Inches 1 2 3 4 5 6 7 8

Centimetres 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19

Colour Chart #13

DANES-PICTA .COM

Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black

Part Code ST1316

DANES-PICTA .COM

C M Y K

Grey Scale #13

A 1 2 3 4 5 6 B 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19

R G B WH GR BL

WILHELM DILTHEYS
GESAMMELTE SCHRIFTEN
IX. BAND

1934
VERLAG UND DRUCK VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG UND BERLIN

PÄDAGOGIK

GESCHICHTE
UND GRUNDLINIEN DES SYSTEMS

1934
VERLAG UND DRUCK VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG UND BERLIN

37 :371.1

29922/2



INHALT

Seite

Vorbericht des Herausgebers 1

Vorwort 7

GESCHICHTE DER PÄDAGOGIK

Einleitung. Allgemeine Grundverhältnisse der Geschichte der Pädagogik 13

Erster Teil. Die Erziehung und Pädagogik der alten Völker 20

Erster Abschnitt. Die griechische Erziehung 20

Der Charakter der älteren griechischen Erziehung 20
Die Erziehung des Heroenzeitalters 21
Die gymnastische Seite der griechischen paideia 26
Die musische Seite der griechischen paideia in ihrer geschichtlichen Entwicklung 29
Sophisten, Rhetoren und Rhetorenschulen 33
Grundlagen der griechischen Erziehungstheorie 36
Die pädagogische Genialität des Sokrates und sein pädagogischer Grundsatz 38
Plato und die Gründung einer Erziehungslehre als eines Hauptteils der Staatslehre 40
Der Kampf der pädagogischen Richtungen; insbesondere des Isokrates und der platonischen Schule 46
Die Philosophenschulen oder die Begründung von Anstalten, in welchen das Unterrichtsverhältnis von Lehrern und Schülern mit der Organisation der wissenschaftlichen Arbeit verbunden war 50
Die Zeit der enkyklios paideia, des alexandrinischen Museums und der Einzelwissenschaften 52

Zweiter Abschnitt. Die römische Erziehung und Pädagogik 55

Die römische Erziehung der republikanischen Zeit 55
1. Die Erziehung des Heroenzeitalters 56
2. Die Umwandlung der römischen Erziehung unter dem Einfluß der Griechen in der ersten Hälfte des 2. Jahrhunderts 61
3. Die Schulen der republikanischen Zeit seit der Mitte des 2. Jahrhunderts 65
Die pädagogischen Theoretiker der republikanischen Zeit 68
Die Erziehung der Kaiserzeit 72
1. Die Beurteilung der Zeitlage 72
2. Verteilung des Stoffs und Methoden des Unterrichtswesens 77
3. Die Organisation des Unterrichtswesens. Begründung von Staatsschulen 82
4. Die Ausbildung der Universitäten 84
Die Erziehungstheoretiker der römischen Kaiserzeit 86

Dritter Abschnitt. Die Anfänge der christlichen Erziehung im ausgehenden Altertum 90

Der Fortgang der monotheistischen Erziehung im Christentum 90
Wesen des Christentums im Verhältnis zur Erziehung 92
Die Unterrichtsanstalten des römischen Weltreichs und die altchristliche Erziehung 94
Das Unterrichtssystem des griechischen Kaisertums und der Araber 96

Seite

Zweiter Teil. Die Erziehungssysteme und pädagogischen Theorien der modernen europäischen Völker 99

Erster Abschnitt. Erziehung und Pädagogik des Mittelalters 99

Einleitung 99

Das Unterrichtssystem der Heroenzeit der romanisch-germanischen Völker . . 100

Die großen Germanenkönige und das Unterrichtssystem der neuen Völker . . . 102

1. Die Zeit der einzelnen Gründungen vor Bildung zentralisierter Staatsverwaltungen 102

2. Das Unterrichtswesen unter den zentralisierten Staatsverwaltungen Karls des Großen und Alfreds des Großen 103

3. Neuer Fortgang unter dem mit Italien verbundenen Imperium der Ottonen in Deutschland, Fortgang in Frankreich und England zu selbständigerer philosophischer Kultur im 10. und 11. Jahrhundert 106

Die Erziehung der gelehrten Stände bei den römisch-germanischen Völkern in Klosterschulen und Domschulen 106

Die Erziehung des Rittertums als des ersten politisch-militärischen Standes bei den romanisch-germanischen Völkern 111

Die arbeitenden Klassen und ihre Erziehung 115

Die Universitäten 118

Zweiter Abschnitt. Humanismus und Reformation 125

Der italienische Humanismus 125

Der italienische Humanismus und das Schulwesen 129

Die Umsetzung der italienischen Renaissance in ein deutsches gelehrtes Schulwesen durch die Niederlande 130

Melanchthon, praeceptor Germaniae, als Repräsentant des Bildungsideals der Gymnasien in der Epoche ihrer Gründungen 136

Luther und Melanchthon und die Organisation des Unterrichtswesens 140

Die Rektoren aus Melanchthons Schule, welche die Organisation der Gymnasien bestimmter entwickelten 147

Die protestantischen Volksschulen 152

Das Schulwesen von England und Frankreich 153

Das Erziehungssystem der Jesuiten 154

Dritter Abschnitt. Das 17. Jahrhundert und die Grundlegung der Didaktik 156

Die Bedeutung des 17. Jahrhunderts für die Erziehung. Fortschreitende Ausbildung nationaler Charaktere in Poesie, Wissenschaft und Erziehung. Die Gründung einer didaktischen Wissenschaft 156

Die Vorläufer der neuen Didaktik 158

Amos Comenius 160

1. Sein Leben 160

2. Die neue Didaktik 161

GRUNDLINIEN EINES SYSTEMS DER PÄDAGOGIK

Erster Abschnitt. Die Unhaltbarkeit der herrschenden Systeme der Pädagogik, welche die allgemeingültigen Prinzipien für die Erziehung aller Völker und Zeiten aufsuchen 167

Systematischer Teil 179

Zweiter Abschnitt. Die Eigenschaften im Zusammenhang des Seelenlebens, durch welche Regeln, Normen, Entwicklung und deren Darstellung in Wissenschaften des Geistes möglich werden. Positive psychologische Grundlegung 181

Seite

Dritter Abschnitt. Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling 190
I. Das Verhältnis, in welchem die Erziehung begründet ist 190
1. Der Begriff der Erziehung 190
2. Der Ursprung der Erziehung in der Gesellschaft 192
II. Der Zögling 199
III. Der pädagogische Genius und die Erzieher 200
1. Der pädagogische Genius 200
2. Der pädagogische und der religiöse Genius 203
3. Die Erzieher 204

Vierter Abschnitt. Analytische Darstellung der Vorgänge, die in der Erziehung ineinanderwirken und Versuch einer Ableitung allgemeingültiger Normen der Erziehung. 205
1. Regeln über das Spiel als unterste Stufe in der intellektuellen Erziehung 206
2. Die vollständige Ausbildung der in der menschlichen Sinnlichkeit enthaltenen Sinneselemente, der Unterscheidungen und Beziehungen zwischen ihnen in Wahrnehmung und Sinnesurteil. Der Anschauungsunterricht 207
3. Interesse und Aufmerksamkeit als die bewegende Kraft, durch welche der Unterricht die Vorstellungsbilder im Schüler herbeiführt. 209
4. Das Gedächtnis als Eigenschaft der Vorstellungen selber, durch welche die Ausbildung eines Zusammenhangs des Seelenlebens als geistiger Substanz des Menschen hergestellt wird, und die Mittel des Unterrichts, diese Aufgabe zu lösen 212
5. Die Einübung des logischen Operationskreises und die Ausbildung eines Zusammenhangs der Vorstellungen, welcher die Wirklichkeit repräsentiert und ihre Leistung und Gestaltung ermöglicht 214
6. Die Einzelprinzipien der Didaktik oder von der Gruppierung der Unterrichtsfächer, der Abschätzung ihrer Erziehungswerte, dem Gesetz ihrer Aufeinanderfolge und der Methode der einzelnen Unterrichtsgegenstände 218
7. Die Bildung des Gemütes 220
Vergleichende Betrachtung der pädagogischen technischen Systeme der verschiedenen Kulturkreise und -zeiten und Schlüsse in bezug auf das gegenwärtige deutsche Erziehungssystem aus dieser vergleichenden Geschichte 229

Anmerkungen 232

Namenverzeichnis 239

VORBERICHT DES HERAUSGEBERS

Der vorliegende Band will Diltheys Vorlesungen über Geschichte und System der Pädagogik der Öffentlichkeit zugänglich machen. Er verfolgt damit einen doppelten Zweck: er will der Geschichte der Pädagogik dienen, die in ihren tieferen Zusammenhängen noch wenig aufgeschlossen ist, und will zugleich einen Beitrag zum Verständnis der inneren Entwicklung Diltheys liefern, in der gerade diese Vorlesungen eine wesentliche Stelle eingenommen haben. Dilthey selbst bemerkt einmal von ihnen, daß sie ihm „in einem gewissen Betracht die liebsten" unter seinen Vorlesungen gewesen seien. Dieses Interesse für Pädagogik liegt tief im Wesen seiner philosophischen Haltung begründet. Er weist wiederholt darauf hin, daß für ihn alle echte Philosophie in Pädagogik ausmünde: „Das letzte Wort des Philosophen ... ist die Pädagogie; denn alles Spekulieren ist um des Handelns willen." „Blüte und Ziel aller wahren Philosophie ist Pädagogik im weitesten Verstande, Bildungslehre des Menschen." Diese Haltung ist der notwendige Ausdruck seiner auf dem Boden der Geisteswissenschaften erwachsenen „Philosophie des Lebens", für die es unmöglich ist, eine bloß zuschauende und feststellende „reine" Theorie vom tätigen Leben loszulösen. Die Philosophie entwickelt notwendig von sich aus den Willen zu wirken und fällt daher in ihrer letzten Absicht mit der Pädagogik zusammen.

In Diltheys Beschäftigung mit der Pädagogik sondern sich deutlich zwei Schübe: Einmal hat Dilthey — nachdem er schon 1868 in Basel einmal Pädagogik als Vorlesung angezeigt, aber nicht gehalten hatte — in seiner Breslauer Zeit mehrfach über Pädagogik gelesen: im Sommer 1874 über „Geschichte der Pädagogik mit Anwendung der Psychologie auf ihre systematische Ausbildung", im Winter 1874/75 über „Geschichte der Pädagogik und Grundlinien ihres Systems", im Winter 1878/79 über „Geschichte des preußischen Unterrichtswesens".[1] Wir finden ihn hier leidenschaftlich bewegt von der großen politischen Bedeutung der Pädagogik, ihrer Stellung im Le-

[1] Vgl. die Einleitung von Herman Nohl zu der Ausgabe der Diltheyschen Abhandlung „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft", „Kleine Pädagogische Texte", Heft 3, Langensalza o. J.

bensganzen eines Volkes, wie sie bedingt ist durch das nationale Ethos und gestaltend wieder auf dieses zurückwirkt. In diesen Vorlesungen spricht eine Ursprünglichkeit und Entschiedenheit im Einsatz, die gegenüber der vorsichtigeren Haltung seiner späteren Veröffentlichungen überrascht.

Die zweite Beschäftigung mit der Pädagogik fällt dann in Diltheys Berliner Zeit, wo sie zwischen dem Sommer 1884 und dem Sommer 1894 einen festen Bestandteil seines Vorlesungsgangs gebildet hat. Er las in dieser Zeit regelmäßig im Sommer dreistündig (später zweistündig) „Geschichte und System der Pädagogik", im Winter einstündig „Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik als Ergänzung der psychologischen Vorlesung". Beide Vorlesungen bildeten ein abgeschlossenes, zusammenhängendes Ganzes. Gegenüber dem großen politischen Gesichtspunkt seiner jüngeren Jahre macht sich hier vor allem eine Vertiefung in die Geschichte des Unterrichtswesens und der pädagogischen Theorien geltend. Aber auch hier noch bleibt der umfassendere Gesichtspunkt leitend. So schreibt er (im Sommer 1884, als er die Vorlesung neu durchgearbeitet hatte) an den Grafen Yorck: „Ich habe diese drei Vorlesungsmonate vorherrschend in der Geschichte der Erziehung in Europa verbracht. Selten hat mich ein historisches Studium innerlich so angeregt und mir Aufschlüsse über Universalgeschichte überhaupt, d. h. die Kausalbedingungen (psychologischen) von Lebensideal, Erziehungsideal, Poesie, Bildung, Wissenschaft gegeben."[2]

Veröffentlicht hat Dilthey aus dieser jahrzehntelangen Beschäftigung mit der Pädagogik (außer einem Aufsatz über Süvern[3]) nur die bekannte Abhandlung „über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft" (1888).[4] Aber diese Abhandlung, die für eine bestimmte Gelegenheit verfaßt ist und überdies unter äußerem Druck übereilt und darum verkürzt zum Abschluß gelangte[5], ist, wie so oft bei Dilthey, nur als Stück eines umfassenden Ganzen zu verstehen. In ihr wird ein einzelnes Problem — die aus dem natürlichen System des 17. Jahrhunderts sich ergebende Richtung auf eine allgemeingültige pädagogische Wissenschaft — losgelöst von dem größeren Zusammenhang, den Dilthey in seinen Vorlesungen zu entwickeln pflegte, und einseitig in einer Weise fixiert, die dem Ganzen der Diltheyschen Einsicht nicht gerecht wird.[6]

[2] Briefwechsel zwischen Wilhelm Dilthey und dem Grafen Paul Yorck v. Wartenberg. Halle a. d. Saale, 1923, S. 47, vgl. auch S. 41.
[3] Wilhelm Dilthey, Gesammelte Schriften, Bd. IV, S. 451ff.
[4] Wilhelm Dilthey, Gesammelte Schriften, Bd. VI, S. 83ff.
[5] Briefwechsel, a. a. O. S. 76.
[6] Zur Kritik an dieser Verengung siehe Nohl, a. a O.

Die vorliegende Ausgabe soll den ursprünglichen großen Zug und die Breite der Anlage nach Möglichkeit wieder sichtbar machen. Sie gibt im wesentlichen den Berliner Vorlesungszyklus wieder, in den der Natur der Sache nach auch die Breslauer Ausarbeitung zum großen Teil eingegangen ist. Und zwar wurden für den geschichtlichen Teil Diltheys eigene Niederschriften für die Berliner Vorlesung zugrunde gelegt. Dabei wurden Teile der früheren Fassung, die in die spätere Bearbeitung nicht eingegangen waren, an den entsprechenden Stellen eingefügt (und durch eckige Klammern [] zu Beginn und Schluß äußerlich kenntlich gemacht). Der Ertrag der systematischen Vorlesung sollte dann in der bekannten Abhandlung zusammengefaßt werden. Um die in der fertigen Fassung erfolgte Verengung nach Möglichkeit wieder aufzuheben, wurde an ihrer Stelle ein wesentlich umfangreicherer Entwurf eingesetzt, der den umfassenderen Zusammenhang noch deutlicher enthält und sich auch mit dem vorhergehenden geschichtlichen Teil unmittelbar zu einem Ganzen zusammenschließt.[7] Die Vollständigkeit des so entstandenen Ganges ließ sich aus Nachschriften der Vorlesungen nachprüfen.

Die hier vorgelegten Arbeiten brechen im Jahre 1894, also noch vor Diltheys philosophisch entscheidender letzter Epoche, ab, als Stumpf und Paulsen an der Berliner Universität die psychologischen und pädagogischen Vorlesungen übernahmen. Aber damit hat keineswegs auch Diltheys Beschäftigung mit der Pädagogik aufgehört, vielmehr organisierte sich (wie aus den hier abgedruckten Vorlesungen deutlich wird) gerade von der Geschichte der Pädagogik aus Diltheys

---

[7] Da die Abhandlung anderweitig bekannt ist, wurde davon abgesehen, hier auch die fertige Fassung wiederzugeben. Ebenso sind im Interesse der Raumersparnis die andern schon veröffentlichten Arbeiten zur Pädagogik nicht noch einmal abgedruckt. Es sind dies neben dem schon genannten Süvernaufsatz, der vor allem eine kurze Darstellung Pestalozzis enthält (Gesammelte Schriften, Bd. IV, S. 471f.), der Abschnitt „Der Staat als Erzieher" in „Friedrich der Große und die deutsche Aufklärung", Gesammelte Schriften, Bd. III, S. 158ff., der aus dem Nachlaß veröffentlichte Aufsatz über „Schulreformen und Schulstuben", Gesammelte Schriften, Bd. VI, S. 83ff., und die Entwürfe, die Nohl in den „Kleinen Pädagogischen Texten" anhangsweise veröffentlicht hat: „Die Frage des höheren Unterrichts und die pädagogische Wissenschaft", „Entwurf einer Einleitung zur Geschichte des preußischen Unterrichtswesens", „Schulreform".

Ferner ist als Ergänzung für die hier mitgeteilte Geschichte der Pädagogik mit heranzuziehen, was sich in seinen sonstigen geschichtlichen Arbeiten damit berührt. Dafür kommen vor allem die Partien über griechische Philosophie und die Entwicklung des Monotheismus in der „Einleitung in die Geisteswissenschaften", Gesammelte Schriften, Bd. I, die Darstellung der altgermanischen Welt und des Rittertums in „Von Deutscher Dichtung und Musik" in Frage, ferner die Darstellung von Renaissance und Reformation, vor allem die Melanchthons im II. Band der Gesammelten Schriften. Für den systematischen Zusammenhang ist auch in Bd. VII der Absatz auf S. 271 zu beachten.

umfassender Plan der „Studien zur Geschichte des deutschen Geistes", die den Entwicklungsgang des deutschen Geistes von den germanischen Anfängen her in seiner ganzen Breite durchführen sollten (und deren Vorarbeiten heute einen großen Schrank füllen). In dieser Darstellung sollten — anders als es in den bisher daraus veröffentlichten Teilen im III. Band der Gesammelten Schriften und dem Buch „Von Deutscher Dichtung und Musik" erscheinen könnte — gerade das Bildungswesen und die Bildungsorganisation eine zentrale Stelle einnehmen. Aber diese Arbeiten waren für eine Veröffentlichung nicht weit genug fortgeschritten; nur kleine Stücke (im Text durch spitze Klammern ⟨⟩ kenntlich gemacht) konnten aus diesen Ausarbeitungen gelegentlich verwertet werden.

Die Veröffentlichung dieser Vorlesungen schien aus einem doppelten Grunde geboten: einmal Diltheys wegen, weil gerade sie besonders geeignet sind, das immer noch umgehende grundfalsche Bild richtigzustellen, das Diltheys geschichtlicher Weltansicht einen Psychologismus oder unpolitischen Humanismus unterstellt, sodann um der Sache willen, weil hier Ansätze zur Behandlung der Pädagogik gemacht sind, die auch heute noch nicht überholt, ja nicht einmal richtig in Angriff genommen sind. Aus diesen Gründen glauben wir die schweren Bedenken zurückstellen zu müssen, die sich aus dem für die Vorlesung und nicht für die literarische Öffentlichkeit bestimmten Charakter dieser Niederschriften ergeben: ihre Unfertigkeit und die bis in die Sprache hinein spürbare Verschiedenheit im Grade der Durchführung. Neben ausgeführten Gedanken stehen bloß andeutende Skizzen, neben eigenen Gedankengängen andere Partien, die nur das Material bereitstellen, das Dilthey für die Stoffübermittlung in der Vorlesung notwendig schien. Diese Mängel durften nicht entscheiden, weil Dilthey in dem, was seinerzeit leider unveröffentlicht blieb, auch heute noch Entscheidendes zu sagen hat.

Die Grundgedanken seiner Pädagogik[8] liegen in einer vierfachen Richtung:

Das eine ist, daß er gegenüber dem „Individualismus der großen deutschen Pädagogen" (81, 146) die Verantwortung der Pädagogik vor Volk und Staat als ganzen sieht und, aufbauend auf Platon und Schleiermacher, mit ganzem Ernst die Idee einer Nationalpädagogik vertritt, die ihre Aufgabe ausdrücklich aus ihrer Funktion im Kräftehaushalt der Nation ableitet und sich bewußt dem beschränkenden

[8] Vgl. die allerdings noch ohne Kenntnis dieser Vorlesungen entstandene Darstellung von Rudolf Joerden, Wilhelm Dilthey und die geisteswissenschaftliche Pädagogik, in: Führende Erzieher, Langensalza o. J., S. 38ff., sowie vom Herausgeber: Diltheys Pädagogik, Neue Jahrbücher, 9. Jahrgang, 1933, S. 289ff.

Egoismus der Eltern entgegenstellt. Hierhin gehört die Einsicht in die Aufgabe der Pädagogik, sich als bewahrende Kraft allen zersetzenden Tendenzen entgegenzustellen[9], oder tiefer gefaßt: in der pädagogischen Zusammenballung aller Kräfte das nationale Ganze zu seiner höchsten Leistung zu steigern.

Hiermit verbindet sich dann der Gedanke einer vergleichenden Analyse der verschiedenen nationalen Erziehungssysteme in ihrem verwandten Entwicklungsablauf und ihren besonderen geschichtlichen Bedingungen. Von hier aus ergibt sich seine parallel durchgeführte Darstellung der griechischen Erziehung, der römischen und der der neueren europäischen Völker.[10] Insbesondere treten hier zwei Gedanken immer wieder hervor: einmal der des Heroenzeitalters eines Volkes, eines Zeitalters, das vor aller kulturellen, insbesondere wissenschaftlichen Verfeinerung in kriegerischer Lebensform sein Dasein auslebt, dann aber auch die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Besinnung und die Unmöglichkeit, ihr Vordringen mit äußeren Mitteln aufzuhalten. Das Verhältnis zwischen dem nationalen Ethos, das nach den Gesetzen der Organismen sich zur Reife entwickelt und wieder abstirbt, und dem wissenschaftlichen Geist, der sich stetig fortentwickelt, bildet das immer wiederkehrende Grundproblem[11], dessen letzte Lösung freilich offen bleibt. Auch der Zusammenhang zwischen der Bindung der Erziehungssysteme an das jeweils historische nationale Ethos und der Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, ferner das die „Studien" durchziehende Problem des Verhältnisses von aufklärerischem Zug und historischem Bewußtsein, ja letztlich die lebensphilosophische Grundfrage nach dem Verhältnis von Denken und Leben sind hier verwurzelt.

Der dritte große Zug ist die Darstellung der Erziehung in ihrer soziologischen Abhängigkeit. Dieser Zusammenhang wird schon in der griechischen und römischen Erziehung immer wieder hervorgehoben. Dahin gehört vor allem die soziologische Bedingtheit zweier Züge, von denen sich auch nach dem Fortfall ihrer Voraussetzungen das heutige Erziehungswesen noch nicht befreit hat: die durch die Sklavenwirtschaft des alten Griechenland bedingte Ausschaltung der beruflichen Existenz aus dem Bildungsziel der paideia und der Verfall des politischen Gesichtspunktes in der Pädagogik unter der römischen

[9] Vgl. die Diskussionsbemerkung zur Schulkonferenz von 1900, Kleine Pädagogische Texte, Heft 3, S. 83ff.

[10] Auch über die nationalen Systeme der Engländer und Franzosen liegen weitergehende Aufzeichnungen vor, die aber zur Veröffentlichung nicht weit genug fortgeschritten waren.

[11] Vgl. vor allem die zusammenhängende Darstellung in der Einleitung zu diesen Vorlesungen.

Kaiserherrschaft. Seine vollkommene Gestalt gewinnt dieser Gedanke aber erst in der weiter ausholenden Entwicklung der neueren europäischen Völker, bei denen Dilthey herausarbeitet, wie jeder der vier Stände: Geistlichkeit, Rittertum, Bürgertum und Bauern, sein eigentümliches, in seinen besonderen Existenzbedingungen verwurzeltes Erziehungssystem entwickelt, aus deren Überlagerung dann das gegenwärtige Bildungswesen entstanden ist.

In diesen historischen Analysen ist dann schon die systematische Wendung enthalten, die Dilthey der pädagogischen Theorie zu geben hat: hinter die überkommene Zerspaltung der Pädagogik in zwei Teile, eine von der Ethik abhängige Lehre von den Erziehungszielen und eine von der Psychologie abhängige Lehre von den Erziehungsmitteln, zurückzugehen auf das einheitliche Ganze der Erziehungswirklichkeit als auf denjenigen Boden, in dem vor aller Theorie der Prozeß der Erziehung schon immer wirklich geschieht. Nur durch die Analyse der in dieser Erziehungswirklichkeit wirksamen Kräfte läßt sich dann eine in ihrem Ursprung einheitliche pädagogische Theorie entwickeln.

Die Herausgabe dieses Bandes wurde mir im Einvernehmen mit Herrn Prof. Misch von Herrn Prof. Nohl übertragen, der auch seine Entstehung mit stets bereitem Rat und tätiger Hilfe weitgehend gefördert hat. Da es sich hier um Vorlesungen handelt, liegt er außerhalb des ursprünglichen Planes der Dilthey-Ausgabe, der durch die bisherigen acht Bände der „Gesammelten Schriften" ausgefüllt worden ist. Aber er fügt sich doch ungezwungen dieser Reihe an. Über die Einzelheiten der Textgestaltung berichten die Anmerkungen.

Göttingen, Oktober 1933.

Otto Friedrich Bollnow.

VORWORT

1.

Der Gegenstand dieser Vorlesung ist Geschichte und System der Pädagogik. Ich drücke hiermit den Inbegriff derjenigen Kenntnisse aus, welchen die Universität für Sie als unerläßlich darzubieten hat. Diese Vorlesung ist mir in einem gewissen Betracht seit langen Jahren die liebste meiner Vorlesungen gewesen. Ich habe selbst als Gymnasiallehrer Erfahrungen in dem Geschäft der Erziehung gesammelt, und für eine nüchterne und fruchtbare Behandlung pädagogischer Fragen ist das unerläßlich. Ich habe den Bildungsgang Unzähliger, die sich diesem Geschäft widmeten, verfolgen dürfen. Ich habe in der grundlegenden Wissenschaft der Psychologie gerade die höheren Formen des seelischen Lebens, die hier in Frage kommen, mit besonderer Vorliebe untersucht. So komme ich nicht ungerüstet zu dieser Aufgabe. Diese Aufgabe selber aber gehört zu den höchsten der Philosophie; denn ganz allgemein angesehen: Blüte und Ziel aller wahren Philosophie ist Pädagogik im weitesten Verstande, Bildungslehre des Menschen.

So sagt Kant: „Hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur. Es ist entzückend, sich vorzustellen, daß die menschliche Natur werde immer besser durch die Erziehung entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklichern Menschengeschlechte." Diese Worte Kants drücken die idealen Hoffnungen ohne Übertreibung aus, von welchen das ganze 18. Jahrhundert erfüllt war. Sie haben auch heute noch Geltung.

Dieser Beruf des Erziehers erfordert zweierlei: einmal pädagogische Ausbildung der gesamten Person, alsdann wissenschaftliche Kenntnis des Faches, in welchem der künftige Erzieher unterrichten will. Der ganze Zusammenhang Ihrer Studien ist der letzteren Aufgabe gewidmet. Aber auch die erstere hat an Sie einen wenn auch bescheidenen Anspruch zu machen. Ihre persönliche pädagogische Durchbildung muß ebenfalls auf der Universität begründet werden. Es ist allgemein anerkannt, daß dieselbe verhältnismäßig unvollkommen in der letzten Generation der höheren Lehrer ist. Hieraus erwachsen denn sehr

große Nachteile, sowohl für die Leistung als für das persönliche Glück derselben. Plötzlich aus wissenschaftlichen Spezialstudien herausgerissen, finden sie sich einer Schar unbändiger Knaben gegenüber, deren Seelen sie beherrschen, deren Aufmerksamkeit sie lenken, deren Gedankenlauf sie regieren sollen. Was geschieht in der Regel? Der angehende Lehrer greift nach den dürftigen Erinnerungen an die Zeiten, in denen er selbst auf der Schulbank saß. Er kopiert den besten unter seinen damaligen Lehrern. Aber dies kann nur äußerlich bleiben. Den Aufgaben, die nun immer überraschend und neu das Leben bringt, sind solche Erinnerungen nicht gewachsen. So entsteht in ihm leicht Abneigung gegen seinen herrlichen Beruf. Er möchte den Faden von der Universität her fortspinnen und wissenschaftlich weiterarbeiten. Er fühlt sich als Spezialgelehrter, nicht als Erzieher. In dem Konflikt zwischen den Anforderungen seines großen Berufs und solchen eine Zeit hindurch fortgesetzten Bemühungen verliert er die Freude an der Aufgabe des Erziehers und mit ihr die Leistungsfähigkeit. Mit Neid mag er auf den Elementarlehrer blicken, dem seine kurze und geringe Schulung doch eine sichere Methode mitgibt, gegründet auf Kenntnis der bisherigen didaktischen Erfahrungen und auf Beschäftigung mit dem Seelenleben.

Verhältnismäßig geringe Anstrengungen müssen Sie von sich fordern, um sich für den Beruf des Erziehers auch pädagogisch vorzubereiten. Die Grundlage aller pädagogischen Bildung liegt in der Psychologie und in der Logik. Dann muß eine Kenntnis der Erfahrungen hinzutreten, welche im Verlauf der Unterrichtsgeschichte gewonnen worden sind, Kenntnis der Theorien, die darauf gegründet, Kenntnis der Hauptsätze der Pädagogik, welche festgestellt werden konnten. Sonach zerfällt Ihre spezielle pädagogische Vorbereitung in Aneignung der Geschichte von Unterrichtswesen und pädagogischer Theorie, besonders in der neueren Zeit, und Aneignung der zur Zeit vorherrschenden systematischen Einsichten. Beides will diese Vorlesung Ihnen darbieten.

2.

Was die Pädagogik Ihnen auf Ihrer jetzigen Bildungsstufe bieten kann, was diese Vorlesung Ihnen leisten will, erscheint eng begrenzt und nüchtern im Vergleich zu den Versprechungen, welche Sie sonst vernehmen können, aber diese Versprechungen beruhen auf einer ganz übertriebenen Vorstellung von dem Bestand der Pädagogik als Wissenschaft.

Die Alten haben ein abgesondertes wissenschaftliches System nicht besessen. Ihre höheren Lehrer, Sophisten und Rhetoren, haben dem

Wunsch des Publikums entsprechend das Erziehungsziel der leitenden Stände in der Herstellung des wirksamen politischen Mannes, des bonus orator, gesehen. Die neueren Völker durchlebten ihr erstes Stadium unter der leitenden Hand der Kirche. Ihre persönliche Lebensführung wie die Leitung der Gesellschaft war getragen von den Prinzipien des theologisch-metaphysischen Systems, deren Formel Albertus, Thomas und Dante darstellen. So war ihnen auch die selbstverständliche Aufgabe des Unterrichtswesens für die geistig leitenden Stände, diesen Gedankenzusammenhang, durch trivium und quadrivium hindurch, in der Seele des Zöglings aufzubauen. Dieses Unterrichtswesen war seiner selbst gewiß. Das mächtigste und einheitlichste, was je Europa gesehen, Geistliche und Lehrer dieselben Personen, ausgestattet mit ungeheurer Machtfülle, Schule zusammengebaut mit Dom und Pfarrkirche, in den stillen Klosterräumen ein unverdorbenes Bildungswesen.

Dann reiften die neueren Völker zur Selbständigkeit. So mußte diese Einheit sich auflösen. Immer noch sitzen heute die katholischen Geschichtschreiber klagend auf den Trümmern derselben. Es ist einmal ein Naturgesetz des Völkerlebens, daß mit der Entwicklung zur Freiheit die Leitung von einem geistigen Mittelpunkte aus unmöglich wird. Renaissance und Reformation, die anwachsenden Studienmassen, Sprachen und Sachen, brachten nun erst das Nachdenken hervor, wie eine einfache Methode mehreres zu bewältigen ermögliche. Die Didaktik entstand. Man suchte den natürlichen Gang der intellektuellen Entwicklung. Eine allgemeingültige pädagogische Wissenschaft wurde im 18. Jahrhundert zu bauen unternommen. Sie trat neben die natürliche Theologie, neben das Naturrecht. Sie beansprucht in unseren Tagen, die Fragen des Erziehungswesens aus Prinzipien allgemeingültig für alle Zeiten und Völker aufzulösen. Mit besonderer Verwegenheit streben gegenwärtig Bain und Herbert Spencer eine radikale Umgestaltung des Unterrichtswesens aller Länder aus Prinzipien an.

Der Verlauf dieser Vorlesung wird erweisen, daß eine solche allgemeingültige pädagogische Wissenschaft nicht besteht. Diese pädagogischen Systeme sind rückständige Wissenschaft. Sie gehören in die reponierten Akten der Wissenschaft so gut als das Naturrecht und die natürliche Theologie. Im Gegensatz hierzu werde ich zeigen: Es gibt nur eine engumgrenzte Zahl von Sätzen, welche allgemeingültig sind. Sie entstehen, indem wir die Vorgänge des Seelenlebens, in denen sich die Erziehung verwirklicht, nach ihrer Vollkommenheit beschreiben. So entstehen Regeln der Leitung der Aufmerksamkeit, der allseitigen Ausbildung der Anschauungen, der Entwicklung und Erfüllung des Gedächtnisses. Aber jedes geschichtlich wirksame System der Pädagogik enthält mehr; es ist die Verknüpfung dieser Formen unter-

einander und mit Inhalten von einem Prinzip aus, welches jederzeit geschichtlich bedingt ist. Das von Melanchthon wie das von Comenius, das von Locke wie das von Rousseau oder von Herbart ist geschichtlich bedingt und hat immer eine geschichtliche Gültigkeit. Was wir heute von unserem Unterrichtswesen verlangen, können wir nicht uns von den Engländern oder einer dürftigen Psychologie ableiten lassen, es kann nur in unserem nationalen Ethos angelegt sein. Die Bildung, die unsere Nation groß gemacht hat, darf nur vorsichtig fortgestaltet werden. Es ist ebenso leicht als leichtsinnig, mit Projekten einer allgemeinen, modernen, utilitaristischen Erziehung zu spielen. Hierbei werden die wissenschaftlichen Einsichten der historischen Schule, welche alle anderen Geisteswissenschaften umgestaltet haben, nicht in Betracht gezogen.

3.

So wird diese Vorlesung vor allem das Bewußtsein der Geschichtlichkeit jedes Erziehungsideals Ihnen entwickeln. Wir werden die Geschichte der Erziehung und ihrer Theorien schnell bis zum 16. Jahrhundert durchlaufen, von da ab werde ich sie ausführlich erzählen. Ohne die Kenntnis der antiken und mittelalterlichen Pädagogik ist die der neueren dilettantisch. Wir werden dann die elementaren Sätze der allgemeingültigen Pädagogik entwickeln. Wir werden endlich aus der Natur unseres Volkes und unserer Zeit das konkrete und volle Ideal des heutigen Erziehers und heutigen Unterrichtswesens in Deutschland ableiten.

Ich beginne mit dem geschichtlichen Teil.

GESCHICHTE DER PÄDAGOGIK

EINLEITUNG

ALLGEMEINE GRUNDVERHÄLTNISSE DER GESCHICHTE DER PÄDAGOGIK

[Zwei Grundfaktoren wirken teilweise gegeneinander, teilweise einander steigernd auf das Wachstum und die zeitweise Abnahme des Unterrichtswesens der europäischen Völker. Daher ist auf diesem Gebiet ein stetiger Fortschritt nicht so wie in der Entwicklung der Wissenschaften bemerkbar. Die Basis der Erziehung ist die fortschreitende Wissenschaft. Sobald diese einen Inbegriff von Tatsachen sich unterworfen hat, findet eine Abänderung in der Erziehung statt. Wirkte dieser Faktor allein, so stellte sich die Geschichte der europäischen Unterrichtssysteme als eine zwar durch das Mittelalter unterbrochene, aber in allen Gliedern fortschreitende Entwicklung dar. Denn die Wissenschaften haben in Europa nur einmal im Verlauf der Übertragung von einer Nation auf die andere eine lange Unterbrechung erlitten, damals, als die Entwicklung der positiven Wissenschaft in Alexandria durch die Bewegung der germanischen Völker gewaltsam unterbrochen wurde; es verging dann fast ein Jahrtausend, bis die neueren europäischen Völker sich formiert, bis nach ihrem Heldenzeitalter in den Städten Bürgertum und Reichtum sich gefestigt hatten und so die neuere europäische Völkerfamilie reif geworden war zur Aufnahme der Ergebnisse der alexandrinischen Forschung: dann fand die letzte Übertragung der Wissenschaften an eine neue Generation von Völkern statt, und seit dieser Zeit erlitt der Fortschritt der Wissenschaften keine Unterbrechung mehr.

Dies Verhältnis ist gegründet in der Natur der Wissenschaften selber. Die Stärke des Willens, die Macht der Gesinnung ist unübertragbar und geht unter mit der Person. Dagegen, so oft Tatsachen festgestellt oder einem allgemeinen Gesetz unterworfen worden sind, ist dieser Erwerb auf die nächste Generation übertragbar und bildet die Grundlage der Weiterarbeit. Daher kommt es, daß es in dem Ablauf der Geschichte nur ein Element stetigen und unaufhaltsamen Fortschrittes gibt, das Voranschreiten der Wissenschaften. Über die großen Entdecker und die Nationen selber hinweg gehen diese ihren unaufhaltsamen Gang und sind demgemäß die alleinigen Träger eines ste-

tigen Fortschritts im Menschengeschlecht. Die Unterrichtssysteme entwickeln sich mit dem Fortschritt der Wissenschaften. Beruhten sie auf diesem allein, so wüchsen sie unaufhaltsam mit ihm. Aber sie ruhen zugleich auch in dem zweiten Faktor, welcher ungeheuren Veränderungen unterworfen ist, und diese Veränderungen teilen sie.

Die Aufgabe der Erziehung ist die Entwicklung des Individuums durch ein absichtliches System von Mitteln zu dem Zustand, in welchem dasselbe alsdann selbständig seine Bestimmung zu erreichen vermag. Demgemäß ist, aller Erfahrung über das menschliche Schicksal gemäß, die Entwicklung des Gemüts, des Willens und einer Ideenwelt in dem Individuum das letzte Ziel aller Erziehung. Ich will, was die Erziehung erstrebt, mit einem Ausdruck „Bildungsideal" nennen. Es steht in Beziehung zu dem Ideal der Gesellschaft. Das Bildungsideal ist abhängig von dem Lebensideal derjenigen Generation, welche erzieht. Zugleich ist durch den Zustand dieser Generation das System von Mitteln bedingt, durch welche die Erziehung vollbracht wird.*

Demgemäß dependiert die Erziehung von einem zweiten Faktor, dem Kulturzustande einer bestimmten Generation, eines bestimmten Volkes. Die Kultur der Völker aber zeigt nicht einen stetigen Fortschritt. Sie zeigt nicht einmal einen aus Schwankungen sich wiederherstellenden Fortgang. Vielmehr unterliegen die Völker dem Gesetz der Individuen: im Wachstum Reife zu erlangen und unterzugehen. Es ist eine verhältnismäßig kurze Zeit, in welcher eine Nation die höchsten in ihren Lebensbedingungen angelegten Kräfte frei entfaltet, in großen Lebensidealen ein aufsteigendes Dasein führt. Das Kulturgefüge der Nation liegt alsdann in der gereiften Sprache, welche ein fein entwickeltes System von Vorstellungen in sich faßt, in Gruppen wissenschaftlicher Begriffe, in Sitte und Verfassung, in den praktischen Zielen und Lebensidealen, welche hierdurch bedingt sind, schließlich in einer Ideenwelt, in welcher alle diese Elemente verarbeitet sind und die sich in Religion, Kunst und Philosophie darstellt. Der volle Eintritt des Individuums mit all seinen Gemütskräften in diese Welt, so daß es nach dem Maß seiner Kraft an der richtigen Stelle zu seiner Befriedigung und zum Nutzen des Ganzen in diese

---

* Dieses System von Mitteln schwebt nicht in der Luft, sondern je nach der Gestalt des Systems der Kultur ist es entweder noch wesentlich Produkt freier Konkurrenz oder getragen von dem Verwaltungssystem der Kirche, der städtischen, politischen Gemeinschaften oder des Staates.

Demgemäß hat die Geschichte der Pädagogik zu behandeln:

1. die Geschichte der Stellung des Unterrichts im Verwaltungssystem,
2. die Geschichte der Gliederung (Ordnung) von Schulen,
3. die Geschichte von Inhalt und Methode des Unterrichts unter den leitenden Einflüssen der pädagogischen Ideen und Theorien.

Kultur und ihre Aufgaben eingreift: dies ist die höchste Aufgabe der Erziehung.

Aus diesem Tatbestand folgt, daß die Erziehung und die Unterrichtssysteme mit den Völkern wachsen, Reife erlangen und sinken müssen. Denn da die Erziehenden selber vom Geist des Ganzen bedingt sind, wird keine Erziehungstheorie der Welt in einem sinkenden Volke das Sinken des Unterrichtssystems hindern können. Die größte Erziehungstheorie des Altertums, die Platos, erwies sich als völlig unfähig, das Sinken des Unterrichtswesens und des Nationalgeistes in Griechenland aufzuhalten. Ganz ebenso verhielt es sich mit den Erziehungstheorien Ciceros und Senecas. Denn große Individuen können, wo ihnen das feste Gefüge eines ansteigenden Volkslebens zu Gebote steht, ungeheure Wirkungen hervorbringen, wo aber die Organisation eines Volkes zerrüttet ist, nur ganz ephemere. Die Erziehung also und das Unterrichtswesen sinken unaufhaltsam mit dem Sinken der Nation.*

Fassen wir das Resultat zusammen: die Mittel der Erziehung, welche in der wissenschaftlichen Einsicht liegen, wachsen stetig mit dem Wachstum der Wissenschaften. Dagegen das Ziel der Erziehung und der Inbegriff der Mittel, welche in der Zucht und Sitte der Nation und der Ideenwelt derselben und in ihren Lebensidealen liegen, unterliegen dem Kreislauf, den jede Nation zeigt. Welches wird hiernach der Verlauf in der Geschichte des europäischen Unterrichtswesens sein müssen?

Die positiven Wissenschaften schreiten fort, d. h. aber: sie unterwerfen immer neue Gruppen von Tatsachen Gesetzen oder generellen Einsichten. Ein solches Gesetz drückt aus, welche Abänderung eines Inbegriffs von Ursachen eine bestimmte Wirkung hervorbringt. Bin ich nun imstande, Ursachen abzuändern, d. h. habe ich dieselben in meiner Gewalt, so kann ich auf Grund meiner Einsicht in das Gesetz eine beabsichtigte Wirkung hervorbringen. Die Einsicht in das Gesetz wird dann praktisch fruchtbar. Nun will alle menschliche Tätigkeit Abänderungen hervorbringen, und dies kann als das Geschäft des ganzen handelnden Lebens betrachtet werden. Daraus folgt: das Voran-

* Frage, ob die größte Organisation der modernen Völker eine unbegrenzte Lebensdauer hat. Geschichtlicher Optimismus und Pessimismus. Dieses Verhältnis enthält ebenso eine andere psychologische Seite, welche Beneke zuerst entwickelt hat. Die intellektuelle Höhe ist nicht immer mit der moralischen verbunden. Eine Zeitlang herrschte eine entgegengesetzte Theorie, noch bei Schlosser. Der Grund dafür liegt darin: der Intellekt bildet sich auf der Grundlage des Vorstellens. Dieses ist von Anfang an vollkommen. Die Strebungen dagegen sind ein System von vollkommenen und unvollkommenen Vorgängen. In ihrer geschichtlichen Steigerung wird auch das Unvollkommene gesteigert . . .

schreiten der Wissenschaften, welches neue Gruppen von Tatsachen Gesetzen unterwirft, ermöglicht in bezug auf diese Tatsachen dem wissenschaftlich Vorgebildeten eine ganz neue Art von Tätigkeit. Wissenschaftliche Vorbildung und scharfes Denken ermöglichen ihm Wirkungen für sich und das Ganze, die für ihn vorher nicht zu erreichen waren. Der Fortschritt der Wissenschaften also unterwirft immer neue Gebiete der menschlichen Tätigkeit einer auf Wissenschaft gegründeten Technik. Was gestern noch Sache bloß handwerksmäßiger Überlieferung war, wird so heute eine Arbeit, die auf Grund wissenschaftlicher Vorbildung gehandhabt wird. Demgemäß ergibt sich aus dem Fortschritt der Wissenschaften für immer neue Zweige der menschlichen Tätigkeit Möglichkeit und Nutzen einer besonderen wissenschaftlichen Erziehung.

Die Geschichte des Unterrichtswesens in Europa wird also ein Grundverhältnis zeigen: Die Erziehung breitet sich in immer weiterem Umkreis aus, so daß sie schließlich alle Individuen in ihr Bereich zieht. Und ihr System gliedert sich in immer neuen Unterrichtsanstalten, welche die Technik für die einzelnen Zweige der menschlichen Tätigkeit mitteilen.

In den alten Republiken wurde nur der politisch herrschende Stand erzogen, und die Erziehung bezog sich ausschließlich auf die Zwecke der Staatsleitung und des Gerichtswesens. In der Kaiserzeit beginnt im Zusammenhang mit der Abänderung der politischen Verhältnisse ein Elementarunterricht, welcher alle Klassen umfaßt. Dieser wird alsdann in den Stadtschulen des ausgehenden Mittelalters und in den Volksschulen der Reformation wieder aufgenommen. Ein weiterer Schritt in der Organisation des heutigen Unterrichtssystems ist alsdann die Begründung der Gymnasien im Reformationszeitalter. Neben die Gymnasien treten Bürgerschulen und Realschulen. Neben die Universitäten Polytechniken und Handelsschulen, und so bildet sich allmählich das gegenwärtige System des Unterrichtswesens, welches für jede Gruppe von Tätigkeiten eine bestimmte Reihe von Unterrichtsanstalten besitzt und in ihnen die wissenschaftliche Technik dieser Tätigkeit überliefert. Es vollzieht sich also in der Geschichte des Unterrichtswesens extensiv eine Ausbreitung auf alle Glieder der europäischen Gesellschaft und inhaltlich eine Spezialisierung der zuerst ganz homogenen Bildungsanstalten in ein kompliziertes System derselben. Und gerade die Gegenwart ist bemüht, diese Spezialisierung aufs äußerste zu steigern und in einen rationalen Zusammenhang zu bringen. Dies ist der sichtbare Fortschritt in der Geschichte des europäischen Unterrichtswesens, welcher aus dem Fortgang der positiven Wissenschaften erwachsen ist.

Und zwar befindet sich unter diesen Gruppen von Tatsachen eine, die für die Erziehung wichtigste, welche sich selber erst im Lauf der europäischen Entwicklung ausbildet. Es sind dies die Tatsachen der geschichtlichen Welt: zunächst die Sprachen, alsdann die großen Werke der Kunst, die Verfassungen und das Rechtswesen der Staaten, endlich aber die großen religiösen Tatsachen. Der Grieche besaß als Erziehungsmittel nichts als seine eigene Sprache und werdende Geschichte; denn seltene Geister nur bemächtigten sich durch Reisen und vieljähriges Studium der ägyptischen Sprache, Literatur und Geschichte. Plato bezeichnet in dieser Beziehung die Griechen im Gegensatz zu den orientalischen Völkern, die eine lange Vergangenheit besaßen, als Kinder. Dies ist einer der Hauptgründe, aus welchen alle Veränderungen in Griechenland so plötzlich und raschen Ablaufs waren: ein auf eine lange Vergangenheit gegründetes Unterrichtssystem gibt allein der Erziehung Stetigkeit und der Nation konservative Gesinnung. Andererseits gab dies der griechischen Kultur ihre wunderbare Originalität und Frische. Schon die Römer, als sie ihre Erziehung nach dem Ablauf ihres Heroenzeitalters auf wissenschaftliche Einsicht gründeten, hatten an der griechischen Sprache und Literatur ihre Grundlage. Es entstand im Gegensatz zu der originalen griechischen Erziehung die gelehrte Erziehung. Man kann sagen, daß der Grundgedanke unserer Gymnasialerziehung schon damals entwickelt wurde: durch das Studium der Sprache und Literatur eines älteren Volkes, das wie ein höherer Typus aus der Vergangenheit hereinragt, die eigene Nationalbildung zu steigern.

Die Bildung des Mittelalters wird in noch höherem Grade gelehrte Erziehung, da nunmehr auch die ganze römische Sprache und Vergangenheit als Bildungsmittel hinzutritt. Und dazu kommt nun die Tatsache des Christentums und die christliche Literatur als eine zweite Gruppe von Bildungselementen. Solange die sich neu bildenden Völker des gegenwärtigen Europa noch in der ersten Entwicklung begriffen waren, ist diese Vergangenheit so übermächtig gewesen, daß nur zwei Bildungswege bis in das 15. Jahrhundert hinein offen standen. Der ökonomisch und politisch herrschende Stand des Lehnsadels war, die leitenden Staatsmänner und Fürsten ausgenommen, auf Krieg, Landbau und Hofleben angewiesen, und seine Bedürfnisse forderten die gelehrte Bildung nicht, seine Originalität sträubte sich gegen dieselbe. Dagegen der leitende geistliche Stand blieb mit seiner Bildung und Erziehung in einer toten geistigen Abhängigkeit von den großen Autoritäten des Altertums und der christlichen Literatur. Es sind Übertragungen eines höheren entwickelten Typus mit anderem Volksgeist. Zwischen diesen beiden Klassen standen jene

großen, leitenden Köpfe der politischen Welt wie Friedrich II., standen alsdann die ersten Beamten der heranwachsenden Monarchien. Diese schufen sich zuerst im neueren Europa aus der gelehrten Überlieferung der Griechen und Römer eine ganz selbständige Bildung. Die Rechtsschule in Bologna, die medizinische Schule in Salerno wurden Träger dieser neuen europäischen Bildung. Die Kanzler des deutschen Reichs, die leitenden Beamten in Frankreich, in Sizilien, die Führer der italienischen Republiken sind die ersten modernen Menschen, d.h. sie zuerst bedienten sich des gesamten Materials der europäischen Vergangenheit, allgemeine und politische Bildung selbständig aus demselben zu gewinnen. In unmittelbarer Abhängigkeit von dem italienischen Hof Friedrichs II. steht alsdann Dante, mit welchem diese neue Bildung eine Macht in der Literatur wird.

Und nun entsteht die Renaissance. Abermals erweitert sich die europäische Bildung in der entwickelten Weise. Der höhere Typus des griechisch-römischen Lebens wird jetzt das allgemeine Bildungsmittel für die höheren Stände in ganz Europa. Die Gymnasien, die nunmehr entstehen, sind nichts anderes als eine stetige vom Staat eingerichtete Form für den schon bestehenden gelehrten Bildungsweg in allen leitenden europäischen Ländern. Der letzte Schritt in dieser gelehrten Bildung war, daß als jüngste Tatsache der geschichtlichen Welt die nunmehr ausgebildeten neueren Sprachen, Staatengeschichten und Literaturen eintreten.

Ein letztes Element stetigen Fortschritts erwuchs der Erziehung aus dem Fortgang der Wissenschaften; dies ist das wissenschaftliche Nachdenken über die Erziehung selber oder die Wissenschaft der Pädagogik. Einem allgemeinen Gesetz des wissenschaftlichen Fortschritts gemäß mußte die Technik der Erziehung lange bestanden haben, bevor diese Technik zum Gegenstand wissenschaftlichen Nachdenkens wurde. Und der besonderen Natur der Erziehung gemäß konnte dies wissenschaftliche Nachdenken erst Festigkeit erlangen, nachdem die Natur des menschlichen Geistes, insbesondere die Entwicklung des Vorstellungsvermögens, Gegenstand fruchtbarer wissenschaftlicher Forschungen geworden war. Nun haben die hervorragendsten Denker von Plato ab diese Vorbedingung erfüllt und demgemäß auch erste Theorien der Pädagogik entworfen. Aber erst im 17. Jahrhundert wurde ein sicheres Fundament gelegt, und daher zeigt erst von Locke ab die Geschichte der Pädagogik einen sicheren Fortschritt.

Dieses sind die wichtigsten Elemente eines stetigen Fortschritts in der Geschichte des europäischen Unterrichtswesens. Ein allgemeines geschichtliches Grundverhältnis ist natürlich gleichzeitig wirksam: die

Vergangenheit mit ihren glücklichen und unglücklichen Versuchen belehrt so gut den Pädagogen wie den Politiker.

Inmitten dieses stetigen Fortgangs sehen wir die nationale Erziehung mit dem Volksleben wachsen und sinken. Der Grieche im Zeitalter des Perikles, der Römer in der Zeit der Scipionen, der Florentiner in dem Zeitalter Dantes und der Generation nach ihm bezeichnen Höhepunkte eigentümlicher nationaler Erziehung. Denn damals trat das Individuum in eine Welt von Ideen und tätigen Idealen ein, welche ihm die schönste und gemütstiefste Entwicklung gab.

Aus diesem doppelten Verhältnis der Erziehung zur nationalen Kultur einerseits und zum Fortschritt der Wissenschaften andererseits folgt die eigentümliche Art von Fortgang in den europäischen Unterrichtssystemen und die Aufgabe, welche das Unterrichtssystem für ein bestimmtes Zeitalter, für unser Zeitalter, hat. Es ist in seinem Grunde national, d. h. es hat die Aufgabe, das feste Gefüge von Sitte, Gemütsleben und Ideenwelt, welches die erhaltende Kraft in einer Nation ist, zum Mittelpunkt des Gemütslebens der heranwachsenden Menschen zu machen. Hierdurch ist die Erziehung zu einer erhaltenden Macht für Volk und Staat geworden. Sie arbeitet dem Zerfall der Sitten, der großen leitenden Ideen und der Gemütswelt in einer Nation mächtig entgegen. Andererseits aber bedient sich die Erziehung des ganzen Fortschritts der Wissenschaften, um dem Individuum an seiner Stelle und für die Tätigkeit, zu welcher es geeignet ist, die möglichst vollendete wissenschaftliche Technik zu Gebote zu stellen. Aus diesem Verhältnis ergibt sich als die tiefste Aufgabe der Erziehung, daß das Raisonnement und die Wissenschaft nicht das feste Gefüge der nationalen Sitten und Ideale schädige, und daß andererseits nicht diese erhaltenden Kräfte die freie Entwicklung wissenschaftlicher Technik, die dem Individuum seine höchste Leistungsfähigkeit gibt, hemme. In dem harmonischen Gleichgewicht der beiden Faktoren liegt das Ziel der wahren Erziehung unserer Generation. Alle Kräfte in ihr zu entfesseln durch fachmäßige wissenschaftliche Vorbereitung für ihre Tätigkeit und sie doch zugleich fest und sicher unterzuordnen den erhaltenden Mächten in der Nation: so kann die Aufgabe der bevorstehenden Unterrichtsgesetze, welche zunächst für Preußen vorbereitet werden, bezeichnet werden. Daß die leitende Stellung unserer Nation Dauer habe, hängt zum Teil von der Lösung dieser Aufgabe ab.]

ERSTER TEIL

DIE ERZIEHUNG UND PÄDAGOGIK DER ALTEN VÖLKER

ERSTER ABSCHNITT

DIE GRIECHISCHE ERZIEHUNG

DER CHARAKTER DER ÄLTEREN GRIECHISCHEN ERZIEHUNG

Die ältere Erziehung bei den griechischen Stämmen* wird in dem Begriff der paideia zusammengefaßt. Dieses Wort bezeichnet zunächst Knabenerziehung und Knabenbildung. Im weiteren Sinn bezeichnet es dann auch Bildung überhaupt. So gelangen die paides, ausgehend vom Spiel, paidia, zur paideia auf dem Wege der paideusis, der Schulung. Das letzte Wort wird bei Thukydides in dem berühmten Satz über Athen benutzt, die Stadt sei *της Ἑλλαδος παιδευσις*, eine Schule für ganz Griechenland.

Paidagogia ist nun zunächst (unabhängig von paideia) die Begleitung und Beaufsichtigung des Knaben durch den Knabenführer. Dieser heißt daher paidagogos.

Der paideia entspricht als gemäßer Ausdruck Erziehung, sofern auch er in der bedeutsamen Vorsilbe „er" das Ziel bezeichnet und damit im Gegensatz gegen die Dressur den geistigen Gehalt. In solchem weiten Sinn faßt auch der deutsche Ausdruck den Unterricht in sich.

Diese paideia der Griechen besteht schon im heroischen Zeitalter in der gymnastischen und der musischen Ausbildung. Plato bezeichnet als „die durch die Länge der Zeit gefundene" und „beste Erziehung" die gymnastische als die für den Leib und die musische als die für die Seele.** Auch hat dann Plato diese beiden Aufgaben der Erziehung bei seiner auf diese Stelle folgenden Kritik der Erziehung zugrunde gelegt. So stehen einander*** gymnasia, d. h. Übungs- und Mußeplätze, und die didaskaleia, Schulen, gegenüber. Diese zwei Kreise der griechischen Erziehung und ihre harmonische Verbindung

---

* Vgl. L. Grasberger, Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum. 3 Bde. 1864—86.

** Staat, Buch II, p. 376 E.

*** Plato, Gesetze, Buch II, p. 764 C und a. a O.

können wir schon bei Solon nachweisen. Ihr Unterschied ist natürlich und dauernd wie der Unterschied von Leib und Seele am Menschen. Die Dreiteilung, welche noch die Grammatik unterscheidet, hebt nur diese aus der musischen Vorbildung, die Grammatik und Musik enthält, heraus; diese musische Bildung wurde lange von demselben Lehrer besorgt. Aristophanes in den „Fröschen" (Vers 726ff.) faßt das Ergebnis so zusammen:

„So die Bürger, die wir kennen, edel durch Geburt und Sinn,
Männer fein, wohlwollend, redlich, ehrenhaft, gerecht und gut,
Großgepflegt in Ringerschulen, Chorgesang und Musenkunst . . ."

Diese paideia ist ein so herrliches Gebilde des griechischen Gesamtgeistes als Kunst und Wissenschaft. Einmal als Erziehung selbst, dann aber in ihrer Verwebung mit der Bildung der Nation überhaupt, die in diesem umfassenden Sinn noch etwas anderes ist als wissenschaftliches oder künstlerisches Schaffen. Sie ist schließlich die Gestaltung des Kunstwerks der Person oder der persönlichen Bildung, das Wesenhafte, was die Kultur jedes Zeitalters hervorbringt und alle seine Einzelleistungen ermöglicht. Sie ist die Einheit derselben. Wir versuchen, diese große Schöpfung in den Grundlinien zu verzeichnen. Denn sie soll ein Typus für die geschichtliche Erkenntnis sein, wie ein Erziehungsganzes ohne staatlichen Zwang, durch die Macht der Sitte, infolge der nationalen Antriebe entsteht und sich erhält. Die Betrachtung eines solchen Tatbestandes ist ein starkes Argument für eine höhere Ansicht der psychologischen Elemente und Beziehungen. Dächte man sich ein Aggregat von Personen, welche ein Maximum von Lust und ein Minimum von Unlust suchen würden, so würde aus einem solchen eine solche Gestalt nicht erklärlich sein.

Alsdann zeigt sie positiv, wie die Erziehung zunächst in ihrem Ethos das Erzeugnis des Gesamtgeistes eines Volkes ist und mit diesem wächst, blüht und abnimmt. Hiervon ist sie ein klassisches Beispiel.

DIE ERZIEHUNG DES HEROENZEITALTERS

[Die Erziehung des Heroenzeitalters zeigt bei allen Nationen einen gemeinsamen Typus. Ich verstehe unter Heroenzeitalter die Entwicklung einer Nation bis zu dem Punkt, an welchem die bürgerlichen Gewerbe und der Handel Einfluß auf den Geist der Nation gewinnen und infolge davon ein Bürgerstand sich gebildet hat, in diesem aber die Wissenschaft alsdann Einfluß auf das Unterrichtssystem gewinnt. In dieser langen und unruhigen Epoche einer Nation sind Krieg und politische Führung die Beschäftigung der höheren Klassen. Dieses Stadium durchliefen ganz auf gleiche Weise Griechen, Römer,

Deutsche, Engländer und Franzosen. Da der Unterricht jeder Zeit den Lebensidealen und den praktischen Aufgaben eines Volkes angepaßt ist, so muß in dieser Epoche, in welcher die Wissenschaften auf den Nationalgeist noch keinen Einfluß haben und ihn ein kriegerisches Lebensideal ganz beherrscht, das Unterrichtswesen hiermit in Einklang sein. Die körperliche Ausbildung für den Krieg ist die Hauptaufgabe der Erziehung; neben sie tritt eine Art von freier, auf das ganze Wesen des Menschen gerichteter Bildung, welche die Kenntnis der Dichter und der Gesetze gibt.

Die Eigentümlichkeit, durch welche die Erziehung einer Nation im Heroenzeitalter sich von der einer anderen unterscheidet, eröffnet den Einblick in die tiefsten Beweggründe des nationalen Lebens. In Griechenland entstand ganz unabhängig von dem Vorbild irgendeines anderen Volkes aus dem eigentümlichen Streben dieser Völkerstämme nach schöner Entfaltung der Individualität die gymnastisch-musische Bildung, die schönste, welche irgendeine Heroenzeit jemals entwickelte. Weite Plätze für körperliche Übungen, welche nicht nur Kraft, sondern auch Schönheit ausbilden sollten, festliche Spiele, auf denen diese sich darstellten, Unterricht in Poesie und Gesang von Instrumentalmusik begleitet, Vortrag und Memorieren des Homer, der Gesetze, der in Sittendichtern niedergelegten Lebensweisheit: dies sind die Elemente, durch welche der freie griechische Jüngling sich ausbildete, um alsdann für den Krieg und die Beredsamkeit in der Ratsversammlung vorbereitet zu sein.

Die Erziehung im einzelnen war bei den Stämmen eine verschiedene. Erwägt man aber die gemeinsamen Züge, so lag darin, daß kein Priesterstand hier auf die Erziehung Einfluß gewann, die Möglichkeit für die Entwicklung freier Staaten und einer fortschreitenden Wissenschaft.

Der dorische Stamm entwickelte zunächst in Kreta ein hervorragendes Staatswesen, welches in späterer Zeit von sagenhaftem Glanz umgeben wurde. Der Grundzug des gesamten dorischen Unterrichtswesens ist, daß die heranwachsenden Männer aus der Familie herausgenommen wurden und eine gemeinsame Erziehung empfingen. So fühlten sich die Jünglinge von Anfang an als Glieder eines politisch-kriegerischen Ganzen. In Kreta nahmen die Knaben schon, bis zum 17. Jahr, an den Männermahlen teil und traten so unter den Einfluß des heroischen Vorbilds der Männer. In dieser Zeit mußten sie die Gesetze nach Melodien auswendig lernen, Hymnen auf die Götter, Lobgesänge auf tapfere Helden singen; zugleich übten sie sich in kriegerischen Spielen. Alsdann bildeten sie vom 17. Jahre an unter Aufsicht

des Staates Genossenschaften, ganz getrennt von dem Einfluß der Familie und der Leitung irgendeines hervorragenden Soldaten und Politikers unterworfen.

Eine solche Erziehung entsprang aus einer Staatsgesinnung, in welcher das Individuum zuerst dem Staate, in zweiter Linie erst der Familie angehörte. Sie empfing ihre Fortbildung in der berühmten Verfassung der Spartiaten, welche auf den Gang der Geschichte Griechenlands von entscheidendem Einfluß gewesen ist.

Plato und Aristoteles haben die Erziehung in ihrem wahren Zusammenhang mit der Staatsverfassung untersucht. Von diesem aus muß auch die Spartiatenerziehung betrachtet werden. Hierbei ist gleichgültig, wie weit sie auf die Verfassung des Lykurgos zurückzuführen ist. Die Spartiaten sind der Adel von Lakedämon. Er bestand aus höchstens 9000 Bürgern, welche Grundbesitzer waren und unter denen Majorat bestand: die jüngeren Söhne wurden zur Gründung von Kolonien ausgesandt. Die Männer lebten in Sparta wie in einem stehenden Lager. Nur die männlichste Entwicklung jedes einzelnen adligen Majoratsherren konnte die Macht des Staates erhalten, in welchem Periöken und Heloten die Mehrzahl ausmachten, welche gewaltsam am Boden gehalten wurden.

Demgemäß wurden nur die gesunden Kinder erhalten und aufgezogen, die anderen am Taygetos ausgesetzt. Der Knabe blieb nur bis zum 7. Jahr in der Familie, wo die Kinder schon geflissentlich an Alleinsein gewöhnt wurden, und trat alsdann bis zum 30. in die gemeinschaftlichen Erziehungshäuser ein. In diesen waren die mindestens 8—9000 Köpfe in buai oder Scharen, jede wiederum in itai oder Rotten eingeteilt. Bis zum 30. Jahre durchliefen sie sechs Klassen mindestens. Die Erzählungen von ihrem herben Leben waren ein Lieblingsgegenstand fabelnder Sittenschilderung des Altertums.

Im Vordergrund stand der gymnastische Kursus. Derselbe war ganz den Gesichtspunkten militärischer Zweckmäßigkeit unterworfen. Bis kurz vor Plato wurden die Übungen nackt gehalten. Von den Elementen gingen sie bis zu den verwickeltsten militärischen Evolutionen. Der Faustkampf war von dem Kursus ausgeschlossen. Kriegerische und religiöse Tänze gingen daneben hin.

Die geringe Bildung bestand in der Einübung von Gesängen und Kitharabegleitung: es waren Lieder, verschieden nach Inhalt und Absicht, andererseits die in Verse gebrachten lykurgischen Gesetze. Man hielt fest an der männlichen dorischen Tonweise und der siebensaitigen Kithara Tergandas. Lesen und Schreiben waren nicht verboten, gehörten aber nicht zum System der spartanischen Erziehung. Was der Spartaner erlernte, konnte er auswendig. Von allen anderen wissen-

schaftlichen Hilfsmitteln wurde nur das für den praktischen Gebrauch wünschenswerte Kopfrechnen zugelassen. Durch den beständigen Umgang mit Männern lernten sie die Hauptsache: klar und zutreffend zu denken und sich kurz und schlagend auszudrücken.

Die Zucht war die strengste, und die Erziehung war so absolut öffentlich, daß jedermann als Lehrer betrachtet werden mußte und belehrend und rügend als solcher eingriff. In festlichen Spielen zeigte alsdann die Jugend ihre Kraft und Tüchtigkeit.

Das Streben nach Auszeichnung war der Hauptbeweggrund, der von der Erziehung ins Spiel gesetzt wurde. Dieses wird überall da der Fall sein, wo der Erzieher nicht Gesinnung bilden will, sondern Kräfte, die für den Staat brauchbar sind.

Der Erziehungstheoretiker des Dorismus war Pythagoras aus Samos, welcher gegen Ende des 6. Jahrhunderts die Reform der unteritalischen Kolonien unternahm. Schon bei ihm bildet der Grundgedanke der griechischen Pädagogik den Ausgang. Dieser ist die Unterordnung der Pädagogik unter die Politik, ein Verhältnis, welches sachlich aus der Unterordnung der Lebensaufgabe des Individuums unter die des Staates entspringt.

In dem Maße, in welchem von der Renaissance ab die Entwicklung des Individuums als Selbstzweck betrachtet wurde, was von dem Verfall der italienischen Republiken ab immer deutlicher hervortritt, wurde die Aufgabe der Erziehung des Individuums von der Staatslehre isoliert; es entsprang die Täuschung, als gäbe es psychologische und pädagogische Kunstgriffe, unabhängig von dem Lebensideal und den Gesetzen einer Nation das Individuum zu einer sogenannten Humanität zu entwickeln. Im Gegensatz hierzu ist der seit Pythagoras eingeschlagene Weg der Griechen der allein wieder zu betretende: das Unterrichtssystem einer Nation muß als ein Ganzes aus den Lebensbedingungen und dem Lebensideal derselben abgeleitet werden. Die Berechtigung des Individuums aber liegt gerade an einem Punkte, welchen die gegenwärtige Pädagogik ganz außer acht läßt und der doch für ein gesundes nationales Leben von eingreifender Bedeutung ist: das Unterrichtssystem einer Nation muß so geordnet werden, daß jede individuelle Begabung vermöge der freien Kommunikation der Bildungswege zu derjenigen Entwicklung gelangt, in welcher sie sich und dem Ganzen zur Befriedigung tätig sein kann. In ständischen Verfassungen besteht diese Aufgabe gar nicht, bei uns ist bis jetzt nur ein radikaler Vorschlag in dieser Richtung gemacht von Schleiermacher, gemäß seiner großen politischen Weise, das Leben anzusehen, welche an den Alten geschult war.

Der Grundgedanke, durch welchen in der pythagoreischen Schule die Erziehung des Einzelnen mit der Staatserziehung in Beziehung gebracht wurde, war: das Ziel der Erziehung ist die Entwicklung des Einzelnen zu der Gesinnung, welche den Staat zu erhalten geeignet ist. Und zwar ist diese Gesinnung einmal gegeben in der Spruchweisheit, welche die Vergangenheit entwickelt hat, alsdann in den Gesetzen, endlich in dem religiösen Ideenkreis, welcher die geistigen Errungenschaften aller Nationen zusammenfaßt.

In diesen Elementen also liegt der wichtigste Lehrstoff. Der Wille wird alsdann dieser Gesinnung gemäß durch eine der dorischen verwandte Lebensweise der männlichen Jugend entwickelt. Die Gefühle werden im Sinne der dorischen Erziehung durch Musik so gestimmt, daß sie den politischen Aufgaben entsprechen. Dieser letzte Gedanke ist einer der rätselhaftesten und eigentümlichsten im griechischen Unterrichtswesen. Alle griechischen Stämme, besonders aber die Dorier, betrachten die Musik als ein allen intellektuellen Hilfsmitteln gleichgeartetes Bildungselement.

Soweit ist Pythagoras in der Tat nur der große Theoretiker der dorischen Erziehung. Aber er ist ein Ionier von Geburt, und in der großen intellektuellen Revolution des 6. Jahrhunderts, in welcher die europäische Wissenschaft entstand, einer der Führer. Er ging also über das dorische Staatsideal hinaus, indem er die sich entwickelnden Wissenschaften in sein System der Erziehung aufnahm: die Mathematik, deren größtes Genie in seiner Zeit er war, die Philosophie und die Anfänge grammatischer und logischer Untersuchungen.

Die Erziehungstheorie der pythagoreischen Schule enthält die große und fruchtbare Grundauffassung der griechischen Theoretiker schon in sich: straffe Zucht des Willens und Gemüts zur Unterordnung unter den idealen Willen des Staates und freieste Bewegung des wissenschaftlichen Gedankens ohne jede Schranke. Die dorischen Staaten gingen unter trotz ihres Unterrichtssystems, weil die Ausschließung der wissenschaftlichen Bewegung schließlich die egoistischen Beweggründe der Habsucht und des Soldatenehrgeizes sich in Sparta schrankenlos entwickeln ließ. Die ionischen Staaten gingen an dem Mangel straffer Zucht zugrunde. Die Erziehungstheoretiker Griechenlands arbeiteten alle in einer Richtung, welche diese Gegensätze zwischen den in Griechenland herrschenden Unterrichtssystemen auszugleichen unternimmt.

Die ionische Erziehung gelangte zu ihrer schönsten Entwicklung im athenischen Staatswesen.][1]

DIE GYMNASTISCHE SEITE DER GRIECHISCHEN PAIDEIA

Die Gymnastik bildet die eine Seite der griechischen paideia. Und zwar ist die griechische Erziehung in dieser Rücksicht mustergültig; denn sie ist in der eigentümlichen Stärke des griechischen Geistes zusammen mit der Kunst gegründet. Das Denken der Griechen bleibt mit der Anschauung gesättigt; ihr Handeln bleibt von dem unmittelbaren Genuß der Bewegung erfüllt. Diese sinnliche Regsamkeit und Lebendigkeit ist eine individuelle Mitgift der griechischen Stämme. In ihr ist die Bedeutung von Spiel, Musik, bildender Kunst, ja Idealbildern als Ideen bei den Griechen begründet. Sie bestimmt auch die gymnastische Erziehung. Sie ist daher nicht eine bloße Ausbildung des Körpers. Sie entspringt nicht wie unsere Turnkunst aus dem Bedürfnis, „das Gleichgewicht zwischen den Anforderungen des geistigen Lebens und den Pflichten gegenüber dem Körper herzustellen". Die philisterhafte Sorge für die Gesundheit des Körpers aus Gesundheitsgründen war diesen glücklichen Stämmen noch nicht bekannt. Ihre Gymnastik war mit Spiel und Lebensfreude verbunden, wirkte so in das geistige und ethische Leben hinein.*

Diese gymnastische Erziehung verlief in zwei Stadien: Spiele und Übungen der Knaben bis zu ihrem 18. Jahr, in welchem sie unter die Epheben aufgenommen wurden, alsdann gymnastische Erziehung der Epheben.

In dem ersten Stadium unterscheiden wir mit Grasberger voneinander die Spiele und die Übungen; mit den voranschreitenden Lebensjahren der Knaben nehmen die letzteren einen immer breiteren Raum ein.

Die Knabenspiele sind einander bei allen Völkern sehr ähnlich. Das Spiel hat überhaupt in der Erziehung aller Völker eine sehr große, nicht überall gesehene Bedeutung. Die Bedeutung des Spiels ist am tiefsten von Schiller dargestellt worden: „Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt." Denn in dem Spiel hat das Dasein des Augenblicks keinen Zweck außer ihm selber. Das Leben der Gefühle tut sich Genüge in Bildern und Situationen, die nur um dieser Befriedigung willen hervorgebracht werden. So ist das Spiel das Geschwister der Geselligkeit, und diese beiden erzeugen die Kunst. Jean Paul sagt: „Das Spiel ist die erste Poesie des Menschen." Das Spiel hatte bei den Griechen eine Ausdehnung und Bedeutung wie bei keinem anderen Volke. Es diente bei ihnen nicht der Pflege des Körpers allein, auch ihre Götter waren Freunde des Spiels. Die Lieblinge des Knaben aus

* Die Bedeutung der Gymnastik der Griechen für eine wahrhaft menschliche Erziehung auch in der Gegenwart ist gut dargestellt von Grasberger (a. a. O.).

seinem Heldenbuch Homer hatten sich am Spiel ergötzt. Seine abgeschiedenen Vorfahren erfreuten sich nach seiner Vorstellung im Elysium am Spiel. Die Kinder der Griechen spielten wie die heutigen mit Kreisel, Reifen und Ball. Sie bedienten sich der Schaukel und der Stelzen. Grasberger gibt eine liebenswürdig bearbeitete und gründliche Übersicht über diese Spiele. Er unterscheidet von denen, welche dem rein kindlichen Frohmut entspringen, andere, welche körperliche Übungen voraussetzen und fördern. Sie bilden den Übergang zu den Übungen.

Im Gegensatz zum Spiel sind die Übungen von Erziehern und Lehrern geregelt. Unter Übungen wird hierbei eine von Lehrern geleitete und geregelte körperliche Tätigkeit zum Zweck der Ausbildung des Körpers verstanden. Mit dem 7. Jahr trat in der Regel der Pädagoge in die Funktion der bisherigen Wärterin. Er beaufsichtigte und begleitete nun den Knaben. In der pseudoplatonischen Schrift Axiochos heißt es (p. 366 E): daß mit sieben Jahren die langen Leiden des Knaben unter dem strengen Schulregiment ihren Anfang nehmen. Es ist streitig, ob der gymnastische und der musische Unterricht zugleich anfingen oder der erste nach der Maxime von der grundlegenden Bedeutung der Körperausbildung vorherging. Jedenfalls war in dieser Zeit des 7. Lebensjahres der gymnastische Unterricht in Wirksamkeit.

Der Ort oder die Anstalt, wo er stattfand, ist die Palästra (von pallein, schwingen). Es bedurfte eines freien Raumes mit geebnetem, weichem Boden. Nun entstand zum Schutz der sich Übenden gegen die Unbilden der Witterung ein Gebäude. Es bedurfte zur Reinigung von Schweiß und Staub der Bäder. So entwickeln sich bescheidene Ringstätten zu ganz kostspieligen Luxusbauten, als welche die späteren Gymnasien erscheinen. Es fragt sich nun, wie diese oft erwähnten Palästren, Übungsplätze für Knaben, sich zu den Gymnasien verhalten. — Gymnasion, dieser Name tritt uns hier zuerst gegenüber: von gymnos, nackt, gymnun, sich entblößen, gymnazesthai, sich nackt üben. — Die Frage ist von F. Haase, Th. Bergk, C. F. Hermann, W. Grasberger in sehr verschiedenem Sinne beantwortet worden. Sie ist schwierig wegen des Wechsels im Sprachgebrauch und der Verschiedenheit der Einrichtungen nach Staaten und Zeiten. In Sparta gab es augenscheinlich nur die großen für alle Stufen der körperlichen Erziehung gemeinsamen Gymnasien. Dagegen bestanden offenbar in der klassischen Zeit der athenischen Erziehung einerseits die großen, allen Bürgern geöffneten, vom Staat unterhaltenen Gymnasien und neben ihnen Palästren, als Übungsplätze für die Knaben von Privatunternehmern eingerichtet. Diese Palästren mochten hier und da mit

einem Gymnasium zusammenhängen. Sie waren in anderen Fällen von ihnen ganz getrennt. Sie waren aber in jedem Falle wirkliche Übungsschulen, waren für Knaben bestimmt und waren Privatunternehmungen. Von den Palästren ging dann etwa im 16. Jahre der Knabe zu den großen öffentlichen Anstalten, den Gymnasien, über. Zwei solcher bestanden in Athen vor Solons Zeit, ein drittes wurde in der Zeit des Perikles gegründet. Auch dieses als Anstalt für körperliche Übungen. Da sich aber an sie später die Philosophenschulen anschlossen, empfing das Wort Gymnasium seinen modernen Begriff.

Man sieht nicht selten auf antiken Vasen eine stehende bärtige männliche Figur, bekleidet und in der Hand einen Ölzweig oder eine Rute, auch wohl ein wenig vorgebeugt und auf einen Stab gestützt. Zu ihrer Seite ein paar nackte Knaben im Ringkampf sich umfassend oder mit Springgewichten, Wurfgeschossen, dem Salbfläschchen, etwas davon entfernt etwa noch eine bärtige Herme. Es ist das eine Szene aus einer Palästra, und der bärtige Mann ist der Pädotribe, nämlich der Hauptlehrer der Palästra. Dieser Lehrer in den Anfangsgründen körperlicher Übungen ist ganz getrennt von dem Lehrer in den Anfangsgründen des Wissens, ebenso von dem gymnastes, welcher die Übungen der späteren Jahre kunstmäßiger leitet und zur Athletenlaufbahn vorbereitet. Der Knabe wird aber zu ihm gebracht durch den Pädagogen. Der paidagogos, Knabenführer, entspricht dem deutschen „Hofmeister". Bei den ionischen Stammesgenossen war in den Häusern der Wohlhabenden stets ein Sklave zu finden, welcher nach seinen Eigenschaften zu dieser Funktion bestimmt war. Wie er mit dem Lehrer zusammenwirkt, zeigt der platonische Lysis (p. 208 B). Sokrates fragt: „Es regiert dich einer? — Ja, der Knabenführer (Pädagoge) hier. — Ist er auch ein Knecht? — Was sonst? — Aber das ist doch zu arg, daß du, ein Freigeborener, von einem Knechte regiert wirst. Was tut denn eigentlich dieser Pädagoge, daß er dich regiert? — Er führt mich eben zum Lehrer. — Und gebietet dir etwa der auch, der Lehrer? — Allerdings. — Also setzt dir dein Vater recht mit Bedacht gar viele Herren und Gebieter?"

Das zweite Stadium der griechischen Erziehung ist die Ephebenbildung; dieselbe hat die Ergebnisse der Knabenerziehung zur Voraussetzung, und aus ihr tritt dann der Grieche in das praktische Leben.

Der Knabe wird ephebos, Ephebe. Der Ausdruck ist zunächst vom Eintritt in die Pubertät hergenommen. Der Sprachgebrauch ist in bezug auf die Jahre, welche die Ephebie umfaßt, sehr verschieden; denn bald wird die physiologisch bedingte Zeit unter dem Ausdruck verstanden, bald die rechtlich normierte. Die Epoche in dem Gang der Erziehung wurde aber bedingt durch die Aufnahme unter die Epheben, ἐγγραφη

εἰς ἐφηβους. Zunächst besuchten die Knaben vom 16. Jahre ab bis zum 18. schon eines der großen Gymnasien. Dann konnten sie mündig gesprochen und in das attische Bürgerverzeichnis eingetragen werden. Diese Eintragung konnte in dem 18. Lebensjahre geschehen, nicht früher. Von da ab war der junge Athener juristisch selbständig, konnte heiraten, vor Gericht auftreten. Es verliefen aber alsdann zwei Jahre, und erst dann trat der Ephebe in den Vollbesitz aller bürgerlichen Rechte.

Die Ephebie ist nun eine förmliche Kriegsschule. Die Epheben üben sich unter ihren Exerziermeistern, fechten in voller Rüstung, marschieren, das Schießen mit dem Pfeil, das Speerwerfen wurde geübt. Daran schlossen sich Schwimmübungen und Wasserfahrten, Unterricht in der Reitkunst, Märsche in Attika werden unternommen, und so lernen die Epheben den Dienst und ihr heimatliches Terrain kennen. Inschriften berichten davon, wie die Epheben eines Jahres oftmals auf das Land ausgezogen seien, bewaffnet und in guter Ordnung. Sie seien die Grenzen Attikas entlanggestreift, sie hätten sich die Kenntnis des Landes und der Straßen verschafft.

So ist diese gymnastische Bildung der Griechen, insbesondere der Athener, ein wohlberechneter Stufengang, welcher von den ersten Spielen der Kinder bis zur vollen Kriegstüchtigkeit führt. Sie ist in dieser Beziehung vorbildlich für eine künftige deutsche Nationalerziehung. Die Arbeitsteilung der modernen Gesellschaft hat freilich zur Folge, daß die einzelnen Leistungen losgelöst sind von der lebendigen Person und wie Maschinenteile zu der Gesamtleistung des Heeres, der Verwaltung usw. verknüpft. Doch kann auch unter diesen Verhältnissen ein der antiken Gymnastik entsprechender Stufengang der körperlichen Erziehung hergestellt werden. Der Turnunterricht knüpft an die Gymnastik der Alten an, aber es fehlt die Fröhlichkeit des Spiels, die ethische Kraft des Wettstreits und des Ringkampfes und die Verbindung mit den körperlichen Aufgaben der späteren Jahre.

DIE MUSISCHE SEITE DER GRIECHISCHEN PAIDEIA IN IHRER GESCHICHTLICHEN ENTWICKLUNG

Die andere Seite der griechischen Erziehung liegt in dem Unterricht, und zwar war dieser in der älteren Zeit beschränkt. Die Griechen haben eine sehr mäßige Vorstellung von der Leistungsfähigkeit des Unterrichts.

In der Familie ist der ursprüngliche Sitz wie der Erziehung so auch des Unterrichts. So wird im Altertum öfters die ideale Forderung aufgestellt, daß der Vater seinem Sohne Lehrer sein solle. Doch wird hervorgehoben, daß Väter in der Regel zu zornig sind.

Die Lehrer (didaskaloi) in der älteren griechischen Zeit waren:

1. der grammatistes oder grammatodidaskalos, der Elementarlehrer. Lesen, Schreiben, Rechnen sind die Gegenstände seines Unterrichts.

2. der grammatikos, der Lehrer in der Grammatik. Er bereitete zum Sprachstudium wissenschaftlich vor. Die Ausdrücke philologos und kritikos bezeichnen andere Seiten der Lehrkunst auf dieser höheren Unterrichtsstufe. Von ihnen sonderte sich später der Musiklehrer, er hatte eine Gesangsschule.

Den Unterrichtsraum nannte man in Griechenland didaskaleion. Die Einrichtungen waren meist ärmlich, nicht selten fand auf offenen Straßen und Plätzen der Unterricht statt, so daß die Knaben auf den nackten Steinen sitzen mußten. So wurde ein Schulmeister verspottet, der auf hartem Gestein die Knaben das ABC lehrte. Es war schon günstiger, wenn die Vorhallen eines Marktrings oder ein gedeckter Hofraum, eine aufgeschlagene Bude benutzt werden konnten. Erst für die höhere Stufe des Unterrichts finden sich geschlossene Säle mit passender Ausschmückung. Der Ausdruck, aus dem „Schule" entstand, ist schole, schola (Muße). Hieraus entsprang der Begriff: Beschäftigung, Studium. Der Ausdruck paidagogeion bedeutet ebenfalls den Ort des Unterrichts, die Schulstube.

Eine reguläre Vorbildung für diese Lehrer gab es nicht, und ihre Tätigkeit war Privatunternehmung. Sowohl bei den Griechen als auch bei den Römern war der Stand eines grammatodidaskalos, d. i. des Elementarlehrers, dem äußersten Druck ausgesetzt und ärmlichst bezahlt. Aber auch der grammatistes, der etwa dem Lehrer an unseren Mittelschulen entspricht, war gering bezahlt und geachtet. Es bestand ein allgemeines Vorurteil der Alten gegen berufsmäßige Gewerbetätigkeit, unter welchem auch der Stand der Ärzte zu leiden hatte. Diese dürftig bezahlten Lehrer wurden auf eine Stufe mit anderen Lohnarbeitern gestellt.

Lucian läßt in einer scherzhaften Beschreibung der Unterwelt die Könige und Satrapen dieser Welt in der jenseitigen Bettler werden, Fischhändler oder — Schulmeister. Das Geschick des entthronten Tyrannen Dionysios von Syrakus war sprichwörtlich: er fristete zu Korinth sein Leben als Knabenlehrer. Und es gab damals ein geflügeltes Wort: er ist entweder tot oder Schulmeister geworden. Das Treiben an einer solchen Winkelschule schildert Demosthenes, wo er Äschines folgenden Hieb versetzt: „Du aber würdiger Mann, der du die andern neben dir verachtest, halte jetzt mit meinem Geschick das deinige zusammen, das dich als Knaben in der größten Dürftigkeit aufwachsen ließ, indem du samt deinem Vater in der Schule dientest, die Tinte einriebst, die Bänke scheuertest, die Schulstuben ausfegtest." Ebenso nahm man

von den Sklaven die unbrauchbaren und machte sie zu den Pädagogen der Kinder. Als einmal bei der Obsternte ein Sklave vom Baum fiel und das Bein brach, sagte der Herr: nun ist er ein Pädagog geworden.

Die geistige Ausbildung wurde in der älteren Zeit nun als musischer Unterricht bezeichnet. Derselbe umfaßte Lesen und Schreiben, Rechnen, Bekanntschaft mit den Dichtern, insbesondere Homer, und musikalischen Unterricht.

Es gab in den einfachen Lebensverhältnissen der älteren Zeit nur einen Lehrer für den Unterricht in der Grammatik und der Musik. Daher bezeichnete man mit dem Ausdruck musike auch den ganzen Umkreis des ursprünglichen Unterrichts, wie er attischen Bürgersöhnen gewöhnlich zuteil wurde.

Buchstabieren, Syllabieren bildete natürlich den Anfang. Schon damals suchte man es auf mancherlei Art zu erreichen. Es haben sich Bruchstücke einer Buchstabentragödie erhalten. In einer Zeit, in der die Väter so viel von Tragödien sprachen, erleichterte es den Knaben ihre literarischen Anfänge, Konsonanten und Vokale zu Chorliedern zusammengestellt zu singen oder in der Form des Schauspiels zu vergegenwärtigen.

Ein unvergleichliches Schulbuch besaßen nun die Griechen in ihrem Homer. Die musische Bildung der Griechen hatte in ihm ihren Kern. Die Griechen verehrten in ihm den Begründer ihres ganzen geistigen Lebens, heroisches Gefühl des Lebens, Schätzung der kriegerischen Kraft, Bewußtsein der nationalen Einheit, ein historisches Gefühl ihres ältesten heldenhaften Lebens schöpften sie immer aus ihm. Es ist für den ästhetischen Geist des Griechentums charakteristisch, daß bei diesem Volk und nie bei einem anderen die epische Dichtung eine solche Stellung einnahm. Wir streben heute erst, unseren Dichtern die ihnen gebührende Stelle zu geben. Zugleich aber war die Stellung des Homer im Jugendunterricht allen Stämmen und allen Ständen der Griechen gemeinsam, also ein wirkliches nationales Bindungsmittel. Homer entspricht in der Tat mit seiner naiv-heroischen Gesinnung den Verhältnissen, den Neigungen und Gefühlen des Knabenalters in einer einzigen Weise. Diese Gesinnung hat Herbart gewollt, wenn er fordert, mit den Griechen solle begonnen werden, und an Homer solle der Knabe diese Sprache erlernen. Er wollte auch die deutschen Knaben durch dieses Buch bilden, welches einst Phidias, Anaxagoras und Sokrates gebildet hatte.

Andere Dichter traten hinzu. Plato* scheint schon Chrestomathien vorauszusetzen.

---

* Gesetze, 7. Buch, p. 810.

Und hier geht nun dieser elementare Unterricht in den Dichtern über in den in der Musik. In der bekannten Rede des Protagoras im gleichnamigen Dialog Platos (p. 326) lernen die Knaben Lesen und lesen nun die Dichter. „Überdies, wenn sie nun die Lyra spielen gelernt haben, lehrt der Musikmeister ihnen wiederum andere vortreffliche Dichter, nämlich die liederdichtenden, Gedichte, welche er den Gesangsweisen unterlegt, und arbeitet dahin, Zeitmaß und Wohlklang den Seelen der Kinder geläufig zu machen." So kommt Rhythmik und Melodie in die Seelen der Menschen.

Auf dieser Grundlage fand dann der Unterricht des grammatikos statt. Schon bei dem ludimagister pflegte man auf richtige Aussprache und schönen Vortrag zu sehen. Bei dem literatus oder grammaticus wurde jetzt technische Grammatik und Rhetorik getrieben. Die Dichter wurden interpretiert. Mit dem Fortschreiten der technischen Betrachtung der Sprache und Beredsamkeit stieg natürlich seine Aufgabe.

Dies war der Inbegriff von Unterricht, mit welchem ein Themistokles zu einem herrschenden Verstand gebildet wurde. Auch blieb derselbe während der folgenden Zeit bestehen. Aristoteles fügte den Vorschlag hinzu, den Zeichenunterricht in diesen allgemeinen Unterricht aufzunehmen.

Die musische und gymnastische Ausbildung sind in der paideia miteinander durch den gemeinsamen Zweck verknüpft: es ist die schöne Gestaltung der ganzen Person, die Entwicklung der kriegs- und lebensfreudigen Kraft, was in diesen miteinander kämpfenden kleinen Politien, in denen der Erwerb den Sklaven zufällt, das Bildungsideal ausmacht.

Wir fassen den Charakter dieser paideia, wie er sich nun zu entwickeln begann, zusammen. Das Ethos der Griechen zeigt freilich erhebliche Verschiedenheiten. Der Spartiate muß sich als amusisch schelten lassen. Athen hat den Ruhm, die Bildungsschule, paideusis, von ganz Griechenland zu sein. Die wortlose Innigkeit dorisch-pythagoreischer Gewöhnung, die Verehrung des Schweigens, steht mit der Redseligkeit des Atheners in scharfem Kontrast. Dennoch sind die Grundzüge gemeinsam:

1. Die Bildung ist in der Wurzel ästhetisch ohne einen allgemein anerkannten religiösen Kern. Die Fühlung mit dem kriegerischen Geist des Homer schwindet, das Ästhetische bleibt zurück.

2. Gemäß der Stellung der Sklaven im wirtschaftlichen Leben ist die paideia keine Berufsbildung, sondern die allgemeine Bildung des freien Mannes. Verschiedene Anekdoten machen den banausischen Sinn zur Zielscheibe des Witzes. So jene bekannte von dem Schüler des Eu-

kleides, der, als ihm der Meister den ersten Lehrsatz vorgetragen hatte, fragte: „Was brächte es mir ein, wenn ich ihn lerne?" und den Eukleides damit beschämte, daß er seinem Burschen zurief: „Gib ihm eine halbe Drachme, da er verlangt, daß ihm das Lernen etwas einbringen soll."

3. Daher setzt die Erziehung vor allem die Beweggründe der Lust am Lernen und des Ehrgeizes ins Spiel. Das freiwillige Studium der Wissenschaft ist das rechte und kommt zum Ziele, das gezwungene ist vom Übel und ohne Zweck. Keine Kenntnis soll von Freien auf knechtische Weise erlernt werden. Den Leib macht erzwungene Leibesarbeit nicht schlechter, in der Seele aber haftet aufgedrängte Kenntnis nicht. Den Antrieb des Lernens soll nächst der Lust, die es gewährt, das Streben bilden, „immer der erste zu sein und vorzuragen vor andern", jener Ehrtrieb, der die Kämpfe von Olympia beseelte, der den Wettstreit der Dichter und Künstler ins Leben rief, der den Nerv alles antiken Schaffens darstellt und den erst das ausgehende Altertum als ein heteronomes, die Freiheit beeinträchtigendes Motiv ansehen lernte.

4. Die Allseitigkeit des griechischen Menschen und seiner Interessen. Sokrates vergleicht die paideia mit einem Festzug oder Feiertagsgewimmel. Daraus ergibt sich die Gefahr des zerfahrenen Tausendkünstlers. Plato sagt: jeder tue das Seine. Bei Juvenal* spottet der Römer über „das hungernde Griechenland, das alles kann, auf Befehl selbst in den Himmel steigen".

SOPHISTEN, RHETOREN UND RHETORENSCHULEN

Nach dem Umschwung des nationalen Bewußtseins in den Befreiungskriegen gegen die Perser traten große Veränderungen ein. Die alten sozialen Ordnungen machten einer freieren Betätigung der Individuen Platz. An den großen Verkehrsplätzen entstand ein allgemeiner, von der Geburt unabhängiger Wohlstand. Das Gefüge der älteren politischen Ordnungen lockerte sich. Zugleich aber fand etwa seit der Mitte des 5. Jahrhunderts v. Chr. eine intellektuelle Umwälzung statt, welche die Geister so tief bewegte, wie keine Veränderung der Ideen seit dem großen Vorgang der Entstehung der Wissenschaften selber. Die metaphysischen Systeme hatten einander verdrängt, mit jedem derselben war der skeptische Geist gewachsen und machte sich nun mit souveränem Bewußtsein geltend.

So trafen zwei Vorgänge zusammen, welche an sich verschiedenen Sphären angehören, aber gemeinsam den Charakter des Zeitalters der Sophistik ausmachen.

Innerhalb der Erziehung lag die Notwendigkeit einer höheren Ausbildung vor. Der literarische Kursus hatte sich zwar erweitert, ent-

* Sat. III, 77.

sprach aber doch den Bedürfnissen nicht mehr, welche die neuen Ordnungen geschaffen hatten. In den großen Hauptstädten war nun die Macht der Rede das große Mittel, den ausschweifendsten Ehrgeiz zu befriedigen und Reichtum zu erhalten und zu sammeln. In den Volksversammlungen, bei den Gerichtsverhandlungen, selbst für die befehlenden Stellungen im Heer bedurfte es der Kunst der Rede. So kam ein neuer Stand von Personen auf, welche diese Bedürfnisse befriedigen wollten, die Sophisten. Zugleich aber fand innerhalb der Wissenschaft eine Veränderung statt, welche in consensus hiermit war: innerhalb der Wissenschaft entstand ein skeptischer Geist gegenüber den bisherigen Versuchen einer Naturerkenntnis. Es fand nun ein Wechsel in der Richtung der Interessen statt. Die Techniken der mit dem Geistes- und Staatsleben zusammenhängenden Tätigkeiten traten in den Vordergrund. So entstanden Grammatik, Logik, Rhetorik, Politik. Indem so beides sich begegnete, entstand die geschichtliche Erscheinung der Sophistik.

Der Ausdruck sophistes wechselte zunächst mit sophos ab und bezeichnete Personen von geistiger Auszeichnung. Nun wurde er dazu angewandt, diese neue Klasse von Personen zu bezeichnen. Sie kündigten sich nun selber als Sophisten an, und zwar begaben sie sich von Stadt zu Stadt und boten gegen verhältnismäßig hohe Bezahlung — was damals sehr viel Aufsehen machte — ihren höheren Unterricht an. Denn mit diesen Honoraren wurde eine Kunst erkauft, deren Vorteile beinahe unbegrenzt erschienen. Die Fähigkeit, diesen Dienst zu leisten, erschien als etwas ganz Ungewöhnliches.

Selbst hervorragende Redner, konnten diese Personen wirkliche Beredsamkeit mitteilen. Selbst hervorragende wissenschaftliche Köpfe und Zelebritäten, konnten sie wissenschaftliche Grundlagen für den Beruf des politischen Mannes darbieten. So schied sich von dem mäßige Anforderungen machenden Beruf des Elementarlehrers, Grammatikers und Musiklehrers dieser höhere Unterricht.*

[* So entstand eine Art von Universitätsausbildung, welche den Sophisten anheimfiel. Begannen doch auch in einem ähnlichen Stadium der neueren europäischen Geschichte Universitäten wie die von Bologna dadurch, daß sich um einzelne große Rechtsgelehrte Tausende von Schülern sammelten, ohne ein Verhältnis zum Staat. Sie muß verstanden werden im Zusammenhang der griechischen Eigentumsordnung. Die Sophistenstellung ist ein Gewerbe, unterstellt der allgemeinen Denkart der Griechen über Gewerbebetrieb durch freie Männer. Die höheren Stände, auf Landbesitz gegründet, hielten denselben nicht für anständig. Im „Protagoras", als Sokrates den Hippokrates fragt, ob er zu Protagoras wolle, um ein Sophist zu werden, antwortet der Jüngling: „Bei Zeus, ich werde mich schämen, mich den Hellenen als ein Sophist darzustellen." Und Sokrates sagt, er wolle diesen Unterricht wohl nur zur Übung nehmen, „wie es einem von freier Herkunft, der sich selber leben soll, ziemt" (312).]

Betrachtet man ihre Stelle in der Geschichte der Erziehung, dann bezeichnen die Sophisten einen naturgemäßen Fortschritt in dem griechischen Unterrichtswesen. Dieser höhere Unterricht war notwendig und ist seitdem in wechselnden Formen festgehalten worden. Sie zogen in demselben Gegenstände in den Unterricht, welche bisher der Beschäftigung der einzelnen erwachsenen Personen überlassen gewesen waren. So gewisse Probleme der Logik, Rhetorik, Politik, Naturwissenschaften. Und diese Gegenstände wurden mit einem Sinn für freie Bildung behandelt, der überall wissenschaftliche Förderung zur Folge hatte. Protagoras hatte eine politische Technik in seinem Unterricht mitgeteilt. Gorgias hatte die Mittel der Sprache und Rede feinsinnig in einer rhetorischen Technik untersucht. Prodikos stellte Betrachtungen über Synonymik an. Hippias erstreckte seinen Unterricht auf die Naturwissenschaften. Thrasymachos hat die rhetorische Technik weiter entwickelt.

Aber andererseits wirkte dieser Unterricht zersetzend und depravierend. Dies war durch das Zusammentreffen von zwei Umständen bewirkt. Ein Privatunterrichtssystem traf hier mit dem Niedergang des Ethos bei den Hellenen zusammen. Nun wird ein Privatunterrichtssystem sich zu jeder Zeit den Wünschen und Bedürfnissen des großen Publikums anpassen, von welchem es bezahlt wird. So ist es gekommen, daß ein Fortschritt im Unterrichtswesen doch den Niedergang des griechischen Lebens nur beschleunigt hat. Diese einfache Betrachtung genügt, die Phantasten abzuweisen, welche unser Schulwesen in Privat- oder auch Gemeindeanstalten auflösen möchten.

Diese Stellung der Sophisten wird aber erst ganz durchsichtig, wenn man die beiden Generationen derselben voneinander trennt.* Denn die zweite trat unter ganz neuen politischen Bedingungen auf und nahm nun erst zu dem Staat, dem Recht und der Religion ein radikales Verhältnis ein.

In der ersten Generation treten hervor: Protagoras, Gorgias, Prodikos, und den Übergang zu der zweiten bildet Hippias. In der zweiten Generation der Sophisten, welche unter dem Einfluß der zersetzenden Wir-

[* Über die Sophisten und die Rolle, welche sie in der Abänderung der Sitten, der religiösen Vorstellungen und des Staatsgefühls der Griechen gespielt haben, besteht noch heute Streit. Zwei Fehler haben ihre richtige Auffassung selbst bei den neusten Historikern wie Zeller und Grote gehemmt. Man hat die Sophistik als eine philosophische Erscheinung betrachtet. Und man hat eine wesentliche und durchgehende Einheit der Geistesrichtung bei allen Männern angenommen, welche in Griechenland als Sophisten aufgetreten sind. In Wirklichkeit müssen die Sophisten im Zusammenhang des griechischen Unterrichtssystems aufgefaßt werden. Vgl. hierzu die „Einleitung in die Geisteswissenschaften," Gesammelte Schriften Bd. I, S. 219 f.]

kung des Peloponnesischen Krieges steht, ist typisch: Thrasymachos, welcher hervorragend in bezug auf die Technik der Philosophie gewesen ist.

Aus diesem Betrieb der Sophisten gingen die Rhetorenschulen des Altertums hervor. Das öffentliche Leben der Griechen, Volksversammlungen, gerichtliche Verhandlungen, Festreden verlangten Beredsamkeit; ein in der sinnlichen Regsamkeit angelegtes Streben nach schöner Darstellung der Person in klanglicher Rede, harmonischer Gebärde, wohllautenden und rhythmischen Perioden durchdrang das Leben. Daher wurde der höhere Unterricht, wie ihn die Sophisten erteilt hatten, in Rhetorenschulen fixiert. Der Kursus derselben dauerte drei bis vier Jahre. Diese Schulen breiteten sich später über das ganze römische Imperium aus, und ihr Unterrichtsideal ist es gewesen, das vermittels eines Cicero, Seneca und Quintilian für die erste Gestaltung der Gymnasien im Zeitalter der Renaissance vorbildlich wurde.

Aus dieser pädagogischen Gärung, welche die Sophisten hervorriefen, und im Gegensatz zu ihrem Unterricht, entstand zuerst die geniale persönliche pädagogische Tätigkeit des Sokrates, alsdann die auf diese gegründete Organisation der platonischen Schule, welche das genial Persönliche in gediegenen Einrichtungen festlegte.

GRUNDLAGEN DER GRIECHISCHEN ERZIEHUNGSTHEORIE

Wir haben die paideia der Griechen entwickelt. Blicken wir auf sie zurück, so erscheint sie als ein Erzeugnis des griechischen Ethos, welches nicht aus der Absicht einzelner Personen hervorging, sondern in dem Geiste der Gesamtheit seinen Ursprung hatte. In dieser Beziehung sind die Sätze auf sie anwendbar, welche die historische Schule von der Sprache, dem Recht, der Religion festgestellt hat. Direkter als in jenen erkennt man aber hier, daß in solchen geschichtlichen Erzeugnissen eine gestaltende Kraft in der menschlichen Seele sich äußert. Dies ist der Funke vom Herdfeuer des Zeus in der Seele.

Diese paideia ist nicht die Verwirklichung des allgemeingültigen Systems der Erziehung unter einschränkenden geschichtlichen Bindungen, sie ist die Verwirklichung eines Ideals, das im Ethos eines Volkes geboren ist: das Besitzen des Innern in der sinnlichen Erscheinung, des Gedankens im optischen Bild, des Willensaktes in der körperlichen Bewegung, des Seelenvorgangs überhaupt in der Rede und Gebärde.

Ein anderes ist die paideia, die Erziehung, ein anderes die Pädagogik, die Erziehungslehre. Hegel sagt einmal, erst in der Abenddämmerung des Lebens einer Nation beginne die Eule der Minerva ihren Flug. Dieser Satz enthält die Übertreibung einer wahren ge-

schichtlichen Beobachtung. Das Unternehmen, das Ziel der aus dem Gesamtgeiste einer Nation, ihrem Ethos, entsprungenen geistigen Schöpfungen festzustellen und wissenschaftlich zu begründen und so durch einen theoretischen Erweis ihrer Aufgabe ihre Leistung zu fördern, tritt erst auf, wenn die unwillkürliche und unreflektierte Bildungskraft vorüber ist. Regelaufstellung begleitet naturgemäß jedes absichtliche Tun des Menschen, auch das der Erziehung. Ein Ausdruck für das im Ethos liegende Ziel wird von einem nachdenkenden Staatsmann wie Solon jederzeit auch für das der Erziehung gesucht. Aber erst nachdem die Sicherheit über das nationale Ethos verlorengegangen ist, wird der Versuch notwendig, eine Begründung aus dem Gedanken zu versuchen.

Dies war in Griechenland in erhöhtem Grade der Fall. Denn die polytheistische, mythische, von Dichtern genährte, mit den örtlichen Kulten und der Liebe und dem Glauben an die Stadtgottheiten und Heroen verwebte Religiosität mußte sich früh auflösen, wie der Horizont des Altbürgers sich erweiterte. Sie zerfloß in politischen Dilettantismus und ästhetische Bildung. Die Erziehung verlor damit einen festen Kern, denn dieser liegt stets in einer Überzeugung, die fähig ist, das Leben zu gestalten, und der in ihr gegründeten Charakterstärke. Der Unterricht der Sophisten lehnte zunächst in kühlem Skeptizismus die Ausbildung des Charakters ab und wollte nur die technischen Hilfsmittel für die Ausübung intellektueller Übermacht darbieten. Die Rhetorenschulen gaben ebensowenig einen festen Halt. Die Schulen der Philosophen unternahmen dann, aus dem Gedanken und der Wissenschaft eine solche für die Erziehung zentrale Überzeugung zu gewinnen. Diese mußte den Anforderungen entsprechen, eine religiöse Gewißheit durch wissenschaftliche Gründe zu befestigen, welche das Leben des Einzelnen für den Staat und die Interessen der Gesamtheit sichern.

Die wissenschaftliche Grundlage legte Anaxagoras, der Zeitgenosse und Freund des Perikles. Sie lag in dem einfachen Zusammenhang der regelmäßigen Bewegung der Gestirne mit einem ersten Beweger. So begründete er auf die noch unvollkommene astronomische Feststellung des Zusammenhangs in den scheinbaren Bewegungen der Weltkörper die Lehre von einer Weltvernunft, die von den kosmischen Massen selber verschieden und Grund der Zweckmäßigkeit des Kosmos sei. Diese Lehre blieb Mittelpunkt der wissenschaftlichen Metaphysik Europas und empfing vom Christentum später nur Erweiterung und Verstärkung.*

* Wegen des näheren Beweises vgl. meine „Einleitung in die Geisteswissenschaften" I, S. 197ff. (jetzt Gesammelte Schriften, Bd. I, S. 158ff.).

Sokrates und seine Schule haben die in der altertümlichen Gestalt einer Kosmogonie aufgetretene Begründung des Monotheismus in einen Gedankenzusammenhang eingefügt, welcher von festen Erkenntnisgründen aus Satz auf Satz methodisch abzuleiten strebte. Und zwar rang Sokrates darum in dem Bewußtsein, daß nur so eine Erziehung der neuen Generation zur Erfüllung der Pflichten gegen den Staat möglich sei. Plato ist ganz geleitet von dem Streben, durch einen solchen Gedankenzusammenhang eine Pädagogik zu den wahren Aufgaben des Bürgers zu ermöglichen.

So tritt uns hier das merkwürdige Schauspiel gegenüber, daß eine Metaphysik unternimmt, in bewußtem Gegensatz gegen die bestehenden Religionen der Unterrichtsordnung einen festen Kern und ein sittliches Ziel zu geben. Dieses haben Plato und die Akademie, Aristoteles und die peripatetische Schule, Zeno, Chrysipp und die stoische Schule nacheinander und nebeneinander unternommen.

DIE PÄDAGOGISCHE GENIALITÄT DES SOKRATES UND SEIN PÄDAGOGISCHER GRUNDSATZ

Sokrates war ein pädagogischer Genius, dessengleichen das Altertum nicht wieder hatte. Dies ist aus dem unmittelbaren Eindruck der Zeitgenossen bezeugt, es kann ebenso aus den Wirkungen erschlossen werden. Mit ihm tritt ein ganz neues Element in die Geschichte der Erziehung: die Vertiefung in das Innerste der Jünglinge. In ihr war der platonische Eros, eine pädagogische Liebe, die Absicht, die in ihrem Geiste liegenden Begriffe durch Gespräche zu entbinden, und das Streben, ein Wissen, Wahrheiten in ihnen zur leitenden Macht für ihr Handeln zu machen, unlöslich verbunden. Wie groß war der Zauber, den er ausübte! Xenophon sagt, er sei mit jedermann umgegangen, ganz wie es ihm beliebte. Seine Ankläger behaupteten, er habe die athenischen Jünglinge verderbt. Das Symposion gibt ein Bild seiner Gewalt über Alkibiades. Er selber ging davon aus*, daß gerade die edelsten Naturen der Bildung ganz besonders bedürfen. Ein Zeugnis der Vertiefung in die Seelen der Zöglinge in seiner Schule sind die bewundernswürdigen Jünglingstypen, welche Plato entworfen hat.

Der spezifisch pädagogischen Genialität des Sokrates entspricht, daß der von ihm überlieferte Hauptsatz ein pädagogischer ist. Die Tugend ist ein Wissen, sonach ist sie lehrbar. Negativ angesehen enthält dieser Satz den radikalen Gedanken, daß die paideia der älteren Zeit, mythischer Glaube und dichterische Veranschaulichung desselben, eine unzureichende Vorbereitung für die Aufgaben des politischen Lebens

* Xenophon, Memorabilien IV, 1, 3.

sei. Positiv angesehen steht er in folgendem Zusammenhang. Das Wissen kann feststellen: die Ordnung des Kosmos hat ein vernünftiges Wesen zum Urheber. Aus dieser Vernunft stammen die „ungeschriebenen Gesetze", welche unser Handeln regeln sollen. Die Selbstprüfung und die Prüfung anderer vermag dieses in uns Liegende in sittlichen Begriffen durch ein Verfahren der Induktion zu entwickeln und die Tendenz des in ihnen sich darstellenden sittlichen Handelns auf das uns Nützliche, schließlich auf die Vervollkommnung unserer Seele festzustellen. Die Wissenschaft vermag endlich von dieser Erkenntnis des sittlichen Endzweckes aus Regeln für das Handeln auf einzelnen Gebieten zu gewinnen. Und wer das Wissen dieser Regeln hat in dem Gebiet der Staatskunst oder Kriegskunst, darf Staatsmann oder Heerführer sein. Sonach gibt es eine Erziehung zum politischen Dienst. Im Gegensatz gegen die wüste Los-Demokratie bildet dieser Satz die Grundlage einer gesunden Staatsverfassung.

[Vergleicht man diesen Gedanken mit der bis dahin herrschenden Erziehungsmethode, welche nur bestrebt war, den Einzelnen mit den großen moralisch-politischen Idealen zu erfüllen, welche im Volk, in der Literatur und im Staat schon verwirklicht waren, so kann kein radikalerer Gedanke gedacht werden. Was das Gute, das Gesetz und die Aufgabe des Individuums sei, sollte nicht mehr eine Erziehung aus den Traditionen des Ganzen für das Individuum feststellen: aus seinem eigenen sittlichen Bewußtsein sollte es entwickeln, was ihm Gesetz sei. Betrachtet man ihn dagegen in dem Zusammenhang der intellektuellen Bewegungen, welche alle Vorstellungen aufgelöst hatten und durch die Sophisten sich nunmehr auch der Erziehung bemächtigten, so erscheint er als Vertreter einer Geistesrichtung, welche allein imstande war, den Verfall der griechischen Staaten noch eine Zeit hindurch aufzuhalten.

Sokrates hatte den Gedanken, den moralisch-politischen Zustand Athens zu reformieren, indem er die höchsten sittlichen und politischen Begriffe wissenschaftlich feststellte und dieses wissenschaftliche Bewußtsein pädagogisch in Jünglingen und Männern entwickelte. Es war ein Moment, in welchem die höchsten Aufgaben der Erziehung und der wissenschaftlichen Forschung zusammenzufallen schienen. Diese Aufgabe vermochte er so wenig als sein großer Schüler Plato zu lösen, aber sie gründeten eine wissenschaftliche Schule und machten einen wissenschaftlichen Fortschritt in der Entwicklung der Menschheit, der über die Trümmer der griechischen Staaten hinaus das geistige Leben aller Völker beeinflußt hat.

PLATO UND DIE BEGRÜNDUNG EINER ERZIEHUNGSLEHRE ALS EINES HAUPTTEILS DER STAATSLEHRE

Platos großer organisatorischer Geist wirkte nun. Er hat die erste Einsicht in die zusammenhängende Organisation der Wissenschaften vom Kosmos erlangt. Er hat entsprechend in seiner Akademie Forschung und Unterricht in einem großartigen Zusammenhang organisiert und so in Athen das szientifische Unterrichtssystem begründet. Er hat aber einen noch über seine eigene Schulverfassung weit hinausgehenden Plan der Aufrichtung eines dauerhaften Staats vermittels einer Organisation der Erziehung in seiner Schrift über den Staat entworfen.

In bezug auf die Prämissen seiner Pädagogik verweise ich auf meine „Einleitung in die Geisteswissenschaften".* Plato sah sich von den Folgen eines schrankenlosen Individualismus umgeben. Dieser wurde durch ein entartetes Erziehungswesen noch verstärkt. Die Sophisten und Rhetorenschulen waren auf bloße Machtentfaltung durch intellektuelles Übergewicht gerichtet. Der athenische Staat verfiel dem Parteikampf, und nirgends in Griechenland bot sich in einem bestehenden Staat eine Rettung.

[Die Generation nach Sokrates ist noch tumultuarischer in allen moralisch-politischen Fragen gewesen. Der Peloponnesische Krieg hat die Tragweite der politisch-militärischen Kraft der einzelnen Staaten aufgezeigt. Die Mängel des Privatunterrichtssystems in Athen sind offenbar geworden. Unter diesen Umständen ist die Gärung in den pädagogischen Fragen so groß, daß ganz extreme Standpunkte sich geltend machen. Man bemerkt in der Generation nach Sokrates wie in allen gesellschaftlichen und praktischen Fragen so auch in der von ihnen abhängigen Frage der Erziehung eine ansteigende Bewegung. Eine eigentümliche Stellung nimmt Isokrates ein als Vertreter einer konservativen und historischen Richtung. Seine Schule war sehr besucht und bereitete für rednerische und literarische Tätigkeit vor. Er erwartet vom Studium der Vergangenheit und ihrer großen Schriftsteller und Dichter eine Wirkung auf die sinkende Generation: von allen Hoffnungen doktrinärer Köpfe, obwohl sie sich immer wieder erneuert, vielleicht die am meisten törichte. Eine völlig radikale Stellung und ernster gemeint, als es später die Rousseaus war, nehmen Antisthenes und die von ihm gegründete kynische Schule ein. Man vermeidet das Böse nicht durch dialektische Beweisführung, sondern durch sokratische Stärke. Und diese entwickelt sich am besten ohne Lesen und Schreiben und ohne die verderblichen Wissenschaften. Die

* Gesammelte Schriften, Bd. I, S. 179ff.

offenkundigen verderblichen Wirkungen der intellektuellen Entwicklung in den ionischen Staaten konnten wohl radikale Naturen dahin führen, das Vorbild des Sokrates zur Fratze zu wandeln.

Plato faßte unter solchen Umständen im Zusammenhang mit seinen politischen Grundgedanken eine pädagogische Ansicht, welche nur durch Erwägung dieser Umstände richtig verstanden werden kann.]

Er war im Besitz einer Philosophie, welche die Konzeption des Sokrates zu klarem Wissen entfaltet hatte und so, die von ihm schon gesehene Aufgabe zu lösen, größere Aussicht hatte. Es gibt ein Reich ewiger Formen, wir nennen sie Ideen. Der Weltbildner hat aus dem tiefsten Grunde des Guten nach diesen Ideen den Kosmos gestaltet. Ihm entsprechend bildet der Staatsmann den politischen Kosmos oder den Staat. Er ist der Mensch im großen, und in diesem Staat stellen sich die Tugenden dar. Diesen Menschen im großen, den vollkommenen Staat, entwickelt er in seiner Schrift über den Staat, seinem Hauptwerke. Die strenge Einheit desselben in Güter- und Frauengemeinschaft der leitenden Stände, der Wächter und Staatsmänner, soll den Parteien ein Ende bringen.

In diesem Zusammenhang entwickelte er nun das System einer Erziehung. Er verwarf das bestehende Privatunterrichtssystem und schloß sich in dieser Beziehung an die dorischen Einrichtungen in Kreta und Sparta an. Dieses war die notwendige Konsequenz seines Gegensatzes gegen das laisser faire und den Kampf der Parteien um die öffentlichen Interessen in jeder Rücksicht. Die schneidige Größe des platonischen Staatsideals lag darin, daß er alle Privatinteressen denen des Ganzen unterwarf. Er wollte eine heroische Kur. Das Individuum hatte abgewirtschaftet.

[Man glaubt mit den Hauptdogmen dieses sogenannten liberalen Systems Plato zu widerlegen. Aber wohin hat es damals geführt? Wohin hat es uns wieder geführt im neueren Europa? Von Jahr zu Jahr wird die Wahrheit dieser Dogmen zweifelhafter, auf Grund deren man Platos Staatspädagogik zur Seite zu schieben für politisch schicklich hält.

Die Lage, in der Plato auftrat, erscheint in bezug auf die Entwicklung eines schrankenlosen Individualismus und seiner verhängnisvollen Folgen der unserer eigenen Nation am Ausgange des vorigen Jahrhunderts ähnlich. Daher entwarf damals ein Kopf von der gleichen kühnen Idealität wie Plato, Fichte, einen ganz ähnlichen Plan der Staatserziehung. Auf Fichtes Reden an die Deutsche Nation folgte die Reform des preußischen Unterrichtswesens von 1809. Platos großes Werk über den Staat hatte für seine Nation keine Wirkungen mehr.

Die Pädagogik Platos entwickelt sich einerseits in dem wahren und großen Zusammenhang mit der Politik, welche die Aufgabe der Erziehung feststellt und ihre Stellung im politischen Haushalt bestimmt, und andererseits mit der Psychologie, welche das Objekt der Erziehung untersucht.]

Erziehung definierte Plato als die Leitung und Führung der Jugend zu der von den Gesetzen vorgeschriebenen und von den ältesten und trefflichsten Männern gutgeheißenen Lebensweise, die in der Jugend die Gesinnungen erzeugt, welche von ihr, wenn sie erwachsen ist, gebilligt werden können. [Hierin liegt, daß die Entwicklung des Individuums dem Staatsziel untergeordnet ist. Das Individuum wird erzogen, um in der den Staatsgesetzen angepaßten Gesinnung zu handeln. Der Staat ist aber ständisch, die Erziehung also ist nach den Aufgaben der Stände verschieden. Sie hat die Aufgabe zu lösen, das Individuum in die Erziehungsbahnen zu leiten, in welchen es für den ihm angemessenen Stand sich auf vollkommene Weise vorbereitet.

Hiermit ist die Stellung der Erziehung zum politischen System Platos bestimmt, d. h. das Ziel der Erziehung. Die Stellung des Unterrichtssystems in der politischen Verfassung bildet die andere Spitze des Zusammenhangs von Politik und Pädagogik.

In der ersten Beziehung verhielt sich Plato konservativ. Die ältere athenische Staatsgesinnung schwebte ihm als Ziel der Erziehung vor. In dieser zweiten Beziehung aber verläßt Plato den Weg der ionischen Staaten und schließt sich an die Stellung des dorischen Unterrichtssystems im Staate an. Der Staat als solcher ist hier in dorischem Geiste als ein großes System von Mitteln der Erziehung gedacht. Ein solches Staatsideal entsprang aus den Bedürfnissen kleiner Staaten, ihre Kräfte zu steigern zur Herrschaft über ein weites Hinterland, Bundesgenossen und Kolonien. Diese Aufgabe brachte den straffen Geist der dorischen Verfassungen und zugleich das platonische Staatsideal hervor. Es ist nicht so, daß Plato lakonisiert, sondern die gleiche Aufgabe bringt in dem spartanischen Staat und dem platonischen Idealstaat parallele Züge hervor. Daher haben die patriotischen Staatsideen Griechenlands von Pythagoras ab etwas über das Maß des Menschlichen hinaus Gespanntes. So hat Plato die männliche Erziehung der Dorier übersteigert bis zu dem Gedanken, die Glieder der beiden regierenden Stände in Staatsanstalten ausschließlich für ihre bestimmten Staatsaufgaben erziehen zu lassen. Besoldete Lehrer in Staatsanstalten leiten die Entwicklung der Jünglinge, und die Teilnahme an dem gänzlich familienlosen, rein öffentlichen Leben der beiden oberen Stände bestimmt die Gesinnung der heranwachsenden Generation.

Die Psychologie entwickelt die zu bildende Menschennatur und bildet daher die andere Grundlage für die Theorie der Erziehung. Plato zuerst hat eine Einteilung der wesentlichen Vermögen der Seele entworfen. Er unterscheidet drei Teile der Seele, wir heute würden sagen, drei Klassen von seelischen Tatsachen. Und zwar setzt er diese Unterscheidung in eine höchst merkwürdige Beziehung zu der Gliederung der Stände in der menschlichen Gesellschaft und der Völkergruppen in ihrer Verbreitung über die Erde. Seine Unterscheidung war gegründet in der Beobachtung, daß ein Teil unserer Seele zuweilen gegen den anderen zu streiten scheint, und ich glaube, daß aus der Zerlegung dieser Art von Tatsachen seine Einteilung entsprang. Er betrachtete jede Gruppe von Kräften als einen Seelenteil, welcher gegen die übrigen Kräfte der menschlichen Seele in Kampf treten kann.

Die erste dieser Gruppen ist der begehrliche Seelenteil. Ihm entspricht als Stand, in welchem er vorherrscht, der Stand der erwerbenden Klassen, und unter den Völkern hat er die Herrschaft bei den verweichlichten, erwerbseifrigen, genußsüchtigen Phöniziern und Ägyptern. Diesem Seelenteil kann entgegentreten und ist als ein besonderer auszuscheiden der edle Mut, welcher Erwerb und Genuß zu verschmähen vermag, ja um das Leben selber spielt. Dieser herrscht in einer Klasse der Gesellschaft vor, welche bei allen Völkern sich entwickelt hat, dem Soldatenstand, und unter den Völkern hat er das Übergewicht bei den nördlichen Barbaren. Abgesondert von diesen beiden, wechselweise sie bekämpfend und sich ihrer bedienend, lebt in der Seele Vernunft, denkende und handelnde, ein Seelenteil für sich. Sie regiert im Stande der Herrscher, welche abwechselnd in Studien und in Staatsverwaltung ihr Leben zubringen sollen, und sie hat das Übergewicht in den Völkern der Mitte, den Griechen. In dieser Unterscheidung behandelt Plato als Naturanlage, was vielmehr Folge des verschiedenen Stadiums in der geschichtlichen Entwicklung der nördlichen Völker und der Griechen war. Diese Unterscheidung von drei Regionen darf als erster geschichtsphilosophischer Versuch betrachtet werden, man würde heute sagen, als Völkerpsychologie.

Wenden wir diese Unterscheidung auf die bisher entwickelte politische Aufgabe der Erziehung an! Ihre Aufgabe wird sein, im Individuum eine Harmonie der seelischen Kräfte, in welcher die Vernunft regiert und der Mut schützt, herzustellen, im Staate aber die entsprechende Harmonie der Stände.]

Die Theorie dieser Erziehung ist eingefügt in die politische Wissenschaft. Der am meisten kunstvoll verwickelte aller Dialoge Platos, der über den Staat, läßt zuerst von der Arbeitsteilung aus die Gesellschaft entstehen. Innerhalb derselben entsteht das Bedürfnis, daß das poli-

tische Ganze sich nach außen verteidige; ein Stand der Krieger entsteht, und nun wird dessen Erziehung konstruiert. An einer späteren Stelle wird die Konstruktion weitergeführt, indem nun die Funktion und Erziehung der wissenschaftlich ausgebildeten Beamten entwickelt wird. Mit herber Paradoxie bezeichnet er sie als Philosophen und stellt die Forderung, die Philosophen müßten Könige sein.*

Die Erziehung der Kriegsmänner ist in schneidigem Gegensatz zu der musisch-gymnastischen Erziehung eines Atheners gedacht. In der äußeren Einteilung schließt er sich an sie an. Sie ist einerseits gymnastisch als Erziehung für den Körper, andererseits musisch als Erziehung für die Seele.

Die Fabeln der Dichter müssen unter Staatsaufsicht gestellt werden. Denn die einen unter diesen Fabeln sind unmoralisch, wie die Geschichten von Kronos und Uranos. Der Gigantenkrieg und die übrigen Göttergefechte — „mag anderen ein verborgener Sinn dahinter stecken oder nicht" — stehen im Widerspruch mit der Sitte, welche Eintracht in Stadt und Familie, Unterordnung der Kinder unter die Eltern fordert. Jene beiden Fässer aber, von denen das eine voll Gaben des Wehes, das andere voll Gaben des Heils ist, machen die Gottheit zur Ursache von etwas Schlimmem. Andere von den Fabeln verstärken die Furcht vor dem Tode und machen daher die Männer feige. Die Bilder des Homer vom Zustand der Seele in der Unterwelt sind von dieser Art. Ebenso die Klagen von Helden und das Jammern von Göttern. Diese Stellung ist von dem Gedanken regiert, daß, was den Kardinaltugenden nicht entspricht, aus der Religion entfernt werden müsse, d. h. die Religion muß, soweit sie nicht mit dem Ethos in Einklang steht, aus der Jugenderziehung eliminiert werden.

Die theatralischen Vorstellungen sind ferner überhaupt zu verwerfen. „Ein Mann, der sich künstlicherweise vielgestaltig zeigen kann und alle Dinge nachahmen, wenn uns derselbe in die Stadt käme und seine Dichtungen uns darstellen wollte: dann würden wir ihm Verehrung bezeugen als einem herrlichen und wunderbaren und anmutigen Mann, würden ihm aber sagen, daß ein solcher bei uns in der Stadt nicht sein und auch nicht hineinkommen dürfe; und würden ihn, das Haupt mit vieler Salbe begossen und mit Wolle bekränzt, in eine andere Stadt geleiten" (398 A).

---

* Man darf diesen Satz nicht mißverstehen. Philosophie ist allgemein die wissenschaftliche Erkenntnis der Natur des Menschen, des Ethos, der Erziehung, der Gesellschaft, des Staates. Dies ist die Formel, welche ein Ziel enthält, das durch den Zusammenhang der fortschreitenden Wissenschaft mit dem regierenden Beamtenstand erreicht wird — oder es herrschen rebellierende öffentliche Meinung und parlamentarische Vertretung.

Ebenso ist die Musik in der herrschenden Erziehung einzuschränken. Die schlaffe ionische und lydische Tonweise ist auszuschließen, nur die phrygische und dorische ist im Staate zu dulden. Denn die eine von ihnen ruft zum Mut auf, die andere bereitet zu besonnener Betrachtung vor. Und von allen musikalischen Instrumenten sind die Lyra und Kithara allein zu dulden.

Und die Ausartung der Gymnastik seiner Zeit bekämpft er ebenso. Die wahre Grundlage derselben ist die Diät, welche in einem starken Körper eine mutige Seele erzielt. Und dieses ethische Ziel ist überall vor der bloß athletischen Ausbildung zu bevorzugen, eine Polemik, die wohl angebracht war in einem Volk der olympischen Spiele. Die Gymnastik hat ihre höchste Aufgabe in der durch die Übung des Körpers hervorgebrachten Herrschaft über die Leidenschaften und mutigen Gesinnung, nicht aber in irgendeiner Art körperlicher Ausbildung. Dem entspricht, daß er andererseits die Ausübung der Heilkunst eingeschränkt wissen will.* Plato bezeichnet die damalige Modemedizin als „Krankheitsfütterung", nosotrophia, und meint, der im Staate tätige Mann dürfe keine Zeit haben, krank zu sein. Wenn der Arzt nicht imstande sei, auch in Geschwindigkeit durch Aderlassen und Vomieren, durch Schwitzen, Brennen und Purgieren die Krankheit zur Entscheidung zu bringen, so solle der Kranke ihn aufgeben und seine Krankheit sich selbst überlassen. Es entspricht der dorischen Musik eine rustikale Heilkunst. Plato muß sehr gesund gewesen sein.

So übt Plato eine Kritik an der ganzen musisch-gymnastischen Erziehung, nicht nur an den Ausartungen des alten Ethos. Vielmehr will er der Erziehung den Kern monotheistischer Überzeugung geben. Als die sokratisch-platonische Schule ganz neue Einsichten über die Natur des Staates, des Guten und der Gottheit entwickelte, mußte sie in einen unauflöslichen Widerspruch mit dem elementaren Unterrichtswesen Griechenlands treten. Die großen Dichter der mythischen Epoche werden ausgeschlossen, denn sie wirken dahin, daß Vergnügen und Schmerz statt der Gesetze im Staate herrschen. Eine neue Dichtung soll entstehen: nur wer selber etwas im Staate getan, wird würdig dichten, und über diese Schöpfungen muß der Staat die Aufsicht führen.

In demselben feindlichen Verhältnis, in welchem Platos niederer Unterricht zu der bisherigen musischen Bildung steht, befindet sich sein höherer Unterricht zu dem bisherigen rhetorischen.

---

* Sehr schön ist die Schleiermachersche Akademierede: „Über Platons Ansicht von der Ausübung der Heilkunst" (1825).

Die höhere Ausbildung oder Philosophie ist eine Seelenführung.* Diese beginnt mit den Abbildern des Schönen und Guten in dem Kosmos, sie steigt zu den mathematischen Verhältnissen auf, und schließlich gelangt sie zu den reinen Ideen. Diese Anordnung läßt gleichsam die in der Seele ruhenden Ideen immer mehr durchsichtig erblicken, bis alle Schleier fallen. So besteht ein Stufengang: von den Objekten zu ihrer Theorie in der mathematischen Naturwissenschaft — diese besteht in der Geometrie, Arithmetik und Astronomie — von dieser zu der Erkenntnis der Voraussetzungen derselben in der Philosophie. Denn in jenen Wissenschaften werden noch Voraussetzungen ohne Rechenschaft über ihre Gültigkeit eingeführt, von diesen wird zu den ersten Erkenntnisgründen zurückgegangen, welche diese Rechenschaft enthalten. Die Vollendung der höheren Erziehung liegt also in der Dialektik und den philosophischen Wissenschaften. Knaben sind sie nicht zugänglich. Sie erschließen die wissenschaftliche Auffassung der Welt, welche übereinstimmend ist mit der idealen politischen Gesinnung.

So besteht zugleich eine Organisation der Wissenschaften nach ihrem inneren Verhältnis, welche in Übereinstimmung mit dem pädagogischen Gange derselben ist.

DER KAMPF DER PÄDAGOGISCHEN RICHTUNGEN, INSBESONDERE DES ISOKRATES UND DER PLATONISCHEN SCHULE

Aber gegen diese rein wissenschaftlichen Kurse der platonischen Schule bestand im damaligen Athen eine lebhafte Opposition. Schon die wissenschaftliche Ausbreitung des Hippias war von Protagoras im stolzen Bewußtsein staatsmännischer Vornehmheit verspottet worden. Einen Einblick in diese Gegensätze gewährt der Beginn der Theorie des Aristoteles über die Erziehung in seiner Politik, Buch VIII, Kap. 2. Wir blicken hier in eine sehr lebhafte Bewegung auf dem Gebiete der Pädagogik: „In unserer Zeit streitet man sich über die Lehrgegenstände, nicht alle sind einig darüber, was die Jugend lernen soll." Der Streit erstreckt sich dann darauf, ob der Unterricht mehr auf den Verstand oder den sittlichen Charakter wirken soll. Endlich stehen sich über das Unterrichtsziel drei Ansichten gegenüber: Die einen

* Das Prinzip seines höheren Unterrichts ist in dem berühmten Bilde enthalten, mit welchem er in dem „Staat" die Darstellung der Philosophie und des philosophischen Unterrichts einleitet. Gefesselte leben in einer Höhle. Was am Tageslicht geschieht, Gestaltenfolgen, wird nur im Schatten an der Wand gewahrt. Fallen die Fesseln, so gewöhnt sich das Auge nur langsam daran, das Seiende selbst zu erblicken. Philosophie ist daher „Umlenkung der Seele, welche ihre Fahrt zum wahren Tag des Seienden antritt". Dieses Seiende sind die Ideen. Der Unterricht muß daher von den Abbildern zu dem Seienden emporführen. Daher hat er es mit der ganzen Richtung des Menschen zu tun. Er ist eine Seelenleitung.

wollen nur das in den Unterrichtsplan aufnehmen, was für das Leben sofort mit Nutzen verwertet werden kann. Die anderen wollen zur praktisch-politischen Tüchtigkeit erziehen. Endlich wollen andere — und dieses ist eben die platonische Schule — die höheren Studien und Wissenschaften um ihrer selbst willen getrieben wissen. So stehen sich damals schon dieselben pädagogischen Parteien gegenüber wie heute.

Unter diesen Gegensätzen war der wichtigste der zwischen dem Kursus der höheren Wissenschaften in rein wissenschaftlicher Absicht und den Rhetorenschulen. Dieser Kampf hatte schon zwischen Sokrates und den Sophisten im Prinzip bestanden. Er stellte sich nun in dem der Rhetorenschule des Isokrates und der platonischen Schule dar. Und er ist zum schweren Nachteil der griechischen Geistesentwicklung zugunsten der Rhetorenschulen entschieden worden.

Die Herrschaft der Rhetorik war ein ebenso verderbliches als tief wirkendes Element im griechischen Geiste. Die Ursachen waren die Bedeutung der Beredsamkeit in den damaligen griechischen Politien und weiterhin in dem römischen Staate, sowie die Bedeutung der technischen Regeln des Stils, weiterhin auch die jetzt erst eintretende Entwicklung des Prosastils. Der erste kunstmäßig wirkende Redner war Perikles gewesen. Plutarch sagt von ihm, er zeige, daß die Rhetorik eine Psychagogie sei: *ἐδειξε την ῥητορικην ψυχαγωγιαν εἰναι.* Die Redekunst wurde nun das Organ der Politik und Diplomatie. Der berühmteste rhetorische Redner wurde Isokrates. Er war 436 zu Athen geboren. Er erregte in seiner Jugend, wie der Phädros Platos zeigt, große Hoffnungen, er werde diese Probleme philosophisch anfassen. Aber er enttäuschte diese. Er bekämpfte den wissenschaftlichen Unterricht der platonischen Schule und stellte ihm eine durch patriotisches und historisches Gefühl veredelte Rhetorenschule der alten Art gegenüber.

Die Rhetorenschule des Isokrates war in ihrer Richtung das wichtigste Muster für die weitere Entwicklung dieser Schulen. Etwa 380 eröffnete er seine Schule in Athen. Sie wurde von sehr vielen, auch auswärtigen Schülern besucht. Sein Lehrkursus dauerte drei bis vier Jahre. Wir können uns leider nur eine unvollkommene Vorstellung desselben bilden. Am meisten Anhalt bietet die „Rhetorik an Alexander", welche unter dem Namen des Aristoteles auf uns gekommen ist. Sie ist von Anaximenes abgefaßt, geht aber in ihrem Hauptinhalt auf Isokrates zurück. Sie enthält ein kurzgefaßtes Schema praktischer Anweisung. Der erste Abschnitt behandelt nach Klassen die Aufgaben der Rede und zeigt, wie für jede derselben angemessener Stoff gesammelt werden kann. Der zweite Abschnitt gibt Regeln für die Herstellung der einzelnen Formelemente, welche in jeder Rede vorkommen. Solche Formelemente sind z. B.: das Enthymem, das Beispiel (paradeigma),

die Sentenz (gnome), die Vorausnahme etwaiger Einwände der Zuhörer (prokatalepsis), die Ironie (eironeia). Der letzte Abschnitt gibt Regeln über die Gestaltung der einzelnen Teile, in welche jede Rede sich gliedert. Sie beginnt mit dem Proömium; dann folgt die Darlegung des Tatbestandes, hierauf die Bekräftigung usw. Dieser letzte Abschnitt beruht ganz auf Isokrates.

Man kann sich sehr wohl einen Kursus denken, welcher alle diese Regeln an Mustern verdeutlichte und an einzelnen Beispielen einübte. Insbesondere die Regeln über Sprache und Stil, welche hier nur kurz angedeutet sind, werden einen hervorragenden Teil einer solchen Technik ausgemacht haben, und wahrscheinlich wurden auf der untersten vorbereitenden Stufe eine Anzahl von Übungen schon damals vorgenommen, wie sie später entstanden und sehr lebhaft an unsere eigene Jugend erinnern. Da finden wir Themata über „Achills Gedanken bei dem Tode des Patroklos", „Des Bauern Gedanken beim Anblick des ersten Schiffes". Solche Anfangsübungen bildeten bald den Schluß des Kursus des Grammatikers, bald den Anfang des Kursus des Rhetors. Aber so nützlich diese Beobachtungen von Regeln über die Technik, diese Stoffsammlungen auf dem Gebiete der Staats- und Rechtslehre gewesen sein müssen, sie stehen nirgends im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Prinzipien. Dies war auch nicht möglich, solange nicht die Rhetorik auf Logik gegründet und mit wissenschaftlicher Psychologie und Politik in Zusammenhang gesetzt wurde. Und hieraus ergab sich, daß die Teile der Rhetorik, welche äußerlichen Wirkungen dienten, in den Vordergrund traten, und die alte Kunst der Sophisten, die schlechte Rede zur besseren zu machen, *τον ἥττω λογον κρειττω ποιειν*, doch nur in anständigerem Gewande wieder auftrat.

Isokrates wirkte in seiner Handhabung der Periode, seiner Ausbildung der Formelemente der Prosa hinüber in die Prosa des Cicero. Dieser bestimmte dann von Petrarca und Boccaccio ab die europäische Kunstprosa. So hat der Schulbetrieb der Rhetorik und der Rhetorenschulen eine weitreichende geschichtliche Wirkung geübt.

Isokrates und seine Schule haben nun die Pädagogik der platonischen Schule angegriffen. In dem Panathenaikos spricht sich Isokrates über den platonischen Lehrkursus mit schlecht verhehlter Bitterkeit aus, ohne den Namen seines großen Gegners zu nennen. „Ich mißbillige die in unseren Tagen aufgekommene paideia, nämlich Geometrie, Astronomie, Disputieren über Streitfragen. Das jüngere Geschlecht findet hieran mehr als gut Gefallen. Unter den älteren wird es niemand anders als unerträglich finden." Er ermahnte die Jugend, „die sich einmal diesen Studien gewidmet habe", fleißig in ihnen fortzufahren:

sie tun wenigstens während dieser Zeit nichts Schlimmes. „Für die älteren Stufen aber und etwa Erwachsene halte ich diese Übungen für unpassend; denn meiner Wahrnehmung nach machen einige, welche in diesen Wissenschaften so fest sind, daß sie anderen darin Unterricht erteilen, von ihren Kenntnissen keinen zweckmäßigen Gebrauch und sind übrigens im praktischen Leben unverständiger als ihre Schüler, um nicht zu sagen als Sklaven." Der Vorwurf ist künstlich unbestimmt, aber unter denen, welche diese Wissenschaften lehrten, war Plato der weitaus Berühmteste, er hatte sie in einen organisierten Schulzusammenhang gebracht und lehrte neben Isokrates in Athen. Es sind die Nadelstiche dessen, der nicht die geistige Kraft zu ernstlichem Kampf hat.

Diese Polemik wurde innerhalb der Schule des Isokrates fortgesetzt. Als Aristoteles den Handschuh aufnahm, wurde er der Gegenstand leidenschaftlicher Angriffe dieser Schule. Aristoteles stellte innerhalb der platonischen Schule dem isokratischen einen anderen Kursus der Rhetorik entgegen. Plato hatte sich der Rhetorik ablehnend gegenübergestellt. Aristoteles erkannte das Bedürfnis an. Er suchte mit den neuen Hilfsmitteln der logischen Wissenschaft das Problem einer wirklich wissenschaftlichen Rhetorik aufzulösen. Der Anfang seiner Rhetorik zeigt diese seine Stellung: Die Beredsamkeit, gegründet in Naturanlage und Übung, ist eine Tatsache. Es handelt sich darum, die hervorbringenden Ursachen derselben wissenschaftlich zu erkennen. Und diejenigen, welche Bücher und Systeme der Rhetorik aufgestellt haben, lösen die Aufgabe nur zum kleinsten Teil. Und zwar hielt er zuerst während des Lebens von Plato innerhalb seiner Schule einen Kursus der Rhetorik. Aristoteles ist bis zu Platos Tode 347 in Athen und innerhalb der Akademie geblieben; dann verließ er es und kehrte frühestens 335 dorthin zurück und eröffnete seine Schule im Lyzeum.

So traten in dem damaligen Athen sich der flache rhetorische Unterricht der Rhetorenschulen und ein rhetorischer Kursus, der in den Philosophenschulen gehalten wurde, gegenüber. Der eine derselben überlieferte Regeln und Handgriffe, der andere war auf die logischen Untersuchungen der platonisch-aristotelischen Schule gegründet und benutzte auch die politische Wissenschaft, die in dieser Schule bestand. So wurde ein exoterischer rhetorischer Unterricht in der Schule ausgesondert. Gellius erzählt, Aristoteles habe zweierlei Unterricht erteilt akroamatischen und exoterischen. Der letztere bezog sich auf die Rhetorik und wurde in den Abendstunden abgehalten. Hier werden Rhetorik, Dialektik, Kunde vom Staatswesen als Gegenstände genannt. Alle diese Gegenstände werden auch in der uns erhaltenen Rhetorik

behandelt. Zwei erhaltene ganze Schriften des Aristoteles erweisen sich als in einen solchen Kursus gehörend: die Topika mit ihrer Fortsetzung *περι σοφιστικων ἐλεγχων* und die Rhetorik.

DIE PHILOSOPHENSCHULEN ODER DIE BEGRÜNDUNG VON ANSTALTEN, IN WELCHEN DAS UNTERRICHTSVERHÄLTNIS VON LEHRERN UND SCHÜLERN MIT DER ORGANISATION DER WISSENSCHAFTLICHEN ARBEIT VERBUNDEN WAR

Plato schuf zuerst die Organisation der Akademie. Die Organisation der pythagoreischen Schule war die Vorbereitung dieser Schöpfung. Sie hatte den dorischen Gedanken einer vom Staat geleiteten Unterrichtsordnung mit der ionischen Energie wissenschaftlicher Forschung verbunden. Mathematik und Tonkunst wurden von ihr bedeutend gefördert, aber unsere Kenntnisse sind nicht ausreichend, eine klare Vorstellung von ihr zu bilden. Plato war von seinen Reisen um die Zeit des antalkidischen Friedensschlusses (387) heimgekehrt, ein Vierzigjähriger. Er hatte die verschiedensten Stätten wissenschaftlicher Bildung kennengelernt. Sein politischer Plan in Syrakus war mißglückt. Er sah sich für die Verwirklichung seines ethischen Ideals auf den Weg der paideia, der Erziehung im weitesten Verstande, verwiesen. Und zwar zeigt die bekannte Phädrosstelle, daß er in dem mündlichen Unterricht den Kern aller Erziehung sah und auch die schriftstellerische Tätigkeit nur im Zusammenhang mit ihm hochschätzte. Diese Auffassungsweise hat einen erheblichen Kern von Wahrheit. Zunächst wählte er eines der Gymnasien Athens. Drei solcher Gymnasien hatte das damalige Athen. Die Akademie, den Kynosarges und das Lykaion. Er wählte die Akademie, ein nordwestlich von der Stadt gelegenes Gymnasium, das mit seiner Parkanlage und Wasserleitung, insbesondere dem Schatten seiner herrlichen Platanen, ein Sammelplatz von Jünglingen sein konnte. Vor dem Eingang desselben stand Bild und Altar des Eros, und dieser wurde Platon das Sinnbild des philosophischen Enthusiasmus. Danach stellte sich das Bedürfnis heraus, einen geschlossenen Ort der Zusammenkünfte zu besitzen. So kaufte Platon in unmittelbarer Nähe der Akademie, in jenem fruchtbaren Gelände, das der herrliche Gesang des Sophokles verewigt, einen Garten. Er selber wohnte da und wies ihn seiner Schule als unveräußerliches Eigentum zu. Zu diesem Grundbesitz kamen im Laufe der Zeit zahlreiche Stiftungen und Vermächtnisse.

Zugleich erhielt sie eine feste Organisation als Genossenschaft (Korporation). Es war eine religiöse Innung (thiasos). Jede Gemeinschaft des klassischen Altertums war eine sakrale Genossenschaft. Die ganze Genossenschaft erwählte sich jedesmal ihr Haupt. Sie hatte eine Ver-

waltung, die auf Beiträge der einzelnen Schüler und Ämter derselben gegründet war. Diese platonische Schule hat infolge dieser ihrer äußeren Fundierung durch Vermögen und Organisation fast ein Jahrtausend fortgedauert, bis in die Zeit Justinians.

Nach dem Muster der Akademie formierte Aristoteles seine Schulorganisation. Das Lykeion, ein anderes Gymnasium, lag ebenfalls außerhalb der Stadt bei einem Heiligtum des Apollon Lykeios. Acht Jahre wirkte hier unter erkennbaren Schwierigkeiten der große Aristoteles. Seine Einrichtung zeigt bemerkenswerte Abweichungen. Als Metöke konnte er kein Grundstück kaufen, und es gelang erst seinem Nachfolger Theophrast, einen Garten als Eigentum zu erwerben, der mit einer Halle zum Lustwandeln versehen und von Baulichkeiten, die als Schul- und Wohnräume dienten, umgeben war. Der Besitz dieses Gartens wurde dann testamentarisch einem engeren Kreise älterer Schüler übertragen. Es waren die Freunde (philoi), Genossen (hetairoi), die zu gemeinsamem Forschen vereinigt waren. So werden sie auch die „Symphilosophierenden", d. h. Mitforschenden genannt.

Der Name Lyzeum stammt von diesem Gymnasium und der dortigen Ansiedlung der aristotelischen Schule. Er wird noch für bestimmte Gymnasien in Deutschland gebraucht, und in Frankreich ist er von der napoleonischen Schulorganisation benutzt worden.

Neben diesen beiden Philosophenschulen bestanden die stoische und epikureische. Die stoische ist aus der kynischen hervorgegangen. Antisthenes lehrte im Gymnasium Kynosarges, die stoische Schule siedelte sich schließlich in einem Unterrichtslokal im Innern der Stadt, an der alten Agora, der stoa poikile, an, und empfing von ihr den Namen.

Diese Philosophenschulen waren Genossenschaften, welche den ganzen Stufengang der wissenschaftlichen Entwicklung von dem an die Wissenschaft herantretenden Jüngling bis zum mitforschenden Gelehrten einschlossen. Demnach umfaßten sie den leitenden Gelehrten, seine Mitforscher, welche ihrerseits selbst Schüler bilden konnten, und die Lernenden. Das Ganze der Schule wurde so durch das Oberhaupt, den engeren Kreis der Forschungsgenossen und die Masse der bloßen Schüler konstituiert.* So waren sie einerseits Organisationen des Unter-

* Und dies ist die Art, in welcher Metaphysik verbreitet und zur Herrschaft gebracht werden kann. Der Herrschaft der Metaphysik im Altertum und Mittelalter, der Unterordnung der positiven Wissenschaften unter dieselbe entsprach diese Form einer monarchischen Leitung größerer Korporationen durch ein Oberhaupt. Während die griechischen Politien sehr republikanische Formen, demokratische Institutionen entwickelt haben, verwirklichen ihre Philosophen diese monarchischen Formen der Erziehung und der wissenschaftlichen Arbeit.

richts, andererseits Organisationen der gemeinsamen wissenschaft-Arbeit.

In diesem ihrem Wesen liegt das Geheimnis des großen Erfolgs. Das 4. Jahrhundert hat beinahe alle Wissenschaften begründet und ausgebildet. Diese erstaunliche Tatsache erklärt sich durch diese außerordentlich glückliche Organisation.

Unter Plato war die Akademie der Mittelpunkt mathematischer Leistungen und ihrer Anwendung auf die Astronomie. Im Vollbesitz des mathematischen Wissens seiner Zeit war er von seiner Reise zurückgekehrt. Seitdem drängten sich um ihn die hervorragendsten Mathematiker. Sie beugten sich vor dem königlichen Übergewicht seines Geistes, und sie fanden sich durch die Höhe einer Betrachtungsweise gehoben, nach welcher die mathematischen Gebilde und die Ideen das Unveränderliche, Gleichförmige, das Gesetz im Weltzusammenhang waren.

Aristoteles' Schule war Mittelpunkt der beschreibenden Naturwissenschaften und der Erforschung der geschichtlichen und gesellschaftlichen Erscheinungen. Diese grundlegenden Arbeiten waren die Leistung der Zusammenarbeit der Befreundeten. Sie sind zu Aristoteles' Lebzeiten nur zum kleinsten Teil vollendet; lange nach seinem Tode wurden großartige Arbeiten von Theophrast, Eudemos und anderen abgeschlossen, die unter Aristoteles begonnen hatten. Aber der pädagogische Enthusiasmus, welcher in der Akademie geherrscht hatte, die Psychagogie Platos, machte für Aristoteles einer mehr gelehrten Haltung gegenüber den Wissenschaften Platz.

Die Zeit der enkyklios paideia, des alexandrinischen Museums und der Einzelwissenschaften

Die griechische paideia trat in der Generation nach Aristoteles in ein neues Stadium. Dieses entspricht dem veränderten Stadium der wissenschaftlichen Erkenntnis und andererseits den Veränderungen in dem Leben der Staaten. Der Niedergang der Politien Griechenlands war eins mit der Auflösung des Ethos, welches sie einst getragen hatte. Nach dem Untergang des mythischen Glaubens war in Männern wie Perikles, Sokrates, Xenophon der philosophische Monotheismus die beseelende Kraft gewesen. Die Erziehung hatte in dem philosophischen Glauben ihren religiösen Kern gehabt, und die geliebten Worte der Dichter deutete man diesem Glauben gemäß. Nun verlor die Wissenschaft dieses ihr ideales Ziel, und Wissen um des Wissens willen, Einzelwissen, das sich selber Zweck ist, ging als notwendiger Geisteszustand aus der Ausbreitung des Wissens hervor, welche dem einzelnen nicht mehr gestattete, königlich wie einst Plato getan, über das ganze

Reich des Wissens schaffend und genießend zu herrschen. Dies war in der Entwicklung der Wissenschaften ein epochemachender Fortschritt. Er war schon in dem Geiste des aristotelischen Systems vorbereitet. Aber er war andererseits der Niedergang der geistigen Bildung der hellenischen Stämme, ihrer paideia. Die Philosophie war nun nicht mehr die organisierende Macht in den Einzelwissenschaften. Sie war eine geistige Beschäftigung für sich und trat in die Tiefe subjektiver persönlicher Betrachtungsweise zurück. Der Unterricht wurde so ein mechanisches Aggregat.

Zunächst entstand der Begriff eines die Ergebnisse der Einzelwissenschaften nebeneinander aufnehmenden Unterrichts, durch den die Bildung für den Freien jetzt schien vermittelt werden zu müssen. Dies ist das Ideal der enkyklia mathemata und enkyklios paideia. Das Wort enkyklios, dessen sich schon Aristoteles bedient, bezeichnet das Gewöhnliche und Allgemeine. Enkyklios paideia ist also das Wissen, welches von jedem Gebildeten erlangt werden muß. Zusammengezogen tritt das Wort enkykliopaideia auf. Und da an jeden Freien der Anspruch einer gewissen Bildung zu machen ist, so bedient man sich auch des Ausdrucks eleutheros paideia. Da die Vorstellungen auf das Mittelalter übergingen, schloß sich hieran der Ausdruck artes liberales, und hierdurch ist heute der Ausdruck Enzyklopädie bedingt. Diese enkyklios paideia umfaßte sieben Wissenschaften: Grammatik, Rhetorik, Philosophie oder Dialektik, Arithmetik, Musik, Geometrie, Astronomie.

Sowohl Quintilian als Seneca bedienen sich derselben Vorstellungsweise, nur daß sie mit der Auffassung der Rhetorik als des letzten Zieles verbunden wird, wie sie die Rhetorenschulen beherrschte. Martianus Cappella legt diese sieben Stufen oder Unterrichtsobjekte ebenfalls zugrunde, und diese sieben artes sind bekanntlich das ganze Mittelalter hindurch in der Artistenfakultät der europäischen Universitäten gelehrt worden, und zwar gewöhnlich in zwei Absätzen: als Trivium faßte man Grammatik, Rhetorik, Dialektik zusammen, als Quadrivium Arithmetik, Musik, Geometrie, Astronomie. Und zwar waren diese Unterrichtsgegenstände der Artistenfakultät mehr als einer Vorbereitungsanstalt für das Fachstudium übertragen, da keine abgesonderten Gymnasien bestanden. Wir finden da Studien, die dem Knabenalter angemessen.

Über diese enkyklios paideia erhob sich jetzt die gelehrte Bildung als ein regelmäßiges Studium, das nicht in der Begeisterung des Wissens persönlich begründet war. Der Mittelpunkt der Einzelwissenschaften wurde Alexandrien mit seinen öffentlichen Anstalten. Diese alex-

andrinischen Anstalten sind die nächste großartige Institution für Fortpflanzung und Steigerung der wissenschaftlichen Erkenntnis. Sie wurden durch das Herrscherhaus der Ptolemäer geschaffen. Die erste dieser Anstalten war die ungeheure Bibliothek. Die Aufgabe der kritischen Feststellung, Ordnung und Inventarisierung der lagernden Büchermassen ließ in den Bibliothekaren Philologen im modernen Sinne erstehen. So wirkten Xenodot, Kallimachos, Eratosthenes, Apollonios von Rhodos, Aristophanes aus Byzanz und Aristarch. Die zweite Anstalt, welche nun mit der Erziehung in ein näheres Verhältnis trat, war das 322 von dem ersten Ptolemäer begründete und von dem zweiten erweiterte Museum. Es vereinigte an 100 Gelehrte in seinen weiten und prachtvollen Räumen. In denselben genossen sie eine ganz sorgenfreie Existenz. Sie waren hier zu gemeinsamer wissenschaftlicher Forschung verbunden. Sie hatten zu ihrer Verfügung Instrumente, medizinische und naturwissenschaftliche Institute, einen botanischen Garten und eine Tiersammlung. Ohne Zweifel war die Einrichtung der ägyptischen Priesterkollegien für wissenschaftliche Studien leitend hierbei. Eine Verpflichtung zu lehren scheint für die Gelehrten des Museums nicht bestanden zu haben. Aber es sammelten sich um sie Schüler. In den Säulenhallen der Höfe hielten sie ihre Vorlesungen. Dieses Museum wurde später das Muster für andere Lehranstalten im römischen Imperium. Zunächst entstand eine ähnliche Anstalt in Pergamon unter den mit Alexandrien wetteifernden dortigen Herrschern. Im besonderen die stoische Schule gewann durch diese Anstalt Einfluß auf Grammatik, Philosophie, Staats- und Rechtsauffassung. An anderen Orten, wie in Syrien, errichteten die Herrscher ebenfalls Anstalten. Alles dies ist die Grundlage für die späteren römischen Einrichtungen.

Neben diesen neuen Anstalten bestanden die Philosophenschulen fort.

[Die philosophische Reaktion gegen dies Unterrichtssystem der positiven Wissenschaften bildete sich in den philosophischen Schulen der Stoiker, Epikureer, Skeptiker aus.

Die stoische Schule bestand zunächst in Athen. Ihr Erziehungsgedanke bestand darin: die enzyklopädische Bildung ist unnütz. Die Philosophie bildet allein den Charakter, und diese Bildung ist der Hauptzweck der Erziehung. Ihre Methode: die Vereinfachung, durch welche sie vor allem der Logik eine von den Elementen zur Zusammensetzung voranschreitende Gestalt gab. Und zwar nahm sie in diesem fortschreitenden Gang Grammatik und Rhetorik mit auf. Die Gestalt dieser Grundwissenschaft bei den Stoikern muß aus ihrem Unterrichtszweck verstanden werden. Weil sie pädagogisch einfach war, wurde sie herrschend. Daneben wurden in derselben Weise Ethik und Physik behandelt.

Die epikureische Schule teilte die negative Stellung gegenüber dem enzyklopädischen Unterrichtssystem. Die epikureische Erziehung will eine Entwicklung des Individuums durch die Erziehung zu einer ruhigen Gemütsbeschaffenheit, welche den höchsten Grad der Befriedigung gewähre. Die Grundlage für die Entwicklung dieser Gemütsbeschaffenheit ist allein die wissenschaftliche Erkenntnis, welche vor allem Naturerkenntnis ist.

Erziehungstheoretiker dieser Epoche war Galen. Er vertritt den radikalen Standpunkt des herrschenden Empirismus. Die Gedanken des Aristoteles scheint er damit zu verbinden. Die medizinische Seite der Erziehung interessiert ihn besonders.]

ZWEITER ABSCHNITT

DIE RÖMISCHE ERZIEHUNG UND PÄDAGOGIK

DIE RÖMISCHE ERZIEHUNG DER REPUBLIKANISCHEN ZEIT

Cicero sagt: „Bei den Griechen wenden sich einige mit ganzer Seele zu den Dichtern, andere zu den Geometern, andere zu den Musikern, andere auch, wie die Dialektiker, eröffnen sich einen neuen Kreis der Tätigkeit und widmen ihre ganze Zeit und ihr ganzes Leben den artes, welche notwendig sind, um den Geist der Jugend zu der Humanität und Tugend zu bilden.“ „Die Kinder der Römer aber werden erzogen, damit sie einst dem Vaterlande nützen können, und man muß sie daher in der Weise des Staats und in den Einrichtungen der Vorfahren unterrichten. Das Vaterland hat uns unter der Bedingung geboren, damit wir seinem Nutzen die meisten und schönsten Kräfte unseres Geistes, Talents und Verstandes widmen.“

Cicero bezeichnet allerdings hier zunächst einen Unterschied in dem sozialen Stadium des Römervolkes von dem griechischen. Aber es bestehen auch in dem Erziehungswesen beider Völker, so nahe sie verwandt sind, Unterschiede, wenn man das gleiche Stadium bei beiden Völkern ins Auge faßt. Die griechischen Bevölkerungen, durch ihr Schicksal an den Küsten üppiger Lande hochkultivierter Nationen sitzend, wetteifernd mit den Phöniziern, besaßen den Geist des Gestaltens, freien Bildens und konstruktiver dichterischer Phantasie; auch auf Zentralgriechenland wurde dann dieser Sinn übertragen. Sitten, Rechtskontinuität, Familienzusammenhang haben bei ihnen nicht diese Gewalt. Gegenüber diesem gestaltenden Geist herrscht in Rom der in Zucht gehaltene Wille, der seine Schätzung nur in seinem Nutzen für das Gemeinwesen findet.

1. Die Erziehung des Heroenzeitalters

[Es besteht zwischen der Erziehung des Heroenzeitalters bei verschiedenen Völkern eine Verwandtschaft, welche in den gleichen Lebensbedingungen und daraus entspringenden Lebensidealen begründet ist. Die Unterschiede aber nach ihren Gründen begreifen, würde heißen, die ursprüngliche Natur der Völker in ihren wesentlichen Zügen auffassen, denn aus dieser entspringen sie. Das erste Grundverhältnis für die Untersuchung der hier herrschenden Beziehungen ist: die Erziehung kann nicht als ein primärer Tatbestand betrachtet werden, vielmehr geht eine bestimmte Organisation der Kultur jeder bewußten Einwirkung auf die heranwachsende Generation voran. Also: das Primäre ist eine bestimmte Konstitution des Volkslebens, aus welcher Bedingungen, Bedürfnisse und Ideale entspringen; aus diesen drei Faktoren konstituiert sich eine bestimmte Erziehung. Alsdann wirkt diese auf die Konstitution des Nationallebens rückwärts, und nun erst entsteht die Form von Wechselwirkung zwischen der Konstitution des Nationallebens und der Erziehung, welche alsdann fortdauert, bis die Einwirkung anderer Völker abändernd hinzutritt. Die Form dieser Wechselwirkung bildet demgemäß das zweite Hauptproblem einer philosophischen Behandlung der Geschichte der Erziehung. Diese Form muß aus der Natur der drei Faktoren verstanden werden, welche aus dem Volksleben als Bewegungsursachen zur Erziehung hinwirken. Das Verhältnis ist analog dem zwischen Volkscharakter und Verfassung. Obwohl aus dem Volkscharakter entsprungen, wirken doch Teile der Verfassung fördernd und hemmend auf seine Entwicklung. Nur daß die Geschichte der Erziehung instruktiver ist, Aristoteles würde sagen philosophischer, weil das Verhältnis einfacher ist. Es besteht nämlich zwischen den Bedingungen einerseits und den Aufgaben und Idealen andererseits eine mehr oder weniger fördernde und harmonische Beziehung. Diese entscheidet im letzten Grunde über die Wirkung der Erziehung auf die Nation. Neben diesem Grundverhältnis ist ein zweites ins Auge zu fassen. Jeder der drei Faktoren ist zerlegbar, und hier besteht einerseits wieder ein förderndes oder hemmendes Kausalverhältnis untereinander, andererseits ist, da die Natur der Geschichte jederzeit dieselbe ist, auch für die ältesten Zeiten eine stetige einseitige Entwicklung anzunehmen, vermöge deren die Erziehung zu keiner Zeit gleichmäßig auf den Inbegriff aller Bedingungen gegründet ist oder den aller Aufgaben erfüllt.

Ich versuche, hiernach die Natur der römischen Erziehung im Heroenzeitalter und ihr Verhältnis zur griechischen zu untersuchen. Zwischen den Lebensbedingungen und den Aufgaben der Erziehung

in den griechischen Politien besteht ein Mißverhältnis. Es ist dies ein Teil des umfassenderen Mißverhältnisses, welches diesen Politien eine übermäßig gesteigerte Lebenstätigkeit, Neigung zu willkürlich umänderndem Einwirken in die Natur und raschen Ablauf zum Untergang mitgab. Aus ihren kleinen Territorien entsprang, daß sie nicht durch vertretende Versammlungen stetigere Verfassungsverhältnisse entwickelten, aus der Sklaverei entsprang, daß sie die erwerbende Arbeit ausschließend, in Politik oder im Krieg der Erwerbslust nachgingen. Die Erziehung aber zeigt dasselbe Mißverhältnis an einem anderen Punkte.

Die Aufgabe derselben ist, eine mäßige Anzahl von Bürgern zu einer solchen, bei allen gleichen Leistungsfähigkeit zu entwickeln, daß sie im Krieg und in der politischen Aktion ein Ganzes bilden, welches inmitten anderer gleich großer und größerer Staaten sich nicht nur erhält, sondern zu größerer Macht heranwächst. Die griechische Politik fand kein anderes Verhältnis des Wachstums für die Einzelpolitien, als das in jeder Beziehung höchst unvollkommene der Bundesgenossenschaft. Die Natur der griechischen Bundesgenossenschaft verstehen, heißt die ganze äußere Politik der griechischen Staaten begreifen. Dies Verhältnis war: selbständige Verwaltung jeder Politie für sich mit Übertragung der diplomatischen und militärischen Führung an einen leitenden Staat, der mit Hilfe eines Bundesrats regierte. Dieses Verhältnis zeigt nun einige entscheidende Mängel. Die militärische Organisation jedes dieser Staaten war selbständig im Frieden, und nur im Kriege ordneten sie sich dem leitenden Staate unter. Hieraus ergab sich bei weiterer Entwicklung die Neigung des leitenden Staates, dies Verhältnis in das völliger Unterwerfung zu verwandeln, ja selbst an die Stelle des Kriegsdienstes bloße Steuern und Geldauflagen zu setzen. Es entstand also überhaupt keine lebenskräftige militärische Einheit des Staatenbundes. Ebenso fehlte es an einer parlamentarischen Vertretung. So wuchsen die verbündeten Staaten gar nicht zu einem von derselben Gesinnung durchdrungenen lebenskräftigen Ganzen zusammen. Nun hatte Griechenland das Unglück, in Athen und Sparta schon seiner geographischen Lage nach zwei Zentren zu besitzen. Daher vermochte Sparta wohl Athen zu zerstören, aber nicht den griechischen Einheitsstaat zu gründen. Denn nach einem allgemeinen Gesetz, welches auch für Rom unheilvoll wurde, gewinnt in wissenschaftslosen Staaten Erwerbslust, List und gänzlicher Mangel an Gerechtigkeitsgefühl das Übergewicht, sobald Reichtum oder Zusammentreffen mit hoch entwickelten Kulturen die einfacheren älteren Rechtsverhältnisse und Vorstellungen angreifen und zersetzen.

Athen hatte einen anderen fundamentalen Mangel in den Bedingun-

gen der Erziehung. Hier war die Frau rechtlich unselbständig; der Mann hatte jederzeit das Recht, sie mit ihrer Mitgift zur Familie zurückzuschicken. Die Ehe war streng, und die Sitte entwickelte ein rührendes Ideal der Frau. Aber dem aufwachsenden Knaben gegenüber hatte die Frau nicht die herrschende Stellung, die später in Rom einen so mächtigen, fördernden Einfluß auf die Erziehung gewann. Vom siebenten Jahr ab ward der Knabe aus der Leitung der Wärterin in die des paidagogos gegeben, der Sklave war. Auch hier tritt die zersetzende Wirkung des Sklavensystems hervor. Dieser Sklave unterrichtete meist nicht, sondern überwachte den Knaben ständig, und begleitete ihn zum grammatistes, d. h. Elementarlehrer, und Pädotriben, d. h. Lehrer der körperlichen Übungen. Nie durfte ein athenischer Knabe von guter Erziehung allein ohne den Pädagogen das Haus verlassen. Diesem aber mangelte nun naturgemäß die Autorität, welche Gehorsam und Zucht in die Seele des Knaben gepflanzt hätte. Und die Stellung der Frau wirkte auch in anderer Beziehung schädlich auf die Sitten des heranwachsenden Knaben und sein Verhältnis zu Männern.

Der zweite fundamentale Fehler lag in dem freiwilligen Unterrichtswesen, welches durchaus ungeeignet war, das in der häuslichen Erziehung Mangelhafte auszugleichen. Daher haben alle Theoretiker der Erziehung hier eine Abänderung gefordert. Als der höhere Unterricht sich entwickelte, stand er nicht über den egoistischen Anforderungen des Publikums, sondern steigerte sie nur.

Unter solchen Umständen mußte der allgemeine Grundmangel, der aus den politischen Verhältnissen entsprang, daß keine festen Rechtsgrundlagen bestanden und starkes Rechtsgefühl sich nicht entwickelte, in Athen besonders ungünstige Folgen haben. Es entstand eine Zersetzung aller rechtlichen Begriffe.

Zugleich gab es nun in keiner dieser Politien ein sicher fortschreitendes, fixes religiöses Bewußtsein, welches hätte leitend sein können. Die Verderbnis des Rechtsbewußtseins wirkte also auf das sittliche Bewußtsein, welches ausschließlich politisch-bürgerlich motiviert war, ohne Halt und ohne Hemmung zurück. Die wissenschaftliche Entwicklung war noch nicht weit genug gediehen, hier einen Ersatz zu bieten, wenn sie dies je vermag. So erklärt sich einerseits der Gang des Unterrichtswesens, andererseits der große Wille der Erziehungstheoretiker, mit allen Mitteln einen festen theistischen Glauben zu gründen, die Rechtsbegriffe zu festigen und einen allgemeinen öffentlichen obligatorischen Schulunterrricht durchzuführen. Das unter den großen Krisen Athens entworfene Erziehungssystem Platos ist noch weit radikaler, um durchgreifende Heilmittel zu finden. Da

die Familie ihm keine Basis bot, suchte er diese in der öffentlichen Erziehung.

Ich vergleiche nunmehr hiermit die ursprüngliche Konstitution des römischen Unterrichtssystems. Zunächst waren die Aufgaben des römischen Unterrichtssystems gemäßigter. Napoleon hat gesagt, Italien habe keinen natürlichen Zentralpunkt. Aber die Fügung für es war, daß es in Italien neben Rom keine politisch gleichwertige Politie gab. Daher es auch auf geradem Wege zur politischen Zentralisation von Italien nach festen rechtlichen Verhältnissen kam. Der Grundfehler, daß dies rechtliche Verhältnis eine Unterordnung unter die Stadt Rom war, sollte erst später verhängnisvoll werden. Und zwar leitete Krieg und Politik ein landbegüterter, landbebauender Adel.

Die Familie bildete die energische Lebenseinheit, innerhalb deren die Erziehung des römischen Knaben verläuft. Die confarreatio (förmliche Ehe, zwischen patrizischen Familien durch den pontifex maximus, den Flamen, geschlossen mit Opfern usw.) gab den Söhnen aus solcher Ehe allein das Recht, priesterliche Stellen zu bekleiden, aber sie gab die Frau in die Hand des Mannes. Eine losere Form der Eheschließung bestand daneben. Die Ehe ist nicht nach der Willkür des Mannes auflösbar. Vom juristischen Standpunkt ist die Frau unmündig, kann nicht über ihr Vermögen verfügen, nicht ein Testament machen. Sie ist aber hochgeehrt in der Familie. Die Sage gründet die Vertreibung der königlichen Familie auf Verletzung der Frauenwürde. Die erste Ehescheidung fand 231 v. Chr. und zwar unter allgemeiner Mißbilligung statt. Die Frau also wurde hier im vollsten Sinne Erzieherin.] So war die Ehe von Anfang an auf rechtlicher Grundlage ein bewußt gestaltetes Rechtsinstitut. Dasselbe zeigt die rechtliche Stellung der Vestalin, die das heilige Feuer der Vesta hütet. Der ihr begegnende Verurteilte wurde von der Todesstrafe begnadigt usw. Ebenso macht nicht die Geburt das Kind zum Glied der Familie, sondern der Rechtsakt des statuebatur in terra.

Der pater familias waltet hier in seiner rechtlich unbeschränkten Gewalt, aber der Mutter hat eine feste Sitte die Herrschaft in der Kindererziehung gesichert. Der Dialog de claris oratoribus (cap. 28) schildert: gleich von Anfang wurde einem jeden sein Sohn, von einer keuschen Mutter geboren, nicht in der Zelle einer bezahlten Wärterin, sondern im Schoß und am Busen der Mutter erzogen. Ihr höchster Ruhm war es, dem Hause vorzustehen und den Kindern zu dienen. Zugleich wurde eine verwandte Matrone ausersehen, deren erprobten und tadellosen Sitten man jeden Sprößling der Familie anvertraute, und in deren Gegenwart es als eine Sünde erschien, schändliche Reden zu führen

oder Gemeinheiten zu begehen. Und nicht allein das Arbeiten in ernsten Beschäftigungen, sondern auch die Erholungen und Spiele der Knaben leitete sie mit einer gewissen Heiligkeit und frommen Scheu. Das in gremio matris educari blieb der Stolz einer echten römischen Familie. Das maxima debetur puero reverentia war eine Mahnung echten römischen Familiensinns. Hier gab es keine Pädagogen wie in Athen, welche durch ihren Sklavenverstand den Charakter verdarben. Aus der Aufsicht der Mutter wird der Knabe nur entlassen, um den Vater auf seinen Geschäften zu begleiten. Der Knabe wuchs in seine späteren Pflichten hinein, indem er vom Vater lernte. Er war zugegen, wenn der Vater als Patron seinen Klienten Auskunft in Rechtsfragen erteilte, ja es war in der älteren Zeit dem Vater gestattet, den Knaben, während er noch die Toga praetexta trug, mit in den Senat zu nehmen. In Lob- und Gedächtnisrede vernahm er den Ruhm seiner Vorfahren. Ernstes Familienleben, Rechtssinn, Pflege und wissenschaftliche Behandlung des Rechts und der Kriegskunst und kriegerischer Geist waren die allgemeinen und öffentlichen Tatsachen des römischen Lebens, in welche so der Knabe hineinwuchs.

Eine neue Epoche begann, wenn der Jüngling — in der Regel mit dem 15. Jahre — die Toga praetexta abgelegt und die Toga virilis empfangen hatte. Er trat nun in das Heer ein, besuchte das Forum und schloß sich an einen berühmten Rechtsgelehrten an, er wohnte den politischen Versammlungen bei, bis er alsdann sich selber um Anteil an der Staatsverwaltung bewarb.

In dieser Weise erzogen die großen Faktoren des römischen Lebens selber. Diese Erziehung bestand aber nur in der praktischen Anpassung an gewisse in der Gesellschaft ausgeübte Tätigkeiten. Sie bestand zugleich in einem Einleben in das historische Bewußtsein, welches im Familiengeiste und in der Familiengeschichte, in der Rechtsordnung und der Staatsverwaltung bestand. Überall war das Bewußtsein, daß die Gegenwart durch die Vergangenheit gebunden sei und ihr dankbar verpflichtet sei, Pietät, Kontinuität, Rechtsgefühl.

So unterscheidet sich die Erziehung dieses so nahe den Griechen verwandten italischen Stammes doch durch ebenso feine wie durchgreifend starke Züge gar sehr von der jedes anderen Volkes in demselben Stadium. Auch hier waltet in der Tiefe des nationalen Lebens eine bildende Kraft, deren Quellen wir nicht kennen; aus ihr entspringen Ideal und Sitte der Erziehung.

Es bestand nun aber hier wie in Griechenland das Bedürfnis eines Unterrichts, welcher innerhalb der Familie erteilt werden konnte. Neben der Erziehung durch die großen Faktoren des römischen Lebens selber hatte aber dieser Unterricht durch Lehrer zunächst nur einen

eingeschränkten Umfang. Im 4. Jahrhundert der Stadt kommen Schulen vor, in denen Knaben gemeinsam Unterricht in den Elementen erteilt wird. Diese Schulen waren wie in Athen Privatunternehmungen. Nach dem Vorbilde des griechischen Unterrichts schieden sich in Rom die Schulen des ludi magister und die des grammaticus. Der ludi magister entsprach dem grammatodidaskalos der Griechen und war Elementarlehrer. Dem grammatistes der Griechen entsprach der literator. Später trat neben ihn der griechische Sprachlehrer. Man nannte ihn nach griechischem Muster in Rom grammaticus. Auch die Bezeichnung des philologus kommt vor. Schon dieser Unterricht war durch das Eindringen griechischer Bildung und Wissenschaft in Rom bedingt.

2. Die Umwandlung der römischen Erziehung unter dem Einfluß der Griechen in der ersten Hälfte des 2. Jahrhunderts

Die Erziehung des römischen Heroenzeitalters war lange Zeiten hindurch ganz im Einklang mit den Bedürfnissen und Lebensidealen der Nation. Sie löste die Aufgabe, den römischen Mann für seine politisch-militärische Stellung tüchtig zu machen, besser als jedes frühere Unterrichtssystem, weil sie im nationalen Leben günstigere Bedingungen vorfand. Die Stellung der Frau als der Herrscherin im Hause und das Rechtsgefühl auf dem Markte waren die beiden Faktoren, welche der römischen Erziehung die Überlegenheit über jede griechische in jeder Stadt gab.

Dies währte, bis die Weltstellung der Römer sich änderte. Von den drei herrschenden Mittelmeerstaaten, dem griechisch-mazedonischen, dem phönizisch-karthagischen und dem sich bildenden italischen gewann in langen Kriegen der letztere das Übergewicht. Mit der Herrschaft über das Mittelmeer änderte sich mit einem Schlage die Verteilung der Reichtümer unter den Völkern. Aus den Bauernhäusern der römischen Adligen wurden Paläste. Der verhängnisvolle Gegensatz zwischen einer Klasse mit unermeßlichen Reichtümern und einer besitzlosen entwickelte sich. So änderten sich die Lebensbedingungen in Rom.

Zugleich aber änderten sich nun die Ansprüche, welche die Staatsverwaltung an diejenigen machte, welche sie leiten sollten. Der Krieg und die Politik wurde nunmehr eine schwierige Kunst, das Recht war zu einer Wissenschaft herangewachsen, welche nicht mehr durch Anhören der Entscheidungen auf dem Forum erlernt werden konnte. In der Beredsamkeit lag jetzt die Möglichkeit, zu jenen Verwaltungsämtern in den Provinzen aufzusteigen, die unermeßliche Reichtümer

brachten. Den gesteigerten Ansprüchen konnte nur durch eine Steigerung des Unterrichtssystems genügt werden.

Die Zeit, in der diese Abänderung eintreten mußte, war naturgemäß der Antritt der Herrschaft über das Mittelmeer durch die Vernichtung Karthagos. Derselbe Mann, der Karthago besiegte, Scipio Africanus, wurde der Träger einer neuen Zeit und einer neuen Bildung. Das neue Ziel der römischen Erziehung der höheren Stände schied jetzt dieselben von der einfachen nationalen Bildung gänzlich. Es entstand wie in Griechenland in der sophistischen Epoche ein niederes und ein höheres Unterrichtssystem. Dies ist jedesmal Wirkung der Abänderung der ökonomischen und politischen Verhältnisse. Alsdann sondert sich in der Nation ein Stand der Gebildeten von dem Volk. Das Ziel dieser höheren Bildung (humanitas) war ebenfalls ganz wie in Griechenland die politische Herrschaft, welche durch Beredsamkeit und politisch-militärische Überlegenheit geübt wurde. Nur allmählich fand das abgeänderte Bedürfnis die ihm entsprechende Form.

Die schulmeisterliche Auffassung der Geschichte mag diese Abänderung beklagen, aber das Beispiel der Spartiaten, welche gewaltsam eine solche abgewehrt haben und dadurch nichts erreichten als Luxus und Sittenverderbnis ohne Kultur, Schlauheit ohne Rechtsgefühl und Weisheit, zeigt, daß es einer Nation nur schädlich ist, in einem solchen Stadium durch gewalttätige Maßregeln die voranschreitende geistige Kultur zu hemmen, und die Tatsache, daß die Edelsten und Weitschauendsten unter den vornehmen Geschlechtern, die Scipionen, die Flaminier, Träger dieser Fortentwicklung gewesen sind, beweist dasselbe. Geschichtschreiber sollten sich doch hüten, klüger sein zu wollen als die tüchtigsten Männer derjenigen Nation, welche zu handeln hatte.

Hinzu kommt aber ein anderes: der stetige Fortschritt des Menschengeschlechts ist — was für Philologen freilich ein Geheimnis bleibt, weil sie über den Fortgang der exakten Wissenschaften keinen Überblick besitzen — allein gegründet auf den stetigen Fortschritt der Wissenschaft. Denn es gibt, wie ich in der Einleitung psychologisch nachgewiesen habe, kein anderes Gebiet, in welchem ein kontinuierliches Wachstum stattfindet. Vorstellungen, Begriffe und Einsichten sind von Generation auf Generation übertragbar, Wille und Gefühle niemals. Demgemäß war es eine Äußerung der höchsten fruchtbarsten Richtung in der menschlichen Natur, wenn die wunderbare intellektuelle Kultur der Griechen eine unwiderstehliche Anziehungskraft auf die Geister Roms ausübte. Und es waren die edelsten Geister der römischen Nation, welche diese Anziehungskraft am mächtigsten empfanden. Ihr Verdienst ist die Übertragung der Ergebnisse Griechen-

lands auf Rom, durch welche allein der stetige Fortschritt sich vollzog, dessen Früchte wir heute genießen.]

Seitdem Roms Herrschaft über die Grenzen Italiens nach Ost und Westen sich auszudehnen begann, traf man hier auf die griechische Kultur als das Element einer universellen und ausgleichenden Kultur. Nun kamen seit dem Beginn des 2. Jahrhunderts die angebliche Befreiung Griechenlands von der mazedonischen Herrschaft und schließlich die Unterwerfung Griechenlands und seine Umwandlung in eine römische Provinz (146 v. Chr.). 167 v. Chr. wurden jene 1000 Achäer, unter ihnen Polybius, nach Italien verschleppt und verbreiteten da während ihres siebzehnjährigen Aufenthaltes den Samen griechischer Bildung. 159 v. Chr. kam der berühmte Krates von Mallus als Gesandter des pergamenischen Königs Attalus II. nach Rom. Durch einen Unfall wurde er zu längerem Aufenthalt in der Stadt gezwungen, und so hielt er daselbst Vorlesungen. So hat die pergamenische Grammatikerschule das wissenschaftliche Studium griechischer Grammatik zuerst nach Rom verpflanzt. Wiederum einige Jahre danach, 155, erschienen als athenische Gesandtschaft die Häupter der damals angesehensten drei Philosophenschulen Athens, der stoischen, akademischen und peripatetischen, unter ihnen der berühmte stoische Philosoph Karneades, mit mehreren Genossen in Rom und fanden bei den angesehensten Römern Verehrung. So wirkte die Eroberung von Griechenland ähnlich wie am Ausgang des Mittelalters der Fall von Konstantinopel. Die Wirkung war unwiderstehlich. Eine Begeisterung für diese höhere Zivilisation und ein sehnsüchtiges Bedürfnis, an ihr teilzunehmen, ergriff die Römer. Eine selbst von produktivem künstlerischen und wissenschaftlichen Vermögen arme, an dem politischen, juristischen und militärischen Verstande allein bis dahin geleitete Gesellschaft wurde von dem Glanz des griechischen Denkens und Dichtens angezogen.

[Ansammlung von Werken der Kunst aus eroberten Städten — anfangs recht bäurisch nach Materialwert abgeschätzt, wie altes Eisen —, ausgedehnte Latifundien wurden erworben, so daß nicht wenige Familien 10000 Sklaven hatten — ein Mann mit 1 Million Taler galt bei den Senatoren als wenig bemittelter Mann —, es entstand eine Vermögensaristokratie, das Volk wurde zu einem besitzlosen Haufen herabgedrückt, den Freigelassene und Fremde vermehrten, und so versank der freie Bauernstand, das Soldatentum bildete sich, das in der Religion liegende Gegengewicht minderte sich, indem das Priestertum selbst ein Zeremoniell und ein dogmatisches System aus dem alten einfachen Glauben machte, welches seine schlichte Herzlichkeit erstickte. Unter diesen Umständen waren alle Elemente der Depravation

schon vorhanden, bevor die griechische Philosophie eine höhere intellektuelle Bewegung anregte. Das Verhältnis ist hier genau dasselbe wie in dem Zeitalter der Sophisten in Griechenland. Nach dem zweiten Punischen Krieg erregten die Frauen einen förmlichen Aufstand zur Aufhebung des Appischen Gesetzes, welches den Luxus einschränkte, und Cato bemühte sich umsonst: die Frauen waren stärker als er. Die Lage ist hier dieselbe wie im Spartiatenstaat: vor aller intellektuellen Bildung ging durch die Abänderung der ökonomischen Verhältnisse von den Frauen eine unwiderstehliche Neigung auf Abänderung der Sitten aus.

Dasselbe Verhältnis läßt sich negativ so darstellen: es ist nicht wahr, daß die Bekanntschaft mit einer höheren Kultur unter allen Umständen zersetzend auf eine Nation wirkt. Die Aufnahme der griechisch-römischen Wissenschaft im Zeitalter der Reformation hat bei uns die Entwicklung nur gefördert. Kein Amerikaner denkt, daß die europäische Wissenschaft dort zersetzend wirken könne. Eine in ihrer elementaren Konstitution gesunde Nation hätte auch Platon, Aristoteles und die Stoa aufgenommen, heterogene Elemente abgestoßen und einen mächtigen Fortschritt gemacht.]

Aber die Männer der alten Zeit, welche sich als Landbesitzer, Soldaten, Rechts- und Verwaltungskundige fühlten, empfanden wohl, was das Eindringen griechischer Bildung bedeutete. Auch war, was man vor sich sah, zunächst nicht lauteres Gold alter griechischer Schöpfungen, sondern ein Unflat der jüngsten Korruption und ihrer Literatur. So entstand ein heftiger Kampf. Cato der Ältere führte als Zensor denselben leidenschaftlich. Er züchtigte noch die Sklaven eigenhändig, unterrichtete selber seinen Sohn, ja er wurde für den Sohn Schriftsteller und eignete sich noch für ihn von der verhaßten griechischen Bildung an, was doch auch ihm unentbehrlich schien. Umsonst! Nichts konnte den Siegeslauf der griechischen Zivilisation hemmen. Die Einwirkung Griechenlands schuf nun erst eine römische Literatur. Und zwar waren es einerseits das Bedürfnis der Bühne, andererseits das der Schule, welche diese römische Literatur hervorgebracht haben. Der Schauspieldichter und der Lehrer haben aus griechischen Elementen die römische Literatur erschaffen. Dieser Fortgang war nicht nur unvermeidlich: der Zusammenhang unserer europäischen Zivilisation beruht auf dieser Übertragung, auf der Zersetzung altrömischen Wesens durch die universalistische griechische Zivilisation.

So war die Schule ein wichtiger Hebel in dieser Bewegung. Sie übernahm die Aufgabe der Vermittlung der griechischen Bildung, und so entstand die erste Schule in Europa, welche eine fremde Sprache, deren Grammatik und deren musterhafte Schriftsteller im Unterricht

zugrunde legte. Dies ist der Grundgedanke der Anstalten, die man später als Gymnasien bezeichnete.

Zu praktischen Zwecken hatte der Handelsmann oder Beamte Roms schon früher die griechische Sprache erlernt. Die italischen Sklaven und Freigelassenen waren zum großen Teile geborene Griechen oder Halbgriechen, und Handelsleute und Beamte bedurften dieser Sprache. Die Männer der senatorischen Familien vermochten vor den Griechen in der Landessprache derselben zu sprechen. Sie schrieben Chroniken griechisch, und sie verstanden, beim Trinkgelage griechische Verse zu rezitieren. Es bestand also bereits ein Unterricht im Griechischen. Dieser empirische Sprachunterricht wandelte sich nun in einen höheren Literaturunterricht um. Und zugleich übertrug man das ganze Verfahren des griechischen Sprach- und Literaturunterrichts auch auf die römische Sprache und Literatur. So bildete sich eine neue Form von Erziehung, welche dann das Prinzip der Gymnasien des 16. Jahrhunderts geworden ist. Diese Erziehung ist zweisprachig, sie läßt die griechische Bildung und Literatur als ein Idealisches wirken. Es entsteht das Ideal der humanitas, welches von der nationalen Bildung unabhängig ist.

3. Die Schulen der republikanischen Zeit seit der Mitte des 2. Jahrhunderts

Entsprechend entsteht in der Mitte des 2. Jahrhunderts ein System von Schulen in Rom, welches unter diesen neuen Bedingungen den griechischen nachgebildet ist. Über dem Elementarunterricht entwickelten sich zunächst Schulen für griechische Sprache und Literatur. Diese finden wir schon 161 v. Chr. im Gange. Dasselbe Verfahren versuchte man aber später auf die Behandlung der römischen Sprache und Literatur zu übertragen. Die wissenschaftliche Behandlung des Lateinischen begann Aelius Praeconius, welcher den Beinamen Stilo, der Griffelmann, erhielt. Er erteilte Befreundeten Unterricht, und unter denselben befanden sich Cicero und Varro. Bald wurden Schulen errichtet, welche nach dem Vorbild der griechischen Grammatiker in die römische Sprache und Literatur einführten. Dies finden wir an der Grenze des 2. und 1. Jahrhunderts.

Ein neuer Zweig der Erziehung wird die griechische Logik und Rhetorik. Nun verbreitet sich eine Analyse der Sprache, eine Beziehung der verschiedenen Formen derselben zu geistigen Inhalten. Das Interesse an den grammatischen Studien war ein sehr lebhaftes, insbesondere war die Reinheit und strenge Ausbildung der lateinischen Sprache ein Ziel, das die Höchstgebildeten beschäftigte. Varro, der größte Gelehrte seiner Zeit, schrieb 24 Bücher über die lateinische Sprache.

Julius Caesar schrieb während der gallischen Kriege, „unter den sausenden Geschossen mit den Beugungen der Nomina und den Gesetzen der Verba beschäftigt", an einem Werke de analogia. Dies hat dem sechsten Casus den Namen Ablativ gegeben. Dieser grammatische Eifer ist nicht ohne modischen Anstrich. Aber es zeigt sich in ihm ein patriotischer Sinn für die Sprache der Väter. Man sucht darin Gesetz und Regel. Diesen Studien verdankt die lateinische Sprache die Hintanhaltung des lautlichen Verfalls, die Einschränkung des Gräzismus, die Reinheit. Von da ab bestand ein wohldurchgearbeitetes grammatisches System als unschätzbares Mittel geistiger Disziplin.

Und wie der Unterricht des grammatikos von dem rhetorischen in Griechenland sich getrennt hatte, so geschah das auch in Rom. Man begann auch hier, am Stoff des Griechischen sich zu schulen. Diese Rhetorenschulen waren griechische. Dann eröffnete Lucius Plotius Gallus um 90 v. Chr. eine lateinische Rhetorenschule. Vergebens hat Lucius Licinius Crassus, der erste Gerichtsredner der Zeit, sich hiergegen erklärt. Dieselben Deklamierübungen über ersonnene Themen wie in Griechenland werden nun auch hier vorgenommen. Odysseus, der bei der Leiche des Ajas gefunden ist, wird von dem einen als Mörder angeklagt, ein anderer übernimmt die Verteidigung. Orest wird angeklagt als Muttermörder, und sein Verteidiger tritt auf. Oder Kontroversen werden abgehandelt: Agamemnon überlegt, ob er Iphigenie opfern soll. Hannibal überlegt, ob er seine Truppen gegen Rom führen soll.

[Und nunmehr war in der rhetorischen Schule die Form gefunden, in welcher der römische Unterrichtszweck sich am meisten entsprechend verwirklichte. Alle diese Formen zeigen denselben Mangel der Organisation; wie in Athen bildet sich in Rom das höhere Unterrichtswesen als Privatanstalt und steht darum nicht über den egoistischen Bedürfnissen des Publikums, sondern dient ihnen. Daher wirkt das römische höhere Unterrichtswesen ebenso wie das griechische weit weniger günstig auf die nationale Kultur als das der neueren Völker und trägt mit dazu bei, die nationale Verderbnis zu beschleunigen.]

So entsteht die Unterscheidung der Schulen. Man begann mit Elementarschulen, dann folgte die des grammaticos; verließ diesen der Jüngling, dann schloß er sich einem hervorragenden Sachwalter an und hörte daneben einen Kursus der Rhetorik. Dies waren die drei Stufen.

Der Kursus bei dem grammatista begann mit dem siebenten Jahre und wurde in einem ludus publicus erteilt. Er begann mit Lesen nach der Syllabiermethode und Schreiben, wobei der Knabe die vom Lehrer in die Wachstafel gezogenen Schriftzüge nachzog. Erzählungen und

Sentenzen wurden alsdann analysiert und auswendig gelernt, Betonung und Aussprache geübt. Daneben wurde gerechnet, im Kopf, auf Tafeln und mit Rechensteinen, welche die Knaben in Kapseln bei sich trugen und durch welche wahrscheinlich die vier Spezies eingeübt wurden. Und zwar bestand als erster Inhalt des Unterrichts aus den Zeiten der frühen römischen Republik das Erlernen der zwölf Tafelgesetze. Sie waren der juristisch-politische Katechismus des Knaben. Hinzu trat der übersetzte Homer, ein zweites unvergleichliches Schulbuch. Der Grieche Andronikos kam 272 als Gefangener nach Rom. Ein Sklavengewerbe war das des Lehrers oder Abschreibers. Er übersetzte den Homer ins Lateinische, um ihn für seinen Unterricht so zugrunde zu legen, wie man das beim griechischen Unterricht zu tun pflegte. Bis zu Augustus' Zeit hat sich sein Lehrbuch in den Schulen erhalten, es war dann nach Stil und Form veraltet. Für den Schulgebrauch traten weiter die Annalen des Ennius, eine Darstellung der römischen Geschichte in Hexametern, hinzu.

[Vom zwölften Jahre bis zum Ende des Knabenalters folgte der Kursus bei dem grammatikos. Die lateinische und griechische Sprache wurde hier wissenschaftlich in grammatischer Analyse erlernt. Hier vollzieht sich ein Fortschritt des Unterrichtswesens, welcher begründet war auf dem Fortschritt der Wissenschaft. In Alexandrien waren Grammatik und Philologie begründet worden, und die praktische Frucht derselben für den Unterricht empfingen nun diese unseren Gymnasien ähnlichen Anstalten. Mit der grammatischen Analyse wurde die Lektüre der griechischen und römischen Schriftsteller verbunden. Weiter knüpften sich hieran die Elemente der Geschichte, der Philosophie, der Dicht- und Redekunst. Griechische und lateinische Verse zu machen, gehörte durchaus zu den Talenten des gebildeten Römers, und zwar wurden diese Kenntnisse in einer sehr strengen Schulzucht eingeübt, welche sich des Stockes und der Rute mit Vorliebe bediente.

Nun aber erhielt sich das Eigentümliche der römischen Erziehung noch an einem Punkte, welcher sie von der aller früheren und späteren Völker unterscheidet. Der Römer, welcher die Schule verließ und den Knabenkittel auszog, trat unter allen Umständen zunächst in die praktischen Gewöhnungen seines künftigen Berufs. Er trat in das Heer, und je nach seinem künftigen Beruf wurde er entweder in eine ländliche Wirtschaft gebracht, wo er in Gemeinschaft mit dem villicus die Verwaltung führte, oder er ward einem Befehlshaber besonders empfohlen und betrat unter dessen Leitung die militärische Laufbahn, wobei denn auch im Lager Deklamationsübungen nie versäumt wurden. Oder aber er entschied sich für die politische und juristische Karriere und wurde dann einem hervorragenden Rechtsanwalt oder Rechts-

gelehrten anvertraut, welchen er auf das Forum oder in die Versammlungen begleitete. So wurde Cicero dem Rechtsanwalt Mucius Scaevola übergeben, und nachdem er selber der erste Rechtsanwalt Roms und ein hervorragender Politiker geworden war, unterwies er den Aulus Hirtius und Dollabella.

Diese letztere Klasse aber empfing nun außerdem einen bestimmten theoretischen Unterricht in Rechts- und Redekunst. Die Unterrichtsanstalten, welche so entstanden, waren gewissermaßen Fachuniversitäten für künftige Juristen und Politiker. Ihr Kursus begann mit dem Vortrag des Materials, dessen der künftige Politiker bedurfte. Philosophie und Politik standen hier im Mittelpunkt. Diese Fachschulen für Politiker stehen in einer gesetzmäßigen Wechselwirkung mit der Einschränkung im Fortgang der positiven Wissenschaften. Nur die Rechtswissenschaft war schöpferisch entwickelt; in der Politik vollzog sich im Kreise des Scipio durch Polybius ein Fortschritt, und Cicero setzte ihn fort; in der Geschichte zeigen psychologische Begründung und politische Beurteilung ebenfalls bemerkenswerte Fortschritte. Dagegen gab es keinen Teil der Wissenschaften der Natur und keinen der generellen Wissenschaft, welcher gewachsen wäre. Dies ist das gesetzmäßige Verhältnis zwischen den Kulturfaktoren der Wissenschaften und der Entwicklung der höheren Unterrichtsanstalten, welche aus den Wissenschaften entspringen und auf sie zurückwirken.]

DIE PÄDAGOGISCHEN THEORETIKER DER REPUBLIKANISCHEN ZEIT

Eine pädagogische Theorie besteht nicht nur in Reflexionen und Regeln über die Technik der Erziehung, sondern sie entsteht erst, wenn das Ziel der Erziehung durch Nachdenken festzustellen versucht wird, also nur, wo das Bewußtsein von diesem Ziel eine Erschütterung erfährt. Dies geschah in Rom infolge der eben dargestellten Bewegung. Das Streben einer auf Aneignung des griechischen Lebensreichtums gerichteten Erziehung fand Widerstand und rief Erörterungen hervor. So entstand die Pädagogik in Rom in der Mitte des 2. Jahrhunderts v. Chr.

Der erste römische Erziehungstheoretiker war Porcius Cato Maior (Cato der Ältere), geb. 234. Sein ganzes Wirken hatte einen pädagogischen Charakter. Er beschränkte sich nicht auf den Widerstand, sondern suchte eine ausreichende national-römische Bildung bei seinen Söhnen herzustellen und durch seine Schriften Idee und Hilfsmittel derselben darzubieten. So schrieb er seine Kompendien. Unter ihnen das wichtigste, das über den Redner an seinen Sohn Marcus, war die erste technische Schrift der Römer über diesen Gegenstand. Was einst die Sophisten ganz zur Seite geschoben, ist ihm das Entscheidende:

als Redner muß der Mensch bonus sein, der Charakter macht den Redner — nicht der Vortrag macht des Redners Glück. Dies ist die Formulierung der altrömischen Gesinnung gegenüber der griechischen Korruption.

Andere Kompendien erstreckten sich auf die Sittenlehre, Landwirtschaft, Rechtswissenschaft, Kriegswissenschaft, Heilkunde. So bildeten sie eine Enzyklopädie des Unterrichtsstoffes. Das ursprüngliche Ethos der Römer ist hier wieder sichtbar. Die Grundlage ist der Ackerbau — die Brustbilder römischer Männer und Frauen in Glyptotheken haben etwas Markiges, fast Derbes.

Das nächste Stadium, den Höhepunkt der Erziehung im republikanischen Rom, repräsentieren Marcus Terentius Varro und Marcus Tullius Cicero. Varro, geb. 116, gest. 27 v. Chr., verfaßte 9 libri disciplinarum, eine Art Enzyklopädie. Die lateinische Philologie war nun in seinen großen Werken über die lateinische Sprache als Grammatik und in seinen Altertümern über göttliche und menschliche Dinge (antiquitates rerum divinarum et humanarum) als Realphilologie wissenschaftlich ausgebildet. So bezeichnet Varro den Höhepunkt wissenschaftlicher Beschäftigung mit der römischen Sprache und Literatur. Für die philosophische, rhetorische und politische Erziehung wirkte Marcus Tullius Cicero, geb. 106, ermordet 43 v. Chr. Er betrachtete die Erziehung der Zeit von dem Ziel und dem Höhepunkt derselben aus. Denn dieser lag in dem Redner und Staatsmann; er war das Lebensideal des damaligen Rom. So hat Cicero das Erziehungsideal dieses Höhepunkts römischer Entwicklung in mustergültiger Weise in seinen Schriften hingestellt. Seneca (controv. I, praef.) sagt: der Geist des römischen Volkes decke sich mit dem Ciceros.

[Die Größe Ciceros beruht darauf, daß er im Gegensatz zu denen, welche mit der Literatur des verfallenden gleichzeitigen Griechentums wirtschafteten, auf die großen klassischen Denker Griechenlands zurückgriff und sie in ein Verhältnis zu der von ihm in klassischer Weise aufgefaßten Organisation der römischen Kultur setzte. Hierzu bedurfte es vornehmer Gesinnung, großer Erfahrung in leitenden Stellungen und umfassender Gelehrsamkeit. Indem er alles vereinigte, ist er einer der großen Lehrer der neueren europäischen Völker geworden.

Ich übergehe seine psychologische Grundlegung, welche aus Platon und Aristoteles geschöpft ist. Original ist er erst, wo er von der Wahl des Berufes und der Gesamtentwicklung des Jünglings spricht. Er entwickelt hier den Grundgedanken, daß das Ziel jedes Menschen einerseits in der Entwicklung der allgemein menschlichen Natur, alsdann aber in seiner Individualität liege; das allein stehe einem

jeden am besten, was ihm am eigentümlichsten sei. Aus dem Studium dieser Eigentümlichkeit müsse die Wahl des Berufs im Staate hervorgehen. Echt italienisch ist alsdann, daß ihm als der wichtigste Beweggrund, den die Erziehung ins Spiel zu setzen habe, die Ruhmbegierde erscheint.]

Die höchste Aufgabe, welche der menschlichen Individualität gestellt sein kann, ist die des Redner-Staatsmannes. Es gibt nichts Selteneres. Er muß in sich vereinigen die Schärfe des Dialektikers, die Gedanken des Philosophen, die Ausdrucksweise des Dichters, das Gedächtnis des Juristen, die Stimme und Bewegungen des tragischen Schauspielers. Die Theorie Ciceros, wie diese Aufgabe des Redner-Staatsmannes gelöst werden könne, enthält seine Schrift die oratore. An sie schließen sich der Brutus und andere kleinere Schriften.

Das Erziehungsideal ist durch eine höhere Stufe der Auffassung des Lebens bedingt. Die pädagogische Theorie mußte nach dem Plato nachgebildeten Plane der politischen Hauptwerke Ciceros als ein Bestandteil der Politik angesehen werden. Wie Plato hat er in einem Dialog vom Staate und in einem von den Gesetzen seine Staatsphilosophie dargestellt. Der erste dieser Dialoge entwickelt die Staatsverfassung, der zweite entwarf für diese die Gesetze. Sie sind beide nur fragmentarisch erhalten. Wir treten von den Griechen aus in eine neue Welt. Im Unterschied von der griechischen politischen Erziehung, welche den Staatsmann mit einer gewissen Willkür dem Staatswesen gegenüberstellte, fordert er als Grundlage genaue Kenntnis der römischen Geschichte, des römischen Staatswesens und seines Rechts.

Der vollkommene Staat ist nach Cicero das Werk der Geschichte, nicht die Erfindung eines Philosophen. Er entwickelt den Musterstaat, den Idealstaat, der ihm der gemischte ist, an der Analyse des römischen. Dies ist das erste ausgebildete Beispiel der an dem höchsten geschichtlich Gegebenen einen Idealbegriff entwickelnden Methode. Entsprechend versetzt uns sein Dialog über den Staat mitten unter die Staatsmänner. Es ist der große Scipio Africanus der Jüngere, und um ihn andere erste Staatsmänner, welche das Gespräch führen. Entsprechend bildet in seinem Dialog über die Gesetze das römische Recht die Unterlage. Das historisch, gesellschaftlich Gegebene ist also der eigentliche Kern der Auffassung, die Cicero mitteilen will.

Dieses Rechtsbewußtsein und geschichtliche Bewußtsein ist nun aber ganz durchdrungen von den aus Griechenland empfangenen philosophischen Überzeugungen. Der Dialog über den Staat beginnt mit der Darlegung, daß die Staatswissenschaften erst von der Physik den wahren Gesichtspunkt für den Staat empfangen. Denn diese zeigt, wie die Erde nur ein kleiner Punkt in einem unermeßlichen, von einem

gleichförmigen Gesetz bestimmten Universum sei. Daher kann die bleibende menschliche Größe nur in einem inneren geistigen Leben gefunden werden. Und er schließt mit dem berühmten Traum des Scipio. In diesem erscheint ihm unter den unermeßlichen Räumen des Weltalls die Erde so klein, daß er sich des kleinen Fleckchens: römisches Reich, schämt. Dieser Anblick lehrt die Dinge dieser Erde verachten und das künftige Leben lieben.

In dieser Grundverfassung des Denkens ist eine ganz neue Stellung zu der Gesellschaft erreicht. Das geschichtliche Bewußtsein und Rechtsgefühl des Römertums ist mit der griechischen Spekulation zu einem höheren Ganzen vereinigt. Die tiefste Problematik der Geisteswissenschaften, das Verhältnis der historischen Betrachtungsweise zu der Spekulation, ist zwar nicht prinzipiell gelöst, aber in einem männlichen Bewußtsein des Lebens ist die Auflösung angebahnt.

Von diesem Standpunkt aus muß auch die Theorie der Erziehung einen Fortschritt erfahren. Diese Theorie ist sowohl in dem Werk über den Staat als auch in den Gesetzen enthalten gewesen, aber nicht auf uns gekommen. Wir sind also auf die Kombination einzelner Ansätze angewiesen, insbesondere enthält die Schrift de oratore Anweisungen für die Erziehung. Das Ideal dieser völlig römischen Erziehung ist die humanitas. Diese definiert Gellius (Noctes Atticae XIII, 16) so: „Diejenigen, welche die lateinischen Worte erschaffen und recht angewandt haben, nannten humanitas etwa das, was die Griechen paideia heißen. Es ist das, was wir auch eruditio und institutio in bonas artes nennen. Diejenigen, welche sich diesen bonae artes lautern Herzens hingeben, sind humanissimi. Denn nach solchem Geistesinhalte streben, ist von allen lebendigen Wesen dem Menschen allein gegeben und wird daher humanitas genannt." Cicero (de oratore V, 16, 71) sagt: „in omni genere sermonis, in omni parte humanitatis dicerim oratorem perfectum esse debere." So drückt sich in diesen Worten zugleich das Ethische und das Kosmopolitische in dem römischen Ideal der Bildung und Erziehung aus.

Im Ziel der Erziehung ist die Tüchtigkeit des römischen Bürgers, verklärt durch die humanitas, das neue weltbürgerliche Bewußtsein. In den Erziehungsmitteln sind nun römische Geschichte, Altertümer Roms, römische Sprache und römisches Recht ebenso wichtig als die Philosophie, welche man den Griechen verdankt und deren Gesichtskreis der des Universums ist. Ein Bewußtsein soll durch die Erziehung hergestellt werden, in welchem universelle physikalische Betrachtungsweise und Erkenntnis der über die Erde hinausreichenden Abzweckung der menschlichen Seele ihren verklärenden und läuternden Glanz ergießt über die geschichtlich erwachsene und politisch

gegebene Auffassung des Individuums. Es gab in der uns bekannten Geschichte der Menschheit nie eine Zeit, in welcher ein so stolzes Geschlecht von Menschen, eine zugleich so freie und so königlich mächtige Gesellschaft bestanden hätte wie diese römische nach den Siegen über Karthago, als das Bewußtsein der Weltherrschaft die Republik durchdrang. Die Staatsmänner-Redner waren wie Könige. Wo der Wille eine solche Bühne seiner Erfolge hat, ungemessen in seiner möglichen Ausbreitung ist, da bedarf er doppelt der neuen Haltung, und wiederum ist die Zeit, wo der mythische Glaube sie bieten könnte, vorüber. Solche Grundlage der Charakterbildung bieten allein das römische Staatsbewußtsein und, seine Härte mildernd, sein Bewußtsein vertiefend, vor allem aber befestigend, begründend, was im Fortgang der Kultur unentbehrlich, der philosophisch-monotheistische Glaube an eine der Welt zugrunde liegende Vernunft und die unvergängliche Einzelseele. Dieser Glaube zieht aber in der römischen, von den Errungenschaften der Stoa getragenen Form die in ihm liegenden Folgerungen in bezug auf das Verhältnis der Menschen verschiedener Nationen zueinander. Sie leben unter gleichem Gesetze der Einen Gottheit und haben dieselbe Aufgabe. So entspringt der Begriff der humanitas. Er verbindet sich mit dem des römischen Staatsbewußtseins durch das Gefühl der Mission der Römer, die Vereinigung der verschiedenen Völker in einem Reiche herbeizuführen, welches das Glück griechischer Bildung und den Segen römischer Verwaltung und Rechtsordnung genießt.

So breitete sich schon in den Zeiten der Republik in der neuen Bildung Roms die Fassung der Aufgabe vor, welche das Imperium ausbilden sollte.

DIE ERZIEHUNG DER KAISERZEIT

Die antike Erziehung erlangte ihre am meisten feste und gegliederte äußere Organisation in der Kaiserzeit. Es haben sich nun Anstalten griechischer und römischer Abkunft ausgebildet. Die Unterrichtsmittel der einzelnen Wissenschaften erreichen jetzt ihre höchste Reife. Die Aufgaben der Verwaltung haben sich fixiert, und das römische Imperium beginnt von Julius Caesar ab, ein Staatsunterrichtssystem herzustellen.

1. Beurteilung der Zeitlage

[Der weltgeschichtliche Fortgang, welchen das römische Imperium machte, war in seiner Grundlage politisch und sozial. Die Provinzialen des römischen Reichs waren bis dahin Untertanen des italischen Staats, nicht gleichberechtigte Bürger gewesen. Nun traten sie aus dem Unter-

tänigkeitsverhältnis heraus, und jetzt erst entfalteten sich die Provinzen in selbständigem Reichtum, da sie nicht mehr Gegenstand aristokratischer Ausbeutung waren. Die römische Sprache ward die des ganzen Imperiums und begann, sich mit den Nationalsprachen zu mischen. Wie der Unterschied der Provinzen glich sich der kaiserlichen Verwaltung gegenüber der der Stände aus. Die Beamten des Kaiserreichs kamen aus allen Provinzen und allen Ständen, und der Senat, in welchem nach wie vor die großen römischen Adelsgeschlechter saßen, war nur noch der Tummelplatz einer unfruchtbaren Opposition. Nicht von diesem konnte den Völkern des großen Weltreichs irgendein Fortschritt kommen, denn er war heillos befangen in den alten städtisch-römischen adligen Ansprüchen, welche mit den großen Aufgaben der Zivilisation in diesem weiten Imperium in unlösbarem Widerspruch standen. Auch für das Unterrichtswesen war entscheidend, wie die kaiserliche Politik es behandelte.

Auf dieser politischen und sozialen Grundlage entwickelte sich die Kultur, welche im Unterrichtswesen des Kaisertums ihren Ausdruck fand. Diese Kultur ist zunächst nur der naturgemäße Ausbau der in der vorigen Epoche gelegten Grundlage. Das Kulturideal, welches einem Cicero vorschwebte, wurde nach allen Seiten weiterentwickelt. Aber zugleich fanden bemerkenswerte Abänderungen statt, welche sehr verschieden beurteilt worden sind und von denen die am meisten gepriesenen kaum zum Heil gereichten, dagegen einige andere, seltener hervorgehobene, von weitgehender Bedeutung wurden.

Wenn man vom goldenen Zeitalter der römischen Literatur redet, so versteht man darunter Horaz, Virgil, Ovid, die Dichter des Augusteischen Hofes. Doch ist diese Blüte der römischen Dichtung kaum von bemerkenswertem Nutzen für den Fortgang der Zivilisation gewesen. Selbst wenn man auf die Größe des dichterischen Gemütslebens sieht, stehen die Poeten der republikanischen Zeit, vor allem Lucrez in seiner schönen Männlichkeit, weit über diesen höfischen Kunstdichtern. Der wirkliche Fortgang war demjenigen ähnlich, welcher überall, wo der Absolutismus und sein Hofleben an die Stelle freier nationaler Zustände traten, bemerkt wird. Man vergleiche die Erscheinungen, da die mazedonische Dynastie aufkam, als Ludwig XIV. den französischen Absolutismus feststellte, Karl II. dasselbe in England versuchte, Lorenzo Medici in Florenz: überall sind die Abänderungen dieselben. Die geistige Bewegung wird aus der Politik in die Literatur hinübergedrängt, und darum treten die literarischen Interessen in den Vordergrund. Innerhalb der Literatur aber entwickeln sich nun diejenigen Zweige, von denen keine Rückwirkung auf die Politik zu fürchten ist. Zu raschester und künstlichster Blüte wird emporgetrieben, was den Be-

dürfnissen der Höfe und dem Geschmack der Fürsten gemäß ist: eine entweder spielende oder die neuen fürstlichen Ideale ausdrückende Poesie. Neben ihr finden dann Studien Begünstigung, welche als höfische Liebhabereien betrieben werden können oder welche dem Fürsten Glanz und Nachruhm versprechen. Also liegen die Unterschiede in der Richtung, welche die Wissenschaften in solchem sogenannten Augusteischen Zeitalter nehmen, in dem Wechsel der Beziehungen derselben zu der fürstlichen Politik. Innerhalb der Poesie und Künste dagegen finden nur feinere Unterschiede statt. Dieser Wechsel in den Beziehungen der Wissenschaften zu Fürst und Politik bildet einen der interessantesten Punkte der vergleichenden Kulturgeschichte. Derselbe ist bedingt einesteils durch die Abänderungen in den Mitteln der Macht absoluter Staaten, andererseits durch den Fortgang der Wissenschaften, welcher neue Rückwirkungen derselben auf die Kultur hervorbringt. So bestand an den griechischen Tyrannenhöfen, bei der mazedonischen Dynastie und denen, die neben ihr aufkamen, bei den Imperatoren, den Mediceern, keine Art von Zusammenhang zwischen einer bestehenden Kirche, einer Nation und der fürstlichen Macht; daher dieselben religionsfeindliche Untersuchungen nicht gehemmt haben. Noch merkwürdiger ist das Verhältnis unter Karl II., der in den religiösen Parteien seine Gegner sah und demgemäß die Naturwissenschaften begünstigte, welche dieselben untergruben. Dagegen hat Ludwig XIV. und haben von ihm ab alle absolutistischen Regierungen die Kirche unter ihre wichtigsten Machtmittel aufgenommen, und sie haben demgemäß die unter freieren Verfassungen begonnenen, der Kirche schädlichen wissenschaftlichen Untersuchungen zu hemmen unternommen.

Welches waren nun die Wissenschaften, welche gleicherweise von allen absoluten Regierungen gehemmt worden sind, und welches die anderen, zu denen ein wechselndes Verhältnis stattfand? Die politischen Wissenschaften sind jederzeit von den absoluten Regierungen, welche die Macht dazu besaßen, entweder ganz gehemmt oder, wie an den griechischen Tyrannenhöfen, unter den Medici und in der aufsteigenden Bewegung derselben unter Karl II., verdorben und zu Verteidigern des Absolutismus herabgewürdigt worden. Etwas anders stellt sich derselbe zu allen Zeiten zu den historischen Wissenschaften. Er bedurfte derselben um des persönlichen Nachruhms willen, welcher allen großen Fürsten ein Bedürfnis gewesen ist. Sie liebten es, sich höfische Geschichtsschreiber zu halten. Und andererseits hatten sie gegen die gelehrte historisch-philologische Forschung keine Art von Abneigung. Die Philosophie teilt im ganzen das Schicksal der politischen Wissenschaften. Echte Philosophie war allen Fürstenhöfen ver-

haßt wegen ihrer Rückwirkung auf die politischen Wissenschaften, deren Seele sie ist, und doppelt denen, welche die Kirche unter ihre Machtmittel aufnahmen, wegen ihrer zersetzenden Wirkung auf positive Religionen. Geduldet also wurde, ja selbst befördert eine Art Philosophie, welche entweder, wie der von den Mediceern begünstigte Platonismus, rein ästhetischer, beschaulicher Natur war, oder welche den Absolutismus direkt stützte, wie das Naturrecht der Sophisten die griechischen Tyrannen stützte, das der Epikureer die Imperatoren und das des Hobbes Karl II.

Dieses sind die Wissenschaften, deren naturgemäße und unbefangene Entwicklung zu jeder Zeit von absoluten Fürsten gehemmt worden ist. Dagegen besteht eine zweite Gruppe, zu der ein wechselndes Verhältnis stattfand: die Naturwissenschaften. Deren Schicksal hing einerseits ab von der Stellung, welche die absoluten Fürsten zur Religion einnahmen, zum anderen und nicht geringen Teil von den Interessen des Publikums und der Höfe in solchen absolutistischen Zeiten. So oft die Kirche einen wesentlichen Bestandteil der Machtmittel eines absoluten Fürsten ausmachte, sind die Naturwissenschaften nicht begünstigt worden, gehemmt aber nur in dem Maße, als ihre negative Konsequenz in bezug auf religiöse Tatsachen den Regierungen bemerkbar war. Daher haben die Dynastien Alexanders und seiner Nachfolger, die Imperatoren, die italienischen Fürsten, Karl II. und eine Zeitlang selbst die Päpste die Naturwissenschaften begünstigt, dagegen die meisten anderen absoluten Regierungen sie gehemmt. Ganz gleichgültig natürlich verhielten sich alle Regierungen zu philologischen und grammatischen Studien, welche zu den Machtmitteln der Regierungen gar keine Beziehungen haben.

Aus dieser Untersuchung ergibt sich, aus welchen Gründen die Imperatoren ein bestimmtes Verhältnis zu der Entwicklung der römischen Wissenschaften zeigen. Sie haben zunächst den Fortgang der politischen Wissenschaften vernichtet. Bis in den politischen Gesichtspunkt der Pädagogik hinein zeigt sich, daß die große historisch-politische Betrachtungsweise von Plato, Aristoteles, Polybius und Cicero untergegangen ist. Die Politik war nun ein Geheimnis der Regierungen, sie war nicht mehr eine Sache der freien öffentlichen Diskussion. Die Monarchie in ihrem offiziellen Blatt gab einen regelmäßigen Bericht über die ausgezeichneten Reden im Senat und in den Gerichtshöfen.

Die Philosophie, die mit der Politik in so engem Zusammenhang steht, war ein Lebensbedürfnis aller erleuchteten Geister der Monarchie und konnte daher schlechterdings nicht unterdrückt werden. In der ersten Zeit der Monarchie sammelten sich unter der Fahne der

Stoa alle Kräfte der Opposition. Dagegen bestand eine naturgemäße Zuneigung zu den epikureischen Theorien in diesem ersten Zeitalter des Imperiums. Als dagegen die Senatsopposition ungefährlich geworden war und die Monarchie die keinem Zweifel unterworfene Verfassung des Imperiums geworden, änderte sich dies Verhältnis. Nunmehr entstand die Aufgabe, innerhalb der Staatsverwaltung und des Heeres alle sittlichen Kräfte zu sammeln, um in den ungeheuren Schwierigkeiten und Kämpfen eine gute und stetige Regierung zu ermöglichen. Jetzt bestand eine Anziehung zwischen den großen Imperatoren und der stoischen Staatsphilosophie. Das, was in Griechenland die platonische Philosophie anstrebte und nicht erreicht hat, ist der Stoa im Imperium in erheblichem Maße gelungen.

Die historischen Wissenschaften wurden borniert durch den Gegensatz der Parteien in dem ersten Zeitalter des Imperiums, in welchem dasselbe noch mit den Adelsgeschlechtern im Senat um die Herrschaft kämpfte. Sie entwickeln sich dagegen durch fortschreitende psychologische Vertiefung in historische Individualitäten, welche einen der entscheidenden Fortschritte in der letzten Zeit der Republik und der ersten Epoche des Imperiums bildet. Es entspricht dieser Fortschritt der philosophischen Würdigung der Individualität, welche Cicero und Seneca, die zwei größten philosophischen Köpfe der italischen Rasse, in dieser Epoche zeigen. Dieser Fortschritt war bewirkt durch die Erweiterung des politischen Schauplatzes und des geschichtlichen Horizontes, andererseits durch Züge des römischen Denkens und Lebens, vor allem die Stärke des politischen Nachdenkens in diesem Volke. Schon bei Polybius herrscht eine tiefere Erwägung der politischen Beweggründe der handelnden Personen. Sallust und Tacitus zeigen eine noch größere psychologische Vertiefung. Bei dem letzteren tritt das Wachstum psychologischen Interesses hinzu, welches daraus folgt, daß alle Blicke auf einen Imperator gerichtet sind, dessen Charakter über das Schicksal einer Monarchie entscheidet und daher von allen mithandelnden Personen wie allen Zuschauern beständig studiert wird. Nun ist der erste Faktor der Politik der Charakter eines Fürsten geworden, anstatt der vorher immer neu analysierten Natur der Verfassungen. Dagegen ist die Größe der politischen Gesichtspunkte geschwunden, welche nur im Zusammenhang mit den politischen Wissenschaften sich erhält. Bis auf Polybius blieb dieser Zusammenhang. Daß nachher die Geschichte aus ihm heraustrat, hat sie solange gehemmt, bis der große Macchiavelli diesen Zusammenhang wiederherstellte.

Alsdann gab es eine Gruppe von Wissenschaften, welche dem römischen Geiste entsprach wie die bisher erwähnten, aber im Unter-

schiede von ihnen mit den Imperatoren in keiner Art von Gegensatz sich befand. Dies sind Jurisprudenz, Grammatik und Rhetorik.*

Unter solchen Bedingungen wurde die Theorie der Pädagogik nicht mehr in ihrem großen politischen Zusammenhang aufgefaßt, sie war nun nicht mehr eingeordnet in die politische Wissenschaft wie bei Plato, Aristoteles und Cicero. Andererseits entbehrte sie eines Prinzips, welches die Anforderungen an die Einzelentwicklung des Individuums zureichend formuliert hätte. Und die Erziehung selber hat den Kern einer einheitlichen sie begründenden Überzeugung und das Ziel des Ideals, welches der Redner-Staatsmann gewesen war, verloren.]

2. Verteilung des Stoffs und Methoden des Unterrichtswesens

Ich stelle zunächst den Zusammenhang des damaligen Unterrichts dar, wie Quintilian uns denselben erkennen läßt. Quintilian ist zwischen 38 und 42 n. Chr. geboren; zuerst Sachwalter, eröffnete er dann eine Rhetorenschule, und er war der erste Lehrer der Rhetorik, welcher vom Staate ein festes Gehalt bezog. Nach 20jähriger Tätigkeit zog er sich zurück und schrieb nun seine institutio oratoria nieder. Sie wurde etwa 95 n. Chr. herausgegeben. Das erste Buch dieser institutio entwirft Regeln der Erziehung bis zu dem Punkte, an welchem die Rhetorenschule den Jüngling empfängt. Vom zweiten Buch ab wird dann eine Theorie des rhetorischen Unterrichts gegeben.

Die Erziehung eines römischen Jünglings gliedert sich in den Elementarunterricht, die Schule des Grammatikers und den höheren Unterricht, innerhalb dessen die Rhetorenschule für den künftigen Staatsmann und Beamten eine herrschende Stellung einnimmt.

Der Unterricht in den Elementen umfaßt bei Quintilian die griechische und lateinische Sprache, und zwar ist er der Meinung, es sei besser, mit dem Lesen und Schreiben des Griechischen zu beginnen und das Latein erst folgen zu lassen. Schon verband er zweckmäßig das Auffassen der Buchstaben und das Schreiben. Man gab elfenbeinerne Buchstaben zum Spiel. Nun erst setzte man Silben zusammen. Man schrieb dann Worte berühmter Männer, Dichterstellen, um sie dem Gedächtnis einzuprägen.

„Sobald der Knabe Fertigkeit im Lesen und Schreiben erlangt hat, kommt er in die Hände des Grammatikers." Die Schule des Grammatikers war nach ihrem Umfang augenscheinlich ebenfalls nicht genau abgegrenzt. Bestand doch kein Reglement, sondern das Be-

* Tiberius Coruncarius, der erste Pontifex Maximus aus der plebs (252 n. Chr.), wird als der erste öffentliche Rechtslehrer genannt. Julius Caesar schrieb eine lateinische Grammatik.

dürfnis entschied hierin. Jedoch ist den römischen Grammatikerschulen überall gemeinsam, daß der Begriff der enzyklopädischen Bildung, wie ihn die Alexandriner herausgebildet hatten, entsprechend dem praktischen und politischen Geist der Römer und der Vorbildung für die Verwaltung sehr eingeschränkt wurde.

Den Kern bildet der Unterricht in den Regeln und der Handhabung der Sprache, sowie Lektüre und Auslegung der Schriftsteller, insbesondere der Dichter. Diese Einteilung entsprach der Trennung zwischen Grammatik und realer Philologie, wie sie Varros Schrift von der lateinischen Sprache und seine andere Schrift über die Altertümer zeigt. Doch war der Unterricht in diesen beiden Zweigen seinem Umfang nach sehr verschieden. Überall wurden griechische und lateinische Grammatik als für die Bildung eines humanen Mannes wesentlich betrachtet. Die Formenlehre erschien der Richtigkeit der Sprache wegen zunächst erforderlich. „Vor allem müssen die Knaben Nomina und Verba abwandeln können." Die Redeteile wurden unterschieden, und es bestand unter den Grammatikern immer noch ungeschlichteter Streit über die Zahl derselben. Die Regeln der Sprache wurden teils nach dem Gebrauch, teils nach der Analogie festgestellt, und auch hier bestand der Streit der Schulen fort. Quintilian zeigt nirgends Verständnis für die logisch bildende Kraft in dem Sprachunterricht, sondern betrachtet überall die vollendete Sicherheit, Reinheit und Sprachschönheit des Ausdrucks als das Ziel des grammatischen Unterrichts.

Das Lesen der Schriftsteller begann mit Homer und Virgil. „Der Geist möge durch die Erhabenheit des Heldengedichts zunächst emporgehoben werden, an der Größe des Gedankens sich begeistern." Tragödien und Komödien der Griechen und Römer sollen gelesen werden. „Die Komödie kann zur Beredsamkeit sehr viel beitragen, weil sie alle Charaktere und Stimmungen schildert." Insbesondere Menander wird von Quintilian empfohlen, aber auch der römischen älteren Komödie „Feinheit und eine gewisse attische Eleganz der Rede" sowie „sorgfältigere Ökonomie als bei den Neueren" nachgerühmt. Endlich sollen die Lyriker gelesen werden. Das Verhalten in bezug auf schlüpfrige Stellen in ihnen macht den Grammatikern schon Sorge. Hier sollen aber bereits die Figuren der Rede, die Tropen, kurz die Formbestandteile derselben, wie sie einen Hauptteil der Rhetorik ausmachen, erörtert werden, und es war verschieden, in welchem Umfang das geschah. In die Aufgaben der Rhetorenschulen wurde nicht selten hineingegriffen. Ebenso bestand Verschiedenheit in bezug auf den Umfang, in welchem nun Vorübungen zum Reden auf Grund von Grammatik und Lektüre schon in der Schule des Grammatikers angestellt wurden. Hierbei begann man mit dem Nacherzählen, insbe-

sondere von Äsopischen Fabeln. An die Lektüre schloß sich dann die schriftliche Ausarbeitung von Sentenzen, d. h. einzelnen Sätzen, von Chrien, d. h. Verbindungen eines Satzes mit einem Vorgang, von Ethologien, d. h. Darstellungen eines Charakters. Dann folgte Begründung und Ausführung; geschichtliche Erläuterung wurde dabei überall diesen Übungen angeschlossen.

Zugleich mit diesem Unterricht muß aber auch der in den übrigen Wissenschaften stattfinden, „damit jener Unterrichtskreis, welchen die Griechen Enzyklopädie, enkyklios paideia nennen, geschlossen werde". Man kann sagen, daß der Streit über den Umfang, in welchem Geometrie, Astronomie, Arithmetik, Musik und Philosophie für die Erziehung des gebildeten Mannes erforderlich seien, im Altertum dieselbe Rolle spielte wie bei uns der zwischen der Gymnasial- und der Realbildung. Er begegnete uns zunächst in dem Widerstreit der Rhetorenschulen und der platonischen Philosophenschule. Augenscheinlich bestand er auch noch in der Zeit des Quintilian. Quintilian hält es für erforderlich, zu erweisen, daß auch für die Aufgaben des künftigen Sachwalters oder Beamten diese Unterrichtsobjekte ihren Nutzen hätten. Man fragte: „Was nützt es für die Führung eines Prozesses, zu wissen, wie man auf einer gegebenen Linie ein gleichseitiges Dreieck errichten kann?" Es bestand eben damals noch keine direkte Verbindung der Naturerkenntnis mit der Auflösung praktischer Aufgaben, welche dem Gebiet des Gebildeten zugefallen wären. Noch zu dieser Zeit wirkt die unselige Trennung von Spekulation und niederer handwerksmäßiger Praxis, welche die traurige Wirkung der Sklavenwirtschaft gewesen war. So wird der Realunterricht hauptsächlich mit der formalen Ausbildung, welche er gewährt, verteidigt.

Der Unterricht in der Mathematik wurde besonders geschätzt wegen seines „wohltätigen Einflusses auf die Schärfung des Verstandes". Manche Theoretiker stellten daher die Mathematik mit der Dialektik zusammen. Den schlagendsten Beweis bezeichnete man schon damals damit, es sei etwas mathematisch bewiesen, und so zeigt sich, daß nach der Evidenz, welche hier erreicht ist, alle Beweisführungen des praktischen Lebens und der Geschichte, insbesondere die des Redners streben. Erst in zweiter Linie wird des praktischen Nutzens gedacht, den Geometrie und Astronomie auch für den Landbesitzer, Sachwalter, Beamten, Redner haben.

Die Astronomie, welche in dem Zusammenhang der strengeren griechischen Wissenschaft eine so wichtige Stelle hatte und die notwendige Voraussetzung für die Metaphysik war, wird von Quintilian gar nicht erörtert.

[Als ein bemerkenswerter Fortschritt erscheint, daß aus dem Be-

dürfnis, den patriotischen Sinn zu erwecken, ein gründlicher historischer Unterricht entsprang. Den schwachen Punkt dieser Anstalten hebt Petron hervor: der Ehrgeiz der Eltern jage die Kinder durch diese Schulen rasch in die der Rhetoren.] Die Folge, in welcher diese verschiedenen Unterrichtsgegenstände in der Schule des Grammatikers angeeignet werden sollten, war ebenfalls verschieden, und es bestanden streitende pädagogische Theorien. Es gab Theoretiker, welche jederzeit nur einen Unterrichtsgegenstand vornehmen wollten. Quintilian verteidigt das herrschende System, mehrere Unterrichtsobjekte nebeneinander zu betreiben.

Auf die Schule des Grammatikers folgt der höhere Unterricht, zu welchem der römische Jüngling gelangt. Quintilian hat nur die Rhetorenschulen innerhalb desselben erörtert. In Wirklichkeit waren sie die am meisten besuchte Klasse höherer Unterrichtsanstalten und boten in ihrer Art einen Abschluß der Erziehung. Doch bestanden noch andere Anstalten. Von dem Betrieb der Rhetorenschule im römischen Imperium kann man sich eine Vorstellung verschaffen, da Quintilians Institutionen vom zweiten Buch bis zum zehnten dieser Aufgabe gewidmet sind. Die Zeit, in welcher der Knabe in die Rhetorenschule eintrat, war davon abhängig, wie weit die des Grammatikers ihre Aufgabe ausdehnte und wo die Rhetorenschule ihre Aufgabe begann. Es gab Grammatiker, welche die Anleitung zur Redekunst in weitem Umfang in ihre Übungen einbezogen, und es gab Lehrer der Rhetorik, welche sich für zu vornehm hielten, etwas anderes als die Anleitung zur beratenden und gerichtlichen Rede zu geben. Quintilian mißbilligt das. Er will, daß ein weiter Kreis von Vorübungen den Rhetorenschulen zufalle. Auch in Rom sandte man wohl die Knaben zuerst zu einem weniger hervorragenden Lehrer, dann erst zu einer Zelebrität. Quintilian will, daß die ganze Vorbereitung von den Vorübungen ab in der einen Hand des Lehrers der Beredsamkeit sei.

Bei einer solchen Einrichtung zerfiel dann die Aufgabe der Rhetorenschule in einen Kursus von Vorübungen und einen Kursus der Anleitung zu der beratenden und gerichtlichen Rede. Der Kursus der Vorübungen nahm die Knaben aus der Schule des Grammatikers in Empfang. Und zwar hebt er mit der Einübung des erzählenden Vortrags an. Denn dieser schließt sich zunächst an die Lektüre der Poesie an. Auf die Erzählungen sollen Lob- und Tadelrede sowie Vergleichungen des Wertes von Personen folgen. Dann kann die Beantwortung allgemeiner Fragen zur Aufgabe gestellt werden. Mit diesem Kreis von Vorübungen in einem untergeordneten und den Übungen allein dienenden Kreise von Gegenständen ging parallel die Lektüre der Redner und

Geschichtschreiber. Quintilian rechnete es sich zum besonderen Verdienste an, diesen Unterrichtsgegenstand in die römischen Rhetorenschulen zuerst eingeführt zu haben. In den griechischen waren sie gebräuchlich, doch wurden sie hier meist von Unterlehrern besorgt. In den römischen Rhetorenschulen hielt man sich meist für vornehmer in der Einschränkung auf Gerichts- und Beratungsreden. Unter den Schriftstellern bevorzugt Quintilian nicht nach der damaligen Zeitmode die älteren. Schon bei ihm ist Cicero Klassiker, und er stellt ihn als Maßstab für alle Klassizität auf: in dem Verhältnis, in dem ein Autor Cicero nahesteht, sei er zu benutzen.

Der höhere Kursus hat dann die beratende und gerichtliche Rede zum Mittelpunkt der Beschäftigung. Sie bildet den eigentlichen Zweck für den künftigen Sachwalter, Beamten und Staatsmann. Der Schüler muß in den besprochenen Anfangsgründen zuerst geübt sein, sie sind Glieder und Teile größerer Aufgaben. Sind diese eingeübt, so naht die Zeit, Stoffe der beratenden und gerichtlichen Gattung in Angriff zu nehmen. Und zwar besteht dieser höhere Kursus einerseits aus der Theorie der Beredsamkeit, andererseits aus den der neuen Aufgabe entsprechenden Übungen. Diese Theorie bildete zusammen mit Cicero und Aristoteles und der ‚Rhetorik an Alexander' die Grundlage aller rhetorischen Beschäftigung, solange diese ein Teil des Unterrichts war.

[Diese Rhetorenschulen wuchsen an äußerem Glanz, sanken aber in Beziehung auf ihren Inhalt, denn die Beredsamkeit hatte nicht mehr den Schauplatz des öffentlichen Lebens, und selbst die Übungen in der Schule verließen die großen freien geschichtlichen Gegenstände.] Jede bedeutende Stadt bemühte sich um den Besitz einer oder mehrerer tüchtiger Rhetoren. In Griechenland waren die Sophisten oft die wichtigsten Personen der Stadt. Die Rhetorenschulen waren zuerst Privatsache, dann wurden sie von den Städten eingerichtet, schließlich nahm sich auch der Staat ihrer an.

Dieser Kursus bedurfte aber der Ergänzung, sollte er nicht den jugendlichen Geist von der realen Erkenntnis von Recht und Staat ablenken und auf hohle Virtuosität lenken. Diese Ergänzung bestand zunächst in der eigentümlichsten Schöpfung des römischen Geistes auf dem Gebiet des Unterrichtswesens. Das waren die Rechtsschulen. In älterer Zeit war der hervorragende Jurist in seiner geschäftlichen Tätigkeit von Hörern begleitet, und so war er gleichsam öffentlicher Lehrer. In der Kaiserzeit bestand eine besondere Klasse von Lehrern, iuris civilis professores. Drei Rechtsschulen bestanden innerhalb des römischen Reiches, Rom, wo das Recht in lateinischer Sprache,

Konstantinopel und Berytus (Beirut), wo es in griechischer Sprache gelehrt wurde. Eine Verordnung Justinians bestimmte ausdrücklich, daß nur an diesen drei Orten das Recht gelehrt werden dürfe. Man sieht hieraus, daß der am meisten übliche Weg der Vorbereitung zukünftiger Juristen nur noch der der praktischen Übung war. In der Mitte des 3. Jahrhunderts ist Rom der einzige Sitz des rechtlichen Unterrichts. Der Kursus war fünfjährig, und Institutionen und Pandekten bildeten seit der Kodifizierung Justinians die Grundlage.

Neben diesen Rechtsschulen bestanden noch von der Zeit der Blüte der griechischen Wissenschaft her die von dieser ausgegangenen Schulen, die Philosophenschulen, und besonders hervorragende griechische Rhetorenschulen.

Schon in der letzten Zeit der Republik genügten die Kurse bei den griechischen Lehrern in Rom denen nicht, welche nach feiner Bildung verlangten. Man mußte die griechische Philosophie an der Quelle in Athen hören, griechische Rhetorik in Rhodos. Die kleine Zahl, welche den Stand der strengen Wissenschaften kennenlernen wollte, begab sich nach Alexandrien. In der Kaiserzeit bildeten sich diese Institute weiter, indem sie zum Staat in Beziehung traten.

3. Die Organisation des Unterrichtswesens. Begründung von Staatsschulen

Solchergestalt spezialisierte sich das Unterrichtswesen, zugleich verfestigte es sich in seinen verschiedenen Formen. Und hierin wurde es gefördert, indem die kaiserliche Verwaltung allmählich teilweise zu einem öffentlichen Unterrichtssystem überging.

Der Elementarunterricht blieb Privatangelegenheit. [Er war beinahe allgemein, und kaum ließen Eltern ihre Kinder ohne denselben aufwachsen. Inzwischen entsprang bei dem aufwuchernden Proletariat in Rom und Konstantinopel die Gefahr, daß die Kinder desselben ohne allen Unterricht groß wurden. Hier griffen die seit Nerva aufeinanderfolgenden großen Kaiser durch die Organisation von Elementarschulen auf Staatskosten ein, welche aber gewissermaßen Pflegstätten für verwahrloste Kinder waren.] Nerva ließ zuerst Knaben und Mädchen, die arme Eltern hatten, auf öffentliche Kosten in den Städten Italiens ernähren. Trajan scheint nach einer in einer italienischen Munizipalstadt gefundenen Inschrift in größerem Stil diese Sorge für die Erziehung und Unterhaltung armer Kinder in Italien übernommen zu haben. Milde Stiftungen für die Erziehung von Mädchen wurden dann besonders mit den Frauen des kaiserlichen Hauses verknüpft. Aber überall handelte es sich hierbei weniger um Erziehung als um Aufziehen und Ernähren. [Man bemerkt, daß eine allgemeine Organisation

eines staatlichen Elementarunterrichts hiermit noch nicht geschaffen war; der Staat bildete so in verwilderten Zeiten aus dem Proletariat Bürger und Soldaten.]

Wie wenig Neigung bestand, für die Erziehung der Armen eine Staatspflicht anzuerkennen, zeigt Pseudoplutarch „über die Erziehung": Man könne ihm vorwerfen, seine Anweisung sehe von der Erziehung armer und gemeiner Kinder ganz ab. Er antwortet: sie mögen das Glück anklagen, nicht mich. Fehlen Armen die Mittel, ihren Kindern eine gute Erziehung zu geben, so mögen sie sich mit dem begnügen, was möglich ist.

Schon Caesar gab den Lehrern eine ganz andere Stellung, als sie bis dahin besessen hatten, indem er ihnen das römische Bürgerrecht verlieh. Augustus gab dem Grammatiker Verrius Flaccus, dem Erzieher seiner Enkel, ein jährliches Honorar, und in einem Teil des Palatins hielt dieser seine Schule. Vespasian war der erste, welcher Lehrer der Beredsamkeit als Professoren derselben anstellte und aus dem Fiskus besoldete. Die Städte begannen, eine Grammatikerschule und eine Rhetorenschule auf ihre Kosten zu unterhalten. Und die kaiserliche Regierung wirkte dahin, daß dies in allen Städten des Reiches geschah und daß die Lehrer ausreichend bezahlt wurden.

[Während Hadrian berühmte Schulanstalten in Athen und das Athenäum als Unterrichtsanstalt in den freien Künsten auf dem kapitolinischen Hügel stiftete, tat Antonin in bezug auf das Staatsunterrichtswesen einen weiteren Schritt: er verordnete für die, welche öffentliche Lehrerstellen erhalten wollten, Prüfungen von Staats wegen und stellte in allen Provinzen Rhetoren und Philosophen mit sicherem Gehalt an.

Rückschläge traten ein unter Commodus und Heliogabal, der einen ehemaligen Schauspieler zum Direktor des Unterrichtswesens im römischen Reiche machte.

Unter Konstantin ging das Unterrichtswesen an die städtischen Behörden über. Der Staat seinerseits befreite die öffentlichen Lehrer wie die Ärzte von Kriegsdiensten und kostspieligen Ämtern. Julian dagegen stellte das Erziehungswesen wieder unter Oberaufsicht des Staates und ließ je nach dem Ausfall der Prüfungen den Lehrern von den obersten Behörden Wohnort und Wirkungskreis anweisen. Doch erfuhr auch diese abschließende Einrichtung des trefflichen Julian, welche dem Geist seiner ganzen Regierung entsprach und vielleicht die segensreichste Einrichtung seiner Regierung war, wieder Schwankungen unter Theodosius und Arkadius.

So war der am meisten durchgreifende Fortschritt im Erziehungswesen durch die Kaiser die Durchführung eines einheitlichen Unter-

richtswesens über das die ganze damalige Kultur umfassende Kaiserreich. Diese Abänderung ist der natürliche Ausdruck der wichtigsten politischen Abänderung des Kaiserreiches, welche notwendig auch auf Kultur und Erziehungswesen höchst segensreich zurückwirken mußte.]

4. Die Ausbildung der Universitäten

Bildungsanstalten, welche noch ausgezeichneteren wissenschaftlichen Unterricht erteilten, hatten die Griechen schon in Athen, Alexandrien und in anderen Städten besessen. Seit Hadrian richtet sich auch auf sie die Aufmerksamkeit der kaiserlichen Regierung. Hadrian gründete in Rom das Athenäum. Als Marcus Aurelius Athen besuchte, stellte er dort für jeden Zweig der Wissenschaft Lehrer mit bestimmtem Gehalt an. Acht Lehrstühle der Philosophie, für jede der vier Hauptsekten zwei, richtete er ein und mehrere Stellen für Professoren der Beredsamkeit. Ein weiteres Hauptzentrum des Unterrichts wurde die im 5. Jahrhundert gegründete Schule in Konstantinopel. Neben diesen höchsten Schulen in den zwei Reichshauptstädten Rom und Konstantinopel wurden alle Provinzialhauptstädte Studiensitze.

Studiensitze wie die in Rom, Athen und Konstantinopel hat man als Universitäten bezeichnet, und in gewissem Umfang deckt sich diese Einrichtung auch mit der unserer Universitäten. Das erste Grundverhältnis der Universität finden wir hier: eine Anzahl nebeneinanderstehender, je ein Fach vertretender, angestellter und besoldeter Professoren, zu welchen aber ihre Zuhörer in einem ganz freien Verhältnis stehen. So vernehmen wir von Athen, wie dort Studierende heftige Parteigänger für einzelne Lehrer waren. Es bestanden unter den Studierenden Verbindungen, die für den einen oder anderen Lehrer Partei nahmen. So wird Libanius gleich im Hafen von Athen von einer solchen Verbindung aufgefangen. Er wird gehindert, den Lehrer zu hören, um dessentwillen er gekommen war. Gleich anderen Tags nach seiner Ankunft wird er von Mitgliedern einer solchen Verbindung zu einem anderen Lehrer geschleppt. Die Studenten genießen vollständige Freiheit und vereinigen sich zu Verbindungen. So fingen zu Athen die Senioren solcher Verbindungen an der Spitze der gerüsteten Verbindungsmitglieder im Hafen die ankommenden Füchse im Kampf mit anderen Verbindungen. Diese Verbindungen hatten ihre eigenen Versammlungsorte und auch ihre Bacchusfeste. Seitdem der Staat die Lehrer bezahlte, konnten sich auch Unbemittelte an solchen Universitäten den Studien widmen. So vernehmen wir von zwei Studenten zu Athen, die nur ein Ober- und Unterkleid gemeinsam hatten, so daß, wenn der eine ausging, der andere zu Hause bleiben mußte. In Rom

herrschte eine strengere Ordnung. Jeder, der aus den Provinzen des Studiums wegen dahin kam, mußte von seiner Provinzialobrigkeit ein Zeugnis über Heimat und Eltern beibringen und eine Erklärung abgeben, welcher Wissenschaft er sich widmen wollte. Er wurde vom Zensor und dessen Beamten beaufsichtigt, und nächtlichen Gelagen wurde nachgespürt. Bemooste Häupter wurden nicht geduldet, über das 20. Jahr hinaus durfte niemand auf der Universität verweilen. Selbst eine Art von Zeugnissen für die Leistungen bestand. Jährlich wurden dem Kaiser Sittenlisten eingesandt. Insbesondere das im Jahre 370 n. Chr. von den Kaisern Valentin, Valens und Gratian für die hohe Schule von Rom erlassene Gesetz zeigt die Verwandtschaft mit unseren Universitätseinrichtungen.

Wenn uns solche Einrichtungen bekannt gemahnen, so bestand doch der Begriff einer universitas litterarum, welcher unseren Universitäten erst den Charakter gibt, noch nicht. Einerseits waren diese Anstalten mehr mit den mittelalterlichen als mit unseren Universitäten darin vergleichbar, daß sie auch den Unterricht der Grammatiker und Rhetoren mit einschlossen. So war an der Universität zu Rom und ebenso zu Konstantinopel der größte Teil der Lehrer Grammatiker, nämlich nicht weniger als 70 Lehrer der griechischen und zehn der lateinischen Sprache. Es gab dann fünf Lehrer der griechischen und drei der lateinischen Rhetorik. Anderseits deckte der Umfang der Wissenschaften, welche hier gelehrt wurden, sich nicht vollständig mit dem des Wissens jener Zeit. Es waren Lehrer der Philosophie, des Rechts und der Medizin noch in Rom und Konstantinopel neben den Grammatikern und Rhetoren angestellt. Alle anderen Wissenschaften waren nie vertreten. Die juristische Fakultät hatte zwei Professoren, die philosophische einen Professor, die Zahl der Mediziner läßt sich nicht feststellen.

So war durch Zusammenwirken von Privatunternehmen, Staatshilfe und Gemeindetätigkeit ein System von Unterrichtsanstalten entstanden, welches der Staatsaufsicht immer mehr unterworfen wurde. Denn diese Anstalten waren für die Romanisierung der Provinzen so wichtig als die Garnisonen und Gerichtshöfe. Sie schufen jene gleichmäßige griechisch-römische Bildung, durch welche das Reich so gut zusammenhielt als durch Armeen. Sie lieferten die Beamten. So erließ 301 Diokletian Verfügungen gegen die Verteuerung des Unterrichts. Ebenso machte sich ein Bedürfnis geltend, die Qualifikation der zum Lehramt Zutretenden zu prüfen. Die älteste Verfügung, welche wir hierüber haben, ist von Julian: „Die Studienmeister und Lehrer sollen sich vorerst durch ihren Wandel, dann durch Beredsamkeit auszeichnen. Da ich nun nicht in jeder Stunde persönlich zugegen sein kann,

verordne ich, daß, wer ein Lehramt erlangt, erst zugelassen werde, wenn er durch das Urteil der Behörde für geeignet erklärt ist und den einstimmigen Beifall der ersten Männer dieses Fachs erhalten hat."

Es war nun von der größten Bedeutung, wie berühmte Schulen, insbesondere der Grammatik und Beredsamkeit, sich in den Provinzen erhoben und im ganzen Reiche Ansehen erlangten. Dies waren Anstalten, die sehr lange der hereinbrechenden Barbarei Widerstand geleistet haben. An ihnen haben manche der hervorragendsten Kirchenväter gelehrt. Sie wurden Theologen, indem sie die hier vertretene wissenschaftliche Bildung in die Probleme der sich bildenden Dogmatik hinübertrugen. Und ihr Kursus wurde das nächste Vorbild für die Klöster und Domschulen, welche dann an ihre Stelle traten. So bestand in Mailand eine für Norditalien wichtige Schule der Grammatik und Rhetorik. Gerade die Städte in Norditalien wurden dann für die Verschmelzung der vorhandenen Kultur mit dem ostgotischen und lombardischen Bildungsstreben wichtig. Juvenal hebt besonders hervor: zu seiner Zeit, also unter der Regierung des Trajan und Hadrian, sei die Beredsamkeit aus Italien nach Gallien und von da nach England, überhaupt nach dem Norden verpflanzt worden. Die Schulen von Bordeaux, Lyon, Besançon waren vortrefflich, aber eine besonders hervorragende Stellung unter den Bildungsanstalten Galliens nahm Massilia (Marseille) ein. Das „dreifach redende" Massilia erneute gallische, griechische und römische Lebenselemente und wurde schon von Cicero in bezug auf das wissenschaftliche Streben über alle anderen Orte gestellt. Die spanischen Schulen konnten sich schon im 1. Jahrhundert n. Chr. rühmen, Annaeus Seneca, den „Vater der Philosophie", und Quintilian gebildet zu haben. Die Provinz Afrika wurde im 2. Jahrhundert ein literarischer Mittelpunkt.

DIE ERZIEHUNGSTHEORETIKER DER RÖMISCHEN KAISERZEIT

Die Erziehungstheoretiker der Kaiserzeit sind der Ausdruck einer bedeutenden Veränderung, welche sich höchst nachteilig geltend macht.

[Die Erziehungstheorie ist einerseits abhängig von dem Stadium der politisch-philosophischen Wissenschaften, von denen sie ein Teil ist, andererseits von dem Zustand des Unterrichtswesens, welches ihre Grundlage bildet und auf das sie wieder zurückwirkt.] Die Wissenschaft der Politik war in dem Kaiserstaat verpönt, und entsprechend war der große politische Gesichtspunkt verloren, unter welchem Plato, Aristoteles und Cicero die Erziehung behandelt hatten. So löste auch die Pädagogik nicht die ihr zu Füßen liegende Aufgabe, die Richtung der Verwaltung auf ein öffentliches Unterrichtssystem theoretisch zu rechtfertigen und so zu verstärken und zu verallgemeinern. Die Staats-

idee des neuen römischen Imperiums forderte gleichartigen Unterricht in allen Provinzen, Eingliederung des Unterrichtswesens in den Zusammenhang der Verwaltungsordnung. Auch wirkte die Staatsverwaltung in dieser Richtung. Aber keiner derer, welche über Erziehung schrieben, behandelte diese Frage von den großen politischen Gesichtspunkten aus. [Eine solche Theorie würde einen ganz anderen Einfluß auf die Erziehungspolitik der großen Imperatoren gehabt haben, als Plato und Aristoteles ihn je auf die bestehenden Gewalten ihrer Zeit zu gewinnen vermocht hatten.]

Hier rächte sich in der Staatsverwaltung des Kaiserreichs die Stellung, welche sie zu den historisch-politischen Wissenschaften einnahm. An die Stelle solcher Behandlung pädagogischer Fragen trat nun die der Techniker der Erziehung, welche in Rom zu Ansehen gelangt waren, sowie der Gebildeten, welche sich für die Debatten über Erziehung lebhaft interessierten. Solche Techniker waren Seneca und Quintilian, in anderer Art Galen, solche Gebildeten aus dem Publikum waren Plinius, Tacitus, Pseudoplutarch „über die Erziehung" und andere. Die Fragen, welche sie erörtern, betreffen nicht das Ziel der Erziehung, sondern die Ökonomie derselben, die Bedeutung der einzelnen Unterrichtsobjekte für das spätere Leben. [Der Gegenstand dieser Theoretiker ist nicht das Unterrichtssystem, sondern Erziehungsregeln für den Pädagogen.

Man kann sagen, daß diese Verschiebung des Gegenstandes der Pädagogik von da ab blieb und bis auf diesen Tag nicht überwunden ist. Es ist heute die Aufgabe der Pädagogik, mit den Mitteln der entwickelteren Wissenschaft unter dem großen politischen Gesichtspunkt von Plato und Aristoteles die Theorie des Unterrichtswesens zu entwerfen.

Dieser Verfall der politisch-philosophischen Wissenschaften übt dann einen zweiten verhängnisvollen Einfluß auf die tiefere psychologische Begründung der Unterrichtsmethoden. Daher haben die Theoretiker selbst die eingeschränkte Aufgabe, welche sie sich stellten, nicht gelöst. Seneca besitzt nur an einem Punkte tiefer greifende psychologische Kenntnis: in der Theorie der Leidenschaften und des Willens. Hier allein leistet er auch in der Pädagogik Eigentümliches. Es existiert nur ein Punkt, an welchem ein produktiver pädagogischer Gedanke fortentwickelt wird. Dieser Gedanke war schon bei Cicero hervorgetreten: die Berücksichtigung der Individualität in der Erziehung.]

Seneca, Zeitgenosse Christi, war der Erzieher Neros und wurde wegen angeblicher Teilnahme an der Verschwörung des Piso zum Tode verurteilt. Diesen gab er sich selbst, 65 n. Chr. Gern berührte er Fragen

der Erziehung. Die Grundlage seiner Erziehungslehre liegt in den beherrschenden stoischen Ideen, welche er mit großer Macht des Ausdrucks, aber ohne Sinn für systematischen Zusammenhang dargestellt hat: von den zwei Staaten, in denen der Mensch lebt, dem großen der Welt oder Natur und dem kleinen, in dem er geboren, von der alleinigen Freiheit, die darin besteht, nicht Sklave seiner selbst zu sein, von dem Gott im Menschen.

Cicero hatte die Individualität, die Achtung vor ihr und ihre Berücksichtigung bei der Erziehung empfohlen. Seneca geht davon aus, daß der Erzieher zunächst die Individualität kennenlernen und erforschen müsse. Sie muß dann überall berücksichtigt werden. Wie gebrechlich, wie zusammengesetzt und kompliziert sie sei, dies wird schon mit sehr tiefer psychologischer Beobachtung von Seneca auseinandergesetzt.

Das Ziel aber — dies ist sein zweiter Gedanke — liegt nicht in der Schule, sondern im Leben. Demgemäß ist er für Konzentration des Unterrichts. Die Philosophie allein ermöglicht, über die Führung des Lebens sich die notwendige feste Überzeugung zu bilden. Die enzyklopädische Bildung darf nicht zu sehr ausgedehnt werden, von der Rhetorik ist nur mäßiger Gewinn zu erwarten. Wenige Schriftsteller sind immer wieder zu lesen.

Und zwar hat — dies ist sein dritter Hauptsatz — die Erziehung einen sehr großen Einfluß auf die Ausbildung der Individualität zum tugendhaften Leben. Es bedarf durchaus der Erziehung. Der Mensch ist von Natur sehr gemischt in seinen Neigungen. Hier kommt die pessimistische Strömung der Kaiserzeit zum Ausdruck. Kein Streben ist störrischer, keins will mit mehr Kunst behandelt sein als das des Menschen. Daher ist Erziehung eine ebenso mächtige als schwierige Kunst.

In einem gewissen Zusammenhang mit diesen stoischen Erziehungsideen steht die berühmte Biographie des Agricola von Tacitus, welche die ideale Erziehung eines edlen Römers dieser Zeit schildert.

Von der Technik ist auch der zweite Erziehungstheoretiker dieser Zeit ausgegangen: Quintilian. Aber nicht von der Prinzenerziehung, sondern der der Rhetorenschule. Wie Seneca in Spanien geboren, 42 n. Chr., empfing er seine rednerische Ausbildung in Rom. Zuerst in der juristischen Praxis, hat er dann eine Rhetorenschule errichtet, und er war der erste Lehrer der Rhetorik, der Staatsanstellung und Staatsbesoldung erhielt. Dann hat er sich im Alter zurückgezogen von dieser Tätigkeit und sein Werk de institutione oratoria abgefaßt.

Dies Werk ist für die Tradition der antiken Erziehung innerhalb der neuen Völker eines der wichtigsten geworden. Es hat den Typus der

Erziehung bei dem Grammatiker und in der Rhetorenschule mitgeteilt. Sein Ideal ist der orator, welcher freilich vir bonus und aller Staats- und Privatgeschäfte mächtig sein muß. Seine Ratschläge über Erziehung sind überall edel, doch durch dieses formale Ziel bestimmt.

Von großer Bedeutung waren seine Erörterungen über den Vorzug öffentlicher Schulen vor dem Einzelunterricht. Die Art des Plato und Aristoteles, das Problem zu behandeln, besteht nicht mehr. Er fragt einfach: ist öffentlicher oder Privatunterricht für den Knaben vorzuziehen? Und nun beruft er sich allerdings für den öffentlichen Unterricht auf die Gesetzgeber der Alten und die Sätze der Philosophen. Er seinerseits legt Wert darauf, daß der künftige Redner die Scheu vor anderen verlieren, den sensus communis in sich entwickeln muß, daß der Schüler durch die aemulatio wächst und daß die Beredsamkeit des Lehrers selbst mit der Zahl seiner Zuhörer zunimmt.

Alsdann haben hervorragende Schriftsteller an das große Publikum sich in Sachen der Erziehung geäußert. So interessierte sich der jüngere Plinius (geb. 62) für die Fragen der Erziehung, und seine Briefe berühren dieselben vielfältig. Tacitus (geb. 54) stellt in seinem Dialog de oratore die alte Ausbildung zum Redner in der großen klassischen Zeit der jetzigen und in seiner Germania das Bild der germanischen Erziehung der römischen gegenüber. Suetonius (geb. etwa 75) gibt in seiner Schrift de illustribus grammaticis schätzbare Nachrichten über grammatische Lehrer und grammatischen Unterricht. Unter dem Namen des Plutarch geht eine Schrift über die Kindererziehung. Sie gibt Ratschläge an die Väter, nicht eine Technik des Unterrichts. Sie erblickt das höchste Ziel der Erziehung in der Verbindung des Philosophen mit dem Staatsmann: denn die enzyklopädischen Wissenschaften treten ihm zurück hinter der Bildung des Charakters, der Reinheit der Sitten und der philosophischen Überzeugung.

Seneca von Samosata, im 2. Jahrhundert n. Chr., auch er nach Geburt und Anlage ein Grieche. Er war Lehrer der Beredsamkeit gewesen, die Bedeutung der Fragen der Erziehung im Verfall der alten Völker beschäftigt ihn. Aber sein Blick ist rückwärts gewandt. Die alte athenische Erziehung ist sein Ideal. In seinem „Anacharsis" will ein Fremdling sich über die beste Staatsverfassung unterrichten. Solon hebt nun die Erziehung hervor als das Entscheidende, und zwar entwickelt er ein Bild der alten gymnastischen Erziehung. Neben dieser Schrift steht als die zweite die „Rednerschule". Hier stellt er dem alten schweren Weg der Redekunst, den Demosthenes und Plato gegangen,

den neuen entgegen, auf welchem spielend eine zierliche, die Worte kräuselnde Beredsamkeit erworben wird.

Von größerer Bedeutung noch als diese Schriften über Erziehung waren die Zusammenfassungen des Lesestoffes, welche dem Mittelalter teils als Stoffsammlung zur Benutzung der Lehrer, teils auch als Unterrichtsmittel gedient haben. Der römische Geist hatte das Bedürfnis, früh den Erwerb des Wissens in Kürze zu ziehen. Und der enzyklopädische Unterricht förderte diese Richtung. Terentius Varros 9 libri disciplinarum bildeten allen folgenden Enzyklopädien eine Fundgrube. Er geht über die Siebenzahl der Wissenschaften hinaus zur Neunzahl, Medizin und Architektur fügt er hinzu als in den für den gebildeten Mann notwendigen Kenntnissen einbegriffen.

Unter den christlichen Enzyklopädien tritt uns zunächst der Plan des Augustinus entgegen. Er vollendete nur de grammatica, de musica, de dialectica und einen Abschnitt de rhetorica. Die eigentliche Begründung der septem artes ist auf Martianus Capella zurückzuführen. Dieser schrieb 410—427 die Enzyklopädie, welche das Lehrbuch des Mittelalters wurde. In derselben Weise hat Boetius (525 hingerichtet) zwar keine Enzyklopädie geliefert, aber durch Lehrbücher (über Dialektik, Rhetorik, Mathematik) großen Einfluß geübt.

DRITTER ABSCHNITT

DIE ANFÄNGE DER CHRISTLICHEN ERZIEHUNG IM AUSGEHENDEN ALTERTUM

DER FORTGANG EINER MONOTHEISTISCHEN ERZIEHUNG IM CHRISTENTUM

[Innerhalb des römischen Imperiums entwickelte sich das Christentum als ein Faktor der Erziehung von einer Wichtigkeit ohnegleichen. Die Geschichte des Erziehungswesens hat eine Hauptschwierigkeit darin, daß das Material der Erziehung, die großen Erziehungsmittel, in ihrer Genesis und ihrem inneren Werte unmöglich von ihr entwickelt werden können, sondern vorausgesetzt werden müssen. Ein solcher Faktor war die griechische Kultur. Ein solcher ist nun auch das Christentum. Seine Entwicklung und die Beweggründe seiner Macht bilden das tiefste und schwierigste Problem in der Geschichte der Menschheit. Nur muß hier ein fundamentaler Irrtum beseitigt werden, weil er durch alle bisherige geschichtliche Auffassung hindurchgeht und notwendigerweise das Verständnis der wahren Wirkungen der griechisch-römischen Kultur und daher des wirklichen Fortgangs der Unterrichtssysteme aufhielt. Nachdem die Kritik die Vorstellungen vom über-

natürlichen Ursprung des Christentums aufgelöst hat, bot sie als Ersatz für die Theologie die von der Einzigkeit des christlichen Monotheismus. Diese Vorstellung ist in allen Teilen falsch und ein schlimmer Rest der Orthodoxie. Der Monotheismus und seine Entwicklung von Anaxagoras bis auf Mark Aurel und Epiktet ist die höchste Frucht der griechischen Wissenschaft und Kultur. Es liegt in der Natur einer Vorstellung, welche den leitenden Begriff für alle Begriffe von Natur und Geschichte ausmacht, daß sie in ihrer Klarheit und Tiefe abhängig ist von der gesamten intellektuellen Entwicklung. Demgemäß konnte die Philosophie den reinen Begriff der Gottheit entwickeln, die religiöse Gemütsbewegung hätte dies niemals vermocht. Unser Monotheismus ist das Produkt der Wissenschaft und nicht die Erfindung Christi oder der ihm vorangegangenen jüdischen Propheten. Plato und Aristoteles wollten eine monotheistische Erziehung, und die großen und edlen römischen Imperatoren waren begeisterte Anhänger dieses monotheistischen Philosophenglaubens. Man könnte sich denken, daß nie ein palästinensischer Apostel über das Mittelmeer gekommen wäre: dies hätte nie etwas daran geändert, daß der Monotheismus die herrschende Überzeugung der neueren europäischen Völker geworden wäre.

Die Frage ist, welches die geschichtlichen Gründe gewesen sind, die die philosophische Form des Monotheismus auf so viele Jahrhunderte zurückgedrängt haben, bis sie alsdann etwa vom 15. Jahrhundert ab wieder zur Herrschaft gelangte und den Christenglauben verdrängte. Hiervon sind zwei Ursachen die wichtigsten. Einmal ist das Christentum in der Gestalt, in welcher es im Abendland herrschend wurde, gar kein Monotheismus, sondern Christus, der Heilige Geist und die Heiligen sind selbständige göttliche Kräfte, den Göttern der Alten vergleichbar, und da nun der Monotheismus nur aus der wissenschaftlichen Aufklärung der Begriffe erwächst, so waren die abendländischen Völker in ihrem Heroenzeitalter gar nicht fähig, den philosophischen Monotheismus in sich aufzunehmen. Dagegen entsprach der Christenglaube ihrer Kulturstufe. Das Christentum war der ihnen faßbare Monotheismus. Alsdann bedürfen die Nationen in ihrer Gesamtheit des Kultus und der Priester, und der philosophische Glaube war ohne Opfer, religiöse Handlungen und Priestertum. Aus diesen Ursachen trat nunmehr in der weiteren geschichtlichen Entwicklung der unvollkommene christliche Monotheismus an die Stelle des philosophischen, heilige Geschichten und Gemütsgründe traten an die Stelle vorbereitender Wissenschaft, und Priester wurden die Leiter des europäischen Unterrichtswesens.

Dies erwogen, versteht man nunmehr den wahren Zusammenhang

des Erziehungsideals von Plato, Aristoteles, der Stoa mit den folgenden Zeiten. Der innerste Kern desselben war der neue europäische Monotheismus, auf diesen und seine moralischen Konsequenzen gedachten sie ebenso gut als einer der Kirchenväter die Erziehung zu bauen. Plato haßte die polytheistische Sagenwelt ebensosehr und erkannte ihre Schädlichkeit ebenso tief als einer der Kirchenväter. Aristoteles erkannte in derselben nur einen Stoff der Poesie an. Das Christentum besaß in seiner Vorstellungswelt und seiner kirchlichen Organisation den Inbegriff von Mitteln, welche den abendländischen Völkern angepaßt waren, um als Mittelpunkt der Erziehung einen progressiven ethischen Monotheismus in allen Ständen zu entwickeln. Und zwar war dieser Monotheismus zugleich, gemäß dem Entwickelten, fähig, mit der monotheistischen Begriffs- und Vorstellungswelt der großen griechischen und römischen Denker und Schriftsteller zu einer einheitlichen gesteigerten Kultur zu verschmelzen, aber demgemäß auch zu einer Einheit von Erziehungsmitteln zusammenzugehen.

Wesen des Christentums im Verhältnis zur Erziehung.[2] 1. Aufhebung der nationalen Schranken. 2. Der göttliche Wille soll nicht äußerliches Gesetz bleiben, sondern Triebkraft des Wesens werden.

Auch in Griechenland ein freier Monotheismus. Dieser Begriff ist die einzige Erklärung der Einheit der Welt. Aber die griechische Religion vermochte diesem Weg nicht zu folgen. Im Christentum wird die Gottheit besessen: „Nehmt die Gottheit auf in euren Willen." Dies der große Gehalt: Besitz im Gemüt — was Schleiermacher als Religion definiert — das ist das Christentum. — Wenn die Hegelsche Philosophie die Immanenz Gottes in dem Bewußtsein als Wesen des Christentums faßt: so ist dieses eine richtige Formel für einen alles umgestaltenden Gemütszustand. Damit wurde die Religion leitende tatsächliche Gewalt zur Umbildung der Menschen. Was ihr, wie sie so in die Gesellschaft hinabstieg, entgegengesetzt war, das wurde als Sünde ausgestoßen. Und damit empfing die Charakterbildung eine neue Grundlage.

Und zwar im Gemeindebewußtsein. Die Religion entwickelt das auf Gemeinschaft des Gefühls aufgebaute Reich Gottes. Diese Gemeinde Prinzip der Heiligung durch den Willen Gottes. Damals starker Kontrast empfunden gegen die Welt, die, solange das Christentum unter Griechen und Römern in der Ausbreitung begriffen, als sehr starker Gegensatz empfunden wurde. So Cyprian, Justin. Nichts ward mächtiger ergriffen als das Verhältnis der Geschlechter zueinander und dadurch bedingt die Ehe. Die gemeinsame Kommunion der Ehegatten erhob die Ehe in eine höhere Ordnung Gottes. Die Erhabenheit der

Mutter. Die Mutter des Augustin. So der Boden der christlichen Erziehung. Alsdann in der Kindertaufe, die sich in den ersten Jahrhunderten nicht ohne Verbindung mit magischen Vorstellungen hindurchrang, Gedanken der Aufnahme des Kindes in eine höhere Ordnung bei seinem Eintritt in die Welt. Gänzliche Abänderung des bisherigen Grundgedankens der Erziehung, indem an die Stelle des Staates als der Ordnung, in welche das Kind eintritt und in welchem demgemäß sein Lebensideal gelegen ist, das Gottesreich und das persönliche Lebensideal tritt.

I. Verhältnis Gottes zu den Menschen als Vater zu seinen Kindern. Matth. 7, 9: „Welcher ist unter euch Menschen, so ihn sein Sohn bittet ums Brot, der ihm einen Stein biete?"

Unbedingter Wert des ethischen Prinzips im Individuum. Matth. 16, 26: „Was hülfe es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewönne und nähme doch Schaden an seiner Seele."

Erzieherischer Gedanke der Wiedergeburt. Joh. 3, 5: „Jesus antwortete (dem Nikodemus, der zur Nacht zu ihm kam): Wahrlich ich sage dir, es sei denn, daß jemand geboren werde aus Wasser und Geist, so kann er nicht in das Reich Gottes kommen."

II. Christi Liebe zu dem Göttlichen und Reinen in der Kindernatur. Matth. 18, 1. Die Jünger: „Welcher ist der Größte im Himmelreich? Jesus rief ein Kind zu sich und stellte es mitten unter sie." Er forderte Zurückkehren zu der einfachen Unterordnung der Kinderseele. „Wer ein solches Kind aufnimmt in meinem Namen, der nimmt mich auf. Wer ihm Ärgernis bringt, der ist dem ewigen Verderben geweiht." 19, 14: „Lasset die Kindlein zu mir kommen, und wehret ihnen nicht, denn solcher ist das Himmelreich."

Das Sehnen einer . . . Natur nach dem Reinen, das Sehnen nach einer künftigen Generation.

III. Verhältnis des Lehrers zu Jüngern wie Hirte zu seinen Schafen im berühmten Gleichnis (Joh. 10).

Damit Individualität Prinzip der bildenden Sittlichkeit, daher hier zuerst pädagogische Aufgabe der Entwicklung der Individualität ganz rein ohne nationale Schranke, unangesehen selbst den nationalen Inhalt.

Hiermit das Recht der Persönlichkeit an das Familienleben, die Gesellschaft und die Erziehung und zugleich die höchsten idealen Anforderungen an die Persönlichkeit. Damit eine ungeheure Triebkraft für die weitere Entwicklung des Unterrichtswesens.

Mit dem Christentum das Prinzip der Persönlichkeit. Somit eine jenseits der Gesellschaft liegende Sphäre, in der das Individuum einsam der Gottheit als Persönlichkeit gegenübersteht.

Die Stellung zum Staat wird damit ein viel tieferes Problem. Dasselbe ist heute noch nicht gelöst.

Damit Zentrum: der Wille.]

DIE UNTERRICHTSANSTALTEN DES RÖMISCHEN WELTREICHS UND DIE ALTCHRISTLICHE ERZIEHUNG

Das Christentum brachte zunächst innerhalb des Imperiums keine neue Erziehung und neue Unterrichtsanstalten für die neuen Christen hervor. Die Bildung mußte anfänglich auch von den Christen in den Schulen der Grammatiker und den Rhetorenschulen erworben werden. Im 4. Jahrhundert n. Chr. sehen wir Augustin als Sohn einer christlichen Mutter, der sich als Katechumene zur Aufnahme in die christliche Kirche vorbereitet, doch die Schule des Grammatikers besuchen, er liest den Virgil und Homer. Er erzählt, wie die Süßigkeit der Fabeln Homers durch die Schwierigkeit der Sprache ihm vergällt worden sei, wie er dagegen im Virgil, insbesondere in der Liebe der Dido, geschwelgt habe. Er beklagt lebhaft, daß noch auf lange hin die Knaben aufwachsen würden in der Lektüre der Unzucht der Götter und der schlechten Handlungen der Menschen. In der Tat haben bis ins 6. Jahrhundert hinein die Christen ihre grammatisch-historische Bildung an Schulen geholt, welche die antike Tradition weiterführten und einen ausgesprochen heidnischen Charakter hatten.

Neben diesem Unterricht bestand für die künftigen Christen der Katechumenenunterricht, welcher sie in die christliche Geschichte und Dogmatik einführte und so zur Taufe vorbereitete. Man ließ der völligen Einweihung in das Christentum eine erste Weihe durch Handauflegung und Zeichen des Kreuzes vorangehen. Nun traten die so Geweihten in die Lehre und hießen Katechumenen. Mehrere Konzilbeschlüsse setzten die Zeit des neuen Unterrichts auf zwei bis drei Jahre fest. Dann erst erhielten sie die Taufe. Und die, welche als Kinder getauft waren, empfingen, sobald sie dazu die Fähigkeit zeigten, denselben Unterricht. Den Mittelpunkt bildete die Glaubensregel.

Bei den Kindern verband sich mit diesem Katechumenenunterricht leicht der Elementarunterricht. Diese Presbyterschulen sind im 5. Jahrhundert eine in ganz Italien verbreitete Institution, denn ein Konzil zu Vaison von 443 verordnet, die gallischen Presbyter sollten nach der in Italien eingelebten Sitte Knaben in ihr Haus aufnehmen und im Lesen der Psalmen und der heiligen Schriften und im Gesetze Christi unterrichten. Das dritte Konzil von Konstantinopel von 681 ordnet an, die Priester sollten per villas et vicos des Pfarrsprengels Schule halten.

Es bestand aber andererseits ein Bedürfnis, die Vorbereitung der Lehrer an solchen Schulen, der Katecheten, herzustellen. Ein solcher

Unterricht war dann eine Katechetenschule. Die erste und bedeutendste derselben war die zu Alexandria. Sie war ursprünglich eine Katechumenenschule gewesen, und noch unter Origenes bestand dies fort. Man trennte unter Origenes den Glaubensunterricht für Anfänger und den theologischen für Fortgeschrittene in dieser Schule. Dieser Kursus für Fortgeschrittene konnte ebensowohl gebildete Heiden für die Taufe vorbereiten als künftige Katecheten ausbilden. Ihr Kursus verband die enzyklopädische Bildung mit dem theologischen Studium. Als ihr eigentlicher Begründer wurde Pantaenus bezeichnet. Ihm folgte 189 Clemens. Dieser stellte das Problem der modernen Religion, des Christentums, in der griechisch-römischen geistigen Kultur unter den Gesichtspunkt der Pädagogik. Das mosaische Gesetz und die griechischen Philosophen sind von dem Logos getragen, der zu der vollendeten Offenbarung in Christus hin erzieht. So stellt das Christentum damals das Wirken der Gottheit selbst in dem Menschengeschlecht unter den Gesichtspunkt der Erziehung, der Pädagogik. Sein Kursus ging von der Dialektik, Geometrie, Astronomie, Ethik zur Lektüre der alten Philosophen und Dichter und von dieser zu der Interpretation der heiligen Schriften, endlich der christlichen Gnosis. Hiermit war ein neuer Stufengang des Unterrichts geschaffen, welcher in christlichem Lehrstoff den platonischen Stufengang vom Sinnlichen zur Anschauung der Ideen nachbildete. Dieser Stufengang bleibt auch in dem erhalten, der uns bei Hrabanus Maurus und Gerbert begegnen wird. Ähnliche Katechetenschulen bestanden in Cäsarea, Antiochien, Edessa. So bildeten sich hier Fachschulen für den Beruf des christlichen Geistlichen und traten neben die bestehenden Fachschulen für Juristen.

Im Abendlande finden wir im Zusammenhang mit dem politischen Zug des römischen Geistes, der auf Herrschaft gerichtet ist, auch die Erziehung der künftigen Geistlichen mit dem Verwaltungszusammenhang der bischöflichen Kirchen fester verbunden. Augustin hat in seinem bischöflichen Gebäude zu Hippo ein Konvikt errichtet, in welchem er teils heranwachsende, teils junge schon tätige Kleriker seines Sprengels erzog. Dies war ein Seminar für künftige Priester, und aus dem des Augustinus sind zehn hervorragende Bischöfe hervorgegangen. Seine Schüler führten auf ihren Bischofssitzen ähnliche Anstalten ein. Dies ist der Ursprung der bischöflichen Seminarien, welche noch heute bestehen und einen Hauptpunkt des Streits zwischen den Bischöfen und dem Staate ausmachen.

Endlich wurden schon während des Fortbestandes des Imperiums und seiner Schulen die Klöster Mittelpunkte einer Erziehungstätig-

keit. Basilius der Große, seit 370 Bischof, verordnete in seinen Regeln für das Mönchstum: die Klöster sind verpflichtet, Waisen aufzunehmen und in Gott zu erziehen, ebenso aber andere Kinder, welche ihnen von den Eltern selber zugeführt werden. Die Absicht ist, daß sie einst Mönche werden, und die letzte Einschränkung ist nur dazu bestimmt, „denen, welche uns lästern möchten, den Mund zu stopfen". Sie sollten als „gemeinsame Kinder der Brüderschaft erzogen werden". Ein bejahrter, erfahrener und milder Mann soll ihnen vorgesetzt werden. Ihr Unterricht soll dem Zweck angepaßt werden. Daher sollen ihnen anstatt der Fabeln des heidnischen Kursus „Geschichten bewundernswürdiger Heiligen" erzählt werden.

Johannes Chrysostomos, seit 386 Priester in Antiochien, gest. in der Verbannung 407, stellt diese Erziehung im Kloster der in den heidnischen Schulen gegenüber. Sein leitender Gesichtspunkt ist: „Es gibt nur ein Übel, die Sünde. Alles andere ist Staub und Rauch."

Eine wesentliche Abänderung erfuhr der christliche Religionsunterricht durch den dominierenden Einfluß des Augustin. Sein auf dem Grunde des römischen Beamtenstaats erwachsener Satz in der Schrift über den Religionsunterricht der Kinder ist: „Nicht auf Einsicht ist bei den Kindern zu warten, auch nicht erst Einsicht zu bezwecken, sondern das erste ist objektiv die Nötigung, die Zucht, subjektiv der Gehorsam." Im selben Sinn ist es, wenn er den Unterricht als Erziehung betrieben wissen will. Die Kirche bereitet sich schon vor, das Christentum als Zuchtmittel zu betrachten.

So waren neben den heidnischen Anstalten neue christliche entstanden.

DAS UNTERRICHTSSYSTEM DES GRIECHISCHEN KAISERTUMS UND DER ARABER

Konstantin (325—337) machte das Christentum zur Staatsreligion. Mit dem Drängen der Hunnen begann die Völkerwanderung. Seit dem Tode Theodosius' des Großen blieb das Reich geteilt.

Das Ringen der Religionen endet mit der Vorherrschaft des Christentums. Mit der Völkerwanderung beginnt ein Ringen der Nationen, in welchem das byzantinische Reich im Osten sich erhält, das arabische Reich sich bildet, die romanisch-germanischen Völker unter der Vorherrschaft des deutschen Kaisertums als Christenheit eine homogene Kultur hervorbringen. So sondern sich drei Kulturkreise:

1. Im griechischen Kaisertum erhielten sich griechische Handschriften und entstanden Sammlungen von ihnen und wurde das Erbe der Rechtswissenschaft bewahrt. Eine hohe Schule bestand in Konstantinopel fort.

[Die Theologie behauptet, das Christentum besitze eine die Völker erneuernde Gewalt. In Wirklichkeit sind alle diejenigen Nationen untergegangen, welchen nicht die nordische Völkerflut neues Blut zuführte; die, in denen das geschah, nahmen einen aufsteigenden Gang, ganz gleichgültig, ob das Christentum seinen Einfluß ausübte oder nicht. Das Christentum im griechischen Kaiserreich war um nichts schlechter als das im Abendlande. Aber während für dieses die Kirche Lehrmeisterin wurde, beschleunigte sie für jenes nur die Zersetzung.

Die Bedeutung des griechischen Kaisertums nach der Seite der Kultur lag darin, daß es Träger der sich vollendenden Rechtswissenschaft und Erhalter der griechischen Handschriften oder der Auszüge aus ihnen in umfassenden Sammlungen gewesen ist. Von der ersten Hälfte des 7. Jahrhunderts ab wandte sich die Philologie von Alexandrien nach Konstantinopel. Hiermit steht in natürlicher Übereinstimmung, daß das morgenländische Kaisertum in bezug auf die Masse des Volkes das Schulwesen verfallen ließ, dagegen die im römischen Imperium ausgebildete Organisation des höheren Unterrichts mit großen Geldopfern erhielt. Die Universität von Konstantinopel bestand gänzlich unabhängig von der Kirche. So erhielt sich hier die Kenntnis des griechischen Altertums, welche nach dem Fall Konstantinopels die große wissenschaftliche Bewegung in Europa hervorbringen sollte.]

2. Das Unterrichtswesen der Araber entwickelte sich unter dem Einfluß der griechischen Wissenschaft und des von den Alten begründeten Schulwesens.

[Die arabische Monarchie schuf, indem sie unter einer festen Verwaltung eine Reihe von höchst fruchtbaren südlichen Ländern zusammenfaßte, ganz neue Bedingungen des intellektuellen Fortschritts. Auch hier hat die theologische Betrachtungsweise den wahren geschichtlichen Gesichtspunkt verschoben. Neben der neuen Form von Monotheismus wirkte als der eigentliche große Beweggrund der Kultur ein die reichen südlichen Länder verknüpfendes schöpferisches Verwaltungssystem.

Der Monotheismus verhielt sich zunächst, seinem semitischen Ursprung gemäß, kulturfeindlich, aber auch hier nötigte die große politische Aufgabe der emporstrebenden Monarchie zur Begünstigung der Wissenschaften, und so hat dieses Reich vom 8. bis zum 11. Jahrhundert die intellektuelle Führung in Europa besessen. Das Unterrichtssystem entwickelte sich nun unter dem Einfluß der von den Griechen und Römern geschaffenen Anstalten. Die Elementarschulen waren mit den Moscheen verbunden und hatten in der Lektüre des Koran ihren Mittelpunkt. Dagegen die Universitäten waren unabhängig von der Kirche. Jüdische, mohammedanische und christliche Professoren lasen

hier nebeneinander. Aus dem ganzen Abendlande kam man, hier zu hören, Philosophie und Naturwissenschaft der Griechen wurde hier weiter entwickelt und von hier aus in das Abendland getragen.

Die Kontinuität der Wissenschaften in Europa beruht auf den beiden dargestellten Kulturkreisen. Die Araber in Spanien entwickelten die philosophischen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Forschungen von dem Punkte aus selbständig weiter, an welchem die Alexandriner sie zurückgelassen hatten. Die Chemie empfing hier ihre Grundlage, die Arithmetik ein Zeichensystem, welches ihre höhere Ausbildung ermöglichte. Die Grundlagen der Medizin wurden erweitert. Dies alles wurde durch lateinische Übersetzungen dem Abendlande mitgeteilt, und eine naturwissenschaftliche Bewegung begann in demselben. Dann kamen dieser Bewegung seit dem Konzil in Florenz und dem Fall von Konstantinopel die Handschriften der griechischen Werke selber und die lebendige Überlieferung der Sprache und der älteren Philologie durch die griechischen Emigranten zu Hilfe.

Der Ausdruck dieser hohen Entwicklung des arabischen Unterrichtswesens ist ein pädagogischer Roman des Ibn Tophail, der 1185 in Sevilla starb. Er heißt „Der Naturmensch". Ein Knabe wird auf einer unbewohnten Insel des Indischen Ozeans von einem Reh genährt und wächst nun ohne alle Einwirkung der menschlichen Gesellschaft unter Tieren auf. An dieser Fiktion entwickelt der Schriftsteller die Erziehung des Naturmenschen und zeigt, wie derselbe ohne jede mitgeteilte Religion den Monotheismus durch Nachdenken in sich entwickelt hat. So wird hier die natürliche Entwicklung des Menschen als die wahre der durch die positiven Religionen gegenübergestellt. Tophail ist der arabische Rousseau, und sein Naturmensch dem Emile zu vergleichen.]

3. Der dritte und wichtigste Kulturkreis des Mittelalters wird durch die romanisch-germanischen Völker gebildet. Ihr Unterrichtssystem ist die Fortbildung des im römischen Reiche unter Mitwirkung des Christentums zustandegekommenen.[2a]

ZWEITER TEIL

DIE ERZIEHUNGSSYSTEME UND PÄDAGOGISCHEN THEORIEN DER MODERNEN EUROPÄISCHEN VÖLKER

ERSTER ABSCHNITT

ERZIEHUNG UND PÄDAGOGIK DES MITTELALTERS

EINLEITUNG

[Das Imperium und sein Unterrichtssystem bilden das große Gerüst, unter dessen schützender Bedachung alle künftigen Bildungen eine Reihe von Jahrhunderten hindurch sich entwickelten. Die Ursachen, welche von innen den Fortgang der Kultur in der römischen Welt ermatten ließen, sind politischer und sozialer Natur. Von außen aber zersetzten die Organisation dieses Weltreichs zwei Gewalten, die eine heftig anstürmend und kriegerisch: die Germanen; die andere langsam, friedlich scheinbar, aber in ihren Wirkungen tödlicher: das Christentum. Aus der Verbindung, die zwischen der römischen Kultur, dem Germanentum und Christentum zustandekam, erwuchs alsdann eine neue Kulturwelt: die abendländischen Völker. Karl der Große als der Erbe der römischen Kaiser und ihr Nachfolger, doch ein Franke von Herkunft und durch die Franken König, vom Papst gekrönt und doch die Kirche beherrschend, ist der große Typus der voranschreitenden abendländischen Völker.

In diesen weiten Territorien vom Golf von Konstantinopel bis zur Nordsee, welche nunmehr durch die Wechselwirkung der Politik und Kultur vereinigt sind, entwickeln sich drei große Organisationen, deren Kultur- und Unterrichtssysteme sich scharf voneinander abheben. Die nationalen Gegensätze, welche das Imperium vereinigt hatte, traten hier wieder auseinander. Die griechische Rasse bewahrte im oströmischen Kaisertum die Reste der echt griechischen, nicht romanisierten Kultur. Im Westen erhob sich die neue Weltmacht der arabischen Monarchie, welche bis Gallien vordrang, und welche in der ersten Hälfte des Mittelalters Träger des am höchsten entwickelten Unterrichtssystems unter Voranschreiten der Mathematik, Naturwissenschaften, Philosophie und Dichtung wurde. Von den großen Bildungsstätten des Imperiums wurde das Licht der Kultur übertragen auf die Universitäten der ara-

bischen Monarchie. Zwischen diesen beiden Monarchien breiten sich die Länderstrecken aus, welche der Gedanke des Imperiums unter Karl dem Großen vereinigte, und deren Herrschaft die germanischen Imperatoren beanspruchten, die Völker der Zukunft, die gleich den Arabern damals ihr Heroenzeitalter durchlebten. Den Höhepunkt des Heroenzeitalters bilden die Kreuzzüge mit jenen Kämpfen, in denen das Rittertum sich maß und sich seiner Kraft erfreute, ganz ohne die Beweggründe von Not oder Habsucht, welche den gewöhnlichen Krieg beherrschen. Es sind Kämpfe, wie die des kriegerischen Heroenzeitalters, die Homer darstellt: reine Kriegsfreude an der Kraft des Gegners, ja ritterliche Zuneigung zu ihm. Der Ausdruck dieser Epoche ist der Inbegriff von Heldengedichten, welche die mittelalterlichen Epen ausmachen; Gunther und seine Helden, Karl der Große und seine Paladine, Arthus und seine Tafelrunde sind die Lebensideale dieses heroischen Zeitalters, und die Epen, die von ihnen erzählen, die großen Erziehungsmittel des heranwachsenden Geschlechts. Wie der griechische Aristokrat, der im Speerwerfen sich übte, am Homer sich bildete, so die Ritter des Mittelalters in Frankreich, England, Deutschland und Italien an den Epen. So versteht man die ausführlichen Schilderungen von Schlachten und Turnieren, welche die Epen füllen. In ihnen durchlebte der heranwachsende Adlige die Arbeit und Freude seines zukünftigen Lebens, und der vollendete Ritter genoß darin die Schönheit und Kraft seiner Existenz.]

DAS UNTERRICHTSSYSTEM DER HEROENZEIT DER ROMANISCH-GERMANISCHEN VÖLKER

[Die alte germanische Erziehung war bestimmt durch Geschlechterverfassung. Sie hatte ein heroisches Lebensideal. Sie war wie die der griechischen Heroenzeit gymnastisch und musisch.

Aufwuchs da
Jarl in den Gemächern
den Lindenschild lernt er schwingen
Bogensehnen anlegen
Bogen spannen
Pfeile schaffen
Geschosse schießen
Spieße führen
auf Rossen reiten
Hunde auf die Spur setzen
mit Schwertern niederschlagen
schwimmen.

Aufwuchsen da
des Jarl Söhne
Rosse bändigten sie
Schilde bogen sie
Geschosse schabten sie
sie schwangen Spieße
doch Konr der Junge
verstand die Runen
weiter verstand er
den Menschen zu helfen
scharfe Waffen stumpf zu machen
das bewegte Meer zu beherrschen
er lernt den Klang der Vögel
das Feuer stillen
auch das Gemüt beruhigen
Sorgen niederlegen
Stärke und Kraft
von acht Männern.

Diese germanische Bildungsweise ging nun unter in dem Ganzen des Imperiums, doch in den wesentlichen Zügen blieb sie wirksam in der Ausbildung des ritterlichen Lebensideals.

Während der Völkerwanderung dauerte das Schulwesen des Altertums in dem Umkreis des ehemaligen Imperiums. Zunächst erhielt sich in Italien im Reiche der Ostgoten das ehemalige Schulwesen. Wie Rechtsverfassung und Staat, so bestanden auch unter der unterworfenen römischen Bevölkerung die Schuleinrichtungen ungestört weiter. Theoderich der Große und seine Familie fanden sich vielfach von dieser Bildung angezogen, literarische Bildung war in ihr einheimisch. Dagegen hielten sich die Goten von dieser Bildung fern, welche sie als im Widerspruch mit der kriegerischen Tapferkeit betrachteten. Der Enkel des Theoderich, Athalerich, ward, als seine Mutter ihm römische Bildung geben wollte, von den Großen ihr entrissen unter der Berufung auf die Grundsätze des großen Theoderich. Derselbe erließ aber ein Edikt, welchem gemäß er die Staatsgelder für die Lehrer der Grammatik, Rhetorik und Jurisprudenz sicherte. Boethius und Cassiodor sind die Repräsentanten dieser römischen Bildung und wurden Zentren derselben.

Ebenso erhielten sich unter den Langobarden die alten Schulanstalten, wenigstens gestattet die Erziehung des Paulus Diakonus einen dahingehenden Schluß. Selbst unter den Vandalen in Nordafrika ging die bestehende Blüte des Unterrichtswesens nicht ganz unter. Dort ist in Karthago, im alten Studienzentrum, Martianus Capella gebildet worden.

Im fränkischen Gallien empfanden es die Romanen als fortdauernden Grund von Überlegenheit über ihre germanischen Gebieter, daß sie an ihrer Bildung festhielten. Auch erscheinen noch im 6. Jahrhundert die Senatorengeschlechter auf der alten Höhe. Die alten Grammatikerschulen dauerten dort noch im 7. Jahrhundert fort.

In Nachahmung einer Einrichtung des römischen Kaisertums bildeten sich nun die hochwichtigen fränkischen Hofschulen. Nach allgemeinen Brauch wurden die Söhne der Vornehmen durch commendatio an den Hof gesandt, und hier bildete sich nun etwa seit Chlodowich II. die schola palatii, welche einen großen Einfluß auf die Verschmelzung von Romanen und Germanen übte und unter Karl dem Großen Zentrum der Kultur seines Kaiserreichs wurde. Hier wurde Grammatik, Rhetorik und Dialektik, alsdann Rechtswissenschaft und Theologie getrieben.

Ein drittes Element des Schulwesens erhob sich in den Klöstern. Die von Rom aus regierte abendländische Kirche besaß die aktive Kraft der abendländischen, vom Germanentum erneuerten Nationen

und die Regierungsweisheit und den Verwaltungsverstand des römischen Imperiums. Hierdurch unterschied sie sich gänzlich in all ihren Erscheinungen von der des griechischen Kulturkreises. Und dieser Unterschied änderte nun auch die Gestalt des Mönchstums ab. Die Klöster wurden hier aktive Genossenschaften im Dienste der zivilisatorischen Aufgabe der Kirche. Sie waren die festen Plätze, durch welche sich die Kirche neues vorgeschobenes Terrain eroberte. Sie wurden die Träger des Unterrichtssystems der abendländischen Völker.

So ist die Gesellschaft und das Unterrichtssystem der abendländischen Völker zusammengesetzt. Vier Stände gliedern das Ganze, welche nacheinander zu überwiegender Macht gelangen. Die Aristokratie und die Geistlichkeit regieren zunächst. Städte und Bauern bilden unter ihnen die regierten Stände. Alsdann gelangen die Städte zu Freiheit und Reichtum und bilden einen selbständigen dritten Stand und entwickeln ein drittes Unterrichtssystem. Der Stand der Bauern verharrt in sozialer, politischer und intellektueller Unterdrückung.]

DIE GROSSEN GERMANENKÖNIGE UND DAS UNTERRICHTSSYSTEM DER NEUEN VÖLKER

1. Die Zeit der einzelnen Gründungen vor Bildung zentralisierter Staatsverwaltungen

[Im Imperium siedeln sich germanische Völkerschaften an, und die Kirche bemüht sich um Terrain. In diesen Zeiten zeigen die Ostgoten in Italien unter Theoderich das Streben, die Reste der römischen Kultur zu erhalten. Cassiodor und Boethius werden die Begründer eines pädagogischen Eifers und pädagogischer Hilfsmittel. Cassiodor gründete eine theologische Schulanstalt, die für das Abendland erstes Muster wurde, und Boethius stellte die Schulwissenschaften in besonderen Schulbüchern dar. Und während der Herrschaft der Ostgoten errichtete Benedikt 529 am Berg Cassino sein Kloster, die Musteranstalt der Benediktinerklöster, welche die Leitung des Unterrichtswesens im Abendland übernahmen. Sie wurden für die kommenden Jahrhunderte die Träger der Kultur. Aus Monte Cassino kam Paulus Diaconus (gest. 799). In Bobbio wirkte Gerbert (10. Jahrhundert). In einem englischen Benediktinerkloster wirkte Beda (gest. 735). Aus dem Benediktinerkloster York kam Alkuin und wirkte im Benediktinerkloster zu Tours, in Corbie wirkte im 9. Jahrhundert Paschasius Radbertus, Patramnus, in St. Gallen Notker Balbulus, Ratpert, Ekkehart, Notker Labeo, im 9., 10. und 11. Jahrhundert in Reichenau Walafried Strabo, in Fulda Hrabanus Maurus, in Weißenburg Otfried. — Der zweite Kul-

turmittelpunkt nach den Gotenreichen war die in Britannien zustandegekommene Vermählung des Christlichen und Germanischen. In England brachte Abt Augustin mit dem Christentum bessere Schrift, mechanische Künste und geistliche Bildung — wie müssen solche religiösen Zauberer die Engländer ergriffen haben! Er gründete Canterbury, und dort hat dann Theodor von Tharsus neben der römischen auch die griechische Sprache und Literatur verbreitet, Homer gelesen neben Chrysostomos. Neben der Schule von Canterbury wurde dann die wetteifernde von York begründet, aus der Alkuin hervorging. Der größte Gelehrte der Angelsachsen war Beda im Kloster Yarrow (677—735), eine echte, alles umfassende Gelehrtennatur und bis an sein Ende Lehrer.

In Gallien gewann im 4. Jahrhundert das Christentum das Übergewicht; in der ersten Hälfte des 5. Jahrhunderts entstanden die Klöster des südlichen Frankreich, welche die philosophischen Schulen des Christentums wurden. Denn hier hatte nächst Italien die römische Kultur die tiefste Wurzel. 410 errichtete Martin von Tours in seinem Kloster Schulen. Auf dem Lande wurden von dem Klerus Vorbereitungsschulen für künftige Kleriker gegründet. Chrodegang von Metz wurde der Gründer der Dom-, Kathedral- und Stiftsschulen, welche neben die Klosterschulen traten und bis ins nördliche Deutschland blühten, bis sie Mitte des 11. Jahrhunderts zerfielen.

In den nördlichen Niederlanden war Utrecht im 8. Jahrhundert großer Zentralpunkt der Studien, wo auch die Friesen gebildet wurden, welche besonders geeignet zur künftigen Leitung in norddeutschen Bischofsniederlassungen waren. Von Irland aus wurde 614 die Benediktinerabtei St. Gallen gegründet, ein Zentralpunkt der Studien, alsdann 744 von Bonifacius' Lieblingsschüler Sturm Kloster Fulda, und hier wirkte Alkuins großer Schüler Hrabanus Maurus seit 814. Er ist der erste eigentliche Schulmann in Deutschland, und sowohl vornehme Laien als künftige Kleriker, die sich ernster bilden wollten, strömten in seiner Klosterschule zusammen.

2. Das Unterrichtswesen unter den zentralisierten Staatsverwaltungen Karls des Großen und Alfreds des Großen

Das Frankenreich war in kultureller Beziehung begünstigt 1. dadurch, daß es die britannische Kultur- und Schulorganisation übertragen durfte, 2. daß, da in den langobardischen Königen der Gedanke eines einheitlichen Italien den Papst bedrohte, dieser sich zum Bündnis mit dem romanisch-germanischen Königtum hingetrieben fand. Unter

diesen Umständen war die Politik von Pippin und Karl dem Großen nicht die von absichtlichen Plänen, sondern die jedesmal neu geschaffene Lage entwickelte neue Anforderungen der Politik für diese kraftvollen, große Organisationen in ehrlicher Arbeit leistenden Naturen. Dieser Mensch von außerordentlicher physischer und psychischer Organisation realisiert alle Bedürfnisse einer glücklichen Lage und wird so die herrschende Persönlichkeit in dem ganzen 8. und 9. Jahrhundert. Er entwickelte die Kaiseridee, und er schuf ein schriftloses Volk zu einem Literaturvolk um.

In Deutschland war es viel, wenn einer den „Glauben", „die Taufformel" wußte, allenfalls die „Meßgebete". Daneben blieb das Heidentum lebendig. Selbst Priester streiften in den Jagdgründen. Ein großer Gegensatz bestand zwischen der Kultur in den südlichen Teilen des Frankenreichs, der britannischen Kultur und der in den germanischen Ländern Karls.

Karl selbst empfing wahrscheinlich den entscheidenden Anstoß bei seinem Aufenthalt in Italien. Er brachte von dort Gelehrte mit. Er sammelte um sich Paulinus von Aquileia, Theodulf von Orleans, Paulus Diaconus, Petrus von Pisa und den Angelsachsen Alkuin. So entstand gewissermaßen eine Akademie. Aber sie schuf nichts Originales an literarischen, wissenschaftlichen, künstlerischen Produktionen. Auch aus ihren Anregungen ging nichts derart hervor. Hiervon liegt der Grund darin, daß, was man brachte, nur formale Wissenschaften waren oder Reste von positiven Wissenschaften, die gar nicht mehr verstanden wurden. Alsdann, was auffallender ist: daß das Christentum von den Germanen noch nicht in größerer Tiefe aufgefaßt wurde. Dies ist naturgemäß, da das germanische Volksgemüt mit seiner Heldensage und seinem Götterglauben und seiner durch sein innerstes Wesen eigenartigen Sprache gesondert von dem in römischen Gewändern erscheinenden Christentum noch dastand, gesondert auch von der auf ganz anderem Boden erwachsenen und nur in zerfallenden elenden Formen überlieferten südeuropäischen Wissenschaft. Hieraus erklärt sich der Typus des Unterrichts vom Klosterschüler dieser Tage bis zu dem großen lerneifrigen Kaiser der Deutschen: treu an eigener Sprache und Väterglaube haftendes Gemüt, grenzenloser Lerneifer, der an einem in seinem vorliegenden Bestande wenig fruchtbaren Stoff sich abarbeitet. Ehrlichkeit dieser Arbeit. Hiervon Bilder in den Klostergeschichten von St. Gallen und von Reichenau. Der damalige Deutsche empfing nur einige notwendige Technik im Unterricht. Seine weitere Bildung gewann er als Soldat und Beamter und Bewirtschafter seiner Güter, zu Hause, am Hofe, auf Kriegszügen.

Grundstimmung dieser ganzen Zeit ist die Verehrung der unbekannt

großen geistigen Vergangenheit, die man nur kennenlernen, nicht ihr gleich denken und forschen kann. Das ungeheure Übergewicht der großen Kulturfaktoren über diese sich entwickelnden Völker wird auch genau gefühlt.

Die Unterrichtsorganisation Karls des Großen faßt zum ersten Male Bildungsbedürfnis und schöpferischen Staatsgedanken zusammen.

Den von den alten Philosophen gefaßten, im römischen Reiche im ganzen durchgeführten Gedanken einer allgemeinen elementaren Bildung nahm Karl der Große wieder auf und übertrug ihn der bestehenden kirchlichen Organisation. Diese Schulen unterscheiden sich von denen der römischen Zeit dadurch, daß sie einen religiös moralischen Mittelpunkt haben und demgemäß wirklich erziehend sind.

Eine Verordnung von 789 besagt, daß Kloster- und Stiftsschulen errichtet werden sollen. Die Lehrer durften nichts als freiwillige Geschenke nehmen. Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen, namentlich der Psalmen, dazu Glaubensbekenntnis und Vaterunser. Damit entstanden erste Volksschulen; es hielt schwer, die Söhne der Laien dafür zu gewinnen.

Diese Bestrebungen waren aber ganz abhängig von der Forderung des Systems der höheren Schulen. Diese höheren Schulen waren nicht nur vorbereitend für den Kirchendienst, sondern auch für den Staatsdienst, da die Staatsdiener zum großen Teil aus der Geistlichkeit genommen wurden.

Demgemäß bediente er sich zunächst der schon von den Merowingern getroffenen Einrichtung, im Palast eine Schule für die jungen Adligen zu haben, in denen sie vorbereitet wurden für die höheren Staatsämter, die literarische Bildung forderten. An die Spitze dieser stellte er Alkuin, der, 735 zu York geboren, dort gelehrt hatte, in Rom mit Karl dem Großen zusammentraf, seit 782 als Reorganisator des Unterrichtswesens in seiner Monarchie wirkte und die vorgeschrittene englische Lehrmethode den Bedürfnissen der Monarchie anpaßte.

Zentraler Ausgangspunkt für eine große Vertiefung des Christentums in die Gemüter ist der Übergang des christlichen Unterrichts in die Nationalsprachen. Karl ließ eine Grammatik beginnen, ließ technische Ausdrücke verdeutschen, ließ deutsche Heldenlieder sammeln. Das Konzil von Tours befiehlt, christliche Predigt in Landessprache zu halten. Das Konzil zu Mainz erlaubte das Erlernen von Glaubensbekenntnis und Vaterunser in der Muttersprache.

3. Neuer Fortgang unter dem mit Italien verbundenen Imperium der Ottonen in Deutschland, Fortgang in Frankreich und England zu selbständigerer philosophischer Kultur im 10. und 11. Jahrhundert

Der Leiter der intellektuellen Bewegung in Deutschland ist der Bruder Ottos I., Bruno, welcher an der Spitze der kaiserlichen Kanzlei stand. Er ließ Handschriften kaufen, las die alten Geschichtschreiber, Dichter und Redner. Terenz, Virgil, Horaz und Sallust begannen auf die geistige Bewegung und Literatur in Deutschland zu wirken. Repräsentant dieser neuen produktiven Stellung zur Wissenschaft war Gerbert, in Frankreich gebildet, von italienischer und spanischer Literatur kultiviert.]

DIE ERZIEHUNG DER GELEHRTEN STÄNDE BEI DEN ROMANISCH-GERMANISCHEN VÖLKERN IN KLOSTERSCHULEN UND DOMSCHULEN

[Die Klosterschulen wurden insbesondere durch Benedikt von Nursia (480—543) verbreitet. Er gab eine national römische Reform des Klosterwesens, „inselartig abgesperrt zuerst in der Einsamkeit der Berge, dann später in den Städten". Es waren Republiken, welche nach dem sozialen Prinzip der Arbeitsteilung arbeiten mußten und so Lehrer des Ackerbaus, des Handwerks und der Wissenschaften in vielen Ländern des Abendlandes wurden.

Die pueri oblati wurden vom 7. Jahr ab in strenger Zucht bis zum 15. erzogen. Latein war Unterhaltungssprache; das Lesen der Dichter führte zum Versemachen, aus dem der Geschichtschreiber ging die Annalistik hervor, durch welche die Benediktiner Väter der Geschichte wurden. Wie der Zudrang auch von solchen, die nicht Mönche werden wollten, wuchs, sonderte man scholae interiores (für spätere Geistliche) und exteriores (für Laien).

Die Frauenklöster des heiligen Benedikt hatten Elementarschulen für Knaben und waren Erziehungsanstalten für Mädchen; das berühmteste unter ihnen war zu Bischofsheim, das erste Frauenkloster in Franken.]

Neben sie traten als zweite Stiftung der Kirche die scholae episcopales, cathedrales. Sie bildeten sich auf Grund der Schöpfung des Chrodegang von Metz (gest. 766), welcher die Geistlichen seiner Kirche zu einem dem Kloster nachgebildeten Konvikt vereinigte und diesem auch die Pflicht des Schulhaltens auflegte, für welches ein canonicus (Domherr) als oberster Leiter bestimmt wurde. Das dritte Lateran-

Konzil bestimmte, daß an jedem Dom ein theologus angestellt werden sollte. Anstalten entstanden, welche die höchsten Lehrziele sich steckten. So die Stiftsschulen zu Paderborn, Lüttich, Magdeburg, Hildesheim. Doch sanken auch diese Schulen, seitdem die Ämter des scholasticus und Kantors Pfründen wurden, welche als ergiebiges Monopol behauptet wurden. Nun mietete der scholasticus einen rector scholae und dieser hielt mit Gehilfen (locati) die, wenn es am höchsten kam, in trivium, quadrivium und sacra pagina sich ordnende Schule. Der Verfall ging so weit, daß 1291 in St. Gallen nicht Abt noch Mönche schreiben konnten.

In den Parochialschulen stand der Unterricht im Dienst der Vorbereitungen für die Kultushandlungen. Das Haupthilfsmittel war der Katechismus. Er enthielt zuerst nur Symbolum und Vaterunser. Dann treten die 10 Gebote und andere Hauptteile der Kultusfolge hinzu. Lesen, Schreiben, Gesang und meist Rechnen wurden gelehrt. Der Mangel an Schulbüchern hatte die Ausbildung des Memorierens zur Folge.

Trivium (artes triviales) und quadrivium (artes reales) in Kloster-, Dom- und Stiftsschulen. Sie waren zunächst für die Ausbildung kirchlicher Personen bestimmt, aber die Entwicklung der Klosterschulen in innere und äußere (scholae interiores und exteriores) führte auch andere Dom- und Stiftsschulen zu ähnlichen Einrichtungen, die die Vorbildung für andere Berufsarten ermöglichten. Die vollständigen Schulen (scholae ad plenum) umfaßten die sieben artes liberales oder saeculares, geteilt in trivium und quadrivium, und die sacra pagina oder scriptura, d. h. Theologie.

Lehrbücher. Grammatik: Donatus und für Vorgeschrittenere Priscianus, Diomedes, dazu von den Neueren Alkuin, Beda. Für die anderen Wissenschaften waren besonders die Enzyklopädien im Gebrauch, in welchen der Schulbetrieb und die Wissenschaft des sinkenden Altertums und die des Mittelalters zusammenhängen: Martianus Capella, satyricum, neun Bücher in Prosa und Versen, in denen nach einer allegorischen Einleitung Grammatik, Dialektik, Rhetorik, Geometrie, Arithmetik, Astronomie und Musik abgehandelt werden. Boethius, de liberis artibus, worin er Arithmetik, Musik und Geometrie behandelt. Cassiodor, de septem disciplinis, von den Neueren die enzyklopädischen Werke von Beda, Isidor, Alkuin, Hrabanus Maurus. Im späteren Mittelalter suchte man den grammatischen Unterricht zu erleichtern, und mit Anfang des 13. Jahrhunderts kamen die unter dem Titel doctrinae auftretenden Grammatiken in Versen auf. In der Rhetorik wurde auch Quintilian, in der Dialektik die Übertragung von Aristoteles' Kategorien und de interpretatione sowie die Übertragungen

der Isagoge des Porphyrius benutzt. In bezug auf die lateinischen Schriftsteller wurde der Opposition der Kirchenväter gegen die heidnische Bildung Folge gegeben. Die neueren christlichen Autoren traten neben die alten. Virgil und Seneca, viel gelesen, wurden der eine als Prophet des Christentums, der zweite als Christ angesehen, doch auch Horaz und Ovid wurden gelesen. Im späteren Mittelalter traten die römischen Autoren mehr und mehr zurück. So schwand aus dem herrschenden Schulunterricht der tiefere Geist der griechischen und lateinischen Grammatikerschulen. Die griechische Sprache gehörte durchgehend nicht zu dem obligatorischen Lehrkursus. Die Rhetorik wurde gewöhnlich äußerlich fortüberliefert, schmolz aber teils in eine Stillehre zusammen, teils wurde sie durch Anwendung der Tropen und Figurenlehre auf die Heilige Schrift mit der Theologie in Beziehung gesetzt. Die Dialektik entbehrte noch der Kenntnis der aristotelischen Analytiken. Das quadrivium gelangte nie zu so allgemeiner Geltung wie das trivium. Die Musik trat mit der Pflege des Kirchengesangs in Beziehung und die Astronomie mit den Aufgaben des Kalenders, doch zugleich auch mit den höchsten Gesichtspunkten der Begründung einer theistischen Metaphysik. Die religiöse Innerlichkeit und das Buchwissen des Mittelalters waren beide dem Unterricht in der Naturerkenntnis hinderlich. Mehr Bedeutung hatte der in der Geschichte, welche nun als Weltgeschichte in einem einheitlichen Zusammenhang gelehrt wurde.

Theologie. In dem Maße als die dialektische Bearbeitung des dogmatischen Materials zunahm, wurden die Klosterschulen zu eng. Epoche machte die Kenntnis des ganzen Aristoteles. Nun trat an die Stelle des engen Betriebs der Dialektik im trivium das freiere philosophische Studium an den neuen Universitäten als Grundlage der Theologie.

[Die Schulzucht war hart, wie bei den Römern, ja durch den mönchischen Geist noch um vieles härter. Fasten, Kasteiungen und Rute waren die Strafmittel, aber unbändig und roh blieben die Klosterschüler. Unter dem strengen Thielo zu St. Gallen warf ein Schüler, der Ruten zur Züchtigung von einigen Übeltätern holen sollte, einen Feuerbrand ins Kloster, so daß dasselbe fast ganz verbrannte.

Diese ganze Erziehung der gelehrten Stände bis in das 11. Jahrhundert ist Ausdruck des Erziehungsideals einer großen kirchlichen Lebensordnung, welche die ganze alte Kultur als Lebensbestandteil in sich aufgenommen hat. Hieraus folgt erstens die strenge Zucht und Entwicklung des Gehorsams. Dieser Gehorsam bezieht sich zweitens auch auf die Intelligenz, d. h. ohne szientifische Gründe wird ein Vorstellungsinbegriff überliefert und angeeignet. Hierin liegt der Grund

der eigentümlichen Art von Tradition und traditionellem Wissen, der die mittelalterliche Wissenschaft charakterisiert.

Dieses ist der Gesichtspunkt von seiten der Erziehenden, anders stellt sich die Sache von seiten der lernenden Nationen dar, doch wirkt sie nach demselben Ziel. Die gelehrte Erziehung ist bedingt durch das Verhältnis einer übermächtigen, aus der alten Kulturwelt und dem Christentum der Kirchenväter zusammengeschmolzenen Bildung zu Nationen, welche ihr Heroenzeitalter durchlebten. Als die griechische Kultur in Rom Einfluß gewann, war sie der politisch-sozialen Stufe des italienischen Lebens angepaßt, dagegen bestand kein Verhältnis zwischen der Entwicklungsstufe dieser germanisch-romanischen Völker und dem Inbegriff der wissenschaftlichen Tradition, welche den Gegenstand des Unterrichts ausmachte. Dieser Inbegriff war als ein reifes Ganzes in der alexandrinischen Epoche abgeschlossen. Er war als solcher von den Römern schon nicht in seiner ganzen Tiefe aufgefaßt worden. Nun aber hatte er die Stadien einer immer neuen Zusammenziehung in enzyklopädischen Werken und einer Verschmelzung mit den gänzlich heterogenen orthodoxen Lehrmeinungen der Kirchenväter erfahren. Die Wissenschaft war tot und gänzlich erstorben im Zersetzungsprozeß der intellektuell produktiven Körper, und demgemäß konnte auch der Unterricht ihre echte scharfe Begründung gar nicht mehr begreifen. Die Werke, welche den wissenschaftlichen Tatbestand überlieferten und die von Griechen und Römern aus der Zeit des geistigen Verfalls verfaßt waren, besaßen bereits selbst nicht mehr die Begründung und genaue Fassung. Die Handschriften der griechischen wissenschaftlichen Schriftsteller verstand kein Mensch im Abendland mehr, die der römischen waren ebenfalls ihrer Schwierigkeit und Weitläufigkeit wegen zum größten Teil außer Kurs gekommen. Das größte Unheil war, daß der Bestand der exakten Wissenschaften schon von den Römern nicht genau aufgefaßt und überliefert worden war, von der Kirche aber auch, was in der römischen Literatur sich erhalten hatte, mit Abneigung betrachtet wurde. Es bestand kein Verhältnis zwischen der wissenschaftlichen Erkenntnis vom Kosmos und der Bildungsstufe der Völker, auf welche nunmehr antike Bildung übertragen wurde.

Dies Verhältnis steigerte sich in der weiteren Übertragung durch die enzyklopädischen Werke des Mittelalters. Die Gründe für die wissenschaftlichen Tatbestände gingen verloren, vor allem der dogmatische Geist der Kirche ließ alle Tatbestände dogmatisch aufnehmen. Die Kirche setzte, anstatt den Forschungsgeist in den höheren Schulen zu nähren, die Wißbegierde für das bloße Gerüst der dogmatisch gebotenen Tat-

bestände an die Stelle. Wissenschaft und Glauben erschienen in ihren Ergebnissen als formell homogen. Auch fehlten in den Lebenszuständen die Beweggründe für die freie Ausbildung der griechischen Wissenschaften. Was bedurfte es für die Predigt der subtilen Entwicklung der Rhetorik, für das Denken der aristotelischen Wissenschaftslehre, für das Verhältnis zur Natur der mathematischen Naturwissenschaften? So bestand an allen Punkten zwischen den Lebensneigungen und Lebensidealen dieser im Heroenzeitalter befindlichen und von einer kirchlichen Organisation beherrschten Völker und der geistigen Welt, die die Griechen geschaffen, eine Disharmonie. Sie waren einander ganz unadäquat.

Es gab daher nur noch eine mechanische und willkürlich verzerrte Überlieferung dieser Kultur. Man muß vor allem die Vorstellung beseitigen, als hätte der geistliche Stand im Besitz von überlegener Kenntnis die Völker zu sich gehoben. Davon ist nichts wahr. Der geistliche Stand hat die Wissenschaften gehemmt, und selbst in den Kirchenfürsten, die von wissenschaftlichem Drang ergriffen waren, blieb er weit hinter dem zurück, was die Araber vom lebendigen Verständnis der Wissenschaften besaßen. Er konnte die Wissenschaften nur mechanisch überliefern, weil er sie nur mechanisch besaß.

Demgemäß konnte der Unterricht nicht auf intellektuelle Anregung und Begeisterung bei den Zöglingen begründet werden, sondern nur auf Gehorsam, Strafe und Ehrgeiz der Jugend, sowie eine exzeptionelle Wißbegier, der kein Hindernis zu groß war. Daher das Gedächtnis vorherrschend geübt ward, auch Einteilungen, etwas Sprachsinn. Aber von einer wirklichen Bildung konnte nur bei den Personen die Rede sein, welche mit hervorragender Begabung ihren eigenen Weg verfolgten oder denen andere Hilfsmittel zu Gebote standen, Aufenthalt in Rom oder Benutzung des Unterrichts von Griechen, Arabern usw. Im Gegensatz zu dieser Zucht machte sich dann der ganze Frohmut des germanischen Charakters und die aufsteigende Kraft in diesen Völkern in Jugendspiel und Festen und festlichen Aufzügen geltend. Waren sie doch desselben Stammes wie die, welche neben ihnen das Land bauten, Krieg führten, auf den Burgen saßen, und zogen im Notfall mit ihnen in die Schlachten und bebauten als Mönche vom Orden der Benediktiner mit ihnen das Land.

Diese Erziehung genügte nicht einmal den Bedürfnissen und Anforderungen, welche an den gelehrten Stand der Geistlichen und Mönche zu stellen waren. Sie war derart, daß sie überall, wo eine größere Kulturentwicklung stattfand, hinter deren Ergebnissen zurückstand. Sie überließ den Arabern das geistige Übergewicht, und in den Ländern selbst ist, so oft eine zentralisierte und aufgeklärte Monarchie

eintrat, von dieser mit scharfem Tadel gegen die Kirche das Unterrichtssystem in die Hand genommen worden. Endlich hat der Verlauf in allen Kulturländern dem von der Kirche unabhängigen Unterricht und der Wissenschaft die Vorherrschaft gegeben. Beweise genug, daß sie den Ansprüchen nicht genug tat, welche die heranwachsenden germanisch-romanischen Völker an sie machten.]

DIE ERZIEHUNG DES RITTERTUMS ALS DES ERSTEN POLITISCH-MILITÄRISCHEN STANDES BEI DEN ROMANISCH-GERMANISCHEN VÖLKERN

[Die sozialpolitische Gestaltung des Rittertums war der adäquate Ausdruck des Lebensideals des Heroenzeitalters der romanisch-germanischen Völker. Dieses Lebensideal genoß sich so frei von der zufälligen geschichtlichen Bedingtheit, daß die geschichtliche und dichterische Anschauung bei allen Völkern Ritter in den höheren und mit dem Krieg vertrauten Ständen sah, bei den Griechen, Römern und Sarazenen. Diese Entwicklung muß mit derjenigen verglichen werden, welche das Heroenzeitalter der Griechen und Römer zeigt, um in der Verwandtschaft die unterscheidenden Züge zu entdecken, welche die Natur dieser neueren romanisch-germanischen Völker aufklären.

Ich gehe aus von dem diesen Epochen gemeinsamen Grundzuge. Das soziale Grundverhältnis liegt in der Sonderung der körperlichen Arbeit und des Arbeiterstandes von den leitenden Klassen und in dem Untertänigkeitsverhältnis der ersteren Klassen auf dem Grundbesitz und in der Familie der letzteren, mag nun die arbeitende Klasse in dem rechtlichen Verhältnis von Sklaven oder Leibeigenen oder untertänigen Bauern stehen. So besteht also ein Stand, welcher über den Beschäftigungen des Erwerbs sich befindet und für den Staat im Krieg und in der Ausübung politischer Funktionen ausschließlich tätig ist, und zwar in einer Epoche der Nation, in welcher sie durch Krieg und Politik sich erst die Lebensbedingungen schafft, die alsdann die Blüte des Handels, der Industrie und der Wissenschaften herbeiführen. Diese Lebensverhältnisse bestanden in gleicher Weise in den griechischen Politien, in dem den Einheitsstaat Italien begründenden Rom und in der Entwicklungszeit der neueren europäischen Völker. Diese gleichartigen Bedingungen bringen gleichartige Züge in den Lebensidealen der Heroenzeit der drei Völker hervor. Von diesen Lebensidealen ist alle erwerbende Arbeit ausgeschlossen, und infolge hiervon entwickelt sich in diesem Stande ein Gefühl der persönlichen Würde, welches auf der Unabhängigkeit von den gewöhnlichen Bedingungen des Erwerbs beruht. Aber dies Gefühl persönlicher Würde hat nichts mit dem Individualismus entarteter Zeitalter zu tun, vielmehr hat es seinen

positiven Inhalt in der Hingabe an den Staat. Und da nun, wie verschieden auch sonst die Bedingungen sein mögen, die erste Leistung dieses Standes für den Staat der Krieg ist, so ist der Grundzug des persönlichen Lebensideals die Vollkommenheit körperlicher Entwicklung und die männliche Wehrhaftigkeit.

Der zweite überall gleiche Grundzug liegt in der Hingebung an die Gesetze und Aufgaben des Staatsganzen, der dritte in der Freiheit der Person von dem Eigennutz des Erwerbslebens.

Die Unterschiede zwischen den Spartiaten, den Athenern, den Römern im Heroenzeitalter und den Rittern neuerer Zeiten sind bedingt durch die tiefgreifenden Unterschiede des Volksgeistes dieser Länder.

Die politisch-sozialen Bedingungen, unter denen die neuen Völker aufwuchsen, waren von denen der älteren Staaten in einigen folgereichen Punkten unterschieden. Es waren nicht städtische Republiken, sondern monarchisch regierte Länder. Hieraus folgte, daß an die Stelle der politischen Regierung für den Stand des Adels das Verhältnis der Lehnstreue gegen die Fürsten trat. Also nicht der Inbegriff hervorragender politischer Eigenschaften gehörte in das Ideal des Mannes, sondern zu den entwickelten allgemeinen Zügen des Lebensideals des Heroenzeitalters trat als erster unterscheidender Grundzug des ritterlichen Lebensideals die Lehnstreue. Und hiermit hängt ein zweiter unterscheidender Grundzug notwendig zusammen. Seitdem bei den alten Völkern das Stammesfürstentum geschwunden war, sind die politischen Tugenden für die Erhaltung der Politien wichtiger gewesen als die soldatischen und bildeten den wichtigsten Zug des Lebensideals. Indem sie in den neueren Monarchien gänzlich zurücktraten, mußte sich im Rittertum das kriegerische Ideal des Heroenzeitalters einseitig ausbilden. Als die schönste Blüte der ritterlichen Zeit erscheint daher nach dieser Seite hin die Freude am Krieg und am Einzelkampf, in welchem die Ritter ihre Kräfte messen. Begünstigend wirkt hierauf die Heeresorganisation der ritterlichen Zeit. Durch die Geschichte der Kreuzzüge und die Epen dieser Zeit klingt dieser Grundton: der Gegner wird kaum mit feindlichen Blicken angesehen, dagegen tritt unter den Rittern derselben Kriegspartei leicht bittere Feindschaft und heftiger Rangstreit hervor. Das zum Krieg erzogene Individuum lebt sich freudig aus in Kämpfen und Schlachten, unangesehen den Gegenstand des Krieges. Diese Empfindung hätte den Griechen und Römer nach dem Untergang des patriarchalischen Fürstentums und des trojanischen Einzelkampfes mit Verachtung erfüllt, aber es liegt auch in der germanischen Rasse eine stärkere Freude an Tapferkeit, Krieg und Abenteuer als in denen der südlichen Länder. Der vollendete Ausdruck dieser Lebensempfindung ist das Turnier.

Die Griechen kämpften an ihren Festen mit Wettlauf und Gesängen, der Ritter in schwerer Rüstung im Einzelkampf.

Ein anderer Teil ihres Lebensideals ist bedingt durch die Stellung der Frau im Mittelalter, welche eng zusammenhängt mit dem Fortgang der religiösen Ideen. Diese beiden Punkte verändern fundamental das Lebensideal des Mittelalters nach einer anderen Seite. Die Wendung, die hier eintrat, ist bedingt durch das Leben der romanischen Völker. Diese unterschieden von Anfang an zwischen der Prosa der Ehe und der Poesie der Liebe. Die Kirche bemächtigte sich der exzentrischen Stimmung des Frauendienstes und bildete die Vorstellung der Jungfrau Maria, um so auf ihrem eigenen Gebiet das Äußerste in einer gänzlich inhaltlosen und abstrakten Vorstellung der idealen Frau zu schaffen. So kommt als letzter Grundzug der Frauendienst in das Lebensideal der Ritterzeit.

Die Lebensbedingungen zusammen mit dem vorschwebenden Ideal bestimmen die Erziehungsweise. Hier ist nichts von der Anspannung aller Kräfte zu bewußten Zielen, welche den Grundzug der antiken Politien ausmacht, aus welchem so viele seltsame Züge ihres Erziehungswesens, vom Aussetzen der Kinder ab bis zum Gedanken einer gänzlichen Beseitigung des Familieneinflusses in der Erziehung, sich erklären lassen. In diesen großen Staaten, welche auf sich selber ruhen, vermag die Erziehung leicht aus dem ungeheuren Material von Menschenkraft die Ergebnisse zu erreichen, deren sie bedarf. Daher ist der erste Grundzug des Erziehungswesens im ritterlichen Stande eine lebensfrohe Sorglosigkeit, welche dem Individuum Zeit läßt zu einem langen Jugendtraumleben, wie es so rührend im Parzival geschildert ist. Alsdann folgt aus dem Mangel aller politischen Aufgaben, daß die intellektuellen Ansprüche an die Erziehung gering sind, und es folgt aus der Herrschaft der Kirche, daß die Lebensbedingungen für die intellektuelle Entwicklung ungünstig sind. Der zweite Grundzug ist also, daß, wenn die Erziehung beginnt, sie körperliche Ausbildung, Entwicklung eines starken und treuen Willens, vor allem aber das freie Spiel der Gefühle und der Phantasie beinahe ausschließlich zum Gegenstand hat. Musik und Gesang und die Welt der Epen sind in allen heroischen Zeitaltern das große Bildungsmittel der für den Krieg heranwachsenden Generation. In der ritterlichen Zeit aber ist der Ritter zugleich Sänger, und sein Stand wird der Träger der Dichtung des gesamten Mittelalters.

Mit dem 7. Jahr begann die Erziehung. Ihr Ziel war Courtoisie, Höfischkeit. Dagegen galt als höchster Schimpf, ein Dörfler — villain — zu sein. Gegen Ende des 13. Jahrhunderts sprach es ein französischer

Romanschriftsteller schon offen aus, daß nur Leute edler Geburt ehrenhaft seien, treu, bereit für ihren Fürsten das Leben einzusetzen, während die villains den Tod fürchteten und Gelderwerb suchen.

Diese höfische Bildung enthielt 1. anständiges Benehmen, 2. Musik, Sprachen und Spiele. Zum Zweck, die französische Umgangssprache zu erlernen, war es schon im 12. Jahrhundert Sitte, Franzosen zu engagieren.

So sandte man auch schon die Zöglinge mit einem Hofmeister nach Ländern, deren Sprache sie erlernen sollten. Die Erziehung der Söhne war einem Hofmeister übergeben, die der Töchter einer Meisterin, welche gewöhnlich bis zur Vermählung im Haus verblieb. Dazu kommt der Unterricht im Kirchenglauben. Lesen und Schreiben lernen sie daheim oder in der Klosterschule. Doch ist es nicht selten, daß auch Gebildete sich ihre Briefe schreiben oder vorlesen lassen. Das Schreiben erlernen sie auf Wachstäfelchen mit Griffeln, die Buchstaben nachmalend, da das Pergament zu teuer war. Ein heranwachsender Recke fügte sich freilich nicht gutwillig. Von dem Zuchtmeister des Wolf Dietrich hören wir, daß er ihn immer erst binden lassen mußte. Die körperlichen Übungen begannen mit Laufen, Klettern, Springen, mit dem Bogen schießen, mit dem Speer werfen. Dann kam das Fechten mit Schwert und Schild. Wer es haben konnte, hielt den Söhnen einen Fechtmeister, andere vertrauten sie einem erfahrenen Ritter an. Den ersten praktischen Gebrauch der Waffen erlernte man dann auf der Jagd. Die Vorbilder aller ritterlichen Tüchtigkeit waren die Helden der Romane. Nun wird der Knabe an einen Fürstenhof geschickt, sich weiter auszubilden und sein Glück zu machen.

Es ist das am meisten die Verschiedenheit der Heroenzeit bei den verschiedenen Völkern Bezeichnende, daß der ritterliche Stand bei den romanisch-germanischen Völkern Träger der dichterischen Produktion ist und in den Versuchen derselben die junge Generation heranwuchs.

Die Söhne wurden schon ganz früh an den Hof gesandt. So sandten die westgotischen Großen Spaniens ihre Söhne nach Toledo, in Karls des Großen Hofschule sammelten sich die Söhne seiner Großen. Oder sie wurden hervorragenden Rittern gesandt. Der Hof der Staufer in Schwaben, der Babenberger in Österreich, der Landgrafen von Thüringen in Eisenach waren solche Mittelpunkte ritterlicher Erziehung. Und Sänger fanden sich hier mit hervorragenden soldatischen und politischen Naturen zusammen.

Der Knabe hieß am Hofe Junkherrlein, Garcun, Page. Die Hauptperson in seinem Unterricht war der Bubenzuchtmeister, welcher in den ritterlichen Künsten unterrichtete. Intellektuellen Unterricht emp-

fing er in denselben Anstalten, in denen die Geistlichen unterrichtet wurden, doch mit seiner Lebensaufgabe angepaßten Abänderungen. Dazu kam aber der Unterricht in der französischen Sprache, für welche seit dem 13. Jahrhundert Franzosen an den Höfen gehalten wurden. Höhere Bildung war dann, auch die britannische zu erlernen. Alsdann Musik, Harfe, Gesang, Poesie. Dies war ein lebendiger Unterrichtskreis, welcher eine bestimmte Wirkung hervorbrachte, die ganz den Aufgaben der ritterlichen Zeit angepaßt war. Alle andere Erziehung war, wie in der römischen Heroenzeit, in dem Leben selber gelegen.

Den sieben freien Künsten stellte man sieben Vollkommenheiten des Ritters entgegen. Petrus Alphonsus zählt sie folgendermaßen auf: „Diese Tugenden sind: reiten, schwimmen, mit Pfeilen schießen, fechten, jagen, Schach spielen, Verse machen."

Mit zurückgelegtem 14. Lebensjahr trat der Knabe in den Stand der Knappen und Jungherrn. Als solcher hatte er einem Ritter zu folgen. Nachdem er diese Zeit durchgemacht, erfolgte der Ritterschlag.]

DIE ARBEITENDEN KLASSEN UND IHRE ERZIEHUNG

[Die römische Politik hatte es verstanden, die unterworfenen Völker und die Bundesgenossen, die Sklaven und die Freigelassenen, in ein Untertänigkeitsverhältnis zu den herrschenden Klassen zu setzen. Soziale Ausbeutung war die Folge der rechtlichen und politischen Organisation. So entsprangen die Bundesgenossen- und Sklavenkriege und Empörungen in der Provinz. In diesen Kämpfen siegte die herrschende Klasse nur um den Preis der Militärherrschaft. Eine mildere Wirtschaftsordnung begann.

Die germanisch-christlichen Völker hatten von Anfang an eine versöhnlichere soziale Zukunft vor sich, weil sie mit edleren, reineren Sittlichkeits- und Rechtsbegriffen an die Ordnung der Volkswirtschaft gingen. Das Christentum griff versittlichend in die Werkstätten des Handelns und in die Institutionen der Völker. Doch nahm man aus der alten Kultur die schroffe Ungerechtigkeit der Besitzverteilung und die, wenn auch erleichterten, Formen der persönlichen Unfreiheit in die neue hinein. Hier lagen die Grundverhältnisse, aus denen die sozialen Kämpfe des Mittelalters entsprangen.

Auf dem Lande drückte die aristokratische Gesellschaftsverfassung des Mittelalters schwer und hart. So bildete sich hier eine soziale Lage und ein Bildungssystem, welches die arbeitenden Stände der Landbevölkerung von jedem Unterricht ausschloß, der etwas anderes als die Abrichtung für die Befähigung war, an der Austeilung der Gnadenmittel der Kirche teilzunehmen. Die faktische Macht wurde in Rechtsverhältnisse umgewandelt. Die freien Bauern waren in Gefahr, zu

besitzlosen Tagelöhnern herabzusinken. Dies alles führte zu den Bauernunruhen, die fast in allen europäischen Ländern vom 13. bis 16. Jahrhundert dauerten, in Deutschland den breiten sozialen Hintergrund für die großen politischen, kirchlichen und sozialen Reformpläne boten. Da die Reformen scheitern, kommt es in Bauernkriegen zur vollen sozialen Umwälzung, und nach deren Unterdrückung lastete auf dem Bauernstande namenloses Elend, bis die große Politik der preußischen Könige die soziale Lage der arbeitenden Klassen auf dem Lande änderte und zugleich im engsten Zusammenhang mit ihr die Bildung zur Arbeit reformiert hat.

Dies ist der Grund, aus welchem der Gang des Unterrichtswesens für die arbeitenden Stände sich erklärt. Eine fundamentale Abänderung der Stellung des Unterrichtssystems zu der arbeitenden Landbevölkerung vollzog sich erst durch die großartige reformatorische Einwirkung Pestalozzis, in Frankreich durch die Revolution. Dagegen in den Städten gestaltete sich ein Element, welches gegenüber der Aristokratie und den anderen, Staat und Kirche leitenden Ständen einen selbständigen Wert und unabhängige Bildung für sich in Anspruch nahm. Auch hier freilich bildete sich ein Patriziat auf der Basis der mittelalterlichen Wirtschaft, d. h. auf der Basis davon, daß die späteren Patrizier und Handelsherrn die einzigen Grundeigentümer in der Stadt sind. Hierdurch werden alle Stadtbewohner von ihnen abhängig. Allmählich dringen auch die Handwerker zur persönlichen Freiheit durch. Der Stadtbewohner ist frei, unabhängig, nicht an die Scholle gefesselt und vermag durch Bildung seine Lebenslage zu steigern.

Das neue Lebensideal des städtischen Wesens ist basiert auf der Arbeit.

Die Berufsschulen des Bürgertums waren die Stadtschulen, welche das Unterrichtssystem des Mittelalters durchbrechen, indem sie unterrichtspolitisch genommen von den Städten dependieren, inhaltlich Deutsch, Lesen und Schreiben, historische und geographische Kenntnisse einführen.]

〈Als[4] neben Geistlichkeit und Adel ein dritter Stand sich erhob in den bürgerlichen Kommunen, wirkte dies zur Entstehung einer neuen dritten Klasse von Lehrkörpern in Europa, speziell bei uns. Die Städte gründeten Schulen. Diese Schulen gerieten aber mit dem Privileg des scholasticus, wo eine Domschule bestand, in Konflikt. Nur nach hartnäckigen Kämpfen in sehr verschiedenartig gefaßten Verträgen erhielten diese Stadtschulen eine von der Geistlichkeit ganz oder teilweise unabhängige Existenz. Gerade auf dem Gefühl der Bürger, daß diese Stiftsschulen den Anforderungen der Zeit nicht genügten, beruhte die

Neueinrichtung. Die Stadtschulen wurden dem städtischen Verwaltungssystem mit einer Verfassung, die zünftig war, eingeordnet. Der Magistrat schloß mit dem rector scholae einen Vertrag, und dieser wählte sich nun seine Gesellen, besoldete sie, erhielt das Schulgebäude und das Schulgeld zugewiesen. Auch das Unterrichtsziel dieser Schulen war sehr verschieden. Jedoch kam der zünftige Geist in diesen Schulen zu verderblicher Herrschaft. Die Rektoren trieben ihr Geschäft als monopolisiertes Gewerbe, als Meister, die Gesellen nach Belieben anstellten und entließen. Die Gesellen begannen als Bachanten jenes wandernde Leben von einer Schule zur anderen, Schützen gleich Lehrjungen mit sich führend. Neben diesen Stadtschulen bildeten sich dann im bürgerlichen Interesse mehr elementare Anstalten, welche unter dem scholasticus verblieben. Diese Lese- und Schreibschulen waren auf die deutsche Sprache eingeschränkt. Der scholasticus bestätigte die vom Rat vorgeschlagenen Lehrer und empfing ein Dritteil ihres Schulgeldes.〉

[Das nächste Stadium der Wiedererweckung der Wissenschaften ist nichts anderes als das Stadium, in welchem das Heroenzeitalter vorüber ist und die Entwicklung der Gewerbe und des Bürgertums sich nun auf dem ungeheuren Terrain der neueren europäischen Völker vollzieht. Die Arbeit, welche sich gefördert findet durch szientifische Bildung, schafft sich als Organ Stadtschulen, Universitäten und Gymnasien. Dies ist die Folge einer allmählichen Abänderung der sozialen Verhältnisse überhaupt, welche nicht durch irgendein Jahrhundert fixiert werden kann.

Naturgemäß vollzieht sich hier ein neuer Verschmelzungsprozeß der Kultur. Diese Epoche ist also analog der sophistischen und der des Eindringens griechischer Bildung in Rom. Demgemäß entsteht auch hier ein neues Unterrichtssystem. Da der Vorgang allmählich ist und eine gelehrte Bildung schon vorher bestand, hatte diese auch schon eine große Schöpfung hervorgebracht: die Universitäten. Diese entsprangen aus dem selbständigen philosophischen Bildungstrieb der neueren Völker im Anschluß an die Einrichtungen der Alten und Araber. Die Philosophie und Theologie sind herrschend. Hierin Frankreich und Italien genau ebenso. Alsdann zweite große Schöpfung: das Gymnasium. Sie ist das Produkt der humanistischen Bewegung, welche in dieser Beziehung in Deutschland sich zu einer tätigen großen Organisation umsetzte. Die dritte große Bewegung ist die Entwicklung eines demokratischen bürgerlichen Elements und freier Staatsverfassungen bei den neueren europäischen Völkern: ihr Abschluß liegt in Pestalozzi, Fichte usw., der Begründung eines europäischen Volks-

schulwesens. Die vierte große Kulturbewegung ist das Wachstum der Naturwissenschaften, welche das praktische Leben umgestalten. Ihre Wirkung trat im selben Jahrhundert hervor, und ihr Produkt ist die Fortbildung des Inbegriffs der Fachschulen, welche die Beherrschung der Natur durch Wissenschaften zur Grundfolge haben: Realschulen, Polytechniken, Ackerbauschulen usw. So bildet sich allmählich das Unterrichtssystem der neueren europäischen Völker aus, welches sich gegenwärtig einem systematischen Abschluß nähert.]

DIE UNIVERSITÄTEN

〈Das[5] geistige Leben der neueren europäischen Völker vollzieht sich im Zusammenwirken der Kulturnationen. Es besteht nicht nur in den produktiven Leistungen, die von ihnen ausgehen — gleichsam den geistigen Gütern oder Werten, die sie hervorgebracht haben. Der Grad und die Art desselben ist zugleich abhängig von der Zirkulation dieser Güter. Man kann sie als das Bildungswesen eines Volkes bezeichnen. Wenn die wirtschaftlichen Güter einen Preis haben, der von den Herstellungskosten und der Nachfrage abhängig ist, so breiten sich Ideen, künstlerische Schöpfungen, Ergebnisse der Wissenschaft frei aus, und nur die Veranstaltungen, die besonders eingerichtet sind, sie an das Individuum zu bringen, haben einen Preis: Bücher, Zeitungen, Zeitschriften, Theater, Museen, vornehmlich aber die Unterrichtsanstalten. So liegt das Gesetz dieser Zirkulation der geistigen Güter darin, daß das Bedürfnis nach ihnen Veranstaltungen hervorbringt, welche Art, Umfang, Geschwindigkeit dieser Zirkulation erwirken.

Im Mittelalter war die Zirkulation der wissenschaftlichen Ideen durch Seltenheit und Kostbarkeit der Handschriften eingeschränkt. Eben hierauf beruhte der Zudrang zu den Schulen und Universitäten, in denen die mündliche Mitteilung stattfand. Es war das größte Ereignis für die Zirkulation der Ideen in dieser Zeit, als in Bologna, Salerno, Paris Universitäten als Stätten des Austauschs entstanden. Das ganze höhere wissenschaftliche Leben des Mittelalters war von diesen Zentren abhängig. Zu keiner späteren Zeit haben daher die Universitäten eine solche Bedeutung, einen verhältnismäßig so großen Zulauf gehabt, solche Begeisterung hervorgerufen, so lange ihre Hörer festgehalten, wie damals.

Es war dann das nächste große Ereignis in der Geschichte der Zirkulation der Ideen, als der Buchdruck sich ausbreitete. Von dieser Zeit ab waren sie nicht mehr an bestimmte Stellen gebunden, jedem war nun zu ihnen der Zugang offen, Erlangen und Austausch der Bücher wurde immer leichter, die Lektüre derselben wurde immer bequemer,

und die Möglichkeit entstand und entwickelte sich rasch, aus der Schriftstellerei einen lohnenden Beruf zu machen. Dies regte dann wieder die Zirkulation der Ideen und der geistigen Schöpfungen, ja die Produktion selbst außerordentlich an. Man kann sagen, daß von dieser Zeit ab die Demokratisierung der geistigen Bildung begann.

Welch eine Fügung, daß eben, als die modernen Nationen von der Leitung der Ideen durch die katholische Kirche sich zu emanzipieren begannen, im Zeitalter der Renaissance und Reformation, das neue ungebundene Denken so in rascher und freier Zirkulation sich mitteilen konnte. Schon die Reformation selbst hätte ohne das sich mindestens viel schwerer durchsetzen können. Die plötzliche, blitzartige Wirkung der Schriften Luthers und Zwinglis ist nur so möglich gewesen. Die kurzen, billigen Schriften, die in vielen Drucken sich verbreiteten, konnten nicht angehalten und gefaßt werden. Ihre Wirkung ergriff zugleich die ganze Masse der Bevölkerung. Und von dieser Zeit ab differenzierten sich beständig die Mittel der Mitteilung durch den Druck bis zu den Zeitungen und Zeitschriften der heutigen Gegenwart. Alle die mittelalterlichen Mittel des persönlichen Austauschs, der Disputationen veralteten rasch. Noch einmal, zur Zeit der Reformation, sind Disputationen zur Geltung gekommen. Bald danach verschwinden sie und führen nur noch in den Räumen der Universitäten ein nutzloses Leben, wie sie hier wohl auch bald verschwinden werden.

Die Universitäten sind im großen Zusammenhang der Kräfte aufzufassen:

a) Es war ein Moment, in welchem der Gegensatz von Islam und Christenheit und ihre Berührung, die Kultur des Islam, die byzantinische, die jüdische zu einer Gefahr für das abendländische Christentum wurden. Es entsteht das Bedürfnis, das rationale System aufzunehmen in die christliche Kultur.

b) Aus dieser selber aber entsprang ein neues Bedürfnis. Immer hatte die Kirche den Instinkt gehabt, die vorhandene Bildung in sich aufzunehmen. Jetzt erfaßte sie mit Bewußtsein die Aufgabe, ihre Weltherrschaft zu fundieren und geistig zu realisieren durch die systematische usw. und durch die rationale Begründung (Organisation immer Ausdruck einer großen geistigen Bewegung).

c) Und nun traf damit zusammen, daß die päpstliche Monarchie sich konsolidierte und Rom zum Mittelpunkt der Welt zu machen strebte. So war sie bereit, die Welt in sich aufzunehmen.

d) In diesem Zusammenhang entstand nun eine Phantasiekonzeption der größten Art, ein Ideal des Wissens, in welches die romanischen und germanischen Völker die ganze Energie ihres Wissensdranges hinein verlegten. Der Punkt sollte gefunden werden, in dem Antike

und christliche Kultur, das Rationale und das Positive vereinigt werden könnten. Es war der Ansatz einer geistigen Arbeit, welche bis in das 18. Jahrhundert hinein gedauert hat und jetzt noch den fortschrittlichen Katholizismus bestimmt.〉

[Die Universitäten sind die neue abendländische Form für die anhebende mächtige Bewegung.

Es bestehen keine Grenzscheiden zwischen den Epochen. Das Mittelalter ist keine Zwischenzeit, kein Interregnum. Es ist die Heraufbildung der abendländischen Völker zur Teilnahme an der Kultur, wo sie die alten Völker gelassen. Der erste Vorgang war mehr äußerliches Lernen gewesen. Dem entsprach auch die unbedingte Herrschaft des Latein. Jetzt tritt eine steigende Bewegung ein, in welcher doch auch die Renaissance nur ein Glied ist. Die Träger des mittelalterlichen Bestandteils dieser Bewegung und die Spitze des Unterrichtssystems sind die Universitäten. Sie sind es von da ab geblieben.

Der Fortgang von dem gebundenen Lerneifer der karolingischen und ottonischen Zeit aus ist ein mählicher. Das erste Grundverhältnis ist das zu den südlichen Ländern, welche in Völkerbindung, Staatsweisheit und Kriegszügen beständig ein Bild einer zusammenhängenden höheren Kultur vermitteln. Die Erweiterung der Anschauung ist der Jugend aller Völker Bedürfnis. So bilden sich die Bedingungen für eine doppelte Vertiefung, welche sich im 11. Jahrhundert vollzieht.

Die Vertiefung in die Geheimnisse des Christentums bis zur Gestaltung einer gemütsgewaltigen Weltansicht hatte ihre ersten Bedingungen in dem wirklichen Eindringen des Christentums in alle Schichten der Vorstellungen und Gefühle der Völker. Sie hatte alsdann ihre ersten Grundlagen in den Schriften des Augustinus, welche von allen Schriften lateinischer Väter allein eine gemütsgewaltige Vorstellungswelt für sich selber ausmachen. Daher aus ihnen zunächst Anselmus beinahe ausschließlich schöpfte. Sie wurde gesteigert durch den kirchenpolitischen Streit, in welchen die Kirche an einigen Punkten in allen Ländern verwickelt war. In Deutschland aber ergriff Hildebrands große Politik den günstigen Moment, den 1056 der Tod Heinrichs III. darbot. Dieser weltgeschichtliche Kampf zwang die Kirche, alle Mittel der Macht über die Gemüter zu konzentrieren und zu entbinden. Anselm (geb. zu Aosta in Piemont 1033, gest. 1109 als Erzbischof von Canterbury) ist der Träger dieser Entwicklung.

Die gedankenmäßige und wissenschaftliche Vertiefung begann mit der Heraussonderung der Frage nach der Realität der Begriffe aus dem vorhandenen Material auf Grund von Aristoteles' Schriften peri hermeneias und über die Kategorien.

So stand die Sache noch in der Jugend des Abaelard (gest. 1142). Aber von seinen späteren Jahren bis zur Mitte des 12. Jahrhunderts ward nun die gesamte Analytik des Aristoteles als ein Ganzes bekannt. Alsdann, seit dem Ausgang des 12. Jahrhunderts, wurde durch Vermittlung der Araber und Juden die Metaphysik, Physik, Psychologie und Ethik des Aristoteles bekannt, zugleich die produktive Verwertung des Aristoteles bei den Arabern. Und so entspringt eine neue, auf breiter Sachgrundlage sich aufbauende europäische Wissenschaft. Der große, im Zusammentreffen mit den griechischen Philosophen, Arabern und Juden entspringende Gedanke dieser Epoche ist die theologia naturalis, d. h. der rein wissenschaftlich zu begründende Monotheismus. Albert von Bollstedt aus Schwaben (geb. 1193) und Thomas, der Sohn des Grafen Landolf von Aquino (geb. 1225), bilden den Höhepunkt dieser ansteigenden Bewegung auf diesen Grundlagen.

Dieses sind die wissenschaftlichen Bedingungen, unter denen sich Zentralpunkte der dialektischen und theologischen Geistesarbeit entwickeln: Universitäten. Sie sind eine Schöpfung des wissenschaftlichen Geistes, ganz unabhängig von der Kirche und der Staatsgewalt. Sie entstanden hier, wie die verwandte Mitteilung höherer Studien im Altertum sich herausgebildet hatte: als freie Vereinigung der hervorragendsten Lehrer und um sie sich sammelnden Schüler. Und zwar zunächst in Italien und Frankreich, wo die Tradition der alten Wissenschaften noch nahe und wo die analogen Anstalten der Araber wohl bekannt waren.

Schon gegen Ende des 11. Jahrhunderts ward Salerno durch einen getauften Juden, Constantinus Africanus, Hauptsitz des Studiums der Medizin. Er kam aus dem Orient, wo er die arabischen medizinischen Schulen besucht hatte. Ebenso entstand Bologna, welches später durch die nahe Verbindung mit dem Mittelpunkt der Kirche in Rom Hauptsitz der Ausbildung des kanonischen Rechtes war. Ende des 12. Jahrhunderts zählte es 12000 Studenten. Typus für alle Universitäten des Abendlandes wurde Paris. Die Stadt Paris war für das mittelalterliche Europa, was Athen und Rom für das Altertum. Die bischöfliche Schule von Paris, die Kathedralenschule von Notre Dame, wo der Bischof residierte, hatte einen ungeheuren Ruf erlangt. Neben ihr finden wir im 11. und 12. Jahrhundert andere freiere Anstalten, deren Aufsichtsrecht in den Händen der Kirche war.]

〈Wie[6] diese Universitäten nun hinausreichten nach ihrem Umfang über die nationalen Grenzen und nach ihrem Ziel über die Zwecke der Kirche, konnten sie in ihrer Organisation sich nur anlehnen an das Genossenschaftsrecht, an die Organisation der Zünfte, der Mönchs-

orden. So bildete sich eine Institution, die auch in der Folgezeit das korporative Ideal und die Rechte solcher Einrichtungen immer beibehalten hat. Die realen Verhältnisse setzten sie doch in Beziehungen der Unterordnung unter Kirche und Staat, die Kirche gab Wohnräume, die Pfründe, die geistlichen Personen usw.〉

Als Abaelards rationales System die Geister hinzureißen begann, reichten diese Anstalten nicht mehr aus. In der Umgebung dieser alten Schulen siedelten sich nunmehr Lehrer mit ihren Schülern an. Der Kanzler des Domstiftes hatte die Befugnis, alle Lehrer seiner Diözese zu lizentieren, d. h. ihnen Lehrbefähigung zu erteilen und sie dann zu überwachen. Es bildete sich die Gewohnheit, daß dieser von dem Lehrer des Bewerbers sich ein Zeugnis beibringen ließ. Dies ging nicht ohne Ungerechtigkeit und Verdruß ab. Die Lehrer nahmen dem Kanzler gegenüber ihre gemeinschaftlichen Interessen wahr. So entstand die Vereinigung derselben und richtete Bitten an den Papst. Sie bildeten eine Korporation. Ein Vertrag von 1213 zeigt uns auf der einen Seite die universitas magistrorum et scholarium, auf der anderen Seite den Kanzler, als Schiedsrichter den Papst. Es wurde festgesetzt: der Kanzler darf die licentia docendi in bestimmten Gegenständen nicht verweigern, wenn ein Ausschuß von durch universitas und Kanzler aus den Magistern gewählten sechs Magistern in einer Mehrzahl die Befähigung des Kandidaten ausspricht.

Die neue Organisation dieser universitas wurde im 13. Jahrhundert ausgebildet. Gemeinsame Ausübung der Examination und der Gerichtsbarkeit wirkten dahin. Die universitas gliederte sich in sieben autonome Körperschaften. Die Artistenfakultät war in vier solche Korporationen nach Nationen eingeteilt. Verbunden waren diese vier durch einen gemeinsam gewählten Rektor. Dazu treten als Fakultäten die Theologen, die Dekretisten und die Mediziner. Innerhalb der Artistenfakultät fand nun der Vorgang statt, in welchem die Kollegien, d. h. die französischen Gymnasien, sich bildeten. Für arme Schüler wurden Stiftungen gemacht, damit sie Wohnung während ihrer Studien hätten, und hinzutrat, daß ihnen auch dann Unterricht durch Stiftung zugeführt wurde. So entstanden Internate. In diese zog sich immer mehr der Unterricht zurück. Die Artistenfakultät verlangte von allen Schülern, bei denen nicht besondere Verhältnisse obwalteten, daß sie in diesen Internaten wohnten und Unterricht erhielten. Sie entzogen den Magistern das Stimmrecht, welche außerhalb derselben wohnten.

[Ein tiefgreifender Unterschied für die weitere Entwicklung des Schulwesens lag darin: in Frankreich wird die Pariser Universität unbedingt Zentralpunkt. Sie verleiht die Grade, welche zum Unterricht berechtigen. Sie erkannte die Kollegien an, welche neben ihr zur Vor-

bereitung für die höheren Studien sich bildeten. Daher entwickelte sich in Frankreich eine Zentralisation des Unterrichtswesens, welches von der Pariser Universität aus geleitet wurde. So entstand der Unterschied der französischen Zivilisation gegenüber der aller anderen Länder, indem Paris und seine Universität organisatorischer Mittelpunkt des ganzen französischen Unterrichtswesens wurde. Das Königtum ging Schritt für Schritt voran in der Säkularisierung der Universitäten, vor allem der Pariser. Es begann dies mit Philipp dem Schönen, welchem dann die Universität beitrat gegen Bonifaz VIII. Beide Parteien warben um die Universität: eine Stellung, wie sie in Deutschland nur die Reichsfürsten zwischen den Parteien hatten. Ludwig XI. verbot, daß einer der Lehrer der Universität oder ihrer Schüler wegen Vergehungen nach Rom zitiert werden dürfe.

Auf dieser Höhe der Machtfülle entwickelte die Universität die in ihr entstandenen Kollegien, indem sie die Tätigkeit derselben erweiterte. Sie verhinderte zugleich jeden öffentlichen Unterricht außerhalb ihres Bereiches. Die Kollegien wurden aus bloßen Wohn- und Repetitionsanstalten wirkliche Schulen, und zwar wurden auch wirkliche Vorlesungen in sie hineinverlegt. Hierin liegt der Grund, daß in französischen collèges (Gymnasien) noch heute der Unterricht mehr die Form von Vorträgen hat, und die Privatrepetition der Schüler entscheidet über ihre Fortschritte.

Unter Ludwig XIV. durften keine öffentlichen Schulen mehr ohne Staatsaufsicht existieren. Die Mönchsinstitute wurden der Staatskontrolle unterworfen, und der theologische Unterricht selbst an der Pariser Universität ward ausdrücklich unter diese Staatskontrolle gestellt.

Einen ganz entgegengesetzten Verlauf nahmen die Universitäten in Deutschland, auch in England. Diese Universitäten beruhten auf päpstlicher Bestätigung. Der Staat gelangte nicht in ihnen zur Herrschaft. Aber auch nicht der Papst. Gerade dadurch aber wurden sie Zentren der freien wissenschaftlichen Bewegung. So konnte geschehen, daß in Oxford Wiclif, in Prag Huß, in Wittenberg Luther und Melanchthon dem öffentlichen Geiste eine andere Richtung gaben. Noch einfacher und günstiger liegen die Verhältnisse in Italien. Dort ging die Universitätsgründung meist von Städten aus, ihre Verfassung war mehr republikanisch, und so entwickelte sich in ihnen ein rein weltlicher Geist.]

In Deutschland lassen sich zwei Zeiträume von Universitätsgründungen unterscheiden. Die erste Zeit ist die zweite Hälfte des 14. Jahrhunderts. Bisher hatten die Dom- und Stiftsschulen die Vorbildung der

Kleriker besorgt. Dies genügte nicht, und so begaben viele junge Kleriker sich nach Paris und den anderen auswärtigen Universitäten. Aus diesem Bedürfnis entstand zunächst die Universität Prag. Sie ist 1348 von Karl IV. gestiftet. Die zweite deutsche Universität wurde 1365 in Wien gestiftet, doch gewann diese Universität erst wissenschaftliches Leben, als 1383 viele deutsche Magister und Studierende Paris verließen. Im Westen wurden 1385 Heidelberg und 1389 Köln gegründet. Köln hatte Dom- und Stiftsschulen, in welchen die von Paris kommende neue philosophisch-theologische Wissenschaft mit großer Wirkung gelehrt worden war. Hier hatten Albertus Magnus, Thomas von Aquin, Duns Scotus gelehrt. Es folgte Erfurt.

Und nun vergehen 70 Jahre des Stillstandes, offenbar war in Deutschland dem Bedürfnis genug getan. Von der Prager Universität zweigte sich nur während dieser Zeit die Leipziger Universität ab, und die Universität Rostock entstand. 1409 gelang es den Böhmen, an der Prager Universität unter Leitung von Johannes Huß das Übergewicht zu erlangen, und so verließen die drei anderen Nationen die Universität und bildeten den Stamm einer nun in Leipzig entstehenden neuen Universität.

Im dritten Viertel des 15. Jahrhunderts wurden hintereinander zu den sieben alten sieben neue Universitäten gegründet. Der Humanismus begann sich in Deutschland auszubreiten. Die zunehmenden lateinischen Stadtschulen bedurften der Lehrer, dazu entstand jetzt der Beruf der römischen Rechtsgelehrten, denn Fürsten und Städte nahmen nun des neuen Rechts Kundige in ihre Dienste. Eröffnet wurden nun Greifswald 1456, Freiburg 1460, Basel 1460, Ingolstadt 1472, Trier 1473, Mainz 1477, Tübingen 1477; nach dreißigjähriger Pause wurden Wittenberg 1502 und Frankfurt 1506 eröffnet.

Aber auch während dieser Zeit erhielten sich für Theologie und Philosophie Paris und für klassische Literatur und römisches Recht Bologna, Padua, Pavia an erster Stelle und wurden fortdauernd von Fremden besucht.

Alle diese Universitäten sind von der Kirche aus erwachsen. Einige sind aus den vorhandenen Dom- und Klosterschulen geradezu hervorgegangen, die anderen sind von der Kirche gegründet und mit kirchlichen Benefizien ausgestattet. Die ständigen Lehrer sind fast alle Kanoniker, und der Kursus ist, daß die Artistenfakultät vorbereitet und die Scholaren der oberen Fakultäten meist Kleriker sind. Der Lehrkursus der Stiftsschulen ist hier nur entwickelter.

ZWEITER ABSCHNITT

HUMANISMUS UND REFORMATION

DER ITALIENISCHE HUMANISMUS

Der Name Humanismus schließt an den römischen Begriff der humanitas an, der nun erneuert wird. Neuerdings ist mehr der Ausdruck Renaissance in Aufnahme gekommen, aber derselbe bezeichnet vornehmlich eine Entwicklung der Kunst und hebt das Wiedererwachen des Altertums hervor, läßt dagegen zurücktreten die innere Bewegung der Nationen.

Der Anfangspunkt des Humanismus lag in Italien. Dort bestand der nationale Zusammenhang mit der römischen Sprache und Literatur fort. Die Bewegung erstreckt sich in die anderen Länder und erzeugt aus sich weiterreichende Bewegungen: 1. die Reformation, d. h. die Emanzipation der christlichen Innerlichkeit; 2. die Bildung großer Formen des dichterischen Lebens: in England Shakespeare, in Spanien Calderon und Cervantes, in Italien Ariost und Tasso, in Frankreich Corneille, Boileau, Molière, Racine; 3. die Erfahrungswissenschaften emanzipieren sich in Galilei; 4. das Studium der antiken Welt ruft eine geschichtliche Forschung hervor, welche das natürliche System der Kulturwelt hervorbringt.

Der Vorgang selber entsprang aus dem Eintreten der neueren Völker in ein neues Stadium, sozial, politisch und geistig. Die zweite Generation der europäischen Völker erfährt eine Umwandlung, die derjenigen ähnlich ist, die in Griechenland aus der Auflösung der alten Geschlechterordnung hervorging. Die festen Verbände des Mittelalters unter Kaiser und Papst lösen sich, Städte und Fürstenhöfe gestatten dem Individuum freie Entfaltung. Handel und Industrie schaffen die Bedingungen eines von der Kirche unabhängigen geistigen Lebens. Der Nominalismus hat die mittelalterliche Metaphysik-Theologie aufgelöst. So treten in elementaren Formen freies individuelles sittlich-religiöses Leben, Erfahrungswissen, lyrischer Gefühlsausdruck, Erfassen des Individuellen hervor. Zwischen Mittelalter und Neuzeit ein ungebundenes freies Walten dieser elementaren Formen.

Wir wissen nicht, welche Formen diese Bewegung in Europa angenommen haben würde ohne die Kombination, die jetzt eintrat. Eine Gesellschaft in diesem Stadium trat nun in ein neues Verhältnis zum Altertum. Die Renaissance trat ein. Dieselbe war nicht eine jetzt neue Beschäftigung mit dem Altertum, sondern ein neues Verhältnis des Menschen zu diesem großen Gegenstande. Das Mittelalter besaß eine geschichtliche Konstruktion des Verlaufs der Menschheit

in zwei Reichen. Das Altertum war schon von Augustin in diesen Zusammenhang eingereiht. Dasselbe bedeutete für den mittelalterlichen Menschen die Entwicklung eines rationalen Systems über den Kosmos. Es zeigte, wie weit der Mensch mit den Mitteln des „natürlichen Lichtes" gelangen kann. Alle diese Hilfsmittel wurden benutzt, um mittels derselben einen metaphysisch-theologischen Welt- und Lebenszusammenhang festzustellen. Die Elemente des Altertums waren in demselben unselbständig und wurden umgebildet nach dem Bedürfnis des mittelalterlichen Menschen; nur das Bewußtsein von dem rationalen Zusammenhang wurde und blieb als antikes Prinzip aufgefaßt. Die römische Sprache wurde umgebildet, das römische Reich bestand in Deutschland fort, das römische Recht wurde als Bestandteil benutzt, die Philosophie des Aristoteles wurde usw.

Wie dieser Zusammenhang sich schrittweise auflöste, trat die alte Welt als geschichtliche Erscheinung hervor. Dies wurde zugleich äußerlich dadurch begünstigt, daß die griechische Kultur, welche den neueren europäischen Völkern fremder war, nunmehr in den Gesichtskreis trat. Und zwar wiederholt sich jetzt das Verhältnis, welches einst die Römer zu den Griechen gehabt hatten, nun zur ganzen Antike. Sie wurde Ideal und Typus.

Für diese Auffassung liegt ein Beweis darin, daß, bevor noch äußere Vorfälle die Erweiterung des Quellenmaterials und die Kenntnis des Griechischen herbeiführten, von innen eine Veränderung in dem Verhältnis zum Altertum entstand. Der Träger dieser Veränderung ist in erster Linie Petrarca.

Petrarca, geb. 1304, gest. 1374, ein Florentiner, wurde von der Liebe zu den alten Schriftstellern ergriffen. Dichter und Forscher in einer Person, hat er ein direktes Verhältnis zu den römischen Klassikern als zu Landsleuten gehabt.

Liebe und Drang der Nachahmung sind bei ihm verbunden. Er sammelte auch leidenschaftlich Manuskripte. Ein von der Gebundenheit des kirchlichen Gefühls freies Lebensgefühl geht in ihm auf. Sonach haßte er die Dialektik und hatte keinen Glauben an den Wert der Scholastik. Ihr gegenüber erneuerte er kunstvolles Aussprechen des lebendigen Inneren. Dasselbe war durch das Christentum und die Entwicklung der neueren Völker vertieft. Er liebte insbesondere die „Konfessionen" des Augustinus. So steht eine Philosophie des Lebens ihm vor dem Sinn. In einzelnen Traktaten hat er sie nach der Art der Alten behandelt. Auch sammelte er Inschriften.

Boccaccio, geb. 1313, wirkte für das Studium der Alten. Er sammelte die Codices der Platoniker und besorgte Abschriften und schrieb eine Genealogie der Götter. Und zwar lernte er Griechisch. Zugleich

aber wandte er die ganze in Grammatik und Rhetorik entwickelte Behandlung der antiken Sprachen sowie den klassischen Stil, der so entstanden war, auf die Ausbildung der italienischen Prosa an. Er begann damit, Handschriften von einer Schrift untereinander zu vergleichen und aus den guten die schlechten zu verbessern.

Diese Bewegung, welche von innen kam, wurde genährt durch das Zuströmen der Griechen nach Italien. Der erste Grieche, der in Italien als Lehrer der griechischen Sprache und Literatur erschien, war Emanuel Chrysolaras. Er setzte so gleichsam die Arbeit fort, welche einst die griechischen Grammatiker und Rhetoren in Italien betrieben hatten. Dies spricht auch sein Schüler Aretino aus: „Seit 700 Jahren hat niemand in Italien die griechische Literatur gekannt, und doch wissen wir, daß alle Gelehrsamkeit von den Griechen kommt." Chrysolaras war Lehrer der griechischen Literatur in Konstantinopel gewesen. Seit 1391 wurde er von dem Kaiser wiederholt ins Abendland geschickt, Hilfe gegen die Türken zu erbitten, und 1396 wurde er als Lehrer der griechischen Literatur nach Florenz berufen. Ein Schüler Petrarcas, Johannes von Ravenna, erhielt von der Stadt Florenz eine Professur der römischen Sprache und Beredsamkeit. So wirkten beide in Florenz eine Zeitlang nebeneinander. Die alten Zeiten der Lehrer griechischer und römischer Sprache und Literatur im Geiste der humanitas kehrten nun so wieder.

Die Zahl der eingewanderten Griechen häufte sich aber, da die Türkennot stieg. Das Konzil von Ferrara, 1438, das im selben Jahre nach Florenz verlegt wurde, strebte in der höchsten Not des griechischen Kaisertums, eine Union der griechischen mit der abendländischen Kirche herzustellen. Der griechische Kaiser selbst und mit ihm bedeutende griechische Gelehrte erschienen in Ferrara. Unter ihnen befand sich der Platoniker Gemisthos Plethon. Er wurde von Cosimo von Medici bestimmt, Vorlesungen über die platonische Philosophie zu halten. Mit diesen begann das Wiederverständnis der Philosophie in Italien, und ähnlich wie im 17. und 18. Jahrhundert in Deutschland war dieselbe ein Schlüssel für das tiefere Verständnis des griechischen Geistes, denn die intellektuelle Anschauung der Ideen als ästhetische Kontemplation kann gleichsam als organon für die Auffassung des griechischen Geistes dienen. Die platonische Akademie wurde in Florenz gegründet. Marsilius Ficinus widmete sich ganz Plato und den Neuplatonikern, und seine Übersetzung des Plato entstand, welche für dieses Jahrhundert dieselbe Stellung innehatte, wie in unserem Jahrhundert die durch Schleiermacher.

Die Eroberung Konstantinopels 1453 hatte dann zur Folge, daß noch mehr griechische Gelehrte in Italien Unterhalt und Tätigkeit

suchten. Infolge dieser Begegnung neuer Antriebe mit dem Zuströmen der Griechen entstand nun eine sehr starke geistige Bewegung. Dieselbe erweiterte zunächst die Hilfsmittel. In lebhaftem Wetteifer suchten die Gelehrten Codices der Klassiker („wie Jagdhunde suchten und schnüffelten die Gelehrten aller Orten"). Die Mediceer benutzten ihre Handelsverbindungen und großen Mittel, und 1444 wurde die erste Handschriftensammlung in der von ihnen erbauten Bibliothek aufgestellt. 5000 Manuskripte, welche Papst Nikolaus zusammenbrachte, bilden den Grundstock der vatikanischen Bibliothek. Handschriften abzuschreiben, ward eine Wissenschaft.

Wie griff nun in diese Tätigkeit die Buchdruckerkunst ein! Man verglich jetzt die Codices und legte den, welchen man für den besten hielt, zugrunde. Die Geschäfte des Druckers, des Sammlers, des gelehrten Entdeckers und Korrektors waren noch ineinander verflochten. 1472 wurde in Florenz Virgil gedruckt. 2833 Drucke sind im 16. Jahrhundert von Venedig ausgegangen.

Was auf Grund dieser Tätigkeit von den italienischen Humanisten im 15. Jahrhundert geleistet wird, stellt sich als eine freie virtuose Reproduktion dar. Diese elementare Form der Philologie hat die ausgebildete philologische Wissenschaft vorbereitet.

Franz Philelphus, geb. 1398, hatte Griechenland und Konstantinopel besucht und lehrte nun in Florenz und Rom. Er übersetzte viele griechische Autoren. Seine Convivia sind Unterhaltungen über Gegenstände antiker Literatur, im übrigen war seine Schriftstellerei höchst polemisch und persönlich.

Poggius, geb. 1380, war besonders verdient um Auffindung von Manuskripten. So hat er in St. Gallen den vollständigen Quintilian gefunden. Reden, Gespräche und Schmähschriften gestatteten ihm, die Virtuosität der Sprache zu üben, was oft in Virtuosität des Schimpfens überging. Seine Facetiae, eine Sammlung von Gedichten, war eines der schmutzigsten und beliebtesten Bücher der Zeit, von 1470 bis 1500 in 20 Auflagen verbreitet.

Der Fortgang von Laurentius Valla, geb. 1407, und Politianus, geb. 1454, zeigt eine aufsteigende Entwicklung. Denn nun ging dieser Humanismus in Laurentius Valla zu einer methodischen Observation und Verallgemeinerung über Sprache und Stil und zur Kritik über. Sie wurde Philologie. Sein Hauptwerk in der ersten Richtung sind die sechs Bücher elegantiarum Latini sermonis (1444). Mit dieser Schrift begann eine Epoche der lateinischen Philologie. Er macht sich von aller bisherigen grammatischen Tradition frei. Er beantwortet die Frage: Was ist gutes klassisches Latein im Gegensatz zu der verdorbenen Sprache der späteren mittelalterlichen Autoren?

Bei der Beantwortung dieser Frage legt er Cicero und Quintilian als Meister zugrunde, nur sekundär zieht er dabei Donatus und Priscian und andere Grammatiker heran. In Angelus Politianus ging der Humanismus zur feinsten Interpretation der Klassiker und freiesten natürlichen Reproduktion fort. Er war öffentlicher Lehrer der griechischen und lateinischen Literatur. Aus dieser Beschäftigung erwuchsen seine Miscellaneae, Interpretationen schwieriger Stellen. Er war Philologe in umfassendstem Sinne. Ein Zeitgenosse sagte, er habe einen Kopf und drei Zungen. Und er war zugleich Meister in italienischer und römischer Sprache und Poesie. Sein Freund Pico von Mirandola ging über die Grenzen des Humanismus hinaus und suchte das Recht der scholastischen Philosophie wie das der christlichen Theologie zu vereinigen mit dem Studium und dichterischer Nachbildung der Alten.

DER ITALIENISCHE HUMANISMUS UND DAS SCHULWESEN

Der italienische Humanismus bemächtigte sich der dortigen gebildeten Klassen. Er stand in dem Dienste nicht nur der Fürsten, sondern selbst der Päpste, welche für ihre diplomatischen Erfolge wie für Bibliotheken und literarische Zwecke seiner bedurften. Erst seit dem tridentinischen Konzil wandte sich die Kirche gegen das sie verspottende Treiben der Humanisten. Dem Schulwesen hielten sich die Humanisten Italiens als einer mühsamen und untergeordneten Beschäftigung fern.

〈In[7] Italien, wo der Geist der Alten zuerst und besonders wirksam war, hat sich bei der Zersplitterung, bei dem beständigen Wechsel der Verfassungen und der Herrschaft über die Staaten ein einheitliches Unterrichtswesen von stetiger Entwicklung nirgend entwickelt. Überall erhielt sich hier für die unteren Klassen der Bevölkerung die Herrschaft der geistlichen Erziehung für Männer wie für Frauen. Die Humanisten übten ihre Wirkung ausschließlich in den durch Geld und Erbschaft regierenden Kreisen der Gesellschaft, den Aristokratieen von Venedig, Florenz usw. Hierin lag ein wichtiger Grund dafür, daß die Gegenreformation überall diese dünne Schicht humanistischer Kultur wegschwemmen konnte. Sie hatte keinen Boden in der kraftvollen Schicht des Volkslebens selber.〉

Die Wiederherstellung der alten Klassiker mußte zugleich das antike Unterrichtsideal wieder lebendig machen. Dasselbe konnte nur aus dem Quintilian und Cicero erkannt werden. Die Wiederherstellung der klassischen Wissenschaft war folgerecht nicht nur eine Wiederherstellung der im Altertum gelegenen Hilfsmittel, sondern auch eine Wiederherstellung des antiken Unterrichtsideals. Dieses Unterrichtsideal erhält aber

eine Fortbildung dadurch, daß die Ausbildung der Kraft des ganzen Menschen zu seiner Lebendigkeit und Energie, abgesehen von jedem Beruf, wie im antiken Unterrichtsideal, losgelöst wird von dem Rednerziel.

Auch in Italien wie später in Deutschland hat der Humanismus nur da, wo er zu dem Christentum in ein positives Verhältnis trat, pädagogisch-schöpferisch gewirkt. Der Typus einer solchen Wirksamkeit ist die praktische Tätigkeit eines großen Schulmannes, des Victorinus von Feltre, geb. 1378. Er entnahm aus der humanistischen Bewegung die Kenntnis des reinen Latein und die Bewunderung des Cicero, gründliches mathematisches Studium und einige Kenntnis der griechischen Sprache. Zunächst erhielt er in Padua den Lehrstuhl der Philosophie und Beredsamkeit. Er richtete aber zugleich dort eine Vorbildungsanstalt (Pädagogium) ein. Als Erzieher der Prinzen in Mantua gründete er auch dort ein Pädagogium. Nach dem Vorbild der Alten berücksichtigte er körperliche und geistige Ausbildung in gleicher Weise. Seine gymnastische Ausbildung umfaßte Diät, frühes Aufstehen, körperliche Übungen aller Art. Die geistige Ausbildung hatte jetzt in dem Christentum eine feste Grundlage, dieses wurde von Victorin in seiner praktischen Tiefe gefaßt, und so wurde es mit den humanistischen Studien verbunden. Dies ist der Typus der jetzt sich ausbildenden neuen Anstalten.

Aus dem Humanismus entsprang ihm das Prinzip, das Lernen müsse eine Freude sein. Sein Schulhaus in Mantua nannten die Bürger das „Haus der Freude" (casa iocosa). Strafen nahmen nun ab. Die Lektüre bildete den Mittelpunkt: Virgil, Cicero, im Griechischen Homer. Aber selbst Pindar und Äschylos wurden gelesen. In seinem methodischen Lehrgang begann er mit lautem und deutlichem Lesen, dann folgten Auswendiglernen und Interpretation schöner Stellen. Er endete mit Übertragungen aus dem Griechischen ins Lateinische, rednerischen Übungen nach Art der alten Rhetorenschulen, Aufsätzen und Gedichten in lateinischer Sprache.

DIE UMSETZUNG DER ITALIENISCHEN RENAISSANCE IN EIN DEUTSCHES GELEHRTES SCHULWESEN DURCH DIE NIEDERLANDE

[Die Deutschen sind die Organisatoren des Schulwesens und darin jedem anderen Volke schon damals überlegen. In allen Leistungen der deutschen Humanisten lag viel Streben, auch ernste grammatische Unterlagen, aber wie stachen sie von den antik gebildeten Italienern und den genial gelehrten Franzosen ab! Doch gerade die langsame schulmeisterliche Bewältigung des Altertums ermöglichte hier die Durcharbeitung des ganzen bestehenden Schulsystems. In die-

sem ist das Antike und Christliche Grundlage. So begann hier der langsame Assimilationsprozeß, der erst in Winckelmann, Wolf, Humboldt, Goethe seinen Abschluß fand. Höherer Unterricht. Die Idee einer Didaktik als Lehrkunst bei uns.]

Glieder des Vorgangs, in welchem aus dem Humanismus unser gelehrtes Schulwesen entstand.

I.

[Erstes Glied der Kette. Der produktive Ausgangspunkt lag in den Niederlanden. Die Entstehung der niederländischen Literatur erfolgte gegen Ende des 12. Jahrhunderts. Als sich die nordfranzösische Bildung glänzend entwickelte, fand sie bei dem wohlhabenden Mittelstand der Niederländer eine wohlwollende Aufnahme, die ihr in den entsprechenden Schichten der Deutschen versagt blieb. Das hervorragende Denkmal dieser Verschmelzung ist der „Reinaert".

Das Entscheidende für die Entstehung des niederländischen Wesens: am Ausgang des Reiches zwei Sprachen im Land; zwischen nordfranzösischer und niederdeutscher Kultur entfalten sich mannigfache Sonderformen, mehrsprachliche kleine Städte, Bindeglied zwischen deutschem und welschem Wesen. Mitten durch den Mauerring von Brüssel geht die Völkerscheide.

Nun vollzog sich an keinem Punkte Europas radikaler die große Umgestaltung, welche in der abendländischen Gesellschaft des Mittelalters vor sich ging, als hier. Schon im 13. Jahrhundert ertrotzten die Bürger der Hafenstädte Freibriefe von ihren Grafen und Herzögen. Die Weltmärkte von Gent und Brügge gründeten im Verein mit den kleineren Kommunen die vlämische Hansa. Die Emanzipation des dritten Standes vollzog sich. Dieses geschah in den Städten. Das vorherrschende Problem der Dichter des 13. und 14. Jahrhunderts in den Niederlanden waren die Lage und die neuen Zustände dieses Standes.

Das 13. Jahrhundert emanzipierte in den verschiedensten Ländern die Landessprache, indem die Gesetzgebung eine Darstellung in ihr erhielt. Sachsenspiegel, zwischen 1215 und 1218. Schwabenspiegel. In Kastilien sammelte in diesem Jahrhundert Alfons die Landesgesetze. In Aragonien König Jakob. In Frankreich die établissements de Saint Louis. In England Gesetzessammlung Eduards I.

Diesseits der Alpen auf dem europäischen Kontinent waren nirgends so viel Elemente zur Entfaltung eines freien städtischen Lebens und bürgerlichen Gedeihens wie im nordwestlichen Deutschland und in den Niederlanden. Der Gewerbefleiß in flandrischen Städten bestand seit Römerzeiten. Das Tierepos, das hier entstand, ist das Bild der bürgerlichen Erziehung, wie Tristan das der ritterlichen.

Die Reorganisation des Unterrichts ging aus von der im 14. Jahrhundert gestifteten Genossenschaft der Brüder des gemeinsamen Lebens. Ausgangsort dieser ganzen Organisation ist Deventer. Gerd Grote, geb. in Deventer 1340, studierte in Paris, lehrte in Köln nach dreijährigem Büßerleben und war dann Prediger in vlämischer Sprache. Da ihm das Predigen verboten ward und begeisterte Freunde und Schüler ihn umgaben, gründete er eine Genossenschaft: fratres bonae voluntatis, Brüder des gemeinsamen Lebens.

Ihre Schulen waren zunächst ganz den Klosterschulen analog. Es gab besondere Schulen für Arme. Der Rektor des Brüderhauses zu Deventer hieß allen anderen Anstalten gegenüber „der Vater". Von hier aus verbreiteten sich Schulen nach allen Städten. Daher lag für die Entwicklung des Unterrichts hier der Zentralpunkt, wie für die Renaissance in Italien. Die Grundlage war gegeben in den Bedürfnissen der großen industriellen Städte und der Freiheit, in welcher sie sich befanden.

II.

Der Kopf, in welchem diese Organisation sich verknüpfte mit der italienischen Renaissance, war Agricola, geb. 1443, gest. 1485. Er trägt den Samen aus Italien auf nordischen Boden. Denn er war der erste, welcher dem Studium des Griechischen auch jenseits der Alpen eine bleibende Stätte bereitete.

Obwohl besonders Antwerpen lebhaft um ihn warb, konnte er sich nicht entschließen, eine Schule zu übernehmen. Ein gewaltiger Drang nach Freiheit war in ihm. Der Grieche hätte seine schola „Muße" genannt, der Lateiner ludus litterarius, da doch nichts entfernter sei von Muße, nichts strenger und allem Spiel widerstrebender. Richtig erhalte sie von Aristoteles den Namen phrontisterion, d. i. „Sorgenort". Dieser selbe Mann, der so von Schulen dachte, ward leitend für den Gang des Schulwesens in Deutschland und den Niederlanden. Denn er zuerst entwickelte die von der italienischen Renaissance sich scharf abhebende Richtung der Philologie in Deutschland und den Niederlanden, welche Grammatik, Dialektik und Rhetorik im Geiste der Alten erneuert und zur Grundlage des Jugendunterrichts macht.

Beim Übergang zu den nordischen Völkern ändert sich das Erziehungsideal der Renaissance. Schon Agricola, Erasmus und Reuchlin als Übertrager von Italien nach Deutschland unterscheiden sich von Italien dadurch, daß sie die Philosophie ethisch fassen und im Zusammenhang damit in der Religion das letzte Ziel sehen. Jedoch sind sie noch entfernt von späterer Einseitigkeit.

Auch das Unterrichtswesen ist Renaissance. Nicht nur waren die

Alten sein Material; aus Aristoteles, Cicero und Quintilian empfing man auch das Bildungsideal und den Schulplan für die höheren Schulen. So entstanden die modernen Gymnasien.

Das große dialektisch-rhetorische Werk des Agricola sind drei Bücher de inventione dialectica. Die grundlegende Anwendung auf Pädagogik gibt er in dem ausführlichen Brief an seinen jungen Freund Barbirianus von 1484 über die Methode des Studiums, de formando studio. Die echte Philosophie ist das Vermögen, richtig zu denken und sich angemessen auszudrücken. Recte de rebus omnibus sentire et quae sentis commode eloqui. Es ist die Quintilianische Verbindung von prudentia und eloquentia. Dieses Ziel erreicht man durch das Studium der alten Autoren, welche die wissenswürdigen Dinge mit Eloquenz entwickelt haben. Es ist das Lebensideal des Römers, entwickelt in einer Zeit, in der es nur auf Katheder und Kanzel in Deutschland zu reden gab.

III.

Das dritte Glied in der Kette sind dann zwei hervorragende Schulmänner, welche im Geiste Agricolas im Schuldienst selbst reformatorisch tätig sind, auf der Grundlage des von den Brüdern des gemeinsamen Lebens Geschaffenen. Dies sind der Rektor Alexander Hegius in Deventer, welcher sich als Vierzigjähriger unter die Leitung des Agricola stellte, und sein Freund Rudolf Langen in Münster, welcher sein Lehrerkollegium in Münster aus Schülern Agricolas zusammensetzte.

Alexander Hegius ist 1420 zu Heck in Westfalen geboren. Er starb im hohen Alter 1498 in Deventer, wo er die Schule lange Jahre hindurch geleitet hatte. Aus seiner Schule gingen hervor: Erasmus, Hermann von dem Busche, Johannes Morsellius, der in Münster Lehrer wurde, Johannes Caisarus, Konrad Gaclenius u. a.

In Münster arbeiteten Rudolf von Langen und Hermann von dem Busche. Rudolf von Langen, 1439 geboren, war lange in Italien gewesen; zurückgekehrt nach Münster wirkte er zeitlebens für die Schulen. Im Geiste verwandt war sein Neffe Hermann von dem Busche, auch ein Westfale, geb. 1468. Eine streitbare Natur. Er ward in Italien mit den hervorragendsten Humanisten bekannt und kämpfte nach ihrer Art unruhig in Deutschland wandernd für den Humanismus gegen die Tradition der Schulen, das „Doktrinale", das immer noch als grammatisches Lehrbuch diente, die den Humanismus verurteilenden Mönche. Er wurde Reformator der Schule von Wesel, gab dann sein Amt auf, sich an Luther anschließend, und starb 1534 an der Aufregung über ein Kolloquium mit Wiedertäufern.

IV.

Aus dieser Region von Agricola und Hegius entstand das vierte Glied dieser Kette: Erasmus und Melanchthon, welche das Bildungsideal des Agricola weiter durchgestaltet haben.

Erasmus war, wie gesagt, ein Schüler von Hegius von Deventer, zu dem er neunjährig kam. Mit 13 Jahren kam er ins Fraterhaus zu Herzogenbusch, doch wich er dem Frater-Werden aus. Später in seiner Armut ließ er sich verleiten, in ein Kloster der regulären Kanoniker zu gehen. Da er aber gegen die Klöster und Mönche eine große Abneigung hatte, ließ er sich ein Jahr darauf von Julius II. vom Klosterleben entbinden. Er lebte dann abwechselnd in Frankreich, England und Italien als Privatlehrer und Privatgelehrter. Kritik der Gesellschaft im „Lob der Narrheit" (1509), Herausgabe des griechischen Neuen Testamentes mit lateinischer Übersetzung (1516), Colloquia puerilia (1518), Streitschriften gegen Luther, Hutten u. a., Briefsammlungen nebst Anweisung de conscribendis epistolis (1520).

Das literarische Ideal des Erasmus lenkt von der Strenge der dem Agricola vorschwebenden Wissenschaft ab zu der Nachbildung leichter und ergötzlicher Formen. Dem entspricht seine pädagogische Theorie. Auch er ist auf Ausbildung echter Gelehrtenschulen nach dem Vorbilde der antiken Pädagogik gerichtet. Unter seinen pädagogischen Anweisungen ist am wichtigsten der Brief de ratione studii et instituendi pueros commentarii. Sein Hauptsatz: Omnis fere rerum sientia a Graecis autoribus petenda est.

Agricola hatte die Schriftsteller wählen wollen, welche Sachkenntnis und vollendete lateinische Form zugleich enthielten. Erasmus ordnete, wie im Trivium und Quadrivium üblich, zuerst Entwicklung der Sprachform, dann der Sachkenntnisse. Zuerst muß man sich die Sprache als Hilfsmittel der Aufschließung der Sachen und der Darstellung aneignen (cum res non nisi per voce nota cognoscantur). Dieser verhängnisvolle Irrtum der psychologischen Ordnung ist so von der älteren Einrichtung in die Zukunft der Gymnasien übernommen worden. Rerum cognitio potior, verborum prior. Diese Auffassung korrespondiert der Auffassung, nach welcher Sachkenntnisse am zweckmäßigsten aus den Alten übernommen werden.

In der Methode der Spracherlernung vollzieht sich in dieser Richtung ein entscheidender Fortschritt. Nach kurzem Unterricht in den Elementen sollen lebendiger Gebrauch der lateinischen Sprache und Lektüre der lateinischen Schriftsteller die Sprache gewissermaßen zur Muttersprache machen. Es stimmt hiermit überein, daß Erasmus sich selber rühmte, in Italien und England lange gelebt zu haben, ohne je

diese Sprachen sich angeeignet zu haben, ganz in einem lateinischen Sprachkreis verweilend. Er empfahl daher in erster Linie Terenz, da die delectatio an dem Inhalt für den Knaben neben der sprachlichen Seite ihm das Wichtigste war.

Sind die Sprachen Eigentum geworden, so sollen nun die Sachen aus den alten Autoren gelernt werden, welche sie am gründlichsten enthalten, und in der imitatio der Alten das Ziel des Unterrichts erreicht werden.

Als mit delectatio verbundene Knabenlektüre schrieb Erasmus seine viel gelesenen Colloquia, das Buch, welches für sein Ideal in den Schulen zu wirken bestimmt war und ungeheuer gewirkt hat. Es will in anmutiger Umgangssprache delektieren.

In dem Dialog Ciceronianus entwickelt Erasmus sein Formideal, und zwar unterscheidet er es mit besonderer Lebhaftigkeit gegen die sklavischen Ciceronianer, welche der Gegenstand dieser Streitschrift sind. Für ein anderes Zeitalter ziemt eine andere Ausdrucksform.

Diese niederdeutsche Schule wird durch die oberdeutsche ergänzt, deren Mittelpunkt zunächst Schlettstadt im Unterelsaß war. Von dort kam der den Gehalt gegenüber der Latinität mehr betonende Wimpfeling in Heidelberg, ein maßvoller pädagogisch-humanistischer Schriftsteller.

Konrad Celtis, im 15. Jahrhundert der hervorragendste deutsche Humanist, hatte in Heidelberg in der Rheinischen Gesellschaft einen Mittelpunkt humanistischer Studien gegründet. Vor den Norddeutschen hatte man hier die lebendige Beziehung mit dem Süden, mit Italien und mit Frankreich voraus, wie sie auch von Handelsbeziehungen getragen war. Aus italienischer Bildung und der Anschauung des dortigen Patriziats entwickelte sich die vornehme Lebenshaltung des Patriziers Pirkheimer. Aus den Anschauungen der italienischen Akademien entstand bei Celtis der Plan seiner Rheinischen Gesellschaft. In Ferrara hatte Johannes von Dalberg studiert, welcher die große Heidelberger Bibliothek begründete, als Zentrum humanistischer Handschriften und Bücher. Heidelberg wurde nunmehr in einer kurzen Blütezeit Mittelpunkt des deutschen Humanismus. Dort wirkte Agricola, von Dalberg gerufen. Aus Baden kamen die beiden wissenschaftlichen Köpfe, welche von allen deutschen Humanisten das Hervorragendste leisteten: Johann Reuchlin und Melanchthon.

Reuchlin, zu Pforzheim 1455 geboren, Jurist, Humanist, in vornehmen Lebensstellungen. Nachdem er mit Herzog Eberhard von Baden mehrmals in Italien gewesen, weilte er seit 1497 längere Zeit bei Dalberg in Heidelberg, war dann 1498 Gesandter in Rom, darauf einer der drei Bundesrichter des Schwäbischen Bundes, bis die Wirren

des Jahres 1519 ihn aus seiner Stellung warfen und er in Tübingen als Professor lebte. Er starb im Sommer 1522. Ein Zeitgenosse beschreibt ihn als einen Mann von senatorischem Ansehen.

Die Bedeutung Reuchlins für die Geschichte des Humanismus liegt darin, daß er die Grammatik der hebräischen Sprache begründet hat. Sie erschien 1506 unter dem Titel rudimenta linguae Hebraicae. Er schließt sie mit den Worten: exegi monumentum aere perennius. Es macht dann seine Bedeutung aus, daß er den Fortbestand der Literatur und des Studiums dieser Sprache gegen die mächtige Opposition der Dominikaner durchführte, welche der berüchtigte Hoogstraeten leitete. Ulrich von Hutten, Sickingen, Dalberg schützten die Sache der Wissenschaft. Die Epistolae obscurorum virorum erschienen 1517. 1517 machte Sickingen dem Streit in seiner Art ein Ende. Die Hauptsache war, daß ein gewaltigerer Krieg in Wittenberg schon entbrannt war. Die Wirkungen von Agricola und Reuchlin in Heidelberg und Tübingen bilden die Grundlage für die wissenschaftliche Ausbildung eines anderen Badensers, der in Bretten 1497 geboren ist: Melanchthons.]

MELANCHTHON, PRAECEPTOR GERMANIAE, ALS REPRÄSENTANT DES BILDUNGSIDEALS DER GYMNASIEN IN DER EPOCHE IHRER GRÜNDUNGEN*

In Melanchthon vollzieht sich die Verknüpfung der kirchlichen Reformation mit dem deutschen Humanismus des Agricola und Reuchlin. Hierdurch erhielt das gelehrte Schulwesen seinen bis heute aufrechterhaltenen Charakter. [Als Knabe sah er nicht selten Reuchlin in Pforzheim, der ihm Bücher schenkte, zum Scherz auch einen kleinen roten Doktorhut, und ihm seinen griechischen Namen gab. Als ein zwölfjähriges Wunderkind bezog er die Universität Heidelberg, welche die Geister von Agricola und Reuchlin noch umschwebten, doch war das neue Geschlecht wenig tauglich, ihn zu fördern. Da man ihn seiner Jugend wegen nicht zum Magister machen wollte, ging er nach Tübingen, wo er die Reuchlinisten in leidenschaftlichen Kämpfen mit der alten Schule fand und sich ihnen auf das lebhafteste anschloß. Agricolas Dialektik trieb ihn zu einem gründlichen Studium der Redner an. Seit 1514 begann er hier als Magister in der Artistenfakultät klassische Autoren zu interpretieren. Zwölf Jahre, nachdem Reuchlins grundlegende grammatische Arbeit erschienen war, brachte er, 21 Jahre alt, 1518 seine griechische Grammatik heraus. Die Dialektik des

* Zu diesem Abschnitt vgl. Gesammelte Schriften Bd. II, S. 162—202: Melanchthon und die erste Ausbildung des natürlichen Systems der Geisteswissenschaften in Deutschland.

Agricola gab ihm dann einen großen Impuls zu der Herausgabe der Werke des Aristoteles und der Ausbildung der Dialektik und Rhetorik.

Mit diesen Plänen erschien er 1518 in Wittenberg, wo Luthers gewaltiger Geist sich dieses wunderbar feinen Werkzeugs für den geistigen Fortschritt bemächtigte. In seiner Antrittsrede, am 29. August, spricht sich das Bewußtsein der großen im Werk des 16. Jahrhunderts ihm überwiesenen Aufgabe aus: de corrigendis adolescentiae studiis. Hier schildert er den Verfall der Studien im Mittelalter, die Nichtigkeit der Dialektik, welche keines ihrer Probleme lösen könne. Die Wiedergeburt der Wissenschaften könne nur durch das Zurückgehen auf die Quellen ermöglicht werden.] Aber dies leitet vom Lateinischen auf das Griechische zurück. Der Schüler des Agricola und Reuchlin unterscheidet sich vom italienischen Humanismus dadurch, daß ihm die humanistischen Studien in einen systematischen Lehrzusammenhang treten. Ihm eigen ist, daß er diesen von dem reinen Aristoteles aus durchbilden will. Der Freund Luthers sucht überall die Verbindung der christlichen Lehrüberzeugung mit diesem entstehenden wissenschaftlichen System. So erwuchs ein christlicher Aristotelismus, welcher in der klassischen Literatur die Bilder menschlichen Adels aufsuchte und überzeugt war, bonorum scriptorum cogitatione non os tantum ad linguam sed pectus etiam formari, und so die humanitas zu dem christlichen Gottesglauben in Beziehung setzte. Das Gymnasium ist schon für Melanchthon die Schule der humanitas. Seine Forderung, durch imitatio der Alten Urteil und Form zu bilden, schließt das Bewußtsein von der Vorbildlichkeit derselben schon ein. [Mit dieser Rede war Melanchthons leitende Stellung in Wittenberg entschieden. „Solange er uns bleibt, verlange ich keine andere griechische Lehre", sagt Luther.

Sein Plan realisierte sich in eingeschränktem Maße in seinen Lehrbüchern, welche das Studium des Aristoteles in den Mittelpunkt unserer Gymnasialbildung rückten und das Ideal einer auf die Alten gegründeten Kenntnis von Sachen und Entwicklung der Redeform in ein weiteres Stadium brachten.]

Die Grundlage aller gelehrten Studien ist die Grammatik. Die lateinische Grammatik von Melanchthon, zuerst 1532 als Ganzes erschienen, ist die Grundlage der lateinischen Schulgrammatik geworden. Sie erhielt sich in zwei Ausgaben als Hauptlehrbuch. 1550 erschien sie in einer erweiterten Ausgabe des Camerarius, die unter Melanchthons Augen verfaßt war. 1582 machte der fürstlich Ilfelder Rektor Michael Neander daraus ein pädagogisches Kompendium; dieses hatte von 1582 bis 1737 51 Auflagen. Sie wurde dann von Erasmus Schmidt im Sinne der verbesserten grammatischen Lehre fortgebildet und hat

durch das Mittelglied der großen märkischen Grammatik bis auf die Gegenwart gewirkt. Die lateinische Sprache als die des Verkehrs der gebildeten Klassen in ganz Europa soll zunächst frei von der scholastischen Barbarei in möglichst vollendeter Form gehandhabt werden. Sine Graecis Latina tractari recte nequeunt. Dies erwies er aus dem Zeugnis der römischen Schriftsteller über ihre Abhängigkeit. Er erkannte den Hauptpunkt richtig, daß die antike Wissenschaft nach ihrem reinen und vollen Bestande bei den Griechen aufgesucht werden müsse.

So waren für Melanchthon die alten Sprachen und Literatur der Eingang in ein allgemein humanes, allen Fachstudien zugrunde liegendes Wissen und in die Kunst der Darstellung. Dieses Wissen war ihm, dem Geiste des metaphysischen Stadiums entsprechend, Philosophie. Aristoteles aber ist methodi artifex, die iusta ratio docendi et dicendi ist an sein Studium gebunden. Melanchthon interpretiert das „Organon" und hieraus entstand seine ausführliche Dialektik. Sie setzt die Arbeit des Agricola fort und will den reinen Aristoteles in freiem Geiste für die Fortbildung der „Kunst der Künste" benutzen. Die erste Bearbeitung war die compendiaria dialectices ratio, 1520, in 10 Ausgaben, die zweite die dialectica, 1527, in 10 Ausgaben, die dritte die erotemata dialectices, 1541, von der in einem Jahre drei Auflagen erschienen, deren erste 3000 Exemplare hatte. Auf sie gründete er einerseits seine Physik, welche die Grundfragen der Metaphysik, Astronomie und Physiologie umfaßte, auf eigenes liebevolles, insbesondere astronomisches Naturstudium gestützt, von Aristoteles, Galen und Ptolemäus geleitet. Der Monotheismus als philosophia naturalis bei Aristoteles verschmilzt auch bei ihm mit dem Monotheismus des Christentums. Andererseits war die Physik die Vorschule der Ethik. Er schrieb zuerst ein epitome der Moralphilosophie und gestaltete es 1550 um zu seinen elementa ethicae doctrinae. Des Aristoteles Ethik, des Plato Einteilung der Tugenden, die christliche Moral werden hier verknüpft. Anschließend an die mittelalterliche Übersicht über die Universalgeschichte hat er auch eine solche geschrieben. Zu diesem Zusammenhang des Wissens tritt die kunstmäßige Ausbildung der Darstellung. In mehrfacher Umarbeitung erschienen seit 1519 die elementa rhetoricae.

[Dies sind die Grundlagen, das Bildungsideal zu verstehen, welches in der Begründung unserer Gymnasien wirksam war, und dessen klassischer Repräsentant der praeceptor Germaniae, Melanchthon, war.

Die humanistische Pädagogik geht vom hergebrachten Trivium aus, auf diesem baut sie eine formale Vorbildung auf, welche der Berufswissenschaft vorausgeht, in hierfür gegründeten Unterrichtsanstalten. Hiervon ist die negative Seite die Abneigung gegen frühzeitige Berücksichtigung der Realwissenschaften. Ungeschulte Knaben

zu ihnen übergehen lassen, würde nach Melanchthon heißen, die Schweine über die Rosen lassen. Auch die Humanisten entwickeln diese formale Bildung in der steigenden Ordnung der Grammatik, Dialektik und Rhetorik, welche einen Aufbau enthält, der zuerst in Besitz der Sprache setzt, dann die Regeln der Gedankenentwicklung bringt, endlich künstlerische Darstellung in vollendetem Gebrauch der Rede. Aber die Benutzung dieses Kursus erfährt eine wesentliche Umwandlung. Schon Erasmus hatte die große methodische Regel aufgestellt, rasch von der Grammatik zu den Schriftstellern überzugehen, ebenso Melanchthon. Das mittelalterliche Trivium wird jetzt auf die Lektüre der echten Klassiker begründet. „Ohne Exempel sind Kunstlehren unfruchtbar" (Melanchthon).

Die Realisation dieser formalen Bildung durch drei Techniken und die Alten hatte jederzeit zum Hintergrunde gehabt das Gefühl von der höheren Welt des Altertums und eine Überlieferung des in ihm üblichen Bildungsweges. Das Bildungsideal des Gymnasiums erhielt hierdurch seine Empfänglichkeit für intellektuelle Fortschritte. Die grammatisch-rhetorische Absicht bildet das breite, überall zum Erreichen gesetzte Ziel, aber empfängt einen höheren, dem voranschreitenden Geiste gemäßeren Abschluß in einem höheren Gedanken.

Dieser Unterrichtszweck ist aber in dem Gymnasium dieser Epoche noch nicht durch ein konsequentes System von Mitteln durchgebildet. Vielmehr steht dieses System von Mitteln im Dienste einer Aufgabe von bedeutend niedrigerem Niveau: der formalen Entwicklung der Fähigkeiten des Denkens und der Rede. Und zwar stellt Melanchthon die dialektische und gedankenmäßige Ausbildung in den Vordergrund, neben und nach ihm bevorzugt man, wie z. B. Sturm, eine rhetorische Ausbildung.

Die Entwicklung geht in Richtung des fortschreitenden Gedankens der humanitas. Dieses Ziel stellt sich dar als imitatio. Prinzip ist die Verbindung von Lektüre und Imitation, welches aus den Rhetorenschulen her sich auch in den Klosterschulen erhalten hatte. Auch dieses Prinzip begründet, wie das sofortige Lesen der Schriftsteller selbst, einen Vorzug der Pädagogik in dieser großen Gründungszeit vor der gegenwärtigen. Das klassische Muster ist Cicero: nemo ignorat optimum dicendi magistrum esse Ciceronem.]

Melanchthon fühlte sich in erster Linie als Lehrer und verdiente sich den Namen des praeceptor Germaniae durch eine auf Liebe zum Kinde und Jüngling sich gründende einzige Ausbreitung seiner Lehrtätigkeit. In manchen Kollegien hatte er bis zu 2000 Zuhörern. 42 Jahre war er so tätig. Die gefeiertsten Schulrektoren des 16. Jahrhunderts, Sturm

in Straßburg, Trotzendorf in Goldberg, Neander in Ilfeld, Wolf in Augsburg sind seine Schüler.

Aber er ergänzte dieselbe, da die grammatische Vorbildung der Studenten unzureichend war, durch eine schola privata. Diese hatte einen ähnlichen Zweck wie die Kollegien an den französischen Universitäten: da die meisten jungen Leute ohne klassische Bildung auf die Universität kamen, diesen eine Vorbereitungsanstalt zu gewähren. Sie bestand von 1519 bis 1529, wo Melanchthon sie wegen der Last seiner öffentlichen Geschäfte aufgab. Sie übte einen großen Einfluß auf die Reform der öffentlichen Schulen.

LUTHER UND MELANCHTHON UND DIE ORGANISATION DES UNTERRICHTSWESENS

Die[9] Tätigkeit der Humanisten zur Ausbildung von Gelehrtenschulen in Deutschland erhielt einen Zusammenhang, aber allerdings auch eine veränderte Richtung durch die Reformation. Die Humanisten und Reformatoren hatten gemeinsame Feinde in der Scholastik und deren barbarischen Vertretern in den Klöstern. Die Reformatoren hatten ihre mächtigsten Hilfsmittel in dem Studium der hebräischen und griechischen Sprache. Ihr gemeinsamer Lebensatem war die eigene Innerlichkeit und ihre Darstellung. Daher war den meisten Humanisten die Reformation sympathisch, und Luther und Melanchthon arbeiteten mit den Mitteln des Humanismus und waren für Aufrichtung gelehrter Schulen tätig.

Dies war bei Luther in großartigem Zusammenhang damit, daß der Lehrinhalt des Christentums von der ganzen Nation angeeignet werden sollte. Auch mußten die eingehenden kirchlichen Anstalten, die kirchliche Aufsicht ersetzt und das Beamtenbedürfnis der Fürsten und Städte befriedigt werden. Die Klosterschulen leeren sich, die Klöster werden aufgehoben, daraus entspringt das Bedürfnis, die Gründung von Stadtschulen zu fördern, zugleich eine oberste Aufsicht des Staats in gewissen Grundzügen durchzuführen.

In die unvermeidlichen Wirren dieser Jahre greift mit seinem unfehlbaren Blick und Takt Luther 1524 mit der Schrift ein: „An die Ratsherrn aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollten." Diese Schrift behandelt in dem großen Sinn der Alten den gelehrten Unterricht der Nation als eine Angelegenheit des Staates. Luther legt die Hand an eine neue Organisation des gelehrten Schulwesens in den protestantischen Ländern. Er geht davon aus, daß die Humanisten da sind und einen Knaben jetzt bis zu seinem 15. Jahr mehr lehren können, als bisher alle hohen Schulen und Klöster gekonnt haben. Sie zu nutzen ist notwendig, damit für das weltliche

Regiment geeignete Personen da seien sowie für das Predigtamt. So erneuert Luther die von Plato zuerst aufgestellte Forderung öffentlicher, von Gemeinde und Staat eingerichteter Schulen. Er erkennt im Geiste der Humanisten die Bedeutung der Sprachen an, freut sich aber im bewußten Gegensatz zu Erasmus darüber, „daß wir beginnen, Gottes herrliche Werke und Wunder auch aus dem Blümlein zu erkennen", preist die Historie, die durch Exempel und Beispiele lehrt.

Zunächst begann man mit einzelnen Schulgründungen. 1524 wurden in Magdeburg die älteren Parochialschulen zu einer Stadtschule zusammengelegt; diese empfing aus Melanchthons Schule ihre ersten Rektoren, und Melanchthon assistierte bei ihrer Eröffnung. 1525 wurde von Luther und Melanchthon für die Stadt Eisleben ein Schulplan entworfen, der als ältester bis jetzt bekannter Lehrplan einer deutschen Schule anzusehen ist. Die Schule wird eingeteilt in Klassen: erste Klasse: die Elementarier, die Lesen lernen; zweite Klasse: die grammatische, Terenz und Virgil werden für Wortschatz und Regeln benutzt; dritte Klasse: die dialektische und rhetorische, Livius, Sallust, Horaz, Cicero, Schreiben von Prosa und Versen. Diejenigen, die im Lateinischen hinlänglich fest sind, sollen mit dem Griechischen beginnen, und hierbei sollen Lucian, Hesiod, Homer gebraucht werden. Von einigen kann auch das Hebräische begonnen werden. Etwas Mathematik scheint erwünscht, doch die Durchführbarkeit dieses Unterrichts fraglich. Dann wurde 1526 durch Melanchthon in Person die Schule im Ägidienkloster zu Nürnberg eröffnet. Diese Schule sollte den Unterricht der alten Pfarrschulen durch eine humanistische Schule ergänzen und so auf die Fakultätsstudien einer Universität vorbereiten. Melanchthons Einwirkung ist direkt oder indirekt in allen Gymnasialgründungen der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts spürbar.

Wechselwirkung zwischen Reformation und Organisation des höheren Schulwesens. Die alten Sprachen, insbesondere das Griechische, standen nunmehr zur Bildung der Theologen in einem ganz neuen Verhältnis. In diesem Zusammenhang ging man auch von der mittelalterlichen Philosophie auf die echten griechischen Quellen der Wissenschaft zurück. Es war eine Wechselwirkung zwischen dieser allgemeinen Tendenz und der Reformation.

Die Staatsschulen empfingen jetzt, zumal die Städte meist früh der Reformation beitraten, eine Steigerung, da sie die Bildung künftiger Theologen übernahmen. Und die Gelder der Kloster- und Domschulen wie ihre Lokale traten nun nicht selten in ihren Dienst. Die gewöhnlichen Stadtschulen umfaßten Latein und Christentum. Die höheren,

die nun in Nürnberg, Hamburg (akademisches Gymnasium), Bremen usw. errichtet wurden, fügten Griechisch, Hebräisch, Mathematik und Philosophie hinzu. Sie bedienten sich in diesen höheren Fächern eines akademischen zusammenhängenden Vortrags, und die Ergebnisse waren dementsprechend mangelhaft. Bevor man die lateinischen Schulen durchlaufen, konnte man als auditor publicus in diese Schulen treten. In Nürnberg wurden diesen höheren Schulen besonders die Söhne der Patrizier übergeben. Sie hießen scholae patriciorum.

Klöster und andere fromme Stiftungen nutzte man zum besten dieser höheren Schulen. So wurde in Gotha aus der Domschule und der Schule der Margaretenkirche eine einzige gemacht und diese in das Augustinerkloster verlegt (1524). Melanchthon erschien und hielt Visitation, und nun schenkte 1529 der Kurfürst Johann der Standhafte das Kloster mit all seinen Gebäuden und Einkünften dem Stadtrat von Gotha. Die Anstalt stieg, bis sie um 1572 zu einem gymnasium illustre mit sechs Klassen (in sieben Jahren) erhoben wurde. So wurden 1556 in Württemberg 13 Klöster in Gelehrtenschulen umgewandelt (unter ihnen Maulbronn, Bebenhausen, Blaubeuren, Denkendorf). Der Name Gymnasium trat Mitte des 16. Jahrhunderts für solche über die lateinische Schule hinausreichenden Anstalten auf, die für die Universität besonders die Theologen vorbereiteten. Lebhaft begann die Erweiterung von lateinischen Stadtschulen in solche Anstalten, die man bald als Partikularschule, als Pädagogium, als Gymnasium bezeichnete. Andere steigerten sich zum Gymnasium academicum, aus anderen bildeten sich Universitäten: so geht aus der Akademie eine bayreuther Universität Erlangen hervor. In Altona wurde 1739 mit dem Pädagogium ein akademisches Gymnasium verbunden, welches sich bis 1845 gehalten hat.

〈Das neue Unterrichtswesen.[10] Von der Reformation ist eine neue epochemachende Veränderung ausgegangen. Es mußte sich aus ihr eine neue Umgestaltung der ganzen Organisation der deutschen Gesellschaft in den protestantischen Gebieten ergeben. Es entstand der von der Autorität der Kirche durch keine rechtliche Ordnung gebundene Staat. Hier erst realisierte sich seine Souveränität vollständig. So hat denn auch Hobbes diesem Begriff dadurch seine letzte Vollendung gegeben, daß das religiöse Leben ohne Rest dem Staatswillen unterworfen wurde. In der Wirklichkeit des protestantischen Staates hat sich dies glücklicherweise so nie vollzogen. Auf der Macht der protestantischen Religiosität über die Gemüter beruhte, daß die fürstliche Gewalt innerlich an sie gebunden war, und in den Bekenntnissen und kirchlichen Ordnungen war diese fürstliche Gewalt auch äußerlich, rechtlich gebunden.

Indem nun aber dies geschah, traten die protestantischen Staaten in einen inneren Zusammenhang untereinander: sie waren durch dies Bekenntnis innerlich miteinander verbunden. Sie fanden sich im Gegensatz zum katholischen System, das erst im Westfälischen Frieden ihre Berechtigung anerkannte. Dies Verhältnis trug sehr dazu bei, die Bedeutung des religiösen Momentes in diesen Staaten zu steigern. Es lag in diesem Kampf für die protestantisch-deutschen Staaten und ihre Theologen ein Antrieb, die Landeskirchen auf die Interpretation der Bibel zu gründen und das freie Moment einer inneren Erfahrung zurücktreten zu lassen. Zugleich aber verstärkte der gemeinsame Haß und Widerwille gegen den verächtlichen päpstlichen Aberglauben und seine Ansprüche in den harten Köpfen die Energie des religiösen Bewußtseins.

War so die Religiosität aufgenommen in das Leben des Einzelstaates als die es beseelende Energie, so entstand hieraus eine Freiheit und Stärke der staatlichen Organisation, wie sie seit den alten Völkern nicht dagewesen war. Ja, da deren Religiosität zu keinem Zusammenhang des Glaubens geregelt war, waren in diesem Punkte die neuen protestantischen Staaten auch denen des Altertums überlegen. Es war eine Zusammenfassung religiöser, wissenschaftlicher, sittlicher, erzieherischer Kräfte, wie sie nie vorher in der Welt gewesen ist. Die äußere Organisation, welche diese Kräfte von einer Generation auf die andere übertrug und sie weiter entwickelte, eingewöhnend, lehrhaft, geistig arbeitend wirkte, lag in einem Zusammenhang von Veranstaltungen, die unter der Leitung der Obrigkeit standen.

So liegt das erste Moment, welches das Wesen des Unterrichtssystems in den protestantischen Staaten Deutschlands charakterisiert, in der Abhängigkeit der Unterrichtsanstalten von den städtischen oder staatlichen Obrigkeiten. Hierdurch unterscheidet es sich von dem Unterrichtswesen des Altertums und des Mittelalters. Die Inhaber des Rechtes auf die Erziehung des künftigen Geschlechtes sind in der europäischen Geschichte die Eltern, die weltlichen Obrigkeiten und die kirchlichen Anstalten. Wie das Kind die Möglichkeit seiner Existenz und Entfaltung seinen Eltern dankt, zugleich doch aber auch dem politischen Ganzen, das ihm die Möglichkeit seiner Entwicklung gewährt, entsteht hieraus das Recht beider Seiten auf seine Erziehung. Beide haben ein Interesse an der Richtung dieser Entwicklung. Beiden liegt daher zugleich die Pflicht ob, die Mittel für dieselbe zu gewähren. Die ganze Geschichte des Unterrichtswesens beruht darauf, wie sich beide Kräfte zueinander verhalten. Es macht nun aber den eigentlichen Charakter der Erziehung der christlichen Nationen aus, wie die katholische Kirche als eine unabhängige, mächtige Organisation, welcher

die Mittel zuflossen und Anstalten wie Klöster und Kirchengemeinden zur Verfügung standen, den Unterricht in den kirchlichen Zweckzusammenhang aufnahm und die Gemüter durch die Schule zu leiten unternahm. Die Eltern, als derselben Leitung unterworfen, waren damit einverstanden. Politische Gemeinschaften überließen ihnen zu einem großen Teil den Unterricht. So sondern sich naturgemäß drei Faktoren der Unterrichtsorganisation. Die griechische und die römische Schule waren Privatunternehmungen, die Eltern vertrauten ihr nach ihrem Ermessen die Kinder an, und das Bedürfnis, wie es die Eltern ansahen, war bestimmend für die Art des Unterrichts. Erst in der Kaiserzeit entstand ein staatliches Unterrichtswesen. Das mittelalterliche Schulwesen beruhte auf dem Glauben, daß die Kirche in dem Besitz der religiösen Wahrheit sei und diese Maßstab und Grund alles Wissens sei. Die Herrschaft der Geistlichkeit über die Gemüter mußte ihr auch das Unterrichtswesen unterordnen.

Das zweite Moment ist das veränderte Verhältnis zum Altertum. Immer noch lag der Hauptstoff des Wissens in der Vergangenheit. Schon die Römer hatten rückwärts geblickt auf die griechische Literatur, Philosophie und Kunst, die einst die Griechen mit selbständiger Kraft geschaffen hatten. So war schon ihr Unterrichtswesen zweisprachig. In der langen Zeit der Bildungsgeschichte der romanischen und germanischen Völker während des Mittelalters war dann in der lateinischen Sprache alles vereinigt, was Europa von den Griechen ab an Kultur besaß, Weltliches und Geistliches, Dichtung, Philosophie und Forschung. Der Besitz und die Handhabung dieser Sprache öffnete allein den Zugang zu dem vorhandenen Wissen. Nur durch sie trat man in den internationalen gelehrten Verkehr ein. Das reale Wissen über die Welt war Überlieferung. Der frische, starke Wissenstrieb der jungen Völker verzehrte sich an der fruchtlosen Arbeit, ein System von Begriffen zu entdecken, welches die weltliche Kultur der klassischen Völker mit dem Hauptdogma des Christentums zur Einheit zusammenbände. So lag in der Aneignung einer vergangenen Kultur und Sprache die Hauptarbeit des mittelalterlichen Schulwesens, und das ist auch in den protestantischen Unterrichtsanstalten bis in das 17. Jahrhundert hinein so geblieben. Indem nun aber die Renaissance Stil und Geist der klassischen römischen Schriftsteller gegenüber dem barbarischen Latein des Mittelalters erneuerte, indem sie die griechische Welt in ihrer Totalität entdeckte, erweiterte sich der Horizont des Menschen des 16. Jahrhunderts, die ganze klassische Kultur wurde nun erfaßt. Indem zugleich die Reformation zurückging auf die Quellen der christlichen Religiosität, drang auch hier der rückwärts gewandte Blick in neue Regionen. Und so war es wenigstens das Ideal des Schulwesens

der nächsten eineinhalb Jahrhunderte, Sprachen, Darstellungskunst und Gedankengehalt der alten und der biblischen Schriften zu erfassen. Auf solcher Grundlage mußten dann auch die höheren Studien sich allmählich von der Unfruchtbarkeit des scholastischen Denkens befreien. Die große synthetische Tendenz, welche ebenso tiefsinnig als unfruchtbar in den mittelalterlichen Studien wirksam gewesen war, machte einer nüchternen, verstandesmäßigen Auffassung Platz, welche jeden Kreis der Kultur, jedes Gebiet des Wissens an seiner Stelle unbefangener auffassen lernte.〉

Das Gymnasium des 16. Jahrhunderts.[11] 〈Das deutsche Gymnasium des 16. Jahrhunderts war ohne Zweifel eine bedeutende pädagogische Schöpfung. Die Anerkennung hiervon ist unabhängig von dem Urteil über die heutige Lage unseres Unterrichts. Wie alles in der Welt auf Arbeit, anhaltender, bescheidener, willensstarker Arbeit beruht, so konnten die Verwaltungsbehörden wohl den Ertrag der pädagogischen Arbeit fortschreitend in den Kirchen- und Schulordnungen formulieren. Es war ein Glück, daß diese Ordnungen mit der fortschreitenden pädagogischen Arbeit ineinandergreifen konnten; gerade diese Wechselwirkung, die in der regen Verbindung von Kirchen- und Schulämtern, von Reformatoren und Humanisten, von Universitäten und Gymnasien bedingt war, war das Glück jener pädagogischen Tage: doch die Arbeit des Fortschritts wurde damals wie zu jeder Zeit in den Schulstuben selber getan. Hier empfingen die großen Impulse des Jahrhunderts den bescheidenen Körper von schulmeisterlicher Abteilung in Stunden, in Klassen, von Auffindung von Methoden, von Abfassung von Lehrbüchern. Das konnte aber nur geschehen, weil die gottbegnadeten Pädagogen freien Raum für die Ausbildung einer ihren selbständigen Zielen angemessenen, selbsterdachten und selbsterprobten Technik hatten.

Das Talent oder das Genie des Pädagogen ist gerade so ursprünglich, wie das des Dichters oder des bildenden Künstlers oder das des Mathematikers. Er vermag bei aller Begabung sich durch die Kunst der Liebe dem Kinde anzunähern. Er vermag die ausgebildeten reichen Vermögen seiner entwickelten Seele gleichsam herabzumindern, zusammenzuziehen in das Kindliche, Unentwickelte, Naive. Es ist eine besondere Art von Verstehen des Menschlichen, die ihm eigen ist: ungebrochene Naivität in ihm findet sich angezogen von Kinderherzen, von jugendlich frischen Entwicklungen. So entstehen in der Schulstube die Kunstgriffe der Erziehung und des Unterrichts, so oft grübelnde Erfindsamkeit zu enthusiastisch gefühlten Zielen neue Mittel in Abwägung, Versuch und Erprobung entdeckt. Begabungen

solcher Art verzehren sich nutzlos im Kampf mit der Routine und den Reglements, wenn kein freier Spielraum da ist, die Gedanken zu versuchen, um gleichsam die Probe des Experiments anzusetzen und im Versuch fortzubilden.

Dieser Spielraum für das Erproben war damals zureichend da. Die günstige Meinung der Vornehmen und Gebildeten ließ zuerst die italienischen Humanisten als Prinzenerzieher, als Hofmeister in großen Häusern, dann auch in Schulen lehren. Der Ertrag dieser Versuche wurde in vielen berühmten pädagogischen Schriften jener Tage und in Lehrbüchern niedergelegt. In Deutschland hat dann die bunte Mannigfaltigkeit von Städten, geistlichen und weltlichen Einzelstaaten, nachdem einmal dorthin die Begeisterung für die humanistische Richtung übertragen war, der Begabung von humanistischen Lehrern den weitesten Spielraum eröffnet. Die Begründung neuer protestantisch-humanistischer Schulen in den größeren Städten bot für echte und stetige pädagogische Begabung die glücklichsten Bedingungen, die schönste Freiheit. Die Schulpläne derselben, pädagogische Schriften und Schulbücher brachten den Ertrag der pädagogischen Tätigkeit aufs Trockene. Für den einheitlichen, bescheidenen, soliden Geist in dieser Entwicklung war es von großem Wert, daß Melanchthon, der selber eine humanistische Schule als Pensionat in seinem Hause geschaffen hatte und viele Jahre leitete und der eine damals einzige Vielseitigkeit besaß, Schüler erzog, die von seiner Begabung Nutzen ziehen und auf seinem Wege weitergehen konnten. Auch die Kodifizierung des Erworbenen in den Kirchen- und Schulordnungen blieb durch die Mannigfaltigkeit der Territorien beweglich und fortschreitend; zugleich aber bestand zwischen den Schulmännern und Schulmaßregeln dieser protestantischen Territorien Zusammenhang, Verkehr, gegenseitige Benutzung. Dies sind die Gründe, aus denen diese Gymnasien in so kurzer Zeit zu einer pädagogisch technischen Höhe gelangen konnten, wie sie in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts und in der Technik der großen Schulrektoren jener Tage zweifellos bestand. Das freie Schalten gewachsener pädagogischer Kräfte, die freudige Erprobung und Durchbildung pädagogischer Gedanken in der Schulstube, die Formen der Schulverfassung, welche dann auch gestatteten, den Ertrag der Erfahrung auf eine gegebene Zeit festzulegen, anderswohin zu übertragen: war auch an den Einrichtungen und Menschen damals manches zu prälatenhaft und zu konsistorial, so konnte doch in diesen Formen eine durchgreifende Reform unseres höheren Schulwesens von den ersten mächtigen Impulsen bis zu einer pädagogisch folgerichtigen Technik des humanistischen Gymnasiums durchgeführt werden. Diese geschichtliche Tatsächlichkeit zeigt besser

als alle Erörterung könnte, an welche Bedingungen das Fortschreiten einer wirklichen Reform, einer solchen, die nicht von oben dekretiert wird, gebunden ist.〉

DIE REKTOREN AUS MELANCHTHONS SCHULE, WELCHE DIE ORGANISATION DER GYMNASIEN BESTIMMTER ENTWICKELTEN

[Valentin Trotzendorf, geb. 1490, sieben Jahre nach Luther, sieben Jahre vor Melanchthon, Sohn eines Bauern vom Dorf Trotzendorf bei Görlitz. Er war schon Lehrer, als Luther in Wittenberg auftrat. Er legte seine Stelle nieder und schloß sich an Melanchthon in Wittenberg in fünfjährigem Studium auf das engste an. 1531 übernahm er das Rektorat der im Verfall begriffenen Goldberger Schule und gab dieser eine Organisation, durch welche sie einen Weltruf erhielt, so daß bis Ungarn hin ihm die Schüler zuströmten.

Er organisierte die Anstalt nach dem Muster der römischen Republik. Er selber war ihr dictator perpetuus. Sein leitender Gedanke war: „Diejenigen werden den Gesetzen gemäß regieren, welche als Knaben gelernt haben, den Gesetzen zu gehorchen." Er hatte sechs Klassen. Jede Klasse war in tribus eingeteilt, jede tribus hatte einen quaestor, welcher wöchentlich gewählt wurde. Er beaufsichtigte Schulbesuch, Fleiß, leitete die Tischgespräche. Das Ganze regierte ein Schulmagistrat, an der Spitze stand ein monatlich von ihm selber gewählter Konsul; bei den Verhandlungen war Trotzendorf selbst als dictator perpetuus zugegen.

Johannes Sturm war der schärfst ausgeprägte Kopf unter diesen großen Schulmännern unserer Nation. Er tut mit pädagogischer Genialität einen weiteren Schritt in der Durchbildung des Gymnasiallehrplans, in der Organisation eines Gymnasiums. Dieser Schritt geschieht mit allen Mitteln der bisher entwickelten humanistischen Pädagogik. Das Ziel seiner Einrichtungen ist in der Formel ausgesprochen: sapiens atque eloquens pietas. In seinem Plane herrscht eine strenge Einheit, welche sich richtig anschließt an den Gang des Erlernens von Sprachen durch das tägliche Leben und an den Fortgang von Erfahrungen zu abstrakten Regeln. Diese Einheit förderte Sturm, indem er auch in das Streben seiner Lehrer strenges Zusammenwirken zu bringen suchte. „Alle müssen nach einer und derselben Methode lehren und dasselbe Ziel im Auge haben, wofern das Werk ihrer Hände gefördert werden soll." Nur ist sein Plan in noch schärferer Konsequenz als alle vorherigen auf die formale Entwicklung der Fähigkeit, in römischer Sprache mit allen Mitteln der Kunst zu reden und zu schreiben nach dem Maße der Alten, gerichtet. Der Grundfehler dieses sonst musterhaften Planes liegt darin, daß zwischen dem Wortschatz und dem

Schlußvermögen sowie der rednerischen Vorstellungsfülle ein entscheidendes Element liegt, das von Sturm aber ganz vernachlässigt ist: die Sachen, das inhaltliche Verständnis der Grundverhältnisse der äußeren Natur und des geschichtlichen Lebens, welche allein dem Schlußvermögen Material und der Beredsamkeit Inhalt geben.

Und zwar geht seine Methodik formaler Bildung von der neuen Voraussetzung aus, welche ganz rationell ist, die Kinder den Entwicklungsgang durchlaufen zu lassen, wenigstens so nahe als möglich, welchen ein römischer Knabe ebenfalls durchlief. Demgemäß ein neunjähriger Kursus.

Mit sieben Jahren beginnen die Kinder, die lateinischen Worte für die sie umgebenden Gegenstände an die Vorstellungen derselben zu knüpfen. Worte werden zum Auswendiglernen verteilt, und auf diese Weise lernt der Knabe ähnlich wie aus dem Sprechen Erwachsener die Bedeutung lateinischer Ausdrücke. Auf diese Methode legt Sturm mit Recht großen Wert, da sie die naturgemäße Ausbildung des Wortschatzes bei einem römischen Knaben durch analoge Mittel ersetze.

Auch schloß er sich in grammatischer Beziehung nicht der bisher üblichen Methode an, wenigstens für Deklination und Konjugation die abstrakten Schemata in Lesen und Sprechen vorausgehen zu lassen. Aus Übungen in Deklination und Konjugation der verschiedensten Worte erwuchs allmählich die Einsicht in die Schemata.

In dieser einseitigen Tüchtigkeit hat Sturm einen entscheidenden Einfluß auf das Unterrichtswesen des reformierten Frankreich gewonnen, in Deutschland wird sein Einfluß durch den der strikteren Schule Melanchthons gekreuzt. Sturm war Reformierter. Calvin und Beza akzeptieren in der Genfer Schulordnung von 1559 den Grundplan von Sturm, und die ganze Entwicklung des reformierten Schulwesens steht unter seinem mächtigen Einfluß. Auch hier kann die Beziehung zwischen dem Unterrichtswesen und der Literatur studiert werden. Das Unterrichtssystem Sturms entsprach der logisch-klaren und rhetorisch-mächtigen Grundrichtung Calvins und seiner französischen Landesgenossen. Es hat aber dann einen neuen mächtigen, verstärkenden Einfluß auf die Geistesrichtung an den reformierten Gymnasien geübt, und der ganze Charakter der reformierten Literatur in Frankreich und der französischen Schweiz bis zu Erscheinungen wie Guizot steht unter der Einwirkung dieser Unterrichtsmethode.

Die Einwirkung nach Deutschland herüber war nicht ganz so bestimmend. Den Fortschritt, den hier die Schulgründungen der großen Schulmänner hervorbrachten, erkennt man sehr deutlich, wenn man

die Schulordnungen der ersten Reformatoren vergleicht mit der Württembergischen und Sächsischen Schulordnung von 1559 und 1580. Die Württembergische Schulordnung von 1559 erwächst in ihrer Abteilung über Gymnasien aus der Schule Sturms. Das württembergische Schulwesen war von den Elementarschulen bis zum Universitätsabschluß homogen organisiert und ward das Musterschulwesen Deutschlands. Klar ist dort formuliert: „Deutsche Schulen sollen in den kleinsten Dörfern und Flecken sein." Damals ward das Tübinger Stift gegründet, welches einen Einfluß auf die deutsche Wissenschaft gehabt hat wie kein anderer Teil der deutschen Unterrichtsorganisation und einen ebensolchen Einfluß auf die Höhe der ganzen intellektuellen Entwicklung von Württemberg durch Geistliche und Gymnasiallehrer gewonnen hat.

Nach dem Muster der Württembergischen Schulordnung ward dann die von Sachsen reformiert. Ein großer Teil der württembergischen Ordnung ist wörtlich herübergenommen. Ihr Schöpfer ist Moritz von Sachsen in den drei Fürstenschulen von Meißen, Grimma und Schulpforta.

Hieronymus Wolf, geb. 1516, schrieb seine Selbstbiographie, die bis 1570 reicht. Nachdem er als armer Student ein abenteuerliches Leben geführt hatte, kam er zu Melanchthon und Luther nach Wittenberg. Er war ein hervorragender Philologe und widmete sich im Geiste der Zeit den Rednern. Durch Fuggers Vermittlung, als sein Sekretär dort lebend, empfing er den Auftrag, das Gymnasium von St. Annen in Augsburg zu reformieren. Sein Schulplan beim Amtsantritt ist die deliberatio de institutione Augustanae scholae ad St. Annam. „Ich gestehe, daß mir beim Schreiben die von Michael Taxites (Württembergische Schulordnung nach Sturm), vorzüglich aber die von Johann Sturm über das Schulwesen herausgegebenen Bücher eine Hilfe waren, wiewohl ich sie nur zum kleinsten Teil meinem Zweck anpassen konnte." Er führte einige wichtige Änderungen in dem vorhandenen Schulplan ein. Von diesen waren zwei wirkliche Fortschritte. Er will den ganzen Caesar, Cicero, Virgil gelesen wissen, von Aristoteles sogar wenigstens Teile der Ethik auswendig gelernt. Dies steht im Zusammenhang damit, daß er die moralischen Wissenschaften der Alten auch um ihres Inhalts willen studiert wissen will. Alsdann will er ein gründlicheres Studium der Arithmetik fakultativ eingeführt wissen. Mit dieser Einrichtung beschritt er für die Behandlung der mathematischen Wissenschaften auf den Gymnasien einen Weg, welcher leider verlassen wurde. In der fakultativen Einführung der höheren mathematischen Naturwissenschaft auf Gymnasien liegt die Lösung einer der wichtigsten Gymnasialfragen.

Michael Neander, geb. 1525, wurde ebenfalls von Württemberg aus und von Melanchthon bestimmt. 1550 übernahm er das Rektorat der Klosterschule zu Ilfeld am Harz, Melanchthon hielt sie für die beste Schule im Lande. Hieronymus Wolfs schüchtern begonnene Einführung der Realwissenschaften wird durch Michael Neander vollzogen, und so bereitet er eine Abänderung im Gymnasialwesen vor. Er entwickelt seine „Bedenken, wie ein Knabe zu leiten und zu unterweisen", seinen Lehrplan. Seine Lieblingsbeschäftigung mit Naturwissenschaft und Geschichte erhält in demselben ihre Stelle. Dialektik und Rhetorik sollen auf ein halbes Vierteljahr zusammengedrängt werden, und alsdann sollen Physik, Ethik, Historie und Weltbeschreibung ihre Entfaltung finden. Der von Melanchthon angeregte Realismus trug in Neander seine Früchte. Überhaupt breitete sich von Melanchthon her eine Richtung aus, welche an das Studium der Alten den Inhalt der positiven Wissenschaften anknüpfte (verbaler Realismus).]

Die äußere Ordnung des Unterrichts wurde nunmehr festgestellt. Hierzu gehört zunächst die Konsolidation des Stufenganges. In den wichtigsten Landesschulordnungen wurden fünf Klassen als Unterrichtsstufen getrennt: 1. Elementarier, 2. Donatisten, 3. Grammatici, 4. Metrici, 5. Historici vel dialectici. Auf der untersten Stufe wird Lesen und Schreiben gelernt, dazu lateinische Worte aus einem Vokabularium. Die Donatisten aus der zweiten Klasse lernen die Formenlehre aus der Elementargrammatik auswendig und üben sie an einigen Spruchversen ein. Die Grammatiker der dritten Klasse lernen die vollständige Grammatik und üben sie ein an Lesestücken des Terenz, Cicero, Virgil usw. Nun beginnt mit der vierten Stufe das eigentliche Gymnasium. Hier werden rhetorisch-poetische Übungen in der vierten Klasse angestellt, und das Griechische wird begonnen. In der fünften Klasse tritt die Dialektik hinzu. Man bemerkt, daß dieser Stufengang derart war, daß besonders nach Schluß der dritten Klasse eine große Anzahl von Schülern ausscheiden konnte, welche eine Art von formaler Bildung erlangt hatten. Diese Klassen werden in Unterabteilungen zerlegt, welchen Schüler, decuriones, vorstehen.

Diese Einrichtung war im Mittelalter überall verbreitet. Die Gesellen, loci oder locati, waren die Gehilfen, aber zugleich die Schüler des Rektors. Solche Einrichtungen gehen in die neueren Schulen sowohl durch Sturm als durch Trotzendorf über, und sie sind in die Württembergische und Sächsische Schulordnung aufgenommen worden. An diese Klassenordnungen schlossen sich öffentliche Promotionsprüfungen. Der Unterricht selbst war durch die Technik der Schulrektoren erheblich

gesteigert. Das klassische Latein war in Herrschaft, die griechische Sprache wurde auf allen Gymnasien gelehrt, und ihr Besitz war dann die Grundlage für die Vorlesungen über griechische Philosophie an der Universität. Die höchste Stufe des Gymnasiums bestand in dem wissenschaftlich philosophischen Unterricht. Aristoteles war hier die Grundlage. Die Kompendien Melanchthons wurden vorwiegend benutzt, Dialektik, Mathematik und Astronomie wurden in den Elementen mitgeteilt. Der Protestantismus stellte einen Unterricht im Glauben in das Gymnasium hinein.

Die ganze Richtung des Unterrichts war bedingt durch das Bedürfnis der höheren Klassen jener Zeit. Sowohl der Geistliche jener Tage, welcher zugleich auch Schulmann war, als auch der Beamte und Richter mußten in der Beherrschung der lateinischen Sprache und in der Eloquenz die höchsten Mittel für die Ausübung ihrer Funktionen erblicken.

Die Grundeinteilung des Unterrichtsstoffs ist dadurch bedingt, daß er der res und der verba, der Realien und der Worte, bedarf. Von dieser Zeit ab bis in unser Jahrhundert wird der Unterschied der Unterrichtsstoffe hier gefunden, Realien einerseits, grammatische Bildung andererseits. Es entsprach aber der Lage der Wissenschaft in jenen Tagen, daß man die Realien noch ebenso wie die formale sprachliche Bildung den Alten entnahm. Sonach stand der Schulbetrieb unter der obersten Regel, daß die Beschäftigung mit den Alten diesen Doppelertrag abwerfen mußte. Melanchthon sagte: „Ich bemühe mich stets, euch solche Schriftsteller vorzulegen, welche zugleich die Erkenntnis der Dinge mehren und die Rede bereichern. Denn diese beiden Stücke gehören zusammen. Denn niemand kann gut reden ohne Kenntnisse, und die Kenntnis ist lahm ohne das Licht der Rede. Wie der Schiffer nach den Sternen seinen Lauf richtet, sind alle anderen Studien nach diesem Prinzip zu richten: daß wir uns einerseits Einsicht in Geistes- und Naturwissenschaften, andererseits wenigstens ein gewisses Geschick, über ernste Dinge uns auszudrücken, verschaffen." Zu der Kenntnis der Sachen gehört dann auch, daß Homer in der Ilias die Künste des Krieges, in der Odyssee die des Friedens mitteilt. Ebenso enthält Sophokles wichtige moralische Lehren. Die griechischen Schriftsteller enthalten überhaupt den wissenschaftlichen Stoff am vollkommensten. Thukydides lehrt die Politik in inhaltreichen Reden und illustriert sie an Beispielen. Der Gedanke herrschte, daß die Griechen die wissenschaftliche Erkenntnis im Ganzen zum Abschluß gebracht hätten.

Die Erwerbung der Eloquenz war darum ein so wichtiges Ziel, weil geistliches Amt und weltliches Regiment, Theologie und Jurisprudenz,

das ganze Ziel des Universitätsunterrichts ausmachten. Noch war die Zahl der Mediziner unerheblich, noch war das Lehramt eine Durchgangsstufe zum geistlichen Amt; überall war die lateinische Sprache erforderlich. Es fand ein ungeheurer Konsum von lateinischen Reden und Versen statt. Die akademischen Feierlichkeiten wie die Schulakte, Heiraten wie Geburten und Todesfälle empfingen durch die Würde dieser Sprache ihre feierliche Haltung. Da der Inhalt dieser Wissenschaften schon von den Alten gefunden war, handelte es sich nur um die Form. Und so formtrunken ist diese Zeit, daß selbst der nüchterne Melanchthon erklärte, die Einsicht folge der Eloquenz wie dem Körper sein Schatten.

DIE PROTESTANTISCHEN VOLKSSCHULEN

[Durch Luther erfolgte die Einführung von Katechismusunterricht an Sonntagnachmittagen. Er ward an Küster übertragen. Dieser Küster, der dem Pfarrer bei gottesdienstlichen Handlungen zur Hand zu gehen hat, entwickelt sich zum Schulmeister der Volksschule. Die kursächsische Schulordnung von 1580 besagt: „Es sollen auch alle custodes oder Dorfküster Schule halten und derselben täglich mit allem Fleiß vermöge der Ordnung abwarten, darinnen die Knaben lehren Lesen, Schreiben und christliche Gesänge, so in der Kirche gebraucht werden sollen, darauf der Pfarrer sein fleißiges Aufsehen haben und das Volk mit Ernst dazu vermahnen soll." So ist diese Aufgabe ein integrierender Bestandteil der Kirchenordnung und des Systems der Kirche, der Küster eine kirchliche Person und ein Diener des Predigers.

Die Bedingungen für die weitere Entwicklung der Institution sind: 1. die Schulpflicht der Kinder, 2. Vorbereitungsanstalten für die Lehrer. Diese Bedingungen fehlen im 16. Jahrhundert. Nur wo die Küster lesen und schreiben konnten, wo die Ortsbewohner geneigt waren, die Kinder zu schicken und eine Entschädigung für die große Mühwaltung zu zahlen, hatte diese Organisation ihre Wirkung. In der Straßburger Kirchenordnung von 1598 (Teil III, Kapitel 9) findet sich eine Verordnung über die Ausbildung der kirchlichen Personen, bei der auch die Küster berücksichtigt sind, und zugleich eine gesetzlich ausgesprochene Schulpflicht der Kinder. Progressiver Geist der reformierten Kirche.

Erst durch die Kirchenspaltung und inneren Streitigkeiten unter dem Einfluß des verfolgenden Geistes entstand die Gewohnheit, den Besuch der Schule durch Strafandrohung zu erzwingen. Und zwar, da die die Schule Versäumenden Verdacht erweckten, von der gesetzlichen Kirchenordnung und Lehre abzuweichen. So entstand aus

dem verfolgenden Geiste in der damaligen Pastorenkirche die Durchführung der Schulpflicht.

Der Inhalt des Unterrichts bestand in Katechismus, Kirchengesang, Lesen und Schreiben, vereinzelt Rechenübungen.]

DAS SCHULWESEN VON ENGLAND UND FRANKREICH

Waren in dem protestantischen Deutschland so die Humanisten mit den Reformatoren verbunden, so nahm in Großbritannien die Entwicklung nicht einen ebenso günstigen Verlauf. Von Italien und Frankreich aus hatten sich die Universitätseinrichtungen auch nach England verbreitet, und im 13. Jahrhundert finden wir Cambridge und Oxford als blühende Universitäten. Oxford nahm durch Roger Bacon und Duns Scotus eine der ersten Stellen unter den europäischen Universitäten ein als ein Hauptsitz der Scholastik. Sie ersetzten teilweise auch die gelehrten Schulen. Insbesondere im 14. Jahrhundert wurden colleges an den Universitäten mit großen Mitteln eingerichtet. Neben ihnen blühten die Klosterschulen. In der Reformationszeit aber benutzte man das Geld aus der Einziehung von Klöstern und Stiften für die königlichen Kassen. Auch hier war es der Gemeinsinn der Nation selber, welcher Stiftungen für gelehrte Schulen machte.

So nehmen die gelehrten Schulen Englands eine ebenso selbständige Stellung ein wie die Universitäten. Sie stehen nur unter Staatsaufsicht. Die neuen großen öffentlichen Schulen sind alle Stiftungen und Alumnate. Sie beruhen auf dem Grundsatz, daß die Meisterschaft in den klassischen Sprachen die beste Vorbildung für jeden Beruf sei. Aber dieses Studium wird in einem sehr freien Geiste getrieben. Beschäftigung mit den Schriftstellern, lateinische Versübungen, englische Aufsätze bilden den Geist für die späteren Lebensaufgaben der oberen Klassen. Mit Stolz wird auf die Wände und Bänke gezeigt, auf denen die berühmtesten Staatsmänner und Dichter Englands als Knaben ihre Namen eingeschrieben haben. Und das Spiel, Rudern, Ball, Kricket, die Wettkämpfe der Schulen in körperlicher Geschicklichkeit dienen auch hier wie bei den Griechen nicht bloß pflichtmäßiger Körperausbildung, sondern sind Bildungsstätten des Frohsinns, der Freude an der Tüchtigkeit, des öffentlichen Lebens unter den Schülern. Es entstand dann ein Alumnat für die bürgerlichen Klassen Englands. Doch ist dieser alte Charakter der Gelehrtenschulen Englands notwendig dadurch schrittweise modifiziert worden, daß sie für die aristokratische und geistige Lebensbahn eingerichtet waren. Im 16. Jahrhundert erst wurde von Eduard VI. Christ's Hospital, ein ungeheures Alumnat für mittlere und untere Klassen, gestiftet. Aus ihm gehen so gut Gelehrte

und Staatsmänner wie Kaufleute und Flottenoffiziere hervor. Dies wird ermöglicht durch eine freie Gliederung der oberen Klassen. Dann kamen die neueren Alumnate und Schulen, die sich mehr den niederen Bedürfnissen anpaßten. Eine allmähliche Veränderung wird aber teils durch die Einführung von Prüfungen für den Dienst in Heer, Flotte und Beamtentum, teils durch die radikale auf die Vorherrschaft der Wirtschaft abzielende Bewegung herbeigeführt.

In Frankreich empfing das Unterrichtswesen wieder einen anderen Charakter. Zunächst stellte sich hier seit dem 12. Jahrhundert die Zentralisation auch im Unterrichtswesen als Grundzug der französischen Bildung fest. Paris war der intellektuelle Zentralpunkt. Aus der dortigen Universität gingen Collèges hervor, welche als Gelehrtenschulen mit ihr in Verbindung standen. Frankreich war im Mittelalter in der intellektuellen Entwicklung die leitende Nation. Verteilte das Mittelalter die Funktionen auf verschiedene Völker, so war Deutschland das Imperium zugefallen, den Franzosen das Studium. Aber als die humanistische Bewegung die Scholastik ablöste, mangelte ihr in Frankreich die Verbindung mit der Reformation. Wohl bestand unter dem Einfluß der Renaissance eine Blüte der Kunst, und es gab große Gelehrte, aber der Romanismus hielt die Scholastik in den Schulen aufrecht. Franz I. hatte 1529 in Paris außerhalb der Universität das Collège de France gestiftet, eine Staatsanstalt für humanistischen Unterricht, doch die alte Universität erregte gegen das Collège die Anklage der Ketzerei. Zugleich stößt sie aus ihrer eigenen Mitte die freisinnigen Mitglieder aus und erstarrt in sich. In derselben Zeit wird sie ihrerseits den Staatsbehörden untergeordnet und wird zum Staatsschulwesen.

Dies waren die Umstände, unter welchen der Jesuitenorden seit 1564 neben dieses Staatsunterrichtswesen trat und in der Konkurrenz mit ihm den Sieg erlangte.

DAS ERZIEHUNGSSYSTEM DER JESUITEN

Die Reorganisation der katholischen Erziehung übernahmen im Zusammenhang mit der Gegenreformation die Jesuiten. In katholischen wie protestantischen Staaten regiert eben im 16. und tief in das 17. Jahrhundert der kirchliche Gesichtspunkt. Noch einmal machte hier die Kirche den Versuch, von den Klosterschulen aus sozusagen des Unterrichts sich zu bemächtigen: in den Jesuitenkollegien. 1540 wurde der Orden vom Papst bestätigt. Der vollständige Lehr- und Studienplan wurde 1588 von sechs patres entworfen und 1599 publiziert. Dieser Lehrplan ist seitdem die Grundlage geblieben.

Die Jesuiten erlangten in Italien, Spanien und Frankreich das geistige Übergewicht im Unterrichtswesen, indem sie die Gedanken der neueren Pädagogik verwerteten für ihre eigene Richtung. Jedes Jesuitenkolleg war verbunden 1. mit einem Seminar für Knaben und Jünglinge, die für den Orden erzogen wurden, 2. einer allgemeinen Schulanstalt. Und zwar zerfiel jede Jesuitenanstalt in 1. studia inferiora, 2. studia superiora. Unentgeltlicher Unterricht, Reinlichkeit, milde Behandlung. Als Haupttriebfeder diente die Ämulation (der Wetteifer).

Die Jesuitenschulen haben es mit der des Sturm gemeinsam, daß sie die lateinische Sprache als Weltsprache mitzuteilen, als Mittelpunkt des Unterrichts betrachten. Dies entsprang bei ihnen aus dem Verhältnis dieser Sprache zur Kirche. Demgemäß mußten ihnen alle Mittel genehm sein, Latein als Umgangssprache erlernen zu lassen. Die Jesuiten benutzten daher die Pädagogik eines Erasmus und Sturm. Aber paßten sie sich damit der neuen Zeit an, so blieb doch die scholastische Metaphysik-Theologie ihr letzter Zielpunkt. Diese äußerliche Akkomodation konnte also keine wirklich fruchtbare Bewegung des Geistes hervorrufen.

So entwickelte sich in Frankreich nicht aus dem Studium des Altertums eine Stellung der Geisteswissenschaften in der Erziehung und der Bildung der Nation. Als der Cartesianismus auftrat, vollzog sich der Bruch der allgemeinen französischen Bildung mit dem geistigen Leben des Altertums und des Christentums. Ludwig XIV. zerstörte Port Royal, zerstörte den Protestantismus und legte damit den Grund zu diesem Bruch des naturwissenschaftlichen Geistes mit dem tieferen Verständnis des Geschichtlichen. Nachdem dieses Verständnis zerfiel, zerfiel auch die Achtung vor dem konservativen Prinzip. Denn Staaten können nur erhalten werden, wenn die Pflege der Kontinuität des menschheitlichen Lebens die Achtung vor dem geschichtlich Gewordenen, vor den Entfaltungen des Geistes im Verlauf ihres Lebens erhält.*

* Randnotiz Diltheys: In dieses 2. Kapitel muß bei neuer Durcharbeitung die Begründung des gelehrten Unterrichtswesens bei allen Hauptvölkern im Zusammenhang mit ihrer geistigen Struktur hineinkommen. Auch Verbindung mit dem Unterrichtsideal des Altertums aus den Quellen mehr herauszuarbeiten, so eigentlich das schönste Kapitel, weil Wende der jugendlichen Nationalbildung enthaltend.

DRITTER ABSCHNITT

DAS 17. JAHRHUNDERT UND DIE GRUNDLEGUNG DER DIDAKTIK

DIE BEDEUTUNG DES 17. JAHRHUNDERTS FÜR DIE ERZIEHUNG. FORTSCHREITENDE AUSBILDUNG NATIONALER CHARAKTERE IN POESIE, WISSENSCHAFT UND ERZIEHUNG. DIE GRÜNDUNG EINER DIDAKTISCHEN WISSENSCHAFT

Drei Jahrhunderte, das 14., 15., 16., sind von der Bewegung des Humanismus und der Reformation erfüllt. An der Grenze des 16. und 17. Jahrhunderts steht der Übergang von der Renaissance zur großen Epoche der Poesie, in welcher diese zu einer selbständigen, von der Metaphysik-Theologie wie der feudalen Ordnung der Gesellschaft unabhängigen Darstellung der Welt gelangte. Denn dies ist das der neuen Poesie Eigene. Sie löst sich aus allen Zusammenhängen und möchte in reineren Klängen aussprechen, was dem Menschen im Innern widerfährt und aufgeht.

Der Zusammenhang dieses Vorgangs mit dem Humanismus wird verständlich, indem man verfolgt, wie er von einem Volk zum anderen sich fortpflanzt. Petrarca schuf den kunstvolleren lyrischen Stil, und Boccaccio begann die Novellenliteratur, welche in einer großen Zahl von Werken sich entfaltete. An dem Hof der Medici erstand die kunstmäßige Umbildung des Volksdramas sowie das kunstmäßige Epos. Den Höhepunkt desselben bezeichnet Ariosto, geb. 1474. Sein Orlando furioso erschien seit 1516.

Zunächst entfaltete sich in Spanien die Poesie. Schäferromane im italienischen Stil entstanden auch hier. Dann erfolgte die Vergeistigung der niederen Formen durch die humanistische Bildung. Dieses begann während des 15. Jahrhunderts. Die höchste Höhe bezeichnen Cervantes, geb. 1447, Lope de Vega, geb. 1562, Calderon, geb. 1600.

Dies geschah aber, indem die mittelalterlichen Elemente der Poesie, welche einem feudalen und hierarchischen Gefüge angehörten, in Geistern wiedergeboren wurden, welche individuell und innerlich frei und human waren, indem durch die kunstvollen Formen des Altertums das Romantische gemildert und zum harmonischen Ganzen des Kunstwerks gestaltet wurde, indem von den Humanisten eine kunstmäßige Behandlung des Verses, der Prosa und der einzelnen dichterischen Gattungen ausging. So wurde die im Mittelalter erarbeitete Innerlichkeit, die in mächtigen Kontrasten des Humoristischen, des Heroischen, des Schäferhaften sich kundtat, in völlige Freiheit des dichterischen

Geistes geführt und in Formen gebracht. Der dichterische Geist ward frei, die Form wurde kunstmäßig.

Auch die englische Poesie begann mit der Nachbildung der italienischen Novelle (Chaucer), mit dem Schäferroman, mit einer humanistisch-gelehrten Dichtung. Auch hier wurde die alte ritterliche Ependichtung und dramatische Dichtung durchdrungen von diesem neuen Geiste und wiedergeboren. 1564 wurde Shakespeare geboren.

In Frankreich war der humanistisch-klassische Stil in der Poesie am stärksten herrschend, weil der Hof und die Monarchie die Dichtkunst zentralisierten und den Geschmack und guten Ton regierten. Corneille, geb. 1606, gest. 1684, Cid 1636.

Aus derselben fruchtbaren elementaren Mischung der Renaissance löste sich allmählich eine selbständige Wissenschaft los, und zwar war sie bei der Ausbildung der Nationalitäten ebenso mitwirkend wie die Dichtung. Die Zersplitterung der Metaphysik hatte die Bedeutung, die Auflösung derselben herbeizuführen und andererseits eine Struktur der intellektuellen Arbeit bei den einzelnen Nationen zu entwickeln. Die uniforme und gebundene Gestalt der europäischen Intelligenz löste sich auf, und eine nationale Form des intellektuellen Lebens bildete sich. Denn das Große der neuen Zeit ist, daß eine Gemeinsamkeit der europäischen Wissenschaft besteht, aber jede Nation innerhalb dieses Organismus eine eigentümliche höchste Leistungsfähigkeit und einen eigenen Charakter entwickelt.

Hieraus ergibt sich für die Erziehung ein Zusammenhang derselben, ein consensus mit den anderen Funktionen in den einzelnen nationalen Gesellschaftsganzen. Es gibt also nicht ein modernes Erziehungsideal, vielmehr würde der feine innere Zusammenhang in jeder Nation zerstört, griffe man mit roher Hand in diese Erziehung hinein, sie einem allgemeinen modernen europäischen Schema anzupassen. Jakob Burckhardt hat mit feinem Gefühl entwickelt, daß jede Nation ihr eigenes Lebensideal, ihre eigene Sittlichkeit hat. Nur Flachheit des Denkens kann das der einen dem der anderen aufdrängen wollen in scheinbar rigorosen Anordnungen oder in utilitarischer Abplattung.

So trifft an diesem Punkte die Geschichte der Erziehung mit dem systematischen Ausgangspunkt zusammen. Es gibt kein allgemeines, für alle Menschen wissenschaftlich feststellbares System des sittlichen Lebens. Die Sittlichkeit ist ein historisches Gebilde, das aus der Tiefe unseres metaphysischen Wesens, daher mit gewissen überall gleichmäßigen Grundzügen, sich in den gesellschaftlichen Einheiten im geschichtlichen Prozeß, der in ihnen sich abspielt, entwickelt. Und die Erziehung ist eine Funktion dieses geschichtlich-gesellschaftlichen

Lebens, durch welche die Sittlichkeit erhalten und gestaltet wird, und daher ebensowenig allgemeingültig generell.

Indem nun aber im 17. Jahrhundert sich die mathematische Naturwissenschaft auszubilden beginnt, ist dieser Vorgang von der Arbeit begleitet, die im Denken nicht notwendigen Traditionen, unter denen bisher gedacht wurde, aufzugeben und den wissenschaftlichen Vorgang rein aus seinem Bedürfnis und Gesetz heraus zu gestalten. So entsteht mit der Metaphysik verbunden die europäische Methodenlehre. Sie wird von Bacon zuerst begründet, von Descartes, Hobbes, Tschirnhausen, Leibniz durchgeführt.

Diese Methodenlehre hat nun zum Ergebnis, daß wie für die Darstellung des Wissens, so nun auch für den Unterricht in demselben Methoden gesucht werden. In diesem Stadium entstand die Methodik des Unterrichts als ein Korrelat der Methodik der Forschung. Wie man die Tradition abschüttelt in der Wissenschaft, so will man den althergebrachten Schlendrian des Unterrichts durch rationelle Methoden ersetzen. Dieselben betreffen einmal die Erlernung der Sprachen, alsdann die der Realien, und sie suchen eine Ordnung und Abfolge, welche der Natur der Sache entspräche. So entsteht die Didaktik als der Teil der Erziehungslehre, der einer rationalen Behandlung am meisten fähig ist. Im Zusammenhang mit dieser Theorie treten Lehrbücher von rationaler methodischer Haltung auf.

Vorbereitet wird die Didaktik von Bacon, Montaigne, Vives u. a. Der schöpferische Kopf, welcher sie begründete, war Comenius. Was Descartes und Bacon als Methodiker der Forschung gewesen waren, das ist er als Methodiker des Unterrichts. Daher ist der Zusammenhang seiner Pansophie mit seiner Didaktik der entscheidende Punkt, von welchem sein System gesehen und verstanden werden will. Von ihm aus erstreckt sie sich auf Hartlieb und Milton in England. Und in Frankreich versuchte das Kloster Port Royal auf Grund der kartesianischen Methodenlehre ebenfalls eine Reform der Didaktik. Auf Grund derselben Rollin.

DIE VORLÄUFER DER NEUEN DIDAKTIK

1. Ludwig Vives, geb. 1492 in Valencia, bildet den Übergang von den Humanisten zu den Didaktikern, welche den selbständigen Wert des Realwissens anerkennen und einen methodischen Zusammenhang in demselben aufsuchen. Sein Hauptwerk de disciplinis behandelt zuerst den Verfall der wichtigsten Wissenschaften, dann de tradendis disciplinis, d. h. die wahre Methode des Unterrichts, endlich in einem letzten Teile die philosophischen Grundlagen der Wissenschaften. Er stellte Regeln für die Prüfung der Köpfe auf. Neben die Sprachkennt-

nis stellt er ganz selbständig die der Realien. Hier weist er die Erlernung der Naturwissenschaften aus den Alten ab und dringt auf Befragung der Natur selber. Er gibt eine gute Didaktik des Geschichtsunterrichts. Derselbe soll von einer kurzen Übersicht des Ganzen zu den einzelnen Teilen übergehen.

2. Michael Montaigne, geb. 1533, hat im 24. und 25. Kapitel des ersten Buches seiner Essays über Erziehung geschrieben. Er benutzt Seneca und Plutarch, empfängt von ihnen den Gedanken einer naturgemäßen Erziehung, welche auf die vor allem durch Philosophie zu erwerbende Stärke der Seele gerichtet ist, tritt für das Sachwissen gegenüber dem Wortwissen, das Selbstdenken gegenüber der Überlieferung der Worte und der Grammatik ein: So wirkte er auf Locke und Rousseau.

3. Bacon, geb. 1561, zeigte, daß Auffassung oder Wahrnehmung und eine induktive Verwertung derselben den allgemeinen Begriffen und Sätzen vorausgehen. Hieraus ergab sich für die Erziehung ein stufenweiser Fortgang von dem Konkreten, Einzelnen, sinnlich Auffaßbaren zu dem Allgemeinen, Abstrakten. Er unternahm, den methodisch aufgefaßten Zusammenhang des menschlichen Wissens in einer Enzyklopädie darzustellen, im Gegensatz zu den äußerlichen Sammlungen, die früher als Enzyklopädien hergestellt worden waren. Hieraus ergab sich für die Erziehung der Gedanke eines innerlichen Zusammenhangs menschlichen Wissens, der von dem in der Wahrnehmung Gegebenen zu den Abstraktionen führt, und eines entsprechenden Zusammenhangs im Unterricht. Er erkannte die selbständige Bedeutung dieses Realwissens, tadelte hart die Verehrung für die Worte und die syllogistische Verbindung derselben und entzündete die Begeisterung für die Herrschaft über die Natur durch die werdende Naturwissenschaft.

4. Wolfgang Rattich, geb. 1571 in Holstein, studierte Philosophie und Theologie, hatte die klassischen Sprachen zu erlernen und kam auf ein verkürztes Verfahren hierfür. Mit seinem am 7. Mai 1612 dem Frankfurter Wahltag überreichten Memorial begann die Reihe von Versuchen, eine Methode für rasche Erlernung fremder Sprachen aufzustellen. Zum Bericht wurden die Professoren Jungius, ein hervorragender Methodiker und Logiker, und Helvicus, ein Sprachgenie und selber Erfinder von Methoden der Spracherlernung, aufgefordert. Sie machten das allgemeine Prinzip geltend, es bedürfe der Lehrkunst für den Lehrer, dieselbe gehe durch alle Objekte des Unterrichts hindurch, wie die Logik durch alle Aufgaben des Geistes. Eine solche sei die des Ratichius. Insbesondere werde sie durch Erleichterung des Lateinlernens von der Tyrannei des Sprachunterrichtes befreien, der sich durch viele Jahre erstreckte, und so für eine Erweiterung des

Unterrichts Raum schaffen. Die Unterrichtsversuche, welche nun Ratichius in Augsburg, Weimar, Köthen anstellen durfte, entsprachen nicht den Erwartungen.

[Nach vielfältigen Versuchen starb er 1635 nach einem Leben voll Unruhe und Mißgeschick. Es ist das Schicksal fast aller großen Experimentatoren des Unterrichtswesens. Herr von Raumer* pflegt dergleichen mit einiger Rührung und großer Genugtuung zu erzählen. In Wirklichkeit ist die Befähigung, neue Wege auszusinnen und in ausführlichen methodischen Büchern darzulegen, kaum verträglich mit der Befähigung zum Unterricht. Der Grübler über die Methode wird hierdurch selbst gestört. Daher war sicher von Michael Neander erzogen zu werden ein größeres Glück als von Ratichius, Comenius, Basedow oder Pestalozzi. Aber daraus folgt nichts über den Wert der Methode selber.]

AMOS COMENIUS

1. Sein Leben

Komensky, geb. 1592 in Mähren, der Sprache nach ein Böhme, wuchs in der Bruderunität auf. Er begann erst im 16. Jahre Latein zu erlernen und wurde so auf die Methode des Unterrichts dabei aufmerksam, dessen Verbesserung er sich schon auf der zu einer Universität erhobenen Gelehrtenschule zu Herborn zur Aufgabe stellte. Er lernte auch bereits die Schrift des Ratichius, de studiorum rectificanda methodo, und die Gutachten über dessen Methode kennen. Daneben erhob sich schon in ihm der Plan einer Enzyklopädie, als eines opus principale.

Beide Pläne verfolgte er, da sie für ihn mit der letzten Aufgabe der Beglückung des Menschengeschlechts und des religiösen Friedens zusammenhingen, in durch religiöse Verfolgungen und Kriegsunruhen bedrückten Lebenslagen. Zunächst war er Leiter der Brüderschule in Prerau, dann als Geistlicher in Fulnek Aufseher der dortigen Schule. Abgebrannt, geplündert, mit anderen Brüdern nach Böhmen zu Karl von Zerotiv geflüchtet, nach Verlust von Weib und Kind auf der Flucht, schrieb er das „Labyrinth der Welt". Auch begann er, durch die Didaktik des Elias Bodnius angeregt, mit der Ausarbeitung seiner Didaktik. Die Verfolgung trieb 1628 die Brüder nach Polen. Comenius wurde Rektor des Gymnasiums in Lissa, seit 1632 Bischof der Unität mit dem besonderen Auftrag der Aufsicht über das Schulwesen derselben. In diesem Zusammenhang veröffentlichte er 1631 seine Janua linguarum reserata, die in zwölf europäische und selbst

* Karl von Raumer, Geschichte der Pädagogik. 4 Bde. Stuttgart 1841 ff.

mehrere morgenländische Sprachen übersetzt wurde. Um dieselbe Zeit entwarf und vollendete er in böhmischer Sprache seine große Didaktik.

1638 erging an ihn aus Schweden der Ruf, das dortige Unterrichtswesen zu reformieren. Zunächst lehnte er ab. In England war ein dorthin verschlagener Preuße, Samuel Hartlieb, von einem weiteren Plan des Comenius leidenschaftlich ergriffen: der Reform des Sprachunterrichts wollte jetzt Comenius eine solche des Sachunterrichts folgen lassen und als Grundlage derselben eine neue Pansophie, d. h. ein System aller Wahrheiten nach ihren innerlichen Abhängigkeitsverhältnissen, schaffen. Ein Programm dieser Art sandte Comenius an Hartlieb, und dieser ließ es in Oxford unter dem Titel Conatuum Comenianorum praeludia 1639 erscheinen (öfter unter dem Titel Pansophiae prodromus). Eine Einladung Hartliebs im Einverständnis mit dem Parlament führte 1641 Comenius nach London. Er hoffte, das Parlament würde die Errichtung eines collegium universale für Fortbildung aller Wissenschaften und Vereinigung derselben in einem pansophischen System anordnen. Nach Vereitelung dieser Hoffnung fand er einen Maecenas in einem reichen niederländischen Kaufmann zu Schweden, Ludwig van Geer. Mit den Mitteln desselben arbeitete er mit seinen Gehilfen an der Pansophie, war im Sommer 1642 in Schweden, wurde dort auch mit dem Reichskanzler Axel Oxenstjerna bekannt. Dieser wünschte die Fortsetzung seiner didaktischen Arbeiten anstatt seiner Pansophie. Bei wechselndem Aufenthalt in Elbing, in Ungarn, schließlich bis zu seinem Tode in Amsterdam, veröffentlichte er 1648: novissima linguarum methodus, 1658 den orbis pictus, 1657 nochmal in vier Folianten eine Sammlung seiner opera didactica. Seine Pansophie hat er nicht zustandegebracht, er starb 1670.

2. Die neue Didaktik

Die neue Methode. Comenius erstrebt die Beglückung des ganzen Menschengeschlechtes durch die Erziehung. Dies fordert eine Methode des Unterrichts und ein alle Klassen der Gesellschaft umfassendes System von Schulen. Seine Didaktik will im Gegensatz gegen die Herrschaft der lateinischen Sprache in gelehrten Schulen Methoden finden, welche die Verkürzung des Sprachunterrichts und Einführung in das reale Wissen ermöglichen. Diese Aufgabe will er vermittels des Prinzips der Natur auflösen. Die Erziehung entwickelt nur, was in dem Menschen eingehüllt vorhanden ist. Ihm sind von Natur, d. h. nach seiner ersten grundlegenden Beschaffenheit, die Anlagen zu Wissen, Tugend und Religion eingepflanzt. Ebenso ist der Weg der Entwicklung dieser Anlagen durch die Regeln der Natur bestimmt. Den Mittelpunkt der didactica magna bildet daher das 16. bis 19. Ka-

pitel, welche in Grundsätzen den Gang der Natur im Unterricht darstellen, in welchem Leichtigkeit, Gediegenheit und Kürze des Unterrichts erreicht werden. Schon damals wurde Comenius vorgeworfen, daß viele Grundsätze durch geniale Analogien aus dem Leben der Natur erwiesen werden, anstatt durch psychologische und pädagogische Analyse. Die allgemeinen Grundsätze: die Natur bereitet sich zuerst den Stoff, bevor sie beginnt, ihm Form zu geben (Realien vor Sprachen, Beispiele vor Regeln); ihr Gang ist methodisch von innen nach außen, von den allgemeinsten Umrissen zum Einzelnen, stufenweise und ohne Sprung.

Er führt die methodisch von ihm zuerst geltend gemachte Forderung ein, daß der Unterrichtsgang Lust am Lernen mit sich bringen müsse und daher ohne äußeren Zwang sein Ziel erreichen müsse. Die Schule soll ein angenehmer Ort sein, die Methode natürlich, vom Leichteren zum Schwereren, vom Nahen zum Entfernteren, vom Anschaulichen zum Abstrakten voranschreiten, Überstürzung vermeiden, alles vorzeigen, anstatt Autorität. Hierbei wird Festigkeit erlangt, indem die Studien des ganzen Lebens so angeordnet werden, daß sie eine Enzyklopädie bilden, in der alles aus einer gemeinsamen Wurzel entsprungen ist, ausreichend gestützt ist und an seinem eigenen Orte steht. Es werden mechanische Erleichterungen und Abkürzungen geschaffen, indem demselben Gegenstand stets nur ein Buch zugrunde liegt, eine Methode bei der Erlernung aller Sprachen und allen Realwissens befolgt wird, Lese- und Schriftübungen stets verbunden werden, Sprache und Realien.

Das neue Verhältnis zwischen Realunterricht und Sprachunterricht. Wie Comenius von der wissenschaftlichen Zeitbewegung, insbesondere von Bacon, die methodischen Gesichtspunkte empfangen hat, so auch nun die Wertschätzung des Realwissens und die Forderung, daß dieses im Unterricht in selbständigem Zusammenhang auftrete. So bilden Sprachen und Sachen von da ab in der Pädagogik die zwei selbständigen Unterrichtskreise. Hatte der verbale Realismus den Zusammenhang des Realwissens den Sprachen eingeordnet, so ist nun das eigentümliche Prinzip des Comenius ein Parallelismus des Sprach- und Realwissens, in welchem die Worte in dem Zusammenhang des Realwissens angeeignet werden.

Die Schriften über die neue Methode des Sprachunterrichts. Realwissen und Erlernung der Muttersprache müssen also den fremden Sprachen vorausgehen. Die 1631 erschienene janua linguarum reserata (aufgeschlossene Sprachtür) bot dem zwölfjährigen Knaben in 100 Abschnitten, welche ein System der ganzen Wirklichkeit enthielten, 8000 zu 1000 Sprüchen zusammengefaßte Worte, die

zur Bezeichnung dieser Wirklichkeit hinreichend sind. So wird schon dem Knaben der Zusammenhang der ganzen Wirklichkeit mit ihrem Abbild, einer logischen Gliederung der Sprache, sichtbar. Später wollte er vor diesem Lehrbuch das januae linguarum reseratae vestibulum 1633 benutzt wissen. Hier wurden nur 1000 Worte nach derselben systematischen Ordnung in 427 Sätzen gebracht, als Vorbereitung. Wie man aus dem vestibulum in die janua treten soll, so soll man durch diese in das atrium fortschreiten. Dieses erschien 1646 und löste dieselbe Aufgabe für eine vorgeschrittenere Stufe. Eine ganz neue Richtung der Veranschaulichung durch Bilder für Schulgebrauch schlug der 1658 erschienene orbis pictus ein. Er war die janua reserata mit Bildern. Im 18. Jahrhundert setzte Basedows Elementarwerk diese Richtung fort.

Die Pansophie und der folgerichtige und systematisch gegliederte Realunterricht. Der gelehrte Unterricht entspricht nicht dem Bedürfnis der Zeit. Er gibt Steine statt Brot, Streitfragen und Worte statt Wahrheiten. Die Erneuerung ist von der Aufstellung der Pansophie, d.h. eines wissenschaftlich begründeten Systems der gesamten Wirklichkeit abhängig. Diese Pansophie hat das Verhältnis der Abhängigkeit aufzufinden, in welchem die Wahrheiten innerhalb des Ganzen der Wissenschaften zueinander stehen, und dies Verhältnis ist dem Realunterricht zugrunde zu legen. So wird jede Kenntnis, in ihrem wahren Zusammenhang begriffen, leichter angeeignet. Dies von Comenius entdeckte Verhältnis zwischen der Abfolge der Wahrheiten in der Wissenschaft und der Ordnung im Unterricht, der Entwicklung der Intelligenz im einzelnen, kann mit dem verglichen werden, welches Comte zwischen dieser Abfolge und der Entwicklung der Intelligenz im Menschengeschlechte entdeckt hat. Beide Entdeckungen sind von tiefstem Werte, wenn sie auch der Einschränkung bedürfen. Dies ist der Zusammenhang, der zwischen dem Plan der Pansophie und der Didaktik des Comenius bestand. Nachdem er die Methode der Spracherlernung gefunden zu haben glaubte, suchte er eine ianua rerum. Der Schlüssel zu dieser war ihm das zu findende pansophische System. Doch erschien von demselben nur ein Programm wie der prodromus pansophiae (zuerst 1637 als conatuum Comenianorum praeludia), dann 1638 conatuum pansophicorum dilucidatio in gratiam Censorum facta, 1643 pansophiae diatyposis. Erst nach seinem Tode kam die lange vorher umlaufende ianua rerum sive metaphysica pansophica 1681 heraus. „Diese Pansophie sollte nicht wie die bisherigen Enzyklopädien ein sorgfältig geordneter Haufen Holz, sondern ein Baum sein, der sich aus eigenen Wurzeln erhebt, kraft des einwohnenden Lebens in Äste und Laub sich entfaltet und Früchte gibt.“ Die Erkenntnis ist

wahr, wenn die Dinge erkannt werden wie sie sind, folgerichtig in dem kausalen Zusammenhang, nach welchem sie in Gott gegründet sind. Der Weltzusammenhang ist eine Panharmonie, und die Gesetze und Bestandteile können aufgestellt werden, welche seine Grundlagen bilden. Daher hat der Realunterricht das Sinnliche zuerst vor Augen zu stellen und von ihm ausgehend den Kausalzusammenhang aufzusuchen, vom Ganzen zum Einzelnen zu gehen.

Die Organisation der Schulen. Comenius forderte endlich ein vollständiges, das ganze Volk umfassendes Schulsystem. Vierteilung. Eine schola materna, Mutterschule, soll jedes Haus sein. Die Ahnung des frühsten Unterrichts hat hier Comenius. Vom 6. bis 12. Jahr soll die schola vernacula, die deutsche Schule, alle Kinder umfassen. In ihr entscheidet sich, ob sie zur lateinischen Schule aufsteigen sollen. In dieser treten Physik und Mathematik vor die Dialektik und Rhetorik. Jenseits der lateinischen Schule beginnt der Universitätsunterricht.

Kritik. Comenius hat in der Beziehung der Methodenlehre der Wissenschaften zu der Didaktik das Prinzip der letzteren entdeckt. Diesem Prinzip liegt aber bei ihm in mystischer Weise noch das Weltprinzip der Harmonie zugrunde. Nach diesem ist der Gang der Natur in der Entwicklung des Zöglings in Harmonie mit dem inneren Zusammenhang der Wahrheiten in den Wissenschaften. Er geht von der Wahrnehmung zu allgemeinen Wahrheiten, vom Einfachen und Leichten zum Zusammengesetzten und Schweren. Comenius fügte aber als spekulativer Metaphysiker hinzu: vom Ganzen zu der Unterscheidung der einzelnen Teile. Dem entsprach, daß die angegebenen psychologisch richtigen Sätze Zusammenhang und Leben bei ihm durch sein universales Prinzip der Harmonie erhielten, das theologisch und metaphysisch begründet war. Diese Begründung der Didaktik war praktisch sehr wirksam, aber sie ist einer allgemeingültigen Behandlung nicht fähig.

GRUNDLINIEN EINES SYSTEMS DER PÄDAGOGIK

ERSTER ABSCHNITT

DIE UNHALTBARKEIT DER HERRSCHENDEN SYSTEME DER PÄDAGOGIK, WELCHE DIE ALLGEMEINGÜLTIGEN PRINZIPIEN FÜR DIE ERZIEHUNG ALLER VÖLKER UND ZEITEN AUFSUCHEN

Die pädagogischen Systeme, welche zur Zeit diese Wissenschaft in Europa vertreten, beanspruchen, von leitenden Prinzipien aus das Ziel der Erziehung, die Werte der Unterrichtsgegenstände für dieselbe, die Bedeutung ihrer Zusammensetzungen in den einzelnen Schulen allgemeingültig, d. h. für die Bildung ganz verschiedener Völker und Zeiten zu entscheiden. Hierin stimmen Herbart, Waitz, Ziller, Stoy bei uns, Bain und Herbert Spencer in England überein. So tritt die Pädagogik als Richterin in den Streit der Ansichten. Es erscheint zunächst erforderlich, diesen Anspruch zu prüfen; denn solche Ansprüche müssen die radikale Neigung befördern, die ein einförmiges Ideal ohne Rücksicht auf die Verschiedenheit der Nationen und das Bedürfnis der Staaten dem bestehenden Schulwesen aufdrängen möchte. So wird der Irrtum in der pädagogischen Theorie zu einer Gefahr für unser Schulwesen. Auf dem engeren und stilleren Gebiet der Schule wiederholt sich in unseren Tagen, was sich im 18. Jahrhundert auf der Bühne des Staatslebens abspielte. Eine abstrakte, mit falschem Anspruch auf Allgemeingültigkeit auftretende Theorie wirkt revolutionär und zersetzend auf die geschichtlichen Ordnungen der Gesellschaft. Aus diesem Verhältnis empfängt die Kritik unserer heute herrschenden Pädagogik eine erhebliche praktische Bedeutung.

Diese Pädagogik ist im 17. und 18. Jahrhundert erst geschaffen worden, und sie ist ein Teil jenes mächtigen Baues eines natürlichen Systems der großen Zweckzusammenhänge der menschlichen Gesellschaft, welches damals natürliche Religion oder Theologie, Naturrecht, natürliches System des wirtschaftlichen Kreislaufs, allgemeingültige Poetik usw. umfaßte. Denn die Alten haben eine abgesonderte allgemeingültige Wissenschaft der Pädagogik nicht gekannt. Ihre höheren Lehrer, Sophisten, Rhetoren, haben dem Bedürfnis der griechischen Politien und des römischen Staates entsprechend das Ziel der Erziehung in der Herstellung des wirksamen politischen Mannes,

des bonus orator, gesucht. Umsonst hat Plato ein öffentliches Unterrichtssystem gefordert, welches die leitenden Stände durch die ganze Wissenschaft der Zeit bis in ihre letzten politischen Folgesätze zu einem entsagungsvollen Dienst am Gemeinsamen erzöge. Dies blieb Prophezeiung auf die Zukunft. Umsonst hat der realistischere Aristoteles den Zusammenhang zwischen der Verfassung einer Politie, welche auf bestimmte Leistungen der Bürger rechnen muß, und einer Erziehung, welche sie zu diesen befähigt, zum ersten Male dargelegt. Auch das ist eine Prophezeiung, nämlich auf eine künftige, selbst heute noch nicht ausgeführte Pädagogik. Die Rhetoren siegten. In ihnen siegten die vulgären Interessen des Publikums, wie es in einem Privatunterrichtssystem nicht anders sein kann. So kam zu uns Neueren von den Alten her das Ideal des orator, von den Schriften des Cicero und Quintilian herangetragen zu den modernen Völkern, im Grunde das dem bon sens akkomodierte Ideal des Gorgias.

Die neueren Völker durchlebten ihr erstes Stadium unter der leitenden Hand der Kirche. Ihre persönliche Lebensführung wie die Leitung der Gesellschaft waren getragen von den Prinzipien des theologisch-metaphysischen Systems, welches die realistische Scholastik ausgebaut und das Dante dichterisch verewigt hat. So hatten sie auch in dem Aufbau der Ideenwelt durch trivium und quadrivium hindurch im Bewußtsein des Zöglings die klare Aufgabe des höheren Erziehungswesens. Nie hat Europa ein so einheitliches und damit so mächtiges Unterrichtswesen gesehen als dieses mittelalterliche; Geistliche und Lehrer waren dieselben Personen, ausgestattet mit ungeheurer Machtfülle, unwiderstehlich wirkend durch das Übergewicht der Bildung, die Schule angebaut an Dom, Pfarrkirche oder Klosterkirche, das Erziehungsleben in den stillen Klöstern, die Schätze tieferen Gemütes traulich in sich hegend.

Aber die neueren Völker reiften zur Selbständigkeit. Nun haben sie der Schule der alten Welt und ihrer tiefsten Erzeugnisse, der griechischen Kultur und der alten christlichen Kirche, sich entzogen. Die Einheit mußte sich auflösen. Das Zeitalter der Befreiung begann. Die beiden großen siegreichen Bewegungen in ihm sind Renaissance und Reformation. Aufgelöst war nun das theologisch-metaphysische System. In elementaren Bildungen arbeitete das Neue. Aber die Allgemeingültigkeit des Altertums ward von den Humanisten, die des Christentums von den Reformatoren wie von ihren theologischen Gegnern festgehalten. So entstand das Bildungsideal, welches beides verschmolz. Seine Verkörperung waren die gelehrten Schulen des 16. und 17. Jahrhunderts, neben den Universitäten die Grundkörper des neueren Unterrichtssystems.

Und als nun das Aufkommen der weltlichen Monarchien und der Naturwissenschaften die Bildungsideale des 17. Jahrhunderts erweiterte, höfische, französische, naturwissenschaftliche Bildung in den Hauptländern Europas die Aufstrebenden an sich zog: da endlich waren alle Bedingungen vereint, unter welchen unsere moderne europäische Bildung und Unterrichtsweise steht; da mußte endlich so umfangreichen nun zusammentreffenden Studienmassen, Sprachen und Sachen, in dem Leben und den Köpfen der Jugend durch einfachere Methoden Raum geschafft werden; da endlich war doch auch in den neuen Methodenlehren eines Baco, Descartes und ihrer Schüler das große Hilfsmittel gefunden, eine Didaktik als Methodenlehre des Unterrichts auf die Gesetze der Natur selber zu gründen. Die allgemeingültige Didaktik des 17. Jahrhunderts entstand.

Ihren Ausgangspunkt bildete das auch uns noch quälende Problem, durch raschere Erlernung der lateinischen Sprache Zeit für den Inbegriff des modernen Wissens zu gewinnen, das von dieser Zeit ab für den gebildeten Mann erforderlich war. Auch der große Comenius, vielleicht der größte pädagogische Kopf, den Europa hervorgebracht hat, ging von diesem Problem aus. Aber er hat die großen Prinzipien einer allgemeinen Methodenlehre des Unterrichts entdeckt: Es gibt einen natürlichen Gang der Entwicklung unserer Intelligenz durch den Unterricht. Das Stichwort dieser neuen Didaktik ist daher: „Alles auf dem Wege der Natur." Ihr Grundgedanke ist: Fortgang von Erfahrungen zu abstrakten Wahrheiten. Sache also vor Sprache oder beide im Verein; Schriftsteller vor der Grammatik; das Reich der Sprachen und der Realien sind nun zwei koordinierte Selbständigkeiten für den Unterricht. Aber der ganze originale Tiefsinn des Comenius liegt in der Entdeckung, daß in dem vollkommenen Sachunterricht die Abfolge der einzelnen Erkenntnisse abzuleiten sei aus den Verhältnissen der Abhängigkeit, in denen sie untereinander stehen. Diese Hypothese war vermittelt durch den Begriff der natürlichen Ordnung. Daher war seine Pansophie die Voraussetzung seiner Methodenlehre des Sachunterrichts. So wurde die Didaktik als ein Teil des natürlichen Systems der Zweckzusammenhänge der Gesellschaft entwickelt, wie es das 17. Jahrhundert, von dem Ideal der Naturwissenschaften geleitet, ausgebildet hat.

In der Erziehung war zunächst noch das kirchliche Ideal herrschend geblieben. Allmählich tritt neben dasselbe das des vollkommenen Hofmannes. Der galante und vollkommene Hofmann ist herzustellen, ein sehr müßiges, aber doch höchst kunstvolles Wesen, unnütz in unseren Augen, in jenen Tagen jedoch der letzte Zweck des Schöpfungsplanes. Wie sich dann allmählich der große Stand des 18. Jahrhunderts, der

Stand der Gebildeten, entwickelt, wird überhaupt in der Ausbildung des vollkommenen Weltmannes, ja allgemein der schönen, in sich befriedigten Persönlichkeit das Ziel aller Erziehung gesehen.

Der[12] Fortschritt von einer wissenschaftlichen Didaktik zu einer wissenschaftlichen Pädagogik vollzog sich im 18. Jahrhundert, und von Comenius bis auf Herbart. Die Methodenlehre entband überall den Geist des Experiments. Der pädagogische Versuch ist die treibende Kraft in der Bewegung, in deren Mitte Comenius steht und welche erst in Pestalozzi und Fröbel ihren Abschluß findet. Der Versuch soll nicht ohne eine leitende Idee gemacht werden, solche Versuche wären ohne Aussicht, und die Versuche dieser Zeit sind von dem Gedanken geleitet, die Zeit einer die Grammatik übertreibenden Routine sei vorüber und der wissenschaftliche Geist müsse in dem Erziehungswerk ebenfalls zur Herrschaft gelangen. Andere Versuche wurden mehr von dem Gedanken geleitet, die naturgemäße Entwicklung der Erziehung aufzufinden. Der Emile Rousseaus legt ein Experiment vor, das nur in der Einbildungskraft vollzogen ist; ein solcher normaler Versuch, wie er hier vorgelegt wird, würde die Sache selber beweisen. Auch sind Personen wie Basedow, Salzmann lange bereit, diesen in Gedanken vollzogenen Versuch an der Wirklichkeit zu erproben. Eine ungeheure Begeisterung für die pädagogische Erfahrung, gesteigert zum pädagogischen Versuch, bemächtigt sich der Menschen. Kants pädagogische Vorlesungen sind der klassische Ausdruck dieser experimentellen Pädagogik in der Theorie. Ein Mann, der das pädagogische Experiment auf die einfachsten und zugleich schwersten Bedingungen und auf die nächste, niedrigst gesteckte Aufgabe bezog, war Pestalozzi. Er steigerte die Erregung des Experimentierens. Seine Schule war eine solche von kühnen, durch Pestalozzis Gedanken des Anschauungsunterrichts geleiteten Experimentatoren.

Das Unterrichtswesen selber empfing in diesem Jahrhundert ein klares, der modernen Zeit entsprechendes Prinzip: Ausbildung des Individuums zu der in ihm gelegenen Vollkommenheit und Glückseligkeit. Dieses Prinzip wurde theoretisch zuerst von Locke und Rousseau ausgesprochen.

Locke zuerst hat eine Erziehungstheorie entworfen, in welcher die natürliche Entwicklung mit psychologischer Feinheit gezeichnet wird, durch welche das ebenso philosophische als weltmännische Ideal der durch die Entwicklung ihrer Fähigkeiten glücklichen Person erreicht wird. Der große unglückliche Jean Jacques hat mit seinem Herzblut die ideale Geschichte des in seinen natürlichen Anlagen sich auslebenden Menschen im Emile geschrieben und die Lehren der Erziehung

alle daraus abgeleitet, daß die Evolution der natürlichen Anlagen in einer natürlichen Entwicklung zur befriedigten Persönlichkeit weise zu unterstützen, das entsagungsvolle Geschäft des Erziehers allein sein könne. Rousseau stellte dieses Prinzip der natürlichen Entwicklung der Person in Widerspruch zur Kultur. Die deutsche Bewegung hat einen weiteren Schritt zum pädagogischen System getan, indem sie die Beziehungen dieser natürlichen Entwicklung zu dem anzueignenden Besitz der Kultur in positivem Sinn entfaltete.

Es[13] wurde alsdann gleichsam experimentell insbesondere in Deutschland das Verfahren festzustellen unternommen, welches für die verschiedenen Klassen und Berufsarten diese Bildung des Individuums herzustellen ermöglichte. Dies war der Sinn der philanthropischen Pädagogik, der Lebensarbeit Pestalozzis, der neuhumanistischen Pädagogik. Alle diese Arbeiten gingen aus der Praxis hervor, berichteten von erprobten Verfahren und wollten wieder auf die Praxis zurückwirken.

Und dieser methodische Versuch aus der Erfahrung war begleitet von dem Anwachsen der empirischen Seelenlehre, welche in die Erfahrungen Zusammenhang zu bringen gestattete. Auch auf diesem Gebiet zeigte sich, daß die Einzelwissenschaften der Gesellschaft erst reelle Fortschritte machen konnten, seitdem eine psychologische Analysis (von Locke und Spinoza ab) begründet war; nun konnte durch ihre Ergebnisse Zusammenhang und Leben in die Tatsachen gebracht werden. Aus dieser Lage entstand der Anfang einer systematischen Pädagogik.

In den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts haben Trapp (Versuche über Pädagogik 1780), Niemeyer (Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, 1799 und seitdem in vielen Auflagen) und Schwarz (Erziehungslehre 1804 und 1829) dieser Lage entsprechende Systeme der Pädagogik aufgestellt. Sie sammeln die Erfahrungen unter dem die Zeit beherrschenden Gesichtspunkt der Vollkommenheit als des Ziels des Menschen zu Kunstlehren. So repräsentieren sie das erste Stadium der systematischen Pädagogik. — In demselben regiert das pädagogische Experiment und die lebendige pädagogische Erfahrung. Diese Bewegung ist in Deutschland von dem pädagogischen Enthusiasmus getragen.

Dieses Stadium hat das Verdienst, die Erfahrungen als Grundlage der Pädagogik festzulegen. Es muß daran festgehalten werden, daß die Pädagogik nicht in der Ableitung von Regeln aus Moral und Seelenlehre besteht, sondern umgekehrt bringt sie nur in die pädagogischen Erfahrungen Zusammenhang und tiefere Besinnung durch die empi-

rische Seelenlehre und in zweiter Linie durch Logik, Politik usw. Daher kann sie von niemandem behandelt werden, der nicht selber als Lehrer an wirklichen Schulen (nicht bloß an der Universität) Erfahrungen gesammelt hat. Ohne diese Unterlage von Erfahrungen würde ich mir nie erlaubt gehabt haben, Pädagogik zu behandeln. Und andererseits muß jede ausführliche Pädagogik mit den Erfahrungen dessen rechnen, welcher sich mit ihr lernend beschäftigt.

Schon diese Systematiker empfanden ganz die Schwierigkeiten, welche eine reine Lösung unmöglich machen. Die Pädagogik empfängt die Erkenntnis ihres Ziels von der Ethik, die der Einzelvorgänge und Maßregeln, in denen dieses verwirklicht werden kann, von der Psychologie. Niemeyer fand eine allgemeingültige und brauchbare pädagogische Wissenschaft nicht vor. Die Psychologie jener Tage in Deutschland war die Vermögenslehre. Sie war eine falsche Vermischung dessen, was sich in der Deskription ergibt, mit Erklärung und noch unfähig, den Zusammenhang unter den psychologischen Erfahrungen herzustellen. Ihr war das Bewußtsein wie eine Bühne, auf welcher, wenn ihr Stichwort da ist, Witz, Verstand, Gedächtnis aus den Kulissen erscheinen: sie streiten miteinander, unterstützen sich, sie sind einig und verschiedener Meinung, bald ist es Monolog, bald Duo oder Trio, bis dann diese Personifikationen wieder hinter den Kulissen verschwinden. Die Erziehung konnte ihr Geschäft mit diesen Vermögen nur in die unbrauchbaren Formeln fassen: entwickle diese Kräfte, aber nicht einseitig, gebrauche sie, doch mißbrauche sie nicht. Wie die Theorie aus den Vorstellungen der Gebildeten entsprungen war, so reichten auch ihre Leistungen nicht über edle Popularität hinaus.

Doch empfanden zugleich ein Niemeyer und Schwarz, daß die Psychologie nur zur Zeit unentwickelt, aber einer großen Entwicklung fähig sei. Sie erkannten bereits, wie anders die Wissenschaft zu der Aufgabe stehe, das Ziel der Erziehung aus der Ethik abzuleiten. Die Psychologie ist Erfahrungswissenschaft, die in Analysis der Einzelvorgänge und ihres Kausalzusammenhangs eine unerschöpfliche Entwicklungsfähigkeit besitzt. Die Ethik gehört der Ordnung teleologischer Begriffe an. Diese sind auf dem Gebiet menschlicher Tätigkeit naturgewachsen, als der Ausdruck der hier stattfindenden Zwecktätigkeit. In allem Handeln, auch dem der Erziehung, realisieren wir Ziele, welche unserem Willen vorschweben. Auch können wir diese Ziele uns zum Bewußtsein bringen. Aber hier berührt die allgemeingültige Wissenschaft ihre Grenze. Wir sind nicht imstande, in allgemeingültigen Begriffen den Gehalt unseres tiefsten Zweckstrebens, der aus den Tiefen unseres ganzen Wesens entspringt, auszudrücken. Und dieser Gehalt ist eine geschichtliche Tatsache. Das tiefe Fortrücken der Po-

sition unseres ganzen Wesens gegenüber der Wirklichkeit, in Auffassen, Wertgeben und Gestalten, bewirkt eine wahrhafte Entwicklung des menschlichen Wesens in der Geschichte. Was der Mensch sei, erfährt er erst in der Entwicklung seines Wesens durch die Jahrtausende, nie bis zum letzten Worte, nie auch in allgemeingültigen Begriffen, immer nur im Erlebnis, das aus den Tiefen seines ganzen Wesens stammt. Daher ist ein letzter Zweck menschlichen Lebens eine transzendente Vorstellung, das Ziel des Menschenlebens kann nie in Begriffen, nie allgemeingültig ausgesprochen werden. Daher kann auch das Ziel der Erziehung in keine Formel gebracht werden.*

---

* Vgl. die Darstellung in der späteren Abhandlung:

Eine Pädagogik, welche solchen Ansprüchen genugtun will, muß von der Ethik die Kenntnis ihres Zieles empfangen und von der Psychologie die Kenntnis der Einzelvorgänge und Maßregeln, in denen die Erziehung dies Ziel zu erreichen strebt. So wird sich fragen, was diese beide Wissenschaften für die Pädagogik zur Zeit leisten können.

Nur aus dem Ziel des Lebens kann das der Erziehung abgeleitet werden, aber dies Ziel des Lebens vermag die Ethik nicht allgemeingültig zu bestimmen. Dies kann schon aus der Geschichte der Moral erkannt werden. Was der Mensch sei und was er wolle, erfährt er erst in der Entwicklung seines Wesens durch die Jahrtausende und nie bis zum letzten Worte, nie in allgemeingültigen Begriffen, sondern immer nur in den lebendigen Erfahrungen, welche aus der Tiefe seines ganzen Wesens entspringen. Dagegen hat sich jede inhaltliche Formel über den letzten Zweck des Menschenlebens als historisch bedingt erwiesen. Kein moralisches System hat bisher allgemeine Anerkennung erringen können.

Derselbe Schluß kann aus der psychologischen Analyse abgeleitet werden. Da wir ein metaphysisches welterklärendes Prinzip von unbestrittener Geltung nicht besitzen, so können Prinzipien des sittlichen Lebens nur aus den lebendigen Regungen und Trieben abstrahiert werden, dergleichen die Sympathie, das Streben nach Vollkommenheit und Glück und das Gefühl der Verpflichtung in gegenseitiger Bindung sind. Aber die begriffliche Fassung dieser Antriebe und die Verbindung der so entstehenden Formeln zu einem Ganzen ist immer eine Interpretation derselben, und eine solche Interpretation ist stets als ein ethisches Ideal oder System historisch bedingt oder begrenzt. Ja diese Regungen selber, zusammengesetzt wie sie sind, sind geschichtlich in ihrer Beschaffenheit wie ihren Stärkeverhältnissen veränderlich.

Dasselbe läßt sich endlich noch tiefer erkenntnistheoretisch begründen. Das sittliche Urteil ist nicht eine Aussage, welche durch die Sinnfälligkeit der Wahrnehmung oder durch die Evidenz der Verknüpfung im Denken gewährleistet wäre. Der moralische Satz ist niemals in dem Sinne allgemeingültig, in welchem ein logischer oder ein mathematischer Satz es sind. Die Verurteilung einer Handlung ist vielmehr entweder ein Gefühl, eine Willensregung, welche sich in dem Täter selbst gegen seine Handlung wendet, oder eine Art von Repulsion, die von den umgebenden Willen ausgeht. Und zwar zeigt dieser Widerstand des Gefühls und Willens, den wir als Verurteilung bezeichnen, sehr charakteristische Unterschiede. Wenn der durch eine förmlich geäußerte Versprechung Gebundene diese Bindung seines Willens durch die übernommene Pflicht mißachtet, findet er sich aus dem Bezirk ausgeschlossen, in welchem gegenseitig auf Treue und Pflicht gerechnet wird. Wenn aber ein Wille dem Wohlwollen und der Sympathie, die wir fremden Leiden entgegenbringen, sich nicht überläßt, sondern diese in Gefühl und Handlung verletzt, findet sich derselbe aus der gegenseitigen Hilfsbereitschaft und Teilnahme ausgeschlossen, wie sie die kleineren und größeren Kreise der menschlichen

Mit diesen Schwierigkeiten ringt nun von da ab die pädagogische Wissenschaft, und für den Tieferblickenden ist eben darum bis auf den heutigen Tag sie zu jener unseligen edlen Popularität verurteilt gewesen, welche das Kennzeichen mißlingender Wissenschaftlichkeit ist; sie suchte eine Konstruktion aus einem allgemeingültigen Zweck, und diese ist unmöglich. Sie fand sich eingezwängt zwischen mannigfache ethische Formeln, und sie half sich entweder mit stumpfem Eklektizismus oder mit der bettelhaften und zugleich logisch trügerischen Ansetzung des mindesten, von allen zugestandenen Zieles unseres Lebens: alle wollen wir wenigstens glücklich sein, auch wenn es sein kann, andere so weit glücklich machen, als wir dabei nicht in unserem Vergnügen gestört werden. Sie mußte von ihrem Ziel aus die Einzelvorgänge und Maßregeln für die Verwirklichung desselben zuerst aus der Psychologie der Seelenvermögen, dann aus unzureichender Kausalerkenntnis entnehmen. Sie fand sich auf festem Boden in der Unter-

---

Gesellschaft umschlingt. Und wenn endlich in einem Willen das Streben nach Entfaltung und Vervollkommnung erstorben ist, dann wird er nur durch eine mildere Art von Mißbilligung aus dem Kreise derer, in denen solches Streben energisch wirkt, ausgeschlossen. Und nicht nur der Kreis, welcher ausschließt, sondern auch die Art und Weise der Repulsion ist in diesen drei Grundfällen eine ganz verschiedene.

Sätze oder Regeln, welche aus solchen Willensvorgängen abstrahiert sind und daher nach ihrem Gefühls- oder Willensgehalt einen ganz verschiedenen Ursprung und Wert haben, können nicht in allgemeingültiger Weise zu einem moralischen Prinzip vereinigt werden, ja sie erschöpfen überhaupt nicht in allgemeingültiger und eindeutiger Weise den Gehalt der Willensvorgänge. Denn die Verbindlichkeit, welche die Sätze oder Regeln aussprechen, hat in den angegebenen verschiedenen Fällen einen ganz verschiedenen Sinn und Wert. Sie drücken Realitäten aus, von denen jede in der moralischen Organisation des Menschen für sich steht. So ist es unmöglich, sie durch bloße logische Operationen zu dem Ganzen eines Moralsystems zu verbinden. Das sittliche Leben selber, von dem inhaltlichen Zusammenhang einer Kultur aus, verknüpft sie zu höheren Gebilden. In dem sittlichen Leben entsteht dem Willen eine solche inhaltliche Einheit, in welcher seine einzelnen Regungen und die mit ihnen verknüpften Gefühle ineinander verwoben werden. Aber in dies Gewebe tritt der konkrete Lebensgehalt einer Zeit und eines Volkes ein. Mag dann ein Dichter diese im Willen gestaltete Einheit als Lebensideal aussprechen, oder ein Philosoph als höchstes Gut, als sittliches Prinzip: sie finden nur das Wort für das, was die Geschichte geschaffen hat. Die Normen des poetischen Schaffens, welche zeitlos aus der Natur des Menschen entspringen, verknüpfen sich in der dichterischen Arbeit von Generationen zu der Technik einer bestimmten poetischen Epoche. Derselbe Vorgang findet in dem sittlichen Leben statt, und auch was hier als Lebensideal, höchstes Gut, sittliches Prinzip entsteht, ist ein Inhaltvolles, durch den ganzen Gehalt des geschichtlichen Lebens Bedingtes: es ist historisch erwachsen und historisch eingeschränkt.

Die Pädagogik ist zweitens von der Psychologie abhängig. Von ihr empfängt sie die Erkenntnis, wie die Einzelvorgänge im Seelenleben einer den anderen erwirken, und damit die Möglichkeit, in diesen Kausalzusammenhang absichtlich durch Maßregeln der Erziehung einzugreifen. (Gesammelte Schriften, Bd. VI, S. 57—59; die Darstellung der Beziehung zur Psychologie deckt sich dann im wesentlichen mit der des vorliegenden Entwurfs.)

richtslehre, denn die Analysis des Erkenntnisvermögens ist verhältnismäßig reif. Sie konnte aber keinen sicheren Schritt tun in bezug auf die zentralen Fragen der eigentlichen Erziehung, denn die Kausalerkenntnis der Gefühle und des Willens ist noch verhältnismäßig unvollkommen.

Aus dieser Lage erklären sich nun die Schicksale, welche die Arbeit an einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft durchlaufen mußte. Sie sind eine Bestätigung des Todesurteils über diese ganze angebliche pädagogische Prinzipienlehre in letzter Instanz. Die edle Popularität, welche die schönsten Blumen vom Felde des sittlichen Lebens, Glückseligkeit, Vollkommenheit, ethische Persönlichkeit, Ebenbildlichkeit in anmutiger Verknüpfung zu einem freundlichen Kranze flicht, vermag wohl von Niemeyer bis Schrader in vortrefflichen Werken praktische Anleitung darzubieten, wissenschaftlich angesehen ist sie in dem Widerspruch befangen, ein Verzicht auf die Wissenschaft zu sein und doch andererseits für das aufgestellte Ziel Gültigkeit zu beanspruchen. Sie ist Kunstlehre, Technik in dem nützlichen, doch eingeschränkten Sinne früherer Tage. Heimlich reichen ihre Ansprüche doch weiter. So trieb dann dieser Richtung die entgegen, welche die Anforderungen an eine allgemeingültige Begründung in reiner Strenge zu befriedigen unternahm.

Von dem pädagogischen Problem in der Tiefe bewegt, hat Herbart zuerst eine Erziehungslehre aus der Ethik entworfen, alsdann, um die Einzelvorgänge und Maßregeln für seine Verwirklichung in klarer Kausalerkenntnis darlegen zu können, seine Psychologie begründet und in seinem Grundriß dann aus Ethik und Psychologie ein allgemeingültiges System abzuleiten unternommen. Nach und neben ihm, Unabhängigkeit erkünstelnd, hat Beneke ein System der Psychologie und, auf sie gegründet, als angewandte Psychologie, Pädagogik entwickelt. Waitz und geringere Herbartianer folgten. Ich betrachte es als eine dauernde Leistung dieser Schulen, daß aus der Analysis der Vorgänge, aus deren kausalem Zusammenhang die Intelligenz sich zusammensetzt, Grundlagen gefunden und so die Didaktik des 17. Jahrhunderts psychologisch tiefer begründet worden ist. Die Untersuchungen über Interesse, Aufmerksamkeit, Sinnlichkeit, Gedächtnis reifen zur Kausalerkenntnis heran, und so sehen wir die Zeit herannahen, in welcher die Maßregeln des Unterrichts hier eine feste Unterlage erhalten. Dieser Anfang einer Analysis der Vorgänge und Maßregeln hat sein klares Ziel in der Ausbildung der Intelligenz zu einem Zusammenhang von Vorgängen, welche denen der Wirklichkeit entsprechen und ihren inneren Zusammenhang ausdrücken. Aber die Aufgabe, die Einzel-

vorgänge in Gemüt und Willen analytisch festzustellen, aus denen die höheren in der Kultur auftretenden Entwicklungen gebildet werden können, ist schon in dieser Unbestimmtheit aufgefaßt, nach dem Stande dieses Teiles der Psychologie von diesen Schulen nicht auf einleuchtende Weise behandelt worden, und auch gegenwärtig sind die Schwierigkeiten für ihre Behandlung noch so groß, daß jede Behandlung einen rein hypothetischen Charakter hat. Die Bestimmung des letzten Zieles der Erziehung aber ist in dem hölzernen kategorischen Imperativ, in den dünnen Ideen Herbarts, in Schleiermachers weitbauschiger Formel der Durchdringung der Natur durch Vernunft nur von und für subjektiven Geschmack privater Systeme dargestellt worden. Streit überall. Diese ethischen Zweckbestimmungen enthalten alle einen Teil der Wahrheit, wenn auch noch so homöopathisch in das Wasser leerer Begriffe aufgelöst; aber die Wahrheit selbst ist in keiner Formel.

Den unglücklichsten Ausweg haben die Engländer genommen. Sie bestimmen das Ziel der Erziehung durch einen Zweck des Lebens, welchen keine philosophische Partei in Abrede stellen kann. So ist es der niederste, der utilitarische Zweck unserer Handlungen, den sie zum Prinzip machen. Als ob, die höheren Zwecke durch problematische Leugnung aufzuheben, nicht ebenso über die Gestaltung der pädagogischen Mittellehre entschiede, als es nur je die problematische Setzung von Zwecken vermag. Ja hier gelangt diese allgemeingültige pädagogische Wissenschaft erst zu der Formel, durch welche sie auf das jetzige Geschlecht wirkt, wie einst die von Kant auf das der goldenen Zeit pädagogischer Reform. Denn von dem utilitarischen Prinzip aus kann nun der Wert der Unterrichtsobjekte allerdings in denkbar sicherer Weise abgemessen werden.* Das Muster einer solchen Verschlech-

* Unter allen englischen pädagogischen Arbeiten ist am meisten die von Bain der Richtung gefolgt, die Pädagogik in Wissenschaft umzuwandeln. Der Punkt, an welchem mit dem sichersten Erfolg dies geschehen kann, ist die Anwendung der Psychologie. Es ist das Verdienst von Bain, die englische Assoziationspsychologie hierfür zuerst gründlich benutzt zu haben. In dieser Rücksicht ist er der Wirksamkeit Benekes in Deutschland verwandt. Aber seine Analysis hat all die Fehler, welche aus der Einseitigkeit entspringen, welche nur die Beziehung zur Psychologie erblickt. Wir sahen, daß nach dem Stadium einer abstrakten auf die menschliche Natur gegründeten Pädagogik allmählich die verschiedenen Beziehungen erkannt wurden, in welchen die Funktion der Erziehung steht, und so eine Analysis ermöglicht wurde. Die sich in der Geschichte verändernde Gesellschaft ist der Zusammenhang, innerhalb dessen die Erziehung als Funktion des von ihr gebildeten Gesamtwillens auftritt. Erst die historische Schule und die Gesellschaftswissenschaft geben den vollständigen Zusammenhang. Wird nun das Individuum losgelöst betrachtet und versucht, das Ziel desselben abstrakt zu bestimmen, die Aufgabe der Erziehung hieraus abzuleiten, dann kann eine solche Auffassung edler und einsichtiger oder geringer und beschränkter sein: nie aber kann sie eine wissenschaftliche Lösung darbieten.

terung findet sich bei Herbert Spencer. Plato hat einmal in grotesker Komik die utilitarische Allseitigkeit der persönlichen Ausbildung, wie sie das Ideal des Hippias war, darin dargestellt, daß er sich zu seinen hohen künstlerischen Leistungen schließlich selbst Kleidung, ja Schuhe macht. Dies ist das philiströs ernsthaft gemeinte Ideal der Spencerschen Pädagogik. Sein Zögling ist wie ein moderner Robinson inmitten der Gesellschaft. Er muß Physiologie lernen, als das ihm wichtigste, um als Medizinalpfuscher für seine Gesundheit zu sorgen, politische Ökonomie, um seine Kapitalien rationell anzulegen; man begreift schließlich nicht, warum dieser mühselige Robinson in der Wüste der Gesellschaft nicht auch kochen lernen muß. Dies ist die innerlich letzte Konsequenz dieser utilitarischen Atomistik. Schließlich muß man dann sagen, daß alle diese allgemeingültigen Formeln am besten dadurch widerlegt werden, daß sie als der Ausdruck für das Lebens- und Erziehungsideal einer bestimmten Zeit und eines bestimmten Volkes historisch begriffen werden. Denn dies ist die den Erfindern dieser Formeln selbst nicht bewußte Ironie der Geschichte, ja die Komödie, welche sie mit ihnen aufführt, daß sie das Leben eines bestimmten lebendigen geschichtlichen Kreises aussprechen müssen, während sie wähnen, über Zeit und Raum in die Sphäre der allgemeingültigen, jeder Schranke des Hier und Jetzt enthobenen Begriffe sich erhoben zu haben. So widerlegen sie sich selbst.

So muß unser Endurteil sein: diese allgemeingültige pädagogische Wissenschaft, welche von der Feststellung des Zieles der Erziehung aus die Regeln für das Geschäft derselben gibt, absehend von allen Verschiedenheiten der Völker und Zeiten, sie ist eine rückständige Wissenschaft! Sie gehört noch jenem natürlichen System an, in welchem das 17. und 18. Jahrhundert das ganze Zweckleben der menschlichen Gesellschaft aus Prinzipien zu regeln gedachte. Sie ist die Genossin des Naturrechts und der natürlichen Theologie. Unberührt noch von der Fortbildung der Einsichten, durch welche die historische Schule und eine durch sie herbeigeführte tiefere Analysis der Gesellschaft längst dies natürliche System verdrängt und eine geschichtliche Auffassung des Zwecklebens der Menschheit herbeigeführt hat, ist dieses pädagogische System eine Anomalie in der gegenwärtigen Lage der Wissenschaft. Die Mißachtung, welche daher bisher der Pädagogik von seiten verwandter Wissenschaften zuteil geworden, ist gerecht, sofern sie den jetzigen Betrieb betrifft; faßt man ihr Objekt ins Auge, so muß als sonderbar betrachtet werden, daß Kunst, Recht, Religion als würdigste Gegenstände wissenschaftlicher Analysis betrachtet werden, die Erziehung aber nicht. Hat nun ihre edle Popu-

larität und ihre praktische Nutzbarkeit innerhalb der gegenwärtigen Wissenschaften der Gesellschaft sie zum Aschenbrödel gemacht: in ihrem Verhältnis zur Praxis steht die Sache ganz anders. Sofern sie auf diese wirkt, kann sie nur radikal wirken. Die großen geschichtlichen Gestalten des Erziehungswesens, die aus den Tiefen der nationalen Kulturen hervorgegangen sind, unternimmt sie zu meistern durch ihre abstrakte und eintönige Schablone. Sie ist blind gegen den historischen Tiefsinn und Zusammenhang. Das feine Gefüge dessen, was ist, die Vernünftigkeit des Wirklichen wird von ihr den leeren Idealen der Utilitarier oder des subjektiven Ethos geopfert.

Die Auflösung des von der Kritik der bisherigen Systeme aufgegebenen Problems, die Allgemeingültigkeit der Regeln und Sätze zu bestimmen, ist nun unsere Aufgabe. Das bisherige System zu zersetzen, in jeder seiner Gestalten, sowohl als Inbegriff der lebendigen pädagogischen Erfahrung zu künstlich geordneter, als als allgemeingültig auf Ethik und Psychologie gegründeter Wissenschaft, war das Geschäft des kritischen Teils. Diese Zersetzung ließ ganz verschiedene Bestandteile zurück: dieselben müssen nun von einer festen wissenschaftlichen Grundlage aus zu einer festen Konstruktion zusammengefügt werden.

Der leitende Gedanke hierfür ist in der Erkenntnis der allgemeinen Lage aller Theorien von den Funktionen der Gesellschaft gegründet. Auch die Erziehung ist eine solche Theorie. Dieselben haben ein Stadium durchlaufen, in welchem sie als natürliche Systeme zuerst eine streng wissenschaftliche Form erhielten. Jedes dieser natürlichen Systeme unternahm, einen allgemeingültigen Begriff einer Funktion der Gesellschaft aus der Natur des Menschen abzuleiten und von ihm aus die Regeln für die Lösung der tatsächlichen Aufgabe zu gewinnen. So entstand die natürliche Rechtslehre, die natürliche Theologie, die verstandesmäßige Ästhetik. Nachdem auf allen anderen Gebieten die historische Schule diese Systeme zersetzt und Anfänge neuer Gestaltung gegeben hat, handelt es sich auch für die Pädagogik darum, ihre rückständige Systematik aufzugeben und den Ertrag der Erkenntnis in der historischen Schule nutzbar zu machen.

Diese Systeme müssen alle die Erkenntnis des in allen geschichtlichen Formen wiederkehrenden Kausalzusammenhangs trennen von dem Studium des inneren geschichtlichen Zusammenhangs der einzelnen Formen miteinander und dieses von der Bestimmung der heutigen Gestalt und der für sie zu entwerfenden Regeln.

Systematischer Teil

Ist nun eine andere Behandlung der Pädagogik möglich? Was kann geschehen, sie zum Rang einer wirklichen Wissenschaft zu erheben, dergleichen heute die politische Ökonomie, die Sprachwissenschaft usw. sind?

Die Wissenschaften, welche einzelne Systeme des gesellschaftlichen Lebens zu erkennen und für die in ihnen stattfindende Zwecktätigkeit Regeln zu geben beabsichtigen, haben folgende Methoden zur Verfügung, dieses Ziel zu erreichen: Analysis des Systems in die Einzelvorgänge und deren Kausalzusammenhang; diese sieht von den Verschiedenheiten seiner geschichtlichen Gestalten ab, wenn sie auch ihr Verfahren an den vollkommenen Gestalten zunächst und am leichtesten ausführen kann. Ihre größten Hilfsmittel, welche Genauigkeit in die Kausalerkenntnis zu bringen ermöglichen, sind die Psychologie oder in erweitertem Begriff Anthropologie, Statistik und die in der Vergangenheit aufgespeicherten Versuche oder die gegenwärtig anzustellenden. Sofern sie den Begriff des natürlichen und vollkommenen Kausalzusammenhangs aus einer Verknüpfung der kausalen mit der teleologischen Betrachtung zu gewinnen vermag, kann sie die Normen des vollkommenen Verlaufs der Zwecktätigkeit ableiten. Hier liegt der Punkt, an welchem sie sich nicht nur polemisch mit dem natürlichen System auseinanderzusetzen hat: wir müssen suchen, in möglichster Unbefangenheit auch von den Theorien der Systeme der Gesellschaft im 17. und 18. Jahrhundert zu lernen.

Das andere auf dieser Grundlage durchzuführende Verfahren besteht in der Analysis der geschichtlichen Gestalten innerhalb des Systems, der Aufsuchung ihrer inneren Beziehungen und der Vergleichung. Das Ziel dieses Verfahrens ist die Gewinnung von festen Richtpunkten für die praktische Behandlung der vorliegenden Gestalt des Systems. Das Verfahren der Praktiker ist uns hier zunächst Vorbild; sie sind die Künstler, die vorsichtig, einsichtig das vorhandene System mit den Bedürfnissen ausgleichen und so fortbilden. Reform, nicht radikale revolutionäre Veränderung ist die aus ihrem Verfahren hervorgehende Leistung. Ihr Verfahren so bewußt und so wissenschaftlich als möglich zu machen, das muß die Absicht sein.

Die Art, wie diese Verfahrungsweisen ineinandergreifen, ist bedingt durch die besondere Natur des Systems, welches erkannt und nach Regeln geleitet werden soll. Sie ist zugleich anzupassen dem Stande des Wissens innerhalb eines solchen Systems.

Ich werde nun zeigen: in der Wissenschaft von der Erziehung muß zunächst die Analysis des Zweckzusammenhanges der Er-

ziehung in einem für sich abgeschlossenen Teile entwickelt werden. Es ist eine Eigentümlichkeit dieses Zweckzusammenhangs, daß die Kausalbeziehungen, die hier bestehen, mit einigen klaren teleologischen Prinzipien in Beziehung gesetzt werden können. So können Normen abgeleitet werden. Da sie aus der Zergliederung in die Einzelvorgänge und ihren Kausalzusammenhang folgen, so sind sie besonders fruchtbar für das Geschäft des Erziehens selber. Daher sind sie von der bisherigen Pädagogik überall schon, wenn auch in falschen Verallgemeinerungen oder ungenügenden Ansätzen entwickelt worden. Dieser Teil der Pädagogik kann zwar an das bisherige anknüpfen, aber er muß die Herstellung einer kausalen Zergliederung des ganzen Zweckzusammenhangs erst schaffen, und er muß die reinliche Feststellung der Beziehung zu teleologischen Prinzipien erst finden. Überall empfindet man hierbei, daß man es mit einer rückständigen Wissenschaft zu tun hat. Ein weites Untersuchungsfeld, verschieden angebaut hier und da, an manchen Punkten tief gegraben, an anderen kaum berührt: das ist hier der Anblick.

Diese Analysis bildet die Grundlage für den anderen Teil dieser Wissenschaft. Er analysiert die einzelnen Gestalten des Erziehungswesens, entwickelt alle die Beziehungen, welche durch Vergleichung und andere Betrachtungsweisen zwischen ihnen hergestellt werden können; mit den Mitteln, die so aus diesen Operationen entstehen, unternimmt er endlich, die Gestalt des Erziehungswesens, auf die sich unser Zweckzusammenhang bezieht, so gründlich und tief zu erkennen, daß ihre Relationen zu den bestehenden Teilen des gesellschaftlichen Systems, zu dem dauernden wertvollen nationalen Lebenskern als feste Richtpunkte festgestellt werden können. Von hier aus wird eine neue teleologisch-kausale Betrachtung möglich, durch welche eine Unterrichtspolitik begründet werden kann. Dieser Teil der Pädagogik hat nur an der Historie des Unterrichtswesens, der Statistik seines jetzigen Bestandes Vorarbeiten, an den Analysen historischer Gestaltungen und daran anknüpfende Methoden, z.B. auf den Gebieten der Sprache, des Staatslebens, Muster: So kann hier zunächst nur Entwurf des Ganzen, Versuch der Auflösung einzelner Fragen versucht werden. Aber auch so sind diese Anfänge von größter Bedeutung: der lebendige Protest wahrer und darum erhaltend-gestaltender Wissenschaft gegen die Kasernenbauten der radikalen Doktrinen.

ZWEITER ABSCHNITT

DIE EIGENSCHAFTEN IM ZUSAMMENHANG DES SEELENLEBENS, DURCH WELCHE REGELN, NORMEN, ENTWICKLUNG UND DEREN DARSTELLUNG IN WISSENSCHAFTEN DES GEISTES MÖGLICH WERDEN. POSITIVE PSYCHOLOGISCHE GRUNDLEGUNG

Eine Regel des menschlichen Handelns kann abgeleitet werden von anderen Regeln, Zwecken, die festgesetzt sind; sie bezeichnet nur ein Verfahren, das als Mittel gegebenen Zwecken angepaßt ist. Solche Regeln sind die der Erziehung; denn die Erziehung ist nicht selbst in sich Zweck, sondern nur Mittel für die Entfaltung eines Seelenlebens. Oder sie kann der Ausdruck eines Sollens, eines Zielstrebens, kurz einer Tendenz des Willens sein, welche im Dienst keines jenseits gelegenen Zweckes steht. Ist es möglich, irgendwo eine solche Regel zu finden? Können wir so in die geschichtliche Relativität eindringen und irgendwo für das Handeln einen festen Ansatzpunkt gewinnen? Das ist das Problem, an welchem Naturrecht, politische Ökonomie, Staatslehre, Ästhetik sowie auch Pädagogik hängen.

Hier kann nun ein allgemeiner Satz aufgestellt werden. Soll nicht aus metaphysischen Prinzipien ein Zweck abgeleitet werden, so kann ein Regelhaftes nur dann als in sich gegründet vorgefunden werden, wenn das Seelenleben eine Teleologie in sich enthält. Korrelat diesem Satz ist: alle Teleologie ist Ausdruck eines Willenstatbestandes, also schließlich hat sie in dem Willen des Menschen ihre Heimat. Jedes empfindende bewegliche Geschöpf sehen wir angemessen der Erhaltung, ja der Steigerung seiner Existenz und der Existenz seiner Gattung leben. Wir wollen die Handlungen, welche diesen Charakter an sich tragen, als zweckmäßig bezeichnen. Nun könnte dieser Charakter von Zweckmäßigkeit hervorgebracht werden durch die Einsicht des Geschöpfes in den Kausalzusammenhang zwischen den Funktionen seines Organismus, den Bedingungen der Außenwelt und seinen Handlungen. Ein solches Geschöpf würde einen einfachen Zusammenhang zwischen Erkenntnissen und diesen entsprechenden Willensvorgängen zeigen. Es würde die Beschaffenheit der Luft zu beurteilen wissen, in der es am besten atmet, der Speisen, die ihm am gesündesten sind, der Temperatur, in der es am besten gedeiht. Ein solches Geschöpf müßte ein kleines Wunder von Intelligenz früh von Kindesbeinen an sein. Die Zweckmäßigkeit seiner Handlungen würde durch die Anpassung derselben an Erkenntnisse herbeigeführt, welche eine Art von kleiner Allwissenheit einschließen würde. In Wirklichkeit wird

in verkürzter und sehr eingeschränkter Art dasselbe geleistet durch die Gefühle, welche mit unseren Zuständen verbunden sind und die nur allmählich durch die Intelligenz rektifiziert werden. Diese treten zwischen die Bilder, Vorstellungen und Gedanken einerseits und die Handlungen andererseits. Wir untersuchen nicht den Ursprung dieser Einrichtung. Aber wie sie ist, hat sie einen teleologischen Charakter. Derselbe besteht in einer Struktur des Seelenlebens, auf Grund deren unsere Vorstellungen Regungen, Gefühle, Triebe ins Spiel setzen, die mit ihnen in gesetzmäßigem Verhältnis stehen, diese bewirken dann Handlungen. Und zwar sind diese Gefühle zu den Empfindungen, Wahrnehmungen, Vorstellungen in dem Verhältnis, ungefähr den Wert der Empfindung und des in ihm Enthaltenen für das psychophysische Wesen, das fühlt, auszudrücken. Zunächst stellt sich dies an den Gefühlen dar, welche durch die Sinnesempfindungen in uns hervorgerufen werden. Diese Wertbestimmung dient den Handlungen. So zeigt sich dieser Zusammenhang als ein teleologischer.

Die Struktur jedes Teiles der geistigen Welt ist nun bedingt durch den Zusammenhang, welcher besteht zwischen dem teleologischen Charakter der Gliederung des Seelenlebens, der so entstehenden Anforderung der Vollkommenheit an diese und dem Ausdruck derselben in den Normen, andererseits der Entwicklung, welche in diesem teleologischen Charakter angelegt ist. Diese Begriffe sind zugleich die Grundbegriffe aller Geisteswissenschaften. Teleologie, Vollkommenheit und Entwicklung bilden den Charakter der geistigen Welt, in welchem diese sich von der mechanischen Naturordnung unterscheidet. Dieser Charakter ist in den einfachsten Beziehungen der psychologischen Bestandteile aufeinander im Seelenleben angelegt. Er ist schon in dem organischen Naturreich in einer rudimentären Art angelegt. Daher besteht keine Kluft zwischen Natur und Geist. Aber der Zusammenhang ist vorläufig unerkennbar, dagegen der Unterschied ist deutlich. Die mechanische Naturordnung ist gegründet auf dem Kausalverhältnis, nach welchem das in der Wirkung Enthaltene genau dem in den Ursachen Enthaltenen entspricht. Daher konnte Robert Maier aus dem Satz causa aequat effectum das Gesetz der Erhaltung der Kraft ableiten. Und zwar erschöpft sich das Verhältnis der Glieder eines Mechanismus in diesen Kausalbeziehungen. Wenn die Teile einer Maschine zu einem Zweck zusammenwirken, so geschieht dies, weil sie mehr als Mechanismus, weil sie das Erzeugnis einer Intelligenz ist. Wenn der Mechanismus des Auges zweckmäßig ist, so ist dies die Folge der im Organischen waltenden, den Mechanismus überschreitenden Angemessenheit der Teile und Funktionen aneinander zum Ziele des Lebens. Aber in dem Mechanismus als solchem liegt nichts

als das Kausalverhältnis der Teile nach dem Kausalgesetz, wie es in der Bewegungslehre besteht. Jenseits dieses Mechanismus treten die Teleologie, die Vollkommenheit und die Entwicklung auf; enthält die höchste Region des Geisteslebens in der Verantwortlichkeit mehr, so wird sich zeigen, wie dies in der Entwicklung angelegt ist; es wirkt aber eben nur in der höchsten Region.

Die erheblichen Lücken der gegenwärtigen Psychologie sind auszufüllen, soll sie die notwendige Grundlage für das Verständnis dieses Grundcharakters der geistigen Welt darbieten. Die bisherige Psychologie ist eine erweiterte Empfindungs- und Assoziationslehre. Die elementare Macht des menschlichen Seelenlebens fällt so außerhalb der Psychologie. Die Psychologie wurde Lehre von den Formen des psychischen Geschehens. Sie umfaßte nur einen Teil dessen, was wir am Seelenleben gewahren. Ich zeige einige solche Regungen, welche die Psychologie nicht umfaßt. Jeder Sinn bedarf einer Erfüllung durch Reize und strebt gleichsam danach. Wir streben, uns in unseren Gefühlen auszuleben. Jeder Wille strebt die Herrschaft seiner Sphäre auszudehnen. Wir streben, Vergeltung einer Verletzung sofort herbeizuführen. Wir suchen den Zusammenhang unserer Vorstellungen auf eine möglichst einfache Form zu bringen. Diese Regungen haben alle zugleich etwas Gefühlszuständliches und etwas Triebartiges. Wir finden sie im Seelenleben des Kindes einzeln, partikular, und erst die Entwicklung schafft unter ihnen einen Zusammenhang. Wie zwischen den Empfindungen und Vorstellungen nach dem Gesetz der Einheit des Bewußtseins Zusammenhang hergestellt wird, so auch zwischen diesen Zuständen. Eine Deskription dieser Regungen muß hergestellt werden. Psychologische Anthropologie der Naturvölker, Psychologie des Kindes, experimentelle Psychologie müssen hinzugezogen werden, allmählich annähernd diese schwierigste Aufgabe der Psychologie zu lösen.

Alle Entwicklung (Evolution) ist nun freies und produktives zunehmendes Ins-Spiel-Treten dieser Mannigfaltigkeit, Herstellung von Beziehungen in ihr. Die Entwicklung entzieht sich dem causa aequat effectum. Sie enthält in den Wirkungen mehr, als in den Ursachen ist. Das Verhältnis ist umgekehrt als in der causa eminens, welche noch Descartes jenseits des Mechanismus der Natur annahm. Das causa aequat effectum gilt nur innerhalb des Mechanismus der Natur, welcher der Verstandesmäßigkeit korrelat ist. Das Mehr in der Wirkung ist die Tat der Freiheit, und diese ist nur eine Art des Erwirkens, nämlich die Herstellung von Verbindungen. Die mechanische Ansicht erklärt die aufsteigende Reihe aus dem Eintreten der zunehmenden Mannigfaltigkeit von Eindrücken der Außenwelt, sonach teilweise aus dem so erweiterten Wissen, teilweise aus dem so sich bildenden Natu-

rell. Diese Erklärung ist bei Montesquieu, Helvetius, Buckle, sie ist die mechanische Ansicht der geschichtlichen Entwicklung gegenüber der des deutschen Idealismus. Diese ist von Herder, Schelling, Hegel hingestellt worden, doch in falscher intellektualistischer Einschränkung des Fortschreitenden auf das Gebiet höheren Denkens und Bildens. Das Elementarische bringen Rousseau, Carlyle, Schopenhauer, Tolstoi u. a. zur Geltung. Sie betrachten den Menschen natürlicher. Diese Mannigfaltigkeit der Gefühlsregungen ist es gerade, welche der Entwicklung ihren elementaren, massiven, schwerflüssigen natürlichen Schwerpunkt gibt.

Die Entwicklung rückt vorwärts, indem das Mannigfaltige der Eindrücke und Gefühlsregungen gemäß den Bedingungen und dem Naturell der Völker in einer bestimmten Art zu innerer Einheit gebracht wird. Eine solche Einheit war die ästhetische Anschauung im Griechentum, eine andere der römische Herrschaftsgedanke, das orientalische Offenbarungserlebnis. Jede dieser Einheiten hat sowohl die Eindrücke als die Regungen in einer freien schöpferischen Weise verknüpft. Die erste Struktur dieser Verknüpfung ist in dem Ethos des Volkes, wie wir es schon in der Heldensage antreffen. Diese Struktur erwirkt dann die Technik der Poesie, die Methode des Philosophierens. Sie bewirkt auch das Erziehungs- und Unterrichtswesen eines Volkes. Aus dem Ethos desselben entspringt es und verbindet dessen Struktur gemäß Erfahrungen und Gefühlsregungen in diesem auf besondere Weise. Zugleich aber ist diese Verbindung immer, wie sie frei und schöpferisch ist, eine Weiterbildung des Besitzes der Menschheit. Jede solche Errungenschaft ist unverloren. Anderseits ist jeder dieser Standorte der Menschheit nur eine partielle Vereinigung und Erhebung zum Ganzen. Die nicht so Kultur gewordenen Elemente existieren aber und machen sich geltend: so ist die Lebensdauer jeder solchen Stufe beschränkt. So hat die ästhetische Anschauung des griechischen Lebens die selbstsüchtigen Triebe, Habgier usw. nicht zu gestalten vermocht. So das römische Wesen nicht die wirklichen brüderlich organisierten Verbindungen in der Menschheit und die Gefühle. Die römische Herrschaftsordnung war auflösend in bezug auf jede Organisation eines Volkes, auf welches sie traf. Dieser Mechanismus ist schließlich nur noch im Heer haltbar verkörpert.

Der Untergrund der Entwicklung liegt sonach in dem Elementarischen, in den einzelnen Wahrnehmungen, Regungen, Gefühlen, die wir im Kinde, bei den Naturvölkern mehr einzeln wirken sehen. Die größten Menschen zeigen diese Macht des Elementarischen. Die Verbindung mit der Natur auf dem Lande läßt es sich ungebrochen erhalten. Man sehe Rousseau, Carlyle, Tolstoi, Bismarck.

Der Zusammenhang geht sonach von den überall gleichen Bestandteilen und Prozessen des Seelenlebens aus. An diese schließen sich die überall gleichen elementaren Formen und Regeln des Seelenlebens. Diese Formen entstehen aus Beziehungen, die sich vermittels der Prozesse überall gleichmäßig zwischen den Bestandteilen entwickeln. Die Regeln oder Normen entstehen aus der in den Vorgängen liegenden Vollkommenheit. Wo diese in irgendeiner Rücksicht allgemeingültig ausgedrückt wird, entsteht eine Regel. Dann aber kommen die Stellen, an welchen in schöpferischer und freier Weise Verbindungen, lebendige Ganze geschaffen werden.

Die allgemeinste Bedingung allgemeingültiger Regeln oder Normen des Seelenlebens, der auf es gegründeten Kultursysteme, insbesondere dann auch der Erziehung, liegt in dem teleologischen Charakter des Seelenlebens. Der Fundamentalsatz einer Pädagogik besteht also in einer Behauptung: das Seelenleben hat eine innere Zweckmäßigkeit, sonach eine ihm eigene Vollkommenheit. Folgerecht können Normen dieser Vollkommenheit gegeben, Regeln, wie sie durch die Erziehung herzustellen sei, entworfen werden.

Der Beweis dieses Satzes muß durch die Analyse des Seelenlebens gegeben werden. Keine Art von metaphysischer Voraussetzung darf hier eingeführt werden. Die Erfahrung allein muß sprechen.

Das Seelenleben zeigt von den niedersten Stufen tierischen Daseins aufwärts dieselbe Struktur, welche teleologisch und die Entwicklung steigernd wirkt. Sie enthält die Wurzel aller zweckmäßigen Effekte in Menschenleben, Gesellschaft und Geschichte. Der mit Empfindung und willkürlicher Bewegung ausgestattete Organismus ist in seiner Erhaltung und Vervollkommnung bedingt von seinen Beziehungen zu dem Milieu, in welchem er lebt. Aus diesem stammen Reize, werden in Empfindung, Wahrnehmung und Denken aufgefaßt, in Lust und Unlust wird dann das Verhältnis dieser Reize und der sich in ihnen kundgebenden Objekte zur Selbsterhaltung und Vervollkommnung des Eigenlebens nach seinen Werten geschätzt und gefühlt. Von diesen Gefühlen, Gemütszuständen, Affekten werden Begehrungen und Willensakte getrieben, welche das Eigenleben den Lebensbedingungen anpassen oder die Lebensbedingungen dem Eigenleben. In diesem Zusammenhang sind Schmerzen vorwiegend Korrelaterscheinungen von dem Körper schädlichen Vorgängen, Lust von nützlichen. Der Intellekt ist für das Geschöpf in demselben Zusammenhang gleichsam das Licht auf dem dunklen Wege beständiger Anpassung von Dingen und Eigenleben aneinander. In Begierden und Willensakten streckt der Wille seine Fangarme aus, die Anpassung an die Gemütszustände herbeizuführen. Auf diesem Zusammenhang beruht die Möglichkeit, daß

die Arten sich erhalten und eine Steigerung der Organisation innerhalb der Lebewesen eintritt. Diese Abzweckung des Lebewesens wird durch seine Struktur erreicht, und die Vorgänge in den drei von uns unterschiedenen Klassen wirken hierin zusammen. Der Typus des vollkommenen Menschen besteht in dem richtigen Ineinandergreifen dieser drei Leistungen und der sonach erforderlichen richtigen Abmessung der Stärke der drei Klassen von Leistungen.

Wir zergliedern diesen kausal-teleologischen Zusammenhang näher.

Satz 1: Die drei Klassen von Vorgängen, die in ihm verknüpft sind, treten in der inneren Erfahrung deutlich unterschieden auf. Vorstellen, Fühlen und Wollen sondern sich klar und deutlich in ihr voneinander ab. Zugleich gibt es doch Übergangstatsachen, welche darauf hindeuten, daß ein tieferer Zusammenhang besonders zwischen Gefühlen zu Regungen, Trieben, Begehrungen stattfindet. Wir brauchen über diesen tieferen Zusammenhang, der sich einer Erkenntnis zur Zeit entzieht, keine Vermutungen zu entwickeln.

Satz 2: Wir müssen nur das herausheben: Zwar sind Gefühle als Zustand und Willensvorgang als eine Aktion voneinander unterschieden; doch wenn wir auf die Bedingungen im Seelenleben für die einzelnen Zustände und Vorgänge zurückgehen, finden wir gewisse Arten, auf Reize zu reagieren, welche ebensowohl als Gefühle wie als Regungen, ja Triebe sich darstellen. Hier finden wir ursprüngliche in der Struktur des Seelenlebens liegende elementare Triebe oder Reaktionsweisen, von denen jeder einzelne Antrieb, jede Einzelregung, jeder Gefühlszustand nur eine auf gegebene Reizverhältnisse eintretende Folge ist (bei Cicero zuerst diese semina, der elementaren Natur römischen Denkens entsprechend). Ich habe diese Reaktionsweisen als Gefühlskreise[15] analytisch darzustellen versucht, und zwar bilden den Kern derselben solche Reaktionsweisen, die nur als Triebe aufgefaßt werden können. Geht man von ihnen aus zu den mehr peripherischen, so findet man auch da durchweg Energie, Drang im Zuständlichen enthalten und Gefühl als Äußerung davon. Also: die einzelnen Vorgänge lassen sich vielleicht durchweg als Gefühl oder Streben voneinander trennen; jedoch geht man von ihnen zurück auf die Reaktionsweisen auf Eindrücke, deren Folgen sie sind, so ist hier jene Trennung nicht mehr festzuhalten. Das Streben, eine Überschreitung des anderen, der meine Daseinssphäre verletzt, zu ahnden, und das Gefühl von Recht und Unrecht in dieser elementaren Form lassen sich nicht voneinander trennen. Die Verpflichtung, welche auf die Identität der Person gegründet ist und das vom Willen Gesetzte un-

abhängig vom Zeitverlauf als gesetzt anerkennt, ist ebensowohl im Mißgefühl gegen den Wortbrüchigen als im starken Willen, dem Wort zu entsprechen usw., bestehend. Das Mitgefühl und das tätige Beispringen sind nicht zu trennen. Der Übergang von Gefühl und Trieb zum Handeln wird bei verschiedenen Charakteren eine sehr wichtige Verschiedenheit zeigen. Diese bedingt sehr wesentlich die Form des Charakters. Doch die Inhaltlichkeit der Reaktionsweisen ist hiervon ganz unabhängig. Sie kann und muß unabhängig davon entwickelt werden. In gewissem Sinn kann man weiter sagen, daß diese Regungen usw. den Verstand, das Denken machen und auch in ihm als Wurzel wirksam sind. Würden im Menschen nicht Triebe über die ratio herrschen usw.: dann würde sein Denken sich nicht entwickelt haben.

Satz 3: Diese Regungen, Gefühle, Triebe entscheiden über die Art, wie der Mensch sich in der Welt fühlt und diese behandelt. Sie machen den Charakter des Menschen als Anlage aus. In ihnen ist das Elementarische, Widerspruchsvolle, Irrationale, zugleich Machtvolle, der Entwicklung und immer höheren Harmonien Zustrebende in der Menschennatur. Durch sie sind wir uns ein Rätsel und oftmals auch anderen. Durch sie vollbringen wir, was im gemeinen Lauf des Glückseligkeitsstrebens niemals liegen würde. Durch sie ist die harte Arbeit der Person und der Menschheit bedingt. Durch sie ist zugleich die Erdnähe des Menschen und seine Erhabenheit bedingt. Das sind die Anlagen, welche Pascal den Menschen als einen entthronten König und zugleich usw. erscheinen ließen, Kant als Sinnengeschöpf und Vernunftwesen. Alle diese arbeiteten nur mit Abstraktionen.

Satz 4: Diese Regungen usw. können nicht allgemeingültig in Begriffen dargestellt werden. Nur das, was der Verstand hervorgebracht, ist auch für ihn vollständig durchsichtig.

Satz 5: Vereinzelt. Kein Zusammenhang, keine Harmonie.

Satz 6: Dieses ist Bedingung der Entwicklung. Entwicklungsmöglichkeit = zwischen verschiedenen Möglichkeiten den Zusammenhang herzustellen.

Anwendung auf Pädagogik. Die bisherige pädagogische Theorie ist bis zu diesen eigentlichen zentralen Tatsachen gegangen, hat aber diese selber noch nicht in ihrer Bedeutung erkannt, analysiert usw. Grund: intellektualistische Richtung. Sie sind aber zentral. Von ihrer harmonischen Vereinigung hängt Glück und Unglück ab. Zwei Theorien. Rousseaus falsche Annahme ist natürliche Harmonie. Kirchliche Lehre: Erbsünde. Aufgabe: eine Methode zu finden, sie so weit darstellbar zu machen, daß der Pädagoge zur Erkenntnis ihres Befundes in der Kindernatur und der Gesetze der Vorgänge, die durch

sie bedingt sind, gelangen kann. Alle Frauenerziehung hat hier ausschließlich Mittelpunkt. Diese darum überhaupt noch gar nicht existent, weil dieses Problem nicht behandelt.*

* In der Abhandlung wird dieser seelische Zusammenhang folgendermaßen näher entwickelt:

Auf dieser Zweckmäßigkeit im seelischen Zusammenhang beruht die Möglichkeit, daß sich die Arten erhalten und eine Steigerung der Organisation innerhalb der Lebewesen eintritt. Ebenso enthält dieser teleologische Zusammenhang die Wurzeln aller zweckmäßigen Effekte im Menschenleben, Gesellschaft und Geschichte. Man kann also auch von einer Struktur oder einem Typus des Seelenlebens reden, der von der niedersten Stufe des tierischen Daseins aufwärts bis zu dem Menschen reicht, und zwar werden innerhalb dieses Typus der Glieder des Zusammenhangs zwischen Reiz und Bewegung immer mehrere, und die Verbindungen zwischen ihnen werden immer mannigfaltiger. So entsteht auf dem Gipfel dieser psychischen Entwicklungsreihe der Typus des Menschen. Aus dem Milieu, in welchem er lebt, stammen Reize; sie werden in Empfindung, Wahrnehmung und Denken aufgefaßt und verarbeitet; diese Reize und die in ihnen erscheinenden Objekte haben ein Verhältnis zur Erhaltung, Entwicklung und Glück des Individuums sowie zur Erhaltung der Art, und in Lust und Unlust, im Spiel der Gefühle wird der Mensch der so entstehenden Werte der Dinge für sein Eigenleben inne; alsdann werden von diesen Gefühlen und Affekten als von Motoren die Willensvorgänge und Bewegungen getrieben, welche unser Eigenleben den Lebensbedingungen anpassen oder, wo diese Bedingungen unveränderlich sind, denselben unsere Zustände akkomodieren. Hiernach besteht der Typus des vollkommenen Menschen in der Vollkommenheit dieser drei Arten von Vorgängen, in der richtigen Abmessung ihrer Stärke und in einem angemessenen Ineinandergreifen derselben. Das erste Glied dieses teleologischen Zusammenhangs ist uns in seiner Leistung ganz durchsichtig; Empfindung, Wahrnehmung und Denken beleuchten gleichsam die Objekte, an denen entlang wir uns bewegen. Das letzte Glied ist ebenfalls einfach verständlich; Trieb, Begehren, Wille breiten von den niederen Organismen ab ihre Fangarme der Wirklichkeit entgegen. Dagegen liegen in der Funktion unserer Gefühle die Rätsel, von deren Auflösung der Einblick in den teleologischen Zusammenhang unseres Seelenlebens einmal zu erwarten ist. Die Zergliederung findet hier Gefühle und Triebe zwar in der Form des Geschehens voneinander verschieden, doch in ihrer Inhaltlichkeit nicht trennbar.

Satz 1. Gefühle und Triebe treten im Seelenleben als zusammengesetzte Zustände auf; es lassen sich in dieser Zusammensetzung bestimmte Arten, auf Vorstellungen zu reagieren, als einfachere Bestandteile unterscheiden; diese gehen dann durch die Formen von Gefühl und Trieb hindurch.

So kann das Streben, die Verletzung der eigenen Daseinssphäre zu ahnden, nicht von dem in diesem Streben enthaltenen Gefühl getrennt werden. Oder wenn in unserer Personalität gegründet ist, daß wir das gegebene Wort unabhängig vom Wechsel der Zeit festhalten, so ist auch hierin Gefühl und Antrieb miteinander verbunden. Wohl ist es für die innere Form des Charakters ein entscheidender Unterschied, ob in ihm Gefühle durchgehends in Handlungen überzugehen streben oder in Ausdruck und Aussprache verpuffen, aber es verlaufen, inhaltlich gesehen, stets dieselben bestimmten Arten der Reaktion auf Vorstellungen zunächst in den Gefühlen, dann in den Trieben, als in verschiedenen Formen des seelischen Geschehens. Eine solche bestimmte Reaktionsweise ist es, wenn qualitative Empfindungen, denen das Interesse sich zuwendet, einen Gefühlston erhalten, wenn zwischen unseren Tonempfindungen oder Gesichtsempfindungen Kontrast oder Harmonie entsteht, sowie wenn die Auffassung der Gemütszustände anderer Personen Sympathie, Mitgefühl hervorruft.

Satz 2. Die Reaktionsweisen, welche die Analyse so aus den zusammengesetzten Gefühlen und Willenszuständen aussondert, können als eine Mannigfaltigkeit von Gefühls- und Triebkreisen dargestellt werden.

So sind zunächst in unseren zusammengesetzten Zuständen die elementaren Gefühle enthalten, welche von den Empfindungsinhalten aus unter der Bedingung eines konzentrierten Interesses hervorgerufen werden, und dieselben bilden als Mannigfaltigkeit des Gefühlstons der Empfindungen einen Gefühlskreis für sich. Ferner können Gefühle, welche durch Beziehungen von Sinnesinhalten aufeinander hervorgerufen werden, wie Harmonie und Kontrast, Symmetrie und Rhythmus, unterschieden werden, und auch sie machen einen Gefühlskreis aus. Solche Regungen, Gefühle und Triebe entscheiden über die Art, wie sich der Mensch in der Welt fühlt und diese behandelt. Wir finden sie in dem Kinde als eine Mannigfaltigkeit getrennter Modalitäten von Gefühl und Trieb; so bilden sie Charakteranlage des Menschen. In ihnen ist das Elementarische, Widerspruchsvolle, Irrationale der Menschennatur doch zugleich das Machtvolle und zu einer höheren Harmonie aufwärts Strebende. Durch sie vollbringt der Mensch, was er niemals im gemeinen Lauf des Glückseligkeitsstrebens vermögen würde. Hier sind die Triebkräfte für die harte Arbeit der Person und der Menschheit; hier ist die Erdnähe des Menschen und seine Erhabenheit zugleich angelegt, das Doppelantlitz der Menschennatur, das dem tiefsinnigen Pascal den Menschen als einen entthronten König und dem scharf beobachtenden Kant zugleich als ein Sinnengeschöpf und als ein Vernunftwesen erscheinen ließ. In dieser ursprünglichen Mannigfaltigkeit sind alle unausgesprochenen Disharmonien unseres Wesens gegründet. Wir sind uns selber vermöge ihrer ein Rätsel und oftmals anderen.

Satz 3. Diese verschiedenen Reaktionsweisen des Gefühls und Triebes auf Vorstellungen sind am Anfang der seelischen Entwicklung noch nicht miteinander verbunden. Jede von ihnen wirkt, wenn auch in roher und eingeschränkter Art, zweckmäßig. Aber erst die Entwicklung des Seelenlebens stellt durch beständige Anpassung zwischen ihnen die Beziehungen her, durch welche dann ein vollkommener teleologischer Zusammenhang des Seelenlebens in dem Individuum und in der aufsteigenden Entwicklung des Seelenreiches und der Geschichte entsteht.

Man beobachte ein Kind! Der Trieb nach Nahrung, die Reaktion auf Verletzungen, die zärtliche Hingabe treten in ihm isoliert, ohne Beziehung auf das Ganze seiner Bedürfnisse und ohne eine hierdurch ermöglichte Abschätzung ihres Wertes und Anspruchs auf. Wie Sonnenschein fliegt Zärtlichkeit über sein Gesicht und macht sogleich anderen Gefühlen und Antrieben Platz. Im Charakter des Naturmenschen ist das Unstete seiner Antriebe und Strebungen stets besonders charakteristisch hervorgehoben worden. Aber jede dieser Regungen wirkt teleologisch. Man entferne aus dem Naturell des Kindes oder des Naturvolks die Regung der Rache, und die Schutzwehr gegen die Unbill des Lebens wäre zu schwach.

Die bisherige Pädagogik hat den in diesen Sätzen umschriebenen teleologischen Zusammenhang des Seelenlebens und die zentrale Bedeutung der Gefühle und Triebe in diesem Zusammenhang noch nicht erkannt. Ihre wissenschaftlichen Vertreter waren durchweg intellektualistisch; aber auch Lehren wie die der Kirche von der Erbsünde und die Rousseaus von der natürlichen Unschuld drücken die beiden Hälften des hier kurz beschriebenen Tatbestandes nur einseitig und summarisch aus. Es bedarf der geduldigsten psychologischen Analyse, den Tatbestand so weit darstellbar zu machen, daß der Erzieher den Zusammenhang in der Kindernatur nach seinen Bestandteilen und Gesetzen erfassen kann. Zumal alle Frauenerziehung hat gerade hier ihren Mittelpunkt; in diesen Zügen, welche das Naturell ausmachen und aus denen der Charakter sich bilden soll. (Gesammelte Schriften, Bd. VI, S. 63—66.)

DRITTER ABSCHNITT

DESKRIPTION DES ERZIEHERS IN SEINEM VERHÄLTNIS ZUM ZÖGLING

Die Wissenschaft der Pädagogik, deren Möglichkeit von mir aufgezeigt ist, kann nur beginnen mit der Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling. Denn zunächst gilt es, das Phänomen selber hinzustellen und in einer psychologischen Analyse so deutlich als möglich zu machen. Indem dann die einzelnen Vorgänge, aus denen der Erziehungsvorgang sich zusammensetzt, in ihrer Vollkommenheit beschrieben werden, können daraus Formeln, welche die Vollkommenheit des Vorganges vorschreiben, oder Regeln abgeleitet werden. Sofern eine solche Formel ein einzelnes pädagogisches Wirkungselement nach den Bedingungen dieser seiner Wirkung darstellt, kann sie auch als ein Prinzip bezeichnet werden. Da die Zahl der Einzelvorgänge, in welche man den Zusammenhang der pädagogischen Wirksamkeit auflöst, unbestimmt ist, so ist auch die Zahl dieser Prinzipien, sofern sie die Wirkungsweise in diesen Vorgängen beschreiben, unbestimmt. So weit reicht die allgemeingültige Pädagogik. Sie ist sonach Deskription, Analysis, Regelgebung oder Prinzipienlehre.

Aber hier ist auch ihre Grenze erreicht. Handelt es sich nun darum, wie diese pädagogischen Wirkungselemente sich zu einer Technik, einem Zwecksystem der Erziehung verknüpfen; handelt es sich darum, von der formalen Vollkommenheit, die so in den einzelnen Vorgängen hergestellt wird, zu einer inhaltlichen Verbindung dieser Vorgänge in den wirklichen Seelen einer Zeit und eines Volkes zu gelangen: dann treten wir aus dem Gebiet von abstrakten Beschreibungen in das der pädagogischen Realitäten, welche als konkrete Inhaltlichkeiten immer geschichtlich sind. Denn die Art, wie die Reaktionen auf Eindrücke in Regungen, Trieben, Gefühlen zu einer wirklichen Einheit des Seelenlebens zentralisiert werden, im Verhältnis zu dem Inbegriff der Eindrücke und der aus ihnen abgeleiteten Erkenntnis der Wirklichkeit, in welcher dies Seelenleben sich findet: das ist immer konkret, eine durch die Lage einer Zeit und eines Volkes bestimmte Wirklichkeit von Seelenleben.

I. DAS VERHÄLTNIS, IN WELCHEM DIE ERZIEHUNG BEGRÜNDET IST

1. Der Begriff der Erziehung

Unter Erziehung verstehen wir die planmäßige Tätigkeit, durch welche Erwachsene das Seelenleben von Heranwachsenden zu bilden suchen. Der Ausdruck wird in erweitertem Sinne gebraucht, wenn eine

planmäßige Tätigkeit, welche auf ein anderes Ziel gerichtet ist und als Nebenerfolg Erziehung in sich aufnimmt, so benannt wird. In diesem Sinne sprechen wir von der Erziehung durch den Vorgesetzten im Amtsverhältnis, durch den Offizier im soldatischen, durch den Geistlichen im Gemeindeverhältnis, ja durch das Leben selber in dem allgemeinsten aller Verhältnisse, in denen der Mensch sich findet. Der Ausdruck Erziehung wird dann in übertragenem Sinne gebraucht, wo Bildung sich als Effekt eines Wirkens ergibt, von dem wir gar nicht wissen, ob es auf dies Ziel absichtlich gerichtet war. So sprechen wir von dem Menschen als dem „Zögling der Natur", der Erde als dem „Erziehungshaus der Menschheit", der Offenbarung als der „Erziehung des Menschengeschlechts". Es wird überall ein Subjekt suppliert, welches planmäßig unsere Bildung erwirke. Erziehung im eigentlichen Sinne ist auf obiges Verhältnis eingeschränkt, sofern mit diesem Ausdruck ein in sich geschlossenes System von Tätigkeit bezeichnet wird. Und nur in diesem Sinne ist Pädagogik als Wissenschaft eines abgegrenzten Systems aufzustellen. Aber es ist hinzuzufügen, daß auch andere Einrichtungen der Gesellschaft die Tendenz haben, noch Unerwachsene wie Erwachsene zur Bildung zu leiten. Ja in gewissem Sinne ist Bildung, das Wort im höchsten Verstande genommen, die Funktion aller Institutionen der menschlichen Gesellschaft, da sie alle schließlich, Individuen ihre höchste Gestaltung zu geben, mitwirken. Sonach in diesem Sinne ist Pädagogie das höchste praktische Ziel, zu welchem uns das philosophische Nachdenken Schlüssel geben kann. B i l d e n ist jede Tätigkeit, welche die Vollkommenheit der Vorgänge in einer Seele erwirkt. B i l d u n g jede Art von Vollkommenheit einer solchen Seele. Sonach wird sie hier als Selbstzweck betrachtet. Daß wir uns selbst so ansehen müssen, und entsprechend auch die anderen Menschen, das ergibt sich aus dem teleologischen Charakter des Seelenlebens, nach welchem in diesem allein in seinem Zentrum eine innere Befriedigung aller strebenden Kräfte erreicht wird. Dies ist auch, was den Schwerpunkt in mir selbst als ein Wertvolles legt, unabhängig von jeder weiteren Theorie, allein angesehen die innere Erfahrung. Daher spricht das Christentum in seinem „Liebe andere wie dich selbst", Locke und Kant: „betrachte den Menschen als Selbstzweck", einfach eine innere Erfahrung aus, welche aller bildenden Tätigkeit zugrunde liegt. Daß das Individuum gar nicht außer seiner eigenen befriedigenden Gefühlszuständigkeit ein Lebensziel sich setzen kann, daß es nicht das Bewußtsein, Selbstzweck zu sein, in anderen Selbstzwecke zu sehen, aufgeben kann, das ist ja in der dargelegten Tatsache enthalten. Daß mit der wachsenden Innerlichkeit dieses Bewußtsein, Selbstzweck zu sein und andere als solche achten zu müssen, sich

steigert und entfaltet, das ist ebenso in der Lebenserfahrung, in der inneren Erfahrung enthalten. Im Tier finden wir nur einzelne von außen erwirkte Reaktionen. Wir nehmen an, daß wir es unserem Zweck unterwerfen dürfen. Tiere werden daher abgerichtet. Der Mensch wird erzogen. Doch da dieser Unterschied nur relativ und durch unser Gefühl bedingt ist, kann auch von Erziehung des Tieres die Rede sein. Aus demselben Grunde können Menschen als Werkzeuge betrachtet werden — Sklavenleistungen.

2. Der Ursprung der Erziehung in der Gesellschaft

Die[16] Erziehung ist eine Funktion der Gesellschaft. Die Analysis einer solchen Funktion hat zwei Mittel: die Komparation des empirischen Tatbestandes und die Herstellung der Beziehung zwischen diesen Tatsachen und ihren Ursachen, deren wichtigste die menschliche Natur ist. So sucht die Analysis die erziehende Funktion in der Gesellschaft einerseits aufzufassen, indem sie vergleichend die Nationalerziehung der verschiedenen Völker in ihren verschiedenen Einzelzuständen betrachtet, anderseits psychologische und soziologische Kenntnis der Faktoren zu den Tatsachen in Beziehung setzt. Diese Erziehung ist nun als ein Verhältnis zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden in der Gesellschaft in folgendem Zusammenhang. Der soziale Erneuerungsprozeß, vermöge dessen stets neue Individuen als Elemente der Gesellschaft in sie eintreten, verlangt, daß diese Individuen zu dem Punkte entwickelt werden, an welchem sie die Personen der gegenwärtigen Generation ersetzen können. So wird dem Wechsel der Individuen zum Trotz der Ertrag der Arbeit in der Gesellschaft erhalten und übertragen. Schon die Natur wirkt in dieser Richtung durch die Vererbung der erworbenen Eigenschaften. Dann wirkt dahin die Rechtsordnung durch die Gütervererbung, wie das Erbrecht sie regelt. Aber die Gesellschaft erwirbt durch ihre Arbeit auch immaterielle Güter. Auch diese müssen erhalten werden; als Güter, d. h. als durch Arbeit erworbene Werte. Dies geschieht zunächst bis zu einem gewissen Grade absichtslos durch die in Familie und Gesellschaft sich herstellende Assimilation der Jungen an die Alten, Annäherung des Zustandes der Jungen an die Alten vermittels der Wirkung ihres Vorbildes, der Nachbildung ihrer Leistungen, der Benutzung bei ihren Leistungen usw. Aber dieser Vorgang bedarf der Ergänzung in einer absichtlichen und planvollen Tätigkeit, welche wir als Erziehung bezeichnen. Für diese Erziehung werden dann alle anderen auf die Bildung wirkenden Kräfte zu Bedingungen, zu mitwirkenden Erziehern gleichsam, Miterziehern. Diese Erziehung, sofern sie die Heranwachsenden den Bedürfnissen der Gesellschaft anpaßt, ist also ein Be-

dürfnis der Gesellschaft. Sonach muß innerhalb ihrer diese Funktion geübt werden, damit die Gesellschaft ihr Ziel erreicht. So ist in der Gesellschaft ein immer wirkendes Bedürfnis, diese Anpassung in der Erziehung herzustellen. Dieses Bedürfnis würde jedoch nur zu isolierten Tätigkeitsstößen in der Richtung der Erziehung führen, wäre nicht in ihr auch das Verhältnis, in welchem sich konstant die Bildung der Unmündigen durch die Mündigen entwickelt, vorhanden.

Dieses Verhältnis, in welchem der Unmündige seinem Erzieher unterworfen und ihm unlösbar verbunden ist, der Erzieher durch Pflicht und Recht mit der erziehenden Herrschaft über den Zögling betraut ist, ist im Familienleben ursprünglich gegeben. Man kann sagen, daß in ihm die konkreten Einzelbeziehungen wirksam verbunden sind, welche das Erziehungsverhältnis konstituieren. Wir haben den Begriff der Erziehung in abstracto zuerst entwickelt; wir hätten ebenso gut aus der lebendigen Anschauung der Familie die Natur des Erziehungsvorganges entwickeln, viel individueller, menschlicher ableiten können.

Das Verhältnis väterlicher Herrschaft, das der Erziehung zugrunde liegt, ist von der Natur zunächst an die Familie durch das Verhältnis der Erzeugung gebunden. Die Blutsgemeinschaft, welche von den Eltern zu den Kindern geht, ist eines der in ihrem Grunde nicht weiter auflösbaren elementaren Verhältnisse, welche selbst erst die Rechtsordnung, die dann ihre Regel enthält, hervorbringen, nicht aber durch diese hervorgebracht werden. Solche Verhältnisse sind die Familie, das Eigentum, die Bindung an das Gelobte, der Eid usw. Näher: die Ausdehnung des Willens über Sache und Person im Besitz, die in der Einheit der Person gegründete Verbindlichkeit des anderen Personen gegenüber festgelegten Willens. Der Tatbestand der väterlichen Gewalt ist ganz unterschieden von einer Herrschaft des Willens, die sich um des Nutzens willen über Dinge und Personen zu erstrecken strebt. Denn er schließt Pflicht der Fürsorge in sich ein. Wie keines der Verhältnisse, welche der Rechtsordnung zugrunde liegen, kann auch dieses nicht auf reine Begriffe zurückgeführt werden. Es muß erlebt werden. Und wie in der ganzen ethischen Sphäre liegt im Erlebnis des Willens seine Rechtfertigung. Denn in jedem sittlichen Verhältnis liegt die Allgemeingültigkeit der Formel, welche es ausspricht, nicht in einer Evidenz, sondern darin, daß der Wille sich nach innen, nach seinen elementaren Regungen, und zugleich in seiner Bejahung von außen gebunden findet. Die Verletzung setzt den Willen in Widerspruch mit elementaren Regungen des Gemütslebens und mit den ihn umgebenden Lebensverhältnissen und Personen. Das Verhält-

nis des Hausherrn zu den Gliedern der Familie hat in den Naturbeziehungen seine feste Basis. Das Recht der väterlichen Gewalt ist durch die väterlichen Pflichten des Schutzes bedingt und begrenzt, welche nicht gestatten, das Kind als Mittel zu behandeln, sondern gemäß dem obigen Prinzip auch in ihm den Selbstzweck achten. Dieses Verhältnis löst sich also erst, wenn das Ziel der Selbständigkeit des Kindes erreicht ist.

An diesem Punkte löst sich die Frage, welche Herbart aufstellte, doch nicht aufzulösen vermochte: Worin ist das Recht des Erziehers begründet, dem Kinde die Richtung zu geben, zu welcher er sich entschlossen hat, für die aber nicht das Kind sich entschieden hat? Auf dem Standpunkt des Individualismus ist ein Rechtsgrund der Erziehung nicht zu finden. Sucht ihn Herbart in einer Antizipation der Willensentscheidung durch den Erzieher, welche in dem Kinde eingeschlossen liegt und ihm nur nicht klar bewußt ist: so sind wohl die meisten von uns nachträglich nicht ganz einverstanden mit der Richtung ihrer Erziehung. Vielleicht in den meisten Fällen würde also ein Rechtsgrund der Erziehung überhaupt fehlen, und der Zögling könnte fordern, daß seine Erziehung wieder in integrum restituiert würde. Aber ein solches Verhältnis soll auch gar nicht stattfinden. Es gibt auch einen perversen Willen, welchen die Gesellschaft korrigiert, ohne sich an die mutmaßliche Richtung desselben gebunden zu finden. Das Recht der Erziehung liegt vielmehr in dem Herrschaftsverhältnis, welches der Vater über die Kinder selber übt oder überträgt. Aber dieses Herrschaftsverhältnis ist an Pflichten gebunden und wird dementsprechend von umfassenderen Herrschaftsverbänden aus reguliert.

Die Familie ist nicht autonom. Ihr kommt nach Aristoteles keine Autarkie zu. Sie ist nach dem Zusammenhang der äußeren Organisation im Verhältnis der Abhängigkeit von Gemeinde, Staat und Kirche. Also wird die Funktion der Erziehung, sofern sie von der Familie nicht vollständig besorgt werden kann oder doch im einzelnen Fall nicht vollständig besorgt wird, von Gemeinde, Staat und Kirche ergänzt. An diesem Punkte löst sich die Frage, was die vom Staat den Eltern aufgelegte Schulpflicht sei. In ihr unterstützt nur der Staat durch seine Willensmacht gegenüber den Eltern den Selbstzweck im Kinde. Sie sichert das Kind gegen die Gefahr, daß seine Kraft für Arbeit und Erwerb des Vaters verbraucht werde. Sie kann also nur das Minimum der Leistungen bezeichnen und auflegen, welche die Eltern in bezug auf die Ausbildung der Kinder herzustellen haben.

Der Anteil, welchen die einzelnen Herrschaftseinheiten innerhalb der äußeren Organisation, Familie, Gemeinde, Staat und Kirche, an der

Erziehung des Kindes in einer gegebenen Zeit haben, ist sonach abhängig von der Verteilung des Willens und der Hilfsmittel der Erziehung in dieser äußeren Organisation. Beinahe überall ist die Familie der eigentliche Sitz der Erziehung. Die wichtigste tatsächliche Ausnahme dieses Grundverhältnisses bildet die Spartiatenerziehung. Sie beruhte auf der stets bedrohten Herrschaft, welche nur durch die größten Anstrengungen aufrechterhalten werden konnte, und auf der so entstehenden militärischen Ordnung der Gesellschaft selbst. Dahlmann sagt mit Recht*, daß sie dem Staate Güter opferte, die mehr wert waren als ein Staat, der solcher Opfer bedarf. Dieser Einrichtung verwandt ist das auf Auflösung der Familie und Weibergemeinschaft gegründete Staatsideal Platos. Und wir müssen ferner annehmen, daß bei den Naturvölkern auf der Stufe der Gemeinschaft von Frauen und Männern innerhalb eines Stammes sowie der des Mutterrechtes Zucht und Regierung der Kinder familienlos geregelt war. Die Kultur der alten Völker entwickelte die väterliche Gewalt. Aristoteles** verlangt, daß die väterliche Gewalt im Hause stark sei wie im Staat die Gesetze, und sieht in ihr die notwendige Ergänzung der Staatsgesetze. Die römische patria potestas gab dem Vater über die Kinder eine fast unbeschränkte Herrschaft, und nur natürliche Liebe und Sitte mäßigte den Gebrauch dieses Rechts. Jedes Haus war so mitten im Freistaat ein Königtum. Die Herrschaft des römischen Rechts hat in der europäischen Gesellschaftsordnung das Fundament dieses Erziehungsverhältnisses der väterlichen Gewalt festgelegt. Das Christentum verstärkte jedoch auf der anderen Seite das Bewußtsein vom unbedingten Werte der Person, als welche für sich allein in der Beziehung zur Gottheit sich findet, aus deren Lichte sie ein Funke ist. Die katholische Kirche nimmt das Kind in eine Organisation auf, welcher gegenüber jede irdische verhältnismäßig wertlos ist. So gewinnt die Kirche ein mächtiges und direktes Herrschaftsverhältnis den Unmündigen gegenüber. Erst mit der Ausbildung der modernen Staaten gelangten auch diese zur Beteiligung an der Erziehungsaufgabe. Aber Kirche und Staat haben in der modernen Gesellschaft nur eine ergänzende Stellung im Verhältnis zur Familie.

Sonach entscheidet die Gesamtverfassung der äußeren Organisation eines gesellschaftlichen Ganzen über die Art, wie die einzelnen Zentren dieser Organisation, Familie, Gemeinde, Staat und Kirche, zu der Funktion der Erziehung zusammenwirken.

Die nähere Gestaltung des Erziehungsverhältnisses ist sodann durch das Prinzip der Arbeitsteilung in der Gesellschaft bedingt. Die Funk-

* Politik § 259.
** Nikomachische Ethik X, 10.

tion der Erziehung löst sich teilweise von der Familie los, Lehrer und Anstalten entstehen. War nun die Familie durch Verhältnisse von Abhängigkeit und Gemeinschaft in Gemeinde, Staat und Kirche eingefügt, war der Wille des Familienhauptes hierdurch bedingt, so können diese Zentren Anstalten ihren Ansprüchen um so leichter unterwerfen. Wo materielle Mittel für die Schulen, Macht innerhalb der Gesellschaft und Energie der leitenden Ideen einem solchen Zentrum der Organisation eigen sind, tritt es auf, Anstalten gründend, Aufsicht führend, Lehrer anstellend. Es bestimmt dann das Ziel der Erziehung in seiner Richtung. So hat im Mittelalter die Kirche das Ziel der Erziehung bestimmt und hierdurch die Geister beherrscht. Der mündig gewordene Staat ringt mit der Kirche, und erst vom 18. Jahrhundert ab hat er einen leitenden Einfluß erlangt.

Die Beziehungen werden immer feiner und komplizierter. Wissenschaftliche Korporationen, Familien, Kirche, Staat üben ihre Wirkung, und es ist nicht zu befürchten, daß ein wirksamer Faktor sich von seinem Einfluß auf die Schule absperren läßt. Die höchste Regel ist: jeder gesellschaftliche Körper soll nach dem Maß, nach welchem er ein Element von dem höchsten Zweck der Erziehung vertritt, auch an ihr teilnehmen. Die Familie repräsentiert vor allem das Element des persönlichen Glückes. Die Gemeinden repräsentieren die Brauchbarkeit in der ökonomischen Welt, der Staat die Fähigkeit, für das Ganze nach allen Seiten leistungsfähig zu sein, dabei dem Gesetz sich unterzuordnen und es maßvoll fortzubilden. Die Kirche arbeitet an dem höchsten Ziel der Person, in welchem sie gleichsam einsam sich der Gottheit gegenüber findet. So bemerkt man, wie gerade in dem Gleichgewicht dieser Herrschaftskräfte, welche die moderne Gesellschaft ausmachen, die Allseitigkeit der Erziehung gesichert ist. Sie wird in Einseitigkeit erstarren, wenn jemals einer dieser Faktoren, eine dieser herrschenden Kräfte sich der Kindesseele ausschließlich bemächtigte. So erstarrte die Lebendigkeit der Menschen unter dem ausschließenden Druck kirchlicher Erziehung in Spanien. Die Schulverfassung der modernen Gesellschaft wird aber das Gleichgewicht dieser herrschenden Kräfte immer wieder anders nach dem Maße bestimmen, in welchem eine von ihnen die Geister beherrscht.

Zugleich bewirkt die Arbeitsteilung eine Differenzierung der Berufsarten in der Gesellschaft. Ihr muß dann die Differenzierung der Schulen entsprechen. Von den Klosterschulen des Mittelalters ab sieht man Universitäten sich bilden, kirchliche Elementarschulen entstehen, Schulen, die dem Bürgerlichen in der Gemeinde dienen, bilden sich in den mächtigen Städten, das Gymnasium entsteht. In

mannigfachen Berufsschulen nimmt die Differenzierung zu. Nun stehen wir heute vor der Aufgabe, die Anarchie in den Verhältnissen dieser Schulen zueinander zu überwinden und sie durch Entwicklung der lebendigen Beziehungen zwischen ihnen in ein System zu gestalten. Die höchste Regel ist hier: die in der Nation vorhandenen psychischen Kräfte dem Lebensberuf zuzuführen und für denselben zu bilden, in welchem sie am meisten Befriedigung für sich und Nutzen für das Ganze erreichen. Eine mächtige Steigerung des Erziehungsberufes in der modernen Gesellschaft steht bevor. Der Erzieher allein vermag nach längerer Schulung über die Anlagen des Zöglings zu urteilen, und ihm gebührt daher eine Mitwirkung bei der Feststellung des Verhältnisses dieser Anlagen zur Berufswahl. Sonach müßten diese Anstalten so gegliedert sein, daß auf jeder Stufe ein Übergang in die richtige Schule noch möglich ist. In dem Verhältnis der unteren Klassen der realen Schulen und der Humanitätsschulen zueinander ist diese Aufgabe bei uns schon teilweise erfüllt. Der Staat, welchem es zuerst gelingen wird, die in ihm vorhandenen psychischen Kräfte ohne Verlust in der ihnen entsprechenden Bahn auszubilden und zu verwerten und so eine wirkliche Ökonomie der geistigen Kräfte herbeizuführen, wird in bürgerlicher Rücksicht ein ebensolches Übergewicht erlangen, als es in militärischer die Durchführung der allgemeinen Wehrpflicht eine Zeit hindurch dem deutschen Volke gegeben hat.

So[17] besteht in der Gesellschaft einerseits die Aufgabe der Regelung des Verhaltens der Erwachsenen, deren Wissenschaft als Politik abgegrenzt wird, und anderseits der Ausbildung der Unmündigen, deren Wissenschaft als Pädagogik abgegrenzt wird. Die Alten, welche das Staatsleben überhaupt unter den Gesichtspunkt der Pädagogie stellten, haben daher in einer Wissenschaft beides zu umfassen gesucht. Die Abgrenzung ist zu verfolgen, seitdem die Idee der Selbständigkeit des Individuums die Aufgabe der Erziehung in den Beziehungen der Mündigen zueinander zurücktreten ließ und in dem allgemeinen Erziehungsgeschäft den Selbstzweck der Individuen in den Vordergrund stellte. So war sie einerseits bedingt durch den Gedanken des Rechtsstaates und nicht der Politik, anderseits durch den Gedanken der Ausbildung der Individuen als von Selbstzwecken in der engeren Erziehungslehre.

Die Erziehung der Heranwachsenden ist sonach, von der einen Seite angesehen, die Entfaltung und Entwicklung eines einheitlichen, individualen, in sich wertvollen Seelenlebens, anderseits ist von ihr die Erhaltung und Steigerung der Leistungskraft der Gesellschaft in ihren verschiedenen Organen abhängig. Die Erziehung hat sonach zwei ge-

trennt auftretende Zielpunkte. Sie will den Individuen eine sie befriedigende wertvolle Entwicklung, und sie will den Gemeinschaften den höchsten Grad von Leistungskraft verschaffen. Diese Gemeinschaften waren ursprünglich die Lebenseinheiten der Familie und der Geschlechter. Nach mannigfachen Veränderungen liegen sie heute in den nationalen Einheiten. So entsteht das Problem, eine nationale Erziehung zu organisieren, welche die Leistungsfähigkeit des nationalen deutschen Staates im Wettkampf der Nationen auf das höchste Maß brächte und derselben doch zugleich die höchste Dauerhaftigkeit ermöglichte.

Die scheinbar auseinanderliegenden Aufgaben haben einen Koinzidenzpunkt, von welchem aus die einheitliche Aufgabe des Erziehungsgeschäftes erblickt werden kann. Dieser liegt in der Beziehung der psychologischen Tatsache der individuellen Anlagen auf die gesellschaftlichen Tatsachen der Arbeitsteilung und der getrennten Berufsarten. Diese Beziehung ist teilweise dadurch bedingt, daß die Funktionen des Seelenlebens die der Gesellschaft bestimmen, teils ist sie durch die Möglichkeit der Anpassung so mannigfacher individueller Anlagen an die mannigfachen Bedürfnisse und Leistungen der Gesellschaft, sonach die mannigfachen Berufsarten bedingt. So ergibt sich, daß die individuelle Entwicklung des Individuums und die Ausbildung seiner Person in Richtung seiner Anlagen das Interesse derselben an der Übung seiner Kräfte unterhalten und ihm ermöglichen, zu einer es ausfüllenden Tätigkeit überzugehen. Indem diese an einem Beruf angepackt wird, lebt es für das Ganze und leistet, was es zu dessen Steigerung zu leisten vermag. So wirkt die Erziehung im Interesse des Ganzen und bildet zugleich das eigentümlich Menschliche des Individuums als den in ihm liegenden selbständigen Wert aus. Damit löst sich der Widerstreit der utilitarischen Richtung auf das für die Gesellschaft Richtige und der Forderung Rousseaus, das Individuum für sich selber auszubilden, auf dem Boden des tatsächlichen Lebens.

Indem die Pädagogik der Erziehung dieses umfassende und einheitliche Ziel stellt, überblickt sie zum ersten Male den ganzen Umfang der Aufgabe des Erziehungsgeschäftes und der Organisation des Schulwesens. Der Erzieher soll die individuellen Anlagen des Zöglings erkennen und demselben zum Bewußtsein bringen. Er soll hierdurch die Selbsttätigkeit des Zöglings einleiten. Er soll die Ausbildung des Zöglings in der Richtung seiner Anlagen zur Anpassung an eine Berufstätigkeit fortleiten. So wird die Erziehung aus einer dem zufälligen Willen der Zöglinge oder Eltern dienenden Technik zur freien, großartig in das Ganze der Gesellschaft greifenden Kunst.

Eine Organisation der Erziehung, welche diese Aufgabe lösen sollte, müßte ermöglichen, daß die individuellen Anlagen erkannt würden und daß die Ausbildung alsdann auch in den Weg, sie zu entwickeln, geleitet werden könnte. Dies würde voraussetzen, daß der große Prozeß der Spezifikation der Schulen, welcher in der Geschichte des Unterrichtswesens der Trennung, Steigerung der Berufsaufgaben der Gesellschaft entspricht, eine Ergänzung finde durch die Herstellung eines Zusammenhanges zwischen denselben in der Art, daß die unteren Stufen bis zur Erkenntnis der individuellen Anlagen gemeinsam seien und die Selbsttätigkeit auch auf diesen Stufen geweckt werde. Diese einfache Anforderung könnte aber auch in einem verwickelteren Schema verwirklicht werden. Die innere Struktur, die Verbindungen zwischen den Anstalten würden so zunehmen. Auf diesem Wege enthält die Fortbildung des Schulwesens einen Beitrag zur Lösung der sozialen Frage. Diese ist ja in Wirklichkeit ein Bündel von Fragen, und die Auflösung derselben vollzieht sich daher durch ganz verschiedene Systeme von Maßregeln. Der Druck, der auf den körperlich hart arbeitenden Klassen lastet, würde am edelsten gemindert durch die Hoffnungen, welche ihnen gestatten, den Kindern jeden ihren Anlagen entsprechenden Beruf nicht nur in abstracto rechtlich offen, sondern tatsächlich zugänglich zu sehen.

II. DER ZÖGLING

Das Verhältnis zwischen dem Erzieher und seinem Zögling ist dem verwandt zwischen dem Staatsmann und der Gesellschaft, auf die er wirkt, dem Künstler und dem Publikum, das ihn genießt. Aber die künstlerische Anlage wird auch walten und schaffen, wenn der Künstler allein auf einer wüsten Insel lebte. Man kann also bei der Betrachtung dieses Verhältnisses von dem Genius des Künstlers ausgehen. Anders ist es mit dem Schaffen des Erziehers; dieses ist bedingt durch die sich entfaltende Seele, auf welche er wirkt. Sie regt in ihm die bildende Kraft an und gibt dieser ihr Gesetz. Von ihr also ist zu beginnen.

Herbart stellt mit Recht an den Beginn der Psychologie den Begriff der Bildsamkeit des Zöglings. Dieser Begriff drückt eine höchst zusammengesetzte Erfahrungstatsache aus. Zweierlei muß in diesem Tatbestande enthalten sein.

Das Seelenleben bildet eine Entwicklung. Anlagen entfalten sich zu vollendeten Eigenschaften und Leistungen. Zunächst gilt dies von demjenigen Zeitraum, welchen die Erziehung umfaßt, ja die Grenze dieses Zeitraums wird eben gebildet durch diejenige Seelenverfassung, in welcher der Mensch selbständig in Erwerbsleben, Staat und Kirche

übertreten kann. Da die Entwicklung hiermit nicht abgeschlossen ist, ist dieser Zeitpunkt nicht durch die Natur festgelegt, sondern er ist durch die sozialen Verhältnisse bedingt. Die Natur dieser Entwicklung selber kann zunächst äußerlich durch folgende Bestimmungen bezeichnet werden. Beständige Zunahme von Erfahrungselementen; zunächst Sinneserfahrung, dann Reflexion auf die eigenen Zustände. Einübung der elementaren Prozesse, durch welche diese Elemente unterschieden und bezogen werden. Entstehung eines Bildes der Wirklichkeit aus ihnen. Ausbildung der elementaren Regungen und Triebe, in denen gegen äußere Eindrücke unser Seelenleben reagiert; inhaltliche Verknüpfung derselben zu einer Einheit des Gemütes und Charakters; zunehmende Anpassung und Übung der von hier ausgehenden Willenshandlungen. Das allgemeine Gesetz dieser Entwicklung der Menschennatur steht im Gegensatz zu demjenigen Grundgesetz, welches die äußere Natur beherrscht. Dort regiert das causa aequat effectum und, hierdurch bedingt, das Gesetz von der Erhaltung der Kraft. Hier aber regiert ein Grundgesetz der Steigerung, nach welchem zwar jeder Vorgang im Seelenleben von anderen erwirkt ist und seine Wirkungen hat, aber das, was in dem Produkt enthalten ist, nicht in den Faktoren aufgezeigt werden kann.

Zweitens aber enthält die Bildsamkeit des Zöglings in sich, daß es nur möglich ist, diese Entwicklung zu befördern, Hemmungen zu beseitigen, Steigerungen herbeizuführen, wenn man die Gesetze des Seelenlebens kennt und als erziehender Künstler zu benutzen versteht, und wenn man zu dieser allgemeinen Kenntnis die der individuellen Seele hinzunimmt und es versteht, deren eigentümliche Anlagen zu einer Bildung zu leiten, die mit einem Beruf in der Gesellschaft einstimmig ist.

III. DER PÄDAGOGISCHE GENIUS UND DIE ERZIEHER

1. Der pädagogische Genius

Äußerungen von Dichtern über sich selbst lassen uns hineinblicken in elementare Züge ihrer Organisation, welche sie zu ihren Leistungen befähigen. Auch in dem pädagogischen Genius ist etwas Ursprüngliches. Seltener vielleicht als der dichterische ist er in der Geschichte aufgetreten. Sokrates, Plato, Abälard, Comenius, Pestalozzi, Fröbel, Herbart sind unzweifelhaft von dieser Art. Sie treten neben die großen Dichter als Personen desselben Ranges, aber einer ganz anderen Gemütsbeschaffenheit.

Die geschichtliche Kenntnis von ihnen kann nicht aus Selbstzeugnissen über die Art ihres Produzierens abgeleitet werden, sondern sie ist in Schilderungen enthalten. So schildert Plato im Symposion die

magische Gewalt, mit welcher Sokrates Jünglinge an sich zog und festhielt. So hat Herbart Pestalozzi in der Schulstube geschildert. Die Pädagogik ist ein zusammenhängender Beweis dafür, daß das Seelenleben unter allgemeinen Gesetzen steht. Wäre unser Seelenleben ohne gesetzlichen Zusammenhang, dann würde eine planmäßige Einwirkung auf dasselbe unmöglich sein. Herrschten nicht unter Zögling und Erzieher dieselben Gesetze, dann verstünden sie einander nicht. Aber je höher die Kunst der Erziehung steigt, desto mehr verknüpft sie Benutzung dieser Gesetze mit der Achtung vor der individuellen Anlage. Was und wieviel Erziehung über den Zögling vermag, ist eine alte Streitfrage der Erziehungskunst und der Erziehungslehre. Es ist die Frage nach den Maßbestimmungen in dieser Bildsamkeit. Die ganze Pädagogik ist die Antwort auf diese Frage.

Das elementare Phänomen in solchen Seelen ist so wenig absichtlich und erlernbar als das in der Seele eines Dichters. Es ist etwas ganz Ursprüngliches. Es ist in der Macht unwillkürlicher Regungen im Gemüt gegeben. Man bemerkt, daß die Anziehungskraft, die ein Mensch auf andere ausübt, durch die Art, wie er sich hingibt, bedingt ist.* Impulsive Naturen allein üben eine solche Macht. Wo nun solche starken Gefühle Kindern gegenüber empfunden und von diesen leidenschaftlich erwidert werden, da ist eine elementare Anlage vorhanden. Zunächst ist jede Beobachtung von Kinderseelen auf diesen Gefühlsregungen begründet. Sie ist nicht eine Sache bloßer intellektueller Operationen. Wir verstehen einen Menschen nur, indem wir mit ihm fühlen, seine Regungen in uns nachleben; wir verstehen nur durch Liebe. Und gerade an ein unentwickeltes Leben müssen wir uns annähern durch die Kunst der Liebe, durch ein Mindern unserer eigenen Gefühle in das Dunkle, Unentwickelte, Kindliche, Reine. Alles Raisonnement tritt nur als sekundär hinzu. Hiermit hängt zusammen, daß in dem pädagogischen Genius Gemüt und Anschauungskraft vorherrschen, gar nicht der Verstand. Man bemerkt auch im Leben, daß gerade Menschen von nicht besonders scharfem Verstande dieses angeborene Talent besitzen, ja daß eine gewisse Unbestimmtheit, gesunde unreflektierte Naivität des Gemütslebens besonders an solchen Personen hervortritt.

Es ergibt sich also als zweiter Grundzug, welcher mit dem ersten eng zusammenhängt, daß eine ungebrochene Naivität im Grunde der Seele den Erzieher dem Kinde annähert. Urphänomen Fröbel, wie er sich in das Spiel einlebt. Wo sie mit einem starken intellektuellen Vermögen verbunden ist, entsteht eine ganz besonders ergreifende Ge-

* Stellen: Plato über Sokrates als Darstellung des Urphänomens. — Pestalozzis leidenschaftliche Verhältnisse zu Schülern und Genossen. Schilderung Fröbels unter den Kindergärtnerinnen usw.

stalt des Seelenlebens wie in Sokrates und Plato. In anderen Fällen, wie bei Herbart, vermag sie der Übermacht der Reflexion nicht standzuhalten, und man gewahrt, wie der freie pädagogische Blick sich mindert und die Theorie siegt über die Kunst. Das ist der Weg von den ersten pädagogischen Schriften Herbarts zu seinem Grundriß.

Auf diesem Grunde naiven unmittelbaren Verstehens bemerkt man aber bei dem pädagogischen Genie ein Sinnen über Seelenleben, das so lebendig, so voll Realitätssinn ist, daß es gegen die für Erkenntnis unvermeidliche Analyse und Abstraktion widerspenstig verbleibt. Aber die herrlichen Jünglingsgestalten Platos entstehen so: ein einziges Denkmal des pädagogischen Eros. Es entstehen Pestalozzis Gestalten in Lienhard: der schönste Volksroman aller Zeiten, Verhältnisse erziehender Einwirkung mit denen menschlichen Helfens wunderbar gemischt, Phantasien über die Menschenseele und die Entwicklung der Menschheit: tiefsinnig, elementar, konkret, wahrhaftig, nicht nach dem Richtmaß der wissenschaftlichen Analyse zu messen, ein Ding für sich in der Welt des Grübelns über Menschennatur. Wer könnte die „Abendstunde eines Einsiedlers" ohne Gemütserregung lesen? So entstehen Fröbels Spekulationen, von Krause wohl beeinflußt, doch jene selbständige Grübelei über das Menschenherz, wie sie aus einem Herzen voll Liebe, das immer bewegt ist von der Lebendigkeit persönlicher Relation, entspringt, durch ein Auge geht, in dem das Gefühl erzittert. Wir lesen, und wir fühlen, daß die Welt nicht arm sein kann, solange so Leben, Welt, Familie empfunden werden. Und hier wird man auch des wunderbaren Mannes gedenken, dessen Gefühlsmacht durch eine wundersame Anomalie in Phantasiebildern sich verlor, in Willenshandlungen nicht überging, des Genius im pädagogischen Blick, der die Erziehung revolutionierte und seine Kinder aussetzte — Jean Jacques Rousseaus. Etwas von diesen Großen zeigt sich in mindern Zügen täglich. Beim Elementarlehrer, Kind des Volkes, wenige Jahre nur von der ländlichen Bevölkerung in der Schule, im Seminar getrennt, vor sich einen hölzernen psychologischen Schematismus — aber etwas von der Wärme der Kinderseele wird ihm dann fühlbar, und alle seine naiven Erfahrungen leben in und über diesem Schematismus — Regeln, die mechanisieren, was als Erziehungskunst lebendige Kunst ist, aber mehr ist ihm Beispiel, Vorbild, was er von Pestalozzi, Fröbel, Diesterweg in seiner einsamen Stube liest. Von diesen wird er geführt. Der psychologische Theoretiker mag über Diesterweg und Fröbel oft lächeln, aber doch nur, wie auch Herbart und Schleiermacher wohl über die pädagogischen Neuerer des 18. Jahrhunderts, des goldenen Zeitalters, an ihrer Spitze Pestalozzi, lächeln mochten. O ihr Weisen, die ihr in dieser pädagogischen Literatur überall auf Grübeln wie von

Träumern stoßt! Es sind Menschen, die in Kinderseelen lasen, täglich, stündlich, viele Jahre, und die volle Lebendigkeit durch Analysis und Abstraktion nicht lösen konnten, nicht lösen wollten! Unbehilflich wie Kinder mit diesen Werkzeugen! Aber ihr Gefühl des Lebens, ihre Empfindung der Kinderseele — sie ist es, durch die sie uns Theoretikern allen überlegen sind.

Die Techniker werden erst in dem nächsten Zuge sich zu Hause fühlen: Ebenso ursprünglich ist im pädagogischen Genius grübelnde Erfindsamkeit in bezug auf Gestaltung der Seele, auf Mitteilung, auf Methode, auf Unterricht. Wie im Dichter von den im Gefühl wachsenden wogenden Bildern aus der Erfahrung die schöpferische Erfindung ausgeht, die Fabel und ihre Charaktere, und nun erst das Werk des Genius aufblitzt, so wie im Staatsmanne aus der leidenschaftlich kalten Erwägung der Kräfte der Staaten, der Intentionen der Personen usw. der Plan: so entspringt im pädagogischen Genius die Methode, das System der Mittel, durch welche Kinderseelen gebildet werden. In der Schulstube entspringt sie, Kinder vor den Augen. Urphänomen, wie Pestalozzi die verwahrlosten Kinder vor sich hat, ringt mit der konkreten Aufgabe. Welch ein Kontrast: die Aufklärung der Salons in Frankreich, und dort Rousseau, phantasierend, sein Buch auf den Tischen der Weltfrauen, seine Kinder im Findelhause, sein Leben einsame Träumerei, und die Pädagogik der deutschen Aufklärung, das goldene Zeitalter genialer Erziehungsversuche, Fürsten und Minister, die helfen wollen, Familienväter, die aus ihren Kindern Menschen bilden wollen, ein Publikum, das mit Begeisterung folgt, und die Aufopferung echt pädagogischer Naturen, wie Pestalozzi, Salzmann, Campe, Fröbel, welche unter Kindern in einfachsten Verhältnissen ihr Leben mit dem mächtigen Gefühl des Fortschreitens der Menschenbildung als der wichtigsten Angelegenheit unseres Geschlechtes erfüllen. Alsdann welch ein Kontrast: die methodischen Phantasien Rousseaus, und Pestalozzis Erfindungen, Fröbels Erfindungen! Solche Erfindungen sammeln sich, entwickeln sich. Jedoch sie sind im Genie Bestandteil einer Technik, die historisch bedingt ist und daher auch nur von einem neuen Künstler verwandt werden kann. Das mögen die bedenken, welche glauben, man könne auf die verba magistri iurare.

2. Der pädagogische und der religiöse Genius

Dem pädagogischen Genius am nächsten verwandt, ja an seinen Anlagen und Leistungen teilnehmend ist jede Art von Pädagogie in dieser Welt, die so sehr das bedarf, am meisten die religiöse, aber auch die philosophische. Das letzte Wort des Philosophen auf dem modernen

kritischen Standpunkt ist die Pädagogie; denn alles Spekulieren ist um des Handelns willen. Und Augustin, Luther, Melanchthon, Schleiermacher sind pädagogisch im Innersten. Denn vor Gott und seinem Reich sind alle Menschen Kinder und alle Geschichte des Menschen wie des Geschlechtes Erziehung.

Hier tritt ein Verhältnis auf, das zu den schwierigsten für den pädagogischen Theoretiker gehört. Das Verhältnis des Erziehers zum Geistlichen, zur Kirche. Im 18. Jahrhundert waren die protestantischen Geistlichen Volkslehrer, und so war die Schule von ihrer Tätigkeit gleichsam umfaßt. Dieser Standpunkt ist verlassen. Sobald der Geistliche das spezifisch religiöse Verhältnis ausschließlich entfaltet, kann er nur mitwirken wollen an der Schulaufsicht, aber nicht sie erhalten. Denn seine Auffassung von der Bestimmung des Menschen und der Erziehung ist einseitig. Oder er müßte neben diesem seinem Beruf sich zu allseitiger Auffassung unserer Kultur bilden. Die Schulfrage in dieser Beziehung ist zugleich Bildungsfrage der Theologen. Das Kulturexamen haben sie abgeschüttelt. Dasselbe wäre doch, was der Staat für die Schulaufsicht fordern muß. Oder er muß eine Mitwirkung gestatten. Aber in jedem Fall ist der Geistliche seinem Amte nach Pädagoge und daher in seinen Leistungen auf Zusammenwirken mit der Schule angewiesen. Und eine harte Trennung beider Sphären wäre ein Unglück.

3. Die Erzieher

Der Genius ist selten, wie überall, so in der Erziehung. Die Erziehung kann nicht auf ihn warten. Die Organisation des Erziehungswesens liegt eben darin, daß der Genius praktisch, theoretisch eine Technik des Erziehungswesens für eine Nation vorausschaut, anbahnt. Helden erstehen, eine Bewegung. Auch untergeordnete Köpfe können an der Durchbildung dieser Technik mitarbeiten; der tüchtige, herzliche, kinderliebe, treue Mensch kann in dieser Technik mithelfen, mittun. So sehen wir durch Sokrates und Plato die Technik einer Philosophenschule entworfen und lange wirken. So Abälard usw. So Luther und Melanchthon und die Humanisten, dann die Schulrektoren — Schulordnungen können immer nur im allgemeinen regeln und gute tüchtige Schulmeister lehren. So Philanthropen und Pestalozzi — Herder, Wolf, Humboldt, Schleiermacher und von da die schönste Blüte unseres Unterrichtswesens, die goldene Zeit europäischer Pädagogik.

VIERTER ABSCHNITT

ANALYTISCHE DARSTELLUNG DER VORGÄNGE, DIE IN DER ERZIEHUNG INEINANDERWIRKEN, UND VERSUCH EINER ABLEITUNG ALLGEMEINGÜLTIGER NORMEN DER ERZIEHUNG

Das erste Glied in dem dargestellten teleologischen Zusammenhang bilden die intellektuellen Bestandteile und Vorgänge. Dieselben haben in der Teleologie des Menschenlebens ihren Zweck in der Erkenntnis der Wirklichkeit und den mit ihr in festem Verhältnis stehenden Bedürfnissen und Idealen ihrer Fortgestaltung.

1. Satz: Die Vollkommenheit der Bestandteile und Vorgänge, aus welchen das intellektuelle Leben besteht, hat ihre oberste Regel in dem Zweck dieser Vorgänge, eine den Bedürfnissen angepaßte Erkenntnis herbeizuführen, wie er in dem teleologischen Zusammenhang des Seelenlebens erfahren wird.

Die Unbestimmtheit, mit welcher das Ziel in dieser Formel ausgedrückt ist, ist bedingt durch die Anforderung der Allgemeingültigkeit an diese Formel. Für dieselbe, abstrakt und unbestimmt, wie sie ist, werden dann in der konkreten Pädagogik bestimmtere Formeln eingesetzt. Das Maß der Ausbildung von Bestandteilen und Vorgängen, das in dieser Formel liegt, ist nur darin gegeben, daß die über das Bedürfnis hinausgehende intellektuelle Ausbildung für das Individuum nicht erfordert ist, ja ausgeschlossen werden kann im Interesse eines Gleichgewichtes seelischer Kräfte, welches im Zusammenhang dieser Funktionen nach Zwecken liegt. Die Alten haben die hier enthaltene oberste Formel als Maß, Verhältnis zwischen den seelischen Leistungen ausgedrückt. Das 17. Jahrhundert setzte die bestimmtere Vorstellung eines Gleichgewichtes. Auf Grund unserer Erörterung können wir hierfür die lebendigen Beziehungen in dem teleologischen Seelenzusammenhang einsetzen.

2. Satz: Dieses Ziel gibt nur eine Regel für Maß (Stärke, Intensität) sowie Ausbreitung (Extension) und Richtung (Verteilung) der Ausbildung von Bestandteilen und Prozessen des intellektuellen Lebens, sofern das Bedürfnis im teleologischen Zusammenhang allgemeingültig festgestellt werden kann; innerhalb hiervon empfängt das einzelne Individuum aus der Bestimmbarkeit seines besonderen Bedürfnisses die Regel. Dies kann sich in den Größenbeziehungen nur in zwei Grenzen darstellen, der Grenze nach unten und oben. Diese können jedoch zunächst nur allgemein definiert werden als untere Grenze der jedem teleologischen Seelenzusammenhang not-

wendigen Bestandteile und Prozesse und obere Grenze der noch nützlichen. Diese Größenbestimmungen sind nicht ohne die inhaltlichen Bestimmungen der von ihnen umschlossenen ausführbar. Und zwar können diese formalen Bestimmungen erst ihren Inhalt erhalten durch die kausale Einzelbetrachtung, in welche wir eintreten.

1. REGELN ÜBER DAS SPIEL ALS UNTERSTE STUFE IN DER INTELLEKTUELLEN ERZIEHUNG

Die Prinzipien, die hier auftreten, sind zuerst entwickelt worden von Rousseau, den Philanthropen und Fröbel, ich habe alsdann die umfassende Formel über die Natur des Spieles aus meiner Psychologie hinzufügen können.

Spiel und Arbeit sind beide der Ruhe oder dem bloßen passiven Aufnehmen entgegengesetzt als Weisen von Selbsttätigkeit. Aber während die Arbeit ein außerhalb dieser Tätigkeit liegendes, reelles, d. h. in die Bedürfnisse des Lebens eingreifendes Ergebnis anstrebt, auch mit Überwindung, hat das Spiel seine Befriedigung in der Tätigkeit selber. Das Kind macht noch keinen Kraftaufwand, der die realen Bedürfnisse durch zwischenliegende Akte von Arbeit in der Zukunft zu befriedigen verspricht. Ernst, Arbeit kennt es zunächst nicht. Es spielt. Der Zusammenhang des Spiels setzt sich aus Akten und Zuständen fröhlichen Genusses, der Lust, zusammen. Aber im Spiel wird der Zusammenhang ausgebildet, welcher als Fortgang von Vorstellungen durch angeregte Gefühle zu Willenshandlungen im Ernst des Lebens und der Arbeit dann wirksam wird. Das Seelenleben des Kindes vermag sich nur erst im Spiel und seinen Fiktionen auszuatmen. In dem Spiel wird die Gesundheit der Kindesseele durch solche freie Betätigung erhalten. Es ist die erste Regel aller Erziehung: das Spiel ist für das Kindesleben eine notwendige Funktion, Unterstützung desselben durch den Erzieher darf nur die im Kinde angelegte Art der Vorgänge fördern und die Freiheit nicht einschränken. Wenn die Wahrnehmungsspiele die Bilder der Gegenstände entwickeln, wenn die Phantasiespiele das innere eigentümliche Leben des Kindes ausbilden, wenn die Übungsspiele Gesundheit, Stärke des Körpers und Moralität stärken und heben: so ist solcher einzelner Nutzen überall zu pflegen, aber der eigentlichen Funktion desselben einzuordnen. Der Übergang vom Spiel zur Arbeit des Kindes wird durch Anschauungsübungen gebildet, welche zunächst spielend vorgenommen werden können. Über diese soll bald die Rede sein.

2. DIE VOLLSTÄNDIGE AUSBILDUNG DER IN DER MENSCHLICHEN SINNLICHKEIT ENTHALTENEN SINNESELEMENTE, DER UNTERSCHEIDUNGEN UND BEZIEHUNGEN ZWISCHEN IHNEN IN WAHRNEHMUNG UND SINNESURTEIL. DER ANSCHAUUNGSUNTERRICHT

Die Prinzipien, die hier auftreten, sind in der Pädagogik zuerst von Locke, dessen Empirismus sie forderte, Rousseau, Pestalozzi, Herbart und Fröbel durchgebildet worden. Pestalozzi schreibt: „Wenn ich mich frage, was habe ich denn eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichts geleistet, so finde ich, ich habe den höchsten obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erziehung festgelegt." Und zwar hat Pestalozzi das Prinzip der Anschauung im Zusammenhang mit der ästhetischen Epoche durchgeführt, für welche überall sinnliches Erfassen und sinnliche Phantasie die Unterlage des Denkens war.

Unter diesem Prinzip verstehen wir eine Formel, welche die Bedingungen eines pädagogischen Wirkungselementes verzeichnet. Ein Prinzip ist also die Formel für das Walten eines pädagogischen Wirkungselementes. Solche Formeln gelangen geschichtlich zum Bewußtsein, und sie können nachträglich mit der fortgeschrittenen Psychologie in Beziehung gebracht werden.

Das oberste Prinzip des Anschauungsunterrichtes ist unter der Einwirkung Bacos von Comenius und seinen Nachfolgern formuliert worden. Seine Formel ist: der Unterricht darf nur dem Gang der Natur folgen, dieser aber geht von der Anschauung zu Begriff und Wort, und zwar von dem Ganzen, das in der Anschauung gefaßt ist, zu den Teilen. Die Methoden, durch welche man dieses Prinzip in der Erziehung durchzuführen suchte, sind sehr verschieden und bilden einen Hauptteil der pädagogischen Reformtätigkeit im 17. und 18. Jahrhundert.

2. Prinzip: Der Anschauungsunterricht hat von der näheren Umgebung aus das Ganze der in der Anschauung gegebenen Welt zu umschreiben. So ergänzt er das in den kindlichen Erfahrungen Gegebene vermittelst der dem Kinde geläufigen Operationen in den ihm geläufigen Richtungen. Jeder Einzelunterricht hat hier seine Wurzel, die feste Unterlage von Interesse und Verständnis. Dies Prinzip ist von Comenius gesehen und von Rousseau durchgeführt worden.

3. Prinzip: Auffassen, Gewahren ist in Abbildung, Bezeichnung der Einzeldinge einzuüben. Es war ebenfalls von Comenius aufgestellt und ist von Basedow durchgeführt worden. Die Durchführung dieses Prinzips führt darauf, ein weiteres Prinzip zu Hilfe zu nehmen.

4. Prinzip: Dasselbe reicht viel tiefer in die Menschennatur, und es ist von Pestalozzi aufgestellt worden. Die Anschauung, die allem abstrakteren Denken zugrunde liegt, wird nur unvollkommen durch das aufmerksame Auffassen der Objekte geübt. In aller Anschauung wiederholen sich Elemente. Daß jedes dieser Elemente in höchster Energie, in Reinheit und Sicherheit hervorgebracht werde, ist die Voraussetzung, unter welcher dann die Anschauung die höchste Vollkommenheit erreicht. Diese Elemente treten in dem Anschauungskreise des Räumlichen, der sinnlichen Qualitätskreise, der Tonreihe, den Sprachlauten auf. Die Pädagogik sucht nicht letzte psychische Elemente, sondern Bestandteile, aus denen sich die Anschauung und ihre Sprachdarstellung, die ihrerseits ja auch eine Anschauung ist, zusammensetzt. Die Übungen, welche ihre vollkommene Hervorbringung zum Ziele haben, müssen natürlich von den Anschauungen ausgehen, und das Enthaltensein der Elemente in ihnen ins Bewußtsein erheben. Diese Übungen sind von Pestalozzi erfunden, von Herbart, Fröbel und anderen weiterentwickelt worden. Ich möchte zweierlei Verbesserungen vorschlagen. Einmal ist psychologisch genommen in der Raumzergliederung auf die Richtung oder gerade Linie zurückzugehen, von dieser aus entstehen Winkel, Dreiecke usw. Alsdann ist der Farbenkreis, wie er im Bande des Prisma gegeben und durch die zusammenschließenden Farben erzeugt und so in sich zurückgeführt wird, dem Kinde ein so bezaubernder Anblick, die Modifikationen der Farben schließen sich so unterrichtend an, daß denselben zum Einüben des wichtigsten Qualitätenkreises zugrunde zu legen, gewiß sehr förderlich ist.

5. Prinzip: Die Sinnesanschauungen werden als Unterlage alles Erfahrens und aller Begriffe ergänzt durch das Auffassen innerer Zustände. Das Gewahren derselben, als Aufmerken, tritt bekanntlich später auf als die Sinneswahrnehmungen, und nach einem psychischen Grundgesetze wird es zuerst außer uns aufgefaßt, dann erst in der Reflexion auf uns selber vollzogen. Die Bestandteile, aus denen die Wahrnehmung innerer Zustände zusammengesetzt sind, lassen sich nicht so voneinander durch bloßes Unterscheiden am Zusammengesetzten trennen. Die Einübung läßt sich am Hervorbringen der Mannigfaltigkeit dieser Zustände selber genügen. Alle Poesie: Märchen, Erzählung, Epos erfüllen diese Aufgabe im Seelenleben des Kindes. Das hier auftretende Prinzip ist also das der Erweckung und reinen energischen Darstellung innerer Erfahrungen vermittels des Umgangs sowie der Erzählung von Märchen, Sage, Epos, Historie.

3. INTERESSE UND AUFMERKSAMKEIT ALS DIE BEWEGENDE KRAFT, DURCH WELCHE DER UNTERRICHT DIE VORSTELLUNGSBILDER IM SCHÜLER HERBEIFÜHRT

Schon die Anschauungen bedürfen der Aufmerksamkeit zu ihrer Ausbildung. In Interesse und Aufmerksamkeit ist aber überhaupt die bewegende Kraft enthalten, welche für alle Wirkungen im Unterricht erforderlich ist. Das Bewußtsein wird immer nur einer geringen Zahl von Wahrnehmungen oder Vorstellungen zuteil. Wie sich dieser Kreis erweitert oder verengert, ist hiermit eine Veränderung der Energie der Vorstellungen in gesetzmäßigem Verhältnis. Nach diesem quantitativ noch nicht experimentell bestimmten Verhältnis muß mit der Erweiterung des Umfangs des Bewußtseinshorizontes die Energie der in ihm gegebenen Elemente abnehmen. Und umgekehrt mit der Zunahme dieser Energie verengert sich der Umkreis des in ihm enthaltenen Mannigfaltigen. Sonach kann unsere Aufmerksamkeit als eine Kraftsumme angesehen werden. Die Aufmerksamkeit wird aber durch das Interesse geleitet. Unter diesem verstehen wir den Anteil der Seele an einer Vorstellung oder Vorstellungsverbindung. Dies Interesse ist eine Art von Gefühl und regt in der Aufmerksamkeit eine Spannung an, welche dem Willen vergleichbar ist. Können verschiedene Klassen von Interesse unterschieden werden, so muß dieser Unterschied für die Methoden des Unterrichts von entscheidender Bedeutung sein. Wir nennen direktes Interesse dasjenige, welches eine Vorstellungsverbindung für sich erregt. Indirektes Interesse kommt hinzu, sofern wir durch einen bewußten Vorgang mit unseren Zwecken eine Vorstellungsverbindung in Beziehung gebracht finden. Das Interesse ist hier also nicht dem Vorstellungszusammenhang immanent, sondern es wird ihm durch eine willkürliche Verbindung mit unseren Zwecken zugeteilt. Diesem Unterschied entspricht die unwillkürliche und die willkürliche Aufmerksamkeit. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit wird durch die Bilder und Vorstellungsvorgänge als solche hervorgerufen und wendet sich daher ohne Anstrengung den Objekten zu. Das Interesse, das ihnen beiwohnt, hat Erregung der Bewußtheit zur Folge, Festhalten im Gedächtnis, Unterscheidung der Bestandteile und Auffassung ihrer Beziehungen: kurz, es ist der Hebel des ganzen Unterrichts. Die willkürliche Aufmerksamkeit entsteht aus einer Anstrengung des Willens, welche dem Gegenstande zugewandt wird. Diese Willensspannung hat ein Motiv zur Unterlage, um dessentwillen also die Aufmerksamkeit unterhalten wird, während sie dem Objekt nach seiner Relation zu unseren geistigen Operationen für sich nicht zukäme. So wird sie an sich uninteressanten Vorstellungen vermöge ihrer Nützlichkeit für unsere

Zukunft oder durch die Furcht vor Strafe und die Hoffnung auf Lohn, durch Ehrgeiz und Freude am Wettstreit zuteil. Der Unterschied ist natürlich nur relativ. Gegenüber äußeren oder inneren Störungen muß auch bei aus der Sache fließendem Interesse Willensanstrengung aufgerufen werden.

1. Prinzip: Das Interesse und die in ihm enthaltene Aufmerksamkeit ist die Kraft, welche alle Vorstellungsbildung im Unterricht herbeiführt. Sie bezeichnen den Anteil, den an den Anschauungs-, Vorstellungs- und Begriffsvorgängen das ganze Seelenleben nimmt. Und unser Prinzip sagt aus, daß in diesem Anteil die bewegende Kraft dieser Bildungsvorgänge liegt.

Soweit ein Objekt Gegenstand des direkten Interesses und der unwillkürlichen Aufmerksamkeit sein kann, muß der Unterricht dieses hervorzurufen wissen. Nur wo nach der Natur des Zöglings oder des Gegenstandes dies unmöglich ist, tritt die willkürliche Aufmerksamkeit ergänzend ein. Dies Prinzip ist zuerst von Herbart aufgestellt und zur Geltung gebracht worden. Dieses Prinzip ist später als das des natürlichen Fortganges von Anschauungen zu begrifflichem Denken aufgefunden worden. Es bezeichnet die innere Seite in dem Unterrichtsvorgang, während Anschauung, Vorstellung und Begriff die Außenseite darstellen. Stellten Herbart und seine Schüler zuerst dieses Prinzip auf, so haben sie doch die ganze Tragweite desselben darum nicht erkennen können, weil ihnen die Bedeutung des Gefühls, das hier als Interesse auftritt, und der Willensanspannungen, die hier die Form von Aufmerksamkeit annehmen, nicht aufgegangen ist. In Wirklichkeit ist die innere Triebkraft der gesamten Vorstellungsbildung darin gegründet, daß durch die Verwebungen der Vorstellungen miteinander sie alle als Totalzustände irgendeinen Grad von Interesse und Spannung hervorrufen können.

In dem Prinzip sind aber die folgenden Einzelformeln enthalten, welche die Wirksamkeit desselben näher bestimmen:

Aufmerksamkeit wird zuerst durch die Stärke der Wahrnehmung oder durch das Gefühlsinteresse, das ihr anhaftet, angeregt. Helle Farben, lautes Sprechen, strahlendes Blau, reiner Klang fesseln sie. Alsdann wächst sie und wird unterhalten in dem Grade, in welchem Zusammenhang des einzelnen, Leichtigkeit der Übersicht, Verknüpfung mit starken Interessen in einem Vorstellungskreise zunehmen. (Herbarts Unterschied der primitiven und apperzipierenden Aufmerksamkeit.) Und alles, was die Lebendigkeit der Vorstellungsprozesse zu verstärken vermag, wirkt in derselben Richtung. Daher muß in erster Linie der Lehrer die Lebendigkeit der Person in sich ausbilden. In seiner Persönlichkeit selbst muß das Interesse an

allem Wissenswürdigen, die Lust am Auffassen und Schließen, die tiefe Bewegung des vom Zusammenhang der Dinge ergriffenen Gemütes wie verkörpert sein. Er muß wie phosphoreszieren von logischer Kraft.

Eine zweite Bedingung wird in dem stetigen Zusammenhang, gründlichen Fassen und doch nicht langweiligen Zaudern, im methodischen Stufengang des Unterrichts liegen. Eine dritte Bedingung liegt in der Herstellung der Verbindung zwischen Wissen und Können, Lernen und Anwenden, Aneignung und eigenem in Willenshandlung wirkenden Gestalten. So setzt sich der Zusammenhang des Seelenlebens, der im Spiel bestand, im Unterricht fort. Eine letzte Bedingung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit liegt in Herstellung günstiger körperlicher und äußerlicher Verhältnisse und in Abhaltung innerer und äußerer Störung. Das Kind ist träge und in seinen Interessen eingeschlossen: dann weicht es geschickt aus, oder es ist nicht gewöhnt an Aufmerksamkeit, und der Wechsel des unbeherrschten Vorstellungslebens führt von außen und innen Bilder herzu, welche zerstreuen. Hier muß schon ein Rhythmus von Arbeit und Erholung zweckmäßig gewählt und angewöhnt sein. Die Dauer des Verweilens bei einem Gegenstande, Geschwindigkeit und Stärke des Sprechens, der Wechsel der Gegenstände müssen den Aufgaben angepaßt sein. Vielleicht ist unsere Stundeneinteilung zu mechanisch sowohl in bezug auf die Dauer, in der ein Unterrichtsobjekt fesseln kann, als in bezug auf einen Wechsel, der erfrischt. Dann muß das Auge des Lehrers die ganze Klasse beherrschen. Die Bewegungsimpulse müssen durch vorhergegangene Erholung zur Ruhe gebracht und durch zweckmäßige Körperhaltung vermindert werden usw.

Die andere Formel hat die Bedingungen der willkürlichen Aufmerksamkeit und ihren Nutzen zu erörtern. Schon indem bei unwillkürlichem Interesse Willensinteresse die Störungen abhält, macht sich die willkürliche Aufmerksamkeit als ein Bestandteil in dem unwillkürlichen Aufmerken geltend. Hinzu tritt dann, daß die Freude am Fortschritt, ein fremdes Interesse, doch aus dem Lernen selbst hervorwachsend, wirksam wird. Wetteifer, Lohn, Strafe, die Rücksicht auf Schul- und Lebensziele sind dann die vier großen Hebel, die allein das Getriebe des Unterrichtslebens im Gang erhalten. Darf man so die Bedeutung der willkürlichen Aufmerksamkeit für den Unterricht nicht unterschätzen, so ist dieselbe für die Charakterbildung ungleich größer. Strafreden und Ermahnungen sind bekanntlich Hausmittel hilfloser Mütter und schlechter Schulmeister für die Bildung des Charakters. Aber die willkürliche Aufmerksamkeit ist die erste Form, in welcher der Wille lernt, Vorstellungen und Triebe stetig zu beherrschen, fest

zu regieren. Grammatik und Mathematik in ihrer spröden widerstrebenden Natur disziplinieren den Geist des Knaben und befähigen ihn später, zu gehorchen und zu herrschen.

4. DAS GEDÄCHTNIS ALS EIGENSCHAFT DER VORSTELLUNGEN SELBER, DURCH WELCHE DIE AUSBILDUNG EINES ZUSAMMENHANGS DES SEELENLEBENS ALS GEISTIGER SUBSTANZ DES MENSCHEN HERGESTELLT WIRD, UND DIE MITTEL DES UNTERRICHTS, DIESE AUFGABE ZU LÖSEN

Die moderne Psychologie vernichtet die Vorstellung vom Gedächtnis als einem besonderen Vermögen der Seele, als einem Gefäß, in das Vorstellungen, Eindrücke hineingegeben, in dem sie aufbewahrt, aus dem sie hervorgeholt würden. Sie zeigt, wie das Gedächtnis die Folge einer allgemeinen Eigenschaft aller Vorstellungen ist, welcher gemäß ihr Zusammenauftreten jede von ihnen befähigt, die andere zurückzurufen. Sie zeigt so, daß das Gedächtnis ebenso wie die Einzelvorstellungen auch ihre Verbindungen reproduzierbar macht. So ist die Leistung des Gedächtnisses nach ihr die Ausbildung eines Zusammenhanges unseres Seelenlebens, welcher, einmal erworben, jeden bewußten Seelenvorgang beeinflußt, ohne selber bewußt zu sein, und jeden Teil zur bewußten Reproduktion bringen kann. Diese Erkenntnis ist für die moderne Pädagogik von entscheidender Bedeutung. Sie vernichtet die alte Trennung von Lernen und Denken, von Gedächtnis und Urteilskraft, von Aneignung und Verarbeitung. Gedächtnis als Fortexistenz, Wirken, Reproduzierbarkeit von Vorstellungen und Verbindungen derselben ist dem Seelenleben überall immanent. Jede schöpferische Arbeit hat Gedächtnisakte in sich. Die Phantasie selbst ist nur eine besondere Form der Reproduktion. Ist dies der Fall, dann ist die Aufgabe für den Unterricht, einen Zusammenhang der Vorstellungen herzustellen, der die Wirklichkeit repräsentiert und von dem aus sie erklärt und beeinflußt werden kann, durchweg von Gedächtnisoperationen getragen und abhängig. Der Zusammenhang unseres Seelenlebens ist ja nur als im Gedächtnis festgehaltener Erwerb für uns da.

Das oberste Prinzip ist sonach: die Aneignung von Vorstellungen und deren Verbindungen ist durch den Unterricht in dem Maß und nach den Verhältnissen herzustellen, daß ein Zusammenhang des Seelenlebens erarbeitet werde, welcher die Wirklichkeit repräsentiert, von dem aus sie erklärt, künstlerisch gestaltet, religiös, sittlich behandelt werden kann und von dem aus das Individuum die Einwirkungen auf dasselbe zu üben vermag, die seiner Lage und seinem Beruf entsprechen.

Dieses Prinzip konnte erst aufgestellt werden, nachdem die moderne Psychologie die Vorstellungen selber und ihre Verbindungen als den Sitz der Gedächtniskraft erkannt hatte. Hierzu tritt dann die von mir aufgestellte Lehre vom erworbenen Zusammenhang des Seelenlebens als einer wirkenden Totalmasse. So ergibt sich, daß die Aneignung bloßen Stoffes ohne planmäßige Verknüpfung nur, wo sie unvermeidlich ist, erlaubt erscheint. „Es gibt keinen Verstand, der nicht erst vom Gedächtnis produziert wäre, und es gibt ebensowenig Gedächtnis, das nicht einen gewissen Grad von Verstand besäße.“* So entsteht die wichtigste Formel: jede Aneignung im Gedächtnis ist in der Ökonomie des Unterrichtslebens nur berechtigt, sofern sie entweder selbst ein notwendiger dauernder Bestandteil des seelischen Zusammenhanges oder die notwendige Bedingung für einen solchen ist. Also hinweg mit den veralteten Vorstellungen von Gedächtnisübung um der Übung willen! Nur was auf irgendeiner Stufe des Seelenlebens für den Zusammenhang desselben erforderlich ist, darf dem Gehirn und der Willensanstrengung zugemutet werden.

Hieraus ergeben sich nun Einzelregeln, welche das Wirken dieses Prinzips unter den besonderen Bedingungen des Unterrichts bestimmen.

1. Regel: Das Gedächtnis als eine Leistung insbesondere der großen Hirnrinde ist in seiner plastischen Kraft ursprünglich körperliche Anlage, und diese Anlage wird durch mäßiges Leben, Vermeiden der Affekte, eine Freude machende, mäßige, in sich zusammenhängende Tätigkeit frisch erhalten. Sonach sind von der Kindheit ab diese Gesundheitsverhältnisse zu pflegen und jede zu anhaltende Anstrengung des Gehirns in dieser Rücksicht zu vermindern.

2. Regel: Die Reproduzierbarkeit einer Vorstellungsmasse im Gedächtnis ist abhängig von den folgenden Faktoren, die zu der eben behandelten körperlichen Ausstattung hinzutreten. Die Stärke des Interesses, Art und Energie des Zusammenhangs, Zahl der Wiederholungen und Abstand der letzten Wiederholung vom gegenwärtigen Gedächtnisakt bestimmen die Reproduzierbarkeit einer Vorstellung oder Vorstellungsverbindung. Sonach ist die Ökonomie des geistigen Lebens das erste Hauptmittel, die vorhandene Gedächtniskraft zu benutzen. Mit Ausschluß von Liebhabereien muß ein umschränktes Gebiet das ganze Interesse in sich konzentrieren. Innerhalb desselben finden dann von selber regelmäßige Wiederholungen statt.

3. Regel: Ordnung des geistigen Lebens und Zusammenhang desselben, womöglich pedantische Ordnungsliebe in der geistigen Arbeit, und zusammenhängender Aufbau aller Bestandteile desselben siegen auch über schlechte Naturanlagen.

* F. Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik § 24.

4. Regel: Kontinuität und Energie des Interesses erhält allein das im Seelenleben Erworbene. Sonst bleiben nur wertlose Trümmer desselben übrig. Hierbei kann vieles unter die Reproduzierbarkeit zurücksinken. Bei Kontinuität des Interesses wirkt es doch fort. So im Künstler die erworbene und doch vergessene anatomische Erkenntnis, im Arzte eine Physik und Physiologie, im Schriftsteller eine deutsche Grammatik.

Das Verhältnis, in welchem diese auf die Reproduzierbarkeit wirkenden Faktoren zueinander stehen, ist ein quantitatives. Aber wir haben kein Mittel, es als solches zu erkennen. Daher können die Regeln für das Gedächtnis nicht in eine einzige Formel gebracht werden, was ja das Ideal sein würde.

5. DIE EINÜBUNG DES LOGISCHEN OPERATIONSKREISES UND DIE AUSBILDUNG EINES ZUSAMMENHANGS DER VORSTELLUNGEN, WELCHER DIE WIRKLICHKEIT REPRÄSENTIERT UND IHRE LEITUNG UND GESTALTUNG ERMÖGLICHT

Zwischen den Sinnesinhalten finden elementare Vorgänge statt: außer dem Wiedererkennen, Verschmelzen, das Ineinssetzen und Unterscheiden, Zerlegen und Verbinden. Ihre Zahl ist unbestimmt. Denn an Ineinssetzen und Unterscheiden schließt sich Wahrnehmen von Ähnlichkeit, Graden, Unterordnen, Bewußtsein eines Allgemeinen, an das Zerlegen und Verbinden das Beziehen, Auffinden von Relationen, und die Verwandtschaft solcher Vorgänge untereinander gestattet keine Abgrenzung derselben in eine feste Zahl. Einfache Vorgänge gehen ineinander und in die zusammengesetzteren über. So wirken sie zwischen den Sinnesinhalten, gestalten die Wahrnehmungen, lösen sie in Bestandteile auf und lassen so Urteil und Begriff entstehen, führen unsere Einbildungskraft von Sinnesinhalt zu Sinnesinhalt. Indem aber der Wille in der Richtung auf die Repräsentation der Wirklichkeit mitwirkt, entstehen elementare logische Operationen.

So entsteht der logische Operationskreis. In diesem führt Ineinssetzen gleicher Inhalte, vermittels einer Richtung der Aufmerksamkeit, durch die von Unterschieden abstrahiert wird, zur allgemeinen Vorstellung, dem Begriff und der Unterordnung des Allgemeinen unter das Besondere. Gleichheit, Ähnlichkeit, Grad, Unterschied, Zahl entstehen hier. Induktion, Deduktion und Einteilung bilden sich als logische Operationen. Die zweifachen Operationen, Zerlegen und Verbinden, stellen sich als Analysis und Synthesis dar. In der Synthesis werden die Beziehungen zum Bewußtsein gebracht. Indem nun aus unseren zusammengeratenen Sinneseindrücken das Zusammengehörige ausgesondert wird, erfaßt das logische Denken dieses in den Beziehungen

von Abhängigkeit, d. h. in den notwendigen Beziehungen, welche nur ihre äußere Seite in den Verhältnissen des Allgemeinen und des Besonderen haben. Hier liegt der Schlüssel für das Verständnis der Induktion. Diese sucht das Notwendige vermittels des Allgemeinen.

Von diesen psychologischen Sätzen aus kann nun die Methode des Unterrichts hinausgeführt werden über das, was in dieser Rücksicht die Methodiker seit Rochow aufgefunden haben. Die katechetische Methode mit ihrer Aufsuchung der Merkmale und Abgrenzung der Begriffe entspricht nicht der gegenwärtigen Einsicht in die elementaren wissenschaftlichen Operationen. Der lebendige Erkenntnistrieb wird in den Schulen verbildet. Derselbe ist darauf gerichtet, die inneren Bänder im Wirklichen, die einfachen Verhältnisse, durch welche dieses für den Intellekt durchsichtig wird, zu erfassen. Die Befriedigung dieses Bedürfnisses liegt darin, daß wir die konkreten Beziehungen zwischen den Erscheinungen feststellen. Diese lassen sich schließlich alle abstrakt als Verhältnisse der Abhängigkeit vorstellen. Wir vermöchten aber nicht solche Abhängigkeitsverhältnisse an den aneinandergeratenen Sinnesinhalten festzustellen, wenn nicht in dem, was in der Wiederkehr gleichförmig ist, d. h. in regelmäßiger Verbindung oder Aufeinanderfolge, uns das äußere Merkmal innerer Abhängigkeit der Erscheinungen voneinander gegeben wäre. Diese Gleichförmigkeit wird erst genau, wo sie als Gleichheit in Zahl oder Raumgröße auftritt: einfache Beziehungen von Größen aufeinander in regelmäßiger Wiederkehr sind das Zeichen der Gottheit mitten in dem verworrenen Spiel des sinnlich Veränderlichen. So wirken zusammen die Induktion, die anders angesehen Analysis ist und in dem Experiment ihr Hilfsmittel hat, und die mathematische Konstruktion.

Ich behaupte nun, daß diese wahren Operationen des modernen wissenschaftlichen Geistes an dem Stoff des Wirklichen von Anfang an geübt werden können. Hier ist der Punkt, an welchem unsere Unterrichtsweise mit der gegenwärtigen Lage der Wissenschaft in Übereinstimmung gebracht werden muß. Und von diesem Punkte aus ist auch eine neue Belebung des höheren Unterrichts möglich. Der Wahnglaube von einer formalen Vorbildung dehnt bis in das 19. Lebensjahr die Vorbereitung für Vorbereitungen zum Leben aus. Aus diesem Bewußtsein im Schüler stammt die Langeweile, die sich über die höheren Schulen verbreitet, und die Ungeduld, sie zu verlassen. In den Jahren, in welchen der Wissenstrieb erwacht, wird er vertröstet, bleibt unbefriedigt, schwindet zusammen. In diesen Jahren muß vielmehr der Kern der modernen Wissenschaft, welcher jetzt schon einer großen Vereinfachung fähig ist und es immer mehr sein wird, der wissensdurstigen Seele des Jünglings aufgeschlossen werden. So möge man

von Platos Jünglingstypen ihren Wissensdrang und die ernsthafte Befriedigung desselben durch das philosophische Denken sich als Vorbild dienen lassen.

So entsteht das folgende Prinzip: das Denken des Schülers soll überall an den Erfahrungen reelle und dauernd wertvolle Operationen vornehmen, indem es vermittels des Verhältnisses zwischen dem Einzelnen und dem Allgemeinen allgemeingültige Kausalbeziehungen erfaßt und indem es vermittels des Vergleichens, Messens und Zählens, vermittels der Grundverhältnisse der Zahlenordnung und der räumlichen Ordnung diese Kausalbeziehungen quantitativ bestimmt. So soll sich schon auf der Schule das Innere der Natur in gewissen Hauptgesetzen ihres Verfahrens aufschließen. Zugleich soll auch der Zusammenhang der geschichtlichen Wirklichkeit aus der Analyse der griechisch-römischen Sprache, Literatur und Politik gewonnen werden. Die Hauptstufen des Ganges, in welchem dies geschieht, sind erstens: Erfassung der Beziehungen, Ausgehen von dem natürlichen Horizonte des Kindes, beschreibende Erweiterung desselben, Einübung einfacher Begriffe, insbesondere mathematischer, welche zur Orientierung dienen. Zweitens: Einübung der allgemeinen Beziehungen, wie sie in der Sprache zum Ausdruck kommen, Vergegenwärtigung der Art, wie sie im Abbild des Wirklichen, in der Rede, an den Elementen auftreten und miteinander verknüpft sind. Drittens: daneben beständige Erweiterung, Erkenntnis des Materials. Viertens: Arbeit des Verstandes an allen Punkten desselben, um sich gesetzlichen Beziehungen anzunähern, samt dem Bewußtsein des Verstandes über diese seine Operationen.

Für die geschichtliche Wirklichkeit bietet hier das Altertum einen Stoff, der noch dem Boden nahe, einfach, elementar ist. Wie in dem Lehrplan eines Sturm noch geschah, muß hier die Aneignung des geschichtlich Wirklichen überall mit der Analysis, welche grammatische, logische, rhetorische, politische Theorie gewinnt, verbunden werden.

Herbart glaubt den Gang des Unterrichts durch folgende drei Stufen festlegen zu können.* Erstens: Da dem Unterricht die Erfahrung des Lehrlings zugrunde liegt, beginnt er mit dem, welcher die Erfahrung nachahmt: wir bezeichnen ihn als darstellenden Unterricht. Zweitens: Es folgt der analytische Unterricht, wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äußert und diese Gedanken, wie sie eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinandergesetzt, berichtigt und vervollständigt werden. Die Erfahrung gibt die Verbindung früher als das Einzelne, der analytische Unterricht löst auf. Der analytische Unterricht auf der ersten Stufe sind die Verstandesübungen Rochows, Niemeyers. Er ist dann

* J. F. Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen, § 105—107.

ein Bestandteil alles weiteren Unterrichtes. Drittens: Jeder Unterricht ist synthetisch, in welchem der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen bestimmt, was gelehrt wird.

Diese Stufenfolge suchen wir so einfach zu fassen. Der synthetische Unterricht hat überall das breite Feld der Schulen okkupiert. Seit den Stoikern ist jeder Unterrichtszweig von seinen Elementen aufwärts synthetisch aufgebaut worden. So empfing die Grammatik jene alexandrinische Form, welche den lebendigen Satz nicht mehr als Anfangspunkt hat und eine wahre Syntax, welche nur an der Hand einer wahren Logik möglich ist, nicht erreicht. Die Geometrie wurde so konstruiert, der Gang des Katechismus hat selbst den Unterricht von Moral und Religion in diese Form gebracht. Überall wurde so das Leben vertrieben. Zunächst ist also notwendig, daß der lebendige Zusammenhang des Ganzen überall die Unterlage bilde. Dies geschieht in Anfangsübungen, die sich an den Anschauungsunterricht anknüpfen. Das Kind hat ja äußere Erfahrungen vom Naturlauf, Erlebnisse, an sie angeschlossen Erfahrungen vom Seelenleben aus Umgang und zerstreuter Lektüre. Dieser Kreis von Erfahrungen muß sich abrunden. Die abgerissene zufällige Erfahrung des Kindes, die darangeknüpften, vom wechselnden Interesse geleiteten Assoziationen, Allgemeinvorstellungen, Unterscheidungen werden zunächst ergänzt, vervollständigt im darstellenden Unterricht. Dann aber gilt es, die Sinneselemente und die inneren Zustände zur Einzelperzeption zu bringen; die einfachsten Funktionen, durch die sie verbunden sind, werden eingeübt, zusammengesetztere hergestellt. Dann sind auch die vom Gedankenlauf entwickelten Gebilde aufzulösen. Ding, Merkmal, Allgemeinvorstellung, Subjekt, Prädikat, Art, Gattung bezeichnen Denkvorgänge, die überall einzuüben sind. Ich erkenne an, daß diese Übungen am Anfang des Unterrichts von erheblichem Nutzen sind, aber zunächst müssen die hier eingeübten Operationen ergänzt werden durch die Induktion und die Einteilung, wie sie ebenfalls von Anfang an im Seelenleben wirksam sind und die im Kinde vorhandenen Vorstellungen überall bedingt haben. Alsdann aber ist die beständige Wiederkehr solcher Übungen auf jeder Stufe zum Zweck der Orientierung hervorzuheben. Der Zusammenhang mit dem Lebendigen, dem Ganzen, muß im Verlauf des Unterrichts beständig unterhalten bleiben. Während der kindliche Geist abstrakte Elemente aufbaut, muß die Lösung von Aufgaben den Übergang zum lebendigen Können wirksam erhalten. Das induktive Verhältnis zur Wirklichkeit muß deren Totalität im Bewußtsein erhalten. Mathematik muß die Beziehungen zur Natur stets erneuern. Geschichte muß ihr Gerüst durch die Beziehungen zur gegenwärtigen Gesellschaft beständig beleben. Sprachunterricht muß die Beziehungen zur leben-

digen Rede, dem wirklichen Satz bewußt halten und im Sprechen und Schreiben erneuern.

So sind die Unterscheidungen Herbarts nicht als Stufen im Unterrichtsgang zu betrachten. Sie mechanisieren, stellen starr hintereinander. Darstellender Unterricht, analytischer, synthetischer sind vielmehr lebendige Seiten, ineinander wirkende Bstandteile auf jeder Stufe. Denn überall, wie alt und wissenschaftlich wir auch werden, verbleibt dasselbe Grundverhältnis: unsere Erfahrung ergänzt sich, sie ist komplex, und wir suchen ihre Bestandteile, dann verknüpfen wir diese zu fortschreitenden Erkenntnissen.

Die Aufgabe einer wirklichen modernen Pädagogik wäre nun, die Methoden zu finden, durch welche die einzelnen Fächer so in den inneren Zusammenhang einer möglichst einfachen Repräsentation des Zusammenhangs der Wirklichkeit gebracht werden können. Der Fortgang der modernen Wissenschaften und der des Erziehungswesens arbeiten hier nach demselben Ziele: Vereinfachung des Zusammenhangs, welcher die Wirklichkeit repräsentiert, sowie die Begründung desselben aus der Wirklichkeit. In dem Maße, in welchem wir uns diesem Ziele nähern, löst sich die pädagogische Frage. Die Wissenschaft hat durch die Ausdehnung und Verwicklung ihrer Sätze die Schwierigkeit herbeigeführt: sie muß durch Vereinfachung im Fortgang sie mindern. So wird sie die Wunde heilen, die sie geschlagen!

6. DIE EINZELPRINZIPIEN DER DIDAKTIK ODER VON DER GRUPPIERUNG DER UNTERRICHTSFÄCHER, DER ABSCHÄTZUNG IHRER ERZIEHUNGSWERTE, DEM GESETZ IHRER AUFEINANDERFOLGE UND DER METHODE DER EINZELNEN UNTERRICHTSGEGENSTÄNDE

Diese Einzelprinzipien sind von der gegenwärtigen Pädagogik zuerst entwickelt worden. Ich gebe sie nur kurz an:

Das Prinzip der Gruppierung der Unterrichtsgegenstände. Aus der Auffassung äußerer Objekte ist die Naturwissenschaft entsprungen; aus der Auffassung eigener Zustände, dem Umgang mit Menschen, den Erfahrungen von den sozialen Zuständen, den Aufzeichnungen hierüber, sind die gesellschaftlich-geschichtlichen Wissenschaften entstanden. Dem Ursprung in der Menschheit entspricht der Entwicklungsvorgang im Kinde. Aus der äußeren Wahrnehmung der Objekte, die es umgeben, entsteht das Interesse am Naturerkennen; aus Umgang, innerer Erfahrung, dem Bemerken sozialer Zustände das Interesse an der geschichtlich-gesellschaftlichen Welt. Ihm ist das an den Sprachen eingeordnet. Der psychologische Ursprung dieser beiden Studienkreise, das Verfahren in ihnen, die Natur der geistigen Vorgänge, die in ihnen wirken, und die Lebensaufgaben,

zu denen sie vorbereiten, sind verschieden. Hier ist also für die Gruppierung der Unterrichtsgegenstände das allgemeinste Prinzip gegeben. Die Bildung der ganzen Menschennatur erfordert eine ausreichende Entwicklung beider Interessen, beider Wissensgruppen. Zugleich aber ist in den Individuen eine psychologische Verschiedenheit gegeben, welche dem verschiedenen psychologischen Ursprung beider entspricht. Diese Verschiedenheit entspricht dann ferner der großen Teilung der Berufsarten: die einen erstreben Naturerkenntnis und vermittels ihrer Naturbeherrschung, die anderen Erkenntnis der geschichtlich-gesellschaftlichen Welt und Leitung derselben. Der natürlichen Trennung der Begabungen in den oberen Klassen entspricht die der höheren Unterrichtsanstalten. Aber sie darf erst eintreten, nachdem Neigung und Talent sich entschieden haben.*

Das Prinzip der Abschätzung der Erziehungswerte der einzelnen Unterrichtsgegenstände gegeneinander. Ein solches Prinzip ist zuerst von Bain und Herbert Spencer aufzustellen versucht worden. Diese glaubten einen absoluten Maßstab in der Nützlichkeit der Unterrichtsgegenstände für die Einzelperson und deren zu erwartende Bedürfnisse gefunden zu haben. Zumal Spencer behandelt seinen Zögling wie einen modernen Robinson auf der wüsten Insel der Gesellschaft und stattet ihn mit allem aus, was er brauchen würde außerhalb der Arbeitsteilung der menschlichen Gesellschaft. In Wirklichkeit läßt sich nur ein Prinzip aufstellen, welches die Relation zwischen der allgemeinen Bildung, dem Berufsleben und den Unterrichtsobjekten innerhalb eines gegebenen geschichtlichen Horizontes bezeichnet. Innerhalb der beiden höheren Unterrichtswege hat die durch die Vorbildung herzustellende allgemeine Bildung so weit zu reichen, daß das Interesse für Natur und geschichtliche Welt entwickelt ist, Elemente befestigt sind, welche Studieren der Einzelfragen ermöglichen, die Einheit der höheren nationalen Bildung bewahrt bleibt, den Berufsarten der Naturbeherrschung Humanität und Verständnis des Geschichtlichen erhalten wird, denen der geistigen und politischen Leitung ein gesundes Verhältnis zur Natur.

Die Unbestimmtheit dieses Prinzips zeigt, daß die Entscheidung im Einzelfall ganz durch die geschichtliche Lage bedingt ist. Es gibt

* Von Comenius ab bildete sich aus der Betonung der Realien gegenüber den Sprachen durch die Reformpartei der Grundunterschied der Unterrichtsgegenstände: Sprachen und Sachen oder Realien. Dieser Unterschied ist in der Organisation unserer höheren Anstalten leitend geblieben. Hiervon war die nachteilige Folge die Loslösung der Sprache von der Geschichte. So konnte der natürliche Gesichtspunkt sich nicht geltend machen, daß die Beschäftigung mit Sprache, Literatur und Staat der Alten gleichsam die Elementarlehre für alle höheren geschichtlich-politischen Studien ist, da diese mit komplexeren, naturferneren Zuständen zu tun haben.

keinen allgemeingültigen Studienplan, ja nicht einmal eine quantitativ bestimmte Regel, welche die eben bezeichnete Relation ausdrückte. Schöpferische Unterrichtstätigkeit ist so gut eine Kunst als die des Staatsmannes.

Prinzip der Aufeinanderfolge der Objekte im Unterricht. Der allgemeine Satz, daß die Anordnung des Stoffes dem Entwicklungsgang der Fähigkeiten angemessen sein müsse, sonach eine natürliche Ordnung des Unterrichts bestehe, ist seit Ratichius und Comenius anzuwenden versucht worden. Auch ist von diesen beiden Theoretikern daraus der Fortgang vom Ganzen, das noch unbestimmt ist, zu dem Einzelnen, Bestimmten, von dem Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Konkreten zum Abstrakten empfohlen worden. Comenius hat dann das große Prinzip der natürlichen Abhängigkeit der Wahrheiten voneinander als Grundlage ihrer Aufeinanderfolge im Unterricht aufgestellt. Die Philanthropen fanden als Maßstab der natürlichen Abfolge die so entstehende Freude an der Auffassung, und Pestalozzi hat ein Verfahren herzustellen gesucht, die Erziehung zu einem Prozeß der Selbstentwicklung zu machen. Alle diese Teilprinzipien sind richtig und haben sich im Unterricht bewährt, doch ist die Aufgabe, auch hier ein Prinzip zu entwerfen, welches die Beziehungen zwischen den verschiedenen wirkenden Momenten angibt . . .

7. DIE BILDUNG DES GEMÜTES

1.

Willens- und Gefühlsvorgänge sind zwar als Zustände im inneren Bewußtsein klar unterscheidbar, auch spricht hiergegen nicht, daß es Zustände gibt, welche weder der einen noch der anderen Klasse zugeschrieben werden können; denn solche Übergänge finden sich ebenso von den Vorstellungs- zu den Gefühlszuständen. Aber geht man auf die allgemeinen Bedingungen zurück, welche die einzelnen Gefühlsregungen oder Antriebe zur Folge haben, so kann man hier die Bedingungen der Gefühle und die der Willensvorgänge nicht trennen. Wir nehmen das hier als eine Tatsache hin. Wie allen farbigen Bildern von Objekten schließlich als allgemeine Bedingung der Kreis der Sinnesenergien des Auges zugrunde liegt, wie allen unseren Wahrnehmungen insgemein die in den Sinnen gegebene Mannigfaltigkeit der Qualitätenkreise, und wie dieses alles ein sehr zusammengesetztes, physiologisch bedingtes System ausmacht: so ist in unserer psychophysischen Natur, den Kern und Mittelpunkt derselben ausmachend, ein System gewisser Arten, auf Reize zu reagieren, in Gefühl und Regung und Trieb enthalten. Dieses System entscheidet über unser Glück und Unglück, in ihm ist jede Sprungfeder des gesellschaft-

lichen Lebens wie der persönlichen Entwicklung enthalten. Und das ist gerade die entscheidende Erkenntnis für dieses Gebiet: wie unsere Intelligenz ursprünglich ein Mannigfaches ist, wie in ihr das Viele das Erste ist und nur die Spekulanten Einheit im Anfang erklügeln, so ist auch im Gemüts- und Willensleben ein Mannigfaches von Reaktionsweisen in Gefühl, Regung und Trieb das Erste. Die Einheit im Charakter ist Arbeit und Erwerb der Entwicklung.

Schon im Tier treten ganz getrennte Triebe auf.* Spiel, Bewegung, Tätigkeitstriebe, Lustregungen, die mit solchen Leistungen verbunden sind, bilden eine erste Klasse. Ein zweite wird von den Nahrungstrieben gebildet, an welche sich Besitztriebe einfach dadurch anschließen, daß Stoff für Nahrungslustgefühle aufgespeichert, versteckt, aufgehoben wird und so gleichsam eine Ansammlung zurückgehaltener Lustgefühle von Möglichkeit der Nahrungsbefriedigung stattfindet. Schutztriebe bilden eine dritte Klasse und sind ebenfalls mit der Lust am Besitz in der angegebenen Weise verbunden. Eine vierte Klasse wird bei vielen Tierarten von gesellschaftlichen und Herrschaftstrieben gebildet, läßt Tierherden und Tiergeselligkeit entstehen. Begattungstriebe und Muttertriebe bilden eine folgende Klasse. Gegenüber den Reizungen ein Gefühl von Zorn und ein Drang nach Rache bilden ebenfalls eine Klasse. Schrecken eine andere. Lust an Sinneseindrücken ist auch hier schon zu bemerken. Stolz und Eitelkeit, Gefühle des Ich werden am Pferde oder dem Pfau beobachtet. Andere Gefühle und Triebe wie Ärger, Haß, Eifersucht, Freude an Grausamkeit sind zusammengesetzter Natur, treten aber als solche schon im Tiere auf.

Diese Regungen sind mit ungleicher Energie durch die Klassen der Tiere verteilt. Ihr Umfang und ihre Kräfteverteilung stehen zu dem psycho-physischen Wesen der Tierklasse in Beziehung. Sie wirken im ganzen zweckmäßig, doch kann man nicht sagen, daß sie es durchweg täten, da vielmehr die Energie einiger dieser Triebe viele Tiere zur Vernichtung treibt. Aber eine gewisse rohe Zweckmäßigkeit ist in ihnen angelegt, das ist unverkennbar.

Mannigfacher noch sind die Reaktionsweisen, die im Menschen auftreten. Doch ist vielleicht noch sichtbarer als bei der Intelligenz des Menschen hier bei seinem Gemütsleben, wie das Seelenleben des Menschen sich an den Grundplan des tierischen anschließt. Auch hier sind Unzweckmäßigkeiten noch mit Zweckmäßigkeiten gemischt.

Die Struktur des Gemütslebens im Menschen ist der Psychologie bisher verdunkelt, weil sie das Verhältnis der allgemeinen Reaktions-

* Tabelle derselben: G. H. Schneider, Der tierische Wille, Leipzig 1880, S. 397f.

weisen zu den Einzelweisen nicht erkannte und Gefühl und Willen auseinanderriß. Daher ist die unvollkommene Teleologie, welche hier vorliegt, noch niemals in ihren Grundzügen gesehen worden.

Hiervon war die Folge, daß die Pädagogik noch nicht in der Vervollkommnung und Unifizierung dieses natürlichen Systems das wahre Prinzip aller Zucht, aller Willensbildung erkannt hat.

2.

Dieser Grundplan des tierischen Seelenlebens, in welchem die Sinneseindrücke ein solches System von Reaktionsweisen durch Regungen, Gefühle, Triebe hervorrufen, woraus dann die Bewegungen, die Handlungen des Tieres entspringen, gibt demselben im ganzen die Mittel, sich zu ernähren, zu verteidigen, fortzupflanzen; Individuum und Art erhalten sich. In dem Menschen erfährt nun dieser Grundplan die Erweiterungen, welche seiner höheren Organisation entsprechen. Ich hebe die wichtigsten derselben hervor.

Während im Tier nur mit den Sinnesäußerungen, die zur Nahrungsaufnahme in Beziehung stehen, eine erhebliche Lust verbunden ist, wird in dem Menschen Wahrnehmung und Intelligenz gleichsam freier von dem harten Dienst des Nahrungsbedürfnisses. So ist mit den Farbenbildern, mit den Tönen Gefallen und ein Verlangen in dem Sinne nach Erfüllung durch sie verbunden. So rufen dann Beziehungen der Sinnesinhalte aufeinander Wohlgefallen hervor, das in Harmonie, Kontrast, Rhythmus gefühlt wird. So ist an die denkende Verknüpfung unserer Vorstellungen ein Mannigfaches von Gefühlszuständen gebunden. In der Neubegier des Kindes ist die Unruhe, solche angenehmen Prozesse hervorzurufen (Bain). Entdeckung der Identität des scheinbar Verschiedenen, etwa die Einsicht von der Identität des Blitzes mit dem elektrischen Funken ist mit Vergnügen empfunden (Bain). Indem wir mit einem einzigen Griff in der abstrakten Erkenntnis ein Mannigfaltiges von Tatsachen zusammenfassen, erregt auch das ein lebhaftes Vergnügen. Die Freude an dem Witz, an dem Komischen, die angenehme Überraschung, die ein scharfsinniges Urteil hervorruft, sind Gefühle, die in dem Tierleben in Wirklichkeit keine Analogie haben, trotz mancher überspannten Behauptungen von Tierpsychologen: sie sind die Kennzeichen der freien Intelligenz des Menschen. Insbesondere die Freude an dem Komischen gibt dem Menschen das Bewußtsein der Freiheit, in welchem er auch mit dem Unharmonischen spielt, und ist daher innerhalb der ästhetischen Gefühle der vollkommenste Ausdruck von der Souveränität der menschlichen Intelligenz. Jedoch das wichtigste, tiefreichendste unter allen diesen Gefühlen ist verdeckt in der Neugier des Kindes, in dem unablässigen

eintönigen „Warum": Kausalitätsbedürfnis, ein Trieb nach Erklärung, welcher allen Induktionen zugrunde liegt. So liegen in der Struktur der Menschenseele Gefühle, Regungen, Triebe, welche ganz elementar, im Kinde schon, unabhängig von den Zwecken des Lebens, die Vorgänge des Lernens mit Interesse und Lust zu erfüllen imstande sind. Hier hat die Erziehung einen ersten Angriffspunkt.

Wenn so schon in dem Grundplan der menschlichen Organisation die Einwirkung der Erkenntnis der Wirklichkeit, die Beziehung des Kausaltriebs auf die Beherrschung der Natur überall bemerklich wird, so liegt hierin zunächst ein Indizium für alle Erziehung. Durch die Erkenntnis des „Warum" Dinge in seine Gewalt zu bekommen, das ist ein Vorgang in dem Kinde, welcher der Typus, das mächtigste Agens in der Geschichte der Zivilisation ist. So wird es zu der wichtigsten Regel der Erziehung, Kausalerkennen vom Zweckhandeln niemals loszulösen, Erklären nie vom Machen, Denken nie vom Handeln, für jede zu gewinnende Erkenntnis dem Kinde eine Stelle zu zeigen, an der sie gleichsam einen Hebel einsetzt. Zugleich aber steht dieser erste Grundzug mit anderen in Verbindung, durch welche der Grundplan des tierischen Lebens in der menschlichen Organisation gesteigert ist.

Der Reichtum des menschlichen Gehirns an Zellen und Leitungen gestattet in dem Fortgang vom Reiz zur Bewegung eine sehr zusammengesetzte, innerliche, zögernde Erwägung und Wertung der Reize. Das Gedächtnis gibt dem Seelenleben seine Innerlichkeit. Der erworbene Zusammenhang des Seelenlebens gibt ihm die Festigkeit dem einzelnen Reiz gegenüber. Eine lange Jugend, in welcher dies menschliche Gehirn allmählich sich entwickelt vor der Selbständigkeit der Person und vor der Pubertät, lassen die plastische Kraft selbsttätigen Schaffens, die Freude an der Tätigkeit, an Bilden und Gestalten unabhängig von der Notdurft des Lebens schon auf den niedrigsten Kulturstufen sich entwickeln. Es ist eine anthropologische Fabel der Darwinisten, daß eine solche Freiheit erst später dem Menschengeschlecht zuteil geworden sei; sie ist die Mitgift der Menschheit von der ersten Familie ab auf Grund der langen Kindheit, die in unserer physischen Organisation angelegt ist. Daher wird ein, wenn auch noch so roher Kunsttrieb, wenn auch noch so rohe mythische Bilder immer dagewesen sein, wann Menschen waren. Die Pädagogik findet auch hier ein weiteres Indizium, das sie zu leiten vermag. Sie muß gerade diesen Zug der Menschennatur heilig halten. Das plastische Bilden, die Tätigkeit frei von der Notdurft, die in der langen Kindheit und Jugend des Menschen liegt, müssen geschützt werden gegenüber etwaiger Benutzung des Kindes, sie müssen gestützt, gesteigert und dürfen nicht durch bloße Fronarbeit der Schule ertötet werden.

Ein weiterer Zug, der die menschliche Organisation unterscheidet, schließt sich hier an. Das freie Bilden von den Wahrnehmungen aus drängt, wie zu Mythus und Dichtung, der Sprache entgegen. Die Intellektualität des Menschen, seine geistige Armierung gleichsam, machen ihn von Anfang zu einem geselligen Tier, und auch diese Seite seines Wesens drängt der Sprache entgegen. Pestalozzi sah mit Recht, wie unermeßlich die pädagogische Bedeutung des lebendigen Sprachprozesses mitten in der Schule sei. Seine Anschauung hiervon ist in geschichtlichem Einverständnis mit dem Humanismus Humboldts und Schleiermachers. Die gesellschaftlichen Triebe der Menschennatur werden in diesem Zusammenhang gestärkt.

An unsere gesellschaftliche Natur schließen sich die Regungen, welche allen Rechtsvorstellungen zugrundeliegen. Sie sind doppelter Art. In den Beziehungen von Gemeinschaft und Unterordnung, die schon in dem rohesten Familienverbande bestehen, bildet sich eine Abgrenzung von Fürsorge, Herrschaft, Recht auf Pflege, Pflicht von Gehorsam. Diese Gefühle, wie rudimentär man sie auch denke: sie gehören zu den der menschlichen Zivilisation eben wieder auf Grund der langen Kindheit besonders wichtigen. Gleichviel, ob bei einem Naturvolk Gemeinschaft der Frauen und Männer in einem Stamme bestand oder das Mutterrecht oder der Raub der Frauen in dem Stamme: in jedem Fall mußte in dem Geschlechtsverband oder Stamm eine solche Abgrenzung von Leistungen und ihnen entsprechenden Gefühlen auftreten. Hier ist der Ursprung einer objektiven Rechtsabgrenzung, erste Rechtsverfassung. Und indem eine Familie, oder ein Geschlecht oder ein Stamm so eine Besitzeinheit bildeten und nach außen sich schützten, entstand ein anderes Grundgefühl: Ahndung bei Verletzung der Rechtssphäre in Leib und Leben oder im Besitz. Auch das ein Ursprung vom Recht, Kriminalrecht und Zivilrecht. Gefühle, die zu jeder Zeit mit dem Herdenleben dieser menschlichen Tiere verbunden waren und die doch auch in der höchsten Zivilisation die lebendigen Elemente alles Rechtsbewußtseins sind. Auch hier wieder ein Indizium für den Erzieher. Jede Schule wie jede Familie ist eine solche Gemeinschaft, in welcher lebendiges Rechtsgefühl, Gehorsam, Pflichtbewußtsein sich gestalten. Aber sie wollen mit Zartheit gepflegt sein. Sie kommen eben nicht von außen, sondern in jedem Kinde erzeugen sie sich neu, und daher empfindet das Kind die Verletzung so elementarer Gefühle so leicht, ist es der Belehrung über die Abgrenzung seines Besitzrechtes, seiner Befugnisse, so zugänglich, fühlt es aber auch den gewaltsamen Eingriff so schwer. In jeder Schule muß etwas von dem Geiste der Trotzendorfschen Einrichtungen be-

stehen, und hierin liegt vielleicht der größte Vorzug der englischen höheren Schulen vor den deutschen.

An diese Anlagen der Menschennatur schließt sich dann die religiöse. Auch von dieser ist in der tierischen Organisation nichts bemerkbar. Sie enthält aber das am meisten schwierige Problem für die psychologische Betrachtung. Aus der Teleologie des Seelenlebens geht hervor, daß das menschliche Handeln einen absoluten Punkt im Gemüt fordert und braucht, wenn es seiner selbst gewiß sein soll. Und da das Seelenleben sich in seiner lebendigen Erfahrung als teleologischen Zusammenhang besitzt, so werden alle es berührenden Ereignisse in diese selbe Form des Zusammenhangs aufgenommen. Das Absolute umfaßt sie alle in dieser Form von Zusammenhang. So ist die Gottheit für die ursprüngliche Menschheit und entsprechend für den kindlichen Geist Macht der Fürsorge, der sittlichen Vorschrift und Strafe.

3.

Diese Organisation hat in sich eine Zweckmäßigkeit. Es gibt keine primitive Regung im Menschen, die nicht irgendwie sich als zweckmäßig erwiese. Wie man es betrachte, teleologisch oder darwinistisch: nur weil sie es ist, ist sie da. So ist die oberste Formel aller Moral und Pädagogik, daß der Mensch insofern gut sei, als die in ihm angelegten Reaktionsweisen für sein Leben und das der Gesellschaft Zweckmäßigkeit besitzen.

Aber im wilden Zustande des Menschen sind diese Regungen impetuose Kräfte. Daher ist die Unstetigkeit ein Grundzug im Leben aller Naturvölker. Indem sie ihr Maß, das im Zusammenhang der Organisation liegt, als vereinzelte impetuose Kräfte überschreiten, wirken sie als Leidenschaften. Der wilde Mensch ist von Leidenschaften geteilt und zerrissen. Der Gang aller Zivilisation wie aller Moralisierung im Menschengeschlecht wie im Individuum ist von einem Bewußtsein der zweckmäßigen Tendenz dieser Organisation, also von dem Auftreten eines Ideales des Lebens bedingt. Dies setzt voraus, daß eine Inhaltlichkeit des Lebens ihr den angemessenen Zusammenhang gebe. Und zwar vollzieht sich dieser Vorgang, indem das Zusammenleben die Eigenschaften bevorzugt und entwickelt, die in ihm angelegt sind. Sympathie, Bewußtsein der Bindung usw. Schon in der Familie elementare Schule der Sittlichkeit usw. Dazu kommt, daß die Gemeinschaft Ehre an ihr nützliche, Schande an ihr schädliche Folgen knüpft, die Natur Schaden, die Herrschaftsmacht im Staate Strafen und Lohn. So bildet sich ein Apparat von stetigen Einwirkungen. So werden die Menschen diszipliniert und zivilisiert kraft der Wirkungen der Gesellschaft und ihrer Formen. Das Individuum lernt Trägheit und Un-

stetigkeit, Treulosigkeit und Zorn usw. überwinden. Aber das alles würde die Gesittung nicht zur Folge haben, wenn nicht in besonders veranlagten Individuen ein inhaltliches Bewußtsein des Zweckes menschlichen Daseins auf Grund seiner teleologischen Organisation, erwirkt von den inhaltlichen Lebensbedingungen, Vorstellungsmassen usw. entstünde. Der sittlich-religiöse Genius entsteht und wirkt führend. Er äußert sich in Mythen, in Dichtungen, in Rechtsordnungen, in gnomischen Dichtungen usw.

Der Inhalt dieser menschlichen Sittlichkeit besteht aber in Verbindungen der elementaren Regungen, wie sie durch die Gesetze des Gefühls und des Willens in den zerstreuten Regungen eine Einheit des Charakters hervorrufen. Hier begegnen und bedingen sich die Entwicklung des Individuums und die der Gesellschaft. Wie diese ineinandergreifen, das ist eine der tiefsinnigsten Tatsachen alles Menschlichen und Geschichtlichen. Das Individuum wird nur in der Gesellschaft zur Einheit des Charakters gebildet, und nur weil im Individuum diese Bildung möglich, gelangt die Menschheit dazu.

Es war der Grundfehler der englischen Schule, die aus Gefühlen erklärte, daß sie die zusammengesetzten, ja die aus einer längeren Entwicklung hervorgegangenen Gefühle wie Elemente behandelte. Wir werden nunmehr zeigen, wie aus den eben beschriebenen, für uns nicht weiter analysierbaren Reaktionsweisen nach Gesetzen der Gefühle und des Willens die im Leben auftretenden sittlichen Gefühle und Antriebe sich in einer Entwicklung gebildet haben, welche teilweise dem einzelnen Individuum angehört, teilweise in der Menschheit sich vollzogen hat. Von diesen ist alsdann ein weiterer Schritt zu der durch den Inhalt einer gegebenen Zeit bestimmten Totalanschauung des Sittlichen. Dieser gehört jedes sittliche Ideal an, das in der Religion oder Poesie auftritt. Ihr gehören alle die Begriffe vom höchsten Gut, Tugenden, Pflichten an. Es wird übersehen, daß diese Begriffe stets sich auf ein Ganzes beziehen, als dessen Bestandteil sie auftreten, daß sie also einem noch Zusammengesetzteren angehören. Unter den Gesetzen, welche die Beziehungen zwischen Gefühlen, Willensvorgängen regeln, heben wir hier vier hervor.

1. Gesetz: Gefühle treten als Affektionen des Ich oder Selbstbewußtseins auf. Da dieses eine Einheit ist, verschmelzen sie, sofern sie nicht durch Vorstellungsinhalte in ihm voneinander getrennt sind. Und wo das letztere der Fall ist, wird nach ihrer Beziehung zu dem Ich, dessen Affektionen sie sind, ihre Dissonanz oder Harmonie empfunden.

2. Gesetz: Sofern Gefühle in Antriebe übergehen, kann derselbe Moment nur von einem Antrieb erfüllt sein. Als ein solcher einer Antrieb muß auch der Zustand von Fluktuation betrachtet werden, in

welchem mehrere gefühlte Vorstellungsmotive um Vollzug oder Hemmung einer Handlung streiten. Das Grundgesetz des Willens ist also die aus der Einheit des Ich entspringende einheitliche Richtung.

3. Gesetz: Da in dem Ichbewußtsein Gefühle, Regungen, Antriebe auch in ihrer Sukzession zu einem Plan der Lebensführung schon in dem unvollkommenen Individuum verbunden sein können, wird die Befriedigung dieser Regungen, ein erreichter Gleichgewichtszustand, in ihnen, in einem Bilde allgemeiner Befriedigung vorgestellt. Die Einheit hierin ergibt sich aus dem zweiten Gesetz. Diese Einheit wird als Befriedigung oder Glück empfunden und ersehnt. In dem Grade, in welchem zwischen Wahrnehmung und Handlung das Zwischenglied sich zusammensetzt, Erinnerung und Zukunft in sich aufnimmt, den direkten Ablauf hemmt, nimmt die Übermacht dieser Tendenz auf Befriedigung über die einzelnen, wenn auch noch so starken Regungen von Zorn, Rachsucht, sinnlichem Affekt zu. Es ist die Leistung der Zivilisation, daß so allmählich ein in sich einheitlicher Plan der Befriedigung, der sich auch mit der Umgebung in Einklang setzt, das Übergewicht über starke, doch schädliche Affekte gewinnt. Hier liegt eine Tendenz der gesellschaftlichen Entwicklung begründet, die einer solchen Harmonie des Individuums mit sich und der Gesellschaft nützlichen Antriebe zu bevorzugen und die ihr unnützen in ihrer Kraft zu vermindern.

4. Gesetz: Diese Regulierung der Triebe in der Gesellschaft wird durch verschiedene in ihr auftretende Kräfte gefördert. Es ist schon in der Familie als der Urzelle von Stamm oder Staat das Verhältnis von Herrschaft, Gehorsam und Gemeinschaft, und so werden von dem herrschenden Willen Lohn und Strafe als Hebel in Bewegung gesetzt. Aus dem Bewußtsein von Gemeinschaft, gemeinsamen Interessen bilden sich starke Urteile von Ehre und Schande, welche die einzelnen aus dem Kreise sympathischer Gemeinsamkeit ausschließen oder ihnen in demselben eine hervorragende Stelle geben. Aber diese Hebel würden nur eine äußere Legalität erwirken, entstünde nicht inmitten der Gesellschaft in Individuen von hervorragender Energie des Vollkommenheitsstrebens und der für die Gesellschaft günstigen Antriebe ein Enthusiasmus des Wohlwollens, der pflichtmäßigen Handlung, der Vollkommenheit des Daseins in der Aufopferung selbst, durch welchen sie als sittliche und auf Grund weiterer Zusammenhänge als religiöse Genien einen inhaltlichen Zusammenhang schöpferisch hervorbringen, der als Lebensideal, als sittliche Gesetzgebung, als religiöse Unterordnung des eigenen Interesses die Gesellschaft beeinflußt.

Vermittels dieser Gesetze bilden sich aus den Einzelbestandteilen die im sittlichen Leben konkret auftretenden sittlichen Antriebe. Diese

sittlichen Kräfte sind also aus den primitiven Reaktionsweisen zusammengesetzt und gebildet.

Die erste sittliche Willensrichtung ist die auf Erhaltung und Vervollkommnung des eigenen psycho-physischen Wesens. Das Auge, vom Licht dauernd abgesperrt, wird unruhig. Der Muskel, in Untätigkeit erhalten, ruft den Drang nach Bewegung hervor. Jede Anlage strebt nach Erfüllung durch Reize, welche ihr angemessen sind. Diese energische Betätigung, Entfaltung findet so das Individuum als für seine Befriedigung unerläßlich. Es strebt dann einen Zustand seiner Kräfte an, welcher ihm solche Entfaltung möglich macht. Zugleich findet es darin eine Befriedigung seines Selbstgefühls, ja wie dieses nur die andere Seite des Selbstbewußtseins ist, so bildet das Streben nach Herstellung eines reichen, erfüllten, entfalteten Selbst die erste praktische Seite des Selbstbewußtseins. Und das Bedürfnis, von anderen geschätzt zu werden, verstärkt diese sittliche Willensrichtung. So entspringen die sittlichen Ideale. In diesen tritt die Herrschaft der Vernunft über die Leidenschaften und die so entstehende innere Freiheit als schönstes Merkmal des verwirklichten sittlichen Ideales auf. Die zweite sittliche Willensrichtung besteht in der Achtung des anderen innerhalb seiner Sphäre, liegt in dem Bewußtsein von Pflicht, Verbindlichkeit, Halten des Versprochenen, Rechtschaffenheit, den damit verbundenen Tugenden der Wahrhaftigkeit und Treue. Diese Willensrichtung setzt sich zusammen aus mehreren Bestandteilen in sehr komplexen Formen. Es entspringt aus der Natur der Gefühle, daß das Individuum nicht anders kann als in sich einen selbständigen Mittelpunkt von Befriedigungen zu sehen. Sofern es ein anderes Wesen sich ganz gleichartig findet, muß es auch in diesem den Selbstzweck achten, und zwar folgt dies nicht mit logischer Notwendigkeit, wohl aber ist es ein Zwang des sittlichen Lebens, der hierzu antreibt. Tritt nun hierzu Gefühl und Willen der Kontinuität des Selbst hinzu, so entsteht die Bindung des eigenen Willens durch frühere Akte gegenüber anderen. Das ist ursprünglich in jedem Pflichtbegriff enthalten. Die Bindung sich selbst gegenüber ist nur übertragen und ist nicht eine Triebfeder von derselben Stärke. Wahrhaftigkeit ist in dem Verhältnis von Bindung, das in den Äußerungsmitteln liegt, enthalten. Und sie muß daher um so peinlicher festgehalten werden, je enger das Verhältnis von Bindung, von Pflicht ist, in welchem Personen zueinander stehen. Eine dritte sittliche Willensrichtung ist in dem Wohlwollen, der Hingabe und Aufopferung enthalten. Es sind ursprüngliche Regungen von Sympathie, welche wir hier usw. In dem Zusammenleben der Gesellschaft werden sie verstärkt und verknüpft.

Verletzung der Pflicht schließt aus allen Gegenseitigkeitsverhält-

nissen in der gesellschaftlichen Ordnung aus und entzieht folgerecht die gesellschaftliche Ehre. Mangel an Wohlwollen schließt aus jenen Beziehungen von Sympathie, welche frei zwischen Individuen sich schlingen, aus und beraubt daher ein Individuum der Sympathie seinesgleichen. Mangel an Vollkommenheit hat nur in dem Spiel der Schätzungen eine Minderung in der Taxation zur Folge. Die Begriffe Pflicht, Tugend und Ideal sind zunächst der Ausdruck dieser drei Richtungen.

Ideal und Vervollkommnung von Begriffen usw. als Ideen entspringen aus der Steigerung der Wirklichkeit in der Phantasie. Große Bedeutung dieses Vorganges für die jugendliche Seele. Entspricht der Jugend der Völker. Übergang vom Ästhetischen zum Sittlichen. Schillers ästhetische Erziehung hat dieses festgelegt, aber nicht richtig. Zusammenhang der religiösen Vollkommenheitsbegriffe damit. Pflicht und Tugend usw. Alle diese Begriffe historisch. Erziehung: der natürliche Gang wie in Gesellschaft. Jugend der Völker und die Heldenideale Homer und Nibelungen usw. Andererseits Zucht durch die Ordnung in der Gesellschaft. Die Schule als ein kleiner Staat. Die Gerechtigkeit des Lehrers und das reizbare Gefühl des Knaben dafür usw.

VERGLEICHENDE BETRACHTUNG DER PÄDAGOGISCHEN TECHNISCHEN SYSTEME DER VERSCHIEDENEN KULTURKREISE UND -ZEITEN UND SCHLÜSSE IN BEZUG AUF DAS GEGENWÄRTIGE DEUTSCHE ERZIEHUNGSSYSTEM AUS DIESER VERGLEICHENDEN GESCHICHTE

Die bisherige Erkenntnis drängt von selber zu folgenden weiteren Problemen:

1. Wie entsteht aus diesen pädagogischen Elementarvorgängen, wie sie an die entwickelten Normen gebunden sind, ein technisches System der Erziehung, das als Bildungs- und Unterrichtssystem einen Kulturkreis regiert? Eine geschichtsphilosophische Frage.

2. Studium der Struktur eines solchen Systems.

a) Die immer gleiche Natur der Elemente eines jeden Systems, die immer gleiche Natur der zusammenfassenden Technik wirkt unter historischen Bedingungen, welche nach Zeit und Ort variabel sind. Diese Bedingungen sind in einem bestimmten Kultursystem enthalten. Was unter einem solchen zu verstehen und wie sie abzugrenzen seien, ist zu entwickeln.

b) So bildet dieses System einen Kausalzusammenhang, welcher von der anderen Seite angesehen ein teleologischer Zusammenhang ist. Dieser Zusammenhang ist in seiner Grundlage, die wir entwickelten, durch den teleologischen Zusammenhang des Seelenlebens bedingt, und darum kausal-teleologisch. Dieser kausal-teleologische Charakter eignet zunächst der ganzen Kultur einer Epoche. Denn diese ist der Ausdruck des Strebens der Menschenseele in einem Kulturkreis nach Befriedigung. So entsprechen hier einander der Typus des Menschen in dieser Epoche, die kulturelle Struktur usw. Und auf dieser Unterlage entwickelt sich nun das Kultursystem der Erziehung und Bildung (Erziehungs- und Bildungswesen). Der kausal-teleologische Charakter dieses Kultursystems ist gegeben in der Teleologie des Seelenlebens, welche diesem das Gesetz seiner Entwicklung vorschreibt, und der absichtlichen Tätigkeit des Erziehers, der diese Entwicklung leitet. Es ist also Zweckzusammenhang.

c) In diesem Zweckzusammenhang ist nun gemäß dem Entwickelten der Gehalt, welcher dem Zweckstreben Einheit gibt, ein geschichtliches Produkt. Er entsteht in der Korrelation einer Stufe der Erkenntnis und einer Weise der Zusammenfassung der Regungen und Triebe, welche auf Eindrücke, Vorstellungen und Erkenntnis reagieren. Sonach ist dieser Inhalt, trotz seiner Einheit, ein komplexer. Ein solcher Inhalt ist z. B. der Humanitäts- oder Aufklärungsgedanke des 18. Jahrhunderts. Als komplex und viele Gefühle in sich schließend ist er in jedem Begriff nur ungenügend ausdrückbar, als irrational kann er in keine Formel gebracht werden. Dies ist die eigentümliche erkenntnistheoretische Antinomie: Einheit, die doch nicht in einem Begriff ausdrückbar. Merkwürdige Erscheinung, daß das Produkt vieler Faktoren ein Einfaches sein kann.

d) Die Glieder eines pädagogischen Systems liegen in der teleologischen Verknüpfung der Einzelschulen, der Methoden in ihnen usw.

3. Worin können nun solche Systeme verglichen werden?

a) Regel: die vergleichende Methode empfängt ihr Ziel methodisch aus der Betrachtung der Struktur des Systems, auf welches sie angewandt wird. Hier also des Kultursystems der Bildung und Erziehung.

b) Hierin gegeben Grenzen und positives Ziel dieser Methode. Sie kann nicht hoffen, Gesetze, wie das der Lautverschiebung und das Thünensche Gesetz zu finden. Denn diese sind immer psycho-physisch. Andererseits sind die Einzelformen hier gerade durch die voranschreitende Entwicklung in der Bildung der Menschheit miteinander verbunden. Sonach ist es möglich, die Tendenz der Entwicklung durch vergleichende Betrachtung zu bestimmen. Sonach kann durch diese Methode ein praktisches Ergebnis gewonnen werden.

c) Und zwar bildet den zentralen Vergleichspunkt 1. der Gehalt, welcher als Bildungsziel der Erziehung vorschwebt, und 2. analytisch die in ihm gegebene Korrelation der Wirklichkeitserkenntnis und der praktischen Einheit der Triebe, Regungen usw. Dies ist das Zentrale, das zur Vergleichung gelangt. 3. Indem von hier die Struktur bedingt ist, wird auch diese verglichen = Struktur der Bildungselemente (Philosophie — Rhetorik, Sprache — Realien, äußere — innere Welt).

4. So ergibt sich

a) für die Gegenwart die Tendenz aus der Entwicklung,

b) kritische Prüfung derselben im Verhältnis zu dem vorhandenen politischen, sozialen usw. System = Feststellung der Bestandteile, welche nicht variabel im System der heutigen Kultur sind. Problem von da aus: Bestimme von diesen festen Punkten aus gemäß der Tendenz der Entwicklung die festzuhaltenden und abzuändernden Punkte.

Feste Punkte:

1. Die Bildung der ganzen Nation, welche gleiches direktes Wahlrecht, muß geeignet sein, staatserhaltend, versittlichend, religiöses Bewußtsein erhaltend zu wirken, d. h. sie muß den in Abschnitt 7 entwickelten Gemütsnormen entsprechen und inhaltlich usw.

2. In unserer Kultur zwei Gruppen von Realien: Naturwissenschaft, Geisteswissenschaft usw.

3. Spezifikation.

4. Steigerung durch (?) Bindung der Kräfte erforderlich, Regel aus Teil II, aber alle Kräfte usw.

5. Ökonomische Bedingungen.

ANMERKUNGEN

Die Manuskripte zur Geschichte befinden sich in Abteilung A, die zum System der Pädagogik in Abteilung C des handschriftlichen Nachlasses. Diltheys Vorlesungen über die Geschichte der Erziehung liegen in zwei Fassungen vor, die den Breslauer und den Berliner Vorlesungen entsprechen. Die frühere besteht aus zwölf Schreibheften, zum größeren Teil diktiert, zum kleineren eigenhändig geschrieben, mit zahlreichen Ergänzungen auf den ursprünglich leeren Rückseiten. Diese Fassung bricht in der Darstellung Rousseaus ab. Wahrscheinlich sind ein oder zwei Hefte verlorengegangen. Die spätere Fassung, auf einzelnen durchnumerierten Bogen, ist durchgehend eigenhändig geschrieben. Von der Darstellung des Mittelalters an weisen verschiedentlich Randbemerkungen darauf hin, daß diese Fassung nur ein ausführliches Diktat darstellte, zu dem die weitere Darstellung dann aus dem Kopf gegeben wurde. Zur Abkürzung sei die frühere Fassung mit A, die spätere mit B bezeichnet.

Der vorliegende Text versucht die wesentlichen Gedanken beider Fassungen zu vereinigen. Er legt zunächst als maßgeblich B zugrunde, fügt aber überall die Teile aus A ein, die in B nicht oder wesentlich verkürzt aufgenommen wurden. Um die zeitliche Schichtung schon äußerlich kenntlich zu machen und damit ein Material für die Entwicklung von Diltheys Gedanken bereitzustellen, sind, wie schon in dem Vorbericht bemerkt, die größeren aus A entnommenen Teile durch eckige Klammern hervorgehoben. Dagegen wurden, um die Lesbarkeit des Ganzen nicht zu gefährden, kleinere und für Diltheys eigene Entwicklung unwesentliche Einschiebungen nicht besonders kenntlich gemacht. Fortgelassen wurde so weit als irgend möglich alles bloße Material, das sich Dilthey für die Zwecke der Vorlesung notiert hatte. Diese Streichungen sind im einzelnen nicht angegeben. Rechtschreibung und Zeichensetzung wurden dem heutigen Gebrauch angeglichen, fehlende Worte gelegentlich ergänzt. Es liegt im Wesen der Diltheyschen Handschrift, daß in einzelnen Fällen die Entzifferung nicht ganz eindeutig ist.

GESCHICHTE DER PÄDAGOGIK

Vorwort: 89: 6, 337, 338, 7. Auseinandergekommene Blätter eines zusammenhängenden Textes, mit einer kurzen Einschiebung aus einem parallelen Entwurf, 89, 459.

Einleitung. Allgemeine Grundverhältnisse der Geschichte der Pädagogik

A, 34: 23—36.

Auf diese Einleitung folgt bei Dilthey zunächst die Darstellung der außereuropäischen Erziehungssysteme. Und zwar bringt A einen be-

sonderen Paragraphen: „Die Erziehung der orientalischen Völker", 34: 40—42, in dem die ägyptische, indische und chinesische Erziehung als der europäischen vorausgehende primitivere Formen aufgefaßt werden:

„Das geschichtliche Interesse, welches die Erziehungssysteme dieser Völker darbieten, ist ausschließlich negativer Natur. Einige von ihnen, vor allem die Perser und die Phönizier, welche in Karthago ein entwickeltes Staatswesen hervorbrachten, sind inmitten ihrer Entwicklung gewaltsam durch die Nationen des Okzidents vernichtet worden. Denn auch die Völker wie die Individuen leben sich nicht immer aus. Alle übrigen aber, welche den Lauf ihrer Entwicklung voll durchmessen haben, die ägyptische, israelitische, die indische und die chinesische Monarchie, geben für die Geschichte des Unterrichtswesens nur eine einzig negative Lehre. Der priesterliche Stand hat bei allen diesen Völkern das Unterrichtswesen geleitet, und die heiligen Bücher haben den Hauptinhalt des Unterrichts ausgemacht. Die Folge hiervon ist gewesen, daß alle diese Völker keine stetige Entwicklung der positiven Wissenschaften gehabt haben. So fehlte ihnen die große bewegende Ursache für alle stetige Fortentwicklung überhaupt, wie ich dies nachgewiesen habe. Denn nur Phantasten behaupten, daß religiöse Bewegungen die Nation erneuern. Dies vermag allein der wissenschaftliche Geist und das aus ihm entspringende Unterrichtswesen."

B, 34: 54—67 faßt dann die asiatischen Kulturen als der europäischen parallele Gebilde auf und wendet das Hauptinteresse den primitiven Völkern zu. Die Darstellung gliedert sich folgendermaßen:

„Die Erziehung der Naturvölker und der östlichen Nationen der vorgriechischen Zeit.

§ 1. Die primitiven Formen der Erziehung.

§ 2. Die Ausbildung von Schrift und Zahlsystem als Anfang des zweiten Stadiums.

§ 3. Die auf diesen Grundlagen entwickelten Schulen des Ostens."

Da es sich im wesentlichen um ein bloßes Referat handelt, ist vom Abdruck dieser Teile abgesehen.

Erster Teil. Die Erziehung und Pädagogik der alten Völker

I. Abschnitt. Die griechische Erziehung und Pädagogik.

A, 34: 42—51, 125—149; B, 34: 71—120.

B sondert in einem eigenen Kapitel „die griechischen Erziehungstheoretiker" von der griechischen Erziehung ab. Zur besseren Herstellung des historischen Ganges ist im Anschluß an A diese Trennung aufgehoben und die beiden letzten Paragraphen über die Philosophenschulen und die enkyklios paideia an den Schluß gestellt. Ein nur in A vorhandener Paragraph über Aristoteles wurde fortgelassen, da er sich auf ein bloßes Referat der pädagogischen Teile aus dessen Schriften beschränkt.

1. Hier abgebrochen, da die jetzt folgende ionische Erziehung in B stärker durchgearbeitet ist. Die für den Diltheyschen Begriff des Heroenzeitalters so aufschlußreiche Darstellung der dorischen Erziehung ist nur in A vorhanden.

II. Abschnitt. Die römische Erziehung und Pädagogik.

A, 34: 150—194; B, 34: 212—239.

III. Abschnitt. Die Anfänge der christlichen Erziehung im ausgehenden Altertum.

A, 34: 198—208; B, 34: 290—294.

Die Paragraphen dieses Abschnittes waren bei Dilthey in dem folgenden Teil: „Die Erziehungssysteme und pädagogischen Theorien der neueren europäischen Völker" enthalten. Sie wurden herausgenommen und zu vorliegendem Abschnitt vereinigt, um den Diltheyschen Grundgedanken einer vergleichenden Analyse der verschiedenen nationalen Erziehungssysteme schärfer hervortreten zu lassen und wie bei den Griechen und Römern, so auch bei den neueren Völkern die Darstellung mit dem Heroenzeitalter einsetzen zu lassen.

2a. Einzelne Notizen auf den Rückseiten von 34: 196—198, 200, in der Reihenfolge etwas umgeordnet.

3. Hier folgt bei Dilthey die Darstellung der Klosterschulen. Wir brechen den Text ab, um die Darstellung der neueren Völker neu beginnen zu lassen.

Zweiter Teil. Die Erziehungssysteme und pädagogischen Theorien der modernen europäischen Völker

I. Abschnitt. Erziehung und Pädagogik des Mittelalters.

A, 34: 208/09, 244—281, 358/59; B, 34: 294—300.

3. Diese Einleitung, A, 34: 196/97, steht bei Dilthey vor dem vorhergehenden Abschnitt und wurde aus den angegebenen Gründen hierher umgestellt.

4. Ein aus anderem Zusammenhang entnommenes Manuskript, 11: 43—45, wurde an Stelle einer etwas umständlicheren Darstellung eingeschoben.

5. Vorausgeschickt werden zwei allgemeinere Betrachtungen aus dem Zusammenhang der „Studien zur Geschichte des deutschen Geistes": 11: 8—22 in einem Umschlag mit der Überschrift „Kapitel: Bildungswesen von der Renaissance und Reformation bis Leibniz" und 11: 23—27 mit der Überschrift: „Schema von Bildungswesen bis Leibniz. Die Universitäten. Organisation und wechselnde Funktion."

6. Ebenfalls aus dem unter 5. angeführten Text.

II. Abschnitt. Humanismus und Reformation.

A, 34: 283—287, 11: 164/65, 172—175, 180—184, 192—205, 34: 372—390, 397—399; B, 11: 53/54, 155—163, 166—171, 185—191, 34: 391—395.

Es handelt sich in beiden Fällen um einen zusammenhängenden Text, der nachträglich auseinandergerissen wurde.

7. Einschiebung aus 11: 29.

8. B vereinigt diesen mit dem folgenden Paragraphen zu einem gemeinsamen über „Luther und Melanchthon", in dem Melanchthon erst

im Anschluß an die Reformation behandelt wird. Wir legen die mit Melanchthon beginnende Fassung A zugrunde, benutzen nur teilweise die kürzere Darstellung B.

9. Da die Darstellung von Melanchthon als selbständiger Teil herausgenommen ist, schließt der Gedankengang nicht unmittelbar an das Vorhergehende an.

10. Diktate 11: 58—68, in einem Umschlag: „Das neue Unterrichtswesen", und 11: 30—38 mit der Überschrift: „Das neue Unterrichtssystem."

11. Diktat 11: 70—79, in einem Umschlag: „Aus dem Schulaufsatz. Fortsetzung desselben in Organisation des deutschen Unterrichtswesens", vgl. Gesammelte Schriften, Bd. VI, S. 85—87.

III. Abschnitt. Das 17. Jahrhundert und die Grundlegung der Didaktik.

A, 34: 414—420, 436—446; B, 34: 404—413, 421—427.

Wir brechen die Darstellung der Geschichte der Pädagogik hier ab, weil die folgenden Teile wenig durchgearbeitet sind und sich zur Veröffentlichung nicht eignen. Bei Dilthey wird die Darstellung folgendermaßen weitergeführt:

Fortsetzung der didaktischen Bestrebungen in England durch Milton, in Frankreich durch Port Royal und Rollin.

IV. Abschnitt. Das natürliche System der Pädagogik.

John Locke.
Jean Jacques Rousseau.
August Hermann Francke, die Philanthropen und Kant.
Pestalozzi.
Die Fortgestaltung der gelehrten Schulen in Deutschland unter dem Einfluß der gelehrten Renaissance im 18. Jahrhundert und die Begründung der Philologie und Geschichtswissenschaft.
Die Pädagogik als Kunstlehre, welche die aus den Erfahrungen der Erziehung gewonnenen Regeln durch eine empirische Psychologie und eine Ethik des Lebens verknüpft. Niemeyer.
Pädagogik als auf Psychologie gegründetes System. Herbart.
Bain und Herbert Spencer. Die moderne englische Pädagogik.

Grundlinien eines Systems der Pädagogik

89: 134—232, 76—99. Statt des I. Abschnittes, 89, 134—146, wurde ein früherer Entwurf, 11, 99—137, eingesetzt, der die historischen Teile ausführlicher bringt und als Ersatz für die fortgelassenen Teile der geschichtlichen Vorlesung dienen kann.

12. Bis . . . „Rousseau ausgesprochen" aus dem Paragraphen über Niemeyer, B, 88: 115—117, eingeschoben.

13. Bis . . . „erlernend beschäftigt" an Stelle eines kurzen Hinweises auf Niemeyer und Trapp eingeschoben aus dem Paragraphen über Niemeyer 88: 117—119.

14. B, 34: 464.

15. Vgl. „Die Gefühlskreise und die aus ihnen stammenden ästhetischen Elementargesetze", in: „Die Einbildungskraft des Dichters", Gesammelte Schriften, Bd. VI, S. 148ff.

16. Bis . . . „Beziehung setzt" eingeschoben aus einem anderen Entwurf, 33: 36.

17. Der Rest bis zum Beginn des neuen Abschnitts: „II. Der Zögling", ist eingeschoben aus einem Entwurf, 33: 37—41, der die Überschrift „Das System der Pädagogik" führt, aber nach dem mitgeteilten Stück abbricht.

Zur Ergänzung sei abschließend noch folgender Abschnitt 81: 146—150, mitgeteilt:

I.

Die Wahrheiten der Pädagogik sind abhängig von den Wahrheiten der Politik. Der französische Radikalismus, Rousseau an der Spitze, ausgehend von einer angeborenen Vernunft und Sittlichkeit, forderten eine theoretische Umgestaltung des Staates. Als die Revolution ausbrach, erwiesen sich die Bürger der Zukunft Tieren ähnlicher als Menschen. Man hatte nicht erwogen, daß nur die Nationalerziehung das Material der Freiheit zu liefern vermag.

Das hier vorliegende Grundverhältnis entwickelte bereits auf klassische Weise Aristoteles. Das achte Buch seiner Politik beginnt seine Theorie der Erziehung, die unvollendet blieb. Das von ihm aufgestellte Grundgesetz ist die Anpassung des Erziehungsverfahrens an die Verfassung, oder das gesetzmäßige Verhältnis zwischen diesen beiden Tatsachen des nationalen Lebens. Die Störung dieses Verhältnisses ruft die Zerrüttung des Staates hervor: „Die politische Bildung muß überall der Verfassung gemäß sein, denn der jeder Verfassung eigentümlich entsprechende Volksgeist bürgt am meisten für den Bestand der Verfassung, wie er sie auch von Anfang an begründet. Also der demokratische die Demokratie, der oligarchische die Oligarchie, und immer ist der bessere Volksgeist auch die Quelle einer besseren Verfassung."

II.

Hieraus folgert Aristoteles. „Was aber gemeinsame Angelegenheit ist, das muß auch gemeinsam geübt werden." Und so nimmt er in sein politisches Ideal die Einrichtung der Spartaner auf, welcher gemäß die Erziehung Staatssache ist. Das Staatsunterrichtssystem, verteidigt von Quintilian, wieder aufgenommen von den neueren Staaten, als sie die theologische Epoche hinter sich gelassen hatten.

III.

Die Erziehung kann also nur für die Verfassung eines bestimmten Volkes geordnet werden. Es gibt kein abstraktes Erziehungsideal, ja in dem Entgegenarbeiten gegen Extreme der Zeit liegt ein naturgemäßer geschichtlicher Regulator. Daher sich die Geschichte in Gegensätzen bewegt. Orthodoxe Zeit, Aufklärung, erneute religiöse Erziehung, Abhängigkeit des Unterrichtswesens von Autoritäten, Erziehung zum Selbstdenken.

IV.

Aber die deutsche Erziehung ging jederzeit von dem Gedanken aus, daß die Aufgabe des Individuums und somit auch seiner Erziehung über seine Stellung im gesellschaftlichen System hinausreiche. Individualismus der großen deutschen Pädagogen, auch Herbarts.

V.

Ausgleichung in dem Gedanken, daß das Individuum nur in Anpassung an Zustand und Aufgaben der Gesamtheit sein Leben zu einem Kunstwerk abzurunden vermag. Praktische Ausgleichung in einem nationalen Erziehungssystem, welches den einzelnen Anstalten relativ Unabhängigkeit läßt und damit der individuellen Ausbildung freien Spielraum gestattet. Zweitens: Während die Politik das Ziel des Unterrichts bestimmt, entwickelt die Psychologie den Inbegriff der Wahrheiten, welche die Erreichung dieses Ziels ermöglichen. Die Pädagogik ist also abhängig von der Psychologie.

Jede Wissenschaft oder Kunstlehre enthält ein System voneinander abhängiger Wahrheiten und induktive und deduktive Anordnung derselben. Zusammenwirken bei allen neueren Wissenschaften.

VI.

Induktion, in vorliegendem Falle Erfahrung, jede Unterrichtsanstalt ein Erfahrungsfeld. Diese Erfahrungen sind aber eingegrenzt durch die öffentliche Einrichtung des Unterrichtswesens. Daher auf Experimenten für die Pädagogik so gut als für die Chemie der Fortschritt theoretischer Einsicht beruht. Die großen pädagogischen Reformatoren stellen von deduktiven Gesichtspunkten aus Experimente an, und die Geschichte der Pädagogik hat nach der einen Seite hin die Bedeutung, die Ergebnisse dieser Experimente vorlegen zu dürfen. Große Ungenauigkeiten in den Berichten über dieselben. Mangel der Geschichte der Pädagogik, daß sie die pädagogischen Unternehmungen nicht als Experiment auffaßt und ihre Wirkungen genau untersucht. Schwierigkeit durch den mitwirkenden Faktor der Lehrgeschicklichkeit und anderer Bedingungen.

VII.

Die Praktiker des Unterrichts sind auch in der Pädagogik meist Vertreter der Erfahrung, sie zeigen daher überall ein vorherrschendes Interesse für die Geschichte der Pädagogik als den Inbegriff älterer Erfahrungen, ähnlich wie praktische Politiker für politische Geschichte.

VIII.

Aber die andere Seite der Methode erfordert ebenso ihr Recht. Deduktion aus psychologischen Tatsachen. Die Philosophen haben meist diese Seite der Methode einseitig entwickelt. Waren auch die Hauptvertreter der philosophischen Pädagogik aus praktischem Erziehungsdienst hervorgegangen, wie Locke, Herbart, Beneke, Schleiermacher, so bedienten sie sich doch zumeist nicht zureichend eines viele Erfahrungen aus Leben und Wissenschaft zusammenfassenden Verfahrens.

IX.

Fragt man nun, wie diese beiden Methoden zusammenwirken, eine Wissenschaft der Pädagogik zu begründen, so zeigt sich:

1. Im Altertum herrschte der politische Gesichtspunkt.

2. Die neueren Völker bildeten zuerst an der Hand der Praxis des Versuches technische Regeln des Unterrichtswesens aus. Sie bedienten sich dabei allgemeiner psychologischer Wahrheiten zur Stütze und Erläuterung, d. h. Verifikation. Die großen Repräsentanten dieser Methode waren die Schulrektoren des 16. Jahrhunderts Ratichius, Comenius.

3. Die Unfruchtbarkeit der älteren Psychologie, die fruchtbare Wahrheit des empirischen Standpunktes zeigt sich schon am deutlichsten darin, daß dieser erst eine psychologische Grundlegung der Pädagogik ermöglicht. Der Träger dieser Umwälzung war Locke, an welchen sich aber die ganze sensualistische und empiristische Philosophie anschloß. Rousseau war reformatorisch in bezug auf das Ziel, weniger auf die Mittel.

4. Von hier aber wirkt psychologische Theorie und Experiment mannigfach zusammen in Pestalozzi, Basedow, Herbart usw.

X.

Die gegenwärtige Pädagogik leidet entweder unter bloßer psychologischer Ableitung oder bloßer Entwicklung der vom Staat hingestellten Schulordnung, noch existiert keine induktive Wissenschaft der Pädagogik. Gerade die Herbartsche Schule hat am meisten getan, sie zu verzögern. Das Material derselben müßte in der sorgfältigen Sammlung genau dargestellter Erfahrungen und ihrer Ergänzung durch neue Experimente liegen. Aus der Psychologie kann keine Pädagogik abgeleitet werden, und die jetzige Verachtung der Praktiker gegen diese Wissenschaft beruht darauf, daß die zur Zeit unlösbare Aufgabe in ihr zu lösen versucht wird, aus psychologischen Grundlagen deduktiv ein ganzes System der Pädagogik zu entwickeln.

XI.

Um nichts besser jedoch steht es mit denjenigen pädagogischen Systemen, welche Praktiker entworfen haben und welche im wesentlichen den Grundfehler unmethodischer Induktion überall zeigen: sie verallgemeinern partikulare Erfahrungen ins Unbestimmte.

NAMENVERZEICHNIS

Abaelard 120, 122, 200, 204
Agricola 132ff.
akademische Schule 38, 50, 63
Albertus Magnus 11, 121, 124
Alfred der Große 103
Alkibiades 38
Alkuin 102f., 104f.
Anselm von Canterbury 120
Anaxagoras 31, 37, 91
Anaximenes 47
Andronikos 67
Antisthenes 40, 51
Antoninus 83
Apollonius von Rhodos 54
Aretinus 127
Ariost 125, 157
Aristarch 54
Aristophanes 21
Aristophanes von Byzanz 54
Aristoteles 23, 32, 38, 46ff., 51f., 55, 64, 69, 75, 77, 81, 86f., 89, 91f., 138, 168, 194f., 233, 236
Arkadius 83
Athalerich 101
Attalus II. 63
Augustin 90, 93ff., 126, 204
Augustus 73ff. 83

Bacon 153, 158f., 162, 169, 207
Bain 11, 167, 176, 219, 222
Basedow 160, 163, 170, 207, 238
Basilius 96
Beda 102f.
Benedikt von Nursia 106
Beneke 15, 175f., 237
Bergk 27
Beza 148
Bismarck 184
Boccaccio 48, 126f. 156
Bodnius 160
Boetius 98, 102
Boileau 125
Bonifacius 103
Buckle 184
Burckhardt 157
Busche, von dem 133

Caesar 66, 72, 77, 83
Caisarus 133
Calderon 113, 156
Calvin 148
Campe 203
Carlyle 184
Cassiodor 102
Cato 64, 68f.
Celtis 135
Cervantes 125
Chaucer 157
Chrodegang von Metz 103, 106
Chrysipp 38
Chrysolaras 127
Cicero 15, 36, 48, 55, 59, 65, 68ff., 73, 75ff., 81, 86f., 139, 168
Clemens 95
Comenius 12, 158, 160ff., 169f., 186, 200, 207, 219f., 238
Commodus 83
Comte 163
Constantinus Africanus 121
Corneille 125, 157
Crassus 66
Cyprian 92

Dahlmann 195
Dalberg 135f.
Dante 11, 187
Demosthenes 30, 89
Descartes 158, 169
Diesterweg 202
Diokletian 85
Dionysius von Syrakus 30
Dollabella 68
Duns Scotus 124, 153

Eberhard von Baden 135
Eduard VI. von England 153
Ekkehard 102
Ennius 67
Epiktet 91
epikureische Schule 51, 55, 76
Erasmus 132, 134f. 138, 140
Eratosthenes 54
Eudemos 52
Eukleides 32

Fichte 41, 117
Ficinus, Marsilius 127
Flaccus 83
Flaminier 69
Franz I. v. Frankreich 154
Friedrich II. 18
Friedrich der Gr. 5
Fröbel 170, 200ff., 206ff.

Gaclenius 133
Galen 55, 87, 138
Galilei 125
Gallus 66
Gellius 49, 71
Gerbert 95, 102, 106
Goethe 131
Gorgias 35
Grasberger 20, 26f.
Gratian 85
Grote 132

Haase 27
Hadrian 83f.
Hartlieb 158, 161
Hegel 36, 92, 184
Hegius 133f.
Heliogabal 83
Helvetius 184
Helvicus 159
Herbart 12, 31, 167, 170, 175f., 194, 199ff., 207f., 210, 216, 218, 237f.
Herder 184, 204
Hermann, C. F. 27
Hildebrand 120
Hippias 35, 46
Hippokrates 34
Hirtius, Aulus 68
Hobbes 75, 142, 158
Hoogstraeten 136
Horaz 73
Hrabanus Maurus 95, 102f.
Humboldt 131, 204, 224
Huß 123f.
Hutten 136

Ibn Tophail 98
Isokrates 40, 46ff.

Jean Paul 26
Jesuiten 154f.
Joerden 6
Johannes Chrysostomos 96
Johannes von Ravenna 127
Julian 83, 85
Jungius 159
Justin 92
Juvenal 33, 86

Kallimachos 54
Kant 9, 170, 176, 187, 189, 191
Karl der Große 99, 103ff., 114
Karl IV. 124
Karneades 63
Krates von Mallos 63
Krause 202
Konstantin 83, 96
kynische Schule 40, 51

Langen, R. von 133
Leibniz 158
Locke 12, 18, 159, 170f., 191, 237
Lope de Vega 156
Lucian 30
Lucrez 73
Ludwig XI. 123
Ludwig XIV. 73f., 123
Luther 123, 133, 137ff., 140ff., 147, 152, 204
Lykurgos 23

Marc Aurel 84, 91
Maier, Robert 182
Martianus Capella 53, 90
Martin von Tours 103
Medici, Cosimo 127
Medici, Lorenzo 72
Mediceer 74f., 128, 156
Melanchthon 5, 12, 123, 134f., 136ff., 140ff., 147.ff., 204
Milton 158
Molière 125
Montaigne 158f.
Montesquieu 184
Moritz von Sachsen 149
Morsellius 133

Napoleon 59
Neander 137, 140, 150, 160
Nerva 82
Nicolaus, Papst 128
Niemeyer 171f., 175, 216
Notker Balbulus 102
Notker der Arzt 102

Origenes 95
Otfried 102
Otto I. 106
Ovid 73

Pantaenus 95
Pascal 187, 189
Paschasius Radbertus 102
Patramus 102
Paulinus von Aquileia 104
Paulus Diaconus 102, 104
Perikles 19, 37, 47, 52
peripatetische Schule 38, 63
Pestalozzi 5, 117, 160, 170f., 200ff., 204, 207f., 224, 238
Petrarca 48, 126, 156
Petronius 80
Petrus Alphonsus 115
Petrus von Pisa 104
Phidias 31
Philanthropen 171, 204, 206, 220
Philephus 128
Pico von Mirandola 129
Pippin 103
Pirkheimer 135
Plato 15, 17f., 20, 23, 28, 31ff., 38ff., 46ff., 50ff., 64, 69, 75, 77, 86f., 89, 91f., 138, 141, 168, 176, 200f., 204
Plethon, Gemistos 127
Plinius 87, 89
Plutarch 47, 89
Poggius 128
Politianus 128f.
Polybius 63, 68, 75, 76
Prodikos 35
Protagoras 32, 34f., 46
Pseudoplutarch 83, 87
Ptolemäer 54
Ptolemäus 138
Pythagoras 24f., 42
pythagoreische Schule 50

Quintilian 36, 53, 77ff., 86ff., 133, 168, 236

Racine 125
Ratger 102
Rattich 159f., 220, 238
Raumer 160
Reuchlin 132, 135ff.
Rochow 215f.
Rollin 158
Rousseau 12, 40, 159, 170f., 184, 187, 202f., 206f. 236, 238

Salzmann 170, 203
Sallust 76
Schelling 184
Schiller 26, 229
Schleiermacher 45, 92, 127, 176, 202, 204, 224, 237
Schlosser 15
Schmidt, Erasmus 137
Schneider, G.H. 221
Schopenhauer 184
Schrader 175
Schwarz 171
Scipio 62, 68, 70f.
Scipionen 19, 62
Seneca 15, 36, 53, 69, 76, 86ff.
Shakespeare 124, 157
Sickingen 136
Sokrates 28, 31, 34f., 36, 38ff., 47, 52, 200f., 204
Solon 21, 28, 37
Sophokles 50
Spencer 11, 167, 176f., 219
Spinoza 171
Stilo 65
stoische Schule 38, 51, 54, 63f., 72, 76, 92
Stoy 167
Sturm 139, 147ff.
Suetonius 89
Süvern 4

Tacitus 76, 87, 89
Tasso 125
Taxites 149
Tiberius Coruncarius 77
Theoderich 101f.
Theodor von Tharsus 103
Theodosius 83
Theodulf von Orléans 104
Theophrast 51f.
Thomas von Aquino 11, 121, 124
Thrasymachos 35f.
Thukydides 20
Tolstoi 184
Trojan 82
Trapp 171f.
Tschirnhausen 184

Valla 128
Valens 85
Valentin 85
Varro 65f., 69, 78, 90
Vespasian 83
Victorinus von Feltre 130
Virgil 73
Vives 158

Walafried Strabo 102
Waitz 167, 175, 213
Wiclif 123
Wimpfeling 135
Winkelmann 131
Wolf, Friedrich August 131, 204
Wolf, Hieronymus 140, 149

Xenodot 54
Xenophanes 38, 52

Zeller 35
Zeno 38
Ziller 167

Wilhelm Diltheys Gesammelte Schriften

Außer dem vorliegenden Band sind erschienen:

I. Bd.: ***Einleitung in die Geisteswissenschaften.*** Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte. 3. Aufl. Geb. ℛℳ 15.—, in Halbleder ℛℳ 22.—

Inhalt: Übersicht über den Zusammenhang der Einzelwissenschaften des Geistes, in welcher die Notwendigkeit einer grundlegenden Wissenschaft dargetan wird. — Metaphysik als Grundlage der Geisteswissenschaften. Ihre Herrschaft und ihr Verfall: Das mythische Vorstellen und die Entstehung der Wissenschaft in Europa. Metaphysisches Stadium in der Entwicklung der alten Völker. Metaphysisches Stadium der neueren europäischen Völker. Die Auflösung der metaphysischen Stellung des Menschen zur Wirklichkeit. — Zusätze aus den Handschriften.

II. Bd.: ***Weltanschauung und Analyse des Menschen seit Renaissance und Reformation.*** Abhandlungen zur Geschichte der Philosophie und Religion. 3. Aufl. 2. Abdr. Geh. ℛℳ 13.—, geb. ℛℳ 16.—, in Halbleder ℛℳ 23.—

Inhalt: Auffassung und Analyse des Menschen im 15. und 16. Jahrhundert. — Das natürliche System der Geisteswissenschaften im 17. Jahrhundert. — Die Autonomie des Denkens, der konstruktive Rationalismus und pantheistische Monismus nach ihrem Zusammenhang im 17. Jahrhundert. — Giordano Bruno. — Der entwicklungsgeschichtliche Pantheismus nach seinem geschichtlichen Zusammenhang mit den ältesten pantheistischen Systemen. — Aus der Zeit der Spinozastudien Goethes. — Die Funktion in der Anthropologie in der Kultur des 16. und 17. Jahrhunderts. — Zusätze aus den Handschriften.

III. Bd.: ***Studien zur Geschichte des deutschen Geistes.*** Geh. ℛℳ 7.50, geb. ℛℳ 10.—, in Halbleder ℛℳ 16.—. *Auch als Sonderausgabe erschienen:* Geb. ℛℳ 10.—

Inhalt: Leibniz und sein Zeitalter. — Friedrich der Große und die deutsche Aufklärung. — Das achtzehnte Jahrhundert und die geschichtliche Welt. — Anfänge der historischen Weltanschauung Niebuhrs.

IV. Bd.: ***Die Jugendgeschichte Hegels*** und andere Abhandlungen zur Geschichte des deutschen Idealismus. 2. Aufl. Geh. ℛℳ 14.—, geb. ℛℳ 17.—, in Halbleder ℛℳ 25.—

Inhalt: Die Jugendgeschichte Hegels. Erste Entwicklung und theologische Studien. — Die Entstehung der Weltanschauung Hegels im Zusammenhang seiner theologischen Studien. — Fragmente aus dem Nachlaß: Das Universum als die Selbstentwicklung des Geistes. Hegels Berliner Periode. Die deutsche Philosophie in der Epoche Hegels. — Abhandlungen zur Geschichte des deutschen Idealismus: Der Streit Kants mit der Zensur über das Recht freier Religionsforschung. Briefe Kants an Beck. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher. Ferdinand Christian Baur. Aus Eduard Zellers Jugendjahren. Süvern. Thomas Carlyle. Die drei Grundformen der Systeme in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Archive der Literatur in ihrer Bedeutung für das Studium der Geschichte der Philosophie.

V. u. VI. Bd.: ***Die geistige Welt.*** Einleitung in die Philosophie des Lebens. V. Bd. (1. Hälfte): Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. Geh. ℛℳ 12.—, geb. ℛℳ 15.—, in Halbleder ℛℳ 22.—

Inhalt: — Autobiographisches: Vorrede. Rede zum 70. Geburtstag. Antrittsrede in der Akademie der Wissenschaften. Die dichterische und philosophische Bewegung in Deutschland 1770—1800. — Aufsätze und Abhandlungen: Über das Studium der Geschichte der Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und dem Staat. Erfahren und Denken. Beiträge zur Lösung der Frage vom Ursprung unseres Glaubens an die Realität der Außenwelt und seinem Recht. Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. Beiträge zum Studium der Individualität. Die Entstehung der Hermeneutik. Das Wesen der Philosophie.

[Fortsetzung siehe nächste Seite]

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

Wilhelm Dilthey

[Gesammelte Schriften . Fortsetzung von 1. Seite]

V. u. VI. Bd. [Fortsetzung]. VI. Bd. (2. Hälfte): Abhandlungen zur Poetik, Ethik, Pädagogik. Geh. *RM* 7.50, geb. *RM* 10.—, in Halbleder *RM* 17.—

Inhalt: Versuch einer Analyse des moralischen Bewußtseins. Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. Schulreformen und Schulstuben. Dichterische Einbildungskraft und Wahnsinn. Die Einbildungskraft des Dichters. Bausteine für eine Poetik. Die drei Epochen der modernen Asthetik und ihre heutige Aufgabe. Das Problem der Religion.

VII. Bd.: *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften.* Geh. *RM* 10.—, geb. *RM* 13.—, in Halbleder *RM* 20.—

Inhalt: Studien zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. — Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. — Plan der Fortsetzung zum Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften.

VIII. Bd.: *Weltanschauungslehre.* Abhandlungen zur Philosophie der Philosophie. Geh. *RM* 8.—, geb. *RM* 11.—, in Halbleder *RM* 17.—

Inhalt: Vorbericht des Herausgebers. — Das geschichtliche Bewußtsein und die Weltanschauungen: Die Aufgabe. Historische und psychologische Grundlegung. Kunst, Religion und Philosophie als Formen der Welt- und Lebensanschauung. Entwicklungsgeschichte der Lebens- und Weltansichten. Auflösung des Widerstreits zwischen jeder Form von Lebens- und Weltanschauung und dem geschichtlichen Bewußtsein. — Die Typen der Weltanschauung und ihre Ausbildung in den metaphysischen Systemen. — Handschriftliche Zusätze und Ergänzungen zu der Abhandlung über die Typen der Weltanschauung. — Zur Weltanschauungslehre.

Das Erlebnis und die Dichtung

Lessing. Goethe. Novalis. Hölderlin

10. Aufl. Mit 1 Titelbild. Geh. *RM* 9.—, geb. *RM* 12.—

„Das Buch läßt die außerordentliche Eigentümlichkeit des Diltheyschen Geistes in allen ihren blendenden Vorzügen hervortreten. Wie fein, wie delikat, wie weit entfernt von jeder bequemen Schlagwortmanier charakterisiert er seine Gestalten.... Mit ungewöhnlicher Kunst spürte er die eigentliche Lebensquelle seiner Personen auf: und mit nicht geringerer Kunst gelang ihm die denkbar lebendigste Schilderung." (Königsberg. Allg. Ztg.)

Von deutscher Dichtung und Musik

Aus den Studien zur Geschichte des deutschen Geistes

Mit einer Handschriftenprobe. Geh. *RM* 10.—, geb. *RM* 12.—

„... da steht auf etwa drei Seiten als Einleitung zu einer Studie über Schiller ein Abriß des deutschen Geisteslebens auf dem Hintergrund des europäischen Geschehens, wie er seinesgleichen nicht hat in seiner Knappheit und Fülle; da finden sich überall zerstreut Charakteristiken von Menschen und Epochen, wie sie nur tiefeindringende Beschäftigung eines langen und unermüdlichen Lebens und immer erneute Versuche der Formulierung dem ganz Reifen gelingen lassen. Nicht nur belehrt, sondern gefördert und entzückt legt man ein solches Buch in Dankbarkeit aus der Hand: man weiß, daß man immer wieder danach greifen wird." (Theolog. Literatur-Ztg.)

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

„Der junge Dilthey". Ein Lebensbild in Briefen und Tagebüchern. 1852—1870. Zusammengestellt von Clara Misch geb. Dilthey. Mit einem Jugendbild. Geh. *RM* 5.60, geb. *RM* 6.80

..... den jungen Studenten der Theologie sehen wir in dem Buche dem Vater peinlich Rechenschaft ablegen über die Ergebnisse der ersten Semester; wir begleiten ihn nach Berlin und lernen in seiner Untermalung der akademischen Zustände ein bereicherndes Bild der Universität in den sechziger und siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts kennen; wir erleben sodann die machtvolle Entfaltung dieser reichen Persönlichkeit, die nach allen Seiten in fördernde Aussprache eintritt, sich sofort mit ganzer Überzeugung einsetzt und darum sehr schnell den Besten seiner Zeitgenossen verbunden ist..." (Preußische Jahrbücher.)

Vom Hauptleiter der Dilthey-Ausgabe ist in 2. Auflage erschienen:

G. Misch / Lebensphilosophie und Phänomenologie. Eine Auseinandersetzung der Diltheyschen Richtung mit Heidegger und Husserl. Geh. *RM* 12.—, geb. *RM* 14.—

Cl. Cüppers / Die erkenntnistheoretischen Grundgedanken Wilhelm Diltheys. Dargestellt in ihrem historischen und systematischen Zusammenhang. Geh. *RM* 6.40

Eine grundlegende Einführung in das Verständnis Diltheys durch eine in solcher Eindringlichkeit noch nicht vorliegende Untersuchung der erkenntnistheoretischen Grundlagen von Diltheys Philosophie.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin

Wilhelm Dilthey

Eine Würdigung seines Werkes
zum 100. Geburtstag des großen Philosophen

Von Arthur Liebert

Preis *RM* 2.50

Der Verfasser hat es sich in dieser Schrift zur Aufgabe gesetzt, neben der Darlegung des sachlichen Gehaltes der Diltheyschen Gedanken und Werke auch die Gründe für ihr Bekanntwerden und für ihren Einfluß auf das Geistesleben unserer Zeit zu beleuchten.

Während seines Lebens ist Dilthey nicht zu dem Ruhm eines allgemein bekannten und anerkannten Philosophen gekommen. Erst kurz vor seinem Tode, als er sich entschlossen hatte, seine klassischen Abhandlungen über Lessing, Goethe, Novalis und Hölderlin unter dem Titel „Das Erlebnis und die Dichtung" erscheinen zu lassen, begann ein Durchgreifen und anhaltender Umschwung sich anzubahnen.

Heute wird sein Name immer wieder genannt und seine Werke werden aufs neue ausgewertet. Diltheys Denkart und seine philosophischen kritischen Schriften sind zu einer geschichtlichen Macht geworden. Er hat eine ähnliche Geltung gewonnen wie sein großer Zeitgenosse Friedrich Nietzsche.

Verlag E. S. Mittler & Sohn / Berlin SW 68

NEUE WEGE ZUR ANTIKE

In Reihe I „Darstellungen" sind u. a. erschienen:

M. Pohlenz
Staatsbürgerliche Erziehung im griechischen Unterricht

(Enthalten in Heft 3. Geh. *RM* 3.—)

Nirgends so gut wie im Griechischen kann der Schüler zur Staatsgesinnung erzogen und in die politischen Grundbegriffe eingeführt werden. Das Verhältnis von Staat und Einzelwesen, Ethik und Politik, Macht und Recht hat in Philosophie und Geschichtsschreibung, vor allem in Leben und Handeln, gerade das griechische Volk in der großen Zeit seiner Geschichte beschäftigt. Wie all dies im griechischen Unterricht erlebt werden kann, dazu will dieser Vortrag einen Weg weisen.

W. Kranz / Platon im Gymnasium

(Enthalten in Heft 8. Geh. *RM* 4.50)

Verf. betont nach einer kurzen, aber sehr inhaltsreichen Skizze über die neueste Platonliteratur die Bedeutung dieses Unterrichts im Gymnasium, die in Betracht kommenden Dialoge und Fragen aus der Lehre dieses Philosophen, der der Jugend näher steht als Sokrates.

Humanistische Bildung im nationalsozialistischem Staate

(Heft 9.) Geh. *RM* 2.80

Inhalt: Gymnasium in dieser Zeit. Von H. Gieselbusch / Humanismuswende. Von G. Salomon / Wege zu einem Humanismus im Dritten Reich. Von B. v. Hagen / Humanistische Bildung als deutsche Waffe. Von G. Klingenstein / Die nordische Führerpersönlichkeit im Altertum. Von F. Schachermeyr / Plato als Erzieher zum deutschen Menschen. Von A. Rusch / Der erzieherische Wert des lateinischen Unterrichts. Von H. Oppermann / Vorschläge zum altsprachlichen Lehrplan eines deutschen Gymnasiums. Von K. Sachse.

E. Ziebarth / Aus dem griechischen Schulwesen

Eudemos von Milet und Verwandtes. 2., vermehrte u. verb. Aufl.

Geh. *RM* 6.—, geb. *RM* 7.—

Ein interessanter Beitrag zur Erkenntnis der Bedeutung und Wertschätzung, welche dem Jugendunterricht im Altertum zuteil wurde.

Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung

Herausgegeben von E. Wilmanns und E. Schön. 10. Jahrgang. 1934.

Jährlich 6 Hefte zu je 6 Bogen. Preis für das Halbjahr *RM* 9.—

Die ‚Neuen Jahrbücher' vereinigen alle unserem höheren Bildungswesen zugrunde liegenden geistesgeschichtlichen Wissenschaftsgebiete, also die, welche der Erforschung der deutschen, der wichtigsten anderen europäischen Kulturen und ihrer überseeischen Weiterbildungen, sowie der antiken als unerschütterlicher Grundlage aller heutigen dienen, sodann jene, die Werden und Wesen von Religion, Philosophie, Kunst und staatlichem Leben sowie deren Zusammenhänge mit den exakten Wissenschaften umfassen.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin



BIBLIOTEKA NAUKOWA WDP
2 9922/
2.