

www.e-rara.ch

Die Pädagogik als Bildungswissenschaft

Uphues, Goswin Karl

Dessau, 1900

ETH-Bibliothek Zürich

Shelf Mark: Rar 49744

Persistent Link: <https://doi.org/10.3931/e-rara-102624>

www.e-rara.ch

Die Plattform e-rara.ch macht die in Schweizer Bibliotheken vorhandenen Drucke online verfügbar. Das Spektrum reicht von Büchern über Karten bis zu illustrierten Materialien – von den Anfängen des Buchdrucks bis ins 20. Jahrhundert.

e-rara.ch provides online access to rare books available in Swiss libraries. The holdings extend from books and maps to illustrated material – from the beginnings of printing to the 20th century.

e-rara.ch met en ligne des reproductions numériques d'imprimés conservés dans les bibliothèques de Suisse. L'éventail va des livres aux documents iconographiques en passant par les cartes – des débuts de l'imprimerie jusqu'au 20e siècle.

e-rara.ch mette a disposizione in rete le edizioni antiche conservate nelle biblioteche svizzere. La collezione comprende libri, carte geografiche e materiale illustrato che risalgono agli inizi della tipografia fino ad arrivare al XX secolo.

Nutzungsbedingungen Dieses Digitalisat kann kostenfrei heruntergeladen werden. Die Lizenzierungsart und die Nutzungsbedingungen sind individuell zu jedem Dokument in den Titelinformationen angegeben. Für weitere Informationen siehe auch [Link]

Terms of Use This digital copy can be downloaded free of charge. The type of licensing and the terms of use are indicated in the title information for each document individually. For further information please refer to the terms of use on [Link]

Conditions d'utilisation Ce document numérique peut être téléchargé gratuitement. Son statut juridique et ses conditions d'utilisation sont précisés dans sa notice détaillée. Pour de plus amples informations, voir [Link]

Condizioni di utilizzo Questo documento può essere scaricato gratuitamente. Il tipo di licenza e le condizioni di utilizzo sono indicate nella notizia bibliografica del singolo documento. Per ulteriori informazioni vedi anche [Link]

Pädagogische Bausteine, Heft 11.



Die

Pädagogik

als

Bildungswissenschaft.

Von

Professor Dr. Goswin Uphues.

Universitäts-Professor in Halle.



Dessau.

Anhaltische Verlagsanstalt

Oesterwitz & Voigtländer.



Der Deutsche Schulmann.

Pädagogisches Monatsblatt.

Unter Mitwirkung von **H. Wigge** herausgegeben

von

Johannes Meyer.

Abonnementspreis vierteljährlich (3 Hefte) Mk. 1,80.

Der Deutsche Schulmann, Pädagogisches Monatsblatt, will zu den bestredigiertesten, reichhaltigsten pädagogischen Fachzeitschriften gehören und sich durch seine **gediegenen Abhandlungen**, durch **charaktervolle Kritik**, durch seine **praktische Bethätigung** in allen Schulfragen neben den hervorragendsten der bestehenden Schulzeitungen einen Platz sichern. Bekannte Autoren und Schulmänner sind Förderer und Mitarbeiter des Deutschen Schulmann. Schulleiter, Hauptlehrer, Lehrer und Lehrer-Vereine seien auf dieses Organ besonders aufmerksam gemacht.

Probehefte liefert jede Buchhandlung, event. die Verlagsanstalt direkt.

Der Deutsche Schulmann, Pädagogisches Monatsblatt, sagt mir gegenwärtig recht zu. Ich werde es auch in der nächsten Konferenz der Direktoren unseres Schulinspektionsbezirktes gelegentlich empfehlen.

Dohna, 28. November 1898.

Direktor Tischendorf.

Für die Uebersendung des Deutschen Schulmann, Pädagogisches Monatsblatt, danke ich Ihnen ergebenst. Wir halten das Blatt im Pädagogischen Seminar und empfehlen es. Ich denke, dass es eine Zukunft hat, da es in guten Händen liegt. An Empfehlung meinerseits wird es nicht fehlen.

Jena, 8. November 1898.

Dr. W. Rein,

Professor an der Universität Jena.

Gern spreche ich Ihnen aus, dass ich den Deutschen Schulmann, Pädagogisches Monatsblatt, den besten pädagogischen Zeitschriften zuzähle und dass dieses mein Urteil von allen meinen fachmännischen Bekannten und Freunden geteilt wird. Da aber im Buchhandel — wie auch anderswo — das Tüchtige sich nicht immer von selbst schnell Bahn bricht, wünsche ich dem Blatte noch im besonderen einen glücklichen flotten Gang.

Halle a. S., 11. November 1898.

Rektor Dr. Wohlrabe.

Ror 49749

Vom Verfasser

Die Pädagogik

als

Bildungswissenschaft.

Von

Dr. Goswin Uphues.

Prof. der Philosophie in Halle a. S.

F. Medicus



Dessau.

Anhaltische Verlagsanstalt

Oesterwitz & Voigtländer.

1900

Inhaltsverzeichnis.

	Seite
1. Der Bildungsbegriff	3—5
(Definition der Erziehung nach St. Mill und Beneke.)	
2. Der Bildungsinhalt	5—9
a) Formale und materiale Bildung.	
b) Individuelle und soziale Bildung.	
3. Das Bildungsziel	9—12
4. Der Bildungsplan	12—27
5. Der Bildungserwerb	27—31
(Schule und Leben.)	

Kat.



1. Der Bildungsbegriff.

(Definition der Erziehung nach St. Mill und Beneke.)

Der Wortbedeutung nach heisst Pädagogik soviel als Kunst oder Wissenschaft von der Erziehung der Kinder. Die besten, möglichst alle in Betracht kommenden Momente berücksichtigenden Definitionen dessen, was Erziehung ist, finden wir bei Beneke und Stuart Mill.

Beneke erklärt in seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre“, Berlin 1842 (ein kurzer Auszug in Überwegs „Entwicklung des Bewusstseins“, Berlin 1853, der Erstlingsschrift Überwegs) Erziehung als „die absichtliche Einwirkung vonseiten der Erwachsenen auf die Jugend, um diese zu der höheren Stufe der Ausbildung zu erheben, welche die Einwirkenden besitzen.“

Stuart Mill in seiner Address at St. Andrews, seiner Rektoratsrede im St. Andreaskolleg (Mills Werke, übersetzt von Gomperz, Bd. I S. 305 ff.) unterscheidet die Erziehung im weiteren und engeren Sinne. Erziehung umfasst nach ihm alles, was wir selbst und was andere für uns thun, zu dem ausdrücklichen Zweck, um uns der Vollkommenheit unserer Natur näher zu bringen. In ihrer weitesten Ausdehnung schliesst sie selbst die mittelbaren Wirkungen ein, welche auf den Charakter und die menschlichen Fähigkeiten durch Beziehungen ausgeübt werden, deren unmittelbare Zwecke anderer Art sind: durch Gesetze, Regierungsformen, Formen des sozialen Lebens, durch den Industriebetrieb, selbst durch physikalische, von dem menschlichen Willen unabhängige Thatsachen, durch Klima, Boden und Lokalität. Im engsten Sinne ist „Erziehung die Ausbildung, welche die ältere Generation vorsätzlich ihren Nachfolgern giebt, um sie in den Stand zu setzen, den bisher erreichten Kulturstand mindestens aufrecht zu erhalten oder womöglich noch zu erhöhen.“

Nach Beneke sowohl, als auch nach St. Mill wird unter Erziehung im eigentlichen, uns hier interessierenden Sinne eine absichtliche Einwirkung verstanden. Ausgeschlossen ist also vom Begriff der Erziehung im eigentlichen Sinne das, was man Erziehung durch das Leben nennt, alle jene Einflüsse, welche die eigenen Lebenserfahrungen, das Leben in der Welt und Gesellschaft, im Hause und Berufe auszuüben imstande sind, zu denen insbesondere das Beispiel, der Umgang, die öffentliche Meinung, die Lektüre von Zeitungen und Büchern, die herrschende Sitte, die Vorurteile der Familie, des Standes, des Berufes, der Nation und der Konfession, überhaupt die von Herbart treffend als verborgene Miterzieher bezeichneten Faktoren zu

rechnen sind. Alle diese Einflüsse sind ebenso wie die von St. Mill angeführten umgestaltender und vielfach auch bildender Art, können darum als Erziehung im weiteren Sinne betrachtet werden. Sie können in ihrer Bedeutung für das Leben des Einzelnen, auch für das geistige Leben, gar nicht hoch genug angeschlagen werden. Aber sie machen sich unwillkürlich geltend oder werden unwillkürlich ausgeübt und was wichtiger ist, von den ihnen Unterstehenden unbewusst empfangen. Von der eigentlichen Erziehung sind sie darum ausgeschlossen. Eine wissenschaftliche Darstellung dieser Einflüsse scheint bei ihrer überaus grossen Mannigfaltigkeit, obgleich die Art, wie sie sich bei den Individuen geltend machen, zu allen Zeiten und unter allen Völkern wohl die gleiche ist, eine sehr schwierige Aufgabe zu sein.

Erziehung ist nach St. Mill und Beneke im eigentlichen Sinne Erziehung durch andere. Das Werk der Erziehung kommt niemals zum Abschluss; an die Erziehung durch andere muss sich die Selbsterziehung, zu der sie anleiten und führen soll, anschliessen. Die eigentliche Erziehung will die Erziehungsarbeit nur bis zu dem Punkte verrichten, wo sie von den Erzogenen selbst übernommen und weitergeführt werden kann. Ihre Aufgabe ist es jetzt, für die gewonnenen Kräfte und Kenntnisse einen Tätigkeitsbereich und ein Anwendungsgebiet zu erobern und hier die eigene Persönlichkeit mit weiser Mässigung, entsprechend den zu Gebote stehenden Mitteln, zur Geltung zu bringen, was nicht ohne strenge Selbstzucht und aufmerksame Selbstüberwachung, also ohne eine Thätigkeit der Selbsterziehung, möglich ist. Auch die Selbsterziehung ist in ihrer Anwendung auf die verschiedenen Gebiete trotz der einfachen und gleichmässigen Mittel, deren sie sich bedient, ein sehr vielgestaltiges Gebiet, so dass ihre wissenschaftliche Darstellung eine ziemlich schwierige Aufgabe bilden würde.

Auch über das Ziel der Erziehungsarbeit geben uns die Definitionen Mills und Benekes Auskunft. Es ist die Ausbildung nicht der Kräfte überhaupt, sondern die Vermittlung der Ausbildung, welche die ältere Generation besitzt, die nach Mill mit dem jeweiligen Kulturstand identifiziert wird. Dieses Ziel bestimmt also auch zu gleicher Zeit den Inhalt der Erziehungsarbeit. Es kann sich bei der Erziehung hiernach nicht um eine bloss formale Bildung, eine blosser Entwicklung der Kräfte handeln. An Stelle des formalen Gesichtspunkts tritt der materiale, inhaltlich bestimmte. Erziehungssubjekt ist natürlich das Individuum, aber nicht als solches, sondern als Glied der Menschheit, der Nation, der Familie, deren Ausbildung oder Kulturstufe ihm vermittelt werden soll. An Stelle des individuellen Gesichtspunkts tritt der soziale; die Gesellschaft, aus der das Individuum hervorgeht und für die es bestimmt ist, gilt als das Massgebende und Entscheidende. Ist die Ausbildung, welche die Erziehung vermitteln soll, die Ausbildung, welche die ältere Generation besitzt und die der jüngern zuerteilt wird, eine inhaltlich bestimmte, so dürfen wir an die Stelle des Wortes Ausbildung mit grösserem Recht das Wort Bildung setzen und für unsere

Gewährsmänner in Anspruch nehmen, dass sie nach ihrer Definition der Erziehung die Pädagogik als Bildungswissenschaft betrachten müssen.

Anmerkung. Vorzüglich ist auch die Definition Platons in den Gesetzen: „Erziehung ist die Leitung und Führung der Jugend zu der von den Gesetzen vorgeschriebenen und von den ältesten und trefflichsten Männern gutgeheissenen Lebensweise, die als solche in der Jugend Gesinnungen erzeugt, welche von ihr, wenn sie erwachsen ist, gebilligt werden können, indem sie einsieht, dass sie, auch ehe ihre Vernunft gebildet war, dasjenige zu hassen und zu lieben gewöhnt worden ist, was sie hassen und lieben soll.“

2. Der Bildungsinhalt.

a) Formale und materiale Bildung.

Nach unserer Definition kann unter Erziehung nicht die bloss formale Bildung verstanden werden, die Entwicklung der Kräfte und Fähigkeiten, die man im Gegensatz zu der materialen Bildung oder der Mitteilung von Kenntnissen als das Eigentümliche der neuen, seit Locke üblichen Erziehung in ihrem Gegensatz zur alten Erziehung hingestellt hat (Spencer, Education; William Payne, Contributions to science of Education, jener tritt für die neue Erziehung im erörterten Sinne ein, dieser ist Gegner derselben). Die Ausbildung, welche die ältere Generation besitzt und der jüngern übermittelt, umfasst vor allem auch die Kenntnisse, Erfahrungen, Einsichten, welche die ältere Generation und alle früheren Generationen sich erworben und angeeignet haben, die letzteren, sofern sie im Laufe der Zeit nicht verloren gegangen sind, nicht die blosser Entwicklung der Kräfte und Fähigkeiten der älteren Generationen, wie weit dieselbe auch gediehen sein mag.

Nicht die Virtuosität, die Geschicklichkeit, Fertigkeit im Denken, Reden und Schreiben, die jeden beliebigen Inhalt in formgewandter Weise anzueignen, zu verarbeiten, mundgerecht und wahrscheinlich zu machen versteht, eine Virtuosität, deren sich die Sophisten des vierten Jahrhunderts rühmen konnten, ist das Ziel der Erziehung. Abgesehen davon, dass man eine solche Fertigkeit und Geschicklichkeit nur an einem bestimmten Inhalt zu gewinnen imstande ist, — das Gedächtnis, das Denken wird immer nur in einer bestimmten, dem Übungsstoff entsprechenden Richtung entwickelt, wie schon Niemeyer den extremen Pestalozzianern gegenüber, wie z. B. Niederer einer war, betont; das Denken des Mathematikers und ebenso sein Gedächtnis ist ein anderes als das des Historikers, Botanikers, Psychologen u. s. w. — kommt es doch gerade auf die Aneignung des rechten Inhalts an, nicht bloss für die sittliche Durchbildung, die ohne bestimmte sittliche Normen nicht denkbar ist, sondern auch für die intellektuelle, die gedankliche Durchbildung. Gedanklich durchgebildet ist nur der, der ein Urteil hat über eine Sache, urteilsfähig in einer Sache ist. Und das wird man doch nur von dem sagen können, der die Sache kennt oder der sich ein richtiges, der Sache entsprechendes Wissen erworben hat.

Wie ohne materiale Bildung die formale nicht gewonnen werden kann, so ist auch die formale Bildung ohne materiale nicht bloss wertlos sondern geradezu verderblich für die Sitten und für die Kultur, wie das die Periode der Sophistik in Griechenland aufs deutlichste zeigt. Die entwickelten Fähigkeiten — und gerade je entwickelter sie sind, um so mehr — ohne Kenntnisse, Einsichten, Überzeugungen, ohne Gesinnung und Charakter sind eine gefährliche, für den Besitzer und für andere unheilvolle Gabe. Die sogenannten formellen Köpfe in der Journalisten- und Gelehrtenwelt, welche ihre gewandte Feder in den Dienst jeder Theorie stellen, wenn sie Aussicht auf Erfolg und Anerkennung hat, sind davon deutliche Beweise. Unsere Humanisten, die sich den Realschulmännern gegenüber oft der formalen Bildung als eines besonderen Vorzugs des Gymnasiums rühmen, sollten sich das vor allem merken.

ed. 2. 100
 Auch das, was man seit den Zeiten des Neuhumanismus als Aufgabe der Erziehung bezeichnet, die harmonische Entwicklung aller Kräfte, kann nicht Aufgabe der Erziehung sein. Die Harmonie aller Kräfte sollte nach dem Neuhumanismus das Ideal des rein Menschlichen darstellen, das man bei den Griechen verwirklicht glaubte. Abgesehen von dem Widerspruch dieser Meinung mit geschichtlichen Thatsachen, fragt sich zunächst, ob denn alle Kräfte bei allen Individuen in der Weise und in dem Masse vorhanden sind, dass von einer harmonischen Entwicklung geredet werden kann, und wenn dies geleugnet werden muss, weiterhin, ob denn die Erziehung die nicht oder nicht genügend vorhandenen Kräfte etwa zu ersetzen oder dem Zögling zu vermitteln imstande ist, also sozusagen eine schöpferische Allmacht besitzt, oder ob sie sich notgedrungen mit der bescheidenen Aufgabe begnügen muss, die vorhandenen Kräfte zu wecken und zu entwickeln. Stellen wir uns nun, wie natürlich, von vornherein auf den letzteren Standpunkt, so erwächst sofort für den, der sich die Entwicklung der Kräfte der Zöglinge zum Ziele setzt, die Aufgabe, die Einzelnen auf ihre Kräfte zu prüfen — die Prüfung der Köpfe und Herzen, wie sie der Spanier Huarte in einer von Lessing übersetzten Schrift, die diesen Titel hat, versucht. Zu einem einigermassen gesicherten Ergebnis kommt man aber in dieser Hinsicht nicht etwa vor dem Beginn der Erziehungsarbeit, wie es sein sollte, sondern nach jahrelangen Versuchen und Beobachtungen mit und an den einzelnen Zöglingen, und auch dies Ergebnis stösst eine spätere Erfahrung nicht selten um. Aber gesetzt den Fall, diese Prüfung könnte mit Aussicht auf Erfolg angestellt werden — dann entsteht die weitere Frage: Wie soll zwischen den Kräften des Zöglings eine Harmonie hergestellt werden? soll die schwächere Kraft oder die stärkere Kraft, die man in ihm entdeckt, besonders gepflegt werden? und welche Kraft hat man als die erste und höchste zu betrachten, der also auch die grösste Sorge des Erziehers zu Teil werden muss? Ist das der Wille oder der Intellekt? oder ist die Ausbildung der physischen Kräfte oder des ästhetischen Sinnes das vornehmste Geschäft des Erziehers? Man sieht, wir kommen aus dem Fragen gar nicht

heraus. Die Bestimmung der Aufgabe der Erziehung, wie sie dem Neuhumanismus beliebte, kann sich am wenigsten empfehlen.

In unserer Definition der Erziehung wird ihre Aufgabe in einer die Einseitigkeiten der neueren Pädagogik und des Neuhumanismus vermeidenden Weise bestimmt. Um zu der höheren Ausbildung, welche die Erwachsenen besitzen, zu erheben, dazu ist natürlich eine Entwicklung der Fähigkeiten, aber auch eine Mitteilung von Kenntnissen notwendig, auch eine harmonische Ausbildung der Kräfte muss angestrebt werden — soweit das alles in der höheren Ausbildung der Erwachsenen erreicht und enthalten ist. Mehr als sie selbst besitzen, können sie natürlich nicht geben. Vor allem kommt es darauf an, erst etwas Rechtes zu lernen, ehe man selbstständig seine Kräfte bethätigt.

b) Individuelle und soziale Bildung.

Die Menschheit ist wie die Natur ein Organismus, ein Ganzes von Teilen, die je ihre bestimmte Funktion haben, aber einander tragen und zu einer Gesamtwirkung verbunden sind. Dem Knochen-, Nerven- und Ernährungssystem im Menschen entsprechen das durch die Sprache geeinte Volk, der durch das Recht geeinte Staat, die durch die Sitte geeinte Gesellschaft. Wie der Einzelmensch als Naturding ein körperlicher Organismus ist, so ist die Menschheit ein geistiger, durch ein vielgestaltiges geistiges Band zusammengehaltener Organismus. Es ist der Gemeinschafts- oder Sozialkörper der Menschheit, den wir als Organismus bezeichnen. Aber wir dürfen nicht vergessen, dass dieser Organismus dem Naturorganismus weit überlegen ist. Der Einzelne ist nur Glied eines Volkes, eines Staates, einer Gesellschaft sofern er ein Bewusstsein seiner Zugehörigkeit zu diesen Gebilden hat, ein Gemeinschaftsbewusstsein, das sich in jedem Einzelbewusstsein reflektiert und wiederholt.

Dem Organismus ist es eigentümlich, dass in ihm die Teile kommen und gehen: das Alte schwindet, das Neue tritt an die Stelle des Alten; aber der Organismus selbst erhält sich in seiner Identität. Wir bezeichnen das als die Verjüngung des Organismus. Ein Ausscheidungs- und Erneuerungsprozess, durch Geburt und Tod vermittelt, spielt dabei eine Rolle. Das eigentliche Werkzeug derselben ist aber die Fortpflanzung, wie in der Natur, so in der Menschenwelt. Aber dies Werkzeug wird in der Menschheit zur Quelle der Familie, der ersten sittlichen Gemeinschaft, aus der alle andern sittlichen Gemeinschaften hervorgehen. Die Geburt wird dadurch in der Menschheit versittlicht; aber auch der Tod gewinnt einen höheren Charakter: er erhält eine religiöse Weihe; ja im Angesicht des Todes entsteht recht eigentlich die Religion aus und mit dem Bewusstsein der unüberwindlichen Ohnmacht und Hilflosigkeit des Menschen.

Hauptsache ist die Angleichung der jüngeren Generation an die ältere. Darin besteht in erster Linie der Verjüngungsprozess. Das erste Mittel derselben ist die Vererbung nicht bloss von Hab und Gut, Ehre und

Ansehen, Stellung der Familie im Staat, in der Gesellschaft, im Volke, nicht bloss der äusseren körperlichen Eigenschaften, sondern vor allem der geistigen und ethischen Eigenschaften, und zwar der angeborenen sowohl, als auch der von den älteren Generationen erworbenen. Durch die Vererbung gerade der erworbenen Eigenschaften ist der Fortschritt der Menschheit, durch den sie sich augenscheinlich von der Natur unterscheidet, grossenteils bedingt. Aber nicht bloss Eigenschaften werden erworben, sondern auch geistige Güter: Kenntnisse, Erfahrungen, Entdeckungen, Erfindungen von Werkzeugen. Auch diese erworbenen geistigen Güter werden vererbt und bilden mit den durch Vererbung erworbenen geistigen Eigenschaften die Hebel des Fortschritts der Menschheit. Ein weiteres Mittel für die Angleichung der jüngeren Generation an die ältere ist das unwillkürliche und unbewusste Hineinwachsen des Einzelnen in das Volk, in den Staat, in die Gesellschaft durch Teilnahme an der gemeinsamen Sprache, an dem gemeinsamen Recht und an der gemeinsamen Sitte, wozu auch das aus dem Gebrauche gewonnene Verständnis des Wertes und der Bedeutung aller benutzten Kulturerzeugnisse, wie der Nahrung, Kleidung, Wohnung, der Werkzeuge, zu rechnen ist.

Dieses Hineinwachsen der jüngeren Generation in die ältere, deren Stelle sie einzunehmen berufen ist, kann natürlich nur als ein unwillkürliches und unbewusstes gefasst werden. Das schliesst aber nicht aus, dass sich die jüngere Generation auch selbstthätig um eine Annäherung und Anpassung an die ältere zu bemühen hat. Hand in Hand mit diesem selbstthätigen Bemühen, dasselbe weckend, anregend und beständig in Anspruch nehmend, geht dann die absichtliche und planmässige Angleichung der jüngeren Generation an die ältere durch die Thätigkeit dieser letzteren, durch Zucht und Lehre insbesondere. Diese Thätigkeit der älteren Generation in Verbindung mit dem ihr entgegenkommenden Bemühen der jüngeren, ohne das sie einen rechten Erfolg sich nicht versprechen kann, können wir als Bildungsarbeit bezeichnen. Die Mittel, deren sich die ältere Generation bei dieser ihrer Thätigkeit bedient, sind Zucht und Lehre. Solange die eigene Einsicht fehlt und darum Ermahnungen ungehört und Belehrungen unverstanden bleiben, hat die Zucht ihre Berechtigung. Wir verstehen darunter den Zwang zu bestimmten Handlungen und Unterlassungen, Belohnungen und Bestrafungen, aber auch das Vormachen, das Mitthun, das den Nachahmungstrieb des Kindes in Bewegung setzt, ferner Übung und Gewöhnung. Ist der Boden für die Ermahnung und Belehrung empfänglich gemacht, wozu Übung und Gewöhnung insbesondere dienen, so können diese die Zuchtmittel ersetzen, bis auch sie durch die eigene Einsicht abgelöst werden.

Was auf diesem Wege erreicht wird, ist eine Vermittlung der Kultur oder Bildung, welche der älteren Generation eigen ist. Diese Bildung wird freilich dem Einzelnen, dem Individuum, vermittelt und ist insofern individuell, aber sie kommt der Gesamtheit zugute und ist nur um der Gesamtheit willen gegeben; der Einzelne wird dadurch dem Sozialkörper der Menschheit eingefügt, ein Glied des Menschheitsorganismus. Und insofern hat

diese Bildung einen durchaus sozialen Charakter. Das unsoziale, das Leben in der Gemeinschaft behindernde und erschwerende Wesen des wilden und einsamen Naturkindes wird dadurch vor allem vom Individuum abgestreift. Diese Bildung ist ferner von der Gesamtheit, nicht vom Individuum erworben und muss darum insbesondere als eine soziale bezeichnet werden. Die Engländer unterscheiden Kenntnisse erster Hand, d. h. selbsterworbene, und Kenntnisse zweiter Hand, d. h. mitgeteilte. Es ist klar, dass nur ein ganz kleiner Teil unserer Kenntnisse auf eigenem Erwerb beruhen kann, dass wir den bei weitem grössten Teil der Kenntnisse, die wir für das Leben nötig haben, auch der Kenntnisse, aus denen sich die Wissenschaften aufbauen, der Mitteilung anderer verdanken, dass es Kenntnisse sind, die von den älteren Generationen gewonnen wurden und als ihre Errungenschaften bezeichnet werden müssen. Sollte jedes Individuum, wie es Rousseau wollte und neuerdings wieder Spencer will, alle für das Leben und die Wissenschaften benötigten Kenntnisse sich selbst erwerben, so würde es über die ersten Anfänge nicht hinauskommen, und die Menschheit wäre zum Stillstand verdammt.

3. Das Bildungsziel.

Man bezeichnet häufig ohne weiteres die Sittlichkeit als das höchste und letzte Ziel der Thätigkeit, durch welche die ältere Generation der jüngeren eine Bildung verleiht, also als eigentliches Bildungsziel. In der Definition, die Platon von der Erziehung giebt, wird eigentlich nur der Weg beschrieben, wie die Jugend zur Tugend, d. h. zur Sittlichkeit geführt werden soll. Charakterstärke der Sittlichkeit ist auch nach Herbart das letzte Ziel der Thätigkeit des Erziehers. Man kann die Frage stellen, was denn das letzte Ziel des menschlichen Lebens ist, ob dies in der Sittlichkeit bestehen kann? Von dieser Frage ausgehend, gewinnt man bald die Überzeugung, dass es keineswegs ohne weiteres und ohne Einschränkung richtig ist, die Sittlichkeit als das eigentliche Bildungsziel in Anspruch zu nehmen.

Wir können sieben verschiedene Arten von Bildung unterscheiden: die körperliche, die wirtschaftliche, die technische, die wissenschaftliche, die ästhetische, die ethische, die religiöse. Jede dieser Arten hat ihr besonderes Ziel und vollendet sich mit Erreichung desselben. Die drei ersten Arten scheinen in ihrem Bestande unabhängig von den vier letzten, die vierte und fünfte Art von der sechsten und siebenten zu sein, während die erste Art die Voraussetzung aller übrigen, die zweite die Voraussetzung der vierten, die dritte die Voraussetzung der fünften und die sechste wohl auch die Voraussetzung oder wenigstens den bedingenden Bestandteil der siebenten ausmacht. Sie stellen die verschiedenen mannigfach miteinander verflochtenen Seiten des menschlichen Lebens dar. Stellen wir uns dem gegenüber die Frage: Warum leben wir? Wozu sind wir da, so lautet die Antwort entschieden: Nicht um zu essen und zu trinken, wie es das körperliche Wohl erfordert, nicht um Geld zu erwerben, wie es das Ziel der

wirtschaftlichen Thätigkeit ist, nicht um uns bloss Fertigkeiten und Geschicklichkeiten, um uns Kenntnisse und Einsichten anzueignen, wie es der technische und wissenschaftliche Beruf mit sich bringt, noch weniger um künstlerisch zu schaffen und ästhetisch zu geniessen, wie es die ästhetische Bildung ermöglicht, aber wir leben doch auch nicht bloss darum und sind nicht bloss dazu da, um sittlich zu handeln, sondern vielmehr um in der Verbindung und Vereinigung mit Gott den Frieden und die Ruhe des Innern und die Seligkeit des Herzens zu finden. Nur die Religion kann uns das Glück gewähren, welches dem Grundtrieb unseres Wesens dem Durst nach Glückseligkeit entspricht. Sie ist also das Höchste und Letzte für unser Leben, das Lebensziel, sie allein kann darum auch als Bildungsziel in Anspruch genommen werden und die Sittlichkeit nur insofern, als sie Voraussetzung und bedingender Bestandteil der Religion ist.

Das erste Notwendige ist die Ausbildung für das Leben. Das religiös-sittliche Leben können wir als das vollkommene Leben bezeichnen: ohne Leben überhaupt giebt es kein vollkommenes Leben. Das vollkommene Leben ist nur ein Ausschnitt aus dem Leben überhaupt. Die sittlichen Grundsätze bedürfen eines Anwendungsgebiets, eines Bethätigungskreises, den nur das Leben selbst geben kann. Für dieses Gebiet, diesen Kreis, also zunächst für das Leben überhaupt, muss ausgebildet werden, wenn von Sittlichkeit die Rede sein soll. Und wie die Sittlichkeit das Leben voraussetzt, so ist sie auch um des Lebens willen da, sie sichert seinen Bestand und seine Entwicklung. Ohne sie würde das „bellum omnium contra omnes“, die natürliche Folge des egoistischen Triebs, alle aufreiben. Insofern könnte man sagen, das Leben sei der Sittlichkeit und weiterhin sein eigener Zweck; aber das Leben findet seinen Abschluss, seine Ruhe nur in Gott, und somit ist Gott wie des Lebens so auch der Sittlichkeit Zweck. Eine sittliche Handlung muss, um sittlich zu sein, im letzten Grunde um Gotteswillen geschehen. Wäre die Sittlichkeit Selbstzweck, so wäre die Selbstgerechtigkeit die notwendige Folge — der Tod der Sittlichkeit. Nur durch die Hingabe und Übergabe des Willens an Gott im Glauben und durch das Handeln aus diesem Glauben, wie es das Christentum verlangt, wird die Selbstgerechtigkeit ferngehalten.

Die beiden Seiten der die jüngere Generation bildenden Thätigkeit der älteren sind Erziehung und Unterricht, Zucht und Lehre. Sie müssen natürlich unterschieden, können aber, wie es scheint, in keinem Falle getrennt werden. Insbesondere darf nicht die Erziehung bloss auf die Sittlichkeit eingeschränkt und noch weniger die Sittlichkeit bloss auf die Erziehung angewiesen werden. Die Erziehung hat zunächst gar nicht die Aufgabe, zur Sittlichkeit anzuleiten. Sie will und muss in erster Linie eine bestimmt geregelte Lebenshaltung, Speise und Trank, Schlaf und Wachen, Benehmen, Gang, Sprache betreffend, herbeiführen. Hierzu werden die Mittel der Zucht, Mitthun, Vormachen, Zwang, Belohnung und Bestrafung in Bewegung gesetzt. Mit den gleichen Mitteln wird dann allmählich der Übergang gemacht zur sittlichen Erziehung. Aber diese gleichen Mittel müssen

auch beim Unterricht in Anwendung gebracht werden, wie umgekehrt ohne Lehre, Belohnung, Ermahnung, ohne das Wort, ohne die Mittel des Unterrichts von keiner Erziehung die Rede sein kann. Auch der Schreiblehrer muss dem Kind die Hand führen, wie die Mutter das Kind bei den ersten Gehversuchen an der Hand leitet. Ohne Mitthun, Vormachen giebt es keine gedankliche Durchbildung, keine Anleitung zur Handhabung einer wissenschaftlichen Methode. Aber auch eine sittliche Erziehung erfordert zuletzt die Einpflanzung sittlicher Grundsätze, Regeln des Handelns, die zunächst ein intellektueller Besitz sind, also durch Unterricht und Lehre vermittelt werden. Wichtiger freilich als Grundsätze, Regeln und Gesetze sind für die sittliche Erziehung das Vorleben nach ihnen, das Beispiel, das Vorbild der sittlichen Bethätigung.

Unterscheiden wir Lehren im engeren Sinne und Unterrichten und verstehen unter jenem die Mitteilung eines geistigen Inhalts zum Zweck der Aneignung, wozu bei diesem noch die Obsorge kommt, dass die Aneignung wirklich vollzogen wird, so gilt für beide, dass sie ohne Erziehungsthätigkeit nicht zu denken sind. Auch wer bloss lehrt, ohne zu unterrichten, rollt vor den Augen des Hörers eine Gedankenwelt auf und macht ihm dadurch das Denken selbst vor. Er ist ihm zugleich ein Beispiel der Konzentration des Bewusstseins, der Energie des Willens und übt dadurch nicht bloss eine geistige, sondern auch eine sittliche Einwirkung auf ihn aus. Wer zu dem Lehren noch unterrichtet, der muss wiederholen, nachmachen lassen, dabei zurechtweisen, verbessern, er muss einüben, gewöhnen und dabei belohnen und bestrafen — also die Mittel der Zucht im weitesten Umfang in Anwendung bringen. Hier zeigt sich aufs deutlichste, dass keine Rede davon sein kann, den Unterricht von der Erziehung und Zucht zu trennen, was bezüglich des Vormachens und Beispiels auch von dem Lehren im engeren Sinne gilt.

Wir sprechen beim Lehren im weiteren Sinne, zu dem auch das Unterrichten gehört, einerseits von der Mitteilung von Kenntnissen und andererseits von der Aneignung von Fertigkeiten. In ersterer Hinsicht hat nun alles Lehren unzweifelhaft seiner Natur nach eine versittlichende Wirkung, und auch insofern darf Lehre und Unterricht nicht von der Erziehung getrennt werden. Die Wahrheit — und bei Mitteilung von Kenntnissen handelt es sich doch um sie — ist ein sittliches Gut, sie ist nicht ein Gut des egoistischen, sondern ein Gut des Gemeinschaftswillens, alle streben ihr zu, alle nehmen an ihr Teil, Wahrheit ist nur Wahrheit, sofern sie Wahrheit für alle ist. Wir sind ferner bei der Erforschung der Wahrheit an die Gesetze des Denkens gebunden und ihre strenge Beobachtung ist eine sittliche Pflicht. Wenn sie in unverantwortlicher Weise vernachlässigt werden, so führt das ebenso zu einer Verliederlichung des Denkens, wie die Vernachlässigung der Sittengesetze überhaupt zu einer Verliederlichung des Lebens führt. Wir sind endlich verpflichtet, der erkannten Wahrheit unsere Anerkennung zu geben, ihr zuzustimmen — auch wenn sie unseren Neigungen entgegen ist und darum unser Missfallen erregt. Wir können noch

hinzufügen, dass das alles nicht bloss von der Wahrheit gilt, die wir selbst erforscht und entdeckt haben, sondern auch von den uns mitgeteilten Wahrheiten. Zudem setzt ja die treue Aufnahme und Wiedergabe eines Wissensstoffes eine strenge Geisteshaltung in uns voraus und bestärkt dieselbe; eine Geisteshaltung, die ohne Gewissenhaftigkeit nicht möglich ist und die als eine sittliche bezeichnet werden muss. Die mitgeteilten Kenntnisse sind zudem grossenteils Errungenschaften von Generationen, an deren Gewinnung viele Tausende gearbeitet haben, sie bilden ein Lehrgut, das in der Menschheit überliefert wird und heilig gehalten werden muss. Auch das verleiht gerade den nicht selbst entdeckten, sondern mitgeteilten Wahrheiten einen sittlichen Charakter, umgiebt sie mit einer gewissen sittlichen Weihe, deren die selbstentdeckten Wahrheiten ermangeln. Vergl. Bergemann, „Die drei Fundamentalprobleme der Pädagogik“, gegen den unsere Darstellung gerichtet ist.

4. Der Bildungsplan.

Wenn das, was wir Bildung nennen, zum Gesamtwachstum des Geistes beitragen soll, dann muss es demselben als eine einheitliche Gestalt eingeprägt werden, als ein Ganzes von Mitteln und Zwecken, die alle einem höchsten Zweck untergeordnet sind und ihm dienen. So hat es Pestalozzi verstanden, wenn er auf das Ursprüngliche in der Menschennatur, die Grundvermögen der Seele, und auf das Ursprüngliche in den einzelnen Unterrichtsfächern, auf die Bildungselemente derselben, zurückgreift. So Platon, wenn er als das höchste Ziel der Erziehung die Schau der Idee des Guten hinstellt, zu der der Zögling stufenweise durch die Beschäftigung mit Lesen, Schreiben, Musik, Orchestik, Gymnastik, die sogenannten musischen Künste, durch die Beschäftigung mit der Mathematik und endlich mit der Dialektik hingeführt werden soll. So hat es Herbart verstanden, wenn er wünscht, dass durch die ästhetische Weltbetrachtung die Züge des Schönen und Guten zusammengefasst, dem kindlichen Geiste eingeprägt und damit dem natürlichen Egoismus des Kindes die Herrschaft, die Führung, das Steuer entrissen wird. So endlich Ziller, wenn er in der Konzentrationsidee die Gesinnungsstoffe von den übrigen Stoffen ausscheidet, weil sie dem religiös-sittlichen Ziele am nächsten stehen.

Wir unterscheiden von dem Bildungsplan das Bildungsideal. Unter letzterem verstehen wir eine Zusammenfassung des wirklich Wertvollen der verschiedenen Bildungsarten, mit genauer Abwägung der grösseren oder geringeren Bedeutung der einzelnen Bildungsarten, nicht für eine einseitige Fachbildung, z. B. der körperlichen Bildung für den Gymnastiker und Athleten, der wirtschaftlichen für den Landwirt, Gewerbetreibenden, Nationalökonom, der technischen für den Techniker, der intellektuellen und ästhetischen für den forschenden Gelehrten und schaffenden Künstler, sondern für eine allgemeine Bildung. Dem Bildungsideal gegenüber stehen die verschiedenen, den einzelnen Arten der Bildung entsprechenden Bildungstypen. Der Bildungsplan fasst im Gegensatz zum Bildungsideal und den Bildungstypen das Ursprüngliche in

der Menschennatur, die Grundvermögen der Seele, ins Auge und zeigt, wie dieselben vermittelt des Bildungsinhalts (vergl. formale und materiale Bildung, individuelle und soziale Bildung) entsprechend dem Bildungsziel entwickelt werden sollen.

Im Anschluss an Pestalozzi unterscheiden wir drei Grundfunktionen des Bewusstseins, die wir als Wille, Gemüt und Verstand bezeichnen, den drei Gliedern Pestalozzis: Können, Fühlen, Wissen, — Hand, Herz, Kopf — Kunst, Religion, Wissenschaft entsprechend. Irrtümlicherweise zieht Pestalozzi den Willen zum Fühlen, während er genau genommen als die eigentliche Kraft des Könnens betrachtet werden muss. Der Wille ist das Ursachebewusstsein, wie das Gemüt das Zustands- und der Verstand das Gegenstandsbewusstsein. Der Wille ist auf die Zukunft gerichtet und will entweder etwas festhalten über den Moment der Gegenwart hinaus oder etwas ändern. Sein nächstes Ziel ist die Herrschaft über den eigenen Körper, über die Bewegungen der Glieder; sein zweites die Herrschaft über die Aussenwelt, in der er Veränderungen hervorruft, sein drittes die Herrschaft über das eigene Innere — Gefühle der Lust werden festgehalten, Gefühle der Unlust beseitigt; sein viertes die Herrschaft über andere Menschen. Auch die Aneignung von Fertigkeiten ist Sache des Willens. Ebenso gehört die Ausübung der Künste in seinen Bereich. Auch die Berufstüchtigkeit, die Leistungsfähigkeit, das Arbeiten mit Erfolg muss der Energie des Willens zugeschrieben werden, wie sehr bei allem dem auch der Verstand in Frage kommt.

Hiernach wird man nicht mehr zweifeln wollen, dass in der That das Können Pestalozzis sich mit dem Willen deckt. In dem Willen bekundet sich recht eigentlich die Kausalität des Bewusstseins, der Wille ist Ursachebewusstsein.

Dass das Leben im Willen besteht, unterliegt keinem Zweifel. Mit dem Leben aber fangen wir an, nicht mit dem Wissen. Das Wissen ist sozusagen nur ein Ausschnitt des Lebens. Mit unwillkürlichen Bewegungen beginnt das Leben des Kindes, sofern es äusserlich wahrnehmbar ist. Auch sein erster Schrei, der die Kommunikation der Lungen mit der Luft herbeiführt, ist nichts anders. Die Bewegungen der äusseren Glieder sind mit Muskelempfindungen verbunden, ausserdem hat das Kind Gesichtsempfindungen von ihnen. Diese Gesichtsempfindungen leben in Gesichtsvorstellungen wieder auf, auch wenn die Bewegungen nicht stattfinden; im Anschluss an sie entstehen dann auch die mit den früheren Bewegungen verbundenen Muskelempfindungen wieder, und diese sind nun der Anlass, dass auch die Bewegungen wieder zustande kommen. So hat der Wille an den Gesichtsvorstellungen der Bewegung ein Mittel, die Bewegungen selbst herbeizuführen und so allmählich die Herrschaft über die Glieder des Körpers zu gewinnen. Mit diesen Bewegungen beginnt aber nicht bloss das menschliche Leben, durch sie erhält es sich auch. Ohne sie, ohne Augenaufschlag, Kopfwendung, Greifen mit den Händen kommt auch

das elementarste Wissen nicht zustande. Schon um dieser Bewegungen willen, die zum Bereich des Willens gehören oder doch sofort in denselben hineingezogen werden, muss die Initiative und Prävalenz, und insofern auch die Superiorität, der Primat des Willens gegenüber dem Intellekt oder Wissen festgehalten werden. In diesem Sinne tritt auch Pestalozzi mit grossem Nachdruck für den Primat des Willens ein. Freilich fasst er, seinem praktischen Endzweck entsprechend, das Verhältnis von Wollen und Wissen sofort teleologisch auf. Das Wissen ist nach ihm um des Könnens oder der Fertigkeit, der Kunst, der Anwendung im Leben willen da. Ohne diese Anwendung ist das Wissen nach Pestalozzi eine gefährliche Gabe. In dieser seiner Auffassung des Verhältnisses von Wissen und Können stimmt er überein mit den Philosophen der neueren Zeit Hobbes, Bacon, Descartes, Spinoza. Soweit sie in ihren Ansichten auseinandergehen, darin sind sie einig: *Scientia propter potentiam*. Unter dieser Macht, um derentwillen das Wissen da ist, der es als Mittel dient, wird die Herrschaft des Willens über die Glieder des Körpers, über ihre Bewegungen, wie sie vor allem in den Fertigkeiten zum Ausdruck kommt, die Herrschaft ferner des Willens über die äussere Natur, wie sie in den Werken der Technik, in den Schöpfungen der Kunst zu Tage tritt, vor allem aber in der experimentierenden Naturwissenschaft sich bethätigt, die Herrschaft über die andern Menschen, wie sie sich in der Beeinflussung derselben im Verkehr, in der Leitung und Regierung kund giebt, endlich nicht zum mindesten die Herrschaft über das eigene Innere, die Konzentration des Bewusstseins, die Selbstüberwachung verstanden. Die Herbeiführung und das Festhalten angemessener, das Fernhalten störender Bewegungen sind vor allem die Mittel, mit denen diese Macht ausgeübt wird, auch wenn es sich um die Herrschaft über das eigene Innere handelt.

2 Von diesem Primat des Willens ist im Christentum keine Rede. Hier wird einer andern Funktion des Bewusstseins der Primat zugesprochen, der Gesinnung, der guten Gesinnung. „Friede auf Erden den Menschen guter Gesinnung!“ Mit diesem Segens- und Verheissungsgruss führt sich das Christentum in die Welt ein. Gemeint ist das Gemüt, das Herz. Auch der leistungsfähigste und im Leben erfolgreichste Wille kann mit einem ganz verdorbenen Herzen verbunden sein. Das gilt auch von denen, die anscheinend in völlig selbstloser Weise ihre erfolgreiche Thätigkeit der Familie, der Nation, der Menschheit widmen. Es giebt nicht bloss einen Individual egoismus, sondern auch einen Familien-, National- und Menschheitsegoismus. Der letztere ist nur ein anderer Name für das, was man Humanitätsdusel und Kulturschwärmerei genannt hat. Von Sittlichkeit und Religion ist in allem dem nichts zu entdecken. Wir halten darum mit Pestalozzi entschieden daran fest: Gesellschaft und Staat — und dasselbe gilt von den organisierten Kirchengemeinschaften — sind an sich genommen noch keineswegs sittliche Gebilde. Wer sich bei seinem Handeln in letzter Instanz durch die Rücksicht auf sie bestimmen lässt, der verunreinigt seine Motive durch einen geheimen, häufig ihm selbst

verborgenen Egoismus. Über die Sittlichkeit einer einzelnen Handlung, d. h. ob sie wirklich aus selbstlosen Motiven hervorgeht, darüber kann jeder nur bei sich selbst und nur mit Rücksicht auf seine eigenen Handlungen urteilen, kein anderer an seiner Statt. Er allein hat einen Einblick in sein Herz. So lehrt Pestalozzi mit Recht in seinen „Nachforschungen,“ seinem tiefsinnigsten Werke. Nach der Lehre des Christentums ist der Mensch nur dann, wenn er sich alles eigenen Verdienstes begiebt und entäussert, sich, wie es heisst, als einen verlorenen Sünder betrachtet, sich im Glauben rückhaltlos Gott ergiebt und ihm in Liebe anhängt, zu sittlichen Handlungen fähig. Religion und zwar insbesondere christliche Religion und wirkliche, d. h. aller Selbstsucht bare Sittlichkeit ist darum von einander untrennbar. Mit dieser Anschauung des Christentums stimmt wiederum Pestalozzi vollständig überein. Es sind die gleichen Kräfte des Glaubens und der Liebe, wie er in seiner Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ mit Recht betont, durch die der Mensch sittlich zugleich und religiös wird. Diese Kräfte sind aber nach ihm wie die Grundkräfte der Religion und Sittlichkeit, so auch die Grundkräfte des Gemütes. Religion und Sittlichkeit sind das letzte Ziel wie des menschlichen Lebens überhaupt, so auch der Bildung. Aus diesem Grunde muss dem Gemüt der Primat auch gegenüber dem Willen zugesprochen werden.

Die letzte Stelle unter den Grundfunktionen des Bewusstseins nimmt der Verstand oder das Wissen ein. Es ist aber zu beachten, dass unsere Grundfunktionen des Bewusstseins nicht dasselbe sind mit den letzten einfachen Bestandteilen desselben, wie sie die Psychologie auf dem Wege einer eindringenden Analyse gewinnt. Diese einfachen Bestandteile, wie z. B. die beziehungslosen Empfindungen, Gefühle, kommen getrennt von einander gar nicht vor. Das Bewusstsein bietet der Reflexion immer einen Komplex von Vorkommnissen dar, in dem bald die eine Gruppe, bald die andere überwiegt. Demgegenüber kann man darum eigentlich nur von Seiten des Bewusstseins reden, und so unterscheiden wir in unsern Grundfunktionen eine Willens-, Gemüts- und Verstandesseite des Bewusstseins. Wir sind weit entfernt, in letzter Instanz, dem unvernünftigen Willen die Superiorität und den Primat zuzusprechen, wenn wir ihm auch für den Anfang die Initiative und Prävalenz zuerkennen. Der Wille nach seinem vollen Begriff ist ohne Wissen und Verstand gar nicht zu denken, wenigstens nicht ohne Empfindungen und Vorstellungen, auf welche alles Wissen letzter Instanz zurückkommt, und ebensowenig ohne Gefühle, die wir als Grundelemente des Gemütslebens bezeichnen. Nur dem vernünftigen Willen schreiben wir den Primat gegenüber dem Wissen zu, wie wir auch nur dem von der Vernunft geleiteten Gemütsleben den Primat gegenüber dem Willen und Wissen zuerkennen können. Wenn Wille und Gemüt auch von der Vernunft geleitet werden müssen und insofern sich in Abhängigkeit von ihr befinden, so hören sie darum doch nicht auf, die ihnen eigentümliche Funktion auszuüben, mit der sie aber weit über die Vernunft hinaus-

gehen und ein besonderes von der Vernunft verschiedenes Gebiet beherrschen; sie übertragen darum nicht die ihnen eigentümliche Funktion auf die Vernunft oder üben sie aus in ihrem Namen als ihre Vertreter. Der Wille folgt nicht notwendig dem Wissen, wie Sokrates meinte, seine Abhängigkeit vom Wissen ist also durchaus keine völlige. Noch geringer ist die Abhängigkeit des Gemütes vom Wissen. Das Höchste für den Menschen ist keineswegs, wie Aristoteles meinte, die Herrschaft der Vernunft über den Willen oder die Geneigtheit, die Bereitschaft des Willens, der Vernunft zu folgen. Wille und Vernunft müssen vielmehr Gott unterworfen und ihm gefangen gegeben werden, dem Gott, der mit den Kräften des Gemütes ergriffen und festgehalten wird. Umgekehrt ist auch der Wissenserwerb und die Verstandesbethätigung, wie weit man beides auch als unwillkürlich bezeichnen kann, doch gerade hinsichtlich des eigentlich, auch rein wissenschaftlich Wertvollen durchaus vom Willen und vom Gemüt abhängig. Kein Erkennen ohne zielbewusstes Streben darnach, ohne Liebe zur Wahrheit!

Wir unterscheiden drei Quellen der Willensbildung: 1. den Zwang, 2. den Gehorsam, 3. den eigenen Antrieb. Das Mittel der Willensbildung ist in allen drei Fällen die Gewöhnung. Ebenso unterscheiden wir drei Quellen der Gemütsbildung: 1. die Familie, 2. die Menschheit, 3. die Religion. Das Mittel der Gemütsbildung ist in allen drei Fällen die Nachahmung. Endlich unterscheiden wir drei Stufen der Verstandesbildung: 1. die Heimatkunde, 2. die Weltkunde, 3. das Nachdenken. Hier ist das Mittel in allen drei Fällen die Anschauung. Es sind das drei verschiedene Richtungen der Bildungsarbeit, die natürlich ebenso wenig mechanisch getrennt werden können, wie die entsprechenden Grundfunktionen des Bewusstseins. Bezüglich der Mittel und Quellen geben wir das Ergebnis einer Durchschnittsbetrachtung, die weder für die ersteren, noch für die letzteren eine ausschliessende Geltung beanspruchen kann. Die Quellen könnten wir auch als Stufen der Willens-, Gemüts- und Verstandesbildung bezeichnen, die natürlich, sofern es sich um die Bildung dieser einzelnen Grundfunktionen des Bewusstseins, jede für sich genommen, handelt, aufeinander folgen, sonst aber vielfach gleichzeitig sind und nebeneinanderhergehen. Das Bildungswerk beginnt mit der Willensbildung durch Zwang und schliesst mit der Verstandesbildung durch Nachdenken, die dann aber ihrerseits eine vertiefte Willensbildung, deren Mittel die Nachahmung ist, wie diese wiederum eine vertiefte Gemütsbildung, deren Mittel die Gewöhnung ist, zur Folge hat.

Mit der Bildung des Willens beginnt die Bildungsarbeit der Eltern an ihrem Kinde. Ihr erstes Ziel ist, ihm die Herrschaft über seinen eigenen Körper zu vermitteln. Zu diesem Zwecke wird das Kind von Geburt an sofort an eine gewisse Regelmässigkeit und Ordnung im Schlafen und Wachen, im Essen und Trinken, in dem Stattfinden der Ausleerungen, in der Reinlichkeit gewöhnt. Wer in dieser Hinsicht eine Ordnung nicht kennt, wird zum Sklaven seines Körpers. Den Körper an diese Ordnungen zu gewöhnen, macht sozusagen die negative Seite der Herrschaft des Willens über

den Körper aus. Der eigentliche Gegenstand dieser Herrschaft sind freilich die Bewegungen der Glieder des Körpers, wozu auch die Haltung und Stellung des Körpers und vor allem das Gegenteil der Bewegung, das Ruhighalten der Glieder, gehört. Alle Willensbildung muss vom Zwang ausgehen. Befehle versteht das Kind ursprünglich nicht, Gründe noch weniger, an sein Gefühl zu appellieren ist völlig hoffnungslos. Durch Zwang wird es an Reinlichkeit und Ordnung gewöhnt; die ersten Vorschriften der Höflichkeit, die Hand zu geben, sich zu verneigen, können kaum auf anderm Wege zur Geltung gebracht werden. Allerdings kann auch das Vormachen der gewünschten Bewegungen unter Umständen gute Dienste leisten. Es setzt den Nachahmungstrieb des Kindes in Thätigkeit, und so kommen Bewegungen, die nicht allzu schwierig sind und keiner besonderen Beihilfe der Eltern bedürfen, leicht zustande. Mit dem Zwang verbindet sich unwillkürlich die Gewöhnung an das, was das Kind thun soll und die Abgewöhnung dessen, was es nicht thun soll. Je öfter nämlich die Bewegung unter Mitwirkung der Erzieher, also durch Zwang, vollzogen wird, desto leichter, schneller und vollkommener geht sie von statten; das Kind gewinnt Freude an der Bewegung, diese Freude, das Lustgefühl, das die Gewöhnung mit sich bringt, veranlasst das Kind bald, die Bewegung allein zu versuchen. Ebenso hält die Abgewöhnung durch die mit ihr verbundenen Unlustgefühle an dem Abgewöhnten das Kind ab, die nicht gewünschten Bewegungen zu vollziehen.

Nun kann auch Befehl und Verbot der gewünschten und nicht gewünschten Bewegungen an die Stelle des Zwanges treten. Beide sind verständlich: die durch Worte geweckte Vorstellung der Bewegung verbindet sich mit dem von der Gewöhnung und Abgewöhnung herrührenden Lustgefühl und Unlustgefühl, und so folgt der Vollzug und die Unterlassung der Bewegung sozusagen von selbst. Gründe für die Befehle und Verbote zu geben, ist also nicht notwendig, abgesehen davon, dass sie nicht verstanden werden. So lange die Einsicht dem Kinde fehlt, muss es fremder Ansicht folgen; hier ist blinder Gehorsam durchaus am Platze. Im blinden Gehorsam setzt sich sozusagen der Zwang fort, beide sind für die Willensbildung unentbehrlich und wie ein Blick auf die Spartaner und auf die militärische Disziplin aller Zeiten lehrt, sehr förderlich. Dem Befehl und Verbot kann durch Belohnung und Bestrafung besonderer Nachdruck gegeben werden. Mit der Gewöhnung und Abgewöhnung sind Lust- und Unlustgefühle verbunden. Um dieser Lustgefühle willen thut das Kind das Gewöhnte, um der Unlustgefühle willen unterlässt es das Abgewöhnte. Auch die Belohnungen sind Gegenstand von Lustgefühlen wie die Bestrafungen Gegenstand von Unlustgefühlen, um derentwillen das Gebotene geschieht, das Verbotene unterbleibt. Nach einem allgemeinen psychologischen Gesetze übertragen sich nun aber alsbald die Lust- und Unlustgefühle von den Folgen der Handlungen auf die Handlungen selbst, sie werden aus primären Gefühlen zu sekundären. Die Handlungen selbst werden zu Gegenständen der Lust- und Unlustgefühle, sie gefallen und missfallen. Jetzt werden die

geforderten Bewegungen vollzogen, die verhinderten Bewegungen unterlassen, nicht mehr um der Lust oder Unlust willen, welche die Gewöhnung und Abgewöhnung, die Belohnung und Bestrafung auch schon, wenn sie bloss vorgestellt werden, mit sich bringt, sondern wegen des Gefallens oder Missfallens an den Bewegungen selbst. Das Kind fängt an aus eigenem Antriebe zu handeln; die dritte und letzte Stufe der Willensbildung tritt hier in ihren ersten schwachen Ansätzen gleichsam andeutungsweise hervor. Freilich ist das Kind auf dieser Stufe noch ganz und gar das Geschöpf seines Erziehers. Die Gefühle der Lust und Unlust, welche seine sogenannten eigenen Antriebe bilden, sind im Grunde nichts anderes als die aus den Gewöhnungen und Abgewöhnungen, den Belohnungen und Bestrafungen stammenden Gefühle. Aber es ist fraglich, ob bei vielen Menschen die eigenen Antriebe etwa anderer Art sind. Ganz fehlen diese heteronomen Triebfedern auch beim autonomsten Menschen nicht. Was auf diesem Wege erreicht wird, ist natürlich eine Dressur, die dem Tiere ebenso gut zuteil werden kann wie dem Menschen. Auf diese Weise vollzieht sich die Willensbildung durch Zwang, Gehorsam und eigenen Antrieb, das Hauptmittel derselben ist die Gewöhnung.

Hat das Kind die ersten Fertigkeiten sich angeeignet, das Gehen, Sprechen, dann tritt schon die Zeit ein, wo an die Herzensbildung gedacht werden kann. Sie geht der Verstandesbildung im Laufe der natürlichen Entwicklung entschieden voran. Das Kind lernt im engsten Kreise der Familie die Tugenden des Vertrauens und der Liebe kennen, wie sie vom Vater und Mutter untereinander und in ihrem Verhältnis zu ihm geübt werden. In mannigfachen äusseren, äusserlich wahrnehmbaren Handlungen treten sie ihm vom ersten Augenblick seines Daseins, zuerst und auf lange Zeit von ihm unverstanden, dann mit dämmerndem Verständnis, endlich mit voller Klarheit nach ihrer ganzen Bedeutung entgegen. Diese aus Gefühlen hervorgehenden Handlungen haben psychologisch eine ansteckende, d. h. zur Nachahmung unwillkürlich anreizende und dieselbe herbeiführende Wirkung. Wo alles lacht, können wir nicht traurig sein; wo alles weint, können wir nicht fröhlich sein. Wie wir unwillkürlich den Ansatz zum Springen, zum Stossen des Billardballes nachahmen, wenn wir das Gleiche beim Springer und Billardspieler sehen, so ahmt das Kind unwillkürlich die an den Eltern wahrgenommenen Handlungen nach, in denen sich ihr Vertrauen und ihre Liebe zu einander und zum Kind kund thun und äusserlich an den Tag legen. Mit diesen nachgeahmten Handlungen verbinden sich die ihnen zu Grunde liegenden und ihnen entsprechenden Gefühle. Die ansteckende Wirkung erstreckt sich nicht bloss auf die äusseren Handlungen, sondern auch und gerade erst recht auf die mit ihnen zusammenhängenden Gefühle. So unwillkürlich jene Zustände kommen, ebenso unwillkürlich entstehen auch diese im Kinde. So lernt das Kind seinen Eltern vertrauen und sie lieben. Das Familienleben bewährt sich so als die erste Quelle und Stufe der Gemütsbildung, das Mittel derselben ist die Nachahmung. Freilich können und

müssen unter Umständen die Handlungen, in denen sich das Vertrauen und die Liebe beim Kinde kund geben, auch durch Zwang, Befehl und Verbot, Belohnung und Bestrafung herbeigeführt werden, sodass das Bildungsmittel der Gewöhnung auch bei der Herzensbildung eine Rolle spielen kann. Aber das naturgemässe und darum auch vorherrschende, durchschlagende Mittel der Herzensbildung ist doch die Nachahmung.

Der Kreis der Familie erweitert sich zur Gemeinde, zum Volke, zur Menschheit. Das Kind tritt zu immer mehr Menschen in Beziehung, auf der Strasse, in der Schule, in der Kirche, beim Verlassen des Vaterhauses und häufig auch des Vaterlandes. Damit werden nicht bloss eine grosse Zahl von Kenntnissen gewonnen, die der Verkehr mit Menschen mit sich bringt und die Herbart als Umgang der Erfahrung dem Verkehr mit den Dingen gegenüberstellt, sondern auch Gelegenheiten geboten, neue Bande der Freundschaft und der Liebe zu knüpfen, wie nicht minder die geknüpften zu lösen oder schon den Versuch einer Verbindung zurückzuweisen. Die Kräfte des Vertrauens und der Liebe, wie sie im Schooss der Familie entwickelt werden, aber auch ihr Gegenteil, Zuneigungen wie Abneigungen, spielen dabei eine Rolle. Auch hier gilt, dass die Beispiele des Vertrauens und der Liebe, die das Kind wahrnimmt, diese Kräfte in Thätigkeit setzen, entwickeln und erweitern. Es wird darauf ankommen, dass dem Kind möglichst viele solcher Beispiele entgegentreten und entgegengebracht werden. Die Beispiele des Gegenteils wirken zunächst verwirrend, dann abstumpfend, zuletzt vergiftend. Wer lauter solche Beispiele kennen lernt, wird fast notwendig zu einem Menschenhasser. Nur in seltenen Fällen bricht sich unter solchen Umständen der Abscheu gegen diese das Gemüt zerstörenden Kräfte Bahn und giebt dadurch der Entwicklung der Kräfte des Vertrauens und der Liebe, der Grundkräfte des Gemütes, wieder Raum. Nicht vorsichtig genug können darum Eltern darüber wachen, dass nur Beispiele des Vertrauens und der Liebe dem Kinde entgegengebracht werden; nicht streng genug können sie in der Wahl des Umgangs für ihre Kinder sein. Und das Gleiche gilt für den einzelnen, sofern er sich selbst überlassen ist. Bei dieser zweiten Quelle und Stufe der Gemütsbildung, die wir kurz als Menschheit bezeichnen, kann nicht Halt gemacht werden, an ihr kann und darf man es sich nicht genug sein lassen, wenn es zu einer wirklichen Gemütsbildung kommen soll. Sind doch die Beispiele des Bösen, die das Gemüt vergiften, weitaus überwiegend in der Menschheit. Die Menschheit als Quelle der Gemütsbildung bedarf deshalb notwendigerweise einer Ergänzung, die gleichzeitig mit ihr in Anspruch genommen werden muss. Es ist die dritte Quelle der Gemütsbildung: die Religion, die christliche Religion, die Gott als die Liebe, als die selbstlose Hingabe, wie sie in Christo verkörpert ist, kennen lehrt und vom Menschen den Glauben als Vertrauen und die Liebe verlangt. Sie ist die eigentliche, die vornehmste Quelle der Gemütsbildung. Das Heidentum mutet uns eben darum so gemühtlos an, das griechische und römische nicht bloss, sondern auch das mo-

derne, weil es aus dieser dritten Quelle nicht schöpfen konnte oder zu schöpfen verlernt hat. Vor allem ist es das Leben Jesu, durch welches das Christentum als die höchste Quelle der Gemütsbildung sich geltend macht. In zweiter Linie kommen die um ihrer sittlichen Wirkung nicht hoch genug zu schätzenden biblischen Vorbilder. Durch das Leben Jesu, das natürlich von seiner Lehre nicht getrennt werden kann, zieht sich sozusagen als Herzensblut das „Fürchte dich nicht, glaube nur!“ das Band der Blutsbrüderschaft zwischen ihm und seinen Jüngern, das grosse, alles überwindende Gegengewicht gegen die Kräfte des Misstrauens und Hasses, die dem Menschen aus der Menschheit in der Geschichte der Vergangenheit und im Leben der Gegenwart entgegentreten. Hierdurch wird die religiöse Einheit Christi und des Christen geschaffen, der dann in der Liebe die ethische Einheit folgt, obgleich das Religiöse schon das Ethische enthält und das Ethische keinen Augenblick ohne das Religiöse gedacht werden kann. Christus und der wirkliche Christ sind so ethisch und religiös eins. So erweist sich in der That die Religion nicht bloss als höchste Quelle, sondern auch als abschliessende Stufe der Gemütsbildung. Das Mittel derselben ist hier wie überall die Nachahmung.

Natürlich wird die Willensbildung neben der Gemütsbildung fort-schreitend weiter entwickelt werden, sie darf keinen Augenblick ruhen. Durch den Einfluss, den die Eltern durch die Gemütsbildung schon auf ihrer ersten Stufe gewinnen, wird die Willensbildung um wesentliche Momente bereichert. Dieser Einfluss muss sofort im Interesse der Willensbildung verwertet werden. Das Ergebnis des Zusammenwirkens der Gemüts- und Willensbildung sind die Tugenden des Kindes oder Zöglings, die ich als Gehorsam, Wahrheitsliebe, Keuschheit und Fleiss bezeichne. Kinder sind keine Engel, wie sie oft genannt werden, so wenig wie die Erwachsenen. Das radikal Böse Kants ist keine Fabel, es macht sich auch bei Kindern häufig schon recht früh geltend. Willenskräftige Kinder neigen zum Ungehorsam, phantasiebegabte häufig zur Lüge, starksinnliche zur Unkeuschheit, körperlich- und geistigschwerfällige zur Faulheit. Es gilt diese Neigungen zu unterdrücken, und wenn Befehl und Verbot nicht wirksam genug sind, kann auch wieder auf das Mittel des Zwanges, z. B. durch Unmöglichmachen des Verkehrten bei der Unkeuschheit zurückgegriffen werden. Am besten ist es freilich, wenn durch Anregung des Vertrauens und der Liebe, durch Anrufung derselben das Kind von diesen verderblichen Neigungen geheilt wird. Als Erziehungsmittel kommt hier wie bei der Willensbildung überhaupt vor allem die Gewöhnung, beziehungsweise die Abgewöhnung in betracht. Von den Tugenden des Gehorsams, der Wahrheitsliebe, der Keuschheit und des Fleisses regeln die drei ersten die Beziehungen des Kindes zu den Vorgesetzten, den Gleichgestellten und zu sich selbst, die vierte verleiht seiner Entwicklung im Ganzen Halt und Bestand, alle vier zusammen-genommen umfassen das Leben des Kindes und Zöglings bis ins Einzelne hinein. Man kann sagen, wenn es in diesen Hinsichten mit ihm gut steht,

so steht es überhaupt gut mit ihm. Sie treten zunächst bei ihm in mehr negativer Form auf als Vermeidung des Ungehorsams, der Lüge, der Unkeuschheit und des Unfleisses, bestehen zunächst in äusseren Bethätigungen, die auf das Innere, die Gesinnung, aus der sie hervorgehen, noch keinen Schluss gestatten. Wir bezeichnen sie deshalb als Tugenden des Willens.

An die Herzensbildung schliesst sich die Verstandesbildung und zwar beginnt diese spätestens auf der zweiten Stufe der Herzensbildung, deren Quelle die Menschheit ist, hier sich zu einem stattlichen, alles andere überragenden Bau entwickelnd. In gewissem Sinne muss die Verstandesbildung als der Zielpunkt der ganzen Bildungsarbeit betrachtet werden. Denn schliesslich muss doch der Verstand Licht und Führer des Willens und auch des Gemütes sein, und nur dem so vom Verstand erleuchteten und geleiteten Gemüt und Willen, nicht den blinden und ungestümen Gemüts- und Willensantrieben gebührt das Steuer des Lebens. Dabei bleibt durchaus bestehen, dass dem Willen der Primat gegenüber dem Verstande und dem Gemüt der Primat gegenüber dem Willen und Verstande zukommt und zwar in dem doppelten Sinne der Priorität und der Prävalenz, gemäss denen die Willens- und Gemütsentwicklung der Verstandesentwicklung nicht bloss vorangeht, sondern sie auch überwiegen soll. Wenn der Verstand auch Licht und Führer des Willens und Gemütes ist, so kann er doch die Geschäfte dieser höheren Bewusstseinsfunktionen nicht selbständig und für sich allein besorgen; ihre Obliegenheiten sind andere und höhere als die des Verstandes, denen gegenüber der Verstand immer nur eine untergeordnete oder dienende Rolle spielt. Trotzdem nimmt in der eigentlichen Bildungsarbeit die Verstandesbildung den breitesten Raum ein. Die Schule, auch die nach Herbart sogenannte Erziehungsschule, der erziehende Unterricht hat es fast ausschliesslich mit ihr zu thun. Jedenfalls gilt für sie, was die Gemütsbildung angeht, im grossen und ganzen das Wort Dinters: Durch den Kopf zum Herzen, keine Wärme ohne Licht. Und auch bezüglich der Willensbildung gilt für die Schule jedenfalls das Prinzip der vernünftigen Belehrung („Angabe von Gründen“) Lockes, das von Rousseau hier mit Unrecht verworfene „raisonner“, obgleich der Hauptsache nach die Aufgabe der Willensbildung und auch der Gemütsbildung nicht eigentlich die Schule, sondern das Leben löst, jedenfalls die Kosten derselben bestreitet.

Als Stufen und Quellen der Verstandesbildung unterscheiden wir die Heimatkunde, die Weltkunde und das Nachdenken, das Mittel derselben ist die Anschauung. Es handelt sich bei ihr zunächst um eine Kenntnisnahme, um einen Erwerb von Kenntnissen, die natürlich von Erkenntnissen, Einsichten, Überzeugungen verschieden sind. Auch die Aneignung von Bekundungen oder Mitteilungen, von Erkundigungen gehören zu diesem Erwerb von Kenntnissen. Dass auch das Verständnis von Bekundigungen oder Mitteilungen, von Erkundigungen in letzter Instanz durch die gewonnenen eigenen Anschauungen bedingt ist, spricht von selbst. Auch die Verarbeitung der Kenntnisse durch das Denken führt in letzter Instanz überall

wie das Denken selbst auf Anschauungen zurück. In ihnen haben die höchsten Urteile, zu denen wir durch das Denken gelangen, ihren Grund oder doch ihre Stütze; sie finden in ihnen ihre Bestätigung oder doch ihre Verdeutlichung. Das letztere gilt insbesondere auch von den Vorgängen unsers Innern, wenn wir die Anschauungen auf sinnliche Anschauungen beschränken. In sinnlichen Bildern suchen wir uns dieselben zu verdeutlichen.

Anschauungen gewinnen wir nun zunächst nur von den Gegenständen unserer nächsten Umgebung. So ist es natürlich, dass wir von der Heimat zunächst im engsten Sinne als Vaterdorf oder Vaterstadt ausgehen und die Heimatkunde als die erste Quelle der Verstandesbildung bezeichnen. Zu der Heimatkunde in diesem Sinne gehört die Geographie, die geometrische Anschauungslehre im Anschluss an den Heimatort, die Naturkunde der Heimat und die Kenntnis der Technik, des Handwerks und der heimatlichen Industrien, die Geschichte und Archäologie des Heimatortes, das Rechnen für die Zwecke des Hauses, der Familie, des Verkehrs mit der Heimat, die Himmels- und Witterungskunde der Heimat, die Sprachschätze der Heimat in Sage, Sprichwort, Lied und endlich nicht zuletzt und am wenigsten, vielmehr als Grundlage der ganzen Heimatkunde die Sprache, die gesprochene und geschriebene Sprache der Heimat, das Lesen, das Schreiben, der mündliche und schriftliche Sprachausdruck. Die Heimatkunde umfasst das erste vom Kinde zu erwerbende Wissen, das seinen Mittelpunkt an der Heimat hat und durch sie auch einen warmen Gefühlston erhält, aus beiden Gründen aber als eine in sich geschlossene, jedenfalls eng zusammenhängende Einheit betrachtet werden muss. Die genannten Wissensstoffe sind natürlich, wenn sie in enge Verbindung mit der Heimat und mit dem täglichen Leben in ihr gebracht werden, sämtlich Gesinnungs- oder Gemütsstoffe, das Kind hängt an ihnen mit seinem jugendlichen Herzen, wie es an der Heimat hängt. Sie sollen durch die Elementar- oder Volksschule, besser Heimatschule vermittelt werden, die insofern einen allgemeinen Charakter haben muss, als sie für jedes Kind unentbehrlich ist, was nicht ausschliesst, dass für Knaben und Mädchen für niedere und höhere Stände besondere Heimatschulen errichtet werden oder die eigentliche Schule durch den Einzelunterricht ersetzt werden kann.

Als zweite Stufe der Verstandesbildung bezeichnen wir die Weltkunde. An die Stelle der unmittelbaren Kenntnisaufnahme durch Anschauung tritt hier, wenigstens sofern die Weltkunde nicht etwa durch Reisen, sondern in Schulen erworben wird, die Mitteilung und Erkundigung, welche allerdings beständig des Zurückgreifens auf die eigene Anschauung zur Verdeutlichung und Bestätigung bedarf. Insofern bleibt die Anschauung auch auf dieser Stufe der Verstandesbildung das Bildungsmittel. Die Weltkunde umfasst alle die Arten von Kenntnissen, welche den Wissenskreis der Heimatkunde ausmachen, sofern sie eben nicht bloss auf die Heimat eingeschränkt sind, sondern die ganze Welt betreffen. Zu ihr sind aber vor allem die sogenannten Kulturgüter der Menschheit, die Erzeugnisse ihres geistigen

Lebens zu rechnen: Wissenschaft, Kunst, Religion, Recht, Sprache; nicht minder aber auch die Erfindungen, Entdeckungen, Einrichtungen, Hantierungen, Schöpfungen, durch welche die Menschheit ihre Herrschaft über die Natur begründet und erweitert. Das ist natürlich ein Gebiet von ungeheurer Ausdehnung, ja wirklich unendlicher Ausdehnung, da es nicht bloss die Gegenwart, sondern auch die Vergangenheit umfasst. Zudem handelt es sich nicht um eine blosser Kenntnisnahme, die Kenntnisse sollen zu Erkenntnissen führen, sie sollen mit Einsichten und Überzeugungen verbunden, sie sollen auch praktisch angewendet werden. Fertigkeiten, Geschicklichkeiten machen neben den Einsichten und Überzeugungen ein wesentliches Moment der Verstandesbildung aus. Es ist keinem Sterblichen möglich, sich all diese Bildungsstoffe anzueignen. Dazu reicht sein Leben nicht aus, das geht auch über seine Kraft. Es bedarf einer Auswahl, eines Ausschnitts aus diesem ungeheuren Gebiet; nur einen kleinen Teil desselben vermag der Mensch in sich aufzunehmen und zu verarbeiten. Eine Teilung dieses ausgedehnten Bildungsstoffs ist in den höheren über die Volksschule hinausgehenden Schulen vollzogen worden. An der Spitze derselben stehen die wissenschaftlichen Hochschulen oder Universitäten, die künstlerischen Hochschulen, Kunstakademien und Konservatorien, die technischen Hochschulen oder Polytechniken, welche zu wissenschaftlichen Forschungen, künstlerischen Schöpfungen und technischen Erfindungen anleiten und in dieser Hinsicht vorbildlich wirken, also dem Fortschritt der Wissenschaft, Künste und technischen Bestrebungen in der Menschheit dienen. In gewissem Sinne sind auch diese Schulen Berufs- oder Fachschulen, insofern sie für bestimmte Berufe vorbereiten, in denen Wissenschaften, Künste und technische Fertigkeiten zur Anwendung kommen. Als blosser Berufsschulen müssen die Gewerbe- und Handelsschulen, die Lehrer- und Predigerseminare bezeichnet werden. Für den Besuch der Hochschulen vorbereiten wollen die Gymnasien und Realschulen, jetzt auch die höheren Mädchenschulen. Diesen zuletzt genannten Schulen, den Gymnasien, den Realschulen und höheren Mädchenschulen liegt es aber auch ob, eine in gewissem Sinne abgeschlossene sogenannte allgemeine Bildung zu vermitteln. Die Aufgabe des Lehrers in diesen Schulen ist, das auf dem Gebiete der Wissenschaft, Kunst und Technik schon Erforschte mitzuteilen — das ist auch eine Anwendung des Erforschten; für den Schüler gilt: Lernen, nicht Forschen. Dadurch vor allem unterscheiden sich diese Schulen von den Hochschulen. Es fragt sich, wie die Auswahl der Bildungsstoffe getroffen werden muss, damit wenigstens eine Annäherung an das Bildungsideal der allgemeinen Bildung, — um mehr als eine Annäherung kann es sich nicht handeln — so wie wir dasselbe früher bestimmten, erreicht wird. Dass hierfür verschiedene Gesichtspunkte geltend gemacht werden können, zeigt schon die Verschiedenheit der hier in Betracht kommenden Schulen. Die Gymnasien legen das Hauptgewicht auf die alten Sprachen und die Mathematik, die Realschulen auf Mathematik und Naturwissenschaften, daneben aber auch

auf die modernen Sprachen, die höheren Töchterschulen auf die modernen Sprachen und auf die Kunstfächer Musik (Gesang), Zeichnen, Malen; man bezeichnet deshalb die beiden ersten als humanistische und realistische und könnte die dritte als ästhetische Lehranstalt bezeichnen. In allen diesen Schulen tritt uns eine buntscheckige Mannigfaltigkeit von Fächern entgegen. Es fragt sich, worin haben sie ihren Einheits-, ihren Mittelpunkt. Die Konzentrationsidee macht sich dieser Mannigfaltigkeit gegenüber als gebieterische Forderung geltend. Es ist charakteristisch, dass alle diese Schulen den Sprachunterricht (alte oder moderne Sprachen) nicht entbehren können, ihm vielmehr grossen Spielraum gewähren müssen. In der That, wo immer es sich um den Erwerb einer allgemeinen Bildung handelt, da ist in erster Linie der Sprachunterricht notwendig und zuletzt auch massgebend. Man lernt eine Sprache nicht bloss um deswillen, dass sie eine Litteratur besitzt, mit deren Inhalt man sich vertraut machen will, man lernt sie vor allem um ihrer selbst willen. In ihren Formen, Worten und Sätzen haben wir den Niederschlag, den Krystallisationskern der Gedankenarbeit ungezählter Generationen eines Theiles der Menschheit. In ihr wird uns das Denken gewissermassen vorgemacht, und indem wir die Sprache lernen, müssen wir dieses Denken nachmachen; „*entrer dans le sens d'une langue*“ nennt es der Franzose. Für die gedankliche Durchbildung giebt es kein vorzüglicheres Mittel als das richtige in das in der Sprache verkörperte Denken eindringende Studium der Sprache. Was anders kann nun aber das Ziel der allgemeinen Bildung sein, als eben die gedankliche Durchbildung? Die Einzelkenntnisse, die zum Zweck der allgemeinen Bildung angeeignet werden, können dasselbe doch nicht ausmachen? Wenn wir so das Ziel der allgemeinen Bildung bestimmen und dasselbe durch das Sprachstudium am ehesten und natürlichsten für erreichbar halten, so haben wir damit noch nicht die Frage nach dem Einheitspunkt der verschiedenen Fächer der Schulen, in denen eine allgemeine Bildung angestrebt wird, beantwortet. Diesen Einheitspunkt kann nur die Muttersprache bilden. Sie macht den Mittelpunkt dieser verschiedenen Fächer aus. Dass das Studium fremder Sprachen immer auf die Muttersprache zurückgreifen und auch auf sie zurückwirken, das Verständnis und die Handhabung derselben fördern muss, spricht von selbst. Aber auch von den andern Fächern, die natürlich in der Muttersprache gelehrt werden, gilt das Gleiche in gewissem Sinne. Das Gelernte muss von dem Schüler in der Muttersprache zum Ausdruck gebracht werden und die Sicherheit und Bestimmtheit, mit der dies geschieht, ist die beste Probe für das erreichte Verständnis. „*Socrates dicere solebat, omnes in eo, quod scirent, satis esse eloquentes*“. Das Wort: Sprich, damit ich sehe, wer du bist, gilt vor allem von der Muttersprache. Der verständige und treffende Ausdruck der Gedanken in der Muttersprache ist auch der Gradmesser der erreichten innern Bildung, der Bildung des Menschen, der Persönlichkeit, die mit der Schulbildung nicht zusammenfällt, ohne die aber eine allgemeine Bildung nicht gedacht werden kann.

Als dritte Stufe und Quelle der Verstandesbildung bezeichnen wir das Nachdenken. Natürlich ist die Gewinnung der Weltkunde, wie sie die höheren Schulen vermitteln wollen, nicht ohne mannigfache Anregung und Übung des Nachdenkens möglich. Trotzdem machen wir das Nachdenken als dritte selbständige und besondere Quelle der Verstandesbildung geltend, weil es vor allem Sache des der Schule entwachsenen gereiften Mannes ist. Sein Ergebnis muss eine einheitliche, in sich geschlossene Welt- und Lebensanschauung sein, die natürlich nicht gewonnen werden kann ohne Zurückgreifen auf die zweite und dritte Stufe der Gemütsbildung. Die Menschenkenntnis und Religionskenntnis, wie sie auf der zweiten und dritten Stufe der Gemütsbildung und zwar aus ihnen als Quellen der Gemütsbildung erlangt wird, giebt ebenso viel, ja mehr Beiträge zur Welt- und Lebensanschauung als die Weltkunde, wie sie insbesondere in den höheren und höchsten Schulen angestrebt und erreicht wird. Natürlich kann das nur die christliche Welt- und Lebensanschauung sein, sie allein hat einen einheitlichen und geschlossenen Charakter, wie das die Philosophie des Christentums des Näheren zu zeigen hat. Nun erst sind wir imstande, der Konzentrationsidee Zillers mit Rücksicht auf den gesamten Umkreis der Bildungsstoffe gerecht zu werden. Wir zogen sie bis jetzt für die Bildungsstoffe inbetracht, welche in den der allgemeinen Bildung dienenden Schulen zur Behandlung kommen. Der gesamte Umkreis der Bildungsstoffe, zu dem nicht bloss die Kulturgüter, die Humaniora in der eigentlichen Bedeutung dieses Wortes, von ihren Anfängen, „*primordia rerum humanarum*,“ bis zu ihrer höchsten Entwicklung gehören, sondern auch alles, was die Herrschaft der Menschen über die Natur begründet und erweitert, Realien im eigentlichen Sinne des Wortes, bildet natürlich eine Einheit, weil es das einheitliche Weltwirkliche zum Gegenstand hat, eine sachliche Einheit wegen der engen Beziehung aller seiner Glieder auf den einen Gegenstand und dadurch bedingt auch auf- und untereinander. Aber die Welteinheit oder das einheitliche Weltwirkliche ist für uns nicht mehr als ein abstrakter Gedanke, ein Postulat, das wir um des Einheitsstrebens der Vernunft willen geltend machen. Die Natur der Einzelgegenstände muss zur Geltung kommen und zwar in erster Linie und zunächst ausschliesslich. Alle fremde Beziehung, Rücksichtnahme auf ein Ziel, das nicht durch diese Natur gegeben ist, muss zunächst streng beiseite gelassen werden. Das verlangt die sachliche, die objektive Behandlung, welche in erster Linie allein massgebend und bestimmend ist. Die Gefahr einer Zersplitterung der den Umkreis der Bildungsstoffe ausmachenden Glieder ist damit natürlich unmittelbar nahe gelegt. Sie wird noch verstärkt durch die individuelle Verschiedenheit der Interessen, durch ihren Widerstreit innerhalb desselben Individuums. Dem einen gefällt diese Disziplin, dem andern jene, ein Dritter möchte alles lernen, bald wird er von dem einen Gegenstand, bald von dem andern angezogen und sozusagen ausschliesslich in Anspruch genommen. Teils entsprechen diese verschiedenen Interessen den verschiedenen Anlagen und Begabungen, teils

sind sie in keiner Weise durch solche begründet, treten sozusagen spontan auf und gehen ihre eigenen Wege. Wie will man demgegenüber die Einheit der Bildungsstoffe herstellen, der Forderung der Konzentration Zillers gerecht werden, deren Bedeutung kein Einsichtiger verkennen kann? Sollte man nicht durch die Zillersche Unterscheidung von Gesinnungsstoffen und solchen Stoffen, die keine Gesinnungsstoffe sind, eine gewisse Gliederung der Bildungsstoffe und eine Unterordnung der einen unter die andern versuchen dürfen? Ich fürchte, dass man damit einen den einzelnen Disziplinen fremden Gesichtspunkt an sie heranbringt, der sich mit der rein sachlichen Behandlung nicht verträgt. Jede Disziplin ist imstande, nicht bloss Teilnahme, sondern auch Begeisterung zu wecken oder als das Gemüt bildende Disziplin als Gesinnungstoff zu wirken, je nach der Individualität des Lehrers und Schülers, die Mathematik so gut wie die Geschichte. Das sittlich-religiöse Ziel darf und kann nicht mit den Haaren herbeigezogen werden, um nach ihm Wert oder Unwert einer Disziplin zu bemessen. Bietet nicht auch die Geschichte Beispiele genug, welche vielmehr das sittlich-religiöse Leben lahm legen und unterbinden als dasselbe wecken und anregen? Wir müssen uns nach einem andern Einheitspunkt der Bildungsstoffe umsehen. Alle Bildungsstoffe tragen natürlich zur gedanklichen Bildung bei und fördern die Sicherheit und Bestimmtheit in der Handhabung der Muttersprache, wenn sie angeeignet und in Worten ausgedrückt werden — darin haben sie sozusagen einen äussern Einigungspunkt, aber alle steuern zu gleicher Zeit als Teile des einheitlichen Weltwirklichen zu der einheitlichen Welt- und Lebensanschauung bei, in der sie zusammengefasst und abgeschlossen enthalten sind. Diese nur kann den innern Einheitspunkt, den Mittelpunkt des gesamten Umkreises der Bildungsstoffe ausmachen. Der Lehrer muss über diese Welt- und Lebensanschauung verfügen, er muss von ihr erfüllt und getragen sein, sie muss das Innerste seiner Persönlichkeit ausmachen, das natürlich ungesucht zum Ausdruck und zur Darstellung gelangt, so oft sich dazu Gelegenheit findet. So verkörpert und verwirklicht sich im Lehrer die Konzentration des gesamten Bildungsstoffs, auch wenn er, wie das nicht anders sein kann, nur einen kleinen Teil derselben beherrscht und in einem kleinen Teil derselben unterrichtet.

Natürlich kann die Verstandesbildung auch auf ihrer höchsten Stufe nicht den Abschluss der Bildungsarbeit ausmachen. Der Mensch ist nicht des Erkennens wegen da, sondern für das Handeln, für die Thätigkeit im Leben bestimmt. Das gilt für alle Menschen, auch für den Gelehrten und Forscher, der das Erkennen, das Forschen zu seinem Beruf gemacht hat. Darum muss sich an die Verstandesbildung eine erweiterte und umfassendere Willensbildung anschliessen. Das Ergebnis derselben sind die von mir so genannten Tugenden des Mannes: die Pietät, die Menschenliebe, die Selbstbeherrschung und die Berufstreue. Auch diese Tugenden umfassen wie die des Zöglings alle Lebensbeziehungen und regeln jede Einzelheit derselben. Die Pietät betrifft das Verhältnis zu dem über ihm Stehenden in Ver-

gangenheit und Gegenwart, die Menschenliebe das Verhältnis zu den Mitmenschen, insbesondere den Gleichgestellten, die Selbstbeherrschung betrifft das Verhältnis zu sich selbst, die Berufstreue endlich seine Stellung im Ganzen der Menschheit. Es leuchtet ein, dass in diesen Tugenden des Mannes die des Zöglings in erweiterter Gestalt wiederkehren. Der Jüngling und Mann wählt sich ein Vorbild aus der Geschichte oder der Gegenwart, dem er nachstrebt. Die Nachahmung wird damit zum Mittel dieser erweiterten und umfassenderen Willensbildung. Ihr Ziel ist im eigentlichen Sinne die Lebenskunst, welche wie alle Kunst durch die sich selbstbeschränkende Freiheit der Bethätigung und durch die Richtung auf das ewig Giltige charakterisiert ist.

Auch die erweiterte und umfassendere Willensbildung macht nicht den Gipfel und den Höhepunkt der Bildungsarbeit aus. Dieser kann nur in einer vertieften und verinnerlichten Gemütsbildung gefunden werden. Sie hat ihre Grundlage in der Gelassenheit und dem Gleichmut gegenüber allem Zeitlichen, die als notwendige Folgen der rückhaltlosen Hingabe an das Ewige erscheinen. Und sie besteht recht eigentlich in der Beziehung alles Zeitlichen auf das Ewige, in der Betrachtung und Schätzung des Zeitlichen nach seiner Bedeutung für die Ewigkeit, in der Auffassung aller Dinge spinozistisch zu sprechen „sub specie aeternitatis“ oder christlich gedacht unter dem Gesichtspunkt der Frage: „Quid prodest ad aeternitatem?“ Es ist einleuchtend, dass die Gewöhnung an diese Auffassung, das unausgesetzte und wiederholte Anlegen des Massstabes der Ewigkeit an alles Zeitliche das Mittel dieser vertieften und verinnerlichten Gemütsbildung ausmacht. Bei dieser Willens- und Gemütsbildung wie schon bei der obersten Stufe der Verstandesbildung tritt an die Stelle der Bildung durch andere natürlich die Selbstbildung.

5. Bildungserwerb.

(Schule und Leben.)

Das Leben erzieht und bildet mehr als die Schule. Die Bildung, die es verleiht, ist umfassender, vielseitiger. Sie ist nicht bloss Verstandesbildung, sondern auch Willensbildung. Auch die Herzensbildung wird nicht durch die Schule, sondern durch das Leben in der Familie und Gesellschaft vermittelt. Das Leben ist nicht bloss Bildungszweck, sondern auch Bildungsmittel. Dem Satze: „Non scholae sed vitae discimus“ muss der andere ergänzend zur Seite gestellt werden: „Non schola sed vita docemur.“ Den wertvollsten Teil dessen, was wir unsere Bildung nennen, verdanken wir sicher nicht der Schule, sondern dem Leben.

Es widerspricht der Erfahrung, wenn man den Pestalozzischen Satz: Das Leben erzieht, durch die Beifügung einschränkt: aber nur den geschulten Kopf. Man weist damit dem Leben in der Reihe der Bildungsmittel eine untergeordnete Stelle an, während ihm die erste gebührt. Wer hätte nicht schon Menschen kennen gelernt ohne akademische, ohne seminaristische Bildung, ohne die Bildung, die auf unseren höheren und mittleren Schulen

erworben wird, ursprünglich nur ausgerüstet mit den dürftigen Kenntnissen und Fertigkeiten, welche die einfache Elementarschule gewährt, die sich trotz alledem durch eine Reife des Urteils auszeichnen, wie sie den akademisch Gebildeten, ja oft auch den forschenden Gelehrten beschämt? Es ist selbstverständlich, wird aber oft übersehen, dass die Pioniere und Reformatoren unsers Geisteslebens, was sie leisteten, nicht den Schulen verdanken, durch die sie hindurchgegangen sind. Diese waren Vertreter des Alten, des Hergebrachten; nur im Kampfe mit ihm und gleichsam mit Gewalt konnten die neuen Ideen sich Bahn brechen, und es währte geraume Zeit, bis diese auf die bestehenden Schulen Einfluss gewannen und sie umgestalteten. Jene Geistesheroen hat uns das Leben gegeben, die Schule hat sie nicht hervorgebracht. Auch von den berühmt gewordenen, sogenannten self-made man — unsere Erfinder und Entdecker zählen grösstenteils zu ihnen — gilt das Gleiche.

Neben diesen bevorzugten Individualitäten, die sich in der Menschheitsgeschichte eine Stellung zu erobern verstehen, giebt es eine, wie ich glaube, nicht kleine Zahl meistens unbekannt bleibender, ja sich selbst nicht einmal bekannter einfacher und schlichter Leute, Männer und Frauen niederen und besseren Standes, meistens den mittleren Gesellschaftsschichten angehörend, auf die wir uns zum Beweise dafür berufen können, dass das Leben erzieht, dass es eine umfassendere und vielseitigere Bildung, vor allem eine wertvollere Bildung zu verleihen imstande ist, als die Schule. Man merkt bald, wenn man ihnen begegnet, dass sie über eine Bildung, wie sie in unseren mittleren und höheren Schulen gewonnen wird, nicht verfügen, und ist um so angenehmer überrascht, mit welcher Leichtigkeit sie schwierigeren Gedankengängen zu folgen imstande sind und, ohne an den Worten zu kleben, die Gedanken und in ihnen das, worauf es ankommt, ins Auge fassen und darauf ihre verständnisvollen, anregenden, selbst dem Forscher neue Gesichtspunkte bietenden Fragen richten. Dabei legen diese Leute, die die ganze Energie ihres Wollens für das Leben verbrauchen müssen, so viel Takt, so viel bescheidene Zurückhaltung, so viel Feingefühl an den Tag. Ja, sie sind ein Beweis, dass das Leben erzieht, mehr als die Schule.

Freilich kann das Leben nicht jeden erziehen. Alle Erziehung setzt Anlagen voraus, sie kann diese Anlagen nicht geben, der völlige Mangel der Anlagen ist die unübersteigliche Schranke der Erziehung. Insofern bedarf der Pestalozzische Satz allerdings eine Ergänzung, die ihn einschränkt. Das Leben erzieht, aber nur den beanlagten Kopf. Es kann nur die Aufgabe haben, die vorhandenen Anlagen zu entwickeln.

Sollte man nun sagen dürfen, dass sich die Beanlagten nur unter denen finden, die das Glück haben, sich eine Schulbildung zu erwerben, oder dass wenigstens die Zahl der Beanlagten unter diesen unverhältnismässig gross, unter den übrigen unverhältnismässig klein ist? Wer möchte das zu behaupten wagen? Womit wollte man eine solche Behauptung begründen? Anlagen vererben sich. Aber fehlende Anlagen kann die Schule ebensowenig als das Leben ersetzen, und die Befähigungen, welche

der einzelne, sei es in der Schule, sei es im Leben, erwirbt, sind nicht Gegenstand der Vererbung.

Freilich entwickelt das Leben keineswegs alle Beanlagten. Sonst müsste die Zahl der nur durch das Leben Gebildeten viel grösser sein als sie wirklich ist, da weitaus die meisten ohne Schulbildung, wenigstens ohne höhere oder mittlere Schulbildung, heranwachsen. Damit das Leben seine erziehende und bildende Thätigkeit ausüben kann, dazu ist ausser der Beanlagung auch noch eine gewisse Gunst der Umstände erforderlich. Fehlt diese, so verkümmert auch der best veranlagte Geist. Das Sprichwort sagt: Not entwickelt Kraft, aber ebenso oft gilt: Not verzehrt und zerstört Kraft. Krankheit, Nahrungssorgen, Kummer, übermässige Arbeit reiben auch die besten Geisteskräfte auf oder lassen sie nicht zur Entwicklung kommen. Darin ist der Grund zu suchen, dass von den der höheren oder mittleren Schulbildung Entbehrenden trotz guter Veranlagung so viele nicht durch das Leben geistig entwickelt werden. Unter ihnen ist die grösste Zahl solcher, die mit der Not des Lebens kämpfen müssen, und die darum von der Geistesbildung, welche ihnen das Leben gewähren könnte, ausgeschlossen sind.

Aber immerhin dürfte die Zahl der durch das Leben geistig Entwickelten in diesen Schichten weit grösser sein, als man gewöhnlich annimmt, schon um deswillen, weil gar kein Grund vorhanden ist, der uns die Vermutung nahe legt, es gebe unter ihnen weniger Beanlagte als unter denjenigen, die einer höheren oder mittleren Schulbildung teilhaft werden. Es giebt gewiss manche Männer und Frauen, selbst im Arbeitskleide, die geistig mehr entwickelt sind als viele, die unsere Kanzeln, Katheder, Richterstühle und Regierungssessel einnehmen, und die den höchsten Stellungen im Staate mehr zur Zierde gereichen würden, als manche ihrer jetzigen Inhaber, falls sie das Glück gehabt hätten, sich die notwendigen Fachkenntnisse zu erwerben. Freilich wird ihre Zahl nur klein sein, da die Bevölkerungsklasse, zu der die ohne höhere und mittlere Schulbildung Heranwachsenden gehören, schon wegen ihrer misslichen wirtschaftlichen Verhältnisse meistens notwendig geistig verkümmert. Aber auch unter den wissenschaftlich Gebildeten, die sich die Befähigung für diese Stellungen erworben haben, ist die Zahl der geistig wirklich Entwickelten, der gedanklich Durchgebildeten, Urteilsfähigen, kurz derjenigen, die denken können, keineswegs eine grosse. Ich sehe darin einen weiteren Beweis, dass die Schule, wenn nicht eine geringere, so doch zum mindesten keine grössere Kraft besitzt, die Entwicklung des Geistes herbeizuführen, als das Leben.

Aber wir müssen weiter gehen; das Leben steht in dieser Hinsicht keineswegs bloss auf gleicher Stufe mit der Schule, ihm gebührt der Vorzug vor der Schule. Wie oft machen Schulmänner, Hochschullehrer und Lehrer an unseren höheren und niederen Schulen nicht die Erfahrung, dass in der Schule die Geistesentwicklung einzelner gar nicht von statten geht, dass auch bei angestrengtem Fleiss die Leistungen hinter bescheidenen Anforderungen zurückbleiben und darum auch die Prüfungen

nur mittelmässig bestanden werden, während die aus der Schule Entlassenen, ins Leben Eintretenden wie umgewandelt erscheinen. Sie sind einfach nicht wieder zu erkennen und überraschen den Lehrer, der die Langsamkeit ihres Geistes zu kennen glaubt, durch ihre Schlagfertigkeit und Gewandtheit. Hier zeigt sich deutlich, welchen fördernden Einfluss das Leben auf die Geistesentwicklung auszuüben vermag, und vor allem, dass dieser Einfluss das, was die Schule leisten kann, in Schatten stellt. Aber noch ein weiteres ergibt sich daraus. Die Schule vermag ein abschliessendes und endgültiges Urteil über geistige Befähigung nicht zu geben. Darüber entscheidet in letzter Instanz allein das Leben.

In einer Hinsicht scheint indes die Schule vor dem Leben den Vorzug zu verdienen; ihr scheint eine Aufgabe zuzufallen, die nur sie lösen kann und auch wirklich löst. Es ist die Aufrechterhaltung der Kontinuität des Wissens in der Menschheit. Bei weitem das Meiste von dem, was wir unser Wissen nennen, ist mitgeteiltes Wissen, ein geistiges Erbgut, eine Errungenschaft vergangener Generationen oder doch von andern erworben. Unser geschichtliches, geographisches, mathematisches Wissen, das für den Betrieb des Ackerbaues, der Gewerbe, der verschiedenen Berufe notwendige Wissen ist meistens von dieser Art. Ihm gegenüber ist das Wissen, welches der eigenen Erfahrung und dem eigenen Nachdenken verdankt wird, verschwindend gering. Es scheint in der That die Aufgabe der Schule zu sein, jenes so umfangreiche und so wichtige Wissen, die von den Engländern so genannten Kenntnisse zweiter Hand, in der Menschheit fortzupflanzen, für ihre Übertragung von Generation zu Generation zu sorgen. Es soll nicht geleugnet werden, dass das in der That eine Aufgabe ist, die der Schule obliegt und die sie zum Teil wenigstens löst.

Aber heutzutage scheint für diejenigen, die lesen können, die Schule auch in dieser Hinsicht durch das Studium der für den Selbstunterricht bestimmten Bücher ersetzt werden zu können. Ausserdem darf nicht übersehen werden, dass die selbständige Bemühung um diese Kenntnisse zweiter Hand durch den Selbstunterricht für die geistige Entwicklung gewisse Vorzüge hat vor dem Unterricht durch andere, wie ihn die Schule giebt. Die Kenntnisse erster Hand, welche das Leben selbst vermittelt, stehen an Umfang denjenigen, welche die Schule bietet, nicht nach, an Wert sind sie ihnen gewiss vorzuziehen. Die Lebenserfahrungen können durch keine Schule ersetzt werden.

Indes das Leben vermittelt nicht bloss Kenntnisse erster Hand, sondern, wie die Schule, auch Kenntnisse zweiter Hand. Nicht bloss die mittelbaren Einwirkungen auf den Charakter und die menschlichen Fähigkeiten, durch Gesetze, Regierungsformen, Formen des sozialen Lebens, durch den Industriebetrieb, durch physikalische Verhältnisse, durch Klima, Boden und Lokalität, sondern auch die unmittelbaren Einwirkungen durch das Gespräch, durch Umgang und Verkehr, durch Sitten und Lebensgewohnheiten, durch allgemein herrschende Anschauungen, durch den Zeitgeist und die öffentliche Meinung müssen den erziehlischen Einflüssen des Lebens zugezählt werden. Herbart

hat die letzteren als die verborgenen Miterzieher bezeichnet und geglaubt, dass ihre Bedeutung nicht überschätzt werden könne. Die mit der Muttermilch sozusagen eingesogenen Überzeugungen und die entsprechenden Wertbeurteilungen, Zuneigungen und Abneigungen, unter deren Herrschaft wir mehr oder minder alle stehen, und von denen wir uns nur schwer, nie völlig befreien können, haben hierin ihren Grund. Beide Arten der Einwirkungen machen die erziehlichen Einflüsse im weiteren Sinne des Wortes aus, die unabsichtlich ausgeübt und unbewusst empfangen werden. In ihnen vollzieht sich die Angleichung der Menschen aneinander, auch der älteren Generation an die jüngere. Sie gehören dem Leben an, das Leben stellt diese Angleichung her.

Aber auch die im engeren Sinne des Wortes erziehlichen Einflüsse, die von der älteren Generation absichtlich ausgeübt und von der jüngeren mit Bewusstsein aufgenommen werden, gehen nicht ausschliesslich von der Schule, sondern zunächst und in erster Linie vom Leben aus. Der Einfluss der Eltern auf die Kinder, des Lehrherrn und Meisters auf den Lehrling, allgemein der Älteren auf die Jüngeren, sofern er in der Mitteilung von Kenntnissen und in der Aneignung von Fertigkeiten ohne eigentliches schulmässiges Vorgehen besteht, gehört dem Leben an. Es ist nicht zu leugnen, dass zunächst und in erster Linie dem Leben und nicht der Schule die Fortpflanzung des in der Menschheit vorhandenen Wissens, die Aufrechterhaltung der Kontinuität desselben als Aufgabe zufällt, und dass es diese Aufgabe auch löst. Sache der Schule ist eigentlich nur das planmässige Vorgehen in dieser Hinsicht. Aber auch die Schule kann dieser ihrer Aufgabe, wie heutzutage allgemein anerkannt wird, nur gerecht werden durch unmittelbaren Anschluss an das Leben, indem sie dem Leben seine Kunstgriffe ablauscht und sie sich zu eigen macht.

Gewiss können wir die Schule nicht entbehren. Sie ist ein notwendiges Glied in unserm Bildungswesen, das vorzüglichste Hilfsmittel für die Bildungsarbeit, die wir von dem freien Bildungserwerb im Leben unterscheiden müssen. Es liegt mir fern, die Bedeutung der Schule herabzusetzen. Nicht bloss die planmässige Übermittlung des bereits von andern erworbenen Wissens ist ihre Aufgabe, sondern, was wichtiger ist, die Einführung in die wissenschaftliche Methode, die Gewöhnung an die Handhabung derselben, die Anregung und Anleitung zu der Forschungsarbeit, welche das Wissen in der Menschheit erweitert, was ohne planmässiges Vorgehen, wie es der Schule eigen ist, nicht geschehen kann. Aber bei aller Hochschätzung der Schule dürfen wir doch auch den bildenden Einfluss des Lebens nicht unterschätzen, vor allem nicht hochmütig herabschauen auf diejenigen, die einer Schulbildung in unserm Sinne ermangeln. Sie können durch das Leben gebildet werden und sind vielfach durch dasselbe geistig mehr entwickelt, vertiefter und vielseitiger gebildet worden als diejenigen, welche sich einer Schulbildung, sei es bloss der mittleren, sei es auch der höheren Schulen rühmen.

Grundlagen

zur

naturgemässen Umgestaltung

des

gesamten Volksschulwesens.

Von H. Wigge und P. Martin.

8°. 136 Seiten. Preis 2,40 Mk.

Wir wünschen diesem Buche recht viele Leser. Es ist das Werk eines freien, offenen Sinnes, der für unleugbare Schäden mit aufrichtigem Bemühen bei allen Sachkundigen sich Rat holt, ohne dem einen oder dem anderen voreilig die ganze Behandlung des Uebels anzuvertrauen.

Ausgeführte Lehrpläne zeigen, dass die Verfasser ihre Theorien nicht in die Luft gebaut haben. Wir sind aber überzeugt, dass ihr Buch vielseitige Anregung auch für den Teil der Unterrichtslehre geben wird, welcher zum Schaden der Schule und der ruhigen, pädagogischen Arbeit immer noch auf ungesichertem Boden hin- und herschwankt: wir meinen die Grundlegung des Lehrplanes für niedere und höhere Schulen.

Oberschulrat von Sallwürk.

... Frei und offen haben die Verfasser ihre Ansichten dargelegt, sie fordern zum Nachdenken, hier und da auch zum Widerspruch auf. Einen reichen Inhalt birgt das Werk, möchten recht viele Lehrer es lesen und dadurch zum Weiterbau der modernen Schule durch treue Arbeit in der Schule, fleissiges Studieren der Fortschritte der Pädagogik und gewissenhafte Vorbereitung für den Unterricht an der Hand guter Werke herangezogen werden.

Schulinspektor Scherer.

Ein hochinteressantes Buch, das jeder Lehrer kaufen und studieren möchte. Hoffentlich tragen diese Zeilen dazu bei. Die Verfasser haben es mutvoll unternommen, nicht nur die Schwächen der Schule, sondern namentlich der modernen Gesellschaft so schonungslos blosszulegen, dass man sich in der That darüber freut. Wir finden Vorschläge zu einer vollständigen Neugestaltung des Schulwesens, und das muss jeden Lehrer interessieren. Begeistert von der pestalozzischen Idee der Naturgemässheit der Erziehung und des Unterrichts, einer wahren Menschenbildung nach dem gesetzmässigen Entwicklungs- und Bildungsgange des menschlichen Geistes, übt das Werk eine strenge Kritik an der modernen Volksschule, ihrer äusseren Gestaltung, wie ihrer inneren Einrichtung, an der Lehrerbildung, wie an dem Lehrverfahren und der Erziehungsweise. Der erste Abschnitt schildert die Unnatur des jetzigen Unterrichts und belegt dieselbe durch drastische Beispiele. Im zweiten Teile sprechen die Verfasser über die Entwicklungsperioden des menschlichen Geistes und kritisieren die Kulturstufentheorie Zillers, dessen Verdienste sie warm anerkennen. In dem folgenden Abschnitt über Konzentration treten neben mancher Uebereinstimmung starke Abweichungen hervor, vor allem darin, dass die Notwendigkeit einer Konzentration des realistischen und des ethischen Unterrichts zurückgewiesen wird. Die Darlegung der Formalstufentheorie, welche der vierte Abschnitt füllt, schliesst sich dagegen voll und ganz der Herbart-Zillerschen Lehre an, unter selbständiger Auffassung, welche das ganze überhaupt charakterisiert.

Es fällt in der Arbeit manches scharfe Wort; aber die Verfasser wenden sich gegen die Sache in der lebhaften Ueberzeugung, dass die Volksschule, um den pestalozzischen Gedanken verwirklichen zu können, gründlich umgestaltet werden müsse. Zum Schlusse giebt sie den Grundriss, nach welchem diese Umgestaltung erfolgen soll und bezeichnet die Mittel, durch welche, und die Bedingungen, unter welchen sie zu stande kommen kann. Das Buch enthält des Anregenden sehr viel und verdient die weiteste Verbreitung.

J. G. Obst.

Naturkunde.

Partheil und Probst.

- 1) **Naturkunde für Volksschulen.** Ausgabe C in 1 Heft.
6. Tausend. Preis 0,55 Mk.
- 2) **Naturkunde für Bürgerschulen.** Ausgabe B in 3 Heften.
7. bis 12. Tausend. Preis 1,90 Mk.
- 3) **Naturkunde für Mittelschulen, höhere Töchter Schulen etc.**
Ausgabe A in 3 Heften. 7. bis 12. Tausend. Preis 4,30 Mk.
- 4) **Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichts.**
8. Tausend. Preis 0,50 Mk.
- 5) **Zur Konzentration der naturkundlichen Fächer.**
4. Tausend. Preis 0,50 Mk.
- 6) **Probst, W., Lehrplanskizze einer Naturkunde nach Lebensgemeinschaften.**
2. Tausend. Preis 0,60 Mk.

 Diese Naturkunde ist in mehr als 150 Schulanstalten eingeführt.

Von hervorragenden Fachlehrern als die beste jetzt existierende Naturkunde anerkannt und erprobt.

Raumlehre

für

Mittelschulen, Bürgerschulen und verwandte Anstalten.

Nach

Formengemeinschaften

bearbeitet von

P. Martin,
Mittelschullehrer.

und

O. Schmidt,
Rektor.

- Heft I,** der Wohnort (das Wohnhaus; die Kirche) — 5. Schuljahr; 0,60 Mk.
„ **II,** die Feldmark (Acker und Wiese; der Wald) 6. u. 7. Schuljahr; 1,20 „
„ **III,** Kulturstätten (Werkstätten; Verkehrswege; die Erde) —
8. Schuljahr 0,70 „

 Diese Raumlehre ist regierungsseitig empfohlen, hat eine grosse Anzahl Einführungen in kurzer Zeit erreicht und bricht sich mehr und mehr Bahn. 

Pädagogische Bausteine:

- Heft 1. **Martin, P.**, Für die Lebensgemeinschaften — wider die Konzentration? Eine kritische Studie. Antwort auf die Broschüre des Herrn Rektor Laas-Gera, „Welches ist das Ziel des naturwissenschaftlichen Unterrichts etc.“
Preis 60 Pfg.
- Heft 2. **Schmidt, O.**, Beiträge zur Theorie eines Lehrplans der realistischen Fächer.
Preis 1 Mk.
- Heft 3. **Kipping, O.**, Das System im geographischen Unterricht.
Preis 40 Pfg.
- Heft 4. **Missbach, Rob.**, Der Schulgarten im Dienste der Volksschule.
Preis 1 Mk.
- Heft 5. **Hemprich, K.**, Beiträge zu einem Lehrplan für die evangelische Erziehungsschule.
Preis 50 Pfg.
- Heft 6. **Günther, A. und Schneider, O.**, Beiträge zur Methodik des Unterrichts in der Heimatkunde.
Preis 1,40 Mk.
- Heft 7. **Eichholz, Max**, Pädagogische Aphorismen und das herrschende Schulsystem. Eine psychologisch-pädagogische Studie mit besonderer Berücksichtigung des Religions-Unterrichts und einer Lehrprobe über das sechste Gebot.
Preis 1,20 Mk.
- Heft 8. **Hemprich, K.**, Die Kinderpsychologie und ihre Bedeutung für Unterricht und Erziehung.
Preis 80 Pfg.
- Heft 9. **Martin, P.**, Der Anschauungsunterricht in der Raumlehre nach Formengemeinschaften.
Preis 60 Pfg.
- Heft 10. **Wigge, H.**, Der erste Sprachunterricht nach dem Prinzip der Selbstthätigkeit.
Preis 90 Pfg.
- Heft 11. **Uphues, G., Prof. Dr.**, Die Pädagogik als Bildungswissenschaft.
Preis 60 Pfg.