Philosophische Propädeutik an Gymnasien.

I.

Vorbemerkungen.

Der preussische Lehrplan der Gymnasien vom 31. März 1882 bezeichnet die philosophische Propädeutik „nicht als besondern obligatorischen Gegenstand“. Der Verfasser desselben glaubt jedoch in einer verhältnissmässig ausführlichen Erörterung seine Stellung zu derselben aussprechen zu müssen und zwar durchweg im empfehlenden Sinne. In unsern mecklenburgischen Landen ist die Frage nach philosophisch-logischer Vorbildung der Primaner bisher mit gleicher Freiheit von Seiten der einzelnen Anstalten gehandhabt worden. Die Herrn Collegen, welche sich in Programmen und anderwärts darüber ausgesprochen haben, sind geteilter Meinung, wenn auch nicht zu verkennen ist, dass wol die Mehrzahl im verneinenden Sinne entscheidet. Die Zahl der Anstalten, welche philosophische Propädeutik aufgenommen haben, wechselt natürlich mit den Jahren und nach den Umständen, auch verlohnt ein Vergleich mit den andern Anstalten nicht die Mühe, da es bei unserer Frage nicht auf die äussere Gepflogenheit, sondern auf den innern Wert der Sache ankommt und auf die Erspriesslichkeit des Unterrichtes in derselben.

Jedenfalls stehen wir hier vor einer offenen und doch nicht unwichtigen Frage des Gymnasialunterrichtes. Wenn es nun wünschenswert sein muss, dass es über wichtigere Fragen desselben zu bestimmten Vorschriften komme und bei der gleichen Geltung der Zeugnisse auch einheitliche Behandlung durch ganz Deutschland Platz greife, so mag die folgende Abhandlung, welche die Frage theoretisch zu klären und durch einen praktischen Versuch der Lösung näher zu bringen sich bemüht, wol gerechtfertigt erscheinen. Meinen Zweck würde ich völlig erreicht zu haben glauben, wenn ich den einen oder andern Collegen für die Sache gewonnen und für die bejahende Beantwortung der Frage auch nur ein Weniges beigetragen haben würde.

* * *

Die Gründe, welche die Gegner der philosophischen Propädeutik vorzubringen pflegen, sind fast vollzählig bereits in einem ältern Programm enthalten, welches ein Lehrer des Gymnasiums in Gumbinnen *O. L. Petrenz* im Jahre 1829 schrieb. Ich lasse daher den Schulmann

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

des nächstvergangenen Menschenalters in seinem Rechte, indem ich mich vorzugsweise an seinen Ausstellungen halte, jedoch so viel als möglich nur das gegen die Logik Gesagte in Betracht ziehe.

Die erste Schwierigkeit wird in dem Wesen der Philosophie überhaupt gefunden. Sie ist im allgemeinen, so wird eingewendet, viel zu abstrakt für die Jugend, fordert zu viel Selbstthätigkeit des Denkens, ist überhaupt nicht lehrbar, ja ihr „Unterricht" kann streng genommen nur eine Anregung und Befähigung zum Selbsteigenen Forschen sein. — Angenommen aber auch, dass dies für die eigentlich sog. Philosophie, besonders die Methaphysik gelte, so brauchen es für die vorbereitenden Zweige dieser Wissenschaft (und Logik wie empirische Psychologie sind doch nichts anderes) nur die Anhänger Hegels gelten zu lassen, denen Logik und Metaphysik eins und dasselbe ist. Dass aber empirische Psychologie und Logik nicht in so engem Sinne zur Philosophie gehören, sollte heut zu Tage, nachdem Hegels Idealismus dem sofortigen Einbrechen des Materialismus gegenüber sich völlig unwirksam gezeigt hat, nicht erst noch bewiesen zu werden brauchen. Das preussische Ministerium in dem oben erwähnten Lehrplane S. 18 erkennt an, „dass es von hohem Werte ist, die Gymnasialschüler von der Notwendigkeit des philosophischen Studiums für jedes Fachstudium zu überzeugen". Genauer gesprochen sind Logik und Psychologie für die Philosophie nur eine Vorstufe, wie sie es so ziemlich in demselben Masse auch für alle Wissenschaften und für jedes bewusste und aus Gründen fliessende Erkennen sind. Ausserdem sind sie nichts weniger als rein abstrakt, ist insbesondere die Logik ja doch nur die zum Bewusstsein gebrachte Erfahrung der Gesetze, deren sich jedes gesunde Denken bedient. Es kann also sehr wohl die eigentliche Philosophie für die „Jugend" noch nicht passen, die Logik dagegen ihrer Fassungskraft recht angemessen sein.

Man darf den Schüler, so lautet eine kluge Warnung, nicht für eine bestimmte philosophische Lehre zum Voraus einnehmen. — Sei aber auch die Logik die unerlässliche Vorstufe jedes philosophischen Systems und besonders der Teil der Logik, welcher unter dem Namen Kritik begriffen wird, so wird sie doch, ihr Wesen als Erkenntniss der natürlichen Denkgesetze des gesunden Menschenverstandes festgehalten, derjenige Teil des Systems sein, in welchem die Besonderheit desselben am wenigsten Platz greift. Als einzelner Unterrichtsgegenstand ausserhalb jedes Systems gesetzt, dürfte sie sich doch wol auch unabhängig behandeln lassen. Wenn dann noch die Behörden eine Auswahl der zu Grunde zu legenden Lehrbücher träfen, so würde auch hier die Gefahr vor der persönlichen Auffassung des Lehrers in gleicher Weise beschränkt sein, wie bei andern Lehrgegenständen. Wer aber wollte wol Geschichte, Religion u. dergl. aus dem Gymnasialunterricht ausscheiden, damit nicht der Schüler zum voraus für ein bestimmtes System eingenommen werde? Hebt ihn nicht gerade die Kenntniss der Logik zu derjenigen Höhe des selbständigen Denkens, von welcher aus er am ersten sich von der besondern Auffassung seines Lehrers los zu machen im Stande sein wird?

Viele Schüler, sagt man, sind für das philosophische Denken nicht empfänglich. — Da hätten wir freilich die einfachste Lösung der leidigen Überbürdungsfrage! Auf alle Lehrgegenstände angewendet wäre es das Einfachste und für alle unverständigen Klagen Befriedigendste, wenn man den „vielen Schülern", welche für Gegenstände wie etwa Mathematik, Geographie, Französisch, nicht empfänglich sind, dieselben erliesse oder jene Gegenstände lieber ganz abschaffte. Doch Scherz bei Seite! glaubt man denn, dass solche Geister dann an der Hochschule für die wissenschaftliche Behandlung irgend eines Fachstudiums empfänglich seien? Auch habe ich bei wiederholter Vornahme der Logik nicht gefunden, dass für

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

dieselbe mehr Schüler unempfänglich seien, als für Mathematik u. dergl. Im Gegenteil, eine recht grosse Anzahl folgte mit lebhafter Teilnahme und gutem Verständnisse. Und wie sollte es auch anders sein? Im Alter von 17 bis 19 Jahren hat der Gymnasiast schon so viel „denken" müssen, dass es ihm, wenn anders er zum Denken einigermassen richtig angeleitet wurde, nicht mehr schwer werden darf, nun auch die Regeln des Denkens denkend zu erfassen. Einem grossen Teil der Schüler ist die Freude anzusehen, welche sie empfinden, wenn ihnen bei einer oft äusserst einfachen Anleitung die Gründe einleuchten, nach welchen sie bis dahin halb unbewusst gelernt und gedacht haben. Die Gegner selbst setzen voraus, dass bei Gelegenheit anderer Lehrgegenstände das bewusste Denken geweckt und gefördert werde, glauben aber doch wol selbst nicht, dass für solche bruchstückweise Anleitung durch Lehrer von geringerer philosophischer Bildung dieselben Schüler empfänglicher seien.

Man erreicht, heisst es, eine Vorbildung für die Hochschule doch nicht. — Da nun aber leicht 70 Prozent der Gymnasial-Abiturienten die Hochschule beziehen, beziehungsweise für dieselbe vorgebildet sein müssen, so könnte man umgekehrt fragen, durch welchen Lehrgegenstand sie besser vorgebildet werden könnten, als durch einen Einblick in die Gesetze der Logik. Aller Gymnasialunterricht ist Vorbereitung für einen besondern geistigen Beruf, vornehmlich für die wissenschaftlichen Studien an der Hochschule. Das Ideal aber ist, dass dort jedes sog. Brotstudium eine Wissenschaft sein und wissenschaftlich angeboten und erfasst werden soll. Der angehende Student kommt aber sicherlich am besten vorbereitet dorthin, wenn er ausser seinen andern Kenntnissen schon weiss, was denn Wissenschaft ist, wie sie sich von seinem bisherigen Lernen unterscheidet, mit welcher Denkthätigkeit er sie zu erfassen hat, ja wenn er ein Vorgefühl der schwierigen Geistesarbeit erlangt hat, welche er sich auferlegen muss, wenn er sein Brodstudium zur wahren Wissenschaft erheben und die Bürde von Kenntnissen, welche er zur unvermeidlichen Staatsprüfung braucht, zu einer Quelle geistigen Genusses und inneren Befriedigung erweitern will. Man sage auch nicht, dass doch in der Logik nichts Vollendetes geleistet, für den strebsamen Studenten ein Collegium logicum nicht entbehrlich gemacht werden könne. Welches Unterrichtsfach wird denn am Gymnasium zur Vollendung gebracht? Am Gymnasium ist eben Alles Vorbereitung. Daraus kann demselben einen Vorwurf nur machen, wer das Wesen des gymnasialen Unterrichtes nicht erkennt, und um so weniger kann man für die Logik allein diesen Vorwurf gelten lassen.

Ähnliches gilt von der weitern Einrede, welche gegen die philosophische Propädeutik an Gymnasien gemacht wird: dass sie nur hohles und halbes Wissen erzeuge. — Es ist allerdings eine schlimme Sache um den Halbwisser und eine noch schlimmere um den Viertels- und Achtelswisser. Es ist bekannt, dass, je weniger jemand weiss, er um so selbstgefälliger über die wichtigsten und edelsten Fragen des Lebens aburteilt. Wer aber etwas Rechtes auf die rechte Weise gelernt hat, weiss am besten, wie viel mehr Dinge es gibt, welche er nicht weiss. Wenn wir gar oft Männer aller Fakultäten, unsere eigenen philologischen Standesgenossen nicht ausgenommen, über Fragen der Philosophie mit ebensoviel Missverständniss als selbstbewusster Sicherheit aburteilen hören, so kommt dies gewiss nicht von der Logik, welche sie gelernt, sondern zweifellos von derjenigen, welche sie nicht gelernt haben. Wenn moderne Wanderprediger des Materialismus mit wahrhaft beneidenswerter Naivität die einfachsten Denkgesetze auf den Kopf stellen und vom „gebildeten" Publikum ob der Sicherheit ihrer Weisheit bewundert werden, wer wird diese widerwärtigste Erscheinung der Neuzeit dem am Gymnasium

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

begonnenen und nicht vollendeten Studium der Logik zuschreiben? Wenn ein Gymnasiallehrer irgendwo Gelegenheit hat, den Jüngling vor hohlem und halbem Wissen und voreiligem Aburteilen über Dinge, welche er nicht durchschaut hat, zu warnen, so ist es der Lehrer der Logik, dem wie keinem andern, selbst den Religionslehrer nicht ausgenommen, in seinem Lehrfache die Gelegenheit geboten ist, seine Warnung mit der treffendsten Demonstratio ad hominem zu begleiten. Nimmt man dazu, dass vielleicht 30 Prozent der Abiturienten zum Officierstande oder zu mehr mechanischen Berufszweigen übergehen, welche eine speculativ-wissenschaftliche Weiterbildung ausschliessen, so ergibt sich von selbst, dass für diese der Unterricht der Logik am Gymnasium die einzige ordnungsmässige Gelegenheit ist, auf das Wesen und die Schwierigkeit wirklicher Wissenschaft hingewiesen und vor dünkelhaften Urteilen von einem unwissenschaftlichen Fachwissen aus bewahrt zu werden. Dazu kommt, dass thatsächlich auch von den zur Universität Übergehenden von Jahrzehnt zu Jahrzehnt bekanntlich immer Wenigere der speculativen Geistesbildung obliegen. Der wie vielte der heutigen Akademiker gibt sich denn wol noch die Mühe, einen philosophischen Cursus durchzumachen? Ich will nicht behaupten, dass diese betrübende Erscheinung im geraden Verhältniss zur Vernachlässigung der Propädeutik am Gymnasium stehe, aber offenbar hat solche „Wahrung vor hohlem und halbem Wissen“ und die alleinige Anfüllung mit dem übrigen Lernstoffe die Studenten unserer Zeit nicht nach dem vollen Born philosophischer Erkenntniss durstig gemacht.

„Logik ohne die Grundlage der Psychologie ist unmöglich, und beides lässt sich nicht wol vortragen“. — Während ich dem zweiten Teile dieses Einwandes im ganzen und grossen, wie nun einmal der Lehrplan der Prima zu sein pflegt, zustimmen muss, so wird der erste Teil schon dadurch widerlegt, dass er sich umkehren lässt und gleichmässig auch von der Psychologie gesagt werden kann, dass sie ohne die Grundlage der Logik unmöglich sei, da ja die Logik die Grundlage aller wissenschaftlichen Erkenntniss ist. Wir bewegen uns hier eben in einem Zirkel, dessen Schwierigkeit auch beim Universitätsstudium wieder begegnet. Jede erste Wissenschaft kann nicht wieder eine Wissenschaft voraussetzen, sondern muss auf einem natürlichen Erkennen beruhen, zu welchem eine allgemeine Geistesbildung, wie sie das Gymnasium sonst bietet, schon ausreicht. Darin nun sind alle einig, dass Logik und Psychologie die Anfangswissenschaften sind. Die nähere Frage aber, welche von beiden sich am leichtesten auf nur allgemeiner Geistesbildung aufbauen lasse, kann hier wissenschaftlich unentschieden bleiben. Praktisch ergibt sich leicht, dass für den Gymnasialunterricht, wenn einmal nicht beide behandelt werden können, die Logik vorzuziehen ist, vorausgesetzt dass, wie nachher gezeigt werden wird, in den ersten Teil der Logik das Allernotwendigste aus der Psychologie aufgenommen werden kann.

Auch der Mangel an Zeit wird betont, — ein Umstand, welcher von allen Vertretern einzelner Fächer beklagt wird. Wie viel tägliche Unterrichtsstunden würde wol der Gymnasiast zu bestehen haben, wenn allen Fachlehrern die gewünschte Zahl von Stunden zugestanden würde! Aber nicht darauf kommt es an, sondern dass die wirklich angewiesene Zeit mit Fleiss und Methode gehörig ausgekauft werde. Der ganze Gymnasialunterricht ist ja nur „secundär“ und braucht, wie schon hervorgehoben wurde, durchaus nichts Vollendetes zu leisten. Er beginnt und fördert das Wissen in einzelnen Fächern und bereitet den Geist zu vollendetem Studium vor. Wenn denn nun die Logik ein ähnliches Schicksal hat, so ist dies nicht mehr zu bedauern, als bei den andern Unterrichtsgegenständen. Man darf auch hier nicht das Bessere

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

zum Feinde des Guten machen, wie diejenigen thun, welche um der geringen darauf zu verwendenden Zeit willen diesen Zweig der gymnasialen Propädeutik ganz beseitigen wollen. Nur beschränke man auch die Anforderungen auf das, was Lehrer und Schüler in der gegebenen Zeit bewältigen können. In einer wöchentlichen Stunde eines nicht allzukurzen Sommersemesters lässt sich zwar nicht die ganze Logik lehren, wie sie jedem akademisch Gebildeten zu wünschen wäre, aber immerhin so viel, um den Schüler über das Wesen und die Schwierigkeit wissenschaftlicher Forschung, die Bedeutung der Logik für das gesammte wissenschaftliche Studium aufzuklären und ihm durch die Hauptthatsachen dieser Wissenschaft das Bedürfniss und die Lust einzuflössen, auf der Hochschule die Vervollkommnung derselben zu erringen.

Es wurde schon oben darauf hingewiesen, dass die Gegner unseres Faches, um seine Entbehrlichkeit zu beweisen, der Meinung sind, die entsprechende Übung im Denken könne durch andere Lehrfächer erreicht werden. Sie weisen dabei auf die Grammatik, besonders die lateinische hin, auf die Mathematik, die Lektüre des Platon und Cicero u. a. — Auch der preussische Lehrplan befasst sich mit diesem Einwurfe, indem er „die Unterstützung“ anerkennt, welche die philosophische Propädeutik aus andern Lehrgegenständen der Schule findet, aber auch ausdrücklich hervorhebt, dass sie durch dieselben nicht ersetzt wird. Und dies ist wol auch das richtige Verhältniss, wenn man als logisches Subjekt zu „Unterstützung“ nicht den betreffenden Lehrer, sondern das Lehrfach selbst nehmen darf. Der Lehrer der Logik mag aus jenem anderweitigen Unterricht dem Schüler geläufige Beispiele und Erklärungen gewinnen, es mag ihm dadurch die Behandlung seines Gegenstandes erleichtert werden und zugleich durch die Gegner selbst ihr Einwand beseitigt sein, der Schüler bringe dem logischen Denken noch kein Verständniss entgegen, es mag ihm auch leichter sein, bei solcher Voraussetzung mit der ihm angewiesenen Zeit auszukommen, aber gleichwertig mit einem geordneten Unterrichte können alle diese Hülfsmittel nicht sein. Dafür bürgt das Wesen des jugendlichen Geistes, welcher Alles, was er als sein dauerndes Besitztum ergreifen und festhalten soll, in einem engen Zusammenhange, methodisch geordnet, in einer klaren und bestimmten sprachlichen Form mitgeteilt haben will.

Ich komme zu dem letzten von mir gefundenen Einwurfe, in welchem die Neuern auch wirklich etwas Neues aufgestellt zu haben scheinen. Der Gumbinner College aus vergangener Zeit, welche aber unfraglich an philosophisch gebildeten Lehrern reicher war, deutet ihn nur obenhin an, aber Dr. *A. Schäfer* im Birkenfelder Programm von 1880 spricht ihn klar aus, indem er es nicht einmal blos als seine eigene Beobachtung hinstellt, „dass sich schwerlich allgemein die geeigneten Lehrer für die angemessene Behandlung dieses Gegenstandes finden dürften“. — Ich muss mich nun freilich mit diesem Zeugnisse, so beschämend es für den philologischen Stand ist, bescheiden. Ich kenne die Statistik der Facultas in philosophischer Propädeutik nicht, die preussische Oberbehörde aber scheint denselben Mangel zu bestätigen, wenn es a. a. O. heisst: sie sei „verhältnissmässig so selten, dass sich nicht verlangen oder erreichen lässt, sie in jedem Lehrcollegium eines Gymnasiums vertreten zu finden“. Von so berufener Seite aber auch diese Bestätigung einer betrübenden Thatsache kommen mag, so kann ich doch einen doppelten Zweifel nicht unterdrücken. Die philosophische Propädeutik ist gewöhnlich mit dem deutschen Unterrichte verbunden, wenn nun auch die Lehrer des Deutschen nicht alle die entsprechende Befähigung besitzen, wie ist es aber mit den Direktoren? Sollte es einen Direktor von so mässiger philosophischer und pädagogischer

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Durchbildung geben (ich meine nicht was man amtlich erlangte Facultas nennt), dass er nicht im Stande wäre, die Gesetze wissenschaftlichen Denkens seinen Primanern zum Verständniss zu bringen? An den Direktor muss man wenigstens unwillkürlich denken beim Lesen des letzten dahin bezüglichen Satzes im preussischen Lehrplane: „Jedoch ist die Aufnahme der philosophischen Propädeutik in den Lehrplan des Gymnasiums selbstverständlich nicht dadurch bedingt, dass die Befähigung zu diesem Unterrichte gerade bei dem Lehrer des Deutschen in Prima sich finde". Der andere Zweifel stösst mir auf bei dem Worte „erreichen". Derselbe Lehrplan schliesst nehmlich den Unterricht in der mittelhochdeutschen Lektüre und Grammatik von der Schule aus. Folgerichtig wird auch in der Prüfung pro facultate docendi auf die altdeutsche Grammatik ein geringeres Gewicht gelegt werden können. Wenn nun schon die Facultas in der Philosophie nach den bisherigen Bestimmungen die Prüfung im Althochdeutschen ersetzte, so bedarf es offenbar nur noch eines Schrittes, gleichsam zur Herstellung des Gleichgewichtes, um die Prüfung im Althochdeutschen auf dasjenige Allernotwendigste zu beschränken, was zur Kenntniss der gegenwärtigen hochdeutschen Sprachformen erforderlich ist, dafür aber die philosophische Propädeutik allen zur Pflicht zu machen, welche die Facultas im Deutschen für alle Klassen erlangen wollen. Lässt sich nun auch gegen die niederdrückende Logik der Thatsachen, welche in diesem letzten Einwurfe liegt, nichts einwenden, so geht meine Meinung doch dahin, dass der Unterricht in der Logik überall da einzuführen wäre, wo ein Lehrer mit der entsprechenden Facultas vorhanden ist, dass, wo dies nicht der Fall, der Direktor eintreten müsse, falls dieser sich nicht, was kaum irgendwo zu erwarten ist, für völlig unzulänglich erklärt, dass endlich die Oberbehörde durch die oben angedeutete Änderung der Forderungen für die Facultas im Deutschen für geeignete Lehrer der philosophischen Propädeutik Sorge tragen möge.

* * *

Wir sehen, dass etwa die letzte Einrede ausgenommen die übrigen entweder einander widersprechen oder das Gegenteil von dem beweisen, was sie beweisen sollen, oder endlich ebensogut gegen andere Lehrfächer des Gymnasiums angewendet werden können. Indess wäre mit dem Nachweise, dass nichts Ernstliches gegen die Logik am Gymnasium beigebracht werden kann, noch nichts Erspriessliches für die Beibehaltung oder Einführung derselben gewonnen, wenn nicht auch wichtige Beweggründe dafür vorhanden wären.

Vor allem dürfte das neunte Gymnasialjahr dafür sprechen. Früher wurde der junge Mann nach achtjährigem Cursus für hinlänglich vorbereitet gehalten nicht nur zum Studium der Philosophie, sondern auch zu dem seiner Fachwissenschaft. Man erwartete indess, dass er dem letzteren eine hinlängliche philosophische Schulung zu Grunde lege. Die Geschichte der philosophischen Studien zeigt, dass dies auch in weit ausgedehnterem Masse als gegenwärtig der Fall gewesen sein muss. In Bayern entsprach dem achtjährigen Gymnasialcursus noch vor zehn Jahren die gesetzliche Bestimmung, welche für alle Facultäten einen wenigstens vierjährigen Cursus vorschrieb. Im ersten Jahre war der Studiosus jeder Facultät nur Candidat der Philosophie und musste in den ersten zwei Jahren mindestens acht ordentliche philosophische Collegien von vier oder mehr wöchentlichen Stunden hören. Durch die Vereinbarung nun, dass die Zeugnisse aller höheren Anstalten des deutschen Reiches in sämmtlichen Einzelstaaten Geltung haben sollten, sah man sich veranlasst, um die Leistungen der Gymnasien den preussischen gleichzustellen (und zwar ohne Combination der Klassen) einen neunten Cursus aufzusetzen, hat aber andererseits von der Förderung der acht philosophischen Collegien an der Hochschule, wie ich

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

zuverlässig vernehme, nichts erlassen. Dem preussischen Studenten dagegen ist es unbenommen, in dem von ihm geforderten Triennium sich ganz auf sein Berufsfach zu beschränken. So bleibt denn hier gesetzmässig der für jede Wissenschaft so notwendigen philosophischen Schulung kein Raum übrig, wenn nicht das zwischen die früheren Gymnasialjahre und die Hochschule eingeschobene neunte Jahr möglichst hiezu verwendet wird. Folgerichtig durchgeführt würde allerdings dieser Gedanke dahin zielen, die philosophische Propädeutik zu einem selbständigen Lehr- und Prüfungsgegenstande zu machen. Zwei wöchentliche Stunden im neunten Jahre würden genügen, im Sommer Psychologie und im Winter Logik mit grösserer Vollständigkeit zu lehren als an der Hochschule in einem vierstündigen Colleg. Hier sind ja einerseits die Semester bekanntlich viel kürzer und ausserdem pflegt die Hälfte der Zeit auf die am Gymnasium jedenfalls entbehrliche Litteraturgeschichte jener Fächer verwendet zu werden. Mag nun auch die Erreichung dieses Ideals in weiter Ferne liegen, keinesfalls darf darum das Wenige, was davon zu erreichen ist, aufgegeben werden.

Ein grosser Teil der sog. formalen Logik oder Dialektik wird auch von denen nicht vernachlässigt, welche die Logik als Lehrfach vom Gymnasium ausschliessen, ich meine die Lehre von den Definitionen und der Einteilung der Begriffe. Um die Lehre vom Aufsatze allseitig zu behandeln und die entsprechenden zwar nicht eben leichten aber doch unerlässlichen Themata dem Verständnisse zu nähern, muss jene Lehre dem Schüler doch nun einmal vorgelegt und entwickelt werden. Um wie viel besser aber geschieht dies an dem Orte und als Teil derjenigen Wissenschaft, wohin es gehört, als aus der natürlichen Umgebung losgerissen. Der Schüler wird auch weit eher dasjenige erfassen, was ihm innerhalb des zugehörigen Systems nach den erforderlichen Vorbedingungen mitgeteilt, als was nur gelegentlich als Nebensache und wer weiss in welchem sonstigen Zusammenhange vorgehalten wird. Hieher gehört, was *E. Laas* in seinem Handbuch vom deutschen Aufsatze sagt: „Der für die Universität heranreifende Schüler muss über die Denkformen, die er so lange in den verschiedensten Materien ausgeprägt hat, auch zu reflektieren anfangen, damit er, wie in seinem Gebrauch der Muttersprache durch den vielfachen grammatischen Unterricht auch hier anfange allmählich aus dem Zustand instinktiver Gebundenheit zu klarem Bewusstsein vorzudringen.“ Wenn dann derselbe Gelehrte in gleicher Weise dem Unterricht in der Psychologie empfielt, so scheitert dies freilich vorläufig an der Frage nach der Zeit. Jedenfalls aber lässt sich sagen: Wenn einmal der Lehrer des Deutschen doch einen wesentlichen und schwierigen Teil der Logik um anderer Zwecke willen behandeln muss, so wird es um so leichter sein, auch in der Frage nach Behandlung der gesammten Logik zu Gunsten einer bejahenden Antwort nachzugeben.

Auch das Sprachstudium überhaupt führt uns wie von selbst auf die Logik. Wie die Sprache der Ausdruck der Gedanken ist, so wird durch sie das Denken selbst gefördert. Insbesondere dem deutschen Sprachunterrichte kommt diese edelste Aufgabe des Secundärunterrichtes zu und findet im deutschen Aufsatze ihren angemessensten Ausdruck. Soll nun aber für den 18- und 19jährigen Jüngling dies Alles nur unklare und unbegründete Fertigkeit bleiben? Wenn er gar vom Gymnasium zu einem praktischen Lebensberufe übergeht oder an der Hochschule das Studium der Philosophie vernachlässigt, so verfällt er leicht dem Wahne, bereits die höchste Stufe formeller Schulung des Geistes erreicht zu haben. Das Gebiet des bewussten Denkens, die Erkenntniss aus zureichenden Gründen, die wahrhafte kritische Grundlage zur Unterscheidung der Geister bleibt ihm entzogen, z. T. deshalb entzogen, weil er in jenem Wahne sich

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

wiegt. Wie die Sprache den Gedanken selbst aus den Fesseln der unbewussten Vorstellung befreien und ihn erweitern hilft, so führt die Förderung im Denken zum Nachsinnen über das Gesprochene. In vielen Oberprimanern findet sich dieses Nachsinnen zu Keimen und Knospen entwickelt, welche nur einer geringen Pflege bedürfen um sich zu voller Klarheit zu entwickeln. Einem grossen Teile der Schüler ist die Freude anzusehen, welche der Blick in eine neue geistige Welt ihnen bereitet, während ihnen andererseits das etwas beengende Bewusstsein aufgeht, das alles bisher Gelernte nur auf einer Vorstufe wissenschaftlicher Erkenntniss steht. So erscheint mir ein Einblick in die Logik als die Krönung des Gebäudes des sprachlichen Unterrichtes.

Wenn es wahr ist, dass wir nicht für die Schule, sondern für's Leben lernen, so ist gerade der Anfang des logischen Denkens die beste Überleitung von der Schule in das eigentliche geistige Leben des wissenschaftlich Gebildeten. Schon der Gymnasiast muss aufmerksam werden auf den Unterschied seines bisherigen Lernens und des ihm bevorstehenden Erkennens. Wollte man diese Aufgabe den Lehrern anderer Fächer überlassen, so, möchte es, abgesehen davon, dass es eben ihre Aufgabe nicht ist, auch leicht gehen, wie bei andern Aufgaben, welche gemeinsames Gebiet verschiedener Lehrzweige sind. Nicht selten beruft sich da ein Lehrer laut oder stillschweigend auf den andern, dem Schüler aber bleibt die Sache verschlossen. Wird es ihm dagegen als ein getrennter Unterrichtszweig geboten, so wird sich ihm um so kräftiger das Bewusstsein aufprägen, dass er erst in einem noch bevorstehenden Kreise geistiger Bildung zum eigentlichen Wissen durchdringt, dass das bisher Gelernte nach seiner eigentlichen Anlage nur ein Glauben an die Autorität der Bücher und des Lehrers war, welches er erst durch aufopfernde Geistesarbeit zum Wissen erheben muss. (vgl. Logik I, 3 § 6, 3 u. 4). Er wird zur Bescheidenheit angeleitet, da er sieht, dass all sein Schülerwissen ihm noch kein endgültiges Urteil über Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung gestattet und dass zur endgültigen Kritik ein Wissen aus selbsterkannten Gründen unerlässlich ist. So sehr ist es undenkbar, dass ein echter und rechter Unterricht in der Logik zu Aufgeblasenheit und zu hohlem Dünkel führen könne. Und wenn auch später die einzelnen Regeln und Bestimmungen unserer Wissenschaft dem Gedächtnisse entfallen, dieser Eindruck bleibt sicherlich am längsten, wenn nicht unauslöschlich, haften, dass zu einem Urteile über irgend eine wissenschaftliche Frage nur derjenige berechtigt ist, welcher auch mit allen wissenschaftlichen Vorbedingungen sie erörtert hat. Nirgends besser als in diesem Unterrichte überzeugt sich der Schüler von der grossen Wahrheit, womit die aristotelische Metaphysik beginnt: *οἱ ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται πάντες.* Nirgends besser kann er einen Vorgeschmack von der Seligkeit empfinden, welche Aristoteles in das wissenschaftliche Erkennen setzt. Der Anfang dieses Erkennens, der wirkliche wenn auch noch so kleine Gewinn an speculativem Wissen wird ihn besser als alle Mahnungen und Verordnungen ermuntern zur Fortsetzung und Vollendung desselben an der Hochschule. Es kommt nur darauf an, dass auch der Lehrer so seine Aufgabe auffasst. Wie er bei der gegenwärtigen Sachlage nichts Fertiges und Vollständiges geben kann, so darf er auch dem Schüler gegenüber eine solche Fiktion nicht aufkommen lassen. Wie aber aller Gymnasialunterricht seiner ganzen Aufgabe nach nur ein Vorbereitungsunterricht ist (Man verzeihe diese Wiederholung!) und dies gerade in der Logik und durch dieselbe dem Schüler zum Bewusstsein kommen muss, so darf ihm auch dieser Unterricht nur als Vorbereitung erscheinen und wird es, wenn anders er zweckmässig gehandhabt wird.

* * *

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Zuletzt noch einige Worte über das Was und Wie. Was von der philosophischen Propädeutik mitzuteilen sei, wird mit unvermeidlicher Nötigung bestimmt durch die Zeit, welche ihr zugewendet werden kann. Wie es auch in dem nachher folgenden Abrisse wirklich geschieht, glaube ich von der empirischen Psychologie absehen zu müssen. Was davon mitgeteilt werden könnte, müsste so dürftig ausfallen, dass es kaum diesen Namen verdient, und würde doch wiederum der notwendigeren Logik soviel Raum entziehen, dass besser ganz davon abgesehen wird. Zu demselben Ergebniss komme ich bei Betrachtung der Lehrbücher der Propädeutik, welche noch die Psychologie aufnehmen, aber mit Rücksicht auf die Zeit beschränken. So enthalten die 1881 erschienenen Grundzüge von *R. Jonas* darüber nur 8 kleine Oktavseiten, wahrlich zu wenig für dieselbe zum Leben, aber zum Sterben — gerade genug! Die Psychologie muss also bessere Zeiten abwarten. Dafür möchte ich die Logik nicht auf die rein formelle beschränkt, sondern zu einer wenn auch knappen Erkenntnisslehre erweitert sehen. Ich behandle vornehmlich die Quellen der Erkenntniss und finde, dass der jugendliche Geist gerade hiefür empfänglich ist und durch dieselben für die abstrakteren Formen der Dialektik gut vorgebildet wird. Zudem bietet, wie der Kundige leicht einsehen wird, gerade die Kritik am meisten die Vorteile, welche im Obigen dem logischen Unterrichte zugeschrieben wurden. In der ersten Stunde gebe ich sogar anknüpfend an § 1 der Einleitung eine Übersicht der Wissenschaftslehre, und wenn der jugendliche Sinn auch nicht eben viele der hier zur Sprache kommenden Namen behält, so geht ihm doch der Eindruck nicht verloren, welchen er bei dem Blick in den Zusammenhang der Wissenschaften gewinnt. In dem unten folgenden Abrisse füge ich einen dritten Teil über Methodik hinzu, mehr nur um der Vollständigkeit willen, als um einen Lehrstoff zu geben. Dieselbe erscheint daher nur in kurzen Strichen angedeutet. Im Unterrichte wird sie entweder gar nicht berührt oder etwa nur in der letzten Stunde kurz auf dieselbe hingewiesen.

Der Streit über die Bedeutung des sog. innern Sinnes ist mir wohl bekannt. Da die entsprechende Seelenkraft nicht weggeleugnet werden kann, so handelt es sich im Grunde nur um den Namen. Ich lasse den bisherigen an seiner Stelle, weil bei einigem Verständniss von Seiten des Schülers eine Verwechselung mit den äussern Sinnen doch ausgeschlossen ist. Ähnlich verhält es sich mit dem natürlichen gesunden Sinn. Er ist der Glaube der menschlichen Natur an sich selbst. Unter ein anderes Kriterium lässt er sich nicht unterbringen, ihn wegdisputieren hiesse dem absoluten Skepticismus sich in die Arme werfen. Es versteht sich von selbst, dass die in der Dialektik noch dann und wann begegnenden scholastischen Formeln, wie Barbara, Celarent u. s. w. weggefallen sind. Dagegen glaube ich II, 4, § 14 die acht Hexameter, welche die unzulässigen Schlussformen ausscheiden, aufnehmen zu sollen, weil sie mir die betr. Regeln am kürzesten und fasslichsten wiederzugeben scheinen. Beispiele und erklärende Anmerkungen habe ich nur äusserst spaarsam hinzugefügt sie der lebendigen Mitteilung im Unterricht überlassend.

In der Litteratur über unsern Gegenstand finde ich häufig den Ausdruck „Vorträge“ oder gar „philosophische Vorträge“ angewendet. Mir scheint derselbe für diesen so wenig wie für die übrigen Gegenstände des gymnasialen Lehrplanes zu passen, welche eben nicht vorgetragen, sondern unterrichtet werden. Der Unterricht aber scheint sich mir besonders in zwei Dingen vom Vortrag zu unterscheiden: Darin, dass ihm notwendig eine Vorlage (Lehrbuch oder im Notfalle Diktat) zu Grunde liegen muss, und dass der Lehrer in der folgenden Stunde sich überzeugt, ob der Schüler sich den Gedankengang der vorhergehenden zu eigen gemacht hat. An das knappe Diktat schliesse ich die Erklärungen und die Beispiele an, welche aus den

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

den Schülern geläufigen Unterrichtsfächern entnommen, ja nicht selten von ihnen selbst mit grosser Freude gefunden werden. Ein Nachteil freilich ist die Combination der Klassen. Bei getrennter Prima versteht es sich von selbst, dass die Logik dem obern Cursus zufällt. In der combinierten Klasse dagegen, wo doch nur jeder zweite Sommer verwendet werden kann, ist es unvermeidlich, dass abwechselnd schon der untere Cursus in die Logik eingeführt wird, was allerdings den doppelten Übelstand mit sich bringt, dass die betreffenden Schüler noch keine so gute geistige Schulung mitbringen, und dass zwischen dem Unterricht in der Logik und dem Abgang zur Hochschule noch anderthalb Jahre liegen. Gleichwohl hat auch bei diesen der Unterricht vielfach gute Früchte getragen.

Um schliesslich auch über den von mir beobachteten Erfolg kurz zu berichten, so war derselbe weit mehr ein ermutigender als das Gegenteil. Wie es überall Geister gibt, welche nur auf das mechanisch Nützliche gerichtet sind, so wenden natürlich auch manche Primaner vorzugsweise denjenigen Lehrgegenständen ihre Kräfte zu, in welchen examiniert wird. Es kann aber mit Sicherheit angenommen werden, dass diese an der Hochschule sich ebensowenig der speculativen Philosophie zuwenden, und so haben sie wenigstens den Vorteil, dass die Schule mit ihren Nötigungsmitteln sie zu einiger abstrakten Denkübung anhält. Die meisten Schüler aber und nicht blos aus dem ältern Cursus lassen Teilnahme, Verständniss und Fleiss in erfreulicher Weise erkennen. Ein verhältnissmässig grosser Teil nimmt das Mitgeteilte mit wahrer Freude auf, dringt eifrig in die aufgeworfenen Probleme ein und eignet sich das wünschenswerte Mass des Wissens durchaus an. Ein entsprechendes Bild ergab eine im vorigen Jahre abgehaltene Semestralprüfung. Da ich umfassendere Repetitionen in der Logik als einem von der Abiturientenprüfung ausgeschlossenen Fache nicht veranstalte und mehr auf Anregung als wörtliches Wissen sehe, so fehlte es immerhin nicht ganz an solchen, welche der Entwickelung ihres Denkens wenig Ehre machten. Der Durchschnitt dagegen zeigte, dass er es nicht bei der blosen Anregung hatte bewenden lassen, und eine nahmhafte Anzahl von Primanern bewies nicht blos hinlängliches Wissen, sondern auch wissenschaftliche Schärfe und Genauigkeit in der Wiedergabe desselben. Das Ganze war eine unverkennbare Aufmunterung auf dem betretenen Wege fortzufahren.

Anm. Während ich dieses schrieb, kam mir das offenbar beachtenswerte „Handbuch der Logik von Dr. Herm. Wolff, Lpzg. 1884“ zu, welches auch den Gymnasien und Realschulen zum Gebrauche dienlich sein will. Der Verfasser wirft alle bisherige Logik in die Rumpelkammer und bietet etwas völlig Neues, über dessen Wert zu urteilen erst eine genaue Durchsicht ermöglichen muss. Für die Schule aber wird das Buch schon wegen seiner ganz abstrakten Form schwerlich zu gebrauchen sein.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

II.

Logik oder Erkenntnisslehre.

Einleitung.

§ 1. *Wissenschaft* ist die Erkenntniss zusammenhangender Wahrheiten aus ihren Gründen.

§ 2. *Logik* ist die Wissenschaft vom richtigen Denken.

§ 3. Neben der Logik als Wissenschaft spricht man von einer *natürlichen Logik* und versteht darunter die Fähigkeit richtig zu denken ohne sich der Gründe desselben bewusst zu sein.

§ 4. In der wissenschaftlichen Logik werden nur die Regeln der natürlichen Logik erkannt und zum Bewusstsein gebracht.

§ 5. Die Logik ist *formale* Wissenschaft, weil ihr kein materieller Stoff zu Grunde liegt, und *praktische* Wissenschaft, weil sie auf andere Wissenschaften angewendet wird.

§ 6. Die Logik zerfällt in a) *Kritik*, b) *Dialektik*, c) *Methodik*.

I. Teil.

Kritik oder von den Mitteln der Erkenntniss.

1. Abschnitt.

Grundlage der Erkenntniss.

§ 1. Gegenstand aller Erkenntniss ist die *Wahrheit*. Sie ist die Gleichheit unseres Denkens mit dem Seienden. (Ggsatz: Der Irrtum.)

§ 2. Eine wesentliche Eigenschaft der Wahrheit ist die *Unveränderlichkeit*. Die Wahrheit ist immer dieselbe nach Zeit, Ort und Personen.

§ 3. Wahrheit und Irrtum befinden sich nur im behauptenden Satze, d. i. im Urteil.

Anm. Die Dinge und das Seiende überhaupt können nur im uneigentlichen Sinne wahr oder falsch genannt werden. Es gibt kein falsches Gold.

§ 4. Das wissenschaftliche Streben nach Wahrheit ist *Forschung*. *Erkenntniss* ist dann die Befriedigung der Forschung.

§ 5. Der Erkenntniss gegenüber kann sich der Mensch in einem dreifachen Zustande befinden: a) der *Unkunde*, b) der *Ungewissheit* oder des Zweifels, c) der *Gewissheit*.

§ 6. *Gewissheit* ist die Ruhe des Geistes in der Erkenntniss. Nach den Gründen, aus welchen die Gewissheit hervorgeht, kann sie dreifach sein:

a) eine *metaphysische* aus dem Wesen der Begriffe entwickelte,

b) eine *physische* aus den Naturgesetzen sich ergebende,

c) eine *moralische* aus den Gesetzen des menschlichen Seelenlebens entnommene. (Das Urteil Salomo's).

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

§ 7. Es ist allgemeine Annahme, dass die Erkenntniss der Wahrheit möglich sei. Der *absolute Skepticismus* ist ebenso eine Verirrung, wie die sog. *absolute Wissenschaft*, nach welcher etwas schon desshalb wahr wäre, weil es vom Menschen gedacht wird.

§ 8. Da die Forschung vom allgemeinen Zweifel nicht ausgehen kann, so muss sie bei Sätzen anfangen, welche an sich gewiss sind und schon durch den natürlichen gesunden Sinn als solche erkannt werden. Jede Wissenschaft hat solche Sätze und nennt sie ihre Grundsätze: *ἀξιώματα*, principia.

§ 9. Die Grundsätze der Logik heissen *oberste Denkgesetze* und sind:

a) das Gesetz der *Identität* (A = A), (in der Mathematik = jede Grösse ist sich selbst gleich),

b) das Gesetz des *Widerspruches* (A ist nicht non A),

c) das Gesetz des *ausgeschlossenen Dritten*: x ist entweder A oder non A (zwischen A und Nicht-A gibt es kein Drittes).

Anm. Das oft hieher gezogene Gesetz des zureichenden Grundes gehört in die Methaphysik.

2. Abschnitt.

Hülfsvermögen der Erkenntniss.

§ 1. Als Hülfsvermögen der Erkenntniss werden solche Kräfte der Seele bezeichnet, welche auf die Denkthätigkeit fördernd oder hemmend einwirken können ohne eine eigentliche Erkenntniss zu vermitteln. Hieher gehören: a) die *Anregung* der äussern Sinne, b) das *Gedächtniss*, c) die *Einbildungskraft*, d) das *Gemüt*, e) der *Wille*.

§ 2. Die *äussern Sinne* sind zwar in ihrer vollendeten Thätigkeit wahre Erkenntnissquellen, sie sind aber auch Hülfsvermögen, insofern schon ihr bloser Reiz zur Beobachtung anregen oder davon abstossen kann.

§ 3. Das *Gedächtniss* ist die Fähigkeit die einmal gemachten Wahrnehmungen wiederholt vorzustellen. Auf demselben beruht der grösste Teil unseres Wissens, da wir durch dasselbe allein das Erkannte festhalten.

§ 4. Die *Einbildungskraft* ist das Vermögen, die durch das Gedächtniss festgehaltenen Vorstellungen zu verbinden oder zu trennen, bezhgsw. neue zu erzeugen.

§ 5. Auch die *gemütliche* Seite des Seelenlebens muss als Hülfsvermögen der Erkenntniss bezeichnet werden, weil die Empfindungen des Gemütes für dieselbe geneigt oder gegen sie abgeneigt machen können. (s. III § 7.)

§ 6. Eines der wichtigsten Hülfsvermögen der Erkenntniss ist der *Wille:* a) weil er zum Beginn der Forschung bewegen muss, b) weil die Forschung Aufmerksamkeit und Anstrengung erfordert, welche nur vom Willen dauernd aufrecht erhalten werden, c) weil selbst die Anerkennung auch einer erkannten Wahrheit vom Willen abhängt.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

3. Abschnitt.

Quellen der Erkenntniss.

§ 1. Vorbemerkungen.

1.) Quellen der Erkenntniss sind die *Mittel*, durch welche wir die Wahrheit zu erfassen und vom Irrtum zu unterscheiden vermögen. (Daher der Name Kritik.)

2.) Diese Erkenntnissmittel heissen auch Organe der Erkenntniss, Beweggründe der Gewissheit, Kennzeichen der Wahrheit: *fontes veritatis, motiva certitudinis, criteria cognitionis.*

3.) Die Untersuchung der Erkenntnissquellen hat nachzuweisen:
a) wann und wie weit sie sichere Zeugen der Wahrheit sind,
b) welcher Art Wahrheiten wir durch jede derselben erkennen,
c) wann und unter welchen Umständen wir in ihrer Anwendung irren können.

4.) Die Erkenntnissquellen liegen entweder im erkennenden Wesen selbst oder ausserhalb desselben und sind sonach entweder *unmittelbare* oder *mittelbare.*

5.) Die *unmittelbaren* Erkenntnissquellen sind:
a) der *innere Sinn,*
b) die *äussern Sinne,*
c) die *Vernunfterkenntniss* oder Evidenz,
d) der *natürliche gesunde Sinn.*

6.) Die *mittelbare* Erkenntnissquelle ist die Autorität glaubwürdiger *Zeugen.*

§ 2. Der innere Sinn.

1.) Der *innere Sinn,* auch Kriterium des Bewusstseins oder des innersten Sinnes genannt, *sensus internus, intimus,* ist die Wahrnehmung dessen, was in unserer Seele vorgeht. Durch ihn beziehen wir unsere innern Empfindungen auf uns als deren Subjekt und bringen uns dieselben zum Bewusstsein.

2.) Die Gegenstände des innern Sinnes werden „innere Thatsachen", *facta interna,* genannt und sind entweder:

a) *rein innerlich,* wie das Bewusstsein unseres eigenen Daseins, das Bewusstsein einer geistigen Thätigkeit, oder

b) *gemischter* Natur, wie die innere Wahrnehmung unseres Körpers und seiner Zustände die innere Aufnahme der äussern Sinnesempfindungen.

3.) Der innere Sinn ist nicht blos für die rein geistigen Vorgänge das einzige Kriterium, sondern muss auch die durch die andern Kriterien gewonnene Erkenntniss dem Bewusstsein zuführen.

4.) Der innere Sinn ist ein unfehlbares Erkenntnissmittel, wo er bei den ihm eigenen Objekten bleibt. Eine Täuschung über innere Vorgänge findet nur statt, wenn wir unvermerkt über das Gebiet des innern Sinnes hinaus urteilen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

§ 3. Die äussern Sinne.

1.) Die äussern Sinne sind *Empfindungen*, welche wir mittelst körperlicher Organe gewinnen.

2.) Die Sinne und ihre Organe sind die bekannten fünf, durch welche uns ebensoviele Arten der Empfindung vermittelt werden.

3.) Da die Empfindung des Gefühls sich verschiedentlich äussert, so wird von einigen ein sechster Sinn, der *Tastsinn*, von andern noch ein siebenter, der *Muskelsinn*, unterschieden u. s. w. Diese Teilung ist nicht nötig, wenn man das Gefühl bestimmt als die Wahrnehmung des Widerstandes der Körper.

4.) Jeder Sinn hat genau genommen nur eine Wahrnehmung zum Gegenstande: Das Gesicht die *Farbe*, das Gehör den *Ton*, Geruch und Geschmack die mit demselben Namen bezeichneten Eigenschaften, das Gefühl den *Widerstand* der Körper.

5.) Die äussern Sinne sind neben der Evidenz die reichhaltigste unmittelbare Quelle der Erkenntniss, da durch sie sämmtliche Erscheinungen der Körperwelt vermittelt werden müssen.

6.) Bei Beurteilung der sinnlichen Wahrnehmung haben wir zu unterscheiden:

a) die im Organ entstandene und dem innern Sinn mitgeteilte *Empfindung*,

b) die *Rückübertragung* derselben auf den Gegenstand, welcher sie anregte. Nur die erstere ist in allen Fällen zuverlässig.

Anm. Bei Lampenlicht erscheinen blaue Gegenstände grün, die Empfindung findet wirklich statt, die Rückübertragung wäre falsch.

7.) Damit die Empfindung auch auf den äussern Gegenstand als dessen Eigenschaft übertragen werden kann, ist erforderlich:

a) dass die Sinnesorgane gesund seien,

b) das ihre Anwendung durch das rechte Mittel in der rechten Weise geschehe,

c) dass jeder Sinn auf sein eigentliches Gebiet beschränkt bleibe.

§ 4. Die Evidenz.

1.) Die *Evidenz* oder *Vernunfterkenntniss* ist die Ableitung von Wahrheiten aus bereits erkannten und beruht auf der Erkenntniss der Zusammengehörigkeit oder des Widerspruches der Begriffe.

2.) Die Evidenz entsteht entweder aus der *Auflösung* eines Begriffes in seine Merkmale oder aus dem Vergleich zweier Begriffe mit einem dritten und äussert sich in dem sog. Vernunftschluss oder dem logischen Schluss. Die erstere nennt man unmittelbare, die letztere mittelbare Vernunfterkenntniss (vgl. II Abschn. 4).

3.) Diese beiden Arten der Evidenz sind ebenso *gewiss* als *allgemein*. Ihre Gewissheit ist eine metaphysische (s. 1. Abschn. § 5), ihre Allgemeinheit besteht darin, dass das an einem Begriffe Erkannte von allen unter denselben fallenden Individuen ausgesagt werden muss.

4.) Im Gegensatz zur Erkenntniss durch die Sinneswahrnehmung, welche die *empirische* genannt wird, heisst die durch die Evidenz gewonnene die *speculative*. Die Richtigkeit der letzteren ist dadurch bedingt:

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

a) dass die formalen Begriffe den realen Gegenständen wirklich entsprechen,

b) dass die Ableitung der einen Wahrheit aus der andern in richtiger Form geschehe.

5.) Jede wahre Wissenschaft bedarf der speculativen Erkenntniss, da die blose Empirie nur eine Summe einzelner Erscheinungen ohne Einsicht in den notwendigen Zusammenhang derselben gewähren kann.

§ 5. Der natürliche gesunde Sinn.

1.) Der *natürliche gesunde Sinn,* auch der allgemeine natürliche Sinn, *sensus naturae communis* genannt, ist die in unserm Wesen begründete Hinneigung gewissen Grundwahrheiten unbedingt unsere Zustimmung zu geben.

2.) Durch den natürlichen gesunden Sinn erkennen wir die Grundsätze, *ἀξιώματα,* welche, eben weil sie dieses sind, jeder Beweisführung sich entziehen. Auf ihm ruhen alle obersten Wahrheiten des physischen, geistigen und sittlichen Lebens.

3.) Die Berechtigung dieses Kriteriums beruht nicht auf der Übereinstimmung vieler Menschen (sensus gentium), sondern auf der eigenen Natur, welche uns in dem was in ihr begründet liegt, wegen der Wahrhaftigkeit ihres Urhebers nicht täuschen kann.

4.) Da wir uns aber über den Umfang derjenigen Wahrheiten, welche unter diese Erkenntnissquelle fallen, täuschen können, so ist nötig:

a) auf die Natur anderer zu achten,

b) zu prüfen, ob nicht ein scheinbares Axiom einer anderweitig sichern Wahrheit widerspricht,

c) zu prüfen, ob es sich im gegebenen Falle auch wirklich um ein Axiom handelt.

§ 6. Das Zeugniss.

1.) Die mittelbare Erkenntnissquelle nennen wir, weil andere Menschen uns deren Inhalt vermitteln, in einer allgemeineren Bedeutung des Wortes *Zeugniss.*

2.) Ausser den auf allgemein menschlicher Glaubwürdigkeit beruhenden Zeugnissen gibt es solche, welche durch ein sittliches Gewicht verstärkt werden, wie das einer (auch schon von der Philosophie wenigstens als möglich anzuerkennenden) *göttlichen Offenbarung,* das der *Eltern,* der *Lehrer,* der *staatlichen Obrigkeit:* berufene Zeugen.

3.) Die Zustimmung zu einer Behauptung auf Grund der Zuverlässigkeit eines Zeugnisses *(Auktorität* im weitern Sinne) ist der *Glaube.* Es leuchtet ein, dass im menschlichen Erkennen das Gebiet des Glaubens ein ausserordentlich grosses ist.

4.) Nennen wir diejenige Erkenntniss, welche aus den unmittelbaren Quellen geschöpft ist, *Wissen,* so ergibt sich der Unterschied von Glauben und Wissen auf Grund ihrer verschiedenen Quellen.

5.) Ein Zeugniss gilt für zuverlässig:

a) wenn der Zeuge die Wahrheit sagen *kann*

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

b) wenn der Zeuge die Wahrheit sagen *will*, und

c) wenn sein Zeugniss *unverfälscht* zu uns kommt.

Anm. Diese Gründe der Zuverlässigkeit eines Zeugnisses unterliegen der Kritik auch dann, wenn sich der Inhalt desselben der Erkenntniss entzieht.

6.) Hauptunterscheidungen des Zeugnisses sind: das *dogmatische* und das *historische*, das *mündliche* und das *schriftliche* Zeugniss. Das dogmatische enthält eine Behauptung als Ergebniss einer Wissenschaft, das historische enthält eine Thatsache der Überlieferung oder der Erfahrung, das mündliche geschieht durch die hörbare Sprache, das schriftliche durch lautlose Zeichen.

Anm. Die Zeugen können sein: Augenzeugen oder Zeugen von Hörensagen, gleichzeitige oder entfernte Zeugen.

7.) Zu den wichtigsten Zeugnissen gehören die über Thatsachen der Vergangenheit: *Quellen der Geschichte.* Sind sie mündliche (Tradition, Überlieferung), so erfordert ihre Glaubwürdigkeit:

a) dass sie ihren Ausgang genommen von der Zeit und dem Orte der überlieferten Thatsache,

b) dass sie ununterbrochen und allgemein, d. h. stets von Mehreren, bezeugt wurden,

c) dass sie auf ein öffentliches von Mehreren wahrgenommenes Ereigniss sich beziehen.

8. Wichtiger ist das schriftliche Zeugniss, bei welchem wir *Monumente* auf festem (nicht zum Bewegen bestimmtem) Material und *Documente*, d. i. Schrift auf leichtem, beweglichem Material unterscheiden.

9.) Die Gesammtheit der Mittel, mit welchen wir die Glaubwürdigkeit eines Zeugen und seines schriftlichen Zeugnisses beurteilen (vgl. № 5) heisst *kritischer Apparat*, die Beurteilung selbst *Kritik*.

10.) Monumente sind glaubwürdig,

a) wenn sie in die Zeit hinaufreichen, über welche sie Nachrichten tragen, und

b) wenn sie in ihrer ursprünglichen Form erhalten sind.

11.) Bei Dokumenten hat die Kritik zu fragen:

a) nach der *Autenticität* oder Echtheit, d. h. ob sie dem Verfasser zukommen, unter dessen Namen sie überliefert sind,

b) nach der *Integrität* oder Vollständigkeit,

c) nach der *Reinheit*, d. h. ob nicht im Verlauf der Zeit dem Verfasser nicht angehörige Teile hineingeschrieben worden sind (Interpolationen),

d) nach der *Correktheit* oder Richtigkeit, d. i. der Genauigkeit der Schreibung einzelner Sätze und Wörter.

Anm. Die drei letzten Punkte werden unter der Bezeichnung Unverfälschtheit zusammengefasst.

12.) Zur Kritik kommt die *Hermeneutik* oder *Exegese*, d. i. die mit Kenntniss der Sprache und der in einer Schrift berührten thatsächlichen Verhältnisse unternommene Feststellung ihres Inhaltes.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

II. Teil.

Dialektik oder die Formen der Erkenntniss.

1. Abschnitt.

Der Begriff.

§ 1. Die Formen der Erkenntniss entsprechen der dreifachen Thätigkeit des Verstandes, dem Begreifen, dem Urteilen und der Schlussfolgerung und sind demnach: *Begriff, Urteil, Schluss.*

§ 2. Die erkennbaren Eigentümlichkeiten eines Dinges sind dessen *Merkmale*, welche, wenn sie von demselben unbeschadet seines Wesens trennbar sind, *zufällige*, wenn untrennbar und notwendig, *wesentliche* Merkmale genannt werden. Die Gesammtheit der wesentlichen Merkmale eines Gegenstandes bildet dessen *Begriff*.

§ 3. Die einzelnen Merkmale eines Begriffes bilden dessen *Inhalt*, die Gesammtheit der unter demselben begriffenen Einzelwesen (Individuen) seine Ausdehnung oder seinen *Umfang*.

§ 4. Die wichtigste Einteilung der Begriffe ist die in *Gattungs-* und *Art*-Begriffe (genus, species). Letztere sind streng genommen solche, welche nicht mehr in Unterarten, sondern nur noch in gleichartige Einzelwesen zerfallen. Gattungsbegriff ist das Gemeinsame in mehreren Artbegriffen.

§ 5. Aus den Gattungsbegriffen ergibt sich das Verhältniss der *subordinierten* und der *coordinierten* Begriffe. Erstere verhalten sich wie Gattung und Art, letztere sind solche, welche derselben höheern Gattung zunächst untergeordnet sind.

§ 6. Die Gattungsbegriffe sind dem Umfange nach weiter, dem Inhalte nach enger als die Artbegriffe. Dasjenige Merkmal, welches zum Gattungsbegriff hinzutritt, um den Artbegriff zu bilden, heisst die *specifische Differenz* oder der letzte Unterschied.

§ 7. Aus dem Gesagten ergibt sich:

a) die Merkmale des Gattungsbegriffes müssen auch im Artbegriffe enthalten sein,

b) was dem Gattungsbegriffe widerspricht, widerspricht auch dem Artbegriffe,

c) was dem Artbegriffe abgeht, kann der Gattungsbegriff nicht enthalten.

Anm. Diese Sätze können nicht umgekehrt werden.

§ 8. Begriffe, welche nicht von einander ausgesagt werden können, heissen *unvereinbarlich*. Diese begründen den *Widerspruch* und den *Gegensatz* (contradictio — contrarietas). Widersprechend, contradiktorisch, sind zwei unvereinbarliche Begriffe, wenn der eine den andern einfach verneint, ohne etwas an seine Stelle zu setzen (gut — nicht gut), entgegengesetzt, conträr, sind sie, wenn sie zugleich verschiedenen Inhalt haben (gut, schlecht, — rot, grün).

§ 9. *Begriffsbestimmung*, Definition, ist die Angabe der wesentlichen oder wenigstens der unterscheidenden Merkmale eines Begriffes. Die beste Definition ist die, welche die nächsthöhere Gattung und dasjenige Merkmal angibt, welches die zu bestimmende Art von derselben unterscheidet. (Letzter Unterschied, differentia specifica.)

Anm. In den Erfahrungswissenschaften muss oft die Definition als genügend angesehen werden, wenn sie durch Angabe zufälliger Merkmale den Zweck der Erkennung und Unterscheidung eines Gegenstandes erreicht.

§ 10. Um richtig zu definieren beachte man folgende Regeln:

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

a) das definierte Wort darf in der Definition nicht vorkommen,

b) die Definition darf nicht negativ sein,

c) dieselbe darf keine übertragenen (tropische) Ausdrücke, noch zweideutige Wörter enthalten, es sei denn dass dieselben gehörig aufgeklärt werden,

d) sie darf nicht zu eng noch zu weit sein, d. h. sie muss dem ganzen Definierten und diesem allein zukommen.

e) indem die angegebenen Regeln beobachtet werden, ist darauf zu sehen, dass die Definition möglichst kurz sei.

2. Abschnitt.

Das Urteil.

1. *Urteil* ist die Verbindung oder die Trennung zweier Begriffe.

§ 2. Derjenige Begriff, welchem ein anderer beigelegt oder abgesprochen wird, ist das *Subjekt*, der andere das *Prädikat*. Die sprachliche Form dieses Verfahrens heisst *Copula*.

Anm. Das Urteil ist einfach, wenn es nur ein Subjekt und ein Prädikat hat, im andern Falle zusammengesetzt. Ein solches muss zur Beurteilung seiner Richtigkeit in einfache zerlegt werden und hat daher für die Logik weiter keine Bedeutung.

§ 3. Bei der Lehre vom Verhalten der drei Teile des Urteiles wird unterschieden:

a) die *Qualität* des Urteiles,

b) die *Quantität* desselben,

c) die *Relation*,

d) die *Modalität*.

Anm. Die Ausdehnung eines Begriffes nach Inhalt oder Umfang heisst dessen Supposition. Diese ist allgemein, universell, wenn der ganze Inhalt oder der ganze Umfang, besonders, particulär, wenn nur ein Teil des einen oder andern verstanden wird.

§ 4. Der Qualität nach sind die Urteile entweder *bejahend* oder *verneinend* (affirmativ oder negativ).

§ 5. Im bejahenden Urteile supponiert das Prädikat nach seinem ganzen Inhalte, aber nur nach demjenigen Teil seines Umfanges, welcher dem Umfange des Subjektbegriffes entspricht.

§ 6. Im verneinenden Urteile supponiert das Prädikat allgemein nach seinem Umfange, aber nur particulär nach seinem Inhalte.

§ 7. Die Quantität des Urteiles beruht auf der Supposition des Subjektbegriffes nach seinem Umfange. Ausser den dadurch sich ergebenden *allgemeinen* und *besondern* Urteilen unterscheidet man *Einzelurteile*, singuläre, deren Subjekt nur ein Individuum ist.

§ 8. Eine wichtige Unterscheidung der allgemeinen Urteile ist die in *distributiv* und *collectiv* allgemeine, je nachdem das Prädikat jedem Individuum des Subjektbegriffes oder nur erst der Gesammtheit aller zukommt.

Anm. Vgl. die Sätze: a) die Franzosen sind Europäer, b) die Franzosen zahlten 4 Milliarden Mark Kriegskosten, c) diese 5 Pferde kosten 1000 Mark. (?)

§ 9. Die Relation des Urteiles beruht auf der grössern oder geringern *Bestimmtheit* der Aussage.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

a) das *kategorische* Urteil besagt einfach, dass das Prädikat mit dem Subjekte verbunden wird oder nicht,

b) das *hypothetische* macht die Aussage von einer Bedingung abhängig,

c) das *disjunctive* nennt mehrere Prädikate und drückt nur aus, dass eines von diesen dem Subjekt zukommt.

Anm. Weil nur eins der jedesmal genannten Prädikate dem Subjekt zukommt, so ist das disjunktive Urteil ein einfaches (s. § 2. Anm.).

§ 10. a) Zur Wahrheit des kategorischen Urteiles ist erfordert, dass das Ausgesagte der Wirklichkeit entspreche,

b) zur Wahrheit des hypothetischen ist dagegen nur erfordert, dass Bedingendes und Bedingtes einander einschliessen,

c) das disjunctive Urteil erfordert zu seiner Wahrheit die Vollständigkeit der Disjunktion.

§ 11. Modalität des Urteiles ist der Grad der *Gewissheit*, mit welcher die Copula die Beziehung zwischen Subjekt und Prädikat ausspricht. Diese Beziehung kann a) als blos möglich, b) als wirklich, c) als notwendig ausgesprochen werden. Demnach heissen die Urteile a) *problematisch*, b) *assertorisch* oder c) *apodiktisch*.

§ 12. Die vier Klassen der Urteile schliessen einander nicht aus, so dass ein und dasselbe Urteil in vierfacher Hinsicht betrachtet werden kann. Der Satz: „Die Menschen sind beschränkte Wesen“ ist ein bejahendes, allgemeines, kategorisches, assertorisches Urteil.

3. Abschnitt.

Entgegensetzung der Urteile.

§ 1. *Entgegengesetzt* sind zwei Urteile, von welchen bei gleichem Subjekt und Prädikat das eine das Prädikat dem Subjekte zuspricht, das andere nicht. Sie sind entweder a) *contradiktorisch*, oder b) *conträr*, oder c) *subconträr* entgegengesetzt.

§ 2. Contradiktorisch sind Urteile, von welchen das eine die Aussage des andern einfach verneint, conträr dagegen, wenn das eine allgemein verneint, was das andere allgemein bejaht, subconträr sind die besonders bejahenden zu den besonders verneinenden Urteilen.

§ 3. Von contradiktorischen Behauptungen ist immer die eine wahr, die andere falsch; conträre können beide falsch, aber nicht beide wahr sein; subconträre dagegen können beide wahr, aber nicht beide falsch sein.

§ 4. In gewisser Weise gehören hieher auch die *subalternen* Behauptungen, mit welchem Worte das Verhältniss der besondern zu den allgemeinen Urteilen bezeichnet wird.

§ 5. Die subalternen Behauptungen können beide wahr und beide falsch sein. Aus der Wahrheit des allgemeinen folgt die des besondern, aber nicht umgekehrt.

§ 6. Hieher gehört auch die Umkehr der Behauptungen, bei welcher das Prädikat zum Subjekte, das Subjekt zum Prädikate wird ohne dass die Form der Aussage sich ändert. Unbeschadet der Wahrheit des Satzes ist die einfache Umkehr nur zulässig bei den allgemein verneinenden und den besonders bejahenden Urteilen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

4. Abschnitt.

Der gewöhnliche Schluss.

§ 1. Der *Schluss* ist die Ableitung eines Urteiles aus andern. Geschieht die Ableitung aus nur einem Urteile, so ist der Schluss ein *unmittelbarer*, geschieht sie aus mehreren, so ist er ein *mittelbarer* Schluss.

§ 2. Eine Anzahl unmittelbarer Schlüsse ergibt sich aus dem, was im 3. Abschn. über die Entgegensetzung und die Umkehr der Urteile gesagt ist.

§ 3. Andere unmittelbare Schlüsse ergeben sich aus der Modalität der Urteile und zwar lässt sich schliessen:

a) aus der Notwendigkeit eines Satzes auf dessen Wirklichkeit,
b) aus der Wirklichkeit auf die Möglichkeit,
c) aus der Unmöglichkeit auf die Nichtwirklichkeit,
d) aus der Nichtwirklichkeit auf die Nichtnotwendigkeit.

§ 4. Der mittelbare Schluss entsteht aus der Untersuchung dreier Begriffe und der Erkenntniss, ob und wieweit dieselben einander einschliessen. Hiebei sind vier Fälle möglich:

a) der erste Begriff schliesst den zweiten, dieser den dritten ein,
b) der erste Begriff schliesst den zweiten, dieser den dritten aus,
c) der erste schliesst den zweiten ein, dieser den dritten aus,
d) der erste schliesst den zweiten aus, dieser den dritten ein.

§ 5. Von den angegebenen Fällen lässt der erste eine bejahende, der vierte eine verneinende, der 2. und 3. gar keine Schlussfolgerung zu.

§ 6. Die vollendetste und einfachste Form des mittelbaren Schlusses ist der sog. *Syllogismus*. Dieser ist die Folgerung eines Urteiles aus zwei gegebenen Vordersätzen (praemissae).

§ 7. Derjenige Vordersatz, welcher das Prädikat des Schlusssatzes enthält, heisst *praemissa* oder *propositio maior, Obersatz*, derjenige, welcher das Subjekt des Schlusssatzes enthält, *propositio* oder *praemissa minor, Untersatz*, der Schlusssatz *conclusio*.

§ 8. Von den drei zu vergleichenden Begriffen (termini) heisst derjenige, welcher im Schlusssatz nicht wieder vorkommt *terminus medius*, oder kurzweg Medius, derjenige, welcher Prädikat des Schlusssatzes ist, *terminus maior*, der dritte *terminus minor*.

§ 9. Der Syllogismus erhält nach der Relation des Obersatzes den Namen *kategorischer* oder *hypothetischer* oder *disjunctiver* Syllogismus.

§ 10. Damit der Syllogismus richtig sei, müssen a) die Vordersätze an sich wahr sein, b) die Folgerung *gültig* sein, d. h. nach den zu gebenden Regeln geschehen.

§ 11. Nach den verschiedenen Stellungen, welche der Medius in den Vordersätzen einnehmen kann, entstehen die sog. *syllogistischen Figuren*. Die Stellung des Medius kann aber vierfach sein:

a) in der propositio maior Subjekt, in der prop. minor Prädikat,
b) in beiden Vordersätzen Prädikat,
c) in beiden Subjekt,
d) im Obersatz Prädikat, im Untersatz Subjekt.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

§ 12. Demnach erhalten die vier Schlussfiguren folgende Schemata, wobei der term. minor als Subjekt der conclusio mit S, der t. maior als Prädikat derselben mit P bezeichnet ist:

a)	b)	c)	d)
M P	P M	M P	P M
S M	S M	M S	M S
S P	S P	S P	S P

§ 13. Da ferner die Sätze dieser Figuren der Qualität und der Quantität nach verschieden sein können, so würde es der Form nach zahlreiche Arten (modi conclusionum) geben können. Wirklich gültig aber sind von den formell möglichen Schlussarten nur wenige.

§ 14. Die Regeln, welche die ungültigen Arten ausschliessen, werden in folgende acht Hexameter gefasst:

1.) Tum re, tum sensu triplex modo terminus esto.
2.) Latius hos, quam praemissae, conclusio non vult.
3.) Nunquam contineat medium conclusio oportet.
4.) Aut semel aut iterum medius generaliter esto.
5.) Ambo affirmantes nequeunt generare negantem.
6.) Utraque si praemissa negat, nihil inde sequetur.
7.) Peiorem semper sequitur conclusio partem.
8.) Nil sequitur geminis ex particularibus unquam.

Anm. Es ist leicht nach diesen Regeln gültige und ungültige Modi zu bilden, wenn man allgemein bejahende Sätze mit a, allgemein verneinende mit e, besonders bejahende mit i, bes. verneinende mit o bezeichnet. Hiebei gelten die Einzelurteile (s. 2. A. § 7) gleich den allgemeinen.

§ 15. Allgemein bejahende Schlüsse lassen sich nur nach der ersten Schlussfigur bilden. Nach der dritten sind nur particuläre Schlüsse möglich. Die vierte Figur ist die umgekehrte erste und wird daher von Einigen ganz übergangen. Allgemein verneinende Schlüsse können nach der ersten, zweiten und vierten Schlussfigur gebildet werden.

5. Abschnitt.

Die ungewöhnlichen Schlüsse.

§ 1. Wenn im *hypothetischen* Schlusse (vgl. 4. A. § 9) auch Unter- und Schlusssatz hypothetisch sind, so heisst er *rein hypothetisch*, im andern Falle *gemischt* hypothetisch.

z. B. a) Wenn ich komme, so spielen wir.
Wenn ich Zeit habe, so komme ich.
Also: Wenn ich Zeit habe, so spielen wir.
b) Wenn es regnet, bleiben wir zu Hause.
Es zeigt sich, dass es regnet.
Also: Wir bleiben zu Hause.

Rein hypothetische Schlüsse können durch alle Schlussfiguren gebildet werden, indem der in beiden Vordersätzen zugleich vorkommende Teil die Stelle des Medius vertritt.

§ 2. Im *disjunctiven* Schlusse ist der Obersatz disjunctiv, von den beiden andern Sätzen kann nur noch einer disjunctiv sein.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

z. B. a) A ist entweder N oder Q oder T.
A ist nicht Q.
Also: A ist noch entweder N oder T.

b) A ist entweder N oder Q oder T.
A ist Q oder T.
Also: A ist nicht N.

Aus den Beispielen ergibt sich, dass, wenn der Untersatz bejahend ist, der Schlusssatz verneint und umgekehrt. Der Schlusssatz wird nur dann kategorisch bejahend sein, wenn im Untersatz alle Glieder bis auf eines verneint werden.

§ 3. Der *Polysyllogismus* ist die Verbindung mehrerer Syllogismen in der Weise, dass der Schlusssatz des einen wieder als Obersatz eines folgenden dient.

§ 4. Das *Enthymema* (syllogismus decurtatus) ist ein Schluss, in welchem nur ein Vordersatz genannt, der andere als allgemein anerkannt vorausgesetzt wird.

Anm. In den gewöhnlichen Schriften erscheinen die Beweise meist in dieser Form. Sache des Lesers ist es den vorausgesetzten Vordersatz zu ergänzen und auf seine Richtigkeit zu prüfen.

§ 5. Der *Kettenschluss* ist eine Reihe von Enthymemen, welche eines aus dem andern sich ergeben und den Schlusssatz als aus dem ersten Obersatz sich ergebend hinstellen.

§ 6. Das *Dilemma* (Trilemma, Polylemma) besteht aus einem disjunctiven Obersatze und so vielen Untersätzen, als die Disjunction Glieder enthält. In ihnen wird von jedem Gliede dasselbe ausgesagt und dies dann auch im Schlusssatz vom Subjekt des Obersatzes:

z. B. A ist entweder N oder Q oder T.
N ist B
Q ist B
T ist B
Also: A ist B.

6. Abschnitt.

Falsche Schlüsse.

§ 1. Falsche Schlüsse sind *Fehlschlüsse* (Paralogismen), wenn der Irrtum ein unwillkürlicher ist, *Trugschlüsse* (Sophismen), wenn sie zum Zwecke der Täuschung gemacht werden.

§ 2. Die *Äquivocation* ist der Gebrauch eines doppelsinnigen Wortes in beiden Bedeutungen, so dass in Wirklichkeit vier Termini entstehen.

§ 3. Die *Redefigur* kann zum Trugschluss missbraucht werden, wenn man figürlich oder tropisch gemeinte Redensarten wörtlich nimmt. (sog. Eulenspiegeleien.)

§ 4. Der Schluss *de accidente* schliesst von dem Zufälligen auf das Wesentliche, von dem Besondern auf das Allgemeine, wie wenn man sagte: „Einige Menschen missbrauchen die Schrift, also ist das Schreibenlernen zu verbieten.“

§ 5. *Petitio principii* ist die willkürliche Voraussetzung eines Vordersatzes.

§ 6. Der Schluss *de non causa ut causa* setzt das örtlich oder zeitlich mit einem Ereignisse Verbundene ohne weiteres als dessen Ursache.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

§ 7. Eine *Verwechselung des collektiv Gesagten mit dem distributiv Gesagten* findet statt, wenn man, was nur von der Gesammtheit gilt, dem Einzelwesen beilegt. (vgl. 2 A. § 8.)

§ 8. Der *Circulus vitiosus* sucht von zwei unerwiesenen Behauptungen die eine durch die andere und umgekehrt zu beweisen.

§ 9. Das *ὕστερον πρότερον* ist der versuchte Beweis aus einem Satze, welcher erst die Folge des zu beweisenden wäre.

Anm. Ausser diesen und andern hier nicht genannten Fehlschlüssen können auch alle diejenigen hieher gerechnet werden, welche durch einen Verstoss gegen die im 4. Abschn. § 14 genannten Regeln gemacht werden.

Anhang.

Die *Induktion* ist ein Schluss von dem Besondern auf das Allgemeine. Sie schliesst aus dem, was sich an allen untersuchten Einzeldingen findet, dass auch den nicht untersuchten, also der ganzen betreffenden Art, die beobachteten Prädikate zukommen. Der inductive Schluss geschieht gewöhnlich:

a) von den Individuen auf die Art, oder

b) von den gleichen Erscheinungen auf die gleichen Ursachen.

Die Induktion ist berechtigt a) wenn eine genügende Anzahl von Einzelerscheinungen beobachtet wurde und darunter sich kein Fall vom Gegenteil (Instanz) befindet, und b) wenn die entsprechenden Beobachtungen mit der nötigen Sorgfalt angestellt wurden.

III. Teil.

Methodik.

§ 1. Die *Methodik* gibt, die Richtigkeit der Forschung vorausgesetzt, die Mittel und Wege an, möglichst *schnell* und *leicht* zur Erkenntniss der Wahrheit zu gelangen.

§ 2. Das erste Förderungsmittel der Forschung ist die *richtige Stellung der Frage*, d. i. die genaue Bestimmung des wissenschaftlichen Problems, nach dessen Sein oder Nichtsein geforscht wird.

§ 3. Zur Beantwortung der gestellten Frage gibt es dann in der Regel einen doppelten Weg. Man kommt entweder vom Zusammengesetzten und Allgemeinen ausgehend zur Erkenntniss des Einfachen und Besonderen, oder umgekehrt von der Erforschung des Einzelnen zur Erkenntniss des Allgemeinen. Das erstere ist die *synthetische*, das andere die *analytische* Methode. Verschieden von diesem Verfahren ist das *genetische*, nach welchem die einzelnen Wahrheiten über einen Gegenstand an die Entwickelungsgeschichte desselben geknüpft werden.

§ 4. Jede Wissenschaft muss, um ein lebendiges Ganze zu sein, ihre Wahrheiten organisch gliedern (Systematik). Die Gliederung wird bestimmt durch eine *oberste Idee*, einen höchsten Grundsatz des Ganzen, welcher zugleich Zweck und Beweggrund des Forschens ist.

§ 5. Eine wesentliche Erleichterung der Forschung ist die Gabe der *Erfindung*. Sie zeigt sich für die Einzelfragen in der leichten Bestimmung des geeigneten Ausgangspunktes, in

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

der leichten Auffindung der Beweise und der Auswahl der passendsten von verschiedenen Verfahrungsweisen. Sie bewirkt, dass mit der Richtigkeit des Erforschten sich auch Schnelligkeit und Klarheit der Forschung verbinde. In der Erfindung zeigt sich das *Genie*, im Begreifen des Erfundenen das *Talent*.

§ 6. Wenn die Forschung Erscheinungen beobachtet, für welche der wirkliche Grund nicht mit Gewissheit erkannt ist, so werden ein oder mehrere möglichen Gründe für dieselben aufgestellt und Hypothesen genannt. Sie sind in den meisten Wissenschaften, besonders den Naturwissenschaften unvermeidlich und nähern sich um so mehr der Wahrscheinlichkeit, je vollständiger sich die fraglichen Erscheinungen aus denselben erklären lassen. (vgl. das Copernikanische Sonnensystem — die Atomenlehre — die La Place'sche Weltbildungslehre.)

Anm. Alle auf Hypothesen beruhenden Urteile sind problematisch, demnach beispielsweise alle die Atomenlehre voraussetzenden Sätze der Physik.

§ 7. Ein Hemmniss aufrichtiger Forschung ist das *Vorurteil*, d. h. eine auf dem Gefühl beruhende Vorliebe oder Abneigung in Hinsicht auf gewisse Behauptungen. Es gehört zur sittlichen Harmonie des Lebens, solche Stimmungen zu regeln und ihnen keinen Einfluss auf den Inhalt des Denkens einzuräumen. Häufige Ursachen des Vorurteils sind: a) das blinde Festhalten an einer Auktorität, b) die Sucht nach Neuem verbunden mit Eitelkeit, c) Einseitige Beschäftigung mit nur einem Zweige der Wissenschaften.

§ 8. Das Gegenteil des Vorurteils ist der *praktische Verstand*, unter welchem hier negativ die Kraft verstanden wird, den Einfluss des Gefühls auf das Denken zu überwinden, positiv die Gabe auch ohne Kenntniss der formalen Denkgesetze richtig zu urteilen. Der praktische Verstand ist ferner nicht auf die Vielheit der Gedanken, sondern auf die Genauigkeit und Richtigkeit derselben gerichtet. Die Kehrseite davon ist confuser Sinn und Sophisterei.

§ 9. Sache der *wissenschaftlichen Klugheit* ist es, die Beschränktheit des menschlichen Geistes im allgemeinen und besonders die Grenzen des eigenen richtig zu erkennen. Sie mahnt uns, nicht jedes Erkennbare erforschen und nicht jedes Gebiet menschlichen Wissens erschöpfen zu wollen. Männer wie Aristoteles, Albertus Magnus, Leibniz, von welchen man sagen kann, dass sie den ganzen Kreis des Wissens ihrer Zeit umspannten, sind bei der ungeheueren Ausdehnung des heutigen Wissens unmöglich geworden. Vor allem wird sie uns davor warnen, nicht auf Gebieten ein Urteil abzugeben, auf welchen wir keine eingehenden Studien gemacht haben. Es gehört aber auch ebensogut zur wissenschaftlichen Klugheit, sich nicht durch das Urteil Anderer ohne Prüfung beeinflussen zu lassen.

§ 10. Zur sichern und schnellen Forschung ist nicht am wenigsten *Aufmerksamkeit* erforderlich. Sie erzeugt Genauigkeit und Deutlichkeit des Erkannten und ist die erste und beste Stütze des Gedächtnisses. Ihre Stärkung ist zugleich die Stärkung der Denkkraft selbst, da letztere mit der Aufmerksamkeit steht und fällt.

§ 11. Ähnlich wie mit der Aufmerksamkeit verhält es sich mit der *Anstrengung*. Die unermüdliche Übung kann selbst im abstrakten Denken wie in der Mathematik, einen wenig begabten Geist zu einer gewissen Vollkommenheit führen, besonders wenn dieselbe wohl geregelt ist und weniger darauf ausgeht, dass vieles auf ein mal, als dass immer etwas gewonnen werde.

§ 12. Ein wesentliches Mittel, eine Frage von allen Seiten zu beleuchten, sind *Besprechungen* mit Andern und *Disputationen* mit solchen, welche sich schon eine Meinung ge-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

bildet haben oder anderer Meinung sind als wir. Zur Widerlegung eines Gegners gehört a) die Entkräftung seiner Beweise, b) das Festhalten des contradiktorischen Gegenteiles seiner Behauptung.

§ 13. Wenn auch das Ziel der Forschung die Erkenntniss ist (vgl. I, 1, § 4), so ist es doch nicht immer möglich bis zur gewissen Erkenntniss vorzudringen. Oft müssen wir bei der blossen Meinung stehen bleiben, oft auch einsehen, dass eine wirkliche Erkenntniss unmöglich ist. Das Ende der Forschung ist nicht immer gleich ihrem Ziele, und die wissenschaftliche Klugheit setzt ihr oft ein Ende, ehe dieses erreicht ist. Desgleichen muss sie entscheiden, ob das zu erstrebende Ziel die aufgewandte Mühe lohnt.

§ 14. Am Ziele der Forschung angelangt, bleibt dann noch übrig, sich und Andern die erforschte Wahrheit auf die möglichst kürzeste Weise zu *beweisen*. Der Beweis ist ein Zusammenhang von Wahrheiten um eine andere zu begründen. Derselbe ist entweder *deductiv* vom Allgemeinen zum Besondern sich bewegend oder umgekehrt *inductiv*. Er ist ferner entweder ein *direkter* oder ein *indirekter*. Der erstere entspricht dem gewöhnlichen Syllogismus, indem er einen Schluss an den andern reiht, bis die geforderte Wahrheit erhellt. Der andere entspricht dem disjunctiven Syllogismus, indem die dem Prädikate des Obersatzes entsprechenden Möglichkeiten bis auf eine durch Widerlegung beseitigt werden und diese eine dann als die allein zutreffende Wahrheit sich ergibt.

Dr. Gerhard Zillgenz.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf