Hegels Pädagogik

Dargestellt im Anschluß an
sein philosophisches System

von

Paul Ehlert

Berlin
Union Deutsche Verlagsgesellschaft
Abteilung Direktor Seminarverlag

Hegels Pädagogik

dargestellt im Anschluß an sein philosophisches System.

Von

Dr. phil. Paul Ehlert,
Seminarlehrer in Rinteln a. W.

Berlin 1912.
Union Deutsche Verlagsgesellschaft Berlin, Leipzig, Stuttgart.
Abteilung Dürrscher Seminarverlag.

Druck der Union Deutsche Verlagsgesellschaft in Stuttgart.

Meiner lieben Frau gewidmet.

Vorwort.

Hegels Pädagogik! Ein Titel, der den Kenner der Werke Hegels etwas überraschen wird und darum einer kurzen Begründung bedarf.

Durch das Studium der „Phänomenologie des Geistes" für Hegels Philosophie begeistert, machte ich mich, einer Anregung meines hochverehrten Lehrers, Professor Theobald Zieglers, folgend, vor mehr denn vier Jahren daran, die pädagogischen Gedanken des großen Idealisten im Zusammenhang darzustellen. Wohl war ich mir dessen bewußt, daß ich mit diesem Unternehmen ein noch fast unbekanntes Neuland betrat; denn trotz der praktischen, erfolgreichen Arbeit, die Hegel im bayrischen Schuldienst und als akademischer Lehrer geleistet, trotz des Einflusses, den er in entscheidender Zeit auf die Leiter des Unterrichtswesens zweier großer Staaten, Preußens und Bayerns, gehabt hat, fehlt bisher eine eingehende Behandlung und Würdigung dieses Mannes als Pädagogen.

Bei der Bearbeitung des Stoffes zeigte sich sehr bald, daß die Materialsammlung, die Thaulow veranstaltet hatte, nicht den Umkreis des Gegenstandes erschöpfte. Allumfassend wie Hegels Philosophie muß auch seine Pädagogik sein; sie beschließt in Hegels Sinn alles in sich, was das Werden des einzelnen Menschen bestimmt, und keinem Teile des Systems mangelt die Beziehung zu diesem Entwicklungsgange des Individuums.

Die weitere Folge von diesem Zusammenhang war, daß Hegels „Ansichten über Erziehung und Unterricht" sich nur dann recht fassen und würdigen ließen, wenn sie getragen wurden von der Gedankenwelt seines philosophischen Systems. Nur so wurde es anderseits möglich, ihnen den Zusammenhang zu geben, der ihnen infolge ihres zerstreuten Vorkommens in den Werken des Meisters äußerlich fehlte. Da sie die Ausführungen über das Werden des Absoluten auf Schritt und Tritt begleiten und die Betrachtung des allgemeinen Geistes stets nach der Seite

des individuellen ergänzen, so treten diese pädagogischen Bemerkungen von selbst zu einer inneren Einheit zusammen, sobald sie sich an das System anlehnen.

Damit stand der Charakter des vorliegenden Werkes fest. Aus den vereinzelten „Ansichten über Erziehung und Unterricht" gestaltete sich durch den Anschluß an die philosophische Grundlage ein einheitliches Ganzes, wurde selbst ein System der Erziehungslehre, wie ein Blick auf die Inhaltsübersicht zeigt. Und so kann die Arbeit vor den Leser hintreten mit dem Titel „Hegels Pädagogik", obgleich kein Werk des Philosophen dieses Thema als Sonderaufgabe behandelt.

Diese Verbindung zwischen der Pädagogik Hegels und seiner Philosophie erforderte es, auch die Gedankenwelt des Hegelschen Systems in ihren Hauptzügen vorzuführen. So versucht die vorliegende Arbeit ein Doppeltes zu leisten. Dem philosophisch interessierten Leser will sie eine Einführung in die Philosophie Hegels bieten; sie zeigt diese von einer Seite, die ihre innere Kraft und Fruchtbarkeit ins hellste Licht rückt und dürfte dadurch imstande sein, ihr neue Freunde zuzuführen, zumal da neuerdings sich der Sinn für Hegels Lebenswerk allenthalben wieder zu öffnen beginnt.

Die Hauptabsicht des Werkes aber ist, unserer für Erziehungsfragen so aufgeschlossenen Zeit in Hegel einen Pädagogen vor die Augen zu stellen, der mit sicherem Blick das für die Erziehung des Menschen Wesentliche erkannt hat und es verdient, im Kampfe der Meinungen auch jetzt noch gehört zu werden, einen Pädagogen, der den Vergleich mit Herbart in keiner Weise zu scheuen braucht. Mögen auch Einzelheiten in seiner Pädagogik veraltet sein: in der Hauptsache ist sie durchaus modern und beleuchtet vielfach von hoher Warte aus mit überraschender Klarheit die pädagogischen Probleme der Gegenwart — es sei z. B. nur die Frage der sozialen Erziehung genannt. Die Größe des Hegelschen Geistes verleugnet sich auch auf dem Gebiete der Pädagogik nicht.

So trete denn dieses Buch seinen Gang in die Öffentlichkeit an und trage das Seine dazu bei, dem Verständnis eines Geisteshelden den Weg zu bahnen.

Rinteln, Michaelis 1912.

Der Verfasser.

Inhaltsübersicht.

Zweiter Teil.

Dritter Teil.

Benutzte Hilfsmittel.

Hegels Werke, vollständige Ausgabe[1]), insbesondere:
Band III und V; Wissenschaft der Logik (1833, 1834);
Band VI, VII, 1 (2. Auflage 1843, 1847) } Enzyklopädie[2]);
Band VII, 2 (1. Auflage 1845) }
Band VIII; Philosophie des Rechts (1833)[3]);
Band X, 1—3; Vorlesungen über die Ästhetik (1835, 1837, 1838);
Band XI, XII; Vorlesungen über die Philosophie der Religion (1832);
Band XIII, XIV, XV; Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie (1833, 1833, 1836);
Band XVI; Vermischte Schriften: Hegels Gymnasialreden (1834);
Band XVIII; Philosophische Propädeutik (1840)[4]).

Hegels Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften, herausgegeben von G. Lasson, 1905[5]).

Hegels Phänomenologie des Geistes, herausgegeben von G. Lasson, 1907[6]).

Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts, herausgegeben von G. Lasson, 1911[3]).

Hegels Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte, herausgegeben von F. Brunstäd (Reclam 1907)[7]).

Briefe von und an Hegel, herausgegeben von Karl Hegel, 1887 (Werke XIX)[8]).

Hegels System der Sittlichkeit, herausgegeben von G. Mollat, 1893.

Hegels theologische Jugendschriften, herausgegeben von H. Nohl, 1907.

Thaulow, Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht (1853, 1854)[9]).

K. Rosenkranz, Hegels Leben, 1844.

W. Dilthey, Die Jugendgeschichte Hegels. Abhandlung der Berliner Akademie der Wissenschaften, 1905.

H. Eber, Hegels Ethik in ihrer Entwicklung bis zur Phänomenologie. Diss. Straßburg 1909.

M. Rubinstein, Die logischen Grundlagen des Hegelschen Systems und das Ende der Geschichte. Kantstudien XI, 40—103 (1906).

Croce, Lebendiges und Totes in Hegels Philosophie, deutsch von Büchler, 1909.

---

[1]) Die Bände sind durch die römischen Ziffern zitiert (III, V, VI, VII, 1, VII, 2 usw.). — [2]) Diese Ausgabe ist nur für die Zusätze benutzt worden. — [3]) Zitiert: R. — [4]) Zitiert: Prop. XVIII. — [5]) Zitiert: E. — [6]) Zitiert: Phän. — [7]) Zitiert: G. — [8]) Zitiert: Briefe Nr. . . . — [9]) Zitiert: Th. I, Th. II, 1, Th. II, 2, Th. III.

Einleitung.

In seinem „Leben Hegels“ hält es Rosenkranz für nötig, den Philosophen gegen Angriffe seiner Zeitgenossen in Schutz zu nehmen, die aus dem Fehlen eines Lehrbuches der Ethik und der Pädagogik unter den Werken Hegels den Schluß zogen, daß „der Begriff der Moralität und Erziehung von ihm ignoriert oder gar vernichtet sei“. Damit meinten sie den Unwert seiner Philosophie bewiesen zu haben. Demgegenüber weist Rosenkranz auf Hegels Philosophie des Rechts hin, in der jene Gebiete eine eingehende Darstellung gefunden hätten, und ebenso auf die Gymnasialreden, in denen Hegel Rechenschaft über seine Amtsführung als Leiter des Ägidiengymnasiums in Nürnberg gibt und in knappen Zügen seine pädagogischen Grundanschauungen vorführt. Wie aus seinem Briefwechsel mit Niethammer hervorgehe, habe Hegel damals sogar die Absicht gehabt, eine Staatspädagogik zu schreiben[1]). — Angeregt durch die reiche Ausbeute an Material, die er bei Gelegenheit seiner Übungen im pädagogischen Seminar aus Hegels Schriften gewonnen hatte, unternahm etwa gleichzeitig der Kieler Professor Thaulow eine Sammlung der Hegelschen Bemerkungen über pädagogische Fragen. Er glaubte am besten der Verkennung Hegels entgegenzutreten, wenn er ihn gerade auf dem Gebiete der Pädagogik „als groß und bewunderungswürdig“ hinstellte und damit Urteile widerlegte wie das des Herbartianers Strümpell. Dieser habe es bedauert, daß weder Schelling noch Hegel sich zu den Problemen der Pädagogik herabgelassen hätten[2]) und habe dazu noch die ironische Bemerkung gemacht, „daß, wenn dies geschehen wäre, man Gelegenheit gehabt haben würde, neben dem vom Idealismus hinterlassenen Versuche — nämlich dem, ein philosophisches System aufzustellen, — noch ein Seitenstück ähnlicher Originalität zu betrachten“[3]). Im Gegensatz dazu ist er der Ansicht, daß Hegel durch den ihm innewohnenden pädagogischen Instinkt und durch seine Lebensführung nicht minder als durch seine Philosophie hätte dahin kommen müssen, eine Pädagogik zu schreiben,

---

[1]) Rosenkranz, Hegels Leben S. 253—254.

[2]) Th. I, XXIX f.

[3]) Th. III, XV.

die allgemeiner Beachtung würdig gewesen wäre, wenn ihn nicht ein zu früher Tod daran gehindert hätte. Aus der von Rosenkranz erwähnten Bemerkung Hegels schließt er, daß der Philosoph wirklich „ernsthaft damit umging, eine Staatspädagogik zu schreiben".

Hätte Thaulow hiermit recht, so entspräche ein organischer Aufbau der Hegelschen Pädagogik, der sie zugleich als in sich geschlossenen Teil in das Ganze seines Systems hineinstellte — etwa hinter seine Rechtsphilosophie —, wahrscheinlich am meisten dem Sinne des Meisters. Wenigstens hat er in seinem System der Sittlichkeit von 1799 dem „System der Erziehung" am Schlusse des Werkes eine ähnliche Stellung zugewiesen[1]). Es scheint jedoch, als habe Hegel die Ausführung jenes Gedankens nicht ernstlich ins Auge gefaßt. Einmal ist in den von seinem Sohne veröffentlichten Briefen, sogar in denen, die hauptsächlich pädagogische Fragen behandeln, keinerlei Anspielung darauf enthalten, was doch wohl der Fall wäre, wenn Hegel den Plan wirklich erwogen hätte. Dann bezeugt auch Rosenkranz[2]), daß sich unter seinen nachgelassenen Papieren nichts auf ein solches Unternehmen Bezügliches finde. Es kann sein, daß das Beispiel der griechischen Philosophen Plato und Aristoteles in ihm den Wunsch erweckt hatte, die Erziehung des Individuums durch den Staat zu behandeln[3]). Fichte war ihm darin mit seinen „Reden an die deutsche Nation" vorangegangen, in denen er den Gedanken einer Nationalerziehung behandelte. Hegel selbst hätte die Befähigung zur Abfassung eines solchen Werkes wohl besessen, war ihm doch im lebendigen Verkehr mit Niethammer, dem Urheber der bayrischen Schulreform, ein tiefer Einblick in die erzieherische Tätigkeit eines Staates, in dessen Sorge für das Unterrichtswesen geworden; verwaltete er doch selbst eine Zeitlang in Nürnberg nicht nur das Amt eines Gymnasialrektors, sondern zugleich das eines Schulrats, so daß er das gesamte Schulwesen der Stadt unter sich hatte. Er fand also Gelegenheit genug, den weitverzweigten Erziehungsorganismus aufs gründlichste zu studieren; und wie gewissenhaft er sich in seine Aufgaben versenkte, das zeigen wiederholte Bemerkungen in seinen Briefen an Niethammer[4]). Vollauf war er sich der praktisch-pädagogischen Schulung durch sein Amt bewußt; mit stolzem Selbstgefühl erwiderte er das Bedenken des preußischen Ministers v. Schuckmann, ob er noch imstande sein werde, den Anforderungen des akademischen Vortrags zu genügen, durch den Hinweis auf seine achtjährige Tätigkeit am Gymnasium[5]). Die zahlreichen pädagogischen Bemerkungen, die

---

[1]) Mollat, Hegels System der Sittlichkeit S. 52.

[2]) a. a. O. S. 254.

[3]) Daß Hegel in der Tat in seinen ethischen und pädagogischen Ansichten von jenen beiden Philosophen abhängig war, zeigt das System der Sittlichkeit von 1799 sehr deutlich und ebenso die Rechtsphilosophie von 1821. (Vgl. hierzu auch K. Fischer, Hegel, S. 279, 282.)

[4]) z. B. Brief Nr. 130.

[5]) Brief Nr. 157 (S. 422).

er in seine Werke und Vorlesungen eingestreut hat, bezeugen seine tiefe Einsicht in die Erziehungsfragen und sein lebhaftes Interesse für sie. Auch spürte er in sich die Fähigkeit, praktisch durchzuführen, was er theoretisch als richtig erkannt hatte: den schwierigsten Stoff, philosophische Propädeutik, behandelte er selbst vor seinen Schülern. Um den Mathematikunterricht verständiger und systematischer zu gestalten, hatte er „in Gedanken, einen Grundriß zum theoretischen Unterricht der Geometrie und Arithmetik, wie er auf Gymnasien sein soll, zu verfassen“ [1]). — Welche Rolle namentlich in seinen späteren Werken Familie, Kirche und Staat in der Erziehung des Menschen spielen, wird sich aus den weiteren Ausführungen ergeben.

Und trotz dieser günstigen Vorbedingungen, trotz der selbst ausgesprochenen Absicht nun kein Ansatz zur Abfassung einer Pädagogik! Der „allzufrühe Tod“ dürfte kaum das Hindernis gewesen sein. Ob ihm die Lust dazu vielleicht benommen worden ist durch die bayrische Staatspädagogik, von der Niethammer die verzweifelte Bemerkung macht, daß man die Bildung in Bayern nur hineingelockt habe, um sie dort totzuschlagen? [2]). Er äußert sich wenigstens ein paarmal in sehr bitterer Weise über die bayrischen Zustände. Oder ob ihm die Erfahrungen bei der Einrichtung der Nürnberger Schulen die ungünstigste Meinung über die pädagogische Einsicht politischer Gemeinwesen gegeben haben [3])? Diese Eindrücke wurden jedenfalls reichlich aufgewogen, als er selbst später in Berlin auf die erfolgreichen Leiter des preußischen Schulwesens, den Minister v. Altenstein und seinen Rat Johannes Schulze, Einfluß gewann und durch sie seine pädagogischen Gedanken in die Wirklichkeit übertragen sah [4]).

Doch die wirklichen Gründe, weshalb Hegel keine eigene Pädagogik verfaßt hat, können nur zum kleinsten Teil in äußeren Umständen liegen; sie sind im wesentlichen in ihm selbst und im Charakter seines Systems zu suchen.

Während Herbart einen reichen Ertrag aus seinen Hauslehrerjahren in seinen pädagogischen Werken niederlegen konnte, finden wir bei Hegel nichts dergleichen. Ganz mechanisch scheint er seine Tätigkeit als Hauslehrer ausgeübt zu haben — in seinem Geiste vollzog sich ja damals das schwere Ringen der Gedanken, das ihm den Weg zur Phänomenologie bahnte. Und wiederum finden wir ihn während der Rektoratszeit in Nürnberg in zäher Geistesarbeit die große Logik gestalten und offenbar auch die Enzyklopädie vorbereiten, deren Gerippe schon die Propädeutik bietet. Dabei konnten die pädagogischen Fragen es zu keiner Selbständigkeit bringen. Sie beschäftigten ihn zwar, aber er empfand das Schulamt mehr als eine Last, die seinen Geist an der freien

---

[1]) Brief Nr. 110.

[2]) Brief Nr. 138.

[3]) Vgl. z. B. die Klagen in Brief Nr. 133.

[4]) Th. Ziegler, Geschichte der Pädagogik, 3. Aufl., S. 338—339.

Entfaltung seiner Kräfte hinderte, und sehnsüchtig schaute er auf den akademischen Lehrstuhl hin, den ihm Niethammer in Aussicht gestellt hatte[1]). Wie groß trotzdem der pädagogische Ertrag dieser Nürnberger Jahre war, das zeigte sich nachher sogleich in der Enzyklopädie und noch mehr in den Erläuterungen, die er im Kolleg dazu gab: sie sind durchsetzt mit pädagogischen Bemerkungen.

Mehr als diese rein persönlichen Momente dürfte den Philosophen der Charakter seiner übrigen Werke und seines ganzen Systems an der Abfassung einer eigenen Pädagogik gehindert haben. Rein äußerlich betrachtet, wäre unter seinen Vorlesungen und Schriften kaum Platz dafür. Sie sind einesteils Gesamtdarstellungen seines Systems, wie die Phänomenologie, die Propädeutik und die Enzyklopädie, anderenteils „weitere, insbesondere mehr systematische Ausführungen" einzelner Teile des Systems[2]): man denke an die große Logik und an die Rechtsphilosophie! — und endlich — in den Vorlesungen — historische Darstellungen der Gebiete der Geistesphilosophie, der Philosophie der Geschichte, der Ästhetik, der Religionsphilosophie, der Geschichte der Philosophie. In dem Rahmen dieser Schriften ließe sich eine Staatspädagogik wohl nur als Anhang zur Rechtsphilosophie denken, wie sie ja auch im System der Sittlichkeit das Schlußkapitel bildet. Oder sie könnte etwa vor der Weltgeschichte eingeschoben werden, welche nach Hegel die Entwicklung der Menschheit darstellt, wie die Pädagogik die vom Erzieher geleitete Entwicklung des einzelnen.

Das Fehlen einer Pädagogik wie auch das einer besonderen Ethik bei Hegel ist indes tiefer begründet in der Natur seines Systems. Windelband nennt es ein großes Lehrgedicht und bezeichnet seine Grundrichtung als didaktisch, weil es an die Stelle des genialen Philosophierens die strenge Arbeit des Begriffes setze[3]). Man könnte weitergehen und das ganze Werk Hegels für eine große Pädagogik erklären. Jedenfalls steht es in seinem Inhalt und in seiner Methode einer Erziehungslehre nahe.

Was Hegel von der Weltgeschichte sagt — daß sie die wahrhafte Theodizee sei[4]) —, das gilt im Grunde auch von seinem eigenen System. Das Wesen und Werden des absoluten Geistes ist sein Gegenstand: der Gang dieses Geistes von seinem abstrakten Sein und der abstrakten Selbstbewegung in den reinen Formen des Denkens bis zu seiner Selbstentfaltung in der konkreten Wirklichkeit und sein Aufsteigen zum bewußten Erfassen seiner selbst in dem ganzen Reichtum seiner Entäußerungen, also die innere Emporbildung des Geistes als solchen. Und mit der Entwicklung der geistigen Seite des Menschen hat es ja auch die Pädagogik hauptsächlich zu tun. — Diese zunächst äußere

---

[1]) Vgl. Brief Nr. 153.

[2]) R. 3.

[3]) Windelband, Geschichte der neueren Philosophie, 4. Aufl., 2. Band, S. 317.

[4]) S. 563.

Analogie bekommt aber dadurch tiefere Berechtigung, daß Hegel in dem geistigen Aufstieg der Menschheit auch den absoluten Geist sich zum Bewußtsein seiner selbst erheben läßt, so daß daraus ohne weiteres ein Parallelismus zwischen der Bildung des Geistes und der der Menschengattung folgt. Nun gelangt auch dieses allgemeine Wesen des Menschen mit seiner in ihm bedingten Entwicklung zu lebendiger Wirklichkeit erst im einzelnen Individuum; als Träger des Geistes muß es auch dessen innere Bildung durchmachen und unterliegt seinen Gesetzen. So ist es denn nicht zu verwundern, daß die erste große Fassung des Systems, die Phänomenologie, im wesentlichen das Emporsteigen des einzelnen Geistes zur höchsten Stufe darstellt und den Gang der Entwicklung der Menschheit und des allgemeinen Geistes nur als Hintergrund und als Stoff verwertet, an dem der einzelne sich heraufarbeitet. Die Phänomenologie soll nach der Absicht des Verfassers die Erhebung des natürlichen Geistes im Menschen zu der Höhe des philosophischen Erkennens beschreiben[1]) und dem natürlichen Bewußtsein auch die Leiter reichen, auf der es zu jener Höhe emporsteigen kann[2]). Sie darf deshalb wohl in gewissem Sinne eine Pädagogik des menschlichen Geistes genannt werden. Mit ihrer Aufgabe stimmt es völlig zusammen, daß in der Vorrede zu dem Werke eine Abhandlung über Bildung enthalten ist, die trotz ihrer knappen Fassung alle wesentlichen Züge dieses Begriffes scharf heraushebt.

Nun hat es zunächst den Anschein, als ob Hegel hier nur die intellektuelle Bildung im Sinne habe; und tatsächlich ist ja auch das absolute Wissen das Ziel, mit dem er aufhört; die Logik bildet mit ihren Kategorien die Grundlage des Systems und preßt die reale Wirklichkeit in die Zwangsjacke ihrer Denkformen. Demnach wäre aus dem System für die Gesamtbildung des Individuums nicht allzuviel zu holen; denn sie muß mehr umfassen als die Ausbildung des Erkenntnisvermögens. Da ist es für die pädagogische Verwertbarkeit der Hegelschen Ideen wichtig, daß in dem System die theoretische Seite keineswegs die praktische überwiegt. Eher ist das Gegenteil der Fall. In dem philosophischen Geiste herrscht zwar scheinbar das Erkennen vor; aber in Wahrheit bewegt hier der Geist sich in Regionen, in denen der Gegensatz und die Trennung seiner einzelnen Momente schon in eine Einheit aufgelöst sind, die ihre Unterschiede in voller Harmonie verschmilzt. Solange jedoch diese Stufe nicht erreicht ist, kommen alle Seiten des Lebens zu ihrer vollen, selbständigen, wenn auch nicht voneinander unabhängigen Geltung[3]). Ja, vor dem in die Tiefen der Wirklichkeit schauenden Sinne Hegels drängen sich gerade die Gebiete der Entfaltung des Geistes im praktischen Leben, Sittlichkeit, Staatsleben, Religion, durchaus in den Vordergrund des Interesses. Dies

---

[1]) Phän. 53.

[2]) Phän. 18.

[3]) Vgl. Eber, Hegels Ethik in ihrer Entwicklung bis zur Phänomenologie S. 93.

ist nicht wunderbar, wenn man bedenkt, daß der Philosoph bei der Gestaltung seiner Ideen von religionsgeschichtlichen, staatsphilosophischen und historischen Problemen ausging, wie das ein Blick in seine von Nohl herausgegebenen Jugendarbeiten zeigt. Erst später hat er in der dialektischen Entwicklung des Geistes die alles einigende Formel zu dem längst in innerer Einheit Erfaßten hinzugetan[1]). Der ethisch-religiöse Grundzug des Systems sorgt dafür, daß die praktische Seite der Menschenbildung darin nicht zu kurz kommt.

Aus Diltheys Analyse der Entwicklung Hegels bis zur Begründung seines Systems ergibt sich, daß in letzter Linie die Methode, durch die der Philosoph zum Aufbau seines Systems kam, es ist, welche den pädagogischen Charakter seines Werkes bedingt. Wohl stellt er darin die Entfaltung der objektiven Geisteswelt dar und sieht scheinbar ganz und gar davon ab, seine eigene Persönlichkeit hineinzubringen: seine Ausführungen muten im allgemeinen völlig objektiv an. Aber sie gewinnen dieses Aussehen nur dadurch, daß Hegel den Stoff in sich zu einer vollständigen Einheit verarbeitet hat und in seinen Werken das niederlegt, was sein eigener Geist aus dem Gebotenen gemacht hat. Anderseits sucht und findet Hegel für das, was er in seinem eigenen Innern erlebt, in der geschichtlichen Wirklichkeit das Gegenbild. So ist in seiner Darstellung der Gang, den das religiöse Bewußtsein der Menschheit durchlaufen hat, derselbe, den er in sich erfahren hat — von seiner Abhängigkeit von dem Aufklärungsstandpunkt an bis zur mystischen und endlich philosophisch-begrifflichen Auffassung der Religion. Wie sich die Mannigfaltigkeit der äußeren Welt vor seinen Augen ordnet, das liegt nicht in dieser Welt selbst begründet, sondern in der Weise, wie der Philosoph in seinem Innern — zunächst sich selbst unbewußt — diese Ordnung schafft. Die Erfahrung über diesen Prozeß, die er an sich selbst macht, überträgt er auf den objektiven Inhalt, der sich seinem Bewußtsein bietet. So erblickt er denn überall dieselbe Entwicklung, denselben Geist im Hintergrunde, von dem sie ausgeht. Die Kategorien, die sein eigenes Innenleben bestimmen, werden zu den Grundpfeilern seines Weltgebäudes: die Aufhebung der Mannigfaltigkeit in der Einheit, das dialektische Prinzip der Entstehung und Auflösung der Gegensätze usw. Was Dilthey in bezug auf Hegels religionsphilosophische Untersuchungen als die methodische Schranke dieses Denkens aufdeckt, nämlich „daß es ihm genügte, die religiösen Prozesse aus dem Zusammenhange des Seelenlebens zu begründen, anstatt sie durch ein über die ganze Religionsgeschichte sich erstreckendes vergleichendes Verfahren zu verifizieren und zu verbessern“[2]), das gilt mehr oder weniger auch von der Art, wie Hegel die übrigen Seiten des geistigen Daseins behandelt hat. Dieses Verfahren mag den objektiven Wert der von ihm gefundenen Ergebnisse beeinträchtigen: für unsere Zwecke ist es unschätzbar, wird doch da-

---

[1]) Vgl. Dilthey, Die Jugendgeschichte Hegels S. 161 ff.

[2]) Dilthey, S. 198.

durch Hegels Werk — und auch diesmal wieder in besonders hohem Grade die Phänomenologie, in der sich des Philosophen eigene Entwicklung abspiegeln dürfte — zu einer Darstellung der Bildung des Menschen und seines Geistes, wie sie durchaus mit den Aufgaben einer allgemeinen Erziehungslehre zusammenstimmt.

Weil so der Mensch im Mittelpunkt des ganzen Systems steht und die Natur seines Geistes dessen Aufbau bestimmt, ist es seinem Grundcharakter nach anthropologisch-didaktisch. Es ist daher wohl verständlich, daß Hegel nicht noch eine besondere Pädagogik daneben gesetzt hat. Sie hätte wohl nichts anderes werden können als eine neue Ausführung des Ganzen, nur von dem einseitigen Gesichtspunkt der Erziehung des Individuums aus. Aber wie in dem Denker alles zu einer Einheit zusammenschmolz, so mußten sich auch seine pädagogischen Ansichten in dieses Ganze hineinfügen; in ihm sind sie unentbehrlich, aber so wenig selbständig wie jeder andere Baustein. Das hindert aber nicht, daß einzelne Teile des großen Gebietes im Rahmen des Gesamtwerkes gelegentlich besonders behandelt werden, wie z. B. die Theorie der Kindererziehung im Anschluß an die Ausführungen über das Wesen der Familie[1]), oder das System der Erziehung am Ende des Systems der Sittlichkeit[2]). So hätte also wohl auch eine Staatspädagogik hinter den Erörterungen über den Staat eine Stelle finden können; aber sie hätte damit nicht den Umfang der Erziehungslehre erschöpft und nur einen Teil der Anschauungen Hegels über dieses Gebiet in sich aufzunehmen vermocht. Thaulow beschränkt seine pädagogische Blütenlese aus den Werken Hegels auch keineswegs darauf.

Aus diesen Erwägungen ergeben sich für eine Darstellung der Hegelschen Pädagogik ihre Aufgabe und ihr Gang. Sie kann nicht das Ziel haben, aus den Werken des Philosophen die fehlende Pädagogik zusammenzustellen, wie es Thaulow versucht hat. Das Ungenügende einer solchen Arbeit liegt darin, daß die einzelnen Gedanken aus ihrem Zusammenhang mit dem System gerissen werden, wodurch ihr tieferer Sinn oft verdunkelt wird; ferner können in einer solchen Arbeit die einzelnen Bemerkungen nur mosaikartig aneinandergereiht werden, so daß dem Ganzen trotz aller äußerlichen Einteilung doch das innere einigende Band fehlt.

Anderseits kann die Darstellung auch nicht dem Gange des Systems im einzelnen folgen. Der Gegenstand der Erziehung ist der einzelne Mensch; das System stellt aber neben dessen Werden auch das des Menschengeschlechtes als solchen und des Weltgeistes dar.

Es muß daher versucht werden, Hegels pädagogische Ansichten aus den grundlegenden Sätzen seines Systems abzuleiten. Leider fehlt es indes bisher

---

[1]) E. § 521; R. §§ 173—181.

[2]) System der Sittlichkeit S. 52—53.

noch an einer Arbeit, welche die Wandlungen in dem fertigen System behandelt, wie Dilthey das für die Jugendentwicklung getan hat, und die sich von der leidenschaftlichen, politisch gefärbten Polemik Hayms frei hält. Wenn auch für die folgende Arbeit grundsätzlich an der Forderung festzuhalten ist, daß jene Wandlungen stets berücksichtigt werden, so wird sie sich doch nicht immer in ausreichender Weise durchführen lassen.

* * *

Ist nun auch die allgemeine Möglichkeit dargetan, Hegels Ansichten über Erziehung aus seinem System abzuleiten, so erhebt sich für die Durchführung dieser Absicht im einzelnen das schwerwiegende Bedenken, daß Hegel durch die pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit stark beeinflußt ist und deshalb auf diesem Gebiete sich Meinungen zu eigen gemacht haben könnte, die aus jedem Zusammenhange mit dem System heraustreten und daher nicht mit ihm in Verbindung zu bringen sind. Es fallen ja — um nur das wichtigste zu nennen — in seine Lebenszeit die Wirkungen des Rousseauschen Emil, das Auftreten der Philanthropen, Pestalozzis, Fichtes, Schleiermachers, Herbarts usw. und der gewaltige Einfluß dieser Männer auf das Bildungswesen ihrer Zeit. Bei der Empfänglichkeit für das Leben der Gegenwart, die ihn ihre geistigen Kämpfe aufs lebhafteste mitempfinden ließ, wäre von vornherein anzunehmen, daß Hegel sich auch mit diesen Richtungen des Geisteslebens eingehend befaßte, selbst wenn dies nicht aus seinen Werken oder Briefen hervorginge. Bestätigt wird diese Vermutung durch seine mannigfaltigen polemischen Bemerkungen, die sich gegen herrschende pädagogische Strömungen wie den Philanthropinismus[1]) richten, wogegen er die Punkte, in denen er mit ihnen einig ist, meist nicht besonders hervorhebt. Es ist nicht Sache der folgenden Zeilen, diesen Zusammenhang im einzelnen zu untersuchen und Hegels Abhängigkeit von den verschiedenen Richtungen genauer nachzuweisen; es genügt, einige Grundzüge festzustellen.

Es gehört zum Charakter der Hegelschen Philosophie, daß sie gegen alle vorhergehenden Systeme polemisiert, weil sie selber über alle hinausgreift und daher alle anderen in ihrer Selbständigkeit und Allgemeingültigkeit verneint. In diesem Kampfe werden natürlicherweise die Punkte über Gebühr betont, die im Gegensatz zu der befehdeten Meinung stehen, sie widerlegen oder über sie hinausgehen[2]) — so, wenn er an der Aufklärung und vor allem an Kant den Dualismus, die Trennung der Geistestätigkeiten tadelt[3]); wenn er gegenüber der Autonomie des Willens in Kants Ethik dessen Unfreiheit unter dem

---

[1]) Brief Nr. 39.

[2]) Vgl. Eber S. 55.

[3]) u. a. Phän. S. 158—159; vgl. Dilthey S. 87.

Zwange der Pflicht hervorhebt oder die in dem Pflichtgebote liegenden Widersprüche aufdeckt[1]). Das auffallendste Beispiel dafür ist Hegels Auffassung der Religion. Solange er mit Schleiermacher auf demselben Boden steht, ist ihm die Liebe, also das Gefühlsmoment, das unmittelbare Erfassen des Göttlichen deren innerstes Wesen[2]). Aber schon in der Phänomenologie und vollends in der Religionsphilosophie wird die Liebe fast nicht mehr genannt; statt ihrer wird das Moment des Denkens in der Religion kräftig unterstrichen. Ist daran auch hauptsächlich das Streben schuld, alles unter dem Gesichtswinkel des spekulativen Denkens zu betrachten, so dürfte doch die spätere scharfe Abfertigung des gefühlsmäßigen Erfassens der Religion wesentlich durch den nachmaligen Gegensatz zu Schleiermacher und zur Romantik überhaupt bedingt sein. Und so ist denn auch manches schroffe Urteil über die Pädagogen seiner Zeit nur mit Vorbehalt und von einem bestimmten Gesichtspunkt seines eigenen Systems aus hinzunehmen, aber durchaus nicht als eine volle Ablehnung der Bestrebungen jener Männer. Vielmehr zeigt sich in dieser Kritik, daß Hegel ihnen mit Interesse gefolgt und daher auch positiv von ihnen beeinflußt ist. Am deutlichsten ist das bei Rousseau und Locke der Fall.

Die Beziehungen, in denen Hegel zu dem philosophischen Geistesleben seiner Zeit stand, sind für die Jahre, in denen er sich mit ihnen auseinandersetzte, von Dilthey untersucht worden. Wie insbesondere Herders Ideal einer höheren Menschheit, Schillers Streben nach einer Erziehung des Menschen zur Harmonie, Kants Primat der praktischen Vernunft und seine Lehre von der Autonomie des Subjekts, wie Schleiermachers Versenkung in das Wesen der Religion und des Christentums und nicht zum wenigsten Hölderlins Schwärmerei für die Antike, wie schließlich Fichtes Betonung des handelnden Selbst und Schellings Erhebung des Menschen in die Sphäre des absoluten Geistes im einzelnen auch in Hegels Pädagogik ihre Rolle spielen; wie anderseits — wohl oft ihm selbst unbewußt — der sittliche Lebenskreis des Elternhauses, des Staates, dem er angehörte, und des Berufes sein Ideal der Erziehung bestimmten: das festzustellen wäre die Aufgabe einer besonderen Untersuchung; hier kann im Verlaufe der näheren Ausführung nur gelegentlich darauf hingewiesen werden. Worauf es uns allein ankommt, das ist die Feststellung der Tatsache, daß Hegel, durch alle diese Anschauungen hindurchschreitend, sich ihnen gegenüber doch seine Selbständigkeit gewahrt hat. Er ist ein Kind seiner Zeit, auch da, wo er von ihr abweicht; er hat den ganzen Reichtum des in ihr lebendigen Geisteslebens in sich hineingetrunken; aber ihm ist dabei das eigen, was er den welthistorischen Personen nachrühmt[3]): das Erfassen des Substantiellen, des tieferen Geistes in den mannigfaltigen Formen des geistigen Seins. Das

---

[1]) u. a. Phän. S. 398 ff.; vgl. Dilthey S. 84—86.

[2]) Vgl. Dilthey S. 88, 165; Nohl S. 377 u. a.

[3]) G. 66.

erhebt ihn über die bloße Abhängigkeit von den Zeitströmungen und läßt ihn die Folgerungen aus ihnen wie aus seinem eigenen Innern schöpfen. Dadurch kommt die innere Einheit und die prachtvolle Geschlossenheit seines Systems zustande, in das er alles hineinverarbeitet, und aus dessen Grundlagen er alles ableitet, was ihn beschäftigt, nicht zum wenigsten die Erziehungsfragen, die oft genug als Anhang zu einem wichtigen Satze des Systems behandelt werden. Daß er dabei nicht ohne Willkür verfährt — wer wollte es leugnen? Herbarts und Schopenhauers Philosophie existieren für ihn nicht, den pädagogischen Werken Herbarts schenkt er keine Beachtung, während er sich mit den unbedeutenden Versuchen, die Mnemonik der Alten neu zu beleben, herumschlägt. Mag auch der Umstand — wenigstens anfänglich — dazu beigetragen haben, daß jene Systeme sich noch nicht durchgesetzt hatten, so ist doch diese Willkür der Beweis dafür, daß Hegel die äußeren Einwirkungen nach seinen Bedürfnissen meistert. Und wenn die philosophischen Ideen, die er in sich verarbeitet, unter seiner Hand eine pädagogische Färbung annehmen; wenn er für den praktisch-pädagogischen Sinn der deutschen Aufklärung so empfänglich ist, daß er ihn zur Grundlage seines eigenen Systemes macht, so erklärt sich das zuletzt auch wieder aus seiner eigenen Natur. Ihr ist das Interesse für Erziehungsfragen so tief eingewurzelt, daß er schon als Gymnasialschüler in einem Alter von noch nicht 14 Jahren beginnt, sich Auszüge aus pädagogischen Schriften anzufertigen und diese Arbeit während seiner ganzen Schulzeit fortsetzt[1]). Was der Knabe theoretisch begonnen, findet seine praktische Bewährung und Ausgestaltung durch die Tätigkeit des reifen Mannes im Schuldienst, auf der Universität und in seinem Einfluß auf die Einrichtung des Unterrichtswesens in einem mächtigen Staate. Auch hier ist kein Bruch im Leben des Philosophen, sondern dauernde Pflege sowohl philosophischer als pädagogischer Interessen festzustellen; beide berühren und beeinflussen sich daher auch fortwährend gegenseitig.

Der Grundzug des Systems ist didaktisch — von außen aufgenommene pädagogische Anschauungen behaupten sich nicht in abgesonderter Stellung, sondern müssen sich in die Gesamtweltanschauung Hegels hineinfügen: demnach ist der Versuch wohl zu wagen, seine Erziehungslehre aus seinem System heraus abzuleiten und im Anschluß an dessen Grundgedanken darzustellen.

Die Form, in der sich bei Hegel in immer erneutem Wechsel die Aufwärtsbewegung des Geistes vollzieht, erscheint auch als geeignet, den Aufbau der vorliegenden Darstellung seiner Pädagogik zu bestimmen.

I. Aus dem ansichseienden Dasein des Geistes, in dem er noch nicht über sein inneres Wesen klar ist, in dem er aber alle seine Momente, wenn auch abstrakt und unvermittelt nebeneinander gestellt, umfaßt, lassen sich Ausgangspunkt, Weg und Ziel der Erziehung, sowie ihre Notwendigkeit und ihr Begriff ableiten.

---

[1]) Thaulow III, V; siehe die Proben daraus bei Thaulow III, S. 33—146.

II. Das Fürsichsein des Geistes, sein Werden zur konkreten Wirklichkeit und die Vermittlung der Erkenntnis seiner selbst in dieser objektiven Welt bietet die Fingerzeige für die Art und Weise der Erziehungstätigkeit, für ihre Methode.

III. Endlich beweist der absolute Geist sich in den Gestaltungen, in denen er sich zum verwirklichten Anundfürsichsein, zum Erfassen seiner selbst in allen seinen Äußerungen erhebt — Familie, Gesellschaft, Kirche und Staat —, auch als bewußter Träger der Erziehungstätigkeit.

Die Berechtigung dieser Einteilung muß sich aus dem Gang der Abhandlung selbst ergeben.

Erster Teil.

Der Begriff des Geistes und der Erziehung.

Wer immer unter den großen Männern des Geistes sein Augenmerk ernstlich den Erziehungsfragen zugewandt hat, der ist sich zunächst über das Ziel klar geworden, zu dem er den Menschen führen will; und von ihm aus hat er erst die Maßnahmen festgestellt, mit deren Hilfe es erreicht werden kann. Dieses Verfahren ergibt sich ohne weiteres aus der Natur einer jeden zweckvollen Handlung, wie auch die Erziehungstätigkeit eine ist. Jede Pädagogik ist also bestimmt nach den Ansichten, die ihr Urheber sich über das Wesen des Menschen gebildet hat, und diese wiederum lassen sich nicht von seiner Gesamtweltanschauung loslösen. Besonders stark tritt die Abhängigkeit des Erziehungszieles und der danach gewählten Erziehungsmaßnahmen einerseits bei den durch kirchliche und religiöse Interessen geleiteten Männern, wie den Jesuiten, den Pietisten, hervor, anderseits bei den Begründern oder Vertretern eines philosophischen Systems. Da richten die Aufklärer Realschulen ein, da fordert Rousseau das Recht der Subjektivität; Kant will den Menschen zum denkenden und frei handelnden Wesen machen und ihn zu „der Idee der Menschheit und deren Bestimmung" erziehen[1]); Fichte erhofft von einer Nationalerziehung, die sich auf die von ihm vertretene neue Wissenschaftslehre stützt, die Rettung aus dem Elend des Daseins; Herbart stellt „Charakterstärke der Sittlichkeit" obenan und baut die Methode des Unterrichts auf seiner Psychologie auf. Wie viel mehr ist da nicht bei der inneren Geschlossenheit der Weltanschauung Hegels zu erwarten, daß das Ziel und die Grundzüge seiner Pädagogik in dem Kern und den Hauptgedanken seines Systems bereits angelegt seien — nicht nur so, wie im „System der Sittlichkeit", wo „das System der Erziehung" den äußeren Abschluß und die Bekrönung des ganzen Werkes bildet.

Hegel bekennt sich zu einem absoluten Idealismus, der allein dem Geiste Sein zuspricht, alle Wirklichkeit als dessen Offenbarung faßt und sie demgemäß auch nach dem Begriffe dieses Geistes bestimmt und seinen Gesetzen unterwirft.

---

[1]) Kants sämtliche Werke, Hartensteinsche Ausgabe VIII, 463, 471.

Aus der freien Selbstgestaltung des absoluten Geistes ist daher das Weltall zu begreifen, vor allem sein höchstes Erzeugnis, der Träger der Vernunft, der Mensch. Die Art, wie der Geist sich selbst aus sich herausgestaltet, muß sich deshalb auch im Menschen wiederfinden und die unverrückbaren Grundlagen seiner Bildung abgeben. Aus dem Prozeß des Geistes lassen sich also zunächst die allgemeinen Voraussetzungen für die Erziehung, für ihre Form, ihren Inhalt und ihr Ziel ableiten.

Nun ist der Mensch aber nicht der absolute Geist in seiner Vollkommenheit, vielmehr der Geist in seiner besonderen Wirklichkeit, hineingestellt in die Natur und in die Welt des konkreten Geistes. Seine Unvollkommenheit und sein Doppelsein machen ihn zu einem innerlich und äußerlich widerspruchsvollen Wesen, das sich erst zur Einheit mit dem Geiste hindurchringen muß; sie legen Hemmungen in ihn, die ihm diese Erhebung zum Geiste erschweren, wenn nicht unmöglich machen. Da bedarf er einer Leitung und Förderung, deren besondere Aufgaben und Hilfsmittel sich nur aus der Untersuchung seines Wesens ergeben können.

In seinen allgemeinen Gestaltungen bildet das Absolute selbst diejenige Wirklichkeit, welche auf den Menschen einwirkt. Der zum Bewußtsein seiner selbst, seinem Anundfürsichsein, gekommene Geist begreift diese beeinflussende Tätigkeit als Erziehung, die er gegen sein Fürsichsein, d. h. die Form seiner Verwirklichung im Menschen, ausübt. Er wird sich klar über den Begriff der Erziehung und bestimmt die Stoffe, die sie verarbeiten, und den Kreis, auf den sie sich erstrecken soll.

Damit ist der Gedankengang der folgenden Ausführungen gegeben.

Erster Abschnitt.

Die Selbstgestaltung des Geistes und die allgemeinen Grundlagen der Erziehungslehre.

In der einzigen kritischen Bemerkung, die Hegel zu der Schrift seines Freundes Schelling „Vom Ich als Prinzip der Philosophie" macht, daß nämlich der Begriff der Substanz nicht auf das absolute Ich anzuwenden sei[1]), dämmert schon das Grundprinzip seiner eigenen Auffassung vom absoluten Geiste herauf; zu voller Klarheit ist es dann in der Vorrede zur Phänomenologie des Geistes erhoben. Es genügt Hegel nicht, das Absolute — Gott — als Substanz zu fassen, wie Spinoza, weil darin das Moment des Selbst-

[1]) Brief Nr. 5, vom 30. August 1795.

bewußtseins nicht zur Geltung komme[1]). Anderseits ist ihm die alleinige Berücksichtigung des Denkens in der Form des Kantschen Begriffs der transzendentalen Apperzeption zu einseitig; denn darin fehle die Bewegung, und dieses Denken bilde als Denken, wie in seiner objektiven Fassung als Ding an sich eine ebensolche Einfachheit und unbewegte Substantialität wie bei Spinoza[2]). Endlich ist auch die klare Scheidung von der Schellingschen Philosophie vollzogen, in der die Substanz zwar mit dem Denken vereinigt sei, aber dieses Denken nur als Unmittelbarkeit und Anschauen ausgesprochen werde[3]). Im Gegensatz hierzu entwickelt Hegel mit aller Schärfe seinen Begriff des Wahren, der, wie seine ganze Philosophie es sein soll, aus einer Synthese der in den früheren Systemen einzeln gegebenen Merkmale entsteht. Das Absolute ist bei ihm Substanz; es ist Denken, und es ist auch die Vereinigung beider. Aber diese Merkmale gewinnen ihre rechte Beleuchtung erst, indem sie sich zu Momenten in dem Flusse eines Werdens umwandeln, das ihrem Sein gegenüber die Wahrheit ist. Der Geist selbst ist dieses Werden: er ist Subjekt wie das Fichtesche Ich. Nur als solches ist er „in Wahrheit wirklich"[4]), mit anderen Worten, er gibt sich seine Wirklichkeit erst durch die Bewegung seines Werdens. Der Geist schafft sich also damit selbst die Form, in der er erscheint, und den Inhalt, der sich in ihr entfaltet; und er selbst ist wieder die beide zusammenschließende Einheit, die allgemeine lebendige Substanz, der sich als Geist wissende Geist. Der Prozeß seiner inneren Bildung umfaßt mithin die Seiten seiner Form, seines Inhaltes und seiner Erhebung zur selbstbewußten Freiheit. Hieraus ergeben sich dann die Voraussetzungen für die Erziehungstätigkeit, ihre Hauptaufgaben und das Ziel, dem sie zuzustreben hat.

a) Die Form der Gestaltung des Geistes und die allgemeinen Voraussetzungen der Erziehungstätigkeit.

Die Form, in der sich die Bewegung des Geistes vollzieht, ist der dialektische Prozeß. Er geht aus von der vollkommen unbestimmten Allgemeinheit, dem reinen Sein, das alles in sich birgt, aber nur erst als Möglichkeit, als Potenz[5]). Diese allgemeine Möglichkeit, diese Anlage zu allem bildet also auch die Voraussetzung zu jeder Erziehungstätigkeit. Aber sie ist, allein betrachtet, nur eine Abstraktion, ein Unwirkliches ohne Form und Inhalt. In Wahrheit erscheint der Geist stets in der Bewegung begriffen, die jene seine

---

[1]) Phän. 13.
[2]) Phän. 13; vgl. E. § 44.
[3]) Phän. 13, Phän. 6 ff.
[4]) Phän. 13; vgl. E. § 213.
[5]) G. 98—99; vgl. Phän. 14; E. § 86.

Sichselbstgleichheit auflöst. „Der Geist ist nicht ein Ruhendes, sondern vielmehr das abstrakte Unruhige (die reine Tätigkeit, das Negieren oder die Idealität aller festen Verstandesbestimmungen) — nicht ein vor seinem Erscheinen schon fertiges, mit sich selber hinter dem Berge der Erscheinung haltendes Wesen, sondern nur durch die bestimmten Formen seines notwendigen Sichoffenbarens in Wahrheit wirklich"[1]). Mit einem in steter Bewegung Befindlichen hat es daher die Erziehung zu tun, und die Gesetze dieser seiner Bewegung zeichnen ihr die Grundzüge ihres Verfahrens vor.

Aus der reinen Identität mit sich setzt der Geist sich hinaus, indem er sich entzweit, und macht sich selbst zu seinem Gegenstande. Auf der einen Seite bleibt er dabei als das Subjekt, von dem diese Tätigkeit ausgeht, auf der anderen sieht er sich selbst in der Gestalt des Objekts, als sein eigenes Negatives. Dadurch, daß er die ihm gegenüberstehende Wirklichkeit als die seine erfaßt, hebt er dann den Gegensatz zwischen sich und ihr auf, raubt ihr die scheinbare Selbständigkeit und nimmt sie in sich zurück. So stellt er die verlorene Einheit wieder her; aber da in dieser der ursprüngliche Gegensatz aufgenommen, „aufgehoben" ist[2]), trägt sie den Keim zu abermaliger Spaltung in sich. „Eine Partei bewährt sich erst dadurch als die siegende, daß sie in zwei Parteien zerfällt; denn darin zeigt sie, daß sie das bisher bekämpfte Prinzip an ihr selbst besitzt und hiermit die Einseitigkeit aufgehoben hat, in der sie vorher auftrat"[3]). Jede Stufe, auf der sich der Geist als Sichselbstgleichheit wiederfindet, wird so zum Resultat einer solchen „Vermittlung", eines Anderswerdens und einer Reflexion in sich aus dem Anderssein; eine jede ist die Vollendung des vorhergehenden, die ihr gegenüber als abstrakte Allgemeinheit, als Ansichsein erscheint, als solches aber in ihr aufbewahrt bleibt; und sie ist anderseits wieder nur eine Potenz für eine höhere Stufe; denn der Geist kann auf keiner stehen bleiben.

Das ist die Grundform, in der sich nach Hegel das Leben des Geistes entfaltet; jede Betätigung der Vernunft vollzieht sich mit größerer oder geringerer Deutlichkeit als ein dialektischer Prozeß; sie ist ein dauerndes Sichbewegen, ein Werden ihrer selbst, „der Kreis, der sein Ende als seinen Zweck voraussetzt und zum Anfange hat und nur durch die Ausführung und sein Ende wirklich ist"[4]). Damit ist ohne weiteres die Form gegeben, in der alle Bildung des Geistes im Menschen vonstatten zu gehen hat, und ebenso die Weise, in der dem Geiste alles vermittelt werden muß, was sein Eigentum werden soll. Nur wenn sie als Dialektik verläuft, hat alle Entwicklung, alle geistige Tätigkeit Aussicht auf Erfolg.

---

[1]) E. § 378 Zus.
[2]) Logik, Werke III, 110.
[3]) Phän. 373 (stilistisch leicht geändert).
[4]) Phän. 13; Logik, Werke V, 351.

Denselben dialektischen Prozeß, der die einzelnen Betätigungen des Geistes beherrscht, findet Hegel auch in dessen Gesamtleben wieder, und zwar in doppelter Weise: einmal baut die Wirklichkeit des Geistes sich in den Grundformen von Thesis, Antithesis und Synthesis auf, dann auch die Art der Erkenntnis, die der Geist von seinem eigenen Wesen gewinnt.

1. Die objektive Gestaltung des Geistes.

Was die objektive Gestaltung des Geistes anbelangt, so bewirkt die Dialektik in ihr zunächst die Selbständigkeit der einzelnen Stufen, die sie durchläuft. Wenn der Geist sich in sich als Subjekt und in ein ihm gegenüberstehendes Objekt entzweit und letzteres dann wieder in sich zurücknimmt, so kann er das doch nur, weil das von ihm geschiedene Objekt nicht zu einem ihm völlig Ungleichen wird, sondern weil in diesem Entfremdeten selber die Kraft seines Urhebers waltet. Insofern nämlich der Geist sich selber in der ihm gegenüberstehenden Wirklichkeit wiedererkennt, verändert er auch ihre Form und haucht ihr sein eigenes Leben ein. Das Objekt wird als eine Gestaltung des Geistes selber zu dem, was er ist, wird Träger von Bewegung, wird Subjekt. Jede Stufe ist innerhalb ihrer wieder ein Prozeß ihres Gestaltens[1]). Diese Veränderung seines Wesens bewirkt nun zweierlei: als dem Geiste gleichartig, von dem es erzeugt wurde, kann das Objekt auch wieder von ihm aufgenommen werden und kommt dieser Vereinigung selbst desto mehr entgegen, je reiner sich die Geistesform aus ihm hervorringt. So wohnt jeder Gestaltung des Geistes das Streben inne, sich dem Geiste immer mehr zu nähern. Die Bewegung, welche die Natur in ihrem Stufengang durchmacht, ist z. B. dies, daß die Idee sich als ein lebendiges Ganzes, also als etwas Geistiges zur Geltung bringe[2]). Während aber die Natur nur als Ganzes die Richtung auf Vergeistigung zeigt, in ihren Teilen dagegen zu festem unwandelbaren Dasein erstarrt ist, kommt diese im Menschen, dem Träger des seiner selbst bewußten Geistes, der deshalb nach Hegels Meinung das einzige entwicklungsfähige Geschöpf ist, erst zu wirklicher Erscheinung, in der Gattung und ihrer Geschichte sowohl, als im einzelnen. In ihm steckt der Trieb der Perfektibilität: „Nur in den Veränderungen, die auf geistigem Boden vorgehen, kommt Neues hervor“[3]).

Für die Bildung des Menschen zum geistigen Wesen ist hiermit die erste Voraussetzung gegeben: die Bildungsfähigkeit. Der Erzieher hat es nicht mit einem Objekte zu tun, dem er mit seiner Tätigkeit etwas Fremdartiges aufzwingen will, sondern er kommt damit nur dem tiefsten Drange in ihm entgegen. In den Kindern erwacht ganz von selbst das Gefühl, „daß sie noch

---

[1]) G. 98.
[2]) E. § 251.
[3]) G. 95.

nicht sind, was sie sein sollen, und der lebendige Wunsch zu werden, wie die Erwachsenen sind. Das eigene Bedürfnis der Kinder, groß zu werden, zieht sie groß; dies eigene Streben der Kinder nach Erziehung ist das immanente Moment aller Erziehung"[1]). Die Natur der im Menschen vorhandenen Vernunft will sich aus der bloß inneren Möglichkeit zur Wirklichkeit erheben[2]).

Je höher nun der Standpunkt des Geistes ist, von dem die Entzweiung ausgeht, mit anderen Worten, je tiefer das Bewußtsein des Geistes von seinem Wesen geworden ist, desto selbständiger und selbstbewußter muß auch das von ihm entlassene Widerspiel seiner selbst werden. In dieses tritt damit ein Widerspruch hinein: auf der einen Seite sucht es sich in dem Maße mehr seinem Vorbilde anzugleichen, als es selber sich vergeistigt; auf der anderen behauptet es um so stärker seine Selbständigkeit gegen das Absolute. Das dem Geiste Entgegengesetzte erscheint zunächst äußerlich als das von ihm Verlassene, aus dem er sich zurückgezogen hat. Das Geistige in ihm ist erst sein inneres verborgenes Wesen; aber gerade dieses Geistige erhebt die anfangs nur äußere Loslösung vom Geiste zu einer innerlich begründeten, sobald es zum Bewußtsein seiner selbst, zum Erleben seiner als Subjekts kommt. Die Einkleidung des allgemeinen Geistes in eine dem Geiste entgegengesetzte Einzelheit ergibt die besondere Individualität, mit der die Erziehung es zu tun hat, das einzelne Individuum, dessen Entgegensetzung zum allgemeinen Geiste immer schärfer wird, je weiter es den Geist in sich entwickelt, bis es endlich auf der höchsten Spitze seiner Entgegenstellung reif ist, vom Allgemeinen aufgenommen zu werden. Denn das ist das Eigentümliche der Dialektik, daß die Unterwerfung und Auflösung der Gegensätze nur dadurch erfolgen kann, daß die Entgegensetzung bis zur äußersten Konsequenz durchgeführt wird und gerade dadurch sich selbst vernichtet.

Der Erzieher findet danach den inneren Widerspruch in seinem Zögling, daß dieser aus eigenem Drange zum Geiste emporstrebt und doch wieder sich der Vereinigung mit dem Geiste widersetzt, die das Ziel seiner Entwicklung sein soll[3]); das Bemühen, ihn dahin zu führen, muß auf sehr ernstlichen Widerstand stoßen. Der Erzieher, der die Partei des absoluten Geistes gegen die zu bildende Individualität vertritt, hat mit deren Absicht, sich in ihrer Eigenart zu behaupten, einen langwierigen Kampf auszufechten[4]). In diesem Streite neigt sich jedoch die Wagschale zu seinen Gunsten, da das Individuum ihm trotz allen Widerstrebens selbst entgegenkommt[5]). Der Geist ist in der Besonderheit zu seiner Wirklichkeit gelangt, und in dieser waltet daher nun

---

[1]) E. § 396 Zus. (VII, 2, 95; Th. I, 13).
[2]) E. § 140 Zus. (VI, 278; Th. I, 16).
[3]) G. 96—97; vgl. G. 118—119.
[4]) Vgl. z. B. G. 97; E. § 395 Zus. (VII, 2, 82).
[5]) Vgl. G. 119.

dieselbe Dialektik, die das Wesen des Geistes ausmacht. Nur scheinbar führt das Individuum sein eigenes Leben; in Wahrheit wirkt in ihm der allgemeine Geist. Er ist „die List, die, der Tätigkeit sich zu enthalten scheinend, zusieht, wie die Bestimmtheit und ihr konkretes Leben, darin eben, daß es seine Selbsterhaltung und besonderes Interesse zu treiben vermeint, das Verkehrte, sich selbst auflösendes und zum Momente des Ganzen machendes Tun ist“ [1]). Der dialektische Prozeß aber nimmt in der endlichen geistigen Wirklichkeit, in der Geschichte der Menschheit sowohl als im einzelnen Individuum, die Form einer in der Zeit verlaufenden, von niederen zu höheren Stufen emporsteigenden Entwicklung an, während er im absoluten Geiste als zeitloses Werden und daher als Nebeneinanderbestehen der drei dialektischen Momente auftritt. Der Bildungsgang des Menschen wird damit zu einer Entwicklung, die sein ansichseiendes Wesen allmählich entfaltet [2]). Aus der Asche seiner früheren Gestaltung geht der Geist „erhoben, verklärt, ein reinerer Geist“ hervor [3]). Hegel läßt ihn dabei den Gang durchlaufen, den er in seiner bewußten Wirklichkeit, als Geschichte der Menschheit, zurückgelegt hat: „Der einzelne muß . . . die Bildungsstufen des allgemeinen Geistes durchlaufen“ [4]) — eine Art Vorausnahme der späteren Kulturstufentheorie in der Pädagogik.

2. Die Erkenntnis des Geistes von sich.

Es ist das eigentlich geistige Moment im dialektischen Prozesse, daß das Absolute in dieser Bewegung sich nicht nur objektiv verwirklicht, sondern auch subjektiv dabei zugleich sich zu einem immer vollkommeneren Bewußtsein über den Inhalt seiner Entfaltung erhebt, bis der Geist schließlich zum Selbstbewußtsein über sich gelangt und in der vollendeten Erfassung seiner selbst als des allein in allem Wirklichen, als des ewigen Werdens endet. „Das höchste für den Geist ist, sich zu wissen, sich zur Anschauung nicht nur, sondern zum Gedanken seiner selbst zu bringen“ [5]). Wie jeder einzelne Schritt auf dem Wege zu diesem Ziele nur in Form der Dialektik möglich ist, so verläuft die aufsteigende Erkenntnis — und das von ihr geleitete bewußte Handeln — selbst im großen in dieser Weise —, ein Werdegang, der das Hauptthema der Phänomenologie des Geistes von 1806 bildet. Die Form, in der dieses „Werden

---

[1]) Phän. 37; vgl. G. 70.

[2]) Vgl. hierzu G. 98—99: „So erscheint in der Existenz der Fortgang als ein Fortschreiten von dem Unvollkommenen zum Vollkommeneren, wobei jenes nicht in der Abstraktion nur als das Unvollkommene zu fassen ist, sondern als ein solches, das zugleich das Gegenteil seiner selbst, das sogenannte Vollkommene als Keim, als Trieb in sich hat.“

[3]) G. 118.

[4]) Phän. 20.

[5]) G. 116.

des Wissens"[1]) sich abwickelt, ist jedoch nur nach einer Richtung hin der Einteilungsgrund des Werkes, insofern nämlich, als es den Aufstieg des Geistes schildert von dem Bewußtsein, das noch unmittelbar in die gegenständliche Welt versenkt und mit ihr eins ist, zum Selbstbewußtsein, das sich der Welt gegenüberstellt, und endlich zum vernünftigen Geist, in dem subjektive und objektive Welt mit klarer Einsicht zur Übereinstimmung gebracht werden.

Ebenso wichtig ist die allgemeine Form, in der sich das Wissen vollendet; es ist die dialektische Dreiheit von anschauend-vorstellendem, verständigem und vernünftigem Verhalten. Sie ist nicht an einzelne Stufen der Geistesentwicklung gebunden, kehrt vielmehr auf allen wieder[2]), nur mit dem Unterschiede, daß, je höher hinauf, desto mehr das vernünftige Erkennen und Verhalten vorwiegt, das anschaulich-unmittelbare dagegen zurückweicht. Die Anschauung und Vorstellung entspricht dem Momente des Ansichseins; der Geist befindet sich noch in konkreter Einheit mit seinem Objekt, ist völlig an die Sache hingegeben[3]). Sobald er sich seines Gegensatzes zu ihr bewußt wird und das unmittelbar Gegebene in seine Bestimmungen zerlegt, ist er der Sache gegenüber als Verstand tätig, als das trennende und die Unterschiede betonende und festhaltende Denken[4]), das sich daher in unwirklichen Abstraktionen bewegt und in einem fort in Widersprüche verwickelt[5]). Der Verstand tut damit dem wahren Wesen der Dinge unrecht; so ist er, um ein Beispiel anzuführen, nicht imstande, den Begriff der Idee richtig zu erfassen: er vermag nicht zu begreifen, daß die Extreme, die in der Idee — als dem Geiste in seiner (abstrakten) Gesamtheit — zu einer Einheit aufgehoben sind, ihm getrennt erscheinen, weil er sich nicht von der Auffassung dieser Extreme als für sich bestehender Abstraktionen loszulösen vermag[6]). Die „Verstandesansicht der Vernunftgegenstände"[7]) spielt aber die wichtige Rolle, daß sie durch die scharfe Trennung der Erscheinungen überhaupt erst eine deutliche Beobachtung und infolgedessen ein klares Erfassen der elementaren geistigen Momente in ihnen ermöglicht. Wo dieses „reflektierende Denken" dabei auf Gegensätze, Widersprüche in den Objekten selbst trifft und diese Antinomien aufdeckt[8]), wird es zur dialektischen oder negativ-vernünftigen Betrachtungsweise[9]). Der Geist erkennt sich jetzt in seinen äußeren Formen als die Bewegung wieder, die jene

---

[1]) Phän. 19.

[2]) Vgl. G. 98.

[3]) E. § 449 Zus. (VII, 2, 319—321); § 465 Zus. (VII, 2, 353).

[4]) Vgl. E. § 80; Phän. 22.

[5]) Vgl. E. § 80.

[6]) E. § 214.

[7]) E. § 27.

[8]) E. § 48.

[9]) Vgl. E. § 160 Zus. (VI, 316): Dialektisch sind alle von der Reflexion festgehaltenen Gegensätze.

Bestimmungen als feste auflöst und ihren Gegensatz als Schein darstellt. Aus dieser allgemeinen Zerstörung erhebt er sich im Spekulativen oder Positiv-Vernünftigen zur Auffassung „der Einheit jener Bestimmungen in ihrer Entgegensetzung, des Affirmativen, das in ihrer Auflösung und ihrem Übergehen enthalten ist“ [1]). „Das Denken wird zu denkender Vernunft hingenötigt, um in seinem eigenen Elemente die Wiederherstellung aus dem Verderben zu versuchen, zu dem es gebracht worden ist“ [2]). Damit hat es den Begriff des Gegenstandes gewonnen, ihn als Geist, als sich selbst, als Idee erkannt. Eine anschauliche, verständige, vernünftige Welt hat also der Geist nacheinander als seinen Gegenstand.

Ist der Weg vom Bewußtsein zum Selbstbewußtsein und zur Vernunft, wie ihn die Phänomenologie darstellt, eine Schilderung der Entwicklung, die der Geist bei seiner Entfaltung notwendig zurücklegt, so zeigt die dialektische Stufenfolge von Anschauung, Verstand und Vernunft mehr die Art, wie jeder einzelne Schritt auf diesem Bildungsgange getan werden muß, um sicher vorwärts zu führen. Diese Grundzüge der Entwicklung des absoluten Geistes hat Hegel in der Phänomenologie gleichzeitig als die der Menschheit und des besonderen Individuums hingestellt, ja in erster Linie als die des einzelnen — soll doch das Werk die Aufgabe erfüllen, das Individuum zu dem Standpunkte der Reflexion in sich hinaufzuführen [3]). Mithin stellt der Philosoph hier auch die Grundgesetze auf, die die Bildung des einzelnen Menschen beherrschen, und zeigt dem Erzieher, an welche Voraussetzungen er bei seiner Tätigkeit gebunden ist.

3. Die Ruhe des Geistes in sich: das Gefühlsleben.

In dem stets lebendigen Flusse der Bewegung des Geistes kommt die Stufe der Antithesis, auf der er wieder in sich zur ungeschiedenen Einheit zurückgekehrt ist, eigentlich nur theoretisch zur Geltung, weil der Geist sofort wieder über sie hinausgeht, indem er sich von neuem entzweit. Das Absolute, das alle seine Momente zugleich in sich birgt, ist neben der unendlichen Bewegung auch die absolute Ruhe. Das Bewußtsein von diesem Zustande der Rückkehr in sich hat es im Gefühl.

Das Gefühl hat in Hegels theologischen Jugendschriften die erste Stellung — offenbar deshalb, weil in ihnen noch nicht die dialektische Methode waltet. Die Liebe ist die beherrschende Macht; für die Religion ist sie die Grundlage und das Ziel [4]). Anders in den späteren Systemschriften. Sie wollen die dialektische Bewegung des Geistes darstellen und legen daher das Haupt-

---

[1]) E. § 82.
[2]) G. 114.
[3]) Phän. 18.
[4]) Vgl. Dilthey a. a. O. S. 88, 105, 106—110, 124, 160—161, 176 usw.

gewicht auf das Werden; sie berücksichtigen vornehmlich die Seiten des geistigen Lebens, in denen es sich hervortut, in erster Linie das Denken, dann das Wollen. Die Phänomenologie, in der die dialektische Bewegung des Geistes zum erstenmal voll durchgeführt ist, vernachlässigt daher auch das Gefühl am meisten —, gewissermaßen als einseitige Reaktion gegen den vorhergehenden Standpunkt; etwas weniger tut dies die Rechtsphilosophie, die ja eine Art Monographie über das Gebiet des Willens ist. In der Enzyklopädie dagegen wird das Gefühl öfter berücksichtigt; aber auch hier ist es aus seiner zentralen Stellung verdrängt — und das gerade durch dieselben Momente, die es in den Jugendschriften so bedeutsam machten. Auch hier ist das Gefühl Anfang und Ende der Entwicklung, der Punkt, von dem die Bewegung des Geistes überhaupt ausgeht, und der, in dem sie endet —, das Niedrigste also und Höchste zugleich. Weil aber am Abschluß der Bewegung die tiefste Erkenntnis steht, so tritt hinter ihr das Gefühl als Endglied der Entwicklung zurück; denn „das Denken macht die Seele, womit auch das Tier begabt ist, erst zum Geiste". Ferner ist der Geist als Gefühl „der ungegenständliche Inhalt selbst, qualiert nur ..., und nur die niedrigste Stufe des Bewußtseins, ja in der mit dem Tiere gemeinschaftlichen Form der Seele"[1]). Aus diesem Grunde wird es auch der Empfindung gleichgesetzt oder zum praktischen Geiste geworfen, dessen erste Stufe es bildet[2]) — mit Recht; denn es bezeichnet den Zustand des Geistes, von dem seine praktische Entfaltung ausgeht. Darum kann das Gefühl auch nicht die Hauptrolle in dem höheren Leben des Geistes behalten; selbst in den subjektiven Verhältnissen, wo das am ehesten möglich erscheint, muß es diesen Platz abtreten: in der Familie und in der persönlichen Religiosität. Auch hier bildet es nach Hegels strenger Ansicht nur den subjektiven Ausgangspunkt, der mit dem Merkmale des Zufälligen behaftet ist und daher überwunden, oder besser, in eine höhere, gedankenmäßige Stufe versetzt werden muß. — Aber es ist auch wieder der Abschluß der Entwicklung, der die Einheit des Geistes in sich wiederherstellt. Charakteristisch für dieses Doppelwesen des Gefühls ist, was Hegel z. B. in seiner Rechtsphilosophie über die Liebe sagt: „Die Liebe ist ... Empfindung, d. h. die Sittlichkeit in Form des Natürlichen; im Staate ist sie nicht mehr; da ist man sich der Einheit als des Gesetzes bewußt, da muß der Inhalt vernünftig sein, und ich muß ihn wissen. Das erste Moment in der Liebe ist, daß ich keine selbständige Person für mich sein will, und daß, wenn ich dies wäre, ich mich mangelhaft und unvollständig fühle. Das zweite Moment ist, daß ich mich in einer anderen Person gewinne, daß ich in ihr gelte, was sie wiederum in mir erreicht. Die Liebe ist daher der ungeheuerste Widerspruch, den der Verstand nicht lösen kann, indem es nichts Härteres gibt als diese Punktualität des Selbstbewußtseins, die negiert

---

[1]) E. S. 15.

[2]) E. §§ 471, 472 u. a.

wird, und die ich doch als affirmativ haben soll. Die Liebe ist das Hervorbringen und die Auflösung des Widerspruchs zugleich; als die Auflösung ist sie die sittliche Einigkeit"[1]). Das Endergebnis der Geistesentwicklung umschließt deshalb neben den spekulativen Momenten des reinen Denkens und Wollens auch die ungetrennte Einheit des Gefühls[2]).

Mit der Natur des Gefühls ist ohne weiteres gegeben, daß es keiner Bildung, d. h. keiner Entwicklung durch Entzweiung unterliegen kann. Aus diesem Grunde entzieht es sich auch der unmittelbaren Einwirkung der Erziehungstätigkeit. Und doch muß alles Geistige in die Sphäre des Gefühls, in die Form der vollkommensten Einheit mit dem Geiste erhoben werden: „Die Religion, wie Pflicht und Recht, wird und soll auch Sache des Gefühls werden und in das Herz einkehren, wie auch die Freiheit überhaupt sich zum Gefühle herabsenkt und im Menschen ein Gefühl der Freiheit wird"[3]). Das kann geschehen, weil das Gefühl „für sich eine bloße Form, für sich unbestimmt ist und jeden Inhalt haben kann"[4]).

Hieraus folgt nun auch die Möglichkeit einer mittelbaren Bildung des Gefühls. Wie der Geist in seiner immer erneuten Bewegung immer neuen Inhalt erwirbt und bei der jedesmaligen Rückkehr in sich immer reicher und tiefer geworden ist, so vertieft und bereichert sich damit auch das Bewußtsein dieser Einheit in sich, das Gefühl. „Der Gebildete fühlt — da er das Empfundene nach allen sich darbietenden Gesichtspunkten betrachtet — tiefer als der Ungebildete." Wird so eine vollkommene Bildung des Denkens und Wollens zur Voraussetzung der Ausgestaltung des Gefühlslebens, so übernimmt sie anderseits auch dessen Erziehung: der Gebildete ist dem Ungebildeten „in der Herrschaft über das Gefühl überlegen, weil er sich vorzugsweise in dem über die Beschränktheit der Empfindung erhabenen Elemente des vernünftigen Denkens bewegt"[5]).

b) Der Inhalt der Selbstbildung des Geistes und die Hauptaufgaben der Erziehung.

Es liegt in der Einheit des absoluten Geistes begründet, daß er sich in der Dialektik nicht nur die Form seiner inneren Bildung gibt, sondern sich darin unmittelbar auch zum Inhalt gestaltet, an dem jene Form erscheint —, genauer ausgedrückt, daß, vom Standpunkt des Geistes aus gesehen, zwischen

---

[1]) R. § 158 Zus.

[2]) Vgl. Religionsphilosophie XII, 317—318; Phän. 506.

[3]) Vorrede zu Hinrichs Religionsphilosophie XVII, 297; vgl. R. § 175 Zus.; Religionsphilosophie XII, 317.

[4]) Ebenda XVII, 296.

[5]) E. § 448 Zus. (VII, 2, 314).

Inhalt und Form kein Gegensatz besteht und eines nicht ohne das andere sein kann[1]).

Durch seine dialektische Bewegung bringt es der Geist dem Inhalte nach zu einer dreifachen Selbstgestaltung. Das für sich betrachtete Ansichsein des Absoluten erscheint als die ungetrennte Einheit von Inhalt und Form — oder anders ausgedrückt: der Inhalt, den der Geist hier erhält, ist die Form seiner Bewegung selbst. Die Logik behandelt deshalb die abstrakten Bestimmungen, die „Definitionen des Absoluten"[2]) in ihrer dialektischen Entwicklung. Sie weicht von jeder herkömmlichen Logik ab, insofern sie nämlich nicht die einfachen Denkformen und Gesetze darstellt, sondern sich bei deren Anordnung und Klarlegung von der Rücksicht auf die lebendige Wirklichkeit leiten läßt; denn sie kann und will ja in diesem Zusammenhange weiter nichts sein als das abstrakte Schema, das sich eben durch jene reale Verwirklichung des Geistes erst mit Leben erfüllt. „Die Logik ist sonach als das System der reinen Vernunft, als das Reich des reinen Gedankens zu fassen. Dieses Reich ist die Wahrheit, wie sie ohne Hülle an und für sich selbst ist. Man kann sich deswegen ausdrücken, daß dieser Inhalt die Darstellung Gottes ist, wie er in seinem ewigen Wesen vor der Erschaffung der Natur und eines endlichen Geistes ist"[3]). — Dem Begriffe nach ist die Logik also das erste, und sie bildet daher dort, wo der Begriff des Absoluten ausgeführt wird — in der Enzyklopädie — auch den Anfang des Systems. Anders jedoch ist die Reihenfolge in der realen, zeitlich verlaufenden Wirklichkeit[4]). Es „setzt das Bedürfnis, sich mit den reinen Gedanken zu beschäftigen, einen weiten Gang voraus, den der Menschengeist durchgemacht haben muß; (es ist, kann man sagen, das Bedürfnis des schon befriedigten Bedürfnisses der Notwendigkeit der Bedürfnislosigkeit, zu dem er gekommen sein muß, der Abstraktion von dem Stoffe des Anschauens, Einbildens usf., der konkreten Interessen des Begehrens, der Triebe, des Willens, in welchem Stoffe die Denkbestimmungen eingehüllt stecken")[5]). Diese Bewegung des Absoluten an sich wird vom Beginn an das Ende gerückt, sobald es sich darum handelt, daß sie die Form der bewußten Selbstbesinnung des Geistes über seine eigene Tätigkeit erhält; aus dem An-

---

[1]) Vgl. E. § 383 Zus. (VII, 2, 28): „Durch seine Offenbarung offenbart der Geist nicht einen von seiner Form verschiedenen Inhalt, sondern seine, den ganzen Inhalt des Geistes ausdrückende Form, nämlich seine Selbstoffenbarung, d. h. die Einheit der Offenbarung und des Geoffenbarten. Form und Inhalt sind also im Geiste miteinander identisch." Bei der gesonderten Betrachtung des Inhalts ist deshalb stets der Zusammenhang des Geistes als Hintergrund im Auge zu behalten, wenn nicht ein schiefes Bild entstehen soll.'

[2]) E. § 87.

[3]) Logik III, 35—36.

[4]) Vgl. R. § 32.

[5]) Logik III, 14.

fang wird jetzt das Ende des Kreises, das Ziel der ganzen Entwicklung[1]), und die Anordnung, die Hegel dem System in der Enzyklopädie gegeben hat, will deshalb durchaus nicht besagen, daß mit der Logik begonnen werden solle, wenn der Mensch zum Erfassen des Geistes geleitet wird; sie setzt sich vielmehr als abschließende Bekrönung auf das Ganze und bildet die Spitze, in die das Werden des Wissens ausläuft[2]).

Die konkrete Erfüllung seiner abstrakten Idee wird dem Geiste durch seine Entzweiung. Die Bestimmtheit des Geistes ist die Manifestation, die Offenbarung; dadurch ist seine Möglichkeit „unmittelbar unendliche, absolute Wirklichkeit"[3]). Der Geist erlangt sie in der Natur, der Idee im Elemente des „Auseinander"[4]) — oder, wie Hegel sich ein andermal ausdrückt, dem „Sohn Gottes, aber nicht als Sohn, sondern als das Verharren im Anderssein — festgehalten"[5]). Das heißt in anderen Ausdrücken: Die Natur ist das Erzeugnis des absoluten Geistes; sie ist entstanden, indem er sich aus sich hinausgesetzt hat, und ist daher ihrem Kerne nach selber Geist, aber der Geist eingehüllt in die Form der Objektivität. Der subjektive Geist erblickt sie sich gegenüber als seinen Gegenstand. Da sie aus ihm entlassen ist und außer ihm beharrt, so erscheint sie in der Form einer geistverlassenen Welt. Dies kommt besonders darin zur Geltung, daß sie das Hauptmerkmal des Geistes nicht an sich trägt: das Werden, die ewige Bewegung. All ihre Bestimmungen sind starr, seien es nun die wahrnehmbaren Dinge, oder seien es die Gesetze ihrer Beziehungen aufeinander; sie gehen nicht fließend ineinander über. — Indes ist dies nur scheinbar so. Die Natur ist ja der Geist in der Form seiner Entäußerung. Jene Starrheit ist nicht ihr innerstes Wesen, sie ist nur die äußere Form. In dieser Hülle verborgen schlummert der Geist in seiner Lebendigkeit, und er streift diese Hülle immer mehr ab, je tiefer der subjektive Geist in ihn eindringt. Am Schlusse dieses Prozesses gelangt er dazu, in der Natur sich selbst zu erblicken; es wird ihm dabei offenbar, welche Gestaltungen er selbst annehmen kann; so lernt er aus seiner objektiven Form sich selbst verstehen. An dem Punkte, wo er in der Natur sich selbst wiedererkennt, wird ihm die Einsicht, daß er das allgemeine, schöpferische Leben ist, der aus sich selbst sich erzeugende und wieder in sich selbst zurückkehrende Prozeß, in dem alle Kräfte der Vernunft — wenn auch bewußtlos — tätig sind und sich nur bewegen, um sich und ihre Einheit immer neu hervorzubringen[6]). So ist unter den drei Momenten der dialektischen Entfaltung des Geistes die Natur „das mittlere, zusammenschließende Glied", und „der Geist ist nur Geist, indem er durch

---

[1]) Vgl. Phän. 13.

[2]) Vgl. Logik, Werke V, 272.

[3]) E. § 383.

[4]) E. § 381 Zus. (VII, 2, 15).

[5]) E. § 247 Zus. (VII, 1, 24).

[6]) Vgl. Phän. 196—197.

die Natur vermittelt ist"[1]). Der Begriff des Lebens, den er aus dieser Vermittlung gewinnt, ist der Punkt, an dem die Natur sich in ihrer Geistigkeit offenbart und damit selbst vernichtet, weil sie sich in ihm wieder mit dem Geiste vereint, von dem sie ausgegangen ist. Dieser Begriff wird nun der Ausgangspunkt der weiteren Selbstoffenbarung und Selbsterkenntnis des Geistes.

Bei der Wichtigkeit der Rolle, welche die Natur im Werden des Geistes spielt, ist es nicht verwunderlich, wenn Hegel auch den Entwicklungsgang des individuellen Bewußtseins in seiner Phänomenologie durch die Beobachtung der Natur hindurchführt[2]). „Zuerst sich in der Wirklichkeit nur ahnend, ... schreitet die Vernunft zur allgemeinen Besitznehmung des ihr versicherten Eigentums und pflanzt auf alle Höhen und in alle Tiefen das Zeichen ihrer Souveränität"[3]). Die Rousseausche Forderung: Zurück zur Natur! entspringt also, vom Hegelschen Standpunkte aus gesehen, einem Grundbedürfnis des menschlichen Geistes, wie des Geistes überhaupt, der immer wieder diese Richtung einschlagen muß, um zu sich selbst zu kommen; aber eben deshalb sucht er nicht die Natur, wie sie ist, sondern forscht nach der Vernunft in ihr, nach dem, worin sie ihm wesensverwandt ist. Durch diese Erkenntnis der Natur wird der Mensch selbst geistig frei — frei von der Gebundenheit an etwas Ungeistiges und daher seinem Innersten Fremdes[4]). Eben deshalb ist es nicht der Naturzustand, zu dem die Erziehung den Menschen zurückbringen soll; dieser „Zustand des Unrechts, der Gewalt, des ungebändigten Naturtriebs unmenschlicher Taten und Empfindungen"[5]) ist des Menschen unwürdig. Dem Wesen des Menschen entspricht es allein, ihn zur Teilnahme an dem über der Natur stehenden Leben des Geistes zu bilden und die natürlichen Seiten in ihm nach Möglichkeit in geistige umzuwandeln. In diesem Sinne spricht Hegel sogar von einer zweiten, einer Wiedergeburt der Kinder, die durch ihre Erziehung bewirkt werden solle[6]).

Auf der Stufe seiner anundfürsichseienden Verwirklichung endlich wird dem Geiste das Bewußtsein auch über sich selbst und damit über die beiden Seiten, die im dialektischen Prozeß bemerkbar sind: seine praktische und theoretische Tätigkeit. Seine weitere Entwicklung verläuft daher hier in zwei Zweigen, in den Gestaltungen des Wollens zu den Formen der Sittlichkeit und in denen des Denkens zu den Arten der Erkenntnis. Das Verhältnis beider zueinander ist bei Hegel nicht immer das gleiche. In seiner Werdezeit — bis zur Phänomenologie — ist das Denken des Philosophen „im letzten Grunde ethisch

---

[1]) E. § 187 Zus. (VI, 353).
[2]) Phän. 164 ff.
[3]) Phän. 162.
[4]) G. 545.
[5]) G. 79—80; vgl. G. 148.
[6]) R. § 151 Zus.; E. § 521.

orientiert"[1]); die Entwicklung des Absoluten erreicht daher ihr Ende in dem System der Sittlichkeit[2]). Erst in der Phänomenologie folgen auf die Stufen der Sittlichkeit diejenigen, in denen die absolute Idee sich selbst erfaßt: Kunst, Religion, Philosophie —, entsprechend der Absicht des Werkes, das ja „die Darstellung des erscheinenden Wissens" bieten soll[3]). Dieselbe Reihenfolge ist in der Enzyklopädie festgehalten. Allerdings stellt die Logik, die kleine der Enzyklopädie sowohl als die große, die Idee des Wollens, bzw. des Guten, höher als die des Erkennens; und nach der Rechtsphilosophie gar scheint die Verwirklichung des vernünftigen Wollens im Staate überhaupt die Spitze einzunehmen. Indes dürfte die Schlußbemerkung dieses Werkes[4]), die Staat, Religion und Wissenschaft als gleichwertig nebeneinanderstellt, am ehesten Hegels Meinung hierüber in seiner Reifezeit wiedergeben. Dieses Schwanken, welchem von beiden die höhere Bedeutung und Stellung zukomme, erklärt sich einfach daraus, daß im Wollen wie im Denken die Vernunft in ihrem vollen Umfange sich verwirklicht, so daß beide im Grunde derselbe Begriff sind, nur von einer anderen Seite aus gesehen. Das Wollen charakterisiert den Geist als absolute Tätigkeit, die Bewegung des sich Hinaussetzens und des Zurücknehmens der Gegensätze in sich[5]). Der Geist ist Denken, sofern er in dieser Bewegung sich selbst begreift. Als Wille tritt der Geist in die Wirklichkeit, „als Wissen ist er in dem Boden der Allgemeinheit des Begriffs"[6]). Beide werden deshalb auch wieder identifiziert. Wenn Hegel in der Einleitung zur Rechtsphilosophie den Willen selbst in sich den dialektischen Prozeß durchmachen läßt und diesen näher so bestimmt, daß der Wille erstens „das Element der reinen Unbestimmtheit oder der reinen Reflexion des Ich in sich" enthält, „die schrankenlose Unendlichkeit der absoluten Abstraktion oder Allgemeinheit, das reine Denken seiner selbst"[7]) —, zweitens „das Übergehen aus unterschiedsloser Unbestimmtheit zur Unterscheidung, zum Bestimmen und Setzen einer Bestimmtheit als eines Inhalts und Gegenstands"[8]) —, drittens „die Einheit dieser beiden Momente, die in sich reflektierte und dadurch zur Allgemeinheit zurückgeführte Besonderheit"[9]), — so ist dies eine Charakteristik, die ebenso gut für das absolute Denken gelten kann. Ausdrücklich verwirft der Philosoph die Scheidung von Denken und Wollen als gesonderten Vermögen[10]), getreu dem

---

[1]) Eber 126.
[2]) Vgl. die so betitelte Schrift von 1802, ed. Mollat.
[3]) Phän. 53.
[4]) R. § 360.
[5]) Vgl. E. § 443 Zus.; E. § 225.
[6]) E. § 440.
[7]) R. § 5.
[8]) R. § 6.
[9]) R. § 7.
[10]) R. § 5.

Satze der Vorrede, daß alle Wirklichkeit Vernunft sei[1]). „Der allgemeine Wille" ist „reines Wissen und Wollen"[2]) oder „die Einheit des theoretischen und praktischen Geistes"[3]) —, und umgekehrt werden Sein und Denken identisch gesetzt[4]). „Der Wille ist eine besondere Weise des Denkens: das Denken als sich übersetzend ins Dasein, als Trieb, sich Dasein zu geben"[5]).

Treten nun auch Denken und Wollen in ihren endlichen Verwirklichungen auseinander, so kann von einer Höherwertung des einen oder anderen nicht die Rede sein. Die Bildung des Menschen zum vernünftigen Wesen bedingt somit gleichmäßige Förderung seines Wollens wie seines Denkens. Sittliche Erziehung und Bildung zum vernünftigen Denken bilden die beiden gleich wichtigen Hauptaufgaben für die Pädagogik: es gilt einerseits im Menschen den unendlichen Gehalt des Sittlichen zu erwecken[6]), das Substantielle im wirklichen Tun und in der Gesinnung des Menschen zur Geltung zu bringen[7]) — anderseits handelt es sich um die Vermittlung eines möglichst tiefen Wissens, einer „gebildeten und vollständigen Erkenntnis" durch die Arbeit des Begriffs[8]). Freilich neigt Hegel in späterer Zeit mehr zum Intellektualismus und schiebt damit die intellektuelle Bildung — im weitesten Sinne natürlich — in den Vordergrund. In seinen Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte spricht er seine schon im Aufbau der Phänomenologie und der Enzyklopädie praktisch durchgeführte Ansicht unumwunden aus: „Vortrefflichkeit des Charakters, Moral usf., dies alles ist nicht das letzte Bedürfnis des Geistes"; dieses zielt vielmehr dahin, daß „der Mensch den spekulativen Begriff des Geistes in seine Vorstellung bekomme"[9]).

---

[1]) R. S. 14.

[2]) Phän. 386.

[3]) E. § 481.

[4]) Phän. 37.

[5]) R. § 4 Zus. (vgl. hierzu R. § 5: „Diejenigen, welche das Denken als ein besonderes eigentümliches Vermögen, getrennt vom Willen, als einem gleichfalls eigentümlichen Vermögen, betrachten . . ., zeigen sogleich von vornherein, daß sie gar nichts von der Natur des Willens wissen"; und E. § 445: „Die Unterscheidung der Intelligenz von dem Willen hat oft den unrichtigen Sinn, daß beide als eine fixe, voneinander getrennte Existenz genommen werden, so daß das Wollen ohne Intelligenz oder die Tätigkeit der Intelligenz willenlos sein könne").

[6]) G. 74—75.

[7]) G. 77.

[8]) Phän. 48.

[9]) G. 415.

c) Die Befreiung des Geistes zu sich selbst und das Ziel der Erziehung.

„Da der Geist nur als das wirklich ist, als was er sich weiß“[1]), der Umfang und die Tiefe seines Wissens aber bedingt ist durch sein Anderssein, so wird diese „Endlichkeit“ zur notwendigen Voraussetzung für seine Wirklichkeit als absoluter Geist. Demnach ist er wesentlich Resultat seiner Tätigkeit in dem Sinne, daß er über seine Unmittelbarkeit (das Anderssein) hinausgeht, sie negiert und aus ihr in sich zurückkehrt[2]); allein es ist das nicht so zu verstehen, daß er damit überhaupt die daseiende Wirklichkeit vernichte — damit zerstörte er sich selbst —, sondern in der Weise, daß er seinem Anderssein nur die Form der Selbständigkeit und Unabhängigkeit von sich nimmt und es als seine eigene Entäußerung erkennbar macht, d. h. sich in ihm zur Geltung bringt. „Der Geist, der sich erfaßt hat, will sich auch in der Natur erkennen, den Verlust seiner wieder aufheben. Diese Versöhnung des Geistes mit der Natur und der Wirklichkeit ist . . . seine wahrhafte Befreiung, worin er seine besondere Denk- und Anschauungsweise abtut“[3]). „Sich zu sich selbst zu befreien,“ ist also der Zweck der Tätigkeit des Geistes[4]). Indem er in diesem Prozesse objektiv an seiner Manifestation den Schein aufhebt, als sei sie eine Schranke für ihn[5]), und zu der Erkenntnis der Vernünftigkeit des Gegenstandes hindurchdringt[6]), geht ihm zugleich subjektiv der Begriff der absoluten Freiheit als seiner eigenen tiefsten Innerlichkeit und des einzig Wahrhaften[7]), als seiner Substanz, seines Wesens auf[8]). Frei ist der Geist, insofern er allein sich selbst bestimmt und durch kein ihm Äußerliches bestimmt wird. Es kann für ihn nun kein anderes geben, das ihm unabhängig gegenüber stünde[9]); er setzt vielmehr dieses andere erst selbst mit freiem Entschluß aus sich hinaus[10]). Der Geist ist also, von dieser Seite gesehen, freier Wille, der sich seinen Gegenstand erst erschafft, und zwar einen Gegenstand, der ihm gleicht. Es ist daher objektiv der höchste Beweis seiner Freiheit, daß er sein anderes auch äußerlich aus der Form seines Selbst entläßt, ihm als Natur und als Menschheit volle Selbständigkeit gibt und doch darin er selbst bleibt[11]).

---

[1]) R. § 274.
[2]) G. 124.
[3]) E. § 376 Zus. (VII, 1, 697).
[4]) E. § 442.
[5]) E. § 386.
[6]) E. § 441 Zus. 2 (292).
[7]) Vgl. R. § 21.
[8]) G. 51.
[9]) E. § 52 Zus. (VI, 114).
[10]) Vgl. E. § 244; R. § 12.
[11]) Vgl. Phän. 520.

Mit der praktischen Gestaltung des Geistes hält seine Selbsterkenntnis gleichen Schritt. „Abgesehen davon, daß in dem reinen absoluten Willen auch stets das Moment des Denkens enthalten ist[1]), gelangt der Geist daneben zu dem absoluten Wissen, dem reinen Denken seiner selbst als jener unbedingten Tätigkeit; so wird die Weltgeschichte zum „Fortschritt im Bewußtsein der Freiheit“[2]). Außerdem begreift das Denken auf dieser Höhe der Spekulation sich selbst als die dialektische Macht, die die träge ursprüngliche Einheit zersplittert in Gegensätze und dann diese Gegensätze wieder aufhebt zur Einheit. Als die Kraft der Negation wird sie so zur Quelle allen Fortschritts[3]) und macht in jeder Entwicklung das eigentlich Lebendige aus. Die Erkenntnis dieser Natur des Seienden durch das absolute Wissen bedeutet für den Geist Freiheit von seinem Objekte, das Aufhören des Kampfes mit ihm. Daher besteht das absolute Wissen „in dieser scheinbaren Untätigkeit, welche nur betrachtet, wie das Unterschiedene sich an ihm selbst bewegt und in seine Einheit zurückkehrt“[4]). Allein in dieser Freiheit des Denkens, wo er im Objekte sein eigenes Ich erblickt[5]), gelingt es dem Geiste, den ungeheuren Schmerz zu ertragen, als den er seine Entzweiung fühlt[6]); nur so vermag er sich anderseits als die unendliche Liebe zu betätigen, die ihren Geschöpfen die Freude des Daseins läßt[7]).

Hieraus ergibt sich als das allgemeine letzte Ziel der Bildung des Geistes die Freiheit — als absolute Freiheit des Wollens und des Denkens —, ein Begriff, der übrigens erst seit der Enzyklopädie diese zentrale Stellung in Hegels System innehat. „Dies ist der Grundgegenstand und darum auch das leitende Prinzip der Entwicklung, das, wodurch diese ihren Sinn und ihre Bedeutung erhält“[8]). Der Endzweck der Welt ist „das Bewußtsein des Geistes von seiner Freiheit[9]), die realisierte Freiheit“[10]). — Dieses Ziel läßt sich nun aus dem Begriffe des Geistes heraus noch näher und bestimmter fassen.

Das Resultat der Bewegung des Geistes ist „die in sich reflektierte und dadurch zur Allgemeinheit zurückgeführte Besonderheit: Einzelheit — Ich“[11]). Im einzelnen, selbstbewußten Individuum erst gelangt der Geist zu seiner Wahrheit und Wirklichkeit. Die Individualität wird die Trägerin der Idee der

---

[1]) Vgl. R. § 5; siehe oben S. 26—27.
[2]) G. 53.
[3]) Phän. 22.
[4]) Phän. 519.
[5]) Vgl. E. § 424 Zus. (VII, 2, 267); Phän. 421, 515, 518.
[6]) E. § 382.
[7]) E. § 131 Zus.
[8]) G. 97.
[9]) G. 54.
[10]) R. § 129.
[11]) R. § 7.

Freiheit und verkörpert sie in sich; aber nur eine Individualität, die nicht in den Besonderheiten stecken geblieben ist, in der vielmehr das Allgemeine die Herrschaft hat. Denn der in sich zurückgekehrte Geist ist wieder der allgemeine, und ihn muß daher das Individuum in sich aufnehmen. Als allgemeinen Willen findet es ihn in den Gestaltungen der Sittlichkeit, in Familie, bürgerlicher Gesellschaft und Staat; als absolutes Denken sieht es ihn verwirklicht in der angeschauten Vereinigung von äußerer Wirklichkeit und Geist, wie die Kunst sie gibt, in der religiösen Erhebung zum Absoluten durch Gefühl und Vorstellung, und endlich in der Wissenschaft, der höchsten Innerlichkeit des Geistes, weil er darin das Denken zu seinem Gegenstande macht und dadurch zu sich selbst kommt[1]). Der absolute Geist bildet sich in seiner dialektischen Entwicklung zu dieser Höhe, daß er selbst als das allgemeine Individuum sich in jenen Formen verwirklicht; und für jede ihrer selbst bewußte Einzelheit, also für jeden Menschen, ist es das ideale Ziel, eins zu werden mit jenem Allgemeinen — die alte Weisheit Augustins, daß der Mensch erst in Gott seine Ruhe finde, nur hier dahin erklärt, daß in aller höchsten geistigen Wirklichkeit die lebendige Gottheit sich dem Menschen unmittelbar darbietet, damit er in sie aufgehe.

Das allgemeine Ziel der Erziehung bestimmt sich demnach näher dahin, daß der Mensch zur selbstbewußten, sich selbst bestimmenden Persönlichkeit werden soll, in der der allgemeine Geist seinen Sitz aufgeschlagen hat. „Dies Hervortreiben der Allgemeinheit des Denkens — man kann hinzufügen: und Wollens — ist der absolute Wert der Bildung“[2]). Auf diese Weise wird der Mensch frei in dem Sinne des Schillerwortes:

Nehmt die Gottheit auf in euren Willen,
Und sie steigt von ihrem Weltenthron.

Er hat nun in höherem Maße das Recht sich zu behaupten, als die vom Geiste aus sich entlassene Natur; und er hat durch seine Einheit mit dem Absoluten auch die Macht bekommen, sich durchzusetzen — handelnd seinen Willen zu verwirklichen, denkend die Welt zu erfassen und zu gestalten. „Der Geist handelt wesentlich, er macht sich zu dem, was er an sich ist, zu seiner Tat, zu seinem Werk“[3]). „Es ist ihm in seinem Werke darum zu tun, sich als Gegenstand zu haben; sich aber als Gegenstand in seiner Wesenhaftigkeit hat der Geist nur, indem er sich denkt“[4]). „Das verschlossene Wesen des Universums hat keine Kraft in sich, welche dem Mute des Erkennens Widerstand leisten könnte: es muß sich vor ihm auftun und seinen Reichtum und seine Tiefen ihm vor Augen legen und zum Genusse bringen“[5]).

---

[1]) E. § 11.
[2]) R. § 20.
[3]) G. 119.
[4]) G. 121.
[5]) E. LXXVI, Anrede an seine Zuhörer.

Hier tritt nun ein Unterschied ein zwischen der Verwirklichung des reinen Denkens und der des reinen Wollens im Menschen. Unbedenklich vermißt der Metaphysiker Hegel sich, im Denken sich zum Absoluten emporzuschwingen und die letzten Geheimnisse des Seins zu enträtseln. Viel bescheidener ist dagegen der Ethiker Hegel, der unumwunden zugesteht, daß der Mensch das Ziel der Entwicklung des Geistes auf dem Gebiete des Wollens nicht erreichen könne[1]); es kommt hier stärker zur Geltung, daß er eben nicht der absolute Geist ist, der sich wollend seine Welt schafft, sondern daß er als endliches Wesen in eine vorgefundene Welt hineinwachsen muß. Es dürfte hier der Hauptgrund dafür zu suchen sein, daß der Philosoph in seiner späteren Zeit das Moment des Denkens über das des Wollens setzt. Kommt doch sogar in der Rechtsphilosophie der Satz vor: „Der Mensch ist das reine Denken seiner selbst, und nur denkend ist der Mensch diese Kraft, sich Allgemeinheit zu geben“[2]). Der letzte Grund für die geringere Wertung des Wollens liegt wohl darin, daß im Willen „die eigene Endlichkeit der Intelligenz“ beginnt; „nur dadurch, daß der Wille sich zum Denken wieder erhebt und seinen Zwecken die immanente Allgemeinheit gibt, hebt er den Unterschied der Form und des Inhalts auf und macht sich zum objektiven, unendlichen Willen“ — und: „die denkende Vernunft ist als Wille dies, sich zur Endlichkeit zu entschließen“, wohingegen die Intelligenz als denkend sich als allgemeine Tätigkeit verhält[3]). Anderseits ist gerade deshalb das sittliche Werden die Hauptsache in der Bildung des Menschen, der eben dieser Endlichkeit angehört; und so definiert dann auch die Rechtsphilosophie — darin die Spuren des „Systems der Sittlichkeit“ von 1802 wieder aufnehmend — die Pädagogik als „die Kunst, die Menschen sittlich zu machen“[4]). Doch hier streift die Untersuchung bereits in das Gebiet des „Dualismus der Unendlichkeit und Endlichkeit hinüber[5]), wie er im Menschen verkörpert ist, und wie er im folgenden Abschnitt erörtert werden soll.

---

[1]) G. 102; R. § 13.
[2]) R. § 5 Zus.
[3]) R. § 13.
[4]) R. § 151 Zus.
[5]) R. § 6.

Zweiter Abschnitt.

Das Wesen des Menschen und die besonderen Erfordernisse seiner Bildung.

Der Held der Weltgeschichte, „der Humanus“ [1]), vollzieht auf seinem langen Wege durch die Geschichte und in seiner Einzelentwicklung die „Befreiung der geistigen Substanz, die Tat, wodurch der absolute Endzweck der Welt sich in ihr vollführt, der nur erst an sich seiende Geist sich zum Bewußtsein und Selbstbewußtsein und damit zur Offenbarung und Wirklichkeit seines an und für sich seienden Wesens bringt und sich auch zum äußerlich allgemeinen, zum Weltgeist, wird“ [2]). Oder umgekehrt: das Absolute wählt sich den Menschen zum Träger seiner Zwecke, waltet in ihm als das konkrete Allgemeine, als die Gattung [3]), und macht ihn so zum Teilhaber der Entwicklung des Geistes, wie sie im vorhergehenden dargestellt ist. Von dieser Seite aus gesehen, verläuft das Werden des Menschen in derselben Weise wie das des Geistes als solchen, der sich in seinem Begriffe bildet und erzieht, dessen Äußerungen „die Momente seines Sich-zu-sich-selbst-Hervorbringens“, seines Zusammenschließens mit sich sind, und der auf diese Weise „erst wirklicher Geist ist“. Es ist daher berechtigt, aus der Bildung des Geistes auch die Grundlage und Grundforderungen für die des Menschen herzuleiten. So heißt es denn auch in der Phänomenologie des Geistes [4]): „Was in Beziehung auf das einzelne Individuum als seine Bildung erscheint, ist das wesentliche Moment der Substanz selbst, nämlich das unmittelbare Übergehen ihrer gedachten Allgemeinheit in die Wirklichkeit.“

Aber der Mensch ist der Geist nicht in seiner unendlichen, absoluten Form; er ist nicht Gott. Die Endlichkeit haftet ihm als eine wesentliche Bestimmtheit an. Was ihn von dem „allgemeinen Individuum“, dem unendlichen Geiste, unterscheidet, ist, daß er zwar den Geist in seinem vollen Umfange, in all seinen Erscheinungsweisen in sich vereinigt, diese aber nicht nur als fließend ineinander übergehende und doch nebeneinander bestehende Momente; daß sie vielmehr in ihm mehr oder weniger gesondert bestehen bleiben und ihre Selbständigkeit nicht völlig aufzugeben vermögen. Dies kommt daher, daß der Mensch, wie er als lebendiger Organismus auftritt, Naturwesen ist und die Entwicklungsreihe der Natur abschließt — eine Anschauung Hegels, die ganz den Herderschen Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit gemäß

---

[1]) Ästhetik X, 3, S. 358.

[2]) E. § 549.

[3]) E. § 366.

[4]) a. a. O. S. 321.

ist. Von seiner Naturseite her hat der Mensch nun zunächst das, was ihn heraushebt aus dem Allgemeinen: seine besondere Gestalt und sein Dasein als Einzelwesen. Damit ist indes eine einzelne Bestimmtheit in ihm herrschend geworden[1]). Seine Wirklichkeit entspricht nicht mehr seinem Begriffe, nach dem der Geist in allen seinen Momenten in ihm konkrete Form und eigene Gestaltung gewinnen soll; und diese Unangemessenheit, die der Mensch mit allem Lebendigen teilt, macht seine Endlichkeit aus[2]). Anders jedoch die menschliche Gattung, in deren Geschichte Hegel den „Entwicklungsgang und das wirkliche Werden des Geistes" erblickt[3]). Sofern sie sich im einzelnen Menschen verkörpert, wird dieser Teilhaber des ewigen Geistes. Die Faustsche Erkenntnis, daß der Mensch zwei Seelen in seiner Brust trage und dem Zwiespalt zwischen ihnen preisgegeben sei, ergibt sich hiermit auch aus den Grundlagen der Hegelschen Philosophie. Die zweite „Seele" nun, mit der der Mensch im Boden der Natur wurzelt, und ihr Gegensatz zu jener ersten, höheren bedingt eine andere Form der Bildung als die oben geschilderte, deren Hauptmerkmal die selbsttätige, freie Gestaltung des Geistes aus sich heraus war. Die Beschränktheit, in die seine Zugehörigkeit zur Natur den Menschen versetzt, hindert ihn, das Ziel seiner Entwicklung selbst zu erkennen, und die Festigkeit der Bestimmtheiten, die ihm anhaften, hemmt seinen Fortschritt. So bedarf er der Führer und Zuchtmeister, die ihn dazu bilden, wozu er bestimmt ist, zum geistigen Wesen, zum Ebenbilde Gottes. Die Fingerzeige für die Aufgaben, die seiner hier harren, findet der Erzieher in dem Kampfe, der sich zwischen den beiden Seiten im Wesen seines Zöglings von selbst entfacht[4]); denn der ewige Geist im Menschen bildet die immer arbeitende Kraft in ihm, die ihn hinaustreibt über sein natürliches Dasein[5]). Die verschiedenen Formen, die der Zwist annimmt, werden zu ebensovielen Bedürfnissen, denen der Erzieher Befriedigung schaffen soll.

In dreifacher Weise macht sich nun der Dualismus im Menschen geltend: in dem Verhältnis seiner als endlichen Geistes zum abstrakten unendlichen Absoluten, in dem Widerstreit der geistigen und natürlichen Seite in ihm selbst, und in seiner Beziehung zu der konkreten Wirklichkeit des allgemeinen Geistes.

---

[1]) Vgl. Phän. 19.

[2]) Vgl. E. § 213, S. 190; E. § 216.

[3]) G. 563.

[4]) Vgl. G. 96—97.

[5]) „Das Unvollkommene als das Gegenteil seiner in ihm selbst ist der Widerspruch, der wohl existiert, aber ebensosehr aufgehoben und gelöst wird; der Trieb, der Impuls des geistigen Lebens in sich selbst, die Rinde der Natürlichkeit, Sinnlichkeit und Fremdheit seiner selbst zu durchbrechen, und zum Lichte des Bewußtseins, d. i. zu sich selbst, zu kommen" (G. 99).

a) Die Entzweiung des Menschen mit dem Absoluten und die besonderen Grundlagen für seine Bildung.

1. Die Eigenart des menschlichen Wollens.

Die Tätigkeit des Menschen ist das wesentliche Moment, durch das die allgemeine Möglichkeit des absoluten Geistes in die Wirklichkeit übersetzt wird[1]). Die Folge davon ist für ihn selber, daß er Subjekt wird, seiner selbst bewußter, selbständiger und selbsttätiger Geist, der sich in Handeln und Erkennen von seinem Ursprung loslöst — wie das oben[2]) bereits als notwendiges Ergebnis der Entwicklung des allgemeinen Geistes gezeigt worden ist. Dieser „Abfall von Gott" — von Hegel an mehreren Stellen[3]) dem Sündenfall gleichgesetzt — stellt den Menschen hinein in den Naturzusammenhang; ist doch die Natur der von sich abgefallene Geist. Damit wird das, was am reinen Geiste fließend war, zur festen Bestimmtheit an ihm. Das absolute Wollen erstarrt in ihm zu den Trieben, von denen sein Willensleben ausgeht. So wird der Mensch böse, nicht weil er einen Willen hat — denn der ist als das ureigenste Wesen des Geistes gut —, sondern weil dieser Wille die Form von Naturbestimmungen, also eines dem Geiste Negativen angenommen hat. Im Gegensatz zu Rousseau vertritt Hegel mit größter Entschiedenheit die christliche Anschauung, daß der Mensch von Natur böse sei[4]). Daraus ergibt sich die Berechtigung der „Lehre von der Erbsünde", nach der der Mensch „im unmittelbaren und ungebildeten Zustande in einer Lage ist, in der er nicht sein soll, und von der er sich befreien muß"[5]), mit anderen Worten die Notwendigkeit seiner Emporbildung zum Geisteswesen. Welche Aufgaben dieses natürliche Sein des Menschen im einzelnen der Erziehung stellt, ist weiter unten zu untersuchen. Aber nicht mit dieser unbewußten Naturbestimmtheit hat es die Ethik Hegels in letzter Linie zu tun, sondern mit dem Zustand der Gottentfremdung, der durch den bewußten Willen des Individuums herbeigeführt wird. Der Mensch bleibt nur so lange im Stand der Unschuld, als er in der traumhaft bewußtlosen Art des ersten Kindesalters lebt. Sobald der Geist in ihm die Flügel regt und er beginnt, sich selbst zu behaupten; sobald er handelnd sich mit der Natur und den Offenbarungen Gottes in der geistigen Wirklichkeit entzweit, um seiner Subjektivität Geltung zu verschaffen, wird er schuldig; sein Selbstbewußtsein „wird durch die Tat zur Schuld"[6]). Und doch muß er so handeln;

---

[1]) G. 57.

[2]) Siehe oben S. 17.

[3]) z. B. E. § 246 Zus. (VII, 1, 14—16); E. §§ 405 Zus.; G. 411.

[4]) E. § 24 Zus. 3, §§ 568, 570; Phän. 304; R. § 18.

[5]) R. § 18 Zus.

[6]) Phän. 304.

denn „die Subjektivität ist in der Idee des Lebens der Begriff“[1]), d. h. das bewußte Geistige, durch das der Mensch sich erst über die Stufe des tierischen Organismus erhebt.

Das Böse in der Natur des Menschen ist hiernach nicht die Seite seiner Subjektivität überhaupt; diese ist vielmehr das Göttliche in ihm. „Ein solches, das dem Widerspruch seiner selbst in sich zu haben und zu ertragen fähig ist, ist das Subjekt; dies macht seine Unendlichkeit aus“[2]); die Subjektivität ist die unendliche Einheit des Begriffes mit sich selbst, die er in seiner Entwicklung bewahrt[3]); sie ist der Quellpunkt allen Tuns und damit aller Wirklichkeit, das also, wodurch der Mensch fähig ist, Werkzeug des Geistes zu sein[4]). So wird ja auch das Absolute als Subjekt definiert[5]). — Das Böse im Menschen ist vielmehr die Bestimmung der allgemeinen Subjektivität in ihm zur besonderen Persönlichkeit mit ihrer festen, natürlichen Eigenart, mittels deren er sich in seiner Absonderung vom Geiste behauptet, als der „finstere, spröde Mittelpunkt, in welchem weder Natur noch Geist offen und durchsichtig ist“[6]). Die zufälligen Modifikationen, durch die sich die einzelnen Seelen unterscheiden[7]), machen zwar auf den ersten Blick das Wesentliche der Persönlichkeit aus; durch sie ist der Mensch ein Individuum, das sich von Seinesgleichen abhebt. In Wahrheit sind sie jedoch die Seite in ihm, in welcher der Abfall vom Göttlichen sich am schroffsten zeigt, da sich aus ihnen als starren Bestimmtheiten der Geist am vollständigsten zurückgezogen hat. Dieses Zufällige wird als ein Mannigfaltiges nur gefunden[8]); es hat den Grund seines Seins nicht in sich selbst, sondern in anderem[9]), — selbst in der Form der Willkür ist es abhängig von dem Gegenstand seines Strebens. Daher ist es „eine Existenz, die keinen größeren Wert als den eines Möglichen hat, die so gut nicht sein kann, als sie ist“[10]). In ihr ist das Individuum der „toten“ Natur völlig gleich; es wird durch sie eine Einzelheit neben anderen, von ihm Unabhängigen, denen es fremd gegenübersteht, und über die es deshalb keinerlei Macht hat[11]). Es ist infolgedessen weder zu verlangen, daß diese zufälligen Bestimmtheiten, in denen sich „die Ohnmacht der Natur[12]), den Be-

---

[1]) E. § 576.
[2]) E. § 359 (S. 316).
[3]) E. § 542.
[4]) G. 57; vgl. E. § 551.
[5]) Phän. 12.
[6]) G. 102.
[7]) E. § 395 Zus. (VII, 2, 82).
[8]) E. § 12.
[9]) E. § 145 Zus.
[10]) E. § 6.
[11]) Vgl. E. § 279 Zus. (VII, 1, 151).
[12]) Vgl. hierzu Windelband (a. a. O. II, 332). Die Weise, wie er diesen Begriff

griff in seiner Ausführung festzuhalten"[1]), offenbart, zum Gegenstande der forschenden Erkenntnis gemacht werden — dem widersetzen sie sich, weil ihnen das eigene innere Leben fehlt —; noch ist es angebracht, sie am Menschen als etwas besonderes Wertvolles zu hegen. Sie hemmen die Entwicklung des Individuums zu seiner wahren, geistigen Wirklichkeit und müssen unterdrückt werden. Das „Umgestalten der Seele" erstreckt sich in erster Linie darauf, den Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten zu bringen[2]). Das ist eine scharfe Absage an die Individualpädagogik. Die Behauptung, der Lehrer müsse sich sorgfältig nach der Individualität jedes seiner Schüler richten, er müsse sie studieren und ausbilden, erklärt Hegel für „ein leeres, ins Blaue gehendes Gerede"[3]). Die Bildung des Menschen ist nach der Ansicht des Philosophen die Befreiung von seinen natürlichen Eigenheiten. „Diese Befreiung ist im Subjekt die harte Arbeit gegen die bloße Subjektivität des Benehmens, gegen die Unmittelbarkeit der Begierde, sowie gegen die subjektive Eitelkeit der Empfindung und die Willkür des Beliebens ... Durch diese Arbeit der Bildung ist es aber, daß der subjektive Wille selbst in sich die Objektivität gewinnt, in der er seinerseits allein würdig und fähig ist, die Wirklichkeit der Idee zu sein"[4]). Der Ertrag dieser „Glättung der Besonderheit" ist, daß der Mensch fähig wird, sich in seinem Verhalten gegen die Außenwelt nach der Natur der Sache, zu richten. Solche „wahre Bildung" führt zur „wahren Originalität", die die Sache hervorzubringen vermag[5]) — das Ziel, das Hegel aller Bildung setzt. Als Sache faßt er nämlich das an den Dingen und Vorgängen, was an ihnen der Anteil des Geistes ist. Der Mensch bringt also nun geistige Wirklichkeit hervor und kann jetzt erst als Werkzeug des Unendlichen gelten. Ihm selber wird dabei als Gewinn zuteil, daß die Wirklichkeit und seine Individualität als gleichartig sich durchdringen und zu einer Einheit werden[6]). Dadurch geht er selbst in den allgemeinen Geist auf.

Es ist damit schon angedeutet, wie sich das Ziel der Entwicklung des Geistes, die Freiheit, für die Bildung des Menschen umwandelt. Der Abfall vom unendlichen Geiste und die Endlichkeit, in die er dadurch geraten ist, haben für ihn die Folge, daß die Freiheit in ihm die Gestalt der Notwendig-

---

der Hegelschen Naturphilosophie faßt, ist hier zugrunde gelegt; sie dürfte mehr im Sinne Hegels liegen als die Ansicht Croces (Lebendiges und Totes in Hegels Philosophie, deutsch von Büchler, S. 140), der die Ohnmacht der Natur damit abtut, daß er in ihr nur die Ohnmacht der Naturphilosophie Schellings und Hegels, das eigene Programm treu durchzuführen, sieht.

[1]) E. § 250; vgl. G. 109.

[2]) E. § 395 Zus. (VII, 2, 82; Th. I, 13).

[3]) E. § 395 Zus. (VII, 2, 82).

[4]) R. § 187.

[5]) R. § 187 Zus.

[6]) Phän. 267.

keit annimmt, so lange er sich im Gegensatz zum Unendlichen befindet. Denn die Notwendigkeit ist die Form, in welcher der Begriff in das Endliche eintritt; sie ist „der Begriff, dessen Momente noch als Wirklichkeiten sind“ [1]). Die alles umschließende Einheit des Geistes wird dem Menschen daher gegenwärtig als ein System gesetzmäßiger Beziehungen, in denen er zur Natur und zur sittlichen Welt steht. Er kann sich ihnen nicht entziehen, weil „diese Welt, die außer ihm ist, ihre Fäden so in ihm hat, daß, was er für sich wirklich ist, aus denselben besteht“ [2]). Soweit er durch diese Notwendigkeit gebunden ist oder sich ihr freiwillig fügt, gehört er dem Weltgeiste an; soweit ist er fähig, in die Versöhnung mit ihm einzugehen. Es steht im Einklange hiermit, wenn Hegel die Bildung des an sich freien Menschen vor sich gehen läßt unter der steten Beeinflussung von seiten der ihn umgebenden geistigen Wirklichkeit, insbesondere der sittlichen Gemeinschaftsformen, in die er hineingestellt ist. Soziale Erziehung für sie und durch sie ist die Grundeinrichtung seiner Pädagogik. Rosenkranz bemerkt in seinem Leben Hegels darüber mit Recht: „Die Pädagogik nahm er (Hegel) weniger subjektiv als die Einwirkung der selbstbewußten moralischen und didaktischen Virtuosität eines Individuums auf andere Individuen, sondern mehr objektiv als die Beseelung des einzelnen durch den Geist seiner Familie, seiner Schule, seines Standes, seines Volkes, seiner Kirche —, und in diesem Sinne war es vielleicht, daß er die Pädagogik als Staatspädagogik entwickeln wollte“ [3]).

Aus demselben Prinzip erklärt es sich auch, daß bei Hegel die bewußte Einwirkung auf den Zögling die Form des Zwanges annimmt, der Zucht und Autorität auf der einen, des Gehorsams auf der andern Seite. Gegen den Naturzustand, in welchem der unerzogene Mensch sich befindet, „begründet die Idee ein Herrenrecht“ [4]). Weil das Kind „als die Form der Möglichkeit eines sittlichen Individuums ein Subjektives oder Negatives“ ist, ist seine Erziehung die Zucht oder das Bezwingen jener Form [5]). In der Geschichte erscheint Hegel deshalb der Aufstieg des Menschen als durch die härteste Knechtschaft herbeigeführt. „Die Härte des selbstsüchtigen, auf seiner Einzelheit stehenden Gemütes ... ist durch die fürchterliche Zucht des Mittelalters gebrochen und zermürbt worden. Die zwei eisernen Ruten dieser Zucht waren die Kirche und die Leibeigenschaft“ usf. [6]). Aber das Endziel dieser Tätigkeit ist doch die in der ursprünglichen Freiheit des Menschen gegründete Selbständigkeit seiner Person [7]). Die Beugung unter einen fremden Willen ist

---

[1]) E. § 147; vgl. E. § 248.
[2]) E. § 406, S. 356.
[3]) a. a. O. S. 254.
[4]) R. § 93.
[5]) I, 399 (Th. I, 12).
[6]) G. 509—510.
[7]) E. § 521 (Th. I, 13).

nur von dem Gesichtspunkte aus berechtigt, daß der Mensch dadurch sein Gesetz kennen lernt, dem er dann in freiem Gehorsam folgt[1]); die Unterdrückung seiner ursprünglichen Natur ist nur erlaubt, wenn eine zweite, geistige an ihrer Stelle geweckt[2]), wenn eine geistige Wiedergeburt der Kinder dadurch herbeigeführt wird[3]). „Das unsittlichste Verhältnis überhaupt ist das Sklavenverhältnis der Kinder"[4]), wie es in Rom als Schandfleck der dortigen Gesetzgebung bestand[5]). Die Notwendigkeit, der man die Zöglinge unterwirft, muß vielmehr zur Freiheit verklärt werden[6]).

2. Die Eigenart des menschlichen Erkennens.

Die Tat des „Sündenfalles" bestand darin, daß der Mensch vom Baume der Erkenntnis aß. Er hat also nicht nur wollend die Einheit mit dem Absoluten zerrissen, sondern auch die natürliche Einheit des Denkens verloren, wie sie in der unmittelbaren Anschauung vorliegt[7]). Daß der Mensch sich vom unendlichen Geiste gelöst hat und in Gegensatz zu ihm getreten ist — in den Stand der Entfremdung —, das muß auch der Art seines Erkenntnislebens den Stempel aufdrücken. In der Tat sieht Hegel einen Abgrund sich auftun zwischen dem „natürlichen Bewußtsein" und dem absoluten Wissen, dem „reinen Selbsterkennen des Geistes", der Wissenschaft. „Das Element der Wissenschaft ist ihm eine jenseitige Ferne, worin es nicht mehr sich selbst besitzt", und in der es „das Verkehrte der Wahrheit" erblickt. Ja, so groß ist der Gegensatz zwischen beiden, daß die Hingabe des natürlichen Bewußtseins an die Wissenschaft wie ein Versuch erscheint, den es macht, „auch einmal auf dem Kopfe zu gehen. Der Zwang, diese ungewohnte Stellung anzunehmen und sich in ihr zu bewegen, ist eine so unvorbereitete als unnötig scheinende Gewalt, die ihm angemutet wird sich anzutun". Der Wissenschaft dagegen gilt der Standpunkt jenes Bewußtseins als „der Verlust des Geistes", weil es „von gegenständlichen Dingen im Gegensatze gegen sich selbst, und von sich selbst im Gegensatze gegen sie" weiß[8]). Hiernach bewegt der ungebildete Geist des Menschen sich wesentlich auf der Stufe des Verstandes; denn „das Denken als Verstand bleibt bei der festen Bestimmtheit und der Unterschiedenheit derselben gegen andere stehen"[9]); und der Verstand genügt auch „zur

---

[1]) E. § 529, S. 438.
[2]) R. § 151.
[3]) E. § 521.
[4]) R. § 174 Zus.
[5]) R. § 175.
[6]) E. § 158 Zus. (VI, 310).
[7]) E. § 246 Zus. (VII, 1, 14—16); Religionsphilosophie XII, 217 ff.
[8]) Phän. 18.
[9]) E. § 80.

Erkenntnis der Natur des Endlichen, der Dinge und ihrer Verknüpfung nach Ursache und Wirkung, Kraft und Äußerung"[1]). Es ist das Denken, wie es nur endliche Bestimmungen hervorbringt und sich in solchen bewegt und sie trotz ihres beschränkten Inhalts festhält, als gegeneinander und gegen das Absolute im Gegensatz verharrend[2]); das Denken, wie es sich der Kategorien bedient, um die Welt zu erfassen; wie es den gesetzmäßigen, notwendigen Zusammenhang der Dinge aufsucht.

Dieses verstandesmäßige Denken hat als Denken seine Berechtigung, zumal da es der Eigenart der Natur angemessen ist und das in dieser liegende Vernünftige zu erkennen vermag, das eben die Form jener Gesetzmäßigkeit hat. Der Mensch wird durch die Ausbildung seines Verstandes fähig zur Herrschaft über die Natur, weil er sich der Vernunft in ihr auf diese Weise gleich macht und sich ihrer bemächtigt. Die Pflege dieser Seite der Geistestätigkeit ist deshalb für Hegel eine der Hauptaufgaben der Bildung des Menschen. Unter dem Ausdruck „theoretische Bildung" versteht er mitunter nichts weiter als die Bildung des Verstandes[3]). „Zur Bildung gehört ein Urteil über die Verhältnisse und Gegenstände der Wirklichkeit"[4]). Die Ausbildung des Verstandes bedeutet für den Menschen einen erheblichen Fortschritt über den Anfang seiner Geistesentwicklung hinweg. Steht auch der menschliche Geist im ganzen auf dieser Stufe, so beginnt er doch mit einer sehr unvollkommenen Art der Verstandestätigkeit. „Der ungebildete Mensch bleibt bei der unmittelbaren Anschauung stehen. . . . Er sieht nicht die Sache. Er weiß nur ungefähr, wie diese beschaffen ist, und das nicht einmal recht", und er urteilt vorschnell über alles, weil er nur einen Gesichtspunkt ins Auge faßt[5]). Was im allgemeinen als Bildung überhaupt bezeichnet wird, ist nichts weiter als solche Verstandesbildung, und deshalb behandelt sie Hegel auch in seiner Phänomenologie unter diesem Namen[6]). Die Menschen beruhigen sich vielfach mit diesem Ziel. Allein vom Standpunkt des Absoluten aus gesehen, kann die Bildung des Individuums hier nicht Halt machen, und so wird denn auch in der Phänomenologie, die ja „das Werden des Wissens"[7]) darstellt, die Aufgabe dahin erweitert, „das Individuum von seinem ungebildeten Standpunkte aus zum Wissen zu führen"[8]), worunter hier die spekulative Erkenntnis verstanden wird; oder anders ausgedrückt: „Die Entwicklung des denkenden Geistes . . . muß endlich dazu gedeihen,

---

[1]) E. § 28 Zus.
[2]) E. § 25.
[3]) z. B. R. § 197.
[4]) Prop. XVIII, 61 (Th. I, 18).
[5]) Prop. XVIII, 61—62 (Th. I, 18).
[6]) Phän. 316—387; vgl. die nähere Ausführung hierüber unten S. 89 ff.
[7]) Phän. 19.
[8]) Phän. 19.

das, was dem fühlenden und vorstellenden Geiste zunächst vorgelegt worden, auch mit dem Gedanken zu erfassen"[1]).

Mit der Entwicklung des Geistes vollzieht sich gleichzeitig eine Entwicklung seiner Selbsterkenntnis. „Die Naturdinge sind nur unmittelbar und einmal, doch der Mensch als Geist verdoppelt sich, indem er zunächst wie die Naturdinge ist, sodann aber ebensosehr für sich ist, sich anschaut, sich vorstellt, denkt und nur durch dieses tätige Fürsichsein Geist ist." Dieses Bewußtsein von sich erlangt der Mensch theoretisch, „insofern er im Innern sich selbst sich zum Bewußtsein bringen muß, was in der Menschenbrust sich bewegt, was in ihr wühlt und treibt"[2]). Als verständiges Wesen erfaßt er dabei vor allem die Gebundenheit seines Daseins. „Ein gebildeter Mensch weiß zugleich die Grenze seiner Urteilsfähigkeit"[3]). Die Grundfrage der kritischen Philosophie taucht hier auf. Insbesondere erwacht in dem Menschen das Bewußtsein der Beschränkung, der er durch sein Verhältnis zu den sittlichen Mächten unterliegt. Allerdings ist es gerade diese Erkenntnis seiner Schranken, die ihn bereits über sie hinausführt; er erkennt sie ja doch nur deshalb als solche, weil ihm die darüberstehende Unendlichkeit des Geistes, die absolute Freiheit vor die Augen getreten ist, und weil er zu der Erkenntnis kommt, daß er seinem tiefsten Wesen nach an ihr teil hat. So ist die erkennende Einsicht bereits über die Schranken hinaus, während das in der Wirklichkeit des Lebens stehende, wollende und handelnde Individuum noch in jenen Fesseln liegt und an ihnen seine Endlichkeit nur zu deutlich spürt. So wie dieser innere Widerspruch zwischen der Idee und der Wirklichkeit klar erfaßt wird, nimmt der ethische Zwang für den Menschen die Form des „Sollens" an, von dem sein sittliches Leben nun beherrscht wird[4]). Jene Identität des

---

[1]) S. 49.

[2]) Ästhetik X, 1, 42 (Th. I, 16).

[3]) Prop. XVIII, 62.

[4]) Logik III, 14. Rubinstein gesteht diesem „Sollen" im Hegelschen System keine Berechtigung zu. Die treibende Kraft in der Entwicklung des Geistes sei allein der Widerspruch; die scheinbaren Zwecke seien nichts weiter als die Not, vom Widerspruch loszukommen; für das Endliche gelte nur ein Müssen, kein Sollen (Kantstudien XI, S. 67—68). — Das ist richtig, soweit der Mensch als bloß endliches Wesen in Betracht kommt; aber darüber hinaus hat er teil an dem vollen, unendlichen Geiste, und das Bewußtsein dieses Widerspruchs in ihm selbst, des Mißverhältnisses zwischen seinem wahren Wesen und seinem endlichen Dasein nimmt für ihn eben die Form des Sollens an und wird zur Triebfeder seines Handelns; der Begriff des Unendlichen wird zum Zweck, der erreicht werden soll. — Vgl. hierzu Nohl, Hegels theol. Jugendschriften S. 264: „Da der Begriff selbst in der Entgegensetzung gegen Wirkliches besteht, so drückt er ein Sollen aus." — Man kann zugeben, daß der Begriff des Sollens in der objektiv betrachteten Bewegung des Absoluten keinen Platz hat —: in der Phänomenologie des Geistes, d. h. auf dem Wege, den der Geist in der

Geistes mit sich — das Gute —, mit anderen Worten die Aufhebung des Widerspruchs zwischen dem gegenwärtigen beschränkten Zustande und jenem Ideal der absoluten Selbstbestimmung, schwebt ihm als Zweck seines Handelns vor Augen. Wegen seiner eigenen Endlichkeit erscheint ihm jedoch die Verwirklichung des Guten als ein Progreß ins Unendliche, in dem das Gute nur als Sollen fixiert ist und im Diesseits unerreichbar bleibt und bleiben muß, weil es sonst sogleich aufgehoben sein würde[1]). Dieses Sollen hört für den Menschen erst dort auf, wo er sich zu der Höhe des unendlichen Geistes emporgeschwungen hat und in ihm begreift, daß die Wirklichkeit vernünftig[2]) und das realisierte Gute ist, welches „sich ewig in der Welt vollbringt"[3]), und daß anderseits in letzter Linie er selbst mit seinem innersten Wesen es ist, der sich bestimmt und seine Endlichkeit setzt[4]). Die Erkenntnis von den sittlichen Verhältnissen, in denen das Individuum sich bewegt, wird ihm hiernach, seiner endlichen Natur entsprechend, zu einer „ethischen Pflichtenlehre". Was objektiv, als Entwicklung des Absoluten betrachtet, die „systematische Entwicklung des Kreises der sittlichen Notwendigkeit" ergibt, nimmt subjektiv, auf den Menschen bezogen, diese Form an; so daß, wie Hegel sagt, zu jeder sittlichen Bestimmung, die er im dritten Teile seiner Rechtsphilosophie aufdeckt, der Nachsatz gefügt werden könne: „Also ist diese Bestimmung für den Menschen eine Pflicht"[5]). Das Pflichtbewußtsein ist die Weise, in der das Individuum zum bewußt sittlich handelnden Geiste wird; es muß demnach Hauptgegenstand der sittlichen Bildung werden. Nur ist die Auffassung, die der einzelne von der Pflicht hat, je nach der von ihm erreichten Erkenntnisstufe durchaus verschieden. Als Beschränkung erscheint die bindende Pflicht „gegen die unbestimmte Subjektivität oder abstrakte Freiheit und gegen die Triebe des natürlichen oder des sein unbestimmtes Gute aus seiner Willkür bestimmenden moralischen Willens"; der tieferen Erkenntnis aber wird klar, daß das Individuum „in der Pflicht vielmehr seine Befreiung (teils von der Abhängigkeit, in der es in dem bloßen Naturtriebe steht, sowie von der Gedrücktheit, in der es als subjektive Besonderheit in den moralischen Reflexionen des Sollens und Mögens ist, teils von der unbestimmten Subjektivität, die nicht zum Dasein und der objektiven Bestimmtheit des Handelns kommt und in sich und als eine Unwirklichkeit bleibt . . .) zur substantiellen Freiheit" hat[6]). Auf diese Befreiung ist unten noch näher einzugehen[7]).

Erkenntnis seiner selbst durchmißt, bildet er jedenfalls eine wesentliche Stufe und hat seine volle Realität und Berechtigung.

[1]) Phän. 393. Standpunkt der Ethik Kants, dessen Lehre für Hegel überhaupt der Ausdruck des verständigen Bewußtseins ist (vgl. E. §§ 40—60).

[2]) R. S. 14.

[3]) E. § 212 Zus. (VI, 384).

[4]) Vgl. Logik III, 184 ff.

[5]) R. § 148. [6]) R. § 149. [7]) Vgl. S. 59 ff.

b) Die Gegensätze im Menschen selbst.

Es wäre dem Menschen unmöglich, sich zum Geiste und zu dessen Freiheit zu erheben, und die Pädagogik müßte von vornherein mit der Vergeblichkeit ihrer Bemühungen rechnen, sich also selbst für überflüssig erklären, wenn der Mensch allein von jenem Gegensatz zum Absoluten beherrscht sein würde. Dann stände er da wie die unveränderlichen Gebilde der Natur. Die menschliche Natur muß des geistigen Lebens fähig sein, wenn sie darin eintreten soll[1]). Diese Voraussetzung ist dadurch gegeben, daß der Mensch Träger des Geistes selbst ist[2]). Einerseits ist er also Naturwesen, anderseits Inhaber des höchsten Geistes. Daß der Geist in ihm sich im Momente seiner Entzweiung verwirklicht, hat zur Folge, daß die beiden Seiten des Gegensatzes, die zunächst an das Unendliche und an das Endliche verteilt waren, nun in einem Subjekt zusammengeschlossen werden. Der Dualismus ist der Lebensnerv des einzelnen konkreten Menschen; denn bereits sein Dasein verdankt er der Vereinigung der ungeheuersten Gegensätze. Der unendliche Geist in seiner ganzen Fülle gibt sich in ihm das Selbstbewußtsein, so daß „der Mensch sich selbst ehren und sich des Höchsten würdig achten" kann und soll[3]), und dieser Geist ist es, der ihn überhaupt erst zum Menschen macht und ihn hoch über alle andern Wesen stellt[4]) —; lebendiges Sein aber ist der Mensch nicht als dieses allbefassende Absolute, sondern nur als ein Teil von dessen objektiver Existenz, als ein Zufälliges neben unzähligen andern gleichen Erschaffenen. Zwar ist er als Organismus eine Gestaltung der Natur, in der sie sich dem Schöpfer am meisten nähert; aber gerade dies dem Geiste scheinbar Ähnlichste ist in Wahrheit am weitesten von ihm entfernt. Es ist als Höhepunkt der Natur der auf die Spitze getriebene Gegensatz zum allgemeinen Geiste, der es versucht, sich diesem gegenüber zu behaupten. Das Tier bleibt innerhalb der Natur stehen, in sich einig —, der Mensch hat das Vorrecht vor ihm, den ewigen Geist in seiner Reinheit zu besitzen; aber er muß dafür auch den Schmerz der Zerrissenheit auf sich nehmen und sich zum Schauplatz des wildesten Kampfes hergeben: „Die Entwicklung, die in der Natur ein ruhiges Hervorgehen ist, ist im Geist ein harter unendlicher Kampf gegen sich selbst"[5]). Vom Menschen gilt deshalb in verstärktem Maße das, was Hegel vom Prozesse des Organismus überhaupt sagt: „Die innere Allgemeinheit bleibt gegen die natürliche Einzelheit des Lebendigen die negative Macht, von welcher es

---

[1]) G. 425.
[2]) Vgl. G. 75.
[3]) Anrede, E. LXXVI.
[4]) Vgl. E. § 381 Zus. (VII, 2, 18).
[5]) G. 97.

(das Individuum) Gewalt leidet . . ., weil das Dasein als solches nicht selbst diese Allgemeinheit in sich hat, somit nicht deren entsprechende Realität ist"[1]). Die Unangemessenheit des Individuums zur Allgemeinheit „ist seine ursprüngliche Krankheit und der angeborene Keim des Todes"[2]). Das Schicksal des natürlichen Menschen ist, daß er leiblich und geistig sterben muß, um überzugehen in den allgemeinen Geist, der in ihm unmittelbar als die Gattung lebt. In diesen Kampf soll nun der Erzieher eingreifen zugunsten der Partei des Geistes. Wie der Feldherr im Kampfe darauf angewiesen ist, die sich ihm darbietenden Möglichkeiten und Hilfskräfte auszunützen, so muß auch der Pädagoge die Fingerzeige befolgen, die aus der besonderen Art des Zwiespalts in seinem Zögling sich für ihn ergeben und ihn auf die Punkte hinweisen, wo er einzusetzen hat.

In dreifacher Weise beherrscht der Gegensatz den Menschen: Der allgemeine Geist steht in ihm neben dem besonderen; dieser wieder hat in seinem Naturdasein als Seele den physischen Organismus des Leibes sich gegenüber; und schließlich erhebt sich über der Naturanlage des Menschen das zum Geisteswesen entwickelte Individuum, das als Charakter diesen Widerspruch auflöst.

1. Der Dualismus im geistigen Wesen des Menschen und die Mittel, seinen Geist zu entwickeln.

Im Menschen ist der Geist gebrochen in die Formen seiner Allgemeinheit und seiner Besonderheit. Seine einheitliche Allgemeinheit erscheint im Individuum als das „Ich", das dessen sämtliche Lebensäußerungen begleitet und belebt. Dieses Ich ist „die unendliche Beziehung des Geistes auf sich — als subjektive, als Gewißheit seiner selbst". An dieses Ich ist das Bewußtsein des Menschen überhaupt geknüpft. Indem es die absolute Negativität darstellt — insofern nämlich, als es die Tätigkeit des Geistes ist, sich aus sich selbst hinauszusetzen als sein Negatives, und dieses Negative dann wieder aufzuheben und in sich zurückzunehmen —, entläßt es sich selbst frei in die Objektivität, und in dieser Form weiß es von sich; es erfaßt im Bewußtsein sich selbst in der Weise des Anderssseins. Dieses Ich ist ferner die Quelle des Selbstbewußtseins; denn es begreift schließlich jenes Äußere als sein Eigentum, als sich selbst: es wird zur „Identität in dem Anderssein"[3]). Vermöge dieses allgemeinen Geistes in sich wird der Mensch zum Herren über seine Außenwelt, da im Ich „die Idealität der Natürlichkeit" entsteht[4]). Hier wurzelt das ge-

---

[1]) E. § 374.

[2]) E. § 375.

[3]) E. § 413. Das ist die Art, wie Hegel Kants Lehre von der Idealität des Raumes und der Zeit und von dessen Deduktion der Kategorien in sein System aufnimmt.

[4]) E. § 412 Zus. (VII, 2, 248).

sunde Selbstbewußtsein, das die Grundbedingung für alle Selbstbehauptung ist und von diesem Standpunkte aus alle Dinge als Mittel für die Erhaltung seines Daseins, als Gegenstände, die seiner Willkür unterworfen sind, betrachtet und ihnen nur einen Nützlichkeitswert zuspricht[1]). Anderseits bildet die negierende Tätigkeit des Ich den Ausgangspunkt für allen Fortschritt; denn weil es Denken ist, bleibt es nicht bei der einseitigen, zerstörenden Negation stehen, sondern schafft nur aus der Auflösung eine neue, höhere Einheit.

Der reinste Ausdruck dieses allgemeinen Geistes, der sich im menschlichen Ich verwirklicht, ist das Werk des Gedankens, die Sprache. Sie entwickelt sich aus der tierischen Stimme erst unter dem Einfluß des sich zum Selbstbewußtsein erhebenden Geistes im Menschen; so ist sie das Dasein dieses Geistes[2]), und sie teilt deshalb alle seine Kennzeichen. „Die Sprache befähigt den Menschen, die Dinge als allgemeine aufzufassen, zum Bewußtsein seiner eigenen Allgemeinheit, zum Aussprechen des Ich zu gelangen. Dies Erfassen seiner Ichheit ist ein höchst wichtiger Punkt in der geistigen Entwicklung des Kindes; mit diesem Punkt beginnt dasselbe, aus seinem Versenktsein in die Außenwelt sich in sich zu reflektieren"[3]). Wie sie das Allgemeine ist, das alle Besonderheit dessen, was sie ausspricht, negiert, indem sie stets dem besonderen Inhalt allgemeine Form verleiht und so immer etwas anderes sagt als meint[4]), so wird sie auf allen Stufen der geistigen Entwicklung das Mittel, durch das der allgemeine Geist seinen Inhalt offenbart: als Sprache der Bildung, des Gesetzes, des Gewissens, der Kunst, der Religion[5]) oder anderer Äußerungen des Geistes. Weil sie nun zugleich „das für andere seiende Selbstbewußtsein"[6]) ist, so bietet sie auch die Handhabe, an der der Erzieher den allgemeinen Geist in seinem Zögling anpacken kann, um ihn zu bilden; und dieses Geschäft wird ihm noch dadurch erleichtert, daß die Sprache als „das sich von sich selbst abtrennende Selbst" gegenständlich wird und „in dieser Gegenständlichkeit sich als dieses Selbst erhält"[7]). Kein Wunder daher, wenn Hegel der Sprache unter den Bildungsmitteln eine der höchsten Stellen anweist, da sie, wie kein anderes, durch Inhalt und Form dazu geeignet ist, den Menschen zur Allgemeinheit des Geistes zu bringen, die ja Ziel der Bildung ist. „Das, wodurch ein Inhalt Sache der Bildung wird, ist die dem Denken angehörige Form"[8]), und die ist in der Sprache gegeben.

Im „Ich" ist nun aber die Trennung gesetzt, daß es in seiner für sich

---

[1]) Phän. 378.
[2]) Phän. 420—421.
[3]) E. § 396 Zus. (VII, 2, 94; Th. I, 67—68); vgl. E. § 20.
[4]) Vgl. Phän. 68.
[5]) Phän. 338, 421, 424, 433, 449—450, 459.
[6]) Phän. 421.
[7]) Phän. 421.
[8]) G. 113.

seienden Reflexion den Inhalt des Seelenlebens als Gegenstand hat. „Die reine abstrakte Freiheit für sich entläßt ihre Bestimmtheit, das Naturleben der Seele, als ebenso frei, als selbständiges Objekt, aus sich“[1]). Dieses Leben hat also im Menschen — scheinbar — ein vom Ichbewußtsein unabhängiges Dasein mit eigener Entwicklung.

Dadurch, daß das Leben der Seele so dem allgemeinen Geiste als sein Negatives entgegensteht, gewinnt es selbst den Charakter der Besonderheit und löst sich in einzelne Bestimmungen auf. Der Mensch ist in der reinen Form seiner Geistestätigkeit abstrakt denkender Geist; er ist, als körperlich daseiend, Naturwesen — Organismus; und er ist konkreter Geist, indem er sich erkennend und handelnd verwirklicht —: das alles nebeneinander. Ebenso gewinnen die Bestimmtheiten der Seele ihre gesonderte feste Form, wenn man sie für sich betrachtet, abgetrennt vom Ich, wie das eben in dem entzweiten Geiste des Menschen möglich ist. So erscheinen dem Verstande die „Vermögen“ des Geistes unverbunden nebeneinander: Denken und Wollen und dazu die schwerer zu fassende Bestimmtheit des Gefühls. „Was an seiner Tätigkeit unterschieden werden kann, wird als eine selbständige Bestimmtheit festgehalten“, die nun „die fixierte Bestimmtheit eines Inhalts, als Reflexion in sich vorgestellt“, ist[2]). Innerhalb des „theoretischen Geistes“ lassen sich wieder verschiedene Formen; Anschauen, Vorstellen, verständiges und vernünftiges Denken unterscheiden und ähnlich im „praktischen Geiste“. Vom Standpunkt des vernünftigen Denkens aus, ist eine solche Trennung unzulässig, weil sie „den Geist nur zu einem Aggregatwesen“, zu einer „verknöcherten, mechanischen Sammlung“ macht und das Verhältnis seiner Kräfte oder Fähigkeiten „als eine äußerliche, zufällige Beziehung“ betrachtet[3]). In Wahrheit sind sie weiter nichts als Stufen in der Entwicklung des Ganzen, sie folgen auseinander und verweben sich zu einem Ganzen. Hegel wehrt sich deshalb auch — als einer der ersten — entschieden gegen diese Trennung und die einseitige Behandlung der „Seelenvermögen“ in der Bildung des Geistes. Wenn der „Verstand ohne das Herz und das Herz ohne den Verstand“ gebildet wird, so entsteht eine „schlechte, in sich unwahre Existenz“, die der Natur der Sache nicht entspricht[4]).

Und doch vermag auch der Philosoph Hegel mit seiner überlegenen Einsicht es nicht, das wahre Dasein des Menschen anders herbeizuführen, als daß er die Ausbildung dieser einzelnen Fähigkeiten — einer jeden für sich — fordert, wie er sie ja auch in seinem System als gesonderte Stufen einzeln behandelt. Der Verstandesbildung redet er das Wort, weil sie die Vorbedingung ist für die Ent-

---

[1]) E. § 413.
[2]) E. § 445.
[3]) E. § 445.
[4]) E. § 445.

wicklung der vernünftigen Einsicht[1]), und weil nur auf ihrer Grundlage Charakterbildung möglich ist[2]). Dann wieder verlangt der Philosoph Ausbildung und Übung des mechanischen Gedächtnisses[3]); er tritt für körperliche (militärische) Übungen ein und will den Leib nicht vernachlässigt sehen[4]). Bildung des Ganges[5]), Erwerb der zum Handeln nötigen Geschicklichkeiten[6]), Pflege des Talentes und Genies durch Entwicklung der dazu vorhandenen Anlagen[7]); nicht zum wenigsten natürlich Bildung des Willens in seinen verschiedenen Formen usw. —: dergleichen Forderungen beweisen deutlich genug, daß Hegel das allgemeine Ziel, den Menschen zur Vernunft zu bilden, für viel zu inhaltslos und ungewiß hält, als daß er sich daran genügen ließe. Es ist vielmehr nur der Blickpunkt, nach dem sich die einzelnen Aufgaben richten müssen. Der Erzieher nähert sich ihm um so mehr, je weiter er sich scheinbar von ihm entfernt, indem er sich daran macht, die einzelnen Seiten im Geiste des Menschen ihrem Wesen nach voll auszubilden. „Der Mensch bildet seine Form, indem er seine Einzelheit nach außen setzt, also auf einzelne Weise seine leibliche Kraft in einen leiblichen Punkt bringt“[8]). Das ist eine notwendige Folgerung aus Hegels Theorie, daß der Geist in der Wirklichkeit seine Objektivierung hat, in der er überhaupt erst sich selbst erkennt. Die einzelnen Bestimmungen des Daseins, also hier des Menschen, bekommen durch diese Beziehung auf den Geist absoluten Wert, und da der Geist selbst um so tiefer wird, je reicher die Wirklichkeit sich in sich gestaltet, so wird die gründliche Ausbildung der einzelnen geistigen Bestimmtheiten des Menschen der sicherste Weg zum Geiste selbst. Nur darf sie nicht einseitig sich auf einige wenige beschränken. „Wenn Menschen geistige und besondere Geschicklichkeiten erwerben, z. B. viel schreiben, Musik, schöne Künste, technische Kunstfertigkeiten, Fechten usf. treiben, so geht das Gleichgewicht verloren“[9]). Die Ausbildung der einzelnen Bestimmtheiten erfordert zwar, daß man sie gesondert vornehme; aber dabei ist stets im Auge zu behalten, daß sie nicht Selbstzweck sind, sondern ihren Wert nur im Rahmen des Ganzen haben —, und danach ist ihr Gewicht gegeneinander abzuwägen. Harmonische Ausbildung des Menschen ist das Ziel; alle Seiten des Menschengeistes sollen dabei ineinandergreifen und sich gegenseitig zu der Einheit ergänzen, die der Geist selbst ist. „Als gesund und besonnen hat (dann) das Subjekt das prä-

---

[1]) E. § 80 Zus. (VI, 149).
[2]) E. § 80 Zus. (VI, 148).
[3]) E. §§ 195, 463.
[4]) Reden XVI, 151—152 (Th. I, 94).
[5]) E. § 411 Zus. (VII, 2, 244).
[6]) E. § 396 Zus. (VII, 2, 91; Th. I, 65).
[7]) E. § 395 Zus. (VII, 2, 83; Th. I, 59).
[8]) E. § 355 Zus. (VII, 1, 588—589).
[9]) E. § 355 Zus. (VII, 1, 588—589).

sente Bewußtsein der geordneten Totalität seiner individuellen Welt, in deren System es jeden vorkommenden besonderen Inhalt der Empfindung, Vorstellung, Begierde, Neigung usf. subsumiert und an die verständige Stelle desselben einordnet; es ist der herrschende Genius über diese Besonderheiten"[1]). Es ist nicht zu verkennen, daß Hegel hier das hellenische Bildungsideal vorschwebt, wie er es selbst aus den griechischen Klassikern und im Verkehr mit Hölderlin gewonnen hatte; in ihm sieht er den Weg zur absoluten Freiheit des Menschen.

2. Leib und Seele.

Noch tiefer als im geistigen Leben des Menschen klafft der Gegensatz in seinem natürlichen Dasein; die beiden Seiten behaupten sich hier weit starrer und scheinen unversöhnlich. Der Dualismus nimmt hier in der Hauptsache die Form des Unterschiedes von Leib und Seele an. Es ist das die Weise, in welcher die unmittelbare Idee oder das Leben im einzelnen Lebendigen zur konkreten Gestaltung kommt: „Der Begriff ist als Seele in einem Leibe realisiert"[2]). Der Geist entschließt sich, seinem eigenen Begriffe nach, „lebendig und an sich selbst deshalb zugleich Seele und Naturexistenz zu sein"[3]). Die Idee ist hierin zwar, ihrem Wesen gemäß, die Einheit des Subjektiven und des Objektiven; aber weil sie noch erst unmittelbar ist, d. h. weil sie noch nicht im eigenen Prozeß jene Einheit selbst schafft, so behaupten ihre beiden Seiten sich zunächst noch gegeneinander: das Subjektive als ihr ideeller Inhalt, der Begriff in seinen Bestimmungen — die Seele; und das Objektive als ihr reeller Inhalt, die Darstellung, die sich der Begriff in der Form des äußerlichen Daseins gibt — der Leib[4]). Beide sind im endlichen Individuum deshalb trennbar: in der Unangemessenheit seines wirklichen Seins zu der Einheit seines Begriffes ist seine Sterblichkeit begründet[5]). „Aber nur insofern es tot ist, sind jene zwei Seiten der Idee verschiedene Bestandstücke"[6]). Im lebendigen Subjekt bleiben sie vereint, beharren indes für sich, solange sie noch nicht in den allgemeinen geistigen Prozeß aufgenommen sind, durch den der Mensch sich über sein natürliches Sein erhebt[7]). — Als Körper ist der Mensch in seiner Naturexistenz; er untersteht durch ihn den Naturgesetzen und nimmt im chemischen organischen Prozeß der Assimilation die Kräfte der Natur in sich auf. Doch die Lebendigkeit des Körpers besteht darin, „daß seine Mate-

---

[1]) E. § 408.
[2]) E. § 216.
[3]) Ästhetik X, 2, 370—371 (Th. I, 75); vgl. dazu auch R. § 21 Zus.
[4]) Vgl. E. § 214.
[5]) Vgl. E. § 375 Zus. (VII, 1, 693).
[6]) E. § 216.
[7]) Ästhetik X, 2, 371.

rialität nicht für sich zu sein vermag"[1]). „Wenn die Seele aus dem Leibe entflohen ist, so beginnen die elementaren Mächte der Objektivität ihr Spiel"[2]). Das „einfache ideelle Leben" des Organismus liegt in der Seele, dem existierenden Begriff. Dem sich in eine Mannigfaltigkeit auseinanderlegenden Leibe gegenüber bleibt sie „die unmittelbare, sich auf sich beziehende Allgemeinheit"[3]). Sie macht das Lebendige zum Subjekt, zum „Prozeß der Gegliederung und Ausbreitung"[4]) und bedingt als individuelle Seele die Einzelheit des Individuums, die sich als Negativität gegen alles andere kundtut. Ist sie auch nur erst der Geist in seinem natürlichen Sein, so bildet sie doch als dessen Substanz die absolute Grundlage für alle Besonderung und Vereinzelung des Geistes, „den passiven νοῦς des Aristoteles, welcher der Möglichkeit nach alles ist"[5]). Den Entwicklungsprozeß, in welchem dieser „Naturgeist" sich zum Bewußtsein befreit, durch den er sich zum wirklichen menschlichen Geist macht, verfolgt Hegel in der „Anthropologie"[6]). Die Befreiung ist hier, wie überall, ein Aufheben des Gegensatzes zwischen dem inneren Sein der Idee in der Seele und dem äußeren im Körper. Von der Seele, als dem geistigen und damit aktiven Prinzip geht dieses Unternehmen aus. Sie wendet sich gegen den Leib, mit dem sie anfangs in ruhiger, unbewußter Einheit gelebt hatte: sie bemächtigt sich seiner, um ihn zum Mittel zu machen, durch das sie sich ausdrücken, verwirklichen kann. „Der Körper, insofern er unmittelbares Dasein ist, ist er dem Geiste nicht angemessen; um williges Organ und beseeltes Mittel desselben zu sein, muß er erst von ihm in Besitz genommen werden"[7]). Dadurch wird der Leib, was er in Wahrheit ist: „Die Leiblichkeit des Geistes"[8]), die Äußerlichkeit der Seele; „er stellt nicht sich vor, sondern die Seele und ist deren Zeichen[9]). Die Seele ist als diese Identität des Innern mit dem Äußeren, das jenem unterworfen ist, wirklich; sie hat an ihrer Leiblichkeit ihre freie Gestalt, in der sie sich fühlt und sich zu fühlen gibt; die als das Kunstwerk der Seele menschlichen, pathognomischen und physiognomischen Aus-

---

[1]) E. § 401 Zus. (VII, 2, 132; Th. I, 77).
[2]) E. § 219 Zus. (VI, 394).
[3]) E. § 216.
[4]) E. § 337 Zus. (VII, 1, 429).
[5]) E. § 389.
[6]) E. §§ 388—412.
[7]) R. §§ 48, 57; E. § 208 Zus. (VI, 382; Th. I, 77).
[8]) Ästhetik X, 2, 370.
[9]) In der Phänomenologie hat sich Hegel noch nicht zu dieser Höhe der Betrachtung des organischen Seins erhoben. In dem Abschnitte: Beobachtung der Beziehung des Selbstbewußtseins auf seine unmittelbare Wirklichkeit, Physiognomik und Schädellehre (Phän. 203—225), macht er sich über die Studien Lavaters und Galls lustig. Bezeichnend ist, daß er nur diese Extreme behandelt und abtut.

druck hat"[1]). Wie dem Geiste überhaupt, ist es der Seele eigentümlich, daß sie sich nicht unmittelbar kundzugeben vermag, sondern dazu immer sich des Körpers bedienen muß[2]). Da dieser der dinglichen Wirklichkeit in seiner äußeren Beschaffenheit gleich ist, vermag er das Bindeglied zwischen ihr und der Außenwelt zu werden, durch das sie selbst ihre Einheit mit dieser gewinnen kann. „Die Bemächtigung der Leiblichkeit bildet die Bedingung des Freiwerdens der Seele, ihres Gelangens zum objektiven Bewußtsein"[3]). Das Inbesitznehmen des Körpers hat für den Geist des Menschen die doppelte Bedeutung, daß er einmal in seinem Leibe und durch ihn in der Außenwelt sich selbst erfaßt; und dann, daß er auf diese Weise sich selbst verwirklicht, oder „was er seinem Begriffe nach (als eine Möglichkeit, Vermögen, Anlage) ist, in die Wirklichkeit setzt"[4]).

Die Wichtigkeit, die der Körper als Ausdrucksmittel für den Geist hat, und die Tatsache, daß der Geist mit der wachsenden Beherrschung seines Leibes selber an Realität und Reichtum zunimmt, erfordert es, „den Körper fähig zu machen, das Subjektive in die äußere Objektivität überzuführen. Dazu ist der Leib nicht von Natur geschickt; unmittelbar tut derselbe vielmehr nur das dem animalischen Leben Gemäße"[5]).

Diese „mit Freiheit geschehenden Verleiblichungen", in denen die Seele sich zu ihrer Wirklichkeit erhebt, „erteilen dem menschlichen Leibe ein so eigentümliches geistiges Gepräge, daß er sich durch dasselbe weit mehr als durch irgend eine Naturbestimmtheit von den Tieren unterscheidet"[6]). Indes ist die Hineinbildung der Seele in den Leib „keine den Unterschied ganz aufhebende. Die Natur der alles aus sich entwickelnden logischen Idee fordert vielmehr, daß dieser Unterschied sein Recht behalte. Einiges in der Leiblichkeit bleibt daher rein organisch, folglich der Macht der Seele entzogen; dergestalt, daß die Hineinbildung der Seele in ihren Leib nur die eine Seite desselben ist"[7]). Für die Seele, die den Leib als Zeichen benutzt, hat dies die Erfahrung zur Folge, daß ihre Äußerungen ihr sogleich fremd werden. Das ist ein Prozeß, den die Seele oder der bewußte Geist überhaupt unzählige Male erlebt, sei es, daß sich ihm der Zweck seines Handelns in der Ausführung verkehrt, sei es, daß ihm sein eigenes Werk fremd wird. Der Grund hierfür liegt im allgemeinen in dem Wesen der Äußerung überhaupt, da sie das Negative zu dem Bewirkenden ist; hier wird diese Erscheinung aber verstärkt durch die Beschaffenheit des Werkzeugs, dessen sich die Seele bedienen muß, des Körpers. Selbst

[1]) E. § 411.
[2]) Vgl. E. § 410 Zus. (VII, 2, 237).
[3]) E. § 410 Zus. (Th. I, 77).
[4]) R. § 57.
[5]) E. § 410 Zus. (VII, 2, 237—238; Th. I, 79).
[6]) E. § 411 Zus. (VII, 2, 241—242).
[7]) E. § 412 Zus. (VII, 2, 247).

die geistigste Form ihrer Äußerung, Stimme und Sprache, unterliegt daher diesem Schicksal. Was der Geist in seiner weiteren Bildung erreichen kann, ist nur ein Zurückdrängen der rein äußerlichen Zeichen, der Gebärde usw., und die Vergeistigung des Ausdrucks. Der Gebildete hat deshalb „ein weniger lebhaftes Mienen- und Gebärdenspiel als der Ungebildete ... Er hat es nicht nötig, mit Mienen und Gebärden verschwenderisch zu sein; in der Rede besitzt er das würdigste und geeignetste Mittel sich auszudrücken; denn die Sprache vermag alle Modifikationen der Vorstellung unmittelbar aufzunehmen und wiederzugeben"[1]).

Die Kehrseite dieses Verhältnisses zwischen Leib und Seele zeigt sich bereits in dem letzterwähnten Umstande, nämlich der Abhängigkeit der Seele von ihrem Leibe und dessen Einfluß auf sie. Er wird geradezu zur Macht über sie, indem er all ihre Empfindungen verleiblicht und ihnen dadurch die Form gibt, durch die sie der Seele selbst und anderen bewußt werden[2]). Die Seele ist gebunden an die Organe, die ihr der Körper zur Verfügung stellt. Nur durch seine Sinne erhält sie die Stoffe, deren sie zu ihrer eigenen Entwicklung bedarf, und von der Feinheit und Ausbildung der Sinnesorgane hängt wesentlich der Umfang und die Tiefe ihres Wirklichkeitsbewußtseins ab; und da auch die Fertigkeiten, die der Körper erwirbt, der Seele Neues erschließen und auf sie zurückwirken, so hat der Erzieher in der körperlichen Ausbildung seiner Zöglinge ein wichtiges Mittel in der Hand, ihren Geist zu entwickeln. Denn „Leib und Seele sind nicht Unterschiedene, welche zusammenkommen, sondern eine und dieselbe Totalität derselben Bestimmungen"[3]). Nur für den Verstand, der sie getrennt betrachtet, kann daher ihre Verbindung ein Unglück für die Seele sein, insofern nämlich als der Mensch durch den Leib „zur Sorge für die Befriedigung seiner physischen Bedürfnisse genötigt, somit von seinem geistigen Leben abgezogen und zur wahren Freiheit unfähig werde"[4]). Nein, nur die Einheit beider ist das Leben[5]). Einseitige Pflege des Geistes verschiebt das Gleichgewicht in dieser Einheit ebensosehr wie die alleinige Ausbildung des Körpers, „wie z. B. die Athleten und Seiltänzer tun". Nicht minder wird die Harmonie beider gestört, wenn eins von ihnen überanstrengt wird, oder auch, wenn dem Leibe nicht sein Recht widerfährt. Ich „muß ihn schonen, gesund und stark erhalten — darf ihn also nicht verächtlich und feindlich behandeln. Gerade durch Nichtachtung oder gar Mißhandlung meines Körpers würde ich mich zu ihm in das Verhältnis der Abhängigkeit ... bringen; denn auf diese Weise machte ich ihn zu etwas — trotz seiner Identität

---

[1]) E. § 411 Zus. (VII, 2, 244).
[2]) E. § 401 Zus. (VII, 2, 122; Th. I, 77).
[3]) Ästhetik X, 1, 154 (Th. I, 76).
[4]) E. § 410 Zus. (VII, 2, 236; Th. I, 77).
[5]) Ästhetik X, 1, 154.

mit mir — gegen mich Negativem, folglich Feindseligem, und zwänge ihn, sich gegen mich zu empören, an meinem Geiste Rache zu nehmen. Verhalte ich mich dagegen den Gesetzen meines leiblichen Organismus gemäß, so ist meine Seele in ihrem Körper frei"[1]). Mens sana in corpore sano!

Das eigenartige Doppelsein des Menschen, in welchem Leib und Seele, Körper und Geist scheinbar getrennt und doch in unauflöslicher Einheit zusammen bestehen, hat zur Folge, daß der Leib eine dem Werden der Seele parallel laufende und mit der ihrigen in Wechselwirkung stehende Entwicklung zurücklegt, den Verlauf der Lebensalter[2]). Wohl befaßt die Seele in sich alle Seiten des Geistes als ansichseiende Möglichkeiten, und der im Menschen wohnende Geist ist in allen Momenten seiner Entwicklung in seinem ganzen Umfange vorhanden. Für den unendlichen Geist sind die aufeinanderfolgenden Stufen seines Werdens nur ebensoviele Stufen seiner Selbsterkenntnis. Anders im endlichen Individuum, in dem die einzelnen Bestimmtheiten auseinander gerissen sind. Da werden jene Erkenntnisstufen des Absoluten zu wirklichen Entwicklungsmomenten an dem einzelnen beharrenden Subjekte, die sich physisch und psychisch voneinander durch die Weise unterscheiden, wie das Individuum sich zu seinem Allgemeinen — der Gattung, d. h. hier der Menschheit — verhält.

Die Kindheit zeigt den Menschen im ganzen in natürlicher Harmonie, im Frieden mit sich und der Welt. Wird auch durch die Geburt der „Zustand eines völlig gegensatzlosen Lebens" mit dem der Absonderung vertauscht, durch den das Individuum zu einem Selbständigen wird, so bleibt die körperliche Entwicklung in dieser Zeit doch wesentlich dem natürlichen Verlaufe getreu. Das Wachstum vollzieht sich als unmittelbare Ausbildung des tierischen Organismus, der im Menschen „zu seiner vollkommensten Form gelangt". Mit den Bedürfnissen entfalten sich auch die einzelnen körperlichen Fähigkeiten. Die Zähne, die sich steigernde Beherrschung der Glieder, das Stehen-, Gehen- und Sprechenlernen ermöglichen praktisches Verhalten zur Außenwelt und vermitteln dem Kinde das Bewußtsein seines Ich. Zugleich kehrt es aus der geistigen Versenktheit in die Außenwelt, aus der Anschauung, in sich zurück zur Vorstellung und beginnt nun sich leiblich und geistig der Dinge zu bemächtigen.

Die natürliche Einheit dieser Wechselbeziehung zertrennt sich im Jüngling in den Gegensatz des Allgemeinen und Besonderen, wobei das letztere die Gestalt des Äußeren, Fremden annimmt und sich dem im Menschen verkörperten allgemeinen Geiste feindlich entgegenstellt. Physisch ist dieses Alter dadurch charakterisiert, daß der Mensch in sich das Leben der Gattung spürt. Er tritt darin in reellen Gegensatz zu sich selbst als Individuum, so daß er sich als

---

[1]) VII, 2, 237 (Th. I, 78).

[2]) E. § 396 Zus. (Th. I, 64 ff.).

solches Objekt wird, sich in einem anderen sucht und findet. Psychisch entspricht dem, daß der Jüngling sich im wesentlichen auf der Stufe des Verstandes befindet. Er fühlt das Geistige als das Allgemeine in sich, als Ideal der Liebe, der Freundschaft oder des allgemeinen Weltzustandes. Die objektive Welt des mannigfachen Besonderen scheint ihm im schärfsten Widerspruch zu dieser einheitlichen Allgemeinheit zu stehen, und der kritische Verstand entdeckt in ihr immer mehr Punkte, in denen sie sich selbst widerspricht und ihrem idealen Wesen unangemessen ist. Das Tun des Jünglings ist deshalb das Streben nach Weltverbesserung und das Bemühen sich zu bilden, „um sich zur Verwirklichung seiner Ideale zu befähigen. In dem Versuch dieser Verwirklichung wird er zum Manne". „Der Mensch, der an sich vernünftig ist (als Kind), muß sich durch die Produktion seiner selbst durcharbeiten, durch das Hinausgehen aus sich, aber ebenso durch das Hineinbilden in sich, daß er es auch für sich werde"[1]. Dieses Ziel erreicht der Mann, dem die Einsicht in die Vernünftigkeit der objektiven Welt aufgeht, wo er im einzelnen Handeln an sie herantritt. Sein Verhältnis zu ihr wird vernünftig, sowie er ihre Identität mit ihm selbst erkennt und sich ihr frei einfügt. Durch dieses wahrhafte Verhältnis zur Wirklichkeit schafft sich der Mann selbst objektiven Wert, und das Ziel seiner Arbeit ist, sich in vollständige Einheit mit der Objektivität zu versetzen. Ist es erreicht, so hört jedoch das wirkliche Leben auf; denn „der Geist muß den Gegensatz haben; das Prinzip des Dualismus gehört zum Begriff des Geistes, der, als konkret, den Unterschied zu seinem Wesen hat"[2]. Wenn der Mensch vollkommen ausgebildet und dadurch seine Tätigkeit dem Geschäfte völlig gemäß geworden ist — zur Gewohnheit des geistigen Lebens, zur Abgestumpftheit des physischen Organismus —, wenn das Allgemeine die unbedingte Herrschaft über das Besondere erlangt hat, dann hat der Mann zwar die gänzliche Einheit mit dem Objektiven und damit das Ziel aller Menschenentwicklung erreicht, ist aber zugleich über die Schwelle des Greisenalters getreten und verfällt nun auch physisch der „abstrakten Negation der lebendigen Einzelheit", dem Tode.

Mit dem Mannesalter also hört die Bildung des Menschen erst auf; sie ist aber in ihrem letzten Stadium nur noch Selbstgestaltung des Individuums, wie das dem vernünftigen Standpunkt entspricht, zu dem es sich erhoben hat. Hier ist auch die Harmonie zwischen Körper und Geist hergestellt, die jenen zum gefügigen Werkzeug macht. Je weiter zurück dagegen, desto größer ist noch der Zwiespalt im Subjekt, desto unangemessener ist sein Sein noch seinem Begriff als Träger des Geistes, desto dringender daher auch das Bedürfnis nach einer Hilfe und Leitung, welche die Hindernisse beiseite räumt und die Entwicklung in die rechten Bahnen leitet. Aber das Ziel dieses Werdens ist

---

[1]) R. § 10 Zus.
[2]) G. 243.

jene Selbständigkeit des Mannes; die äußeren Eingriffe haben immer weiter zurückzutreten, je mehr die eigenen Kräfte des Individuums wachsen. Der Gegensatz zwischen Erzieher und Zögling muß allmählich verschwinden: die Erziehung hat den obersten Zweck, sich selbst überflüssig zu machen.

3. Der Charakter.

Durch die Entwicklung seiner Seele und seines Leibes zu höheren Formen geisterfüllten Daseins erwächst dem Menschen nun der neue innere Gegensatz zu seiner ursprünglichen Natur mit ihren eigentümlichen Beziehungen zur Außenwelt. Als endliches Individuum hält er auch an dieser Seite noch weiter fest, nachdem sein Geist längst darüber hinaus ist. „Das Leben des gegenwärtigen Geistes ist ein Kreislauf von Stufen, die einerseits noch nebeneinander bestehen und nur anderseits als vergangen erscheinen. Die Momente, die der Geist hinter sich zu haben scheint, hat er auch in seiner gegenwärtigen Tiefe“ [1]). Sie bleiben der Urgrund seines Wesens, sei es in der Form erworbener, sei es in der ursprünglicher Anlagen.

Für die Naturbeschaffenheit des Menschen, der Mitglied eines in geistiger Kultur stehenden Volkes und daher auch Gegenstand der Erziehungstätigkeit ist, kommen diejenigen Seiten des geistigen Lebens kaum mehr in Betracht, die Hegel, dem Sprachgebrauche seiner Zeit folgend, das kosmische, siderische und tellurische Leben nennt [2]). Der menschliche Geist ist als seiende Seele noch Naturgeist und steht als solcher unter dem Banne des planetarischen Lebens der Erde, des allgemeinen natürlichen Individuums [3]), das die herrschende Macht über seine einzelnen besonderen Gestaltungen bleibt und durch den Unterschied der Klimate, den Wechsel der Jahreszeiten, der Tageszeiten u. dgl. auf sie einwirkt. So lebt auch der Mensch ursprünglich dieses Naturleben mit; aber es bewirkt in ihm meist nichts weiter als „trübe Stimmungen“, die nur in Krankheitszuständen sich stärker geltend machen. Die fortschreitende geistige Entwicklung überwindet diese Erscheinungen. „Unter dem Aberglauben der Völker und den Verirrungen des schwachen Verstandes finden sich bei Völkern, die weniger in der geistigen Freiheit fortgeschritten und darum noch mehr in der Einigkeit mit der Natur leben, auch einige wirkliche Zusammenhänge und darauf sich gründende wunderbar scheinende Voraussehungen von Zuständen und den daran sich knüpfenden Ereignissen. Aber mit der tiefer sich erfassenden Freiheit des Geistes verschwinden auch diese wenigen und geringen Dispositionen, die sich auf das Mitleben in der Natur gründen“ [4]). Es

---

[1]) G. 125.
[2]) E. § 392.
[3]) Phän. 195; vgl. E. §§ 280 ff.
[4]) E. § 392; vgl. Logik V, 271.

folgt daraus, daß die Erziehung des gesunden Menschen sich um sie nicht zu bekümmern braucht.

Anders steht es mit dem Einfluß der äußeren Verhältnisse, die den jungen Menschen von Anfang an umgeben, dieser mehr geistigen Umwelt, die unter dem Namen Heimat geht. Was die natürliche Seele ursprünglich in sich aufnimmt, bestimmt die besondere Welt des Subjekts oft dauernd mit solcher Stärke, daß z. B. „Menschen, die in einfachen Verhältnissen aufgewachsen und keines Weiterstrebens fähig sind", es nicht ertragen können, wenn sie aus ihrem natürlichen Kreise losgerissen werden. „Ihr Lebensgefühl ist mitunter so fest an ihre Heimat gebunden, daß sie in der Fremde von der Krankheit des Heimwehs befallen werden." „Doch auch den stärksten Naturen ist zu ihrem konkreten Selbstgefühl ein gewisser Umfang äußerer Verhältnisse, sozusagen ein hinreichendes Stück Universum notwendig; denn ohne eine solche individuelle Welt würde ... die menschliche Seele überhaupt keine Wirklichkeit haben, nicht zur bestimmt unterschiedenen Einzelheit gelangen"[1]). — Es ist die Bedeutung der Heimat für den Menschen, daß sie ihn mit einem besonders festen Besitz erworbener Anlagen ausstattet und damit der Persönlichkeitsbildung eine sichere Grundlage bietet.

Wichtiger indes ist das, was von Anfang an die Eigenart der geistigen Natur eines Individuums ausmacht. Die Individualität der natürlichen Seele besteht in den Qualitäten des Naturells, des Temperaments und des Charakters. Genie oder Talent, die ganz allgemeine Art, wie der einzelne tätig ist — „ob sich der Mensch mehr in die Sache hineinbegibt, oder es ihm mehr um seine Einzelheit zu tun ist", die besondere Vereinigung von Beziehung nach außen und Insichreflektiertsein der Seele in den natürlichen Grundlagen des Charakters[2]) —: das alles ist dem Subjekt von Geburt her eigentümlich und bildet mit jenen Anlagen, die aus dem Zusammenhang mit der Außenwelt erworben sind, zusammen den unbewußten Grund der Individualität. Die so in sich vollkommen bestimmte Seele macht eine Gefühlstotalität aus, welche in ihrer „gedrungenen Weise" „unterschieden ist von der existierenden Entfaltung des Bewußtseins, dessen Weltvorstellung, entwickelten Interessen, Neigungen usf. Gegen dieses vermittelte Außereinander ist jene intensive Form der Individualität der Genius genannt worden, der die letzte Bestimmung im Scheine von (d. h. in Form von) Vermittlungen, Absichten, Gründen, in welchen das entwickelte Bewußtsein sich ergeht, gibt. Diese konzentrierte Individualität bringt sich auch zur Erscheinung in der Weise, welche das Herz oder Gemüt genannt wird"[3]). Da nun der Mensch nur als einzelnes, bestimmtes Subjekt Wirklichkeit hat und tätig sein kann; da er ferner als das

---

[1]) E. § 402 Zus. (VII, 2, 147).
[2]) E. § 395 Zus. (VII, 2, 87).
[3]) E. § 405; vgl. oben S. 20 ff.

dem allgemeinen Geiste entgegengesetzte einzelne Sein nicht aus seiner ursprünglichen Natur heraus kann, solange er überhaupt als Individuum existiert, so erfordert die Bildung des wirklichen Menschen die Berücksichtigung und Schonung dieser Grundlage, wie auch seines Heimatbewußtseins. Sie ist eben die Gestalt, in welcher der allgemeine Geist sich zur Einzelheit geformt hat, und bleibt deshalb im Leben des Menschen der aus sich selbst sprudelnde Quell, aus dem all sein entfaltetes Sein fließt.

Aber „was der Mensch sein soll, hat er nicht aus Instinkt, sondern er hat es sich erst zu erwerben“ [1]). Der Aufgabe des Menschen, ein gebildeter Geist zu werden, entspricht es nicht, wenn dieser Urgrund unverändert bleibt. Mit der fortschreitenden Bildung gewinnt das Allgemeine über die Besonderheiten die Herrschaft, und so bemerkt Hegel, daß z. B. „der Unterschied der Temperamente seine Wichtigkeit in einer Zeit verliert, wo die Art und Weise des Benehmens durch die allgemeine Bildung festgesetzt ist“ [2]). Das gilt nun zwar nicht von dem ganzen Umfang des Naturells, dem Hegel sogar eine angeborene Festigkeit zuschreibt, aber infolgedessen auch keine Entwicklungsmöglichkeit zugesteht. Aus ihm lösen sich als entwicklungsfähig heraus Talent und Genie, die deshalb auch einer „Bildung durch den Gedanken“ bedürfen [3]). „Beide Worte drücken eine bestimmte Richtung aus, welche der individuelle Geist von Natur erhalten hat“. „Talent und Genie müssen aber, da sie zunächst bloße Anlagen sind, — wenn sie nicht verkommen, sich verliederlichen oder in schlechte Originalität ausarten sollen —, nach allgemeingültigen Weisen gebildet werden“ [4]). Aber sie sind nicht allen Menschen gegeben. Aus der natürlichen Grundlage des menschlichen Wesens [5]) hebt sich vielmehr als das entscheidende Merkmal aller Individualität der Charakter heraus, der in sich die Festigkeit des Naturells in seinen Beziehungen nach außen und die Veränderlichkeit der Temperamentsbestimmungen im Innern des Menschen vereinigt, aber mehr ist als diese bloße Verbindung, wie jede Synthese etwas Neues bringt; er bleibt etwas, „das die Menschen immer unterscheidet. Durch ihn kommt das Individuum erst zu seiner festen Bestimmtheit ... Ohne Charakter kommt der Mensch nicht aus seiner Unbestimmtheit heraus, oder fällt aus einer Richtung in die entgegengesetzte. An jedem Menschen ist daher die Forderung zu machen, daß er Charakter zeige“ [6]): „Das sittliche Bewußtsein, weil es für eins derselben (der sittlichen Gesetze) entschieden ist, ist wesentlich Charakter“. Wenn nun der Charakter auch „eine natürliche Grundlage hat, — daß einige Men-

---

[1]) R. § 174 Zus.
[2]) E. § 394 Zus. (VII, 2, 84; Th. I, 62).
[3]) Ästhetik X, 1, 37 (Th. I, 60).
[4]) E. § 395 Zus. (VII, 2, 83).
[5]) VII, 2, 87 (Th. I, 63).
[6]) E. § 395 Zus. (VII, 2, 85; Th. I, 62—63). Vgl. Phän. 302.

schen zu einem starken Charakter von der Natur mehr disponiert sind als andere", so ist doch seine Festigkeit „keine so unmittelbare, so angeborene wie die des Naturells, sondern eine durch den Willen zu entwickelnde"[1]). Weil der Charakter eine Willensbestimmtheit ist, so erfolgt seine Ausbildung im wesentlichen dadurch, daß er nacheinander alle Stufen des realen absoluten Willens erfaßt und sie in seine „einhüllende Einfachheit" aufnimmt. So immer mehr sich selbst zur Allgemeinheit erweiternd, bezieht er schließlich auch das Höchste, das Wollen der Freiheit, in sich hinein, in das „zum trieblosen Sein gewordene geistige Bewußtsein"[2]) und reinigt es damit endgültig von den Mängeln, die ihm anhaften, solange es noch etwas von der Form des seine Befriedigung suchenden Triebes an sich hat. Erhält der Charakter selbst erst „seine volle Entfaltung in der Sphäre des freien Geistes"[3]), so erhebt

---

[1]) VII, 2, 87.

[2]) E. § 482.

[3]) E. § 395 Zus. (VII, 2, 87). Wenn Hegel trotzdem in der Darstellung der Sphäre des freien Geistes, wie sie die Rechtsphilosophie bietet, nicht, oder vielmehr nur vorübergehend (z. B. R. § 13 Zus.) auf den Charakter zu sprechen kommt, so dürfte die Erklärung darin zu suchen sein, daß er in diesem Werke die Entwicklung der Freiheit etwas einseitig allein vom Standpunkt des allgemeinen Geistes, von dem des Staates aus betrachtet, zu dem der ganze vorausgehende Weg hinführen soll. Das lebendige Individuum, in dem jene allgemeinen sittlichen Mächte sich verkörpern, kommt dabei als selbständig kaum in Betracht. Aus anderen Gründen ist auch wohl in der Phänomenologie nicht die Rede davon; einmal deshalb nicht, weil sie hauptsächlich die Erhebung des Geistes zur reinen Einsicht darstellt; dann aber auch, weil Hegel in diesem Werke das Individuelle nur als „das Prinzip des Verderbens" (Phän. 310—311) faßt, das sich schließlich zu dem abstrakten „leeren Eins der Person", einem „zufälligen Dasein und wesenlosen Bewegen und Tun" entwickelt (Phän. 313). Der Standpunkt, den er demgegenüber in der Enzyklopädie und in der Rechtsphilosophie einnimmt, wird der Einzelpersönlichkeit mehr gerecht, vielleicht gerade deshalb, weil sie keine selbständige Stellung hat. Das Wort „Person" verliert den bloß verächtlichen Sinn, den es in der Phänomenologie hat (Phän. 314); es bezeichnet den Träger des absoluten Rechts. Hegel redet in diesem Sinne von der „Hoheit der Person" — neben ihrer Niedrigkeit (R. §§ 35 Zus., 37 Zus.). Diese Würdigung findet sich auch in der Geschichtsphilosophie, wo „die Tätigkeit des Menschen überhaupt" es ist, die dem Weltgeist zur Wirklichkeit verhilft, und wo deshalb sogar von dem unendlichen Recht des Subjekts die Rede ist, „daß es sich selbst in seiner Tätigkeit und Arbeit befriedigt findet" (G. 57—58). Dieser letztere Standpunkt ist jedenfalls in Hegels Philosophie der reifere und darum hier zugrunde gelegt.

In der Geschichtsphilosophie stellt Hegel über den Charakter noch die Leidenschaft als das Wertvollere und Mächtigere, die Leidenschaft nicht in ihrer anfänglichen subjektiven Form, sondern als „das Treibende und Wirkende allgemeiner Taten" (G. 59 bis 60), also die Konzentration des Gesamtwillens eines Menschen auf einen Punkt, eine Idee. Indes wirkt sie in diesem Sinne eigentlich nur in den „weltgeschichtlichen Persönlichkeiten" im vollsten Umfange (siehe unten S. 131).

er seinerseits das Individuum zu dieser Höhe, soweit es sich als praktisches Bewußtsein betätigt. Im Charakter erlangt also der Mensch die Vollendung seines subjektiven, individuellen Wesens: er besitzt den absoluten, allgemeinen Geist in sich und „handelt aus sich selbst“[1]), aus der in ihm lebendigen Idee der Freiheit heraus, und er wahrt dabei doch die Besonderheit seines Tuns, indem er sich beschränkt auf die Ziele, die seiner Natur angemessen sind[2]). Die Charakterbildung ist hiernach die besondere Form, welche die allgemeine Aufgabe, den Menschen zur selbständigen Persönlichkeit heranzuziehen, annimmt.

c) Die Erhebung des Menschen zur Einheit mit dem Geiste.

Was der Mensch in seiner Entwicklung als lebendiges Subjekt erlebt — das Bestehen und Überwinden der schroffsten Gegensätze in sich, und ihre endliche Auflösung zur Einheit —, das erfährt er auch bei seinem Streben, sich mit der ihm objektiv gegenüberstehenden Wirklichkeit des absoluten Geistes auseinanderzusetzen. Nicht nur muß er selbst seine Stellung zu ihr wechseln, je weiter er in sie eindringt und sich ihr in seiner Entwicklung nähert; er sieht auch in ihr selbst den Zwiespalt der einzelnen Momente sich auftun und muß ihn in sich verarbeiten. Es ist die Probe auf das Exempel der Charakterbildung, wie weit es ihm gelingt, das in ihr subjektiv erworbene Allgemeine mit dem der Außenwelt in Einklang zu bringen und mit seiner Partikularität wollend und erkennend in sie aufzugehen; je weiter es darin kommt, desto höheren Wert erlangt das Individuum seinerseits. Der Weg zu diesem Aufgehen in die praktische und theoretische Verwirklichung der absoluten Freiheit, die dem gebildeten Charakter einstweilen noch als bloße Idee vorschwebt, ist nun zu betrachten; er zeigt die Entwicklung, die das Individuum durchmachen muß, um wirklich frei zu werden, und gibt auch die Endform, unter welcher der Geist des endlichen Menschen die unendliche Freiheit zu ergreifen vermag. Wollen und Erkennen streben hier, der Natur des Menschen und der Entfaltung des Absoluten entsprechend, gesonderten Zielen zu. Das Zusammenfallen von absolutem Wollen und absolutem Erkennen, wie es in Gott geschieht, ist im Menschen nicht möglich, wie bereits früher ausgeführt worden ist[3]).

1. Die Bildung des praktischen Geistes zur Sittlichkeit.

Der praktische Geist verwirklicht sich in den Gestaltungen der Sittlichkeit. In sie, in Familie, Gesellschaft und Staat, wird das Individuum hineingeboren. Es lebt anfangs in unmittelbarem Zusammenhange mit der sittlichen

---

[1]) Ästhetik X, 1, 309.

[2]) Vgl. E. § 80 Zus. (VI, 148; Th. I, 64); R. § 13 Zus.

[3]) Siehe oben S. 31.

Substanz; die Unschuld des Kindes beruht allein darauf, daß es sich ihr noch nicht entgegensetzt. Sobald jedoch die Entwicklung zum Subjekt beginnt, sobald der Mensch anfängt, sich zu betätigen, zu handeln, stört er jenen ursprünglichen einfachen Zustand[1]). Das Subjekt wird ein anderes als die scheinbar ruhende, unbewegte Substanz und vermag nun nicht eher in sie zurückzukehren, als bis es selbst in sich die ganze dialektische Bewegung des praktischen Geistes in ihrer Tiefe durchlebt hat[2]).

---

[1]) Vgl. oben S. 34 ff.

[2]) Es ist ziemlich schwer zu sagen, wie Hegel selbst sich die sittliche Entwicklung des Individuums gedacht hat. Die Phänomenologie hat den Gang, den das Erkenntnisleben des Subjekts durchmacht, zugrunde gelegt; infolgedessen treten die Stufen der sittlichen Bildung in anderer Reihenfolge auf als in der wirklichen Entwicklung — so nämlich, wie sie sich der Erkenntnis erschließen, also nach der Schwierigkeit bzw. Tiefe ihres geistigen Gehalts. Darum erscheint z. B. das Streben des Jünglings nach Weltverbesserung vor der Erörterung über den Geist der Familie. — Die Enzyklopädie und Rechtsphilosophie dagegen verfolgen die abstrakt-systematische Entwicklung des absoluten Geistes, die in dieser Form sich nur vor dem trennenden Verstande behaupten läßt, anderseits auch, dem Wesen der Sache nach, eine andere sein muß als die wirkliche des Menschen. Hegel spricht sich selbst hierüber näher aus im Zusatz zu § 32 der R.: „Was wir auf diese Weise erhalten, ist eine Reihe von Gedanken und eine andere Reihe daseiender Gestalten, bei denen es sich fügen kann, daß die Ordnung der Zeit in der wirklichen Erscheinung zum Teil anders ist als die Ordnung des Begriffs." — Aus diesen Umständen erklärt es sich, daß der Gedankengang der folgenden Ausführungen sich an keins der Hegelschen Werke unmittelbar anschließt, sondern einem jeden diejenigen Anschauungen entlehnt, die sich entweder auch in den anderen wiederfinden oder sich wenigstens mit dem Geiste des Systems durchaus vertragen. Dem Zwecke dieses Abschnittes entsprechend, ist abgesehen worden von der Darlegung, wie das natürliche Bewußtsein zum Standpunkte des sittlichen emporsteigt — es wird das im 2. und 3. Hauptteil zu behandeln sein. Die Anordnung der Stufen in der sittlichen Bildung schließt sich den späteren Werken Hegels an, weil in ihnen der Stoff klarer durchdacht ist und diese Reihenfolge auch den Gesichtspunkten entspricht, die Hegel in seiner Besprechung über die Lebensentwicklung des Menschen gibt (E. § 396 Zus.: die Lebensalter, siehe oben S. 51 f.). Im Anschluß hieran ist als dritte abschließende Stufe der sittlichen Bildung die Berufsbildung hingestellt worden, obwohl Hegel ihr so wenig wie der Charakterbildung eine eingehendere Erwähnung widmet. Im Rahmen der großen Werke, wo das Walten des allgemeinen Geistes dargestellt wird und das Individuum mit seinen Interessen und den Bedürfnissen seiner Bildung verschwindet, ist das erklärlich; die vorliegende Arbeit, die aber gerade diese Bildung des Einzelwesens betrachtet, dürfte nicht gegen den Sinn Hegels verstoßen, wenn sie diese beiden Fragen in den Vordergrund rückt; bei Hegel treten sie zurück hinter den Momenten, in denen die Entwicklung des einzelnen sich mit denen des Allgemeinen deckt, die aber eben deshalb für die praktische Pädagogik nicht immer so ausschließliche Wichtigkeit haben. Ein Werk Hegels über Erziehung hätte sicherlich auch einen anderen Standpunkt gewählt als die systematischen Werke.

α) Der Standpunkt der Moralität.

Das Handeln des ungebildeten Menschen wird durch seine Triebe und Neigungen durch seine natürlichen Leidenschaften und durch äußere Eindrücke bestimmt. „Der ungebildete Mensch läßt sich von der Gewalt der Stärke und von Naturbestimmtheiten alles auferlegen“ [1]). Deshalb verwirft Hegel auch immer wieder die Ansicht Rousseaus, daß das Leben im Naturzustande sittlich und gut sei. In diesem Zustande leben die Kinder: sie haben „keinen moralischen Willen, sondern lassen sich von ihren Eltern bestimmen“ [2]). Es fehlt ihnen noch an dem, was den Kern des sittlichen, d. h. des freien Menschen ausmacht, an der Subjektivität in dem Sinne, daß sie sich selbst als absolut wissen und sich bestimmen [3]). Die Macht des sittlichen Willens tritt dem Individuum als etwas Fremdes entgegen, und hier ist eine Vereinigung mit ihm nur durch Unterwerfung möglich, also durch Unterdrückung der eigenen — zufälligen — Subjektivität, die sich im Handeln überhaupt, auch im triebmäßigen, betätigt. Die bewußte Entwicklung zur Freiheit und damit das eigentlich sittliche Leben des Menschen, das, was seinen hohen Wert ausmacht [4]), beginnt erst dort, wo er sich bewußt wird über den Zweck seines Handelns, wo er in seinem Tun und seinem Werke sich selbst wiederfindet, wo er mithin zum Selbstbewußtsein seines Handelns erwacht ist. — Dies ist bereits das Ergebnis einer längeren Bildung; ja dieser Punkt wird sogar selbst bereits als Bildung bezeichnet: „Der gebildete, innerlich werdende Mensch will, daß er selbst in allem sei, was er tut“ [5]). Seine Vereinigung mit der objektiven Welt des Geistes, d. h. die seiner Menschenwürde entsprechende?, beginnt aber erst, wenn er diese Höhe der Bildung erklommen hat, wo er über das bloß natürliche Willensleben hinaus ist — auf der Höhe des moralischen Bewußtseins und Handelns.

„Der moralische Standpunkt ist ... das Recht des subjektiven Willens. Nach diesem Rechte anerkennt und ist der Wille nur etwas, insofern es das Seinige, er darin sich als Subjektives ist“ [6]). Das gilt nun zwar auch vom Absoluten; aber in der Moralität ist es nicht die Subjektivität des an und für sich seienden Willens, welche sich realisiert; sondern es ist „das eigentümliche Interesse des Menschen, das in Frage kommt“ [7]). Absolut ist an diesem Willen erst die Form, das alleinige Sichselbstbestimmen, „die reine Unruhe und Tätigkeit“ [8]); es fehlt ihm noch der unendliche Inhalt des Willens-

---

[1]) R. § 107 Zus.
[2]) Ebenda.
[3]) Ebenda.
[4]) R. § 107.
[5]) R. § 107 Zus.
[6]) R. § 107.
[7]) R. § 107 Zus.
[8]) R. § 108 Zus.

begriffes, und hiermit erfüllt sich der Wille erst auf der folgenden Stufe seiner Entwicklung, in der Sittlichkeit[1]). Hier dagegen bilden die zufälligen menschlichen Zustände und Interessen den Gegenstand des Strebens, und weil dieser Inhalt noch nicht der unendlichen Form genügen kann, so schwankt der Wille hin und her und kann infolgedessen „noch zu keinem, was ist, kommen". Das Unbedingte und sich in dieser Unsicherheit Behauptende ist deshalb nur das Allgemeine: „im Moralischen verhält sich der Wille noch zu dem, was an sich ist". Darum ist das Moralische „der Standpunkt der Differenz" — also der spezifisch menschliche —, der Differenz nämlich zwischen der unendlichen Form seiner Forderungen und ihrem endlichen Inhalt; und darum ist auch „der Prozeß dieses Standpunktes" „die Identifikation des subjektiven Willens mit dem Begriff desselben"[2]). Die allgemeine Aufgabe der moralischen Bildung lautet: „Von dieser Einseitigkeit der bloßen Subjektivität muß der Wille sich befreien, um an und für sich seiender Wille zu werden"[3]). Weil nun „das unendliche Selbstbestimmen des Willens" „in diesem seinem ersten Hervortreten am einzelnen Willen noch nicht als identisch mit dem Begriffe des Willens gesetzt ist, so ist der moralische Standpunkt der Standpunkt des Verhältnisses und des Sollens oder der Forderung"[4]). Das Allgemeine, das erreicht werden und gelten soll, ist zunächst die bloß subjektive Allgemeinheit, wie sie in der Absicht, dem Vorsatz, dem Gewissen des Individuums zur Geltung kommt. Sie geht aber allmählich in die objektive Allgemeinheit über. Der Mensch, der bisher seinen Willen als Recht geltend machen wollte, wird zur selbstbewußten objektiven Rechtsperson[5]). Dem abstrakten Recht wird von ihm Allgemeingültigkeit und unbedingte Macht zugestanden und erteilt, es wird zum Gesetze, und der subjektive Wille macht es sich zu eigen, indem er es als seine Pflicht erfaßt[6]). In dieser Form wird das Sollen zum vollen Besitz des Individuums, das sich auf diese Weise seine erste Einheit mit dem Absoluten schafft und moralisch frei wird[7]). Recht und Pflicht entsprechen sich nun, so daß „wer keine Rechte hat, keine Pflichten hat, und umgekehrt"[8]). „Es ist derselbe Inhalt, den das Bewußtsein anerkennt als Pflicht, und den es an anderen als Recht zum Dasein bringt. Die Endlichkeit des objektiven Willens ist insofern der Schein des Unterschiedes der Rechte und Pflichten"[9]). Der innere Zustand des von seiner Pflicht durchdrungenen

---

[1]) Ebenda.
[2]) R. § 108 Zus.
[3]) R. § 107 Zus.
[4]) R. § 108; vgl. oben S. 40 f.
[5]) E. § 488; R. §§ 46—47; vgl. Prop. S. 34 (§ 4).
[6]) Vgl. S. 41.
[7]) E. § 503.
[8]) E. § 486; R. § 155.
[9]) E. § 486.

Individuums ist „die einfache reine Richtung auf die sittliche Wesenheit". „Keine Willkür und ebenso kein Kampf, keine Unentschiedenheit ist in ihm . . .; sondern die sittliche Wesenheit, — die hier die Gestalt des Guten hat —, ist ihm das Unmittelbare, Unwankende, Widerspruchslose"[1]). Dem freien Geiste im Menschen entspricht es, daß die Vorschriften nicht als äußere Autorität an ihn herantreten, sondern „in seinem Herzen, Gesinnung, Gewissen, Einsicht usf. ihre Zustimmung, Anerkennung oder selbst Begründung haben" müssen[2]). „Die Gesinnung ist bei der Moral ein wesentliches Moment. Sie besteht darin, daß man die Pflicht tut, weil es sich so gehört"[3]).

Die Voraussetzung dafür, daß das Individuum seine Pflicht erfüllen kann, ist die Einsicht in den Inhalt dieser Pflicht: es muß auf dieser Stufe eine Kenntnis des Guten und Bösen haben[4]). Darum formuliert sich die allgemeine Pflicht für das Subjekt — und damit die Aufgabe des Erziehers — so, daß es „die Einsicht in das Gute haben, dasselbe sich zur Absicht machen und durch seine Tätigkeit hervorbringen soll"[5]). Aber hier tut sich nun sofort ein ganzes Nest von Widersprüchen auf[6]), die dem endlichen moralischen Bewußtsein unlösbar erscheinen; es sind Antinomien, die zur Aufstellung verschiedener Postulate führen[7]).

Das moralische Selbstbewußtsein verwirklicht sich erst, wenn es von der bloßen Erkenntnis seiner Pflicht zum Handeln schreitet[8]). Dabei kann es sich nur durch den allgemeinen Begriff der Freiheit — in der Form des kategorischen Imperativs — und durch moralische Zwecke bestimmen lassen. Alle Beeinflussung durch die Natur und also auch durch die Sinnlichkeit ist ausgeschlossen, da letztere „ihre eigenen Gesetze und Springfedern hat"[9]). Natürliche und moralische Seite stehen sich im Menschen selbständig und gleichgültig gegenüber. Indes erhebt die moralische Weltanschauung alsbald die Forderung, daß die Pflicht allein wesentlich, die Natur mit ihren Trieben dagegen unselbständig und unwesentlich sei[10]); weiterhin, daß die Natur sich der Selbstverwirklichung des moralischen Subjekts nicht widersetze; denn es trägt die Freiheit in sich und ist darum Selbstzweck seines Handelns[11]). Daher denn auch das Postulat, daß Moralität und Natur harmonieren, damit das Individuum

---

[1]) Phän. 301.
[2]) E. § 503.
[3]) Prop. 30; R. § 133. Standpunkt des Kantischen kategorischen Imperativs.
[4]) E. § 503.
[5]) E. § 507.
[6]) Phän. 399; vgl. R. § 112.
[7]) Phän. 389 ff.; R. § 135 (Hinweis auf diese Ausführung der Widersprüche).
[8]) E. § 503.
[9]) Phän. 402.
[10]) Phän. 390.
[11]) Phän. 390; Prop. 31.

sich in seiner erfüllten Pflicht als verwirklicht anschauen und genießen könne; mit anderen Worten, die Glückseligkeit des Menschen soll eine notwendige Folge seines moralischen Handelns sein. Das Streben nach Glückseligkeit ist die Form, in der der Geist sich hier zum moralischen Allgemeinen macht und sich über die Besonderheit der einzelnen Triebe erhebt[1]). Es ist insofern die Frucht der Bildung — der verstandesmäßigen der Aufklärung wenigstens —, die ja in dem „Hervortreiben der Allgemeinheit des Denkens" ihren absoluten Wert hat[2]). Die Betrachtung der Natur vom Standpunkt der Nützlichkeit aus[3]) steht hiermit auf gleicher Stufe; die Dinge sollen ein Mittel zur Befriedigung des Glückseligkeitsdranges abgeben.

Der eigenen sinnlichen Natur des Menschen gegenüber nimmt das Postulat die Gestalt an, daß der Widerstreit von Vernunft und Sinnlichkeit aufgehe in der Einheit wirklicher Moralität — anders ausgedrückt, „daß die Sinnlichkeit der Moralität gemäß sei". Die Entgegensetzung beider im endlichen Individuum wandelt diese Forderung in die absolute Aufgabe um, die Sinnlichkeit der Moralität immer mehr anzunähern, „in der Moralität immer Fortschritte zu machen", eine Aufgabe, deren Ausführung sich aber zu einem unendlichen Progreß gestaltet. Sie kann ihr Ziel nie erreichen, weil sie dadurch sich selbst vernichten würde[4]). Dem Glückseligkeitsstreben gesellt sich hier auf dem Gebiete der moralischen Weltanschauung ein Zug der Askese.

Noch nach einer andern Seite hin verfällt das Subjekt in Widersprüche, wenn es daran geht, seine moralische Gesinnung durch die Tat zu verwirklichen. Die Pflicht als solche ist ein völlig leerer Begriff; sie hat nur „die inhaltslose Identität, oder das abstrakte Positive, das Bestimmungslose zu ihrer Bestimmung"[5]), und erst die Beziehung auf die einzelnen Fälle des konkreten Daseins — auf die wesentlichen und notwendigen Bestimmungen des Verhältnisses der Menschen zueinander[6]) — gibt ihr Inhalt. Geschieht dies nicht, so kommt es nur zu einem erhabenen Gerede über die Pflicht, das zwar den Menschen erhebt und sein Herz weit macht, aber zuletzt langweilig wird; denn „der Geist fordert eine Besonderheit, zu der er berechtigt ist"[7]). Aus der einfachen, unerschütterten Gewißheit der Pflicht wird auf diese Weise „ein mannigfaltiges moralisches Verhältnis"[8]); es kommt zu dem „komischen Schauspiel" einer „Kollision von Pflicht und Pflicht"[9]) — komisch, weil darin die

---

[1]) R. § 20 Zus.
[2]) R. § 20.
[3]) Vgl. S. 44.
[4]) Phän. 392—393.
[5]) R. § 135.
[6]) Prop. 59.
[7]) R. § 136 Zus.; vgl. Phän. 428.
[8]) Phän. 394.
[9]) Phän. 301; E. § 508; vgl. G. 65; R. § 30.

Pflicht selbst als das Widerspruchsvolle erscheint: einmal soll sie als das Absolute gelten, und dann wird sie wieder als nichtig bezeichnet. Das in seiner Endlichkeit beharrende Bewußtsein sucht zwar zunächst in seinem Gewissen Rat und tröstet sich damit, daß „die Überzeugung von der Pflicht das Pflichtmäßige selbst ist“[1]); aber einen befriedigenden Ausweg aus diesem Dilemma, in dem es zwischen den einzelnen Möglichkeiten hin und her schwankt, findet es erst, wenn es die besonderen Pflichten durch ein höheres Wesen heiligen läßt, dessen Wille ihnen dann ihre Gültigkeit verleiht. Allein das ist weiter nichts als eine Flucht vor dem Widerspruch, die ihn tatsächlich bestehen läßt. Die wirkliche Auflösung erfolgt erst, sobald das Subjekt ihm die Stirn bietet. Greift der Mensch vermöge der ihm innewohnenden Kraft des absoluten Geistes den Gegensatz kühn an, so muß dieser, der eigenen Dialektik folgend, sich selbst vernichten und als Schein erweisen. Das Individuum entdeckt dabei, daß es selbst diesen Widersprüchen nur darum verfallen ist, weil es sich in seiner Isoliertheit als einzelnen Willen festgehalten und von seiner Subjektivität aus den Inhalt der formell allgemeinen Pflicht bestimmt hat. Entgehen kann es ihnen nur, wenn es sich aus der Sphäre der subjektiven Moralität in die der allgemeinen Sittlichkeit erhebt. Von der höheren Warte des hierin waltenden vernünftigen Geistes aus blickt es dann auf die sich widerstreitenden Gegensätze wie auf ein Spiel an der Oberfläche des Seienden, dessen Tiefe sie hervorquellen läßt, um sie alsbald wieder in sich zu versenken.

Trotzdem bleibt die Moralität für jeden Menschen eine notwendige Entwicklungsstufe auf dem Wege zur Sittlichkeit, ja die notwendigste, weil sie seinem innersten Wesen so ganz entspricht. Auch der zur vernünftigen Einsicht Gelangte kann von ihr so lange nicht loskommen, wie er in wahrhaft lebendigem Dasein auch seiner Sinnlichkeit Tribut zollen muß, — ein Hauptgrund, weshalb die Sittlichkeit eines Menschen so oft nicht die Höhe seiner Einsicht erreicht[2]). Zwischen „Sinnenlust und Seelenfrieden“, zwischen Autonomie der Pflicht und Heteronomie des menschlichen oder göttlichen Gesetzes wogt im endlichen Individuum der Kampf hin und her. Die Religion wird hier zur Stütze der Moral, und wo der Mensch sich von der Knechtschaft ihres Gesetzes befreit, kann es nur geschehen, um den Nacken unter das ebenso schwere Joch des Pflichtgebotes in seinem Innern zu beugen und ihm die sinnlichen Neigungen und Begierden aufzuopfern[3]), — sofern er überhaupt den Anspruch erhebt, Mensch zu sein. Dem Erzieher sind damit die Wege gezeichnet.

---

[1]) Phän. 417.

[2]) Vgl. die Ausführungen auf S. 31.

[3]) Vgl. Dilthey a. a. O. S. 84—85; Nohl a. a. O. S. 264—266. Vgl. Phän. 404—405.

β) Der Standpunkt der Sittlichkeit.

Das moralisch handelnde Subjekt kümmert sich zunächst um weiter nichts, als daß die Absicht, die es verwirklichen will, sich mit dem Substantiellen, dem ihm innewohnenden moralischen Geiste deckt, und es verlangt mit Recht, daß man ihm die Handlung nur so weit zurechne, als sie mit seiner Absicht übereinstimmt[1]). Es mißt seine Handlung also an seiner subjektiven Überzeugung. Aber dabei muß es die Erfahrung machen, daß sein guter Wille, seine subjektive „Tugend" an dem „bösen" Weltlaufe zuschanden wird[2]). Die Selbstverwirklichung wird ihm erst möglich, wenn es sich in die vorhandene Welt einfügt auf Grund der Einsicht, daß sie der verkörperte Begriff der Freiheit ist, „das lebendige Gute, das in dem Selbstbewußtsein sein Wissen, Wollen, und durch dessen Handeln seine Wirklichkeit, sowie dieses an dem sittlichen Sein seine an und für sich seiende Grundlage und seinen bewegenden Zweck hat"[3]). Diese Wirklichkeit des absoluten Willens ist das Reich der Sittlichkeit, in das der Mensch nun bewußt eintreten muß, nachdem er ihm ohne sein Wissen und Wollen bereits seit seiner Geburt unbewußt angehört hat. Im Sittlichen wird sein Wille „identisch mit dem Begriff des Willens und hat nur diesen zu seinem Inhalte"[4]).

Gar zu leicht wird es indes dem Menschen nicht gemacht, tatsächlich in diese praktische Einheit mit dem Absoluten einzugehen; dafür sorgen schon die Gegensätze, denen er hier begegnet, und die aufgelöst sein wollen. Sie sind einerseits der sittlichen Substanz immanent, anderseits betreffen sie das Verhältnis des Individuums zu ihr.

Die Sittlichkeit verharrt in der Familie als unmittelbarer oder natürlicher Geist[5]), als göttliches, unterirdisches Gesetz, wie es in der Phänomenologie heißt[6]), und sie zersplittert sich in eine Vielheit von sittlichen Personen (Familien), zwischen deren Extremen sie der vermittelnde Zusammenhang ist: „den Staat als bürgerliche Gesellschaft oder als äußeren Staat"[7]), das menschliche, oberirdische Gesetz der Phänomenologie. Wo sie sich in ihrer unvermittelten Eigenart berühren, geschieht dies oft in feindseliger Weise; erst der „zu einer organischen Wirklichkeit entwickelte Geist, die Staatsverfassung"[8]), versöhnt sie miteinander und nimmt sie in sich auf, aber nicht, ohne daß sie sich nun wieder gegen diese Aufhebung ihrer Selbständigkeit sträubten und in der Staatsmacht die feindliche Gewalt sähen, die ihnen unrecht tut.

---

[1]) u. a. E. § 503.
[2]) Phän. 248—256.
[3]) R. § 142.
[4]) R. § 108 Zus.
[5]) E. § 517; vgl. R. §§ 157—158.
[6]) Phän. 290, 299, 300.
[7]) E. § 523; vgl. R. §§ 157, 182—183.
[8]) E. § 517; vgl. R. §§ 157, 257.

In all diesen Gestaltungen legt die Sittlichkeit Beschlag auf den einzelnen Menschen, sobald er überhaupt zum Leben erwacht. In welchem Umfange das geschieht, hängt von den besonderen Umständen ab, in die das Individuum hineingeboren wird; sein ursprünglicher sittlicher Charakter wird dadurch von Hause aus fest begründet. Doch davon später. — Da nun Familie und Staat gleichzeitig ihre Ansprüche an den Menschen erheben und in seinem Innern Fuß fassen, so ist er schließlich nichts als das „wesenlose Selbst und der synthetische Boden ihres Daseins und Kampfes“ [1]). Er leidet unter dem Zwiespalt der Anforderungen, die beide an ihn stellen. Mit dem Erwachen des Selbstbewußtseins und dem beginnenden Streben nach Selbständigkeit sucht das Individuum sich deshalb diesem Zwange und Zwiespalt zu entziehen; es löst sich mit dem Anspruch auf Selbständigkeit und Freiheit, mit der Absicht, seine Ideale zu verwirklichen, von jenen allgemeinen Mächten, um sich selbst gegen sie zu behaupten und sie nach seinem Kopfe umzugestalten. Dieses Leben in Differenz, des einzelnen zum einzelnen und zu den allgemeinen Mächten, ist die bürgerliche Gesellschaft [2]). In ihr sind die Bürger „Privatpersonen, welche ihr eigenes Interesse zu ihrem Zwecke haben“ [3]). Im Streben nach ihrer subjektiven Freiheit finden sie sich nun gehemmt durch den Staat mit seinen Gesetzen und Machtmitteln. Zu der offenen Auflehnung gegen diese Fesseln gesellt sich die verstandesmäßige Beurteilung von seiten des Individuums; es faßt jene Mächte in ihrer Einzelheit auf und richtet seine zersetzende Kritik gegen das Recht, gegen die Trennung der Stände, gegen die geltende Sitte, gegen die Ausübung der Staatsgewalt. Es verliert aber bei dieser Beschränkung auf seine Besonderheit, auf seine Willkür, das Allgemeine aus den Augen und unterliegt der Zufälligkeit, wenn es in diesem Zustande beharrt. Die Befriedigung seiner Bedürfnisse bleibt dem Zufall überlassen; es verfällt in Ausschweifung, Elend, in physisches und sittliches Verderben und droht dabei das Allgemeine, Familie, Gesellschaft und Staat, in gleiche Vernichtung zu reißen [4]), wie es tatsächlich in den antiken Staaten geschehen ist [5]). Diese Ausartung der Subjektivität auf dem Gebiete des sittlichen Wollens gilt es also zu bekämpfen, da das Individuum nicht untergehen, sondern zum Träger höherer Zwecke werden soll. Die Gesellschaft ist nun trotz ihrer Differenzierung der Boden, auf dem der einzelne genötigt wird, seine Besonderheit einzuschränken, sein Wollen und Tun auf allgemeine Weise zu be-

---

[1]) Phän. 498.

[2]) R. § 182.

[3]) R. § 187.

[4]) „Die selbständige Entwicklung der Besonderheit ist das Moment, welches sich in den alten Staaten als das hereinbrechende Sittenverderben und der letzte Grund des Unterganges derselben zeigt“ (R. § 185).

[5]) R. § 185.

stimmen und sich zu einem Gliede der Kette dieses Zusammenhangs zu machen, weil er sonst selber nicht zu seinem Ziele gelangen kann. Die Subjektivität wird hier in ihrer Besonderheit gebildet, und zwar „zur formellen Freiheit und formellen Allgemeinheit des Wissens und Wollens" erhoben[1]). Durch die Einsicht in das Wesen der Wirklichkeit, in der sich das absolut Gute, die Idee der Freiheit, realisiert, und durch die Unterwerfung unter die Sitte kehrt das Subjekt in die Einheit mit der sittlichen Substanz zurück und läßt so die „selbstbewußte Freiheit" in sich wieder „zur Natur" werden[2]).

Die wahrhaft sittliche Gesinnung findet im Vertrauen ihren Ausdruck: das Individuum weiß die Substanz und die Identität aller seiner Interessen mit dem Ganzen und erkennt auch alle anderen einzelnen nur in dieser Identität als wirklich[3]). „Die Beziehungen des einzelnen in den Verhältnissen, zu denen sich die Substanz besondert, machen seine sittlichen Pflichten aus"[4]), in denen das Individuum sich zur substantiellen Freiheit befreit[5]), und die so bestimmte sittliche Persönlichkeit ist Tugend[6]), weil ihre Subjektivität von dem substantiellen Leben des Geistes durchdrungen ist[7]). Die Tugend erkennt also das Seiende als ein nicht Negatives an, läßt es bestehen und hat dadurch Ruhe in sich selbst. Ihr Wesen bedingt es, daß sie sich um das Ganze der sittlichen Wirklichkeit bemüht und sich für dieses aufzuopfern vermag. In

---

[1]) R. § 187.

[2]) E. § 513.

[3]) E. § 515; vgl. R. § 147.

[4]) E. § 516.

[5]) R. § 149.

[6]) Als eine Gestaltung des sittlichen Geistes tritt die Tugend bei Hegel erst in seinen späteren großen Systemschriften auf; sie fehlt in diesem Sinne noch in der Phänomenologie. Was dort als Tugend bezeichnet wird, steht außerhalb der sittlichen Welt und ist eine Form, in der sich das vernünftige Selbstbewußtsein verwirklicht; es erhebt sich in ihr zur Allgemeinheit des Guten und opfert die Einzelheit des Bewußtseins; aber gerade weil es in dem Wahren und Guten nur sich selbst als sein Wesen erfaßt, setzt es sich der objektiven Wirklichkeit, der Welt, im Bewußtsein seiner Tugend entgegen (Phän. 248 ff.). In den späteren Fassungen des Systems hingegen fügt es sich durch seine Tugend gerade in sie ein. Der Grund für diese veränderte Fassung dürfte darin liegen, daß die Phänomenologie in ihrer Tendenz individualistisch ist, d. h. vom einzelnen Bewußtsein ausgeht und an ihm festhält. Die späteren Werke dagegen sind universalistisch gerichtet; der Einzelgeist ist das Unwesentliche, der Weltgeist dagegen das allein Wahre und Wirkliche. Außerdem schwebt Hegel in der Phänomenologie der Tugendbegriff der Aufklärung in seiner hohlen Gespreiztheit vor. Dagegen sind seine Ausführungen eine scharfe Polemik, die später unnötig wird, weil inzwischen die Aufklärung durch die Zeitentwicklung längst überwunden ist.

[7]) E. § 516; vgl. R. § 150: „Das Sittliche, insofern es sich an dem individuellen, durch die Natur bestimmten Charakter als solchem reflektiert, ist die Tugend."

den besondern Verhältnissen der anderen Individuen erblickt sie das Substantielle und begegnet ihnen daher mit Gerechtigkeit und wohlwollender Neigung. Diese Tugend ist nichts dem Menschen Angeborenes, für das es von vornherein ein Genie gibt; sie ist vielmehr ein vermitteltes Allgemeines, das vom Individuum erst durch dessen eigene Tätigkeit hervorgebracht werden kann und muß und von allen Menschen gefordert wird[1]). Sie ist aber zugleich ein allgemein Geltendes, dessen Inhaltsbestimmung nicht von der Willkür des einzelnen abhängt[2]).

Auf dieser Stufe der Entwicklung findet der Mensch nun auch den sittlichen Gehalt, das wahrhaft Gute, in der Wirklichkeit, nicht mehr außerhalb derselben als etwas Heiliges im Jenseits. Statt der Weltflucht und Feindschaft gegen die irdischen Verhältnisse gelten gerade diese als das Sittliche: die Ehe, die Tätigkeit des Erwerbs durch Verstand und Fleiß und die Rechtschaffenheit im Gebrauch des Vermögens, d. h. die Sittlichkeit in der bürgerlichen Gesellschaft; endlich der Gehorsam gegen die Gesetze und die gesetzlichen Staatseinrichtungen — die Sittlichkeit im Staate. Scharf wird hier das Ideal der mittelalterlichen Askese zurückgewiesen[3]). Der Unterstützung durch eine Autorität, etwa der Religion, bedarf diese Sittlichkeit nicht mehr; sie ruht festgeschlossen in sich selber. „Das Individuum, das in dieser Einheit lebt, hat ein sittliches Leben, hat einen Wert, der allein in dieser Substantialität besteht“[4]); es hat teil an der absoluten Freiheit.

γ) Der Beruf.

Und doch genügt die Einsicht in dieses wahre Wesen der Wirklichkeit und der bloße Wille, sich ihr einzufügen, nicht, um das Individuum zum daseienden sittlichen Geiste zu machen; zwar weiß es seine Wesensgleichheit mit den sittlichen Mächten, aber daneben auch noch sein Bestehen als Einzelwesen mit besonderen Interessen und Neigungen. Die wahre Vereinigung und doch Erhaltung beider Seiten, also eine Wirklichkeit, die Einheit und Gegensatz in einem ist und dabei doch dem Wesen des Menschen ganz entspricht, findet er im Beruf. „Die abstrakte Seite der Pflicht bleibt dabei stehen, das besondere Interesse als ein unwesentliches, selbst unwürdiges Moment zu übersehen und zu verbannen. Die konkrete Betrachtung, die Idee, zeigt das Moment der Besonderheit als ebenso wesentlich und damit seine Befriedigung als schlechthin notwendig; das Individuum muß in seiner Pflichterfüllung auf irgend eine Weise zugleich sein eigenes Interesse, seine Befriedigung oder Rechnung finden, und ihm aus seinem Verhältnis im Staat

---

[1]) E. § 395 Zus. (VII, 2, 83; Th. I, 60).
[2]) Geschichte d. Phil. XIV, 53 (Th. II, 1, 271).
[3]) E. § 552 (S. 467—468).
[4]) G. 77.

ein Recht erwachsen, wodurch die allgemeine Sache seine eigene besondere Sache wird"[1]). Im Beruf arbeitet der Mensch für sich, schafft sich die Mittel zu einer selbständigen Existenz und damit die höchste Ehre des freien Menschen[2]); im Beruf aber kommt das, was der einzelne für sich tut, auch dem Allgemeinen zugute: „In der Erfüllung der Pflicht gegen ... sich wird auch die gegen die Allgemeinheit erfüllt"[3]). Der Beruf läßt den Menschen teilnehmen an dem Werke des Gesamtgeistes und gibt seiner Arbeit dadurch den höchsten Wert. — Die Form einer äußerlichen Notwendigkeit dieser Tätigkeit verschwindet, je ernsthafter das Individuum sich in sie vertieft, und je voller es alle Seiten seines Berufes ausfüllt[4]). Das Subjekt arbeitet sich in seinem Berufsleben die Besonderheiten ab und lernt im Allgemeinen aufgehen. So werden zwar die einzelnen „in Rücksicht auf den substantiellen Inhalt ihrer Arbeit" bloße Werkzeuge des sittlichen Gesamtgeistes[5]), und ihre Subjektivität, die ihr Eigentümliches ist, ist „die leere Form der Tätigkeit"; indes werden sie für ihre Arbeit im Dienste des Geistes belohnt durch „eine formelle Allgemeinheit subjektiver Vorstellung": den Ruhm[6]).

Aus dieser Bedeutung des Berufes für die sittliche Entwicklung des Individuums erklärt es sich, daß der Mensch besonders unzufrieden wird, wenn er seinen Beruf nicht ausfüllt[7]). Hegel hält es deshalb für wünschenswert, daß jeder sich seinen Beruf nach freier Neigung wähle[8]). Ferner ist eine Ausbildung des Individuums für den besonderen Beruf notwendig, dem es sein Leben widmen will, eine Vorbildung, die in sich abgeschlossen und vollendet sein muß, wenn sie ihrem Träger ein gedeihliches Wirken ermöglichen soll. Sind ihm die hierzu nötigen Fähigkeiten und Geschicklichkeiten vermittelt, so hat das Geschäft der Erziehung auf dem Gebiete der Sittlichkeit sein Ziel erreicht und kann die weitere Entwicklung des Menschen diesem selbst und dem Einfluß der allgemeinen geistigen Mächte seiner Umgebung überlassen.

2. Die Bildung des theoretischen Geistes.

Die Einheit auf dem Gebiete des theoretischen Geistes wird dem Menschen in der Religion, dieses Wort im allgemeinsten Sinne als Vereinigung des Menschengeistes mit dem Absoluten genommen. In diesem Umfange befaßt sie unter sich überhaupt die Formen des absoluten Geistes: Kunst, Religion

---

[1]) R. § 261.
[2]) G. 480.
[3]) Phän. 418.
[4]) Prop. 64—65 (Th. I, 45—46), dazu Prop. XVIII, 63 (Th. I, 19).
[5]) E. § 551; vgl. G. 61.
[6]) E. § 551.
[7]) Prop. 65.
[8]) Geschichte d. Phil. XIV, 289—290 (Th. II, 1, 307).

im engeren Sinne, Philosophie[1]). Der sittlichen Bildung auf dem Gebiete des praktischen Geistes entspricht also hier die religiöse Bildung, die je nach der Entwicklungsstufe des Geistes verschiedene Gestaltungen annimmt: ästhetische, religiöse im eigentlichen Sinne und philosophische Bildung. In diesen drei Stufen vollendet sich zugleich der dialektische Prozeß des Geistes, der ihn zur Freiheit emporführt.

a) Ästhetische Bildung.

Die Kunst hat es bei Hegel zu der am wenigsten selbständigen Stellung gebracht; sie bleibt dauernd eine niedere Form der eigentlichen Religion[2]). Zwar reinigt auch sie den Geist von der Unfreiheit und versetzt das Individuum in die Einheit mit dem Absoluten[3]). Aber die Versöhnung, welche sie gibt, besteht nur in der unmittelbaren Anschauung. Die schöne Kunst, ihre höchste Vollendung, erblickt in ihren Gestaltungen nicht mehr das Sinnliche als solches, sondern sieht in ihnen nur den Ausdruck für die innere Form, das Selbstbewußtsein, das sich in ihnen äußert[4]). Wegen dieser absoluten Herrschaft des Geistes über den Stoff ist die Kunst die höchste Art der an sinnliche Äußerlichkeit gebundenen Religion und zugleich ihr Ende, weil sie ihr die Beschränktheit des Stoffes abstreift und sie in das Gebiet des rein Geistigen erhebt. Daraus folgt, daß die Kunst, wenigstens die der Antike und des Mittelalters, die Hegel hauptsächlich im Sinne hat, nur im Zusammenhang mit dem religiösen Geiste des Volkes, dem sie ihre Entstehung verdankt, völlig zu wirken vermag und ganz zu begreifen ist. Nur daraus erschließt sich ein Verständnis, das über die bloße Freude an der schönen Form hinweggeht und diese vielmehr als Ausdrucksmittel zu deuten vermag. So stellt Hegel selbst z. B. die antike Skulptur und Dramatik, die gotische Baukunst und die Malerei der großen Italiener ganz hinein in den Zusammenhang der in jenen Zeiten herrschenden religiösen Anschauungen. Für uns, die wir über jenen Standpunkt hinaus sind, verliert indes die Kunst ihre ursprüngliche Bedeutung. „Unser Tun in ihrem Genusse ist daher nicht das Gottesdienstliche, wodurch unserem Bewußtsein seine vollkommene, es ausfüllende Wahrheit wurde, sondern es ist das äußerliche Tun, das ... nur das weitläufige Gerüste der toten Elemente ihrer äußerlichen Existenz, der Sprache, des Geschichtlichen usf. errichtet, nicht um sich in sie hineinzuleben, sondern nur, um sie in sich vorzustellen“[5]).

---

[1]) E. § 554. Ähnlich, nur mit Ausschluß der Philosophie, in der Phänomenologie.

[2]) Croce macht dies Hegel zum Vorwurf und sieht den Grund dafür in dem Umstande, daß Hegel in das tiefste Wesen der Kunst nicht einzudringen vermocht habe. Vielleicht ist es eine eigenartige Synthese von Romantik und Aufklärung in Hegels Geist.

[3]) E. § 562 (S. 480).

[4]) Ebenda S. 479.

[5]) Phän. 483—484.

So hoch Hegel, der Freund Hölderlins, also auch den Wert der Kunst einschätzt, so sehr er sich selbst für sie begeistert, so erklärt doch diese Auffassung vollständig, daß er nicht an eine besondere ästhetische Erziehung des Individuums denkt, sondern die künstlerische Bildung gewissermaßen als Nebenprodukt betrachtet. Er behauptet wohl, daß derjenige, welcher von den Werken der Alten nichts wisse, gelebt habe, ohne die Schönheit zu kennen[1]), und er billigt auch die Bestrebungen Schillers, ästhetische Bildung einzuführen[2]); aber er hat andererseits für den künstlerischen Dilettantismus, die gewöhnliche „kunstkennerische Beschäftigung", nur die ironische Bemerkung, daß sie eine Art gelehrten Müßiggangs sei, der sich's nicht allzu sauer werden zu lassen brauche[3]). Die wenigen Andeutungen, die Hegel über die ästhetische Bildung macht, zeigen indes immerhin, daß er hier ein Gegner der bewußt persönlichen Erziehung zur Kunst ist. Die Vereinigung mit dem Absoluten soll auf diesem Gebiete mehr durch die allgemeine und dem Beteiligten zum großen Teil unbewußt bleibende Versenkung in den allgemeinen Geist erfolgen, und das geschieht, indem das Individuum sich ihm hingibt. Ähnlich war es auf dem sittlichen Gebiete, und in denselben Grundzügen verläuft auch die religiöse Erziehung.

β) Religiöse Bildung.

In der Religion findet der Mensch diejenige Vereinigung mit dem Absoluten, welche seiner eigenen Zerrissenheit in Gegensätze am besten entspricht. Wie sich die Religion darstellt, hat sie — ebenso wie die Sittlichkeit — die beiden Seiten des Individuellen und des Allgemeinen. „Sie ist ebensosehr als vom Subjekt ausgehend und in demselben sich befindend, als objektiv von dem absoluten Geiste ausgehend zu betrachten"[4]). Insofern das Individuum in der Religion die „unendliche Rückkehr in sich aus der natürlichen Unmittelbarkeit seines Daseins"[5]) erlebt, gehört sie gleich der Sittlichkeit zu den unveräußerlichen Gütern, die das Wesen seines Selbstbewußtseins, seiner Persönlichkeit ausmachen, und das Ziel der religiösen Bildung ist daher dasselbe wie das der sittlichen: Selbständigkeit und Selbstverantwortung des Menschen in dieser höchsten Innerlichkeit seines Daseins. „Eine Religiosität, bei welcher der eine Teil in die Hand eines andern (eines Priesters oder Beichtvaters) gelegt wird, ist keine Religiosität; denn der Geist ist nur einer, und er soll in mir wohnen: mir soll die Vereinigung des An-und-Fürsichseins angehören"[6]).

Der Weg auch zu diesem Ziele windet sich selbstverständlich durch die

---

[1]) Reden XVI, 139 (Th. III, 189).
[2]) Ästhetik X, 1, 80—81.
[3]) Ästhetik X, 2, 262—263 (Th. II, 2, 408).
[4]) E. § 554.
[5]) R. § 66.
[6]) R. § 66 Zus.

mannigfachsten Gegensätze. Grundlegend ist der von Subjekt und Objekt, weil er überhaupt das Wesen der Religion ausmacht[1]). „Der sich selbst wissende Geist ist in der Religion unmittelbar sein eigenes reines Selbstbewußtsein"[2]). Das Individuum weiß als seine Wahrheit den alles in sich befassenden göttlichen Geist. Dieser ist sein Objekt in Gestalt seiner Vorstellung. Es hat in dieser Vorstellung aber nur sich selbst objektiviert, schaut in ihr sein eigenes Selbstbewußtsein an, doch mit der Veränderung, daß es zum allgemeinen Geist erhoben ist, der alles Wesen und alle Wirklichkeit in sich enthält. Eben deshalb aber ist das Objekt, welches in dieser Vorstellung erfaßt wird, bedingt von dem Stande des Selbstbewußtseins im Ich, obwohl das Ich sich abhängig weiß von ihm[3]). Das Individuum in seinem Dasein unterscheidet sich sonach von dem Selbstbewußtsein, das es in der Vorstellung des Göttlichen besitzt. „Seine eigentliche Wirklichkeit — nämlich die Einheit beider — fällt außerhalb der Religion". So erscheint die Religion anfänglich nur „als ein Teil des Daseins und Tuns und Treibens, dessen anderer Teil das Leben in seiner wirklichen Welt ist". Der Ausgleich, die Vollendung der Religion oder die Versöhnung des Selbsts in sich, muß hier in dem Sinne erfolgen, „daß beides einander gleich werde, daß das Leben des Menschen seiner Religion entspreche"[4]). Die Wahrheit des Glaubens an eine Bestimmung des religiösen Geistes zeigt sich darin, daß der wirkliche Geist so beschaffen ist wie die Gestalt, in der er sich in der Religion anschaut"[5]). Erst damit ist die Stufe der wirklichen Religion erreicht.

1. Subjektive Religiosität. Das selbstbewußte Subjekt verhält sich zunächst zu dem Göttlichen in einer Weise, die selbst den Gegensatz in sich birgt. Glaubend fühlt es sich mit ihm in unmittelbarer und substantieller Einheit verbunden[6]); es ergreift das Übersinnliche durch die Andacht, in der das Denken als solches „das gestaltlose Sausen des Glockengeläutes oder eine warme Nebelerfüllung, ein musikalisches Denken, das nicht zum Begriffe kommt", bleibt[7]). Das ist das Gefühlselement in der Religion. Andererseits ist der Mensch aber der Religion nur deshalb fähig, weil er denkendes Wesen ist. Deshalb gibt es für ihren Gehalt „zwei Sprachen, die eine des Gefühls, ... die andere des konkreten Begriffs"[8]). Das Denken wendet sich nun gegen die

---

[1]) Von diesem Punkte der Hegelschen Religionsphilosophie ist Feuerbach ausgegangen.

[2]) Phän. 436.

[3]) Vgl. dazu die Ausführungen Hegels in der Phänomenologie über das „unglückliche Bewußtsein" (Phän. 139 ff.).

[4]) Phän. 437.

[5]) Phän. 444.

[6]) E. § 555.

[7]) Phän. 143.

[8]) E. § 14.

unmittelbare Gewißheit des religiösen Bewußtseins und erschüttert durch seine Kritik eine Position des Glaubens nach der andern, indem es die Widersprüche darin aufdeckt[1]). Es nötigt so den Glauben dazu, daß er selbst in den dialektischen Prozeß eintritt und die bisher unmittelbare Vereinigung der Entgegengesetzten durch die denkende Vermittlung bewährt, also das Moment des Denkens in sich aufnimmt. Nun vermag dieses auch positiv zu wirken, indem es den Inhalt der Vorstellung von Gott gestaltet, was dem Glauben allein nicht möglich war. Das Göttliche bekommt die Form, zu welcher der menschliche Geist es selbst gebracht hat; der vollendete und völlig geistige Inhalt wird ihm erst zuteil, wo der Mensch zu ihm gelangt ist. Die höchste Form der Religion ist danach das Christentum, das Gott als reinen Geist, als die dialektische Dreiheit des Vaters, des Sohnes und des Geistes der Gemeinde faßt[2]). Im Glaubensbekenntnis und im Dogma kristallisiert dieser gedankliche Inhalt sich dann zur festen Form. Glaube und Lehre bilden so die Gegensätze, aus denen die religiöse Weltanschauung erwächst, und die deshalb in der religiösen Erziehung des Kindes gleichmäßig zu berücksichtigen sind[3]). Der Verstand erlaubt es nicht, solche Widersprüche in der subjektiven Religiosität und in ihren Äußerungen auszugleichen, weil er an ihnen als gesonderten Bestimmungen festhält. Für ihn beharrt deshalb auch das Endliche unversöhnt und feindselig gegen das Unendliche, als das abgefallene Böse. Gott thront unerreichbar und unerkennbar im Jenseits, und die Erde mit ihrer Sinnlichkeit ist von seinem Geiste verlassen; sein Reich wird erst kommen, wenn alles Irdische aufhört. — Anders die Vernunft im Menschen: sie schaut überall die Offenbarung Gottes, die Gegenwart seines Reiches; sie weiß sein Wesen, sie weiß sich vom göttlichen Geiste beseelt. Wenn das verständige Bewußtsein durch die Beweise vom Dasein Gottes sich der Erkenntnis nähert[4]), so handelt es in der unmittelbaren Einsicht, daß es seine höchste Aufgabe ist, Gott und damit sich und die Welt zu erkennen, ein Ziel dem alle Philosophie und Religion von jeher zugestrebt haben[5]). Das in seiner Einzelheit beharrende Subjekt, das für sich allein dieses Ziel erreichen will, gelangt theoretisch zu ihm im mystischen Glauben. Dessen Eigentümlichkeit ist es, das Entgegengesetzte als ideelle Momente in sich zu vereinigen; und darin ist diese Erkenntnis das Vernünftige selbst — unbegreiflich allerdings für den bloßen Verstand[6]).

---

[1]) Vgl. hierzu das Kapitel der Phänomenologie: Der Glaube und die reine Einsicht, Phän. 343 ff.; Religionsphilosophie XII, 285 ff.; ähnlich Geschichte d. Phil. XIV, 9—10 (Th. II, 1, 250).

[2]) So besonders Phän. 493; E. §§ 564 ff.; G. 408, 413; Religionsphilosophie XII, 261.

[3]) Vorrede zu Hinrichs Religionsphilosophie XVII, 280 (Th. I, 46—47).

[4]) Vgl. E. §§ 50, 68; Religionsphilosophie XII, 292 ff.

[5]) Vgl. G. 48.

[6]) E. § 82 Zus. (VI, 159—160).

Praktisch schafft das Individuum sich die Einheit mit dem Göttlichen durch den Kultus[1]); dort verwendet es die sinnliche Form als Ausdrucksmittel für das geistige Innere. Der einzelne erhebt sich durch eine individuelle Handlung zum Allgemeinen. Das ist der Wert, den die Kulthandlungen für die religiöse Entwicklung des Menschen besitzen, und deshalb sind sie eines der Hauptmittel, das dem Erzieher auf diesem Gebiete zur Verfügung steht.

2. Religion und Sittlichkeit. Die letzte und höchste Synthese, zu der das Individuum für sich allein gelangen kann, ist die, daß es seine Religiosität aus ihrer isolierten Stellung heraushebt und ihr wirkliche Allgemeingültigkeit verleiht durch die Vereinigung seines religiösen mit seinem sittlichen Leben. Kant läßt den Glauben an Gott aus der praktischen Vernunft hervorgehen; aber das Spekulative (das Vernünftige) hat nach Hegel überall die Eigentümlichkeit, „daß das zunächst als (zeitlich) Folgendes und Hervorgegangenes Gestellte vielmehr das absolute Prius dessen ist, durch das es als vermittelt erscheint"[2]), — wie eben der absolute Geist in Wahrheit das erste ist, das seine Gestaltungen erst ermöglicht, in der zeitlichen Entwicklung aber als das Ergebnis der Bewegung erscheint, die ihn durch alle seine Offenbarungen hindurch führt. So tritt die wahre Religion zwar später ein als die Formen der Sittlichkeit; aber da sie „das Bewußtsein der absoluten Wahrheit ist, so kann, was als Recht und Gerechtigkeit, als Pflicht und Gesetz, das ist als wahr in der Welt des freien Willens gelten soll, nur insofern gelten, als es teil an jener Wahrheit hat, unter sie subsumiert ist und aus ihr folgt". Das kann aber nur geschehen, wenn die Religion „den wahrhaften Inhalt hat, das ist, wenn die in ihr gewußte Idee Gottes die wahrhafte" ist[3]). Alsdann bildet die Religion die Substantialität der Sittlichkeit selbst und des Staates, der diese Sittlichkeit entwickelt und verwirklicht. Sie läßt zwar jenen Gebieten des praktischen Lebens ihre Selbständigkeit, bewährt sich aber nun in ihrer Wahrheit, insofern sie heraustritt aus der isolierten Stellung, die sie neben den sittlichen Gestalten hatte. Wenn es jetzt heißt, daß dem religiösen Inhalt der Form nach „die Sanktionierung der in empirischer Wirklichkeit stehenden Sittlichkeit" zukommt, und daß „die Religion für das Selbstbewußtsein die Basis der Sittlichkeit und des Staates" sei, so spielt sie eine ganz andere Rolle, als wenn sie bloß einzelne moralische Pflichten heiligen soll[4]). Das Individuum, dem das innerste Wesen der Religion aufgegangen ist, kann gar nicht anders als sittlich handeln, weil „Religion und Sittlichkeit untrennbar" sind und es „nicht zweierlei Gewissen, ein religiöses und ein dem Gehalte und Inhalte nach davon verschiedenes sittliches" gibt[5]). Das Christentum

[1]) E. § 555.
[2]) E. § 552 (S. 464).
[3]) Ebenda.
[4]) Vgl. S. 63.
[5]) E. § 552 (S. 465).

faßt daher auch alle sittlichen Gebote zusammen in seinem Grundgebote, dem der Liebe[1]). — Eine sittliche Erziehung ohne religiöse Grundlage ist für Hegel undenkbar. Was nicht sub specie aeterni begründet und betrachtet wird, hat keinen Bestand.

3. Erziehung des Menschen zum Mitgliede der Religionsgemeinschaft. Zur vollen Wirklichkeit seines religiösen Lebens vermag der Mensch jedoch so wenig allein zu kommen wie auf dem Gebiete der Sittlichkeit; dort wie hier erschließt sie sich ihm erst im Leben der Gemeinschaft, wo die Versöhnung mit dem Absoluten in allgemeiner, der individuellen Willkür entzogener Weise vollzogen wird, wo der einzelne den unendlichen Geist in seiner daseienden Wirklichkeit lebendig erfaßt. Wie der Staat die bewußte Realisierung des sittlichen, freien Geistes, so ist die Gemeinde der sich zum Dasein entfaltende göttliche Geist, der in ihr zu sich selbst kommt. „Die Versöhnung Gottes mit dem Menschen, als an und für sich geschehen, nicht als ein Zufall, als eine Willkür Gottes, wird in der Kirche gewußt"[2]). Sie hat das volle Bewußtsein des Göttlichen: das Wesen Gottes lebt in ihrer Vorstellung, und sie gibt sich ihm als ihrem eigenen Wesen hin in ihrer Andacht; aber sie hat noch nicht das Bewußtsein über das, was sie selbst ist. Der göttliche Geist waltet in ihr als „die ewige Liebe, die sie nur fühlt, nicht aber in ihrem Bewußtsein als wirklichen unmittelbaren Gegenstand anschaut"[3]). Ihr eigenes Tun im Kultus und ihr Wissen von Gott bleibt davon unterschieden. An sich — im Gefühl — vereinigt die Gemeinde also wohl die Versöhnung ihres äußeren Seins und ihres inneren Wesens, ihrer Gestalt als äußerer Kirche mit festen Satzungen und ihres inneren Lebens, der unsichtbaren Kirche; doch weiß sie diese Einheit noch nicht als eine an und für sich seiende Anschauung. Das Bewußtsein scheidet beide noch und hat daher wohl die Vorstellung seiner Versöhnung, aber noch als Vorstellung. „Es erlangt die Befriedigung dadurch, daß es seiner reinen Negativität die positive Bedeutung der Einheit seiner mit dem Wesen äußerlich hinzufügt; seine Befriedigung bleibt also selbst mit dem Gegensatze eines Jenseits behaftet ... Seine eigene Versöhnung tritt daher als ein Fernes in sein Bewußtsein ein." So hat auch die Seite ihrer Unmittelbarkeit und ihres Daseins, die Welt, „ihrer Verklärung noch zu gewarten", und der Geist der Gemeinde ist „in seinem unmittelbaren Bewußtsein getrennt von seinem religiösen"[4]). Es ist die Aufgabe des Gemeindelebens, diesen Gegensatz zu überwinden. „In der Religion an sich ist das Herz versöhnt ... Diese Versöhnung ist aber zugleich abstrakt; sie hat (sich) gegenüber die Welt überhaupt. Das Selbst, das in

---

[1]) Religionsphilosophie XII, 244 (Th. II, 2, 75).

[2]) Prop. 204.

[3]) Phän. 505—506; vgl. Th. II, 2, 83.

[4]) Phän. 506.

der Versöhnung, in diesem religiösen Genusse ist, ist das reine Herz, ... die allgemeine Geistigkeit; aber das Selbst, das Subjekt ist dann zugleich die Seite dieser geistigen Gegenwärtigkeit, nach welcher eine entwickelte Weltlichkeit in ihm vorhanden ist, und das Reich Gottes, die Gemeinde, hat so ein Verhältnis zur Weltlichkeit"[1]). Nur dadurch, daß Gemeinde und Welt, die höchste religiöse und die höchste sittliche Gestaltung des Geistes, sich vereinigen, wird die Versöhnung, die die Religion bringen will, real. Den Prozeß dieses Ausgleichs, der zugleich eine eingehendere Beleuchtung des oben geschilderten Verhältnisses zwischen Religion und Sittlichkeit im Leben des Individuums gibt, schildert Hegel am Ende seiner Religionsphilosophie. Es ist kurz dieser:

Die Grundlage des Ausgleichs ist das durch die Religion zum Geisteswesen erhobenen Subjekt: „Als Gegenstand der göttlichen Gnade, als solches, das versöhnt ist mit Gott, hat es unendlichen Wert, schon seiner Bestimmung nach, die dann ausgeführt ist in der Gemeinde. Nach dieser Bestimmung ist das Subjekt gewußt als die Gewißheit des Geistes seiner selbst, als die Ewigkeit des Geistes. Dieses so in sich unendliche Subjekt, seine Bestimmung zum Unendlichen, ist seine Freiheit, ist dies, daß es freie Person ist und sich auch so zur Weltlichkeit, Wirklichkeit als bei sich seiende, in sich versöhnt seiende, schlechthin feste, unendliche Subjektivität verhält. Das ist das Substantielle; diese seine Bestimmung soll zugrunde liegen, indem es sich auf die Weltlichkeit bezieht".

„Die erste Form der Versöhnung ist die unmittelbare ... Diese Versöhnung erscheint so, daß zuerst die Gemeinde ... dies Versöhntsein mit Gott in sich erhält, abstrakt von der Weltlichkeit, — das Geistige selbst der Weltlichkeit entsagt, sich ein negatives Verhältnis gegen die Welt gibt und eben damit gegen sich: denn die Welt ist im Subjekt der Trieb zur Natur, zum geselligen Leben, zur Kunst und Wissenschaft". Diese Weltflucht bedeutet nichts anderes, als daß die Religion sich hier erhaben fühlt über die Gestaltungen der Sittlichkeit, sie verwirft und daher ihre Träger, die religiös gesinnten Individuen, von jener fern hält — wie es die mittelalterliche Kirche und später z. B. der Pietismus getan haben[2]).

„Die zweite Form dieser Versöhnung ist, daß die Weltlichkeit und Religiosität einander äußerlich bleiben und doch in Beziehung kommen sollen. So kann die Beziehung, in der beide stehen, nur eine äußerliche sein und eine solche, wo eines über das andere herrscht und die Versöhnung nicht da ist: das Religiöse soll das Herrschende sein; das Versöhnte, die Kirche, soll über das Weltliche herrschen, das unversöhnt ist." Die Folge davon ist, daß das Herrschende diese Weltlichkeit in sich aufnimmt; „eine geistlose Weltlichkeit tritt an der Kirche durch diese Herrschaft selbst hervor, weil das Weltliche

---

[1]) Religionsphilosophie XII, 276.

[2]) XII, 277.

nicht an ihm selbst versöhnt ist"[1]). Die Kirche erkennt trotz ihres Herrschaftsstrebens die Welt im Prinzip als gleichartig, als ein geistiges Sein an, das nur zu ihrer Höhe heraufgebildet werden muß; sie selber verfällt aber damit dem innern Gegensatz, indem sie sich in weltliche Formen hüllt. Sie wird auf diese Weise zur durchaus irdischen Gestalt des Göttlichen, welche dieses doch in seiner Reinheit enthält und es durch ihre Lehre und ihr Leben ihren Gliedern vermittelt. Der Sittlichkeit prägt sie ihre besondere Form auf. So hat die Kirche während des Mittelalters als Erzieherin der Völker gewirkt[2]).

„Die dritte Bestimmung ist, daß dieser Widerspruch sich auflöst in Sittlichkeit, daß das Prinzip der Freiheit eingedrungen ist in die Weltlichkeit; und indem die Weltlichkeit so gebildet ist, dem Begriff, der Vernunft, ... der ewigen Wahrheit selbst gemäß, ist es die konkret gewordene Freiheit, der vernünftige Wille. In der Organisation des Staates ist es, wo das Göttliche in die Wirklichkeit eingeschlagen, diese von jenem durchdrungen und das Weltliche nun an und für sich berechtigt ist; denn ihre Grundlage ist der göttliche Wille, das Gesetz des Rechts und der Freiheit. Die wahre Versöhnung, wodurch das Göttliche sich im Felde der Wirklichkeit realisiert, besteht in dem sittlichen und rechtlichen Staatsleben ... In der Sittlichkeit ist die Versöhnung der Religion mit der Wirklichkeit, Weltlichkeit vorhanden und vollbracht"[3]). Der Protestantismus hat der Religion diese Stellung gegeben, daß durch sie die Institutionen der Sittlichkeit als göttliche, heilige anerkannt werden. Sie sind als die reale Form des Göttlichen nun gegenüber der abstrakten, persönlichen Religiosität das Höhere. Die religiöse Entwicklung des Individuums mündet also in dasselbe Ziel aus wie die ethische, in das Aufgehen im sittlichen Geiste des Staates. Das praktische Leben ist für den Menschen im Vergleich zum theoretischen das wichtigere. Im Gemeindeleben wird das Individuum von dieser Seite aus dorthin geführt.

γ) Philosophische Bildung.

Dank der Form der Entzweiung, welche der Geist in der Religion annimmt, ist sie die Art, in der das Absolute dem Menschen am nächsten kommt und am faßlichsten erscheint[4]). Allein da sie das Widerspruchvollste in sich verquickt und es nur in der Vorstellung der Einheit auflöst, während es in seinem tatsächlichen Bestehen als fest beharrt, ist sie noch nicht die reinste Erkenntnis des Absoluten; infolge ihrer eigenen Gebundenheit an äußere Formen setzt sie sich (vielfach) den anders gestalteten Verwirklichungen des Geistes feindlich entgegen: die Kirche dem Staate, das religiöse Bewußtsein der be-

---

[1]) XII, 278.

[2]) Vgl. unten S. 246 ff.

[3]) XII, 279; vgl. G. 527.

[4]) E. S. 14; § 573 (S. 486).

greifenden Vernunft[1]) — obwohl sie dieselbe Substanz mit ihnen gemein hat. Die vollständige Beseitigung all dieser Gegensätze und Auflösung aller Widersprüche erfolgt erst durch die Philosophie. Sie „hat mit Kunst und Religion denselben Zweck", nämlich die Idee des Geistes zu erfassen und ihr „ein sich angemessenes Dasein zu geben"; aber sie ist die höchste Weise, die absolute Idee zu erfassen, weil ihre Weise die höchste, der Begriff ist"[2]). In ihr fällt die Trennung von Inhalt und Form hinweg, und „sie ist deshalb als unendliches Erkennen zu bezeichnen"[3]). In ihr gipfelt daher auch alle Geistesbildung des Menschen. Für Hegel ist „ein gebildetes Volk ohne Metaphysik . . . wie ein sonst mannigfaltig ausgeschmückter Tempel ohne Allerheiligstes"[4]). „Der höchste Punkt der Bildung eines Volkes ist . . . dieser, auch den Gedanken seines Lebens und Zustandes, die Wissenschaft seiner Gesetze, seines Rechts und (seiner) Sittlichkeit zu fassen; denn in dieser Einheit liegt die innerste Einheit, mit der der Geist mit sich sein kann"[5]). Dem einzelnen Menschen gewährt die Philosophie (die Wissenschaft) die ersehnte innere Freiheit; denn sie verschafft ihm die volle Einheit mit dem Absoluten. Sie ist „eben diese Lehre, den Menschen von einer unendlichen Menge endlicher Zwecke und Absichten zu befreien und ihn dagegen gleichgültig zu machen, so daß es ihm allerdings dasselbe sei, ob solche Sachen sind oder nicht sind"[6]).

Aber auch dieser Teil der Menschenbildung unterliegt dem Schicksal, das jede Verendlichung und Vermenschlichung des allgemeinen Geistes trifft. Der Widerspruch tritt hier nur in anderer Form auf: die Wissenschaft bleibt zwar in sich geschlossen; doch ist sie ein Ziel, das zwar dem Menschen als höchstes gesetzt ist, das aber nicht von allen erreicht werden kann. Sie erfordert die härteste Arbeit des begrifflichen Denkens, die mühevolle dialektische Überwindung der Gegensätze, und dazu ist nur eine kleine Schar berufen, deren Geist die entsprechende Kraft besitzt. „Die wissenschaftliche Erkenntnis der Wahrheit ist eine besondere Art ihres Bewußtseins, deren Arbeit sich nicht alle, vielmehr nur einige unterziehen"[7]). Die spekulative Erkenntnis fällt deshalb aus dem Rahmen der allgemeinen Menschenbildung heraus, wenn es auch das Ziel aller Geistesbildung bleibt, den Menschen zum spekulativen Denken zu erheben. Schon während seiner Tätigkeit als Gymnasialrektor in Nürnberg vertrat Hegel die Anschauung, daß die Philosophie in ihrer Vollendung kein Unterrichtsgegenstand des Gymnasiums sein solle[8]), und sein Gut-

---

[1]) E. § 573 (S. 486 ff.).
[2]) Logik, Werke V, 328; vgl. Religionsphilosophie XII, 285—287.
[3]) E. § 133 Zus. (VI, 266).
[4]) Logik III, 4.
[5]) G. 121.
[6]) E. § 88 (S. 111).
[7]) E. § 14.
[8]) Brief Nr. 114, an Niethammer.

achten an den Minister Altenstein war auf denselben Ton gestimmt[1]). Nur einen vorbereitenden Unterricht wünscht er[2]), etwa in der Weise, wie er ihn in seiner Propädeutik niedergelegt hat. Wie weit der einzelne auf diesem Gebiete vorzudringen vermag, hängt von seiner Veranlagung ab. — Dazu kommt als weiterer Umstand, daß die Philosophie „nur in einer gewissen Bildungsepoche des Ganzen eintritt"[3]), also nicht immer einen gleichen Bildungsfaktor ausmachen kann, wie die allzeit lebendige Religion. „Die Wissenschaft erscheint in der Zeit und Wirklichkeit nicht eher, als bis der Geist zu diesem Bewußtsein über sich gekommen ist. Als der Geist, der weiß, was er ist, existiert er früher nicht und sonst nirgends als nach Vollendung der Arbeit, seine unvollkommene Gestaltung zu bezwingen"[4]). Die Philosophie tritt erst ein, wo das eigentliche Leben mit seinen Gegensätzen zu Ende ist: „Wenn die Philosophie ihr grau in grau malt, dann ist eine Gestalt des Lebens alt geworden, und mit grau in grau läßt sie sich nicht verjüngen, sondern nur erkennen; die Eule der Minerva beginnt erst mit der einbrechenden Dämmerung ihren Flug"[5]). Darum eben entspricht die einseitige Pflege der Philosophie zu wenig dem Wesen des Menschen und des Geistes selbst, als daß er darin seine volle Befriedigung finden könnte; denn nur in einem tiefen und allumfassenden Wirken, in dem sich alles Rechtliche, Moralische und Religiöse konzentriert, „erhebt sich der Geist zu seiner Würde"[6]). Hierin liegt die genauere Begründung für die schon oben[7]) festgestellte Tatsache, daß die Erziehung des Menschen ihre Hauptaufgabe in der Vollendung der praktischen Bildung, der Gestaltung des Wollens hat, daß sie ihn aber nicht unbedingt zu der reinsten Form des Erkennens zu führen braucht. Zu dieser wird der Menschengeist zuletzt aus eigenem Bedürfnis vordringen, wenn er sonst das Ziel seiner Entwicklung erreicht hat; er bedarf dazu nicht erst künstlicher Anregung[8]).

---

[1]) Hegels Bericht an das Ministerium des Unterrichts in Preußen vom 7. Februar 1823 infolge seiner Erfahrungen, die er in der Prüfungskommission über die Unreife der Abiturienten gemacht hatte. XVII, 360—361 (Th. III, 279).

[2]) XVII, 362 (Th. III, 281).

[3]) Geschichte d. Phil. XIII, 68 (Th. II, 1, 79).

[4]) Phän. 514.

[5]) R. S. 17.

[6]) Anrede E. LXXIII.

[7]) Siehe oben S. 31.

[8]) Vgl. G. 112.

Dritter Abschnitt.

Der absolute Geist als Erzieher des Menschen. Der Begriff der Erziehung.

Über den Stufen seines allgemeinen Seins und seiner besonderen Existenz in den einzelnen Gestalten waltet als ihr Schöpfer, als ihre Wahrheit und das Ziel ihrer Entwicklung, deren Gesetze er ihnen zugleich vorschreibt, der absolute, seiner selbst bewußte Geist, aus dem jene Bewegung und Entfaltung hervorgegangen ist. Wie er die Wirklichkeit aus sich entlassen hat, so nimmt er sie nun auch wieder zu sich in den Schoß seiner Liebe: der Geist ist Erzieher seiner Geschöpfe; er selbst ist das allgemeine Subjekt der Erziehungstätigkeit, die er gegen seine Wirklichkeit im Menschen ausübt. Auch in dieser Form schafft er sich Träger, in denen er lebendig wird: die Erzieher, Einzelpersonen oder Gestalten der Gemeinschaftsbildung. In ihnen kommen die Hauptkennzeichen des in sich selbst reflektierten Geistes zur Geltung: die Bestimmung über sich selbst und das bewußte, zielvolle Handeln zur Verwirklichung seines Begriffs, beides stets ineinander greifend. Der absolute Geist, der in den Erziehern wirkt, kann sich nicht an den Einzelforderungen genügen lassen, die sich aus seinem allgemeinen Wesen oder aus der Natur des Menschen gesondert schöpfen lassen; er muß sie vielmehr zusammenfassen zu dem einheitlichen Begriff der Erziehung, der ihm über seine Tätigkeit die unbedingt nötige Klarheit verschafft.

Der Geist ist zunächst die allgemeine Tätigkeit der Erziehung überhaupt. Das Wesen dieses seines Tuns gilt es zu erfassen. — Ferner hält der Geist seine eigenen Gestaltungen als Stoff bereit, an dem sich die Bildung des Individuums zum geistigen Wesen vollziehen kann. Es fragt sich aber, was er aus der unendlichen Fülle seiner Wirklichkeit als Bildungsstoff auswählen soll. — Endlich bedarf es der Untersuchung, in welcher Weise das Absolute seine allgemeine Tätigkeit als Subjekt der Erziehung mit der besonderen Wirklichkeit vereinigt, die es sich in den mannigfaltigen Individuen, den Erziehungsobjekten, gegeben hat, mit anderen Worten, wie sich das Erziehungswerk differenzieren muß.

a) Das Wesen der Erziehungstätigkeit.

Für die Bildung des Menschen ist oben einerseits die Forderung aufgestellt worden, daß seine besonderen Eigentümlichkeiten unterdrückt werden, damit er immer mehr im Allgemeinen aufgehe; anderseits wieder heißt es, daß die Individualität, die Persönlichkeit gepflegt werde, weil nur sie der

Geist in seiner Wirklichkeit sein kann. Ebenso widersprechende Behauptungen sind es, wenn einmal der Mensch als das unendliche Subjekt hingestellt wird, das alles in sich trägt und sich nach seinen eigenen Gesetzen entwickelt, und wenn es dann für notwendig erklärt wird, daß er erzogen und gebildet werden müsse. Aus der in sich widerspruchsvollen Natur des Menschen sind diese Gegensätze ohne weiteres verständlich; für den Erzieher fragt es sich aber, welche Stellung er ihnen gegenüber einnehmen, wieviel Berechtigung er jeder der beiden Seiten zugestehen soll. Wenn er sich über das Wesen seiner Tätigkeit klar werden, also sie mit Bewußtsein ausüben will, muß er diese Fragen beantworten.

Es kommt dabei zunächst in Betracht, daß das besondere Erziehungsideal nicht zu allen Zeiten dasselbe und demnach eine allgemeingültige Lösung der angeschnittenen Probleme unmöglich ist. Von welchem Standpunkt soll der Erzieher da ausgehen? In der Geschichte des Menschengeschlechts und seiner Bildung findet er den Wegweiser.

Das Dasein des einzelnen Menschen fällt in einen Punkt der langen zeitlichen Entfaltung des absoluten Geistes: der Mensch ist geschichtlich bedingt. „Was wir sind, sind wir zugleich geschichtlich ... Der Besitz an selbstbewußter Vernünftigkeit, welcher uns, der jetzigen Welt, angehört, ist nicht unmittelbar entstanden und nur aus dem Boden der Gegenwart gewachsen, sondern ist dies wesentlich in ihm, eine Erbschaft und näher das Resultat der Arbeit, und zwar der Arbeit aller vorhergegangenen Generationen des Menschengeschlechts zu sein“ [1]). Soll der Mensch im gegenwärtigen Augenblick zum Träger der Vernunft werden, so muß er zunächst auf die Höhe erhoben werden, die der Geist gegenwärtig durch seine Verwirklichung in der Menschheitsgeschichte erreicht hat: er muß den wesentlichen geistigen Gehalt seiner Zeit in sich aufnehmen, um ihn lebendig erhalten und weitergeben zu können. Aber der Geist schreitet zu jeder Zeit in der Tiefe seiner Selbstoffenbarung und Selbsterkenntnis fort; und den einzelnen fähig zu machen, das Subjekt dieses Fortschritts zu werden, zu seinem Teile daran mitzuarbeiten, ist die zweite große Aufgabe der Erziehung [2]). Diese allgemeinen Grundforderungen haben naturgemäß je nach dem Standpunkt der Geistesentwicklung ihren besonderen Inhalt verändert. Jede Zeit hat ihr eigentümliches Erziehungsideal gehabt, wie das von der Geschichte der Pädagogik im einzelnen zu zeigen ist. Wie jeder Fortschritt des Geistes auf diesem Gebiete Wandel schafft, legt Hegel z. B. bei der Charakteristik der großen Epochen der Weltgeschichte dar. Das Individuum hat in ihnen eine ganz verschiedene Stellung zu dem allgemeinen Geiste, der sich in der Gesamtheit verkörpert. Der Orient bindet beide zu einer ungeschiedenen Einheit zusammen; er läßt den einzelnen

---

[1]) Geschichte d. Phil. XIII, 12 (Th. II, 1, 21).

[2]) Ebenda XIII, 13—14 (Th. II, 2, 412).

als solchen überhaupt nicht gelten und hat als einzige Realität nur den ganz abstrakten allgemeinen Geist, dem der Mensch deshalb in der Erziehung unterworfen wird[1]). — Das Griechentum hingegen ist „der verkörperte Geist", „die vergeistigte Sinnlichkeit"[2]). Die selbständige Individualität ist hier alles, — anfangs der einzelne Staat, später der einzelne Mensch; die reine schöne Menschlichkeit in ihrer sinnlich-geistigen Vollkommenheit wird hier das Ziel aller Bildung. — Umgekehrt knechtet die römische Welt den einzelnen unter das Allgemeine, unter die reale Allgemeinheit des Staates, unter die abstrakte des Rechts, und gesteht ihm nur die abstrakte Individualität der Rechtsperson zu. — Erst das Christentum bringt die Versöhnung beider Momente, am vollständigsten in der Form des Protestantismus: „Der Mensch erhält das Bewußtsein vom Geiste in seiner Allgemeinheit und Unendlichkeit", und weil der einzelne jetzt selbst teil hat an diesem Geiste, besitzt er unendlichen Wert[3]). Ebenso bekommt jetzt die objektive Welt den Charakter des Geistigen, des Reiches Gottes. Das Ziel der erzieherischen Tätigkeit ist hier demnach, die Versöhnung des Besondern und Allgemeinen im einzelnen Individuum herbeizuführen[4]). Wie sich von diesem Gesichtspunkte aus die oben aufgeworfenen Fragen entscheiden, ist nun zu untersuchen, mit anderen Worten, wie sich die negative und die positive, oder besser die hemmende und die fördernde Arbeit des Erziehers gestalten muß.

1. Die Erziehung als Tätigkeit des Zwanges.

„Das Moment der Negation ist ein notwendiges im Menschen"[5]). Die Erziehung führt es — freilich in milderer Form als die objektive Welt — auch da durch, wo es sich nur um Ausbildung der Individualität handelt: sie muß am natürlichen Menschen alles das beseitigen, was ihn hindert, das Ziel seiner Entwicklung zu erreichen. Es fragt sich nur, wie weit der Erzieher darin gehen soll, wie weit er dem Allgemeinen gegenüber dem Individuellen Recht verschaffen soll, und wie weit das natürliche Element neben dem geistigen bestehen bleiben kann.

Die Grundforderung an das Individuum ist, daß es seine Besonderheiten ablege: „Wenn ich das Vernünftige will, so handle ich nicht als partikulares Individuum, sondern nach den Begriffen der Sittlichkeit überhaupt; in einer sittlichen Handlung mache ich mich nicht selbst, sondern die Sache geltend. Der Mensch aber, indem er etwas Verkehrtes tut, läßt seine Partikularität

---

[1]) G. 163; vgl. ferner die näheren Ausführungen unter den einzelnen orientalischen Staaten.

[2]) G. 296, 299.

[3]) G. 408; vgl. Religionsphilosophie XII, 277.

[4]) Siehe oben S. 76.

[5]) G. 510.

am meisten hervortreten. Das Vernünftige ist die Landstraße, wo jeder geht, wo niemand sich auszeichnet"[1]).

Das volle Aufgehen in den realen Gestaltungen des allgemeinen Geistes, im Staate, in der Religion und Wissenschaft usw., wäre hiernach das Ideal der Bildung des Menschen und ist es tatsächlich im Altertum gewesen. „Dem Griechen war das Vaterland eine Notwendigkeit, ohne die er nicht leben konnte"[2]), und dem Römer entschwand mit dem freien Staate der Republik der Lebensinhalt[3]). Als dann mit dem Christentum das Prinzip der Subjektivität die einzelnen Menschen ergriff und das Individuum frei wurde[4]), da erfolgte dieser Umschwung nicht so, daß der Mensch seiner Willkür überlassen wurde; er wurde im Gegenteil erst recht unter die Formen der Allgemeinheit gezwungen, damit er fähig werde, wahrhaft frei zu sein. In schärfster Weise hat die Zucht der Kirche und des Lehnstaates im Mittelalter „die Härte des selbstsüchtigen, auf seiner Einzelheit stehenden Gemütes gebrochen und zermürbt"[5]); und die Kirche vertritt im Grunde auch heute noch denselben Standpunkt. Allein er entspricht nicht mehr der Entwicklungsstufe, welche die moderne Menschheit erreicht hat. Nachdem „die Versöhnung in der Wirklichkeit vollbracht ist" und „der Mensch sich in dem Elemente eines sittlichen Zustandes" befindet, kann jener „Weg der Qual" hinwegfallen, wo in hartem Kampfe gegen das gewalttätige Wollen des Menschen dieses geknechtet und von den individuellen Bedürfnissen und seiner natürlichen Roheit gereinigt wurde[6]). Das Moment der Negation „hat jetzt die ruhige Form der Erziehung erhalten, und somit schwindet alle Fürchterlichkeit des inneren Kampfes"[7]). In der Tat ist ja der Gedanke der Erziehung in seiner Ausdehnung auf alle Menschen der Neuzeit eigentümlich. Die Erziehung nun sieht es nicht mehr als ihre Aufgabe an, alle Eigenheiten des Zöglings zu brechen. „Das Wesen des neuen Staates ist, daß das Allgemeine verbunden sei mit der vollen Freiheit der Besonderheit und dem Wohlergehen der Individuen"[8]). Neben der Gleichheit, welche die einzelnen vor dem Gesetze des Staates haben, „kann die Sitte, das politische Verhältnis, die Ansicht bestehen und muß in organischen Staaten sogar verschieden sein"[9]) schon wegen

---

[1]) R. § 15 Zus.

[2]) G. 331; vgl. G. 328—329 und I, 397 (Th. I, 13).

[3]) G. 400; vgl. G. 371.

[4]) E. § 482.

[5]) G. 509; siehe unten S. 209, 247.

[6]) „Es ist . . . ein für allemal vergebens, wenn die substantielle Form des Geistes sich umgestaltet hat, die Formen früherer Bildung erhalten zu wollen; sie sind welke Blätter, welche von den neuen Knospen, die an ihren Wurzeln schon erzeugt sind, abgestoßen werden" (Logik III, 5).

[7]) G. 510.

[8]) R. § 260 Zus.

[9]) Geschichte d. Phil. XIII, 235 (Th. II, 1, 243).

der Gliederung der bürgerlichen Gesellschaft. Wohl hat das Individuum nur insofern „Objektivität, Wahrheit und Sittlichkeit", als es ein Glied des Staates, des objektiven Geistes ist[1]), aber der Ausgleich zwischen der absoluten Herrschaft des allgemeinen Geistes und dem besonderen Dasein des Menschen geschieht nicht mehr durch einseitige Unterwerfung des Subjekts unter das Objektive, sondern durch wechselseitige Annäherung beider aneinander. Die tiefere Vernünftigkeit der Gesetze im Staate bewirkt z. B. auch größere und begründetere Freiheit der Individuen und kann sie zulassen und vertragen[2]), arbeiten doch die Individuen unbewußt auch dann für die Allgemeinheit und im Dienste des Weltgeistes, wenn sie ihren partikularen Zweck verfolgen[3]). Unter den gegenwärtigen geordneten Verhältnissen erfolgt die Anpassung in der Weise, daß das Individuum sich in den allgemeinen, verständigen Zusammenhang der äußeren Welt einfügt und ihm die Ordnung der äußerlichen Seiten seines Lebens überläßt. „Die moderne Welt ist diese wesentliche Macht des Zusammenhanges; sie enthält dieses, daß es für das Individuum schlechthin notwendig ist, in diesen Zusammenhang der äußerlichen Existenz einzutreten", — sich der Mode, den gesellschaftlichen Verhältnissen seines Kreises, zu unterwerfen[4]). „Man muß nicht sich, seinen Charakter darein setzen, noch darin als seine unabhängige Gestalt sich zeigen ... und sich eine aus sich geschaffene Stellung in der Welt geben"[5]), d. h. eine solche, die noch nicht in den bestehenden Verhältnissen gegründet ist.

Diese Einfügung des modernen Menschen in das Gemeinschaftsleben kann nur erreicht werden, wenn er von vornherein in ihm aufgezogen wird; die Einflüsse der Umgebung hemmen dann schon diejenigen Seiten im Individuum an der Entfaltung, welche seine Partikularität im Gegensatz zur Allgemeinheit stützen; sie entwickeln dafür die sozialen Triebe. Hegel verwirft entschieden die einseitige Bildung zur Individualität, wie Rousseau sie seinem Emil angedeihen lassen will. „Die pädagogischen Versuche, den Menschen dem allgemeinen Leben der Gegenwart zu entziehen und auf dem Lande heraufzubilden (Rousseau im Emil), sind vergeblich gewesen, weil es nicht gelingen kann, den Menschen den Gesetzen der Welt zu entfremden. Wenn auch die Bildung der Jugend in Einsamkeit geschehen muß, so darf man ja nicht glauben, daß der Duft der Geisterwelt nicht endlich durch diese Einsamkeit wehe, und daß die Gewalt des Weltgeistes zu schwach sei, um sich dieser entlegenen Teile zu bemächtigen. Darin, daß er Bürger eines guten Staates ist, kommt erst das Individuum zu seinem Recht[6])".

---

[1]) R. §§ 258, 153.

[2]) E. § 539, S. 446.

[3]) Vgl. G. 71; Phän. 256, 323—324, 365, 418.

[4]) Geschichte d. Phil. XV, 276—277.

[5]) Geschichte d. Phil. XV, 421 (Th. II, 2, 268—269).

[6]) R. § 153 Zus.; vgl. G. 65.

Da die Besonderheit „die äußerlich erscheinende Weise“ ist, „in welcher das Sittliche existiert“[1]), so ist es unbedingt nötig, daß allgemeiner und besonderer Wille identisch werden, wenn nicht das Ganze sich auflösen soll[2]). Diese Forderung enthält, wie gesagt, eine starke Beschränkung des natürlichen Eigenwillens. Daß sie aber nicht gar zu groß werde, dafür sorgt schon der Umstand, daß die absolut allgemeine Wirklichkeit des sittlichen Geistes auf den Menschen nur in den besonderen Formen seiner Umgebung einwirkt, und daß er von Anfang an in einem bestimmten sittlichen Lebenskreise steht, der sein Wollen und Denken ursprünglich bestimmt. Das innere Leben des Subjekts gewinnt in der einzelnen Familie, in seiner Standeszugehörigkeit und seinem Berufe einen ihm eigentümlichen Inhalt. Selbst das Volk und der Staat, dessen Mitglied das Individuum ist, stellt nicht den absoluten sittlichen Geist in seiner vollen Allgemeinheit vor, sondern prägt nur eine besondere Seite darin voll aus[3]). — Müssen also der natürliche Eigenwille und die natürlichen Bedürfnisse und Triebe zurückgedämmt oder ganz unterdrückt werden, so setzt die Erziehung an deren Stelle eine neue, wertvollere Besonderheit. Die erworbenen Anlagen und der auf ihrer Grundlage sich entwickelnde Charakter sind wichtiger als die natürlichen, die nur so weit entwickelt werden sollen, als sich das mit dem Zwecke der Menschenbildung verträgt.

Ein ähnlicher Gegensatz wie zwischen dem einzelnen Menschen und dem objektiven allgemeinen Geiste hat sich im Individuum selber gezeigt. Der Erzieher muß sich klar darüber sein, wie weit er den natürlichen Besonderheiten des Zöglings Raum geben darf und wie weit nicht.

Es ist, wie eben gezeigt, im modernen Staate dem Menschen für seine individuelle Betätigung viel mehr Spielraum gelassen als früher. Er könnte diese Freiheit dazu benützen, um seine äußeren zufälligen Lebensumstände zu gestalten, oder um seine natürlichen Bedürfnisse zu befriedigen, soweit das in den Grenzen möglich ist, die ihm seine Umgebung steckt. So handeln auch sehr viele Menschen. Sie gehen jedoch von der falschen Ansicht aus, welche „die Bedürfnisse, deren Befriedigung, die Genüsse und Bequemlichkeiten des partikularen Lebens usf. als absolute Zwecke“ und nun die Bildung „als bloßes Mittel für jene Zwecke betrachtet“[4]). Die wahre Einsicht in das Wesen des Menschen sieht jene natürlichen Seiten ganz anders an. Sie sind nicht zu vernachlässigen, weil sie das Dasein des Menschen als eines Lebendigen bedingen; aber mehr soll ihnen nicht nachgegeben werden, als von diesem Gesichtspunkte aus nötig ist. „Zur praktischen Bildung gehört, daß der Mensch bei der Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse und Triebe

---

[1]) R. § 154.
[2]) R. § 155.
[3]) Näheres darüber siehe unten S. 107, 109 f.
[4]) R. § 187.

diejenige Besonnenheit und Mäßigung beweise, welche in den Grenzen ihrer Notwendigkeit, nämlich der Selbsterhaltung, liegt. Er muß aus dem Natürlichen heraus, davon frei sein . . ., die Befriedigung des Natürlichen nicht nur in die Grenzen der Notwendigkeit einschränken, sondern sie auch höheren Pflichten aufzuopfern fähig sein"[1]). So kommt es denn, daß die Lebensumstände, deren Ordnung dem Individuum überlassen bleibt, auch bei ihm das Interesse verlieren sollten, weil diese „Privatbegebenheiten" durch äußere Umstände bestimmt sind[2]) und daher um so weniger Merkwürdiges enthalten, je tiefer der Mensch seine Innerlichkeit gestaltet. Sie sind die geistlosen Zufälligkeiten im äußeren Dasein des Geistes, die seiner Arbeit nicht unterliegen können und ihrer jedenfalls nicht wert sind. Man überläßt ihre Regelung deshalb besser den äußeren Umständen. „Alles Partikulare wird insofern ein Gesellschaftliches; in der Art der Kleidung, in der Zeit des Essens liegt eine gewisse Konvenienz, die man annehmen muß, weil es in diesen Dingen nicht der Mühe wert ist, seine Einsicht zeigen zu wollen, sondern es am klügsten ist, darin wie andere zu verfahren"[3]). Diese Unterscheidung zwischen wesentlichen geistigen und unwesentlichen äußeren Seiten im Menschen trifft jedoch erst auf die neuere Zeit zu und bedingt eine ganz andere Art der Erziehung des modernen Menschen als des antiken. Was dort als das Ideal erscheint, sind plastische Individuen wie Sokrates, Perikles, an denen alles aus einem Gusse ist, weil sie auch ihre Lebensumstände nach dem Genius ihrer inneren Überzeugung formen[4]). Jetzt ist das Ziel, geistige Individualitäten zu bilden, deren Stärke nicht darin liegt, daß sie die vernünftige Wirklichkeit nach ihrem Sinne umschaffen wollen — dies ist allein das Recht der Heroen der Menschheit —, sondern darin, daß sie sich an sie als an die Sache selbst hingeben[5]). Dort also ein immer stärkeres Herauswachsen aus den vorhandenen Zuständen oder eine machtvolle Gestaltung der Wirklichkeit, je mehr das Individuum sich durch seinen selbstbewußten Willen zu einem Charakter ausbildet, hier ein um so tieferes Versenken in die vorhandene Vernunft, ein immer stärkeres Abstreifen alles zufällig Individuellen. Zur Bildung gehört „der Sinn für das Objektive in seiner Freiheit. Es liegt darin, daß ich nicht mein besonderes Subjekt in dem Gegenstande suche, sondern die Gegenstände, wie sie an und für sich sind, in ihrer freien Eigentümlichkeit betrachte und behandle, daß ich mich ohne einen besonderen Nutzen dafür interessiere"[6]). Der Mensch muß „in seinen Beruf, das Wesentliche", vertieft sein[7]). Das bedeutet trotzdem keine

---

[1]) Prop. XVIII, 63 (Th. I, 19—20).

[2]) Geschichte d. Phil. XV, 421 (Th. II, 2, 268).

[3]) R. § 192 Zus.

[4]) Geschichte d. Phil. XIV, 54 (Th. II, 1, 271), XV, 275 (Th. II, 2, 266).

[5]) Vgl. Phän. 267—268.

[6]) Prop. XVIII, 62 (Th. I, 13).

[7]) Ebenda XVIII, 63.

Einseitigkeit der Bildung. Die Hingabe an die Sache erschließt vielmehr deren ganzen Reichtum; und so kennzeichnet sich die Bildung auf dem Gebiete des Erkennens in der Weise, „daß dem Geiste gegenwärtig sind die mannigfaltigen Gesichtspunkte, daß ihm diese sogleich einfallen, daß er einen Reichtum von Kategorien hat, unter denen ein Gegenstand zu betrachten ist“[1]). Die praktische Bildung besteht darin, daß man die Sache hervorbringen kann, und erfordert demnach ebenfalls gründliche Ausbildung aller Fähigkeiten. „Unter gebildeten Menschen kann man ... solche verstehen, die alles machen können, was andere tun, und die ihre Partikularität nicht herauskehren, während bei ungebildeten Menschen gerade diese sich zeigt, indem das Benehmen sich nicht nach den allgemeinen Eigenschaften des Gegenstandes richtet. Ebenso kann im Verhältnis zu andern Menschen der Ungebildete sie leicht kränken, indem er sich gehen läßt und keine Reflexionen für die Empfindungen der anderen hat. Er will andere nicht verletzen, aber sein Betragen ist mit seinem Willen nicht in Einklang. Bildung also ist Glättung der Besonderheit, daß sie sich nach der Natur der Sache benimmt“[2]). „Die Bildung ist daher in ihrer absoluten Bestimmung die Befreiung und die Arbeit der höheren Befreiung ... Diese Befreiung ist im Subjekt die harte Arbeit gegen die bloße Subjektivität des Benehmens, gegen die Unmittelbarkeit der Begierde, sowie gegen die subjektive Eitelkeit der Empfindung und die Willkür des Beliebens. Daß sie diese harte Arbeit ist, macht einen Teil der Ungunst aus, der auf sie fällt. Durch diese Arbeit der Bildung ist es aber, daß der subjektive Wille selbst in sich die Objektivität gewinnt, in der er seinerseits allein würdig und fähig ist, die Wirklichkeit der Idee zu sein“[3]). Darum verwirft Hegel auch die „sogenannte vornehme Bildung“, die mit allem fertig sein will und sich nicht an den Stoff hingibt und im Individuum sein eigenes Sichgeltendmachen nicht unterdrückt. Sie ist ihm die Rückkehr zum „Zustande der Wildheit“[4]).

Es ergibt sich hieraus, daß die Erziehung die Individualität nur so weit einschränken soll, als diese sich gegen das Allgemeine behaupten will; in allen ihren gleichgültigen Äußerungen hingegen darf ihr volle Freiheit gewährt werden. Es gilt, dem Menschen das Wichtigste einzuprägen, den allgemeinen lebendigen Geist; dann kann im übrigen seine besondere Natur bestehen bleiben. Die Besonderheit muß ihr Recht behalten[5]).

---

[1]) Geschichte d. Phil. XIV, 13 (Th. I, 20).
[2]) R. § 187 Zus.; vgl. E. § 396 Zus. (Th. I, 65).
[3]) R. § 187; vgl. G. 97.
[4]) E. § 448 Zus. (VII, 2, 313; Th. I, 96).
[5]) R. § 260 Zus.

2. Die Erziehung als Hilfstätigkeit in der Entwicklung des Menschen.

Eine ähnliche Beschränkung wie die negative erleidet auch die positive Seite der Erziehungstätigkeit. — Welche Aufgaben sie im einzelnen hat, ist schon dargelegt worden, sie unterstehen alle dem obersten Zweck, den Menschen zur Freiheit zu bilden, zu freiem Wollen und zu freiem Denken.

Das Ziel schwebt zunächst nur dem Erzieher vor, der den Zögling dorthin zu lenken sucht; erst nachdem es diesem selbst im Bewußtsein aufgegangen ist, strebt er selber dorthin. Es ist so die falsche Meinung entstanden, die Bildung, welche der Mensch erlangt hat, sei ein Werk seiner Erzieher. Dem widerspricht aber bereits die Tatsache, daß der Mensch Subjekt ist und von Anfang an alle besonderen und allgemeinen Anlagen zu seinem späteren, entfalteten Dasein in sich trägt; wesentlich durch Selbsttätigkeit des Individuums werden sie entwickelt. An dieser Beschaffenheit des Geistes in seinem Zögling findet der Erzieher die Grenzen seiner Tätigkeit. Nur die Mittelmäßigkeit läßt sich lenken, und gerade bei ihr ist der Erfolg zweifelhaft[1]). Ebenso neigt Hegel sich in der Frage, wie der Mensch zur Erkenntnis zu bringen sei, begreiflicherweise zu der Sokratisch-Platonischen Auffassung, daß dabei nur „das vorher im Geiste selbst einheimische Allgemeine" sich aus sich selbst heraus entwickle; er bekämpft scharf die Vorstellung einiger neuer „ganz abstrakter Erfahrungsphilosophen" — wohl hauptsächlich Lockes —, „die behauptet haben, daß alles, was der Mensch vom Göttlichen wisse, durch Erziehung und Angewöhnung in ihn komme, der Geist also nur die ganz unbestimmte Möglichkeit sei", und das Extrem dieser Meinung, „die Offenbarungslehre, wo alles von außen gegeben ist"[2]).

Die Tätigkeit des Erziehers beschränkt sich hiernach darauf, daß sie der Selbstbewegung des Geistes den äußeren Anstoß gibt und ihr den Stoff vermittelt, an dem sie sich entfaltet. Durch Unterricht erfüllt sie den werdenden Geist mit der Kenntnis seiner Welt und seiner selbst; durch Zucht macht sie ihn der Sittlichkeit teilhaftig; Religion und Wissenschaft erschließen ihm die höchste Einsicht. — Als weitere Aufgabe gesellt sich die Leitung der Entwicklung des Individuums hinzu. Dem Begriffe des absoluten Geistes widerspricht sie zwar ebenso wie die Tatsache, daß das Individuum erst angeregt werden muß; doch da der menschliche Geist in den Banden des natürlichen Seins ist und von ihnen gehemmt wird, da ferner die Naturbestimmtheiten Leib und Seele wesentlich Geist in Form der Erstarrung sind, über diesen Zustand jedoch hinaus sollen, so bedarf der Mensch einer Hilfe, welche die Hemmnisse hinwegräumt, die in seinem eigenen natürlichen Sein und in der äußeren Natur liegen, — besser gesagt, die ihn unterstützt in seinem Bemühen, diese

---

[1]) Geschichte d. Phil. XIV, 175 (Th. II, 1, 293).

[2]) Geschichte d. Phil. XIV, 215 (Th. II, 1, 305).

Widerstände zu besiegen. — Die Gebundenheit des Individuums kann sich auch in der Form äußern, daß eine Seite in ihm das Übergewicht erringt und seine Entwicklung in falsche Bahnen lenkt. Die zahllosen Möglichkeiten zu Krankheiten des Körpers und des Geistes, zu Verbrechen, zum Irrtum hat jeder Mensch in sich[1]), und nur die Einsicht in seine Natur, wie der Erzieher sie besitzt, ist imstande, ihnen zu begegnen, soweit das überhaupt möglich ist. Dem Kinde selbst fehlt die Erkenntnis seiner Natur, und es weiß nicht, wohin seine Entwicklung treibt und zielen soll. „Was der Mensch sein soll, hat er nicht aus Instinkt, sondern er hat es sich erst zu erwerben. Darauf begründet sich das Recht des Kindes, erzogen zu werden"[2]).

Nicht minder groß ist die Gefahr, daß die Entwicklung des Menschen vor ihrem Abschluß aufhört und dadurch einseitig wird. Das stammt wieder nicht aus dem Wesen des absoluten Geistes; denn in diesem hat die Bewegung des Begriffes nicht eher ein Ende, als bis sie vollendet ist. Wie oben gezeigt, ist der Verstand die Gestalt des Geistes, die dem Wesen des Menschen am besten entspricht. Solange er auf dieser Stufe beharrt, hat er nun einen falschen Begriff von dem Wesen der Bildung und hält sie für vollkommen, wo sie es noch gar nicht ist. Der Verstand trennt reale und formale Bildung. Da er selbst die Tätigkeit des Abstrahierens ist, so erscheint ihm die formale Bildung als die einzig wahre, weil sie darin besteht, die abstrakten Denkformen zu entwickeln und alles in sie hineinzutauchen, alles nach den Verstandeskategorien, nach Ursache und Wirkung, Grund und Folge usw., zu betrachten. Es ist das, was im gewöhnlichen Leben unter dem Namen „Bildung" verstanden wird[3]). Dieser Bildung gilt — und nicht mit Unrecht — der Kampf, der von seiten der sittlichen Mächte, von dem Staate, der Kirche, oder richtiger von der Sittlichkeit und der Religion gegen die „Bildung" überhaupt eröffnet wird. Sie befinden sich in einer Verteidigungsstellung gegen die Aufklärung und Sophistik, die in ihrer Einseitigkeit weiter nichts bestehen lassen wollen als das Denken und nun die geltende Sitte und den Glauben mit zersetzender Kritik angreifen[4]). Dann aber wehren sie mit vollem Rechte jenen einseitigen Standpunkt ab, der auch das Denken insofern ganz falsch faßt, als er es nur als die trennende Tätigkeit des Verstandes ansieht und meint, es könne leere Form ohne Inhalt sein, aber doch jeden

---

[1]) E. § 408.

[2]) R. § 174 Zus.

[3]) Vgl. Phän. 319 ff. Weil sie sich in der Sphäre des Allgemeinen bewegt, ist ihr Ausdruck auch die allgemeinste Form, in der sich der menschliche Geist kundzugeben vermag, die Sprache als verständige Rede. „Was an einem gebildeten Menschen oder Volke zuerst auffällt, ist die Kunst, gut zu sprechen" — oder „die Gegenstände nach vielen Seiten zu wenden und zu betrachten". Geschichte d. Phil. XIV, 12 (Th. II, 1, 252).

[4]) G. 113—114.

Inhalt unter seine Gewalt zwingen. Diese formelle Bildung oder denkende subjektive Reflexion bewegt sich nur in Allgemeinheiten, „ohne in die wahre Tiefe des Inhalts hinabzusteigen“[1]). Sie gedeiht „auf jeder Stufe der geistigen Gestaltungen“ und muß es sogar[2]), weil sie nämlich die Form der Allgemeinheit heraushebt. Es ist gegen sie nichts zu sagen, sobald sie nicht den Anspruch erhebt, schon die vollendete Bildung zu sein, sondern die Vorstufe für die wahre Bildung wird, die sich an die Sache selbst hingibt und den notwendigen Zusammenhang zwischen jenen allgemeinen Formen und dem objektiven Inhalt aufdeckt[3]). Dann nämlich unternimmt der Geist aus derselben Kraft des Denkens heraus die Wiederherstellung des Zerstörten[4]). „Beginnende Bildung fängt immer mit dem Tadel an, vollendete aber sieht in jedem das Positive“[5]). Es ist Sache der Erziehung, das Individuum von jener anfänglich negierenden Tätigkeit zu dieser wahren Bildung hinzuleiten, ihm über die Hindernisse hinwegzuhelfen, die in der Natürlichkeit seines Denkens — seinem „gesunden Menschenverstande“ — liegen. Es ist die kritische Seite in dem Denken des Individuums, die ihm hinweghilft über seinen einseitigen Standpunkt; vor der inneren Dialektik des Begriffes stürzt die bloß negative Kritik bei ungestörtem Fortgange schließlich selbst in sich zusammen und geht in die vernünftige Erkenntnis und Betrachtung des Gegebenen über. Also gerade dasjenige Moment im Menschen, das ihn „böse“ gemacht hat und noch immer als „böse“ erscheinen läßt, gilt es zu unterstützen. Diese Bildung ist nicht als „etwas nur Äußerliches, dem Verderben angehörendes zu betrachten, wie das derjenige tun möchte, der sich den Naturzustand der Menschheit als den Stand der Unschuld vorstellt[6]), sondern es ist das tiefinnerste Recht und die Pflicht des modernen Menschen, daß er sich bewußt mit dem Bestehenden auseinandersetze, weil er nur durch die Entzweiung hindurch zur Einheit gelangen kann. „Das Prinzip der modernen Welt fordert, daß, was jeder anerkennen soll, sich ihm als ein Berechtigtes zeige“[7]).

3. Bildung und Erziehung.

Zwei Momente sind es also, welche den Werdegang des Menschen bestimmen: die aus ihm selbst kommende Entwicklung seines Ansich[8]), die er seinem göttlichen Ursprung verdankt, und die Einwirkung von außen, durch

---

[1]) G. 112.
[2]) G. 113.
[3]) Vgl. Geschichte d. Phil. XIII, 233 (Th. I, 98).
[4]) G. 114.
[5]) R. § 268 Zus.
[6]) R. § 187.
[7]) R. § 317 Zus.; vgl. R. § 26 Zus., § 107; G. 57—58.
[8]) G. 125.

die der Geist in irgendeiner Gestalt als Erzieher ihn in seine Schule nimmt. Jene erste, die mehr aktive Seite, nennt Hegel im allgemeinen die Bildung des Geistes[1]). Die zweite, passive Seite, das „Umgestalten der Seele", „heißt Erziehung"[2]). Es ist begreiflich, daß in den Werken Hegels, die die Entfaltung des Geistes aus sich heraus zum Gegenstand haben, insbesondere also in der Phänomenologie, von Erziehung wenig die Rede ist, desto mehr aber von „Bildung" des Geistes. Die „Erziehung" wird nur da ausdrücklich genannt, wo der Geist selbst als Erzieher auftritt, also im System der Sittlichkeit und in einigen Paragraphen der Rechtsphilosophie (über die Familie), ferner in den erläuternden Bemerkungen zur Enzyklopädie. Von der Erziehungstätigkeit als solcher spricht Hegel jedoch weit öfter, ohne ihr den charakteristischen Namen zu geben — überall eben, wo er von der Einwirkung auf das Individuum redet; und es kommt vor, daß er hierfür auch den Ausdruck „Bildung" gebraucht[3]). Wo die Gesamtentwicklung des Menschen in ihrer Doppelseitigkeit charakterisiert werden soll, treten beide nebeneinander auf[4]).

Den Begriff der Bildung hat Hegel selbst nicht eindeutig gefaßt, — wenn man von dem gleichbleibenden Grundzug absieht, daß er damit die Selbstentwicklung des Geistes (aus seinem Ansich) bezeichnet. Zwar kennzeichnet er im allgemeinen die beiden Hauptrichtungen der Bildung, die durch die Scheidung von Denken und Wollen gegeben sind, als theoretisch und praktisch; aber solche nähere Bestimmung des Ausdrucks unterbleibt vielfach nach anderen Seiten hin. Da die Grundbedeutung des Wortes die Entwicklung ist, so hat es meist den Sinn, daß es diese für sich allein betrachtet, wie sie die Besonderheit der Gestaltung in das Allgemeine überführt. Die Bildung ist es, welche ein Allgemeines geltend macht[5]). Das Bewußtsein bildet sich selbst zu der Allgemeinheit der Wissenschaft[6]), und die Bildung ist „der Durchgangspunkt zu der nicht mehr unmittelbaren, natürlichen, sondern geistigen, ebenso zur Gestalt der Allgemeinheit erhobenen, unendlich subjektiven Substantialität der Sittlichkeit"[7]). Die Bildung ist hiernach wesentlich die Form

---

[1]) Z. B. Syst. d. Sittl. S. 52; E. § 396, § 442 Zus.; R. § 107 Zus.; R. § 187; Phän. 15, 321, 369—370; G. 118, 124.

[2]) Syst. d. Sittl. 52; E. § 395 Zus., § 67, E. § 321; I, 399 (Th. I, 12); R. § 174 und Zus., § 175; Phän. 291.

[3]) Z. B. G. 297, wo eine Bildung „aus sich" und „aus fremder Anregung" genannt wird; E. § 67, wo „Erziehung" und „Bildung" ohne klare Scheidung nebeneinander gestellt werden; E. § 396 Zus.: „Einbildung der Gattung in die Einzelheit" — oder wenn von der Bildung = Ausbildung der Fähigkeiten des Menschen die Rede ist; E. § 395 Zus., oder etwa von seiner Ausbildung zum Staatsdienst E. § 543.

[4]) So E. § 387, § 67, § 140 Zus.

[5]) R. § 20.

[6]) Phän. 54.

[7]) R. § 187.

der Bewegung des Geistes, wie Hegel es auch ausdrücklich bestätigt, wenn er sagt: „Das, wodurch ein Inhalt Sache der Bildung wird, ist die dem Denken angehörige Form“[1]). Namentlich in der Geschichtsphilosophie wird die Bildung in diesem Sinne als rein formell angesehen[2]). Die auf der Stufe des Verstandes stehen bleibende Bildung, der in der Phänomenologie ein eigenes Kapitel gewidmet wird, ist nichts anderes.

Indes umfaßt diese Bildung, trotzdem Hegel ihr ausdrücklich den Namen läßt, nicht alles, was er darunter versteht. Die Entwicklung des Geistes muß sich an einem Stoff vollziehen, und so bekommt der Begriff der Bildung auch — wieder einseitig — den Sinn: Verarbeitung des Stoffes. „Die Bildung in dieser Rücksicht besteht, von der Seite des Individuums aus betrachtet, darin, daß es dies Vorhandene erwerbe“[3]). „Der Geist tritt gegen sich auf, verzehrt sein Dasein; aber indem er es verzehrt, verarbeitet er dasselbe, und was seine Bildung ist, wird zum Material, an dem seine Arbeit ihn zu neuer Bildung erhebt“[4]). Die Bildung wird auch nach dieser Seite, wie in der formalen Verstandesbildung, zu einem Zustand, einem Gebildetsein. Wie das nach der formalen Richtung hin bedeutet, daß man „einen Reichtum von Kategorien hat, unter denen ein Gegenstand zu betrachten ist“[5]), „eine Beweglichkeit und Schnelligkeit des Vorstellens und des Übergehens von einer Vorstellung zur andern, das Fassen verwickelter und allgemeiner Beziehungen usf.“[6]), so will es hier sagen, daß der Geist eine Mannigfaltigkeit von Kenntnissen besitzt, die durch richtige Urteile über die Verhältnisse der Gegenstände der Wirklichkeit bestimmt sind[7]). Die Vereinigung beider Momente führt zu einem Zustande des Subjekts, in dem es gebildet genannt wird, weil „aus der Mannigfaltigkeit seiner Produkte und Bildungen“ auf die Kräfte, die es besitzt, geschlossen werden kann[8]). Hier taucht auch der Unterschied zwischen Gebildeten und Ungebildeten auf[9]). Dieses Erstarren in festen Gegensätzen ist spezifisch menschlich; aber es widerspricht der Aufgabe des Menschen, „seine Einzelheit seiner vernünftigen Seite gemäß zu machen“[10]), was bei ihm nur in einem unendlichen Progreß der Annäherung an dieses Ziel geschehen kann. Der Prozeß der Bildung selber ist unendlich; der Geist beginnt ihn immer von neuem, sobald er ihn scheinbar abgeschlossen hat, indem er von der eben erreichten Stufe ausgeht und sich zu einer höheren hinaufarbeitet[11]).

---

[1]) G. 113.
[2]) Z. B. G. 112.
[3]) Phän. 20.
[4]) G. 118.
[5]) Geschichte d. Phil. XIV, 12 (Th. I, 20).
[6]) R. § 197.
[7]) Prop. XVIII, 61 (Th. I, 18).
[8]) G. 118—119.
[9]) R. § 187; Prop. XVIII, 60.
[10]) Prop. XVIII, 60.
[11]) Phän. 521.

Die Bildung des Menschen verläuft also in sehr viel unvollkommenerer Weise als die des Absoluten; deshalb beschränkt Hegel in seiner Enzyklopädie — und in der Hauptsache auch in der Rechtsphilosophie — den Ausdruck auf die Entwicklung des Menschen. Sie muß ergänzt werden durch die Erziehung. Diese vertritt dem Zögling gegenüber das Absolute, das in der Wirklichkeit, die es in seinen Geschöpfen hat, sich selbst zur Geltung bringen will und muß. Was das unbewußte Bildungsbedürfnis im Kinde zu erreichen strebt — „als der Trieb, der Welt der Erwachsenen, die sie als ein Höheres ahnen, anzugehören, der Wunsch, groß zu werden“[1]), das verfolgt die Tätigkeit des Erziehers mit klarem Bewußtsein: „den allgemeinen Geist in ihm zur Existenz zu bringen“[2]). Sie besteht darin, daß das Kind „das, was es zunächst nur an sich und damit für andere (die Erwachsenen) ist, auch für sich wird“[3]). Die Erziehung ist demnach die vermittelnde Tätigkeit, durch die das Kind in den allgemeinen Geist eingeführt wird. Sie wirkt zu dem Zwecke, wie oben ausgeführt, in doppelter Weise auf den Zögling ein: sie lenkt seine eigene Entwicklung der Bildung, und sie vermittelt ihm die Wirklichkeit des Geistes als den Stoff, an dem es sich zum Geiste emporarbeiten kann.

Das ist der eine Sinn, den das Wort „Erziehung“ bei Hegel hat, — sofern es nämlich die Tätigkeit des bewußt handelnden Pädagogen kennzeichnet, eine Tätigkeit also, die ergänzend neben die eigene Bildung des Subjekts tritt. Über ihr steht aber die erziehende Tätigkeit des Weltgeistes selbst, die er in seiner lebendigen Wirklichkeit, in den großen Gemeinschaftsbildungen ausübt. Hier vereinigt sich beides; der allgemeine Geist wirkt in der Entwicklung des werdenden Menschen, und er leitet ihn auf diesem Wege durch seine Institutionen, durch die Familie, durch das Leben der Gesellschaft, durch die Einrichtungen des Staates und der Kirche. Erziehung in diesem höheren Sinne ist es, das Doppelte in der Entwicklung des Menschen, die Bildung aus sich und aus fremder Anregung, „zur Vereinigung zu bringen“[4]). In diesem Ideal einer „Staatspädagogik“ mündet Hegels Erziehungslehre aus[5]).

b) Der Bildungsstoff.

Die Veränderungen des Geistes bei seiner Entwicklung sind „Verarbeitungen seiner selbst, durch welche er den Stoff für seine Versuche vervielfältigt ... Jede seiner Schöpfungen tritt ihm von neuem als Stoff gegenüber und ist

---

[1]) R. § 175.
[2]) E. § 387.
[3]) E. § 140 Zus.
[4]) G. 297.
[5]) Siehe die nähere Ausführung im 3. Hauptteil der vorliegenden Arbeit.

eine neue Anforderung der Verarbeitung" [1]). Wie der Geist in der vermittelnden Tätigkeit der Erziehung selbst das Subjekt dieser Arbeit ist, so bietet er sich in seinen festen Gestaltungen in objektiver Form als Stoff dar, an dem die Bildung sich vollziehen kann. „Das Fortschreiten der Bildung ist nämlich nicht als das ruhige Fortsetzen einer Kette anzusehen, an deren frühere Glieder die nachfolgenden gefügt würden, zwar mit Rücksicht auf sie, aber aus eigener Materie (und ohne daß diese weitere Arbeit gegen die erstere gerichtet wäre). Sondern die Bildung muß einen früheren Stoff und Gegenstand haben, über den sie arbeitet, den sie verändert und neu formiert" [2]). Was nun als Bildungsstoff gewählt werden soll, ergibt sich aus der Natur und den Bedürfnissen des Geistes auf der jeweiligen Stufe seiner Entwicklung.

1. Der allgemein (formal) bildende Stoff: Die Sprachen.

Wie oben [3]) festgestellt wurde, ist die Sprache ihrem Wesen nach das beste Mittel, den allgemeinen Geist im Menschen hervorzutreiben; formale Bildung sucht man ja auch hauptsächlich im Sprachunterrichte zu erreichen. Es ist klar, daß dieser Geist vom Menschen am umfassendsten in seiner Muttersprache ausgedrückt wird, mit der er alle Verhältnisse umspannt; aber als Bildungsstoff steht sie für Hegel doch nicht in der vordersten Linie, sondern wird an Wert übertroffen durch die alten Sprachen. Mag bei dieser Schätzung auch der Neuhumanist Hegel, der Freund Hölderlins und Niethammers im Spiele sein, so begründet er seine Stellungnahme doch tiefer aus dem Wesen der Bildung und des Geistes. — Die innere Dialektik, die das Wesen des Menschen als Geistes überhaupt und als in sich entzweiten Geistes insbesondere ausmacht, zwingt ihn, seine Bildung an einem ihm äußeren Gegenstande zu suchen, der ihm fremd und doch Geist ist, damit er sich in ihm selbst erkennen kann, wenn er ihn durch seine Arbeit aufschließt. Je größer die Entfremdung ist, die der menschliche Geist in seinem Stoffe erlebt, desto reicher ist der Gewinn, desto größer die Tiefe und Kraft, die er erlangt. Dieses Bedürfnis des Geistes tut sich kund in dem „Zentrifugaltrieb der Seele", die mit Vorliebe sich auf die fernsten Stoffe wirft. Darauf „gründet sich die Notwendigkeit, die Scheidung, die sie von ihrem natürlichen Wesen und Zustand sucht, ihr selbst darzureichen und eine ferne, fremde Welt in den jungen Geist hineinstellen zu müssen" [4]). Aber in der Entfernung sollen sich sofort auch die Fäden knüpfen, die den Geist wieder zu sich zurückleiten; er soll dort nur sich selbst finden.

---

[1]) S. 118.

[2]) Gymnasialreden XVI, 142 (Th. III, 192). — Die folgenden Ausführungen schließen sich im wesentlichen an Hegels Gymnasialreden vom 29. September 1809 und vom 2. September 1813 an (XVI, 133—147, 183—190).

[3]) S. 44. [4]) XVI, 143 (Th. III, 193).

Um so größer wird der Ertrag sein, je reiner und vollkommener er in jener ursprünglich fremden Welt sein eigenes wahres Wesen erschaut.

Diesen Anforderungen genügen am besten die Humaniora, die Werke der Alten. Es ist nicht die zeitliche Ferne, die sie als fremd erscheinen läßt; es ist die Art, wie der Geist sich in ihnen offenbart. Die Gegenwart mit ihrer überreichen Differenzierung gönnt dem einzelnen nur Anteil an einem beschränkten Teile des umfassenden Geistes. Das Leben des Ganzen ist „als ein abstrakter Geist aus dem Gemüt der Individuen herausgetreten"; „sie haben nicht mehr das Gefühl und die tätige Vorstellung des Ganzen"[1]). Ganz anders in der Antike, der glanzvollen Jugendfrische des Weltgeistes, dem „Paradiese des Menschengeistes", der dort „in seiner schöneren Natürlichkeit, Freiheit, Tiefe und Heiterkeit wie die Braut aus ihrer Kammer hervortritt"[2]). Das Leben erscheint dort in seiner ungebrochenen Einheit; Individuum und Allgemeinheit sind noch nicht getrennt. Das Altertum gewährt uns die „Grundvorstellung eines edlen Lebens", in dem alle Kräfte des Geistes sich regen. „Was nach der Verfassung der neueren Zeit unserer Anschauung und unserer Teilnahme entrückt ist, die Leidenschaften, die Taten und Bemühungen der Völker, die großen Verhältnisse, die den Zusammenhalt der bürgerlichen und moralischen Ordnung ausmachen, worauf das Leben der Staaten, der Zustand (das Interesse) und die Tätigkeit der einzelnen beruht, werden uns lebendig vor Augen gebracht"[3]). Und wie der Inhalt, so die Form: in „Ansehung der schönen Kunst sind sie die Vollendung". Von allem Wissenswürdigen überhaupt geben sie den Anfang und die Grundvorstellung, die für Hegel in dem allgemeinen Begriff liegt[4]). Es ist eigentlich nur durch diese Werke möglich, „in uns die Vorstellung und den Begriff eines vollständigen Lebens zu erschaffen", wie wir dessen als Menschen, als vernünftige Wesen bedürfen, wie ihn insonderheit die mit Idealen und dem Bilde eines solchen Lebens erfüllte Jugend verlangt[5]). So ist das Studium der Alten vorzüglich dazu geeignet, den allgemeinen Geist im Menschen zu wecken, und soll deshalb der Grund aller höheren Menschenbildung sein; auf ihm hat sich vor allem das Gymnasium aufzubauen.

Ein Bedenken könnte sich gegen diese Bevorzugung der Alten erheben: die Schwierigkeit der Sprache, die es zu erlernen gilt. Aber die Härte, die darin liegt, daß jener Stoff nur in der Hülle einer fremden Sprache geboten werden kann, wandelt sich bei näherer Betrachtung in Segen. Bedingung der theoretischen Bildung ist Entfremdung; der Lernende muß den leichten Schmerz und

---

[1]) XVI, 188 (Th. III, 231).
[2]) XVI, 139 (Th. III, 190).
[3]) XVI, 187 (Th. III, 230—231).
[4]) XVI, 187 (Th. III, 230).
[5]) XVI, 188 (Th. III, 231).

die Anstrengung der Vorstellung auf sich nehmen[1]). Dann folgt die Entschädigung auf dem Fuße: Die Sprache erweist sich als die „ätherische Seele" des Inhalts, als die silberne Schale der goldenen Äpfel[2]). Und da nun gerade in der Sprache das liegt, was den Menschen zu den allgemeinen Denkformen erhebt, so verdient die lateinische Sprache dank der größeren Vollkommenheit und Klarheit ihrer Form als Bildungsmittel den Vorzug vor der griechischen trotz des reicheren Inhalts der griechischen Schriftsteller[3]). Gerade die grammatische Seite der Sprache ist es, die ihr den höchsten Wert als Bildungsmittel verleiht; denn sie zwingt den lernenden Geist zu „anhaltender und unausgesetzter Vernunfttätigkeit"[4]), und hierin haben wieder die alten Sprachen den Vorzug vor der Muttersprache.

Bei dieser hohen Meinung, die Hegel von der Antike hat, dürfte es, entgegen seiner Beteuerung, zweifelhaft sein, ob er „die mühevolle Reise zu dem Altertume" auch dann für entbehrlich gehalten hätte, wenn uns in unserer eigenen Sprache ein solcher Kreis klassischer Werke zuteil geworden wäre, der Ersatz dafür gewähren könnte[5]). Schon der geringere Abstand von unseren Anschauungen, den sie haben, macht sie nicht so geeignet; und Hegel vermißt an ihnen vor allem jene Einheit von Inhalt und Form, durch die die Alten so unerreichbare Muster geworden sind; sie ist eben dem modernen Geiste nicht erreichbar. Alle die Leistungen, welche der germanische Geist bis auf Hegels Zeit auf dem Gebiete der Kunst und Literatur hervorgebracht hat, finden deshalb keine Gnade vor seinen Augen — der einzige Shakespeare vielleicht ausgenommen, dessen Werke er wiederholt neben die Antike stellt. Für die älteren Werke der germanischen Literatur, z. B. die Eddalieder[6]), die Nibelungen[6]), hat er sehr wenig übrig. Die bildenden Künste des Mittelalters würdigt er zwar vollkommen; für die neue Literatur der Weimarer Dichter hat er ein feines Verständnis, vor allem erblickt er in Goethe den kongenialen Riesengeist —; aber „jeder neue Aufschwung und (jede) Bekräftigung der Wissenschaft und Bildung" — der Neuhumanismus z. B. — hat sich doch „aus der Rückkehr zum Altertum ans Licht gehoben"[7]). Dieser Anschauung, die er in seinen Gymnasialreden ausgesprochen hat, ist er auch in den späteren Jahren im wesentlichen treu geblieben: in seinem Bericht an das Ministerium des Unterrichts in Preußen vom 7. Februar 1823 betont er wieder die Wichtigkeit des „Studiums der Alten" für die Einführung in die Philosophie[8]), während er

---

[1]) XVI, 142 (Th. III, 193).
[2]) XVI, 141 (Th. III, 191).
[3]) XVI, 147 (Th. III, 187); vgl. Th. III, 241 Anm.
[4]) XVI, 144 (Th. III, 195); vgl. die näheren Ausführungen auf S. 168 u. 170.
[5]) XVI, 141 (Th. III, 192).
[6]) Ästhetik X, 3, 406—407 (Th. II, 2, 97—98); X, 3, 408.
[7]) XVI, 135 (Th. III, 186).
[8]) XVII, 359—360 (Th. III, 277).

dem „sogenannten Unterricht im Deutschen und der deutschen Literatur" unbedenklich eine oder zwei Stunden entziehen will, die für philosophische Propädeutik nötig wären[1]).

Ist das Studium der alten Sprachen hauptsächlich Bildungsmittel und insofern Selbstzweck, als das Einleben in sie selbst Bildung ist, so erblickt Hegel schließlich in ihnen doch nur die Grundlage für „das höhere Studium", für den Betrieb der Wissenschaft[2]). Als Sprache kann die Muttersprache mit ihnen an Wert nicht wetteifern wegen ihrer weniger vollkommenen Entwicklung nach Inhalt und Form[3]), und deshalb ist Hegel, wie gesagt, bereit, den Umfang des in ihr erteilten Unterrichts zu kürzen. Wertvoll ist in dieser Hinsicht an ihr jedoch, daß die Kinder in ihr lesen und schreiben lernen, und das „Lesen- und Schreibenlernen einer Buchstabenschrift ist für ein nicht genug geschätztes, unendliches Bildungsmittel zu achten, indem es den Geist von dem sinnlich Konkreten zu der Aufmerksamkeit auf das Formellere, das tönende Wort und dessen abstrakte Elemente, bringt und den Boden der Innerlichkeit im Subjekte zu begründen und rein zu machen ein Wesentliches tut"[4]). Wenn er sie nicht als Hauptbildungsmittel anerkennt, so beweist das aber noch nicht, daß er sie überhaupt unterschätzt. Da die Sprache „die Tat der theoretischen Intelligenz im eigentlichen Sinne" ist[5]), so kommt der Geist eines Volkes, eines Menschen überhaupt in seiner Besonderheit und in seinem vollen Umfang erst zur Geltung in der Muttersprache. Nur in ihr vermag das Volk das Tiefste seines Geistes auszudrücken; denn „in der Sprache ist der Mensch produzierend; . . . es ist die erste, einfachste Form der Produktion, des Daseins, zu der er kommt im Bewußtsein: was der Mensch sich vorstellt, stellt er sich auch innerlich vor als gesprochen. Diese erste Form ist ein Gebrochenes, Fremdartiges, wenn der Mensch in einer fremden Sprache sich ausdrücken oder empfinden soll, was sein höchstes Interesse berührt"[6]). Religion und Wissenschaft, die heiligsten Güter eines Volkes, müssen ihm deshalb in seiner Sprache zugeführt werden[7]). Die Muttersprache soll nicht so sehr Lehrgegenstand als Unterrichtssprache sein. Hegel bekennt sich als Anhänger der Ansicht, daß ein Volk nicht als gebildet angesehen werden könne, welches nicht alle Schätze der Wissenschaft in seiner eigenen Sprache auszudrücken und sich in ihr mit jedem Inhalt frei zu bewegen vermöge; und er begründet diese Meinung näher mit den Worten: „Diese Innigkeit, mit welcher die eigene Sprache uns angehört,

---

[1]) Ebenda 283.

[2]) XVI, 138 (Th. III, 189).

[3]) Vgl. XVI, 141 (Th. III, 192).

[4]) E. § 459, S. 401.

[5]) G. 106.

[6]) Geschichte d. Phil. XV, 257 (Th. II, 2, 238).

[7]) Vgl. ebenda 257—258 (Th. II, 2, 238); Brief an J. H. Voß XVII, 474 (Th. II, 2, 242): Religionsunterricht in der Muttersprache.

fehlt den Kenntnissen, die wir nur in einer fremden besitzen: sie sind durch eine Scheidewand von uns getrennt, welche sie dem Geiste nicht wahrhaft einheimisch sein läßt"[1]).

Die übrigen Fremdsprachen, die auf dem Lehrplan der damaligen höheren Schulen standen, Französisch und Hebräisch, dürfte Hegel zu denjenigen Kenntnissen gezählt haben, „die von besonderer Nützlichkeit oder auch eine Zierde sind"; das Hebräische wenigstens ist „für die künftigen Theologen" bestimmt[2]).

2. Das Gebiet der äußeren Erfahrung als Bildungsstoff für den besonderen Geist.

Dem in die Äußerlichkeit vertieften Geiste des ungebildeten Menschen entspricht unter den Gestaltungen des Geistes die Natur. „Praktisch verhält sich der Mensch zur Natur als zu einem Unmittelbaren und Äußerlichen selbst als ein unmittelbar äußerliches und damit sinnliches Individuum"[3]). Die Natur als „das unmittelbar Konkrete"[4]) bietet sich also dem menschlichen Geiste in seiner Besonderheit als geeignetes Bildungsmittel dar. An ihr arbeitet er sich zum Geiste empor, wie Hegel das in dem Kapitel „Beobachtende Vernunft" in seiner Phänomenologie zeigt[5]). „Die Entstehung und Bildung der philosophischen Wissenschaft hat die empirische Physik zur Voraussetzung und Bedingung"[6]). Das entspräche ja auch der Forderung, dem Geiste einen Stoff zu bieten, der ihm möglichst fern liegt. Allein hier erhebt sich sogleich das Bedenken, daß die Natur „der Abfall der Idee von sich selbst" ist, mithin das Ungeistige, das tief unter der größten Abirrung des Geistes von sich selbst, dem Bösen, steht[7]). Den Begriff, das Geistige, in ihr zu erfassen, bereitet die allergrößte Schwierigkeit. „Die Ohnmacht der Natur, die Begriffsbestimmungen nur abstrakt zu erhalten und die Ausführung des Besonderen äußerer Bestimmbarkeit auszusetzen", richtet für den erkennenden und handelnden Geist unübersteigliche Schranken auf[8]). Hegel kann sich aus diesem Grunde nicht zu der Anschauung bekennen, daß „teils äußerlich nützliche, teils die sinnlichen Gegenstände, die dem jugendlichen oder kindlichen Alter am angemessensten seien, indem sie dem Kreise und der Art des Vorstellens angehören, welche dieses Alter schon an und für sich habe", — daß eben diese Dinge auch den „zweckmäßigsten Stoff" für die Bildung des jugendlichen Geistes abgeben.

---

[1]) XVI, 136 (Th. III, 187).
[2]) XVI, 145 (Th. III, 195—196).
[3]) E. § 245.
[4]) E. § 250.
[5]) Phän. 162 ff.
[6]) E. § 246.
[7]) E. § 248.
[8]) E. § 250.

„Wie die Pflanze die Kräfte ihrer Reproduktion an Licht und Luft nicht nur übt, sondern in diesem Prozesse zugleich ihre Nahrung einsaugt, so muß der Stoff, an dem sich der Verstand und das Vermögen der Seele überhaupt entwickelt und übt, zugleich eine Nahrung sein. Nicht jener sogenannte nützliche Stoff, jene sinnliche Materiatur, wie sie unmittelbar in die Vorstellungsweise des Kindes fällt, — nur der geistige Inhalt, welcher Wert und Interesse in und für sich selbst hat, stärkt die Seele und verschafft diesen unabhängigen Halt, diese substantielle Innerlichkeit, welche die Mutter von Fassung, von Besonnenheit, von Gegenwart und Wachen des Geistes ist; er erzeugt die an ihm großgezogene Seele zu einem Kern von selbständigem Werte, von absolutem Zwecke, der erst die Grundlage von Brauchbarkeit zu allem ausmacht, und den es wichtig ist, in allen Ständen zu pflanzen"[1]).

Dem Geistigen in der Natur kann der Mensch auf zwei Wegen nahe kommen. Der eine geht von der Betrachtung der Formen aus; er führt zu den Gesetzen, die in der Natur walten; ihn wandeln die Mathematik und die exakte Naturwissenschaft. Der andere dringt in den Inhalt des Gegebenen ein und endet mit der Erkenntnis des Lebens in der Natur; er wird von der empirischen Naturbeobachtung, der „sinnigen Naturbetrachtung", die in der teleologischen gipfelt[2]), beschritten.

Raum, Zeit und Bewegung sind die abstrakten Formen, in denen der Geist in seinem Anderssein sich manifestiert, und in die „der Begriff seine Unterschiede einschreibt"[3]). Mit ihnen beschäftigt sich das mathematische Erkennen; die Mathematik wird also auf diesem Gebiete zur Hauptwissenschaft. Da aber jene Formen den Geist nur in seinem äußerlichen Sein darstellen, so bleibt die Einsicht hier „ein für die Sache äußerliches Tun", das den Inhalt nicht berührt und nicht aus ihm hervorgeht, vielmehr die äußeren Bestimmungen in ihrer abstrakten Gesondertheit festhält und dadurch auch den Inhalt in einem falschen Lichte erscheinen läßt[4]). Die Mathematik ist deshalb in Hinsicht auf die Sache selbst ein mangelhaftes Erkennen, und sie versagt bei ihrer Anwendung auf die Natur desto mehr, je weiter diese sich verlebendigt und dem Geiste annähert. Den Anspruch, die alleinige Grundlage aller wirklichen Wissenschaft zu sein — so daß also nur die exakte Naturwissenschaft als eine solche gelten könnte —, raubt ihr Hegels höhere spekulative Einsicht. „Es wäre in der Tat übel beschaffen mit unserm Erkennen, wenn vor solchen Gegenständen wie Freiheit, Recht, Sittlichkeit, ja Gott selbst, darum, weil dieselben nicht gemessen und berechnet oder in einer mathematischen Formel ausgedrückt werden können, wir uns, mit Verzichtleistung auf eine exakte Er-

---

[1]) Gymnasialreden XVI, 140 (Th. III, 190—191).

[2]) E. § 245 Zus.; vgl. E. § 268 Zus.

[3]) E. §§ 254—261.

[4]) Phän. 28 ff.

kenntnis, ... bloß mit einer unbestimmten Vorstellung zu begnügen hätten, und dann, was das Nähere und Besondere derselben anbetrifft, dem Belieben eines jeden einzelnen überlassen bliebe, daraus zu machen, was er will"[1]). Der ausschließlich mathematische Standpunkt, der der Stufe der Quantität in der Entwicklung der logischen Idee entspricht, aber nicht die ganze Idee darzustellen vermag, ist „kein anderer Standpunkt als der des Materialismus". Hegel will mit dieser Kritik jedoch nur die Vorherrschaft der Mathematik unter den Bildungsstoffen ablehnen, nicht ihrer Würde überhaupt zu nahe treten. Im Gegenteil: indem er die Eigentümlichkeit dieser Wissenschaft scharf hervorhebt, daß nämlich ihr Verfahren dem Tun des Verstandes entspricht, gesteht er ihr den größten Wert für die Ausbildung dieser wichtigen Seite der menschlichen Geistestätigkeit zu. Es gibt kein vollkommeneres Bildungsmittel für das verständige Denken als sie, weil sie eben selbst in ihrer Art vollkommen ist. Insofern die exakte Naturwissenschaft sich auf Mathematik gründet, teilt sie deren Vorzüge.

Da aber „das Wirkliche nicht ein Räumliches", Unbewegtes, Lebloses ist, „wie es in der Mathematik betrachtet wird"[2]), so ist noch eine andere Art der Beschäftigung mit der Natur nötig, wenn sie eine Erfahrung gewähren soll, die zur Erkenntnis des Geistes in ihr führt. Hegel hat sie in der Phänomenologie unter dem Namen „beobachtende Vernunft" behandelt. Es ist die empirische Naturwissenschaft, die vom konkreten sinnlichen Anschauen ausgehend, zu der Erkenntnis des Lebens in der Natur emporsteigt; sie gibt anderseits durch Beobachtung der Naturgesetze dem Menschen die Mittel, sich die äußere Welt zu unterwerfen und nutzbar zu machen, oder verhilft ihm auch nur dazu, sich in dieser zurechtzufinden. Einen solchen Zweck hat Hegel z. B. im Auge, wenn er in einem Schreiben an Niethammer[3]) wünscht, daß in den Volksschulen vaterländische Geographie getrieben werde.

3. Die Stoffe für die Bildung des Geistes zum Selbstbewußtsein.

Um den Menschen zum konkreten Geisteswesen zu erheben, bietet sich ihm das Absolute in seinen wirklichen Gestaltungen als Bildungsstoff dar: die praktische Verwirklichung des Geistes in dem sittlichen Leben des Volkes und der Staaten, und die theoretische in den Formen des Geisteslebens. Ethik und Geschichte, Ästhetik, Religion und Philosophie, bzw. Wissenschaft sind die Gebiete im einzelnen, die hier dem Pädagogen zur Verfügung stehen.

Das Studium der Alten bringt dem Menschen der Gegenwart nur die Anschauung des Geistes in seiner unmittelbar einheitlichen Verwirklichung — eine Gestalt, über die er jetzt hinaus ist. Diejenige Form der Vernunft, an

---

[1]) E. § 99 Zus. (VI, 198—199).

[2]) Phän. 29.

[3]) Brief Nr. 72.

welcher das Individuum selber teil hat, ist dagegen der Geist seines eigenen Volkes. Dem Bedürfnis des Menschen nach Erkenntnis seiner selbst genügt es nicht, in diese konkrete Wirklichkeit einfach versenkt zu sein: „er muß auch wissen von diesem seinem Geist und Wesen selbst und sich das Bewußtsein der Einheit mit demselben, die ursprünglich ist, geben“[1]). Was nun das Wesen des Volkes, dem der einzelne angehört, ist, zeigt die Weltgeschichte. Sie „stellt den Stufengang der Entwicklung des Prinzips, dessen Gehalt das Bewußtsein der Freiheit ist, dar“[2]). Er wird verkörpert durch die Reihe der Volksgeister, deren jeder „nur eine Stufe auszufüllen und nur ein Geschäft der ganzen Tat (der Befreiung des Geistes) zu vollbringen bestimmt ist“[3]). Die Geschichte des einzelnen Volkes läßt dann erkennen, in welcher Weise es in dem Prozeß seiner Entwicklung die ihm zufallende Aufgabe gelöst hat, und wie weit es darin bis zur Gegenwart fortgeschritten ist.

Mehr als dieses allgemeine Verständnis der Gegenwart ist allerdings aus der Geschichte nicht zu gewinnen. „Was die Erfahrung und Geschichte lehren, ist dieses, daß Völker und Regierungen niemals etwas aus der Geschichte gelernt und nach Lehren, die aus derselben zu ziehen gewesen wären, gehandelt haben. Jede Zeit hat so eigentümliche Umstände, ist ein so individueller Zustand, daß aus ihm selbst entschieden werden muß und allein entschieden werden kann“[4]). — Ferner ist die Geschichte so, wie sie sich zunächst darstellt, nicht geeignet, dem Menschen das Bewußtsein über sein wahres Wesen, den Geist, zu verschaffen. Die historischen Wahrheiten betreffen als rein Historisches „das einzelne Dasein, einen Inhalt nach der Seite seiner Zufälligkeit und Willkür, Bestimmungen desselben, die nicht notwendig sind.“ Sie vermögen nur den „Dogmatismus der Denkungsart im Wissen“ zu befriedigen, welcher der Meinung ist, „daß das Wahre in einem Satze, der ein festes Resultat ist oder auch unmittelbar gewußt wird, bestehe“[5]). Der Sinn der Geschichte — und damit das eigentlich Wertvolle an ihr — läßt sich erst vom Standpunkt der dialektischen Erkenntnis des Geistes erfassen. Die Gebiete des Wissens, auf denen diese errungen wird, übertreffen mithin die Geschichte erheblich an Bildungswert. —

Wie oben[6]) ausgeführt, ist die Religion die Form, in welcher der einzelne Mensch, solange er als solcher beharrt, die Einheit mit dem Absoluten am vollständigsten erwirbt. Da die Religion ferner „der Ort ist, wo ein Volk sich die Definition dessen gibt, was es für das Wahre hält“, da „die Vorstellung von Gott die allgemeine Grundlage eines Volkes“ ist[7]) und

---

[1]) G. 90.
[2]) G. 98.
[3]) E. § 549, S. 457.
[4]) G. 39.
[5]) Phän. 27.
[6]) S. 76.
[7]) G. 91.

die Prinzipien der subjektiven Moralität und der allgemeinen Sittlichkeit in sich enthält[1]), so ist für den Menschen der „Mittelpunkt seines Wissens" naturgemäß die Religion[2]); in ihr gelangt er zur spekulativen[3]) Erkenntnis seiner und der Welt. Wie Hegel im Studium der Alten den „materiellen Teil" der Vorbereitung auf das philosophische Studium, d. h. die reine Erkenntnis der Wahrheit, erblickt, so sieht er „den dogmatischen Inhalt unserer Religion" für die geeignetste Einführung in die formelle Seite des spekulativen Denkens an, „indem derselbe nicht nur die Wahrheit an und für sich, sondern sie auch dem spekulativen Denken so sehr entgegengehoben enthält, daß er sogleich selbst den Widerspruch gegen den Verstand und das Darniederschlagen des Raisonnements mit sich führt"[4]). So rückt die Religion unter den Bildungsstoffen in den Vordergrund, nicht nur neben die Antike, sondern vor sie, weil sie den Menschen gerade in den Standpunkt des Geistes in der Gegenwart einführt und ihm die Einheit mit dem Absoluten in seiner vollen Wirklichkeit gewährt, was die Antike nicht vermag.

Zu der Frage, ob die beiden anderen Formen, in denen sich das Absolute verwirklicht, besondere Unterrichtsstoffe sein sollen, hat Hegel nicht immer die gleiche Stellung eingenommen. Die ästhetische Bildung denkt Hegel sich, wie schon ausgeführt[5]), im ganzen als ein Ergebnis des Unterrichts in den klassischen Sprachen; aber in der Zeit seiner Unterrichtstätigkeit in Nürnberg hat er ihr doch einmal eine größere Selbständigkeit gewünscht. Ist es schon auffallend, daß in der Propädeutik die Idee des Schönen in Zusammenhang gebracht wird mit der Idee des Lebens[6]), also eine ganz andere Stellung und Wichtigkeit bekommt als sonst im System, so spricht er in seinem Schreiben an Niethammer über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien vom 23. Oktober 1812 geradezu den Wunsch aus, daß „die Partie des Schönen" in der Philosophie des Geistes in einem besonderen Unterricht weiter ausgeführt werde. „Die Ästhetik ist, außer der Naturphilosophie, die besondere Wissenschaft, welche in dem wissenschaftlichen Zyklus noch fehlt, und sie scheint sehr wesentlich eine Gymnasialwissenschaft sein zu können. Sie könnte dem Professor der klassischen Literatur in der Oberklasse übertragen sein[7]), der aber mit dieser Literatur schon genug zu tun hat, welcher es sehr schädlich wäre, Stunden zu entziehen. Es wäre aber höchst nützlich, wenn die Gymnasiasten außer mehr Begriff von Metrik, auch bestimmtere Begriffe von

---

[1]) Hegel will die theoretische Unterweisung in der Moral deshalb in seiner späteren Zeit auch mit dem Religionsunterricht verbinden (Bericht an das Ministerium, XVII, 365 [Th. III, 283]).

[2]) G. 90.

[3]) Vgl. die Ausführungen S. 70 ff.

[4]) Bericht, XVII, 359—360 (Th. III, 277, 278).

[5]) S. 70. [6]) XVIII, 120.

[7]) Also auch hier wieder die Verbindung mit dem Studium der alten Sprachen!

der Natur des Epos, der Tragödie, der Komödie u. dgl. erhielten. . . . Es würde dies ein ebenso lehrreicher als angenehmer Kursus sein; er enthielte lauter solche Kenntnisse, die für Gymnasiasten höchst passend sind; und es kann als ein reeller Mangel gelten, daß diese Wissenschaft keinen Lehrgegenstand in einer Gymnasialanstalt ausmacht"[1]). Hegel wählt also aus dem ganzen Gebiete der Kunst nur die Literatur als Stoff aus — die Form der Kunst, in der sie sich vollendet —, und zwar, um den Sprachunterricht zu ergänzen. Später hat er auch diese Forderung fallen lassen; der Bericht an das preußische Ministerium enthält wenigstens nichts davon.

Ähnlich ist es mit der Philosophie. Daß sie das Ziel und der Abschluß aller vollen Menschenbildung ist, steht für Hegel außer Zweifel. Eben deshalb weist er sie der Universität zu, wo derjenige sich ihr zuwenden mag, der die Fähigkeit dazu besitzt[2]). Indes will er den Stoff der Philosophie vom Gymnasium nicht ganz ausschließen. Einmal wäre dieser Unterricht mit seiner Gedankenzucht auch das beste Gegengewicht gegen die „ästhetische Salbaderei von pulcre! quam venuste!" und ebenso gegen „die Wort-kritische und metrische Gelehrsamkeit", wie sie also zu Hegels Zeit im Sprachunterrichte der Gymnasien Mode gewesen sein müssen[3]). Dann müssen die Schüler auf das Studium der Phisosophie vorbereitet werden; und das kann nur geschehen durch „die Beschäftigung mit den allgemeinen Vorstellungen". „Eben diese Bekanntschaft und Gewohnheit, mit förmlichen Gedanken umzugehen, wäre dasjenige, was als die direktere Vorbereitung für das Universitätsstudium der Philosophie anzusehen sein würde"[4]). Wichtiger aber ist ein solches „Mittelglied zwischen Schulunterricht und Studium" noch aus einem anderen Grunde: „Ist dieser Unterricht auf den Gymnasien eingeführt, so haben die Schüler derselben es doch wenigstens einmal erlebt, förmliche Gedanken in den Kopf bekommen und darin gehabt zu haben. Als eine höchst bedeutende subjektive Wirkung wäre es zu betrachten, daß die Aufmerksamkeit der Jünglinge darauf hingewiesen würde, daß es ein Reich des Gedankens für sich gibt und die förmlichen Gedanken selbst ein Gegenstand der Betrachtung sind"[5]). „Für die Verknüpfung dieses Unterrichts mit der Gymnasialbildung spricht der Umstand, daß kein Gegenstand weniger fähig ist, von der Jugend nach seiner Wichtigkeit oder seinem Nutzen beurteilt zu werden"[6]). Der Zweck eines solchen Unterrichts — wie überhaupt der Ertrag des philosophischen Studiums — wäre der, „daß die von der Universität Abgehenden nicht bloß für ihr

---

[1]) XVII, 341—342 (Th. III, 253—254).

[2]) Vgl. den Bericht an das Ministerium, XVII, 361 (Th. III, 279, 247); an Niethammer XVII, 334.

[3]) An Niethammer, Briefe XIX, 349 (Th. III, 247—248).

[4]) Bericht, XVII, 361 (Th. III, 279).

[5]) Bericht, XVII, 364 (Th. III, 281).

[6]) Ebenda.

Brotstudium abgerichtet, sondern daß auch ihr Geist gebildet sei"[1]). Darum also will Hegel den Unterricht in der philosophischen Propädeutik auf dem Gymnasium beibehalten wissen, trotz der Bedenken, die ihm selbst kommen. — Der Stoff wäre derselbe wie in dem philosophischen Studium, nur ohne die spekulative Verknüpfung[2]). Bleibt Hegel sich in der Ansicht über die Notwendigkeit eines solchen vorbereitenden Unterrichts stets getreu, so wechselt er doch seine Meinung über den Umfang, in dem dieser Stoff selbständig behandelt werden soll. Auf dem Nürnberger Gymnasium betreibt er den Unterricht — entsprechend dem Lehrplane, dem er aber darin zustimmt — als eine vollständige Propädeutik der Philosophie, in der er deren sämtliche Gebiete abhandelt. Ganz anders ist der Standpunkt des „Berichts" von 1823. Da bleiben als selbständig zu besprechende Gebiete eigentlich nur noch „die sogenannte empirische Psychologie" und „als Hauptgegenstand die Anfangsgründe der Logik"[3]). Alles andere soll an den übrigen Gymnasialunterricht angeschlossen werden; insbesondere wird der Unterricht in den alten Sprachen und in der Religion damit betraut; an die Religion kristallisieren sich die Anfänge der Metaphysik in den Beweisen vom Dasein Gottes und die Belehrungen über die Moral an[4]).

Mögen zu dieser Veränderung des Standpunktes, den Hegel in der Frage des philosophischen Unterrichts einnimmt, auch die preußischen Lehrpläne jener Zeit beigetragen haben, so kommt darin sicherlich auch Hegels Streben nach Konzentration der Bildung um einen Mittelpunkt zum Ausdruck. Wie sein System beherrscht ist von dem Gedanken, daß alles, was ist, nur um des Geistes willen existiert und dem Ziele seiner Selbstverwirklichung und Selbsterkenntnis dient, so sucht er die Bildung des individuellen Geistes auf einen Punkt zu konzentrieren, damit sie möglichst tief gehe. Deshalb stellt er einen fruchtbaren Stoff in die Mitte, neben dem die übrigen als nebensächlich verschwinden: für die allgemeine Menschenbildung die Religion, für die Emporbildung zum Geiste auf dem Gymnasium das Studium der Alten[5]), auf der Universität das der Philosophie.

---

[1]) Ebenda XVII, 358.

[2]) Ebenda XVII, 361—362.

[3]) Ebenda XVII, 362—363.

[4]) Ebenda XVII, 365.

[5]) Vgl. in der Gymnasialrede vom 29. September 1809 die Aufzählung der Unterrichtsfächer am Ägidiengymnasium in Nürnberg, die offenbar der Verteidigung gegen den Vorwurf dient, die Schule bereite nicht genug für das Leben vor. Klingt es da nicht fast wie ein Bedauern, wenn er feststellt, daß dem Studium der alten Sprachen „nicht die Hälfte, sondern nur zwei Fünfteile des ganzen Unterrichts" gewidmet seien? XVI, 145—146 (Th. III, 196).

c) Die Formen der Verwirklichung des Erziehungswerkes.

Die Erziehungstätigkeit des Geistes läßt sich nur dann verwirklichen, wenn er sie der Natur des Objektes anpaßt, auf das sie angewandt werden soll, mit anderen Worten, wenn er seine Subjektivität in diesem Tun vereinigt mit der objektiven Gestaltung, die er sich in den jungen Menschen gibt. Erst durch diese Angleichung und Vereinigung gelangt er zu der lebensvollen Einheit des erzogenen Menschen. Durch die Verhältnisse der menschlichen Gemeinschaft ist es bedingt, wie weit das Erziehungswerk die einzelnen Menschen ergreift und bis zu welchem Grade es an jedem durchgeführt wird.

1. Die Allgemeinheit des Erziehungswerkes.

Da das oberste Erziehungsziel die Freiheit des Menschen ist, so wurde das Bewußtsein des Geistes über diesen Begriff für die Frage maßgebend, auf wen die Erziehungstätigkeit ausgedehnt werden solle. Erst mit dem Christentum wurde die Freiheit aller zur Wahrheit; es erhob die Wirklichkeit der Idee zur Wirklichkeit des Menschen, so daß vor seinem Geiste die Sklaverei zusammensank[1]). Damit war auch die Notwendigkeit einer Erziehung aller gegeben; denn „die Freiheit als Idealität des Unmittelbaren und Natürlichen ist nicht als ein Unmittelbares und Natürliches, sondern muß vielmehr erworben und erst gewonnen werden"[2]). Die Kirche, als die sichtbare Gestalt der neuen Religion, übernahm diese Aufgabe; wo sie zur Herrschaft kam, begann sie alsbald mit allem Ernst die Erziehung ihrer Mitglieder. Sobald dann im Staate das Bewußtsein seines Wesens und seiner Aufgaben erwachte, trat er ihr in diesem Bestreben zur Seite und begründete auch seinerseits Schulen und Erziehungsanstalten. Der Forderung, alle Menschen zu bilden, wurde vom Staate dadurch Rechnung getragen, daß er die allgemeine Volksschule schuf. Wie hoch Hegel diese Tat einschätzt, zeigen seine wiederholten Bemerkungen darüber in seinen Briefen an Niethammer[3]); er selbst widmet sich mit vollem Eifer gerade der Volks- und Armenschule, als ihm die bayrische Regierung das Referat über Schul- und Studiensachen für Nürnberg überträgt[4]) und ärgert sich über die Widerspenstigkeit der städtischen Behörden in dieser Angelegenheit[5]); er wünscht, daß die Volksschulen unentgeltlich seien[6]), und er spricht schon in seiner ersten Rektoratsrede öffentlich aus, daß dem

---

[1]) E. § 482.
[2]) G. 79.
[3]) Z. B. Briefe Nr. 106, 112, 130, 133.
[4]) Z. B. Briefe Nr. 122, 125, 130, 133.
[5]) Brief Nr. 133.
[6]) Brief Nr. 71.

Lande mit dieser Einrichtung die größte Wohltat erwiesen sei, eine Wohltat, deren wichtige Folgen für das Ganze kaum zu berechnen seien. Durch die Vervollkommnung der deutschen Volksschulen habe die Regierung die allgemeine Bürgerbildung erweitert; „es werden dadurch allen die Mittel verschafft, das ihnen als Menschen Wesentliche und für ihren Stand Nützliche zu erlernen“ [1]). Das Ideal der Menschenbildung geht natürlich darüber hinaus; es wäre die Erhebung aller zur vollen Höhe geistiger Entwicklung. „Klassisch gebildete Menschen hat man nie genug; noch weniger sind der Leute zu viel, an denen der Versuch gemacht wurde, ob etwas mit ihnen herauskomme“ [2]).

2. Die Differenzierung der Erziehung.

Wenn so die Forderung besteht, daß alle Menschen gebildet werden, so heißt das jedoch noch nicht, daß alle in gleicher Weise daran beteiligt sein sollen. Mit der Natur des Menschen und mit der vernünftigen Wirklichkeit verträgt sich eine Gleichheit der Erziehung nicht. Im konkreten Leben hat sich die Idee objektiviert und auf den Boden der Endlichkeit versetzt [3]); und sie differenziert sich nun in den einzelnen Gestalten um so stärker, als das Bewußtsein der Freiheit in ihnen lebendiger wird. Es ist eine völlige Verkennung der Freiheit, wenn sie mit Gleichheit identifiziert wird [4]). Einander gleich sind die Menschen nur in ihrem allgemeinen Wesen: in dem ewigen Geiste, den sie in sich tragen, und in ihrer Teilnahme an den objektiven Formen der Vernunft. Gleich sind sie vor der Liebe Gottes; absoluten Wert haben sie alle durch die Religion; sittliche Würdigkeit ist in jedem Stande; Gleichheit vor dem Gesetz, Recht der Person und des Eigentums gelten für jeden [5]): in allen anderen sind sie mehr oder weniger verschieden. Die allgemeine Substanz, der sie sämtlich angehören, existiert als lebendig nur, „insofern sie sich organisch besondert“ [6]). Das Individuum kann nun von Natur aus für eines der großen Gebiete des objektiven Geistes bestimmt sein, wie Mann und Weib, oder es kann sich auf Grund seines natürlichen Talentes, seiner Geschicklichkeit, seiner Willkür einer besonderen Gestaltung der allgemeinen Sittlichkeit, einem Stande, zuteilen, oder es wird vom bloßen Zufall ihm zugewiesen; und in letzter Linie ist es lebendiges Glied eines Volksganzen. In jedem Falle werden durch diese Differenzierung besondere Bedürfnisse geweckt, nach denen die Erziehung sich im einzelnen richten muß.

---

[1]) XVI, 137 (Th. III, 188).
[2]) Brief Nr. 88.
[3]) E. § 483.
[4]) E. § 539, S. 444 ff.
[5]) G. 206; R. § 49.
[6]) E. § 527.

α) Die Bildung der Geschlechter.

Mann und Weib verkörpern durch ihre natürliche Unterschiedenheit auch die zwei Formen der Sittlichkeit, in die sie sich bei ihrer dialektischen Bewegung auseinanderlegt. „Die natürliche Bestimmtheit der beiden Geschlechter erhält durch ihre Vernünftigkeit intellektuelle und sittliche Bedeutung[1]." Das Weib ist die Vertreterin der ungebrochenen sittlichen Einheit; ihm ist die sittliche Substanz unmittelbar durch die Empfindung gegeben; das in der Familie waltende einzelne sittliche Leben erhebt sich in der Frau zu seinem Bewußtsein, nicht zur aktiven, sich nach außen richtenden, entzweienden Tätigkeit, sondern zu stiller Bewahrung der Heiligkeit des göttlichen Gesetzes[2]. Mit besonderer Liebe weilt Hegel stets bei der Frauengestalt, die diesen Charakter, die Pietät, am reinsten darstellt: Antigone. Das ist wohl auch eine bewußte Opposition gegen das Frauenideal der Romantiker.

Auf der anderen Seite steht der Mann, die Verkörperung des weltlichen Prinzips[3]. Sein Charakter ist die Sittlichkeit in ihrer entzweiten Form, in ihrer Wirklichkeit, wie sie das Leben der Öffentlichkeit bietet. Das in dieser waltende Allgemeine macht er zum Ziele seines Strebens. Es ist ihm bewußt in der klaren, entzweienden Weise des Gedankens; er sucht es zu verwirklichen, indem er der objektiven Welt selbständig erkennend und handelnd gegenübertritt. „Der Mann hat daher sein substantielles Leben im Staate, der Wissenschaft und dergleichen, und sonst im Kampfe und der Arbeit mit der Außenwelt und mit sich selbst, so daß er nur aus seiner Entzweiung die selbständige Einigkeit mit sich erkämpft"[4].

Aus diesem intellektuellen und sittlichen Unterschiede folgt die ganz verschiedene Art, wie sich die Bildung beider Geschlechter vollzieht: „Frauen können wohl gebildet sein; aber für die höheren Wissenschaften, die Philosophie und für gewisse Produktionen der Kunst, die ein Allgemeines fordern, sind sie nicht gemacht ... Die Frau ist mehr ruhiges Entfalten, das die unbestimmte Einigkeit der Empfindung zu seinem Prinzipe erhält ... Die Bildung der Frauen geschieht, man weiß nicht wie, gleichsam durch die Atmosphäre der Vorstellung, mehr durch das Leben als durch das Erwerben von Kenntnissen, — während der Mann seine Stellung nur durch die Errungenschaft des Gedankens und durch viele technische Bemühungen erlangt"[5]. Die Bestimmung des Mädchens sieht Hegel wesentlich nur im Verhältnis der Ehe, während der Mann noch ein anderes Feld seiner sittlichen Tätigkeit hat als die Familie. Daher will Hegel denn auch von höherer Schulbildung für die Frauen nichts

---

[1]) R. § 165.
[2]) R. § 165; vgl. Phän. 290, 299, 300.
[3]) Phän. 302.
[4]) R. § 166.
[5]) R. § 166 Zus.

wissen. Angesichts seiner Sorge für alle anderen Schularten fällt die Schärfe auf, mit der er von der höheren Töchterschule in Nürnberg spricht: „Ein Machwerk Stephanis, eine hiesige höhere Töchterschule, ist dieser Tage zusammengestürzt und das auf sie, weiß Gott, wie unberechtigt und ungehörig darauf verwendete Geld ungefähr wie zum Fenster hinausgeworfen“[1]). Außer seinen Anschauungen vom Wesen der Frau überhaupt muß man zur Erklärung der in diesen Worten mitklingenden Erregung wohl auch Hegels Abneigung gegen die Auswüchse der Romantik und ebenso vielleicht auch seine Gegnerschaft zu Stephani[2]) heranziehen, der er vielfach Ausdruck verleiht[3]).

β) Standesbildung.

Eine ganz anders geartete Differenzierung der Erziehung wird durch den Umstand erforderlich, daß die sittliche Substanz sich in viele rechtliche und sittliche Personen (Familien und einzelne) zerlegt, „die in selbständiger Freiheit und als besondere für sich sind“[4]). So stellt sich der Geist in der bürgerlichen Gesellschaft dar, wo er selbst nur als der allgemeine vermittelnde Zusammenhang erscheint, in dem die einzelnen ihre selbständige Existenz haben und die eigennützigen Zwecke ihrer Bedürfnisse verfolgen. Die Mittel zu deren Befriedigung werden ihnen aber nur durch ihre Stellung innerhalb der gesellschaftlichen Verbindung gegeben, und es bedarf der Arbeit aller, um immer wieder die Mittel hervorzubringen, die der einzelne für sein Leben nötig hat[5]). Diese Arbeit der Allgemeinheit, die zugleich ihr Vermögen ist, unterscheidet sich in jeder bürgerlichen Gesellschaft, in jedem Staate durch die Besonderung des Begriffs „in allgemeine Massen, so daß der ganze Zusammenhang sich zu besonderen Systemen der Bedürfnisse, ihrer Mittel und Arbeiten, der Arten und Weisen der Befriedigung und der theoretischen und praktischen Bildung — Systemen, denen die Individuen zugeteilt sind, — zu einem Unterschiede der Stände ausbildet“[6]). Gemäß den dialektischen drei Stufen des Begriffs entstehen drei Hauptstände: „Der substantielle, natürliche Stand“ der Ackerbauer, der „an dem fruchtbaren Grund und Boden ein natürliches und festes Vermögen“ besitzt, dessen Tätigkeit „Richtung und Inhalt durch Naturbestimmungen“ hat, und dessen „Sittlichkeit sich auf Glauben und Vertrauen gründet“. „Der zweite, der reflektierende Stand“ umfaßt die

---

[1]) Brief Nr. 123.

[2]) Seit 1808 Schul- und Kirchenrat im Lechkreise, Herausgeber eines „übel berufenen Leitfadens zum Religionsunterricht“; Begründer der sog. Lautiermethode im ersten Leseunterricht.

[3]) Z. B. R. § 164 Zus.

[4]) E. § 523; vgl. R. § 187.

[5]) Syst. d. Sittlichkeit 42 ff.; E. § 524; R. §§ 192, 198, 199.

[6]) R. § 201; vgl. E. § 527.

Handel- und Gewerbetreibenden; er ist „auf das Vermögen der Gesellschaft ... und das Individuum auf seine subjektive Geschicklichkeit, Talent, Verstand und Fleiß angewiesen". „Der dritte, denkende Stand hat die allgemeinen Interessen zu seinem Geschäfte"; er ist der Stand der Regierenden, der Staatsbeamten, der geistigen Führer des Volkes, der Krieger (soweit sie den Waffendienst zum Lebensberuf gemacht haben[1]). Den Grund für diese Trennung der allgemeinen Substanz in die Stände legt Hegel also in die verschiedene Weise ihrer Arbeit für das Ganze. Darum erfolgt nun auch im modernen Staate, der das Bewußtsein hierüber hat, die Zuteilung der Individuen zu den einzelnen Ständen nicht bloß durch die Geburt, wie in den Kasten der morgenländischen Reiche; auch nicht nach Wahl des Regenten, wie Plato es wünscht; sondern wesentlich durch ihre eigene Subjektivität. „Welchem besonderen Stande das Individuum angehöre, darauf haben Naturell, Geburt und Umstände ihren Einfluß; aber die letzte und wesentliche Bestimmung liegt in der subjektiven Meinung und besonderen Willkür, die sich in dieser Sphäre ihr Recht, Verdienst und ihre Ehre gibt, so daß, was in ihr durch innere Notwendigkeit geschieht, zugleich durch die Willkür vermittelt ist und für das subjektive Bewußtsein die Gestalt hat, das Werk seines Willens zu sein"[2]). Der Stand wird so zu der besonderen Mitte, durch die das einzelne Individuum sich mit dem im Staatswesen verwirklichten Allgemeinen zusammenschließt; er tritt damit in die Reihe der Erzieher des Menschen.

Mit der Zugehörigkeit zu einem Stande nimmt das Bedürfnis der Bildung für das Individuum einen bestimmten Charakter an. Ganz abgesehen von der besonderen Berufsbildung, die hier nicht in Betracht kommt, erfordert der substantielle Inhalt der drei Stände, daß ihre Mitglieder in ihn eineingeführt werden. Das höchste Ideal der Geistesbildung, die sogenannte „gelehrte Bildung", bleibt deshalb dem dritten Stande vorbehalten. Den bürgerlichen Berufen genügt eine wesentlich verständige Bildung, deren Hauptinhalt die Kenntnis der realen Dinge und Verhältnisse ausmacht[3]); die Realschulen sind die geeignete Stätten für ihre wissenschaftliche Pflege und Vermittlung; so wird für Hegel die Ausgestaltung der Realabteilung am Nürnberger Gymnasium der Gegenstand des lebhaftesten Interesses[4]). Für die sittliche Erziehung dieses Standes ist zu berücksichtigen, daß dem Bürgertum in den Städten wegen der Selbständigkeit des einzelnen in seiner Tätigkeit gerade der Sinn für Freiheit und Ordnung aufgegangen ist[5]), und daß er

---

[1]) E. § 528; vgl. R. §§ 203—205. — Diese Einteilung der Stände ist eine umfassendere und besser aus dem System begründete als die im „System der Sittlichkeit" gegebene: Adelstand, Bürgerstand, Bauernstand, die noch zu sehr unter dem Einflusse der Griechen steht.

[2]) R. § 206.

[3]) R. § 203 Zus.

[4]) Brief Nr. 69; vgl. Rede vom 29. September 1809; XVI, 137 (Th. III, 188).

[5]) R. § 204 Zus.

zum Träger des abstrakten Rechts wird, dank seiner verständigen Betätigung, seiner Arbeit, die auf Erwerb von Eigentum gerichtet ist, und der daraus folgenden Betonung seiner persönlichen Rechtschaffenheit; der Bürger fühlt sich insbesondere als Rechtsperson[1]). Nicht minder zieht der Charakter des agrarischen Standes „von Seiten des Unterrichts und der Religion Modifikationen nach sich, nicht in Ansehung des substantiellen Inhalts, aber in Ansehung der Form und Reflexionsentwicklung"[2]). Das Leben gestaltet sich hier in patriarchalischer Weise; der Inhalt des Daseins wird mit unmittelbarer Empfindung aufgenommen; in einfacher, natürlicher Frömmigkeit vertraut das Gemüt auf die Güte Gottes.

Es ergibt sich hieraus eine Stufenfolge der Bildung für die einzelnen Stände, die es angebracht erscheinen läßt, sie auch äußerlich zu trennen. Für die Versuche, die Verbindung der bürgerlichen und der Bauernerziehung mit der gelehrten herbeizuführen, hat Hegel nur Worte unbedingter Ablehnung. Dieses Bestreben ist ihm in den damaligen Schulverhältnissen Bayerns „der faule Fleck, der gerade, wie es immer geht, als das schlechte, das war, worauf sich die Erfinder am meisten einbildeten"[3]); — und er weiß Niethammer besonderen Dank dafür, daß er eine Trennung der gelehrten und der reellen Bildung durchgesetzt habe[4]).

γ) Nationalerziehung.

Auch die höchste Verwirklichung des sittlichen Geistes, das Leben des Staates, ist dem Menschen nicht in allgemeiner, für jeden gleich gestalteter Weise zugänglich; sie erschließt sich ihm nur in der besonderen Art des einzelnen Staates und des in ihm begriffenen Lebens eines bestimmten Volkes. — Erst die Weltgeschichte in ihrem ganzen Verlaufe ist der „Entwicklungsgang und das wirkliche Werden des Geistes"[5]), ist „die Darstellung des göttlichen, absoluten Prozesses des Geistes in seinen höchsten Gestalten, dieses Stufenganges, wodurch er seine Wahrheit, das Selbstbewußtsein über sich, erlangt. Die Gestaltungen dieser Stufen sind die welthistorischen Volksgeister, die Bestimmtheit ihres sittlichen Lebens, ihrer Verfassung, ihrer Kunst, Religion und Wissenschaft"[6]). Der einzelne Mensch ist hineingestellt in eine dieser Stufen, in die Mitte seines Volkes, das „selbst nur ein Individuum im Gange der Weltgeschichte ist" und in ihr seine besondere Aufgabe zu erfüllen hat[7]). Dem einzelnen Staate wird durch diese Stellung im Werdegange des

---

[1]) Vgl. Syst. d. Sittl. S. 28—29.
[2]) R. § 203.
[3]) Brief Nr. 37.
[4]) Brief Nr. 67.
[5]) G. 563; vgl. R. §§ 341, 342; E. § 549.
[6]) G. 94; R. § 340; E. § 548.
[7]) G. 94; R. § 347.

Weltgeistes sein Charakter verliehen, und er überführt ihn nun in das Sein seiner Angehörigen. „Die Lebendigkeit des Staates in den Individuen ist die Sittlichkeit ... Der Staat, seine Gesetze, seine Einrichtungen sind der Staatsindividuen Rechte; seine Natur, sein Boden, seine Berge, Luft und Gewässer sind ihr Land, ihr Vaterland, ihr äußerliches Eigentum; die Geschichte dieses Staates (sind) ihre Taten, und das, was ihre Vorfahren hervorbrachten, gehört ihnen und lebt in ihrer Erinnerung. Alles ist ihr Besitz ebenso, wie sie von ihm besessen werden; denn es macht ihre Substanz, ihr Sein aus. Ihre Vorstellung ist damit erfüllt, und ihr Wille ist das Wollen dieser Gesetze und dieses Vaterlandes. Es ist diese zeitige Gesamtheit, welche ein Wesen, der Geist eines Volkes ist. Ihm gehören die Individuen an; jeder einzelne ist der Sohn seines Volkes und zugleich, insofern sein Staat in Entwicklung begriffen ist, der Sohn seiner Zeit; keiner bleibt hinter derselben zurück, noch weniger überspringt er dieselbe. Dies geistige Wesen ist das seinige, er ist ein Repräsentant desselben; es ist das, woraus er hervorgeht, und worin er steht“ [1]). — Alle geistige Wirklichkeit erhält in dem besonderen Staate ihr Gepräge, das dann seinerseits wieder das Staatsleben bestimmt: „nur mit dieser Religion kann diese Staatsform vorhanden sein, sowie in diesem Staate nur diese Philosophie und diese Kunst“ [2]); „ein katholischer Staat hat einen andern Geist und andere Verfassung als ein protestantischer [3]).“ — Auch dadurch erhält der Geist eines Volkes seinen besonderen Charakter, daß sich in ihm einzelne Momente aus dem geistigen Werden hervordrängen — so die größere Innigkeit, die stärkere Reflexion in sich bei den Deutschen, die stärkere Fähigkeit zur Abstraktion bei den Romanen [4]).

Besteht nun „die Bildung einer Nation“ darin, daß das Allgemeine, welches im Staate verkörpert ist, sich entwickele, und die Herrschaft über alles Einzelleben in ihr gewinne, so ist es eine selbstverständliche Forderung, daß die Staatsbürger in diesen besonderen Volksgeist hineingebildet werden. Es ist also durch die nationale Zugehörigkeit der Individuen eine letzte Differenzierung in der Erziehung der Menschen nötig, damit sie zu bewußten Trägern und Vertretern dieser Stufe des Weltgeistes werden, die für sie die einzige wirklich lebendige ist. So erklärt Hegel es denn auch für „eine große, wahrhaftige Antwort“, daß „ein Pythagoreer auf die Frage eines Vaters, wie er seinem Sohne die beste Erziehung geben könne, ihm antwortete: Wenn er Bürger eines wohl regierten Staates sein wird“ [5]). Weil Hegel mit Fichte

---

[1]) G. 93.

[2]) G. 94.

[3]) G. 92.

[4]) G. 523—524, 517.

[5]) Geschichte d. Phil. XIII, 276. — Dieselbe Stelle aus Diogenes Laërtius findet sich außerdem in Hegels Werken I, 400 und R. § 153, ein Zeichen für den Wert, den er ihr beigelegt hat.

in der Nationalität „den Grund alles lebendigen Lebens" der Individuen sieht[1]), so ist er dagegen, daß man den Menschen zum Kosmopoliten erziehe, wie das zu Zeiten das Ideal der Menschenbildung gewesen ist. Und darum betont Hegel bei aller Hochschätzung fremdländischen Verdienstes immer wieder seine deutsche Eigenart und stellt schließlich das deutsche Volk, und in diesem die Protestanten, an die Spitze der Weltentwicklung; er fühlt eben in sich selbst dieses nationale Leben als die grundlegende Kraft seines sittlichen Seins.

3. Der Ausgleich zwischen allgemeiner und individueller Bildung.

Die Notwendigkeit einer Differenzierung der Bildung führt nach zwei Seiten hin leicht zu Mißverständnissen, die durchaus nicht im Sinne Hegels liegen. Es kann zunächst das Moment der Standesbildung über Gebühr betont werden. Diese Übertreibung lehnt Hegel selbst ab, wenn er z. B. in seiner Besprechung der Hamannschen Schriften die von den Philanthropen begründeten und von Hamann aufgenommenen Forderungen bekämpft, daß — mit Rücksicht auf das praktische Leben — „die Erziehung auf Bildung des Verstandes und Urteils gerichtet sein müsse", und daß der junge Adel und viele Bürgerskinder eher die Lehrbücher des Ackerbaus als das Leben Alexanders usf. zu Lehrbüchern der römischen Sprache haben sollten. Diese Ansichten haben „auf die Organisation und den Geist des öffentlichen Unterrichts so nachteilige, noch jetzt, so sehr man davon zurückgekommen, in ihren Folgen nicht ganz beseitigte Einwirkungen gehabt"[2]). Über der besonderen Standesbildung darf eben die allgemeine Erziehung zum Menschen nicht vergessen werden; jene ist nur ein Gewand, in das der Gehalt der großen geistigen Mächte sich kleidet. „Die Religiosität, die Sittlichkeit eines beschränkten Lebens — eines Hirten, eines Bauern, in ihrer konzentrierten Innigkeit und Beschränktheit auf wenige und ganz einfache Verhältnisse des Lebens — hat unendlichen Wert und denselben Wert als die Religiosität und Sittlichkeit einer ausgebildeten Erkenntnis und eines an Umfang der Beziehungen und Handlungen reichen Daseins[3])."

Daß bei aller äußeren Differenzierung der substantielle Kern des Menschentums und seiner Bildung derselbe bleibt, hat die weitere, hier ausgesprochene Folge, daß kein Stand absolut höher geschätzt werden kann oder mindere Achtung genießen sollte als der andere. Wie wenig Hegel selbst an eine solche Auffassung denkt, bezeugt der Umstand, daß er die im Landbau herrschende Gesinnung die „altadelige" nennt, trotzdem sie, vom Standpunkt der dialektischen Entwicklung des Geistes aus betrachtet, eine tiefere Stufe bezeichnet als die des Gelehrten[4]). Alle Stände werden getragen von demselben Geiste des

---

[1]) Anrede, E. LXXII.

[2]) XVII, 46—47 (Th. II, 2, 361).

[3]) G. 75.

[4]) R. § 203; vgl. R. § 305 und Zus.

Volkes, dessen wirkliches Leben in ihnen nur die unterschiedene Gestalt annimmt. „Es kommt nicht darauf an, in welchem äußerlichen Zustande der Mensch sich durch das Schicksal befindet, wenn er (nur) das, was er ist, recht ist, d. h. wenn er alle Seiten seines Berufes ausfüllt“ [1]).

Auch hier gibt also Hegels idealistischer Realismus seinen pädagogischen Anschauungen die Richtung auf einen vernünftigen Ausgleich zwischen den Forderungen des Individuums und denen der Allgemeinheit. Seine Erziehungsgrundsätze vereinigen in sich die Rücksicht auf die Verhältnisse des konkreten Lebens und auf das Wesen des einzelnen Menschen mit den Ansprüchen des allgemeinen, alles Seiende beherrschenden Geistes; sie vermögen dies wegen ihres innigen Zusammenhanges mit dem ganzen System.

---

[1]) Prop. XVIII, 64; vgl. E. § 396 Zus.

Zweiter Teil.

Die Vermittlung des Geistes und die Methode der Erziehung und Bildung.

Hegel teilt seine große Logik ein nach den zwei Gestaltungen, in denen der Begriff auftritt. Er ist zunächst „seiender Begriff"; in ihm stehen die einzelnen Bestimmungen des Geistes nebeneinander, und die Bewegung des Geistes von einer zur anderen erfolgt in einer ihm selbst unbewußten Weise nach den Gesetzen der Dialektik, — wie das Geschehen in der unorganischen Natur sich abspielt. Das ist das Gebiet der objektiven Logik. Die subjektive dagegen umfaßt die Bildung des abstrakten Geistes auf der Stufe, wo er sich über sich selbst zum Bewußtsein gekommen ist und in seinen Formen sich selbst begreift, so wie ihn seine höchste konkrete Gestaltung, der Mensch, verkörpert. Aus der Unterscheidung dieser beiden relativ festen Formen des abstrakten Geistes gewinnt Hegel die beiden Hauptteile seines Werkes, die „Logik des Begriffes als Seins und des Begriffes als Begriffes"[1]). In beiden offenbart sich aber schließlich doch nur ein und derselbe Geist, wenn auch jedesmal von einer anderen Seite, in seinem Ansichsein und seinem Anundfürsichsein. In der Einheit des — hier in der Logik als „Begriff" bestehenden — Geistes liegt es begründet, daß jene unterschiedenen Formen „wenigstens in Beziehung aufeinander stehen. Es ergibt sich daraus eine Sphäre der Vermittlung . . . d. i. des zum Insichsein des Begriffs übergehenden Seins"[2]). Sie — die Lehre vom Wesen — steht zwischen dem Sein des Geistes und seinem Begriff. Die Vermittlung ist daher das Werden, die Tätigkeit des Geistes, durch die er die Unterscheidung seiner selbst in jene zwei Extreme wieder aufhebt[3]). Der zunächst nur ansichseiende Geist kommt zu sich selber, d. h. er erkennt sich selbst, indem er sich aus sich hinaussetzt und dann die so von ihm geschaffene Außenwelt, das Negative seiner selbst, als sein eigenes inneres Wesen begreift.

---

[1]) Logik III, 51.

[2]) Ebenda 51—52.

[3]) Phän. 14—15.

Er hebt also die Negativität seines Anderssseins wieder auf, negiert sie und nimmt sie durch diese zweite Negation in sich zurück. Dieser Prozeß ist die Vermittlung. Indem der Geist die Unterschiede zwischen seinem Sein und seinem Anderssein aufhebt, reflektiert er sich in sich und gewinnt die „Sichselbstgleichheit“[1]). Vermittlung ist „das durch sein Nichtsein in sich zurückkehrende und sich setzende Wesen“, wie es in der Logik heißt[2]). Sobald diese Bewegung zur Einheit zurückgeführt hat, hört die Vermittlung auf. Ihr Gesamtprozeß besteht demnach darin, daß die Unmittelbarkeit oder das Sein durch eine doppelte Negation wiederhergestellt wird, so daß dieses neue Sein nun „durch das Aufheben der Vermittlung vermittelt ist“[3]).

Was hier von dem abstrakten Geiste, wie er in der Logik abgehandelt wird, gilt, das trifft überall zu, wo der Geist in zwei Formen gebrochen erscheint, die sich unmittelbar gegenüberstehen. Die Einheit zwischen ihnen wird stets neu gewonnen durch einen Prozeß der Vermittlung, dessen Träger der Geist in seiner Bewegung ist. All sein Fortschreiten zu höheren Stufen geschieht auf diesem Wege; er zieht das außer ihm Seiende, das doch er selbst ist, in sich hinein und bereichert mit ihm seinen Gehalt; er vermittelt sich so in stufenweiser Erhebung seine eigene höchste Form, das Absolute. Die Entwicklung des Geistes zu diesem Ziele ist ein Vermittlungsprozeß im großen, der auf den Blättern der Weltgeschichte aufgezeichnet ist.

Nun ist der einzelne Mensch, wie oben gezeigt, der bewußte Träger des Geistes und unterliegt schon deshalb auch dem Prozesse der Vermittlung. Dieser wird aber für ihn dadurch noch weit bedeutsamer, daß die menschliche Natur jene innere Entgegensetzung der absoluten Bestimmung und Anlage zum Geisteswesen einerseits und des endlichen Daseins anderseits ist — ein Gegensatz also, der dem zwischen subjektivem und objektivem Geiste entspricht. Die verhältnismäßige Starrheit dieses Dualismus, die eine Folge der Endlichkeit des Menschen ist, macht die Überwindung des Zwiespaltes schwer, aber doppelt nötig. Ohne die Vermittlung zwischen den beiden Seiten seines Wesens kann der Mensch das Ziel seiner Entwicklung nicht erreichen: die Freiheit kann nur gewonnen werden „durch eine unendliche Vermittlung der Zucht des Wissens und des Wollens“[4]). Die Vermittlung erscheint hier als die Bildung und Erziehung des Menschen. Ihre Notwendigkeit und ihre Aufgaben sind bereits dargelegt worden; es fragt sich nun, in welcher besonderen Weise sie vonstatten geht. Die Richtlinien dafür ergeben sich aus dem Begriffe der Vermittlung; er schreibt die Methode der Bildung und Erziehung vor.

---

[1]) Phän. 14.
[2]) Logik IV, 75.
[3]) E. § 122.
[4]) G. 79.

Die Vermittlung hat, dem dialektischen Wesen des Geistes entsprechend, drei Seiten.

Sie ist zunächst das Werden des sich entwickelnden Geistes selber; durch sie zehrt er das ihm Entgegengesetzte auf und wächst zu dem absoluten Geiste empor.

Sie ist, vom Standpunkte des Absoluten aus gesehen, die Aufhebung des Gegensatzes, in dem das existierende Einzelwesen zu dem allgemeinen Geiste steht — die Aufhebung dieses Andersseins zur Unmittelbarkeit des absoluten Seins. Der einzelne wird versenkt in den Schoß des Absoluten, aus dem er sich durch sein Dasein gelöst hat; das Allgemeine gewinnt in ihm Gewalt.

Diese beiden sich gegenüberstehenden Pole, von denen aus die Bewegung doch einem Mittelpunkte zustrebt, werden verbunden durch den Geist in der Bewegung, durch die er vermittelt; er hat in der realen Form der bewußten Erziehungstätigkeit seine Verkörperung.

Daraus ergibt sich die dreifache Art, in der dem werdenden Menschen der Geist vermittelt wird:

1. das Individuum schafft sich die Vermittlung selbst; es zieht die Außenwelt in sich herein, bzw. gleicht sich ihr an;

2. der Geist wirkt in dem planvoll verfahrenden Erzieher als die vermittelnde Tätigkeit, die den Zögling der Einheit mit dem Geiste zuzuführen sucht;

3. die allgemeine Macht des Geistes zwingt das Individuum in ihren Bann und gestaltet sein Inneres so, daß es in ihr zur Ruhe kommt.

Erster Abschnitt.

Die im Individuum begründete Art der Vermittlung des Geistes.

In seiner Kritik der Verhandlungen der württembergischen Landstände[1]) bezeichnet Hegel die „Erziehung durch sich selbst" als einen Weg, der die Menschen „notwendig dem Vernünftigen bewußtlos näher bringe", und zu dem die Menschen daher „auch das Recht haben". Dem Ziele dieses Weges, dem Erfassen seiner selbst und der Wirklichkeit und der Herstellung der Einheit mit dem in ihr verkörperten Geiste, vermag der Mensch aus sich selbst heraus von zwei Seiten zuzuschreiten. Der Geist bietet sich ihm dar in der umgebenden Welt. Indem er sie ergreift, faßt er auch das Göttliche in ihr. Geist wohnt aber auch ihm selbst inne. In dieser Form wird er ihm durch

---

[1]) XVI, 344 (Th. II, 2, 403).

seine eigene Tätigkeit offenbar, die zugleich die Außenwelt gestaltet und vergeistigt. Das Ergebnis dieser doppelten Wirksamkeit ist das Bewußtsein der Einheit mit dem Geiste in der äußeren Welt und in sich selbst, die Harmonie des Menschen mit seiner Umgebung und mit sich.

Hiernach vermittelt das Individuum sich selbst den Geist in drei Stufen, die allerdings nicht streng gesondert sind, vielmehr ineinander verlaufen und gleichzeitig bestehen.

1. Die objektive Welt ist das Gegebene, Unwandelbare, Feste. Wer sich ihr nähern will, vermag dies nur auf die Weise zu erreichen, daß er sie so, wie sie ist, zu begreifen strebt, d. h. seine Erkenntnis nach ihr einrichtet. Es ist der Prozeß der Entwicklung des Denkens durch den mehr unbewußten Vorgang der Erfahrung und durch die Tätigkeit des Lernens; in dieser letzteren erhebt das Individuum sich von der noch geistlosen Stufe der mechanischen Bemächtigung des Stoffes zu der dialektischen Meisterung des Gegebenen.

2. Das zum Bewußtsein seiner Subjektivität aufsteigende Individuum bringt seinen Willen zur Geltung und prägt der Außenwelt seinen Stempel auf. In seinem Werke erlebt es sich selbst, aber auch in dessen Selbständigkeit das Bewußtsein seiner höchsten Entzweiung. Die Weisen seiner Tätigkeit vermitteln ihm hier den Geist.

3. Schließlich wird dieser dem Menschen offenbar, wenn er zur geschlossenen, in sich ruhenden Einheit zurückkehrt. Die vollendete Vereinigung mit dem Gegenstande und gleichzeitig die Freiheit von ihm erlangt das Subjekt in der Gewohnheit.

a) Die Vermittlung durch die Selbstbildung des Denkens.

Nach Hegels Logik ist die Idee in ihrer zweiten Entwicklungsstufe das „reine Unterscheiden innerhalb ihrer“ [1]) in der Weise, daß sie einerseits „das Leben in der Einscheinung der einzelnen Existenz ist“ [2]), anderseits sich als Totalität von sich abstößt und sich als äußeres Universum voraussetzt [3]). Auf den Menschen übertragen, bedeutet dies, daß er zunächst, wie er an sich, am Anfang seiner geistigen Entwicklung ist, nur das eine Extrem des Schlusses bildet, der das Absolute ausmacht; „das andere Extrem ist die Schranke des Subjektiven, die objektive Welt“, die ihm gegenübersteht [4]). Vom Absoluten aus betrachtet, sind beide jedoch als Seiten der Idee identisch, und die Vernunft im Menschen hat auch von vornherein diese Gewißheit und bemüht sich, die Identität zwischen der subjektiven Existenz des Individuums und der

---

[1]) E. § 223.
[2]) E. § 224.
[3]) E. § 223.
[4]) Logik V, 273.

objektiven der übrigen Welt herzustellen. „Die Einheit wird nun durch das Erkennen gesetzt“ [1]). „Die Vernunft kommt an die Welt mit dem absoluten Glauben, die Identität setzen und ihre Gewißheit zur Wahrheit erheben zu können“ [2]). Demnach wird das Erkennen die Mitte, durch die das endliche Individuum sich mit der Außenwelt vereinigt und so zum Absoluten erhebt [3]).

Zum Erkennen im weiteren Sinne rechnet Hegel, entsprechend dem intellektuellen Charakter seines Systems, auch das Wollen, „die praktische Tätigkeit der Idee“ [4]), weil in ihm ebenfalls das Absolute zur Erscheinung kommt. Erkennen im engeren Sinne ist ihm nur die eine Seite in der Entfaltung der Idee, nämlich ihre theoretische Tätigkeit, „der Trieb des Wissens nach Wahrheit“ [5]).

Im Erkennen betätigt sich der Geist zunächst als subjektiver. „Der Geist in seiner Idealität sich entwickelnd ist der Geist als erkennend“ [6]). Er tritt an die objektive Welt heran in der Weise, daß er zunächst nichts als die abstrakte Form der geistigen Bewegung ist ohne den Inhalt, den er ja erst aus dem Zusammenstoß mit der Welt erwerben soll. Der Stoff, an den er sich heranmacht, ist ein ihm Fremdes, etwas ganz anders Geartetes, durch das er sich äußerlich bestimmt findet [7]); das Geistige liegt allein auf seiner Seite, in ihm bezieht er sich daher auf sich selbst und die geistige Entwicklung bleibt scheinbar auf ihn als Subjekt beschränkt. Es ist der Standpunkt des endlichen Erkennens, der an der Gegenüberstellung von Subjekt und Objekt festhält, und in dem deshalb der Verstand waltet — die Stufe, die dem Menschengeiste im allgemeinen entspricht, solange er sich nämlich nicht zur Höhe der unendlichen, absoluten Erkenntnis emporgeschwungen hat. Das endliche Erkennen strebt nun aber diesem Ziele zu. Sein Grundzug ist daher, daß es die Einseitigkeit der Subjektivität in allmählichem Stufengang aufhebt. Das erreicht es „vermittels der Aufnahme der seienden Welt in sich, in das subjektive Vorstellen und Denken“; es erfüllt „die abstrakte Gewißheit seiner selbst mit dieser so als wahrhaft geltenden Objektivität als Inhalt“ [8]). Solange das Erkennen aber endlich bleibt, beharrt sein Gegenstand auch seinem Wesen nach als ein Andersartiges; die Assimilation dieses Stoffes, die den Gegensatz zwischen Subjekt und Objekt völlig aufheben sollte, erscheint daher als die Aufnahme dieses Stoffes in die Formen des subjektiven Geistes, in die Begriffsbestimmungen, die ihm nur äußerlich aufgeprägt werden und im

---

[1]) Logik V, 273.
[2]) E. § 224.
[3]) Logik V, 273.
[4]) E. § 225; vgl. Logik V, 319.
[5]) Ebenda. Logik V, 274—275.
[6]) E. § 387.
[7]) E. § 445.
[8]) E. § 225.

Grunde fremd bleiben. Die unendliche dialektische Erkenntnis, in der sich jener Gegensatz völlig aufhebt und die festen Bestimmungen fließend ineinander übergehen, bleibt ein Jenseits für das endliche Erkennen. Indes waltet auch in dieser Tätigkeit des Verstandes die dialektische Bewegung des Geistes (des Begriffs) und bildet „den innern Faden des Fortgangs“ [1]). Die oben festgestellte Aufgabe des Erziehers, die Entwicklung des jungen Menschen zu leiten, dürfte in Hegels Sinne hier so gefaßt werden, daß er in dem Erkenntniswege seines Schutzbefohlenen diesem dialektischen Gange zum Siege verhilft.

Ein Doppeltes also liegt in diesem Prozesse der Assimilation des Stoffes, der das Erkennen ausmacht: die Unterwerfung der gegebenen äußeren Welt unter die Formen des Denkens — diese Seite wird weiter unten behandelt werden, da sie die Grundlage für die Methodik ist — und die allmähliche Auflösung der abstrakten Subjektivität des Erkennenden. Sie geschieht durch seine eigene Bewegung, bleibt ihm aber zunächst noch völlig unbewußt und ist nur dem Beobachter erkennbar. Den Prozeß in diesem Stadium bezeichnet Hegel als Erfahrung [2]). Das zum Bewußtsein über sich gelangende Individuum beginnt dann aber die Aneigung des Stoffes mit Absicht und Überlegung vorzunehmen; von der unbewußten Erfahrung geht es über zum Lernen. Hierbei verharrt es anfänglich noch in dem Gegensatz zum Stoff, der ihn als etwas Äußerliches in die abstrakten Denkformen aufnimmt: das mechanische Lernen. Dann aber gewinnt es die Einheit mit der Außenwelt, indem es sie dialektisch erfaßt und den Formunterschied seiner selbst gegen sie aufhebt: das begreifende Lernen.

1. Die Erfahrung.

„Was im Bewußtsein überhaupt ist, wird erfahren“ [3]). Mit diesen Worten charakterisiert Hegel — im Anschluß an Kant — die Bedeutung, die der Erfahrung im Entwicklungsgange des erkennenden Bewußtseins zukommt; alle Erkenntnis geht von ihr aus, selbst die höchste, die philosophische [4]), und alle Erkenntnis ist Erfahrung, so daß der Prozeß der Erfahrung zugleich das Werden des Wissens ist [5]). Was dieses Werden als Erfahrung kennzeichnet, ist dies, daß es unbewußt verläuft. Die Entstehung des neuen Gegenstandes in dem erfahrenden Bewußtsein geht „gleichsam hinter seinem Rücken“ vor sich, ohne daß es selbst weiß, wie ihm geschieht. Das in der Erfahrung begriffene Bewußtsein beschäftigt sich seiner Meinung nach mit immer neuen selbständigen Objekten, und merkt nicht, daß es selbst bei deren Erzeugung

---

[1]) E. § 226; vgl. Logik V, 277 und E. § 445.

[2]) Phän. 59—60.

[3]) E. § 8; vgl. Geschichte d. Phil. XV, 428 (Th. I, 88); Phän. 24.

[4]) E. § 12.

[5]) Vgl. Phän. 60.

mitwirkt [1]). So führt die Erfahrung wohl zum vollen Wissen, ist aber nicht dieses absolute Wissen selbst; sie hat nicht die Einsicht in ihre eigene Bewegung, nicht den Überblick über ihren Weg. Die Phänomenologie des Geistes schildert diesen Weg; sie hört deshalb auch da auf, wo die Erfahrung in das absolute Wissen übergeht: dort tritt die Logik oder besser die Enzyklopädie an ihre Stelle.

In der Erfahrung hat das Bewußtsein es mit einem Inhalte zu tun, den es von sich unterscheidet. Er ist „kein anderer als der im Gebiete des lebendigen Geistes ursprünglich hervorgebrachte und sich hervorbringende, zur Welt, äußeren und inneren Welt des Bewußtseins, gemachte Gehalt" [2]), „der für sich vereinzelte unendlich mannigfaltige Stoff" [3]). „Das nächste Bewußtsein dieses Inhalts nennen wir Erfahrung" [4]). Sie ist zunächst die Gesamtheit dessen, was der Geist in der äußeren und inneren Wahrnehmung ergreift. Das gilt ihm für wahr; darin hat das Bewußtsein „seine eigene unmittelbare Gegenwart und Gewißheit" [5]). In der Tat liegt hierin das „große Prinzip, daß, was wahr ist, in der Wirklichkeit sein und für die Wahrnehmung da sein muß" [6]); denn diese Wirklichkeit ist ja als die Verkörperung des Absoluten selbst vernünftig. Darum ist es auf den ersten Blick auch dieser Stoff, der den Fortschritt in der Erfahrung veranlaßt, und an dem das Bewußtsein die geistigen Bestimmungen entdeckt. Es scheint, „daß wir die Erfahrung von der Unwahrheit unseres ersten Begriffs an einem anderen Gegenstande machen, den wir zufälligerweise und äußerlich etwa finden, so daß überhaupt nur das reine Auffassen dessen, was an und für sich ist, in uns falle" [7]). Zwar bleibt das Bewußtsein bei dem bloß zufällig aufgenommenen Inhalt nicht stehen; diese Erkenntnis des Stoffes wird erst zur Erfahrung im eigentlichen Sinne, wenn er mit der Form der Allgemeingültigkeit und Notwendigkeit ausgestattet wird [8]). „Der Empirismus — d. h. die Erfahrungswissenschaft — erhebt den der Wahrnehmung, dem Gefühl und der Anschauung angehörigen Inhalt in die Form allgemeiner Vorstellungen, Sätze und Gesetze usw." [9]). Aber diese allgemeinen Bestimmungen, wie etwa die der Kraft, sollen nur so weit gelten, als das in der Wahrnehmung nachzuweisen ist, und kein Zusammenhang soll als berechtigt anerkannt werden, der nicht in der Erscheinungswelt aufgedeckt werden kann [9]).

---

[1]) Phän. 60.
[2]) E. § 6.
[3]) E. § 39.
[4]) E. § 6.
[5]) E. § 38.
[6]) Ebenda.
[7]) Phän. 60.
[8]) E. § 39.
[9]) E. § 38.

An dieser Entwicklung des Inhaltes der Erfahrung ist jedoch das Bewußtsein mehr beteiligt, als es zunächst aussieht. Wenn auch der Gegenstand ihm in der Weise entgegenkommt, daß er als Teil des Absoluten selbst dessen Geistigkeit in mehr oder minder hohem Grade in sich trägt und so dem Geiste im Menschen wesensverwandt ist, so ist doch immerhin die Form eine andere, in der das Göttliche sich darin offenbart. Das individuelle Bewußtsein muß aber die volle Identität zwischen sich und seinem Gegenstande setzen können, wenn es ihn assimilieren, d. h. mit ihm eins werden soll. Vor allem ist es das Wesen des Geistes, daß er sein Objekt nicht nur als ihm gleich erkennen will, ohne daß er etwas dazu tut; er muß selbst diese Identität gesetzt haben, selber ihr Schöpfer sein und somit auch der seines Gegenstandes; erst dann vermag er sich selbst in diesem erkennend zu ergreifen, was ja das Ziel seiner Entwicklung ist. Solange nun das Geistige an der objektiven Welt nur in der Form erscheint, daß es aus ihr hervorgeht oder in ihr liegt, so lange hat das Bewußtsein in seinem Inhalte etwas Fremdartiges vor sich. Allerdings ist es auch jetzt schon selbst gegenwärtig; zur Erfahrung gehört dies, daß es sich seines Gegenstandes bewußt ist. So enthält „das Prinzip der Erfahrung ... die unendlich wichtige Bestimmung, daß für das Annehmen und Fürwahrhalten eines Inhalts der Mensch selbst dabei sein müsse, bestimmter, daß er solchen Inhalt mit der Gewißheit seiner selbst in Einigkeit und vereinigt finde. Er muß selbst dabei sein, sei es nur mit seinen äußerlichen Sinnen oder aber mit seinem tieferen Geiste, seinem wesentlichen Selbstbewußtsein“ [1]). Das Ziel des Erfahrungsprozesses liegt aber weit über dieses bloße Dabeisein hinaus; das Bewußtsein wird in ihm „einen Punkt erreichen, auf welchem es seinen Schein ablegt, mit Fremdartigem (das nur für es und als ein anderes ist) behaftet zu sein“ [2]).

Indem das Bewußtsein sich darüber klar wird, daß es selber im Prozeß der Erfahrung die eine Partei bildet, scheidet sich ihm der Inhalt seiner Erkenntnis. Einerseits verharrt ihm gegenüber der Gegenstand an sich; anderseits hat es in sich das Wissen von diesem Gegenstande; er ist darin für es. Beide Seiten müssen übereinstimmen, wenn der Geist sich zufrieden geben soll. Er macht sich deshalb an das Prüfen und beginnt zu untersuchen, ob sein Wissen auch dem Objekte entspricht. Ist dies nicht der Fall, so verändert er sein Wissen und paßt es scheinbar dem Gegenstande an. Aber da tatsächlich dieses Wissen den Gegenstand zum Inhalt hat und er für das Bewußtsein nur in diesem Wissen gegeben ist, so ändert sich mit dem Wissen von ihm auch der Gegenstand selbst: auch jenes scheinbar selbständige Ansichsein des Dinges entpuppt sich jetzt als bloßer Inhalt des Wissens, des Bewußtseins. Die Beurteilung des Inhalts wandelt sich also mit dem Wissen selbst; mit

---

[1]) E. § 7.

[2]) Phän. 61.

dem Wissen wird auch der Maßstab für die Beurteilung des Gegenstandes einer Prüfung unterzogen. Der neue Inhalt für das Wissen des Geistes ist nun das so veränderte Objekt, und an ihm beginnt der eben dargestellte dialektische Prozeß von neuem [1]). „Diese dialektische Bewegung, welche das Bewußtsein an ihm selbst, sowohl an seinem Wissen als an seinem Gegenstande ausübt, insofern ihm der neue wahre Gegenstand daraus entspringt, ist eigentlich dasjenige, was Erfahrung genannt wird" [2]). So ist im Erfahrungsprozesse das Individuum wesentlich selbst tätig, und von ihm allein hängt es ab, welche Gestalt sein Gegenstand erlangt. Der größere oder geringere Reichtum seines Innern prägt sich auch dem Inhalt auf, den es in seinen Geist aufnimmt. „Bei der Erfahrung kommt es darauf an, mit welchem Sinn man an die Wirklichkeit geht. Ein großer Sinn macht große Erfahrungen und erblickt in dem bunten Spiel der Erscheinung das, worauf es ankömmt" [3]). Und darum nun auch als Konsequenz hieraus die Forderung: „Der Geist soll frei und das, was er ist, durch sich selbst sein. Die Natur ist für den Menschen nur der Ausgangspunkt, den er umbilden soll" [4]).

Es erhellt aus dem Begriffe der Erfahrung, wie Hegel ihn faßt, daß der Tätigkeit des Erziehers auf diesem für die geistige Entwicklung des Menschen wichtigsten Gebiete sehr enge Grenzen gezogen sind, — wenigstens insofern der Prozeß der Erfahrung jener innere Vorgang im Menschen selbst ist und von dessen Anlagen abhängt. Hier kann der Pädagoge nichts weiter tun, als dem Geiste Gelegenheit bieten, daß er Erfahrungen macht, — wie das z. B. damals durch das Reisen geschah. Ob und wie weit der Zögling aus dem Gebotenen Nutzen zieht, darüber hat er keine Gewalt. Da aber die Erfahrung an Gegenständen hängt und es dem Bewußtsein so erscheint, als ob die Bewegung sich an ihnen vollziehe, so ist die Bearbeitung des Stoffes und das Hervorkehren der Dialektik in ihm ein Mittel, den Geist zu der Bewegung des Erfahrungsprozesses anzuregen und in seinem Fortschreiten zu unterstützen. Damit ist die Berechtigung und Notwendigkeit des Unterrichts erwiesen, wo durch methodische Bearbeitung des Stoffes ihm das geistige Leben eingehaucht wird, durch das er den Geist des Lernenden anregt zu gleichem Tun. Doch davon weiter unten.

Wie schon gesagt, vollzieht sich der Erfahrungsprozeß im Individuum, ohne daß es davon weiß; es vergißt sich vielmehr selbst dabei und gibt sich an die Sache, den ihm von außen gebotenen Inhalt, hin. Diese „abstrakte identische Richtung des Geistes im Gefühle wie in allen anderen seiner weiteren Bestimmungen" ist die Aufmerksamkeit, „ohne welche nichts für

---

[1]) Phän. 58—59.
[2]) Phän. 59.
[3]) E. § 24 Zus. 3 (VI, 53).
[4]) Ebenda VI, 58.

ihn ist"[1]); ohne sie „ist kein Auffassen des Objekts möglich; erst durch sie wird der Geist in der Sache gegenwärtig, erhält er zwar noch nicht Erkenntnis — denn dazu gehört eine weitere Entwicklung des Geistes —, aber doch Kenntnis von der Sache. Die Aufmerksamkeit macht daher den Anfang der Bildung aus. Näher muß aber das Aufmerken so gefaßt werden, daß dasselbe ein Sicherfüllen mit einem Inhalte ist. . . . Die Aufmerksamkeit enthält also die Negation des eigenen Sichgeltendmachens und das Sichhingeben an die Sache — zwei Momente, die zur Tüchtigkeit des Geistes ebenso notwendig sind, wie dieselben für die sogenannte vornehme Bildung als unnötig betrachtet zu werden pflegen, da zu dieser gerade das Fertigsein mit allem, das Hinaussein über alles gehören soll. Dies Hinaussein führt gewissermaßen zum Zustande der Wildheit zurück. Der Wilde ist fast auf nichts aufmerksam; er läßt alles an sich vorübergehen, ohne sich darauf zu fixieren. Erst durch die Bildung des Geistes bekommt die Aufmerksamkeit Stärke und Erfüllung. Der Botaniker z. B. bemerkt an einer Pflanze in derselben Zeit unvergleichlich viel mehr als ein in der Botanik unwissender Mensch. Dasselbe gilt natürlicherweise in bezug auf alle übrigen Gegenstände des Wissens"[2]). Da ferner „die Aufmerksamkeit etwas von meiner Willkür Abhangendes ist, ich also nur dann aufmerksam bin, wenn ich es sein will", so sind dem Erzieher zwei Mittel in die Hand gegeben, diese Richtung des Geistes auf den Gegenstand und damit den Erfahrungsprozeß zu fördern: das eine ist die Übermittlung von Kenntnissen und die Vertiefung der Bildung, das andere die Stählung des Willens.

2. Das Gedächtnis.

Aus der völligen Versenkung in die objektive Welt verfällt das Bewußtsein bei seiner weiteren Entwicklung zur Erkenntnis in die entgegengesetzte Einseitigkeit, in die Betonung seiner abstrakten Subjektivität; ihr unterwirft es nun die Dinge. Es kehrt hierbei die in der Erfahrung zurückgetretene Seite hervor, daß der konkrete Stoff der seinige ist. Dabei löst es sich immer mehr aus seiner scheinbaren Abhängigkeit von dem gegebenen Stoff der Anschauung, indem es ihm seine besondere Bestimmtheit raubt und sie durch die Form seiner eigenen Allgemeinheit ersetzt. Dies geschieht dadurch, daß es den Inhalt der anschaulichen Erfahrung in die Vorstellung erhebt. „Die Vorstellung ist als die erinnerte Anschauung die Mitte zwischen dem unmittelbaren Sichbestimmtfinden der Intelligenz und zwischen derselben in ihrer Freiheit, dem Denken"[3]). In der Weise der bloßen Erinnerung hat das vorstellende Bewußtsein zunächst noch den unmittelbaren Inhalt der An-

---

[1]) E. § 448.
[2]) E. § 448 Zus. (VII, 2, 312—313).
[3]) E. § 451.

schauung, der als seiender ergriffen, dabei aber erinnert, d. h. als der seinige gesetzt wird. Die Intelligenz versetzt jenen Inhalt „in ihren eigenen Raum und ihre eigene Zeit“ und macht ihn zum „Bilde“ der angeschauten Wirklichkeit, das aber an dieser seine Bewährung hat und in der Erinnerung auf sie bezogen wird[1]). Zunächst als bloßes Erinnerungsbild unbewußt verharrend und erst hervortretend, wenn die Anschauung es wieder wachruft, wird das Gebilde zum Besitz des Geistes, sobald es als Vorstellung im engeren Sinne dieses äußeren Anstoßes nicht mehr bedarf, um wieder bewußt zu werden[2]). „Die in diesem Besitz tätige Intelligenz ist die reproduktive Einbildungskraft, das Hervorgehen der Bilder aus der eigenen Innerlichkeit des Ichs, welches nunmehr deren Macht ist“[3]). Aber auch der Inhalt der Vorstellung behält noch den Charakter eines Gegebenen und Unmittelbaren, jedoch ausgestattet mit dem Moment der Allgemeinheit. Die Vorstellung ist das Allgemeine zu den einzelnen Bildern, die unter sie subsumiert werden. Hält sich die reproduzierende Einbildungskraft in der Verknüpfung des Inhalts ihrer Vorstellungen noch an den gegebenen Zusammenhang, so besteht der weitere Fortschritt darin, daß auch diese Verknüpfung ein freies Werk des Geistes wird: er betätigt sich so als „Phantasie, symbolisierende, allegorisierende oder dichtende Einbildungskraft“[4]). Von ihr aus bedarf es nur eines Schrittes, um auch die Verbindung des Vorstellungsbildes mit dem in der Anschauung gegebenen Inhalt zu lösen und ihm einen anderen Inhalt zuzuweisen. Die ursprüngliche Anschauung wird zum Zeichen für eine ganz andere Vorstellung; nun gehen „der eigene Inhalt der Anschauung und der, dessen Zeichen sie ist, einander nichts an“[5]). Die „Zeichen machende Phantasie“ gibt also „ihren selbstständigen Vorstellungen ein bestimmtes Dasein aus sich“, indem sie zu diesem Zwecke „die Anschauung als die ihrige gebraucht, deren unmittelbaren und eigentümlichen Inhalt tilgt und ihr einen anderen Inhalt zur Bedeutung und Seele gibt. — Diese Zeichen erschaffende Tätigkeit kann das produktive Gedächtnis vornehmlich genannt werden, indem das Gedächtnis . . . es überhaupt nur mit Zeichen zu tun hat“[6]). Ihr wichtigstes Erzeugnis ist die Sprache, die in ein System gefaßte Rede, in der „den Empfindungen, Anschauungen, Vorstellungen ein zweites, höheres als ihr unmittelbares Dasein, überhaupt eine Existenz“ gegeben wird, „die im Reiche des Vorstellens gilt“[7]). Sie erreicht, von diesem Standpunkte aus gesehen, ihre höchste Vollendung in der Schriftsprache, und zwar in der Buchstabenschrift, denn als solche bezeichnet

---

[1]) E. § 452.
[2]) E. § 454.
[3]) E. § 455.
[4]) E. § 456.
[5]) E. § 458.
[6]) E. § 458.
[7]) E. § 459.

sie „Töne, welche selbst schon Zeichen sind. Diese besteht daher aus Zeichen der Zeichen“[1]); „in ihr ist das Wort, die der Intelligenz eigentümlichste, würdigste Art der Äußerung ihrer Vorstellungen, zum Bewußtsein gebracht, zum Gegenstande der Reflexion gemacht“[2]). Darum wird auch der elementare Lese- und Schreibunterricht so wertvoll, weil er die Handhabe ist, an der der Erzieher das Kind von seinem Leben in konkreten Anschauungen abziehen und das Geistige in ihm herausbilden kann, so daß es die Bahn zu der Herrschaft über die Dinge betritt, die in der Erkenntnis liegt[3]). Durch dieses Mittel vermag der Erzieher in den Prozeß fördernd einzugreifen, der sich sonst ohne sein Zutun abspielt und seiner Mitwirkung entzieht.

Mit dem Worte, dem Namen bezeichnet das Bewußtsein eine Vorstellung; die Verknüpfung beider ist sein Werk. Sie ist jedoch etwas der Sache äußerlich Bleibendes, etwas Willkürliches. Die Tätigkeit des Geistes, diese Vereinigung nicht nur einmal zu setzen, sondern sie dauernd festzuhalten, sich also ihrer zu erinnern, nennt Hegel das Gedächtnis im eigentlichen Sinne[4]). In ihm kommt mithin die Seite der Subjektivität im Prozeß des Erkennens am schärfsten zum Ausdruck: alle Rücksicht auf die konkrete Anschauung ist darin geschwunden, und so ist das Gedächtnis der Kern in dieser Seite der Entwicklung, das Ziel, dem sie zustrebt. In der Übung und Pflege des Gedächtnisses gipfelt hier der Vermittlungsprozeß, der im Individuum selbst angelegt ist.

Auch im Gedächtnis ist die Synthese des Stoffes mit der vom Bewußtsein hinzugefügten Form noch nicht sogleich vollendet. Name und Bedeutung sind zweierlei, und die erste Aufgabe ist es, ihre zunächst „einzelne Verknüpfung zu einer allgemeinen, d. i. bleibenden Verknüpfung“ zu machen: das Gedächtnis muß die Namen für die Vorstellungen behalten, so daß beide schließlich zu einer Vorstellung verschmolzen werden[5]). Sobald dies geschehen ist, tritt der Name für die Sache ein. „Es ist in Namen, daß wir denken.“ Der Name wird ohne weiteres verstanden, man bedarf dazu nicht mehr der Anschauung, die er vertritt; er ist „die bildlose einfache Vorstellung“. Das Gedächtnis reproduziert einfach solche Namen und erfüllt sich so mit Vorstellungen, die dem Inhalt dessen, was mit ihnen bezeichnet, wird, ganz äußerlich bleiben. Sie sind ein der Sache Auswendiges, werden dafür aber ganz allein aus dem Innern des Bewußtseins hervorgebracht. Das Ziel dieser Art des Aneignens von Vorstellungen ist erreicht, wo der Unterschied zwischen Bedeutung und Name überhaupt geschwunden ist, was

---

[1]) E. § 459, S. 398.
[2]) Ebenda S. 399.
[3]) Ebenda S. 401, vgl. oben S. 38 ff.
[4]) E. § 460.
[5]) E. § 461.

hier nur den Sinn haben kann, daß der Name allein übrig bleibt und eingeprägt wird, ohne daß dabei der Bedeutung im geringsten gedacht wird. Hier ist die Subjektivität das einzig Geltende; alles was sie umschließt, ist lediglich ihr Erzeugnis. Aber sie hat dieses Ziel auf Kosten ihrer realen Erfüllung erreicht; sie ist nichts als die „ganz abstrakte Subjektivität", die als mechanisches Gedächtnis wie ein leeres Band Reihen sinnloser Namen umschließt[1]).

Welche Nutzanwendung ergibt sich hieraus? Weil im mechanischen Gedächtnis die Assimilation des Stoffes am vollkommensten erfolgt, wenn auch nur so, daß dabei allein das Subjekt zu seinem Rechte kommt, so verdient das mechanische Lernen gründliche Pflege bei der Erziehung des Menschen. Die mechanische Weise des Verhaltens gehört zum Wesen des Gedächtnisses und ist nach Hegels Ansicht „nicht selten zum großen Schaden der Jugendbildung, in mißverstandenem Eifer für die Freiheit der Intelligenz, von der neueren Pädagogik übersehen worden"[2]). Dieses mechanische Lernen muß im Gegenteil von allem Anschaulichen und Sinnvollen absehen. Deshalb ist Hegel ein Feind der Versuche, wie sie damals z. B. durch Graf Reventlow unternommen wurden, die vergessene Mnemonik der Alten wieder aufzuwärmen, die aus den bloßen Namen Bilder machte, so daß statt der Reihen von Namen bildliche Vorstellungen eingeprägt wurden, von denen dann das Eingeprägte abgelesen werden konnte. Das widerspreche dem Wesen des Gedächtnisses; das von ihm Behaltene müsse „auswendig, d. h. eigentlich von innen heraus, aus dem tiefen Schachte des Ich hervorgebracht und so hergesagt" werden[3]). Und wie das Bildliche, so soll auch das Sinnvolle ausgeschlossen bleiben. „Man weiß bekanntlich einen Aufsatz erst dann recht auswendig, wenn man keinen Sinn bei den Worten hat; das Hersagen solches Auswendiggewußten wird darum von selbst akzentlos. Der richtige Akzent, der hineingebracht wird, geht auf den Sinn; die Bedeutung, Vorstellung, die herbeigerufen wird, stört dagegen den mechanischen Zusammenhang und verwirrt daher leicht das Hersagen". — Aber Hegel fügt hinzu: „Das Vermögen, Reihen von Worten, in deren Zusammenhang kein Verstand ist, oder die schon für sich sinnlos sind (eine Reihe von Eigennamen), auswendig behalten zu können, ist darum so höchst wunderbar, weil der Geist wesentlich dies ist, bei sich selbst zu sein, hier aber derselbe als in ihm selbst entäußert, seine Tätigkeit als ein Mechanismus ist"[4]). Das ist die zweite Folgerung aus jener Lehre vom Gedächtnis. Der Geist verleugnet in dieser Form tatsächlich sich selbst; er ist am weitesten von seinem wahren Sinn entfernt, weil er zum Mechanismus erstarrt ist und

---

[1]) E. §§ 463, 464.
[2]) E. § 195 Zus. (VI, 370).
[3]) E. § 462.
[4]) E. § 463.

einseitig auf der Spitze der abstrakten Subjektivität verharrt. Infolgedessen kann diese Form der Einheit mit der Außenwelt nicht die letzte, höchste sein; sie nimmt vielmehr nur eine verhältnismäßig „untergeordnete Stelle" ein[1]; und in der Entwicklung des Menschen gehört das mechanische Gedächtnis der unvollkommenen Jugend an. Sie hat „nicht zufälligerweise ein besseres Gedächtnis als die Alten, und ihr Gedächtnis wird nicht nur um der Nützlichkeit willen geübt, sondern sie hat das gute Gedächtnis, weil sie sich noch nicht nachdenkend verhält, und es wird absichtlich oder unabsichtlich geübt, um den Boden ihrer Innerlichkeit zum reinen Sein, zum reinen Raum zu ebnen, in welchem die Sache, der an sich seiende Inhalt ohne den Gegensatz gegen eine subjektive Innerlichkeit, gewähren und sich explizieren könne. Ein gründliches Talent pflegt mit einem guten Gedächtnisse in der Jugend verbunden zu sein"[2]. Wenn also auch die Erziehung das mechanische Lernen als einen Hauptfaktor zu berücksichtigen hat, so muß ihr Ziel doch darüber hinausführen zum denkenden Erfassen des Stoffes.

3. Das begreifende Lernen.

Die einseitige Betonung der Subjektivität, wie sie im Gedächtnis gipfelt, wird dem Geist ebensowenig bewußt, als er seine eigene Bewegung im Erfahrungsprozesse erkennt. Erst auf der Stufe des Denkens lernt er sich selbst in seiner Bewegung begreifen. Er erfaßt das Wesentliche in jenen beiden Momenten, daß nämlich einerseits alles, was ist, für ihn nur existiert, insofern es Gedanke ist — die Form des Geistigen annimmt und von ihm gedacht wird; und daß anderseits „was gedacht ist, ist", — daß der Inhalt seines Denkens Wahrheit und Existenz hat[3]. Das Wesentliche in der Erfahrung wie im mechanischen Lernen ist die Tätigkeit des Geistes, die geistige Form: darin sind das Objektive der Erfahrung wie das Subjektive des Gedächtnisses identisch, so daß das Bewußtsein sich nun zu der Einsicht erhebt, daß seine Form das Denken ist, und daß der Inhalt dieses Denkens Gedanken sind, sei es in objektiver oder in subjektiver Gestalt[4]. Demnach besteht die erkennende Arbeit des Geistes jetzt darin, die seiende Wirklichkeit als Gedanken in sich aufzunehmen oder das Geistige in ihr zu erfassen. Wie er bei diesem Lernen verfährt, schildert Hegel in der Vorrede zur Phänomenologie des Geistes[5].

Wie schon bemerkt worden, tritt das Individuum in den Entwicklungsgang des Weltgeistes an einem bestimmten Punkte ein, an dem der Geist bereits einen langen Weg hinter sich hat. Begnügt sich die Erfahrung damit,

---

[1]) E. § 195 Zus. (VI, 370).
[2]) E. § 464.
[3]) Vgl. Phän. 37.
[4]) Vgl. E. § 465.
[5]) Phän. 19 ff.

das gegenwärtige Dasein des Geistes zu ergreifen, so muß das begreifende Erkennen ihn in seinem Werden verfolgen, um daraus auch die zur Zeit erreichte Stufe verstehen zu lernen. Der Geist umfaßt stets die vorhergegangenen niederen Entwicklungsstufen seines Werdens in seinem gegenwärtigen Dasein, wenn auch als aufgehobene, um den Wert selbständiger Geltung gebrachte Momente; er steht über ihnen. „Diese Vergangenheit durchläuft das Individuum, dessen Substanz der höherstehende Geist ist, in der Weise, wie der, welcher eine höhere Wissenschaft vornimmt, die Vorbereitungskenntnisse, die er längst innehat, um sich ihren Inhalt gegenwärtig zu machen, durchgeht; er ruft die Erinnerung derselben zurück, ohne darin sein Interesse und Verweilen zu haben. Der einzelne muß auch dem Inhalte nach die Bildungsstufen des allgemeinen Geistes durchlaufen, aber als vom Geiste schon abgelegte Gestalten, als Stufen eines Wegs, der ausgearbeitet und geebnet ist; so sehen wir in Ansehung der Kenntnisse das, was in früheren Zeitaltern den reifen Geist der Männer beschäftigte, zu Kenntnissen, Übungen und selbst Spielen des Knabenalters herabgesunken und werden in dem pädagogischen Fortschreiten die wie im Schattenrisse nachgezeichnete Geschichte der Bildung der Welt erkennen. Dieses vergangene Dasein ist bereits erworbenes Eigentum des allgemeinen Geistes, der die Substanz des Individuums und so, ihm äußerlich erscheinend, seine unorganische Natur ausmacht. Die Bildung in dieser Rücksicht besteht, von der Seite des Individuums aus betrachtet, darin, daß es das Vorhandene erwerbe, seine unorganische Natur in sich zehre und für sich in Besitz nehme.“ — „Die Wissenschaft stellt diese bildende Bewegung, sowohl in ihrer Ausführlichkeit und Notwendigkeit, wie als das, was schon zum Momente und Eigentum des Geistes herabgesunken ist, in seiner (des Geistes) Gestaltung dar. Das Ziel ist die Einsicht des Geistes in das, was das Wissen ist. Die Ungeduld verlangt das Unmögliche, nämlich die Erreichung des Zieles ohne die Mittel. Einesteils ist die Länge dieses Weges zu ertragen; denn jedes Moment ist notwendig; — anderenteils ist bei jedem sich zu verweilen; denn jedes ist selbst eine individuelle ganze Gestalt und wird nur absolut betrachtet, insofern seine Bestimmtheit als Ganzes und Konkretes, oder das Ganze in der Eigentümlichkeit dieser Bestimmung betrachtet wird. — Weil die Substanz des Individuums (d. h. der allgemeine Geist), weil sogar der Weltgeist die Geduld gehabt, diese Formen in der langen Ausdehnung der Zeit zu durchgehen und die ungeheure Arbeit der Weltgeschichte zu übernehmen, in welcher er in jeder den ganzen Gehalt seiner, dessen sie fähig ist, herausgestaltete, und weil er durch keine geringere das Bewußtsein über sich erreichen konnte, so kann zwar der Sache nach das Individuum nicht mit weniger Mühe seine Substanz begreifen; inzwischen hat es zugleich geringere Mühe, weil an sich dies vollbracht, der Inhalt schon ... die bezwungene Unmittelbarkeit, die Gestaltung bereits auf ihre Abbreviatur, auf die einfache Gedankenbestimmung herabgebracht ist. Schon ein Gedachtes, ist der

Inhalt Eigentum der Substanz; es ist . . . nur das weder mehr bloß ursprüngliche, noch in das Dasein versenkte, vielmehr bereits erinnerte Ansich in die Form des Fürsichseins umzukehren," so daß es also für den individuellen Geist als dessen Eigentum bestehen kann. Weil bei diesem Verfahren die leitende Hand des Lehrers eine große Rolle spielt, ist es in seinen Einzelheiten weiter unten in der Unterrichtslehre zu behandeln.

Das Eigentümliche des Denkens in seiner vollkommenen Form, als Dialektik und Spekulation, ist, daß es die festen Bestimmungen auflöst und in der Bewegung von einem Punkte zum anderen besteht. Begriffe, die von diesem Denken gebildet werden, sind nichts fest Umrissenes, sondern ein sich stetig Entwickelnd-Veränderndes. Dieser Umstand scheint ein Hindernis dafür zu sein, daß das Denken im engsten Sinne und das Begreifen gelernt werde. Eine solche Aufgabe stellt Hegel deshalb auch dem Geiste nicht, obwohl er verlangt, daß er zum dialektischen Denken befähigt werde. „Das Dialektische führt sich selbst herbei, und darin liegt dann das Spekulative, insofern das Positive des Dialektischen aufgefaßt wird"[1]). Wenn also, wie eben gesagt, die Vorrede zur Phänomenologie fordert, daß das Individuum das Vorhandene erwerbe[2]), und dann erklärt, daß der Weg zum Wissen, der hiermit betreten wird, „ein notwendiges und vollständiges Werden", also dialektisch sei[3]), so muß der Sinn dieser Forderung ein anderer sein. Es ist in einem Briefe an Niethammer über den Vortrag der Philosophie auf Schulen ausgesprochen: keine formelle Übung — wie sie doch schließlich das Denken ist — kann „ohne die Sache und den Inhalt stattfinden; man kann nicht denken ohne Gedanken, nicht begreifen ohne Begriffe[4]); denken lernt man dadurch, daß man Gedanken in den Kopf bekommt; . . . Gedanken und Begriffe müssen so gut gelernt werden, als daß es einen singularis und pluralis, drei Personen, diese und diese Redeteile gibt — oder so gut als das Credo und der Katechismus." Das entspricht dem Bedürfnis der Jugend, der es „zunächst um den positiven Inhalt zu tun ist"[5]), — schon deshalb, weil sie sich auf der Stufe des Verstandes befindet und daher Gedanken und Begriffe allein in fester Form aufzunehmen vermag. Das Dialektische trägt nicht sie in den Stoff hinein; das ist Sache des Lehrers, der ihm die entsprechende Anordnung zu geben hat. In der Art der Aneignung jedoch kommt die eigene immanente Dialektik des jugendlichen Geistes zur Geltung, und darum erhebt Hegel folgerichtig auch die Forderung: „Die Schüler sollen Zeit zum Privatstudium haben. Ein jugendliches

---

[1]) Brief Nr. 110.

[2]) Phän. 20.

[3]) Phän. 24.

[4]) Vgl. R. § 69: „Die Gedanken anderer können nur durch Denken aufgefaßt werden, und dieses Nachdenken ist auch Lernen."

[5]) Brief Nr. 110.

Gemüt muß sich beim Lernen selbsttätig verhalten und tut es auch" — und er klagt über die „Unglückseligkeit des ewigen Inkulkierens, Beschwatzens, Gedächtnislernens" durch ewige Wiederholung, des fortwährenden Treibens und Betäubens der Kinder[1]). Erst durch diese Selbsttätigkeit wird das Lernen dem Begriffe gerecht, den Hegel von ihm im Anschluß an Plato aufstellt: „Der Geist ist die absolute Gattung; es ist nichts für ihn, was er nicht an sich selbst ist; seine Bewegung ist nur die beständige Rückkehr in ihn selbst. Lernen ist hiernach diese Bewegung, daß nicht ein Fremdes in ihn hineinkommt, sondern daß nur sein eigenes Wesen für ihn wird, oder daß er zum Bewußtsein desselben kommt"[2]).

b) Die Vermittlung durch die Selbstbildung des Willens.

Im Erkennen gelangt das Subjekt zu einer Einheit mit dem Objekt, die im Grunde nur in ihm selbst liegt; aber es weiß selbst nichts davon[3]). Das Ergreifen des Objekts durch ein Zeichen ist nur sein Werk; darin, daß es seinen Gegenstand als Begriff, ausgestattet mit den Momenten der Gesetzmäßigkeit und Notwendigkeit, erfaßt, ist es über das bloße „Vorfinden und Gegebensein seines Inhalts" tatsächlich hinaus[4]); es bestimmt die Form des Gegenstandes ganz aus sich. Da ihr aber das Bewußtsein hierüber fehlt, so weiß die Persönlichkeit als erkennende sich „nur als Auffassen, als die für sich selbst unbestimmte Identität des Begriffs mit sich selbst; die Erfüllung, d. i. die an und für sich bestimmte Objektivität, ist ihr ein Gegebenes, und das wahrhaft Seiende die unabhängig vom subjektiven Setzen vorhandene Wirklichkeit"[5]). Die Ergänzung hierzu bildet die Verkörperung der praktischen Idee im Wollen des Menschen. Ihr „gilt diese Wirklichkeit, die ihr zugleich als unüberwindliche Schranke gegenübersteht, als das an und für sich Nichtige, das erst seine wahrhafte Bestimmung und (seinen) einzigen Wert durch die Zwecke des Guten erhalten solle"[6]). Im Wollen weiß das Subjekt sich als das Bestimmende, das der Außenwelt seine Bestimmungen aufprägen will, weil es die ihren als nichtig und unwesentlich erfaßt. Wenn es auch dieser Welt selbständiges Bestehen zuerkennen muß, so läßt es sich doch nicht durch sie bestimmen, sondern weiß sich selbst als die einzige Quelle für den Inhalt seines Wollens. Handelte es sich für den erkennenden Geist darum, die seiende und ihm als wahr und wirklich geltende Welt in sich aufzunehmen, damit seine abstrakte Subjek-

---

[1]) Brief Nr. 73; vgl. auch Rede vom 14. September 1810, XVI, 153.

[2]) Geschichte d. Phil. XIV, 203; vgl. auch G. 413.

[3]) Vgl. E. § 231, S. 201.

[4]) E. § 232.

[5]) Logik V, 323.

[6]) Logik V, 324.

tivität sich mit realem Inhalt erfülle und konkreter Geist werde, so vollzieht sich im Wollen der umgekehrte Vorgang. Der Gegensatz zwischen Subjekt und Objekt liegt auch hier vor, und das Ziel der Bewegung ist hier wie dort die Identifizierung beider. Dazu muß die objektive Welt den Charakter des Geistigen annehmen. Dort, wo sie als das Wahre galt, war es in ihr selbst aufzusuchen; hier, wo sie das Nichtige, Ungeistige ist, muß es in sie hineingepflanzt werden, damit der Geist in ihr seine eigene Objektivität erblicken kann. Es ist „der Trieb des Guten zur Vollbringung desselben, das Wollen, die praktische Tätigkeit der Idee"; ihr Wesen ist, „die Einseitigkeit der objektiven Welt, die hiermit . . . nur als Schein, eine Sammlung von Zufälligkeiten und an sich nichtigen Gestalten gilt, aufzuheben, sie durch das Innere des Subjektiven, das hier als das wahrhaft seiende Objektive gilt, zu bestimmen und ihr dieses einzubilden"[1]). Oder wie die Phänomenologie sich ausdrückt: das Handeln, die reine Form des Willens, ist „die bloße Umkehrung der Wirklichkeit als eines seienden Falles in eine getane Wirklichkeit, der bloßen Weise des gegenständlichen Wissens in die Weise des Wissens von der Wirklichkeit als einem vom Bewußtsein Hervorgebrachten"[2]).

Diesem Verlauf entsprechend, beginnt der im Wollen sich vollziehende Vermittlungsprozeß mit der einseitigen Betonung der Subjektivität und endet an dem entgegengesetzten Punkte wie das Erkennen mit der völligen Versenkung in die objektive Welt, nachdem sie vergeistigt worden ist. Dazwischen liegt eine Stufe, auf der das Bewußtsein noch in seiner Subjektivität verharrt, aber sich bereits der objektiven Welt zu bemächtigen beginnt. Leidenschaft und Interesse, zerstörende Begierde und Spiel und endlich die Arbeit sind die Marksteine dieses Weges.

1. Die Betonung der Subjektivität im Wollen (Leidenschaft und Interesse).

„Die Äußerung des Willens als subjektive . . . ist Handlung"[3]). Dieses Tun ist „nichts anderes als die Negativität . . . Die einfache ursprüngliche Natur . . . tritt in dem Tun und dem Bewußtsein des Tuns in den Unterschied"[4]). Das Bewußtsein muß sich äußern, sich aus sich hinaussetzen, wenn es sich als Willen beweisen soll. Zum Wollen gehört die Beziehung auf ein Äußeres. Solange das Bewußtsein diese nicht hat, sondern bloß ruhend in sich verharrt, bleibt es im Zustande des „praktischen Gefühls"[5]). Beginnt es dagegen sich zu betätigen, so bekommt es die Form des Triebes, der Neigung; so erscheint der Wille, wenn er nur als die Tätigkeit des Bewußtseins, daß

---

[1]) E. § 225.
[2]) Phän. 410.
[3]) R. § 113; E. § 504.
[4]) Phän. 260.
[5]) E. §§ 471, 472.

es sich äußert, betrachtet wird. Der Inhalt dieses unmittelbaren Willens ist ebenso abstrakt wie seine Form: „es sind die Triebe, Begierden, Neigungen, durch die sich der Wille von Natur bestimmt findet“[1]). Wenn sich nun „die Totalität des praktischen Geistes in eine einzelne der mit dem Gegensatze überhaupt gesetzten vielen beschränkten Bestimmungen legt“, zeigt sich das endliche Bewußtsein in der Form der Leidenschaft[2]). „Die Leidenschaft enthält in ihrer Bestimmung, daß sie auf eine Besonderheit der Willensbestimmung beschränkt ist, in welcher sich die ganze Subjektivität des Individuums versenkt, der Gehalt jener Bestimmung mag sonst sein, welcher er will“[3]). Etwas inhaltreicher ist die Begriffsbestimmung der Leidenschaft, die Hegel in seiner Geschichtsphilosophie gibt. Dort versteht er darunter „überhaupt die Tätigkeit der Menschen aus partikularen Interessen, aus speziellen Zwecken oder, wenn man will, selbstsüchtigen Absichten, und zwar so, daß sie in diese Zwecke die ganze Energie ihres Wollens und Charakters legen, ihnen anderes, das auch Zweck sein kann, oder vielmehr alles andere aufopfern. Dieser partikulare Inhalt ist so eins mit dem Willen des Menschen, daß er die ganze Bestimmtheit desselben ausmacht und untrennbar von ihm ist; er ist dadurch das, was er ist. Denn das Individuum ist ein solches, das da ist, nicht Mensch überhaupt“[4]).

Weil sich in der Leidenschaft die ganze Kraft des Menschen vereinigt und ungeteilt auf ein Ziel wirkt, und weil alle Zwecke des Weltgeistes nur durch die Tätigkeit der einzelnen Individuen erreicht werden, so „ist nichts Großes in der Welt ohne Leidenschaft vollbracht worden, noch kann es ohne solche vollbracht werden“[5]). So ist sie etwas Wertvolles im Menschen und verdient gepflegt statt unterdrückt zu werden. Hegel eifert deshalb gegen die „tote, ja zu oft heuchlerische Moralität, welche gegen die Form der Leidenschaft als solche loszieht“; denn diese ist „weder gut noch böse“[6]); er verwirft die Anschauung, daß die Leidenschaft etwas sei, das nicht recht ist, und daß der Mensch keine Leidenschaften haben solle[7]). Es handelt sich nur darum, sie auf den rechten Gegenstand hinzuleiten, ihnen die rechtlichen, moralischen und sittlichen Pflichten zum Gehalte zu geben[8]).

Die Leidenschaft führt nun unmittelbar zum Handeln. In der Handlung beweist das wollende Individuum sich als Subjekt, das sich in dem Zwecke seines Handelns zugleich objektiv, d. h. zum Gegenstand seines Bewußtseins macht. „Eine Handlung ist ein Zweck des Subjekts, und ebenso ist es seine

---

[1]) R. § 11; E. § 473.
[2]) E. § 473.
[3]) E. § 474; G. 58—59.
[4]) G. 59.
[5]) E. § 474; G. 59.
[6]) E. § 474.
[7]) G. 59.
[8]) E. § 474, S. 414.

Tätigkeit, welche diesen Zweck ausführt; nur durch dies, daß das Subjekt auf diese Weise in der — wenngleich uneigennützigsten — Handlung ist . . ., ist ein Handeln überhaupt"[1]). Daher ist es „das unendliche Recht des Subjekts, daß es sich selbst in seiner Tätigkeit und Arbeit befriedigt finde"[2]). Der Inhalt des Handelns löst sich während des Tuns vom Subjekt los als die Sache, die Gegenstand der Willensäußerung ist; aber er behält dabei „das Moment der subjektiven Einzelheit"; das Individuum erkennt die Sache als sein Werk, und weiß sich in ihr. Erst im Werke wird dem Bewußtsein recht offenbar, was der Inhalt seines Wollens, d. h. sein eigener Gehalt gewesen ist. „Das Individuum kann daher nicht wissen, was es ist, ehe es sich durch das Tun zur Wirklichkeit gebracht hat"[3]). Dieses Moment des Subjektiven am Werke, mit anderen Worten der Umstand, daß in dem Werke das Individuum und seine Tätigkeit zur Geltung kommen, macht das Interesse aus, das es an dem Gegenstande hat[4]). Ohne dieses Interesse erscheint ihm die Sache fremd, weil sie anderen Wesens als es selbst ist, so daß es die Einheit mit ihr nicht herstellen kann. Weil das wollende Bewußtsein sich als das wahrhaft Wirkliche weiß, so muß auch sein Gegenstand diesen Stempel des Ichs tragen, d. h. seiner Art sein. „Wer tätig für eine Sache ist, der ist . . . dabei interessiert . . . Es geschieht daher nichts, wird nichts vollbracht, ohne daß die Individuen, die dabei tätig sind, auch sich befriedigen." „Dann verlangen die Menschen auch, wenn sie für eine Sache tätig sein sollen, daß die Sache ihnen überhaupt zusage, daß sie mit ihrer Meinung — es sei von der Güte derselben, ihrem Rechte, Vorteil, ihrer Nützlichkeit — dabei sein können. Dies ist besonders ein wesentliches Moment unserer Zeit, wo die Menschen wenig mehr durch Zutrauen und Autorität zu etwas herbeigezogen werden, sondern mit ihrem eigenen Verstande, selbständiger Überzeugung und (ihrem) Dafürhalten den Anteil ihrer Tätigkeit einer Sache widmen wollen"[5]).

Es gilt hiernach, das Interesse des Zöglings für das zu wecken, was er ergreifen soll, eine Forderung, die auch Herbart in den Mittelpunkt seiner Pädagogik stellt. Da der Erzieher in den inneren Mechanismus des Individuums nicht unmittelbar eingreifen kann, so bietet sich ihm nur die Möglichkeit, den Stoff so zu bearbeiten und darzubieten, daß er Interesse weckt. Dies kann nur in der Weise erfolgen, daß er dem Gegenstande geistige Form gibt. Dann scheint dieser zwar dem Zögling eine vorgefundene Wirklichkeit zu sein, doch er entspricht seinem Wesen und ist daher vor seinem Geiste nur scheinbar selbständig. Diese Erkenntnis bleibt dem Individuum zwar unbewußt,

---

[1]) E. § 475.
[2]) G. 57—58; vgl. G. 70—71.
[3]) Phän. 261.
[4]) E. § 475; vgl. Phän. 261—262.
[5]) G. 58.

aber sie äußert sich in dem Interesse, das es sofort an dem Gegenstande findet. Damit wird es auch unmittelbar zum Handeln angeregt, und die Frage, „ob und was hier zu tun sei," erledigt sich von selbst[1]). — Da ferner die eigene Tätigkeit die Voraussetzung dafür ist, daß das Interesse entsteht, so ist es „ungebildet, wenn einer ein Interesse behauptet, das ihn nichts angeht, oder wo er durch seine Tätigkeit nichts bewirken kann"[2]). Es ergibt sich hieraus die Folgerung, daß das am sichersten wirkende Mittel, in dem Zögling Interesse zu wecken, darin besteht, daß man seine Selbsttätigkeit anregt und ihn selbst das ausführen oder für dasjenige tätig sein läßt, was ihn interessieren soll.

2. Die Unterwerfung der Außenwelt unter das Subjekt (Begierde, Eigentumserwerb, Spiel).

Die Leidenschaft zeigt den Geist als die bloße subjektive Richtung auf ein anderes, ganz abgesehen von einem bestimmten Inhalt. Auch im Interesse kommt von dem Gegenstande des Handelns nur das in Betracht, was das Subjekt von sich selbst an ihm hat. Die eigentliche Vermittlung des Objekts erfolgt in beiden noch nicht, sie sind erst der Antrieb dazu. Das Objekt bleibt noch unverändert dasselbe. Wohl gründet sich das Interesse auf die Momente, in denen der Gegenstand dem Subjekt wesensgleich ist; aber diese Züge an ihm sind noch nicht vom subjektiven Geiste selbst hervorgebracht: sie werden vorgefunden — wie in der Erfahrung.

Der wirkliche Prozeß der Vermittlung durch den Willen beginnt dort, wo das Individuum sich daran macht, die objektive Welt umzugestalten. Zunächst bewahrt es dabei noch in vollem Umfang seine subjektive Natur und bringt nur sich in seiner Tätigkeit zur Geltung; was aus dem Objekt wird, ist ihm mehr oder weniger gleichgültig.

Die Grundstufe für diese Weise, die Dinge zu bewältigen, ist die Begierde. So äußert sich nach Hegel der Wille, wenn der Geist zum Selbstbewußtsein emporgestiegen ist, d. h. wenn er den Gegensatz zwischen sich und der im Bewußtsein erfaßten objektiven Welt entdeckt. „Das Beseelte und der Geist haben notwendig Trieb, da weder die Seele noch der Geist sein kann, ohne den Widerspruch in sich zu haben und ihn entweder zu fühlen oder von ihm zu wissen"[3]). Dieser Trieb richtet sich als Begierde auf das Ziel, den Widerspruch zwischen seinen beiden Formen aufzuheben. Einerseits weiß das Individuum sich als abstraktes subjektives Selbstbewußtsein, das sich selber in seinem Tun und in seinem Werke objektiv machen möchte; anderseits weiß es von einer objektiven Welt, die ihm scheinbar fest gegenübersteht und die seinige, also subjektiv werden soll. Tatsächlich ist sie es als Besitz des Bewußtseins

---

[1]) Vgl. Phän. 261—262.

[2]) Prop. XVIII, 60 (Th. I, 18); Phän. 269.

[3]) E. § 426 Zus. (VII, 2, 270).

schon, tatsächlich besteht der Gegensatz also zwischen dem Selbstbewußtsein und dem Bewußtsein; aber davon weiß das Individuum hier noch nichts[1]). An sich ist dem Bewußtsein in der Begierde die Gewißheit aufgegangen, daß beide identisch sind; denn wenn es sich begehrend auf ein Objekt richtet, so geht es dabei von der Voraussetzung aus, daß dieser Gegenstand die Möglichkeit enthält, die Begierde zu befriedigen, daß also der Gegenstand „dem Triebe gemäß ist"[2]). Es ist nun nur noch nötig, diese theoretische Gewißheit auch in die praktische zu übersetzen; und dabei muß der Gegenstand zu kurz kommen. Denn das Subjekt hat als Selbstbewußtsein die unmittelbare Überzeugung von seiner Wirklichkeit und kann sich daher nicht aufgeben. Soll die Identität mit dem Dinge hergestellt werden, so muß dieses von seiner scheinbaren Selbständigkeit ablassen; es muß „durch die reale Macht des Subjekts untergehen"[3]). „Die Begierde ist so in ihrer Befriedigung überhaupt zerstörend, wie ihrem Inhalte nach selbstsüchtig"[4]). Eins aber erreicht sie nicht: sie wird nicht dauernd befriedigt. Sie zehrt nur einzelnes in sich und zerstört es, und da dieses einzelne ihr weicht, sie aber stets neu erwacht, weil sie aus dem allgemeinen Geiste des Individuums quillt, so kommt sie niemals zum Ziel[5]). Außerdem dürfte sie ihr Objekt gar nicht zerstören; denn das Subjekt will sich in ihm wiederfinden, verwirklichen, und weil es selbst dauernd ist, kann es das nur, wenn der Gegenstand bestehen bleibt[6]). Geschieht dies nicht, so muß eben der Drang nach solcher Objektivierung oder die Begierde immer von neuem erwachen. So führt jeder Versuch, durch begehrendes Streben die Einheit zwischen Subjekt und Objekt herbeizuführen, zu einem Progreß ins Unendliche, der niemals sein Ziel erreicht. Die Befriedigung der Begierden ist hiernach ein in jeder Hinsicht undankbares Geschäft. Der Erzieher findet in dem Zögling wohl den Drang vor, auf die gegenständliche Welt mit zerstörender Kraft einzuwirken — neben den Bedürfnissen, die durch die Erhaltung des Lebens bedingt sind. Ebenso bemerkt er das Erwachen immer neuer Begierden, je mehr das Kind es versucht, den Erwachsenen gleichzukommen. Aber eben die Vervielfältigung der Bedürfnisse und der dadurch erregten Begierden raubt den einzelnen wieder die Kraft und hemmt sie; „denn wenn die Menschen vieles gebrauchen, ist der Drang nach einem, dessen sie bedürftig wären, nicht so stark, und es ist ein Zeichen, daß die Not überhaupt nicht so gewaltig ist"[7]). Wo der Erzieher es demnach nicht verhindern kann, daß eine

---

[1]) Vgl. E. § 476.
[2]) E. § 427 und Zus.
[3]) E. § 426 Zus. (VII, 2, 271).
[4]) E. §§ 428, 245 Zus.; Phän. 73, 120.
[5]) E. § 428 und Zus.
[6]) Phän. 130.
[7]) R. § 190 und Zus.

Begierde entsteht und mächtig wird, da kann er durch Vervielfältigung und Verfeinerung der Bedürfnisse abhelfen. Die fortschreitende Kultur bietet von selbst die Mittel dazu dar, indem sie die Bedürfnisse und die Mittel zu ihrer Befriedigung immer feiner differenziert. Verwerflich ist es nur, künstlich Bedürfnisse zu wecken, die dem Individuum von Natur ganz fern liegen[1]). — Die vollständige Überwindung der Begierde ist jedoch durch diese Form der Willensbildung noch nicht möglich; wodurch sie erfolgt, wird später gezeigt werden[2]).

Indes birgt jeder negative Prozeß bei Hegel auch ein Positives in sich. In der Befriedigung der Begierde macht das Subjekt „die Erfahrung von der Selbständigkeit seines Gegenstandes", und zwar durch die soeben erwähnte Erkenntnis, daß es ihn nicht zerstören darf, wenn es selbst an ihm sich wahrhaft und dauernd befriedigen will[3]). Es erkennt ihn daher an. Die Bedingung dafür ist aber, daß das Objekt den Charakter des Subjekts annehme, und deshalb entspringt gerade aus dieser Anerkennung der Kampf mit dem selbständigen Gegenstande, der diesem den Geist des Gegners aufprägen soll[4]). Auch in diesem Streit ist es dem Kämpfer in erster Linie um sich zu tun, darum, daß er seine Subjektivität an dem Gegenstande zur Geltung bringt. Ist dieser ein lebendes, gleichgestelltes Wesen, also schon geistiger Natur, so wird die Einheit hergestellt, indem er sich der Herrschaft des Gegners unterwirft, ihn als den Überlegenen anerkennt, der ihm die Art seines Wesens vorzuschreiben hat. So regt sich in kräftigen Kindern frühzeitig das Herrschaftsbedürfnis gegenüber den Kameraden, das aber an ihnen, die gleiches beanspruchen, eine Schranke findet. — Die Dinge dagegen vermögen sich äußerlich nicht selbst davor zu schützen, daß das Individuum sie als die seinigen erklärt; innerlich setzen sie ihrer Bezwingung allerdings einen weit größeren Widerstand entgegen, weil sie das Geistige in einer ganz fremdartigen, in einer erstarrten Form darstellen, die dem zunächst bloß äußeren Ansturm des Menschen nicht weicht. Er begnügt sich daher auch damit, sie für sein Eigentum zu erklären. Dadurch gelangt das Individuum selbst zum Bewußtsein seiner Subjektivität, wenn auch nur erst in abstrakter Weise als selbständiger Person, da diese Besitzergreifung nur ein der Sache äußerlich bleibender Akt ist. Darin liegt die Bedeutung des Besitzes für die Entwicklung des Menschen. „Daß ich etwas in meiner selbst äußeren Gewalt habe, macht den Besitz aus; so wie die besondere Seite, daß ich etwas aus natürlichem Bedürfnisse, Triebe und der Willkür zu dem meinigen mache, das besondere Interesse des Besitzes ist. Die Seite aber, daß ich als freier Wille mir im Besitze gegen-

---

[1]) Vgl. R. § 191.

[2]) Siehe unten S. 139 und S. 142.

[3]) Phän. 121.

[4]) Vgl. Phän. 125 ff.; E. §§ 430—435; R. § 57.

ständlich und hiermit auch erst wirklicher Wille bin, macht das Wahrhafte und Rechtliche darin, die Bestimmung des Eigentums aus." „Vom Standpunkte der Freiheit aus ist das Eigentum als das erste Dasein derselben wesentlicher Zweck für sich"[1]). Hegel läßt die allgemeine sittliche Entwicklung deshalb mit dem Eigentumserwerb beginnen; in seinem Sinne dürfte es daher auch liegen, dies auf den einzelnen zu übertragen und Bildung des sittlichen Willens im Kinde damit zu beginnen, daß man ihm Eigentum gewährt und es zur Achtung vor dem Eigentum anderer bringt.

An die Stelle der bloß äußerlichen Art, in der das Subjekt sich durch die Besitzergreifung an seinem Gegenstande zur Geltung bringt, tritt dann sehr bald eine andere, mehr innere Bemächtigung der Dinge. Hegel nennt sie das Formieren, d. h. das Umgestalten der Gegenstände durch die Tätigkeit des Besitzers; er gibt ihnen die Gestalt, die er haben will. „Das Formieren ist insofern die der Idee angemessenste Besitznahme, weil sie das Subjektive und Objektive in sich vereinigt, übrigens nach der qualitativen Natur der Gegenstände und nach der Verschiedenheit der subjektiven Zwecke unendlich verschieden. — Es gehört hierher auch das Formieren des Organischen, an welchem das, was ich an ihm tue, nicht als ein Äußerliches bleibt, sondern assimiliert wird; Bearbeitung der Erde, Kultur der Pflanzen, Bezähmen, Füttern und Hegen der Tiere; weiter vermittelnde Veranstaltungen zur Benützung elementarischer Stoffe oder Kräfte, veranstaltete Einwirkung eines Stoffes auf einen andern usf."[2]).

Was vom Eigentum als Mittel der Willensbildung gesagt worden ist, muß natürlich in noch höherem Grade von dieser formierenden Tätigkeit gelten. Sie entspricht dem Betätigungsdrange des Menschen weit mehr als der bloße Besitz und nähert sich bereits sehr dem Ernste der Arbeit. Nur tritt in ihm das subjektive Moment stärker hervor, das Bestreben sich im Stoffe zur Geltung zu bringen. Am deutlichsten kommt dies zum Ausdruck im Spiel, das in seinen elementaren Formen sich als die reine Äußerung des Triebes zur praktischen Veränderung der Außendinge darstellt, und zwar anfangs, infolge der mangelnden Fähigkeit, eine neue Form hervorzubringen, als ein Zerstören. „Zunächst äußert sich die beginnende Selbständigkeit dadurch, daß das Kind mit den sinnlichen Dingen spielen lernt. Das Vernünftigste aber, was die Kinder mit ihrem Spielzeug machen können, ist, daß sie dasselbe zerbrechen"[3]). Über das Zerstörungsbedürfnis geht aber der Spieltrieb bald hinaus. „Der Knabe wirft Steine in den Strom und bewundert nun die Kreise, die im Wasser sich ziehen, als ein Werk, worin er die Anschauung des Seinigen gewinnt. Dieses Bedürfnis geht durch die vielgestaltigsten Erscheinungen durch. . . . Und

---

[1]) R. § 45.

[2]) R. § 56; vgl. auch den Zusatz.

[3]) E. § 396 Zus. (VII, 2, 95).

nicht nur mit den Außendingen verfährt der Mensch in dieser Weise, sondern ebenso mit sich selbst, seiner eigenen Naturgestalt, die er nicht läßt, wie er sie findet, sondern die er absichtlich verändert. Dies ist die Ursache alles Putzes und Schmuckes, und wäre er noch so barbarisch, geschmacklos, völlig verunstaltend oder gar verderblich, wie die Frauenfüße der Chinesen oder Einschnitte in Ohren und Lippen. Denn nur beim Gebildeten geht die Veränderung der Gestalt, des Benehmens und jeder Art und Weise der Äußerung aus geistiger Bildung hervor"[1]). Dieses Formieren des Körpers durch den Geist, von dem bereits oben[2]) die Rede war, vollzieht sich in dem Spiel in höherem Sinne, in dem Wettspiel, wie es bei den Griechen seine höchste Ausbildung gewonnen hat und die unmittelbare Vorstufe der künstlerischen Betätigung ist. „Dies ist der subjektive Anfang der griechischen Kunst, worin der Mensch seine Körperlichkeit in freier, schöner Bewegung und in kräftiger Geschicklichkeit zu einem Kunstwerk ausarbeitet. Die Griechen machten sich selbst erst zu schönen Gestaltungen, ehe sie solche objektiv in Marmor und in Gemälden ausdrückten. Der harmlose Wettkampf in Spielen, worin ein jeder zeigt, was er ist, ist sehr alt"[3]). Diese Spiele schätzt Hegel insofern noch höher denn die Arbeit, als in ihnen das Ziel, die Natur zu vergeistigen und mit dem Geiste eins zu machen, erreicht ist. Der Mensch zeigt „in dieser Übung der Körperlichkeit seine Freiheit, daß er den Körper nämlich zum Organ des Geistes umgebildet habe"[4]). Die moderne Bewegung, die sich auf die Pflege der Volks- und Jugendspiele und des vernünftigen Sports richtet, würde hiernach Hegels vollen Beifall haben.

3. Die Versenkung des Subjekts in die Außenwelt (die Arbeit).

Was im Formieren und Bilden bereits begonnen war, wird in der Arbeit erreicht. Dort handelt es sich darum, dem Gegenstande eine Form zu geben, die ihn als das Werk der Menschenhand erscheinen läßt und ihm eine nach dem Willen und der Art des Geistes gebildete Gestalt gibt. Das Subjekt setzt sich aber noch zu sehr dem Objekt gegenüber durch; es zwingt ihm z. B. in der Dressur eine Form auf, die ihm fremdartig ist. Indes ist der Bildner hierbei doch an die Bedingungen gebunden, die sein Gegenstand ihm bietet; er muß sich nach dessen „qualitativer Natur" richten[5]). Die Arbeit bringt nun diese Seite in der Tätigkeit des Individuums zur vollen Geltung. Der arbeitende Mensch vergißt sich selbst über seinem Gegenstande; er versenkt sich völlig in ihn. Diese Hingabe an die objektive Welt ist bereits im ersten Teil

---

[1]) Ästhetik X, 1, 42 (Th. I, 16).
[2]) S. 49.
[3]) G. 318.
[4]) G. 319.
[5]) R. § 56.

als das Ziel der geistigen Entwicklung des Menschen bezeichnet worden, weil er in ihr die Verwirklichung des absoluten Geistes erfassen und dadurch sein eigenstes Wesen kennen lernen soll. Das Individuum muß dabei „die bloße Subjektivität des Benehmens, ... die Unmittelbarkeit der Begierde, ... die subjektive Eitelkeit der Empfindung und die Willkür des Beliebens" überwinden[1]). Dies gelingt ihm eben durch die Arbeit. Ihre Grundlage ist die Entzweiung zwischen Subjekt und Objekt, die sie vorfindet; die Arbeit ist der volle Ernst des Strebens, diesen Gegensatz aufzuheben, und zwar nicht so, daß der Mensch versucht, sich selbst durchzusetzen, sondern indem er sein Handeln dem Objekt gemäß einrichtet[2]). Die Welt ist „kein Totes, kein absolut Ruhendes, sondern — wie der Lebensprozeß — ein sich immer von neuem Hervorbringendes, ein — indem es sich nur erhält — zugleich Fortschreitendes. In dieser erhaltenden Hervorbringung und Weiterführung der Welt besteht die Arbeit des Mannes"[3]). Die innere Bewegung des Objekts im großen und im kleinen schreibt dem Individuum die Form seiner Tätigkeit vor; es hat sich also in der Arbeit eben um diese Natur seines Gegenstandes zu bemühen. Hat es dies erreicht und paßt sich nun ganz der dialektischen Bewegung des Gegenstandes an, so scheint es, als das Handelnde, diese Bewegung aus sich hervorzubringen, während es zunächst doch nur der Träger der Dialektik des Objekts wird. „Was hier als die Gewalt des Individuums erscheint, unter welche die Substanz komme und hiermit aufgehoben werde, ist dasselbe, was die Verwirklichung der letzteren ist. Denn die Macht des Individuums besteht darin, daß es sich ihr gemäß macht, d. h. daß es sich seines Selbsts entäußert, also sich als die gegenständlich seiende Substanz setzt. Seine Bildung und seine eigene Wirklichkeit ist daher die Verwirklichung der Substanz selbst"[4]). Das Individuum handelt so als Werkzeug des Weltgeistes, der auf diese Weise seine Zwecke ausführt, während es selbst aus eigenem Willen zu handeln meint[5]).

Hieraus geht zunächst der große objektive Wert der Arbeit hervor. Sie ist ein Teil von dem Entwicklungsgange des Weltgeistes, und ihr Inhalt ist daher immer wertvoll. Sie selbst trägt den Charakter des Ernstes, entgegen der Heiterkeit des Spiels[6]), und ist in vollem Umfange erst die Aufgabe des Mannes[7]). Die Bestrebungen einiger Philanthropen, wie Basedows, den Kindern die Arbeit in Spiel zu verwandeln, verabscheut Hegel demgemäß. „Deshalb muß man für eine völlige Verkehrtheit die spielende Pädagogik erklären, die das Ernste als Spiel an die Kinder gebracht wissen will und an die Er-

---

[1]) R. § 187.
[2]) E. § 24 Zus. 3 (VI, 57).
[3]) E. § 396 Zus. (Th. I, 72—73).
[4]) Phän. 321.
[5]) G. 70; Phän. 37.
[6]) Vgl. G. 319.
[7]) E. § 396 Zus. (Th. I, 72—73).

zieher die Forderung macht, sich zu dem kindischen Sinne der Schüler herunterzulassen, anstatt diese zum Ernste der Sache heraufzuheben"[1]). Dem unerzogenen Individuum erscheint die Arbeit hart, weil es in ihr von seiner willkürlichen Subjektivität ablassen muß; aber es steigt durch sie zur Höhe der Bildung, d. h. zur praktischen Einheit mit dem objektiven Geiste empor und wird so allein „würdig und fähig, die Wirklichkeit der Idee zu sein"[2]).

Nicht nur diese unbewußte Vereinigung mit dem Absoluten bietet die Arbeit dem Menschen, sondern er erhebt sich durch sie auch zum Bewußtsein dieser Gemeinschaft, sowie seines eigenen Wesens. „Durch die Arbeit kommt das Bewußtsein zu sich selbst"[3]). Das scheint ein Widerspruch zu dem Vorhergehenden zu sein, nach dem das Individuum sich in der Arbeit selbst vergißt. Aber es ist zu bedenken, daß die Arbeit außer der Veränderung des Objekts auch das subjektive Moment enthält. Mag der Mensch bei seiner Tätigkeit etwas ganz Neues hervorbringen oder nur unbewußt die Bewegung des Objekts mitmachen: das eine ist deshalb unverändert vorhanden, nämlich daß er selber handelt und sich als Subjekt bewährt. Daß seine Tätigkeit dabei mit der Bewegung der objektiven Welt in eine zusammenfällt, ist das Wertvolle der Arbeit für ihn; denn so hat er die Einheit mit dem objektiven Geiste unmittelbar. Dadurch, daß seine Tätigkeit sich nun gegen einen dauernden Gegenstand richtet und ihn bestehen läßt, anstatt ihn zu vernichten, wie die Begierde es tat, wird dem Bewußtsein an dem Objekte auch die dauernde Anschauung seines Werkes zuteil. „Die Begierde hat sich das reine Negieren des Gegenstandes und dadurch das unvermischte Selbstgefühl vorbehalten. Diese Befriedigung ist aber deswegen selbst nur ein Verschwinden; denn es fehlt ihr die gegenständliche Seite oder das Bestehen. Die Arbeit hingegen ist gehemmte Begierde, aufgehaltenes Verschwinden, oder sie bildet. Die negative Beziehung auf den Gegenstand wird zur Form desselben und zu einem Bleibenden; weil eben dem Arbeitenden der Gegenstand Selbständigkeit hat. . . . Das arbeitende Bewußtsein kommt also hierdurch zur Anschauung des selbständigen Seins als seiner selbst"[4]). So ist die Arbeit ihrem Wesen nach die Überwindung der Begierde und der vorübergehenden subjektiven Betätigung; sie erhebt dafür das Bewußtsein in die Sphäre des dauernden, unvergänglichen, objektiven Daseins — sie führt zur Gewohnheit der Beschäftigung und dem Bedürfnis danach[5]).

Ferner gelangt das Bewußtsein durch die Arbeit zur Freiheit, mithin zur Vollendung der Sittlichkeit. „Die Form wird dadurch, daß sie hinausgesetzt

---

[1]) Ebenda (Th. I, 68).
[2]) R. § 187.
[3]) Phän. 130.
[4]) Phän. 130.
[5]) R. § 197.

wird, ihm nicht ein anderes als es; denn eben sie ist sein reines Fürsichsein, das ihm darin zur Wahrheit wird. Es wird also durch dies Wiederfinden seiner durch sich selbst eigener Sinn, gerade in der Arbeit, worin es fremder Sinn zu sein schien"[1]). Die Arbeit birgt das Geheimnis in sich, das den Menschen aus dem Stande der Knechtschaft, der Unterwerfung unter ein fremdes Dasein erhebt: „Die Unterwerfung der Selbstsucht des Knechts in der Arbeit für die Begierde eines anderen bildet den Beginn der wahrhaften Freiheit des Menschen"[2]).

Endlich offenbart die Arbeit auch den Kernpunkt alles Bestehenden und des menschlichen Schaffens insbesondere: daß „das Tun an und für sich selbst das Wesen der Wirklichkeit ist"[3]), und daß „das wahre Werk nur jene Einheit des Tuns und des Seins, des Wollens und Vollbringens" ist[4]). Das abgeschlossene Werk nämlich wird als etwas Festes dem Bewußtsein fremd, nur so lange weiß dieser sich eins mit ihm, als es die Tätigkeit des Vollbringens und das Werk ein Werden ist. Darin allein durchdringen sich die Individualität des Handelnden und die Gegenständlichkeit des entstehenden Werkes völlig. Das Individuum kommt daher in der Arbeit „zum Bewußtsein seiner Substanz"[5]), die eben dieses Werden ist; es merkt, daß nicht das Ziel die Hauptsache ist, sondern der Weg zu diesem Ziel, die Entwicklung, die darauf hinführt. Weil die Arbeit diesem innersten Wesen des Menschen entspricht, so vermag sie ihn auch zu befriedigen und mit Freude zu erfüllen; ihre vollendetste Form, die Berufsarbeit, macht das Lebensglück des Menschen aus[6]).

Wie wichtig die Erziehung des Menschen zur Arbeit ist, ergibt sich hieraus von selbst. Hegel hält es deshalb auch für „rechtschaffener, daß, wer Geld hat, kauft, wenn auch für überflüssige Bedürfnisse, statt es an Faulenzer und Bettler zu verschenken; denn er gibt es an eine gleiche Anzahl von Menschen, und die Bedingung ist wenigstens, daß sie tätig gearbeitet haben"[7]). Es sei eines der großen Verdienste der Reformation, daß sie der Arbeitslosigkeit, wie sie im Einsiedlerleben usw. geübt wurde, den Nimbus der Heiligkeit geraubt und die Würdigung der Arbeit an dessen Stelle gesetzt habe: sie sah es als das Höhere an, „daß der Mensch in der Abhängigkeit durch Tätigkeit und Verstand und Fleiß sich selber unabhängig macht"[8]).

---

[1]) Phän. 130—131.
[2]) E. § 435 Zus.; vgl. Phän. 130—131; E. §§ 434—435.
[3]) Phän. 266.
[4]) Ebenda 267.
[5]) Phän. 268.
[6]) Vgl. Prop. 64—65 (Th. I, 45).
[7]) G. 526.
[8]) G. 526.

c) Die Vermittlung durch die Rückkehr des Individuums in sich (die Gewohnheit).

Wie sich gezeigt hat, vollzieht sich in den Formen des Denkens und Wollens im Individuum ein Vermittlungsprozeß, durch den es die Einheit mit der Außenwelt herzustellen strebt. In dem einen geht der Geist von der objektiven Welt aus, um zur Betonung seiner Subjektivität fortzuschreiten; in der anderen nimmt er den umgekehrten Gang. Stets aber ist er hierbei abhängig von seinem Gegenstand, und er gelangt daher nicht zur Freiheit. Die Arbeit ist der Beginn der Freiheit, aber noch nicht sie selbst. Die Freiheit wird dem Geiste erst durch seine Rückkehr in sich, in der er sich unabhängig von allem Äußeren macht. Auch diese Rückkehr ist demnach ein Vermittlungsprozeß, in dem das Subjekt aber völlig auf sich gestellt ist. Hegel faßt ihn unter den Begriff der Gewohnheit.

Das Ende jener beiden ersten Prozesse ist der Sieg des allgemeinen Geistes über die Besonderheiten in der Außenwelt. Im denkenden Erfassen des Seienden wie in der schaffenden Arbeit ergreift das Subjekt den der Wirklichkeit einwohnenden allgemeinen Geist, das Substantielle der Welt, und es selbst ist die allgemeine Macht über alle seine Gegenstände. Indem nun aber das Besondere schwindet, verliert sich das konkrete Leben aus den Dingen, das sich eben in ihnen geäußert hat; indem der Inhalt des Bewußtseins selbst die Form der Allgemeinheit annimmt, hört der Gegensatz gegen den allgemeinen Geist des Individuums auf; und da nur im Gegensatz das Leben besteht und das Bewußtsein nur an Entgegengesetztem seine Kraft entfaltet, so sinkt das von ihm Aufgenommene immer mehr zu einem kraftlosen Besitz zurück, mit dem das Bewußtsein sich nicht mehr befaßt, weil es zu sehr mit ihm eins geworden ist. An die Stelle der Spannung, des Interesses tritt „die prozeßlose Gewohnheit“[1]). Das Wesen der Gewohnheit besteht also darin, daß der Geist völlig eins geworden ist mit seinem Gegenstande, sei er nun ein geistiger Inhalt des Bewußtseins, oder sei er ein äußeres Objekt. Infolgedessen zieht sich der Geist, dessen Natur der dialektische Gegensatz ist, aus diesem Inhalte zurück; das Individuum bewegt sich in seinem Besitze, ohne daß es sich dessen bewußt wäre. Hegel führt als Beispiel dafür die Tätigkeit des Schreibens an: „Wenn wir schreiben lernen, müssen wir dabei unsere Aufmerksamkeit auf alles einzelne, auf eine ungeheure Menge von Vermittlungen richten. Ist uns dagegen die Tätigkeit des Schreibens zur Gewohnheit geworden, dann hat unser Selbst sich aller betreffenden Einzelheiten so vollständig bemeistert, sie so sehr mit seiner Allgemeinheit angesteckt, daß dieselben uns als Einzelheiten nicht mehr gegenwärtig sind und wir nur deren Allgemeines im Auge haben.

---

[1]) E. § 375 Zus.; G. 120.

So sehen wir folglich, daß in der Gewohnheit unser Bewußtsein zugleich in der Sache gegenwärtig, für dieselbe interessiert, und umgekehrt doch von ihr abwesend, gegen sie gleichgültig ist; daß unser Selbst ebensosehr die Sache sich aneignet, wie im Gegenteil sich aus ihr zurückzieht; daß die Seele einerseits ganz in ihre Äußerungen eindringt und anderseits dieselben verläßt, ihnen somit die Gestalt eines Mechanischen, einer bloßen Naturwirkung gibt"[1]). Demnach wird der Mensch durch die Gewohnheit frei von dem Inhalte seines geistigen Lebens, dem er sich bis dahin fügen mußte. Die Seele ist nun insofern frei von den Bestimmungen, die sie in sich hat, als sie sich in ihnen nicht interessiert und beschäftigt; „indem sie in diesen Formen als ihrem Besitze existiert, ist sie zugleich für die weitere Tätigkeit und Beschäftigung — der Empfindung sowie des Bewußtseins, des Geistes überhaupt — offen"[2]).

Nach dem Inhalt, von dem der Mensch befreit wird, unterscheidet Hegel drei Formen der Gewohnheit[3]): 1. Die Abhärtung. Sie setzt die unmittelbare Empfindung als negiert, als gleichgültig. „Die Abhärtung gegen äußerliche Empfindungen (Frost, Hitze, Müdigkeit der Glieder usf., Wohlgeschmack usw.), sowie die Abhärtung des Gemüts gegen Unglück ist eine Stärke, daß, indem der Frost usf., das Unglück von dem Menschen allerdings empfunden wird, solche Affektion zu einer Äußerlichkeit und Unmittelbarkeit nur herabgesetzt ist." — 2. „Gleichgültigkeit gegen die Befriedigung. Die Begierden, Triebe werden durch die Gewohnheit ihrer Befriedigung abgestumpft; dies ist die vernünftige Befreiung von denselben; die mönchische Entsagung und Gewaltsamkeit befreit nicht von ihnen, noch ist sie dem Inhalte nach vernünftig; — es versteht sich dabei, daß die Triebe nach ihrer Natur als endliche Bestimmtheiten gehalten und sie wie ihre Befriedigung als Momente in der Vernünftigkeit des Willens untergeordnet sind." In dieser Überwindung der Begierde liegt der größte erzieherische Wert der Gewohnheit; freilich ist dabei, wie Hegels Einschränkung selbst andeutet, die Gefahr vorhanden, daß das Gegenteil erreicht wird, wenn nicht der höhere Gesichtspunkt des vernünftigen Willens über die Anwendung dieses Mittels wacht. — 3. Die Geschicklichkeit. Bei ihr handelt es sich vor allem um die Unterwerfung der Leiblichkeit unter die Seele, von der bereits oben[4]) die Rede war. Der Mensch bekommt durch sie Gewalt über sein Tun und über die Sache; „der Ungeschickte bringt immer etwas anderes heraus als er will, weil er nicht Herr über sein eigenes Tun ist, während der Arbeiter geschickt genannt werden kann, der die Sache hervorbringt, wie sie sein soll, und der keine Sprödigkeit in seinem subjektiven Tun gegen den Zweck findet"[5]).

---

[1]) E. § 410 Zus.

[2]) Ebenda.

[3]) E. § 410.

[4]) S. 48 ff.

[5]) R. § 197 Zus.; vgl. R. § 52.

Wegen des Umstandes, daß in der Gewohnheit der individuelle Geist aus der Entgegensetzung zur bewußtlosen Einheit in sich zurückkehrt und wieder zum nur seienden wird, hat Hegel diesen Vermittlungsprozeß in der Anthropologie, der Lehre von der menschlichen Seele, also der untersten Stufe des wirklichen Geistes, behandelt. Er nimmt deshalb auch den Ausdruck „zweite Natur" für sie auf: „Natur, denn sie ist ein unmittelbares Sein der Seele; eine zweite, denn sie ist eine von der Seele gesetzte Unmittelbarkeit" [1]). Weil der Mensch „in der Gewohnheit in der Weise der Naturexistenz ist", ist er in ihr unfrei; aber Hegel erklärt sogleich, daß diese Unfreiheit „teils nur formell" ist, insofern sie nämlich eben in jenem Sein begründet liegt, während doch die Freiheit das höchste Bewußtsein des Geistes von sich ist; teils ist diese Unfreiheit nur relativ, „insofern sie eigentlich nur bei üblen Gewohnheiten stattfindet, oder insofern einer Gewohnheit überhaupt ein anderer Zweck entgegengesetzt ist" [2]).

Neben dieser geringeren erhält die Gewohnheit sofort eine sehr bedeutungsvolle Stellung, wenn sie in Rücksicht auf die Vermittlung der Einheit zwischen Subjekt und Objekt betrachtet wird. Wie in der absoluten Freiheit der Geist zur Ruhe kommt und dabei doch den ganzen Reichtum seiner Bildungen in seinem Schoße trägt, so geht es dem individuellen Geiste in der Gewohnheit. Er ist in ihr „insofern frei, als die Naturbestimmtheit der Empfindung durch sie zu seinem bloßen Sein herabgesetzt, er nicht mehr in Differenz und damit nicht mehr in Interesse, Beschäftigung und in Abhängigkeit gegen dieselbe ist". Und was viel wichtiger erscheint und ihr eine Stellung am Schlusse der Entwicklung des Individuums anweist, ist, daß in sie auch die höchsten Formen des Geistes aufgenommen und durch sie zum Sein werden und so allein konkrete Wirklichkeit haben. „Die Gewohnheit des Rechten überhaupt, des Sittlichen hat den Inhalt der Freiheit" [3]). . . . „Die Form der Gewohnheit umfaßt alle Arten und Stufen der Tätigkeit des Geistes; die äußerlichste, die räumliche Bestimmung des Individuums, daß es aufrecht steht, ist durch seinen Willen zur Gewohnheit gemacht, eine unmittelbare, bewußtlose Stellung, die immer Sache seines fortdauernden Willens bleibt; der Mensch steht nur, weil und sofern er will, und nur so lange, als er es bewußtlos will. Ebenso Sehen usf. ist die konkrete Gewohnheit, welche unmittelbar die vielen Bestimmungen der Empfindung, des Bewußtseins, der Anschauung, des Verstandes usf. in einem einfachen Akt vereint. Das ganz freie, in dem reinen Elemente seiner selbst tätige Denken bedarf ebenfalls der Gewohnheit und Geläufigkeit, dieser Form der Unmittelbarkeit, wodurch es ungehindertes, durchgedrungenes Eigentum meines einzelnen Selbst ist.

---

[1]) E. § 410.

[2]) Ebenda.

[3]) Ebenda S. 365; vgl. R. § 151.

Erst durch diese Gewohnheit existiere ich als Denkendes für mich. . . . Ganz zufälliger Inhalt ist allerdings der Form der Gewohnheit, wie jeder andere, fähig. . . . Aber zugleich ist sie der (d. h. für die) Existenz aller Geistigkeit im individuellen Subjekte das wesentlichste, damit das Subjekt als konkrete Unmittelbarkeit, als seelische Idealität sei, damit der Inhalt, religiöser, moralischer usf., ihm als diesem Selbst, ihm als dieser Seele angehöre — weder in ihm bloß an sich (als Anlage), noch als vorübergehende Empfindung oder Vorstellung, noch als abstrakte, von Tun und Wirklichkeit abgeschiedene Innerlichkeit, sondern in seinem Sein sei"[1]). Diese Seite der Gewohnheit, daß sie den höchsten Gestaltungen des Geistes ihre konkrete Verwirklichung im Individuum gibt, sie mit dessen Wesen eins macht, steht höher als die andere, daß sie dem Menschen die tatsächliche formelle Freiheit gewährt. Sie ist es, die ihn zum Träger des wirklichen absoluten Geistes erhebt.

Dies scheint dem zu widersprechen, daß Hegel die Gewohnheit als den „Mechanismus des Selbstgefühls" bezeichnet, als „die zu einem Natürlichseienden, Mechanischen gemachte Bestimmtheit des Gefühls, auch der Intelligenz, des Willens usf., insofern sie zum Selbstgefühl gehören"[2]); denn damit gibt er ihr die Stellung, die das Gefühl in der Enzyklopädie hat, die niedrigste Stufe des Geistes nämlich. Aber wie das Gefühl, so bekommt auch die Gewohnheit eine höhere Bedeutung durch den Inhalt, mit dem sie sich verknüpft. Das Gefühl ist die in sich ruhende Einheit des Geistes, in die er aus seiner Bewegung zurückkehrt und in die daher alles Geistige erhoben werden muß[3]); und so bildet auch die Gewohnheit den Schluß der Einzel- und der Gesamtentwicklung des Geistes: „Es ist die Gewohnheit des Lebens, welche den Tod herbeiführt, oder, wenn ganz abstrakt, der Tod selbst ist"[4]). Sie ist das Resultat der vollkommensten Bildung: „Damit das Herz, der Wille, die Intelligenz wahrhaft werden, müssen sie durchgebildet werden, das Rechte muß zur Sitte, zur Gewohnheit werden" usf.[5]). So besteht denn die vollendete praktische Bildung durch die Arbeit „in dem sich erzeugenden Bedürfnis und der Gewohnheit der Beschäftigung überhaupt . . . und einer durch Zucht sich erwerbenden Gewohnheit objektiver Tätigkeit und allgemeingültiger Geschicklichkeiten"[6]).

---

[1]) E. § 410, S. 366—367 (Th. I, 81).
[2]) E. § 410, S. 365.
[3]) XVII, 297; vgl. oben S. 22.
[4]) E. § 410, S. 367.
[5]) G. 431.
[6]) R. § 197.

Zweiter Abschnitt.

Die Vermittlung des Geistes an das Individuum durch die Tätigkeit des Erziehers.

Das Ziel, dem die eigene Entwicklung des Menschen zustrebt, ist das Leben im Geiste. Wie mannigfaltige Hindernisse sich ihm auf diesem Wege entgegenstellen, ist im ersten Teile gezeigt worden. Wenn nun von seiten desjenigen, der die Aufgabe des Menschen erkannt hat, verlangt wird, er solle sich zur Höhe des reinen Geistes erheben, um „in ihr leben zu können und zu leben", so hat umgekehrt „das Individuum das Recht zu fordern, daß die Wissenschaft ihm die Leiter wenigstens zu diesem Standpunkt reiche, ihm in ihm selbst denselben aufzeige. Sein Recht gründet sich auf seine absolute Selbständigkeit, die es in jeder Gestalt seines Wissens zu besitzen weiß"[1]). Das Bewußtsein ist daher auf jedem Punkte seiner Entwicklung von der Berechtigung seiner Weltanschauung und seines daraus entspringenden Handelns überzeugt und hält infolgedessen daran fest. Das Bewußtsein weiß „von gegenständlichen Dingen im Gegensatze gegen sich selbst, und von sich selbst im Gegensatze gegen sie"; ihm erscheint die Stufe der höchsten praktischen und theoretischen Einsicht in das Wesen des Geistes und des Sicheinswissens mit ihm — die Stufe der Wissenschaft, wie Hegel sie nennt — als „eine jenseitige Ferne, worin es nicht mehr sich selbst besitzt"[2]). Wohl treibt der ihm innewohnende Geist es diesem Ziele unbewußt zu; aber es ist bereits gezeigt worden, daß der junge Mensch einer Leitung und Unterstützung auf seinem Entwicklungsgange bedarf, die ihm hilft, den Gegensatz zu der geistigen Wirklichkeit zu überwinden, indem sie ihm diese vermittelt. Diese Rolle fällt dem Erzieher zu, in dem der Geist seine besondere bewußte Verkörperung hat. Seine zielbewußte Vermittlertätigkeit hat drei Aufgaben: das Individuum theoretisch und praktisch der Einheit mit dem Geiste zuzuführen, mit anderen Worten, seiner Erkenntnis die Einsicht in das Wesen der Wirklichkeit zu verschaffen und seinem Wollen die Richtung auf das Sittliche zu geben und ihm dieses einzuflößen; und endlich muß er dem Zögling die Wirklichkeit dieser Einheit vergegenwärtigen, die in jenen beiden ersten Aufgaben ihm nur als das Ziel vorschwebt. Die theoretische Vermittlung geschieht durch den Unterricht, die praktische durch die Zucht, und die wirklich hergestellte Einheit führt der Erzieher durch seine Persönlichkeit vor Augen.

---

[1]) Phän. 18.

[2]) Ebenda.

a) Die Vermittlung des geistigen Inhalts an das Denken: Unterricht.

Die Entwicklung des Denkens vollzieht sich im Menschen in der Weise, daß der Geist die objektive Welt in sich aufnimmt und so den Gegensatz zwischen sich und ihr aufhebt. Anfänglich ist ihm sein Gegenstand etwas Andersartiges, Ungeistiges, daher Fremdes; aber beim Fortschreiten zeigt er immer mehr geistige Momente, und das Bewußtsein paßt sich ihm scheinbar an, indem es sein Denken nach ihm einrichtet und sich an seinem Gegenstande entwickelt. Es hat sich aber bereits herausgestellt, daß dies eine Täuschung ist und vielmehr das Objekt durch das Subjekt bestimmt wird, so daß es an diesem liegt, wie weit jenes sich vergeistigt. — Der Erzieher ist nun im Unterricht die geistige Macht über beide Gegenpole; er erkennt, daß beider Entwicklung einem Punkte zustrebt, der geistigen Gestaltung nämlich, in der sie zusammentreffen und sich vereinigen können. So muß er einmal den Geist des Zöglings entwickeln und dann den Gegenstand in die geistige Form erheben. Wie das Individuum bei der Bewältigung seines Objekts zunächst sich zur Geltung bringt und erst dann sich in die Sache versenkt und der Bewegung in ihr folgt, so wird sich die Methode des Unterrichts bei der Behandlung der Dinge auch zunächst den Bedürfnissen des Geistes anpassen und dann erst ihre Gesichtspunkte dem Stoff entlehnen.

Der Lehrer hat demnach im Unterricht folgende Punkte zu berücksichtigen:

1. er muß aus den Gesetzen der geistigen Entwicklung des Menschen die allgemeinen Gesichtspunkte für die Behandlung des Stoffes gewinnen;

2. er muß nach der Natur des Gegenstandes die besondere Weise feststellen, in der er dem Schüler vorgeführt wird;

3. der Unterricht muß erziehend wirken, d. h. alle Kräfte des Zöglings, insbesondere auch den Willen bilden; nur so verschmilzt der Stoff mit dem Geiste des Menschen zu einer unauflöslichen Einheit.

1. Die allgemeine Methode des Unterrichts.

Im Unterricht soll dem Individuum die gegenständliche Welt so vermittelt werden, daß es sie in sich aufnehmen und geistig mit ihr eins werden kann. Dazu ist nötig, daß dem Stoffe, den das Bewußtsein in starrer objektiver Form vorfindet, die geistige Gestalt gegeben werde. Wenn der Erzieher sein festes Beharren auflöst und in eine fließende Bewegung verwandelt, wenn er so dem Gegenstande des Bewußtseins inneres Leben einhaucht oder vielmehr das erstarrte Leben in ihm weckt, so hat er ihm diejenige Gestaltung verliehen, die ihn befähigt, vom Geiste als sein Eigentum aufgenommen zu werden. Der Unterricht ist als dieses umgestaltende Verfahren die Methode, die die Dinge

bearbeitet und sie für den Geist eines anderen bereitet. Sie ist dabei im Grunde nichts anderes als das Verfahren, das der entwickelte Geist des Denkens selbst gegen seine Objekte anwendet und nimmt also hier dem unentwickelten Bewußtsein nur die Arbeit ab, die es selbst wegen seiner Unvollkommenheit noch nicht zu leisten vermag. Da die Tätigkeit des bewußten Geistes in seinem Werden sich auf eine Außenwelt richtet, so erscheint die Methode als die Bearbeitung dieses Äußern, während sie doch als eine vom Geiste ausgehende Bewegung aus ihm ihre allgemeinen Grundsätze hernimmt. Jeder Gegenstand, der Inhalt des Bewußtseins wird, muß sich demnach in diese Form fügen, die ihm durch die Methode aufgelegt wird, und diese Form ist die dialektische Bewegung des Geistes, die den Gegenstand aus dem starren Sein zum Begriff, d. h. zu einem innerlich Bewegten, sich Entwickelnden, und zu einem Moment in der Entwicklung des allgemeinen Geistes macht[1]). „Die Methode ist als die ohne Einschränkung allgemeine, innerliche und äußerliche Weise, und als die schlechthin unendliche Kraft anzuerkennen, welcher kein Objekt, insofern es sich als ein Äußerliches, der Vernunft Fernes und von ihr Unabhängiges präsentiert, Widerstand leisten, gegen sie von einer besonderen Natur sein und von ihr nicht durchdrungen werden könnte. Sie ist darum die Seele und Substanz, und irgend etwas ist nur begriffen und in seiner Wahrheit gewußt, als es der Methode vollkommen unterworfen ist"[2]). An dem unterworfenen Objekte erscheint sie daher selbst als dessen Form; sie wird objektiv, „sie ist die eigene Methode jeder Sache selbst, weil ihre Tätigkeit der Begriff ist"[3]), oder wie es im Anfang der großen Logik heißt: „Die Methode ist das Bewußtsein über die Form der inneren Selbstbewegung ihres Inhalts"[4]). Für Hegels Überzeugung gibt es nur eine einzige wahre Methode; das ist diejenige, welche das Fortschreiten des Geistes darstellt; es ist ihm klar, „daß keine Darstellungen für wissenschaftlich gelten können, welche nicht den Gang dieser Methode gehen und ihrem einfachen Rhythmus gemäß sind; denn es ist der Gang der Sache selbst," d. h. des Absoluten in seinem Werden[5]).

Worin demnach die Methode im allgemeinen besteht, ist in dem Anfange dieser Arbeit bereits dargelegt: es ist die Dialektik, die den Stoff meistert. Es fragt sich hier nur, welche besondere Gestalt sie im Unterricht annimmt, wo es gilt, dem Individuum die Erkenntnis zu vermitteln. Die Methode ist hier nicht „die bloße Art und Weise des Erkennens", sondern die Art, wie sie „durch den Begriff bestimmt" ist; das heißt, das Subjekt wird sich über sein eigenes Tun beim Erkennen klar und gebraucht nun die dialektische Be-

---

[1]) Vgl. Logik III, 40—42.
[2]) Logik V, 330.
[3]) Ebenda.
[4]) Logik III, 41.
[5]) Ebenda 42.

wegung, die es dabei durchmacht, selbst als Mittel, als Werkzeug, wodurch es „sich auf das Objekt bezieht. Das Subjekt ist in diesem Schlusse das eine und das Objekt das andere Extrem, und jenes schließt sich durch seine Methode mit diesem . . . zusammen“[1]). Im Unterricht wechselt in dem Prozesse nur das Subjekt: Der Lehrer ist das Subjekt, das die Einsicht in die Methode hat, aber nun durch sie das Objekt nicht mit sich, sondern mit einem anderen Subjekt, dem Zögling, zusammenschließt. Daher muß er herabsteigen von der Höhe der Geistesentwicklung, die er selbst erreicht hat, und Rücksicht nehmen auf den Stand des unentwickelten Bewußtseins seiner Schüler; ganz abgesehen davon, daß seine Methode sich von selbst nach der besonderen Natur des menschlichen Geistes bestimmen muß, also in vielen Punkten ein anderes Aussehen als die Entwicklung des absoluten Geistes bekommt.

α) Der Ausgangspunkt des Unterrichts.

Die Richtlinien für das Unterrichtsverfahren ergeben sich aus dem Wesen des Geistes und seiner dialektischen Entwicklung.

Wie Hegel in der Vorrede zur Phänomenologie[2]) ausführt, ist der Weg des Geistes zum absoluten Wissen verschieden, je nach dem Ausgangspunkt, von dem er seine Bewegung beginnt. Geht er von dem Ansichsein aus, von der bewußtlosen Bewegung, so hat er sich zum Bewußtsein und zur Einsicht in sein eigenes Wesen erst zu erheben und muß zu diesem Zwecke sich mit dem objektiven Inhalte erfüllen, aus dem er dann die Erkenntnis seiner selbst gewinnt. Dieser Weg beginnt also mit der Erfahrung. Das Mittel, das zum Ziele führt, ist, daß der Geist die lange Bahn der Entwicklung durchlaufe. Dabei ist „einesteils die Länge dieses Wegs zu ertragen, denn jedes Moment ist notwendig; anderenteils ist bei jedem sich zu verweilen, denn jedes ist selbst eine individuelle ganze Gestalt (und wird nur absolut betrachtet, insofern seine Bestimmtheit als Ganzes und Konkretes oder das Ganze in der Eigentümlichkeit dieser Bestimmung betrachtet wird)“[3]). Deshalb die Forderung, daß „der einzelne auch dem Inhalt nach die Bildungsstufen des allgemeinen Geistes durchlaufen“ muß[4]). Das Verfahren, das der Geist bei diesem Vorgehen eingeschlagen hat, ist das analytische. Er setzt „das Unterschiedene als ein vorgefundenes, ihm gegenüberstehendes Seiendes — die mannigfaltigen Tatsachen der äußeren Natur oder des Bewußtseins — voraus“ und macht sich nun daran, „das gegebene Konkrete aufzulösen, dessen Unterschiede zu vereinzeln, und ihnen die Form abstrakter Allgemeinheit zu geben oder das Konkrete als Grund zu lassen und durch Abstraktion von den unwesentlich scheinenden

---

[1]) Logik V, 331.
[2]) Phän. 20—24.
[3]) Phän. 20.
[4]) Ebenda.

Besonderheiten ein konkretes Allgemeines, die Gattung oder die Kraft und das Gesetz, herauszuheben"[1]). So ist z. B. die Wissenschaft der Alten verfahren. „Die Art des Studiums der alten Zeit hat diese Verschiedenheit von dem der neueren, daß jenes die eigentliche Durchbildung des natürlichen Bewußtseins war. An jedem Teile seines Daseins sich besonders versuchend und über alles Vorkommende philosophierend, erzeugte es sich zu einer durch und durch betätigten Allgemeinheit"[2]). Die Empirie hat diesen Pfad weiter verfolgt. „Daß die Wissenschaft (d. h. das vollkommene Wissen) fertig werde, zur Existenz komme, dazu gehört der Gang vom einzelnen zum allgemeinen: Tätigkeit als Aktion, Reaktion auf das Empirische, den gegebenen Stoff — denselben umarbeiten. . . . Und ohne die Ausbildung der Erfahrungswissenschaften für sich hätte die Philosophie nicht weiter kommen können als bei den Alten. Das Ganze der Idee in sich ist die vollendete Wissenschaft, und das andere ist der Anfang, der Gang ihres Entstehens"[3]).

Anders verläuft die Bewegung des Geistes, wenn er am Schlusse seiner Entwicklung oder besser eines Entwicklungsabschnitts steht. Das Allgemeine ist im Anfang nicht vorhanden und muß erst aus dem Besonderen abgeleitet werden. Ist es aber erst gewonnen, „ist die Wissenschaft fertig, so wird davon angefangen." Das weist Hegel u. a. an der Philosophie nach. „Die Ausbildung der empirischen Seite ist wesentliche Bedingung der Idee gewesen, damit sie zu ihrer Entwicklung, Bestimmung kommen könne. Z. B. daß die Geschichte der Philosophie der neueren Zeit vorhanden sein kann, dazu gehört die Geschichte der Philosophie im allgemeinen, der Gang der Philosophie durch soviel tausend Jahre; diesen langen Weg muß der Geist genommen haben, um die Philosophie zu produzieren. Im Bewußtsein nimmt sie dann die Stellung an, daß sie die Brücke hinter sich abwirft, sie erscheint frei nur in ihrem Äther sich zu ergehen, ohne Reaktion"[4]). In dieser Lage ist der Menschengeist in der Gegenwart: „In der neueren Zeit findet das Individuum die abstrakte Form vorbereitet; die Anstrengung, sie zu ergreifen und sich zu eigen zu machen, ist mehr das unvermittelte Hervortreiben des Innern und abgeschnittene Erzeugen des Allgemeinen als ein Hervorgehen desselben aus dem Konkreten und der Mannigfaltigkeit des Daseins. Jetzt besteht darum die Arbeit nicht so sehr darin, das Individuum aus der unmittelbaren sinnlichen Weise zu reinigen und es zur gedachten und denkenden Substanz zu machen, als vielmehr in dem Entgegengesetzten, durch das Aufheben der festen, bestimmten Gedanken das Allgemeine zu verwirklichen und zu begeisten. Es ist aber weit schwerer, die festen Gedanken in Flüssigkeit zu bringen als das sinnliche Dasein," weil

---

[1]) E. § 227; vgl. Logik V, 279 ff.; Phän. 21—23.

[2]) Phän. 23.

[3]) Geschichte d. Phil. XV, 283—284 (Th. II, 2, 260—261).

[4]) Geschichte d. Phil. XV, 284 (Th. II, 2, 261).

sie nämlich in ihrer Abstraktheit ohne konkreten Inhalt der Natur des reinen Ich gleichartig sind und in ihm so lange ihre Stütze finden, als es nicht selbst sich mit konkreter Wirklichkeit erfüllt[1]). Es ist die Weise der Jugend, sich in solchen Abstraktionen herumzutreiben, die das Wesen des verständigen Denkens ausmachen[2]). — Das Verfahren des erkennenden Geistes ist auf dieser Stufe ein dem vorigen durchaus entgegengesetztes: die synthetische Methode, in der „das Allgemeine (als Definition) den Ausgangspunkt bildet, von welchem durch die Besonderung (in der Einteilung) zum einzelnen (dem Theorem oder Lehrsatz) fortgeschritten wird"[3]). Die reinen Gedanken werden hier auf die vorgefundene konkrete Welt bezogen und nehmen sie zunächst in ihrer vollen Zufälligkeit in sich auf (Definition), um dann in der Einteilung aus dem Gegebenen selbst die Gesichtspunkte für die Anordnung zu entnehmen und endlich im Lehrsatz die gegebenen Momente als notwendig zusammengehörig hinzustellen und somit durch ein inneres Band zu verknüpfen. Gleichzeitig geraten dabei die festen Gedanken selbst in Bewegung und werden allmählich zu Begriffen.

Der Mensch hat infolge seiner Doppelstellung in seiner Entwicklung teil an den beiden eben gekennzeichneten Bewegungen. Das Kind beginnt seinen Gang im Stande des abstrakten Ansichseins; es muß den Weg der gesamten Entwicklung des Geistes durchlaufen, um zu der Höhe emporzusteigen, die dieser in der Gegenwart erreicht hat. Es ist auf diesem Wege an die Erfahrung und die analytische Erweiterung seines Wissens gebunden. Aber der junge Mensch ist auch mitten in seine Zeit hineingestellt; auf Schritt und Tritt umgibt ihn das gegenwärtige Leben des Geistes, das die früheren Entwicklungsstufen als gewesene in sich aufgenommen hat und über sie hinaus ist. So wird ihm der Gehalt der Vergangenheit in verarbeiteter, d. h. zum abstrakten Sein gemachter Form vermittelt, und er muß sich dieses blutleere Gedankengerippe durch die Anschauung der Wirklichkeit mit Leben erfüllen. Ebenso bewegt sich die Gegenwart auf allen Gebieten, im Recht, in der Sittlichkeit, in der Religion, im Staatsleben, in der Wissenschaft usf., in Abstraktionen, die der sich entwickelnde Geist aufnehmen muß und erst später mit Inhalt erfüllen kann.

Aus dieser Lage der Dinge erklärt es sich zur Genüge, daß Hegel einmal verlangt, der Unterricht solle von der Erfahrung, von dem anschaulichen konkreten Stoffe ausgehen und dann wieder die Forderung aufstellt, man müsse mit dem Abstrakten beginnen. Bei der Besprechung der Philosophie Lockes gesteht er diesem ausdrücklich zu: „Es ist richtig, daß der Mensch bei der Erfahrung anfängt, wenn er zu Gedanken kommen will. Alles wird erfahren, nicht bloß das Sinnliche, sondern auch, was meinen Geist bestimmt bewegt, d. h. ich muß das selbst haben, sein ... Es ist absurd, daß man etwas wisse usf.,

---

[1]) Phän. 23; vgl. Phän. 8.

[2]) E. § 80 Zus.

[3]) E. § 228 Zus. (VI, 400).

was nicht in der Erfahrung sei." Dies bezeichnet Hegel ausdrücklich als den „psychologischen Weg des Geistes"[1]), auf den der Unterrichtsgang natürlich Rücksicht nehmen muß. So wünscht Hegel für die Realanstalt in Nürnberg Apparate für die Physik, „damit die jungen Leute in dem Alter, worin das untheoretische Sehen dieser Erscheinungen und deren Anwendungen auf mancherlei Spiele noch schicklich ist, damit bald fertig werden"[2]). Ebenso ändert er in seinem philosophischen Unterricht am Gymnasium die Reihenfolge des Stoffes, die ihm vom bayrischen Normativ des Jahres 1808 vorgeschrieben war. Anstatt mit der Kosmologie zu beginnen, geht er von der Religions-, Rechts- und Pflichtenlehre aus; denn „die logischen Bestimmungen von Allgemeinem und Besonderem usf. sind dem Geiste, der noch nicht im Denken zu Hause ist, Schatten gegen das Wirkliche, an das er rekurriert, ehe er jene unabhängig von diesem festzuhalten und zu betrachten geübt ist". Dagegen sind „die Begriffe dieser Lehre einfach und haben zugleich eine Bestimmtheit, die sie für das Alter dieser Klasse ganz zugänglich macht; ihr Inhalt ist durch das natürliche Gefühl der Schüler unterstützt, er hat eine Wirklichkeit im Innern derselben; denn er ist die Seite der inneren Wirklichkeit selbst"[3]). Hierher gehört auch, was Hegel über die Bedeutung der Anschauung[4]) sagt, die nach ihm der denkenden Bearbeitung des Gegenstandes vorhergehen soll. „Nur wenn die Anschauung der Substanz des Gegenstandes dem Denken fest zugrunde liegt, kann man — ohne daß man aus dem Wahren heraustritt — zur Betrachtung des in jener Substanz wurzelnden, in der Abtrennung von derselben aber zu leerem Stroh werdenden Besonderen fortschreiten. Fehlt hingegen die gediegene Anschauung des Gegenstandes von Hause aus oder verschwindet dieselbe wieder, dann verliert sich das reflektierende Denken in die Betrachtung der mannigfachen, an dem Objekt vorkommenden, vereinzelten Bestimmungen und Verhältnisse; dann reißt der trennende Verstand den Gegenstand, — auch wenn dieser das Lebendige, eine Pflanze oder ein Tier ist — durch seine einseitigen, endlichen Kategorien von Ursache und Wirkung, von äußerem Zweck und Mittel usw. auseinander und kommt auf diese Weise trotz seiner vielen Gescheitheiten nicht dazu, die konkrete Natur des Gegenstandes zu begreifen, das alle Einzelheiten zusammenhaltende geistige Band zu erkennen"[5]).

---

[1]) Geschichte d. Phil. XV, 428 (Th. I, 88).

[2]) Brief 69.

[3]) Brief 114 an Niethammer über den Vortrag der philosophischen Vorbereitungswissenschaften in dem Gymnasium; XVII, 336—337 (Th. III, 249).

[4]) Unter Anschauung versteht Hegel [im allgemeinen das unmittelbare Erfassen der objektiven Welt, worin „der Mensch mit Geist, mit Herz und Gemüt, kurz in seiner Ganzheit sich zur Sache verhält, im Mittelpunkte derselben steht und sie gewähren läßt" (E. § 449 Zus.).

[5]) E. § 449 Zus. (Th. I, 87).

Aber dergleichen Forderungen trifft man bei Hegel selten im Vergleich zu der anderen, daß der Unterricht mit dem Abstrakten anfangen solle; und selbst da, wo sie auftreten, sind sie kaum so zu verstehen, wie man sie heute gestalten würde, als bloßes Auffassen und einfaches Aufnehmen des Gegebenen. Dazu ist Hegel viel zu sehr Denker, als daß er nicht immer gleich aus dem Stoffe das Abstrakte herausholte [1]). Alle Beschäftigung mit dem bloß Konkreten verwirft er als mit dem Zweck des Unterrichts nicht vereinbar. Er dankt Niethammer für die „Ausmerzung aller Schnurrpfeifereien von Technologie, Ökonomie, Papillon fangen usf." [2]). In dem Brief über den Vortrag der philosophischen Vorbereitungswissenschaften kommt seines Herzens innerste Meinung über diese Frage zum Ausdruck. Da urteilt er über das Verfahren, das mit dem Sinnlichen, Konkreten anfängt, es sei wohl naturgemäßer als das umgekehrte, aber darum auch unwissenschaftlich. „Obwohl es naturgemäßer ist, daß eine das Runde ungefähr enthaltende Scheibe aus einem Baumstamm durch Abstreifen der ungleichen, herausstehenden Stückchen nach und nach abgerundet worden sei, so verfährt doch der Geometer nicht so, sondern er macht mit dem Zirkel oder der freien Hand gleich einen genauen abstrakten Kreis." Es sei ferner „ein völliger Irrtum, jenen Weg für den leichteren zu halten"; er sei im Gegenteil der schwerere, wie es leichter sei, „die Elemente der Tonsprache, die einzelnen Buchstaben, auszusprechen und zu lesen, als ganze Worte." — Weil das Abstrakte das einfachere sei, sei es leichter aufzufassen. Das konkrete sinnliche Beiwesen sei ohnehin wegzustreifen; es sei daher überflüssig, es vorher dazuzunehmen, da es wieder weggeschafft werden müsse, und es wirke nur zerstreuend [3]). Noch schärfer urteilt Hegel in seiner ersten Rektoratsrede in Nürnberg, wo er darüber klagt, daß die geistige Beschäftigung, die mit den alten Sprachen nämlich, „sogenannte Sachen, und darunter alltägliche, sinnliche Dinge, die keinen Bildungsstoff abzugeben fähig sind, über sich habe mächtig werden sehen müssen" [4]).

Der unermüdlich wiederholte Grundsatz Hegels ist hiernach, daß der Unterricht mit dem Abstrakten anfangen müsse, wenn er sein Ziel, die Bildung des Denkens, erreichen solle. „Der Jugend muß zuerst das Sehen und Hören vergehen, sie muß vom konkreten Vorstellen abgezogen und in die innere Nacht der Seele zurückgezogen werden, auf diesem Boden sehen, Bestimmungen festhalten und unterscheiden lernen" [5]); sie muß „Gedanken in den Kopf bekommen". Ihr Bedürfnis kommt dieser Forderung entgegen; die Zeit des Lernens ist zugleich die des abstrakten, verständigen Denkens; darum ist das Logische auch

---

[1]) Vgl. hierzu Croce a. a. O. S. 101.

[2]) Brief 69.

[3]) Brief 114; XVII, 345—346 (Th. III, 257—258).

[4]) XVI, 136—137 (Th. III, 187—188).

[5]) Brief 114; XVII, 345 (Th. III, 257).

der geeignetste Stoff für die Jugend, — sobald sie reif ist, Gedanken zu haben. Alle Unterrichtsfächer, die diese abstrakten Züge aufweisen, erfreuen sich daher des besonderen Wohlwollens Hegels, in erster Linie die Sprachen. Da ist zunächst ihre mechanische Form, die Schrift, wichtig[1]). „Das Lesen- und Schreibenlernen einer Buchstabenschrift" hält Hegel deshalb nicht nur für ein außerordentlich hoch zu schätzendes Bildungsmittel[2]), sondern geradezu für den geeignetsten Anfang des Unterrichts[3]), der dadurch besonders wertvoll werde, daß er den Geist des Kindes zum Denken fähig mache. Dann aber bildet die Pflege der Grammatik die Hauptaufgabe des Sprachunterrichts; weil die alten Sprachen, insbesondere die lateinische, darin vollkommener sind als die neueren, haben sie den Vorzug vor diesen. „Der Wert des grammatischen Studiums kann nicht hoch genug angeschlagen werden; denn es macht den Anfang der logischen Bildung aus, eine Seite, die ... beinahe in Vergessenheit gekommen zu sein scheint. Die Grammatik hat nämlich die Kategorien, die eigentümlichen Erzeugnisse und Bestimmungen des Verstandes zu ihrem Inhalte; in ihr fängt der Verstand selbst an gelernt zu werden. Diese geistigsten Wesenheiten, mit denen sie uns zuerst bekannt macht, sind etwas höchst Faßliches für die Jugend und wohl nichts Geistiges ist faßlicher als sie; denn die noch nicht umfassende Kraft dieses Alters vermag das Reiche in seiner Mannigfaltigkeit nicht aufzunehmen; jene Abstraktionen aber sind das ganz Einfache. Sie sind gleichsam die einzelnen Buchstaben, und zwar die Vokale des Geistigen, mit denen wir anfangen, um es buchstabieren und dann lesen zu lernen"[4]).

β) Das Lehrverfahren.

Wie der Ausgangspunkt der unterrichtlichen Tätigkeit, so bestimmt sich auch das Lehrverfahren nach den Gesetzen der Dialektik und nach der Art des menschlichen Geistes.

Das Ziel des Unterrichts ist nach Hegel die Entwicklung dessen, was an sich im Menschen ist[5]), die Bildung und Zucht des Denkens „zu plastischem Verhalten"[6]), d. h. zu der Fähigkeit, selbst seinen Inhalt dialektisch zu bearbeiten, das Substantielle in ihm zu erfassen. Das Verfahren, das zu diesem Ziele führt, besteht im „Weitergehen", im „Studium und der Produktion der ganzen Entwicklung"[7]), wie Hegel es selbst in der Phänomenologie vorgeführt hat. Wie der absolute Geist nur durch die dialektische Entwicklung zum Wissen

---

[1]) Vgl. oben S. 123—124.
[2]) E. § 459.
[3]) E. § 396 Zus. (VII, 296—297).
[4]) Rede vom 29. September 1809; XVI, 143—144 (Th. III, 194).
[5]) Th. II, 1, 304; vgl. Geschichte d. Phil. XIV, 202—203.
[6]) Logik III, 24.
[7]) Ebenda.

emporsteigt, so auch der Mensch, und deshalb muß er auch an dem objektiven Stoff das dialektische Werden erblicken, wenn er ihn als seine Objektivität in sich aufnehmen soll. Es genügt nicht, ihm „bloß belehrungsweise" einen Gegenstand vorzuführen; der Lehrer muß beweisen, was er lehrt; denn „es ist ein großer Eigensinn, der Eigensinn, der dem Menschen Ehre macht, nichts in der Gesinnung anerkennen zu wollen, was nicht durch den Gedanken gerechtfertigt ist" [1]). Der Grund dafür ist eben, daß der Geist nur das als Eigentum besitzt, was er selbst hervorbringt, und worin er sich selbst erkennen kann [2]). Da der jugendliche Geist dies noch nicht selbst im vollen Umfang vermag, so muß ihm der Lehrer die Mühe erleichtern, indem er dem Stoffe die Form gibt, die der Geist des Zöglings ihm verleihen würde, wenn er dazu imstande wäre. Von seiten des Schülers besteht die Arbeit darin, daß er die „bereits vorhandene ausgebildete Wissenschaft", den Stoff des Wissens lernt. Dieser ist „ein Schatz von erworbenem, herausbereitetem, gebildetem Inhalt; dieses vorhandene Erbgut soll vom einzelnen erworben, d. h. gelernt werden. Der Lehrer besitzt ihn; er denkt ihn vor, die Schüler denken ihn nach" [3]). Indem sie abstrakte Gedanken aufnehmen und nachdenken, lernen sie denken; indem sie Begriffe lernen, fangen sie an zu begreifen [4]). Wenn der Lehrer ihnen demnach die dialektische Entwicklung des Geistes in ihrem Werden vorführt und sie das Gebotene lernend aufnehmen, so werden sie befähigt, selbst dialektisch zu denken. „Wenn einmal der Kopf voll Gedanken ist, dann erst hat er die Möglichkeit, selbst die Wissenschaft weiter zu bringen und eine wahrhafte Eigentümlichkeit in ihr zu gewinnen" [5]).

In welcher Weise soll nun der Lehrer die dialektische Entwicklung vorführen? Die Art, wie sie im Werden des Geistes sich abspielt, gibt ihm die Fingerzeige.

Der Geist bewegt sich anfänglich an sich in abstrakter Weise; er erfüllt sich dann mit Inhalt aus seiner Entgegensetzung in der objektiven Welt und kehrt so beladen in sich zurück zur inhaltsvollen Allgemeinheit, die nun wieder der Ausgangspunkt neuer Bewegung und zugleich deren erste Stufe wird. Seine Entwicklung vollzieht sich also in einem regelmäßigen Wechsel von Versenktsein in das Äußere und Rückkehr in sich, von Beschäftigung mit dem Besonderen und Herausstellung des Allgemeinen. Dieselbe Bewegung muß auch das Wesen des Unterrichts sein. Hegel schätzt deshalb eigentlich nur die Art des Unterrichts, die „nicht das Einprägen einer Sammlung von Einzelheiten, etwa nur von einer Menge Wörter oder Redensarten, sondern ein wechsel-

---

[1]) R. S. 16.
[2]) Geschichte d. Phil. XV, 111 (Th. II, 2, 119).
[3]) Brief 114; XVII, 344 (Th. III, 256).
[4]) Brief 110; vgl. Brief 114; XVII, 345 (Th. III, 257).
[5]) Brief 114; XVII, 344 (Th. III, 256).

wirkendes Übergehen zwischen einzelnem und allgemeinem ist;" er bezeichnet sie geradezu als „Studium"[1]). Die Bearbeitung des Stoffes muß im Unterricht in der Weise vor sich gehen, „daß das Endliche, die innere und äußere Gegenwart, aufgefaßt wird mit Erfahrung und durch den Verstand zur Allgemeinheit erhoben"[2]), so daß man auf induktivem Wege durch Analyse des Gegebenen zur Erkenntnis der Gesetze und Kräfte kommt und auf diese Weise „das einzelne der Wahrnehmungen in die Form der Allgemeinheit" verwandelt. Dann wird umgekehrt deduktiv das Allgemeine auf das Besondere angewandt, dieses jenem unterworfen und durch solche Synthese der Begriff der Sache gewonnen und der Gegenstand in die Einheit des Allgemeinen eingereiht.

Derselbe Wechsel, der die Bearbeitung des Objekts leitet, muß auch die Tätigkeit der Schüler beherrschen. Der Lernprozeß in der Schule vollzieht sich abwechselnd in mehr passivem Aufnehmen und in aktivem Verarbeiten des Stoffes. „Das Lernen als bloßes Auffassen (Empfangen) und Gedächtnissache ist eine höchst unvollständige Seite des Unterrichts. . . . Schränkte es sich auf ein bloßes Empfangen ein, so wäre die Wirkung nicht viel besser, als wenn wir Sätze auf das Wasser schrieben; denn nicht das Empfangen, sondern die Selbsttätigkeit des Ergreifens und die Kraft, sie wieder zu gebrauchen, macht erst eine Kenntnis zu unserem Eigentum. . . . Zum Empfangen muß daher notwendig die eigene Bemühung hinzukommen, nicht als ein erfindendes Hervorbringen, sondern als Anwendung des Gelernten, als Versuch, durch dasselbe sogleich mit anderen einzelnen Fällen, mit anderem konkretem Stoffe zurechtzukommen. Die Natur dessen, was in Studienanstalten gelehrt wird, von den ersten grammatischen Bestimmungen an, ist nicht eine Reihe sinnlicher, vereinzelter Erscheinungen, deren jede nur für sich gälte und bloß Gegenstand des Anschauens und Vorstellens oder des Gedächtnisses wäre; sondern es ist vornehmlich eine Reihe von Regeln, allgemeinen Bestimmungen, Gedanken und Gesetzen. In diesen erhält die Jugend sogleich etwas, das sie anwenden kann, sowie fortdauernd Stoff, worauf sie es anwenden kann; Werkzeuge und Waffen, sich an dem einzelnen zu versuchen, eine Macht, mit demselben fertig zu werden"[3]). Auf diese Weise „wird schon dem Kinde das Nachdenken geboten. Es wird ihm z. B. aufgegeben, Adjektive mit Substantiven zu verbinden. Hier hat es aufzumerken und zu unterscheiden; es hat sich einer Regel zu erinnern und den besonderen Fall darnach einzurichten. Die Regel ist nichts anderes als ein Allgemeines, und diesem Allgemeinen soll das Kind das Besondere gemäß machen"[4]). Die Schüler müssen durch ihr Nachdenken

---

[1]) Rede vom 14. September 1810; XVI, 154 (Th. III, 203).

[2]) Geschichte d. Phil. XV, 267 (Th. II, 2, 258).

[3]) Reden XVI, 153—154 (Th. III, 202—203); ebenso XVI, 144 (Th. III, 195).

[4]) E. § 21 Zus. (VI, 40).

mitarbeiten an der Veränderung des Inhalts der Empfindung, Anschauung, Vorstellung, und selber dazu beitragen, „daß die wahre Natur des Gegenstandes zum Bewußtsein kommt“ [1]). So ist es eine wesentliche Seite des Unterrichts, daß er die Selbsttätigkeit der Schüler anregt und sie dadurch veranlaßt, aus der Versenkung in den Stoff in sich zurückzukehren und sich selbst die Einheit mit der Mannigfaltigkeit des Gegebenen zu schaffen [2]). „Daß der in der Schule gegebene Unterricht in den Studierenden fruchtbar werde, daß sie durch denselben wirkliche Fortschritte machen, dazu ist ihr eigener Privatfleiß ebenso notwendig als der Unterricht selbst.“ Die Maßregeln, welche die Schule hierfür treffen kann, sind die Forderung regelmäßiger schriftlicher Vorbereitung und der Lieferung von Ausarbeitungen, sowie häuslicher Wiederholungen des Stoffes. Weil diese Seite des Schulbetriebes so wichtig ist, erklärt Hegel, „es könne nichts Wesentlicheres geben, als das Übel der Nachlässigkeit, der Verspätung oder Unterlassung der Arbeiten mit allem Ernste zu verfolgen, und auf unabänderliche Ordnung zu halten, so daß, das Aufgegebene zur gesetzten Zeit zu liefern, etwas so Unausbleibliches werden müsse, als das Wiederaufgehen der Sonne“ [3]).

Wenn der Lehrer nun im Unterricht die Selbsttätigkeit seiner Schüler anregen soll, so darf er ihnen dabei die Zügel doch nicht gar zu lang lassen. Wohl sollen sie zum Selbstdenken gebildet werden, aber zum streng methodischen, geordneten. Überließe man sie der Willkür ihres natürlichen Denkens, so würde das Ziel niemals erreicht werden. „Geht die Richtung überwiegend nach dem eigenen Räsonieren, so kommt nie Zucht und Ordnung in das Denken, kein Zusammenhang und (keine) Konsequenz in die Erkenntnis“ [4]). Darum „ist die Richtung auf eigenes Reflektieren und Räsonieren der Jugend . . . sorgfältig von ihr abzuhalten. Die Schüler des Pythagoras mußten ihre vier ersten Lehrjahre hindurch schweigen, d. h. keine eigenen Einfälle und Gedanken haben oder zutage bringen; denn dies ist der Hauptzweck der Erziehung, daß diese eigenen Einfälle, Gedanken, Reflexionen, welche die Jugend haben und machen kann, und die Art, wie sie solche aus sich haben kann, ausgereutet werde. Wie der Wille, so muß auch der Gedanke beim Gehorsam anfangen“ [5]). „Man pflegt zu sagen, daß der Verstand ausgebildet werde durch Fragen, Einwendungen und Antworten usf.; es wird aber hierdurch in der Tat nicht der Verstand gebildet, sondern äußerlich gemacht. Die Innerlichkeit des Menschen wird in der Bildung erweitert, erworben; dadurch, daß er an sich hält, durch das Schweigen, wird er nicht ärmer an Ge-

---

[1]) E. § 22.

[2]) Vgl. oben S. 128—129.

[3]) Reden XVI, 153 (Th. III, 202).

[4]) Reden XVI, 154 (Th. III, 203).

[5]) Ebenda XVI, 153—154 (Th. III, 202).

danken, an Lebhaftigkeit des Geistes. Er erlernt vielmehr dadurch die Fähigkeit aufzufassen und erwirbt die Einsicht, daß seine Einfälle, Einwendungen nichts taugen; dadurch, daß die Einsicht wächst, daß solche Einfälle nichts taugen, gewöhnt er sich ab, sie zu haben"[1]). Wie hier im allgemeinen, so eifert Hegel im besonderen gegen die falsche Meinung, das Selbstdenken müsse im Hervorbringen eigener Einfälle bestehen, wenn er die Art der Beschäftigung mit der Philosophie verurteilt, die sogleich Neues hervorbringen will[2]). Der individuelle Geist soll es unterlassen, in den Rhythmus der Bewegung der Sache einzugreifen[3]). Das ist die Art, wie Hegel selbst studiert hat, und die ihm die wunderbare Fähigkeit verschafft hat, in das Innerste der geistigen Wirklichkeit einzudringen; es ist auch die Weise, wie die im ersten Teil aufgestellte allgemeine Forderung, die Individualität des Zöglings solle unterdrückt werden, durch den Unterricht ausgeführt wird. —

Es ist der Grundsatz aufgestellt worden, daß der Unterricht mit dem Allgemeinen, Abstrakten als dem Einfachsten beginne. Hier nimmt er die Bewegung auf, deren Hauptform eben angegeben worden ist. Wie Hegel in der Ausführung seines Systems praktisch zeigt, vertieft sich dabei in allmählichem Fortschritt der Gehalt des geistigen Lebens und wird immer reicher, aber in mancher Beziehung auch immer schwerfälliger und schwieriger. „Der Anfang der Bildung und des Herausarbeitens aus der Unmittelbarkeit des substantiellen Lebens wird immer damit gemacht werden müssen, Kenntnisse allgemeiner Grundsätze und Gesichtspunkte zu erwerben, sich nur erst zu dem Gedanken der Sache überhaupt heraufzuarbeiten, nicht weniger sie mit Gründen zu unterstützen oder zu widerlegen, die konkrete und reiche Fülle nach Bestimmtheiten aufzufassen und ordentlichen Bescheid und ernsthaftes Urteil über sie zu erteilen zu wissen. Dieser Anfang der Bildung wird aber zunächst dem Ernste des erfüllten Lebens Platz machen, der in die Erfahrung der Sache selbst hineinführt"; — und zuletzt kommt dazu, „daß der Ernst des Begriffes in ihre Tiefe steigt"[4]). Dieser Gang der Bildung, der von der oberflächlichen beurteilenden Beschäftigung mit dem Gegenstande dazu führt, ihn verständig von allen Seiten her zu erfassen, und damit endigt, daß man sein inneres Leben begreift, wird von Schritt zu Schritt mühsamer und erfordert immer mehr Zeit zur Durchführung. „Das leichteste ist, was Gehalt und Gediegenheit hat, zu beurteilen, schwerer, es zu fassen, das schwerste, was beides vereinigt, seine Darstellung hervorzubringen"[5]). In der Entwicklung des Geistes geht eins aus dem an-

---

[1]) Geschichte d. Phil. XIII, 230—231 (Th. I, 97).

[2]) Brief 149 an F. v. Raumer vom 2. August 1816, Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten (XVII, 353 [Th. III, 313]).

[3]) Phän. 40.

[4]) Phän. 5.

[5]) Ebenda.

dern hervor. Die Aufgabe für den Lernenden besteht darin, diesen Fortschritt zu erfassen, die des Lehrenden, ihm die Übergänge zu vermitteln. Für beide ist erforderlich, daß sie „die Anstrengung des Begriffs" auf sich nehmen[1]). Mit der vollen „Energie des Denkens" muß der Geist sich auf seinen Gegenstand, das ihm Gegenüberstehende, Negative, werfen, um es zu bewältigen; nur dadurch wird er zur Macht über ihn, daß „er dem Negativen ins Angesicht schaut, bei ihm verweilt. Dieses Verweilen ist die Zauberkraft, die es in das Sein umkehrt", d. h. es zum Eigentum des Geistes macht[2]). Hieraus ist die „Länge des Weges" erklärlich, die, wie Hegel sagt, schon deshalb ertragen werden muß, weil jedes Moment notwendig ist[3]). Darum ist der Philosoph naturgemäß ein Feind alles Überhastens in der Bildung des jugendlichen Geistes. „Es gilt als Hauptgrundsatz, nicht in höhere Klassen zu eilen, denn die Sicherheit und Festigkeit in den Anfangsgründen ist eine Hauptbedingung, um für das Höhere fähig zu sein, aber erlernt sich nicht mehr im späteren Alter oder in Schulen, worin man nicht mehr dabei verweilen kann"[4]). Damit die Kinder die nötige Zeit für diesen Entwicklungsgang haben, rät Hegel den Eltern, es bei ihren Kleinen, insbesondere denen, die sie für das höhere Studium bestimmt haben, „mit dem Anfang des Unterrichts ja nicht zu lange anstehen zu lassen"[5]).

Gründliche und gediegene Bildung ist nur dadurch zu erreichen, daß der Lehrer mit seinen Schülern sich bemüht, die Resultate der Wissenschaft nicht als feststehend hinzunehmen, sondern wenn er mit ihnen den ganzen Gang, der zu diesen Resultaten führt, entwickelt[6]). Dabei würde es indessen ein Fehler sein, wenn der Pädagoge sich bei jedem Punkte so lange aufhielte, bis er vollständig begriffen ist. Es liegt in der Natur der Geistesentfaltung, daß dies ein aussichtsloses Unternehmen ist. Der Geist hat während seiner Bewegung nicht zugleich das Bewußtsein über sie; das wird ihm stets erst nach ihrem Ablauf auf der nächsthöheren Stufe zuteil; erst sie bringt ihm auch die richtige Erkenntnis des vorhergehenden Standpunktes, eine Erkenntnis, die sich beim weiteren Fortschreiten immer mehr verwandelt und vertieft. Die höchste Einsicht in alle Momente wird erst am Schluß erlangt. Es ist gar nicht möglich, sie schon vorher dem Lernenden zu verschaffen. Insbesondere vermag er die Bedeutung und den Umfang der allgemeinen Prinzipien, mit denen er beginnen soll, nur ganz oberflächlich zu begreifen, und es ist verlorene Mühe, sehr viel Zeit darauf zu verwenden, daß sie klar werden. Darum gibt Hegel bereits in seinen Aphorismen

---

[1]) Phän. 39.
[2]) Phän. 22; vgl. hierzu S. 463.
[3]) Phän. 20.
[4]) Reden XVI, 178 (Th. III, 223); vgl. XVI, 170 (Th. III, 216).
[5]) XVI, 179 (Th. III, 223—224).
[6]) Vgl. Phän. 28.

über das akademische Studium aus der Jenaer Zeit den Rat, sich beim Studium der Wissenschaft nicht durch die Prinzipien abwendig machen zu lassen. „Sie sind allgemein und bedeuten nicht viel. Wie es scheint, erst der hat ihre Bedeutung, der das Besondere hat. Oft sind sie auch schlecht. Sie sind das Bewußtsein über die Sache, und die Sache ist oft besser als das Bewußtsein. Man studiere fort. Zuerst ist das Bewußtsein trübe. Nur nicht Schritt vor Schritt begriffen und bewiesen haben wollen [1])!" Auch kommt es nicht darauf an, daß einmal eine falsche Ansicht mit unterläuft; jede ist ja vom Standpunkte der höheren Erkenntnis aus relativ falsch [2]), hat aber als Moment zur Förderung der Erkenntnis doch ihre Bedeutung. „Am schädlichsten ist es, sich vor Irrtümern bewahren zu wollen" [3]); denn das lähmt den Fortschritt überhaupt. Der Erzieher darf ruhig der Macht des Geistes vertrauen, die sich durchsetzt, auch wo zunächst aller Kampf hoffnungslos erscheint. Sie siegt nur nicht mit einem Schlage, sondern ergreift allmählich das innerste Mark des Individuums und gestaltet dessen Anschauungen langsam, ganz langsam um, bis eines Tages das Alte untergraben ist und die neue Einsicht hervorbricht. Hegel hat diesen Prozeß mehrfach geschildert, z. B. wo er in der Phänomenologie die Verbreitung der reinen Einsicht darstellt: „Die Mitteilung der reinen Einsicht ist . . . einer ruhigen Ausdehnung oder dem Verbreiten wie eines Duftes in der widerstandslosen Atmosphäre zu vergleichen. Sie ist eine durchdringende Ansteckung, welche sich nicht vorher . . . als Entgegengesetztes bemerkbar macht und daher nicht abgewehrt werden kann. Erst wenn die Ansteckung sich verbreitet hat, ist sie für das Bewußtsein" [4]).

Erleichtern kann der Lehrer jedoch den Prozeß der Aufnahme des Neuen durch den Schüler, indem er diesen durch „äußere Zutaten" auf das Wesentliche hinweist und dadurch seine Aufmerksamkeit und Kraft hierauf konzentriert. Solche Mittel gibt Hegel z. B. dem Professor Hinrichs an, der ihm sein Werk über Religionsphilosophie zur Beurteilung übersandt hatte. In dem „Inhalt, der gediegen fortwaltet", müssen „Ruhepunkte der Reflexion" geschaffen werden, damit der Hörer sich besinnen kann; sie sollen eine „historische" „Vorhererzählung dessen" geben, was der Verfasser im folgenden Teile vorbringen wird; darin müßte der Lernende auf den Gang der Untersuchung und die Resultate aufmerksam gemacht werden — so, wie es Hegel in der Vorrede zu seiner Phänomenologie getan hat [5]). Was so als Überblick vorausgenommen wird, trägt nicht die Klarheit in sich selbst, welche die spätere Ausführung durch ihren Gang in sich hat, und darum ist hier „die Erläuterung

---

[1]) Th. III, 288; vgl. Rosenkranz, Hegels Leben S. 250.

[2]) Vgl. Phän. 25—27.

[3]) Th. III, 288.

[4]) Phän. 353—354.

[5]) Vgl. hierzu die Bemerkung R. S. 3.

durch Beispiele an ihrer Stelle". Diese Einleitungen und Reflexionen hat derjenige nötig, der noch nicht in der Sache steht, und Hegel erblickt in ihnen ein wesentliches Moment des Lehrens als solchen. Erhöht soll die so geschaffene Übersichtlichkeit noch dadurch werden, daß man den Stoff im Ganzen und in seinen einzelnen Teilen ausreichend gliedert, und die Teile durch Ziffern kennzeichnet[1]).

γ) Der Lehrgang.

Da die Geistesentwicklung sich in einer Reihe von Stufen vollzieht, die im Menschen bereits äußerlich durch die Lebensalter angedeutet sind, und da auch der Stoff nur Schritt für Schritt dem Geiste sein innerstes Sein enthüllt, so ist der Lehrer gezwungen, im Unterrichte „einen bestimmten, methodischen, das Detail umfassenden und ordnenden Gang" einzuschlagen. Nur dann ist die Wissenschaft „fähig, gelernt zu werden"[2]). In seiner Rede auf den Magister Schenk charakterisiert Hegel diesen Lehrgang als „die stufenweise Erweiterung des Gesichtskreises", die „Entsiegelung des nur erst geahndeten Inhalts und Sinnes des natürlichen und geistigen Lebens"[3]).

Es ist bereits dargelegt worden, warum Hegel die Bildung des kindlichen Geistes durch den Unterricht mit dem Erwerb abstrakter Kenntnisse, allgemeiner Grundsätze und Regeln beginnen lassen will; er hält diesen Stoff für den leichteren, weil er am einfachsten ist, und für den vorteilhaftesten, weil er den jugendlichen Geist möglichst rasch zum Denken führt[4]). Mit Hilfe dieses Abstrakten soll dann das Konkrete aufgenommen werden. Hegel will damit jedoch nicht sagen, daß das Kind anfangs allein mit dem rein Abstrakten vertraut gemacht werden dürfe. Die Jugend ist vor allem „nach Stoff und Erfüllung begierig" und gibt sich ganz der gegenwärtigen Wirklichkeit hin. Selbst wenn der Erzieher wollte, könnte er dies nicht hindern; er soll es aber auch nicht; denn bei der unendlichen Mannigfaltigkeit der Gestaltungen des Geistes und in Anbetracht der Zeit, die nötig ist, den Stoff in seiner Geistigkeit zu begreifen, erscheint es nötig, schon der Jugend möglichst viel Stoff zu bieten. Sie ist fähig dazu, viel aufzunehmen, weil das Gedächtnis in dieser Zeit am stärksten ist. Es wird auch „durch den Vortrag eines bestimmten Inhalts" am besten der Gefahr entgegengearbeitet, die in der Beschäftigung mit dem Abstrakten liegt, daß sie nämlich zu „dem leeren Formalismus, der gehaltlosen Abstraktion" des Räsonierens führt. „Es ist darum zu tun, die Gedanken von dem Universum in den Kopf zu bekommen", also das inhaltsvolle Abstrakte[5]). Das Hauptbedenken dagegen, daß die

---

[1]) XVII, 509—511 (Th. III, 292—293).

[2]) Brief an Raumer XVII, 353 (Th. III, 313).

[3]) Th. III, 180.

[4]) Siehe oben S. 152—153.

[5]) Brief 114; XVII, 346 (Th. III, 258).

Jugend noch nicht alles verstehen kann, und daß man ihr daher rein geistige Begriffe noch nicht bieten dürfe, ist hinfällig, weil jeder Stoff schon dadurch mit einem gewissen Verständnis ausgestattet wird, daß der Geist ihn zu seinem Eigentum macht. Außerdem vermittelt das Leben in dem substantiellen Geiste der Familie, des Staates usw. dem Kinde bereits eine gewisse Einsicht. Dann aber fragt die Jugend als die Zeit des mechanischen Lernens durchaus nicht immer nach dem Sinn dessen, was sie aufnimmt. Hegel bekämpft daher die Rousseausche Ansicht, „daß der Jugend moralische Begriffe und Sätze, wie auch religiöse Lehren nicht früh beigebracht werden müssen, weil sie solche nicht verstehen und nur Worte ins Gedächtnis bekommen", als „eins der Vorurteile, welche durch die Aufklärung der neueren Zeit verbreitet worden". „Die sittlichen Begriffe werden von dem Kinde, dem Knaben, dem Jünglinge nach Maßgabe ihres Alters wohl verstanden, und unser ganzes Leben ist nichts weiter, als ihre Bedeutung und (ihren) Umfang tiefer verstehen zu lernen, aus neuen und immer neuen Beispielen und Fällen sie herausspiegeln zu sehen und nur so das Vielbefassende ihres Sinnes, das Bestimmte ihrer Anwendung immer entwickelter zu erkennen. In der Tat, wenn man, um den Menschen damit bekannt zu machen, warten wollte, bis er die sittlichen Begriffe in ihrer ganzen Wahrheit zu fassen völlig fähig wäre, so würden wenige und diese wenigen kaum vor dem Ende ihres Lebens diese Fähigkeit besitzen[1])." „Schon das Altertum hat den Kindern nicht lange beim Sinnlichen zu verweilen gestattet. Der moderne Geist aber enthält eine noch ganz andere Erhebung über das Sinnliche, eine viel größere Vertiefung in seine Innerlichkeit als der antike Geist. Die übersinnliche Welt muß daher jetzt schon früh der Vorstellung des Knaben nahe gebracht werden[2])." Darum kommt Hegel zu dem Schluß, daß der Jugend der ganze Umfang der Wirklichkeit eröffnet werden müsse; er mißbilligt es, daß „Lehrer, die nicht wissen, was sie mit den Lehren der Religion anfangen sollen, den Unterricht in derselben für ungehörig halten"[3]); und trotz aller Bedenken entscheidet er sich immer wieder dafür, daß auch die Philosophie in den Lehrstoff des Gymnasiums gehöre.

Anders steht es mit der Form, in der den Schülern der Stoff geboten wird. Da ist die vollkommenste Weise der geistigen Gestaltung, das Spekulative des Begriffes, ungeeignet für den Unterricht; und Hegel verwirft daher die Forderung des bayrischen Normativs, daß der vorbereitende philosophische Unterricht die Schüler dahin bringen solle, spekulativ denken zu lernen. Das Spekulative sei gewiß als das notwendige Ziel anzusehen, könne aber im Gymnasialunterrichte nur sparsam vorkommen, da es überhaupt nur von

---

[1]) Rede vom 2. September 1811; XVI, 169 (Th. III, 215).

[2]) E. § 396 Zus. (VII, 2, 97).

[3]) Th. I, 109.

wenigen gefaßt werde. Der Gymnasialunterricht werde vornehmlich bestrebt sein müssen, „auf diese Seite des Philosophierens hinzuarbeiten“ [1]). Erst das Universitätsstudium kann dieses Ziel erreichen. „Die Vorbereitung dazu ist das abstrakte und dann das dialektische Denken, ferner die Erwerbung von Vorstellungen spekulativen Inhalts“ [2]); dies ist demnach der Gegenstand des Unterrichts.

Der Lehrgang wird hier durch die Fähigkeiten des jugendlichen Geistes bestimmt. Ist es der Zweck des ersten Unterrichts, das Kind zum Denken zu bringen, und werden zu diesem Zwecke die abstrakten Stoffe des Lesens und Schreibens und der Grammatik, sowie des Rechnens gewählt, so führt dieses Bemühen doch nicht gleich zum Endziel. „Der Knabe kommt nur zum vorstellenden Denken; die Welt ist nur für seine Vorstellung; er lernt die Beschaffenheit der Dinge, wird mit den Verhältnissen der natürlichen und geistigen Welt bekannt, interessiert sich für die Sachen, erkennt indes die Welt noch nicht in ihrem inneren Zusammenhange [3]).“ Für ihn besteht die gegenständliche Welt noch als etwas Festes, und ihre Bestimmungen können daher von ihm in seinen Vorstellungsschatz gedächtnismäßig aufgenommen werden. Demnach ist es die Hauptaufgabe des Anfangsunterrichts, dem Kinde Vorstellungen zu bieten und sie ihm einzuprägen. Erst an solchem sicher erworbenen Stoffe kann dann der Geist seine Arbeit beginnen, die ihn zum Denken führt. „Eine Erkenntnis, sie sei, welche sie wolle, auch die höchste, um sie zu besitzen, muß man sie im Gedächtnisse haben, man fange hiermit an oder endige damit; wird damit angefangen, so hat man um so mehr Freiheit und Veranlassung, sie selbst zu denken [4]).“ Auch die erste Erlernung der Sprachen soll in mechanischer Weise geschehen; ein Fremdes wird so dem Geiste in der fremdesten Form geboten und er zu der größten Anstrengung genötigt, die ihn dafür zu um so größerer Tiefe führt [5]). Dies gilt von dem gesamten ersten Unterricht: „Man mag in die Erlernung der Elementarkenntnisse noch so vielen Geist hineinbringen wollen, der Anfang muß doch immer auf eine mechanische Art geschehen“ [6]). Die einzelnen Wissenschaften werden durch ihren bestimmten Inhalt fähig, gelehrt und gelernt zu werden, so die Religion [7]), so auch die Philosophie [8]). Weil das Wesen des vorstellenden Denkens darin besteht, daß es die Gedanken in gleichsam erstarrter Form aufnimmt und handhabt, so ist die Aufgabe des Lehrers hier, den zu lernenden Stoff in

---

[1]) Brief 114; XVII, 348 (Th. III, 259—260).

[2]) Ebenda.

[3]) E. § 396 Zus. (VII, 2, 97).

[4]) Bericht; XVII, 364 (Th. III, 282).

[5]) XVI, 142 (Th. III, 193); vgl. oben S. 93.

[6]) XVI, 193 (Th. III, 235).

[7]) Th. I, 109; Religionsphilosophie XI, 85.

[8]) XVII, 354 (Th. III, 313—314).

eine möglichst bestimmte Form zu kleiden. Hegel selbst hat sich, wie Thaulow zeigt, bemüht, als akademischer Lehrer dieser Forderung Genüge zu leisten, indem er seinen Zuhörern „die Grundgedanken jeder Wissenschaft in der festesten Sprache" in die Hand gab und zu dem Zwecke seine Enzyklopädie und seine Philosophie des Rechts verfaßte[1]); er bezeichnet sie selbst als einen Leitfaden zu seinen Vorlesungen, den er für seine Hörer bestimmt habe[2]). „Erst was vollkommen bestimmt ist, ist zugleich exoterisch, begreiflich und fähig, gelernt und das Eigentum aller zu sein[3])."

Auf das Lernen folgt erst das Verstehen[4]). „Die nächstfolgende Stufe des Unterrichts besteht in der Erwerbung einer verständigen und freieren Festigkeit und der Fertigkeit der Anwendung[5])." Es beginnt auf dieser Stufe also die Selbsttätigkeit der Schüler und die systematische Anleitung zum Denken. Die bekannten Vorstellungen werden jetzt bearbeitet und kommen in Fluß; die Beziehungen zwischen ihnen, ihr Verhältnis zu anderen, ihre Wandelungen werden festgestellt; aber bei dieser verständigen Untersuchung bleiben doch die Vorstellungen als solche im ganzen noch bestehen. Nur wird aus dem bloßen Bekanntsein des Gegenstandes durch seine analytische und synthetische Bearbeitung ein näheres Erkennen[6]). Über diese Stufe geht der Schulunterricht im allgemeinen nicht hinaus. Auch hier sind es hauptsächlich noch die abstrakten Gedanken, die aber eben als Gedanken aufgefaßt und gelernt werden, ohne daß die Jugend, die sich mit ihnen, mit den Begriffen der Logik, mit den ethischen und religiösen Ideen beschäftigt, schon ihren tieferen Gehalt erfaßte. Der Stoff und Inhalt der einzelnen Wissenschaften hält sich voneinander gesondert und auch vom Logischen völlig unabhängig „und ist auch für Sinn, Gefühl, Vorstellung und praktisches Interesse jeder Art entsprechender. So muß denn die Logik zuerst gelernt werden, als etwas, das man wohl versteht und einsieht, aber woran Umfang, Tiefe und weitere Bedeutung anfangs vermißt wird. Erst aus der tieferen Kenntnis anderer Wissenschaften erhebt sich für den subjektiven Geist das Logische als ein nicht nur abstrakt allgemeines, sondern als das den Reichtum des Besonderen in sich fassende Allgemeine — wie derselbe Sittenspruch in dem Munde des Zöglings, der ihn ganz richtig versteht, nicht die Bedeutung und den Umfang besitzt, welchen er im Geiste eines lebenserfahrenen Mannes hat, dem sich damit die ganze Kraft des darin enthaltenen Gehaltes ausdrückt[7])." Ähnlich denkt Hegel sich auch die Behandlung der übrigen Wissenschaften,

---

[1]) Th. III, 290.
[2]) E. S. 3; R. S. 3.
[3]) Phän. 10.
[4]) Aphorismen; Th. III, 289.
[5]) XVI, 193 (Th. III, 235).
[6]) Vgl. Phän. 21—22.
[7]) Logik III, 46—47.

der Naturwissenschaften z. B., die er auf der Universität philosophisch behandelt zu sehen wünscht, deren Bearbeitung im Schulunterrichte aber nur darauf vorbereiten soll[1]).

Die eigentliche dialektische Behandlung des Stoffes erscheint Hegel ungeeignet für die Schule, weil sie zu schwer ist und „die nach Stoff und Erfüllung begierige Jugend" zu wenig interessiert. Trotzdem soll jedoch der Lehrer „allenthalben den Versuch mit der Dialektik machen, so oft er mag, und, wo sie keinen Eingang findet, ohne sie zum nächsten Begriff übergehen[2])." „Durch Bestimmtheit der Begriffe und konsequenten methodischen Gang" kann er sich jedoch dem Ziele nähern[3]). Ein Beispiel dafür hat Hegel selbst in seiner Propädeutik gegeben: er ordnet den Stoff so, wie er sich in der späteren dialektischen Entwicklung darstellt, läßt aber die dialektische Verbindung fort, so daß der Weg bereits nach den festen Stationen vorgezeichnet ist und später nur der Gang von einer zur anderen angetreten zu werden braucht. Wenn Hegel seine Absicht ausgeführt hätte, „einen Grundriß für den theoretischen Unterricht der Geometrie und Arithmetik, wie er auf Gymnasien sein soll", zu verfassen[4]), so würde er dort wahrscheinlich den Stoff nach denselben Grundsätzen geordnet haben. Eine solche Anordnung ist schon deshalb notwendig, weil auch der sogenannte vorbereitende Unterricht nach Hegels Ansicht stets sogleich in die Sache hineinführen muß. „Ich weiß mich einmal nicht vorbereitend und einleitend zu verhalten, so wenig ich einen Begriff habe, zur Geometrie nur einzuleiten, ohne sie selbst vorzutragen[5])."

2. Die besondere Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer.

Der Unterricht hat als Vermittlungstätigkeit die zwei Seiten zu berücksichtigen, zwischen denen er vermittelt, die Bedürfnisse des Subjektes sowohl als die des Objekts. Kann er das allgemeine methodische Verfahren nach dem Wesen des subjektiven Geistes bestimmen, der den Stoff aufnehmen soll und dies nur vermag, wenn er ihm in einer Weise gebracht wird, die ihm selbst nicht ganz fremdartig ist, so erfordert umgekehrt die Aufgabe, dem Stoff eine geistige Form zu geben, ein Eingehen auf die besondere Art des Gegenstandes. Wenn er für das Individuum aufnehmbar sein soll, so muß er vergeistigt werden; er ist dessen fähig, weil er selbst eine Gestaltung des Geistes darstellt und eine innere Bewegung in sich trägt, die vom Lehrer nur aufgedeckt zu werden braucht. „Sie ist die eigene Methode jeder Sache

---

[1]) Z. B. Brief 69.

[2]) Brief 114; XVII, 347 (Th. III, 258—259); vgl. Brief 110.

[3]) An Raumer XVII, 355 (Th. III, 314—315).

[4]) Brief 110.

[5]) Brief 110.

selbst, weil ihre Tätigkeit der Begriff ist." Die Sache begreifen, heißt diese innere Bewegung erfassen, welche „die Seele der Substanz" ist. Hegel sagt deshalb folgerichtig: „Etwas ist nur begriffen und in seiner Wahrheit gewußt, als es der Methode vollkommen unterworfen ist"[1]). Das heißt hier: die Methode liegt im Stoffe selbst begründet und muß sich nach ihm richten. Das Individuum hat sich dieser Form des Gegenstandes anzupassen und gewinnt durch diese Angleichung an die objektiven Gestaltungen des Geistes und die Aufnahme ihrer Form in sich selbst seine Objektivität und konkrete Erfüllung[2]).

α) Der Unterricht in den Sprachen.

Der Anfang des Sprachunterrichtes soll nach Hegels Meinung stets in mechanischem Erlernen der Sprachelemente bestehen[3]). Die Gründe dafür sind einmal die schon mehrfach geschilderten Bedürfnisse des Geistes und die Notwendigkeit seiner Umkehrung durch den Unterricht. Wie schon gezeigt ist, hält Hegel das mechanische Lernen für die dem kindlichen Geiste mit seinem starken Gedächtnis angemessenste Art der Aufnahme des Stoffes. Das Mechanische ist auch deshalb eine so geeignete Kost, weil es „das dem Geiste Fremde" ist[4]); es hat für den Geist Interesse, „das in ihn hineingelegte Unverdaute zu verdauen, das in ihm noch Leblose zu verständigen (d. h. es mit verständigem Inhalt zu erfüllen) und zu seinem Eigentum zu machen"[5]); dabei wird er dann selbst ein anderer. Aber, was hier besonders in Betracht kommt, dieses mechanische Erlernen der Sprachelemente entspricht auch dem Wesen der Sprache selbst. Sie ist zwar zunächst als gesprochene, als eine Verbindung von Tönen, „die erfüllte Äußerung der sich kundgebenden Innerlichkeit. Der für die bestimmten Vorstellungen sich weiter artikulierende Ton, die Rede,

---

[1]) Logik V, 330.

[2]) Es ist nicht zu erwarten, daß aus Hegels Werken sich eine vollständige und zusammenhängende Methodik der einzelnen Fächer gewinnen läßt. Er behandelt zwar sämtliche Gebiete des Unterrichts, aber im Zusammenhang seines Systems, so daß er praktisch nur die wissenschaftliche, dialektische Methode auf sie anwendet, die im Grunde immer dieselbe bleibt; auch seine Bemerkungen über die Behandlung des Stoffes erstrecken sich zum großen Teil nur hierauf und sollen über den Fortgang der Untersuchung Klarheit verbreiten. Diese wissenschaftliche Methode ist in den vorhergehenden Ausführungen bereits zur Genüge gekennzeichnet. Für den Unterrichtsbetrieb der einzelnen Fächer in der Schule gibt der Philosoph zwar hier und da auch Ratschläge; aber die Bemerkungen treten nur sehr zerstreut auf, und ihre Zusammenstellung gibt daher keineswegs ein vollständiges Bild von den Ansichten Hegels über diese Fragen; allein des Zusammenhanges und der Vollständigkeit halber gehören diese Bruchstücke doch hierher.

[3]) Reden XVI, 143, 193 (Th. III, 193—194, 235).

[4]) Siehe oben S. 125—126.

[5]) XVI, 143 (Th. III, 193—194).

und ihr System, die Sprache, gibt den Empfindungen, Anschauungen, Vorstellungen ein zweites, höheres als ihr unmittelbares Dasein, überhaupt eine Existenz, die im Reiche des Vorstellens gilt"[1]); die Sprache ist, wie Hegel besonders in der Phänomenologie ausführt, der reinste Ausdruck des allgemeinen Geistes, weil sie selber die Dinge nicht als die bestimmten, gemeinten, sondern als allgemeine, fließende bezeichnet[2]). Aber sie ist auch wieder etwas ganz anderes als der Geist, insofern sie körperliche Zeichen für den geistigen Inhalt gebraucht, die Laute nämlich, und insofern die Verbindung der Lautgebilde, der Wörter, mit dem Inhalt der Vorstellungen eine rein äußerliche ist; der ursprüngliche Sinn, den die Lautgebärde vielleicht hatte, ist dabei verloren gegangen. Deshalb hält Hegel auch den Reichtum an schallnachahmenden Wörtern, wie ihn die deutsche Sprache z. B. aufweist, durchaus nicht für einen Vorzug, weil in diesen Wörtern die Lautgebärde noch ihren eigentlichen Sinn hat und noch nicht zum Zeichen für einen anderen, geistigen Inhalt geworden ist[3]).

Es handelt sich bei dem ersten Unterricht darum, die Verbindung zwischen diesen beiden Elementen, zwischen Wort und Vorstellung herzustellen, weil dadurch die Grundlage für das Denken geschaffen wird. Denn das Wort bildet jetzt das feste Zeichen für eine ganz bestimmte Vorstellung, und das Verbinden der Vorstellungen beim Denken erscheint nun äußerlich als Verbindung von Wörtern. „Ohne Wörter denken zu wollen, . . . erscheint daher als eine Unvernunft[4])." „Die Verbindung geschieht mechanisch, weil sie etwas Äußerliches ist; zur Vorstellung wird der Name äußerlich hinzugefügt, oder zum Namen die Vorstellung." Das Mittel, beide zu vereinigen, ist „gleichförmige, langandauernde Einübung" durch ständige Wiederholung[5]), die selber so mechanisch wie möglich sein soll. Am liebsten sähe Hegel diese Einübung in ähnlicher Weise herbeigeführt, wie es das Helfersystem bewirkte, das „das in Maschinen so erfindungsreiche England" eingeführt habe; es ermögliche, daß von einem Lehrer in einer Schule 1000 Kinder besorgt werden, „welche in Abteilungen von Schülern selbst Unterricht erhalten, und die, wie eine Anzahl Reihen von Ruderbänken, in regelmäßigen Taktschlägen alle zugleich lernen"[6]). Doch ist Hegel sonst der Ansicht, daß diese Einprägung der Elementarkenntnisse „mehr die Natur einer Privatunterweisung hat, indem jeder einzelne für sich diese Elemente lernen und jeder einzeln abgehört werden muß, wodurch bei einem öffentlichen Unterricht so viele Zeit

---

[1]) E. § 459.
[2]) Phän. 68 ff.; vgl. oben S. 44.
[3]) E. § 459; vgl. oben S. 123—124.
[4]) E. § 462 Zus. (VII, 2, 349).
[5]) XVI, 192 (Th. III, 234—235).
[6]) XVI, 193 (Th. III, 235).

weggenommen wird, die für die übrigen größtenteils unbeschäftigt und nutzlos verfließt"[1]). Wenigstens für die Gymnasien wünscht er deshalb einen Vorbereitungskursus, für den die Eltern sorgen sollen; als Aufnahmebedingungen für das Gymnasium hat er festgesetzt, daß die Schüler bereits „in dem Technischen, wenigstens der lateinischen Deklinationen und Konjugationen, eingeübt seien"; ebenso natürlich, daß sie die Fertigkeit, deutsch und lateinisch zu lesen und zu schreiben, besitzen[2]).

1. Der Unterricht in der Muttersprache. Die Übung „des fertigen deutschen Lesens und Schreibens ist dem Unterricht der allgemeinen Volksschulen überlassen[3]). Sie ist diejenige Form des Sprachunterrichts, die in diesen Schulen allein betrieben werden soll. Während auf den höheren Unterrichtsanstalten die Fähigkeit, alle geistigen Schätze in der Muttersprache auszudrücken, das Ziel ist[4]), das durch den fremdsprachlichen Unterricht erreicht werden soll, ist der Weg dorthin für diejenigen Kinder, welche nicht für das wissenschaftliche Studium bestimmt sind, nur durch Unterweisung in der deutschen Sprache zu erreichen. Darum ist dieser Unterrichtszweig in den Volksschulen so überaus wichtig. Er hat hier weitere Aufgaben als die bloße Vorbereitung für den Gymnasialunterricht[5]).

Die Forderung, daß der Sprachunterricht den allgemeinen Geist in den Kindern, das Denken in ihnen, bilde, erfüllt dieser Volksschulunterricht in doppelter Weise. Die Kinder werden zunächst durch das Lesen- und Schreibenlernen fähig zum Denken gemacht. Hegel wünscht deshalb hiermit sehr früh zu beginnen — wieder im Gegensatz zu Rousseau. — Die Methode, die Hegel vor Augen hat, ist die damals noch allgemein übliche Buchstabiermethode, in der er sozusagen ein Muster für die Bildung zum abstrakten Denken erblickt[6]) — insofern mit Recht, als sie überaus hohe Anforderungen an die Abstraktionsfähigkeit der Kinder stellt und ganz mechanisch ist[7]). Die Buchstaben werden durch Analyse des Wortes gewonnen, so daß hiermit der Unterricht zu beginnen hat — nicht gleich mit dem Lesen und Schreiben des ganzen Wortes, was Hegel einmal ausdrücklich für unsinnig erklärt[8]). Gerade in diesem Analysieren liegt der Hauptwert des Lesen- und Schreibenlernens. In

---

[1]) Ebenda.

[2]) Ebenda.

[3]) XVI, 194 (Th. III, 236).

[4]) XVI, 136 (Th. III, 187); vgl. oben S. 96.

[5]) XVI, 194 (Th. III, 236).

[6]) XVI, 143 (Th. III, 194).

[7]) Das Urteil über die Leichtigkeit dieser Methode hat sich schon zu Hegels Zeiten geändert. Hegels Gegner Stephani führt in seinem Bezirk bereits die Lautiermethode ein.

[8]) Brief Nr. 106.

der Buchstabenschrift „ist das Wort, die der Intelligenz eigentümlichste, würdigste Art der Äußerung ihrer Vorstellungen, zum Bewußtsein gebracht, zum Gegenstande der Reflexion gemacht. Es wird in dieser Beschäftigung der Intelligenz mit demselben analysiert; das ist, dies Zeichenmachen wird auf seine einfachen, wenigen Elemente (die Urgebärden des Artikulierens) reduziert; sie sind das Sinnliche der Rede, auf die Form der Allgemeinheit gebracht, welches in dieser elementarischen Weise zugleich völlige Bestimmtheit und Reinheit erlangt[1]).“

Schreiben und Lesen denkt der Philosoph sich stets vereinigt. Nicht nur, daß er beides jedesmal in einem Atemzuge nennt; er läßt auch die Bildung des Sprechens mit dem Schreiben Hand in Hand gehen: „Die Ausbildung der Tonsprache hängt aufs genaueste mit der Gewohnheit der Buchstabenschrift zusammen, durch welche die Tonsprache allein die Bestimmtheit und Reinheit ihrer Artikulation gewinnt“[2]). Lautbildung darf hiernach im ersten Leseunterricht nicht versäumt werden. Das Ziel ist hier eine von allen individuellen Zutaten freie, reine Aussprache, das „parler sans accent, das mit Recht in Europa für ein gebildetes Sprechen gefordert wird“[3]).

Das Denken selbst wird auch im Deutschunterricht ferner durch die Pflege der Grammatik geübt. „Die Grammatik hat nämlich die Kategorien, die eigentümlichen Erzeugnisse und Bestimmungen des Verstandes zu ihrem Inhalt; in ihr fängt also der Verstand selbst an gelernt zu werden . . . Die Grammatik trägt sie auch auf eine diesem Alter angemessene Art vor, indem sie dieselben durch äußerliche Hilfsmerkmale, welche die Sprache meist selbst enthält (die Redeteile usw.), unterscheiden lehrt; um etwas besser als jemand rot und blau unterscheiden kann, ohne die Definitionen dieser Farben nach der Newtonschen Hypothese . . . oder einer sonstigen Theorie angeben zu können, reicht jene Kenntnis vorerst hin; und es ist höchst wichtig, auf diese Unterschiede aufmerksam gemacht worden zu sein. Denn, wenn die Verstandesbestimmungen, weil wir verständige Wesen sind, in uns sind und wir dieselben unmittelbar verstehen, so besteht die erste Bildung darin, sie zu haben, d. h. sie zum Gegenstande des Bewußtseins gemacht zu haben und sie durch Merkmale unterscheiden zu können[4]).“ „Der Unterricht in der Grammatik, welcher den Kindern erteilt wird, hat demnach das Nützliche, daß man sie unbewußt auf Unterschiede des Denkens aufmerksam macht“[5]), und das geschieht, indem die Wortarten und Satzteile und ihr Verhältnis zueinander behandelt werden. — Den grammatisch richtigen Gebrauch der Muttersprache kann diese unvollkommene Behandlungsweise natürlich nicht bewirken; Hegel denkt hier nur

---

[1]) E. § 459, S. 399.
[2]) Ebenda.
[3]) Ebenda.
[4]) XVI, 143—144 (Th. III, 194).
[5]) E. § 24 Zus. 2.

hauptsächlich durch „die unreflektierte Gewohnheit die richtige Wortfügung" herbeizuführen[1]).

Wie Hegel nun aber von einem bloß formellen Philosophieren ohne Inhalt nichts wissen will, so auch nichts von einem bloß formalen Sprachunterricht. Das zeigen schon die Forderungen, die er für den Lesebetrieb erhebt. Wenn er für die Volkschule als Ziel das fertige deutsche Lesen und Schreiben aufstellt, so meint er dabei auch ein Erfassen des Inhaltes. Nur ist er mit der Art und Weise nicht einverstanden, in der zu seiner Zeit dieser Unterricht betrieben wird: er möchte die weitschweifigen Erklärungen des Inhalts vermieden und dafür die richtige Wiedergabe des Stoffes durch das Lesen mehr gepflegt sehen: „Ein richtiges, verständiges Lesen erfordert verständigen, feinen Sinn und vieles Studium; es läßt sich sehr viel daran anknüpfen, oder es setzt vielmehr sehr viel voraus. Die mit Reflexion verbundene Übung darin ist bei näherer Erwägung ... so hoch zu schätzen, daß vielleicht der größte Teil des gewöhnlichen Belehrens und Erklärens in Volks- wie in Studienschulen dadurch erspart und ganz die Gestalt jenes Unterrichts annehmen könnte, und daß wir wünschen und hoffen dürfen, diesen Unterrichtsgegenstand, wenn er erst mehr studiert werde, als ein Hauptbildungsmittel behandelt und geübt zu sehen[2])." Ganz besondere Erfolge — „mehr äußeren Anschein und viele innere Wirkung" — verspricht Hegel sich von einem Zweige dieses Leseunterrichts, dem öffentlichen Deklamieren[3]).

2. Alte Sprachen. Der Unterricht in den alten Sprachen soll über diesen elementaren Betrieb hinausgehen. Die Schüler der höheren Lehranstalten stehen bereits auf der Stufe des verständigen Denkens, und dementsprechend hat sich ihre Unterweisung zu gestalten. Es ist schon erwähnt worden, daß Hegel das Gymnasium nicht mehr mit der Einübung der mechanischen Grundlagen der Sprachenkenntnis, den Deklinations- und Konjugationsübungen belasten will; dieses Wissen soll in einem privaten Vorbereitungskursus erworben werden, der unter günstigen Verhältnissen auch in einer neueinzurichtenden Anstalt oder Klasse abgehalten werden könnte — eine Andeutung der späteren Gymnasialvorschulen[4]). Die Behandlung der alten Sprachen auf dem Gymnasium selbst soll in einer Weise geschehen, die sich der wissenschaftlichen nähert.

Von der bisherigen zentralen Stellung des Lateinunterrichtes ausgehend, legt Hegel in seiner ersten Nürnberger Rektoratsrede seine Wünsche in betreff dieses Faches dar[5]). Das alte Lateinlernen ist „unselig geworden", weil

---

[1]) XVI, 144.

[2]) XVI, 180 (Th. III, 225).

[3]) Ebenda.

[4]) Vgl. XVI, 193 (Th. III, 235).

[5]) XVI, 136 ff. (Th. III, 187 ff.).

es nach Methoden gelehrt worden ist, die oft „zum durchgängigen Mechanismus" herabgesunken sind, und weil es den Anspruch erhoben hat, „als Hauptwissenschaft zu gelten" und „allgemeines und fast ausschließendes Bildungsmittel zu sein". Dadurch hat es verhindert, daß die Schüler „wichtige Sachkenntnisse und geistige Fertigkeiten" erworben und vor allem ihre Muttersprache beherrschen und als Sprache der Wissenschaft gebrauchen gelernt haben. Von dieser angemaßten Stellung, in der man sie als Zweck aller Bildung und nicht als Mittel zu ihr angesehen hat, sind die alten Sprachen, besonders das Lateinische, nach Hegels Meinung durch den Geist der neueren Zeit mit Recht herabgestürzt worden. Andere Bildungsfächer — teilweise allerdings recht unbrauchbare — sind an ihre Seite getreten und finden ihre Pflege in neuen Unterrichtsanstalten, in der Volksschule, in dem Realinstitut. Es wäre aber nicht nach Hegels Sinn, wenn unter diesem Wandel das Studium der alten Sprachen litte. Im Gegenteil, es soll umso eingehender betrieben werden, damit es die „gründliche Basis des gelehrten Studiums" abgeben könne. Weil es anderseits seine Ausschließlichkeit preisgegeben hat und neben die übrigen Bildungsmittel getreten ist, „hat es um so mehr das Recht, zu fordern, daß es in seiner Abscheidung frei gewähren dürfe und von fremdartigen störenden Einmischungen ferner unberuhigt bleibe. Durch diese Ausscheidung und Einschränkung hat es seine wahrhafte Stellung und die Möglichkeit erhalten, sich um so freier und vollständiger ausbilden zu können. Das echte Kennzeichen der Freiheit und Stärke einer Organisation — hier der Schule — besteht darin, wenn die unterschiedenen Momente, die sie enthält, sich in sich (selbst) vertiefen und zu vollständigen Systemen machen, ohne Neid und Furcht nebeneinander ihr Werk treiben und es sich treiben sehen, und daß alle wieder nur Teile eines großen Ganzen sind."

Nun fragt es sich, wie diese neue Stellung würdig ausgefüllt werde; wie die Vertiefung innerhalb dieses Unterrichtsgegenstandes stattfinde.

Was Hegel immer wieder für die alten Sprachen begeistert, ist der Wert, den sie für die Entwicklung des jugendlichen Geistes haben. Sie teilen sich zu etwa gleichen Hälften in diese Rolle. Das Lateinische ist dank seiner klar ausgebildeten Grammatik vorzüglich geeignet, die formale Bildung des Geistes zu verschaffen, die zum verständigen Erfassen der Dinge befähigt und zum Studium der abstrakten Logik vorbereitet. Die griechische Sprache ist wegen ihres größeren Formenreichtums weniger dazu geeignet[1]). Hegel betont immer wieder den Wert der alten Sprachen für die formelle Bildung, indem er dabei in Gedanken stets das Lateinische voranstellt. Wie er sich den Grammatikunterrricht denkt, führt er dabei mehrfach in fast gleichem Sinne aus: „Das grammatische Erlernen einer alten Sprache hat den Vorteil, anhaltende und unausgesetzte Vernunfttätigkeit sein zn müssen, in-

[1]) Vgl. E. § 459, S. 397; G. 106; vgl. oben S. 95.

dem hier nicht, wie bei der Muttersprache, die unreflektierte Gewohnheit die richtige Wortfügung herbeiführt, sondern es notwendig ist, den durch den Verstand bestimmten Wert der Redeteile vor Augen zu nehmen und die Regel zu ihrer Verbindung zu Hilfe zu rufen. Somit aber findet ein beständiges Subsumieren des Besonderen unter das Allgemeine und Besonderung des Allgemeinen statt, als worin ja die Form der Vernunfttätigkeit besteht. Das streng grammatische Studium ergibt sich also als eines der allgemeinsten und edelsten Bildungsmittel[1])."

Aber die Grammatik soll nur eine Seite des Sprachstudiums sein; ihre einseitige Berücksichtigung führt zum inhaltslosen Räsonieren und zu einer formalen Meisterung der Sprache, die ihrem Gehalte nicht im entferntesten gerecht wird. Hegel nimmt schon auf der Schule in einem Aufsatz über das Exzipieren, d. h. „die Niederschreibung eines Themas in einer anderen Sprache" — etwa unsere heutigen Exerzitien und Extemporalien —, diesen Betrieb des Lateinunterrichts unter die kritische Lupe und findet schon damals, daß er seinen Zweck ganz verfehle. Es helfe nichts, sich für solche Arbeiten den Kopf voller Wörter und Redensarten und grammatischer Feinheiten zu stopfen, wenn man nicht in den Inhalt der Schriften eingeführt werde; man wisse dann nicht, ob man den eingelernten Formelkram am rechten oder unrechten Orte verwende; Schwulst und Bombast seien das Ergebnis; das Natürliche und Echte der Sprache werde ganz vernachlässigt. Ebenso wenig schätzt er die auf diese Weise erworbene Schnelligkeit in der Übersetzungskunst, weil sie auf mechanischer Anwendung des Gelernten beruhe und daher oberflächlich sei. Nur durch bedächtiges Üben gelange man zu Schnelligkeit, „und endlich zu einer solchen, welche der beste Exzipist, der gleich anfangs nie langsam gearbeitet hat, nie erreichen wird. Und diese besteht darin: schnell und zugleich gut schreiben[2])." Hegel hat in seinen Gymnasialreden dieselben Mängel vor Augen gehabt, wenn er dem bisherigen Lateinunterricht den Vorwurf macht, daß er mit „fehlerhaften, oft zu durchgängigem Mechanismus herabsinkenden Methoden" gearbeitet habe[3]), nennt er es doch „eine Verkehrung des Wesens der Bildung durch alte Sprachen, die Erwerbung ihrer Kenntnis ebenso in ein bloßes Lernen verwandeln zu wollen, wie es bei einer lebenden Sprache hinreicht[4]), oder wie man naturhistorische, technologische und dergleichen Kenntnisse, wenigstens so wie sie an die Jugend kommen können, nur erlernt"[5]). In der Tat stimmt jenes frühe Urteil über die richtige

---

[1]) XVI, 144—145 (Th. III, 195).

[2]) Th. III, 147—148.

[3]) XVI, 136 (Th. III, 187).

[4]) Diese Bemerkung ist bezeichnend für den geringen Bildungswert, den Hegel den neueren Sprachen zumißt; sie deutet auch an, wie er sich ihren Betrieb denkt: nicht als „Studium", sondern als (mechanisches) „Lernen".

[5]) XVI, 154—155.

Arbeitsweise zu sehr mit der Richtung und Tätigkeit seines eigenen Geistes überein, als daß er es später erheblich geändert haben könnte.

Vor allem also kommt es Hegel beim Studium der Alten auch auf den Inhalt der Sprache an, und hier haben die Griechen den Vorzug. Es gilt sich ganz in ihre Werke zu versenken. „Für das höhere Studium hat die Literatur der Griechen vornehmlich und dann der Römer die Grundlage zu sein und zu bleiben. Die Vollendung und Herrlichkeit dieser Meisterwerke muß das geistige Bad, die profane Taufe sein, welche der Seele den ersten und unverlierbaren Ton und Tinktur für Geschmack und Wissenschaft gebe. Und zu dieser Einweihung ist nicht eine allgemeine, äußere Bekanntschaft mit den Alten hinreichend, sondern wir müssen uns ihnen in Kost und Wohnung geben, um ihre Luft, ihre Vorstellungen, ihre Sitte, selbst wenn man will, ihre Irrtümer und Vorurteile einzusaugen und in dieser Welt einheimisch zu werden — der schönsten, die gewesen ist[1]." Es ist nötig, die Werke in der Ursprache zu lesen, um zu diesem Gehalt zu gelangen: „Dieser Reichtum ist an die Sprache gebunden, und nur durch und in dieser erreichen wir ihn in seiner ganzen Eigentümlichkeit. Den Inhalt geben uns etwa Übersetzungen, aber nicht die Form, nicht die ätherische Seele desselben. Sie gleichen den nachgemachten Rosen, die an Gestalt, Farbe, etwa auch Wohlgeruch den natürlichen ähnlich sein können; aber die Lieblichkeit, Zartheit und Weichheit des Lebens erreichen jene nicht. Oder die sonstige Zierlichkeit und Feinheit der Kopie gehört nur dieser an, an welcher ein Kontrast zwischen dem Inhalte und der nicht mit ihm erwachsenen Form sich fühlbar macht. Die Sprache ist das musikalische Element, das Element der Innigkeit, das in der Übertragung verschwindet; der feine Duft, durch den die Sympathie der Seele sich zu genießen gibt, aber ohne den ein Werk der Alten nur schmeckt wie Rheinwein, der verduftet ist[2]." Darum gilt es, „die Sprachen der Alten gründlich zu studieren".

β) Der Unterricht in den mathematisch-naturkundlichen Fächern.

Im Gebiete des sich entfremdeten Geistes trennen sich die fest zusammengehörigen Bestimmungen der Form und des Inhalts und werden zu besonderen Gestaltungen, weil das Geistige hier erstarrt und die innere Bewegung seiner Gebilde verloren gegangen ist. So scheidet sich dieses Gebiet denn auch in zwei Hauptwissenschaften und für die Schule in zwei Hauptfächer: Mathematik und Naturwissenschaften. Die erstere beschäftigt sich mit den abstrakten Formen des Objekt gewordenen Geistes, die letzeren wählen den Inhalt zu ihrem Gegenstande.

---

[1]) XVI, 139 (Th. III, 189—190).
[2]) XVI, 141 (Th. III, 191—192).

1. Mathematikunterricht. Nach dem Gange des Systems steht unter den Zweigen der Mathematik die Arithmetik an erster Stelle; denn sie operiert mit den Zahlen und deren Figuren[1]). Die Zahl ist der Ausdruck der bestimmten Quantität, des Quantums, d. h. der zweiten dialektischen Stufe des reinen Seins; sie ist also der abstrakte Geist in seiner ersten objektiven Gestalt[2]), und die Beschäftigung mit den Zahlen müßte demnach eines der vorzüglichsten Mittel sein, den kindlichen Geist zum abstrakten Denken zu bringen. Aber Hegel ist ein Gegner der Ansicht, welche „die Zahl für den geeignetsten Gegenstand des inneren Anschauens und die rechnende Beschäftigung mit Verhältnissen derselben für die Tätigkeit des Geistes hält, worin er seine eigensten Verhältnisse und überhaupt die Grundverhältnisse des Wesens zur Anschauung bringe"[3]); und zwar aus folgenden Gründen: der Begriff der Zahl ist das vollkommen inhaltslose Eins, das zugleich kontinuierliche und diskrete Größe ist und deshalb als seine qualitativen Momente die Bestimmungen der Einheit und der Anzahl in sich enthält[4]). Aber es fehlt diesem ganz abstrakten äußeren Sein des Geistes, wie es in der Zahl gegeben ist, die konkrete Erfüllung durch einen Gegenstand, der in sich entwicklungsfähig ist und durch seine Entwicklung auch seine Form, die Zahl, weiter zu bestimmen vermöchte. So verharrt die Zahl als etwas Unbewegliches, und das begreifende Denken sucht in ihr vergebens ein Moment, das der Ausgangspunkt für eine innere Entwicklung wäre; es kann sich daher selbst nicht an der Zahl entwickeln. Es fehlt eben der Zahl das Wesen des lebendigen, sich aus sich selbst entfaltenden Begriffs. Alle Bewegungen, die mit ihr als feststehender Bestimmtheit des abstrakten Seins vorgenommen werden, bleiben ihr äußerlich und werden hinzugetan oder weggelassen, ohne daß es sie berührt. „Um der Gleichgültigkeit des Verknüpften gegen die Verknüpfung, der die Notwendigkeit fehlt, willen, befindet sich das Denken hier in einer Tätigkeit, die zugleich die äußerste Entäußerung seiner selbst ist, in der gewaltsamen Tätigkeit, sich in der Gedankenlosigkeit zu bewegen und das keiner Notwendigkeit Fähige zu verknüpfen"[5]). Damit ist das Urteil über den Wert des Rechnens für die Geistesbildung gesprochen. Hegel faßt es am Schlusse dieses Abschnitts seiner großen Logik[6]) scharf in folgende Worten zusammen: „Die Zahl ist ein unsinnlicher Gegenstand, und die Beschäftigung mit ihr und ihren Verbindungen ein unsinnliches Geschäft; der Geist wird somit dadurch zur Reflexion in sich und einer innerlichen abstrakten Arbeit angehalten, was eine große jedoch einseitige

---

[1]) Logik III, 236.
[2]) Vgl. E. § 102; Logik III, 232—233.
[3]) Logik III, 245—246.
[4]) E. § 102.
[5]) Logik III, 246.
[6]) Logik III, 251.

Wichtigkeit hat. Denn auf der anderen Seite, da der Zahl nur der äußerliche, gedankenlose Unterschied zu Grunde liegt, wird jenes Geschäft ein gedankenloses, mechanisches. Die Kraftanstrengung besteht vornehmlich darin, Begriffloses festzuhalten und begrifflos es zu verbinden." Dieses leere Eins darf daher nicht den „gediegenen Gehalt des sittlichen und geistigen Lebens und der individuellen Gestaltungen desselben, mit welchen als der edelsten Nahrung die Erziehung den jugendlichen Geist großziehen soll", verdrängen und sich als „pädagogische Hauptgrundlage" des Unterrichts an seine Stelle setzen wollen. „Die Wirkung, wenn jene Übungen zur Hauptsache und Hauptbeschäftigung gemacht werden, kann keine andere sein als den Geist nach Form und Inhalt auszuhöhlen und abzustumpfen. Weil das Rechnen ein so sehr äußerliches, somit mechanisches Geschäft ist, haben sich Maschinen verfertigen lassen, welche die arithmetischen Operationen aufs vollkommenste vollführen. Wenn man über die Natur des Rechnens nur diesen Umstand allein kennte, so läge darin die Entscheidung, was es mit dem Einfall für eine Bewandtnis hatte, das Rechnen zum Hauptbildungsmittel des Geistes zu machen und ihn auf die Folter, sich zur Maschine zu vervollkommnen, zu legen."

Nicht das Mechanische und Geistlose des Rechnens also ist es, was ihm seinen Bildungswert raubt — ein beschränkter wird ihm ja gerade deswegen zugesprochen —, sondern der Umstand, daß es niemals über diese Stufe hinauskommen kann, wie das z. B. bei den Sprachen der Fall ist. Größeres Interesse kann die Arithmetik erst dort beanspruchen, wo sie die feste Bestimmtheit der Zahlengrößen verläßt und in der Lehre vom Unendlichkleinen der Differential- und Integralrechnung darüber hinausgeht. Hier ist das Walten des Verstandes zu Ende; das Irrationale wird das Vernünftige, das sich dem sich bewegenden Begriff nähert. Die feste Bestimmtheit des Quantums hört auf, es beginnt die begriffliche Form des abstrakten Seins, das Maß, wo „eine Veränderung des Quantums auch eine Veränderung der Qualität" nach sich zieht und umgekehrt, d. h. wo Form und Inhalt eins sind[1]). Darum hat Hegel einerseits in seiner Logik der Differential- und Integralrechnung eine eingehende Untersuchung gewidmet[2]), anderseits erklärt er die Lehre vom Maß für die wahre Mathematik, zugleich aber für die schwierigste aller Wissenschaften[3]).

Die Tatsache, daß das Kind durch das Rechnen — wie durch das Lesenlernen und die Grammatik — in das Reich des abstrakten Geistes eingeführt wird, sichert diesem Fach jedoch immer eine wichtige Stelle im Lehrplan der Schule. Die Grundsätze für die Behandlungsweise müssen aus dem Begriff der Zahl selbst entlehnt werden, wenn sie als notwendig und innerlich berechtigt erscheinen sollen.

---

[1]) E. § 108.

[2]) Logik III, 279—394.

[3]) E. § 259, S. 220.

Die Rechnungsarten sind die Weisen, die Zahlen untereinander in Beziehung zu setzen[1]). Hegel sucht die Notwendigkeit der in der Arithmetik zufällig aufgestellten Rechnungsarten nachzuweisen und gewinnt daraus die Fingerzeige für ihre Behandlung im Unterricht[2]).

„Die Bestimmungen des Begriffs der Zahl sind die Anzahl und die Einheit, und die Zahl selbst ist die Einheit beider. Die Einheit aber auf empirische Zahlen angewendet ist nur die Gleichheit derselben: so muß das Prinzip der Rechnungsarten sein, Zahlen in das Verhältnis von Einheit und Anzahl zu setzen und die Gleichheit dieser Bestimmungen hervorzubringen. Indem die Eins oder die Zahlen selbst gleichgültig gegeneinander sind, so erscheint die Einheit, in welche sie versetzt werden, überhaupt als ein äußerliches Zusammenfassen. Rechnen ist darum überhaupt Zählen, und der Unterschied der Arten zu rechnen liegt allein in der qualitativen Beschaffenheit der Zahlen, die zusammengezählt werden; und für die Beschaffenheit ist die Bestimmung von Einheit und Anzahl das Prinzip.

„Numerieren ist das erste, die Zahl überhaupt machen, ein Zusammenfassen von beliebig vielen Eins. — Eine Rechnungsart aber ist das Zusammenzählen von solchen, die schon Zahlen, nicht mehr das bloße Eins sind.

„Die Zahlen sind unmittelbar und zuerst ganz unbestimmt Zahlen überhaupt, ungleich daher überhaupt (sowohl die zusammenzuzählende Anzahl der Zahlen, wie sie selbst unter sich ungleich sind); das Zusammenfassen oder Zählen von solchen ist Addieren ($5 + 2$).

„Die nächste Bestimmung ist, daß die Zahlen gleich überhaupt sind; damit machen sie eine Einheit aus, und es ist eine Anzahl solcher (gleicher Einheiten) vorhanden; solche Zahlen zu zählen ist das Multiplizieren; — wobei es gleichgültig ist, wie die Bestimmungen von Anzahl und Einheit an die beiden Zahlen, die Faktoren, verteilt, welche für die Anzahl und welche dagegen für die Einheit genommen wird ($5 . 2 = 5 + 5$).

„Die dritte Bestimmtheit ist endlich die Gleichheit der Anzahl und der Einheit. Das Zusammenzählen so bestimmter Zahlen ist das Erheben in die Potenz und zunächst in das Quadrat ($5^2 = 5 . 5 = 5 + 5 + 5 + 5 + 5$). — Das weitere Potenzieren ist das formelle, wieder in die unbestimmte Anzahl ausgehende Fortsetzen der Multiplikation der Zahl mit sich selbst. — Da in dieser dritten Bestimmung die vollkommene Gleichheit des einzigen vorhandenen Unterschiedes, der Anzahl und der Einheit, erreicht ist, so kann es nicht mehrere als diese drei Rechnungsarten geben.

„Dem Zusammenzählen entspricht das Auflösen der Zahlen nach denselben Bestimmtheiten. Es gibt daher neben den drei angeführten Arten, welche insofern die positiven genannt werden können, auch drei negative," das Subtrahieren, Dividieren, Radizieren.

---

[1]) Logik III, 236; E. § 102. [2]) E. § 102; Logik III, 237—238, 242—244.

Die Grundform des Rechnens ist nach Hegel also das Zählen, und als ein Zählen sind nach ihm die Rechnungsarten überhaupt zu behandeln. „Daß 7 und 5 zwölf ausmacht, erfährt man dadurch, daß zu den 7 noch 5 Eins an den Fingern oder sonst hinzunumeriert werden, wovon das Resultat nachher im Gedächtnis, auswendig behalten wird, denn Innerliches ist nichts dabei. Ebenso daß $7 \times 5 = 35$ ist, weiß man durch Abzählen an den Fingern usf., daß zu einer Sieben noch eine hinzunumeriert, dies fünfmal bewerkstelligt und das Resultat gleichfalls auswendig behalten wird. Die Mühe dieses Numerierens, der Erfindung der Summen, Produkte, ist durch die fertigen Eins und Eins oder Eins mal Eins, die man nur auswendig zu lernen hat, abgetan"[1]).

Ähnlich wie mit der Arithmetik steht es mit der Geometrie. Auch sie hat es mit abstraktem Stoff zu tun, mit dem Raum und seinen Größen, der reinen Form des Außersichseins des Geistes, wie sie die Grundbestimmtheit der Natur ausmacht[2]); auch in ihr hat deshalb der Verstand mit seinen Kategorien die Herrschaft. „Weil die Geometrie es mit der sinnlichen, aber abstrakten Anschauung des Raumes zu tun hat, so kann sie ungehindert einfache Verstandesbestimmungen in ihm fixieren; sie hat deswegen allein die synthetische Methode des endlichen Erkennens in ihrer Vollkommenheit." Diese Methode beginnt mit der abstrakten Gedankenbestimmung der Definition und geht durch immer weitergehende Besonderung zu Lehrsätzen über, in denen die konkrete Einzelheit als ein Verhältnis unterschiedener Bestimmungen, als deren synthetische Beziehung, dargestellt wird[3]). „Die Wissenschaft der Geometrie hat zu finden, welche Bestimmungen folgen, wenn gewisse andere vorausgesetzt sind; die Hauptsache ist dann, daß die vorausgesetzten und abhängigen eine entwickelte Totalität ausmachen. Die Hauptsätze der Geometrie sind die, wo ein Ganzes gesetzt ist und dieses in seinen Bestimmtheiten ausgedrückt ist," z. B. die Kongruenzsätze, der Pythagoreische Lehrsatz[4]). Da aber infolge der Unbeweglichkeit der räumlichen Bestimmungen die Notwendigkeit ihres inneren Zusammenhangs in der Sache selbst nicht ohne weiteres für unsere Erkenntnis gegeben ist, so muß die Einsicht in diese Notwendigkeit dem menschlichen Geiste künstlich vermittelt werden[5]). „Das Herbeibringen des

---

[1]) Logik III, 238, vgl. 249—250.

[2]) Vgl. E. §§ 254, 259; Phän. 520.

[3]) E. § 231.

[4]) E. § 256 Zus. (VII, 1, 50—51); vgl. Religionsphilosophie XI, 96: „Wenn ein rechtwinkliges Dreieck ist, so ist sogleich vorhanden ein Verhältnis des Quadrats der Hypotenuse zu den Quadraten der Katheten. Das ist Notwendigkeit der Sache; hier ist Beziehung nicht von solchen, denen der Zusammenhang äußerlich ist, sondern hier kann das eine nicht ohne das andere sein; mit dem einen ist hier auch das andere gesetzt." Dazu auch XI, 97.

[5]) Vgl. Religionsphilosophie XI, 96.

Materials, welches die Mittelglieder ausmacht, ist die Konstruktion und die Vermittlung selbst, woraus die Notwendigkeit jener Beziehung für das Erkennen hervorgeht, der Beweis"[1]). Der methodische Gang der Geometrie ist demnach folgender: sie beginnt mit Axiomen[2]), geht von ihnen zu Lehrsätzen über und beweist die darin aufgestellte Beziehung der Momente mit Hilfe der Konstruktion. Das Ziel ist die Einsicht in die Identität, die Gleichheit der Bestimmungen; denn „die Geometrie als solche mißt die Raumfiguren nicht, ist nicht Meßkunst, sondern vergleicht sie nur. Auch bei ihren Definitionen sind die Bestimmungen zum Teil von der Gleichheit der Seiten, Winkel, der gleichen Entfernung hergenommen"[3]). Der Gang der mathematischen Unterweisung reicht deshalb im allgemeinen nicht über das Gebiet des verständigen Denkens hinaus, und es ist aus diesem Grunde unnötig, daß man innerhalb der Mathematik auf die philosophischen Grundlagen für ihre Bestimmungen eingeht; das Spekulative gehört nicht eigentlich in sie hinein. „Die Notwendigkeit, daß der Raum gerade drei Dimensionen hat, zu deduzieren, ist an die Geometrie nicht zu fordern, insofern sie nicht eine philosophische Wissenschaft ist und ihren Gegenstand, den Raum mit seinen allgemeinen Bestimmungen, voraussetzen darf"[4]). „Da die Mathematik einmal die Wissenschaft der endlichen Größenbestimmungen ist, welche in ihrer Endlichkeit fest bleiben und gelten, nicht übergehen sollen, so ist sie wesentlich eine Wissenschaft des Verstandes; und da sie die Fähigkeit hat, dieses auf eine vollkommene Weise zu sein, so ist ihr der Vorzug, den sie vor den anderen Wissenschaften dieser Art hat, vielmehr zu erhalten und weder durch Einmischung des ihr heterogenen Begriffs noch empirischer Zwecke zu verunreinigen"[5]). Bemerkenswert ist es jedoch für Hegel, daß die Geometrie, ebenso wie die Arithmetik, auf ihrem Gange „zuletzt auf Inkommensurabilitäten und Irrationalitäten stößt, wo sie, wenn sie im Bestimmen weiter gehen will, über das verständige Prinzip hinausgetrieben wird"[6]). Indes befindet sie sich hier auf dem Grenzgebiet, wo der Prozeß ihrer Auflösung im Übergang zu einer neuen Gestaltung des Geistes beginnt. Im allgemeinen bleibt sie eine Wissenschaft des Verstandes und ist als solche gut dazu geeignet, das verständige Denken zu üben.

Allein die Mathematik, insbesondere die Geometrie, hat sich wiederholt vermessen, die einzig wahre, wissenschaftliche Methode zu besitzen, und deshalb den Anspruch erhoben, auch das Verfahren anderer Wissenschaften zu bestimmen, z. B. das der Philosophie[7]). Weil sie Verstandeswissenschaft ist, läßt es sich

[1]) E. § 231.
[2]) E. § 188 Zus.
[3]) Logik III, 236.
[4]) E. § 255.
[5]) E. § 259.
[6]) E. § 231.
[7]) Vgl. z. B. Spinozas Ethik.

wohl begreifen, daß das verständige Denken ihre Methode auch da hat anwenden wollen, wo sie wegen des spekulativen Stoffes gar nicht hingehörte. Um diesen Anspruch abzuwehren, untersucht Hegel die mathematische Methode in der Vorrede zu Phänomenologie einmal gründlich[1]) und kommt da zu Ergebnissen, die den Wert dieser Methode in recht zweifelhaftem Lichte erscheinen lassen, und die es auch erklären, warum die Mathematik für viele ein so schwer verdaulicher Stoff ist, namentlich für diejenigen, welche zu einem tieferen Erfassen der Dinge, zum spekulativen Denken, veranlagt sind[2]).

Es hat zunächst den Anschein, als sei die Mathematik besonders gut dazu geeignet, den Bedürfnissen des menschlichen Geistes Genüge zu leisten, der überall die Notwendigkeit aufgedeckt wissen will, — liefert sie doch für jeden Satz, den sie aufstellt, auch den Beweis! Aber eben mit diesem Beweise ist's nicht so weit her, wie es aussieht. Er soll zur Einsicht in den vorliegenden Satz führen und tut es auch; aber diese Wirkung ist rein subjektiv und betrifft nur das Verhältnis des Satzes zum Subjekt: er wird dadurch als wahr eingesehen. Insofern ist der Beweis nicht zu entbehren. Man würde daher den nicht für einen Mathematiker halten, „der die Theoreme Euklids auswendig wüßte, ohne ihre Beweise, ohne sie, wie man im Gegensatz sich ausdrücken könnte, inwendig zu wissen. Ebenso würde die Kenntnis, die einer durch Messung vieler rechtwinkliger Dreiecke sich erwürbe, daß ihre Seiten das bekannte Verhältnis zueinander haben, für unbefriedigend gehalten werden." Wie ist es aber um das Verhältnis des Beweises zur Sache bestellt? Die Einsicht in jeden geistigen Begriff vermittelt sich durch die dialektische Entwicklung dieses Begriffes; die letztere ist sein Beweis; in ihr entfalten sich die einzelnen Momente immer weiter und bleiben als aufgehoben in jeder folgenden Stufe aufbewahrt. — Anders beim mathematischen Beweise. „Im mathematischen Erkennen ist die Einsicht ein für die Sache äußerliches Tun; es folgt daraus, daß die wahre Sache dadurch verändert wird. Das Mittel, Konstruktion und Beweis, enthält daher wohl wahre Sätze, aber ebensosehr muß gesagt werden, daß der Inhalt falsch ist. Das Dreieck wird in dem obigen Beispiel (dem Pythagoreischen Lehrsatz) zerrissen und seine Teile zu anderen Figuren, die die Konstruktion an ihm entstehen läßt, geschlagen. Erst am Ende wird das Dreieck wiederhergestellt, um das es eigentlich zu tun ist, das im Fortgang aus den Augen verloren wurde und nur in Stücken, die anderen Ganzen angehörten, vorkam[3]).

---

[1]) Auf diese Untersuchung nimmt er in seinen späteren Werken vielfach Bezug.

[2]) Phän. 27—31.

[3]) Vgl. hierzu Religionsphilosophie XI, 96—97: „Der Gang, den wir im Beweisen machen, ist nicht Gang der Sache selbst, ist ein anderer, als der in der Natur der Sache. Wir ziehen Hilfslinien: es wird niemand einfallen zu sagen: damit ein Dreieck 3 Winkel = 2 rechten habe, nehme es diesen Gang, einen seiner Winkel zu verlängern, und erst dadurch erreiche es dies. Da ist unsere Einsicht, die Ver-

„Die eigentliche Mangelhaftigkeit des Erkennens aber betrifft sowohl das Erkennen selbst als seinen Stoff überhaupt. Was das Erkennen betrifft, so wird fürs erste die Notwendigkeit der Konstruktion nicht eingesehen. Sie geht nicht aus dem Begriff des Theorems (des Lehrsatzes) hervor, sondern wird geboten, und man hat dieser Vorschrift, gerade diese Linie, deren unendliche andere gezogen werden könnten, zu ziehen, blindlings zu gehorchen, ohne etwas weiter zu wissen, als den guten Glauben zu haben, daß dies zur Führung des Beweises zweckmäßig sein werde. Hintennach zeigt sich dann auch diese Zweckmäßigkeit, die deswegen nur eine äußerliche ist, weil sie sich erst hintennach beim Beweise zeigt. — Ebenso geht dieser einen Weg, der irgendwo anfängt, man weiß noch nicht in welcher Beziehung auf das Resultat, das herauskommen soll. Sein Fortgang nimmt diese Bestimmungen und Beziehungen auf und läßt andere liegen, ohne daß man unmittelbar einsähe, nach welcher Notwendigkeit; ein äußerer Zweck regiert diese Bewegung.

„Die Evidenz dieses mangelhaften Erkennens, auf welche die Mathematik stolz ist, und womit sie sich auch gegen die Philosophie brüstet, beruht allein auf der Armut ihres Zweckes und der Mangelhaftigkeit ihres Stoffes ... Ihr Zweck oder Begriff ist die Größe. Dies ist gerade das unwesentliche, begrifflose Verhältnis. Die Bewegung des Wissens geht darum auf der Oberfläche vor, berührt nicht die Sache selbst, nicht das Wesen oder den Begriff und ist deswegen kein Begreifen. — Der Stoff, über den die Mathematik den erfreulichen Schatz von Wahrheiten gewährt, ist der Raum und das Eins ... Das Wirkliche ist aber nicht ein Räumliches, wie es in der Mathematik betrachtet wird; mit solcher Unwirklichkeit, als die Dinge der Mathematik sind, gibt sich weder das konkrete sinnliche Anschauen, noch die Philosophie ab. In solchem unwirklichen Element gibt es denn auch nur unwirkliches Wahres, d. h. fixierte, tote Sätze; bei jedem derselben kann aufgehört werden; der folgende fängt für sich von neuem an, ohne daß der erste sich selbst zum andern fortbewegte, und ohne daß auf diese Weise ein notwendiger Zusammenhang durch die Natur der Sache selbst entstünde. — Auch läuft um jenes Prinzips und Elements willen — und hierin besteht das Formelle der mathematischen Evidenz — das Wissen an der Linie der Gleichheit fort. Denn das Tote, weil es sich nicht selbst bewegt, kommt nicht zu Unterschieden des Wesens, nicht zur wesentlichen Entgegensetzung oder Ungleichheit, daher nicht zum Übergang des Entgegengesetzten in das Entgegengesetzte, nicht zur qualitativen, immanenten, nicht zur Selbstbewegung." —

---

mittelung, die wir durchgehen und die Vermittelung in der Sache selbst, voneinander verschieden. — Die Konstruktion und der Beweis sind nur zu dem Behufe unserer subjektiven Erkenntnis; das ist nicht objektive Weise, daß die Sache durch diese Vermittelung zu diesem Verhältnis gelangt, sondern nur wir gelangen durch diese Vermittelung zur Einsicht."

Dem spekulativen Erkennen erscheint hiernach das mathematische Wissen unvollkommen, und es ist auch nicht geeignet, den Geist zu dieser höheren Stufe der Einsicht zu führen. Ist es hiernach verwunderlich, daß Hegel wünscht, den Unterricht in der herkömmlichen Mathematik möglichst mit dem Gymnasium abzuschließen? Er möchte die Oberklasse vor ihrem Abgang zur Universität so viel als möglich mit dem Notwendigen der Mathematik ausstatten, damit die Jugend hiermit auf der Universität nicht mehr behelligt zu werden brauche und dort in die wissenschaftlichen, d. h. philosophischen Grundlagen der Mathematik eingeführt werden könne, von denen er in der angeführten Kritik gesprochen hat[1]). Dort jedoch, wo noch der subjektive Geist im Erkennen herrscht, wo der Verstand ausgebildet werden soll, auf dem Gymnasium, muß die Mathematik gerade in ihrer eigentümlichen Weise gepflegt werden[2]). Hegel charakterisiert ihr Verfahren kurz so: „In jenem Gang der subjektiven Notwendigkeit gehen wir aus von ersten gewissen Bestimmungen, von solchem, das uns schon bekannt ist. Da haben wir Voraussetzungen, gewisse Bedingungen, daß das Dreieck, der rechte Winkel ist. Es gehen voraus gewisse Zusammenhänge, und wir zeigen in solchen Beweisen auf: wenn diese Bestimmung ist, so ist auch die, d. h. wir machen das Resultat abhängig von gegebenen, bereits vorhandenen Bedingungen. Es ist das Verhältnis dies: das, worauf wir kommen, wird vorgestellt als ein Abhängiges von Voraussetzungen. Das geometrische Beweisen als bloß verständiges ist das vollkommenste, das verständige Beweisen am konsequentesten durchgeführt, daß etwas aufgezeigt wird als abhängig von einem andern"[3]). Hegel hat darum auch am Ägidiengymnasium in Nürnberg mehrfach selbst den Unterricht in der Mathematik übernommen.

2. Der naturwissenschaftliche Unterricht. Das im Hinblick auf das Spekulative harte Urteil über die Methode der Mathematik verschärft sich bei Hegel noch, wo er ihre Anwendung auf die Naturwissenschaft erörtert. Die angewandte Mathematik nimmt die synthetischen Sätze, „d. h. Sätze ihrer Verhältnisse, die durch ihren Begriff bestimmt sind, aus der Erfahrung auf und wendet nur auf diese Voraussetzungen ihre Formeln an. Daß die sogenannten Beweise solcher Sätze, als der vom Gleichgewicht des Hebels, dem Verhältnisse des Raumes und der Zeit in der Bewegung des Fallens u. s. f., welche sie häufig gibt, für Beweise gegeben und angenommen werden, ist selbst nur ein Beweis, wie groß das Bedürfnis des Beweisens für das Erkennen ist, weil es, wo es nicht mehr hat, auch den leeren Schein desselben achtet und eine Zu-

---

[1]) Brief Nr. 69. Übrigens wird dieser Wunsch durch den Umstand näher beleuchtet, daß damals im Staatsexamen alle Kandidaten in der Mathematik geprüft wurden.

[2]) Vgl. oben S. 177.

[3]) Religionsphilosophie XI, 97.

friedenheit dadurch gewinnt. Eine Kritik jener Beweise — wie sie Hegel z. B. selbst in seiner Untersuchung über die Fallgesetze geübt hat[1]) — würde ebenso merkwürdig als belehrend sein, um die Mathematik teils von diesem falschen Putze zu reinigen, teils ihre Grenze zu zeigen und daraus die Notwendigkeit eines anderen Wissens"[2]). Dieses „andere Wissen" kann nach Hegels Auffassung allein die Naturphilosophie geben, die aber wegen ihrer Schwierigkeit erst auf der Universität geboten werden soll. Weil sie alle ihre Sätze aus dem Begriff entwickelt und die Erscheinungen, welche sich darein nicht schicken wollen, unberücksichtigt läßt — als Zeichen der Ohnmacht der Natur, daß sie den Begriff nicht festhalten kann —, so stellt Hegel für den Betrieb der Naturwissenschaften auf der Universität den heute sonderbar anmutenden Grundsatz auf, daß für ihn fast gar nichts von Apparaten zu erlauben sei, weil die wissenschaftlich und mathematisch behandelte Theorie dessen fast gar nicht bedürfe und sie allein eben für die Universität sich schicke[3]).

Da aber die Naturwissenschaft ohne Berücksichtigung der Naturerscheinungen undenkbar ist und doch auf der Universität nur das Gedankliche in ihr behandelt werden soll, so muß die eigentliche Betrachtung der Natur in die Schule verlegt werden. Das entspricht ja auch der Entwicklung des jugendlichen Geistes, der als Verstand an den festen Bestimmungen festhält und erst später zum dialektischen Denken reif wird. Hegel geht auf das Kapitel der Naturphilosophie in seinem propädeutischen Unterricht am Gymnasium nicht bloß deshalb nur kurz ein, weil die Naturbetrachtung das Schwerere sei; „denn der Geist, indem er die Natur begreift, hat das Gegenteil des Begriffs in den Begriff zu verwandeln, — eine Kraft, deren nur das erstarkte Denken fähig ist". Er sieht von diesem Zweige der Philosophie auch deshalb ab, weil „die Naturphilosophie, als spekulative Physik, Bekanntschaft mit den Naturerscheinungen (mit der empirischen Physik) voraussetzt", eine Bekanntschaft, die er bei den Schülern seiner Anstalt noch nicht vorfand[4]). Zwar ist Hegel nicht dafür, daß dieser Unterricht allzusehr ausgedehnt werde: „Die Naturbetrachtung hat noch wenig Reize für die Jugend; das Interesse an der Natur fühlt sie mehr — und nicht mit Unrecht — als eine theoretische Müßigkeit in Vergleichung gegen menschliches und geistiges Tun und Gestalten"[5]).

---

[1]) E. §§ 267 ff.

[2]) Phän. 30—31.

[3]) Brief Nr. 69.

[4]) Über den Vortrag d. Phil. an Gymn., XVII, 341 (Th. III, 253). Das ist überhaupt die Stellung, die Hegel zu den empirischen Wissenschaften einnimmt; sie sind notwendig, um der Philosophie das Material für ihre Arbeit zu liefern; aber sie bleiben ihr gegenüber nur Vorstufen der Erkenntnis.

[5]) Ebenda. — Hegel dürfte dieses Urteil ebenfalls auf Grund seiner eigenen inneren Entwicklung gewonnen haben. Aus seiner Jugendzeit verlautet kaum etwas, was auf Freude an der Natur hindeutet; dagegen beschäftigt er sich schon früh in

Indes begrüßt er doch als Schulleiter jede Bereicherung der Lehrmittel für diesen Unterricht, der seiner jungen Anstalt zuteil wird. So dankt er einer Frau Bauerreis in seiner 2. Rektoratsrede sehr warm dafür, daß sie dem Gymnasium eine Sammlung von Mineralien und eine solche von Versteinerungen geschenkt habe, und er will sogar Extrastunden ansetzen, um die Schüler in dieses Gebiet einzuführen[1]). Im folgenden Jahre stellt er mit Befriedigung fest, daß „der Anfang zur Anschaffung eines physikalischen Kabinetts gemacht werden konnte"; außer der Kosmographie in der Mittelklasse sei daher das erstemal ein Kursus der Experimentalphysik in der Oberklasse gegeben worden, der im folgenden Jahre nach Vervollständigung des Kabinetts gleichfalls vollständiger werden solle[2]).

Die methodischen Hilfsmittel für die Unterweisung in diesen Naturwissenschaften sind Hegel die Beobachtung der Natur und das Experiment, d. h. das reine Auffassen der Dinge, wie sie sich dem Bewußtsein bieten, und das Herausarbeiten ihres Gehaltes. Das Bewußtsein faßt zunächst seinen Gegenstand „in dem Sinne der Unmittelbarkeit des Seins" auf; die Vernunft geht „als beobachtendes Bewußtsein an die Dinge in der Meinung, daß sie diese als sinnliche, dem Ich entgegengesetzte Dinge in Wahrheit nehme; allein ihr wirkliches Tun widerspricht dieser Meinung; denn sie erkennt die Dinge, sie verwandelt ihre Sinnlichkeit in Begriffe, d. h. eben in ein Sein, welches zugleich Ich ist, das Denken somit in ein seiendes Denken oder das Sein in ein gedachtes Sein"; das Resultat dieser Bewegung ist die Einsicht, „daß die Dinge nur als Begriffe Wahrheit haben"[3]).

Der Gegenstand wird bei der Beobachtung[4]) zunächst als fester aufgefaßt. Das Bewußtsein hebt ihn nun dadurch aus seiner Einzelheit heraus, daß es ihn zu dem Seinigen macht; das geschieht, indem es alle seine Besonderheiten aufnimmt und sich einprägt. Es ist das Beschreiben der Dinge, das nur an ihrer Oberfläche hinläuft und ihnen noch keine innere Bewegung erteilt. Die Bewegung „ist vielmehr nur in dem Beschreiben; der Gegenstand, wie er beschrieben ist, hat daher das Interesse verloren", weil er eben das Subjekt nicht mehr zur Tätigkeit anregt; „ist daher der eine beschrieben, so muß ein anderer vorgenommen und immer gesucht werden, damit das Beschreiben nicht ausgehe. Ist es nicht so leicht mehr, neue ganze Dinge zu finden, so muß zu den schon gefundenen zurückgegangen werden, um sie weiter zu teilen, aus-

---

sehr altkluger Weise mit dem Tun und Treiben des Menschen in seiner engeren und weiteren Umgebung.

[1]) XVI, 160—161 (Th. III, 208—209).

[2]) XVI, 179—180 (Th. III, 224).

[3]) Phän. 163.

[4]) Der Gang des Beobachtens kann im Rahmen dieser Ausführungen nur ganz kurz wiedergegeben werden; das Genauere ist in der Phänomenologie nachzulesen (S. 164 ff.).

einanderzulegen und neue Seiten der Dingheit an ihnen noch aufzuspüren". Diese Unerschöpflichkeit des Beschreibens findet ihre Schranke an der Natur und an seinem eigenen Tun; es wird auf die Dauer unbefriedigend und langweilig. Es geht deshalb weiter dazu über, nur diejenigen Eigenschaften des Dinges herauszuheben, an denen es erkannt und von anderen unterschieden werden kann, also die Merkmale, und ordnet nun die Dinge nach ihren Merkmalen zu einem System, dabei ihre innere Natur, ihre mehr oder minder große Ähnlichkeit berücksichtigend. Somit ist der Übergang dazu gemacht, auch das innere Verhältnis der Dinge zueinander aufzusuchen, und der Gang des Beobachtens endet hier mit dem Auffinden der Gesetze dieser Beziehung[1]).

An dieser Stelle setzt als weiteres Hilfsmittel das Experiment ein. Sein Zweck ist, „das Gesetz und seine Momente zum Begriff zu reinigen", und das wird durch Versuche über das Gesetz erreicht. „Wie das Gesetz zuerst erscheint, stellt es sich unrein, umhüllt von einzelnem sinnlichen Sein . . . dar," und der Begriff, der seine Natur ausmacht, ist noch in empirischen Stoff versenkt. „Der Vernunftinstinkt geht in seinen Versuchen darauf, zu finden, was unter diesen und jenen Umständen erfolge. Das Gesetz scheint hierdurch nur um so mehr in sinnliches Sein getaucht zu werden; allein dies geht darin vielmehr verloren. Diese Forschung hat die innere Bedeutung, reine Bedingungen des Gesetzes zu finden; was nichts anderes sagen will, . . . als das Gesetz ganz in die Gestalt des Begriffs zu erheben und alle Gebundenheit seiner Momente an bestimmtes Sein zu tilgen." Dabei eröffnet sich dem Bewußtsein der Blick in das innere Leben der Dinge, in das Spiel der Kräfte, mit einem Wort, es gewinnt den dialektischen Begriff des Gegenstandes[2]).

Verbindet sich dieses Beobachten mit der Einsicht in die Schöpferkraft, in das gestaltende Leben der Natur, so wird daraus die sinnige Naturbetrachtung, die Hegel ebenfalls gepflegt zu sehen wünscht, z. B. bei der Behandlung der Versteinerungen, die nach seiner Auffassung Zeugen des schöpferischen Naturlebens sind, Versuche zur Bildung lebendiger Geschöpfe, die nicht zur Ausführung gekommen sind[3]). Immer aber ist der Zweck bei der empirischen Behandlung der Naturwissenschaften der, den Geist allmählich von seiner Versenkung in die gegebene objektive Welt abzuziehen und auf den Begriff, auf das rein Geistige hinzulenken. Darum sollen denn auch auf der Universität Beobachtung und Experiment keine Stelle mehr finden.

γ) Der Unterricht in den Geisteswissenschaften.

Im Gebiete der Geisteswissenschaften unterscheidet Hegel als gesonderte Unterrichtsgegenstände nur die Geschichte, die Religion und die Philosophie.

---

[1]) Phän. 164—167; vgl. Geschichte d. Phil. XV, 270—271 (Th. II, 2, 264—265).
[2]) Phän. 169—171.
[3]) XVI, 161 (Th. III, 209); vgl. E. § 16, S. 49.

Die Ethik und Ästhetik fallen mit anderen Fächern zusammen: einmal werden sie im Rahmen der Philosophie als Teile dieser Wissenschaft, aber nach ihrer Methode behandelt; dann aber sollen die Grundbegriffe der Ästhetik, die Kenntnis der Dichtungsarten z. B., dem Unterricht in den alten Sprachen zugewiesen werden; die der Ethik lassen sich teilweise in der Geschichte, teilweise in der Religion berücksichtigen, wenn auch nicht in ausführlicher Weise. Ihre eigentliche Vermittlung bleibt der praktischen Bildung durch die Zucht überlassen, und die Philosophie erhebt das auf diesem Wege unbewußt Gewonnene dann nur in das helle Licht der Erkenntnis. Hegel ist ein Gegner des Moralisierens, das durch Belehrung zur sittlichen Bildung führen will; schon in einer seiner Jugendschriften macht er sich über das Ergebnis einer solchen Erziehung lustig[1]). Die Grundform für die Behandlung der Geisteswissenschaften ist bereits in der allgemeinen Methodik gegeben; da sie den absoluten Geist in seinem Werden darstellen, müssen sie die Methode ihrer Darstellung auch hiernach einrichten.

Indes ist die Art und Weise, wie sich in ihnen die Entwicklung des Geistes abspielt, doch der Form und dem Inhalt nach verschieden, so daß jenes allgemeine Verfahren hiernach im einzelnen noch in besonderer Weise näher bestimmt werden muß.

1. Geschichtsunterricht. Die Entwicklung des praktischen Geistes ist der Inhalt der Geschichte. Ihr Wesen ist die Idee der Freiheit und deren Werden; aber indem die Freiheit sich verwirklicht, nehmen ihre Gestaltungen die Form der Zufälligkeit und Willkür an. Das ist „das Positive" in der Geschichte wie in allen empirischen Wissenschaften; es entsteht, indem das Allgemeine der Idee „in die empirische Einzelheit und Wirklichkeit" hinuntersteigt. Die Endlichkeit des Inhalts hat notwendig auch die der Erkenntnisform zur Folge, weil ja das Bewußtsein sich an seinem Gegenstande entwickelt. Darum erkennt eine solche Wissenschaft weder ihre Bestimmungen für endlich, noch zeigt sie den Übergang derselben und ihrer ganzen Sphäre in eine höhere auf, sondern nimmt sie „für schlechthin geltend" an. Drittens hängt hiermit noch „die Endlichkeit des Erkenntnisgrundes" zusammen, „welcher teils das Räsonnement, teils Gefühl, Glauben, Autorität anderer, überhaupt die Autorität der inneren und äußeren Anschauung ist"[2]).

Diese Natur des Stoffes, wie er in den empirischen Wissenschaften der „Naturgeschichte, Erdbeschreibung, Medizin u. s. f." vorliegt, und wie er auch im Bereich der Geisteswissenschaften auf dem Gebiete der Geschichte und der

---

[1]) Nohl, Hegels theol. Jugendschriften S. 15—16; Rosenkranz, Hegels Leben S. 467 (aus den theol. Jugendschriften): „Menschen, frühe in das tote Meer moralischen Geschwätzes getaucht, gehen zwar auch unverwundbar wie Achilles heraus; aber die menschliche Kraft ist auch darin ersäuft worden." — Vgl. Eber a. a. O. S. 17.

[2]) E. § 16.

mit ihr zusammengehörenden Rechtswissenschaft auftritt, beeinflußt selbstverständlich auch die Art seiner Behandlung. „In diesem Felde der Veränderlichkeit und Zufälligkeit kann nicht der Begriff, sondern können nur Gründe geltend gemacht werden"; denn es handelt sich in dem derart gegebenen Stoff um die verstandesmäßige Bestimmung fester Gegenstände, bezw. Tatsachen[1]). So kennzeichnet Hegel denn auch das Verfahren, das zur Gewinnung der historischen Tatsachen führt, in der Vorrede zur Phänomenologie auf folgende Weise: „In Ansehung der historischen Wahrheiten, insofern nämlich das rein Historische derselben betrachtet wird, wird leicht zugegeben, daß sie das einzelne Dasein, einen Inhalt nach der Seite seiner Zufälligkeit und Willkür, Bestimmungen desselben, die nicht notwendig sind, betreffen. Selbst aber solche nackte Wahrheiten . . . sind nicht ohne die Bewegung des Selbstbewußtseins. Um eine derselben zu kennen, muß viel verglichen, auch in Büchern nachgeschlagen oder, auf welche Weise es sei, untersucht werden; auch bei einer unmittelbaren Anschauung wird erst die Kenntnis derselben mit ihren Gründen für etwas gehalten, das wahren Wert habe, obgleich eigentlich nur das nackte Resultat das sein soll, um das es zu tun sei"[2]).

Inhalt und Zweck der Geschichte ist nach Hegel der absolute Geist selbst. Es muß daher die erste Aufgabe der Geschichtschreibung wie der Darstellung der Geschichte im Unterricht sein, den Geist in der Form seiner ursprünglichen Wirklichkeit zu erfassen, d. h. die Tatsachen der Geschichte rein aufzunehmen und mitzuteilen, so, wie sie sind. Das wird von der „ursprünglichen Geschichte" geleistet, wo „die äußerliche Erscheinung in die innerliche Vorstellung übersetzt" wird[3]). Diese Art der Geschichtschreibung wird von den Zeitgenossen geübt; „die Bildung des Autors und die Begebenheiten, welche er zum Werke erschafft, der Geist des Verfassers und der Geist der Handlungen, von denen er erzählt, ist einer und derselbe. Er beschreibt, was er mehr oder weniger mitgemacht, wenigstens mitgelebt hat. . . . Er lebt im Geiste der Sache und ist noch nicht über sie hinaus"[4]) — selbst da nicht, wo er, wie Thukydides, die geschichtlichen Personen Reden halten läßt, die sie niemals in der Weise haben halten können[5]). „Gehört er sogar, wie Cäsar, dem Stande der Heerführer oder Staatsmänner an, so sind seine Zwecke es selbst, die als geschichtliche auftreten"[6]). — Das Studium dieser Quellenwerke vermittelt dem später lebenden Geschlechte am besten und getreuesten den Geist der früheren Zeit, und es darf demnach im Geschichtsunterricht nicht vernachlässigt werden.

---

[1]) Ebenda.
[2]) Phän. 27.
[3]) G. 33—34.
[4]) G. 34.
[5]) G. 35.
[6]) G. 34.

Nun ist es aber die weitere Aufgabe, aus der Einkleidung in die zufälligen Einzeltatsachen den allgemeinen Geist herauszuholen; denn um ihn und seine Erkenntnis allein kann es hier zu tun sein. Alle bloß verständigen Weisen der Geschichtsdarstellung, die diesen Zweck verfolgen, die allgemeine (Welt-) Geschichte, die pragmatische, die kritische und die Begriffsgeschichte finden keine Gnade vor Hegels Augen, weil sie den Tatsachen Gewalt antun und sie in eine künstliche Beziehung zueinander setzen, die nicht in den Ereignissen begründet sei; an die Stelle des Geistes der Zeiten trete der Geist des Verfassers, der damit allerdings die Vergangenheit zur Gegenwart und für sie fruchtbar mache, ohne indes erreichen zu können, daß die Völker und Regierungen etwas aus der Geschichte lernten[1]). Namentlich ist Hegel ein Feind der pragmatischen Geschichtsdarstellung, wo sie die Begründung der Tatsachen aus den Motiven der Handelnden unternimmt und so Inneres und Äußeres der geschichtlichen Personen trennt. Im ganzen ist der Mensch „nichts anderes als die Reihe seiner Taten", und die Geschichte soll sich deshalb damit begnügen, „die großen Taten, welche durch die weltgeschichtlichen Heroen vollbracht worden sind, einfach zu erzählen und ihr Inneres als dem Inhalte dieser Taten entsprechend anzuerkennen"[2]). Die psychologische Erklärung ihrer Handlungen verwirft Hegel völlig, weil sie sich vielfach an die Schwächen der Menschen, an ihren Eigennutz, ihre subjektiven Wünsche hält und so die Heroen ihrer Größe entkleidet und zu sich herabzieht. Das ist nach Hegels Auffassung die Gesinnung von Kammerdienern; in ihren Augen wird das Heldentum durch die menschlichen Schwächen verdeckt, die ihnen allein ins Gesicht fallen[3]). „Wenn es den geschichtlichen Heroen bloß um subjektive und formelle Interessen zu tun gewesen wäre, würden sie das nicht vollbracht haben, was sie vollbracht haben"[4]). Ihr Handeln ist vielmehr allein daraus zu erklären, daß sie die Träger des substantiellen Weltgeistes sind, dessen Zwecke in ihrem partikularen Wollen enthalten sind[5]). Eine Betrachtungsweise der Geschichte, die dieses Moment hervorhebt, nennt Hegel philosophisch. Sie läßt die Tatsachen als solche bestehen und nimmt sie möglichst getreu auf[6]), um sie dann als die Stufen im Werden des Weltgeistes verstehen zu lernen[7]). Die Voraussetzung dafür ist natürlich die Grundanschauung, die das Hegelsche System bestimmt, „daß die Vernunft die Welt beherrsche, daß es also auch in der Weltgeschichte vernünftig zugegangen sei"[8]) —

---

[1]) G. 36—41.
[2]) E. § 140 Zus. (VI, 279—280).
[3]) Ebenda; vgl. G. 68—69; Phän. 430.
[4]) E. § 140 Zus.
[5]) G. 66.
[6]) G. 44.
[7]) G. 41 ff.
[8]) G. 42.

eine Einsicht, die sich übrigens „erst aus der Betrachtung der Weltgeschichte selbst zu ergeben" hat[1]).

Zwei Gesichtspunkte beherrschen hiernach die Geschichtsbehandlung im Hegelschen Sinne: zunächst die Geschichte „zu nehmen, wie sie ist"[2]), historische Kenntnisse zu erwerben, und dann aus ihnen die vernünftige Einsicht in das Wesen und Werden des Weltgeistes zu gewinnen[3]).

Die Auswahl des Stoffes für den Geschichtsunterricht bestimmt sich ebenfalls nach dem Begriff der Geschichte, wie ihn Hegel hat. Im Mittelpunkt der Geschichte steht nach seiner Auffassung der Staat mit seinem vielgestaltigen Leben. Die allgemeine Weltgeschichte ist der Prozeß, dessen Momente die Geschichte der einzelnen Staaten sind[4]). Der Staat enthält „die Vereinigung des subjektiven und des vernünftigen Willens" und bildet das sittliche Ganze[5]), das allein in der Richtung auf die absolute Freiheit hin entwicklungsfähig ist; erst der Staat wird Träger dieser Idee, und da die Weltgeschichte nach Hegel „der Fortschritt im Bewußtsein der Freiheit" ist, so kann folgerichtig in ihr „nur von Völkern die Rede sein, welche einen Staat bilden"[6]). „Was einem Volke geschieht und innerhalb desselben vorgeht, hat in der Beziehung auf den Staat seine wesentliche Bedeutung"[7]). Aber zur Weltgeschichte im engeren Sinne gehört nicht jedes Volk, das einen Staat bildet; sie ist die Geschichte derjenigen Reiche, welche Epoche gemacht haben, d. h. einmal die herrschenden gewesen sind. Dadurch sind sie zu Trägern der jeweiligen Entwicklungsstufe des Weltgeistes geworden und haben das absolute Recht gegenüber allen anderen; sie werden aber sofort ungeschichtlich, wenn ihre Epoche vorbei ist[8]).

Hat hiernach die Weltgeschichte die historisch bedeutenden Völker zu behandeln, so bedarf das Individuum neben diesem allgemeinen Gang noch im besonderen einer genaueren Einführung in die Geschichte seines eigenen Volkes, dessen Geist sein Leben bestimmt, damit es eben diesen Geist in seiner gegenwärtigen Gestaltung begreifen lernt: „Der bestimmte Inhalt, der die Form der Allgemeinheit erhält und in der konkreten Wirklichkeit, welche der Staat ist, liegt, ist der Geist des Volkes selbst. Der wirkliche Staat ist beseelt von diesem Geist in allen seinen besonderen Angelegenheiten, Kriegen, Institutionen usf. . . . Der Mensch muß auch wissen von diesem seinem Geist und Wesen

---

[1]) G. 43; E. § 549, S. 461.
[2]) G. 44.
[3]) G. 43—45.
[4]) E. § 548.
[5]) G. 76.
[6]) G. 77.
[7]) E. § 549, S. 459.
[8]) R. § 347; vgl. G. 94.

selbst und sich das Bewußtsein der Einheit mit demselben, die ursprünglich ist, geben"[1]).

Innerhalb der Geschichte des Staates sind es die großen Begebenheiten, welche die wesentliche Charakteristik des Geistes und seiner Zeit sind, der sich unter Umständen auch in den „Einzelheiten eines kleinen Ereignisses, eines Wortes in schlagender Anschaulichkeit und Kürze aussprechen" kann. Diese Züge und Ereignisse sind auszuwählen; sie sind mit größter Unparteilichkeit zu behandeln. Dagegen ist „die Masse der sonstigen Einzelheiten ein überflüssiger Plunder", den zu schildern der Romandichtung überlassen bleibt[2]).

An der Spitze aller Handlungen, somit auch der welthistorischen, stehen Individuen als die „das Substantielle verwirklichenden Subjektivitäten"[3]); in ihren Zwecken liegt das Allgemeine, die Idee, — wenn sie es auch selbst nicht immer wissen; sie sind „praktische und politische Menschen" gewesen, welche „die Einsicht hatten von dem, was not und was an der Zeit" war ... „Ihre Sache war es, dies Allgemeine, die notwendige, nächste Stufe ihrer Welt zu wissen, diese sich zum Zwecke zu machen und ihre Energie in dieselbe zu legen. Die welthistorischen Menschen, die Heroen einer Zeit, sind darum als die Einsichtigen anzuerkennen; ihre Handlungen, ihre Reden sind das Beste der Zeit ... Denn der weitergeschrittene Geist ist die innerliche Seele aller Individuen, aber die bewußtlose Innerlichkeit, welche ihnen die großen Männer zum Bewußtsein bringen. Deshalb folgen die andern diesen Seelenführern; denn sie fühlen die unwiderstehliche Gewalt ihres eigenen inneren Geistes, der ihnen entgegentritt"[4]). Und wie ihren Zeitgenossen, so offenbaren sie durch ihre Handlungen den Geist ihrer Periode auch der Nachwelt. Die Biographien dieser Helden auf dem Hintergrunde der historischen Welt, deren Gehalt sie verkörpern, bilden daher den wertvollsten Stoff für den Geschichtsunterricht[5]); nur dürfen sie nicht mit dem Maßstabe der Sittlichkeit gemessen werden, weil der im Bereiche des Weltgeistes und seiner Geschichte überwunden ist und nicht mehr gilt[6]).

2. Religionsunterricht. Es ist schon gesagt worden, daß Hegel die Meinung verwirft, Religion könne nicht gelehrt werden und sei daher nicht zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Eine solche Ansicht bezeuge nur die Unfähigkeit dessen, der sie ausspricht, Religionsunterricht zu erteilen. Die Religion sei sehr wohl lehrbar; denn sie habe einen Inhalt, der auf gegen-

---

[1]) G. 90; vgl. oben den Abschnitt Nationalerziehung (S. 109 ff.).

[2]) E. § 459, S. 459—460.

[3]) R. § 348.

[4]) G. 66—67.

[5]) E. § 459, S. 460.

[6]) G. 65—66, 69—70; vgl. G. 75: „Im allgemeinen ist dies festzuhalten, daß, was in der Welt als Edles und Herrliches berechtigt ist, auch ein Höheres über sich hat. Das Recht des Weltgeistes geht über alle besonderen Berechtigungen."

ständliche Weise vorstellig sein müsse: „Darin liegt es, daß dieser vorgestellte Inhalt mitgeteilt werden kann, denn Vorstellungen sind mitteilbar durch das Wort“ [1]). Wohl hat in der Religion das Gefühlsmoment eine hervorragende Stelle, da das Gefühl der Zustand des Geistes ist, in dem er in sich zurückgekehrt und in sich einig ist; namentlich in Hegels Jugendschriften bildet die Liebe den Kern der Religiosität. Die Religion ist die geistige Einheit des Individuums mit dem Absoluten und muß somit in das Gefühl übergehen [2]). „Alles im Menschen, dessen Boden der Gedanke ist, kann in die Form des Gefühls versetzt werden ... Doch das Gefühl ist nur Form für diesen Inhalt, der einem ganz anderen Boden angehört. Wir haben so Gefühle von Recht, Freiheit, Sittlichkeit, aber es ist nicht das Verdienst des Gefühls, daß sein Inhalt dieser wahrhafte ist.“ „Wenn man nun auf diese Weise sagt, Gott, — Recht usw., soll auch in meinem Gefühl, in meinem Herzen sein, so drückt man damit nur aus, daß es nicht bloß von mir Vorgestelltes, sondern ungetrennt identisch mit mir sein soll ... Die Religion ist so ins Herz zu bringen, und diese Weise ist die Seite, daß das Individuum religiös gebildet werde“ [3]). Aber die Religion soll die höchste geistige Vereinigung mit dem Göttlichen sein, und darum muß sie einen Inhalt haben, den das Individuum erwerben kann, in dem es zugleich außer sich kommt, seinem Gefühle Klarheit gibt und durch die Rückkehr aus jener denkenden Entzweiung, aus der Versenkung in ein objektives Absolutes, selbst größere Tiefe erlangt [4]). „Die wahrhafte Religion, die Religion des Geistes, muß ein ... Credo, einen Inhalt haben; denn der Geist ist wesentlich Bewußtsein, somit (Bewußtsein) von dem gegenständlich gemachten Inhalt“ [5]). Deshalb erhebt Hegel die Forderung, die bloße Religiosität des Herzens, des Gefühls zu vernichten, damit die geistige Religion entstehen könne. Hegel spricht in der Vorrede zur zweiten Ausgabe der Enzyklopädie davon, daß „die kontrakte, auf das Herz sich punktualisierende Religiosität“ beseitigt werden soll durch Zerknirschung und Zermürbung des Herzens, wonach dann die Wiedergeburt zur wahren religiösen Gesinnung durch den Unterricht herbeigeführt werden müsse [6]).

„Durch Lehre, Unterricht werden die Gefühle erweckt, gereinigt, gebildet, in das Herz gebracht.“ Liegt auch der Zug zur Religiosität ursprünglich — als Gefühl — im Menschen, so schließen sich inhaltsvolle religiöse Gefühle doch erst an religiöse Vorstellungen an. „Dieses Bringen ins Herz hat

---

[1]) Th. I, 109 (XI, 144).
[2]) Vgl. E. § 400.
[3]) Religionsphilosophie XI, 75, 76.
[4]) Vgl. Religionsphilosophie XI, 76, XII, 163.
[5]) E. S. 15; vgl. Geschichte d. Phil. XV, 258.
[6]) E. S. 15.

wesentlich die andere Seite, daß die ursprüngliche Bestimmtheit in der Natur des Geistes selbst liegt. Ein anderes ist aber, ob sie an sich, in seinem Wesen liege, ein anderes, ob man davon wisse, was man ist. Daß es auch zum Gefühl, Bewußtsein komme, daß es herauskomme in das Bewußtsein, daß es gefühlt werde, dazu gehört Vorstellung." Darum muß die Erweckung des religiösen Gefühls auch durch Vermittlung der religiösen Vorstellungen herbeigeführt werden: „Zum Unterricht gehört die Lehre; von dieser Seite fängt die religiöse Bildung überhaupt an" [1]).

Ist demnach der Inhalt der christlichen Lehre durchaus notwendig für die religiöse Bildung, so fragt es sich, wie der Unterricht ihn vermitteln soll. Der Stoff des Religionsunterrichts tritt in der Form der Vorstellung und in der des reinen Gedankens auf. In das Gebiet der Vorstellung gehören alle Bilder, z. B. die Ausdrücke Sohn Gottes, erzeugen, Zorn Gottes, das Essen vom Baum der Erkenntnis usw.; ferner die „göttliche Geschichte, ... die Geschichte Jesu Christi", diese sowohl als äußerliche Reihe von Begebenheiten gefaßt, als auf ihre Innerlichkeit, ihren sittlichen Gehalt hin betrachtet. Wesentlich für die Stufe der Vorstellung ist der Gegensatz, daß Gott auf der einen, die Welt auf der anderen Seite steht [2]). Er wird überwunden auf der Stufe des Denkens, das die Vermittlung zwischen diesen Gegenpolen bringt, indem es den Menschen zu Gott emporführt und Gott in die Welt hineinbringt. Die Beweise vom Dasein Gottes und der spekulative Inhalt der Glaubenslehre sind hier die gegebenen Stoffe; am vollkommensten werden sie in der Religionsphilosophie, der nach Hegels Meinung allein wahren Theologie, behandelt [3]).

Dem Schulunterricht fällt auch hier im allgemeinen die Vermittlung der religiösen Vorstellungen zu. Sie erfolgt nach Hegels Sinn am besten in historischer Form. Eine allgemeime Geschichte aller Religionen und damit des Gottesbegriffes überhaupt wäre die vollkommenste Lösung des Problems, und Hegel hat sie in seinen Vorlesungen über Religionsphilosophie und, in knapperer Weise, auch in seiner Geschichtsphilosophie unternommen. Aber da die Religion zugleich ein Erzeugnis des bestimmten Volksgeistes ist [4]) und die Religion der höchststehenden Kulturvölker der Gegenwart das Christentum ist; da andererseits das Christentum überhaupt die absolute Religion ist, so genügt es schließlich, die Entwicklungsgeschichte dieser Religion vorzuführen; freilich muß dabei auf die jüdische als ihren Ausgangspunkt zurückgegangen werden, was sich auch aus einem andern Grunde empfiehlt.

Hegel will bekanntlich stets mit dem Abstraktesten, weil Einfachsten an-

---

[1]) Religionsphilosophie XI, 85.
[2]) Religionsphilosophie XI, 80 ff.
[3]) Religionsphilosophie XI, 85 ff.
[4]) G. 90.

fangen. Dies ist nun der reine Begriff Gottes als des höchsten Wesens, als des absoluten Herrn, der allein gilt. So offenbart er sich in der jüdischen Religion. Der weitere Schritt in der Gotteserkenntnis wird dann von der christlichen Religion getan; sie sucht Gott zu begreifen, zu erkennen. In Jesu Persönlichkeit und Lehre wird Gottes tiefstes Wesen offenbart. — An die Behandlung des Alten und Neuen Testaments muß sich dann noch die Geschichte der christlichen Religion, die Kirchengeschichte, anschließen, weil sie zeigt, wie das Prinzip der christlichen Welt, daß der Geist Gottes in ihr gegenwärtig und das Absolute mit dem Endlichen eine Einheit bildet, sich zur Erscheinung bringt, bis es nach der „fürchterlichen Zucht der Bildung" in der mittelalterlichen Kirche „durch die Reformation — seine Wahrheit und Wirklichkeit" erhält[1]). In ihr ist das Subjekt wahrhaft frei geworden, indem es in seinem Verhältnis zu Gott auf sich gestellt ist. „Gott im Geist zu verehren, dies Wort ist jetzt erfüllt; Geist ist nur unter der Bedingung der freien Geistigkeit des Subjekts. Denn nur diese ist es, die sich zum Geist verhalten kann; ein Subjekt voller Unfreiheit verhält sich nicht geistig, verehrt Gott nicht im Geiste"[2]). Darum muß jetzt auch die Bibel die Grundlage für den Religionsunterricht abgeben, wie sie zur Grundlage der christlichen Kirche geworden ist. Durch Luthers Übersetzung in die deutsche Sprache ist sie zum Volksbuche geworden, aus dem „jeder sein Gewissen bestimmen" kann, indem er in ihr „das Substantielle" dieser absoluten Religion findet. Bibellektüre ist demnach die Hauptsache; die wenigen Nachteile, die es haben kann, wenn dem Volke die Bibel in die Hand gegeben wird, werden bei weitem durch die ungeheuren Vorteile dieses Verfahrens überwunden[3]).

Die Einführung in die Lehren der christlichen Religion, wie sie in der Bibel vorhanden sind, muß in verschiedener Weise erfolgen, je nach der geistigen Reife des Individuums. „Das Zeugnis des Geistes kann auf mannigfache, verschiedene Weise vorhanden sein: es ist nicht zu fordern, daß bei allen Menschen die Wahrheit auf philosophische Weise hervorgebracht werde. Nach dem verschiedenen Stande der Entwicklung ist auch die Forderung, ist das Vertrauen, daß auf Autorität geglaubt werde; auch Wunder haben da ihren Platz." Der Mensch kann auf unmittelbare Weise von den religiösen Wahrheiten getroffen werden, indem er sie aufnimmt, wie sie sind. „So ist die Bibel für den Christen diese Grundlage, die Hauptgrundlage, die diese Wirkung auf ihn hat, in ihm anschlägt, diese Festigkeit seinen Überzeugungen gibt." „Es gibt Menschen, die sehr religiös sind, nichts tun, als die Bibel lesen und Sprüche daraus hersagen"; ihre „hohe Frömmigkeit und Religiosität" ist also auf diesem Wege gewonnen[4]).

---

[1]) G. 436—439.

[2]) Geschichte d. Phil. XV, 258 (Th. II, 2, 239).

[3]) G. 520—521.

[4]) Religionsphilosophie XII, 162—163.

Indes sieht Hegel solche Menschen gewissermaßen als Ausnahmen an; sie sind auf dem kindlichen Standpunkt stehen geblieben. Bei fortschreitender Entwicklung beginnt der Geist „zu schließen, zu raisonnieren, Gründe anzugeben, an Gedankenbestimmungen fortzugehen", und hiernach muß sich auch die religiöse Unterweisung richten. Weil der Christ zugleich denkender Mensch ist und eine Religion von höchster Geistigkeit sein eigen nennt, so kann er „nicht bei dem unmittelbaren Zusagen, Zeugnis stehen bleiben, sondern ergeht sich auch in Gedanken, Betrachtungen, Nachdenken darüber. Dies gibt dann weitere Ausbildung in der Religion". Auf den Unterricht übertragen, heißt dies: er kann „nur nicht mehr bloß Lesen und Wiederholen der Sprüche" sein, sondern es muß sich „das sogenannte Erklären, das Schließen, Exegesieren" daranknüpfen; und hier „kommt es darauf an, ob das Denken richtig ist oder nicht". Der Lehrer fügt in den Erklärungen zum Bibeltext etwas hinzu, das aus seinem Geiste stammt und nur dann berechtigt ist, wenn er es aus der tieferen Einsicht in die religiösen Wahrheiten schöpft. Dann handelt er im Sinne des Schriftwortes: Der Buchstabe tötet, der Geist macht lebendig[1]).

Die systematische Einführung in den dogmatischen Gehalt der Religion suchte Hegel außer durch den Katechismusunterricht auch dadurch herbeizuführen, daß er die Schüler seiner Anstalt zur Teilnahme an den kirchlichen Katechisationen anhielt. Mehr Bedeutung hat jedoch dafür der philosophische Religionsunterricht auf der Oberstufe, den er vielfach als Teil der philosophischen Propädeutik behandelt hat. In ihm will er den Schülern z. B. die Beweise vom Dasein Gottes geben, unter denen er besonders den ontologischen des Anselm von Canterbury für den wertvollsten hält, weil er auch dem „unbefangenen Menschensinne" nahe liege[2]). In diesem Unterrichte ist auch der Ort, den Gehalt der religiösen Mythen, wie des Sündenfalles, auszuschöpfen, die schon wegen ihrer „tausendjährigen Ehrwürdigkeit", mehr aber wegen ihres tieferen Sinnes es verdienen, daß sie im Religionsunterrichte beibehalten werden[3]). — Die hier gebotene Unterweisung unterscheidet sich von der früheren wesentlich durch ihr Verfahren: „Indem wir diese (Form der) Religion betrachten, gehen wir nicht historisch zu Werke nach der Weise des Geistes, der vom Äußerlichen anfängt, sondern wir gehen vom Begriff aus . . . Hier verhalten wir uns . . . mit Bewußtsein des Denkens über sich, über den Gang der Denkbestimmungen", also dialektisch. „Daß wir auf der anderen Seite vom Positiven (dem Gegebenen) anfingen, ist in der Erziehung geschehen und notwendig, hier aber auf der Seite zu lassen, insofern wir wissenschaftlich verfahren." Darum beginnt hier die Behandlung mit dem „metaphysischen Begriff der Idee Gottes", zu dem die Gottesbeweise hinaufführen[4]).

---

[1]) Religionsphilosophie XII, 163—165.

[2]) E. § 193; Religionsphilosophie XII, 171 ff.

[3]) E. § 24 Zus. 3 (VI, 53 ff.); Religionsphilosophie XI, 80 ff.

[4]) Religionsphilosophie XII, 166 ff.

Trotz seiner hohen Schätzung der religiösen Unterweisung ist Hegel jedoch weit davon entfernt, in ihr das Universalmittel zu sehen, durch das der Mensch zur Religion geführt werden könne. Wer sich allein darauf verläßt, muß eine Täuschung erleben. Der Philosoph urteilt über die Versuche, die Religion in den Staat „in Eimern und Scheffeln hineinzutragen, um sie den Gemütern einzuprägen", in durchaus abfälliger Weise: „Es ist ganz richtig, daß die Menschen zur Religion erzogen werden müssen, aber nicht als zu etwas, das noch nicht ist." „Sollte jenes Aufrufen, jenes Treiben und Drängen danach, die Religion einzupflanzen, ein Angst- und Notgeschrei sein, wie es oft aussieht, worin sich die Gefahr ausdrückt, daß die Religion bereits aus dem Staate verschwunden oder vollends zu verschwinden im Begriffe stehe, so wäre das schlimm und schlimmer selbst, als jener Angstruf meint: denn dieser glaubt noch an seinem Einpflanzen und Inkulkieren ein Mittel gegen das Übel zu haben; aber ein so zu machendes ist die Religion überhaupt nicht; ihr Sich-Machen steckt viel tiefer[1])." Wie bereits im ersten Teile bei der Schilderung der religiösen Entwicklung des Individuums gezeigt worden ist, muß die religiöse Bildung über die Stufe rein subjektiver Religiosität hinweggehen und sich aufs engste mit der Sittlichkeit verbinden, um selber tiefer zu wurzeln. Darum ist die religiöse Bildung nur zum Teil ein Ergebnis der Unterweisung; in eben so hohem Maße gründet sie sich auf die sittliche Zucht: „Die wahrhafte Religion und wahrhafte Religiosität geht nur aus der Sittlichkeit hervor und ist die denkende, das ist der freien Allgemeinheit ihres konkreten Wesens bewußt werdende Sittlichkeit. Nur aus ihr und von ihr aus wird die Idee von Gott als freiem Geiste bewußt; außerhalb des sittlichen Geistes ist es daher vergebens, wahrhafte Religion und Religiosität zu suchen[2])." Daß die Religion zum innersten Wesen des Menschen werde, in seinem Herzen Aufnahme finde, wird ebenfalls nicht allein durch Belehrung erreicht, sondern durch Gewöhnung, die ihrerseits durch regelmäßige Teilnahme am Gottesdienst der Gemeinde erzeugt wird — man erinnere sich daran, daß hierin die religiöse Entwicklung des Individuums gipfelte. Darum hält Hegel es auch für angebracht, daß die Schule ihre Zöglinge anhält, daß sie am öffentlichen Kultus teilnehmen „und in die jungen Gemüter die Eindrücke der Andacht und der Erbauung empfangen, welche das Feierliche des Gottesdienstes mit sich bringt"[3]).

3. Der Unterricht in der Philosophie. Hegel unterscheidet eine doppelte Weise des Betriebes der Philosophie: den vorbereitenden, propädeutischen Unterricht auf dem Gymnasium und das eigentliche Studium auf der Universität. Worin beide sich unterscheiden, ist in der allgemeinen Methodik

---

[1]) G. 92.

[2]) E. § 552, S. 463; vgl. oben S. 73.

[3]) Rede vom 14. September 1810; XVI, 151 (Th. III, 200).

bereits nachgewiesen; es ist hier nur noch wenig nachzutragen. Die Aufgabe ist in beiden Fällen, „das Gehaltvolle für die Einsicht zu rechtfertigen, es in bestimmte Gedanken zu fassen und zu begreifen und es dadurch vor trüben Abwegen zu bewahren“[1]). Um diese Aufgabe lösen zu können, darf die Philosophie, „auch wenn der Jugend vorgetragen, niemals erbaulich sein“[2]), sondern soll sich selbst durch Klarheit auszeichnen. Namentlich muß die propädeutische Philosophie, welche „die formelle Bildung und Übung des Denkens zu leisten“ hat, hierauf bedacht sein und an Stelle der phantastischen Ausmalung „Bestimmtheit der Begriffe und einen konsequenten methodischen Gang“ setzen[3]); denn „die Fähigkeit, gelernt zu werden, erlangt die Philosophie durch ihre Bestimmtheit näher insofern, als sie dadurch allein deutlich, mitteilbar und fähig wird, ein Gemeingut zu werden“[4]). Das systematische Gebäude der Philosophie, wie es der Lehrer darbietet, ist dann vom Schüler einfach lernend aufzunehmen, ohne daß er selbst mit seinen Gedanken sich daran macht. „Das originelle, eigentümliche Vorstellen der Jugend über die wesentlichen Gegenstände ist teils noch ganz dürftig und leer, teils aber in seinem unendlich größeren Teile Meinung, Wahn, Halbheit, Schiefheit, Unbestimmtheit. Durch das Lernen tritt an die Stelle von diesem Wähnen die Wahrheit[5]).“ Durchaus zu bekämpfen ist die Sucht, gleich neue Gedanken finden, ein eigenes System haben zu wollen; das hat zur Folge, „daß ein Einfall für desto origineller und vortrefflicher gehalten wird, je abgeschmackter und verrückter er ist, weil er eben dadurch die Eigentümlichkeit und Verschiedenheit von dem Gedanken anderer am meisten beweist“[6]).

Innerhalb des Systems müssen nach Hegels Ansicht die einzelnen Teile mit der genügenden Ausführlichkeit behandelt werden, weil sie nur dadurch die ausreichende Bestimmtheit gewinnen, und weil das Ganze nur dann selbst vollkommen wird, wenn seine Teile sich möglichst vollständig ausbilden[7]). Deshalb macht er sich über die „intensive Weise“ des Herrn von Baader lustig, der von Zeit zu Zeit einen oder zwei Bogen drucken lasse, „die das ganze Wesen der ganzen Philosophie oder einer besonderen Wissenschaft derselben enthalten sollen“[8]).

Auf der Universität hat Hegel selbst in regelmäßigem Wechsel die einzelnen Gebiete der Philosophie behandelt und dazwischen eine Gesamtdarstellung des Systems eingeschoben. Der propädeutische Unterricht dagegen soll sich be-

---

[1]) Brief an F. v. Raumer; XVII, 355 (Th. III, 315).

[2]) Ebenda.

[3]) Ebenda XVII, 351, 353, 355; vgl. an Niethammer XVII, 336 (Th. III, 249).

[4]) XVII, 354.

[5]) XVII, 344 (Th. III, 256).

[6]) XVII, 354 (Th. III, 313).

[7]) XVII, 351—352 (Th. III, 311—312); vgl. XVI, 138 (Th. III, 188—189).

[8]) XVII, 351.

schränken und nicht alle Gebiete berücksichtigen. Zunächst will Hegel die Geschichte der Philosophie ausschließen; denn „ohne die spekulative Idee vorauszusetzen, wird sie wohl nichts anderes als eine Erzählung zufälliger, müßiger Meinungen und führt leicht dahin, ... eine nachteilige, verächtliche Meinung von der Philosophie, insbesondere auch die Vorstellung hervorzubringen, daß mit dieser Wissenschaft alles nur vergebliche Mühe gewesen und es für die studierende Jugend noch mehr vergebliche Mühe sein würde, sich mit ihr abzugeben". In dem Bericht an das preußische Ministerium, dem diese Worte entnommen sind, schlägt Hegel als Unterrichtsgegenstände nur die empirische Psychologie und die Logik, aus der Metaphysik nur die Beweise vom Dasein Gottes und aus der Ethik Belehrungen über die Natur des Willens und der Freiheit, des Rechts und der Pflicht vor, die noch dazu mit dem Religionsunterricht verbunden werden sollen[1]).

Hegel selbst hat während seiner Tätigkeit am Gymnasium zu Nürnberg — im Einverständnis mit dem Normativ von 1808, dessen Verfasser Niethammer übrigens hierin vielleicht von ihm beeinflußt war, allerdings in etwas anderer Reihenfolge als dort vorgeschrieben — folgende Gebiete behandelt: in der Unterklasse die Grundbegriffe des Rechts, der Moral und der Religion; im Anfangskursus der Mittelklasse Psychologie, und zwar in der Hauptsache die Phänomenologie des Geistes in der verkürzten Form der Enzyklopädie; im zweiten Kursus der Mittelklasse die Logik, in die er, getreu seinem System, die Metaphysik hineinbringt, insbesondere die ontologischen Bestimmungen und die Kantischen Antinomien; in der Oberklasse die Enzyklopädie, in der die noch nicht behandelten Gebiete am eingehendsten durchgenommen wurden[2]).

Das Lehrverfahren ist hier selbstverständlich die dialektische Methode, nur daß auf dem Gymnasium dem Stoffe bloß die entsprechende Anordnung ohne die dialektischen Übergänge gegeben wird: hier ist für den Vortrag der Philosophie „die abstrakte Form zunächst die Hauptsache"[3]). Ausdrücklich lehnt Hegel in seinem Brief an Raumer die kritische und skeptische Methode ab, wie auch das phantastische, systemlose Philosophieren. Die beiden ersteren Weisen, Philosophie zu treiben, bewegen sich nur an dem vorhandenen Material als Stoff äußerlich entlang und bringen es zu nichts „als zu dem Unerfreulichen und Langeweile Machenden negativer Resultate. Wenn dieser Weg auch etwa den Scharfsinn zu üben dient, das Mittel der Phantasie aber die Wirkung haben möchte, ein vorübergehendes Gären des Geistes, auch etwa, was man Erbauung nennt, zu erwecken und in wenigen die allgemeine Idee selbst zu entzünden, so leistet doch keine von diesen Weisen, was geleistet werden soll, und was Studium der Wissenschaft ist[4])."

---

[1]) XVII, 362 ff. (Th. III, 279 ff.).

[2]) XVII, 335 ff. (Th. III, 243—244, 248 ff.).

[3]) XVII, 345 (Th. III, 257).

[4]) XVII, 352 (Th. III, 312).

3. Die erziehende Wirkung des Unterrichts.

Nach den bisherigen Ausführungen muß es den Anschein haben, als bezwecke der Unterricht weiter nichts als eine Ausbildung des Denkens. In der Hauptsache ist das auch sein Zweck, und bei der hohen Wertschätzung, die Hegel dem Denken überhaupt gewährt, indem er es für die vollendetste Äußerung des Geistes erklärt, ist dem Unterricht mit diesem Ziel die wertvollste Aufgabe gestellt. Nun ist Hegel Gegner einer Ansicht von dem Wesen des Geistes, die seine verschiedenen Momente als gesonderte trennt; bei ihm ist der Geist stets in sich einig, mag er sich auch in den verschiedenen Formen des Denkens, des Wollens oder des Gefühls äußern. Eine Beeinflussung und Bildung des Denkens kann daher gar nicht ohne Einwirkung auf das Wollen und Fühlen des Menschen bleiben[1]); Hegel führt deshalb die „Bildung der Sitten" in einer seiner Schulreden auf den Unterricht zurück, der sie teils als indirekte Wirkung, teils als direktes Resultat zur Folge habe. „Wir sind zwar aus einer vergangenen Zeit der Vorstellung noch gewohnt, Kopf und Herz zu trennen und Denken und Empfinden, oder wie dieser Unterschied sonst genannt werden mag, beinahe als zweierlei unabhängige und gegeneinander gleichgültige Wesen zu betrachten; der Einfluß des Unterrichts auf den Charakter erscheint hiernach entfernt oder zufällig. Der Menschengeist aber, der ein Eins ist, beherbergt in der Tat nicht so verschiedene Naturen in sich; bei aller Einseitigkeit, die ihm möglich ist, und die sich nur auf die vereinzelten untergeordneten, von der Wurzel seines Wesens entfernteren Kräfte bezieht, können jene tieferen Unterschiede, die in seinem Innersten unmittelbar zusammentreffen, sich nicht bis zu jener vermeintlichen Absonderung trennen[2])."

Diese Wirkung des Unterrichts auf die sittliche Bildung des Menschen muß ein Zweck sein, der ihm ebenso wichtig ist, wie die Vermittlung von Kenntnissen. Das liegt in seinem Wesen begründet. Die Grundzüge seines Verfahrens entlehnt er dem Verlauf der eigenen geistigen Entwicklung des Menschen; deshalb muß jene Einheit der „Seelenvermögen" maßgebend für ihn sein; er muß sich das Ziel der Charakterbildung stecken. Aber noch viel mehr: der Erfolg des Unterrichts hängt mindestens ebenso wie von dem Unterrichtsverfahren auch von der Selbsttätigkeit des Schülers ab, davon daß er den Stoff ergreift und lernt, und dazu treibt ihn das Interesse, dazu muß er seinen Willen anspannen. Der Lehrer muß also im Zögling diese beiden Momente durch seinen Unterricht auslösen, wenn er zum Ziele kommen will. Endlich sind nur diejenigen Kenntnisse von Wert, die dem Menschen in Fleisch

---

[1]) Vgl. die Ausführungen über diesen Zusammenhang in § 471 der Enzyklopädie.

[2]) XVI, 156—157 (Th. III, 205). — Eine solche weitergreifende Bedeutung des Unterrichts deutet Hegel auch in der Religionsphilosophie mit den Worten an: „Zum Unterricht gehört die Lehre", XI, 85.

und Blut übergehen; nur dann ist der Unterricht fruchtbar gewesen, wenn er die Schüler zur Gewohnheit der Tätigkeit des Denkens geführt hat. Was aber so zum innersten Besitz der Seele geworden ist, das bestimmt von da aus ihr ganzes Verhalten, auch das Wollen und Fühlen; erst an diesem Punkte ist aber die Bildung des Denkens selbst vollendet. So ergibt sich, daß der Unterricht nicht nur unbeabsichtigt charakterbildend wirkt, sondern sich diesen Zweck mit setzen muß, wenn er sein Hauptgeschäft, die Vermittlung der Kenntnisse, gut führen will.

Charakterbildend wirkt der Unterricht zunächst in formeller Weise. Indem er den Geist in Tätigkeit versetzt, gewöhnt er ihn an die Bewegung, die immer mehr in die bewußt dialektische übergeht, und die auch die Grundform des Wollens ist. In der Forderung des regelmäßigen Lernens und Arbeitens ist eine direkte Beeinflussung des Willens enthalten. Diese äußere Ordnung ist Hegel äußerst wichtig: „Es kann nichts Wesentlicheres geben, als das Übel der Nachlässigkeit, der Verspätung oder Unterlassung der Arbeiten mit allem Ernste zu verfolgen und auf unabänderliche Ordnung zu halten, so daß, das Aufgegebene zur gesetzten Zeit zu liefern, etwas so Unausbleibliches werden muß als das Wiederaufgehen der Sonne"[1]). — Ferner wird durch die Zucht der Gedanken auch die des Wollens bewirkt: die Unterdrückung der eigenen Einfälle des Zöglings[2]), die Forderung des Schweigens vor den Worten des Lehrers[3]). Das ist ein Gehorsam, ein Beugen der Individualität, das ihr tiefstes Wesen ergreift und weit über die bloße Zucht des Denkens hinweggeht. Mit diesen Maßnahmen greift der Erzieher tief in das Willensleben des jungen Menschen ein. In hervorragender Weise gilt das von einem Unterrichtszweig, der damals in das Gymnasium neu eingeführt wurde, von den militärischen Übungen, aus denen der spätere Turnunterricht hervorgegangen ist. Hegel schätzt sie als Bildungsmittel sehr hoch. „Diese Übung, schnell aufzufassen, mit seinem Sinne gegenwärtig zu sein, das Befohlene, ohne sich erst hin und her zu bedenken, auf der Stelle mit Präzision auszurichten, ist das direkteste Mittel gegen die Trägheit und Zerstreuung des Geistes, die sich Zeit nimmt, bis sie das Gehörte in den Sinn hineingehen läßt, und noch mehr Zeit, bis sie wieder herausgeht und das halb Gefaßte halb ausrichtet. Es hat sich auch bei dieser Gelegenheit gezeigt, daß junge Leute, die sonst zum Auffassen, zur Gegenwart des Sinnes gebildet sind, sie mögen angreifen was sie wollen, sich schnell darin finden und rasche Fortschritte machen[4])." — Alles, was demnach den Geist formal bildet, d. h. ihn zu der seinem Wesen entsprechenden Bewegung anregt und anleitet, hat

---

[1]) XVII, 153 (Th. III, 202).

[2]) Ebenda.

[3]) Geschichte d. Phil. XIII, 230—231 (Th. I, 97).

[4]) XVI, 151 (Th. III, 200—201).

auch seine Bedeutung für die Entwicklung seiner übrigen Funktionen. „Die allgemeine Bildung hängt ihrer Form nach aufs engste mit der moralischen Bildung zusammen; denn wir müssen diese überhaupt nicht auf einige Grundsätze und Maximen, auf eine generelle Redlichkeit, Wohlmeinenheit und ehrliche Gesinnung einschränken, sondern dafür halten, daß nur der überhaupt gebildete Mensch auch ein sittlich gebildeter Mensch sein könne[1]."

Außer auf diese indirekte Weise wirkt die formelle Geistesbildung auch direkt auf die moralische Entwicklung des Menschen ein. Der Geist ist auch in den Seiten seiner Äußerung, die nicht reines Denken sind, denkend tätig, und das Ziel der Ausbildung dieser einzelnen Formen ist stets zugleich das Bewußtsein über sie. Es gehört zum Freiheitsbegriff und damit zum freien sittlichen Handeln das Bewußtsein des handelnden Subjekts über sein Tun und die daraus entspringende Gewißheit der Selbstverantwortung. „Formelle Bildung ist zum sittlichen Handeln notwendig," weil das Subjekt die Fähigkeit besitzen muß, „den Fall und die Umstände richtig aufzufassen, die sittlichen Bestimmungen selbst wohl voneinander zu unterscheiden und die passende Anwendung von ihnen zu machen. Diese Fähigkeit ist es aber gerade, welche durch den wissenschaftlichen Unterricht gebildet wird; denn er übt den Sinn der Verhältnisse und ist ein beständiger Übergang in der Erhebung des einzelnen unter allgemeine Gesichtspunkte und umgekehrt in der Anwendung des allgemeinen auf das einzelne. Die wissenschaftliche Bildung hat überhaupt die Wirkung auf den Geist, ihn von sich selbst zu trennen, aus seinem unmittelbaren natürlichen Dasein, aus der unfreien Sphäre des Gefühls und des Triebs herauszuheben und in den Gedanken zu stellen, wodurch er ein Bewußtsein über die sonst nur notwendige instinktartige Rückwirkung auf äußere Eindrücke erlangt und diese Befreiung die Macht über die unmittelbaren Vorstellungen und Empfindungen wird, welche Befreiung die formelle Grundlage der moralischen Handlungsweise überhaupt ausmacht[2]." Wie sorgfältig diese formelle Geistesbildung schon im Interesse der sittlichen Erziehung zu betreiben ist, ergibt sich hieraus ohne weiteres.

Zum bewußten moralischen Handeln gehört nicht nur die Fähigkeit, den einzelnen Fall nach allgemeinen Grundsätzen zu bestimmen, sondern auch eine Kenntnis der sittlichen Werte, der Pflichten und Rechte, kurz eine Einsicht in die sittliche Welt, in der das Leben des Individuums sich abspielt. Soweit diese Einsicht in klarer Erkenntnis besteht, vermag der Unterricht sie zu vermitteln, und er tut es, indem er wertvolle Stoffe zum Gegenstande wählt, Stoffe, in denen neben den Erkenntnisgebieten auch die sittliche Wirklichkeit vor dem Schüler lebendig wird. Das Studium der Alten in der eingehenden Weise, wie Hegel es wünscht, ist imstande, den jungen Menschen

---

[1]) XVI, 157 (Th. III, 205—206).
[2]) XVI, 170 (Th. III, 216).

„die Grundvorstellung eines edlen Lebens fortdauernd gegenwärtig zu erhalten" und in ihnen „einen inneren schöneren Ort zu befestigen, ... aus dem sie ... gestärkt und erfrischt zu ihrer Bestimmung und vorgesetzten Wirksamkeit herausgehen werden"[1]). „In einem solchen Elemente, in dem wir uns einhausen, geschieht es nicht nur, daß alle Kräfte der Seele angeregt, entwickelt und geübt werden, sondern dasselbe ist ein eigentümlicher Stoff, durch welchen wir uns bereichern und unsere bessere Substanz bereiten[2])." Eine Neubelebung und Neugestaltung der Moral ist daher die Folge des Studiums der Humaniora in der Renaissancezeit gewesen[3]). Es hat vor allem das Interesse an großen Menschen, an den geistigen und sittlichen Führern der Geschichte erweckt, weil es den Menschen selbst „in seinem Interesse, in seinem Wirken" anerkennt und ihn dem Göttlichen mit dem Bewußtsein gegenüberstellt, daß er selbst sittliche Werte in sich trägt[4]). Der Unterricht führt dem Individuum vielfach solche Beispiele vor Augen, an denen es die Wirklichkeit des praktischen Geistes sehen kann, Beispiele, die anregend auf sein Streben wirken, weil der Sinn der Jugend auf Ideale gerichtet ist. Hier zeigen sich „Gesetze und Pflichten in lebendiger Gestalt, als Sitten und Tugenden, nicht in der Form von Reflexionen und Grundsätzen, nach denen wir uns als entfernten und auferlegten Vorschriften richten"[5]).

Außer solchen Vorbildern, aus denen die Schüler sich das Sittliche zum Teil selbst herauslösen müssen, bietet ihnen der Unterricht in der Religion und in der Philosophie, sowie der in den Sprachen auch „direkte Belehrung über moralische Begriffe und Grundsätze". Hegel glaubt nun zwar nicht, daß auf diesem Wege allein jemand zur Sittlichkeit geführt werden könne; aber weil der Mensch denkendes Wesen ist, muß solche Belehrung ein wesentliches Moment der sittlichen Erziehung bilden. „Man könnte über das viele moralische Gerede, das man aus so mancherlei Triebfedern allenthalben treiben sieht, wohl unwillig werden und bestimmte moralische Belehrung für überflüssig halten, weil bei solchem Wissen und Reden häufig alle übeln Leidenschaften, kleine Empfindungen und vornehmlich moralischer Eigendünkel Platz haben. Es bleibt aber darum nicht weniger wichtig, nicht lediglich auf die natürliche Entwicklung des Guten aus dem Herzen und auf die Angewöhnung durch das Beispiel ohne Reflexion sich zu verlassen, sondern das Bewußtsein mit den sittlichen Bestimmungen bekannt zu machen, die moralischen Reflexionen in ihm zu befestigen und es zum Nachdenken darüber anzuleiten. Denn an diesen Begriffen haben wir die Gründe und Gesichtspunkte, aus

---

[1]) XVI, 189 (Th. III, 232).
[2]) XVII, 139 (Th. III, 190).
[3]) G. 513.
[4]) Geschichte d. Phil. XV, 213 (Th. II, 2, 225).
[5]) XVI, 189.

denen wir uns und anderen über unsere Handlungen Rechenschaft geben, die Richtungslinien, die uns durch die Mannigfaltigkeit der Erscheinung und das unsichere Spiel der Empfindungen hindurchleiten. Es ist der Vorzug des Selbstbewußtseins, daß es statt der Festigkeit des tierischen Instinkts einerseits willkürlich und zufällig in seinen Bestimmungen ist und anderseits dieser Willkür aus sich selbst durch seinen Willen Schranken setzt. Das Feste und Bindende nun gegen das Unstäte und die Widersprüche jener Seite sind die sittlichen und dann noch mehr die religiösen Bestimmungen ... Ohne sie fällt das Allgemeingültige, das, was der Mensch soll, und das Zufällige, das ihm für den Augenblick beliebte, in die gemeinschaftliche Form eines solchen, das er mag." Das Subjekt kann also ohne solche Belehrung nicht sittlich handeln, weil ihm die Erkenntnis jenes Unterschiedes fehlt und es das Allgemeingültige und das Zufällige nicht auseinander zu halten vermag[1]).

b) Die Einwirkung des Erziehers auf das Wollen des Zöglings: Zucht.

Die Hegelsche Pädagogik hat es sich als ihre Hauptaufgabe gesetzt, den Menschen nicht nur zum denkenden Wesen zu bilden, sondern ihn auch vor allem zum sittlichen Handeln zu bringen. In dieser Aufgabe liegen bereits die Momente enthalten, welche die Zucht als Vermittlertätigkeit charakterisieren. Das sittliche Handeln bedingt zunächst die Erfüllung des Individuums mit dem sittlichen, allgemeinen Geiste. Der Erzieher muß es zu ihm hinlenken und den natürlichen Eigenwillen, der sich hiergegen auflehnt, unterdrücken. „Zucht kommt her von ziehen, zu etwas hin, und es ist irgendeine feste Einheit im Hintergrunde, wohin gezogen und erzogen werden soll, damit man dem Ziele adäquat werde"[2]); „ein Hauptmoment der Erziehung ist die Zucht, welche den Sinn hat, den Eigenwillen des Kindes zu brechen, damit das bloß Sinnliche und Natürliche ausgerottet werde"[3]). Die Erziehung wirkt in dieser Richtung gegen das Individuum und ist insofern Zwangstätigkeit.

Handeln kann anderseits der Mensch nur als Subjekt; nur durch sein Wollen, seine Interessen und seine Tätigkeit vermag er Werkzeug und Mittel des Weltgeistes zu sein[4]). Jene erste Seite der Zucht muß deshalb ergänzt werden durch eine zweite, die Erziehung zum selbständigen Wollen. In seiner Rede vom 2. September 1811 erklärt Hegel, in neuerer Zeit werde die Erziehung immer mehr aus dem richtigen Gesichtspunkte betrachtet, „daß sie wesentlich

---

[1]) XVI, 168—169 (Th. III, 214—215).

[2]) G. 409.

[3]) R. § 174 Zus.

[4]) G. 61.

mehr Unterstützung als Niederdrückung des erwachenden Selbstgefühls, eine Bildung zur Selbständigkeit sein müsse"[1]). In dieser Beziehung hat die sittliche Zucht im wesentlichen eine leitende Tätigkeit auszuüben.

Noch aber mangelt dieser Zucht ein wichtiges Moment: sie ist „für die Gezogenen ein blindes Schicksal, dem sie sich in stumpfem Leiden ergeben; es fehlt noch die höhere Bestimmung, daß das Innere selbst zum Schmerz und zur Sehnsucht komme, daß der Mensch nicht nur gezogen werde, sondern daß dieses Ziehen sich als ein Ziehen in sich hinein zeige"[2]). Das Individuum muß selbst zur Einsicht in das Ziel der Erziehung gelangen, dieses, wenn auch widerstrebend, anerkennen und sich ihm entgegenbewegen, so daß es nun dasjenige, was von ihm durch Zwang gefordert wurde, in freiem Gehorsam auf sich nimmt.

1. Die Bezwingung der natürlichen Individualität durch die Zucht (Strafe und Belohnung).

Als Tätigkeit des Zwanges vermag die Zucht mit wirklichem Erfolg nur in der Zeit aufzutreten, wo der Geist noch in seiner Natürlichkeit befangen ist und sich gänzlich an die objektive Welt hingibt. Wenn der Wille „sich in eine äußerliche Sache legt," so bildet sie seine Wirklichkeit, an der er selbst „ergriffen und unter die Notwendigkeit gesetzt" werden kann. Geschieht dies ohne einen höheren Zweck, so ist es weiter nichts als unberechtigte Gewalt, die dem Willen angetan wird. Sie erhält den Charakter des Zwanges, wenn sie dem Individuum eine Aufopferung oder Handlung als Bedingung dafür auferlegt, daß es irgendeinen Besitz oder ein positives Sein erlangt[3]). Sofern der Mensch als lebendiges Wesen die Seite der Äußerlichkeit überhaupt an sich trägt, kann er dem Zwange unterworfen werden; und dieser Zwang geht auf sein Inneres, seinen Willen, solange auch dieser an der Äußerlichkeit, an äußeren Dingen festhält, was infolge der natürlichen Bedürfnisse und Begierden des Menschen dauernd der Fall ist. Mit der zunehmenden Befreiung von ihnen und der Entwicklung des freien Willens, der reinen Geistigkeit in ihm entzieht sich der Mensch immer mehr jenem Zwange, weil er nicht mehr an Äußerlichkeiten zu fassen ist. „Es kann nur der zu etwas gezwungen werden, der sich zwingen lassen will[4])." Daraus folgt, daß die Zucht nur in der Kindheit und ungebildeten Menschen gegenüber in dieser Richtung wirkt, hier aber auch mit vollem Erfolg. — Das selbstbewußte Individuum empfindet den Zwang zwar als unrechtlich, weil er sich gegen den Willen in ihm

---

[1]) XVI, 172—173 (Th. III, 218).
[2]) G. 410.
[3]) R. § 90.
[4]) R. § 91.

richtet, der doch sein geistiges Wesen ausmacht. Die Äußerung oder das Dasein dieses Willens wird aufgehoben[1]). Dies ist daher nur gestattet, wo es gilt, den sittlichen Willen gegen den natürlichen zu behaupten und das Individuum auf ersteren hinzuführen. Die Gewalt, die es erleidet, wird jetzt zum „pädagogischen Zwang", der sich gegen die natürliche Wildheit und Roheit richtet und die „an sich seiende Idee der Freiheit gegen solchen ungebildeten Willen in Schutz zu nehmen und in ihm zur Geltung zu bringen" hat. „Entweder ist ein sittliches Dasein in Familie oder Staat schon gesetzt, gegen welche jene Natürlichkeit eine Gewalttätigkeit ist, oder es ist ein Naturzustand ... Zustand der Gewalt überhaupt vorhanden, so begründet die Idee gegen diese ein Herrenrecht[2])."

Die erste Arbeit der Zucht an dem Individuum ist hiernach negativ und erstreckt sich darauf, daß „ihr einzelner und eigener Wille, ferner die Abhängigkeit von sinnlichen Neigungen und Begierden aufgehoben und der Wille also befreit werde"[3]).

Solange der Zögling selber noch ganz im Äußerlichen lebt, muß der Erzieher, um diesen Zweck zu erreichen, auch zu Mitteln greifen, die ihn hier anpacken und ihn den Zwang als etwas Äußeres empfinden lassen: es sind Strafe und Belohnung.

Die Strafe ist als pädagogisches Hilfsmittel nicht das, was Hegel in seiner Phänomenologie und in der Rechtsphilosophie darunter versteht: die Aufhebung des Verbrechens oder die Negation der Negation des Rechts, die innere Wiederherstellung des Freiheitsbegriffs — auch im Verbrecher selbst. Diese Strafe im rechtlichen Sinne setzt die Zurechnungsfähigkeit des Missetäters voraus, behandelt ihn als freies, vernünftiges Wesen. Auf diesem Standpunkt befindet sich aber der unerzogene Mensch noch nicht. „Von Natur ist das Kind weder böse noch gut, da es anfänglich weder vom Guten noch vom Bösen eine Erkenntnis hat," sondern einfach aus seinen natürlichen, unbewußten Trieben heraus handelt[4]). Darum kann man Kindern auch keine Handlung zurechnen[5]). Wenn der Erzieher über sie Strafen verhängt, so dienen sie nicht dazu, das Recht wiederherzustellen, sondern sie sollen die Kinder dazu zwingen, von ihrem Eigenwillen und seiner Betätigung abzulassen, wo er dem allgemeinen Willen entgegensteht, ihm nicht gemäß ist und ihn verletzt. Ist die Rechtsstrafe Wiedervergeltung[6]), so bezweckt die vom Erzieher angewandte die Besserung des Kindes; sie will es hindern, nach seinen Neigungen

---

[1]) R. § 92.
[2]) R. § 93 (Ausgabe von 1821 — später: „Heroenrecht").
[3]) Prop. XVIII, 27 (Th. I, 13).
[4]) E. § 396 Zus.
[5]) Prop. XVIII, 23 (Th. I, 103).
[6]) R. § 101.

zu verfahren, und es veranlassen, im Sinne des vernünftigen Menschen zu handeln, der es leitet. Diese Art der Strafe soll also abschreckend wirken und dann veredelnd, vergeistigend. Der Zweck der Bestrafungen der Kinder durch die Eltern ist „nicht die Gerechtigkeit als solche, sondern subjektiver, moralischer Natur, Abschreckung der noch in Natur befangenen Freiheit und Erhebung des Allgemeinen in ihr Bewußtsein und ihren Willen“[1]). Hegel erkennt das Prinzip der Sophisten an, nach dem die Zöglinge nicht wegen des Vergangenen, sondern wegen des Künftigen bestraft werden sollen[2]).

Weil die Strafe in der Pädagogik nicht zur Vergeltung dient, braucht sie auf die Art des Vergehens keine Rücksicht zu nehmen und sich ihr nicht anzupassen, wie das die Rechtsstrafe tun muß. Auf der Stufe der Unfreiheit, die das Kind innehat, darf sie es auch an seiner empfindlichsten Äußerlichkeit, am Körper, treffen. „Wo das Gefühl für Ehre noch nicht ist“, — und das ist bei dem Kinde der Fall, da es noch in der Sinnlichkeit und nicht in dem Bewußtsein der Freiheit lebt — da ist „eine Tracht Schläge am leichtesten verschmerzt“; sie ist aber „das Härteste für den Mann von Ehre, der nicht für einen sinnlich Berührbaren gehalten werden will, sondern andere Seiten feinerer Empfindlichkeit hat. . . . Bei der Züchtigung ist der Abhaltungsgrund nur Furcht vor der Strafe, nicht die Innerlichkeit des Unrechts; denn es ist hier noch nicht die Reflexion über die Natur der Handlung selbst vorauszusetzen“[3]). Ähnlich ist es um die Wirkung solcher Strafen bestellt, die in der Zufügung eines äußeren Unglücks, etwa der Schmälerung oder Verkürzung des Besitzes bestehen[4]). All diese äußerlich wirkenden Strafen müssen bei zunehmendem Selbstbewußtsein des Zöglings durch mehr geistige, durch Ehrenstrafen, z. B. durch Entziehung des Vertrauens, ersetzt werden; sonst wird die Entwicklung zum freien Menschen unterbunden, und knechtische Gesinnung ist das Ergebnis solcher Erziehung[5]).

Im Wesen der Strafe liegt die Forderung begründet, daß sie von seiten der Erzieher ohne subjektive Interessen verhängt wird; sie darf nicht zur Rache werden; sie soll eben in den Dienst des allgemeinen Willens treten[6]). „Das Recht der Eltern über die Willkür der Kinder bestimmt sich durch den Zweck, sie in Zucht zu halten und zu erziehen“[7]).

In derselben Richtung wie die Strafe wirkt die Belohnung: auch sie führt den jugendlichen Geist dem Ziele der Erziehung zu, indem sie ihn an den

---

[1]) R. § 174.
[2]) Geschichte d. Phil. XIV, 18.
[3]) G. 183.
[4]) Religionsphilosophie XII, 74 (Th. II, 1, 166—167).
[5]) Ebenda.
[6]) R. § 103.
[7]) R. § 174.

Bestimmungen seiner Wirklichkeit ergreift. Je nach dem Entwicklungsstande des Zöglings muß sie sich verändern, wie die Strafe: von sinnlichen Formen zu geistigen aufsteigen. So nennt Hegel als Belohnungen für die strebsamen Schüler seiner Anstalt die Verteilung von Preisen durch den General-Kommissar der Regierung am Schlusse des Schuljahrs[1]), die „Lokation (ihren Platz in der Klasse) und die Bekanntmachung derselben“[2]); ferner die Versetzung in eine höhere Klasse[3]) und die Zulassung zur Universität[4]) und schließlich überhaupt nur die „Zufriedenheit ihrer Lehrer und ihrer Vorstände“[5]). — Indes unterscheidet die Belohnung sich doch wesentlich von der Strafe, da sie nicht, wie diese, hemmend in die Entwicklung des Zöglings eingreift, sondern ihn antreibt, auf dem bereits beschrittenen richtigen Wege weiterzugehen. Die Belohnung darf daher nur erfolgen, wenn sie wirklich verdient ist, d. h. wenn der Auszuzeichnende sich bereits auf das richtige Ziel zubewegt hat. Die Versetzung der Schüler in eine neue Klasse „ist eine allgemeine Belohnung, welche sie durch Aufmerksamkeit und Fleiß verdienen müssen“[6]). Das rechte Streben wird dadurch anerkannt und geehrt; aber eben deshalb enthält jede Belohnung die stillschweigende Verpflichtung, sich in der bisherigen Richtung weiterzubewegen. Den Abiturienten, denen ein Preis verliehen ist, ruft Hegel zu: „Empfangen Sie ihn als ein Zeichen der Zufriedenheit mit dem, was Sie seither leisteten, und noch mehr als eine Aufmunterung für Ihr zukünftiges Verhalten; als eine Ehre, die Ihnen widerfährt, aber noch mehr als einen neuen Anspruch auf Ihre weitere Anstrengung, als ein höheres Recht, das Ihre Eltern, Ihre Lehrer, das Vaterland und die allerhöchste Regierung auf Sie erworben haben“[7]). Und nicht minder sollen die Trägen durch die Belohnung der Tüchtigen zu ernsterer Arbeit angespornt werden[8]). Daß ein solcher Antrieb nötig wird, daran ist die mangelnde Einsicht der Zöglinge schuld, wie Hegel in seiner Rede vom 2. September 1813 ausführt: „Dieser Jugend, welche noch nicht fähig ist, die Wichtigkeit des Geschäfts, das sie treibt, und des Erwerbs, den sie an Kenntnissen und Bildung macht, in seinem wahren Werte zu erkennen, mögen die nun zu erteilenden Belohnungen und diese feierliche Auszeichnung zur Ermunterung ihres Fleißes dienen“[9]).

---

[1]) XVI, 147 und am Schlusse der übrigen Reden.
[2]) XVI, 164 (Th. III, 212).
[3]) XVI, 184 (Th. III, 228).
[4]) XVI, 146—147, 185 (Th. III, 196—197).
[5]) XVI, 190 (Th. III, 233).
[6]) XVI, 184 (Th. III, 228).
[7]) XVI, 147 (Th. III, 197).
[8]) XVI, 165 (Th. III, 212).
[9]) XVI, 190 (Th. III, 233).

2. Die Leitung des Individuums durch die Zucht (Bewahrung, Vertrauen, Beschäftigung).

Die Belohnung sucht den Zögling auf der betretenen Bahn weiterzutreiben; sie leitet ihn also, aber doch in einer Richtung, die ihm gewiesen worden ist; sie ist ein Zwang, der ihn bei einer Tätigkeit festhält, die er vielleicht nicht von selbst übernommen haben würde. Daneben gilt es aber auch, die Subjektivität, den eigenen Willen in dem Kinde zu entwickeln, und es dadurch zur Selbständigkeit zu erziehen.

Das Kind hat von vornherein den Drang nach Selbstbetätigung, durch die dann sein Selbstgefühl groß gezogen wird. Bleibt dieser Trieb sich selbst überlassen, so gestaltet er sich in natürlicher Weise zu Willkür und Eigensinn; auch liegt die Gefahr nahe, daß äußere Eindrücke den jugendlichen Geist mit sich fortreißen, weil er für sie ja besonders empfänglich ist; er wird dadurch von seiner inneren Entwicklung unheilvoll abgelenkt. Es ist hier darum zu tun, „das Böse nicht aufkommen zu lassen, wozu die Möglichkeit im allgemeinen im Menschen liegt“ [1]). Um dies alles zu verhindern, bedarf es einer ständigen sorgfältigen Überwachung, deren Aufgabe es ist, von dem jugendlichen Geiste alle Einflüsse fernzuhalten, die sein ruhiges Werden stören [2]). Daher muß es „die doppelte Sorge der Eltern und Vormünder sein, ihre Pflegebefohlenen zu beaufsichtigen und zu bewachen. Schwer ist es, den Mittelweg zu treffen zwischen zu großer Freiheit, die den Kindern gestattet wird, und zu großer Einschränkung derselben. Insofern beides ein Fehler ist, so ist der erste wohl der größere. Wenn die Gutmütigkeit der Eltern den Kindern eine unschuldige Freiheit gern gestattet, so ist wohl darauf zu sehen, ob sie wirklich unschuldig ist und bleibt.“ Besonders verwerflich findet es Hegel, wenn man darauf bedacht ist, „den Kindern frühzeitig auch die Weltumgänglichkeit beizubringen und sie zu dem Ende in den Umgang, d. h. in die Vergnügungen und Zerstreuungen der Erwachsenen einzuführen, oder ihnen dergleichen auf die Weise der Erwachsenen zu bereiten“. Die Erfahrung zeige, „daß Menschen, die einen tüchtigen inneren Grund gelegt hatten und dabei sonst in guten Sitten erzogen waren, auch mit der Gewohnheit der äußerlichen Bezeigung und des Benehmens in der Welt bald zurecht kamen, ... daß dagegen die Menschen, welche in dieser Äußerlichkeit des Lebens auferzogen wurden, auch zu keinem inneren Kern kommen. . . . Die Jugend, welche nur das Gleißende des äußerlichen Lebens und die Wichtigkeit sieht, mit welcher von Menschen, die sonst Ansehen und Bedeutung haben,

---

[1]) Religionsphilosophie XII, 272.

[2]) Hegel warnt vor dem Einfluß der Zeit und Umwelt, die „dem unverwahrten Gemüt ihre verderblichen Einflüsse einzuhauchen droht. Es ist wichtig, daß das Innere der Jugend, damit sie der besseren Früchte des Zeitgeistes teilhaftig sein könne, vor diesem Übel verwahrt werde“. XVI, 196—197.

sich darin benommen wird, hält dies teils für vollen, teils für den einzigen Ernst, weil sie nicht zugleich das Gehaltvolle, was außer jener Erholung solche Personen auch noch betreiben, kennen lernt; sie bekommt dadurch einen falschen Begriff von dem Werte der Dinge und gefällt sich zugleich in dieser Zerstreuung, die ohne Anstrengung und mit Vergnügen verbunden ist; sie lernt das geringschätzen, was in der Schule geachtet und zur Pflicht gemacht wird, und sich vor der Anstrengung scheuen, welche dieselbe ihr auferlegt"[1]). Die Kinder sollen fern von solchen Ablenkungen und äußerlich bleibenden Zerstreuungen erzogen werden; die Bildung der Jugend muß „in Einsamkeit geschehen"[2]); das ist der Sinn dieser Ausführungen. Sie wollen jedoch nicht sagen, daß das Individuum den Gesetzen der Welt entfremdet werden solle. In das substantielle Leben des Staates und der Gesellschaft soll der Mensch früh hineingetaucht werden; aber das geschieht am besten durch die Erziehung im Haus und in der Schule und die Vermittlung des in ihnen lebendigen Geistes. Gerade damit dieser ungestört wirken kann, müssen die Kinder vor Äußerungen des wirklichen Geistes bewahrt werden, für die sie noch nicht reif sind.

Die Entwicklung zur Selbständigkeit bedarf aber auch einer mehr positiven Unterstützung durch die Zucht. Der Wille entfaltet sich nur durch Betätigung, und nur freies, für sich selbst verantwortliches Handeln vermag zur inneren Freiheit zu führen. Die Erziehung muß wesentlich Unterstützung des erwachenden Selbstgefühls und Bildung zur Selbständigkeit sein. Hegel billigt aus diesem Grunde die Bestrebungen, die der Jugend mehr Bewegungsfreiheit und Selbstbestimmungsrecht gewähren wollen — allerdings nur für die unwesentlichen Äußerlichkeiten des Lebens: „So hat sich in den Familien ebenso sehr als in den Erziehungsanstalten die Manier immer mehr verloren, in allem, was es sei, der Jugend das Gefühl der Unterwürfigkeit und der Unfreiheit zu geben, auch in dem, was gleichgültig ist, sie einer anderen als ihrer eigenen Willkür gehorchen zu machen, — leeren Gehorsam . . . um des Gehorsams willen zu fordern, und durch Härte zu erreichen, wozu bloß das Gefühl der Liebe, der Achtung, und des Ernstes der Sache gehört. So muß also auch von den Studierenden einer Anstalt Ruhe und Aufmerksamkeit in den Lehrstunden, gesittetes Betragen gegen die Lehrer und Mitschüler, Ablieferung der aufgegebenen Arbeiten, überhaupt der Gehorsam gefordert werden, der zur Erreichung des Studienzweckes notwendig ist. Aber es ist damit zugleich verbunden, daß das Benehmen über gleichgültige Dinge, die nicht zur Ordnung gehören, freigelassen wird. In der Geselligkeit des Studierens, in dem Umgange, dessen Band und Interesse die Wissenschaft und die Tätigkeit des Geistes ist, paßt am wenigsten ein unfreier Ton . . . Die Erziehung zur Selbständigkeit erfordert, daß die Jugend frühe gewöhnt werde, das eigene

---

[1]) XVI, 197—198 (Th. III, 239—240).

[2]) R. § 153 Zusatz.

Gefühl von Schicklichkeit und den eigenen Verstand zu Rate zu ziehen, und daß ihr eine Sphäre freigelassen sei, unter sich und im Verhältnis zu älteren Personen, worin sie ihr Betragen selbst bestimme"[1]). Diese Freiheit billigt Hegel jedoch nur den älteren Schülern seiner Anstalt zu; sie paßt nicht für jüngere Zöglinge: „eine Gesellschaft von Studierenden (darunter versteht er seine Schüler) kann nicht als eine Versammlung von Famulis betrachtet werden, noch sollen sie die Miene und das Benehmen von solchen haben"[2]). Hier kommt das bereits oben[3]) auseinandergesetzte Prinzip der modernen Welt zur Geltung, daß sie infolge ihrer weitgehenden Differenzierung dem einzelnen die Regelung seiner Privatverhältnisse überläßt, dafür aber um so ernster die Pflichten gegen das Allgemeine betont. Darum ist bei jener Freiheit, die der Jugend gelassen wird, die sorgfältigste Aufsicht nötig, insbesondere dort, wo durch die Bildung des Verstandes auf der Schule das Selbstbewußtsein der Zöglinge derart wächst, daß sie „zu der Einbildung ihrer Reife und zu dem Anspruch des selbständigen Verhaltens der Erwachsenen und der Gleichheit in ihren Genüssen und äußeren Lebensweise" verleitet werden. „So sehr die Eltern mit dem, was ihre Söhne leisten, zufrieden sein, und ein so gutes Zutrauen sie zu ihnen haben können, so wichtig ist es dennoch, ihnen die Zügel nicht in die Hand zu geben und die fortgesetzte nötige Aufsicht und Zucht nicht für entbehrlich zu halten. Diese ihnen aus Zutrauen gelassene Freiheit führt am meisten die Gefahr, in Torheiten, üble Gewohnheiten und selbst in Ausschweifung und Vergehen zu verfallen, mit sich[4])."

Bei allem Vertrauen, das der Erzieher seinen Zöglingen schenken muß, dürfen sie also sich nie selbst überlassen werden; nur soll Liebe und Zutrauen der Zucht nach Möglichkeit den äußeren Eindruck des Zwanges nehmen. Die unerzogene Jugend muß dauernd unter dem Banne der Erzieherpersönlichkeit leben — ein Punkt, der weiter unten noch besonders zu erörtern ist.

Die volle Selbständigkeit und Freiheit des Wollens und Handelns wird dem Individuum nun aber nicht durch eine Selbstbestimmung zuteil, die sich auf Äußerlichkeiten erstreckt; es erlangt sie durch den Ernst der Arbeit. Die leitende Tätigkeit des Erziehers muß demnach darin gipfeln, das Kind beizeiten an die Arbeit zu gewöhnen, indem er ihm dauernd Beschäftigung gibt. „Die praktische Bildung durch die Arbeit besteht in dem sie erzeugenden Bedürfnis — das eben durch regelmäßige Betätigung erzeugt wird — und der Gewohnheit der Beschäftigung überhaupt[5])." Die Zucht hat in dieser Beziehung dieselbe Aufgabe wie der Unterricht, nämlich die Jugend „zur selbsttätigen Beschäftigung, zur eigenen Bemühung" überzuleiten[6]). Auch vom Ge-

[1]) XVI, 172—173 (Th. III, 218).
[2]) Ebenda. [3]) S. 82—83.
[4]) XVI, 198—199 (Th. III, 240).
[5]) R. § 197.
[6]) XVI, 153 (Th. III, 202).

sichtspunkte der Zucht aus erhalten so die häuslichen Aufgaben für die Schüler und die dadurch bewirkte Anregung ihres Privatfleißes einen hervorragenden Wert[1]). Bei der Preisverteilung am Schlusse des Schuljahres betont Hegel stets, daß auch der Fleiß der Schüler für die Verteilung der Belohnungen maßgebend gewesen ist[2]). Geschickte, tüchtige und sittliche Menschen möchte Hegel aus seinen Schülern machen[3]). — Damit die Arbeit des Zöglings tatsächlich diesen Erfolg habe, muß sie von dem Erzieher geleitet werden. Sie ist wohl eine subjektive Tätigkeit; aber die rechte Arbeit führt das Individuum über seine bloße Subjektivität hinaus zu dem Geiste, der im Gegenstand seiner Tätigkeit lebt, und macht es dadurch objektiv. Dieser Wirkung der Arbeit halber muß sie dem Kinde vom Erzieher angewiesen werden; denn nur er erkennt ihre objektive Wirkung. Das Kind würde aus eigenem Antrieb kaum über das Spiel hinauskommen. Durch das Eingreifen des Pädagogen lernt es die „Beschränkung seines Tuns, teils nach der Natur des Materials, — wozu es eben angeleitet werden muß, — teils aber vornehmlich nach der Willkür anderer"; es erwirbt sich hiedurch die „Gewohnheit objektiver Tätigkeit" und „allgemein gültiger Geschicklichkeiten"[4]).

3. Die volle (geistige) Unterwerfung des Individuums unter die Zucht (Dienst und Gehorsam).

Durch Strafe und Belohnung wird dem Willen des Menschen äußerlich die Richtung auf das Gute gegeben; ob er innerlich damit einverstanden ist, kommt nicht in Frage. Die positive Hinleitung zu dem Ziel, wie sie durch Sorge für ausreichende Beschäftigung geschieht, ergreift zwar das Innere des Individuums, aber es behauptet doch in seiner Tätigkeit immer noch sich selbst; und sein Selbstgefühl wird gesteigert durch die Freiheit, die man ihm in manchen Punkten läßt. Das Ziel der Willensbildung ist damit nicht erreicht; der allgemeine Wille soll den einzelnen ganz bestimmen, so daß dieser erst einmal völlig in ihm aufgeht, doch dann aus diesem Verlust seiner selbst sich wieder gewinnt und nun das wahre Subjekt ist, das Einzelheit und Allgemeinheit in sich vereinigt. Die Zucht hat den Menschen durch die völlige Aufhebung des Eigenwillens hindurchzuführen. „Das Erzittern der Einzelheit des Willens, des Gefühls, der Nichtigkeit der Selbstsucht . . . ist ein notwendiges Moment in der Bildung jedes Menschen[5])." Die „absolute Furcht," „die Furcht des Todes, des absoluten Herrn," ist es, durch die in

---

[1]) Vgl. XVI, 153 (Th. III, 203).
[2]) XVI, 165, 182, 190, 199 (Th. III, 212, 226, 233, 241).
[3]) XVI, 199 (Th. III, 240).
[4]) R. § 197.
[5]) E. § 435 Zus. (VII, 2, 282).

der Phänomenologie das Bewußtsein hindurchschreiten muß, um sich zur Freiheit des Selbstbewußtseins aufzuschwingen[1]); mit erschütternden Worten spricht Hegel in seiner Geschichtsphilosophie von der „fürchterlichen Zucht des Mittelalters", durch welche das „knorrige Eichenherz des germanischen Gemüts" gebrochen und zermürbt worden ist, damit es der höchsten Geistigkeit fähig werde; „denn die Roheit, die Begierde, das Unrecht sind das Böse; der Mensch, als in ihm gefangen, ist der Sittlichkeit und Religiosität unfähig, und dieses gewalttätige Wollen eben ist es, wovon die Zucht ihn befreit hat"[2]). Aus der stärksten Entäußerung seiner selbst kommt der Geist zu seiner tiefsten Wahrheit; durch die Vernichtung des Eigenwillens wird der Wille frei. Das Mittel, mit dem jene gewaltige Zucht an dem Menschen gearbeitet hat, ist die härteste Knechtschaft gewesen, die Leibeigenschaft und die Unterwerfung unter das Kirchenregiment. Im Dienst für einen Herrn löst der Knecht sein Selbst auf; er „hebt darin in allen einzelnen Momenten seine Anhänglichkeit an natürliches Dasein auf und arbeitet dasselbe hinweg". Aber durch die Arbeit des Dienstes wird ihm an Stelle des alten selbstsüchtigen Ich ein neues zuteil. Erst als Dienst hat die Arbeit den Erfolg, die Selbstsucht zu vernichten und das Individuum der Aufnahme des allgemeinen Geistes fähig zu machen[3]).

Wenn nun auch der moderne Geist die Zeit jener harten Zucht ein für allemal überwunden hat und infolgedessen die absolute Vernichtung des eigenen Willens unnötig ist; wenn Hegel auch aus diesem Grunde das Sklavenverhältnis des Kindes als das unsittlichste geißelt, so erkennt er doch dem Dienen als Erziehungsmittel noch einen hohen Wert zu. Aber es ist streng daran festzuhalten, daß „die Dienste, die von den Kindern gefordert werden dürfen, nur den Zweck der Erziehung haben können" und „nicht für sich etwas sein" sollen[4]). Die höchste Form des Dienstes ist der Beruf, dessen Bedeutung für die sittliche Bildung des Menschen bereits gewürdigt worden ist[5]). Die in ihm geleistete Arbeit nennt Hegel geradezu „Heroismus des Dienstes", weil sie auf der Tugend beruht, „welche das einzelne Sein dem Allgemeinen aufopfert und dieses dadurch ins Dasein bringt, ... welche dem Besitz und Genuß von selbst entsagt und für die vorhandene Macht handelt und wirklich ist"[6]).

Was der Dienst nur anbahnt, vollendet der Gehorsam. Durch den Dienst dringt das Individuum bis zum sittlichen Geiste vor; im Gehorsam

---

[1]) Phän. 129—131.
[2]) G. 509—510.
[3]) Phän. 130—131.
[4]) R. § 174 Zus.
[5]) S. 67 ff.
[6]) Phän. 328.

vereinigt es sich mit ihm, indem es ihm sein Selbst völlig hingibt. Der Dienst führt es durch die Arbeit an einem Stoffe, der ein Andersartiges ist, zum geistigen Sein; der Gehorsam übermittelt ihm das Objekt sogleich in geistiger Form.

Der Gehorsam besteht in der Unterwerfung des Willens der Kinder unter den der Erzieher, der ihrer subjektiven Einzelheit gegenüber das Allgemeine vertritt. Da die Entwicklung des Geistes von selber diesem Ziele zustrebt, so kommt das Kind in seinem Innersten dem Zwange selbst entgegen, der ihm durch das Gehorchen auferlegt wird. „Daran, daß die Eltern das Allgemeine und Wesentliche ausmachen, schließt sich das Bedürfnis des Gehorsams der Kinder an[1]." Die Pflicht des Gehorchens ist begründet in der Unvollkommenheit des Individualwillens und bleibt daher so lange bestehen wie diese — für den Menschen also das ganze Leben hindurch, als Gehorsam gegen die sittlichen Mächte, die den absoluten Geist in seiner Wirklichkeit darstellen, vor allem gegen den Staat. Nur wird allmählich die Form des Gehorsams eine andere.

Dem unwissenden Kinde, dem Ungebildeten überhaupt erscheint der allgemeine Geist noch als das Fremde, Unverständliche, weil Wesensungleiche. Nun verlangt dieser auch noch, daß es seine Eitelkeit, seinen Eigendünkel, seine Eigensucht aufgeben soll zugunsten einer Notwendigkeit, die absolut gelten will, und deren Berechtigung es doch nicht einsieht[2]. Es werden ihm „vielerlei Einschränkungen seiner Lust auferlegt"; sein eigener Wille, seine Abhängigkeit von sinnlichen Neigungen und Begierden, die ihm doch das Natürliche und Wesentliche sind, sollen aufgehoben werden[3]. Was Wunder, daß es nicht gern gehorcht und sich dem Befehl zu entziehen sucht und ihn als unangenehmen Zwang empfindet! Aber im Grunde fühlt es sich doch am wohlsten in dieser Beschränkung, deren Rechtmäßigkeit sich eben aus dem wahren Wesen seines Geistes herschreibt.

Auf diesen Zustand des blinden Gehorsams folgt eine Zeit der Auflehnung dagegen, sobald das Selbstbewußtsein im Jüngling erwacht und er, kraft seines verständigen Denkens, sich im Besitz des Allgemeinen wähnt, das ihm in seinen abstrakten Idealen vorschwebt; er ist noch nicht imstande, den Kern der Wirklichkeit zu erkennen, und sucht das Gesetz seines Herzens durchzusetzen gegen den Weltlauf[4]. Wo das Individuum auf der Stufe der Verstandesbildung beharrt, da lösen sich alle Bande frommer Scheu; die Neigung zur Revolution stellt sich ein. Auch hier wird die Pflicht des Gehorsams also als Zwang empfunden. Die Unterwerfung unter den allgemeinen Geist muß

---

[1]) R. § 174 Zus.
[2]) Prop. XVIII, 65—68 (Th. I, 45).
[3]) Prop. XVIII, 27 (Th. I, 13).
[4]) Vgl. Phän. 243 ff.

noch durch äußere Zwangsmittel herbeigeführt werden. Der Staat braucht die Polizei[1]). Aber im Korporationswesen, wo der einzelne sich den Gesetzen einer kleineren Gemeinschaft bereits freiwillig unterwirft[2]) und dadurch über seine Privatinteressen hinaustritt[3]), zeigt sich schon, daß das Bedürfnis des Gehorsams nicht erloschen ist, sondern sich nur dahin gewandelt hat, daß die Unterwerfung freiwillig geschehen soll, und zu dem Zwecke muß sich die fordernde Gemeinschaft dem Individuum in irgendeiner Weise als berechtigt erweisen. Dem verständigen Bewußtsein entspricht es, daß dieses Berechtigte in dem Geiste der Gesellschaft gefunden wird; sie ist ja die Stufe der absoluten Sittlichkeit, die dem verständigen Denken entspricht, die Stufe der Entgegensetzung[4]).

Die höchste Form des Gehorsams ist die freiwillige Unterordnung unter den allgemeinen Willen, die Richtung auf das Sittliche und Vernünftige, die der individuelle Geist selbst angenommen hat, sei es als Pietät gegen die Familie[5]), sei es als Patriotismus gegen den Staat, kurz die Gesinnung, aus der dann das sittliche Handeln von selbst hervorgeht; es ist „der Gehorsam gegen die Gesetze, die ich als die rechten weiß, nicht aber der blinde und unbedingte, der nicht weiß, was er tut, und ohne Bewußtsein und Kenntnis in seinem Handeln herumtappt", — der Gehorsam, wie er seit der großen Reformation des Geistes gilt[6]).

Dieser vernünftige Gehorsam, der gleichbedeutend mit der inneren Freiheit des Individuums ist, muß das Ziel sein, dem die Zucht zustrebt; ein Zuchtmittel ist er eigentlich nicht mehr; das ist nur jener „blinde und unbedingte", der so lange gilt, als der Wille noch nicht vernünftig ist. „Durch dieses Gehorchen kommt das Negative zustande, daß der Mensch auf die sinnliche Begierde Verzicht tun lernt, und nur durch diesen Gehorsam gelangt er zur Selbständigkeit[7])." Weil dieses Zuchtmittel das vollkommenste ist und den Menschen dem Ziele am nächsten bringt, ist es von frühester Jugend anzuwenden; Wille und Gedanke müssen „beim Gehorsam anfangen"[8]); das Kind muß zur „Gewohnheit des Gehorsams" kommen[9]). „Der Gehorsam ist der Anfang aller Weisheit; denn durch denselben läßt der das Wahre, das Objektive noch nicht erkennende und zu seinem Zwecke machende, deshalb noch nicht wahrhaft selb-

---

[1]) Vgl. Syst. d. Sittl. 52.

[2]) Vgl. R. §§ 252, 254: Die einschränkende Wirkung der Korporation auf den einzelnen.

[3]) E. § 534.

[4]) Vgl. hierzu R. §§ 238, 242, 263, 184.

[5]) Prop. XVIII, 66—67.

[6]) G. 480.

[7]) Prop. XVIII, 29—30 (Th. I, 99).

[8]) XVI, 153.

[9]) E. § 435 Zus. (VII, 2, 282).

ständige und freie, vielmehr unfertige Wille den von außen kommenden vernünftigen Willen in sich gelten und macht diesen nach und nach zu dem seinigen. Erlaubt man dagegen den Kindern zu tun, was ihnen beliebt, . . . begeht man noch obenein die Torheit, ihnen Gründe für ihre Beliebigkeiten an die Hand zu geben, so verfällt man in die schlechteste Weise der Erziehung; so entsteht in den Kindern ein beklagenswertes Sicheinhausen in besonderes Belieben, in absonderliche Gescheitheit, in selbstsüchtiges Interesse — die Wurzel alles Bösen[1])."

Wenn der Gehorsam seinen Zweck erreichen soll, so muß er also unbedingt sein. Man soll sich hüten, den Kindern Gründe für seine Befehle vorzulegen; denn damit „überläßt man es denselben, ob sie diese wollen gelten lassen, und stellt daher alles in ihr Belieben"[2]). Das ist das Gebot des Schweigens, auf das Gebiet des Wollens übertragen. — Um zu verhindern, daß sich aus der Gewohnheit des Gehorchens ein knechtischer Sinn herausbilde, statt daß der Zögling zur Freiheit fortschreitet, und um den Gehorsam möglichst wenig durch Strafen erzwingen zu müssen, sondern freiwillig zu machen, rät Hegel, den Kindern nicht zu viel zu befehlen, weil sie sonst „zum Ungehorsam und mürrischen Eigensinn desto mehr geneigt werden". Auch von diesem Standpunkte aus empfiehlt es sich, Unwichtiges dem Belieben der Kinder zu überlassen. Das Beste soll aber hier das gute Beispiel tun, „das sie täglich um sich sehen"[3]).

c) Die Einwirkung der Persönlichkeit des Erziehers auf den Zögling.

Es ist leicht, dem Kinde theoretisch ein Ideal vor Augen zu stellen, dem seine Bildung zustreben soll; es ist nicht viel schwerer, an das Wollen des Zöglings hohe Ansprüche zu machen; aber es ist schwer, beides durchzusetzen, wenn sich die Vermittlung nur als Unterricht und Zucht gestaltet. Beides ist ein Zwang, der auf die geistige Entwicklung des Kindes ausgeübt wird, und dem es widerwillig folgt, wenn es nicht dafür interessiert wird. Dazu gehört, daß es selbst dabei sei mit seiner Überzeugung, daß es dieses Mittel wolle, weil es zu einem ihm wertvollen Ziele führt. Ein Ziel aber, das als bloßer Schemen in unbestimmter Ferne schwebt, kann das Wollen nicht reizen. Wertvoll erscheint nur das Lebendige, in dem der Geist sich verwirklicht. Als ein Lebendiges muß sich das Erziehungsziel dem Kinde darstellen, wenn es ihm nacheifern soll: es muß die Einheit der Individualität mit dem Geiste, wie sie durch Unterricht und Zucht hergestellt werden soll,

---

[1]) E. § 396 Zus. (VII, 2, 96).

[2]) R. § 174 Zus.

[3]) Aus Hegels theologischen Jugendschriften. Rosenkranz, Hegels Leben S. 467 (Th. I, 95).

in einem lebendigen Beispiel vor sich sehen. Dann erkennt es die Möglichkeit, das, was von ihm gefordert wird, auch zu verwirklichen, und der Wunsch erwacht in ihm, dem Vorbilde gleich zu werden. „Die Notwendigkeit, erzogen zu werden, ist in den Kindern . . . als der Trieb, der Welt der Erwachsenen, die sie als ein Höheres ahnen, anzugehören[1])." Die Vermittlertätigkeit des Erziehers hat also nur dann wirklichen Erfolg und geht in das eigene Wollen der Kinder ein, wenn er selbst in seiner Persönlichkeit ein Vorbild dessen ist, was er von den Zöglingen fordert, wenn er ihnen in seinem Beispiel die höchste individuelle geistige und sittliche Wirklichkeit vorführt. Er gibt den Kindern damit eine lebendige Anschauung dieses geistigen Seins, in der sie die Totalität dessen, was von ihnen gefordert wird, als eine geschlossene Einheit zu ihrem inneren Eigentum bekommen.

Das Bedürfnis, ein solches Vorbild zu haben, ist ganz besonders groß in der Kindheit. Der Jüngling begeistert sich in seinem abstrakten Denken leicht für allgemeine Ideale und neigt dem wahrnehmbaren Beispiel gegenüber zu zersetzender Kritik. Nicht so das Kind, das in einer Welt der Wahrnehmungen und anschaulichen Vorstellungen lebt und sich an konkrete Dinge hält. „Da der Knabe noch auf dem Standpunkt der Unmittelbarkeit steht, erscheint ihm das Höhere zu welchem er sich erheben soll, nicht in der Form der Allgemeinheit der Sache, sondern in der Gestalt eines Gegebenen, eines einzelnen, einer Autorität. Es ist dieser und jener Mann, welcher das Ideal bildet, das der Knabe zu erkennen und nachzuahmen strebt; nur in dieser konkreten Weise schaut auf diesem Standpunkt das Kind sein eigenes Wesen an. Was der Knabe lernen soll, muß ihm daher auf und mit Autorität gegeben werden; er hat das Gefühl, daß dies Gegebene gegen ihn ein Höheres ist. Dieses Gefühl ist bei der Erziehung sorgfältig festzuhalten. Deshalb muß man für eine völlige Verkehrtheit die spielende Pädagogik erklären, die das Ernste als Spiel an die Kinder gebracht wissen will und an die Erzieher die Forderung macht, sich zu dem kindischen Sinn der Schüler herunterzulassen, anstatt diese zum Ernst der Sache heraufzuheben. Diese spielende Erziehung kann für das ganze Leben des Knaben die Folge haben, daß er alles mit verächtlichem Sinne betrachtet[2])."

Da von der Rolle, die die Eltern, insonderheit die Mutter, in der Erziehung der Kinder spielen, dort die Rede sein wird, wo die Bedeutung der Familie für die Entwicklung des Kindes behandelt wird, so sei hier nur die Persönlichkeit des Berufserziehers berücksichtigt, hauptsächlich die des Lehrers. Er ist ja auch derjenige, welcher seine Aufgabe mit vollem Bewußtsein erfaßt und mit Absicht an ihrer Verwirklichung arbeitet, wogegen die Eltern, die

---

[1]) R. § 175.

[2]) E. § 396 Zus. (VII, 2, 95—96); R. § 175. — Ein Hieb gegen die Philanthropen, namentlich gegen Basedow, der ganz im Sinne der übrigen Äußerungen Hegels über diese Richtung liegt.

Vertreter des Familiengeistes, mehr ihnen selbst unbewußt die Vorbilder der Kinder werden.

So wie der Unterricht sich nicht darauf beschränkt, Kenntnisse zu vermitteln, sondern durch seinen richtigen Betrieb ebensosehr erziehend wirkt, greift der Einfluß des rechten Lehrers weit über seine bloß unterweisende Tätigkeit hinaus. Abgesehen davon, daß auch die Schule ihre bestimmte Art der Zucht ausübt und sie durch die Lehrer auf die Schüler überträgt, so ist es die Geschlossenheit der Persönlichkeit, die den Lehrer macht und ihn eins sein läßt mit seinem Wirken. Deshalb kann dieses nicht in bloßem Unterricht bestehen; in der Art seiner theoretischen Unterweisung offenbart sich auch sein Charakter. Sein Unterricht ist seine Tat; sein Fühlen, Denken und Wollen findet darin den Ausdruck. Das Ideal des Lehrers ist dort erreicht, wo er seine ganze Persönlichkeit in seine Arbeit legt; denn damit tut er jene Einheit des geistigen Stoffes mit dem besonderen Individuum kund, die so überaus machtvoll die Jugend ergreift: er wird zu einem „Seelenführer" wie die Helden der Weltgeschichte. Von ihm gilt das, was Hegel von Pythagoras rühmt, den er deswegen einen „Volkslehrer" nennt: seine Lehre begnügt sich nicht nur mit der Überzeugung, sondern richtet auch das ganze sittliche Leben der Individuen ein[1]). Große Anregung, Aufregung aller Kräfte des Kindes „ist Hauptverdienst, Hauptwirkungsweise eines Lehrers"[2]).

Das, was die Lehrerpersönlichkeit im besonderen vorbildlich für den Zögling macht, ist ihre Hingabe an die Sache, wodurch sie sich mit ihr identifiziert. Dies ist das Kennzeichen des Berufs überhaupt; was aber sonst im Verborgenen geschieht, tritt hier vor die Öffentlichkeit, vor die Schüler und wirkt unmittelbar auf sie ein.

Die Herrschaft der Sache im Lehrer äußert sich zunächst in der Weise, daß er einen großen Schatz an Kenntnissen besitzt und ihn getreu an die Schüler übermittelt: das ist seine Hauptpflicht. Hegel verwirft ausdrücklich „die Sucht nach etwas Besonderem, die zu einem negativen Geist gegen das Gediegene, Geltende und Anerkannte wird"[3]). „Sich in die vorhandene Wissenschaft einstudiert zu haben," ist die Grundbedingung dafür, daß die Schüler Respekt vor dem Lehrer bekommen. Von Hegels Tätigkeit am Gymnasium in Nürnberg wird es ausdrücklich bezeugt, daß sein umfangreiches Wissen den Schülern gewaltig imponiert habe[4]).

Mit der bloßen Überlieferung der Kenntnisse hat der Lehrer indes seine Schuldigkeit nicht getan. Die Sache erfordert es, daß er ihrem inneren

---

[1]) Geschichte d. Phil. XIII, 227 (Th. II, 239).

[2]) Geschichte d. Phil. XIV, 124 (Th. II, 1, 289): Urteil über die Wirkung der Persönlichkeit des Sokrates.

[3]) Schreiben an das preußische Ministerium des Unterrichts über die Errichtung einer kritischen Zeitschrift der Literatur. XVII, 377 (Th. III, 286).

[4]) Rosenkranz, Hegels Leben S. 250 (Th. III, 173—174).

Leben folgt, daß er ihr die Bewegung verleiht, die ihr eigen ist; wie Hegel in der Phänomenologie sagt: es gilt, „durch das Aufheben der festen, bestimmten Gedanken das Allgemeine zu verwirklichen und zu begeisten"; diese festen Gedanken sind flüssig zu machen[1]). Um dies zu können, muß der Lehrer selbst seinen Geist so geschult haben, daß er Meister jener Bewegung der Sache ist, kurz, daß er dialektisch denken kann; denn tatsächlich ist es ja der individuelle Geist, der die Bewegung des Gegenstandes in seinem Denken vollzieht. „Erklären ohne eigenen Geist, als ob der Sinn ganz nur gegebener wäre, ist unmöglich. Erklären heißt klar machen, und es soll mir klar werden; dies kann nichts, als was schon in mir ist[2])." In der Rede auf seinen Amtsvorgänger in Nürnberg, den Magister Schenk, unterstreicht Hegel gerade dieses Moment in dessen Lehrtätigkeit: „Sie haben die sonst tote Weisheit wiedergegeben, ausgestattet mit Ihrer Erfahrung, bereichert durch Ihr Herz, durch Ihre Seele beseelt und lebendig gemacht. Diese innewohnende Seele des Lehrers ist es, was die Wirksamkeit seines Unterrichts ausmacht." An derselben Stelle faßt er seine Meinung über die Stellung des Lehrers zu seinem Stoffe in die Worte zusammen: „Dem Lehrstande ist der Schatz der Bildung, der Kenntnisse und Wahrheiten, an welchem alle verflossenen Zeitalter gearbeitet haben, anvertraut, ihn zu erhalten und der Nachwelt zu überliefern. Der Lehrer hat sich als den Bewahrer und Priester dieses heiligen Lichts zu betrachten, daß es nicht verlösche und die Menschheit nicht in die Nacht der allgemeinen Barbarei zurücksinke. Diese Überlieferung muß einerseits mit treuer Bemühung geschehen; aber zugleich wird der Buchstabe erst durch den eigenen Sinn und Geist des Lehrers recht fruchtbringend[3])." — Hegel selbst ist in seinem Unterricht dieser Forderung gerecht geworden, auf dem Gymnasium wie auf der Universität, indem er den Stoff immer von neuem aus sich heraus schuf und ihn in steter Bewegung erhielt. Rosenkranz gibt in dem Vorwort zur Propädeutik ein Bild von dieser Arbeit: Hegel schrieb seinen Vortrag stets genau auf und arbeitete ihn für jeden neuen Kursus um. Außerdem diktierte er seinen Schülern die Hauptgedanken in klarer, knapper Form und gestattete ihnen, in der Stunde Aufzeichnungen zu machen. Von beiden ließ er sich dann Abschriften anfertigen, die er bei der Umarbeitung seiner Hefte ebenfalls zu Rate zog. So hielt er seinen Stoff durch beständiges Verändern in einem regen Fluß[4]). Ebenso gestaltete er den Inhalt seiner Vorlesungen auf der Universität stets neu von innen heraus, aus der Anschauung der Sache, wenn er ein Kolleg wieder las[5]).

---

[1]) Phän. 23.

[2]) Geschichte d. Phil. XV, 110 (Th. II, 2, 119).

[3]) Th. III, 181.

[4]) Prop. XVIII, VI—VII.

[5]) Vgl. Hothos Urteil über Hegels Vortrag in seiner Schrift „Vorstudien für Leben und Kunst" (1835), S. 383—399 (Th. III, 299—300).

Die gleiche Forderung wie im Unterricht hat der Lehrer in Bezug auf sein Verhältnis zu dem sittlichen Geist der Schule und zu seinem Beruf zu erfüllen: Hingabe an die Sache unter Zurückdrängung seiner eigenen Neigungen und Wünsche. Hegel weist gelegentlich auf solche Selbstverleugnung hin, z. B. bei der Frage der Versetzung der Schüler in höhere Klassen: „Die Lehrer, wenn sie bloß sich bedächten, würden sich gern von solchen befreit sehen, mit deren Unaufmerksamkeit, Unfleiß und sonstigem ungehörigen Betragen sie bereits ein Jahr lang zu kämpfen hatten. Aber höhere Rücksichten legen ihnen hierin die Pflicht auf, gegen das, was ihnen angenehmer wäre, gegen die Erwartungen der Schüler und etwa auch der Eltern, die Beförderung nur zufolge der Würdigkeit zu machen[1]." Das gleiche verlangt er von den Eltern: „Von seiten der Eltern würde es der größte Widerspruch sein, wenn sie einerseits wollten, — und sie wollen es gewiß, — daß sie würdige Geistliche zu Seelsorgern und Predigern haben, daß ihnen von Einsichtsvollen und Gerechtdenkenden Recht gesprochen werde, daß sie für die Beratung ihrer körperlichen Zustände geschickte Ärzte finden, daß ihr öffentliches Wohl überhaupt in den Händen verständiger und billiger Männer sei; — und wenn sie auf der andern Seite verlangten, daß ihre ungeschickten Söhne solchen Ämtern und Geschäften zugeführt und späterhin dazu zugelassen werden sollten[2]." Noch deutlicher mahnt er die Eltern in einer anderen Rede, die Rücksicht auf sich in der Kindererziehung zurückzustellen: „Wenn die Gutmütigkeit der Eltern den Kindern eine unschuldige Freiheit gern gestattet, so ist wohl darauf zu sehen, ob sie wirklich unschuldig ist und bleibt. Indem es leichter ist, die Kinder zu lieben als zu erziehen, so haben die Eltern zu prüfen, ob nicht Bequemlichkeit daran Anteil habe, wenn sie ihre Söhne sich selbst anvertrauen, ohne sie unter ihren Augen zu haben und mit ihrer Aufmerksamkeit zu begleiten[3]."

Wenn der Erzieher in dieser Weise mit Hingebung an seiner Aufgabe gearbeitet hat, so kann er „im ganzen der Wirkung und des Erfolgs gewiß sein, um der geistigen, um der höheren Kraft willen, die in der ausgespendeten Gabe liegt"[4]. Was er den Kindern geboten hat, ist Leben, ist Geist und muß die Entwicklung des Zöglings bestimmen, der das Bedürfnis solchen geistigen Lebens in sich trägt und in der Persönlichkeit des Erziehers Stärkung findet, wo sein eigener Wille zu schwach ist.

---

[1]) Rede vom 2. September 1813; XVI, 184—185 (Th. III, 228).
[2]) XVI, 185.
[3]) XVI, 197 (Th. III, 239).
[4]) Th. III, 180.

Dritter Abschnitt.

Die Aufnahme des Individuums in den allgemeinen Geist.

Es hatte sich ergeben, daß die Hauptaufgabe der Pädagogik Hegels darin besteht, „die Menschen sittlich zu machen"[1]). Bei der Verfolgung der sittlichen Entwicklung des Individuums hatte sich ferner gezeigt, daß es seine Einheit mit der sittlichen Substanz erreicht, indem es sich der Sitte unterwirft und so zu der wahrhaft sittlichen Gesinnung des Vertrauens und zur Tugend im höchsten Sinn gelangt. Die sittliche Gesinnung bestand darin, daß der Gegensatz zu den objektiven Formen der absoluten Freiheit, zu den allgemeinen sittlichen Mächten aufgehoben wurde, und daß das Subjekt die selbstbewußte Freiheit in sich zur Natur werden ließ[2]).

Der oben dargestellte Verlauf des sittlichen Werdens ist ein Idealbild, das sich nur bei ungestörter, normaler Entwicklung des Individuums verwirklichen kann; es sind darin die Kräfte gezeigt, die im Menschen selbst vorwärts drängen. Aber die menschliche Natur bereitet dem Verlauf jener Bewegung so viele Hemmnisse, daß das Eingreifen des Erziehers nötig ist, um das Individuum durch die Zucht auf dem rechten Wege zu erhalten und auf ihm fortzutreiben. Indes ist sein Wirken doch immer etwas dem Zögling äußerlich Bleibendes, selbst da, wo er durch seine Persönlichkeit wirkt; das Kind sieht wohl eine Verwirklichung des sittlichen Geistes vor sich und bekommt sie in seine Vorstellung; aber es hängt doch im Grunde von ihm selbst ab, ob es diesem Vorbilde folgt oder nicht. Wer nicht will, kann nicht dazu gezwungen werden[3]), und der Wille des Subjekts kann sich so lange spröde verhalten, als die Sittlichkeit ihm als etwas Äußeres entgegentritt und ihm aufgedrängt werden soll, sei es auch in der mildesten und überzeugendsten Form. Damit es unweigerlich dem sittlichen Geiste verfällt, muß dieser unmerklich und darum unwiderstehlich wie eine schleichende Krankheit von ihm Besitz ergreifen und sein Denken und Wollen umgestalten, ohne daß der Mensch sich dessen bewußt würde. Der einzelne Erzieher vermag dies nicht durchzusetzen, weil er als besonderes Individuum sich immer im Gegensatze zu seinem Zögling befindet. Die Sittlichkeit muß dem Menschen zur Natur werden, zu einer erworbenen Anlage und somit zur Grundlage seines Charakters, und das geschieht, wenn er von Anfang an überhaupt nichts

---

[1]) R. § 151 Zus.; siehe oben S. 31.

[2]) Siehe oben S. 66.

[3]) R. § 91.

anderes kennen lernt, wenn nicht nur der eine oder die wenigen, die mit seiner Erziehung betraut sind, äußerlich von ihm verlangen, daß er sittlich handelt, und ihm die Sittlichkeit auch vorleben; sondern wenn er die Sittlichkeit als die allgemeine Macht kennen lernt, die den substantiellen Inhalt des Tuns aller Menschen ausmacht. In dieser „einfachen Identität mit der Wirklichkeit der Individuen erscheint das Sittliche als die allgemeine Handlungsweise derselben, als Sitte; die Gewohnheit desselben als eine zweite Natur, die an die Stelle des ersten bloß natürlichen Willens gesetzt und die durchdringende Seele, Bedeutung und Wirklichkeit ihres Daseins ist; der als eine Welt lebendige und vorhandene Geist, dessen Substanz so erst als Geist ist“ [1]). Was in dieser Gleichartigkeit des Handelns der Menschen letzten Grundes zum Ausdruck kommt, ist der sittliche Geist, wie er als Substanz des Staates, der Gesellschaft, der Familie existiert. Diese Umwelt des Menschen bildet ihm unbewußt seinen Charakter, und die Gesinnung des Sittlichen wird ihm innewohnend [2]). Von diesem Gesichtspunkt aus wertet Hegel die Grundsätze des Pythagoras außerordentlich hoch, weil das Gemeinschaftsleben, das er von seinen Jüngern verlangte, ihnen solchen sittlichen Geist mitteilte. „Das allgemeine Bewußtsein, der Geist eines Volkes, ist die Substanz, deren Akzidenz das einzelne Bewußtsein ist; das Spekulative ist daher, . . . daß das rein allgemeine Gesetz absolut individuelles Bewußtsein ist.“ „Diesem großen Prinzip, im Geiste seines Volkes zu leben, sind alle anderen Umstände untergeordnet.“ Hiernach richten sich Bestrebungen, wie die Rousseaus und der Philanthropen, von selbst. „Jetzt will man im Gegenteil die Erziehung vom Geiste der Zeit freihalten; der Mensch kann sich aber dieser höchsten Macht des Staates nicht entziehen, sondern steht, wenn er sich auch absondern will, bewußtlos unter diesem Allgemeinen . . . Wie die Natur in den Begriff übergeht und in den Gedanken erhoben wird, so geht der Gedanke, als der Gedanke der bewußten Wirklichkeit, in die Realität, — daß er als Geist einer Gemeine vorhanden ist und das einzelne Bewußtsein, als nicht reales Bewußtsein, in einem Bunde seine Realität erhält; so daß sein Wachstum, oder Nahrung, Selbsterhaltung eben dies ist, in solcher Substanz zu sein und sich gegen sie so zu verhalten, daß es in ihr allgemeines Selbstbewußtsein wird [3]).“

Wie bezwingt dieser allgemeine Geist nun die auf sich stehende Individualität? Die Hauptmittel sind Gewöhnung als positive und Bewahrung vor andersartigen Anschauungen als negative Weise der Einwirkung. Solange der Mensch noch nicht zum Bewußtsein erwacht ist, in der Kindheit, wirken sie unbedingt sicher, und die Gewöhnung bildet auch für den flügge gewordenen Vogel noch die Eierschalen, die er nicht ganz abzustreifen vermag. Die Sitte verkörpert sich in dieser ersten Zeit in den Familiengliedern, namentlich den

---

[1]) R. § 151. [2]) E. § 482.

[3]) Gesch. d. Phil. XIII, 276—277 (Th. II, 1, 245—246); vgl. hierzu Phän. 232—234.

Eltern, und in der näheren Umgebung des Kindes, der Heimat mit ihren Gebräuchen. Der Mensch, der dauernd in dieser Welt lebt, merkt gar nicht, daß er unter einem Zwange steht, den die Formen des sittlichen Seins auf ihn ausüben, mögen sie auch noch so eng sein. Im Gegenteil: das Werden der Freiheit im Individuum hält sich an diesen Formen als den unmittelbaren Stützen, die ihm dargereicht sind; und es kann sich ihnen auch ruhig anvertrauen, weil in ihnen der Inhalt, die Freiheit, von der Unreinheit und Zufälligkeit befreit ist, die er in dem individuellen Geiste als praktisches Gefühl oder als Trieb hat[1]). Die Sitte stellt die allgemeinen Züge in dem Handeln der Mitglieder eines Volkes, einer Gesellschaft dar und gewinnt damit diese Menschen zu ihren Trägern und Verbreitern.

Aber in der Sitte ist die Freiheit des Subjekts eine unreflektierte, eine nicht im Feuer des Gedankens und seiner Dialektik geläuterte. Sie enthält das Substantielle des Volksgeistes und hat deshalb dauernd Geltung, solange dieses sich nicht ändert. Ihr Verhältnis zum Subjekt kann jedoch nicht das unmittelbare bleiben, wenn es zum Bewußtsein über sich und zur Erkenntnis des Geistes aufsteigt. Da beginnt eine Entzweiung, ein Kampf beider gegeneinander, oder vielmehr des Individuums gegen die geltende Sitte, und es sieht aus, als habe sie genug damit zu tun, sich selbst zu behaupten, müsse sogar sich Veränderungen gefallen lassen, anstatt daß sie den Menschen noch weiter erzieht; ja, die Früchte ihrer früheren Einwirkung drohen verloren zu gehen. Allein der Schein trügt. Die allgemeine Macht oder Sitte scheint nur die Angegriffene und Beeinträchtigte zu sein; tatsächlich geschieht ihr durch jenen Ansturm nichts; wenn sie sich verändert und fortbewegt, so hat das andere Gründe, so ist etwas Neues in das Leben des Volkes getreten; aber einzelne Angriffe vermögen sie nicht zu erschüttern, weil sie die allgemeine Wirklichkeit des Geistes ist. Eben durch diese Stetigkeit und Unerschütterlichkeit wirkt sie erziehend auf ihre Angreifer ein; sie zwingt die Individuen zur Anerkennung und zur Umgestaltung ihres Willens nach den Gesetzen, die sie vorschreibt, wenn jene nicht fruchtlos ihre Kraft aufreiben, sondern positive Arbeit leisten wollen, das Bedürfnis jedes gesunden Menschen. Hegel erblickt in dem romantischen Geiste die Grundform für dieses Verhältnis, und er schildert in seiner Ästhetik mit Humor, wie dieses moderne Rittertum durch die Herrschaft der Sitte überwunden wird[2]): „Besonders sind Jünglinge diese neuen Ritter, die sich durch den Weltlauf, der sich statt ihrer Ideale realisiert, durchschlagen müssen und es nun für ein Unglück halten, daß es überhaupt Familie, bürgerliche Gesellschaft, Staat, Gesetze, Berufsgeschäfte usf. gibt, weil diese substantiellen Lebensbeziehungen sich mit ihren Schranken grausam den Idealen und dem unendlichen Rechte des Herzens entgegensetzen. Nun gilt es, ein Loch in diese Ordnung der Dinge

---

[1]) E. § 485.

[2]) Ästhetik X, 2, 216—217.

hineinzustoßen, die Welt zu verändern, zu verbessern, oder ihr zum Trotz sich wenigstens einen Himmel auf Erden herauszuschneiden, das Mädchen, wie es sein soll, sich zu suchen, es zu finden, und es nun den schlimmen Verwandten oder sonstigen Mißverhältnissen abzugewinnen, abzuerobern und abzutrotzen. Diese Kämpfe nun aber sind in der modernen Welt nichts weiteres als die Lehrjahre, die Erziehung des Individuums an der vorhandenen Wirklichkeit, und erhalten dadurch ihren wahren Sinn. Denn das Ende solcher Lehrjahre besteht darin, daß sich das Subjekt die Hörner abläuft, mit seinem Wünschen und Meinen sich in die bestehenden Verhältnisse und die Vernünftigkeit derselben hineinbildet, in die Verkettung der Welt eintritt und in ihr sich einen angemessenen Standpunkt erwirbt. Mag einer auch noch so viel sich mit der Welt herumgezankt haben, umhergeschoben worden sein, zuletzt bekommt er meistens doch sein Mädchen und irgendeine Stellung, heiratet und wird ein Philister so gut wie die andern auch; die Frau steht der Haushaltung vor, Kinder bleiben nicht aus, das angebetete Weib, das erst die Einzige, ein Engel war, nimmt sich ohngefähr ebenso aus wie alle andern, das Amt gibt Arbeit und Verdrießlichkeiten, die Ehe Hauskreuz, und so ist der ganze Katzenjammer der übrigen da." Ein recht prosaisches und nüchternes Ende der idealen Jugendbegeisterung für den, der nicht die Schönheit der wirklichen vernünftigen Welt zu erfassen vermag!

In dem Kampfe des Menschen gegen die Sitte gewinnt diese also den Sieg[1]). Das Individuum muß sich innerlich umwandeln und in den Weltlauf und die vorhandene Sitte schicken. Das ist seine Erziehung zum substantiellen Leben der Sittlichkeit. Es steigt dabei zur Freiheit auf; denn das Ergebnis des Kampfes mit der Sitte ist die bewußte, reflektierte Einheit mit ihr, so daß damit der Standpunkt der wirklichen sittlichen Freiheit erreicht ist. Die bisher äußerlich geltende Sitte ist in die Gesinnung des Menschen eingegangen. Die Individualität weiß jetzt das Substantielle als sein Wesen; sie weiß „die Identität aller Interessen mit dem Ganzen". Damit gewinnt sie auch das rechte Verhältnis zu ihren Mitmenschen, die von derselben Einsicht beseelt sind und sich gegenseitig nur anerkennen, soweit jene substantielle Art des Denkens in ihnen herrscht. „Daß die andern einzelnen gegenseitig sich nur in dieser Identität wissen und wirklich sind, ist das Vertrauen, — die wahrhafte, sittliche Gesinnung[2])." —

Mit dieser vollen Einführung des Menschen in die Wirklichkeit des Absoluten hat die Vermittlung ihr Ziel und zugleich ihr Ende erreicht. Das Individuum ist selbst realer Geist, ist Träger des Absoluten geworden und damit selbständig frei und für sich selbst verantwortlich. Aus sich heraus wirkt es nun die Arbeit des Weltgeistes, in dem es aufgegangen ist.

---

[1]) Vgl. dazu auch Phän. 250 ff.

[2]) E. § 515.

Dritter Teil.

Die Gestaltungen der Wirklichkeit des Absoluten und die Organisation der Erziehung.

Die objektive Sittlichkeit ist allein „das Bleibende und die Macht, durch welche das Leben der Individuen regiert wird", deren Treiben vor ihr als unwesentlich erscheint[1]). Die „unermeßliche Masse von Wollen, Interessen und Tätigkeiten (der Menschen) sind die Werkzeuge und Mittel des Weltgeistes, seinen Zweck zu vollbringen", von dem die Individuen nichts wissen[2]). Das unendlich Wertvolle sind nicht die einzelnen, sondern das ist der Mensch als Gattung, die sich durch den Wechsel der Individuen und Geschlechter fortentwickelt; der lebendige Geist findet seinen Ausdruck in den Formen, zu welchen sich die Menschheit in ihrer geschichtlichen Wirklichkeit gestaltet, in Familie, Gesellschaft und Staat. — Was das Individuum befähigt, die Arbeit des Weltgeistes in diesen Gestaltungen zu übernehmen, ist die Bildung, die in der Entwicklung des Geistes in ihm besteht und dem einzelnen keineswegs ein angenehmes Geschäft ist, weil sie sich als die harte Bezwingung der bloßen Subjektivität, der natürlichen Neigungen und Begierden darstellt; auch deshalb ist das Individuum zum Widerstand gegen sie geneigt, weil es ihren Zweck nicht einsieht, vor allem nicht, warum der Gang der Erziehung sich stets auf die Unterordnung und die Einfügung in das Gemeinschaftsleben richtet. Bei all dem unendlichen Werte, den der einzelne Mensch als Träger des Geistes an sich selbst hat, sind doch nach der Hegelschen Weltanschauung hauptsächlich jene Gestaltungen der objektiven Sittlichkeit an seiner Bildung interessiert; sie brauchen eben seine Kräfte, um sich selbst verwirklichen zu können, und zwar genügt nicht seine natürliche, selbstsüchtige Form; sondern er ist erst fähig, für die Gemeinschaft zu arbeiten, wenn er zu allgemeiner Tätigkeit überhaupt gebildet und in dem Individuum der Sinn für das All-

---

[1]) R. § 145 Zus.

[2]) G. 61.

gemeine geweckt ist, damit es zuletzt aus freier Überzeugung sich in dessen Dienst stelle.

Es ist daher ein naturgemäßes Ergebnis der geschichtlichen Entwicklung, daß die bewußte Erziehungstätigkeit immer mehr aus den Händen der einzelnen in die der Gemeinschaft übergegangen ist, je mehr die Gemeinschaftsbildungen sich selbst entfaltet haben und zum Bewußtsein über sich gekommen sind. Erst hat so die Kirche die Erziehung der Jugend in die Hand genommen, um ihren Geist in sie einzuflößen; dann ist in der Neuzeit auch der Staat auf den Plan getreten. „Die Geschichte wohl der meisten Staatseinrichtungen fängt damit an, daß für ein allgemeiner gefühltes Bedürfnis zuerst durch Privatpersonen und Privatunternehmungen und zufällige Gaben gesorgt wurde, wie dies bei der Armenpflege, medizinischen Hilfe, ja selbst von manchen Seiten in Ansehung des Gottesdienstes und der Gerechtigkeitspflege der Fall war. Wenn aber das Gemeinleben der Menschen überhaupt mannigfaltiger und die Verwicklungen der Zivilisation größer werden, so zeigt sich das Unzusammenhängende und Ungenügende solcher vereinzelten Veranstaltungen immer mehr ... So sehr einerseits eine Grenze heilig bleiben muß, innerhalb welcher die Staatsregierung das Privatleben der Bürger nicht berühren dürfe, so sehr muß sie die mit dem Staatszweck näher zusammenhängenden Gegenstände aufnehmen und sie einer planmäßigen Regulierung unterwerfen. Es tritt ein Zeitpunkt ein, wo dergleichen durch die Privatbemühung und den übrigen Zusammenhang der Verhältnisse so weit heraufgereift sind, daß sie sich einerseits als allgemeines Bedürfnis kundgeben, anderseits aber in sich so kunstreich geworden sind, daß der beteiligte einzelne die Untersuchung über das, was ihm und wie es ihm geleistet wird, nicht mehr übernehmen kann, noch auch die Mittel mehr in Händen hat, nach seiner Einsicht die Veranstaltung dazu für sich allein zu treffen, sondern er darin von dem Gebrauche und der Privatwillkür abhängig geworden ist. Einrichtungen, bei denen die Übersicht des Ganzen zum Grunde liegen ... muß, haben wir von der Vorsorge der Regierung zu erwarten[1]." Eine solche bewußte Organisation des Erziehungswerkes erfolgt zunächst zugunsten der veranstaltenden Gemeinschaft, liegt aber ebensosehr im Interesse des einzelnen, dem auf die Weise eine weit umfassendere Möglichkeit der Bildung geboten wird, als das sonst der Fall wäre. Die Gemeinschaft muß ja um ihrer selbst willen dafür sorgen, daß ihre Mitglieder den ihr innewohnenden Geist in der Vollkommenheit erwerben, die er in ihr erlangt hat.

Doch auch schon ehe die Gemeinschaft zum klaren Erfassen ihrer selbst und daraufhin zur Organisation des Erziehungswerkes geschritten ist, hat der absolute Geist, der sich in den Individuen sein Bewußtsein gibt, dafür gesorgt, daß ihnen die Einsicht in sein Wesen, wie es zur Zeit ist, erschlossen wird,

---

[1]) XVI, 194—195 (Th. III, 236—237).

und daß sie praktisch in sein Leben eingeführt werden. Es bedarf dazu nicht der Erziehungsanstalten; er wirkt einfach durch die Formen seiner sittlichen Wirklichkeit auf den Menschen ein und läßt ihn durch sie erziehen, indem er ihn in sie hineinstellt. Die objektiven Gestaltungen des Geistes, in die das Individuum nacheinander oder nebeneinander eintritt, Familie, Gesellschaft, Kirche und Staat, sind ein großes Erziehungssystem; das Absolute hat in ihnen die Erziehungsorganisation geschaffen, die nötig ist, um den Menschen auf seinem Entwicklungsgange zu leiten.

Da die Art und Weise der Vermittlung des Geistes an die Individuen bereits besprochen ist, so bleibt hier noch zu untersuchen, wie sich jene Gemeinschaften in die Erziehungsarbeit teilen.

1. Das Kind erwächst im Schoße der Familie und erhält durch deren Geist das Absolute in an sich seiender substantieller Form mitgeteilt, ohne sich dessen bewußt zu sein.

2. Als ein Fremdes wird die geistig-sittliche Welt durch die bewußt vermittelnde Tätigkeit der Schule an die Jugend herangebracht. Im Werden des Absoluten tritt die Schule nicht als eine Stufe auf, wohl aber in dem des Individuums. Die Gemeinschaftsbildungen und durch sie der Weltgeist haben sich in ihr die Mittelsphäre geschaffen, durch die sie selbst zwar sich nicht weiterentwickeln, wohl aber auf das werdende Geschlecht ihren Geist übertragen; sie haben deshalb an der Begründung und Einrichtung der Schule gleichmäßiges Interesse.

3. Dem durch diese Vermittlung zum Selbstbewußtsein gebildeten Einzelwesen erschließt sich durch die tätige Anteilnahme am Leben der Gesellschaft, des Staates und der Kirche die Einsicht in das Wesen der Wirklichkeit. Sie wird ihm verschafft, indem jene Gemeinschaften ihn in sich hineinziehen, zur Arbeit in ihnen zwingen und ihn dadurch zur Freiheit erheben.

Erster Abschnitt.

Die Erziehung des Kindes durch die Familie.

Die Familie bildet nach Hegel die erste Stufe des konkreten objektiven Geistes, der „Sittlichkeit"; sie stellt ihn dar in seiner ungeschiedenen an sich seienden Einheit; sie ist „der unmittelbare oder natürliche sittliche Geist"[1]. Es folgt daraus zunächst, daß sie der Ausgangspunkt aller sittlichen Bildung überhaupt ist; in ihrem Leben sind als Anlage die sämtlichen Momente ent-

[1]) R. § 157.

halten, die dazu gehören. Doch sind diese noch nicht klar geschieden. Als Gestaltung des in sich zurückkehrenden objektiven Geistes ist die Familie mit einem Bewußtsein über ihre Substanz erfüllt, aber nicht in der Weise einer klaren Vorstellung oder eines Begriffs; die Sittlichkeit wird hier noch nicht gedankenmäßig erfaßt, sondern nur empfunden. „Die Familie hat, als die unmittelbare Substantialität des Geistes, seine sich empfindende Einheit, die Liebe, zu ihrer Bestimmung[1]." In keiner anderen Weise kann natürlich den Kindern in der Familie der sittliche Geist mitgeteilt werden. „Ihre Erziehung hat die in Rücksicht auf das Familienverhältnis positive Bestimmung, daß die Sittlichkeit in ihnen zur unmittelbaren, noch gegensatzlosen Empfindung gebracht und das Gemüt darin als dem Grunde des sittlichen Lebens, in Liebe, Zutrauen und Gehorsam sein erstes Leben gelebt habe[2]."

Weil die Familie der sittliche Geist in seiner substantiellen Einheit ist, so kommt es in ihr nicht zu einer Trennung in einzelne Personen; sie selber gilt vielmehr in ihrer Gesamtheit als nur eine Person[3]. Die sittliche Gesinnung, die sie ihren Angehörigen mitteilt, beruht demnach auf der Anerkennung dieser Einheit; ihr Wesen ist, „das Selbstbewußtsein seiner Individualität in dieser Einheit als an und für sich seiender Wesentlichkeit zu haben, um in ihr nicht als eine Person für sich, sondern als Mitglied zu sein"[4]. Das Bewußtsein dieser Einheit erhalten die Familienangehörigen durch die Liebe. In dieser Grundempfindung steckt aber zugleich der Keim für die dialektische Entwicklung des Geistes; wie oben[5]) dargelegt, ist sie zugleich „das Hervorbringen und die Auflösung des Widerspruchs" zwischen der Betonung der Einzelheit des Individuums und seiner Hingabe an ein anderes Selbstbewußtsein und an die Allgemeinheit des Familiengeistes[6]. Die Familie vermittelt dem werdenden Menschen in ihrer Liebe die Grundlage und allgemeine Voraussetzung für seine geistige Entwicklung, den Anfang der Einsicht in die Tiefen des lebendigen Geistes und das erste tatsächliche Erleben und Mitleben in ihm.

In dem Bewußtsein dieser Einheit, besser in der Gewöhnung an sie, be-

---

[1]) R. § 158; E. § 518; Prop. XVIII, 47—48. — In diesen späteren Schriften kommt das Moment des Gefühls, der Liebe, als Empfindung des substantiellen Geistes in der Familie wieder zur Geltung, das in der Phänomenologie ausdrücklich ausgeschaltet ist (Phän. 291). Freilich baut Hegel auch in seiner Rechtsphilosophie die Familie nicht auf diesem Gefühl auf, sondern auf intellektuellen und sittlichen Beziehungen (R. §§ 161—162); aber als das subjektive Bewußtsein über dieses sittliche Verhältnis der Einheit erscheint hier doch wieder das Gefühl (R. §§ 162, 163). Ebenso in der Ästhetik (X, 2, 50—51).

[2]) R. § 175.

[3]) E. §§ 519, 520; R. § 163.

[4]) R. §§ 158, 163.

[5]) S. 21—22.

[6]) R. § 158 Zus.

steht hauptsächlich der erzieherische Einfluß der Familie. „Die Kinder müssen das Gefühl der Einheit mit den Eltern haben, dies ist das erste unmittelbare sittliche Verhältnis; jeder Erzieher muß es respektieren, rein erhalten und die Empfindung dieses Zusammenhangs ausbilden. Wenn daher ein Dritter in dieses Verhältnis von Eltern und Kindern berufen wird, die Einmischung aber so beschaffen ist, daß dadurch die Kinder zu ihrem Besten von dem Vertrauen gegen die Eltern abgezogen und ihnen der Gedanke gegeben wird, daß ihre Eltern schlechte Leute sind, daß sie sie durch ihren Umgang und ihre Erziehung verderben (unrecht behandeln): so finden wir dies empörend. Es ist dies das Schlimmste, was den Kindern geschehen kann in Rücksicht auf Sitte und Gemüt, wenn man dieses Band, was ja immer in Achtung stehen muß, auflockert oder gar zerreißt und in Haß, Verachtung und Übelwollen verkehrt. Wer dies tut, hat die Sittlichkeit in ihrer wesentlichsten Form verletzt. Diese Einheit, dies Vertrauen ist die Muttermilch der Sittlichkeit, an der der Mensch großgezogen wird; frühes Verlieren der Eltern ist ein großes Unglück ... Wenn ein solcher Schmerz in das Gemüt gelegt wird, so gehört eine große Kraft und Anstalt dazu, um dies zu überwinden und die Wunde zu heilen." Die Anklage gegen Sokrates, daß er die Jugend verführe, indem er das Verhältnis der Eltern und Kinder störe, ist dashalb voll berechtigt gewesen [1]).

Der sittliche Geist der Familie findet seine reine Verkörperung in der Frau und Mutter. Während der Mann in diesem an sich seienden Begriffe des Sittlichen das bewußt geistige Moment ausmacht, das sich entzweit und sein Streben auf eine äußere Welt richtet und für sich Selbständigkeit erlangen will, ist das Weib in der Familie „das in der Einigkeit sich erhaltende Geistige als Wissen und Wollen des Substantiellen in Form der konkreten Einzelheit und der Empfindung, ... das Passive und Subjektive" [2]); sie vertritt das „göttliche Gesetz" [3]), den eigentlichen Familiengeist. Die Frau hat in der Familie „ihre substantielle Bestimmung", und in der Pietät, der ihrem Charakter entsprechenden sittlichen Gesinnung, erfaßt sie den Kern des Familiengeistes, ohne sich klar zu sein über dieses ewige Gesetz, „von dem niemand weiß, von wannen es erschien" [4]).

Aus alledem geht hervor, wer in der Familie hauptsächlich die Aufgabe hat, dem Kinde den sittlichen Geist zu vermitteln: es ist die Mutter. Nicht absichtlich und gewaltsam wirkt sie auf die Kinder ein; wie sie sich selbst in ihrer sittlichen Bestimmtheit ein Geheimnis bleibt, so überträgt sie ihr Wesen auch unmerklich und unbewußt auf die Kleinen. „Vorzüglich ist in der ersten

---

[1]) Geschichte d. Phil. XIV, 109—110 (Th. II, 1, 287—288).

[2]) R. § 166.

[3]) Phän. 290 ff.; R. § 166.

[4]) Ebenda; vgl. oben S. 106.

Zeit die Erziehung der Mutter wichtig; denn die Sittlichkeit muß als Empfindung in das Kind gepflanzt sein"[1]). Die Mutter ist der Genius ihres Kindes; aus diesem „magischen Verhältnis" bekommt das Kind „alles, was zum Charakter gehört, als ansichseiendes, substantielles Material"; sie macht es durch die Mitteilung jenes einheitlichen Geistes der Familie zu einer „konzentrierten Individualität", die sich „in der Weise, welche das Herz oder Gemüt genannt wird", zur Erscheinung bringt[2]).

Wie hier durch die Mutter, so wird das Kind überhaupt von dem Geiste der Erwachsenen, die es in der Familie umgeben, „auf eine überwiegend unmittelbare Weise infiziert"[3]). Die Kinder erlangen durch das Vorbild der Eltern vor allem das Gefühl, daß sie nicht sind, was sie sein sollen; sie sehen in deren Leben eine Welt vor sich, die ihnen als ein Höheres erscheint. Das legt den Erwachsenen die Pflicht auf, vor den Kleinen als untadliges Beispiel dazustehen und außerdem jene höhere, vorbildliche Welt nicht ihres Wertes zu entkleiden, indem sie sie zu den Kindern herabziehen. „Die spielende Pädagogik nimmt das Kindische schon selbst als etwas, das an sich gelte, gibt es den Kindern so und setzt ihnen das Ernsthafte und sich selbst in kindische, von den Kindern selbst gering geachtete Form herab. Indem sie so dieselben in der Unfertigkeit, in der sie sich fühlen, vielmehr als fertig vorzustellen und darin befriedigt zu machen bestrebt ist, ... stört und verunreinigt sie deren wahres eigenes besseres Bedürfnis und bewirkt teils die Interesselosigkeit und Stumpfheit für die substantiellen Verhältnisse der geistigen Welt, teils die Verachtung der Menschen, da sich ihnen als Kindern dieselben selbst kindisch und verächtlich vorgestellt haben, ... und dann die sich an der eigenen Vortrefflichkeit weidende Eitelkeit und den Eigendünkel"[4]). So kann eben die Familie den Grund zu der sittlichen Entwicklung des Kindes auch nach der schlechten Seite hin legen.

Das Kind soll also wohl erzogen werden und hat wegen seiner Unbehilflichkeit und der Unfähigkeit, selbst ohne Hilfe fortzuschreiten, ein Recht auf Erziehung, wie es auch körperlich erhalten werden muß[5]); aber die Art der Erziehung ist in der Familie doch selbst nur unvollkommen, so daß sie später durch eine andere ersetzt werden muß, wenn der junge Mensch für seine Lebensaufgabe ausgerüstet werden soll. Das Kind ist der Mittelpunkt der Familie, nicht nur, weil sie es schützend und hegend in ihrem Schoße birgt, sondern weil es den Eltern erst eigentlich die Gegenständlichkeit ihrer selbst gewährt. „In den Kindern wird die Einheit der Ehe, welche als sub-

---

[1]) R. § 175 Zus.
[2]) E. § 405, S. 354.
[3]) E. § 405 Zus. (VII, 2, 155).
[4]) R. § 175; vgl. oben S. 213.
[5]) R. § 174.

stantiell nur Innigkeit und Gesinnung, als existierend aber in den beiden Subjekten gesondert ist, als Einheit selbst eine für sich seiende Existenz und Gegenstand, den sie als ihre Liebe, als ihr substantielles Dasein lieben." In den Kindern haben die Eltern den innerlichen Geist der Familie in seiner Geschlossenheit vor Augen. „Die Mutter liebt im Kinde den Gatten, dieser darin die Gattin; beide haben in ihm ihre Liebe vor sich"[1]). Es erklärt sich hieraus ohne weiteres, daß das Kind, so wie es ist, in der Familie gilt. Wenn die Hegelsche Pädagogik den Grundsatz aufstellt, daß der Lehrer sich keineswegs nach den Eigentümlichkeiten der Kinder zu richten habe, so ist die Familienerziehung das genaue Gegenteil davon. In der Familie „gilt das Kind in seiner unmittelbaren Einzelheit, wird geliebt, sein Betragen mag gut oder schlecht sein"[2]). Die Familie übernimmt es also, die Eigentümlichkeit der Individualität im Kinde auszubilden und überläßt es den übrigen Mächten, gegen diese Züge das Allgemeine durchzusetzen.

Die Erziehung des Kindes in der Familie ist hiernach in zwei Punkten ergänzungsbedürftig. Es fehlen darin die Pflege des Allgemeinen und die Ausbildung der Selbständigkeit. Das erstere kann die Familie nicht leisten, weil sie selbst einzeln ist, Person. Trägt sie auch darin das abstrakt Allgemeine in sich, so mangelt es ihr doch an dem Bewußtsein darüber; sie kann nicht die vermittelte Allgemeinheit geben, die das Ziel der geistigen Entwicklung ist. Der allgemeine substantielle Geist der Familie erfüllt das Individuum nur mit dem unbestimmten Gefühle der Pietät. Er vermittelt ihm nur die unbestimmte Ahnung des wirklichen Geistes in seinem Reichtum und die allgemeine Möglichkeit der sittlichen Entwicklung. Wie das Bedürfnis des erkennenden Geistes, so führt darum auch das des handelnden über die Schranken der Familiensittlichkeit hinaus. Im Individuum erwacht das Streben nach eigener, freier Betätigung; es soll sich ja zum freien Subjekt entwickeln. Die Familienerziehung bahnt den Kindern den Weg nach beiden Richtungen hin, kann sie aber nicht dorthin führen, weil das Ziel außerhalb ihres Bereiches liegt. So wird ihre Arbeit, den Geist in den Kindern zu wecken, zu deren zweiter, der geistigen Geburt; die Familie realisiert ihre an sich seiende Sittlichkeit, indem sie die Kinder zu selbständigen Personen erzieht[3]); aber sie zerstört sich eben dadurch selbst; sie löst sich auf, weil die Kinder durch ihre Selbständigkeit aus ihrer konkreten Lebendigkeit heraustreten und für sich werden[4]). Das ist aber kein Verlust, weil die Familie ihre Aufgabe gelöst hat, indem sie ihren Geist mitteilte und seine Weiterentwicklung anbahnte.

---

[1]) R. § 173 und Zus.
[2]) E. § 396 Zus. (VII, 2, 97; Th. I, 70).
[3]) E. § 521; R. § 177.
[4]) E. § 522.

Zweiter Abschnitt.

Die Aufgaben der Schule.

„Das Leben in der Familie ... ist ein persönliches Verhältnis, ein Verhältnis der Empfindung, der Liebe, des natürlichen Glaubens und Zutrauens; es ist nicht das Band einer Sache, sondern das natürliche Band des Bluts; das Kind gilt hier darum, weil es das Kind ist; es erfährt ohne Verdienst die Liebe seiner Eltern, sowie es ihren Zorn, ohne ein Recht dagegen zu haben, zu ertragen hat. Dagegen in der Welt hat der Mensch ... den Wert nur, insofern er ihn verdient. Es wird ihm wenig aus Liebe und um der Liebe willen; hier gilt die Sache, nicht die Empfindung und die besondere Person. Die Welt macht ein von dem Subjektiven unabhängiges Gemeinwesen aus; der Mensch gilt darin nach den Geschicklichkeiten und der Brauchbarkeit für eine ihrer Sphären, je mehr er sich der Besonderheit abgetan und zum Sinne eines allgemeinen Seins und Handelns gebildet hat. Die Schule nun ist die Mittelsphäre, welche den Menschen aus dem Familienkreise in die Welt hinüberführt, aus dem Naturverhältnisse der Empfindung und Neigung in das Element der Sache"[1]). In diesen Worten ist im großen die Aufgabe der Schule gekennzeichnet. Rein äußerlich genommen, führt sie das Individuum aus dem Leben in der Familie zu dem in den großen Gemeinschaften, vermittelt also zwischen ihnen, indem sie die Familienerziehung ergänzt und dabei das öffentliche Leben vorbereitet; zu diesem Zwecke ist sie ausdrücklich geschaffen worden. Ihr Wirken greift aber tiefer und wird für den Menschen der wichtige Prozeß, der ihm theoretisch den Gehalt des allgemeinen Geistes zum Bewußtsein bringt und ihn praktisch in dessen Leben einführt, wenn auch nicht vollständig. Aus diesem Grunde hat ihr Tun den Charakter der Vermittlung überhaupt: sie bietet ihm den Geist in einer ihm fremden Form; Veränderung der ursprünglichen Subjektivität durch diesen Geist ist ihre Hauptaufgabe. Ganz rein als bewußte, absichtsvolle Tätigkeit tritt jedoch die Vermittlung nur in ihrer theoretischen Arbeit auf, im Unterricht; diese Seite ihres Wirkens ist bereits im zweiten Teile behandelt worden. Die praktische Einführung in den Geist der großen Gemeinschaften dagegen vollzieht sich in ihr, wie überall, nicht durch einzelne Maßnahmen, sondern durch Aufnahme des Individuums in ihr eigenes Sein. Sie kann wohl theoretisch im Unterricht den vollen Gehalt der Wirklichkeitsformen des Absoluten mit-

---

[1]) XVI, 171 (Th. III, 217). — Die Ausführungen dieses Abschnitts schließen sich im allgemeinen an die Gymnasialreden Hegels an, namentlich an die dritte, am 2. September 1811 gehaltene, weil der Philosoph sonst nirgends ausführlicher über die Schule spricht.

teilen, aber nicht praktisch in sie einführen, weil sie als die vermittelnde Sphäre einen anderen Geist zur Grundlage hat als jene, ein Leben, das nicht Ziel, sondern nur Durchgangspunkt zu einer vollkommeneren Stufe ist. — Indes bekommt sie gerade durch diese eigene Gestaltung des objektiven Geistes ihren Wert. Die Vermittlung der Kenntnisse kann auch durch Privatunterricht geschehen; dieses Leben bleibt ihr allein eigentümlich und ist unersetzlich.

Der in der Schule herrschende Geist bestimmt sich im wesentlichen durch ihre Hauptaufgabe, die theoretische Vermittlung des Bildungsstoffes und der Fähigkeit des Denkens und des bewußten moralischen Handelns. Die Kenntnisse, die sie ihren Zöglingen mitteilt, „enthalten die Grundzüge und die Grundlage einer inneren, höheren Welt, und, in der Jugend befestigt, machen sie einen Schatz aus, welcher Leben in ihm selbst hat, in sich fortwurzelt und fortwächst, der sich an der Erfahrung bereichert und auch für die Einsicht und Überzeugung immer mehr bewährt“ [1]). Aber diese Kenntnisse sind dem Kinde etwas Fremdes, und auch die Gestaltung, in der sie ihm geboten werden, ist ihm nicht gemäß; mag der Lehrer sich auch noch so sehr bemühen, sie dem Geiste der Schüler anzupassen, er ist es doch immer, der dem Stoffe die Form gibt. Wie es überhaupt zum Wesen der Vermittlung gehört, daß sie mit Gegensätzen arbeitet, die sie ausgleichen will, so hier ganz besonders. Die Schule ist der Ort, wo die Kinder gezwungen werden, ihre Naturbeschaffenheit aufzugeben, die „unfreie Sphäre des Gefühls und des Triebs“ gegen die höhere Welt des Gedankens, der Reflexion einzuwechseln. Ist die harte Arbeit der Bildung dem Menschen überhaupt unangenehm, so hat die Schule, die diese Arbeit als ihre Aufgabe übernimmt, naturgemäß in besonderer Stärke mit einem inneren Widerstreben ihrer Zöglinge zu rechnen. Das Zwangsmäßige, das jeder Vermittlung von Natur anhaftet, aber nicht immer voll empfunden wird und schließlich verschwindet, sobald der Übergang zur höheren Stufe vollzogen ist, muß hier dauernd bleiben, weil sich ihre Tätigkeit eben in der Vermittlung erschöpft. So ist der sie erfüllende Geist „auch ein besonderer sittlicher Zustand, in welchem der Mensch verweilt, und worin er durch Gewöhnung an wirkliche Verhältnisse praktisch gebildet wird. Sie ist eine Sphäre, die ihren eigenen Stoff und Gegenstand, ihr eigenes Recht und Gesetz, ihre Strafe und Belohnungen hat, und zwar eine Sphäre, welche eine wesentliche Stufe in der Ausbildung des ganzen sittlichen Charakters ausmacht“ [2]). Ihre Bedeutung liegt, wie gesagt, darin, daß sie das Kind aus dem sinnlich-unbewußten Leben in der Familie heraushebt und es in die Entzweiung der verständigen Welt einführt. „Die Erhebung über das Sinnliche geschieht durch die Schule in weit höherem Grade als in der Familie. In der letzteren gilt das Kind in seiner unmittelbaren Einzelheit, wird ge-

---

[1]) XVI, 170 (Th. III, 216).
[2]) XVI, 170—171 (Th. III, 216—217).

liebt, sein Betragen mag gut oder schlecht sein. In der Schule dagegen verliert die Unmittelbarkeit des Kindes ihre Geltung." Hier werfen die Forderungen der wirklichen Welt bereits ihren Schatten voraus; denn auch hier wird der junge Mensch „nur insofern geachtet, als er Wert hat, als er etwas leistet; hier wird das Kind nicht mehr bloß geliebt, sondern nach allgemeinen Bestimmungen kritisiert und gerichtet, nach festen Regeln durch die Unterrichtsgegenstände gebildet, überhaupt einer allgemeinen Ordnung unterworfen, welche vieles an sich Unschuldige verbietet, weil nicht gestattet werden kann, daß alle dies tun. So bildet die Schule den Übergang aus der Familie in die bürgerliche Gesellschaft", indem sie ihre Zöglinge aufnimmt in ein Gemeinschaftsleben mit festen Regeln und Gesetzen[1]).

Das Wichtige an der Schulerziehung ist hiernach die Unterwerfung des Kindes unter eine bestimmte Ordnung. Jene Zucht des Denkens und des Wollens, die zur Freiheit führt, bildet den Hauptgegenstand der Schularbeit. Das Allgemeine, das es in der Familie in substantieller Einheit empfunden hat, lernt es hier als etwas Fremdes, Objektives kennen, dem es sich fügen muß. Dem Denken werden hier seine festen Regeln vorgeschrieben; es muß sich mit dem objektiven Stoff herumplagen. Und ebenso lernt das Kind „sein Tun nach einem Zwecke und nach Regeln bestimmen. . . . In der Schule hat es im Sinne der Pflicht und eines Gesetzes sich zu betragen"[2]). Hier hat der individuelle Geist seine Absonderlichkeiten abzulegen; hier soll er zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht und dadurch im Innersten umgestaltet werden[3]).

Diese Beschränkung durch eine feste Ordnung hat den Zweck, das Gemeinschaftsleben in der Schule zu ermöglichen. Der Aufenthalt darin wirkt an sich schon auf das Kind erzieherisch ein. „In der Gemeinschaft mit vielen unterrichtet, lernt das Kind sich nach andern richten, Zutrauen zu andern, ihm zunächst fremden Menschen . . . erwerben und lernt darin den Anfang der Bildung und Ausübung sozialer Tugenden"[4]). Darin kommt bereits das dialektische Moment im Geiste der Schule zum Ausdruck, das die Beschränkung sogleich in etwas Positives umwandelt und aus der Negation des persönlichen Beliebens die soziale Gesinnung erwachsen läßt. Die Schule kennzeichnet sich dadurch als eine Gestaltung des allgemeinen Geistes, die nicht hinter den anderen zurückbleibt und auf den Menschen ebenso tief wirkt wie sie. Die Mittel, die ihr zu diesem Zweck zur Verfügung stehen, sind unter anderem der Zwang zur Ordnung und Pünktlichkeit, zu regelmäßiger Lieferung der Arbeiten, die Forderung des Gehorsams, des gesitteten Betragens gegen die Lehrer und Mitschüler[5]).

---

[1]) E. § 396 Zus. (VII, 297—298).
[2]) XVI, 171—172 (Th. III, 217).
[3]) E. § 395 Zus. (VII, 2, 82).
[4]) XVI, 172 (Th. III, 217).
[5]) XVI, 172 (Th. III, 218—219).

Ihr positiver Einfluß auf die Entwicklung der Schüler besteht darin, daß sie sie zur Selbständigkeit zu bringen sucht. Einfügung in die Gemeinschaft und dabei doch Entfaltung der Persönlichkeit ist ja das Ziel, dem die Erziehung zustreben muß. Die Schule bereitet darauf vor. In der gemeinsamen Arbeit mit anderen gewinnt das Individuum ein Urteil über den Wert seiner eigenen Leistungen. Zensuren und unter Umständen Belohnungen sind die Stütze dieser Selbsteinschätzung; durch die Anerkennung, die ihm von seiten seiner Lehrer und seiner Mitschüler zuteil wird, nimmt sein Selbst an objektivem Wert zu; Zutrauen zu sich ist die subjektive Folge davon. Die vernünftige Schulzucht wird sich davor hüten, das erwachende Selbstgefühl zu unterdrücken, „leeren Gehorsam um des Gehorsams willen zu fordern und durch Härte zu erreichen, wozu bloß das Gefühl der Liebe, der Achtung und des Ernstes der Sache gehört." Statt dessen wird sie das Selbstgefühl unterstützen, indem sie den Schülern „das Benehmen über gleichgültige Dinge, die nicht zur Ordnung gehören", freiläßt; die Schüler müssen es auch äußerlich erleben, daß die Beschäftigung mit der Wissenschaft nur freien Geistern ziemt und den Menschen frei macht[1]). Hegel redet während seiner Tätigkeit am Gymnasium die Primaner mit „Herr" an, in der Absicht, „sie durch diese Form zu derjenigen Männlichkeit mit zu erziehen, die man auch am Jüngling nicht vermissen mag: zum Bewußtsein der Verantwortlichkeit des Tuns"[2]). — Das wichtigste Mittel zu diesem Zwecke aber ist die Arbeit. Wenn als Ziel der praktischen Bildung einmal Gewohnheit der Beschäftigung gefordert wird, die Gewöhnung an die Arbeit, so leistet die Schule diesem Anspruch vollauf Genüge: erzieht sie doch ihre Schüler zur selbständigen Tätigkeit, indem sie ihnen häusliche Aufgaben stellt und Vorbereitung auf den Unterricht verlangt, und indem sie ferner den Privatfleiß anregt. Hierdurch bekommt die Tätigkeit des Kindes eine wesentliche und durchaus ernsthafte Bedeutung[3]). Die Schule erreicht dadurch zugleich einen weiteren wichtigen Nebenzweck, den Schutz der ihr anvertrauten Jugend vor Verführung. „Das Studium der Wissenschaft in dem stillen Kreise der Schule ist das angemessenste Mittel, der Jugend ein Interesse und eine Beschäftigung zu geben, welche sie von dem Geräusch und dem verführenden Einfluß der gärenden Zeitumstände abschließt und verwahrt"[4]).

Der Charakter der Schule als der Stätte der Vermittlung bewirkt, daß ihrem Leben stets das Moment der Entzweiung anhaftet. Ihre Aufgabe, den Menschen zu bilden, d. h. ihn die Bewegung des Sichentzweiens durchmachen zu lassen, erfüllt sie nicht nur durch den Stoff, den sie vermittelt und die allgemeine Art, wie sie ihn als Fremdes an die Schüler heranbringt, sondern

---

[1]) Ebenda.

[2]) Rosenkranz, Hegels Leben S. 249—250 (Th. III, 173).

[3]) XVI, 171 (Th. III, 217).

[4]) XVI, 197 (Th. III, 238—239).

noch viel wirkungsvoller dadurch, daß sie sich neben die Familie stellt. „Es tritt hiermit für den Menschen die zweifache Existenz ein, in welche sein Leben überhaupt zerfällt, und zwischen deren in Zukunft härteren Extremen er es zusammenzuhalten hat. Die erste Totalität seines Lebensverhältnisses verschwindet; er gehört jetzt zwei abgesonderten Kreisen an, deren jeder nur eine Seite seiner Existenz in Anspruch nimmt"[1]). Freilich sollen beide dahin streben, den Riß im Leben des Kindes soweit als möglich zu überbrücken: sie dürfen sich nicht gegenseitig stören, sondern müssen zusammenarbeiten, damit die Einheitlichkeit der Entwicklung des Kindes nicht gebrochen werde. „Es teilt sich die Schule mit der Familie in das Leben der Jugend; es ist höchst nötig, daß sie sich gegenseitig nicht hindern, die eine nicht die Autorität und die Achtung der andern schwächt, sondern daß sie vielmehr einander unterstützen und zusammenwirken, um den gemeinsamen, so wichtigen Zweck zu erreichen"[2]). An die Eltern richtet Hegel deshalb die Bitte, die Arbeit der Schule zu fördern, indem sie mit den Lehrern über das Privatbetragen ihrer Kinder sprechen. Die Lehrer und noch mehr der Leiter der Anstalt erfahren höchst selten von ungebührlichem Benehmen der Schüler; ihren Eltern erzählen sie es viel leichter, „was in der Schule oder um dieselbe vorgeht". Auch in der Disziplin bedarf die Schule der Unterstützung des Elternhauses. Es ist nach Hegels Meinung nicht Sache der Studieninstitute, die Zucht der Sitten in die Hand zu nehmen; sie muß vielmehr bereits vor dem Eintritt in die Anstalt im Elternhause erfolgt sein — entsprechend der Anschauung, daß in dessen Geiste die Sittlichkeit überhaupt wurzelt. Bei ihrer vermittelnden Tätigkeit muß die Schule sowohl in geistiger als in sittlicher Beziehung eine Grundlage voraussetzen, auf der sie weiterbauen kann. „Studienanstalten sind teils Institute des Unterrichts, nicht unmittelbar der Erziehung, teils fangen sie nicht von den ersten Elementen der Bildung, weder der Erkenntnis, noch der Sitten an." Nur dort ist die unmittelbare Zucht ihre Aufgabe, wo das ganze Leben des Zöglings ihnen anvertraut ist und sie infolgedessen an die Stelle der Eltern treten, z. B. in Waisenhäusern und Seminarien; auch der allgemeinen Volksschule darf man darin etwas mehr zumuten. Für die höheren Schulen dagegen gilt es als Grundsatz, daß „die Übernahme jener ersten Zucht, wo sie versäumt worden, nur als ein Versuch anzusehen ist, und wenn bei Subjekten, welche jene Bedingungen nicht erfüllen, das Besserwerden nicht bald eintritt und Roheit, Unbotmäßigkeit, Unordentlichkeit nicht beizeiten weicht, sie den Eltern zurückgegeben werden müssen, um ihre Pflicht erst an denselben zu vollenden, und daß sie aus einer Anstalt zu entfernen sind, deren Unterricht auf einem ungeschlachten Boden nicht gedeihen kann"[3]). Die Verant-

---

[1]) XVI, 172 (Th. III, 217).
[2]) XVI, 174 (Th. III, 220).
[3]) XVI, 155—156 (Th. III, 204—205).

wortung für das Privatbetragen der Kinder fällt hauptsächlich dem Elternhause zu, das im allgemeinen über die ihnen zu gewährenden Freiheiten entscheiden muß; „es sind nicht die Lehrer, welche auch für die spezielle Aufführung der Schüler außerhalb des Studienhauses und des Unterrichts von dem Publikum in Anspruch genommen werden können“ [1]). Der Beihilfe seitens der Eltern bedarf die Schule auch bei den Arbeiten, die sie von den Kindern verlangt, besonders in der ersten Zeit, „wo das eigene Arbeiten noch nicht zur Gewohnheit hat werden können“ und „das Ehrgefühl der Schüler (im Verhältnis) zu ihren Mitschülern, der Trieb, die Zufriedenheit der Lehrer sich zu erwerben und sich selbst die Befriedigung zu geben, seine Schuldigkeit getan zu haben, nicht die hinreichende Stärke erlangt hat“; ebenso „auch in den späteren Jahren, wenn die Zerstreuungssucht, das äußere gesellige Leben, die Gemüter der Jünglinge zu berühren anfängt“ [2])

Das Leben der Familie ergänzt sie, ihre Erziehung führt sie fort — so zeigt sich nach dieser Seite die vermittelnde Stellung der Schule. In den Voraussetzungen, die ihr hier gegeben sind, liegt ihre Beschränkung. Eine andere ergibt sich daraus, daß sie nicht Selbstzweck ist, sondern, wie stets die Vermittlungsstufe, ihre Auflösung, die Vollendung ihrer Arbeit in einem Höheren hat — hier in dem Leben der großen Gemeinschaftsbildungen. Das prägt ihrer Arbeit das Merkmal der Unvollkommenheit auf und legt ein Moment in sie, das über sie hinaustreiben muß: es ist der Mangel an voller Lebenswirklichkeit, der übrigens schon eine Folge der geistigen Entwicklungsstufe ihrer Zöglinge sein muß. Aber ihr eigenes Wirken führt ihn mit sich. „In der Schule schweigen die Privatinteressen und Leidenschaften der Eigensucht; sie ist ein Kreis von Beschäftigungen, vornehmlich um Vorstellungen und Gedanken. Wenn aber das Leben der Schule leidenschaftsloser ist, so entbehrt es zugleich das höhere Interesse und den Ernst des öffentlichen Lebens; es ist nur eine stille, innere Vorbereitung und Vorübung zu demselben. Was durch die Schule zustande kommt, die Bildung der einzelnen, ist die Fähigkeit derselben, dem öffentlichen Leben anzugehören. Die Wissenschaft, die Geschicklichkeiten, die erworben werden, erreichen erst ihren wesentlichen Zweck in ihrer außer der Schule fallenden Anwendung. Sie kommen ferner in der Schule nur insofern in Betracht, als sie von diesen Kindern erworben werden; die Wissenschaft wird nicht fortgebildet, sondern nur das schon Vorhandene, und zwar erst nach seinem elementarischen Inhalt, erlernt; und die Schulkenntnisse sind etwas, das andere längst wissen. Die Arbeiten der Schule haben nicht ihr vollständiges Ende in sich selbst, sondern legen nur den Grund zur Möglichkeit eines andern, des wesentlichen Werks“ [3]). Non scholae sed vitae discimus.

---

[1]) XVI, 173—174 (Th. III, 219).

[2]) XVI, 155 (Th. III, 203—204).

[3]) XVI, 175 (Th. III, 220—221).

Wenn aber der Inhalt der Sache, der in der Schule gelernt wird, etwas längst Fertiges ist, so können dagegen die Individuen, die erst dazu gebildet werden, hier noch nicht zu dieser Vollendung der Sache aufsteigen; es kann in dieser Vorarbeit, der Bildung, nur eine gewisse Stufe erreicht werden. Darum „haben die Arbeiten der Schule, auch ihre Urteile, ihre Auszeichnungen und Bestrafungen eine relative Wichtigkeit und ihre vornehmste Gültigkeit innerhalb dieser Sphäre. Die Jugend ist in der Schule im Streben begriffen; wer in ihr zurückbleibt, hat immer noch die allgemeine Möglichkeit der Besserung vor sich, die Möglichkeit, daß er seinen Standpunkt, sein eigentliches Interesse nur noch nicht gefunden, oder auch nur den Zeitmoment noch nicht erreicht hat, in welchem es mit ihm durchbricht. Umgekehrt zeichnet sich zuweilen anfangs ein junger Mensch aus und macht schnelle Fortschritte in den Anfangsgründen; aber bei der eintretenden Forderung, tiefer einzudringen, bleibt er zurück, ... da hingegen ein anderer oft lange Zeit wie ein unaufgeschlossener Kern erscheint, langsam in seinem Auffassen und Fortschreiten, in den sich aber alles tief hineingräbt und in ihm herumwurzelt, und der dann wieder mit einem Male zur Äußerung und Leichtigkeit durchdringt. — Das Urteil, das die Schule fällt, kann daher so wenig etwas Fertiges sein, als der Mensch in ihr fertig ist". Die Schulzeugnisse sollen aus diesem Grunde nur als das persönliche Urteil der Lehrer über ihre Schüler aufgefaßt werden, aber keine Bedeutung für deren Zukunft haben[1]).

Dieses Urteil über die Arbeit der Schule zeigt übrigens, wie Hegel es meint, wenn er die Behauptung verwirft, „der Lehrer habe sich sorgfältig nach der Individualität seiner Schüler zu richten, dieselbe zu studieren und auszubilden"[2]). Die Schule ist die Werkstätte, wo die Individualität, wie sie aus der Familie herkommt, mit dem Ernst der Sache, wie das öffentliche Leben ihn fordert, zusammengeschweißt werden soll, und dabei muß der Lehrer sowohl auf die Natur seines Zöglings als auf die der Sache Rücksicht nehmen, wie das in der Besprechung des Vermittlungsprozesses dargelegt worden ist. Die geistige Beschaffenheit des Individuums bildet den Ausgangspunkt und bietet die Handhaben für die Arbeit der Bildung; die Richtung des Weges aber wird durch das Ziel, die Natur der Sache, bestimmt. So erfüllt die Schule ihre Aufgabe, die Trägerin des bewußten Vermittlungsprozesses zu sein, in einer dem Begriffe des Geistes und der Wirklichkeit entsprechenden Weise.

---

[1]) XVI, 175—176 (Th. III, 220—222).

[2]) E. § 395 Zus. (VII, 2, 82).

Dritter Abschnitt.

Gesellschaft, Staat und Kirche als Erzieher.

Die Familie beschäftigt sich mit der unmittelbaren Einzelheit des Menschen, pflegt sie und schont sie und teilt ihr das geistige Leben im wesentlichen ohne Zwang als Gesinnung mit. Die Schule hat es ebenfalls mit dem Individuum zu tun, trotz ihrer Anforderung, daß es sich in ihr Gemeinschaftsleben einfüge. Dieses Leben ist zu wenig wirklich, zu sehr künstliche Veranstaltung, als daß es den jungen Geist allzu lebhaft ergreifen könnte. Aber es ist namentlich ihre Hauptarbeit, der Unterricht, die sich mit dem Individuum als solchem befassen muß; sie hat dessen einzelnen Geist auszubilden, und sie bewirkt durch ihre Tätigkeit, daß er sich zum Selbstbewußtsein erhebt; die Stufe der verständigen Geistesbildung, die der junge Mensch in ihr erlangt, betont gerade dieses Selbst mit seinem Gedankeninhalt in all seiner abstrakten Schärfe. Die Erziehungsmaßnahmen der Schule wie ihre Forderung geistiger Anspannung erscheinen anderseits diesem Geiste als ein fremder Zwang. Hier, wo die Vermittlung die Hauptaufgabe des Lebens ist, hat sie ihre dem Individuum feindseligste Form, die volle Differenz im Verhältnis zu ihm.

Die praktische Einführung in die volle Wirklichkeit des Absoluten übernehmen nun diejenigen Gestaltungen selbst, in denen es sich verkörpert, — wie überhaupt jeder Erzieher dem Individuum nur diejenige Einsicht in das Wesen des Geistes und diejenige praktische Teilnahme an seinem Leben vermitteln kann, welche er selbst besitzt. In diesen Gemeinschaften verschwindet das Individuum, wird also tatsächlich in den allgemeinen wirklichen Geist versenkt. Der Prozeß der Vermittlung bleibt hier nicht äußerlich, sondern ergreift das Innere des Individuums und findet darin ein in gleicher Richtung wirkendes Streben; so vollzieht er sich weniger als Zwang, sondern als ein inneres Umwandeln der Gesinnung, das dem Betroffenen meist unbewußt bleibt. Ist auch das gewaltsame Umbilden des Menschen nicht immer zu vermeiden — denn auch dieser letzte und höchste Vermittlungsprozeß hat seine Stufen der Differenz —, so endet er doch, wenn er vollständig abläuft, mit der inneren Einheit des Individuums und der allgemeinen Wirklichkeit, genauer mit einem Siege der letzteren über die Partikularität des Menschen.

Die großen Gemeinschaften wirken indirekt bereits durch die Familie und mehr noch durch die Schule auf den Menschen ein. Ihre unmittelbare Arbeit an ihm beginnt aber erst mit seinem Eintritt in ihren Kreis. Sie wird zunächst von der Gesellschaft aufgenommen. Staat und Kirche vollenden dann die Erziehung, indem sie dem Individuum die höchste praktische Einheit mit dem Absoluten vermitteln.

a) Die Bildung des Individuums durch die bürgerliche Gesellschaft.

Die Familie löst sich dadurch auf, daß sie ihre Mitglieder im Verein mit der Schule zu selbständigen Personen erzieht. Diese bilden infolge der gegenseitigen Beziehung, in die der allgemeine Volksgeist sie — ihnen unbewußt — setzt, eine große Einheit, die Gesellschaft. Es scheint hier auf den ersten Blick so, als sei in ihr die Hauptsache, daß die einzelnen ihre Selbständigkeit behaupten und sich allem Einfluß von anderer Seite möglichst entziehen; die Gesellschaft ist „das System der Atomistik“ [1]). Bei näherem Zusehen gibt sie sich indes als die allgemeine Macht über die Individuen zu erkennen, die um so sicherer wirkt, je weniger sie davon merken. Die Sitte ist der Ausdruck der Fesseln, die sie um den einzelnen legt, und durch die sie ihn nach ihrem Willen lenkt.

Nun sind durch die Vereinzelung der Individuen in der Gesellschaft und ihr Sonderstreben zunächst die sittlichen Bande der Familie gelöst, und das Treiben der Menschen in der Gesellschaft erscheint daher nichts weniger als sittlich und nur von selbstsüchtigen Interessen geleitet. Es ist das die natürliche Folge davon, daß dieser lose Verband selbständiger Personen die Sittlichkeit in der Form der Differenz darstellt, der Differenz zwischen dem Verhalten der einzelnen und der allgemeinen Sittlichkeit. Tatsächlich ist jedoch auch die bürgerliche Gesellschaft eine Gestaltung der Sittlichkeit und erzieht als solche ihre Mitglieder zu sittlicher Betätigung.

Das Selbstbewußtsein der Person äußert sich in dem Streben nach der Befriedigung der Bedürfnisse und nach Erwerb von Eigentum, in dessen Besitz sich ja die Persönlichkeit als wirklich geltende empfindet [2]). Die Möglichkeit, diesem Begehren zu entsprechen, liegt nun in dem gesellschaftlichen Zusammenhange [3]). Da also die Zwecke der Individuen an das Allgemeine geknüpft sind, das als Mittel erscheint, sie durchzusetzen, so muß der Mensch seinen Willen, sein Wollen und Tun auf allgemeine Weise bestimmen, wenn er seinen Zweck erreichen will. Das heißt aber hier so viel, als daß er sich in diesen Zusammenhang der Gemeinschaft einfügen muß. „Das Interesse der Idee hierin, das nicht im Bewußtsein dieser Mitglieder der bürgerlichen Gesellschaft als solcher liegt, ist der Prozeß, die Einzelheit und Natürlichkeit derselben durch die Naturnotwendigkeit ebenso als durch die Willkür der Bedürfnisse zur formellen Freiheit und formellen Allgemeinheit des Wissens und Wollens zu erheben, die Subjektivität in ihrer Besonderheit zu bilden“ [4]).

---

[1]) E. § 523.

[2]) Vgl. oben S. 135 f.

[3]) E. § 524.

[4]) R. § 187.

Um die Mittel zur Befriedigung des Bedürfnisses zu erhalten, ist es nötig, sie hervorzubringen. Das erfordert die eigene Arbeit der Individuen. Sie muß „das von der Natur unmittelbar gelieferte Material für diese vielfachen Zwecke durch die mannigfaltigsten Prozesse" zubereiten und ihm dadurch Wert und Zweckmäßigkeit geben[1]). Das setzt eine Bildung des Menschen zu der Geschicklichkeit voraus, die zu solcher Bearbeitung des Materials befähigt. Das Individuum ist also gezwungen, sie sich zu erwerben. In dieser Arbeit erreichen die Wissenschaft und die Geschicklichkeiten, die der Mensch sich in der Schule verschafft hat, erst ihren wahren Zweck; und um dieses Zweckes willen übernimmt das Individuum auf der Schule auch die Mühe, sie sich anzueignen[2]).

Indem der Mensch für sich arbeitet, muß er in der Gesellschaft zugleich der Allgemeinheit dienen[3]); denn er selber dankt die Möglichkeit, seine Bedürfnisse zu befriedigen, zum großen Teil der Arbeit anderer, wie er wiederum durch seine Tätigkeit auch ihnen die Mittel dazu liefert. „In dieser Abhängigkeit und Gegenseitigkeit der Arbeit und der Befriedigung der Bedürfnisse schlägt die subjektive Selbstsucht in den Beitrag zur Befriedigung der Bedürfnisse aller andern um. . . . Diese Notwendigkeit, die in der allseitigen Verschlingung der Abhängigkeit aller liegt, ist nunmehr für jeden das allgemeine, bleibende Vermögen, das für ihn die Möglichkeit enthält, durch seine Bildung und Geschicklichkeit daran teilzunehmen, um für seine Subsistenz gesichert zu sein — so wie dieser durch seine Arbeit vermittelte Erwerb das allgemeine Vermögen erhält und vermehrt"[4]). Die Gesellschaft hat infolgedessen das größte Interesse daran, daß der einzelne arbeitet, und sie zwingt ihn zu diesem sittlichen Tun, indem sie ihn nur anerkennt, wenn er etwas leistet, und indem sie ihm einen Wert nur soweit zubilligt, als er ihn verdient[5]). Da sich ferner das allgemeine Vermögen in bestimmte Massen mit eigentümlicher Subsistenzbasis und, im Zusammenhang damit, entsprechenden Weisen der Arbeit, der Bedürfnisse und Mittel ihrer Befriedigung usw., in die Stände teilt[6]), so müssen die Individuen ihre Anlagen mit Rücksicht auf diese Stände ausbilden, um sich nun nach ihren Geschicklichkeiten, nach ihrer Brauchbarkeit einer dieser Sphären anzuschließen[7]). So bestimmt die Natur der Sache das Handeln des Menschen und nötigt ihn dazu, seine Besonderheiten abzulegen. Es ist wohl begreiflich, daß das Individuum sich anfangs dagegen sträubt, weil es die Notwendigkeit, sich für einen besonderen

---

[1]) R. § 196.
[2]) Vgl. XVI, 175 (Th. III, 220).
[3]) Phän. 255—256.
[4]) R. § 199; vgl. E. § 524.
[5]) XVI, 171 (Th. III, 217).
[6]) E. § 527; R. § 201.
[7]) Vgl. oben S. 107 ff.

Stand zu entschließen, mit Recht für eine Beschränkung seiner Subjektivität ansieht, die sich unter dem Einfluß des Schulunterrichts und auf Grund der Entwicklung des verständigen Denkens in ihm, in allgemeinen, abstrakten Ideen ergeht[1]). Der Eintritt in das bürgerliche Leben und einen Beruf erscheint ihm als der Übergang in die Nüchternheit des Philisteriums, während er doch in Wahrheit die Hingabe an den konkreten Geist ist. — Das Mittel, welches die Gemeinschaft anwendet, um das Individuum in diese Bahn zu lenken, ist die Anerkennung seines Wertes, die Ehre, die ihm eben nur durch das Aufgehen in dem Stande und durch Ausfüllung eines Berufes zuteil wird[2]).

Wie das Handeln des Menschen, so zwingt die Gesellschaft auch sein Denken in allgemeine Bahnen, da sie ihm den abstrakten Geist vor das Bewußtsein rückt, in der Rechtspflege nämlich. Er selber als Rechtsperson ist etwas Allgemeines. „Der Mensch gilt so, weil er Mensch ist, nicht weil er Jude, Katholik, Protestant, Deutscher, Italiener usf. ist; — dies Bewußtsein, dem der Gedanke gilt, ist von unendlicher Wichtigkeit." Um das Recht begreifen zu können, „muß man zum Denken gebildet sein und nicht mehr im bloß Sinnlichen verweilen: man muß den Gegenständen die Form der Allgemeinheit anpassen und sich ebenso im Willen nach einem Allgemeinen richten"[3]). Durch die Öffentlichkeit der Rechtspflege sorgt die Gesellschaft selbst für die Erziehung des Denkens nach dieser Richtung hin; denn das, was in dem einzelnen Prozesse das Interesse aller betrifft, ist der allgemeine Inhalt des Rechts, der auf diese Weise allen zum Bewußtsein gebracht wird[4]); es geschieht das auch praktisch dadurch, daß alle Verhältnisse des Individuums dieser Allgemeinheit der Rechtsbestimmung unterworfen werden und der Mensch sogar zur persönlichen Teilnahme an der Rechtspflege gezwungen wird: „Das Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft hat das Recht, im Gericht zu stehen", und darum „muß es auch die Gesetze kennen, denn sonst würde ihm diese Befugnis nichts helfen"; es hat aber auch „die Pflicht, sich vor Gericht zu stellen und sein streitiges Recht nur von dem Gericht zu nehmen"[5]). Trotz dieses Zwanges söhnt aber gerade die Rechtspflege den einzelnen mit der Allgemeinheit aus, weil sie vor allem sein Eigentum schützt[6]). „Die Gerechtigkeit ist ein Großes in der bürgerlichen Gesellschaft; gute Gesetze werden den Staat blühen lassen"[7]).

Diese Unterwerfung der Besonderheit des Individuums unter das Allgemeine ist jedoch nur die eine Seite in der Erziehungstätigkeit der Gesellschaft; sie gibt ihm auch etwas rein Positives: seine Selbständigkeit und eine

---

[1]) R. § 207.
[2]) E. § 527; XVI, 171.
[3]) R. § 209 und Zus.
[4]) R. § 224.
[5]) R. § 221 und Zus.
[6]) XVI, 133.
[7]) R. § 229 Zus.

Stätte des Wirkens, wo er sie entfalten kann. Dadurch, daß sie den Menschen mit ihrem konkreten Inhalt erfüllt, stellt sie ihn überhaupt erst mit beiden Beinen fest auf die Erde, in die Wirklichkeit des Geistes hinein und reißt ihn aus seinen unwirklichen, „verrückten", weil bloß abstrakten Ideen heraus[1]). Die Möglichkeit, Eigentum zu erwerben, und die Sicherung dieses Besitzes durch die Rechtsordnung tragen das ihre hierzu bei. Die Besonderheit des Individuums findet dabei ihr Recht; sie, die mit dem besonderen Eigentum verflochten ist, wird in diesem zugleich geschützt. Durch die Einrichtung der Polizei wird das Wohl des einzelnen gesichert gegen Übergriffe anderer, freilich auch das Individuum selbst in Schranken gehalten[2]). Der Anerkennung des Menschen als Rechtsperson, also seiner abstrakten Allgemeinheit, folgt auch die konkrete Erfüllung mit dem unendlichen Inhalte des realen Geistes in der Berufstätigkeit; und sie wieder verschafft dem Individuum seine eigene, selbständige Existenz. Die neuere Zeit hat es ihm ermöglicht, aus eigener Freiheit heraus, sich diesem oder jenem Stande, bzw. Berufe einzuordnen[3]). In der Korporation endlich, der kleineren Zweckgemeinschaft innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft, in welcher der Bürger „aus seinem einzelnen Privatinteresse heraustritt und eine bewußte Tätigkeit für einen relativ-allgemeinen Zweck" hat und in diesen rechtlichen und Standespflichten seine Sittlichkeit erwirbt[4]), kommen die beiden Forderungen zu ihrem Recht, die Hegel an die Erziehung des Menschen stellt: „das Allgemeine muß betätigt sein, aber die Subjektivität auf der andern Seite ganz und lebendig entwickelt werden"[5]).

Die bürgerliche Gesellschaft haucht dem Menschen also ein neues, in der Wirklichkeit wurzelndes Leben ein, indem sie ihn aus dem Schoße der Familie herausreißt und zu ihrem Sohne macht[6]). Damit erwirbt sie auch den Anspruch, die Erziehung von vornherein auf dieses Ziel hinzulenken und sie der bloß subjektiven Meinung der Eltern teilweise zu entziehen. „Dieses höhere Ziel ist schon auf Staatsinstituten, welche eine der Vorbereitungsstufen zu jener Bestimmung sind, vor Augen zu haben; die Willkür der Studienvorstände und Lehrer ebensosehr als der Eltern tritt gegen diese höhere Bestimmung auf die Seite[7])." Als Erziehungsgemeinschaft ist die bürgerliche Ordnung eine Art allgemeiner Familie gegen den einzelnen und hat in diesem Charakter „die Pflicht und das Recht gegen die Willkür und Zufälligkeit der Eltern, auf die Erziehung, insofern sie sich auf die Fähigkeit, Mitglied der Gesellschaft zu werden, bezieht (vornehmlich wenn sie nicht von den Eltern selbst, sondern von andern

---

[1]) Ästhetik X, 2, 160 (Th. I, 37).

[2]) R. § 229 Zus.

[3]) R. § 206; Geschichte d. Phil. XIV, 289—290; vgl. oben S. 108.

[4]) E. § 534; R. §§ 249 ff.

[5]) R. § 260 Zus.

[6]) R. § 238.

[7]) XVI, 185 (Th. III, 229).

zu vollenden ist), Aufsicht und Einwirkung zu haben — ingleichen, insofern gemeinsame Veranstaltungen dafür gemacht werden können, diese zu treffen". „Die Grenze zwischen den Rechten der Eltern und der bürgerlichen Gesellschaft ist hier sehr schwer zu ziehen. Die Eltern meinen gewöhnlich in Betreff auf Erziehung volle Freiheit zu haben und alles machen zu können, was sie nur mögen. Bei aller Öffentlichkeit der Erziehung kommt die Hauptopposition gewöhnlich von den Eltern her, und sie sind es, die über Lehrer und Anstalten schreien und reden, weil sich ihr Belieben gegen dieselben setzt. Trotzdem hat die Gesellschaft ein Recht, nach ihren geprüften Ansichten hierbei zu verfahren, die Eltern zu zwingen, ihre Kinder in die Schule zu schicken, ihnen die Pocken impfen zu lassen usw. Die Streitigkeiten, die in Frankreich zwischen der Forderung des freien Unterrichts, d. h. des Beliebens der Eltern und der Aufsicht des Staates bestehen, gehören hierher"[1]). Es ist daher selbstverständlich, daß der Unterricht der Lehrer „unabhängig von der Willkür und Neigung der Eltern" sei[2]), und daß die Auslese der Kinder für die höheren Klassen nur nach ihrer Befähigung und mit Rücksicht auf die Sache erfolge[3]).

b) Staatspädagogik.

Die bürgerliche Gesellschaft setzt den Staat voraus, wenn sie bestehen soll; sie ist ein Erzeugnis der modernen Welt, d. h. des vernünftigen Staates, aus dessen einheitlicher Substanz, aus dessen Geist heraus sie sich entwickelt[4]). Ist sie es nun auch, die das Individuum zunächst ergreift, wenn es aus dem Schoße der Familie heraustritt, so unterliegt der Mensch doch in ihr bereits mittelbar der machtvollen Wirksamkeit des Staates, in dessen Leben es sich durch die Gesellschaft allmählich hineinbildet, und von dem seine praktische Erziehung zum Abschluß gebracht wird.

Was der Staat dem Menschen mitteilt, ergibt sich aus seinem Begriffe. „Der Staat ist die Wirklichkeit der sittlichen Idee, der sittliche Geist, als der offenbare, sich selbst deutliche substantielle Wille, der sich denkt und weiß und das, was er weiß, und insofern er es weiß, vollführt"[5]). Danach vermag er allein den Menschen zur vollen Sittlichkeit zu führen und ihm die selbstbewußte Freiheit zu eröffnen. „Indem er objektiver Geist ist, so hat das Individuum selbst nur Objektivität, Wahrheit und Sittlichkeit, als es ein Glied desselben ist. Die Vereinigung als solche ist selbst der wahrhafte Inhalt und Zweck, und die Bestimmung der Individuen ist, ein allgemeines

---

[1]) R. § 239 und Zus.
[2]) XVI, 194 (Th. III, 236).
[3]) XVI, 177 (Th. III, 222—223).
[4]) R. § 182 Zus.
[5]) R. § 257.

Leben zu führen; ihre weitere besondere Befriedigung, Tätigkeit, Weise des Verhaltens hat dies Substantielle und Allgemeingültige zu seinem Ausgangspunkte und Resultate"[1]). Die Gesellschaft vermag als das System der Besonderung den einzelnen nicht zum Aufgeben seiner Selbstsucht zu bringen; sie faßt ihn nur an ihr und zwingt ihn mit ihrer Hilfe zu tatsächlich sittlichem Handeln. Der Staat allein ist imstande, den Menschen zum bewußten Wollen des Allgemeinen, zur freien Einfügung in dieses Allgemeine zu bringen.

Als Schlußpunkt der Freiheitsentwicklung ist der Staat das Umfassende, in dem alles sittliche Leben beschlossen ist, und er gewährt den andern sittlichen Gemeinschaftsformen der Familie und Gesellschaft erst die Daseinsmöglichkeit; er selbst bedarf ihrer aber auch als Vorstufen der Freiheit, die das Individuum durchlaufen muß, ehe es für sein Leben reif ist; und darum besteht seine allgemeinste Erziehungstätigkeit bereits darin, daß er jenen Gemeinschaften die Möglichkeit voller Entfaltung und Schutz verleiht; „die Gesetze, die sie regieren, sind die Institutionen des in sie scheinenden Vernünftigen"[2]); so macht er selbst die Entwicklung des Individuums zu einem dialektischen Werdeprozeß, der sich streng in den drei großen Begriffsstufen abwickelt und in der dritten — ihm selbst nämlich — seinen Abschluß findet. Jene beiden Gemeinschaften sind deshalb im Staatsleben und in der Erziehung des Individuums dazu so wichtig, weil sie die einzelne Persönlichkeit zum Gegenstande ihrer Bildungsarbeit haben. Der Staat braucht solche Personen, weil er die selbstbewußte Freiheit ist und dieses Bewußtsein nur in den Trägern seiner Idee und Wirklichkeit, den Individuen, erlangt. „An der Sitte hat er seine unmittelbare und an dem Selbstbewußtsein des einzelnen, dem Wissen und (der) Tätigkeit desselben seine vermittelte Existenz"[3]). Um seiner selbst willen muß der Staat also jene Organisationen fördern. „Die Heiligkeit der Ehe und die Institutionen, worin die bürgerliche Gesellschaft als sittlich erscheint, machen die Festigkeit des Ganzen aus, d. h. das Allgemeine ist zugleich die Sache eines jeden als Besonderen. Worauf es ankommt, ist, daß sich das Gesetz der Vernunft und der besonderen Freiheit durchdringe und mein besonderer Zweck identisch mit dem Allgemeinen werde, sonst steht der Staat in der Luft. Das Selbstgefühl der Individuen macht seine Wirklichkeit aus, und seine Festigkeit ist die Identität jener beiden Seiten"[4]). Deshalb warnt Hegel die Leiter des Staates davor, den Geist der Familie in irgendeiner Weise anzutasten.

Es ergeben sich daraus die beiden Hauptziele für die Einwirkung des Staates auf das in ihm lebende Individuum. Hegel bezeichnet sie in der Rechtsphilosophie folgendermaßen[5]): „Der Staat ist die Wirklichkeit der kon-

[1]) R. § 258.
[2]) R. § 263 Zus.
[3]) R. § 257.
[4]) R. § 265 Zus.
[5]) Ähnlich auch E. § 537.

kreten Freiheit; die konkrete Freiheit aber besteht darin, daß die persönliche Einzelheit und deren besondere Interessen sowohl ihre vollständige Entwicklung und die Anerkennung ihres Rechts für sich (im System der Familie und der bürgerlichen Gesellschaft) haben, als sie durch sich selbst in das Interesse des allgemeinen Teils übergehen, teils mit Wissen und Willen dasselbe und zwar als ihren eigenen substantiellen Geist anerkennen und für dasselbe als ihren Endzweck tätig sind, so daß weder das Allgemeine ohne das besondere Interesse, Wissen und Wollen gelte und vollbracht werde, noch daß die Individuen bloß für das letztere als Privatpersonen leben und nicht zugleich in und für das Allgemeine wollen und eine dieses Zweckes bewußte Wirksamkeit haben. Das Prinzip der modernen Staaten hat diese ungeheure Stärke und Tiefe, das Prinzip der Subjektivität sich zum selbständigen Extreme der persönlichen Besonderheit vollenden zu lassen und zugleich es in die substantielle Einheit zurückzuführen und so in ihm selbst diese zu erhalten"[1]).

Das sind zwei ganz verschiedenartige Aufgaben, die sich zu widersprechen scheinen; aber im Staatsleben können sie gleichmäßig berücksichtigt werden, weil es die Totalität des sittlichen Geistes mit seinen Momenten ist. Nur wenn zuzeiten die Besonderheiten der Individuen über das Allgemeine die Oberhand gewinnen und der Staat dadurch in Gefahr kommt, daß seine Mitglieder sich von den allgemeinen Pflichten abwenden und ihre Gemeinschaft zu einem gesellschaftlichen, von Selbstsucht beherrschten Aggregat herabsinkt[2]), dann bedarf es von seiten des Staates einer gewaltsamen Betonung seiner allgemeinen Macht. Als das einzige dazu taugliche Bildungsmittel betrachtet Hegel den Krieg. Er rüttelt die Menschen aus ihrer Selbstsucht auf und führt ihnen mit furchtbarer Deutlichkeit vor Augen, wie unwesentlich ihre kleinen Interessen gegenüber denen des Allgemeinen sind; er prüft sie auf Herz und Nieren, ob ihr Sinn, ihre angebliche Arbeit für den Staat wahrhaftig ist. Die Schrecken des Todes, die er bringt, sind Erneuerer des Lebens; das Individuum lernt durch sie sich wieder dem allgemeinen Geiste hingeben und gewinnt so die Freiheit von den vergänglichen, zufälligen Dingen der Welt. Als solchen Erneuerer hat Hegel den Krieg zeitlebens geschätzt — er, der die endlosen Kriege der Revolution und des französischen Kaiserreichs als Zeitgenosse und in unmittelbarer Anschauung kennen gelernt hat. An dem Beispiel des preußischen Staates hat er die glänzende Bestätigung seiner Ansicht gesehen, die er bereits im System der Sittlichkeit vertritt[3]) und in jedem seiner Hauptwerke aufs neue hervorhebt — in der Phänomenologie sogar in der gefährlichen Weise, daß er dem Staate direkt den Rat gibt, von Zeit zu Zeit absichtlich einen Krieg heraufzubeschwören, um die Selbständigkeit der

---

[1]) R. § 260.

[2]) R. § 324; E. § 544, S. 452.

[3]) S. 52.

Personen zu erschüttern[1]). In der Enzyklopädie und zuletzt in der Rechtsphilosophie findet sich dann der abgeklärte Ausdruck dieser Einsicht[2]), in der letzteren Schrift sogar mit Humor dargestellt: „Man hört so viel auf Kanzeln von der Unsicherheit, Eitelkeit und Unstetigkeit zeitlicher Dinge sprechen; aber jeder denkt dabei, so gerührt er auch ist: ich werde doch das Meinige behalten. Kommt nun aber diese Unsicherheit in Form von Husaren mit blanken Säbeln wirklich zur Sprache, und ist es Ernst damit, dann wendet sich jene gerührte Erbaulichkeit, die alles vorhersagte, dazu, Flüche über die Eroberer auszusprechen"[3]). — Bereits „die Bildung zum Kriege"[4]), der Dienst im Heere[5]), ist auch im Frieden eine zwangsmäßige Erziehung des Individuums im Dienste des Staates.

Normalerweise bedarf der Staat indes nicht solchen Gewaltmittels, um die Individuen in seinen Dienst zu zwingen; es widerstrebt auch im Grunde dem Ziele seiner Erziehung, die Menschen zur freien Tätigkeit für das Allgemeine zu bilden. Daß er sie bereits praktisch in den sittlichen Geist einführt, indem er der Familie und der Gesellschaft Raum zur Entfaltung gibt, und ferner in das Gemeinschaftsleben der Schule eingreift, ist bereits gesagt worden. Soll aber die Sorge des Staates für diese Gemeinschaftsformen nicht dahin führen, daß der in ihnen herrschende Geist der Besonderheit allzu stark werde und dadurch zerstörend auf den Staat selbst einwirke, so muß dieser eine Macht besitzen, die sich dagegen durchsetzen kann. „Die Größe des Staates ist ein Hauptmoment, wodurch sowohl das Gewicht von Familien- und anderen Privatverbindungen geschwächt, als auch Rache, Haß und andere solche Leidenschaften ohnmächtiger und damit stumpfer werden." Nur der machtvolle Staat vermag aber über seine Selbstbehauptung hinaus auch den Staatsbürgern die in ihm verkörperte allgemeine Sittlichkeit so eindringlich zu Gemüte zu führen, daß ihnen der Sinn dafür aufgeht: „In der Beschäftigung mit den in dem großen Staate vorhandenen großen Interessen gehen für sich diese subjektiven Interessen (die in der Familie und in der Gesellschaft gelten) unter und erzeugt sich die Gewohnheit allgemeiner Interessen, Ansichten und Geschäfte"[6]).

Die Einsicht in den in ihm lebendigen Geist vermittelt der Staat seinen Bürgern nun direkt in der Weise, daß er sie praktisch und zielbewußt an dem Staatsleben teilnehmen läßt oder ihnen das Vernünftige in allgemeingültiger, auch für den einzelnen verbindlicher Form vorführt.

Der abstrakte Ausdruck des im Volke lebendigen sittlichen Geistes sind die

---

[1]) Phän. 294—295.

[2]) E. § 546; R. § 324 und Zus.

[3]) R. § 324 Zus.

[4]) Syst. d. Sittl. 52.

[5]) Vgl. R. § 326.

[6]) R. § 296.

Gesetze; „sie sprechen die Inhaltsbestimmungen der objektiven Freiheit aus". „Für das unmittelbare Subjekt, dessen selbständige Willkür und besonderes Interesse sind sie Schranken"; aber sie sind doch ein Erzeugnis des Geistes der Stände und der in ihnen tätigen Einzelpersonen und bilden infolgedessen „die Substanz ihres darin freien Wollens und ihrer Gesinnung" und werden zur geltenden Sitte[1]).

In dieser Weise wirken sie auf den Staatsbürger, und indem er über den anfangs gewohnheitsmäßigen und dann zwangsweisen Gehorsam in seiner Einsicht hinwegschreitet, ergreift er in ihnen das absolut Sittliche. Freiwillige Unterwerfung unter sie macht den Menschen zum Besitzer des in ihnen waltenden Geistes und würdig, vom Staate als vernünftiges Wesen, als frei, als Person anerkannt zu werden[2]).

In konkreter Lebendigkeit führt der Staat dem Individuum seinen Geist zu in der Organisation des Volkes, in der Verfassung. Sie ist der getreueste Spiegel für die Entwicklungsstufe des betreffenden Staatswesens; sie ist nicht künstlich gemacht, sondern „eine Verfassung hat sich aus dem Geiste nur entwickelt, identisch mit dessen eigener Entwicklung und zugleich mit ihm die durch den Begriff notwendigen Bildungsstufen und Veränderungen durchlaufen"[3]). Es ist zunächst die Gliederung des Volkes in Stände, die hier in Frage kommt, und die sich die einzelnen Menschen praktisch unterwirft. Dann aber kommt im modernen Staate das Verfassungsleben hinzu, das in der Weise, wie Hegel es damals kennen lernte, in der Ständeversammlung, nur eine sehr beschränkte Teilnahme der Staatsbürger an der Regierung zuließ und ihnen eigentlich nur beratende Stimme gewährte. Aber Hegel hält bereits diese Mitwirkung, die öffentlichen Beratungen der Ständeversammlung, für ein ganz vortreffliches Mittel zur politischen Erziehung des Volkes, das in seiner Gesamtheit den Verhandlungen nur zuschaut. Sehr wirkungsvoll ist nach der Meinung des Philosophen auch die Veröffentlichung und allgemeine Bekanntgabe der Verfassungsurkunde: „Es ist ein unendlich wichtiger Fortschritt der Bildung, daß sie zur Erkenntnis der einfachen Grundlagen der Staatseinrichtungen vorgedrungen ist und diese Grundlagen in einfache Sätze als einem elementarischen Katechismus zu fassen gewußt hat". Darum würde es eine sehr segensreiche Maßnahme gewesen sein, „wenn die Württembergische Ständeversammlung veranlaßt hätte, daß die 20 Paragraphen der Württembergischen Verfassungsurkunde, welche diese allgemeinen Bestimmungen enthalten, auf Tafeln in den Kirchen aufgehängt, der erwachsenen Jugend beigebracht und zu einem stehenden Artikel des Schul- und kirchlichen Unterrichts gemacht worden wären"[4]).

---

[1]) E. § 538.

[2]) E. § 396 Zus.

[3]) E. § 540.

[4]) Über die Verhandlungen der württembergischen Landstände, XVI, 250—251 (Th. II, 2, 402—403).

Was durch solche Einsicht, wie auch durch die Wirkung der im Staate bestehenden Institutionen im Individuum hervorgebracht wird, ist „die politische Gesinnung, der Patriotismus überhaupt . . ., in welchem die Vernünftigkeit wirklich vorhanden ist, so wie sie durch das (den Institutionen) gemäße Handeln ihre Betätigung erhält. Diese Gesinnung ist überhaupt das Zutrauen, das in mehr oder weniger gebildete Einsicht übergehen kann, das Bewußtsein, daß mein substantielles und besonderes Interesse im Interesse und Zwecke . . . des Staates als im Verhältnis zu mir als einzelnen bewahrt und enthalten ist, — womit eben dieser unmittelbar kein anderer für mich ist und ich in diesem Bewußtsein frei bin“ [1]).

Neben dieser Hineinbildung des Individuums in die allgemeine Sittlichkeit und zugleich mit ihr und in sie verflochten erfolgt die Entwicklung der Selbständigkeit des Menschen durch den Staat. Es genügt dazu nicht, daß er den einzelnen als Person anerkennt und auf seine Besonderheit Rücksicht nimmt, in der Gesetzgebung z. B. — er muß dem Menschen auch tätigen Anteil an den öffentlichen Angelegenheiten gewähren, damit dieser Interesse an ihnen gewinnt und sein Denken und Wollen zu einer Einheit mit ihnen verschmilzt. Eine solche Teilnahme gestattet der konstitutionelle Staat seinen Bürgern. Als die Träger seines Geistes finden sie auch den Ausdruck für diesen und helfen dazu, ihn weiter zu entwickeln. Nach Hegels Ansicht ist es besonders die Gesetzgebung, die hierfür in Betracht kommt — sieht er doch, wie schon bemerkt, in den Gesetzen den Niederschlag des Volksgeistes —, wenn er auch nach dem Standpunkte der damaligen Zeit den Anteil der Staatsbürger hieran nur sehr niedrig bemißt; es kommt dazu, daß die Gesetzgebung nichts eigentlich Neues schafft, sondern „in einem gebildeten Staate . . . nur ein Fortbilden der bestehenden Gesetze“ sein kann [2]). Hegels Sinn ist auch zu konservativ, als daß er dem Volke überhaupt eine allzu weitgehende Beteiligung an der höchsten Regierungsgewalt zubilligen möchte. Die Ansätze zu weiterer Entwicklung sind jedoch auch in seinem System und seiner Anschauung von der Erziehungstätigkeit des Staates bereits gegeben.

Was hier dem Volke nur unvollkommen zugebilligt wird, soll ihm jedoch in der Selbstverwaltung innerhalb des Staates in weitestem Maße gewährt werden. Der Staatswille wird ausgeführt durch eine „Teilung der Arbeit“ in der immer weiter hinabsteigenden „Organisation der Behörden“, die jede als eine Korporation den ihnen zugewiesenen Wirkungskreis möglichst selbständig behandeln und dabei nur die allgemeinen Gesichtspunkte von oben her erhalten, sich sonst aber nach den wirklichen Verhältnissen richten soll [3]). Hierdurch erzeugt der Staat am sichersten den Patriotismus im Herzen der Bürger. „Der

---

[1]) R. § 268.

[2]) E. § 544, S. 454.

[3]) R. §§ 290, 289.

Korporationsgeist, der sich in der Berechtigung der besonderen Sphären erzeugt, schlägt in sich selbst zugleich in den Geist des Staates um, indem er an dem Staate das Mittel der Erhaltung der besonderen Zwecke hat. Dies ist das Geheimnis des Patriotismus der Bürger nach dieser Seite, daß sie den Staat als ihre Substanz wissen, weil er ihre besonderen Sphären, deren Berechtigung und Autorität wie deren Wohlfahrt, erhält. In dem Korporationsgeist, da er die Einwurzelung des Besonderen in das Allgemeine unmittelbar enthält, ist insofern die Tiefe und die Stärke des Staates, die er in der Gesinnung hat." Wohl wird die Verwaltung der Angelegenheiten dieser Korporationen häufig ungeschickt sein, da mit der weiteren Entfernung von der Zentralstelle auch die Einsicht in ihre Absichten unvollkommener wird und die „eigentümlichen Interessen und Angelegenheiten" der besonderen Kreise mehr Geltung gewinnen, sowie die Beziehungen der Beamten untereinander und zu ihrer Umgebung eine Rolle spielen. „Diese eigene Sphäre kann aber als dem Momente der formellen Freiheit überlassen angesehen werden, wo das eigene Erkennen, Beschließen und Ausführen, sowie die kleinen Leidenschaften und Einbildungen einen Tummelplatz haben, sich zu ergehen, und dies um so mehr, je weniger der Gehalt der Angelegenheit, die dadurch verdorben, weniger gut, mühseliger usf. besorgt wird, für das Allgemeinere des Staates von Wichtigkeit ist, und je mehr die mühselige oder törichte Besorgung solcher geringfügiger Angelegenheiten in direktem Verhältnisse mit der Befriedigung und Meinung von sich steht, die daraus geschöpft wird"[1]). Die Hauptsache dabei ist immer, daß das Individuum durch diese Arbeit im Staatsdienste für den Staat interessiert wird und einsieht, daß es in ihm den Schutz seiner Interessen findet, und ebenso, daß auf diesem Wege das Volk bis in seine Tiefen hin organisiert wird und die blinde, zügellose Masse nicht mehr der geordneten Freiheit des Staates gegenübersteht, sondern als dienendes Glied in dieses Ganze hineingezogen wird[2]). Durch den Ausbau der Selbstverwaltung unter Gewährung größtmöglicher Bewegungsfreiheit im einzelnen löst der moderne Staat die Aufgabe, seine Bürger in die Wirklichkeit des Absoluten praktisch einzuführen und sie mit seinem Geiste zu durchtränken.

c) Die Kirche als Erzieherin des Menschen.

Zu den Mächten, die dem Individuum den absoluten Geist in seiner praktischen Form als Sittlichkeit vermitteln und es dadurch zur sittlichen Freiheit führen, gesellt sich die Kirche „als das Dasein der absoluten Wahrheit". „Sie ist das Bewußtsein dieser Wahrheit und zugleich die Wirksamkeit, daß das Subjekt ihr gemäß werde"[3]). Sie vermittelt dem Menschen die theore-

[1]) R. § 289.

[2]) R. § 290 Zus.

[3]) G. 437; vgl. Religionsphilosophie XII, 272.

tische Einsicht in die geistige Wirklichkeit der Religion durch ihre Lehre und führt ihn praktisch in diesen Gehalt ein durch den Kultus.

Da die Gemeinschaft mit dem Absoluten auch in der Form der Religion nicht unmittelbar gegeben ist, sondern entwickelt werden muß, so erweist sich eine religiöse Erziehung als nötig, und die Verpflichtung dazu wird bereits durch die Taufe anerkannt[1]). Die Kirche hat von Anfang an diese Aufgabe übernommen, weil sie sonst selbst in ihrer Existenz gefährdet gewesen wäre[2]). Gemäß dem Charakter der Religion als einer Form des absoluten Geistes, also einer Gestalt, in der dieser sich sein höchstes Selbstbewußtsein, das Wissen über sich gibt, ist ihre Arbeit im wesentlichen nur auf ein Ziel gerichtet: den natürlichen Menschen in einen geistigen zu verwandeln, vor allem an Stelle seines natürlichen und verständigen Denkens und seines Selbstbewußtseins ihm in der religiösen Erkenntnis die Einsicht in das Wesen des Absoluten zu geben und seinen Geist damit zu erfüllen[3]).

Im Mittelalter hatte die Kirche allein diese Aufgabe, weil der Staat ganz in seine weltlichen Aufgaben versunken war[4]). Damals hat sie „die Härte des selbstsüchtigen, auf seiner Einzelheit stehenden Gemütes" gebrochen, indem sie es „außer sich gebracht und den Geist durch die härteste Knechtschaft hindurchgeführt" hat, „so daß die Seele nicht mehr ihr eigen war". „Die Kirche hat den Kampf mit der Wildheit der rohen Sinnlichkeit auf ebenso wilde, terroristische Weise bestanden; sie hat sie durch die Kraft der Schrecken der Hölle zu Boden geworfen und sie fortdauernd unterworfen gehalten, um den wilden Geist zur Abstumpfung zu bringen und zur Ruhe zu zähmen"[5]). Nachdem aber inzwischen der Staat selber vergeistigt worden ist und der Mensch von Anfang an „in dem Elemente eines sittlichen Zustandes" lebt und das Göttliche in sich aufgenommen hat in ansichseiender Versöhnung mit ihm, besteht die Aufgabe der Kirche nur noch darin, dem einzelnen diesen göttlichen Geist in ihm durch ihre Erziehung zum Bewußtsein zu bringen, so daß er selbst mit freier Hingabe sich ihm widmen kann. „Die Tätigkeit der Kirche innerhalb ihrer selbst wird vornehmlich in der Erziehung des Menschen bestehen, in dem Geschäfte, die Wahrheit, welche nur zunächst der Vorstellung und dem Gedächtnis gegeben werden kann, zu einem Innerlichen zu machen, so, daß das Gemüt davon eingenommen und durchdrungen werde und das Selbstbewußtsein sich und seinen wesentlichen Bestand nur in seiner Wahrheit finde. Daß diese beiden Seiten weder unmittelbar noch fortdauernd und fest in allen Bestimmungen miteinander vereinigt sind, sondern eine Trennung

---

[1]) E. § 67.

[2]) G. 509—510; vgl. Religionsphilosophie XII, 295.

[3]) Religionsphilosophie XII, 273.

[4]) R. § 270, S. 341—342.

[5]) G. 509—510; siehe oben S. 82. 209.

der unmittelbaren Gewißheit seiner selbst von dem wahrhaften Inhalt vorhanden ist, gehört in die Erscheinung jener fortdauernden Erziehung. Die Gewißheit seiner selbst ist zunächst das natürliche Gefühl und der natürliche Wille und das demselben entsprechende Meinen und eitle Vorstellen; der wahrhafte Inhalt aber kommt zuerst äußerlich in Wort und Buchstaben an den Geist; und die religiöse Erziehung bewirkt beides in einem, daß die Gefühle, die der Mensch nur unmittelbar von Natur hat, ihre Kraft verlieren und das, was Buchstaben war, zum eigenen lebendigen Geiste werde." Außer dem Naturgeiste im Menschen hat die Kirche dabei sein eigenes, selbstwilliges, verständiges Denken zu überwinden, was insofern schwierig ist, als sie darin den Geist selbst bekämpfen muß, den sie vertritt, nur in einer unvollkommneren, aber dafür um so fester beharrenden Form[1]). Es ist schon bemerkt worden, daß dieser Kampf nicht zum Ziele führt, wenn das Denken im Menschen einfach unterdrückt werden soll, sondern daß es nur überwunden werden kann, wenn es weiter entwickelt wird. Dies geschieht in der religiösen Unterweisung, welche die Kirche durch ihre Predigt auch den Erwachsenen zuteil werden läßt. Anderseits vermittelt sie im Kultus ihren Mitgliedern das praktische Bewußtsein unmittelbarer Einheit mit dem Absoluten und der Zugehörigkeit zur Gemeinde, dem wirklichen göttlichen Geiste. Dieses Einssein und Sicheinswissen, das lebendige Gemeindebewußtsein, muß das höchste Ziel der kirchlichen Erziehung sein; denn die Religion ist eine Form des anundfürsichseienden Geistes, der aus seiner Entzweiung in sich zurückgekehrt ist und sich in seiner Einheit weiß.

In drei Hauptaufgaben gipfelt danach die Erziehungstätigkeit der Kirche: „Dem Inhalt des Glaubens ist wesentlich die Form der Vermittlung zu geben," daß der Mensch darin „Wissen von Gott und seiner Bestimmung" erhält und dieses Wissen „in sich selbst ein Prozeß, eine Bewegung, Lebendigkeit" wird[2]). — Dieser Inhalt muß in die tiefste Innerlichkeit des Menschen versenkt werden, indem er sich zur Andacht erhebt; sie ist „die wesentlichste Form, das Innerste des Kultus" und wird daher durch ihn erzeugt[3]). — Die religiöse Durchbildung muß in Sittlichkeit übergeführt werden: „es wird im Geiste das Böse als an und für sich überwunden gewußt und vermittels dessen, daß es an und für sich überwunden ist, hat das Subjekt nur seinen Willen gut zu machen, so ist das Böse, die böse Tat verschwunden." „Das ist das Geschäft der Kirche, diese Angewöhnung, daß die Erziehung des Geistes immer innerlicher, diese Wahrheit mit seinem Selbst, mit dem Willen des Menschen identischer, sein Wollen, sein Geist wird"[4]). Die wirkliche Betätigung der

---

[1]) Vorrede zu Hinrichs Religionsphilosophie XVII, 280—281 (Th. I, 47—48).
[2]) Religionsphilosophie XI, 149.
[3]) Religionsphilosophie XI, 168.
[4]) Religionsphilosophie XII, 272, 273.

kirchlichen Sittlichkeit findet ihren Platz im Leben der Gemeinde und ihrem Verhalten zum Staate.

Es ist im Grunde derselbe Inhalt, den die Kirche und den die erzieherische Tätigkeit des Staates ihren Angehörigen vermitteln wollen: die volle Vereinigung mit dem wirklichen absoluten Geiste. Nur die Form ist eine andere. Der Staat wendet sich vorwiegend an das Wollen und Handeln des Menschen und bildet es aus in der Richtung auf die absolute Sittlichkeit; ihm kommt es in erster Linie auf das richtige Handeln an; das Wissen, die Erkenntnis seines Gehalts steht dahinter zurück und ist erst der Abschluß seines Werkes. Die Kirche setzt diesem Realismus des Willens den Idealismus des Gedankens entgegen. Um die Erkenntnis, die Erfassung des Absoluten ringen ihre Glieder mit heißem Bemühen; die Krone ihres Lebens ist dann die Gesinnung, die sich im sittlichen Handeln verwirklicht. Weil Staat und Kirche die Vereinigung von Erkenntnis und Sittlichkeit auf so verschiedenem Wege erstreben, ergänzen sie sich in ihrer Erziehungstätigkeit, und so müssen sie sich in diesem hohen Werke gegenseitig die Hand reichen.

Schluß.

Der im obigen unternommene Versuch, Hegels Pädagogik aus seinem philosophischen System abzuleiten, hat selbst zu einem System der Pädagogik geführt, das ebenso lückenlos wie jene Grundlage alle Punkte des weiten Gebietes berührt. Es ist eine Art Gegenstück zur Enzyklopädie geworden, ja in gewisser Hinsicht eine Ergänzung dazu. Während Hegel dort einseitig alles im Hinblick auf die Entwicklung des Absoluten, behandelt, steht hier der einzelne Mensch im Mittelpunkte der Erörterungen, und die Untersuchung dreht sich nur um seine Entwicklung. Das ist vielleicht noch einseitiger als jene Betrachtungsweise, da in dem Werdegange des unendlichen Geistes das Individuum verschwindet. Und doch ist es, auch vom System der Philosophie aus gesehen, keine vergebliche Arbeit, einmal den Menschen in den Mittelpunkt der Untersuchung zu rücken. Hegel betont es immer wieder, daß der Mensch, das besondere Individuum, diejenige Gestaltung ist, welche der absolute Geist sich als bewußten Träger seiner selbst schafft. Die absolute Wahrheit besteht darin, daß das Prinzip in der fürsichseienden Subjektivität und in der substantiellen Allgemeinheit existiert, insofern beide identisch sind [1]). Die Phänomenologie unternimmt es, diesen Zusammenhang darzustellen, und auch in seinen übrigen Schriften hält Hegel sich diese Einsicht stets gegenwärtig. Es wäre nicht möglich gewesen, eine Art System seiner Pädagogik aufzustellen, wenn er selbst nicht überall in seinen Schriften selbst das auf die Entwicklung des Menschen übertragen und auf seine Bildung angewandt hätte, was er in dem Werden des Absoluten gefunden hat. So ist zwar die Bildung und Erziehung des Individuums in Hegels Schriften nicht immer zu ihrem Rechte gekommen und nirgends systematisch behandelt worden; aber pädagogische Gedanken durchziehen alle seine Werke und schließen sich an die Behandlung des absoluten Werdens an, besonders zahlreich in der Rechtsphilosophie und in der Enzyklopädie und den Erläuterungen, die er in seinen Vorlesungen zu den einzelnen Paragraphen dieses Werkes gab. Weil das Leben des Menschen alle Gebiete der Gestaltung des Geistes umfaßt, so ist diese stete Nutzanwendung begreiflich. Oft sind die abstrakten Ausführungen über den allgemeinen Geist auch wohl der Niederschlag aus der ursprünglichen Erfahrung

---

[1]) E. § 552, S. 473.

Hegels von seinem eigenen geistigen Leben gewesen, so daß sich daraus ihr Wert für die Beurteilung des Werdens im einzelnen Menschen ohne weiteres ergibt. Pädagogische Gedanken durchziehen deshalb den Organismus des großen philosophischen Systems wie ein feines Netz von Nervenfasern; es schöpft seine Nahrung aus ihm, regt ihn dafür aber wieder zu mannigfaltiger Entwicklung an. So bilden die Gedanken, welche die Erziehung des Menschen betreffen, ein wesentliches Stück im Ganzen der Hegelschen Philosophie, indem sie die Ausführungen über den allgemeinen Geist stets nach der Seite des besonderen Trägers dieses Geistes ergänzen; sie erhalten aber erst durch diese Stellung die Beleuchtung, welche ihnen die rechte Auffassung und das tiefere Verständnis sichert. Nur wenn sie sich im Lichte der philosophischen Weltanschauung Hegels behaupten können, sind sie außerdem in seinem Sinne wertvoll. „Was im Leben wahr, groß und göttlich ist, ist es durch die Idee“ [1]). Hegels Pädagogik läßt sich daher nur im Zusammenhang seines Systems recht würdigen und zeigt anderseits, in welchem Grade dessen Gedankenwelt lebensvolle Früchte trägt, eine Erkenntnis, die in der Zeit der Verketzerung der idealistischen Philosophie verloren gegangen war.

---

[1]) Anrede, S. LXXVI.

Schorn-Plath. Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern. Amtlich empfohlen durch Ministerial-Erlaß vom 12. März 1873. Nach den neuen Bestimmungen vom 1. Juli 1901 bearbeitet von **F. von Werder**, weiland Provinzialschulrat in Magdeburg. 28. Aufl. Herausgegeben von **W. Ewerding**, Provinzialschulrat in Koblenz. geb. M. 5.20

Die Bearbeitung ist mit seltenem Geschick den Forderungen der Bestimmungen vom 1. Juli 1901 angepaßt.

Johann Heinrich Pestalozzi, Auswahl aus seinen Werken, herausgegeben von Dr. Lic. **Joh. von Hose**, Seminardirektor.
Band I, 256 Seiten, geb. M. 3.40; Band II, 201 Seiten, geb. M. 3.—

Der erste Band enthält die Schriften, die im Seminarunterricht behandelt werden müssen. Die Auswahl im zweiten Band gibt ein noch deutlicheres Bild von Pestalozzis Persönlichkeit und Methode.

Johann Amos Comenius, Didactica magna. Übersetzt und herausgegeben von **W. Vorbrodt**, Seminardirektor. 3. Auflage geb. M. 2.60

Neue Blätter aus Süddeutschland: Die Didactica in eine Form umzugießen, die sie Seminaristen, Lehrern und Eltern zum handlichen Brevier macht, war das Bestreben Vorbrodts. Durch Weglassung überflüssiger Breiten und durch eine nicht sklavisch-wörtliche, sondern sinngemäße, moderne Übersetzung hat er dieses Ziel aufs schönste erreicht. Die Ausgabe zeichnet sich nebenbei durch ihren billigen Preis aus.

Christian Gotthilf Salzmann. Herausgegeben von **W. Vorbrodt**, Seminardirektor.
Eine Auswahl der **Hauptwerke** Salzmanns in handlicher Form. geb. M. 3.40
— **Ameisenbüchlein**, 6. Auflage. M. —.80
— **Konrad Kiefer**, 5. Auflage. M. 1.50
— **Krebsbüchlein**, 5. Auflage. M. 1.50
— **Erinnerungen aus seinem Leben.** M. 1.50

Diese Ausgaben zeichnen sich durch gute Ausstattung, insbesondere leicht lesbaren Druck, vorteilhaft aus.

Johann Heinrich Pestalozzi, Lienhard und Gertrud, nebst einigen kleinen Schriften, bearbeitet von **H. Walsemann**, Seminardirektor. M. 2.—

Die Deutsche Schule: Eine gut ausgestattete und wohlerwogene Schulausgabe des umfangreichen Meisterwerks, die sich vor anderen dadurch auszeichnet, daß sie bei möglichster Kürze die vollständige Haupthandlung, den vollen pädagogischen und sozialen Gehalt, gewissenhaft redigierten Text und übersichtliche Gliederung, sowie fördernde Anmerkungen bietet. Für den Seminarunterricht aufs wärmste zu empfehlen.

— **Brief über seinen Aufenthalt in Stanz.** Mit erläuternden Anmerkungen herausgegeben von **H. Tieß**, Seminardirektor. M. —.60

Baltzer, J., Seminardirektor. **Dispositionen zu bedeutenden Werken pädagogischer Klassiker.** Zum Gebrauch an Lehrer- und Lehrerinnenseminaren und zum Selbststudium. geb. M. 1.35

Das Buch entstammt einem gründlichen Studium, sowie einer langjährigen Seminarpraxis und erleichtert dem Zögling das Lesen der pädagogischen Klassiker ungemein.

Heilmann, K. Dr., Regierungs- und Schulrat. **Handbuch der Pädagogik.**

Band I: **Psychologie und Logik. Unterrichtslehre. Erziehungslehre. Schulkunde** (Unterrichts- und Erziehungsstätten. Träger des Erziehungsamtes). Schulverwaltung. Schulhygiene. Mit 55 Figuren. Sechzehnte, verbesserte Auflage. geb. M. 4.60

Band II: **Besondere Unterrichtslehre oder Methodik des Unterrichts.** Mit 5 Skizzen und einem illustrierten Anhange. Neunte, verbesserte Auflage. geb. M. 4.60
Ausgabe für katholische Anstalten. geb. M. 4.80

Band III: **Geschichte der Pädagogik.** Mit Abbildungen und Kartenskizzen. Zehnte, verbesserte Auflage. geb. M. 4.60

Das rasche Erscheinen neuer Auflagen ist der beste Beweis für die Beliebtheit des „Handbuches" und ermöglicht dem Verfasser, das Werk stets auf der Höhe zu halten.