

PEDAGOGICZNA
BIBLIOTEKA
WOJEWÓDZKA
Gdańsk-Wrzeszcz,
Libermans 36

24967

Deutsche Philosophen
des
19. Jahrhunderts
als
Pädagogen

von
Paul Schneider



Verlag Deutsche Pädagogik-Verlag
Sternstraße 10, Berlin S 49 19

24. 1. 1937.

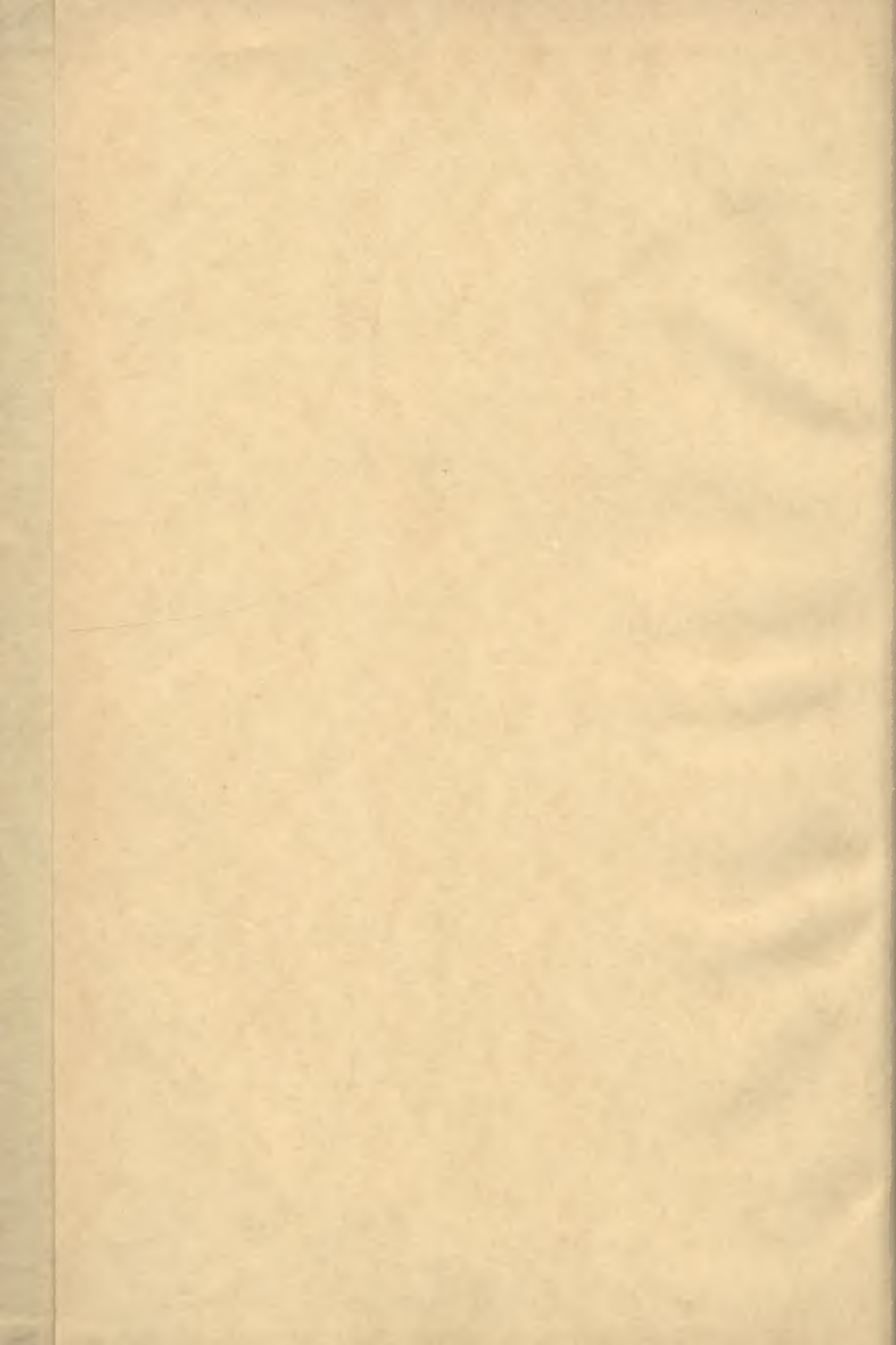
8. 87

Die deutsche Philosophie
des 19. Jahrhunderts
als Dialektik

von
Karl Popper



Verlag
Karl Popper



Deutsche Philosophen des 19. Jahrhunderts als Pädagogen

Von

Paul Schneider



Union Deutsche Verlagsgesellschaft
Zweigniederlassung Berlin SW 19

Philosophie
1912
Pädagogik

Alle Rechte vorbehalten
Union Deutsche Verlagsgesellschaft
Zweigniederlassung Berlin SW 19



0.8459/52.

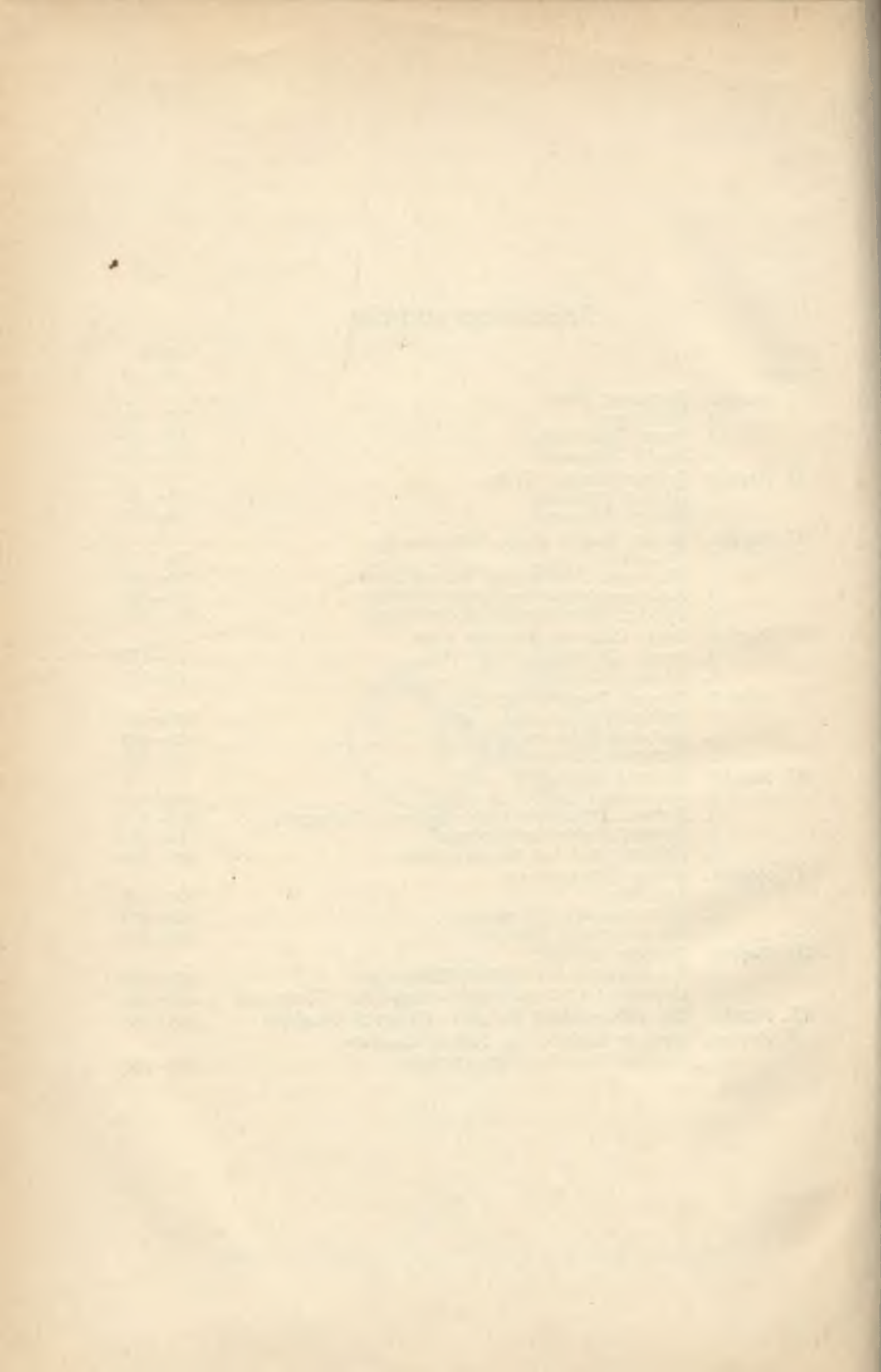


24967

371

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	5— 8
I. Kapitel: Immanuel Kant.	
1. Einleitung	9— 13
2. Kants Philosophie	13— 16
3. Kants Pädagogik	16— 44
II. Kapitel: Johann Gottlieb Fichte.	
1. Fichtes Philosophie	45— 54
2. Fichtes Pädagogik	54— 72
III. Kapitel: Friedr. Daniel Ernst Schleiermacher.	
1. Einleitung	73— 74
2. Allgemeine pädagogische Grundfragen	74— 84
3. Schleiermachers pädagogisches System	84—101
4. Schleiermacher als Religionspädagoge	101—110
IV. Kapitel: Georg Wilhelm Friedrich Hegel.	
1. Hegels Philosophie	111—117
2. Hegels Pädagogik	117—139
V. Kapitel: Johann Friedrich Herbart.	
1. Herbarts Philosophie	140—145
2. Herbarts Psychologie	145—149
3. Herbarts Pädagogik	149—160
VI. Kapitel: Friedrich Fröbel.	
1. Einleitung	161—164
2. Fröbels Philosophie und allgemeine Pädagogik	164—174
3. Fröbels Kindheitspsychologie	174—186
4. Fröbels Idee des Kindergartens	186—196
VII. Kapitel: Arthur Schopenhauer.	
1. Einleitung	197—198
2. Schopenhauers Philosophie	198—210
3. Schopenhauers Pädagogik	210—219
VIII. Kapitel: Wilhelm Dilthey.	
1. Die Struktur der Geisteswissenschaften	220—233
2. Grundzüge einer geisteswissenschaftlichen Psychologie	233—247
IX. Kapitel: Die pädagogischen Gedanken Friedrich Niecksches.	248—264
X. Kapitel: Paul de Lagarde und Julius Langbehn als Kultur- und Bildungskritiker	265—280



Vorwort.

Die Arbeit, die ich hiermit der Oeffentlichkeit übergebe, verdankt ihre Entstehung einem von mir in meiner Eigenschaft als Lehrer der Pädagogik am alten Lehrerseminar bitter empfundenen Mangel. Die bis zur Auflösung der ehemaligen Lehrerbildungsanstalten sich in Gebrauch befindlichen Lehrbücher zur Geschichte der Pädagogik ließen Lehrer wie Schüler mehr oder weniger im Stich, wenn es galt, die führenden Philosophen des 19. Jahrhunderts um ihren Einfluß auf die Erziehungswissenschaft zu befragen. Warum das? Der tiefste Grund lag wohl in der Betrachtung und Wertung der Pädagogik als einer i s o l i e r t e n Provinz unseres Geisteslebens, in Verkennung der Tatsache, daß die Pädagogik mehr als je eine andere Wissenschaft der adäquate Ausdruck der Struktur ihrer Zeit ist. Die fehlende Weite der Perspektive verschuldete es ferner, daß man unter „Geschichte der Pädagogik“ wesentlich eine Galerie von Biographien der Pädagogen verstand, deren Erziehungsgrundsätze meist ohne jeglichen Zusammenhang mit dem geistigen Untergrund ihrer Zeit vorgetragen wurden. Der lebendige Pulsschlag des Zeitgeistes wurde so nicht oder kaum erfüllt. Das Gedächtnis wurde mit Tatsachen gefüllt, ohne daß die wirkliche Einsicht bereichert wurde.

Gewiß ist in der pädagogischen Literatur der letzten Jahre manches besser geworden; doch scheinen mir immer noch in der Behandlung des 19. Jahrhunderts Lücken zu bestehen, die dem Lehrer besonders eindringlich fühlbar werden, dem eine philosophische Grundlegung der pädagogischen Wissenschaft Axiom ist. Vor allem kann die Kardinalfrage jeder Pädagogik, die Frage nach dem Bildungsideal, ohne Kenntnis ihres tragenden philosophischen Fundaments nicht befriedigend erkannt und verstanden werden.

Wir können an der Philosophie unseres Volkes nicht vorübergehen, wenn wir historische wie systematische Pädagogik treiben wollen, da ja doch auch die pädagogischen Ideen unserer „Nur-Pädagogen“, d. h. sofern es so etwas überhaupt gibt, nicht wurzellos in der Luft schweben, sondern im philosophischen Denken ihrer Zeit gründen und aus dem philosophischen Geistesgrund gespeist werden.

Zu der von mir getroffenen *Auswahl* der behandelten Denker muß ein Wort der Rechtfertigung gesagt werden. Daß Kant, Fichte, Schleiermacher, Hegel, Herbart, Schopenhauer und Nietzsche, sofern sie für die Pädagogik etwas bedeuten, aufgenommen wurden, versteht sich am Rande. Aber Fröbel? Man könnte geneigt sein zu fragen: Wie kommt Saul unter die Propheten? Ich glaubte jedoch, Fröbel auf keinen Fall übergehen zu dürfen, natürlich nicht in erster Linie seiner Philosophie, sondern seiner Pädagogik wegen, obwohl seiner Philosophie trotz ihrer Befruchtung durch den ebenso wenig bekannten und doch tief sinnigen Philosophen Krause das Zeugnis einer gewissen Originalität nicht verweigert werden kann. Fröbels Pädagogik ist leider zu wenig bekannt, trotzdem unsere zeitgenössische Psychologie und Pädagogik ihm ungeheuer viel verdankt, und es ist an der Zeit, daß der Name dieses bedeutenden Pädagogen vom Staub der Vergessenheit gereinigt und seine tiefe pädagogische Weisheit größeren pädagogischen Kreisen als nur denen an der Erziehung des Kleinkindes interessierten zugänglich gemacht wird. Der Pädagoge Fröbel wird aber nur dann verstanden, wenn man den Philosophen Fröbel kennt. — Dilthey hinwiederum kann kaum Anspruch auf den Namen eines Pädagogen machen. Doch schien mir eine Einführung in die Arbeit gerade dieses Philosophen unabweisbar angesichts der Lage der Psychologie unserer Tage. Bei dem Siegeslauf der geisteswissenschaftlich orientierten Psychologie ist es mehr als ein Akt der Pietät, des Vaters dieser geisteswissenschaftlichen Psychologie, wie ich Dilthey nennen möchte, zu gedenken und die Wurzeln der Strukturpsychologie in dem Schaffen Dilthens aufzuzeigen. — Paul de Lagarde und der Rembrandtdeutsche endlich dürften, obwohl sie keine Schul-Philosophen waren, ihren Platz als „Kultur- und Bildungskritiker“ im Rahmen der vorliegenden Arbeit ebenfalls behaupten.

Ich habe mir die Aufgabe gestellt, das pädagogische Gedankengut unserer großen Philosophen des letzten Jahrhunderts systematisch — aber nicht uniform — darzustellen. Da aber, wie schon erwähnt, das pädagogische Denken im Philosophischen wurzelt und zutiefst aus ihm verständlich wird,

so habe ich zunächst einen Abriß der Philosophie des betreffenden Denkers vorangefest, allerdings nur in dem Umfang, als es das Verständnis der pädagogischen Ideen erforderte.

Meine Absicht, in die philosophische und pädagogische Gedankenwelt der deutschen Philosophen des 19. Jahrhunderts einzuführen, glaubte ich am besten dadurch erreichen zu können, daß ich die Denker weitgehend selbst zu Worte kommen ließ. Es ist ein billiges Verdienst, die Gedanken eines großen Denkers mit eigenen Worten wieder- und vielleicht gar noch als Frucht eigenen Denkens auszugeben. Ich halte es für wichtiger, anstatt über einen Philosophen zu reden, aus ihm zu sprechen. Zudem erschließt sich uns die Eigenart und der Eigenwert eines Geistes am vollkommensten, wenn wir seine Gedanken zugleich in der ihnen adäquaten Form aufnehmen, d. h. in der Form, die ihnen von ihrem Erzeuger gegeben wurde, gemäß dem Worte Buffons: „Le style c'est l'homme“. Darum habe ich besonders wichtige und für die Denk- und Schreibart des betreffenden Philosophen charakteristische Stellen, kürzere und längere, wörtlich wiedergegeben, damit meinem Buche im bescheidenen Maße den Charakter eines Quellenbuches gebend. Doch will es das Studium der Originalwerke nicht überflüssig machen, es will die Urquelle nicht ersetzen, wohl aber sie erschließen und zu ihr hinführen.

Im allgemeinen habe ich die Ideen der Denker rein beschreibend dargestellt und mich der Wertung enthalten. Ich wollte dadurch dem Buche den Stempel eines Arbeitsbuches verleihen, das seinerseits nur das vielfach sehr schwer zugängliche Material darreicht, aus dem eine Fülle neuer Fragestellungen und Aufgaben geschöpft werden kann. Wo ich von der Norm einer wertungsfreien Darstellung abgewichen bin, da geschah es, um an einzelnen Beispielen die Auswertungsmöglichkeiten des Materials anzudeuten.

Aus der Arbeit am werdenden Lehrgeschlecht ist das Buch erwachsen; unserer jungen Lehrergeneration, in deren Hand unserer Schule und unseres Volkes Zukunft liegt, sei es gewidmet: den Arbeitsgemeinschaften der Junglehrer und den Studenten der pädagogischen Akademien; endlich wünsche ich es in den Händen aller Pädagogen, die nicht tagelöhnern wollen, sondern die wahre Bildnerarbeit zu leisten als ihren Beruf erkannt haben und zu diesem hohen und schweren Amt Rüstzeug in dem geistigen Arsenal unserer deutschen Philosophie zu finden glauben.

Bei der Bearbeitung meines Themas habe ich natürlich in erster Linie, teilweise ausschließlich, die Werke der Philosophen selbst benutzt. Die

außerdem befragte Literatur ist am Schlusse eines jeden Kapitels angegeben, mit Ausnahme des Buches „Das Lebenswerk der großen Pädagogen“ von Lic. Dr. Kurt Kesseler, dem ich wertvolle Fingerzeige verdanke und das ich darum an dieser Stelle besonders aufführen möchte.

Aus der Quelle geschöpft, leite es zur Quelle hin!
Mit diesem Wunsche übergebe ich das Büchlein der Erprobung und der Kritik sachlich denkender Beurteiler.

Gittersloh, den 1. Mai 1927.

Paul Schneider.

I. Kapitel:

Immanuel Kant.

Kant wurde am 22. April 1724 in Königsberg geboren. 1732 wurde er in das Collegium Fridericianum aufgenommen und bezog 1740 die Universität Königsberg. Er studierte Philosophie, Mathematik und Naturwissenschaften; war neun Jahre lang als Hauslehrer tätig, promovierte 1755 mit einer Dissertation „de igne“ (Ueber das Feuer) und habilitierte sich in demselben Jahre als Privatdozent. Erst nach fünfzehn Jahren wurde er ordentlicher Professor der Logik und Metaphysik. Während seiner vierzigjährigen Dozententätigkeit las er über Mathematik und Physik, Logik und Metaphysik, Moralphilosophie und Naturrecht, philosophische Enzyklopädie, Anthropologie und physische Geographie, natürliche Theologie und Pädagogik. 1794 wurde ihm durch Kabinettsorder das Lehren über religiöse Fragen verboten. Am 12. Februar 1804 starb er. „Sein Tod war ein Erlöschen des Lebens, kein gewaltsamer Akt der Natur.“

Hauptwerke: „Kritik der reinen Vernunft“ (1781); „Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können“ (1783); „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ (1785); „Kritik der praktischen Vernunft“ (1788); „Kritik der Urteilskraft“ (1790); „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“ (1793); „Anthropologie“ (1798); „Streit der Fakultäten“ (1798).

1. Einleitung.

Kant gehört nicht zu den Pädagogen vom Fach im strengen Sinn, obwohl er pädagogischen Fragen in Theorie und Praxis nicht fern stand. Neun Jahre lang hat er als Hofmeister, d. h. als Hauslehrer, gewirkt, und in seiner Eigenschaft als Professor der Universität Königsberg war er verpflichtet, wenn die Reihe an ihn kam, Vorlesungen über Pädagogik zu halten. Das ist viermal der Fall gewesen, im Winter 1776/77, im Sommer

1780, im Winter 1783/84 und im Winter 1786/87. Kant legte, dem allgemeinen Brauche folgend, seinen Vorlesungen ein Lehrbuch zugrunde und gab dazu seine Erklärungen. Erstmals benutzte er Basedows „Methodenbuch“, später das Buch des Konsistorialrats Dr. Samuel Bod „Ueber die Erziehungskunst“. Es ist uns selbstverständlich, daß Kants pädagogisches Kolleg mehr war als nur eine Auslegung der Bodschen Paragraphen, dazu war Kant ein viel zu selbständiger Denker, zudem konnte er ja auch auf fast ein Jahrzehnt praktischer Tätigkeit zurückblicken.

Ueber Kants Lehrgeschick besitzen wir verschiedene Zeugnisse. Sein Biograph Jachmann berichtet: „Eine besondere Kunst bewies er bei Aufstellung und Definition metaphysischer Begriffe dadurch, daß er vor seinen Zuhörern gleichsam Versuche anstellte, als wenn er selbst anfinde über den Gegenstand nachzudenken, allmählich neue bestimmende Begriffe hinzufügte, schon versuchte Erklärungen nach und nach verbesserte, endlich zum völligen Abschluß des vollkommen erschöpften und von allen Seiten beleuchteten Begriffes überging und so den streng aufmerksamen Zuhörer nicht allein mit dem Gegenstand bekannt machte, sondern ihn auch zum methodischen Denken anleitete.“ Herder schrieb über Kant: „Ich habe das Glück gehabt, einen Philosophen zu kennen, der mein Lehrer war. In seinen blühendsten Jahren hatte er die fröhliche Munterkeit eines Jünglings. Seine offene, zum Denken gebaute Stirn war der Sitz unzerstörbarer Heiterkeit und Freude; die gedankenreichste Rede floss von seinen Lippen; Scherz, Witz und Laune standen ihm zu Gebote, und sein belehrender Vortrag war der unterhaltendste Umgang. Mit eben dem Geiste, mit dem er Leibniz, Wolf, Hume u. a. und die Geseze Newtons und der Physiker prüfte, nahm er auch Rousseaus „Emile“ und „Heloïse“ und jede Naturentdeckung auf. Menschen-, Völker- und Naturgeschichte, Mathematik und Erfahrung waren die Quellen, aus denen er seinen Vortrag belebte. Nichts Wissenswertes war ihm gleichgültig. Er munterte auf und zwang annehmlich zum Selbstdenken; Despotismus war seinem Gemüte fremd.“

Von Kants eigener Hand besitzen wir keine Schrift über seine Pädagogik. Er hat die Papierschnitzel, auf denen er seine Notizen für seine Vorlesungen aufzuzeichnen pflegte, seinem Schüler und nachmaligen Kollegen, Dr. Theodor Rink, übergeben, der sie zu einem Buche zusammenstellte und im Jahre 1803 unter dem Titel „Immanuel Kant über Pädagogik“ herausgab, ob mit Kants Billigung, bleibe dahingestellt. Dieses Buch ist der Inbegriff der pädagogischen Anschauungen Kants, ungeachtet der Tatsache, daß es dem Werkchen an durchsichtiger Systematik und einheitlichem Aufbau fehlt. Man hat den Herausgeber Rink

diejerhalb oft mit Vorwürfen überhäuft, da man eben Kant, der in der „Kritik der praktischen Vernunft“ sagt: „Konsequent zu sein ist die größte Obliegenheit eines Philosophen“ eine solche Unordnung in seinem pädagogischen System nicht zutrauen konnte. Es ist Rink der Vorwurf nicht zu ersparen, daß er die Aufzeichnungen Kants, die aus verschiedenen Zeiten stammen und die sich sicher mit dem Wandel und der Reifung der philosophischen Ansichten Kants selbst auch geändert haben, unkritisch zusammengestellt hat. Aber selbst in Unbetracht mancher Ungereimtheiten, die der Darstellung anhaften, ist das Urteil Paulsens, der die Pädagogik als ein Werk der Senilität Kants bezeichnet, ungerechtfertigt.

Neben der Schrift Rinks kommen für die Kenntnis der pädagogischen Anschauungen Kants noch in Frage seine drei „Kritiken“, die „Prolegomena“, die „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“, die „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“, die „Anthropologie“ und der „Streit der Fakultäten“.

Fragen wir nach den Quellen, aus denen Kant seine pädagogischen Ideen schöpfte, so lassen sich deren mehrere aufweisen. Zunächst ist eine starke Beeinflussung Kants durch Rousseau nicht zu verkennen. Bekannt ist, daß Kant durch Rousseaus Erziehungsroman „Emile“ so sehr gebannt wurde, daß er über der Lektüre sogar seinen täglichen Spaziergang vergaß, und das will bei einer solch streng geregelten Lebensweise wie der Kants sehr viel besagen, mehr als wenn jene vornehme Dame in Paris über der Lektüre der „Heloïse“ den Hofball versäumte, wie A. Riehl bemerkt. Kant hat diesen Einfluß Rousseaus auch nie bestritten. Er sagt u. a.: „Ich muß den Rousseau so lange lesen, bis mich die Schönheit der Ausdrücke gar nicht mehr stört, und dann kann ich ihn allererst mit Vernunft übersehen.“ Oder: „der erste Eindruck, den ein Leser, welcher nicht bloß aus Eitelkeit und zum Zeitvertreib liest, von den Schriften des J. J. Rousseau bekommt, ist, daß er eine ungemeine Scharfsinnigkeit des Geistes, einen edlen Schwung des Genies und eine gefühlvolle Seele in einem so hohen Grade antrifft, als vielleicht niemals irgendein Schriftsteller vereint mag besessen haben.“ Oder: „Ich bin selbst aus Neigung ein Forscher. Ich fühle den ganzen Durst nach Erkenntnis und die begierige Unruhe, darin weiter zu kommen, oder auch die Zufriedenheit bei jedem Fortschritte. Es war eine Zeit, da ich glaubte, dies alles könnte die Ehre der Menschheit machen, und ich verachtete den Pöbel, der von nichts weiß. Rousseau hat mich zurechtgebracht.“ Wie sehr Kants pädagogische Ideen weithin mit denen Rousseaus übereinstimmen, wird weiter unten zu zeigen sein.

Zum andern nahm Kant an den Bestrebungen der Philanthropen regen Anteil. Das erhellt schon aus dem warmherzigen, seine eigenen pädagogischen Ideen widerpiegelnden öffentlichen „*Aufruf Kants zu Gunsten von Basedows Bestrebungen*“, von dem ein kurzer Auszug folgen möge: „Es fehlt in den gesitteten Ländern von Europa nicht an Erziehungsanstalten und an wohlgemeintem Fleiße der Lehrer, jedermann in diesem Stücke zu Diensten zu sein; und gleichwohl ist es jetzt einleuchtend bewiesen, daß sie insgesamt im ersten Zuschnitt verdorben sind, daß, weil alles darin der Natur entgegenarbeitet, dadurch bei weitem nicht das Gute aus dem Menschen gebracht werde, wozu die Natur die Anlage gegeben, und daß, weil wir tierische Geschöpfe nur durch Ausbildung zu Menschen gemacht werden, wir in kurzem ganz andere Menschen um uns sehen würden, wenn diejenige Erziehungsmethode allgemein in Schwung käme, die weislich aus der Natur selbst gezogen und nicht von der alten Gewohnheit roher und unerfahrener Zeitalter sflavisch nachgeahmt worden. Es ist aber vergeblich, dieses Ziel des menschlichen Geschlechts von einer allmählichen Schulverbesserung zu erwarten . . . Nicht eine langsame *R e f o r m*, sondern eine schnelle *R e v o l u t i o n* kann dieses bewirken. Und dazu gehört nichts weiter, als nur *e i n e* Schule, die nach der echten Methode vom Grunde aus neu angeordnet . . . würde . . . Eine solche Erziehungsanstalt ist nun nicht mehr bloß eine schöne Idee, sondern zeigt sich mit sichtbaren Beweisen der Tunlichkeit dessen, was längst gewünscht worden, in tätigen und sichtbaren Beweisen . . . Es ist das *d e s s a u i s c h e* *E d u k a t i o n s i n s t i t u t* (Philanthropin) dasjenige, was diese Merkmale der Vortrefflichkeit an sich trägt . . . Diesem Institute nun, welches der Menschheit und also der Teilnahme jedes Weltbürgers gewidmet ist, einige Hilfe zu leisten, wird jetzt die Gelegenheit dargeboten usw.“

Aber Kant schöpfte nicht nur aus fremden Quellen. Es wurde oben schon erwähnt, daß er auf die Erfahrungen seiner eigenen *P r a g i s* zurückgreifen konnte. Das Grundlegendste für sein pädagogisches System aber fand er in seinem eigenen Geiste, seiner Philosophie.

Hier ist der Punkt, der die Bedeutung Kants für die Geschichte der Erziehungswissenschaft begründet. Es wäre ja auch sonderbar, wenn ein Philosoph vom Range Kants, der auf das Denken nicht nur seiner Zeit, sondern auch der nachfolgenden Generationen von nachhaltigstem Einfluß gewesen ist — denn letzten Endes ist die gesamte Philosophie des 19. Jahrhunderts eine Auseinandersetzung mit ihm — nicht auch für die Pädagogik etwas bedeutete. Seine Philosophie war nichts anderes als eine idealistische Pädagogik. „Was nützt Philosophie, wenn sie nicht die Mittel des Unter-

nichts der Menschen auf ihr wahres Bestes lenkt?“ Dies ist nach Kant die Beziehung der Philosophie zur Pädagogik. Daß die Pädagogik philosophisch fundiert sein müsse, ist Kant Axiom. „Alle Erziehungskunst, die bloß mechanisch entspringt, muß sehr viele Fehler und Mängel an sich tragen, weil sie keinen Plan zum Grunde hat. Die Erziehungskunst oder Pädagogik muß also judiziös werden, wenn sie die menschliche Natur so entwickeln soll, daß sie ihre Bestimmung erreiche.“ Die Pädagogik muß „ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen. Der Mechanismus in der Erziehungskunst muß in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden.“ Versteht man unter wissenschaftlicher Pädagogik diejenige, die auf philosophischen Prinzipien beruht, dann ist einleuchtend, daß nicht Herbart der erste Begründer einer wissenschaftlichen Pädagogik ist, wie es oft dargestellt wird, sondern daß Kant der Vorrang gebührt, der den Apriorismus der Kategorien und die Lehre von der transzendentalen Freiheit zum Fundament seiner Pädagogik machte.

Bei der von Kant behaupteten engen Verbindung zwischen Philosophie und Pädagogik verlohnt es sich, einen kurzen Blick auf das philosophische System Kants zu werfen; denn es ist in der Tat so, daß in seinen philosophischen Werken seine Grundgedanken über Erziehung eingebettet liegen und von dort ihre Sanktion erhalten.

2. Kants Philosophie.

Kant stellt in der „Kritik der reinen Vernunft“ drei Fragen, deren Lösung von der Philosophie erwartet wird: 1. Was kann ich wissen? 2. Was soll ich tun? 3. Was darf ich hoffen? Die erste Frage hat er beantwortet in seiner „Kritik der reinen Vernunft“, die zweite in der „Kritik der praktischen Vernunft“ und die dritte in seiner religionswissenschaftlichen Schrift „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“.

„Die sinnliche und die sittliche Welt, Natur und Freiheit — um diese Pole haben sich jederzeit seine Gedanken bewegt“ (U. R i e h I). Für unsere Zwecke kommt die theoretische Philosophie Kants weniger in Frage, dafür in um so höherem Maße seine Moral- und Religionsphilosophie. Die theoretische Philosophie hatte Kant zu einem Dualismus geführt, zur Konstatierung zweier Welten, deren jede ihre eigene Struktur und Gesetzmäßigkeit hat: der empirischen und der intelligiblen Welt. In der empirischen Welt herrscht das Gesetz der Naturkausalität, dem der Mensch als Glied dieser Welt unterworfen ist. In der intelligiblen Welt herrscht

das Gesetz der Freiheit. Die sinnliche Welt ist die Welt der Erscheinungen, die wir mit Hilfe unserer Begriffe erfassen können; in der intelligiblen, metaphysischen Welt gelten unsere Begriffsschemata nicht, wir können demgemäß kein Wissen von ihr haben.

So ist der Mensch ein Bürger zweier Welten, er hat „zwei Standpunkte, daraus er sich betrachten und die Gesetze des Gebrauchs seiner Kräfte, folglich aller seiner Handlungen, erkennen kann: einmal, sofern er zur Sinnenwelt gehört, steht er unter dem Naturgesetz, zweitens, als zur intelligiblen Welt gehörig, unter Gesetzen, die von der Natur unabhängig, nicht empirisch, sondern bloß in der Vernunft gegründet sind.“ (Grundlegung zur Metaphysik der Sitten.)

Die praktische Philosophie, die allein über die Bestimmung des Menschen zu befinden hat, verlegt den Schwerpunkt nicht in die empirische, sondern in die intelligible Welt. Dort ist des Menschen Heimat, von dort her empfängt er seine Berufung, seine Bestimmung. Zwar können wir die Existenz der Vernunftwelt nicht wissenschaftlich, diskursiv beweisen, da unser Denken ja nur Gültigkeit in der Welt der Erscheinungen hat und bei Grenzüberschreitungen notwendig zu Antinomien führen würde. Aber es ist kein Widerspruch, sie anzunehmen; denn „in der Tat“, sagt Kant, „wenn wir die Gegenstände der Sinne, wie billig, als bloße Erscheinungen ansehen, so gestehen wir hierdurch doch zugleich, daß ihnen ein Ding selbst zum Grunde liege, ob wir dasselbe gleich nicht, wie es an sich beschaffen sei, sondern nur seine Erscheinung, d. i. die Art, wie unsere Sinne von diesem unbekanntem Etwas affiziert werden, erkennen. Der Verstand also, eben dadurch, daß er Erscheinungen annimmt, gesteht auch das Dasein von Dingen an sich selbst zu, und sofern können wir sagen, daß die Vorstellung solcher Wesen, die den Erscheinungen zum Grunde liegen, mithin bloßer Verstandeswesen nicht allein zulässig, sondern auch unvermeidlich sei.“ (Prolegomena.)

Aber mit noch größerem Gewicht fordert die praktische Vernunft die Postulierung jener überempirischen Welt, die anzunehmen „die Vernunft sich genötigt sieht, um sich selbst als praktisch zu denken, welches, wenn die Einflüsse der Sinnlichkeit für den Menschen bestimmend wären, nicht möglich sein würde, welches aber doch notwendig ist, wofern ihm nicht das Bewußtsein seiner selbst als Intelligenz, mithin als vernünftige und durch Vernunft tätige, d. i. frei wirkende Ursache, abgesprochen werden soll. Dieser Gedanke führt freilich die Idee einer anderen Ordnung und Gesetzgebung als die des Naturmechanismus, der die Sinnenwelt trifft, herbei und macht den Begriff einer intelligiblen Welt (d. i. das

Ganze vernünftiger Wesen, als Dinge an sich selbst) notwendig.“ (Grundlegung.)

In dieser Doppelstellung des Menschen gründet seine Würde und seine Bürde. Er hat teil an der Vernunftswelt, ist als Persönlichkeit frei von dem ganzen Mechanismus der Natur. Aber er steht als Glied der Erscheinungswelt auch unter den Bedingungen der Sinnlichkeit. Das Gesetz der Freiheit streitet gegen das Gesetz der Natur. Sittlichkeit und Sinnlichkeit stehen in beständigem Kampfe widereinander. Der kategorische Imperativ als das Gesetz des intelligiblen Willens verwirft, was der empirische Wille erstrebt. Pflicht und Neigung, reines Wollen und unreine Begierde treten in Widerstreit. Der Mensch fühlt seine Bestimmung, die Vernunft zur Herrschaft über die Natur zu führen, seinen Anspruch auf seine Menschheit durch den Gehorsam gegen das Sittengesetz zu beweisen, und doch sieht er, religiös gesprochen, ein anderes Gesetz in seinen Gliedern, das da widerstreitet dem Gesetz in seinem Gemüte und ihn gefangen nimmt in der Sünde Gesetz. (Römer 7, 23.)

Wie wird der Ausgang sein? Kant ist überzeugt, daß wir in stande sind, unserem besseren Selbst zu folgen. Seine Ueberzeugung gründet sich auf den Imperativ unserer Vernunft, der gebietet: „Du kannst, denn du sollst!“ In uns erschallt das Gebot: „Wir sollen bessere Menschen werden; folglich müssen wir es auch können, sollte auch das, was wir tun können, für sich allein unzureichend sein, und wir uns dadurch nur eines für uns unerforschlichen höheren Beistandes empfänglich machen. Die Pflicht gebietet es zu sein, sie gebietet uns aber nichts, als was uns tunlich ist.“ Denn trotz unserer moralischen Verderbtheit „ist eins in unserer Seele, welches, wenn wir es gehörig ins Auge fassen, wir nicht aufhören können, mit der höchsten Verwunderung zu betrachten, und wo die Bewunderung rechtmäßig, zugleich auch seelenerhebend ist, und das ist: die ursprüngliche moralische Anlage in uns überhaupt. — Was ist das (kann man sich selbst fragen) in uns, wodurch wir von der Natur durch so viel Bedürfnisse beständig abhängige Wesen, doch zugleich über diese in der Idee einer ursprünglichen Anlage (in uns) so weit erhoben werden, daß wir sie insgesamt für nichts, und uns selbst des Daseins für unwürdig halten, wenn wir ihrem Genuße, der uns doch das Leben allein wünschenswert machen kann, einem Gesetze zuwider nachhängen sollten, durch welches unsere Vernunft mächtig gebietet, ohne doch dabei weder etwas zu verheißten noch zu drohen? Das Gewicht dieser Frage muß ein jeder Mensch von der gemeinsten Fähigkeit, der vorher von der Heiligkeit, die in der Idee der Pflicht liegt, belehrt worden, der sich aber nicht bis zur Nachforschung des Be-

griffs der Freiheit, welcher allererst aus diesem Befehl hervorgeht, versteigt, innigst fühlen; und selbst die Unbegreiflichkeit dieser eine göttliche Abkunft verkündenden Anlage muß auf das Gemüt bis zur Begeisterung wirken, und es zu den Aufopferungen stärken, welche ihm die Achtung für seine Pflicht nur auferlegen mag. . . . Denn, wenn das moralische Gesetz gebietet, wir sollen jetzt bessere Menschen sein, so folgt unumgänglich, wir müssen es auch können.“ (Rel. i. d. Gr. d. bl. B.) —

Der Weg des kantischen Denkens endet in der Sphäre des Ueberfinnlichen, die praktische Vernunft genießt den Primat vor der theoretischen, und die Bestimmung der Menschheit, ihr höchstes Gut, ist Sittlichkeit. So formuliert Kant in d. „Kr. d. pr. V.“: „Man kann hieraus ersehen: daß, wenn man nach dem letzten Zweck Gottes in der Schöpfung der Welt fragt, man nicht die Glückseligkeit der vernünftigen Wesen in ihr, sondern das höchste Gut nennen müsse, welches jenem Wunsche dieser Wesen noch eine Bedingung, nämlich die, der Glückseligkeit würdig zu sein, d. i. die Sittlichkeit eben derselben vernünftigen Wesen, hinzufügt, die allein den Maßstab enthält, nach welchem sie allein der ersteren, durch die Hand eines weisen Urhebers, theilhaftig zu werden hoffen können.“

Ist dieser Zustand moralischer Vollkommenheit erreicht, dann ist das Reich Gottes auf Erden da, und „das Reich Gottes auf Erden, das ist die letzte Bestimmung, des Menschen Wunsch“. Der Wunsch aber ist zugleich Aufgabe und Pflicht; denn „zu diesem Ideal“, sagt Kant, „d. i. dem Urbilde der sittlichen Gesinnung in ihrer ganzen Lauterkeit uns zu erheben, ist nun allgemeine Menschenpflicht.“ (Rel. i. d. Gr. d. bl. B.) —

3. Kants Pädagogik.

Aus dieser Bestimmung des Menschengeschlechts folgert Kant ganz naturgemäß das Ziel der Erziehung. Es kann kein anderes sein, als den Menschen dahin zu führen, daß er seine Bestimmung erreiche, um „die Stelle geziemend zu erfüllen, welche dem Menschen in der Schöpfung angewiesen ist, und was man sein muß, um ein Mensch zu sein.“ Darum formuliert der Pädagoge Kant: „Es gibt schlechterdings kein Heil für die Menschen, als in innigster Aufnehmung echter sittlicher Grundsätze in ihre Gesinnung. Die Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Mensch-

heit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden.“

Mit dieser Zielstellung befand sich Kant im bewußten Gegensatz zur eudämonistischen und utilitaristischen Pädagogik seiner Zeit, insbesondere der Philanthropen. Darum fährt er fort: „Dieses Prinzip ist von großer Wichtigkeit. Eltern erziehen gemeinlich ihre Kinder nur so, daß sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen. Sie sollten sie aber besser erziehen, damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervor gebracht werde. Es finden sich hier also zwei Hindernisse: 1. die Eltern nämlich sorgen gemeinlich nur dafür, daß ihre Kinder gut in der Welt fort kommen und 2. die Fürsten betrachten ihre Untertanen nur wie Instrumente zu ihren Absichten. — Eltern sorgen für das Haus, Fürsten für den Staat. Beide haben nicht das Weltbeste und die Vollkommenheit, dazu die Menschheit bestimmt ist und wozu sie auch die Anlage hat, zum Endzweck.“

Doch nicht der Einzelne wird nach Kants Meinung den Zustand der Vollkommenheit erreichen, nur die Gattung als solche. „Soviel ist aber gewiß“, heißt es in seiner Pädagogik, „daß nicht einzelne Menschen, bei aller Bildung ihrer Zöglinge, es dahin bringen können, daß dieselben ihre Bestimmung erreichen. Nicht einzelne Menschen, sondern die Menschengattung soll dahin gelangen.“ Ähnlich spricht sich Kant in der „Anthropologie“ aus: „Man kann es aber für die Zwecke der Natur als Grundsatz annehmen, sie wolle, daß jedes Geschöpf seine Bestimmung erreiche, dadurch, daß alle Anlagen seiner Natur sich zweckmäßig für dasselbe entwickeln, damit, wenngleich nicht jedes Individuum, doch die Spezies die Absicht derselben erfülle.“ Bei den Tieren ist das freilich anders, da erreicht jedes Individuum den Endzweck seines Daseins, beim menschlichen Geschlecht läßt sich indes nur ein Fortschritt durch eine Reihe unabsehlich vieler Generationen konstatieren, wobei das Ziel allerdings „immer noch im Prospekt bleibt“. Und ob das Ziel, Vollkommenheit der Gattung, jemals erreicht werden wird oder nicht, das enthebt uns nicht unserer Pflicht, „an diesem ihrem Fortschreiten zum Besseren nicht zu verzweifeln, sondern mit aller Klugheit und moralischer Vorleuchtung die Annäherung zu diesem Ziele (ein jeder, soviel an ihm ist) zu befördern.“

In diesen Sätzen spricht sich Kants optimistischer Glaube an einen, wenn auch nur allmählichen, Fortschritt der Menschheit zum Besseren aus. Diese Ueberzeugung Kants ist eine rechte Herzstärkung für jeden, der das Ziel der Erziehung nicht auf das Niveau leicht erfüllbarer Vorschriften



hinabdrücken will, sondern der das Ziel im Ideal sieht. Denn so will es auch die praktische Vernunft; ihr ist es nicht darum zu tun, „Gründe anzunehmen von dem, was geschieht, sondern Gesetze von dem, was geschehen soll, ob es gleich niemals geschieht.“ (Grundlegung.)

Die Erhebung des Menschen zur Moralität erfolgt nicht auf Grund eines Naturprozesses von selbst, auch ist der Mensch im Verhältnis zum Tier viel zu hilflos, um von Geburt an sich selbst überlassen zu bleiben; denn „ein Tier ist schon alles durch seinen Instinkt; eine fremde Vernunft hat bereits alles für dasselbe besorgt. Der Mensch aber braucht eigene Vernunft. Er hat keinen Instinkt und muß sich selbst den Plan seines Verhaltens machen. Weil er aber nicht sogleich imstande ist, dies zu tun, sondern roh auf die Welt kommt, so müssen es andere für ihn tun.“ Darum steht gleich am Anfang der Pädagogik Kants der Satz, der die Notwendigkeit der Erziehung betont: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß. Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung.“

Den Eltern erwächst, wie Kant in seiner „Rechtslehre“ ausführt, schon aus der Zeugung die Pflicht, für die Erziehung ihrer Kinder zu sorgen. „Sie können“, heißt es, „ihr Kind nicht gleichsam als ihr Gemächsel (denn ein solches kann kein mit Freiheit begabtes Wesen sein) und als ihr Eigentum zerstören oder es auch nur dem Zufall überlassen, weil sie an ihm nicht bloß ein Weltwesen, sondern auch einen Weltbürger in einen Zustand herüberzogen, der ihnen nun auch nach Rechtsbegriffen nicht gleichgültig sein kann. . . . Aus dieser Pflicht entspringt auch notwendig das Recht der Eltern zur Handhabung und Bildung des Kindes, solange es des eigenen Gebrauchs seiner Gliedmaßen, imgleichen des Verstandesgebrauchs, noch nicht mächtig ist, außer der Ernährung und Pflege es zu erziehen, sowohl pragmatisch, damit es künftig sich selbst erhalten und fortbringen könne, als auch moralisch, weil sonst die Schuld ihrer Verwahrlosung auf die Eltern fallen würde, es zu bilden.“

Kann der Mensch nur Mensch werden durch Erziehung, und ist der Mensch nach einem Worte Kants nichts, als was die Erziehung aus ihm macht, so erhellt daraus die Bedeutung der Erziehung. Wie hoch Kant das Erziehungsgeschäft einschätzt, beweisen folgende Stellen seiner „Pädagogik“: „Vielleicht, daß die Erziehung immer besser werden, und daß jede folgende Generation einen Schritt näher tun wird zur Vervollkommenung der Menschheit; denn hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur . . . Es ist entzückend, sich vorzustellen, daß

die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklicheren Menschengeschlechte . . . Gute Erziehung ist gerade das, woraus alles Gute in der Welt entspringt.“

Die Möglichkeit der Erziehung steht für den Pädagogen Kant fest, wie folgende Sätze dartun: „Es liegen viele Reime in der Menschheit, und nun ist es unsere Sache, die Anlagen proportionierlich zu entwickeln und die Menschheit aus ihren Reimen zu entsalten und zu machen, daß der Mensch seine Bestimmung erreiche. . . . Jede Generation, versehen mit den Kenntnissen der vorhergehenden, kann immer mehr eine Erziehung zustande bringen, die alle Anlagen des Menschen proportionierlich und zweckmäßig entwickelt und so die ganze Menschengattung zu ihrer Bestimmung führt. — Die Vorsehung hat gewollt, daß der Mensch das Gute aus sich selbst herausbringen soll und spricht, sozusagen, zum Menschen: „Gehe in die Welt, ich habe dich ausgerüstet mit allen Anlagen zum Guten. Dir kommt es zu, sie zu entwickeln, und so hängt dein eigenes Glück und Unglück von dir selbst ab.“ —

Da der Erziehung oft schwerwiegende Hindernisse entgegentreten, so gehört zum Erziehungsgeschäft Einsicht, und Kant vergleicht die Erziehung in ihrer Schwierigkeit mit der Regierungskunst, die beide nach seiner Meinung zu den schwersten Erfindungen gehören, die die Menschheit je gemacht hat.

Den Begriff Anlage, mit dem Kant mehrfach operiert, faßt er nicht im Sinne eines fertig Gegebenen, sondern, wie die heutige Wissenschaft, als Disposition, als Möglichkeit zu Leistungen. Er sagt: „Der Mensch soll seine Anlagen zum Guten erst entwickeln; die Vorsehung hat sie nicht schon fertig in ihn gelegt; es sind bloße Anlagen und ohne den Unterschied der Moralität. Sich selbst besser machen, sich selbst kultivieren . . . das soll der Mensch. Wenn man das aber reiflich überdenkt, so findet man, daß dies sehr schwer sei. Daher ist die Erziehung das größte Problem und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden. . . . Daher kann die Erziehung auch nur nach und nach einen Schritt vorwärts tun, und nur dadurch, daß eine Generation ihre Erfahrungen und Kenntnisse der folgenden überliefert, diese wieder etwas hinzutut und es so der folgenden übergibt, kann ein richtiger Begriff von Erziehungsart ent-

springen.“ — Den Pessimisten entgegenet er: „Ein Entwurf zu einer Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal, und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich imstande sind, es zu realisieren. Man muß nur nicht gleich die Idee für schimärisch halten und sie als einen schönen Traum verurufen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten.“ —

Folgen wir nun Kant — hauptsächlich im Anschluß an Rink's Ausgabe — in Einzelfragen der Pädagogik. Rink hat, wie schon erwähnt, seinem Buche keine einheitliche Gliederung zugrunde gelegt. U. Burger¹⁾ hat im Jahre 1889 die Frage „Ueber die Gliederung der Pädagogik Kants“ zum Gegenstand seiner Dissertation gemacht. Er hat die bis dahin versuchten fünf Einteilungen der Pädagogik Kants zur Materie seiner Untersuchungen genommen, um zu dem Schluß zu kommen, daß keine dieser Einteilungen sachlich gerechtfertigt sei. Ich will diesen Einteilungsstreit an dieser Stelle nicht aufrollen und noch weniger zu schlichten versuchen, halte ihn überhaupt für wenig bedeutsam, da durch ihn die Fülle des pädagogischen Gedankenmaterials weder bereichert noch vermindert wird. Ich folge in der Darstellung der pädagogischen Einzelfragen Kants im wesentlichen der Anordnung Rink's, der den gesamten Stoff in vier Abschnitte zerlegt. Der erste trägt keine Ueberschrift (er wird von den meisten Bearbeitern und Herausgebern der Werke Kants als „Einteilung“ bezeichnet (so von Rosenfranz-Schubert, Hartenstein, Vogt), der zweite ist betitelt „Abhandlung“ und zerfällt in die Unterabteilungen „Von der physischen Erziehung“ und „Von der praktischen Erziehung“. Sofern in den verschiedenen Abschnitten gleichartige Gedankengänge auftreten, werde ich sie zusammenhängend, also nicht in der ihnen von Rink gegebenen Abfolge, sondern systematisch behandeln. Wichtige Gedanken Kants aus der Zusammenstellung Rink's sind vorstehend bei den Fragen allgemeinen Charakters schon herangezogen.

Es wurde bei der Fixierung der Quellen, aus denen Kant geschöpft hat, schon ausgesprochen und durch eigene Aeußerungen Kants belegt, daß Rousseau Kants pädagogisches Denken beeinflusst hat. Das tritt ganz besonders bei den Ausführungen Kants über die physische Erziehung zutage; ganze Gedankenmassen verraten ihre Verwandtschaft mit dem „Emile“. Zur physischen Erziehung gehört in erster Linie das „leibliche Auferziehen“, Wartung und Verpflegung, also das, was die Menschheit mit der Tierheit gemeinsam hat. Wenn man es als Hofmeister auch nur mit größeren Kindern zu tun hat, die der ersten Betreuung schon entwachsen

¹⁾ s. unter Literatur.

sind, so hält Kant ein Wissen um diese mehr äußerlichen Anfangsgründe der Erziehung doch für notwendig. Da der Abschnitt, das „leibliche Aufziehen“ betreffend, dem Kenner der Pädagogik Rousseaus nichts Neues sagt, so sei über ihn nur zusammenfassend referiert.

Kant spricht über die erste Nahrung des Säuglings, über die Frage, ob die Muttermilch der tierischen vorzuziehen sei und entscheidet sie im bejahenden Sinne. Er warnt vor dem Uebergenuß von Mehlspeisen und vor Spirituosen und Gewürzen überhaupt. Allzu warme Kleider und Bäder sind ungesund und verweichlichen. Das „Windeln“, d. i. das feste Einschnüren mit dem Wickelbande, widerspricht dem Grundsatz, daß „die erste Erziehung nur negativ sein müsse“. Das Wiegen des Kindes ist aus Gründen der physischen Gesundheit des Kindes zu widerraten, da es einmal die Neigung zu Schwindel und Erbrechen begünstigt, und da zum andern das Schreien des Kindes eine heilsame Naturfunktion ist, durch die die inneren Bestandteile und Kanäle des Körpers sich entfalten. Beim ersten Schrei des Kindes setzt zudem schon die moralische Erziehung ein. Hier entscheidet es sich schon, ob das Kind ein Haustyrann werden wird oder nicht. Kommt man dem Kinde sofort zu Hilfe, wenn es schreit, oder singt man ihm etwas vor, so verdirbt man seine Naturanlage, da es des Glaubens wird, durch Schreien alles erzwingen zu können. „Man gewöhne sie aber nur daran, alle ihre Launen erfüllt zu sehen, so kommt das Brechen des Willens nachher zu spät. Läßt man sie aber schreien, so werden sie selbst desselben überdrüssig. Wenn man ihnen aber in der ersten Jugend alle Launen erfüllt, so verdirbt man ihr Herz und ihre Sitten.“ Der Wille des Kindes soll später einmal gebildet, nicht gebrochen werden. Man braucht ihn auch nicht zu brechen, wenn man ihn vorher nicht verdorben hat, und auch dann ist es noch äußerst schwer und nicht einmal erfolglicher. „Die Regel, die man also bei Kindern von Jugend auf beobachten muß, ist diese, daß man, wenn sie schreien, und man glaubt, daß ihnen etwas schade, ihnen zu Hilfe komme, daß man aber, wenn sie es aus bloßem Unwillen tun, sie liegen lasse.“ — Von Hilfsmitteln, die das Gehenlernen des Kindes erleichtern sollen, z. B. von Leitbändern und Gängelwagen, hält Kant nicht viel, und zwar aus gesundheitlichen und allgemein erziehlichen Gründen. „Am besten ist es, wenn man sie auf der Erde herumkriechen läßt, bis sie nach und nach von selbst anfangen zu gehen.“ Im ganzen soll die Erziehung die Kinder von irgendwelchen Werkzeugen unabhängig machen, um der Selbsttätigkeit freie Entfaltungsmöglichkeit zu sichern. „Ueberhaupt wäre es besser“, so resümiert Kant, „wenn man die Kinder mehr von selbst lernen ließe, sie möchten dann manches viel gründ-

licher lernen.“ — Die Gewöhnung schätzt Kant als Mittel der physischen Erziehung hoch ein, warnt aber vor dem Mißverstand, die Kinder an alle s gewöhnen zu wollen, z. B. zu jeder Zeit schlafen und essen zu können. Es gibt hier wie im übrigen Naturleben eine bestimmte Periodik, der wir uns nicht ungestraft entziehen können. Welche Bedeutung Kant der in richtigen Grenzen gehaltenen Gewöhnung beimißt, zeigt seine Bemerkung, daß das Verlernen in der Folge schwerer ist als das Erlernen.

Zur physischen Erziehung rechnet Kant zweitens die Disziplin oder Zucht, sie ändert die Tierheit in die Menschheit um. „Die Disziplin verhütet, daß der Mensch nicht durch seine tierischen Antriebe von seiner Bestimmung, der Menschheit, abweiche. Zucht ist also bloß negativ, nämlich die Handlung, wodurch man dem Menschen die Wildheit benimmt, Unterweisung hingegen ist der positive Teil der Erziehung.“²⁾

Wildheit nennt Kant die Unabhängigkeit von Gesetzen. Aufgabe der Disziplin ist es, den Menschen den Gesetzen der Menschheit zu unterwerfen. Das muß frühzeitig geschehen, die rohe Natur des Menschen muß sehr bald einer höheren Gesetzmäßigkeit unterstellt werden, wenn der Einzelne später ein förderndes Glied des Menschheitsganzen werden soll, andererseits behält der Mensch eine gewisse Wildheit durch sein ganzes Leben.

„Disziplin“ bei Kant und „Regierung“ bei Herbart sind indes keine Wechselbegriffe. Herbart will durch die Regierung den Willen des Zöglings nicht bilden, sondern im gewissen Sinne biegen, Kant dagegen möchte auch auf dieser Anfangsstufe der Erziehung die Freiheit des Menschen nicht ignorieren, darum verlangt er, „daß die Disziplin nicht sklavisch sei, sondern daß das Kind immer seine Freiheit fühle, doch so, daß es nicht die Freiheit anderer hindere.“ Ist eine allzu harte Erziehung, die weniger seelenpflegend als seelenmordend ist, vom Uebel, so in demselben Maße allzu große Zärtlichkeit, Vertändeln und ununterbrochenes Liebkosen, insofern das Kind dadurch in seinem eigenen Willen zu sehr bestärkt wird, und „indem es ihm eine Schwachheit der Eltern verrät, raubt es ihnen die nötige Achtung in den Augen des Kindes.“

²⁾ Die „Disziplin“ Kants deckt sich in etwa mit Herbarts „Regierung“, die keinen Zweck im Gemüte des Kindes erreichen, sondern nur äußere Ordnung schaffen will, ihr Zweck liegt in der Gegenwart, während die Zucht im Sinne Herbarts unmittelbar auf die Gesinnung des Zöglings wirken will und zukunftsbezogen ist.

Als drittes Stück umfaßt die physische Erziehung noch die Kultivierung, die Belehrung und Unterweisung unter sich begreift. Sie ist die Verschaffung der Geschicklichkeit, „d. i. eines Vermögens, das zu allen beliebigen Zwecken zureichend ist.“ Also Ertüchtigung des Zöglings für das spätere Leben, und zwar Ausbildung der Kräfte des Körpers und Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten, die uns im praktischen Leben dienlich sind, ist Aufgabe der Kultivierung.

Trotz der Bedeutung dieser Stufe wertet Kant die vorhergehende Stufe, die Disziplinierung, doch höher, da sie grundlegend ist. Er sagt: „Verabsäumung der Disziplin ist ein größeres Uebel als Verabsäumung der Kultur, denn diese kann noch weiterhin nachgeholt werden; Wildheit aber läßt sich nicht wegbringen, und ein Versehen in der Disziplin kann nie ersetzt werden.“

Leibeserziehung und Disziplin machen den negativen Teil der Erziehung aus, die Kultivierung ist das erste Stück der positiven; hier gründet die Unterschiedenheit zwischen Mensch und Tier. Die Kultivierung umfaßt die Kultur des Körpers und die Kultur der Seele oder der Gemütskräfte. Gleich anfangs stellt Kant als erste und vornehmste Regel den Satz auf, daß man, soviel als möglich, aller Werkzeuge entbehre und daß sich das Kind immer selbst helfe.

Die Kultur des Körpers bezieht sich auf den Gebrauch der willkürlichen Bewegungen und die Organe der Sinne. Zum ersteren gehört Stärke, Geschicklichkeit, Hurtigkeit, Sicherheit und als Mittel dazu Laufen, Springen, Heben, Tragen, Werfen nach dem Ziel, Ringen, Wettlauf und dergl. mehr. Diese Tätigkeiten dienen zugleich der Uebung der Sinne, z. B. Uebung des Augenmaßes oder des Gehörs. In diesem Zusammenhang nennt Kant verschiedene Kinderspiele, deren Uebungswert er kurz angibt. Er empfiehlt Ball-, Kreis-, Kreisel-, Schaukel-, Drachenspiele und Gebrauch von Musikinstrumenten. Allgemein gilt Kant als Kriterium, daß die Spiele die besten sind, „bei welchen neben den Exerzitien der Geschicklichkeit auch Uebungen der Sinne hinzukommen.“

Daß Kant die Kultur der Seele auch zur physischen Erziehung rechnet, darf nicht befremden, da Körper und Seele bei Kant nicht Gegensätze sind, sondern der Physiologie als dem Natürlichen das Praktische, die Sittlichkeit, gegenübersteht. Die Begriffe Natur und Freiheit, die in der Kantischen Philosophie von grundlegender Bedeutung sind, sind auch in seiner Pädagogik Einteilungsgrund. So heißt es gleich zu Beginn der „Abhandlung“: „Die Pädagogik oder Erziehungslehre ist entweder physisch oder praktisch. Die physische Erziehung ist diejenige, die der Mensch mit den Tieren

gemein hat. Die praktische oder moralische ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein freihandelndes Wesen leben könne. (Praktisch nennt man alles dasjenige, was Beziehung auf Freiheit hat.)" — Beachtet man diese Ausführungen Kants, so wird man den Vorwurf, daß Rink die Notizen Kants über Pädagogik sehr unkritisch zusammengestellt hat, für berechtigt erachten angesichts der Tatsache, daß in Rinks Buch ein großer Teil dessen, was Kant über die moralische Bildung sagt, unter der Ueberschrift „Von der physischen Erziehung“ abgehandelt wird.

Die Kultur des Geistes teilt Kant ein in die freie und die scholastische, d. i. die schulmäßige Bildung. „Die freie ist gleichsam nur ein Spiel, die scholastische dagegen macht ein Geschäft aus, die freie ist die, die immer bei dem Zögling beobachtet werden muß, bei der scholastischen aber wird der Zögling wie unter dem Zwange betrachtet.“ Hier macht Kant treffende Bemerkungen über das Spiel und das Verhältnis von Spiel und Arbeit. Schon oben wurde erwähnt, daß er die verschiedenen Spiele und Spielmittel auf ihren Wert untersuchte, an dieser Stelle fügt er noch folgendes hinzu: „Die Beschäftigung bei dem Spiele ist an sich angenehm, ohne weiter irgendeinen Zweck dabei zu beabsichtigen.“ Die moderne Wissenschaft, die im Spiel ein Handeln sieht, das nicht durch äußeren Zwang befohlen ist und nicht bewußt Zwecke verwirklichen will, sondern das, in den Tiefen des Trieblebens verwurzelt, spontan und eigenen Gesetzen gehorchend, um der mit ihm verbundenen Lustgefühle willen, ausgeübt wird, findet sich hier mit Kant in Uebereinstimmung.³⁾

Vom Spiel muß die Arbeit unterschieden werden. Ein Handeln liegt in beiden Fällen vor; aber die Bedingungen, unter denen beide Betätigungsweisen stehen sowie ihre Teleologie unterscheiden sie voneinander. Kant sagt: „Man kann beschäftigt sein im Spiele, das nennt man in der Ruhe beschäftigt sein; aber man kann auch beschäftigt sein im Zwange, und das nennt man arbeiten. Bei der Arbeit ist die Beschäftigung nicht an sich selbst angenehm, sondern man unternimmt sie einer anderen Absicht wegen.“

Aber mehr noch: Beschäftigung als Arbeit ist nach Kant auch eine Lebensnotwendigkeit. „Es ist von der größten Wichtigkeit“, sagt er, „daß Kinder arbeiten lernen. Der Mensch ist das einzige Tier, das arbeiten muß . . . Die Frage, ob der Himmel nicht gütiger für uns würde gesorgt haben, wenn er uns alles schon bereitet hätte vorfinden lassen, so, daß wir

³⁾ S. meinen Aufsatz: Wesen und Wert des kindlichen Spiels. In „Die Arbeitsschule.“ Juniheft 1925.

gar nicht zu arbeiten brauchten, ist gewiß mit Nein zu beantworten; denn der Mensch verlangt Geschäfte, auch solche, die einen gewissen Zwang mit sich führen. Ebenso falsch ist die Vorstellung, daß, wenn Adam und Eva nur im Paradiese geblieben wären, sie da nichts würden getan, als zusammengesessen, arkadische Lieder gesungen und die Schönheit der Natur betrachtet haben. Die Langeweile würde sie gewiß ebensogut als andere Menschen in einer ähnlichen Lage gemartert haben.“

Die Stätte, an der die Neigung des Kindes zur Arbeit kultiviert wird, ist die Schule, die Kant eine z w a n g s m ä ß i g e K u l t u r nennt. Sie kann eines gewissen Arbeitszwanges nicht entbehren, das Kind muß lernen, zwischen Spiel und Arbeit zu unterscheiden, darum polemisiert Kant gegen die Erziehungsmethoden, in denen die Grenzlinie zwischen Spiel und Arbeit verwischt wird. Alles zu seiner Zeit: „Das Kind soll spielen, es soll Erholungsstunden haben, aber es muß auch arbeiten lernen. . . . Es muß also zum Arbeiten gewöhnt werden, und es ist äußerst schädlich, wenn man das Kind dazu gewöhnt, alles als Spiel zu betrachten.“

Durch Spiel und Arbeit können die Gemütskräfte (Kant versteht darunter nicht die Kräfte des Herzens, sondern die Geisteskräfte schlechthin) kultiviert werden. Kant unterscheidet zwischen unteren und oberen Gemütskräften. Da wir hier psychologisches Fragengebiet betreten, sei ein kurzer Abriss der Psychologie Kants eingefügt.

Die psychologischen Ansichten Kants sind in seiner „Anthropologie“, -erstmals 1798 erschienen, niedergelegt. Der Titel „Anthropologie“ ist nach unserem heutigen Sprachgebrauch für ein psychologisches Werk nicht gerade glücklich. Kant versteht aber unter Anthropologie nicht Menschenkunde überhaupt, sondern nur die Seelenlehre. Er hatte seine „Anthropologie“ nicht für Philosophen und Fachgelehrte geschrieben, sondern für Gebildete aus allen Ständen. Heute sind manche Partien dieses Werkes veraltet, da Kant noch auf der von Aristoteles und Christian Wolff vertretenen Vermögenspsychologie, welche die Seele oder „das Gemüt“ in einzelne Vermögen oder Kräfte teilte, fußt. In der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts hat sich die „Anthropologie“ großer Beliebtheit erfreut, und Diesterweg hat sie den Lehrern zum ständigen Studium immer wieder empfohlen. Auch heute noch wird man manche Stellen nicht ohne Gewinn lesen. So ist z. B. sehr fein gesehen, was Kant u. a. über das Beobachten seiner selbst, über das Gedächtnis und das Memorieren, über Talent und Genie, über die Temperamente, über das ästhetische Gefühl, über den Geschmack, über Affekte, Leidenschaften

und Charakter, über Physiognomik und den Charakter der Geschlechter und der Gattung usw. sagt.

Zum Verständnis der pädagogischen Anmerkungen Kants mag folgende Uebersicht der psychologischen Lehren Kants genügen. Die drei großen Kräfte oder Vermögen, in die sich die menschliche Seele spaltet, sind 1. das Erkenntnisvermögen, 2. das Gefühl der Lust und Unlust und 3. das Begehrungsvermögen. Jedes dieser Vermögen teilt sich in ein unteres und ein oberes. Zum unteren Erkenntnisvermögen gehören die Sinnlichkeit oder das Vermögen der Vorstellung in der Anschauung, die sich wieder in den äußeren und inneren Sinn, die reproduktive und produktive Einbildungskraft und das Gedächtnis teilt. Zum oberen Erkenntnisvermögen (Verstand im weiteren Sinne) gehören der Verstand i. e. S., Urteilskraft und Vernunft. — Die sinnlichen Gefühle stehen als die unteren den intellektuellen oder oberen gegenüber. — Die sinnlichen Begierden und Leidenschaften bilden das untere Begehrungsvermögen, das obere besteht in dem vernünftigen Willen oder der sittlichen Freiheit. —

Hauptregel bei der Kultur der Gemütskräfte ist, „daß keine Gemütskraft einzeln für sich, sondern jede nur in Beziehung auf die andere müsse kultiviert werden.“

Zur Kultur der unteren Gemütskräfte gehört die Pflege des Erkenntnisvermögens, der Sinne, der Einbildungskraft, des Gedächtnisses, der Aufmerksamkeit und des Wises. Im besonderen äußert sich Kant über die Pflege der Einbildungskraft, des Gedächtnisses und der Aufmerksamkeit. Er warnt vor Ueberspannung der schon von Natur starken Einbildungskraft der Kinder, „sie braucht gar nicht erst durch Märchen mehr gespannt und extendiert zu werden. Sie muß vielmehr gezügelt und unter Regeln gebracht werden.“ Für eine pflegliche Kultur der Einbildungskraft empfiehlt Kant die Beschäftigung mit Landkarten, da hier die Phantasie nicht zügellos schweifen kann, sondern an bestimmte Linien und Figuren gebunden ist. Darum wertet er die Geographie als das Fach, das bei der Unterweisung in der Schule den Anfang machen könnte.

Daß die Aufmerksamkeit nur ein sehr zartes Pflänzchen ist, ist Kant nicht entgangen. Er fordert demgemäß eine Stärkung der Aufmerksamkeit, zumal sie eine wertvolle Stütze des Gedächtnisses und Zerstreuung „der Feind aller Erziehung“ ist. Darum dürfen Zerstreuungen in der Schule nie geduldet werden; „denn sie bringen endlich einen ge-

wissen Hang dazu, eine gewisse Gewohnheit hervor. Auch die schönsten Talente gehen bei einem, der der Zerstreuung ergeben ist, zugrunde.“

Besondere Sorgfalt erheischt die Pflege des Gedächtnisses. Das lateinische Zitat: *tantum scimus, quantum memoria tenemus* begründet die Notwendigkeit der Kultur des Gedächtnisses; denn „alle Dinge sind so geschaffen, daß der Verstand erst den sinnlichen Eindrücken folgt und das Gedächtnis diese aufbewahren muß.“ Kant empfiehlt frühzeitige Pflege des Gedächtnisses und zwar 1. durch das Behalten der Namen in Erzählungen, 2. durch Lesen und Schreiben, 3. durch Sprachen. Ferner tun ein *orbis pictus*, Botanisieren, Zeichnen, Modellieren usw. gute Dienste.

Doch rät Kant, das Gedächtnis nur an solchen Stoffen zu üben, „an denen uns gelegen ist, daß wir sie behalten, und die auf das wirkliche Leben Beziehung haben. Vor einer Ueberschätzung des Gedächtnisses hat Kant gewarnt. Ein Mensch, der nur Gedächtnis, aber keine Beurteilungskraft hat, ist nur ein lebendiges Lexikon. Zwar sind solche „Lastesel des Parnasses“ auch nötig, um die Materialien herbeizuschleppen, „damit andere etwas Gutes daraus zustande bringen können.“

Von hier aus ergibt sich Kant als eine Hauptaufgabe des Unterrichts, das Wissen mit dem Können zu verbinden. Darum sollen die Regeln, ohne die wir nicht auskommen, nicht nur mechanisch gelernt, sondern einsichtig gemacht werden, damit der Verstand auch „mit dem Bewußtsein einer Regel verfähre.“ Sehr gut ist es, die Regel, in einer Formel ausgedrückt, dem Gedächtnis als unverlierbares Gut einzufügen.

Zu den oberen Gemütskräften rechnen der Verstand, d. i. die Erkenntnis des Allgemeinen, die Urteilskraft, d. i. die Anwendung des Allgemeinen auf das Besondere und die Vernunft, d. i. das Vermögen, die Verknüpfung des Allgemeinen mit dem Besonderen einzusehen. Der Verstand wird kultiviert „durch Anführung von Beispielen für die Regel, oder umgekehrt durch Auffindung der Regel für die einzelnen Fälle.“ Die Urteilskraft will zeigen, welcher Gebrauch von dem Verstande zu machen ist. Er ist erforderlich, um, was man lernt oder spricht, zu verstehen, und um nichts, ohne es zu verstehen, nachzusagen.“ Die Vernunft scheidet die Gründe ein. Da wir in der Kindheit aber erst Wesen mit werdender Vernunft vor uns haben, so erhellt, daß von den Prinzipien der Vernunft noch nicht völlig Gebrauch gemacht werden kann. „Sie (d. i. die Kindheit oder Jugend) muß also nicht immer rasonnieren wollen, aber es muß auch ihr über das, was die Begriffe übersteigt, nicht viel rasonnieren werden.“ Für Schulung der Vernunft preist Kant die sokratische Methode,

die nicht Vernunftkenntnisse in die Kinder hineinträgt, sondern aus ihr herausholt.

Als didaktischer Grundsatz für die Schulung der Geisteskräfte insgesamt gilt der Satz: „daß man das alles selbst tut, was man leisten will, z. B. wenn man die grammatische Regel, die man gelernt hat, gleich in Ausübung bringt. Man versteht eine Landkarte am besten, wenn man sie selbst fertigen kann. Das Verstehen hat zum größten Hilfsmittel das Hervorbringen. Man lernt das am gründlichsten und behält es am besten, was man gleichsam aus sich selbst lernt.“ — (Man glaubt hier nicht nur Rousseau, sondern einen modernen Arbeitsschulmann reden zu hören!) Allgemein gilt von der Geschicklichkeit, „daß sie gründlich und nicht flüchtig sei. Man muß nicht den Schein annehmen, als hätte man Kenntnisse von Dingen, die man doch nachher nicht zustande bringen kann.“

Eine gewisse Geschicklichkeit ist es auch, im Verkehr mit anderen Menschen sich zurechtzufinden. Kant nennt diese Seite der Kultivierung Zivilisierung. Es muß gesagt werden, daß sich Kant hier auf ein gefährliches Gebiet begibt, das seinen ethischen Grundsätzen widerstreitet. Diese Geschicklichkeit, von Kant *Weltklugheit* genannt, besteht in der Kunst, wie man „die Menschen zu seiner Absicht gebrauchen kann. . . . Wenn das Kind der Weltklugheit überlassen werden soll, so muß es sich verhehlen und undurchdringlich machen, den andern aber durchforschen können. Vorzüglich muß es sich in Ansehung seines Charakters verhehlen. . . . Andere durchforschen ist schwer, aber man muß diese Kunst notwendig verstehen, sich selbst dagegen undurchdringlich machen. Dazu gehört das *Dissimulieren*, d. h. die Zurückhaltung seiner Fehler. Das Dissimulieren ist nicht allemal Verstellung und kann bisweilen erlaubt sein, aber es grenzt doch nahe an Unlauterkeit.“ (!) — Auf diese Weise wird der Mensch klug, er paßt in die Gesellschaft, ist beliebt und hat Einfluß.

Der Schwerpunkt der Erziehung liegt bei Kant in der Gründung und Bildung des moralischen Charakters. Dies Geschäft ist das letzte und schwerste; denn es beruht auf Grundsätzen, die der Mensch einsehen soll. Aber es muß schon frühzeitig damit begonnen werden, weil sich sonst sehr leicht Fehler einwurzeln, an denen später die Erziehungskunst leicht zuschanden werden kann.

Vorläufig leben wir noch, so bestimmt Kant den Charakter seines Zeitalters, im Zeitpunkte der Disziplinierung, Kultur und Zivilisierung. Aber der Mensch soll nicht nur zu allerlei Zwecken geschickt gemacht werden, sondern ihm soll auch die Gesinnung, die nur gute Zwecke wählt, eingepflanzt werden.

Zunächst scheidet Kant allgemeine Grundsätze, die moralische Bildung betreffend, voraus. Sie sind so wichtig, daß sie hier im Auszuge folgen: „Die moralische Kultur muß sich gründen auf Maximen, nicht auf Disziplin. Diese verhindert die Unarten, jene bildet die Denkungsart. Man muß dahin sehen, daß das Kind sich gewöhne, nach Maximen und nicht nach gewissen Triebfedern zu handeln. . . . Nach Maximen soll das Kind handeln lernen, deren Billigkeit es selbst einsieht. Daß dies bei jungen Kindern schwer zu bewirken, und die moralische Bildung daher auch die meisten Einsichten von seiten der Eltern und Lehrer erfordert, sieht man leicht ein“

Die Maximen müssen aus dem Menschen selbst entstehen. Bei der moralischen Kultur soll man schon früh den Kindern Begriffe beizubringen suchen von dem, was gut oder böse ist Die erste Bemühung bei der moralischen Erziehung ist, einen Charakter zu gründen. Der Charakter besteht in der Fähigkeit, nach Maximen zu handeln. Im Anfange sind es Schulmaximen und nachher Maximen der Menschheit. Im Anfange gehorcht das Kind Gesezen. Maximen sind auch Geseze, aber subjektive, sie entspringen aus dem eigenen Verstande des Menschen.“

Die Pflichten des moralischen Charakters, die in seinen Maximen sich kundgeben, sind Pflichten gegen sich selbst und gegen die Gesamtheit. Die Pflichten gegen sich selbst bestehen nicht darin, „daß man sich eine herrliche Kleidung anschaffe, prächtige Mahlzeiten halte usw. Nicht darin, daß man seine Begierden und Neigungen zu befriedigen suche; denn man muß im Gegenteile sehr mäßig und enthaltsam sein, sondern daß der Mensch in seinem Innern eine gewisse Würde habe, die ihn vor allen Geschöpfen adelt, und seine Pflicht ist es, diese Würde der Menschheit in seiner eigenen Person nicht zu verleugnen.“

Die Pflichten gegen andere sind „Ehrfurcht und Achtung für das Recht der Menschen“.

Damit nun das Kind einen Begriff von der Idee der Menschheit, deren Würde es sowohl in sich als auch in andern wahren soll, erhält, empfiehlt Kant einen „Katechismus des Rechts“, der in anschaulich-elementarer Weise Fälle aus dem täglichen Leben enthalten müßte, bei denen den Kindern sich ungefragt die Frage ausdrängte, ob die Handlungsweise recht oder unrecht sei. Dieser moralische Katechismus ist für Kant „das erste und notwendigste doktrinale Instrument der Jugendlehre“. Er „muß aber vor dem Religionskatechismus hergehen und kann nicht bloß

als Einschub in die Religionslehre mit verwebt, sondern muß abge-sondert, als ein für sich bestehendes Ganzes vorgetragen werden . . . Gäbe es nun ein solches Buch schon, so könnte man mit vielem Nutzen täglich eine Stunde dazu aussetzen, die Kinder das Recht der Menschen, diesen Augapfel Gottes auf Erden, kennen und zu Herzen nehmen zu lehren.“ — Kant gibt dann selbst ein Beispiel, wie er sich diesen Katechismus abgefacht denkt, in seinem „Bruchstück eines moralischen Katechismus“, in dem ein Lehrer mit seinem Schüler über das höchste Gut katechisiert.

Zum Fundamente eines Charakters gehört vor allen Dingen Gehorsam. Er kann absolut, d. h. zwangsmäßig, oder freiwillig sein. Dieser ist zwar sehr wichtig, aber jener ist auch notwendig, indem er das Kind zur Erfüllung solcher Gesetze vorbereitet, die es künftighin, als Bürger, erfüllen muß, wenn sie ihm auch gleich nicht gefallen. Kinder müssen daher unter einem gewissen Gesetze der Notwendigkeit stehen.“ Dies Gesetz muß allgemein verbindlich sein, so darf z. B. der Lehrer kein Kind dem andern vorziehen. Daß Kant einen Gehorsam aus Pflicht dem aus Neigung vorzieht, ist bei dem Rigorismus der Ethik Kants nicht verwunderlich.

Vergeht sich ein Kind gegen ein Gebot, so ist der Straffall gegeben. Es gibt physische und moralische Strafen. „Physische Strafen bestehen entweder in Verweigerung des Begehrten oder in Zufügung der Strafen. Die erstere Art derselben ist mit der moralischen verwandt und ist negativ. Die anderen Strafen müssen mit Behutsamkeit ausgeübt werden, damit nicht eine indoles serviles⁴⁾ entspringe. Daß man Kindern Belohnungen erteilt, taugt nicht, sie werden dadurch eigennützig, und es entspringt daraus eine indoles mercenaria.“⁵⁾

Moralische Strafen sind Strafen der Entziehung, z. B. „wenn man das Kind beschämt, ihm frostig und kalt begegnet . . . Wenn ein Kind lügt, so ist ein Blick der Verachtung Strafe genug und die zweckmäßigste Strafe.“

Natürliche Strafen, bei denen nach Naturgesetz die Strafe der Tat folgt, hält Kant für die besten. Die künstlichen physischen Strafen sollen nur als Ergänzung der Unzulänglichkeit der moralischen eintreten. „Anfänglich muß der physische Zwang den Mangel der Ueberlegung des Kindes ersetzen“, aber charakterbildend ist er nicht, wenn die moralischen sich als unwirksam erwiesen haben.

⁴⁾ d. h. eine knechtische Gesinnung.

⁵⁾ d. h. eine Gesinnung des Lohndienstes.

Strafen im Affekt sind gänzlich ungeeignet. Endzweck der Strafe soll die Besserung des Uebeltäters sein; Strafen im Uebermaß erzeugen Eigensinn und Starrköpfigkeit. Unpädagogisch ist es, dem gestraften Kinde etwas nachzutragen.

Die Strafen treffen nach Kants Meinung nur die tierische Natur des Menschen und haben auch nur solange Berechtigung, als die Kinder noch uneinsichtig sind. Will man Moralität erzielen, so darf man überhaupt nicht strafen; denn „Moralität ist etwas so Heiliges und Erhabenes, daß man sie nicht so wegwerfen und mit Disziplin in einen Rang setzen darf.“

Der Gehorsam des Kindes unterscheidet sich von dem Gehorsam des angehenden Jünglings. Der Jüngling soll aus Pflicht, d. h. aus Vernunft Einsicht, gehorchen. „Kindern etwas von Pflicht zu sagen, ist vergebliche Arbeit. Zuletzt sehen sie dieselbe als etwas an, auf dessen Uebertretung die Rute folgt. Das Kind könnte durch bloße Instinkte geleitet werden, sobald es aber erwächst, muß der Begriff der Pflicht dazutreten. Auch die Scham muß nicht gebraucht werden bei Kindern, sondern erst in den Jünglingsjahren. Sie kann nämlich nur dann erst stattfinden, wenn der Ehrbegriff bereits Wurzel gefaßt hat.“

In dem uralten Streit, ob Zwangs- oder Freiheitpädagogik, hat der kritische Geist Kants das Richtige gefunden. Kants Sittlichkeit gründete in Freiheit, und den Menschen zum freihandelnden Geschöpf zu machen, war sein höchstes Ziel. Der Weg zu diesem Ziel war ihm ein richtiges In-eins-Setzen von Zwang und Freiheit. Daß hier der pädagogischen Weisheit des Erziehers wohl die schwerste Aufgabe gestellt war, wußte Kant. Er führt aus: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. . . Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. . . Hier muß man folgendes beachten: 1. daß man das Kind, von der ersten Kindheit an, in allen Stücken frei sein lasse, wenn es nur nicht auf die Art geschieht, daß es anderer Freiheit im Wege ist. 2. Muß man ihm zeigen, daß es seine Zwecke nicht anders erreichen könne, als nur dadurch, daß es andere ihre Zwecke auch erreichen lasse. 3. Muß man ihm beweisen, daß man ihm einen Zwang auflegt, der es zum Gebrauch seiner eigenen Freiheit führt, daß man es kultiviere, damit es einst frei sein könne.“ — Diese Lösung Kants ist wohl auch die Ansicht besonnener Pädagogen der Gegen-

wart. Als Regel gilt auch heute noch: „Durch Zwang zur Freiheit! So viel Zwang, als nötig ist, damit die Freiheit möglich werde!“⁹⁾

Ein zweiter wichtiger Faktor des Charakters ist die *Wahrhaftigkeit*. „Ein Mensch, der lügt, hat gar keinen Charakter.“ Auch die Erziehung zur Wahrhaftigkeit ist ein schwieriges pädagogisches Problem, und es ist nach Kants Urteil ein Mißgriff, durch Strafen die Wahrheit erzwingen zu wollen. —

Lehtens gehört zum Charakter *Geselligkeit*. Das Kind „muß mit anderen Freundschaft halten und nicht immer für sich allein sein“. Die Geselligkeit erzeugt Offenherzigkeit und heiteren Blick; das aber wirkt wieder fördernd auf den Charakter, da das fröhliche Herz allein fähig ist, Wohlgefallen am Guten zu empfinden. —

Damit wäre die physische Erziehung erschöpft, und Kant schließt diesen umfangreichen Abschnitt mit einigen Bemerkungen, die die Gegenwarts-pädagogik ganz besonders zu unterstreichen geneigt ist. Kant eifert gegen den Unverstand, von den Kindern zu verlangen, was von ihnen billigerweise nicht verlangt und erwartet werden kann. Er weiß sich einig mit Rousseau, der im *Emile* sagt: „Um nicht Hirngespinnsten nachzujagen, dürfen wir nicht vergessen, was der Stellung des Menschen angemessen ist. Die Menschheit hat ihren Platz in der Ordnung der Dinge; die Kindheit hat den ihrigen in der Ordnung des menschlichen Lebens; man muß im Manne den Mann, im Kinde das Kind betrachten.“ Kant schließt die „physische Erziehung“ mit den Worten: „Kinder müssen nur in solchen Dingen unterrichtet werden, die sich für ihr Alter schicken. Manche Eltern freuen sich, wenn ihre Kinder frühzeitig altklug reden können. Aus solchen Kindern wird aber gemeiniglich nichts. Ein Kind muß nur klug sein wie ein Kind“ Und wenn Kant bei der Bildung des Charakters die Weisheit ausspricht, daß dem Kinde nicht zieme, was man von einem reifen Menschen verlange, daß man bei Kindern nicht den Charakter des Bürgers, sondern den Charakter des Kindes bilden solle, so stimmt das wunderbar zusammen mit den Worten aus der „*Kritik der praktischen Vernunft*“: „Kindern Handlungen als edle, großmütige, verdienstliche zum Muster aufzustellen, in der Meinung, sie durch Einflößung eines Enthusiasmus für dieselben einzunehmen, ist vollends zweckwidrig.“

Kurz nur ist der Abschnitt „*Von der praktischen Erziehung*“. Hier behandelt Kant-Kink die Erziehung zur *Geschicklichkeit*, *Weltklugheit* und *Sittlichkeit*, von der oben schon

⁹⁾ Stählin: *Zwang und Freiheit in der Erziehung*. München 1927.

die Rede war. Nachzutragen wäre hier nur noch die Definition des Charakters als des festen Vorsatzes, etwas tun zu wollen, und dann auch diesen Vorsatz in die Tat umzusetzen. „Vir propositi tenax,“⁷⁾ sagt Horaz, und das ist ein guter Charakter.“ — Ferner erörtert Kant noch die Tugenden, zu denen die Kinder zu leiten sind (z. B. Wohlthätigkeit, Selbstüberwindung, Redlichkeit, Anständigkeit, Friedfertigkeit, Sittsamkeit, Genügsamkeit), und die Laster, vor denen die Erziehung sie zu bewahren hat (z. B. Neid, Undankbarkeit, Schadenfreude, Ungerechtigkeit, Untreue, Liederlichkeit, Lieblosigkeit, Trägheit).

Wichtig ist, was Kant über die Erziehung zur Religion sagt. Er wirft die Streitfrage auf, ob es tunlich sei, den Kindern schon im frühen Alter religiöse Begriffe beizubringen. Er entscheidet, daß „es der Ordnung der Dinge angemessen wäre, sie erst auf die Zwecke und auf das, was dem Menschen ziemt, zu führen, ihre Beurteilungskraft zu schärfen, sie von der Ordnung und Schönheit der Naturwerke zu unterrichten, dann noch eine erweiterte Kenntnis des Weltgebäudes hinzuzufügen, und hierauf erst den Begriff eines höchsten Wesens, eines Gesetzgebers, ihnen zu eröffnen.“ Aber da unsere Kinder schon früh in Situationen kommen, in denen sie religiöse Kulthandlungen mit ansehen, so ist eine Belehrung nötig, um Wirrwarr zu verhüten. Doch soll die Mitteilung der religiösen Begriffe nicht „Gedächtniswerk, bloße Nachahmung und alleiniges Wissenwerk sein, sondern der Weg, den man wählt, muß immer der Natur angemessen sein.“ Naturgemäß ist das Verfahren, den Begriff von Gott z. B. analogisch mit dem des Vaters deutlich zu machen.

„Was ist denn aber Religion?“ fragt Kant. Er antwortet: „Religion ist das Gesetz in uns, insofern es durch einen Gesetzgeber und Richter über uns Nachdruck erhält; sie ist eine auf die Erkenntnis Gottes angewandte Moral.“ Religion und Moralität gehören zusammen, und zwar derart, daß die Moral zur Religion führt. „Moralität muß also vorhergehen, die Theologie ihr dann folgen, und das heißt Religion.“ Religion ihrerseits dient zur Stärkung der Moral. Wie Religion ohne moralische Gewissenhaftigkeit ein abergläubischer Dienst ist, so muß die Religion zur moralischen Gewissenhaftigkeit hinzukommen, wenn letztere nicht ohne Wirkung bleiben soll. „Man kann dem höchsten Wesen nicht anders gefällig werden, als dadurch, daß man ein besserer Mensch werde.“ Lobpreisungen, Gebete, Kirchengehen sind nur Vorbereitungen zu guten

⁷⁾ d. h. ein Mann, der an seinem Vorhaben zäh festhält.

Werken, nicht aber diese selbst, für manche Leute allerdings ein Opiat für das Gewissen, ein Polster, auf dem es ruhig schlafen soll. „Formeln von Kindern herbeten zu lassen, das dient zu nichts und bringt nur einen verkehrten Begriff von Frömmigkeit hervor. . . . Der Begriff von Gott sollte den Menschen bei dem jedesmaligen Aussprechen seines Namens mit Ehrfurcht durchdringen, und er sollte ihn daher selten und nie leichtsinnig gebrauchen. Das Kind muß Ehrfurcht vor Gott empfinden lernen als vor dem Herrn des Lebens und der ganzen Welt.“

Der Weg geht nach Kant also von der Tugend zur Begnadigung, nicht umgekehrt. Demzufolge trennt Kant den Moralunterricht von dem Religionsunterricht und läßt jenen diesem vorangehen. —

Den Schluß der Pädagogik Kants in der Zusammenstellung Kinks bilden „Nachträgliche Bemerkungen über Geschlechtsreife und Unterschied der Stände“. Kant redet einer in bestimmten Grenzen gehaltenen Aufklärung das Wort, da es unmöglich ist, „den Jüngling hier in Unwissenheit und in der Unschuld, die mit ihr verbunden ist, zu bewahren. Durch Schweigen macht man das Uebel aber nur noch ärger.“ Die sexuelle Belehrung soll bei den Knaben um das dreizehnte oder vierzehnte Jahr einsetzen. Auch hält es Kant für dringend notwendig, mit den Knaben über das Laster der Selbstbefriedigung zu sprechen und ihnen nicht nur vorzustellen, daß dadurch die physischen Kräfte geschwächt, wenn nicht zugrunde gerichtet werden, sondern ihnen vor allem die moralischen Folgen dieser Leidenschaft vor Augen zu malen, da die Folgen hinsichtlich der Moralität noch weit übler sind als der physische Effekt. Mittel im Kampfe gegen die Masturbation sind anhaltende Beschäftigung und „daß man dem Bette und Schläfe nicht mehr Zeit widmet, als nötig ist“.

Ungefähr mit der Pubertätszeit geht den Knaben auch ein Unterschied in der menschlichen Gesellschaft auf: der Unterschied der Stände. Den Kindern soll dieser Unterschied nicht einmal zum Bewußtsein kommen, weshalb es den Kindern auch nicht ansteht, dem Gesinde zu befehlen. Dem Jüngling dagegen muß das Bewußtsein der Gleichheit der Menschen bei der bürgerlichen Ungleichheit geweckt und zugleich darauf gesehen werden, daß er sich selbst *absolut* und nicht nach andern einschätze.

Wann ist die Erziehung — d. h. die Fremderziehung — als beendet zu betrachten? Kant antwortet: „Zu der Zeit, da die Natur selbst den Menschen bestimmt hat, sich selbst zu führen, da der Instinkt zum Geschlecht sich bei ihm entwickelt, da er selbst Vater werden kann und selbst erziehen soll, ungefähr bis zum sechzehnten Jahre. Nach

dieser Zeit kann man wohl noch Hilfsmittel der Kultur gebrauchen und eine versteckte Disziplin ausüben, aber keine ordentliche Erziehung mehr.“ —

Einzelne pädagogische Gedanken, die Kant zwischen durch oder an anderen Stellen erörtert, seien noch nachgetragen. Es dürfte deutlich geworden sein, daß Kant unter den Erziehungsmitteln die Belehrung vor allem schätzt. Wir werten heute das Vorbild des Erziehers am höchsten: *exempla trahunt!* Gewiß hat auch Kant die Bedeutung der Gewöhnung und des Beispiels nicht verkannt, aber im Rahmen seines philosophischen Denkens mußten sie vor der Kultivierung des Denkens zurücktreten. Ueber das Beispiel äußert er sich in seiner „Ethischen Methodenlehre“: „Was aber die Kraft des Exempels betrifft, was sich dem Hange zur Nachahmung oder Warnung darbietet, so kann das, was uns andere geben, keine Tugendmaxime begründen. Denn diese besteht gerade in der subjektiven Autonomie der praktischen Vernunft eines jeden Menschen, mithin, daß nicht anderer Menschen Verhalten, sondern das Gesetz uns zur Triebfeder dienen müsse. Das gute Exempel soll nicht als Muster, sondern nur zum Beweise der Tugendlichkeit des Pflichtmäßigen dienen; also nicht die Vergleichung mit irgendeinem andern Menschen, sondern mit der Idee der Menschheit, also mit dem Gesetz, muß dem Lehrer das nie fehlende Richtmaß seiner Erziehung an die Hand geben.“

Wir erkennen nun, warum Kant die Erziehung „durch Ideen“ die wichtigere ist. Sie allein begründet die Autonomie des Zöglings, der selbst denken und urteilen soll, um demnächst autonom, in sittlicher Freiheit handeln zu können. „Mit dem Dressieren aber ist es noch nicht ausgerichtet, sondern es kommt vorzüglich darauf an, daß Kinder denken lernen. Das geht auf die Prinzipien hinaus, aus denen alle Handlungen entspringen.“ In derselben Richtung bewegen sich die drei Grundsätze, die Kant in der „Kritik der Urteilskraft“ zur Pflege des gesunden Menschenverstandes aufstellt: 1. Selbstdenken, 2. an der Stelle jedes andern denken, 3. jederzeit mit sich selbst einstimmig denken.

Trotz dieser Pflege des Intellekts ist Kant aber nicht der Gefahr erlegen, „didaktischer Materialist“ zu werden. Im Gegenteil. Das lateinische „*festina lente*“ ist ihm von hoher pädagogischer Bedeutung. „Es bedeutet „immerwährende Tätigkeit“, bei der man sehr eilen muß, damit man viel lerne, d. h. *festina*. Man muß aber auch mit Grund lernen und also Zeit bei jedem gebrauchen, d. h. *lente*. Es ist nun die Frage, welches vorzuziehen sei, ob man einen großen Umfang von Kenntnissen haben soll oder nur einen kleineren, der aber gründlich ist? Es ist besser wenig, aber dieses Wenige gründlich zu wissen, als viel und obenhin.“ *Uso non multa,*

sed multum! ist Kants Grundsatz; formale Bildung ist ihm wichtiger als Stoffhäufung. In diesem Sinne heißt es auch in dem Aufsatz „Ueber Schwärmerei und die Mittel dagegen“: „Wider dieses Uebel (der Schwärmerei) sehe ich kein anderes Mittel, als das Vielerleilernen in den Schulen auf Gründlichlernen des Wenigen zurückzuführen.“ —

Die öffentliche Erziehung ist nach Kant „nicht bloß von seiten der Geschicklichkeit, sondern auch in betreff des Charakters eines Bürgers“ wertvoller als die häusliche und in der Unvollkommenheit dieser begründet. „Wenn erst die Eltern oder andere, die ihre Mitgehilfen in der Erziehung sind, gut erzogen werden, so könnte der Aufwand der öffentlichen Institute wegfallen.“ Dann aber würde den öffentlichen Schulen sofort eine neue Aufgabe erwachsen, die Aufgabe, die erst in unseren Tagen hier und da sich ihrer Verwirklichung nähert: die Schulen sollen zu Experimentierschulen, d. h. zu Versuchsschulen werden, da — und damit erfaßt Kant die Eigenstruktur der pädagogischen Wissenschaft — nicht rein spekulativ Wesen und Anwendungsmöglichkeit der Erziehung ausgemacht werden kann, sondern auch die Erfahrung befragt werden muß; denn „die Erfahrung lehrt, daß sich oft bei unsern Versuchen ganz entgegengesetzte Wirkungen zeigen, von denen, die man erwartete.“ Er weist dann auf das Dessauische Philanthropin hin, „die einzige Schule, bei der die Lehrer die Freiheit hatten, nach eigenen Methoden und Plänen zu arbeiten“. —

Fragen wir nach Lücken in Kants Erziehungsplan, so wäre darauf hinzuweisen, daß wir heute die Art und Weise, wie Kant den Religionsunterricht gehandhabt wissen will, nicht für befriedigend betrachten können, da Kant sich hier noch ganz in aufklärerischen Bahnen bewegt. Wir vermissen ferner die Berücksichtigung der staatsbürgerlich-nationalen und der künstlerischen Erziehung. Von der Musik als Erziehungsmittel denkt Kant nicht hoch, Musik dient ihm nur dazu, uns beliebt zu machen, und er rät: „Junge Leute muß man in acht nehmen vor frühem Spiel, Umgang mit Frauenzimmern und Musik.“ — Die Erziehung des weiblichen Geschlechts hat er nur gelegentlich einmal berührt. Er hält die Anregung Rousseaus, den Einfluß des Charakters der Mädchen bei der Erziehung auf das männliche Geschlecht und überhaupt auf die Sitten zu untersuchen, für wichtig, gegenwärtig aber soll man die Erziehung der Töchter den Müttern überlassen und sie mit Büchern verschonen, da uns eine begründete Kenntnis der Natur des weiblichen Geschlechts noch fehlt.

Ueberblickt man Kants Ausführungen zur Pädagogik mit kritischem Auge und rückt sie in die Beleuchtung seiner Philosophie, so läßt sich nicht in allen Punkten eine befriedigende Harmonie herstellen. In vielen Fragen allerdings sind seine pädagogischen Prinzipien und Anwendungen nur die notwendige Folge seiner philosophischen Ueberzeugung, so in der Betonung der Moralität und des sittlichen Charakters als Erziehungsziel, so in der Erziehung zur Autonomie und Freiheit, so in der Abgrenzung des Moral- vom Religionsunterricht usw.

Aber zwei grundlegende pädagogische Fragen lassen den engen Zusammenhang mit der Philosophie Kants vermissen, es sind die Fragen nach der Notwendigkeit und der Möglichkeit der Erziehung.

Ist Erziehung notwendig? In seiner Pädagogik bejaht Kant diese Frage restlos. An der Spitze der Pädagogik steht der Satz: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß“. Aus der Gegenüberstellung der mit sicher funktionierenden Instinkten ausgestatteten Tierheit und dem Menschen, der armselig und hilflos diese Welt betritt, folgert er, daß nur auf Grund einer Erziehung der Mensch das werden kann, was er werden soll. Und zwar bedarf der Mensch zur Erreichung seiner Bestimmung sowohl der leiblichen Wartung als auch der Disziplinierung, Zivilisierung und Moralisierung. Auf Grund der Naturanlagen, die nur Reime, Möglichkeiten sind, sich aber nicht von selbst entfalten, sondern proportionierlich entwickelt werden müssen, und aus der Bestimmung des Menschen zur Vollkommenheit ist die Notwendigkeit der Erziehung dargetan.

Läßt sich diese Notwendigkeit auch aus Kants Philosophie begründen? Des Menschen Bestimmung ist auch hier Vollkommenheit. Er erreicht sie durch Kultur seines Verstandes und seines Willens. 1. „Es ist ihm Pflicht,“ so formuliert Kant, „sich aus der Rohigkeit seiner Natur, aus der Tierheit immer mehr zur Menschheit, durch die er allein fähig ist, sich Zwecke zu setzen, emporzuarbeiten, seine Unwissenheit durch Belehrung zu ergänzen und seine Irrtümer zu verbessern, und dieses ist ihm nicht bloß die technisch-praktische Vernunft zu seinen anderweitigen Absichten anrätig, sondern die moralisch-praktische gebietet es ihm schlechthin und macht diesen Zweck ihm zur Pflicht, um der Menschheit, die in ihm wohnt, würdig zu sein. 2. Die Kultur seines Willens bis zur reinsten Tugendgesinnung, da nämlich das Gesetz zugleich die Triebfeder seiner pflichtmäßigen Handlungen wird, zu erheben und ihm aus Pflicht zu gehorchen, welches innere moralisch-praktische Vollkommenheit ist.“ (Met. d. Sitten.)

Kann aus diesen Worten die Notwendigkeit einer Erziehung gefolgert werden? Es ist nicht zu leugnen, daß in Bezug auf die intellektuelle Seite der Erziehung eine Fremderziehung nötig ist, da Kant nirgends sagt, daß der Verstand sich selbst entwickele. Gerade das aber behauptet er von der Vernunft, der Leiterin des menschlichen Willens. Die wesentlichste Eigenschaft der menschlichen Vernunft ist die Freiheit, die transzendente Freiheit. Sie ist negativ Unabhängigkeit von der Naturkausalität. So heißt es in der „Kritik der reinen Vernunft“: „Denn da Vernunft selbst keine Erscheinung und gar keinen Bedingungen der Sinnlichkeit unterworfen ist, so findet in ihr, selbst in Betreff ihrer Kausalität, keine Zeitfolge statt, und auf sie kann also das dynamische Gesetz der Natur, was die Zeitfolge nach Regeln bestimmt, nicht angewandt werden.“ Positiv ist die Freiheit das Vermögen der absoluten Spontaneität, das Vermögen, „eine Reihe von Begebenheiten von selbst anzufangen“. Darum ist sie identisch mit dem moralischen Gesetz, das ja auch nichts anderes ist „als die Autonomie der reinen praktischen Vernunft, d. i. der Freiheit“.

Hat der Mensch infolge seiner Zugehörigkeit zu zwei Welten Vernunft, so hat er auch an der transzendenten Freiheit teil, ist also auch imstande, auf Grund seiner Freiheit sich selbst den Forderungen des Sittengesetzes gemäß zu bestimmen. Damit ist dem Menschen die Pflicht der Selbsterziehung aufgegeben, und zwar besteht sie darin, daß er seine Triebe und Neigungen dem aus der intelligiblen Welt stammenden Sittengesetz unterwirft. Damit aber wird die Notwendigkeit der Fremderziehung in Bezug auf die moralische Bestimmtheit des Menschen auf ein Minimum beschränkt, und, wenn auch nicht aufgehoben, so doch keineswegs mit der Energie und Ausschließlichkeit vertreten wie in der Pädagogik Kants.

Noch weniger eng ist der Zusammenhang zwischen der Philosophie und Pädagogik Kants in der Frage nach der Möglichkeit der Erziehung. Daß Erziehung möglich sei, ist oben zur Genüge aus Kants pädagogischen Schriften belegt worden, und es kann hier darauf verwiesen werden. Wie aber steht Kants Philosophie zum Problem der Erziehungsmöglichkeit? Ich sehe auch hier von der physischen und intellektuellen Erziehung i. e. S. ab und betrachte allein die Erziehung zur Moralität.

Die Vollkommenheit des Menschen besteht, wie Kant in der „Tugendlehre“ ausführt, darin, „daß er selbst vermögend ist, sich seinen Zweck nach seinen eigenen Begriffen von Pflicht zu setzen, und es widerspricht sich, zu fordern (mir zur Pflicht zu machen), daß ich etwas tun soll, was kein anderer als er selbst tun kann.“ Und auch in seinen pädagogischen Frag-

menten erklärt Kant es für entsetzlich, daß die Handlungen eines Menschen unter dem Willen eines anderen stehen. Damit wäre, vom moralischen Standpunkt aus betrachtet, Fremderziehung überhaupt unerlaubt. — Dazu käme noch folgende Erwägung empirischer Art, die Kant in seiner „Anthropologie“ anstellt: „Da nämlich hierzu (d. h. zur moralischen Erziehung) wiederum gute Menschen erforderlich sind, die dazu selbst haben erzogen werden müssen und deren es wohl keinen geben wird, der nicht angeborene oder zugezogene Verdorbenheit in sich hätte, so bleibt das Problem der moralischen Erziehung für unsere Gattung selbst der Qualität des Prinzips nicht bloß dem Grade nach unaufgelöst, weil ein ihr angeborener böser Hang wohl durch die allgemeine Menschenvernunft getadelt, allenfalls auch gebändigt, dadurch aber doch nicht vertilgt wird.“

Aber nicht nur moralisch unerlaubt und empirisch zweifelhaft ist Fremderziehung, sondern metaphysisch direkt unmöglich, sofern sie auf Beeinflussung des Willens abzielt. Der Mensch unterliegt seiner empirischen Natur zufolge dem Zwang der Naturkausalität, als Glied der intelligiblen Welt dagegen ist er frei. Es ist aber unmöglich, irgendeinen Einfluß auf den intelligiblen Charakter des Menschen mit Maßnahmen, die nur der Erscheinungswelt angehören, zu gewinnen. So äußerte sich schon Herbart in seiner Schrift „Ueber meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit“: „Nach der Kantischen Freiheitslehre ist an die geforderte Bildsamkeit in keiner Weise zu denken; denn da liegt die Wurzel des Willens, eben die Freiheit selbst, in der intelligiblen Welt, wohin keine Kausalität reicht.“ Ue hnlich an anderen Stellen: „Nichts ist gewisser, als daß unter der Voraussetzung der transszendentalen Freiheit Erziehung als durchaus unmöglich, das Unternehmen einer solchen als durchaus töricht erscheinen muß.“ Oder: „Philosophische Systeme, worin entweder Fatalismus oder transszendentale Freiheit angenommen wird, schließen sich selbst von der Pädagogik aus.“

Selbst für den Fall einer Beeinflussung des Willens des Zöglings ist der Erfolg doch nur ein w a h r s c h e i n l i c h e r, da man immer mit der Möglichkeit rechnen muß, daß sich der Zögling dem Erziehungseinfluß wieder entzieht. Zudem träfe eine solche Beeinflussung der erstgenannte Einwand, da wir auf solche Weise niemals s i t t l i c h e s Handeln bewirken könnten, da ja der Zögling heteronomen Einwirkungen zufolge handelte und wir es also höchstens zu l e g a l e n, nicht aber m o r a l i s c h e n Handlungen brächten.

Auch die Gedankenführung in Kants religionsphilosophischer Schrift „Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“ widerstreitet einer Möglichkeit der Erziehung. Kant spricht vom radikalen Bösen im

Menschen. Nicht immer hat er so pessimistisch geurteilt. In seinen pädagogischen Notizen finden sich drei verschiedene Antworten auf die Frage, ob der Mensch gut oder böse sei. Einmal heißt es: „Keins von beiden; denn er ist von Natur gar kein moralisches Wesen.“ Zum andern: „... in Menschen liegen nur Keime zum Guten.“ Und zum dritten: „Man kann indessen sagen, daß er ursprünglich Anreize zu allen Lastern in sich habe.“ In der religionsphilosophischen Schrift heißt dagegen der Fundamentalsatz: „Der Mensch ist von Natur böse.“ Kant erläutert diesen Satz in folgenden Ausführungen: „Der Satz: Der Mensch ist böse, kann nichts anderes sagen wollen als: er ist sich des moralischen Gesetzes bewußt, und hat doch die (gelegentlichliche) Abweichung von demselben in seine Maxime aufgenommen. Er ist von Natur böse, heißt so viel als: Dieses gilt von ihm in seiner Gattung betrachtet; nicht als ob solche Qualität aus seinem Gattungsbegriffe (dem eines Menschen überhaupt) könne gefolgert werden (denn alsdann wäre sie notwendig), sondern er kann nach dem, wie man ihn durch Erfahrung kennt, nicht anders beurteilt werden, oder man kann es, als subjektiv notwendig, in jedem, auch dem besten Menschen, voraussetzen. Da dieser Hang nun selbst als moralisch böse, mithin nicht als Naturanlage, sondern als etwas, was dem Menschen zugerechnet werden kann, betrachtet werden, folglich in gesetzwidrigen Maximen der Willkür bestehen muß, diese aber, der Freiheit wegen, für sich als zufällig angesehen werden müssen, welches mit der Allgemeinheit dieses Bösen sich wiederum nicht zusammen reimen will, wenn nicht der subjektive oberste Grund aller Maximen mit der Menschheit selbst, es sei, wodurch es wolle, verweht und darin gleichsam gewurzelt ist: so werden wir diesen einen natürlichen Hang zum Bösen, und da er doch immer selbst verschuldet sein muß, ihn selbst ein radikales, angeborenes (nichtsdestoweniger aber uns von uns selbst zugezogenes) Böse in der menschlichen Natur nennen können.“ Kant scheint hier eine Art vorzeitlichen Sündenfalls der Menschheit anzunehmen. Radikal ist das Böse, „weil es den Grund aller Maximen verdirbt“.

Wie soll es nun möglich sein, den wurzelhaft (radix) verdorbenen Menschen zu bessern, eine Umkehrung der Maximen herbeizuführen? Abgesehen von der metaphysischen Unmöglichkeit, mit Handlungsweisen der empirischen Welt im Intelligiblen wirken zu wollen, erklärte es Kant auch für ausgeschlossen, den Hang zum Bösen durch menschliche Kräfte je zu vertilgen. Damit aber ist unzweideutig die Ausichtslosigkeit jeder wie auch gearteten Tätigkeit der menschlichen Erziehung ausgesprochen.

Doch aber ist uns geboten, ein besserer Mensch zu werden, und doch wieder übersteigt es alle unsere Begriffe, „daß ein natürlicherweise böser

Mensch sich selbst zum guten Menschen mache; denn wie kann ein böser Baum gute Früchte bringen?“ Eine allmähliche Reform führt nicht zum Ziel, solange die Grundlage der Maximen unlauter bleibt; um daher „nicht bloß ein g e s e z l i c h , sondern ein m o r a l i s c h guter Mensch, d. i. tugendhaft nach dem intelligiblen Charakter (virtus Noumenon), zu werden, welcher, wenn er etwas als Pflicht erkennt, keiner anderen Triebfeder weiter bedarf, als dieser Vorstellung der Pflicht selbst: das . . . muß durch eine Revolution in der Gesinnung im Menschen (einen Uebergang zur Maxime der Heiligkeit derselben) bewirkt werden; und er kann ein neuer Mensch nur durch eine Art von Wiedergeburt gleich als durch eine neue Schöpfung (Ev. Johann. III, 5; verglichen mit I. Mos. I, 2) und Aenderung des Herzens werden.“ (Rel. i. d. Gr. d. bl. B.)

Diese Revolution zu bewirken, liegt nicht in des Menschen Hand, dazu bedarf es eines übernatürlichen Eingriffs. Diese supranaturale Zuspitzung der Lösung, die in der „Rel. i. d. Gr. d. bl. B.“ nur angedeutet ist, indem Kant die „Errichtung und Ausbreitung einer Gesellschaft nach Tugendgesetzen und zum Beuf derselben, als dessen oberster Gesetzgeber Gott als moralischer Weltherrscher gilt“, fordert, erfährt in Kants späteren Schriften, der „Anthropologie“ und besonders dem „Streit der Fakultäten“ noch eine Steigerung. In der „Anthropologie“ heißt es: „Die Erziehung des Menschengeschlechts . . . erwartet der Mensch doch nur von der V o r s e h u n g , d. i. von einer Weisheit, die nicht seine, aber doch die (durch seine eigene Schuld) ohnmächtige Idee seiner eigenen Vernunft ist.“ Und im „Streit der Fakultäten“ lautet die Frage: „In welcher Ordnung allein kann der Fortschritt zum Besseren erwartet werden?“ Die Antwort ist: „Nicht durch den Gang der Dinge von unten hinauf, sondern den von oben herab.“ Dabei hatte Kant z u n ä c h s t an die oberste Staatsgewalt gedacht; er fährt dann aber fort: „Da es aber doch auch Menschen sind, welche diese Erziehung bewirken sollen, mithin solche, die dazu selbst haben erzogen werden müssen, so ist bei dieser Gebrechlichkeit der menschlichen Natur, unter der Zufälligkeit der Umstände, die einen solchen Effekt begünstigen, die Hoffnung ihres Fortschreitens nur in einer W e i s h e i t v o n o b e n h e r a b (welche, wenn sie uns unsichtbar ist, V o r s e h u n g heißt) als positiver Bedingung, für das aber, was hierin von Menschen erwartet und gefordert werden kann, bloß negative Weisheit zur Beförderung dieses Zwecks zu erwarten.“

Daß diese Gedankengänge auch in der „Rel. i. d. Gr. d. bl. B.“ nicht fehlen, das beweist u. a. folgende Stelle: „Nach der moralischen Religion ist es ein Grundsatz: daß ein jeder so viel, als in seinen Kräften ist, tun

müsse, um ein besserer Mensch zu werden; und nur alsdann, wenn er sein angeborenes Pfund nicht vergraben (Lucä XIX, 12—16), wenn er die ursprüngliche Anlage zum Guten benutzt hat, um ein besserer Mensch zu werden, er hoffen könne, was nicht in seinem Vermögen ist, werde durch höhere Mitwirkung ergänzt werden. Auch ist es nicht schlechterdings notwendig, daß der Mensch wisse, worin diese bestehe; vielleicht gar unvermeidlich, daß, wenn die Art, wie sie geschieht, zu einer gewissen Zeit offenbart werden, verschiedene Menschen zu einer anderen Zeit sich verschiedene Begriffe, und zwar mit aller Aufrichtigkeit, davon machen würden. Aber alsdann gilt auch der Grundsatz: „Es ist nicht wesentlich und also nicht jedermann notwendig zu wissen, was Gott zu seiner Seligkeit tue oder getan habe; aber wohl, was er selbst zu tun habe, um dieses Beistandes würdig zu werden.“

Also auch hier wird die Notwendigkeit der Mitwirkung eines supranaturalen Erziehers angenommen. Wenn auch dem einzelnen Menschen die Verantwortung für sein Seelenheil aufs Gewissen gelegt wird, so wird dadurch doch die These von der Unwirksamkeit nicht nur jeglicher Fremderziehung, sondern auch letzten Endes sogar der Eigenerziehung, nicht aufgehoben.

Wie ist diese Disharmonie zwischen Kants Philosophie und Pädagogik aufzulösen bzw. zu erklären? Zu einer völligen Auflösung wird man wohl kaum gelangen; denn die Differenzen können nicht einfach geleugnet werden, wenn auch das Urtheil Rühns, „daß wir es hier mit zwei Gedankenmassen zu tun haben, die, auf ganz verschiedener Grundlage aufgebaut, in einem geradezu gegensätzlichen Verhältnis zueinander stehen“,*) übertrieben ist. Zur Erklärung der nicht zu leugnenden Diskrepanz bietet sich der Gedanke, daß Kant es in seinen moralphilosophischen Schriften mit dem Charakter des fertigen, ausgereiften Menschen zu tun hat, während Gegenstand seiner Pädagogik das noch ungebildete Gemüt des Kindes ist, auf dessen Handlungsweise das Sittengesetz in seiner Erhabenheit noch keinen bestimmenden Einfluß haben kann. So ist auch wohl Kants Wort zu verstehen: „Rousseau verfährt synthetisch und fängt vom natürlichen Menschen an; ich verfare analytisch und fange vom gesitteten an.“

Das Kind bedarf aus Gründen seiner Unmündigkeit des Führers, nicht nur in rechtlicher, sondern auch in erziehlicher Hinsicht. Es muß gehorchen aus Zwang, bis die Vernunft so weit erwacht ist, daß sie die Führung selbst übernehmen kann. So versteht man, daß Kant in seinen Notizen zur Pädä-

*) S. unter Literatur.

gogik sowohl der Notwendigkeit als auch der Möglichkeit der Erziehung das Wort reden konnte. Notwendig ist die Erziehung, um die sinnlichen Neigungen des Kindes, die später ein Hemmnis der Vernunftmaximen werden könnten, nicht allzu stark werden zu lassen, um so den Sieg der Vernunft und die Erreichung des Menschheitszieles zu befördern. Ihre Möglichkeit liegt in eben diesem prophylaktischen Tun, nicht Sittlichkeit erzeugen kann sie, wohl aber Hindernisse beseitigen und den Boden, auf dem später die moralischen Früchte reifen sollen, lockern und zubereiten helfen. Daß natürlich auch bei diesem Erklärungsversuch ein Erdenrest, zu tragen peinlich, zurückbleibt, soll nicht verschwiegen werden.

Mit einem letzten Wort soll auf noch eine Unstimmigkeit zwischen dem philosophischen und dem pädagogischen Kant hingewiesen werden. Es ist die Tatsache, daß Kant von dem Rigorismus seiner Ethik in seiner Pädagogik vielfach abgewichen ist, und daß er eudämonistischen Prinzipien Zutritt verstattet hat, so bei der Frage nach der Notwendigkeit der Erziehung, nach der Bedeutung der sittlichen Erziehung für das praktische Leben, besonders aber bei seinen schon oben als bedenklich bezeichneten Ausführungen über Zivilisierung und Weltflugheit, sowie über das Thema Strafe.

Zur Erklärung hat man auf die vorkritische Periode in Kants Leben verwiesen, in der er von den englischen Gefühlsmoralisten Shaftesbury, Hutcheson und Hume, die der Glückseligkeit in ihrer Ethik breitesten Raum gönnen, abhängig gewesen ist. Es wäre dann aber immer noch zu fragen, wie Kant dazu gekommen sein sollte, in der Zeit, als er über Pädagogik las, noch Ansichten seiner vorkritischen Zeit vorzutragen. Leichter wohl erklärt sich das Zugeständnis an den Eudämonismus, wenn man sich auch hier gegenwärtig, daß es die Erziehung mit Unmündigen zu tun hat, bei denen Raïonnement nicht verfängt und, das wird jeder praktisch tätige Erzieher zugestehen müssen, bei denen man den Neigungen des Kindes in gewissen Grenzen Rechnung tragen muß. Kant selbst spricht diese Notwendigkeit unmißverständlich mit folgenden Worten in seiner „Kritik der pr. V.“ aus: „Zwar kann man nicht in Abrede sein, daß, um ein entweder noch ungebildetes oder auch verwildertes Gemüt zuerst ins Gleis des moralisch Guten zu bringen, es einiger vorbereitenden Anleitungen bedürfe, es durch seinen eigenen Vorteil zu locken oder durch den Schaden zu schrecken; allein, so bald dieses Maschinenwerk, dieses Gängelband nur einige Wirkung getan hat, so muß durchaus der reine moralische Bewegungsgrund an die Seele gebracht werden, der nicht allein dadurch, daß er der einzige ist, welcher einen Charakter (praktische konsequente Denkungsart nach unveränderlichen

Magimen) gründet, sondern auch darum, weil er den Menschen seine eigene Würde fühlen lehrt, dem Gemüte eine ihm selbst unerwartete Kraft gibt, sich von aller sinnlichen Anhänglichkeit, sofern sie herrschend werden will, loszureißen, und in der Unabhängigkeit seiner intelligiblen Natur und der Seelengröße, dazu er sich bestimmt sieht, für die Opfer, die er darbringt, reichliche Entschädigung zu finden."

Benuzte Literatur.

Kant: Werke.

Rink: „Immanuel Kant über Pädagogik.“ (Königsberg 1803.)

Fröhlich: „Immanuel Kant.“ (Klassiker der Pädagogik, Bd. 11. Langensalza 1890.)

Vogt: „Immanuel Kant, Ueber Pädagogik.“ (Langensalza 1901.)

Burger: „Ueber die Gliederung der Pädagogik Kants.“ (Dissertation Jena 1889.)

Rühn: „Die Pädagogik Kants im Verhältnis zu seiner Moralphilosophie.“ (Diss. Leipzig 1897.)

Brauer: „Die Beziehungen zwischen Kants Ethik und seiner Pädagogik.“ (Leipzig 1904.)

Rausch: „Immanuel Kant als Pädagoge.“ (Annaberg 1924.)



II. Kapitel:

Johann Gottlieb Fichte.

Fichte wurde am 19. Mai 1762 zu Rammenau in der Oberlausitz geboren. Sein Vater war Landwirt. Der Freiherr von Millitz ließ dem talentvollen Knaben eine gediegene Erziehung zuteil werden. Er studierte in Jena Theologie, wandte sich aber bald der Philosophie zu, war Hauslehrer in Zürich, Warschau und bei Danzig. 1791 lernte er Kant, mit dessen Philosophie er in Leipzig bekannt geworden war, persönlich kennen. Er überreichte ihm als Empfehlung die Schrift „Versuch einer Kritik aller Offenbarung“. Als Fichte als der Verfasser der anonym erschienenen Schrift, die man für ein Werk Kants hielt, bekannt wurde, wurde er mit einem Schlage berühmt. 1794 folgte er einem Ruf als Professor der Philosophie nach Jena, mußte aber infolge des Atheismusstreites Jena verlassen und ging nach Berlin. Hier hielt er im Winter 1807/08 seine berühmten „Reden an die deutsche Nation“. Kurze Zeit wirkte er als Professor in Erlangen und Königsberg, wurde 1809 Professor und 1810 Rektor an der neu errichteten Universität Berlin. Am 27. Januar 1814 starb er an einem Nervensieber.

Hauptwerke:

- Die Wissenschaftslehre (1794).
- Die Bestimmung des Gelehrten (1794).
- Grundlage des Naturrechts (1796).
- System der Sittenlehre (1798).
- Die Bestimmung des Menschen (1800).
- Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters (1804).
- Das Wesen des Gelehrten (1805).
- Anweisung zum seligen Leben (1806).

Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt (1807).

Reden an die deutsche Nation (1808).

Die Staatslehre (1813).

1. Fichtes Philosophie.

„Was für eine Philosophie man wähle, hängt davon ab, was man für ein Mensch ist: denn ein philosophisches System ist nicht ein toter Hausrat, den man ablegen oder annehmen könnte, wie es uns beliebte, sondern es ist befeelt durch die Seele des Menschen, der es hat.“ Die Wahrheit dieses viel zitierten Satzes Fichtes aus der „Ersten Einleitung in die Wissenschaftslehre“ ist für Fichtes Denken und Handeln unbestreitbar, wenn auch gegen die Allgemeingültigkeit dieser Ueberzeugung Fichtes mit gewichtigen Gründen gestritten werden kann. Man kann, so sagt der Satz Fichtes, eine philosophische Anschauung nicht mit derselben Leichtigkeit annehmen oder ablegen, wie man ein Gewand anlegt oder auszieht, sondern die Philosophie eines Menschen ist gebildet und genährt von seinem innersten Herzblut, in ihr kommt eines Menschen innerstes Sein und Wesen zur Darstellung, und man hat darum nach Fichte nur eine Philosophie, insofern man sie ist.

Die Frage nach der Philosophie Fichtes würde also die nach der Natur, dem Wesen Fichtes voraussetzen. Fichtes Wesen ist leicht beschrieben: er war ein Mann der Tat, des beharrlichsten Wollens, der Grundzug seines Wesens war ein imperatorisch-selbständiger, sittlich-tätiger Wille. Die Zahl der Zeugnisse, die diesen Wesenszug seiner Persönlichkeit offenbaren, ist unendlich. Wohin sich Fichte gestellt sah, fühlte er sich gedrungen, dem Lauf der Dinge nicht tatenlos zuzuschauen, sondern aktiv in ihn einzugreifen, sei es in vaterländischen Dingen, in Sachen der Ausgestaltung des Universitätswesens, in Fragen der Regelung studentischen Lebens und Treibens, sei es in seiner Eigenschaft als Universitätsprofessor, als Prediger oder Erzieher. „Handeln! Handeln! Das ist es, wozu wir da sind. Wollten wir zürnen darüber, daß andere nicht so vollkommen sind als wir, wenn wir nur vollkommener sind? Ist nicht eben diese unsere größere Vollkommenheit der an uns ergangene Ruf, daß wir es sind, die für die Vervollkommnung anderer zu arbeiten haben? Lassen Sie uns froh sein über den Anblick des weiten Feldes, das wir zu bearbeiten haben! Lassen Sie uns froh sein, daß wir Kraft in uns fühlen, und daß unsere Aufgabe unendlich ist!“ Mit diesen hohen Worten schließt Fichte seine Vorlesungen über „Die Bestimmung des Gelehrten.“

Daß Fichte nicht nur selbst ein Mann des Handelns war, sondern auch seine Studenten zum Handeln nicht nur ermunterte, sondern direkt anleitete, zeigt u. a. die Mitteilung eines seiner Zeitgenossen, des Rectors Forberg aus Saalfeld, in den „Fragmenten aus meinen Papieren“: „Fichte hört man gehen und graben und suchen nach Wahrheit. In rohen Massen bringt er sie aus der Tiefe mit und wirft sie von sich. Er sagt nicht, was er tun will; er tut's . . . Fichte ist wirklich gesonnen, durch seine Philosophie auf die Welt zu wirken. Der Hang zu unruhiger Tätigkeit, der in der Brust jedes deutschen Jünglings wohnt, wird von ihm sorgfältig genährt und gepflegt, damit er zu seiner Zeit Früchte bringe. Er scharft bei jeder Gelegenheit ein, daß Handeln, Handeln die Bestimmung des Menschen sei.“

Der Mensch ist in die Welt hineingeboren, daß er in ihr wirke, an ihr arbeite, sie veredle. „Hinstehen und klagen über das Verderben der Menschen, ohne eine Hand zu regen, um es zu verringern, ist weibisch; strafen und bitter höhnen, ohne den Menschen zu sagen, wie sie besser werden sollen, ist unfreundlich.“ (Best. d. Gel.) Einsiedlertum, Selbstpeinigung und bloß erhabene Gedanken und Spekulationen sind dem männlichen Geiste Fichtes zuwider; nicht durch Schwärmen, sondern nur durch Handeln in und für die Gesellschaft tut man seiner Pflicht Genüge. „Nicht bloßes Wissen, sondern nach deinem Wissen *Tun* ist deine Bestimmung: so ertönt es laut im Innersten meiner Seele, sobald ich nur einen Augenblick mich sammle und auf mich selbst merke. Nicht zum müßigen Beschauen und Betrachten deiner selbst, oder zum Brüten über andächtigen Empfindungen, — nein, zum Handeln bist du da; dein Handeln und allein dein Handeln bestimmt deinen Wert.“ (Die Bestimmung des Menschen.) In derselben Schrift betont Fichte, gerade so wie Kant, den Primat der praktischen Vernunft vor dem der theoretischen, oder, wie ich in diesem Zusammenhang lieber sagen möchte, den Primat des Willens vor dem des Erkennens. Und damit erhält der am Anfang mitgeteilte Satz: „Was für eine Philosophie man wähle usw.“ neues Licht. Fichte sagt: „Von jenem Bedürfnisse des Handelns geht das Bewußtsein der wirklichen Welt aus, nicht umgekehrt vom Bewußtsein der Welt das Bedürfnis des Handelns; dieses ist das erste, nicht jenes, jenes ist das abgeleitete. Wir handeln nicht, weil wir erkennen, sondern wir erkennen, weil wir zu handeln bestimmt sind; die praktische Vernunft ist die Wurzel aller Vernunft.“

Theoretisch vertrat Fichte einen reinen Idealismus. Das Stück Realismus, das in der Weltansicht Kants noch steckte, das „Ding an sich“, hat Fichte auch noch hinausphilosophiert, weil ihm der Begriff eines Dinges „an sich“,

als seinem Wesen widersprechend, ein „ungereimter Gedanke“ war, da eine unabhängige, vom erkennenden Ich bestehende Realität den Geist beschränkte und die Freiheit illusorisch machte. „Philosophisch“ nennt Fichte in den „Grundzügen des gegenwärtigen Zeitalters“ diejenige Ansicht, „welche ein vorliegendes Mannigfaltiges der Erfahrung auf die Einheit des Einen gemeinschaftlichen Prinzips zurückführt, und wiederum aus dieser Einheit jedes Mannigfaltige erschöpfend erklärt und ableitet.“

Als diese allem Sein und Werden zugrundeliegende Einheit bezeichnet Fichte das Ich, das sowohl „ursprünglich schlechthin sein eigenes Sein“ setzt, und auch — als Gegensatz — zugleich ein Nicht-Ich (die Welt). Dieses „Ich“ wird nicht substantiell, dinghaft gefaßt, sondern ist aktuell, handelnd, nicht reines Sein, sondern reines Tun. Immer wieder spricht Fichte diese Grunderkenntnis aus. Ich lasse einige besonders typische Stellen folgen: „Die Vernunft ist nicht ein Ding, das da sei und bestehe, sondern sie ist Tun, lauterer, reines Tun. Die Vernunft schaut sich selbst an: dies kann sie und tut sie, eben weil sie Vernunft ist; aber sie kann sich nicht anders finden, denn sie ist: als ein Tun.“ (System der Sittenlehre.) — „Der Charakter der Vernünftigkeit besteht darin, daß das Handelnde und das Behandelte eins sei und ebendasselbe, und durch diese Beschreibung ist der Umfang der Vernunft, als solcher, erschöpft. — Der Sprachgebrauch hat diesen erhabenen Begriff für diejenigen, die desselben fähig sind, d. h. für diejenigen, die der Abstraktion von ihrem eigenen Ich fähig sind, in dem Worte: „Ich“ niedergelegt; darum ist die Vernunft überhaupt durch die Ichheit charakterisiert worden . . . und das Ich selbst ist nichts anderes, als ein Handeln auf sich selbst.“ In der Anmerkung zu diesem letzten Satze fügt Fichte hinzu: „Ich möchte nicht einmal sagen: ein Handelndes, um nicht zur Vorstellung eines Substrats, in welchem die Kraft eingewickelt liege, zu veranlassen.“ Weiterhin polemisiert er gegen diejenigen, die seine „Wissenschaftslehre“ mit dem Begriff Substrat belasten, weil es ihnen unmöglich ist, ohne Substrat zu denken, da sie sich von dem Gesichtspunkte der gemeinen Erfahrung auf den Gesichtspunkt der Philosophie nicht zu erheben vermögen! (Grundlage des Naturrechts.) — „Die Intelligenz ist dem Idealismus ein Tun, und absolut weiter nichts; nicht einmal ein Tätiges soll man sie nennen, weil durch diesen Ausdruck auf etwas Bestehendes gedeutet wird, welchem die Tätigkeit beimohne . . . Die Intelligenz läßt sich nur als tätig denken.“ (Erste Einleitung i. d. W.)

Also ist, um Fichtes Termini zu gebrauchen, nicht von einer Tatsache, sondern von einer Thathandlung auszugehen, da der Grundtrieb des Ich Tätigkeit, Streben, Wille ist. Thathandlung und Existenz des Ich

ist dasselbe. „Das Ich ist, weil es sich sieht, und es sieht sich, weil es ist.“ Wiederum sind „Sich-Sehen“ und „Wirklich-Sein“ eins: „Tätigkeit ist positive absolute Realität.“ Die äußere, bewußtfeinstranzendente Welt kann auf selbständige Realität keinen Anspruch machen, sondern ist nur durch Sehung des Ich.

Es ist nun für die Philosophie nicht so unbedeutend, führt Fichte in der „Zweiten Einleitung in die Wissenschaftslehre“ aus, ob sie von einer Tatsache oder von einer Tathandlung ausgeht. „Geht sie von der Tatsache aus, so stellt sie sich in die Mitte des Seins und der Endlichkeit, und es wird ihr schwer werden, aus dieser einen Weg zum Unendlichen und Ueber-sinnlichen zu finden; geht sie von der Tathandlung aus, so steht sie gerade auf dem Punkte, der beide Welten verknüpft, und von welchem aus sie mit einem Blicke übersehen werden können.“

Fichtes Philosophie ging aber nicht in Metaphysik, Logik und Erkenntnistheorie auf, sein Beruf war, das Leben zu meistern, und jede Philosophie, die, sich selbst genügend, in der reinen, lebensfernen Höhenluft bloßer Spekulation gebannt bleibt, kann Fichte nicht zu ihren Jüngern zählen; denn eben „was für eine Philosophie man wähle, hängt davon ab, was man für ein Mensch ist.“ Dieser Satz gilt rein formal, auch ohne ethisches Vorzeichen, das er in dem ihm von Fichte gegebenen Zusammenhang trägt; denn Fichte fährt fort: „Ein von Natur schlaffer oder durch Geistesknechtschaft, gelehrten Lurus und Eitelkeit erschlaffter und gekrümmter Charakter wird sich nie zum Idealismus erheben.“ In der Lebens-anregenden Kraft liegt der Wert alles Denkens und aller Spekulation, so formuliert Bergmann¹⁾ den Standpunkt Fichtes. Der Bios soll über den Logos triumphieren. „Alle Wissenschaft ist tatbegründend; eine leere, in gar keiner Beziehung zur Praxis stehende, gibt es nicht.“ (Die Staatslehre.) Ganz deutlich bezeichnet Fichte diese biologische Tendenz als die Grundtendenz seiner Philosophie in dem „Sonnenklaren Bericht über das eigentliche Wesen der neuesten Philosophie“ mit folgenden Worten: „Nichts hat unbedingten Wert und Bedeutung, als das Leben; alles übrige Denken, Dichten, Wissen hat nur Wert, insofern es auf irgendeine Weise sich auf das Lebendige bezieht, von ihm ausgeht und in dasselbe zurückzulaufen beabsichtigt.“ Ue hnlich heißt es in der „Bestimmung des Menschen“: „Es gibt nur einen Punkt, auf welchen ich unablässig alles mein Nachdenken zu richten habe: was ich tun solle und wie ich dieses Gebotene am zweckmäßigsten ausführen könne. Auf mein Tun muß alles mein Denken sich beziehen, muß sich als, wenn auch entferntes, Mittel für

¹⁾ S. unter Literatur.

diesen Zweck betrachten lassen; außerdem ist es ein leeres, zweckloses Spiel, ist es Kraft- und Zeitverschwendung und Verbildung eines edlen Vermögens, das mir zu einer ganz anderen Absicht gegeben ist.“

In welcher Richtung nun soll die Philosophie im Leben wirken? Das hängt ganz davon ab, was der Philosoph als Plan der Welt- und Menschengeschichte erschaut und was ihm danach als Bestimmung der Menschheit erscheint. Hier läßt sich bei Fichte eine allgemeine und eine spezielle Formulierung feststellen. Die allgemeine trägt einen mehr religionsphilosophischen Charakter und platonische Züge. Der Welt unserer Erscheinung liegt nach Fichte eine höhere, göttliche Idee von der Welt zugrunde, hinter dem Sinnlichen ruht ein Hinter sinnliches. Die Welt ist Manifestation göttlichen Lebens, das bestrebt ist, in immer reineren Formen sich darzustellen. Das gelingt nur in dem Maße, als die Menschheit diese ihre göttliche Bestimmung erkennt. Und jeder ist berufen, das Sinnliche mit Geistigem zu durchdringen und so zur äußeren Erscheinung dieses göttlichen Lebens zu werden. Hier gilt der Eigenwert jedes Individuums, jeder Mensch ist ein Gedanke Gottes, und diesen Gedanken zur möglichst reinen Ausprägung zu bringen, ist jedes einzelnen Menschen Bestimmung.

Dieses Ziel hat Fichte seinen Hörern unablässig und eindringlich vor Augen gestellt, besonders in seinen herrlichen Vorlesungen über „Das Wesen des Gelehrten“, denen folgende Sätze entnommen sind: „Der Mensch soll etwas sein und tun, sein zeitliches Leben soll ein unvergängliches und ewiges Resultat hinterlassen in der Geisterwelt; jeden besonderen Individuums Leben ein besonderes, ihm allein zukommendes und von ihm allein gefordertes Resultat . . . Es ist der göttliche Wille, daß jeder in der Lage, in die ihn die Notwendigkeit versetzt hat, alles tue, was in derselben geschehen soll . . . Der Mensch hat gar keinen eigenen Wert, außer dem, daß er mit Treue seine Bestimmung, von welcher Art dieselbe auch sein möge, erfülle . . . Das eigentliche Selbsthinwegwerfen des Menschen besteht darin, wenn er sich zum Mittel macht für ein Zeitliches und Vergängliches, und Sorge und Mühe an etwas anderes zu wenden würdigt, als an das Unvergängliche und Ewige . . . Der Edle will niemals nur wirken, sich regen und tätig sein, bloß damit etwas geschehe oder von ihm gesagt werde, daß er tätig sei; denn er will niemals bloß, daß etwas geschehe, sondern daß das geschehe, was die Idee will.“

Spezieller spricht Fichte über die Bestimmung des Menschen im Rahmen seiner Geschichtsphilosophie. Fichte unterscheidet in den „Grundzügen des gegenwärtigen Zeitalters“ in der Entwicklung der Menschheit

fünf Perioden. Als Aufgabe und Endziel des Erdenlebens der Menschheit stellt er den Satz auf: „daß sie in demselben alle ihre Verhältnisse mit Freiheit nach der Vernunft einrichte.“ Dies ist zugleich der Weg, auf dem allein die Menschheit aus ihrer naturgegebenen Bestimmtheit herausgerissen werden kann, auf daß sie sich zu dem mache, was sie eigentlich und ursprünglich ist. — Wieder anders formuliert Fichte das Menschheitsziel in der „Bestimmung des Gelehrten“. Hier heißt es: „Die vollkommene Uebereinstimmung des Menschen mit sich selbst . . . ist das letzte höchste Ziel des Menschen . . . Es liegt im Begriffe des Menschen, daß sein letztes Ziel unerreichbar, sein Weg zu demselben unendlich sein muß. Mithin ist es nicht die Bestimmung des Menschen, dieses Ziel zu erreichen. Aber er kann und soll diesem Ziele immer näher kommen: und daher ist die Annäherung ins Unendliche zu diesem Ziele seine wahre Bestimmung als Mensch. — Kennt man nun jene völlige Uebereinstimmung mit sich selbst Vollkommenheit, — so ist Vollkommenheit das höchste unerreichbare Ziel des Menschen, Bervollkommnung ins Unendliche aber ist seine Bestimmung.“

Wenn Fichte über Aufgabe und Ziel der Menschheit sprach, so erhob sich seine Sprache zu seltener Schönheit und dichterischem Schwung. Einige Stellen aus der poetischen Schlußrede seiner philosophischen Vorlesungen im Jahre 1794, betitelt „Ueber die Würde des Menschen“, seien hier wiedergegeben: „ . . . Was mehr ist, um den Menschen herum veredeln sich die Seelen; je mehr einer Mensch ist, desto tiefer und ausgebreiteter wirkt er auf Menschen, und was den wahren Stempel der Menschlichkeit trägt, wird von der Menschheit nie verkannt, jedem reinen Ausflusse der Humanität schließt sich auf jeder menschliche Geist und jedes menschliche Herz . . . Der höhere Mensch reißt gewaltig sein Zeitalter auf eine höhere Stufe der Menschheit herauf; sie sieht zurück und erstaunt über die Klust, die sie übersprang; der höhere Mensch reißt mit Riesenarmen, was er ergreifen kann, aus dem Jahrbuche des Menschengeschlechts heraus . . . Das ist der Mensch; das ist jeder, der sich sagen kann: *I c h b i n M e n s c h*. Sollte er nicht eine heilige Ehrfurcht vor sich selbst tragen und schauern und erbeben vor seiner eigenen Majestät! — Das ist jeder, der mir sagen kann: *I c h b i n*. — Wo du auch wohnst, du, der du nur Menschenantlitz trägst — ob du auch noch so nahe grenzend mit dem Tiere, unter dem Steden des Treibers Zuckerrohr pflanzest, oder ob du an des Feuerlandes Rüsten dich an der nicht durch dich entzündeten Flamme wärmst, bis sie verlischt, und bitter weinst, daß sie sich nicht selbst erhalten will — oder ob du mir der verworfenste, elendeste Bösewicht

scheineſt — du biſt doch darum, was ich bin; denn du kannſt mir ſagen: Ich bin. Du biſt darum doch mein Geſell und mein Bruder. Oh, ich ſtand einſt gewiß auf der Stufe der Menſchheit, auf der du jezt ſtehſt; denn es iſt eine Stufe derſelben, und es gibt auf dieſer Leiter keinen Sprung . . . und du wirſt einſt gewiß — und dauere es Millionen und millionenmal Millionen Jahre — was iſt die Zeit? — du wirſt einſt gewiß auf der Stufe ſtehen, auf der ich jezt ſtehe: und du wirſt einſt gewiß auf einer Stufe ſtehen, auf der ich auf dich und du auf mich wirken kannſt . . . auch dich werde ich einſt als meinen Mitarbeiter an meinem großen Plane anerkennen. — Das iſt mir, der ich Ich bin, jeder, der Ich iſt. Sollte ich nicht beben vor der Majestät im Menſchenbilde und vor der Gottheit, die vielleicht im heimlichen Dunkel — aber die doch gewiß in dem Tempel, der deſſen Gepräge trägt, wohnt?“

Der Gedanke, daß jeder einzelne zum Bau der Ewigkeit, wenn auch zwar Sandkorn nur für Sandkorn reichen kann, herauscht fein Gemüt, und in begeisterterten Hymnen preiſt er der Menſchheit Ewigkeitsbeſtimmung. „Mein Daſein,“ ſchließt er die dritte Vorleſung über „Die Beſtimmung des Gelehrten“, „iſt nicht vergebens und zwecklos; ich bin ein notwendiges Glied der großen Kette, die von Entwicklung des erſten Menſchen zum vollen Bewußtſein ſeiner Exiſtenz bis in die Ewigkeit hinausgeht; alles, was jemals groß und weiſe und edel unter den Menſchen war, — diejenigen Wohltäter des Menſchengeschlechts, deren Namen ich in der Weltgeſchichte aufgezeichnet leſe, und die mehreren, deren Verdienſte ohne ihren Namen vorhanden ſind, — ſie alle haben für mich gearbeitet, und ich bin in ihre Ernte gekommen, — ich betrete auf der Erde, die ſie bewohnten, ihre Segen verbreitenden Fußtapfen. Ich kann, ſobald ich will, die erhabene Aufgabe, die ſie ſich aufgegeben hatten, ergreifen, unſer gemeinsames Brudergeschlecht immer weiſer und glücklicher zu machen; ich kann da fortbauen, wo ſie aufhören mußten, ich kann den herrlichen Tempel, den ſie unvollendet laſſen mußten, ſeiner Vollendung näher bringen.

Das, was man Tod nennt, kann mein Werk nicht abbrechen . . . Ich habe zugleich mit der Uebernehmung jener großen Aufgabe die Ewigkeit an mich geriffen. Ich hebe mein Haupt kühn empor zu dem drohenden Felfengebirge und zu dem tobenden Waſſerſturz und zu den krachenden, in einem Feuermeere ſchwimmenden Wolken und ſage: ich bin ewig und ich troze eurer Macht! Brecht alle auf mich herab, und die Erde und die Himmel, vermifcht euch im wilden Tumulte, und ihr Elemente alle — ſchäumet und tobet und zerreibet im wilden Kampfe das letzte Sonnenſtäubchen des Körpers, den ich mein nenne; — mein Wille allein mit ſeinem

festen Plane soll kühn und kalt über den Trümmern des Weltalls schweben; denn ich habe meine Bestimmung ergriffen, und sie ist dauernder, als ihr; sie ist ewig, und ich bin ewig wie sie.“

Vervollkommnung des Menschengeschlechtes ins Unendliche ist ihr aufgegeben. Fürwahr ein gewaltiger Beruf. Und Fichte fleht: „Verlaß uns nicht, heiliges Palladium der Menschheit, tröstender Gedanke, daß aus jeder unserer Arbeiten und jedem unserer Leiden unserm Brüdergeschlechte eine neue Vollkommenheit und eine neue Wonne entspringt, daß wir für sie arbeiten und nicht vergebens arbeiten; daß an der Stelle, wo wir jetzt uns abmühen und zertreten werden . . . einst ein Geschlecht blühen wird, welches immer darf, was es will, weil es nichts will als Gutes. Begeistere uns, Aussicht auf diese Zeit, zum Gefühl unserer Würde. Geuß Kühnheit und hohen Enthusiasmus auf unsere Unternehmungen, und würden wir darüber zerknirscht, so erquicke — indes der erste Gedanke: ich tat meine Pflicht, uns erhält — erquicke uns der zweite Gedanke: kein Samenkorn, das ich streute, geht in der sittlichen Welt verloren; ich werde am Tage der Garben die Früchte desselben erblicken und mir von ihnen unsterbliche Kränze winden.“ (Beitrag zur Berichtigung der Urteile über die französische Revolution.)

An dieser Stelle seien Fichtes Gedanken über den Beruf des Lehrers, insbesondere des Gelehrten, der vor allen Dingen die Fadel des göttlichen Lichtes seinem Zeitalter voranzutragen berufen ist, eingefügt. Mit hohen Worten preist er den Beruf des Gelehrten, mit Worten, die aber — cum grano salis verstanden — für jeden Lehrer gelten. Der Gelehrte hat eine ehrwürdige, sehr erhabene, vor allen übrigen Ständen ausgezeichnete Bestimmung, er ist mehr als bloßer Forscher und Bücherwurm, er ist Bildner der Jugend und „Lehrer des Menschengeschlechtes“, ein Seher, der das Ziel, das der Menschheit gesteckt ist, in voller Klarheit erschaut, er ist ihr Berater und Führer. Neben einem reichen Wissen muß er Empfänglichkeit für fremde Meinungen und Mitteilungsfähigkeit besitzen. Daneben sind aber hochausgebildete moralische Eigenschaften unerlässlich, er sei „die höchste Stufe der bis auf ihr möglichen sittlichen Ausbildung“. Auch muß der Gelehrte sich seine geistige Jugend erhalten, „keine Gestalt erstarre in ihm und versteine. Jeder Sonnenaufgang bringe ihm neue Lust und Liebe zu seinem Geschäft.“ So wird der Gelehrte zum wahren „Priester der Wissenschaft“, würdig, neue Priester zu weihen und den Edelstein der göttlichen Idee weiter zu reichen an zukünftige Geschlechter. (Bergmann.)

Wie hoch Fichte auch seinen eigenen Gelehrtenberuf erfaßte, zeigen seine berühmten Worte: „Auch mir an meinem Zeile ist die Kultur meines Zeitalters und der folgenden Zeitalter anvertraut; auch aus meinen Arbeiten wird sich der Gang der künftigen Geschlechter, die Weltgeschichte der Nationen, die noch werden sollen, entwickeln. Ich bin dazu berufen, der Wahrheit Zeugnis zu geben: an meinem Leben und an meinen Schicksalen liegt nichts, an den Wirkungen meines Lebens liegt unendlich viel. Ich bin ein Priester der Wahrheit, ich bin in ihrem Solde; ich habe mich verbindlich gemacht, alles für sie zu tun und zu wagen und zu leiden. Wenn ich um ihretwillen verfolgt und gehaßt werde, wenn ich in ihrem Dienste gar sterben sollte, was täte ich dann weiter, als das, was ich schlecht hin tun müßte?“ (West. d. Gel.) — Und seine „Rektoratsrede vom Jahre 1811“ schließt er mit den Worten: „Wir haben unsere teuersten Hoffnungen, daß es besser und immer besser werde mit dem Menschengeschlecht, auf Sie niedergelegt und auf Ihre Häupter geflüchtet. Wir wollen durch unser Werk an Ihnen unser Dasein und unsere Schuld an alle vorhergehenden Zeitalter bezahlen; wir werden einst freudig sterben in dem Bewußtsein, daß Sie über unsern Gräbern leben werden unser verklärtes Leben.“ —

2. Fichtes Pädagogik.

Daß Fichte seine philosophischen Prinzipien auf die Pädagogik angewandte, ist bei dem aktiven Charakter Fichtes und seiner Philosophie nur folgerichtig, ist doch gerade die Pädagogik das Gebiet, das uns Einwirkung auf das Leben gestattet. Auch daß die Pädagogik auf philosophischem Fundament ruhen müsse, wenn sie Ersprießliches leisten wolle, ist von Fichte klar erkannt und des öfteren ausgesprochen worden. „Ohne Philosophie,“ heißt es in den „Reden an die deutsche Nation“, „wird die Erziehungskunst niemals zu vollständiger Klarheit in sich selbst gelangen. Beide greifen daher ineinander und sind, eins ohne das andere, unvollständig und unbrauchbar.“ So auch im „Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt“: Der Menschheit Hilfe und Rettung „hängt lediglich davon ab, daß die Menschenbildung im großen und ganzen aus den Händen des blinden Ohngefährs unter das leuchtende Auge einer besonnenen Kunst komme.“

Ehe man aber erziehlich einwirken will, muß man das Wesen des Zöglings kennen. Diese Ueberzeugung stand Fichte schon fest, als er 1788 Hauslehrer in Zürich war. Er führte ein „Tagebuch über die merkwürdigsten Erziehungsfehler, die meine lieben Prinzipale begehen.“ Die erste Eintragung beginnt: „Um über die Erziehung Susettens etwas Deutliches,

Bestimmtes und Ueberzeugendes zu sagen, ist es nötig, vorerst ihren gegenwärtigen Charakter genau zu schildern, und ich glaube, daß eine solche Schilderung auch sonst noch ihren Nutzen haben könne usw.“ Historisch ist dies Tagebuch auch als erstes Dokument der pädagogischen Schriftstellerei Fichtes von Interesse.

Es ist nach Kenntnis der Philosophie Fichtes nicht verwunderlich, wenn er das ganze Gewicht seiner pädagogischen Absicht auf die Beeinflussung des Willens gerichtet sein läßt. Fichtes Psychologie kann man eine Aktivitätspsychologie nennen; denn die Seele ist ihm nicht wie in der Vermögenspsychologie ein in die drei Vermögen Verstand, Gefühl und Wille gespaltenes Ganzes, ebensowenig huldigte er der mechanistischen Vorstellungslehre Herbart's. Er sah vielmehr, wie schon Kant, die Seele als einen Organismus aktueller Funktionen an. Wir könnten demnach seine psychologische Ansicht auch voluntaristisch nennen, da ihm der Wille die eigentliche Grundwurzel des Menschen ist: „Der Wille ist das lebendige Prinzip der Vernunft, ist selbst die Vernunft; die Vernunft ist durch sich selbst tätig heißt: der reine Wille, bloß als solcher, wirkt und herrscht. — Selbsttätige Vernunft ist Wille. Das Gesetz der übersinnlichen Welt wäre sonach ein Wille.“ (Best. d. Menschen.) Und den Willen zu bilden, erklärt Fichte als das A und O aller Erziehung überhaupt.

Über die Forderung einer Willensbildung ist noch zu wenig fest bestimmt. Fichte ist seiner Zeit die genauere Bestimmung des Charakters dieser Willensbildung schuldig. Er entwickelt nun, hauptsächlich in seinen „Reden an die deutsche Nation“, im Gegensatz zur alten Erziehung sein Erziehungsideal. Vorerst aber legt er die Notwendigkeit der Erziehung dar. Er erklärt in der ersten Rede nach der Schilderung der traurigen Zeitverhältnisse, daß mit einem Worte nur eine gänzliche Umgestaltung des bisher geltenden Erziehungswesens imstande sei, die deutsche Nation am Dasein zu erhalten; denn er will den strengen Beweis führen, „daß kein Mensch und kein Gott und keins von allen im Gebiet der Möglichkeit liegenden Ereignissen uns helfen kann, sondern daß allein wir selber uns helfen müssen, falls uns geholfen werden soll.“ Ähnlich schiebt Fichte den Menschen nicht nur den Bestand der Nation, sondern auch die Verantwortung für ihre eigene Seligkeit zu, ganz entsprechend dem Tätigkeitscharakter seiner Philosophie. In der überaus lesenswerten „Anweisung zum seligen Leben“ führt er aus: „Meine Meinung ist: Der Mensch sei nicht zum Elende bestimmt, sondern es könne Friede, Ruhe und Seligkeit ihm zuteil werden, schon hienieden, überall und immer, wenn er nur selbst es wolle; doch könne diese Seligkeit durch keine äußere Macht, noch durch

eine Wundertat dieser äußeren Macht ihm angefügt werden, sondern er müsse sie selber mit feinen eigenen Händen in Empfang nehmen.“

Fichte erkennt der alten Pädagogik das Verdienst zu, daß sie es an gutem Willen und auch an guten Ermahnungen nicht habe fehlen lassen. Aber ihre Erfolge waren gleich Null. Warum? Weil sie ihren Stolz in der Gewinnung eines gewissen Maßes von Erkenntnistoffen sah, sie sich darum ausschließlich an das Gedächtnis des Zöglings wandte, es ihr dabei aber niemals gelang, Affekte auszulösen, daß der Zögling von heißer Liebe und Sehnsucht zur Darstellung der Idee in feinem Leben getrieben wurde. Die Pflege des Gedächtnisses ist ein Leiden des Gemüts, das der Zögling nur sehr ungern erträgt, da Aktivität Lebenselement der Jugend ist. Die bisherige Erziehung bildete zu oberflächlich und vermochte nicht bis zur Wurzel der wirklichen Lebensregung und -bewegung durchzudringen. So bildete sie zwar etwas am Menschen, aber nicht den ganzen Menschen, und die vermittelte Bildung wurde höchstens Besitztum der Menschen, aber nicht ein organischer Bestandteil ihrer selbst.

Ferner beraubte sich die alte Erziehung ihrer besten Erziehungsfrüchte, daß sie des Glaubens an die Willensfreiheit des Zöglings lebte, indem ihr freier Wille das unentschiedene Schwanke zwischen gut und böse war. Letztes war es ein Fehlgriff, daß sie sich nur an die Minderzahl der sozial besser gestellten Stände wandte, das Volk aber, „auf welchem das gemeine Wesen recht eigentlich ruht, wurde von der Erziehungskunst fast ganz vernachlässigt und dem blinden Ohngefähr übergeben.“

Nun entwirft Fichte das Ideal der neuen Erziehung. Nicht nur ein Teil des Volkes soll des Segens der Erziehung teilhaftig werden, sondern jeder Bürger soll erfaßt werden. Leitet Fichte an anderen Orten das Recht jedes Menschen auf Entfaltung des in ihm ruhenden göttlichen Ideenplanes und den Ausbau seiner Kräfte aus der allgemeinen Rechtsgleichheit ab, so ist in den „Reden“ der nationale Gesichtspunkt vorherrschend. „Es bleibt sonach uns nichts übrig, als schlechthin an alles, ohne Ausnahme, was deutsch ist, die neue Bildung zu bringen, so daß dieselbe nicht Bildung eines besonderen Standes, sondern daß sie Bildung der Nation schlechthin als solcher und ohne alle Ausnahme einzelner Glieder derselben werde.“

Die neue Erziehung will den von der alten Erziehung respektierten freien Willen des Zöglings brechen, um „strenge Notwendigkeit der Entschließungen und die Unmöglichkeit des Entgegengesetzten in dem Willen“ hervorzubringen, „auf welchen Willen man nunmehr sicher rechnen und auf ihn sich verlassen könne.“

Diese Forderung Fichtes muß auf den ersten Anblick befremden, hat doch kaum einer so hoch von der menschlichen Freiheit gedacht wie er, und rechnete er doch die Stunde seines Lebens zu den schönsten, als ihm durch Kant die Gewißheit aufging, daß der Begriff der Freiheit nicht ein Phantom, sondern Realität sei. „Ich lebe in einer neuen Welt,“ schreibt er einmal, „seit ich die „Kritik der praktischen Vernunft“ gelesen habe. Dinge, von denen ich glaubte, sie könnten mir nie bewiesen werden, z. B. der Begriff einer absoluten Freiheit und Pflicht, sind mir bewiesen, und ich fühle mich darum umso froher. Ich glaube jetzt von ganzem Herzen an die Freiheit des Menschen und sehe wohl ein, daß nur unter dieser Voraussetzung Pflicht und Tugend überhaupt möglich sind.“

Und welche grundlegende Bedeutung der Freiheitsbegriff für Fichtes Philosophie hatte, mag eine einzige Stelle lehren: „Ich bin wirklich frei, ist der erste Glaubensartikel, der uns den Uebergang in eine intelligible Welt bahnt und in ihr zuerst festen Boden darbietet. Dieser Glaube ist zugleich der Vereinigungspunkt zwischen beiden Welten, und von ihm geht unser System aus, das ja beide Welten umfassen soll.“ (System der Sittenlehre.)

Wie hätte Fichte zum pessimistischen Deterministen werden können! Der Trugschluß findet seine Auflösung in dem Fichteschen Freiheitsbegriff, der von dem der alten Erziehung grundverschieden ist. Die alte Erziehung nannte das unentschiedene Schwanken zwischen rechts und links, gut und böse, Freiheit. Eine solche Freiheit wäre ein Danaergeschenk. Fichte will in seiner neuen Erziehung den Willen in einer ganz bestimmten Richtung derartig fest verankern, daß eine Richtungsänderung nicht mehr möglich ist, so daß die kausale Notwendigkeit des Willens darin besteht, immer nur das Gute zu tun. Darum fordert Fichte als formale Bestimmtheit des Willens „die Hervorbringung eines festen bestimmten und beharrlichen Seins, das nun nicht mehr wird, sondern ist, und nicht anders sein kann denn so, wie es ist.“ Aber „wer sich noch ermahnen muß und ermahnt werden, das Gute zu wollen, der hat noch kein bestimmtes und stets bereitstehendes Wollen, sondern er will sich dieses erst jedesmal im Falle des Gebrauchs machen; wer ein solches festes Wollen hat, der will, was er will, für alle Ewigkeit, und er kann in keinem möglichen Falle anders wollen denn also, wie er eben immer will, für ihn ist die Freiheit des Willens vernichtet und aufgegangen in der Notwendigkeit.“ — Und in dieser Notwendigkeit besteht, so paradox es klingt, gerade das Wesen der (sittlichen) Freiheit. — Mit dieser Bestimmtheit auf das sittlich Gute erhält der formal bestimmte feste Wille seine inhaltliche Erfüllung.

Nun erhebt sich die Frage: Wodurch erreicht die Erziehung die Bildung des sittlichen Wollens? Sicher nicht durch Reden und Predigen. So wollte es die alte Erziehung, sie versuchte durch Moralisieren den Menschen zu bessern und war verdrießlich, wenn ihr Predigen nichts fruchtete. Fichte belehrt: „Willst du etwas über ihn vermögen, so mußt du mehr tun als ihn bloß anreden, du mußt ihn m a c h e n, ihn also machen, daß er gar nicht anders wollen könne, als du willst, daß er wolle. Es ist vergebens zu sagen: Fliege! dem, der keine Flügel hat, und er wird durch alle deine Ermahnungen nie zwei Schritte über den Boden emporkommen; aber entwickle, wenn du kannst, seine geistigen Schwungfedern und lasse ihn dieselben üben und kräftig machen, und er wird ohne all dein Ermahnen gar nicht anders mehr wollen oder können denn fliegen.“

Neue Frage: Wie kann die Erziehung den Zögling m a c h e n? Die bisherige Erziehungskunst suchte durch Appell an die Selbstliebe und das sinnliche Wohlsein des Zöglings ihre Ziele zu erreichen. Sie sah nicht, daß sie auf diese Weise höchstens legales Verhalten erzielen konnte, niemals aber moralisches. Die neue Erziehung muß andere Wege gehen, „wir müssen,“ sagt Fichte, „an die Stelle jener Selbstliebe, an welche nichts Gutes für uns sich länger knüpfen läßt, eine andere Liebe, die unmittelbar auf das Gute schlechtweg als solches, und um sein selbst willen gehe, in den Gemüthern aller, die wir zu unserer Nation rechnen, setzen und begründen.“

Alle eudämonistischen Tendenzen sind Fichte ein Greuel und nach seiner Ansicht für die Zwecke der Erziehung unwirksam. „Es gibt nichts, das den Jüngling so von Grund aus verfeichte und um allen Geist bringe, als jenes eudämonistische System,“ sagt er einmal. Daß man sich regen und arbeiten müsse um der Erhaltung seines Lebens willen, das soll der Zögling am besten gar nicht hören; von der Liebe zum Guten rein um des Guten willen, ohne Nützlichkeitsabsicht, muß der Wille des Menschen genährt sein. Diese Liebe hat inniges Wohlgefallen am Guten im Gefolge. Dieses innige Wohlgefallen muß die Erziehung als festes und unwandelbares Sein ihres Zöglings hervorbringen, „worauf denn dieses Wohlgefallen durch sich selbst den unwandelbar guten Willen desselben Zöglings als notwendig begründen würde.“

Nun deduziert Fichte weiter: Wohlgefallen am Guten setzt ein dem Geist vorschwebendes Bild dieses Zustandes voraus. Und den Zögling zu befähigen, solch ein Bild sich s e l b s t ä n d i g entwerfen zu können, Vorbilder, Idealbilder zu erzeugen, das muß erster Zweck der Erziehung sein. Damit hat Fichte die elementarste Voraussetzung aller Willensbildung, die im Dienste der sittlichen Idee steht, aufgestellt:

S c h ö p f e r i s c h e S e l b s t t ä t i g k e i t !

„Diese eigene Tätigkeit des Zöglings in irgend einem Punkte nur erst anzuregen, ist das erste Hauptstück der Kunst. Ist dieses gelungen, so kommt es nur noch darauf an, die angeregte von diesem Punkte aus immer im frischen Leben zu erhalten, welches allein durch regelmäßiges Fortschreiten möglich ist.“ Geistige Tätigkeit unmittelbar anzustreben, ist das „ewige und ohne alle Ausnahme waltende Grundgesetz der geistigen Natur des Menschen.“

Anaushörlich wandelt Fichte dieses Grundprinzip ab. „Die Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit ist das, was man Erziehung nennt. Alle Individuen müssen zu Menschen erzogen werden, außerdem würden sie nicht Menschen.“ (Grundlagen des Naturrechts.) — „Ein zweites Hindernis des reinen Interesses für Wahrheit ist die Trägheit des Geistes, die Scheu vor der Mühe des Nachdenkens. Wir kommen dadurch nicht zur Wahrheit; denn Wahrheit ist Einheit, und diese muß tätig und mit Freiheit hervorgebracht werden, durch Anstrengung und eigene Kraftanwendung. Geseht, man käme durch ein glückliches Ohngefähr auf diesem Wege (d. i. durch untätiges Hingebensein) wirklich zu Vorstellungen, die an sich wahr wären, so wären sie es doch nicht für uns; denn wir hätten von der Wahrheit derselben uns nicht durch eigenes Nachdenken überzeugt.“ (Ueber Belebung und Erhöhung des reinen Interesses für Wahrheit.) — „Der innere Geist und Charakter dieser intellektuellen Erziehung, ohne welchen alle äußerlichen Fertigkeiten und Kenntnisse keinen Wert haben, ist der, daß der Zögling in der Tat und stets selbst arbeite, alles durch eigene Geisteskraft sich erwerbe, keineswegs aber nur mechanisch etwas anlerne. Die Methode, leicht oder spielend zu lehren und zu lernen, kann daher in einem vernunftgemäßen Erziehungsplane nicht eintreten, in welchem es gar nicht darauf ankommt, was da erlernt sei, sondern was der Zögling geistig vermöge und wie dies Vermögen durch den Stoff des Unterrichts entwickelt worden sei.“ (Aphorismen über Erziehung.)

Wenn Fichte an dieser Stelle über die Leichtigkeit des Lernens aburteilt, so würde er gewiß nicht die oft im Gewande des Spiels auftretende Arbeit in der modernen Methodik gerade des Anfängerunterrichts begriffen haben, sondern er will nur die Spielereien, wie sie bei den Philanthropen beliebt waren, treffen. So ist auch wohl sein Wort in der „Bestimmung des Gelehrten“ zu verstehen: „Für das jugendliche Alter ist der Scherz nicht gemacht, und es sind schlechte Menschenkenner, welche dieses glauben; wo die Jugend schon im Spiele zerfließt, da wird es nie zum Ernste und nie zum wirklichen Dasein kommen.“

Wenn die neue Erziehung Selbsttätigkeit als obersten Erziehungs- und Unterrichtsgrundsatz proklamiert, so folgt sie damit nur der Natur des heranwachsenden Menschen; denn „die Jugend ist das Alter der sich erst entwickelnden Kraft: allenthalben sind noch Triebe und Prinzipie übrig, die in neuen Schöpfungen aufzugehen bestimmt sind; der Jugend eigentlicher Charakter ist rastlose, nie unterbrochene Tätigkeit; natürlich und sich selbst überlassen, kann sie nie ohne Beschäftigung sein. Sie träge zu erblicken, ist der Anblick des Winters mitten im Frühlinge, der Anblick des Erstarrens und Verwelkens der soeben erst aufgekeimten Pflanze.“ (Das Wesen des Gelehrten.) Vor allem soll der Studierende es sich gesagt sein lassen, daß auf seine Geisteskraft in dem ewigen Gedanken der Gottheit gerechnet ist, und darum sieht Fichte auch die Hauptaufgabe der Akademie in der Bildung des Geistes zu der Fertigkeit, selbst die Resultate zu finden. Dabei gibt Fichte wichtige arbeits- schulmethodische Fingerzeige. Der Lehrer soll seine Schüler nicht mit fremden Augen sehen und mit den Worten eines anderen reden lassen. Nur dadurch gelangt man zur Kunst des Verstandesgebrauchs, daß der Zögling mit den Problemen selbst ringen muß. Nichts auf Autorität hinnehmen, ist Fichtes Grundsatz, Glaube ans Dogma ist ihm gleichbedeutend mit Charakterschwäche und Lumpigkeit der Gesinnung. „Vor allem muß der Mensch einmal in seinem Leben,“ sagt Fichte, „den auf immer und auf alle Fälle gültigen Vertrag mit sich eingehen, die Gründe aller seiner Ueberzeugungen sich selbst zu bilden, schlechterdings nichts in sich zu dulden, was er auf bloße Autorität hin angenommen hat.“ So kommt Fichte in seinem „System der Sittenlehre“ zu dem harten Wort: „Wer auf Autorität hin handelt, handelt notwendig gewissenlos.“

Selbstverständlich gibt es im Leben des Menschen eine Periode, in der dieser Satz keine Anwendung findet, es ist die Zeit der Kindheit. Das Kind ist noch nicht sittlich, es soll erst sittlich werden, es ist noch keine sich autonom in Freiheit bestimmende Persönlichkeit, es soll erst zu einer solchen heranreifen. Und darum haben die Erziehungsberechtigten das Recht und die Pflicht, die Freiheit des Kindes, die immer Endzweck bleiben soll, den Erziehungsgesetzen unterzuordnen, d. h. die Eltern und Erzieher haben das Recht, die Freiheit des Kindes zu beschränken, „sofern ihr Gebrauch dem Zwecke der Erziehung nachteilig sein könnte. Jede andere Beschränkung ist pflichtwidrig; denn sie ist zweckwidrig: ihre Freiheit soll ja gebildet werden, sie müssen sonach Freiheit haben für die mögliche Bildung . . . Der gegen den Zweck der Erziehung laufende Wille soll gebrochen werden.“ (System der Sittenlehre.) So vertritt Fichte eben infolge seiner Hochschätzung der Freiheit, die den Menschen über die Tierheit

erhebt, die Anwendung von Zwang und Zucht, um Freiheit und Moralität möglich zu machen. Durch Heteronomie zur Autonomie!

Nun zu den arbeitstechnischen Anweisungen Fichtes! Hochmodern ist, was Fichte im § 7 des „Reduzierten Planes einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt“ zu diesem Punkte sagt: „Kunstherrlichkeit kann nur also gebildet werden, daß der Lehrling nach einem bestimmten Plane des Lehrers unter desselben Augen selber arbeite. Bei unserer Aufgabe ist es die Kunst wissenschaftlichen Verstandesgebrauches, welche geübt werden soll. Der Lehrer gibt nur den Stoff und regt an die Tätigkeit; diesen Stoff bearbeite der Lehrling selbst; der Lehrer muß aber in der Lage bleiben, zusehen zu können, ob und wie der Lehrling diesen Stoff bearbeite, damit er aus dieser Art der Bearbeitung ermesse, auf welcher Stufe der Herrlichkeit jener stehe und auf diese den neuen Stoff, den er geben wird, berechnen könne.

Nicht bloß der Lehrer, sondern auch der Schüler muß fortdauernd sich äußern und mitteilen, so daß ihr gegenseitiges Lehrverhältnis werde eine fortlaufende Unterredung, in welcher jedes Wort des Lehrers sei Beantwortung einer durch das unmittelbar Vorhergegangene aufgeworfenen Frage des Lehrlings und Vorlegung einer neuen Frage des Lehrers an diesen, die er durch seine nächstfolgende Äußerung beantworte, . . . wodurch dann der wissenschaftliche Unterricht aus der Form einfach fortfließender Rede, die er im Buchwesen auch hat, sich verwandelt in die dialogische Form und eine wahrhafte Akademie im Sinne der Sokratischen Schule errichtet werde.“

Diese die geistige Tätigkeit anregende Erziehung erzeugt Erkenntnis. Aber nicht um die Erkenntnis als solche ist es der neuen Erziehung zu tun; die Erkenntnis, die in der alten Erziehung Hauptzweck war, ergibt sich jetzt gewissermaßen als Nebenprodukt und fällt als reife Frucht dem Zögling von selbst zu. Immer wieder prägt Fichte ein, daß Bildung zu reinem, selbstlosem Wollen das Erste der Erziehung sei, wenn auch das zeitlich Erste die geistige Bildung ist als das bedingende Mittel der sittlichen Bildung.

Die Ueberwertung der Erkenntnis ist es, was Fichte auch an Pestalozzi tadelt. Der Schweizer Menschenfreund wollte den Kindern der armen Schichten möglichst schnell zu Brot verhelfen und stattete sie darum frühzeitig mit den Elementen des Lesens und Schreibens aus. Fichte anerkennt die wohlwollende Absicht Pestalozzis, glaubt aber, daß er sich in einem Irrtum befinde, da er die Folgen der Armut beseitigen wollte, statt die Ursachen zu verstopfen. Fichte

ist des Glaubens, daß Armut und Elend von selbst fortfallen würden, wenn nur erst die Nationalerziehung durchgeführt sei. Und die verfrühte Erlernung des Lesens und Schreibens sei gerade das Mittel, die Menschen in Schatten und Nebel zu hüllen. Erst am Schlusse der Erziehung sollten diese Künste als letztes Geschenk den Zöglingen mit auf den Weg gegeben werden. Auch in anderen Punkten dachte Fichte, der konsequente Idealist, anders als der realpolitisch denkende Idealist Pestalozzi. So wollte z. B. Fichte aus philosophischen Gründen an die Stelle des ABC der Anschauung Pestalozzis ein ABC der Empfindung gesetzt wissen.

Im allgemeinen aber hatte Fichte eine unbegrenzte Hochachtung vor Pestalozzi, vor seinem unverfiegbaren, allmächtigen und deutschen Trieb und feiner Liebe zu dem armen, verwahrlosten Volke. Als ihm Pestalozzis Buch „Ein Blick über meine Erziehungszwecke und Erziehungsversuche“ in die Hände fiel, da war es ihm klar, daß eine neue Erziehung nur unter dem Zeichen Pestalozzis stehen könne. Die Lektüre von „Lienhard und Gertrud“ hatte ihn nach seinem eigenen Geständnis eine schlaflose Nacht voller Gedanken und Pläne gekostet, und an seine Gattin schrieb er: „Kannst du Pestalozzis „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ bekommen, so lies es ja. Ich studiere jetzt das Erziehungssystem dieses Mannes und finde darin das wahre Heilmittel für die kranke Menschheit.“ Er rühmt ferner an Pestalozzi, daß er anstatt des blinden Herumtappens „eine feste und sicher berechnete Kunst der Erziehung erstrebe und daß er von dem sehr richtigen Satze ausgehe, daß der erste Gegenstand der Erkenntnis des Kindes das Kind selbst sein müsse.“ Im ganzen urteilte Fichte über Pestalozzis Werk: „Er wollte bloß dem Volke helfen; aber seine Erfindung, in ihrer ganzen Ausdehnung genommen, hebt das Volk, hebt allen Unterschied zwischen diesem und einem gebildeten Stande auf, gibt statt der gesuchten Volkserziehung Nationalerziehung und hätte wohl das Vermögen, den Völkern und dem ganzen Menschengeschlechte aus der Tiefe seines dermaligen Elends emporzuhelfen.“ (Reden.) Fichtes Hochschätzung geht soweit, daß er in Pestalozzi „den letzten Retter und Heiland der Menschheit“ verehrt.

Doch mit der Bildung des guten Willens ist es Fichte nicht genug. Der Mensch hat nicht nur Erdenzwecke zu erfüllen, er ist ein Doppelwesen, das mit einem Teil seines Wesens, und zwar mit dem wesentlichsten, einer anderen, höheren, übersinnlichen Ordnung angehört. Die neue Erziehung muß darum den Zögling auch zur Einsicht in diese höhere Ordnung befähigen, ihn als Glied in der ewigen Kette des Geisteslebens überhaupt werten und ihn leiten, sich durch eigene Selbsttätigkeit ein Bild jener übersinnlichen Weltordnung zu entwerfen. Dann wird er erkennen, daß

„nichts wahrhaftig da sei außer das Leben, und zwar das geistige Leben, das da lebet in den Gedanken, und daß alles übrige nicht wahrhaftig da sei, sondern nur da zu sein scheine.“ (Reden.) Diese Erziehung zur Religion ist das letzte Geschäft der neuen Erziehung. Aber der Begriff Religion wird dabei von Fichte in einem andern Sinne gefaßt, als es bisher üblich war. Fichte zeigt, daß in der vergangenen Zeit und somit auch in der alten Erziehung die Religion nur eine Dienerin der Selbstsucht war, indem sie „Gott als Faden brauchte, um die Selbstsucht noch über den Tod des sterblichen Leibes hinaus in andere Welten einzuführen.“ (Reden.)

Fichte faßt Religion als Einwohnen unseres Lebens in Gott, oder, wie es in den „Aphorismen über Erziehung“ heißt, „heilige Ahnung eines über alle Sinnlichkeit Erhabenen und Hinneigung zu ihm“. In diesem Sinne kann er sagen, daß Gottvereinigung nicht erst nach dem Tode statthat, daß die Seligkeit vom Erdenleben keineswegs zeitlich getrennt ist und daß die Ewigkeit nicht erst jenseits des Grabes anbricht, sondern in unserem irdischen Dasein schon gegenwärtig sein kann und wir so „mehr Himmel diesseits des Grabes“ haben können. Ich kann es mir nicht versagen, zwei herrliche Stellen aus der „Anweisung zum seligen Leben“ hier wiederzugeben. Auf die Klage, daß wir Gott nie sehen, sondern nur immer seine Hülle, daß uns die Form — sei es als Stein, Kraut oder Tier, sei es als Natur- oder Sittengesetz — stets sein Wesen verhüllt, antwortet Fichte: „Erhebe dich nur in den Standpunkt der Religion, und alle Hüllen schwinden; die Welt vergeht dir mit ihrem toten Prinzip, und die Gottheit selbst tritt wieder in dich ein, in ihrer ersten und ursprünglichen Form, als Leben, als dein eigenes Leben, das du leben sollst und leben wirst, und die aus dem leeren Schattenbegriffe von Gott unbeantwortliche Frage: was ist Gott, wird hier so beantwortet: er ist dasjenige, was der ihm Ergebene und von ihm Begeisterte tut. Willst du Gott schauen, wie er in sich selber ist, von Angesicht zu Angesicht? Suche ihn nicht jenseits der Wolken; du kannst ihn allenthalben finden, wo du bist. Schaue an das Leben seiner Ergebenen, und du schaust ihn an; ergib dich selber ihm, und du findest ihn in deiner Brust.“ — Fichtes Religionsbegriff trägt natürlich auch die Züge seiner Philosophie. Darum beschreibt er das Bild und den inneren Geist des wahrhaft Religiösen: „Er erfasset seine Welt, den Gegenstand seiner Liebe und seines Strebens, nicht als irgendeinen Genuß; keineswegs als ob Trübsinn oder abergläubische Scheu ihm den Genuß und die Freude als etwas Sündhaftes vorstellte, sondern weil er weiß, daß kein Genuß ihm wirkliche Freude gewähren kann. Er erfasset seine Welt als ein Tun, welches er eben darum, weil es seine Welt ist, allein lebt und nur in ihm

leben mag, und nur in ihm allein Genuß seiner selbst findet. Dieses Tun will er nun hinwiederum nicht darum, damit sein Erfolg in der Sinnenwelt wirklich werde, wie ihn denn in der That der Erfolg oder Nichterfolg durchaus nicht kümmert, sondern er nur im Tun, rein als Tun, lebt, sondern er will es darum, weil es der Wille Gottes in ihm und sein eigener, eigentlicher Anteil am Sein ist. . . . Die Religion ist nicht bloßes andächtiges Träumen, die Religion ist überhaupt nicht ein für sich bestehendes Geschäft, das man, abgesondert von anderen Geschäften, etwa in gewissen Tagen und Stunden, treiben könnte, sondern sie ist der innere Geist, der alles unser, übrigens seinen Weg ununterbrochen fortsetzendes Denken und Handeln durchdringt, belebt und in sich eintaucht.“

Von solch hoher Warte aus betrachtet wird die Religion ihres Geschäfts, als Triebfeder zum Guten mit Lohn- und Straftendenz wirksam zu sein, entkleidet. Religion soll nach Fichte keinen praktischen Zweck im Leben erfüllen, dafür genüge die Sittlichkeit, aber für den Menschen selbst ist sie unentbehrlich, da sie ihm die höchsten und tiefsten Fragen seiner persönlichen Welt- und Lebensnot lösen hilft. Darum bedeutet die Erziehung zur Religion die Krönung der gesamten Erziehung, ohne welche der Mensch „in sich und für sich selber nicht vollendet wäre.“

Als besonderes Geschäft den Unterricht in der Religion zu betreiben, ist nach Fichte nicht nötig, die „innere Religiosität des Gemütes findet sich bei innerer Rechtschaffenheit des Gemütes und zweckmäßiger Geistesbildung ganz von selbst. Sie planmäßig anlehren zu wollen, würde den inneren Sinn dafür ertöten und den Heuchler bilden. — Die Unterweisungen in der positiven Landesreligion wird, wenn der Zögling in die Jahre kommt, an den Mythen derselben teilzunehmen, der Geistliche seiner Konfession (welches diese sei, ist unserer Erziehung völlig gleichgültig) besorgen, und unser Erziehungsplan wird jeder positiven oder negativen Einnischung und jedes Einflusses in diese Angelegenheit sich mit strenger Gewissenhaftigkeit enthalten.“ (Aphorismen über Erziehung.)

Jetzt erst ist das Bild der neuen Erziehung vollständig umrissen. Sie ist die Kunst, den ganzen Menschen durchaus und vollständig zum Menschen zu bilden, nicht bloß einen Schatten oder Schemen eines Menschen, durch die gleichmäßige Auszubildung sowohl des Verstandes als auch des Willens. Die Erziehung hat Klarheit des Verstandes und Reinheit des Willens zu pflegen. — Man könnte die Pflege des Gefühls vermessen. Doch auch daran hat Fichte gedacht, wenn er den Satz aufstellt, daß keine Erkenntnis, die der Zögling erwirbt, ihn tot und kalt lassen darf. In philosophischen Gedankengängen zeigt Fichte, wie die klare Erkenntnis

die reine Liebe zur Idealwelt entzündet und dadurch das dunkle Gefühl, die e i n e Ausprägung des menschlichen Grundtriebes und Wurzel der sinnlichen Selbstsucht, erstickt.

Jede Pädagogik, die entweder nur das Wissen oder das Handeln bildet, ist notwendig einseitig, und von Fichtes Standpunkt der Totalität aller seelischen Kräfte heißt einen Menschen erziehen: „ihm Gelegenheit geben, sich zum vollkommenen Meister und Selbstbeherrscher seiner g e s a m t e n Kraft zu machen. Der g e s a m t e n Kraft, sage ich, denn die Kraft des Menschen ist eine und ist ein zusammenhängendes Ganzes. Sogleich in der Erziehung einen abgeforderten Gebrauch dieser Kraft als Ziel ins Auge fassen würde nur überflüssig sein, wenn es nicht verderblich wäre. Der völlig und harmonisch ausgebildeten Kraft kann man es überlassen, von welcher Seite her sie sich der Welt und der Praxis in ihr nähern werde. Wer überhaupt nur wirklich i s t, ein vernünftiges und in jedem Augenblick selbsttätiges Wesen wird immer mit Leichtigkeit sich zu dem m a c h e n, was er in seiner Lage sein soll. Wer aber durch irgendeine äußerliche Einübung (Dressur) den leider mangelnden Tierinstinkt ersetzt hat, der bleibt eben in dieser Schranke befangen, die ihn wie eine zweite, ihm undurchdringliche Natur umgibt, und die Erziehung, der Unterricht hat ihn gerade beschränkt, getötet, statt ihn zu befreien und zum lebendigen Fortwachsen aus sich selbst fähig zu machen.“ (Aphorismen.) — Und in der „Bestimmung des Gelehrten“ stellt Fichte geradezu den imperativischen Satz auf: „Im Menschen sind mancherlei Triebe und Anlagen, und es ist die Bestimmung jedes einzelnen, alle seine Anlagen, soweit er nur irgend kann, auszubilden.“

Wenn Fichte so als Ziel alles höheren Bildungsstrebens nicht Wissens- a n s a m m l u n g, sondern Wissens b e h e r r s c h u n g aufzeigt, so gilt das mutatis mutandis auch für die Volksbildung. Dann verdient noch ein anderer Punkt Erwähnung: Fichtes Philosophie war, wie oben dargetan, Lebensphilosophie; seine Pädagogik ist nicht minder lebensbezogen: „Man studiert ja nicht, um lebenslänglich und stets dem Examen bereit das Erlernte in Worten wieder von sich zu geben, sondern um dasselbe auf die vorkommenden Fälle des Lebens anzuwenden und so es in W e r k e zu verwandeln; es nicht bloß zu wiederholen, sondern etwas Anderes daraus und damit zu machen: es ist demnach auch hier letzter Zweck keineswegs das Wissen, sondern vielmehr die Kunst, das Wissen zu gebrauchen.“ (Deduzierter Plan usw.)

Daß Fichte die Aufgabe der „wahrhaften Akademie“, der die Gelehrtenbildung obliegt, in moderner Weise in der Vermittlung der „besonnenen Kunst des Verstandesgebrauchs im Erlernen“ und in der „Kunst-

gemäßen Entwicklung des Bewußtseins der Weise des Erlernens“ sieht, sei noch einmal kurz angemerkt. —

Fichte war des festen Glaubens, in der Erziehung ein Allheilmittel für die Gebrechen seiner Zeit gefunden zu haben. Uengstliche Erwägungen, ob die Erziehung auch vermöge, was er von ihr erwartete, lagen seinem aktivistischen Geiste fern. Er glaubte fest an die Allmacht der Erziehung. Damit verband sich ein unverwüßlicher Optimismus an die Bildungsfähigkeit und den Veredelungswillen der Jugend. Er glaubte an die Jugend, an ihre Begeisterungsfähigkeit und ihren Tatendrang und sah in ihr die Vorboten einer neuen Menschheit; das Wort Pestalozzis: „Es wird besser werden, es wird ganz gewiß besser werden“ war auch sein Bekenntnis. Bestärkt wurde Fichte in seinem Optimismus durch seine Ansicht von der Naturanlage der Menschen. Er teilt die Ansicht von dem radikalen Bösen nicht, wie folgende Sätze in seinen „Reden usw.“ beweisen: „Die gewöhnliche Annahme, daß der Mensch von Natur selbstüchtig sei und auch das Kind mit dieser Selbstsucht geboren werde, . . . ist durchaus falsch. Da aus nichts sich etwas machen läßt . . ., wie sollte doch die Erziehung vermögen, jemals Sittlichkeit in das Kind hineinzubringen, wenn diese nicht ursprünglich und vor aller Erziehung vorher in demselben wäre? — Es ist eine abgeschmackte Verleumdung der menschlichen Natur, daß der Mensch als Sünder geboren werde: wäre dies wahr, wie könnte doch jemals an ihn auch nur ein Begriff von Sünde kommen, der ja nur im Gegensatz mit einer Nichtsünde möglich ist? Er lebt sich zum Sünder.“

Wer soll der Träger der neuen Erziehung sein? Fichte weist dem Staate diese Aufgabe zu. Früher erzog im wesentlichen die Kirche, und zwar hatte sie vorwiegend das Seelenheil der Menschen zum Gegenstand ihrer Pflege gemacht, „die Hauptsache war ein wenig Christentum und Lesen, und, falls es zu erschwingen war, Schreiben, alles um des Christentums willen. Alle andere Entwicklung der Menschen wurde dem ohngefährten und blind wirkenden Einflusse der Gesellschaft und dem wirklichen Leben selbst überlassen.“ (Reden.) Dabei blieb die breite Masse des Volkes von der Erziehung ausgeschlossen. Die Folge davon war, daß seit der Reformation, als die allgemeine Volksbildung hoffnungsreiche Ansätze gemacht hatte, bis auf den heutigen Tag der Bildungsstand sich in einem fortwährenden Verfall befindet. Darum fordert Fichte den Staat auf, sich auf seinen Beruf zu besinnen. Sorge für die Seligkeit seiner Bürger brauche er sich nicht zu machen, dagegen müsse er einsehen, daß seine Untertanen sehr der Bildung für das Leben auf dieser Erde bedürfen, daß aus

einer gründlichen Erziehung für dieses die für den Himmel sich als leichte Zugabe von selbst ergebe. Finanzielle Belastung dürfe den Staat nicht schrecken, da diese Befürchtung unangebracht sei. Wenn er die Summe, die er für die Heereshaltung ausgegeben habe, auf die Erziehung seiner Bürger verwende, dann, so prophezeite Fichte, könne der Staat sein stehendes Heer ruhig abschaffen. Die neue Erziehung bilde die Jugend in derart vollkommener Weise körperlich, geistig und sittlich aus, daß, wenn der Staat sie rufen und unter die Waffen stellen würde, er sicher sein könne, daß kein Feind sie schlagen werde. Eben solche wohlthätigen Wirkungen verspricht sich Fichte für das Wirtschaftsleben des Staates und die Rechtssicherheit, so daß der Staat aller Sorgen für Gerichts- und Polizeianstalten, Zucht-, Besserungs- und Armenhäuser ledig sei: „Frühe Zucht sichert vor der späteren sehr mißlichen Zucht und Verbesserung; Arme aber gibt es unter einem also erzogenen Volke gar nicht.“

Fichte ist so tief durchdrungen von dem Recht und der Pflicht des Staates als eines Kulturstaates, für die Erziehung seiner Bürger zu sorgen, daß er ihm die Befugnis zuspricht, von seinen Machtmitteln Gebrauch zu machen und die Eltern zu *zwingen*, ihre Kinder der neuen Erziehung zuzuführen. Der Staat „als höchster Verweiser der menschlichen Angelegenheiten und als der Gott und seinem Gewissen allein verantwortliche Vormund der Unmündigen“ hat das vollkommene Recht, die letzteren zu ihrem Heile zu *zwingen*. Fragt doch auch niemand den Staat nach seiner Vollmacht, die Bürger zum Waffen- und Kriegsdienst heranzuziehen!

Es ist nicht uninteressant zu sehen, daß Fichtes Anschauungen über Wesen und Kompetenz des Staates eine durchgreifende Wandlung durchgemacht haben. Den ersten Schriften Fichtes liegt die naturrechtliche Auffassung zugrunde, daß dem Staat keine Einwirkung auf die höhere Natur des Menschen zustehe. Der Staat sei lediglich Rechtsstaat, der Recht und Eigentum seiner Bürger zu schützen und für ihr materielles Wohl zu sorgen habe. In geistigen Angelegenheiten stehe dem Staate jedoch kein Recht der Einmischung zu. So heißt es in der „Grundlage des Naturrechts“: „Der Staat kann keinen Eingriff in Sachen des Gewissens tun. Er selbst also kann sich auch nicht in die Erziehung mischen. Er hat das Recht, öffentliche Anstalten zu machen; aber es muß von den Eltern abhängen, ob sie sich derselben bedienen wollen oder nicht. Er hat kein Zwangsrecht auf den Gebrauch derselben.“ — In den „Grundzügen des gegenwärtigen Zeitalters“ (1804) hat diese Auffassung Fichtes schon eine Lockerung erfahren, obwohl er auch jetzt noch dem Staat jegliche Einwirkung auf die Kulturgüter der Nation versagt. Neu ist der Gedanke der Absolutheit des Staates, der alle

Kräfte, einschließlich der Bildung, für sich beanspruchen kann. — In voller Schärfe ist dann das Wesen des Staates als eines Kulturstaates in den „Reden an die deutsche Nation“ bestimmt, die Fichte darum auch als Fortsetzung der „Grundzüge“ bezeichnet. —

Mit dem Zwang der allgemeinen Schulpflicht ist es nicht getan. Fichte hat über die *Organisation des Erziehungswesens* seine ganz besonderen Gedanken. Da Welt und Gesellschaft der gegenwärtigen Zeit vollständig verderbt sind, so ist es unumgängliche Pflicht des Staates, die Kinder aus dem „verpestenden Dunstkreise“, in dem sie leben, zu entfernen und einen reineren Aufenthalt für sie zu schaffen. Darum fordert Fichte die Einrichtung von Erziehungshäusern, in denen die Kinder mit ihren Lehrern leben, bei denen Fichte die Fähigkeit voraussetzt, „sich zu besinnen, daß die Kinder sie beobachten und das Vermögen, wenigstens so lange sich zusammenzunehmen, und die Kenntnis, wie man vor Kindern erscheinen muß.“ Und zwar sollen die Kinder nicht eher wieder in die menschliche Gesellschaft zurückkehren, bis sie vor aller Ansteckung gefeit sind.

Daß in diesen Erziehungsanstalten, „in denen nur lauter gute Beispiele den Zögling umgeben und alles Schlechte, Gemeine und Niedrige fern von feinem Auge gehalten wird“, der Gedanke der *Koedukation* durchgeführt wird, ist selbstverständlich, da eine Absonderung der Geschlechter zweckwidrig wäre und die Erziehung zu vollkommenen Menschen verhindern müßte. Beide Geschlechter „müssen erst gegenseitig ineinander die gemeinsame Menschheit anerkennen und lieben lernen, ehe sich ihre Aufmerksamkeit auf den Geschlechtsunterschied richtet und sie Gatten und Gattinnen werden.“ Die Gegenstände des Unterrichts sind für alle gleich, bei der körperlichen Arbeit wird die schwächere Kraft des weiblichen Körpers berücksichtigt.

Daß zur Geistespflege die *Ausbildung des Körpers* treten muß, ist für Fichte selbstverständlich; denn „der Körper ist so gut Ausdruck der *gesamten* menschlichen Kraft, als es der Geist ist, und es bleibt noch besonderer Zweck der Erziehung, den Zögling auch seines Körpers Meister zu machen, also daß er diesen besitze, in keinem Sinne aber von ihm besessen werde, auch nicht durch körperliche Stimmungen und Aufregungen. Hierher gehört zuerst Entwicklung und Fixierung der Sinne, des Auges, des Ohres und des allgemeinen Sinnes durch Gewöhnung an ununterbrochene Aufmerksamkeit und absolutes Nichtdulden des Zerstreutseins. — — Täglicher Genuß der frischen Luft, harmonische Ausbildung des Körpers durch gymnastische Übungen, wie Tanzen, Ringen, Fechten, Reiten, insgesamt auf den Zweck gerichtet, den Körper unter die Herrschaft des Geistes zu bringen und ihn zugleich zum starken, ausdauernden Werkzeuge desselben zu machen,

verstehen sich von selber im Ganzen dieses Erziehungsplanes.“ (Aphorismen.)

Auch über die innere Verfassung der Erziehungsanstalten hat sich Fichte geäußert. Haupterfordernis ist, daß in ihnen Lernen und Arbeiten verbunden sind und daß die Anstalten sich durch sich selbst erhalten. Der Zögling soll an Arbeitsamkeit gewöhnt werden, damit er lerne, sich später in Ehren selbst durchs Leben zu bringen und „damit er der Versuchung zur Unrechtheit durch Nahrungsorgen überhoben sei, und tief und als erster Grundsatz der Ehre soll es in sein Gemüt geprägt werden, daß es schändlich sei, seinen Lebensunterhalt einem andern denn seiner Arbeit verdanken zu wollen.“ (Reden.) Als Hauptarbeiten nennt Fichte Acker- und Gartenbau, Viehzucht und diejenigen Handwerke, deren ein kleiner Staat bedarf. —

Bergmann urteilt über Fichtes Erziehungsstaat: „Unter den großen Träumen des deutschen Idealismus hat Fichte am schönsten, platonischsten geträumt. Abgesondert von der erwachsenen Gemeinheit erbaut er hier ein kleines Paradies kindlich unberührter Menschen, einen neuen Garten Eden, über dessen Mauern der Schmutz der Wirklichkeit keine Wellen schlägt, eine Pflanzschule reiner Sittlichkeits- und Bürgertugend, aus der die befruchtenden Samenkörner des Idealmenschentums dereinst hinausfliegen sollen in alle Welt“ (a. a. O. S. 269). —

Es kann Erstaunen erregen, daß Fichte die Kinder der Familien-erziehung so ganz entziehen will, während Pestalozzi zur selben Zeit die Familie als den Mutterchoß aller wahren Erziehung bezeichnet. Fichte will mit Pestalozzi über die Hoffnungen, die er sich von der Erziehung durch die Mutter macht, nicht streiten, er hält sie indes für den höheren Begriff einer Nationalerziehung für untauglich. „Die Familienerziehung verwerfe ich geradezu, weil die öffentliche besser ist“, lautet ein Wort Fichtes. Erst dann, wenn eine Generation durch die neue Erziehung hindurchgegangen ist, hält Fichte den Gedanken für diskutabel, ob man einen Teil der Nationalerziehung abtrennen und der Familienerziehung überweisen könne.

Es wurde als Eigentümlichkeit der neuen Erziehung schon vermerkt, daß Fichte sein Augenmerk nicht wie bisher allein der Bildung der höheren Stände zuwendet, sondern daß er alle Volkskreise erfassen will, denn „jeder Stand ist notwendig, jeder verdient unsere Achtung; nicht der Stand, sondern die würdige Behauptung desselben ehrt das Individuum.“ Selbst der Gelehrte muß durch die allgemeine Nationalbildung hindurchgehen „und den ersten Teil derselben, die Entwicklung der Erkenntnis an Empfindung, Anschauung und dem, was an die letzten geknüpft wird, vollständig und klar

erhalten haben.“ Die Grundschule, wie wir heute sagen würden, muß von jedem Volksglied durchgemacht werden: in Fichtes demokratischem Staat eine Selbstverständlichkeit. Erst bei erkennbarer Begabung tritt Differenzierung ein, und zwar soll nur dem Knaben, „der eine vorzügliche Gabe zum Lernen und eine hervorstechende Hinneigung nach der Welt der Begriffe zeigt“, erlaubt werden, den Gelehrtenberuf zu ergreifen. „Jedem aber, der diese Eigenschaften zeigt, wird sie es ohne Ausnahme und ohne Rücksicht auf einen vorgeblichen Unterschied der Geburt erlauben müssen; denn der Gelehrte ist es keineswegs zu seiner eigenen Bequemlichkeit, und jedes Talent dazu ist ein schätzbares Eigentum der Nation, das ihr nicht entrisen werden darf.“ (Reden.)

So erhob Fichte schon die Forderung, deren annähernde Verwirklichung erst ein Jahrhundert nach ihm gelungen ist: die Forderung der Einheitschule, und die Parole: Freie Bahn dem Tüchtigen! aber kein geistiges Proletariat! weist auf Fichte zurück.

Mit der Forderung Fichtes auf Erziehungsanstalten, deren Besuch für alle verpflichtend ist, erhält seine Pädagogik einen sozialen Charakter und stellt darin gegenüber der Pädagogik der Vorzeit etwas Neues dar. Die Pädagogik vor Fichte war vorzugsweise Individualpädagogik gewesen. Fichte schätzt den Wert des Individuums nur in seiner Leistung und Bedeutung für die Gesamtheit. „Nichts Einzelnes vermag zu leben in sich und für sich, sondern alles lebt in dem Ganzen. . . . Unter dieser heiligen Gesetzgebung, willig oder unwillig, gefragt oder nicht gefragt, stehen wir alle, und es ist nur ein schwerer Fiebertraum, der die Stirn des Egoisten umzieht, wenn er glaubt, daß er für sich allein zu leben vermöge.“ (Grundzüge.) Jeder Einzelne ist nur ein Glied in der großen Menschheitskette, und er lebt nur durch das Opfer früherer Generationen; denn das ist das Gesetz jedes höheren Lebens, daß man sein Leben an die Gattung, d. h. an die Idee setze. „Daß unser Zeitalter sein Wesen treiben kann, wie es dasselbe treibt, ist lediglich dadurch wirklich geworden, daß edle und kräftige Menschen allen Lebensgenuß für Ideen aufgeopfert haben, und wir selber mit allem, was wir sind, sind das Resultat der Aufopferung aller früheren Generationen, und besonders ihrer würdigsten Mitglieder. . . . Und sonach besteht das vernunftmäßige und darum rechte, gute und wahrhaftige Leben darin, daß man sich selbst in den Ideen vergesse, keinen Genuß suche noch kenne, als den in ihnen und in der Aufopferung alles anderen Lebensgenusses für sie.“ (Grundzüge.)

So ergibt sich für jeden die Pflicht, sich so vollkommen wie möglich auszubilden, um der Gesellschaft das, was sie für uns getan, wiedergeben

zu können; denn „jeder wisse, daß er sich dem Ganzen ganz schuldig ist, und genieße nur oder darbe, wenn es sich so fügt, mit dem Ganzen. . . . Wer auch nur überhaupt an sich als Person denkt und irgendein Leben und Sein und irgendeinen Selbstgenuß begehrt, außer in der Gattung und für die Gattung, der ist im Grund und Boden, mit welchen anderweitigen guten Werken er auch seine Mißgestalt zu verhüllen suche, dennoch nur ein gemeiner, kleiner, schlechter und dabei unseliger Mensch. . . . Und so gibt es nur eine Tugend, die — sich selber als Person zu vergessen, und nur ein Laster, das — an sich selbst zu denken.“ (Grundzüge.) — Umgekehrt ist es ein Verbrechen der Gesellschaft, irgendeinen „Sohn der Ewigkeit, in welchem sicher auch ein Göttliches wohnt, zu verlassen, so daß das Bild Gottes, die Menschheit, befudelt ist und erniedrigt und in den Staub getreten.“ (Anweisung.)

Ein besonderes Gepräge erhalten Fichtes Erziehungsgedanken noch durch ihre nationale Färbung. Nicht erst die vaterländische Not hat Fichtes Augenmerk auf Erziehungsfragen gelenkt; aber unter ihrem Druck hat sein Erziehungsdenken Wucht und Schwung, Weite und Tiefe erhalten. Nach Fichte ist gerade das deutsche Volk vor allen anderen Völkern dazu berufen, die edelsten Güter der Menschheit zu pflegen und weiterzugeben, der Träger des heiligen Grals, die Hülle des Ewigen zu sein, weil ihm die Deutschen „das Volk schlechtweg“ sind, dem „bis auf diesen Tag die Quelle ursprünglichen Lebens fortgequollen wie keiner anderen Nation“. Die Deutschen sind die Seher, die gewürdigt wurden, Gesichte zu haben, die göttliche Idee, die dem Weltplan zugrunde liegt, in ihrer Reinheit zu schauen. Daraus erwächst ihnen aber auch der Beruf, an der Verwirklichung der göttlichen Idee zu arbeiten; so erfüllen sie nicht nur eine nationale Aufgabe, sondern eine allgemeine menschliche: die Deutschen haben eine Weltmission zu erfüllen. Und die neue Erziehung ist nicht nur das einzige Hilfsmittel, das „uns retten könne von allen Uebeln, die uns drücken“, sondern es bleibt auch kein anderer Ausweg, den Bestand der ganzen Menschheit zu sichern. Darum richtet Fichte einen gewaltigen Appell an die Deutschen, in dieser Stunde ihrer erhabenen Sendung eingedenk zu sein. Er beschwört sie im Namen ihrer Ahnen, er beschwört sie im Namen der noch ungeborenen Geschlechter: „Wenn ihr versinkt, so versinkt die ganze Menschheit mit, ohne Hoffnung einer einstigen Wiederherstellung.“

Fichte selbst glaubte felsenfest an die umwälzende Kraft der neuen Erziehung. Er führt am Schluß der dritten Rede seiner „Reden an die deutsche Nation“ seine Hörer im Geiste an das Wasser Chebar und läßt sie das Gesicht des Sehers Hiesekiel schauen, wie das weite Feld voller Toten-

gebeine durch göttlichen Odem wieder belebt wurde. Fichte schließt das Bild mit der Zuversicht: „Lasset immer die Bestandteile unseres höheren geistigen Lebens ebenso ausgedorrt und eben darum auch die Bande unserer National-einheit ebenso zerrissen und in wilder Unordnung durcheinander zerstreut herumliegen wie die Totengebeine des Sebers; lasset unter Stürmen, Regengüssen und sengendem Sonnenscheine mehrere Jahrhunderte dieselben gebleicht und ausgedorrt haben — der belebende Odem der Geisterwelt hat noch nicht aufgehört zu wehen. Er wird auch unseres Nationalkörpers erstorbene Gebeine ergreifen und sie aneinanderfügen, daß sie herrlich dastehen in neuem und verklärtem Leben.“

Benußte Literatur:

- Fichte: Sämtliche Werke. (Berlin 1846.)
 Bergmann: Fichte, der Erzieher zum Deutschtum. (Leipzig 1915.)
 Engelhardt: J. G. Fichte, ein deutscher Mensch und Denker. (Hamburg 1919.)
 Wagner: Fichtes Anteil an der Einführung der Pestalozzischen Methode in Preußen. (Leipzig 1914.)
 Vogel: Die Pädagogik Fichtes in ihrem Verhältnis zu derjenigen Schleiermachers dargestellt und kritisch gewürdigt. (Dissert. Erlangen 1909.)
-

III. Kapitel:

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher.

Schleiermacher wurde am 21. November 1768 als Sohn eines reformierten Feldpredigers Friedrichs II. geboren. 15-jährig trat er in das Pädagogium der Brüdergemeinde zu Niesky ein. Hier und auf dem Brüderseminar zu Barby hat sein religiöses Fühlen und Denken tiefgehende Eindrücke erfahren. Er studierte in Halle Theologie und Philosophie, war Hauslehrer in der gräflich Dohnaschen Familie in Schlobitten (Ostpreußen) und wurde 1795 Prediger an der Charité in Berlin. Nach sechsjähriger Tätigkeit hier selbst wirkte er als Hofprediger in Stolp, dann als Universitätsprofessor in Halle, um 1807 als Prediger und Universitätsprofessor nach Berlin zurückzukehren. Hier ist er 1834 gestorben.

Hauptwerke: Der christliche Glaube. 2 Bde. 1821.

Ueber die Religion (Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern.) 1799.

Monologen 1799.

1. Einleitung.

Es bedarf keiner Frage, daß Schleiermachers Pädagogik in seiner Philosophie gründet. Aber doch ist der Zusammenhang nicht so offenkundig und geschlossen, daß erstere ohne letztere nicht bestehen könnte. Sicher gilt das von der Metaphysik Schleiermachers, die in ihrer Ineinssetzung von Denken und Sein — „Wissen und Sein gibt es für uns nur in Beziehung aufeinander. Das höchste Bild aber des höchsten Seins, also auch die vollkommenste Auffassung der Gesamtheit alles bestimmten Seins, ist die vollständige Durchdringung und Einheit von Natur und Vernunft“ — als Identitätsphilosophie zu bezeichnen ist. Deutlicher dagegen sind die Verbindungsklinien zwischen der Ethik und der Pädagogik zu erkennen. Wenn

z. B. nach Schleiermacher Ethik ein „Handeln der Vernunft auf die Natur, ein Naturwerden der Vernunft“, d. i. eine organische Durchdringung von Natur und Vernunft ist, so ist die Quelle ganz deutlich aufgezeigt, aus welcher der Begriff der Pädagogik Schleiermachers sowie sein Erziehungsziel gespeist sind. Daß ethische Normen aber nicht nur für die Theorie der Pädagogik bestimmend sind — Schleiermacher nennt die Pädagogik „eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft“ — sondern daß das ganze pädagogische System Schleiermachers an ihnen orientiert ist, das wird aus der Darstellung ersichtlich werden. Die Art der Behandlung der Pädagogik seitens Schleiermachers ist durch die Form seiner philosophischen Denkweise eindrücklich bestimmt. Schleiermacher ist Dialektiker, er denkt gern in Gegensätzen. Und so behandelt er auch die pädagogischen Probleme durchaus dialektisch, überall in oft ermüdender Breite das Für und Wider erwägend.

Schleiermacher hat dreimal Vorlesungen über Pädagogik gehalten: 1813/14, 1820/21 und 1826. Erst nach seinem Tode sind seine Vorlesungen veröffentlicht worden. Die von C. Plaz besorgte Ausgabe vom Jahre 1849, bestehend aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlaß und Kollegnachschriften, stellt einen stattlichen Band von über 800 Seiten dar.

Da die Pädagogik Schleiermachers auch ohne Kenntnis seiner Philosophie verständlich ist, erübrigt sich eine Darstellung letzterer. Der folgende Abriß der „Erziehungslehre“ Schleiermachers behandelt im ersten Teil allgemeine grundlegende pädagogische Fragen und stellt im zweiten Teil die pädagogischen Ideen Schleiermachers systematisch dar.

2. Allgemeine pädagogische Grundfragen.

Es ist von altersher Sitte, an den Anfang pädagogischer Ueberlegungen die Frage nach dem Ziel der Erziehung zu stellen. Folgen wir dieser Gepflogenheit auch bei der Darstellung der Pädagogik Schleiermachers!

Das Ziel der Erziehung ergibt sich ihm aus der Fragestellung nach der Bestimmung der Menschheit überhaupt. Hier formuliert Schleiermacher: „Die Bestimmung des Menschen ist, die Welt in sich aufzunehmen und sich in der Welt darzustellen“, und einer seiner tiefstinnigsten Aphorismen lautet: „Die Erziehung setzt den Menschen in die Welt, insofern sie die Welt in ihn hineinsetzt, und sie macht ihn die Welt gestalten, insofern sie ihn durch die Welt läßt gestaltet werden.“ Der Mensch steht demnach Zeit seines Lebens in Korrelation zu der ihn umgebenden Welt, insofern die Welt an dem Menschen formt und seine Wesensgestalt bedingt

und indem der Mensch seinerseits wieder in den Lebensprozeß der Welt gestaltend eingreift. Ein stetiges Nehmen und Geben: das ist Menschentum. Gerade heute, wo in Philosophie, Psychologie und Pädagogik das Denken den vielverschlungenen Strukturen von Kultur und Menschensein nachgeht und die mannigfachen Lebensbezüge, in denen der Mensch zur Kulturwelt steht, aufzuzeigen sich bemüht, dürfte man für Schleiermachers These Verständnis bezeigen.

Von hier aus ergibt sich leicht eine Antwort auf die Frage nach dem Ziel der Erziehung. Es ist zweigipflig; die Erziehung soll die persönlichen Eigentümlichkeiten des Menschen entwickeln und ihn tüchtig machen für die Lebensgemeinschaften, in denen er später wirken muß. Diese Zielformulierung erheischt nähere Bestimmung. Die Entwicklung der persönlichen Eigenart des Menschen meint nicht die Herausstellung der nur naturhaften, individuellen Eigenform; dafür ist bei Schleiermacher die Pädagogik viel zu eng mit der Ethik verknüpft, bezeichnet er sie doch geradezu als eine von der Sittenlehre ausgehende Disziplin, als eine in genauer Beziehung zur Ethik stehende und sich an dieselbe anschließende Kunstlehre. Innerhalb der Sphäre des Sittlichen sollen durchaus alle Eigentümlichkeiten des Menschen ausgebildet werden; denn „die menschliche Natur ist nur vollständig, inwiefern diese Verschiedenheiten aus ihr heraustreten. Es soll sich uns im Gebiete der menschlichen Natur die ganze Mannigfaltigkeit der Erscheinungen entfalten. . . . Eben durch sie ist jeder Mensch eine eigene Modifikation der Menschheit, . . . eine Modifikation des unendlichen Reichtums der menschlichen Natur.“¹⁾ Aber die individuellen Differenzen finden ihren Maßstab an der Idee des Sittlichen. Und darum lautet Schleiermachers Grundsatz: „Alles, was ethisch angesehen eine Unvollkommenheit, eine negative Größe ist, dem muß entgegengewirkt werden. . . . Und so gibt es denn für die Erziehung keine andere Regel als für das sittliche Leben überhaupt.“ So ist Pädagogik auch für Schleiermacher die Sphäre, in der sich Sein und Sollen berühren.

Auch der zweite Gipfel des Erziehungszieles: Ertüchtigung des Menschen für die Lebensgemeinschaften, ist ethisch unterbaut. Der Mensch soll nicht nur dazu gebildet werden, an den Aufgaben der verschiedenen Lebensformen (Schleiermacher nennt deren vier: Staat, Kirche, Gesellschaft und Wissenschaft) teilzunehmen und ihren Geist im übrigen so belassen, wie

¹⁾ „Es ist mir klar geworden, daß jeder Mensch auf eigene Art die Menschheit darstellen soll, in einer eigenen Mischung ihrer Elemente, damit auf jede Weise sie sich offenbare und wirklich werde in der Fülle der Unendlichkeit alles, was aus ihrem Schoße hervorgehen kann.“ (Monologen).

er ist, sondern „die Erziehung soll zugleich die Kraft und Freiheit in dem Zögling entwickeln, um den Unvollkommenheiten entgegenzuarbeiten.“ Also nicht nur ein Genießer der Kulturgüter soll das Produkt unserer Erziehung sein, sondern zugleich ihr Förderer.²⁾

Was macht nach Schleiermacher den Begriff der Erziehung aus? Formal betrachtet ist Erziehung die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere und bezweckt materialiter „die Einleitung und Fortführung des Entwicklungsprozesses des einzelnen“ durch das Erziehen im engeren Sinne, d. i. „Entwicklung der Gesinnung und des ganzen geistigen Wesens im allgemeinen“ und durch den „Unterricht oder die Mitteilung von Kenntnissen und Fertigkeiten.“

Die Notwendigkeit der Erziehung ergibt sich aus der Tatsache, daß nicht nur „jede folgende Generation hinter der früheren sehr zurückbleiben würde, wenn die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere fehlte, sondern auch daß jede Generation von vorn anfangen müßte und etwas tun, was vorher schon getan wäre, und es könnte von der Entwicklung des Menschengeschlechts keine Rede sein.“ So gesehen, ist Erziehung eine sittliche Aufgabe. Pädagogik ist, wie Schleiermacher sich ausdrückt, die Probe für die Ethik; denn „jedes System der Ethik kann nur zeigen, daß es Wahrheit in sich habe, wenn eine Methode aufgestellt werden kann, dasselbe zu realisieren.“

Damit ist zugleich über die Bedeutung der Erziehung entschieden. Hier ist Schleiermacher mit seinen bedeutendsten Zeitgenossen einig: „Es beruht alle wesentliche Förderung des ganzen menschlichen Lebens auf der Erziehung, . . . Heilung für die Gebrechen aller Sphären (Schleiermacher meint damit die verschiedenen Lebensgemeinschaften) kommt nur durch die Erziehung.“

Jetzt wäre zu fragen: Ist die Pädagogik in ihrer Wirkung allmächtig oder nicht? Kann sie aus jedem Menschen machen, was sie will, oder sind ihrem Einfluß Grenzen gesteckt, und welcher Art sind diese Grenzen? Schleiermacher erörtert auch diese Frage in dialektischer Weise; er entscheidet sich, da die Anthropologie und die Psychologie die nötigen Einsichten in das Anlagekapital und die Entwicklungsgefeße der menschlichen Seele noch nicht erarbeitet haben, weder für das eine noch für das andere Extrem, er steht vielmehr auf dem Konvergenzstandpunkt: der Mensch ist ein Produkt aus Anlage und äußerer Einwirkung, so daß der Erziehung die

²⁾ Im Hinblick auf die pädagogischen Strömungen der Gegenwart (Individual-, Sozial-, Persönlichkeits-, Kulturpädagogik) ergeben sich interessante und fruchtbare Verbindungsklinien von der Pädagogik Schleiermachers zur Pädagogik unserer Tage.

Aufgabe zufällt, sowohl zu erregen als zu leiten, und zwar stets unter der Norm der sittlichen Ideen.

Das Problem einer allgemeingültigen Pädagogik löst sich im Rahmen desjenigen einer Theorie der Pädagogik. „Was soll unsere Theorie für eine Gestalt haben?“ fragt Schleiermacher. Er entscheidet: Die Pädagogik als Wissenschaft ist eine Synthese von Spekulation und Empirie; denn „wäre die Pädagogik etwas Spezielles, dann könnte gar nichts dieser Theorie auf einen wissenschaftlichen Charakter Anspruch geben. Bloße Empirie kann nicht wissenschaftlich sein, wenngleich eine Menge von geistreichen und scharfsichtigen Beobachtungen aufgestellt werden können. Es muß im Gegenteil der Pädagogik das Spekulative zum Grunde liegen.“ Und so ist die Theorie der Erziehung nur „die Anwendung des spekulativen Prinzips der Erziehung auf gewisse gegebene faktische Grundlagen.“ Das spekulative Element in der Pädagogik fließt für Schleiermacher aus der Ethik: ethische Prinzipien sind die Kriterien für das Erziehungsziel sowie für einzelne pädagogische Handlungen. Die gegebenen faktischen Grundlagen, von denen eine praktische Pädagogik nicht abstrahieren kann, sind die verschiedenen leiblich-seelisch-geistigen Strukturen der einzelnen Individuen und die der verschiedenen Lebensformen der Kultur. An diesen gegebenen faktischen Grundlagen scheitert die Theorie einer allgemeingültigen, für alle Zeiten und für alle Räume geltenden Pädagogik.

Aber bedarf es denn überhaupt einer Theorie der Erziehung? Ist nicht die Praxis stets älter als die Theorie und nicht viel mehr eine Gabe des Gefühls als der logischen Konstruktion? Schleiermacher muß zugeben, daß die Dignität der Praxis unabhängig ist von der Theorie, aber „die Praxis wird mit der Theorie eine bewußtere.“ Dabei ist aber die pädagogische Theorie weit davon entfernt, Kasuistik zu sein. Da, wie weiter unten ausgeführt wird, die Haupttätigkeiten der pädagogischen Einwirkung Gegenwirkung und Unterstützung sind, so hat die pädagogische Theorie nichts anderes zu tun, „als die gegenwirkende und unterstützende pädagogische Tätigkeit aufzustellen und deren gegenseitiges Verhältnis nachzuweisen; dem Leben selbst haben wir dann zu überlassen, was in jedem Augenblick getan werden sollte. Die Theorie leistet nur den Dienst, welchen das besonnene Bewußtsein überall in der Praxis leistet; denn wo wahre Besonnenheit ist, da wird auch im Leben immer auf den Komplex der Aufgabe gesehen, nicht auf den Augenblick allein. . . . Nur dann wird das, was die Päd-

gogik als Regel aufzustellen vermag, richtig angewendet werden, wenn derjenige, der pädagogisch einzuwirken unternimmt, mit richtigem Gefühl und Sinn begabt ist und die verschiedenen Verhältnisse zu würdigen versteht. Es verhält sich mit der Pädagogik wie mit der Politik. Beiden gereicht es zum Verderben, wenn man glaubt, es ließen sich in diesen Theorien Regeln aufstellen, die das Prinzip ihrer Anwendung schon in sich trügen und wobei es eines leitenden Gefühls nicht bedürfte. Dies ist den sittlichen Künsten ebensowenig eigen wie den bildenden.“

Bezeichnet Schleiermacher die Pädagogik neben der Politik als eine Kunst, so will aber beachtet sein, daß der Begriff nicht immer von gleichem Umfang und gleicher Tiefe ist. Einmal ist der Kunstcharakter der Pädagogik in der Anerkennung der Fertigkeiten als der einen Aufgabe der Erziehung gegeben. Viel tiefer und komplizierter erscheint es, wenn die Entwicklung der Gesinnung des Zöglings ebenfalls Kunst genannt wird. Hier versagt die bloß äußere, mehr mechanisch geartete, virtuosenhafte Handhabung der Kunstregeln, hier spielen irrationale Faktoren eine große Rolle; hier tritt, wie Schleiermacher sagt, das eigentliche Genie des Erziehers hervor. Ist aber nach Schleiermachers Formulierung das Erziehen eine Kunst, so folgt, daß die pädagogische Praxis ebensogut der Theorie bedarf wie jegliche Kunst einer Kunstlehre.

Ist die Erziehung zeitlich zu begrenzen? d. h. läßt sich ein Anfangs- und Endpunkt festsetzen? Den Beginn der Erziehung verlegt Schleiermacher schon in die Zeit des Fötallebens des Kindes; der Endpunkt ist schwieriger zu bestimmen. Da das menschliche Leben beständig aus zwei Faktoren zusammengesetzt ist, „der von innen ausgehenden Lebens-tätigkeit des Einzelnen und der Einwirkung anderer auf ihn“, so würde „die Einwirkung erst aufhören mit dem Leben zugleich, so wie sie mit dem Leben zugleich anfängt.“ Diese Ansicht widerstreitet aber dem Begriff der Erziehung als der Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere. Darum entscheidet Schleiermacher, daß die Erziehung im eigentlichen Sinne ein früheres Ende nehmen muß als das Leben selbst, nur kann der Endpunkt nicht zeitlich fixiert werden, sondern er ist variabel, da das Endziel der Erziehung, „die Darstellung einer persönlichen Eigentümlichkeit des Einzelnen“, bei den verschiedenen Individuen verschieden schnell erreicht wird.

Längere Ausführungen widmet Schleiermacher dem Problem der Aufopferung eines gegenwärtigen Moments im Interesse eines zukünftigen. Das Kind lebt zweifellos ganz in der Gegenwart, ein Zukunftsbewußtsein hat es noch nicht. Aber „jede pädagogik

gogische Einwirkung stellt sich dar als Aufopferung eines bestimmten Momentes für einen künftigen, und es fragt sich, ob wir befugt sind, solche Aufopferungen zu machen?“ Das Problem ist zweischneidig: vom ethischen Standpunkt aus betrachtet erscheint es verwerflich, „daß ein Lebensaugenblick als bloßes Mittel für einen andern diesem andern könne aufgeopfert werden“, mag beim Kinde das Bewußtsein davon mehr oder weniger deutlich bzw. überhaupt nicht vorhanden sein. Pädagogisch gesehen wäre es aber nicht zu billigen, wollten wir die Frühlingszeit des Lebens verrinnen lassen, ohne für die Zukunft zu säen. Wir entgehen diesem Dilemma nur durch folgenden Kanon: „Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; je mehr sich beides durchdringt, um je vollkommener ist die pädagogische Tätigkeit.“

In den ersten Lebensjahren fallen die Befriedigung des Gegenwartsmomentes und die Zukunftseinwirkung zusammen, jenes ist das Spiel, diese nennt Schleiermacher Übung. Solange die Einsicht des Kindes in die Berechtigung pädagogischen Tuns noch nicht erwacht ist, gilt die Formel: „Im Anfang sei die Übung nur an dem Spiel.“ Die Sprache der Alten kommt Schleiermacher bei dieser Formulierung zu Hilfe; denn „es ist ein und dasselbe Wort, durch welches Übungen bezeichnet werden, die mehr das Spiel, und andere, die mehr den Ernst andeuten. Gymnastik und Musik, jedes ist beides, die spielende und die ernste Beschäftigung.“

Ueber das Thema „Spiel“ hat Schleiermacher nicht eingehender gehandelt; er hat uns aber einige schöne Aphorismen darüber geschenkt, die hier ohne weiteren Kommentar folgen mögen. „Spielen ist eigentlich das reine in der Gegenwart sein, die absolute Negation der Zukunft.“ — „Allgemein kann das Kindsein ausgedrückt werden durch Spielen, das Menschwerden durch Übung.“ — „Allgemeine Maxime: das Kindsein muß das Menschwerden nicht hindern, und das Menschwerden nicht das Kindsein.“ — „Das Kindsein wird gehindert durch alles, was das Kind nur um eines fernern Zweckes willen tut.“ — „Man kann wie in das Lernen zuviel Spielen, so auch in das Spielen zuviel Lernen bringen. Etwas durchdrungen von seinem Gegenteil muß aber beides sein in der ersten Periode.“

Wer soll erziehen? In erster Linie und im ersten Lebensstadium fällt die Erziehung naturgemäß dem Hause zu. Zu einem gewissen Zeitpunkt muß jedoch der Staat die Erziehung selbst in die Hand nehmen, da die meisten Familien nicht fähig sind, der Erziehungspflicht in aller

Form Rechtens zu genügen. Den Plan Platons, die Kinder gleich bei der Geburt dem Staat zu übergeben, kann Schleiermacher nicht gutheißen; denn „dann hörte das besondere Interesse der Eltern an den Kindern auf, und ein wesentliches Element des menschlichen Lebens würde verloren gehen und dem Sittlichen im höchsten Grade entgegengewirkt werden.“

Der Erziehung unterstehen beide Geschlechter. Es fragt sich nur, ob die Erziehung für beide Geschlechter dieselbe sein könne. Hier will wieder das doppelte Ziel der Erziehung beachtet sein, „nämlich das Tüchtigmachen für die größeren Lebensgemeinschaften und die Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeiten.“ Schleiermacher glaubt, daß im Hinblick auf das zweite Ziel keine so großen Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestehen, als daß sich eine getrennte Erziehung als notwendig erweisen würde. Die Ertüchtigung zum Leben in den Kulturgemeinschaften erfordert allerdings eine Trennung und differente Behandlung der Geschlechter, da deren Anteil an den verschiedenen Kulturaufgaben durchaus verschieden ist, sei es im Staat, in der Kirche oder wo auch immer. Aber nicht nur eine in gewissen naturgegebenen Grenzen sich bewegende gleiche Erziehung befürwortet Schleiermacher, sondern in der ersten Periode auch eine für beide Geschlechter gemeinsame Erziehung, natürlich auch hier mit der Einschränkung, „je mehr sie auf das Leibliche sich beziehe.“

Haupttätigkeiten der Erziehung sind Gegenwirkung und Unterstützung. Es wurde schon gesagt, der Mensch sei ein Produkt aus den in seinem Innern liegenden und aus ihm heraus wirkenden Tendenzen und äußerer Einwirkung. Und da Schleiermacher seine ganze Pädagogik in der Ethik fundiert, so ergibt sich ihm als Aufgabe: „Die Erziehung müsse zusammengesetzt sein aus positiven Tätigkeiten, d. h. Mitwirkungen und Unterstützungen dessen, was von innen heraus und von außen her gewirkt wird; aber dann auch aus Gegenwirkungen gegen das Hemmende.“ Die Regel heißt aber nicht: entweder unterstützen oder gegenwirken, sondern „das Wesen der Erziehung ist in dem Sineinander beider Fähigkeiten; Unterstützen und Gegenwirken müssen zusammen sein; jedes für sich allein erkennen wir als unzulänglich.“

Wo hat die Gegenwirkung ihren Ort? Auf die Gesinnung, die nach Schleiermacher Beziehung des Willens auf die Idee des Lebens ist und Kontinuität des intelligenten Lebens voraussetzt, hat die Gegenwirkung gar keinen Einfluß. Der einzelne Willensakt kann viel leichter durch Gegenwirkung modifiziert werden. Es tritt nämlich durch sie

eine Art Gedächtnis für Willenshandlungen ins Spiel, und die Gewöhnung erleichtert den mechanischen Ablauf der Handlungen. Formen der Gegenwirkung sind Aeußerung der Mißbilligung, Strafen und Belohnung sowie Anwendung physischer Gewalt. Die Mißbilligung erzeugt Scham, und diese wirkt auf die Handlungen hemmend ein; Strafe und Belohnung sind als Gegenwirkung identisch, sie sollen aber nur in seltensten Fällen zur Anwendung kommen, da sie auf die Sinnlichkeit des Menschen einwirken und seine sittliche Entwicklung hemmen können. Nur in alleräußersten Fällen soll sich der Erzieher physischer Gewalt bedienen; denn die Anwendung von Gewalt ist stets „ein sicheres Zeichen, daß früher vieles veräußert worden ist“. Im Gebiet der Gewöhnung und Fertigkeiten, sei es in leiblicher oder geistiger Beziehung, verspricht die pädagogische Gegenwirkung am meisten Erfolg.

Ist die Gegenwirkung eine negative pädagogische Handlung, so die Unterstützung eine positive; sie ist Förderung aller Reime, die, aus dem Innern des Zöglings hervorgehend, sich entfalten sollen zu dem Ziel, das die Erziehung sich gesteckt hat. Die Unterstützung kann sein ein Gewährenlassen und ein Behüten. Ersteres würde der Entwicklung weitestgehende Freiheit gewähren, letzteres durch Vorschrift von Gesetzen und Regeln das Erziehungsziel zu erreichen suchen. Wie entgehen wir nun der Sphäre unbegrenzter Freiheit und der Charybdis des Zwanges? Nicht durch ein „Entweder — oder“, sondern durch ein „Sowohl — als auch“. Würden wir das Leben der Jugend ganz unter Gesetz und Regel stellen, so würden wir ihr den denkbar schlechtesten Dienst erweisen. „Die jüngere Generation soll mit Stärke, mit Willenskraft ausgerüstet in das gemeinschaftliche Leben eintreten; sie könnte es aber nun, immer behütet, nimmermehr.“ Und ein feiner Aphorismus Schleiermachers lautet: „Keine Behütung darf die Entwicklung der Selbständigkeit hemmen.“ Auf den im Leben bestehenden Gegensatz von Regel und Freiheit muß die Erziehung Rücksicht nehmen, tut sie es nicht, „so läßt sie einen Teil ihrer Aufgabe ungelöst“. Schleiermacher untersucht die Lebensgebiete, die unter Regel und Methode stehen und die, in denen die Freiheit herrscht und kommt zu dem Resultat, „daß im Leben alles, worin sich am meisten die Persönlichkeit manifestiert, dem Gebiete des freien Lebens am meisten angehört; denn wo die freie Wechselwirkung fehlt, wird auch die Persönlichkeit beschränkt; alles aber, worin sich die Eigentümlichkeit nicht manifestiert, dies wird dem gebundenen Leben am meisten angehören.“ Daraus folgt als methodischer Wink: „Die

unterstützende entwickelnde Tätigkeit hat nur Besinnung und Fertigkeit zu ihrem Gegenstande, aber so, daß jene nur geweckt und unterstützt werden kann unter der Form der freien Lebenseinwirkungen, diese nur ausgebildet und zur Vollkommenheit gebracht werden können unter der Form des methodischen technischen Verfahrens.“ —

Als Mittel der Gegenwirkung wurde schon die Strafe berührt. Dieses wichtige Problem erfährt bei Schleiermacher eine gründliche Bearbeitung, obwohl er sie nur als Grenzgebiet behandelt, da sie nach seiner Meinung gar kein pädagogisches Element ist, sondern dem gemeinsamen Leben angehört. Er handelt in seiner Erziehungslehre nur aus dem Grunde über die Strafen, „um nachzuweisen, wie bedenklich sie sind, in wie weit zu dulden und wie unschädlich zu machen.“

Schleiermachers Hauptsatz lautet: „Strafen sind durch alle Stufen bedenklich.“ Sie sind bedenklich, wenn wir durch sie bezwecken, Schmerz zu erregen; denn diese Strafen „machen die Jugend weichlich und feige, dies aber ist dem Hauptzweck der Erziehung zuwider.“ Sie sind aber auch bedenklich, wenn wir sie auf den Ehrtrieb abzielen lassen; denn „wollte der Mensch also jedem Druck gegen den Ehrtrieb nachgeben, so wäre keine Fortbildung möglich“. Sie sind endlich bedenklich, wenn wir ihnen die Tendenz geben, den Tätigkeitstrieb zu unterbinden.

Und doch ist die Strafe ein notwendiges Uebel, und wir können sie aus dem Gebiet der Erziehung nicht verbannen, wenschon sie nicht im Interesse der Erziehung liegt. Es fragt sich nur: „Wie muß die Strafe eingerichtet werden, damit sie zweckmäßig sei und so wenig wie möglich nachteilig für die Erziehung wirke?“ Zunächst ist zu sagen, daß in der ersten Periode des Lebens auch körperliche Strafen von Nutzen sein können. Haben sie auch nur Augenblickserfolg, da das Gedächtnis den Eindruck der Strafwirkung noch nicht festhält, so sind aus demselben Grunde auch keine nachteiligen Folgen zu befürchten. „Sobald die körperlichen Strafen bedenklich werden und, weil mit den allgemeinen Vorstellungen auch eine allgemeine Scheu vor unangenehmen Empfindungen eintritt, die Besorgnis eintritt, daß die Feigherzigkeit durch körperliche Strafen vermehrt werden könnte, so wird ein sittlicher Factor notwendig: dies ist der Ehrtrieb. . . . Und endlich, hat das sittliche Gefühl im Menschen selbst seine natürliche Stärke erlangt, dann muß der Mensch dadurch geleitet werden. Hilft dann auch die sittliche Einwirkung nichts mehr, so ist auch alle Strafe vergeblich für die Erziehung selbst: es ist eingetreten pädagogischer Bankerott.“ So muß das gesamte Strafverfahren als abnehmende Größe betrachtet werden können; nur unter

dieser Bedingung läßt sich die Existenz der Strafe in der Erziehung rechtfertigen.

Geadelt wird die Strafe, wenn wir mit dem sinnlichen Faktor einen sittlichen verknüpfen. Strafe muß — vom Strafenden aus betrachtet — stets Ausdruck sittlichen Unwillens sein. „Es gibt keine unnatürlichere Forderung, als daß ein Vater oder Lehrer mit der vollkommensten Gleichgültigkeit strafen solle. Dann wäre der Strafende gleichsam nur die Fortsetzung des Stodes.“ Sobald in dem Zögling das Empfinden für die sittliche Gemütsregung des Strafenden wach wird, ist der Anfang des Verschwindens der Strafe gegeben.

Jede Strafe hat zwei Seiten, die äußere Handlung und die innere Mißbilligung. Letztere nennt Schleiermacher den symbolischen Charakter der Strafe. Weil die körperliche Züchtigung das Gefühl der Mißbilligung am unmittelbarsten zum Ausdruck bringt, so ist Schlagen das natürlichste Strafmittel. — Auch die Strafreden soll symbolischen Charakter tragen. „Dieser erheischt aber unbedingt Kürze, Gedrängtheit und Bestimmtheit. . . . Man irrt sich offenbar, wenn man glaubt, durch lange Strafreden einen Eindruck auf die Jugend zu machen. . . . Je kürzer eine den Ehrtrieb ergreifende Rede ist, desto kräftiger müssen die einzelnen Elemente sein.“ — Beschimpfung des Uebeltäters soll, weil durchaus unsittlich, im Rahmen der Erziehung überhaupt keine Stelle haben. — Beim Strafakt sind zwei Extreme zu vermeiden: völlige Leidenschaftslosigkeit, also kalte Verachtung und nüchterne Berechnung, und reine Leidenschaftlichkeit, in welcher der Strafende nicht mehr Herr seiner selbst ist. „Das beleidigte Rechtsgefühl hält den Erzieher im Gebiete und in den Schranken der Strafen; es gibt den Strafen ihren eigentlichen Charakter, den sie überall haben müssen, daß sie auf ihren Zweck ausgehen, nämlich auf die Hemmung der Wiederholung dessen, was verboten ist.“

Muß gestraft werden, dann auch mit Nachdruck, da eine Strafe, die nichts fruchtet, nachteilig auf das Verhältnis des Erziehers zum Zögling wirken muß. Die Wirksamkeit der Strafe hängt von der Stärke des Eindrucks und der Sicherheit der Erinnerung ab. Letztere beruht auf dem Gedächtnisvorgang. Darum ist es nötig, daß die Strafe der Tat unmittelbar folge, damit die Assoziation von Tat und Sühne fest werde.

Den höchsten Adel erhält die Strafe durch ihre Beziehung zur Zucht. Die Zucht ist nach Schleiermacher eine Art Gegenwirkung, deren Absicht es ist, „das innere Verhältnis im Zögling selbst zu ändern, d. h. die der Erziehung entgegenwirkenden Potenzen nicht eben zu schwächen, sondern den höheren zu unterwerfen. . . . Strafe wendet sich an das Gemein-

gefühl, Zucht an das Gefühl der Persönlichkeit. Die Zucht findet also gar nicht die Opposition, welche die Strafe findet; diese erscheint als Gewalt, jene wendet sich an das Freiheitsgefühl. Daher sind auch viele Rautelen, welche in Beziehung auf das Strafverfahren beachtet werden müssen, bei der Zucht unnötig; so z. B. die Tatsache, daß die Strafe der Tat auf dem Fuße folgen müsse. Die Zucht darf im Gegenteil erst eintreten, wenn der Zögling wieder zur Besinnung gekommen und er zur Beurteilung seiner strafbaren Handlungen wieder fähig ist; denn „die Anerkennung der Notwendigkeit der Zucht von seiten des Zöglings beruht darauf, daß derselbe eben das, was der Erzieher für verkehrt anerkennt, auch als solches erkenne.“ Das aber setzt wiederum ein Vertrauensverhältnis zwischen Erzieher und Zögling voraus. Letzterer muß fühlen, daß der Erzieher Zucht übt, „weil er selbst diesem ein Zweck ist. . . . Diese Ueberzeugung ist das Vertrauen. Ehe die Zucht beginnt, muß das Vertrauen befestigt sein.“ Formen der Zucht sind Abhärtung und Entfagung, ihr Ziel die Willensbildung.

3. Schleiermachers pädagogisches System.

Das Gebiet der Erziehung zerlegt Schleiermacher in drei Perioden. In der ersten fällt die Erziehung gänzlich der Familie anheim, in der zweiten und dritten erziehen die großen Lebensgemeinschaften durch die Schule; der Scheidepunkt der beiden letzten Perioden ist durch die Ausbildung der selbständigen Urteilsfähigkeit des Zöglings gegeben.

Die erste Periode hat rein propädeutischen Charakter, in ihr dominiert in Bezug auf die Ausbildung der Fertigkeiten die Gleichheit, „es werden dann am Ende der Periode die Zöglinge ziemlich gleich sein“, und eine Differenzierung, die schon auf den späteren Beruf deuten könne, hat hier noch nicht stattgefunden. In Bezug auf die Gesinnung wird in der ersten Periode der Keim des Religiösen geweckt, ohne jedoch im eigentlichen Sinne schon ausgebildet werden zu können; denn „während dieser Periode ist das Kind damit beschäftigt, so viel als möglich von der Welt durch die Sinne aufzunehmen; da muß das Uebersinnliche zurückstehen“.

In der zweiten Periode bekommt die Erziehung öffentlichen Charakter. Jetzt scheiden sich die Talente und damit ihre Bestimmungen. Das setzt voraus, „daß in gewissem Grade vollständig alle verschiedenen Verhältnisse, in die der Einzelne eingehen kann, der Jugend zum Bewußtsein kommen, damit die Neigung zu einem Zweige sich entwickeln und daran heften kann“. Hinsichtlich der wissenschaftlichen Bildung derjenigen, die später einmal Führerposten im öffentlichen Leben einnehmen werden, hat diese Periode nur pro-

pädentischen Charakter. „Der wissenschaftliche Geist wird aber nun vorbereitet dadurch, daß in den einzelnen Akten des Erkennens Zusammenhang überhaupt hervorgebracht wird, und das ist eben der unterscheidende Charakter dieser Periode.“ Dominiert in der ersten Periode der fragmentarische oder elementarische Charakter des Erkennens, so in der zweiten der historische. Aus der verschiedenen Lebensbestimmung der einzelnen Schüler folgt, daß gegen das Ende der zweiten Periode die Erziehung nicht mehr gemeinsam und gleichartig sein kann. — Die Gesinnung der Jugend wird jetzt durch das Leben in der Gemeinschaft beeinflusst. „Durch das Zusammenleben der Jugend soll Gemeingeist hervorgerufen werden, aber ohne individuelle Beziehung. Die Entwicklung einer bestimmten politischen Gesinnung, welche erforderlich ist, um selbständig in das Leben einzugreifen, kann nur der dritten Periode vorbehalten bleiben.“ Anders steht es mit der religiösen Gesinnung. Sie findet in der zweiten Periode ihre völlige Ausprägung.

„Die dritte Periode ist in jeder Beziehung die vollkommen abschließende, so daß die pädagogische Einwirkung am Ende derselben Null wird.“ In eben dem Maße, als die Selbständigkeit des Zöglings sich entwickelt, in eben dem Maße tritt die planmäßige Erziehung zurück. —

A. Erste Periode der Erziehung. Es ist die Periode der Kindheit, nach oben „begrenzt durch das Eintreten in die eigentlich organisierte Erziehung, die ihrem wesentlichen Charakter nach öffentlich ist“. Die erste Periode hat propädeutischen Charakter; erzieherische Einwirkung erfolgt fragmentarisch, d. h. ohne Regel und organischen Zusammenhang. Die Erziehung der Geschlechter ist gemeinsam. Der Eintritt des Sprachvermögens erheischt eine Zerlegung der Kindheitsperiode in zwei Unterabteilungen.

1. Die Erziehung des sprachlosen Kindes. Pädagogische Einwirkung ist erst mit dem Zeitpunkt der Geburt gegeben; was die Mutter im Zustande der Schwangerschaft zu beachten hat, entzieht sich nach Schleiermachers Ansicht jeglicher pädagogischen Regelgebung; hier entscheiden sittliche und medizinische Normen. Zwei Funktionen sind es vornehmlich, durch die sich das Leben des geborenen Kindes von seinem Fötalzustand unterscheidet: es sind die Funktionen der Respiration und des Blutumlaufs. Hier hat die Erziehung im wesentlichen unterstützenden Charakter. Dazu gehört die Ernährung, die durch die Muttermilch erfolgen soll. Schon aus ethischen Gründen; denn es

würde verwerflich sein, „wenn von Anfang an willkürlich der natürliche Gang der Ernährung gestört wird; denn dadurch wird das Grundverhältnis zwischen Mutter und Kind alteriert, und die erste physische Basis der Liebe wird hinweggenommen“. Gegen den Ersatz der leiblichen Mutter durch Ammen hat Schleiermacher die schwersten Bedenken, die einmal aus dem sittlich minderwertigen Charakter der meisten Ammen und ihrer Neigung zu starken Gemütsbewegungen resultieren (die Ammen sind zumeist aus niederem Stande und Mütter unehelicher Kinder) und zum andern aus der Tatsache, daß durch die Ammenernährung die unmittelbare Lebensgemeinschaft zwischen Mutter und Kind gestört wird. Der Schaden ist, besonders im Hinblick auf die späteren Perioden der Erziehung, kaum wieder völlig gutzumachen. Besser ist es dann schon, die Ernährung erfolgt mit animalischer Milch. Und „wenn die Mutter nur dem Kinde so viel Zeit widmet, als sie ihm widmen würde, wenn sie selbst es nährte, wird sie es künstlich auch so erhalten können ohne wesentlichen Nachteil für die Gesundheit.“

Die Bewegung der Glieder sind die ersten spontanen Lebensäußerungen des Kindes. Schleiermacher rät: „Das Beste ist dies, daß man die Kinder sich selbst frei bewegen läßt.“ Laufbänke und Gängelbänder sind vom Uebel, die Kleidung darf den Atmungsprozeß der Haut nicht unterbinden; Reinlichkeit ist eine der wichtigsten Normen der Kinderstube.

Als Spontaneität auf geistigem Gebiet zeigen sich zunächst „die Aeußerungen der Liebe des Kindes gegen die Mutter. Es sind die Blicke und Mienen der Mutter, sie erwecken das schlummernde Bewußtsein. . . . Hier haben wir den reinen Erfolg der Wechselwirkung, in der nichts Absichtliches liegt; von seiten der Mutter die natürlichste Aeußerung, von Seiten des Kindes die natürlichste Erwiderung.“ Dies Verhältnis von Mutter und Kind soll vorbildlich sein für den Geist der ganzen Familie; „es soll sich eine Gemeinschaft der Liebe entwickeln zwischen dem Kinde und den übrigen Gliedern der Familie“.

Grundfalsch ist es, wenn man die Kinder durch Neckerei zu Aeußerungen ihres Anwillens treibt. „Es ist dies die erste wesentliche Verfündigung, die man sich gegen die Kinder zuschulden kommen läßt; denn es ist eine Reizung zur Leidenschaftlichkeit und deren Ausdruck.“ Gewiß kann und soll man dem Kinde Hemmungen nicht ersparen; denn das Leben selbst ist überreich an ihnen. Aber es ist ein Unterschied, ob die Hemmungen aus

Willkür oder aus Notwendigkeit gesetzt werden; letztere, von Zeichen der Liebe begleitet, wird in dem Kinde keine einseitige Gegenwirkung, keine Aeußerung seiner Leidenschaft hervorrufen, vielmehr seinerseits Liebe erwecken.

Ein Hauptgrundsatz bei der Erziehung des Kleinkindes, der allzu oft unbeachtet gelassen wird, ist der, die *sinnlichen Motive* nicht allzu sehr zu erregen. Das gilt vor allem von der so beliebten Unvernunft, die Kinder mit Lederbissen zu füttern. (Geschmacksklüsterheit erregt sehr leicht Geschlechtsklüsterheit!) Auch ist jede willkürliche „Erregung der Lebenspotenzen“ bedenklich, z. B. die Kinder durch Rizeln zum Lachen zu reizen, weil, wie die Erfahrung lehrt, dadurch die Reizbarkeit der Nerven zu zeitig ausgelöst wird.

Die Entwicklung der Sinne fällt in das Gebiet der *Rezeptivität*. Was hat die Erziehung hier zu berücksichtigen? Sie hat zunächst zu *behüten*, d. h. dafür zu sorgen, „daß die Differenz der Eindrücke dem Auffassungsvermögen des Kindes adäquat sei“. Ferner hat sie *fördernd* einzugreifen, um der natürlichen Entwicklung der Sinne Handreichung zu tun. So soll man z. B. den Kindern viel vorsingen, um ihr Gehör zu bilden; man soll ihnen Gegenstände in die Hand geben, daß sie „zum Bewußtsein ihrer Wirksamkeit auf Gegenstände kommen“.

Alle erziehlichen Maßnahmen dieser Periode müssen Liebe atmen. Schreck und Furcht wirken auf die kindliche Seele wie Reif in der Frühlingsnacht und müssen unbedingt vermieden werden.

2. Die Erziehung des *sprechenden Kindes*. Soll der Erzieher die *Kindersprache* dulden oder auf *Sprachrichtigkeit* drängen? Schleiermacher unterscheidet zwei Fälle: „Die Kinder sprechen wie alle Menschen, um zu sprechen oder um gewisse Zwecke zu erreichen. Sprechen sie, um zu sprechen, so sollen sie dann auch sprechen lernen, und in diesem Fall kann man corrigieren und lasse ihnen nie einen Fehler durchgehen. Sprechen sie aber, um etwas zu erlangen, so ist die Sprache nur Mittel und tritt in den Hintergrund.“ Von äußerster Wichtigkeit ist es, daß man sich mit den Kindern viel unterhalte, daß sie so richtiges Sprechen hören und selbst zum Sprechen angereizt werden. „Am allerwenigsten darf man aber, wie wohl häufig geschieht, das Fehlerhafte nachsprechen, weil eine Nachahmung der Art das Gefühl für die Unterscheidung des Richtigen und Unrichtigen abstumpft.“

Am Ende der ersten Erziehungsperiode tritt das Kind in die *Schule* ein, deren äußeres Merkmal die Ordnung ist. Wie ist auf diese Ordnung vorzubereiten? Jeder plötzliche Uebergang ist vom Uebel, da er als etwas

Gewaltfames erscheint, und als solches ist er geeignet, „Störungen hervorzubringen, weil es der Natur nicht gemäß ist“. Nun aber findet sich in der ersten Periode der Erziehung Gelegenheit genug, die Kinder an Ordnung zu gewöhnen: der regelmäßige Wechsel zwischen Wachen und Schlafen, der Ernährungsprozeß u. a. m. Eine frühzeitige Gewöhnung an gewisse ungeschriebene Gesetze der Hausordnung ist unumgänglich nötig, allerdings mit der Einschränkung: „Die allmähliche Gewöhnung an Ordnung muß so erfolgen, daß sie den frohen Genuß der Kindheit nicht vermindert, sondern erhöht.“

Das Schulleben verlangt ferner von den Kindern eine in gewissen Grenzen sich bewegende Selbständigkeit, „die sich darin zeigt, daß sie für etwas verantwortlich sind, also auch, daß ihnen etwas anvertraut wird; z. B. sind sie in der Schule selbst dafür verantwortlich, daß sie zur rechten Zeit erscheinen“. Auch diese Selbständigkeit, „der erste Schritt in der Entwicklung der persönlichen Freiheit“, kann in der ersten Erziehungsperiode schon angebahnt werden.

Drittens charakterisiert das Schulleben das Auseinandertreten von Spiel und Ernst, deren Identität den wesentlichen Charakter des Kindeslebens im vorschulpflichtigen Alter ausmacht. Auch diese Trennung gilt es allmählich vorzubereiten, und zwar durch den von den Erziehern zu beobachtenden Kanon, „daß das, was sie als Übung betrachten, den Charakter des Spiels nicht verliere, das aber, was als Spiel, zugleich den Charakter der Übung erhalte“.

In Bezug auf die Entwicklung des Wissens ist die Frage von Bedeutung, ob die Erziehung Dinge in den Anschauungskreis des Kindes hineinbringen solle, die ihm im Rahmen seiner natürlichen Entwicklung fernliegen. Hier macht Schleiermacher u. a. folgende wichtigen Bemerkungen: „Man sieht wohl die Kinder aus den höheren Ständen mit den vortrefflichsten Bilderbüchern umgeben, in denen Gegenstände aus den fernsten Weltteilen sind. Es ist dies etwas sehr Verkehrtes, wenn man darüber vernachlässigt, sie mit den Gegenständen der nächsten Umgebung bekanntzumachen. Die Beschäftigung mit diesen Büchern legt freilich den Grund zu der Fähigkeit, die umherschweifende Phantasie zu fesseln und das Fehlende in einem sich präsentierenden Gegenstände zu ergänzen; aber da dies doch auch oft nur etwas Willkürliches ist, so legt man auf diese Weise auch den Grund zur Ungründlichkeit. . . . Ich will die Bilder keineswegs verwerfen, sie gehören allerdings in diesen Zeitraum, wo Spiel und Ernst sich noch nicht scheiden; es ist ein Spiel, was die Kinder treiben, was aber zugleich Übung wird, und daher dem Charakter dieser Periode durchaus

angemessen. Aber wenn man dabei eine Indifferenz gegen die sie umgebende Wirklichkeit bestehen läßt, wenn man sie nicht in die wirkliche Welt gleichmäßig einführt, so entwickelt sich neben der Ungründlichkeit die Unachtsamkeit. Dieselben Kinder, die mit allem, was Bild ist, vortrefflich Bescheid wissen, haben dann gar keine Neigung, das sie umgebende Nächste aufzufassen. Daher muß man auf der einen Seite, wenn man Bilder benutzen kann, die Zeichnungen und Gemälde durch körperliche Bilder und Gegenstände ergänzen, auf der anderen Seite vorzüglich auf Achtsamkeit und sichere Wahrnehmung der gegebenen Welt dringen.“

Falsch ist es ferner, die Kinder schon im Vorschulalter mit den Sprach- und Zahlzeichen bekanntzumachen. Wenn es auch der Ehrgeiz gebildeter Familien ist, ihre Kinder frühzeitig rechnen und lesen zu lehren, so ist diese Tatsache jedoch durch keine pädagogische Maxime zu begründen. Im Gegenteil: es ist kein Vorzug, wenn die Kinder vorzeitig lesen lernen: „Die lebendige Beschäftigung mit der Sprache muß erst tiefer Wurzel fassen, ehe die Sprachzeichen eintreten. . . . Lesen können (in den gebildeten Ständen) fast alle, auch schreiben, aber sprechen wenige. Die Zeichen sind doch erst aus einem bestimmten Bedürfnis entstanden; ja, ich möchte sagen, sie sollten auch für dieses aufgespart bleiben, und auch in den öffentlichen Schulen sollte der Unterricht ohne alle Hilfe von Büchern getrieben werden, solange als möglich. . . . Das Beschreiben der Gegenstände und Bilder und das „Sichwiedergebenlassen“ des Mitgeteilten, so daß man die Kinder in lebendige Sprachtätigkeit setzt, indem man sie zum Erzählen veranlaßt, ist viel bedeutender. . . . Wir sind viel zu sehr Buchmenschen und Buchstabenmenschen geworden, selbst bis in das Volk hinein.“ Und es ist doch wirklich nicht so, daß man erst durch Lesen und Schreiben Mensch wird und die Bildung allein von der Beherrschung der Sprachzeichen abhängt!

Ungleich wichtiger ist es, den Geist der Kinder durch Erzählungen zu beschäftigen und zu bilden. Was soll Gegenstand der Erzählungen sein? In erster Linie Märchen. Schleiermacher befürchtet keine nachteilige Wirkung auf die Phantasie und den Wirklichkeitsfinn der Kinder; denn in dieser Periode können die Kinder „den Unterschied zwischen dem Wirklichen in ihrer Vorstellung und dem nicht Wirklichen, d. h. dem, was noch ihre eigene Produktion ist, noch gar nicht figieren. Realität und freie Produktion steht ihnen völlig gleich. Nur allmählich entwickelt sich der Unterschied, nur allmählich leben sich die Kinder in die wirkliche Welt hinein. . . . Nur eine falsche, allzu nüchterne Reflexion will ihnen die Märchen nehmen, sie des Rechts berauben, als Kinder zu leben, und sie nötigen, in dem Zusam-

menleben mit den Erwachsenen ihre eigene Welt zu vergessen. Auch die Phantasie will ihre Nahrung haben.“

Gymnastische Übungen sind in der ersten Erziehungsperiode von großer Wichtigkeit. Auf die Verschiedenheit der Geschlechter braucht hierbei keine Rücksicht genommen zu werden. Vielmehr kann die Mitbeteiligung des weiblichen Geschlechts ein heilsames Korrektiv sein, daß man die Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Kinder nicht übersteigert. Der Kanon heißt: „Alles, was durch pädagogische Tätigkeit in dieser Periode sich entwickelt, darf nicht an den Punkt der Anstrengung kommen.“ Zunächst sollen die Übungen der Gewandtheit dienen, erst später Anforderungen an die Kraft stellen, da die physische Kraft der Kinder noch der Schonung bedarf. Die Spiele sind vorzüglich geeignet, „zur Übung der Sinneswerkzeuge und zur Erreichung der Gewandtheit im Gebrauch der Gliedmaßen zu leiten. Die beste Art des Spiels ist eine solche, wenn man den Kindern Gegenstände gibt, die so können gehandhabt werden, daß ihr Darstellungstrieb Nahrung bekommt und an denen sie die eigene Produktionskraft versuchen und üben können, . . . und wie bei jenen ersten Spielen mit gegebenen Gegenständen die Fertigkeit und Gewandtheit in Gestaltung der Dinge geübt wird, so in den Spielen, bei denen die körperliche Bewegung die Hauptsache ist, die Selbstdarstellung.“

Letztes Erziehungsziel bei Schleiermacher ist die Willensbildung, deren schwere Aufgabe darin besteht, „einmal den Willen in den Banden des Gehorsams festzuhalten, dann ihn aber auch zu feiner Unabhängigkeit vorzubereiten“. Zur Versöhnung dieses Gegensatzes bieten sich zwei Wege dar. „Die eine Maxime ist diese: man lasse die Kinder Erfahrungen machen, die Folgen ihres Willens einsehen, damit sie lernen, ihren Willen selbst beschränken. Die andere Maxime: man leite ihren Willen stets durch Gründe.“ Erreicht wird das letzte Ziel, „daß die Kinder gehorsam sein wollen“, nur da, wo Liebe der Nerv der Erziehung ist, wo man durch Liebe zur Liebe erzieht.

Sehr eingehend spricht Schleiermacher dann über die religiöse Erziehung in der ersten Periode. Ich habe das Thema: „Schleiermacher als Religionspädagoge“ zusammenhängend dargestellt und verweise auf S. 101—110 dieses Buches.

B. Zweite Periode der Erziehung. Sie umfaßt das Knabenalter, ihr Anfangspunkt ist mit dem Eintritt in die Schule gegeben. Der Bildungsanstalten in dieser Periode gibt es drei: Volksschule, Bürgerschule und Gymnasium.

1. Die Volksschule. An den Anfang der Erörterungen stellt Schleiermacher die Frage: Soll die Schule bloß Unterrichtsanstalt sein oder auch Erziehungsanstalt im engeren Sinne des Wortes? Er tritt durchaus ein für den Erziehungscharakter der Schule; denn ist Erziehung „nichts anderes als Entwicklung der Kräfte, vermöge deren Tätigkeiten und Fertigkeiten eingeübt und Kenntnisse erlangt werden“, so erhellt, daß der Unterricht ein wesentlicher Bestandteil der Erziehung ist. Also kann gar nicht die Rede davon sein, „daß die Schule nicht auch Erziehungsanstalt sei“. Damit ist natürlich der weitergehende erziehbliche Einfluß der Familie nicht ausgeschaltet, es wäre sogar bedenklich, wenn es so sein würde; denn „so würde unausbleiblich dem Gehorsam sein natürliches Fundament genommen werden und eine Unterordnung der Familie unter die Schule herbeigeführt“. Die Schule ist aber imstande, erziehblich einzuwirken kraft ihres Gemeinschaftscharakters, nur sind die Gebiete, auf denen Haus und Schule ihre erziehblichen Funktionen ausüben, verschieden. Allgemeines Erziehungsziel der Volksschule ist „Entwicklung der Einsicht und des Willens, daß sie ihre Zöglinge sowohl in ein rein mechanisches Gewerbsleben als auch in diejenigen Anstalten, in denen die höchste individuelle Ausbildung erreicht wird, abliefern kann“. Demgemäß fällt der Schule alles zu, „was Unterricht und Übung der Fertigkeit ist mit Ausnahme der Kenntnisse und Fertigkeiten, die sich auf eine speziellere Geschäftstätigkeit beziehen. Diese fallen in die Familie. . . . Ebenso hat die Schule die Verpflichtung, dasjenige auf dem Gebiet der Gesinnung zu entwickeln, was sich unmittelbar auf das öffentliche Leben bezieht. Der Familie würde übrig bleiben, die Gesinnung weiter zu entwickeln aus dem religiösen und allgemein ethischen Standpunkt.“

Die Schule wirkt vorzugsweise durch das in ihr herrschende Gesetz, und „strenge Regelmäßigkeit, verbunden mit einer gewissen Milde in der Handhabung ist der wesentliche Charakter, durch den die Schule Einfluß auf die Gesinnung haben muß“. In diesem Zusammenhang ist ein Wort über die Strafen nachzutragen; denn „die Verletzung der Ordnung macht Strafe notwendig“. Strafen für mangelnde Fähig-

keiten sind niemals zu rechtfertigen; Strafen sind überhaupt nur als notwendiges Uebel zu bewerten, und „je mehr ein System von Strafen organisiert ist, desto mehr wird sich ein knechtischer Sinn entwickeln. . . . Es ist auch nicht zu leugnen, daß das System von Strafen seinen Grund hat in der Trägheit und Unbeholfenheit des Lehrers. Je mehr das pädagogische Geschäft mit Lust und Liebe getrieben wird, desto weniger wird man auf Strafen bauen, und umgekehrt.“ Die Strafe ist überhaupt kein positives Erziehungsmittel — „bessern kann die Strafe in keiner Weise“ —, sie ist stets eine negative Instanz, ein Beweis für die Unvollkommenheit der Gemeinschaft und ein Zeichen, daß in den vorhergehenden Perioden viel versäumt worden ist. „Als Erziehungsmittel darf die Strafe durchaus nicht gebraucht werden, sondern sie kann nur entschuldigt werden.“ Für Strafgesetze und ihre Bekanntmachung in der Schule kann sich Schleiermacher nicht entscheiden. „Die Strafe, wenn sie doch einmal angewendet wird, soll ethisch wirken; die Zöglinge wissen, daß, wenn sie Unrecht tun, die Strafe folgt; welche aber folgen wird, muß ihnen gleichgültig sein; die Gestalt der Strafe vorher zu wissen, könnte nur einschüchternd wirken. Durch die öftere Bekanntmachung der Strafgesetze entsteht die Meinung, daß die Leitenden doch voraussehen, daß dem Verbot wird entgegengehandelt werden. Der Schüler merkt es sich, daß Anordnungen vom Lehrer gewissermaßen als notwendig gesetzt werden. Dies ist ein Reizmittel für diejenigen, die der Ordnung noch nicht ganz sich unterworfen haben; es bildet sich der Trieb, das Gesetz zu überschreiten; jede neue Uebertretung, bei der sie sich der Strafe zu entziehen wissen, ist für sie ein Triumph.“

Als Arten der Strafe nennt Schleiermacher die körperliche Züchtigung, die Freiheitsentziehung und Aeußerung der Mißbilligung. Körperstrafen verwirft er durchaus; er kann ebensowenig den Freiheitsstrafen das Wort reden und höchstens die Aeußerung der Mißbilligung als zuverlässige Strafart anerkennen. Letztes Ziel ist natürlich stets „Erweckung der Liebe zur Ordnung und Gesetzmäßigkeit“. Je weniger das sittliche Gefühl geweckt ist, desto notwendiger werden sich Strafen erweisen, und darum urteilt Schleiermacher: „Ich will nicht behaupten, daß man in der Schule unter jeden Umständen ohne alle Strafe auskommen könne. Aber,“ so fügt er hinzu, „immer muß man dadurch, daß das gemeinsame Leben zur Erweckung des sittlichen Gefühls hinarbeitet, über die Strafe hinwegzukommen suchen.“

Behe nun Schleiermacher die einzelnen Lehrgegenstände der Volksschule abhandelt, wirft er die Frage auf: Was kann und soll in der

Volksschule erreicht werden? Er enthebt die Schule völlig dem Einfluß politischer Parteiungen und entscheidet rein nach pädagogischen Gesichtspunkten. Das zu erreichende Bildungsziel der Volksschule könnte ganz allgemein als „Ausbildung des Vorstellungsvermögens“ bezeichnet werden. Dieses formal gehaltene Ziel soll mit einem Material erreicht werden, das auch im späteren Leben noch Bedeutung und Wert hat. Damit erledigt sich für Schleiermacher der Vorschlag, eine Fremdsprache in den Kreis der Volksschulfächer aufzunehmen. „Alle Kenntnisse, die wir mitteilen, alle Fähigkeiten, die wir üben können, sind nur etwas wirklich Gewordenes, wenn sie im gemeinsamen Leben ein Wirkfames bleiben. Was aber am Endpunkt der Erziehung aufhört, Einfluß zu üben, das ist nicht ein wirklich Erreichtes; es ist dann in Beziehung auf das ganze Leben nur ein Schein. Hiernach beurteilen wir, was in die Volksbildung gehört.“ Somit ist die „Hauptaufgabe der Volksschule, die Jugend für ihren Kreis zu verständigen Menschen zu bilden“.

Stoffgebiete des Volksschulunterrichts. 1. Das Gebiet der Rezeptivität. Lesen und Schreiben müssen als Unterrichtsgegenstände in den Stoffplan der Volksschulen aufgenommen werden, da der Bildungsstand eines Volkes nach der Zahl seiner Analphabeten beurteilt wird und das tägliche Leben die Kenntnis dieser elementaren Künste voraussetzt. „Es ist kein Recht da, irgendeinem Individuum diese Fähigkeiten vorzuenthalten.“ Die Bibel als Leselernbuch zu benutzen, verwirft Schleiermacher, weil einmal die Bibel aus sprachlichen Gründen nicht den Wert einer Fibel hat und andererseits die Ehrfurcht vor der Heiligen Schrift ihren Gebrauch als Lesebuch widerrät. Fremde Sprachen fallen nicht in den Bereich der Volksschularbeit, wohl aber die Geschichte, da die Jugend später bei ihrem Schulaustritt in geschichtliche Lebensformen (Kirche, Staat) eintritt und an ihrer Weiter- und Höherbildung mitarbeiten soll. Das aber ist ohne Kenntnis des geschichtlich Gewordenen nicht möglich. „Die Schule hat in der Jugend aus dem Volke das geschichtliche Bewußtsein so weit zu entwickeln und so weit sie geschichtlich zurückzuführen, bis sie an die Zeit kommt, in der eine bestimmte geschichtliche Bewegung stattgefunden, welche den gegenwärtigen Zustand veranlaßt hat, so daß das Volk zu einem lebendigen, d. h. genetischen Bewußtsein seiner Verhältnisse kommt.“ Ist Geschichte ein notwendiges Unterrichtsfach, so ist damit auch der Geographie die Existenzberechtigung im Lehrplan der Volksschule gesichert; denn „es ist klar, daß die lebendige Anschauung,

ein notwendiges Requisite der Geschichtskennntnis, fehlen würde, wenn nicht der Schauplatz der Geschichte mitgegeben würde. Denn Zeit ohne Raum ist eine bloße Abstraktion, wie umgekehrt. Alle Geschichte wird der Jugend in die Luft geschrieben, wenn die Geographie nicht die Basis ist.“ Wie in der Geschichte nicht nur vaterländische Geschichte getrieben werden soll — „Geschlechtertafeln auswendig zu lernen, ist ganz unfruchtbar“ —, so soll die Geographie nicht nur Heimatkunde sein, sondern „alles, wovon die Jugend unmittelbar berührt wird, soll mitgeteilt und damit das allgemeine Erdbild in geordnete Verbindung gesetzt werden.“ *Mathematik* und *Naturkunde* dienen gleichfalls der Hauptaufgabe der Volksschule, nämlich der Ausbildung des praktischen Verstandes; sie gehören darum notwendig zum Kanon der Lehrfächer. Neben der Arithmetik setzt sich Schleiermacher auch für die Pflege der Geometrie ein; denn „im Leben gibt es kein Verhältnis, wo das Messen nicht ebenso notwendig wäre wie das Zählen. . . . Wir müssen es als einen Mangel, als eine Einseitigkeit bezeichnen, wenn in der Volksschule dieser Gegenstand keinen Raum findet.“ Im naturkundlichen Unterricht ist neben der Naturbeschreibung auch die *Physik* zu pflegen.

2. Das Gebiet der Spontaneität. „Der ganze Zyklus der hier zu besprechenden Gegenstände läßt sich im weiteren Sinne unter den Ausdruck *Gymnastik*, d. h. kunstgemäße Uebung, zusammenfassen. Die geistige Gymnastik umfaßt Ausbildung der Urteilskräfte und der Begriffsbildung. Die sinnlich wahrnehmbaren Gegenstände und die Sprachverhältnisse sind das Material, an denen diese Operationen geübt werden sollen.“ Das Gedächtnis soll mit und an diesen Uebungen gestärkt werden, eine systematische Gedächtnispflege erübrigt sich dann. Das Memorieren verwirft Schleiermacher.

Ein Grenzgebiet von rein geistiger und rein leiblicher Gymnastik bildet die *Kunsttätigkeit*. „Wenn nun freilich das Volk an der Produktivität der schönen Künste keinen Teil hat, so muß doch das, was mit der Kunst in Analogie steht, auch in dem Volksunterricht gegeben sein, und ein künstlerisches Talent, wenn es in der Volksschule ist, muß sich auch zu Tage geben können.“ Ebenso wie man den Gesangunterricht in der Volksschule pflegt, muß man auch den Zeichenunterricht pflegen. Schleiermacher spricht in diesem Zusammenhang den fruchtbaren Satz aus: „Es ist, wo nicht von wissenschaftlicher Begründung die Rede ist, überall der Satz aufzustellen, daß jeder nur so viel versteht, als er selber produzieren kann.“ Das Zeichnen hat nicht nur be-

deutenden Wert für das spätere praktische Leben, sondern die Kunst will auch ideell gewertet sein, sie stellt eine lebenerhöhende Potenz dar. „Gerade hierin liegt die Kraft, wodurch ein Volk der Barbarei entrisen wird; hierin zeigen sich die ersten Spuren eines edleren Daseins. Diesen Keim, der als Sinn für das Schöne dem menschlichen Geiste eingepflanzt ist, zu wecken und zu beleben, ist ein allgemein menschliches Interesse.“ Also gehört auch dieser Gegenstand unbedingt in die Volksschule. Letztens gehören hierher die Handarbeiten, die zur Zeit Schleiermachers in sogenannten Industrieschulen gepflegt wurden. Schleiermacher weist die Existenz solcher Schulen als mit seinem Kanon, „die Geschäftsstradition aus der Volksschule auszuschließen“, im Widerspruch stehend nach, er muß dagegen das Prinzip, „den Kindern an irgendeinem Stoff, der ihnen nachher nicht absolut wieder verschwindet, die mechanische Genauigkeit einzuüben“, für äußerst fruchtbar erklären.

Die rein leibliche Gymnastik hat es mit der Körperpflege, der Übung von Kraft und Gewandtheit, zu tun. Schleiermacher wertet sie als „ein auch für die Volksschule wesentliches Element in der Erziehung“. Die gymnastischen Übungen sollen eine Synthese von Spiel und Arbeit sein, und zwar müssen die Interessen der Schule und des Elternhauses gleichermaßen gewahrt werden. Darum stellt Schleiermacher als notwendige Kautelen folgende auf: „einerseits, daß der Schule nichts von ihrem Recht entzogen und die Jugend nicht zu sehr angestrengt werde, damit sie nicht die nötige Frische zu geistigen Anstrengungen verliere; andererseits, daß die Jugend nicht zu sehr aus der Familie gerissen werde, sondern Zeit behalte, dem Hause zu leben.“

Gibt es für diese den Kreis des Volksschulunterrichts füllenden Fächer ein gemeinsames Prinzip der Behandlung? Schleiermacher behauptet es und formuliert als solches: „Alles den Unterricht Betreffende so zu organisieren, daß jede Tätigkeit auch als Zweck an sich angesehen werden könne und auch die Befriedigung in sich selbst trage.“

In Verbindung mit diesem allgemeinen Prinzip des Unterrichts erörtert Schleiermacher noch das Problem, ob sich der Unterricht auf die geistig Schwachen oder die Talentierten einzustellen habe. Er entscheidet sich für die erste Maxime. Um aber die überschüssigen Kräfte der Begabteren nicht brach liegen zu lassen, empfiehlt er das Helfersystem, dessen Bedeutung darin liegt, daß die Ungleichheit allmählich eliminiert wird und der Gemeinschaftsgedanke erhalten bleibt. Einer Ge-

fahr ist allerdings zu begegnen, „daß keine Aufgeblasenheit und Selbstgefälligkeit bei den Fortgeschrittenen aus diesem Einfluß, der ihnen über die andern gegeben ist, entstehe, und daß sich nicht eine Autorität bilde, die dem Verhältnis, in welchem alle untereinander stehen, nachteilig wird“.

Die Volksschule soll nun keine Institution sein, die nur ihr Eigenleben führt und im übrigen sich hermetisch gegen die anderen Bildungsanstalten abschließt. Schleiermacher berührt die Möglichkeit des Ueberganges aus der Volksschule in die höheren Bildungsstufen und fordert sie direkt, schon aus ethischen Gründen; denn „wenn ein solcher Uebergang nicht stattfinden kann, so liegt in der öffentlichen Erziehung ein die weitere Entwicklung hemmendes Prinzip, und es sollte doch ein förderndes sein“. Wie ein solcher Uebergang ermöglicht werden kann, darüber hören wir nichts.

Von hohem Interesse sind Schleiermachers Ideen über die Beschaffenheit der Volksschullehrer. Der Volkslehrer muß zunächst das Vermögen haben, „den verschiedenen Grad der Entwicklungsfähigkeit der Einzelnen in der Masse richtig zu fassen und zu beurteilen. . . . Wie eine solche Urteilsfähigkeit erworben werden könne, dafür gibt es keine bestimmte Formel; es ist Sache der Menschenkenntnis, und diese kann nur als Produkt der Erfahrung durch den Umgang mit den Menschen selbst erlangt werden. Die Kenntnis auch anderer Klassen von Menschen, als auf die der Lehrer unmittelbar zu wirken hat, wird also vorausgesetzt, und der Lehrer muß demnach eine Lebensbahn durchlaufen haben, die ihn in vielseitige Berührung mit anderen Klassen gebracht hat.“ Ferner muß der Lehrer über ein solches Maß von Wissen verfügen, daß er nicht nur den gegenwärtigen Schluß der Lehrgegenstände beherrscht, sondern daß er auch einer Erweiterung der Unterrichtsfächer gerecht werden kann. Besondere Vorbereitungsanstalten für die Lehrer sind nötig; ihre Aufgabe ist aber nicht, Wissenschaft mitzuteilen, da nicht die wissenschaftliche Tätigkeit, d. i. die Beschäftigung mit den Prinzipien, zum geistigen Habitus des Volksschullehrers gehört, sondern das Mitteilen, das Lehren; wohl aber müssen sie ihre Sorgfalt darauf richten, daß der Lehrer sich die nötige Lehrfertigkeit erwirbt. Zusammengefaßt lautet Schleiermachers Urteil über den Lehrerstand: „Der Volksschullehrer muß der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist. Der Ueberschuß seiner Kräfte ist es gerade, den der Volksschullehrer in seiner Gewalt haben muß, da-

mit er das Fortschreitungsmaß einer Generation übersehen und die Fortschreitung fördern kann.“

2. Die Bürgerschule. Sie vermittelt die Bildung für die Klasse von Menschen, „die einen bedeutenden Einfluß auf eine große Anzahl anderer Menschen ausübt, dadurch vorzüglich, daß sie zwar Geschäfte und Gewerbe, aber in größerem Stil und mit größerem Aufwand von Kräften treibt und viele mechanische Arbeiter beschäftigt und beaufsichtigt, also ein Regiment zu führen hat“. Muß ihre Bildung darum umfassender sein, als sie die Volksschule verleiht, so ist sie andererseits aber doch wieder verschieden von der Bildung der höheren Schulen. Letztere vermitteln eine auf dem Boden der Wissenschaft wurzelnde formale Bildung, die Bürgerschule eine die Beziehung zum praktischen Handeln ins Auge fassende materiale Bildung, deren Bildungsgüter vorwiegend die Muttersprache, die Mathematik und Naturwissenschaften bilden unter Ausschaltung der alten Sprachen.

Im sprachlichen und mathematischen Unterricht würde die Bürgerschule die Arbeit der Volksschule fortführen und vertiefen, ohne jedoch schon rein wissenschaftlich zu werden. Ziel des Sprachunterrichts ist „das vollkommene Verständnis dessen, was in der Muttersprache wirklich lebt, die vollständige Fertigkeit, in dem Leben, in welches die Jugend übergeht, sich mit Sicherheit der Sprache bedienen zu können“. Der Unterricht in Geschichte und Geographie soll so erweitert werden, „daß die Zöglinge in ihrem späteren Leben imstande sind, die politischen Verhältnisse zu verstehen“. Eine bedeutende Erweiterung soll die Naturkunde erfahren, insbesondere die Physik und durch Aufnahme der Chemie. Methodisch wäre zu bemerken, daß sich der fragmentarische Unterricht der Volksschule hier zu einem zusammenhängenden ausweiten soll, doch auch jetzt noch ohne wissenschaftliche Begründung und Behandlung. Großer Wert muß auf reichliche Veranschauligungsmittel gelegt werden; denn „so wenig ein Unterricht in der Geographie ohne Karten einen günstigen Erfolg haben kann, so wenig ein Unterricht in der Physik ohne Experimente und in der Naturkunde ohne Naturgegenstände“. Als neues Unterrichtsfach treten die fremden lebenden Sprachen auf.

Häusliche Arbeiten, auf welche nach Schleiermachers Meinung die Volksschule verzichten kann, sind in der Bürgerschule nicht zu umgehen; einmal fehlt es während des Unterrichts an der Zeit, die Schüler produktiv schaffen zu lassen, zum andern aber gelangt die Jugend zur Produktivität

nur, „wenn sie sich ganz selbst überlassen ist“. Darum „soll man die Zeit, welche man außer der Schule der freien Tätigkeit und dem Familienleben entziehen zu können glaubt, zu einer produktiven Tätigkeit benutzen“.

Da nicht in jedem Ort eine Bürgerschule besteht (Schleiermacher möchte sie Kreisschulen nennen), so liegt die Möglichkeit nahe, daß Kinder aus dem Familienverband herausgenommen werden und am Schulorte untergebracht werden müssen. Wie ist dann das Familienleben am besten zu ersetzen? Schleiermacher befürwortet dringend die Aufnahme der auswärtigen Schüler in Familien, um ihnen den Mutter Schoß wahrer Erziehung nicht zu entziehen. Ist eine Unterbringung in Familien nicht zu ermöglichen, dann muß Anstaltserziehung eintreten, in der zwar beständige Aufsicht herrschen muß, die aber trotzdem nicht in Freiheitsberaubung ausarten darf. Von großem Wert ist es, „gegenseitige Kommunikation zwischen denen, die in den Anstalten und denen, die in der Familie leben, zu eröffnen. Die zu große Abgeschlossenheit der Jugend in solchen Anstalten in dieser Beziehung ist ein trauriges Residuum der Klosterschulen. Der Mißbrauch kann durchaus den Gebrauch nicht aufheben; dies gilt auch hier.“

3. Die wissenschaftliche Bildungsstufe. Sie ist von denjenigen zu absolvieren, „die dazu geeignet und bestimmt sind, in der Generation, der sie angehören, als Leitende aufzutreten, und zwar in den verschiedenen Lebensbeziehungen, im bürgerlichen Leben, in der Wissenschaft und der Tradition der Kenntnisse und in der Kirche.“ Diese wissenschaftliche Bildungsstufe ist der Ort, „wo man die Prinzipien auffinden und anwenden lernen soll“.

Gegenüber der Bürgerschule müssen vornehmlich die *H i s t o r i e* und die *Ph i l o l o g i e* erweitert werden, erstere, „weil der Anteil an der Leitung der öffentlichen Angelegenheiten ein tieferes geschichtliches Leben voraussetzt“. Neu ist das Studium der alten Sprachen, dessen Ziel weniger im Schreiben des Griechischen und Lateinischen zu sehen ist als im „Aufpassen der Sprache im großen“. Dasselbe gilt vom Gebrauch der Muttersprache: nicht in erster Linie schreiben, sondern mehr sprechen heißt die Parole; denn die Fähigkeit, seine Gedanken gelaufig und klar auszusprechen, wird vom praktischen Leben gefordert. „Wenn die Einsicht auch noch so vollkommen ist, aber die Fertigkeit fehlt, sie auszusprechen, so geht

alle Wirkung auch der trefflichsten Einsicht verloren, und es ist ein Mangel an Bildung, wenn einer nicht imstande ist, seine Gedanken über irgendeinen Gegenstand gehörig mitzuteilen.“

Feine Bemerkungen macht Schleiermacher über das Thema „Schriftliche Arbeiten“, Bemerkungen, die gleicherweise für die höheren Lehranstalten und die Volksschulen gelten. Er sagt u. a.: „Aufgaben zur schriftlichen Bearbeitung dürfen nicht auf das Geratewohl gegeben werden. . . . Nur Aufgaben, die im Zusammenhange stehen mit dem, was auf der Schule getrieben wird oder in dem gemeinsamen Leben so vorkommt, daß es die Jugend beschäftigt und auch in dem Kreise liegt, daß sie ein Recht hat, darüber zu sprechen, dürfen gegeben werden. Damit hängt zusammen, daß man auch nicht Aufgaben stelle, die über das Fassungs- und Darstellungsvermögen der Jugend hinausgehen, also zu hoch liegen.“ Der Lehrer soll nicht nur die Aufgabe stellen und dann die Schüler sich selbst überlassen, sondern auch „Anleitung geben, wie die Aufgabe am besten gelöst werden könne“. Bei mündlichen Vorträgen empfiehlt Schleiermacher in erster Linie Freiheit vom Buchstaben; denn „eine Art Knechtschaft ist es, wenn man auch nur eine kürzere Gedankenreihe nicht anders produzieren kann als so, daß man die Gedanken vor sich geschrieben sieht“.

In der Geschichte besteht der Fortschritt zur vorhergehenden Bildungsstufe in der Behandlung der alten Geschichte im Zusammenhang mit den alten Sprachen. „Die Geschichte des Menschengeschlechts in ihrem Verlauf als ein Ganzes soll zusammengeschaут werden; ein allgemeines lebendiges Bild der Völkergeschichte muß gegeben werden, . . . wobei allerdings das nur Einzelne und Besondere mehr in den Hintergrund tritt, damit nicht durch überwiegendes Hervordrängen der Einzelheiten die Gesamtanschauung verloren gehe.“ Der geographische Unterricht muß mit dem geschichtlichen korrespondieren, so daß „ein fortlaufendes Erdbild entsteht, welches die verschiedenen geschichtlichen Zeiten repräsentiert, und zwar nicht bloß in Beziehung auf die politische Geographie, sondern auch in Beziehung auf den Einfluß der Kultur, der Erfindungen usw.“ In Mathematik und Naturkunde gehen die Gymnasien nicht über die Realschulen (Bürgerschulen) hinaus.

Anschließend behandelt Schleiermacher das Problem der Gefinnungsbildung in der zweiten Erziehungsperiode. Es handelt sich um „die Belebung des religiösen Prinzips und die Erregung des Gemeingeistes“. Von der Gründlichkeit und Güte der religiösen Erziehung in

den öffentlichen Schulen hat Schleiermacher keine hohe Meinung. (Das Nähere s. S. 106 f.).

Von bestimmendem Einfluß auf die Erweckung des Gemeingeistes ist das Leben in der Schule. In diesem Betracht ist die Schulerziehung eine segensreiche Ergänzung der Hauserziehung und zugleich ein notwendiges Korrektiv. Fällt die schulische Erziehung aus, wie es in den höheren Ständen oft Sitte ist, so muß die Erziehung vereinseltigen; denn „losgelöst von dem gemeinschaftlichen Leben der Gesamtjugend werden die in der Familie Erzogenen nur den in der Familie herrschenden Gemeingeist des besonderen Standes, der sich vom eigentlichen Gemeingeist sondert und sich gerade in Gegensatz zu diesem stellt, in sich aufnehmen, so daß sich der Standesgeist an der Stelle des Gemeingeistes entwickelt“. Selbstverständlich darf der in der Schule sich herausbildende Gemeingeist nicht im Widerspruch stehen zu dem Geist der bürgerlichen Gesellschaft, ebenso ist ein gewisser Korporationsgeist der höheren Lehranstalten, der auf die Schüler anderer Anstalten verächtlich herabsieht, nicht zu dulden. Ferner soll der Geist der Schule keine feindselige Haltung zu den Lehrern einnehmen. „Diese Opposition ist allerdings die gefährlichste für das ganze Wesen der öffentlichen Bildung und des Unterrichts; sie ist ein Beweis der Korruption der ganzen Anstalt.“

Eine Verbindung von Schule und Elternhaus stellen die öffentlichen Prüfungen und die Zeugnisse dar. Erstere finden Schleiermachers Beifall nicht; es gibt zuviel Imponderabilien, die den Wert öffentlicher Prüfungen mindern. Eher schon können sich die Erziehungsberechtigten ein Urteil über die Leistungen der Schule bilden, wenn sie dem Unterricht beimohnen. Zeugnisse sind nur dann von Wert, wenn die Angaben weitestgehend spezialisiert werden, so daß aus ihnen ein Bild über Charakter und Leistungsfähigkeit des Schülers gewonnen werden kann.

C. Dritte Periode der Erziehung. Die eigentliche durch das Gemeinschaftsleben in den öffentlichen Schulen bewirkte Erziehung des größten Teiles der Jugend erreicht an der Schwelle dieser Periode ihr Ende. Doch es erhebt sich die Frage, ob nun jegliche pädagogische Tätigkeit aufhören solle. Schleiermacher hält das nicht für ratsam, und er begrüßt die Anfänge derjenigen Einrichtungen, welche in den sogenannten Handwerkschulen die Jugend vereinigen zwecks Wiederholung und Erweiterung des in der Schule Gelernten. (Unsere heutigen Berufsschulen.) Daneben aber ist als Gegenwirkung gegen die absondernde Tendenz der nach

Berufen getrennten Handwerkschulen eine „Gemeinschaft im Gebiet der freien Tätigkeit und des Spiels“ anzustreben.

Die Bildung auf der Universität. Die Aufgabe der Universität umreißt Schleiermacher mit folgenden Worten: „Die Idee der Wissenschaft in den edleren, mit Kenntnissen mancher Art schon ausgerüsteten Jünglingen zu erwecken, ihr zur Herrschaft zu verhelfen auf dem Gebiet der Erkenntnis, dem jeder sich besonders widmen will, so daß es ihnen zur Natur werde, alles aus dem Gesichtspunkt der Wissenschaft zu betrachten, alles einzelne nicht für sich, sondern in seinen wissenschaftlichen Verbindungen anzuschauen und in einen großen Zusammenhang einzutragen, in beständiger Beziehung auf die Einheit und Allheit der Erkenntnis; daß sie lernen, in jedem Denken sich der Grundgesetze der Wissenschaft bewußt zu werden und eben dadurch das Vermögen, selbst zu forschen, zu erfinden und darzustellen, allmählich in sich herauszuarbeiten: das ist das Geschäft (die Aufgabe) der Universität.“

Die Basis der Universitätsstudien bildet die philosophische Fakultät, und „an das philosophische Studium schließen sich die einzelnen Fakultätswissenschaften an“. Für das studentische Leben ist der Gedanke der Freiheit bestimmend, die Schleiermacher im akademischen Leben nicht missen möchte. Für Ueberschreitungen der akademischen Freiheit hat Schleiermacher ein mildes Entschuldigen. „Es ist so natürlich,“ sagt er, „daß man diese Zeit als die Zeit eines gelinden Rausches ansieht, von dem man überzeugt ist, er werde bald von selbst verfliegen, wenn die Berechtigung aufhört.“

Benußte Literatur:

1. Schleiermachers Erziehungslehre, herausgegeben von C. Plak, Berlin 1849.
2. Walter Schwarz: Die Abhängigkeit der Ethik Schleiermachers von der Metaphysik. (Diss. Erlangen 1906.)

4. Schleiermacher als Religionspädagoge.¹⁾

Vor dem Religionsphilosophen, Theologen und Kirchenmann Schleiermacher ist der Pädagoge Schleiermacher — auch im Bewußtsein zünftiger Pädagogen — allzusehr in den Hintergrund getreten. Dabei hat dieser vielseitige, geniale Geist auch über Fragen der Erziehung und des Unterrichts in ihrer ganzen Breite und Tiefe nachgedacht. Ihm wird das Zeugnis

¹⁾ Erstmals abgedruckt in „Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht“. Juniheft 1925. (Vandenboeck u. Ruprecht, Göttingen).

eines Lehrers „von Gottes Gnaden und von ganz ungewöhnlicher Kraft“ ausgestellt. Seine pädagogische Tätigkeit war nach dem Urteil *Dieferwegs* „ein lebendiger Denkprozeß; der Prozeß des Denkens stand jedem, der vor Schleiermacher saß, in der lebendigsten, unmittelbarsten, ergreifendsten Anschauung vor Augen; man sah denken, man hörte denken, man fühlte es. Man erkannte in ihm die lebendige Werkstätte des zeugenden Geistes, man beobachtete das Werden der Gedanken, und man fühlte sich selbst zum Gedankenerzeugen erregt und bewegt. Wer von ihm nicht denken lernte, konnte es nirgends lernen. Er war der Sokrates der Studenten“. Wenn man sich in Schleiermachers Pädagogik vertieft, so muß man dem Urteil, das ihn zu den bedeutendsten Pädagogen des beginnenden Jahrhunderts rechnet, unbedingt zustimmen. Die folgenden Zeilen wollen die Ansichten Schleiermachers über religiöse Erziehung und Religionsunterricht darstellen, zugleich kurz gewertet an Hand religionspädagogischer Fragestellungen unserer Zeit.

I.

Der Schoß der religiösen Erziehung ist für Schleiermacher, darin zeigt er sich als Pestalozzianer, die Familie. Aber hier soll religiöse Gefinnung nicht gelehrt werden, weil sie, das betont er mit allem Nachdruck, nicht gelehrt werden kann; sie muß, man möchte sagen durch Ansteckung, übertragen werden. Er sagt darüber in seinen Vorlesungen vom Jahre 1826: „Die Einwirkungen innerhalb der Familie sind gebunden an die darstellende Mitteilung; nur das in den einzelnen Familiengliedern lebendige und die ganze Familie durchdringende religiöse Prinzip selber, wenn es sich unmittelbar darstellt, aus dem Innersten heraus der Jugend sich offenbarend, dann aber auch von dieser aufgenommen wird, kann wirksam sein.“ Gerade der Mutter heiligste Pflicht und zugleich natürlichstes Anliegen ist es, ihr eigenes religiöses Leben auf ihr Kind zu übertragen. Ja, es wäre wider-natürlich, wenn das religiöse Element in der Familie nicht gepflegt würde bzw. bewußt von dem Kinde ferngehalten werden sollte. „Wir müßten ja der Mutterliebe Gewalt antun, wenn sich die frommen Gemütszustände den Kindern nicht mitteilen sollten. Schon wenn die Mutter ihr Kind zur Ruhe niederlegt, wird sie selbst nicht leicht ohne religiöse Erregung sein —; es kann nicht ausbleiben, daß diese Erregung dem Kinde sich mitteilt.“ Schleiermacher macht dabei allerdings die für unsere Zeit leider wohl weniger zutreffende Voraussetzung, daß wir uns in der Familie „die Frömmigkeit als konstantes Lebensmoment denken“.

Mit besonderem Ernst betont unser Pädagoge, daß religiöse Beeinflussung nur dann erfolgreich sein könne, wenn „jede Einwirkung absolut

das Produkt der Wahrheit sei“. „In dieser Beziehung hängt doch alles ab von dem Sinn für die Wahrheit, und wo irgendwie dieser unreinigt ist, kann die sittliche Entwicklung nicht gedeihen.“ Ein Wort, das natürlich in eben demselben Maße auch für die religiöse Einwirkung durch den Unterricht gilt, ein Wort zugleich, dem ein Jahrhundert lang das Schicksal der Stimme eines Predigers in der Wüste beschieden war, dessen Tragweite und innere Berechtigung man behördlicherseits erst sehr spät hat einsehen wollen, ein Wort, dem erst durch die gewaltigen Erschütterungen der Revolution Erfüllung wurde, indem man es der Glaubens- und Gewissensfreiheit jedes einzelnen Lehrers anheimstellte, Religionsunterricht zu erteilen oder nicht — um der Wahrheit willen.

Mit der Forderung, daß jegliche religiöse Beeinflussung aus und in Wahrheit gegründet sein müsse, trifft Schleiermacher einen Punkt, der auch wohl heute noch zu den umstrittenen Fragen des religiösen Schulunterrichts gehört: es ist die Einrichtung der Schula nd a ch t. Hören wir ihn selbst: „Andachtsübungen zur Erregung und Belebung des religiösen Prinzips sind in einigen Anstalten herrschende Sitte, so daß täglich der Unterricht mit Gesang und Gebet begonnen und beschlossen wird. . . . Die erste Bedingung der Wirksamkeit solcher Andachtsübungen ist auch hier die Wahrheit. Daher hat man darauf zu achten, daß sie in keiner Weise zu einem toten Buchstabendienst und Mechanismus hinabsinken. . . . Das ist gewiß, daß keine Wirkung zu hoffen ist, wenn man die Andachtsübungen denjenigen Lehrern der Anstalt überträgt, in denen die Andacht selbst keine Wahrheit ist. Nur derjenige, dem es mit der Religion Ernst ist und der eine Freude hat, auch in anderen religiöses Leben zu erwecken, wird imstande sein, diese Übungen zu leiten.“ Bei Beherzigung dieser goldenen Worte würden sicher viele „Andachtsnöte“, auch bei unsern Schülern, gegenstandslos.

Mechanismus ist Schleiermacher wie jedem, dem Religion nicht bloße Form und Kultus ist, sondern vom wärmsten Herzblut durchpulsstes innerstes und heiligstes Anliegen des Menschen, ein Greuel. Darum hält er auch nicht viel von der Gewöhnung des Kindes an religiöse Handlungen. Er urteilt: „Wenn man sie zu Handlungen veranlaßt, etwa Morgen-, Tisch- und Abendgebeten, die nur aus innerer Erregtheit hervorgehend Wert haben: so haben auch diese für sie keine Bedeutung und führen zum bloßen Mechanismus. Dadurch wird die wahre Entwicklung der religiösen Gesinnung gehemmt, indem sie das Mechanische für das Wesentliche halten und glauben, sie hätten in diesem die Religion und kämen dem nach, was diese fordert.“ — In diesem Punkte kann man gewiß anderer Meinung sein. Religiöses Leben reicht tief ins Unbewußte hinein, und durch

frühzeitige Gewöhnung an religiöse Kultusformen werden in das Unbewußte Wurzeln gesenkt, die später wie aus geheimen Quellen Kräfte emporsteigen lassen, die einen starken Halt gewähren in den wildesten Lebensstürmen. Und es wäre töricht, auf diese Kraftquellen zu verzichten, nur weil die — allerdings bestehende — Gefahr der Veräußerlichung drohen kann. Ich erinnere daran, wie sehr N i e b e r g a l l die Gewöhnung an derartige Formen für die Entbindung religiösen Lebens wertet. Er sagt u. a. in seinem Aufsatz „Erziehblicher Religionsunterricht“: „Wenn immer, zuerst unter Zwang, dann aus Gewohnheit, dasselbe getan und gelassen werden muß, dann wirkt dies auf die Seele zurück und hilft sie formen. Im günstigen Fall wachsen dem eingesteckten Pflänzling die Wurzeln nach: zur Gewohnheit kommt die Gesinnung, die ihr entspricht. Wir sind eben nicht reiner Geist, sondern sehr stark Stoff und Gesetz. Die katholische Kirche hat, ihrer volkserzieherischen Weisheit entsprechend, diese Seite der Seele mit großem Erfolg in den Dienst ihrer Aufgabe gestellt und sie läßt uns Uebergeistige ruhig lächeln über diesen Dienst der sog. toten Gewohnheit. — Wir haben allen Grund, die religiöse Gewöhnung, wo sie noch ist, nicht aufzugeben und sie, wo sie nicht mehr ist, aufs neue einzuführen. Von dem Besuch der kirchlichen F e i e r n wollen wir noch nicht zu sprechen wagen, aber von dem Gebet.“

Doch in einem andern Punkt muß man Schleiermacher unbedingt Recht geben. Er tadelt die an sich bequeme Art und Weise, den Kindern schon im frühen Alter mit religiösen F o r m e l n zuzusehen, für deren Begriffsinhalt sie noch kein Verständnis haben können, da „den Kindern das Religiöse leicht könnte mechanisiert werden, sofern sie an Formeln festgehalten werden, die für sie keine Realität haben und also etwas Totes sind“. Er deckt auch eine Quelle dieses Übels auf: „Es setzt eine solche Art der Mitteilung ein Erstorbensein der Sache in den Eltern selbst voraus; es muß in ihnen selbst schon das Religiöse mechanisiert sein, wenn sie eine Neigung haben, den Kindern tote Formeln zu geben, und wenn ihnen die Kraft fehlt, unmittelbar ihren eigenen Zustand religiöser Erregung auf lebendige Weise durch Wort und Tat den Kindern zur Anschauung zu bringen.“ — Wir nennen ein solches Verfahren der Eltern mit Recht u n p ä d a g o g i s c h. Aber ist unser p ä d a g o g i s c h e r Unterricht frei von solchen Verirrungen? Könnte nicht in manchen Fällen der landläufige Katechismusunterricht hier als Ankläger auftreten? Ist nicht bei dieser gewiß schwierigsten Disziplin des Religionsunterrichts die Gefahr des Mechanisierens besonders groß, weil die Materie an die unterrichtliche Fähigkeit der Lehrer und Schüler die größten Anforderungen stellt? Sind die Fälle Ausnahmen,

daß man den Erfolg des Religionsunterrichts an der schlagfertigen Sicherheit des Katechismustertes und am Reichtum auswendig — nicht inwendig — gelernter Definitionen glaubt messen zu können? Ich fürchte, hier ist manches nicht so, wie es sein sollte. Und ist es nicht ein Zeichen für den feinen Blick Schleiermachers, daß er sah, daß auf diese Weise den Kindern Steine statt Brot gegeben werden?

Ueberhaupt warnt er vor jeglicher Verfrühung religiöser Unterweisung, weil sie wirkungslos bleiben muß, da die Inhalte der religiösen Begriffe dem kindlichen Vorstellungs- und Begriffsvermögen inadäquat sind. Er bestimmt in seinen Vorlesungen vom Jahre 1813 das Wesen der Religion als „das positive Bewußtsein von der Relativität des Gegensatzes zwischen einem einzelnen Leben und der Totalität“. Das Bewußtsein des Verflochtenseins des Einzellebens in das kosmische Gesamt-Leben erwacht erst allmählich, einmal durch erfahrungsmäßiges Erleben, zum andern in Verbindung mit der Ausbildung des Vorstellungs- und Denkvermögens. In Beziehung auf den letzten Fall führt er aus: „Es ist klar, daß für die Kinder in dieser Beziehung noch wenig geschehen kann. Von welchen Prinzipien man auch ausgehen mag: Die Vorstellung des höchsten Wesens hängt immer zusammen mit der Vorstellung der Welt; nun aber ist diese noch nicht in den Kindern, also kann auch jene noch nicht ihre Realität haben. . . . Die Kinder können die religiösen Vorstellungen nicht fassen. Läßt man sie nun mit den in der Sprache niedergelegten Zeichen derselben Verkehr treiben, so ist dies etwas Totes, und man würde sie also gewöhnen mit Worten umzugehen, die für sie keinen Sinn haben.“ Er sieht dabei auch ganz klar, daß alle Reden über Religion und religiöse Dinge auch im gereiften Alter nur ein unzulänglicher Versuch der Verständigung ist, daß es aber niemals gelingen kann, in unsere rationalen Begriffsnetze Irrationales einzufangen. Er verwirft deshalb die Ansicht, erst dann mit religiöser Unterweisung zu beginnen, bis die Vorstellungs- und Denkkräfte im Kinde sich entwickelt hätten; denn das hieße, nie religiösen Unterricht geben zu können. „Wollte man aber nun deshalb die Entwicklung des religiösen Prinzips so lange aussetzen, bis die Vorstellungen von Gott Realität haben: dann könnte man nie anfangen, denn immer liegt etwas Unangemessenes in jeder Vorstellung. Es ist eben die Sprache, als durchaus für das Endliche bestimmt, irrational gegen diese Idee.“

Wie durchaus modern schätzt Schleiermacher die Bedeutung der Märchen für das religiöse Denken ein! Er sagt: „Die religiösen Vorstellungen der Kinder in diesem Alter (Schl. meint das vorschulpflichtige Alter) unterscheiden sich wenig von dem, was wir ihnen in den Märchen

gegeben haben; sie schließen sich daran an. Sowie in diesen fingierte Wesen vorkommen, so reihen sich an diese Fiktionen die Gebilde ihrer Phantasie von einer höheren Geisterwelt, ihre Vorstellungen von Wesen, die das höchste Wesen begleiten; Feen, Gnomen, Engel werden sich erstaunlich in ihnen assimilieren und gleichen Wert haben.“ — Man schätzt heute den Wert der Märchen als religiösen Gefinnungsstoff wohl nicht mehr so hoch wie vor Jahrzehnten, nach meiner Ansicht mit Recht; denn die Ausbeute der Märchen an spezifisch religiösem Gut ist m. E. nur gering. Aber was Schleiermacher sah, das hat sich die moderne am Kinde orientierte Pädagogik zunutze gemacht, nämlich auch religiöse Stoffe in möglichst konkreter, sinnenfälliger Weise, so wie es das Märchen liebt, darzustellen.²⁾

„Wie soll man sich verhalten, wenn Kinder Fragen religiöser Art stellen?“ fragt Schleiermacher. Er ist soviel Psychologe, daß er weiß, daß der Fragetrieb der Kinder äußerst rege ist und daß sie in solchen Fragen unerschöpflich sind. Er sieht darin einen Beweis, wie natürlich es dem Kinde ist, sich in religiösen Gedankenwelten zu bewegen. Er weiß aber ebenso, wie sehr man infolge der kindlichen Fragelust der unausrottbaren Einwurzelung anthropomorphistischer Vorstellungen im Kindesgeist Vorschub leistet. Trotzdem hält er es für falsch, die Fragen der Kinder unbeantwortet zu lassen. Fürchtet man, daß die an sich schon sehr lebhaften Phantasie der Kinder Gefahr läuft, durch Aufenthalt in den religiösen Welten überstark zu werden, so soll man vorsichtig, aber früh genug, dem Fragetrieb andere Bahnen weisen. „Man kann ihnen ganz der Wahrheit gemäß sagen, entweder daß man selbst nicht wisse, was sie erfahren möchten, oder daß, wenn man es ihnen auch erklären wolle, sie dennoch es nicht verstehen könnten. Man wird dadurch nicht alle sinnlichen Vorstellungen hemmen, aber sie doch auch nicht durch Worte befestigen. . . . Auf diese Weise hält man sich die Bahn frei, die Vorstellungen immer mehr zu vergeistigen.“

II.

Hiermit kommen wir zum zweiten Teil unseres Themas: Was sagt Schleiermacher über den Religionsunterricht als solchen? Er hält nicht allzuviel von ihm und spricht seine Meinung mit aller Deutlichkeit aus: „Da nun aber in religiöser Beziehung besonders eine große Ungleichheit in den Familien besteht, so hat man in den Schulen ein Supplement zu geben versucht: religiöse Erregungen, Andachtsübungen, Unterricht in der Religion sind in den öffentlichen Anstalten eingeführt. Was nun den

²⁾ S. meinen Aufsatz „Jugendkunde und Religionsunterricht“ in „Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht“ März-April Heft 1924.

Religionsunterricht, der in öffentlichen Anstalten erteilt wird, betrifft: so bin ich der Meinung, daß dieser ganz erspart werden kann.“ Er nennt den religiösen Schulunterricht einen Rest aus früheren Zeiten, als die Schule noch kirchliche Veranstaltung war. Jetzt, meint er, nehme die Kirche ihr Interesse an der Jugend dadurch wahr, daß die Geistlichen mit der Familie — durch Hausbesuche und Konfirmandenunterricht — Hand in Hand arbeiten. Dabei fällt er das harte Urteil: „Die Erfahrung bestätigt nur, daß der Gymnasialunterricht in der Religion nur wenig Gewinn bringt und daß, wenn er nicht in das Theologische übergehen, sondern den katechetischen Charakter behalten will, etwas Trockenes und Totes, etwas Schwankendes und Unsicheres hineinkommt.“ Der Unterricht in Religion erübrigt sich nach Schleiermachers Meinung in Anbetracht der Mission der Schulen als Erziehungsanstalten; als solche haben sie die Aufgabe der Familie weiterzuführen, d. h. durch unmittelbare Einwirkung das religiöse Leben der Jugend zu erwecken und zu fördern.

Auch über den zu behandelnden Stoff im Religionsunterricht hat sich unser Pädagoge ausgelassen. Das Hauptgewicht liegt ihm im geschichtlichen Religionsunterricht, und zwar bezeichnet er als wesentlichste Partien aus der Kirchengeschichte für die Volksschule die Anfänge des Christentums, ferner mit Rücksicht auf den Gegensatz zwischen Evangelischen und Katholiken die Geschichte der Reformation und die jüngste Zeit, „aus denen sich die Gegenwart gestaltet hat und durch welche die allgemeine Weltlage bedingt ist“; denn „aller Geschichtsunterricht kann zusammengefaßt werden in der Formel, es soll begreiflich gemacht werden, wie das geworden ist, was ist.“ — Die Angaben über die kirchengeschichtlichen Lehrstoffe sind Schleiermachers Ausführungen über den Geschichtsunterricht entnommen; daß er Bemerkungen über Fragen, die den religiösen Unterricht betreffen, nur ganz vereinzelt einstreut und in seiner „Erziehungslehre“ dem Unterricht in der Religion kein einziges Kapitel widmet, erklärt sich aus seiner Grundansicht über die Möglichkeit der Erzeugung religiöser Gedanken und Gefühle.

In seinen Bemerkungen zum Leseunterricht berührt er auch kurz die Frage der Lehrbücher für den Religionsunterricht. Er tadelt die damals weit verbreitete Sitte, die Bibel als „Leselernbuch“ zu benutzen, einmal weil die Sprache der Bibel vielfach der gebräuchlichen Alltagssprache zu fern steht und ohne eine gründliche bei den Kleinen natürlich unmögliche Einführung kein Verständnis des Gelesenen erreicht wird und zum andern aus religiösen Gründen. „Die Opposition gegen den

Gebrauch der Bibel in der Schule zum Lesen ist nicht einem neoterischen Prinzip zuzuschreiben, sondern gerade die Ehrfurcht vor diesem Buche muß gegen diesen Gebrauch einnehmen.“ Den sogenannten „Schulbibeln“ kann er auch wenig Interesse abgewinnen, die Auswahl ist sehr schwierig und „erleichtert doch nicht den nachherigen Unterricht, der an den Gebrauch der Bibel angeknüpft wird“. Demgegenüber hält er die biblischen Geschichtsbücher für „sehr geeignet; sie geben eine wünschenswerte Bekanntschaft mit den Personen, so wie sie zum nachherigen Religionsunterrichte nötig ist“.

Was die Stoffanordnung im Religionsunterricht betrifft, so ist interessant zu sehen, wie Schleiermacher die Kulturstufentheorie Zillers im gewissen Sinne schon kritisch vorweggenommen hat. Er sagt: „Man hat in neuerer Zeit in einem pädagogischen System die Ansicht aufgestellt, die Kinder müßten in religiöser Hinsicht den Gang des ganzen menschlichen Geschlechts durchmachen, sie müßten erst Heiden sein und so die Naturanschauung auffassen, dann durch Belohnung und Bestrafung zum Sittlichen getrieben zum geschlichen Monotheismus übergehen und dann erst Christen werden.“ Er urteilt über diese Hypothese: „Das Wahre hierin ist dies, daß sie zu der Religion und zu den religiösen Darstellungen des erwachsenen Geschlechtes nur allmählich gelangen können. Aber ganz verkehrt ist, was jene Ansicht darüber aufstellt, wie die Kinder dazu gelangen. Alles soll doch bei den Kindern von dem gemeinsamen Leben und aus dem Gesamtbewußtsein derer, unter denen sie leben, hervorgehen.“

Unser Pädagoge findet sich mit dem Religionsunterricht der Schule als mit etwas Gegebenem wohl oder übel ab, betont jedoch stets als seine Ueberzeugung das Interesse und die Zuständigkeit der Kirche an der religiösen Unterweisung. „Im christlichen Gottesdienst als Darstellung des religiösen Gesamtlebens ist das Zurückgehen auf die Schrift unerläßlich: so muß die Schrift, wenn sie nicht allen verständlich ist, verständlich gemacht werden, ebenso die geschichtliche Entwicklung des Christentums, wenigstens mit Beziehung auf die Hauptpunkte. Aus diesen beiden Elementen muß der Anteil der Kirche an der Erziehung konstruiert werden; denn es muß der religiösen Gemeinschaft daran liegen, daß in der jüngeren Generation die religiöse Gesinnung entwickelt werde. . . . und daß jedem möglich gemacht werde, dasjenige zu verstehen, was im Kultus vorkommt, und teilzunehmen an der Darstellung des religiösen Gesamtlebens.“

Schleiermacher huldigt weder einem krassen Individualismus noch einem starren Sozialismus in der Pädagogik, sondern er versucht eine Versöhnung dieser Gegensätze und ist ein Vorläufer der sogenannten „Kulturpädagogik“, indem er den Zögling befähigen will, in die bestehenden kulturellen Lebensformen einzutreten und selbst Kulturwerte zu schaffen. Im Rahmen unserer Aufgabe ist von Wichtigkeit, was Schleiermacher über die religiöse Gemeinschaft sagt. Er begegnet der Meinung, daß eine Erziehung der Jugend für die kirchliche Gemeinschaft unnötig sei, mit folgenden Worten: „Es ist aber wohl nur eine Einseitigkeit und eine eingebildete Vollkommenheit, wenn man sagt, daß der vollkommen in sich selbst gebildete Mensch einer solchen Gemeinschaft nicht bedürfe und für sich allein bestehen könne. Es ist dies eigentlich eine Unvollkommenheit; denn der Mensch ist ein geselliges Wesen, alles in ihm soll gesellig werden. Der Mensch strebt auch in religiöser Hinsicht nach Gemeinschaft. Hat die Religion in dem Menschen die gehörige Vollkommenheit erlangt, so wird sie von selbst gesellig werden; wenn sie nicht gesellig ist, dann ist sie auch nicht ausgebildet.“

Uebersichten wir die Ausführungen Schleiermachers über den Religionsunterricht, so ist festzustellen, daß manches, weil zeitgeschichtlich bedingt, heute nur noch historischen Wert hat, so z. B. wenn er den Religionsunterricht überhaupt der Schule entziehen möchte. Wir haben heute in unsern Lehrplänen Religion als ordentliches Lehrfach, und wer möchte im Hinblick auf die Erziehung unserer Jugend zu vollwertigen Persönlichkeiten auf die ungeheuren Erziehungswerte, die dieses Fach in sich birgt, verzichten? Ferner ist der Kreis der zur Behandlung kommenden religiösen Stoffe vermehrt, zu den epischen Stoffen sind lyrische und didaktische getreten. Vor allem huldigt man heute, gestützt durch die religionspsychologischen Einsichten der letzten Jahre, einer anderen Auffassung von der „Lehrbarkeit“ der Religion, als Schleiermacher sie vertrat. (Ich verweise auf Rabisch: Wie lehren wir Religion?)

Einige von Schleiermacher ausgesprochenen Ansichten, die für seine Zeit vielleicht etwas Neues bedeuteten, sind heute zu Selbstverständlichkeiten unserer Religionspädagogik geworden. Es sei erinnert an die Ausschaltung der Bibel als Leselehrbuch und an die Wertschätzung der biblischen Geschichtsbücher als Hilfsmittel für die Hand der Schüler auf den unteren Stufen unserer Volks- und höheren Schulen. (Inwieweit die gebräuchlichen biblischen Geschichtsbücher modernen Anforderungen entsprechen, sei dahingestellt.) In der Bewertung der Schulbibeln oder biblischen Lesebücher denkt unsere Zeit anders als Schleiermacher, während sie mit ihm völlig einig ist in der Bevorzugung geschichtlicher Stoffe sowie in der Anerkennung der genetischen Geschichtsbetrachtung, einer Auffassung, die

natürlich auch auf die Kirchengeschichte Anwendung findet. Bedeutsam ist auch sein Urteil über die sich in ihren Grundzügen schon bei Herbart findende Theorie, daß jeder einzelne Mensch in seiner Entwicklung den Gang durchlaufe, den die Entwicklung der Menschheit genommen habe. Goethe hat diese Ansicht mit den Worten „die Jugend muß immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen“ zu der seinen gemacht. Der Pädagoge Ziller hat auf diese Theorie, die er bis zu einem eindeutigen Parallelismus der Entwicklung des Individuums und der Menschheit steigerte, seinen Lehrplan nach kulturhistorischen Stufen gegründet. Die wissenschaftliche Kritik hat die Anhaltbarkeit der Theorie, daß die Ontogenese eine Rekapitulation der Phylogenese sei, dargetan. Damit erledigte sich auch das Prinzip der kulturhistorischen Stufen, das seine Bedeutung behält als Stoffauswahlprinzip, jedoch unter Aufgabe des Parallelismus. Es ist ein schönes Zeichen für Schleiermachers Scharfblick, daß er die Unrichtigkeit und Wertlosigkeit eines Philosophems, dem die Kritik erst viel später das Urteil sprach, schon zu Beginn des Jahrhunderts erkannte.

Endlich sind manche Gedanken Schleiermachers heute erneuter Befinnung und Vertiefung wert, um unserm Religionsunterricht Wegweisung zu sein. Besonders wichtig erscheint mir, was Schleiermacher über die religiöse Gemeinschaft sagt. Macht sich jeder Gebildete, der religiös zu sein glaubt, klar, daß Religion zur Gemeinschaft drängt und daß tatsächlich dem Begriff Religion nicht voll genügt wird, wenn man in vornehmer Zurückgezogenheit seiner Religion glaubt leben zu können? Ich denke an die vielen, die durch Lesen eines guten Buches am Sonntagmorgen, durch Hören oder Spielen geistlicher Musik, durch eine Wanderung in Gottes Garten Gottesdienst halten wollen. Gewiß kann dabei in einigen Naturen starkes religiöses Leben entbunden werden, aber wieviel Selbsttäuschung trübt den Blick weniger ursprünglicher Menschen für das Wesen des Religiösen? Oder sollten die Fälle vereinzelt sein, daß Religion und ethische Kultur im Bewußtsein vieler Gebildeter unserer Tage nicht mehr scharf abgegrenzt werden? Könnten von Schleiermachers Position aus nicht einige religiöse Kulthandlungen, wie Kirchenbesuch, Teilnahme an Schulanlässen, Abendmahlsfeiern usw. neu betrachtet und belebt werden? Der Individualismus, der im Wesen des Protestantismus liegt, ist ein großes Geschenk, kann aber auch zur großen Gefahr werden. Ich glaube, in diesem Punkte kann unser Religionsunterricht noch nachdrücklicher das Erbe Schleiermachers verwalten zum Segen des religiösen Lebens unserer Gebildeten und unserer evangelischen Religion und Kirche.

IV. Kapitel:

Georg Wilhelm Friedrich Hegel.

Hegel wurde am 27. August 1770 zu Stuttgart geboren. In Tübingen studierte er Philosophie und Theologie. Nach mehrjähriger Hauslehrertätigkeit in Bern und Frankfurt a. Main habilitierte er sich 1801 in Jena. Ursprünglich ein Anhänger Schellings, wandte er diesem aber bald den Rücken und ging in der Philosophie eigene Wege. Nachdem er infolge der widrigen politischen Verhältnisse Jena verlassen und zwei Jahre als Redakteur der Bamberger Politischen Zeitung gewirkt hatte, wurde er 1808 Rektor des Gymnasiums in Nürnberg, dem er bis zum Jahre 1816 vorstand. In diesem Jahre wurde er als Professor der Philosophie nach Heidelberg berufen, um 1818 in gleicher Eigenschaft nach Berlin zu gehen. Hier entfaltete er eine sehr ausgebreitete und einflussreiche Tätigkeit. 1829 zum Rektor der Universität gewählt, starb er am 14. November 1831 an der Cholera.

Werke:

- Bd. I: Philosophische Abhandlungen. 1801—03.
 Bd. II: Phänomenologie des Geistes. 1807.
 Bd. III—V: Wissenschaft der Logik. 1812—16.
 Bd. VI—VII: Enzyklopädie der phil. Wissenschaften. 1817.
 VI Logik.
 VII 1 Philosophie der Natur.
 VII 2 Philosophie des Geistes.
 Bd. VIII: Grundlinien der Philosophie des Rechts. 1820.
 Bd. IX: Philosophie der Geschichte. 1822—30.
 Bd. X 1—3: Vorlesungen über Aesthetik. 1823—27.
 Bd. XI—XII: Vorlesungen über Philosophie der Religion.
 Bd. XIII—XV: Vorlesungen über Geschichte der Philosophie.

Bd. XVI—XVII: Vermischte Schriften.

Bd. XVIII: Philosophische Propädeutik. 1808—11.

Bd. XIX: Briefe von und an Hegel.

1. Hegels Philosophie.

Philosophie ist nach Hegel denkende Betrachtung der Gegenstände; ihr Ziel und ihre Aufgabe, das Sein zum Wissen, d. h. zum bewußten Sein, zu erheben. Der Entwicklungsgang dieses Denkens ist in der Geschichte der Philosophie ausgezeichnet, die Hegel darum die Geschichte der Entdeckung der Gedanken über das Absolute, das ihr Gegenstand ist, nennt. „Der Werkmeister aber dieser Arbeit von Jahrtausenden ist der eine lebendige Geist, dessen denkende Natur es ist, das, was er ist, zu seinem Bewußtsein zu bringen“. Diese Entwicklung des Denkens ist aber nicht nur Gegenstand der Geschichte der Philosophie, sondern zugleich Gegenstand der Philosophie selbst, nur „befreit von jener geschichtlichen Aeußerlichkeit, rein im Elemente des Denkens“. Die Philosophie hat mit Religion und Kunst denselben Inhalt zu ihrem Gegenstand und verfolgt denselben Zweck, doch ist es ihr gegeben, die absolute Idee auf die vollkommene Weise zu erfassen, „weil ihre Weise die höchste, der Begriff, ist“.

In unserm Denken erfassen wir die Wirklichkeit, weil sie Erscheinung des Geistes ist, nur unserm Denken enthüllt sie sich und nur ihm offenbart sie sich ganz. „Von der Größe und Macht des Geistes kann er (d. h. der Mensch) nicht groß genug denken. Das verschlossene Wesen des Universums hat keine Kraft in sich, welche dem Mut des Erkennens Widerstand leisten könnte; es muß sich vor ihm aufthun und seinen Reichtum und seine Tiefen ihm vor Augen legen und zum Genuße bringen.“

So gelangt Hegel schließlich zur Behauptung der Identität von Denken und Sein; denn „nur in seinem Begriff hat etwas Wirklichkeit, insofern es von seinem Begriff verschieden ist, hört es auf, wirklich zu sein, und ist ein Nichtiges“. Ja, noch mehr: der Begriff erzeugt erst die Wirklichkeit, und „alles, was nicht diese durch den Begriff selbst gesetzte Wirklichkeit ist, ist vorübergehendes Dasein, äußerliche Zufälligkeit, Meinung, wesenlose Erscheinung, Unwahrheit, Täuschung“.¹⁾ So wird der vielfach angefochtene Satz Hegels verständlich: „Was vernünftig ist, das ist wirklich, und was wirklich ist, das ist vernünftig.“ Und darum kann er als Inhalt der

¹⁾ Dieser Satz ist nicht dahin mißzuverstehen, als wenn die Selbstbewegung des Begriffes das Sein, das vorher nicht vorhanden war, erst produziere; sondern das, was an sich schon ist, wird durch den weiter unten zu erläuternden dialektischen Prozeß auch für das denkende Bewußtsein produziert.

Philosophie die Vernunft als das substantielle Wesen der sittlichen wie der natürlichen Wirklichkeit bezeichnen, deren denkende Erkenntnis das Wesen der Philosophie in formaler Hinsicht ausmacht.

Hegel leitet die gegebene Mannigfaltigkeit also aus einem Prinzip, der Idee oder dem Absoluten, ab. Dies Absolute ist als Weltprinzip sowohl Reim des gesamten Seins als auch Zweck, Ziel und Resultat, so „daß es erst am Ende das ist, was es in Wirklichkeit ist. . . . Auf diese Weise zeigt sich die Philosophie als ein in sich zurückgehender Kreis, der keinen Anfang im Sinne anderer Wissenschaften hat, so daß der Anfang nur eine Beziehung auf das Subjekt, welches sich entschließen will zu philosophieren, nicht aber auf die Wissenschaft als solche hat.“

Das Resultat des Werdeganges des Absoluten ist die vollendete Wissenschaft, in der der Geist sich selbst anschaut, oder, mit Hegels Ausdruck, absolute Geist ist; „seine Entwicklung hat ihr Ziel erreicht, wenn der Begriff desselben sich vollkommen verwirklicht hat — oder was dasselbe ist — wenn der Geist zum vollkommenen Bewußtsein seines Begriffes gelangt ist“. Der Weg zu diesem Endresultat ist unendlich weit. Hegel legt ihn dar in seiner Phänomenologie des Geistes, deren Inhalt und Aufgabe er in der Einleitung zu seiner Logik mit folgenden Worten umreißt: „In der Phänomenologie des Geistes habe ich das Bewußtsein in seiner Fortbewegung von dem ersten unmittelbaren Gegensatz seiner und des Gegenstandes bis zum absoluten Wissen dargestellt. Dieser Weg geht durch alle Formen des Verhältnisses des Bewußtseins zum Objekte durch und hat den Begriff der Wissenschaft zu seinem Resultate.“

Diese Fortbewegung des Absoluten geschieht nun nicht auf Grund äußeren Anstoßes, sondern es trägt in sich ein Prinzip des Fortgehens; das Denken ist ein durch seine eigene Gesetzmäßigkeit bewegter Prozeß. Es kommt nach Hegel alles darauf an, „das Wahre nicht als Substanz, sondern ebenso sehr als Subjekt aufzufassen und auszudrücken“. Damit hat Hegel seiner Philosophie den fruchtbaren Begriff der Entwicklung eingefügt. Das Absolute ist nicht starres, unbewegtes Sein, sondern Entwicklung, und zwar vom reinen stofflosen Gedanken, dem „An sich“ in der Ausdrucksweise Hegels, zur Darstellung im realen Sein, in der Natur, dem „Anderssein“, bis zum Geist, d. i. der aus ihrem Anderssein in sich zurückgekehrten Idee, dem „Fürsichsein“ der Idee.

Diesen Werdegang des Absoluten stellt Hegel in folgenden drei großen Gebieten seines Systems dar:

1. Die Logik, die im Unterschied von der landläufigen formalen Logik inhaltlich, metaphysisch, ist, behandelt den „Geist an sich“, d. h. seinem absoluten Ich nach. Oder, in religionsphilosophischer Sprache geredet, „die Darstellung Gottes, wie er in seinem ewigen Wesen vor Erschaffung der Welt und eines endlichen Geistes ist“.²⁾

2. Die Naturphilosophie stellt das „Anderssein“ des Geistes, d. h. seine Selbstentfremdung in der Natur, dar. (Auch in der Natur ist der Geist konstitutives Prinzip; Hegel betont den „intellektuellen Charakter“ der Natur, in der die Vernunft „auf allen ihren Höhen und in allen ihren Tiefen das Zeichen ihrer Souveränität auspflanzt“.)

3. Die Philosophie des Geistes umfaßt den in sich bewußt gewordenen und zu sich selbst zurückkehrenden Geist, sein „Unundfürsichsein“. („Der Uebergang der Natur zum Geiste ist nicht ein Uebergang zu etwas durchaus Anderem, sondern nur ein Zufichselberkommen des in der Natur außer sich seienden Geistes.“) Der Geist betätigt sich

- a) als subjektiver Geist (in Anthropologie, Phänomenologie und Psychologie);
- b) als objektiver Geist (in Recht, Moralität und Sittlichkeit);
- c) als absoluter Geist, der sein eigenes Wesen anschaute in der Kunst, es vorstellt in der Religion und es denkt in der Philosophie. —

Diesen vorstehend schematisch dargestellten Entwicklungsgang der Inhaltsbestimmungen des Geistes zu begreifen ist Aufgabe der Philosophie. Nicht Belehrung und Aufstellung von Normen ist ihr Geschäft, sondern einzig und allein das Wirkliche als vernünftig und das Vernünftige als wirklich zu erweisen. Um normativ zu sein, kommt die Philosophie stets zu spät; „als der Gedanke der Welt erscheint sie erst in der Zeit, nachdem die Wirklichkeit ihren Bildungsprozeß vollendet und sich fertig gemacht hat. . . . 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“.

Es wurde schon betont, daß die Faktoren der Entwicklung des Absoluten ihm selbst immanent seien. In der dialektischen Methode Hegels gelangt diese schöpferische Selbstbewegung des Geistes zur Darstellung. Hegel bezeichnet als notwendigen Bestandteil jedes Begriffes seine absolute Negativität; d. h. jeder Begriff ist eine Einheit entgegengesetzter Momente:

²⁾ Damit fällt der Vorwurf hin, Hegel mißachte die Metaphysik. Man vergleiche auch sein Wort: Eine Philosophie ohne Metaphysik ist wie ein Volk ohne ein Allerheiligstes.

„alle Dinge sind an sich selbst widersprechend“. Den Satz des Widerspruchs erklärt er für äußerst fruchtbar; denn „er ist die Wurzel aller Bewegung und Lebendigkeit; nur insofern etwas in sich selbst einen Widerspruch hat, bewegt es sich, hat Trieb und Tätigkeit“. In der Negativität setzt sich der Begriff sich selbst gegenüber. Das Denken verharret aber nicht in dieser Spannung, sondern sucht sich selbst in einer höheren Einheit wiederzufinden. Die damit gewonnene Position in dem versöhnenden Begriff treibt aber notwendig wieder durch das Prinzip der Negation seinen Gegensatz hervor, und so geht der Denkprozeß fort ad infinitum.. In Setzung, Entgegensetzung und Versöhnung des Widerstrebenden, oder in Theseis, Antithesis und Synthesis vollzieht sich die Entwicklung des Denkens. Entwicklung und Auflösung der Widersprüche führt zur Schöpfung neuer Begriffe, bis schließlich die gesamte Wirklichkeit sich restlos unserem Denken fügt.

Die Entwicklung des Geistes vom einfachen, unentwickelten Sein zum bewußten Dasein wird von Hegel auch als *Bildung des Geistes* bezeichnet. „Das Beisichsein des Geistes, das Zusichselbstkommen desselben — und das ist eben seine Bildung — kann als sein höchstes Ziel ausgesprochen werden. Nur dies will er und nichts anderes. Alles, was im Himmel und auf Erden geschieht — ewig geschieht — das Leben Gottes und alles, was zeitlich getan wird, strebt nur darnach hin, daß der Geist sich erkenne, sich selber gegenständlich mache, sich finde, für sich selber werde, sich mit sich zusammenschließe. Er ist Verdoppelung, Entfremdung seiner selbst, aber um sich selbst finden zu können.“

Wenn Hegel die Entwicklung des Geistes als Selbstentwicklung des allem Sein zugrunde liegenden Absoluten die Bildung des Geistes nennt, so ist der Bildungsbegriff ohne jegliche pädagogische Tendenz rein im philosophischen Verstande zu fassen. Ebenfalls im philosophischen Denkreis bewegt sich Hegel, wenn er in seiner Geschichtsphilosophie von der Bildung der Menschheit als einer Etappe im Werdeprozeß des absoluten Geistes spricht. In der Menschheit erscheint das Absolute, oder, wie Hegel in seiner Geschichte der Philosophie gern sagt, der Weltgeist, als sein Anderssein. Die Menschheit ist göttlicher Art, allerdings nur ihrer Idee, nicht ihrer Wirklichkeit nach: „Die menschliche Natur ist nun als nicht verschieden von der göttlichen dargestellt, der Mensch hat die Hoheit, ein Ebenbild Gottes zu sein. Aber hierbei ist ein großes Gewicht auf die Bestimmung zu legen, daß das an sich so sei, daß es nicht auf natürliche Weise ist, sondern erst hervorgebracht werden müsse, und nur insofern es an sich ist, hervorgebracht werden kann.“

Der letzte Teil der angeführten Stelle enthält zwei wichtige Aussagen; erstens, daß es Bestimmung der Menschheit ist, göttlich zu werden, zweitens, daß dieser Rückbewegungsprozeß vom Zustande der Menschheit der Wirklichkeit zur Bestimmtheit der Menschheit als Idee, d. i. zur Realisierung des Menschheitsbegriffes in seiner Reinheit, ein autonomer Vorgang ist, der nur möglich ist, weil die Menschheit auch in ihrem empirischen Sein das Gesetz und das Idealbild ihres Urseins selbst und stets in sich trägt, oder, in moderner Ausdrucksweise gesprochen, weil die Menschheit in jedem Augenblick ihres Daseins schon mehr ist, als sie in Wirklichkeit ist.

Da nun die Substanz des Geistes Freiheit ist, d. h. „das Nicht-abhängigsein von einem anderen, das Sichaufsichselbstbeziehen“, so bedeutet Entwicklung der Menschheit zugleich Realisierung der Freiheit, und der große Werdeprozeß der Freiheit, oder besser gesagt, des Bewußtwerdens der Freiheit, heißt Weltgeschichte. „In diesem Sinne können wir sagen, daß die Weltgeschichte die Darstellung ist, wie der Geist zu dem Bewußtsein dessen kommt, was er an sich bedeutet, und wie der Keim die ganze Natur des Baumes, den Geschmack, die Form der Früchte in sich trägt, so enthalten auch schon die ersten Spuren des Geistes virtualiter die ganze Geschichte. . . . Die Weltgeschichte ist der Fortschritt im Bewußtsein der Freiheit — ein Fortschritt, den wir in seiner Notwendigkeit zu erkennen haben.“

Dies Bewußtsein der Freiheit fehlte den Orientalen, den Griechen ist es erstmalig aufgegangen, aber sie wie die Römer wußten nur, „daß einige frei sind, nicht der Mensch als solcher. . . . Erst die germanischen Nationen sind im Christentum zum Bewußtsein gekommen, daß der Mensch als Mensch frei, die Freiheit des Geistes seine eigenste Natur ausmacht; dies Bewußtsein ist zuerst in der Religion, in der innersten Region des Geistes aufgegangen; aber dieses Prinzip auch in das weltliche Wesen einzubilden, das war eine weitere Aufgabe, welche zu lösen und auszuführen eine schwere, lange Arbeit der Bildung erfordert“.

Spiritus rector in dem Befreiungsprozeß der Menschheit ist der Weltgeist selbst, er bedient sich der großen Genien der Menschheit nur als seiner Werkzeuge, die letzten Endes nur das vollbringen, „was an und für sich in der Zeit lag. . . . Dies sind die großen Menschen in der Geschichte, deren eigene partikuläre Zwecke das Substantielle enthalten, welches Wille des Weltgeistes ist. . . . Indem sich die Vernunft dieser Werkzeuge bedient, können wir es eine List derselben nennen; denn sie läßt sie mit aller Wut

der Leidenschaft ihre eigenen Zwecke vollführen, und erhält sich nicht nur unbeschädigt, sondern bringt sich selbst hervor". —

2. Hegels Pädagogik.

Wenden wir unser Augenmerk vom Menschheitsganzen der Entwicklung des einzelnen Individuums zu, so erhält der Begriff der Bildung, der bisher als Selbstbewegung der Idee ein wesentlich logischer Prozeß war, seine pädagogische Färbung. Nicht nur das Abstraktum Menschheit ist eine Manifestation des absoluten Geistes, auch jeder einzelne Mensch ist es: „Der endliche Geist ist selbst als ein Moment Gottes gesetzt.“ Er ist es wieder nur seiner Idee nach als Moment der logischen Selbsterhaltung der Idee, d. h. Gottes. Damit ist aber die Bestimmung des Menschen noch nicht erschöpft. Ziel ist vielmehr, analog dem Ziele der Menschheitsentwicklung — Hegel versteht die These, daß das Individuum die Geschichte der Gesamtmenschheit wiederhole, wenn auch in abgekürzter Form —, in dem Individuum das *Bewußtsein* in seiner Geistigkeit zu erwecken. Auch die Natur ist nicht minder als die geistige Welt eine Offenbarung Gottes, nur mit dem Unterschiede, daß sich die Natur ihres geistig-göttlichen Wesens nicht bewußt ist noch werden kann; dies aber ist die ausdrückliche Aufgabe des Geistes, das Denken macht seine innerste wesentliche Natur aus. „Der ungebildete Mensch läßt sich von der Gewalt der Stärke und von Naturbestimmtheiten alles auferlegen; aber der Gebildete, innerlich werdende Mensch will, daß er *selbst* in allem sei, was er tut.“ Darum formuliert Hegel: „Die Erziehung und Bildung des Kindes besteht dann darin, daß es das, was es zunächst nur *an sich* und damit für Andere (die Erwachsenen) ist, auch *für sich* wird.“

Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet ist die *unbewußte* Geistigkeit und Sittlichkeit des Kindes nicht das Höchste und Letzte, sie ist uns wohl als Aufgabe gegeben, gemäß dem Worte Jesu: „So ihr nicht *werdet* wie die Kinder“ usw. In diesem Sinne sagt Hegel: „Die kindliche Anschuld hat allerdings etwas Anziehendes und Rührendes, aber nur insofern sie an dasjenige erinnert, was durch den Geist hervorgebracht werden soll. . . . Diese unwissende Anschuld für ein Ideal zu halten und zu ihr sich zurückzusehen würde läppisch sein. . . . Jene Einigkeit, die wir in den Kindern anschauen, als eine natürliche, soll das Resultat der Arbeit und Bildung des Geistes sein.“

Die kindliche Anschuld ist noch nicht Moralität, sie wird erst höchste Sittlichkeit, sofern sie *bewußt* geübt wird; denn *Unwissenheit* des Bösen sowie mangelnde Betätigungsmöglichkeit begründen noch keinen sitt-

lichen Wert. „Der Mensch wird erst geistiges Wesen wirklich, wenn er seine natürlichen Begierden überwindet.“ Der Mensch ist als Teil des absoluten Geistes an sich vernünftiges Wesen, solches aber nur als „Innerliches“, d. h. nach Anlage und Möglichkeit. Diese Möglichkeit zur Wirklichkeit zu gestalten, das ist Erziehung. Erziehung trägt also nicht etwas von außen an das Kind heran, sie ist nichts als ein Auswickeln der in der Seele angelegten Wertmöglichkeiten. In philosophischem Gewande drückt Hegel diesen Gedanken folgendermaßen aus: „Wie bei dem Lebendigen überhaupt, auf ideale Weise, alles schon im Keim enthalten ist, und von diesem selbst, nicht von einer fremden Macht hervorgebracht wird, so müssen auch alle besonderen Formen des lebendigen Geistes aus seinem Begriffe als ihrem Keime sich hervortreiben.“ Wenn Hegel die Erziehung ein *Umgestalten der Seele* nennt, so will dieser Ausdruck gemäß seiner Grundthese nicht als eine Neuschöpfung verstanden werden: „Es kommt kein neuer Inhalt heraus — — — Alles Erkennen, Lernen, Wissenschaft, selbst Handeln beabsichtigt weiter nichts als das, was innerlich an sich ist, aus sich herauszuziehen und sich gegenständlich zu machen.“

Erziehung zur bewußten Sittlichkeit: so könnte man kurz Hegels *Bildungsideal* ausdrücken. Demgemäß ist Pädagogik die Kunst, „den Menschen sittlich zu machen: sie betrachtet den Menschen als natürlich und zeigt den Weg, ihn wiederzugebären, seine erste Natur zu einer zweiten geistigen umzuwandeln“. Noch konkreter und praktischer formuliert würde das Wesen und das Ziel der Erziehung als *Erziehung für den Staat* zu bezeichnen sein. Hegel macht sich damit die Ansicht eines Pythagoreers zu eigen, der einem Bürger auf die Frage, welches die beste Erziehung für seinen Sohn wäre, die Antwort gab: „Wenn du ihn zum Bürger eines wohlgeingerichteten Volkes machst.“ Diese Formulierung kann uns nicht überraschen, wenn wir bedenken, welche Rolle der Staat im Entwicklungsprozeß des Weltgeistes spielt. Nach Hegel ist er die vollendete Sittlichkeit, „die selbstbewußte sittliche Substanz . . . gegenwärtiger lebendiger Geist, worin das Individuum seine Bestimmung hat“. Demgemäß ist „in Ansehung der Sittlichkeit das Wort der weisesten Männer des Altertums allein das Wahre: sittlich sei, den Sitten seines Landes gemäß zu leben“.

Die Entbindung der im Menschen angelegten Wertmöglichkeiten ist zunächst auch wieder selbstwirkender logischer Prozeß. Aber wie sich der Weltgeist der Genien der Menschheit bediente, so ist auch bei der Erziehung des einzelnen Individuums ungeachtet der immanenten Selbstentwicklung

des subjektiven Geistes eine absichtliche Beeinflussung des werdenden Menschen nötig. Schon die Kinder selbst empfinden diese Notwendigkeit; sie besteht in ihnen „als das eigene Gefühl, in sich, wie sie sind, unbefriedigt zu sein — als der Trieb, der Welt der Erwachsenen, die sie als ein Höheres ahnen, anzugehören, der Wunsch, groß zu werden“. Noch eindringender betont Hegel die Notwendigkeit und Bedeutung der Erziehung in seiner Rektoratsrede vom 2. 9. 1813, wo er ausführt: „Die Wichtigkeit einer guten Erziehung fühlt sich nie stärker als unter den Umständen unserer Zeiten, wo aller äußere Besitz, er sei noch so wohl erworben und rechtmäßig, so oft als wankend und das Sicherste als zweifelhaft betrachtet werden muß. Die inneren Schätze, welche die Eltern ihren Kindern durch eine gute Erziehung und durch Benutzung der Unterrichtsanstalten geben, sind unverwundlich und behalten unter allen Umständen ihren Wert; es ist das beste und sicherste Gut, das sie ihren Kindern verschaffen und hinterlassen können“. Darum nennt Hegel das frühe Verlieren der Eltern ein großes Unglück.

Notwendig ist die Erziehung auch infolge der kurzen Lebensspanne des Individuums. Zwar hat Hegel die Notwendigkeit der Erziehung aus dem Begriff der Erziehung nicht direkt erwiesen, aber man kann sie aus seiner Gesamtanschauung erschließen. Die Philosophie der Geschichte zeigt, daß im großen Werdeprozeß des Geistes das einzelne Individuum, ja selbst ein ganzes Volk, wenig bedeuten, der Geist hat zu seiner Verwirklichung Zeit; denn er ist ja ewig. Sich selbst überlassen, würde das Individuum seine Bestimmung nicht erreichen, und der Fortschritt des Geistes würde in langen Zeiträumen kaum merklich sein. Erziehung will nun den Gang des Geistes beschleunigen, indem sie dem Individuum den Zugang zu der schon vorhandenen Bildungsstufe erleichtert. Wenn auch keinem Menschen kein Teil des Entwicklungsganges der Menschheit erspart bleibt, so durchläuft er ihn aber dank der erzieherischen Fürsorge „als vom Geiste schon abgelegte Gestalten, als Stufen eines Weges, 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. . . . Die Bildung in dieser Rücksicht besteht von der Seite des Individuums darin, daß es dies Vorhandene erwerbe, in sich zehre und für sich in Besitz nehme“.

Zur Notwendigkeit der Erziehung gesellt sich das Recht des Kindes auf Erziehung. Hegel begründet es durch die Tatsache, daß der Mensch das, was er sein soll, nicht aus Instinkt schon hat, sondern sich erst erwerben muß. Daß Hegel eine planmäßige Erziehung befürwortet, zeigt

sein oben schon mitgeteilter Ausspruch, in dem er die Pädagogik eine Kunst nennt. Eine Kunst setzt aber einen Künstler voraus, d. i. hier einen Pädagogen, einen Erzieher. Dessenungeachtet schätzt Hegel noch höher als absichtlich persönliche Beeinflussung des Zöglings die erziehliche Einwirkung der Institutionen des objektiven Geistes, wie sie im Geist der Familie, der Schule, der Kirche und des gesamten gesellschaftlichen Lebens vorliegen.

Wenn Hegel die Notwendigkeit der Erziehung behauptet, so ist damit stillschweigend vorausgesetzt, daß er Erziehung für möglich hält. Er spricht diese Ueberzeugung auch unzweideutig aus in dem Bekenntnis: „Der Mensch ist, was er ist und wie er als Mensch sein soll, nur durch Bildung.“ Doch sind der Macht der Erziehung Schranken gesetzt, die unübersteigbar sind und deren wesentlichste in den jedem Individuum eigenen Anlagen gegeben ist. Hier gilt: was im Menschen nicht ist, das kommt auch nicht aus ihm; „wir sehen der eigenen Entwicklung des Gegenstandes gleichsam nur zu, verändern dieselbe nicht durch Einmischung unserer subjektiven Vorstellungen und Einfälle.“

Als Erziehungsfaktoren nennt Hegel die Familie, den Staat, die Kirche und das Leben als solches. Von nachhaltigstem erziehlichem Einfluß ist zunächst die Familie. „Die Erziehung hat die in Rücksicht auf das Familienverhältnis positive Bestimmung, daß die Sittlichkeit in ihnen (d. i. in den Kindern) zur unmittelbaren, noch gegenstandslosen Empfindung gebracht und das Gemüt darin als dem Grunde des sittlichen Lebens in Liebe, Zutrauen und Gehorsam sein erstes Leben gelebt habe“. Somit gründet die erziehliche Wirkung der Familie weniger in planmäßigen Maßnahmen als vielmehr in der versittlichenden Atmosphäre, die in ihr herrscht. „Das Gesetz der Familie ist das an sich seiende innerliche Wesen, das nicht am Tage des Bewußtseins liegt, sondern innerliches Gefühl und das der Wirklichkeit enthobene Göttliche bleibt.“ Liebe, Vertrauen und natürlicher Gehorsam (Pietät) sind die Bande, die Eltern und Kinder binden. „Die Kinder müssen das Gefühl der Einheit mit den Eltern haben, dies ist das erste, unmittelbare sittliche Verhältnis — diese Einheit, dies Vertrauen ist die Muttermilch der Sittlichkeit, an der der Mensch großgezogen wird.“

Der wichtigste Erzieher ist die Mutter. Sie ist der Genius des Kindes. Schon seit dem Embryonalleben des Kindes besteht eine enge Gemeinschaft zwischen Mutter und Kind, ein Verhältnis nicht nur physischer, sondern wesentlich seelischer Natur. „Es sind zwei Individuen, und doch in noch ungetrennter Seeleneinheit; das eine ist noch kein Selbst, noch

nicht undurchdringlich, sondern ein widerstandsloses; das andere ist dessen Subjekt, das einzelne Selbst beider.“ Dieses seelische Verbundensein dauert für die Folge an, und darum ist niemand so gut wie die Mutter geeignet, das seelisch-geistige Leben des Kindes so unmittelbar und reflexionslos zu beeinflussen, da Sittlichkeit als E m p f i n d u n g in das Kind gepflanzt werden muß. Erziehung erfordert liebevolles Verstehen und uneigennütziges Hingebensein an das Leben der jungen Seelen. Die Mutter verkörpert diese Liebe in besonders reinem und reichem Maße; denn ihre Liebe ist „weder etwas Zufälliges, noch ein bloß einzelnes Moment, sondern es ist ihre höchste irdische Bestimmung, in welcher ihr natürlicher Charakter und ihr heiligster Beruf unmittelbar in eins zusammenfallen“.

Wenn nun auch Liebe das unentbehrliche Ferment der Erziehung ist, so ist damit nicht gesagt, daß nur mit Liebe und Güte auszukommen wäre. Auch Zucht muß sein und hat schon in der Familie ihre Stelle. Nur der Zucht gelingt es, „den Eigenwillen des Kindes zu brechen, damit das bloß Sinnliche und Natürliche ausgereutet werde“. Dem unmittelbaren Willen des Kindes kann man weder mit nachsichtiger Güte noch mit Gründen bekommen; denn „legt man den Kindern Gründe vor, so überläßt man es denselben, ob sie diese wollen gelten lassen und stellt daher alles in ihr Belieben“.

Die Erziehungsrechte und -pflichten der Eltern haben ihre Grenzen; sie bestehen in dem Unvermögen der Eltern, die gesamte Erziehung der Kinder zu leiten, und in dem Interesse des Staates an dem Bildungsniveau seiner Bürger, ist doch der Staat „die Wirklichkeit der sittlichen Idee — der sittliche Geist, als der o f f e n b a r e, sich selbst deutliche, substantielle Wille, der sich denkt und weiß und das, was er weiß, und insofern er es weiß, vollführt. An der Sitte hat er seine unmittelbare, und an dem S e l b s t b e w u ß t s e i n des Einzelnen, dem Wissen und Tätigkeit desselben seine vermittelte Existenz, so wie dieses durch die Gesinnung in ihm, als seinem Wesen, Zweck und Produkte seiner Tätigkeit, seine substantielle Freiheit hat“. Diese substantielle Einheit ist absoluter Selbstzweck, und dieser Endzweck hat das höchste Recht auf die Bürger, „deren h ö c h s t e P f l i c h t es ist, Mitglieder des Staates zu sein“. Denn das Individuum hat selbst nur dadurch Objektivität, Wahrheit und Sittlichkeit, sofern es Glied des Staates als einer Manifestation des objektiven Geistes ist. Hegels Ausführungen über den Staat kommen einer Apotheose des Staates gleich. Man vergegenwärtige sich nur folgende Worte: „Der Staat an und für sich ist das sittliche Ganze, die Verwirklichung der Freiheit, und es ist absoluter Zweck der Vernunft, daß die Freiheit wirklich sei. Der Staat ist der Geist,

der in der Welt steht und sich in derselben mit Bewußtsein realisiert, während er sich in der Natur nur als das Andere seiner, als schlafender Geist verwirklicht. . . . Es ist der Gang Gottes in der Welt, daß der Staat ist: sein Grund ist die Gewalt der sich als Wille verwirklichenden Vernunft uff.“

Was Wunder nun, daß Hegel dem Staat weitestgehende Rechte über den Einzelnen zugesteht! Und aller Widerstand der Eltern, die gewöhnlich meinen, „in betreff auf Erziehung volle Freiheit zu haben und alles machen zu können, was sie nur mögen“, zerschellt an dem metaphysischen Recht des Staates, „die Eltern zu zwingen, ihre Kinder in die Schule zu schicken, ihnen die Pocken impfen zu lassen usw.“. So hat der Staat „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 Anderen zu vollziehen ist, Aufsicht und Einwirkung zu haben — ingleichen insofern gemeinsame Veranstaltungen dafür gemacht werden können, diese zu treffen“. Daß eine Abgrenzung der Rechte des Staates und der Familie schwer zu vollziehen ist, ist Hegel nicht entgangen; aber „so sehr einerseits eine Grenze heilig bleiben muß, innerhalb welcher die Staatsregierung das Privatleben der Bürger nicht berühren darf, so sehr muß sie die mit dem Staatszwecke näher zusammenhängenden Gegenstände aufnehmen und sie einer planmäßigen Regulierung unterwerfen“.

Der Staat übt seinen Einfluß auf die Erziehung der werdenden Generation durch die öffentliche Schule aus, Privatunterweisung ist nur berechtigt beim Erlernen der elementaren Kenntnisse, bei denen „jeder Einzelne für sich diese Elemente lernen und jeder Einzelne abgehört werden muß, wodurch bei einem öffentlichen Unterricht so viele Zeit weggenommen wird, die für die Uebrigen größtenteils unbeschäftigt und nutzlos verfliehet. Man mag in die Erlernung der Elementar-Kenntnisse noch so vielen Geist hineinbringen wollen, der Anfang muß doch immer auf eine mechanische Art geschehen“. Sonst spricht sich Hegel gegen private Erziehungsinstitute aus, deren Mängel er in der Vereinigung von Kindern verschiedener Kenntnissstufen unter einem Lehrer und in der Willkür der Eltern hinsichtlich des Schulbesuches erblickt. Denn „ein geordneter Stufengang und die Absonderung der ungleichen Schüler in getrennte Klassen unter eigenem Lehrer, sowie andererseits Unabhängigkeit des Unterrichts der Lehrer von der Willkür und Neigung der Eltern sind Erfordernisse, welche zum Gedeihen öffentlicher Lehranstalten unumgänglich notwendig sind.“

Doch sollen trotz der Unabhängigkeit der Schule von dem Belieben der Eltern *Schule und Haus* nicht isoliert nebeneinander oder sogar feindlich gegeneinander stehen, sie haben vielmehr Hand in Hand zu arbeiten; nur so ist gedeihliches Erziehen möglich. Hegel hat diesen Punkt in seinen Gymnasialreden immer wieder betont. „Durch das gemeinschaftliche und übereinstimmende Handeln der Lehrer und Eltern kann allein bei wichtigen, besonders moralischen Fehlern etwas Wirkfames zustande kommen. Wie die Eltern alle Hilfe hierin von den Lehrern zu erwarten haben, so dürfen diese sich dasselbe von wohlmeinenden Eltern versprechen, in Fällen, die es nötig machen können, sich an sie zu wenden und sie zur Mitwirkung aufzufordern. . . . Laßt uns, die Eltern und die Lehrer, uns gegenseitig in dem Zwecke der moralischen Bildung der Jüglinge unterstützen; durch diese Vereinigung dürfen wir hoffen, unsere Arbeit, sie zu geschickten, tüchtigen und sittlichen Menschen zu erziehen, mit Erfolg gekrönt zu sehen. . . . So 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 anderen schwächt, sondern daß sie vielmehr einander unterstützen und zusammenwirken, um den gemeinsamen, so wichtigen Zweck zu erreichen.“

Und noch ein Wort sei mitgeteilt, in dem Hegel, der Vertreter einer Staatspädagogik, mit starken Strichen die Bedeutung des naturgegebenen Verhältnisses zwischen Eltern und Kindern als Erziehungsfaktor unterstreicht und vor Grenzüberschreitung warnt: „Das Eindringen ist ja in einzelnen Fällen notwendig; im ganzen hat es nicht stattzufinden, am wenigsten, wenn eine zufällige Privatperson sich dasselbe erlaubt. Die Kinder müssen das Gefühl der Einheit mit den Eltern haben: das ist das erste unmittelbare und sittliche Verhältnis; jeder Erzieher muß es respektieren, rein erhalten und die Empfindung dieses Zusammenhanges ausbilden. Wenn daher ein Dritter in das Verhältnis von Eltern und Kindern berufen wird, die Einmischung aber so beschaffen ist, daß dadurch die Kinder von dem Vertrauen zu den Eltern abgezogen und ihnen der Gedanke gegeben wird, daß ihre Eltern schlechte Leute sind, daß sie sie durch ihren Umgang und Erziehung verderben, so finden wir dies empörend. Es ist das Schlimmste, was den Kindern geschehen kann in Rücksicht auf Sitte und Gemüt, wenn man das Band, das immer in Achtung stehen muß, auflodert oder gar zerreißt und in Haß, Verachtung und Uebelwollen verkehrt.“ —

Was kann und soll die Schule leisten? Sie ist nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck, „sie legt nur den Grund zur Möglichkeit eines anderen, des wesentlicheren Werkes“. Sie ist demnach nur eine Zwischen-

stufe, wenn auch eine wichtige, in der Ausbildung des sittlichen Charakters; sie bildet die sanfte Ueberleitung aus der Atmosphäre der Familie zur Sphäre des öffentlichen Lebens, der Welt; sie leitet aus dem Naturverhältnis der Empfindung und Neigung in das Element der Sache. „Das Leben in der Familie nämlich, das dem Leben in der Schule vorangeht, 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 Blutes; das Kind gilt hier darum, weil es Kind ist; es erfährt ohne Verdienst die Liebe seiner Eltern, so wie es ihren Zorn, ohne ein Recht dagegen zu haben, zu ertragen hat. — Dagegen in der Welt gilt der Mensch durch das, was er leistet: er hat den Wert nur, sofern 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.“

Familie und öffentliche Schule haben als Erziehungsfaktoren demnach eine verschiedene Struktur. Demzufolge ist auch die Behandlung der Kinder verschieden: in der Familie ist das Kind als solches mit aller seiner Eigenart liebenswert, in der Schule muß es sich mehr und mehr dem harten Gesetz der Wirklichkeit anbequemen, in die es später eintreten soll; hier gilt das Gesetz „des allgemeinen Seins und Handelns“, dort das Gesetz der individuellen Besonderheit. Darum gilt als Norm für die Schulerziehung, auf die Eigentümlichkeiten des Zöglings nicht zu sehr Rücksicht zu nehmen; „vielmehr muß man für ein leeres, ins Blaue gehendes Gerede die Behauptung erklären, daß der Lehrer sich sorgfältig nach der Individualität jedes seiner Schüler zu richten, dieselbe zu studieren und auszubilden habe. Dazu hat er gar keine Zeit. Die Eigentümlichkeit der Kinder wird im Kreise der Familie geduldet; aber mit der Schule beginnt ein Leben nach allgemeiner Ordnung, nach einer allen gemeinsamen Regel; da muß der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele — nur dies heißt Erziehung. Je gebildeter ein Mensch ist, desto weniger tritt in seinem Betragen etwas nur ihm Eigentümliches, daher Zufälliges, hervor.“

Auch religiös sucht Hegel die Nichtberücksichtigung der Individualität zu begründen. Er sagt u. a.: „In dem reinen Strahl der Seligkeit ist die Besonderheit aufgehoben. Vor Gott sind alle Menschen gleich, oder vielmehr die Frömmigkeit macht sie wirklich gleich. Wenn man daher in unserer Zeit die Rücksicht auf den Unterschied der Subjektivität des Charakters zur Hauptsache in der Erziehung und in dem, was der Mensch

an sich selbst zu fordern hat, machen hört, woraus der Grundsatz folgt, daß jeder anders behandelt werden und sich selbst anders behandeln müsse, so steht die Sinnesweise ganz im Gegensatz zu der religiösen Liebe, in welcher dergleichen Verschiedenheiten zurücktreten.“

Die Erziehung erfolgt durch Selbstentfaltung der Anlagen des Individuums, durch unbeabsichtigte und bewußte äußere Beeinflussung. Wenn Hegel auch geneigt ist, der Erziehung im Sinne der Befehlung des Individuums durch das Milieu (Familie, Gesellschaft, Sitte usw.) vor der absichtlichen Einwirkung den Vorrang zuzuerkennen, so ist er doch von der Notwendigkeit und dem Erfolg auch der letzteren überzeugt, und darum findet er auch prächtige Worte für die Hoheit und Bedeutung des Lehrer- und Erzieherberufs. Der Lehrer ist der Fackelträger der Kultur, er hat die Bildungsgüter zu bewahren und weiterzugeben. „Der Lehrer hat sich als den Bewahrer und Priester dieses heiligen Lichtes zu betrachten, daß es nicht verlösche und die Menschheit nicht in die Nacht der alten Barbarei zurücksinke. Diese Ueberlieferung muß einerseits mit treuer Bemühung geschehen, aber zugleich wird der Buchstabe erst durch den eigenen Sinn und Geist des Lehrers recht fruchtbringend.“

Der letzte Satz ist für uns Lehrer besonders erhebend und zugleich verpflichtend. Der Lehrer als Schöpfer und Gestalter: das bedingt seelische Aufwühlbarkeit, Begeisterungsfähigkeit; der Lehrer soll begeistert sein und begeisternd wirken: „große Anregung, Aufregung ist Hauptverdienst, Hauptwirkungsweise des Lehrers“; denn nichts Großes in der Welt ist ohne Leidenschaft vollbracht worden. Der Lehrerberuf erfordert ferner eine optimistische Grundeinstellung, der Lehrer muß jenseits alles grübelnden Pessimismus stehen. Er kann aber auch des Glaubens an den Erfolg seiner Arbeit gewiß sein, weil sein Tun geistgeladen ist. Und „wenn auch einiges des Ausgefäthen nicht gedeihlichen Boden fand, ist er im ganzen der Wirkung gewiß um der geistigen, um der höheren Kraft willen, die in der ausgedehnten Gabe liegt“.

Erziehungsinstitut ist auch die Kirche. Staat und Kirche stehen nicht in inhaltlichem, sondern nur in formellem Gegensatz zueinander. Inhaltlich gesehen sind beide Offenbarungsweisen eines und desselben absoluten Weltprinzips, formell betrachtet ist dem gefühlsmäßigen Glauben der Kirche gegenüber der Staat das Wissende; „in seinem Prinzip bleibt wesentlich der Inhalt nicht in der Form des Gefühls und Glaubens stehen, sondern gehört dem bestimmten Gedanken an.“

Die erziehbliche Einwirkung der Kirche ist doppelter Art: sie erzieht durch ihr Sein an sich und durch Belehrung, um „die Wahrheit, welche zunächst nur der Vorstellung und dem Gedächtnis gegeben werden kann, zu einem Innerlichen zu machen, daß das Gemüt davon eingenommen und durchdrungen werde“. Vor allen Dingen wirkt die Kirche durch ihren Kultus unmittelbar bildend: „Das Individuum lebt sich in diese religiösen Empfindungen und Vorstellungen hinein, und so ist eine geistige *U n f e d u n g* im Volke verbreitet. . . . Die Kinder gehen geschmückt und gepußt zum Gottesdienste, machen die Funktionen mit oder haben ein Geschäft dabei; in jedem Falle hören sie die Gebete, lernen sie, hören die Vorstellungen der Gemeinde, des Volkes, stellen sich in dieselben hinein und nehmen sie in derselben unmittelbaren Weise an, wie dieselbe Art sich zu kleiden und die Sitten des täglichen Lebens sich fortpflanzen.“

Familie, Schule und Kirche bereiten den Jüngling vor für das Leben; sie sind jedoch weit davon entfernt, ihn als fertigen Menschen entlassen zu können, „es kann diese Vorarbeit, die Bildung, nicht einmal vollendet, nur eine gewisse Stufe erreicht werden“. An den Realitäten des Lebens nun vollendet sich die Bildung des Individuums, d. h. wenn es nicht an ihnen zerbricht; denn „die wirkliche Welt ist ein festes, in sich zusammenhängendes Ganze von Gesetzen und das Allgemeine bezweckenden Einrichtungen“. Eine lebensfremde Erziehung, so betont Hegel gegen *R o u s s e a u*, verfehlt ihren Zweck und erweist sich auch als unmöglich, „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“. So erfährt der Bildungsprozeß seine Krönung in der Erziehung durch das Leben und damit durch die Selbsterziehung des Individuums.

Zwei Wege führen zum erstrebten Bildungsziel: *U n t e r r i c h t* und *E r z i e h u n g* im engeren Sinne oder *Z u c h t*. Der Unterricht ist theoretischer und praktischer Natur. Zur theoretischen Bildung gehört Mannigfaltigkeit und Bestimmtheit der Kenntnisse, Allgemeinheit der Gesichtspunkte, aus denen die Dinge zu beurteilen sind, endlich Sinn für die Objekte in ihrer freien Selbständigkeit, ohne ein subjektives Interesse. Die Mannigfaltigkeit der Kenntnisse hebt die Menschen aus der Sphäre des partikulären Wissens unbedeutender Dinge der Umgebung in den Besitz allgemein interessierender Gegenstände. Die Bestimmtheit der Kenntnisse ist gleichbedeutend mit der Erkenntnis der Wesensart und

des Zweckes der Dinge. „Diese Gesichtspunkte sind nicht unmittelbar durch die Anschauung gegeben, sondern durch die Beschäftigung mit der Sache, durch das Nachdenken über ihren Zweck und Wesen und über die Mittel, wie weit dieselben reichen oder nicht.“ Der ungebildete Mensch bleibt bei der unmittelbaren Anschauung stehen, der Kern der Sache, der sich nur ernstem Nachdenken erschließt, wird ihm nie deutlich. Das hat Oberflächensicht, Einseitigkeit und Leichtfertigkeit des Urteils zur Folge, während zur wahren Bildung gerade die Erkenntnis der Grenze unserer Urteilsfähigkeit gehört. Endlich macht eine gewisse Sachlichkeit und Objektivität der Dingbetrachtung den Begriff der Bildung aus, „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. — Ein solch uneigennütziges Interesse liegt in dem Studium der Wissenschaften, wenn man sie nämlich um ihrer selbst willen kultiviert. Die Begierde, aus den Gegenständen der Natur Nutzen zu ziehen, ist mit deren Zerstörung verbunden“.

Die Vermittlung der theoretischen Bildung ist wesentlich Aufgabe der Schule. Volksschule, Realinstitut und Gelehrtenschule (Gymnasium) sind die zur Zeit Hegels bestehenden Schularten, die, obwohl sie einen Grundstock gleichartiger Bildungstoffe aufweisen, nach Struktur und Umfang der Kulturgüter verschieden sind, dabei aber doch jede auf ihre Weise der Realisierung des obersten Bildungszieles dienen. Rein humanistische Bildung und realistische Kenntnisse müssen in gewissem Ausmaß allen Volksschülern übermittelt werden, wenn auch erstere im Gymnasium ihre hauptsächlichliche Pflege findet und letztere in Real- und Volksschulen dominieren.

Was Hegel über die einzelnen Unterrichtsfächer ausführt, ist in erster Linie auf gymnasiale Anstalten zugeschnitten, doch haben seine Ansichten, zumal unter dem Schuldezernat Johannes Schulzes die Pädagogik Hegels zu einer Art Staatspädagogik wurde, auch das Volksschulwesen weitgehend beeinflusst.

Zunächst ist Hegels Hochschätzung der Antike bemerkenswert. Auf ihr beruht unser ganzes geistiges Leben. „Wie die natürlichen Organisationen, Pflanzen und Tiere, sich der Schwere entwinden, aber dieses Element ihres Lebens nicht verlassen können, so ist alle Kunst und Wissenschaft jenem Boden entwachsen; und obgleich auch in sich selbständig geworden, hat sie sich von der Erinnerung jener älteren Bildung noch nicht befreit. Wie Antäus seine Kräfte durch die Berührung der mütterlichen Erde erneuerte, so hat jeder neue Aufschwung und Bekräftigung der Wissen-

schaft und Bildung sich aus der Rückkehr zum Altertum ans Licht gehoben. . . . Wenn das erste Paradies das Paradies der Menschen-
natur war, so ist dies das zweite, das höhere, das Paradies des
Menschengestes, der in seiner schöneren Natürlichkeit, Freiheit,
Tiefe und Heiterkeit, wie die Braut aus ihrer Kammer, hervortritt. . . .
Den edelsten Nahrungsstoff nun, und in der edelsten Form, die goldenen
Äpfel in silbernen Schalen, enthalten die Werke der Alten und unver-
gleichbar mehr als jede anderen Werke irgendeiner Zeit und Nation. . . .
Ich glaube nicht zuviel zu behaupten, wenn ich sage, daß, wer die Werke
der Alten nicht gekannt hat, gelebt hat, ohne die Schönheit zu kennen.“

Der geistige Gehalt der Antike in seiner ganzen Fülle und Schönheit
erschließt sich uns aber nur in der Ursprache. Uebersetzungen vermögen wohl
den Inhalt zu vermitteln, nicht aber die Form, „die ätherische Seele“ des-
selben; „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. . . . Die Sprache
ist das musikalische Element, das Element der Innigkeit, das in der Ueber-
tragung 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“. Dieser Enthusiasmus Hegels für die Kultur
der Antike macht seine Forderung eindringlichsten Studiums der Sprache
der Alten ohne weiteres verständlich. Gegenüber dem Reichtum der Antike
ist der Bildungswert der Geschichte unseres eigenen Volkes verschwindend
gering.

Hohen Wert mißt Hegel dem grammatiscen Unterricht bei,
weil die Grammatik für die Jugend leicht begreiflich sei und „wohl nichts
Geistiges fählicher als sie“. Die grammatischen Abstraktionen, die von
dem stofflichen Inhalt, der von der Jugend in seiner ganzen Weite und
seinem vollen Reichtum ja doch noch nicht erfaßt werden kann, absehen, „sind
das ganz Einfache. Sie sind gleichsam die einzelnen Buchstaben und zwar
die Vokale des Geistigen, mit denen wir anfangen, um es zu buchstabieren
und dann lesen zu lernen“. Der grammatische Unterricht ist Hegel nun
nicht bloß Mittel zu dem Zweck, in die Gedankenwelt der Alten einzu-
dringen, sondern er geht so weit, ihn als elementarste Philosophie und
damit als Selbstzweck zu bezeichnen: „Das strenge grammatische Studium
ergibt sich also als eines der allgemeinsten und edelsten Bildungsmittel.“

Anderer Gegenstände des Unterrichts sind Philosophie und Religion,
Geschichte und Erdkunde, Naturwissenschaften und Mathematik. Gegen-
stand des Religionsunterrichtes kann natürlich nur Religions-

Lehre sein. Gott wird nicht nur gefühlt, er wird auch erkannt, angeschaut. Es folgt aus dem Begriff Gottes als des absoluten Geistes, daß Religion gelehrt und gelernt werden kann. Den Beginn der religiösen Unterweisung setzt Hegel frühzeitig an, entgegen der Pädagogik der Aufklärung, „daß der Jugend moralische Begriffe und Sätze, wie auch religiöse Lehren, nicht früh beigebracht werden müssen, darum, weil sie solche nicht verstehe und nur Worte ins Gedächtnis bekomme. . . . Man muß als einen Irrtum die Behauptung bezeichnen: der Knabe verstehe noch gar nichts von Religion und von Recht, man habe ihn deshalb mit diesen Gegenständen nicht zu behelligen, müsse ihm überhaupt nicht Vorstellungen aufdrängen, sondern ihm eigene Erfahrungen verschaffen und sich damit begnügen, ihn von dem sinnlich Gegenwärtigen erregt werden zu lassen. . . . In der That, 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“.

Mit der religiösen Unterweisung ist moralische Belehrung zu verbinden. Obwohl die Gefahr besteht, in das „Meer moralischen Geschwäzes“ zu geraten, so möchte Hegel doch auf Moralunterricht nicht verzichten, zu dessen Begründung er in seiner dritten Gymnasialrede u. a. ausführt: „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 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.“

Die philosophische Propädeutik soll als wesentlichste Elemente Psychologie und die Anfangsgründe der Logik und Ethik umfassen; Geschichte der Philosophie und Metaphysik sind auszuschließen, aus letzterer sollen höchstens die Beweise für das Dasein Gottes vorgetragen werden.

Der Geschichtsunterricht erhält sein methodisches Prinzip vom Begriffe der Geschichte her. Weltgeschichte ist die Darstellung des Prozesses, „wie der Geist zu dem Bewußtsein dessen kommt, was er an sich bedeutet“. Dieses Werden des Geistes, sein „Zu-sich-selbst-Kommen“, in streng logischer Notwendigkeit aufzuzeigen, ist Sinn und Ziel des Geschichts-

unterrichts. Dabei dürfen die historischen Fakta nicht umgebogen werden, die Geschichte darf nicht konstruieren, sondern sie hat sich eng an die vorliegenden geschichtlichen Daten zu halten, die an sich den vernünftigen-notwendigen Gang des Weltgeistes erweisen. Hegel verwahrt sich dagegen, die Geschichte zu moralischem Raisonement zu mißbrauchen: „Man verweist Regenten, Staatsmänner, Völker vornehmlich an die Belehrung durch die Erfahrung der Geschichte. Was die Erfahrung aber und die 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 hätten. Jede Zeit hat so eigentümliche Umstände, ist ein so individueller Zustand, daß in ihm aus ihm selbst entschieden werden muß und allein entschieden werden kann. Im Gedränge der Weltbegebenheiten hilft nicht ein allgemeiner Grundsatz, nicht das Erinnern an ähnliche Verhältnisse, denn so etwas, wie eine fahle Erinnerung, hat keine Kraft gegen die Lebendigkeit und Freiheit der Gegenwart.“

Da der Verlauf der Geschichte eng mit den geographischen und natürlichen Verhältnissen des betreffenden Schauplatzes zusammenhängt, so empfiehlt Hegel nachdrücklichst die Berücksichtigung dieser Grundlagen. Doch darf die Natur eines Landes als geschichtsbildende Kraft nicht zu hoch angeschlagen werden: „der milde ionische Himmel hat sicherlich viel zur Anmut der homerischen Gedichte beigetragen, doch kann er allein keine Homere erzeugen, auch erzeugt er sie nicht immer; unter türkischer Botmäßigkeit erhoben sich keine Sänger“. Die völlige Bedingtheit des geschichtlichen Verlaufes durch die Naturbestimmtheit des betreffenden Landes würde auch schlecht zu der Spontaneität des sich in der Geschichte selbstentfaltenden Weltgeistes passen. Aber immerhin ist der Naturcharakter eines Landes eine Bedingung seiner Entfaltung; auch hier gilt, daß alle Geschichte in die Luft geschrieben wird, wenn die Geographie nicht die Basis ist.

Die Betrachtung der Natur soll ferner aus ästhetischen Gründen erfolgen, daß die Jugend „das stille Gebären der Natur in Steinen, dies geheime Formieren betrachtet, das anspruchlos im Innern der Erde seine zierlichen Gestalten als eine Sprache des Schweigens niederlegt, welche das Auge erfreut, den verständigen Sinn zum Begriff aufreizt und dem Gemüt ein Bild stiller, regelmäßiger, in sich geschlossener Schönheit gibt.“

Zur anschaulichen Naturbetrachtung muß die denkende Vertiefung treten; denn Anschauung ist nur der Beginn des Erkennens; denn „es ist ein völliger Irrtum, zu meinen, daß man die Sache schon wahrhaft erkenne, wenn man von ihr eine unmittelbare Anschauung habe. Die vollendete Erkenntnis gehört nur dem reinen Denken der begrei-

fenden Vernunft an, und nur derjenige, welcher sich zu diesem Denken erhoben hat, besitzt eine vollkommen bestimmte, wahrhafte Anschauung". — Mathematischen Unterricht befürwortet Hegel aus formalen Bildungsgründen.

Unter praktischer Bildung versteht Hegel diejenige Besonnenheit und Mäßigung bei der Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse und Triebe, „welche in den Grenzen ihrer Notwendigkeit, nämlich der Selbsterhaltung, liegt". Der Mensch muß sich seine Freiheit dem Naturverlangen gegenüber bewahren, sich dem Wesentlichen zuwenden und in der Lage sein, die Befriedigung der Naturbedürfnisse nicht nur in die Grenzen des Nötigen einschränken zu können, sondern sie auch höheren Pflichten aufzuopfern. Die Ausführungen, die Hegel zu diesem Punkte in seiner philosophischen Propädeutik macht, zeigen, daß die Aufgabe der praktischen Bildung weniger dem Unterricht als der Zucht anheimfällt; sie ist ein Teil der Ethik Hegels und hat als solcher keine pädagogische Behandlung durch Hegel erfahren.

Hegels Wertschätzung der Lehrerpersönlichkeit wurde schon berührt. Zur Lehrerpersönlichkeit tritt die *Methode*. Damit sind die beiden Faktoren genannt, die das Geheimnis des Unterrichts bilden. Die Methode ist kein den Objekten fremdes Schema, das sich an die verschiedenartigsten Dinge und Wissensgegenstände anlegen ließe; Hegel faßt den Begriff der Methode tiefer, philosophischer; sie ist ihm das den Welttatsachen immanente Formgesetz, „der sich selbst wissende, sich als das Absolute, sowohl Subjektive als Objektive, zum Gegenstand habende Begriff, somit als das reine Entsprechen des Begriffs und seiner Realität. . . . Die Methode ist deswegen als die ohne Einschränkung allgemeine, innerliche und äußerliche Weise, und als die schlechthin unendliche Kraft anzuerkennen, welcher kein Objekt, insofern es sich als ein Außerliches, 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."

Aus diesen Worten erhellt die ungeheure Wichtigkeit der Methode. Sie allein vermag „den Gedanken zu bändigen und ihn zur Sache zu führen und darin zu erhalten". Darum betrachtet Hegel die Art und Weise, in der z. B. die Philanthropen den Unterricht betrieben, als eine Verirrung, und er fällt das harte Urteil: „Man muß 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 Sinne

der Schüler herunterzulassen, anstatt diese zum Ernste der Sache heraufzuheben. Diese spielende Erziehung kann für das ganze Leben des Knaben die Folge haben, daß er alles mit verächtlichem Sinne betrachtet.“

Ebenso verderblich ist das Aufreizen der Kinder zum Räsonnieren, „dadurch erhalten diese leicht etwas Naseweises“. Durch frühzeitiges Räsonnement kommt nie Zucht und Ordnung in das Denken und kein Zusammenhang und keine Konsequenz in die Erkenntnis. Gewiß sollen die Kinder zum Denken angeleitet werden, doch gut Ding will Weile haben. Zunächst hat der Schüler das, was er lernen soll, auf und mit Autorität aufzunehmen. Hegel weist auf die erzieherische Weisheit des Pythagoras hin, der seine Schüler vier Jahre lang sich in der Kunst des Schweigens üben ließ, ehe sie selbst reden durften. Nicht nur zur Charakterbildung ist Autorität und Gehorsam nötig, sie werden auch bei den Studien erfordert: „wie der Wille, so muß auch der Gedanke beim Gehorsam anfangen; denn dies ist der Hauptzweck der Erziehung, daß die eigenen Einfälle, Gedanken, Reflexionen, welche die Jugend haben und machen kann, und die Art, wie sie solche aus sich holen kann, ausgereutet werde.“

In der Jugend ist zunächst auf Gewinnung eines reichen Kenntnisschatzes Bedacht zu nehmen, es muß „etwas gelernt, die Unwissenheit verjagt, der leere Kopf mit Gedanken und Gehalt erfüllt werden“. Das ist das eine. Aber nicht nur passives Aufnehmen, sondern selbsttätige, denkende Verarbeitung des Tatsachenmaterials und die Fähigkeit, das Gelernte zu allen Zeiten und in allerlei Kombinationen wieder zu gebrauchen, das macht eine Sache erst zu unserm geistigen Eigentum. Nur soll in dem Schüler nicht der Wahn entstehen, daß er selbst der Erfinder seiner Gedanken sei. Der Schüler kann nur nachdenken, was andere vorgedacht haben, seine Aufgabe besteht einzig und allein in dem allseitigen Durchdringen der **a l l g e m e i n e n**, **w a h r e n** Gedanken, die ihrerseits wieder das resultierende Erzeugnis der Arbeit der Genies aller Zeiten sind.

Der Allwirksamkeit der Methode sind auch die sogenannten **T a l e n t e** und **G e n i e s** unterworfen. Talent ist spezifische, Genie allgemeine Befähigung, letzteres darum umfassender als ersteres. Während das Talent nur im Besonderen Neues hervorbringt, schafft das Genie eine neue Gattung. Talent und Genie sind beide nur als Dispositionen, als Anlagen gegeben, sie müssen darum, „wenn sie nicht verkommen, sich verliederlichen oder in schlechte Originalität ausarten sollen, nach allgemeingültigen Weisen ausgebildet werden.“

Ein doppelter Weg führt zum Erkennen; der eine führt vom anschaulichen Einzelnen zum allgemeinen Begrifflichen, der andere vom Abstrakten zum sinnlich Konkreten. Der erste Weg ist — psychologisch gesehen — der naturgemähere, aber er ist zugleich — logisch betrachtet — der unwissenschaftliche. Die Erkenntnis kann von der unmittelbaren Anschauung ihren Ausgangspunkt nehmen, doch darf nie vergessen werden, daß die bloße Anschauung allein keine Erkenntnis bewirken kann, da sie zur Substanz der Dinge nicht vorzudringen vermag. Und darum preist Hegel als den der Sache gemäheren Weg den zweiten, den deduktiven. „Es ist der Sache gemäß, weil das Reine, das Höhere, das Wahrfaste *natura prius* ist, mit ihm in der Wissenschaft auch anzufangen.“ Zudem ist nach Hegel die Meinung völlig irrig, der induktive Gang sei der leichtere. „Er ist im Gegenteil der schwerere, wie es leichter ist, die Elemente der Tonsprache, die einzelnen Buchstaben, auszusprechen und zu lesen, als ganze Worte. — Weil das Abstrakte das Einfachere ist, ist es leichter aufzufassen.“ Darum soll auch der erste Unterricht mit abstrakten Elementen, den Elementen der Sprache, beginnen, um den Geist frühzeitig an die Beschäftigung mit Gedanken zu gewöhnen. Gerade die Sprache ist das lustige, sinnlich-unsinnliche Element, „durch dessen sich erweiternde Kenntnis der Geist des Kindes immer mehr über das Sinnliche, Einzelne zum Allgemeinen, zum Denken erhoben wird“. „Dies Befähigtwerden zum Denken ist der größte Nutzen des ersten Unterrichts.“ Daraus folgt, „daß Lesen- und Schreibenlernen einer Buchstabenschrift für ein nicht genug geschätztes, unendliches Bildungsmittel zu achten ist, indem es den Geist von dem sinnlich Konkreten zu der Aufmerksamkeit auf das Formellere — das tönende Wort und dessen abstrakte Elemente — bringt.“

Es ist nun nicht gleichgültig, an welcher Materie die Seele ihre formale Denkkraft stählt. Hegel steht durchaus auf dem Standpunkt, daß der Stoff, an dem sich der Verstand entwickelt und übt, zugleich Nahrung für den Geist sein muß: „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.“

Die Arbeit der Schule wird unterstützt von dem häuslichen Fleiß der Schüler, dem erzieherische und didaktische Werte innewohnen. Hegel umreißt die Bedeutung des Privatfleißes der Schüler in seiner zweiten Gymnasialrede mit folgenden Worten: „Es kann nichts Wesentlicheres

geben, als das Uebel der Nachlässigkeit, der Verspätung oder Unterlassung der Arbeiten mit allem Ernste zu verfolgen und auf unabänderliche Ordnung zu halten, so daß das Aufgegebene zur gefetzten Zeit zu liefern etwas so Unausbleibliches werden muß als das Wiederaufgehen der Sonne. Diese Arbeiten sind nicht nur darum wichtig, damit das in der Schule zu Lernende durch die Wiederholung sich um so fester eindrückt, sondern fast noch mehr, damit die Jugend vom bloßen Auffassen zur selbsttätigen Beschäftigung, zur eigenen Bemühung übergeleitet werde. Denn das Lernen als bloßes Empfangen und Gedächtnisfache ist eine höchst unvollständige Seite des Unterrichts.“ —

Als zweites Mittel zur Erreichung des Erziehungszieles tritt neben den Unterricht die *Zucht*. Wendet sich jener vorzugsweise an den Verstand, den Intellekt, so diese an den Willen. Hegel will mit der Entgegensetzung von Intellekt und Wille aber keineswegs einer Zweiteilung des Seelischen das Wort reden, er erklärt vielmehr: „Die Unterscheidung der *I n t e l l i g e n z* von dem *W i l l e n* 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. . . . 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 Menscheng Geist aber, der ein Eins ist, beherbergt in der That nicht so verschiedene Naturen in sich; bei aller Einseitigkeit, die in ihm möglich ist, . . . können jene tieferen Unterschiede, die in seinem Innersten unmittelbar zusammentreffen, sich nicht bis zu jener vermeintlichen Absonderung trennen.“

Intelligenz und Wille, Denken und Wollen sind ursprüngliche und ungeschiedene Elemente desselben Geistes; der Geist ist in theoretischer Hinsicht, sofern er sich erkennend verhält, Intelligenz, in praktischem Betracht dagegen, sofern er sich Zwecke setzt und handelt, Wille. Darum kann man auch nicht sagen, daß der Unterricht nur den Intellekt bilde, die Zucht dagegen es nur mit dem Willen zu tun habe, vielmehr sind die Grenzen zwischen diesen beiden pädagogischen Tätigkeiten fließend: der Unterricht greift in die Sphäre des Willens ein und wirkt erziehend, während umgekehrt die Maßregeln der Zucht den Intellekt beeinflussen. Das Individuum, das nur Intelligenz ist, realisiert ebensowenig das Wesen des Geistes wie dasjenige, in dessen Sein einseitig der Wille herrscht. Erst beides vereint erschöpft den

Begriff des Menschen als eines Geistwesens und verleiht harmonisches Menschentum.

Welche Beschaffenheit hat denn nun der Wille des Menschen, und welches ist das Ziel, zu dem er hinaufgeläutert werden soll? Auf die erste Frage antwortet Hegel, der Mensch sei sowohl gut als böse; gut nach seinem Begriffe und Wesen an sich, — ist doch das Wesen der göttlichen und der menschlichen Natur identisch! — böse nach seinem Begriffe als Bewußtsein, d. h. in dem Zustande des Andersseins als eines Stadiums in der Entwicklung des Geistes zur reinen Idee. So wird der Satz Hegels verständlich: „In der That liegt es im Begriffe des Geistes, daß der Mensch böse ist, und man hat sich nicht vorzustellen, daß dies auch anders sein könnte.“ Dieses Verhältnis, in dem der Mensch sich als Naturwesen befindet, ist aber ein Zustand, der nicht sein soll; denn „als Geist ist der Mensch ein freies Wesen, das die Stellung hat, sich nicht durch Naturimpulse bestimmen zu lassen“. Bewußt sittliches Sein und Handeln macht die Würde des Menschen aus; darum ist der Mensch im frühen Kindesalter auch noch nicht zur wahren Menschlichkeit erwacht, es fehlt dem Kinde die Erkenntnis des Bösen und Guten, und darum ist die kindliche Unschuld nur das Ideal der Kindlichkeit, nicht des reifen Menschen. An sich, d. h. der Idee nach hat der Mensch das Vermögen, ein Ebenbild des Geistes zu sein, er ist es aber nicht auf natürliche Weise, sondern dieses gott Ebenbildliche Sein muß erst hervorgebracht werden, und „nur insofern es an sich ist, kann es hervorgebracht werden“. Damit ist die Antwort auf die zweite Frage gegeben: Der menschliche Wille soll aus seiner Naturhaftigkeit zur Substantialität geläutert werden.

Das Böse äußert sich in Form von Trieben, Neigungen und Begierden. An sich sind sie nichts Böses, sie sind sogar eine notwendige Begleiterscheinung bei der Manifestation des Geistes, ist doch der Geist an die Leiblichkeit gebunden! Aber eben weil sie nichts Substantielles, sondern nur Akzidentelles sind und als solches nicht wahrhaft seiend, müssen sie diszipliniert werden. Nicht ihre Ertötung wird gefordert, nur ihre Beherrschung. Hegel verwirft die mönchische Entsagung, die weder befreit noch dem Inhalte nach vernünftig ist. Aufgabe der Zucht ist, die Leiblichkeit zum Mittel des Geistigen zu machen, daß sie das Instrument der Seele werde. Das prius ist der Geist, der Körper ist nur Objektivierung des Geistes, und als solche zwar notwendig, aber doch nur von sekundärer Bedeutung. Darum spricht Hegel auch nicht ausführlich über körperliche Erziehung und Leibespflge. Quintessenz seiner diesbezüglichen Ausführungen ist: kein Körperkultus! Denn dann würde das Mittel zum Zweck erhoben werden;

aber andererseits keine Vernachlässigung des Leibes! Denn dann würde er seine Aufgabe als Werkzeug und Instrument der Seele nicht erfüllen können und den menschlichen Geist „zur Erfüllung der höheren Bestimmung des Menschen“ unfähig machen.

Das Böse äußert sich ferner in Selbstsucht, Willkür und Eigensinn. Die Selbstsucht muß überwunden werden durch Rücksichtnahme auf das Wohl der Mitmenschen. Dadurch wird zugleich die eigene Persönlichkeit geformt und werden die eigenen Zwecke gefördert; denn Individuum und Gemeinschaft müssen „beide durch- und füreinander fein und ineinander umschlagen. Meinen Zweck befördernd, befördere ich das Allgemeine, und dieses befördert wiederum meinen Zweck.“ Willkür und Eigensinn geben dem Wesen des Menschen etwas Zerfahrenes, Zerrißenes und sind die Parodie des Charakters; denn „zum Charakter gehört erstlich das Formelle der Energie, mit welcher der Mensch, ohne sich irre machen zu lassen, seine Zwecke und Interessen verfolgt und in allen seinen Handlungen die Uebereinstimmung mit sich selber bewahrt. Ohne Charakter kommt der Mensch nicht aus seiner Unbestimmtheit heraus oder fällt aus einer Richtung in die entgegengesetzte. . . . Zum Charakter gehört zweitens ein gehaltvoller, allgemeiner Inhalt des Willens. Nur durch Ausführung großer Zwecke offenbart der Mensch einen großen, ihn zum Leuchtturm für Andere machenden Charakter. . . . Ein Mensch von Charakter ist ein verständiger Mensch, der als solcher bestimmte Zwecke vor Augen hat und diese mit Festigkeit verfolgt. Wer etwas Großes will, der muß sich, wie Goethe sagt, zu beschränken wissen. Wer dagegen Alles will, der will in der That nichts und bringt es zu nichts. Es gibt eine Menge interessanter Dinge in der Welt: spanische Poesie, Chemie, Politik, Musik; das ist alles sehr interessant, und man kann es keinem übelnehmen, der sich dafür interessiert; um aber als ein Individuum in einer bestimmten Lage etwas zustande zu bringen, muß man sich an etwas Bestimmtes halten und seine Kraft nicht nach vielen Seiten hin zersplittern.“

Pflegestätte der Zucht ist in erster Linie die Familie. Wenigstens gilt von der höheren Schule, an die Hegel denkt, daß sie bei den Schülern die Zucht nicht zu bewirken, sondern vielmehr vorauszusetzen habe, da die unmittelbare Zucht nicht wie bei den Spartanern eine öffentliche Sache und eine Angelegenheit des Staates, sondern Geschäft und Pflicht der Eltern sei. Die höheren Lehranstalten haben einen höheren Zweck, als die Elemente der Sitte einzupflanzen, wie sie ja auch die Elemente des Wissens voraussetzen. „Zum Besuche unserer Schulen gehört ruhiges Verhalten, Gewöhnung an fortdauernde Aufmerksamkeit, ein Gefühl des Respekts und Gehorsams gegen

die Lehrer, ein gegen diese wie gegen die Mitschüler anständiges, sittsames Betragen.“ Nur in Ausnahmefällen würde die höhere Schule sich die Pflege der ersten Elemente der Zucht angelegen sein lassen, aber nur als Versuch; wenn aber „bei Subjekten, welche jene Bedingungen nicht erfüllen, das Besserwerden nicht bald eintritt, und Roheit, Unbotmäßigkeit, Unordentlichkeit nicht bei Zeiten weicht, sie den Eltern zurückgegeben werden müssen, um ihre Pflichten erst an denselben zu vollenden, und daß sie aus einer Anstalt zu entfernen sind, deren Unterricht auf einem ungeschlachten Boden nicht gedeihen kann.“

Der Mittel zur Willensbildung gibt es mehrere. Märc hen finden als Erziehungsmittel in bestimmten Grenzen Hegels Billigung. Sie sind jedoch nur für die frühesten Jugend zu empfehlen, solange der kindliche Geist noch nicht fähig ist, Begriffe in abstraktem Gewande zu fassen. (Es ist nur konsequent von Hegel, wenn er auch moralische Bildung in einer dem Geiste adäquaten, d. h. begrifflichen Form, vermittelt wissen will.) Weniger finden die alttestamentlichen Geschichten vor Hegels Augen Gnade, entstammen sie doch einer Zeit und spiegeln sie doch die Sittlichkeit einer Stufe der Menschheit wider, die die heutige Menschheit weit — wenigstens theoretisch — hinter sich gelassen hat.

Weitaus höher schätzt Hegel die frühzeitige Gewöhnung als Erziehungsmittel ein. Er definiert die Gewohnheit als „die zu einem Natürlichkeitsenden, Mechanischen gemachte Bestimmtheit des Gefühls, auch der Intelligenz, des Willens uff., insofern sie zum Selbstgefühl gehören“. Ist das Gedächtnis der Mechanismus der Intelligenz, so die Gewohnheit der Mechanismus des Willens, und als solcher mit Recht die zweite Natur des Menschen zu nennen. Doch soll die Gewöhnung keinen Schematismus erzeugen: Die Individualität des Kindes muß berücksichtigt werden.

Der Anfang aller sittlichen Erziehung ist die Gewöhnung an Gehorsam; denn der Weg zur Freiheit führt nur durch Gehorsam. So ist es im Leben der Völker, so in der Entwicklung des Einzelmenschen; „die Unterwerfung der Selbstsucht des Knechtes bildet den Beginn der wahrhaften Freiheit des Menschen. Das Erzittern der Einzelheit des Willens, — das Gefühl der Nichtigkeit der Selbstsucht, — die Gewohnheit des Gehorsams, — ist ein notwendiges Moment in der Bildung jedes Menschen.“ Gewöhnung an autoritativen Gehorsam muß zunächst alle Selbstprüfung und Selbstentscheidung ausschließen; d. h. „es ist dem Knaben nicht zu gestatten, daß er sich seinem eigenen Belieben hingeebe. 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 selbständige und freie, vielmehr unfertige Wille den von außen an ihn 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, — begehrt man noch obendrein 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 selbstfüchtiges Interesse, — die Wurzel alles Bösen.“

Wohlgemerkt ist der äußere Gehorsam nur Mittel zum Befreiungsprozeß des Menschen, nicht Zweck an sich, das wäre eine Verzerrung des Begriffes des Geistes: „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“ — wäre barbarisch und würde das Individuum niemals zu einem selbständig-freien Wesen machen. Darum muß, je weiter der Erziehungsprozeß fortschreitet, der Kreis der Tätigkeiten, innerhalb deren der Zögling sich selbst bestimmen kann, immer weiter gezogen werden. Sind die erzieherischen Maßregeln von Vertrauen und Liebe durchseelt, so wird aus dem anfänglichen knechtischen Gehorsam ein freier, der Zögling sagt aus innerer Spontaneität „ja“ zu der Gehorsamsforderung der Erzieher; sein Gehorsam ist nicht mehr heteronom, sondern autonom, wie es dem Begriff des Menschen als eines frei wollenden und frei handelnden Geistwesens gemäß ist.

Das Vertrauen darf natürlich nicht in Vertrauensseligkeit und lässiges Gehenlassen ausarten: „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.“ Die Mahnung Hegels ist nicht aus Mißtrauen oder übertriebenem Pessimismus erwachsen, sondern ist eine Folge der durch die Erfahrung begründeten Einsicht in die Labilität sittlichen Seins in der Jugendzeit. Daß Hegel den für den Erzieherberuf notwendigen optimistischen Glauben an das Gute im Menschen besaß, wurde oben schon erwähnt.

Vertrauen und Liebe allein garantieren den Erfolg der Erziehung nicht, so unentbehrlich sie sind. Der Erzieher darf sich nicht scheuen, seine Zuflucht auch einmal zu Zwangsmaßregeln zu nehmen. Auch die *S t r a f e* tritt im Erziehungssystem Hegels auf, wenn auch als *ultima ratio*. Allerdings hat die pädagogische Strafe einen anderen Sinn und eine andere Abzweckung

als die juridische. „Der Zweck von Bestrafungen der Kinder durch die Eltern (!) ist nicht die Gerechtigkeit als solche, . . . sondern Abschreckung der noch in Natur befangenen Freiheit und Erhebung des Allgemeinen in ihr Bewußtsein und ihren Willen.“ Körperstrafen verwirft Hegel durchaus; sie ist mit der Hoheit des Menschenwesens als einer Inkarnation des Geistes einfach unvereinbar, sie entwürdigt und entmenschlicht.

Benutzte Literatur:

1. Hegels sämmtl. Werke in 19 (22) Bänden, herausgegeben durch einen Verein von Freunden Hegels. Berlin 1832—45. (Bd. XIX, herausgegeben von dem Sohne Hegels, Leipzig 1887).
 2. Paul Entner: Hegels Ansichten über Erziehung. (In: XV. Jahresbericht der I. Städt. Realschule zu Dresden. Dresden 1905.)
-

V. Kapitel:

Johann Friedrich Herbart.

Herbart wurde am 4. Mai 1776 zu Oldenburg geboren. Sein Vater war Justiz- und Regierungsrat. Schon früh regte sich in ihm philosophisches Denken; denkende Erfassung und Verarbeitung des Stoffes galt ihm schon vor seiner Studentenzeit mehr als nur gedächtnismäßige Aneignung desselben. Er studierte zuerst Jura in Jena, wandte sich aber bald — er war Schüler Fichtes — philosophischen Studien zu. Gegen die Schwächen der Philosophie seines Lehrers war Herbart nicht blind und wurde in der Folge ein Gegner der idealistischen Philosophie überhaupt. 1797 wurde er Hauslehrer in der Familie des Landvogts von Steiger in Bern und kam hier auch mit Pestalozzis Gedankenwelt in Berührung. Nach zweijährigem Aufenthalt in Bremen ging er als Dozent für Philosophie nach Göttingen. Von 1809—1833 hatte er den Lehrstuhl Kants in Königsberg inne. 1833 kehrte er nach Göttingen zurück und starb am 14. August 1841 am Schlagfluß.

Hauptwerke:**I. Philosophische Schriften:**

1. Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie 1813
2. Enzyklopädie der Philosophie 1831.
3. Hauptpunkte der Metaphysik 1808.
4. Allgemeine Metaphysik 1829.
5. Allgemeine praktische Philosophie 1808.

II. Psychologische Schriften:

1. Psychologie als Wissenschaft 1825.
2. Lehrbuch zur Psychologie 1816.

III. Pädagogische Schriften:

1. Allgemeine Pädagogik 1806.
2. Umriss pädagogischer Vorlesungen 1841.
3. Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung 1804.
4. Aphorismen zur Pädagogik, o. J.

1. Herbarts Philosophie.

In Herbart verehren gleicherweise Philosophie und Pädagogik einen ihrer bedeutendsten Vertreter, und er ist unter den großen Pädagogen der erste, der seine Pädagogik auf streng philosophischem Fundamente errichtete. Welcher Art war seine Philosophie? Herbart ist Realist, und seine Polemik gegen die idealistische Philosophie seiner Zeit durchzieht seine gesamten philosophischen Schriften.

Den Ausgangspunkt Herbartschen Philosophierens bildet die uns umgebende und von uns erfahrbare Wirklichkeit. Nur so ruhen nach Herbart unsere Philosopheme auf tragfähiger Basis, nur so kann „die Metaphysik gesichert werden gegen den Verdacht, sich eine Welt in ihrer Phantasie zu ersinnen und zu beschreiben“, und nur so braucht sie das Kriterium ihrer Richtigkeit, ihre „Begriffe durch die Anwendung derselben, mithin an der Erfahrung, zu bewähren,“ nicht zu scheuen. Und da wir nur durch unsere E m p f i n d u n g e n eines Daseins außer uns bewußt werden, so folgt, daß nur „die Empfindung das einzig mögliche Fundament des Wissens vom Realen enthält und darbietet“. Aber auch nur das Fundament! Zum wahren Sein der Dinge zeigen sie uns nur die Richtung, sie vermögen es aber nicht selbst zu enthüllen. „Das Was der Dinge wird uns durch die Sinne nicht bekannt“; denn erstens sind sämtliche uns in der Wahrnehmung gegebenen Eigenschaften der Dinge r e l a t i v, und zweitens verträgt sich die Mehrheit der Eigenschaften eines Dinges nicht mit der Einheit desselben; wir empfinden tatsächlich nur einzelne Eigenschaften (z. B. rot, warm usw.) des Dinges, niemals aber seine Einheit, und unter den Sinnen hat keiner den Vorrang, insofern als keiner zur inneren Natur des Gegebenen in besonders enger Verbindung steht, und gerade „ihre Menge macht, daß wir k e i n e m trauen können.“

Diese Ueberlegungen gehören zum erkenntnistheoretischen ABC, zur niederen Skepsis, wie Herbart sich ausdrückt. Durch diesen Zustand muß jeder, der philosophiert, hindurchgehen. „Jeder tüchtige Anfänger in der Philosophie ist Skeptiker,“ sagt Herbart. Aber es ist nicht der Weisheit letzter Schluß, in der Skepsis zu verharren, sondern der Skeptiker höheren Grades wird beherzt den weiteren Schritt wagen, zu dem S c h e i n das wahre S e i n zu suchen. Daß unseren Empfindungen Realität zukomme, wird niemand leugnen. Daß nun unsere Empfindungen das wahre Sein der Dinge widerspiegeln, das ist der Standpunkt der gemeinen Erfahrung, des naiven Realismus, den der Jünger der Philosophie längst hinter sich gelassen haben muß. Aber daß dem Empfindenen nun in Wahrheit nichts Bewußtfeinstanzgendes entsprechen solle, wie es der erkenntnistheo-

retische Idealismus will, das ist für Herbart ein unberechtigter Schluß. Und hier tritt Herbarts realistische Weltanschauung deutlich zu Tage: die Erscheinung weist auf ein Sein! „Wieviel Schein, soviel Hindeutung aufs Sein!“ lautet Herbarts Grundthese. „Niemand wird glauben, daß gar nichts sei; denn es ist klar, daß alsdann auch nichts erscheinen würde. Man setzt Etwas, und zwar dieses Etwas wegen dieses Scheins, ein anderes Etwas wegen eines andern Scheins. Diese Notwendigkeit wiederholt sich durch das ganze Gegebene hindurch bei jedem Schritte. Damit wird über die Menge des Realen noch nichts entschieden; aber die Menge der Antriebe, Etwas, unbekannt wie es ist, zu setzen, vergrößert sich ins Unendliche. Wieviel Schein, soviel Hindeutung aufs Sein!“

Diesen Uebergang vom Schein aufs Sein zu vollziehen, ist das Geschäft der Metaphysik, die Herbart definiert als „Wissenschaft von der Begreiflichkeit der Erfahrung; . . . denn aufs Reale deutet die Erfahrung, obgleich sie es nicht unmittelbar zu erkennen gibt“. Anderen Orts bezeichnet er als Aufgabe der Metaphysik, „die nämlichen Begriffe, welche die Erfahrung ihr aufdringt, denkbar zu machen.“ —

Es ließ sich nicht vermeiden, des öfteren den Begriff des „Realen“ zu benutzen. Damit stehen wir schon mitten in Herbarts Metaphysik; denn die Reale, einfache, immaterielle und unveränderliche Wesenheiten, bilden nach Herbart den Grund alles Seins und Geschehens. Auch die Seele ist ein Real, und Herbarts Ausführungen über das Seelenreal vermögen uns ein Bild zu geben vom Wesen und der Wirkungsweise der Reale im allgemeinen.

„Die Seele ist ein einfaches Wesen; nicht bloß ohne Teile, sondern auch ohne irgendeine Vielheit in ihrer Qualität, . . . sie hat gar keine Anlagen und Vermögen, weder etwas zu empfangen noch zu produzieren. Sie ist demnach keine tabula rasa in dem Sinne, als ob darauf fremde Eindrücke gemacht werden könnten; auch keine in ursprünglicher Selbsttätigkeit begriffene Substanz in Leibniz' Sinne. Sie hat ursprünglich weder Vorstellungen, noch Gefühle, noch Begierden; sie weiß nichts von sich selbst und nichts von anderen Dingen; es liegen auch in ihr keine Formen des Anschauens und Denkens, keine Befehle des Wollens und Handelns; auch keinerlei, wie immer entfernte, Vorbereitungen zu dem allen.“

Die Frage nach einem Sitz der Seele erscheint Herbart keineswegs ungereimt, nur möchte er dem Seelenreal keinen Ort, sondern eine Gegend anweisen, und zwar im Uebergang vom Gehirn zum Rücken-

mark. Diese Gegend „in der Brücke des Barols“ ist aber nicht als fester, bleibender Wohnsitz der Seele anzusehen, „sondern sie kann sich bewegen in einer gewissen Gegend, ohne daß hiervon in ihren Vorstellungen nur die geringste Ahnung, oder bei anatomischen Nachsuchungen die geringste Spur vorkäme“. Die Bemerkung von der Seele gänzlich unbewußten Beweglichkeit ist wichtig als Folge der Seelenauffassung als eines Reals ohne jegliches inneres Geschehen. Der Satz von dem Seelensitz will aber richtig verstanden sein; denn eigentlich ist es ein Aindig, der Seele als einem einfachen Wesen räumliche Prädikate beizulegen. Herbart löst den scheinbaren Widerspruch, indem er auf die Materie verweist, die ja auch aus einfachen Realen besteht. „Der Klumpen Materie ist nur insofern real, wiesern er eine bestimmte Menge und Zusammenordnung von Wesen enthält, die im Kausalverhältnis zueinander stehen.“ Denn einen Klumpen Materie, der nur realisierter Raum wäre, hat man noch nicht gesehen. „Gerade nun auf die nämliche Weise . . . gebührt auch der Seele, diesem ebenfalls dem Raume völlig fremdartigen Wesen, dennoch, sofern sie mit dem Leibe in einem festen Kausalverhältnis steht, eine bestimmte Stelle, mindestens eine bestimmte Gegend in dem Leibe, wo sie sich befinde.“

Wir erleben uns und die Welt nun nicht bloß als einen Zustand starren und unbeweglichen Seins, sondern wir sehen uns in einen Fluß ständigen Geschehens, dauernder Veränderung, des Werdens und Vergehens, gestellt. Wie kommt dies Geschehen zustande? Herbart erklärt es metaphysisch aus den Beziehungen der Reale zueinander. Er sagt: „Zwischen mehreren, unter sich ungleichartigen, einfachen Wesen gibt es ein Verhältnis, das man mit Hilfe eines Gleichnisses aus der Körperwelt als Druck und Gegendruck bezeichnen kann. Wie nämlich der Druck eine aufgehaltene Bewegung ist, so besteht jenes Verhältnis darin, daß in der einfachen Qualität jedes Wesens etwas geändert werden würde durch das andere, wenn nicht ein jedes widerstände und gegen die Störung sich selbst in seiner Qualität erhielt. Dergleichen Selbsterhaltungen sind das Einzige, was in der Natur wahrhaft geschieht, und dies ist die Verbindung des Geschehens mit dem Sein.“

In diesen Mechanismus von Druck und Gegendruck, von Störung und Selbsterhaltung ist auch die Seele eingespannt. Die Selbsterhaltungen der Seele sind ihre Vorstellungen. — Ehe wir aber nun die psychologischen Gedankengänge Herbarts weiter verfolgen, sei ein kurzer Abriss der praktischen Philosophie Herbarts, die für seine Pädagogik von grundlegender Bedeutung ist, gegeben.

Die Ethik ist für Herbart ein Sonderfall der Aesthetik; denn „die ästhetischen Urtheile,“ sagt er, „sind die wahre Substanz der Sittenlehre.“ Da ein ästhetisches Urtheil nur über Verhältnisse abgegeben werden kann, da einfache Elemente weder gefallen noch mißfallend sind, so handelt es sich auch in der Ethik um Beurteilung von Verhältnissen, und zwar von Willensverhältnissen, die aber nicht vom Aesthetisch-Schönen ihre Kategorien entlehnt, sondern in der Kraft des Gewissens gründet. So gesehen, verliert die Bestimmung der praktischen Philosophie als einer ästhetischen Wissenschaft alles Befremdliche.

Herbart stellt fünf Willensverhältnisse auf, die sich der wissenschaftlichen Betrachtung und der ästhetisch-sittlichen Beurteilung darbieten. „Das erste sittliche Verhältnis ist das der Einstimmung zwischen dem Willen und der über ihn ergehenden Beurteilung überhaupt. Diese Einstimmung gefällt absolut: ihr Gegenteil mißfällt. Der hieraus erwachsende Musterbegriff der Einstimmung kann mit dem Namen Idee der inneren Freiheit bezeichnet werden.“ — Die zweite sittliche Idee ist die der Vollkommenheit; sie entsteht, „indem ein mannigfaltiges Wollen nach Größenbegriffen verglichen wird“. Deren nennt Herbart drei: Intension (Stärke), Extension (Vielseitigkeit) und Konzentration. Nun gilt: der stärkere, vielseitigere und konsequenter Wille gefällt mehr als der schwächere, einseitig-gerichtete und schwankende Wille. — „Das dritte Verhältnis besteht zwischen der Vorstellung von einem fremden Wollen und dem entweder einstimmenden oder sich entgegensehenden eigenen Wollen. Es ist Befriedigung des fremden Wollens, welche der eigene Wille unmittelbar zu seinem Gegenstande macht. Das so bestimmte Verhältnis ergibt die Idee des Wohlwollens oder Uebelwollens.“ Diese Idee ist echt christlicher Natur, da sie Selbstlosigkeit und Liebe erfordert. — Ein viertes Willensverhältnis ergibt sich, wenn sich die Interessen zweier Personen auf denselben Gegenstand beziehen. Der Streit, der bei dem Zusammentreffen der Willensrichtungen zweier Menschen entstehen kann, mißfällt unbedingt. Die Idee des Rechts verlangt Vermeidung des Streites. — Das fünfte Verhältnis endlich entsteht aus beabsichtigtem Wohl- oder Wehetun. Hier tritt die Idee der Vergeltung oder der Billigkeit auf, die eine Wiederherstellung des zwischen den betreffenden Personen entstandenen störenden Mißverhältnisses gebietet, sei es durch Belohnung der Guttaten, sei es durch strafende Wiedervergeltung, die jedoch gerecht und billig sein muß.

Von diesen fünf sittlichen Ideen gebührt der Idee der inneren Freiheit der Primat; „sie schwebt über allen anderen Ideen; denn sie ist . . . die-

jenige innere Harmonie einer einzigen Person mit sich selbst, welche zwischen den erkannten Ideen und dem Willen stattfindet“.

Diese fünf sittlichen Ideen regeln aber nicht nur das Verhalten des Einzelmenschen, sie behalten ihre verpflichtende Gültigkeit auch in Anwendung auf das Menschenganze. In diesem Betracht bekommen die Ideen kollektiven Charakter und erhalten andere Namen. Herbart nennt sie das Rechtssystem (Idee des Rechts), das Lohnsystem (Idee der Billigkeit), das Verwaltungssystem (Idee des Wohlwollens), das Kultursystem (Idee der Vollkommenheit) und die beseeelte Gesellschaft (Idee der inneren Freiheit). Die beseeelte Gesellschaft steht in der Wertreihe auch hier an erster Stelle, da sie in sich sämtliche Ideen verkörpert.

2. Herbarts Psychologie.

Psychologie nennt Herbart die Lehre von den inneren Zuständen einfacher Wesen. Voraussetzung ist also die Selbstbeobachtung. Doch kommt sie als Materiallieferantin allein nicht in Frage, zu ihr treten „Umgang mit Menschen auf verschiedenen Bildungsstufen, die Beobachtungen des Erziehers und Staatsmannes, die Darstellungen der Reisenden, Geschichtsschreiber, Dichter und Moralisten, endlich Erfahrungen an Irren, Kranken und Tieren“. Die Psychologie soll sich aber nicht nur mit der Sammlung des Thatfachenmaterials begnügen, sie soll vielmehr das Ganze der inneren Erfahrung begreiflich machen, auf bestimmte Begriffe bringen und erklären. So wird die Psychologie „Ergänzung der innerlich wahrgenommenen Thatfachen; Nachweisung des Zusammenhangs dessen, was sich wahrnehmen ließ, vermittelt dessen, was die Wahrnehmung nicht erreicht, nach allgemeinen Gesetzen.“ Damit wird die psychologische Wissenschaft gezwungen, den Boden der Erfahrung zu verlassen und metaphysisch zu werden. Eine reine Erfahrungsseelenlehre ist nach Herbart nicht möglich. Er sagt unmißverständlich: „Keine Empirie darf man in der Psychologie nicht erwarten; vielmehr, wo dieselbe verheißen wird, da muß man auf Erschleichungen aller Art gefaßt sein“. So erklärt sich der überwiegende, um nicht zu sagen ausschließliche, metaphysische Charakter der Psychologie Herbarts, die ihre Sätze aus feiner Metaphysik des Realen gewinnt.

Die Seele ist, wie schon oben gesagt, ein Real, das sich gegen Störungen von außen zu erhalten strebt. „Die Selbsterhaltungen der Seele sind Vorstellungen, und zwar einfache Vorstellungen, weil der Akt der Selbsterhaltung einfach ist wie das Wesen, das sich erhält.“ Diese

Vorstellungen können wohl verdunkelt, auch zeitweilig unterdrückt werden, völlig verschwinden jedoch können sie nicht. „Von selbst können innere Zustände, die irgendein Wesen, sei es, welches es wolle, einmal erlangt hat, nicht aufhören.“ Damit erhebt sich Herbart über jeden Zweifel an der Unsterblichkeit der Seele; ja, er erweitert den Bereich der unsterblichen Seelen auch auf die Tierwelt, wenn er sagt: „Die Seelen der Tiere dauern ebenso notwendig, eben, so ganz von selbst fort, wie die Seelen der Menschen. In das Jenseits hinter dem Grabe nimmt die Menschenseele ihr ausgebildetes Ich, die Tierseele ihre ungebildeten Vorstellungen mit hinüber.“ Es besteht hier also nur ein Grad-, kein Wesensunterschied.

Die Vorstellungen als Selbsterhaltungen der Seele gegen Störungen von außen sind nach Herbart das einzigste Inventar der Seele mit selbständigem Charakter, und aus ihnen resultieren alle anderen Vorgänge innerhalb der Seele, alle Vielgestaltigkeit des Seelenlebens. So ist es begreiflich, daß Herbart gegen die Annahme verschiedener Seelenvermögen, der die Psychologie seiner Zeit huldigte, ankämpft. Wenn alles seelische Geschehen restlos aus den Verhältnissen zu erklären ist, dann ist kein besonderes Seelenvermögenmosaik mehr nötig, durch das z. B. „die Unterscheidung des Schönen und Häßlichen der ästhetischen Urteilskraft, die Leidenschaften dem Begehrungsvermögen, die Affekte dem Gefühlsvermögen zugewiesen wurde usw.“ Die Setzung von Seelenvermögen ist ein Surrogat, „die Vermögen sind samt und sonders lauter transzendente Freiheiten“ und geeignet, die Wissenschaft von der Seele in Mythologie zu verwandeln.

Die Vorstellungen sind an sich nicht Kräfte, sie können aber zu solchen werden, „indem sie einander widerstehen. Dieses geschieht, wenn ihrer mehrere entgegengesetzte zusammentreffen“. Jeder Widerstand aber ist Kraftäußerung. Welches Schicksal erleiden die Vorstellungen beim Zusammentreffen? Sie können verdrängt werden. Dann verwandelt sich das wirkliche Vorstellen in ein Streben vorzustellen, womit zugleich gegeben ist, „daß, sobald das Hindernis weicht, die Vorstellung durch ihr eigenes Streben wieder hervortreten wird“. Die Verdrängung einer Vorstellung kann verschiedene Grade der Verdunkelung haben. Im Gleichgewichte befinden sich die Vorstellungen, „wenn der notwendigen Hemmungen unter ihnen gerade Genüge geschehen ist“. Ist eine Vorstellung ungehemmt, so ist sie im Bewußtsein. „Sie tritt ins Bewußtsein, wenn sie aus einem Zustande völliger Hemmung soeben sich erhebt. Hier also ist sie an der Schwelle des Bewußtseins.“ Von zwei Vorstellungen kann keine die andere völlig verdunkeln, wohl aber kann beim Zusammen-

treffen dreier oder mehrerer Vorstellungen eine von ihnen so sehr verdrängt werden, „als ob sie gar nicht vorhanden wäre“. Herbart hat nun durch umfangreiche Berechnungen die Größe zu vermitteln gesucht, „wie stark eine Vorstellung sein müsse, um neben zweien oder mehreren noch gerade auf der Schwelle des Bewußtseins stehen zu können, so daß sie beim geringsten Nachgeben des Hindernisses sogleich ansangen würde, in ein wirkliches Vorstellen überzugehen“.

Herbart war davon überzeugt, daß sich der Ablauf seelischen Geschehens, insbesondere des Vorstellungslebens, der mathematischen Berechnung fügen würde. „Die Gesetzmäßigkeit im menschlichen Geiste gleicht vollkommen der am Sternenhimmel.“ Mit unleugbarem Scharfsinn hat er eine „Statik und Mechanik des Geistes“ ausgearbeitet, in der er sich anheißig macht, das Sinken einer Hemmungssumme ebenso begreiflich zu machen wie das Fallen eines Steines. Diese mathematische Behandlung macht einen charakteristischen Zug der Psychologie Herbarts aus. Herbart ist aber nicht nur von der Möglichkeit, sondern auch von der Notwendigkeit, Mathematik auf Psychologie anzuwenden, überzeugt. Zwar lehnt er das Experiment zur Aufhellung des seelischen Betriebes ab: „Die Psychologie darf mit den Menschen nicht experimentieren, und künstliche Werkzeuge gibt es für sie nicht. Desto sorgfältiger aber wird die Hülfe der Rechnung zu benutzen sein“. Den Grund der Notwendigkeit einer mathematisch-orientierten Psychologie sieht er kurz gesagt darin, „daß sonst dasjenige schlechterdings nicht kann erreicht werden, was durch alle Spekulation am Ende gesucht wird; und das ist — Ueberzeugung“. Um allerdings Herbarts rechnerischen Gedankengängen folgen zu können, wird höhere Mathematik erfordert. Jedenfalls gehört nach seinen eigenen Worten mehr dazu, als einige geometrische Elemente und allenfalls quadratische Gleichungen zu kennen oder einmal mit den Zeichen der Differentiale und Integrale gespielt zu haben. Jedoch beugt Herbart dem Mißverständnis vor, als käme es bei den Formeln darauf an, „einzelne Zahlen zu berechnen, oder gar die Gemütszustände eines Individuums mathematisch zu bestimmen, welches niemals möglich ist, vielmehr zu den lächerlichen Mißdeutungen gehört“. Der Zweck der Anwendung der Mathematik auf die Psychologie ist lediglich der, „in den mathematischen Formeln die allgemeinen Gesetze der psychologischen Erscheinungen“ zur Anschauung zu bringen.

Im Bewußtsein, d. i. der Gesamtheit alles gleichzeitigen wirklichen Vorstellens, können sich die Vorstellungen auf zweifache Weise verknüpfen, durch Verschmelzung oder Assimilation und durch Komplikation; erstere ist eine Verbindung von Vorstellungen gleicher,

Letztere eine solche disparater Sinnesgebiete. Den sinkenden oder sich verdunkelnden Vorstellungen entsprechen als Gegenstände die steigenden, die als frei steigende zu betrachten sind, „wenn eine beengende Umgebung oder ein allgemeiner Druck auf einmal verschwindet“. Die Aufnahme neuer Vorstellungen mit Hilfe alter heißt *Upperzeption*. Wenn auch keine einmal gehabte Vorstellung spurlos verschwinden kann, so haben wir sie doch nicht alle zu jeder Zeit im hellen Bewußtsein gegenwärtig, sondern nur einen sehr geringen Teil. Diese Enge des Bewußtseins hat vornehmlich ihren Grund in der Wirkung der entgegengesetzten Vorstellungen. Die auf der Assoziation der Vorstellungen beruhende Fähigkeit, einmal gehabte Vorstellungen wiederzubahen, heißt *Reproduktion*, deren wesentlichste Eigenschaften Lebhaftigkeit und Treue sind. Letztere beruht darauf, „daß eine Vorstellung sich in demselben Zusammenhange mit anderen erneuere, worin sie zuerst vorkam“. Im Gegensatz dazu läßt eine lebhaftere Reproduktion auch viele, untereinander nicht zusammenhängende Vorstellungen ins Bewußtsein zurückkehren, woraus ersichtlich ist, daß „Treue und Lebhaftigkeit der Reproduktion sich sehr selten in einem hohen Grade gleichmäßig beisammen finden“.

Die Vorstellungen, die Elemente unseres geistigen Daseins, sind die einzigen selbständigen seelischen Wesenheiten, Gefühl und Wille nur abgeleitete und somit unselbständige. „Gefühle und Begierden sind nichts neben und außer den Vorstellungen, . . . sie sind veränderliche Zustände derjenigen Vorstellungen, in denen sie ihren Sitz haben.“ Die vorstellende Seele heißt nach Herbart Geist, die fühlende und begehrende Gemüt. Und nun erklärt er: „Das Gemüt aber hat seinen Sitz im Geiste, oder, Fühlen und Begehren sind zunächst Zustände der Vorstellungen; . . . denn in der Seele sind nur Vorstellungen; aus diesen muß alles zusammengefaßt werden, was im Bewußtsein vorkommen soll.“ — Die Affekte sind nach Herbart nicht den Gefühlen zuzuzählen. Affekte sind vorübergehende Abweichungen von dem Zustande des Gleichmuts; sie sind aber nicht etwa stärkere Gefühle, da es starke und ausdauernde Gefühle gibt, mit denen doch der vollkommenste Gleichmut gepaart ist. Leidenschaften sind Begierden, „und jede Begierde, ohne Ausnahme, die edelste wie die schlechteste, kann Leidenschaft werden. Sie wird es, indem sie zu einer Herrschaft gelangt, wodurch die praktische Ueberlegung aus ihrer Richtung kommt“.

Wie die Gefühle, so ist auch Begehren und Wollen nur etwas abgeleitetes Seelisches, und zwar ist das Wollen ein Begehren „mit der Voraussetzung der Erlangung des Begehrten.“

Napoleon wollte als Kaiser und begehrte auf St. Helena. . . .
 Wer da spricht: Ich will! — der hat sich des Künftigen in Gedanken schon bemächtigt; er sieht sich schon vollbringend, besitzend, genießend.“

3. Herbarths Pädagogik.

In Psychologie und Ethik sind für Herbart die notwendigen, aber auch hinreichenden Grundlagen der Pädagogik gegeben, die durch sie ihren wissenschaftlichen Charakter erhält, über dessen Notwendigkeit sich Herbart in seinen Aphorismen zur Pädagogik folgendermaßen ausspricht: „So gewiß die Philosophie von der Bestimmung und von der Natur des Menschen zu reden hat: ebenso gewiß steht es fest, daß die Pädagogik eine philosophische Wissenschaft sein soll und sein muß. Sie soll es sein, weil der Mensch zur *E u g e n d*, im ganzen und reichen Sinne des Wortes, soll erzogen werden; sie muß es sein, weil, ohne die Natur des Menschen zu kennen, man über die Möglichkeit seiner Bildung und Verbildung völlig im Dunkeln bleibt.“ An anderer Stelle vergleicht Herbart die Pädagogik mit der Politik und sagt in diesem Zusammenhang: „Ohne praktische Philosophie und Psychologie sind beide nichts als Routine, die, wenn auch großen und genialen Künstlern nachgeahmt, sich doch nicht zu allgemeiner Wissenschaft erhebt.“ Die erste Wissenschaft, die der Erzieher bedarf, wenn er nicht *z i e l l o s* wirken will, ist die Ethik; die zweite, sie ergänzende, ist die Psychologie, die eine *p l a n* volle Tätigkeit ermöglicht. Auf die Notwendigkeit einer philosophischen Grundlegung der Pädagogik weist Herbart immer wieder hin. Obwohl nun seine Psychologie stark von seiner Metaphysik bedingt ist, übersieht er nicht die große Bedeutung der praktischen Erfahrung für das Erziehungsgeschäft. Umgekehrt aber genügt die bloß empirische Menschenkenntnis um so weniger, „je veränderlicher ein Zeitalter in Ansehung seiner Sitten, Gewohnheiten und Meinungen ist“. So verhöhnt Herbart Spekulation und Empirie; „denn alle Spekulation,“ sagt er in der Einleitung zu seiner „Psychologie als Wissenschaft“, „die nicht auf einem festen, unbestreitbar gegebenen Grunde beruht, ist leeres Hirngespinnst und selbst als Übung im Denken nur von zweideutigem Werte“. Und am Schluß desselben Werkes heißt es: Das Detail hängt immer, unmittelbar und zunächst, großen Theils von Beobachtung, Versuch und Übung ab. Der Erzieher muß Gewandtheit besitzen, um sich nach dem Augenblick richten und schiken zu können, er darf sich überall keiner ganz bindenden Vorschrift hingeben. Aber er muß doch im voraus überlegt haben, was er vornehmen wolle. Er muß einen Plan mitbringen, und er muß verstehen zu beobachten.“ Selbst wenn eine Psychologie

die gesamte Möglichkeit menschlicher Regungen a priori konstruieren könnte, so würde sie doch niemals der Erfahrung entraten können, da das Individuum nur gefunden, nicht aber deduziert werden kann.

„Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse.“ Das Ziel der Erziehung ist kurz als Moralität zu bestimmen. Moralität ist höchstes Ziel der Menschheit überhaupt und folglich auch der Erziehung. Moralität ist Unterwerfung unter die fünf sittlichen Ideen. Der andere Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks ist Tugend. „Tugend aber ist ein Ideal; die Annäherung dazu drückt das Wort Sittlichkeit aus.“ Da Festigkeit und Beharrlichkeit des Wollens ein wesentliches Merkmal des sittlichen Charakters ist, so bedient sich Herbart zur Bezeichnung des Erziehungsziels mit Vorliebe des Ausdrucks „Charakterstärke der Sittlichkeit“. Sie besteht darin, „daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse“. Dies oder nichts, fügt Herbart hinzu, ist Charakterbildung. Von Wichtigkeit ist der sich anschließende Satz: „Diese Erhebung zur selbstbewußten Persönlichkeit soll ohne Zweifel im Gemüt des Zöglings selbst vorgehen und durch dessen eigene Tätigkeit vollzogen werden; es wäre Unsinn, wenn der Erzieher das eigentliche Wesen der Kraft dazu erschaffen und in die Seele eines andern hineinflößen wollte.“ Damit proklamiert Herbart den Grundsatz der Autonomie, d. h.: der Mensch ist als sittlicher Charakter „Werk seiner selbst“.

Daß diese Zielbestimmung die Bildungsmöglichkeit des Zöglings voraussetzt, ist einleuchtend. Und darum beginnt der „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ mit dem Satz: „Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings.“ Zwischen den beiden Extremen, welche die Allmacht und die absolute Ohnmacht der Erziehung behaupten, hält Herbart besonnen die Mitte. Er kennt die Grenzen, welche der Erziehung in den natürlichen Anlagen des Zöglings gesteckt sind: „Die Erziehung einzelner Menschen ist niemals unabhängig; jedes Individuum steht mit seinen Eigenheiten und mit seiner Empfänglichkeit für äußere Eindrücke, die man nur verspäten, nicht für immer vermeiden kann, dem Erzieher als eine Naturgewalt gegenüber, die er vergebens bestreitet.“ Andererseits aber hat ihn die Erfahrung auch die Wirkungskraft der Erziehung kennen gelehrt, und er kann sich deshalb der Ansicht nicht anschließen, „daß die sogenannten menschlichen Anlagen ein organisches, nach inneren Gesetzen sich entfaltendes Ganzes bilden, welchem man wohl Pflege und Nahrung

anbieten, aber keine andere Entwicklung, als die ihm ursprünglich eigene, aufdringen könne". Er ist vielmehr der Ueberzeugung, „daß bestimmten Einwirkungen bestimmte Erfolge entsprechen, und daß man dem Vorauswissen dieser Erfolge sich durch fortgesetzte Untersuchung nebst zugehöriger Beobachtung mehr und mehr annähern werde". — „Kein leiserster Wind von transzendentaler Freiheit darf in das Gebiet des Erziehers durch irgend ein Ritzen hineinblasen. — Der Erzieher ist unvermeidlich Determinist, wiewohl er bescheiden genug sein kann, nicht die ganze Determination in seiner Gewalt zu glauben.“

Die Psychologie zeigt den Weg und die Mittel zur Erreichung des Erziehungszieles sowie die Hindernisse, die sich der Realisierung des Zieles entgegenstellen. Drei Wege kennt sie, die zum erstrebten Ziele führen: es sind Regierung, Unterricht und Zucht. „Die Hauptmittel der positiven Erziehung liegen im Unterricht.“ Dieser Satz wirkt überzeugend als Konsequenz der intellektualistischen Psychologie Herbart's. Aber ehe Unterricht überhaupt möglich ist, sind bestimmte Voraussetzungen zu erfüllen. Diese fallen der Regierung zu.

Der Natur des Kindes eignet ein gewisser Ungefüg, ein Prinzip der Unordnung, das sowohl die Einrichtungen der Erwachsenen verlegt, als auch die künftige Person des Kindes in Gefahr bringen kann. „Dieser Ungefüg muß unterworfen werden.“ Hier entscheidet die größere Gewalt des Erwachsenen. Die wichtigste Aufgabe der Regierung ist die, daß der Ungefüg der Kinder niedergehalten wird, ehe sich Spuren eines echten Willens beim Jüngling zeigen. Die Regierung will nur für die Gegenwart wirken, sie will auch keinen Zweck im Gemüte des Kindes erreichen, sondern nur augenblicklich Ordnung schaffen. Dazu stehen ihr verschiedene Maßregeln zu Gebote. „Die Grundlage der Regierung besteht darin, die Kinder zu beschäftigen. Dabei wird hier noch auf keinen Gewinn für Geistesbildung gesehen; die Zeit soll jedenfalls ausgefüllt sein, wenn auch ohne weiteren Zweck, als nur Anflug zu vermeiden.“ Selbstgewählter Beschäftigung gebührt zwar der Vorzug, jedoch soll sich der Erzieher die Zeit nehmen und die Mühe machen, „den kindlichen Spielen nachzuhelfen, Bilder erklären, erzählen und sich wiedererzählen lassen“.

Zur Beschäftigung tritt die Aufsicht, vor deren Uebermaß jedoch gewarnt werden muß im Interesse der werdenden Selbständigkeit der Jünglinge. „Knaben und Jünglinge müssen gewagt werden, um Männer zu werden . . . Will man aber Aufsicht als Regel: so fordere man von denen, die unter solchem Druck heranwachsen, keine Gewandtheit, keine Erfindungskraft, kein mutiges Wagen, kein zuversichtliches Auftreten; man

erwarte Menschen, denen immer nur einerlei Temperatur eigen, einerlei gleichgültiges Wechseln vorgeschriebener Geschäfte recht und lieb ist, die sich allem entziehen, was hoch und selten, allem hingeben, was gemein und bequem ist.“ Immer ist Aufsicht ein Uebel, wenn sie unnötiges Mißtrauen zeigt. Ist Unordnung eingerissen, so bieten sich zu ihrer Beseitigung Drohung und Strafe an. Körperliche Züchtigungen sind zwar nicht ganz zu entbehren, „sie müssen aber so selten sein, daß sie mehr aus der Ferne gefürchtet, als wirklich vollzogen werden. Es schadet dem Knaben nichts, wenn er sich erinnert, als Kind einmal die Rute bekommen zu haben. Es schadet ihm auch nicht, wenn er die Unmöglichkeit, jetzt noch Stockschläge zu bekommen, in gleichen Rang stellt mit der Unmöglichkeit, daß er selbst eine solche Behandlung sich zuziehen könnte.“ Entziehung der Nahrung und Freiheitsbeschränkung sind annehmbare Strafen, dagegen widerrät er Entfernung von dem väterlichen Hause und Ausschließung von einer Lehranstalt.

Zauber mittel der Regierung sind A u t o r i t ä t und L i e b e. Erstere beruht auf sichtbarer Ueberlegenheit des Geistes, der Kenntnisse und des Körpers, letztere auf dem Einklang der Gefühle und Empfindungen zwischen Erzieher und Zögling, sowie auf Gewöhnung. „Daraus erhellt sogleich, wie schwer es einem Fremden werden muß, sie zu erwerben. Der erwirbt sie gewiß nicht, der sich absondert, viel im hohen Tone spricht und sich mit kleinlich abgemessenem Unstande bewegt. . . . Der Einklang der Empfindungen, den die Liebe fordert, kann auf zweierlei Weise geschehen: der Erzieher geht ein in die Empfindungen des Zöglings . . . oder er sorgt, daß er selbst auf gewisse Weise der Mitempfindung des Zöglings erreichbar werde Aber die Liebe des Knaben ist vergänglich und flüchtig, wenn nicht hinreichende Gewöhnung hinzukommt. Längere Zeit, warme Sorgfalt, Alleinsein mit dem Einzelnen, dies gibt dem Verhältnis Stärke.“

Der Schwerpunkt aller Erziehung liegt nach Herbart im U n t e r r i c h t. Zwar sind Erfahrung und Umgang zwei wichtige Quellen zur Bildung der Menschheit; aber sie sind nicht ausreichend. „Der eigentliche Kern unseres geistigen Daseins kann durch Erfahrung und Umgang nicht mit sicherem Erfolge gebildet werden. Tiefer in die Werkstätte der Gesinnungen dringt gewiß der Unterricht,“ und nur durch ihn ist es möglich, das weiter unten näher zu erläuternde Ziel, „umfassende Vielseitigkeit gleichschwebend zu bilden,“ zu erreichen. Die „Einführungsurkunde des erziehenden Unterrichts“ (R e s s e l e r) hat Herbart in der Einleitung zur „Allgemeinen Pädagogik von 1806“ in dem für ihn charakteristischen Satze niedergeschrieben: „Ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von

Erziehung ohne Unterricht, so wie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht.“ Und am Schlusse der Einleitung faßt er noch einmal zusammen, „daß man nur dann die Erziehung in seiner Gewalt hat, wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt.“

„Der Wert des Menschen liegt zwar nicht im Wissen, sondern im Wollen.“ Aber da es kein selbständiges Begehrungsvermögen gibt, sondern auch das Wollen im Gedankenkreise wurzelt, so ist es von Herbarts Voraussetzung aus nur folgerichtig, wenn er die Bildung des Gedankenkreises den wesentlichsten Teil der Erziehung nennt.

Steht somit der Unterricht letztlich im Dienst des Erziehungszieles im ganzen, Charakterstärke der Sittlichkeit zu erzeugen, so ist ihm doch noch ein näheres, speziell intellektuelles, Ziel gestellt, und dieses heißt: Vielseitigkeit des Interesses. „Das Wort Interesse bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger Tätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll, indem es bei dem bloßen Wissen nicht sein Bewenden haben darf. Denn dieses denkt man sich als einen Vorrat, der auch mangeln könnte, ohne daß darum der Mensch ein anderer wäre. Wer dagegen sein Gewußtes festhält und zu erweitern sucht, der interessiert sich dafür.“ Das Lernen ist Mittel, das Interesse der Zweck. „Das Lernen soll dazu dienen, daß Interesse aus ihm entstehe. Das Lernen soll vorübergehen, und das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren.“ Inwiefern ein vielseitiges Interesse von Bedeutung für die Willensbildung sein kann, erläutert Herbart u. a. mit folgenden Worten: „In Ansehung des Begriffs der Tugend ist zu erinnern, daß zwar Vielseitigkeit des Interesses, wie es der Unterricht erzeugen soll, noch lange nicht Tugend ist; daß aber umgekehrt, je geringer die ursprüngliche geistige Tätigkeit, desto weniger an Tugend zu denken ist. Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein. Die Köpfe müssen geweckt werden.“ Vielseitigkeit ist nicht Vielgeschäftigkeit! Und „damit nicht Schwäche neben der Stärke mißfalle,“ sei die Vielseitigkeit eine gleichschwebende. „Dadurch wird der Sinn des gewöhnlichen Ausdrucks: harmonische Ausbildung aller Kräfte, erreicht sein.“ Damit nun die Zielformulierung: „gleichschwebendes vielseitiges Interesse“ nicht als uniformierendes Schema gefaßt werde, betont Herbart mit allem Nachdruck, „die Individualität so unversehrt als möglich zu lassen.“

Herbart unterscheidet sechs Arten des Interesses, die sich auf die beiden Hauptgruppen der Erfahrung und des Umganges gleichmäßig verteilen. „Der Erfahrung entspricht unmittelbar das empirische, dem Umgang das sympathetische Interesse. Bei fortschreitendem Nachdenken über die Erfahrungsgegenstände entwickelt sich das spekulative, beim Nachdenken über größere Verhältnisse des Umgangs das gesellschaftliche Interesse. Wir fügen auf der einen Seite noch das ästhetische, auf der andern das religiöse Interesse hinzu.“ In übersichtlicher Darstellung würde sich folgendes Bild ergeben:

- | | |
|---|---|
| <p>I. Interessen der Erfahrung:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. empirisches Interesse, 2. spekulatives Interesse, 3. ästhetisches Interesse. | <p>II. Interessen des Umgangs:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. sympathetisches Interesse, 2. gesellschaftl. od. soziales Interesse, 3. religiöses Interesse. |
|---|---|

Um dieses sechsfache Interesse in gleichschwebender Harmonie zu bilden, muß der Unterricht einen ganz bestimmten Gang innehalten, den Herbart die Interpunktion des Unterrichts nennt. Dieser Gang besteht aus dem gleichmäßigen Wechsel von Vertiefung und Befinnung, dessen Bedeutung für unser geistiges Leben Herbart mit dem Ausdruck „die stets notwendige geistige Respiration“ kennzeichnet.

Unter Vertiefung versteht Herbart das Sich-Hineinversetzen in den Gegenstand unserer Betrachtung unter strengster Konzentration unserer Gedanken. „Wie jedem Gemälde seine Beleuchtung gehört, wie die Richter des Geschmacks für jedes Kunstwerk eine eigene Stimmung des Betrachtenden fordern, so gehört allem, was würdig ist, bemerkt, gedacht, empfunden zu werden, eine eigene Sorgfalt, um es richtig und ganz zu fassen, um sich hineinzuersetzen . . . Die Vertiefung geschieht, indem einige Vorstellungen nacheinander in gehöriger Stärke und Reinheit ins Bewußtsein gebracht werden.“ Dazu sind zwei Regeln zu beachten: 1. Unsere Vorstellungen müssen aus den Massen, worin sie sich darbieten, herausgehoben, sie müssen vereinzelt werden. 2. Jede Vorstellung muß in viele zufällige Verbindungen mit anderen, am meisten mit den ihr verwandten, eingehen.

Der Vertiefung muß die Befinnung folgen, deren Wesen in der Sammlung, Verbindung und Einordnung der neu gewonnenen Vorstellungen in das System unseres Wissens besteht und die ermöglicht wird durch die Einheit unseres Bewußtseins. Hier gelten folgende Regeln: 1. Jede Vorstellung muß an ihren wesentlichen ersten Ort unter die übrigen gestellt werden. 2. Jede willkürliche Geistesrichtung muß ihren festen Ort im System unserer Zwecke haben. „Die beiden letzteren Regeln forgen,

daß der Mensch stets wisse, wo er sei, in seinem Wollen wie in seinem Denken, daß ihm, so viel wie möglich, sein ganzes Denken und sein ganzes Wollen stets gegenwärtig sei. Die beiden ersteren sorgen, daß der Mensch nicht in Einförmigkeit festhänge, sondern vielfach lebe, sich rege und bewege. Die einen erweitern ihn, die anderen sammeln ihn. So wird aus Vertiefung und Besinnung die Vielgestaltigkeit hervorgehen, ohne inneren Streit.“

Vertiefung und Besinnung müssen bei jeglichem Wissenserwerb, in jeder unterrichtlichen Einheit, abwechseln. Langdauernde Vertiefung sowohl wie fortwährende Besinnung gefährden die geistige Gesundheit. Darum hat jeder Unterricht die Regel zu befolgen, „in jeder kleinsten Gruppe seiner Gegenstände der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht zu geben: also Klarheit des Einzelnen, Assoziation des Vielen, Zusammenordnung des Assoziierten und eine gewisse Übung im Fortschreiten durch diese Ordnung nacheinander gleichmäßig zu besorgen. Darauf beruht die Sauberkeit, welche in allem, was gelehrt wird, herrschen muß.“ Das ist die Artikulation des Unterrichts. „In jedem kleinsten Gliede sind vier Stufen des Unterrichts zu unterscheiden; denn er hat für Klarheit, Assoziation, Anordnung und Durchlaufen dieser Ordnung zu sorgen.“ Vertiefung und Besinnung sind sowohl ruhend als fortschreitend. „Die ruhende Vertiefung sieht das Einzelne klar. — Der Fortschritt einer Vertiefung zur anderen assoziiert die Vorstellungen. — Ruhende Besinnung sieht das Verhältnis der Mehreren; sie sieht jedes Einzelne, als Glied seines Verhältnisses, an seinem rechten Ort. Die rechte Ordnung einer reichen Besinnung heißt System. Aber kein System, keine Ordnung, kein Verhältnis ohne Klarheit des Einzelnen. — Der Fortschritt der Besinnung ist Methode. Sie durchläuft das System; produziert neue Glieder desselben und wacht über die Konsequenz in seiner Anwendung.“

So ergeben sich die vier Formalstufen Herbarts: Klarheit, Assoziation, System, Methode. Oder mit andern Worten: Der Unterricht soll zeigen, verknüpfen, lehren und philosophieren.

Der Gang des Unterrichts kann bloß darstellend, analytisch und synthetisch sein. Der bloß darstellende Unterricht versinnlicht das, „was hinreichend ähnlich und verbunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher gemerkt hat. So gibt es Gemälde fremder Städte, Länder, Sitten, Meinungen mit den Farben der bekannten; es gibt historische Schilderungen, die durch eine Art von Gegenwart täuschen, weil sie die Züge der Gegenwart entlehnen. Zu Hilfe rufen mag der Unterricht hier alle

Arten von Abbildungen". Das Gesetz des darstellenden Unterrichts heißt: „so zu beschreiben, daß der Zögling zu sehen glaube". Wer diese Unterrichtsform beherrscht, wird am sichersten das Interesse des Zöglings gewinnen. Hierzu macht Herbart treffende Bemerkungen. Er sagt u. a.: „Man pflegt von den Schülern zu verlangen, daß sie sich im Erzählen und Beschreiben üben sollen; aber man darf nicht vergessen, daß hier vor allem das Beispiel des Lehrers vorangehen muß. Zwar ist Ueberfluß an gedruckten Erzählungen und Beschreibungen, allein das Lesen wirkt nicht wie das Hören. Viva vox docet." Nur unter besonders günstigen Verhältnissen kann man Schüler zum Vorlesen heranziehen. Viel wirkungsvoller ist aber allemal der Vortrag des Lehrers; „aber frei muß er sein, um ungestört zu wirken. Dazu gehört zuvörderst ein ausgebildetes mündliches Sprechen. Viele Lehrer haben sich vor angewöhnten Redensarten, Fliedwörtern, Fehlern der Aussprache, vor Pausen mit eingemischten Lauten, die gar nicht Sprechlaute sind, abgebrochenen Perioden, schwerfälligen Einschaltungen usw. zu hüten. . . . Der Lehrer, der gut erzählt und beschreibt, gewinnt sehr an persönlicher Anhängigkeit der Schüler; er findet sie folgamer, wo es auf Disziplin ankommt".

Der analytische Unterricht geht darauf aus, „daß er die Massen, die sich in den Köpfen der Kinder anhäufen und die durch den bloß darstellenden Unterricht noch vermehrt werden, zerlegen und die Aufmerksamkeit in das Kleinere und Kleinste sukzessiv vertiefen müsse, um Klarheit und Lauterkeit in alle Vorstellungen zu bringen". Eine Schranke des analytischen Unterrichts besteht in seiner Bindung an den gegebenen Unterrichtsstoff. „Den Stoff muß die Analyse nehmen, wie sie ihn findet. . . . Für Spekulation und ästhetische Beurteilung vermag die Analyse eigentlich nicht mehr, als nur die Punkte, worauf es ankommt, zu entblößen."

Der synthetische Unterricht endlich baut aus eigenen Steinen. „Dieser ist es allein, der es übernehmen kann, das ganze Gedankengebäude, was die Erziehung verlangt, aufzuführen." Die Aufgabe des synthetischen Unterrichts ist eine doppelte: er hat einmal die Elemente zu geben und zum andern ihre Verbindung zu veranstalten. „Veranstalten; nicht eben durchaus vollziehen; denn das Vollziehen ist endlos; wer kann alle Verknüpfungen aller Gattungen durchmessen? Der gebildete Mann arbeitet noch unaufhörlich an seinem Gedankengebäude. Aber daß er vielseitig daran arbeiten könne: dies muß die Jugendbildung vermitteln. Sie muß also, nächst den Elementen, die Art und Weise und die Fertigkeit geben, jene zu gebrauchen."

Von großer Bedeutung für einen fruchtbaren Unterricht und damit für die Erziehung überhaupt ist die Aufmerksamkeit des Schülers. Aufmerksamkeit definiert Herbart als „die Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen“. Es gibt eine willkürliche und eine unwillkürliche Aufmerksamkeit. Jene hängt vom Vorsatze des Schülers ab und kann durch Ermahnungen und Drohungen seitens des Lehrers erzwungen werden. Wirksamer und erwünschter ist jedoch die unwillkürliche Aufmerksamkeit; sie hängt gewissermaßen am Stoff bzw. wird durch die Kunst des Unterrichts erweckt. „In ihr liegt das Interesse, welches wir beabsichtigen.“

Das willkürliche Aufmerken wird hauptsächlich beim Auswendiglernen in Anspruch genommen. Memorieren ist sehr notwendig; aber als Hauptregel gilt: Nur Verstandenes soll auswendig gelernt werden. Vor jedem Zuviel muß gewarnt werden. „Es ist nicht immer ratsam, alle körperliche Bewegung abzuhalten. Manche lernen lautsprechend, manche abschreibend, einige zeichnend. Taktmäßiges Zugleichsprechen läßt sich auch hier zuweilen anwenden.“

Neben den Unterricht als Erziehungsmittel tritt endlich die Zucht. Ging die Regierung darauf aus, den Willen des Kindes zu brechen, so will die Zucht ihn bilden und zwar nicht wie der Unterricht mittelbar durch Bearbeitung des Gedankenkreises, sondern durch unmittelbare Einwirkung auf das Gemüt. Wollte die Regierung nur Gegenwartswirkung erzielen, so schaut die Zucht in die Zukunft. Darum ist ihr Akzent im Gegensatz zur Regierung „nicht kurz und scharf, sondern gedehnt, anhaltend, langsam eindringend und nur allmählich ablassend. Denn die Zucht will als bildend empfunden werden“. Ferner ist die Zucht nicht nur ein Aggregat einzelner, unzusammenhängender erziehlicher Maßregeln, sondern eine „kontinuierliche Begegnung“ zwischen Erzieher und Zögling, der ein fester Plan zugrunde liegt. Und die Kunst des Erziehers besteht darin, die richtige Atmosphäre zu schaffen, in der Charakterstärke der Sittlichkeit sich bilden kann. Somit ist die Zucht eine Modifikation der Kunst des Umganges mit Menschen im allgemeinen und erfordert im höchsten Maße pädagogischen Takt. „Das Wesentliche der Modifikation besteht hier darin, daß es darauf ankommt, Superiorität über Kinder auf eine Weise zu behaupten, die eine bildende Kraft fühlbar mache, die also selbst, wo sie drückt, noch belebe, aber ihrer natürlichen Richtung da folge, wo sie unmittelbar ermuntert und anreizt.“

Die Zucht hat verschiedene Funktionen zu erfüllen. Sie kann halten, bestimmen und regeln. Die haltende Zucht soll das „Gedächtnis

des Willens“ stärken, jenen Inbegriff von Regeln, die dem Wollen des Zöglings eine gewisse Stetigkeit geben. — Die bestimmende Zucht bewirkt, daß der Zögling wähle. „Vor allem ist zu bemerken, daß der Erzieher nicht etwa im Namen des Zöglings zu wählen hat; denn es ist des letzteren eigener Charakter, welcher zur Bestimmtheit gelangen soll.“ — Erst mit Ausbildung des subjektiven Charakters tritt die regelnde Zucht ein. Objektiven Charakter nennt Herbart die Verfassung des Menschen auf Grund seiner mehr naturhaft-individuellen Züge, den subjektiven Charakter hingegen kennzeichnen Vorsätze, Maximen und Grundsätze, die aus eigener Ueberlegung und Ueberzeugung erwachsen und das Ergebnis der Arbeit des Menschen an sich selbst sind. Diesen Kampf, in dem der jugendliche Mensch seine Lebensanschauung gewinnt, soll die Zucht unterstützen. „Es kommt dabei auf zweierlei an: genaue Kenntnis der Gemütslage des Kämpfenden und Autorität. Denn eben die innere Autorität der eigenen Grundsätze ist es, welche verstärkt und erzeugt werden muß durch eine ihr vollkommen gleichartige von außen. Nach diesen Betrachtungen bestimmt sich das Benehmen. Vorsichtige Beobachtung des Kämpfenden gehe voran; ruhiger, fester, behutsam andringender Ernst suche zu vollenden.“

Daß dieser Teil der Zucht in besonderem Maße pädagogische Weisheit erfordert, hat Herbart klar gesehen. Der um Ausgestaltung seines Selbst und seines Charakters ernsthaft kämpfende Jugendliche ist besonders empfindlich und will tief ernst genommen werden. In Beziehung darauf spricht Herbart die von seinem Verstehen der jugendlichen Psyche zeugenden Worte: „. . . aber hier liegt eine Klippe, an welcher auch eine sonst richtige Erziehung leicht scheitert. Diejenigen Maximen, welche wirklich aus der Tiefe des Gemüts hervorkommen, leiden keine ähnliche Behandlung wie jene des bloßen Raisonnements. Wenn der Erzieher einmal dem, was dem Zögling reiner Ernst ist, wegwerfend begegnet, so kann es ihn den Erfolg langer Arbeit kosten. Er mag es beleuchten, er mag es tadeln; allein nicht, als wären es nur Worte — verachten“.

Endlich hat die Zucht noch für die rechte Gemütslage des Zöglings zu sorgen, zur rechten Zeit zu warnen und bei Fehlritten sanft zu rechtzuleiten. Die Gemütslage des Zöglings „soll im ganzen ruhig, der Geist zu klarer Auffassung bereit erhalten werden. Dies gilt allgemein gegen leidenschaftliche Aufwallungen; aber vorzugsweise bedingt es die Bildung ästhetischer Urteile und hiermit auch die Begründung der Moralität“.

In dem Maße, als die Selbsterziehung des Jünglings mit seiner wachsenden Reife an festen Formen gewinnt, in eben dem Maße muß die Erziehung zurücktreten. Diese Periode in der Entwicklung des werdenden Menschen erfordert viel Zartheit der Behandlung. Herbart führt dazu aus: „Ist der Jüngling schon so weit, daß er selbsttätig seinen rechten Weg verfolgt, dann bedarf er viel Ruhe! Jetzt muß die Zucht alle Ansprüche allmählich fallen lassen, sie muß auf teilnehmendes, freundliches, zutrauensvolles Zusehen sich beschränken; ja, alles Ratgeben muß nur zu eigener Ueberlegung veranlassen wollen. Nichts ist alsdann wohlthätiger, nichts wird mehr verdankt als freundschaftliche Bemühung, alle ungelagerten Störungen abzuwenden, damit der innere Mensch bald aufs Reine komme. . . . Ist einmal die Selbsterziehung übernommen, so will sie nicht gestört sein.“

Die Maßnahmen der Zucht sind, wie Herbart immer wieder betont, in ihrem Gedeihen wesentlich bedingt durch die Person des Erziehers. Darum seien zum Abschluß verstreute Gedanken Herbarts mitgeteilt, die gewissermaßen die Anfänge einer Psychologie des Erziehens und des Erziehers darstellen: „Das Erziehen ist Sache junger Männer, in den Jahren, wo die Reizbarkeit gegen die eigene Kritik am höchsten, und wo es in der That eine treffliche Hilfe ist, in dem Blick auf ein früheres Alter die unverkehrte Fülle menschlicher Fähigkeit vor sich zu haben, mit der ganzen Aufgabe, das Mögliche wirklich zu machen und mit dem Knaben sich selbst zu erziehen. Die Reizbarkeit kann nicht anders als schwinden mit der Zeit, sei es, weil ihr Genüge geschah oder weil die Hoffnung sinkt und die Geschäfte drängen. Mit ihr schwindet die Kraft und die Neigung zum Erziehen. — Man erhalte dem Jüngling die Kräfte, die er hat. Einen Menschen schaffen oder umschaffen kann der Erzieher nicht; aber manche Gefahren abwenden und sich eigener Mißhandlung enthalten, das kann er, und das ist von ihm zu verlangen. Zu diesen Kräften gehört vorzugsweise der natürliche Frohsinn der Jugend. — Nicht zu viel erziehen: sich enthalten alles entbehrlichen Aufwandes derjenigen Gewalt, durch welche man hin und her biegt, die Stimmung beherrscht und den Frohsinn stört. Gestört wird so zugleich die künftige heitere Erinnerung an die Kindheit, und der heitere Dank, der allein wahrhaft dankt! — Nur kein langes Schmollen! keine künstliche Gravität! keine mystische Verschlossenheit! Und vor allem: keine geschminkte Freundlichkeit! Das Gerade muß allen Bewegungen bleiben, wie mannigfaltig sie die Richtung wechseln mögen. — Was über den Umgang des Lehrers mit dem

Zöglinge zu fagen wäre, das löst sich fast ganz in den frommen Wunsch auf: möchte zu einem zarten und innigen Verhältnis der Lehrer nie weniger fähig sein als der Zögling; und möchte er hinwiederum nie mehr Ansprüche darauf machen, als dieser fähig ist zu befriedigen. — Der Zweck der Erziehung führt uns ins Gebiet der Ideale. . . . Alle großen Männer, die über Erziehung mehr oder weniger gedacht und geschrieben haben, zeigen ein Streben zum Idealen, und wie könnte es anders sein? Ohne einen erhabenen Zweck, wer möchte es aushalten, den männlichen Geist herabzubeugen zur Kinderwelt? Ohne die Hoffnung, mit welcher man die Jugend beschaut, wer möchte die Kälte des Gedankens überwinden, daß die Welt doch bleiben werde, wie sie ist? Vielleicht muß man hinzusetzen: jeder, dem Erziehung am Herzen lag, habe etwas von Täuschung wissentlich in jener Hoffnung geduldet und ernährt; nur um sich in seinem eigenen, pflichtmäßigen Streben zum Besseren die rechte Gesinnung zu erhalten.“

Benuzte Literatur:

Herbarts sämtliche Werke in 13 Bänden, herausgegeben von G. Hartenstein. Leipzig 1850—1893.

VI. Kapitel:

Friedrich Fröbel.

Im Pfarrhaus zu Oberweißbach in Thüringen erblickte Fröbel am 21. April 1782 das Licht der Welt. Ursprünglich zu einem Förster in die Lehre gegeben, studierte er seit 1799 in Jena Naturwissenschaft, insbesondere Mineralogie. Da seine Mittel bald erschöpft waren, folgten unruhige Wanderjahre: er wirkte als Forstamts-Aktuar, als landwirtschaftlicher Sekretär, war Hauslehrer in einer Frankfurter Patriziersfamilie und hielt sich mit seinen drei Zöglingen zwei Jahre lang bei Pestalozzi in Yferten auf. Zurückgekehrt, vollendete er seine Studien in Göttingen und Berlin, machte als Lüthower die Freiheitskriege mit und gründete 1817 ein Erziehungsinstitut in Reilhau. Als Opfer der Demagogenverfolgungen entwich er für einige Jahre nach der Schweiz, wo er 1835 Leiter des Waisenhauses zu Burgdorf wurde. Im Jahre 1839 schuf er in Blankenburg in Thüringen den ersten Kindergarten. Schwer traf ihn das 1851 erlassene und erst 1860 wieder aufgehobene Verbot der Kindergärten. Am 21. Juni 1852 starb er.

Hauptwerke:

Die Menschenerziehung. 1826.

Mutter- und Roselieder. 1844.

1. Einleitung.

Die Behauptung, Fröbel gehöre zu den vergessenen Pädagogen, dürfte nicht zu gewagt sein. Was weiß man von Fröbel? Man kennt ihn gemeinhin als den Vater des Kindergartens. Worin aber das Wesen des Kindergartens besteht, welche Stellung er im pädagogischen Denken Fröbels einnimmt und inwieweit seine Kindergartenpädagogik sowie sein gesamtes pädagogisches System aufs engste mit Fröbels Weltanschauung zusammen-

hängt, letztere ersteres bedingt und in geschlossener Konsequenz aus sich her austreibt, das entzieht sich in den weitaus meisten Fällen der Kenntnis selbst derer, die wie Fröbel Pädagogen sind und wie er dem Umgang mit Kindern und ihrer Erziehung ihr ganzes Leben widmen.

Woher kommt diese Unkenntnis der Pädagogik Fröbels? Steht er uns als Mann des 19. Jahrhunderts nicht ebenso nahe wie z. B. Comenius als Vertreter des siebzehnten? Zweifellos: der Grund liegt auch nicht in seiner weniger großen Bedeutung als vielmehr in der Eigenart seines philosophischen Systems und in seinem eigenartigen, oft ungenießbaren Stil.

Es führt eine direkte Linie von Fröbels Weltanschauung zu seiner Pädagogik. Wir verlangen das auch heute noch von einem Pädagogen, der uns etwas zu sagen hat und der nicht nur in mehr oder weniger geistvoller Weise zusammenhanglos etwas über Pädagogik und Erziehung zu plaudern weiß. Um wahllos ein Beispiel aus der Gegenwart herauszugreifen, sei an Paul Natorp erinnert. Warum rechnen wir Natorp zu den großen Pädagogen der Gegenwart? Was bewundern wir an seinem System, selbst wenn wir es nicht in allen Stücken uns anzueignen vermögen? Es ist die Geschlossenheit seines Aufbaues, die unerbittliche Folgerichtigkeit, mit der er auf der Basis seiner philosophischen Grundüberzeugung das Gebäude seines Erziehungssystems errichtet hat.

Die Pädagogik steht heute noch im Kampf um ihre Anerkennung als Wissenschaft, ein Kampf allerdings, der, wie mir scheint, doch mehr nur noch den Charakter von Rückzugsgefechten hat; im Prinzip ist der Kampf zugunsten der Pädagogik entschieden. Will die Pädagogik ihren Anspruch auf Wissenschaftlichkeit dartun, so muß sie ihre Verwurzelung in philosophischen Tiefen beweisen. Fröbels System ist ein Schulbeispiel für den engen, aber notwendig geforderten Zusammenhang zwischen Philosophie und Pädagogik. Dabei war Fröbels Absehen nicht darauf gerichtet, in dem damals erst beginnenden Kampf um den Wissenschaftscharakter der Pädagogik mitzustritten. Dieser Umstand gerade dürfte die Zuordnung Fröbels in die Reihe der großen Pädagogen rechtfertigen.

Daß Fröbel in seinen philosophischen Anschauungen sich sehr eng an Schelling und Krause angeschlossen, das hat seinem Bekannt- und Heimischwerden in größeren Kreisen Abbruch getan. Für Fröbels Weltanschauung wurde besonders Schellings Identitätssystem von Bedeutung. Als letzte Grundlage alles Wirklichen, als gemeinsame Wurzel von Geist und Natur, Subjekt und Objekt erschien Schelling das „Absolute“, und er bestimmte diesen Weltgrund, der alles aus sich hervorgehen ließ, als „totale

Indifferenz von Subjekt — Objekt“ oder „absolute Identität des Idealen und Realen“. Die Natur- und die Geisteswelt sind zwei Offenbarungsweisen des sich selbst erkennenden Absoluten; in der naturhaften Entwicklungsreihe überwiegt das natürliche Element, das „Reale“, in der Geisteswelt das geistige Element, das „Ideale“. Kein Glied dieser Reihen kann für sich existieren, es hat nur Dasein als Glied des Ganzen, als „Glied-ganzes“ in der Ausdrucksweise Fröbels.

Ähnlich philosophierte Krause. Auch ihm schien die Endlichkeit alles Erscheinenden gebieterisch ein Urwesen zu fordern, das Krause „Gott“ oder „Wesen“ schlechtthin nennt. Philosophie ist nach ihm Gottweisheit oder Wesenlehre, die Welt die Offenbarung Gottes. Die Verbindung von Gott und Welt ist aber nicht spinozistisch zu denken, sondern panentheistisch, so daß wohl die Welt in Gott, nicht aber Gott in der Welt aufgeht. Der Mensch ist das vollkommenste Wesen der Welt, er ist das „Gotte vollwesenähnliche vollendet endliche Vereinwesen“ mit der Bestimmung, sein Leben „als untergeordneten, dem Ganzen verbundenen Teil des einen Lebens Gottes“ zu betrachten und sich zur Gottinnigkeit zu erheben.

Wenn auch Fröbel zu Krause in enger Beziehung gestanden hat, so ist er doch nicht von ihm allein befruchtet worden, da Fröbels System schon in seinem Kopfe bestand, ehe er Krauses Schriften las. Beide Männer waren eben unabhängig voneinander zu ähnlichen Gedankengängen gelangt.

Es ist bekannt, daß mit Fichte, Hegel und Schelling ihre Philosophie als System zu Grabe getragen wurde, wenn auch ihr Einfluß damit noch nicht erlosch und heute noch nicht erloschen ist. Mit dem Emporblühen der Naturwissenschaften versuchte man von einem andern Niveau die Lösung der Welträtsel. Man suchte nicht mehr mit Hegel-Schellingscher Deduktion, sondern von den Einzeldaten der Erfahrung ausgehend induktiv das Weltbild zu konstruieren. Der Niedergang der spekulativen Philosophie setzte ein, als Fröbel mit seinen philosophischen Ideen an die Öffentlichkeit trat, d. h. als seine Zeit eigentlich schon vorbei war; wenn auch Fröbel nicht rein spekulativ verfuhr wie die Philosophie seiner Zeit, die nur nach Gesetzen a priori die Welt aufzubauen unternahm.

In der Unzeitgemäßheit der Fröbelschen philosophischen Spekulationen scheint mir der hauptsächlichste Grund für die sich leider auch auf die Pädagogik Fröbels erstreckende Nichtbeachtung in den letzten Jahrzehnten zu suchen sein. Und eine Zeit wird Fröbel um so mehr verstehen und das Ganze seiner philosophisch-pädagogischen Ideen sich anzueignen vermögen, je mehr sie sich der Philosophie Fröbels verwandt fühlt. Ob die Zeit dafür

angebrochen ist, wie begeisterte Verehrer Fröbels glauben, kann hier nicht entschieden werden.

Ein zweiter, minder wichtiger Grund für die mangelhafte Kenntniss des großen Pädagogen ist die oft dunkle, zu sehr symbolisierende Ausdrucksweise Fröbels, welche die Lektüre seiner Schriften keineswegs zu einem Genuß macht. Hier scheint Fröbel in der Schule Krauses gewesen zu sein, der zwar zu den tiefstinnigsten, seiner eigenartigen Terminologie wegen aber zu den unverständlichsten Philosophen des 19. Jahrhunderts zählt.

2. Fröbels Philosophie und allgemeine Pädagogik.

Wenden wir uns nun zunächst Fröbels Weltanschauung zu! Fröbel vertrat, um einen kurzen Terminus zu gebrauchen, einen idealistischen Monismus. Mit gewichtigen Akzenten beginnt er sein Hauptwerk „Die Menschenerziehung“: „In allem ruht, wirkt und herrscht ein ewiges Gesetz. Es sprach und spricht sich im Aeußern, in der Natur, wie im Innern, in dem Geiste, und in dem beides Einenden, in dem Leben, immer gleich klar und gleich bestimmt dem aus, den entweder von dem Gemüte und Glauben aus die Notwendigkeit erfüllt, durchdringt und belebt, daß es gar nicht anders sein kann, oder dem, dessen klares ruhiges Geistesauge in dem Aeußern und durch das Aeußere das Innere schaut, und aus dem Wesen des Innern das Aeußere mit Notwendigkeit und Sicherheit hervorgehen sieht. Diesem allwaltenden Gesetze liegt notwendig eine allwirkende, sich selbst klare, lebendige, sich selbst wissende, darum ewig seiende Einheit zum Grunde. Dieses wird auf gleiche Weise wieder so wie sie, die Einheit selbst, entweder durch Glauben oder durch Schauen lebendig, gleich er- und umfassend erkannt, so daß sie auch von einem still achtamen menschlichen Gemüte, von einem besonnenen klaren menschlichen Geiste von jeher sicher erkannt ward und immer davon erkannt werden wird.

Diese Einheit ist Gott.

Alles ist hervorgegangen aus dem Göttlichen, aus Gott, und durch das Göttliche, durch Gott einzig bedingt; in Gott ist der einzige Grund aller Dinge.

In Allem ruht, wirkt, herrscht Göttliches, Gott.

Alles ruht, lebt, besteht in dem Göttlichen, in Gott und durch dasselbe, durch Gott.

Alle Dinge sind nur dadurch, daß Göttliches in ihnen wirkt.

Das in jedem Dinge wirkende Göttliche ist das Wesen jedes Dinges.“ —

Monistisch ist diese Philosophie, insofern das gesamte Universum eine unverbrüchliche Einheit, ein großes organisches Ganzes darstellt, in dem die gleiche Gesetzmäßigkeit im Großen wie im Kleinen, im Anorganischen wie im Organischen herrscht. Durch die Bestimmung, daß der gesamte Kosmos „durchweht und durchwirkt, durchlichtet und durchleuchtet“ von dem Geiste Gottes ist, erhält der Monismus eine idealistische Note. Fröbels religionsphilosophische Ansicht ist aber kein Pantheismus, wie man nach den oben mitgeteilten Worten annehmen könnte, in denen allerdings wie auch sonst noch die Immanenz deutlicher betont wird als die Transzendenz. Wir werden Fröbels Religionsphilosophie besser panentheistisch nennen.

Die Gesetzmäßigkeit des Alls und das Durchwirktsein jedes Atoms des Kosmos von dem Atem Gottes kam Fröbel mit ehrfurchtsvollem Staunen zum Bewußtsein, als er von 1814—16 Gehilfe im mineralischen Institut der Universität Berlin war. Seine Mineralien wurden ihm zu „stummen Zeugen einer stillen, tausendfach schaffenden Tätigkeit der Natur“ und er gesteht in einem Briefe an den Philosophen Krause: „Die Krystallwelt verkündete mir laut und unzweideutig in klarer, fester Gestaltung das Leben und die Lebgesetze des Menschen und in stiller, aber wahrer und sichtbarer Rede das wahre Leben der Menschenwelt.“ So wurde es Fröbel zur Wahrheit: „Das Göttliche ist nicht nur das Größte, nein, das Göttliche ist auch das Kleinste; es erscheint in ganzer Fülle und Kraft im Kleinsten. Und nun waren mir meine Erden und die Festgestalten ein Spiegel für die Menschen und Menschheitsentwicklung und deren Geschichte.“ Die Identität der Welt- und Geistesgesetze wurde ihm durch das Studium Krauses noch begründeter.

Schon als Student in Göttingen im Jahre 1811 war Fröbels Geist der gesetzmäßige Zusammenhang aller Dinge in der Welt aufgegangen, und das Erscheinen eines prächtigen Kometen wurde für ihn zur Ursache, über das Wesen des Sphärischen in der äußeren Natur und im Geistigen nachzudenken. Durch die Betrachtung der Natur der Sphäre veranschaulichte er sich seine Idee von dem Wesen und dem organischen Zusammenhang aller Dinge und ihrer Darstellung. Wie sehr ihn auch später diese Spekulationen noch beschäftigten, beweisen u. a. folgende Sätze aus den „Aphorismen“ vom Jahre 1821: „Das Sphärische ist die Darstellung der Mannigfaltigkeit in der Einheit und der Einheit in der Mannigfaltigkeit.“

Das Sphärische ist die Darstellung der aus der Einheit sich entwickelnden, in ihr ruhenden Mannigfaltigkeit und die Darstellung der Zurückbeziehung aller Mannigfaltigkeit auf die Einheit.

Das Sphärische ist das Allgemeine und Besondere, das Universelle und Individuelle, die Einheit und Einzelheit zugleich. Es ist das sich ins Unendliche Entwickelnde und in sich Begrenzte, das Vollkommene und Vollendete. Es verknüpft die Vollkommenheit und Unvollkommenheit, die Vollendetheit und Unvollendetheit.

Einheit und Mannigfaltigkeit in der größten Vollendung verknüpft ist also das Sphärische.

Jedes Ding entwickelt seine sphärische Natur nur dadurch vollkommen, daß es sein Wesen in sich und durch sich in seiner Einheit, in einer Einzelheit und in einer Mannigfaltigkeit darzustellen strebt und wirklich darstellt.

Jedes Ding zeigt diese dreifache Darstellung seines Wesens, ist durch dieselbe geschlossen und in und durch dieselbe nur vollkommen, verständlich und erkennbar.

Des Menschen Bestimmung ist es vorzüglich, einmal seine sphärische Natur, dann die Natur des sphärischen Wesens überhaupt zu entwickeln, auszubilden, darzustellen.

Für die Entwicklung der sphärischen Natur eines Wesens mit Bewußtsein wirken, heißt dieses Wesen erziehen.

Das sphärische Gesetz ist das Grundgesetz aller wahren, genügenden Menschenbildung.“

Ich habe Fröbels Betrachtungen über das Sphärische ausführlich wiedergegeben — soweit bei Aphorismen von Ausführlichkeit gesprochen werden kann — um ein Beispiel zu geben von Fröbels eigenartigen und dunklen Spekulationen, und weil der Begriff des Sphärischen für die Fröbelschen Spielmittel von Bedeutung ist.

Das Ziel aller Daseinsform ist, so philosophiert Fröbel weiter, zur vollkommenen Einigung mit dem Urgrund zu gelangen. In einem Schreiben an den Herzog von Meiningen sagt er u. a.: „Es ist alles Einheit, geht von Einheit aus, strebt, führt zur Einheit und geht zur Einheit zurück. Dieses Streben in und nach Einheit ist der Grund der verschiedenen Erscheinungen im Menschenleben.“ Im Sinne Schleiermachers, daß jeder Mensch auf eigene Art die Menschheit darstellen soll, in einer eigenen Mischung ihrer Elemente, schreibt Fröbel in § 16 der Menschenerziehung: „In jedem Menschen, als Glied der Menschheit und Kind Gottes, liegt und ist die ganze Menschheit, aber in jedem auf eine ganz eigene, eigentümliche, persönliche, in sich einzige Weise dargestellt und ausgeprägt und soll in jedem einzelnen Menschen auf diese ganz eigentümliche, einzige Weise dargestellt werden, damit das Wesen der Menschheit und Gottes in seiner Unendlichkeit, Ewigkeit und als alle Mannig-

faltigkeit in sich fassend, geahnt, immer mehr erkannt und immer lebendiger und bestimmter geahnt werde.“

Das Wesen des Urgrundes Gott wird von Fröbel als *Aktivität* bestimmt. In § 23 seines Hauptwerkes heißt es: „Gott schafft und wirkt ununterbrochen stetig fort. Jeder Gedanke Gottes ist ein Werk, eine Tat, ein Erzeugnis, und jeder Gedanke Gottes wirkt mit schaffender Kraft erzeugend und darstellend, Werk und Tat schaffend bis in Ewigkeit fort.“

In dieser Wesensbestimmung Gottes liegt der Angelpunkt für Fröbels pädagogische Bestrebungen, und es erhebt sich die Frage: Was leistet die philosophische Grundlegung für Fröbels Pädagogik?

Fröbel macht mit dem Gedanken des Einsseins alles Daseins so konsequent Ernst, daß er allem und jedem nicht nur göttlichen Ursprung, sondern auch Anteil am göttlichen Geiste zuspricht. „Jedes Ding“, sagt er in dem Aufruf: An unser deutsches Volk! vom Jahre 1820, „trägt notwendig die Eigenschaften dessen, der es erzeugt hat.“ Damit ergibt sich: „Jedes Ding kann aber nur entwickeln, darstellen, ausbilden, was es in sich trägt, und dieses Darstellen, diese Entwicklung erkennen wir als jedes Dinges einzige und ausschließliche Bestimmung.“ Ueber den Weg des Anorganischen (s. seine Kristallographie) und des Pflanzen- und Tierlebens (Fröbel bedient sich mit Vorliebe Analogien aus dem Naturleben) gelangt er zur Charakteristik des Menschenwesens: „Das Kind trägt das Wesen, den Geist und die Eigenschaften der Eltern, des Vaters, an sich; also die Menschen, Gottes Kinder, tragen auch das Wesen ihres Schöpfers, ihres Vaters, an sich, und so trägt der Mensch göttliches Wesen an sich, so ist der Mensch göttlichen Wesens.“ Und daraus folgert er das *Grundaxiom* seines pädagogischen Denkens: „Daß also auch der Mensch nur die vom Schöpfer in ihn gelegte Natur, das in ihn gepflanzte göttliche Wesen, seine göttliche Natur entwickeln könne und solle, erkennen wir als des Menschen einzige und ausschließende Bestimmung.“

Diese Entwicklung umfaßt nach Fröbel drei Stufen: Einheit, Einzelheit und Mannigfaltigkeit. Was versteht er unter dieser „Trinität“? Zunächst gilt, daß das Wesen eines jeden Dinges Einheit ist, die ihrerseits wieder Mannigfaltigkeit umschließt. Nun analysiert Fröbel: Erstens kann der Mensch und jedes Ding sein Wesen in sich selbst, innerhalb der Grenze seiner selbst entwickeln, zweitens kann er seine Wesenheit an einem Gegenstande außerhalb, an einer Einzelheit, darstellen, und drittens kann er sein Wesen an einer und durch eine unzählige fortlaufende Mannigfaltigkeit von Gegenständen oder Dingen außer sich zur Darstellung bringen. „Dieses

Gesetz der Entwicklung, der Einheit zur Mannigfaltigkeit oder der Mannigfaltigkeit aus der Einheit, in, durch eine und an einer Einheit, Einzelheit und Mannigfaltigkeit erkennen wir auch als Grundgesetz aller menschlichen Entwicklung und Ausbildung.“

Ist nach § 2 der Menschenerziehung die Bestimmung und der Beruf aller Dinge, ihr Wesen, d. h. ihr Göttliches, entwickelnd darzustellen und ist Bestimmung und Beruf des Menschen im besonderen „sein Wesen, sein Göttliches, so Gott, und seine Bestimmung, seinen Beruf, sich selbst zum völligen Bewußtsein, zur lebendigen Erkenntnis, zur klaren Einsicht zu bringen und es mit Selbstbestimmung und Freiheit im eigenen Leben auszuüben“, so läßt sich als Aufgabe der Erziehung bestimmen, dem Menschen bei diesem „Zu-sich-selbst-kommen“ Handreichung zu tun, das von Natur von selbst zur Gestaltung drängende Prinzip zu fördern. Darum bestimmt er: „Das Anregen, die Behandlung des Menschen als eines sich bewußt werdenden, denkenden, vernehmenden Wesens zur reinen, unverlehten Darstellung des inneren Gesetzes, des Göttlichen mit Bewußtsein und Selbstbestimmung und die Vorführung von Weg und Mittel dazu ist Erziehung des Menschen.“ „Die Erziehung soll und muß den Menschen zur Klarheit über sich und in sich, zum Frieden mit der Natur und zur Einigung mit Gott leiten und führen; darum soll sie den Menschen zur Erkenntnis seiner selbst und des Menschen, zur Erkenntnis Gottes und der Natur und zu dem dadurch bedingten reinen und heiligen Leben erheben.“

Anderen Orts bezeichnet Fröbel Aufgabe und Zweck der Erziehung mit dem Worte „Lebenseinigung“. Dieses Ausdrucks bediente er sich mit Vorliebe, weil in ihm die Bestimmung wie aller Dinge so auch des Menschen treffend zur Darstellung kam, die Bestimmung nämlich, daß, wie alle Mannigfaltigkeit im Kosmos in Gott als der Einheit ihren Ursprung hat, so auch alles dahin strebt, mit dem Urquell und Ausgangspunkt wieder vereinigt zu werden. (In rein religiösem Bezug hat Augustin dieses Streben in seinem wundervollen Wort: Tu nos fecisti ad te, et cor nostrum inquietum est, donec requiescat in te zum Ausdruck gebracht.) Zugleich schließt die „Lebenseinigung“ neben dem Bewußtsein der Verbundenheit mit Gott als dem Allen das Gefühl der Zusammengehörigkeit mit der übrigen Menschheit und des kausalen Verknüpftheits mit der gesamten Natur ein, eine Ansicht, die aus seiner Grundanschauung von der das gesamte All durchwaltenden Gleichgesetzigkeit resultiert. Und dem Menschen das Bewußtsein zu wecken für die Harmonie alles Daseienden ist nach Fröbel die hohe Aufgabe der Schule, deren Wesen nicht im Mitteilen zusammenhangloser Kenntnisse besteht, sondern deren Wesensgestalt

das Streben ist, „das Wesen und innere Leben der Dinge und seiner selbst dem Schüler zum rechten Bewußtsein zu bringen, die inneren Verhältnisse der Dinge zu- und untereinander, zu dem Menschen, Schüler, und zu dem lebendigen Grund und der sich selbst klaren Einsicht aller Dinge, zu Gott, kennen zu lehren und bewußt zu machen“. (Menschenverz. § 56.) Ebenda wird als Zweck des Unterrichts bezeichnet: „Die Einheit aller Dinge und das Ruhem, Bestehen und Leben aller Dinge in Gott zur Einsicht zu bringen, um dieser Einsicht gemäß einst im Leben handeln und wirken zu können.“

Es könnte scheinen, als ob Fröbels Bildungsideal trotz seiner „Lebenseinigung“ doch reichlich weltfremd und unpraktisch wäre. Dem ist aber nicht so. Fröbel wahrt die Verbindung mit dem praktischen Leben durchaus. In „Grundsätze, Zweck und inneres Leben der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt in Keilhau“ spricht er als bedeutsamen Grundsatz aus: „Gründliches und umfassendes Wissen und sicheres und fertiges Anwenden und Gebrauchen dieses Wissens im Leben, in jeder Lage, jeder Forderung des Lebens, also ein einsichtsvolles, sich fortentwickelndes lebendiges Können in jedem gewählten Wirkungskreise in dem Jüngling, in dem Menschen zu bewirken: dies ist der Zweck unseres Wirkens und Strebens.“

Aber was hat diese Erzüchtigung des Menschen für die Aufgaben des tätigen Lebens mit des Menschen Bestimmung zu tun, sein inneres Geseh, sein Göttliches mit Bewußtsein und Selbstbestimmung zur reinen, unverletzten Darstellung zu bringen? Fürwahr sehr viel! Und hier greifen wir auf Fröbels Weltanschauung zurück. Wir sahen oben, daß Fröbel in seiner „Menschenziehung“ das Wesen des Göttlichen als stetig aktive Potenz bestimmt. Zur Erläuterung sei noch eine Aeußerung Fröbels aus seiner Abhandlung „Des Kindes Zeichenlust“ angeführt. In der Einleitung heißt es: „Wodurch tat und tut sich uns aber noch immer der ewige Urgrund, der Schöpfer aller Dinge kund? Wodurch zeigt er sein Wesen offen und bar? Eben durch sein ewiges Tun, durch sein ewiges, ununterbrochenes Schaffen, gleichsam durch das Schöpfen aus dem ewigen Quell und Brunnen seines Seins in das Dasein.“

Die pädagogische Folgerung ist unabweislich: Da der Mensch berufen ist, sein in ihm ruhendes Göttliches zur Darstellung zu bringen, so kann er das auch nur durch Aktivität, durch Betätigung seiner schaffenden Kraft, durch Entwicklung seiner in ihm ruhenden Schöpferkraft. So wird Fröbels Wertung und Forderung jedes schöpferischen Tuns, sei es geistiger, sei es manueller Art, ohne weiteres verständlich. Ich möchte sagen, Fröbel hat auf seine Weise damit die philosophische Begründung des

Sinns der Arbeitsschule zu einem bedeutenden Teil vorweggenommen.

Wie hoch Fröbel die Arbeit einschätzte, zeigen seine schönen Worte: „Erniedrigend ist der Wahn, als arbeite, wirke und schaffe der Mensch nur darum, seinen Körper, seine Hülle zu erhalten, sich Brot, Haus und Kleider zu erwerben; nein — der Mensch schafft ursprünglich nur darum, damit das in ihm liegende Geistige, Göttliche sich außer ihm gestalte und er so sein eigenes göttliches Wesen und das Wesen Gottes erkenne. Das ihm dadurch kommende Brot, Haus und Kleid ist unbedeutende Zugabe.“ Darum heißt es folgerichtig in § 23 der „Menschenziehung“: „Gott schuf den Menschen, ein Abbild seiner selbst, zum Bilde Gottes schuf er ihn; darum soll der Mensch schaffen und wirken gleich Gott. Dies ist der hohe Sinn, die tiefe Bedeutung, der große Zweck der Arbeit und Arbeitsamkeit, des Wirkens und Schaffens, . . . daß wir dadurch Innerliches äußerlich darstellen, Geistigem Körper, Gedachtem Gestalt, Unsichtbarem Sichtbarkeit, Ewigem, im Geiste Lebendem äußerliches, endliches und vergängliches Dasein geben: dadurch werden wir wahrhaft Gott ähnlich, und durch Gottähnlichkeit steigen wir immer mehr und mehr zur echten Gotteserkenntnis, zur Einsicht in das Wesen Gottes empor, und so kommt Gott innerlich und äußerlich uns immer näher.“

Aber nicht nur auf spekulativem Wege begründet Fröbel die Notwendigkeit und Naturgemäßheit schaffenden Tuns, auch empirisch zeigt die Kulturgeschichte der Menschheit, daß am Anfang der Menschwerdung der Menschheit die Arbeit, körperliche Arbeit, gestanden hat. Und da Fröbel in der phylogenetischen Gesetzmäßigkeit das Kriterium für die ontogenetische Entwicklung sieht, so liegt die Anwendung des von der Kulturgeschichte aufgezeigten Faktums auf die Kindheit nahe. Fröbel begründet die Erziehungsgrundsätze in der Anstalt zu Reilhau u. a. folgendermaßen: „. . . weil es uns in dem Gange der Vorsehung bei Entwicklung und Ausbildung des Menschengeschlechtes als klar hervortritt, daß das Handeln, Darstellen, Tun früher war, als das Nachdenken, das Denken darüber und so früher als das Erkennen und Wissen, und daß zweitens das Nachdenken, das Denken, das Erkennen und Wissen sich fogleich wieder am Tun, am Darstellen, am Ausüben prüfte, fortentwickelte und ausbildete, so suchen wir in unserem Erziehungs- und Unterrichtsgeschäfte den Gang Gottes in der Entwicklung des Menschengeschlechtes mit Bewußtsein nachzugehen, und was das ewige Geschick an der Menschheit tat, nun als freie Wesen mit Bewußtsein an uns selbst und unsern Zöglingen darzustellen. Und so geht denn auch bei unserm Erziehungs- und Lehrgeschäfte das Darstellen, Tun dem

Erkennen und Wissen voraus, und der Jüdling bildet und schafft sich nach der Anleitung und dem Wesen des seiner Betrachtung vorliegenden Gegenstandes selbst sein Erkennen und Wissen, welches sonach ein lebendiges, Leben gebendes, Leben weckendes, sich aus und durch sich selbst lebendig fortentwickelndes und ausbildendes Wissen und Können ist.“

Endlich bricht Fröbel noch aus didaktischen Gründen eine Lanze für darstellendes Tun; denn „der Mensch erkennt nur das vollkommen, er kann nur das vollkommen erkennen, was er darzustellen imstande ist; und er kann hinwiederum nur das vollkommen und ganz darstellen, was er klar erkennt, wovon er sich deutliche Rechenschaft zu geben imstande ist“.

In Fröbels Philosophie und Pädagogik spielt das religiöse Moment eine große Rolle. Religion und Produktivität stehen nach ihm in engstem Zusammenhange, da eben durch schöpferisches Tun der Mensch sich seinem Urbilde am meisten nähert. Darum ist es auch nicht verwunderlich, wenn Fröbel sagt: „Religion ohne Werkthätigkeit, ohne Arbeit läuft Gefahr, leere Träumerei, nichtige Schwärmerei, gehaltloses Phantom zu werden, so wie Arbeit, Werkthätigkeit ohne Religion den Menschen zum Lasttiere, zur Maschine macht.“ — Ob von dieser Position Fröbels die Methodik unseres Religionsunterrichtes sich nicht könnte befruchten lassen? —

Ist der Mensch ein Mikrokosmos und trägt er als solcher die Gesetzmäßigkeit und Mannigfaltigkeit des Gesamtseins im Keime in sich, so muß ihm, soll der Keim zur Entfaltung gebracht werden, zur Ausbildung aller seiner Anlagen Gelegenheit gegeben werden. In der That finden wir von Fröbel diese Forderung ausgesprochen sowohl in Bezug auf den Einzelmenschen als auch in Bezug auf die volkliche und gemeinmenschliche Gesamtheit. „Was aber“, so lesen wir in den „Aphorismen“, „in einem Wesen liegt zu entwickeln und auszubilden, ist dessen einzige Bestimmung, ist dessen ausschließende Pflicht; alle Mannigfaltigkeit aber, die in einem Volke liegt, zu entwickeln und auszubilden, ist dessen einzige Bestimmung, ist dessen unerläßliche Pflicht.“

Ein Volk entwickelt aber seine Anlagen, seine in ihm liegende Mannigfaltigkeit, sein Wesen nur durch die Glieder, die einzelnen Glieder in seiner Mitte.

Entwicklung und Ausbildung aller seiner Anlagen ist daher eines jeden Gliedes des Volkes erste Bestimmung und unerläßliche Pflicht, ist Forderung von dem Ganzen an das Glied, an den Teil; also ist auch Entwicklung und Ausbildung aller Anlagen absolute Forderung unseres Volkes an jedes einzelne seiner Glieder und schlechtthin unerläßliche Pflicht jedes Einzelnen von uns.“

Jeder originale Geist — und daß Fröbel auf dieses Attribut berechtigten Anspruch hat, wird man ihm nicht bestreiten können — wird je nach Individualität mehr oder weniger zum Kritiker seiner Zeit. Der Pädagoge Fröbel, dessen ganzes Leben Erziehungsfragen gewidmet war, übt darum vorzugsweise an dem derzeitigen Schulbetrieb schärfste Kritik. Wie weit seine Kritik auf das heutige Schulwesen zutrifft, wird jeder, der mit der Schule und Schulfragen vertraut ist, leicht entscheiden können.

Fröbel nennt jede Erziehung und Ausbildung des Menschen, welche entweder nur den Geist oder nur den Körper zum Gegenstande hat, schlechtbin einseitig, und er stellt fest, daß vor allen Dingen „Denken und Arbeit, Arbeit und Denken, Erkennen und Tun, Tun und Erkennen getrennt, ja sich feindselig gegenüberstehen“ und, auf den Erziehungszweck der Schule blickend, muß er als notwendige Folge der falschen methodischen Einstellung beklagen, daß „statt Gemein Sinn nur zu häufig Einzelsinn, statt Sinn und Tätigkeit für Gemeinzwede nur Sinn und Tätigkeit für Einzelzwede gewedt wird und daß uns weit häufiger eitle Selbstsucht und Selbstigkeit als tätige Hingabe für einen Gemeinzwede begegnet“.

Er beklagt ferner die Menge des Wissens, vor allem die „große, lastende Menge aufgebürdeter, angehefteter, fremdartiger und darum uns fremder Kenntnisse und Bildung“, die wir täglich noch zu vermehren suchen, während doch nur „in uns, aus und durch uns entwickelte, unserm eigenen Innern entkeimte, in, mit und durch dasselbe emporgewachsene Kenntnisse“ bildenden Wert haben. Er wünscht: „Möchten wir doch endlich in der Wirklichkeit aufhören, den höchsten Ruhm unserer Erziehung, unserer Lehre, unserer Schule und unseres Unterrichts darein zu setzen, unsere Kinder, den Geist und das Gemüt unserer Kinder und Schüler mit fremdem Wissen, Kennen und Können herauszupuzen, und unser Ziel und das Beste unserer Kinder und Schüler um so mehr erreicht und errungen glauben, als diese mit fremden und angeleiteten, ja wie die Gräber der Toten übertünchten Wissen, Kennen und Können prangen“. Und er beschwört seine Zeit: „Wollen wir denn nie aufhören, unsere Kinder, Knaben und Schüler gleich Münzen zu prägen, und sie mit fremder Aufschrift und fremdem Bildnisse prangen zu sehen, statt sie als ein Gebilde aus dem von Gott dem Vater in sie gepflanzten Gesez und Leben, mit dem Ausdruck des Göttlichen und als Bild Gottes unter uns wandeln zu sehen?“

Ferner warnt Fröbel vor jeglicher Verfrühung in Unterricht und Erziehung und vor jedem Schnelltempo. Man soll den Kindern Zeit lassen bei ihrem Menschwerdungsprozeß, so betont er in Uebereinstimmung mit R o u s s e a u. Hier versehen es die Schulen noch zu sehr. Man betrachtet

Die junge Menschenpflanze als ein Wachsstück und einen Tonklumpen, aus dem man kneten kann, was man will. Und doch wird bei dieser „Treibhauspflanzenerziehung“ das Beste nicht erreicht: Urwüchsigkeit, Gesundheit und Beständigkeit. Zwar läßt sich eine Birne und ein Apfel leichter und tausendmal schneller aus Wachs formen, ehe die Früchte am Baume zur Reife gelangen. Aber die aus Wachs geformte Frucht ist nur zum Be- sehen, kaum zum Anfassen, noch weniger aber kann sie dem Durstigen Labung und dem Kranken Erquickung bringen, sie ist — ein Nichts. Die Anwendung dieses Bildes auf das Kindesgemüth ist leicht.

Nur das Wissen ist von Wert, das von dem Kinde innerlich assimilirt werden kann, und das Kind wird sich die Bildungswerte der Kulturgüter assimilieren, wenn seine Zeit da ist. Die Aufgabe des Erziehers besteht darin, der jungen Seele die Geistesnahrung anzubieten, er soll sie ihr aber nicht aufdringen, sondern abwarten, bis sie selbst sie aufnimmt. „Wie die Pflanze soll das Kind leben, gedeihen und wachsen. Mag es jeden Trieb hervorstrecken, jedes Knöspschen sich erheben, das Leben wird schon die zurückdrängen, die zu nichts fähig sind. Aber Nahrung muß dem Kinde geboten werden und richtige, gesunde, gute Nahrung. Bietet sie ihm nur richtig, und es wird sie richtig wählen.“ Da nach Fröbels Ansicht im Anschluß an Schleiermacher, Schiller u. a. jedes Individuum ein Unikum ist, so ist ihm die Berücksichtigung der Individualität selbstverständliche Forderung, und er predigte das „Eingehen in die Kinder“ seinen jüngeren Mitarbeitern täglich.

Der Grund für den Irrweg der Schulerziehung war nach Fröbel die Unkenntnis der Menschennatur. „Ja, die Wesenseinheit ist es, von der alle Erziehung ausgehen und auf die sie zurückzielen muß. Das haben die Herren der Vergangenheit vergessen. Sie glaubten, der kindliche Geist sei eine Schachtel, in die sich nun alles so hineinpacken lasse, ohne Zusammenhang und ohne inneres Tun des Individuums. Hier ein Stückchen Geschichte, dort eins Rechnen und da wieder eine Sprache — nein, das geht nicht! Das Kind ist ein gar sonderbares Ding. Den Brei, den es nicht verdauen kann, den gibt es wieder von sich, und ebenso macht es mit dem überflüssig erlernten Brei. Was nicht mit ihm verwächst, in die Wesenseinheit aufgenommen wird, das wird ihm lästig. — Das Kind ist wißbegierig, ja, aber noch mehr begierig zu schaffen und zu tun. Und mit Recht. Denn beim Lernen nimmt es die Dinge in die Wesenseinheit auf, aber beim Tun macht es seine Wesenseinheit zum Maßstab der Dinge. Da weiß es, daß es ein „Ich“ ist. Darum laßt es schaffen!“ —

Wenn wir jetzt zusammenfassend fragen, was Fröbel gewollt und geleistet hat, und wir uns vergegenwärtigen, wie er an der Erhebung der Pädagogik als Wissenschaft gearbeitet hat durch Ableitung seiner pädagogischen Ideen aus seiner philosophischen Grundanschauung, wie er, nach *D i e s t e r w e g s* Urteil, einem Seher gleich in das Innere der Kindesseele schaute und in Wahrheit der Entdecker des unbewußten Kindeslebens ist, wie er die Berücksichtigung der Schülerindividualität mit allem Nachdruck betonte, wie er die Kunst verstand, durch Entbindung der schöpferischen Kräfte das Kind zu seinem eigenen Lehrmeister zu machen, wie er in moderner Weise den richtigen Bildungsbegriff intuitiv erschaute, wie er pädagogischen Gegenwartsbestrebungen (Arbeitschule usw.) vorgearbeitet und das Rüstzeug bereitgestellt hat: dann wird es deutlich, daß es nicht historische Liebhaberei ist, sich in Fröbels Ideen zu vertiefen, sondern daß wir seiner — trotz unbestreitbarer Schwächen, Einseitigkeiten und Unsonderlichkeiten — zur Fundierung unseres pädagogischen Tuns dringend bedürfen.

Aber noch eins sei nicht vergessen: Fröbel wurde zu dem, was er war, durch seine große Liebe zur Kindheit, und wir Erzieher haben es ihm zu danken, daß er mit gewichtig-ernsten und eindringenden Worten wie kaum einer die Hoheit und Würde des Kindeswesens gepredigt und den Erzieherberuf geheiligt hat. Hören wir zum Schluß das Vermächtnis Fröbels: „Väter, Eltern! Was uns mangelt, auf, laßt es uns unsern Kindern geben, verschaffen. Was wir nicht mehr besitzen, die alles belebende, alles gestaltende Kraft des Kindeslebens — lassen wir sie von ihnen wieder in unser Leben übergehen!

Laßt uns von unsern Kindern lernen, laßt uns den leisen Mahnungen ihres Lebens, den stillen Forderungen ihres Gemütes Gehör geben!

Laßt uns unsern Kindern leben: so wird uns unserer Kinder Leben Friede und Freude bringen, so werden wir anfangen, weise zu werden, weise zu sein! —

Wer seine Kinder und Pflegebefohlenen nicht zu ihrem Inneren führt, der führt sie notwendig von dem Wege zu ihrem bleibenden Wohl, sei es als Familien- oder Volksglieder, oder als Menschen an sich, hinweg.

Lasset uns darum nie vergessen: Unsere Kinder werden unsere Richter sein!“

3. Fröbels Kindheitspsychologie.

Von dem griechischen Philosophen Diogenes wird erzählt, er sei am helllichten Tage mit brennender Laterne durch die Straßen Athens gegangen. Als man ihn nach dem Grund seines auffälligen Benehmens

fragte, soll der Sonderling geantwortet haben, er suche Menschen. Man kann diese Episode nicht übel auch auf Friedrich Fröbel anwenden; nur erleidet der episodenhafte Charakter dieser Erzählung insofern eine Verschiebung, als es Fröbels Lebensberuf war, den Menschen zu suchen, nicht einen konkreten Menschen, sondern den Menschen schlechthin, die Idee des Menschen und der Menschheit. Seine ihm schon in seinen Jünglingsjahren klar vorgezeichnete Mission war, das Grundgesetz alles Menschenwesens und damit der Menschenbildung zu erforschen. So schrieb er schon früh einem begüterten Studienfreunde ins Stammbuch: „Du gib den Menschen Brot; mein Streben sei, den Menschen ihm selbst zu geben.“

Und wo suchte er den Menschen? Im Kinde! Fröbel, „der alte Narr“, wie er genannt wurde, war so kinderselig, daß er seine Begleiter auf Spaziergängen stehen ließ und wie besessen querfeldein lief, um einem Kinde ins Angesicht sehen zu können. Ein kindliches Gemüt hat den Mann der tieffinnigen Spekulationen zeit seines Lebens ausgezeichnet, und noch am Abend seines langen Erdenwallens sagte er von sich: „Das Größte, das ich besitze, ist, daß ich, ein Mann im dritten Lebensalter, ein Kind bin, der Natur kindlich nachgehe.“ Und wenn er die Kinder des Dorfes um sich sammelte und mit ihnen Spiele machte, so sprach sich auch hierin seine Sehnsucht aus, der wahren Natur des Menschenwesens, die ihm in den Erwachsenen unter allem Kultur- und Zivilisationsgeröll verschüttet lag, im Kinde mit seiner einsacheren Struktur auf die Spur zu kommen. Und das wird für alle Zeiten ein Ruhmestitel Fröbels bleiben: den Blick geschärft zu haben für die Hobeit des Kindeslebens und für die Bedeutung der Kindheitsperiode. Darum sagt er in § 15 der „Menschenziehung“: „Jeder Mensch schon als Kind soll als ein notwendiges, wesentliches Glied der Menschheit erkannt, anerkannt und gepflegt werden, und so sollen die Eltern sich als Pfleger Gott, dem Kinde und der Menschheit verantwortlich fühlen und erkennen.“

Aber Fröbel war nicht nur rein gefühlsmäßig ein Kinderfreund, er war auch ein Kinderforscher, der sich um die Erkennung der Wesens- und Entwicklungsgeetze des Kindeslebens in ernstem Nachdenken bemühte, weil nach seiner Ueberzeugung nur dann eine richtige, naturgemäße Erziehung möglich ist, wenn man die Lebensgeetze des Kindes kennt. Er spricht diese Grundeinsicht in § 16 seiner „Menschenziehung“ mit folgenden Worten aus: „Nur bei dieser einzig erschöpfenden und genügenden, alles um- und erfassenden Erkenntnis vom Menschen und Einsicht in den Menschen und das Wesen des Menschen, aus welcher alles andere, was

noch weiter zur Pflege und Erziehung des Menschen zu wissen nötig ist, bei ernstlichem Suchen ganz, wie von selbst, hervorschießt: nur bei dieser Ansicht des Menschen von der Verkündigung seiner Erscheinung an kann wahre, echte Menschen-erziehung, Menschenpflege gedeihen, blühen, Frucht bringen, reifen.“ Ähnlich heißt es in einer seiner Neujahrsbetrachtungen: „Von der richtigen Erfassung des Menschen schon als Kind sowohl seinem Wesen als seinen Verhältnissen nach . . . hängt einzig die segensreiche, die zur Vollkommenheit und Vollendung führende Entwicklung des Menschen, die Befähigung zur Erreichung seiner Bestimmung und so zur Erringung echter Lebensfreude und wahren Lebensfriedens ab.“

In einem Gleichnis drückt Fröbel die Bedeutung des Wissens um die Struktur der Kindesseele folgendermaßen aus: „Wenn unser Herrgott mir sagte: komm, ich will dir zeigen, wie die Organisation des Weltalls beschaffen ist, und auf der andern Seite das Sandkorn mir sagte: komm, ich will dir zeigen, wie ich geworden bin, so würde ich unsern Herrgott bitten, mich zum Sandkorn gehen zu lassen.“

Fröbels Psychologie ist im wesentlichen *Kindespsychologie*, und in der Geschichte der *Kindespsychologie* nimmt Fröbel, wenn bisher auch vielfach übersehen, eine ehrenvolle Stelle ein. Die *Kindespsychologie* als Wissenschaft datiert eigentlich erst seit knapp einem halben Jahrhundert. Preyer's „Die Seele des Kindes“, erschienen 1882, steht an der Schwelle der Geschichte der *Kindespsychologie*. Freilich waren schon viel früher Beobachtungen am Kinde gemacht worden, aber eigentümlicherweise nicht von günstigen Psychologen und Pädagogen, sondern von Ärzten (z. B. Tiedemann: Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern. 1787; Sigismund: Kind und Welt. 1856; Kufmann: Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen. 1859). Aber ahnungsreiche und einsichtige Pädagogen haben von jeher die Forderung vertreten, daß die gesamte Unterrichts- und Erziehungstätigkeit „am Kinde orientiert“ sein müsse. Es sei nur an Comenius, Rousseau und Pestalozzi erinnert. Aber nennenswerte Beiträge zur Erforschung der kindlichen Psyche haben sie nicht geliefert. Selbst Herbart, dem die Psychologie die eine der beiden Grundwissenschaften der Pädagogik war, versagt hier, da er unter Psychologie nur die allgemeine, die Psychologie der Erwachsenen, verstand. Um so höher ist darum Fröbels Verdienst zu werten.

Es ist nicht zufällig, daß man sich in der Gegenwart immer mehr auf Fröbels Psychologie und Pädagogik besinnt. Gerade die neue Strömung in der psychologischen Wissenschaft, die das Schwergewicht nicht so sehr

auf die Einzelheiten des seelischen Lebens legt als vielmehr Ganzheitsforschung treibt, d. h. Einsicht in die Gesamtstruktur der menschlichen Seele in den verschiedensten Lebensperioden zu gewinnen sucht und zugleich die Frage nach dem Zweck und dem Werte der einzelnen Stadien aufwirft, wird gebieterisch auf Fröbel verwiesen. Man kann ohne Übertreibung sagen, daß Fröbel vor einem Jahrhundert schon das erkannte, was der psychologischen Forschung der Jetztzeit als Problem deutlich geworden ist. Freilich ist unsere Zeit in der Mannigfaltigkeit der Einzelfragen und der Feinheit der Methoden der Zeit Fröbels voraus, aber die Fragestellung als solche hat Fröbel schon vorweggenommen und zur Frage auch schon eine Antwort gefunden, deren Richtigkeit die Gegenwartsforschung in weitestem Maße nur bestätigen kann. Darin ruht nun auch Fröbels Bedeutung für die Geschichte der Kindespsychologie, daß er wohl als erster in der Entwicklung der menschlichen Seele Etappen erkannte und unterschied und daß er die Frage nach dem Sinne dieser einzelnen Etappen stellte. (Wobei im Interesse der Gerechtigkeit angemerkt werden soll, daß auch Rousseau schon warnte, das Kind als kleinen Erwachsenen anzusehen und demgemäß zu behandeln; ebenso eiferte Schleiermacher gegen die Aufopferung eines gegenwärtigen Momentes im Interesse eines zukünftigen).

Als Hauptquelle kommt neben Fröbels Abhandlungen „Das kleine Kind oder die Bedeutsamkeit des allerersten Kindestuns“ und „Des Kindes Zeichenlust“ seine „Menschenziehung“ vom Jahre 1826 in Betracht. Wohl finden wir in ihr manche feine Einzelbeobachtung aus dem kindlichen Seelenleben (z. B. Der erste Eigenjinn — Entwicklung des Selbstbewußtseins — Entwicklung des Gemeingefühls — Entwicklung der verschiedenen Sinne und Körperfertigkeiten — Das Spiel des Säuglings mit seinen Gliedern — Rhythmische Bewegungen — Beginn des Stehens und Laufens — Erwachen der Wissbegierde — Nachsingen usw.), aber das Hauptgewicht liegt in der Abgrenzung verschiedener Entwicklungsepochen und in der Frage nach ihrer Bedeutung.

Fröbel verfolgt in seiner „Menschenziehung“ die Entwicklung des Menschen von seiner Geburt bis zum Abschluß des Knabenalters und zerlegt diesen ganzen Zeitabschnitt in drei Stufen: 1. die Stufe des Säuglings, 2. die Stufe des Kindes und 3. die Stufe des Knaben. Auf der Säuglingsstufe ist das Innere des Menschen noch eine „ungegliederte, mannigfaltigkeitslose Einheit“ und dient vorzugsweise der Entwicklung der Sinnen- und Gliedertätigkeit, ohne bewußte Darstellung des Innern im Äußeren, auf die Fröbel solch großen Wert legt.

Die Stufe des Kindes ist durch das Bestreben charakterisiert, Innerliches selbsttätig äußerlich darzustellen; das Hauptmittel dazu ist die Sprache. „Mit der eintretenden Sprache beginnt Aeußerung und Darstellung des Innern des Menschen, beginnt Gliederung, nach Mittel und Zweck verknüpfte Mannigfaltigkeit im Innern des Menschen; es gliedert, es bricht sich das Innere des Menschen und strebt, sich äußerlich kundzutun, zu verkündigen. Er, der Mensch, strebt mit eigener selbsttätiger Kraft sein Inneres äußerlich am Festen und durch Festes außer sich darzustellen und zu gestalten, und diese selbsttätige, selbständige Entwicklung des Menschen, diese selbsttätige Darstellung des Innern durch eigene Kraft am Festen liegt auch ganz in dem diese Stufe der menschlichen Fortbildung bezeichnenden Worte Kind R—in—d ausgedrückt.“

Zwar läßt sich nach Fröbel keine Rangordnung in Hinsicht auf die Bedeutung der einzelnen Stufen aufstellen, aber doch schätzt er diese Stufe des „Aus-sich-Heraustretens“ der Seele sehr hoch ein; „denn es ist für den sich entfaltenden Menschen wichtig, ob ihm die Außenwelt als ein Edles oder ein Uedles, als ein Niederes, Totes, als eine Sache nur zum Nutzen, Verzehren, Vernichten, zum Genießen von anderem, oder als Selbstzweck, als ein Hohes und Lebendiges, als ein Geistiges, Beseeltes und Göttliches erscheine, ob als ein Klares oder Trübes, als ein Veredelndes, Erhebendes, oder als ein Erniedrigendes, Drückendes, ob er sie, die Sache, in ihren wahren oder in schiefen, verdrehten Verhältnissen sehe und erkenne. Darum soll das Kind auf dieser Stufe wie alles recht und richtig anschauen, so auch recht und richtig, bestimmt und rein bezeichnen, sowohl die Sachen und Gegenstände selbst, als auch ihrem Wesen und ihren Eigenschaften nach.“ Oder an anderer Stelle: „Reich ist das Leben des zum Knaben heranreifenden Kindes, aber wir sehen es nicht; lebendig ist dessen Leben, aber wir empfinden es nicht; der Forderung der Menschenbestimmung, des Menschenberufes angemessen, aber wir ahnen es nicht. Wir behüten, pflegen entweder nicht nur den inneren Keim feines Lebens nicht, sondern wir lassen es entweder unter der Last seines eigenen Strebens erdrücken, verdampfen, oder es macht sich selbst auf irgendeiner schwachen Seite in Unnatürlichkeit Luft, und nun sehen wir dieselbe Erscheinung, die wir an den Pflanzen Neid und Wasserschloß nennen: Mißleitung der Kräfte, Säfte. — Nun möchten wir wohl die Kräfte und Säfte, Neigungen und Triebe in dem zum Knaben heranwachsenden Kinde anders leiten; aber schon ist es zu spät. Denn wir haben die sinnvolle Bedeutung des zum Knaben übergehenden Kindeslebens nicht nur nicht er-, sondern verkannt, nicht nur nicht gepflegt, sondern verrückt und erdrückt.“

Sehr fein ist Fröbels Bemerkung über das Verhältnis des Kindes zur Außenwelt. Er führt u. a. aus: „Das Kind kann Wort und Sache sowie Körper und Geist, Leib und Seele noch nicht trennen, sie sind ihm noch eines und ebendasselbe. . . . Es erteilt auf dieser Stufe der Menschenentwicklung jedem Dinge Lebens-, Empfindungs-, Sprechfähigkeit mit, und von jedem Dinge glaubt das Kind, daß es höre; eben weil das Kind beginnt, sein Inneres äußerlich darzustellen, so setzt es gleiche Tätigkeit auch in alles übrige es Umgebende, sei es ein Stein oder ein Hölzchen, sei es ein Gewächs, eine Blume oder ein Tier.“ (Menschenziehung § 29.) — Oder in „Des Kindes Zeichenlust“: „Was ist nun aber weiter der Grund aller Tätigkeit in dem Kinde? Es ist ja eben das **Leben**, wie das Leben der Urgrund alles Daseins in Gott ist. Darum belebt das Kind **alles**, was es nur sieht, d. h. es ahnet, fühlt, empfindet, nicht nur in allem Leben, sondern es setzt in alles sogar bewußtes Leben, Willen, bewußten, sich selbst bestimmenden Willen. Wie alle Dinge aus dem sich selbst bestimmenden Willen Gottes, des Urgrundes aller Dinge, hervorgegangen sind: so sieht auch das Kind und ahnt in allem es Umgebenden Lebensträger, verborgenes Leben.“

Diese Tatsache der Beseelung aller Dinge durch das Kind erkennt auch die heutige Psychologie als bestehend an. Sully vermerkt in seinen „Untersuchungen über die Kindheit“: „Das Kind sieht das, was wir als leblos und seelenlos betrachten, als belebt und bewußt an.“ Und aus eben diesem Grunde las Miß Angelow in ihrem dritten und vierten Lebensjahr Kieselsteinchen auf der Straße auf und trug sie an eine andere Stelle, damit sie in neue Umgebung und Gesellschaft kämen und sich nicht zu langweilen brauchten. Streit herrscht heute weniger über die Tatsache als solche, als vielmehr darüber, wie psychologisch die Beseelung zu denken sei. Und da scheint die Theorie immer mehr an Boden zu gewinnen, die den Beseelungsvorgang nicht analog dem Prozeß bei uns Erwachsenen zu verstehen sucht, nach dem dem Kinde erst tote Gegenstände gegeben sind, die es nachträglich mit Leben ausstattet, sondern die annimmt, daß die Dinge gegebenheit von Anfang an den Charakter des Wirkentkönnens, der Wirksamkeit, trägt. So Bühler: „Das Kind weiß noch gar nichts von Leben und Seele, es kennt überhaupt nichts anderes als eben das Zweckgeschehen.“

Die moderne Kindespsychologie gibt Fröbel auch in seiner Ansicht Recht, daß es im Leben des Menschen eine Periode gibt, in der der Mensch mehr als je in „Lebenseinigung mit allem“ lebt, in der Innen und Außen, Geist und Materie, Individuum und Gesellschaft noch nicht geschieden sind und wo in allem die gleiche Gesehlichkeit herrscht“. Georg Simmel nennt diese Kindheitsperiode mit gutem Namen die Periode der unentfalte-

ten Einheit. Und die Welt, in der das Kind lebt und die das Kind nach seinem Willen gestaltet, hat auch ihren eigentümlichen Tätigkeitscharakter, in dem sich das Wesen des Kindes seine ihm eigenen Ausdrucksformen schafft: das Spiel. Fröbel hat mit genialem Blick die Spieltätigkeit als wesentliche Funktion der Kindheitsstufe erkannt, und was er über das Spiel in seiner „Menschenziehung“ sagt, ist so bedeutsam, daß die ungefügte Wiedergabe an dieser Stelle gerechtfertigt erscheint.

„Spielen, Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschenentwicklung dieser Zeit; denn es ist freitätige Darstellung des Innern, die Darstellung des Innern aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Innern selbst, was auch das Wort Spiel selbst sagt. Spiel ist das reinste geistigste Erzeugnis des Menschen auf dieser Stufe und ist zugleich das Vorbild und Nachbild des gesamten Menschenlebens, des inneren geheimen Naturlebens im Menschen und in allen Dingen; es gebiert darum Freude, Freiheit, Zufriedenheit, Ruhe in sich und außer sich, Frieden mit der Welt. Die Quellen alles Guten ruhen in ihm, gehen von ihm hervor; ein Kind, welches tüchtig, selbsttätig still, ausdauernd, ausdauernd bis zur körperlichen Ermüdung spielt, wird gewiß auch ein tüchtiger, stiller, ausdauernder, Fremd- und Eigenwohl mit Aufopferung befördernder Mensch. Ist nicht die schönste Erscheinung des Kinderlebens dieser Zeit das spielende Kind, das in seinem Spiele ganz aufgehende Kind, das in seinem Aufgehen im Spiele eingeschlafene Kind?“

Das Spiel dieser Zeit ist, wie schon oben angedeutet, nicht Spielerei, es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung; pflege, nähre es, Mutter, schütze, behüte es, Vater! Dem ruhigen, durchdringenden Blicke des echten Menschenkenners liegt in dem freitätig gewählten Spiele des Kindes dieses Zeitraums das künftige innere Leben desselben offenbar vor Augen. Die Spiele dieses Alters sind die Herzblätter des ganzen künftigen Lebens, denn der ganze Mensch entwickelt sich und zeigt sich in denselben in seinen feinsten Anlagen, in seinem inneren Sinn. Das ganze künftige Leben des Menschen bis dahin, wo er seinen letzten Fuß wieder aus demselben setzt, hat in diesem Lebenszeitraum seine Quelle, und ob dieses künftige Leben klar oder getrübt, sanft oder brausend, wallend oder wogend, werktätig oder werksaul, tatenreich oder tatenarm, dumpf hinbrütend oder klar schaffend, dumpf anstaunend oder klar anschauend, bildend oder zerstörend, Eintracht oder Zwietracht, Krieg oder Frieden bringend sei, sein künftiges Verhältnis zu Vater und Mutter, Familie und Geschwistern, zu der bürgerlichen Gesellschaft und

den Menschen, zu Natur und Gott hängt den eigentümlichen und natürlichen Anlagen des Kindes gemäß besonders von der Lebensweise desselben in diesem Alter ab; denn des Kindes Leben in sich und mit sich, in und mit den Seinen, in und mit der Natur und Gott ruht hier noch ganz in einer Einheit: so weiß kaum das Kind in diesem Alter, ob ihm die Blumen lieber sind oder seine eigene Freude über dieselben, oder die Freude, die es seiner Mutter, seinen Eltern macht, wenn es sie ihnen bringt, zeigt, oder die dunkle Ahnung des lieben Gebers. Wer mag diese Freuden, an welchen dieses Alter so reich ist, zergliedern? Ist, wird das Kind in diesem Alter verletzt, sind, werden in demselben die Herzblätter seines künftigen Lebensbaumes verletzt, — dann nur mit der größten Mühe und höchsten Anstrengung wird das Kind zum Mannesleben erstarken, schwer, höchst schwer nur sich auf dem Entwicklungs- und Ausbildungswege dahin vor Verkrüppelung, mindestens vor Einseitigkeit, sichern.“

Ist es unberechtigt, daß man Fröbel den Propheten des Spiels genannt hat? —

Die eigentliche Bestimmung des Menschen kann auf dieser Kindheitsstufe ungeachtet ihrer Bedeutsamkeit nicht erfüllt werden. Zwar ist nach Fröbel Ziel aller Menschheitsentwicklung die Lebenseinigung in allem, aber was dem Kinde unbewußt gegeben ist, das soll in dem reifen Menschen zur vollen Bewußtseinsklarheit erhoben werden; denn Klarwerden über sich selbst, Freiheit, Selbstbestimmung und Selbstwahl erheben den Menschen über die Stufe des übrigen Naturlebens. Der Weg zu dieser bewußten Lebenseinigung führt zunächst zur Zertrümmerung der unbewußt-lebenseinigen Sphäre, oder, um in Simmelschen Ausdrücken zu sprechen, das Stadium der unentfalteten Einheit muß zuerst zur entfalteten Vielheit werden, um zuletzt wieder zur Einheit werden zu können. Oder anders ausgedrückt: die Stufe der Kindheit ist die Stufe der Märchenpoesie, auf der die Logik der Wirklichkeit keine Geltung hat; dem Kinde kommt die Existenz einer ganz anders strukturierten Außenwelt nicht zum Bewußtsein, es kennt nur die Gesetze seiner Welt des Spieles. Aber langsam löst sich die Welt der Tatsachen von der Phantasiwelt des Kindes los, und es erwächst dem Kinde die Aufgabe, sich mit dieser ihm neuen und neuartigen Welt auseinanderzusetzen. Diese Aufgabe ist so bedeutungsvoll und greift so einschneidend in das Leben des Menschen ein, daß die Abgrenzung einer neuen Lebensphase an dieser Stelle zwingend wird.

Fröbel sieht die Aufgabe der nun folgenden Stufe, der Knabenstufe, darin, die Dinge der Außenwelt nicht wie bisher in ihrer Isoliertheit zu sehen, sondern sie als in einen Gesamtzusammenhang eingebaut be-

trachten zu lernen; „von jedem Dinge sollen nicht nur seine äußeren Verhältnisse und Verknüpfungen, sondern dessen innere Beziehungen, dessen innere Einigung mit dem von ihm äußerlich Getrennten erkannt und eingesehen werden“. Fröbel begründet die Notwendigkeit einer folgenden Stufe folgendermaßen: „Soll nun der Mensch seiner Bestimmung gemäß das Wesen jedes Dinges der ihn umgebenden Außenwelt recht erkennen, ja durchdringen, soll er durch jedes Ding sich recht selbst erkennen, recht durchdringen: so muß nach der Stufe der Kindheit für ihn eine neue, der vorhergehenden, Mensch und Gegenstand einenden ihrem Wesen nach entgegengesetzte, Mensch und Gegenstand wieder trennende, Mensch und Gegenstand äußerlich einander gegenüberstellende, aber innerlich einende und nahebringende Stufe der Menschenentwicklung eintreten.“

Bestand die Funktion der Kindheitsstufe darin, „Innerliches äußerlich zu machen“, so ist es Aufgabe der Knabenstufe, „Äußerliches innerlich zu machen“, d. h. das Wesen und die Verhaltensweisen der Dinge der Außenwelt nach Maßgabe der Kategorien unseres Denkens zu erkennen zu suchen. Diesen Akt der Bewältigung der Außenwelt nennt Fröbel „Lernen“, und demgemäß ist ihm die Knabenstufe die Stufe des Lernens im Gegensatz zur Kindheitsstufe, die er vorwiegend *d i e d e s L e b e n s*, des Lebens an sich, nur um zu leben, nennt.

In diesem Punkte befindet sich Fröbel wieder in völliger Übereinstimmung mit der modernen Psychologie. Auch sie kennt eine besondere Funktion der Kindheit (der Lebensraum ist derselbe, wenn auch in der Bezeichnung bei Fröbel und der heutigen Forschung Verschiedenheiten herrschen). Der französische Psychologe *C l a p a r è d e* stellt die Frage: „Wozu dient die Kindheit?“ Die Antwort der modernen Kindespsychologie lautet: „Die Kindheit ist die Periode des Lernens *katexochen*“. Die moderne Forschung, die gerade in der Kindespsychologie den Entwicklungsgedanken nachdrücklichst als methodologisches Prinzip verwertet, kennt zwei Formen der Entwicklung, erstens Reifen oder Wachstum, und zweitens Lernen. Ersteres erfolgt ausschließlich auf Grund ererbter Bedingungen, letzteres ist eine Neuerwerbung, an deren Zustandekommen die Außenwelt notwendigen Anteil hat, während die Bedingungen, die den Prozeß des Reifens oder Wachstums bewirken, von der Umwelt nur ausgelöst, nicht aber von ihr inhaltlich beeinflusst werden. Untermenschliche Wesen verfügen schon bei oder bald nach ihrer Geburt über einen großen Bestand fertig ausgebildeter Reifungsbedingungen, sie bleiben aber auch ihr ganzes Leben hindurch in den engen Grenzen dieser starren Anlagen eingeschlossen, eine Höherbildung ist nicht möglich, und darum ist ihre „Kindheit“ nur kurz.

Anders beim Menschen. Das System vollkommen funktionierender Instinkte ist bei seiner Geburt nur sehr klein, dafür ist aber die Zahl der entwicklungs- und umbildungsfähigen Anlagen groß, die nun in der Kindheit, der Periode ihrer größten Bildungsamkeit, unter der Einwirkung der Umwelt ihre Ausgestaltung erfahren. Und da der Mensch in eine vielgestaltige Kultur hineingeboren wird, deren Güter er sich aneignen muß, so muß die Zeit, in der sich seine Seele formt, lang sein, und darum erlebt auch nur der Mensch eine Kindheit im eigentlichen Sinn.

Die Bildungsinstitution für die Knabenstufe ist vorzugsweise die *Schule*, in der der Mensch nach Fröbel zur Erkenntnis der Dinge und deren Wesen gebracht wird und durch Vorführung des Aeußeren, Einzelnen und Besonderen zur Erkenntnis des Allgemeinen, des Innern und der Einheit gelangt.

Ueber das Verhältnis der einzelnen Stufen zueinander hat sich Fröbel ebenfalls ausgesprochen. Es ist ihm Axiom, daß die Stufen nicht isolierte Strecken sind, zwischen denen keinerlei Verbindung besteht, vielmehr ist jede Stufe sowohl nach rückwärts wie nach vorn verkettet; in der früheren Stufe liegt die nächsthöhere schon im Keim verborgen, weil eben jede ihren Beitrag liefert zur Verwirklichung des über der gesamten Menschheitsentwicklung stehenden Leitziels: Entwicklung des Göttlichen. Und das, was eine frühere Stufe auszeichnet und ihr eigentümlich ist, kann für die folgende nicht verloren sein. So ist im Kinde schon der Jüngling und der Mann im Keime enthalten. Das widerstreitet nicht dem Satze *Rousseaus*, das Kind nicht als kleinen Erwachsenen zu behandeln; denn Fröbel erklärt ausdrücklich: „Etwas ganz anderes ist es, in dem Kinde und Knaben den einstigen Jüngling und Mann in seinem Keime, in seinen Anlagen, Umriffen sehen und achten, und etwas ganz anderes, ihn schon als Mann sehen und behandeln, von dem Kinde und Knaben zu fordern, schon als Jüngling und Mann sich zu zeigen, zu empfinden und zu denken, zu handeln und sich zu betragen. Eltern und Väter, welche dieses fordern, übersehen und haben vergessen, daß eben sie fast immer nur dadurch und in dem Maße tüchtige Eltern und Väter und gewiß nur tüchtige Menschen wurden, als sie die Stufen ihrer Natur nach in irgendeiner Beziehung durchlebten, welche ihr Kind nach ihrer Forderung überspringen soll.“

Trotz dieses engen Zusammenhanges der einzelnen Stufen hat aber jede Stufe ihre eigene Struktur, ihre eigene Gesetzmäßigkeit, ihre eigentümliche Funktion und ihre eigene Schönheit. Das hatte schon *Goethe* empfunden, wenn er sich zu *Eckermann* äußert: „Der Mensch hat verschiedene Stufen, die er durchlaufen muß, und jede Stufe führt ihre besonderen Tugenden

und Fehler mit sich, die in der Epoche, wo sie vorkamen, durchaus als naturgemäß zu betrachten und gewissermaßen recht sind. Auf der folgenden Stufe ist er wieder ein anderer, von den früheren Tugenden und Fehlern ist keine Spur vorhanden, aber andere Arten und Unarten sind an die Stelle getreten, und so geht's fort.“ Jede Stufe muß ihre Funktion ungehindert ausüben können, soll sie sich voll entfalten, um so den hinreichenden Unterbau für die folgenden Lebensperioden geben zu können; da „die kräftige und vollständige Entwicklung und Ausbildung jeder folgenden Stufe auf der kräftigen, vollständigen und eigentümlichen Entwicklung aller und jeder einzelnen vorhergehenden Lebensstufe beruht; denn ebensowenig, als der Knabe dadurch Knabe und der Jüngling dadurch Jüngling wird, daß er das Knaben- und Jünglingsalter erreicht, sondern dadurch, daß er dort die Kindheit und weiter das Knabenalter den Forderungen seines Geistes, Gemütes und Körpers getreu durchlebt hat, ebenso wenig wird der Mann durch das Mannesalter Mann, sondern nur dadurch, daß die Forderungen seiner Kindheits-, Knaben- und Jünglingsstufe treu von ihm erfüllt worden sind.“

Darum stellt Fröbel als unaufgebbare Forderung jeder naturgemäßen Erziehung den Satz auf, den die Gegenwartspädagogik als etwas scheinbar Neues proklamiert: „Das Kind, der Knabe, der Mensch überhaupt soll kein anderes Streben haben, als auf jeder Stufe ganz das zu sein, was diese Stufe fordert, dann wird jede folgende Stufe wie ein neuer Schuß aus einer gesunden Knospe hervorschießen.“

Die mitgeteilten Äußerungen Fröbels dürften die Richtigkeit meiner oben ausgesprochenen Behauptung, daß Fröbel die Problemstellung der modernen Kindespsychologischen Forschung schon vorweggenommen habe, erhärtet haben. Das wird noch deutlicher, wenn wir an dieser Stelle uns noch einmal zusammenfassend vergegenwärtigen, welchen Einzelfragen die Kindespsychologie der Gegenwart nachdenkt. Es sind im wesentlichen zwei Fragen. Erstens sucht sie in den Werdenprozeß des Menschen Einschnitte zu legen, die natürlich nur da gerechtfertigt sind, wo ein natürlicher Entwicklungsprozeß einen gewissen Abschluß erreicht hat. Darum betrachtet man heute die seit alters bestehende Einteilung in dreimal sieben Jahre, die auch nicht willkürlich erfolgt war, sondern sich auf Beobachtung stützte, zwar nicht als falsch und völlig unbrauchbar, sondern nur als ungenau und schematisch; denn im praktischen Leben hat diese Dreiteilung auch heute noch ihre praktische Bedeutung, indem mit dem 6. bzw. 7. Lebensjahr der Eintritt, mit dem 14. der Austritt aus der Schulpflicht und mit dem 21. der Eintritt in die pflichtrechtliche Mündigkeit erfolgt. Die heutige Forschung teilt weniger mechanisch als vielmehr organisch die Lebens-

perioden ab, wobei sich meistens mehr Abschnitte ergeben. So unterscheidet W. Stern fünf Entwicklungsstufen. Unter dem Gesichtspunkt der vergleichend-psychologischen Betrachtung schreibt er in seinem philosophischen Hauptwerk „Person und Sache“: „Das menschliche Individuum steht in seinen ersten Lebensmonaten als ‚Säugling‘ mit dem Vorwiegen der niederen Sinne, des dumpfen Trieb- und Reflexlebens auf dem Stadium des Säugetieres, erreicht im zweiten Halbjahr mit der Tätigkeit des Greifens und des vielseitigen Nachahmens das Stadium der höchsten Säugetiere, der Affen, und erlebt im zweiten Jahr durch Erwerbung des aufrechten Ganges und der Sprache die eigentliche Menschwerdung. In den nächsten fünf Jahren des Spiels und des Märchens steht es auf der Stufe der Naturvölker. Sodann erfolgt der Eintritt in die Schule, die straffere Eingliederung in ein soziales Ganzes mit festen Pflichten, die scharfe Scheidung von Arbeit und Muße.“ Andere Forscher teilen wieder anders ein, indes ist im Grunde das Prinzip dasselbe, die Phasen werden je nach dem Hervortreten irgendeiner Leistung abgesteckt, seien es nun körperliche Leistungen (der Greifling, der Läuferling, der Sprechling) oder mehr geistige. So hat Bühler für die früheste Lebenszeit ganz eigene Termini gebildet, er spricht vom Schimpanfenalter des Säuglings, vom Stadium der Namensfragen, der Warumfragen, vom Struwelpeteralter, Märchenalter, Robinsonalter usw. Zeitlich lassen sich solche Phasen natürlich nur sehr fließend abstecken, da der Entwicklungsrhythmus bei jedem Kinde wieder anders ist und auch innerhalb der Entfaltung desselben Individuums die Entwicklungsperiodizität nicht eine von vornherein feststehende Größe ist.

Die zweite Hauptfrage der heutigen Kindespsychologie ist die Frage nach der Struktur der einzelnen Entwicklungsabschnitte. Die moderne Forschung hat endgültig mit der schon von Rousseau kritisierten Auffassung, das Kind als depotenzierten Erwachsenen zu betrachten, gebrochen. Wie sehr Rousseau mit seinem Vorwurf: „Man kennt und versteht die Kinderwelt durchaus nicht. Sie suchen stets schon den Mann im Kinde, ohne an den kindlichen Zustand zu denken, aus dem der Mann sich entwickelt“ im Rechte war, lehren ergötlich die Kinderbildnisse der damaligen Zeit. Auch auf den Kupfern Chodowiecki's zu Basedow's Elementarwerk sind die Kinder in ganz unmöglichen Proportionen dargestellt und mit Kleidern angetan, die den Zuschnitt von Erwachsenen tragen. Heute ist man sich nicht nur über die Andersartigkeit der körperlichen Proportionen des Kindes klar, heute weiß man, daß auch seine seelischen Formen quantitativ und qualitativ anders sind als die des Erwachsenen, daß das seelisch-geistige Leben des Kindes eine

andere Gesetzmäßigkeit, einen anderen Entwicklungsrhythmus, eine andere Struktur hat, kurz, daß das Kind in einer ganz anderen Welt lebt als der Erwachsene. Und der modernen kindespsychologischen Forschung liegt es nun ob, dieses Andersartige der kindlichen Welt nach seinen Wesenszügen nicht nur formal, sondern auch inhaltlich zu bestimmen. Zu dieser Aufgabe hat Fröbel nicht nur den Hauptanstoß gegeben, sondern auch zweifellos schon wesentliche Vorarbeit geleistet.

Unter den modernen methodologischen Gesichtspunkten der Kindespsychologie gewinnt jede einzelne Entwicklungsstufe an Bedeutung für das Gesamtseelenbild des Menschen und verleiht der Forschung ihren eigentümlichen Reiz. Diese Tatsache dürfte auch ein Grund für die heute so rege arbeitende Kindespsychologie sein; man hat verlernt, vom Kinde gering zu denken, der Wissenschaft ist nichts bedeutungslos, auch das kleinste und anscheinend Geringste ist ihr von Bedeutung und Wert. Fröbel, dieser Menschenfreund, hat auch dazu schon Schönes gesagt, allerdings nicht allein vom rein wissenschaftlichen Standpunkt aus gesehen, sondern wesentlich weltanschaulich betrachtet. In seinen Grundzügen der Menschenerziehung vom Jahre 1830 heißt es: „Der Erziehung ist nichts, und so noch weniger irgendein Mensch auf irgendeiner, auch der niedrigsten Stufe der Entwicklung, in den untergeordnetsten Lebensverhältnissen, klein und unbedeutend; denn jedes und jeder ist eine, einen göttlichen Lebensfunken in sich schließende Knospe, ein solches Auge, dessen Innerstes zu einem höheren Leben gepflegt und entwickelt werden kann und soll. Jede Entwicklungsstufe, auf welcher sie etwas, sei es Ding oder Mensch, findet und erkennt, ist ihr wichtig; denn sie ist eine für das Erscheinen des Seins, für das Erkennen des daseienden Göttlichen in der lückenlosen Stetigkeit im All notwendig bedingte, darin begründete, dadurch geforderte Durchgangsstufe, ein bedingter Uebergangspunkt der Entwicklung. Diese Erziehung ergreift darum auch das Kleinste, Geringste, Niedrigste, ergreift den Kleinsten, Geringsten, Niedrigsten, achtend und pflegend ihn zu und für höheres, reineres Dasein, Leben und Wirken zu entwickeln.“ — Und es ist nicht zufällig, daß diese Schrift Fröbels mit den verantwortungsschweren Worten schließt: „Lasset uns darum nie vergessen: Unsere Kinder werden unsere Richter sein!“

4. Fröbels Idee des Kindergartens.

Fröbels Idee des Kindergartens ist nicht etwa ein unmotivierter Einfall des großen Kinderfreundes, sie ist vielmehr ein Stück, ja ein notwendiges Stück seines ganzen philosophisch-pädagogischen Systems, eine Ausgestaltung des Prinzips, das der Fröbelschen Pädagogik zugrunde lag: die Entwid-

lung der Menschheit durch die Befehmähigkeit der erziehlichen Mittel zur Einigung mit Gott, Natur und Menschheit. Der äußere Unlaß zur Gründung des Kindergartens ergab sich Fröbel aus der Einsicht in die Unvollkommenheit der erziehlichen Maßnahmen im vorschulpflchtigen Alter, eine Erscheinung, die letztlich in der Unfähigkeit der selbst nicht erzogenen Mütter zum Erziehungsgeschäft begründet lag. Und die schon seit alters bestehenden Kleinkinderschulen — schon zu Platos und Aristoteles' Zeiten gab es „Kinderkreise“, bei den Juden „Tempelschulen“ für kleine Kinder — waren mit zu vielen Einseitigkeiten und Mängeln behaftet, als daß sie Fröbel hätten Genüge leisten können, indem sie entweder schon wie Schulen unterrichteten und eine Art Kleinhandel mit dem Wissen der Erwachsenen trieben oder ihre Aufgabe als gelbst betrachteten, wenn sie, als Surrogat für mangelnde Familienpflege, die Kleinen während einiger Stunden des Tages bewahrten, man möchte sagen „aufbewahrten“.

Fröbel wollte mehr: er wollte Menschen erziehen. Fröbels Hochschätzung der Kindheit als der Keimzelle der gesamten Menschheit ist bekannt. „In den Kindern knospet des Lebens Ewigkeit, durch die Kinder schaffen wir des Geschlechtes Zukunft, knüpfen wir diese an die Gegenwart, flechten wir Rosen und Dornen um ihre Schläfe.“ Und weil ihm jedes einzelne Kind ein Auge am großen Lebensbaum der Menschheit war, weil er das Kind als ein „Gliedganzes“ betrachtete, darum wollte er nicht nur arme Kinder vor Vernachlässigung und Untergang bewahren, sondern für die Kinder aller Stände eine Erziehungsmethode erfinden, die jeden Menschen zur Erfüllung seiner Bestimmung, das Göttliche in sich zu entwickeln und „sowohl als Ganzes für sich als auch als Gliedganzes der Menschheit, der Natur und als Ebenbild Gottes schaffend auf der Erde zu wirken“, befähigte.

Unter dem Motto: „Kommt, laßt uns unsern Kindern Leben!“ forderte Fröbel schon 1838 in dem von ihm herausgegebenen „Sonntagsblatt“ eine Anstalt zur „Selbstbelehrung, Selbsterziehung und Selbstbildung des Menschen wie zur allseitigen, so zu und sich einigen Ausbildung desselben, durch Spiel, schaffende Selbsttätigkeit und freitätigen Selbstunterricht“. „Unser Streben,“ sagt er, „hat den großen Lebenszweck, dem Menschen möglich zu machen, sich von seinem ersten Erscheinen auf der Erde an als ganzen Menschen, als ein Ganzes in sich und in Uebereinstimmung und Einigung mit dem Lebensganzen an sich, frei und selbsttätig zu entwickeln, zu erziehen, sich so zu belehren, zu unterrichten; sich so als bestimmtes Gliedganzes des Alllebens zu erkennen und als solches frei und selbsttätig kundzutun, zu leben.“ In seiner Schrift „Nachricht und Rechen-

schaft von dem deutschen Kindergarten“ vom Jahre 1843 bestimmt Fröbel abermals in klarer Weise als Aufgabe des Kindergartens: „Sein Zweck ist also nach der einen Seite, Kinder des vorschulfähigen Alters nicht nur in Aufsicht zu nehmen, sondern eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Beschäftigung zu geben, ihren Körper zu kräftigen, ihre Sinne und den erwachenden Geist zu beschäftigen, sie sinnig mit der Natur und Menschenwelt bekanntzumachen, besonders Herz und Gemüt richtig zu leiten und zum Urgrunde alles Lebens, zur Einigkeit mit ihm hinzuführen. Im Spiele sollen sie freudig und allseitig alle Kräfte ühend und bildend, in schuldloser Heiterkeit, Einträchtigkeit und frommen Kindlichkeit sich darleben, für die Schule und kommenden Lebensstufen sich wahrhaft vorbereiten, wie die Gewächse in einem Garten unter dem Segen des Himmels und der aufsehenden Pflege des Gärtners gedeihen.“

Daneben noch sollte der Kindergarten eine Erziehungsanstalt für Kinderführer- und -führerinnen und leastens eine Anstalt sein, in der die Spiele, die der Beschäftigung der Kleinen in Familie und Kindergarten dienen sollen und die in engster Beziehung zum Wesen des Menschen und zur kosmischen Gesetzmäßigkeit stehen, erfunden und erprobt werden sollten. Schon 1839 hatte Fröbel Bildungskurse für Kinderführer eingerichtet, aber immer mehr kam ihm die Geeignetheit und die „Würde der Frauenbestimmung als Kindheitspflegerinnen“ zum Bewußtsein. So schreibt er in einem Briefe an die Fürstin von Schwarzburg-Rudolstadt: „Je ungeteilter ich mich der ersten Kinderpflege hingeebe, desto mehr sehe ich ein, daß dasjenige, was notwendig für die erste Erziehung des Menschengeschlechtes, für die Kindheit geschehen muß, am wenigsten durch den Mann und besonders nicht durch ihn vereinzelt geschehen kann, sondern daß ihm vor allem der weiblich mütterliche Sinn der Frauen, die weiblich mütterliche Liebe zur Seite stehen muß. Frauenleben und Kinderliebe, Kinderleben und Frauensinn, überhaupt Kindheitspflege und weibliches Gemüt trennt nur der Verstand. Sie sind ihrem Wesen nach eins. Denn Gott hat das leibliche wie das geistige Fortbestehen des Menschengeschlechtes durch die Kindheit in das Frauenherz und Gemüt, in den echten Frauensinn gelegt.“

So sollte der Kindergarten ein Segen werden für das einzelne Kind und ferner der Veredelung des Familien- und Staatslebens dienen. Fröbel hat mit Pestalozzi die Bedeutung der Familie als Urquell aller Erziehung besonders hoch bewertet, und der Einwand, daß Fröbel durch seine Kindergärten die Kinder den Familien entfremde, ist unbegründet, da Kindergarten und Familie von denselben Ideen getragen sein sollen und, wie weiter unten gezeigt werden wird, die Kindergartenerziehung schon auf

dem Mutterschoße beginnt. Ist aber das Familienleben gesund, und sind unsere Mütter wirklich selbst erzogen zu verantwortungsbewußten und einsichtigen Erzieherinnen, dann ist auch für die Gesundheit des Staates das Beste zu erwarten. Fröbel sagt: „Die Kindergärten sind das sicherste Mittel, der richtigste Weg, die einfachste Weise zur allgemeinen Erhebung und Veredlung, zur klaren Ausführung und schönen Darstellung echten Familienlebens in allen Ständen und Verhältnissen als die einzig wahre Quelle befriedigten Eigenlebens, freudvollen Volks-, freien Staats- und einigen Menschheitslebens.“ Und darum nannte Fröbel die Gründung von Kindergärten ein Nationalwerk.

Die Bezeichnung „Kindergarten“ ist Fröbel wie eine Erleuchtung plötzlich gekommen. Eines Tages ging er mit zweien seiner Mitarbeiter von Keilhau nach Blankenburg. Er rief wiederholt: „Wenn ich doch nur einen passenden Namen für mein jüngstes Kind wüßte!“ Und als Blankenburg zu den Füßen der Wanderer lag, da nahm Fröbels Auge plötzlich einen verklärten Ausdruck an, und er rief, daß es in die Berge und wieder zurück tönte: „Heureka! Kindergarten soll die Anstalt heißen!“ Middendorf, der treue Freund und Mitarbeiter Fröbels, hat diesem Namen folgende treffende Deutung gegeben: Die Kinder sollen sich im Kindergarten frei bewegen, aber zugleich sollen sie, wie der Name sagt, ähnlich den Gewächsen unter den Augen des verständigen Gärtners, von Einsicht und Sorgfalt und von treuer Liebe möglichst gepflegt werden, daß Leib und Geist dabei gedeihen und das kindliche Gemüt, wie die Blüte in der Knospe, sich unverlezt entfalte. — Daß der Name Kindergarten aber nicht nur symbolische Bedeutung hatte, erhellt aus der Tatsache, daß jedem Kind im Kindergarten ein Gartenbeet zur Bearbeitung zugewiesen wird, da nach Fröbels Meinung durch die innige Verbindung mit der wirklichen Natur der Weg zur Natur- und Gotteinigung am besten geebnet wird.

Was bezweckt nun die Kindergartenpädagogik im einzelnen? Nach den Grundsätzen der entwickelnd-erziehenden Menschenbildung Fröbels, die eine harmonische Ausbildung aller körperlichen und seelisch-geistigen Kräfte des Kindes fordert, ist die Aufgabe des Kindergartens die Ausbildung der Glieder des Leibes durch fortlaufende gymnastische Übungen und Bewegungsspiele, Übung der Sinne, Ausbildung des Tätigkeits- und Beschäftigungstriebes der Kinder, Pflege ihres Anschauungs- und Erkenntnisvermögens an Hand der von Fröbel erfundenen Spielmittel, Förderung des sittlichen und religiösen Gefühls, Entwicklung des Gemüts und sozialer Tugenden.

War das alles etwas Neues? Nein; die Einsicht, daß Anschauungen, Vorstellungen und Erfahrungen gewonnen werden müssen, ehe sich im kindlichen Geiste Begriffe bilden können, ist stets Gemeingut jeder vernünftigen Pädagogik gewesen, selbst die Art der Fröbelschen Spielgaben (Ball, Bauklötzchen, Stäbchen usw.) war längst bekannt; aber die Pädagogen vor Fröbel waren über die Einsicht in die Notwendigkeit einer naturgemäßen, oder wie wir heute sagen würden, einer am Kinde orientierten Pädagogik nicht hinausgekommen, erst Fröbel (teils schon Pestalozzi) fügte zu der Materie die Methode, zu dem Was das Wie; durch die Entdeckung des der allgemeinen Entwicklungsgefeslichkeit analogen Erziehungsgefesetzes ist Fröbel der Erfinder eines rationellen Systems für die Beschäftigungen geworden, e i n e Idee geht durch das Ganze, eine Idee, die in Fröbels Weltanschauung tief verankert ist, so daß er von seinen Spielen sagen konnte, daß ihnen Weltwahrheiten zugrunde lägen, da sie auf der Gesesmäßigkeit des gesamten Kosmos basierten.

Am deutlichsten prägt sich die innige Verbindung zwischen Fröbels Weltanschauung und seinen pädagogischen Ideen in der Uebertragung des Gesetzes der Entwicklung auf die Entwicklung des menschlichen Lebens aus. „Das Gesetz der Entwicklung ist das allgemeine Naturgesetz des Makrokosmos, und das Gesetz der Entwicklung durch Selbsttun, Produktivität, ist das höchste Gesetz des Makroanthropos und des Mikroanthropos.“ Weil nach Fröbels Anschauung das Wesen Gottes Aktivität ist, so zeigt auch der Mensch, und zwar schon im zartesten Kindesalter, seine göttliche Wesenheit in dem Bedürfnis und Triebe, zu produzieren, zu schaffen. „Das echte, gesunde Kind will immer tätig sein, sich beschäftigen. Was heißt das? Es will machen, daß das, was es in sich trägt, was es in sich will, auch äußerlich erscheine, will, daß das, was verborgen i n ihm ist und lebt, auch außer ihm da sei. Was ist nun aber weiter der Grund aller Tätigkeit in dem Kinde? Es ist ja eben das L e b e n, wie das Leben der Urgrund alles Daseins in Gott ist. Wir sehen daher, auch von dieser Seite muß uns das Streben wie die Lust des Kindes, sich mit den gedachten Gegenständen und durch dieselben als ein darstellendes, bildendes zu beweisen, heilig sein.“ Das Kind ist bestimmt, „sich als ein schaffendes und als ein geschaffenes Wesen im großen Lebensganzen und durch dasselbe zu entwickeln, um so den Schöpfer und die Schöpfung zu erkennen, sich also selbst durch sein Handeln als vermittelnd zwischen beiden stehend, in seinem Wesen zu erfassen und zum Bewußtsein zu bringen“.

Von dieser Grundanschauung aus erscheint die W e r t s c h ä t z u n g der A r b e i t, gerade der Handarbeit, in Fröbels Pädagogik und insbe-

sondere in seiner Kindergartenpädagogik verständlich und berechtigt. „An die Pflege des Beschäftigungstriebes,“ schreibt Fröbel in seiner inhaltreichen Schrift „Des Kindes Leben, das erste Kindestun“, „an die Hütung der ersten Kinderbeschäftigung muß sich alles anknüpfen und aus derselben muß alles hervorgehen, was zur wahrhaft menschlichen Entwicklung des Kindes, zu dessen allseitig genügender Erziehung geschehen soll; denn der Beschäftigungstrieb entspricht der dreieinig schaffenden Tätigkeit des Menschen zu tun, zu empfinden und zu denken, entspricht ganz seinem Wesen zu vermögen, zu verstehen, zu vernehmen, von sich zu wissen, sich immer mehr seiner selbst bewußt und sich selbst bestimmend zu werden; durch den Beschäftigungstrieb ist so der ganze Mensch, mit ihm ist die ganze Menschheit im Kinde, ist das Leben selbst erfaßt. Und eben in der richtigen Erfassung und durch die rechte Pflege des Beschäftigungstriebes der Kinder, in dem Hüten und Behüten der Kinderbeschäftigung wird der Mensch gleich von seinem ersten Erscheinen als Kind an in seiner dreieinigen Beziehung zur Natur, zur Menschheit und zu Gott ganz genügt.“

Vom Kindergarten sind Verbindungslinien nach vorn und rückwärts zu verfolgen. Fröbels Ueberzeugung war, daß die Kindergartenerziehung nur ein erziehliches Bruchstück sein müsse, solange die Familienerziehung nicht den Grund lege. Eine Reform der Erziehung muß mit einer Reform der Familienerziehung anheben. So schrieb Fröbel 1836 in sein Tagebuch: „Wollen wir an Erneuerung und Verjüngung des Lebens, aller menschheitlichen Verhältnisse denken, so müssen wir vor allem an die Erneuerung und Verjüngung der Familienverhältnisse, des häuslichen Lebens denken. Wollen wir die Menschheit auf eine höhere Bildungs- und Lebensstufe erheben, so müssen wir die, eigentlich im Leben noch nie in Vollkommenheit, in Vollendung, d. h. in allseitig klarem Bewußtsein dagewesenen reinen Familienverhältnisse, das reine, echt göttliche Familienleben, das, den Menschen in seinem Wesen — die Gottheit in der Menschheit anerkennende Familienleben ins Leben einführen, d. h. ins Dasein rufen.“

Fröbel kämpft gegen den Irrtum, als wenn im ersten Lebensjahre nur körperliche Pflege vonnöten sei, die man ruhig dem mütterlichen Instinkt überlassen könne. Er zeigt, daß die anscheinend noch schlummernde Kindesseele im ersten Lebensjahr, auch schon in der Periode der Sprachlosigkeit, nicht nur körperliche, sondern auch geistige Bedürfnisse hat. Hier hat Fröbel eine Gabe geschenkt, die der Mutter Anleitung geben soll, wie sie in methodisch richtiger Weise der jungen Menschentospse auf der ersten Strecke seiner Menschwerdung helfen kann. Es sind seine „Mutter-

und Koselieder, Dichtung und Bilder zur edlen Pflege des Kindeslebens“. Der Titel trug die Aufforderung: „Kommt, laßt uns unsern Kindern leben!“ und das Motto: „Gar hoher Sinn liegt oft im kind'schen Spiel“. Das Buch enthält sieben wirkliche Mutter- und Koselieder und fünfzig Spiellieder mit überstehenden Mottos zur Erklärung der Bedeutung der Liedchen und Spielchen.

Die „Mutter- und Koselieder“ sind ein rechtes Mutterbuch, das die Behandlung der Kindesseele bei ihrem ersten Erwachen lehrt; denn nach Fröbels Meinung ist gerade diese Periode von größter Bedeutung, da es unmöglich ist, im zweiten Jahre das nachzuholen, was im ersten versäumt worden ist. Letzter Zweck dieses Mutterbuches ist es, das Kind vom ersten Lebenstage hineinzustellen in den großen Lebenszusammenhang und es zum Bewußtsein allseitiger Lebenseinigung mit Natur, Menschheit und Gott zu führen. Fröbel selbst urteilt über seine „Mutter- und Koselieder“: „Ich habe in diesem Buche das Wichtigste meiner Erziehungsweise niedergelegt; es ist der Ausgangspunkt für eine naturgemäße Erziehung; denn es zeigt den Weg, wie die Keimpunkte der menschlichen Anlagen gepflegt und unterstützt werden müssen, wenn sie sich gesund und vollständig entwickeln sollen.“ Die Baronin v. Marenholz-Bülow, eine glühende Verehrerin und tatkräftige Förderin Fröbelscher Ideen, äußert sich über die „Mutter- und Koselieder“ folgendermaßen: „Nur wer das Kindesgemüt nicht versteht und beachtet, wer die eigene Kindheit vergaß und die Natur nicht empfindet und liebt, kann lächeln als über Kinderreien bei diesen Deutungen der ersten Kinderspiele, als Ausgang des Seelenlebens, als Keimpunkte geistiger Entwicklung.“

Was leistet, nach oben gesehen, der Kindergarten für die Schule? Nicht soll er etwa die Aufgaben der Schule treiben, aber er will propädeutisch wirken, indem er Voraussetzungen schafft, die die Schularbeit günstig beeinflussen.

Das System der Beschäftigungen im Kindergarten ist ziemlich vielgestaltig und kompliziert; aber auch hier zieht sich wie ein roter Faden die von Fröbel unermüdlich wiederholte Idee hindurch, das Kind in seinem allseitigen Lebenszusammenhange zu erfassen und zu behandeln und dem in der kosmischen wie geistigen Welt gleicherweise herrschenden Entwicklungs-gesetz in der Erziehung zu folgen.

Fröbel unterscheidet Spielgaben und Beschäftigungsmittel. Die erste Spielgabe besteht aus sechs verschiedenfarbigen Bällen von je 4 Zentimeter Durchmesser. Fröbel wählte als erstes Spielmittel den Ball, weil er in seiner Kugelform die elementarste Anschauung

der Form überhaupt vermitteln kann. Das Weltall, die zur Einheit zusammengefaßte Mannigfaltigkeit, hat auch sphärische Form; von dieser Urform glaubte Fröbel im organischen Fortschritt vom Einfachen zum Mannigfaltigen aufsteigen zu können. Man muß sich Fröbels Spekulationen über die Natur der Sphäre vergegenwärtigen, um in etwa zu verstehen, daß Fröbel in der Form des Balles einen Spiegel der Innen- und Außenwelt des Kindes erblicken konnte.

Die Anwendung des Balles ist vielseitig. Fröbel hat eine Menge von Ballspielen erdacht und hundert Ballieder gedichtet, da ihm das vermittelnde Wort der Mutter oder Erzieherin von größter Wichtigkeit war. Das Kind lernt am Ball mancherlei: Gestalt, Farben, Zahl, Größenverhältnisse, Stärkung der Muskeln der Hand und des Armes, Geschicklichkeit der Hände und Finger, Uebung des Auges im Fixieren, Orientierung im Raum, Schätzen, Vergleichen usw. Der Ball ist nicht erst Beschäftigungsmittel für den Kindergarten, er kann schon vielseitig bei dem 2—3 Monate alten Kinde verwandt werden. Alle bewußte Lehr- und Lernabsicht lag Fröbel bei der Anwendung seiner Gaben fern, aber ins Unbewußte sollten Reime gesenkt werden.

Die zweite Gabe bilden Kugel, Würfel und Walze, die von Fröbel besonders geschätzten Anschauungsformen. Das Grabdenkmal Fröbels besteht aus einem steinernen Würfel mit Walze und Kugel, ein Symbol für Fröbels Grundanschauung über die Anfänge der naturgemäßen Entwicklung des Menschen. — Es folgen als dritte Gabe der durch seine Mitte nach den drei Grundrichtungen geteilte Würfel (8 Teilwürfel), der erste Baukasten unter den Fröbelschen Spielgaben, als vierte Gabe der in acht Längetafeln zerschnittene Würfel, als fünfte der nach jeder Seite hin zweimal geteilte Würfel (27 Teilwürfel), als sechste 18 ganze Bausteine, 6 Säulen und 12 Gevierte. Die vielgestaltige Verwertung der einzelnen Gaben (Die 3.—6. Gabe diente zur Darstellung von Erkenntnis-, Lebens- und Schönheitsformen) war von Fröbel in jahrelangem Nachdenken erwogen und genau beschrieben.

Das Charakteristische der Fröbelschen Spielmittel besteht darin, daß die komplizierteren stets aus den einfacheren hervorgehen, daß ein streng stufenweises Fortschreiten innegehalten wird und daß sie der Erkenntnis des naturgemäßen Ganges der geistigen Entwicklung entstammen und diesem Entwicklungsgefeh folgen.

Zu den Fröbelschen Beschäftigungsmitteln gehören Legetafeln, Verschränkspäne, Stäbchen, Kreise, Fäden, halbe Erbsen zum Legen, Linearzeichen im Netz, Falten, Flechten, Verschnüren, Ausschneiden, Aus-

stechen und Ausnähen, Modellieren in Ton, T urnen, Bewegungsspiele und Pflege der Gartenbeete im Kindergarten. —

An der Bewertung der Beschäftigungen der Kinder im Kindergarten scheiden sich die Geister. Es hat an glühenden Verehrern Fröbels und ebenso glühenden Verfechtern seiner Spiel- und Beschäftigungsmittel nicht gefehlt. Ungeteilte Zustimmung dürfte Fröbel nur bei denen finden, die entweder sich zu seiner Philosophie bekennen können, und das dürften nicht allzu viele sein, oder die kritiklos auf des Meisters Worte schwören, und über die geht man zur Tagesordnung über. Der unvoreingenommene Betrachter kann sich doch des Gedankens nicht erwehren, daß Fröbel seinem Grundsatz, nichts zu verfrühen und natur- und kindesgemäß zu verfahren, selbst nicht immer gerecht geworden ist. Die Wucht und Tiefe seiner philosophischen Grundanschauung hat ihm, wie mir scheint, den Blick für das Nächste getrübt und ihn vor Schematismus, Pedanterie und Unkindlichkeit nicht bewahrt. Man denke nur an die oft üble Poesie seiner Liedchen! Es klingt ja sehr schön und pietätvoll, wenn Fröbels Gattin in Bezug auf die Idee des Kindergartens schrieb:

„Ein leichter Sinn, der faßt es nicht,
ein leiser Sinn, der haßt es nicht,
ein lauter Sinn verspottet's nur,
ein tiefer folgt allein der Spur.“

Aber als ein objektives Urteil wird man dieses Poem nicht werten wollen.

Eher schon kann man Prüfer beipflichten, wenn er meint: „Wir haben für die vorschulpflichtige Erziehung zur Zeit noch nichts Besseres für diesen Zweck und für die schulpflichtige Zeit noch nichts Gleichwertiges.“ Damit ist zugleich die Aufgabe gestellt, der Ausgestaltung der Kleinkinderpädagogik größeres Gewicht beizulegen, als bisher geschehen ist.

Mit einer skeptischen Stellungnahme den Fröbelschen Spielmitteln gegenüber ist natürlich kein negatives Werturteil über den Kindergarten als solchen gefällt. Der Kreis derer, die heute von Staats wegen die Einrichtung von Kindergärten fordern und einen Kindergarten-Besuchszwang für alle Kinder eingeführt sehen möchten, ist nicht klein. Ob diese Frage heute schon spruchreif ist, läßt sich an dieser Stelle nicht behandeln. Aber abgesehen davon lassen sich gewisse Vorteile der Kindergartenerziehung, die ja kein Ersatz der Familienerziehung sein soll, nicht leugnen. Der Kindergarten stellt immerhin eine eigenwertige Form der Erziehung dar, und es ist zweifellos, daß ein pädagogisch richtig geleiteter Kindergarten jedem Spielkind Vorteile bieten kann, die ihm in der Familie ermangeln, seien es

nun hygienische, seien es didaktische, seien es allgemein erziehliche Vorteile, wenn man auch der Hoffnung, daß der obligatorische Kindergartenbesuch soziale Brücken zu schlagen imstande wäre, sehr zweifelhaft gegenübersteht.

Auf eine wichtige, bisher kaum gesehene Aufgabe des Kindergartens weist William Stern in seinem Buche „Psychologie der frühen Kindheit“²⁾ 1923 hin. Man spricht vom prophetischen Charakter des kindlichen Spiels, und so hält es Stern für möglich, aus der Beobachtung des Kindes beim Spielen Prognosen zu stellen für seine spätere Geistes- und Charakterentwicklung. Er fährt dann fort: „Hier hätte der Kindergarten eine bisher gar nicht erkannte psychologische Aufgabe. Er müßte Charakteristiken seiner Zöglinge, insbesondere nach ihrem Verhalten beim Spielen, entwerfen; aus diesen könnten späterhin Elternhaus, Schule, ja selbst noch die Berufsberatung Winke entnehmen, um das Kind besser zu verstehen, zu behandeln und zu beraten. Freilich gehört dazu eine heute meist fehlende gründliche Schulung im psychologischen Beobachten und Deuten.“ Stern verweist dann auf den „Fragebogen zu psychologischen Ermittlungen im Kindergarten“ von Judith Lichtenstein (in „Zeitschrift für pädagogische Psychologie“ 1919. Seite 315—327).

Ob es im Deutschen Reiche noch Kindergärten gibt, die in allem den Weisungen Fröbels folgen, entzieht sich meiner Kenntnis, viele werden es kaum sein. In welcher Weise aber auch die Kindergartenpädagogik die Bahnen des Meisters verläßt, an Fröbel vorbeigehen wird kein Reorganisator des Kindergartenwesens können. Fröbel ist der Vater des Kindergartens, und was er Grundsätzliches zur Erziehung des vorschulpflichtigen Kindes gesagt hat, ist heute noch nicht überboten. Und darum ist es mehr als eine bloße Pflicht der Pietät, wenn die Ausführungsbestimmungen vom 12. Dezember 1908 zu dem Erlaß vom 18. August 1908 über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen den Frauenschulklassen des Lyzeums eine Unterweisung im Kindergartenwesen unter Berücksichtigung Fröbelscher Ideen zur Pflicht machen. Da der Erlaß sicher wenig bekannt ist, lasse ich seine wichtigsten uns hier interessierenden Sätze zum Schluß folgen: „Die Kindergartenunterweisung besteht in praktischer und theoretischer Anleitung. Von je 4 Wochenstunden sind in der Regel 3 für die praktische Arbeit im Kindergarten in der Weise zu verwenden, daß die Schülerinnen, in Gruppen geteilt, zuerst zuhören, dann als Helferinnen mitarbeiten und allmählich zur selbständigen Übernahme der Spiel- und Beschäftigungsstunden geführt werden. Wenigstens im zweiten Jahre soll die Beschäftigung in einem Volkskindergarten stattfinden.“

Sobald und soweit es möglich ist, wird den einzelnen Schülerinnen die Fürsorge für ein ihnen zugewiesenes Schutzkind zur Aufgabe gemacht. Berichte über dessen Verhältnisse, körperliche und geistige Anlagen und Entwicklung, später auch über Merkmale bestimmter Altersstufen und bestimmter Gesellschaftsklassen und über den Einfluß der Umgebung auf das Kind, werden zu selbständiger und selbsttätiger Beobachtung Anlaß geben und gewähren.

Die theoretische Unterweisung soll nicht ein geschlossenes System allgemeiner Regeln geben, sondern überall vom Einzelfall der Erfahrung ausgehen, aus dem bei der Arbeit im Kindergarten Gesehenen und Gehörten erwachsen oder auf diese Arbeit hinleiten. Fröbels Gedanken werden dabei naturgemäß besonders zu berücksichtigen sein.

Die Belehrung erstreckt sich hauptsächlich auf folgende Punkte: Pflege und Schärfung der Sinne; Uebung der Glieder; die Behandlung des Nachahmungs-, Wissens- und Spieltriebs; die Form der ersten religiösen Erziehung; die Einführung in die Natur, Blumenpflege und Tierschutz; die Bedeutung der Freudigkeit; Gehorsam und Wahrhaftigkeit; die Erziehungsmittel, besonders die Strafe und ihre Verhütung; theoretische und praktische Einführung in die Verbindung von Spiel und Arbeit für das vorschulpflichtige und für das schulpflichtige Alter.“

Benutzte Literatur:

Fröbels gesammelte pädagogische Schriften, herausgegeben von Rich. Lange. 3 Bände 1862/63.

J. Prüfer: Friedrich Fröbel (A. N. u. G.), Leipzig 1920.

W. v. Marenholtz-Bülow: Theoretisches und praktisches Handbuch der Fröbelschen Erziehungslehre. Rassel 1886.

VII. Kapitel:

Arthur Schopenhauer.

Schopenhauer wurde am 22. Februar 1788 zu Danzig geboren. Sein Vater, ein reicher Kaufmann, wanderte 1793, als die freie Stadt Danzig preussisch wurde, nach Hamburg aus. Der junge Schopenhauer begleitete seinen Vater 1797 auf einer Reise nach Frankreich und blieb zur Vollen-
 dung seiner Erziehung bei einem Geschäftsfreunde des Vaters in Le Havre zurück. Nach seiner Rückkehr ergriff er auf Wunsch seines Vaters den Kaufmannsberuf, machte 1803 in Begleitung seiner Eltern eine große Reise nach Holland, England, Frankreich, der Schweiz und Oesterreich, vertauschte nach dem Tode seines Vaters — 19 jährig — den Kontor-
 schemel mit der Schulbank des Gymnasiums zu Gotha, machte seine Reise-
 prüfung in Weimar, wohin die Mutter übergesiedelt war, studierte in Göttingen zunächst Medizin, dann hier und in Berlin vorzugsweise Philo-
 sophie, promovierte in Jena auf Grund seiner Dissertation „Ueber die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde“, habilitierte sich 1819 an der Universität Berlin, las hier selbst jedoch nur ein Semester lang. Den größten Teil seines späteren Lebens verbrachte er in Frankfurt a. Main, wo er am 21. 9. 1860 starb.

Hauptwerke:

Die Welt als Wille und Vorstellung Bd. I 1819; Bd. II 1843.

Ueber den Willen in der Natur 1835.

Ueber die Freiheit des Willens 1837 (gekürzte Preisschrift).

Ueber die Grundlage der Moral 1839.

Parerga und Paralipomena 1850/51.

1. Einleitung.

Ein pädagogisches System hat Schopenhauer nicht geschaffen; dem nur aufs Theoretische gerichteten Denker, dieser Personifikation des reinen Erkenntnistriebes, konnte der Aufenthalt in einer

Sphäre, deren Charakteristikum die Begegnung „der idealen Werte mit der empirischen Wirklichkeit“ (Frischeisen-Röhler) ist, nicht Genüge tun. „Ueber Erziehung“ im Zusammenhang hat Schopenhauer nur im zweiten Bande seiner „Parerga und Paralipomena“ gehandelt, doch nehmen diese Betrachtungen nur wenige Seiten ein. Wenn Schopenhauer auch keinen Markstein in der Geschichte der Pädagogik bedeutet, so verlohnt es sich immerhin doch, die in seinen Werken hin und her verstreuten psychologischen Bemerkungen und pädagogischen Gedanken, die des Interessanten und Anregenden genug bieten, zu sammeln und zu ordnen und sie in das Licht seiner philosophischen Grundauffassung zu rücken, als deren Konsequenzen sie verstanden werden wollen.

2. Schopenhauers Philosophie.

Sein metaphysisches Glaubensbekenntnis hat Schopenhauer in seinem Hauptwerk „Die Welt als Wille und Vorstellung“ niedergelegt. Dort heißt es zu Anfang: „Die Welt ist meine Vorstellung: — dies ist eine Wahrheit, welche in Beziehung auf jedes lebende und erkennende Wesen gilt, wiewohl der Mensch allein sie in das reflektierte abstrakte Bewußtsein bringen kann Es wird ihm dann deutlich und gewiß, daß er keine Sonne kennt und keine Erde, sondern nur immer ein Auge, das eine Sonne sieht, eine Hand, die eine Erde fühlt, daß die Welt, welche ihn umgibt, nur als Vorstellung da ist, d. h. durchweg nur in Beziehung auf ein anderes, das Vorstellende, welches er selbst ist. — Keine Wahrheit ist also gewisser, von allen andern unabhängiger und eines Beweises weniger bedürftig als diese, daß alles, was für die Erkenntnis da ist, also diese ganze Welt, nur Objekt in Beziehung auf das Subjekt ist, Anschauung des Anschauenden, mit einem Wort, Vorstellung Alles, was irgend zur Welt gehört und gehören kann, ist unausweichbar mit diesem Bedingtsein durch das Subjekt behaftet, und ist nur für das Subjekt da. Die Welt ist Vorstellung.“

Immer wieder scharft Schopenhauer den Vorstellungscharakter der Welt und damit ihre transzendente Idealität ein; darin ist er der rechte Thronerbe Kants, als welcher er sich wußte und zu sein sich schmeickelte. Aber er wollte nicht nur ein Nachbeter Kants sein, sondern sein Vollender. Darum übt er bei aller Hochschätzung der Kantschen Leistung doch freimütig Kritik und stellt die Schwächen des Systems des großen Königsbergers heraus. Er bekennt, das Beste seiner eigenen philosophischen Entwicklung nächst dem Eindruck der anschaulichen Welt drei Quellen zu verdanken: den heiligen Schriften der Hindus, dem göttlichen Plato und Kant, dessen

Werke ewig ihren Meister loben und, wenn auch nicht nach dem Buchstaben, so doch in seinem Geiste, stets auf Erden leben würden.

Als die Achillesferse der Philosophie Kants betrachtet Schopenhauer die Lehre Kants vom Ding-an-sich, als dem unabhängig von unserm Vorstellen bestehenden Realen. Nicht als ob Schopenhauer ein solches Ding-Wesen leugnen wollte; denn, so sagt er: „— ganz gewiß ist keineswegs die Annahme eines Dinges an sich hinter den Erscheinungen, eines realen Kernes unter so vielen Hüllen, unwahr, da vielmehr die Ableugnung desselben absurd wäre.“ Aber er tadelt den Weg, auf dem Kant zur Behauptung des Dinges an sich gekommen ist, da im letzten Grunde der Weg zu dem Ding-an-sich mit Kants Prinzipien nicht zu vereinigen ist. Kant leitet nämlich aus der Vorstellung das Vorgestellte, d. h. das Ding-an-sich, ab, unter Benutzung der uns a priori gegebenen Gesetze, „welche jedoch, gerade weil sie a priori sind, nicht auf ein von der Erscheinung oder Vorstellung Unabhängiges und Verschiedenes leiten können“.

Ist sonach die Existenz eines Dinges an sich auf dem von Kant beschrittenen Wege nicht zu erweisen, so läßt sich zu ihm nur gelangen, indem man den Standpunkt verlegt, „nämlich statt wie bisher immer nur von dem auszugehen, was vorstellt, ein Mal ausgeht von dem, was vorgestellt wird. Dies ist jedem aber nur bei einem einzigen Dinge möglich, als welches ihm auch von innen zugänglich und dadurch ihm auch auf zweifache Weise gegeben ist: es ist sein eigener Leib . . .“ Nicht von außen nach innen geht der Weg zum eigentlichen Wesen der Dinge, sondern in unmittelbarer innerer Wahrnehmung werden wir feiner gewiß. Wenn man von außen dem Wesen der Dinge beikommen will, so gewinnt man nichts als Bilder und Namen, einem Menschen gleich, der um ein Schloß herumgeht und seinen Eingang nicht findet, dafür aber einsteilen die Fassaden skizziert.

Unser Leib ist uns, wie gesagt, auf zweifache Weise gegeben, einmal als Vorstellung wie jede andere, als Objekt unter Objekten. Aber der Mensch ist nicht nur ein erkennendes Subjekt, gleichsam ein geflügelter Engelkopf ohne Leib. Dann wären ihm die Bewegungen und Aktionen seines Leibes nichts anderes als die Veränderungen in der übrigen Welt der Objekte, ihr innerer Sinn bliebe ihm ewig unverständlich. Aber „dem als Individuum erscheinenden Subjekt des Erkennens“ ist das Rätselwort gegeben, welches das Un-sich-sein unseres Leibes enthüllt; und dieses Wort heißt *Wille*. „Dieses, und dieses allein, gibt ihm den Schlüssel zu seiner eigenen Erscheinung, offenbart ihm die Bedeutung, zeigt ihm das innere

Getriebe seines Wesens, seines Tuns, seiner Bewegungen.“ So ist unser Leib zum andern Wille und der Wille der von innen gefehene Leib.

Diese Erkenntnis bezeichnet Schopenhauer als philosophische Weisheit katexochen: „Mein Leib und mein Wille sind Eins; — oder: was ich als anschauliche Vorstellung meinen Leib nenne, nenne ich, sofern ich desselben auf eine ganz verschiedene, keiner andern zu vergleichenden Weise mir bewußt bin, meinen Willen; — oder: mein Leib ist die Objektivität meines Willens.“ Diese doppelte Betrachtungsweise ist uns natürlich nur unserm eigenen Leibe gegenüber möglich; alle anderen Wesen und Dinge sind uns nur als Vorstellung gegeben.

Und doch begnügen wir uns nicht mit dieser Feststellung. Zwar ist es das Dogma des theoretischen Egoismus, außer dem eigenen Individuum alle Wirklichkeit zu verneinen. Obwohl er durch Beweise nicht zu widerlegen ist, ist er in der Geschichte der Philosophie doch nie anders denn als skeptisches Sophisma gebraucht worden. „Als ernstliche Ueberzeugung,“ urteilt Schopenhauer, „könnte er allein im Tollhause gefunden werden; als solche bedürfte es dann gegen ihn nicht sowohl eines Beweises, als einer Kur.“

In Analogie unseres eigenen Leibes, der uns sowohl Vorstellung als Wille ist, betrachten wir das Wesen der Außenweltssdinge, „wenn man ihr Dasein als Vorstellung des Subjekts bei Seite setzt, das dann noch übrig, Bleibende“ ebenfalls als Wille. Zu diesem Schluß fühlen wir uns genötigt; denn „wenn wir der Körperwelt, welche unmittelbar nur in unserer Vorstellung dasteht, die größte und bekannte Realität beilegen wollen, so geben wir ihr die Realität, welche für jeden sein eigener Leib hat; denn der ist jedem das Realste. Aber wenn wir nun die Realität dieses Leibes und seine Affektionen analysieren, so treffen wir, außerdem daß er unsere Vorstellung ist, nichts darin an, als den Willen: damit ist selbst seine Realität erschöpft. Wir können daher eine anderweitige Realität, um sie der Körperwelt beizulegen, nirgends finden. Wenn also die Körperwelt noch etwas mehr sein soll, als unsere Vorstellung, so müssen wir sagen, daß sie außer der Vorstellung, also an sich und ihrem innersten Wesen nach, das sei, was wir in uns selbst unmittelbar als Willen finden.“

Wohlgemerkt: wir bezeichnen nicht nur das eigentliche Sein der Menschen und Tiere, als der uns am meisten ähnlichen Wesen, als Wille, sondern die fortgesetzte Reflexion leitet uns, „auch die Kraft, welche in der Pflanze treibt und vegetiert, ja, die Kraft, durch welche der Kristall anschiefst, die, welche den Magnet zum Nordpol wendet, die, deren Schlag ihm aus der Berührung heterogener Metalle entgegenfährt, die, welche in

den Wahlverwandtschaften der Stoffe als Fliehen und Suchen, Trennen und Vereinen erscheint, ja, zuletzt sogar die Schwere, welche in aller Materie so gewaltig strebt, den Stein zur Erde und die Erde zur Sonne zieht, — diese alle nur in der Erscheinung für verschieden, ihrem inneren Wesen nach aber als dasselbe zu erkennen, als jenes unmittelbar so intim und besser als alles andere Bekannte, was da, wo es am deutlichsten hervortritt, Wille heißt . . . Er ist das Innerste, der Kern jedes einzelnen und ebenso des Ganzen: er erscheint in jeder blindwirkenden Naturkraft: er erscheint auch im überlegten Handeln des Menschen.“ Kurz: die Welt ist Wille.

Schopenhauer erhärtet die für seine Philosophie grundlegende These von dem Willenscharakter alles Seins durch umfangreiche anatomische, pflanzenphysiologische und astronomische Vergleiche und betont mit Emphase: „Dies ist (gebärdet euch, wie ihr wollt!) das Fundament der wahren Philosophie; und wenn es dieses Jahrhundert nicht einzieht, so werden es viele folgende.“ Als Stütze für seinen Fundamentalsatz bietet sich ihm auch die Linguistik an, welche zeigt, daß viele, wenn nicht alle Sprachen, das Wirken der Dinge, auch der erkenntnis-, ja leblosen, durch Wollen ausdrücken, ihnen hingegen niemals ein Vorstellen, Wahrnehmen, Erkennen und Denken beilegen. So heißt es im Deutschen, um von andern Sprachen abzusehen, z. B. „das Wasser siedet, es will überlaufen,“ — „das Gefäß will bersten,“ — „die Leiter will nicht stehen“ usw. „Die Sprache also, dieser unmittelbarste Abdruck unserer Gedanken,“ so resümiert Schopenhauer, „gibt Anzeige, daß wir genötigt sind, jeden inneren Trieb als Wollen zu denken . . . Die vielleicht ausnahmslose Uebereinstimmung der Sprachen in diesem Punkte bezeugt, daß es kein bloßer Tropus ist, sondern daß ein tiefwurzelndes Gefühl vom Wesen der Dinge hier den Ausdruck bestimmt.“

Schopenhauer faßt, wie wohl deutlich geworden ist, den Ausdruck „Wille“ im weitesten Sinne. Er schränkt ihn nicht ein auf solche Wirkungsweisen, denen eine Vorstellung, ein Motiv, zugrunde liegt; denn dann wäre naturgemäß nur den Menschen und vielleicht noch den Tieren ein Wille zuzuschreiben. Doch wie die Instinkthandlungen der Tiere unbewußt verlaufen, so wirkt auch in unsern Handlungen vielfach ein — nach Schopenhauers Terminologie — blinder Wille, z. B. in den Funktionen unseres Leibes, seinen vitalen und vegetativen Prozessen. Bei dieser inhaltlichen Erfüllung des Willensbegriffs ist Schopenhauer natürlich berechtigt, den Umfang des Begriffs bis ins Unendliche zu erweitern und das Wesen des gesamten Seins schlechtthin Wille zu nennen.

„Wille“ im Sinne Schopenhauers ist ein rein metaphysischer Begriff, er unterliegt als solcher den Begriffen Raum, Zeit und Kausalität nicht; denn das ist ja der Triumph des „bewundernswürdigen Scharffinns“ Kants, die transzendente Idealität der Anschauungsformen und der Kategorien aufgewiesen zu haben.

Die Welt ist nun nach Schopenhauers Ausdruck „Objektivität des Willens“, d. h. Objekt oder Vorstellung gewordener Wille. Diese Objektivität hat verschiedene Stufen und Klarheitsgrade. Der Wille, rein an sich betrachtet, ist erkenntnisloser, blinder, unaufhaltbarer Drang. So begegnet er uns auch noch auf der untersten Stufe seiner Objektivierung, in der unorganischen Natur. Von Stufe zu Stufe objektiviert er sich deutlicher, im Pflanzenreich zwar auch noch völlig erkenntnislos, ebenso in den vegetativen Funktionen der tierischen und menschlichen Körper, bis er sich im menschlichen Intellekt ein Licht angezündet hat, mittels dessen er zur Anschauung seiner selbst und zur Klarheit über sich selbst kommt als anschauender Verstand und in reflektierender Vernunft. Die Welt der Erscheinung ist der Spiegel des Willens als Ding-an-sich.

So äußert sich der Wille in vielerlei Formen; doch damit ist keineswegs eine Vielheit des Willens gesetzt; „dies alles trifft nicht ihn, sondern ist nur die Art und Weise seiner Objektivierung“. Eine Zauberlaterne zeigt auch die mannigfachsten Bilder, es ist aber nur eine und dieselbe Flamme. So ist auch der Wille, der die Vielheit der Erscheinungen verursacht, im letzten Grunde nur einer, der zudem in allem Wechsel unbewegt bleibt, er allein ist Ding-an-sich.

Es ist nun nicht richtig, Wille und Seele zu identifizieren. Der Wille ist als schlechthin und lechthin Gegebenes das Lebensprinzip im Menschen, die Seele aber ist schon ein Zusammengesetztes: sie ist nämlich die Verbindung des Willens mit dem Intellekt. Man könnte sagen: die Seele ist der im Intellekt über sich selbst zur Klarheit gelangte Wille.

Es ist nicht schwer, das Verhältnis von Wille und Intellekt zu bestimmen. Welchen dieser beiden Gegebenheiten kommt der Primat zu? Zweifellos dem Willen als dem Urgegebenen. Daß der Wille das Prius, der Kern unseres Wesens sei, der den tierischen Leib schafft und erhält und die unbewußten so gut wie die bewußten Funktionen desselben vollzieht: diese Einsicht ist nach Schopenhauer der erste Schritt in der Grunderkenntnis seiner Metaphysik. „Der Intellekt ist das sekundäre Phänomen, der Organismus das primäre, nämlich die unmittelbare Erscheinung des Willens Der Wille ist die Substanz des Menschen, der Intellekt das Akzidens“ Der Intellekt ist nur ein bloßes Werkzeug im Dienste

des Willens, der Wille ist der Herr, der Intellekt der Diener, doch aber wiederum so, daß der Intellekt die Entschlüsse des erkenntnislosen Willens zu leiten vermag. „In Wahrheit ist das treffendste Gleichnis für das Verhältnis beider der starke Blinde, der den sehenden Gelähmten auf den Schultern trägt.“

So ist das Verhältnis von Wille und Intellekt im gewöhnlichen Menschenleben. Aber für Augenblicke ist es uns möglich, den in der Fron des Willens stehenden Intellekt der Herrschaft des strengen Gebieters zu entreißen. Dann erleben wir Augenblicke seligen Schauens, in denen wir der I d e e n, d. i. der unmittelbaren und adäquaten Objektivität der Dinge an sich in reiner Anschauung inne werden. Die Kunst ist die Erkenntnis, die uns durch den Schleier der Maja hindurch den Blick zum eigentlich Wesentlichen der Welt, das außer und unabhängig aller Relation ist, verstatet. Und das Genie ist in hervorragendem Maße gewürdigt, in reiner Kontemplation, als rein erkennendes Subjekt, als klares Weltauge, das Wesen der Dinge zu erschauen.

In einem geringen Grade muß natürlich die Fähigkeit, unabhängig vom Satze des Grundes die Ideen selbst zu schauen, allen Menschen innewohnen, da sie sonst ja nicht fähig wären, weder Werke der Kunst zu genießen, noch sie hervorzubringen. Der Genius hat aber vor dem Normalmenschen einen höheren Grad und eine anhaltendere Dauer jener Erkenntnisweise voraus. „Das Wesen des Genies besteht eben in der überwiegenden Fähigkeit zu solcher Kontemplation . . .“, und so ist Genialität nichts anderes, als die vollkommenste Objektivität, d. h. objektive Richtung des Geistes, entgegengesetzt der subjektiven, auf die eigene Person, d. i. den Willen, gebenden.“

An anderer Stelle nennt Schopenhauer das Genie einen Menschen, in dessen Kopfe die Welt als Vorstellung einen Grad mehr Helligkeit erlangt hat und deutlicher ausgeprägt dasteht. Das Genie schaut im einzelnen das Allgemeine, der Normalmensch dagegen sieht im einzelnen nur das Einzelne, sofern es zu seinem Willen Beziehung hat. Je mehr einer imstande ist, im einzelnen eine Manifestation des Allgemeinen zu sehen, desto mehr nähert er sich dem Genie. Bestimmung des Intellekts ist es, lediglich „Medium der Motive“ zu sein; darum interessiert ihn an den Dingen lediglich ihre Beziehung zum Willen, will sagen zum Nützlichen, Zweckmäßigen. Wo jedoch die Energie des Intellekts so groß ist, daß er sich vom Dienste des Willens emanzipieren kann und in ihm „ein reines, deutliches, objektives Bild der Außenwelt sich zwecklos darstellt, als welches für die Absichten des Willens unnützlich, in den höheren Graden sogar

störend ist und selbst ihnen schädlich werden kann; — da ist schon wenigstens die Anlage zu jener Abnormität vorhanden, die der Name des Genies bezeichnet.“ Zahlenmäßig gesprochen, kann man sagen: besteht der Normalmensch aus $\frac{2}{3}$ Wille und $\frac{1}{3}$ Intellekt, so hat das Genie $\frac{2}{3}$ Intellekt und $\frac{1}{3}$ Wille.

Das Genie will vom Talent unterschieden sein. Gegenstand der willensfreien Anschauungsweise sind die Platonischen Ideen, die nicht in abstracto, sondern anschaulich aufgefaßt werden. Demgemäß sind die Werke des Genies vorwiegend solche, welche unmittelbar von der Anschauung ausgehen, also die bildende Kunst und die Poesie. Das Genie hat seine Stärke in der intuitiven Erkenntnis, das Talent in der Gewandtheit und Schärfe des diskursiven Denkens; das Genie schaut in Bildern, und vermöge seiner Phantasie vermag es „Geister zu zitieren, die ihm, zur rechten Zeit, die Wahrheiten offenbaren, welche die nackte Wirklichkeit der Dinge nur schwach, nur selten und dann meistens zur Unzeit darlegt“. Das Talent denkt in Begriffen, und zwar rascher und richtiger als der normale Mensch; „das Genie hingegen schaut eine andere Welt an, als sie alle, wiewohl nur, indem es in die auch ihnen vorliegende tiefer hineinschaut, weil sie in seinem Kopfe sich objektiver, mithin reiner und deutlicher darstellt“. Die große Masse vermag die Leistungen des Talents abzuschätzen, weil sein Schaffen wohl die gewöhnliche Leistungsfähigkeit, aber nicht die Apprehensionsfähigkeit¹⁾ der Beurteiler überschreitet; dagegen geht die Leistungs- und auch die Apprehensionsfähigkeit des Genies weit über das normale Maß hinaus; insolgedessen fehlt der Menge der Maßstab zur rechten Würdigung der Taten des Genius. „Das Talent gleicht dem Schützen, der ein Ziel trifft, welches die übrigen nicht erreichen können; das Genie dem, der eines trifft, bis zu welchem sie nicht einmal zu sehen vermögen: daher sie nur mittelbar, also spät, Kunde davon erhalten und sogar diese nur auf Treu und Glauben annehmen.“ In Schopenhauers handschriftlichem Nachlaß findet sich in seiner Abhandlung „Metaphysik des Schönen“ folgender schöner Vergleich: „Gelehrsamkeit verhält sich zum Genie wie die Noten zum Text: nur wer einen Text schreibt, der noch nach Jahrhunderten kommentiert wird, ist ein Genie. — Auch verhält es sich zur Gelehrsamkeit wie die Sonne zum Planeten. — Ein Gelehrter ist, wer von seinem Zeitalter und den vorhergegangenen viel gelernt hat, ein Genie der, von dem sein Zeitalter und die nachfolgenden viel zu lernen haben.“

1) D. h. die Auffassungsfähigkeit.

Lebhafte Phantasie ist ein wesentliches Besitzstück der Genialität, macht aber nicht, wie oft irrtümlich gemeint, ihr alleiniges Wesen aus, da oft höchst ungeniale Menschen über viel Phantasie verfügen. Der gewöhnliche Mensch, von Schopenhauer verächtlich „Fabrikware der Natur“ genannt, ist zu einer rein uninteressierten, d. h. ohne Beziehung zum Willen stehenden Betrachtungsweise außerstande, er betrachtet alles nur unter dem Gesichtspunkt des Praktischen und Nützlichen; der geniale dagegen strebt, die Idee des Dinges zu erfassen, der Erkenntniswert ist ihm Wert an sich und Wert genug, und nicht liegt ihm daran, brauchbare Münze daraus zu schlagen.

Die Augenblicke, in denen der Intellekt sich den Fesseln des Willens entwindet, sind für den anschauenden Geist Momente der Weihe, der Begeisterung. „Dann ist er von der größten Reinheit und wird zum klaren Spiegel der Welt: denn, von seinem Ursprung, dem Willen, völlig abgetrennt, ist er jetzt die in einem Bewußtsein konzentrierte Welt als Vorstellung selbst. In solchen Augenblicken wird gleichsam die Seele unsterblicher Werke erzeugt.“ Als lastendes Geschenk ist dem Genie eine gewisse Melancholie eigen; denn ihm ist es gegeben, in den Stunden reiner Erkenntnis mit Kassandraklir das Wesen der Dinge in ihrer Absolutheit und Reinheit zu schauen, und von je hellerem Intellekt der Wille zum Leben sich beleuchtet findet, desto deutlicher nimmt er das Elend seines Zustandes wahr.

Die Bedeutung des Genies schildert Schopenhauer u. a. mit folgenden Worten: „Das Genie ist unter den andern Köpfen, was unter den Edelsteinen der Karfunkel: es strahlt eigenes Licht aus, während die andern nur das empfangene reflektieren Daher sind die großen Geister, von denen auf 100 Millionen Menschen kaum einer kommt, die Leuchttürme der Menschheit, ohne welche diese sich in das grenzenlose Meer der entsetzlichsten Irrtümer und der Verwilderung verlieren würde.“

Nun lebt aber auch das Genie nicht ständig im Zustande des kontemplativen Schauens; denn die willensfreie Auffassung der Ideen bedeutet eine gewaltige Anspannung und kann notwendigerweise nur periodisch sein. In den Augenblicken der Ideenschauung glaubt sich der Genius von einer höheren Gewalt ergriffen, welche die an sich naturwidrige Trennung des Intellekts vom Willen bewirkt.

Schon oben wurde die geniale Begabung von Schopenhauer eine Abnormität des Geistes genannt. Damit rückt die Genialität in die Nähe des Wahnsinns, und Schopenhauer geht in eindringenden Untersuchungen der Verwandtschaft des Genies mit dem Wahnsinn, dem Tat-

bestand, der seit Plato bis zur Gegenwart von Philosophen und Dichtern gleicherweise konstatiert worden ist, nach.

„Dem Wahnsinn ist der große Geist verwandt,
Und beide trennt nur eine dünne Wand.“ (Pope.)

Man kann, so sagt Schopenhauer in seiner Psychologie des Wahnsinns, den Wahnsinnigen weder Verstand noch Vernunft absprechen; auch ihre Auffassungsgabe des *Gegenwärtigen* ist intakt; ihr Irrededen bezieht sich nur auf das *Vergangene* und dessen Verbindung mit dem *Gegenwärtigen*, so daß Schopenhauer zu der Ansicht kommt, der Wahnsinn sei eine Krankheit nur des Gedächtnisses, dessen Kontinuität aufgehoben sei. Einzelne Daten der Vergangenheit sind auch dem Wahnsinnigen gegenwärtig, es fehlt ihm lediglich die Fähigkeit, solche Einzelsfälle in den Gesamtstrom des seelischen Erlebens einzuordnen, und so bleiben sie isoliert, in der Rück Erinnerung entstehen Lücken, die dann mit Fiktionen ausgefüllt werden, die, wenn sie sich stets in derselben *Form* wiederholen, zu fixen Ideen werden, oder, wenn stets andere Fiktionen eintreten, das Bild des Narren ergeben. Bei hochgradig Wahnsinnigen dagegen liegt völlige Gedächtnislosigkeit vor.

In eben diesem Fehlen der Erkenntnis der Relationen, die auf dem Satz vom Grunde, der in Schopenhauers Philosophie eine solche große Rolle spielt, beruhen, besteht nach unserm Philosophen die Verwandtschaft des Genies mit dem Wahnsinn. Der Genius will ja die aller Erscheinung zugrunde liegenden Ideen erfassen, und er wird ihrer nur habhaft, wenn er unabhängig vom Zusammenhang der Dinge die einzelne Erscheinung ins Auge faßt, „das einzelne Objekt seiner Beschauung oder die übermäßig lebhaft von ihm aufgefaßte Gegenwart erscheinen in so hellem Lichte, daß gleichsam die übrigen Glieder der Kette, zu der sie gehören, danach in Dunkel zurücktreten, und dies gibt eben Phänomene, die mit denen des Wahnsinns eine längst erkannte Ähnlichkeit haben“. —

Wille ist das „An-sich-sein“ der Dinge, der Welt sowohl wie des eigenen Ich. „Wenn wir in unser Inneres blicken, finden wir uns immer als *wollend*.“ Psychologisch betrachtet, vertritt Schopenhauer einen Voluntarismus in ausgeprägtester Gestalt. Immer wieder prägt er diesen Grundsatz seiner Philosophie ein, „daß dieser Wille, weit davon entfernt, wie alle bisherigen Philosophen annahmen, von der Erkenntnis unzertrennlich und sogar ein bloßes Resultat derselben zu sein, von dieser, die ganz sekundär und späteren Ursprungs ist, grundverschieden und völlig unabhängig ist, folglich auch ohne sie bestehen und sich äußern kann, . . . ja, daß dieser Wille, als das alleinige Ding an sich . . . jedem Dinge, was immer es auch sein mag, die Kraft verleiht, vermöge deren es dasein

und wirken kann, . . . von welchem Willen wir die unmittelbarste und intimste Kenntnis haben, die überhaupt möglich ist; daß ferner die einzelnen Äußerungen dieses Willens in Bewegung gesetzt werden bei erkennenden, d. h. tierischen Wesen durch Motive, aber nicht minder im organischen Leben des Tieres und der Pflanze durch Reize, bei Unorganischen endlich durch bloße Ursachen im engsten Sinne des Worts.“

Daß Schopenhauer bei der Willensgrundlage seiner Philosophie dem alten, vielerörterten Problem der Willensfreiheit sein Nachdenken gewidmet hat, läßt sich von vornherein vermuten. Er ist dieser Frage bei verschiedenen Gelegenheiten nachgegangen, am gründlichsten in seiner Preisschrift „Ueber die Freiheit des Willens“, deren Motto „La liberté est un mystère“ ein Vorurteil über die Lösung dieses schwierigen Problems gestattet.

Schopenhauer unterscheidet drei Arten menschlicher Freiheit: die physische, intellektuelle und moralische Freiheit. Physische Freiheit ist Abwesenheit der materiellen Hindernisse jeder Art; intellektuelle Freiheit liegt vor, wenn die Handlungen des Menschen das reine Resultat der Reaktion seines Willens auf Motive sind; unter moralischer Freiheit versteht Schopenhauer das eigentliche philosophische Problem der Willensfreiheit.

Das Problem wird oft verschoben, indem man weniger von der Freiheit des Willens als der des Könnens spricht. So argumentiert man: „Ich bin frei; denn ich kann tun, was ich will, und durch das ‚was ich will‘ ist da schon die Freiheit entschieden.“ Aber die eigentliche Frage lautet nicht: kannst du tun, was du willst, sondern: kannst du auch wollen, was du willst?

Und da muß zuvörderst ein entschiedenes Nein! erfolgen. Die Erörterung des Freiheitsbegriffs kann nur mit Beziehung auf den Begriff der Notwendigkeit erfolgen. Schopenhauer definiert: „Notwendig ist, was aus einem gegebenen zureichenden Grunde folgt.“ An Hand dieser Begriffsbestimmung bekennt sich Schopenhauer nun zum absoluten Determinismus; „denn der Mensch ist, wie alle Gegenstände der Erfahrung, eine Erscheinung in Raum und Zeit, und da das Gesetz der Kausalität für alle diese a priori und folglich ausnahmslos gilt, muß auch er ihm unterworfen sein. So sagt es der reine Verstand a priori, so bestätigt es die durch die ganze Natur geführte Analogie, und so bezeugt es die Erfahrung jeden Augenblick . . . Unter Voraussetzung der Willensfreiheit wäre jede menschliche Handlung ein unerklärliches Wunder, — eine Wirkung ohne Ursache.“ Man gebe sich darum keinen Illusionen hin:

„Das Gesetz der Kausalität kennt keine Ausnahme; sondern alles, von der Bewegung eines Sonnenstäubchens an bis zum wohlüberlegten Tun des Menschen, ist ihm mit gleicher Strenge unterworfen. Daher konnte nie, im ganzen Verlauf der Welt, weder ein Sonnenstäubchen in seinem Fluge eine andere Linie beschreiben, als die es beschrieben hat, noch ein Mensch anders handeln, als er gehandelt hat: und keine Wahrheit ist gewisser als die, daß alles, was geschieht, sei es klein oder groß, völlig notwendig geschieht.“

Doch diese Einsicht, nach der die Welt mit allem, was darin ist, sich nur als ein zweckloses und darum unbegreifliches Spiel einer ewigen, ehernen Notwendigkeit darstellt, befriedigt unsern Philosophen nicht. Darum flüchtet er sich aus der Welt der Erscheinungen in das Reich des Dinges an sich. Das Gesetz der Kausalität, dem alles Geschehen in der Welt der Erscheinungen unterworfen ist, hat glücklicherweise im Reich der Dinge an sich keine Gültigkeit. Das Wesen der Dinge ist, wie Schopenhauer immer wieder betont, Wille, aber ein Wille, dem der Satz vom Grunde fremd ist. Hier erneuert Schopenhauer die Lehre Kants von dem Verhältnis zwischen empirischem und intelligiblem Charakter und von der Vereinbarung der Freiheit mit der Notwendigkeit, welche Synthese nach Schopenhauers Worten zum Schönsten und Tiefstgedachten gehört, was Kant, ja was Menschen jemals hervorgebracht haben. „Die strengste, redlich, mit starrer Konsequenz durchgeführte Notwendigkeit und die vollkommenste, bis zur Allmacht gesteigerte Freiheit mußten zugleich und zusammen in die Philosophie eintreten: ohne die Wahrheit zu verlehen, konnte dies aber nur dadurch geschehen, daß die ganze Notwendigkeit in das Wirken und Tun (Operari), die ganze Freiheit hingegen in das Sein und Wesen (Esse) verlegt wurde. Dadurch löst sich ein Rätsel, welches nur deshalb so alt ist wie die Welt, weil man bisher es immer gerade umgekehrt gehalten hat und schlechterdings die Freiheit im Operari, die Notwendigkeit im Esse suchte Diese Freiheit ist daher eine transzendente und besteht mit der empirischen Notwendigkeit zusammen wie die transzendente Idealität der Erscheinungen mit ihrer empirischen Realität.“

So löst sich der anscheinende Widerspruch, daß jeder Mensch allezeit nur das tut, was er will und daß er es doch notwendig tut. Die Lösung liegt darin, daß der Mensch eben schon ist, was er will, und aus dem, was er ist, folgt mit Notwendigkeit das, was er tut. Und umgekehrt: „an dem, was wir tun, erkennen wir, was wir sind.“

Diese Gedankengänge leiten über zu dem auch pädagogisch so wichtigen Fragenkomplex, der den Begriff des Charakters umgibt. Charakter nennt Schopenhauer die „speziell und individuell bestimmte Beschaffenheit des Willens, vermöge deren seine Reaktion auf dieselben Motive in jedem Menschen eine andere ist.“ Weil diese Willensbestimmung nicht a priori, sondern nur durch Erfahrung erkannt wird, nennt Schopenhauer sie empirischen Charakter, dem verschiedene Eigenschaften eignen:

1. Der Charakter ist individuell, d. h. er ist in jedem Menschen ein anderer bei ungefährrer Gleichheit der Charakterzüge in der menschlichen Spezies überhaupt. Daher wirkt dasselbe Motiv bei den einzelnen Menschen so ganz verschieden, und man kann deshalb aus dem Motiv allein die nachfolgende Tat noch nicht erschließen.

2. Der Charakter ist empirisch; d. h. nur durch Erfahrung lernt man ihn kennen, bei sich selbst sowohl, als auch bei anderen. Daher ist es ein mißlich Ding, eine Handlungsweise voraussetzen zu wollen, ohne gründlichste Kenntnis seiner selbst oder eines fremden Menschen und ohne die Reaktionen des Handelnden in gleicher oder ähnlicher Lage erfahren zu haben. Sind wir durch Erfahrung gewizigt und uns klar geworden über die Grenzen unseres Könnens, d. h. wissen wir, was wir uns zutrauen dürfen, so wird unser Tun einen Zug von Stetigkeit erhalten. Weiß ein Mensch, was er will, und weiß er, was er kann, so wird er so wenig wie die Welt von seinen Handlungen überrascht sein, sondern seine Handlungsweise ist dann nach Kenntnis seiner Charakteranlagen und nach Kenntnis der Motive mit Sicherheit vorauszubestimmen. Von einem solchen Menschen sagt die Welt, daß er Charakter hat. Schopenhauer bezeichnet einen solchen zur Klarheit über sich selbst gelangten Charakter als einen erworbenen Charakter. Dieser setzt uns in den Stand, „die an sich einmal unveränderliche Rolle der eigenen Person . . . besonnen und methodisch durchzuführen und die Lücken, welche Launen oder Schwächen darin verursachen, nach Anleitung fester Begriffe auszufüllen . . . Wir werden nun nicht mehr, als Neulinge, warten, versuchen, umhertappen, um zu sehen, was wir eigentlich wollen und was wir vermögen, sondern wir wissen es ein für alle Mal, haben bei jeder Wahl nur allgemeine Sätze auf einzelne Fälle anzuwenden und gelangen gleich zum Entschluß. . . . Sind wir nun also vollkommen bekannt mit unsern Stärken und Schwächen, so werden wir auch nicht versuchen, Kräfte zu zeigen, die wir nicht haben, werden nicht mit falscher Münze spielen, weil solche Spiegelfechterei doch endlich ihr Ziel verfehlt. Denn da der ganze Mensch nur die Erscheinung

seines Willens ist, so kann nichts verkehrter sein, als, von der Reflexion ausgehend, etwas anderes sein zu wollen, als man ist; denn es ist ein unmittelbarer Widerspruch des Willens mit sich selbst“.

3. Der Charakter ist konstant; d. h. er bleibt derselbe und zwar das ganze Leben hindurch. „Der Mensch ändert sich nie. . . . Unter der veränderlichen Hülle seiner Jahre, seiner Verhältnisse, selbst seiner Kenntnisse und Ansichten, steckt, wie ein Krebs in seiner Schale, der identische und eigentliche Mensch, ganz unveränderlich und immer derselbe.“ Und sehen wir uns doch einmal durch die Handlungsweise eines Menschen getäuscht, so sagen wir nicht, sein Charakter habe sich geändert, sondern wir hätten uns getäuscht.

4. Der individuelle Charakter ist angeboren, kein Werk der Kunst oder der Erziehung, sondern Werk der Natur selbst. Der individuelle Charakter ist im Keim schon im Kinde enthalten, daher allein erklärt sich der oft grundverschiedene Charakter zweier Kinder, die in derselben Umgebung aufwachsen und dieselbe Erziehung genießen. Mit dem individuellen Charakter sind natürlich auch Tugenden und Laster angeboren, daher die Güte der Antoninen, des Hadrian und Titus, daher die Bosheit der Caligula, Nero und Domitian. Wie hätte sonst Nero zum Tyrannen werden können, da er doch den edlen Seneca zum Lehrer hatte!

Der individuelle Charakter und das jeweils wirkende Motiv sind die zwei Faktoren jeder Handlung, und kennen wir Charakter und Motiv, so ist uns auch das Produkt, die Tat, bekannt. —

3. Schopenhauers Pädagogik.

Es drängt sich nun die Frage auf: Welchen Sinn hat bei der Ueberzeugung Schopenhauers von der Unveränderlichkeit des Charakters denn die Erziehung noch? Resultiert nicht daraus unvermeidlich ein Erziehungs-pessimismus? Das würde nicht mehr und nicht weniger besagen, als sich jeglicher erziehlischen Einwirkung zu begeben. Doch so schlimm steht's nicht. Schopenhauers Erziehungs-pessimismus gilt nur mit Einschränkung.

Velle non discitur!: Wollen läßt sich nicht lernen! Dieses Wort Senecas zitiert Schopenhauer immer wieder. Alle Einwirkung von außen ist unvernünftig, irgendwie den Willen zu ändern, sonst wären wir ja in der Lage, den Menschen umzuschaffen! Man kann ebensowenig durch Moralpredigten und ethische Vorträge Tugendhafte, Edle und Heilige schaffen, wie man durch ästhetische Belehrungen Dichter, Bildner und Musiker machen kann. In diesem Punkte des Velle non discitur stimmt Schopenhauer mit dem christlichen Dogma von der Prädestination überein.

das ebenfalls den Satz von der Unveränderlichkeit der menschlichen Natur zur Grundlage hat.

Schopenhauer macht sich auch Goethes Urworte zu eigen:

„Wie an dem Tag, der dich der Welt verliehen,
Die Sonne stand zum Gruße der Planeten,
Bist alsobald und fort und fort gediehen
Nach dem Befehl, wonach du angetreten.
So mußt du sein, dir kannst du nicht entfliehen,
So sagten schon Sibyllen, so Propheten;
Und keine Zeit und keine Macht zerstückelt
Geprägte Form, die lebend sich entwickelt.“

Das Einzigste, was die Erziehung erreichen kann, ist, daß die Richtung des menschlichen Strebens geändert wird. Die Erziehung kann durch Einwirkung auf den Intellekt Licht verbreiten über die Wege, die zur Ausführung des vom Willen einmal unveränderlich Vorherbestimmten zu begehren möglich sind; sie kann lehren, wo wir geirrt und unklug gehandelt haben und welche Wege zum Ziele führen. Damit wird aber nicht der Wille als solcher geändert, sondern eine „Modifikabilität der Erkenntnis“ erreicht: *Velle non discitur!*

Ethisch gesprochen läßt sich durch erziehbliche Beeinflussung wohl Legalität erzwingen, aber nicht Moralität erwirken; „man kann das Handeln umgestalten, nicht aber das eigentliche Wollen, welchem allein moralischer Wert zusteht. . . . Man kann dem Egoisten zeigen, daß er durch Aufgeben kleiner Vorteile größere erlangen wird; dem Boshaften, daß die Verursachung fremder Leiden größere auf ihn selbst bringen wird. Aber den Egoismus selbst, die Bosheit selbst wird man keinem ausreden; so wenig wie der Rahe ihre Neigung zum Mäusen. . . . Der Kopf wird aufgeheilt; das Herz bleibt ungebeffert. Das Grundwesentliche, das Entschiedene, im Moralischen wie im Intellektuellen und wie im Physischen, ist das Angeborene, die Kunst kann überall nur nachhelfen. Jeder ist, was er ist, gleichsam von Gottes Gnaden, *jure divino*.“

„Du bist am Ende, — was du bist.

Setz' dir Perücken auf von Millionen Locken,

Setz' deinen Fuß auf ellenhohe Socken:

Du bleibst doch immer, was du bist.“

Quantitativ wirksamer als Belehrung ist der Einfluß des Beispiels, jedoch ist auch dieses nicht vermögend, den Willen selbst zu ändern; es vermag in moralischer Hinsicht zwar eine zivile oder legale Besserung zu bewirken, aber nicht eine innerliche; „es ist ein Beförderungsmittel

des Hervortretens der guten und schlechten Charaktereigenschaften: aber es schafft sie nicht; daher Senecas Ausspruch *velle non discitur* auch hier Stich hält.“

Der Einfluß des Beispiels beruht darauf, daß die meisten Menschen zu wenig Kenntnis und eigene Urteilskraft besitzen, um selbständig Entscheidungen zu treffen; die Nachahmung enthebt sie der eigenen Verantwortung; Nachahmung und Gewohnheit sind die Triebfedern des Tuns der allermeisten Menschen.

Der radikale Erziehungspessimismus Schopenhauers bezieht sich also nur auf die Unmöglichkeit einer Willensänderung, im übrigen verneint Schopenhauer die Möglichkeit und Notwendigkeit der Erziehung nicht. Er sagt: „Rein Charakter ist so, daß er sich selbst überlassen bleiben und sich ganz und gar gehen lassen dürfe, sondern jeder bedarf der Lenkung durch Begriffe und Maximen.“ Doch ist er sich wiederum der Grenzen der erziehlichen Einwirkung wohl bewußt; der angeborene Charakter läßt sich nicht auslöschen, stets wird er gemäß dem Worte „*Naturam expellas furca, tamen usque recurret*“²⁾ sein Erstgeburtsrecht geltend machen. —

Sind somit der moralischen Erziehung ihre Grenzen unverrückbar festgesetzt, so ist jetzt die Frage zu beantworten, was die Erziehung sonst noch zu leisten vermag und wie sie dabei zu verfahren hat. Ein Erziehungsziel suchen wir bei Schopenhauer vergebens, wenn wir nicht seine bei- läufige Bemerkung, daß „die Bekanntschaft mit der Welt, deren Erlangung wir als den Zweck aller Erziehung bezeichnen können“, als solches ansehen wollen. Zur rechten Bildung, als deren Wesen er ein „Hand-in-Hand-Gehen“ von Erkenntnis und Urteil bezeichnet, sind nach Schopenhauer nur wenige berufen, da Urteilskraft nur wenigen Auserwählten zuteil geworden ist. „Für den großen Haufen tritt überall an ihre Stelle eine Art Abriechung: sie wird bewerkstelligt durch Beispiel, Gewohnheit und sehr frühzeitiges, festes Einprägen gewisser Begriffe. . . .“

In der methodisch richtigen Gewinnung und Einprägung von Begriffen liegt allerdings eine wesentliche Aufgabe der Erziehung beschlossen, und hier gibt Schopenhauer beachtenswerte Fingerzeige. Er weist auf Grund seiner erkenntnistheoretischen Auffassung nach, daß unsere Begriffe durch Abstraktion aus den Anschauungen entstehen. Somit ist die Anschauung die Grundlage unseres gesamten Erkennens. Und dementsprechend sollen wir vornehmlich aus dem Urquell der anschauenden Erkenntnis schöpfen und „stets die Dinge selbst, die Natur, die Welt,

²⁾ D. h. magst du auch die Natur mit der Gabel (d. h. mit Gewalt und Zwangsmahregeln) austreiben, sie wird doch stets zurückkehren. (H o r a z.)

das Leben ins Auge fassen, sie, und nicht die Bücher zum Texte unserer Gedanken machen, auch stets an ihnen alle fertig überkommenen Begriffe prüfen und kontrollieren, die Bücher also nicht als Quellen der Erkenntnis, sondern nur als Beihilfe benutzen.“ Unsere Vernunft vermag wohl das anschaulich Gegebene zu Begriffen zu verarbeiten, indem sie „von den verschiedenen Eigenschaften der Dinge einiges fallen läßt und anderes behält und es nun verbindet zu einem Begriff“. Aber Stoff aus eigenen Mitteln kann die Vernunft nicht liefern; „sie hat nichts als Formen: sie ist weiblich, sie empfängt bloß, erzeugt nicht“.

Die Art und Weise, wie dem Schüler die Bekanntschaft der Begriffe vermittelt wird, ist das Kriterium einer richtigen, natürlichen und einer falschen, künstlichen Erziehung. Letztere pflöpft durch Vorsagen, Lesen und Lehren den Kopf voll Begriffe, ehe noch eine ausreichende Bekanntschaft mit der anschaulichen Welt da ist. „Die Anschauungen zu allen jenen Begriffen soll nun die Erfahrung nachbringen: bis dahin aber werden dieselben falsch angewendet und demnach die Dinge und Menschen falsch beurteilt, falsch gesehen, falsch behandelt.“ Und es hält sehr schwer, die durch Anwendung falscher Begriffe entstandenen Urteile, besser Vorurteile, zu berichtigen.

Demnach ist die Hauptaufgabe der Erziehung, „daß die Bekanntschaft mit der Welt . . . vom rechten Ende angefangen werde. Dies aber beruht hauptsächlich darauf, daß in jeder Sache die Anschauung dem Begriffe vorhergehe. . . . Demnach sollte man die eigentlich natürliche Reihenfolge der Erkenntnisse zu erforschen suchen, um dann methodisch, nach derselben, die Kinder mit den Dingen und Verhältnissen der Welt bekannt zu machen, ohne daß sie Flausen in den Kopf bekämen. . . . Dabei hätte man zunächst zu verhüten, daß die Kinder Worte gebrauchten, mit denen sie keinen deutlichen Begriff verbanden.“

Ein methodischer Hauptsatz ist also der, keinen Begriff anders als vermittels der Anschauung einzuführen. Wenn auf diese Weise die Kinder zwar weniger Begriffe erhalten, so ist das kein Nachteil, da die geringere Zahl der Begriffe durch ihre Richtigkeit, inhaltliche Erfüllung und Lebensnähe mehr als aufgehoben wird, und ferner lernt das Kind, alle Dinge mit seinen eigenen Maßstäben zu messen, statt mit fremden. Qualität des Wissens ist wichtiger als Quantität; diese gibt den Büchern bloß Dicke, jene aber Gründlichkeit; denn sie ist eine intensive Größe und nicht wie diese eine bloß extensive.

Mit großer Schärfe verwirft Schopenhauer jegliche Art von Verbalismus. Sachen! Sachen! verlangt er; die Kinder sollen das Leben, das

bunte und vielgestaltig-wirkliche, stets aus dem Original und nicht aus Kopien kennen lernen. Buchweisheit zeichnet den Gelehrten aus, aber die Denker und Genies, die Welterleuchter und Förderer des Menschengeschlechts sind die, welche unmittelbar im Buche der Welt gelesen haben.

Neben diesem pädagogischen Realismus betont Schopenhauer mit allem Nachdruck die Notwendigkeit und Bedeutung des eigenen Denkens und des selbständig Erarbeiteten. Lesen und Denken sind in gewisser Hinsicht polare Begriffe. Lesen ist nach Schopenhauer ein bloßes Surrogat des eigenen Denkens, und viel Lesen und Lernen tut dem Selbstdenken Abbruch; denn Lesen ist nichts anderes als mit einem fremden Kopfe, statt des eigenen, zu denken; der Lehrer wiederholt beim Lesen nur den mentalen Prozeß des Schriftstellers. Wenn wir aber zu Büchern greifen — und ohne sie kommen wir nicht aus — so soll nur Gutes gelesen werden. Gutes kann man nie zu oft, vom Schlechten nie zu wenig lesen; denn schlechte Bücher sind intellektuelles Gift und verderben den Geist.

Ueber den Wert des selbständig Gedachten seien noch zwei treffende Aeußerungen unseres Philosophen verzeichnet. „Wenn man auch bisweilen eine Wahrheit, eine Einsicht, die man mit vieler Mühe und langsam durch eigenes Denken und Kombinieren herausgebracht hat, hätte mit Bequemlichkeit in einem Buche ganz fertig vorfinden können, so ist sie doch hundertmal mehr wert, wenn man sie durch eigenes Denken erlangt hat.“ — „Die bloß erlernte Wahrheit klebt uns nur an wie ein angefestetes Glied, ein falscher Zahn, eine wächserne Nase . . . , die durch eigenes Denken erworbene aber gleicht dem natürlichen Gliede: sie allein gehört uns wirklich an.“

Die Anschauungen nennt Schopenhauer primäre Vorstellungen, die Begriffe sekundäre. Bücher sind nur imstande, sekundäre Vorstellungen mitzuteilen; aber bloße Begriffe geben nur eine allgemeine Kenntnis der Dinge ohne Farbe und Akzent. Es bleibt also dabei: „Der innerste Kern jeder rechten und wirklichen Erkenntnis ist die Anschauung, . . . alles Urdenken geschieht in Bildern, . . . hingegen bloß abstrakte Gedanken, die keinen anschaulichen Kern haben, gleichen Wolkengebilden ohne Realität.“

Mit dieser Erneuerung des pädagogischen Dogmas Pestalozzis, daß die Anschauung das Fundament aller Erkenntnis sei, lehnt Schopenhauer die Lehre von den angeborenen Ideen natürlich energisch ab. Er nennt sie eine reine Fiktion der Philosophieprofessoren, die jeder Berührung mit dem wirklichen Leben ermangelt. Vom Himmel gefallen sind keine unserer Begriffe, aus denen wir uns unsere Welt aufbauen (nur die Begriffe der Mathematik machen eine Ausnahme), sie sind allesamt aus Anschauungen

abgezogen und erhalten von ihnen ihr Leben und Daseinsrecht.

Darum gilt es, unsern gesamten Unterricht und die ganze Erziehung auf *U n s e r* zu gründen. Die Kindheit und Jugend ist die Zeit, „Data zu sammeln und das Einzelne speziell und von Grund aus kennen zu lernen“. Die Aufgabe der Erziehung in der Kindheit ist eine doppelte: einmal eine negative, nämlich den jugendlichen Geist von den falschen Begriffen und Hirngespinnsten zu befreien, mit denen eine unvernünftige Erziehung ihn gefüllt hat, zum andern eine positive, den Blick zu öffnen für die bunte Fülle des wirklichen Lebens. Damit ist aber auch die Aufgabe und Leistungsfähigkeit der Erziehung im Kindesalter erschöpft, „hingegen muß das Urteil im allgemeinen noch suspendiert bleiben und die letzten Erklärungen hinausgeschoben werden. Man lasse die Urteilskraft, da sie Reife und Erfahrung voraussetzt, noch ruhen und hüte sich, ihr durch Einprägung von Vorurteilen zuvorzukommen, als wodurch man sie auf immer lähmt“.

Aber das *G e d ä c h t n i s* soll ausgiebig in Anspruch genommen werden, da es in der Jugendzeit seine größte Stärke und Tenazität hat. Schopenhauer nennt das Gedächtnis eine köstliche Anlage, die zu höchstmöglichem Gewinn gebraucht werden soll. Was in der Jugend aufgenommen wird, das haftet fest und ist uns als Material für unsere spätere Begriffsarbeit unentbehrlich. Aber weil der Jugendjahre nur wenige sind und die Kapazität des Gedächtnisses überhaupt, und noch mehr die des individuellen, doch immer nur eine limitierte ist, so kommt alles darauf an, das Gedächtnis mit dem Wesentlichsten und Wichtigsten anzufüllen. Ueberfüllung ist zu vermeiden. Es geht nämlich dem Gedächtnis so wie dem Gesamtorganismus: wie nicht alles, was wir essen, dem Organismus als Baustoff zugeführt wird, sondern nur soviel, wie verdaut wird, so ist dem Geist auch nur das von Nutzen, was er geistig zu verdauen, d. h. sich zu assimilieren vermag. Schopenhauer schlägt vor, daß von den tüchtigsten Köpfen und Meistern in jedem Fache das auszuwählen sei, was als Bildungsgut unumgänglich nötig ist, sowohl was der Allgemeinbildung als auch was der Fachbildung dient. „Das Ganze gäbe einen speziell ausgeführten Kanon der intellektuellen Erziehung, welcher freilich alle zehn Jahre einer Revision bedürfen würde. Durch solche Veranstaltungen also würde man die Jugendkraft des Gedächtnisses zu möglichstem Vorteile benutzen und der später auftretenden Urteilskraft vortrefflichen Stoff überliefern.“

Da das Gedächtnis nach Schopenhauers Ausdruck ein kapriziöses und launisches Wesen und darin einem jungen Mädchen zu vergleichen ist, da es bisweilen unerwartet, was es hundertmal geliefert hat, verweigert, so soll

man streng und despotisch mit ihm verfahren, „damit es den Gehorsam nicht verlerne, z. B. wenn man irgendeine Sache, oder Vers oder Wort, sich nicht zurückrufen kann, solches ja nicht in Büchern aufschlagen, sondern das Gedächtnis wochenlang periodisch quälen, bis es seine Schuldigkeit getan hat“.

Eine gewisse Gedächtnisstütze ist die *M n e m o n i k*. Sie ist aber nicht mehr als eine Krücke und verhält sich zum natürlichen Gedächtnis wie ein künstliches Bein zu einem wirklichen und unterliegt dem Napoleonischen Ausspruch: *tout ce qui n'est pas naturel est imparfait*.

Goldene Regel für alles Lernen ist auch nach Schopenhauer der Satz: *Repetitio est mater studiorum*, den er aber — methodisch interessant — erweitert durch den Zusatz, bei jeder Wiederholung noch etwas hinzuzulernen, weil die bloße Wiederholung langweilt; daher: *aut progredi, aut regredi*³⁾.

Zur *T h e o r i e* des *G e d ä c h t n i s s e s* finden wir bei Schopenhauer folgendes: Gedächtnis ist Übungsfähigkeit; also nicht eine starre Gegebenheit, kein „Behältnis, in welchem wir einen Vorrat fertiger Vorstellungen aufbewahren, die wir folglich immer haben, nur ohne uns derselben bewußt zu sein“, sondern Gedächtnis ist ein mehr dynamischer Begriff, d. h. unser Kopf hat alle seine Inhalte stets nur *potentia*, nicht *actu*, nicht als fertige Wesenheiten, sondern als bloße Dispositionen, Möglichkeiten. Wie ein Tuch, das oft gefaltet worden ist, seine Falten gleichsam wieder von selbst schlägt, so ist Gedächtnis die Eigenart unseres Vorstellungsvermögens, die einmal gehaltenen Bewußtseinsdaten wiederhaben zu können, was natürlich um so leichter gelingt, je öfter der Vorgang der Übung abgelaufen ist. *U e b u n g* ist das Zauberwort, dem wie unser körperliches so auch unser geistiges Leben gehorcht.

Schopenhauer wendet sich gegen die — namentlich auch von *H e r b a r t* vertretene — Ansicht, daß die Vorstellung, die wir einmal gehabt haben, unverändert fortbestehe und unverändert aus dem Gedächtnisbehälter wieder hervorgeholt werde. Er betont demgegenüber den auch von der modernen Psychologie vertretenen Satz, daß jedes Wiederhaben einer Vorstellung lehtlich eine Neuerzeugung sei. Schon die Tatsache, daß unsere Vorstellungsbilder im Laufe der Zeit an Genauigkeit verlieren, ja gänzlich aus dem Gedächtnis entschwinden, spricht gegen die Identitätsanschauung.

Daß Schopenhauer dem Assoziationsprinzip im Gedächtnisleben huldigt, zeigt seine Bemerkung: „Die willkürliche Wiederholung gegenwärtig gewesener Vorstellungen wird durch Übung so leicht, daß, sobald ein Glied einer Reihe von Vorstellungen uns gegenwärtig geworden ist, wir

³⁾ D. h. entweder vorwärts, oder rückwärts.

alsbald die übrigen, selbst oft scheinbar gegen unsern Willen, hinzurufen.“ Dabei mißt er dem Assoziationsgesetz der inneren Ursachen die größere Bedeutung bei, wenn er bemerkt: „Ueberhaupt aber ist leicht einzusehen, daß wir am besten solche Reihen von Vorstellungen behalten, welche unter sich am Bande einer oder mehrerer der angegebenen Arten von Gründen und Folgen zusammenhängen; schwer aber die, welche nicht unter sich, sondern nur mit unserm Willen nach dem Gesetze der Motivation verknüpft, d. h. unwillkürlich zusammengestellt sind. Bei jenen nämlich ist in dem uns a priori bewußten Formalen die Hälfte der Mühe uns erlassen; dieses, wie überhaupt alle Kenntniss a priori, hat auch wohl Platons Lehre, daß alles Lernen nur ein Erinnern sei, veranlaßt.“⁴⁾

Stärke und Treue des Gedächtnisses hängen von zwei einander „antagonistischen Einflüssen“ ab, einerseits von der Energie des Vorstellungsvermögens, andererseits von der Masse des Vorstellungsmaterials. Die Energie des Vorstellungsvermögens ist bedingt durch das Interesse, das wir einer Sache entgegenbringen, durch die anschauliche Fundierung unseres Wissens und die Häufigkeit der Wiederholungen. Daher erklärt es sich, daß die Erlebnisse der Kindheit sich so unverlöschlich einprägen, da die Kinder hauptsächlich anschauliche Vorstellungen haben und sie, um beschäftigt zu sein, unablässig wiederholen. Folgerung: „Man suche das, was man dem Gedächtnis einverleiben will, so viel als möglich auf ein anschauliches Bild zurückzuführen, sei es unmittelbar, oder als Beispiel der Sache, oder als bloßes Gleichnis, Analogon oder wie noch sonst; weil alles Anschauliche viel fester haftet, als das bloß in abstracto Gedachte, oder gar nur Worte. Darum behalten wir so sehr viel besser, was wir erlebt, als was wir gelesen haben.“

Die Beobachtung, daß unser Gedächtnis im Alter wie die Augen „fern-sichtig“ wird, ist Schopenhauer nicht entgangen. Er vergleicht es mit einem Siebe, das, mit der Zeit und durch den Gebrauch, immer weniger dicht hält, „sofern nämlich, je älter wir werden, desto schneller aus dem Gedächtnis, was wir ihm jetzt noch anvertrauen, verschwindet: hingegen bleibt, was in den ersten Zeiten sich festgesetzt hat. Die Erinnerungen eines Alten sind daher um so deutlicher, je weiter sie zurückliegen, und werden es immer weniger, je näher sie der Gegenwart kommen.“⁵⁾

⁴⁾ Mit dem uns a priori bewußten Formalen meint Schopenhauer den für seine ganze Philosophie grundlegenden Satz vom Grunde.

⁵⁾ Variante: Unser Gedächtnis gleicht einem Siebe, dessen Löcher, anfangs klein, wenig durchfallen lassen, jedoch immer größer werden und endlich so groß, daß das Hineingeworfene fast alles durchfällt.

Von Interesse sind Schopenhauers Ausführungen über den Unterschied der Lebensalter, von denen uns die Charakteristik der Kindheitsperiode am meisten interessiert.

In der Kindheit überwiegt das Cerebral- und Nervensystem, am spätesten entwickelt sich das Genitalsystem, die Quelle unseres Begehrens. Infolge dieser somatischen Verhältnisse dominiert in der Kindheit der Intellekt und treten Neigung, Begierde und Leidenschaft zurück; „denn Intellekt und Gehirn sind eins, und ebenso ist das Genitalsystem eins mit den heftigsten aller Begierden: daher ich dasselbe den Brennpunkt des Willens genannt habe. Und eben weil die heillose Tätigkeit dieses Systems noch schlummert, während die des Gehirns schon volle Regsamkeit hat, ist die Kindheit die Zeit der Unschuld und des Glücks, das Paradies des Lebens, das verlorene Eden, auf welches wir, unsern ganzen übrigen Lebensweg hindurch, sehnsüchtig zurückblickend.“⁹⁾ Daher der klare und unschuldige Blick der Kinder, welchen Raffael bei seinen Engelköpfen, besonders bei der Sigtinischen Madonna, so glücklich benutzt hat.

Der größte Teil unseres Wesens und geistigen Lebens im ersten Lebensviertel geht im Erkennen auf. Der Intellekt ist unablässig tätig und faßt begierig alle Erscheinungen auf als Material für die Zukunft. Hier liegt die oft betonte Verwandtschaft des Kindesalters mit dem Genie begründet, „im Ueberschuß der Erkenntniskräfte über die Bedürfnisse des Willens und im daraus entspringenden Vorwalten der bloß erkennenden Tätigkeit“. Jedes Kind ist nach Schopenhauer gewissermaßen ein Genie und jedes Genie ein Kind. Und wer nicht zeitlebens im gewissen Sinne ein großes Kind bleibt, sondern ein ernsthafter, nüchtern-vernünftiger Mann wird, der hat wohl alle wünschenswerten Eigenschaften eines guten und brauchbaren Weltbürgers, aber zum Genie fehlt ihm das Beste: die Jugend-Intellektualität, das willensfreie, objektive Anschauen und Begreifen der Welt. „Kinder und geniale Menschen sind oft so unnützlich; aber es ist ihr Adelsbrief, dies sein zu dürfen.“

Zum Glück der Kindheit gehört ferner das harmonische Zusammenleben. Wie im Anfang des Frühlings alles Laub gleiche Farbe und fast gleiche Gestalt hat, so sind auch die Kinder einander ähnlich, sie haben gleiche Interessen, erleben gleiche Freuden und tragen gleiches Leid auf Grund gegenseitigen Verstehens. Mit der Pubertät fängt die Divergenz an, sie trennt und entfremdet.

⁹⁾ Diese Worte sind mehr als nur schönklingende Phrasen; sie sind, möchte man sagen, mit Herzblut geschrieben, da Schopenhauer am eigenen Leibe die Knechtschaft des Geschlechtstriebes erfahren hat.

Schopenhauer vergleicht unsere Lebenskraft mit einem Kapital. In der Kindheit und Jugendzeit können wir von den Zinsen des Kapitals leben, ja sogar noch etwas zum Kapital hinzulegen; nicht nur das Ausgegebene wird wieder ersetzt, das Kapital selbst wächst noch. Trotzdem sollen die Jugendkräfte weise geschont werden. Die *ingenia praecocia*, die Wunderkinder, erkaufen ihre Leistungen zumeist durch Raubbau ihrer Kräfte, und solche Treibhauspflanzen werden nachmals oft nur sehr mittelmäßige Äpfel. Die Jugendjahre sind die befruchtenden Zeiten, der Blüten ansehende Frühling; die Früchte kommen erst später zur Reife und auch dann nur, wenn dem Reifevorgang Zeit gelassen wird. „In der Jugend herrscht die Anschauung, im Alter das Denken vor; daher ist jene die Zeit für Poesie, dieses mehr für Philosophie.“

In der Kindheit leben wir in der Welt des *Sehns*, will sagen der Vorstellung und Objektivität; die späteren Lebensperioden lehren uns die andere Seite der Dinge, die des *Seins*, d. h. des *Wollens*, kennen. Dann aber ist es mit dem Leben in Arkadien vorbei: der Fortgang der Dinge hält nicht, was uns die Jugendzeit versprach. „In früher Jugend sitzen wir vor unserm bevorstehenden Lebenslauf wie die Kinder vor dem Theatervorhang, in froher und gespannter Erwartung der Dinge, die da kommen sollen. Ein Glück, daß wir nicht wissen, was wirklich kommen wird. Denn wer es weiß, dem können zu Zeiten die Kinder vorkommen wie unschuldige Delinquenten, die zwar nicht zum Tode, hingegen zum Leben verurteilt sind, jedoch den Inhalt ihres Urteils noch nicht vernommen haben.“

Benußte Literatur:

Schopenhauers sämtliche Werke nebst handschriftlichem Nachlaß.
(Reclam.)

VIII. Kapitel:

Wilhelm Dilthey.

Dilthey wurde am 19. November 1833 zu Wiebich geboren. Nach zweijähriger Tätigkeit als Universitätsprofessor in Basel ging er 1868 in gleicher Eigenschaft nach Kiel, 1871 nach Breslau und wurde 1882 als Nachfolger Hermann Lohes nach Berlin berufen. Am 1. Oktober 1911 starb er in Seis bei Bozen.

Werke:

- Eine auf 8 Bände berechnete Neuauflage der Schriften Diltheys ist im Erscheinen begriffen (Verlag B. G. Teubner-Leipzig). Es werden enthalten
- Bd. I: Einleitung in die Geisteswissenschaften (erschienen 1922);
- Bd. II: Weltanschauung und Analyse des Menschen seit Renaissance und Reformation (erschienen 1914);
- Bd. III: Studien zur Geschichte des deutschen Geistes (noch nicht erschienen);
- Bd. IV: Die Jugendgeschichte Hegels und andere Abhandlungen zur Geschichte des deutschen Idealismus (erschienen 1921);
- Bd. V: Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens (erste Hälfte 1924 erschienen);
- Bd. VI: Die geistige Welt (erschienen 1924);
- Bd. VII: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften (noch nicht erschienen);
- Bd. VIII: Philosophie der Philosophie (noch nicht erschienen).

1. Die Struktur der Geisteswissenschaften.

Dem fünften Bande der im Werden begriffenen Gesamtausgabe der Schriften Diltheys ist eine Anzahl autobiographischer Zeugnisse vorangestellt, die geeignet sind, in Diltheys Entwicklung hineinzuleuchten. Die

aus dem letzten Lebensjahre Diltheys stammende Vorrede, in der er, wie er dem Herausgeber schrieb, so etwas wie den inneren Zusammenhang seiner Gedanken auseinandersetzen wollte, enthält in gewissem Sinne den Schlüssel und das Programm der Lebensarbeit unseres Philosophen.

Nachdem er die Lage der Philosophie um die Mitte des letzten Jahrhunderts geschildert hat, wo die Naturwissenschaft ihre Triumphe feierte und der Geist in Gefahr war, zu einem Produkt der Natur zu werden, zeichnet Dilthey seine philosophische Einstellung. „Ich war“, so fährt er fort, „in einem unerjättlichen Streben aufgewachsen, in der geschichtlichen Welt den Ausdruck dieses Lebens selbst in seiner Mannigfaltigkeit und Tiefe zu erfassen. Die geistige Welt ist in sich Wirklichkeitszusammenhang, Wertgestaltung und Reich der Zwecke, und all das als unendlicher Reichtum, der in der Gestaltung des einzelnen Selbst in dem Zusammenhang des Wirkens mit dem Ganzen eine innere Bestimmung¹⁾ hat. . . .“

Die Begriffe der naturwissenschaftlichen Philosophie konnten dieser in mir sich bewegenden Welt nicht genügen, und noch weniger fand ich mich von den Begnern dieser Naturforscher-Philosophen befriedigt, welche aus der Trennung des Denkens von dem sinnlichen Auffassen durch Auseinanderreißen den inneren teleologischen Zusammenhang und seinen Grund in Gott ableiteten, welcher Erkenntnis und Leben möglich machte. . . .

Aus dieser Lage entstand der herrschende Impuls in meinem philosophischen Denken, das Leben aus ihm selber verstehen zu wollen. Mich verlangte, in die geschichtliche Welt immer tiefer einzudringen, um gleichsam ihre Seele zu vernehmen, und der philosophische Zug, den Eingang in diese Realität zu finden, ihre Gültigkeit zu begründen, die objektive Erkenntnis derselben zu sichern, dieser Drang war für mich nur die andere Seite meines Verlangens, in die geschichtliche Welt immer tiefer einzudringen. Das waren gleichsam nur die zwei verschiedenen Seiten der so entstehenden Lebensarbeit.“

In diesen rückschauenden Sätzen spricht Dilthey sowohl die Aufgabe, die er sich gestellt hatte, als auch das methodische Prinzip aus, dem er folgen wollte und mußte. Die Aufgabe war, kurz gesagt, den Geisteswissenschaften eine philosophische Grundlegung, die ihnen bisher gefehlt hatte, zu geben. Der Uebertragung naturwissenschaftlicher Behandlungsprinzipien auf die Geisteswissenschaften stellt sich Dilthey energisch entgegen, weil dadurch die geschichtliche Wirklichkeit verstimmt und das Eigenrecht der Geisteswissenschaften nicht gewahrt wird.

¹⁾ Der Ausdruck „Bestimmung“ ist vom Herausgeber des fünften Bandes, G. Misch, ergänzt, da in der „expressionistischen Altershandschrift“ Diltheys manche Worte fehlen oder unleserlich waren.

Hier haben die Systeme Comtes und der Positivisten, St. Mills und der Empiristen ihre Grenzen. Lothes Mikrokosmos, eine Reaktion gegen diese Strömungen, verkennt wiederum die berechnete Selbständigkeit der Einzelwissenschaften und opferte, wie Dilthey sagt, die fruchtbare Kraft ihrer Erfahrungsmethoden und die Sicherheit der Grundlegung einer sentimentalischen Stimmung, welche die für immer verlorene Befriedigung des Gemüths durch die Wissenschaften sehnfüchtig zurückzurufen begehrt.

Um eine erkenntnistheoretische Grundlegung der Geisteswissenschaften zu finden, die auch wirklich der Eigengesetzlichkeit und Eigenwertigkeit der geisteswissenschaftlichen Tatsachen konform ist, nimmt Dilthey seinen Standpunkt ausschließlich in der inneren Erfahrung, und nur in den Tatsachen des Bewußtseins findet er einen festen Ankergrund für sein Denken; denn nur von hier aus erschließt sich uns das Verständnis des Einzellebens sowie der so unendlich reichen geschichtlichen Mannigfaltigkeit.

Das ist erkenntnistheoretisch ungeheuer wichtig; denn auf diesem Wege und nur auf diesem löst sich das hartnäckigste aller philosophischen Rätsel, die Frage nach dem Ursprung und dem Recht unserer Ueberzeugung von der Realität der Außenwelt. Dilthey geht von dem „Satz der Phänomenalität“ aus, daß alles, was für mich da ist, Tatsache meines Bewußtseins ist. „Das Bewußtsein ist der Ort, in dem jede Realität zu Hause ist, der Stoff, aus welchem jede Realität gewebt ist.“ Doch während der Phänomenalismus die Außenwelt aus bloß intellektualistischen Bestandteilen (Empfindungen, Vorstellungen und Denkvorgängen) aufbaut und sie ihm darum immer nur Phänomen bleibt, ist uns in unserm ganzen wollend-fühlend-vorstellenden Wesen mit unserm Selbst zugleich und so sicher wie dieses äußere Wirklichkeit gegeben; „sonach als Leben, nicht als bloßes Vorstellen. Wir wissen von dieser Außenwelt nicht kraft eines Schlüssels von Wirkungen auf Ursachen oder eines diesem Schluß entsprechenden Vorganges, vielmehr sind diese Vorstellungen von Wirkung und Ursache selber nur Abstraktionen aus dem Leben unseres Willens. So erweitert sich der Horizont der Erfahrung, die zunächst nur von unseren eigenen inneren Zuständen Kunde zu geben schien: mit unserer Lebenseinheit zugleich ist uns eine Außenwelt gegeben“.

Diltheyns Absehen ist nun zunächst darauf gerichtet, die Selbständigkeit der Geisteswissenschaften neben den Naturwissenschaften im System der Wissenschaften darzutun. Unter dem Namen „Geisteswissenschaften“ faßt Dilthey das Ganze der Wissenschaften, welche die geschichtlich-gesellschaftliche Wirklichkeit zum Gegenstande haben, zusammen. Das Subjekt der einzelnen Wissenschaften kann von verschiedenem

Umfang fein: Individuen, Familien, Nationen, Zeitalter, geschichtliche Bewegungen oder Entwicklungsreihen, gesellschaftliche Organisationen, Systeme der Kultur, schließlich die Menschheit selbst; aber immer ist es dieselbe Tatsache: Menschheit oder menschlich-gesellschaftlich-geschichtliche Wirklichkeit. Die Geisteswissenschaften „beschreiben und erzählen, urteilen und bilden Begriffe und Theorien in Beziehung auf diese Tatsache“.

Man hat über die Zulänglichkeit des Namens „Geisteswissenschaft“ als des Inbegriffs der in Frage stehenden geistigen Tatsachen lebhaft gestritten. Dilthey lehnt die Ausdrücke „Gesellschaftswissenschaften, moralische, geschichtliche oder Kulturwissenschaften“ ab und erklärt sich für den Namen „Geisteswissenschaften“, obwohl er weiß, daß auch dieser Terminus nur höchst unvollkommen den Gegenstand des Studiums bezeichnet, da das Material der Geisteswissenschaften, eben der Geist, im Unterschied zu den Naturwissenschaften als Einteilungsgrund nicht zureichend ist, weil die Tatsache des geistigen Lebens von der psycho-physischen Lebenseinheit der Menschennatur nicht getrennt werden kann. Aber der Name „Geisteswissenschaft“ hat nach Dilthey wenigstens den Vorzug, den zentralen Tatsachenkreis angemessen zu bezeichnen, von welchem aus in Wirklichkeit die Einheit dieser Wissenschaften gesehen, ihr Umfang entworfen und ihre Abgrenzung gegen die Naturwissenschaften, wenn auch noch so unvollkommen, vollzogen worden ist.

Die Selbständigkeit der Geisteswissenschaften neben den Naturwissenschaften wird erhärtet durch die Eigenart ihres Inhaltes und ihrer Methoden. Nicht als ob es zwei getrennte Klassen von Natur- und Geistesobjekten gäbe; so behandelt z. B. die Physiologie auch eine Seite des Menschen, und sie ist doch Naturwissenschaft, und rein geistige Wesen, die ihren Ursprung und ihre Seinsbedingungen im absolut Geistigen haben, existieren für unsere menschliche Erfahrung nicht. „Ein Individuum entsteht, wird erhalten und entwickelt sich auf Grund der Funktionen des tierischen Organismus und ihrer Beziehungen zu dem umgebenden Naturverlauf. . . . So ist das geistige Leben eines Menschen ein nur durch Abstraktionen lösbarer Teil der psycho-physischen Lebenseinheit, als welche ein Menschendasein und Menschenleben sich darstellt.“ Physisches und Psychisches sind in der Tatsache „Menschheit“ ungesondert. „Sie enthält den lebendigen Zusammenhang beider. Wir sind selber Natur, und die Natur wirkt in uns, unbewußt in dunklen Trieben; Bewußtseinszustände drücken sich in Gebärden, Mienen, Worten beständig aus, und sie haben ihre Objektivität in Institutionen, Staaten, Kirchen, wissenschaftlichen Anstalten: eben in diesen Zusammenhängen bewegt sich die Ge-

schichte.“ Wenn man also Physisches und Psychisches trennt, so geschieht das rein aus methodischen Gesichtspunkten und Gründen; aber man muß sich stets dessen bewußt bleiben, daß man dann mit Abstraktionen, nicht mit Entitäten arbeitet.

Mit dieser Anerkennung eines Bedingtseins geistigen Lebens durch physische Tatsachen ist noch nicht die Gleichartigkeit physischer und geistiger Funktionen weder behauptet, viel weniger noch erwiesen, und „solange nicht jemand behauptet, daß er den Inbegriff von Leidenschaft, dichterischem Gestalten, denkendem Erfinden, welchen wir als Goethes Leben bezeichnen, aus dem Bau seines Gehirns, den Eigenschaften seines Körpers abzuleiten und so besser erkennbar zu machen imstande ist, wird auch die selbständige Stellung einer solchen Wissenschaft (d. h. einer neben der Naturwissenschaft selbständig bestehenden Geisteswissenschaft) nicht bestritten werden“.

Die Unvergleichbarkeit materieller und geistiger Vorgänge, die zu einer scharfen Grenzregulierung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften herausfordern, ist die Folge der „Verschiedenheit ihrer Provenienz“. Bauen sich die Naturwissenschaften aus dem Material des in den Sinnen Gegebenen und durch dessen denkende Verknüpfung auf, so ist Gegenstand der Geisteswissenschaften das Reich von Erfahrungen, das „im inneren Erlebnis seinen selbständigen Ursprung und sein Material hat“.

In allen wissenschaftlichen Arbeiten gelangen zwei Tendenzen zur Geltung. Einmal wird die Natur zum Zentrum, und wir suchen mit Hilfe der Relationen Zeit, Raum, Masse und Bewegung unter Ausschaltung unseres Selbst diesen großen Gegenstand Natur als eine Ordnung von Gesetzen durch Konstruktion zu erkennen. Zum andern wird der Mensch selbst zum Zentrum der Wirklichkeit, indem wir von dem, was uns sinnlich gegeben ist, verstehend in das zurücktasten, „was nie in die Sinne fällt und doch in diesem Außern sich auswirkt und ausdrückt“. Die Menschheit gelangt hier zur Befinnung über sich selbst, und das Zentrum wird nicht konstruiert, sondern verstanden.

„Die Menschheit wäre, aufgefaßt in Wahrnehmung und Erkennen, für uns eine physische Tatsache, und sie wäre als solche nur dem naturwissenschaftlichen Erkennen zugänglich. Als Gegenstand der Geisteswissenschaften entsteht sie aber nur, sofern menschliche Zustände erlebt werden, sofern sie in Lebensäußerungen zum Ausdruck gelangen und sofern diese Ausdrücke verstanden werden.“

In dieser Tendenz der Selbstbefinnung auf sich selbst, in dem Gang des Verstehens von außen nach innen, zu welchem Ende die physische Seite der

Vorgänge nur die Rolle von Bedingungen und Verständigungsmitteln spielt, darin liegt der Anspruch der Geisteswissenschaften auf Selbständigkeit im Wissenschaftssystem.

Eingehend erörtert Dilthey die Abgrenzung von Natur- und Geisteswissenschaften aus der „Verschiedenheit ihrer Provenienz“ in der Polemik gegen Windelband, der in seiner Straßburger Rektoratsrede 1894 unter dem Titel „Geschichte und Naturwissenschaft“ gegen die Dilthey'sche Einteilung Front macht. Windelband greift die schon von Locke gebrauchte Unterscheidung von äußerer und innerer Wahrnehmung — sensation und reflexion — an, zieht ihre Berechtigung stark in Zweifel und glaubt, daß die Behauptung, die Tatsachen der sogenannten Geisteswissenschaften seien lediglich durch innere Wahrnehmung zu begründen, schwerlich zu erweisen sei.

Demgegenüber verlangt Windelband eine rein methodologische, auf sichere logische Begriffe zu begründende Einteilung, und er findet das Einteilungsprinzip in dem formalen Charakter der Erkenntnisziele der einzelnen Wissenschaften. „Die einen suchen allgemeine Gesetze, die anderen besondere geschichtliche Tatsachen; in der Sprache der formalen Logik ausgedrückt ist das Ziel der einen das generelle, apodiktische Urteil, das der anderen der singulare, assertorische Satz. . . . Die Erfahrungswissenschaften suchen in der Erkenntnis des Wirklichen entweder das Allgemeine in der Form des Naturgesetzes oder das Einzelne in der geschichtlich bestimmten Gestalt. . . . Die einen sind Gesetzeswissenschaften, die andern Ereigniswissenschaften; jene lehren, was immer war, diese, was einmal war. Das wissenschaftliche Denken ist — wenn man neue Kunstausdrücke bilden darf — in dem einen Falle nomothetisch, in dem andern idiographisch.“²⁾

Dilthey erörtert nun die von Windelband beanstandeten Begriffe der äußeren und inneren Wahrnehmung, die für seine Klassifikation der Wissenschaften grundlegend sind. Äußere oder sinnliche Wahrnehmung nennt Dilthey den Vorgang, „in welchem die in den Sinnen auftretenden Eindrücke zu einem von dem Selbst unterschiedenen Ganzen verbunden werden“. Wenn nun durch Aufmerksamkeit und Interesse, durch Assoziation, Unterscheiden, Verbinden usw. eine oder mehrere Wahrnehmungen in Zusammenhang gebracht und dadurch zu besserem Verständnis erhoben werden, wodurch die Erkenntnis der Außenwelt erweitert wird, so sprechen wir von äußerer Erfahrung.

²⁾ Windelband: Prästudien Bd. II. S. 144/45. Mohr-Tübingen. 1921. 7. u. 8. Auflage.

Im Unterschied von diesen äußeren Vorgängen ist das charakteristische Merkmal des *Innewerdens* von Vorgängen oder Zuständen, daß wir sie nicht nach außen verlegen. „Solche inneren Tatsachen sind die verschiedenen Zustände des Gefühls sowie der Affekt des Denkens und Wollens.“ Durch Zuwendung unserer Aufmerksamkeit auf diese inneren Zustände entsteht die innere Wahrnehmung oder durch das diskursive Denken die innere Erfahrung, analog der Entstehung der äußeren Wahrnehmung und der äußeren Erfahrung. Die innere Erfahrung ermöglicht uns eine erweiterte Kenntnis der inneren Welt und damit „die Auffassung des eigenen individuellen seelischen Zusammenhanges.“

Aber durch diese innere Erfahrung ist Gesamtheit der Bewußtseinserscheinungen noch nicht gegeben. „Sie bleiben vor den Objektvorstellungen stehen und ordnen diese noch nicht dem Zusammenhang des eigenen Bewußtseins in einem Selbst ein. Diese Erweiterung des Horizontes der geistigen Tatsachen wird durch Reflexion herbeigeführt.“ Dilthey nennt die Untersuchungen, auf Grund deren die in der äußeren Wahrnehmung gegebenen Objektbilder in das Gefüge unserer Bewußtseinstatsachen eingeordnet werden, im Anschluß an Kant transzendente Reflexionen. Die durch Zergliederung einer bestimmten Objektvorstellung und die Untersuchung ihres Beziehungsverhältnisses zum eigenen seelischen Zusammenhang gewonnene erweiterte Einsicht in das Gefüge der geistigen Welt bezeichnet Dilthey als transzendente Erfahrung. „Sie sind ein Analogon der inneren Erfahrung und dienen dazu, unser Wissen über den Zusammenhang des Seelenlebens über den Horizont der inneren Erfahrung hinaus zu erweitern.“ Und erst indem das Ich mit Hilfe dieser transzendentalen Reflexion über die Grenzen des eigenen seelischen Bezirks hinausreicht und auch jenseits ihrer geistige Tatsachen auffindet, die zu den Tatsachen der inneren Erfahrung in Bezug gesetzt werden, erst dadurch wird das Ganze des seelischen Zusammenhanges erfaßt.

Mit Anwendung der so umrissenen Begriffe läßt sich der Begriff „Geisteswissenschaften“ am besten definieren, und Dilthey formuliert: „Die Geisteswissenschaften studieren auf der Grundlage der Naturwissenschaften die an den Sinnesobjekten auftretenden geistigen Tatsachen und ihren Zusammenhang untereinander sowie den mit den physischen Tatsachen.“

Um ein von den Geisteswissenschaften erfülltes Denken über sich — darum handelt es sich. Und zwar sollen die Geisteswissenschaften nicht durch von außen an sie herangebrachte Vorstellungen gemeistert, sondern aus ihnen

selber sollen analytisch die in ihnen überall vorhandenen Prinzipien gefunden werden. „Das höchste Ziel ist, durch eine Kritik der historischen Vernunft das Vermögen derselben in seiner ganzen Kraft zur Geltung zu bringen: — Was Kant negativ — dieses soll positiv sein — freimachen von Metaphysik und in seiner positiven Kraft zur Geltung bringen das Wissen des Menschen von sich selbst.“

Die Geisteswissenschaften entstehen, weil wir uns genötigt sehen, in tierische und menschliche Organismen ein seelisches Geschehen zu verlegen, und zwar übertragen wir in sie von dem, was uns in unserer inneren Wahrnehmung gegeben ist, auf Grund ihrer Lebensäußerungen ein Analogon. Bieweit wir allerdings berechtigt sind, ein solches seelisches Geschehen unterzulegen, ist zweifelhaft; auch ist das in tierischen Organismen vermutete Seelenleben für uns weniger deutbar, da es zu unstet und zusammenhanglos ist. Anders ist es mit der Struktur des seelischen Zusammenhanges und der geistigen Tatsachen in menschlichen Körpern. Diese geistigen Tatsachen sind alle untereinander verwandt und darum bis auf den letzten Grund verständlich. „Allgemeingültigkeit der Denkprozesse, Uebertragbarkeit der Gefühle, logisches Ineinandergreifen von Zweckhandlungen ermöglichen den Zusammenhang dieser inneren Vorgänge in einer gesellschaftlichen und geschichtlichen Welt. Die inneren Vorgänge, an denen diese Merkmale sich verbunden finden, bezeichnen wir als geistige. Von ihnen tragen die Geisteswissenschaften ihren Namen, und dies ist darin begründet, daß diese geistigen Tatsachen den vornehmsten Inhalt dieser Wissenschaften ausmachen“.

Der Begriff der geistigen Tatsachen hat also zwei ihn kennzeichnende Merkmale. Das erste ist, „daß sie durch eine Verlegung von Tatsachen der inneren Erfahrung in menschliche Körper für uns da sind. Hierdurch tritt uns geistiges Geschehen als äußere Tatsache gegenüber“. Geistige Tatsachen sind also primär durch die innere Erfahrung da. Das zweite Merkmal besteht in der Gleichartigkeit der Tatsachen der eigenen inneren Erfahrung mit denen, die wir fremden menschlichen Körpern zuordnen. Und dies zweite Merkmal ermöglicht uns, das seelisch-geistige Leben nicht nur unserer selbst, sondern auch anderer Menschen und zuletzt des gesamten geschichtlich-gesellschaftlichen Wirklichkeitszusammenhanges zu verstehen, indem wir das in unserer eigenen inneren Erfahrung Vorgefundene durch eine Art von Transposition auf äußere Objekte übertragen, oder, um in heutiger Ausdrucksweise zu sprechen, indem wir uns mit Hilfe

unserer eigenen inneren Zustände und Bewußtseinsgegebenheiten in fremdes Seelenleben einfühlen.

So tritt zu dem Zusammenhang physischer Tatsachen in der menschlichen Organisation ein solcher geistiger Tatsachen, und eben in den Geisteswissenschaften gelangt der menschliche Geist zur Erkenntnis dieses Tatsachenzusammenhanges. Äußere und innere Erfahrung, transzendente Reflexion und Transposition konstituieren das System der Geisteswissenschaften, die also durch ihren eigentümlichen Inhalt sich von den andern Wissenschaften abgrenzen.

Es sei auch hier noch einmal gesagt, daß geistiges Leben, wo immer es auftritt, in irgendeiner Weise von dem physischen abhängig ist. Das System der geistigen Tatsachen hat das der physischen zu seiner Bedingung und Unterlage; letzteres hat aber nur Bedeutung als Milieu, Bedingung und Mittel: *conditio sine qua non*.

Die geistige Inhaltlichkeit ist, weil sie in der inneren Erfahrung und ihrer Ergänzung durch die transzendente Methode verständlich vorliegt, überall Zusammenhang. Und „weil sie die Struktur unseres Seelenlebens enthält (ein wichtiger Begriff Diltheys, der weiter unten seine nähere Erläuterung findet), so ist sie wertvoller Zusammenhang. Und nach der in dieser bedingten Zwecksetzung ist dieser Zusammenhang der geistigen Inhaltlichkeit nirgend bloßer Gegenstand der Erkenntnis, sondern wie der Wertgebung so auch der praktischen Zwecksetzung“.

Damit ist ein weiterer Unterschied zwischen Natur- und Geisteswissenschaften gegeben: während die Naturwissenschaften zweck- und wertfrei sind, ist von den Geisteswissenschaften das Moment der Zweck- und Wertbezogenheit nicht zu trennen, macht vielmehr, dem Strukturcharakter des geistigen Tatsachenzusammenhanges entsprechend, eins ihrer essentiellen Bestimmungsmerkmale aus.

Mit dem inhaltlichen Unterschied von Geistes- und Naturwissenschaften geht ein solcher der Methoden Hand in Hand. Im Zeitalter der Naturwissenschaften war man geneigt, die naturwissenschaftliche Methode als die allgemeine und allein gültige zu bezeichnen. Dilthey weist nach, daß dieser Anspruch sachlich nicht gerechtfertigt, sondern nur der Ausdruck des zeitlichen Uebergewichts des naturwissenschaftlichen Geistes ist. Er erkennt nicht, daß jeder Forscher, auch der geisteswissenschaftliche, mit großem Nutzen sich des modernen naturwissenschaftlichen Erkenntnisverfahrens bedienen wird, wo die Natur der Tatsachen es erlaubt; doch darf nicht übersehen werden, daß im Prinzip die Verfahrensweise auf den beiden großen von ihm unterschiedenen Wissenschaftsgruppen durchaus ver-

schieden ist. Schon der Habitus des Forschers ist verschieden. Wenn auch der natur- wie der geisteswissenschaftliche Forscher eines scharfen Beobachtungsvermögens und der Kunst des Sehens, Sammeln und Sichtens bedarf, so gibt doch „die Kunst der Beobachtung äußerer Objekte dem Naturforscher eine ganz andere Geisteshaltung, als welche aus dem geschichtlichen Nacherleben, dem vertieften mit dem Gemüt sich Einleben in menschliche oder historische Zuständlichkeit erwächst“.

Was nun die Methode im einzelnen betrifft, so ist zunächst selbstverständlich, daß die allgemeinen logischen Operationen, durch die gegebene Tatsachen, seien es solche der äußeren oder der inneren Erfahrung, verbunden, unterschieden, getrennt, eingeordnet und unter höhere Begriffe subsumiert werden usw., in allen Zweigen der Wissenschaft dieselben sind. Und ebenso richtig ist, daß die Methoden der Naturwissenschaft, z. B. vergleichende Betrachtung oder experimentelle Untersuchungen, in äußerst fruchtbarer Weise auch in den Geisteswissenschaften Anwendung finden können, da in beiden Klassen von Wissenschaften Probleme von sehr großer Ähnlichkeit auftreten. „Beziehungen von Sinnes-tatsachen, welche vom Naturerkennen als physische untersucht werden, werden von den Geisteswissenschaften dann im Zusammenhang der Bewußtseinsvorgänge betrachtet, und für das Verständnis der Grundlage des höheren geistigen Lebens wurden solche Untersuchungen sehr wichtig.“ Erinnert sei nur an den Gebrauch der von den Naturwissenschaften ausgebildeten experimentellen Methoden in der Psychologie, Pädagogik und Aesthetik, oder der Uebertragung des von der Botanik und Zoologie entwickelten vergleichenden Verfahrens auf Probleme der Sprachwissenschaft, der Psychologie usw.

Doch schon rein äußerlich und quantitativ betrachtet, ergibt sich hier ein durchgreifender Unterschied. Während die experimentellen Methoden mit der Vorherrschaft der Zahl in den Naturwissenschaften von dominanter Bedeutung sind — und ihnen allein verdanken die Naturwissenschaften ja auch ihren gewaltigen Aufschwung —, so haben sie in den Geisteswissenschaften doch nur peripherische Bedeutung und treten gegen Description, Analysis und Vergleichung zurück. Das Experiment ist außerstande, bis zum Zentrum der menschlichen Persönlichkeit vorzustoßen und zum Kernpunkt der seelischen Struktur zu gelangen, um so zum Verstehen des eigenen und fremden Seelenlebens zu führen. Dazu bedarf die Geisteswissenschaft einer eigenen Methode, „welche auf die Hineinverlegung des eigenen Selbst in ein Aeußeres und damit verbundene Umformung dieses Selbst in dem Vorgang des Verstehens gegründet ist. Dies ist die hermeneutische und die

mit ihr verbundene kritische Methode, ohne die keine Geisteswissenschaft bestehen kann.“

Durch einen nur quantitativen Unterschied in der Anwendung der gemeinsamen Erkenntnismittel ist also der tiefere Unterschied zwischen Natur- und Geisteswissenschaften nicht erschöpfend genug begründet, es besteht eben ein qualitatives Anderssein der Forschungsweisen. Aufgabe des naturwissenschaftlichen Erkennens ist es, zwischen den durch die Sinne vermittelten Gegebenheiten mit Hilfe der mathematischen und mechanischen Konstruktion einen bestimmten eindeutigen Kausalzusammenhang herzustellen. „Das Ideal der naturwissenschaftlichen Konstruktion ist die Begreiflichkeit, deren Prinzip das Äquivalent von Ursachen und Wirkungen ist; diese muß auf die absolute Vergleichbarkeit von Größen eingeschränkt sein, und ihr vollkommenster Ausdruck ist das Begreifen in Gleichungen.“

Wie anders in den Geisteswissenschaften! Die geistigen Tatsachen sind als Realitäten im Erleben gegeben, und „aus der Fülle des eigenen Erlebnisses wird durch eine Art Transposition Erlebnis außer uns nachgebildet und verstanden, und bis in die abstraktesten Sätze der Geisteswissenschaften ist das Tatsächliche, das in den Gedanken repräsentiert wird, Erleben und Verstehen. . . . In diesem Erleben und Verstehen ist die Totalität unserer Seelenkräfte wirksam, daher auch in den abstraktesten Sätzen der Geisteswissenschaften diese Fülle des inneren Lebens mitschwingt. Und das ist nun das Entscheidende, daß in der inneren Erfahrung Zusammenhang seelischer Vorgänge auftritt und daß durch die Verbindung innerer Erfahrungen dieser sich zusammenschließt, da jedes Glied dem andern homogen ist. Dementsprechend beruht auch das Verständnis anderer auf einem Nachbilden des Zusammenhanges in ihnen, aus welchem dann die einzelne Äußerung erklärt wird.“

Der Vorgang des Verstehens ist also der Schlüssel, durch den die Tiefen des Lebens erschlossen werden, des eigenen sowohl wie des fremden. Unser eigenes Leben wird über sich selbst in seinen Tiefen aufgeklärt, und fremdes Seelenleben verstehen wir nur, indem wir unser erlebtes Leben in jede Art von Ausdruck hineinragen. Und „hier erst erreichen wir ein ganz klares Merkmal, durch welches die Abgrenzung der Geisteswissenschaften definitiv vollzogen werden kann. Eine Wissenschaft gehört nur dann den Geisteswissenschaften an, wenn ihr Gegenstand uns durch das Verhalten zugänglich wird, das im Zusammenhang von Leben, Ausdruck und Verstehen fundiert ist. . . . Nicht begriffliches Verfahren bildet die Grundlage der Geisteswissenschaften, sondern Innwerden eines psychischen Zu-

standes in seiner Ganzheit und Wiederfinden desselben im Nacherleben. Leben erfährt hier Leben.“

Das Leben aus ihm selber zu verstehen, dies war die philosophische Tendenz Diltheys, die er selbst „Lebensphilosophie“ nannte. Und hier erkannte er auch seine philosophische Originalität. „Der Gedanke,“ schrieb er, „der Konstitution des Universums sich zu nähern, indem man von dem Zusammenhang der geistigen und geschichtlichen Tatsachen seinen Ausgangspunkt nehme, steht im Gegensatz zu der ganzen bisherigen philosophischen Entwicklung“.

Mehr noch als die strenge Wissenschaft ist die Kunst imstande, das Leben zu erfassen und zu deuten. Dilthey nennt die Kunst geradezu das Organ des Lebensverständnisses und rühmt ihr nach, daß kein wissenschaftlicher Kopf je erschöpfen und kein Fortschritt der Wissenschaft je erreichen könne, was der Künstler über den Inhalt des Lebens zu sagen vermöge. Und es ist gewiß nicht zufällig, daß Dilthey seine geisteswissenschaftliche Begriffsdreierheit Erlebnis—Ausdruck—Verstehen am Kunstwerk, genauer am dichterischen Kunstwerk, zuerst gewonnen hat.²⁾

Der Begriff „Zusammenhang“ ist für die geisteswissenschaftliche Methodik ebenso notwendig wie bedeutsam. Doch auch in der äußeren Natur erblicken bezw. konstruieren wir Zusammenhang, indem Besonderes einem System von Allgemeinem eingeordnet und dem individuell Gegebenen seine Stelle im Ganzen zuerteilt wird. Aber im Naturgegebenen hat der Begriff „Zusammenhang“ eine ganz andere Genesis und Struktur als im Geistigen; denn während dort der Zusammenhang durch ein untergelegtes, logisch-durchsichtiges System von Konstruktionsmitteln erzeugt wird, wird in der geistigen Welt Zusammenhang erlebt, erfahren, nachverstanden. „Der Zusammenhang der Natur ist abstrakt, der feelische und geschichtliche aber ist lebendig, lebensgefättigt.“ Und eben auf Grund des real erlebten Zusammenhanges ist Verständnis des geschichtlich Gegebenen möglich, selbst wenn es uns nicht unmittelbar in lebendiger Funktion im Personleben entgegentritt, sondern wenn es objektivierter, gewissermaßen erstarrter Niederschlag von Leben ist, d. h. wenn es uns in Werken entgegentritt, die, nachdem sie sich von ihrem Urheber gelöst haben, ihr eigenes Leben und Gesetz in sich tragen. Solche Zeugnisse objektiven latenten Geisteslebens sind für uns dann nicht ewig stumm, sondern wir vermögen sie durch das Medium unserer eigenen Seelenstruktur, die wertvoller Zusammenhang ist, in die geistige Lebendigkeit, aus der sie hervorgegangen sind, durch Transposition zurückzuübersetzen.

²⁾ S. besonders Dilthey: Das Erlebnis und die Dichtung. Leipzig. Teubner.

Windelband versucht, wie schon angedeutet, in seiner Polemik gegen Diltheys Klassifizierung der Wissenschaften in Natur- und Geisteswissenschaften eine andere Einteilung nach dem formalen Charakter ihrer Erkenntnisziele durchzuführen, indem er nomothetische und idiographische Wissenschaften unterscheidet: „die einen suchen allgemeine Gesetze, die anderen besondere geschichtliche Tatsachen“.

Wenn sich Dilthey auch der Richtigkeit der Sätze Windelbands, daß in den Naturwissenschaften das Denken von der Feststellung des Besonderen zur Auffassung allgemeiner Beziehungen treibe, in der Geschichte aber bei der liebevollen Ausprägung des Besonderen festgehalten werde, nicht verschließt, so erklärt er aber doch, daß damit bloß die eine Seite der Wahrheit gesagt sei, und er weist nach, daß auch die Geisteswissenschaften bei allem Interesse für das Singulare doch allgemeiner Gesetzmäßigkeit nicht entraten können. „Eben in der Verbindung des Generellen und der Individuation besteht die eigenste Natur der systematischen Geisteswissenschaften . . . Das Ideal ist das Verständnis der ganzen menschlich-geschichtlichen Individuation aus dem Zusammenhang und der Gemeinsamkeit in allem Seelenleben. Wenn der innere Zusammenhang des Seelenlebens durch Verbindung der Erfahrungen im Denken erfaßt, beschrieben und analysiert ist, wenn die Gleichförmigkeiten in der Verbindung der Bestandteile in den Einzelzusammenhängen, die in jedem menschlichen Seelenleben auftreten, festgestellt sind: dann entsteht die Aufgabe der Einordnung des Besonderen, der ganzen Gliederung und Individuation der geistesgeschichtlichen Welt in diese Gemeinsamkeit und diesen Zusammenhang“⁴⁾.

Daß der Schwerpunkt der Geisteswissenschaften natürlich nicht im Erkennen des Generellen, sondern in dem großen Problem der Individuation liegt, bestreitet Dilthey nicht, sieht es im Gegenteil als ihre vornehmste Aufgabe an, besonders verständlich bei einem Manne wie Dilthey, der in seiner Antrittsrede in der Akademie der Wissenschaften im Jahre 1887 selbst sagte, daß er von der Geschichte hergekommen sei, und der in derselben Rede die Bedeutung des Individuums folgendermaßen schilderte: „Das be-

⁴⁾ Das ist übrigens auch von Windelband nicht bestritten worden; er sagt a. a. O. „ . . . Andererseits bedürfen nun aber die idiographischen Wissenschaften auf Schritt und Tritt der allgemeinen Sätze, welche sie in völlig korrekter Begründung nur den nomothetischen Disziplinen entlehnen können. Jede Kausalklärung irgendeines geschichtlichen Vorganges setzt allgemeine Vorstellungen vom Verlauf der Dinge überhaupt voraus; und wenn man historische Beweise auf ihre rein logische Form bringen will, so erhalten sie stets als oberste Prämissen Naturgesetze des Geschehens. Wer keine Ahnung davon hätte, wie Menschen überhaupt denken, fühlen und wollen, der würde nicht erst bei der Zusammenfassung der einzelnen Ereignisse zur Erkenntnis von Begebenheiten — er würde schon bei der kritischen Feststellung der Tatsachen scheitern.“

deutende Individuum ist nicht nur der Grundkörper der Geschichte, sondern in gewissem Verstande die größte Realität derselben. Ja, während alle Natur nur Erscheinung und Gewand eines Unerfaßbaren ist, erfahren wir hier allein Wirklichkeit in vollem Sinne, von innen gesehen: nicht gesehen, sondern erlebt.“

Zum verstehenden Erfassen der in der geistig-geschichtlichen Welt gegebenen Wirklichkeit und Mannigfaltigkeit reichen die bisher geltenden, vor allem die von der Naturwissenschaft erborgten Methoden und Maßstäbe nicht aus, hierzu bedarf es feinerer psychologischer Begriffe und Methoden, die dem geschichtlichen Leben gewachsen sind; besonders aber muß in allen Leistungen des Menschen, auch in denen der Intelligenz, die Totalität des Seelenlebens, das Wirken des ganzen, wollend-fühlend-vorstellenden Menschen, nachgewiesen werden. Diltheys Bemühen ist es nun, eine solche Psychologie, die als Grundwissenschaft der Geisteswissenschaften beschreibend, analysierend und vergleichend die Erkenntnis der menschlich-geschichtlichen Welt begründet, die also im eigentlichen Verstande eine spezifisch geisteswissenschaftliche Psychologie ist, zu schaffen.

2. Grundzüge einer geisteswissenschaftlichen Psychologie.

Die zu Diltheys Zeiten das Feld beherrschende Psychologie war die von Dilthey sogenannte erklärende oder besser noch konstruktive Psychologie. Er versteht unter erklärender Psychologie die Ableitung der in der inneren Erfahrung und der in dem Studium anderer Menschen und der geschichtlichen Wirklichkeit gegebenen Tatsachen aus einer begrenzten Zahl von analytisch gefundenen Elementen. Die Herkunft dieses Kapitals eindeutig bestimmter Elemente ist verschieden; die ältere Psychologie gewann sie aus der Metaphysik, die moderne, die Psychologie ohne Seele, aus der Erfahrung in Verbindung mit physiologischen Tatsachen. „Sonach besteht die strenge Durchführung eines modernen psychologischen Systems aus der Analyse, welche in den seelischen Erscheinungen die Elemente auffindet, und der Synthesis oder Konstruktion, welche aus ihnen die Erscheinungen des Seelenlebens zusammensetzt und so ihre Vollständigkeit erprobt.“ Sie ähnelt darin sehr dem in den Naturwissenschaften geübten Verfahren, besonders auch darin, daß sie das Experiment zu ihrem Hilfsmittel erkoren hat. Ihr Ideal ist: „Die Konstitution der seelischen Welt nach ihren Bestandteilen, Kräften und Gesetzen genau so zu erklären, wie die Physik und Chemie die der Körperwelt erklärt.“

Hier setzt Diltheys Widerspruch ein, der letzten Endes in seiner Wissenschaftssystematik gründet. Er bestreitet die Allgemeingültigkeit natur-

wissenschaftlicher Methoden und ihre Anwendung auf geisteswissenschaftliche Gebiete. Die Naturwissenschaft und ihre Methodik in allen Ehren; denn wer möchte ihre handgreiflichen Erfolge und die Fruchtbarkeit ihrer Forschungsprinzipien in Zweifel ziehen? Aber „nicht dadurch erweisen wir uns als echte Schüler der großen naturwissenschaftlichen Denker, daß wir die von ihnen erfundenen Methoden auf unser Gebiet übertragen, sondern dadurch, daß unser Erkennen sich der Natur unseres Objektes anschmiegt und wir uns so zu diesem ganz so verhalten, wie sie zu dem ihrigen. *Natura parendo vincitur*“⁵⁾.

Den Naturwissenschaften sind ihre Tatsachen von außen, als Phänomene und einzeln, gegeben, und ihre Aufgabe liegt darin, aus diesem Konglomerat von Einzeldaten durch ergänzende Schlüsse und vermittelt einer Verbindung von Hypothesen einen Zusammenhang herzustellen, zu konstruieren. Anders in den Geisteswissenschaften. Hier braucht der Zusammenhang nicht erst mühsam auf der oft nur zweifelhaft tragfähigen Unterlage einer Vielzahl von Hypothesen konstruiert zu werden, sondern hier ist der Zusammenhang der gegebene Ausgangspunkt, da die Geisteswissenschaften zu ihrem Gegenstande Tatsachen haben, die „von innen, als Realität und als lebendiger Zusammenhang originaliter auftreten . . . Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir.“ In der Psychologie spielen darum die Hypothesen nicht dieselbe bevorzugte Rolle wie beim Naturerkennen. „In diesem vollzieht sich aller Zusammenhang durch Hypothesenbildungen, in der Psychologie ist gerade der Zusammenhang ursprünglich und beständig im Erleben gegeben: Leben ist überall nur als Zusammenhang da.“

Der Ganzheitscharakter der psychologischen Betrachtungsweise Diltheys tritt deutlich in seiner Darstellung des Verhältnisses von Element und Zusammenhang hervor. Es lassen sich wohl Elemente als Bestandteile aufweisen, aber nie und nimmer sind sie als seine erste frühere Grundlage anzusprechen. Es ist nicht so, daß wir uns des seelischen Zusammenhanges als einer Addition von seelischen Elementen bewußt werden, sondern der erlebte Zusammenhang ist stets als ein organisches Ganzes gegeben, dessen einzelne Teile sich nur in der Abstraktion dem sezierenden Verstande darbieten.

Das Gebiet der seelisch-geistigen Tatsachen erweist sich den naturwissenschaftlichen Methoden schon aus dem Grunde weniger zugänglich, weil ihm nicht in gleichem Maße wie den Naturwissenschaften quantitative Bestimmung eignet. Fragen aus dem Grenzgebiet von Seele und Natur lassen sich wohl einigermäßen experimentell durchleuchten und mit Mengenbegriffen

⁵⁾ D. h. die Natur wird durch Gehorchen besiegt.

darstellen; aber wer möchte es wohl wagen, den Kern des Seelisch-Geistigen, das Fühlen, Werten und Wollen eines Menschen in eine mathematische Formel zu pressen? „Wer vermöchte aus unserer Psychologie“, so fragt Dilthey, „den pädagogischen Genius, etwa Sokrates oder Pestalozzi, verständlich zu machen? Pestalozzi in seiner Schultube, Fröbel unter seinen Kindern in den Thüringer Bergen, Kinderspiele und Kinderlieder erfindend: dieses in Liebe sich Herabmindern in das dunkel Beschlossene, Reine der Kinderseele: vor einer solchen unerschöpflichen großen Tatsächlichkeit steht die Psychologie ratlos. Nicht bloß weil diese Erscheinungen sehr komplex sind, sondern weil sie eben mehr enthalten, als in den Erklärungsgründen der gegenwärtigen Psychologie gegeben ist.“

Dilthey polemisiert gleicherweise gegen Herbart's Identitätstheorie und die Dogmen der Assoziationspsychologie. Zwei Theoreme, sagt er, haben die Grundlage des Versuchs gebildet, durch Unterordnung der geistigen Tatsachen unter den mechanischen Naturzusammenhang einen Mechanismus des geistigen Lebens zu entwerfen. Die eine Theorie ist die Annahme, daß die Vorstellungen (Vorstellungen als Erinnerungsbilder von Empfindungen verstanden), feste Größen seien, die wohl neue Verbindungen eingehen, aber innerhalb dieser an sich konstant bleiben; die andere ist die Aufstellung von Gesetzen, aus denen die psychischen Tatsachen wie Wahrnehmung, Phantasie usw., abzuleiten sind. Damit wäre eine Art psychischer Atomistik gegeben, die, wenn ihre Voraussetzungen richtig wären, das seelische Leben mit mathematischer Exaktheit zu berechnen ermöglicht. Aber „so wenig als der neue Frühling die alten Blätter auf den Bäumen nur wieder sichtbar macht, werden die Vorstellungen des gestrigen Tages am heutigen, nur etwa dunkler, wiedererweckt; vielmehr baut sich die erneuerte Vorstellung von einem bestimmten inneren Gesichtspunkte aus auf, wie die Wahrnehmung von einem äußeren. Und die Gesetze der Reproduktion von Vorstellungen bezeichnen zwar die Bedingungen, unter welchen das psychische Leben wirkt, doch ist unmöglich, aus diesen den Hintergrund unseres psychischen Lebens bildenden Prozessen einen Schlußvorgang oder einen Willensakt abzuleiten. Die physische Mechanik opfert das, dessen wir in innerer Wahrnehmung innwerden, einem mit den Analogien der äußeren Natur spielenden Raisonement auf.“

In einer kurzen geschichtlichen Rückschau weist Dilthey die Zugehörigkeit der bedeutendsten Psychologen des letzten Jahrhunderts zur erklärenden Psychologie auf. Bei W u n d t und noch stärker bei J a m e s und S i g - w a r t glaubt er aber schon das Eingeständnis der Unfähigkeit der erklärenden Psychologie zur Erklärung des Seelenlebens in seiner Totalität

wahrzunehmen, so wenn W u n d t das Prinzip des *causa aequat effectum*⁹⁾ für die geistige Welt durch sein Gesetz der schöpferischen Synthese ersetzt. In dem Maße aber, als die Betonung des Freien und Schöpferischen im Seelenleben an Boden gewinnt, in ebendem Maße wird die erklärende und konstruktive Psychologie, so hofft Dilthey, an Einfluß verlieren. Daß natürlich eine seit Jahrzehnten herrschende und von hervorragenden Geistern vertretene psychologische Theorie nicht so leicht das Feld räumen wird und auch aus allgemein menschlichen Gründen nicht so leicht zu überwinden ist, weiß Dilthey wohl. Darum schreibt er in der Polemik, die seine Schrift „Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie“ (1894), die für seine psychologische Grundauffassung konstitutiv ist, hervorrief, u. a.:
 „. . . ihre Lehren wirken noch immer durch eingewurzelte Angewohnheiten in uns allen, in mir so gut wie in jedem andern, nach. Sie haben einen Apparat von Begriffen geschaffen, von denen jeder von uns immer wieder einen irgendwie versteckt wiederfindet und beseitigt. Wir alle müssen uns immer neue Vorurteile solcher Art ausreißen. Das ist, was ich als Herrschaft dieser Psychologie auch nach ihrer prinzipiellen Ueberwindung bezeichne. Und ich bin nicht der Pharisäer, der allein rein zu sein glaubt.“

Dilthey setzt nun an die Stelle der für die Geisteswissenschaften leistungsunfähigen erklärenden oder konstruktiven Psychologie eine *b e s c h r e i b e n d e* oder *z e r g l i e d e r n d e* P s y c h o l o g i e, deren Wesen besteht in der „Darstellung der in jedem entwickelten menschlichen Seelenleben gleichförmig auftretenden Bestandteile und Zusammenhänge, wie sie in einem einzigen Zusammenhang verbunden sind, der nicht hinzugedacht oder erschlossen, sondern erlebt ist. Diese Psychologie ist also Beschreibung und Analyse eines Zusammenhanges, welcher ursprünglich und immer als das Leben selbst gegeben ist.“

Damit ist methodisch ein anderer, dem der konstruktiven Psychologie entgegengesetzter Weg gegeben: die beschreibende Psychologie darf nicht konstruierend verfahren, sondern muß analytisch vorgehen, sie muß vom Seelenganzen ausgehen und nicht additiv aus seelischen Elementen das Seelentotal aufbauen wollen. „Seelenleben kann ja doch nicht aus Bestandteilen komponiert, durch Zusammensetzung konstruiert werden, und der Spott des Faust über Wagners chemische Herstellung des Homunkulus trifft solchen Versuch mit.“

Wie hervorragend Dilthey es verstand, das Leben selbst in der Selbstbeobachtung zu erfassen, dafür ist u. a. folgendes Zeugnis eines Freundes Diltheys ein Beweis: „Wenn Sie von Goethe sagen, in selbstloser Be-

⁹⁾ D. h. der Größengleichheit von Ursache und Wirkung.

trachtung sei er gleichsam ganz Auge gewesen, wenn Sie solche Stimmung ruhiger Klarheit preisen, so darf ausgesprochen werden, daß aus gleichem Verhalten und aus gleicher Stimmung Ihre Arbeit hervorgegangen ist. Hier ist . . . das Selbst ausgelöscht und die Sache zum Reden gebracht worden, zugleich aber das Selbst im höchsten Grade lebendig gewesen, indem es die Sache erlebte.“ (Bd. 5, Vorbericht.)

Aufgabe der beschreibenden — oder, wie man auch sagen könnte, der geisteswissenschaftlichen — Psychologie ist also Auffassung, Beschreibung und Analyse des Seelenlebens in seiner Totalität.

Wie ist dies möglich? fragt Dilthey. Es gilt zunächst, die Begriffe Auffassung und Analyse im psychologischen Sinne näher zu erläutern. Es ist ein Zeichen für die Neuheit und Schwierigkeit der geisteswissenschaftlich-psychologischen Betrachtungsweise Diltheys, daß er unermüdlich auf den Gegensatz zwischen äußerer und innerer Wahrnehmung hinweist und aus ihrer Gegenüberstellung seine Thesen erläutert und erhärtet. So auch hier. Zwischen äußerer und innerer Wahrnehmung bestehen grundsätzliche Verschiedenheiten. Unsere Sinne liefern uns weder die Einheit des Objekts, noch ist uns durch ihre Tätigkeit die kausale Verbindung der Naturvorgänge gegeben. Das alles wird erst durch eine aus unserm Innern stammende Synthesis erzeugt.

Wie anders aber ist uns *S e e l e n l e b e n* gegeben! Die innere Wahrnehmung beruht „auf einem Innwerden, einem Erleben, sie ist unmittelbar gegeben . . . So erleben wir beständig Verbindungen, Zusammenhänge in uns, während wir den Sinneserregungen Verbindung und Zusammenhänge unterlegen müssen.“

Unter *Z u s a m m e n h a n g* versteht Dilthey den Inbegriff der im Verhältnis des Ganzen zu den Teilen bestehenden Beziehungen. Hinter diesen uns im inneren Erleben gegebenen Zusammenhang brauchen wir nicht zurückzugehen; denn das Bewußtsein kann nicht hinter sich selber kommen, und das Denken kann nicht hinter seine eigene Wirklichkeit zurückgreifen. Der *Z u s a m m e n h a n g* ist das *l e b e n*, das vor allem *E r k e n n e n* da ist. Obwohl wir den Zusammenhang in uns nach dem Gesetz von der Enge des Bewußtseins immer nur stückweise erleben, so sind wir uns doch ständig des Zusammenhanges bewußt. Auch in der Auffassung innerer Zustände wirken wie in der äußeren Wahrnehmung einfache logische Vorgänge, wie Unterscheiden, Verbinden, Trennen, Abstrahieren usw., mit. Dilthey nennt das *I n t e l l e k t u a l i t ä t* der inneren Wahrnehmung und bezeichnet hiermit die erste Eigentümlichkeit der Auffassung innerer Zustände.

Eine zweite Eigentümlichkeit ist mit dem Begriff „Erlebnis“ gegeben. „Erlebnis“ ist das Zusammenwirken der Vorgänge des ganzen Gemüts, d. h. „der einzelne Vorgang ist von der ganzen Totalität des Seelenlebens im Erlebnis getragen, und der Zusammenhang, in welchem er in sich und mit dem Ganzen des Seelenlebens steht, gehört der unmittelbaren Erfahrung an . . . Dies bestimmt schon die Natur des Verstehens unserer selbst und anderer. Wir erklären durch rein intellektuelle Prozesse, aber wir verstehen durch das Zusammenwirken aller Gemütskräfte in der Auffassung. Und wir gehen im Verstehen vom Zusammenhang des Ganzen, der uns lebendig gegeben ist, aus, um aus diesem das einzelne faßbar zu machen. Eben daß wir im Bewußtsein von dem Zusammenhang des Ganzen leben, macht uns möglich, einen einzelnen Satz, eine einzelne Gebärde oder eine einzelne Handlung zu verstehen.“

Da noch in unserer Zeit die Begriffe Erlebnis und Verstehen, die für die geisteswissenschaftliche Betrachtungsweise von grundlegender Bedeutung sind, ein schillerndes Gewand tragen, so erscheint es angebracht, Dilthey etwas eingehender zu zitieren. In seinen „Fragmenten zur Poetik“ (1907/08; Bd. VI der ges. Schriften) erläutert er: „Erlebnis bezeichnet einen Teil des Lebensverlaufs in seiner totalen Realität, also konkret, ohne Abzug, welcher teleologisch angesehen, eine Einheit in sich hat . . . Es ist uns nicht gegeben, sondern die Realität Erlebnis ist für uns dadurch da, daß wir ihrer innwerden, daß ich sie als zu mir in irgendeinem Sinne zugehörig unmittelbar habe. Erst im Denken wird es gegenständlich.“ — Oder an anderer Stelle: „Erleben eines Zustandes und Nachbilden eines fremden Zustandes oder einer fremden Individualität sind nun im Kern des Vorgangs einander gleichartig. In jedem erfüllten Lebensmoment ist die Totalität unserer Gemütskräfte wirksam . . . Wir können zunächst das Verstehen eines fremden Zustandes als einen Analogieschluß auffassen, der von einem äußeren physischen Vorgang vermittelt seiner Ähnlichkeit mit solchen Vorgängen, die wir mit bestimmten inneren Zuständen verbunden fanden, auf einen diesen ähnlichen inneren Zustand hingeht.“

Das Erleben des eigenen inneren Seinszusammenhanges ist die Brücke zum Nacherleben fremder Seelenzustände. Und dies Nacherleben aus dem Zusammenhang heraus, in dem wir fremde Zustände im gewissen Sinne als die eigenen fühlen, heißt Verstehen. „Die Tatbestände in der Gesellschaft sind uns von innen verständlich; wir können sie in uns, auf Grund der Wahrnehmung unserer eigenen Zustände, bis auf einen gewissen Punkt nachbilden . . . Die Natur ist uns stumm. Nur die Macht unserer Imagination ergießt einen Schimmer von Leben und Innerlichkeit

über sie . . . Die Natur ist uns fremd. Denn sie ist uns nur ein Außen, kein Inneres. Die Gesellschaft ist unsere Welt. Das Spiel der Wechselwirkungen in ihr erleben wir mit, in aller Kraft unseres ganzen Wesens, da wir in uns selber von innen, in lebendigster Unruhe, die Zustände und Kräfte gewahren, aus denen ihr System sich aufbaut . . . Ich verstehe das Leben der Gesellschaft, da ich selber, der ich mich von innen erlebe und kenne, ein Bestandteil dieses gesellschaftlichen Körpers bin, und da die andern Bestandteile mir gleichartig und sonach für mich ebenfalls in ihrem Innern auffassbar sind.“

Verstehen ist also kein intellektueller Prozeß, es ist mehr als ratio. Wie es unmöglich ist, einen Helden oder Genius aus Umständen aller Art begreiflich zu machen, so ist es auch völlig abwegig, eine geistige Strömung oder eine Kulturepoche rein nach logischen Kategorien erfassen zu wollen. Der einzig richtige Zugang zu fremdem Seelentum ist der subjektive aus dem aller logischen Reduzierbarkeit sich entziehenden seelischen Zusammenhang. —

Als drittes eigentümliches Merkmal der inneren Erfahrung bezeichnet Dilthey das Wertbewußtsein der seelischen Vorgänge für das Ganze unseres Lebenszusammenhanges. „So hebt sich in der inneren Auffassung selber das Wesentliche vom Unwesentlichen ab.“

Dilthey nennt seine Psychologie auch zergliedernde oder analytische Psychologie. Was heißt das? Er erklärt den Begriff Analysis als Zergliederung einer gegebenen komplexen Wirklichkeit. Die Analysis auf dem Gebiete des Seelenlebens muß stets die Beziehung auf die lebendige Totalität des Bewußtseins im Auge behalten, und sie vollzieht sich demgemäß hier so, daß „der Prozeß der Zergliederung, durch welche ein einzelnes Glied des seelischen Zusammenhanges aufgeklärt werden soll, auf diesen ganzen Zusammenhang bezogen werden muß. Immer behält sie in sich etwas von dem lebendigen, künstlerischen Prozeß des Verstehens.“

Für die Gestaltung der Psychologie Diltheys sind drei Hauptkapitel von entscheidender Bedeutung. Es sind dies der Strukturzusammenhang, bei dem es die Analyse mit der Architektonik des Seelenlebens zu tun hat, das Gesetz der Entwicklung, das gleichsam in der Längsrichtung wirkt und die Einwirkung des erworbenen Zusammenhanges des Seelenlebens auf jeden einzelnen Bewußtseinsvorgang.

Unter der Struktur des Seelenlebens versteht Dilthey die Artikulation oder Gliederung unserer inneren Zustände, die dadurch entsteht, daß „die Lebenseinheit sich von dem Milieu, in welchem sie lebt, bedingt und wiederum rückwirkend auf dasselbe findet.“ Ausgabe der beschreibenden

Psychologie ist, diese Struktur zu erfassen, um dadurch Einsicht in den Zusammenhang, welcher die psychischen Reihen zu einem Ganzen, eben dem Leben, verbindet, zu bekommen.

Der Selbstbeobachtung ergibt sich, daß mitten in allem Kommen und Gehen psychischer Vorgänge (denn das Psychische ist nicht starre Wesenheit, sondern *actus*) etwas permanent ist, d. i. das Bewußtsein des Korrelatverhältnisses des Selbst und der gegenständlichen Welt. Dies Bewußtsein der Selbigkeit meines Selbst ist nicht ein Vorgang, der wie einen Anfang, so auch Mitte und Ende hat, sondern es ist eben permanent mit allen flüchtigen Erscheinungen meines inneren Lebens verbunden. Dadurch erlebe ich innerhalb meines wachen Lebens eine Kontinuität.

Dilthey bezeichnet nun das, „was den Umfang meines Bewußtseins in einem gegebenen Moment ausmacht, als Bewußtseinsstand, *status conscientiae*.“ Dieser Bewußtseinsstand stellt gewissermaßen einen Querschnitt durch den momentanen Seeleninhalt dar, der, wie sich bei genauer Analyse ergibt, in jedem Moment zugleich irgendein Vorstellen, ein Gefühl und eine Willenslage enthält.

Vorstellen, Fühlen und Wollen bilden so einen Lebenszusammenhang. Dilthey stellt nun die Frage nach den verbindenden Kräften dieses Zusammenhanges. Er findet sie im Gefühls- und Triebleben. „Je nachdem die äußeren Bedingungen in der Gefühlsphäre einen Druck oder eine Steigerung hervorrufen, entsteht aus dieser Gefühlslage erst ein Streben, den gegebenen Zustand zu erhalten oder abzuändern.“ Je nachdem unser Vorstellen oder unsere Gedanken mit positiven Gefühlstönen, die auf Befriedigung, Lebenserfüllung und Glück deuten, verknüpft sind oder negativ bewertet werden, treten Zuwendungs- oder Abwehrhandlungen hervor. „Befriedigung der Triebe, Erreichen und Erhalten von Lust, von Lebenserfüllung und Steigerung des Daseins, Abwehr des Mindernden, Drückenden, Hemmenden: das ist es, was das Spiel unserer Wahrnehmungen und Gedanken mit unsern willkürlichen Handlungen zu einem Strukturzusammenhang verbindet. Ein Bündel von Trieben und Gefühlen, das ist das Zentrum unserer seelischen Struktur, von welchem aus das Spiel der Eindrücke durch den Gefühlsanteil, der von diesem Zentrum aus ihm zuteil wird, in die Aufmerksamkeit erhoben, Wahrnehmungen . . . und Gedankenreihen gebildet werden, von welchen alsdann Steigerung des Daseins oder Schmerz, Furcht, Jorn, sich anschließen. So werden alle Tiefen unseres Wesens bewegt. Und eben von hier aus gehen dann im Uebergang des Schmerzes in Sehnsucht, dieser dann in Verlangen oder in einer anderen Reihe von Gemütszuständen, die willkürlichen Handlungen hervor.“

„Und das ist nun für das ganze Studium dieses seelischen Strukturzusammenhanges das Entscheidende: Die Uebergänge eines Zustandes in den anderen, das Erwirken, das von einem zum andern führt, fallen in die innere Erfahrung. Der Strukturzusammenhang wird erlebt.“

Und im Erleben dieses Strukturzusammenhanges ist uns der Schlüssel gegeben, auch fremdes Menschenleben in seinen Tiefen und Abgründen zu verstehen, d. h. innerhalb gewisser Grenzen, die jedem Analogieschluß anhaften. Wir fassen nämlich fremdes Erleben nur insoweit auf, als es unserm eigenen Seelenleben adäquat ist. „Dasjenige an einem fremden Seelenleben, was von diesem eigenen Innern nicht bloß quantitativ abweicht oder durch Abwesenheit von etwas, das im eigenen Innern vorhanden ist, sich unterscheidet, kann von uns schlechterdings nicht positiv ergänzt werden. Wir können in solchem Falle sagen, daß ein uns Fremdes hinzutritt, wir sind aber nicht imstande zu sagen, was dieses sei.“

Nun glaubt aber Dilthey, hier keine zu große Schwierigkeit zu erblicken, da er eine ziemlich weitgehende Gleichartigkeit alles menschlichen Seelenlebens glaubt annehmen zu dürfen, so daß dem Forscher, „welcher gewohnt ist, um sich zu blicken und die Welt kennt“ (ein äußerst wichtiger Zusatz), ein Verständnis fremden menschlichen Seelenlebens durchweg möglich ist im Unterschied vom Seelenleben der Tiere, bei denen der Grad der Verstehensmöglichkeit um so geringer wird, je mehr sich die tierischen Organismen von unserer eigenen organischen Grundstruktur entfernen. —

Ein weiteres Merkmal des seelischen Strukturzusammenhanges ist seine *Teleologie*, denn „ein Zusammenhang, welcher Lebensfülle, Triebbefriedigung und Glück zu erwirken die Tendenz hat, ist ein *Zweckzusammenhang*.“ Von der im inneren Erleben erfahrbaren Zweckmäßigkeit hat die Naturwissenschaft, vor allem die Biologie, ihren objektiven Zweckbegriff übernommen, der aber kein objektiver Naturbegriff ist, sondern „nur die in Trieb, Lust und Schmerz erfahrene Art des Lebenszusammenhanges in einem tierischen oder menschlichen Wesen.“

„Die Verbindung der so verschiedenen Vorgänge des Vorstellens, Fühlens und Wollens zu einem solchen Zusammenhang macht die Struktur des Seelenlebens aus“, die aber nicht durch konstruierende Schlüsse festgestellt, sondern unsere lebendigste Erfahrung ist. Und noch einmal sei betont: das Seelenleben ist kein aus Elementen bestehendes Kompositum, nicht das Ergebnis zusammenwirkender Empfindungs- oder Gefühlsatome, sondern ursprünglich und überall übergreifende Einheit. Wenn sich dann seelische Funktionen aus ihr differenzieren, so verbleiben sie doch stets in ihrem

ursprünglich gegebenen Zusammenhang. Das eben unterscheidet die Seelenstruktur total von der ganzen Körperwelt und findet auf der höchsten Stufe der seelischen Entwicklung ihren Ausdruck in der Einheit des Bewußtseins und der Person.

Die Wesensmerkmale des Strukturzusammenhanges wären kurz folgende: Die seelische Struktur steht unter *Lebensumständen*, d. h. sie ist bedingt von dem äußeren Milieu; sie urteilt durch die Gefühle über den Wertcharakter der von außen kommenden Wirkungen für unsern körperlich-seelischen Organismus, und auf Grund dieser Wertschätzungen, die von dem Strukturzusammenhang unabtrennbar sind, wirkt unser psychisches Leben auf die Lebensumstände zurück, indem wir durch zweckmäßige Handlungen die Beschaffenheit des Milieus abändern oder indem wir „die eigenen Lebensvorgänge durch die innere Tätigkeit des Willens unsern Bedürfnissen anpassen.“ Das ist menschliches Leben! —

Bietet die Seelenstruktur ein Bild des Lebens *quer* schnittes, so die Entwicklung des Seelenlebens ein solches des Lebens *längs* schnittes. Beide Arten des Zusammenhanges, des Struktur- und des Entwicklungszusammenhanges, bedingen sich gegenseitig. Die Entwicklung eines Menschen wird verstanden vom Strukturzusammenhang aus, und „andererseits erläutert der Zusammenhang der Entwicklung den der Struktur . . . Das eingewickelte Leben der ersten Entwicklungsstufen kann nur aus dem Verständnis dessen, was sich im Typus des Menschen oder in individuellen Typen daraus zu entwickeln pflegt, verstanden werden. Kein Lehrer würde sich in der Seele eines Knaben zurechtfinden, fände er nicht in ihr die Reime dessen, was ihm aus weiteren Entwicklungen bekannt ist.“

Entwicklung wird ermöglicht durch den Wertzusammenhang und den teleologischen Charakter der seelischen Struktur. Darum läßt sich aus Schopenhauers blindem Willen und dem atomistischen Spiel psychischer Einzelkräfte keine Entwicklung begreiflich und begründbar machen. „Triebe und Gefühle bilden sonach das eigentliche *Agens*, welches *vorwärts* treibt; die Zweckmäßigkeit und der Zusammenhang . . . geben den so entstehenden seelischen Veränderungen den Charakter der Anpassung zwischen Individuum und Lebensbedingungen; eine zunehmende Artikulation des Seelenlebens entsteht; die Entwicklung macht zu ihrem Mittelpunkt den erworbenen Zusammenhang des Seelenlebens; so bildet sich das Einheitliche, Stetige und Zielbestimmte, welches den Begriff der Entwicklung ausmacht.“

Grundeigenschaften der Entwicklung, die nur auf Grund eines vorliegenden Strukturzusammenhanges möglich ist, sind *Vormwärts-*

schreiten, Kontinuität und teleologischer Zusammenhang mit der Tendenz zur Hervorbringung von Lebenswerten. Jede Phase des Lebens hat ihren Eigenwert, da sie je nach dem Stand der Ausbildung des seelischen Vermögens, der Art ihrer Reaktionsfähigkeit auf die Reize der Außenwelt, ihrer Inhaltserfüllung usw., einer Erfüllung mit Gefühlen, die das Dasein steigern und erweitern können, fähig ist. Darum „armselig die Kindheit, welche den reiferen Jahren geopfert wird. Töricht die Rechnung mit dem Leben, welche unablässig nach vorwärts drängt und das Frühere zum Mittel des Späteren macht . . . In der Natur des Lebens liegt die Tendenz, jeden Moment mit der Fülle des Wertes zu sättigen.“

Eine wissenschaftliche Behandlung der menschlichen Entwicklungsgeschichte fehlt noch, klagt Dilthey. In der Dichtung, vor allem in den Entwicklungsromanen und -biographien (Anton Reiser von Philipp Moritz und Goethes Leben), sowie in den Entwicklungsdramen (Faust) ist der selbständige Wert der einzelnen Lebensepochen dargestellt. Die wissenschaftliche Behandlung der Lebensalter hätte drei Klassen von Entwicklungsbedingungen zu studieren: das Verhältnis der seelischen Entwicklung von der Entwicklung des Körpers, ihre Abhängigkeit vom physischen Milieu und den Zusammenhang mit der umgebenden geistigen Welt, um aus dem Erwirken dieser Faktoren „geprägte Form, die lebend sich entwickelt,“ zu verstehen. Dilthey selbst hat in schönen Worten die Struktur zweier Lebensalter gezeichnet: „Kindheit, in welcher eben aus der Struktur des Seelenlebens das Spiel als eine notwendige Lebensäußerung abgeleitet werden kann. Die Morgendämmerung, in der Höhen und Weiten noch verschleiert daliegen: unendlich Alles: die Grenzen der Werte unerkannt: der Hauch der Unendlichkeit über der Wirklichkeit: in der ersten Unabhängigkeit und der frischen Beweglichkeit aller Regungen der Seele, die ganze Zukunft vor Augen, bilden sich die Ideale des Lebens. Im Gegensatz dazu dann im Greifenalter die Gestalt der Seele herrscherlich waltend zu derselben Zeit, in welcher die Organe des Körpers unkräftig werden, eine gemischte und gedämpfte Stimmung über dem Leben, welche aus der Herrschaft einer Seele, die Vieles in sich verarbeitet hat, über die einzelnen Gemütszustände entspringt: das ist auch, was den künstlerischen Produktionen des Alters ihre eigentümliche Erhabenheit gibt, wie Beethovens neunter Symphonie oder dem Abschluß des Goetheschen Faust.“ —

Von Bedeutung für Dilthey's Psychologie ist dann noch der Begriff des erworbenen Zusammenhangs. Er versteht darunter gewissermaßen einen Niederschlag alles dessen, was jemals in unserm Bewußtsein wirklich war; denn, so formuliert Dilthey, „in dem erworbenen Zu-

sammenhang ist die Vergangenheit siegreich.“ Er umfaßt gleichmäßig Bilder, Begriffe, Wertbestimmungen, Ideale, Willensrichtungen usw., er bedingt und färbt jeden einzelnen Bewußtseinsakt in seinem Auftreten und seinem Charakter und gibt so dem menschlichen Sein in jedem Augenblick seine bestimmte Note. „Dieser Zusammenhang wirkt beständig in uns, alle Vorstellungen und Zustände sind an ihm orientiert, wir apperzipieren durch ihn unsere Eindrücke, unsern Affekte werden durch ihn reguliert und unser Wollen und Tun bestimmt; er ist i m m e r da und wirksam, wenn wir seiner auch nicht bewußt werden Alle menschliche Entwicklung kann nicht mehr leisten, als einen solchen Zusammenhang zu bilden, welcher souverän, den Bedingungen des Daseins angepaßt, in sich geschlossen und bedeutsam ist. Das lag in Napoleons Wort über Goethe: „voilà un homme“ Und in diesem Sinne bezeichnet Goethe die Persönlichkeit als höchstes Glück der Erdenkinder.“

Es war schon oben Diltheys Aeußerung mitgeteilt, daß durch eine Kritik der historischen Vernunft der Mensch zu einem Wissen über sich selbst geführt werden sollte. Dilthey will dieses Verstehen aber nicht auf den subjektiven Geist einschränken, es gilt vielmehr, zum Wissen der gesamten geschichtlichen Welt vorzudringen. Es fragt sich nur, wie dies möglich ist. Zur Lösung dieser Frage ist abermals der von Dilthey begründete, oben schon berührte Begriff des Verstehens von größter Bedeutung, der darum an dieser Stelle seine abschließende Behandlung erfahren soll und zwar durch ausgiebige Mitteilung von Worten Diltheys.

Fremdes Dasein ist uns eigentlich nie unmittelbar, d. h. von innen, gegeben, sondern stets nur indirekt durch Sinnestatsachen, in Gebärden, Lauten und Handlungen von außen. „Erst durch einen Vorgang der Nachbildung dessen, was so in einzelnen Zeichen in die Sinne fällt, ergänzen wir dieses Innere. Alles: Stoff, Struktur, individuellste Züge dieser Ergänzungen, müssen wir aus der eigenen Lebendigkeit übertragen.“ Dieser Vorgang, aus äußerlich gegebenen Zeichen ein Inneres auf Grund unseres persönlichen Strukturzusammenhanges zu erschließen, besser nachzuerleben, heißt Verstehen. „Im Verstehen und Nachbilden“, sagt Dilthey in „Erlebnis und Dichtung“, „wird fremdes Seelenleben erfasst, aber es ist doch nur da durch das hineingetragene eigene.“ — „Das Verstehen setzt ein Erleben voraus, und das Erlebnis wird erst zu einer Lebenserfahrung dadurch, daß das Verstehen aus der Enge und Subjektivität des Erlebens hinausführt in die Region des Ganzen und Allgemeinen So ergibt sich uns als Grundverhältnis von Erleben und Verstehen das Verhältnis wechselseitiger Bedingtheit. Die Dunkelheit des Erlebens wird verdeutlicht, die Fehler, die

aus der engeren Auffassung des Subjektes entspringen, werden verbessert, das Erleben selbst erweitert und vollendet im Verstehen anderer Personen, wie andererseits die anderen Personen verstanden werden vermittelt der eigenen Erlebnisse.“

Aber der Kreis des unserm nacherlebenden Verstehen zugänglichen Lebens reicht noch weiter. Wir verstehen nicht nur die Aeußerungen lebender Seelen, sondern auch aus Stein und Marmor, aus musikalisch geformten Tönen und Schriftdenkmälern, aus Verfassungen und wirtschaftlichen Ordnungen spricht derselbe menschliche Geist zu uns. „Die Individuen, die Gemeinschaften und die Werke, in welche Leben und Geist sich hineinverlegt haben, bilden das äußere Reich des Geistes. Diese Manifestationen des Lebens, wie sie in der Außenwelt dem Verständnis sich darstellen, sind gleichsam eingebettet in den Zusammenhang der Natur. Sie ist eine Realisierung des Geistes in der Sinnenwelt.“ Diesen äußeren Objekten wird seelisches Inneres zugeordnet durch eine Art von Transposition des uns in der inneren Erfahrung Gegebenen. Voraussetzung der Möglichkeit solcher Transposition ist allerdings, wie früher schon erwähnt, die Gleichartigkeit der Tatsachen unserer inneren Erfahrung mit denen, die wir anderen menschlichen Wesen zuordnen. Diese Strukturgleichheit behauptet Dilthey. Er sagt: „Jedes Wort, jeder Satz, jede Gebärde oder Höflichkeitsformel, jedes Kunstwerk und jede historische Tat sind verständlich, weil eine Gemeinsamkeit den sich in ihnen Aeußernden mit dem Verstehenden verbindet; der einzelne erlebt, denkt und handelt stets in einer Sphäre von Gemeinsamkeit, und nur in einer solchen versteht er . . . Der erworbene Zusammenhang des Seelenlebens, welcher in dem entwickelten Menschen vorliegt, . . . enthält konstante Zusammenhänge, welche gleichförmig in allen menschlichen Individuen wiederkehren, neben solchen, welche einem der beiden Geschlechter, einer Rasse, Nation, einem Stande usw., schließlich dem einzelnen Individuum eigentümlich sind. Wie alle Menschen dieselbe Außenwelt haben, so bringen sie in sich dasselbe Zahlensystem, dieselben Raumbeziehungen, dieselben grammatischen und logischen Relationen hervor, wie sie in den Beziehungen dieser Außenwelt und einem ihnen gemeinsamen seelischen Strukturzusammenhang leben, entstehen hieraus dieselben Formen des Vorziehens und Wählens, dieselben Verhältnisse von Zweck und Mitteln, gewisse gleichförmige Beziehungen der Werte, gewisse gleichförmige Züge des Lebensideals, wo es auch auftritt.“ Wenn Schliermacher und Hegel von der Identität der Vernunft in allen Individuen sprechen, so ist damit in metaphysischer Sprache das hier Gemeinte gesagt.

Da die Kulturgebilde, welcher Art sie auch immer sein mögen, ihr Dasein menschlich-seelischem Tätigsein verdanken, also gegenständlich gewordenes psychisches Leben sind, so liegt die Vermutung nahe, in ihnen dieselbe Struktur anzunehmen wie in der erlebenden Seele. Dilthey erklärt geradezu, daß der Zusammenhang in den Kultursystemen kein anderer sei als der seelische Zusammenhang in den Menschen, welche in denselben zusammenwirkten. „In der Sprache, dem Mythos, der Literatur und Kunst, überhaupt in allen geschichtlichen Leistungen haben wir . . . vor uns Produkte der wirkenden Kräfte, welche psychischer Natur sind: feste Gestalten, welche sich aus psychischen Bestandteilen und nach deren Gesetz aufbauten.“ Für das nacherlebende Verstehen ist es sogar unschätzbar wichtig, dauernde Gebilde mit festen Linien vor uns zu haben, die unserer Beobachtung und Analyse standhalten, im Gegensatz zu den schnell vorüberhuschenden lebendigen seelischen Vorgängen. Unsere Aufgabe ist es nun, diesen objektiven Geist durch Transposition in die Lebendigkeit, aus der er hervorgegangen ist, wieder zurückzuverwandeln. Das können wir aber auf Grund unseres gleichgearteten seelischen Strukturzusammenhanges; denn „wie die Systeme der Kultur: Wirtschaft, Recht, Religion, Kunst und Wissenschaft, wie die äußere Organisation der Gesellschaft in den Verbänden, der Familie, der Gemeinden, der Kirche, des Staates aus dem lebendigen Zusammenhang der Menschenseele hervorgegangen sind, so können sie schließlich auch nur aus diesem verstanden werden.“ —

Nach Aufhellung und Inhaltserfüllung der für Diltheys geisteswissenschaftliche Psychologie konstitutiven Begriffe erfährt auch der Begriff der Geisteswissenschaft seine letzte Klärung und Abgrenzung, und damit schließt sich die Gedankenkette des Diltheyschen Themas: Grundlegung der Geisteswissenschaften. „Ihr Umfang reicht so weit wie das Verstehen, und das Verstehen hat nun seinen eigentlichen Gegenstand in den Objektivationen des Lebens. So ist der Begriff der Geisteswissenschaften nach dem Umfang der Erscheinungen, der unter sie fällt, bestimmt durch die Objektivationen des Lebens in der äußeren Welt. Nur was der Geist geschaffen hat, versteht er. Die Natur, der Gegenstand der Naturwissenschaften, umfaßt die unabhängig vom Wirken des Geistes hervorgebrachte Wirklichkeit. Alles, dem der Mensch wirkend sein Gepräge aufgedrückt hat, bildet den Gegenstand der Geisteswissenschaften.“

Benutzte Literatur:

1. Dilthey's Werke: Bd. I, II, IV, V, VI. Inhaltsangabe der einzelnen Bände siehe S. 220.

2. Dilthey: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. (Abhandlungen der Königl. Preuß. Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-historische Klasse 1910.)

3. Arthur Stein: Der Begriff des Geistes bei Dilthey. (Diss. Freiburg i. Br. 1913).

4. Wilh. Windelband: Präludien 7./8. Tübingen 1921.

IX. Kapitel:

Die pädagogischen Gedanken Friedrich Nietzsches¹⁾.

(Zum 25 jährigen Todestage Nietzsches am 25. 8. 25.)

Die Literatur über Nietzsche ist Legion. Das ist verständlich bei der Kompliziertheit der Natur Nietzsches und der ungeheuer großen Wirkung, die der Philosoph ausgeübt hat und heute, 25 Jahre nach seinem Tode, noch ausübt. Ernst Horneffer sagte am Sarge Nietzsches bei der Trauerfeier am 27. August 1900: „Nicht als ob wir glaubten, wir könnten schon heute seinen Wert ermessen. Kein Wissen haben wir von ihm. Es ist, als ob wir an einem Meere ständen, die Wellen schlagen an unser Ohr; aber seine Weite ahnen wir nicht.“ (Horneffer: Nietzsche-Vorträge. Leipzig 1908. S. 140/141.) Wir sind heute infolge der zeitlichen Distanz eher in der Lage, die Weite der Gedankenwelt des Einsiedlers von Sils-Maria zu ermessen und in Blicknähe zu ziehen. Uns interessiert hier in erster Linie die Frage, ob dieser komplizierte Geist auch etwas an pädagogischem Gedankengut zu geben hatte. Die Frage nach dem Pädagogen Nietzsche ist nicht so ungewöhnlich. Ist die Pädagogik eine Wissenschaft und als solche in philosophischen Gründen verankert, so ist unausbleiblich, daß unser Philosoph auch mehr oder minder mit pädagogischen Problemen in Berührung kommen mußte, erst recht bei einem Kulturphilosophen vom Range Nietzsches, in dessen Denken das Kulturproblem zeit seines Lebens dominierte. Und so war Nietzsche als Philosoph zugleich Pädagoge, nicht weil ihn seine pädagogische Praxis zur pädagogischen Theorie führte. Als praktischer Pädagoge

¹⁾ Erstmals erschienen in „Schule und Wissenschaft“. (Beilage der Westfälischen Schulzeitung.) August 1925.

ist er von 1869—79 tätig gewesen; er war Professor der klassischen Philologie an der Universität zu Basel und gleichzeitig Lehrer am dortigen Pädagogium. Daß ihn sehr früh Erziehungsfragen bewegten, hat er selbst ausgesprochen. Schon als Student „habe ich mich denn mehr beflissen zu lernen, wie man Lehrer wird, als zu lernen, was man sonst auf Universitäten lernt“. (Kalthoff: „Fr. Nietzsche.“ Berlin 1900. S. 50.) Und in seinem Nachlaß, betitelt „Wir Philologen“, schreibt er: „Es wird irgendwann einmal gar keinen Gedanken geben als Erziehung.“ (Werke Bd. X S. 402.)²⁾

Es ist nun nicht so einfach, Nietzsches pädagogische Gedanken als Ganzes zu sehen, da Nietzsche, der gar keine Neigung zur Systematik hatte, ein pädagogisches System nicht geschaffen hat. Wir sind vielmehr genötigt, aus seinen Werken hier und da verstreut liegende pädagogische Gedankensplitter zu sammeln, sie aus ihrem Zusammenhang zu lösen und nun wieder in Verbindung mit den philosophischen Grundlagen zusammenzuschauen. Eine Blütenlese pädagogischer Sätze Nietzsches, aphoristisch einandergereiht, darzubieten, wäre die geringste Arbeit, zumal Nietzsches bevorzugte Stilform der Aphorismus ist. Die vorliegende Arbeit hat es sich zur Aufgabe gemacht, die pädagogischen Folgerungen, die sich aus Nietzsches Kulturdenken ergeben, darzustellen und zu bewerten. (An dieser Stelle möchte ich zugleich auf Ernst Webers umfangreiche, tiefgrabende Arbeit „Nietzsche als Pädagog“ verweisen, in der er die pädag. Gedanken des jungen Nietzsche im Zusammenhang mit seiner Welt- und Lebensanschauung darstellt.)

I. Wie schon gesagt, war Nietzsches Denken vorzugsweise auf die Lösung des Kulturproblems gerichtet. Der Begriff „Kultur“ ist von ihm verschieden bestimmt. So sagt er in der ersten „Anzeitgemäßen Betrachtung“: „Kultur ist vor allem Einheit des künstlerischen Stiles in allen Lebensäußerungen eines Volkes.“ Der Ausdruck „Einheit des künstlerischen Stiles“ konnte zu Mißverständnissen führen; darum erläutert er in der zweiten „Anzeitgemäßen Betrachtung“: „Diese Bezeichnung darf nicht dahin mißverstanden werden, als ob es sich um den Gegensatz von Barbarei und schönem Stile handele; das Volk, dem man eine Kultur zuspricht, soll nur in aller Wirklichkeit etwas lebendig eines sein und nicht so ekleid in Inneres und Aeußeres, in Inhalt und Form auseinanderfallen.“ Noch genauer heißt es am Schluß der zweiten „Anzeitgemäßen Betrachtung“: „Jeder Einzelne, sein tüchtiger und wahrhaftiger Charakter muß sich irgend-

²⁾ Ich zitiere nach der im Verlag Alfred Kröner-Leipzig erschienenen 16 bändigen Ausgabe der Werke Nietzsches.

wann einmal dagegen sträuben, daß immer nur nachgesprochen, nachgelernt, nachgeahmt werde; er beginnt dann zu begreifen, daß Kultur noch etwas anderes sein kann als Dekoration des Lebens, das heißt im Grunde doch immer nur Verstellung und Verhüllung; denn aller Schmuck versteckt das Geschmückte. So entschleiert sich ihm der griechische Begriff der Kultur als einer neuen und verbesserten Physik, ohne Innen und Außen, ohne Vorstellung und Konvention, der Kultur als einer Einhelligkeit zwischen Leben, Denken, Scheinen und Wollen.“ (W. Bd. I, S. 183, 314, 383/84.) Nichts anderes meint er, wenn er in seinem Spätwerk „Der Wille zur Macht“ sagt: „Die Deutschen sind noch nichts, also haben sie noch keine Kultur; sie sind noch nichts: das heißt, sie sind allerlei. Sie werden etwas: das heißt, sie hören einmal auf, allerlei zu sein.“ (W. Bd. XV, S. 221.)

Schlaglichtartig zeichnet Nietzsche dann das Bild der Kultur der Gegenwart, dessen Merkmale „Stillosigkeit, Jahrmarttsbuntheit, Periode der Atome, atomistisches Chaos, Anhäufung der Formen, Farben, Produkte und Kuriositäten aller Zeiten und aller Zonen“ sind. Und der große Sieg 1870/71 ist für Nietzsche der Grund für das verzerrte Kulturbild seiner Zeit und der Staat das große Hindernis für die Entstehung einer wahren Kultur; denn infolge der Staatsautorität, die die Hand auch auf unsere Bildungsanstalten legt, sie einrichtet und überwacht, weil er doch „Kulturstaat“ sein will, hat er kein anderes Interesse, als möglichst schnell zuverlässig-brauchbare Staatsbürger heranzubilden. „Der Staat zeigt sich als ein Mystagoge der Kultur, und während er seine Zwecke fördert, zwingt er jeden seiner Diener, nur mit der Fackel der allgemeinen Staatsbildung in den Händen vor ihm zu erscheinen, in deren unruhigem Lichte sie ihn selbst wiedererkennen sollen als das höchste Ziel, als die Belohnung aller ihrer Bildungsbemühungen.“ („Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten“ W. Bd. IX, S. 368.) Der Nützlichkeitsgedanke beherrscht nach Nietzsche das gesamte Bildungswesen, und die Sorge, möglichst schnell zum Gelderwerb zu kommen, nimmt uns die Ruhe zur Vertiefung und Besinnung. Und die Folge? „Die Bildung wird täglich geringer, weil die Hast größer wird.“ (W. Bd. X, S. 290.)

Das Ergebnis des falschen Kulturbegriffs ist ein ebenso falscher Bildungsbegriff. Bildung und Wissen, Bildung und Gelehrsamkeit werden identifiziert. „Der moderne Mensch schleppt zulezt eine ungeheure Menge von unverdaulichen Wissenssteinen mit sich herum, die dann bei Gelegenheit auch ordentlich im Leibe rumpeln, wie es im Märchen heißt. Durch dieses Rumpeln verrät sich die eigenste Eigenschaft dieses modernen

Menschen: der merkwürdige Gegensatz eines Innern, dem kein Aeußeres, eines Aeußeren, dem kein Inneres entspricht. Das Wissen, das im Uebermaß ohne Hunger, ja wider das Bedürfnis aufgenommen wird, wirkt jetzt nicht mehr als umgestaltendes, nach außen treibendes Motiv und bleibt in einer gewissen chaotischen Innenwelt verborgen, die jener moderne Mensch mit seltsamem Stolze als die ihm eigentümliche „Innerlichkeit“ bezeichnet Unsere moderne Bildung ist eben deshalb nichts Lebendiges, . . . sie ist gar keine wirkliche Bildung, sondern nur eine Art Wissen um die Bildung, es bleibt in ihr bei dem Bildungs-Gedanken, bei dem Bildungs-Gefühl, es wird kein Bildungs-Entschluß daraus.“ („Nutzen und Nachteil der Historie.“ W. Bd. I, S. 311/12.) So zwar „werden wir zu etwas Beachtungswertem, nämlich zu wandelnden Enzyklopädien“ (ebenda S. 313), aber dies Bildung zu nennen, ist „unglaublich und läppisch“. Vor allem polemisiert Nietzsche gegen die modernen B i l d u n g s s t ä t t e n , besonders gegen die Gymnasien, die nicht begriffen haben, was es mit wahrer Bildung auf sich hat. „Was die ‚höheren Schulen‘ tatsächlich erreichen, das ist eine brutale Abrichtung, um, mit möglichst geringem Zeitverlust, eine Anzahl junger Männer für den Staatsdienst nutzbar, a u s n u z b a r zu machen.“ („Götzendämmerung.“ W. Bd. VIII, S. 113.) „Hier haben wir den Nutzen als Ziel und Zweck der Bildung, noch genauer den Erwerb, den möglichst großen Geldgewinn. Die Bildung würde ungefähr von dieser Richtung aus definiert werden als die Einsicht, mit der man sich ‚auf der Höhe seiner Zeit‘ hält, mit der man alle Wege kennt, auf denen am leichtesten Geld gemacht wird, mit der man alle Mittel beherrscht, durch die der Verkehr zwischen Menschen und Völkern geht. Die eigentliche Bildungsaufgabe wäre demnach, möglichst „courante“ Menschen zu bilden, in der Art dessen, was man an einer Münze „courant“ nennt Jede Bildung ist hier verhasst, die einsam macht, die über Geld und Erwerb hinaus Ziele steckt, die viel Zeit verbraucht: man pflegt wohl solche andere Bildungstendenzen als ‚höheren Egoismus‘, als ‚unsittlichen Bildungsepikureismus‘ abzutun. Nach der geltenden Sittlichkeit wird freilich etwas Umgekehrtes verlangt, nämlich eine r a s c h e Bildung, um schnell ein geldverdienendes Wesen werden zu können, und doch eine so gründliche Bildung, um ein sehr viel Geld verdienendes Wesen werden zu können.“ („Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten.“ W. Bd. IX, S. 322/23.) Kein Wort ist Nietzsche scharf genug bei der Charakterisierung unserer Bildungsanstalten. Sarkastisch urteilt er: „So mögen die Gymnasien auch jetzt noch Pflanzstätten der Gelehrsamkeit sein, aber nicht d e r Gelehrsamkeit, welche gleichsam nur die natürliche und unabsichtliche Nebenwirkung einer auf die edelsten Ziele

gerichteten Bildung ist, sondern vielmehr jener, welche mit der hypertrophischen Anschwellung eines ungesunden Leibes zu vergleichen wäre. Für diese gelehrte Fettsucht sind die Gymnasien die Pflanzstätten: wenn sie nicht gar zu Ringschulen jener eleganten Barbarei entartet sind, die sich jetzt als ‚deutsche Kultur der Jetztzeit‘ zu brüsten pflegt.“ „Sehr viel muß der Mensch lernen, um zu leben, um seinen Kampf ums Dasein zu kämpfen: aber alles, was er in dieser Absicht als Individuum lernt und tut, hat noch nichts mit der Bildung zu schaffen. Diese beginnt im Gegenteil erst in einer Luftschicht, die hoch über jener Welt der Not, des Existenzkampfes, der Bedürftigkeit lagert . . . Also, meine Freunde, verwechselt mir diese Bildung, diese zartfüßige, verwöhnte, ätherische Göttin nicht mit jener nugharen Magd, die sich mitunter auch die ‚Bildung‘ nennt, aber nur die intellektuelle Dienerin und Beraterin der Lebensnot, des Erwerbs, der Bedürftigkeit ist“ (ebenda W. Bd. IX, S. 365, 375, 376).

Das Resultat solches Bildungsbegriffs und solcher Erziehungsmethoden ist dann der mit einer „modernen Bildungshaut überhängte“ „Bildungsphilister“, als dessen typischer Vertreter Nietzsche der Theologe David Friedr. Strauß erscheint, „der altkluge und neuweise Schwärmer über Staat, Kirche und Kunst, das Sensorium für tausendertelei Anempfindungen, der unersättliche Magen, der doch nicht weiß, was ein rechtschaffener Hunger und Durst ist.“ (W. Bd. I, S. 374/75.) Der „Bildungsphilister“ ist der theoretische Mensch, der unkünstlerische, ideallose, nur auf seinen Vorteil bedachte Duzend- und Schablonenmensch ohne individuelle Note und persönlichen Lebensgehalt.

Demgegenüber gilt es, das wahre Bildungsideal, das Bildungsideal der Zukunft aufzustellen. Damit tritt Nietzsche aus der Negation heraus und stellt positive Forderungen. Hier läßt sich in eins zusammenfassen: Ziel und Zweck der Weltentwicklung, der Kultur und der Erziehung ist die Erzeugung des Genius! Nachzuweisen, inwiefern der Genius Ziel und Zweck der Weltentwicklung ist, dazu gehört eine eingehende Darlegung der metaphysischen Ansichten Nietzsches, für die hier nicht der Ort ist. Ich verweise auf das eben genannte Werk E. Webers. — Der „Genius“ ist in allem das Gegenteil dessen, was den „Bildungsphilister“ charakterisiert; er ist der vollebigige, nicht der einseitig-abstrakte Mensch, sondern der, in dem Fühlen, Wollen, Denken und Handeln eins sind, der eine eigenbestimmte Note trägt und Stil hat. Der „Genius“ erscheint in der dreifachen Ausprägung als Philosoph, Künstler und Heiliger. Diese Typen zu verwirklichen, ist Aufgabe jedes einzelnen und Endziel alles Kulturlebens. Hören wir Nietzsche selbst: „Es ist dies

Der Grundgedanke der Kultur, insofern diese jedem einzelnen von uns nur eine Aufgabe zu stellen weiß: die Erzeugung des Philosophen, des Künstlers und des Heiligen in uns und außer uns zu fördern und dadurch an der Vollendung der Natur zu arbeiten.“ „Die Menschlichkeit soll fortwährend daran arbeiten, einzelne große Menschen zu erzeugen — und dies und nicht anderes sonst ist ihre Aufgabe.“ („Schopenhauer als Erzieher.“ W. Bd. I, S. 439/40, 442.) Ähnlich heißt es in den „Nachträgen aus einer erweiterten Form der Geburt der Tragödie“: „Weder der Staat, noch das Volk, noch die Menschheit sind ihrer selbst wegen da, sondern in ihren Spitzen, in den großen ‚Einzelnen‘, den Heiligen und den Künstlern, liegt das Ziel.“ (W. Bd. IX, S. 141.)

Aber es ist unmöglich, den „Genius“ aus der großen Masse mit Sicherheit zu erkennen; darum ist eine Zwischenpause nötig, ehe das Ziel der Kultur, der „Genius“, geboren werden kann. Es ist erforderlich, eine größere Anzahl von Menschen zu bilden, zwar nicht um ihrer selbst willen, sondern um des „Genius“ willen, der vielleicht unter ihnen lebt. Dieses auserlesene Material, das, selbstlos, sich ganz in den Dienst des Ideals, des künftigen großen Einzelnen, stellt, nennt Nietzsche die „Jugend der ersten Generation“. Ihr die Liebe zum „Genius“ ins Herz zu pflanzen, ist höchste und einzigste Aufgabe der Bildung. Sehr fein drückt er das in der dritten Unzeitgemäßen Betrachtung „Schopenhauer als Erzieher“ aus: „Ich sehe etwas Höheres und Menschlicheres über mir als ich selber bin; helfst mir alle, es zu erreichen, wie ich jedem helfen will, der Gleiches erkennt und am Gleichen leidet: damit endlich wieder der Mensch entstehe, welcher sich voll und unendlich fühlt im Erkennen und Lieben, im Schauen und Können, und mit aller seiner Ganzheit an und in der Natur hängt, als Richter und Wertmesser der Dinge. Es ist schwer, jemanden in diesen Zustand einer unverzagten Selbsterkenntnis zu versehen, weil es unmöglich ist, Liebe zu lehren . . . Also nur der, welcher sein Herz an irgend einen großen Menschen gehängt hat, empfängt damit die erste Weihe der Kultur; ihr Zeichen ist Selbstbeschämung ohne Verdroffenheit, Haß gegen die eigene Enge und Verschrumpftheit, Mitleiden mit dem Genius, der aus dieser unserer Dumpf- und Trockenheit immer wieder sich emporriß.“ (W. Bd. I, S. 443/44.)

Diese „erste Generation“ ist der Wurzelboden, dem der „Genius“, dem Nietzsches ganze Liebe gilt, entwächst, und der berufen ist, den Morgen einer neuen Kultur herauszuführen. Es wird dieser ersten Jugend nicht leicht sein, den Kampf gegen die Ufsterbildung der Gegenwart durchzukämpfen:

„sie leidet gewiß an ihr (d. h. an der Erkenntnis der Wahrheit unserer Kulturlosigkeit) am schwersten; denn sie muß durch sie sich selbst erziehen, und zwar sich selbst gegen sich selbst, zu einer neuen Gewohnheit und Natur, heraus aus einer alten und ersten Natur und Gewohnheit: so daß sie mit sich altspanisch reden könnte: „Desienda me Dios de my“, Gott behüte mich vor mir, nämlich vor der mir bereits anerzogenen Natur. Sie muß jene Wahrheit Tropfen für Tropfen kosten, als eine bittere und gewaltsame Medizin kosten, und jeder einzelne dieser Generation muß sich überwinden, von sich zu urteilen, was er als allgemeines Urteil über eine ganze Zeit schon leichter ertragen würde: wir sind ohne Bildung, noch mehr, wir sind zum Leben, zum richtigen und einfachen Sehen und Hören, zum glücklichen Ergreifen des Nächsten und Natürlichen verdorben und haben bis jetzt noch nicht einmal das Fundament einer Kultur, . . . zerbröckelt und auseinandergefallen, im Ganzen in ein Inneres und Äußeres halb mechanisch zerlegt, mit Begriffen wie mit Drachenzähnen übersät, Begriffsdrachen erzeugend, dazu an der Krankheit der Worte leidend und ohne Vertrauen zu jeder eigenen Empfindung, die noch nicht mit Worten abgestempelt ist.“ (W. Bd. I, S. 377/78.)

Neben der Jugend der ersten Generation ist die große Masse bedeutungslos. Für sie findet Nietzsche nur verächtliche Worte. Bekannt ist seine Wertung: „Die Massen scheinen mir nur in dreierlei Hinsicht einen Blick zu verdienen; einmal als verschwimmende Kopien der großen Männer, auf schlechtem Papier und mit abgenutzten Platten hergestellt, sodann als Widerstand gegen die Großen, und endlich als Werkzeuge der Großen; im übrigen hole sie der Teufel und die Statistik!“ („Vom Nutzen und Nachteil der Historie.“ W. Bd. I, S. 367.)

Infolgedessen möchte Nietzsche der großen Menge den Zugang zu den Bildungsgütern verschließen, da nach seiner Meinung dieser Teil der Menschheit einfach bildungsunfähig ist. Wollte man nämlich auf die große Masse Rücksicht nehmen, so würde dadurch das Bildungsniveau allzusehr herabgedrückt und die Usterbildung der Gegenwart verewigt, das aber wäre ein Verbrechen angesichts des idealen Endziels der Kultur und Bildung. — „Was bedingt den Niedergang der deutschen Kultur?“ so fragt Nietzsche in „Götzendämmerung“. Seine Antwort lautet: „Daß ‚höhere Erziehung‘ kein Vorrecht mehr ist — der Demokratismus der ‚allgemeinen‘, der g e m e i n gewordenen ‚Bildung‘.“ (W. Bd. VIII, S. 113.) „Also, nicht Bildung der Masse kann unser Ziel sein, sondern Bildung der einzelnen ausgelesenen, für große und bleibende Werke ausgerüsteten Menschen: wir wissen nun einmal, daß eine gerechte Nachwelt den gesamten Bildungs-

zustand eines Volkes nur ganz allein nach jenen großen, einsam schreitenden Helden einer Zeit beurteilen und je nach der Art, wie dieselben erkannt, gefördert, geehrt, oder sekretiert, mißhandelt, zerstört worden sind, ihre Stimme abgeben wird.“ („Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten.“ W. Bd. IX, S. 357.) Darum erscheint Nietzsche die große Anzahl unserer Bildungsanstalten im Verhältnis zur geringen Zahl unserer Bildungsbedürftigen und Gebildeten als „lächerliche Improportionalität“, und er macht den heutigen Staat mit seinem Berechtigungswesen verantwortlich für die nach seiner Auffassung unglaublichen Zustände. „Wozu diese auf die Breite gegründete Volksbildung und Volksaufklärung? Weil der echte deutsche Geist gehaßt wird, weil man die aristokratische Natur der wahren Bildung fürchtet, weil man die großen Einzelnen dadurch zur Selbstverbannung treiben will, daß man bei den Vielen die Bildungspräntension pflanzt und nährt, weil man der strengen und harten Zucht der großen Führer damit zu entlaufen sucht, daß man der Masse einredet, sie werde schon selbst den Weg finden — unter dem Leitstern des Staates.“ (ebenda S. 371).

Nietzsches Aristokratismus ist wohlgemerkt kein Standes-, sondern ein Geistesaristokratismus. Daß die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse der Eltern den Kindern das Vorrecht verschaffen, die höheren Schulen zu besuchen, das bekämpft er aufs schärfste. Auch ist der Gebildete nicht allein in den höheren Ständen zu suchen. Im X. Band lesen wir den Aphorismus: „Beschreibung meines ‚Gebildeten‘. Er findet sich in allen Ständen, bei allen Graden von Unterrichtetheit.“

Weil allgemeine Volksbildung nicht im Sinne Nietzsches ist, so will er auch keinen Schulzwang und keine das ganze Volk umfassenden Bildungsanstalten, und die Unterscheidung von Volks- und Gymnasiallehrern nennt er eine „unsinnige Scheidung“.

Das Ziel der neuen Bildungsanstalten ist, wie schon gesagt, der Jugend der ersten Generation die Liebe zum „Genius“ einzupflanzen; denn „Bildung ist das Leben im Sinne großer Geister mit dem Zweck großer Ziele“, und Zweck der Bildung ist „Vorbereitung der werdenden und Kommenden“. (W. Bd. IX, S. 434.) Von einer harmonischen Ausbildung aller seelischen Kräfte will Nietzsche nichts wissen, er läßt als einzig richtige pädagogische Einwirkung nur gelten, daß „der Erzieher die eigentümliche Stärke seiner Zöglinge bald erkennen und dann alle Kräfte und Säfte und allen Sonnenschein gerade dorthin leiten solle, um jener einen Tugend zu einer rechten Reife und Fruchtbarkeit zu verhelfen.“ („Schopenhauer als Erzieher.“ W. Bd. I, S. 393). Da der intelligible Charakter nach Schopenhauer-Nietzsche nicht zu ändern ist, so

kann die Bildung nur die Aufgabe haben, den Wesensäußerungen eine bestimmte Richtung oder Formung zu geben. Unsere ganze Aufgabe besteht darin, dem in jedem Individuum vorgebildeten Genius — das Wort hier natürlich im andern Sinne verstanden — zur Gestaltwerdung zu verhelfen. „Der Mensch, welcher nicht zur Masse gehören will, braucht nur aufzuhören, gegen sich bequem zu sein; er folge seinem Gewissen, welches ihm zuruft: sei du selbst!“ (ebenda W. Bd. I, S. 388). Und des Erziehers bescheidenes Werk ist, der in jedem Individuum ruhenden Sehnsucht zur Selbstgestaltung Handreichung zu tun, damit die seelisch-geistigen Dispositionen sich entfalten können. „Deine Erzieher vermögen nichts zu sein als deine Befreier. Und das ist das Geheimnis aller Bildung: sie verleiht nicht künstliche Gliedmaßen, wächserne Nasen, bebrillte Augen — vielmehr ist das, was diese Gaben zu geben möchte, nur das Afterbild der Erziehung. Sondern Befreiung ist sie, Wegräumung alles Unkrauts, Schuttwerks, Gewürmes, das die zarten Keime der Pflanzen antasten will, Ausströmung von Licht und Wärme, liebevolles Niederrauschen nächtlichen Regens, sie ist Nachahmung und Anbetung der Natur, wo diese mütterlich und barmherzig gesinnt ist, sie ist Vollendung der Natur, wenn sie ihren grausamen und unbarmherzigen Anfällen vorbeugt und sie zum Guten wendet“ (ebenda W. Bd. I, S. 391/92).

Nur Erzieher von ganz besonderer Struktur sind aber geeignet, diese hohe Aufgabe an der Jugend zu erfüllen. Die Lehrer der Gegenwart entsprechen in keinem Punkte dem Ideal Nietzsches. Sehr gehässig äußert er sich über das „Sammelfurium von verschrobenen Köpfen“ an den Gymnasien und Universitäten. Seine besondere Verachtung gilt seinem eigenen Stand, den Philologen. Er vergleicht sie mit den Medizinmännern der Wilden und dem Fabrikarbeiter, „der, sein Leben lang, nichts anderes macht als eine bestimmte Schraube oder Handhabe, zu einem bestimmten Werkzeug oder zu einer Maschine, worin er dann freilich eine unglaubliche Virtuosität erlangt“. („Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten.“ W. Bd. IX, S. 325.)

Demgegenüber muß der rechte Erzieher Künstler, nicht Handwerker, sein. Seine pädagogisch-künstlerische Intuition ist ungleich mehr wert als alles Wissen und aller Gelehrtenkram. Der wahre Lehrer muß auch sein eigenes Selbst zu einem Kunstwerk gestalten. „Erzieher erziehen! Aber die ersten müssen sich selbst erziehen! Und für diese schreibe ich.“ („Wir Philologen.“ W. Bd. X, S. 419.) Der Erfolg der Erziehung hängt „von der moralischen Größe und dem Charakter der Lehrer ab“. Denn „wie ist Bildung übertragbar? Nicht durch reine Erkenntnis,

sondern durch Macht des Persönlichen". (Gedanken zu „Die Tragödie und die Freigeister“, Nachlaß Bd. IX, S. 125/26.)

* * *

II. Nach dieser rein deskriptiven Darstellung der pädagogischen Gedanken Nietzsches gilt es zu fragen: Ist das, was wir Nietzsches Schriften an pädagogischem Gut entnehmen können, ein Weg in pädagogisches Neuland? Oder aber geht er ausgetretene Geleise und spricht nur mit dem ihm eigenen sprachgewaltigen Schwung Altes und längst Bewährtes eigenartig aus? Auf welche Vorläufer greift der große Künstler-Philosoph zurück? Und haben wir das Recht oder die Pflicht, ihn in die Galerie großer pädagogischer Köpfe einzureihen?

Aus der Tatsache, daß Nietzsche der Philosoph der Kultur ist, glaubten wir schon schließen zu dürfen, daß er auch das Erziehungsproblem in den Kreis seiner Betrachtung gezogen hat, wenn anders das Erziehungswesen zu den wichtigsten Faktoren und Provinzen des Kulturschaffens gehört. (Eine Tatsache zwar, der die Lehrbücher über Erziehungsfragen bisher nur in zu geringem Maße Rechnung getragen haben.) Es ist nun nicht meine Absicht, Nietzsche um jeden Preis für die Erziehungswissenschaft retten zu wollen und ihn zu einem Pädagogen zu stempeln. Aber ich kann mich dem Eindruck nicht entziehen, daß wir, sofern wir die Pädagogik in den Rahmen des Kulturverlaufs hineinstellen — und das müssen wir, wenn sie sich unter unseren Händen nicht zu einem blutleeren, lebensfremden Schemen verflüchtigen soll —, an Nietzsche nicht vorübergehen dürfen, weil wir es nicht können. Dafür hat er dem Kulturbild der letzten Jahrzehnte des abgelaufenen Jahrhunderts zu scharf ins Angesicht geschaut und dafür ist seine Wirkung auf Pädagogen unseres Jahrhunderts zu bedeutsam gewesen. Es soll aber von vornherein gesagt werden, daß die Ausbeute an spezifisch pädagogischem Gut bei Nietzsche nicht allzu reichlich ist, besonders wenn wir seine positiven Forderungen ins Auge fassen. Groß ist Nietzsche wie auf allen Gebieten so auch hier in seinen Negationen, hat doch nichts vor seinem bohrenden, zweifelnden Geiste standgehalten. Und daß er da auf manche eitrige Wunde und manchen Krebschaden auch unserer Gegenwart noch den Finger gelegt hat, das dürfte aus der vorhergehenden Darstellung einsichtig geworden sein. Das ist gewiß schon ein Verdienst, schläfrige, afterkulturselfige Geister wachzurütteln und ihnen die ganze Hohlheit und Wertlosigkeit ihrer vermeintlichen Kultur und Bildung schonungslos zu enthüllen. Daß Nietzsche in seiner Kritik oft ungerecht wird und hyperbolisch redet, kann man nicht bestreiten, entspricht aber seiner Eigenart, „mit dem Hammer“ zu philosophieren. Wenn er auch nicht immer

original ist (Comenius, Raffe, Locke, Rousseau u. a. haben manche Gedanken Niehsches schon ausgesprochen), in der Art und Weise, wie er das Problem sah und formulierte, liegt seine Originalität, und darin liegt zugleich seine Wirkung beschlossen, wie sie originale Menschen immer ausüben.

Die Wertung des „Pädagogen“ Niehsche soll sich an drei Problemen, die von zentraler Bedeutung sind, orientieren. Diese drei Fragen sind der Individualismus Niehsches, seine Auffassung vom Wesen der Bildung und Erziehung und seine Zeichnung des Lehrereids.

1. Niehsche ist Individualist, kultureller und pädagogischer Individualist. Wie er gegen die Herdenmoral eifert, so eifert er auch gegen die Herdenbildung, kraft deren es die Bildungsanstalten nur zur plattesten Mittelmäßigkeit und Nivellierung alles Geistigen bringen; eine Entfaltung eigenpersönlicher Gaben und Kräfte wird unterbunden und damit unserm Geschlechte der Weg zum Aufstieg verbaut. „Unsere höheren Schulen sind allesamt auf die zweideutigste Mittelmäßigkeit eingerichtet mit Lehrern, mit Lehrplänen, mit Lehrzielen.“ („Göhendämmerung.“ W. Bd. VIII, S. 113.) Niehsches Absehen ist nun darauf gerichtet, Führer heranzubilden, die etwas Eigentümliches darstellen und ihren individuellen Wert unverfälscht behaupten. Darum gilt sein Kampf auch der sogenannten *Allgemeinbildung*, die alle Individuen mit derselben „Bildungshaut“ überzieht, dabei aber nur Oberflächenbildung erzeugt und nicht zu den Tiefen der menschlichen Seele vordringt, von wo allein der Bildungsprozeß anheben kann.

Wer möchte Niehsche hier nicht beipflichten? Berücksichtigung der Individualität der Schüler ist ein pädagogischer Satz, der stets als einer der wichtigsten, wenn auch der schwersten Erziehungsprinzipien gegolten hat. Niehsches Verdienst ist es, mit starken Worten das Recht der selbsteigenen Persönlichkeit vertreten zu haben. Wir mögen heute diese Forderung als selbstverständlich und als pädagogische Binsenweisheit bezeichnen, zur Zeit Niehsches war es anders. Da beherrschte der „Hegelianismus“ das Feld, d. h. die Anwendung der philosophischen, insbesondere der staatsphilosophischen Ansichten Hegels auf das Schulwesen. Hegel hatte erklärt: „Vielmehr muß man für ein leeres, ins Blaue gehendes Gerede die Behauptung erklären, daß der Lehrer sich sorgfältig nach der Individualität seiner Schüler zu richten, dieselbe zu studieren und auszubilden habe. Dazu hat er gar keine Zeit. Mit der Schule beginnt ein Leben nach allgemeiner Ordnung; da muß der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Walten des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden.“

Gegen diese dazumal herrschende Anschauung vertrat Nietzsche die Stimme des Rufers im Streit, zugleich hatte er das Schicksal, Stimme des Predigers in der Wüste zu sein. Erst in jüngster Gegenwart macht man im höheren Schulwesen mit dem Gedanken der Individualbildung Ernst, indem man durch Einführung von Wahlkursen auf den Oberklassen dem Phantom einer Allgemeinbildung den Abschied gibt.

Die Betonung des Rechtes der Persönlichkeit hat auch gegen überstarke sozialpädagogische Tendenzen ihre Bedeutung. Die Gefahr ist nicht von der Hand zu weisen, daß bei dem Bildungsideal der sogenannten Sozialpädagogik, der Erziehung des Menschen für die Gemeinschaft, der eigentümliche Wesensgehalt des Individuums in seinem Rechte beeinträchtigt werden kann. Und erst recht das sozialistische „Gleiches Recht für alle!“ hat an Nietzsche einen unerbittlichen Bekämpfer gefunden. „Freie Bahn dem Tüchtigen!“ „Jedem das Seine!“ Nicht „jedem das Gleiche!“ Nur so ist unsere Pädagogik auf dem rechten Wege. „Rettet euern Genius!“ soll den Leuten zugerufen werden, befreit ihn! Tut alles, um ihn zu entfesseln.“ („Wir Philologen.“ W. Bd. X, S. 420.) Fassen wir dieses Wort individuell, dann haben wir das beste Korrektiv gegen gleichmacherische Tendenzen auch unserer Tage; denn „wie wir uns auch die soziale Entwicklung der Zukunft denken mögen: gesund und stark kann dieselbe nur insoweit sein, als sie auch der Ausgestaltung des individuellen Lebens Raum läßt. Immer weniger tote Masse, immer weniger Herdentrieb, und dafür immer reichere Individuation, immer allseitigere Ausbildung und Entfaltung der Persönlichkeit, das ist und bleibt doch das Programm, an dessen Ausführung das moderne Leben zu arbeiten hat.“ (Kalthoff: Friedr. Nietzsche und die Kulturprobleme unserer Zeit. S. 325/26.)

Wir wollen uns der Bundesgenossenschaft Nietzsches freuen, ohne Nietzsches Einseitigkeit bei der Aufstellung seines aristokratisch-individuellen Bildungsideals zu verkennen. Es dürfte unwidersprochen sein, daß doch der einzigste Weg selbst zum „Genius“ im Sinne Nietzsches nur die Hebung des geistigen Niveaus der gesamten Menschheit ist. Je höher das Postament ist, in desto höhere Regionen ragt die Säule, die auf diesem Postament errichtet ist und desto näher kommen wir den Sternen. Nietzsches „Pathos der Distanz“ glaubte von der Bildung der großen Masse absehen zu müssen. „Daß jedermann lesen lernen darf,“ sagt Zarathustra, „verdirbt auf die Dauer nicht allein das Schreiben, sondern auch das Denken.“ Hier können wir Nietzsches Wege nicht gehen, sehen wir doch gerade in dem Bestreben, die Segnungen der Kultur dem ganzen Volke zugänglich zu machen und dem

gesamten Volke die Teilnahme an der Kulturarbeit und am Kulturgenuß zu ermöglichen, eins der hehrsten Ziele der Erziehung. Nicht daran sind die vergangenen Kulturen zu Grunde gegangen, daß es denselben an großen Einzelnen gefehlt hätte, sondern daran, daß die Masse, die „Bielzuvielen“, wie Nietzsche sie nennt, in ihrer Kleinheit und Niedrigkeit verblieben, daß die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Gewalten die vielen Einzelnen, welche doch alle den Drang der Persönlichkeit in sich fühlten, zur Masse herabwürdigten. „Der Nietzsche-Wahn ist der Wahn jeder aristokratischen Denkweise: den Baum zu beurteilen nach seinem Gipfel und nicht nach seiner Wurzel, von der doch der Gipfel getragen und genährt wird.“ „Wollen wir die Zukunft, unsere Nachkommen, davor bewahren, daß es unter ihnen nicht wieder Gesindel gebe, so bleibt nichts übrig, als das Gesindel von heute zu veredeln, zu kultivieren, auch ihm ein Bewußtsein seines eigenen Wertes, ein Gefühl seiner individuellen Kraft zu geben. (R a l t h o f f ; a. a. O., S. 326 u. 202.)

2. Nietzsches Kritik der zu seiner Zeit bestehenden Erziehungsziele und -methoden hängt eng mit seinem Begriff von Bildung und Erziehung zusammen. Und hier ist er hochmodern. Was er darüber gesagt hat, könnte heute gesagt sein. Bildung und Wissen, Bildung und Gelehrsamkeit sind für Nietzsche keine Wechselbegriffe. Ob heute diese Erkenntnis wohl schon allgemein geworden ist?³⁾ Unsere bedeutendsten Denker und Schulmänner bemühen sich gegenwärtig besonders eifrig um die klare Herausarbeitung des Phänomens, das wir mit Bildung und Erziehung bezeichnen. Bildung ist geformtes Seelentum, nicht etwas, was der Mensch hat, sondern die Daseinsart der Seele. Und weil unsere Seele infolge der Eigenart seelischen Lebens und Werdens stets neue und andere Ausdrucks- und Formungsweisen offenbart, so ist die Herausarbeitung des in unserer Seele vorgezeichneten Planes ein nie zum Abschluß kommender Prozeß. In diesem Sinne wird der Mensch nie fertig, Bildung ist nicht Stagnation, sondern actus und unendliche Aufgabe. In diesem Sinne ist, um einen Ausdruck Simmels zu gebrauchen, die menschliche Seele in jedem Augenblick mehr, als sie ist.

Der Weg zur Entfaltung unserer eigentümlichen Seelenstruktur, die Befreiung unseres „Genius“, ist ebenfalls von unsern bedeutendsten Gegenwartspädagogen aufgezeigt. Der Weg geht durch das Medium der Kulturgüter. Mit Beziehung auf den Bildungstoff definiert Spranger: „Bildung ist die lebendig wachsende Auf-

³⁾ Siehe meinen Aufsatz „Der Bildungsbegriff im Wandel der Zeiten.“ (In „Schule und Wissenschaft.“ Beilage der Westfälischen Schulzeitung. 1928.)

nahme aller objektiven Werte, die zu der Anlage und zu dem Lebenskreise eines sich entwickelnden Geistes in Beziehung gesetzt werden können, in das Erleben, die Gesinnung und die Schaffenskräfte dieses Menschen, mit dem Ziele einer geschlossenen, objektiv leistungsfähigen und in sich selbst befriedigten Persönlichkeit.“ Ue hnlich sagt S i m m e l: „Bildung ist weder das bloße H a b e n von Wissensinhalten, noch das bloße S e i n als eine inhaltlose Verfassung der Seele. Gebildet ist vielmehr derjenige, dessen objektives Wissen eingegangen in die Lebendigkeit seiner subjektiven Entwicklung und Existenz, und dessen geistige Energie andererseits mit einem möglichst weiten und immer wachsenden Umfang von an sich wertvollen Inhalten erfüllt ist.“ (S i m m e l: Schulpädagogik. Osterwieck 1922. S. 33). Endlich sei in diesem Zusammenhang noch K e r s c h e n s t e i n e r genannt, der in seinem „Grundaxiom des Bildungsprozesses“ die Voraussetzung untersucht, unter denen die Kulturgüter zu Bildungsgütern werden können. Er formuliert: „Die Bildung des Individuums wird nur durch jene Kulturgüter ermöglicht, deren geistige Struktur ganz oder teilweise der Struktur der jeweiligen Entwicklungsstufe der individuellen Lebensform adäquat ist.“ (K e r s c h e n s t e i n e r: „Das Grundaxiom des Bildungsprozesses“, Berlin 1924. S. 42).

Im Lichte des Bildungs- und Erziehungsbegriffes, wie er sich in der Gegenwart herauskristallisiert hat, mögen folgende Aussprüche Nietzsches, die ich ohne ein Wort des Kommentars aufreihen möchte, gesehen werden: „Gebildet nennen wir den, der ein Gebilde geworden ist, eine Form bekommen hat: Gegensatz der Form ist hier das Ungeformte, Gestaltlose, ohne E i n h e i t.“ („Die Möglichkeit einer deutschen Kultur.“ W. Bd. X, S. 244.) „Ein jeder trägt eine produktive Einzigkeit in sich, als den Kern seines Wesens; und wenn er sich dieser Einzigkeit bewusst wird, erscheint um ihn ein fremdartiger Glanz, der des Ungewöhnlichen.“ („Schopenhauer als Erzieher.“ W. Bd. I, S. 413.) „Die Vergeudung unserer Jugend, als man uns ein dürftiges Wissen um Griechen und Römer und deren Sprachen ebenso ungeschickt als quälerisch beibrachte und zuwider dem obersten Satze aller Bildung: daß man nur dem, der Hunger darnach hat, eine Speise gebe!“ („Morgenröte.“ W. Bd. IV, S. 186.) „Werde, der du bist!“

3. Nun könnte man glauben, daß die Konsequenz der starken Worte Nietzsches, daß jeder sich seinen Weg selber suchen müsse usw., die S e l b s t - e r z i e h u n g der Jugend der ersten Generation sei. Aber nein. Auch Nietzsche bedarf der Lehrerpersönlichkeiten, um den „Genius“ des einzelnen Individuums zu entfesseln. Allerdings stellt er an sie, weil er Wesen und

Aufgabe der Bildung und Erziehung in ihrer ganzen Tiefe erkannt hat, die denkbar höchsten Anforderungen. Darin wissen wir uns heute mit Nietzsche einig. Wir wissen, daß manche Kulturgüter erst durch das Medium einer strukturell verwandten Persönlichkeit gehen müssen, daß der objektivierte Geist wieder im nachverstehenden Geistesakt subjektiviert und nach seinem inneren Seinszusammenhang und Sinngehalt verlebendigt werden muß, ehe wir auf eine Resonanz in der Seele des Zöglings rechnen können. Und daß zu dieser Wiederverlebendigung der Geistesobjektivationen nicht in erster Linie der Gelehrte, dessen Funktion das Erkennen ist, sondern der mehr künstlerisch geartete, vollebendige, der im Nachfühlen und Verstehen nachgestaltende Schöpfer, geeignet ist, das hat Nietzsche, der hervorragend künstlerisch veranlagte Mensch, klar erkannt und ausgesprochen. Vielleicht denken wir heute in Bezug auf die tatsächliche Wirkungsmöglichkeit des Erziehers etwas optimistischer als Nietzsche, der, ein Rousseau seiner Zeit, die erzieherische Tätigkeit sich im Behüten, Gewährenlassen usw. im wesentlichen erschöpfen ließ.

Man bemüht sich heute ferner um eine Psychologie des Erziehers, Kerschensteiner spricht von der pädagogischen Liebe und bestimmt das Wesen der Erziehernatur mit folgenden Worten: „Der Erzieher ist eine Lebensform des sozialen Grundtypus, die aus reiner Neigung zum werdenden, unmündigen Menschen als einem eigenartigen zukünftigen Träger zeitloser Werte, dessen seelische Gestaltung nach Maßgabe seiner besonderen Bildsamkeit in dauernder Bestimmtheit zu beeinflussen imstande ist und in der Betätigung dieser Neigung ihre höchste Befriedigung findet.“ (Kerschensteiner: Die Seele des Erziehers. Leipzig 1921, S. 40.) Neben anderen Voraussetzungen heißt Erzieher sein Begeisterung haben, Erzieher sein heißt den Blick nach vorn richten, um eine bessere Zukunft zu bauen. Ich glaube, von diesen Erziehertugenden hat auch Nietzsche schon viel geahnt. Er höhnt über „die halb knauserige, halb gedankenlose Dürftigkeit der Ansprüche“, die seine Zeitgenossen an den Lehrer und Erzieher stellen und bekennt: „Meine Religion, wenn ich irgend etwas noch so nennen darf, liegt in der Arbeit für die Erzeugung des Genius; Erziehung ist alles zu Hoffende, Erziehung ist Liebe zum Erzeugten, ein Ueberschuß von Liebe über die Selbstliebe hinaus.“ („Wir Philologen.“ W. Bd. X, S. 418.) Und weil Zarathustra-Nietzsche in den Lehrern, insbesondere den Gelehrten der Gegenwart, den ihm als Ideal vorschwebenden Lehrertypus

nicht verwirklicht sieht — „Gute Uhrwerke sind sie: nur Sorge man, sie richtig aufzuziehen! Dann zeigen sie ohne Falsch die Stunde an und machen einen bescheidenen Lärm dabei. Gleich Mühlwerken arbeiten sie und stampfen, man werfe ihnen nur seine Fruchtkörner zu! — sie wissen schon, Korn klein zu mahlen und weißen Staub daraus zu machen.“ („Also sprach Zarathustra“) darum flieht er aus der Heimat der Gegenwart und schaut voll Liebe, Sehnsucht und Zukunftsglauben nach vorn: „So liebe ich allein noch meiner Kinder Land, das unentdeckte, im fernsten Meere: nach ihm heiße ich meine Segel suchen und suchen. An meinen Kindern will ich es gut machen, daß ich meiner Väter Kind bin: und an aller Zukunft — diese Gegenwart! — Also sprach Zarathustra.“ —

* * *

Welche Verdienste hat sich Nietzsche um die Pädagogik erworben? Unvergänglich bleibt sein Verdienst als Kritiker, der mit schonungsloser, durch glühenden Haß oft überscharfsichtiger Kritik das gesamte Kulturleben bis auf seine tiefsten Gründe durchleuchtet und manche überreifen Elemente und Krankheits Symptome, auch auf dem Gebiete der Erziehung und Bildung, ins Licht gerückt hat. Man könnte ihn in dieser Eigenschaft auch einen „Alleszermalmer“ nennen; denn so hat er sich auch selbst eingeschätzt. „Ein Nordwind bin ich reifen Feigen,“ sagt er im „Ecce homo“. (W. Bd. XV, S. 4.) Und die letzte Hälfte seiner Selbstcharakteristik können wir sinngemäß auch hier anwenden:

„Ja, ich weiß, woher ich stamme!
 Ungefättigt gleich der Flamme
 Glühe und verzehr' ich mich!
 Licht wird alles, was ich fasse,
 Rohle alles, was ich lasse:
 Flamme bin ich sicherlich!“

Sind Nietzsches Gedanken pädagogischer Färbung auch nicht sehr zahlreich und hat er auch kein pädagogisches System geschaffen, dem ja doch auch keine Ewigkeitsdauer beschieden wäre, so haben seine Gedanken doch als Bausteine Wert, auch wenn sie aus ihres Schöpfers Gedankengebäude gelöst und in einen neuen Zusammenhang hineingebaut werden. Was Nietzsche von der Philosophie sagt, gilt auch von seinen pädagogischen Ideen: „Der Philosoph glaubt, der Wert seiner Philosophie liege im Ganzen, im Bau: die Nachwelt findet ihn im Stein, mit dem er baute und mit dem, von da an, noch oft und besser gebaut wird: also darin: daß jener Bau zerstört werden kann und doch noch als Material Wert hat.“

(„Menschliches, Allzumenschliches.“ W. Bd. III, S. 108.) — „Der Tapfere liebt seinen Feind,“ sagt Nietzsche einmal. Auch er will als Feind geliebt sein, daß an den Fragestellungen des Feindes unser eigenes Nachdenken erstärke, als wenn es einen ernsthaften zu bekämpfen gelte, wobei klares Sehen, gründliches Ueberlegen, Mut und entscheidendes Handeln vonnöthen sind. Blinde Gefolgschaft und gedankenloses Nachtreten der von Nietzsche gewiesenen Pfade ist sicher nicht im Sinne des Meisters, wie könnte er sonst die Erzieher die Befreier der Menschen auf dem Wege zu ihrem wahren Selbst nennen? In diesem Sinne verstanden dürfen auch hier die folgenden, allbekannten Worte Nietzsches ihren Platz haben: „Ich bin ein Geländer am Strome: fasse mich, wer mich fassen kann! Eure Kräfte aber bin ich nicht! — Das — ist nun mein Weg — wo ist der eure? so antwortete ich denen, welche mich „nach dem Wege“ fragten. Den Weg nämlich — den gibt es nicht! — Also sprach Zarathustra.“

X. Kapitel:

Paul de Lagarde und Julius Langbehn als Kultur- und Bildungskritiker¹⁾.

Mit Paul de Lagarde und Julius Langbehn uns zu beschäftigen haben wir Pädagogen nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht, gehören sie doch zu den Fadelträgern modern-pädagogischer Gedanken. Daß sie neben vielen andern in unsern Kreisen kaum bekannt und gekannt sind, liegt zum Teil an den gebräuchlichen Lehrbüchern für Geschichte der Pädagogik. Wir haben uns freilich ausgiebig in der Geschichte der Erziehungswissenschaft umgesehen, aber leider nur in den urgrauen Jahrhunderten und von dort eine Menge von Einzelheiten als toten Gedächtnisballast mitgeschleppt, eine Fülle des Details, das vielfach nur noch archäologisches Interesse hat, jedenfalls ziemlich mumienhaft anmutet. Darüber haben wir die Verbindung mit der Gegenwart meistens verloren; daß um uns lebendigstes Leben pulsiert, Streitfragen ausgekämpft werden und Reformen zum Licht drängen: Darüber schweigen die meisten Lehrbücher oder glauben durch Fußnoten usw. ihrer Pflicht zu genügen. Und so kommt es, daß der Lehrer, obwohl mit einem respektablen Wissensbestand ausgerüstet, doch ziemlich hilflos im Streit des Tages steht und mit seinem historischen Wissen dem Sarkasmus Niehsches verfällt, der Zarathustra sprechen läßt: „Zu weit hinein flog ich in die Zukunft: ein Grauen überfiel mich. Und als ich um mich sah, siehe! da war die Zeit mein einziger Zeitgenosse. Da flog ich rückwärts, heimwärts — und immer eilender: so kam ich zu euch, ihr Gegenwärtigen, und ins Land der Bildung.“

Zum ersten Male brachte ich ein Auge mit für euch und gute Begierde: wahrlich, mit Sehnsucht im Herzen kam ich.

¹⁾ Erstmals abgedruckt in „Schule und Wissenschaft“. (Beilage der Westfälischen Schulzeitung.) November 1925.

Über wie geschah mir? So angst mir auch war — ich mußte lachen:
Nie sah mein Auge etwas so Buntgesprenkeltes!

Mit fünfzig Klecksen bemalt an Gesicht und Gliedern: so faßet ihr da
zu meinem Staunen, ihr Gegenwärtigen!

Vollgeschrieben mit den Zeichen der Vergangenheit, und auch diese
Zeichen überpinselt mit neuen Zeichen: also habt ihr euch gut versteckt vor
allen Zeichendeutern! Aus Farben scheint ihr gebaden und aus geleimten
Zetteln.

Alle Zeiten und Völker blicken bunt aus euern Schleiern; alle Sitten
und Glauben reden bunt aus euern Gebärden.

Wer von euch Schleier und Ueberwürfe und Farben und Gebärden ab-
zöge: gerade genug würde er übrig behalten, um die Vögel damit zu er-
schrecken.“ („Vom Lande der Bildung.“) —

Lagarde und Langbehn gehören dem ausgehenden 19. Jahr-
hundert an. Lagarde, ursprünglich Bötticher mit Namen, lebte von
1827—91; er war Gymnasiallehrer in Berlin, seit 1869 Universitätsprofessor
in Göttingen als Nachfolger des Orientalisten und Theologen Ewald. Von
den vielen Werken Lagardes sind seine „Deutschen Schriften“, von denen bei
Diederichs-Jena eine gute Auswahl unter dem Titel „Deutsches
Wesen“ mit den Unterabteilungen „Deutscher Glaube“, „Deutsches Vater-
land“ und „Deutsche Bildung“ erschienen ist, am bekanntesten.

Langbehn, der Verfasser des im Januar 1890 erstmalig erschiene-
nen, Aufsehen erregenden Buches „Rembrandt als Erzieher“,
wurde 1851 zu Hadersleben in Nordschleswig geboren und starb 1907 zu
Rosenheim. Er studierte in Kiel und München Philologie und Naturwissen-
schaft, später auch Archäologie. Er hatte keinen festen Beruf; ein unruhiges
Wanderleben führte ihn in die Schweiz, nach Oesterreich, Italien und
Holland, wo er 1900 zur katholischen Kirche übertrat. Als seine Mission be-
trachtete er die, seinem Volke zu dienen. Erst 1909 wurde sein Grab „ent-
deckt“ und sein eigentlicher Name bekannt. Im Verlag von C. L. Hirsch-
feld-Leipzig ist eine gute Ausgabe seines Buches „Rembrandt als
Erzieher“ mit einer lesenswerten Einführung von seinem Freunde, dem
Predigermönch Benedikt Momme Nissen, sowie einem Bildnis
Langbehns erschienen.

Wenn wir Lagarde und Langbehn durch ein pädagogisches
Schlagwort kennzeichnen wollen, dann können wir sie die Vertreter des
pädagogischen Individualismus nennen. Was heißt das? Gewöhnlich
tritt der pädagogische Individualismus als Gegner des pädagogischen
Sozialismus auf. Lagarde und Langbehn jedoch haben den Indivi-

Dualismus nicht in erster Linie gegen sozialpädagogische Bestrebungen behauptet: ihr Kampf galt einem Bildungsprinzip, das jahrzehntelang wie ein Alp die Herzen rechtschaffener und ernster Schüler, Lehrer und Eltern drückte, es war das Gespenst der alles Individuelle nivellierenden *Allgemeinbildung*. Dieses pädagogische Dogma, von *Joh. Schulze*, der von 1818—40 das höhere Schulwesen in Preußen leitete, in die höhere Schule eingeführt, gründete in der philosophisch-pädagogischen Grundansicht *Hegels*, der gerade die Nichtbeachtung der Schülerindividualität zum Prinzip erhob. Dieses Prinzip verlangte von allen Schülern in allen Fächern gleichartige Leistungen. Die Folge davon war ein maßloser Wissensdrill und ein übersteigter Intellektualismus, ein verzerrter Bildungsbegriff sowie Verflachung und Oberflächenskultur. Obwohl einsichtige Männer — Schulmänner und Aerzte — ihre warnende Stimme gegen das Phantom einer allgemeinen Bildung mit all seinen unerfreulichen und gesundheitschädlichen Nebenwirkungen erhoben,²⁾ stellte man sich oben taub. Im Jahre 1890 fand die berühmte Dezentalkonferenz in Berlin statt, die sich mit Fragen des höheren Unterrichts befaßte. Zu dieser Konferenz hatte man *Lagarde* nicht zugezogen, obwohl oder besser gerade weil er die Grundschäden des höheren Schulwesens erkannt hatte und mit äußerlichen Schönheitsreparaturen sicher nicht zufrieden gewesen wäre. *U. a.* erhob hier der Philosoph und Pädagoge *Friedr. Paulsen* seine Stimme und sprach eine Lanze für die Berücksichtigung der Individualität. Er sagte u. a.: „Das freie Wachstum des Einzelnen wird zu sehr beschränkt. Ich möchte sagen: wir sind zu sehr gewohnt, die Baumschule zum Vorbild unserer Schule zu machen. Es wäre wünschenswert, wenn wir dem freien Wachstum des Waldes auch auf dem geistigen Gebiete mehr Raum ließen.“ Später äußerte *Paulsen* einmal: „Es hat mich dieses Ideal regelmäßiger und gleichmäßiger Fortschritte immer an jene gradlinigen Pappelchauffeen erinnert, die ziemlich gleichaltrig mit der neuen Bildungsstraße sind, wie sie von *Joh. Schulze* mit Hunderten von Verordnungen abgesteckt, gebaut und gepflastert worden ist. *Friederike Kempener* hat sie in den herrlichen Versen besungen:

Mitten hin durch die Natur
Zieht sich eine Pappelschnur;
Hier ein Baum und da ein Baum,
Mitten drin ein Zwischenraum!

Mitten in den Reihen dieser Kämpfer stehen auch *Lagarde* und *Langbehn*. *Paul de Lagarde* sieht die Rettung nur in der Ein-

²⁾ Siehe meinen Aufsatz „Der Bildungsbegriff im Wandel der Zeiten.“ (In „Schule und Wissenschaft.“ Beilage der Westfälischen Schulzeitung. 1928.)

sicht, daß die allgemeine Bildung nichtsnutziges Geröll ist, daß mit Rannegießerei und Ephemeradenweisheit man wohl vorwärts kommt, aber von der Richtung ab, in welcher wir gehen sollten, und er empfiehlt, den überlastenden, beängstigenden, erdrückenden Kram allgemeiner Bildung dem Satan zuzuworfen, dem er gehöre; denn Allgemeinbildung zu verlangen ist nur möglich, wenn man von wahrer Bildung keinen rechten Begriff hat. Er sagt deutlich, daß sich sein Bildungsbegriff von dem der Gebildeten unterscheide, die einen Menschen gebildet nennen, der von allem möglichen einmal etwas gehört hat, daß ihm aber der Besitz eines Konversationslexikons noch nicht Bildung sei. „Wir müssen aufhören, dem von Hegel und dem Provisor alles Giftes im deutschen Unterrichtsweisen, Johannes Schulze, in die Luft gemalten Phantome einer allgemeinen, das heißt, alles Wissenswerte umfassenden und in jedem gleichmäßig vorhandenen Bildung nachzulaufen.“ Und das sagt ein Lagarde, der die Fakultas für alle Fächer und alle Klassen besaß!

Langbehn schlägt in dieselbe Kerbe. Die Jugendziehung seiner Zeit nennt er eine Art bethlehemitischen Kindermordes, und nur die Bildung ist echt, die die Individualität ins Auge faßt. Die allgemein gangbare deutsche Bildung sei aber infolge der Nichtberücksichtigung der individuellen Eigenart eine falsche Bildung, die man höchstens mit einem großen Katalog vergleichen könne, die nur imstande sei, alte Werte zu registrieren, aber nicht vermöchte, neue Werte zu schaffen. „Katalogisieren, inventarisieren, registrieren ist zwar zuweilen notwendig; aber so wie es in einer Bildung überwiegt, stirbt dieselbe; eine Literatur von Handbüchern, seien letztere nun gut oder schlecht, ist eine totgeborene.“

Diesem auf völliger Verkennung der menschlichen Psyche beruhenden pädagogischen Dogma einer „Allgemeinbildung“ setzen Lagarde und Langbehn den „Individualismus“ entgegen. Nur in der berechtigten Anerkennung und Ausbildung des eigentümlichen Seins und Wertes jedes einzelnen sieht Lagarde die Rettung aus der vaterländischen und — Lagardes Denken war vorwiegend religiös bestimmt — der religiösen Not, in die wir durch Ueberbürdung mit Kulturballast und Zivilisationsquark, durch Schablonisierung der Empfindungen und Urteile, durch den Despotismus der vielen kleinen und großen Selbstfüchte von Tag zu Tag tiefer versinken; denn nach seiner Ueberzeugung ist die Welt ein planvoll geordnetes Ganzes, in dem jeder Mensch, schlechthin jeder, seinen Platz hat, der ihm bestimmt ist und den auch er nur ganz ausfüllen kann, weil Gott denselben Gedanken nicht zweimal denkt und darum jeder von Gott gewollte Mensch anders ist und sein muß als sein Nebenmensch. Die Welt ist eine

große Symphonie, vom Schöpfer komponiert, in der auch Septimen und Nonen nicht fehlen dürfen, und sofern ein Mensch ausfällt, fehlt ein Ton in dem großen Kunstwerk. „Jeder Mensch ist einzig in seiner Art; denn er ist das Resultat eines nie wieder vorkommenden Prozesses einziger Art; darum ist schlechtthin jeder Mensch, der geboren wird, der Anlage nach eine Bereicherung seines Geschlechtes und seiner Nation.“ Die Berücksichtigung der individuellen Struktur ist für Lagarde unbedingte Pflicht aus Verantwortung nicht nur dem Einzelmenschen gegenüber, sondern auch der gesamten Menschheit und letztlich Gott; da die Quelle des Fortschritts der Geschichte der einzelne ist, der vor die vielen Nullen, an denen eine Nation überreich ist, tritt und sie dadurch zur wirkenden Zahl macht.

Zwar weiß Lagarde, daß es im preussischen Staat, in dem die allgemeine Meinung Staatsinstitution ist, nicht unverfänglich, ja sogar Sünde ist, originale Persönlichkeit zu sein, denn der Staat selbst ist das unpersönlichste Ding, das es gibt, „und da er auf das Eineregieren von Massen ausgeht, sind ihm Mittelmäßigkeiten, wenn nicht das Liebste, so doch das Geläufigste“. Aber das enthebt den Menschen nicht, seiner Bestimmung zu folgen; denn „es gibt für den Menschen nur eine Schuld, die, nicht er selbst zu sein; denn dadurch, daß er dieses nicht ist, lehnt er sich gegen den auf, der seine Existenz gewollt und als eine so und so bestimmte gewollt hat. Mit der Humanität müssen wir brechen; denn nicht das allen Menschen Gemeinsame ist unsere eigenste Pflicht, sondern das nur uns Eignende ist es. Die Humanität ist unsere Schuld, die Individualität unsere Aufgabe.“ Denselben Gedanken spricht Lagarde in einem seiner Gedichte mit folgenden Worten aus:

„Sind denn Gewalten nicht gesetzt von Gott,
 der Menge, die ein Ziel nicht kennt noch ahnt,
 das Ziel zu weisen? O ihr Fürsten alle,
 ihr Fürstendiener, lernet eure Pflicht!
 Euch wär's bequem, wenn nur ein einz'ger Kopf
 auf euerm Volke säß', ein einz'ges Herz
 in denen schlüge, die euch anvertraut.
 Gott wollt' es anders. Denn in jeder Brust
 lebt eine andere Sehnsucht, anderer Schmerz.
 Stellt einen jeden an den Platz, für den
 urewige Lieb' ihn vor der Welt bestimmt.“

Mit ebensolcher Bestimmtheit verfißt Langbehn die Rechte der Individualität. „Individualismus heißt das Zauberwort, das alle Riegel sprengt“, Individualismus ist die treibende Grund- und Urkraft alles

Deutlichkeit. „Man hat jetzt den Satz des Descartes cogito, ergo sum umzukehren in sum, ergo cogito: das heißt: ich bin — in einer ganz bestimmten, ein für allemal und nur mir gegebenen Form, in meiner Individualität, also denke ich — in einer ganz bestimmten, ein für allemal und nur mir gegebenen Form, in meiner Individualität!“ Und daß die Individualität eines Menschen dessen innerstes Eigentum ist, drückt *Langbehn* in dem schönen Bilde aus, Individualität heiße Seele haben, und vor deren Recht, vor der Rücksicht auf die eigene geistige Persönlichkeit müßten alle anderen Rücksichten zurücktreten. Jedes Individuum ist, wie schon der Name sagt, ein Einmaliges, nie wieder Vorkommendes, in diesem Sinne eine Abweichung vom Normalen, ein verschobenes Normal; nur muß man sich hüten, Vershobenheit mit Verschobenheit gleichzusetzen. Wer seine Individualität voll ausgebildet hat, hat zugleich Stil, und wer stilvoll ist, — nicht stilgerecht, d. h. allen möglichen Stilgattungen gerecht — der ist eine Persönlichkeit; denn wie eine Persönlichkeit von fester, unwandelbarer Gestalt ist, so ist auch der Stil kein Kleid, das man nach Belieben aus- oder anziehen kann. „Wer wenig Persönlichkeit besitzt, ist nur der Bruchteil eines Menschen, nicht ein Mensch; wer keine Persönlichkeit besitzt oder bewährt, ist eine Null! Alle Nullen der Welt sind, was ihren Gehalt und Wert anlangt, gleich einer einzigen Null, hat *Leonardo* erklärt; dies gilt selbstverständlich auch den vielen Nullen im heutigen Deutschland. Würde ihnen der große Einer des Individualismus vorge setzt, so würde sich das geistige Nationalvermögen der Deutschen ganz überraschend vermehren.“ Diese Individualität gilt es zu erwerben und zu behaupten; wer sie gegen den Flitter einer falschen Bildung vertauscht, der ist nicht klüger als der Neger, der sein Land und seine Freiheit für eine Flasche gefälschten Rums und einige Glasperlen verkauft. Sein Individualität zu verleugnen, ist charakterlos, ja das Verbrechen aller Verbrechen, eine Sünde wider den Heiligen Geist, die nicht vergeben wird.

Langbehn teilt mit *Lagarde* den Glauben an die Bedeutung der Einzelpersönlichkeit als geschichtsbildenden Faktors. Er macht sich die Zweizeiler *Schillers* und *Hebels* zu eigen:

„Millionen sorgen dafür, daß die Gattung bestehe,
 Aber durch wenige nur pflanzt die Menschheit sich fort.“
 „Nimmer in tausend Köpfen, der Genius wohnt nur in einem,
 Aber die unendliche Welt wurzelt zulezt doch im Punkt.“

Das Bild vom Stil der Seele führt uns auf den Bildungsbe-
 griff. Was verstehen *Lagarde* und *Langbehn* unter rechter Bil-
 dung? Zunächst ist für *Lagarde* klar, daß die gegenwärtigen Bildungs-
 institute nicht auf dem rechten Wege sind, Bildung zu vermitteln. Was ver-

mittelt wird, ist äußere Bildungstünche, weil man dahin gekommen ist, unter Bildung die Aufnahme eines bereits fertigen Bildungstoffes zu verstehen. Infolgedessen haben die Schulen das Bildungsfutter vorzustreuen und die Schüler zum Einfahren zu veranlassen, und infolge der Verwechslung von Bildung mit dem Reichtum an Kenntnissen und Fertigkeiten beurteilt man den Menschen nicht nach dem, was er ist, sondern nach dem, was er weiß. Aber es ist vollständig verfehlt, von oben her künstlich fabrizieren zu wollen, was doch nur aus der Tiefe in vollständiger Freiheit wachsen kann. Darum muß alles fort, was die bisherige Schein- und Duzendbildung befördert; an erster Stelle ist das preußische Unterrichtswesen zu beseitigen, das unsere Jugend von Krippe zu Krippe treibt, um von 8—9 Uhr Religion, um 9 Uhr Sophokles, um 10 Cicero, um 11 Shafespeare und um 12 den alten Fritz niederzuzwürgen. Lagarde sieht wie Nietzsche und Langbehn in dem preußischen Berechtigungswesen den Hauptgrund unserer Halb- und Hohlbildung; denn seitdem Preußen in den grünen, stillen Garten den Begriff „Vorteil“ geworfen, seitdem es Prämien für diejenigen ausgeworfen hat, die im Verschlingen von Bildungstoffen eine gewisse Fertigkeit erreicht haben, seitdem Bildung zu einer in Geld ausdrückbaren Größe geworden ist, seitdem Latein, Griechisch, Englisch, Französisch, Mathematik und Geschichte Geldwert haben, seitdem haben sie für den Geist keinen Wert mehr. So wird unsere Nation mit dem zähen Schleier einer Bildungsbarbarei, der ekelhaftesten aller Barbareien, überzogen und hindern sowohl die, die wirklich lernen wollen, als auch die, die zu lehren gesonnen sind, ihre Absichten zu erfüllen. Das wirkt niederdrückend auf alle gesunden und natürlich empfindenden Seelen, nie im ganzen Leben auch nur eine halbe Minute lang sich selbst gehören zu dürfen. Und der nationale Schaden ist unermesslich. Lagarde prophezeit: „Wenn man das jetzige System fortsetzen läßt, von allem ein wenig, hineinriechen in alles, beherrschen nichts, human examiniert und dann bequem ins Brot gebracht werden, ohne Zucht und Aufsicht in die höheren Stellen emporfaulen, dann geht der Unterricht und mit ihm ein gutes Stück Deutschland zugrunde.“

Da wir vor lauter „Bildung“, d. h. der Oberflächenskultur, an die eigentlichen Ideen gar nicht mehr herankommen, so geht uns auch allgemach die Unterscheidungsfähigkeit zwischen wahr und falsch, echt und unecht, Kern und Schale, Inhalt und Form, Wesen und Erscheinung, verloren. Diese Unterscheidung vollziehen zu können, verleiht Anspruch auf Bildung; darum bestimmt Lagarde die Bildung als die Fähigkeit, Wesentliches vom Unwesentlichen unterscheiden zu können und jenes ernst zu nehmen. An anderer Stelle sagt er, Kultur sei der höchste

Schatz des deutschen Volkes und Bildung die Form, in welcher die Kultur von den Individuen besessen werde. Und da, wie schon erwähnt, kein Individuum dem andern gleicht, so leuchtet ein, daß es keine Gleichheits-, keine Allgemeinbildung geben kann. Gebildet ist vielmehr der, der auf seine ihm eigentümliche Art die Welt erfährt und als Gebilde seiner Seele wieder aus sich herausstellt. Und je mehr der Deutsche sich bemüht, das in ihm durch Geburt und Anlage gegebene Material, d. h. fein in ihm schlummerndes Gottesbild, herauszuarbeiten, desto klarer wird ihm sein Wesen werden. „Darum gibt es für jeden Menschen nur eine Bildung, die ganz speziell auf ihn berechnet und deren Aufgabe fein muß, aus ihm das zu machen, was irgend aus ihm gemacht werden kann.“

Auch aus einem anderen Grunde ist eine Allgemeinbildung unmöglich, aus einem Grunde objektiver Art. In unserer Zeit ist eine Verzweigung der Wissenschaften eingetreten, die alten Zeiten unbekannt war. Früher war die Möglichkeit eines enzyklopädischen Umfassens aller Wissensgüter denkbar; heute reicht kein menschliches Hirn mehr zu, alles zu beherrschen. Es gibt aber nichts Verderblicheres, als von allem etwas zu wissen, von allem zu naschen, aber nie bis auf den Grund vorzustoßen. Wir sind nach Lagardes Ausspruch Erben von fünf und mehr Jahrtausenden; ein zweifelhaftes Glück, da wir von der Wucht des überkommenen Reichtums schier erdrückt werden. Schnell haben sich geschäftstüchtige Geister gefunden, die den Menschen hübsch säuberlich und leicht verdaulich Kostproben und -pröbchen dieses weltgeschichtlichen Reichtums zubereiten und verabsolgen. Lagarde verabscheut diese Pest der „getonten und bedruckten Haderfilze“, und er empfiehlt, aus unsern Häusern alle diese sogenannten Bildungsmittel, die doch nur der Verflachung dienen, wie Welt- und Literaturgeschichten, Monatshefte, Gartenlauben, Daheime und wie der Kram alle heißt, zu entfernen.

Um zu wahrer Bildung zu gelangen, gibt es nur einen Weg. „Wir müssen begreifen, daß eine Universalbildung nicht mehr möglich, und daß sie auch nicht nötig ist, weil die Teile des Weltganzen die Gesetze des Ganzen in sich wiederholen, und daß es für den Unterricht nicht sowohl darauf ankommt, eine Reisebeschreibung durch das Universum zu liefern, als darauf, die Werkzeuge der Orientierung an einem Teile des Universums kennen, brauchen und schätzen zu lehren, mit welchen der Unterrichtete sich, falls es einmal nötig oder wünschenswert sein sollte, weiter zu gehen, auch auf andern Feldern zurechtzufinden vermag als dem, auf welchem er seine Lehrlingszeit durchgemacht hat.“ Schon der Grieche Hesiod behauptete,

die Hälfte sei mehr als das Ganze. L a g a r d e spißt den Gedanken zu, daß sogar ein Achtel mehr sein könne als das Ganze, wenn an diesem einen Achtel die Gesetze zur Erkenntnis gebracht werden, nach dem sich auch die andern sieben Achtel richten. So ähnlich lautete schon G o e t h e s pädagogische Weisheit. „Narrenpöffen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu. Daß der Mensch e t w a s ganz entschieden verstehe, vorzüglich leiste, wie nicht leicht ein anderer in der nächsten Umgebung, darauf kommt es an. E i n e s recht wissen und ausüben gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen.“ So lesen wir in Wilhelm Meisters Wanderjahren.

Freilich läßt uns L a g a r d e nicht im Zweifel, daß rechte Bildung nur in ernster Arbeit erworben wird. Alte, ausgetretene Pfade weitergehen ist natürlich leichter, als neue Wege zu bahnen, aber wir sollen gehen und suchen, nicht genießen, das ist unsere Bestimmung, auch hier gilt, das von den Vätern Ererbte zu e r w e r b e n, um es zu besitzen. Wir können die Schätze der Vergangenheit und die Güter der Weltkultur nicht äußerlich übernehmen, wir können sie nicht einfach wie Vokabeln auswendig lernen, sondern wir müssen alles, was wir an geistigen Gütern besitzen wollen, so daß sie für uns von bildender Kraft sind, selbst erobern. Und kein Kulturgut nützt uns, weil es ein Gut ist, sondern es nützt uns nur insoweit, als wir es zu einem Gut für uns machen, d. h. es uns assimilieren. L a g a r d e s Spott über die Sekundärerkultur, die in Preußen und Deutschland Orgien feiert, ist beißend. Er fragt: „Was besitzen denn sogar die meisten Studierten unseres Volkes, unsere Juristen, Aerzte, Verwaltungsbeamten, Abgeordneten an Bildung, wenn sie sich Bildung von den Wochenblättern und der Unterhaltungsliteratur gleich gekaut in den Mund spucken lassen können, ohne Ekel zu empfinden? Wenn sie nicht einsehen, daß es genau ebenso unanständig ist, Bildung ohne Arbeit in einem Museum zu erlesen, wie es unanständig ist, Vermögen ohne Arbeit an der Börse zu erspielen?“ Dagegen empfiehlt er, um die Wurzeln wahren deutschen Wesens zu ergründen, in die Vergangenheit zurückzuschauen, wo es weder Buch noch Zeitung noch irgendeine Schriftgelehrsamkeit gab, und wo der Mensch nur durch stilles Horchen auf die Stimme ursprünglicher Natur, durch leises Wachsen mit den Bäumen des Waldes und der Saat der Felder den Weg zu sich selbst und zu seinem ureigenen Wesen fand.

In ähnlicher Weise setzt sich auch L a n g b e h n mit dem Bildungsproblem auseinander. Die Bildung, wie sie in Deutschland zu Hause ist, ist Barbarei, systematische, wissenschaftliche, gebildete Barbarei, und R e u c h - l i n s klagendes Wort: „Du kennst unser Deutschland, es hat noch nicht aufgehört, ungebildet zu sein“, gilt leider auch heute noch. Man hatte von dem

Krieg 1870/71 Wunderdinge erwartet. Langbehn muß aber feststellen, daß der erhoffte geistige Aufschwung nicht eingetreten, daß vielmehr ein Verfall zu konstatieren ist. Doch er sieht mit Glauben in die Zukunft; wie das perikleische Zeitalter erst fünfzig Jahre nach der Schlacht bei Marathon beginnt, so wird auch Deutschland die ihm von Moltke prophezeiten fünfzig Jahre der Waffenbereitschaft abwarten müssen, ehe die neue Blütezeit seines Geisteslebens einsetzt. „Es ist jetzt die Zeit der Pflugschar, die Ernte kommt später.“ Daß aber dem äußeren Sedan ein inneres, d. h. der entscheidenden Niederlage der falschen deutschen Bildung gegenüber die echte deutsche Bildung folgen kann, dafür gilt es kräftig zu arbeiten und alle Hindernisse aus dem Wege zu räumen. Das größte Hindernis sieht Langbehn in dem Spezialisten- und Gelehrtentum seiner Zeit, er vermißt an der Gelehrtenbildung den Zug ins Große, die Durchtränkung der Bildung mit philosophischen Ideen, es mangelt uns bei allem Mikroskopischen das Makroskopische, die Gesamtschau. Darum kann man unsere heutige Gelehrtenbildung mit einem gewissen Recht geistlos nennen; denn Geist ist eben die Beziehung aller Teile zum Ganzen und des Ganzen zu allen seinen Teilen. Die großen Individualitäten werden in der Mühle des Spezialisismus geradezu zerpulvert, daher auch das Vorherrschen der Mittelmäßigkeiten im wissenschaftlichen Leben; die originalen geistigen Persönlichkeiten sterben aus, und Nummern, geist- und seelenlose, treten an ihre Stelle. Dafür aber rächt sich die Natur; denn nicht ungestraft werden einzelne Sinne auf Kosten des Gleichgewichtes des Gesamtmenschen ausgebildet. Schön Spinoza warnt: „Die schönste Hand, durchs Mikroskop betrachtet, wird uns gräßlich vorkommen.“

Es ist deutlich, daß hier Langbehn's künstlerische Einstellung die Feder führt, und um es vorwegzunehmen, er sieht das einzigste Heilmittel zu einem neuen Bildungs- und Kulturaufstieg in einer spezifisch künstlerischen Erziehung. Der Typus des ersten deutschen, individualistischen Künstlers, Denkers, Philosophen und Dichters ist ihm Rembrandt. Und Rembrandt gilt ihm als der rechte Führer zum unverfälschten deutschen Wesen. Daher auch der Titel seines Buches: Rembrandt als Erzieher. Aus der Anzahl von Stellen, die die Bedeutung Rembrandts und der Kunst für die deutsche Bildung und Erziehung betonen, seien nur folgende wahllos mitgeteilt: „... so wird sich auch der heutige Deutsche durch den Schwall und Drang und Dampf einer falschen Bildung nur hindurcharbeiten können unter der Führung eines angestammten und angeerbten Bildungsträgers: Rembrandts. Und die Beatrice, welche ihn in reineren Höhen erwartet, heißt: Die Kunst.“ — „Eine Gestalt wie Rem-

brandt kann, wenigstens für Deutschland, die Brücke schlagen zwischen dem zerstückelten Menschen von heute und dem ganzen Menschen der Zukunft.“ — „Unsere zerstückelte moderne Bildung muß sich wieder zum Ganzen abrunden: Rembrandt ist ein Stein zu solchem Bau.“ — „Die Deutschen müssen auf der Linie Lessing—Goethe—Luther marschieren; es ist eine Linie, welche immer tiefer in den Individualismus hinein und schließlich wieder zu — Rembrandt führt.“ — „Der Streit zwischen gelehrter und volkstümlicher Bildung muß und wird einmal ausgefochten werden; eine volkstümliche Bildung kann aber immer nur eine künstlerische, eine im Sinne Rembrandts gehaltene sein.“

Bei dieser stark künstlerischen Struktur Langbehn's, des Rembrandt-Deutschen, ist es ganz selbstverständlich, daß der deutsche Professor, der deutsche Gelehrte, der bestgehaßte Mann ist, der infolge seiner Spezialisierung, Welt- und Lebensfremdheit den Weg zur wahren Menschenwerdung selbst nicht findet und ihn auch andern nicht zeigen kann. Langbehn bestreitet den Gelehrten das Gefühl und die Witterung für bevorstehende Wendungen im deutschen Geistesleben, und er nennt sie wandelnde Repertoire und hält sie bestenfalls für fähig, das Volk zu belehren, aber nicht zu beleben, da ein Spezialist ja seine Seele dahingegeben habe. Bissig sagt er an einer Stelle: „Ein Professor glaubt in der Regel an nichts, unter Umständen freilich auch an alles, unter keinen Umständen aber an seine eigene Inferiorität“, und er stellt den Deutschen vor die Wahl, sich entweder für „Mensch sein“ oder „Professor“ zu entscheiden.

Daß der Wissenschaftsbetrieb und das Gelehrtenwesen unserer Bildung, auch der der heranwachsenden Generation, alles Leben geraubt hat, beklagt Langbehn aufs tiefste. Wer weiß, daß Bildung ein organischer Prozeß ist, eine Lebensäußerung unserer Seele, der erkennt wohl, daß wir der Wissenschaft bedürfen wie des täglichen Brotes, aber darüber darf nie vergessen werden, daß der Mensch nicht vom Brot allein lebt, und wenn es die Bäder hundertmal predigen. Und am Dozieren hat die deutsche Bildung von jeher gelitten, dabei ist doch ein Lot Pragismehrwert als ein Zentner Theorie. Das ist unser Schaden, daß man den Satz „Schule ist Mittel und Persönlichkeit ist Zweck“ auf den Kopf gestellt hat.

Die Gymnasien finden vor den Augen unseres Rembrandt-Deutschen wenig Gnade. Vom Buchstaben des Griechentums tönen ihre Hallen wider, vom griechischen Geist jedoch ist in ihnen nichts zu verspüren. Nach Ansicht der Philologen sind die Erzeugnisse des Altertums nur zu textkritischen Übungen da, die Schüler des Gymnasiums haben darunter zu leiden,

ja Langbehn scheut sich nicht auszusprechen, daß die wesentlichste Wirksamkeit unserer heutigen Gymnasien darin bestehe, ihren Schülern das Altertum zeitlebens zu verleiden. Unsere Schulen bilden wohl einen Teil, vorzugsweise den Intellekt, nicht aber die Totalität des Menschen, und so erzeugen sie physische und geistige Brillenträger, an denen Deutschland schon übergenug hat. Die seelische Totalität zu bilden heißt aber nichts Geringeres als den Menschen schlechthin zu bilden, und das „ist das alte und doch so neue Endergebnis aller Bildung, auf ihn hat alle Erziehung hinzuwirken, ihn hat sie zu schaffen.“

Jetzt ist es an der Zeit, Langbehn um seinen Erziehungsbeitrag zu befragen. Ich lasse ihn selbst reden: „Jede rechte Bildung ist bildend, formend, schöpferisch und also künstlerisch.“ — „Der Deutsche braucht Bildungstypen, nicht Bildungsschablone; denn ein Typus formt sich von innen nach außen, eine Schablone aber von außen nach innen, das ist ein grundlegender Unterschied.“ — Mit folgenden Worten nähert sich Langbehn dem Bildungsbegriff Lagarde's. Er sagt, daß Bildung in Klarheit bestünde, in Klarheit über sich selbst, über die Dinge und über das Verhältnis beider zueinander. In dieser Besonnenheit erblickt er auch das Kennzeichen des Genius, und so kann er fortfahren: „Genial ist derjenige, welcher seinem Genius folgt; jeder Mensch erfreut sich eines solchen, mag derselbe nun leise oder gewaltig seine Schwingen regen. Seinem Genius folgen, heißt den gegebenen und angeborenen Bedingungen seines inneren Daseins folgen.“ — „Die eigene Individualität freizulegen, sie von äußeren Schladen und Zufälligkeiten zu reinigen, also Annatur von sich fern zu halten, das ist die eigentliche Tätigkeit des Genius.“ — „Sei, was du bist! lautet die höchste Weisheit, die dem Menschen gesagt werden kann.“

Mit Lagarde teilt Langbehn die Ansicht, daß Bildung ein stets voranschreitender, niemals zu Ende kommender Prozeß ist, und er bezeichnet es als größten und verhängnisvollsten Irrtum zu glauben, man könne in den Hauptstücken seiner Bildung fertig sein und brauche sie nur im Einzelnen noch nachzuschließen; nein, solange ein Mensch noch nicht eingetrodnet und bei lebendigem Leibe zur geistigen Mumie geworden ist, so lange bedarf der Mensch nach einem Lieblingsausdruck Langbehn's großer geistiger Achsenverschiebungen. Gerade daß sich die Gegenwart in ihrer Bildung für fertig hält, darin erblickt er ein Zeichen, daß es mit ihr bald fertig ist. Darum läßt sich der „Augiasstall einer falschen Bildung“ auch nicht stückweise reinigen, sondern man muß durch ihn den Fluß einer total neuen Bildung leiten. Bildung ist kein toter, starrer Zustand, sondern ein lebendiges Geschehen. In diesem Sinne kann Langbehn sagen, daß es ihm

nicht auf „Bildung“, sondern auf „Bildungsfähigkeit“ ankomme, und in diesem Sinne ist es zu verstehen, wenn er den Berliner Maurer für originaler und bildungsfähiger hält als den mit allen möglichen Bildungszetteln behängten Berliner Geheimrat.

Ist der Bildungsbegriff klargestellt, so heißt es: Was hat die Erziehung und was hat der Erzieher zu tun, um den Werdenden auf dem Wege zu seiner Selbstfindung zu unterstützen? Wie schon gesagt, ist Lagardes Denken religiös gefärbt. Wenn er darum als Hauptaufgabe der neuen Epoche unserer Geschichte die betrachtet, möglichst viel Menschen zu Persönlichkeiten, zu Charakteren zu erziehen, so will diese Bestimmung doch immer sub specie aeternitatis gesehen sein. So heißt es, daß alles Treiben der Erde nur den Zweck habe, die einzelnen Menschenseelen für ein höheres Leben auszureifen. „Alles Leben gravitiert nach der Zentralsonne: alles Leben lebt, weil es nach der Zentralsonne gravitiert.“ „Es gibt darum nur einen Gottesdienst auf Erden, den, den Kindern Gottes zu dienen, den ungeborenen, den nicht erwachten, den unfertigen, den kranken, den verlorenen; denen, auf deren Stirnen die Klarheit des Himmels leuchtet, und in deren Herzen Gottes Blut fühlbar warm rollt, wie den scheuen, schwer lebenden, in denen das Licht nur selten aufblinkt, den in Vergnügen und Selbstsucht verfunkenen, sogar den am schwersten von allen zu ertragenden, den Tugendhaften, den Weisen, den Korrekten.“ „Ohne Gott keine Erziehung, weil ohne Ideal; ohne ewiges Leben, ohne Verantwortung vor dem letzten Richter keine Erziehung.“

Daß Lagarde von dem Erzieherberuf die höchste Meinung hat, ist vorauszusehen, und er findet schöne Worte für das Amt des Lehrers, der solchen Gottesdienst seinen Beruf nennt. „Ich werde nicht müde werden zu wiederholen, daß alles Gute, das dem Menschen zuteil wird, ihm nur vom Menschen kommt. . . . Bei längerer Dauer des Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler wird eine Gemeinschaft hergestellt, welche dem Lehrer oft Rechte weit über Vaterrechte hinaus gibt, und diese Gemeinschaft, das Bewußtsein, zusammen zu gehören, bewirkt die Förderung der jungen Seelen, welche an ihr teil haben; ich darf hinzufügen, auch die Förderung des Lehrers, welcher ihr Mittelpunkt ist.“ Zugleich aber verkennt Lagarde auch nicht die Verantwortung und Schwierigkeit des Lehrerberufes, weil der Lehrer „gar nicht zu ermessen versteht, welches Bild denn als das Gottgewollte in jeder der ihm überwiesenen Seelen liegt und er doch, wenn er wirklich bilden will, nicht zufrieden sein darf, daß männiglich sein Sedanfest feiert, sein gutgesinntes Blättchen liest und sich genau wie sein Nachbar benimmt.“

Auch Langbehn ist der Ueberzeugung, daß sich Lebendiges nur an Lebendigem entzündet; nur Geist kann den Geist beschwören, zu den Geistern gehören auch die Großen in der Geschichte, und wie Faust zu den Müttern hinabstieg, so muß der jetzige Deutsche zu seinen Vätern heraufsteigen, um den Schlüssel der Zukunft zu finden. Das ist aber etwas wesentlich anderes als die heute grassierende Altertümelei. Mit Ausgrabungen usw. ist es nicht getan, und das Wühlen in althistorischem Erdreich ist nur eine Folge einer falschen, alexandrinisch-historischen Bildung und das Symptom eines degenerierten Zeitalters. Als solches hatte es schon Heine empfunden; er urteilt: „Sonderbar schauerliche Neugier, die oft die Menschen antreibt, in die Gräber der Vergangenheit hinabzuschauen! Es geschieht dieses zu außerordentlichen Perioden, nach Abschluß einer Zeit oder kurz vor einer Katastrophe.“ Langbehn fügt hinzu: „Eine Kultur, die zuviel gräbt, gräbt sich zuletzt — ihr Grab; Leichengeruch steigt aus der Erde auf, und er trifft die, welche vorlaut in sie hineinspähen.“

Was uns vielmehr not tut, ist Leben im Sinne großer Geister, um mit ihnen als den rechten Führern den Weg zum Individualismus, als der tiefsten und echten Seite deutschen Wesens, zurückzufinden. Soll die Erziehung — nach Lagarde — den Menschen lehren, Wahres vom Falschen zu unterscheiden oder — um mit Langbehn zu sprechen — den Menschen dasjenige mit vollem Bewußtsein und möglichster Ueberlegung tun zu lehren, wozu die Bestimmung und das Eigenste und Tiefste seiner Natur ihn ohnehin schon instinktiv treibt, so ist der Erzieher der Anwalt der besseren Natur des Menschen. Als solcher darf er nicht schematisieren, das würde einer Verbildung und Verkümmern der individuellen Natur gleichkommen, da es völlig gleichmäßige Exemplare der Gattung Mensch nicht gibt, „der Erzieher soll individualisieren, das ist für ihn das oberste aller Gebote.“

Wer soll erzogen, gebildet werden? Wir sahen bereits, wie Lagarde und Langbehn in der Schätzung der großen Einzelpersonlichkeiten als Träger der Geschichte übereinstimmen. Und wenn Lagarde am Anfang seines Buches die Ueberzeugung ausspricht, daß die Zukunft Deutschlands nicht von der Schulung der Massen abhängt, so ist er doch weit davon entfernt, wie Niebische die Masse für bildungsunfähig zu erklären. Das würde seinem Bildungsbegriff sowie seiner religiösen Denkungsart direkt widersprechen. Darum erklärt er, daß jeder, der geboren ist, ein Recht auf Bildung habe, und daß ein Volk nur denkbar sei als Gemeinschaft gebildeter Menschen, d. h. solcher, von denen jeder an seinem Platze zufrieden ist, weil er sein Leben darauf einrichtet, ihn auszu-

füllen. Und daß Bildung nicht ein Vorrecht der intellektuell Begabten ist, sagt ein bekanntes Wort: „Bildung ist jedem zugänglich, der den einzigen Satz festhält, daß er jeden Abend besser zu Bette gehen muß, als er morgens aufgestanden ist.“

Ebenso verlangt L a n g b e h n, daß die Kluft zwischen Gebildeten und Ungebildeten ausgefüllt werden müsse, daß die Begriffe Staat und Volk, Volk und Gebildete nicht zu künstlichen Gegensätzen verschärft, sondern zur natürlichen Harmonie ausgeglichen werden sollten; denn darin gipfelt alle Einzel- wie Volkserziehung: nicht zu entzweien, sondern zu versöhnen, daß der Mensch dem Menschen begegne und Hoch und Niedrig sich die Hände reiche. Das gibt eine A d e l s p a r t e i im höheren Sinne, und sie umfaßt gleicherweise Bauern, Bürger, Edelleute, die deutschgesinnte Geistlichkeit, Künstlerschaft und Jugend.

Un dieser Stelle sei der flammende Protest L a g a r d e s gegen die seelenmordende Wirkung des Industrielebens eingefügt. Er sagt u. a.: „Die Industrie raubt ihren Sklaven die Freude an der Arbeit. Es ist von niemandem zu verlangen, daß er jahraus jahrein nichts tue, als die Maschine zu stellen und zu beaufsichtigen, welche Briefumschläge faltet und leimt oder Nadelöhre bohrt. An dergleichen wird das Herz nicht satt: der Mensch will Ganzes haben. Die Industrie unserer Tage braucht Menschen überhaupt nur da, wo sie Maschinen nicht anstellen kann, und sie braucht die Menschen möglichst als Maschinen, d. h. sie entkleidet sie ihres Charakters als Menschen. Wird der Mensch aber als Maschine verwandt, so darf er sich zur gelegenen Zeit schon einmal darauf besinnen, daß seine Ramm- und Triebräder den zu zerquetschen und zu zermalmen imstande sind, den sie zu fassen bekommen. Und die Fabrikherren? Meint man in der Tat, es höhle das Menschenherz nicht aus, hunderte zu Kindern Gottes veranlagte Geschöpfe in der Weise zum Geldverdienen zu vernutzen, wie dies in unseren Industriestätten geschieht? Meint man in der Tat, eine Nation sei glücklich, in welcher Fabrikherren sich mit den Rüben-, Kohlen- und Schnapsbaronen und den Börsenfürsten in das höchste Ansehen teilen? Der Mensch lebt hier, um die Ewigkeit ertragen zu lernen, aber nicht, um seinen Brotgebern die Anschaffung von Dividendenpapieren zu ermöglichen. Daß allerhand geschieht, das Los der Fabrikarbeiter zu verbessern, weiß ich: im einzelnen, vielleicht in vielen Fällen, mögen die Fabrikherren ein Herz für ihre Leute haben; im allgemeinen wird man überzeugt sein dürfen, daß die Spinne, welche die humanen Netze von Kranken-, Unterstützungs- und Vergnügungsklassen gewoben hat, Egoismus heißt. Gebt die Hoffnung ja auf, die soziale Frage aus der Welt zu schaffen, was dasselbe ist, gebt die Hoffnung auf,

Deutschland glücklich zu sehen, solange ihr die Industrie an der Stelle des Handwerks sitzen habt, es wäre denn, daß ihr die Fabrikarbeiter an einen Altar weisen könntet und sie an diesem sich erinnern wollten, daß die Leiden dieser Zeit die uns jenseits zugedachte Herrlichkeit nicht wert sind.“

Paul de Lagarde und Julius Langbehn sind sich einig in der Ueberzeugung, daß eine Besserung der vaterländischen Zustände nur von einer Besserung der Erziehung abhängt. Beide fühlen auch die Schwere der Verantwortung, die den leitenden Führern auf das Gewissen gelegt wird, beide leben aber auch der zuversichtlichen Hoffnung, daß dann der deutsche Geist nicht untergangstreif ist, sondern noch eine Zukunft hat. Zu diesen Gedanken mögen beide zum Schluß das Wort nehmen. Langbehn meint, jeden Deutschen ginge die Erziehungsfrage an; denn „er wird in seinen Kindern die Zukunft seines Volkes zu verteidigen haben, er wird nicht dulden dürfen, daß sie dem Moloch einer falschen Bildung zum Opfer gebracht werden. Er darf sie nicht verkrüppeln, verbilden, quälen lassen. Deutsche Kinder sieht man jetzt, auf ihrem Schulwege, ganze Bibliotheken unterm Arme tragen; hier kann man buchstäblich sagen: qui trop embrasse, mal étirent. Wirklich ist nirgends so wie in Deutschland von jeher die jugendliche menschliche Seele gemißhandelt worden; die Zeit des Scholastizismus, die Zeit des Pennalismus, die Gegenwart beweisen es; wann werden die deutschen Erzieher endlich mündig werden? Wann werden sie einmal anfangen, den Körper und die Seele ihrer Zöglinge zu bilden?“ „Die jetzige deutsche Bildung bedarf einer Wiedergeburt.“ —

Insbepondere hat Lagarde feine Worte gefunden für die Hoheit des Erziehungsgeschäftes und auch für die schwerlastende Verantwortung des Erziehungsberufes. In einem wunderbaren Bilde sagt er: „Kinderseelen schütten nach dem deutschen Glauben den Tau nachts auf Baum, Gras und Blume: Kinderseelen werden den Tau auch unserm Volke herbeitragen, wenn ihr die Kinder behandelt als aus Gottes Hand euch geschenktes, ursprüngliches, unentweihetes Leben, das für den zu erhalten und zu bilden ist, der es euch geschenkt hat, wenn ihr nichts an sie bringt, nichts um sie her leidet, als was echt, was ursprünglich, was das Vollkommenste ist.“ — Sein Glaube an die Jugend und an die Zukunft des deutschen Vaterlandes ist groß, nur muß mit der neuen Erziehung entschlossen Ernst gemacht werden. Darum beschließt er sein Buch mit dem Ausruf: „Macht Ernst mit euern schönen Worten, so wird das Paradies auf Erden sein; fährt fort, Worte zu machen ohne Ernst, so werden wir bald alle in Nichts versinken; denn das 1870 vorhandene Kapitel unseres geistigen Lebens ist durch die letzte Periode unserer Geschichte nahezu aufgebraucht, und wir stehen vor dem Bankrotte.“



Grundlegende philosophische Werke:

Eine kritische Grundlegung nach transzendental-teleologischer Methode bietet

Die Autonomie der Werte

Von Dr. Lenore Kühn (Berlin)

Preis brosch. 7,— RM, Halbleinen 8,50 RM; ca. 200 Seiten Großoktav.

Der methodologisch-erkenntniskritischen Schule Rickerts und Windelbands nahestehend, bietet das Werk eine scharfsinnige Analyse der Gültigkeitsformen, wodurch Eigenrechte und Eigengesetzlichkeit (Autonomie) herausgearbeitet werden. Ein fundamentaler Band über Grundbegriffe und Methode autonomer Wertbetrachtung mit seiner Verknüpfung von moderner Wertphilosophie, Kantschem Kritizismus und Fichtescher Problemstellung, mit seiner einzigartigen „vergleichenden Autonomie der Werte“.

Zur geistigen Schulung besonders empfehlenswert!

Individualität als Kategorie

Von Dr. Alfons Dirksen

Preis brosch. 5,30 RM, Halbleinen 7,— RM

Das Individualitätsproblem, das heute im Mittelpunkt der philosophischen Diskussionen steht, das „Königsproblem der Philosophie“, wird nach seiner logisch-erkenntnistheoretischen Seite hin geklärt.

Prof. Dr. Eduard Spranger und Geheimrat Prof. Heinrich Maier haben der Arbeit das Prädikat „valde laudabile“ zuerkannt.

Philosophisch-pädagogische Bibliothek

Gemeinverständliche Untersuchungen über Erziehungs- und Bildungsprobleme auf der Grundlage philosophischer Forscherarbeit und praktischer Erprobung unter Mitwirkung von Fachgenossen herausgegeben von Dr. Victor Henry.

Bisher erschienen:

1. Wissenschafts- und Unterrichtslehre. Von Dr. Victor Henry. Brosch. 2,— RM

2. Bildung und Weltanschauung. Von Prof. Dr. Max Frischeisen-Köhler Brosch. 3,— RM

3. Die religiöse Persönlichkeit in der Erziehung. 2. Auflage. Von Hans Schlemmer. (In Neubearbeitung.)

7. Geschichtliche Bildung und ethische Werte. Von Prof. Dr. Otto Braun. Brosch. 2,— RM

9. Erkenntnislehre im mathematischen Unterricht der Oberklassen. Von Prof. Dr. Walter Lietzmann. Brosch. 2,— RM

10. Persönlichkeit und Willensfreiheit. Von Dr. Margarete Calinic. Brosch. 2,— RM

In Vorbereitung:

4. Die Idee der Konzentration. Von Prof. Dr. Richard Königswald.

5. Das deutsche Humanitätsideal. Von Prof. Dr. Ferdinand Jacob Schmidt.

6. Der Eros in der neuen Erziehung. Von Dr. Felix Emmel.

8. Der Bildungswert des Kunstwerks. Von Prof. Dr. Ernst Utitz.

Empfehlenswerte Lehrbücher:

Methodisches Handbuch der deutschen Geschichte

Unter Mitwirkung von Studienrat Prof. Ehringhaus in Kassel, Prof. Dr. Helmolt in Berlin, Oberst a. D. Immanuel in Marburg a. L., Studienrat Dr. Kerll in Hannover, Prorektor Dr. Körber in Homburg (Hessen), Prorektor Meyer in Genthin und Privatdozent Dr. Wahle in Heidelberg

herausgegeben von
Schulrat Adolf Bär

1. Teil: **Die deutsche Urzeit** geb. 3.— RM
2. Teil: **Völkerwanderung und Frankreich** geb. 3.50 RM
3. Teil: **Ottonen und Salier** brosch. 2.60 RM; geb. 3.80 RM
4. Teil: **Das Zeitalter der Hohenstaufen und der Kaiser aus verschiedenen Häusern (1125 bis 1356)** geb. 3.80 RM
5. Teil: **Der Uebergang zur Neuzeit** geb. 3.80 RM
6. Teil: **Die Ohnmacht des Reiches und der Aufstieg der Hohenzollern (1640 bis 1740)** geb. 3.— RM
7. Teil: **Das Zeitalter Friedrichs des Großen; der Zusammenbruch Deutschlands und die Erhebung Preußens. (1740 bis 1815)** brosch. 2.60 RM; geb. 3.80 RM
8. Teil: **Der Kampf um Freiheit und Einheit und das Werk Bismarcks. (1815 bis 1890)** Von Prorektor Dr. Körber brosch. 4.60 RM; geb. 5.80 RM
- 9^a. Teil: **Der Weltkrieg 1914—1919 zu Lande, zur See, in den Schutzgebieten.** Bearbeitet von Oberst a. D. Immanuel. Mit 5 Karten . . . geb. 3.80 RM
- 9^b. Teil: **Die auswärtige Politik Deutschlands von 1890—1918.** Bearbeitet von Prof. Hans F. Helmolt brosch. 3.80 RM; geb. 4.80 RM
- 9^c. Teil: **Die innere Politik Deutschlands 1890—1918.** (In Vorbereitung.)

Ein bewährtes Werk! Glänzende Beurteilungen!

Allgemeine Pflanzenkunde nebst Anleitung zur Ausführung der notwendigsten und einfachsten praktischen Arbeiten. Von O. Koblmeier. Mit 268 Abbildungen. geb. 3.— RM

Sächsische Schulzeitung. Dies Buch ist sehr wertvoll. Ganz und gar auf den neuesten Forschungsresultaten fußend, bringt der Verfasser in erschöpfender Weise und mit klaren Worten den Stoff zum Ausdruck.

Von demselben Verfasser: **Allgemeine Tierkunde nebst Anleitung zur Ausführung der notwendigsten und einfachsten praktischen Arbeiten.** Mit 290 Abbildungen. geb. 2.50 RM

Deutsche Lehrerzeitung. Koblmeier macht den Versuch, an Stelle des passiven Aufnehmens auch in der Tierkunde den praktischen Versuch zu setzen.

Schulausgaben deutscher, englischer und französischer Lesestoffe finden Sie in der Sammlung „Bausteine zur Kultur- und Literaturkunde“. Herausgeber Prof. F. Rudolph, Meißen. Jeder Band kostet 40 Pf.

Fordern Sie ausführliche Angebote!

Union Deutsche Verlagsgesellschaft Zweigniederlassung Berlin SW 19

1930/31: 2288

