

EVANGELISCHES SCHULBLATT





ANDOVER-HARVARD
THEOLOGICAL LIBRARY

*era Semin.
ostock.*

Ms 3883f 1

P 20

Abgeben an
Nordisches
Antiquariat



L. 10



Evangelisches
Schulblatt

und

Deutsche Schulzeitung.

In Verbindung

mit

Geh. Regierungs-Rath Dr. **Landfermann**, Provinzial-Schulrath a. D. in Weinheim a. d. Bergstr., Direktor **Zahn** auf Fild bei Mörs, Prof. Dr. **Ziller** in Leipzig, Dekan **Strad** in Laggöns bei Gießen, Direktor **Ranke** in Nowawes, Lehrer und Organist **Gidhoff** in Gütersloh, Direktor **Brandt** an der höheren Töchterschule in Saarbrücken, Seminar-Direktor **Heine** in Rötzen, Dr. **W. Jütting**, Seminar-Direktor in Erfurt und Hauptlehrer **Biermann** in Barmen

redigirt von

Rektor F. W. Dörpfeld,
Hauptlehrer in Barmen.

und

Dietrich Horn,
Rektor in Drsoy.

Dreiundzwanzigster Band.

Gütersloh, 1879.

Druck und Verlag von **C. Bertelsmann.**

Evangelisches Schulblatt.

Anfang Januar 1879.

I. Abtheilung. Abhandlungen.

Beleuchtung der Dietlein'schen Kritik des Gutachtens über die 4- und 8klassige Schule.

(Vortrag, gehalten in der berg. Lehrerversammlung zu Bohwinkel — von Hauptlehrer Schumacher in Solingen.)

In Nr. 23 und 24 der „Deutschen Schulzeitung“ hat Herr Rektor Dietlein von Dortmund das Gutachten des Herrn Dörpsfeld, die 4- und 8klassige Schule betreffend, einer Kritik unterzogen. Der Vorstand der berg. Lehrerkonferenz beauftragte dann den Schreiber dieses, von dieser Kritik der Generalkonferenz der berg. Lehrer Bericht zu geben, sodann aber die Gegenantwort durch das Organ unserer Konferenz, das ev. Schulblatt, zu veröffentlichen.

Einleitend stelle ich die Frage, von welchem Standpunkt aus Herr Dietlein und auch Herr Dörpsfeld das 4- und 8klass. Schulsystem betrachtet haben.

Herr Dietlein hat im Hintergrunde die 112 Klassen der Dortmunder Volksschulen; die einzelnen Systeme sind 6—8klassig, so eingerichtet durch den Referenten. „Wenn“ — so sagt Herr Dietlein — „die These: Auf dem Gebiete der Volksschule ist das 4kl. dem 8kl. entschieden vorzuziehen! richtig ist; wenn die Gründe für dieselbe stichhaltig sind: so müssen wir, wollen wir aufrichtig sein und im Interesse der Schule handeln, unsere 6-, 7-, und 8kl. Schulen wieder in 4kl. umwandeln.“ — Es ist ja selbstredend, daß man getroffene Einrichtungen nicht gerne rückgängig macht. So ist der Standpunkt kein freier, im Hintergrunde stehen liebgewordene Institute; diese zu stützen und zu halten, scharft die Feder des Herrn Dietlein.

Nicht so Herr Dörpsfeld. Er schaut mit prüfendem Auge hin auf die Volksschule überhaupt und kein beengender Hintergrund findet sich. Ihm gilt es ausschließlich, die Organisation der Volksschule schlecht hin von der 1kl. an bis hin zur 8kl. vom pädagogischen Standpunkte aus zu charakterisiren. Nicht seine Stellung als Varmer Hauptlehrer, auch nicht seine Stellung als Oberlehrer einer vielklassigen städtischen Bürgerschule dirigirt die Feder seiner Hand. Er hebt mit derselben Entschiedenheit die Vorzüge der 1kl. und auch die der 8 kl. Schule hervor, um dann aber auch rückhaltlos den event. Gebrechen der verschiedenen Systeme nachzuspüren. Das Resultat mag werden, was es will; — mag der politische Parteimann dazu lächeln, sitemalen das Resultat und der Kampf für dasselbe „gegen den Strom der Zeit geht,“ mag durch das Resultat die Stellung eines Dirigenten von 160 Klassen und mehr befestigt oder beunruhigt werden; mögen die großen Städte, wie z. B. Bresfeld, ihre Schulkasernen als das höchste, was zu erreichen, preisen und festhalten: Der Verfasser des Gutachtens

fragt nur, welche Organisation entspricht den Forderungen der Pädagogik, — welche mehr, welche weniger. —

Eine zweite Frage stelle ich einleitend: ob die Stellung, die Herr Dietlein als Leiter sämtlicher Volksschulen Dortmunds einnimmt, ihn der Volksschule und ihren Lehrern herzlich nahe stellt? Selbstredend suche ich die Antwort nur in der veröffentlichten Kritik. —

Herr Dörpfeld sagt in seinem Gutachten: „Die Stellung der Lehrer an 4kl. Schulen ist befriedigender, und der Lehrerstand bleibt innerlich gesunder. — Was bedeutet der Verlust an Dirigentenstellen für den Lehrerstand? Ganz dasselbe, was es für die Handwerker und alle übrigen Zweige des Mittelstandes zu bedeuten hat, wenn die Großindustrie, der Großgrundbesitz und das Großkapital überhaupt dermaßen wucherisch um sich greifen, daß jeder kleinere selbstständige Gewerbebetrieb vernichtet wird. In den viellässigen Schulen steckt somit ein Stück der sogenannten socialen Frage — nämlich für die Schularbeiter.“ —

Zu dieser Auslassung sagen die Frankfurter Lehrer (in einem Konferenzbericht) im „Frankfurter Journal“: „Es ist keine Frage, daß die in den meisten Städten in unvernünftig luxuriösen Schulkasernen untergebrachten combinirten Schulen mit vielen Klassen unter einem und demselben Dirigenten, welcher an der Unterrichtsarbeit nicht mehr participirt, sondern nur noch der Aufsicht einer ganzen Schaar von ihm abhängiger Lehrer ist, nicht von Segen sein können: das sind reine Unterrichts-, aber keine Erziehungsanstalten, und die Lehrer erscheinen als ouvriers mit allen Tugenden und Lasten solcher.“ —

Diese für die Lehrerschaft höchst wichtige Frage beantwortet Herr Dietlein wie folgt: „Ob das Dirigentenamt an einer 4kl. Schule befriedigender ist als an einer 8kl., mag ich nicht weiter erörtern. Ich meine aber, daß, wenn man sonst mit fröhlichem Muth arbeitet, und wenn man sieht, daß es vorwärts geht, so — kommt auch die Befriedigung.“ —

Wer also einen wichtigen Punkt (für den Lehrerstand) umgehen kann, der mag damit Manches verrathen, nur das nicht, daß derselbe es herzlich und aufrichtig gut mit dem Ergehen unseres Standes meint. — Der Leser entscheide! — —

Wie der Verfasser des Gutachtens auf Grund dieser Arbeit beurtheilt wird, das mögen hier die Frankfurter Collegen sagen. Die Beurtheilung ist um so unparteiischer, da ihr gesamtes Votum für die 8kl. Schule abgegeben wird. Sie sagt: „Herr Rektor Dörpfeld ist anerkannt als vorzüglicher Fachmann und pädagogischer Schriftsteller. Die Schrift (das Gutachten) ist aber geistreich und erschöpfend und sucht eine wichtige Frage der Schuleinrichtung zur Entscheidung zu bringen. Dörpfelds pädagogische Thätigkeit hat ihre Geschichte, seine Aeußerungen zeugen von einer Klarheit und Mannhaftigkeit der Ueberzeugung, daß man sich daran erfreuen kann, wenn er z. B. sagt: Die Pädagogik hat lange genug den großen Mächten — hier der Kirche, dort der Politik — wie eine leibeigene Magd dienen müssen, als daß man nicht wünschen sollte, sie möchte doch endlich, endlich dem allgemeinen Wohle in Freiheit dienen können, d. i. mit ihrer unverfälschten und vollen Wahrheit, wobei sich ohne Zweifel alle beteiligten Interessenten — Staat und Kirche, Familie und Volkswirtschaft — am besten stehen würden.“ —

Der Leser vergleiche mit diesem Ausspruch, was Herr Dietlein sagt, nachdem er zuvor alle Hauptsätze des Gutachtens, die Vortheile der 4kl. Schule be-

treffend, bekämpft hat: „Zulezt muß ich jedoch gestehen, daß in dem Gutachten beherzigenswerthe Gedanken niedergelegt sind, die, wenn sie auch nicht alle für die Vorzüge der 4kl. Schule sprechen, doch von jedem, der sich für die Schule interessiert, gelesen zu werden verdienen.“ —

Ein Ausspruch „kühl, bis an's Herz hian!“ —

Gehe ich jetzt zur Kritik des Herrn Dietlein über, so interessiert mich zunächst die Frage, ob der Kritiker in der Einleitung, in der er den gesammten Inhalt des Gutachtens skizzirt, objektiv verfahren ist oder nicht.

Die 10 Vortheile der 4kl. Schule und die 5 Vortheile der 8kl. werden genau numerirt angegeben, wie solche auf Seite 59 des Gutachtens zu lesen sind. Während nun Herr Dörpfeld behauptet: die 10 Vortheile der 4kl. Schule fehlen der 8kl., — sagt Herr Dietlein: sie fehlen der 8kl. gänzlich. Daß die 5 Vortheile der 8kl. Schule der 4kl. fehlen, wie Herr Dörpfeld sagt, verschweigt Herr Dietlein. „Schließlich“ setzt er hinzu: die 10 Vortheile, welche das Gutachten der 4kl. Schule zuschreibt, sind selbstverständlich in der 3- und 2kl. noch bedeutender und in der einklassigen am bedeutendsten. — Daß letzteres Dörpfelds Meinung nicht ist, will ich nachweisen.

Wäre das die Anschauung des Herrn Dörpfeld, dann hätte er den 10. Vortheil als für die 1kl. Schule am bedeutendsten hinstellen müssen: „Die Stellung der Lehrer ist befriedigender, und der Lehrerstand bleibt innerlich gesunder.“ — Und wenn er es gethan hätte, dann hätte er ja in schärfster Weise für die einkl. Schule plaidirt, hätte diese als die Normalschule hingestellt.

Dem ist aber nicht so:

- a) Auf Seite 69 steht nicht ein Wörtchen davon.
- b) Auf Seite 6 und 7 sind die Vorzüge der 1kl. Schule der viertklass. gegenüber angegeben, die Vortheile 9 und 10 fehlen hier.
- c) Zudem führt Herr Dörpfeld an anderer Stelle aus, daß die Arbeit an der 1kl. Schule zu anstrengend, auf die Dauer zu aufreibend sei; daß außerdem ein dreifacher Druck auf dem Gemüthe des betreffenden Lehrers laste; endlich, daß auch der fleißigste und geschickteste Lehrer die schweren Hemmnisse der 1kl. Schule nicht überwinden könne. —

Trotz dem allen, Herr Dietlein referirt in seiner Kritik also:

„9. Vortheil: Schule weniger kostspielig.

10. „ Lehrerstellung befriedigender, Lehrerstand gesunder.

Diese Vortheile sind in der 1kl. Schule am Bedeutendsten. Das, meine Herren! (Herr Dietlein spricht) ist der wesentliche Inhalt des ca. 68 Seiten umfassenden Gutachtens.“

Ich überlasse es dem Leser, zu entscheiden, ob Herr Dietlein die Anschauungen seines Gegners an dieser Stelle objektiv dargestellt hat, ob er richtig referirt.

Herr Dietlein führt nun abwehrend jeden von Herrn Dörpfeld für die 4kl. Schule genannten Vortheil vor. Auf diesem Wege muß ich ihm folgen.

1. Vortheil.

„In der 4kl. Schule läßt sich eine größere Einheitlichkeit im Unterricht und Schulleben erzielen.“

Nachdem Herr Dörpfeld die so umfassenden Aufgaben der Schule, den ganzen Menschen nach Geist und Gemüth zu bilden, auseinandergelegt, setzt er hinzu: „Je mannichfaltiger aber die Aufgaben sind, desto mehr Anlaß zu verschiedenen Ansichten und Meinungen ist vorhanden, desto mehr wächst dennach auch die Schwierigkeit, bei einem vielköpfigen Lehrerkollegium die erforderliche Einheit in der Arbeit herzustellen. — Die 4kl. Schule ist in diesem Betracht, wie schon die Zahlen zeigen, mindestens um die Hälfte günstiger gestellt, als die 8kl.“ —

Herr Dietlein stimmt dem nicht zu. Nach längerer Auseinandersetzung lautet die Gegenthese: „Die Einheitlichkeit im Unterrichte und Schulleben ist bei einer 4kl. Schule nicht größer, als bei einer 8kl.“ —

Es wird mir in der That schwer, den Lesern hier die inhaltslose Begründung dieser Gegenthese wirklich vorzuführen. Zeigen nicht schon die nackten Zahlen, daß größere Einheitlichkeit an der 4kl. Schule vorherrschend sein muß? Sind 4 oder 8 Köpfe leichter unter einen Hut zu bringen?

Indessen — schwer, oder nicht schwer — ich muß, und ich will den Lesern die Ausführungen vorlegen, mit denen Herr Dietlein seine Gegenthese wohl umhüllt, nicht aber beweist.

Er sagt 1): „Ist es denn ein so großer Nachtheil, wenn die Kinder durch eine verschiedenartige methodische Behandlung die Lehrgegenstände einmal von einer andern Seite anschauen lernen? Gewinnt nicht mancher Schüler gerade durch die Anwendung einer andern Methode in gewissen Lehrgegenständen eine größere Klarheit, ein besseres, sicheres Verständnis und ein regeres Interesse? Dieser Nachtheil wird also gerade zum Vortheil.“ —

Der Leser frage sich nun, ob mit vorstehender Auslassung bewiesen ist, daß die Einheitlichkeit an 4kl. Schule nicht größer sei, als an 8kl.? — Ich finde das Gegentheil in ihr. — Die Gegenthese ist behauptet, nicht bewiesen — wenigstens noch nicht. —

Er sagt 2): „Wer bürgt uns dafür, daß ein ungeschickter Lehrer — und daß es solche gibt, wird niemand leugnen — der, anstatt nur ein Jahr lang, wie in der 8kl. Schule, die Kinder zwei Jahre mit seiner untauglichen Lehrmethode nicht gänzlich verdirbt? Der jährliche Klassenwechsel ist gerade hierin von großem Vortheil.“ —

Zunächst erwidre ich: Wenn Herr Dietlein unter 4 Lehrern einen Lehrer mit untauglicher Lehrmethode voraussetzt, so muß er hier bei einer Vergleichung der beiden Schulsysteme unter 2 mal 4 Lehrern zwei Lehrer mit solcher Methode annehmen. Thut er's nicht, so ist nicht mit ihm zu rechten. Es können an einer 4kl. Schule alle Lehrer möglichst unvollkommen, an einer 8kl. alle Lehrer möglichst vollkommen sein: wo bleibt dann aber die gegenseitige Abwägung?

Wie ist's nun bei gegenseitiger Gleichheit?

Der Ausdruck: „gänzlich verderben“ ist doch wohl als zu stark abzuweisen; wird nicht jede Schule Mittel und Wege suchen und auch finden, um die Kinder vor gänzlichem Verderben zu bewahren? Der einzelne Lehrer kann hindern, aufhalten, verwirren, erschweren; was ist nun schlimmer, wenn an der 4kl. Schule ein einzelner Lehrer in 2 Jahren eine Klasse mit 2 Abtheilungen stört oder aufhält, — oder wenn in derselben Zeit an der 8kl. Schule 2 Lehrer vier Klassen (mit je einer Abtheilung) stören und den Gang des Unterrichts erschweren? —

Der Leser entscheide! Zudem frage ich wieder: hat Herr Dietlein jetzt bewiesen, daß die Einheitlichkeit an der 4kl. Schule nicht größer sei, als an der 8kl.?

Er sagt 3): „Hauptsache ist's, daß kein Lehrer dem andern widerspricht. Diese Gefahr ist aber in der zweiklassigen Schule ebenso groß, wie in der 8kl.“ —

Wer glaubt's dem Herrn Dietlein? Ich nicht. An einer zweiklassigen Schule können Widersprüche vorkommen, — wie vielmehr an einer Schule, die 4 mal 2 Lehrer zählt? —

Die Gegenthese ist noch nicht bewiesen.

Herr Dietlein sagt 4): „Zu Ehren des Lehrerstandes wird man doch wohl zugeben, daß, wenn eine 4kl. Schule einen nachlässigen Lehrer besitzt, eine 8kl. Schule deshalb nicht nothwendig zwei oder drei haben muß.“ —

Ganz richtig — und doch falsch.

Ganz richtig: an einer 8kl. Schule braucht deshalb noch nicht ein nachlässiger Lehrer zu sein, weil an einer beliebigen 4kl. Schule sich ein solcher befindet.

Und doch falsch. Sollen in einer gegenseitigen Abwägung Schulen mit 4 Lehrern und Schulen mit 2 mal 4 Lehrern verglichen werden, so hat es, „mit der Ehre des Lehrerstandes“ auch gar nichts zu thun, wenn man a priori unter 4 Lehrern einen, unter 2 mal 4 Lehrern demnach zwei nachlässige Lehrer in Voraussetzung nimmt. 8 soll nicht 2×4 , 8 soll 4, und 4 soll gleich 8 sein, — so will es Herr Dietlein. Ist nun etwa die Gegenthese bewiesen?

Der Kritiker sagt 5): „Ich meine, wenn 4 Lehrer sich einigen können, so werden es auch 8 Lehrer fertig bekommen.“

Es müßte heißen: Können 4 Lehrer sich einigen, so können es auch 8, — aber die Schwierigkeiten sind doppelte. Und mehr hat Herr Dörpfeld nicht hervorgehoben. So frage ich nochmals: Bringt Herr Dietlein durchsichtige, klare Beweise dafür, daß die Einheitlichkeit an beiden Schulsystemen die gleiche sei?

Ob es Herrn Dietlein endlich noch gelingt, die geforderten Beweise beizubringen, muß sich jetzt finden.

Herr Dörpfeld betont in seinem Gutachten, daß der Kredit einer Schulanstalt wesentlich davon abhängt, ob das Lehrerkollegium bei den Eltern in Achtung stehe, oder nicht. Wer möchte das leugnen? Herr Dietlein versucht eine Abschwächung, und zwar folgendermaßen:

6) „Niemand im Publikum wird danach fragen, ob der betreffende Sänder am ersten oder zehnten Schulsystem angestellt ist, sonderu man sagt gewöhnlich: das hätte ich nicht von einem Lehrer erwartet!“ —

Recht; einerseits sagt man so, — und doch ist der Nachdruck einer solchen Rede ein ganz anderer, wenn der Vater sagen muß: das hätte ich nicht von unserm Lehrer erwartet! —

Am Schluß der ersten Auseinandersetzung macht Herr Dietlein seinem Gegner einen gewaltigen Vorwurf: „das Gutachten betont die erziehliche Wirksamkeit des Unterrichts viel zu wenig.“ — Bevor ich den persönlichen Grund angebe, der Herrn Dörpfeld veranlaßt haben soll, die erziehliche Wirksamkeit in den Hintergrund zu stellen, erlaube ich mir, den Nachweis zu bringen, daß der gemachte Vorwurf — gelinde gesagt! — ein ungerichtetester ist.

Nachdem Herr Dörpfeld auf Seite 16 von der Ausbildung der Erkenntniß gesprochen, fährt er fort: „Nun treten auch noch die viel feineren Aufgaben einerseits der Gemüthsbildung und andererseits der Charakterbildung auf, die in, mit und neben den vorgenannten Lehrthätigkeiten erfüllt sein wollen. Dort, bei der Gemüthsbildung, handelt es sich darum, daß der Schüler — natürlich in seinem Bereiche — Sinn und Geschmac für alles Schöne und Liebliche in Natur und Menschenleben erwerbe, herzliche Theilnahme an dem Wohl und Wehe der Mitmenschen im nächsten, weitern und weitesten Kreise gewinne; das, was die eigentliche Würde des Menschen ausmacht, alles Gute, Edle und Heilige schätze, achten und lieben lerne, — und vor allem des göttlichen Adels seiner Seele und ihres Ewigkeitsberufes eingedenk bleibe. Bei der Gefinnungs- und Charakterbildung geht die Sorge des Erziehers dahin, daß das sittlich-religiöse Erkennen mit seinen entsprechenden Gefühlen nicht in bloßen Wünschen und Vorsätzen stecken bleibe, sondern zu entschiedenen Willensentschlüssen, festen Grundsätzen und nachhaltigem Streben sich ausbilde, — wozu bekanntlich insonderheit auch die consequente Gewöhnung in Dienst genommen werden muß.“

Nach dieser Anführung kann ich es jedem Leser ruhig anheimstellen, zu entscheiden, ob Herr Dörpfeld die erziehlische Wirksamkeit der Schule durch den gesammten Unterricht wohl noch mehr betonen konnte! — Herr Dörpfeld verdient obigen Vorwurf nicht. —

Jetzt zu der Frage, warum Herr Dörpfeld die erziehlische Wirksamkeit so zurückgestellt haben soll. Herr Dietlein antwortet darauf, wie folgt: „Herr Dörpfeld schweigt davon, weil die erziehlische Wirksamkeit des Unterrichts in der 8kl. Schule mehr zur Geltung kommt.“ —

Die Frankfurter Kollegen unterschreiben diese Behauptung nicht. Wie schon angeführt, sagen sie: „Es ist keine Frage, daß die in den meisten Städten in Schulkasernen untergebrachten Schulen — nicht von Segen sein können: das sind reine Unterrichts-, aber keine Erziehungsanstalten.“ — Meine Meinung geht dahin, dem Herr Dietlein dann auf's Wort zu glauben, wenn vorab folgende Sätze allgemeine Geltung gefunden haben: Je mehr Erzieher, je besser die Erziehung. — Je häufiger der Lehrerwechsel, um so wirksamer und nachhaltiger der Lehrer Wirken.

Schließlich möchte ich die Dietlein'sche Behauptung, nach welcher die Erziehung in den 8 kl. Schulen mehr zur Geltung kommen soll, noch durch ein Wort des Herrn Dietlein selber illustriren. Er sagt: „Heute, am Anfange des Schuljahres, nimmt ein Lehrer 70 Kinder auf. Nun fragen Sie am Ende des Schuljahres einmal nach, wie viel derselbe Lehrer noch von diesen Kindern hat. In unseren (Dortmunder) Unterklassen von der 7. bis zur 4. ist es nichts Seltenes, daß Klassen im Laufe des Jahres 50 bis 60% von dem im Anfange aufgenommenen Kindern nicht mehr haben.“ Und bei solchen Umständen hat Herr Dietlein noch die Güte, uns zu sagen: in den Schulkasernen solcher Städte — bei also wandernder Bevölkerung — bei jährlichem Lehrerwechsel — komme die Erziehung mehr zur Geltung. Das glaube, wer's vermag.

Sehe ich jetzt noch einmal auf die Besprechung des ersten Vortheiles zurück, so glaube ich nachgewiesen zu haben, daß Herr Dietlein wohl eine Gegenthese behauptet, diese aber an keiner Stelle begründet und bewiesen hat. — Somit wird Dr. Gräfe wohl Recht behalten, wenn er in seiner „deutschen Volksschule“ sagt: „Eine Schule mit vielen Schülern, Klassen und Lehrern

hat ähnliche Nachtheile, wie eine große Stadt. Es sammelt sich mehr Schmutz und Unrath, es entsteht mehr Unordnung und Unregelmäßigkeit, als dies in einer weniger ausgedehnten Schulanstalt möglich ist, und Mängel können minder leicht wahrgenommen und beseitigt werden." —

2. Vorthheil.

„Die 4kl. Schule erleichtert es dem Lehrer, die Eltern und von da aus die Kinder näher kennen zu lernen.“

Nachdem Herr Dietlein kurz nachgewiesen hat, daß in größeren Städten überhaupt von einem „Kennenlernen der Eltern“ nicht wohl die Rede sein kann — 50 bis 60% der Schüler bleiben nur Monate — stellt er dem 2. Vorthheil doch folgende Behauptung entgegen: „Die 8kl. Schule erleichtert es dem Lehrer sehr, die Kinder bald genauer kennen zu lernen, da er sie meist von gleichem Alter, gleichen Kenntnissen und überhaupt von gleichem Standpunkte vor sich hat.“ —

Da Herr Dietlein den Vorthheil, bei kleinerem Bezirke mehr Gelegenheit zu haben, Eltern und Kinder kennen zu lernen, nicht angreift, vielmehr zugestehet, daß in Dortmund's Verhältnissen auf solche Kenntnißnahme verzichtet werden muß, so sucht er diesen Nachtheil durch einen der 8kl. Schule zukommenden Vorthheil zu ersetzen. Dieser Versuch schon sagt uns, daß auch Herr Dietlein es von einiger Wichtigkeit hält, wenn die Wirksamkeit des Lehrers durch specielle Kenntniß der Kinder unterstützt wird.

Vergleichen wir nun die Stellung der Lehrer an beiden Schulen, so glaube ich nachweisen zu können, daß die oben angeführte Gegenthese eine unhaltbare ist. —

An der 4kl. Schule ist der Schulbezirk um die Hälfte kleiner, — die einzelne Abtheilung ist hier nur die Hälfte derjenigen in der 8kl. Schule, — der Lehrer beschäftigt sich hier volle zwei Jahre mit den Schülern. — In der 8kl. Schule hat der Lehrer eine Abtheilung von 80 Schülern (50 bei 60 % gehen bald und werden durch neue ersetzt), die andern Schüler lernt der Lehrer unter dem erschwerenden Umstande kennen, daß eben die eine Abtheilung die doppelte Anzahl Schüler zählt, — bei diesem Allen, was geschieht? Dann, wenn die gewonnene Kenntniß den Lehrer in etwa befähigt, von ihr aus praktische Erfolge zu erzielen, dann — öffnet sich die Schulthür, — die Kinder verschwinden alle! Das „Kennenlernen“ fängt wieder von vorne an, — wahrlich! keine beneidenswerthe Stellung! —

Ergebniß. Richard Lange sagt: „Wo mit jedem Jahre ein anderer Klassenlehrer eintritt, lernen Lehrer und Schüler sich nicht gehörig kennen.“ — Der zweite Vorthheil verbleibt der 4kl. Schule. —

3. Vorthheil.

„Die 4kl. Schule bietet dem Lehrer mehr Gelegenheit und Nöthigung, sich in der Lehrkunst zu vervollkommen.“ —

Die Gegenthese des Herrn Dietlein lautet: „Mit meiner Erfahrung beweise ich, daß die Annahme des Gutachtens, als könnte die Vervollkommnung

in der Lehrkunst überhaupt nur in weniger gegliederten Schulen erlangt werden, eine falsche ist.“ —

Da ich eine solche Behauptung im Gutachten des Herr Dörpfeld überhaupt nicht finde, so überlasse ich die Gegenthese mitsammt den dazu gehörenden Amtserfahrungen des Herrn Dietlein diesem getrost zu anderweitiger, beliebiger Verwendung; hier trifft die Antithese nicht.

Trifft vielleicht die zweite Bemerkung genauer? Herr Dietlein sagt: „Lehrer, besonders die an einklassigen Schulen, kommen sehr leicht in die Gefahr, einseitig zu werden; es geht ihnen die Anregung eines größern Lehrerkollegiums ab.“ — Wie oben der Satz: Vervollkommnung in der Lehrkunst nur in den weniger gegliederten Schulen — weit über das Gutachten hinaus schoß, so haben wir hier das Gegentheil: wer hat es denn hier mit Lehrern an einkl. Schulen zu thun?

Hier im Bergischen liegen die Sachen so: Die Lehrer an den einzelnen Schulen arbeiten zunächst unter sich für die einzelne Schule; zudem erfolgen Einladungen zu jährlich etwa 6 amtlichen Kreisconferenzen; außerdem versammelt sich die freie Conferenz jährlich 12 mal; Generalkonferenzen der berg. Lehrer überhaupt finden auch statt. Daraus folgt: Wer hier Anregung sucht, findet sie reichlich. Dabei bleibt's aber buchstäblich wahr: Lehrer an 4kl. Schulen finden in ihrer zweistufigen Klasse mehr Gelegenheit und Nöthigung, die Anregung von außen praktisch zu verwertken. —

Herr Dietlein versucht sodann nach anderer Seite hin, den 3. Vortheil abzuschwächen, die Stellung der Lehrer an der 8kl. Schule dagegen in rosigem Lichte erscheinen zu lassen. Er sagt: „Da der Unterricht an der 8kl. Schule leichter ist, so werden daun so und so viel lungen- und ha'skranke Lehrer weniger da sein, als jetzt, und die Mortalitätsstatistik wird daun die Lehrer nicht mehr, wie bisher, als die ersten hinstellen, die in frühen Jahren dahinsterven.“

Die Leser merken, Herr Dietlein versteht es, weit auszusprechen, — ich vermag nicht, ihm nachzusehen. Zugleich vermag ich aber auch nicht, das Behauptete einfach als erwiesen anzunehmen.

Dagegen spricht

1) Die unausgesetzte Thätigkeit in einer Abtheilung, die 80 Schüler zählt, erfordert eine große Summe von geistiger Energie; —

2) Die Lehrpläne der meisten 6- bis 8kl. Schulen sind — Herr Dietlein selber sagt es — mit oft zu reichem Material bedacht; —

3) Die Zeit der stillen Beschäftigungen soll (nach Herrn Dietlein) der Nachhilfe für Nachzügler gewidmet werden.

Diese Gründe allein schon sind hinreichend, um vorige Behauptung mit einigem Kopfschütteln anzusehen. Kommen aber vollends solche Thatfachen hinzu, daß mit Genehmigung der Königl. Regierung an vielklassigen Schulen je 1 Lehrer und je 1 Lehrzimmer auf Kosten des Kollegiums und der Kinder gespart werden dürfen, dann — nun dann möchte das Zünglein der Wage wohl in entgegengesetzter Richtung sinken, — ich setze hinzu: leider! leider! —

Rehren wir jetzt zur dritten These zurück, so darf ich sagen: Wenn wir bereitwilligst zugeben wollten, daß „Vervollkommnung in der Lehrkunst“ in allen Schulen zu erreichen ist; ferner, daß Lehrer an 1kl. Schulen in Gefahr stehen, einseitig zu werden; wollten wir endlich von ganzem Herzen den Collegen an 8kl. Schulen größere Gesundheit und längeres Leben wünschen: so bleibt es doch

einfache Thatsache: die 4kl. Schule bietet dem Lehrer mehr Gelegenheit und Nöthigung, sich in der Lehrkunst zu vervollkommen, als die 8kl. mit ihren einstufigen Klassen. —

Der Frankfurter Conferenz-Bericht sagt: „Es ist keine Frage, daß die 4kl. Schule den Lehrer zu größerer Lehr-Geschicklichkeit veranlaßt.“

4. Vorthheil.

„Die Autorität des Lehrers ist mehr geschützt.“

Gegenthes: „Hier ist kein Vorthheil der 4kl. Schule zu erkennen.“ — Herr Dietlein verwirft demnach die 4. These und zwar aus folgendem Grunde: „Wenn in einer größeren Gemeinde der gute Ruf eines Lehrers in die Brüche geht, so hat darunter nicht die eine Schule, sondern die gesammte Lehrerschaft der Gemeinde zu leiden.“ — Darauf erwiedre ich: Unsere bürgerliche Gemeinde z. B. zerfällt in 9 einzelne Schulgemeinden. Die Lehrer arbeiten hier an 1-, 2-, 3- bis 5kl. Schulen. Seit etwa 20 Jahren sind mir hier auch Thatsachen bekannt geworden, deren die Lehrer sich zu schämen hatten. Das habe ich aber zugleich erfahren, daß eben die Schule unter den Vorgängen am meisten zu leiden hatte, an der das Unerquickliche sich zugetragen hatte; das Vertrauen zu den andern Schulen, der gute Ruf der an andern Schulen wirkenden Lehrer gingen nicht in die Brüche. — Es ist doch etwas ganz anderes, ob im Elternhause gesagt wird: es ist etwas faul im Staate Dänemark, — oder ob es heißt: an unsrer Schule taugt es nicht. —

Die Entgegnung des Herrn Dietlein wirft somit die 4. These nicht um. Aber warum übergeht der Kritiker die ganze Beweisführung des Herrn Dörpfeld? — Ist es nicht wahr, daß die Schüler ein scharfes Auge für die Schwächen ihrer Lehrer haben? Ist es nicht wahr, daß dieser kritische Blick um so schärfer wird, je mehr Lehrern das Kind durch die Hände geht? Ist es nicht wahr, daß die Lehrer der 8kl. Schule in dieser Hinsicht doppelt so schlimm fahren, als die der 4kl.? — Herr Dietlein hüllt sich in Schweigen, — ruft nur aus: schlechte Lehrer schädigen die ganze Lehrerschaft: — und dann: also ist hier kein Vorthheil der 4kl. Schule zu erkennen. —

Die These bleibt demnach: „Die Autorität des Lehrers ist bei 4kl. Schulen mehr geschützt.“ —

5. Vorthheil.

„Ein Vorthheil, der mit den sogenannten stillen Beschäftigungen der Schüler zusammenhängt.“ —

Das Gutachten betont: Die 4kl. Schule muß die schriftlichen Beschäftigungen fleißig heranziehen. Diesem „muß“ stellt Herr Dietlein entgegen: „Ich sehe wirklich nicht ein, warum ein Lehrer an der 8kl. Schule sich nicht auch, ohne durch die äußere Einrichtung gezwungen zu sein, gewisse Zeitabschnitte zur Einübung bestimmt feststellen sollte und könnte.“ —

Auffallend ist mir eins. Herr Dietlein weiß an den verschiedensten Stellen den Ausführungen des Gutachtens die Dortmunder faktischen Schulzustände gegenüber zu stellen. Hier fehlt die Angabe des wirklichen Faktums. Wie so

anders würde die Entgegnung wirken, wenn etwa so gesagt worden wäre: In der 4kl. Schule sind die Lehrer freilich gezwungen, die Abtheilungen abwechselnd still zu beschäftigen, — unsere Lehrer hier an einstufigen Klassen haben ebenfalls Zeitabschnitte für diese Uebungen fest bestimmt, stille Beschäftigungen werden von ihnen regelmäßig gepflegt. — Eine solche Angabe finde ich nicht. Im Gutachten ein „muß,“ in der Kritik ein „kann“. Diesem „kann“ stehen dann nach wie vor folgende Gründe des Gutachtens unwiderlegt gegenüber:

„Vorwärtslehren übertreiben, Einwärtslehren versäumen rührt daher:

1) das leichtfüßige Vorwärtslehen ist für Lehrer und Schüler bequemer und amüsanter; —

2) mit einem ansehnlichen Kenntnißhaufen kann man besser brilliren; —

3) viele Eltern und leider! auch manche Revisoren fragen mehr nach dem Schein, als nach dem Wesen der Bildung.“ —

Wenn ich auch zugebe, daß in der 8kl. Schule stille Beschäftigungen gepflegt werden können, so bleibt es doch ein Vortheil, Angesichts der genannten Verlockungen, daß in der 4kl. Schule die Zeit zu diesen Beschäftigungen sich finden muß.

6. Vortheil.

„Die untere Abtheilung profitirt in mehrfacher Beziehung von der obern.“ —

Herr Dörpsfeld führt aus, daß sich dieser Vortheil namentlich in jener Gruppe der Lehrfächer geltend mache, wo die betreffenden Uebungen mündlich geschehen und zwar meistens in beiden Abtheilungen gemeinsam. Dies wird also insbesondere zutreffen beim Lesen und Vortragen im Sprachunterricht, beim Gesang und bei den combinirten Stunden im Sachunterricht.

Herr Dietlein entgegnet hierauf:

1. „Nach einer nicht umzustößenden pädagogischen These muß alles, was auswendig gelernt werden soll, durch Erläuterung dem Verständniß näher gebracht werden.“

Die Oberabtheilung trägt memorirte Stücke vor; — ob nun wohl Herr Dietlein berechtigt ist, seine Leser denken zu lassen, als wolle Herr Dörpsfeld den jüngern Schülern zumuthen, ohne vorherige Erläuterung den Vortrag zu verstehen?

Die 2. Entgegnung lautet: „Sodann ist noch ein sehr wichtiger Punkt der, daß die Kinder der untern Abtheilung, während sie schriftlich beschäftigt sind, gewiß nicht ohne Schaden für ihre geistige Entwicklung auch zu gleicher Zeit das Lesen und Hersagen des Memorirstoffes der obern Abtheilung mit anhören.“ — Daß auch diese Entgegnung wieder durchaus nicht zutreffend ist, geht doch aus dem Wortlaut des Gutachtens aufs deutlichste hervor: „mündliche Uebungen und zwar — in beiden Abtheilungen gemeinsam.“ —

Nun weist Herr Dörpsfeld außerdem auf die üble Lage des Lehrers an einer Unterklasse der 8kl. Schule hin, der sich einer Schaar von 70 bis 80 vielfach

ungeregelten oder stumpfen Anfängern gegenübergestellt sieht. „Wie würde eine gut eingewöhnte Oberabtheilung diesem das Disciplinhalten erleichtern und seine erzieherischen Bemühungen unterstützen!“ Dazu sagt Herr Dietlein auch nicht ein Wort.

So bleibt nach meiner Ueberzeugung auch die Ausführung und Begründung des 6. Vortheils ganz unangefochten stehen. Entweder sagt Herr Dietlein nichts dazu, oder er agirt gegen Zustände, die Herr Dörpfeld gar nicht vorgeführt hat. —

7. Vortheil.

„Der mündliche Unterricht ist bei den kleinen Abtheilungen der 4kl. Schule weniger von gewissen Hemmnissen gedrückt, als bei den doppelt so großen Abtheilungen der 8kl.“

Die Gegenthese lautet: „Der 7. Vortheil ist in der Wirklichkeit gar nicht da.“

Der Leser höre zunächst den Beweis zu dieser Behauptung. „Nehmen wir an,“ sagt Herr Dietlein, „in einer 1stuf. Klasse sitzen 80 Kinder, so hätte der Lehrer z. B. achtzig Fragen zu thun, um zu untersuchen, ob das Verständniß der Sache erzielt ist. Da nun in der 2stuf. Schule 2 mal 40 Kinder sitzen, so hat der Lehrer auch hier 80 Fragen zu thun. Resultat: Der Vortheil ist gar nicht da.“ — Herr Dietlein fragte vor dieser Antwort: „Welches sind denn die gewissen Hemmnisse?“ — Die richtige Antwort darauf hat er wohl nicht gefunden. Ob Herr Dörpfeld an dieser Stelle nicht verstanden hat „schlicht und deutlich zu reden“? — Der Leser entscheide! Da heißt es im Gutachten: „Versetzen wir uns in eine der untern Klassen einer 8kl. Schule. Da haben wir 70 bis 80 Kinder vor uns, die alle auf demselben Standpunkte stehen. Eine solche Klasse macht eigenartige Anforderungen an den mündlichen Unterricht. Diejenigen, welche sich denken, hier sei nur nöthig, daß der Lehrer den Mund aufthue und (ich setze hinzu: Dietleins 80 Fragen) rede und dann sei die Arbeit gethan, — die werden freilich keine Hemmnisse entdecken können.“ (Daß aber zu diesen Lesern der Herr Rektor Dietlein, der erste Schulmann Dortmunds, gehören würde, — das war doch wohl nicht zu erwarten!) Das Gutachten sagt weiter: „Vorab handelt es sich darum, die Aufmerksamkeit so vieler Köpfe zu fesseln. Ist diese anscheinend vorhanden, so wird sich der vorsichtige Lehrer mit dem bloßen Scheine nicht beruhigen, sondern sich bei Zeiten Gewißheit darüber zu verschaffen suchen. Dann ergibt sich die weitere Aufgabe, bei so vielen Schülern zu untersuchen, ob das Gelehrte von Allen ohne Mißverständniß recht gefaßt worden sei.“ —

(Herr Dörpfeld setzt nun stillschweigend voraus, daß dieselben Aufgaben:

1) Aufmerksamkeit aller Schüler erregen und fesseln, — 2) das Gelehrte von allen Schülern ohne Mißverständniß fassen zu lassen, —

einer Abtheilung von 40 Schülern gegenüber leichter zu lösen seien. Diese Aufgaben mit je einer Frage lösen zu wollen, — nein, den Versuch hätte ich Herrn Dietlein nicht zugetraut.)

„Andern Dirigenten,“ so erzählt Herr Dörpfeld, „wäre der Versuch, diese Aufgaben in Abtheilungen von 80 Schülern zu lösen, verzweifelt schwer geworden. Solche hätten sich zu dem Verzweilungsschritte entschließen müssen, die betreffende Klasse in 2 Hälften zu theilen, die dann wie zwei Abtheilungen

unterrichtet wurde.“ — Gewiß, es klingt im Munde eines Schulmannes recht komisch, dergleichen Schwierigkeiten mit 1 Frage pro Kind wirksam begegnen zu können. — Für Lehrer, die bald Abtheilungen von 40 Kindern und bald (in combinirten Stunden) eine Abtheilung von 80 Schülern zu unterrichten haben, ist und bleibt es wahr, daß letztere Abtheilung bedeutend schwieriger zu unterrichten ist, wenn man sich nicht mit dem bloßen Schein begnügen will. —

8. Vorthheil.

„Die 4klassige Schule kann die begabteren und fleißigeren Schüler schneller aufrücken lassen, und auch die schwächeren, so wie überhaupt die Individualität besser berücksichtigen.“ —

Wir hören zunächst, daß dieser Vorthheil mehrere umschließt. Widmen wir daher dem Einzelnen unsere Aufmerksamkeit; Herr Dietlein hat es auch gethan. —

a) „Die 4kl. Schule kann die partikular schwächeren Kinder der obern Abtheilung besonders berücksichtigen.“ —

Dieser Vorthheil wird überzeugend — wie folgt — nachgewiesen: „Diejenigen Schüler der obern Abtheilung, welche in irgend einem Fache merklich zurückgeblieben sind oder Lücken haben, kann der Lehrer, wie und wann und so oft es dienlich erscheint, bei den betreffenden mündlichen Uebungen der untern Abtheilung wieder mit heranziehen.“ —

Es ist das einfach eine Thatfache, und ich möchte den Lehrer sehen, der, wenn er an einer Klasse mit zwei Abtheilungen gearbeitet hat, dieses Vorthheils nicht schon von Herzen froh geworden wäre! —

Herr Dietlein entgegnet: „Der Vorthheil ist nur scheinbar. Wenn der Lehrer an einer 8kl. Schule den begabten Kindern seiner Klasse dann und wann den Zügel ein wenig anlegt, der Mittelschicht die Hauptarbeit zuweist, dann kann der kleine Theil der Nachzügler schon besser angefaßt und mit der Mittelschicht zugleich gefördert werden.“ —

Der Thatfache, die Herr Dörpfeld in seinem Gutachten hinstellt, stellt Herr Dietlein eine Behauptung entgegen, die aber die Thatfache ruhig stehen läßt. Wenn den Begabten der Zügel angelegt wird, wenn die Hauptarbeit der Mittelschicht zufällt, dann kann der Nachzügler schon besser angefaßt werden. Aber, — wäre das ein Vorthheil nur für die 8kl. Schule? Kann man nicht dieselbe Aufgabe der 4kl. Schule zuweisen? — Und abgesehen davon, bleibt es dabei: Nachzüglern helfen, das kann die einstufige Klasse nicht so leicht und nicht so ungesucht und nicht mit solchem Erfolge, als die Klasse mit zwei Abtheilungen.

b) „Die 4kl. Schule kann partikuläre Neigung und Begabung bei Schülern der untern Abtheilung pflegen.“ —

Das Gutachten bemerkt dazu: „Wenn einige Schüler der untern Abtheilung für das eine oder andere Lehrfach eine besondere Vorliebe zeigen, so kann der Lehrer dieselben in dem betreffenden Gegenstande mit der obern Abtheilung arbeiten lassen. — Individuelle Neigungen, d. h. Triebkräfte, wollen beachtet und gepflegt sein; die 4kl. Schule kann es. — Zugleich wird die Wirkung zu schätzen sein, welche diese Pflege auf die Hebung des Selbstbewußtseins ausübt, namentlich bei solchen Kindern, welche in den meisten Fächern schwach

begabt sind und darum leicht allen Muth verlieren und die Hände in den Schooß legen. Merken diese, daß sie in irgend einem Stücke auch etwas leisten können und darum beim Lehrer Anerkennung finden, so geschieht es nicht selten, daß sie neuen Muth fassen und sich angetrieben fühlen, nun auch in den andern Fächern nach Kräften vorwärts zu streben. Ein stattlicher Gewinn — namentlich in erziehlicher Hinsicht.“ —

Der Leser höre nun, wie Herr Dietlein, der früher den Vorwurf erhob, das Gutachten betone die Erziehung durch den Unterricht viel zu wenig, die Gegenthese beweist, daß auch hier ein wesentlicher Vortheil in der 4kl. Schule nicht zu finden sei.

„Was die Berücksichtigung der Individualität anlangt, so meine ich, daß zunächst das Erkennen des Einzelnen in der 1stuf. Klasse weit leichter ist, als in der 2stufigen. Gleiches Alter, gleicher Standpunkt erleichtern diese Erkenntniß.“

Wollte ich dies zugeben, so würde ich doch hinzufügen: Gut, der Lehrer an 1stuf. Klasse erkennt die besonderen Triebkräfte einzelner Kinder, aber — wo kann er diese beachten und pflegen? Herr Dörpfeld hat nachgewiesen, daß das in der 2stuf. Klasse möglich ist, — Herr Dietlein sagt davon nichts.

c) Die 4kl. Schule kann die hervorragend begabten und zugleich fleißigen Schüler schneller aufrücken lassen.

Herr Dietlein giebt dies zu. Er sagt: „Begabtere und fleißigere Schüler können in der 4kl. Schule schneller aufrücken, das ist allerdings möglich.“ —

Ich nehme diese Zustimmung an, obschon Herr Dietlein sofort versucht, dies Zugeständniß, wie folgt, abzuschwächen. „Aus eigener Erfahrung weiß ich, daß solche begabte und fleißige Kinder später häufig Lücken zeigen, die niemals auszufüllen sind.“

Daß Vortheile mißbraucht werden können, ist ja zweifellos, — sollte aber diese Möglichkeit den rechten, gewissenhaften Gebrauch aufheben?

Herr Dietlein hebt dann noch einen Fall heraus: „Setzen wir den Fall, ein Kind hat in den 3 Unterklassen der 4kl. Schule je 1 Jahr geseffen — (Herr Dörpfeld setzte voraus, ein Kind könne die 6 untern Abtheilungen schon in fünf oder vier Jahre absolviren und diese Annahme wird doch wohl am ehesten der tatsächlichen Lage entsprechen!) dann käme dies Kind (nach Dietlein'scher Annahme) schon mit dem 9. Jahre in die Oberklasse und müßte nun 5 lange Jahre in dieser Klasse sitzen; sollte dem Kinde nicht schließlich alle Lust zum Lernen vergehen? sollte es nicht zum Träumer werden?“ —

Eins ist wohl sicher, ein Kind, das dreimal nach einander einen zweijährigen Kursus in je einem Jahre absolviren könnte, müßte ein Wunderkind sein; sollte ein solches nicht auch den vierten zweijährigen Kursus in einem Jahre noch durcharbeiten? Wenn dann für ein solches Kind nicht außerordentlich gesorgt werden könnte, — dann wäre das Kind in der That zu bedauern. Eine solche Ausnahme wirft aber noch lange nicht den Werth des Vortheils um, nach welchem es der 4kl. Schule wirklich möglich ist, besonders begabte und fleißige Kinder schneller aufrücken zu lassen. —

Zwei Gegensätze bieten sich uns hier. Hier ein Wunderkind, das 5 Jahre in der Oberklasse sitzen muß, um schließlich zum Träumer zu werden, — und dort: „in der 1stuf. Klasse mögen die Schüler der obern Gruppe noch so begabt, noch so fleißig und treu sein, sie mögen die Schule regelmäßig besuchen und

durch höhern Bildungsstand der Eltern noch so sehr begünstigt sein: durch die Einstufigkeit der Klassen sind sie ein für allemal dazu verurtheilt, beim Aufwärts mit den Schülern des Mittelschlages streng Schritt zu halten. Die unabänderliche Aussicht, trotz aller Begabung u. nur in derselben langsamen Weise aufwärts zu können, muß in diesen Kindern früher oder später die Triebkraft ersticken, Nachlässigkeit und Faulheit erzeugen.“ —

Und wenn nun Herr Dietlein schließlich sich nicht anders zu helfen weiß, als auszurufen: „Öffentliche Schulanstalten werden nicht für einzelne wenige Uebersflieger eingerichtet!“ — so bleibt es diesem Ausrufe gegenüber doch buchstäblich wahr, was das Gutachten sagt: „In der Schule mit 1stufigen Klassen sind die hervorragend befähigten Kinder recht eigentlich die Stiefkinder; es sieht aus, als ob in diesen Schulen auf das Talent, wenn es mit Fleiß gepaart ist, eine Strafe gesetzt wäre; und das nennt der große Haufe in seiner Gedanklosigkeit das Muster aller Schulformen.“ —

9. Vorthheil.

„Die 8kl. Schule ist kostspieliger, als die 4kl.“ — Herr Dietlein sagt: „Da das Gutachten selbst zugibt, daß nach einer Seite hin die 4stf. Schule billiger ist, als die 8kl., so könnte ich eigentlich über diesen Punkt gänzlich schweigen.“ — Damit schon gibt Herr Dietlein zu erkennen, daß er ohne Widerrede zugeben würde, Hauptlehrerstellen zum Besten des Gemeindefiskus eingehen zu lassen. (Doch davon später.) — Gänzlich schweigen kann aber Herr Dietlein doch nicht; die Gelegenheit ist zu günstig, um dem Gegner eins anzuhängen. Ich citire hier den Leser zwei Aussprüche Dietleins, nach denen eigentlich das Ansehen des Herrn Dörpfeld sinken, das des Herrn Dietlein selbst steigen müßte.

1) „Da das Gutachten sagt, in einer 8kl. Schule können nicht so viele Kinder unterrichtet werden, als in zwei 4kl., so muß ich mich wundern, daß ein pädagogisches Gutachten es für einen Vorthheil anseht, wenn die Klassen, besonders die Oberklassen, übermäßig gefüllt sind.“ — Wahrscheinlich wird der geneigte Leser den Herrn Dörpfeld nicht gar zu sehr bedauern, wenn er zu diesem Worte ein Wort des Gutachtens mit in Erwägung zieht, das ich am Ende desselben gefunden habe. Dörpfeld sagt: „Wem die Hebung der Volksschule wahrhaft und ernst am Herzen liegt, dem können wir ein Mittel anweisen, das allen Schulen in gleichem Maße zu gute kommt, — eine Reform, die weder Flecken noch Runzeln hat und niemals welche bekommt. Er wirke nur dahin, daß die Volksschulklassen nicht mehr Schüler aufzunehmen brauchen, als die der höheren Schulen — etwa 50 durchschnittlich. Daß dies Geld kostet, viel Geld — wissen wir. Eine Reform im Neufnern, die etwas werth und doch zugleich wohlfeil ist oder am Ende gar nichts kostet, wird wahrscheinlich nie erfunden werden.“ — Ich denke, dies Wort wird für den denkenden Leser hinreichend sein. —

2) „Ich (Herr Dietlein spricht) würde überhaupt, so lange die Gemeinden lieber mehr, als weniger Kinder in die Klassen gesetzt haben wollen, den unumstößlichen Satz stets wiederholen: Eine Schule ist um so besser und kann um so mehr leisten, je weniger Kinder in einer Klasse unterrichtet werden. —

Ob dadurch einige Mehrkosten entstehen, das kommt hier durchaus nicht in Betracht.“ —

Nun hat Herr Dietlein am Ende seiner Kritik auch ein Wort gesprochen, das vorigen Ausdruck eigenthümlich ergänzt. Warum sollen wir der 8kl. Schule vor der 4kl. den Vorzug geben? Herr Dietlein gibt unter 12 Gründen unter Nr. 10 folgenden an: „weil der Lehrer der 8kl. Schule eine stärkere Klasse unterrichten kann.“ — Fast möchte ich sagen: Und das nennt sich eine pädagogische Kritik! —

Der 9. Vortheil bleibt vollgültig bestehen: „Die 4kl. Schule ist weniger kostspielig, wenn nicht bei der 8kl. auf Unkosten der Schüler gespart wird.“

10. Vortheil.

„Die Stellung der Lehrer ist befriedigender, und der Lehrerstand bleibt innerlich gesunder; dasselbe gilt von dem Dirigentenamte.“ —

Der Besprechung dieses Vortheils widmet das Gutachten volle 15 Seiten, — ein Beweis schon an und für sich, wie außerordentlich wichtig Herrn Dörpfeld diese Auseinandersetzung ist. Herr Dietlein erledigt die angeregten Punkte in etwa — 15 Zeilen. —

Das Gutachten sagt: „Mit jeder 8kl. Schule geht dem Lehrerstande — im Vergleich zur 4kl. — eine Hauptlehrerstelle verloren. Nun denke man an die Zusammenkoppelung mehrerer und oft recht großer Schulsysteme, wo dann 14—16 oder 21—24 Klassen nur einen einzigen Dirigenten haben: verschlingt eine solche Cumulirung nicht auf einmal eine ganze Reihe von Dirigentenstellen? Was bedeutet aber der Verlust an Dirigentenstellen für den Lehrerstand? Ganz dasselbe, was es für den Handwerker zu bedeuten hat, wenn die Großindustrie und das Großkapital dermaßen wucherisch um sich greifen, daß jeder kleinere selbstständige Gewerbebetrieb vernichtet wird. In den vielklassigen und vollends in den cumulirten Schulsystemen steckt somit, wie man sieht, außer den bereits besprochenen Verkehrtheiten obendrein ein Stück der sogenannten socialen Frage — nämlich für die Schularbeiter. Denn in dem Maße, als diese pädagogische Großwirthschaft um sich greift — und dazu drängen in den größern und mittleren Städten finanzielle Beschränkungen, verkehrte Sparsamkeit, pädagogischer Unverstand u. — in demselben Maße gehen dem Lehrstande die befriedigendsten selbstständigen Stellungen zusamt ihren bessern ökonomischen Verhältnissen und damit eben so viele Ziele, Hoffnungen und Anspornungen zum Vorwärtstreben verloren.“

Für diese für den Lehrerstand doch jedenfalls sehr wichtige Frage hat Herr Dietlein nicht ein Wort. Er fragt bloß: „Steht es wirklich so schlecht mit den collegialischen Verhältnissen an den vielklassigen Schulen? Wenn nicht, — so fallen alle weiter angeführten Gründe von selbst.“

Ich hoffe, der Leser stimmt mir zu, wenn ich sage, daß bei solcher Entgegnung doch wahrlich! alles Streiten aufhört. Und so behalte Herr Dietlein das letzte Wort.

Der Leser denke sich Herrn Dietlein einer großen Arbeiterversammlung gegenüber (in der 10. Frage steckt ja ein Stück der socialen Frage für die Schul-

arbeiter); — allen auch innerlich berechtigten Anforderungen der Arbeiter setzt er entgegen: Und ich (Herr Dietlein, der Dirigent eines großen, großen Koppelsystems), ich meine: „Wenn ihr Arbeiter nur mit fröhlichem Muthе arbeitet, — wenn ihr seht, daß es (nicht mit der Stellung, nicht mit der Aussicht auf Ascension) mit eurer Arbeit vorwärts geht, so — kommt auch die Befriedigung.“

(Was würden die Herren Arbeiter dazu sagen?)

Am Schlusse der Kritik finden sich 12 Thesen, die nachweisen sollen, daß die 6—8kl. Schule der 4kl. vorzuziehen sei. —

Wie Herr Dietlein es fertig gebracht hat, ein pädagogisches Gutachten von c. 68 Seiten Umfang auf wenig Seiten kritisch abzuweisen, so glaube ich, seinem Vorgang entsprechend, mit den 12 Thesen auch bald fertig werden zu können.

These 1: Keine Zeiterspitterung. — (Mit dem Gutachten zugestanden.)

These 2: Der Unterricht kann dem Standpunkt der Schüler genau angepaßt werden. (So weit mit dem Gutachten zugestanden.) Wenn aber hinzugesetzt wird: also kann auch die Individualität besser berücksichtigt werden, so weise ich zurück auf die Antwort, die sich auf die Fragen ergab: welche Schule ist mehr geeignet, die 8kl. oder 4kl., um

a) die partikular schwächeren Kinder der oberen Abtheilung besonders zu berücksichtigen? — um

b) die partikuläre Strebbarkeit in der untern Abtheil. zu pflegen? — um

c) die hervorragend begabten und zugleich fleißigen Schüler schneller aufwärts zu lassen? —

These 3: Disciplin ist leichter und besser zu handhaben. — (Einerseits mit dem Gutachten zugegeben; andererseits sei aber daran erinnert, daß eine bedeutend größere geistige Energie nöthig ist, um eine große Abtheilung von 80 Schülern zu beleben und vorwärts zu führen.)

These 4: Kein Zeitverlust durch den Lehrwechsel der Abtheilungen. (Gutachten stimmt unter 4 zu.)

These 5: Die Arbeit für den Lehrer ist leichter und weniger anstrengend. — (Mit dem Gutachten zugegeben. Der Nachsatz jedoch: „Gesundheit und Leben der Lehrer sind weniger in Gefahr“ — ist in jeder Weise übertrieben.)

These 6: Der Lehrer kann die Zeit für die stillen Beschäftigungen genau feststellen. — (Mit dem Gutachten halte ich die 4kl. Schule für vortheilhafter, weil sie nicht bloß die Möglichkeit zuläßt, die Zeit für solche Beschäftigung festzustellen, sondern solche Zeiten unabweisbar fordert.)

These 7: Durch den öftern Wechsel der Klassenlehrer werden die Nachtheile, welche durch Lehrer, die in Hinsicht der Methode oder Disciplin weniger geschickt sind, entstehen, schneller weggeräumt. — (Und wenn dem so wäre — Dr. Gräfe spricht in einem Zusatz zu Vorthail 1 anders — so hat das Gutachten so viele Nachtheile aufgedeckt, die gerade mit dem jährlichen Lehrerwechsel zusammenhängen, daß von einem Vorthail nicht die Rede sein kann.)

These 8: Die in etwas abweichende Behandlung der Lehrgegenstände durch verschiedene Lehrer hat den Vorthail, daß die Kinder den Gegenstand von verschiedenen Seiten betrachten lernen und so der Unterricht an Intensivität gewinnt. — (Soweit eine abweichende methodische Behandlung pädagogische Berechtigung hat, ist dieselbe in der 4kl. Schule nicht bloß zulässig, sondern ist auch vorhanden.)

These 9: In der viellässigen Schule kann der Lehrer während der stillen Beschäftigung leicht täglich mehrere Male sich den Nachzögern besonders widmen. — (Daß die einstufige Schule weder den schwächeren, noch den fähigeren Schülern so gerecht werden kann, wie die zweistufige, das ist im Gutachten so deutlich nachgewiesen, daß ich These 9 als besondern Vortheil zurückweisen darf.)

These 10: Der Lehrer der 8kl. Schule kann eine stärkere Klasse unterrichten, da die Schüler auf gleichem Standpunkte stehen. — (Sonderbar, der Herr Rektor, der uns früher sagte, daß das doch ein sonderbares pädagogisches Gutachten sein müsse, das nachweisen will, die 8kl. Schule könne nicht so viele Kinder unterrichten, — der uns sagte: je weniger Kinder, je besser die Schule! — der schreibt jetzt in die Welt hinaus: richtet 8kl. Schulen ein, denn hier können die Klassen stärker sein.)

These 11: In einem größern Kollegium findet der strebsame Lehrer durch die Mannigfaltigkeit und Verschiedenheit im Lehrpersonal leichter Anregung zum Weiterstudium. — (Auch diese These ist bereits früher betrachtet und als besonderer Vortheil nicht anerkannt worden.)

Schlufthese 12: Schließlich muß noch erwähnt werden, daß alle bei den 4kl. Schulen gerühmten Vortheile denjenigen mehrkl. Schulen ebenfalls zu gute kommen, in welcher jeder Lehrer seine 1stuf. Klasse zwei Jahre hindurch behält.

(Zunächst frage ich: Wie ist es doch möglich, daß Herr Dietlein mit einer so falschen These als Schlufthese Abschied vom Leser nimmt?)

Der Leser wolle folgende Fragen beantworten, so wird er mir Recht geben.

Wenn ein Lehrer seine einstufige Klasse 2 Jahre behält, hat er dann mehr Gelegenheit und Nöthigung, sich in der Lehrkunst zu vervollkommen als der Lehrer einer zweistufigen? — können dann die stillen Beschäftigungen nicht vernachlässigt werden? — profitirt dann die untere Abtheilung in mehrfacher Beziehung von der obern? — kann die Schule dann die begabten Schüler schneller aufrücken lassen? — &c.

Ich höre auf und frage nochmals: Wie ist es möglich, daß Herr Dietlein mit einer so durch und durch falschen Schlufthese für die 8kl. Schule streiten will?

Aus dieser Kritik geht das Gutachten unverfehrt hervor. —

Aber — ist damit Alles gut? Muß nicht ein resumirendes Schlußwort folgen? — Es sei so. — Wir werden uns

1) darüber zu beklagen haben, daß Herr Dietlein in seiner Kritik andere Waffen gebraucht, als Herr Dörpfeld sie fordern durfte.

Herr Dörpfeld ging von folgender Grundlage aus: „Es handelt sich darum, jede der beiden Schuleinrichtungen — die 4kl. und die echte 8kl. — in ihrer Eigenthümlichkeit zu erfassen und sodann die Vor- und Nachteile, die sich auf der einen, wie auf der andern Seite finden, reinlich neben einander zu stellen und richtig gegeneinander abzuwägen.“ — Diesem Grundgedanken ist das Gutachten in der Ausführung durchaus treu geblieben.

Wenn nun ein Schulmann sich aufmacht, um in der „Deutschen Schulzeitung,“ einem sog. „Central-Organ für ganz Deutschland,“ das erste Gutachten von These zu These zu bekämpfen, dann war der Schritt ein sehr erfreulich

cher, wenn der Kampf mit gleichen Waffen aufgenommen wurde. D. h.: Herr Dietlein mußte auch

- 1) die Eigenthümlichkeit jeder der beiden Schuleinrichtungen erfassen, mußte
- 2) die beiderseitigen Vor- und Nachtheile reinlich nebeneinanderstellen, — mußte vor Allem
- 3) diese richtig gegeneinander abwägen.

Das hat Herr Dietlein nicht gethan. Den Beweis dafür könnte ich an allen 10 Thesen nachweisen, will mich aber aus naheliegenden Gründen auf die Thesen 1, 2 und 3 beschränken.

Nach These 1 findet das Gutachten, daß sich in der 4kl. Schule eine größere Einheitlichkeit im Unterricht und im Schulleben erzielen lasse. Die Zahlen — hier 4, dort 2 mal 4 Lehrer — zeigen dies schon an. —

Dem stellt Herr Dietlein gegenüber:

a) „Die Gefahr, daß ein Lehrer dem andern widerspricht, ist in der zweikl. Schule ebenso groß, als in der 8klassigen.“ — Heißt das, die Eigenthümlichkeit beider Schulsysteme richtig erfassen? — Er sagt:

b) „Zu Ehren des Lehrerstandes wird man es doch wohl zugeben, daß, wenn eine 4kl. Schule einen nachlässigen Lehrer bestigt, eine 8kl. Schule deshalb nicht notwendig zwei haben muß.“ — Heißt das, die gegenseitigen Nachtheile reinlich neben einander stellen? — Er sagt:

c) „Können 4 Lehrer sich einigen, so werden es auch 8 Lehrer fertig bekommen.“ — Heißt das vergleichend richtig abwägen? — Und diese Vorderfrage sollen nun Herrn Dietlein berechtigen, zu sagen: Die Einheitlichkeit ist an 4kl. Schulen nicht größer als an der 8kl? —

Das heißt doch mit ungleichen Waffen streiten!

Nach These 2 behauptet Herr Dörpfeld, daß in einem Schulbezirke, der um die Hälfte kleiner ist, als der im Vergleich entgegenstehende, — der kleinere Bezirk eben es dem Lehrer erleichtere, die Eltern und von da aus die Schüler näher kennen zu lernen. — Dieser Angabe stellt Herr Dietlein die örtliche Thatsache entgegen, daß in Dortmund, wo die Eltern viel verziehen, an ein Kennenlernen der Eltern und Kinder nicht zu denken sei. — Heißt das, die Eigenthümlichkeit beider Systeme richtig fassen und vergleichend richtig abwägen? — Und wenn Herr Dietlein hinzufügt, daß die 1stuf. Schule mehr Gelegenheit bietet, die Schüler kennen zu lernen, weil die Schüler einer Klasse gleichen Alters und von gleichem Standpunkte wären, — so vergißt er, hinzuzusetzen, daß die Abtheilung eine doppelt so große, — zu dem die Zeit des Kennenlernens nur halb so groß ist, als bei der im Vergleich stehenden Schule. — Heißt das, die gegenseitigen Vor- und Nachtheile reinlich nebeneinander stellen?

Nach These 3 glaubt Herr Dörpfeld nachgewiesen zu haben, daß die zweistufige Klasse den Lehrer mehr nöthige, sich in der Lehrkunst zu vervollkommen, als die einstufige Klasse. — Was thut Herr Dietlein? Er sagt, seine Erfahrung bestätige nicht, daß „Vervollkommnung in der Lehrkunst“ nur in weniger gegliederten Schulen erlangt werden könne. —

Heißt das, auf den Vergleich ehrlich eingehen? — Und wenn dann auf den Lehrer an der einklass. Schule hingewiesen wird, der in Gefahr stünde, seiner einsamen Stellung wegen in der Lehrkunst einseitig zu werden: heißt das die Vergleichungspunkte zwischen 4 und 8kl. Schule richtig abwägen und reinlich hinstellen? —

Ich schließe hier den Nachweis und sage: Es ist mit volkstem Rechte darüber Klage zu führen, daß Herr Dietlein weder die Eigenthümlichkeiten beider Schulsysteme richtig erfaßt, noch die Vor- und Nachtheile beider reinlich nebeneinander gestellt, noch diese gegeneinander richtig abgewogen hat. Seine Waffen find andere. —

Wir werden uns

2) darüber zu beklagen haben, daß Herr Dietlein in seiner Kritik der einzelnen Thesen die Begründung derselben durch seinen Gegner vollständig mit Stillschweigen übergeht. —

Ich könnte die Richtigkeit meiner Behauptung wieder an allen 10 Thesen nachweisen, will mich aber wieder beschränken auf die drei folgenden Thesen (4, 5 und 6).

Nach These 4 behauptet Herr Dörpfeld, daß in der 4kl. Schule die Autorität des Lehrers mehr geschützt sei. — Die Begründung ist folgende:

„Die Schüler haben ein scharfes Auge für die Schwächen und Gebrechen ihrer Lehrer. Die häufige Kritik, welche ihnen zu Theil wird, reizt sie zur Gegenkritik. Der kritische Blick wird um so schärfer, je mehr er Gelegenheit bekommt, sich zu üben, d. h. je mehr Lehrern das Rind durch die Hände geht. — Was bedeutet aber die Autorität für Erziehung und Unterricht? Was der Kredit für den Geschäftsmann, und was der Sonnenschein für die Pflanzen bedeutet. — Die Lehrer der 8kl. Schule fahren am schlimmsten, doppelt so schlimm, als die der 4kl. —“ —

Was sagt nun Herr Dietlein zu dieser Ausführung? Der Leser seiner Kritik hört nur folgenden Satz aus dem Gutachten: „Das Gutachten meint: Mit der Zahl der Klassen müsse auch die Besorgniß steigen, daß durch allerlei Vorkommnisse, die aus der Mitte des Lehrerkollegiums selbst hervorgehen, der gute Ruf einzelner Glieder oder der gesammten Körperschaft geschädigt würde.“ —

Dies wird dann einfach verneint, da ein in üblem Rufe stehender Lehrer nicht etwa die Schule schädige, an der er arbeitet, — sondern daß er sämtliche Schulen der Stadt in Mitleidenschaft ziehe.

Herr Dietlein übergeht somit die ganze Begründung, greift einen Satz heraus, dem dann eine Bemerkung angehängt wird. Kann der Leser den Angegriffenen bei solcher Kampfweise richtig taxiren? Der Kritiker läßt den Mann, den er öffentlich bekämpft, wissentlich nicht zu Worte kommen. Das ist, was wir beklagen müssen.

Nach These 5 bepricht Herr Dörpfeld den Vortheil, der mit den stillen Beschäftigungen der Schüler zusammenhängt. Er sagt dazu: „Stille Beschäftigungen haben das im Auge, was man Fertigkeiten nennt, — dienen dem Einprägen, — sind Anwendungsübungen, — nehmen ausschließlich die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch. Wird der „stillen“ d. i. der vollen Selbstthätigkeit des Schülers nicht der nöthige Raum gegönnt, oder meint der Lehrer, bei jedem Schritte mithelfen zu müssen, so mag der Unterricht anscheinend schneller fortschreiten, — aber dem so auf den Haufen Gelernten wird theils die Festigkeit, theils die praktische Brauchbarkeit abgehen. — Wie kommts aber, daß in so vielen Schulen das Vorwärtslehren übertrieben und darob das Einwärtslehren versäumt wird? Zu einem Theil daher, daß das leichtfüßige Vorwärtsleiten für Lehrer und Schüler bequemer und amüsanter ist; zum andern Theil daher, daß man mit einem ansehnlichen Kenntnißhaufen, zumal

wenn er tüchtig „eingepaukt“ ist, besser brilliren kann; endlich daher, daß viele Eltern und leider! auch manche Revisoren mehr nach dem Schein, als nach dem Wesen der Bildung fragen. — Die 4kl. Schule hat in der Zweistufigkeit ihrer Klassen wider diese Verlockung einen mächtigen Schutz, sie muß die schriftlichen Uebungen fleißig herauziehen.“ —

Was sagt nun Herr Dietlein? Nichts vom Wesen der stillen Beschäftigungen, — nichts von den Gründen, die den Lehrer so leicht zum einseitigen Vorwärtslehren verlocken; — er sagt nur: „Das Gutachten meint hier, der Lehrer ist in einer 4kl. Schule gezwungen, abwechselnd jede Abtheilung still zu beschäftigen, während das in der 8kl. Schule nicht der Fall ist.“ — Dann setzt er hinzu: „Warum sollte der Lehrer an der 8kl. Schule nicht auch gewisse Zeitabschnitte zur Einübung bestimmt festhalten?“

Herr Dietlein läßt also wiederum den öffentlich Angegriffenen nicht zu Worte kommen, — und das ist's, was wir zu beklagen haben. —

Nach These 6 profitirt die untere Abtheilung in mehrfacher Beziehung von der oberen. — „Dieser Vortheil,“ sagt das Gutachten, „ist ein allbekanntes. Er macht sich namentlich geltend im Vortrage des Memoriren, im Lesen, im Singen, bei dem Unterricht in den sachunterrichtlichen Fächern. Das Memoriren wird erleichtert; beim Lesen wird die untere Abtheilung durch die obere unvermerkt in die richtige Betonung und schönere Ausdrucksweise emporgezogen; im Singen ähnlich; höhere Leistungen der obern Abtheilung in Religion, Geschichte, Geographie, Naturkunde leiten an, muntern und reizen an, den Vorgängern nachzustreben. — Eine gut eingewöhnte obere Abtheilung erleichtert dem Lehrer das Regieren und unterstützt ebenso seine erzieherischen Bestrebungen.“ — Schließlich führte Herr Dörpfeld noch aus, wie mit geringer Nachhülfe des Lehrers der Unterricht in der Naturbeschreibung wesentlich gewinnen könne. —

Was sagt Herr Dietlein dazu? Der Leser höre: „Das Gutachten führt hier besonders Memoriren, Lesen, Singen zc. an.“ — Das ist Alles. — Heißt das, der Begründung des Gegners und zwar der Deffentlichkeit gegenüber gerecht werden? Können die Leser der Dietlein'schen Kritik Herrn Dörpfeld verstehen? Das ist's, was wir lebhaft beklagen. — Auf weitem Nachweis verzichte ich. —

Wenn Herr Dietlein, wie ich nachgewiesen habe, seinen Gegner nicht mit den Waffen bekämpft, die gefordert werden mußten; — wenn er ferner, wie ich gezeigt, die gesammte Durchführung und Begründung seines Gegners stillschweigend übergeht: so ist damit schon

die dritte Klage eingeleitet, die wir auszusprechen haben, — die Klage: daß der Schulmann der werthvollen Arbeit eines Schulmannes die schuldige Anerkennung versagt.

Wer soll denn die Arbeit des Herrn Dörpfeld richtig taxiren, wenn es der Schulmann nicht thut?

Zur Begründung verweile ich bei der Beurtheilung der beiden folgenden Vortheile (7 und 8).

Nach These 7 sieht sich Herr Dörpfeld vor eine der untern Klassen der einstufigen Schule gestellt. Die eine Abtheilung zählt etwa 80 Schüler. Welche Aufgabe hat da der Lehrer in allen Unterrichtsstunden zu lösen! Der Nichtschulmann wird denken, der Lehrer brauche nur den Mund aufzuthun und zu

reden, und dann sei die Arbeit gemacht. Der Schulmann denkt anders. Wie gewinne ich die Aufmerksamkeit so vieler Köpfe? Wie fessele ich die Aufmerksamkeit? Und wenn letztere scheinbar geweckt ist, so fragt der Schulmann: Sollten die Schüler wohl alle wirklich aufmerksam sein? Sollte die herrschende Ruhe nicht vielleicht größtentheils das Resultat strenger Disciplin sein? — Ob wohl alle Schüler das Unterrichtsobjekt richtig gefaßt haben? Welche Mißverständnisse mögen vorhanden sein? Wo stecken diese? —

80 Schüler — eine Abtheilung! Welche Aufgabe! Wäre es nicht besser, die eine große Abtheilung zu theilen? Es wäre das erste Mal nicht, daß Dirigenten solcher Klassen diesen Verzweigungsschritt gewagt hätten. — Sollte nicht das Arbeiten in der 2stufigen Klasse besser, bequemer, sicherer sein? u. s. w.

So oder ähnlich fragt und redet der Schulmann, — wer soll ihn verstehen, wenn es der Schulmann nicht thut? Oder soll ich sagen: wenn es der Schulmann nicht will? Letztere Frage sollte man thun, wenn man Herrn Dietlein verwundert fragen hört: „Was sind denn das für Hemmnisse, die den Unterricht in der 1stufigen Klasse erschweren? Hier 80 Schüler, dort 2 mal 40 Schüler; für jeden Schüler genügt eine Frage, — hier 80 Fragen und dort auch 80 Fragen; — ein Vortheil der 4kl. Schule ist gar nicht da!“ — Verehrte Leser! so redet ein Schulmann, — ein höher gestellter, ein Schulinspektor, — was soll man dazu sagen? Heißt das, die Lehrer anleiten, damit diese mit prüfendem Lehrerauge eine werthvolle Lehrerarbeit an sich herankommen lassen? Wenn der Leser sieht, wie in so leichter Weise Hauptsätze jener Arbeit karikiert werden können, — wird er dann noch wohl Lust verspüren, das Gutachten selber zu lesen! Ich frage: Hat das die Arbeit des Herrn Dörpfeld verdient? —

Ist es nicht wahr, was ein Berichterstatier im „Neuen Reich“ über die Arbeit schrieb: „Das Gutachten ist eigentlich die erste Monographie über Organisation der Volksschulklassen?“ Ist es nicht wahr, was Frankfurter Collegen im „Frankfurter Journal“ veröffentlichten: „Die Schrift ist klar, geistreich und erschöpfend und sucht eine wichtige Frage der Schuleinrichtung zur Entscheidung zu bringen?“ — Leser der Dietlein'schen Kritik werden nicht Ursache finden, sich nach dieser Arbeit aus der Schule auch nur umzusehen. —

Dieser Charakter der Kritik tritt auf jeder Seite hervor, so auch wieder in der Besprechung des 8. Vortheils. —

Herr Dörpfeld stellt, nachdem er die Verschiedenheit der Schüler hervorgehoben — (eine kleine Zahl hervorragend begabte, eine breite Mittelschicht, endlich eine kleine Zahl schwache) — die Frage auf: Wie soll nun das Lehrziel abgesteckt werden?

Ueber diese Frage — „eine Cardinalfrage der Pädagogik“ geht Herr Dietlein schweigend hinweg.

Das Gutachten führt dann mehrere Antworten auf jene Frage vor und besieht ihre Folgen. Schließlicb bleibt als einzig richtige Antwort: „Das Lehrziel muß lediglich nach dem zahlreichen Mittelschlage bemessen werden. Welche Folgen ergeben sich nun?“

„In der 1stufigen Klasse ist dann die Mittelschicht wohl versorgt; die Schicht der Nachzügler ist preisgegeben; die obere Gruppe ist durch die Einstufigkeit der Klassen ein für alle Mal dazu verurtheilt, beim Aufrücken mit den Schülern des Mittelschlages streng Schritt zu halten.“ —

Es ist doch wohl unzweifelhaft, daß eine solche Aneinandersezung der ernstesten Prüfung gerade der Lehrer werth ist, die an 1stufigen Klassen arbeiten.

Zu einer solchen aufzufordern, liegt Herrn Dietlein fern. Ein einfaches Rezept heilt die Schäden. „Man lege der oberen Gruppe dann und wann ein wenig die Zügel an, dann kann der Theil der Nachzügler schon besser angefaßt und mit der Mittelschicht zugleich gefördert werden.“ —

Daß in der zweistufigen Klasse

- a) die partikular schwächeren Kinder der obern Abtheilung besonders berücksichtigt werden können; —
- b) die partikuläre Strebsamkeit in der untern Abtheilung gepflegt werden kann; — daß
- c) die hervorragend begabten und zugleich fleißigen Schüler schneller aufsrücken können —

das wird durch Herrn Dietlein einfach an die Seite geschoben und zwar durch Nebensarten, wie etwa folgende: „Deffentliche Schulanstalten werden nicht für einzelne wenige Ueberflieger eingerichtet!“ zc. zc. — So antwortet der Schulmann dem Schulmanne; ist das eines Schulmannes würdig? Heißt das, wichtige Schulfragen gewissenhaft in's Auge schauen? Heißt das, einer Schularbeit den Weg in die Lehrerwelt bahnen?

Ich muß dabei bleiben, daß es aufs tiefste zu beklagen ist, wenn neue, augenfällig ernst und gründlich bearbeitete Untersuchungen aus dem Lehrerstande heraus auf solche Weise mißhandelt und unter die Füße gebracht werden.

Die Tragweite geht indeß über den Lehrerstand hinaus.

Wer irgendwo und irgendwie sich mit der Art und Weise beschäftigt hat, wie Stadträthe so vielfach die Schulfragen praktisch anfassen und behandeln, der muß und der wird es

4) lebhaft beklagen, daß Herr Dietlein es übersehen hat, wie durch seinen Angriff die Stadträthe nur Material empfangen haben, um auf ihren unpädagogischen Wegen stilllächelnd fortschreiten zu können.

Man rücke diesen Herren nur mit der Sprache näher, daß Schulangelegenheiten zu allererst und zu allermeist von pädagogischem Boden aus begutachtet sein wollen, — die Antwort wird bald lauten: So lange die Pädagogen selbst so pro und contra reden, wie jetzt wieder Herr Dörpfeld und Herr Dietlein, so lange wollen wir diese ruhig weiter streiten lassen; — bis zur ausgemachten Sache bleibt für uns das Maßgebende, wie es am besten für den Gemeindefußel geht, — und damit basta.

Daß die Herren Stadträthe wirklich aus dem Gutachten zu lernen hätten, will ich an

These 9 nachzuweisen versuchen.

Die Ueberschrift „finanzielle Erwägungen“ scheint ja fast besonders für diese Herren gewählt worden zu sein. Die erste Behauptung klingt zudem denselben so verständlich: „Nach einer Seite hin ist die 8kl. Schule wohlfeiler, als die 4klassige. Einmal wird dort bei den Lehrergehältern etwas gespart, nämlich so viel, als ein Dirigent an Gehalt und Wohnung mehr bekommt, als ein erster Klassenlehrer. Sodann kann an den baulichen Auslagen gespart werden, insbesondere dadurch, daß weniger Bodenfläche erforderlich ist.“ — Leider sind nach solchem Zugeständniß die Stadträthe durchweg mit ihrer Stimmabgabe fertig, besonders dann, wenn sie hören, daß sogar ein Schulmann, der Herr Rektor Dietlein von Dortmund, darauf antwortet: „Da das

Gutachten selbst zugibt, daß nach einer Seite hin die 8kl. Schule billiger ist, so könnte ich über diesen Punkt gänzlich schweigen." — Also abgemacht! —

Nun führt das Gutachten nach drei Seiten hin aus, daß die 8kl. Schule kostspieliger sei:

- 1) in einer 8kl. Schule können nicht so viele Kinder unterrichtet werden, als in zwei 4klassigen;
- 2) die 8kl. Schule muß sich entschließen, eine überzählige Lehrkraft anzustellen, wie es auch an den höhern Schulen geschieht;
- 3) für die äußern Dienstleistungen muß durch eine besondere Person gesorgt werden.

Was sagt nun Herr Dietlein dazu? Die Stadträthe könnten wirklich anfangs erschrecken, wenn sie lesen: „Man muß sich wundern, daß ein pädagogisches Gutachten es für einen Vortheil ansieht, wenn die Klassen, besonders die Oberklassen, übermäßig gefüllt sind. Ich würde überhaupt stets wiederholen: Eine Schule ist um so besser und kann um so mehr leisten, je weniger Kinder in einer Klasse unterrichtet werden. Mehr Kosten kommen durchaus nicht in Betracht.“ — —

Es war nur ein Schreckschuß. Herr Dietlein gibt bald Gelegenheit, daß den geehrten Herren im Stadtrath der Muth wieder steigt. Die nachfolgenden Worte des Herrn Dietlein werden jene besser verstehen und auch festhalten.

- 1) „Der Lehrer an einer 8kl. Schule kann eine stärkere Klasse unterrichten.“ —
- 2) „In Städten, wo 12 und mehr Klassen sind, läßt sich leicht kombinieren, so daß, wenn die Oberklassen zu schwach besetzt sind, man anstatt 4 Klassen nur 3 Klassen unterrichtet.“ —

Sind das nicht goldene Worte für einen Stadtrath! Wenn Schulmänner also agiren, ist es dann einer stadträthlichen Versammlung wohl übel zu nehmen, wenn sie mit Hilfe der von Herrn Dietlein empfohlenen Kunst des „Kombinirens“ es fertig bringt, an viell. Schulen je einen Lehrer und ein Lehrzimmer sparen zu können?

5. Die fünfte oder Schlusssage geht dahin, daß Herr Dietlein so manche andere Frage, die Herr Dörpfeld mit in den Kreis der Besprechung ziehen mußte und gezogen hat und die für den Lehrerstand selbst von größter Wichtigkeit sind, so ohne alle Umstände keines oder kaum eines Wortes gewürdigt hat. — Ich will diese Fragen kurz andeuten. —

1) „In dem Maße, als die pädagogische Großwirthschaft um sich greift, — und dazu drängen in den größern und mittleren Städten finanzielle „Beklemmungen“, verkehrte Sparsamkeit, pädagogischer Unverstand und noch manche andere Umstände immer mehr hin — in demselben Maße gehen dem Lehrerstande die befriedigendsten selbständigen Stellungen zu sammt ihren bessern ökonomischen Verhältnissen und damit eben so viele Ziele, Hoffnungen und Anspornungen zum Vorwärtstreben verloren.“ —

2) „Am entschiedensten trifft diese Beurtheilung die combinirten Schulsysteme, gleichviel ob mehrere 7—8kl. Schulen (wie namentlich in etlichen süddeutschen größern Städten) oder ob eine Reihe kleinerer Schulen (wie z. B. in mehreren westfälischen Mittelstädten — Dortmund, Bochum u. s. w.) unter einen einzigen Dirigenten gestellt sind, da hier mit einem Male eine Summe von Hauptlehrerstellen ausfällt, auch nicht vorgemendet werden kann, die Com-

binirung geschähe, um pädagogische Vortheile zu erzielen. — Was liegt bei diesen cumulirten Schulsystemen in Wahrheit vor? Nichts anderes, als eine in aller Nothheit zur Schau gestellte verirrte Sparsamkeit, die weder nach dem Wohl der Kinder, noch nach dem des Lehrerstandes gefragt hat — und eine Schuleinrichtung, deren üble Folgen um so größer sind, je großartiger sie sich äußerlich ausnimmt. Was soll man aber denken, wenn da, wo an der Arbeitseinrichtung und an der Stellung der Lehrer möglichst gespart wird, die Schulhäuser dagegen mitunter eine wahrhaft luxuriöse Ausstattung zur Schau tragen?“

3) „Den Höhepunkt pädagogisch-administrativer Verfehrtheit haben wir leider auch in diesen großen combinirten Schulsystemen noch nicht erreicht. Die stellen nur den Comparativ dar; der Superlativ schulregimentlicher Verirrung muß an einem andern Plage gesucht werden. Was wir meinen, sind jene unglückseligen mehrklassigen Schulen, welche gar keinen technischen Dirigenten haben.“ —

Erinnere ich nun noch die Leser des Gutachtens an die Gedanken, die Herr Dörpfeld zur „Rektorprüfung“, zum „Mittelschulexamen“, zur „Hauptlehrerprüfung“ aussprach, — endlich noch an die Gedanken zur „Trennung der Geschlechter“: so habe ich damit eine ganze Reihe von wichtigen Fragen, — wichtig für Schule und Haus und für unsern Stand angedeutet, zu denen Herr Dietlein kein Wort oder aber ein so unbedeutendes Wort sagt, daß davon keine Rede zu sein braucht. Somit ist doch wohl unzweifelhaft, daß wir Ursache haben, uns auch über diese Rücksichtslosigkeit zu beklagen. —

Ich bin mit meiner Antwort zu Ende.

Als am 4. August 1877 121 berg. Lehrer sich einstimmig erhoben, um ihre freudige Zustimmung zu der Ausführung des Gutachtens zu geben, machte diese Einmüthigkeit einen erhebenden Eindruck.

War diese Einmüthigkeit eine gemachte oder aber eine fest gegründete?

Nachdem das erste Gutachten hüben und drüben die Geister wach gerufen hat, haben die bergischen Lehrer vollauf Gelegenheit bekommen, sich die eben gestellte Frage zu beantworten.

Hoffentlich gehen diese der Gelegenheit nicht aus dem Wege!

Das Resultat meiner Auseinandersetzung mit der Kritik des Herrn Dietlein ist: Meine Ueberzeugung, daß die vielklassige Schule der acht-klassigen vorzuziehen sei, ist gekräftigt aus der Prüfung hervorgegangen. —

Ueber den Zeichenunterricht in den Hamburger Volksschulen.

Von Seminarlehrer Wehner in Osnabrück.

Im Anschlusse an einige Sätze des Regulativs für den Elementarschul-Unterricht vom 3. October 1854 über „die innere und geistige Thätigkeit der Schule“ kann jetzt gesagt werden, daß für die zeichnerische Thätigkeit derselben in der neuesten Zeit ein wichtiger Wendepunkt eingetreten ist. Die Gedankenbewegung, welche schon seit längerer Zeit bald in größerer bald in minderer

Klarheit auf diesem der Volksbildung und Volkserziehung nicht ferner als andere Unterrichtsfächer liegenden Gebiete hervortrat, ist in vielen und wichtigen Beziehungen zu einem Abschlusse gediehen.

Es ist die Zeit nun nicht mehr fern, wo das Unberechtigte, Ueberflüssige und Irreführende aus dem Zeichen-Unterrichte der Elementarschule ausgeschlossen und an seiner Stelle dasjenige auch amtlich zur Befolgung vorgeschrieben werden soll, was von denen, welche die Bedürfnisse und den Werth einer wahrhaft guten Volksbildung kennen und würdigen, in dieser Richtung seit lange als nothwendig gefühlt, von erfahrenen Schulmännern als dem Volke wirklich nutzbringend und als ausführbar erprobt ist.

Wie das gewerbliche Leben an einer Grenzlinie angekommen ist, wo ein entschiedener Umschwung nöthig und zum Theil schon wirklich und wirkend geworden ist, so muß die Schule, wie in jeder andern Hinsicht, wenn sie nicht in Festhaltung eines überwundenen Gegensatzes auf dem Gebiete des berezten Unterrichts wirkungslos werden oder ihr dieser Unterrichtsgegenstand genommen werden soll, in die berechtigte neue Bewegung Leben empfangend und fördernd eintreten.

Die Elementarschule, in welcher der größte Theil des Volkes die Grundlage, wenn nicht den Abschluß seiner Bildung empfängt, hat nirgend einem abstrakten Systeme oder einem Gedanken der Kraft oder Wissenschaften zu folgen, sondern dem praktischen Leben zu dienen und für dasselbe vorzubereiten, indem sie sich mit ihrem Streben überall auf dasselbe gründet und innerhalb seiner Kreise bewegt; mithin ist das Verständniß und die Uebung des dahin gehörenden Inhalts und dadurch Erziehung zu vermitteln, ihr Zweck, die Methode ist nur ein Mittel, welches keinen selbständigen Werth hat; die formelle Bildung erzielt sich durch Verständniß und Uebung des berechtigten Inhalts von selbst; ohne Rücksicht auf den Inhalt oder einem verkehrten Inhalte nachstrebend, wirkt sie schädlich und zerstörend.

Von diesen Gesichtspunkten wird es weiterhin auch für die Reorganisation des Zeichenunterrichts der Elementarschule weniger auf die Ausarbeitung neuer und anderer Lehrgänge ankommen, als vielmehr auf eine richtige Auswahl und feste Begrenzung des Unterrichtsstoffes sowie auf zweckmäßige äußere und innere Einrichtungen der Schulen, wie sie in ihrer Bestimmung als Anstalt zur Erziehung der heranwachsenden Jugend für das praktische Leben des Volkes begründet ist.

Nach beiden Richtungen hin werden jetzt für den Zeichenunterricht in der Hauptsache die nachfolgenden Grundzüge des in den Hamburger Volksschulen in diesem Unterrichte erprobten Verfahren als die zweckmäßigsten zur Erreichung werthvoller Resultate maßgebenden Ortes angesehen:

Die Oberleitung des preussischen Seminar- und Volksschulwesens ist bereits mehr als ein Jahrzehnt bemüht gewesen, zur Einführung guter Zeichenmethoden Kurse zu veranstalten, an welchen schon im Amte stehende Lehrer, namentlich Seminarlehrer, welche Zeichenunterricht zu erteilen hatten, theilnehmen durften. So waren für die Theilnehmer an den Turnkursen der Königl. Central-Turn-Anstalt zu Berlin seit den fünfziger Jahren durch die Fürsorge des damaligen Civil-Directors der genannten Anstalt, des verstorbenen Geh. Ober-Reg.-Rath Stiehl, Einrichtungen getroffen, daß diejenigen Eleven, welche Lust dazu hatten, sich ein Semester lang in wöchentlich wenigstens zweimal zwei Stunden mit Zeichnen beschäftigen konnten. Die Herren Prof. Domschke, Schütze und

Dr. Herzer, Maler Gosh u. a. unterrichteten theils privatim, theils öffentlich in der Kunstschule in bestimmten Disciplinen, der erstere namentlich aber in der Methodik des elementaren Zeichnens in einer Realschule der Friedrichsstadt. So kam es, daß viel nach Domschke gezeichnet ward, umsomehr, als derselbe dann noch seinen Wegweiser nebst Atlas herausgab und später die Löwenstein'sche Verlagshandlung Hefte mit eingedruckt Originalen verbreitete, die das Titelblatt derselben auf Domschke zurückführt. Seit 1874 aber wurden in Ber'in und Königsberg an den dasigen Kunstschulen und in Kassel an der Kunst-Akademie aparte, gewöhnlich vier oder sechs Wochen andauernde Zeichen-Curse eingerichtet. In Berlin ward wieder die Domschke'sche Methode als die beste für Elementar- und andere Schulen empfohlen; Herr Prof. Domschke ertheilte die Methodik selbst. Darauf ward 1875 eine von den Herren Ministern des Handels und der Unterrichts-Angelegenheiten zusammengesetzte Commission, bestehend aus Mitgliedern dieser Ministerien und technischen Kräften, an einschlägige Institute in Stuttgart und Hamburg entsendet, um die dasigen Zeichenmethoden eingehend zu studiren und sich von ihren Erfolgen zu überzeugen. Seitdem hat sich die Unterrichtsverwaltung in Uebereinstimmung mit den Instructionen des Herrn Ministers für Handel und Gewerbe zur Einführung des Zeichenunterrichts in Preußen in derjenigen Richtung hin entschieden, wie er in den meisten Hamburger Schulen und insbesondere an der dortigen neu errichteten „allgemeinen Gewerbeschule“ tractirt wird.

Auch dieses Institut hat sich schon Jahre lang mit der Ausbildung von Lehrern für den Zeichenunterricht beschäftigt. Nach den Jahresberichten desselben wurden von 1873/74: 81, 1874/75: 99, 1875/76: 111, 1876/77: 115, 1877/78: 145 Lehrer für das Zeichnen ausgebildet. Für alle Lehrer ist der Unterricht an diesem Institute frei. Es ist bei den vorstehenden Zahlen insbesondere zunächst an Hamburger Lehrer zu denken und an Lehrer aus den benachbarten preußischen Orten. Als die preußische Regierung für Zeichen-Curse an der „allgemeinen Gewerbeschule zu Hamburg“ Einrichtungen traf, waren es zunächst Lehrer aus der Provinz Schleswig-Holstein, welchen die Theilnahme gestattet ward. Auch aus dem Mecklenburgischen lernten viele Lehrer die dortige Methode kennen, und so ist dieselbe zunächst in Schleswig-Holstein und Mecklenburg heimisch geworden. Der schleswig-holsteinische Lehrerverein hat eine eigene Section für Zeichnen aus sich herausgebildet, dessen literarisches Organ das allmonatlich mit der „Schleswig-Holsteinischen Schulzeitung“ erscheinende „Monatsblatt“ ist. Aber auch in den Schulen Schwedens hat die „Hamburger Methode“ Eingang gefunden, und neuerdings ist das Werk des an der Hamburger allgemeinen Gewerbeschule angestellten Zeichenlehrers Dr. Stuhlmann: „Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule“ ins Schwedische übersezt und durch die Staatsbehörde als Leitfaden eingeführt worden.

In diesem Jahre fand an der erstgedachten Schule wieder ein von der preußischen Regierung eingerichteter Cursus statt. Derselbe begann am 29. Aug. und dauerte bis zum 9. October. Es theilnahmen daran 4 Seminarlehrer aus der Provinz Hannover (Aurich, Osnabrück, Bedersfesa, Wunstorf), 1 Seminarlehrer aus der Provinz Sachsen (Delitzsch) und 1 aus Schleswig-Holstein (Eckernförde); ferner 1 Mittelschullehrer aus Tondern und Elementarlehrer aus Apenrade, Wandsbeck und Göttingen. Zu gleicher Zeit absolvirte diesen Cursus ein Bildhauer aus Riga in Rußland, um sich für Ertheilung des elementaren Zeichenunterrichts an einer dortigen Mädchen-Fortbildungsschule auszubilden.

Um die Curstisten in den Gang des Zeichenunterrichts nach der Hamburger Methode vollständig einzuführen und mit dem Betriebe desselben zum Zweck eigener Unterrichtsertheilung bekannt zu machen, erhielten dieselben in den genannten sechs Wochen hindurch wöchentlich je 4 Stunden Unterricht im gebundenen Zeichnen und im Musterzeichnen, 4 Stunden im Zeichnen nach Wandtafeln, 16 Stunden im Zeichnen nach Holzmodellen, im Zeichnen und Schattiren nach Gipsmodellen 12 Stunden und außerdem 8 Stunden Unterricht im Zirkelzeichnen. Auch hatten die Curstisten die Erlaubniß, an dem Sonntags von 8 bis 12 Uhr stattfindenden Unterrichte theilzunehmen, von welcher Erlaubniß aus naheliegenden Gründen ein nur sehr vereinzelter Gebrauch gemacht worden ist; mehrfach theilnahmen sie aber an dem Unterrichte in den Abendstunden von 7—9, wo sie Gelegenheit hatten, Unterricht im Zeichnen nach lebenden Pflanzen, im Situationszeichnen und in der Linear-Perspective zu genießen.

Der Zeichenunterricht in der Hamburger Volksschule ist unter Voraussetzung normaler Verhältnisse bei einem auf neun Jahre berechneten Schulbesuche dreistufig eingetheilt, nämlich a. in das gebundene Zeichnen ebener Gebilde, b. in das freie Zeichnen ebener und flacher Gebilde, c. in 1) das freie Zeichnen nach körperlichen Gegenständen, 2) Componiren von Pflanzen-Arabesken und 3) für die Mädchenschule in das Zeichnen, Entwerfen und Verändern von Mustern.

Der Zweck des gebundenen Zeichnens ebener Gebilde wird weniger in der Uebung der Hand, als vielmehr in der Entwicklung des Auffassungsvermögens, des Verständnisses einfacher ebener Formen und in der Erwerbunng und Befruchtung der Phantasie gefunden. Das Ziel ist hier Sicherheit im richtigen Auffassen und Darstellen solcher ebenen Gebilde, welche ungezwungen in ein quadratisches Liniennetz passen, sowie im Ergänzen von nur theilweise gegebenen symmetrischen Figuren, im Zeichnen einfacher Formen aus dem Gedächtnisse und im Verändern gegebener Gebilde. Die systematische Formenlehre, das freie Zeichnen und das Erfinden von einfachen Zierformen wird vorbereitet und eingeleitet. Demgemäß umfaßt der Unterricht auf dieser Stufe als Stoff: 1. Reihen senkrechter Geraden von verschiedener Länge, 2. mäandrische Züge, welche aus Senkrechten und Wagerichten gebildet sind, 3. Band- und Flächenmuster, welche aus Senkrechten, Wagerichten und Schrägen bestehen, 4. Vielecke und Sterne, deren Bestandtheile ihrer Lage, ihrer Form und ihrem Inhalte nach zu besprechen sind, und endlich 5. einige krummlinige Formen. Der Unterricht wird als Klassenunterricht in wöchentlich 3 oder 2 Mal 1 Stunde ertheilt. Alle Formen werden vom Lehrer an einer schwarzen Schultafel mit rothem quadratischem Liniennetz, ev. Punktsystem von 5 cm. Weite ganz oder theilweise entwickelt oder nur mündlich beschrieben. Die dieser Stufe — 6 bis 9 Jahre — angehörigen Kinder zeichnen die Reihen senkrechter Geraden auf eine Schiefertafel mit rothem Netze, alle ferneren Gebilde anfangs in ein Heft mit blauem quadratischen Liniennetze von 7—8 cm, später in ein Heft mit schwarzem Punktsystem von 10—15 cm Weite.

Namentlich im Sommer werden alle zwei Wochen eine halbe Stunde lang nach und nach weitergehende Uebungen im Unterscheiden und Benennen von Farben nach Ton, Helligkeit und Reinheit vorgenommen.

Der Zweck des freien Zeichnens ebener und flacher Gebilde ist die Ausbildung der Anlage, ebene und flache Gebilde frei aufzufassen und frei

darzustellen, und die Phantasie soll weitere Befruchtung und Anregung zu weitergehender Thätigkeit erhalten. Deshalb ist für diese Stufe die Sicherheit im richtigen Auffassen und freien Darstellen des Umrisses ebener und flacher Gebilde, neben dem gesetzmäßigen Ergänzen theilweise gegebener Gebilde, dem Zeichnen aus dem Gedächtnisse und dem Verändern und Erfinden reicherer Gebilde als Ziel gesetzt. Ueber dieses Ziel hinaus reicht noch die Vorbereitung des freien Zeichnens körperlicher Gebilde und die Einleitung des Erfindens im Gebiete reicherer Zierformen und Pflanzen-Arbeiten. Die geometrische Formenlehre wird auf dieser Stufe vom Zeichenunterrichte getrennt ertheilt. Zweck und Ziel werden am folgenden Stoffe zu erreichen gesucht: 1. an gradlinigen Formen, welche in ein quadratisches Netz passen, 2. an Formen, welche auf der Eintheilung des Kreises in gleiche Theile beruhen, 3. an grad- und kreislinig begrenzten, und 4. krummlinig ornamentalen Flächenformen. In der fünften Stoffabtheilung, die flachreliefirten Formen, welche Licht- und Schattenslinien und namentlich solche zusammenhangslose Grenzlinien rundlicher Formen zeigen, die in einer bloßen Umrisszeichnung für die Schüler schwer verständlich sind (wie überschneidende und verlaufende Linien, Kerblanten etc.), liegt der Uebergang zur folgenden Stufe. — Zur Vorbereitung für das freie Auffassen zeichnen die Schüler dieser Stufe anfangs nach der vor ihren Augen hergestellten freien Vorzeichnung des Lehrers, darauf erst nach fertigen Wandtafelbildern, von welcher etwa nur die ersten noch mit Hilfslinien versehen sind oder werden, endlich nach Flachmodellen. Voranschreitende Schüler beginnen schon hier das Zeichnen nach Holzmodellen. Daraus ergibt sich, daß der Unterricht, welcher als Klassenunterricht begann, sich allmählig in Abtheilungs-, besser Gruppen- und zuletzt in Einzel-Unterricht auflösen muß, eine Form, welche in den Hamburger Schulen bevorzugt wird, für die weitere Verbreitung der Methode wohl aber das eingreifendste Hinderniß werden dürfte, hindernder als der Umstand, daß anfangs 2 mal nur 1, später aber 1 mal 2 wöchentliche Stunden für Zeichnen gefordert werden. Die Schüler benützen auf dieser Stufe ein freies Heft gewöhnlichen hohen Schreibbuchformats mit Whatman-Papier, zum Entwerfen Farbenbleistifte Nr. 2, zum Ausführen Nr. 3, und einen Papierstreifen zum Nachmessen der nach Augenmaß bestimmten Strecken. An Lehrmitteln werden eine gewöhnliche schwarze Schulwandtafel, 40 Tabellen von Stuhlmann, 40 Tabellen von Wohlien (20 Wandtafeln von Glinzer) und die Flachmodelle von Stuhlmann gebraucht. Auch auf dieser Stufe finden Uebungen im Unterscheiden und Benennen von Farben nach Ton, Helligkeit und Reinheit statt, und zwar an farbigen Gegenständen in directer Beleuchtung durch das Tageslicht, im Schatten und im Reflexe.

Auf der die Volksschule abschließenden dritten Stufe ist der Zweck des Zeichenunterrichts die Ausbildung der Anlage, die Erscheinung körperlicher Gegenstände aufzufassen und darzustellen und das Ziel: Sicherheit im richtigen und genauen Auffassen und Darstellen des Umrisses und hiernach auch der Beleuchtungserscheinung einfacher körperlicher Gegenstände. Dieses Ziel wird bezüglich des Umrisszeichnens zu erreichen gesucht durch das bildliche Darstellen 1. von ebenflächigen, 2. eben- und walzenflächigen Körpern in frontaler, 3. in Uebereckstellungen, 4. von Körpern mit doppelt gekrümmten Oberflächen, Geräthen und Gefäßen, und bezüglich des Schattirens 5. von einfachen

Gipsmodellen, Gefäßen u. s. w. Die Verhältnisse der Volksschule, die nicht Fachschule ist, bringen es für diese Stufe mit sich, daß die etwa auf der zweiten Stufe zurückgebliebenen Schüler anfangs noch mit Wandtafelzeichnen beschäftigt werden müssen. Da alle Modelle in einer ungefähren Entfernung von 1 m vor dem Schüler aufzustellen sind, so wird in Schulen mit wenigen und namentlich sehr vollen Klassen, wenn nicht zwei Lehrer zugleich unterrichten oder die Klassen getheilt werden können, das Zeichnen nach körperlichen Gegenständen unterbleiben müssen, umso mehr, da der Unterricht sich auf dieser Stufe zum vollkommenen Einzelunterrichte ausgestaltet und wöchentlich einmal zwei Stunden erfordert. Die Art und Weise der Darstellung ist die der freien Auffassung unter alleiniger Hilfe des Visirens und anfänglich des Nachmessens, soweit das auf dieser Stufe noch anwendbar und nützlich ist. Die Schüler zeichnen in Hefte von Hochquartformat, welche starkes Papier, aber ohne Hilfslinien und Punkte enthalten. Von den einfacheren Modellen — bis zu den Geräthen und Gefäßen — wird in den Umrisszeichnungen stets auch die Durchsicht (verdeckten Kanten) mit angegeben. Die Umrisszeichnungen werden mit Blei (Farben Nr. 2 und 3), die schattirten, nachdem sie zuvor etwa mit einem dem Material entsprechenden Tone — mittelst Pinsel und Tusche, Kaffee, Sepia, gebrannter Sienna — angelegt worden, mit Bleistift und Wischer ausgeführt. Das geometrische Zeichnen und die Darlegung der Principien der Projectionslehre sind dem Unterrichte in der Geometrie zugewiesen; dagegen sind Projectionslehre und Linearperspective aus dem Volksschulunterrichte vollständig ausgeschlossen und nur den oberen Klassen der Real- u. -schulen zuertheilt. Wie auf den vorhergehenden Stufen finden aber auch auf dieser Uebungen im Beurtheilen der ästhetischen Wirkung farbiger Muster statt. Kann eine dritte wöchentliche Stunde genommen werden, so finden neben dem Zeichnen nach körperlichen Gegenständen noch Uebungen im Entwerfen von Arabesken unter Benutzung natürlicher Pflanzenformen statt. Die verwendeten Modelle sind die der Hamburger „Allgemeinen Gewerbeschule“ und bestehen aus den etwas veränderten Holzmodellen Heimerdingers, aus Ergänzungsmodellen von Stuhlmann, Geräthen, 16 Gipsmodellen von Stuhlmann und im weitergehenden Unterrichte auch anderen Modellen berühmter zeichnerischer Institute.

In der Mädchenschule gestaltet sich für die Altersklassen vom 12.—15. Jahre, also auf der Oberstufe, der Zeichenunterricht wesentlich anders. Hier wird das Zeichnen, Verändern und Entwerfen von Mustern für weibliche Zierarbeiten und zwar im Bereiche der Kreuzstickererei, des Ligenbesazes und der Weißstickererei unter Anwendung von leitenden und messenden Werkzeugen geübt. Dabei wird als Zweck aber die Befähigung zur Veränderung und zum Erfinden einfachster Muster für die gewöhnlichsten Handarbeiten erstrebt, und als Ziel die Gewandtheit im Verknüpfen und Verändern gegebener Formen und im Erfinden einfacher Muster angesehen. Die Muster für den Kreuzstich werden in ein mit einem 2 mm weitem quadratischen Liniennetze versehenen Hefte ausgeführt; das Lehrmittel des Lehrers ist eine schwarze Wandtafel mit einem entsprechenden rothen Liniennetze. Die Muster für Ligenbesaz und Weißstickererei werden unter Benutzung von Maß, Lineal und Zirkel in solche Hefte gezeichnet, wie sie die Knaben für das Zeichnen nach Holzmodellen gebrauchen; der Lehrer benützt für die Unterweisung eine gewöhnliche schwarze Wandtafel.

Den Plan für den Zeichen-Unterricht in minderklassigen Schulen hat Dr. Stuhlmann folgendermaßen festgestellt:

Dreiklassige Schule:

Unterklasse: Zwei Abtheilungen. Wöchentlich zweimal 1 Stunde. — Gebundenes Zeichnen. Uebungen im Unterscheiden und Benennen vieler Farben im Anschluß an den Anschauungs-Unterricht.

Mittellklasse: Zwei Abtheilungen. Aus dem ältesten Jahrgange können ohne Schaden für die Mitschüler einige Einzelschüler hervorgehen. Wöchentlich zweimal 1 Stunde. — Freies Zeichnen ebener Gebilde. Daneben Uebungen im Auffassen der Erscheinung einfarbiger Flächen im directen Lichte, Schatten und Widerschein.

Oberklasse: Vorwiegend Einzel-Unterricht. Wöchentlich einmal 2 Stunden. — Fortsetzung des freien Zeichnens ebener Gebilde. Darauf freies Zeichnen nach Holzmodellen. Die am meisten vorgeschrittenen Knaben können zum Zeichnen nach Geräthen gelangen. Die Mädchen brauchen nur einige Holzmodelle in den einfachsten Stellungen zu zeichnen, dafür können sie aber in dem letzten oder in den beiden letzten Schuljahren gemeinsam zum Zeichnen, Abändern und Erfinden von einfachen Stickmustern angeleitet werden. — Je voller die Klasse, umso mehr muß das Körperzeichnen zurücktreten und das Zeichnen ebener Gebilde ausgedehnt werden. — Nebenher gehen gemeinsame Uebungen im Beurtheilen farbiger Muster.

Zweiklassige Schule:

Unterklasse: Zwei Abtheilungen. Wöchentlich zweimal 1 Stunde. — Gebundenes Zeichnen. Uebungen im Unterscheiden und Benennen vieler Farben.

Oberklasse: Zwei Abtheilungen; aus der ersteren gehen nach und nach einige Einzelschüler hervor. Wöchentlich zweimal 1 Stunde. — Freies Zeichnen ebener Gebilde. Die untere Abtheilung bewältigt in zwei Jahren denselben Unterrichtsstoff zweimal in zwei verschiebenen aber gleichlaufenden aufsteigenden Reihen von Aufgaben (etwa in dem einen Jahre die 1., 3., 5. u. s. w., in dem andern die 2., 4., 6. u. s. w. der „Wandtafeln für den ersten Unterricht im freien Zeichnen“ mit deren Abänderungen). Die Knaben der oberen Abtheilung zeichnen nur etwa die ersten zehn der Wohlhieschen Wandtafeln und gehen dann nach und nach zum Zeichnen der ersten Holzmodelle in den einfachsten Stellungen über. Die Mädchen bleiben bis zum Schlusse beim Zeichnen ebener Gebilde. Gemeinsame Uebung im Beurtheilen farbiger Muster.

Einklassige Schule:

Die Kinder unter 7 Jahren zeichnen noch nicht mit.

Unter-Abtheilung: Sieben- bis zehnjährige Kinder. Gebundenes Zeichnen (unter Ausschluß der Strichreihen, 2. Theil von Stuhlmann's Zeichenwerk, 2.—4. Tafel) in 2 oder 3 gleichlaufenden aufsteigenden Aufgabenreihen. Wöchentlich zweimal 1 Stunde.

Mittel-Abtheilung: Zehn- bis zwölfjährige Kinder. Freies Zeichnen geradliniger ebener Gebilde in zwei gleichlaufenden aufsteigenden Aufgabenreihen (siehe: Zweiklassige Schule, Oberklasse, Unterabtheilung). Wöchentlich zweimal 1 Stunde.

Ober-Abtheilung: Zwölf- bis vierzehnjährige Kinder. Entweder freies

Zeichnen nach den Wandtafeln von Wohlthun in zwei gleichlaufenden aufsteigenden Aufgabenreihen oder in besonders günstigen Fällen unter Ausschließung einiger Schüler, welche nach Körper zeichnen, in nur einer Aufgabenreihe. Wöchentlich zweimal 1 Stunde. Ob alle drei Abtheilungen oder zwei derselben gleichzeitig im Zeichnen zu unterrichten sind, bedarf in jedem besonderen Falle der besonderen Erwägung.

Die Theilnehmer an dem diesjährigen sechswochentlichen Zeichen-Cursus an der allgemeinen Gewerbeschule in Hamburg hatten Gelegenheit, den dargelegten Gang selbst vollständig durchzuarbeiten und außerdem dessen praktische Durchführung sowohl in der Knabenschule als auch in der Mädchenschule auf dem Wege Hospitirens kennen zu lernen, und zwar an Volksschulen, welche durchaus nicht mit allem Comfort der neuesten Schuleinrichtungen ausgestattet waren. Wo unter ungünstigen äußeren Verhältnissen solche Resultate erreicht werden, wie sie den Hospitanten während des gewöhnlichen Unterrichtsganges entgegentraten, da müssen sowohl gute persönliche als sachliche Kräfte walten.

Durch die Güte einer Lehrerin an der öffentlichen Volksschule des III. Bezirks, welche Schule Michaelis 1874 errichtet ward (Krainenkamp 5) ward dem Einsender dieses der nachfolgende Lections- und Stundenplan für Zeichnen und Handarbeit zur Verfügung gestellt. Da derselbe namentlich auch für viele Leserinnen unseres Schulblattes Interesse haben dürfte, so gestattet die Redaction recht gütigst den Abdruck desselben. *)

Zeichnen.

Handarbeit.

Klasse 7.

Netzzeichnen 2 Std. ($\frac{1}{4}$ Jahr auf die Tafel, dann ins Buch). Stricken (Stricklappen und baumwollene Strümpfe) 4 St.

Klasse 6.

Netzzeichnen und gradlinige Zeichnungen im stigmographischen Feste 2 Std. Stricken (baumwollene und wollene Strümpfe) 4 Std.

Klasse 5.

Krummlinige Zeichnungen in stigmographische Bücher und gradlinige Zeichnungen nach den Tabellen von Stuhlmann 2 Std. Nähen (Nählappen) 2 Std. Hüfeln (Häkelstich) 1 Std. Stricken (baumwollene und wollene Strümpfe) 1 Std.

*) Ausführlich dargestellt ist die skizzierte Lehrweise des Zeichnens in dem Werke des Dr. A. Stuhlmann: „Der Zeichenunterricht in den Volks- und Mittelschulen“, Hamburg, Verlag von F. H. Nestler u. Nette. 2. Auflage 1876. Das ganze Werk umfaßt 5 Theile und enthält:

1. Die Begründung der Methode,
2. das gebundene Zeichnen ebener Gebilde (dieser Theil erscheint jetzt in 3. Auflage),
3. das freie Zeichnen ebener und flacher Gebilde,
4. das freie Zeichnen nach körperlichen Gegenständen,
5. das Zeichnen und Entwerfen von Stickmustern.

Jeder Theil ist einzeln zu haben.

Der Verlag der „allgemeinen Lehrmittelhandlung“ von Chr. Wetzer (vorm. Ludw. Gestermann) in Hamburg, gr. Bleichen 32, liefert sämtliche Lehrmittel für Schulanstalten, Lehrer wie Schüler, die zur Ausführung der besetzten Methode nöthig sind.

(Wr.)

Klasse 4.

- Geradlinige Zeichnungen nach den Tabellen von Stuhlmann 2 St.
 Nähen (Nähtuch) 4 Stb.
 Häkeln (Nähtischdecke) 1 Stb.
 Stricken (wollene und baumwollene Strümpfe) 1 Stb.

Klasse 3.

- Krummlinige Zeichnungen nach den Tabellen von Wohlien 2 Stb.
 Nähen (Frauenhemd) 4 Stb.
 Namenszeichnen auf Stramin 1 Stb.
 Häkeln (Gardinenhalter und Nähforbede) 1 Stb.

Klasse 2.

- Eigenbesatz 2 Stb.
 Kreuzstich 1 Stb.
 Nähen (Herrenhemd) 3 Stb.
 Flickeln (Buntflicktuch und Weißflicktuch) 1 Stb.
 Namenszeichnen auf Leinen 1 Stb.
 Häkeln (Sterrendecken) 1 Stb.

Klasse 1.

- Eigenbesatz 1 Stb.
 Plattstich 1 Stb.
 Nähen (Herrenhemd) 3 Stb.
 Zuschneiden und Modellnähen 1 Stb.
 Sticken 1 St.
 Stopfen 1 Stb.

(Wr.)

Gewöhnung der Schüler an deutliches Sprechen.

(Ansprache in einer Lehrerkonferenz städtischer Volksschulen.)

Oft schon haben wir in unsern Konferenzen diesen Gegenstand berührt. Namentlich in den an die Prüfungen sich anschließenden Besprechungen ist hierüber mancher Tadel und manche Klage laut geworden.

Daß diese Gewöhnung gefordert werden muß, ist allgemein anerkannt; und doch scheint die Erfüllung dieser Forderung mit besonderen Schwierigkeiten verknüpft zu sein.

Es wird daher heilsam sein, diesen Gegenstand nicht bloß beiläufig zu erwähnen, sondern einmal im Zusammenhange zu betrachten.

Es kann sich dabei nicht darum handeln, Neues zu Tage zu fördern oder Erschöpfendes zu bieten, sondern nur an allbekannte — aber freilich nicht allbeachtete — didaktische Grundsätze und Weisungen zu erinnern, und hierbei gerade das hervorzuheben, was durch die tägliche Praxis unser s Schullebens besonders nahe gelegt ist.

Was gehört zum deutlichen Sprechen? In wiefern ist die Gewöhnung daran von Wichtigkeit? Welches sind die Mittel dieser Gewöhnung?

Durch diese drei Fragen möge der Gang unsrer Erwägung bestimmt werden.

1.

Deutlich soll die Sprache sein d. h. so beschaffen, daß sie vom Hörer ge-
deutet, ihrem Inhalt, ihrer Bedeutung nach aufgefaßt werden kann.

Dazu gehört vor allem, daß sie laut genug sei, daß ihre physischen Bestandtheile, die mannigfaltig modulirten und zusammengesetzten Lautwellen in hinreichender Stärke das Ohr des Hörers treffen. Ist diese Stärke in nicht genügendem Maß vorhanden, so verfehlt die Rede ihres Zweckes; sie wird gar nicht oder nur zum Theil vernommen. Die Lautstärke ist auch noch nicht hinreichend, wenn sie nur gerade genügt, daß das Gesprochene bei fortgesetzter gespannter Aufmerksamkeit allenfalls vernommen wird; namentlich da, wo die Willigkeit oder die Fähigkeit zu solcher Aufmerksamkeit nicht vorausgesetzt werden kann.

Das Maß der erforderlichen Lautstärke ist natürlich verschieden nach den Umständen. Im Freien will lauter gesprochen sein als im geschlossenen Raum; im Stübchen genügt eine geringere Lautstärke als im geräumigen Klassenzimmer; vor wenigen Hörern, im Privatunterricht, in einer Klasse von 20 Schülern eine geringere Lautstärke als in einer solchen von 50—70 Schülern, oder gar vor einer Korona der Zuhörer in der Aula oder im Gotteshause. Wenn aber auch an den beiden letzteren Orten Kinder zu reden haben und mit Recht auch da Deutlichkeit der Rede von ihnen erwartet wird, und wenn andrerseits die Erfahrung zeigt, daß in starkbesetzten Klassen Lehrer und Schüler gleichsam von selbst an lautes Sprechen sich gewöhnen, so liegt hierin der Wink, daß namentlich in den schwächer frequentirten Klassen der Gewöhnung an lautes Sprechen ganz besondere Aufmerksamkeit zu widmen sein wird.

Zur Deutlichkeit der Sprache gehört ferner deren Richtigkeit, und zwar sowohl die lautliche als grammatische, lexikalische und rhetorische.

Lexikalisch richtig ist die Sprache, wenn für die Sache das richtige Wort, die treffende Bezeichnung gewählt wird. Kinder wie Ausländer, denen es an einem hinlänglichen Wortvorrath noch mangelt, werden am leichtesten dagegen fehlen.

Rhetorische oder stilistische Richtigkeit kommt der Sprache zu, wenn der Satzbau, die Anordnung der Gedanken, die gebrauchten Redewendungen klar, anschaulich, übersichtlich sind und hierdurch die leichte Auffassung des Redeinhaltes gestatten.

Die grammatische Richtigkeit schließt die Anwendung der richtigen Flexionsformen, die der Regel entsprechende Rektion, die rechte Art der Wortstellung, der Wort- und Satzverbindung, sowie die Vollständigkeit der Sätze in sich.

Die lautliche Richtigkeit besteht wesentlich in der reinen, Erübung oder Abschwächung oder gar Verstümmelung der Laute vermeidenden hochdeutschen Aussprache im Gegensatz zum Dialekt sowie zu den Nachlässigkeiten der Verkehrsprache.

Die Fähigkeit, in dem oben angedeuteten umfassenden Sinn richtig zu sprechen, ist natürlich durch den Fortschritt der gesammten geistigen Entwicklung

der Kinder bedingt. So lange und soweit diese Richtigkeit des Sprechens aus dem vorhandenen Reichthum des Vorstellungsmaterials und aus der Kenntniß sprachlicher Gesetze sich nicht von selbst ergibt, hat die Gewöhnung zu richtigem Sprechen sich vorzugsweise darauf zu beschränken, daß die Kinder angehalten werden, beim Sprechen nach dem Vorbild des Lehrers sich zu richten. Während die Pflege lautrichtigen Sprechens auf der Unterstufe, diejenige der grammatischen Richtigkeit auf der Mittel- und Oberstufe in den Vordergrund tritt, wird die rhetorische und lexikalische Richtigkeit auf der Oberstufe eine besondere Pflege zu erfahren haben, aber auch hier fast ausschließlich durch allmählich zu gewinnende Vertrautheit mit guten Vorbildern, wie sie die Redeweise des Lehrers und das Lesebuch darbieten sollen. Bei der nachfolgenden Erörterung fassen wir — so weit es sich um die zur Deutlichkeit der Sprache gehörige Richtigkeit handelt — vorzugsweise die Lautrichtigkeit ins Auge, indem die Pflege der Sprachrichtigkeit in dem bezeichneten umfassenden Sinn theils dem speziellen grammatischen theils dem nach guter Methode erteilten Gesamtunterricht vorbehalten bleiben muß.

Deutlich wird ferner die Rede, wenn sie wohlgegliedert ist, d. h., wenn Satz von Satz und die statt ganzer Sätze stehenden Satztheile als: Appositionen, appositionale Adjektiven und Participien, Vocativen, bekleidete Infinitiven mit zu u. durch hinreichende, der weiteren oder engeren Zusammengehörigkeit entsprechende Pausen von längerer oder kurzer Dauer von einander getrennt werden.

Zur Deutlichkeit der Rede gehört endlich, daß sie wohlbetont sei, d. h. daß nicht nur der Satz den seiner Bedeutung entsprechenden Satzton bekomme, also einen andern bei behauptenden, einen andern bei fragenden, ausrufenden, befehlenden Sätzen u., sondern daß auch das einzelne Wort den seinem Gewicht innerhalb des Satzes entsprechenden Wortton empfangt. Es ist wünschenswerth, daß alle Lehrer einer Anstalt auch bezüglich der Betonung von denselben Gesichtspunkten sich leiten lassen; die Besprechung der hiefür gültigen Grundsätze macht ein Eingehen auf Einzelnes nöthig und möge daher der nächsten Konferenz vorbehalten bleiben. Wir beschränken sonach unsre heutige Besprechung auf die Frage nach der Wichtigkeit und den Mitteln der Gewöhnung an lautes, lautrichtiges und gegliedertes Sprechen.

2.

Die Wichtigkeit dieser Gewöhnung liegt auf der Hand. Nur die deutliche Rede erreicht ihren Zweck, verstanden zu werden. Und doch läßt die Pflege dieser Gewöhnung meist noch so viel zu wünschen übrig, daß eine immer erneute Vergegenwärtigung der hohen Wichtigkeit derselben dringend nöthig erscheint.

Diese Wichtigkeit erhebt sofort bei einem Blick auf den Unterrichtsbetrieb, auf den Erziehungszweck, auf das praktische Leben.

a. Jeder Unterricht in der Volksschule ist eine Unterredung zwischen Lehrern und Schülern. Denn auch jedem längeren zusammenhängenden Vortrag des Lehrers muß sich zum Zweck der Aneignung eine Unterredung über den Inhalt des Vorgetragenen anschließen. — Der Volksschulunterricht ist weiter stets Klassenunterricht; jeder Vortrag, jede Erklärung, jede Frage ist für die ganze Klasse bestimmt; die Antwort soll vom einzelnen Kinde gleichsam im Namen und anstatt der ganzen Klasse gegeben werden; der Lehrer kann sich auch nur dann mit der Antwort des einzelnen Kindes begnügen und an dieselbe anknüpfend weiter

gehen, wenn er zu der Annahme berechtigt ist, daß auch alle übrigen Schüler dieselbe Antwort zu geben im Stande sein würden.

Die Antwort des Kindes ist also als wesentlicher, nothwendiger Bestandtheil eines Ganzen, nämlich der für die ganze Klasse berechneten Unterredung anzusehen. Selbst Antworten bei einer nicht entwickelnden oder zergliedernden Unterredung z. B. bei Veseübungen, gewissen Rechenübungen u. sind doch für die Gesamtheit der Schüler bestimmt, da sie in deren Namen gegeben werden und zur Uebung aller, mindestens zur Forterhaltung der Aufmerksamkeit aller dienen sollen.

Eine undeutliche Antwort, die nicht laut, nicht lautrichtig, nicht accentuirt genug gesprochen wird, um von allen Schülern verstanden zu werden, zerreißt also fast jedesmal den Faden einer fortlaufenden Entwicklung, indem sie den Mitschülern die Auffassung eines wenn auch vielleicht untergeordneten Gliedes dieser Entwicklung unmöglich macht oder mindestens unklar, ungenau und unvollständig bleiben läßt. In vielen Fällen wird ja durch die nachfolgende Entwicklung dieser Mangel ersetzt, die entstandene Ungenauigkeit berichtigt, das unvollständig Gebliebene ergänzt. Aber immerhin ist durch die Unvernehmlichkeit der Antwort wenigstens für den Augenblick die Auffassung und damit der Fortschritt unnötiger Weise erschwert worden.

Wird die unvernehmliche Antwort nicht alsbald auf Veranlassung des Lehrers durch eine vernehmliche ersetzt, und häufen sich Antworten der ersteren Art, so steigert sich natürlich die Schwierigkeit der Auffassung und es erlahmt in Folge des die Aufmerksamkeit der Klasse. Die geistige Schläffheit und Theilnahmlosigkeit, über die in manchen Klassen geklagt werden muß, wird nicht zum geringsten Theil auf das undeutliche Sprechen der Kinder zurückzuführen sein.

Läßt der Lehrer Antworten zu, die nicht für die ganze Klasse vernehmlich sind, so entsteht unwillkürlich in den Kindern die Vorstellung, der Gegenstand des Unterrichts sei nicht von besonderer Wichtigkeit, da ja der Lehrer selbst kein Gewicht darauf lege, und meinen nicht mit Unrecht, die Antworten ihrer Mitschüler nicht beachten zu dürfen.

Nicht nur um die Mitschüler, auch um des Lehrers willen ist deutliches Sprechen unerläßlich. Wenn die Kinder an letzteres gewöhnt sind, versteht ja auch der Lehrer viel besser. Er hört dann eine Menge von Unsicherheiten, Fehlern, Irrthümern, Sinnlosigkeiten, die ihm bei undeutlichen Antworten entgehen, und die ihm nur, wenn er sie hört, Veranlassung geben zu berichtigen, zu vervollständigen, weiter auszuführen, schärfer zu definiren, genauer einzuhellen, zu wiederholen; mit einem Wort den Unterricht so zu vertiefen und wahrhaft fruchtbar zu machen, wie es nöthig ist. Durch mangelnde Gewöhnung an deutliches Sprechen wird es möglich, daß die sinnlosesten Fehler, total verkehrte Anschauungen sich in einer Klasse, ja oft von Klasse zu Klasse, von Generation zu Generation fortpflanzen.

Ueberhaupt bleiben die Folgen eines solchen Mangels im didaktischen Verfahren nicht aus. Wenn wir bisweilen erschrecken bei der Wahrnehmung, daß der weitaus größte Theil der Klasse früher Behandeltes gar nicht oder höchst mangelhaft sich angeeignet, wenn näheres Nachfragen den Mangel jeden zusammenhängenden Verständnisses, das Vorhandensein der größten Widersinnigkeiten erkennen läßt; wenn es manchmal ist, als hätten die Schüler den betreffenden Unterrichtsgegenstand noch nie gehabt, als müßten wir die Arbeit geradezu von

vorn anfangen: so ist der Grund solch betrübender Erfahrungen zum Theil gewiß auch in der falschen Gewöhnung an undeutliches Sprechen zu suchen. Der bei solchen Erfahrungen eintretende Mißmuth und die Ungebuld des Lehrers können überdies die Unterrichtserfolge nur schmälern.

b. Daß die Gewöhnung an deutliches Sprechen für den Erziehungszweck überhaupt von Wichtigkeit ist, läßt sich schon aus dem bisher Gesagten vermuthen. Ohne auf die materiale Seite des Erziehungszweckes uns einzulassen, dürfen wir die intellektuelle, moralische und ästhetische Ausbildung in ihm unterscheiden. In dieser dreifachen Beziehung ist denn auch die von uns geforderte Gewöhnung von Wichtigkeit.

Wenn Sprache der Ausdruck des Gedankens ist, sprechen nichts anderes heißt als laut denken, so liegt die Wechselwirkung zwischen undeutlichem Sprechen und unklarem, verworrenem, unsicherem Denken und zwischen dem Gegentheil dieser beiden Thätigkeitsweisen auf der Hand. Es genügt daher an den hieraus sich ergebenden Satz nur zu erinnern: Nöthigung zu deutlichem Sprechen ist zugleich Nöthigung zu klarer Auffassung, zu genauer Unterscheidung und richtiger Verbindung der Vorstellungen. Die Wahrheit dieses Satzes erfahren wir oft genug an uns selbst. Denn sollen wir über irgend einen Gegenstand sprechen, so müssen wir denselben zuvor durchdenken; und umgekehrt, wollen wir über irgend eine Frage zu zusammenhängender Einsicht und vollständiger Klarheit kommen, so greifen wir zur Feder, um durch sorgfältige sprachliche Darstellung über den Gegenstand denkend Herr zu werden. Es begreift sich daher, wie die Gewöhnung an deutliches Sprechen und die tagtägliche Uebung darin für die ganze intellektuelle Entwicklung der Kinder von unberechenbarem Vortheil ist und dem Gesamterfolg unserer Erziehungsarbeit zu gute kommen muß.

Die bei den Kindern häufig wahrzunehmende Schwerfälligkeit in der Auffassung und Aneignung des Unterrichtsmaterials beruht übrigens keineswegs immer auf einem Mangel an geistiger Fähigkeit, sondern oft genug auch auf einem Mangel an dem Willen aufzumerken, nachzudenken, anzueignen, auf einer dem natürlichen Menschen eignen Trägheit, Theilnahm- und Energielosigkeit des Geistes. — Die Nöthigung zu deutlichem Sprechen fordert daher von den Kindern die Ueberwindung dieser moralischen Mängel, und die vom Lehrer gepflegte Gewöhnung daran ist ihnen zu solcher Ueberwindung behülflich. Der natürliche Mensch läßt sich gern gehen. Worauf anders beruht eben das leise, tonlose, unvollständige und formlose, mit allen Nachlässigkeiten des gemeinen Dialektes behaftete Sprechen der Kinder? Wir sollen uns aber nicht gehen lassen und sollen es bei unsern Zöglingen nicht dulden. Das tägliche Anhalten zu korrektem Sprechen und die Uebung darin ist daher zugleich eine stete Stärkung der sittlichen Energie und ein, obgleich unscheinbares, so doch recht wirksames Mittel die Kinder zu sittlicher Selbstzucht anzuleiten.

Das Murmeln und Lispeln, das eifertig silbenverschlingende Plappern und Leiern, die Anwendung von bloßen Satzbrocken statt des lauten, richtigen, wohlgegliederten und wohlbetonten Sprechens verhindert die Ausbildung des Gefühls für den Wohlklang der Sprache, dieses wunderbar schönen, schmiegsamen und bildsamen und doch nach unwandelbarem Gesetz sich gestaltenden Gewandes, in das der Gedanke sich kleidet. Je weniger hier etwas auf dem Weg der bloßen Belehrung gewonnen werden kann, und je sparsamer der Volksschule die Mittel zur Pflege des ästhetischen Gefühls zugemessen sind, desto wichtiger erscheint

es, das in der Gewöhnung an gutes Sprechen sich anbietende Mittel zur Weckung des Gefühls für das Schöne zu nützen, und auch in diesem Sinne nach dem zu trachten, was lieblich ist und wohlklingend.

c. Auch für das praktische Leben ist die Gewöhnung an deutliches Sprechen von großer Wichtigkeit.

Dies zeigt sich schon bei denjenigen Gelegenheiten, wo die Schule in die Öffentlichkeit tritt, wie z. B. bei Prüfungen in der Schule oder in der Kirche. Nicht nur, daß der Zweck derselben, wenn die Antworten der Kinder nicht oder nur mit Mühe zu verstehen sind, verfehlt wird, so daß bei der Konfirmation das Wort des Predigers: „Nachdem ihr vor der Gemeinde Zeugniß davon abgelegt habt, daß ihr in der Heilswahrheit unterwiesen worden seid“, gewissermaßen zur Phrase, die Prüfung zu einer bloßen Form herabstinkt: sondern man darf sich dann auch nicht beklagen, wenn die zum Zweck des Hörens erschienenen Eltern und Freunde der Kinder über die Leistung der Schule ein ungünstiges Urtheil gewinnen, mißmuthig sich abwenden und für die Zukunft sich fernhalten von Leistungen, die mit ihrem Zwecke in einem geradezu widerwärtigen Mißverhältnis stehen.

Die schon bezeichnete günstige Einwirkung des in der Schule gepflegten deutlichen Sprechens wird auch sonst im praktischen Leben gute Früchte tragen. Leute, die sich deutlich und präcis auszudrücken wissen, haben daran eine Empfehlung; denn mit Recht schließt man daraus bei ihnen auf Klarheit des Auffassens, Energie des Willens, Brauchbarkeit im Geschäftsleben. Und wenn es wahr ist, daß durch ein undeutlich gesprochenes und darum falsch verstandenes Kommando der Untergang des „großen Kurfürsten“ herbeigeführt worden ist, so setzt diese einzige Erinnerung die Wichtigkeit der Gewöhnung an deutliches Sprechen wegen der dadurch bedingten Erleichterung des menschlichen Verkehrs und Verhinderung von oft unheilvollen Mißverständnissen in das hellste Licht.

3.

Die Ueberzeugung von der Wichtigkeit der in Rede stehenden Gewöhnung wird uns auch die rechten Mittel finden lassen, dieselbe bei unsern Zöglingen herbeizuführen.

Ich konstatiere zunächst die Thatsache, daß auf der Unterstufe unserer hiesigen städtischen Schulen die Aufgabe, die Kinder an lautes Sprechen zu gewöhnen, fast ausnahmslos genügend gelöst wird. Auf dieser Stufe ist nämlich überhaupt absolut nichts zu erreichen, wenn nicht mit allem Eifer und vor allem andern die Sprechfähigkeit der Kinder entwickelt wird. Der ganze Lehrplan für das erste und zweite Schuljahr ist darauf in erster Linie berechnet. Die täglichen Uebungen, zu denen der vereinigte Anschauungs-, Sprech-, Lese- und Schreibunterricht in den 8. Klassen Anlaß bieten, und welche sich in den 7., zum Theil auch noch in den 6. Klassen bei dem gesonderten Betrieb des Lese-, Schreib-, Anschauungs- und Rechenunterrichtes fortsetzen, sowie der Umstand, daß auf dieser Stufe auch der gesammte Memorirstoff vorzugsweise auf dem Weg des Vor- und Nachsprechens angeeignet werden muß: alles dies führt gleichsam von selber die Gewöhnung an deutliches Sprechen herbei, und nöthigt den Lehrer geradezu, sich der geeigneten Mittel hierfür zu bedienen, also: laut und lautrichtig, wohl accentuirt und gegliedert, mit der erforderlichen Langsamkeit vorzusprechen; die Kinder anzuhalten, es diesem Vorbild nachzutun, und dieses Nachthun so oft

wiederholen zu lassen, bis die gewünschte Deutlichkeit erreicht ist; wo das einzelne Kind nichts vermag, das Chorsprechen zu Hilfe zu nehmen; befähigtere Kinder vorsprechen, die schwächeren nachsprechen zu lassen; die Schwächereu freundlich zu ermutigen; auch den schwachen Versuchen durch Anerkennung allmählich zu besserem Gelingen zu helfen, und so durch unermüdbare, mit freundlicher Geduld jahrelang fortgesetzte tägliche Uebung das Ziel zu erreichen.

Das Ziel des Lautsprechens wird auf unserer Unterstufe, wie gesagt, genügend erreicht, in dem Maß, daß vielleicht die Erinnerung manchmal nicht überflüssig ist, daß das Lautsprechen nicht in ein Schreien ausarten darf, und daß im Gegensatz zu dem so leicht einreisenden Plärren und Weiern ein scharf accentuirtes und einigermaßen wohlbetontes Sprechen (durch stete Aufmerksamkeit auf dieses Ziel und unter Anwendung der erwähnten Mittel) auch auf der Unterstufe erreicht werden soll und kann.

In den meisten Mittel- und Oberklassen ist dagegen ein bedauerlicher Rückgang der Sprachdeutlichkeit zweifellos wahrnehmbar.

Der Grund hierfür liegt sicherlich nicht darin, daß etwa die ältere Lehrer- generation auf die Wichtigkeit der in Rede stehenden didaktischen Forderung im Seminar weniger nachdrücklich hingewiesen worden wäre als die jüngere; sondern meines Erachtens vornehmlich darin, daß die elementaren, auf die Entwicklung der Sprachfähigkeit gerichteten Uebungen der Unterklasse in Wegfall kommen, und daß bei Lehrern wie bei Schülern das Interesse am Unterrichtsstoff so überwiegend wird, daß die formale Seite des Unterrichts nur zu leicht ungebührlich in den Hintergrund tritt.

Ist dem so, dann gibt es freilich im Wesentlichen kein anderes Mittel, als daß wir, überzeugt von der hohen Wichtigkeit der mehrerwähnten Gewöhnung, diese Ueberzeugung fortwährend und gegenwärtig halten und dieser formalen Seite des Unterrichts eine stete Aufmerksamkeit widmen. Diese Aufmerksamkeit wird uns lehren, selbst immer so deutlich zu sprechen, namentlich so accentuirt und gegliedert, daß hieran die Zöglinge nicht nur ein stetes Vorbild, sondern auch eine ihnen kaum zum Bewußtsein kommende und doch wirksame Aufforderung zu richtiger Sprechweise erhalten. Sie wird uns ferner lehren, die nicht genügende Sprechweise der Kinder wahrzunehmen und ihr entgegenzuwirken. Hier ist geduldige d. h. nicht müde und unmutig werdende Unduldsamkeit recht am Plage. Wir müssen aber mit unerbittlicher Konsequenz die Wiederholung der undeutlichen oder auch der nur nicht hinreichend deutlichen Antworten verlangen, nicht durch Zanken, nicht durch lange Auseinandersetzungen, sondern durch unmittelbare Nöthigung, durch ein kurzes Wort, ein Zeichen, schlimmsten Falles bei fortgesetzter Unachtsamkeit oder gar Widerspänstigkeit durch rasche, unachsichtliche Ausführung einer vorher angedrohten Strafe.

Man wende nicht ein, daß diese Betonung der formalen Seite des Unterrichtes den Gang desselben aufhalte und oft unerträglich verlangsame. Es ist ja richtig, daß für den Augenblick derartige Korrekturen und Wiederholungen den Fortschritt einigermaßen verzögern. Aber man bedenke, daß durch dies wiederholte Anhalten zu deutlichem Sprechen eine Gewöhnung herbeigeführt werden soll, die, wenn sie einmal vorhanden ist, auch wieder Zeit sparen hilft und ein so rascheres und erfolgreicher Fortschreiten gestattet. So lange unaufhörliche Erinnerungen noch nöthig sind, ist die Gewöhnung eben noch nicht erreicht; wir sind erst auf dem Wege dazu. Also nicht stillstehen, nicht müde

werden, sonst kommen wir niemals zum Ziel, und jeuzzen nur unter dem Gefühl wiederholter, mit Mühseligkeit aller Art verbundener Anläufe ohne Erfolg.

Ueberkommt man eine Klasse, die ersichtlich hinter den an das Sprechen zu stellenden Anforderungen zurückbleibt, oder nimmt man in der schon länger geführten Klasse ein Nachlassen und Schlaffwerden in der bereits vorhandenen guten Gewöhnung wahr, so empfiehlt es sich durchaus, einige Stunden, Tage, ja nöthigen Falls Wochen nach einander die formale Seite des Unterrichts entschieden in den Vordergrund treten zu lassen, und in den sprachlichen Stunden geradezu Uebungen im deutlichen Sprechen zu veranstalten. Eine solche energische, direkte Bekämpfung des Uebels nimmt dann zwar einige Zeit in Anspruch, die der Behandlung des Stoffes verloren zu gehen scheint; aber doch nur scheint, indem die Ueberwindung des Uebels später dem materialen Fortschritt doppelt und dreifach zu gute kommt. Haben wir die Schüler zu der geforderten guten Gewöhnung gebracht, dann fällt ja der sonst unvermeidliche Zeitverlust hinweg, der durch die beim undeutlichen Sprechen entstehenden Mißverständnisse, Unsicherheiten, Korrekturen und Wiederholungen unvermeidlich ist. Undeutliche Antworten kommen dann nur ausnahmsweise vor, und es genügt ein Wink, um den Mangel zu beseitigen. Der Unterricht gewinnt dann so viel an Frische und Präcision, daß der zur Erreichung dieses Zieles erforderlich gewesene Zeitaufwand dagegen nicht in Betracht kommen kann.

Als der geeignetste Zeitpunkt zur Veranstaltung derartiger besonderer Uebungen empfiehlt sich in der Regel der Wiederbeginn des Schuljahres, wo ohnehin äußere Einrichtungen zu treffen sind, und Schüler und Lehrer sich ineinander einzuleben haben, und wo die orientirenden Rückblicke auf Früheres Wiederholungen mit sich bringen, an welche sich die Uebungen im deutlichen Sprechen leichter anknüpfen lassen als an die Entwicklungen neuer Stoffe. Hierbei wird man auch Gelegenheit nehmen, namentlich in den obersten Klassen, auf den guten Willen der Kinder einzuwirken, ihnen Einsicht in die Vortheile deutlichen Redens zu verschaffen, ihnen zu zeigen, daß dasselbe eine Tugend ist für Jedermann, und ihnen das Streben darnach zur Ehrensache zu machen. Insbesondere wird es heranwachsenden Schülerinnen gegenüber zweckmäßig sein, das thörichte Vorurtheil zu bekämpfen, als zieme gerade ihnen das Leisesprechen. Man lehre sie, daß die dem Mädchen sowohl anstehende Bescheidenheit und Zurückhaltung sich wohl verträgt mit deutlicher Redeweise; daß es nur Zimperlichkeit ist, wenn dieselben Mädchen, die auf dem Spielplatz oft genug in übergebährlich lautem Zuruf verkehren oder in der vom Lehrer nicht beaufsichtigten Klasse ein weithin schallendes Gespräch erheben, dem Lehrer gegenüber kein lautes Wort hervorzubringen vermögen; man lege endlich das Hauptgewicht nicht auf die Lautstärke, sondern auf die übrigen Erfordernisse deutlicher Redeweise und lasse sie vor allem langsam, accentuirt und gegliedert sprechen, so wird sich auch die genügende Lautstärke nach und nach einstellen.

Aus allem ergibt sich schließlich die Nothwendigkeit, daß der von uns besprochenen Aufgabe nicht nur eine stetige Aufmerksamkeit und sorgfältige Pflege zugewendet werde, sondern auch daß dies von allen Seiten geschehe. Der Klassenlehrer wird nur dann etwas erreichen können, wenn er von den in seiner Klasse mitwirkenden Fachlehrern kräftigt unterstützt wird. Was in der einen Klasse vielleicht mit vieler Mühe erreicht worden ist, wird nur dann nicht ver-

loren sein, wenn in den Klassen der darauf folgenden Jahre das Gewonnene mit gewissenhafter Treue erhalten und fortgepflanzt wird.

Viribus unitis, mit vereinten Kräften lassen Sie uns denn ernstlich daran arbeiten, unsre Schüler an eine Sprechweise zu gewöhnen, welche unserer Schule zur Zierde, unsern Schülern zu bleibendem Nutzen, unserer eigenen Thätigkeit zur Erleichterung gereicht und diejenigen Erfolge an ihrem Theile herbeizuführen geeignet ist, welche man mit Recht von unsrer Schule erwarten kann.

G.

B. S.

Eine Ergänzung, besonders für die Herren Buchhändler.

In Nr. 8 des „Evangelischen Schulblattes“ „Deutsche Schulzeitung,“ vom vorigen Jahre findet sich eine Recension des vom Lehrerverein zu Hameln herausgegebenen Liederbuches „Liederborn.“ Um weiteren Irrthümern vorzubeugen, wird von den Herrn Herausgebern an das „Evangelische Schulblatt“ die freundliche Bitte gerichtet, den geehrten Lesern die ergänzende Mittheilung zu machen, daß der auf dem Titelblatte angegebene Preis — 30 Pfg. — kaum noch für die Abnehmer des Bächleins im Vereinsbezirke Hameln, also für den **Einzelverkauf der Verlagshandlung**, aufrecht erhalten werden kann, da sich die Herstellungskosten wider Erwarten erheblich gemehrt haben. Es ist demnach geradezu unmöglich, bei dieser **ersten Auflage** den üblichen Buchhändlerabatt oder sonst irgend eine Preisermäßigung zu gewähren, so unangenehm es den Herrn Herausgebern auch ist. Herr H. Dppenheimer in Hameln verlegt das Buch in Commission. Die Zusendung der Hefte erfolgt natürlich von dieser Commissionshandlung, und zwar 7 portofrei. Auswärtige Buchhandlungen zc. würden demnach bei dem etwaigen Verkaufe der ersten Auflage gedöhtigt sein, den Preis angemessen zu erhöhen, was allerdings leicht zu Unzuträglichkeiten führen kann. Bei den folgenden Auflagen sollen derartige Calamitäten vermieden und die Preisangabe dem Titelblatte nicht wieder beigefügt werden.

Bemerkung der Redaction.

Der für Nr. 1, 1879 angesagte Aufsatz des Herausgebers: „Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buch-Recension“, mußte wegen Mangel an Raum für das nächste Hauptheft (Nr. 4) zurückgelegt werden.

B.

F. W. D.

Deutsche Schulzeitung.

Anfang Februar 1879.

Henriges und Ferniges.

66.

Schulschmuggel.

(Vortrag, gehalten im Pädagogischen Leseverein zu Saarbrücken 11. Nov. 1878.)

„Wasserpest!“ Als ich dieses Wort zum ersten Mal hörte und eine ausführliche Beschreibung der Pflanze las, welche diesen schlimmen Namen trägt, ist mir eine Art Schrecken gekommen. Das kleinste, etwa herübergewetzte oder herbeigefschwommene Zweiglein derselben genügt, um in kurzer Zeit Flüsse oder Seen der Art damit überzogen zu sehen, daß die Ausrottung des gefährlichen Unkrauts unmöglich erscheint und die Schifffahrt wie der Fischfang in diesen Gewässern aufhört. An diese Pflanze und ihre Beschreibung mußte ich immer wieder denken, wenn ich ein Unkraut auf unterrichtlichem Boden, einen Unfug in Schulen und Erziehungsanstalten beobachtete, wodurch eine nicht minder schlimme Verwüstung auf einem noch wichtigern Gebiete bewirkt wird; ich will die Sache kurzweg Schmuggel, Schulschmuggel nennen, wie er bei Anfertigung der Schularbeiten, beim Auffagen und andern Leistungen des Schülers nur ganz häufig und allgemein getrieben wird. Wer über dieses Unwesen weiter nachdenkt, wer es hie und da mit klaren Augen beobachtet hat, der wird es nicht zu stark finden, wenn wir es, analog dem Namen es wuchernden Wasserpflanze, als eine Schulpest bezeichnen. Oder giebt es Kollegen, die nicht davon wüßten noch erfahren hätten? Dann müßte es ihnen wohl an der wünschenswerthen Schärfe der zwei Sinne fehlen, die einem Schulmeister so nöthig sind, am Sehen und Hören. Wer aber etwa als Lehrer in eine Klasse übertritt, in der dieser Unfug bisher geduldet und somit gepflegt wurde, der wird finden, welche Energie seinerseits dazu gehört, dem Unwesen zu steuern. Wie viel wird da abgeschrieben, abgelesen, heimlich vorgefagt, zugeflüstert und nachgespröchen, und das alles in gar mancherlei Gestalten, mit eigentlicher Kunst, in allerlei verdeckter und versteckter Form, mit besonderem Raffinement! — Warum ist dies aber so schlimm? Daß dabei ein Schüler oft Jahre lang und durch verschiedene Klassen hindurch sich so recht eigentlich durchschwindeln kann, natürlich, wenn der Lehrer darnach ist, ohne etwas Rechtes zu lernen und ohne Fundament und Sicherheit in seinem Wissen und Können bleibt, das ist noch nicht die schlimmste Seite der Sache, sondern erst der secundäre Punkt. Der erste liegt offenbar, wie schon angedeutet wurde, darin, daß dadurch bei einem jungen Menschen jeglicher Wahrheitsgrund, jeder ehrliche Boden im Gewissen und Herzen verloren geht, ohne welchen doch rein gar nichts, was einen sittlichen Werth hat, bei dem Menschen gewonnen noch

*) Anacharis alsinastrum. Vergl. Synopsis der Pflanzenkunde von Reunis u. Frank, 2. Abth. Hannover 1877. S. 1077.

erbauet werden kann. Von David lesen wir (1 Sam. 24, 6): „Aber darnach schlug ihm sein Herz, daß er den Zipfel Saul's hatte abgeschnitten.“ Wenn bei oder nach einem sittlichen Vergehen das Herz nicht mehr schlägt, wenn das innere Verständniß für Recht und Unrecht, der bewußte und gefühlte Unterschied zwischen Schein und Wesen verloren geht, dem ist schwer zu helfen.

Wie bildet sich aber dieser Betrug zu einem eigentlichen Unfug in einer Anstalt aus? Will man von den Gewässern die Verwüstung durch die Wasserepest fern halten, so achte man darauf, daß die ersten Ansätze derselben nicht gebildet, sondern sogleich ausgerottet werden. So auch hier.

Der Lehrer muß also vor allen Dingen wachen, muß Augen und Ohren immer offen halten, muß der Art für Ordnung, auch in der Körperhaltung, und für Stille sorgen, daß ihm nicht leicht etwas entgehen kann. Da darf es also nicht immer heißen wie in der alten Bröder'schen Grammatik: *praeceptor sedet in cathedra*; er wird also zu Zeiten seinen Platz verlassen müssen und doch auch wiederum nicht immer herum wuseln dürfen, sondern in der Regel seine feste Stelle behalten. Er muß die Schüler ansehen, und sie wiederum ihn, wenn es sich um Frage und Antwort, um Hersagen handelt. Ich kam in eine Kinderlehre; in zwei langen Reihen standen die Knaben und Mädchen. Der unterrichtende Geistliche schritt fortwährend von dem einen Ende zum andern, mehr docierend, doch auch fragend, dabei immer vor sich niedersehend. Da konnte freilich die Jugend alles Mögliche treiben, auch sonst nach Belieben ablesen. Mit der Annäherung des Katecheten kam ein Anflug von Aufmerksamkeit, der bei seiner Entfernung sich wieder verlor: man wurde an eine elektrische Batterie in aufsteigender und absteigender Richtung erinnert. Bei solchem Verfahren steht dem Betrug nicht das geringste Hinderniß im Wege, es sei denn das Gewissen eines pflichttreuen Schülers oder die Anzeige eines muthigen, ehrlich gesinnten oder die Angeberei eines schadenfrohen.

Es giebt auch Lehrer, welche durch ihr unpädagogisches dem Schüler stets einhelfendes eigenes Vorsagen die Oberflächlichkeit und Unwahrheit selbst pflegen und groß ziehen helfen. Wer das treffliche Gedicht „Reinecke und seine Kinder“ von Psarrus*) kennt, weiß, was wir meinen. Wir möchten dasselbe jedem Lehrer empfehlen, es liegt ein ganzes Stück Erziehungsweisheit darin, wenn auch à la Salzmann's „Krebsbüchlein.“ Als der Institutionsvorsteher Grimbart der Dachs nach Jahresfrist seine zwei Zöglinge, die jungen Füchse, in den Ferien wieder zum Vater bringt und vor Reinecke ein Examen mit denselben hält, da lesen wir: „sie wußten mit Nachhülfs' anzugeben, wie Fuchs und Dachs in Sibirien leben.“ Ja, „mit Nachhülfs!“ — Oder wir hören in einer Katechese: Lehrer: Was fordert also Gott von uns, um uns zu helfen? Die Kinder schweigen. L.: Nun, wir sollen ihn — Die Kinder schweigen abermals. L.: Wir sollen ihn darum bi— Sch.: Wir sollen ihn darum bitten. L.: Recht, wir müssen ihn darum bitten. So oder noch viel krauser und bunter geht es manchen Orts eine ganze Lehrstunde hindurch. Mancher Lehrer erzieht sich auch zum Schaden des Einzelnen wie Aller „Leithämmel“. Bei solchem Verfahren, wie das ebenbezeichnete, ist der Lehrer dieser Leithammel selber.

*) Psarrus, der unter unsern besten Dichtern ehrenvoll mitzählt, war in Saarbrücken, später in Köln Gymnasiallehrer.

Eine Hauptschuld trägt der Lehrer auch selbst und pflegt eigentlich den Betrug, wenn er dem häuslichen Fleiße zu viel zumuthet. Das kann dann auch manches schwache Kindesgemüth, welches sonst lieber ehrlich sein möchte, zum Betrug verleiten. Ich kannte einen Gymnasiallehrer, der zuweilen ganze Ströme lateinischer Wörter von einer Stunde zur andern aufgab. Beim Abfragen *praeceptor sedebat in cathedra*, das Haupt auf die Hand gestützt und in sein Buch sehend. Da wurde von Vielen durchaus nichts auswendig gelernt, sie kamen mit dem unverhohlenen Ablefen doch durch. Also heißt es auch hier mit dem englischen Sprüchwort: *Prevention is better than cure*, oder zu gut deutsch: ein Quentchen Verhinderung ist besser als ein Pfund Strafe. Je schlechter die Schule, desto mehr legt sie oft dem häuslichen Fleiße auf und läßt es an der nöthigen Durcharbeitung im Unterricht selbst fehlen, was doch die Hauptsache sein muß. Damit ist eben schon der Grund zum Betrüge gelegt. Der häusliche Fleiß sollte eigentlich in der Regel nichts beanspruchen als weitere Übung des Begreifenen und Gelernten, um es in demselben zur Sicherheit und Gewandtheit, zu festem Besitz zu bringen. Werden aber undurchgearbeitete und unverständene Aufgaben dem häuslichen Fleiße zugemuthet, wie soll da der Schüler selbständig arbeiten, ehrlich zu Wege gehen und freudig dabei bleiben? Die Versuchung zum Betrüge, zu falschen und unerlaubten Hülfen liegt dann zu nahe. Also nicht unbesprochene Gedichte zum Memoriren oder nicht behandelte Themata zu Aufsätzen geben, namentlich für die letzteren auch keine zu hoch gegriffenen Aufgaben, wie das alle guten Schulordnungen verbieten. Ein körperlich noch unreifer, in der Entwicklung stehender Mensch kann auch noch nicht geistig produciren, er kann nur Empfangenes wiedergeben, reproduciren und allenfalls Verschiedenes kombiniren. Oder die Rechenstunde ist zu Ende; schnell sollen noch für das nächste Mal einige Aufgaben gegeben werden; der Lehrer bezeichnet als solche die folgenden 5 oder 10 des Rechenheftes, er kann sie im Augenblick nur flüchtig ansehen, durchgerechnet hat er sie selbst nicht; aber wie viel Zeit braucht nicht vielleicht der Schüler für die langen unlösbaren Brüche, oder, da die Aufgaben nicht gerade einfach Beispiele zu den bereits durchgenommenen Regeln sind, deshalb, weil er einen zu weiterschweifigen Weg einschlägt! Indessen sie sollen beendet werden, andere Schulaufgaben warten auch noch der Lösung; da erbarmt sich denn irgend eine mitleidige Seele im Hause, eine Schwester oder ein Bruder, des armer: Scholaren, ohne daß er wagen wird, dies dem Lehrer zu offenbaren. Ein rechtes Eingehen, ein Sichhineindenken und -hineinleben in Kinderverständnis, Kindesnatur und Kindesart ist für einen Lehrer also auch hier durchaus erforderlich. Das ist freilich das Gegentheil jenes Schultyrannen alter Zeit, der nur 3 Begriffe mit dem Unterricht verband, nur drei Objekte hatte, wenn nicht das eine etwa vielmehr als Subjekt bezeichnet werden muß; bei ihm hieß es nämlich kurz weg: Hier sitzt der Zunge — da ist das Buch — hier liegt der Stod.

Auch noch eine andere Schwierigkeit muß der Lehrer, besonders bei jungen Schülern ins Auge fassen. Viele haben nie gelernt, wie sie lernen sollen; das *divide et impera* kennen sie nicht, sie lernen keine Zeitersparniß, verstehen nicht das vom Lehrer Geforderte frisch und sicher sich einprägen; sie lesen fortwährend ganze Seiten herunter, statt Stück für Stück an Bekanntes das Unbekannte anschließen; sie verstehen nicht den Stoff unter gewisse Gesichtspunkte zu gruppiren. Da wird die Schule recht thun auch bei größeren Schülern, je und dann eine Unterrichtsstunde in diesem Sinne zu einer eigentlichen Lernstunde zu machen,

benn es muß Alles von uns geschehen, was dazu beiträgt, bei der Jugend die Lust und Liebe zum Dinge zu wecken, die alle Mühe und Arbeit geringe macht. Doch ist für die häuslichen Arbeiten der Schüler das Elternhaus selbst ein noch wichtigerer Faktor als der Lehrer. „Es ist zu natürlich, daß wir Eltern uns mit unseren Kindern identifizieren, ja in ihnen sozusagen unser besseres Theil, das emporsteigende Leben erblicken, während wir selbst das abwärtsgehende sind. Darum thut uns jeder Tadel unserer Kinder auch Seitens der Schule so wehe, vielleicht auch, weil wir dabei unser Bild in ihnen wieder erkennen.“ Das sollte ja um so mehr die Eltern antreiben, bei den Kindern auch daheim in Bezug auf ihre Schulaufgaben und die dafür zu verwendende Zeit nachzusehen und nachzugehen. Dem ist aber vielfach nicht so, oder, wo es geschieht, da geschieht es aus dem so eben angeführten Grunde mit solcher Ungebuld und Festigkeit, wie das Maaf derselben sich nur noch in gleicher Höhe bei andern Eltern in entgegen-gesetzter Weise wieder in einer unbegrenzten Schwäche findet. Sodann ist es bei der Eile und dem Getriebe des Lebens und der großen Belastung mit Arbeit, mitunter auch mit Zerstreuung, vielen Eltern oft leichter, ein ansehnliches Stück Geld zu einer Freude, einem Vergnügen der Kinder herzugeben, als nur ein paar Stunden in der Woche sich ihnen persönlich zu widmen. Nichts kann uns aber von der Pflicht befreien, uns als Eltern selbst und persönlich nach Kräften unsern Kindern zu widmen. Immer bleibt es wahr: die Schule rathet, aber das Haus thatet.

Aber nun vollends die Jugend selbst, blicken wir auf diese: wie erfindereich ist sie doch immer gewesen, sich mit Betrug in der Schule durchzuhelfen! Was läßt sich da nicht alles anführen: Offene Bücher, oder die betreffenden Blätter zu augenblicklicher Benutzung herausgerissen und irgend wie hinter einem Berge von Büchern auf dem Tische oder auf dem Rücken des Vordermannes angebracht, in der Hand oder auf den Knien versteckt! Da sind sogenannte „Spitzettel“, um dem höchst magern Wissen aufzuhelfen, die oft von Hand zu Hand, von Bank zu Bank gehen; oder die betreffenden Namen oder Zahlen werden auf den Deckel des NB. geschlossenen daliegenden Buches, auf den Tisch, auf die Nägel der Finger geschrieben, die Uebersetzung findet zwischen den gedruckten Zeilen des Buches in kleinster Schrift ihre Stelle, und dann vor Allem das leidige Vorfagen!

Mädchen und Knaben, die ihre Aufgabe nicht wissen, kommt ein eigenthümlicher Verlegenheitskustent, bei dem bei den ersteren das Taschentuch eine besondere Rolle spielt, um Zeit zu gewinnen, nicht bloß zum Besinnen, sondern auch zum Erhaschen irgend einer mündlichen Hülfe. In einem Seminar sahen wir, daß beim Gesang der zum Einüben aufgegebenen Choralmelodien der Hintermann den aufgerufenen Vordermann mit den Fingern auf dem Rücken drückte, höher oder tiefer die Hand führend, nachdem sich die Melodie hob oder senkte. Auch in diesem Stück kann es leider heißen: Practica est multiplex.

Und dazu kommt das leidige Abschreiben; hierher gehören auch die „Efelsbrücken“, womit Bächermacher und Buchhändler träge oder unfähige Schüler zu versorgen wissen; Facithefte, die auf geheimen Wegen umschleichen, oder bei nach Jahren in der Schule immer wiederkehrenden gleichen Exercitien die Hefte früherer Schüler. Schon deshalb empfiehlt es sich, die Ordnung einzuführen, daß die Schüler Hefte der letzteren Art in der Schule hinterlegen müssen. Ein Lehrer, der zeitig genug vor dem Beginn des Unterrichts sich in seiner Klasse

einfindet, vielleicht besonders Montags, wird da mancherlei Entdeckungen machen und mancherlei Ueberraschungen bereiten können. Andererseits werden die häuslichen Arbeiten dem Lehrer auch nicht immer den rechten Maaßstab für das geistige Vermögen des Schülers, seinen Fleiß und seine Treue geben können, diesen wird er häufig durch die vor seinen Augen angefertigten Arbeiten, durch sogenannte Extemporalien erst gewinnen.

Und noch eine Frage: Wie soll es der Lehrer in einer vollen Klasse von 50 bis 60 und mehr Schülern anfangen, um sich zu überzeugen, daß alle ihr Memoripensum gelernt haben? Die alte Schule, die zum guten Theil ihre Thätigkeit im Aufgeben und Aufsagenlassen bestehen ließ — in Frankreich und England ist es vielfach noch so — nur daß in umgekehrter Folge in jeder Stunde das Aufsagen dem Aufgeben vorausging, sah hier keine Schwierigkeit. Jeder Schüler trat der Reihe nach vor den Tisch des Lehrers und sagte auf, wie es auch noch jetzt in China geschieht, nur daß dort, wir wissen nicht aus welchem Grunde, vielleicht weil Alles dort umgekehrt sein muß, der Schüler dabei dem Lehrer den Rücken, den Mitschülern das Gesicht zutehrt. Wie aber, wenn die Stunde, wie von Rechtswegen, eine eigentlich unterrichtliche sein soll? — In großen Klassen und bei größeren Schülern wird man einfach darauf verzichten müssen, alle zu hören, noch mehr also darauf, Alles von allen aussagen zu lassen. Man lernt ja allmählich die zuverlässigen Schüler von den unzuverlässigen und trägt zu unterscheiden, wird sich darum, auch für sie unvermuthet, öfter an die letztern wenden, aber auch die ersteren zuweilen überraschen, wird nicht der Reihe nach, sondern sprunghaft die Schüler fragen, oft nur von jedem ein kleines Bruchstück fordern, wobei sich Wissen oder Nichtwissen der Einzelnen bald herausstellt. Auf diese Weise läßt sich in einer Viertelstunde viel thun, so daß immer noch Dreiviertelstunden für den eigentlichen Unterricht bleiben. Mancher Lehrer läßt auch alle im Chor sprechen und sieht dabei auf den Mund der Einzelnen, um diejenigen herauszufinden, welche nicht mit-, sondern nur nachsprechen. Oder man läßt für eine Generalrevision, um die Einzelnen ausführlich zu hören, die Klasse schriftlich arbeiten, und welcher Mittel sonst sich der erfahrene Lehrer noch bedienen wird.

Wodurch sind manche Grenzorte sittlich und auch wirthschaftlich so heruntergekommen? Durch den Schmuggelhandel, diesen fortgesetzten gewerbmäßigen Betrug. Wird ein fortgesetzter, gepflegter, weil geduldeter Schulschmuggel nicht ebenfalls das Sittliche in dem Schüler tief schädigen und nicht zugleich ein frisches gesundes Fortschreiten im Wissen und Können unmöglich machen? Alles sittlich Gute baut sich auf dem Wahrheitsgrunde auf, Gott selbst baut auf keinen anderen. Ist es also wohl zu stark aufgetragen, wenn wir in heiligem Schrecken über die Verwüstung, die durch jenen fortgesetzten Schulschmuggel herbeigeführt wird, an jenes Wasserunkraut erinnerten, an die „Wasserpest?“ —

* * *

An diesen Vortrag schlossen sich zwar keine formulirten Thesen, aber doch eine lebhafteste Debatte, von der wir Einiges hier folgen lassen.

— Ein Mitglied äußerte: Was in dem Vortrage über Betrug Seitens der Schüler gesagt worden ist, mag sich in höheren Schulen, in denen auch viele häusliche Aufgaben gegeben werden, häufig finden, in der Volksschule wird es

doch nur vereinzelt vorkommen. Darauf wird von anderer Seite erwidert: Es kommt auch in der Volksschule vor, wenn auch selbstredend nicht gerade der ganze Unfug, der hier vor unseren Augen summarisch entrollt worden ist. Es gehört wirklich in einer großen Klasse die ganze Energie des Lehrers dazu, um den Betrug nicht aufkommen zu lassen und jedes Kind möglichst in ehrlicher Selbstthätigkeit zu erhalten. Das ist eben das, was die Kraft des Lehrers so sehr in Anspruch nimmt und sie absorbiert. Er ist, je nachdem die Klasse ist, nicht bloß Lehrer, er ist auch Schulpolizei. Es ist hinzuzufügen: und je nachdem der Lehrer ist.

— Ein Kollege bemerkt: Wenn ich etwa beim Rechnen ein schwaches, aber eifriges Kind sehe, das nach dem Nachbar schießt, um sich fortzuhelfen, so lasse ich das wohl gehen. Es wird erwidert: Aber es darf doch dabei das Kind nicht in der Schwelge bleiben, ob das, was es thut, erlaubt ist oder nicht. Das Kind, das aus der Zuderdose ein Stück Zuder nimmt, indem es schein nach der Mutter blickt, welche gerade nicht herseht, thut Unrecht und sein Gewissen wird beschwert. Das Kind, welches, indem es nach dem Stück Zuder greift, mit Worten oder mit dem Blick die Mutter um Erlaubniß fragt und wieder durch Wort oder Blick ihr ja erhält, thut es mit gutem Gewissen und ist leicht und froh. Ein Drittes dazwischen giebt es nicht. So auch in der Schule.

— Es wird betont: Auf Seiten des Lehrers soll erbarrende Liebe, auf Seiten des Schülers Vertrauen zum Lehrer herrschen. Ein Schüler, der also seine Aufgabe etwa ausnahmsweise einmal nicht gemacht hat und dies gleich vor dem Unterricht dem Lehrer sagt, soll wo möglich ohne Strafe davon kommen, nur die Arbeit nachliefern. Der Betrug aber werde gestraft, sowie die eigentliche Trägheit.

— Es fragt sich, ob es pädagogisch ist, wenn man bei stümperhaftem Hersagen oder ungenügendem Wissen schnell das Kind fragt: Du hast es wohl gar nicht gelernt? Das Kind, auf diese Weise in die Enge gebrängt, wird gar leicht mit der dem Munde schnell entfahrenden Antwort da sein: Doch, ich habe es gelernt! Heißt es nun weiter: Aber nicht zu Hause, erst in der Schule vor der Stunde? so folgt leicht wieder die Antwort: Ich habe es zu Hause gelernt. Aber könnte man im Innern des Kindes lesen, so würde es heißen: Und alsobald schlug ihm sein Herz, daß es so gesagt und — gelogen hat. Eine Schülerin, die sich auf diese Weise vergangen, kam später als erwachsene Jungfrau mehrere Male zu dem Lehrer, um ihm dies zu bekennen, und wurde durch eine falsche Scham doch immer wieder daran verhindert, bis sie es zur Beruhigung ihres Gewissens endlich aus weiter Ferne schriftlich bekannte.

— Eine Stimme betont die außerordentliche Trägheit mancher Kinder. Sie haben viel eher ihr Ohr so geübt, das leiseste Gelispel eines Vorlesenden zu vernehmen und dasselbe zu benutzen, gleichgültig, ob das ihnen Zugeführte richtig oder falsch ist, als selbst zu denken. Wer außerhalb der Schule steht, nicht selbst Lehrer ist, kann davon kaum eine Vorstellung haben.

— Ein Lehrer bemerkt: Ich sage wohl gelegentlich den Schülern: ein Schüler kann mitunter den Lehrer leicht betrügen, das ist keine Kunst. Aber was hat er davon? Er betrügt und schädigt sich dadurch selber. So suche ich ihrem Verstande und ihrem Gewissen zugleich nahe zu kommen und ihnen das zu nehmen, was Herder „den Reiz des frühlichen Betruges“ nennt.

— Man soll doch auch nicht Alles gleich Betrug nennen, was vielmehr nur Ungehorsam oder noch öfter leichtsinniges Vergessen ist, wie denn einem leb-

haften Kinde ein Wort entföhrt, wo es schweigen sollte. Aber Meister muß jeder Lehrer seiner Klasse werden und auch dem Betruge einen Damm entgegen-
setzen. Vorsagen, unbefugtes Dreinreden der Einzelnen darf durchaus nicht ge-
duldet werden.

— Das Haus, das Haus! ruft ein Kollege, da liegt der Schwerpunkt, da liegt der Stein des Anstoßes. Rathlos in Bezug auf die oft so sehr feh-
lende häusliche Unterstützung, statt deren die Eltern häufig selbst mit ihrer Ver-
lehrtheit dem Lehrer die Schwierigkeiten noch häufen, äußerte ein Lehrer: Mit
den kleinen Eseln würde man schon fertig, wenn die großen nicht wären! Muß
der Ausdruck als unparlamentarisch sich auch einen Verweis gefallen lassen, so
liegt doch eine Wahrheit darin. In einer Mädchenschule wurde für den Mon-
tag gar nichts aufgegeben, die Lehrerinnen wollten sich dadurch einen Verdruß
für den ersten Tag der Woche ersparen; ist auch ein Mittel, aber kein richtiges.

— Wenn die Wahrheit der innere sittliche Gurt des Menschen ist, so
ist die Ordnung nicht minder ein Gurt, der Alles zusammen hält. Schon
indem der Lehrer darauf sieht, daß der Schüler genau seine häusliche Aufgabe
kenne, sie also in der Regel notire, um nicht daheim durch Unkenntniß in Ver-
legenheit zu kommen, beugt er vieler Nachlässigkeit, dem Betrug und den
Strafen vor.

— All unser Thun wird immer ein unvollkommenes bleiben. Jrgendwo
steht geschrieben: Praesens est imperfectum, perfectum est futurum —
das bleibt wahr, soll aber kein Kuschelpolster der Trägheit sein, vielmehr ein Sporn
und eine Andeutung des Zieles.

Pädagogische Unterhaltungen.

2. Die erziehlische Macht der Lehrerpersönlichkeit.

Es ist Sedantag. Schulunterricht findet für den Tag natürlich nicht statt,
dagegen sind die obern Klassen der Schule zu einer geeigneten Schulfeier für eine
Stunde im Schullokale versammelt, damit sie mit der rechten Bedeutung des 2.
September bekannt gemacht, damit ihnen das rechte Verständniß für die herrlichen
Errungenschaften des Jahres 1870/71 erschlossen und die geschichtlichen Thatsachen
zur bleibenden Erinnerung ihnen ans Herz gelegt werden möchten. Der Lehrer,
welcher die Schulfeier zu leiten hat, tritt in die Schulklasse ein, aber — allein,
ganz allein, von den anderen Lehrern, welche an derselben Schule unterrichten,
ist keiner erschienen. Es liegt mir fern, auch nur den leisesten Schein der An-
klage auf diese Lehrer werfen zu wollen, sondern nur die Frage möchte ich auf-
werfen: Was denken die Kinder von diesem Wegbleiben? Nicht selten im Le-
ben ist mir die bellagenswerthe Meinung aus dem Volke entgegengetreten: Lehrer
und Prediger thun und lehren nur so, weil sie es müssen. Bei diesem concreten
Falle würde es darnach heißen: Die Lehrer reden an diesem Tage, feiern an die-
sem Tage nur, weil sie nicht anders können. Und in der That, in einer Gegend,
wo im Großen und Ganzen die volle Sympathie für Kaiser und Reich sich
nicht findet, da liegt die Meinung besonders nahe. Deshalb — wohin wir die
Schüler beordern, da sollten, wenn nur irgend möglich, auch wir erscheinen —
ob gern oder ungern, das darf dabei nie in Frage kommen; was wir von den Kin-

bern fordern, unterrichtlich und erziehlich, das sollten allemal auch wir befolgen und leisten. Halten wir beispielsweise die Kinder zum fleißigen Kirchenbesuche an, da sollten auch wir ohne dringende Ursache nie fehlen im Gottesdienste; fordern wir von den Schülern in allen Stücken Ordnung, Reinlichkeit, Pünktlichkeit, Wohlstandigkeit, Wahrhaftigkeit, Fleiß; so müssen auch wir zuerst und vor allem in allen diesen Stücken mit gutem Beispiele vorangehen, müssen vorleben, was wir lehren, wozu wir ermahnen, was wir fordern. Thun wir das nicht, so reißn wir mit unserm Leben, mit unserm Wandel wieder nieder, was wir mit den Worten, mit der Schulzucht, der Schulordnung aufrichten wollen. Das steht fest. Wo aber der Lehrer, der Erzieher seinen Zöglingen stets wirklich vorlebt, wo er alle Forderungen, welche er an die Schüler stellt, zuerst und zumeist an sich selbst richtet, da macht sich, kann man sagen, die Erziehung von selbst. Der Zug aus des großen Alexanders Leben, wie bei dem Wüstenmarsche ein Soldat seinem Könige einen frischen Trunk Wassers brachte, er aber dankend ablehnte und den Labetrunk in den Sand schüttete — wie redet der so eindringlich, wie ist der besonders für uns Erzieher so vielsagend! „Beispiele sind Riesen, Worte sind Zwerge.“ „Diese Riesengewalt erfahren alle an sich, Junge und Alte. Darum umstellen verständige Erzieher den Zögling mit schönen Bildern, und der gewissenhafte Erzieher vergißt nicht, daß unter allen Vorbildern er das erste, er das wichtigste ist. Sein Bild wirkt am tiefsten, denn es wirkt unmittelbar, wird auch nicht bloß vorgezeigt, sondern vorgelebt. Das Kind ist diesem Eindrucke ganz hingegeben; es kann demselben sich nicht entziehen. Ein unchristlicher Erzieher wirkt deshalb demoralisirend auf die Zöglinge, ohne daß er es will; denn er wirkt ja nicht bloß durch das, was er lehrt, sondern auch — und zwar am stärksten — durch das, was er lebt. In höherem Lebensalter kann der durch richtige Beurtheilung der Handlung und durch allerlei Erfahrung fester gewordene Wille den Eindruck eines Beispiels schwächen; aber so fest ist selten ein Mensch, daß er diesen Eindruck auf sich ganz vernichten könnte.“ Darum sollten auch wir Erwachsene noch recht vorfichtig sein in der Wahl unsers Umgangs und Verkehrs.

„Es ist eben, wie oben gesagt, die Unmittelbarkeit der Einwirkung, welche das Beispiel so gewaltig, ja oft unwiderstehlich macht. Dazu kommt, daß es nicht, wie der Befehl, zum Widerspruche reizt. Das Beispiel befiehlt nicht. Es sagt nicht: Du sollst das thun, du kannst das lassen. Bei abstracten Lehraussagen und Befehlen begreift man höchstens, daß etwas geschehen müsse, aber man sieht nicht immer ein, daß es auch geschehen könne; und indem es auf die Phantasie und das Gefühl wirkt, reizt es zur That. Der Mensch will dann, was er kann. So ist das Beispiel eine Kraft, welche still und heimlichvoll, aber eben darum auch sicher wirkt. Sie ist eine Lebenskraft, welche auf wunderbare Weise Leben erzeugt. Man kann nicht an eine edle Persönlichkeit liebend sich hingeben oder auch mit ihr verkehren, ohne Anregung zum Eblen in sich zu spüren. Der erfahrene, verständige Mann weiß das; er kennt die Macht des Beispiels. Darum entzieht er sich, wenn er nur irgend kann, dem Uedlen und sucht dagegen das Eble auf, es sei im Umgange mit Menschen oder in der Literatur.“ — So redete einst der große, der vielerfahrene, der gewissenhafte Schulmann — der „alte Schüren.“ Jawohl, der kannte die bildende und — vorbildende Macht des Beispiels. Darum die ernste Selbstzucht, die strenge Entsaugung, welche er unaufhörlich bis ins hohe Alter hinein an sich selbst

übte, in einer Weise, wie wir es höchst selten finden, nicht allein vor seinen Schülern, vor einer bekannten Umgebung, überhaupt vor Menschengenossen, sondern auch in seinem Arbeitsstübchen — selbst im stillen Kämmerlein. Und weil er nicht allein vorlehrte, sondern auch wirklich vorlebte, darum war auch sein Einfluß so groß und die Macht seines Vorbildes so weitgehend und tief wirkend. Und weil er die bildende Macht der Lehrerpersönlichkeit so hoch schätzte, so hielt er seine Seminaristen immer und immer wieder an, es in allen Stücken nicht allein im Handeln, sondern auch mit jedem einzelnen Worte und selbst mit jeglichem Gedanken es genau, ganz genau zu nehmen, zu wandeln vor dem Angesichte Gottes. Wie konnte er es uns lebhaft vor die Augen malen und eindringlich uns ans Herz legen, wie verderblich, wie strafwürdig es sei, den Kindern auch nur in einem Stücke, auch nur nach einer Seite hin ein schlechtes Beispiel zu geben! Der Lehrer müsse in seiner Schule stets der pünktlichste, der ordentlichste, der reinlichste, der fleißigste, der wahrheitsliebendste, der gewissenhafteste, der treueste Schüler sein — wie oft hat er uns das nicht zugerufen — vorgelebt immer! Ja, er hatte Recht, dieser treue Hirt und Lehrer, und wir streben ihm nach mit allem Ernste, mit voller Gewissenhaftigkeit. Die Lehrersünden ziehen allemal die Schülersünden nach sich, das ist gewiß, der unordentliche, unpünktliche, oberflächliche, unzuverlässige, untreue, unsittliche Lehrer wird nie zur Ordnung, zur Pünktlichkeit, zur Genauigkeit, zur Wahrhaftigkeit, zur Treue, zur Sittlichkeit erziehen können, wenn er auch noch so viel ermahnt, noch so scharf aufpaßt, noch so streng straft. Die Erfahrung bestätigt das genugsam. — Lieber Leser, Hand auf Auge und einen langen, ernst prüfenden Blick hinein in Herz und Leben!

Also die Persönlichkeit des Lehrers ist es, welche in erster Linie das Gedeihen der Schule mit bedingt, nicht das Wissen und Können, die Tüchtigkeit im Beruf allein — das sollte bei der Wahl und Anstellung von Lehrern stets wohl bedacht und besonders berücksichtigt werden. Und weiter alle Schulgesetze — gedruckte oder ungedruckte —, so reichlich sie auch durchdacht und durchsprochen sein mögen, schaffen wenig Frucht, wenn der Lehrer den Schülern nicht das personifizierte Gesetz ist, und alles Spioniren, Drängen und Treiben der Schulbehörden und Schulinspectoren ist von geringem Erfolge, wenn der große Oberrevisor nicht beachtet wird, der nicht allein sieht, was vor Augen ist, sondern der auch das Herz ansieht; Gottesfurcht im Herzen und Treue im Leben — sie machen des Lehrers Persönlichkeit zu einer bildenden Macht. Fehlen sie, so können wohl Scheinfrüchte erzielt werden und Augendienerei und Heuchelei kann zur Blüthe gelangen, aber das so nothwendige Sichhineinleben in gute Ordnung und Sitten wird nie erreicht, die nöthige Gewöhnung zu all den Tugenden, welche man von einem guten Schüler fordert und welche die Grundlagen zu einem wahrhaft sittlichen Character bilden, wird nie zu Stande kommen. O, ihr Seminarlehrer und all die anderen Schulmänner, die ihr an der Heranbildung der Lehrer mitarbeitet, helfet doch alle gewissenhaft mitarbeiten und mitbeten, daß recht viele Lehrer in das verantwortungsvolle Schulamt kommen, die wirklich Vorbilder werden der Herde, über welche sie gesetzt werden! Aber ach, wenn man sich erzählen läßt von dem Leben und Treiben der Seminarzöglinge, wenn man die jungen Leute ansieht, welche ins Amt treten, so möchte das Herz mit Bangen erfüllt werden.

Will der untreue Lehrer seine Schüler ernstlich strafen und sie also durch

eine straffe Schulzucht zu der Schulordnung und zu den Tugenden wirklich anhalten, die er selbst nicht hat und nicht übt, er wird, wie schon hervorgehoben, selten bessern, dagegen leicht erbittern. Wo aber Bitterkeit gegen den Erzieher im Herzen lebt, ist mit dem erzieherischen Einfluß nicht mehr weit her. Autorität und Liebe sind gleichsam wie zwei Säulen, an denen die Erziehung in dem Kinderherzen emporkwächst, sind Grund- und Ecksteine, auf denen es aufgebaut werden kann.

Ja es ist so — wir hätten mehr gehorsame, fleißige, sittsame, treue Schüler, wenn wir mehr gehorsame, fleißige, treue, gottesfürchtige Lehrer hätten, und — wir hätten in den Häusern, den Familien eine bessere Kinderzucht, wenn die Eltern in ernsterer Selbstzucht ständen. Und nur einen Blick hinein in das bürgerliche, das soziale, das staatliche, das kirchliche Leben — dürfen wir mit unsern Schlüssen nicht fortfahren? Ein Socialistengesetzentwurf wird in diesen Tagen berathen und schärfere Maßregeln werden gegen die Feinde der Ordnung getroffen — und das mit vollem Rechte, aber eine eigentliche Besserung können selbst die besten Gesetze und die schärfsten Maßregeln nicht schaffen, die eigentlich bildende Kraft liegt in den sittlichen Persönlichkeiten der Gesetzgeber und Gesetzvollstrecker, in der Macht des guten Beispiels. Möchten nicht allein alle Lehrer, sondern auch alle Väter und Mütter, alle Herrschaften und Meister, alle Beamten und Staatsmänner das stets beherzigen — sich zum Heile und unserm deutschen Volke zum Segen!

Zeichunterricht und Darstellungsvermögen.

„Karl, zeichne mir doch einmal unseren Caro auf,“ bat an einem langen Winterabend der noch nicht ganz sechsjährige Peppi seinen um fast sieben Jahre älteren Bruder.

„Was soll ich denn Dir zu Liebe Alles zeichnen können?“ meinte der Bruder; „bald soll ich Dir eine Kirche mit einem Thurm, bald eine Fabrik mit hohen Rauchfängen, bald ein Wächterhaus mit einem Soldaten zeichnen; gestern verlangtest Du eine Zeichnung von der Petroleumlampe mit dem großen Schirm und heute gar ein Bild von unserem Caro! Mir scheint, Du bist nicht ganz geschickt. Mit Schilderhäusern, Rauchfängen, Hund und Katzen, Petroleumlampen und dergleichen Zeug geben wir uns in der Schule gar nicht ab,“ fügte etwas wegwerfend der übrigens sehr gutmüthige und sonst sehr gefällige dreizehnjährige Knabe hinzu.

„Hör einmal, Karl, wenn ich so alt sein und in die siebente Klasse gehen werde wie Du, und wenn ich so lange Zeichnen gelernt haben werde wie Du, so will ich aber doch mehr können als Du,“ höhnte der Schelm.

„Gar Nichts wirst Du können, Du kleiner Prahlhans,“ rief etwas erzürnt Karl.

„Eine Lampe zeichnen kann ich aber jetzt schon und ich werde doch erst im Herbst in die Schule kommen“, versicherte der Kleine.

„Probier's, wenn Du's kannst,“ meinte Karl ungläubig.

„Das will ich auch,“ versicherte aufgeregt der so Aufgestachelte. Und ohne sich lange zu bestimnen kramte der Junge aus seinen Spielsachen Tafel und Stift

hervor und machte sich beherzt und zuversichtlich an die Arbeit. Und wie beim Hausbau fing er von unten an. Es entstand der Lampenfuß, der Lampenkörper, dann kam der große Lampenschirm an die Reihe, und auch das Stückchen Zylinder, welches über ihn hinausragte, fehlte nicht. Der großsprecherische Karl, die Schwester, die Mutter und der Vater, welche um den abendlichen Familientisch Platz genommen hatten und mit Spannung dem künstlerischen Versuche des Kleinen lautlos zusahen, mußten zugestehen, daß das Ding, welches soeben der jüngste Sprößling der Familie mit vor Aufregung zitternder Hand auf die Tafel hingeworfen hatte, recht wohl für das Bild der großen Tischlampe mit dem riesigen Schirm gehalten werden konnte. Das Dienstmädchen wurde aus der Küche herbeigeholt und vervollständigte den Triumph des kleinen Zeichners, denn auch sie erkannte an der Zeichnung das leuchtende Objekt des Familienzimmers und überschüttete obendrein den Liebling der Familie mit Lobsprüchen.

„So hätte ich es auch gekonnt,“ meinte Karl spöttisch, aber doch etwas beleidigt und gekränkt.

„Das wäre aber denn doch zu wenig und eher eine beschämende Niederlage als ein Sieg für Dich gewesen, wenn Du es nur so gekonnt hättest wie Dein jüngstes Geschwister,“ mischte sich der Vater, der bisher stillschweigend zugehört hatte, in's Gespräch. „Ich sehe Dich allerdings fleißig zeichnen,“ fuhr er fort, „aber ich kann mir nicht denken, daß man an einer Fertigkeit wahrhaft Freude haben kann, wenn man sie nicht entsprechenden Falles zu seinem oder zum Nutzen und Vergnügen Anderer anwenden kann.“

Nachdem der Vater gesprochen hatte, konnte sich die Mutter auch eine Bemerkung nicht versagen. „Es wäre doch hübsch gewesen und es hätte mir Freude gemacht, wenn mir Karl im November zu meinem Namenstag wenigstens ein Blümchen, eine Rose oder nur ein Bergißmeinnicht gezeichnet hätte, wenn schon keine frischen Blumen mehr aufzutreiben waren,“ sagte sie.

„Was kann denn ich dafür,“ heulte jetzt der Große und so Bestürmte, „wenn wir in der Schule keine Blumen zeichnen. Sieht der Herr Lehrer, daß ein Knabe eine Nase, ein Ohr, einen Kopf, ein Thier oder eine Pflanze zeichnet, so wird er gleich böse und das Gezeichnete wird „konfisziert“. „Figurales“ darf in der Volksschule nicht gezeichnet werden, hat er gesagt.“

„Nun, das verstehe ich nicht,“ nahm das Familienoberhaupt das Wort; „was ihr da in der Schule zeichnet, ist mir in Gottes weiter Welt in Wirklichkeit noch nicht vorgekommen; das muß Jemand in einer kahlen Studirstube erfonnen haben, um die nackten Wände damit zu bekleben. Schaut euch in unserem Zimmer um; ist die Wandmalerei oder vielmehr die Farbenkleberei nicht gerade solch unsinniges, formloses Zeug? Willst Du Zimmermaler werden, Karl?“

„Spotte nicht,“ entgegnete dieser; „Du weißt es recht gut, daß ich Lehrer werden möchte.“

„Dann bin ich denn doch neugierig, wann Du einmal etwas Vernünftiges zeichnen wirst. Anton, dein Vetter, ist jetzt im dritten Jahre der Lehrerbildungsanstalt und ist ebensowenig wie ich, der ich nie einen Zeichenstift in der Hand gehabt habe, im Stande, auch nur die einfachste Landschaft nach einer Vorlage in einer für das Auge gefälligen Weise zu zeichnen. Von einem Thierstück u. dgl. kann natürlich gar keine Rede sein. Du weißt es selbst, wie er in den verfloffenen Ferien sich vergeblich bemühte, gelegentlich unseres Ausfluges in's Hölenthal und Naßthal die Kirche, den hölzernen Glockenthurm und das Schuß-

haus von Naßwald zu zeichnen, was nachher die Schwester ganz leicht und sehr schnell zu Wege brachte."

"Aber die Schwester hat einen Zeichenlehrer gehabt, und ich und der Cousin haben keinen!"

Der Vater schwieg eine Weile, dann entschied er nach kurzem Besinnen: „Damit Du dies gleichfalls erlernst und kannst, wollen wir Dir auch einen Zeichenlehrer halten, obwohl die Zeiten schlecht sind und das Honorar für den Lehrer die gewissen Theaterabende kosten wird.“

Die Mutter hörte stillschweigend zu, nickte aber zuletzt den Worten des Vaters Beifall zu.

Der Knabe fiel seinen Eltern um den Hals und schwor sich hoch und theuer, daß er seinen ganzen Fleiß aufwenden und sich alle Mühe geben werde, schnelle und große Fortschritte zu machen, damit er sich dankbar bezeige für das geopferte einzige Vergnügen, welches sich bisher Vater und Mutter wöchentlich einmal gönnten.

Das ist die getreue Skizze einer Familientontroverse, wie sie jüngst in einem guten Hause Wien's Statt fand. Dieselbe zeigt, wie das Haus die Zeichenarbeit der Schule abschätzt und beurtheilt.

Fr. päd. Bl.

Aus dem Kreise Hagen.

Zur paritätischen Schule.

(Fortsetzung.)

Die geneigten Leser und Freunde des ev. Schulblattes werden, soweit sie für das Wohl der Schule Interesse haben, (und welcher Leser des ev. Schulblattes hätte das nicht?) es gerne sehen, wenn ihnen aus der Kulturkampf Bewegung in unserer Gemeinde noch weitere Mittheilungen gemacht werden. Ich halte mich dazu umso mehr für verpflichtet, da sich dieselben dem Correspondenzbericht in Nr. 17. dieses Blattes vom vor. 3. sachlich unmittelbar anreihen, und das Verhalten in beiden Lagern, hüben wie drüben, möglichst genau darstellen.

Wenn dann dieser und jener Leser in den Mittheilungen Töne aus seinem eigenen Schulleben anklängen hört, so ist das ja ein Zeugniß dafür, daß die Lehrer unserer Gemeinde in diesem Kampf nicht allein stehen, sondern auch anderswo Genossen haben, die mit uns in gleicher äußerer und innerer Bedrängniß stehen, was uns grade ermutigen soll, mit ihnen auf dem Grunde unsers evang. Glaubens unsere Arbeit getrost weiter zu treiben, in der festen Ueberzeugung, daß sie des Herrn Sache ist; dann aber auch in der gewissen Hoffnung, daß unsere ev. Schule zur rechten Zeit auch ihre rechten Vertreter und Anwälte finden wird. —

Doch nun zur Sache.

Der freundliche Leser wolle sich aus meinem Bericht in Nr. 17 dieser Zeitung gefälligst erinnern, daß ich meine gerechte Anklage bei dem Staatsanwalt darum nicht verfolgt habe, weil von Seiten gewisser lokaler Behörden gar keine Neigung vorhanden war, die Angelegenheit energisch und der Wahrheit gemäß zu unterstützen. Jedenfalls war dabei der Gedanke maßgebend, daß durch Schweigen und Gehenlassen die Sache am sichersten begraben sein werde. Aber weit gefehlt!

Wer überhaupt die leitenden Elemente der katholischen Partei, die sich bekanntermaßen an allen Orten in ihrem Glauben bedrückt und verfolgt sieht, nur einigermaßen kennt und in der nun schon langen Kulturkampfbewegung mit einiger Aufmerksamkeit beobachtet hat, der weiß auch, daß ein solch farbloses und unentschiedenes Verhalten der evang. Partei diese bei ihrer aner kennenswerthen Organisation nur reizen kann, dieselbe Sache wieder aufzugreifen, wenn auch in anderer Gestalt.

Nunmehr ließ man natürlich die Anklage gegen den Schreiber dieses Berichts fallen, aber damit die Sache nicht. Ein anderes katholisches Gemeindeglied, unstreitig der Hauptführer der ganzen kleinen katholischen Partei, wendet sich jetzt wegen angeblicher Verletzung des religiösen Bewußtseins der kathol. Kinder in den hiesigen Schulen mit einer Beschwerde direct an den Cultus-Minister.

Unter dem 23. August v. J. empfangen sämmtliche 9 Lehrer der hiesigen ev. Schulgemeinde folgendes Mahnschreiben Königl. Regierung zu A. durch die Hand ihres Kreis Schulinspectors:

„Euer Hohehrwürden beauftragen wir aus Anlaß der von dem pp. L. zu L. an den Herrn Minister des Unterrichts und der geistlichen u. Angelegenheiten unter dem 7. October v. J. gerichteten Beschwerde wegen angeblicher Verletzung des religiösen Bewußtseins der kath. Kinder in der dortigen Schule, dafür zu sorgen, daß in den von den kath. Kindern besuchten Classen die Reformati onsgeschichte, soweit sich in dem eingeführten Lesebuche Sprachstücke confessionellen Inhalts mit derselben beschäftigen, nicht in der Geschichtsstunde, sondern in der Religionsstunde behandelt werde, und daß in den Gesangesstunden eine Betheiligung kathol. Schüler bei den Uebungen im ev. Kirchengesange nicht stattfinden. Den Lehrern wollen Sie außerdem die Pflicht einschärfen, in ihrem gesammten Unterrichte alles auf das Sorgfältigste zu vermeiden, was den kath. Schülern und deren Eltern Anstoß geben könnte.“

v. R.

An den Herrn Kreis Schulinspecteur B. in L.

Offenbar mußte uns bei diesem Mahnschreiben Königl. Regierung befremdlich erscheinen, daß letztere, ohne durch einen speciellen Bericht von Seiten des Kreis Schulinspectors sich über die Anklage des Näheren informirt zu haben, auf Grund derselben eine Weisung an die Lehrer erließ. Ob selbige den Intentionen des Herrn Ministers entspricht, können wir natürlich nicht entscheiden. Einhellig waren wir Lehrer in bezug der Ansicht, daß nunmehr der ev. Schulvorstand, nachdem es ihm durch die Beschwerde des L. an den Minister gestattet war, ein wenig hinter die Coulissen zu schauen, energisch und warm für die Interessen der evangelischen Schule eintreten würde. Nach Rücksprache mit diesem und jenem Schulvorsteher hatten wir auch allen Grund, solches hoffen zu dürfen. In dessen schien sich dennoch unsere Hoffnung nicht erfüllen zu sollen, wenigstens verlaute te von einem Ergreifen der Initiative von Seiten des Schulvorstandes in dieser Sache gar nichts. Selbstverständlich konnte uns Angeklagte, die wir uns durchaus keiner Schuld bewußt waren, die Beschwerde des L. beim Herrn Minister nicht gleichgültig lassen, ebenso wenig die Vermahnung Königl. Regierung. Ging doch von der Stellung unsers Schulvorstandes zu dieser Beschwerde gar zu viel ab. Da nun aber derselbe die Angelegenheit nicht aus eigenem Entschlusse in die Hand nahm, wie es doch wohl seiner Würde entsprechend gewesen wäre, so mußten wir Lehrer demselben mit einem an ihn gerichteten Schreiben zu Hülfe kommen. Die werthen Leser gestatten mir wohl, zur klaren Einsicht in den ganzen Verlauf der Sache, auch dieses Schreiben hier folgen zu lassen.

„An den Wohlh. Schulvorstand in L.

Vor einiger Zeit empfangen die ergebenst Unterzeichneten durch den Herrn KreisSchulinspektor B. von Seiten der Königl. Regierung die ernste Mahnung, in ihrem Gesamtunterricht alles auf das Sorgfältigste zu vermeiden, was den kath. Schülern und deren Eltern Anstoß geben könnte. Diese Verfügung in ihrer ganzen Tragweite beengt uns sehr in unserer Amtsführung. Sie ist entsprungen den Vorstellungen des p. L. in L. beim Herrn Minister der geistl. Angelegenheiten über angebliche Verletzungen des religiösen Bewußtseins der kath. Kinder. Da wir uns solcher Verletzungen nicht bewußt sind und sie doch allein die Veranlassung solch weitgehender Verwarnung geworden, so bitten wir Wohlh. Schulvorstand ganz ergebenst, bei der Königl. Regierung vorstellig zu werden, damit die Angaben des p. L. entkräftet und wir in unserer bisherigen Freiheit als ev. Lehrer an confessionellen Schulen ungehindert weiter arbeiten können.

Wir legen dem Wohlh. Schulvorstande diese Eingabe in der gewissen Hoffnung vor, Wohl derselbe werde dieselbe abschriftlich, gestützt und verschärft durch eigene Bemerkungen, Königl. hochlöblicher Regierung vorlegen. —

Es handelt sich hier ganz offenbar um ein Eintreten für unsere confessionelle ev. Schule, die in ihrer Verfassung durch beliebige Angaben eines Katholiken nicht unvertheidigt gefährdet werden darf.

Die den ganzen Charakter unserer Schule beengende und bindende Aeußerung, „daß auf das Sorgfältigste alles vermieden werde, was den kath. Schülern und deren Eltern Anstoß geben könnte, kann kaum beobachtet werden, ohne sich in dem Geleise eines simultanen Schulwesens zu bewegen. Sollen denn bei der fast ausschließl. evang. Bevölkerung die Schätze unser ev. Glaubens und des reformatorischen Bekenntnisses unter den Scheffel gestellt werden um der wenigen kath. Kinder willen? —

Wenn man auch die streitigen Objecte in den Religionsunterricht und in gesonderte ev. Gesangsstunden verweist, so wird doch ein im ev. Bekenntniß lebender Lehrer, dessen ganzes Schulverhalten getragen wird vom ev. Bewußtsein, durch obige Verwarnung sehr beengt und gebunden.

Wir bitten darum Wohlh. Schulvorstand ganz ergebenst, mit aller Kraft unsere ev. confessionelle Schule in ihrer ganzen Art, auch um der ev. Gemeinde und um der Gesamtterziehung willen, zu schützen und zu stützen, damit wir auf unbewiesene Angaben eines L. oder Andern hin in unserer Amtsfreiheit und -freudigkeit als ev. Lehrer nicht beeinträchtigt werden.“

Die Unterschriften.

Die Einsender dieser Eingabe erwarteten nun wohl mit Recht, daß der Schulvorstand energisch für die Lebensinteressen unserer ev. Schule eintreten würde. Einzelne Stimmen von dieser und jener Seite ließen solches auch erwarten. Indeß hatte die Schulvorstandssitzung, in der über diese Eingabe mit ziemlicher Aufregung verhandelt sein soll, einen ganz unerwarteten Ausgang. Auf unsere Eingabe ging nämlich einige Zeit nachher eine Antwort ein, die ich mir auch gestatte, hier folgen zu lassen.

„Auf ihre an den Schulvorstand unterm 24 vor. Mon gerichtete Eingabe, in Betreff der unterm 9. August A. V. b. 4378 Seitens der Königl. Regierung erlassenen Verfügung theile ich Ihnen abschriftlich den am gestrigen Tage gefaßten Beschluß mit dem Bemerkten ergebenst mit, daß die im Sinne genannten Gesuchs gewünschte Weitergabe Seitens des Schulvorstandes abgelehnt wird.“

Der Amtmann.

Der protokollarische Beschluß, diese Eingabe betreffend, lautet also:

„Schulvorstand bezeugt den Lehrern, daß sie bisher zu einer begründeten Klage kathol. Eltern gegen sie keine Veranlassung gegeben haben. Derselbe wird die Lehrer nach seinen Kräften gegen unerwiesene Klagen schützen und erwartet von ihnen, daß sie sich auch ferner ihrem Anstellungspatente gemäß, als treue Diener der ev. Kirche in Wort und Wandel beweisen.“

Die Unterschriften des Schulvorstandes.

Wie läßt sich das nun zusammen reimen? In einem Satz wird uns amtlich bezeugt, daß wir zu begründeten Klagen der kathol. Eltern durchaus keine Veranlassung gegeben haben und daß man uns allezeit dagegen schützen würde, während wir doch thatsächlich in demselben Augenblick ungeschützt jedem beliebigen Angriff Preis gegeben werden. Wenn wir hier an dergleichen Dinge nicht mit der Zeit schon gewöhnt worden wären, so könnte man leicht in die Lage kommen, diesen Beschluß als einen Hohn auf unsere ganze Lage und Stellung aufzufassen. Aber recht betrübend ist doch die Thatsache, daß der Schulvorstand, der bei richtiger Erkenntniß der Lage der Dinge nach seiner ganzen Stellung berufen wäre, bei Zeiten Schutzwehren gegen das Eindringen der paritätischen Schule aufzurichten, mit einer gewissen Gemüthsruhe die Hände in den Schooß legen kann und sich nicht eher rühren zu wollen scheint, bis es leider zu spät ist. Die Thatsache ist aber um so verwunderlicher, da alle Herren des Schulvorstandes — den Präses externis ausgenommen — entschiedene Gegner der Simultan Schule sind. Ob da der Einfluß des leitenden Präses — oder beider Präsidens — bestimmend gewesen ist, das läßt sich natürlich nicht sagen. Uns muß es darum genug sein, das Faktum zu constatiren.

Außerdem liegt für uns in der Vermahnung, „uns als treue Diener der ev. Kirche in Wort und Wandel zu beweisen“ wohl die Frage nahe: Was hat denn der Schulvorstand außer der Vermahnung damit noch andeuten wollen? Muß man da nicht auf den Gedanken kommen, daß uns hier doch ein Mantel untergeschoben werden soll? Doch haben wir insgesammt in diesem Stück ein gutes Gewissen. Denn wenn fast sämtliche Unterzeichner der Eingabe an den Schulvorstand außer ihrer sonntäglichen Erbauung noch das Herzensbedürfniß haben, sich in monatlichen Bibelconferenzen regelmäßig zusammenzufinden und sich da in Gottes Wort zu gründen und zu stärken für ihr tägliches Amts- und Christenleben; so entbehrt eine solche amtliche Vermahnung — bei dieser Gelegenheit! — der innern Begründung und Berechtigung. Uebrigens will es mir vorkommen, als gäbe das Verhalten unserer lokalen Schulbehörde in dieser Sache ein getreues Spiegelbild der gesammten kirchlichen Schulleitung ab. Zur Zeit, als es sich darum handelte, in bestimmter und bewußter Absicht geeignete Schutzwehren innerhalb der Gemeinden gegen die Möglichkeit der Simultanisirung aufzurichten, (vgl. die Verhandlung der Bohwinkeler Synodal-Conferenz) da war nach der Meinung der geistl. Schulleiter um und um Friede und hatte keine Gefahr, bis in den Zeiten des Kulturkampfes die paritätische Schule über sie hereinbrach, wie ein gewappneter Mann, und kein Aufhalten mehr möglich war. Und jetzt, wo diese Mischschule da ist und an manchen Orten noch droht, da sucht man auf jener Seite die Ursachen all dieses Jammers fast durchweg in allen andern Dingen, nur nicht in eigenen Versäumnissen resp. Verschulungen.

Es wird wohl noch einmal eine Zeit kommen — Gott gebe es! — da eine

bessere Einsicht durchbricht und man mit Verwundern liest, was ein rheinischer Schulmann vor nunmehr 25 Jahren (die freie Schulgemeinde von Dörpfeld) über die rechte und gesicherte Schulverfassung geschrieben hat. Bl.

Notizen.

Frequenz der Seminarien. Nach einer im Kultusministerium bearbeiteten Uebersicht über die Frequenz der Königlichen Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare im zweiten Quartal 1878 hatten die Anstalten der Provinz Ostpreußen 586, Westpreußen 489, Brandenburg 850, Pommern 506, Posen 469, Schlesien 1135, Sachsen 709, Schleswig-Holstein 426, Hannover 722, Westfalen 633, Hessen-Rassau 473, Rheinprovinz 1127, zusammen 8125 Zöglinge davon 5279 im Internat, 2846 im Externat. Die Gesamtziffer zeigt gegenüber der des Jahres 1870 ein Plus von 3339. Im Jahre 1870 kamen auf einen Seminaristen 4950 Einwohner, im Jahre 1878: 3169.

Schulen. Infolge einer vom Kultusministerium veröffentlichten Nachweisung betrug am 1. April 1877 die Zahl der Schulen der preussischen Monarchie 33,285, der Schulstellen 56,680. Es unterrichteten 23,400 Lehrer an ein-klassigen, 33,280 an mehrklassigen Schulen. Es gehören nahezu $\frac{1}{5}$ aller Schul-klassen mehrklassigen Schulen an.

Der heutigen Nummer liegt ein Verzeichniß sehr empfehlenswerther Schulbücher aus dem Verlage von **H. Gerrosé** in **Wittenberg** bei.

Deutsche Schulzeitung.

Mitte Februar 1879.

Ein Correspondenz-Artikel aus Ostpreußen.

Die nachfolgende Mittheilung aus dem „Königsberger evang. Gemeindeblatt“ fanden wir in dem „Westf. Hausfreund“ Nr. 55 v. J. abgedruckt. Letzteres Blatt enthält sich eingehender Bemerkungen zu derselben und führt sie nur mit den Worten ein: „Im Westen wissen wir davon (nämlich von der Simultan-schulpolitik des Ministers Fall) ein Liedlein zu singen, im Osten erklingt dieselbe Melodie, wie die folgende Corresp. des Königsb. evang. Gemeindeblatt erweist.“

Wir werden diesen Punkt in dem Artikel, der dem „Westf. Hausfreund“ lediglich oder doch vorwiegend in's Auge gefallen ist, nicht berühren; unser Augenmerk ist beim erstmaligen Lesen sofort auf die andern Punkte des Artikels gerichtet worden. Doch zuerst der Correspondenz-Artikel selbst; er lautet:

„Sämmtliche evangelische Geistliche des Kreises Marienwerder haben die Localaufsicht über die Schulen ihrer Kirchspiele niedergelegt. Es wirkten mancherlei Umstände zusammen, um uns einen Schritt thun zu lassen, der einem evangelischen Geistlichen nicht leicht wird. Aber schon längst mußten wir uns die Frage vorlegen, ob es nicht erspriesslicher wäre, dies ohnehin freudlose Amt abzugeben. Die außerordentliche und sicherlich in allen übrigen Zweigen der Staatsverwaltung unerhörte Nachsicht, welche die Königl. Regierung zu Marienwerder gegenüber den widerwärtigsten Ausschreitungen z. B. der Trunkenheit vieler Lehrer walten ließ, ist von uns schon lange nur noch mit großem Widerwillen ertragen worden. Wir mußten ferner darüber gerechte Klage führen, daß uns weder seitens der Königl. Regierung noch seitens des Herrn Ministers der geistlichen Angelegenheiten der erforderliche Schutz zu Theil wurde in den schwierigsten Fällen, in welchen wir die Interessen des Dienstes Lehrern gegenüber wahrnehmen mußten. Hierzu gesellt sich neuerdings das Bestreben der Königl. Regierung, das Institut der paritätischen Schulen einzuführen. An Schulen, welche, so lange sie bestehen, nur von evangelischen Lehrern bedient wurden, besetzt die Königl. Regierung mit Rücksicht auf die wenigen katholischen Kinder, welche sie besuchen, die zweite Stelle mit katholischen Lehrern, obgleich es keine Schwierigkeiten machte, den wenigen katholischen Kindern Unterricht in der katholischen Religionslehre von benachbarten katholischen Lehrern ertheilen zu lassen. Auch liegt ein für sogenannte paritätische Schulen von einigen bewährten Lehrern unter der Leitung des katholischen Herrn Departementschulrathes Schulz verfaßtes und bis auf einige redactionelle Aenderungen fertiges Lesebuch zur Einführung in unsere Schulen bereit, so ein Büchelchen, welches geflissentlich Alles, was an Protestantismus streift, verbannt und an der Stelle des geschichtlichen Theiles, an welcher die Reformation behandelt werden sollte, nichts Anderes enthält, als eine Anekdote, deren Schauplatz Tunis ist.“

Es ist für einen evangelischen Geistlichen eine starke Zumuthung, zur Durchführung dieser und ähnlicher Maßregeln die Hand zu bieten. Allerdings ist von

uns reiflich erwogen worden, ob es unter diesen Umständen nicht geboten sei, das Amt der Schul-Inspection zu behalten, um so viel als möglich dem Schaden, welcher unserer evangelischen Bevölkerung aus dieser Schulverwaltung nach unserer Ueberzeugung erwachsen wird, vorzubeugen. Wir haben uns indeß auch durch diese Rücksicht nicht abhalten lassen, die Schulinspection niederzuliegen, weil uns kein irgend bestimmender Einfluß auf das Innere der Schule belassen worden ist. Bis dahin lag allerdings die Leitung der Schule hauptsächlich in der Hand der Local-Schulinspectoren; seitdem aber die Kreis-Schulinspection aufgehört hat, ein Nebenamt zu sein, und ein für sich bestehendes Amt wurde, ist die Leitung der Schule in die Hände der Kreis-Schul-Inspection übergegangen. Der Local-Inspector hat ad interna nichts mehr zu sagen, ihm ist nur noch die Erledigung der äußerst zeitraubenden und unerquicklichen Geschäfte ad externa, also die Verhandlung mit den widerhaarigen Schulgemeinden und -Vorständen, die Erledigung der Versäumnislisten, die Uebermittlung der Verfügungen an die Lehrer und dergleichen, geblieben. Zur Besorgung dieser Geschäfte eignen sich in der That subalterne Beamte viel besser, als wir; wenigstens steht die Wichtigkeit dieses Dienstes in keinem Verhältnisse zu der Zeit und Arbeitskraft, die wir unserem geistlichen Amte dadurch entziehen müssen. Ganz unmöglich aber erschien es uns, das Amt weiter zu führen nach Erlaß der Verordnung vom 30. April d. J., wonach die Erledigung der Schulversäumnislisten wöchentlich zu geschehen hat. Wir sind erfahren genug, um uns zu sagen, daß wir würden aufhören müssen, unser geistliches Amt zu versehen, wenn wir uns würden bereit finden lassen, bei der Durchführung jener Verordnung in der vorgeschriebenen Weise mitzuwirken. „Nachdem endlich die Königl. Regierung es für angezeigt gehalten hat, das Amt der Kreis-Schul-Inspection einem „Elementarlehrer“ zu übertragen, haben wir uns nicht einen Augenblick befohlen, unsere Entlassung zu geben. Unser Entlassungsgesuch ist angenommen worden und hat das Königl. Consistorium uns die Niederlegung nicht verwehrt.“

Sehr schade ist es, daß das „evang. Gemeindeblatt“ nicht das Schriftstück selber mittheilt, durch welches die evang. Geistlichen des Kr. Marienwerder ihre Entlassung als Local-Schulinspectoren nehmen; man würde dann genauer wissen, ob die darin angegebenen Gründe mit denen des Corresp.-Art. übereinstimmen. Wir müssen nun einstweilen annehmen, daß sich dies wirklich so verhalte, oder daß doch die von dem Correspondenten, wie es scheint im Namen seiner Genossen, entwickelten Beweggründe es sind, welche den Entschluß herbeigeführt haben.

1) Da ist denn zunächst auffallend, daß der Artikel damit beginnt, die Lehrerschaft des dortigen Kreises, mit welcher die aus der Schulinspection scheidenden Pastoren bis dahin in amtlicher Beziehung gestanden haben, öffentlich an den Pranger zu stellen, indem er von den „widerwärtigsten Ausschreitungen, z. B. der Trunkenheit vieler Lehrer“ redet. In der That ein rührender Beweis von dem zarten Liebesverhältnisse, in welchem die Herren zur Schule gestanden hatten. Natürlich läßt sich aus der Ferne nicht ersehen, ob nicht gerade in jenem Kreise Grund vorhanden war, über einen Rückgang in dem standesgemäßen Verhalten mancher Lehrer zu klagen. Aber selbst dies angenommen, war es schicklich, diese Gelegenheit zu benutzen, den Stand, dessen äußere und innere Wohlfahrt man nach Möglichkeit zu pflegen und zu fördern berufen war, in solcher Weise bloß zu stellen? Hier in den westlichen Provinzen haben auch erst viele Kreis-Schulinspectoren und sodann manche Local-Schulinspectoren freiwillig oder gezwungen

ihr Verhältniß zur Schule gelöst; aber derartige öffentliche Aeußerungen sind uns denn doch noch nicht zu Ohr oder Gesicht gekommen. Im Gegentheil: es ist wohl allermeist das bisherige amtliche Verhältniß in freundlicher Weise gelöst worden.

Wie gesagt, wir können hier nicht beurtheilen, ob nicht dort gerade besonderer Grund vorhanden war, über das Verhalten mancher Lehrer Klage zu führen; aber angenommen, es sei so, was ist denn von jener Seite, was ist überhaupt unter dem früheren Schulregiment zur Erziehung des Lehrerstandes gethan worden? Ist irgend etwas geschehen, das Standesbewußtsein und das Halten auf Standesehre in der Lehrerschaft zu kräftigen? Nichts, gar nichts. War und ist das ein gesunder Zustand, wenn einem ganzen Stande jede Aussicht zum Vorwärtsgang schlechthin abgeschnitten ist? Es gehört so wenig Verstand dazu, einen solchen Zustand als Mißstand zu erkennen, daß sich gar nicht annehmen läßt, es habe daran bei den geistlichen Schulleitern gefehlt. Somit müssen die Ursachen, welche Staat und Kirche dazu bestimmt haben, den Lehrerstand niederzuhalten, anderswo gesucht werden. Wir haben es hier nur mit der letzteren zu thun. Die sogenannte Verbindung von Kirche und Schule ist fast durchweg dahin verstanden worden, als müsse die Schule überall von den Geistlichen regiert und geleitet werden — in der Local-Schulinspection, in der Kreis-Schulinspection, in dem Seminar-Direktorat zc. Doch von dem Allen wollen wir hier noch absehen; wir wollen hier nur eine Verneuerung und Niederdrückung des Lehrerstandes an ganz nahe liegender Stelle in's Auge fassen. Der erste, wichtigste und nächstliegende Schritt, um im Lehrstande das Standesbewußtsein zu kräftigen und alle die damit verbundenen Segnungen herbeizuführen, besteht offenbar darin, daß jede mehrklassige Schule einen Lehrer als leitendes Haupt der Schule habe. Wo, wie hier am Niederrhein, eine solche fast selbstverständliche Einrichtung besteht, da sind bis dahin solche Verirrungen, wie sie der Correspondenz-Artikel anführt, nicht zu beklagen gewesen. Für einsichtsvolle Leser bedarf es wohl keines Nachweises über den Zusammenhang von Ursache und Wirkung; man wird sich denselben zur Genüge klar machen, wenn man andere Stände: den Stand der Offiziere, Juristen, Postbeamten zc. in Vergleich zieht, und andererseits erwägt, wie nachtheilig es sein muß, wenn in irgend einem Berufe die 20jährigen jungen Leute für ebenso erfahren, sachkundig und selbständig angesehen werden, wie solche, die schon in längerer Berufsarbeit sich bewährt haben. Was ist nun Seitens der kirchlichen Schulleitung geschehen, um dem Lehrstande in dieser Weise wirklich förderlich zu sein? Und aus welchen Gründen ist nichts geschehen? Ueberall da, wo die Schulen ohne einen technischen Leiter dastehen, da gilt der Ortspfarrer als der eigentliche Dirigent. Dadurch aber raubt man dem Lehrstande diese Stellen und gibt der Meinung Raum, als seien die Lehrer ihrem Berufe nicht völlig gewachsen. Das ist das Ehrenkränkende und Niederdrückende einer solchen Einrichtung. Wäre von kirchlicher Seite nur ein wenig Anstoß zur Beseitigung dieser verkehrten Einrichtung gegeben worden, ohne Zweifel wäre der Uebelstand längst beseitigt, und der Lehrerstand stände anders, als es annoch der Fall ist. Ist es denn nun gerechtfertigt, nachdem man so sehr die Pflicht versäumt hat, Pfleger der Schule und ihrer Arbeiter zu sein, pharisaischer Weise den Rücken zu wenden und über die bisherigen Pflegebefohlenen den Stab zu brechen? Daß auch unter dem neuen Schulregiment diese alte Schulordnung bisher noch

erhalten worden ist, ist sehr zu beklagen. Ob einer Reform wohl besondere Schwierigkeiten oder Hindernisse im Wege stehen?

2) Daß die Local-Schulinspectoren seit Anstellung selbständiger Kreis-Schulinspectoren in innern Schulangelegenheiten nichts mehr zu sagen haben sollen, wie in dem Artikel behauptet wird, ist hier nicht verständlich. Thatsächlich sind dieselben überall berechtigt, jederzeit dem Unterrichte beizuwohnen, sich die nöthige Auskunft geben zu lassen, selbst eine Prüfung vorzunehmen, Ausstellungen zu machen, ja sie sind verpflichtet, jährlich eine vollständige Revision der Schule vorzunehmen und darüber Bericht zu geben; sie stellen die Lehr- und Stundenpläne fest, fertigen den Lehrern Zeugnisse aus u. Sind sie zugleich Mitglied des Schulvorstandes oder gar Präses desselben, so sind sie auch bei der Lehrerwahl theilhaftig. Der Correspondent weiß nur von lästigen Geschäften ad externa und führt unter diesen speziell die Verhandlungen mit den widerhaarigen Schulgemeinden und Schulvorständen, die Erledigung der Versäumnislisten, die Uebermittlung der Verfügungen an die Lehrer an. Wir fragen billig: warum sind denn die Schulgemeinden und Schulvorstände schlechthin widerhaarig? Haben die bisherigen Local-Schulinspectoren es nicht verstanden oder gar nicht versucht, in den Gemeinden Interesse für die Lehrer, für die Schule und deren Bedürfnisse zu wecken? Wer war und ist denn vor allen Andern dazu am meisten berufen? Und wenn, wie hierorts, die Herren sogar bei der Wahl der Schulvorsteher eine Art von Vorschlagsrecht genossen, fanden sie denn in den Schulgemeinden keine Männer, welche Verständniß und Interesse für das Wohl der Schule hatten? Ach, es scheint, nach den Auslassungen des Correspondenten selbst zu schließen, die Schulen und die Lehrer sind in dortigem Kreise unter der bisherigen Schulleitung übel genug, schlechter als stiefmütterlich berathen gewesen!

3) Was über die wöchentlichen Versäumnislisten gesagt wird, ist uns wiederum ganz unverständlich. Hier besteht diese Einrichtung seit Jahren und hat sich vorzüglich bewährt. Es ist dabei gar nicht ohne weiteres auf Bedrückung der Eltern abgesehen, da die Lehrer und noch mehr der Local-Schulinspecteur Raum genug haben, in dringlichen Fällen zu dispensiren. Die Mäheverwaltung ist geringer als bei den früheren monatlichen Listen, da der Versäumnisse viel weniger geworden sind. Nur die zum Nachtheil der ganzen Schule ohne Noth Säumigen werden öfter und ernstlicher herangeholt.

4) Das stärkste Motiv hat der Correspondent bis zum Schlusse aufgespart, ohne Zweifel mit gutem Bedacht. „Nachdem endlich,“ so heißt es — und diese Worte sind mit Anführungszeichen versehen, vermuthlich um anzudeuten, daß sie der Eingabe an die Königl. Regierung entnommen sind — „die Königl. Regierung es für angezeigt gehalten hat, das Amt der Kreis-Schul-Inspection einem „Elementarlehrer“ zu übertragen, haben wir uns nicht einen Augenblick besonnen, unsere Entlassung zu geben. Unser Entlassungsgesuch ist angenommen worden und hat das Königl. Consistorium uns die Niederlegung nicht verwehrt.“ Da kommt des Herzens Gesinnung frei an den Tag. Dem Correspondenten können wir für solches offene Geständniß unsere Anerkennung nicht versagen, wie wir denn auch unsern Dank dafür ausdrücken, durch ihn erfahren zu haben, daß die Königl. Regierung in Marienwerder einen Elementarlehrer mit dem Amt eines Kreis-Schulinspectors betraut hat. Ebenso frei und offen wollen wir ihm sagen, daß dem Volksschullehrerstande diese Stellen von Rechtswegen gebühren. Männer, wie Seminar-Director Zahn und Geheimrath Landfermann (früher Provinzial-

Schulrath in Coblenz), deren Liebe zur Volksschule und tiefe Einsicht in die Volksschularbeit nicht angezweifelt werden können, haben das schon vor mehr als 30 Jahren bezeugt. Und der Landtags-Abgeordnete Pastor Hollenberg sprach sich im vorigen Jahre im Abgeordnetenhause folgendermaßen aus: „Die Anforderungen, die man meines Erachtens an die Schulaufsicht stellen muß, sind nur in dem Elementarschullehrerstande vorhanden; ich vindizire die Schulaufsicht dem deutschen Schullehrerstande, ich meine, es werden unter den tüchtigsten Lehrern auch die besten Kreischulinspektoren zu suchen und zu finden sein. Die Königl. Staatsregierung hat die ökonomische Lage des Lehrerstandes bedeutend und in dankenswerther Weise verbessert, aber das materielle Gut thut's nicht allein und thut's insbesondere im Lehrstande nicht allein. Sie werden den Lehrerstand, meine Herren, erst dann recht gedeihen sehen, wenn Sie ihm die Achtung und Ehre zu Theil werden lassen, die ihm gebührt, und das ist, meines Erachtens, die, daß seine Aufsichtsorgane aus seiner eigenen Mitte hervorgehen.“

Der Correspondent wird sich wohl kaum eine Vorstellung von der Freude machen können, die ein Lehrerherz empfindet, wenn solche Sachwalter mit Freimuth für der Schule Bestes und des Lehrerstandes Rechte eintreten, und wenn dann gar schon die ersten Strahlen aufdämmern, welche den Beginn des Tages ankünden. Vielleicht können wir ihm dazu verhelfen, wenn er sich gefallen läßt, sich einen Augenblick vorstellig zu machen, wie es ihm zu Muthe sein würde, wenn es etwa dem Königl. Consistorium einmal gefiele, einen Juristen, oder einen Mediziner, oder etwa einen diensunfähigen, aber sonst noch geistesfrischen Major zum Superintendenten dortiger Synode zu ernennen. Doch ohne Scherz zu reden, hat der Correspondent erst einmal das Wort ernstlich erwogen, welches unantastbar und unverbrüchlich ist: „Alles, was ihr wollt, daß euch die Leute thun sollen, das thut ihr ihnen?“ Ditto Biermann.

Literarischer Wegweiser.

Wo liegt die gute alte Zeit? Ein Vortrag von Professor Gottlieb Weithrecht, Diakon an der Garnisonkirche in Stuttgart. Stuttgart 1877. Druck und Verlag von J. F. Steintopf. 40 S. 40 Pf.

Ein sehr lesenswerther, nach Inhalt und Form gleich anziehender Vortrag, — eine recht geeignete, erquickliche Sonntagslectüre. Der Verfasser macht zunächst einen Gang durch die Geschichte, um den festen Punkt zu finden, wo unser Fuß ruhen und das Herz mit Befriedigung sagen kann: diese Zeit war gut. Er weiß viel Schönes zu sagen von der Zeit nach den Befreiungskriegen, als eine Erneuerung des Glaubenslebens sich überall in Deutschland Bahn brach; er weiß viel zu rühmen an dem Zeitalter der Reformation, der Zeit des kernhaften, deutschen Bürgers, „der am Werktag in der Werkstätte saß, bei Kindern und Gesellen auf gute, fromme Zucht und Ordnung hielt, jeden Tag mit seinem Haus und Gefinde den Morgen- und Abendseggen betete und am Sonntag stattdich und selbstbewußt im pelzverbrämten Rod durch die schmalen Straßen mit ihren hochgiebligen, erkergeschmückten Häusern zur Kirche dahinschritt;“ er weiß auch die Lichtseiten des ritterlichen Mittelalters, wie sie sich in dem gothischen Wunderbau der Kirche, der majestätischen Felsenburg des deutschen Kaiserthums,

in dem regelrecht zugeschnittenen Kunstgarten der Scholastik und den träumerischen, sonnenwarmen Mondscheinpartien der Mystik zu erkennen geben, mit Recht zu preisen: aber eine Heimath, eine gute, alte Zeit findet er nicht. — Selbst in der Reformationszeit klagt ein Luther: „Wetet fleißig um den Tag des Herren, denn es ist mit der guten Zeit aus und wird nicht besser.“ An den Wänden der stolzen Kirchendome des Mittelalters aber klebt das Blut treuer evangelischer Glaubenszeugen; über der kaiserlichen Felsenburg liegen zerstörende Wetter, und das deutsche Volksleben in der ritterlichen Zeit schwankt hin und her zwischen toller Lebenslust und übertriebenem Tobekernst. — Und die Zeit nach den Freiheitskriegen, ist das nicht zugleich die Zeit, da der deutsche Einheitsgedanke schmählich mißhandelt wurde, da revolutionäre Bewegungen zuckten durch ganz Europa, von Griechenland an über Italien, Spanien, Frankreich, Belgien und Deutschland bis nach Polen und Rußland?

Die gute, alte Zeit: die glanzvolle römische Kaiserzeit ebensowenig, als die alte römische Republik mit ihren Bürgertugenden darf dafür angesehen werden; selbst Homer und der königliche Sänger des alten Bundes auf dem Berge Zion haben diese Zeit nicht gesehen; klagt doch der letztere: „Hilf Herr, die Heiligen haben abgenommen und der Gläubigen sind wenig unter den Menschenkindern.“

Ist sonach viel Täuschung bei der Rede von der guten, alten Zeit, so reicht dieselbe doch keinesweges aus, um die bei allen Völkern sich wiederfindende Sehnsucht nach einem entschundenen goldenen Zeitalter zu erklären. Dem Neben von der guten, alten Zeit liegt wirklich eine thatsächliche Wahrheit zu Grunde. Einmal die, daß in der That in einem Volke je und je eine Zeit besser ist, als die andere, wenn wir auch nach einer völlig guten vergeblich suchen; zum andern aber müssen wir sagen: Es hat sogar wirklich einmal eine ganz gute Zeit gegeben, in der Alles herrlich und vortrefflich war; und allem Neben von der guten, alten Zeit liegt unbewußt ein Heimweh nach jener vollendet guten Zeit zu Grunde. Dort im Paradiese, am Anfang der Menschheit, vor dem Sündenfall: dort ist die schöne Heimath, das liebe Vaterhaus, die selige Kindheit des Menschengeschlechts, ein Zustand der Harmonie, auf den die Seele angelegt ist und wonach sie noch heute sehnsuchtsvoll verlangt.

Das praktische Resultat nun, zu welchem die Rede von der guten, alten Zeit den Christen hinführt, ist dieses: „Das Heimweh nach einer entschundenen Herrlichkeit, das Zurückblicken auf vergangene, bessere Zeiten in allen Ehren, so muß doch eines Christen Auge in allererster Linie nicht auf die Vergangenheit, sondern auf die Gegenwart, dann auf die Zukunft gerichtet sein. Ein Christ lebt in dem angenehmen Gnadenjahr des Herrn, das ist jedenfalls eine gute Zeit.“ Ein Christ hat die Verwirklichung seiner Lebensideale nicht in der Vergangenheit, sondern in der Zukunft zu suchen. „Der nur in sehr beschränktem Sinne guten, alten Zeit steht die vollendet gute kommende Zeit entgegen, dem einen Lebensbaum des Paradieses die vielen Lebensbäume der künftigen Gottesstadt. Was der Gang des Psalmbuches ist, das ist auch der Gang der Menschengeschichte, der Geschichte des Reiches Gottes. In der ersten Hälfte des Psalmbuches herrschen die Klagetöne vor; aber in der zweiten Hälfte mischen sich immer reicher und mannigfaltiger die Jubellänge ein, bis sie endlich in den letzten Psalmen vollständig und ausschließlich zur Herrschaft gelangen, ein Hallelujah das andere drängt, und ein voller, brausender, Erde und Himmel erfüllender Jubelakkord das Ganze abschließt. Das ist auch der Gang der Menschengeschichte. Mag

in ihr des Klagens, Seufzens und Jammerns viel sein, so steht doch am Schluß nicht ein Miserere, sondern ein Hallelujah; und darum ziemen uns hoffende Blicke nach vorwärts besser, als seufzende Blicke nach rückwärts. Die gute, alte Zeit ist vorüber; hoffen wir um so freudiger auf die bessere und beste künftige Zeit, die da bleibet. Es giebt nicht bloß ein Heimweh nach dem, was gewesen ist, sondern auch nach dem, was kommen soll, und auch diesem gilt die Verheißung: Selig sind, die das Heimweh haben, denn sie sollen nach Hause kommen."

Es sollte uns freuen, wenn durch die vorstehende Skizzirung des schönen, sorgfältig ausgearbeiteten Vortrags recht Viele sich veranlaßt sähen, denselben im Zusammenhange zur Belehrung und zur innerlichen Erquickung zu lesen.

Woher und Wohin? Schlagwörter der Zeit im Lichte der Ewigkeit. Von Professor G. Weitbrecht, Diakonus an der Garnisonkirche zu Stuttgart. Stuttgart 1877. Druck und Verlag von J. F. Steinkopf. 213 S. 2 Mark.

Vier Vorträge, die sich durch Klarheit und Wahrheit, sowie durch große Reichhaltigkeit der Gedanken auszeichnen, bietet dies empfehlenswerthe Büchlein dar.

Man macht unserer Zeit den Vorwurf, daß sie wirklich bedeutende Literaturwerke in sehr geringem Maße hervorbringe; die leichte, fabrikmäßige Waare überwiege so sehr die tüchtigen Leistungen, daß es schwer sei, aus den Bücherhallen, die man von Zeit zu Zeit vom Buchhändler zugesandt erhält, ein oder das andere wirklich durchweg gediegene Buch herauszufinden. Man wird dieser Klage eine gewisse Berechtigung nicht aberkennen können. Es geht die Richtung unserer Zeit vorwiegend auf das Reale, Materiale, leicht Anzueignende und leicht Verwendbare. Rein wissenschaftliche, dem praktischen Thun nicht unmittelbar dienende Werke, also etwa ein Commentar zu dem Buche Hiob, finden im Ganzen wenig Absatz. Dieser Umstand hat nicht ohne Einfluß auf die Schriftsteller bleiben können, die sich der Richtung der Zeit und der Neigung der Leser und demgemäß den Wünschen der Verleger nicht völlig zu entziehen vermögen.

Dies zugestanden, so muß doch andererseits auch gesagt werden, daß es gewisse Literaturgattungen gerade in unserer Zeit zu bedeutenderer Höhe gebracht haben, als je zuvor. Es gilt dies insonderheit von den sorgfältig ausgearbeiteten, für einen größeren, gebildeten Hörerkreis berechneten Vorträgen. Gerade die letzten 10 Jahre haben sehr viel Schönes auf diesem Gebiete gebracht, dessen wir uns in Dankbarkeit freuen wollen.

Auch die „Schlagwörter der Zeit im Lichte der Ewigkeit“ von G. Weitbrecht sind ein werthvoller, neuer Beitrag zu den schon vorhandenen Schätzen der bezeichneten Literaturgattung. Von sicherem, christlich-biblischem Standpunkte aus nimmt der Verfasser Stellung zu den die neueste Zeit vielfach bewegenden religiösen, politischen und sozialen Fragen und beleuchtet dieselben mit dem Lichte von oben. Und der Schmuck seiner tiefen Gedanken ist eine in hohem Maße wohlthunende Einfachheit und Klarheit.

Glauben und Wissen — Gewissen — Bildung — Fortschritt: Das sind die vier Themata, die in eingehender, allseitiger Weise zur Behandlung kommen. „Kein Wissen ist, dem nicht ein Glaube zu Grunde läge, und kein Glaube ist, der nicht den Trieb und die Kraft hätte, zum Wissen sich zu entfalten:“ zu diesem Resultate kommt Weitbrecht im ersten Vortrage. Den Glauben aber faßt er in echt evangelischer Weise als die willige Annahme des Gotteszeug-

nisses aus der unsichtbaren, übersinnlichen Welt, als das demüthige sich Hinuntergeben unter dasselbe und ein fröhliches sich Stellen auf dasselbe, als auf den festen Grund des Denkens, Handelns und Lebens. Entwidelt doch auch in diesem Sinne das berühmte Glaubenskapitel Ebräer 11 den Glauben; bezeichnet doch in diesem Sinne unsere Kirchenlehre das innerliche Zeugniß des heiligen Geistes in Herz und Gewissen als das wichtigste Erkennungszeichen für die göttliche Umgebung der heiligen Schrift. Ein solcher Glaube aber hat gewiß den Trieb und die Aufgabe, in Wissen und Erkenntniß überzugesen.

Beim zweiten Vortrag: „das Gewissen“ handelt es sich um eine für die Jetztzeit in eminentem Sinne praktische Frage. Der Verfasser löst sie in echt christlichem Sinne, indem er sich einerseits an Gottes Wort gebunden fühlt, andererseits aber auch der evangelischen Freiheit in keiner Weise zu nahe tritt.

Bei seinen Ausführungen über die Bildung bringt der Verfasser vom Äußereren und Äußerlichen, dem gebildeten Benehmen, weiter vor zu der intellektuellen und sittlichen Bildung, bis hinein in die religiöse Bildung als das eigentliche Centrum. Sodann aber durchmischt er in umgekehrter Ordnung noch einmal dieselben Gebiete, indem er aus der religiösen Bildung nach einander die sittliche, die intellektuelle und die des äußeren Benehmens entspringen läßt. Die wahre Bildung aber ist Heranbildung einer in Gott ruhenden, von Gott erfüllten, diese Gottesfülle in Beruf und Leben darstellenden und so allmählig in's göttliche Bild verklärten Persönlichkeit.

Die Betrachtungen über das mächtige Zauberwort „Fortschritt“ laufen in die Bitte aus: „Dein Reich komme“; denn das Reich Gottes ist das eigentliche Reich des Fortschritts; und alles, was überhaupt in Wahrheit fortschreitet, muß in der Richtung auf dasselbe oder schon innerhalb desselben fortschreiten. „So erklärt sich der menschliche Fortschrittsglaube zum christlichen Glauben an ein Reich Gottes, das in der unsichtbaren Welt wurzelt und in der sichtbaren seine Zwecke verwirklicht, langsam, auf Umwegen, durch furchtbare Katastrophen hindurch, aber sicher und unbeirrt.“ Wo der Geist des Herren ist, da ist Freiheit, da ist auch der rechte Fortschritt.

So viel zur Empfehlung des auch als Geschenk bei festlichen Gelegenheiten sich wohl eignenden Büchleins, welches auf die durch die ganze Menschenwelt gehenden Fragen: „Woher“ und „Wohin“ klare und wahre Antwort giebt.

Ein Blick in die römischen Katakomben von G. Ludwig, Pfarrer. Vorträge, in etwas verkürzter Form gehalten in Bern im Januar und Februar 1876. Mit 11 Illustrationen. Bern. Verlagsbuchhandlung von V. F. Haller. 1876. — 96 Seiten 8.

„Das unterirdische Rom ist ein Boden geworden, an dem kein Historiker, kein Kunstgelehrter, kein Forscher in Dingen menschlicher Kultur und Sitte, vollends kein Theologe vorübergehen darf, ohne wenigstens einen Blick in diese bisher so räthselhafte, nun allmählig sich entschleiende Welt zu thun.“ So schreibt der um die Erforschung der römischen Katakomben neben de Rossi hochverdiente Professor Kraus in Straßburg, auf dessen zwei trefflichen Werken: „Roma Sotterranea. Freiburg im Breisgau 1873“ und „Die christliche Kunst in ihren frühesten Anfängen. Leipzig 1873“ im Wesentlichen die Darstellungen des Ludwig'schen Buches beruhen. Die Studien des Verfassers der Vorträge,

wurden aber unterstützt durch eigene Anschauung der Katakomben, wozu er im Jahre 1864 Gelegenheit hatte.

Es ist heutzutage, und besonders seit Kardinal Wisemann das berühmte Buch „Fabiola“ geschrieben hat, selbst in der Juristenwelt, Mode geworden, während eines auch noch so flüchtigen Aufenthaltes in Rom den Katakomben, die früher nur den Gelehrten, den Alterthumsforscher oder den Glaubensbeiferer interessirten, einen Besuch abzustatten. Gleichwohl ist die Bekanntschaft mit diesem Originalsten und Interessantesten, was Rom als solches aufzuweisen hat, noch keinesweges so weit verbreitet, als man es bei der Größe des in das Leben und Leiden, in das Glauben, Hoffen und Lieben der ältesten Christengemeinden unmittelbar hineinführenden Gegenstandes wünschen möchte. Deshalb können wir dem Verfasser der Vorträge, die uns einen Blick in die römischen Katakomben thun lassen, nur herzlich Dank sagen, daß er uns die Frucht seiner Studien in einem zwar gebrängten, aber trotzdem sehr treuen und deutlichen Bilde von den Grabstätten einer der ältesten Christengemeinden dargeboten hat.

So wie durch Pompeji das römische Leben der Kaiserzeit in die Gegenwart zu reichen scheint, so sehen wir in den Katakomben die Zustände der Christengemeinden der ersten Jahrhunderte. Die Katakomben haben mit Pompeji überdies das gemein, daß beide einer jahrtausendlangenen Vergessenheit anheimgefallen waren, bis ein glücklicher Zufall der erstaunten Welt von ihrem Dasein wieder Kunde brachte.

„Wohl hatten vereinzelte Mönche, Wallfahrer und Gelehrte sich in die eine oder andere dieser Grabhöhlen hineingewagt; aber das blieb gänzlich unbeachtet, bis am 31. Mai 1578 plötzlich der Boden unter einigen Arbeitern zusammenbrach, die etwa $\frac{1}{2}$ Stunde in nordöstlicher Richtung von Rom, an der Via Salaria, nach Puzzolonerde gegraben hatten. Grüfte mit merkwürdigen Grabanlagen, geschmückt mit alterthümlichen Malereien, Marmor sarcophage, theils künstlich verziert, theils mit griechischen oder lateinischen Inschriften versehen, zeigten sich dem überraschten Beschauer. Die ganze Stadt drängte sich zu der vielversprechenden Fundstelle, und die Römer waren, wie ein Augenzeuge schreibt, erstaunt, daß andere, bisher unbekante Städte unter ihren eigenen Vorstädten verborgen lagen; und sie begannen dasjenige zu verstehen, was sie früher von dergleichen Dingen nur gehört oder gelesen hatten. Dies war der Ostertag der römischen Katakomben und der Geburtstag einer eigenen Wissenschaft, welche sich die immer gründlichere Erforschung dieses Gegenstandes zur Lebensaufgabe gemacht hat. Von da an redet man von einer Roma Sotterranea.“

Es bilden die 3 Abschnitte des Buches, die uns in die Geschichte der Katakomben, in die Inschriften und Wandgemälde derselben und in ihre Bedeutung für die christliche Kunst einführen, eine werthvolle Ergänzung zu den für das allgemeine Bildungsbedürfniß berechneten einschlägigen Arbeiten von Prof. Dr. Piper, Wisemann, Dr. Sell-Fels u. A.

Wir lassen hier noch einige für Lehrer gewiß interessante Ausführungen aus dem ersten Vortrage des Buches folgen und hoffen bestimmt, daß sie geeignet sein werden, den Appetit nach der Lectüre des ganzen Schriftchens zu wecken.

„Von einem Führer begleitet, mit Wachskerzen, cerini, versehen, steigen wir hinunter in die graufige Unterwelt. Die Sentung ist anfänglich steil, denn die obere Erdschicht war diesen Anlagen entschieden ungünstig. Es wird der Gang immer enger und enger, oft ist er auch niedrig genug. Eine feuchtkalte Luft

weht uns entgegen. Das schwarze Gestein starrt uns gar ernst und schauerlich an. Was ist das? Da sehe ich rechts und links in den Wänden länglich-viereckige Oeffnungen in unendlichen Reihen; oft drei, sechs und mehr parallel-laufend über einander angebracht. Das sind die loculi, in welche der Todte, ohne Sarg, in Leinwand gewickelt, mit über der Brust gekreuzten Armen, das Gesicht womöglich nach Morgen gerichtet, hineingelegt wurde. Der loculus wurde dann mit Ziegelsteinen zugemauert, mit einem Cementbewurf überzogen, oder auch mit einer Marmortafel versehen, auf die etwaige Inschriften und Figuren eingegraben wurden. Der Verschluß geschah so sorgfältig, daß nicht nur beim Oeffnen von Gräbern keine Spur von Modergeruch wahrgenommen wird, sondern daß auch das Gerippe häufig noch ganz wohl erhalten sich zeigt und erst bei der Berührung in Staub zerfällt.

Nachdem wir mehrere Kreuz- und Quergänge hinter uns haben, treten wir plötzlich in ein größeres Gemach; es ist ein cubiculum, oder eine Krypta, eine Kapelle. Wo der Raum zwischen den Grabnischen es zuläßt, zeigen sich Spuren uralter Malereien . . . Ein Schacht, der von der Erdoberfläche bis zur Decke des cubiculum's geführt ist, läßt das Tageslicht, freilich spärlich genug, einfallen, wird daher auch „luminare“ genannt, und ermöglicht zugleich eine etwelche Ventilation dieser dumpfen Räume. Sieht es einzelne Katakomben, denen aller und jeder Bilderschmuck abgeht, und zeigen sich in den schmalen Gängen nur höchst selten Spuren von Malereien, so sind es hingegen gerade diese verhältnißmäßig größeren Grabkammern, in denen jene Wand- und Deckengemälde sich finden.

Das oberste Stodwerk oder „piano“ haben wir nun durchschritten; wir steigen tiefer und immer tiefer in den zweiten, dritten, vierten, fünften piano, bis wir uns etwa 80 Fuß unter der Erdoberfläche befinden. Ueberall ähnliche Einrichtungen. Da und dort sehen wir, wie der Todtengräber, der „fossor“, sein trauriges Handwerk einstellen mußte, sei es, daß die Bodenart, oder der Wasserzufluß ihm seine weitere Arbeit unmöglich machten, sei es auch, daß die Zeiten sich mittlerweile geändert hatten und man seiner Dienstleistungen hier unten nicht mehr bedurfte. Zuweilen bemerkten wir, wie das Fortschaffen des ausgehauenen Materials ihm die größten Schwierigkeiten bereitete. Um neue Gänge anzulegen, mußte er alte wieder zuschütten. Oder man gewahrt das Bestreben, mehr Symmetrie und Bequemlichkeit in die Anlage zu bringen, die Gänge, die cubacula zu erhöhen, vermehrte Verbindungswege und Treppen hinzustellen . . . Bisweilen ist die Treppe plötzlich unterbrochen, der Gang unvermuthet vermauert. Es geschah dies, um die Vorfolger irre zu leiten, zurückzuhalten, während den Eingeweihten andere, verborgene Zugänge wohl bekannt waren. Die älteren Anlagen sind weit und geräumig; in große Nischen wurden mächtige Sarkophage gestellt. Später, als man mit dem Raum hausälterisch zu Rathe gehen mußte, werden die Gänge enger und die Sarkophagnischen fast gänzlich durch die loculi verdrängt.

So interessant, so belehrend und belebend für Geist und Gemüth diese unterirdische Wanderung ist, so ist man doch ordentlich froh, wieder ans liebe, helle Tageslicht zu treten und da oben die Eindrücke und Einsichten, die man dort unten erhalten, zu befestigen und zu vervollständigen. Wenn man aus diesen labyrinthischen Gängen befreit ist, begreift man die Angst eines *Dossio*, der durch seinen Forschereifer zu weit verlockt, in der größten Gefahr stand, in

den Höhlen der Katakomben sein Leben auf die elendeste Weise beschließen zu müssen. Dann erst versteht man auch recht jenes Spannende und ergreifende Gedicht: *Les catacombes de Rome*, in welchem Jacques Delille uns so trefflich zu schildern versteht, wie ein junger Maler allein in dieses Meer von Gräbern sich hineinwagt, wie er den Faden verliert, der ihn wieder zum Ausgang hätte führen sollen, wie er stundenlang umherirrt, sucht, ruft, betet, wie seine Angst bis zur Verzweiflung sich steigert, als auch sein Licht ausgebrannt war, wie er in der höchsten Noth wie zufällig seinen Faden wieder findet, und der Nacht und dem Tode entronnen, die Oberwelt so entzückt und dankbar begrüßt, als ob sie eben erst durch Gottes Schöpferwort entstanden wäre.

Der Umfang einer einzelnen Katakombe ist oft sehr beträchtlich; derjenige der sämmtlichen Katakomben um Rom ist auf nicht weniger als 1 Quadratmeile berechnet worden, und die Länge aller der Gänge und Gallerien soll, wenn man sie aneinander gereiht sich vorstellt, gar gegen 200 Stunden betragen. Die Zahl der einzelnen Gräber wird zu $3\frac{1}{2}$, von Andern sogar zu 7 Millionen geschätzt.

Welchen Zweck hatten die Katakomben? Es sind ausschließlich Grabanlagen; und da sie in einer Zeit entstanden sind, in der bei den heidnischen Römern die Leichenverbrennung Sitte war, so haben wir es hier mit der großen Gemeindegruft, der riesigen Todtenstadt der Christengemeinde Rom's zu thun, die, der früheren jüdischen Sitte gemäß, und weil ja auch der Heiland in das neu ausgehauene Grab des Joseph von Arimathia gelegt worden war, sich für die Bestattung ihrer Todten in Gräbern entschied. Entsprechend doch diese Beerdigungsweise so ganz und gar ihrem Glauben, Hoffen und Lieben. Diese Katakomben waren aber zur Zeit der Christenverfolgungen der Zufluchtsort der Christen und die Stätte ihrer heiligen Gottesdienste. Natürlich drang die Verfolgungswuth auch in diese geheiligten Räume, wie Wisemann in seiner „*Fabiola*“ in sehr anziehender Weise dies geschildert hat.

Seit dem Jahre 257 flüchteten sich die überall umlauerten, ergriffenen und hingemarterten Christen in großer Zahl in ihre unterirdischen Grabstätten. „In diesen nächtigen feuchten Höhlen, beim Scheine trüber Lampen und Fackeln, unter unsäglichen Entbehrungen, stündlich vom Tode bedroht, harrete da die Gemeinde tagelang, wochenlang, monatelang. Muthige verließen zeitweise das Versteck, um Nahrung zu holen und überhaupt die Brüder mit den dringendsten Bedürfnissen zu versehen und ihnen Nachricht zu bringen, ob die irdischen Aussichten für sie sich verschlimmern, oder vielleicht etwas günstiger gestalten würden. Und wenn sie dann etwa die Namen derer nannten, oder die unter den augenscheinlichsten Lebensgefahren erbeuteten Ueberreste derer ihnen überreichten, welche ihren Glauben und ihre Liebe zu ihrem Heiland mit ihrem Tode besiegelt hatten, dann ging wohl ein tiefes Schluchzen durch die Menge; aber noch mehr priesen sie die selig, welche gewürdigt waren, um Christi willen Schmach zu leiden, und deren Häupter nun im Schmucke der Krone des ewigen Lebens prangten.“

Mitunter wurden die Gläubigen haufenweise in diesen unterirdischen Gewölben hingemordet, namentlich unter den Kaisern Valerian und Diokletian. Hätte nicht Konstantin dieser Schreckensherrschaft ein Ende gemacht, so gäbe es jetzt wohl Weniges mehr von den Katakomben Rom's zu berichten.

Nach den Zeiten der Verfolgung der Christen wird das Bestatten in den Katakomben seltener. Die Bischöfe zumal werden in der Stadt selbst beigelegt, und über deren Gräfte erheben sich prächtige Basiliken. Mit dem Jahre 454 n. Chr.

hört die Verehrung in den Katakomben ganz auf. Feierliche Gottesdienste aber wurden noch immer in ihnen gehalten und als heilige Wallfahrtsorte standen sie noch lange Zeit in höchstem Ansehen. Große Verwüstungen in den Katakomben haben die ostgothischen Horden unter Witichas und die longobardischen Kriegsvölker angerichtet. Plündernd und schändend drangen sie in die Grabstätten ein und zertrümmerten, was Jahrhunderten zum Trost und zur Erbauung gebietet hatte. Jetzt suchte man die Gebeine der Märtyrer dadurch zu schützen, daß man sie in großer Zahl nach den Kirchen der Stadt schaffte, um sie dort ehrenvoll zu bestatten. Aber gerade in Folge hiervon kamen die Katakomben selbst in immer größere Vergessenheit und Verwahrlosung. Sie verschwinden aus der Geschichte, bis sie im 16. Jahrhundert, wie oben bereits gesagt, wieder entdeckt wurden und mehr und mehr wieder die Augen der gebildeten, christlichen Welt auf sich zogen.

Wie wichtig die Katakomben auch für die heutige theologische Wissenschaft sind, mag noch an zwei Beispielen gezeigt werden. „Unter den ältesten Katakombenbildern finden sich solche, die offenbar dem Evangelium Johannes entnommen sind. Liegt hierin nicht auch mit ein Beweis für die frühe Abfassung, für die Aechtheit dieser vielbeanstandeten neutestamentlichen Schrift? — Die katholische Kirche hat es zwar nie bestritten, daß ehemals das hl. Abendmahl unter beiderlei Gestalt gespendet und die Priesterehe als gar nichts Außergewöhnliches und Ungebührliches betrachtet wurde. Aber, gestützt auf Inschriften und Bilder der Katakomben, dürfte es nichts schaden, daran zu erinnern, daß dies der Fall war in jener Zeit, die wir mit Recht als die Heroezeit der christlichen Kirche betrachten und bewundern.“

Wir brechen mit Gewalt hiermit ab und müssen es dem Leser überlassen, über die historisch-denkwürdigen Grabstätten und über die Bilder und Inschriften in den Katakomben, sowie über deren Bedeutung für die Entwicklung der christlichen Kunst, die betreffenden Abschnitte des Buches selbst nachzulesen.

Deutsche Mythologie und Heldensage von Dr. H. Vostamp, Rector.
Hannover. Hahn'sche Buchhandlung. 1877. 111 Seiten 8.

„Die Vorstellungen unserer alten germanischen Vorfahren“, so sagt der Verfasser in der Vorrede seines empfehlenswerthen, anregenden Büchleins, „über die Entstehung der Welt, des Himmels, der Menschen, über das Walten der Götter, Riesen und Zwerge, wie über den großen Weltuntergang sind so schön und erhaben, daß es fast unbegreiflich erscheint, daß nur so Wenige sich freudig diesem Studium hingeben. Mit Recht darf man die germanische Mythologie, wenn auch nicht in Bezug auf vollendete Ausbildung, so doch sicher wegen der Großartigkeit und Anmuth einzelner Vorstellungen, der classischen ebenbürtig zur Seite stellen. . . Das Interesse an ihrem Studium wird aber für uns Deutsche auch dadurch erhöht, daß unzählige unserer Anschauungen und Gebräuche bis in die fernsten Zeiten sich zurückführen lassen; daß so manches scheinbar unbedeutende Kinderspiel, so manche jetzt unverstandene Sitte erst im Lichte germanischer Mythologie betrachtet, ihre Weihe erhalten, da wir sie in ihrer wahren Gestalt, in ihrem sinnreichen Wesen schon vor Jahrtausenden antreffen. Die germanische Mythologie gleicht Mimirs Quell, aus dem wir die Kenntniß der Vergangenheit trinken, in dem sich die Gegenwart wieder spiegelt. — Von kaum geringerer Be-

beutung ist die deutsche Heldensage, da sie uns zeigt, daß die Ur tugenden unseres Volkes: Liebe, Treue, Muth, schon in der frühesten Zeit wie liebliche Sterne am deutschen Himmel leuchteten. Seitens der deutschen Jugend und des deutschen Volkes verdient die Heldensage eine besondere Beachtung wegen ihres sittlichen Gehaltes und ihrer veredelnden Kraft. Wie sittig und sinnig erscheinen nicht Kriemhilde, Gudrun, Hildegunde in ihrer Minne, wie sorgend und treu in ihrer Liebe, wie ergreifend und wahr in ihrem Schmerz! Und betrachten wir den leuchtenden Helden Siegfried: nicht schöner hat Homer seinen Achilles gemalt, das Ideal aller Griechen."

Der erste Theil des Buches giebt in 21 Abschnitten die Mythologie der alten Germanen in klarer, ansprechender Weise, wie sie Esaias Tegnér in seiner Frithjofssage poetisch verarbeitet hat. Gerade als Einleitung und Commentar zu dieser berühmten Dichtung, die jeder Lehrer lesen und studiren sollte, wird sich dieser erste Theil ganz besonders förderlich erweisen. — Im zweiten Theile bietet uns der Verfasser die drei bedeutenden Heldensagen: „Walthar und Hildegunde,“ „Gudrun“ und „Siegfried und Kriemhilde“ dar, und zwar in so schöner, edler Sprache, daß sie jeder deutschen Christomathie zum Schmucke gereichen würden. Ein Anhang enthält noch in zwei Abschnitten eine Beschreibung des alten Germaniens und seiner Bewohner und eine lebendige Darstellung der Hermanns-Schlacht im Teutoburger Walde. Die Nutzenanwendung auf Seite 55: „Forsche nicht mit Hülfe des Aberglaubens, was die Zukunft in ihrem Schooße birgt; wandle mit Weisheit, diene der Wahrheit, folge der Tugend und fliehe dem Trug, dann kannst du muthigen Blickes der Zukunft getrost in's Auge schauen,“ nimmt sich inmitten der Darstellung altdeutschen Lebens und Denkens etwas fremdartig und „kinderfreundartig“ aus. Auch sonst noch an einigen Stellen möchten wir moderne Thaten ähnlicher Art gerne missen.

Fünfzehn Bilder aus der deutschen Geschichte. Für die Hand der Kinder beim ersten Geschichtsunterrichte. Im Auftrage der Duisburger Lehrerkonferenz herausgegeben von E. Hannede u. K. Plazdasch, Lehrern zu Duisburg. Duisburg, 1877. Druck und Commissions-Verlag von Raske und Mendelssohn. 74 Seiten 8.

„Dies Büchlein soll als Lesebuch von den Kindern auf der Stufe benutzt werden, wo der Geschichtsunterricht zum ersten Male als propädeutischer oder (wie Curtmann ihn nennt) als Anschauungs-Cursus auftritt.“ 15 geschichtliche Lesestücke sind es, welche die Verfasser als Hülfe bei dem ersten Geschichtsunterricht den Kindern hier darbieten. Der Ton des Ganzen ist kindlich, ohne trivial zu werden, der Inhalt patriotisch durchhaucht, Sage und Lied in angemessener Weise berücksichtigend.

Die Ueberschriften der 15 Abschnitte sind: Hermann (besser wohl: Arminius), der Befreier Deutschlands — Der hörnene Siegfried — Winfried oder Bonifacius — Carl der Große — Heinrich der Vogelsteller — Albrecht der Bär — Gottfried von Beulen*) — Kaiser Friedrich Barbarossa — Friedrich I. von Hohenzollern — Martin Luther — Friedrich Wilhelm, der große Kurfürst — Friedrich I., der erste preussische König — Friedrich II., der Große — Friedrich Wilhelm III. — Kaiser Wilhelm, der Siegreiche.

*) Gottfried von Bouillon ist gemeint.

Bei Abschnitt 7: „Gottfried von Beuten“, lesen wir in einer Anmerkung: „Wir haben aus auf der Hand liegenden Gründen den deutschen Namen „Beuten“ dem, wenn auch gebräuchlicheren französischen Namen „Bouillon“ vorgezogen.“ — Wir vermögen nicht einzusehen, daß „auf der Hand liegende Gründe“ zu einer derartigen Aenderung eines allgemein nur in der französischen Form üblichen Namens vorhanden seien. Brauchen doch 2 Zeilen weiter die Verfasser unbedenklich das Wort: „Semoy-Thal:“ und Seite 69 findet sich gar eine ganze Anzahl von fremden Wörtern. Somit werden die Kinder doch auf das Vorsprechen von Seiten des Lehrers angewiesen sein. Es ist doch gewiß kein Unglück, wenn man den Kindern sagt: Bouillon ist ein französisches Wort; es wird so und so ausgesprochen. — Wir erinnern uns hierbei eines Lehrers, der „aus auf der Hand liegenden Gründen“ niemals „multipliciren“, „Multiplikator“, „Product“, sondern consequent: „veröfsten“, „Veröfster“, „ein Geöft“ sagen ließ. Das ist „Schulmeisterei“ im nicht guten Sinne.

Die Aufnahme des bekannten humoristischen Gedichtes von Kreuzler: „König Wilhelm saß ganz heiter“ erscheint uns als ein Mißgriff. Das Gedicht trägt zu sehr den Stempel des gesuchten humoristischen und entbehrt trotz der gebliffentlichen Nachahmung des Berliner Jargons doch der echten Volksthümlichkeit. Ueberdies hat es recht viele, für jüngere Schüler, wie sie die Verfasser im Sinne haben, unverständliche — zum Theil auch unschöne — Worte und Redewendungen, so daß der Wunsch, dies Gedicht möchte weggelassen sein, wohl gerechtfertigt erscheint. Oder sollten Redeweisen, wie:

„Mein, mit Fäusten mit Millionen
Prügelt es auf die Kujonen,
Auf das ganze Lumpenpack!“

Oder:

„Fritz, geh hin und haue ihm!“

wirklich ohne jegliches Bedenken einem Kaiser in den Mund gelegt und dem Gedächtniß junger Schüler und Schülerinnen überliefert werden dürfen?

Kaiserlieder. Sammlung patriotischer Gedichte. Herausgegeben von Moriz Dittmann, Herausgeber des deutschen Heldenbuchs. Breslau 1877. Selbstverlag des Herausgebers. In Commission bei E. Morgenstern in Breslau. Preis 1 Mark. 150 Seiten 8.

Unter dem 22. März 1877 erließ der Herausgeber dieser Kaiserlieder, der früher schon durch sein „deutsches Heldenbuch“ bekannt geworden war, einen Aufruf an die deutschen Dichter, „Beiträge zu spenden zu einer Sammlung patriotischer Gedichte, in welchen die großen Thaten unseres Volkes, die es unter der Führung seines Heldenkaisers vollbracht hat, verherrlicht werden und zugleich das Gelübde ausgesprochen wird, die Einheit Deutschlands zu schützen und zu verteidigen.“

Dieser Aufruf hat, wie der Herausgeber der Kaiserlieder in der Vorrede zu seinem Büchlein sagt, einen so lebhaften Anklang gefunden, daß ihm vorhandene und neu geschaffene Gedichte in großer Zahl eingesendet worden sind. Er sagt ferner, daß er es für geboten gehalten habe, vorerst einen Theil dieser Poesien zu veröffentlichen, um die Anschaffung der Sammlung zu erleichtern.

Die Namen der Dichter, deren Poesien in diesem Bändchen Aufnahme gefunden haben, sind folgende: Oswin Anton — Moriz Blandarts — Friedrich

v. Bodenstedt — Karl Brommeyer — Felix Dahn — Hugo Dinkelberg — Emil Engelmann — E. Fesner — Adolf Freyhan — Gustav Freitag — Gustav Frommelt — Albert Gebauer — Emanuel Geibel — Göbel — Julius Grosse — Richard Hagen — Paul Harber — Adalbert Harnisch — Gustav Hoffmann (Rutschke) — Heinrich Humbert — Marie Jhering — Georg Jäger — Eugen Jaffé — Hermann Jahn — Georg Krieger — Friedrich Müller Theobald Nöthig — Emil Otto — Eduard Paulus — Jakob Reusch — Robert Rößler — v. Rußige — Pauline Schanz — Gustav Schweifche — Karl Stelter — Friedrich Stord — Adalbert Stumpf — Julius Sturm — August Sturm — Paul Thiemich — Wilhelm Ulbrich — A. Weinholz — Christoph Weiß — Karl Weitbrecht — E. Wiesner. — In einem Anhang werden kurze biographische Nachrichten über diese zum Theil noch unbekanntten Dichter gegeben.

Die „Kaiserlieder“ sind natürlich nicht von gleichem Werthe; es findet sich neben einer Anzahl recht guter Gedichte auch Mittelgut; doch haben wir ganz Werthloses nicht in dem Büchlein gefunden. Als Kundgebungen der Liebe und des Vertrauens zu unserm Heldenkaiser können sie ausnahmslos bezeichnet werden.

Als Probe geben wir hier noch ein auf die Melodie unserer Nationalhymne gedichtetes wohlgelungenes Lied vom Professor F. Dahn in Königsberg, der durch das Kaiserlied „Heil dir greiser Imperator, Barbablanca, Triumphator etc.“ bereits in weitem Kreisen bekannt ist. — Das nachstehende Lied hat die Ueberschrift: „Dem deutschen Heere.“ Es lautet:

„Heil euch im Siegerkranz,
Schirmer des Vaterlands,
Glorreiche Schaar!
Hoch von des Bergsee's Rand
Bis an des Rheines Strand
Nahmt ihr die Wehr zur Hand,
Kühn, treu und wahr.

Die er sich hold vermeint,
Ihr zuerst schlugt den Feind
Grimmig aufs Haupt:
Weißenburg, Wörth, Sedan,
Châtillon, Orleans —
Siegelauf, Ruhmesbahn,
Voorbeer umlaubt.

Preussische Heldenschaft,
Bayrische Bergeskraft
Fanden sich gleich:
Ihr habt in Gluth der Schlacht
Eh'n den Ring gemacht,
Ihr habt uns heimgebracht
Kaiser und Reich.

Die Sonntagsfrage auf dem internationalen Congreß für Sonntagsheiligung zu Genf im September 1876. Vortrag, gehalten zu Stuttgart den 21. Februar 1877 von Dr. E. Wittich, Hofkaplan. Nebst einem Anhang: Grundsätze und Statuten für den internationalen Verein zur Beachtung des Sonntags. Stuttgart, 1877. Druck und Verlag von J. F. Steinkopf. 28 S. 8. Preis 30 Pf.

Der vorstehende Titel sagt hinreichend, was die Lehrer in dem kleinen Schriften zu suchen haben. Nicht eine biblische Begründung der Sonntagsfeier giebt der Verfasser, auch nicht eine praktische Anweisung über die würdige Ausfüllung der Sonntagsruhe; er bietet eine kurze Berichterstattung über den Verlauf und die Beschlüsse des internationalen Congresses für Heiligung des Sonntags, welcher im September 1876 in Genf gehalten wurde und welchem im Auftrage Sr. Majestät, des Königs von Württemberg, der Vortragende beivohnte. Es werden die Vorträge und Berichte, welche von den Vertretern der verschiedenen europäischen und außereuropäischen Staaten in Genf gehalten worden sind, kurz und klar skizzirt, und wir werden dadurch in den Stand gesetzt, interessante und lehrreiche Parallelen hinsichtlich der Sonntagsfeier bei den verschiedenen Nationen zu ziehen.

Die Verhandlungen des Congresses in Genf führten zu einzelnen unmittelbar praktischen Beschlüssen. So empfiehlt die Versammlung, um die auf Hebung des Sonntags gerichteten Bestrebungen zu concentriren und auf gemeinsame Ziele zu lenken, eine nach dem Vorbilde der schweizerischen Gesellschaft für Sonntagsheiligung organisirte internationale Conföderation zum Schutze des Sonntags; sie beschließt ferner, eine Commission des Congresses zu beauftragen, die Frage: „Wie kann den Eisenbahnbeamten die Sonntagsruhe verschafft werden?“ weiter zu verfolgen und die Mittel und Wege zu prüfen, durch welche die Principien des Congresses auch auf die Eisenbahnbediensteten ihre Anwendung finden können; und sie spricht sich endlich dahin aus, daß der geeignetste Tag zur Ausbezahlung der Arbeiter weder der Sonntag noch der Samstag sei, sondern ein anderer Tag der Woche, je nach den lokalen Verhältnissen und Gewohnheiten, am zweckmäßigsten etwa der Freitag Abend.

Wir wünschen und hoffen, daß alle die zahlreichen Verhandlungen der neuesten Zeit über die Sonntagsfrage nicht resultatlos verlaufen, sondern dazu helfen mögen, daß eine feste Sonntagsfeste auch im deutschen Vaterlande zum Heile unseres Volkes fest begründet werde. Böglin.

Berichtigung.

In Heft 15 d. vor. J. (Seite 346 oben) findet sich ein Fehler; es muß dort statt E. Bülmel-Barmen heißen: S. Bülmel-Barmen.

Evangelisches Schulblatt.

Ende März 1879.

I. Abtheilung. Abhandlungen.

Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrecension.

Vom Herausgeber.

Vor mir liegt eine neue Schrift. Sie heißt:
Das erste Schuljahr. Ein theoretisch-praktischer Lehrgang für Lehrer und Lehrerinnen, so wie zum Gebrauch in Seminarien. Bearbeitet von Dr. W. Rein, Seminardirektor, A. Pöckel, Seminarlehrer und E. Scheller, Lehrer an der Seminarhsule in Eisenach. (Verlag von J. Bacmeister in Eisenach. 1878.)

Ich habe die Pflicht, die Leser auf dieses Schriftchen aufmerksam zu machen. Selten ist mir eine Pflicht so angenehm gewesen wie diese. Seit 1864, wo Zillers „Grundlegung“ erschien, ist mir auch keine pädagogische Schrift zu Gesicht gekommen, die mich so hoffnungsvoll und freudig gestimmt hätte wie dieses Büchlein für die Unterweisung der Kleinen.

Ich möchte den Leser gern an dieser Freude theilnehmen lassen, um so mehr, da sie ihn so nahe angeht wie den Schreiber. Dieser Zweck macht es nöthig, der Besprechung des Buches (II.) eine zeitgeschichtliche Betrachtung (I.) vorauszuschicken.

I.

Im J. 1806 erschien Herbart's „Allgemeine Pädagogik“, 1835 seine speciellere Schrift „Umriss pädagogischer Vorlesungen.“ Das waren die ersten Erziehungsbücher, welche auf einer wissenschaftlich-psychologischen Basis ruheten. In ihnen klopfte eine Reform der großartigsten Gestalt an die deutschen Schulkthüren. Der didaktische Kern dieser Reformgedanken enthält zwei Gruppen pädagogischer Wahrheiten. Dieselben entsprechen den beiden Theilen der Methodik.

Die erste Gruppe bezieht sich auf den Lehrplan, d. i. auf Anordnung (Auswahl, Vertheilung und Verbindung) der Lehrstoffe. Sie fordert eine organische Verbindung der Lehrgegenstände.

Die andere Gruppe bezieht sich auf das Lehrverfahren, d. i. auf die unterrichtliche Bearbeitung der Lehrstoffe. Sie fordert eine den psychologischen Gesetzen entsprechende, vielseitige Durcharbeitung des Lehrmaterials, vor allem im einzelnen Pensum.

Diese beiden Stammwahrheiten mit ihren Zweigen haben aber zur Voraussetzung eine dritte Wahrheit, die stets stillschweigend hinzugehacht werden muß. Dieselbe hat es nicht mit der Methode und überhaupt nicht mit den Mitteln zu thun, sondern mit dem Ziele. Sie fordert, daß der Unterricht in

allen Schulen, die nicht Fachschulen sind, ein erziehender sei. Nicht aber in dem Sinne, wie die Durchschnitts-Pädagogik von erziehendem Unterricht zu reden pflegt, wonach allermeist an die Entwicklung der Intelligenz und nebenbei ein wenig an die Gesinnung gedacht werden soll. Es ist vielmehr gerade umgekehrt gemeint: als das Hauptziel der Erziehung soll die Gesinnungsbildung gelten, weil diese Seite des Geistes von absolutem Werthe ist, während alle übrigen Fähigkeiten nur relativen Werth haben. Die praktischen Consequenzen dieser Forderung sind außerordentlich mannichfaltig. Es sei hier nur an die eine erinnert, welche zur ersten Gruppe der methodischen Wahrheiten (Theorie des Lehrplans) gehört: der Religionsunterricht muß den Mittelpunkt des Sachunterrichts und somit aller Lehrfächer bilden. Wäre Herbart's Begriff des erziehenden Unterrichts in den deutschen Schulen, Seminarien und Regierungsstuben anerkannt gewesen, so würden wir es nicht erlebt haben, daß zeitweilig ein Theil der Lehrer und Schulobern für eine Schuleinrichtung geschwärmt hätte, bei welcher der Religionsunterricht ganz isolirt steht, oder daß in einem amtlichen Schriftstücke behauptet worden wäre, der paritätischen Schule ständen keine pädagogischen Bedenken im Wege.

Wer es übersehen kann, der weiß, daß jene beiden Gruppen didaktischer Wahrheiten — mit Einschluß der bezeichneten dritten — dem deutschen Schul- und Erziehungswesen einen Fortschritt von solcher Wichtigkeit und solchem Umfange anbieten, wie in der Geschichte der Pädagogik bisher noch keiner vorgekommen ist. Die einzelnen methodischen Maßnahmen, welche diese Wahrheiten fordern, waren allerdings in den Schriften Herbart's noch nicht so weit und so deutlich entwickelt, daß die Praxis sie sofort hätte in Gebrauch nehmen können. Allein es traten bald Männer auf, welche auf dem gelegten Fundamente plangemäß weiterbauten. Zuerst und vornehmlich war es Dr. Mager, der in den vierziger Jahren durch seine „Pädagogische Revue“ in diesem Sinne wirkte, und auch durch verschiedene besondere Schriften die pädagogischen Ideen Herbart's, so weit er sie damals verstand, praktisch zu machen versuchte — so namentlich durch sein bahnbrechendes Werk: „Die genetische Methode des fremdsprachlichen Unterrichts.“ Leider mußte er — der gewandteste, klarste und schlagfertigste Schriftsteller, den die pädagogische Litteratur bis jetzt gehabt hat — schon in seinem 40. Jahre die Feder niederlegen. Theils schon gleichzeitig mit Dr. Mager, theils nach ihm stud für die praktische Ausgestaltung und Verbreitung der Herbart'schen Grundsätze thätig gewesen: Conrektor Ballauf, Prof. Stoy, Prof. Ziller, Prof. Waiz, Prof. Strümpell, Dr. Barth, Prof. Th. Vogt, Prof. Willmann, Dr. Kern u. In'sbesondere hat Ziller mit der ihm eigenen zähen Ausdauer und darum auch mit sichtlichem Erfolge in dieser Richtung gewirkt. Seine „Einleitung“ in die Pädagogik erschien 1856; die „Regierung der Kinder“ 1857. In seinem Hauptwerke „Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht“, das 1864 erschien, beschenkte er die deutsche Schule mit einer wissenschaftlich durchgebildeten Didaktik, die an Originalität, Gründlichkeit und Gedankenreichtum in der pädagogischen Litteratur ohne Concurrenz da steht. Die versprochene „specielle Unterrichtslehre“ und die „Lehre von der Zucht“ (Erziehung im engeren Sinne) dürfen wir wohl bald erwarten. Die 1876 erschienenen „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik“ sind bestimmt, in seine Schriften einzuleiten und die älteren Arbeiten zu ergänzen. Aber auch noch in anderer Weise hat Ziller für die bezeichneten Fortschritte mit gewohnter Ausdauer sich

bemüht: einmal durch Errichtung eines pädagogischen Seminars und einer Übungsschule, in welcher der Unterricht streng nach seinen Grundsätzen erteilt wird; und sodann durch Gründung des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“, von dessen Verhandlungen jetzt bereits 10 Bände vorliegen. — Wie Ref. seit 20 Jahren bestrebt gewesen ist, nach dem Maß seiner Zeit und Kraft in demselben Sinne mitarbeiten zu helfen — im Ev. Schulblatte, durch besondere Schriften und durch psychologische Vorträge — ist den Lesern bekannt. An der Lehre von der Schulverfassung und der Schuleinrichtung, um die nach Mager's Tode Niemand unter den Freunden der Herbart'schen Pädagogik sich thätig bekümmerte, hat er leider auf eigene Faust und ohne direkte Unterstützung sich versuchen müssen.

Obgleich nun seit geraumer Zeit und unter Aufwendung vieler Kraft dafür gearbeitet worden, die oben genannten beiden Stammwahrheiten — Verbindung der Lehrfächer und vielseitige Durcharbeitung des Stoffes — klar zu stellen und bekannt zu machen, so ist in die gangbaren methodischen Lehrbücher doch noch wenig davon übergegangen. Von einer vollen Einführung dieser Reformen in die Schulpraxis sind wir daher anscheinend noch weit entfernt. Es standen eben mannichfache Hindernisse im Wege. Wir wollen uns mit der Aufzählung derselben — wobei insonderheit auch die höhern Schulen und die officiellen Lehrweisungen zur Sprache kommen müßten — nicht aufhalten. Nur Eins, was am Ende das schlimmste gewesen, muß ich erwähnen, um dann zu constatiren, daß es nunmehr glücklich am weichen ist.

Wer sich bisher lediglich aus Büchern mit der Theorie des Lehrplans und des Lehrverfahrens nach Herbart's Grundsätzen vertraut machen wollte, der hatte ein beträchtliches Stück Arbeit vor sich. Gesezt nun, diese Arbeit wäre gethan gewesen, was dann? Die „methodischen Imperative“ waren ihm allerdings bekannt, und an gutem Willen mochte es auch nicht fehlen; aber nun handelte es sich um das Ausführen, um das Können. Wo sollte er das lernen? Die vorhandenen Bücher boten die neue Methodik vornehmlich nur in der Form der Theorie; aber die genauen Anweisungen zur praktischen Ausführung — die fehlten eben. Gewiß hat Niemand diesen Mangel schmerzlicher gefühlt als diejenigen, welche mit der Aufgabe beschäftigt waren, aus den psychologischen Gesetzen eine sichere pädagogische Theorie zu entwickeln. Sie sind auch am wenigsten für jenen Mangel verantwortlich zu machen. Was sie unter Händen hatten, war die erste und nöthigste Arbeit, denn ohne Theorie tappt die Praxis im Dunkeln; und zwei Dinge zugleich zu thun, soll man von einem Sterblichen nicht verlangen.

Doch Glück auf! Dieser Mangel ist am weichen. Ein Anfang der benötigten praktischen Anweisungen liegt vor — ein lieber Erstling, der herzlich willkommen geheissen werden soll: die oben genannte Schrift. Dr. Rein ist ein Schüler Zillers, von der Universität und vom Seminar her; auch war er längere Zeit Lehrer an der Ziller'schen Seminarsschule. Wer sich darnach geseht hat, einmal genau besehen zu können, wie in dieser Schule, die von allen fremden Fesseln frei ist, der Unterricht gehandhabt wird, dem wird jetzt durch die genannte Schrift die gewünschte Gelegenheit geboten. Mit Recht haben die Verfasser von unten angefangen. Das erste Schuljahr ist das schwierigste und für Den, der das Lehren lernen will, auch das instruktivste. Hat Einer aus der vorliegenden Anweisung sich damit vertraut gemacht, was im ersten Schuljahre

zu thun ist, so wird er sich auf den folgenden Stufen in der Hauptsache unschwer von selbst zurechtzufinden wissen. Uebrigens haben die Verfasser, wie sie mittheilen, auch die Lehranweisung für das zweite Schuljahr bereits in Arbeit genommen.

Nachdem das schlimmste Hinderniß, welches der Ausbreitung der von Herbart eingeleiteten didaktischen Reform im Wege stand, nunmehr glücklich durchbrochen ist, so darf man zuversichtlich hoffen, werden sich durch die praktische beschleunigtere Tempo annehmen wird, namentlich unter den Volksschullehrern. Ohne Zweifel sind ihrer Viele durch die eine oder andere theoretische Schrift zur Genüge vorbereitet, um diese neue praktische Gabe dankbar zu begrüßen. Sie werden sich dieselbe sofort nach Kräften zu nutze machen. Hier wird somit das kleine Schriftchen zu einem Schlüssel, welcher der Reform die bisher verschlossenen Schulthüren aufschließt. Andere, welchen die theoretischen Schriften bis dahin mehr oder weniger unbekannt geblieben waren, werden sich durch die praktische Anweisung angeregt und angezogen fühlen, jetzt auch jene näher kennen zu lernen. Und wenn sie dazu schreiten, so wird sich ihnen bald zeigen, daß diese kleine praktische Schrift zugleich ein trefflicher Schlüssel zum leichteren Verständniß der theoretischen ist. Der Sieg der guten Sache kann zwar ohnehin nur eine Frage der Zeit sein; allein ich hege zu dem strebsamen Kern des Volksschullehrerstandes das gute Vertrauen, daß er hinfort rüstig mithelfen wird, diese Wartezeit möglichst abzukürzen.

Dem Leser wird jetzt verständlich sein, warum das vorliegende unscheinbare Schriftchen mich so freudig und hoffnungsvoll gestimmt hat. Allein es wirkt noch ein anderer Grund mit. Vermuthlich ist er den meisten Collegen schon von selber eingefallen.

Seit einer Reihe von Jahren ertönt aus den Lehrerkreisen immer vielstimmiger und lauter die Klage, daß der den Schulen zugemuthete Lehrstoff über das richtige Maß weit hinausgehe. Diese Klage ist in der That nur zu begründet. Der Druck mag nicht aller Orten gleich stark sein; aber gefühlt wird er überall — von Denen, die ein Gefühl dafür haben, hier mehr, dort weniger. Mit der Constatirung des Uebels darf man sich aber nicht begnügen. Man muß fragen, woher es stammt; und Ref. muß diese Frage um so mehr betonen, da er häufig Heilmittel hat empfehlen hören, welche nur bekundeten, daß die Rathgeber über den Ursprung und die Natur des Uebels vollständig im Dunkeln waren.

Die primäre, die eigentliche Ursache liegt darin, daß der Geist des didaktischen Materialismus auf dem Schulgebiete die Ueberhand gewonnen hat — d. h. jene oberflächliche pädagogische Ansicht, welche den eingelernten Stoff, gleichviel wie er gelernt sei, ohne weiteres für geistige Kraft hält, und darum das bloße Quantum des absolvirten Materials schlankweg zum Maßstabe der intellektuellen und sittlichen Bildung macht. Daß hierin in Wahrheit der eigentliche Grund des beklagten Uebels liegt, wird sich zeigen, wenn wir das Wesen des didaktischen Materialismus etwas näher betrachten.

Nach ihm besteht das Unterrichten in der Hauptsache aus den zwei Operationen: dociren und einprägen oder einüben. Seit Pestalozzi weiß der didaktische Materialismus allerdings, daß das Dociren anschaulich geschehen muß. Ist nun diese Bedingung erfüllt und auch das Einprägen nach seiner Art sicher

besorgt, so meint er fertig zu sein. Die Kenntnisse sind ja da, so wie er sie haben will: folglich muß nach seiner Ansicht auch die Bildung *implicita* da sein. Dies ist nun freilich eine grobe Täuschung. Ebenso täuscht er sich über die Haltbarkeit der so erlangten Kenntnisse, so weit sie nicht mit Fertigkeiten zusammenhängen. Während der Schulzeit, wo immer repetirt werden kann, und bei den Prüfungen, zumal wenn sie gut präparirt sind, kommt das zwar noch nicht augenfällig zum Vorschein, desto augenfälliger aber nach der Entlassung aus der Schule, wie Jeder sehen kann, wenn er die Augen aufthun will. Von dem schwindeligen Kenntnißbau ist dann in der Regel schon in allerfürzester Zeit nichts mehr als ein Trümmerhaufe übrig.*) Doch lassen wir diese Seite der Sache; sehen wir zu, wie der didaktische Materialismus zu jenem Uebermaß des Lehrstoffes kommt, das selbst für ihn, wie sich vorhin zeigte, ein Uebermaß ist, für alle einsichtigeren Schularbeiter aber zu einem unerträglichen Drucke wird.

Die richtige Didaktik, die sich besser auf die Psychologie versteht, lehrt, daß zum bildenden und erziehenden Unterrichte noch andere Lehroperationen gehören als dociren und einprägen, und daß diese andern Operationen zugleich dazu nöthig sind, um das Einprägen vor Mechanismus zu bewahren und überhaupt erst recht fruchtbar zu machen. (Das Nähere wird in der Recension zur Sprache kommen.) Der didaktische Materialismus weiß dies eben nicht; darum kann er die Zeit, welche für diese durcharbeitenden Lehroperationen erforderlich sein würde, dazu verwenden, um desto mehr Lehrstoff vorzunehmen. Das ist der Punkt, der gemerkt sein will. Was nun die Folge ist, wo diese rohe pädagogische Anschauung auf die Unterrichtsgesetzgebung Einfluß gewinnt und die Lehrpläne zuschneidet, liegt auf der Hand. Diejenigen Lehrer, deren pädagogischer Verstand auf demselben Niveau steht, wissen natürlich von keinem Drucke; sie finden sich im Gegentheil in ihrem Element, fühlen sich ganz wohl, und das um so mehr, wenn der Revisor ihrer Schule das Zeugniß geben muß, daß das „lehrplanmäßige“ Ziel ehrenvoll erreicht sei, und sie überdies nach ihrem Maßstabe augenscheinlich weit mehr leisten als solche Collegen, welche auch die durcharbeitenden Lehroperationen nicht versäumen wollen. Die Letzteren dagegen leben Tag um Tag unter einem inneren Drucke, der auf die Dauer nicht auszuhalten ist: sie haben nur die traurige Wahl, entweder wider ihre bessere Ueberzeugung, wider ihr pädagogisches Gewissen zu handeln, oder aber dem Revisionsurtheile sich auszusetzen, sie seien ihrem Berufe nicht gewachsen oder hätten ihre Schuldigkeit nicht gethan.

Sollte übrigens irgend Jemand noch ein Bedenken haben, ob die oben aufgestellte Behauptung, daß das jetzt übliche Lehrstoffquantum das richtige Maß weit überschreite, wirklich zutrefte, so weiß ich ein sicheres Mittel, um diese Frage schnell und zuverlässig zu erledigen. Gerade diejenigen Lehrer und Schulobern, welche dieses Stoffquantum bisher für angemessen gehalten haben, mögen als Zeugen auftreten und selbst das Urtheil sprechen. Man frage dieselben einfach: wenn die verschiedenen Durcharbeitungsoperationen, wie sie weiter unten genau bezeichnet sind, sämmtlich vorgenommen werden sollten — in jedem Fache, bei jedem Pensum — ob sie sich dann noch getrauten, das bisherige Lehrstoffquan-

*) Es braucht hier nicht lediglich an die Volksschule gedacht zu werden; man kann auch an die höhern Schulen und an den Confirmanden-Unterricht denken.

tum auch nur annähernd absolviren zu können. So lange kein Mittel erfunden wird, um den Tag über 24 Stunden hinaus zu verlängern, kann nicht zweifelhaft sein, wie die Antwort ausfallen wird.

Man wolle übrigens nicht glauben, der didaktische Materialismus stamme von gestern oder von 1872 her, wie Manche meinen. Man sei nicht so vergeblich. Zur Zeit der alten Regulative lebte er auch schon. Damals war es der Religionsunterricht, wo er — besonders durch die bekannte Wort-Memorirerei in der bibl. Geschichte — die Schularbeiter drückte, wenigstens diejenigen, die einen besseren Begriff vom bildenden und erziehenden Unterricht gewonnen hatten, und stellenweise schwer drückte.*) Auch muß daran erinnert werden, daß es damals vornehmlich Theologen — Pfarrer, Seminardirektoren zc. — waren, welche ihn an diesem bedenklichsten Punkte, im wichtigsten Lehrfache, vertheidigten. Möglich, daß diese Männer jetzt eine richtigere Ansicht vom erziehenden Unterricht gewonnen haben; allein wenn nicht alles trägt, so besitzt der didaktische Materialismus im Katechismusunterricht doch noch immer einen starken Anhang unter den Theologen.

Durch die neuen Lehrordnungen vom J. 1872 schien jenem Uebel an dieser Hauptstelle des Lehrplans, im Religionsunterricht, abgeholfen zu sein. Auch glaubten Diejenigen, welche die „Allg. Bestimmungen“ im Sinne des Ref. hoffnungsvoll begrüßten, dieselben dahin verstehen zu dürfen, daß sie vor allem auch die Bestimmung hätten, dem didaktischen Materialismus ein für alle Mal in der ganzen Runde das Domicil zu kündigen. Allein dieses Lugethüm scheint von seltsamer Lebenskraft zu sein. Wie ist es gegangen? An Stelle des einen abgehauenen Kopfes sind der Hydra drei und noch mehr neue Köpfe angewachsen. Die Methode der „Wurststopferei“ hat in einem Maße um sich gegriffen, wie nie zuvor. Daß es sich in Wahrheit so verhält, beweisen schon die zahlreichen dickbauchigen Real-„Leitfäden“ — um von den grammatischen zc. nicht zu reden — und viele dünnbauchige dazu, nur mit dem Unterschiede, daß die letzteren nicht sofort erkennen lassen, zu welchem Umfange ihr ausgetrockneter Stoff aufquillt, wenn er anschaulich vorgeführt werden soll.

Es sind nun nicht wenige Stimmen laut geworden, welche den Grund dieser neuen, schlimmeren Verirrung darin suchen wollen, daß die „Allg. Bestimmungen“ einen selbständigen Realunterricht eingeführt haben. Mit Unrecht. Diese Kritiker geben dadurch nur kund, daß sie weder das Wesen des didaktischen Materialismus, noch die Theorie des Lehrplans, noch alle Bedingungen der Durcharbeitung des Lehrstoffes kennen. Die Einführung eines selbständigen Realunterrichts kann den „Allg. Bestimmungen“ nur als Verdienst angerechnet werden. Der Lehrplan einer auf Bildung und Erziehung zielenden Schule, gleichviel ob sie eine höhere oder eine Volksschule ist, muß ein Ganzes und zwar ein organisch gegliedertes Ganzes sein. Fehlt in einem solchen Lehrorganismus ein wesentliches Glied, so ist das nichts anderes, als wenn dem menschlichen Leibe ein Arm oder ein Bein fehlt: es entsteht nicht nur eine Lücke an der einen Stelle, sondern die andern Glieder können nun ebenfalls nicht leisten, was sie leisten sollen. Freilich wird dabei vorausgesetzt, daß die gliedliche Verbindung

*) Vgl. „Bemerkungen über die preuß. Regulative mit besonderer Rücksicht auf die religionsunterrichtlichen Bestimmungen“, Ev. Schulbl., 1860 — und das Christlich-pädagogische Protest wider den Memorir-Materialismus im Religionsunterricht“, Gütersloh, 1869.

der Lehrfächer — oder die „Concentration“, wie Ziller es nennt — im Unterricht auch wirklich geschehe. Daß die „Allg. Bestimmungen“ dies gewollt haben, will ich nicht behaupten, weil sie nichts davon sagen; allein durch die Einfügung des Real- und Zeichenunterrichts ist doch dieser Fortschritt wenigstens möglich geworden. Mehr konnte zur Zeit nicht erwartet werden; mehr war auch nicht nöthig. Die praktische Ausführung dieses Hauptstückes aus der Theorie des Lehrplans läßt sich noch nicht befehlen, sondern muß erst in den Seminarien oder auf anderm Wege gelernt werden. — Haben die „Allg. Bestimmungen“ Mängel, so liegen dieselben weniger in dem, was sie sagen, als in dem, was sie verschweigen. Daß durch die Einführung neuer Lehrfächer ein Uebermaß des Lehrstoffes entstehen konnte, ist klar. Diesem Uebel hätte sich aber leicht vorbeugen lassen: die Schulbehörden und Lehrer brauchten nur darauf zu achten, daß das Lehrstoffquantum der einzelnen Fächer in der ganzen Runde dem neuen Zuwachs entsprechend modificirt resp. ermäßigt wurde. Die „Allg. Bestimmungen“ hätten allerdings auf diese Maßregel hinweisen sollen. Daß sie dies unterlassen haben, ist ein schlimmer Fehler; er hat sich auch bitter gerächt. Geseht aber, die unteren Behörden, die Bezirksregierungen und Kreis-Schulinspektoren, wären einsichtig genug gewesen, jene Vorbeugungs-Maßregel auch ohne ausdrückliche Weisung des Ministeriums zu treffen: so würde zwar eine Ueberladung des Lehrplans vermieden worden sein, allein der didaktische Materialismus hätte, wo er einmal saß, nach wie vor unbelästigt fortleben können. Eine Verminderung des Lehrstoffes kann ja an und für sich die Jünger des didaktischen Materialismus nicht im Mindesten geniren; denn wenn sie glauben, mehr leisten zu können, so steht ihnen nichts im Wege, es auszuführen. Wolten daher die „Allg. Bestimmungen“ dem didaktischen Materialismus allen Ernstes zu Leibe gehen, so lassen sie allerdings noch ein zweites vermissen, nämlich: außer einer stärkeren Betonung des Erziehungs- und Bildungszweckes, entgegen dem Ansammeln bloßer Kenntnisse, auch eine bestimmte Hinweisung auf die Mittel und Bedingungen, ohne welche jene Ziele nicht zu erreichen sind.

Näher als diese ministerielle Lehrordnung sind, wie schon gesagt, die unteren Schulbehörden, die Bezirksregierungen und Kreis-Schulinspektoren, bei der Ueberfülle des Lehrstoffes bethelligt. Die dort entworfenen oder genehmigten Lehrpläne liegen vor. Nach dem zu urtheilen, was dem Ref. davon vor die Augen oder zu Ohren gekommen ist, gehen dieselben sammt und sonders, sei es in diesen oder in jenen Fächern, über das richtige Maß hinaus, nicht selten erschreckend weit. Wenn dieses Urtheil zu kategorisch klingt, der muß vergessen haben, daß Ref. oben nicht etwa seine Gefinnungsgeossen, sondern ausdrücklich gerade seine pädagogischen Antipoden, die Anhänger des didaktischen Materialismus, zu Zeugen angerufen hat. Wie es nun zu erklären ist, daß an diesen Stellen die bezeichneten Vorbeugungsmaßregeln wider die Stoffüberhäufung nicht getroffen worden sind — ob etwa gemeint wurde, die „Allg. Bestimmungen“ gestatteten das nicht; oder ob der didaktische Materialismus dort noch zu viel Terrain besitz; oder ob es daher rührt, daß die betreffenden Personen, mit wenigen Ausnahmen, die Volksschularbeit nur durch Zuschauen und aus Büchern, aber nicht durch eigene Dienstfahrt kennen; oder daher, daß sie die Lehrpläne nicht selber auszuführen brauchen; oder ob diese Umstände alle oder theilweise zusammengewirkt haben — muß hier dahingestellt bleiben. Genug, die Lehrpläne sind thatsächlich überladen. Gewiß aber ist auch, daß der didaktische Materialis-

mus, der im Lehrerstande selbst noch steckt, gleichfalls sein redliches Theil dazu beigetragen hat.

Zu alle dem, was auf diese Verirrung hintrieb oder sie begünstigte, kam aber noch ein besonderer stark mitwirkender Faktor. Fast parallel mit dem Schwindel, der im wirthschaftlichen Leben von den Höhen des Gewerbebetriebs über das deutsche Volk hereinbrach, begann auch auf dem Culturgebiet ein ähnlicher Taumelgeist sein Wesen zu treiben, und auch hier waren es vornehmlich die Höherstehenden, die aus den höhern Schulen hervorgegangenen „Gebildeten“ oder die dafür angesehen sein wollten, welche sich zu Werkzeugen dieses Geistes machten. Wie dort der Wohlstand, so sollte hier die Volksbildung wie im Handumdrehen hervorgezaubert werden. Was die 8jährige mühsame Arbeit der Volksschule an Aufklärung rückständig gelassen hatte und rückständig lassen mußte, das meinte man durch ein paar wöchentliche „populär-wissenschaftliche“ Vorträge in den Bildungsvereinen in kurzem ergänzen zu können. Es ist zwar vom Schöpfer vor die Augen gestellt, daß die solide deutsche Eiche äußerst langsam wächst, und nur das leichte, lockere Pappelgehölz so wunderbar schnell emporschiebt; aber diese modernen naturkundigen Volksbildner vermochten diese alte naturpädagogische Schrift nicht mehr zu lesen. Auch war es mit diesen Culturbestrebungen verträglich, daß gleichzeitig die ersten und theuersten Cultur Güter, Religion und Kirche, nicht etwa bloß ignorirt, sondern auf alle mögliche Weise — durch Wort und Schrift und Bild — bekämpft und verspottet wurden, und zwar unter stillem Lächeln der gebildeten und unter lautem Beifallklatschen der ungebildeten Menge. Doch sehen wir von diesen Ausschreitungen ab; bleiben wir auf dem Volksschulgebiet. Es war in der That ein sorgender Wettstreit für die Hebung der Volksschule erwacht. Eine Zeit lang schien er gebiegen genug, um selbst vor der so lange verschobenen Kostenfrage nicht mehr zurückzuschrecken. Eine solche warme Theilnahme der begüterten und gebildeten Kreise hatte der Volksschullehrerstand noch nicht erlebt. Ihm lag es somit in vielfacher Beziehung nahe, sich darüber zu freuen. Leider waren die Mittel, auf welche dieser Eifer verfiel — zumal wenn etwas Hervorragendes geschaffen werden sollte — zum Theil recht bedenklich. Großartige Schulcasernen, brillante Lehrpläne, möglichste Ausdehnung des Fachunterrichts, die Fülle physikalischer zc. Lehrapparate, öffentliche Ausstellung von Schülerarbeiten zc. — kurz, was durch irgend einen äußeren Schein imponirte und dem Schulbaume ein stattliche Krone verlieh, darauf war vor allem der Blick gerichtet, das wurde angepriesen. Ob diesem prächtigen Blätterschmuck auch die Früchte nach Güte und Quantität entsprechen würden — wer hätte das in Zweifel ziehen mögen? Rein Wunder daher, daß auch die Simultanisirung der Schulen ein Lieblingsgedanke dieser schwindeligen Zeit war. Obgleich die paritätische Schule ihre pädagogische Verkrüppelung schon im Lehrplane zur Schau trägt, konnte sie doch mit einer Begeisterung, die sich durch nichts stören ließ, als die „Normal-Erziehungsanstalt“, als die „Schule der Zukunft“ ausgerufen werden — sogar von großen Lehrerversammlungen und Schulinspektoren. Weil diese Schuleinrichtung einige an sich schätzenswerthe, aber höchst unsichere cultur-politische Vortheile zu versprechen schien, so wurde ganz übersehen, daß dieselben mit viel größeren, aber ganz sicherem pädagogischen Nachtheilen erkauft werden mußten. Noch ein anderes Characteristicum aus dieser Periode. Was je und immer das Nachdenken aller echten Schulmänner beschäftigt hatte, insbesondere als Pestalozzi's

Anregung noch kräftig nachwirkte — das Fragen nach der rechten Methode d. i. nach den Mitteln und Wegen einer geist- und gemüthbildenden Behandlung des Lehrmaterials — das durfte jetzt im Namen einer „höheren“ Pädagogik für „Methodenreiterei“ erklärt werden, an einer Stelle, wo angehende Lehrer der höhern Schulen die Erziehungswissenschaft lernen sollen. Nicht minder charakteristisch, aber noch viel bedenklicher war eine Ansicht über die ersten Schuljahre, welche fast gleichzeitig einer der renommirtesten deutschen Realschuldirektoren in einer großen Versammlung von Ärzten, Schulmännern, höhern Verwaltungsbeamten u. vortragen konnte, ohne von einem der anwesenden Fachgenossen Widerspruch zu finden. Da sich dies Faktum aber nicht gut in der Kürze verständlich berichten läßt, so mag es für eine andere Gelegenheit verspart bleiben.

Daß inmitten einer solchen Zeitströmung die Volksschule in ihrer verkehrten Richtung auf großen, aber bloßen Kenntnißwerb, welche die Schulverwaltung halb begünstigt, halb geduldet hatte, nur bestärkt werden konnte, liegt auf der Hand. Es ist aber auch gewiß, daß eine Culturbegeisterung, die sich in solchem Maße durch Schein und Neußerlichkeiten bestechen ließ, nur entstehen konnte auf einem geistigen Boden, der ganz und gar von den versumpfenden pädagogischen Anschauungen des didaktischen Materialismus durchtränkt war. Und doch hatte schon Lessing, um von Pestalozzi nicht zu reden — vor mehr als einem Jahrhundert, 50 Jahre vor Pestalozzi — durch sein bekanntes Wort über die Durcharbeitung der Lehrstoffe*) diesen geisttödtenden, alttraditionellen pädagogischen Scholasticismus ein für alle Mal gerichtet und vom deutschen Boden weggesieft.

Wir haben den didaktischen Materialismus nunmehr von verschiedenen Seiten kennen gelernt: unter den alten Regulativen und unter den neuen „Allgemeinen Bestimmungen“, in seiner Beziehung zu den Theologen wie in seiner Verbündung mit andern Culturträgern, in den Tagen der „conservativen“ und in denen der „liberalen“ Culturpolitik, im Kreise der Universitätspädagogik und in dem der Seminarpädagogik, in seinem Wirken außerhalb und innerhalb der Schulen. Es gibt aber noch eine andere Stelle, wo sich seine Natur sehr deutlich offenbart. Es ist die Schulaufsicht — genauer: die Art und Weise der Schulaufsicht. An dieser Erkundigungsstelle dürfen wir daher nicht vorbei gehen. Daß dieser Theil der Untersuchung etwas krauser und langweiliger wird, als dem einen oder andern Leser lieb sein mag, ist nicht meine Schuld.

Voraus eine Bemerkung wider ein mögliches Mißverständnis. Die Aufsicht ist in allen öffentlichen und privaten Arbeitsgebieten nicht bloß zweckmäßig, sondern nothwendig. Das gilt für Den, der Menschen und Dinge kennt, für selbstverständlich — auch im Schulwesen. Und je sorgfältiger und sachkundiger die Aufsicht ist, desto besser. Der fleißige und geschickte Arbeiter wird eine genaue, gründliche Besichtigung seines Wirkens, vorausgesetzt, daß sie eine sachkundige sei, sogar geradezu wünschen — schon deshalb, weil es bei eifertiger Beurtheilung nur zu leicht geschehen kann, daß die gediegene Arbeit hinter der auf den Schein berechneten zurückstehen muß.

*) In seiner Abhandlung: „Von einem besondern Nutzen der Fabeln in den Schulen.“

Bekanntlich ist die Inspektion der höhern Schulen wesentlich anders eingerichtet als die der Volksschulen. Die höhern Schulen (um der Kürze willen sei bloß an die Gymnasien und Realschulen gedacht und auch von der kirchlichen Aufsicht abgesehen) kennen als Aufsichtsbeamte innerhalb der Provinz, außer dem Dirigenten, nur den Provinzial-Schulrath. Derselbe hält jährlich höchstens ein Mal eine ordentliche Revision, und ist natürlich stets ein Schulmann, niemals ein Jurist oder ein Geistlicher oder ein Militair oder ein Mediciner zc. (Die Entlassungsprüfungen stellen wir selbstverständlich dort wie in den Volksschulen außer Betracht.) Die Volksschulen werden dagegen revidirt, vom Dirigenten bei mehrklassigen Schulen abgesehen: 1. vom Lokal-Schulinspektor, 2. vom Kreis-Schulinspektor, 3. vom Regierungs-Schulrath, 4. vom Seminaradministrator (vielleicht gar von 2 oder 3 Seminaradministratoren) und jeweilig auch noch von Seminarlehrern. Wie man sieht, ist hier ein ganzes Heer von Aufsichtspersonen auf den Beinen. Der Lokal-Inspektor sowohl wie der Kreis-Inspektor soll jedes Jahr wenigstens ein Mal eine ordentliche Revision vornehmen; und damit bei den Prüfungen kein Lehrfach übergangen werde, ist die Form der Protokolle genau vorgeschrieben. Der Reg.-Schulrath und die Seminaradministratoren (oder an ihrer Statt die Seminarlehrer) können natürlich nicht jährlich jede Schule inspiziren; da aber die Lehrer jeden Tag darauf gefaßt sein müssen, von dem einen oder dem andern dieser Herren einen Besuch zu erhalten, so macht das im Effekt keinen wesentlichen Unterschied. R und gerechnet — und vom Dirigenten abgesehen — haben es also die Volksschulen mit mindestens 4 mal so viel Inspektoren zu thun als die höhern Schulen.

Wie soll man sich das deuten?

Sind etwa die Volksschullehrer ihrem Posten technisch weniger gewachsen als die Lehrer der höhern Schulen? Das hat bisher noch Niemand behauptet; vielmehr ist oft genug bezeugt worden — und zwar von höhern Schulmännern selbst, sogar vom Ministertisch im Landtage — daß die Candidaten des Volksschulamtes in methodischer Beziehung durchweg besser vorbereitet seien als die der höhern Schulen. — Oder sind etwa die Volksschullehrer mehr zur Nachlässigkeit und Untreue geneigt als ihre Collegen in den Gymnasien, Realschulen zc.? Das wird ebenfalls schwerlich Jemand behaupten wollen. — Oder sind etwa die Versuchungen zur Nachlässigkeit zc. in der Volksschule größer als in den höhern Schulen? Bei mehrklassigen Volksschulen, zumal wenn sie einen Dirigenten haben, ist diese Frage von selbst hinfällig. Bei einklassigen Schulen mag die Versuchung insofern größer sein, als der Lehrer keine Collegen zur Seite hat. Es darf aber nicht übersehen werden, daß hier in den vielen Abtheilungen eine mehr als genügende Compensation liegt, indem dieselben den Lehrer fortwährend in Athem halten und ihn somit viel mehr zu unausgesetztem Arbeiten nöthigen, als dies irgend welche Art von Aufsicht thun könnte. — Doch ich besinne mich: ein merklicher Unterschied zwischen dem Volksschuldienst und dem höhern Schuldienst ist allerdings vorhanden. Denn da jener es mit einer größeren Schülerzahl und mit sämmtlichen Lehrgegenständen zu thun hat, so ist er unstreitig mühsamer und beschwerlicher als dieser. Daß daraus aber ein Grund zur Vermehrung der Aufsicht, und gar zu einer vierfachen, hergenommen werden könnte, läßt sich nicht verstehen; man sollte vielmehr umgekehrt schließen, die größere Beschwerlichkeit des Volksschuldienstes werde die Schulbehörde eher zu

einer Vermehrung der Aufmunterung veranlassen als zu einer Vermehrung der Last.

In der Aufsicht der beiden Schularten liegt somit ein schreiendes Mißverhältniß vor, ohne daß irgend ein sachlicher Nöthigungsgrund ersichtlich ist. Wie sich diese Irregularität dem Volksschullehrerstande fühlbar macht, ist klar: er sieht sich nicht bloß in seinem Dienste beschwert — was allenfalls noch zu tragen wäre — sondern muß sich auch gefallen lassen, daß seine berufliche Moralität beträchtlich geringer taxirt wird als die der Kollegen an den höhern Schulen, und seine technische Qualifikation obendrein. Man verstehe, was das sagen will: sich in jedem möglichen Betracht zurückgesetzt zu sehen, sogar in der moralischen Achtung der Gesellschaft — bei einem Berufe, dessen gebrüchliches Wirken in so hohem Maße bedingt ist durch die Achtung, die er in seinem Arbeitskreise genießt. Die ökonomische Zurücksetzung, welche der Volksschullehrerstand sammt seinen Emeriten, Wittwen und Waisen so lange Zeit zu erdulden hatte, ist allmählig der Schulbehörde und dem Publikum zu Herzen gegangen. Aber wie mag es doch sein, daß die Ungebühr, welche durch die hergebrachte Einrichtung der Schulaufsicht seiner moralischen und Standesehre angethan wird, Niemand erkennen und mitfühlen will?

Eins von Weiden: will man diese Art der Aufsicht den höhern Lehrern nicht zumuthen, nun, so muthe man sie auch den Volksschullehrern nicht zu; hat sie aber bei der Volksschule wohlthätig gewirkt, wohlan, so werde diese Wohlthat auch den höhern Schulen zu Theil. Entweder — oder. Neuere Hindernisse werden der Uebertragung dieser Aufsichtsweise auf die höhern Schulen nicht im Wege stehen. Ein Lokal-Schulinspektor z. B. wird sich dort eben so gut finden lassen als bei der Volksschule; denn wenn bei der Volksschule ein achtbarer Nicht-Fachmann diesem Posten vorstehen kann, warum sollte es dort nicht auch ein achtbarer Jurist oder Geistlicher oder Mediciner thun können, da ein solcher ja früher diese Schule absolvirt hat und von der Universität her den Lehrern durchaus ebenbürtig ist? Dem Kreis-Schulinspektor der Volksschule entsprechend würde für die höhern Schulen ein Regierungsbezirks-Schulinspektor anzustellen sein, während der bisherige Prov.-Schulrath von da ab zu jenen Schulen etwa in das Verhältniß treten würde, in welchem der Reg.-Schulrath zu den Volksschulen steht. Zum Ersatz der Seminar Direktoren endlich wären dann bei den höhern Schulen für die einzelnen Fächer natürlich die betreffenden Universitätsprofessoren als Revisoren zu berufen. — Wie man sieht, ließ sich eine solche Vermehrung der Aufsicht bei den höhern Schulen korrekt und unschwer ausführen. Und wenn sie vorausichtlich dort wirklich zweckmäßig wäre, so läge es nahe, zu erwägen, ob diese Verbesserung nicht auch auf das kirchliche Gebiet übertragen werden sollte. Möglich würde es hier ebenfalls sein. Denn warum sollte sich am Kirchorte oder in dessen Nähe nicht ein studirter Mann finden lassen, der bereit wäre, dem Pfarrer als Lokal-Inspektor übergeordnet zu werden? Und gelehrte Revisoren sind ja in der theologischen Fakultät gleichfalls vorhanden. Dem Muster der Volksschulaufsicht entsprechend, würde dann natürlich der kirchl. Lokalspektor sowohl wie der Kreis-Superintendent jährlich auch eine genaue protokollarische Revision des Katechumenen- und Confirmanden-Unterrichts vorzunehmen haben — undeshalber der Nachlese, welche die Superrevisoren, der General-Superintendent und die theologischen Professoren, zu besorgen hätten.

Also nochmals: entweder — oder. Vorausichtlich werden aber die höhern

Lehrer sammt ihren Vertretern in den Schulbehörden und ebenso die Geistlichen sammt ihren Vertretern in den Kirchenbehörden nicht anerkennen, daß in einer solchen Vermehrung der Aufsicht eine Wohlthat für die höhern Schulen und für die Kirche läge. Wohl an, dann mögen sie auch anerkennen und ausdrücklich bezeugen, daß diese Aufsichtseinrichtung auf dem Volksschulgebiet gleichfalls keine Wohlthat sein kann. Zweierlei Maß und Gewicht ist unter allen Umständen vom Uebel und — ein Unrecht.

Doch die Vielköpfigkeit ist nicht das einzige Gebrechen, an welchem die traditionelle Aufsichtseinrichtung leidet, vielleicht nicht einmal das schlimmste. Es steckt noch ein zweites darin. Der Volksschullehrerstand sieht sich nämlich durch alle Instanzen fast ausschließlich von solchen Personen beaufsichtigt und censirt, welche den Volksschuldienst nicht aus eigener Arbeit und Mühe, sondern nur vom Zuschauen und aus Büchern kennen. Aus dieser Quelle fließt eine ganze Reihe specieller Uebelstände. Fürs Erste ist das Volksschulwesen der Gefahr ausgesetzt, daß in seiner gesammten Verwaltung fremdartige Gesichtspunkte und Anliegen die echt pädagogischen zurückdrängen und beeinträchtigen. Zum Andern ist zu wenig verbürgt, daß die Aufsicht in dem wünschenswerthen Maße eine sachkundige und die Beurtheilung, so weit sie davon abhängt, eine gerechte sei. Zum Dritten ist zu wenig verbürgt, daß die Schulinteressen nach oben und nach außen hin mit der zu wünschenden inneren Theilnahme vertreten werden. Viertens: so lange der Volksschullehrerstand in technischer Beziehung von Nicht-Fachgenossen beaufsichtigt wird, so lange ist auch nicht zu hoffen, daß er in die seinem ernstesten Berufe entsprechende Selbstzucht und Haltung hineinwachsen werde. Und Fünftens: so viele Aufsichtsstellen, für welche der Volksschullehrerstand selbst die qualificirten Kräfte stellen kann, an andere Stände vergeben werden, so viele Strebeziele gehen ihm in seiner Carriere verloren; er sieht sich vorenthalten, was ihm von Gottes und Rechts wegen gebührt.

Ein näheres Eingehen auf dieses zweite Grundgebrechen der traditionellen Aufsichtsordnung ist hier nicht am Plage, da dasselbe nur so weit berührt werden kann, als unser Thema, die Lebensgeschichte des didaktischen Materialismus, dies erfordert. Ich werde mir aber gestatten dürfen, an das so gewichtige wie unparteiische Urtheil dreier Zeugen von Rang und Namen zu erinnern, die sich schon vor 30 Jahren in demselben Sinne über die „Fremdherrschaft“ in der Schulverwaltung ausgesprochen haben. Es sind dies: der ehemalige Nürnberger Gymnasialdirektor und spätere Oberstudienrath Dr. C. L. Roth, der frühere Seminardirektor Zahn in Mörs und der frühere rheinische Prov.-Schulrath Dr. Landfermann. Ihre Aeußerungen finden sich zusammengestellt in meiner Schrift: „Die freie Schulgemeinde“ 2c. (Gütersloh, 1863, S. 306—320). Solche Fürsprecher hat der Volksschullehrerstand seitdem in diesen Stellungen nicht mehr gefunden.

Wie hängen nun die beiden Grundfehler der hergebrachten Volksschul-Aufsicht, die wir vorstehend kennen gelernt haben, mit dem didaktischen Materialismus zusammen? Sehr einfach.

Fürs Erste hat diese Aufsichtsordnung mächtig dazu mitgewirkt, den didaktischen Materialismus, so weit er in den methodischen Lehrbüchern, in den Seminarien und in den Schulen fortgeschleppt wurde, zu befestigen, zu vermehren und zu verschlechtern; überdies verhindert sie, daß das größere

Publikum auf diese verkehrte Lehrweise aufmerksam wird. Wie dies zugeht, ist leicht nachzuweisen.

Bekanntlich rührt die Vielköpfigkeit in der Volksschulaufsicht daher, daß der Staat nicht das nöthige Geld besaß oder hergeben wollte, um selbständige Kreisinspektoren anzustellen und zwar so, daß diese Männer die technische Schulaufsicht nach Inhalt und Umfang voll und ganz hätten besorgen können. Auch die jetzigen staatlichen Kreis- und Schulinspektoren vermögen dies noch nicht. Einmal ist die Zahl der ihnen überwiesenen Schulen zu groß, und zum Andern sind diese Posten viel zu sehr mit administrativen Schreibereien belastet. Die Centralbehörde scheint ebenfalls dieser Aufsicht zu sein, da sie auch da, wo das selbständige Kreis-Inspektorat besteht, die übrigen Revisionen — durch den Lokalinspektor, den Reg.-Schulrath und die Seminar Direktoren — nach wie vor ihren Gang gehen läßt. Weil nun keiner dieser verschiedenen Revisoren zu einer gründlichen Befichtigung die nöthige Zeit hat, und noch weniger zu dem, was die andere Hälfte der Schulinspektionsaufgabe — die eigentliche cura scholae, die Schulpflege — fordert: so müssen die Prüfungen in der Regel möglichst kurz und hastig abgemacht werden, und das um so mehr, da das formularmäßige vorgeschriebene Revisionsprotokoll über sämtliche Lehrgegenstände Bericht geben soll. Kaum haben daher die Schüler ihre Gedanken in irgend einem Lehrfache so weit gesammelt, um mit Ruhe und Besonnenheit antworten zu können, so sehen sie sich schon in ein anderes Vorstellungsgebiet gerissen, um hier dieselbe Hetzjagd durchzumachen — und so fort.

Nicht selten treten Umstände hinzu, welche noch mehr Unruhe und Ungemüthlichkeit hinein bringen. Solchen Schulprüfungen zuzuhören zu müssen, durch alle Stufen hindurch, Stunden lang, Tage lang, und immer wieder — das ist ein langweiliges Geschäft; es gehört eine eigenartige Natur dazu, um daran Gefallen finden zu können. Und nun ganz stille zuzuhören und den Lehrer allein examiniren lassen zu sollen — das ist mehr, als man billigerweise erwarten darf; überdies kann der Revisor auch andere Gründe haben, selbst prüfen zu wollen. Genug, er greift mit ein und mit an; vielleicht wird sogar der Haupttheil des Examinirens von ihm abgemacht. Nun ist aber den Kindern die Frageweise des Revisors fremd, vielleicht auch die Ausdrucksweise, vielleicht überdies der Dialekt; kurz, sie verstehen ihn nicht immer, oder nur halb, zumal die Kleineren: die Antworten bleiben aus oder tappen im Nebel herum. Keiu Wunder daher, wenn das so eingeleitete Drama mitunter in folgende Schlussscene ausläuft: der Revisor wird ungeduldig — und wer will es ihm verdenken? aber die Kinder werden noch mehr verwirrt; er schilt, die Verwirrung steigt; er geräth in Aufregung, die Kinder in Bestürzung; — Finale: allgemeines Schluchzen, während der Lehrer niedergeschlagen oder ergrimmt daneben steht. Das Prüfungsprotokoll schweigt natürlich darüber, aber die Censuren reden. — Wie man sieht, ist hier keine Uebelsaunigkeit beim Revisor vorausgesetzt, überhaupt keinerlei andere menschliche Schwächen, als sie auch bei uns Schulmeistern gebräuchlich sind. War die Prüfung einmal auf Eilfertigkeit zugeschnitten, so muß man sagen, daß unter den bezeichneten Umständen alles Uebrige nur ganz natürlich verlaufen ist.

Allein das „Ungemüthliche“ dieser Prüfungsweise ist im Grunde doch nur Kleinigkeit im Vergleich zu ihren Nachwirkungen auf die Lehrweise. Von dem Geiste, der in der Schule lebt — von den methodischen Grundsätzen, welche der

Lehrer befolgt — von seiner fleißigen oder mangelhaften Präparation — von den eigentlichen Bildungsergebnissen können solche Revisionen theils gar keine, theils nur höchst dürftige und darum unsichere Kunde geben. Indessen, censirt soll werden, also muß auch Etwas gesehen werden; sind nun jene Hauptseiten der Schularbeit nicht befesbar, so muß das ins Auge gefaßt werden, was allenfalls auch in der Eile befesbar ist: das Maß der präsenten Kenntnisse und die leichter controllirbaren Fertigkeiten. Die Lehrer wissen das; sie wissen, daß hier der Punkt ist, wo es gilt, wo ihrer Schule das Urtheil gesprochen wird. Jeder wird daher mit sich zu Rathe gehen müssen, wie er unter diesen Umständen seine Arbeit einrichten will. Belauschen wir einen solchen klugeklemmten Mann einen Augenblick in seinen Ueberlegungen.

Er sagt bei sich selbst: „Ob du dir über die erziehliche Aufgabe des Unterrichts und des Schullebens etwas mehr oder etwas weniger Sorge machst — ob du für die bildende Durcharbeitung des Lehrstoffes etwas mehr oder etwas weniger dich bemühest — ob du um beider Zwecke willen etwas sorgfältiger oder etwas weniger sorgfältig dich präparirst — das verschlägt am Revisionstage so gut wie gar nichts, falls nur das, was der Revisor sehen kann und will, gut besorgt ist. Das steht also vorab fest. Weiter: Die sichere Einübung des Wissens und Könnens zum Zweck möglichster Haltbarkeit — das ist am Ende auch noch nicht genau das, worauf es am Revisionstage ankommt. Denn da der Revisor Eile hat, und die Kinder ob der Hast leicht verwirrt werden, so ist jedenfalls ein Zweites erforderlich: das Gelernte muß auch geläufig sein und zwar so, daß es sich Schlag auf Schlag mit maschinenmäßiger Sicherheit präsentiren kann. Das steht somit ebenfalls fest. — Wie nun dieses Ziel erreichen und doch auch den Weisungen der Pädagogik genügen? Die Pädagogik sagt unzweideutig: der Lehrer hat zuerst und zuoberst dafür zu sorgen, was Erziehung und Bildung verlangen; denn wenn das treu und methodisch richtig geschieht, so wird das, was an präsenten Kenntnissen und Fertigkeiten billigerweise gefordert werden kann, nicht fehlen — vorausgesetzt, was sich aber von selbst versteht, daß man wie in einen Topf so auch in einen Kopf nicht mehr hineinschütten will, als hinein geht. Diese Weisung ist in der Theorie unstreitig richtig; allein wie soll man auf dem Boden der praktischen Wirklichkeit damit durchkommen? Die Revisionspraxis verlangt im Wissen und Können ein hohes, um nicht zu sagen das höchste Maß von Sicherheit und Geläufigkeit, während das, was die Pädagogik bei ihrer Methode verheißt, in diesem Stücke nicht über „billige“ Ansprüche hinausgeht. Allein wenn ich auch von diesem Widerstreit zwischen Theorie und Praxis absehen wollte — wie steht es um die Hauptbedingung, an welche die Pädagogik ihre Verheißung knüpft, um die methodisch richtige Lehrweise? Zur erziehenden und bildenden Durcharbeitung der Lehrstoffe gehört Zeit, viel Zeit. Darnach müßte doch das Quantum des Stoffes streng sich richten; denn was darüber ist, das ist vom Uebel, weil es den Durcharbeitungsübungen die nöthige Zeit raubt. Nun sind in der Volksschule zu behandeln: bibl. Geschichte, Kirchenlied, Sprüche, Katechismus, Bibellunde, Kirchenjahr, — deutsche und preussische Geschichte, — politische, physische und mathematische Geographie, — Mineralkunde, Pflanzenkunde, Thierkunde und Physik, — belletristisches Lesebuch und Grammatik, — Raumlehre und Rechnen — ungerechnet die Fertigkeiten, welche an diesen Materialien hängen. Wäre in jedem dieser Lehrzweige das Stoffquantum auch nur ein wenig

größer, als die zur Durcharbeitung erforderliche Zeit gestattet, so würde die Gesamtsumme doch schon ein beträchtliches Uebermaß ergeben. Thatsächlich geht aber in den meisten Lehrzweigen das Lehrplanmäßige Stoffquantum nicht etwa bloß ein wenig, sondern sehr weit über das rechte Maß hinaus. Die Zeit, welche der bildenden Durcharbeitung gewidmet werden kann, wird somit in hohem Grade eingeschränkt — schon auf der Mittelstufe, vollends aber auf der Oberstufe. Ob nun die Durcharbeitungsübungen, so weit sie unter diesen Umständen noch möglich sind, einen reellen Ertrag liefern können, — ob es demnach sich lohnt, was an Zeit noch disponibel ist, gerade dafür zu verwenden, dürfte sehr fraglich sein. Allein wenn es ja noch lohnend genug wäre im Blick auf die Erziehungs- und Bildungszwecke, so würde es doch im Blick auf die eigenartigen Revisionsforderungen zu riskant sein. Für jene Zwecke sich abmühen unter Umständen, wo der Erfolg doch nur zweifelhaft ist, und daneben unaufhörlich von der Besorgniß geängstet sein, am Revisionsstage sich für fallit erklären lassen zu müssen — das geht nun einmal nicht. Denn was sollte es mir helfen, wenn ich dann das Deficit an schnell präsenten Kenntnissen damit entschuldigen wollte, daß das aufgegebene Lehrstoffquantum nach meinem pädagogischen Maßstabe zu groß wäre? Der Revisor würde voraussichtlich prompt erwidern: daß die Schule für Erziehung und Bildung Sorge trage, sei zwar recht löblich, allein es müsse so geschehen, daß die Kernleistungen, wie die Neuzeit sie verstehe, nicht darunter litten; auch seien jetzt die religionsunterrichtlichen Forderungen ja thatsächlich geringer (?) als zur Zeit der alten Regulative; überdies könne er amtlich constatiren, daß es bereits manche Schulen gäbe, welche das Geforderte leisteten, zum Theil sogar mit Brillanz. Und um diese schlagende Abfertigung voll zu machen, möchten vielleicht die anwesenden Schulvorsteher noch hinzufügen, sie könnten aus ihrer Erfahrung sogar constatiren, daß in ihrer Jugendzeit z. B. im Rechnen überhaupt mehr gelehrt worden sei als jetzt. — Da hätte ich denn meine Bescherung. In der That, mit jener Weisung der pädagogischen Theorie ist schlechterdings nicht durchzukommen; sie ist der praktischen Wirklichkeit gegenüber zu idealistisch. Aber was machen? Sollte der College X., dem ich neulich mein Leid klagte, am Ende doch Recht haben? Er sagte: Wie lange willst du dich abquälen, zwischen den Grundsätzen der Pädagogik und den Forderungen der zeitigen Revisionen eine Ausgleichung oder einen Mittelweg zu suchen? Kann man denn zwei so disparaten Herren zugleich dienen? Wer wird dir deine Bemühung und Selbstquälerei danken, wenn deine Schule bei der nächsten Prüfung durchfällt? Die Kinder nicht und auch die Eltern nicht. Seien wir Schulmeister doch keine Thoren! Die Volksschulen müssen zuerst dafür sorgen, daß sie Credit behalten. Die höhern Schulen verstehen das besser. Wie das anzufangen, darüber brauchen wir uns nicht den Kopf zu zerbrechen. Die Methode des Einpauleus ist bewährt. Nur dürfte es wegen gewisser Eigenheiten der neuern Schulrevisionen rätlich sein, dem Einpauleu noch etwas Dressur hinzuzufügen. Vorsicht ist zu allen Dingen gut. Diejenigen, welche schneller orientirt und entschlossen gewesen sind als du, haben es wiederholt erprobt. Uebrigens bietet die alte Methode immer noch Raum zu nützlichen Verbesserungen, wie die jüngst in Paris erfundene Maschine für den Unterricht in der Grammatik zeigt. Sollte an dieser bewährten und creditirten Lehrweise irgend etwas Unrechtes hängen, so sind nicht wir dafür verantwortlich, sondern Diejenigen, welche sie uns augenöthigt haben. Entschließe dich also! Hast du aber im-

mer noch Gewissensscrupel, so laß dir wenigstens dies Eine noch sagen: arbeite nicht aufs Ungewisse; Sorge demnach zu allererst dafür, daß der Credit deiner Schule gegen jede Eventualität gesichert ist; ist das besorgt, ganz sicher, und bleibt dir dann noch Zeit übrig, so bedarfst du meines Rathes nicht mehr. — So Hr. X. Daß sein Rath klug, oder wie man sagt „praktisch“ ist, läßt sich nicht verkennen. Dem Hin- und Herschwanken in der Arbeit und dem äußeren Drucke würde auf diesem Wege allerdings ein Ende gemacht sein; allein es ist mir zu Muth, als würde dann die innere Unruhe und Sorge nur noch größer werden.“ — Hier brach das Selbstgespräch des bedrängten Collegen ab. Wie der Arme sich schließlich resolvirt haben mag, läßt sich daher nur muthmaßen.

Wir haben bisher nur diejenige Wirkung der vielsköpfigen Aufsicht auf die Lehrweise betrachtet, welche durch die Eilfertigkeit des Revidirens entsteht. Aber diese Wirkung — das Hindrängen in die Bahn des didaktischen Materialismus — wird noch beträchtlich verstärkt durch die Vielsköpfigkeit an End für sich. Die Verstärkung geschieht sogar in doppelter Weise. Einmal schon durch die bloße Zahl d. i. die Ueberzahl der Revisionen. Wiederholung eines Druckes wirkt gerade wie Verstärkung. Zum Andern dadurch, daß diese vielen Revisionen durch verschiedene Personen geschehen. Viele Köpfe, viele Sinne. Der Eine hat nach seinem Bildungsgange oder aus andern Gründen eine Vorliebe für diese Fächer, der Andere für jene. Darauf richtet sich auch gerne der Blick bei der Prüfung. Hier entsteht dann leicht — nicht mit Absicht, aber so von selbst — ein Ueberdruck, und, da derselbe mit der Zahl der verschiedenen Revisoren multiplicirt wird, ein Gesamtdruck, der möglicherweise so ziemlich über den ganzen Kreis der Lehrfächer sich ausbreitet.

Endlich ist noch die Wirkung des zweiten Gebrechens der traditionellen Aufsichtsordnung — daß die Revisoren meistens nicht selbst im Volksschuldienst gestanden haben — zu besehen.

Auch dieser Fehler macht sich als Begünstigung der didaktisch-materialistischen Lehrart fühlbar, ebenfalls in doppelter Weise. Einmal sind die studirten Revisoren von den höhern Schulen her zu sehr an den Großbetrieb, an das Wirthschaften mit großen Wissensmassen gewöhnt und zu wenig an das bildende Durcharbeiten des Stoffes. Und zum Andern, da sie den Volksschuldienst nicht aus eigener Arbeitserfahrung kennen, so wissen sie auch nicht zu bemessen, was es heißt, als Volksschullehrer unter 70—80 und noch mehr Kindern im untersten Jugendalter und bei allerlei andern erschwerenden Umständen den dormaligen „lehrplanmäßigen“ Revisionsforderungen gegenüberstehen zu sollen.

Rechnet man das alles zusammen, so wird auch dem blödesten Auge klar, durchsichtig klar, wie die hergebrachte Aufsichtsweise — in Verbindung mit dem Uebermaße des Lehrstoffes — auf die Lehrweise wirkt und wirken muß. Der didaktische Materialismus, wo er sich ungeschädigt von der fortschreitenden pädagogischen Litteratur bis in die Neuzeit hinein conservirt hat, sieht sich nicht etwa bloß geduldet, sondern gleichsam legitimirt, ja gehegt, getragen, begünstigt, geehrt und prämiirt. Diejenigen Schularbeiter dagegen, welche höhere Bildungsziele und bessere Mittel kennen, fühlen sich beklemmt, verkannt, zurückgesetzt und, wie sehr sie auch innerlich widerstreben mögen, in die Bahn der didaktisch-materialistischen Lehrweise hineingedrängt — mit der ganzen Wucht der Druckkraft, die in der Verwaltungsmaschinerie eines Großstaates steckt. Hier bleibt nichts übrig als biegen, oder brechen, oder in aussichtslosem Kampfe sich aufreiben

lassen. Jene Begünstigung wie diese Verdrängung geschieht übrigens nicht mit Absicht, sondern bloß faktisch, naturgesetzlich — von wegen des bekannten Schulnebels.

So die deutlich nachweisbaren Beziehungen zwischen der hergebrachten Aufsichtseinrichtung und dem didaktischen Materialismus.

Aller Wahrscheinlichkeit nach besteht aber zwischen Beiden noch eine andere Beziehung, ein umgekehrter Causalzusammenhang und eine innere Verwandtschaft. Frage: Sollte nicht die traditionelle Aufsichtsordnung gerade aus der didaktisch-materialistischen Anschauung herausgewachsen und bis heute von derselben getragen worden sein? Denn wie läßt es sich sonst erklären, daß diese Einrichtung — Angesichts ihrer augenfälligen Fehler und ihrer schlimmen Wirkungen — so lange bestehen bleiben konnte, wenn man nicht annehmen will, daß die leibhaftigen Personen, welche dieselbe tragen — die Schulräthe, Seminar Direktoren u. s. w. — zumeist selbst noch tief im didaktischen Materialismus stecken? In der That, mir ist ein anderer Erklärungsgrund nicht erkennbar. Doch davon abgesehen — es gibt noch andere, direktere Anzeichen, welche auf eine solche Verwandtschaft hinweisen. Frage: Als in den Tagen der alten Regulative der Memorir-Materialismus im Religionsunterricht so wucherisch um sich griff und den Lehrern wie den Schülern dieses wichtigste Lehrfach zu verleben drohete — welche Seminar Direktoren, Schulräthe und Schulinspektoren sind es damals gewesen, welche im Verlauf der 18 Jahre dazwider Zeugniß abgelegt haben — laut, öffentlich, vernehmlich? (Selbstverständlich darf hier nur an solche Einsprachen gedacht werden, die aus rein pädagogischen, christlich-pädagogischen Bedenken stammten und nicht mit politischen, religiösen und dergl. Differenzen zusammenhängen.) Und bei der christlichen Tendenz der Regulative hätte es doch allen gleichgesinnten Schulbeamten vollends nahe gelegen, dieselben von pädagogischen Schulden befreien zu helfen. Auf Einen bestimme ich mich, der es wiederholt gethan hat — erst (1859) handschriftlich am zuständigen Orte, dann (1860) öffentlich mit den Worten jener Handschrift, und schließlich (1869) in einem „christlich-pädagogischen Protest“; aber dieser Eine war ein schlichter Volksschullehrer. Auch sind damals aus den Schulleitungsämtern keine Zustimmungen zu diesen nothgedrungenen Zeugnissen wider den Memorir-Materialismus laut geworden; Diejenigen, welche ihre Stimme hören ließen, vertheidigten die betreffenden Bestimmungen der Regulative. — Ich frage weiter: Nachdem seit 1872 das Uebermaß der Lehrstoffe noch drückender geworden ist und dem entsprechend die Stopf-Methode nach dem Muster der pommerischen Gänsemästung mehr als jemals um sich gegriffen hat — wer kennt litterarische Publikationen aus den Kreisen der Volksschul-Vorwünder, worin auf diese Schulübel erust und nachdrücklich aufmerksam gemacht wird? Selbstverständlich soll hier nicht an solche Stimmen gedacht sein, welche in politischen, kirchlichen und anderen Blättern (in „behaglicher Anonymität“) die Einführung des Realunterrichts tabeln oder bloß im Allgemeinen über das Zuviel des Lehrstoffes klagen. Abgesehen davon, ob diese Klagen vielleicht auch mit politischen und kirchlichen Bestimmungen zusammenhängen — sie bekunden ganz deutlich, daß man dort das eigentliche Uebel entweder nicht kennt, oder nicht nennen will. Die Einführung des Realunterrichts ist kein Fehler der „Allgem. Best.“, sondern im Gegentheil ein Verdienst. Und das Uebermaß des Lehrstoffes ist bloß ein sekundäres Uebel. Durch seine Beseitigung würde man

dem primären, dem eigentlichen Grundübel — nämlich dem mangelhaften Begriffe von den Mitteln und Bedingungen des erzieherlich-bildenden Unterrichts — noch gar nicht an die Haut kommen, und noch weniger würde dadurch aufge- deckt werden, wo die Schuld liegt, daß die bessere pädagogische Einsicht nicht hat durchbringen können. Also, mit jenem Getadel, welches dem Uebel nicht auf den Grund gehen kann oder nicht will, hat meine obige Erkundigungsfrage nichts zu thun. Sie wünscht im Gegentheil zu erfahren, wo Stimmen laut geworden sind aus den bezeichneten Kreisen, welche dem primären Schulübel — dem didaktischen Materialismus — auf den Leib rücken, und zugleich unver- hohlen seine Wurzeln und Nährquellen an das Licht ziehen. So lange nun solche Kundgebungen nicht vorliegen und zwar in entsprechender Vollstimmigkeit — so lange wird der obige Wahrscheinlichkeitschluß, daß zwischen der bisherigen Schulleitung und dem didaktischen Materialismus auch eine verwandtschaftliche Beziehung bestehen müsse, seine Berechtigung behalten. — Ueber diesen Punkt werden hier die vorstehenden Andeutungen ausreichen. Vielleicht wird sich aber bald Anlaß bieten, ihn noch ein Mal und dann mit der gebührenden Gründlichkeit zu beleuchten.

So hätten wir denn den didaktischen Materialismus nach seinem Wesen und seinen wichtigsten Beziehungen kennen gelernt. Es ist die Rebe gewesen von seinem hohen Alter und von seiner jüngeren Geschichte, von seinem Begriff und von seiner Lehrweise, von seinen Alliancen und von seiner drückenden Herrschaft, von den begünstigenden Institutionen und von seinen vornehmen Bekanntschaften u. s. w. Nichts desto weniger mögen etliche Punkte in seiner Natur und Geschichte manchem Leser noch etwas dunkel und räthselhaft vorkommen. So vielleicht seine zähe Lebenskraft und seine feste Einwurzelung, wo er einmal sitzt, denn er scheint in der That nicht minder schwer vertilgbar zu sein als die verächtigte Herbstzeitlose in unsern Wiesen, die im Spätsommer noch zuletzt den Plan mit ihren bestechend schönen Blüthen schmückt, während ihre giftigen Früchte erst im Frühjahr zum Vorschein kommen. So vielleicht auch seine so verschiedenartigen Alliancen, — da er anscheinend sich eben so gut mit der Theologie verträgt als mit der Philologie und den Naturwissenschaften, eben so gut mit der sog. „conservativen“ als mit der sog. „liberalen“ Parteianschauung u. s. w. Näher betrachtet, sind indessen diese auffallenden Erscheinungen in seinem Wesen und Leben nicht so räthselhaft, wie sie aussehen. Es bedarf nur eines Blickes auf seinen naturgeschichtlichen Charakter. Ein einziges Wort wird Alles erklären, wenn der Leser sich die Mühe geben will, die Anwendung zu machen. Der didaktische Materialismus ist keineswegs eine besondere Art pädagogischer Theorie, sondern nichts mehr und nichts weniger und nichts anderes als eine aparte Species pädagogischer Unwissenheit.

„Nun fort, fort aus dem Gewirre und Staube des Kampfes mit diesem pädagogischen Ungeheuer — damit wir zu der erfreulichen, hoffnungsgelbenden Aussicht gelangen, die im Eingange verheißen wurde!“ So mögen hier vielleicht manche Leser dem Schreiber zurufen wollen. Ich verstehe das, und darf versichern, daß die eigene Ungebuld sich nicht weniger lebhaft nach jenem Ziele sehnt. Selbst kämpfen müssen ist ja immer noch ein wenig unbehaglicher

als zusehen, und überdies auch etwas gefährlicher. Ich werde demnach mit dem Leser in die Wette eilen, um — wenigstens in Gedanken — in reinere, erquicklichere Luft zu kommen. Nur keine Uebereilung! Schon manchmal ist Einer vor lauter Eifer an der Thür vorbeigerannt, die er suchte. Trügerischen Erwartungen sich hinzugeben, ist nicht rathsam. Besinnen wir uns daher zuvor darüber, worauf unsere Hoffnung sich nicht gründen kann.

Zunächst könnte der ausschauende Blick auf die höhern Stellen der Schulverwaltung sich richten. Allein wenn man nicht eine bloße Ermäßigung des Lehrstoffes, sondern ein energisches Vorgehen wider den didaktischen Materialismus wünscht, so muß ich fragen: was für Anzeichen liegen denn vor, daß dort dieses Schulübel als das, was es ist, erkannt sei? Ich sehe keine. In der Wirtschaftspolitik können Wandelungen vorgehen, auch in der Kirchenpolitik, selbst in der Culturpolitik in manchem Betracht; allein der Punkt, wovon wir reden, liegt von solchen Wandelungen und ihren Motiven weit ab. Wer anders denkt, ist mit der Sachlage und der Schulgeschichte noch nicht genügend vertraut. Von allem bereits Erwähnten abgesehen: die beklagte verkehrte Richtung in Unterrichtswesen besitz in den höheren Regionen der Gesellschaft und der Administration auch solche Nährquellen und zwar überaus starke, die mit den gewöhnlichen Mitteln — und vollends von der Volksschule her — nicht zu erreichen sind.

Ich erinnere vorab an die bekannte Thatsache, daß auf den preuß. Universitäten die Wissenschaft vom Culturerwerb, die Pädagogik, nicht einmal einen einzigen selbständigen Lehrstuhl besitzt, während jede Universität wenigstens deren zwei haben sollte. Wie sehr diese Vernachlässigung der pädagogischen Wissenschaft die Entwicklung des Erziehungswesens aufgehalten hat, und wie sehr sie speciell auch die Volksschule bedrückt, läßt sich gar nicht ausfagen. Wenn die Lehrer der höhern Schulen sich dieserhalb keine Sorgen machen, so ist das begreiflich. Daß aber auch die Volksschullehrer die schlimmen Folgen noch so wenig kennen und beachten, ist geradezu unbegreiflich. Schon allein die dürftige Besoldung hätte sie darauf führen können, daß in der Schätzung der Erziehungsarbeit irgendwo Etwas nicht in Ordnung sein müsse.

Ich erinnere an eine andere Thatsache. Bekanntlich können die höhern Schulen, namentlich die Realschulen, anscheinend ohne Beschwerde mit noch viel größeren Lernstoffmassen fertig werden, als die Volksschule (auf den gleichstehenden Stufen) zu tragen hat; denn wenn auch den höhern Schulen in der Religion, im Rechnen und in der deutschen Sprache weniger aufliegt, so entsteht doch durch die fremden Sprachen und die Realien ein beträchtliches Uebergewicht. Das ist eine zweite Nährquelle des didaktischen Materialismus. Stimmen aus der Volksschule mögen jetzt so laut bethuern wie sie wollen, daß das auf Bildung abzielende Lernen ein naturgesetzlicher Prozeß sei, welcher bei jedem Pensum die und die bestimmten Leheroperationen verlange, mithin auch die entsprechende Ermäßigung des Lehrstoffes — so lange die höhern Schulen sich nicht gleichfalls zu dieser Wahrheit bekennen, so lange werden jene Bethuerungen sammt den daran hängenden Klagen über das quantitative Zuviel bei allen Denjenigen auf taube Ohren stoßen, welche in den höhern Schulen ihre Vorbildung erhalten haben, und ebenso bei dem großen Publikum, welches den höhern Schulen schon deshalb mehr vertraut, weil sie „höhere“ heißen. Aber nicht bloß auf taube Ohren, sondern auch auf mißtrauische: jene Behauptungen

und Klagen aus der Volksschule werden dahin ausgelegt werden, daß die Volksschullehrer das Lehrgeschäft nicht so gut verständen als ihre wissenschaftlich gebildeten Collegen in den höhern Schulen, oder nach kleinmeisterlicher Manier sich mit Methodenreiterei brüsten wollten. Im günstigsten Falle wird man die Klagen aus der Volksschule in so weit gelten lassen, als hier der Unterricht mit größeren Hindernissen (große Schülerzahl, unregelmäßiger Schulbesuch u. s. w.) zu kämpfen hat, und demgemäß auch eine entsprechende Verminderung des Lehrstoffes gestatten. Allein durch dieses Zugeständniß wird das Prinzip des didaktischen Materialismus nicht im mindesten berührt; ihm thut um deswillen kein Zahn weh. — Mehr noch als die Gymnasien, Realschulen und höhern Töchterschulen begünstigen die vorhin genannten Fachschulen das Hinausschrauben des Lehrstoffquantums, schon deshalb, weil sie durch ihre Concurrenz — d. i. durch die augenfälligen Leistungen in einigen bevorzugten Fächern — auch auf jene Anstalten einen Druck ausüben.

Man muß sich demnach darauf gefaßt machen, daß der didaktische Materialismus in den höhern Sphären der Gesellschaft und der Administration noch auf lange Zeit starke Stützen behalten wird.

Ferner sind auch noch wenig Anzeichen dafür vorhanden, daß die verkehrten Aufsichtsinstitutionen in kurzem gesunderen Einrichtungen Platz machen werden. Dem steht Viel im Wege. Die Volksschule zu leiten, und zu sagen, was bei ihrer Arbeit als zweckmäßig gelten soll, — das ist ein Privilegium, welches nach dem historischen Gange der Dinge den Juristen, Theologen, Philologen u. s. w. zugefallen ist, nicht dem Stande, welcher die Volksschularbeit berufsmäßig erlernt hat und thut. Alle Privilegirte sind conservativ — zum Wenigsten im Festhalten ihrer Vorrechte. Das ist weltgeschichtliche Erfahrung; darin muß man sich also in unserm Falle in Gehuld zu schicken suchen. Gesezt aber, dieses Hinderniß — der Privilegiums-Conservatismus — sei überwunden, d. h. die Stellen der technischen Schulaufsicht seien durchweg mit solchen Männern besetzt, welche den Volksschuldienst aus eigener Arbeitsverfahrung kennen: wäre dadurch allein schon eine baldige Ausrottung der didaktisch-materialistischen Lehrweise verbürgt, oder auch nur eine richtigere Bemessung des Lehrstoffes? An und für sich noch nicht. Einmal schon deshalb nicht, weil im Volksschullehrerstande selbst die didaktisch-materialistische Strömung noch viel zu stark ist, wie schon die erwähnten dicken sammt den compendienartig-dünnen „Leitfäden“ für den Real- und grammatischen Unterricht beweisen, die ja vornehmlich von Lehrern, Rectoren und Schulinspektions-Candidaten herausgegeben sind. Ueberdies bliebe die obere Schulleitung voraussichtlich nach wie vor meistens in den Händen von Personen aus andern Ständen. Somit käme doch wieder alles darauf an, wie dort die Aufgabe der Schule und demgemäß die Aufgabe der Schulinspektion angesehen wird. Der Punkt will gemerkt sein. Ist die Lehr- und Erziehungsarbeit ihrer Natur nach nichts anderes als der Post-, der Eisenbahn-, der Administrations-, der Militairdienst u. s. w., wo im Wesentlichen der Pflicht Genüge geschieht, wenn das besehbare äußere Werk correct besorgt wird: dann allerdings kann die Aufgabe eines Schulinspektors lediglich durch sorgfältige Aufsicht und pünktliches Altenschreiben gelöst werden. Ist der Schuldienst aber anderer Art, ist er ein Werk, wo — wie bei der Seelsorge, bei der künstlerischen Produktion u. s. w. — der eigentliche Erfolg davon abhängt, ob die Arbeit mit ganzer Seele, mit ganzem Gemüth, und dazu mit Einsicht, Ge-

sicht und Takt geschicht: dann kann auch bei der Schulaufsicht der Schwerpunkt nicht in die geschäftsmäßige Revision fallen — obwohl dieselbe gleichfalls nöthig bleibt — und noch weniger in den Bureaudienst, sondern in das, was das echt deutsche Wort „Schulpflege“ bezeichnet, in die Sorge für die innere Hebung und Berebung der Schularbeiter durch persönlichen Verkehr. So lange nun in der obern Sphäre der Schulverwaltung diese höhere Auffassung vom Schulsein und von der Schulaufsicht nicht durchdringt, und demgemäß auch die Schulinspektoren nicht in diesem Sinne ausgewählt und instruiert werden: so lange kann die Berufung von Volksschullehrern zu diesen Posten, wie wünschenswerth dies in anderer Beziehung sein mag, zur Beseitigung der didaktisch-materialistischen Lehrweise nicht viel helfen.*)

Eher als eine bessernde Aenderung an jenen Stellen möchte eine Ermäßigung des Lehrstoffes erhofft werden dürfen. Schon deshalb, weil eine solche Maßregel die wohlfeilste ist, die es gibt. Ueberdies ist bekanntlich auch von anderer Seite her, in politischen und kirchlichen Blättern, längst und laut über das zu hohe Lehrstoffquantum geklagt worden. Diese Klagen werden auf die Dauer nicht unwirksam bleiben können, vollends dann, wenn auch der Lehrerstand einmütig in dieselben einstimmt. Im Grunde könnte die Schulverwaltung an diesem Punkte auch leicht Abhilfe schaffen, wenn sie eine solche Maßregel für zweckmäßig hielte, da, wie gesagt, eine bloße Subtraktion am Lehrstoffe äußerst wohlfeil auszuführen ist. Gesezt nun, es geschähe wirklich — sei es von dem gegenwärtigen oder von einem neuen Ministerium: was wäre damit in Wahrheit gewonnen? Eine Erleichterung der Lehrer und Schüler allerdings; auch eine relative Befundung des Unterrichts, wenigstens da, wo man die Minderung des Lehrstoffes zur Vertiefung der Durcharbeitung benutzte. Allein was wäre zur Ausrottung des eigentlichen Uebels, des didaktischen Materialismus, gewonnen? Nichts, und noch weniger als nichts. Das läßt sich leicht erweisen.

Das Uebermaß des Lehrstoffes ist ja nur eine der Folgen, eins der Symptome, worin das innerliche Uebel äußerlich zu Tage tritt; gerade wie die Verborbenheit der Säfte im menschlichen Körper etwa in irgend einer Hautkrankheit sich kundgibt. Die Ermäßigung des Lehrstoffes wäre somit bloß eine symptomatische Cur, die den wirklichen Grund der Krankheit unbelästigt ließe. Was für schlimme Folgen solche Curen haben können, zumal wenn sie von Pflüchern besorgt werden, mag man bei den Ärzten erfragen. In unserm Falle würde die bloße Lehrstoff-Verminderung in der That nicht nur eine lediglich symptomatische, sondern eine wahre Pflückerkur sein. Für's Erste bliebe die didaktisch-materialistische Lehrweise im Princip unangetastet. Unangetastet bliebe ferner die starke Nährquelle, welche der didaktische Materialismus in der Universitätspädagogik und in der Lehrpraxis der höhern Schulen hat; unangetastet

*) Ueber diese Seite der Schulinspektion — über die Schulpflege und die rechte Weise derselben — hat schon vor 200 Jahren eine gewichtige Stimme das Beste gesagt, was darüber gesagt werden kann. Es war kein Geringerer als der viel gerühmte, aber wenig recht geschätzte Philipp Jakob Spener. Es ist hier nicht am Platze, auf diesen Punkt näher einzugehen; so Gott will, soll es ein anderes Mal geschehen. Bis dahin erlaube ich mir zu verweisen auf meine Abhandlung: „Zwei Hauptfragen aus der Lehre von der Schulverwaltung. Bruchstück aus einem Schreiben an einen liberalen Staatsmann“ — im Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1874.

die hergebrachte Schulaufsichtseinrichtung; unangetastet, was an didaktisch-materialistischen Irrthümern in den üblichen methodischen Lehrbüchern nachgeschleppt und durch die Seminarier in die Volksschulpraxis befördert wird; unangetastet endlich, was von diesen Irrthümern in der gegenwärtigen Lehrer- generation wurzelt, blüht und Früchte trägt.

Doch das wäre nicht einmal das schlimmste. Es würden sich auch schlimme Folgen positiver Art einstellen.

Wenn nämlich das symptomatische Uebel, welches den Gegenstand der Klage gebildet hat, so weit gehoben wäre, daß es die übliche Praxis nicht mehr drückt, so würde in allen maßgebenden Kreisen angenommen werden, nun sei im Volksschulwesen wieder alles in Ordnung. Und warum auch nicht? Vom ursächlichen Uebel ist ja, wenigstens in den politischen und kirchlichen Blättern, niemals die Rede gewesen. Die Folge wäre also die, daß die didaktisch-materialistische Lehrweise sammt allen ihren Nährquellen und Hülfseinrichtungen nicht bloß unbelästigt bliebe, sondern als altbewährte, niemals angezwungene Ordnung mit Fleiß conservirt würde. Man bedenke, was das sagen will. Ob dann Jemand hinterher das ursächliche Uebel doch noch zur Sprache bringen wollte — was sollte das helfen? Ohne Zweifel würde er ein seltsamer Kauz oder ein „Krahehler“ heißen müssen. Aber nicht genug. Gegenwärtig, wo in dem Uebermaße des Lehrstoffes und in der nothgedrungenen Eintricherei die bittere Frucht des didaktischen Materialismus handgreiflich vor den Augen steht — jetzt läßt sich die schlimmste Natur dieses didaktischen Grundübels noch anschaulich demonstrieren, selbst dem großen Publikum. Wie aber dann, wenn dieses Veranschauligungsmittel nicht mehr vorliegt? Es stände einfach so: dem großen Publikum wie überhaupt allen Denen gegenüber, welche eingehende pädagogische Untersuchungen nicht lesen mögen, würden dann die Vertheidiger der richtigen Lehrweise so gut wie wehrlos sein. Denn wenn doch einmal diesen ehrenwerthen Leuten eine solche Untersuchung in die Hand gedrückt würde und wenn dieselbe unglücklicherweise von schlechten Volksschullehrern herrührte, so dürfte es leichtlich wieder heißen wie jenes Mal: wie kann man uns zumuthen so Etwas zu lesen, da uns Gutachten von wissenschaftlich gebildeten Schulmännern, also von wirklichen pädagogischen Autoritäten, vorliegen, welche das Gegentheil bezeugen. Und in der That, man könnte den ehrenwerthen Herren eine solche Ablehnung auch kaum verdenken, da sie wissen, daß derartige Gegenzeugnisse, falls ihrer noch nicht genug vorlägen, an den genannten Stellen dünkungsweise zu haben sind.

Aber weiter. Gesezt, es träte eine Ermäßigung des Lehrstoffes ein — weiß Jemand im Voraus zu sagen, wie dieselbe beschaffen sein würde? Auch diese Frage will reichlich erwogen sein. Denn wäre die Verminderung unbedeutend, so verlohnt es sich nicht, darüber zu reden — schon deshalb, weil man es dann nur mit einer Beschwichtigungs-Maßregel zu thun hätte. Wäre sie dagegen einigermaßen beträchtlich und hinge sie mit einem politischen Umschwunge zusammen, so ist nach den Stimmen, die bisher in politischen und kirchlichen Blättern wider das Lehrstoff-Uebermaß laut geworden sind, mehr als wahrscheinlich, daß die Subtraktion eine Amputation werden, d. h. daß der Subtraktionschnitt dem Realunterrichte das Leben kosten würde. Anstatt eines quantitativ verminderten Lehrplans hätten wir dann einen qualitativ verstimmelten. Was heißt das — im pädagogischen Sinne? Die Durch-

schnittspädagogik, die sich gern als die „moderne“ aufspielt, wird flugs mit der Antwort bei der Hand sein: das wäre ein Bruch mit der „Jetztzeit“, die durch auch Realkenntnisse verlangt, — ein Rückschritt zu den Regulativen von anno 1854. Wichtig; wenn nur diese Vertreter der „modernen“ Zeit hinsichtlich der Theorie des Lehrplans um ein Paar breit geschiedter wären als ihre altmodischen Gegner! denn wären sie das, so würden sie gegen die Isolirung des Religionsunterrichts in den paritätischen Schulen eben so entschieden protestirt haben, wie gegen die Abstreichung der Realien in den alten Regulativen. Der Lehrplan ist dort so gut verstümmelt als hier; und welche von beiden Umformen in erzieherischer Hinsicht die schlimmste ist, dürfte nicht fraglich sein. Eine Verstümmelung innerhalb der drei sachunterrichtlichen Fächer, sei sie so oder so, bedeutet aber noch etwas ganz anderes, als die Durchschnittspädagogik weiß. Sie bedeutet: der Fortschritt in diesem Theile der Methodik, in der Theorie des Lehrplans, den Comenius geweihsagt und dem Herbart die Bahn gebrochen hat — wonach die Lehrfächer ein organisches Gegliedert bilden müssen, in welchem jedes Fach dem andern dient — dieser Fortschritt, der schon so lange wartend vor den Schulthüren steht, ist dann unmöglich gemacht; er ist nicht mehr ausführbar. Die Abstreichung der Realien oder ihre Unterbringung im Sprachunterricht, womit die symptomatische Pfschercur uns bedrohen würde, wäre also nicht nur ein Rückschritt zu den alten Regulativen, sondern — was diese auch waren und was die paritätische Schulform ebenfalls ist — ein Rückschritt auf den Standpunkt der Theorie des Lehrplans vor Comenius, vor 1628.

Nun überschlage man, was bei dem puren Lamentiren über das zu hohe Lehrstoffmaß in Aussicht steht, falls es heute oder morgen erhört würde: die didaktisch-materialistische Lehrweise im Prinzip unangetastet — ihre Nährquellen und Hilfsinstitutionen conservirt — die Vertheidiger der rechten Lehrweise vor dem großen Publikum stumm gemacht — entweder eine bloße Beschwichtigungsreduktion die nichts nützt, oder anstatt eines quantitativ verminderten Lehrplans einen qualitativ verstümmelten, der das concentrirende Verbinden der Lehrfächer unmöglich macht.

Speziell für die preuß. Volksschule bleibt aber noch etwas Besonderes zu bedenken. Seit 1872 steht an der Spitze des preuß. Unterrichtswesens ein Minister, der auf dem Volksschulgebiete mit einer Energie und in einem Umfange reformirt hat, wie es in der Schulgeschichte noch nicht erlebt worden ist. Erinnern wir uns vorab der Reformen auf der Innenseite — nur der Haupt-

- qualitative Vervollständigung des Lehrplans;
- gründlichere allgemeine Vorbildung der Schulamtsaspiranten durch Errichtung ordentlicher Präparandenanstalten;
- Hebung der beruflichen Vorbildung der Lehrer durch Verlängerung des Seminarcurfus und durch stärkere Berücksichtigung der Berufswissenschaften;
- Anordnung der Rektorprüfung, wodurch zugleich die allgemeine Einführung des Hauptlehreramtes angebahnt ist;
- Beförderung der Mittelschulen im Interesse des so sehr vergessenen mittlern Gewerbestandes, und damit in Verbindung:
- Anordnung der Mittelschullehrer-Prüfung, welche zugleich den Präparandenanstalten und Seminarien zu gute kommt;

Aufstellung selbständiger Kreis-Schulinspektoren in einigen Gegenden, wobei hie und da auch Männer aus dem Volksschuldienst berücksichtigt wurden.

Das sind wirkliche und hochbedeutende Verbesserungen, wenn auch an ihrer Ausführung allerlei Mängel kleben. — Nun rechne man hinzu die energischen und andauernden Bemühungen für die Verbesserung der ökonomischen Lage des Lehrerstandes, sowie der Emeritirten, der Wittwen und Waisen. Wie viel auch darin noch rückständig sein mag, so wird man doch annehmen dürfen, daß unter den obwaltenden Umständen schwerlich mehr geschehen konnte. — Die Lehrer wie die Interessenten der Volksschule sind somit dem jetzigen Minister zu großem Danke verpflichtet. Den Lehrerstand braucht man auch nicht daran zu erinnern; er weiß überdies, daß er in allen jenen Beziehungen von einem Ministerwechsel nichts zu hoffen, aber viel zu befürchten hat. Allerdings sind bei der Ausführung der inneren Reformen, wie schon gesagt, mancherlei Uebelstände mit hervorgetreten, zum Theil recht schwere und drückende. Das schlimmste dieser Uebel haben wir in der vorstehenden Betrachtung kennen gelernt. Der didaktische Materialismus ist in der That seit 1872 übergewaltig ins Kraut geschossen. Kann es aber recht sein, die Reformgesetze jenes Jahres und die Person des Ministers direkt und gar vornehmlich dafür in Anspruch zu nehmen? Bei oberflächlicher Betrachtung mag es so scheinen; eine genauere Untersuchung kommt, wie wir gesehen haben, zu einem andern Urtheil. Auf einem Terrain und bei einer Temperatur, wo der „Weizen“ gut gedeiht, da gedeiht auch das „Unkraut“ ganz vortreflich; schießt das letztere übermächtig hervor, so beweist das nur, daß der Boden überreich mit Unkrautsamen versehen war. Zu der Erbschaft, die der Minister bei seinem Amtsantritt übernahm, gehörte der didaktische Materialismus mit — als alte Schuld. Seine Anschauungen waren überall vertreten: in den Verwaltungsordnungen und im lebendigen Personal, in der Universitätspädagogik und in der Semlnarpädagogik, in den höhern Schulen und in der Volksschule, in den gebildeten Ständen und in der Tagespresse, und nicht am wenigsten in der hergebrachten kirchlichen Lehrpraxis. — Dazu will ein Zweites erwogen sein. Die Volksschulen, Präparandenanstalten und Seminarieen bilden nur einen kleinen Bruchtheil der Angelegenheiten, für welche ein Cultusminister sorgen soll; daneben treten mit denselben Ansprüchen auf: die Gymnasien, Realschulen und höhern Mädchenschulen, ferner die Universitäten und die höhern Kunstinstitute, ferner ein Theil der Kirchenverwaltung und die Kirchenpolitik, und endlich noch das Medicinalwesen. Wie mag nun gefordert werden, daß ein Minister, ein Jurist, der in Unterrichtsfragen auf den Beirath der Techniker sich verlassen muß, in einem einzelnen Gebiete — z. B. in der Volksschularbeit — so orientirt sein soll, um in den vielerlei Rathschlägen, die amtlich und außeramtlich an ihn herantreten, selber „Kraut“ und „Unkraut“ sicher unterscheiden zu können? Es liegt somit auf der Hand, daß unter allen Betheiligten gerade der Minister am wenigsten in Anspruch zu nehmen ist wegen der Uebelstände, welche bei der Ausführung jener Reformgesetze sich eingestellt haben. So die Sachlage. — Was für Mahnungen ergeben sich daraus für unsere Frage, wie man den didaktischen Materialismus mit seiner ganzen Sippenschaft los werden soll? Zum Ersten diese. Wer weiter nichts zu thun weiß, als bloß wider das zu hohe Lehrstoffmaß zu eifern, ohne dem Uebel auf den Grund zu gehen, der sollte lieber ganz schweigen; denn er beschwört nicht nur die vorhin aufgezählten schlimmen Ausichten herauf, sondern verbreitet obendrein

den Irrthum, als ob die Reformgesetze von 1872 als solche an dem beklagten Mißstande schuld wären. Wohin dieser Irrthum schließlich treiben wird, brauche ich nicht zu sagen. — Um so nachdrücklicher spricht aber darum auch eine zweite Mahnung. Die Lehrstoff-Überbürdung und die damit zusammenhängende Beförderung der didaktisch-materialistischen Lehrweise sind nun einmal da. Verstärkt werden diese Uebel durch verkehrte Aufsichtseinrichtungen. Ihre augenfällige Ausartung datirt von 1872 her. Sie belasten somit jene Reformen und das Ministerium wie schwere Schulden, gleichviel woher sie stammen. Werden diese Schulden nicht abgetragen, so ist nur zu sehr zu befürchten, daß sie die „Allg. Bestimmungen“ zum Bankerott bringen. Wer daher die Reformen zu erhalten wünscht — um von neuen nicht zu reden — der helfe nach Kräften, jene Uebel ans Licht ziehen, aber nicht bloß die symptomatischen Erscheinungen, sondern die wahre Ursache, die Nährquellen und Hülfsinstitutionen. Wer dazu schweigt oder gar die Mißstände zu vertuschen sucht, der leistet der Volksschule, dem Ministerium und der Nation einen schlechten Dienst.

Was nun, wenn für die nächste Zeit eine Remedur durch schulregimentliche Kräfte und Mittel nicht erwartet werden darf? Ist dann nicht alle Hoffnung dahin? — Keineswegs; es folgt daraus nur, daß die Schularbeiter vor der Hand auf fremde Hilfe verzichten und daher selbst die Initiative ergreifen müssen. Und diese Lage der Sache ist in meinen Augen nicht nur nicht bedenklich, sondern geradezu vortheilhaft — immer vorausgesetzt, daß es sich um eine Beseitigung des eigentlichen Uebels, nicht um eine bloße Lehrstoffreduktion handeln soll.

Fürs Erste steht historisch fest, daß eine innere Reform durch regiminale Weisungen und Befehle zwar gefördert — auch gehindert — nicht aber ins Werk gesetzt werden kann. Zu einer Reform von innen heraus gehören andere Kräfte. Diese müssen dem administrativen Eingreifen erst Bahn machen. Fehlt eine solche Vorarbeit, so stoßen die Regierungsmaßregeln auf zu viele unkundige oder widerwillige Elemente. Wie es dann weiter geht, hat die Geschichte auf dem politischen, kirchlichen und allen andern Gebieten in zahlreichen Beispielen vor die Augen gelegt. Im Kampfe mit den widerstrebenden Elementen finden sich die Reformgedanken bald dermaßen entstellt und mit Staub bedeckt, daß sie dem Unkundigen nur noch schwer erkennbar sind. Das Ende ist: die Reform läuft sich todt, und kann vielleicht erst nach vielen Jahren wieder aufgenommen werden. — Aber noch ein zweites Hemmiß wäre zu befürchten. Denn wenn das schulregimentliche Eingreifen, wie derzeit nicht anders erwartet werden kann, sich bloß auf die Volksschule beschränkte und die höhern Schulen unberücksichtigt ließe: so würde die beabsichtigte Reform von vorn herein mit dem bösen Scheine behaftet sein, daß noch andere als pädagogische Gedanken mit im Spiele wären — ungerechnet, daß auch die Annahme nahe läge, die Schulbehörde hätte das eigentliche Uebel noch nicht recht erkannt, da sie sonst wissen müßte, daß dasselbe in den höhern Schulen weit schlimmer ist als in den Volksschulen. Kurz, wenn eine Reform, die von oben eingeleitet wird, nicht auch oben beginnt, so hat sie keine Verheißung. — Daß der Lehrerstand genöthigt ist, selbst die Initiative zu ergreifen, hat aber auch eine Seite, die geradezu vortheilhaft ist. Den Leh-

rern bietet sich jetzt Gelegenheit, zu beweisen, daß sie in Wahrheit die Fachmänner sind, als die sie zu gelten beanspruchen. Eine so günstige Gelegenheit kommt vielleicht so bald nicht wieder. Möchte daher diese erfreuliche Seite der Nothlage nicht unbenutzt bleiben.

Wie müßte nun Hand angelegt werden, wenn das Bemühen Aussicht auf Erfolg haben soll? Darauf, auf das richtige Wie, kommt im Grunde alles an. Fassen wir daher diesen Punkt scharf und fest ins Auge.

Ein altes deutsches Sprüchwort sagt: „Der Teufel kann nur zu dem Loch hinausgetrieben werden, durch das er hereingekommen ist.“ Das die Grundregel aller wahren Befreiung und Besserung. Sie stellt zwei Bedingungen. Auf unsern Fall angewandt, heißen sie: um den didaktischen Materialismus aus der Schule austreiben zu können, muß Zweierlei genau bekannt sein:

1. dieser Dämon selbst — nach Natur, Wesen und Werk, und
2. wie derselbe hereingekommen ist.

Um den didakt. Materialismus zu kennen, dazu gehört mehr, als eine Definition seines Prinzips zu wissen. Das sicherste Anzeichen, ob Einer ihn kennt, ist, ob er ihn gründlich haßt. Wer ihn kennt, der haßt ihn auch; wer ihn nicht haßt, der kennt ihn auch noch nicht. Im Grunde hätte diese heilsame Erkenntniß schon vorläufig, schon aus Pestalozzis Schriften gelernt sein können — schon allein aus der einzigen: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.“ Allein alle wahren Klassiker scheinen zeitweilig ein sonderbares Schicksal erfahren zu müssen. Wir haben ein altes Exempel, das sich leider nur zu oft wiederholt. Wie ist es Israels nationalen Klassikern ergangen — zur Zeit der streng gestimmten pharisäischen Schriftgelehrten? Man pries sie, man errichtete ihnen Denkmäler, man studirte sie mit Fleiß und bestand schwere Examina; man wußte viel, sehr viel, nur nicht die Kleinigkeit, was diese Schriftsteller zu Klassikern gemacht hatte. Und wie stand es um die israelitisch-christlichen Klassiker ein Jahrtausend später — zur Zeit der mittelalterlichen philosophisch-theologischen Scholastik? Sie waren fast in Vergessenheit gerathen. Als dann Einer, der sich nach „lebendigem Wasser“ schnte, die verschütteten Quellen wieder aufgrub, — da dauerte es nicht gar lange, und die Kirche „des reinen Wortes“ war vor lauter Sorge um die „reine Lehre“ wieder auf dem besten Wege, um schließlich abermals bei der Geistlosigkeit des ausgetrockneten Schriftgelehrtenthums anzulangen. Und Pestalozzi? Vergessen ist er glücklicherweise nicht. Seit seinem Säkularfest (1846) ist er bei den deutschen Schulmännern in Ruf gekommen, wie kein anderer pädagogischer Schriftsteller; viele große Lehrervereine nennen sich nach seinem Namen, in jeder anständigen Lehrerbibliothek stehen seine Hauptschriften an einem Ehrenplatze — unter den „pädagogischen Klassikern“. Wir werden somit annehmen müssen, daß dieselben auch fleißig studirt werden — und das um so mehr, da in den verschiedenen Lehrerprüfungen, bis zur Rektorprüfung hinauf, darnach gefragt zu werden pflegt. Sollte aber bei diesem Studiren und Examiniren wirklich alles in Ordnung sein? Es scheint nicht. Denn wie wäre es sonst denkbar, daß der didaktische Materialismus so siegreich hat vordringen können? Besinnen wir uns daher einen Augenblick, warum denn eigentlich diese Schriften zu studiren sind. Etwa deshalb, um die methodischen und andern pädagogischen Wahrheiten kennen zu lernen, welche Pestalozzis Nachsinnen glücklich herausgearbeitet hat? Das wäre offenbar ein Umweg; denn in

den pädagogischen und methodischen Lehrbüchern seiner Nachfolger sind dieselben reiner und in deutlicherer Fassung zu finden. Oder deshalb, um Pestalozzi's theoretische Irrthümer und seine noch zahlreicheren praktischen Mißgriffe aufzählen zu können? Das wäre eine sonderbare Benutzung von Schriften, die man bei sich selbst und vor Andern als „klassisch“ rühmt. Also nochmals: warum studiren wir sie? Mich dünkt doch, zuerst und zuoberst darum, um das zu merken, um weswillen sie pädagogische Klassiker heißen. Was ist das? Ich werde mich wohl hüten, den Pestalozzischen „Geist“ in eine Formel bringen zu wollen. Aber das wird gesagt werden dürfen: zum richtigen Lesen dieser Schriften — ich denke namentlich an die bereits genannte und an die „Abendstunden“ — gehört jedenfalls auch dies, daß man ein Sensorium dafür habe oder erwerbe, wie tief dieser Mann die pädagogische Aufgabe zu erfassen strebte — und mit welcher Sehnsucht und mit welcher gewaltigen Anstrengung seine ganze Seele rang, um die naturgesetzlichen Prozesse der Geistesentwicklung sich klar zu machen und die entsprechenden erziehlings- und unterrichtlichen Mittel und Wege zu finden — und wie dieses Sehnen und Ringen hervorging nicht aus der Sucht, sich einen Namen zu machen, sondern aus der warmen Liebe zu seinen Mitmenschen, insbesondere zu den Armen, Verlassenen und Zurückgesetzten. Wer auf diese Punkte nicht sein Augenmerk richten will oder kann bei jenen Schriften, der lasse lieber die Finger davon, da alles Studiren und Examiniren doch nur die Wirkung haben wird, ihn in seiner satten Beschränktheit zu bestärken. Im andern Falle dagegen wirkt die nachdenkliche Lectüre wie frische Alpenluft und wie ein kräftiges Seebad; und sie wird um so interessanter, und die Achtung vor dem „Manne der Sehnsucht“ steigt um so höher, je mehr Einer vermöge der neueren Psychologie im Stande ist, die Entwicklungsprozesse des Geistes sich klarer vorzustellen als es Pestalozzi gelang, der sich so häufig mit Gleichnissen aus dem äußern Naturleben behelfen mußte. Dabe treten denn aber auch die von ihm entdeckten Wahrheiten wie seine mancherlei praktischen Mißgriffe in ein anderes Licht. Die Wahrheiten werden über dem Lesen gleichsam von Neuem entdeckt; und weil dies auf dem beschwerlichen Wege geschieht, den der Autor selbst gehen mußte, wo sie nur langsam von den daran hängenden Dunkelheiten und irrigen Vorstellungen sich ablösen, so gewinnen sie in jedem Betracht — an Bedeutsamkeit, an Tiefe, an Reiz, an Klarheit und Anwendbarkeit. Und die praktischen Mißgriffe, auf welche Pestalozzi verfiel — sie erscheinen nun nicht als ihm angehörige Irrthümer, sondern als die seines Zeitalters. In diesem Lichte werden gerade diese Fehlgänge in besonderem Maße lehrreich, indem sie anschaulich erkennen lassen, wie groß und vielgestaltig die Macht des Riesen war, den er mit seinen beschränkten Mitteln zu bekämpfen unternommen hatte. Und wer war dieser Riese? Kein anderer, als unser bekannter alter Schuldämon vom Anfang der Tage — denn die pädagogische Unwissenheit, wenn sie doch lehren will, kann dies nicht anders als in Sinn und Weise des didaktischen Materialismus, in dem Wahne, der eingelernte Stoff sei auch eo ipso schon Verstandes-, Gemüths- und Willenskraft. Wo das Sorgen und Denken des didaktischen Materialismus aufhört, da fing eben Pestalozzi's Sorgen und Forschen an — bei dem Problem aller Probleme: wie der Stoff gelehrt und gelernt werden müsse, damit er Verstandes-, Gemüths- und Willenskraft werde.

So hätte also aus Pestalozzi's Hauptchriften das Wesen und die schlimme

Natur des didaktischen Materialismus recht wohl kennen gelernt werden können — wenigstens so weit, um diesen ärgsten Feind der Bildung und Erziehung für immer gründlich zu hassen. Und wenn es geschehen wäre, dann hätte seine Mißwirthschaft nicht so die Ueberhand gewinnen können, wie wir es seit Jahren vor Augen sehen. Warum es nicht in dem wünschenswerthen Maße geschehen ist — ob deshalb, weil man Pestalozzi mehr gerühmt als wirklich studirt hat, oder deshalb, weil das Studiren und Examiniren zu wenig darauf gerichtet gewesen ist, ihm ins Herz zu schauen und sich das pädagogische Gewissen schärfer zu lassen — vermag ich nicht zu befehen.

Leichter noch und deutlicher hätte Wesen und Wert des alten Dämon kennen gelernt werden können aus den Schriften derjenigen Didaktiker, welche auf dem von Pestalozzi gelegten Grunde den Kampf mit diesem Riesen fortgesetzt haben. Um bei den älteren stehen zu bleiben, sei nur erinnert an: Grafer, Wilberg, Harufsch, Diefsterweg, Curtmann, Gräfe u. s. w. Leichter war es um deswillen, weil auf dem wissenschaftlichen Gebiete die echten Originalschriftsteller schwerer zu verstehen sind als diejenigen, welche diese Schule bereits durchgemacht haben. Es war aber auch ein genauer es Kennenlernen möglich. Jedes Erkennen verschärft und verdeutlicht sich durch den Gegensatz. So fällt auch die Gestalt des didaktischen Materialismus um so deutlicher in die Augen, je heller und klarer die rechte Lehrweise daneben auftritt; und das ist eben, was die neueren Didaktiker vor ihrem Meister voraus haben, daß sie der richtigen Weise des Lehrens um ein Bedeutendes näher gekommen waren als er. Wenn sie den didaktisch-materialistischen Geist noch nicht völlig ausgetrieben haben, so sind sie dafür nicht verantwortlich zu machen. Niemand kann über seinen eigenen Schatten springen. Im Prinzip hatten sie sich vom didaktischen Materialismus ein für alle Mal losgesagt; und das nicht bloß: wo ihnen von seiner Mißwirthschaft etwas zu Gesicht kam, da haben sie es energisch bekämpft, so weit es ihnen erkennbar war. Wohl reden sie vom nöthigen Lehrstoffquantum und vom erforderlichen Einprägen, wie es eben ihre Schuldigkeit ist; allein sie lassen keinen ihrer Leser einen Augenblick zweifelhaft, wo ihnen die methodische Hauptaufgabe liegt, welche ein Lehrer sich merken und lernen muß. Man schlage nur ihre Schriften auf und sehe nach, wo sie jeweilig mit Wärme und Nachdruck reden. Geschieht es jemals, um darauf zu dringen, ein möglichst hohes Maß von Lehrstoff zu absolviren? Nie; — vielmehr stets, um den Schularbeitern in die Ohren und in die Seele zu rufen: Trachtet am ersten darnach, daß Verstand und Gemüth des Schülers den Lehrstoff selbstthätig erfassen, und sorgt demgemäß vor allem für ein anschauliches Vorführen und ein denkendes An eignen desselben, — thut ihr das, so wird alles übrige, was vonnöthen ist, euch von selbst zufallen. In der That, es kann kaum entschiedener auf die Wichtigkeit der vollen Durcharbeitung des Lehrmaterials hingewiesen werden, als es von jenen Männern geschehen ist. Haben sie die verschiedenen Assimilierungsprozesse noch nicht so vollständig oder nicht so deutlich erkannt, wie die neuere Psychologie dieselben erkennen lehrt, so thut das ihrem Zeugnisse keinen Abbruch; im Gegentheil, es erhält dadurch nur um so mehr Gewicht. — Auch die nachzeitigen pädagogischen Schriftsteller von Namen und Ruf, bis zu den neuesten hin — Mager, D. Schulz, Kellner, Lüben, Schütze, Dittes n. s. w. — stimmen mit jenen älteren in der prinzipiellen Verwerfung des didaktischen Materialismus (oder positiv ausgedrückt: in der Betonung der schulgerechten Durcharbeitung des Lehrstoffes) vollkommen überein.

Wo auf methodischem Gebiete der schlimmste Feind des rechten Lehrens und Lernens zu suchen ist, darin sind also alle namhaften Volksschul-Didaktiker seit Pestalozzi durchaus einig, wie verschieden sie auch in manchen andern pädagogischen Fragen denken mögen. Pestalozzi's Feuereifer wider diesen Feind tritt freilich nicht bei Allen in gleichem Maße hervor; in dieser Beziehung stand vielleicht Diesterweg dem alten Meister am nächsten.

Wie ist es nun Angesichts dieser einhelligen Verurtheilung des didaktischen Materialismus von Seiten aller namhaften Didaktiker zu erklären, daß diese verkehrte Lehrweise doch immer wieder in die Schulen eindringen und in jüngster Zeit so übermäßig sich breit machen konnte? — Etwa daraus, daß nach alter Erfahrung die Praxis je und je hinter der Theorie zurückzubleiben pflegt? Gewiß hat dieser Grund mitgewirkt; allein wie wenig derselbe zur Erklärung ausreicht, geht schon daraus hervor, daß er nur die eigentlichen Schularbeiter berührt, nicht die Schulobern, da die letzteren ja bloß zu fordern und zu inspizieren, nicht aber die Forderungen auszuführen haben.

Der Hauptgrund muß somit anderswo gesucht werden. Er liegt, wie sich sofort zeigen wird, darin, daß der didaktische Materialismus bisher doch noch nicht genug gekannt war.

Ihn begrifflich zu kennen und ihm im Prinzip abzusagen, reicht nicht aus, um sich seiner erwehren zu können. Er will in allen seinen concreten Gestalten, in seiner gesammten Mißwirthschaft gekannt sein. Das heißt aber, wie leicht einzusehen ist, nichts anderes als: die rechte Lehrweise muß zuvor genau gekannt sein — nicht bloß begrifflich, sondern ebenfalls in allen ihren Gestalten, wie sie bei der Anwendung auf die verschiedenen Lehrfächer sich ergeben. (Selbstverständlich ist „rechte“ hier nicht im absoluten Sinne zu verstehen, sondern im Gegensatz zum didaktischen Materialismus.) So weit dieselbe noch nicht gekannt ist, so weit wird auch der didaktische Materialismus nicht erkennbar, — so weit bleibt also die erwähnte erste Vorbedingung zu seiner Austreibung unerfüllt.

Was folgt aber ferner daraus?

So weit die richtige Lehrweise noch nicht ermittelt ist — mit andern Worten: so viele Lücken in der herrschenden Didaktik sich finden, eben so viele Thüren und Thore stehen offen, durch welche der alte böse Feind unerkannt hereinschleichen kann, und das um so leichter, da er seine wahre Gestalt gewöhnlich unter allerlei verlockenden Umhüllungen zu verbergen sucht (z. B. unter Berufung auf gewerbliche Bedürfnisse, oder auf die Anforderungen der „Zeitzeit“, oder auf die Fortschritte der Naturwissenschaften, oder auf nationale, oder patriotische, oder kirchliche Interessen u. s. w.).

Da haben wir's.

Wir sehen zugleich, daß die erwähnten beiden Bedingungen der Abwehr eng zusammenhängen: ist die erste erfüllt, so ist die zweite mit erfüllt.

Sind nun in der bisherigen Didaktik, wie sie durch Pestalozzi's Anregung und auf Grund der gangbaren Psychologie sich ausgebildet hatte, solche Lücken wirklich vorhanden? Freilich — und zwar recht große. (Wohlverstanden: „Lücken“ — nicht Irrthümer; die Irrthümer sind eben hinterher eingedrungen.) Ich werde ihrer drei aufzeigen, und die eingedrungenen Irrthümer dazu.

Erste Lücke. Dieselbe befindet sich im ersten Theile der Methodik, also innerhalb der Theorie des Lehrplans. Sie besteht darin, daß nicht ausgemacht

war, welche Lehrgegenstände in die Volksschule gehören, und noch weniger, warum sie hinein gehören. Mit andern Worten: es fehlte die Erledigung der Frage von der qualitativen Vollständigkeit des Lehrplans. — Daher konnte es geschehen, daß z. B. zeitweilig da und dort das Rechnen dermaßen sich ausdehnte, daß mehrere andere Fächer fast ganz verdrängt wurden, — oder daß zu anderer Zeit das Grammatikstudium eine übermäßige Ausdehnung gewann. Diese Ausschreitungen sind lehrreich. Sie gingen keineswegs aus Neigung zum didaktischen Materialismus hervor. Im Gegentheil; denn wenn man diejenigen abrechnet, welche dem Nützlichkeits-Publikum zu Gefallen das Rechnen forcirten, und ebenso die bloßen Nachläufer, so hatten die eigentlichen Vertreter jener beiden Richtungen vornehmlich die sog. „formale“ Bildung im Sinne. Sie beriefen sich auf die anerkannt formal-bildende Kraft dieser Fächer, und durften dies um so mehr, weil in keinem andern Lehrfache die Methode so gefördert war wie hier. Diese Männer meinten es somit in ihrer Weise gut; allein in Folge der damaligen unzulänglichen Theorie des Lehrplans haben sie, wenn gleich unverschuldet, doch schwer geirrt, und ihr Irrthum hat schlimme Folgen hervorgerufen. Denn weil sie die „formale“ Schulung vorzugsweise und einseitig auf dem Gebiete des Formenunterrichts (Mathematik, Sprache u.) suchten, so erhob sich allmählich der berechtigteste Vorwurf, der Volksschulunterricht sei zu „formalistisch“ und vermittele nicht genug reelle Kenntnisse. So äußerte z. B. ein hoher Revisor gelegentlich: die Schüler lernen zwar vortrefflich lauen, aber sie haben nichts im Magen. Der Rückschlag, der nun eintrat, mußte nothwendig dem didaktischen Materialismus zu gute kommen — sogar in dreifacher Weise.

Einmal gerieth durch den übeln Ruf der formalistischen Schulung auch die wahre formale Schulung, d. i. die methodische Durcharbeitung des Lehrstoffes, ungeschuldigerweise in Mißkredit. Zum Andern ging der Rückschlag, welcher die sachunterrichtlichen Fächer (oder auch zugleich die Kunstfertigkeiten) in den Vordergrund schob, jetzt eben so sehr über das rechte Maß hinaus, wie vordem die Begünstigung des mathematischen und grammatischen Unterrichts — sei es im Religionsunterricht, wie bei den alten Regulativen, oder in den sog. Realfächern, oder in allen zusammen. Und zum dritten: nachdem früher im Rechnen und in der Grammatik so viel geleistet worden war, hielt es jetzt gar schwer, in diesen Fächern auf das richtige Maß zurückzukommen. — Und woher war diese dreifache Förderung des didaktischen Materialismus entstanden? Nicht aus Neigung zu demselben, wie wir gesehen haben, sondern in letzter Instanz daher, daß die Didaktiker versäumt hatten, die allererste Frage aus der Theorie des Lehrplans ins Reine zu bringen.

Zweite Lücke. Dieselbe liegt ebenfalls in der Theorie des Lehrplans: es fehlte die Wahrheit von der gliedlichen Verbindung der Lehrfächer. Ganz natürlich; denn da nicht einmal erkannt war, daß und warum der Lehrplan qualitativ ein Ganzes sein muß, so konnte noch weniger erkannt werden, daß er ein organisch-gegliedertes Ganzes sein muß.*) Wohl hatte Grafer in seinem verdienstvollen „Elementarwerk“ auf eine feste Theorie des Lehrplans hingesteuert; allein seine fruchtbarsten Ideen blieben unbenutzt. Vielleicht war sein Werk zu philosophisch-theoretisch angelegt (Grafer war ein Anhänger der Schelling's-

*) Hinsichtlich der ersten und zweiten Lücke sei verwiesen auf meine Schrift: „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans,“ Gütersloh 1873.

schen Philosophie); vielleicht hat es ihm auch geschadet, daß er wider die Einseitigkeiten der aufstrebenden altpestalozzischen Schule, welche fast ausschließlich um das Lehrverfahren sich bekümmerte und hier wieder vorwiegend den Formenunterricht (Mathematik, Sprache, Zeichnen) bearbeitete, mitunter scharf polemisirte. Genug, er gerieth in Vergessenheit; denn das, was man für den sog. Anschauungsunterricht ihm „abgesehen“ hat, ist im Vergleich zu seinen Verdiensten nicht der Rede werth. Pestalozzi und Grafer geeint — das wäre eine Didaktik geworden, die uns viele Irrwege der letzten 50 Jahre erspart hätte.

Die bezeichnete zweite Lücke in der Theorie des Lehrplans hat ebenfalls das Eindringen des didaktischen Materialismus befördert — wiederum in mehrfacher Weise. Fürs Erste so. Weil die Lehrfächer isolirt nebeneinander herliefen, so blieb der Blick zu sehr an den Leistungen des einzelnen Faches haften. Genauer gesagt: der Begriff der Bildung war unvollständig. Denn abgesehen davon, daß man die Durcharbeitungsprozesse noch nicht genau kannte (s. 3. Lücke) und daher der Bildungsbegriff von dieser Seite her mangelhaft war — es klebte ihm auch der andere Mangel an, daß die verschiedenen materiellen Bestandtheile der Bildung bloß als Summanden vorgestellt wurden, während sie als Faktoren gefaßt sein wollen. Wenn daher die damaligen Didaktiker hörten, daß Lessing forderte, „der Lehrer solle den Schüler beständig aus einer Sciencz in die andere blicken lassen,“ oder wenn sie bei Lichtenberg lasen: „Ach, könnte ich doch Kanäle in meinem Kopfe ziehen, um den inländischen Handel zwischen meinem Gedankenvorrathe zu befördern! Aber da liegen sie zu hunderten, ohne einander zu nützen“ — so hätten sie, falls sie aufrichtig sein wollten, bekennen müssen: wir wissen nicht, was das gesagt ist, und noch weniger verstehen wir uns auf die Ausführung.*) Höchstens mochte das, was jene Männer forderten, den Didaktikern als eine dunkle Idee vorschweben. Für die Praxis mußte dieselbe aber vor der Hand bedeutungslos bleiben. Denn eine pädagogische Idee, welcher die methobischen Anweisungen fehlen, ist nichts anderes als ein Paragraph der Staatsverfassung, welcher noch auf die Ausführungsgesetze wartet — ein „legislatorischer Monolog,“ wie ein bekannter Staatsmann zu sagen pflegte. Was war nun die Folge, wenn etwa von außen oder von innen der Antrieb kam, eine Steigerung der Bildung zu erstreben? Weil man sich nicht darauf verstand, den Gedankenverkehr innerhalb der einzelnen „Fachprovinz“ zu heben (3. Lücke), und noch weniger darauf, einen „inter-provinciellen“ Gedankenverkehr anzubahnen (2. Lücke): so blieb kein anderer Ausweg übrig, als in jedem Fache wenigstens den Kenntnißvorrath zu vermehren, d. h. die Hebung der Bildung auf dem Wege des didaktischen Materialismus zu suchen.

In Folge des isolirten Ganges der Lehrfächer ist die Schule auch noch von einer zweiten Seite her in die Bahn des didaktischen Materialismus gedrängt worden, und zwar — im Namen der Erziehung. Das klingt unglaublich. Allein die Schulgeschichte liefert nur zu viele Belege; und wie es zugegangen ist, worden wir sogleich sehen. Zu der Idee vom erziehenden Unterricht gehört bekanntlich auch der Satz, daß der Religions-Unterricht (und der Gesinnungs-Unterricht überhaupt) den Mittelpunkt aller Lehrgegenstände bilden müsse.

*) Allerdings hat Jacotot mit Energie und Geschick in dieser Richtung gearbeitet und mit mehr Erfolg als Grafer. Manche seiner Gedanken sind auch in die Praxis übergegangen; aber das Hauptproblem ist liegen geblieben. Ueberdies vergriff sich Jacotot darin, daß er vom Sprachunterricht aus die gliedliche Verbindung der Lehrfächer herstellen wollte.

Bei der isolirten Behandlung der Lehrfächer ist aber dieser Satz nicht viel mehr als eine schöne Phrase. Es fehlen eben wieder die Ausführungsmaßnahmen — es fehlt die gliedliche Verbindung der Lehrfächer. Was wurde nun aus jenem schönen Satze? Man meinte, dem Religionsunterrichte dadurch eine centrale Stellung geben zu können, daß man ihm möglichst viel Lehrstoff zuwies. So mußte sich eine vortreffliche Wahrheit, die dem didaktischen Materialismus durchaus entgegensteht, zur Beförderung desselben mißbrauchen lassen, — wie wir es bei den alten Regulativen und anderwärts erlebt haben. (Eine andere Frage ist, wie viel Zeit dem Religionsunterricht gewidmet werden soll. Gewiß gebührt diesem Gegenstande ein solches Maß von Lehrstunden, wie es seiner Wichtigkeit entspricht; allein auch das hat mit seiner centralen Stellung nichts zu thun: die muß durch andere Mittel hergestellt werden.)

Noch auf eine dritte Weise hat die Isolirung der Lehrfächer dem didaktischen Materialismus in die Hände gearbeitet. Sie verleitet nämlich gar zu leicht dazu, das Fachlehrer-System zu begünstigen. Daß der Fachunterricht, wenn Mann und Fach zusammen passen, seine eigenthümlichen Vortheile habe — nämlich für das betreffende Fach — wird Niemand bestreiten. Allein, abgesehen davon, daß dabei an den betreffenden Punkten die Verbindung der Lehrfächer sehr erschwert und theilweise unmöglich gemacht wird: das Fachlehrer-System hat erfahrungsgemäß auch die üble Eigenschaft an sich, daß es dazu verleitet, den Lehrstoff über das richtige Maß hinaus zu vermehren; denn der Fachlehrer will doch gern zeigen, daß er mehr leisten kann als der Ordinarius. Reichen die Schulstunden dazu nicht aus, so müssen die häuslichen Arbeiten desto mehr mithelfen.

Dritte Lücke. Dieselbe liegt im zweiten Theile der Methodik, in der Theorie des Lehrverfahrens. Hier fehlte die genaue Feststellung der sämtlichen Durcharbeitungsoperationen, welche jedes Pensum fordert, und die Anleitung, wie dieselben auf die verschiedenen Lehrgegenstände anzuwenden sind.

Wie schon Eingang hervorgehoben wurde und wie auch offen vor Augen liegt, ist es ganz besonders diese Lücke gewesen, welche das starke Vordringen des didaktischen Materialismus (zusammt seinem Lehrstoff-Übermaß) verschuldet hat. Denn so lange geglaubt wird, die Bildung müsse nach dem Längenmaße gemessen werden, so lange fährt der am besten, welcher sich auf die allernothwendigsten Uebungen, auf dociren und einprägen, beschränkt; was er an Gründlichkeit und Gediegenheit versäumt, wird ja reichlich an Ausdehnung ersetzt. Steht aber einmahl fest, welche Durcharbeitungsoperationen bei jedem Pensum erforderlich sind, wenn das richtige Resultat erreicht werden soll: dann kommt das Lehrstoffquantum von selbst auf das rechte Maß zurück, und dann müssen auch die Prüfungen eine andere Gestalt annehmen. Mit einem Worte: dem Eindringen des didaktischen Materialismus ist dann ein sicherer Schlagbaum vorgelegt.

Diese 3 Lücken sind jetzt theoretisch ausgefüllt: die Wahrheiten, welche der gangbaren Didaktik in dieser Beziehung noch fehlten, liegen klar vor. Wie der Leser gesehen hat, sind es dieselben methodischen Grundsätze, welche wir oben als den Kern der von Herbart eingeleiteten pädagogischen Reform (soweit es sich um die Methode handelt) kennen lernten. Wie verhängnißvoll ist es für das deutsche Schulwesen und insbesondere für die Volksschule geworden, daß diese Reformgedanken so lange auf Einlaß warten mußten! Haben dieselben schon nach der

negativen Seite, im Wegräumen, die große Bedeutung, daß sie die Schularbeit von ihrem schlimmsten Feinde befreien können — wie bedeutend müssen erst die Dienste sein, welche sie in positiver Richtung, im Pflanzen und Pflegen, zu leisten vermögen! Beilen wir uns daher, diese beiderlei Dienste zu gewinnen — vorab den zur Vertreibung des didaktischen Materialismus, damit dadurch dem andern Dienste Raum geschafft werde.

Ober sollte es etwa auch jetzt noch nicht möglich sein, den Kampf wider den alten Dämon, den Pestalozzi so energisch und aufopfernd begonnen hat, siegreich zu Ende zu führen? Es muß möglich sein. Alle namhaften Didaktiker sind einstimmig in seiner Verurtheilung. Sein Wesen und Werk sind genügend kenntlich gemacht. Die methodischen Lücken, durch welche er immer wieder Eingang fand, sind theoretisch ausgefüllt. Kurz: was strategisch erforderlich ist, — die Kenntniß des Terrains und des Feindes, die Wehr und die Waffen — das liegt nunmehr vollständig vor. Die Wissenschaft hat ihre Schuldigkeit gethan. Es ist jetzt an den Praktikern, die ihrige zu thun.

Was ihnen obliegt, kann nach der vorstehenden Untersuchung nicht mehr zweifelhaft sein. Es gilt vorab, durch die klassischen Schriften des „Meisters am Jura“ sich immer wieder von Neuem das pädagogische Gewissen schärfen und einen gründlichen Haß wider den alten Feind sich einflößen zu lassen, und dann die demselben gegenüberstehenden alten und neuen Wahrheiten mannhaft zu bezeugen und zu vertreten. Mehr ist nicht nöthig, wenn daneben dafür gesorgt wird, daß die für die Praxis erforderlichen Lehranweisungen und Lehrmittel vorhanden sind. Durch die Bezeugung der gegenüberstehenden Wahrheiten schiebt sich der didaktische Materialismus sammt seiner Mißwirthschaft ans Licht gezogen. Vor dem Lichte hält er nicht Stand. Mag er immerhin nach gewohnter Weise versuchen wollen, seine Mißgestalt und schmutzige Wäsche unter irgend einem hübsch aussehenden Mäntelchen (Nützlichkeit, Fortschritt, Zeitgeist, nationale Güter, kirchliche Interessen zc.) zu verbergen: die alten Künste werden ihm nicht mehr helfen. Das Licht wird ihn zu finden wissen. — Freilich, diejenigen seiner Nährquellen, welche über die Volksschulen hinausliegen, und die ihn begünstigenden Aufsichtseinrichtungen werden allerdings wohl noch eine geraume Weile getragen werden müssen. Allein, wenn die Wahrheit deutlich und aus lauterem Sinn bezeugt wird, so darf man ihr immer viel zutrauen. Wer weiß, was geschieht? Es ist schon mehr als ein Mal dagewesen, daß sie hohe Berge erniedrigt und tiefe Thäler erhöht hat, auch wenn es nicht vornehmlich Gelehrte und Hochgestellte waren, welche für sie eintraten. Dazu kommt noch eine andere Erwägung. Jene Verhältnisse — die Vernachlässigung der Pädagogik auf den Universitäten, die verkehrten Aufsichtseinrichtungen zc. — haben zwei Seiten. Bewirken sie für die Volksschule eine Begünstigung des didaktischen Materialismus, so sind sie andererseits selber eine Wirkung desselben: wäre der didaktische Materialismus nicht da, so würden sie auch nicht da sein; fällt dieser, so fallen sie mit. Die Frage vom didaktischen Materialismus ist somit noch etwas anderes als eine pure methodische Frage. Wer das besehen kann, vergesse es nicht.

Läßt sich aber hoffen, daß im Volksschullehrerstande bald eine gesunde, kräftige Reaction wider die didaktisch-materialistische Verirrung sich regen werde — gesund genug, um kräftig zu sein, und kräftig genug, um nachhaltig zu sein? Ich habe diese Hoffnung. Natürlich denke ich nicht an Etwas, was durch

Geräusch und Aufsehen machen sich ankündigt, sondern eben an eine Reform von innen heraus, an eine Reaktion der gesunden Kräfte im Schulkörper wider den eingedrungenen Krankheitsstoff. Je innerlicher und langsamer sie beginnt — mit gründlichem Besinnen auf das eigentliche Uebel und auf das alleinige radikale Heilmittel — desto sicherer wird sie fortschreiten und desto schneller wird sie ans Ziel gelangen.

Meine Hoffnung gründet sich auf zwei Thatfachen. Sie stehen Jedermann vor Augen. Zwei bedeutende Mächte sind in die Wette geschäftig, den Volksschullehrerstand von der Nothwendigkeit einer inneren Regeneration seiner Berufsarbeit zu überzeugen, ihn dafür günstig zu stimmen und virtuell auszurüsten.

Der erste darauf hinwirkende Faktor kann nicht hoch genug geschätzt werden. Er ist von enormer Kraft, und hat schon lange und erfolgreich vorgearbeitet. Es ist kein geringerer als — — —; doch lassen wir seine Werke für ihn reden. — Wie die andern Stände, so hat bekanntlich auch der Lehrerstand seinen gebührenden Antheil an Beschwerden empfangen. Wo sie liegen, soll hier nicht erörtert werden. Die Lehrarbeit an und für sich ist dagegen in jedem Betracht so anziehend und befriedigend, wie vielleicht keine andere — insbesondere in der Volksschule, wo der Lehrer es mit sämtlichen Lehrgegenständen und daher mit der ganzen Persönlichkeit des Schülers zu thun hat. Denn welche Arbeit wäre dem Zwecke nach bedeutsamer und edler? — Welche bietet mehr Raum, die Technik immer wissenschaftlicher und künstlerischer zu erfassen? — Welche hat in ihren Berrichtungen mehr Mannichfaltigkeit und Abwechslung? — Dazu rechne man die Freude, die sich dem Lehrer anbietet, wenn er sieht, daß die Schüler, und selbst die schwachen noch, freudig zugreifen, wo dann das Gedeihen mit seiner Freude nicht ausbleiben kann; und rechne endlich hinzu das Belebende und Erfrischende, was im Umgange mit der aufblühenden, munteren Jugend liegt. Fürwahr, ein Schulmann, der für diese verschiedenen Vorzüge seines Berufes Sinn hat — Sinn für die Bedeutsamkeit des Zweckes, Sinn für ein wissenschaftliches und künstlerisches Erfassen der technischen Aufgaben, und Sinn für den Umgang mit Kindern: der wird das Lehramt mit ganzer Seele lieb haben und es ohne Noth nie mit einem andern vertauschen mögen. Die Voraussetzung ist freilich, daß das Schulamt diese schönen Seiten wirklich entfalten könne.

Sehen wir jetzt zu, was die Lehrstoffüberbürdung in Verbindung mit der verkehrten Aufsichtseinrichtung daraus gemacht hat. Wie viel bleibt von der höchsten Aufgabe, von dem erziehlich-bildenden Einflusse des Unterrichts noch übrig, wenn die oben geschilderten Prüfungsforderungen ihn beherrschen? — Was bleibt für ein wissenschaftliches und künstlerisches Erfassen der Lehrtechnik noch übrig, wenn dieselbe auf Dociren und Einprägen — vielleicht recht mechanisches Einprägen — zusammenschrumpft? Höchstens bietet die erste Lehroperation, das anschauliche Vorführen der Objekte, dafür noch Raum; allein wenn der Stoff gar zu massenhaft ist, so fällt wegen Mangel an Zeit auch hier die Möglichkeit fort, namentlich in den wichtigen und schwierigen Fächern der vaterländischen und biblischen Geschichte, weil das freie Vorerzählen, wenn es wahrhaft anschaulich sein soll, viel Zeit erfordert. Läßt sich nun schon die bedeutsame Anschauungsoperation nicht mehr korrekt ausführen, und fallen die Vergleichungs-, Abstrahirungs- und Anwendungsübungen ohnehin fast ganz aus: so

ist augenscheinlich die Lehrarbeit dergestalt ins Mechanische herabgesunken, daß von einem wissenschaftlichen und künstlerischen Erfassen derselben füglich nicht mehr die Rede sein kann. — Und wie wird es endlich um die Vernunft der Schüler stehen? So viel der ersten Darstellung an Anschaulichkeit gebracht, so viel verliert sie auch an Reiz für den Schüler und — an Behältlichkeit: das Einprägen wird beschwerlicher. Die anderen geistig-anregenden Hülfsmittel für das Behalten, die genannten drei Denkopoperationen (Vergleichen u. s. w.), fallen ohnehin fast ganz fort. Das Einprägen muß somit vornehmlich auf dem Wege des reizlosen äußerlichen Repetirens — in der Schule oder zu Hause — geschehen. Wenn nun überdies des Lehrers Freudigkeit stark gedrückt ist, und die mangelnde Selbstthätigkeit des Schülers durch Treiben und Strafen ersetzt werden soll — wie viel Vernunft kann dann noch übrig bleiben, zumal bei den schwächer begabten? — So sehen wir die edle Lehrarbeit nach allen Seiten verkümmert, erniedrigt und erschwert, und die Vernunft zugleich. Wenn nun wenigstens der Blick auf das Resultat noch etwas Trost gewähren könnte! Allein auch dieses ist in jedem Betracht an innerem Werthe herabgestimmt.

Ob es nun wohl Volksschullehrer geben mag, denen von dieser Verkümmernng, Erniedrigung und Erschwerung des Schulamtes noch nichts zum Bewußtsein gekommen ist? Gibt es solche, so kenne ich sie nicht, und wenn ich sie könnte, so zählte ich sie nicht. Gewiß aber ist, daß die Mehrzahl der Lehrer nur zu gut den Druck fühlt, der in Folge des Lehrstoffübermaßes und der herrschenden Aufsichtsweise auf der Schularbeit lastet, wenn auch vielleicht nicht Alle sich klar gemacht haben, welche Schädigungen schlimmerer Art damit zusammenhängen, und wo das Grundübel sitzt. Am schlimmsten ergeht es natürlich denjenigen, welche Pestalozzi's Mahnungen lebendig in sich tragen, und für die ganze, ungeschmälerete Aufgabe der Schule sich verpflichtet wissen. Sie, die eben deshalb mit ganzer Seele an ihrem Amte hängen — gerade sie sind am meisten der Anfechtung ausgesetzt, daß ihnen ob all der Verkümmernng und Erschwerung das liebe Amt gänzlich verleidet werde. So ist es denn gekommen, daß in weiten Kreisen des Lehrerstandes ein solcher Widerwille, ein solcher Abscheu gegen die Lehrstoffüberhäufung und die mechanische Einlernerei Platz gegriffen hat, wie nie zuvor. Offenbar ist diese Stimmung eine so vortreffliche Vorbereitung für die zu wünschende innere Reform des Unterrichts, wie sie günstiger nicht gedacht werden kann. Und wem verdanken wir diese Zustrückung? Keinem andern als dem didaktischen Materialismus mit seinen Gönnern und Helfern. Was vielleicht weder Wissenschaft, noch Beredsamkeit, weder Gelehrsamkeit, noch Klugheit hätten bewirken können, das hat er allein durch pure Dummheit fertig gebracht.

Die zweite Macht, welche seit Langem und mit immer stärkerem Nachdruck auf eine wahrhafte Renaissance des Lehr- und Erziehungswerkes hinarbeitet und hindrängt, ist die deutsche Wissenschaft, hier die Pädagogik. Ich sage: die deutsche Pädagogik.

Fassen wir vorab die nationale Eigenthümlichkeit der deutschen Wissenschaft ins Auge — d. i. die Art und Weise, wie der deutsche Geist auf wissenschaftlichem Gebiete zu Werke geht. Ein Luther, ein Kant, ein Pestalozzi — waren nur auf deutschem Boden möglich. Gewiß hat die Eigenart des deutschen Denkens auch ihre schwachen Seiten; aber hier ist von den starken zu reden. Ich will nur an eine erinnern. Schwerlich wird jemals ein Deutscher darnach

streben, ein Virtuos „auf Einer Saite“ zu werden; und wenn er es thäte, so würde es ihm wahrscheinlich nicht gelingen, falls er ein ächtes Landeskind wäre. Ein partielles Erkennen, sofern es vereinzelt und darum einseitig bleiben muß, befriedigt ihn nicht. Wo er auf wissenschaftlichem Gebiete ansaßt, da strebt er nach etwas Ganzem, — nicht um Viel zu wissen, sondern um den Zusammenhang zu erkennen: der Blick vom Ganzen her soll ihm helfen, eine tiefere, eine organische Auffassung, einen wirklichen Einblick zu gewinnen. Das ist also nicht Oberflächlichkeit, sondern das gerade Gegenteil: Gründlichkeit, Concentration und zwar ächte Concentration. Dieser nationale Charakterzug tritt kaum irgendwo deutlicher hervor als in der Pädagogik, wenigstens seit Pestalozzi, — man verstehe: in ihrer Forschungsweise — und zwar bei Pestalozzi und Grafer nicht minder entschieden als bei den späteren Vertretern. Dieser Forschungsweise entsprechend, gestaltete sich auch die Auffassung des praktischen Zieles — der Bildungs- und Erziehungsbegriff — und die Auffassung der Mittel, der Methode. Man bemühte sich, die Bildung und Erziehung als etwas Organisches zu begreifen, und die Bildungs- und Erziehungsarbeit diesem Begriffe gemäß einzurichten. Wochte das vorläufige Ergebnis auch in vielfachem Betracht noch mangelhaft sein, das hinderte nicht, das Gefundene zu verwerthen; daneben hielt man sich am suchen, und man wußte, was man suchte. Besonders deutlich fällt diese Eigenart der deutschen Pädagogik in Theorie und Praxis in die Augen, wenn man die pädagogische Anschauung und Praxis in andern Ländern daneben hält. In Holland, England und Nordamerika, in Belgien und Frankreich wird auf dem Schulgebiete recht rührig gearbeitet, theils schon seit Langem, theils erst in jüngerer Zeit; und es giebt dort Mancherlei zu sehen (in Lehrmitteln, Utensilien, Bauten etc.), was in Deutschland beachtet zu werden verdient. Allein bei all diesem Verbessern in diesem und jenem Partiellen vermißt der deutsche Schulmann zu sehr gerade das, was er nicht mißen kann: ein Denken und Schaffen aus einer geschlossenen Totalanschauung heraus, auf Grund der pädagogischen Hülfswissenschaften (Psychologie und Ethik). Literarische Erzeugnisse, die den angeführten Hauptschriften Pestalozzi's und Grafer's ähnlich wären — um nur von diesen zu reden — hat die dortige pädagogische Litteratur nicht aufzuweisen. Diese Lücke scheint auch wenig gefühlt zu werden; so weit sie doch gefühlt wird, muß man sich durch Uebersetzung deutscher Werke helfen. So lange aber diese Lücke bleibt, so lange ist es nicht zu verwundern, daß häufig dicht neben vortrefflichen Verbesserungen recht sonderbare methodische Antiquitäten ruhig fortbestehen; so lange — und das ist die schlimmste Folge — wird man dort auch den didaktischen Materialismus nie völlig überwinden können. Die deutsche Pädagogik dagegen steht schon vermöge der bezeichneten Eigenthümlichkeit des deutschen Denkens in diametralem Gegensatz zum didaktischen Materialismus: er kennt nur vereinzelt Lehrfächer, sie fordert ein wirkliches Lehrganzes, womöglich ein gegliedertes; er kümmernt sich nicht einmal im einzelnen Fache um das, was gründliches Durcharbeiten heißt, — und von der Gründlichkeit im tieferen Sinne, von der Concentration, hat er vollends keine Ahnung. Kurz, sein Charakter ist um und um die reine, nackte, baare Oberflächlichkeit; der deutsche Geist erstrebt Gründlichkeit in jedem Betracht, im Einzelnen und im Ganzen, so weit er es möglich zu machen weiß. Darin liegt der Grund der oben erwähnten historischen Thatfache, daß die echte deutsch-nationale Pädagogik vom ersten Tage an, wo sie sich ihres Zieles bewußt wurde, gegen

ihn reagirt hat als gegen ein undeutsches, fremdartiges, exotisches Wesen — weil sie nicht anders konnte, von Natur, instinktmäßig.*) Soweit nun der Geist der ächt-deutschen Pädagogik im Lehrerstande lebt, soweit ist diese Reaktion bereits thatsächlich vorhanden, sei es auch zunächst nur in der Form des Unmuths und der Trauer über die didaktisch-materialistische Fremdherrschaft mit ihren unseligen Folgen. Was diesem stillen Reagiren gebracht, um ein werththätiges werden zu können, wissen wir.

Dieser Mangel ist gehoben. Der Geist der deutschen Forschung hat sich auch in seinen Leistungen bewährt. Der didaktische Materialismus ist in allen seinen Positionen wissenschaftlich überwunden: die Wahrheiten, welche ihm auch die letzten Zugänge verzäunen, sind gefunden. Die pädagogische Wissenschaft kann jetzt mit zweifachem Rechte fordern, daß er den deutschen Boden räume — im Namen des deutschen Geistes, der auf heimischen Boden deutscher Art bleiben will, und im Namen ihres gesammten alten und neuen Wahrheitsinhaltes.

Natürlich sind es die neuen Wahrheiten, welche in letzter Instanz den Ausschlag geben müssen. Es fragt sich daher, ob auch diese bald im Lehrerstande Eingang finden. Eine Galgenfrist wird man dem Deliquenten jedenfalls gestatten müssen. In den angewandten (praktischen) Wissenschaften — Politik Volkswirthschaft, Medicin, Pädagogik u. — brechen sich bekanntlich neue Einsichten viel langsamer Bahn, als in den rein theoretischen (Mathematik, Naturkunde, Psychologie u.). Das Warum ist leicht zu erkennen. Die praktischen Wissenschaften bauen sich auf aus mehreren sog. Hülfswissenschaften (die Pädagogik z. B. aus Psychologie, Ethik, Religionswissenschaft und Culturgeschichte). Sie sind daher nicht bloß an und für sich schon schwieriger als die theoretischen, sondern jede neue Wahrheit läßt sich nur erweisen durch Berufung auf eine oder mehre Hülfswissenschaften. Wo diese nun nicht ausreichend gekannt sind, da fällt der Beweis ins Wasser. Ueberdies haben hier die Neuerungen stets noch mit mancherlei zufälligen Hemmnissen zu kämpfen: mit alten, liebgewordenen Gewohnheiten, mit persönlichen Interessen allerlei Art u. Wie man sieht, hängt daher auf diesen Gebieten das Vordringen neuer Wahrheiten in hohem Maße davon ab, ob dieselben zugleich mit der nöthigen praktischen Anweisung versehen sind und die Ausführung in leibhaftiger Gestalt sich darstellen kann. In unserm Falle hat die Wissenschaft auch diese Bedingungen erfüllt — wenigstens dem Anfange nach. Schon seit längerer Zeit liegen mancherlei literarische Arbeiten vor, welche diesem Zwecke dienen wollen: Monographien, Journalaufsätze, Lehrmittel und Unterrichtsbeispiele. Vielleicht sind sie aber nur in engeren Kreisen bekannt geworden. Ueberdies beziehen sich jene Lehrmittel und Lehrbeispiele immer nur auf einzelne Fächer, und lassen somit noch nicht erkennen, wie die betreffenden methodischen Wahrheiten in ihrer vollen Gestalt und

*) Noch ein zweiter Charakterzug des deutschen Geistes hätte mit erwähnt werden müssen. Zur gebührenden Ausführung fehlt aber der Raum. So sei er wenigstens kurz angedeutet. Der deutsche Geist verlangt, daß bei seinem Denken und Schaffen auch das Gemüth zu seinem Rechte komme, und ganz besonders das Innerste desselben, das sittliche und religiöse Gewissen. Es ist aus dem Herzen des deutschen Volkes herausgeredet, wenn sein intelligentester Dichter sagt: „Das ist ein armer Mensch, an dem der Kopf das Beste ist —“ oder wie es an einem andern Orte präciser lautet: „Was hätte es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewönne — und wenn er alle Weisheit und alle Erkenntniß hätte — und nähme doch Schaden an seiner Seele.“

in ihrem Zusammenwirken aussehen. Daher mag es geschehen sein, daß sie auch da, wo sie in die rechten Hände gelangten, nicht immer die verbiente Beachtung gefunden haben.

Was bisher mit Recht schmerzlich vermist wurde, hat jetzt die neue Schrift der Eisenacher Collegien erfreulicherweise geliefert. Außer der theoretisch-praktischen Anweisung bietet dieselbe eine reiche Zahl vollständig ausgeführter Unterrichtsbeispiele aus fast allen Lehrfächern der Unterklasse. Die methodischen Wahrheiten beider Gruppen: die concentrirende Verbindung aller Lehrfächer und die Behandlung jedes Pensums nach den erforderlichen Durcharbeitungsoperationen — stehen nun in concreter Gestalt anschaulich vor den Augen.

Was wäre jetzt noch rückständig, um den didaktischen Materialismus los werden zu können?

Er hat sich selbst im Voraus bereits das Grab gegraben. Die pädagogische Wissenschaft hat ihm das Urtheil gesprochen und Alles bereitgestellt, damit er hineingestürzt werde. Wann werden die Praktiker zur Exekution schreiten?

„Es war lange Zeit trübe um mich, sehr trübe, aber es wird lichter.“ So schrieb einst Pestalozzi an einen Freund.

Das ist auch die kurze Summa unserer zeitgeschichtlichen Betrachtung.

Es war lange Zeit trübe im Schulinnern für Lehrer und Schüler, wenn auch im Aeußern Vieles erfreulicher sich gestaltet hatte, namentlich in jüngster Zeit. Ich sage: es war lange trübe, besonders in den letzten 25 Jahren, und ist im Verfolg stetig trüber geworden. Druck, Plage, Verkümmern — das wird die Signatur des Schullebens in dem Maße, als der didaktische Materialismus darin das Scepter führt. Wohl ist dieser unpädagogische Geist immer da gewesen, so lange die Welt steht und irgend eine Art von Schule bestanden hat, — in der Form der naturwüchsigcn Unwissenheit. Aber auch in dieser Naturgestalt, als er sich noch nicht in eine gleißende Doktrin zu kleiden verstand und ihm noch keine Lehr- und Prüfungsregulative zu Dienste standen — auch da hat er die Schule gedrückt, sehr gedrückt, im Innern und Aeußern, wenn auch die meisten Lehrer nicht gewußt haben mögen, woher der Druck kam. Im Innern dadurch, daß er die Lehrarbeit auf der Stufe des reinen Mechanismus festhielt. Denn so weit der Unterricht mechanisch, d. h. unpsychologisch zu Werke geht, so weit wird er für die Schüler zur Plage und rückwirkend auch für den Lehrer, da er das Lernen erschwert, und die Selbstthätigkeit des Schülers durch Treiben und Strafen ersetzen muß. Man denke z. B. nur an die traurige Buchstabilzeit, oder an jenes wichtige Lehrfach, welches nach einem bekannten Diktum seine Wichtigkeit auch dadurch eindrücklich machte, daß bei ihm am meisten geprügelt wurde. Und auf das Aeußere gesehen — die geringschätzigc Behandlung des Schulamtes, die dürftige Honorirung seiner Arbeit und die fast lächerliche Verschleppung der so nöthigen Regulirung der äußern Verhältnisse — was war das anders als die Consequenz des niedergehaltenen inneren Zustandes?

In der uns näher liegenden Zeit begann der didaktische Materialismus allmählig seine äußerliche Figur zu wandeln. Indem er je nach Bedarf bald diese, bald jene gefällige oder modische Lösung sich aneignete (z. B. für das Leben lernen, schlagfertiges Wissen, — Fortschritt, Zeitgeist, Hebung der Re-

ligiösität, des Nationalfinnes, der Industrie, der Landwirthschaft u.), gab er sich den Anschein, eine pädagogische Doktrin zu sein. Dazu kam, daß mittlerweile die Schulverwaltungen in die verhängnißvolle Bahn eingelenkt hatten, die Schularbeit und die Revisionsprüfungen bis ins Detail hinein zu reglementiren — natürlich auf dem bei geistigen Angelegenheiten üblichen rein bürokratischen Wege, und nicht etwa bloß in Duodez-Staaten, sondern auch in den weiten Gebieten der Großstaaten. Diese Maßregel mußte schon an und für sich dem didaktischen Materialismus in die Hände arbeiten; sie thut es aber doppelt und dreifach, wo in diesen Reglements oder im aufsichtsführenden Personal die didaktisch-materialistischen Anschauungen stark vertreten sind. Das ist die Gestalt des didaktischen Materialismus, mit der wir es in der Gegenwart zu thun haben. Der von ihm ausgehende Druck hat sich im Vergleich zur alten Zeit ebenfalls geändert, fast viel — aber zum Schlimmeren hin. So weit die Lehrweise im Mechanismus steckt, so weit besteht auch naturgesetzlich noch die alte Plage für Lehrer und Schüler, — so weit auch, wiederum naturgesetzlich, die üble Folge für das Ansehen des Lehrerstandes und was in äußeren Verhältnissen damit zusammenhängt. Als neu tritt hinzu der Druck, welcher von den detaillirten Lehrreglements und der oben beschriebenen Aufsichtsweise ausgeht, und damit obendrein die weitere schlimme Folge, von welcher die Alten auch nicht einmal eine Ahnung hatten, daß gerade diejenigen Lehrer diesen Druck am intensivsten fühlen müssen, welche die bessere Lehrweise kennen und gern üben möchten.

„Aber es wird lichter.“

Es sind hellere Tage im Anzuge. Der Geist des didaktischen Materialismus, der wie eisige Kälte auf dem Schullande liegt und dessen edelsten Kräfte und fruchtbarsten Wahrheitskeime in Bann und Fesseln hält — er wird weichen, wie der Winter mit seinem Frostbaun und seinen trüben Tagen weichen muß, sobald die Sonne höher und höher steigt. Wenn jene „Sehnsucht,“ die den edlen Schweizer trieb und trotz aller Hemmnisse und Kümmernisse nicht ruhen ließ, in den Herzen der deutschen Schulmänner wieder recht warm sich regt, und wenn die Wahrheitskeime, welche er und seine ächten Nachfolger in den deutschen Kulturboden eingesenkt haben, alle zu sprießen beginnen: dann ist ein wahrhaftiger Schulfrühling da; dann wird auch der Schuldienst nicht mehr ein Frohndienst sein, sondern das, was er nach Gottes Rath und menschlichem Rechte sein soll, so weit es auf unserer gebrechlichen Erde möglich ist.

Die Frühlingsanzeichen nehmen sich. Die Sonne steigt von Tag zu Tage. Auch diejenigen pädagogischen Wahrheiten, welche der didaktische Materialismus insonderheit haßte und deshalb so lange mit seinem Winternebel zu verhüllen wußte, beginnen durchzubrechen und heller zu leuchten. Das neue Regen und Sprießen auf dem praktischen Arbeitsfelde zeigt, daß die steigende Wärme fühlbar wird. Dieser Frühlingsboten sind bereits manche da. Schneeglöckchen waren schon längst zu sehen, wer sie nur suchen wollte; auch bescheidene Beilichen unter den Hecken und frierende Windröschen, die der Nordwind schüttelte. An einer sonnigen Stelle, am Fuße der Wartburg, hat sich jetzt auch sogar eine echte *Primula veris* hervorgeedrängt, die uns mit ihren vollen Blüthen sonnenhell entgegenlacht. Der Leser wird nun verstehen, warum es mir beim Anblicke dieses echten „Erstlings des Lenzes“ so hoffnungsvoll und freudig zu Muthe wurde. Ein paar Blümchen machen zwar noch keinen Sommer, aber

sie kündigen ihn an. Wie untröstlich die Vergangenheit war und das Gesamtbild der Gegenwart noch ist — die Hoffnung hat ein Recht, in die Zukunft zu schauen. Auf dem weiten Plane des Schullandes wird es einst überall grünen und blühen, und aus viel tausend hellen Kehlen werden Jubel- und Siegeslieder erklingen: und dann wird das Alte vergangen und vergessen sein.

Inzwischen mag wohl der grimme Nordsturm noch manchmal mit den muthigen Erstlingen recht übel umgehen, und zeitweilig alles Hoffungsgrün unter einer Schneedecke begraben zu sein scheinen; — nur keine Sorge! Der wird das Feld behalten, dem es gebührt — „es muß doch Frühling werden.“

Darum laffet uns Herz und Haupt emporheben — wie der alte Kämpfer und Sänger auf der Höhe der Wartburg in viel trüberer Zeit:

Der Sommer ist hart vor der Thür,
Der Winter ist vergangen:
Die zarten Blümlein geh'n herfür:
Der das hat angefangen,
Der wird es auch vollenden.

II.

Gehen wir jetzt zur näheren Betrachtung des neuen Buches.

Vorab mögen die Verfasser selbst reden. Sie sprechen sich über die Herkunft und den Charakter ihres Schriftchens im Vorworte so aus:

„Nachstehende Studie, welche eine Unterrichtsstizze für das erste Schuljahr liefert, ist hervorgegangen theils aus den theoretischen Ueberlegungen, wie sie Herr Professor Ziller in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, sowie in seinen Vorlesungen über allgemeine Pädagogik niedergelegt hat, theils aus den praktischen Erfahrungen, welche von den Verfassern in der Seminarische zu Eisenach — einer 4klassigen Volksschule — erworben wurden. Es ist also nachstehende Stizze nicht bloß ein theoretischer Versuch, denn die Praxis hat ihre Anwendbarkeit bewiesen. Dadurch aber ist von vorn herein der Einwand beseitigt, als sei der hier vorgelegte Entwurf praktisch nicht durchführbar.“

— — — „Daß nachstehende Arbeit immerhin ein Versuch ist, der mannichfacher Verbesserung bedarf, davon sind die Verfasser überzeugt. Sie rechnen nicht auf eine gleichmäßige allgemeine Zustimmung — weder von Seiten der strengen Anhänger Ziller's, noch von den Bewunderern des Hergebrachten. Denn sie suchten sich sowohl vor der Künsterei zu bewahren, wie sie die strikte Durchführung der Ziller'schen Concentrationsidee nothwendigerweise mit sich bringen muß, als auch vor einer kritiklosen Nachahmung der bisherigen Volksschulpraxis. Wenn erstere, die mit ganzer Wucht für die Idee des erziehenden Unterrichts eintritt, mannichfacher Bearbeitung bedarf, um in unsere Volksschulen übergeführt werden zu können, so muß auch die letztere eine theilweise Umgestaltung sich gefallen lassen, da sie zu sehr das Wissen und Können, zu wenig das Wollen betont.“ — „Möge unser „Erstes Schuljahr“ der Herbartischen Pädagogik neue Freunde erwerben, denn aus Herbartischen Gedankentreisen ist diese Arbeit hervorgegangen.“

Was das Schriftchen inhaltlich bietet, und wie dieser Inhalt geordnet ist, zeigt die folgende Uebersicht:

A. Der Lehrstoff.

1. Der Religions- oder Gesinnungsunterricht;
2. die Heimathskunde (der sog. Anschauungsunterricht, die Realien) — und daran anschließend: Zeichnen und Gesang;
3. das Rechnen;
4. Lesen und Schreiben.

B. Die Methode.!

I. Allgemeine Grundzüge.

II. Specielle Behandlung (Lehrbeispiele):

1. Religion;
2. Heimathskunde, — nebst Zeichnen und Singen;
3. Rechnen;
4. Lesen und Schreiben.

Meine Besprechung der vorliegenden Schrift wird nicht Alles heranziehen, was besprochen zu werden verdiente, sondern sich auf das beschränken, was die selbe insonderheit auszeichnet. Das ist ihr entschiedener Gegensatz zum didaktischen Materialismus — oder mit andern Worten: die consequente praktische Ausführung derjenigen Wahrheiten, die demselben auch die letzten Zugänge verschließen. Wie wir gesehen, zerfallen diese Wahrheiten in 2 Gruppen — entsprechend den beiden Theilen der Methodik:

A. Anordnung des Lehrstoffes (Theorie des Lehrplans);

B. Bearbeitung des Lehrstoffes (Theorie des Lehrverfahrens).

Diese Reihenfolge wird auch für unsere Besprechung die angemessene sein.

A. Anordnung des Lehrstoffes (Theorie des Lehrplans).

Dieser Theil der Methodik zählte nach alter Weise nur 2 Kapitel. Nachdem die neuere Theorie des Lehrplans noch eins hinzugefügt hat, finden sich nunmehr die drei Kapitel:

1. Auswahl des Lehrstoffes — nach Qualität und Quantität;
2. Vertheilung des Lehrstoffes — nach Stufen und Fächern;
3. Verbindung der Lehrfächer — behufs gegenseitiger Unterstützung.

ad 1. Auswahl des Stoffes.

Für unsern Gesichtspunkt handelt es sich hier um die Wahrheit, daß der Lehrplan qualitativ vollständig sein muß, d. h. daß alle wesentlichen Fächer vertreten sein müssen, nämlich:

- a. Die 3 sachunterrichtlichen Gebiete: Religion, Menschenleben, Natur;
- b. der Sprachunterricht — lesen, schreiben, reden;
- c. die übrigen (rein-) formenunterrichtlichen Fächer: Rechnen, Zeichnen, Singen.

Wie schon das angeführte Inhaltsverzeichnis zeigt, ist in der vorliegenden Schrift diese Forderung unverkürzt ausgeführt. Nicht bloß sind die Realien vertreten — natürlich in der Form der „Heimathskunde“ oder des sog. Anschauungsunterrichts — sondern auch das Zeichnen. Bekanntlich hat die verständige Praxis schon seit Langem — seit Pestalozzi und Grafer — so verfahren. Insofern bietet also diese Schrift nichts Neues. Die alten preussischen Regulative frei-

lich schlossen den sog. Anschauungsunterricht und das Zeichnen aus; und die neuen „Allgemeinen Bestimmungen“ erwähnen ebenfalls auf der Unterstufe das Zeichnen nicht.

Wichtiger noch als die thatsächliche Richtigkeit eines Lehrplans in diesem Punkte ist die Frage, warum die genannten Fächer vertreten sein müssen, weil nur die richtigen Gründe es sind, welche den nöthigen Schutz wider den didaktischen Materialismus verbürgen. Was bloß durch einen Zufall richtig zu stehen kommt, kann auch durch einen andern Zufall wieder umgestoßen werden. So ist z. B. die häufig vorkommende Redeweise: „die Jetztzeit fordert das und das,“ in der Theorie des Lehrplans gänzlich unstatthaft, wenn es sich um ein wesentliches Lehrfach handelt, d. i. um ein solches, welches um der allgemeinen Bildung willen aufgenommen werden soll. In dieselbe Kategorie gehören die Formeln: der Staat, die Kirche, die Landwirtschaft, die Industrie zc. fordern das und das. In der Diskussion mit Leuten, welche für die rechten Gründe nicht zugänglich sind, mögen solche Redeweisen als Verstärkungsgründe passiren; ebenso als Mahnungen, so lange die richtige Theorie des Lehrplans noch nicht feststeht: allein sie können nie und nimmer als Entscheidungsgründe gelten wollen. Der richtige Lehrplan, dessen Richtigkeit theoretisch nachgewiesen ist, würde vor 100 und 300 Jahren ebenso gut richtig gewesen sein, falls die Ausführung möglich gewesen wäre, als er nach abermals 100 und 300 Jahren noch richtig sein wird. Seine Richtigkeit würde sich aber auch darin bewähren, daß alle Schulinteressenten (Staat, Kirche, Familie zc.) sich dabei wohl bedient fänden. — Bei dem praktischen Charakter des vorliegenden Schriftchens, ist es nicht am Platze, auf diese theoretische Frage näher einzugehen. So viel sich erkennen läßt, befindet sich Ref. mit den Verfassern in Uebereinstimmung. Nur eine kurze Interpellation möchte ich mir erlauben.

Die Verfasser führen das Zeichnen ein mit der entschuldigenden Bemerkung, es sei bloß ein „malendes“ Zeichnen gemeint, und versprechen überdies, es solle keine besondere Zeit dafür angelegt werden. Daneben aber sagen sie auch, daß das Zeichnen aus den und den Gründen durchaus nöthig sei. Wie verträgt sich das? Müssen sie das Zeichnen etwa deshalb zur Hinterthür hereinschmuggeln, weil an der Vorderthür gesetzliche Bestimmungen im Wege stehen — nun, dann will ich nicht weiter inquiriren. Daß ich sie denunciren würde, werden sie ohnehin nicht befürchten. Sollte es aber anders gemeint sein — wollen sie etwa dem Streit mit gewissen Zeichenkünstlern aus dem Wege gehen, welche meinen, das Zeichnen dürfe deshalb nicht auf dem Lehrplane der Unterstufe stehen, weil es ja kein „systematisches“ sein könne, oder haben sie vielleicht selber noch Bedenken, ob der thatsächliche Zeichenunterricht auf dieser Stufe wirklich Zeichenunterricht heißen dürfe: dann hätte ich allerdings Viel zu sagen. Hier nur dies.

Wenn die Zeichenkünstler behaupten, auf der Unterstufe lasse sich kein „systematischer“ Zeichenunterricht geben, so behaupte ich ganz dasselbe, und setze doch das Zeichnen auf den Lehrplan — aus denselben Gründen, warum Singen, Schreiben, Rechnen, Religion zc. dort stehen. Wenn alle Lehrgegenstände auf dieser Stufe wegfallen sollen, welche nicht „systematisch“ gelehrt werden können — wie viele werden dann noch übrig bleiben? Was in der Volksschule auf dieser wie auf den andern Stufen zu lehren ist, das lehren wir bekanntlich überall nicht „systematisch“, aber schulgerecht und auf den unteren Stufen möglichst elementarisch, so gut wir es bermalen verstehen. Können uns Künstler und

Fachspecialisten dazu gute Rathschläge geben, so sollen dieselben willkommen sein; in solchen Fragen dagegen, die nur aus der pädagogischen Totalanschauung heraus beantwortet werden müssen, bedürfen wir ihres Beirathes nicht. Was für abenteuerliche Zumuthungen von jener Seite her zuweilen den Schulen gemacht werden, zeigte unlängst wieder ein Berliner Gesangkünstler. Seine Vorschläge lauteten so, als ob unsere Knaben und Mädchen alle zu Opern- und Salonsängern ausgebildet werden müßten. Wolle die Schule den Gesang nicht „kunstgerecht“ betreiben — so hieß es — dann sei es besser, gar nicht singen zu lassen; das Choral-singen müsse ohnehin wegfallen, da es Stimme und Geschmack ruinire. Das sehle auch noch, daß die Kinder die halbe oder ganze Schulzeit hindurch lauter Stimmübungen zu treiben hätten, oder gar nicht singen dürften, nicht einmal ihre Spiellieder. Woher mögen doch die Finken, Drosseln zc. die Erlaubniß erhalten haben, sich selber und Andere durch ihre Naturlieder zu erfreuen? — Die Volksschule hat alle Ursache, bei den Zumuthungen der Fachspecialisten auf ihrer Hut zu sein, gleichviel ob dieselben ein Fach gestrichen oder aber forcirt haben wollen. So lange diese auf dem Schulgebiete das erste Wort reden dürfen, so lange bleibt den pädagogischen Fachmännern nur das letzte übrig, und so lange ist alles Kämpfen gegen den didaktischen Materialismus vergeblich. — Was die specielle Frage von der Berechtigung des Zeichnens auf der Unterstufe betrifft, so genügt es, an eine einzige psychologische Thatsache zu erinnern. Von sämmtlichen Vorstellungen des Geistes gehören (beim Vollstannigen) c. $\frac{9}{10}$ dem Gesichtssinne an. Nun halte man die eminente Bedeutung dieses Sinnes fest und bedenke dann, daß das Zeichnen gerade das Fach ist, welches die Gesichtsthätigkeit am strengsten controlirt und am schärfsten in Übung nimmt. Kann diese Übung so früh beginnen? Wer auf der Stufe, wo dem Kinde der Griffel zum Schreiben in die Hand gegeben wird, das Zeichnen verbieten will — der muß seine psychologische Lektion entweder nicht gelernt, oder wieder vergessen haben. Dem Zeichnen gebührt auf dem Lehrplane der Unterstufe ein bestimmter und zwar recht geräumiger Platz — nur nicht im specialistisch-künstlerischen, sondern im pädagogischen Interesse.

Auf die Auswahl des Lehrstoffes in den einzelnen Fächern einzugehen, liegt nicht im Zwecke meiner Besprechung. Der Leser mag diese Prüfung selber vornehmen. Nur eine Stelle nöthigt mich zufälligerweise, einen Dissensus zu notiren. Das ist auch der einzige Punkt im ganzen Buche, wo zwischen den Verfassern und mir eine wesentliche Differenz besteht.

Als Hauptmaterial der religiösen Unterweisung gilt ihnen, wie kaum bemerkt zu werden braucht, die biblische Geschichte. Mit Ziller u. A. halten sie aber auf der Unterstufe einen vorbereitenden religiös-ethischen Course für nöthig. Dazu benutzen sie, ebenfalls nach Ziller's Vorgang, im 1. Schuljahre eine sorgfältige Auswahl von Märchen, und im 2. Schuljahre die Geschichte Robinson's. Es ist hier nicht der Ort, diese Frage in aller Form zu discutiren. Ich muß mich daher darauf beschränken, meine abweichende Ansicht zu constatiren und mit einigen Bemerkungen zu begleiten.

Daß der Religionsunterricht, und insonderheit der auf der Unterstufe, noch nicht so geartet ist, wie er nach echt pädagogischen Grundsätzen sein sollte, sei den Verfassern gern zugestanden. Ref. hat das selber häufig genug ausgesprochen, häufiger und entschiedener als irgend Einer von denen, welche die Verfasser als Zeugen anführen. Ueberdies hat er nach Kräften auf Verbesserung hinzuwirken

gesucht — durch Bearbeitung von Lehrmitteln, durch Abhandlungen und, was hier mit Betonung gesagt sein soll, durch Anregung zu biblischen Besprechungen in den Lehrerconferenzen, denn wenn die Lehrer auf diesem schwierigen Gebiete nicht gründlich Bescheid wissen, wenn sie nicht einigermaßen aus dem Vollen schöpfen können, dann werden die richtigen methodischen Grundfätze allein nicht hinreichen, die religiöse Unterweisung zu einer wirksamen zu machen. Es sei ferner zugestanden, daß auf der Unterstufe die Behandlung der biblischen Geschichte mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen hat, vollends dann, wenn die Auswahl nicht eine sehr sorgfältige ist. Daß aber diese Schwierigkeiten schon jetzt, wo sie eigentlich noch wenig mit dem gebührenden methodischen Ernst in Angriff genommen sind, dazu nöthigten, nach einem andern Stoffe sich umzusehen, — und daß die Märchen in jedem Betracht der geeignete Stoff wären: davon habe ich mich bisher noch nicht überzeugen können: Die Gründe, welche die vorliegende Schrift dafür anführt, lassen sich ja hören. Allein die Verfasser scheinen sich die entgegenstehenden Bedenken bei weitem nicht alle vorge stellt zu haben. Ich will nur einige andeuten.

In allen Lehrfächern, welche ganz oder theilweise ethischer Natur sind — Religion, vaterländische Geschichte, Lesebuch, Gesang — ist die Auswahl des Lehrstoffes nicht lediglich eine methodische Frage. Wir sprechen das auch immer aus, wenn wir sagen, daß zu den pädagogischen Hülfswissenschaften auch die Ethik gehöre. Die allgemeine theoretische Pädagogik mag immerhin bloß an die abstrakt-philosophische Ethik denken; die praktische Pädagogik dagegen hat es auch mit dem Ethos zu thun, d. h. mit der concreten Ausprägung der Ethik, wie sie in der speciellen Kirchengemeinschaft, in der Nationalität und in der Sitte sich darstellt. Es würde daher eine Absurdität sein, z. B. den Juden aus methodischen Gründen demonstrieren zu wollen, daß in ihren Schulen auch die neutestamentlichen Geschichten behandelt werden müßten. Eben so wenig kann es der Methodik einfallen, zu bestimmen, daß die französischen Schulbücher die Freiheitskriege gerade so darstellen sollten, wie es die deutschen thun, oder daß in den katholischen Schulen die Reformationsgeschichte gerade so erzählt werden sollte, wie in den evangelischen. Auf die Frage vom religiösen Lehrstoffe in der Unterklasse angewandt, heißt das: auch hier kann die Methodik nicht allein entscheiden und zwar aus pädagogischen Gründen — also ganz abgesehen davon, ob die Kirche ein gesetzliches Recht habe, dabei mitzureden, oder nicht. Wer sie zur Sprache bringen will, muß sich daher zuvor alle Bedenken und Einwürfe vorstellen, welche aus der vollen Werthschätzung der biblischen Schriften hervorgehen. Ebenso muß er wissen und festhalten, daß eine Frage dieser Art nur in einem solchen Kreise unverwirrt sich discutiren läßt, wo man über ihre ethische Seite völlig übereinstimmend denkt. Das ist die gegebene Lage der Sache. Stellen wir uns nun vor, was bei unserer dermaligen Zerklüftung der religiösen Ansichten aus der genannten Specialfrage werden muß. Diejenigen, welche den biblischen Schriften wenig Werth beilegen, oder gar sie gern los sein möchten, — die werden den Vorschlag, die biblische Geschichte auf irgend einer Stufe mit anderm Stoffe zu vertauschen, mit Freuden begrüßen und eifrig dafür eintreten. Aber von Stund an wird man auch auf der entgegengesetzten Seite diesen Vorschlag mit Mißtrauen betrachten, und die methodischen Gründe, wie gewichtig sie sein möchten, nur mit halbem Ohre anhören. Kurz, die Frage ist verunreinigt, den Pädagogen aus den Händen genommen und auf lange Zeit undiscutirbar. Als

eine rein theoretische Frage möge sie immerhin in pädagogischen Kreisen verhandelt werden; aber man mache keine praktische daraus, die Eile habe. Im Religionsunterricht der Schule und der Kirche giebt es ohnehin so viel zu bessern, daß es nicht wohlgethan sein kann, an einem Punkte anzufangen, wo die Dibattiker unter sich selbst noch nicht einig sind.

Eine zweite Erwägung. Zu einer theoretischen Besprechung der bezeichneten Frage ist eine praktische Lehranweisung, die überdies von allen andern Fächern zu reden hat, ganz zweifellos nicht der rechte Ort. Die Untersuchung muß durchaus monographisch geschehen. Dabei ist aber noch ein Zweites zu wünschen. Bei Ziller, der die Märchenfrage zuerst zur Sprache gebracht hat, hängt dieselbe mit einem andern Gedanken eng zusammen, — mit der Ansicht nämlich, daß die Entwicklungsstufen des einzelnen Menschen in einer gewissen Parallele stehen mit den culturhistorischen Entwicklungsstufen des Menschengeschlechts. Bekanntlich begegnet man diesem Gedanken zuweilen auch in älteren pädagogischen Schriften, jedoch nur in sehr unbestimmter praktischer Anwendung. Ziller aber hat ihn zu einer bestimmten methodischen Forderung hinsichtlich der Auswahl der religions- und culturgeschichtlichen Lehrstoffe ausgeprägt. Sie lautet: bei der Auswahl dieser Stoffe für die aufeinanderfolgenden Schuljahre muß jene Parallele, so viel als thunlich, festgehalten werden. Nimmt man zu diesem Grundgedanken den andern hinzu, wonach der Religionsunterricht den Mittelpunkt des gesammten Sach- und Formenunterrichts bilden soll, so läßt sich ungefähr sehen, wie es bei Ziller gemeint ist, wenn er (für die Volksschule) die folgende Stufenreihe der religiös-ethischen Lehrstoffe aufstellt. (Vgl. „Grundlegung“ u. S. 428.)

Kindergarten: epische Fabel.

1.	Schuljahr: das epische Märchen	} sog.	Die Stufe des Anschauungsunterrichts.
2.	" Robinson		
3.	" die Patriarchenzeit	} Lehrfächer gesonderter (selbständiger) auftreten.	Die Stufe, wo die verschiedenen
4.	" die jüdische Heldenzeit (Richter)		
5.	" das Davidische Königthum		
6.	" Geschichte Jesu		
7.	" Apostelgeschichte		
8.	" Reformationszeit (und Katechismus)*)		

Es kann Keinem entgehen, daß die Märchenfrage inmitten dieses Lehrplanes und seiner Grundgedanken ein wesentlich anderes Gesicht hat als da, wo sie aus diesem Zusammenhange herausgenommen und isolirt verhandelt wird. Bei einer isolirten Verhandlung würde Ziller, wie mir scheint, sagen müssen: hier kann ich nicht mitsprechen, denn das ist nicht der volle Sinn meines Vorschlages. Es wäre daher zu wünschen, daß in der pädagogischen Literatur und in den Lehrerconferenzen erst der Grundgedanke des Ziller'schen Lehrgangs besprochen würde, bevor über ein einzelnes Stück daraus schon abschließend entschieden wird. Uebrigens ist es denkbar, daß Jemand jenen Grundgedanken im Ganzen billigte, ohne jedoch geneigt zu sein, auf der Unterrichtsstufe die biblische Geschichte mit

*) Dabei muß jedoch bemerkt werden, daß die großen heilsgeschichtlichen Thatfachen aus dem Leben Jesu, wie sie durch die kirchlichen Festtage markirt sind, von unten auf in jedem Curfus mit vorkommen sollen — nach dem Gange des Kirchenjahrs, nur mehr in erbaulicher als in streng unterrichtlicher Behandlung.

andern Stoffen zu vertauschen. — Abgesehen von dem geforderten Vorbereitungskursus — was eine aparte Frage ist — hat der Ziller'sche Lehrgang bestimmte eigenthümliche Vortheile: 1) die Beschränkung jedes Jahreskursus auf einen engeren geschichtlichen Kreis läßt eine genauere, anschaulichere und tiefere Betrachtung zu; 2) bei der sorgfältigen historischen Stufenfolge und vermöge des langsameren Vorschreitens erweitert sich das religiös-ethische Verständniß desto sicherer, und ist mehr vor Unklarheit und Verwirrung geschützt; 3) die culturhistorische Seite der biblischen Geschichte kommt mehr zur Verwerthung. Freilich ist dieser Lehrgang nur für die klassige Schule gedacht; bei einfacheren Schulverhältnissen, zumal in der einklassigen Schule, geräth er so ins Gedränge, daß von seiner ursprünglichen Gestalt nicht viel übrig bleiben kann. Aber es hängen ihm auch an und für sich bestimmte Nachtheile an; oder anders gesagt: der ihm gegenüberstehende concentrisch sich erweiternde Lehrgang, wonach auf jeder Stufe etwas Ganzes (aus der alttestamentlichen und neutestamentlichen Geschichte) auftritt, besitzt ebenfalls eigenthümliche Vortheile. Erstlich wird hier die centrale Gestalt und Geschichte des Heilandes auch schon den Kleineren so nahe gebracht und vertraut gemacht, als es unterrichtlich möglich ist. Zum Andern: weil die Hauptgeschichten des alten Testaments auch auf den obern Stufen wieder vorkommen, so wird vermieden, daß das Vorbild von den großen Persönlichkeiten jener Zeit allzu kindermäßig bleibe. *) Wie gewichtig diese beiden Vortheile sind, kann ich hier nicht näher auseinandersetzen. Freilich darf auch nicht vergessen werden, daß der letztere Lehrgang in der Regel in den Fehler fällt, viel zu viel Lehrstoff aufzunehmen. Es wird sich nun darum handeln, die eigenthümlichen Vortheile und Nachtheile beider Lehrwege richtig abzuwägen. Das Resultat meiner Ueberlegung ist, daß die concentrisch vorschreitenden Curse den Vorzug verdienen — in einfacheren Schulverhältnissen sind sie geradezu nothwendig — aber nach Ziller's Plan verbessert werden müssen. Unter dieser Verbesserung verstehe ich, daß man auf den unteren Stufen der Reihe nach je eine der alttestamentlichen Hauptperioden prävaliren läßt — soweit die Klassenzahl dies zuläßt — natürlich so, daß immer nur die sachlichsten Geschichten ausgewählt werden. Ueber allem aber muß feststehen, daß eine Ueberladung mit Lehrstoff nicht stattfinden darf.

Den Verfassern hätte es nahe gelegen, auch noch einen dritten Gesichtspunkt zu erwägen — die Opportunität. Möchten sie über die Märchenfrage denken, wie sie wollten, so würden sie, meines Erachtens, dem großen Hauptzweck ihrer Schrift weit besser gedient haben, wenn sie sich auf dem Boden der bestehenden Schulordnungen gehalten und demgemäß anstatt der Märchen eine gute Auswahl biblischer Geschichten behandelt hätten (z. B. aus dem alten Testament die Anfangsgeschichten aus der Urzeit und die abgerundete Lebensgeschichte Joseph's); denn dann konnte ihr Buch von den Tausenden der Lehrer, welche in einer Unterklasse arbeiten, sofort als eine in allen Stücken passende methodische Anweisung benutzt werden. Jetzt dagegen, wo die Lehrer vorschriftsmäßig die biblischen Geschichten zu lehren haben, müssen sie sich erst selber Lehrbeispiele ansarbeiten, um die neue Behandlungsweise probiren zu können. Und bei dem

*) Auch im profangeschichtlichen Unterricht der höhern Schulen fahren die großen Persönlichkeiten der alten Zeit immer schlecht, wenn sie bloß in den unteren Klassen vorkommen. — Ein Seitenstück dazu ist, z. B. daß der gemeine Mann Friedrich den Großen eigentlich nur im Lichte von allerlei Anekdoten kennt.

heimathskundlichen Stoffe, der vorwiegend mit Rücksicht auf die zu behandelnden Mährchen ausgewählt ist, geht es theilweise wieder so. Ueberdies steht zu befürchten, daß Mancher über die ihm anstößige Mährchenfrage stolpert und darob die Hauptsache, welche aus dem Schriftchen gelernt werden kann, vergißt. War den Verfassern ja viel daran gelegen, die Mährchen zu befürworten, so stand nichts im Wege, dies im theoretischen Theile nebenbei zu thun und überdies an einigen Beispielen die praktische Behandlung zu zeigen. Und wenn sie das gethan hätten, so würden wahrscheinlich alle Leser diese Beispiele sehr willkommen geheißen haben, weil sie sich dann in den Stand gesetzt sahen, sofort eine genaue Vergleichung der beiden Stoffarten anzustellen.

Wie man sieht, sind die vorstehenden kritischen Bemerkungen vornehmlich den Verfassern gewidmet. Nebenbei möchten sie auch gern einige Steine aus dem Wege räumen helfen, die der Verbreitung und Wirksamkeit des Schriftchens hinderlich sein könnten.

ad 2. Vertheilung des Lehrstoffes — nach Stufen und Fächern. Die wichtigeren Anliegen dieser Recension gestatten es mir, an diesem Kapitel, wo namentlich auch das Quantum des Lehrstoffes zur Sprache kommen mußte, vorbeizugehen.

Eine Bemerkung über die Abgrenzung der Fächer, die sachlich hierher gehörte, läßt sich weiter unten deutlicher sagen.

ad 3. Verbindung der Lehrfächer — zu gegenseitiger Unterstützung und zur Herstellung eines einheitlichen, mit zahlreichen „Verkehrsbändern“ durchzogenen Gedankenkreises.

Dies ist das neue Kapitel in der Theorie des Lehrplans. Hier stehen wir somit vor der ersten Gruppe der wichtigen Reformgedanken, welche in dem vorliegenden Schriftchen praktisch durchgeführt sind.

Der Inhalt dieses Kapitels läßt sich der Hauptsache nach zusammenbringen in die beiden Sätze:

- a) die 3 sachunterrichtlichen Fächer (Religion, Menschenleben, Natur) müssen die Basis des Sprachunterrichts und des übrigen Formenunterrichts bilden;
- b) das Centrum des Sachunterrichts ist der Religions- oder Gesinnungsunterricht; derselbe ist somit (auf Grund von a) auch das Centrum der sämtlichen Lehrfächer.

Den Lesern des Ev. Schulblattes sind diese methodischen Forderungen nicht Neues mehr. Die Wahrheiten des ersten Satzes (a) hat Ref. entwickelt in der Schrift: „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans,“ 1873. Dem zweiten Satze (b) war gewidmet die Ergänzungsabhandlung zu den „Grundlinien“: „Die unterrichtliche Verbindung der 3 Wissensfächer,“ Ev. Schulblatt 1875, Nr. 1 u. 5. Die specielle Frage von der Verbindung des Sprachunterrichts mit dem Sachunterricht und was damit zusammenhängt (Real-Lehrbücher und belletrist. Lesebuch), ist in verschiedenen Aufsätzen, theils vom Herausgeber, theils von andern Verfassern behandelt worden.

Die Wahrheit, daß der Sprach- (und übrige Formen-) Unterricht seine Basis suchen müsse im Sachunterricht, wurde schon von Comenius in seiner berühmten Antithese über „Sachen“ und „Worte“ implicite ausgesprochen. Sie hat aber mit einem schweren Mißgeschick zu kämpfen gehabt. Während die übrigen Wahrheiten, welche in dieser Antithese steckten, allmählig, wenn auch

äußerst langsam, in die Schulpraxis Eingang fanden, ist diese, die wichtigste und gleichsam der Schlußstein der andern, über 200 Jahren lang unter altem Schutt und neuen Baustücken wie vergraben geblieben. Bis auf den heutigen Tag giebt es in Deutschland kein Landes-Schulregulativ, welches diese fruchtbare Wahrheit ausdrücklich aufgenommen hätte. Aber nicht einmal die Vorbedingung und Vorstufe dieser Erkenntniß — nicht einmal der Begriff des Sachunterrichts ist erreicht. Denn wäre dieser Begriff gewonnen, so würde man bei der Aufzählung der Lehrfächer zunächst die sachunterrichtlichen Fächer hintereinander nennen und dann erst den Sprachunterricht und die übrigen Lehrgegenstände, jedenfalls würde man die sachunterrichtlichen Fächer nicht auseinanderreißen; statt dessen wird immer, wie die gebankenlose Tradition es fordert, nach dem Religionsunterricht zunächst der Sprachunterricht genannt, der Realunterricht erst später irgendwo eingereiht. Daran hat man stets ein sicheres, äußeres Kennzeichen, daß der Begriff des Sachunterrichts noch nicht concipirt ist, und mithin noch weniger der Grundsatz vom organischen Zusammenhang der Lehrfächer concipirt sein kann. Was etwa aus den Consequenzen dieses Grundsatzes bereits in die officielle oder landläufige Praxis Eingang gefunden hat — z. B. die Regel, daß beim Aufsatzschreiben der Stoff aus allen Gebieten entnommen werden soll, oder die sog. Real-Lesemethode — das ist nicht das Ergebnis einer durchgebildeten theoretischen Totalanschauung, sondern von einem gesunden praktischen Sinne gleichsam zufällig gefunden worden. Glücklicherweise haben wir endlich in dem vorliegenden Schriftchen eine speciell-methodische Anweisung, in welche die neuere Theorie des Lehrplans, wenn auch zunächst nur für das erste Schuljahr, consequent zur Anwendung kommt.

Wie die gliedliche Verknüpfung der Lehrfächer in der Praxis sich vollzieht, muß in dem Schriftchen selbst nachgelesen werden. Hier nur einige Andeutungen.

A. Der Religionsunterricht in seiner centralen Beziehung zu den sog. Realien (Heimathskunde oder Anschauungsunterricht).

Auf der Unterstufe wird diese Verbindung dadurch vollzogen, daß die religionsunterrichtlichen Lektionen (Märchen) dem heimathkundlichen Unterricht die Objekte anweisen, welche er zunächst zu behandeln hat — nämlich diejenigen realistischen Dinge (aus Natur und Menschenleben), welche in jenen Lektionen mit vorkommen und daher dem Schüler bereits vor die Augen gerückt sind. Hören wir darüber die Verfasser selbst (S. 11):

„Das erste Märchen z. B., „die Sternthalen,“ weist folgende reale Stoffe auf: die Stube, in welcher das arme Mädchen früher mit Vater und Mutter gewohnt, das Bett, in welchem es geschlafen, die Speisen, die es von den Eltern erhalten, die Kleidungsstücke, die es getragen und nach und nach weggegeben hatte, das Feld, den Wald, wo es Ersatz für die mangelnde Wohnung suchte. Daraus nehmen wir Veranlassung, ausgehend von dem Märchen, mit den Kindern zu besprechen: die Stube, das Bett, die Nahrungsmittel, die Kleidungsstücke, das Feld, den Wald &c. Wie das erste, so enthält auch jedes folgende Märchen unserer Reihe einen Reichthum heimathlicher Vorstellungen, welche wir aus dem Märcheninhalte nur auszufondern brauchen, um unter Uebertragung auf die Wirklichkeit den werthvollsten Stoff für unsere heimathkundlichen Besprechungen in Bereitschaft zu stellen.“

„Die Vorzüge einer solchen angelehnten Heimathskunde, gegenüber dem

isolirten Anschauungsunterrichte, sind unverkennbar. Sie schließt zunächst alle Unbestimmtheit des Lehrstoffes aus, die im selbständig auftretenden Anschauungsunterricht oft so lästig wird und so deprimirend wirkt; denn im Märcheninhalt ist auch das Erfahrungsmaterial gegeben, auf welches die Heimathskunde einzugehen hat. Sie erhöht ferner die freudige Hingabe des Schülers an den Stoff, da sich das für den Märcheninhalt angeregte lebendige Interesse auch auf die heimathkundlichen Elemente überträgt, welche jenem zur realen Grundlage dienen; das Kind sieht eben die Dinge noch in der hellen Beeuchtung, die vom Märchen her auf sie gefallen ist. Sie befördert drittens durch die vielfachen Beziehungen, in welche sie die heimathkundlichen Vorstellungen unter sich und zu dem Gesinnungsunterricht treten läßt, den Zusammenhang, die Einheit des Gedankenkreises, ohne nöthig zu haben, durch vorzeitige logische Kategorien auf künstlichem Wege eine Einheit herzustellen, die hier doch nur eine äußere wäre und darum unwirksam bliebe."

B. Der Sachunterricht — in Beziehung zum Sprachunterricht: lesen, schreiben, reden.

Dieses didaktische Bündniß — die gegenseitige Handreichung von Sachunterricht und Sprachunterricht — ist in seinem unterrichtlichen Erfolge das bedeutsamste von allen. Der Gewinn kommt beiden Theilen zu gut; welcher von ihnen am meisten gewinnt, läßt sich fast schwer sagen.

Der Grund dieses Erfolges liegt in dem eigenthümlichen Wesen der Sprache und in ihrer daher stammenden Wichtigkeit für die Bildung überhaupt.

Nach ihrem äußeren Material gehört die Sprache zum Formenunterricht. Diese Formen, die gesprochenen oder geschriebenen Worte und Sätze, sind aber Zeichen und als solche die Träger oder Gefäße eines inneren Materials: der Vorstellungen, Gedanken. Dieses innere Material ist aber kein Produkt der Sprache, sondern stammt aus allen Erkenntnißgebieten, und somit zum allergrößten Theil aus den sachunterrichtlichen Fächern, welche die gesammte concrete Körper- und Geisteswelt umfassen. So empfängt die Sprache ihr inneres Licht von den Sachen, und leuchtet wiederum mit ihrem Formenlicht in alle Sachgebiete hinein.*) Das will die Theorie des Lehrplans ausdrücken, wenn sie bei der Aufzählung der Lehrfächer den Sprachunterricht in die Mitte stellt zwischen die sachunterrichtlichen Fächer und die formenunterrichtlichen. Außerlich ist er mit dem Formenunterricht verwandt, innerlich aber und darum am innigsten mit dem Sachunterricht. Von Natur gravitirt er daher zu diesem hin, weil er hier seine natürlich gegebene Basis hat.

Wenn nun die Methodik eine angemessene Verbindung d. i. eine gegenseitige Handreichung zwischen Sprach- und Sachunterricht fordert, so heißt das nichts anders, als beiden Theilen wieder zu ihrem natürlichen Rechte zu verhelfen, das ihnen die pädagogische Verkünstelung durch das Isoliren geraubt hat.

Unterrichtlich muß diese Handreichung mittelst aller drei sprachlichen Uebungen — im Sprechen, Lesen und Schreiben — vollzogen werden. Es ge-

*) Daher auch die Wichtigkeit des fremdsprachlichen Unterrichts in den höhern Schulen und die Prävalenz der Gymnasialbildung, da dieselbe außer der Muttersprache und einer fremden neuern Sprache auch zwei alte Cultursprachen umfaßt. Sagt man, die Prävalenz der gymnasialen Schulung liege in den beiden alten Sprachen, so schreibt man einem Theile zu, was nur vom Ganzen gilt; die eigentliche Wahrheit bleibt dabei verdeckt.

schickt dies in der Weise, daß Lesen, Schreiben und Reden, soviel als thunlich, in den Dienst des sachlichen Lernens treten; oder anders ausgedrückt: daß die Lese-, Schreib- und Sprechübungen ganz besonders an denjenigen Stoffen vorgenommen werden, welche der Sachunterricht zu behandeln hat.

Auf der Unterstufe ist dieser bedeutungsvolle Fortschritt bereits in vielen Schulen im Gange. Die neuere Lesemethode nennt sich bekanntlich mit Betonung „Real-Lesemethode“ oder „vereinigter Anschauungs-, Sprech-, Lese- und Schreibunterricht.“

Auf den oberen Stufen dagegen, wo die gegenseitige Handreichung von Sach- und Sprachunterricht am wirksamsten sein würde, weil hier die Lese- und die Schreibfertigkeit bereits zu leistungsfähigen Hilfskräften erstarkt sind — gerade da sträubt sich die traditionelle Praxis noch dawider. Es sind mehrerlei Umstände, welche den Blick umnebelt halten. Für's Erste fehlen in den realistischen Fächern die geeigneten Lehrbücher, d. h. solche Lehrbücher, welche die betreffenden Stoffe (gerade wie das biblische Historienbuch) einfach, aber ausführlich — anschaulich darstellen, so daß diese Darstellungen als wirkliche Lesestücke gelten können. Statt dessen haben sich die Volksschulen durch das üble Beispiel der höhern Schulen die compendienartigen, dünnen „Leitfäden“ aufreden lassen. Zum Andern hat die unberathene Schulgeschichte es so gefügt, daß auf der Oberstufe die Sammlung von schönsprachlichen Darstellungen (die belletristische Anthologie) schlechtweg das „Lesebuch“ genannt wird, als wenn es das einzige Buch wäre, worin gelesen werden solle, während es doch nur eins von vielen ist und in Wahrheit nicht einmal das wichtigste. Zum Dritten hat man sich weiß gemacht oder weiß machen lassen, daß die sog. realistischen Stücke, welche in dem belletristischen Lesebuche mit vorkommen — und hier als schönsprachliche Musterstücke stehen — das ersetzen könnten, was den dünnen Leitfäden gebricht. Wie schon die kürzeste Uebersetzung finden muß, vermögen dieselben diesen Ersatz in keiner Richtung zu liefern, weder für das sachliche Lernen, noch für das Lesenlernen. Denn da jene belletristischen Darstellungen, wie es nicht anders sein kann, durchweg viele sprachliche Erklärungen nöthig machen, so können ihrer überhaupt nur wenige durchgenommen werden. Ihren eigentlichen Zweck, um deswillen sie in dem Buche stehen, in allen Ehren; allein was sollen diese wenigen Stücke dem sachlichen Lernen helfen — und ohne sprachliche und andere Erläuterungen helfen sie erst recht nicht — und wie viel Raum wird für die wirkliche Leseübung übrig bleiben, wenn das Erklären so viel Zeit weggenommen hat? Zum Vierten endlich hat der didaktische Materialismus in seiner nacktesten Gestalt die Hand mit im Spiele. Er sagt den Leuten, die ihn anhören wollen: in den Realienstunden handelt es sich um das Realienlernen — was geht uns da das Lesen und die Sprachbildung an? dafür werden die Sprachstunden sorgen; und beim Realienlernen handelt es sich wie überall, wesentlich um das Viellernen, um das Längenquantum. Offenbar geht das alles am besten mit Hilfe eines „Leitfadens“, der ein reiches Material in kurze Worte zu fassen weiß. Denn nun kann der mündliche Unterricht sich gleichfalls kurz fassen, und kommt doch eben deshalb desto schneller vorwärts; und wenn dann dafür gesorgt wird, daß die Schüler den Leitfaden zu Hause gehörig memoriren, so läßt sich beim Examen mit einem so anschulichen Kenntnißmaterial viel machen.

Das Ende trägt die Last. Die Brillanz der Leitfaden-Saison ist stark am erbleichen. Immer häufiger läßt sich unter den Lehrern wie von einsichtigen

Revisoren die Klage hören, daß die Ergebnisse des Realunterrichts nicht befriedigten, und noch häufiger die andere, bedenklichere, daß seit Einführung des Realunterrichts im Lesen nicht mehr so viel geleistet werde wie früher. Ganz natürlich. Bei den compendiarischen Leitfäden, die ja, auch wenn sie mager aussehn, auf ein quantitatives Viellehrnen angelegt sind, nimmt das aus Geschichte und Naturkunde Gelernte im Kopfe der Kinder so ziemlich die Gestalt an, die ein Haufen zusammenhangsloser geographischer Notizen hat, der allerdings möglicherweise recht ansehnlich sein kann, worin aber an und für sich keine Bildung steckt. Ein solches Ergebnis kann nicht befriedigen. In der biblischen Geschichte würde es nicht besser gehen, wenn das Historienbuch durch einen dünnen Leitfaden ersetzt werden sollte. Was dann den Rückgang der Lesefertigkeit betrifft, so erklärt sich derselbe ebenso leicht. Die beiden früheren Lese-Hilfsmittel, das sog. Lesebuch und das biblische Historienbuch (nebst Zubehör: Kirchenlieder und Bibellektionen), sind zwar auch jetzt noch da; allein ihr Dienst für die Leseübung ist in mehrfacher Weise eingeschränkt. Erstlich durch die Erweiterung des grammatischen Unterrichts; die Zeit, welche die Grammatik mehr fordert, hat das Lesen verloren. Zum Andern sind die Stücke des belletristischen Lesebuches, weil mit Recht auf klassische Darstellung gedrungen wird, vielfach schwieriger geworden, und erfordern deshalb mehr sprachliche und sachliche Erläuterungen als früher. Durch diese Mehrforderung verliert die Leseübung abermals an Zeit. Drittens ist ein selbständiger Realunterricht eingetrifft. Zu dem dazu nöthigen Raume haben namentlich auch der Religionsunterricht und der Sprachunterricht beisteuern müssen. Beim Religionsunterricht trifft dieser Abzug wiederum vornehmlich das Lesen im Historienbuche, da der religiöse Lehrstoff im Verhältniß zu der gebliebenen Zeit immer noch ein übermäßiger ist; und beim Sprachunterrichte trifft er ebenfalls das Lesen, weil die grammatischen Anforderungen vermehrt worden sind. Bei dieser Lage der Dinge war der Rückgang der Lesefertigkeit nichts als eine pure Nothwendigkeit. Die ordinären Kritiker schreiben diese üble Folge bekanntlich schlechtweg auf Rechnung des selbständigen Realunterrichts. Der arme Angeklagte ist aber an sich gerade so unschuldig daran, als das biblische Historienbuch und das belletristische Lesebuch. Diese Kritiker beweisen nur, daß sie vom Innern des Lehrorganismus wenig verstehen. Der Grund des Rückganges in der Lesefertigkeit (wie des unbefriedigenden Ergebnisses im Realunterricht) ist ein rein methodischer. Er liegt darin, daß der Realunterricht bloß durch dünne Leitfäden unterstützt wird, während derselbe ebenso gut sein Lehr-Lesebuch haben sollte, wie der biblische Geschichtsunterricht ein solches hat. Daß man diesen Fehler noch nicht allgemein einsehelt, hängt, wie droben gezeigt wurde, tiefer damit zusammen, daß die Wahrheit aus der Theorie des Lehrplans, wonach Sachunterricht und Sprachunterricht sich möglichst unterstützen müssen, nicht zur vollen Anerkennung gelangen kann. Wäre diese Wahrheit begriffen, und wären die richtigen sachunterrichtlichen Lehrbücher vorhanden (nämlich neben dem biblischen Historienbuche ein geschichtliches und naturkundlich-geographisches Lesebuch), und wäre auch die selbstverständliche Voraussetzung erfüllt, daß in den drei sachunterrichtlichen Gebieten nicht mehr Lehrstoff angesetzt werden darf, als die schulgerechte Durcharbeitung — wozu auch das Lesen desselben gehört — gestattet: so würde nicht nur im Realunterricht ein solides Resultat erzielt werden, sondern auch eine tüchtige Lesefertigkeit und zwar eine so tüchtige, wie man sie bisher noch nicht gekannt hat. Das be-

weisen diejenigen Schulen, welche bereits richtige Real-Lesebücher besitzen; und sie würden es noch besser beweisen, wenn das Lehrstoff-Uebermaß nicht mehr drückte, und die jungen Lehrer vom Seminar her in den rechten Gebrauch solcher Bücher eingeführt wären. Wie viel die Lesefertigkeit als instrumentales Bildungsmittel werth ist, und wie viel die fleißige Leseübung zur mündlichen und schriftlichen Sprachgewandtheit beiträgt, braucht nicht näher dargelegt zu werden. Auf jenem Wege würde aber die Sprachbildung obendrein noch in einer andern Richtung gewinnen, und dieser Gewinn möchte am Ende fast der schätzenswertheste sein. Eine Sprachbildung, die sich vorzugsweise auf das belletristische Lesebuch stützt, wird nothwendig einseitig: sie ist zu hochstetzig, zu wenig volksthümlich; sie hat nicht genug Fühlung mit dem wirklichen Leben, da dieses einen möglichst sachgerechten, klaren und einfachen Gedankenausdruck fordert. Kommen aber die sachunterrichtlichen Lehrbücher dem belletristischen Lesebuche zu Hülfe, so wird die Sprachbildung auch von der bisherigen Einseitigkeit erlöst — sie wird gesunder.*) Wie im ersten Schuljahre die Handreichung zwischen Sachunterricht und Sprachunterricht geschehen kann, und zwar streng nach der Theorie des Lehrplans, wolle man bei den Verfassern nachlesen.

Ich sage: streng nach der Theorie des Lehrplans. Denn diejenige Form des vereinigten Sach- und Sprachunterrichts, welche in der sog. „Normalwörter“- (oder Real-) Lesemethode vorliegt, entspricht den Forderungen der Theorie des Lehrplans noch nicht vollständig. Fürs erste schließt dieser Leseunterricht nicht an den gesammten Sachunterricht an, sondern nur an die Heimathskunde (Realien); der Religionsunterricht steht somit doch isolirt da. Die wichtige Forderung, daß derselbe das Centrum des Sachunterrichts bilden müsse, bleibt also unerfüllt. Ein zweiter Fehler tritt gerade hinsichtlich derjenigen Forderung hervor, welche jene Lesemethode erfüllen will und um deswillen sie sich auch „Real“-methode nennt. Die Theorie des Lehrplans fordert nämlich nicht eine beliebige Vereinigung von Sach- und Sprachunterricht, sondern eine solche, wobei der Sprachunterricht auf dem Sachunterricht basiert. Die Normalwörter-Methode kehrt dieses Verhältniß beinahe um; denn da die sog. Normalwörter nach dem Bedürfniß des Leseunterrichts ausgewählt werden müssen, und da sie andererseits den Stoff bestimmen, welcher in der Heimathskunde vorkommen soll, so ruht insoweit der Sachunterricht auf dem Sprachunterricht. Schon Mancher hat das Gefühl gehabt und vielleicht auch ausgesprochen, daß die Normalwörter-Methode an einer gewissen Künstlichkeit leide; und wenn die Verfasser solcher Lesebibeln vorsichern, die Auswahl der richtigen Normalwörter sei „eins der schwierigsten Probleme der Unterrichtskunst“, so sagen sie im Grunde ganz dasselbe. Der vorgenannte Fehler giebt Aufschluß, woher diese Künstlichkeit (mit ihrer Schwierigkeit) stammt: es ist eben wider die Natur und das Recht des Sachunterrichts, daß er sich vom Sprachunterricht beherrschen lassen soll. Genau denselben Fehler begingen die alten Regulative, als sie den Realunterricht beim Sprachunterricht untersteckten und das sog. Lesebuch ein „Mädchen für alles“ sein sollte.

*) Näheres über die Verbindung vom Sach- und Sprachunterricht nach Weise und Wirkung bieten die Abhandlungen: „Der naturkundliche Unterricht in der Volksschule,“ Ev. Schulblatt 1870, Nr. 1, 5 und 9, — und das Schriftchen: „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans,“ 1873.

Die Bogell'sche „Normalwörter-Methode“, eine Frucht des Jacotot'schen verdienstreichen Impulses, hat einen großen Fortschritt eingeleitet, insofern sie auf der Unterstufe einen „vereinigten Anschauungs-, Sprach-, Lese- und Schreibunterricht“ anstrebte. Allein die Form dieser Vereinigung bedarf der Verbesserung. Die naturgemäße, ungekünstelte Form wird sich alsobald finden, wenn man — den obigen beiden Forderungen gemäß — der Natur des Sachunterrichts und dem Zwecke des Religionsunterrichts gerecht zu werden sucht. Den Weg dazu hat schon Dr. Barth in seiner „Robinson-Fibel“ (Leipzig, 1865) gezeigt. So viel mir bekannt, wird dieselbe auch jetzt noch in der Ziller'schen Seminar-*schule* gebraucht. In die Volksschulen konnte sie keinen Eingang finden, weil sie einen andern religiösen und heimathskundlichen Lehrstoff voraussetzt, als dort üblich oder vorgeschrieben ist. (Uebrigens beginnt Ziller den Leseunterricht erst im zweiten Schuljahre.) Die Verfasser des vorliegenden Schriftchens, welche den Leseunterricht nach gewohnter Weise schon im 1. Schuljahre eintreten lassen, haben ihrerseits noch keine besondere Fibel bearbeitet; sie behelfen sich einstweilen mit der Normalwörter-Methode, suchen dieselbe aber nach den oben genannten Grundsätzen zu verbessern. Wie sie dies angreifen, darüber giebt ihr Schriftchen zureichende Auskunft — theoretisch und praktisch.

Ein Lesebuch für das 2. Schuljahr ist jedoch von den Verfassern in Arbeit genommen. Die I. Abtheilung desselben, für die Zeit von Ostern bis Weihnachten berechnet, liegt schon gedruckt vor. Ueber die befolgten Grundsätze sagen die Herausgeber: „Die Eintheilung ist nach den Gebieten getroffen, welche im 1. Schuljahre durchgearbeitet worden sind: die Heimath, Singen und Sagen, die Märchen. Der Inhalt soll sachlich nichts Neues bieten. Die mechanische Fertigkeit des Lesens wird an Stoffen geübt, welche den Kindern durch die unterrichtliche Behandlung (im 1. Schuljahre) lieb geworden sind. Der Lehrer braucht keine Zeit mit Erklärung des Inhalts zu versäumen. Die ganze Kraft des Lehrers wie die des Schülers concentrirt sich im Lesen.“

So ist's recht.

Die II. Abtheilung dieses Lesebuches — für den Schluß des 2. Schuljahres berechnet — soll die Geschichte Robinsons enthalten, welche in der 2. Hälfte des 2. Schuljahres unterrichtlich behandelt wird.

C. Der Sachunterricht — in seiner Beziehung zu den rein formenunterrichtlichen Fächern: Zeichnen, Singen, Rechnen.

Auch hier geschieht die Verbindung so, daß im Zeichnen und Singen diejenigen Stoffe gewählt werden, auf welche der Sachunterricht hinweist. Das Rechnen nimmt seine Veranschaulichungs- und Anwendungsobjekte ebenfalls zunächst aus dem Sachunterricht.

Ueber das Zeichnen sagen die Verfasser (S. 15): „Obgleich diese Zeichenvorübungen auf der Schiefertafel höchst einfach und elementar sind, — und darum von manchen Zeichenlehrern über die Achsel angesehen werden mögen — der Pädagog kann sie im ersten Schuljahre zur Darstellung der besprochenen Gegenstände auf keinen Fall entbehren. Gehe ihm doch mit der Darstellung derselben eine große, nicht zu unterschätzende Handhabe für die Klärung der einschlägigen Begriffe, für die Erweckung der Freude am Unterricht verloren. Denn wir zeichnen in unser Liniennetz auf der Schiefertafel, abgesehen

von den Grundrissen der Schulstube, des Schulhauses, des Schulgartens, der nächsten Umgebung z.: Fensterscheiben, Stuhl, Tisch, Thür, Haus, Giebel, Wond (Combination von Haus und Wond), Rad, Kamm, Topf, Sichel, Spaten, Pumpe, Wagen, Commode, Bett, Uhr, Heerd, Hundehütte, Lattenzaun, Thorweg, Pichte, Stecknadel, Eimer, Kessel, Kirche, Schützenhut z. — Alle diese scheinbar zusammengewürfelten Gegenstände sind durch die Währchen dargeboten, für das Kind von großem Interesse und im Gedankenkreise besonders verknüpft.“

Ueber das Singen heißt es (S. 15): „Innerhalb des Gesinnungsunterrichts und der Heimathkunde tritt neben dem Zeichnen noch ein zweiter Gegenstand mit einer gewissen relativen Selbständigkeit auf: das „Singen und Sagen“, die Poesie in der Form des Kinderreims und des Kinderliedes. Ist der Unterricht rechter Art, so erweckt er außer dem Vorstellen (Erkennen) vielfach auch Stimmungen, Regungen, Gefühle, meist flüchtiger Art, mehr oder weniger tiefgehend, werthvoll als Ueberleitung des Unterrichtseindrucks von den erkennenden zu den strebenden Kräften der Seele. In den poetischen Gebilden der vorgedachten Art lassen wir diese Stimmungen fortklingen, ausklingen. Von jenen Stoffen werden diese flüchtige: Elemente aufgenommen; sie gewinnen durch sie feste Gestalt, sie werden behaltbar, reproducirbar; sie gehen als bleibende und treibende Bestandtheile in's Geistesleben ein.“

Das Rechnen. — Auch hier knüpft die unterrichtliche Durcharbeitung eines Zahlbegriffs stets zunächst an den Stoff des Sachunterrichts an. Beim Rechnen treten überhaupt die Zahlen zu den Sachen in ein zweifaches Verhältniß: einerseits müssen die Sachen die Zahlen beleuchten und veranschaulichen, andererseits stellen die Zahlen die Sachen in neues Licht. Jenes tritt besonders in der Anschauungsoperation, dieses in der Anwendungsoperation hervor. Daß der Rechenunterricht dadurch an Belebung und Fruchtbarkeit gewinnt, wird Jedem einleuchten. Die Verfasser sagen (S. 19):

„Die pädagogische Theorie verlangt: der elementare Rechenunterricht gehe von der Anschauung aus! So richtig nun diese Forderung auch ist, so sollte sie doch in etwas anderer Formulirung auftreten. Sie sollte lauten: der elementare Rechenunterricht gehe von den Sachen aus! An diesen haften die Zahlformen, von diesen wollen die Zahlen abstrahirt sein. Nun gehören zwar Punkte, Striche, Klößchen, Kugeln, Hölzchen, die in den Unterklassen auftreten, auch zu den Sachen, aber nicht zu denjenigen, welche an sich schon im Gedankenleben der Kinder eine Bedeutung haben. Aus freien Stücken beschäftigt sich kein Kind mit den Strichen der Pestalozzi'schen Einheitstafel; und auch die Kugeln der Rechenmaschine und die Klößchen des Rechenkastens haben für dasselbe nur insoweit ein Interesse, als sich mit denselben etwas anfangen, eine Bewegung veranlassen, eine Treppe, eine Brücke, ein Haus bauen läßt. Wie anders nehmen sich neben ihnen die Sachobjekte Vater, Mutter, Knaben, Mädchen, Königin, Königssohn, Kutscher, Wagen, Pferde, Hausthiere, Waldthiere, Blumen, Häuser z. aus! Das sind Lebensformen, welche den kindlichen Gedankenkreis bewegen. An ihnen, nicht an toden, leeren Raumgebilden, wollen auch die Zahlbegriffe gewonnen sein. — Das erste Rechnen hat demnach an die bereits behandelten Sachgebiete des Gesinnungsunterrichts und der Heimathkunde anzuknüpfen. Die ruhige Klarheit, die den Stoffen dieser Gebiete in Folge der vorangegangenen ausführlichen Behandlung inne wohnt, sowie die freudige Hingabe der Kinder an die alten lieben Bekannten bewirken, daß sich

die Zahlvorstellungen an diesen Objecten leicht und sicher bilden, leichter und sicherer, als dies von andern Ausgangspunkten aus zu geschehen pflegt. Ein Versuch wird auf der Stelle überzeugen, wie die Kinder ganz anders bei der Sache sind, wenn sie die kleinen Mädchen zusammenzurechnen haben, die im ersten Märchen vorkommen, als wenn ihnen die Aufgabe gegeben wird, fünf würfelförmige Klötzchen zu addiren, wozu ein innerer Anlaß für sie gar nicht ersichtlich ist. — Kurz, der Rechenunterricht schließt sich an die Sachgebiete des Märchenunterrichts und der Heimathskunde an, ohne sich jedoch durch dieselben beherrschen zu lassen.“

B. Bearbeitung des Lehrstoffes (Theorie des Lehrverfahrens).

Hier tritt noch deutlicher hervor als in der Theorie des Lehrplans, in welchem Maße die von Herbart eingeleitete neuere Didaktik von der hergebrachten abweicht. Die Kunst ist in der That weit und klaffend.

Den Lehrern, welche zum ersten Male hören, in wie vielfacher Weise der Lehrstoff jedes einzelnen Pensums durchgearbeitet werden soll, wird wahrscheinlich sonderbar zu Muth werden. Gar Mancher mag vielleicht die Hände ringend ausrufen: „Wehe! wehe! was soll denn aus all dem Stoffe werden, den wir nach dem vorgeschriebenen Lehrplane einzuprägen haben? was soll ich Kernster anfangen, wenn der Revisor kommt und sieht, wie weit ich hinter dem vorgesteckten Ziele zurückgeblieben bin? Da fordert die sog. „wissenschaftliche“ Pädagogik, daß man langsam vorangehe, Schrittchen vor Schrittchen; und die Staats- und Publikums-Pädagogik fordert im Gegentheil, daß bis dann und dann ein enorm großes Lehrstoffquantum absolvirt und eingeprägt sei! Zwei so ungleichen Herren zu dienen — ist das denn menschenmöglich?“ — Gewiß, wer das Unmögliche leisten soll, steckt in einer argen Klemme. Was ich meinerseits diesen Bedrängten zum Trost zu sagen weiß, ist bereits gesagt: um ihretwillen besonders ist die vorstehende „zeitgeschichtliche Betrachtung“ geschrieben. — Aber mit den Verfassern des vorliegenden Schriftchens möchte ich unter vier Augen ein wenig in's Gericht gehen — darüber, daß sie jenen armen Eingeklemmten kein einziges aufmunterndes Wort gewidmet haben. Wer das Gute liebt, muß auch zeigen, daß er das Böse haßt. Man kann kein Neues bauen, wenn man nicht vorher den alten Schutt wegräumt. Einen zum Tanzen auffordern, dem Hände und Füße gebunden sind, ist nicht bloß vergeblich, sondern auch unrecht.

Zur Sache.

Ueber die unterrichtliche Bearbeitung, welche der Lehrstoff bei jedem Pensum erfahren muß, sagen die Verfasser einleitend (S. 25):

„Das Lernen ist ein psychischer Prozeß, der in streng naturgesetzlicher Weise verlaufen muß, wenn durch ihn ein Beitrag zum Geistesleben des Jünglings erlangt werden soll. Von der genauen Einsicht in die Natur dieses Vorganges und in die Bedingungen seines regelrechten Verlaufs hängt das Gelingen alles Unterrichts ab, da nur aus dieser Einsicht die sicheren Weisungen für das Unterrichtsverfahren sich ableiten lassen. Der Herbart'schen Schule gebührt das Verdienst, diesen wichtigen Gegenstände ihre besondere Aufmerksamkeit zugewendet, denselben wissenschaftlich begründet und entwickelt zu haben.“

„Der Lernprozeß durchläuft aber im Großen und Ganzen zwei Hauptstadien. Er ist in seiner ersten Hälfte ein Apperceptions- in seiner zweiten

ein Abstraktionsprozeß. Immer muß zuerst vom Lehrer ein concreter Wissensstoff, ein Mannigfaltiges von Einzelvorstellungen aus einem der Unterrichtsächer, z. B. eine Geschichte, ein naturkundliches Anschauungsobjekt, eine sprachliche oder räumliche Form u., dargeboten und vom Schüler aufgenommen und angeeignet werden; und zweitens sind sodann die gewonnenen Vorstellungsbildnisse durch die weitere unterrichtliche Bearbeitung in begriffliche Einsicht umzuwandeln. Denn nur in dieser begrifflichen Form ist unser Wissen ein wahrhaft menschliches Wissen, welches einen bestimmenden Einfluß auf unsern Willen gewinnt. Sinneswahrnehmungen der mannigfachsten Art erlangt auch die höher entwickelte Thierwelt, ohne aber durch sie von der Herrschaft des Instinkts und der Begierde loszukommen, da sie diese Vorstellungen nicht zu willenbestimmenden höheren Wissenspotenzen zu erheben im Stande ist. Einzig durch die Weiterbildung unserer elementaren Grundvorstellungen bis zum wohlgeordneten begrifflichen Erkennen kann aus einer Mehrheit von concreten Einzelvorstellungen Intelligenz, Sittlichkeit und Religion hervorgehen. Allerdings werden wir uns beim Unterrichte von Kindern vielfach, ja meist mit psychischen (naturwüchsigen) Begriffen begnügen müssen. Das kann aber um so eher geschehen, als ja auch der Erwachsene, selbst der gebildete Erwachsene, nur einen verhältnißmäßig kleinen Theil seiner Begriffe bis zu logischer Bestimmtheit durchgebildet hat, (ein wissenschaftliches System ist eine geordnete Reihe logisch durchgebildeter Begriffe); die überwiegende Zahl seiner Begriffe ist auch bei ihm im Stadium des psychischen Begriffs stehen geblieben."

„Eine andere Frage ist, ob nothwendig die Schüler den langen Weg der eigenen Abstraktion von den Einzelvorstellungen bis zu den allgemeinen gültigen begrifflichen Resultaten geführt werden müssen, oder ob man ihnen nicht kurzer Hand die Begriffe, wie sie in den Fachwissenschaften geordnet vorliegen, etwa in der Form von Definitionen, Regeln, Lehrsätzen, Sprüchen, Lehrabschnitten, durch sprachliche Mittheilung überliefern könne. Leider ist zum Schaden des heranwachsenden Geschlechts die Sippe derer immer noch nicht ausgestorben, die Letzteres für möglich halten, so offenkundig auch die traurigen Resultate sind, die aus solchem Beginnen hervorgehen. Ein mühelos überkommenes Begriffsmaterial erzeugt stets nur ein leeres Scheinwissen, das in seinem Fortgange all die Hohlheit, den Schein, die Phrase, die Blasirtheit zur Folge hat, an welchen unsre Zeit so sehr krankt. Selbst muß der Schüler sich seine Begriffswelt erschaffen; denn jeder hat an lebendigem Wissen nur, was er sich durch eigene geistige Thätigkeit erworben hat. Und aus lebendiger Anschauung heraus muß der Jüngling seine Begriffe abstrahiren, denn nichts kommt in den Verstand, was nicht vorher in den Sinnen war; und nur durch die Vollkraft eigener sinnlicher Wahrnehmung erhält unser begriffliches Wissen das Leben, die Frische, die es zu einem Motor für unser Denken und Thun machen. Das gilt ebensowohl von unsrer ethischen wie theoretischen Einsicht. Die allgemeine Forderung: du sollst deinen Nächsten lieben als dich selbst! bleibt vollständig wirkungslos, wenn sie nicht auf zahlreiche, mannigfache Bilder (der barmherzige Samariter, der Herr in seinen Heilsthaten, der brave Mann bei Bürger, Johanna Sebus bei Göthe u.) gestützt ist. Der psychologische Grund liegt in der Thatfache, daß die Wärme der Empfindung nicht direkt an dem Abstrakten, sondern an dem Concreten, Sachlichen, Anschaulichen haftet, und daß dieselbe als die eigentlich treibende Kraft in unserm Gedankenkreise nur von dem Besonderen auf das Allgemeine übergeleitet werden kann."

„Aus dem Gesagten folgt: Jeder erziehende Unterricht hat auf jeder Stufe und in jedem einzelnen Falle ein Zweifaches zu thun, 1. eine Mannigfaltigkeit von concretem Wissensstoff darzubieten und 2. das in diesem zugleich mit enthaltene Allgemeingültige aus demselben abzuleiten. Der erste Akt führt das werthvolle Rohmaterial herbei; der zweite verarbeitet dasselbe zu den feineren Geistesprodukten, zu Begriffen, Regeln, Gesetzen, Maximen, Grundsätzen, in welchen wir die Träger unseres gesammten Geisteslebens zu suchen haben. Der stoffliche Inhalt jedes Lehrpensums muß vom Lehrer dargeboten, gegeben, vom Schüler angenommen, angeeignet werden; den begrifflichen Inhalt hat sich der Schüler selbst zu abstrahiren, wobei der Unterricht nur die Ziele vor Augen zu stellen, die Wege dahin zu weisen, die Hindernisse zu beseitigen hat. Alles Lernen ist darum an die einfachsten Gesetze der Aneignung (Apperception) und der Abstraktion gebunden, und der erziehliche Unterricht hat sich diesen Gesetzen gemäß einzurichten.“

So die allgemeinen Umriffe des Lernprozesses. Welches sind nun, näher betrachtet, die einzelnen unterrichtlichen Akte (Stufen, Stadien) in seinem Verlaufe?

Wie die Leser sich erinnern, sind dieselben in meiner Abhandlung: „Die schulfähige Entwicklung der Begriffe“ (Ev. Schbl. 1876, Nr. 1) aus Logik und Psychologie bestimmt nachgewiesen und eingehend erörtert worden. Bei ihrer Benennung gebrauche ich in der Regel die gangbaren, populären Ausdrücke, während Ziller gewöhnlich der Herbart'schen philosophischen Namen sich bedient. Dr. Rein gebraucht ebenfalls deutsche Ausdrücke, die jedoch von den meinigen etwas abweichen. Selbstverständlich ist es gleichgültig, welche Benennungen angewandt werden, wenn sie anders bezeichnend und nicht mißverständlich sind.

Hier eine kurze Skizze der einzelnen Stufen — nach der erwähnten Abhandlung.

Zum Anschluß an die aus dem vorliegenden Schriftchen vorhin citirte Umriff-Beschreibung muß ich eine Bemerkung vorausschicken. Wie dort gesagt, handelt es sich beim Abstraktions- oder Denkprozeß darum, aus gegebenen Anschauungen eine allgemeine Vorstellung, einen Begriff zu gewinnen. Wenn zwei richtig gewählte Anschauungsbeispiele mit einander verglichen werden und dann das Gemeinsame wohl gefaßt ist, so kann der Begriff inhaltlich fix und fertig sein. Allein seinem Umfange nach ist er noch beschränkt, da er nur zwei concrete Fälle umfaßt. Er bedarf daher der Erweiterung. Ueberdies muß er inhaltlich erprobt, befestigt und geläufig gemacht werden. Beides geschieht dadurch, daß neue, vielleicht fremdartig scheinende Beispiele vorgeführt werden, damit der Schüler sich übe, das vorhin gelernte Allgemeine, was auch in diesen Beispielen steckt, leicht und schnell wiederzuerkennen. Das ist die sog. Anwendung des Begriffs. Dahin gehören z. B. alle Rechenaufgaben, die physikalischen Anwendungsfragen u. s. w. Erst durch die Anwendungsoperation gelangt der Abstraktionsprozeß zur Vollendung.

In dem Lernprozesse treten somit 3 Hauptoperationen (Hauptstadien) hervor: 1. das Anschauen (empirische Auffassen), 2. das begriff=erzeugende Denken (Abstrahiren, theoretisches Reflektiren), 3. das Anwenden des gewonnenen Begriffes (praktisches Reflektiren). Da es Hauptoperationen sind, so ist es wichtig, ihren logisch-psychologischen Charakter deutlich zu erfassen. Die nachfolgende übersichtliche Skizze will dazu behülflich sein.

I. Anschauen. — Objekt: concrete Dinge, Eigenschaften und Vorgänge — aus der körperlichen oder geistigen Welt.

Thätigkeit: wahrnehmen, oder empirisches Auffassen, percipiren — sei es unmittelbar (sinulich), oder mittelbar (phantastemäßig) z. B. bei Erzählungen u.

Resultat: eine concrete Vorstellung oder Anschauung.

II. Denken. — Objekt: zwei (oder mehrere) concrete Dinge oder Vorgänge, die mit einander verglichen werden sollen, — (im Unterricht: ein neu gelerntes Objekt und ein bereits bekanntes);

oder aber zwei Dinge oder Vorgänge, deren (causale oder andere) Beziehung zu einander erkannt werden soll.

Thätigkeit: vergleichen, das Gemeinsame erfassen, — oder aber: die causale u. Beziehung zwischen zwei Objecten suchen; — Beides in Einem Ausdruck: abstrahiren, im Besondern das Allgemeine zu erkennen.

Resultat: eine abstrakte Vorstellung, Begriff (vielleicht zunächst ein naturwüchsigiger, unvollkommener, dann der logische, vollkommene) — sei es in der Form eines Begriffswortes, oder einer Regel, einer Maxime, eines Spruches u.; — allgemein ausgedrückt: Erkenntniß, Einsicht.

III. Anwenden. — Objekt: neue concrete Objecte (Beispiele), in welchen das bereits gelernte Allgemeine (Begriff, Regel u.) wiedererkannt werden soll.

Thätigkeit: insofern ein neues Concretum betrachtet wird, um darin das Allgemeine zu entdecken, ist die Thätigkeit beinahe dieselbe wie bei II; — weil aber von einem bereits bekannten Allgemeinen ausgegangen wird — und dieses Bekannte dem suchenden Blicke den Weg zeigt und vorleuchtet — so sagt man: die Gedankenbewegung geht jetzt vom Allgemeinen zum Besondern, und insofern ist diese Thätigkeit die Umkehrung der vorigen. —

Resultat: Erprobung, Befestigung, Erweiterung und Geläufigmachung der (bei II.) gewonnenen abstrakten Vorstellung (Begriff, Regel, Maxime u.).

Dies die logisch-psychologischen Hauptoperationen.

Betrachtet man genauer, was bei jeder derselben unterrichtlich geschehen muß, so lassen sich in der II. Operation (Denken) zwei Akte unterscheiden. Das Denken (Abstrahiren) beginnt nämlich mit einem Vergleichen d. i. mit dem Aufsuchen derjenigen Merkmale, welche den betreffenden beiden Objecten gemeinsam sind. Das wäre der erste Akt. — Sodann gilt es, das gefundene Allgemeine aus den concreten Vorstellungen, mit denen es im Geiste des Schülers verbunden ist, bestimmter auszufondern und zusammenzufassen — in ein Begriffswort oder in eine Regel oder (bei ethischen Stoffen) in eine Maxime, Spruch, Liebervers u. Das wäre dann der zweite Akt.

Will man diese beiden Unterakte selbständig mitzählen, so ergeben sich anstatt der 3 genannten Operationen deren vier: 1. anschauen, 2. vergleichen, 3. zusammenfassen, 4. anwenden. (So zählen Herbart und Ziller.)

Eine nähere Betrachtung der I. Operation (anschauen) führt ferner darauf, daß dieser psychologische Prozeß ebenfalls nicht so einfach ist, wie es gewöhnlich angesehen wird. Soll das Anschauen — sei es ein sinnliches oder, wie bei Erzählstoffen, ein phantasiemäßiges — gut und ganz gelingen, so dürfen die neuen Vorstellungen nicht als etwas gänzlich Neues, und daher isolirt, im Geiste Platz nehmen, sondern müssen sich den vorhandenen Vorstellungen, zu denen sie in näherer Beziehung stehen, richtig an- und einfügen. Oder mit andern Worten: die bezüglichen ältern Vorstellungen müssen mobil sein und bereit stehen, die neuen Ankömmlinge erwartend (mit Aufmerksamkeit) und theilnehmend (mit Interesse) zu begrüßen, damit dieselben in dem vorhandenen vertrauten Gedankenkreise einen bereicherten und richtigen Platz finden. Technisch drückt man das kurz so aus: die Perception (Aufnahme) muß zur Apperception (Aneignung) werden. Durch die Apperception, d. i. durch das richtige An- und Einfügen, gewinnen die neuen Vorstellungen in zwiefacher Beziehung: an Interesse und an Klarheit; aber auch den ältern Vorstellungen fällt von diesem doppelten Gewinne etwas zu.

Man sieht hieraus, daß die I. Operation zwei unterrichtliche Akte nöthig macht. Oder richtiger gesagt: die Anschauungsoperation bedarf einer kurzen einleitenden Vorbesprechung, wodurch die verwandten Vorstellungen wach und herbeigerufen werden. (Da durch diese einleitenden Vorfragen die gewünschten ältern Vorstellungen aus ihren bisherigen Verbindungen herausgelöst (analysirt) werden, während durch das Vorführen der neuen Anschauungen ein neuer Gedankenkreis (synthetisch) zusammengesetzt und aufgebaut wird: so nennt Ziller den Vorbereitungsakt „Analyse“ und den eigentlichen Anschauungsakt „Synthese“.) Rechnet man die kurze Vorbesprechung als einen selbständigen Akt, so werden aus den vorgenannten 4 Durcharbeitungsaktionen deren 5. So zählt Dr. Rein. Ziller zählt (wie Herbart) gewöhnlich 4 Akte und faßt dann die beiden Theile der Anschauungsoperation (I) als Unteraktionen. Mir scheint es wissenschaftlich correcter und für das Gemeinverständniß zweckmäßiger zu sein, zunächst die 3 logisch-psychologischen Hauptoperationen zu zählen und dann die unterrichtlichen Theilakte bei I und II als Unterakte zu fassen. Natürlich wird es verständigen Leuten nicht einfallen, über diese verschiedenen Zähl- und Benennungsweisen zu disputiren; es handelt sich nur darum, daß sie allesammt und zwar begriffsgemäß ausgeführt werden. Vielleicht ist es aber dem Leser angenehmer, die dreierlei Zähl- und Benennungsweisen übersichtlich nebeneinander zu haben.

(Dörpfeld.)

(Herbart und Ziller.)

(Dr. Rein.)

I. Anschauen	{ a. Einleitung b. Anschauung	1. Klarheitsstufe	{ a. Analyse b. Synth.	{ 1. Vorbereitung 2. Darbietung 3. Verknüpfung
II. Denken				
III. Anwenden.		4. Methodenst.*		

*) Der Herbart'sche Ausdruck „System“ will hier sagen, daß auf dieser Stufe die Vor-

Was die praktische Ausführung dieser Durcharbeitungsoperationen betrifft, die weiter unten in mehreren Lehrbeispielen sich anschaulich darstellen wird, so sei darüber noch Folgendes bemerkt.

1. Die 5 Lehraktionen müssen vorgenommen werden in jedem Gegenstande und zwar bei jedem Pensum — selbstverständlich so weit sich Stoff und Stück dazu eignen.*) Demgemäß muß in allen Lehrfächern der Stoff jedes Jahrescursus genau pensummäßig abgetheilt werden.

Unter „Pensum“ (oder „Lehrinheit“, wie Ziller es nennt) soll aber nicht dasjenige Stoffquantum gemeint sein, was gerade im Lehrbuche als eine sog. Lektion bezeichnet ist; denn vielleicht enthält eine solche Lektion, z. B. eine bibl. Geschichte, Material genug für 2, 3 oder 4 Pensum. Auch soll unter Pensum nicht eine Lehrstunde gemeint sein; denn es wird (nach jenen 5 Lehraktionen behandelt) stets mehrere Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen. Ein paar Beispiele aus der vorliegenden Schrift werden das deutlicher zeigen.

Das kleine Märchen „die Sternthalen“ ist in 4 Pensum zerlegt; das Märchen „die sieben Geiseln“ in 5. — Das letztgenannte Märchen gibt dann Anlaß, folgende heimathkundliche Stoffe zu behandeln: die Ziege, der Wolf; der Bäcker, der Müller; die Schere, die Nadel. Jedes dieser 6 Lehrstücke wird jedoch als 1 Pensum betrachtet — woraus zu sehen ist, daß den Kleinen nicht zu viel Stoff zugemuthet werden soll. (Wie mir scheint, sind aber die Verf. bei der Heimathkunde gerade dadurch in den Fehler verfallen, den sie haben vermeiden wollen. Der empirische Stoff mancher Lektionen ist schon an und für sich sehr groß, vollends im Vergleich zu dem, welcher zur reflektionsmäßigen Durcharbeitung gelangt.)

Im Lesenunterricht machen die Verf. aus jedem sog. Normalworte 2 Pensum: das eine ist dem Lesen gewidmet, das andere dem Schreiben. Die Behandlung gliedert sich, so weit thunlich, nach den 5 Lernstufen.

Im Rechnen werden (nach einem kurzen Vorkursus) von der Zahl 3 an

stellungen sich begrifflich (systematisch) ordnen. — Der Ausdruck „Methodenstufe“ soll andeuten, daß in der Anwendungsübung, wobei der Schüler wesentlich selbständig zu überlegen hat, gleichsam Weg und Weise (Methode) des selbständigen Fortschens gelernt wird.

*) Die Verfasser sagen über diese Einschränkung (S. 36): „Die Ziller'sche Forderung, daß jede methodische Einheit (Pensum) durchaus nach den 5 Stufen durchgenommen werden müsse, führt unbedingt auf Künsterei. Wo kein systematisches (begriffliches) Material vorhanden ist, warum denn solches mit Mühe herbeiziehen? Wo z. B. keine Vorbereitung sich nöthig macht, warum dann die Zeit vergeuden? Freie Anwendung der fünf formalen Stufen auf die verschiedenen Lehrfächer, wie z. B. auch auf Zeichnen und Singen, ist nach unserer Ansicht das allein Richtige. Wo eine der Stufen dem Stoffe Zwang anthat, gericht sie zum Schaden, nicht zur Förderung des geistigen Prozesses. Also Freiheit in der Anwendung!“ — Wie oben bemerkt, ist dies auch meine Meinung. Jene Einschränkung betrachte ich für den Praktiker als selbstverständlich. Aber eben deshalb gilt mir dies auch nicht als eine Abweichung von Ziller's Ansicht. Ziller hat das Recht, und die Pflicht dazu, seine Forderungen an die formale Durcharbeitung des Stoffes scharf und streng auszusprechen — schon um des alten bösen Feindes willen — sogar zwei Mal: erstlich als Theoretiker, da die Praxis ohnehin gern etwas von der Strenge subtrahirt, und sodann als Leiter eines pädagogischen Seminars, da die Seminaristen sich um so besser stehen, je strammer sie eingeschult werden. Die Schneidigkeit eines Messers verliert sich beim praktischen Gebrauch nur zu leicht von selber. — Wie mir scheint, gehören die Punkte, wo die Verf. eine Abweichung von Ziller anmerken, fast allesamt in die Kategorie des vorstehenden Beispiels; jedenfalls sind sie secundärer Art.

bei jeder Zahl 2 Penssen gemacht: zuerst wird die Zahl nach der Seite der Addition und Subtraktion, dann nach der Seite der Multiplication und Division betrachtet — immer streng nach den 5 Kernstadien.

Der Begriff des Penssums wird hiernach den Lesern verständlich sein.

Wie leicht zu erkennen, ist es sehr wichtig, daß die Abschnitte, welche als solche „methodische Einheiten“ dienen sollen, richtig gegriffen werden. Sind sie zu groß, so macht sich das auf allen Seiten als Erschwerniß fühlbar, besonders beim Einprägen. Die bekannten Klagen über die arge Vergeßlichkeit der Schüler haben sehr häufig lediglich darin ihren Grund, daß die Penssen zu umfangreich gewählt worden sind. Man möchte beinahe rathen: je kleiner, desto besser — wenn nicht auch hier ein bestimmtes „Aber“ im Wege stände. Der Abschnitt muß nämlich jedenfalls so groß sein, daß sein Inhalt für die selbständige Reflexionsbetrachtung (II) einen würdigen Stoff bietet. Ein Beispiel. In der bibl. Geschichte würde die Erzählung „Moses Geburt und Flucht“ (auf der Oberstufe) etwa in folgende 5 Penssen sich zerlegen lassen: 1) Israels Bedrückung, 2) die Rettung des zukünftigen Retters, 3) Moses Erziehung, 4) sein erstes Auftreten als Befreier, 5) die Folgen dieses Befreiungsversuches.

Es könnte noch die Frage erhoben werden, ob bei einer Geschichte, welche mehrere Penssen umfaßt, schon beim ersten Abschnitte die ganze Geschichte zu erzählen sei, oder ob jeder folgende Abschnitt erst dann erzählt werden dürfe, wenn auch die reflexionsmäßige Betrachtung geschehen soll. (Die Verf. sprachen sich über diesen Punkt nicht deutlich genug aus.) Allgemein läßt sich diese Frage nicht entscheiden, sondern nur nach Beschaffenheit der einzelnen Geschichte. Wo der einzelne Abschnitt für sich ausreichend verständlich ist, und auch das gemüthliche Interesse nicht entschieden vorwärts drängt, da bleibt man am besten bei diesem Penssum stehen; im andern Falle muß so viel erzählt werden, als für das Verständniß und das Interesse dienlich scheint. Uebrigens darf auch an die alte Predigtregel gedacht werden, die von Dr. Luther herkommen soll: „Tritt frisch auf, thu's Maul auf, hör bald auf“ — oder an jenen orientalischen Märchenerzähler (in 1001 Nacht), der jeden Abend gerade dann abbrach, wenn das Interesse der Zuhörer aufs höchste gespannt war.

2. Ist in den oben beschriebenen 3 resp. 5 Leheroperationen die sämmtliche Lehr- und Lernarbeit angegeben, welche an einem Penssum geschehen muß? D nein, wie jeder Schulmann und — jeder Schüler weiß.

Es gibt zweierlei Lehr- und Lernarbeit.

Jene Operationsreihe nennt nur diejenigen Uebungen, bei denen jedes Mal, sei es empirisch oder reflexionsmäßig, etwas Neues gelernt werden soll. (Die einleitenden Vorfragen rechne ich natürlich nicht.) Diese Uebungen bilden die erste Art der Lehr- und Lernarbeit: die des Docirens oder Neulernens.

Zum ganzen Lernen gehört aber bekanntlich noch etwas anderes als das momentane richtige Erfassen des richtig Docirten, nämlich das Befestigen und Geläufigmachen des empirisch oder denkend Erkannten — oder wie man kurz zu sagen pflegt: das Einprägen. Die dahin zielenden Uebungen machen die zweite Art der Lehr- und Lernthätigkeit aus.

Daß die Einprägungsübungen eben so nothwendig sind als die des Neulernens — wenn auch die letzteren der Zeit nach den Vortritt haben — wird kein Lehrkundiger bezweifeln. Allein damit ist dieses Kapitel noch lange nicht erledigt, selbst dann nicht, wenn jeder Praktiker den reblichen und festen Willen

hätte, in diesem Stücke sein Bestes zu thun. Die Hauptfrage ist hier, gerade wie beim ersten Kapitel vom Lehrverfahren, die nach dem Wie. Wie weit sind wir nun in der Theorie des Einprägens gekommen? Hören wir einen angesehenen Zeugen — den didaktischen Materialismus. Obwohl die Bescheidenheit nicht zu seinen natürlichen Tugenden gehört, so kann man ihn doch nicht nachsagen, daß er im Punkte des Neulernens öffentlich auf seine Meisterschaft poche; er hat in unserer Zeit von didaktischer Wahrheit wenigstens so viel gerochen, um ahnen zu können, daß er in diesem Stücke kein Meister sei. Dafür thut er sich aber desto mehr auf seine Leistungen im Einprägen zu gute: dieses Gebiet betrachtet er fast als die unbestrittene Domäne seines Ruhms, und auf der gegenrithlichen Seite scheint man vielfach rathlos zu sein, wie man diesem Geprahle an die Haut kommen könne. Wie sieht das? Ist denn etwa bloß die Arbeit des Neulehrens das Feld, wo die didaktische Kunst sich zeigen kann, während bei den Einprägungsübungen schon die rohe Handwerkstechnik ausreicht? So sollte man nach jener Thatsache beinahe glauben. In Wahrheit verhält es sich aber weit anders. Zum richtigen Einprägen ist eben so gut und eben so viel didaktische Einsicht und Kunst erforderlich als zum richtigen Dociren. So viel dort fehlt, so viel wird auch hier fehlen. Unsere obige Kritik des didaktischen Materialismus, welche vorzüglich seiner mangelhaften Docirweise galt, hätte eben so gut wider seine Einprägungsweise sich richten können; denn hier ist er um kein Haar breit weniger roh als dort. Daß nun der didaktische Materialismus doch wagen darf, sich auf seine Einprägungsarbeit etwas zu gute zu thun — das beweist deutlich, daß die gangbare Methodik in dem Kapitel vom Einprägen noch viel unerledigt gelassen haben muß. Selbst die Herbart'sche Schule hat die Theorie des Einprägens nicht in dem Maße ausgebildet wie die des Docirens. Auch das vorliegende Schriftchen läßt diese Lücke merken. Ich meine nicht, daß die Verf. die Wichtigkeit des Befestigens und Geläufigigmachens unterschätzten. Das ist ganz und gar nicht der Fall. Vielmehr erinnern sie bei jedem Lehrstadium, wo ein Einprägen stattfinden muß, ausdrücklich daran und geben auch einzelne Winke, wie es geschehen soll. Was ich vermissen, ist eine besondere orientirende Besprechung dieses Kapitels — in der Weise, wie sie auch die Uebungen des Neulernens besprochen haben — nebst den aus dieser Totalanschauung sich ergebenden praktischen Rathschlägen. Eine solche Besprechung würde nicht bloß darum zweckmäßig gewesen sein, weil die Ansichten über Einprägen („memoriren“ und „Gedächtniß“) vielfach noch sehr verwirrt sind, sondern insbesondere auch deshalb, weil erst auf Grund der Durcharbeitungsstufen die richtige Weise des Einprägens gezeigt werden kann.

Es ist hier nicht thunlich, auf das wichtige Kapitel vom Einprägen tiefer einzugehen. Nur einige aphoristische Bemerkungen mögen Platz finden. Sie sind jedoch nicht speciell für die Unterstufe, sondern allgemein gedacht. Ich knüpfe an bestimmte Fragen an: a) Was muß eingepägt werden? b) Wann muß es geschehen? c) Wie? d) Wer soll es thun?

Zunächst eine Vorfrage: was heißt „einprägen“ (im psychologischen Sinne)? Sein Zweck ist das Behalten und Geläufigigmachen des momentan Gelernten, mit einem Worte: der möglichste Grad von Reproducirfähigkeit. Dazu hilft aber auch vieles andere, was vor und neben dem Einprägen liegt. So z. B. das Interesse und die Aufmerksamkeit beim ersten Erfassen; denn je lebendiger und kräftiger eine Vorstellung ursprünglich gebildet wird, desto repro-

ducirfähiger ist sie. Ferner hilft dazu jede Verknüpfung, welche eine neue Vorstellung mit andern einget: je mehr solcher Verknüpfungen, desto mehr Möglichkeiten und Hülfen der Reproduktion. Was wir Apperceptions- und Reflexionsprocesse nennen, das sind, psychologisch gesehen, empirische und logische Vorstellungsverknüpfungen: mithin sind diese „Denkübungen“ schon eo ipso auch Uebungen zum Behalten (das logische oder sog. „judiciöse“ Memoriren) und zwar höchst bedeutsame. Zu demselben Zwecke hilft endlich die unter A. besprochene concentrirende Verbindung der verschiedenen Lehrfächer. — Von allen jenen vortrefflichen Hülfsmitteln zum Behalten ist aber vorläufig abzusehen, wenn vom Einprägen in dem obigen, gewöhnlichen Sinne die Rede sein soll. Dieses Einprägen ist eine Uebung ad hoc; man meint damit das Repetiren (das repetirende Memoriren). Was heißt aber „repetiren“ — im psychologischen Sinne? Beim Bildungs- und Erziehungsgeschäfte nichts anderes als: dieselbe geistige Aktion (vielleicht zugleich eine leibliche) noch ein Mal vollziehen. Ich sage: dieselbe geistige Aktion. Eine concrete Vorstellung (z. B. von einer Pflanze, einer Karte u. s. w.) wird daher im Vollsinne noch nicht dadurch repetirt, daß man ihren Namen wiederholen läßt, sondern erst dann, wenn sie noch ein Mal anschauungsweise erzeugt wird. Im Wiederholen eines Namens liegt nur ein phantasiemäßiges Repetiren der Sache, d. h. von der Sache selbst läßt sich dadurch nur so viel befestigen, als im Namen noch mit vorgestellt wird, und das kann möglicherweise sehr unvollkommen, vielleicht etwas recht Verkehrtes sein. Was von den Anschauungen gilt, gilt auch von den Begriffen. Ein Wiederholen des Begriffsnamens oder der Definition befestigt vom Inhalte nichts mehr, als just der Schüler noch davon gefaßt hat, und dieses obendrein nur phantasiemäßig, nicht anschauungsweise, also auch in dieser Beziehung wieder unvollkommen. Soll ein Begriff seinem Vollsinne nach und anschauungsmäßig (lebendig und kräftig) eingeprägt werden, so muß man ihn noch ein Mal entstehen lassen — und zwar genau nach den beiden Akten: vergleichen und zusammenfassen des Gleichen. (Die zweite Entstehung unterscheidet sich dann von der ursprünglichen nur darin, daß jene jetzt schneller geschehen kann und vielleicht ohne besondere Hülfe des Lehrers, weil der Schüler bereits selbst den Weg weiß.) Dasselbe gilt endlich von den Gemüthsactionen: von den Gefühlen, Vorsätzen, Entschlüssen, Willensbethätigungen zc. Sollen dieselben repetitionsweise verstärkt werden, so kann dies durch Wiederholung der bezüglichen Worte (Begriffsnamen, Sentenzen zc.) nur höchst unvollkommen und abgeblaßt geschehen; in der Vollkraft nur dadurch, daß die Gemüthsakte selbst in aller Form noch ein Mal erzeugt werden. — Wie man sieht, reicht das Pestalozzische Anschauungsprinzip viel weiter, als gewöhnlich gedacht wird: es fordert sein Recht nicht bloß beim Neuern, sondern auch beim Einprägen, und zwar nicht bloß auf dem Erkenntnißgebiet, sondern auch bei der Gemüths- und Charakterbildung. Daher auch die Wahrheit des bekannten Spruches: Beispiel thut mehr als die beste Lehr. In der That, Pestalozzi ist ein sehr radikaler Reformator gewesen — freilich mehr, als er selbst wußte.

Der vorstehend entwickelte Begriff vom repetirenden Einprägen („Memoriren“) will scharf gefaßt und bestens memorirt sein!*) Ist er wohl verstanden, so beantworten sich die speciellen Fragen fast von selbst.

*) Vgl. das Schriftchen: „Ueber Denken und Gedächtniß. Ein Beitrag zur pädag. Psychologie.“ Güttersloh, 1864.

a. Was muß repetirt werden? — Alle Erkenntnißgebilde und Gemüthszustände, welche verstärkt und geläufig gemacht werden sollen — also die sinnlichen Anschauungen und phantasiemäßig vermittelten concreten Vorstellungen (I. Dp.), dann die Begriffe und Schlüsse und Schlussreihen (II. Dp.); — aber auch die löblichen Gefühle, Strebungen, Vorsätze, Entschlüsse, Grundsätze und Willensbethätigungen. Das Wie der Repetition von Gemüthsvorgängen verlangt freilich eine besondere Ueberlegung.

Um der Kürze willen müssen sich die folgenden Bemerkungen auf das Erkenntnißgebiet beschränken.

b. Wann muß repetirt werden? — Allgemein gesagt, wenn von der ersten Auffassung noch nichts verloren ist, mithin möglichst bald nach der ersten Vorführung. Auf die Operationen des Neulernens angewandt, heißt das: die Repetition muß dem Neulernen Schritt vor Schritt auf dem Fuße folgen. Also:

I. Anschauungsoperation — dann sofort Einprägung des dort vorgeführten concreten Stoffes, (erst frageweise, dann lesend, wenn der Stoff sich dazu eignet), bis zur gewünschten Sicherheit und Geläufigkeit. — Weil bei den sachunterrichtlichen Fächern (und beim belletrist. Lesebuche) der concrete Stoff so reich ist, daß die Reflexionsübung (II) nur einen Bruchtheil desselben heranziehen kann — namentlich im Gebiete des Menschenlebens — so hat das Einprägen gerade an dieser Stelle die Hauptarbeit zu thun.

II. Denkoperation:

a) vergleichen

— dann Repetition der einzelnen Ergebnisse des Vergleichsactes (der gemeinsamen Merkmale) — bis zur Geläufigkeit.

b) zusammenfassen

— dann Einprägung des Zusammenfassungsergebnisses (des Begriffswortes sammt der etwa mit vorkommenden Erklärung, — bei ethischen Stoffen: der entwickelten ethischen Wahrheiten, vielleicht in Form eines Spruches, Lieberverbes zc.) — wieder bis zur Sicherheit und Geläufigkeit.

III. Anwendungsoperation — dann Schlussreproduktion, mündlich oder schriftlich, einfach referirend oder in aufsatzmäßiger Verarbeitung. Wo mehrere Pensen zusammengehören, wird die Schlussreproduktion erst am Ende des Ganzen vorzunehmen sein.

Die obige allgemeine Regel gilt auch für die summarische Repetition (von größeren Abschnitten): sie darf nicht warten, bis bereits viel vergessen ist. Wenn die Repetition nöthig wird, dann kommt sie schon zu spät, pflöge Dr. Mager zu sagen.

Es will übrigens nicht übersehen sein, daß in den Reflektionsoperationen (II und III) auch schon eo ipso ein Stück Repetition sich vollzieht. Ich meine nicht die bereits oben erwähnte Hülfe zum Behalten, welche die logischen

Vorstellungsverknüpfungen (als sog. „judiciöses Memoriren“) leisten, sondern eine wirkliche Repetition. Die Denkoperation (II) bringt nämlich diejenigen Anschauungselemente zur Wiederholung, welche den Inhalt des betreffenden Begriffes (oder der bloßen Vergleichung) ausmachen oder eng damit zusammenhängen. Die Anwendungsoperation (III) wiederholt jene Anschauungselemente abermals und die Denkoperation dazu — nur an andern concreten Beispielen. Diese Art der Wiederholung, welche sich in und mit den Reflexionsübungen vollzieht, nennt man die „immanente“ Repetition. Sie steht an innerem Werthe höher, als die absichtliche. Wie vortreffliche Dienste sie thut, zeigt sich namentlich in der Mathematik. Denn da hier der concrete Stoff ganz in die Reflexionsoperationen aufgeht, so ist nur eine sehr geringe absichtliche Repetition nöthig: die Hauptfache des Einprägens besorgen die Anwendungsbeispiele (Rechenaufgaben) von selbst. Ähnlich würde es in der Physik sein, wenn man sie nicht im didaktisch-materialistischen Sinne betreiben wollte.

c) Wie muß repetirt werden? — Diese Frage ist sehr weitwichtig, da die Eigenthümlichkeit der verschiedenen Lehrgegenstände und der Altersstufen stark eingreift. Ich werde daher nur die sachunterrichtlichen Fächer (und das belletristische Lesebuch) ins Auge fassen, und hier wiederum mich beschränken auf das Einprägen des concreten Stoffes (I.), da dies die meiste Kraft und Zeit erfordert.

Zunächst muß hier die Repetition unbedingt mündlich geschehen, in freier Frageweise — 1. Akt — mit dem Zwecke, vorab die Hauptpunkte und die Reihenfolge derselben zu befestigen, dann aber auch zugleich mit Sorgfalt auf einzelne, feinere Züge den Finger zu legen, so weit es dienlich scheint, namentlich auf der Unter- und Mittelstufe. Da indessen bei den Erzählstoffen (und Gedichten zc.) diese Repetitionsweise hauptsächlich nur ein Auffrischen des Behalteneen ist, nicht eine Wiederholung der vollen Anschauungsaktion, und überdies jetzt nur Hauptstücke eingeprägt werden sollen: so macht sich ein 2. Repetitionsakt nothwendig — eine nochmalige genaue und anschauliche Vorführung des concreten Stoffes. Soll nun der Lehrer zu diesem Zwecke die Geschichte noch ein Mal selbst erzählen? Das würde offenbar für die Schüler — und nicht minder für den Lehrer — eine ausgesuchte Langweiligkeit sein. Die Schüler warten jetzt sichtlich darauf, auch ihrerseits mehr aktiv sein zu können: sie wollen die Geschichte zc. lesen. Ihr Naturtrieb hat Recht — zwei Mal sogar: einmal weil Aktivität höher steht als Passivität, und zum Andern, weil Sprachunterricht und Sachunterricht einander unterstützen sollen. (In der Naturkunde ist das Lesen ebenfalls zweckmäßig, wenn auch weniger im sachunterrichtlichen als im sprachunterrichtlichen Interesse.) Der Lehrer, welcher sich auf die Natur der Kinder und auf die Natur der Lehrgegenstände versteht, wird also im 2. Akte das betreffende Pensum lesen lassen, erst unter seiner Assistenz, dann auch zu Hause — vorausgesetzt nämlich, daß seine Schule in den genannten Fächern nicht mit einem compendiarischen „Leidfaben“ gestraft ist. — Außerdem bietet sich als auffrischendes Repetitionsmittel an die schriftliche Darstellung in dieser oder jener Weise; und endlich noch bei äußeren Formen aller Art (in Naturkunde, Geographie und Geschichte) das unerfegliche Einprägungsmittel des Zeichnens.

An das Wiederholen, wie es in diesen beiden Akten verläuft, tritt aber auch noch eine allgemeine, nach Innen gerichtete Forderung heran. Sie

antet: die Repetition (und ebenso die Schlußreproduktion) muß möglichst denkend geschehen. „Denkend“ mag vorab heißen: nicht gedankenlos; der Schüler muß mit seinen Gedanken bei der Sache sein. „Versteht sich das aber nicht von selbst?“ Gewiß versteht sich von selbst, daß das geschehen soll; allein was zu thun ist, damit es auch wirklich geschehe — das versteht sich eben nicht von selbst. Das Hauptmittel dazu ist allerdings von Jedermann gekannt und von Alters her im Gebrauch; ob man aber seine Kraft hinlänglich ausgebeutet hat, davon wird näher zu reden sein. Ich meine natürlich das frageweise Repetiren. Das Fragen nöthigt den Schüler, seine Gedanken bei der Sache zu halten; aber auch dann, wenn derselbe schon von selbst bei der Sache ist, thut die Frage ihm doch den doppelten Dienst, daß seine Aufmerksamkeit einen neuen Impuls erhält und auf die rechte Stelle gelenkt wird. Darum eben geschieht das Einprägen im 1. Akte frageweise.

Wie aber beim 2. Akte — beim Lesen in der Schule und zu Hause, bei der schriftlichen Auffrischung des Behaltenen, und endlich bei der Schlußreproduktion? Ueberdies ist zu bedenken, daß das zusammenhängende Vortragen, gleichviel ob es lesend oder sprechend geschieht, auf die Länge unvermeidlich etwas Ermüdendes annimmt für diejenigen Schüler, welche passiv sein müssen. Hier würde somit ebenfalls ein Anregungsmittel am Platze sein.

Die Forderung: denkend repetiren! zeigt hier selber den rechten Weg. Das Wort „denkend“ muß jetzt in einem zweiten, höheren Sinne genommen werden. Um diesem Sinne zu entsprechen, müssen daher die repetirenden Fragen — die auch hier wieder das richtige Mittel sind — ebenfalls etwas höher gegriffen werden. In zweifacher Beziehung höher. Einmal müssen sie eine umfassendere Antwort fordern, und zum Andern ein reflektives Moment enthalten. Letzteres will sagen: sie dürfen keine sog. Abwickelungsfragen sein, die bloß „abhaspeln“, was früher „aufgehaspelt“ worden ist, sondern müssen dem Schüler einen neuen Gesichtspunkt anweisen — naheliegend zwar, aber doch neu, d. h. den der Schüler wohl selbst gefunden haben könnte, an den er aber ohne Hülfe der Frage wahrscheinlich nicht gedacht hätte. Im 1. Repetitionsakte ist diese Art von Fragen selbstverständlich nicht am Platze, da die Schüler dann weder für umfassendere Antworten, noch für eine übersichtliche Betrachtung gerüstet sein können. Desto bessere Dienste versprechen sie bei dem 2. Akte und bei der Schlußreproduktion — (insbesondere in denjenigen Fächern, wo die Penzen weit mehr concreten Stoff enthalten, als in den selbständigen Reflexionsoperationen verarbeitet werden kann: in der bibl. und vaterländischen Geschichte und in den humanistischen Stücken des belletrist. Lesebuches). Von den reinen Reflexionsfragen sind diese Fragen dadurch unterschieden, daß hier die Reflexion nicht Selbstzweck, sondern Mittel der Repetition ist.

Kann ein Lehrer solche repetirende Reflexionsfragen aus dem Aermel schütteln — wohl, so ist er ein allezeit gerüsteter Mann. Wir Uebrigen müssen uns natürlich erst darauf präpariren.

Für die mündliche Schlußreproduktion würde wohl eine meditationsweise Präparation — ohne schriftliche Fixirung der Fragen — genügen. Sollen solche Fragen aber auch dem Lesen dienen, so ist noch etwas mehr erforderlich: sie müssen so formulirt sein, daß die Antwort aus dem Buche gelesen werden kann; und diese genaue Formulirung läßt sich nur durch eine wohlüberlegte schriftliche Fixirung erreichen. Man stelle sich vor, in wie vielfacher Weise die Leseübung

gewinnt, wenn sie an der Hand solcher Fragen geschieht. Fürs Erste werden die Schüler genöthigt, bei der Sache zu sein und zwar mit bestimmter Uebersetzung; zum Andern werden sie zu längeren Antworten angeleitet und gewöhnt; und drittens verwandelt sich das einförmige Lesen gleichsam in einen Dialog, wodurch dasselbe nicht nur belebter wird, sondern auch fort und fort einen Ruck in die Bahn der richtigen Betonung erhält.

Kommt noch hinzu, daß diese fixirten Fragen gedruckt vorliegen, so ist auch für die übrigen Einprägungsübungen und somit für alle zugleich gesorgt: für das Lesen in der Schule und für das zu Hause, desgleichen für die schriftliche Repetition, und endlich für die mündliche und schriftliche Schlufreproduktion. Soll die gegenseitige Handreichung von Sachunterricht und Sprachunterricht in ihrem vollen Sinne ins Werk gesetzt werden, so kann dies nur auf diesem Wege geschehen. Welcher Theil am meisten dabei profitirt, ob das sachliche Lernen oder die Sprachbildung, läßt sich schwer ausmachen. Es braucht aber auch nicht ausgemacht zu werden: es genügt zu wissen, daß beide in die Wette dabei gewinnen. — Nach diesen Grundsätzen ist bekanntlich das bibl. „Enchiridion“ bearbeitet.*)

d. Wer soll die Einprägungsarbeit thun? Mit andern Worten: Ist die Repetition bloß ein Schülergeschäft, oder hat auch der Lehrer dabei mit-zuwirken? — In den vorstehenden Bemerkungen ist die Antwort schon enthalten. Darum nur ein kurzes Wort. Die pädagogische Nothheit des didaktischen Materialismus offenbart sich bekanntlich auch darin, daß er die Einprägungslast so viel als möglich den Schülern und dem Hause aufzubürden sucht. Diesem Unfuge setzt die richtige Didaktik die kategorische Forderung entgegen: Zuerst soll der Lehrer selbst mit angreifen; ja im Grunde hat er den wichtigsten Theil dieser Arbeit zu leisten. Im Knabenalter, und vollends in den Kinderjahren, darf den Schülern keinerlei häusliche Repetition zumuthet werden, zu welcher nicht in der Schule schon ein tüchtiger Anfang gemacht ist. Warum? Um den Schülern das Einprägen zu erleichtern? (Gewisse Leute sprechen diese Frage so aus, als ob zu besorgen wäre, daß dann die Schüler verzärtelt und dem ersten Arbeiten entwöhnt würden.) Ich sage rundweg: Ja wohl, der Lehrer soll darum zunächst selbst mit angreifen, um den Schülern das Einprägen zu erleichtern, da dasselbe, wenn das volle Lernziel festgehalten wird, ohnehin ihnen noch übergenug zu thun gibt. Zum Andern soll er diese Mühe deshalb übernehmen, um sich selber Mühe zu ersparen — nämlich die viel lästigere und viel weniger fruchtbare Mühe des Nachbesserns, Treibens zc. Und endlich: zum richtigen Einprägen gehört eben so gut didaktische Kunst als zum richtigen Dociren; und diese Kunst zu verstehen, ist meines Erachtens nicht Sache der Schüler, sondern des Lehrers.

Das seien einige Striche zur Lehre vom „Memoriren“.

In meinen älteren didaktischen Aufsätzen und Schriften, auch noch in den „Grundlinien“, pflegte ich die 3 Durcharbeitungsoperationen so zu bezeichnen: I. anschauliches Erfassen, II. denkendes Einprägen, III. denkendes

*) „Enchiridion der bibl. Geschichte, oder: Fragen zum Verständniß und zur Wiederholung derselben.“ Gütersloh, 8. Aufl. — Eine genaue Erörterung der oben skizzirten Einprägungs-Grundsätze bietet die methodische Begleitchrift: „Erstes und zweites Wort über Anlage, Zweck und Gebrauch des Enchiridions.“

Reproduciren. Wie man sieht, sind hier die Uebungen des Neulernens und die der Repetition nicht auseinandergehalten, sondern jedes Mal in einen Ausdruck zusammengefaßt. Indem die Anschauungsoperation, das Einprägen und die Schlußreproduktion als unerläßlich hervorgehoben waren, blieb es dem Lehrer anheimgegeben, wie und in welchem Maße er die selbständigen Reflexionsübungen ausführen wollte; nur wurde darauf gedrungen, daß jedes höhere Erfassen möglichst anschaulich und daß Einprägen wie das Reproduciren möglichst denkend geschehe. Es war dies eine Anbequemung an die geläufige Lehrweise. Ich mußte mich auf dem Boden des Gegebenen halten — auf dem Boden der schulregimentlichen Vorschriften und der Seminarpraxis. Diejenigen Leser, welche bereits die correktere Form kannten, konnte diese vermittelnde Bezeichnung nicht geniren; für die Andern war dieselbe eine bequeme Ueberleitung zum Richtigen, und zwar so, daß sie sich in den Stand gesetzt sahen, den officiellen Forderungen obendrein noch besser als bisher zu genügen. Freilich wurden selbst diese vermittelnden, mäßigen Zumuthungen im Durcharbeiten von der didaktisch-materialistischen Praxis recht unbequem empfunden: vorab schon das Dringen auf möglichste Anschaulichkeit, besonders bei den Erzählstoffen — noch mehr die Forderung, daß das Einprägen und die Schlußreproduktion möglichst denkend geschehen müsse, — und nicht am wenigsten das Dringen auf thunlichste Verbindung von Sach- und Sprachunterricht.

Allmählig sind wir glücklicherweise weiter gekommen, namentlich auch durch die dankenswerthe Mithilfe des didaktischen Materialismus. Jene vermittelnde Bezeichnung der Durcharbeitungsstadien darf jetzt der correkteren Platz machen. Das Richtige ist, daß die Operationen des Neulernens und die der Repetition — obwohl sie in der Praxis Hand in Hand gehen — doch in der theoretischen Betrachtung auseinandergehalten werden. Man braucht demgemäß nur die Stufen des Neulernens zu zählen, da diese auch für die Repetitionsübungen das Tempo angeben. Die parallele Reihe der letzteren zählt sich dann von selbst. Die Theorie des Neulernens ist jetzt, insbesondere durch Zillers Bemühungen, so ziemlich fertig. Nunmehr muß aber auch, wie oben gemacht wurde, für eine ordentliche Theorie des Einprägens gesorgt werden.

3. Am Schlusse der Lehrproben aus dem Gesinnungsunterricht haben die Verfasser die darin behandelten religiös-ethischen Wahrheiten, die in einen knappen Ausdruck gebracht sind, in einer gewissen Ordnung zusammengestellt. Vielleicht wundert sich Mancher über die Summe, welche dabei herauskommt. Es sind ihrer 50. Ich will einige hierhersetzen.

Die ersten 10 lauten:

1. Wir haben alle einen Vater im Himmel.
2. Der liebe Gott hilft uns.
3. Der liebe Gott bewacht die Kinder.
4. Wir sollen dem lieben Gott danken.
5. Das Kind soll seinen Eltern gehorchen.
6. Du sollst nicht stehlen.
7. Du sollst nicht betrügen.
8. Du sollst die Schuld nicht auf Andere schieben.
9. Du sollst dich nicht verstellen.
10. Hüte dich vor dem ersten Schritt zum Bösen.

Die letzten 6 heißen:

45. Wir sollen den Schwachen nicht bedrücken.
46. Kinder müssen sich mit einander vertragen und sich lieb haben.
47. Ein guter Kamerad ist viel werth.
48. Kameraden dürfen sich im Unglück nicht verlassen.
49. Streite nicht mit deinen Kameraden.
50. Verlange nicht zu viel von deinen Kameraden.

Ich möchte dem Leser empfehlen, bei zwei Punkten mit seinen Gedanken etwas zu verweilen.

Der erste Punkt ist der, daß alle religiös-ethischen Wahrheiten bestimmt fixirt und in einen möglichst kurzen Ausdruck gebracht sind. Das Warum sagt sich von selbst. Aber man wird fragen dürfen, ob es überall geschieht, — ob es jedem Lehrer als ein nothwendiges Stück seiner Präparation gilt. So weit der Lehrer darin säumig und fahrig ist, so weit bleibt das religiös-ethische Denken der Schüler im Nebel stecken. (Ob die Verfasser hie und da auch einen kurzen Bibelspruch oder eine Kirchenliedsstrophe heranziehen, ist nicht bemerkt; anscheinend geschieht es erst auf der folgenden Stufe.) Der andere Punkt, welcher beachtet zu werden verdient, ist, daß die religiös-sittlichen Gedanken, welche im Jahrescursum vorkommen, dem Lehrer übersichtlich vor Augen stehen müssen — sowohl in der Reihenfolge, wie sie im Unterrichte auftreten, als auch in begrifflicher Ordnung. Daß der historische Stoff pensenmäßig verzeichnet ist, genügt nicht. Auch die religiös-ethischen Wahrheiten, die zur Sprache kommen sollen, muß der Lehrer sich vergegenwärtigen — einmal der Zahl nach, um zu prüfen, ob dieselbe nicht zu hoch und nicht zu niedrig sei, sodann in der begrifflichen Ordnung, um zu sehen, ob die verschiedenen Selten der religiös-ethischen Anschauung richtig vertreten sind. Es mahnen aber auch noch andere Umstände an eine solche Zusammenstellung.

Vorab gehört zur Erhaltung und Hebung des Lerninteresses beim Schüler auch dies, daß er von Zeit zu Zeit sich bewußt werde, wie weit das Lernen vorwärts gerückt ist. Darum muß von Zeit zu Zeit — in passender Weise — eine rückblickende Ueberschau vorgenommen werden. Zum Andern darf von dem erworbenen geistigen Besitze nichts verloren gehen, am wenigsten im Gestaltungsunterricht. Darum muß von Zeit zu Zeit — in passender Weise — eine repetirende Revue eintreten. Diese Revue will aber nicht so verstanden sein, als ob hier nachgeholt werden sollte, was bei der Durcharbeitung des einzelnen Pensums und bei den Zwischen-Gelegenheiten im Einprägen versäumt worden ist. Das dort Versäumte läßt sich gar nicht nachholen. „Was vorbei ist, kommt nicht wieder.“ Die summarische Repetition soll keine fremden Schulden bezahlen; sie setzt vielmehr voraus, daß das unmittelbare wie das immanente Repetiren an seinem Orte richtig besorgt worden sei. Zu der rechten Weise dieser repetirenden Revue gehört dann erstlich, daß sie sich nicht als „Wiederholung“ ankündige — denn jedes bloße Wiederholen hat für den Schüler etwas Langweiliges, Drückendes an sich — sondern mit jener rückblickenden „Ueberschau“, die sich des erworbenen Besitzes freuen will, in Eins zusammenfalle. Das will heißen: der Lehrer darf nicht ankündigen: „Jetzt wollen wir das Gelernte wiederholen,“ sondern: „Wir wollen einmal sehen, was wir seit dann und dann schon alles gelernt haben.“ Zur rechten Weise des summarischen Repetirens gehört ferner, daß es unter Zurückgreifen

auf den historischen Anschauungsstoff und überhaupt denkend geschehe. Demnach kann der Lehrer etwa eine religiös-ethische Wahrheit nennen, während der Schüler das historische Faktum, bei welchem dieselbe gelernt worden ist, anzugeben hat; oder er schlägt den umgekehrten Weg ein, oder wechselt mit beiden Weisen ab. — Ob die Verfasser die religiös-ethischen Gedanken im Verfolg des Unterrichts auch einigermaßen elementar-begrifflich ordnen lassen wollen, ist nicht deutlich gesagt; möglich, daß dies für die folgende Stufe verspart bleiben soll. Wo eine solche Ordnung vorgenommen worden ist, da bietet dieselbe wieder eine neue Weise für die Rückschau und die summarische Repetition.

Am Schlusse der Lehrproben aus der Heimathskunde geben die Verf. gleichfalls genau Rechenschaft darüber, was alles im Laufe des Jahres aus diesem Gebiete vorgekommen ist. Da sieht man eine stattliche Reihe von Anschauungen und Begriffen aufgeführt. Wie alle zugänglichen Zweige der Naturkunde vertreten sind, so auch die beschbarsten Seiten des Menschenlebens. Und doch ist immer nur das herangezogen worden, worauf der geschichtliche Stoff des Gesinnungsunterrichts hingewiesen hatte. Auch diese Zusammenstellung zeugt wieder dafür, daß die Verf. sich auf die Bedürfnisse der Schularbeit verstehen. Keinem Lehrer darf eine solche detaillirte Uebersicht des heimathskundlichen Stoffes fehlen; sie bildet eine integrirende Ergänzung des Pensungsverzeichnisses.

4. Eine Schlußbemerkung. Dieselbe hätte eigentlich oben, bei A. (Auswahl des Lehrstoffes), stehen sollen; sie wird aber auch hier am Ende nicht deplacirt sein.

Die Verf., welche für das Wort „vortragen“ auf dieser Stufe den ansprechenderen Ausdruck „sagen“ gebrauchen, stellen sagen und singen nahe zusammen. Sehr recht: sagen und singen sind ja nicht bloß sprachlich verwandt. — Dabei möchte ich aber einen Wunsch vorbringen. Es ist der, daß beim Sagen und Singen die Gedichte und Lieder ernstern Charakters etwas stärker vertreten sein möchten. Der Grund läßt sich schnell sagen. Die scherzhaften Reime und Lieder, wie natürlich und berechtigt sie in den Kinderjahren sind, fallen doch unter die Regel: „Als ich Kind war u. s. w.“ (1 Kor. 13, 11.) — d. h. in den reiferen Jahren entsprechen sie dem eignen Bedürfnisse nicht mehr; kurz, sie haben nur vorübergehenden Werth, sie stehen im „abnehmenden Licht“. Mit den ernstern, gehaltvollen poetischen Gedichten und Liedern, wenn sie zugleich dem kindlichen Verständniß zugänglich sind, verhält es sich gerade umgekehrt. Weil sie einem bleibenden Bedürfniß entgegenkommen, so kann ihr Werth nicht abnehmen; und weil sie in der Kinderzeit gelernt und mit vielen Jugenderinnerungen verflochten sind, so werden sie in den älteren Jahren dem Gemüthe besonders ansprechend und theuer sein — ansprechender und theurer als das später Gelernte. Ein Pfarrer hatte einst bei besonderer Gelegenheit als Thema einer Abendpredigt das bekannte Kindergebet gewählt: „Lieber Gott, mach' mich fromm, daß ich in den Himmel komm.“ Die Predigt war herzlich, und der Mann verstand sich auf ein solches Thema; im Uebrigen waren seine Worte schlicht und einfach. Die Zuhörer, besonders die Alten, meinten beim Heimgange — und noch viele Jahre nachher — eine so ergreifende und anziehende Predigt hätten sie noch niemals gehört. Der Grund ist klar.

Lehrbeispiele.

A. Aus dem Gesinnungsunterrichte.

Die Sternthalen. (Mährchen.)

1. Einheit.

1. Stufe. Aufrufen der Kinder in ursprünglicher Ordnung, dann mit Ueberspringung eines und mehrerer Glieder zc. Wer von euch hat denn eine Schwester? Wer von euch hat einen Bruder? Wer von euch hat einen Bruder und eine Schwester? Wie heißen diese? Wer von euch hat einen Vater? eine Mutter? Wie heißt dein Vater? deine Mutter? (Eltern, Geschwister.) Wer hat euch in die Schule geschickt? Warum? Was thun die Eltern, wenn ihr nach Hause kommt? (Sie sorgen für Nahrung, Kleidung, Wohnung, Gesundheit.) Sie haben euch lieb.

2. Stufe. a) „Es war einmal ein kleines Mädchen“ — „Da starb dem Mädchen Vater und Mutter.“*)

b) Einprägen des Erzählten durch wiederholtes Abfragen.

c) Wiederezählen von Seiten der Kinder.

3. Stufe. Dem Mädchen sind Vater und Mutter gestorben. Im Vergleich dazu sind mehrere Kinder nach einander zu fragen, ob auch ihr Vater, ihre Mutter gestorben ist. Das kleine Mädchen wohnt nicht mehr bei seinen Eltern. Mit wem wohnst du zusammen?

Für das Mädchen können die Eltern nicht mehr sorgen. Wer sorgt aber für dich? (Die Hauptpunkte der elterlichen Fürsorge müssen hier sicher angegeben werden.)

4. Stufe. 1. Jedes Kind gibt an: Ich wohne mit . . . zusammen. Ich heiße . . . Meine Eltern, meine Geschwister heißen . . . 2. Meine Eltern sorgen für Nahrung (Kleidung, Wohnung, Gesundheit).

5. Stufe. Aufgaben: Ein Knabe hat den Namen eines anderen, oder die Wohnung desselben anzugeben. Was soll er nach dem Wunsch der Eltern in der Schule? zc.

2. Einheit.

1. Stufe. Dem Mädchen sind Vater und Mutter gestorben. Sie können nicht mehr für dasselbe sorgen. Was soll denn da das arme Mädchen thun? Wer wird dem Mädchen helfen? Der liebe Gott sorgt für dasselbe.

2. Stufe. Erzählung: bis „im Vertrauen auf den lieben Gott hinaus in's Feld.“ (Abfragen; Wiederezählen, auch mit dem vorhergehenden Stück.)

3. Stufe. Wer ist jetzt der Vater des Mädchens? Der liebe Gott ist auch unser Vater. (Armuth, Betteln.)

4. Stufe: 1. „Wir haben alle einen Vater im Himmel.“ 2. „Wir sollen nicht betteln.“

5. Stufe. Aufgabe: Wann hilft uns der liebe Gott?

3. Einheit.

1. Stufe. Wohin ist das Mädchen wohl gegangen? (Straße. Feld. Wald.) Was für Kleider hatte es denn?

2. Stufe. Erzählung bis „und gab es auch noch hin.“

3. Stufe. Hast du auch schon armen Leuten etwas gegeben? Grüssen auf der Straße, zu Hause, in der Schule.

4. Stufe. „1. Wir sollen helfen, wenn wir auch wenig haben.“ 2. „Wir sollen höflich sein.“

5. Stufe. Aufgaben: Was thust du, wenn du in die Schule kommst? Was thust du, wenn du einem armen Mann begegnest? zc.

4. Einheit.

1. Stufe. Das Mädchen hat nun keine Kleider mehr. Wie hätte sie solche bekommen können? (Kauf. BIANKE Thaler.) Sie hat aber kein Geld. Ob ihr Jemand helfen wird? Der liebe Gott im Himmel. Sterne.

2. Stufe. Erzählung bis zum Schluß.

*) Der Lehrer erzählt wiederholt und ausdrucksvoll. Der Grimm'sche Wortlaut ist nach Möglichkeit beizubehalten. Nach der Erzählung des Lehrers folgt wiederholtes Abfragen zum Zweck des Einprägens, endlich das Wiederezählen von Seiten der Kinder. Hierbei ist der individuelle Ausdruck zu gestalten. Unterbrechungen bei dem Wiederezählen sind möglichst zu vermeiden.

3. Stufe. Was hat sich das Mädchen wohl für das viele Geld gekauft? Wem gehören die Sterne am Himmel? Was gehört dem lieben Gott noch? Er hilft den Menschen. Er hilft auch dir. Hast du ihm schon einmal dafür gedankt?

4. Stufe. 1. „Der liebe Gott hilft uns.“ 2. „Wir sollen dem lieben Gott danken.“

5. Stufe. Aufgabe: Wie dankst du dem lieben Gott? (Vete am Abend, am Morgen.) Was kann dir in der Nacht geschehen? Liebchen: „Aus dem Himmel ferne“ zc.

Zusammenhängendes Erzählen des Ganzen Vorzeigen des Münchener Silberbogens. Die Kinder erklären das Bild an der Hand des Lehrers.

B. Aus der Heimathkunde.

Die Schwalben.

(Die Unterredung findet im Herbst statt, wenn sich die Schwalben zum Wegziehen vorbereiten. Was vom Frühjahr bis zum Herbst an ihnen beobachtet worden, wird hier zusammengefaßt.)

1. u. 2. Stufe. Inwendig unter dem Dache, im Taubenschlag, wohnen die Tauben, auswendig unter dem Dache — die Schwalben. Wir haben ihnen oft zugehört. Nestbau im Frühjahr (aus kleinen Klümpchen feuchter Erde, mit Speichel überzogen, vorsichtig eins ans andere geklebt; inwendig aus Hälmchen, Haaren, Federn warm und weich zurecht gemacht zu einem Wiegebettchen für die Jungen). Sie legen Eier (vier bis sechs, weiß mit braunen Punkten) und brüten sie aus; das Männchen holt Futter herbei. Die jungen Schwalben mit den groben gelben Mäulern, Fütterung der Jungen.

Die Schwalbe hat einen kleinen glatten Schnabel, den sie sehr weit aufmachen kann; lange Flügel; Schwanz wie eine Gabel (gabelförmig), dünne kleine Beinchen, am Fuße drei Zehen vorn, eine rückwärts. Farbe: oben schwarzblau, glänzend, unten weiß; Kehle weiß oder braun. Kann sehr gut fliegen, aber nicht gut gehen; fliegt bei schönem Wetter den ganzen Tag umher; fängt im Fluge Fliegen, Mücken, Käfer, trinkt im Fliegen. Die Schwalbe zwitschert; das hört sich ganz gut an. Die Leute haben die Schwalbe gern, warum? Im Herbst ziehen die Schwalben fort; warum? Vorher versammeln und besprechen sie sich (wo?) über die weite Reise. Wohin? Schilderung ihrer Reise. Wiederkunft im Frühjahr. Altes Nest wieder.

3. Stufe. a) Wie die Schwalbe ihr Nest baut und wer von den Vögeln auch so geschickt ist wie sie? Wie die andern Vögel ihre Nester bauen? Die Schwalbe wie ein geschickter Maurer. b) Wißt ihr einen Vogel, der auch recht gut fliegen kann? Die Schwalbe kann gut fliegen, nicht so gut gehn; wie ist's bei dem Huhn? Wie es wohl kommt, daß die Schwalbe so gut fliegen kann? Sie hat gut eine weite Reise machen; warum? Wir könnten nicht mit ihr fortommen; warum nicht? Kennt ihr noch einen Vogel, der auch im Herbst fortzieht und im Frühjahr wiederkommt? Welche Vögel bleiben auch im Winter bei uns? c) Was die Schwalbe frisst? (Fliegen, Mücken, Käfer); welche andern Vögel auch Insekten fressen? was aber der Sperling frisst? die Taube, das Huhn? d) Welchen Vögeln man auch so gern zuhört? (Singvögel), welchen nicht?

4. Stufe. 1. Die Schwalbe ist ein Zugvogel. 2. Die Schwalbe ist ein Insektenfresser. 3. Die Schwalbe ist ein Singvogel. 4. Sie kann künstliche Nester bauen. 5. Sie kann sehr gut fliegen. 6. Die Schwalbe ist uns ein lieber Gast.

5. Stufe. a) Wenn eine Schwalbe an dein Haus baut, was wirst du thun? (zusehen, zuhören), nicht thun? (nicht hören, necken zc.) warum? b) Gib an, warum die Leute die Schwalbe so gern haben! c) Willst du dir nicht im Frühjahr von deinen Schwalben erzählen lassen, wo sie im Winter gewesen sind? *

Sagen:

1. Wie die Schwalbe singt:
Wenn ich wegzieh, wenn ich wegzieh,
Sind Kisten und Kasten voll,
Wenn ich wiederkomm, wenn ich wieder-
komm,
Ist alles verzehrt. Simrod.

2. Das Schwäblein ist ein Maurer,
Das mauert fein und fest

Hoch unter unserm Dache
Sein kleines rundes Nest. J. Sturm.

3. Hopp, hopp, hopp mein Kind,
Die Schwalbe fliegt geschwind.
Am Dach, da baut sie sich ein Haus.
Da schau die Kleinen zum Fenster hinaus!
Hopp, hopp, hopp, hopp, hopp, hopp!

C. Aus dem Rechenunterricht.

Die Drei.

1. Einheit.

Die Drei nach der Seite der Addition und Subtraction hin.

1. Stufe. Wir haben schon Vieleslei ausgerechnet. Wie viel Bände hat die Schulstube? Wie viel Fenster sind in derselben? Wie viel Flügel hat ein Fenster? Wie viel Flügel sind unten, oben? Wie viel Scheiben hat ein unterer Flügel? die zwei untern zusammen? ein oberer? die zwei obern zusammen? Wie viel Tafeln hängen an der Wand?

Heute wollen wir ausrechnen, wie viel Leute es gab in dem Hause des Sternthalermädchens, als Vater und Mutter noch lebten.

2. Stufe. a) Da war zuerst der Vater (1), dann die Mutter ($1 + 1 = 2$), dann ihr kleines Mädchen ($2 + 1 = 3$). Wie viel Leute waren also da? Drei. Welche? Der Vater, die Mutter, das Kind. Wie viel sind Vater und Mutter zusammen? Zwei. Wie viel Vater, Mutter und Kind zusammen? Drei. „Zählt sie!“ Vater 1, Mutter 2, Kind 3; $1, 2, 3$.

b) Aber die Drei blieben nicht beisammen. Der Vater starb und wurde begraben. Wie viel Leute waren nur noch im Hause? Nun starb auch die Mutter. Wie viel Leute noch im Hause? Zuletzt ging auch das kleine Mädchen fort; da war Niemand mehr im Hause. Von drei 1 weg bleibt 2, von zwei 1 weg bleibt 1, von eins 1 weg bleibt Nichts (Null). $3, 2, 1$.

c) Uebertragen der Personen auf die Würfel des Rechenkastens und Wiederholen der vorigen Übungen im Anschluß an dieselben.

3. Stufe. a) 1 Finger und 1 Finger sind 2 Finger, 2 Finger und 1 Finger sind 3 Finger.

3 Finger weniger 1 Finger sind 2 Finger; 2 Finger weniger 1 Finger ist 1 Finger; 1 Finger weniger 1 Finger ist Nichts (Null).

Im Anschluß an die Finger kurz. $1 + 1 = 2$, $2 + 1 = 3$; $3 - 1 = 2$, $2 - 1 = 1$, $1 - 1 = 0$.

b) Dieselben Übungen mit Legehölzchen, ferner mit Strichen, Punkten, Ringeln an der Wandtafel.

4. Stufe. a) Rasches Durchlaufen der folgenden Reihe im Anschluß an die Anschauung: $1 + 1 = 2$, $2 + 1 = 3$; $3 - 1 = 2$, $2 - 1 = 1$, $1 - 1 = 0$.

b) Dieselbe Reihe ohne Anschauung.

2. Stufe. (Zweite Darbietung.) Aufbauen und Zerlegen der Drei. Die drei Würfel, welche seither neben einander gelegt waren, werden jetzt übereinander gelegt. Ebenso wird daneben auch eine aufrechtstehende 3 aus 2 und 1, aus 1 und 2 und eine ganze 3 aufgestellt. „Das ist eine Drei.“ Zählt! Eins, zwei, drei. „Das ist auch eine Drei; das auch, das auch. Wie viel Dreien stehen da? Vier.“

Diese 3 ist $1 + 1 + 1$; diese 3 ist $2 + 1$; diese 2 ist $1 + 2$; dies ist eine ganze 3. Einüben bis zur vollen Sicherheit:

Spricht dieses Sätzchen! (der Lehrer zeigt auf die erste der aufgestellten Dreien): 3 ist $1 + 1 + 1$. „Dieses Sätzchen!“ 3 ist $2 + 1$ etc. „Zeigt $2 + 1$; $1 + 2$; $1 + 1 + 1$; die ganze 3!“ — „Wer sagt der Reihe nach alle Sätzchen (erst von links nach rechts, dann auch umgekehrt).“

b) Der Lehrer nimmt die betreffenden Klötzchen oben von den aufgestellten Dreien weg, die Kinder sehen aufmerksam hin und sprechen:

$$3 - 1 = 2, 2 - 1 = 1, 1 - 1 = 0.$$

$$3 - 2 = 1, 3 - 3 = 0.$$

Einüben.

c) Zeichnen der Drei: Der Lehrer zeichnet vor den Augen der Schüler die einzelnen Dreien ins Quadratnetz der Wandtafel. Die Schüler zeichnen die Dreien ebenfalls an die Wandtafel, auf ihre Schiefertafeln, zuletzt wiederum, unter Hinzeigen auf die Zeichnung, die obigen Sätzchen sprechend.

3. Stufe. Darstellen der Drei durch Legehölzchen, durch Striche, Punkte, Ringel. a) Legt mit den Legehölzchen eine Drei aus $2 + 1$, eine Drei aus $1 + 1 + 1$, eine Drei aus $1 + 2$!

b) Macht die Dreien aus Punkten, Strichen, Ringeln!

4. Stufe. a) Nochmaliges schnelles Durchlaufen der Reihen im Anschluß an die Anschauung:

$$\begin{aligned} 3 &= 1 + 1 + 1; 3 = 2 + 1; 3 = 1 + 2, 3 = 3. \\ 3 - 1 &= 2; 3 - 2 = 1; 3 - 3 = 0. \\ 3 - 1 &= 2; 2 - 1 = 1, 1 - 1 = 0. \end{aligned}$$

b) Dieselben Reihen ohne Anschauung.

5. Stufe (gemeinsam für die ganze Einheit).

a) Zählt von 1 bis 3! von 3 bis 1! Stellt auf: die 1, die 2 die 3!

b) Kenne 3 Knaben! 3 Mädchen! Wer von euch hat 3 Geschwister? oder 2? nur 1 Bruder? nur 1 Schwester?

c) Nenn 2 Zahlen, die 3 ausmachen! noch 2! 3 Zahlen, die 3 machen! eine ganze Zahl, die 3 macht!

d) Wie viel muß noch zu 2 kommen, damit es 3 wird? Wie viel muß von 3 hinweg, damit 2 bleibt?

e) Baut eine 3 aus 2 Klöbchen! aus 3 Klöbchen! aus einem Klöbchen!

Zeichnet alle 4 Dreien in die Vierecke! mit Strichen! mit Punkten!

f) Du hast 1 Stifte und bekommst noch 1; wie viel hast du nun? Du hast 2 Stifte und bekommst noch 1; wie viel Stifte hast du?

g) Wenn du 3 Pfennige hast und schenkst einem armen Manne 1 Pfennig; wie viel hast du noch? Wenn du aber von 3 Pfennigen 2 Pfennige verschenkst, oder alle 3 Pfennige, was behältst du noch?

II. Abtheilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Correspondenzberichte, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrleben.

Das Biller'sche akademisch-pädagogische Seminar in Leipzig.

(Von Seminarlehrer W. in R.)

Aus einem uns zugegangenen Bericht des Leipziger (Prof. Ziller'sche) akademisch-pädagogischen Seminars entnehmen wir über die Verhältnisse der „Seminar-schule“ und der damit in Verbindung stehenden „Bewahranstalt für sittlich gefährdete Schulkinder“ folgende Bruchstücke, welche von unsern Lesern leicht dem Rahmen eines früher von uns gebrachten Aufsatzes („das Leipziger Seminar“) eingeführt werden können.

„Obgleich,“ heißt es hier u. A. „für die allgemein pädagogische Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen bis jetzt eigentlich noch nichts Entscheidendes von Staatswegen geschehen ist — denn daß ihnen das Hören einer Vorlesung über Pädagogik auf der Universität empfohlen wird und daß sie ein Probejahr bestehen müssen, reicht begreiflicher Weise nicht aus — so verbreitet sich doch immer mehr die Ueberzeugung, daß etwas Mehr zum Lehrer gehöre, als factische Kenntnisse, und daß der Unterrichtsstoff nur dann wahrhaft bildend sei, wenn er richtig behandelt werde. Ob nun künftig ähnliche Seminararien, wie für die Volksschulen, als Bildungsanstalten für die Gymnasial- und Reallehrer gegründet werden sollen, oder was sonst in dieser Angelegenheit zu geschehen hat, das wird und muß in unserer großen Zeit der Reformen auf allen Gebieten hoffentlich bald zum Aus-trag kommen; denn das Schulwesen und dabei die Ausbildung des Lehrerstandes

hat die Augen der bedeutendsten Staatsmänner auf sich gezogen. Inzwischen bleibt es ein großes Verdienst, daß Leipzig die erste Universität war, welche mit einem pädagogischen Seminar eine Übungsschule für Studirende verband, und noch rühmlicher muß hervorgehoben werden, daß es namentlich Männer des Geschäftsstandes waren, die den Sinn für das Ideal auch in materialistischer Zeit bewahrend, mit intelligentem Blicke und thatkräftigem Sinne diese Schöpfung der Neuzeit unter viel Noth und Mühen aufrecht erhalten und zu weiterem Gelingen geführt haben."

"Eine Staatsregierung, wie die sächsische, die in ihren Opfern für die Hebung des deutschen Schulwesens nicht ermüdet, konnte natürlich der Leipziger Übungsschule nur wohl gesinnt sein und hat den jährlichen Beitrag auf 5000 Mark erhöht. Freilich ein solches Institut bedarf auch zu einer extensiven Wirksamkeit nicht unbedeutender Mittel. Es ist daher beschlossen worden, mit einem Appell an das Publikum hervorzutreten; es giebt in unserm Vaterlande so viele Freunde der Jugend und des Unterrichts, die für die hochwichtigen Zwecke der Pädagogik gern ein Scherlein opfern. Möchten dem Übungsschul-Verein noch recht viele Mitglieder beitreten. Das pädagogische Seminar mit Übungsschule zählt gegenwärtig 22 Mitglieder, darunter drei, von denen je eins das königl. bayerische Unterrichtsministerium, ein Landesverein in der Schweiz und ein Landesverein in Griechenland dem Seminar zugesandt hat. Die Schule befindet sich in einem guten Zustande."

Aus dem Berichte der „Bewahrungsanstalt“ entnehmen wir folgende die Erziehungsergebnisse derselben betreffende Bemerkungen Prof. Ziller's:

„Inmitten der socialen Mißstände, auf die in neuerer Zeit die allgemeine Aufmerksamkeit gelenkt worden ist, wird auch von der Schule erwartet, daß sie an ihrem Theile durch eine erhöhte Wirksamkeit Hülfe bringen werde. Dazu gehören aber ganz besondere Veranstaltungen, und wenn sie ihren Zweck erreichen sollen, müssen sie durch Seminarien und ähnliche Einrichtungen dem allgemeinen Geiste der Lehrwelt vertraut geworden sein.“

„Eine der allernothwendigsten Veranstaltungen ist es nun, daß Kinder, bei denen sich die eigentlichen Keime des Bösen zeigen, oder deren Familienverhältnisse zerrüttet sind, eine specielle Fürsorge zu Theil wird. Darum ist mit der „Übungsschule für Studirende“ eine Bewahrungsanstalt für solche Schüler, die in sittlicher Hinsicht gefährdet zu sein scheinen, in Verbindung gesetzt worden. Da es an solchen Kindern in keiner Schule fehlt, so sollten in einer Stadt wie Leipzig nicht bloß 1, 2 Anstalten der Art bestehen; diese haben auch nicht nöthig, sich gegenseitig Concurrenz zu machen.“

„Unsere Anstalt hat sich im Einzelnen manches schönen, ja manches das Gemüth wahrhaft erhebenden Erfolgs zu erfreuen gehabt. Sie hat auch durch ihre Verbindung mit dem Seminar den Sinn für ähnliche Bestrebungen in weiteren Kreisen geweckt. Ich (Prof. Ziller) könnte zu thatsächlichem Beleg dafür einen Fall anführen, in dem zwei frühere Seminarmitglieder während der letzten Kriege ein Segen für ein ganzes Land in vollkommen ähnlicher Weise geworden sind, wie es einst Pestalozzi in Stanz in der Schweiz geworden ist, als die Gefahr allgemeiner Verwahrlosung und Entstittlichung unter der verlassenen Jugend drohte. Ich könnte ebenso aus unserm Heimathlande Sachsen Fälle nachweisen, in denen der Geist der Anstalt über ihre nächste Bestimmung hinaus sich fühlbar erwiesen hat. Ich verweise aber lieber darauf, daß Knaben, die in die Bewahr-

anstalt aufgenommen worden sind, von je her sich immer sehr bald zu den Besten der Schule erhoben haben, und der erste Anfang der Bereblung von Gemüth und Willen besteht doch bei Kindern gerade darin, daß ihr Vorstellungsleben besser geordnet wird. Selbst bei dem jüngsten der Knaben, der gegenwärtig der Anstalt angehört, ist das wirre Herumschweifen in Gedanken und Träumereien verschwunden, das ihn bei seinem Eintritt in die Anstalt schon für den Unterricht so vollkommen untauglich machte, daß er in unserm Kreise als ein wahres Phänomen angestaunt wurde. Denn je 2 oder 3 Gedanken, die er vorbrachte, lagen sehr gewöhnlich in völlig verschiedenen Gedankenphären, und was er auch nur in einer Unterhaltung sagte, paßte sehr gewöhnlich zu dem Zustande, in dem er sich wirklich befand, und den er darstellen wollte, ganz und gar nicht. Natürlich fehlten bei ihm die allerersten Anfänge einer geordneten Lebensführung, und wäre er in den Verhältnissen geblieben, in denen er sich vor dem Eintritt in die Anstalt befand, so wäre er zuverlässig zu Grunde gegangen.“

„Die Knaben der obersten Klasse aber, die der Bewahrungsanstalt angehören, sind ihrer Gesinnung nach durchweg tüchtig geworden, wenn auch das Bessere, das sie in sich tragen, noch nicht alle Kreise ihres Innern gleichmäßig durchbringt, und die beiden ältesten von ihnen, die zu Ostern zur Confirmation gelangen, werden der Anstalt sicherlich keine Schande machen, wenn sie in geordnete sociale Verhältnisse eintreten. Beide besitzen eignes Streben, sich zu heben und vorwärts zu kommen.“

„Auch in dem schwächeren von ihnen, ein Knabe von milder, sanfter Gemüthsart, wohnt eine eigenthümliche Geistesrichtung, an die er sich aus Neigung und mit Erfolg hingiebt, und der zweite zeichnet sich durch eine so klare, sicher fortschreitende Gedankenentwicklung aus, die ihn überall empfehlen, und ihm einen Vorzug vor manchem Anderen verleihen wird.“

„Unsere Einrichtungen sind nicht vollkommen, und sie werden durch die geringfügigsten Umstände viel zu leicht erschüttert. Aber davon bin ich überzeugt, daß sie auf einem guten Grunde ruhen, und wir sind unablässig bemüht, sie zu verbessern, so weit nur irgend unsre Einsicht und unsre Mittel reichen. Als einen werthvollen Fortschritt darf ich es bezeichnen, daß seit Anfang des Jahres meine Frau die Verwaltung der Anstalt bei der wirthschaftlichen Leitung unterstützt, indem sie möglichst täglich die Anstalt besucht. Von dem Inspector der Anstalt werden wöchentlich Rechenschaftsberichte erstattet, die controlirt werden und zur Einsicht vorliegen.“

III. Abtheilung. Literarischer Wegweiser.

Lehrerleben. Briefe aus dem Nachlasse von Johannes Kaydt, weiland Rector am Gymnasium zu Vingen. Herausgegeben von Theodor Kaydt, Superintendent. Hannover, Schmorl und v. Seefeld. 1878. 142 S. Kl. 8.

Dieses Büchlein ist aus echtem Idealismus wie aus dem aufs tiefste empfundenen Glücke über einen Lebensberuf, in den der Verf. sich durch den Willen

Gottes als in den einzig für ihn richtigen hinein gestellt weiß, hervorgegangen. Rector Rahdt, ehemals 2. Oberlehrer am Gymnasium seiner Vaterstadt, gestorben im Mai 1877, verfolgt in diesen Ergießungen die Absicht, die Röstlichkeit seines Berufslebens zu schildern, ein Bild zu geben von der Freudigkeit und Fröhlichkeit, von dem inneren Frieden und der Seligkeit, welche wir Lehrer als schönste Frucht unsers Berufes erlangen können.“ Was der in der Schule ernster innerer Arbeit nach dem Doppelgebot: „Seid allezeit fröhlich“ und „betet ohne Unterlaß“ zum gebiegenen Lehrer-Character herangereifte Verf. vom Lehrer fordert, faßt er unter Andern S. 119 in die Worte zusammen: „In freier, umfassender Bildung soll der Lehrer hervorleuchten, ein freier Mann in Wissen und Können. Er soll ein Character sein; denn er soll Charaktere bilden, darum im Character liegt seine wahrhaft bildende Kraft. Semper idem soll er Launen nicht kennen, ein Vorbild soll er sein in Wort und That, ein Muster der Ordnung in seinem Hauswesen und besonders in der Erziehung der eignen Kinder. Ruhe und Selbstbeherrschung sollen ihn nie verlassen. Vollständig durchdrungen sei er vom Geiste christlicher Humanität, gewandt und frei sich bewegend in den Umgangsformen der gebildeten Welt, frei von jeglicher Species des Pöpsthums und der Pedanterie; vor allem aber soll er getragen werden von der Liebe zur Jugend, ohne welche all sein Wirken „ein tönenbes Erz und eine klingende Schelle“, und ohne welche all sein Arbeiten der Freude baar ist.“ Dies alles vorgetragen in einer wahrhaft anmuthenden, eben so wohl humoristischen wie von jenem Ernst, den die nachhaltige Beschäftigung mit dem Worte Gottes giebt, durchwehten Sprache. Mögen diese Briefe vielen Lehrern und solchen, die es werden wollen, jene wahre Herzstärkung bringen, die sie uns und den uns bekannten Lesern bereits gebracht haben!

Lehr- und Lesebuch für allgemeine und gewerbliche Fortbildungsschulen, sowie zur Selbstbelehrung von Dr. W. Jütting, Seminar-
direktor und Dr. Vorbrodt, Stadtschulrath zu Erfurt. Braunschweig. Fr.
Bieweg und Sohn. 1878. XII und 284 S. in gr. 8°. Preis 2 Mark.

Der Inhalt dieses Buches zerfällt in folgende Hauptabschnitte:

- I. Bilder aus der Weltgeschichte.
 - A. Aus der Geschichte des Alterthums.
 - B. Aus der Geschichte des Mittelalters.
 - C. Aus der Geschichte der neuen und neuesten Zeit.
- II. Bilder aus der Erb- und Völkerkunde.
 - A. Aus dem Vaterlande.
 - B. Aus der Fremde.
- III. Aus dem Natur- und Culturleben.
 - A. Der Mensch und das Thier.
 - B. Der Mensch und die Pflanze.
 - C. Der Mensch und das Gestein.
 - D. Der Mensch und die Naturkräfte.
 - E. Das Leben, die Arbeit und die Gesellschaft der Menschen.

Anhang.

- A. Geschäftsaussäße.
- B. Fremdwörter zum Lesebuche.

Schon aus dieser Eintheilung ist ersichtlich, daß die auf pädagogischem Gebiete bekannten Herrn Verfasser mit richtigem Takte die Stoffe des Lesebuches nur aus den Gebieten des Wissens zusammengestellt haben, welche auch nach der Schulzeit für allgemein bildend gehalten werden. Die Stoffe selbst sind in die Form von Bildern gekleidet, die aus den Federn der Hervorragendsten und genialsten Autoren geflossen, das Vorzüglichste liefern, was auf diesem Gebiete vorhanden ist. Die Bilder sind mustergültig, reizend, anziehend, abgerundet, voller Klarheit und Lebensfrische und da sie die Bestimmung haben sollen, nicht bloß auf den Verstand, sondern auch auf Phantasie, Gemüth und Willen der 14—16 jährigen Jugend bildend einzuwirken, so sind sie theils realen, theils idealen Charakters. Das ist ja um so bringender geboten, da bekanntermaßen die Mehrzahl der Fortbildungsschüler in diesem Alter für das Rohe, Gemeine, Unmoralische besonders empfänglich ist und sich nur zu oft gegen Gehorsam, gute Sitte, Ordnung, Zucht, Gesetz und Recht auflehnt. Darum muß es gerade eine der hervorragendsten Aufgaben der Fortbildungsschule sein, diesen Bestrebungen mit Entschiedenheit entgegen zu wirken und die Triebe der Jugend gleich einem aus den Ufern getretenen verheerenden Strom wieder einzudämmen und in richtige Bahnen zu lenken. Hierzu liefert nun das Lesebuch die vorzüglichsten Stoffe, mit denen in den Händen geschickter Lehrer, die segensreichsten Erfolge erzielt werden können. Sie treten den destructiven Lehren in Staat, Gemeinde, Kirche und Familie zwar in entschiedener, jedoch ruhiger, sachlicher, klarer und warmer Weise entgegen und aus allen tritt mehr oder weniger deutlich und nachdrücklich der Sinn nicht nur für allgemeine Bildung und Gewerbfleiß, sondern auch namentlich für Ordnung und gute Sitte, Gesetzlichkeit und Gerechtigkeit, Religiosität und Humanität zu Tage — ja, alle prebigen die Wahrheit, daß wahres Glück nur auf diesen Wegen zu erreichen ist.

Ein Lesebuch, welches auf solchen vorzüglichen Grundlagen aufgebaut ist und nach Form und Stoff so angelegt ist, daß es also nicht bloß formal bildet, sondern auch hauptsächlich dem Erziehungszwecke trefflich dient, kann mit gutem Gewissen nicht bloß allen Leitern und Lehrern von Fortbildungsschulen, sondern auch allen Eltern, Lehrmeistern, sowie allen strebsamen Jünglingen als ausgezeichnetes Mittel zur Förderung wahrer Bildung auf das Wärmste empfohlen werden.

Der mäßige Preis bei vorzüglicher Ausstattung — das Buch enthält auch eine große Anzahl vortrefflich ausgeführter und höchst instructiver Holzschnitte — wird die Einführung dieses trefflichen, bis jetzt als unerreicht dastehenden Lehr- und Lesebuches sehr erleichtern.

G.

S. B.

Pädagogische Chrestomathie. Eine Auswahl aus den pädagogischen Meisterwerken aller Zeit für die pädag. Privatlectüre mit Einleitungen und Anmerkungen versehen von Dr. J. Chr. Gottlob Schumann, Königl. Seminardirector zu Alfeld. Erster Theil. Die pädag. Meisterwerke des orientalischen Alterthums und der alten Griechen. Hannover. Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). 1878. 3 Mk.

Der Verf. ist neuerdings einer der fruchtbarsten Schriftsteller auf dem Gebiete der Pädagogik, und wir müssen ihm das Zeugniß geben, daß seine Geistesproducte über die mancher anderer Vielschreiber weit hervorragen, ja daß sie durch-

schnittlich die Vorbereitung verdienen, welche sie scheinen gefunden zu haben. Auch die vorliegende Chrestomathie reißt sich ihren älteren Geschwistern würdig an. Sie betrachtet einige hervorragende Völker des Alterthums: die Chinesen, Indier, Perser, Aegypter, und Griechen, und bietet von den 4 erst genannten Völkern mehr, als der Titel vermuthen läßt. Sie gibt auch Schilderungen von der Culturentwicklung dieser Völker überhaupt, von deren häuslichen Verhältnissen, den religiösen Anschauungen z. B. Mittheilungen aus den alten indischen und persischen Heldengedichten, ebenso über die Religion, über das Leben und die Sitten der Aegypter u. s. w. Auch aus griechischen Schriftstellern, aus Homer, aus den Schriften der späteren Philosophen u. s. w. wird Manches mitgetheilt, was mehr zur Kenntniß der Eigenthümlichkeiten des griechischen Volkes im Allgemeinen, als zur Kenntniß von dessen pädagogischer Theorie oder Praxis dient. Daß auch dergleichen Lectüre für die Seminaristen von Interesse und heilsam ist, kann schwerlich verkannt werden. Darum sei es auch zu dem auf dem Titel angegebenen Behuf empfohlen.

Str.

Schulbibel. Biblische Geschichte und Lehre in urkundlichem Wort für die höheren Abtheilungen der evangelischen Schule bearbeitet von Dr. Rudolph Hofmann, ordentl. Prof. der Theologie und Conrector des lateinet. und pädag. Seminars an der Universität Leipzig. Zwei Theile. Zweite Aufl. Dresden 1877. Druck und Verlag von C. C. Reinhold und Söhne. Königl. Hofbuchdruckerei.

Ob eine besondere Schulbibel zulässig oder zu empfehlen sei, wollen wir hier nicht näher erörtern. Es liegt uns eine solche zur Beurtheilung vor und wir können sagen, daß dieser Versuch kein mißlungener ist. Dem Verf. ist die Bibel kein gewöhnliches Buch, sondern ein Buch, darin heilige Männer Gottes, nicht ihre eigene menschliche Weisheit, sondern die Weisheit und Erkenntniß, welche Gott ihnen durch den heil. Geist eingegeben hat, niedergelegt haben. Er geht mit zarter Schonung unserer lutherischen Bibel zu Werke und behält meistens die hier gebotene Uebersetzung bei. Daß er in Stellen, welche in sexueller Beziehung als anstößig betrachtet werden, eine weniger berbe Ausdruckweise gewählt hat, ist gewiß nur zu billigen. Die Reihenfolge der biblischen Bücher ist nicht durchweg beibehalten, indem die betreffenden Lehr- und Prophetischen Schriften in der Periode ihrer Abfassung mitgetheilt sind. Die drei ersten Evangelien werden synoptisch behandelt; die neutestamentlichen Briefe sind nach der Zeit ihrer Entstehung geordnet.

Vor den meisten Büchern gehen einleitende Bemerkungen vorher, welche theilweise auch in das Gebiet der Bibelkritik hinüberstreifen. Durchweg folgt der Verf. nicht den Kritikern negativer Richtung; er spricht sich für die Echtheit auch vielfach angefochtener biblischer Schriften aus, z. B. des Ev. Johannes, der Pastoralbriefe, des Briefes an die Epheser u. a. m. Den Brief an die Hebräer versteht er wenigstens in das apostolische Zeitalter und die Offenbarung schreibt er einem andern Johannes, nicht dem Apostel zu. Wir gestehen es, daß wir in einer Schulbibel dergleichen kritische Bemerkungen nicht vermiffen würden. Wer sich für eine Schulbibel entscheidet, mag immerhin zu der vorliegenden greifen; sie hat uns besser gefallen, als andere.

Str.

Ursprung und erste Entwicklung der Kirche Christi in Vorlesungen über die Apostelgeschichte des Lucas von H. B. Andrea, Dr. der Theologie. Mit einer genealogischen Tafel und einer Karte. Frankfurt a./M. Verlag von Heyder und Zimmer 1877.

Statt einer Vorrede steht ein Wort von Hamann an der Stirne des Buchs. Wir setzen es hierher, weil es für das Ganze charakteristisch ist. Es lautet: „Nicht in Diensten, Opfern und Gelübden, die Gott von den Menschen fordert, besteht das Geheimniß der christlichen Gottseligkeit, sondern viel mehr in Verheißungen, Erfüllungen und Aufopferungen, die Gott zum Besten der Menschen gethan und geleistet, nicht im vornehmsten und größten Gebot, das er auferlegt hat, sondern im höchsten Gute, das er geschenkt hat; nicht in der Gesetzgebung und Sittenlehre, die blos menschliche Gesinnungen und Handlungen betreffen, sondern in der Ausführung göttlicher Thaten, Werke und Anstalten zum Heil der ganzen Welt.“

Es sind 58 Vorträge, nicht vorzugsweise erbaulichen Inhalts, wie sie wohl in Bibelstunden gehalten werden, ebensowenig rein exegetische Ausführungen, kurze Erklärungen zum Verständniß des Erzählten: sie fassen das in eigenthümlicher Weise zusammen. Sie führen in das Verständniß der Mittheilungen über die erste christliche Kirche und deren Ausbreitung; sie haben belehrenden und apologetischen Character. Lehrer, welche die Apostelgeschichte in der Schule zu lesen und zu erklären haben, finden Anregung und reichen Stoff zu einer segnenbringenden Betrachtung. Am Schlusse finden sich Stammbäume der Hasmonäer und Idumäer, eine chronologische Zeittafel und eine Karte der Reisen Pauli. Ein ausführliches Register erleichtert den Gebrauch des Ganzen. Str.

Druckfehler.

Berichtigungen zu dem Aufsätze „über den Zeichenunterricht in den Hamburger Volksschulen“ (N. 1, S. 24—32).

- S. 25 al. 3. Z. 3 lies „Kunst und Wissenschaft“ statt „Kraft und Wissenschaften.“ —
 „ „ al. 5. Z. 4 „ „ „ergiebt“ statt „erzielt“
 S. 26 Zeile 17 v. o. lies „Intentionen“ statt „Instructionen“, —
 S. 27 al. 3 Z. 3 lies „Erweckung“ statt „Erwerbung“, —
 S. 28 Zeile 14 v. o. lies „den sagr. F.“ statt „die fl. F.“ —
 S. 31 „ 18 v. u. und S. 29 Zeile 16 v. o. lies „Faber“ statt „Farben“. —
 S. 31 „ 21 v. o. lies „wohl“ statt „recht“. —
 „ „ 2 v. u. lies „72“ statt „32“. —

Seminarlehrer Wehner

Deutsche Schulzeitung.

Anfang Mai 1879.

Heuriges und Ferniges.

Nr. 67.

Die Linke.

„Erfahrung ist, wenn man erfährt, was Erfahrung ist.“ Dies bekannte Wort giebt freilich keine Definition, aber doch eine Erklärung, welche in die Bedeutung des Wortes, oder vielmehr der Sache hineinführt. Sonderbar! ich ging des Weges dahin auf der glatten Schneefläche der Straße und es kam mir gerade F. J. Rousseau und seine Naturmanie in den Sinn und wie er einst behaupten konnte, daß doch der Mensch naturgemäß eigentlich nicht auf Zweien, sondern auf Vieren gehen müsse, worüber Voltaire sich dermaßen empörte, daß er erklärte, er habe eine schöne Wiese, ob Rousseau nicht kommen und dieselbe abgrasen wolle; ich fühlte so recht, wie es eine Vollkommenheit des Menschen ist, auf Zweien und nicht auf Vieren zu gehen und wie auch beim Ausgleiten eines Fußes der andere doch meist Stand zu halten weiß und außerdem noch durch den Stock in der Hand gestützt werden kann — und eine Minute nachher lag ich auf dem Boden und hatte den rechten Arm gebrochen: ich war um eine Erfahrung reicher geworden, freilich um eine schmerzliche, an welche sich lange Wochen der Unbehüllichkeit und mannigfacher Beschränkung anschließen sollten, denn bei dem sechszigjährigen Manne heilt ein solcher Schaden viel langsamer, als es einst bei meinem sechsjährigen Bübchen der Fall war, und zugleich wird man plötzlich in seiner Unbehüllichkeit auf eine Kindheitsstufe zurückversetzt, die weit hinter uns, ja selbst im Dunkel unserer frühesten Erinnerungen liegt. Je mehr ein Mensch die Selbständigkeit liebt, sich selbst zu helfen und zu bedienen weiß, desto schwerer wird es ihm, sich nicht einmal allein vollständig ankleiden, noch weniger die gewohnte tägliche Generalwäsche des Körpers vornehmen zu können, sein Stück Brod oder Fleisch sich vorschneiden lassen zu müssen, selbst nicht eine Brotschüre aufschneiden oder sich sicher die Brille aufsetzen zu können. Es kam mir öfters dabei der Reim des bekannten Kindergedichts in den Sinn: „Überall ist ein Gitter, und das ist bitter; überall ist ein Draht, und das ist schäd.“ Besonders lästig wurde es mir, mich rasiren zu lassen, statt dies selbst zu thun, um so mehr, da mein Künstler, den ich doch nicht gern wieder verabschieden wollte, häufig einen unfreiwilligen Aberlaß damit verband. Unwillkürlich mußte ich immer unter der Behandlung von diesen fremden Händen an das arme Huhn denken, das gerupft wird, oder an das bekannte Schlachttier, dessen Haut man schließlich sorgfältig glättet, damit keine Borste oder Haarfaser stecken bleibe. Aber warum mußten wir uns auch so weit verirren, einem unbärtigen jungen Könige*) des Auslandes folgend, dem besondern Schmuß, mit dem Gott das

*) Ludwig XIV.

Männerantlitz geziert hat, zu entsagen? Man sieht auch hier, wie die Pariser Mode die Welt beherrscht.

Aber wohin verirre ich mich? Ich wollte ja nur von der Unbehüllichkeit und der abhängigen Lage reden, in die man geräth, wenn ein Arm, und zumal der rechte, jedes Dienstes unfähig wird. Und doch glaube ich von der Sache nicht eigentlich abgeschweift zu sein. Ich machte eben in dieser mir neuen Lage eine neue Erfahrung und fand dabei wieder, wie weit Theorie und Praxis von einander liegen und wie verschieden es ist, sich in ein Verhältniß hinein zu denken, oder sich wirklich in demselben zu befinden. Und doch, ich mußte an Pfarrer Koller's Trostspruch*) denken, den er der Frau Schulmeisterin schrieb, als derselben die Ruh gefallen war: „— — — es war aber nur ein Kind, Gott ließ mir noch Mann und Kind — —“ und übersezte mir dies in: es war aber nur ein Arm, und kein Bein; wie viel schlimmer wäre letzteres gewesen und hätte für lange Wochen ans Lager gefesselt. Wenn ich aber an diesen Unfall hier noch Weiteres anknüpfe, so bin ich weit davon entfernt, einen Armbruch für so etwas Seltenes oder gar Seltsames, noch weniger entfernt Stehenden gegenüber für etwas Wichtiges zu halten, um Andere damit zu beschäftigen; aber als Ausgangspunkt von Gedanken, wie sie mir gerade in dieser Lage kamen und auch sonst dem Einen oder Andern willkommen sein könnten, dürfte ich meinen Fall doch benutzen, ohne deshalb einer Rechtfertigung zu bedürfen. Zu solchem Ueberdenken hatte ich aber hinlänglich Zeit, da, besonders anfangs, mein Zustand mir vieles Lesen oder ähnliche Beschäftigung nicht gestattete und ich darum nur, zunächst im Hause, auf und ab gehen konnte, und, um schließlich doch auch ein Bergsteigen zu haben, die Stufen der Treppen auf und ab ging, deren Zahl — von oben bis unten 78 — ich erst auf diese Weise erfuhr.

Wenn nun aber nicht bloß kein Sperling, dieses „Halbpennigsthier“**), vom Dache, sondern sogar kein Haar von unserm Haupte fällt ohne Gottes Willen: so fällt gewiß um so weniger ein Menschenkind und bricht einen Arm oder ein Bein ohne den Willen Dessen, der für den Sperling nur der Schöpfer, für uns Menschen aber unser Vater ist. Da ist also ein wichtiger Anhaltspunkt für unser Denken, wobei das Herz zur Ruhe und zu stillem Besinnen kommen kann. Da liegt auch der große Punkt, wo das große und seltene Gut, das dem Herzen so nöthig ist und doch so schwer fest gehalten wird, ansetzen muß: ich meine die Geduld. Ist nicht das ganze Leben eine Geduldsschule und zumal das des Lehrers und Erziehers! Wie recht hatte darum jener wädere Schulmann, der, um sich dreifach daran zu erinnern, drei große G über seine Schulstübentür geschrieben hatte, oder jenes kleine Mädchen, die Tochter einer Missionarsfamilie, die, als die erwarteten Kameeltreiber mit ihren Thieren bei der tropischen Hitze erst gegen Mittag statt am frühen Morgen ankamen, den unruhigen Eltern, ihr weniges Deutsch mit dem Englischen durcheinander werfend, begütigend zurief: „A little more Dulb!“ Für arbeitslustige Naturen ist es ja weniger eine Last, als vielmehr ein Bedürfniß, thätig zu sein und sich zu mühen; aber der leidende Gehorsam, der, weil er nun einmal nichts thun soll, auch nichts thun will, ist unendlich schwerer und steht darum sittlich auch höher. Ein bekanntes Lied beginnt: „Leiden ist jetzt mein Geschäft.“ Wer von Herzen darin einwilligen kann, der

*) Vergl. Ev. Schulblatt 1878 Nr. 14, S. 338.

**) Alban Stolz, Kalender für Zeit und Ewigkeit.

muß wohl schon über die allerersten Anfangsgründe in der Gottseligkeit hinaus sein. Simon, der junge, gürte am liebsten sich selbst; Petrus, der alte, mußte erst allmählich lernen, von andern sich gürten zu lassen. Daran erinnerten auch mich viele Freundeszuschriften. Aber liegt außer dieser allgemeinen Sprache Gottes und außer dieser allgemeinen Uebung nicht noch ein besonderer, speziell persönlicher Wink Gottes in einem solchen Unfall für den davon Betroffenen? — Wir dürfen wohl so fragen, obwohl die Antwort oft vor kein menschliches Forum, sondern ins innere Heiligthum gehört. Der sel. Inspector Zeller in Beuggen theilte einst beim Jahresfeste mit, er sei lange Zeit ernstlich krank gewesen und habe sich da gefragt, was ihm sein Gott wohl damit sagen wolle, er habe gefunden, er solle dadurch von dem zu vielen Bücherlesen abgezogen und kurirt werden. Nach Analogie dieser Aeußerung müßte ich in meinem Falle vom vielen Schreiben kurirt werden sollen, wie auch der Brief eines Freundes meint, nun dürfe die Hand doch einmal ruhen. Jedensfalls ist dieser Punkt zu prüfen. Des Schreibens bei mir ist dreierlei: Erstens Amtliches in Briefen, Tabellen und Berichten, sowie Correcturen und Präparationen: darin wird kaum etwas zu beschränken sein. Sodann-Familien- und Freundschafts-Korrespondenz; da kann man sich allerdings oft wohl der Kürze befleißigen, aber die Liebe darf doch durch Vernachlässigung des Andern nicht Schaden leiden, besonders ist eine treue wohlgeordnete Korrespondenz mit auswärtigen Kindern des Hauses ein überaus wichtiges Band zwischen ihnen und den Eltern. Und dann gibt es im Kreise der Familie und der Freunde so manche Freude und so manches Leid, wo Glück zu wünschen und Theilnahme zu beweisen ist, namentlich sind wunde Herzen besonders zu pflegen, sie sind dessen oft so sehr bedürftig! Und auch die mehr Fernstehenden, die Unbekannten, die etwa unseres geringen Dienstes begehren oder bedürfen, werden eben uns dadurch Nahestehende und gehören also auch hieher. Endlich drittens sind es die freien Ergüsse des Geistes, die Gedanken oder Erfahrungen, die unser Inneres beschäftigen und erst eine feste Gestalt annehmen, gleichsam erst zur Geburt kommen, indem sie auf dem Papier niedergelegt werden. Dieser Art sind die kleinen Artikel, die, seit Jahren von der jetzt pausirenden Hand niedergeschrieben, meist im „Ev. Schulblatt“ und bei manchen seiner Leser freundliche Aufnahme gefunden haben. Es wäre mir schwer, mich in dieser Art nicht mehr aussprechen zu sollen. Der Geist muß versumpfen, wenn er keinen geordneten Ausfluß seiner Gedanken hat. Zudem sind die meisten jener kleinen Artikel, wenn auch zunächst nur hieroglyphisch, in freier Hand auf Spaziergängen beim Auf- und Abgehen im Walde oder auf Bergeshöhe, wie auch auf längern einsamen Eisenbahnfahrten niedergeschrieben, so daß es hinterher nur noch einer Copie bedurfte.

Aber darf man es denn nicht überhaupt in solchem Falle so fassen, daß, wenn Gott uns eine Zeitlang nach einer Seite hin brach legt, wir darin jene freundliche Stimme vernehmen, die zu den Jüngern nach mancherlei Unruhe und Mühe, die sie gehabt, in treuer Sorge sprach: „Lasset uns in eine Wüste — in die Stille — gehen und ruhet ein wenig!“? Auch ich bin für diese Stille und Ruhe dankbar. Dabei darf das Herz um so mehr an das Wort denken: „Immer mehr Selbstgericht, dann kommst du immer mehr zu Licht!“ Und es wird dann neben manchem strafenden Worte auch „freundliche und tröstliche Worte“ vernehmen. Darf man aber dabei, wie es hier der Fall war, doch im Ganzen seines Amtes warten, so ist das ein besonderer Grund zum Danken. Erbaulich war mir in einer Lebensskizze des vor Kurzem heimgegangenen Prof. Julius Müller in Halle

zu lesen: „Er kränkelte, allein das Vorurtheil, daß man gesund sein müsse, um fleißig zu sein, lag bereits hinter ihm.“

*

Doch die Sache hat noch eine andere Seite, eine wesentlich schulmeisterliche. Wenn man den rechten Arm und mit ihm die rechte Hand sechs Wochen lang in der strengen Haft der Schienen und dann noch eine gleiche Zeit in milderem Gewahrsam halten muß, sie also etwa ein Vierteljahr nicht gebrauchen kann, so handelt es sich nicht allein darum, sich in Geduld zu fügen, sondern auch um die Frage, wie die Behinderung möglichst zu beschränken und ein Ersatz zu gewinnen ist. Nach solcher Aushilfe, nach Ersatz, nach Beschränkung des Schadens sich umzusehen, auch das ist dem Willen Gottes gemäß, sonst wären unzählige Veranstellungen vom Uebel: die Brille sowohl wie die Krücke und der Rollstuhl, der Bligableiter nicht weniger als bei einem gebrochenen Arm die Schienen und der Verband.

Sehen wir uns zunächst einmal die menschliche Hand an. Als Hauptorgan des Tastsinns, in der künstlichen Zusammensetzung von 27 Knochen mit einer großen Menge von Muskeln und Bändern auf das mannigfachste verbunden und mit den feinsten Gefäßen und Nerven durchzogen, die in den Fingerspitzen auslaufen, ist sie ein erstaunliches Kunstwerk und gewinnt noch an Bedeutung, wenn wir die Organe betrachten, die bei den Thieren die Stelle der menschlichen Hand einnehmen. Sie alle bleiben an Vollkommenheit und Schönheit weit hinter diesem menschlichen Gliede zurück. Sie ist ein eigentlich charakteristisches Kennzeichen des Menschen und wird außer den mannigfaltigen Verrichtungen, die sie auszuführen im Stande ist, vorzüglich noch zu den Handlungen gebraucht, bei denen seine moralische Würde in den Vordergrund treten soll, wie z. B. beim Schwur, beim Handgelöbniß; an Hand und Halfter wurde ehemals der Schulbner dem Gläubiger gegeben; herrschende und dienende Hand brauchte man für Lehnherr und Lehenssträger, wie noch heute einem seine Hand reichen für Ehegelöbniß.

Nur schwer und dürftig können die Hände durch andere Glieder, etwa durch die ihnen verwandtesten und doch von ihnen so verschiedenen, die Füße, ersetzt werden. Ausnahmen gibt es natürlich auch hier. Man hat Menschen ohne Arme mit den Füßen schreiben, solche Frauenzimmer mit ihren Füßen stricken und nähen sehen; ja Frankreich hat einen angesehenen Maler aufzuweisen, welcher mit den Füßen große Delgemälde anfertigte. Sonst aber bleibt die Hand doch schwer zu ersetzen. Bedeutend ist es, daß der Mensch zwei Hände hat, wie auch die 2-Zahl sonst noch unter den Gliedern des Menschen und der höhern Arten der Thiere auf größere Vollkommenheit hinweist, als es etwa die 4-Zahl thun würde. Im Sprichwort heißt es: „Eine Hand wäscht die andere.“ Die beiden Hände bilden gleichsam eine Ehe, auch hier wäre und ist das Alleinsein nicht gut; auch hier wird man an jenes Wort erinnert: „Er sandte sie zu Zween.“ Wie viel müßte die große Künstlerin, die Hand, von den unzähligen nützlichen und staunenswerthen Dingen unterlassen, wenn sie einsam, nur einmal vorhanden wäre! Druck und Gegendruck sind ja bei den meisten Verrichtungen nothwendig und werden oft erst durch das Zusammenwirken beider Hände möglich. Wie dürftig, wenn die Lippen oder Zähne, die Kniee oder etwa durch Anstemmen der ganze Körper das bewirken soll, was mit Leichtigkeit durch die zweite Hand geschieht. Ja in

der einzelnen Hand selbst ist dieser Dualismus nochmals repräsentirt, indem der Daumen als Eins den andern 4 Fingern als zweitem Eins gegenübersteht. Wie artig sind die Bewegungen und der Gang des Menschen ohne freien Gebrauch der Arme und Hände! Sie sind beim Gehen gewissermaßen zugleich ein paar Ruder, ein paar Flügel, wenn auch in feinerem Sinne, zur Erleichterung und Beschleunigung des Ganges, ohne daß man schon damit an besonders starke Bewegungen und Gesten zu denken hätte.

Aber sind wirklich beide Hände zwei Schwestern, also einander nebengeordnet? So sollte es sein, ist aber im Ganzen nicht so, sondern die rechte erscheint als die Herrin, die Linke als die Magd, ja bei manchen Verrichtungen wie eine Proletarierin, „linkisch“, ungeschickt und schwach, weil vernachlässigt. Ja nur die Vernachlässigung ist Schuld daran, daß die doch ebenbürtige Schwester so sehr zurückgeblieben ist. Zwar wie auch wohl die bescheidene Dienerin etwas verrichten muß, das die Herrin zu thun nicht im Stande ist, so auch die Linke. Bei der Geige und allen Streichinstrumenten hat sie offenbar die höhere Rolle; auf dem Clavier erscheinen Rechte und Linke ziemlich gleichgewandt, bei manchen Blasinstrumenten ist ihr Dienst ein ganz gleicher, und es ist keine Frage, wenn nicht Mangel an Erziehung, wenn nicht sträfliche Vernachlässigung Schuld daran wäre, die Linke hätte die gleiche Kunst und, bei gleicher Übung, die gleiche Kraft. Das beweisen auch einzelne Fälle. Da kommen nacheinander zwei Freunde zu mir, die einander wenig kennen, und jeder von ihnen erzählt, fast mit gleichen Worten, der eine von seinem alten Vater, der andere von seiner Frau, wie sie mit dem Messer das Brod oder auch mit der Scheere anderes zu schneiden verstanden oder sonst etwas zu verrichten wissen, bald mit der Rechten, bald mit der Linken, je nachdem der Gegenstand gerade rechts oder links liegt. Auch bei Chirurgen und mancherlei Maschinenarbeitern ist es nützlich, ja fast nöthig, wenn sie mit der einen wie mit der andern Hand anzugreifen vermögen. Was kann es aber die arme vernachlässigte Linke trösten, daß man ihr sagt, sie sei dem Herzen die nächste, ja daß der Ring der ehelichen Treue ihr und nicht der Rechten an den Goldfinger gesteckt wird? Trägt doch auch der Lafai oder Kutscher das stolze Wappen des Herren an sich, der ohne solchen Schmutz im Wagen sitzt, ohne ihm dadurch gleichzukommen! Und doch, nirgends kann ich in der Pädagogik, die sich doch sonst mit allem zu schaffen macht, was an und im Menschen vorgeht, einen Anwalt entdecken, der die verkannten Rechte der armen verwahrlosten Linken vertheidigt und es sich zur Aufgabe macht, ihr zu einer menschenwürdigeren Tüchtigkeit zu verhelfen, mit alleiniger Ausnahme der vor beinahe einhundert Jahren von dem wackeren H. B. Sturz veröffentlichten „Bittschrift der linken Hand an die künftigen Erzieher.“*)

*) Schriften von H. B. Sturz. 1784. II. Seite 369:

Bittschrift der linken Hand an die künftigen Erzieher.

Wenn Euch ein Vater des Volks einst versammelt, o ihr Freunde der Jugend, so erwägt auch mein Leiden, und eifert gegen das Vorurtheil, dessen Opfer ich bin. Ich und meine Schwester sind Zwillinge und uns äußerlich so ähnlich, wie die Blätter eines Baumes; aber eine parteiische Erziehung hat uns zu ganz verschiedenen Geschöpfen gemacht. Mich Arme gewöhnte man frühe, meine Schwester als eine vornehmere Person zu betrachten. Sie nahm bei jeder Gelegenheit den Rang über mir. Sie allein wurde belehrt und gebildet, und ich wuchs wie eine Bäuerin heran. Sie wurde im Zeichnen, Schreiben und nützlichen Kenntnissen unterwiesen, ich, wie eine Magd in der Familie, nur zu verächtlichen Arbeiten geübt, und wenn ich es wagte, die Nadel oder die Feder zu ergreifen, so waren empfindliche Schimpfwörter, ja nicht selten die

Ein Hauptpunkt, auf den die Erziehung in unserem so viel Schreibenden und Lesenden Zeitalter hinzuwirken hätte, ist das Schreiben mit der linken Hand. Es ist ja noch lange kein Jahrhundert her, da gehörte das Schreiben noch nicht zur allgemeinen Bildung, am wenigsten zu der der Mädchen, bei welchen man zu sehr das Schreiben von Liebesbriefen*) fürchtete. Gedruckte Schrift sollte Jeder und Jede lesen lernen, aber statt der Namensunterschrift genügten auch 3 Kreuze. Selbst die mächtige Herzogin Hadwig auf dem Hohentwiel, welche von dort aus das weite Schwabenland regierte, Latein verstand und den Virgil las, konnte nach Viktor Scheffel's Darstellung im „Ettehard“ nicht schreiben. Wozu wären die Priester und Mönche da, wenn ich schreiben müßte? äußerte sie wohl und mochte darum weder den calamus führen, noch sich mit Schreibsaft befassen. Auch der Emir Schir Ali von Afghanistan, welcher gegenwärtig sich mit den Engländern in Krieg wagt, kann nicht schreiben, und der gewaltige und vielgebildete Carl der Große lernte es erst als Mann. Heutzutage ist bei uns längst Jeder und Jede mit Recht geistig ein Proletarier, der nicht schreiben kann, und es ist eine Art Schimpf, unter ein Altenstück statt seines Namens 3 Kreuze setzen zu müssen. Ja, des Schreibens ist meist zu viel geworden. „Es geht Alles ins Papier“, sagte einst der alte Professor Tholud, und Frau v. Krüdener machte einem Genfer Gelehrten den Vorwurf: „Vous menez une vie de papier!“**) Auch in unsern Unterrichtsanstalten dürfte leicht zu viel geschrieben werden, und das Diktiren dicker Hefte, welche leicht durch ein billiges gedrucktes Hülfsbuch ersetzt werden können, sollte man nicht dulden. Unsrer Jugend schreibt für gewöhnlich wohl deshalb so flüchtig und schlecht, weil sie zu viel schreiben muß, wohin auch wohl das alte Sprichwort weist: „docti male pingunt.“ Auch ist es keine Frage, daß in früherer Zeit bei beschränkterem Unterricht und weniger Schulwerk die Kinder oft einen unmittelbaren Blick ins Leben und

Ruthe, mein Lohn. Ist es nicht ungerecht, alle Bärtlichkeit an ein Kind zu verschwenden? anerkannte Fähigkeiten nicht zu entwickeln? eine Rangordnung unter Geschwistern zu dulden, die alles wechselseitige Vertrauen aufhebt? — In unserem Hause süßt es sich zum Unglück, daß wir beide unsre Brüder und Schwestern ernähren müssen, und diese Sorge fällt größtenteils auf meine wolerzogene Schwester. Man setze den Fall, daß sie bettlägrig würde (und sie ist, leider! mit Gichtläufen geplagt), müßte dann nicht Hunger und Elend unser unvermeidliches Loos sein? Denn ich bin nicht geschickt genug, einen Bettelbrief zu schreiben, und muß mich auch zu diesem Aufsatz fremder Hände bedienen. Sie kann sterben, und so bleibt unsrer verlassnen Familie keine Verforgerin übrig.

D, gebieten Sie den Eltern gegen alle ihre Kinder eine ungeteilte, unparteiische Liebe. Ich bin

Ihre

demüthige Dienerin
Die linke Hand.

*) In W. am Harz kostete es vor 80 Jahren in der Schule der Kleinen wöchentlich 4 gute Pfennige; für die, welche schreiben lernten, dagegen 6 gute Pfennige. Es bedurfte selbst in guten Bürgerfamilien der Bitten der Töchter, um die Erlaubniß zur Theilnahme am Schreibunterricht zu erhalten.

**) Wenn ich so einen Mann der Bücher sehe, wie der ernsthaft einherstreitet und einen Anlauf nimmt, um aus seinen Schriften das herauszugraben, von dem wir ungefähr auch ahnen, daß es kommen muß, und wie er mit seinen Pergamenten zusammengewachsen ist, als wär's ihm angethan worden, und seine Augen nur für die Buchstaben einen Blick haben und kaum für die Menschen, die um ihn her sind: so steht mir das Lachen nahe. Wenn ich nicht weiß, ob Mitleid am rechten Platze, so lache ich.

mehr praktischen Sinn bewahrten, des Verhödens*) bei zu vielen Schreibereien und körperlicher Uebel, wie die schiefe Schulter und das gekrümmte Rückgrat, nicht zu gedenken. Gewiß, jede Schule und jeder Lehrer muß immer wieder prüfen und nachsehen, ob des Schreibens nicht zu viel ist, besonders da, wo verschiedene Fachlehrer neben einander arbeiten und jeder derselben seine besonderen Aufgaben und Forderungen stellt. Für Lehrerinnen-Bildungsanstalten möchte es aber besonders gelten, daß der Gebrauch oder Unfug, in den Stunden nachzuschreiben und studentische Collegienhefte**) anzuwachsen zu lassen, nicht gebuldet wird.

Aber trotz und allem spielt das Schreiben doch eine große Rolle und Jeder kommt in Lagen, in welchen die Unkenntniß desselben empfindliche Nachteile herbeiführt. Durch eine gute Handschrift hat schon mancher junge Mensch sein Glück gemacht. Es scheint, daß, wenigstens in manchen Gegenden, aus jenem vorhin angegebenen Grunde früher feste und deutliche Handschriften allgemeiner waren, als dies jetzt oft der Fall ist.

Doch wir wollten ja noch eine Seite betonen. Wenn bei uns im Kriegswesen der junge Mann geübt wird, nicht bloß stehend und knieend, sondern auch auf dem Rücken wie auf dem Leibe liegend die Waffe zu handhaben, ja sogar, auf Händen und Füßen emporsteigend, sie mit den Zähnen zu halten, so dürfte es doch auch gewiesen sein, die Linke frühzeitig im Schreiben zu üben. Man übt ja so vielerlei und sucht, etwa in traulichen Winterabenden, mit allerlei Spiel und Kunststücken sich die Zeit zu verkürzen. Das ist bei rechter Wahl gut und löblich, ja ein Kitt, der die verschiedenen Glieder des Hauses äußerlich und innerlich verbindet und zusammenhält. Warum sollte nicht auch der Hausvater es sich zur besonderen Aufgabe machen, das Schreiben mit der Linken zu üben und üben zu lassen? Es müßte freilich mit Lust geschehen, und zwar erst dann betrieben werden, wenn die Rechte bereits eine gewisse Sicherheit erlangt hat, nicht früher, denn die Erfahrung zeigt aller Orten, daß, wenn die Kinder im frühesten Alter sich zuerst links gewöhnen, dies dann zum Nachtheil der Rechten geschieht, was doch auch nicht beabsichtigt werden kann. Der vorhin genannte H. P. Sturz sah in England einen Knaben, der

*) „Das Schreiben! Das Schreiben“ brummte der Senn. „Mich gehts nichts an, und der hohe Sänftig wird, so Gott will, noch auf Entel und Urentel herabschauen, ohne daß sie wissen, wie man Griffel und Feder handhabt, aber das Schreiben kann unmöglich vom Guten sein. Der Mensch soll aufrecht einhergehen, wenn er ein Ebenbild Gottes sein will, wer aber schreibt, muß sitzen und den Rücken biegen. Ist das nicht das Gegentheil von dem, was Gott angeordnet? Also muß es vom Teufel kommen. Seht Euch vor, Bergbruder, und wenn Ihr mir noch einmal gebuddt in Eurer Höhle sitzen wollet, wie ein Murmelthier, und schreiben: beim Strahel! Ich sahr Euch als Alpmelster dazwischen und reiß Euch Eure Blätter in Fetzen, daß sie der Wind verweht in die Tannenwipfel. Ordnung muß sein hier oben, und einfach Wesen, wir leiden nichts ausgepitztes!“

„Ich wills nicht wieder thun, sagte Eltward lachend, und reichte ihm die Hand.“

Scheffel's „Eltward“ S. 428.

**) In Schulen, wo nur vorgetragen und nicht auch im Unterricht gefragt wird, bleibt das Nachschreiben selten aus. So schreibt eine Schülerin aus der untersten (dritten) Seminar-Klasse einer höh. Töchter-Schule: „In den meisten Stunden tragen die betreffenden Lehrer nur vor, während wir das in der größten Eile nachschreiben. Ich hatte schon Lust, zu diesem Zweck Stenographie zu lernen, doch diese ist so schwer, daß ich es wieder aufgegeben habe. Ich wünschte mir und bekam auch zu Weihnachten Gutke's Geographiebuch. Da Herr S., unser Geographielehrer, ganz wörtlich nach diesem Buche vorträgt, so brauche ich in diesen Stunden gar nicht zu schreiben.“ — Mit Schmerz haben wir diese Aeußerungen des armen kurzfristigen, immer nur mit der Brille bewaffneten und gekrümmten dastehenden Mädchens gelesen.

mit beiden Händen gleich fertig schrieb, ohne irgend ein Kunststück, als daß man ihn gewöhnt hatte, die nämliche Vorschrift wechselsweise mit der rechten und der linken Hand abzuschreiben. Als Jouvenet durch einen Schlagfluß gelähmt ward, fing er mit glücklichem Erfolge an, mit der linken Hand zu malen, und es ist nach einem seiner historischen Gemälde ein Kupfer mit der Unterschrift bekannt: P. Juvenet dexetra paralyticus sinistra pinxit. — Wie weit solche Schreibübungen mit der Linken auch in der Schule angestellt werden dürften, wage ich nicht zu entscheiden, aber die Frage könnte immerhin einmal eine Lehrerkonferenz beschäftigen. Kollege Beielstein in Nassau, der schon oft linksarmigen Invaliden das Schreiben beibrachte, belehrt uns, daß es sich empfiehlt, das liniirte Papier so zu legen, daß die Linien mit der Brustfläche einen rechten Winkel bilden und also von oben nach unten zu schreiben, weil dann die Schrift die übliche Lage von links nach rechts erhält, während bei der gewöhnlichen Lage des Papiers die Schrift leicht die entgegengesetzte Richtung von rechts nach links annimmt. Ich habe beide Lagen versucht und finde Herrn Beielstein's Urtheil richtig.

Noch bemerkte ich zum Schluß, daß ich den ganzen vorliegenden kleinen Artikel mit der Linken entworfen und auch einen Theil desselben mit ihr abgeschrieben habe. Ich denke, daß mir selbst der Herr Setzer nöthigenfalls das Zeugniß nicht versagen würde, diese Schrift sei bei aller Unbehüllichkeit recht leserlich ausgefallen, obgleich ich auch hier immer wieder fühle: Was Händchen nicht lernt, lernt der alte Hans gar schwer.

Januar 1879.

M. G. W. Br.

Der Herr Verfasser wird mir eine kurze Nachbemerkung gestatten. Zunächst herzlichsten Dank für den gedankenreichen und anregenden Aufsatz. Es wird dem Verf. ja selbst eine Freude gewesen sein, während der Zeit der Vereinsamung und mannigfachen Behinderung doch den Lesern des Schulblattes die Hand reichen zu können, wenn es auch die linke war. Nicht minder werden diese, wie ich hoffe, durch das Dargebotene erfreut sein. Wie Viele unter den Lesern könnten dem Schulblatt mit ihrer Einsicht und Erfahrung dienen und sich dankbare Freunde erwerben, wenn sie es nur ernstlich wollten!

Was über das Schreiben mit der linken Hand gesagt ist, kann ich durchaus bestätigen. Des Verfassers Schrift war recht gut zu lesen, und es ist mir keine Frage, daß jüngere Leute es bei einiger Uebung auch zu einer ziemlich geläufigen und ansehnlichen Schrift bringen werden. Die angegebene Lage des Papiers ist die richtige. Man legt das Papier gerade vor sich und schreibt abwärts, von rechts oben nach rechts unten. Manche Schriftzüge, z. B. die Schlangenlinie in vielen deutschen Großbuchstaben: F. R. L. zc. fallen bequem in die Hand.

Noch eine geringsüchtige Bemerkung möchte ich anhängen, welche doch vielleicht unter Umständen nützlich sein kann, indem Naheliegendes mitunter übersehen wird. Es ist in vorstehendem Aufsatz nicht zur Sprache gekommen, daß beim Schreiben eigentlich beide Hände in Thätigkeit sind; schreibt man mit der rechten, so hat die linke Hand mit dem linken Arm einen doppelten Dienst dabei: sie stützt den Oberkörper und hält das Papier, worauf man schreibt. Beim Schreiben mit der Linken ist's umgekehrt. Wie nun, wenn der eine Arm sammt der Hand den Dienst versagt? Es schiebt sich dann das Papier hin und her. Ein Schüler war von Geburt an auf der linken Körperseite gelähmt. Er konnte die linke Hand nicht von selbst aus Pult heben, mußte sie vielmehr mit Hülfe der rechten hinauf

heben. Kraft zum Halten des Papiers war nicht vorhanden. Das Schreiben ging sehr kläglich von Statten. Und doch war klar: sollte der Knabe später sein Brot selbst erwerben, so konnte es nur durch Schreiben geschehen. Es wurde nach vielfachem Ueberlegen eine Messingplatte bestellt, eine Spanne lang und eine halbe breit, diese legte der Schüler unter seine rechte Hand, nun rutschte das Papier nicht mehr hin und her, zugleich diente sie als Richtschnur, um gerade zu schreiben. Nach und nach hat der Schüler sich eine große Fertigkeit im Schreiben angeeignet und verdient damit seinen Lebensunterhalt. O. B.

Literarischer Wegweiser.

Offinger's und Engelbrecht's „Kurzer Inbegriff des Nothwendigsten und Gemeinnützigsten aus der Natur und dem Menschenleben. Ein Hilfsbuch zum Unterricht über Realien, Sprache und Rechnen für die Jugend in Stadt- und Landschulen auf die Dauer ihrer Schulpflichtigkeit. Nach den allerhöchsten Verordnungen bearbeitet. Sechszehnte vollständig umgearbeitete und mit vielen Aufgaben aus dem Sprach- und Rechengebiete vermehrte Auflage. Zum Gebrauch ministeriell genehmigt und empfohlen. Bamberg 1873. Verlag der Buchnerschen Buchhandlung. Preis per Exemplar ungeb., 25 Bogen stark, nur 1 Mark.

Billig, sehr billig! das muß man in der That sagen. Aber es ist Erfahrungssache, daß sehr billige Waare in den meisten Fällen sehr schlecht ist. Leider liegt die Sache hier ebenso. — Aber die 16. Auflage! — und „zum Gebrauch ministeriell genehmigt und empfohlen!“ — wie wäre dies Beides denn möglich, wenn das Buch nicht wirklich gut und empfehlenswerth wäre? — Nun, was den ersten Einwurf betrifft, so muß man heutzutage leider vielfach sich davon überzeugen, daß trotz aller Bildungsbestrebungen unserer Zeit es auch im weit fortgeschrittenen 19. Jahrh. eine sehr große Menge von Leuten giebt, denen jedes selbständige Urtheil abgeht. Wirkliche Bildung wird wohl immer nur bei verhältnißmäßig Wenigen gefunden werden; Herr Dunes ist und bleibt allewege der alte Unverbesserliche. — Was aber zweitens die ministerielle Empfehlung betrifft, so wissen wir in der That nicht, was wir dazu sagen sollen, — wenn Notabene es mit solcher Empfehlung wirklich seine Richtigkeit hat. —

Man höre und staune!

„Das Wasserstoffgas heißt auch brennbare Luft, weil es in Verbindung mit der atmosphärischen Luft sich leicht entzündet. Aus Sümpfen und Morästen und auf Kirchhöfen entwickelt sich häufig diese Luftart, weshalb sie auch Sumpflust genannt wird. — Das Wasserstoffgas wird zur Gasbeleuchtung verwendet; wegen seiner Leichtigkeit (es ist 14 mal leichter als die atmosphärische Luft und schwimmt daher auch über derselben) wendet man es zur Füllung der Luftballone an. Diese Luftart wird, namentlich in Verbindung mit Phosphor, auch die Ursache von Irlichtern und andern leuchtenden Erscheinungen.“ (S. 317.)

„Die unsere Erde umgebende Luft heißt Atmosphäre, deren unterster Theil Dunstkreis genannt wird, weil er mit Dünsten angefüllt ist. Die Luft ist in

der Nähe für das Auge nicht wahrnehmbar, wohl aber in der Ferne, wo sie blau erscheint. — Befinden wir uns auf sehr hohen Bergen, so bemerken wir stets, daß es allda kälter ist, als in den niedern Gegenden, weil die dünnere Luft auf den Bergen weniger erwärmungsfähig ist, als die untere dichtere.“ (S. 310.)

„In der Atmosphäre gehen mancherlei Veränderungen vor, die man, wenn sie unserm Auge bemerkbar werden, Lusterscheinungen oder Meteore (!) nennt.“ (S. 332.)

S. 337 werden folgende Vorsichtsmaßregeln bei Gewittern empfohlen: „Im Hause stelle man sich nicht an Wände, Thüren, Fenster, Ofen, Kamine, nicht unter Schornsteine, besonders wenn Feuer auf dem Herde brennt . . . ; man halte sich lieber in der Mitte eines Zimmers auf und zwar im untern Stocke (!); auch öffne man entweder ein Fenster, oder eine Thür, um sich, im Falle der Blitz einschlagen sollte, vor dem Ersticken (!) zu sichern.“

Und S. 338: „Der Nutzen der Gewitter überwiegt weit den Schaden, den sie anrichten. Sie kühlen die schwüle Luft ab, reinigen sie von schädlichen Dünsten und befördern das Wachsthum der Pflanzen, indem sie die Erde erschüttern und auflockern.“ . . . „Wir sollen also auch Gott für diese, zwar furchtbare und schreckliche, aber auch zugleich prächtige, majestätische und höchst wohlthätige Lusterscheinung danken, und seine Allmacht, Weisheit und unendliche Güte preisen.“ —

„Die Insekten haben anstatt des Blutes eine weißliche kalte Feuchtigkeit.“ (S. 345.)

„Die Pflanzen bestehen aus festen Theilen, welche aber wieder Höhlungen (Zellen und Gänge) enthalten, in denen sich die Säfte, aus welchen sich die festen Theile bilden, bewegen.“ (S. 348.)

„Die Mineralien haben keinen Mund, wie die Thiere, und keine Wurzeln, wie die Pflanzen. Es fehlen also den Mineralien die Werkzeuge oder Organe zc.“ (S. 352.)

„Im rohen Zustande können nur wenige Produkte der Erde zur Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse gebraucht werden, wie z. B. Obst, Milch, Thierhaare zc. In den allermeisten Fällen muß der Mensch sie erst verarbeiten.“ (S. 354.)

„Je jünger die Stimmröhre ist, desto höher ist der Ton der menschlichen Stimme; e weiter, desto tiefer. Dieselbe ist aber mit einer Klappe versehen zc.“ (S. 362.)

„In den Höhlungen der Knochen befindet sich eine fette, ölarartige Masse, Mark genannt, um sie stark und geschmeidig zu erhalten.“ (S. 360.) —

„Ein Begriff entsteht, indem wir die wesentlichen Merkmale eines Dinges zu einer Vorstellung zusammenfassen und auf die Verschiedenheit derselben nicht achten. — Werden zwei Vorstellungen in Gedanken zusammengehalten und mit einander verglichen, um dann zu bestimmen, ob die eine dieser Vorstellungen zu der andern passe, oder nicht, so entsteht ein Urtheil. — Wenn wir aus zwei Urtheilen ein drittes ableiten, also folgern, daß eine Sache wahr sein müsse, weil eine andere wahr ist, so schließen wir. — Das Vermögen der Seele, sich freuen und betrüben zu können, und wahrzunehmen, was bei äußern Eindrücken oder gewissen Vorstellungen in unserm Innern vorgeht, ob wir Lust oder Unlust empfinden, nennt man Gefühl. — Wer die Seelenkräfte durch Uebung stärkt,

wird klug, geschickt, einsichtsvoll, weise, und dadurch sich und Andern nützlich.“ (S. 367 u. 368.)

Höchst ergötzlich sind die Gesundheits- und Anstandsregeln („Erhängte müssen augenblicklich abgenommen und dabei Rehle und Brust frei gemacht werden“ — S. 365 —); höchst charakteristisch ist auch die Anleitung zum Briefschreiben. Anrede — Eingang — Vortrag — Schlußformeln: Alles durch eine Menge von Beispielen erläutert; z. B. Eingänge: „Verzeihe, daß ich so frei bin, dich mit Gegenwärtigem zu belästigen.“ — „Ihr Geehrtes vom 26. ds. Mts. ist mir zugekommen, und ich habe die Ehre, Ihnen Folgendes zu erwidern.“ — „Ihr Geschätztes vom 10. ds. Mts. ist mir soeben zugekommen.“ —

Schließlich noch einen Musterbrief (S. 190) zum Namens- oder Geburtstage des Vaters:

„Lieber Vater!

Ich rechne es zu den vorzüglichsten Pflichten meines Lebens, jede Gelegenheit zu benutzen, um Ihnen meine kindliche Ehrfurcht zu bezeugen. Eine solche Gelegenheit bietet mir Ihr Namenstag dar, und ich ergreife dieselbe mit der größten Freude, Ihnen in diesen wenigen Zeilen einen aufrichtigen Beweis meiner innigen Hochachtung und kindlichen Liebe zu geben. — Möge doch der Allgütige mir noch recht oft gestatten, Ihnen an Ihrem Namensfeste meine herzlichsten Wünsche darzubringen, daß Sie zu meiner, sowie zu meiner Geschwister Freude noch im hohen Alter diesen Tag feiern können! Möge der liebe Gott Ihnen alle die Sorgen, welche Sie für mich und Ihre sonstigen Angehörigen hatten, mit seinem reichsten Segen belohnen, und Ihnen bis an das Ende Ihrer Tage Wohlsein und Zufriedenheit verleihen! Dieses ist das tägliche Gebet

Ihres

gehorsamen Sohnes.“

Sapienti sat! — Wir haben absichtlich eine Reihe von Beispielen aus „Natur- und Menschenleben“ mitgeteilt, um zu zeigen, welche unschmackhafte Nahrung annoch in vielen Schulen unseres deutschen Vaterlandes der Jugend dargebracht wird. Denn darüber dürfen wir uns doch nicht täuschen: der hier besprochene „Kurze Inbegriff“ mit seiner 16. Auflage muß als Gradmesser für die Intelligenz einer sehr großen Zahl von Lehrern und Schülern angesehen werden. —

M.

3. 4

Verschiedenes.

- Neue Volksbibliothek. Stuttgart, Verlag von Levy und Müller.
 Zweite Serie. Nr. 2 u. 3. Die sittlich-religiöse Bedeutung der socialen Frage. Von Prof. Dr. Gustav Schönberg. 54 S.
 Nr. 4. Das heilige Land. Nach eigener Anschauung. Von Dr. J. Paulus. (II. Die Gebirge und Städte Judäas.) 48. S.
 Nro. 5. Martin Luther und Franz von Sickingen. Von Prof. Dr. Bernhard Rugler. 32 S.
 Nr. 6. Ueber Volk und Sprache. Von Prof. Ludwig Schwabe. 32 S.
 Nr. 7 und 8. Von den Lebensaltern der Menschen. Von Prof. Dr. Julius Wilbrand 56 S.

Nr. 11 und 12. Wallenstein. Von Prof. Dr. Martin Philippsohn. 48 S.

Nr. 13 und 14. Karl Freiherr vom Stein. Von Prof. Dr. August Kluckhohn. 36 S.

Nr. 15. Pfalzgräfin Elisabeth Charlotte, Herzogin von Orleans. Von Prof. Dr. Bernhard Rugler. 34 S.

Nr. 19 und 20. Karl Maria von Weber. Friedrich Silcher. Von Dr. H. A. Köstlin. (Mit den Portraits der beiden Komponisten.) 51. S.

Dritte Serie. Nr. 1. Das Kunsthandwerk in Vergangenheit und Gegenwart. Eine Skizze von Prof. Dr. Wilhelm Lübke. 48 S.

Das Unternehmen, welches hier vorliegt, ist ein recht beachtenswerthes. Die „Neue Volksbibliothek“ will die intellectuelle und sittliche Bildung durch Darreichung einer anziehenden und belehrenden Lectüre fördern helfen und zwar in der Weise, daß die interessantesten Abschnitte aus der Naturkunde und Geschichte, Fragen der Zeit etc. in der Form von wissenschaftlich gebiegenen, aber volksthümlich geschriebenen Abhandlungen dargeboten werden. Jedes Heft ist in sich abgeschlossen und kostet bei der zweiten Serie zusammen genommen nur 20 Pf.; bei der dritten im Abonnement 40 Pf. Einzeln bezogen tritt ein etwas erhöhter Preis ein. — Verschiedene Behörden und Centralstellen haben das Unternehmen bereits empföhlen.

Ich habe diese Hefte zum Theil und zwar mit großem Interesse gelesen; vor allen mache ich auf Heft 11 und 12: „Wallenstein“ aufmerksam. Bei der Beurtheilung dieses Mannes und seiner Behandlung in der Schule werden wir oft mehr oder weniger bewußt von Schillers trefflicher Dichtung influirt. Der Herr Verf. steht bei seiner Arbeit von dieser, die „ihrer Natur nach auf geschichtliche Wahrheit keinen Anspruch erheben kann und selbst vom psychologischen Gesichtspunkte aus von zweifelhaftem Werthe erscheint“, ganz ab und stützt sich auf „jüngste gründliche und glänzende Forschungen.“ Wallensteins Tochter, um dies beiläufig zu sagen, hieß nicht, wie bei Schiller, Thella, sondern Maria Elisabeth, war auch zur Zeit von des ersteren Tode ein noch nicht zehnjähriges Kind. — Kein Lehrer der Geschichte an unsern Schulen sollte diese Abhandlung ungelesen lassen.

Sodann war mir Heft 4: „das heilige Land“ besonders anziehend. An der Hand des ortskundigen Dr. Paulus machen wir hier einen Gang durch die Gebirge und Städte Judäas, wo wir auf Schritt und Tritt von biblischen Erinnerungen, die wie uns so auch unserm Führer heilig sind, begleitet werden.

Von dem deutschen Muth des deutschen Freiherrn vom Stein will ich aus Heft 13 und 14 hier nur einen Zug mittheilen. „Als nach dem fluchtähnlichen Rückzug der Franzosen (von Moskau) an die Stelle des Schreckens in den Hofkreisen (Petersburgs) Siegesgewißheit getreten war, äußerte bei einem Freudenmahl die Kaiserin-Mutter gegenüber Stein: Wenn jetzt noch ein französischer Soldat durch die deutschen Grenzen entrinnt, so werde ich mich schämen, eine Deutsche zu sein. Bei diesen Worten sah man Stein im Gesichte roth und längs seiner großen Nase weiß werden, sich erheben, verneigen und in geflügelter Rede also erwiedern: Ew. Majestät haben sehr Unrecht, solches hier auszusprechen, und zwar über ein so treues, großes, tapferes Volk, welchem anzugehören Sie das Glück haben. Sie hätten sagen sollen: Nicht des deutschen Volkes schäme ich mich, sondern meiner Brüder, Bettern und Genossen, der deutschen Fürsten. Ich

habe die Zeit durchlebt, ich lebte in den Jahren 1791 bis 94 am Rhein; nicht das Volk hatte Schuld, man wußte es nicht zu gebrauchen; hätten die Könige und Fürsten ihre Schuldigkeit gethan, nimmer wäre ein Franzose über die Elbe, Oder und Weichsel, geschweige über den Dnjestr gekommen. Die Kaiserin nahm die Rede auf, wie sie nicht anders konnte, und dankte mit aller Fassung: Sie mögen vielleicht Recht haben, Herr Baron; ich danke Ihnen für die Lektion."

Wie wichtig dem Lehrer eine gut geschriebene, orientirende Broschüre über die „sociale Frage“ (Heft 2 und 3) heutzutage ist, braucht kaum hervorgehoben zu werden. Heft 15 behandelt eine der herrlichsten Frauen unserer Nation, die pfälzische Prinzessin Elisabeth Charlotte, die Gemahlin des Herzogs von Orleans, welche am Hofe Ludwigs des Bierzehnten durch ihre treubewährte deutsche Art und Sitte sich auszeichnete.

Zweierlei ist besonders wohlthuend bei diesem Unternehmen: einmal, daß unserm Volk durch dasselbe seine beste Grundlage, das Christenthum, unangestastet bleiben soll; wir treffen darum nirgends Spuren von rationalistischer Verwässerung oder protestantenvereiniglicher Untergrabung dieser Grundlage. Sodann der patriotische Hauch, der die Hefte durchweht, und z. B. am Schluß der Abhandlung über „Luther“, über „Wallenstein“ und in der Vorrede zu „Weber und Sülzer“ (Heft 19 und 20) einen trefflichen Ausdruck findet. Der Aufsatz „von den Lebensaltern des Menschen“ ist trotz des vielen statistischen Materials interessant; in demselben wird p. 43 mitgetheilt: „Nächst den Theologen haben Schullehrer, Forst- und Justizbeamte ebenfalls Aussicht auf ein höheres Alter. Ueberhaupt ist dieses im Allgemeinen bei solchen der Fall, die auf ein anständiges sicheres Einkommen angewiesen sind.“ Wenn an der ersteren Behauptung, als einem Ergebniß wissenschaftlicher Untersuchung nicht gezweifelt werden kann, so nimmt sich doch die daraus gezogene Schlussfolgerung gegenüber der in unserm Stand nicht endenden und zum größten Theil berechtigten Klage über nicht zu reichenden Gehalt ganz absonderlich aus.

Ich darf kaum noch hinzufügen, daß ich die „Neue Volksbibliothek“ für Ortsbibliotheken, für die Lesezirkel der Lehrer u. s. w. bestiens empfehle.

Schätze deutscher Literatur für Schule und Haus, herausgegeben von Scharlach und Haupt, (Halle a. S., Schroedel und Simon 1879. gr. 8. 502 Seiten, 3 Mark).

Dieses auch äußerlich trefflich ausgestattete Buch, welches das dreibändige Lesebuch derselben Verfasser abschließt, von dem Vorgebrauche desselben aber durchaus nicht abhängt, bietet eine höchst geeignete Grundlage für den literar-historischen Unterricht in gehobener Schule und ist ganz dazu angethan, die Herzen der Schüler für deutsches Geistes- und Gemüthsleben zu erwärmen und für das Ideale aufzuschließen.

Die Dichtungen sind in vier Abschnitte nach Beziehungen des Lebens wohl geordnet. Aus der Innenwelt des Familienlebens werden wir in die Außenwelt weiterer und weitester Gemeinschaftskreise geführt; aus der Außenwelt der großartigen Natur- und Culturbilder zurück in die stille Innenwelt des Herzenslebens.

Dieser parallelismus membrorum bringt tactvoll ausgewählte, oft mit weiser Beschränkung verkürzte Stoffe aus sämtlichen Perioden; 450 Erzeugnisse von 182 Meistern singen und sagen von der Herrlichkeit deutscher Art in sämtlichen Formen der Poesie und Prosa.

Erfreulicher Weise ist eine gothische, eine althochdeutsche und ein gut Theil mittelhochdeutscher Proben auch im Urtexte gegeben.

Vier Verzeichnisse orientiren genau über Inhalt, Dichter und Dichtungsart.

Das Werk ist namentlich Oberklassen einer vieltgliederigen Volksschule, gehobenen Bürgerschulen und Mittelschulen warm zu empfehlen.

Mansfeld.

W. Faber.

Im Verlage des Barmer Lehrer-Vereins (Geschäftsführer: Cb. Biermann, Buchbinder in Barmen) erscheint am 1. Mai in ca. 15 Bogen:

Real-Lesebuch für die Oberstufe der Volksschule. (Vierter Theil, zweite Abtheilung des Barmer Lesebuchs).

Dasselbe enthält: Naturbeschreibung (3½ Bogen), Naturlehre (3½ Bogen), mathematische, physische und politische Geographie (je 1 Bogen), Geschichte (5 Bogen), Bau des menschlichen Körpers (¾ Bogen). Mit diesem Buche, welches selbstständig ist (d. h. für sich gebraucht werden kann), ist das Barmer Lesebuch in seinen 4 Theilen vollendet. Wie früher bereits mitgetheilt, ist das Ganze so angelegt, daß jeder Theil aus einer belletrischen (sprachlichen) und einer realistischen (sachlichen) Abtheilung besteht. Durch die 4 Theile ist der Stoff plan- und stufenmäßig geordnet und behandelt. Der Preis der obengenannten Schlußabtheilung wird sich gebunden auf 1 Mk. stellen. Vielleicht kommen wir in einem spätern Hefte auf dieses Buch noch näher zurück. Einstweilen laden wir alle Leser unseres Blattes, welche dem didaktischen Materialismus (siehe Hauptheft 4 und 5) abhold sind und an den landläufigen Real-Lektüren kein Gefüge finden, hierdurch ein, von dem neuen Real-Lesebuch Kenntniß zu nehmen. Es wird noch bemerkt, daß die Naturlehre separat zu haben ist.

B.

Bibelstudien von L. Godet, Doctor und Prof. der Theologie zu Neuchâtel.

Deutsch bearbeitet von J. Rögi, Pfr. zu Delweil a. S. bei Zürich. Zweiter Theil zum N. T. Vom Verf. autorisirte und durchgesehene deutsche Ausgabe. Hannover. Verlag von Carl Meyer. (Gustav Prior.) 1878.

Die Godet'schen Bibelstudien liegen in der französischen Ausgabe seit längerer Zeit in der dritten Auflage vor. Auch der erste Theil, welcher Studien über das N. T. enthält, und folgende Abhandlungen bietet: 1. Die Engel. 2. Die Entwidlung des Lebens auf unserem Weltkörper. 3. Die vier großen Propheten. 4. Das Buch Hiob. 5. Das Hohelied — ist schon in zweiter Auflage erschienen. Dieser Umstand begründet schon die Vermuthung, daß die Schriften der Verbreitung würdig gefunden worden sind. Und so begrüßen wir auch den vorliegenden zweiten Theil mit Freude, da derselbe wichtige, für das Studium der heil. Schrift höchst bedeutungsvolle Fragen mit Gründlichkeit und Sachkenntniß behandelt. Was das für Fragen sind, zeigen die Ueberschriften der 5 Abschnitte. 1. Der Ursprung unserer vier Evangelien. 2. Jesus Christus als Menschensohn, als Gottessohn und als Gottmensch. 3. Das Werk Christi und zwar a. das Werk für uns; b. das Werk in uns. 4. Die vier Hauptapostel St. Petrus, St. Jakobus, St. Paulus und St. Johannes. 5. Versuch über die Offenbarung. Ganz besonders hat uns der Aufsatz über die vier Apostel zugefagt, in welchem dieselben je nach ihrer Eigenthümlichkeit und wieder in ihrer Uebereinstimmung geschildert werden. Besonders interessant ist die Vergleichung zwischen Paulus und Jakobus, so wie der Nachweis, daß beide mit einander nicht im Widerspruch stehen. Die Erörterungen über die Entstehung der Evangelien sind von der Art, daß diese

wichtige Frage der Entscheidung näher gerückt ist. Wir empfehlen das Studium dieser kurzen, aber gründlichen und auf sorgfältigen Studien beruhenden Schrift auch den Lehrern an den Volksschulen, damit solche ihre Schüler zu einem gebedlichen Bibellefen anhalten und unterweisen können. Str.

Altes und Neues in Vorträgen und Abhandlungen von Dr. theol. E. Niemann. Hannover. Verlag von Carl Meyer. (Gustav Prior.) 1878.

Was hier geboten wird, fällt zwar zunächst nicht in das Gebiet der Pädagogik, verdient aber doch in einem Schulblatt angezeigt zu werden, da es wichtige Tagesfragen sind, welche hier eine Beleuchtung finden, Tagesfragen, die für jeden gebildeten Christen, dem das Wohl seiner Kirche am Herzen liegt, von Interesse sein müssen. Und die evangelischen Lehrer sollten doch vor allen zu denen gehören, von welchen solches gesagt werden kann. Auch bürgt der Name des Verfassers schon dafür, daß die Besprechung in einem solchen Geiste geschieht, wodurch der Leser in seinem Glauben gestärkt werden kann und muß. Die mitgetheilten Vorträge sind in dem „Evangelischen Verein“ zu Hannover und in dem zu Bremen gehalten worden, und haben an beiden Orten große Theilnahme gefunden. Sie führen folgende Ueberschriften: I. Jesu Sündlosigkeit und heilige Vollkommenheit. II. Kirchenhistorische Vorträge: 1. die erste Hälfte des siebenzehnten Jahrhunderts; 2. die zweite Hälfte des siebenzehnten Jahrhunderts; 3. die weitere Entwicklung des Pietismus. III. Ueber Toleranz. IV. Die Sünde. V. Unsterblichkeit, Auferstehung und ewiges Leben. VI. Humanität und Christenthum. Abhandlungen. I. Ueber Gervinus, „Die Mission der Deutsch-Katholiken. II. Zur Verständigung über die rechte Weise des Predigens. III. Der Sabbath.

Wir glauben versichern zu können, daß der Lehrer auch Manches für den Religionsunterricht aus dem Mitgetheilten lernen kann, besonders aus den Vorträgen und aus III. der Abhandlungen. Str.

Das Evangelium nach Matthäus. Forschenden Bibellefern durch Umschreibung und Erläuterung erklärt und mit den nöthigen geographischen und antiquarischen Anmerkungen, sowie mit einer Zeittafel über das Leben Jesu versehen von Hermann Couard, Pastor in Caput. Potsdam. Verlag von August Stein. 1877.

Wir haben seit neuerer Zeit mehrere populäre Bibelklärungen, wie das bekannte und vielfach nach Verdienst gewürdigte Dächsel'sche Bibelwerk, sowie das von Grau, von dem wenigstens der Anfang erschienen ist. Doch halten wir auch die Arbeit des Verf. nicht für eine Ilias post Homerum; dasselbe hat seine Eigenthümlichkeiten, welche sein Erscheinen rechtfertigen. Das Buch von Dächsel bietet für gewöhnliche Leser des Apparates zu viel dar. Das von Grau will durch zusammenhängend produzierende Erklärung den nicht theologischen Leser zu streng eindringender Lectüre sammeln und festhalten, ohne ihm ein Studium zuzumuthen, zu dem er weder Zeit noch Stimmung findet.“ Der Verf. bezweckt das Gegentheil; er wollte diejenigen Bibellefer, die noch Zeit und Stimmung finden, gleich den Veroensern in der Schrift zu forschen, zu einem Studium derselben anregen durch Darbietung des unerläßlichen exegetischen Apparats in einer für sie geeigneten Form. Er wollte deshalb ursprünglich auf dem Titel sein Werk als „Laiencommentar“ bezeichnen, weil ihm mit dieser Bezeichnung

der Zweck desselben am besten angedeutet schien. Was dem Theologen der Commentar, das sollte dem Nichttheologen die umschreibende Erklärung sein; sie sollte ihm nicht ein fertiges Resultat liefern, sondern ihn Wort für Wort und Satz für Satz den Weg mitgehen lassen, auf dem das Resultat gewonnen wird. Mitunter sind kürzere Erläuterungen, die durch kleinere Lettern bezeichnet sind, in den Text eingeschoben; doch sind sie der Art eingeschoben, daß sie mit Text und Paraphrase zugleich gelesen werden können. Hier und da finden sich weitere Ausführungen z. B. über die Versuchung Jesu, das Vaterunser, das heil. Abendmahl z., welche zum Verständniß des Ganzen nothwendig scheinen. Historische, geographische und antiquarische Notizen sind unter den Text verwiesen. Zur Vorbereitung für den Unterricht im Bibellesen und in der biblischen Geschichte ist die Arbeit des Verf. recht brauchbar.

Ernst Stoer's Schulbuchhandlung in Schweinfurt empfiehlt gute Schulkreide in Stangen:

1 Kistchen mit 12 Stück zu M. 0,25

12 " " 144 " " " 3,—

Von 1 Dgd. Kistchen ab frankirte Zusendung gegen Baareinsendung.

Mittheilung.

In Betreff der vom Lehrerverein Hameln herausgegebenen und in Commission bei Herrn. Oppenheimer daselbst erschienenen vortrefflichen Liedersammlung „**Liederborn**“, über welche das Evangel. Schulblatt in Heft 1 auf speciellen Wunsch der Herren Herausgeber die leider verspätete Mittheilung (etwa vor einem halben Jahre bereits geschrieben) brachte, daß den auswärtigen Buchhandlungen ein ermäßigter Preis nicht gestellt werden könnte, ist jetzt **berichtigend nachzuholen**, daß man auf **dringenden Wunsch mehrerer Buchhändler** es endlich doch hat möglich machen können, auswärtigen Buchhändlern den Preis **von 30 Pf. auf 24 Pf.** zu ermäßigen.

Evangelisches Schulblatt.

Ende Mai 1879.

I. Abtheilung. Abhandlungen.

Ueber die Vorbildung zu den Lehrer-Seminarien.

(Von Rektor Horn in Orsoy.)

Die Antwort auf die Frage, welche Art der Vorbildung zum Seminar die Regel bilden solle, ist von verschiedenen Umständen abhängig. Es handelt sich dabei nicht allein um die Anforderungen, die das Seminar an die Aspiranten stellt, sondern auch um das Alter, in dem der Entschluß, Lehrer zu werden, im Allgemeinen gefaßt wird, um die allgemeine Bildung, auf die dann gerechnet werden darf, um die Zeit, die auf die Vorbildung verwandt werden kann, wie um die Mittel, welche dafür in Anspruch genommen werden dürfen.

Fast alle diese Verhältnisse sind wesentlich bedingt durch die Anziehung, die das Lehramt an der Volksschule ausübt. Wenn die Seminarien nehmen müssen, wer sich nur meldet, und froh sein können, wenn sie nur die geforderte Zahl zusammen haben, ist es eine ziemlich mäßige Frage, was die Seminarien von den Aspiranten fordern und in welcher Weise diese das Geforderte zweckmäßig erwerben sollten. Soll diese Untersuchung praktische Bedeutung haben, so müssen die Seminarien in der Lage sein, mangelhaft Vorgebildete zurückweisen zu können, und damit alle, die auf Aufnahme hoffen, sich veranlaßt sehen, mit allem Ernst darnach zu streben, daß sie den Bedingungen möglichst allseitig entsprechen.

Die Verbesserung, die die pecuniäre und sociale Stellung der Volksschullehrer in den letzten Jahren erfahren, und die den augenblicklich ungünstigen wirtschaftlichen Verhältnissen gegenüber um so mehr hervortritt, hat dahin geführt, daß der Volksschuldienst zur Zeit Manchem lockend erscheint, der ihn unter andern Verhältnissen, wie sie noch vor einem Jahrzehnt bestanden, nicht gesucht haben würde. Wenn nun auch nach eingetretener Hebung der industriellen und Handelsverhältnisse der Zubrang zum Lehramt etwas nachlassen wird, so ist doch eine Wiederkehr der Lehrernoth, wie sie noch vor 10 Jahren bestand, schwerlich zu befürchten.

Dies wird um so weniger der Fall sein, je mehr es gelingt, möglichst zweckmäßige Veranstaltungen zu treffen, durch die die erforderliche Vorbildung zum Seminar erworben werden kann, denn es ist keine Frage, daß die Lehrernoth nicht am wenigsten dadurch hervorgerufen worden ist, daß es für die meisten jungen Leute, die Neigung zum Lehrerberuf zeigten, früher an diesen Veranstaltungen nur zu sehr fehlte.

Unter den Factoren, die für die Untersuchung nach der zweckmäßigsten Art der Vorbereitung zum Seminar in Betracht kommen, sind der Natur der Sache nach die Anforderungen, die zum Eintritt in das Seminar gestellt werden, die wesentlichsten. Wenn überhaupt diese Vorbereitung besondere Veranstaltungen

wünschenswerth erscheinen lassen sollte, so kann dies nur in diesen Anforderungen begründet sein, denn die Einflüsse, die das Lebensalter, die bisher erworbene Bildung, die Zeit und Mittel auf die Untersuchung ausüben, machen sich anderswo in gleicher Weise geltend.

Die Anforderungen, die das Seminar an die Aspiranten zu stellen hat, sind in den allgemeinen Bestimmungen von 1872 ziemlich eingehend dargelegt; dazu geht der reguläre Weg in das Lehramt seit einem halben Jahrhundert durch die Seminaristen; diese haben durch ihre Geschichte eine in manchem Betracht feste Gestalt gewonnen, wodurch auch die Anforderungen an die Eintretenden nicht unwesentlich bestimmt sind, und so könnte es scheinen, als ob der Factor „Seminar“ leicht in Rechnung zu bringen wäre.

Nun ist aber bei allen menschlichen Werken zu unterscheiden zwischen dem, was da ist, und dem, was sein sollte. Thöricht ist es, über dem Ideal die Wirklichkeit zu vergessen; aber von der Wirklichkeit kann man nicht leben, die Ideale sind es, die unserm Geiste immer wieder neuen Schwung geben müssen. Wenn wir bei unsrer Frage darum auch niemals vergessen dürfen, daß es bestimmte Seminaristen sind, die bestimmte Anforderungen stellen, so dürfen wir doch auch niemals die Richtung aus dem Auge verlieren, die das Ideal angibt. Sollten dem Seminar Aufgaben zu stellen sein, die es bisher nicht in Angriff genommen hat und hat nehmen können, so ist es auch Pflicht der Vorbereitungsanstalten, an ihrem Theile mit dahin zu wirken, daß die Lösung dieser Aufgaben versucht werden kann.

Ich weiß nicht, wie weit meine Wünsche in Betreff der Lehrerbildung getheilt werden. Das weiß ich wohl, daß man in den Seminaristen wie außerhalb derselben von dem jetzigen Stand der Dinge wenig befriedigt ist. Wenn ich nun einige Wünsche in Betreff der Lehrerbildung hier ausspreche, so geschieht dies auf Grund der Erfahrung, die ich an mir und in einem reichen Bekanntenkreise gemacht habe, und in der Hoffnung, daß, wenn diese Wünsche als berechtigte anerkannt werden, sich auch Gelegenheit finden wird, sie ihrer Erfüllung näher zu bringen.

Das Erste, was ich in der gegenwärtigen Lehrerbildung beklage, ist, daß die jungen Glieder unsers Standes kein klares Ziel ihrer freien Arbeit haben.

In der ersten Zeit ist der junge Lehrer, wenn er es anders ernst mit seiner Pflicht nimmt, vollaus beschäftigt, sich in seiner täglichen Aufgabe zurecht zu finden. Was er im Seminar über die zweckmäßigsten Mittel zur Aufrechterhaltung der Ordnung, über die Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände, über die Ausübung der Zucht erfahren hat, kommt ihm hierbei sehr zu statten. Hat er jedoch das annähernd erworben, was ihm im Seminar für seine Amtsführung ist geboten worden, und liegen nicht in seiner Persönlichkeit besonders störende Hindernisse, so gelangt er bald dahin, daß er mit größerer Ruhe den Aufgaben entgegen sehen kann, die der neue Tag bringen wird. Treten so die Sorgen für den täglichen Bedarf mehr und mehr zurück und wird das Interesse wieder freier, so werden neue Aufgaben gestellt, die die disponibel gewordene Zeit und Kraft für sich in Anspruch nehmen.

Aber was thun? Es sind der nahe liegenden Aufgaben so viele, daß der persönlichen Neigung ein nur zu weiter Spielraum gelassen ist. Selten kann es, die allgemeine Bildung zu vervollkommen, Bekanntschaft zu erwerben mit der pädagogischen Tagesliteratur, mit den Werken namhafter Pädagogen, in die

bisher nur ein flüchtiger Blick ist geworfen worden; die Conferenz gibt Anregung, sich mit dieser oder jener pädagogischen Frage genauer vertraut zu machen; auch der Verkehr mit Gliedern anderer Stände ist nicht ohne mannigfache Anregung, man wird aufmerksam auf Wissensgebiete und literarische Erscheinungen, mit denen man bald des guten Tones willen, bald aus bessern Gründen nicht wohl unbekannt bleiben kann u. s. w.

Nicht ohne Freude, aber auch nicht ohne Aerger kann ich an diese ersten Jahre nach dem Seminar zurückdenken.

Mit den täglichen Arbeiten in der Schule zur Zufriedenheit meiner Vorgesetzten und Interessenten fertig zu werden, machte mir keine große Mühe, und so fand sich bald Raum zur Verfolgung weiterer Interessen. Mit Freuden denke ich daran, wie ich zuerst mit Ranke, Dahlmann, Droysen, Schließen, Niehl bekannt wurde, wie mich Coltenbusch und Menken auf die ethische Seite des Christenthums aufmerksam machten, wie mich, angeregt durch unsere Bibelconferenz, Bengel, Detinger und Stier interessirten, wie mir die Beschäftigung mit fremden Sprachen die Muttersprache in einem neuen Lichte erscheinen ließ und mich von der Ueberschätzung des Werthes der Grammatik für den deutschen Unterricht zurückbrachte. Mit Freuden denke ich an dieses und manches Andere, nicht allein, weil es mich beglückt hat und meiner Entwicklung zu gut gekommen ist, sondern namentlich auch deshalb, weil es, allerdings ohne mein Verdienst, meiner Berufsthätigkeit sich förderlich erwies. Es wäre ein Unrecht, wollte ich an dieser Stelle den Dank zurückhalten, den ich meinem Freunde Dörpfeld für die reiche geistige Anregung schulde, die ich in den ersten 1½ Jahren nach dem Seminar in dessen Hause und später im Verkehr mit ihm gefunden.

Aber auch nicht ohne Aerger kann ich der Zeit gedenken. Es war kein Plan in all' dem Thun. Wie viele Bücher habe ich gekauft, und sie, kaum gelesen, zum Antiquar wandern lassen, um andere an ihre Stelle zu bekommen. In fast 20 Disciplinen sind wir im Seminar unterrichtet worden, in keiner haben wir etwas Rechtes gelernt; da ist es nicht auffallend, wenn das Interesse zerplittert wird, wenn man nach jedem Hülfsmittel greift, welches auf irgend welche der schwebenden Fragen Antwort zu geben verspricht. Allerdings kam ich bald zu der Erkenntniß, daß man sich auf Weniges concentriren muß, wenn man überhaupt etwas Rechtes leisten will. Aber auch bei dieser begrenzteren Arbeit sagte mir ein unbestimmtes Gefühl, daß, wenn der Schuldienst meine Lebensaufgabe bilden sollte, unmöglich die eingehendere Beschäftigung mit einem oder wenigen der mir interessanten Wissensgebiete mir ein Genüge würde thun können. Daß dieses Gefühl sein Recht hatte, zeigte mir auch die Erfahrung: wie viele hat nicht ihr Interesse für Sprache, Mathematik, Theologie hinausgetrieben aus dem Stande der Volksschullehrer, und wie vielen Anderen, die Meister in irgend einer Disciplin sind, kommt diese Meisterschaft so wenig zu gut, daß sie nicht einmal in diesem ihrem Lieblingsfache etwas Sonderliches leisten.

Wer aber führt den jungen Lehrer aus dieser Rathlosigkeit? Die Anforderungen, die das Wiederholungsexamen, die Prüfung der Mittelschullehrer und Rectoren an seinen Privatfleiß stellen, sind wenig geeignet, ihm als Leitstern zu dienen.

Wie ein gelehrter Sprachkennner einst rühmte: „Ich verstehe nur Latein“, so sollte auch des Lehrers Stolz sein, sagen zu können: „Ich bin nur Schul-

meister und will dies immer mehr werden.“ Sein Beruf sollte den fest beschlossenen Interessentkreis bestimmen, mit pädagogischem Auge sollte er Leben, Kunst und Wissen betrachten, sie darnach schätzen, was sie für seinen Beruf bedeuten, und auch das ihm Interessanteste sollte er auf sich beruhen lassen, überzeugt, daß sich des Nützlichen zur Bethätigung seines Interesses genug finden wird. Diese Stellung hat mir gefehlt, und ich weiß, daß es den meisten meiner Bekannten nicht besser ergangen ist.

Und es mußte uns so ergehen. Wer wollte es uns verargen, wenn wir Mager's französisches Sprachbuch anziehender fanden, als Vormann's Schulkunde, Ranke interessanter als Carl v. Raumer, daß wir Schleiden und Riehl lieber lasen, als methodische Winke für den deutschen oder Rechenunterricht? Daß Mager ein eben so sicherer Führer ist in das Gebiet der französischen Sprache, wie Ranke in das der Geschichte, erweist sich leicht auch dem Unkundigen, ebenso verfehlen Schleiden und Riehl nicht, Jeden reichlich zu belohnen, der sie mit irgend welchem Interesse für Natur und Volksleben zur Hand nimmt. Schwierlich aber wird Jemand behaupten, er sei durch Vormann's Schulkunde in die Kenntniß der Schule eingeführt worden; und was können die Geschichte der pädagogischen Ansichten bei Raumer oder die Winke für die methodische Behandlung einzelner Unterrichtsfächer bedeuten für den, dem es an dem sichern Maß fehlt, an dem er diese Ansichten und Winke messen könnte?

Ich bin weit entfernt, diese Dinge an sich gering zu schätzen, wie groß aber auch ihr Werth sein mag, sie sind nicht das, was wir zunächst bedürfen. Dies führt mich zu einem zweiten Wunsch, den ich in Bezug auf die Lehrerbildung habe. —

Das fühlt auch der Anfänger im Lehramt, daß er unmöglich damit sein Werk kann gethan haben, wenn er seine Schüler aus den hergebrachten Unterrichtsgegenständen in den dafür bestimmten Stunden möglichst viel und sicher sich hat aneignen lassen und dabei nach Kräften für Ordnung und gute Sitte Sorge trug. Die Fragen „Warum“ und „Wozu“ entspringen viel zu sehr einem menschlichen Bedürfniß, als daß er sie umgehen könnte. Stellt sie sich doch der geringste Handarbeiter, wenn er sich auch leicht mit irgend einer Antwort begnügt; wie sollte sie sich der Lehrer nicht stellen, den seine Arbeit täglich auf die Bedeutung derselben aufmerksam macht?

Für die erste Zeit mag er sich damit begnügen, für die verschiedenen Seiten seiner Thätigkeit auch besondere Ziele sich zu setzen, die entweder gar nicht oder nur lose zusammenhängen. Das Schulregiment kann für ihn die Aufgabe haben, die äußere Ordnung, soweit sie das ungestörte Zusammensein vieler Kinder und die Erreichung der unterrichtlichen Zwecke nothwendig machen, aufrecht zu halten, ähnlich der Polizei im Staate. Von den einzelnen hierher gehörenden Maßregeln mag er nicht mehr fordern, als daß sie zu diesem Zwecke sich geeignet erweisen. Für jeden Unterrichtsgegenstand kann er sein besonderes Ziel im Auge haben und sich damit getrösten, daß so die Geistescultur schon die wünschenswerthe Pflege finden werde. In Betreff der Zucht mag er auf die gute Natur der Kinder hoffen und sich im Uebrigen auf eine gewissenhafte Behandlung der vorkommenden sittlichen Uebertretungen beschränken.

Aber kann er sich lange mit dieser Mannigfaltigkeit der Zwecke zufrieden geben? Macht er nicht täglich die Erfahrung, wie sehr die einzelnen Thätigkeiten sich bedingen, wie förderlich sie einander sein können, wenn sie in rechtem

Verhältniß zu einander stehen und wie groß die Gefahren einer rücksichtslosen Behandlung sind? Wie leicht wird die Handhabung der äußern Ordnung, wenn es dem Unterricht gelungen ist, das Interesse der Schüler zu erregen und gespannt zu erhalten; und wie leicht erweisen sich strenge Maßregeln des Schulregiments ebenso nachtheilig für das Gemüth der Kinder als förderlich für die äußere Ordnung! Sieht der Lehrer es nicht oft genug, daß ein Schüler, der noch so eben auf Grund von dringenden Ermahnungen oder von Strafen heiße Thränen über seine Unarten vergossen hat, alsobald wieder in den alten Fehler zurückfällt, ähnlich dem Gummiball, der auch leicht dem Drucke nachgibt, der aber auch, sobald dieser aufhört, alsobald in die alte Form zurückspringt und so zeigt, daß er in dieser Weise seine Gestalt nicht wird ändern lassen? Es bedarf sicherlich keines besondern Nachdenkens, um zu finden, daß alle Maßregeln der Schuldisciplin und der Zucht, so trefflich sie an sich sein mögen, sogleich von sehr zweifelhaftem Werth werden, sobald sie einseitig auf den gerade vorliegenden Fall zur Anwendung kommen.

Ebenso fühlt man leicht, daß keine Gelegenheit darf unbenutzt gelassen werden, um in einer Unterrichtsstunde den Erfolg der andern zu sichern und zu mehren. Der deutsche Unterricht diene der Religion, jeder der Sprache! Auch empfiehlt es sich leicht, durch Concentration verwandter Stoffe für den aufeinander folgenden Unterricht die gegenseitige Förderung zu erhöhen. Aber muß man sich nicht sagen: Was nützt all' dieses Aufeinander-Beziehen, alles Concentriren, wenn kein einheitlicher Plan da ist? Wenn ich erst einen solchen hätte, wenn er vor meiner Seele ausgebreitet stünde, wie der Plan des Gebäudes vor dem Auge des Baumeisters, dann würden die Beziehungen des Einen zum Andern und Ganzen deutlich werden, dann würde es auch auf keiner Stufe an den Bildungsmitteln zu fehlen brauchen, die die festen Punkte abgeben könnten, an die sich die andern Mittel anzuschließen hätten, wie Aeste und Laubwerk dem Stamm sich zufügen.

Freilich müßte dieser Plan nicht nur die gesammte Schulthätigkeit umfassen, also auch Regierung und Zucht in ihm ihre Stelle haben, er müßte sich auch als ausführbar erweisen.

Man sage nicht, daß es ja an diesem einheitlichen Ziel nicht fehle, daß es ausgesprochen sei in den Worten der Schrift, daß der Mensch sei vollkommen, zu allem guten Werk geschickt, oder nach Andern, daß es in der harmonischen Entwicklung aller Anlagen bestehe! Denn was ist diese Vollkommenheit und welches sind diese Anlagen? Und wenn auch dieser Idealmensch immer vor meinen Augen stünde, ich jedes gebotene Mittel benutzte, welches das Kind zu ihm hin bilden könnte, und möglichst fern hielte, was diese Entwicklung zu stören vermöchte, bin ich dann meines Erfolges irgend sicher? Kann auch aus Aufeinanderschütten des besten Materials ein Gebäude erstehen? Und was ist bei jedem organischen Gebilde wichtiger, der Stoff oder die Form?

Ziller sagt in seiner Einleitung in die allgemeine Pädagogik: „Der Erzieher kann nur dann die Hoffnung hegen, daß es ihm gelingen werde, die Zufälle zu beherrschen, wenn er keine Erziehungsmaßregel als etwas Einzelnes ansieht und behandelt, wenn er bei einer jeden zugleich alle im Auge hat und ihr Zusammenwirken nicht bloß in allgemeinen Begriffen auffaßt, sondern auch das Maß, das jeder einzelnen zukommt, richtig feststellt, so daß sie sich sämmtlich fortwährend im Gleichgewicht befinden, und nicht eine durch die andere un-

nöthigerweise gehemmt oder in Unordnung gebracht wird, der Gewinn aus dem Einzelnen aber sich nicht verflüchtigt, sondern durch das Ganze aufgefangen und dafür verwendet wird. (p. 10 ff.)

Nächst der Frage nach Plan und Ziel der Schulpraxis steht die nach den Mitteln.

Was der Anfänger im Schuldienst in Betreff der Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände, des Schulregiments und der Schulzucht weiß, pflegt sich auf Erinnerungen aus der eigenen Schulzeit und auf die Kenntniß der Behandlung zu beschränken, die seine Seminarlehrer für die geeignetste erachteten. Die jüngern Lehrer haben vor vielen ältern einen unschätzbaren Vorzug dadurch, daß sie durch die Seminarschule in die Praxis sind eingeführt worden und ihre ersten schulmeisterlichen Versuche unter den Augen eines einsichtigen Correctors haben machen können.

Wie hoch man nun aber diese Seminarmitgift auch anschlagen mag, sie reicht dennoch für den Schuldienst nicht aus.

Es läßt sich die Seminarschule nicht copiren, ebenso wenig als der Seminarlehrer; es muß vielmehr die Behandlung des Einzelnen wie des Ganzen der Individualität des Lehrers und den besondern Schulverhältnissen angepaßt werden. Und schon hierbei pflegen die Schwierigkeiten zu beginnen.

Es zeigt sich auch, daß die gewohnten Zuchtmittel den gehofften Erfolg nicht immer haben; es fehlt unter den Schülern vielfach an der rechten Aufmerksamkeit, an Interesse; man kommt nicht so schnell voran, wie man sollte und möchte; was man fest erworben glaubte, erweist sich als unsicherer Besitz, als größtentheils vergessen. Was ist denn hier verfehlt worden, und was ist zu thun, um zu bessern? Man möchte vor allen Dingen doch auch wissen, was die einzelne Disciplin für das Ganze zu bedeuten hat und unter welchen Bedingungen sie diese ihre Bedeutung zu erlangen vermag.

Wir kennen die freudige Hoffnung, mit der sich der Unglückliche in ein neues practisches Hülfsmittel hineinarbeitet; wir kennen aber auch die bittere Enttäuschung, wenn er zu guter Letzt, nachdem er noch oft von Einem zum Andern gegriffen hat, doch nur erfährt, daß auf Hülfe von dieser Seite schwerlich zu hoffen ist.

Man sehe einmal die Hülfsbücher zum Unterricht in der biblischen Geschichte, dem Katechismus und Kirchenliede an! Ein sehr reicher Stoff ist geboten, alles Mögliche ist zusammengetragen, was zum Verständniß desselben dienen kann; es ist auch wohl das Leichtere von dem Schwierigeren getrennt, das Ganze auf die Schuljahre, ja auf die Schulwochen vertheilt. Aber was sagt mir die Anleitung zum Katechismus-Unterricht über das pädagogische Recht, das ihm eine Stelle im Lehrplane der Volksschule verleiht? Was sagen überhaupt die Handbücher über die Bedingungen, unter denen der Religions-Unterricht seinen Zweck bei der Jugend erfüllen kann? Wie es unter den Verbrechern ebenfowohl geschulte als ungeschulte Menschen gibt, so gibt es auch unter den Verächtern aller Religion eben so wohl bibelkundige als unkundige Leute. Die Reinheit meiner Lehre ist also ein schlechter Trost. Zwischen dem Wissen der Geschichte, dem Können des Liedes und der religiösen Gesinnung liegt noch ein sehr weiter Raum, und was mich bei der Behandlung des Religions-Unterrichts in erster Linie zu wissen interessiren muß, ist nicht, wie ich ein möglichst reiches Wissen religiösen Stoffes, sondern wie ich religiöse Gesinnung erreichen kann. Wahrlich, böten unsere

Hülfsbücher nur $\frac{1}{10}$ ihres Stoffes und zeigten sie von diesem Zehntel, was es für den Gesamtzweck der Erziehung bedeutet und unter welchen Bedingungen es diese seine Bedeutung erlangen kann, wir würden dankbarer sein.

Die Pflanzenkunde von H. Wagner ist unstreitig für den naturgeschichtlichen Unterricht ein treffliches Hülfsmittel zur Präparation. Denke ich mir nun einen Lehrer, der hiernach wohl vorbereitet etwa das Schneeglöckchen behandeln will, wie viele Fragen bleiben ihm noch unerledigt! Er will durch seinen Unterricht Interesse für die Naturkörper erwecken; welches sind die Bedingungen dieses Interesses? Er will durch die Betrachtung einzelner Pflanzen zur selbständigen Betrachtung anderer befähigen, wie hat er darauf hin seinen Unterricht einzurichten? Er kennt die Bedeutung der Mahnung: Theile und herrsche! und ist gewohnt, die Art in ihrem Geschlecht, ihrer Familie und Ordnung zu erfassen und möchte auch seine Schüler, so weit dies angeht, hierzu anleiten; wie muß dies geschehen? Es soll die Betrachtung jeder Pflanze auch einen Gewinn für die Kenntniß der Morphologie und Physiologie des Gewächsreiches bringen; was ist darauf hin bei dieser Pflanze zu thun? Alle Naturkörper haben ihre Schönheit, bei den Pflanzen wird dieselbe nicht unwesentlich gehoben durch die Umgebung, in der sie vorkommen; was kann der Unterricht für diese ästhetische Erfassung wirken? u. s. w.

Ich weiß wohl, daß es nicht Sache der unterrichtlichen Hülfsbücher sein kann, auf alle diese und andere Fragen Auskunft zu geben, aber eben darum ist dem Fragenden auch so wenig mit ihnen geholfen.

Auch die Hoffnung erweist sich als eitel, die man auf die Erfahrung setzt, als ob sie schon lehren werde, wie Besserung der Schäden bewirkt werden könne. Es setzt eine seltene pädagogische Begabung voraus, wenn das bloße Pulsgreifen der Kunst zu bedeutenden Erfahrungen führen soll, wie dies bei Pestalozzi der Fall war. Wie lange ist das Lesen nach der Buchstabirmethode gelehrt worden, ohne daß man erfahren hätte, worin die Mängel dieser Methode bestehen und daß es einen ungleich bessern Weg zur Erlangung dieser Kunst gibt! 1811 erschien die 4. Auflage der 5 Jahre früher zuerst veröffentlichten Anweisung zur Lautirmethode von Stephani; 1825 sagt er in der Vorrede zu seiner ausführlichen Beschreibung dieser Methode, daß seine Handfibel damals bereits die 26. Auflage erlebt hatte; die Seminarien haben die Kenntniß der verbesserten Methode nach allen Seiten verbreitet: und doch gibt es vielleicht jetzt noch Schulen, in denen man durch Buchstabiren lesen lehrt; vor wenigen Jahren habe ich noch eine solche kennen gelernt, deren Lehrer sogar aus dem Seminar her die neueren Methoden kannte.

Beweist so nicht schon die Geschichte des ersten Leseunterrichts, wie wenig Grund vorhanden ist, von der bloßen Erfahrung sonderliche Lehren zu erwarten, daß vielmehr Hegels Wort wohl auch hier zur Anwendung kommen dürfte, wonach man aus der Geschichte nur das lernen könne, daß Regierungen und Völker aus ihr niemals gelernt hätten?

Ich will damit eben so wenig den Werth der Erfahrung herabsetzen, als durch das Vorhingefagte den Werth der practischen Unterrichtsmittel. Herbart hat wohl Recht, wenn er sagt: „Niemand erfährt mehr als er versucht.“ Wie aber sollte Jemand versuchen, woran er nicht denkt, wovon er keine Ahnung hat? Zum Versuchen gehört theoretische Einsicht; diese ist es, die uns Noth thut, ohne die wir weder aus den mannigfachen practischen Hülfsmitteln noch

aus den eigenen und fremden Erfahrungen den rechten practischen Nutzen ziehen können.

Es kann keine Frage sein, daß diese theoretische Einsicht nur durch ein eingehenderes Studium der Pädagogik und ihrer Hülfswissenschaften, der Ethik und Psychologie wie der Logik, kann erworben werden.

Es haben allerdings diese Disciplinen ihre eigenthümlichen Schwierigkeiten, die jeder kennt, der sich auch nur etwas mit ihnen beschäftigt hat. Und so liegt der Einwand nahe: Wenn sich diese Schwierigkeiten in unangenehmer Weise dem fühlbar machen, der sich in reiferen Jahren dieser Arbeit zuwendet, wie wird es erst denen damit ergehen, die sich in jugendlichem Alter daran wagen sollen? Werden die jungen Leute nicht die Sicherheit, die ihnen die jetzige, vorwiegend practische Einführung in das Schulamt gibt, darüber verlieren? Und wird es nicht selbst unter den günstigsten Verhältnissen eine höchst bescheidene theoretische Bildung sein, die sie erwerben können?

Sicherlich haben diese Einwände ihre Berechtigung, aber dennoch bedeuten sie wenig. Denn wenn die Einführung in diese Gebiete ihre Schwierigkeit hat, wo könnte sie dann zweckmäßiger geschehen, als im Seminar, wo es an Hülfe und Anleitung, nach denen später nur zu oft vergeblich ausgeschaut wird, nicht zu fehlen braucht? Und was verlieren die jungen Leute mit der Sicherheit, die, bei allen einsichtigeren wenigstens, nur zu bald dem Zweifel an der Richtigkeit des practischen Verfahrens und der Rathlosigkeit Platz macht? Ist es nicht vielmehr ein Gewinn, wenn sie vor der so nahe liegenden Versuchung bewahrt bleiben, sich mit den Vorbeeren einer eingebildeten Tüchtigkeit behaglich zu schmücken? Und wenn es auch nur eine höchst bescheidene Einsicht ist, die sich zunächst erwerben läßt, sie ist höchst werthvoll, wenn sie nur 1. die deutliche Erkenntniß in sich schließt, daß die eingehende Beschäftigung mit der Pädagogik und ihren Hülfswissenschaften für jeden Lehrer, der nicht in handwerkmäßiger Weise seinen Beruf ausüben will, durchaus unerläßlich ist, und 2. die Möglichkeit gewährt, den als nothwendig erkannten Besitz möglichst selbständig erwerben zu können.

Auf diese Erkenntniß und Befähigung kommt es an, und beide können gar wohl erreicht werden.

Die meisten der vorhandenen bessern Hülfsmittel sind allerdings für den Anfänger sehr wenig geeignet; dazu ist es namentlich für unsere Zwecke sehr zu beklagen, daß sie für die Ueberleitung ihrer theoretischen Ergebnisse in die Praxis vielfach auch nicht einmal Andeutungen geben. Endlich ist die compendienartige, bei dem Allgemeinen beharrnde Darstellung der scheinbar elementarsten unter ihnen ebenso ungeeignet, die Bedeutsamkeit ihres Gegenstandes für die Schulpraxis zu zeigen, als zu eingehenderen Studien vorzubereiten und anzuleiten. Beides kann nur durch eine eingehendere Behandlung specieller Fragen erreicht werden, also in ähnlicher Weise, wie wir sie auch für die Einführung in die Naturkunde, die Geographie, die Sprache anzuwenden pflegen.

An Abhandlungen, die für eine solche Behandlung geeignet sind, fehlt es nicht. Sie könnten aus Zimmermann's Encyclopädie der Philosophie, aus Drobisch's, Fichte's, Ballauf's Psychologie, aus Locke's Mikrokosmos, Lazarus Leben der Seele, Herbart's, Mager's und Ziller's pädagogischen Schriften, Stohr's Encyclopädie, Herbart's practischer Philosophie u. ausgewählt werden; auch würde Dörpfel's Arbeit über Denken und Gedächtniß gut zu verwerthen sein.

Wenn uns ein Sachkundiger, wie Prof. Ziller, aus solchen Abhandlungen

ein Lesebuch zusammenstellte und in Einleitungen und Anmerkungen die nöthigen Erläuterungen dazu gäbe, so hätte er damit dem Lehrerstande einen Dienst erwiesen, wie ich bedeutender keinen zu nennen wüßte.

Wie der pädagogischen, fachmännischen Bildung, so bedarf der Lehrer auch einer näheren Bekanntschaft mit den Objecten, die er zu lehren hat.

Die Zeit ist glücklicherweise vorüber, wo man glaubte, daß es hinreichend sei, wenn der Lehrer nur das wisse und könne, was er seine Schüler zu lehren hatte. Das soll nicht sagen, daß man an seine allgemeine Bildung nach den verschiedenen Seiten hohe Ansprüche stellen dürfte. Wie er auch unter den günstigsten Verhältnissen immerhin nur als ein bescheidener Anfänger in der pädagogischen Kunst aus dem Seminar hervorgehen kann, so wird er auch in seiner allgemeinen Bildung noch manche Lücke auszufüllen finden.

Was man in Bezug auf allgemeine Bildung für unsern Stand wünschen darf, scheint mir, ähnlich wie bei der fachmännischen Bildung, darin zu bestehen, daß die jüngern Glieder die Befähigung erlangt haben, in den einzelnen Gebieten des Wissens und Könnens mit Erfolg weiter zu arbeiten, und daß sie bereits so weit in ihnen heimisch seien, um die für den Unterricht des Volksschülers wesentlichsten Bildungselemente auszuwählen und sachlich correct behandeln zu können.

Wenn ich nun den Stand der allgemeinen Bildung bei den Collegien, soweit mir derselbe bekannt geworden, hierauf betrachte, so scheint mir auch jetzt noch an einigen Stellen ein Mangel vorhanden zu sein.

Zuerst finde ich denselben in Bezug auf ihre Vorbildung in der Chemie.

Mögen Physik und Chemie immerhin 2 besondere Wissenschaften sein, als Schulwissenschaften ist die Trennung vom Uebel, und ebenso sollten die Beziehungen beider zur Naturgeschichte treulicher gepflegt werden, als dies wohl zu geschehen pflegt. Eine naturgeschichtliche Betrachtung des Eisens, des Kalksteins, des Pflanzenblattes, des Knochengerstes ist ohne Zuhilfenahme der physischen und chemischen Eigenschaften eben so unmöglich, als eine den pädagogischen Anforderungen entsprechende Behandlung des Kapitels über die Aggregatzustände aus der Physik oder der über die Verbrennung aus der Chemie ohne Berücksichtigung der Naturgeschichte möglich ist. Dazu möchte es, abgesehen von diesem Verwachsensein, nicht schwer werden, in dem Gebiete der Chemie elementare Bildungsmittel nachzuweisen, die es ungerechtfertigt erscheinen lassen, daß diese Disciplin so wenig schulmäßig ausgebeutet wird. Ich erinnere beispielsweise nur an die Gesetzmäßigkeit der Vorgänge, an den bedeutenden sinnlichen Effect, der manche von ihnen begleitet, an den weiten Kreis von Erscheinungen, die durch manche von ihnen, z. B. die Sauerstoffverbindungen, erklärt werden.

Wenn ich nun wünsche, daß die Physik ihrer Schwester gegenüber nicht so sehr bevorzugt und der Chemie eine größere Beachtung zu Theil werden möge, so geschieht dies namentlich auch deshalb, weil es für Manche mit fast unübersteiglichen Hindernissen verbunden ist, sich selbständig in dieses Gebiet einzuarbeiten.

Ähnlich steht es zweitens in Bezug auf die Kenntniß einer fremden Sprache.

Auch hier ist es unmöglich, möglichst allen zu helfen, wenn es nicht auf dem geordneten Wege der Vorbildung, und zwar nicht facultativ, sondern obligatorisch geschieht.

„Sprachkunde, lieber Sohn, ist Grundlag allem Wissen, ihr sei darum zuerst, ihr sei zuletzt beflissen“, sagt Rückert. Mag man jedoch über den Werth,

den die Kenntniß einer fremden Sprache und ihrer Literatur an sich hat, urtheilen, wie man will,*) so viel scheint mir gewiß, daß es für die Einführung in die Muttersprache kein besseres Mittel gibt, als das Studium der fremden. Wie deutlich wird dabei, was die Grammatik leisten kann und wofür sie nichts vermag, wie wird man auf kleine, bis dahin unbeachtete sprachliche Erscheinungen aufmerksam gemacht, auf die Bedeutung der einzelnen Wörter, auf die syntactischen Constructionen hingewiesen und wie manche für unser Bewußtsein abgestorbene Form wird wieder lebendig! Wenn man nicht im Interesse für die allgemeine Bildung des Lehrerstandes die fremde Sprache obligatorisch in den Bildungsgang der Lehrer einfügen will, so sollte man es doch im Interesse des deutschen Unterrichts in der Volksschule thun. Es würde dies sicherlich nicht bedeutungslos sein.

Drittens möchte ich den Mitgliedern unsers Standes Bekanntschaft mit den Elementen der Trigonometrie wünschen.

Fast alle irgend eingehenden Lehrbücher der Physik und Mechanik setzen diese Bekanntschaft voraus; manche in der Planimetrie angeregte Fragen lassen sich nur durch sie lösen, namentlich erhält die Lehre vom \square und \triangle erst durch sie einen befriedigenden Abschluß. Verdiente die Trigonometrie schon aus diesen Gründen mehr Beachtung, so ist dies in ungleich höhern Maße noch um der Bedeutung willen der Fall, die diese Disciplin für die Bildung der Anschauung hat. Wir würden viel geschickter und ungleich sicherer in der Erfassung der Gestalten sein, wenn wir das Dreieck eben so wohl durch seine Winkel als seine Seiten zu bestimmen gewohnt wären. Daß dies auch für den ersten Jugendunterricht von Bedeutung ist, glaube ich in meiner Abhandlung über den geometrischen Unterricht in der Volksschule gezeigt zu haben (cf. Ev. Schulbl. 1878 p. 153 ff.).

Es steht mit der Trigonometrie, wie mit den beiden vorhin genannten Disciplinen: Werden ihre Elemente nicht in den Lehrplan der Lehrer-Bildungsanstalten aufgenommen, so werden sie schwerlich Gemeingut unsers Standes. Allerdings könnten sie eher dem Privatstudium überlassen bleiben, als die vorhin genannten Disciplinen, — wer die Aehnlichkeit der Dreiecke versteht, versteht auch die Elemente der Trigonometrie, nach der Aehnlichkeit der Figuren sollten sie billig ihre Stelle haben — aber wer macht auf ihre Bedeutung aufmerksam? Und warum soll der Lehrer eine Disciplin in Angriff nehmen, die bei seiner Vorbildung keine Berücksichtigung fand? Findet er doch so manches noch zu thun, was besser eingeführt scheint. Dazu steht ein Lehrbuch der Trigonometrie, wenn es nicht geradezu auf seine Bedeutung für die Volksschulpädagogik betrachtet wird, wenig darnach aus, daß es wohl auch für den Unterricht bei 6- und minderjährigen Kindern seinen Werth haben könnte.

Schließlich möchte ich als 4. Wunsch noch den aussprechen, daß auch die Gesellschaftskunde in der Lehrervorbildung eine bescheidene Stelle finden möchte.

R. Schmidt macht in seiner Geschichte der Pädagogik darauf aufmerksam, daß in den Zeiten am meisten über Pädagogik ist geschrieben worden, wo es mit der Erziehung am schlechtesten gestanden, und ähnlich pflegt der Laie in der Medicin erst dann ein größeres Interesse für seinen Leib, dessen Glieder und

*) Eene taal, een man, twee taalen, twee man, sagte mir einst ein holländischer Institutsvorsteher.

Functionen zu gewinnen, wenn Krankheit den ganzen Organismus oder einen Theil desselben ergriffen hat.

Die Zeit des ruhigen gesellschaftlichen Dahinlebens ist vorüber; die Attentate auf unsern theuern Kaiser und ähnliche Erscheinungen bei uns und in andern Ländern haben es auch dem blödesten Auge bewiesen, daß eine gefährliche Krankheit unsern gesellschaftlichen Organismus ergriffen hat. Mochte man sich früher im Vertrauen auf den gesunden Sinn unsers Volkes damit begnügen, durch den vaterländischen Geschichtsunterricht, durch die übrigen ethischen Disciplinen Anhänglichkeit und Liebe zu König und Vaterland, Nächstenliebe, Berufstreue und Zufriedenheit zu pflegen, ohne an eine theoretische Belehrung über die in Betracht kommenden Verhältnisse dabei zu denken: wir haben nicht mehr das Recht zu diesem Vertrauen; sowohl für den Verkehr mit den Eltern, als auch für seine Thätigkeit in der Schule bedarf der Lehrer wenigstens einiger Einsicht in unsere staatl. wirthschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse.

Ich will damit nicht sagen, daß lediglich die letzten Ereignisse die Nothwendigkeit dieser Einsicht für den Lehrer ergeben hätten. Es ist mir schon lange mehr als naiv erschienen, daß ich jahrelang in der vaterländischen Geschichte unterrichtet habe, ohne auch nur daran zu denken, meinen Schülern irgend einen naheliegenden gesellschaftlichen Organismus, wie etwa die bürgerliche oder kirchliche Gemeinde, zu erklären,*) daß ich mich für das wirthschaftliche Fortkommen meiner Schüler und Schulinteressenten interessirt habe, ohne auch nur an Zusammenhang und Stellung der einzelnen Arbeiten ernstlich gedacht zu haben, daß ich Treue und Zufriedenheit im Beruf für Eigenschaften gehalten, die ich im Verkehr mit Schülern und Interessenten nach Kräften glaubte fördern zu sollen, ohne mich auch nur ernstlich darüber zu bestinnen, welche äußern Verhältnisse das zur Unzufriedenheit nur zu sehr neigende Menschenherz in dieser übeln Eigenschaft bestärken; u. dgl. m. Der vaterländische Geschichtsunterricht ist jedenfalls in soweit ein Unicum, als in ihm die Geschichte eines Organismus behandelt wird, der selbst eine ziemlich unbekante Größe bleibt.

Dann ist hier auch daran zu erinnern, daß die allgemeine Schulung lange nicht allen zum Segen wird, und daß die geistige Anregung, die vom Lehrer in die Gemeinden ausgeht, selbst beim besten Willen nur zu leicht das Gegentheil von dem Gehofften wirkt. Niehl hat unserm Stande in seiner Naturgeschichte des Volks unter den Zerstörern des Bauernstandes und unter dem Geistesproletariat ein übles Denkmal gesetzt. Es war recht, daß man sein hartes Urtheil zurückwies; es ist aber betrübend, daß man zehnmal einen feierlichen Protest gegen die Schändung unsers Namens in Lehrerschriften lesen kann, wo man kaum einmal die ernste Frage antrifft, wie denn Niehl, der doch offene Augen hat, der sein Volk aufrichtig liebt, der die harten Aussprüche offenbar im Zorn thut über die Zerstörer des Standes, der ihm namentlich an's Herz gewachsen ist, zu diesem Urtheil gekommen. Ich will von einzelnen traurigen Erscheinungen, für die Niehl's Urtheil Wort für Wort zutreffend ist, schweigen; Ausnahmen beweisen nichts. Ich will aber auch bekennen, daß ich selbst Fehler genug in der von Niehl getadelten Richtung gemacht habe: ich habe aus Unkenntniß in einem Leseverein, der aus Handwerkern und Bauern bestand, Fragen angeregt, die ich

*) Bgl. Dörpfeld, „Repetitorium des Realunterrichts“, und „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans“.

hätte vermeiden sollen; ich habe ein literarisches Bedürfnis nach gerufen und darnach gesehen, daß es dem Betreffenden unbehaglich ward in seinem Berufe, daß diese Unbehaglichkeit zur Berufsuntreue und zur Unzufriedenheit mit unsern gesellschaftlichen Verhältnissen führte. Hätte ich mehr Einsicht in die gesellschaftlichen Zusammenhänge gehabt, hätte ich die Fehler wohl vermeiden können. Daß ich mich trotzdem des Vereins mit Freuden erinnern kann, verdanke ich lebendig der Wahrheit, daß das Christenthum ein Weg ist, auf dem auch die Thoren nicht irren können.

Ein christlicher Sinn, wie er in diesem Verein herrschte, macht aber nicht überall unsere Fehler wieder gut, und welches sind dann die Folgen? Ist nicht mancher stille Mann, der einer Einladung zu einem landwirthschaftlichen Casino, zu einem geistiger Anregung gewidmeten Vereine folgte, dadurch zum Wirthshausmann, zu einem mit Gott und der Welt unzufriedenen und höchst unglücklichen Menschen geworden? Und hat nicht oft genug die Einführung guter Lectüre in ein Haus den Erfolg, daß nur zu bald die schlechte durch die offene Thür geht und den alten Gast verdrängt? Der alte Stein schrieb einst an Niebuhr: in einer Zeit, in der 25000 Conversationslexica Abnehmer fänden, sei für ein gutes Buch, wie Niebuhr's römische Geschichten, kein Raum mehr; was würde er erst sagen, wenn er unsere Tagesliteratur sähe? Geistige Anregung ist gut, aber sie sollte nicht ohne Kenntniß des Volks und seiner wahren Bedürfnisse gegeben werden.

Auch um des Einflusses willen, den der Lehrer auf die Wahl des Berufes bei seinen Schülern ausüben kann, sollte er die gesellschaftlichen Verhältnisse kennen. Wie oft lassen wir uns durch glückliche Anlagen, die wir bei dem Sohn eines Arbeiters oder kleinen Handwerkers finden, verleiten, durch eine besondere Pflege derselben dem Knaben die Möglichkeit zu verschaffen, sich über den Stand seiner Eltern hinauszuarbeiten, ohne vorher reiflich zu erwägen, ob auch die Familienerziehung, die pecuniären Verhältnisse u. d. d. derart sind, daß etwas Rechtes aus dem Knaben werden kann? Wird nicht mancher so zu einem unglücklichen Schreiber und Subalternbeamten, der ein tüchtiger, zufriedener und glücklicher Handwerker hätte werden können? Ich will gewiß den ägyptischen Rasten nicht das Wort reden, aber das bleibt doch immer zu bedenken, daß die Mitgift der Familie, der Geist des Standes, der gesellschaftliche Kreis, dem man durch Geburt und erste Erziehung angehört, für die glückliche Wahl des Berufes sehr bedeutsame Factoren sind. Konnte doch selbst der hochgestellte Geistesaristokrat Goethe, wie Arndt erzählt, die unbequemen Anhängsel seiner bürgerlichen Herkunft nicht los werden. *)

Beweisen endlich die unerquicklichen, die Schule wie den Lehrerstand auf's Tiefste schädigenden Streitigkeiten zwischen Haupt- und Klassenlehrern es nicht auf's Deutlichste, daß die Macht des Herkommens und der persönliche Takt nicht mehr ausreichen, ein gesundes Verhältniß auch nur unter den Lehrern derselben Schule zu erhalten? Ich weiß wohl, daß nur die richtige Gesinnung es ist, welche volle Gewähr für ein gesundes collegialisches Verhältniß bieten kann; ich weiß aber auch, daß hundert Streitfälle nicht existiren würden, wenn es nicht bisher dem freien Ermessen der Lehrer wäre anheim gestellt worden, ob sie sich aus der Gesellschaftskunde über die nothwendigen Bedingungen der Gesundheit

*) cf. Arndt, Erinnerungen aus dem äußern Leben S. 253.

eines mehrklassigen Schulorganismus belehren wollen oder nicht. Freilich sollte auch die Schulgesetzgebung innerhalb eines und desselben Landes über diese notwendigen Bedingungen einerlei Rede führen, — also nicht in der einen Gegend das Dirigentenamt für überflüssig ausgeben, während sie es in einer andern für notwendig erklärt.

Es ist keine Frage, daß die Sorge für die fachmännische Bildung lediglich Angelegenheit des Seminars sein muß. Wie viel es in einem dreijährigen Curfus noch für die allgemeine Bildung seiner Zöglinge thun kann, vermag ich nicht zu beurtheilen. Dr. Rehr sagt in seinem „7. Bericht über das Lehrerseminar zu Gotha“: „Wären unsere Seminare so organisirt, wie sie sein sollten, so müßte die pädagogische Fachbildung ihr alleiniger Unterrichtsgegenstand sein. Die allgemein-menschliche Bildung müßte dann als vorhanden vorausgesetzt und auf diesen Unterbau die verschiedenen Stockwerke der Pädagogik aufgerichtet werden. Nur so wären unsere Lehrerbildungsanstalten pädagogische Berufsschulen und die noch jetzt bestehende unangenehme Vermengung der verschiedenen Bildungsarten würde wegfallen. Leider steht die Sache aber derzeit so, daß in den Seminarien neben und mit der pädagogischen Fachbildung auch die allgemein-menschliche Bildung getrieben werden muß und daß die Vorbildung für die letztere in manchen Anstalten so mangelhaft gefunden wird, daß für den pädagogischen Fachunterricht in manchen Seminarien kaum noch die genügende Zeit übrig bleibt. So kann wohl der Lehrer ein gebildeter Mensch aber der Mensch nicht ein gebildeter Lehrer werden! Das ist ein Uebelstand, den man aufs Tiefste beklagen kann und der erst dann eine Aenderung erfahren wird, wenn sich die Regierungen entschließen, überall sechsklassige Seminare zu gründen und ihnen in den vier untern Klassen die Cultur der allgemein-menschlichen, dagegen in den zwei obern die der specifisch-beruflichen Bildung zu überweisen. Erst das „Was“ und dann das „Wie“, denn nur das Nacheinander, nicht aber das Mit- und Nacheinander läßt sich rechtfertigen.“

In der angeführten Stelle ist mir ein Dreifaches bedeutsam: 1) daß Rehr im Seminar eine berufliche Fachschule sieht, 2) daß er für die fachmännische Bildung zwei Seminarjahre fordert, und daß ihm 3) die Vermengung von allgemeiner und Fachbildung ein Uebel ist. Diesen 3. Punkt bespricht er noch schärfer in seinem Referat auf der Hamburger Lehrerversammlung, wo er sagt: „Ohne möglichst scharfe Trennung der beiden Bildungsanstalten ist jede Veränderung nur ein neuer Lappen auf ein altes Kleid.“

Es ließe sich ein lauges Klage lied über die unglückliche Vermengung und ihre Folgen singen, wozu hier nicht der Ort ist. Nur so viel sei hier noch erwähnt, daß über die gemischte Ehe von allgemeiner Bildungsanstalt und Berufsschule in der dormaligen Gestalt des Seminars schon vor mehr als 30 Jahren Klage geführt wurde*) und daß es schwerlich viele um ihre Bildung ernstlich besorgte Seminaristen gegeben hat und noch gibt, die nicht bewußt oder unbewußt in diese Klage einstimmen.

Soll diesem Uebel abgeholfen und eine erhöhte fachmännische Bildung möglich gemacht werden, so muß durch die Vorbereitung für das Seminar für die allgemeine Bildung möglichst vollständig gesorgt sein. Doch auch jetzt, wo die gemischte

*) cf. Zahns Schulchronik 1847 p. 208 ff. in einem Auff. von Dörpfeld über die Gebrechen der Seminarien.

Ehe in unsern Seminarien noch besteht, scheint es mir wünschenswerth, daß die allgemeine Bildung so weit als möglich vor dem Seminar erworben werde. Was man zum sichern und disponibeln Eigenthum erwerben will, das muß nicht nur mit Ruhe angeeignet, sondern auch oft und in gehöriger Verbindung mit dem Verwandten aus verschiedenen Gesichtspunkten wiederholt werden. Der Seminarist hat viel von vielerlei zu thun, als daß er neben den pädagogischen Disciplinen, in die er sich von Grund aus einarbeiten muß, noch andere so betreiben könnte, wie dies für die erste Aneignung nothwendig wäre. Der hoch verdiente Oberlehrer Schürmann im Seminar zu Mörs sagte wohl den Lehramts-Aspiranten, denen er Privat-Unterricht zur Vorbereitung für das Seminar erteilte: „Was der Seminar-Abiturient aus dem Gebiete der Religion, des Deutschen, der Geschichte zc. wissen muß, sollte er billig vor dem Seminar lernen; im Seminar hat er genug damit zu thun, sein Wissen zu ordnen, zu befestigen und für die Zwecke der Schulpraxis verwendbar zu machen.“

Bei dem Nachdenken darüber, was zur Vorbereitung für das Seminar geschehen sollte, muß die Rücksicht auf die bevorstehende Arbeit in der Volksschule in doppelter Beziehung bestimmend wirken.

Kehr sagt in dem vorhin erwähnten Referat:*) „Wir wollen für unsere Seminaristen keine Vorbildung ad hoc, kein Zurichtungs- oder Abrichtungs-System, aber ich glaube doch das Eine nicht verschweigen zu dürfen, daß es für den Volksschullehrer nicht richtig ist, wenn er diese Bildung an Lehrstoffen erlangt, welche seinem spätern Berufsleben ganz und gar fern liegen. Wie die Gymnasien die formale Bildung ihrer Schüler an den Stoffen zu erzeugen suchen, welche die Grundlagen ihres spätern Berufslebens sind und wie diejenigen Realschulen, welche ihre Schüler an polytechnische Schulen abliefern, dem mathematischen Unterrichte eine besondere Aufmerksamkeit widmen, so erscheint es auch naturgemäß, wenn der künftige Seminarist seine formale Ausbildung sich an denselben Stoffen erwirbt und durch Anwendung derjenigen Methoden erlangt, die zugleich eine direkte Förderung seines Berufes ermöglichen.“

Daß bei der Vorbereitung des Lehrers sowohl durch Auswahl als Behandlung des Stoffes auf seinen Beruf Rücksicht genommen werde, dies zu erwarten, hat der Lehrer um so mehr ein Recht, als in dem Character der Volksschule durchaus keine Veranlassung liegt, seine allgemeine Bildung um dieser Rücksichtnahme willen eine einseitige werden zu lassen. Dazu hat wohl Niemand mehr, als er, Gelegenheit, die Wahrheit des Wortes zu erfahren: „Was man nicht weiß, das eben braucht man, und was man weiß, kann man nicht brauchen.“ Jedenfalls ist es nicht wohlgethan, ihm ohne Noth solche Gelegenheiten zu bereiten, und so empfiehlt es sich, die eingehende Behandlung und Aneignung der volkstümlichen Stoffe die wesentlichste Aufgabe der Vorbildung sein zu lassen und über diese nur da hinauszugehen, wo dies durch die spätere unterrichtliche Behandlung derselben geboten erscheint.

Ich weiß wohl, daß der Vorschlag einer solchen Stoffbeschränkung in manchen Kreisen Anstoß erregt. Aber lehrt uns nicht die Erfahrung das Heilsame derselben? Man kann es oft genug erfahren, daß Lehrer allerlei theologisches Wissen, was sie auf ihrem Bildungswege sich aneignen mußten und worin sie

*) Pädagogische Blätter 1872 p. 53.

vielleicht manchem Candidaten der Theologie überlegen waren, unbekümmert in Vergessenheit gerathen lassen; schwerlich aber wird man Lehrer finden, die da meinen, sie hätten die biblischen Geschichten und Kirchenlieder zu gut gelernt. Meistlich gibts nach den gebräuchlichen Schulbüchern fast in allen Gebieten mancherlei zu lernen, von dem eben so schwer zu ergründen ist, was der künftige Lehrer damit soll, als was es für seine formale Bildung austragen könnte; und doch nimmt es Anderem, das in beiderlei Betracht bessere Dienste thun könnte, Zeit und Kraft vorweg. Man denke nur an manche geschichtliche Daten, die kaum zu mehr als zur chronologischen Vollständigkeit dienen, an geographische Einzelheiten, von denen es scheint, sie seien nur zu lernen, damit man von der sonst unbekanntem Gegend doch auch etwas wisse!

Von manchen Seiten wünscht man dem Lehrer eine höhere allgemeine Bildung weniger um der daraus hervorgehenden Qualifikation für die Schularbeit, als vielmehr seiner gesellschaftlichen Stellung wegen. Man meint, wenn der Lehrer, wie die Post- und andern Beamten hätte seine Reife für die Oberklasse einer anerkannten höhern Schule nachweisen müssen, so würde er in höherem gesellschaftlichen Ansehen stehen.

Ich muß gestehen, daß ich von dem Gewinn, der unserm Stande auf diesem Wege erwachsen soll, abgesehen von der in Joh. 5, 44 ausgesprochenen ersten Mahnung, sehr wenig erwarte.

Wer idealen Zwecken dient, muß es sich gefallen lassen, von allen denen, die für ideale Güter kein rechttes Maß haben, über die Achsel angesehen zu werden. Dies wird ihm um so weniger erlassen bleiben, wenn sein Amt ihm den Dienst bei den Kleinen zuweist. Wem es ernst ist mit seinem Verufe, der kann sich dies geringe Maß der Werthschätzung schon gefallen lassen, und wer es nicht kann, der hätte besser eine andere Lebensaufgabe sich erwählt. Daß das Ansehen des Lehrerstandes gehoben werde, ist gewiß sehr zu wünschen. Schwerlich aber kann es sich empfehlen, durch Nebendinge den Versuch zu machen, ein höheres Ansehen zu erlangen. Denn wenn wir selbst an unserer Arbeitslehre irre werden, wie können wir dann noch die Anerkennung derselben von Andern erwarten? Wirken wir mit Treue und Geschick für die Mehrung der idealen Güter in unserm Volke, so werden mit diesen auch die an Ehre gewinnen, denen die Pflege derselben aufgetragen ist.

Dann noch eins: Hat nicht das Verlangen, durch die allgemeine Bildung eine höhere gesellschaftliche Stellung zu erringen, in verschiedenen Gliedern unsers Standes ein übles Streben wach gerufen? Steht nicht vieles von dem, was hier erstrebt wird, in gar keinem oder gar nachtheiligen Verhältniß zur Berufstreue und -Freudigkeit?

Prof. Lazarus sagt in einer Abhandlung über Bildung und Wissenschaft: „Dorf- und Volksschullehrer ringen oft eifrig oder eitel, erreichen es aber selten, zu den Gebildeten zu gehören oder wenigstens gezählt zu werden.“*) Mit einem Schrei der Entrüstung ist dieses schreckliche Attentat auf unsere Ehre in verschiedenen Schulblättern berichtet worden. — Was Lazarus in seiner schönen Abhandlung zum Wesen moderner Bildung rechnet, liegt uns zum Theil so fern, daß wir als Volksschullehrer gar keine Veranlassung haben, nach seinem Besitze zu trachten; wir haben dazu nicht einmal die Zeit. Woher nun die Entrüstung?

*) cf. Lazarus. Leben der Seele I. p. 4.

Beweist sie nicht, daß wir unsere Ehre am verkehrten Ende suchen? Und welches wird der Erfolg der versuchten Abwehr sein? Schwerlich wird er zur Hebung unsers Standes gereichen.

Wären wir gewohnt, uns richtiger zu beschränken, unsere Ehre in der Tüchtigkeit für unsern Beruf und nur dort zu suchen, es stände nicht nur besser um unsere Ehre, wir ersparten uns auch manchen Aerger und manche eitle Arbeit.

Das Maß allgemeiner Bildung, welches der Lehrer haben muß, um für seinen Beruf wohl ausgerüstet zu sein, ist durchaus kein geringes.

Werfen wir einmal einen Blick auf die Anforderungen, die der volksthümliche Rechenunterricht an den stellt, der ihn zu ertheilen hat.

Die Kinder sollen die verschiedenen Zahloperationen im Kopf und schriftlich gewandt ausführen und Aufgaben verschiedener Art, wie sie namentlich das bürgerliche Leben, dann der Unterricht in der Physik, der Naturgeschichte u. bringen, durch Verstandeschlüsse geschickt lösen lernen. Dies setzt zunächst beim Lehrer, der oft die Arbeiten verschiedener Abtheilungen gleichzeitig zu leiten hat, eine große Gewandtheit im elementaren und volksthümlichen Rechnen voraus. Doch ist's hiermit nicht genug. Das eine Mal empfiehlt es sich, die Aufgaben nach den bei ihnen zur Anwendung kommenden Rechenoperationen zu ordnen, ein anderes Mal ist es wünschenswerth, sie sachlich zusammen zu stellen; oft ist der Lehrer in der Lage, neue selbsterdachte Aufgaben stellen zu müssen, sei es zur Uebung oder Probe, oder um sachliche Verhältnisse damit deutlicher zu machen; oft macht auch das Rechenbuch eine Ergänzung der Aufgaben nothwendig.

In Bezug auf alle diese Anforderungen ist es wünschenswerth, daß der Lehrer mit der Arithmetik wenigstens so weit recht vertraut sei, als sie hier in Betracht, resp. zur Verwendung kommt.

Erstens erleichtert ihm dies, Uebungen in den Grundoperationen anzustellen. Man denke nur an die Verwendung, die z. B. die Sätze über die arithmetischen Reihen, die Formeln, wie $(a + b)(a - b) = a^2 - b^2$ bei den 4 Species finden.

2. sind auch die Aufgaben der bürgerlichen Rechnungsarten für gewöhnlich schneller gelöst, wenn man sie auf einen mathematischen Ausdruck zurückführt, als ohne diesen.

In Schürmann's Rechenbuch III findet sich in § 19 folgende Aufgabe: „In einer Kaserne erhielt jeder Soldat täglich 1,75 \mathcal{R} Brod. Nachdem noch 40 Soldaten mehr angekommen sind, erhielt jeder täglich nur 1,5 \mathcal{R} Brod und es wurden dann noch 15 \mathcal{R} erspart. Wie viel Soldaten waren in der Kaserne?“ Lösen wir die Aufgabe arithmetisch, so erhalten wir etwa folgende Gleichung:

$$\begin{array}{l} 1\frac{3}{4} x = 1\frac{1}{2} (x + 40) + 15 \\ \hline \frac{1}{4} x = 75 \\ x = 300 \\ x + 40 = 340 \end{array} \quad \text{oder} \quad \begin{array}{l} \frac{1}{4} (x - 40) = 1\frac{1}{2} x + 15 \\ \hline \frac{1}{4} x = 85 \\ x = 340 \end{array}$$

Man vergleiche mit diesen Lösungen die durch Verstandeschlüsse, so findet man leicht, weshalb auch Schüler, sobald es nur angeht, sich der arithmetischen Lösung mit Vorliebe bedienen.

3. weist der mathematische Ausdruck in vielen Fällen auch der elementaren Lösung den Weg.

In § 19 heißt die 101. Aufgabe: „Ein Knabe versuchte es, seine Rüsse in Form eines Quadrates zu legen, aber es blieben ihm entweder 6 übrig, oder es fehlten ihm 19 Stück, wenn er jede Reihe um eine Ruß vergrößerte. Wie viel Rüsse hatte er?“

Die Gleichung $(x + 1)^2 - x^2 = 25$, also $2x + 1 = 25$ weist darauf hin, daß durch die Vermehrung um 1 Ruß in jeder Reihe zwei der alten Reihen und 1 Ruß hinzugekommen sind, also die Reihe früher 12 Rüsse gehabt hat. Setzen wir für 1 jede beliebige Zahl, so deutet die Gleichung $(x + y)^2 - x^2 = z$, also $2xy + y^2 = z$, es an, daß $2y$ der alten Reihen und noch y^2 Rüsse hinzukamen.

4. erleichtert die Arithmetik das Zusammenstellen von Gleichartigem in verschiedenem Gewand und von Mannigfaltigem in Bezug auf die Rechenoperation aus demselben sachlichen Gebiete.

Die Aufgabe in den verschiedenen §§ der Rechenbücher sind bald nach den Rechnungsarten, bald nach den sachlichen Verhältnissen zusammengestellt. Die Schwierigkeit, die bei Schürmann die Aufgaben über das spezifische Gewicht, über die Gesellschafts- und Mischungsrechnung und die vernünftigen Aufgaben zu haben pflegen, hat nicht zum geringsten Theil darin ihren Grund, daß diese Aufgaben bald auf eine Proportion, bald auf eine Gleichung zurückgeführt sein wollen. Für die erste Behandlung empfiehlt es sich jedenfalls, die der Operation nach gleichen Aufgaben zusammenzustellen, also z. B. nach der Regelde-Tri einschlägige Aufgaben aus den andern §§ vorzunehmen, vor der Behandlung eines neuen § die Aufgaben nach den Operationen zu gruppieren zc.

5. leistet die Arithmetik gute Dienste für das Aufstellen möglichst mannigfaltiger Aufgaben und zur Controlle des Zulässigen.

Man denke nur an die Aufgaben, die durch die erlaubten Veränderungen der Glieder einer Proportion angedeutet werden! $a : b = c : d$; Form der gewöhnlichen Regel-de-Tri-Aufgabe. $a + b : b = c + d : d$; Aufgabe: die Zahl 100 in 2 Theile zu theilen, die sich wie 5 : 7 verhalten. $a - b : b = c - d : d$; Aufgabe: der Unterschied zweier Zahlen, die sich wie 7 : 5 verhalten, ist 100; welche Zahlen sind es? U. s. w.

Endlich ist 6. auch noch daran zu erinnern, daß der Rechenunterricht, wenn er dem Bildungsbedürfnis von 15—17jährigen jungen Leuten genügen will, der Arithmetik nicht entbehren kann.

Wie das Kind es liebt, seine ersten Zahlstudien an interessanten Rüssen, Äpfeln, Kugeln zc. anzustellen, so ist es dem ältern Schüler, der sich im Lösen der verschiedensten Aufgaben durch Verstandeschlüsse länger geübt hat, ein Bedürfnis, von den sachlichen Umständen abzusehen und die Zahlverhältnisse für sich in's Auge zu fassen; es ist für ihn von Interesse, die ihm bekannten gleichartigen Operationen in ihrem gemeinsamen Ausdruck zusammenzufassen, und nachdem er dies für die verschiedenen Operationen gelernt hat, sein mathematisches Wissen ordnen und unter sich in Verbindung bringen zu können.

Diesem Bedürfnis muß der Lehrer um so mehr genügen, als dies dem volksthümlichen Rechnen noch nach 2 Seiten hin zu gut kommt. Erstens ist die Arithmetik ein treffliches formales Bildungsmittel. Dann hilft sie dazu, an sich sehr wenig interessante Uebungen interessant zu machen. Wie unsere elementare Grammatik neues Interesse gewinnt durch das Erlernen einer fremden Sprache, so die an sich wenig interessanten Kopfrechenübungen und einfachen Aufgaben

durch ihre Beziehung zur Arithmetik. Es ist dem Schüler eine Freude, selbst Aufgaben, die ihm aus der Volksschule schon bekannt sind, auf ihren mathematischen Ausdruck zu bringen und mit seiner Hülfe zu lösen, zu den Aufgaben mit allgemeinen Größen ähnliche, den Verhältnissen des Lebens entnommene, zu bilden, zu den arithmetischen Lösungen ähnliche und andere durch Verstandeschlüsse zu suchen.

Wie mit dem Rechnen, so steht's auch mit der Geometrie: Was sich nicht mit Hülfe der Anschauung durch verständige Ueberlegung erkennen läßt, gehört nicht in die Volksschule. Es soll der Schüler lernen, daß der Inhalt des Rechtecks wie jedes Parallelogramms gleich ist dem Product aus den Längeneinheiten von Grundlinie und Höhe, daß das Quadrat der Hypotenuse gleich ist der Summe der Quadrate über den beiden Katheten. Wie aber diese Sätze sich wissenschaftlich entwickeln und beweisen lassen, geht ihn nicht an; für ihn genügt es, wenn er sich durch Zerlegen und Decken der Figuren von der Richtigkeit überzeugt und diese Erkenntniß mit seinem weitem geometrischen Wissen in die richtige Verbindung gebracht hat.

Wer diesen Unterricht mit Erfolg geben will, bedarf vor allen Dingen des Geschicks, geometrische Einsicht auf anschaulichem Wege entwickeln zu können; nicht minder aber bedarf er der wissenschaftlich-systematischen Geometrie, so weit sie hier in Betracht kommt. Zu den Gründen, die für die Einführung der Arithmetik in die Lehrervorbildung vorhin genannt wurden, lassen sich eben so viele für die nahe verwandte Geometrie anführen. Und so zeigt sich leicht: Je besser Jemand in den Kreisen der systematischen Mathematik, die in der Schule zur Anwendung kommen, zu Hause ist, um so besser wird er auch für einen recht elementaren Unterricht qualificirt sein, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu scheiden, Umwege zu meiden und das Werthvolle auf sicherstem Wege für seine Schüler zu erreichen wissen.

Würfen wir jetzt einen Blick auch auf die übrigen Unterrichtsgegenstände, so würde sich leicht zweierlei ergeben: 1) daß die dem Lehrer nothwendige allgemeine Bildung durchaus keine geringe ist, und 2) daß sie auf keiner der bestehenden höhern Schulen kann erworben werden.

Die Gymnasien und Realschulen bieten zu wenig und zu viel. Bleiben wir einmal bei der Mathematik. Zu wenig bieten sie in Bezug auf Eingehen in die Kreise, die der Lehrer namentlich braucht, auf gewandte und sichere Anwendung, namentlich auch in Bezug auf Gewandtheit in der Ausführung der Rechenoperationen; zu viel in Bezug auf den Umfang dessen, was behandelt wird. Wollen die genannten Schulen den Schülern, die dereinst Geometer, Techniker, Baumeister, Mathematiker &c. werden wollen, gerecht werden, so muß auch in den untern und mittlern Klassen schon zu Manchem der Grund gelegt werden, dessen Ausbau den künftigen Lehrer nur wenig interessirt, und es kann unmöglich das Elementare so eingehend und lange behandelt werden, wie er dies wünschen muß.

Dazu würde die Forderung, die Vorbildung für das Seminar auf diesen Schulen zu suchen, dahin führen, daß, wie Rehr sagt, wir wohl Seminaristen aber keine Seminaristen hätten. Schwerlich ist unter den jetzigen Seminaristen ein Zehntel in der Lage gewesen, vom Elternhaus aus eine solche Anstalt besuchen zu können; unter den übrigen sind sicherlich nur Wenige, deren Eltern in der

Lage gewesen wären, 7—8 Jahre lang mindestens 200 Thlr. jährlich für die Vorbildung ihres Sohnes zu zahlen.

Wer Lehrer einer Volksschule werden will, sollte auch Schüler derselben gewesen sein. Dr. Woodstein, Seminaradministrator in Hilschenbach sagt: „Es ist festzuhalten, daß die Volksschule überall die naturgemäße Grundlage bilde für die specielle Vorbereitung für das Seminar. Es zu verlangen, heißt einmal den tatsächlichen Verhältnissen Rechnung tragen, da notorisch mindestens $\frac{7}{8}$, unter allen Umständen die überwiegende Mehrzahl aller Seminar-Aspiranten aus der Volksschule hervorgeht. Diese Mehrzahl nicht berücksichtigen zu wollen, hieße den Recrutirungsbezirk aufgeben, der bisher Zöglinge lieferte, eine gewisse Gleichmäßigkeit in der Vorbildung sicherte und wenigstens die Bürgschaft leistete, daß sich die spätern Lehrer nicht in der Volksschule unglücklich fühlen würden, weil sie in einem Kreise arbeiten müßten, der dem Stande, aus dem sie hervorgegangen, nicht entspräche. Sodann bildet die Volksschule betreffs der darin gehandhabten Disciplin, der ganzen Unterrichtsweise und des Lehrstoffs eine angemessenere Grundlage für den künftigen Volksschullehrer, als jede Art der höhern Schulen, die doch wesentlich andern Endzwecken dienen. Mancher Lehrer würde sehr schmerzlich die während der eigenen Schulzeit in der Volksschule gesammelten Erfahrungen vermissen (wie ja bekannt ist, daß sehr viele Gymnasiallehrer den Haupttheil der eigenen didaktischen Erfahrung aus der eigenen Gymnasialzeit herleiten), wenn er auf die Erinnerungen aus jener Zeit verzichten sollte oder ihrer überhaupt ganz entbehrte. Denn für alle möglichen Fälle kann das Seminar nicht allzeit präsenste Recepte mitgeben, selbst wenn es dies beabsichtigte. Schon der Umstand, daß der Lehrer selbst früher bisweilen hinter dem Busche gesteckt hat und also weiß, wie es dahinter aussieht, gibt ihm in sehr wichtigen Fällen eine gewisse Ueberlegenheit über die Kinder, aber auch das Wissen davon, wie solche Fälle in angemessener Weise behandelt werden. Endlich ist die Volksschule die einzige Anstalt, die bis zur Confirmation (bis zum 14. Jahre) ihrer Bildung einen gewissen Abschluß und eine gewisse Abrundung geben kann.“*)

Der Regel nach soll der Eintritt in das Seminar nicht vor dem vollendeten 17. Lebensjahre geschehen, so bleiben also nach der Volksschule noch 3 Jahre für die weitere Vorbildung. Diese Zeit ist auch gewiß nicht zu lang, wenn in ihr die allgemeine Bildung möglichst vollständig zum Abschluß gebracht werden soll. Es möchte sich im Gegentheil empfehlen, der Sorge für die allgemeine Bildung noch ein viertes Jahr zu widmen und dann, nach Kehr's Vorschlag, da die Verhältnisse der Volksschul-Aspiranten schwerlich eine längere als 6jährige Vorbereitung gestatten, für die Fachbildung 2 Jahre bestimmen.**)

Ich denke hier nicht daran, daß das Fachseminar etwa ein Drittel der Zeit der Ausfüllung der etwa in der allg. Bildung seiner Zöglinge vorhandenen Lücken widmen soll.

Wenn im Seminar die einzelnen Unterrichtsgegenstände methodisch durchgearbeitet werden, erhält dadurch die allgemeine Bildung der Schüler allerdings eine Förderung, die in manchen Fällen selbst bedeutender ist, als wäre nicht die unterrichtliche Befähigung, sondern die allgemeine Bildung Zweck und Ziel. Denn wer hätte es nicht erfahren, daß die Betrachtung eines Unterrichtsgegen-

*) Die Seminar-Vorbildung. Von Dr. D. Woodstein (Eisenach, Bacmeister). p. 25.

***) Vgl. auch: Dörpfeld, „Wünsche rheinischer Lehrer“, (Eberfeld 1869).

standes auf seine pädagogische Bedeutung und schulmäßige Behandlung hin sehr dazu angethan ist, die Lücken im Wissen, die Unklarheit im Einzelnen und über den Zusammenhang an's Licht zu ziehen, zum Fragen und Suchen anzuregen, das Wesentliche und Bedeutsame vom Unwesentlichen sonderu und System in das Wissen bringen zu lehren. Indem sich so das *docendo discimus* auch beim Seminar bewährt, so erweist sich dies allerdings, auch ohne daß es seinen fachschulmäßigen Character zu verleugnen braucht, als eine treffliche Stätte allgemeiner Bildung; es fehlt ihm nicht an reicher Gelegenheit, sich für einzelne Fälle, für einzelne Disciplinen als eine solche besonders zu bewähren und damit früher Versäumtes gut zu machen.

Dennoch würde ich ihm diese Aufgabe nicht stellen. Soll der allgemeinen Bildung ein viertes Jahr zugewandt werden, so gebührt dies der Vorbereitungsanstalt.

Es würde sicherlich der pastoralen, medicinischen zc. Befähigung wenig zu gut kommen, wollte die betreffende Facultät damit beginnen, etwaige Lücken, die das Gymnasium gelassen, bei ihren Studiosen auszufüllen. Aehnlich steht's bei der Lehrerbildung. Was bedürfen wir dringender, allgemeiner oder Fachbildung? Ich denke, schon die Veuggener Seminaristen, deren anerkanntenswerthe Thätigkeit kennen zu lernen wir auch in unsern rheinischen Schulen reichlich Gelegenheit hatten, beweisen es, daß es nicht wohlgethan sei, die allgemeine Bildung auf Kosten der fachmännischen zu befördern. Es wird allerdings selten einen Seminaristen geben, dessen allgemeiner Bildung man nicht gern im Allgemeinen oder Einzelnen ein Stück zusetzen möchte, aber ist es denn mit der fachmännischen Bildung anders?

In Sachsen erhalten die Lehrer ihre allgemeine wie fachmännische Bildung in einem sechsklassigen Seminar; bei uns sind die Präparanden-Anstalten durchgehends von den Seminarien getrennt.

Letzteres erscheint mir richtiger.

Es lassen sich allerdings verschiedene Gründe für die Vereinigung anführen.

Da die Sammlungen und andere Lehrmittel, ein Theil der Räume beiden Zwecken dienen können, vielleicht auch an Lehrkräften gespart werden kann, so ist die Vereinigung billiger.

Dann erwartet man für die Erziehung der Jünglinge von der Vereinigung auch einen Vortheil. Dr. Woodstein sagt: „Nicht minder läßt sich in Betreff der unmittelbaren Erziehung für den Lehrerberuf ein quantitativ günstiges Resultat erwarten, da eine einheitliche Gewöhnung und Disciplin durch sechs Jahre hindurch, und zwar in einem Alter beginnend, wo selbständige Meinungen sich noch weniger bemerklich zu machen pflegen, sich dauernder einprägen und eher zur zweiten Natur werden wird, als eine von zwei verschiedenen Collegien ausgehende, die einerseits zur Vergleichung herausfordert, andererseits mit dem unmittelbaren Hinweis auf den Lehrerberuf später beginnt.“ *)

Der Hauptgrund für die Vereinigung ist wohl die erwartete größere Einheitlichkeit. Woodstein sagt hierüber an der vorhin angeführten Stelle: „Der unmittelbare Anschluß an ein Seminar hat zunächst den Vortheil, daß er den unterrichtlichen Erfolg ziemlich sicher verbürgt, insofern es sich in einem großen

*) Dr. Woodstein. Seminar-Vorbildung p. 27.

sechsstufigen Organismus, der, einheitlich geleitet, die folgende Stufe immer auf die Vorstufen Rücksicht nehmen läßt, viel eindringender und fruchtbarer, viel mehr ohne Umwege arbeiten läßt, als in mehreren kleineren Organismen, die ohne einheitliche Leitung nur gelegentlich einmal mit einander Fühlung nehmen können.“

Indem ich diese Gründe für die Vereinigung der Vorbildungsanstalt mit dem Seminar auf sich beruhen lasse, möchte ich auf folgende Gründe gegen dieselbe hinweisen.

1. sind die beiden Anstalten ihrer Natur nach sehr verschieden. Die eine ist allgemeine Bildungsanstalt, die zweite eine Fachschule. Wo sind so verschiedene Anstalten sonst noch zu einer verbunden? Eins für Eins, mahnte schon Aristoteles, und hiermit stimmt die Schrift, wenn sie sagt: Niemand kann zween Herren dienen. Mag einer als Lehrer oder Leiter an der Präparanden-Anstalt oder am Seminar seinen Arbeitskreis haben, jedenfalls hat er Kopf und Hände so voll, daß ich nicht begreife, woher ihm ein Verlangen kommen könnte, seine Kräfte noch theilen und einen Theil derselben einem ganz anders gearteten Institut zuwenden zu müssen.

Verschiedenartige Institute sind die beiden Anstalten nicht nur aus dem vorhin angeführten Grunde, sondern auch deshalb, weil die eine 14—17jährige junge Leute, deren Unselbstständigkeit in Rechnung gebracht sein will, die andere 17—20jährige Jünglinge, denen Raum zu freierer Bewegung gewährt werden muß, zu Zöglingen hat. Die Haus- und Lebensordnung für Präparanden und Seminaristen sind deshalb ganz verschieden und müssen dies sein, wenn jedem sein Recht werden soll. Ist es nun schon schwer genug, dieser Forderung in gesonderten Anstalten zu genügen, wie erst in verbundenen?

2. ziehe ich die Trennung deshalb vor, weil sie kleinere Schulorganismen ergibt.

An der dreiklass. Präparanden-Anstalt müßten neben dem Leiter noch 3 ständige Lehrer thätig sein; die sechsklass. Lehrerbildungsanstalt würde etwa 10 Lehrer haben müssen. So gewiß es nun leichter ist, 4 Lehrer zu einem einheitlichen Collegium zu verbinden, als 10, eben so gewiß läßt sich auch eine dreiklassige Anstalt bis in das Einzelne ihres Wesens leichter einheitlich organisiren, als eine sechsklassige. Je größer der Organismus, desto größer ist auch die Gefahr, daß das Einzelne der Einrichtung und ebenso die einzelnen Persönlichkeiten nicht immer zu ihrem Recht kommen.

3. glaube ich, daß die Seminaristen vorwiegend nachtheilig auf die Präparanden einwirken würden.

Man muß die Menschen nehmen, wie sie sind. Es steckt ein eigenthümlicher Reiz darin, Rechte und Freiheiten, die einem erst auf einer spätern Stufe zustehen, verbotener Weise schon zu genießen. So anticipirt der Gymnasiast den Studenten, der Quartaner und Tertianer den Secundaner und Primaner. Sollte nicht auch der Präparand lüstern werden, wenn er die Freiheit des Seminaristen sieht?

4. halte ich auch den bei getrennten Anstalten nach 3 oder 4 Jahren eintretenden Schulwechsel für mehr förderlich als nachtheilig.

Ein näheres Ziel wirkt stärker als ein fernes. Bei einer dreiklassigen Anstalt liegt das Ziel doppelt so nahe, als bei einer sechsklassigen.

Wären die Menschen ideal, so hätte allerdings die Abgangsprüfung von der Präparanden-Anstalt, resp. die Aufnahmeprüfung zum Seminar wenig Be-

deutung; thatsächlich aber ist diese Prüfung etwas ganz Anderes als die jährliche Klassenprüfung, von der das Aufsteigen oder Sitzenbleiben abhängt. Eine solche ernste Mahnung, das Arbeitspensum zu einem runden Abschluß zu bringen und Revision zu halten, ist für Schüler wie Lehrer durchaus heilsam.

Dann: Wer liegt nicht gern einmal wieder von Neuem an? Der Schüler, der sich durch Uebereilung, Dummheiten, zeitweiliges Gehenlassen u. eine unbecommene Lage geschaffen; der Lehrer, der es fühlt, daß er nach seiner Individualität auch beim besten Willen einzelne Schüler nicht so fördern kann, wie dies Andern möglich wäre, der durch eine unvorsichtige Behandlung sein Verhältniß zu einzelnen Schülern und ganzen Klassen getrübt sieht: beiden ist es dienlich, wenn ein Schulwechsel stattfindet.

Endlich wirkt auch der Wechsel in der ganzen Umgebung förderlich. Mit ganz andern innern Respect tritt der von auswärts kommende Präparand in das Seminar, als der Schüler der 4. Klasse in die 3. Das Neue in Natur und Menschenleben regt seine Aufmerksamkeit stärker an, bietet Veranlassung und Gelegenheit zu fruchtbaren Vergleichen und wird so dem geistigen Wachsthum förderlich.

5. erleichtert es die Trennung der beiden Anstalten, eine zu früh eintretende Berufswahl und Abgeschlossenheit des Lehrerstandes zu vermeiden.

Die sechsklassige Lehrerbildungsanstalt, will sie jährlich eine annähernd gleiche Zahl junger Kräfte dem Lehrerstande zuführen, muß sich bei der Aufnahme so viel als möglich auf diejenigen beschränken, von denen angenommen werden darf, daß sie Lust und Befähigung zum Lehramt haben. So werden die jungen Leute veranlaßt, schon mit dem 14. Jahre ihre Berufswahl zu treffen und aus einem nähern Verkehr mit Altersgenossen, die einem andern Beruf zustreben, auszuschneiden.

Daß bei getrennten Anstalten beides vermieden werden kann, ist ein entscheidener Vortheil.

Was die Präparanden-Anstalten bieten, können, bis auf die Musik etwa, alle diejenigen gut gebrauchen, die nach der Volksschule noch etwa 2 oder 3 Jahre auf ihre allgemeine Bildung verwenden wollen. So liegt also für Niemanden, der nicht etwa auf Stipendien Anspruch macht, Veranlassung vor, sich schon beim Eintritt für einen Beruf bestimmt zu entscheiden. In Orsoy, wo durchschnittlich etwa 10 % Nicht-Lehrer Aspiranten waren, haben wir eben so oft die Erfahrung gemacht, daß junge Leute, die ursprünglich nicht Lehrer werden wollten, später sich für das Lehramt entschieden, als umgekehrt, daß solche, die Lehrer werden wollten, zu einem andern Beruf übergingen.

Daß sich neben den Schulamis-Aspiranten auch andere junge Leute in der Anstalt finden, hat das Gute, daß sie vor Einseitigkeit geschützt wird; der Blick der Zöglinge wird erweitert, die Fühlung mit andern Lebenskreisen bleibt erhalten, auch manche Vorurtheile in Bezug auf die Lehrerbildung hilft das Zusammensein zerstreuen.

Endlich sei hier noch erwähnt, daß die wünschenswerthe Beziehung zum Seminar auch bei getrennten Vorbildungs-Anstalten sehr wohl hergestellt und erhalten werden kann.

Wenn das Seminar seine Zöglinge aus einer mit ihm organisch verbundenen Vorbereitungs-Klasse empfängt, kann es allerdings mit einer größern Sicherheit auf jedes einzelne Stück der Vorbildung rechnen, als dies dann möglich ist, wenn die Schüler aus getrennten, oder gar aus verschiedenen Vorbildungs-Anstalten kommen. Wenn auch Lehrplan und Methode der Präparanden-Anstalt nach den

Bedürfnissen des Seminars eingerichtet sind, werden doch immer Einzelheiten sich finden, in denen die Vorbildung den Erwartungen des Seminars nicht entspricht. Aber sind nicht die Unterschiede, die die verschiedene Befähigung und Gesinnung der Schüler hervorrufen, viel bedeutsamer, und machen sie sich nicht in ungleich höherem Maße fühlbar, als die der verschiedenen Schulung?

Dazu bildet auch die Vorbildung nicht in all ihren Einzelheiten die Basis der Fachbildung. Es ist vielmehr, abgesehen von den der Volksschule zugehörigen Stoffen, der virtuelle Ertrag der Vorbildung, auf dem die Fachbildung sich aufbaut. In Bezug auf die Kerzte gehen die Anschauungen über die vorauszusetzende allgemeine Bildung so weit auseinander, daß man sich zur Zeit darüber besinnt, ob nicht neben der Gymnasial- auch die sehr verschiedene Realschulbildung als ausreichend zum Studium der Medicin anzusehen sei. Sollte nicht die geringe Differenz zwischen einheitlicher und gesonderter Vorbildung im Seminar zu tragen sein?

Unter den verschieden Fragen, die für die weitere Einrichtung in Betracht kommen, möchte ich nur 4 hier noch kurz erwähnen: Soll die Präparanden-Anstalt Internat oder Externat, confessionell oder paritätisch, staatlich oder privat, soll ihr Besuch obligatorisch oder nicht obligatorisch sein?

Bei der Frage, ob Internat oder Externat vorzuziehen sei, kommen so viele Umstände in Betracht, daß es nicht leicht ist, eine runde Antwort zu geben. Für die Betrachtung derselben in Bezug auf die Präparanden-Anstalt bringen 2 Umstände eine bedeutende Erleichterung: 1. Die pecuniären Verhältnisse der jungen Leute und 2. ihr Alter.

Die finanziellen Verhältnisse der meisten Präparanden sind derart, daß sie als Externe durchaus darauf sehen müssen, ein möglichst billiges Logis zu erhalten. So kommen sie in Häuser, in denen es den Leuten in vielen Fällen ebensowohl an Zeit als Befähigung fehlt, sich um ihre Pflegebefohlenen sonderlich zu kümmern. Von der Behaglichkeit und den sonstigen schönen Sachen, die man nur zu allgemein von dem Leben in der Familie rühmt, bekommen sie nicht viel zu sehen. Könnte der Vater statt 300—400 etwa 750—1200 Mk. jährlich zahlen, so ließen sich auch Familientheile öffnen, für die das Lob des Externats mehr Grund hätte.

Dabei befinden sich die Präparanden in einem Alter, in dem sie durchaus der Erziehung bedürfen. Die der Entlassung aus der Volksschule zunächst folgenden Jahre stehen nicht ohne guten Grund in üblem Ruf. Der junge Bursche ist kein Kind mehr, läßt sich nicht mehr als ein solches behandeln und leiten, und doch weiß er auch eben so wenig, was er eigentlich will und von Rechtswegen sollte. Er liebt es, auf freiem Fuß zu leben, nach eigenen Entschlüssen zu handeln, und doch fehlt es ihm so sehr an innerer Freiheit und an Einsicht, daß man ihm einen sehr schlechten Dienst erweisen würde, wollte man ihn auch nur auf einem beschränkten Raum gestatten, sich nach eigenem Ermessen völlig frei einzurichten.

Es ist schon der Familie in manchen Fällen nicht leicht, die eignen Söhne aus dem Knabenalter glücklich in das reifere Jünglingsalter hinüber zu leiten. Wie wird's nun unter den vorhin angedeuteten Verhältnissen mit den aufgenommenen Pfleglingen gehen? Es liegt für diese, namentlich wenn ihrer mehrere zusammen wohnen, gar zu nahe, den Versuch zu machen, einen Staat im Staate zu bilden, und nur zu oft gelingt dieser Versuch so gut, daß die Familie schon

froh ist, wenn die Haus-Ordnung darüber nur nicht vollends zu einer Haus-Unordnung wird. Von einem Einfluß des Hauses auf das Reich der Zöglinge ist so wenig die Rede, daß die Familie oft genug dazu hilft, daß von den Zöglingen begangene Uebertretungen der Schulgesetze den Lehrern verborgen bleiben.

Glücklicherweise gibt es auch Familien, die nicht durch solche ebenso gefährliche als thörichte Nachgiebigkeit das Halten von Zöglingen sich zu erleichtern und zu sichern suchen. Es ist aber selbst in kleinern und größern Städten nicht leicht, sie für eine größere Schülerzahl ausfindig zu machen. Dazu wird sich auch hier eine fortgehende Unterstützung von Seiten der Lehrer nothwendig machen, weshalb dringend zu wünschen ist, daß die einzelnen Kosthäuser von den Lehrern leicht können erreicht werden.

Das Internat ist 1. billiger; dann bietet es in seiner Hausordnung einen festen Schutz, der, wenn auch zunächst von Manchen nur als eine unbequeme Beschränkung empfunden, dennoch gerade für diese sich sehr dankenswerth erweisen wird. Ist das Internat nur zum Wohle der Pfleglinge eingerichtet, werden also nicht bei der Beföstigung oder sonstwo Nebeninteressen verfolgt, ist die Zahl der Zöglinge nicht zu groß und bilden sie die erweiterte Familie des Leiters der Anstalt, so kann das Leben des Internats so behaglich sein, daß es auch in dieser Beziehung den Vergleich mit dem des Externats wohl vertragen kann.

Das Wünschenswertheste scheint mir zu sein, daß das Internat mit dem Externat verbunden werde.

Dadurch wird es möglich, die Zahl der Internen angemessen zu beschränken; zugleich ist es auch leichter, passende Familien für die geringere Zahl der Externen zu finden. Älteren Schülern, die in eine obere Klasse eingetreten sind und nachzuarbeiten haben oder auf schnellere Beförderung hinarbeiten und deshalb mehr Arbeitszeit gebrauchen, kann diese in Privatwohnungen ohne alle Störung gewährt werden. Wer der fortgehenden Aufsicht bedarf, kann diese im Internat finden; ebenso kann dem geholfen werden, dem das Leben in der Familie heilsamer ist. Die Internen bilden den festen Stamm, an den sich die Externen anschließen. Wenn sich für einzelne Externe zeitweilig eine genauere Aufsicht empfiehlt, können sie für die Arbeitsstunden, oder so weit es sonst für gut befunden wird, mit den Internen vereinigt werden. Auch wird es hierdurch leichter, solche Schüler aufzunehmen, die nicht Lehrer werden wollen, die also kein Recht auf die für Lehramts-Aspiranten vorhandenen Vergünstigungen haben. Endlich ist man auch in Bezug auf die Zahl der Aufzunehmenden nicht so beschränkt, als wenn nur Interne vorhanden sind. Die ordnungsmäßige Zahl in letzterm Falle zu überschreiten, ist unthunlich, weil die Einrichtung dies nicht zuläßt, darunter zu bleiben, empfiehlt sich deshalb nicht, weil dies nicht ohne pecuniäre Einbuße abgeht.

In Bezug auf den Bekanntheitsstand der Präparanden-Anstalten könnte ich fast alle die Gründe hier wiederholen, die überhaupt für die confessionelle Stellung sprechen. Ich will statt dessen nur auf zwei Momente hinweisen.

Schon vorhin habe ich die besonderen Schwierigkeiten angedeutet, die die Erziehung in den Präparandenjahren mit sich führt. Soll ich mir da, wo ich meine beiden Hände sehr nöthig habe, eine Hand auf den Rücken binden lassen?

Die Jahre, in die der Knabe nach dem Verlassen des Elternhauses tritt, sind besonders reich an Versuchungen der verschiedensten Art, die um so gefährlicher sind, weil sie sich nur zu sehr dem Auge derer, denen der Knabe anvertraut

ist, zu entziehen wissen. Was ihn in den Versuchungen aufrecht erhalten kann, sind neben der guten Gewöhnung vornehmlich 3 Dinge: Der Gedanke an die Eltern und namentlich an die Mutter, 2. der stille Einfluß tüchtiger Persönlichkeiten, in deren Umgebung er lebt und 3. die Furcht vor Gott.

Wie unserm Fichte, so ist Tausenden von Jünglingen der Gedanke an die Mutter in entscheidenden Augenblicken zum Rettungsanker geworden, ohne den sie dem Verderben schwerlich entronnen wären.*) Nicht ohne allen Grund sagt darum auch Pestalozzi: Das Gewissen des Kindes ist die Erinnerung an seine Mutter. Die Schule darf darum keine Gelegenheit unbenutzt lassen, die das Familiengefühl stärken könnte. Ich gebe auch während der Schulzeit unsern Schülern gern auf 1 oder 2 Tage frei, wenn ich von einem Besuch im Elternhause einen derartigen Nutzen in besonderm Maße erwarten darf.

Die einflussreichsten Persönlichkeiten für den Präparanden sollen seine Lehrer sein. Wollen sie einen guten Einfluß auf ihn ausüben, so müssen sie auf der einen Seite in ihrem ganzen Sein und Leben dahin streben, daß ihre Schüler sie getrost zum Vorbilde nehmen können, auf der andern Seite aber müssen sie auch die Freiheit haben, mit ganzer Persönlichkeit sich ihnen hingeben zu können. Daß dies nur dann angeht, wenn Lehrer und Schüler auf demselben religiösen Boden stehen, hat auch der liberale holländische Politiker Dr. Farncombe-Sanders erkannt, wenn er sagt: „Ganz abgesehen von der Frage, wie die eigentliche Volksschule in Bezug auf die Religion muß eingerichtet sein, — angenommen selbst, daß sie sich aller religiösen Einwirkung enthalten muß, — folgt dann daraus, daß auch das Seminar sich dieser Einwirkung zu enthalten hat? Ich glaube es nicht. Bei dem Seminar kommt es vorzugsweise auf die Persönlichkeit des Directors an; seine Persönlichkeit muß sich abspiegeln, sein Einfluß auf jeden Zögling merkbar sein. Etwas Einseitigkeit wird hierdurch natürlich stets entstehen: aber sie ist unendlich besser, als die Neutralität eines Directors, der Niemand ist. Soll eine solche Persönlichkeit vollkommen zu ihrem Recht kommen, soll sie, selbst ein Character, auch Charactere bilden können, dann muß sie sich völlig frei bewegen dürfen, und ich sehe nicht ein, wie sie sich frei bewegen kann, wenn sie sich alles Religiösen zu enthalten hat. Ich wünsche also die Seminarien confessionell.“**)

Mit der Gottesfurcht steht bei unsrer Jugend schlimmer, wie man vielfach zu meinen scheint.

Glaubt man wirklich, unsere Jugend empfinde das eigenthümliche Urtheil nicht, das man über die religiöse Bildung dadurch ausspricht, daß man den Religions-Unterricht in besondere Stunden außerhalb des gemeinsamen Unterrichts verweist, daß man das Schulleben und die Schulfeste, nationale und andere, ohne religiöse Weihe, ohne Andeutung ihrer religiösen Bedeutung sich vollziehen läßt? Glaubt man, der Indifferentismus, die Feindschaft gegen die Gestaltungen, zu denen unser religiöses Gemeinschaftsleben sich herausgebildet hat, wie sie in der Tagespresse und sonstwie sich kundgeben, gingen spurlos an der Jugend vorüber? Ich habe mehr als einen 15—17jährigen Burschen kennen gelernt, der sich an den modernen frei-religiösen Anschauungen so voll gesogen hatte, daß er nicht nur von seinem hohen Standpunkte mit Geringschätzung auf nicht so weit Fort-

*) J. G. Fichtes Leben. Von J. H. Fichte I. p. 20 ff.

**) Horn. Ueber Hollands Volksschulwesen. Langenberg, Zooff p. 59.

geschrittene, sogar auf seine nächsten Angehörigen herabschren, sondern auch im Kreise seiner Bekannten für seine Weisheit Propaganda zu machen versuchen konnte.

Bei der in unserer Tagesliteratur wie im geselligen Verkehr so vielfach hervortretenden traurigen Geschicklichkeit, die schwierigsten Fragen zu behandeln, als gelte es einem Kinderspiel, wäre es wirklich zu verwundern, wenn die Jungen, sobald sie Zeitungen und Brochüren lesen und den weisen Unterhaltungen der Alten zuhören können, nicht auch ihre eigene Meinung haben sollten.

Aus Fragen und Zweifeln in Bezug auf religiöse Dinge sind die jungen Leute wohl zu allen Zeiten gekommen, und das ist ihnen gut. Schlimm ist nur, wenn, wie jetzt, die bequem erworbenen negativen Ergebnisse durch die Sanction der vielbedeutsamen öffentlichen Meinung ein Ansehen gewinnen, als ob sie etwas wären, dessen sich zu rühmen und es weiter zu pflegen, sie allen Grund hätten.

Wünscht die Präparanden-Anstalt, daß ihren Zöglingen der Segen einer religiösen Gesinnung erhalten bleibe, so hat sie allen Grund, durch Bekenntniß und Leben für die Pflege des religiösen Sinnes mit aller Entschiedenheit einzutreten, und das kann sie nur, wenn sie eine confessionelle Anstalt ist.

Zweitens ist zu bedenken, daß die Zöglinge der Anstalt dereinst Lehrer sein, also die Aufgabe haben werden, die ihnen anvertraute Jugend zu religiösen Menschen zu erziehen.

Es will mir immer scheinen, als ob die confessionsfeindlichen Bestrebungen unserer Zeit in erster Linie ein Strafgericht über die Christenheit seien, die ihre weltgeschichtliche Mission nicht treu genug erfüllt hat. Hätten wir es besser gezeigt, daß die Gottseligkeit zu allen Dingen nütze ist, daß es allen Lebenszweigen zum Segen gereicht, wenn sie vom christlichen Geiste getragen und durchdrungen werden, so würde es schwerlich zu dem jetzigen Stand der Dinge gekommen sein.

Es hilft wenig, gegen die Consequenzen eines Uebels anzukämpfen, wenn nicht zugleich die bessernde Hand an die Wurzel gelegt wird. Sollen unsere künftigen Lehrer zur Pflege des religiösen Lebens unter der Jugend geschickt sein, so müssen sie an sich selbst erfahren haben, daß die Religion nicht in ihrem Geistesleben dastehen darf, wie ein Summand in irgend einer Rechnung, sondern daß sie wie ein Factor ihrem Sein in allen seinen Theilen einen erhöhten Werth geben kann und soll. Darum darf sich ihr religiöses Leben nicht getrennt vom übrigen vollziehen, und es muß auch von der Schule jede Gelegenheit benutzt werden, die eine innige Verbindung und Durchbringung befördern kann. Dies ist nur in einer confessionellen Anstalt möglich.

Als Vorzüge der freien, also nicht staatlichen Präparanden-Anstalten führt der verstorbene Director Steins in Straßburg folgende an:

„Nicht streng gebunden an die Regulative des Staats, wenn auch von demselben beaufsichtigt, sind solche Privatanstalten von jeher die Schöpfer neuer Wege auf dem pädagogischen Gebiete gewesen. Wegen eingerostete falsche Richtungen haben sie nicht selten eine heilsame Reaction ausgeübt.“

„Die Bildung eines einheitlichen Lehrercollegiums, welches in den Grundsätzen über Unterricht und Erziehung, wie in der ganzen Lebensanschauung im Wesentlichen übereinstimmt, welches nicht bloß äußerlich collegialisch, sondern freundschaftlich mit einander verkehrt und strebt, ist in einer solchen Anstalt eher möglich als in einer staatlichen.“

„Der ideale Schwung, von dem die Anstalt getragen und geleitet wird, gibt

auch den Schülern mehr oder weniger einen idealen Sinn, eine schöne Mitgift in einer materialistischen Zeit."

"Die familienhafte Einrichtung, welche in solchen Anstalten nicht nur ermöglicht, sondern gewünscht wird und wohl allgemein ist, gewährt einen großen Vorzug für die Erziehung der Zöglinge. Die Familie des Leiters ist der Mittelpunkt des Anstaltskreises. Gemeinsame Mahlzeiten, häusliche und andere Feste bieten täglich natürliche Berührungen, die einen segensreichen Einfluß auf das Ganze ausüben. Eine solche Einrichtung scheint nur in Privatanstalten möglich zu sein."*)

Ein nicht minder wichtiges Moment scheint mir dies, daß die Privatanstalten unserm Volke Gelegenheit bieten, sich an einer Schulangelegenheit practisch theiligen zu können.

Wie das Almosengeben nicht nur eine Bethätigung der Nächstenliebe, sondern auch ein Mittel zur Förderung in derselben ist, so ist auch die freiwillige Unterhaltung einer Präparanden-Anstalt, die Unterstützung einzelner Schüler, nicht nur ein Beweis des Interesses für die Lehrerbildung, sondern auch ein Mittel, das Interesse für Lehrer und Schule zu beleben und zu mehren. Für ein Institut, das Jemand mit seinen Mitteln unterstützt, wird er sich auch weiter interessiren; ist aber das Interesse hier einmal erwacht, so muß es auch dem Schul- und Erziehungswesen überhaupt zu gut kommen.

Auf nichts ist unser Volksschulwesen mehr angewiesen, als auf dieses Interesse. Mag die Schule noch so unabhängig von Familie und Gemeinde gestellt werden, sie bleibt nicht nur in pecuniärer Abhängigkeit von der Gemeinde, sondern fühlt sich auch bei ihrer Arbeit nicht minder abhängig von der Mit- und Gegenwirkung, die von der Familie und Gemeinde, diesen bedeutenden Factoren der Erziehung, auf die Kinder ausgeübt wird. Leider ist die Unabhängigkeit der Schule von Familie und Gemeinde sehr wenig dazu angethan, das Interesse für öffentliche Erziehung und Unterricht zu nähren, und so sollte die Gelegenheit, die die freien Anstalten für die Pflege dieses Interesses bieten, doppelt dankbar angenommen und benutzt werden.

Ich denke, schon aus diesem Grunde hätten namentlich die Lehrer alle Veranlassung, sich der Sache der freien Anstalten nach besten Kräften anzunehmen und in ihren Gemeinden für sie zu wirken. Dienen sie damit doch nicht nur den Anstalten, sondern auch ihrer eigenen Schule und Stellung.

So viel ich weiß, haben die Privat-Präparandenanstalten im Regbz. Düsseldorf stets die freundlichste Förderung seitens der Bezirksregierung und der Provinzialbehörde gefunden. Ich sehe auch keinen Grund ein, warum dies anders sein sollte. Das durch diese Anstalten geförderten Interesse für Erziehung und Schule kann dem Staate nur erwünscht sein, und warum sollte er die durch freiwillige Opfer herbeigeführte Entlastung des Budgets nicht dankbar annehmen?

Herr Steins spricht in seiner Abhandlung die Befürchtung aus, es möchte die Rücksicht auf die Parteianschauung der für das Bestehen der Anstalt wichtigsten Persönlichkeiten eine nachtheilige Wirkung ausüben und von einer gesunden pädagogischen Thätigkeit ablenken.

Ich kann diese Befürchtung nicht theilen. Denn erstens ist zu bedenken, daß die Anstalten keinerlei Berechtigungen ihren Zöglingen mit auf den fernern

*) Evangelisches Schulblatt von 1877, p. 311.

Lebensweg geben können und deshalb durch ihre Arbeit dafür sorgen müssen, daß ihre Zöglinge durch das, was sie geworden, sich selbst zu empfehlen vermögen. Dazu sind es lauter staatliche Behörden, vor denen sie sich zu legitimiren haben. Endlich ist die event. Rücksicht auf die Gönner der Anstalt gewiß nicht gefährlicher, als die, welche die staatlichen Anstalten auf die jeweilig herrschenden politischen Strömungen zu nehmen haben.

Wie weit das Bedürfniß der Seminar-Vorbildung durch freie Anstalten könnte gedeckt werden, vermag ich nicht zu beurtheilen. Jedenfalls könnte es in viel ausgebehnterem Maße geschehen, als es schon jetzt der Fall ist, wenn man von geeigneter Stelle aus der der Selbstsucht nur zu sehr entsprechenden Anschauung entgegenträte, wonach die Lehrerbildung durchaus Sache des Staates sein soll, um die man sich nicht zu kümmern habe.

Es bestand bisher keinerlei Verpflichtung für den Besuch der Präparanden-Anstalten. Nichts desto weniger ist in unserm Bezirke die Zahl der jährlich zur Entlassung kommenden Präparanden so groß, daß der Bedarf unserer Seminare vollständig damit gedeckt werden kann. In Orsoy fanden sich im vorigen Jahre durchschnittlich gegen 120 Schüler, von denen 36 in ein Seminar eingetreten sind.

Daß die Präparanden-Anstalten einem allgemein empfundenen Bedürfniß entsprechen, beweist ihre starke Frequenz.

Sie beweist nach meinem Dafürhalten aber auch, daß eine Veranlassung, ihren Besuch obligatorisch zu machen, nicht vorliegt. Je schwerer es wird, in einem Seminare Aufnahme zu finden, um so lieber sollte man Leute aufnehmen, die ohne geordnete Hilfe die Schwierigkeit der Vorbildung überwandern. Sie führen frisches Blut zu. Feste Ordnungen müssen sein, sie sollten aber nicht zu unübersteiglichen Barrieren werden.

II. Abtheilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Correspondenzberichte, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Aus dem obern Kreise Solingen. (Ende Februar.)

Seit einiger Zeit finden sich in der zu Spandau erscheinenden sogenannten „Preussischen Lehrer-Zeitung“ Artikel, in welchen unter verschiedener Einleitung und Wendung die Lehrerverhältnisse am Niederrhein besprochen werden. Die gen. Artikel athmen denselben Geist und verfolgen denselben Zweck. Indem ihre Urheber einen Theil der Lehrerschaft (die „Klassenlehrer“) als die Unterdrückten und den andern Theil (die „Hauptlehrer“) als die Unterdrücker hinstellen, offenbaren sie das Bestreben, in ächt social-demokratischer Weise den Frieden und die Eintracht unter den Lehrern zu stören und die einzelnen Glieder des Lehrerstandes gegen einander aufzuheizen.

Daß solche Hesperien innerhalb des Lehrerstandes, dem wahrlich Eintracht noth thut, geschehen, ist gewiß eine traurige Erscheinung; daß sie zudem unter

dem Deckmantel der Anonymität auf den öffentlichen Markt gebracht werden, ist häßlich und widerlich.

So lange diese Hezartikel die Grenzen unseres engern Bezirks nicht berührten, haben wir dazu geschwiegen, trotzdem einzelne Agitatoren von außenher durch persönliches Erscheinen in unserm Bezirke den guten Boden unsers collegialischen Lebens verschiedentlich zu unterminiren gesucht haben.

Seit Beginn dieses Jahres gestaltete sich für uns indeß die Sache so, daß wir annehmen mußten, uns an unserm eigenen Stande zu versündigen, wenn wir dem vorbezeichneten Treiben fernerhin ruhig zusehen wollten.

Die „Preußische Lehrer-Zeitung“ brachte in ihrer Nr. 3 vom 4. Jan. folgenden Artikel:

—D. (Im Kreise Solingen) bestehen drei Sterbekassen, eine für die Hauptlehrer, eine für die evangelischen und eine für sämtliche Lehrer des Kreises. — Auch hier haben die Hauptlehrer bisher ihre Schulbücher selbst gemacht und den Reingewinn in ihre Wittwenkasse fließen lassen. Die Klassenlehrer hatten das Nachsehen, wie überall, wo dieselben Zustände herrschen. — Vor einiger Zeit wurde in Ohligs, einem kleinen Städtchen im Solinger Kreise, ein Konzert gegeben. Anfangs hatte es geheißt: Zum Besten der Lehrerr Wittwen-Kasse. Es war dieses mit Befriedigung aufgenommen worden, daß allen Lehrern resp. der gemeinschaftlichen Wittwen-Kasse der Ertrag zu Gute kommen sollte. Unangenehm berührte es daher, als später auf den zum Verkaufe ausgegebenen Billets zu lesen war: Zum Besten der evangelischen Lehrerr Wittwenkasse. Doch das Beste kommt noch. Am Vorabend des Concerttages entpuppte sich die evangelische Lehrerr Wittwenkasse als die Hauptlehrer-Wittwen-Kasse. Das Concert nahm allerdings seinen Fortgang, die Entrüstung hierüber soll aber, wie von Augenzeugen mitgetheilt ist, eine allgemeine gewesen sein.“

Trotzdem dieser Artikel von A bis Z aus unwahren Behauptungen besteht, so durften wir doch annehmen, daß der Verfasser desselben auf Grund falscher Nachrichten immerhin als redlicher Correspondent in gutem Glauben geschrieben habe.

Auf Grund dieser Annahme versuchten wir durch einen offenen Brief an die „Preuß. Lehrer-Zeitung“ dem —D- Correspondenten Gelegenheit zu geben, seinen Bericht der Wahrheit entsprechend umzugestalten.

Dieser offene Brief lautete:

„Offener Brief
an den Correspondenten —D der „Preußischen Lehrer-Zeitung.“
Gehrter Herr!

In Betreff Ihres Artikels in Nr. 3 der „Preuß. Lehrer-Zeitung“ vom 4. c. wollen Sie dem Unterzeichneten gütigst folgende Bemerkungen gestatten:

1. Lügen ist ein häßliches und gemeines Ding und in leichtfertiger Weise Unwahrheiten in die Welt schicken, kommt dem Lügen mindestens sehr nahe.
2. Ihr Artikel ist seinem ganzen Inhalte nach eine Unwahrheit.
3. Hierdurch werden Sie alles Ernstes ersucht, gen. Artikel auf Grund genauer Information binnen 14 Tagen der Wahrheit entsprechend umzugestalten. Die Statuten der hierorts bestehenden Kassen dürften sich als Mittel zu dieser Information empfehlen lassen.

Im Namen und Auftrage der „freien ev. Solinger Lehrer-Conferenz“:

Dahlmann, Dunkel, Gbntgen, Groh, Schuhmacher jun.
Solingen, d. 10. Jan. 1879.“

Die Redaktion der „Preuß. Lehrer-Zeitung“ verweigerte die Aufnahme des „offenen Briefes“ als Correspondenz-Artikel, indem sie im Briefkasten der Nr. 16 ihrer Zeitung (19. Jan.) schrieb:

„Vorstand der freien Solinger Lehrerkonferenz. Ihr Anschreiben ist keine Berichtigung. Eine solche sind wir gern bereit aufzunehmen. Im Uebrigen haben wir auch sofort unserm Korr. geschrieben und Bericht gefordert.“

Auf diese Briefkasten-Mittheilung schrieben wir der Redaktion:

„An zc.

Im Briefkasten aus Nr. 16 Ihrer Zeitung lesen wir die an uns gerichtete allerdings ziemlich spät eingetroffene Antwort. Daß der „offene Brief“ keine Berichtigung ist, wußten wir; er sollte es auch nicht sein. Die Berichtigung wird seiner Zeit erfolgen, entweder von Ihrem Correspondenten oder von uns. Unser Zweck ist der: den Corresp. — D aufzufordern, seinen Bericht der Wahrheit entsprechend umzugestalten. Diese Aufforderung muß unserm Erachtens eine öffentliche sein, da wir überzeugt sind, daß der betr. Artikel aus der verächtlichen Absicht hervorgegangen ist, Uneinigkeit in dem hiesigen Lehrerstand hervorzubringen. Wollen und können Sie unsern „offenen Brief an den — D Corresp.“ nicht als Correspondenzartikel aufnehmen, so ersuchen wir Sie hierdurch ganz ergebenst, demselben sofort als Annonce eine Stelle in Ihrem Blatte anzuweisen. Sie wollen in diesem Falle den Betrag per Postnahme unter gest. Einsendung der betr. Nr. Ihres Blattes von dem mitunterzeichneten Dahlmann, Solingen erheben.

Auf alle Fälle bitten wir um sofortige Antwort, und erlauben uns, zu diesem Zwecke eine 10 Pf.-Marke beizufügen.

Ganz ergebenst zc.

Solingen, d. 22. Jan. 1879.“

Anstatt nun unsern „offenen Brief“ als Annonce aufzunehmen, sandte die Redaktion denselben sammt den ausdrücklich nur für sie bestimmten **vertraulichen** Mittheilungen dem — D-Corr. zu. Wir erhielten über diesen Vorgang folgendes Schreiben:

„Berlin, d. 28. Jan. 1879.

Herrn zc.

Zur Erwiderung auf Ihr geehrtes Schreiben vom 22. d. M. Folgendes:

Die Redaktion ist gern erbötig, eine Berichtigung aufzunehmen, nicht aber unmotivirte Angriffe auf den Correspondenten. Letzteres ist Ihr offener Brief so lange, als er nicht durch eine sachgemäße Berichtigung motivirt wird. Selbstverständlich ist die Redaktion auch nicht in der Lage, jenen offenen Brief als Annonce aufzunehmen.

Wir haben Ihren offenen Brief nebst dem Anschreiben unserm D-Correspondenten zugesandt. Die Antwort kann jeden Tag eintreffen. Dann erst werden wir uns entscheiden. Wollen Sie uns die Entscheidung ersparen, so senden Sie gefälligst eine Berichtigung ein, die wir, — vorausgesetzt daß keine persönlichen Beleidigungen darin gegen den Korr. enthalten sind, sofort bringen werden. Wir sind der Meinung, daß nicht mehr Zeit dazu gehört, eine Berichtigung zu schreiben, als einen zumeist unmotivirten Angriff.

Ergebenst

Redaktion der Preuß. Lehrer-Zeitung
L. Clausniger.“

„Doch das Beste kommt noch“, würde der D-Corr. sagen. Da derselbe sich von seinen Mittheilungen nicht losfagen wollte, trotzdem er dieselben als leichtfertig in die Welt geschleuderte Unwahrheiten erkannt haben mußte, so machte die Redaktion aus unsern kurzer Hand angeführten vertraulichen Mittheilungen ein Artikelchen zurecht und veröffentlichte dasselbe als „Berichtigung“ in Nr. 38 ihrer Zeitung vom 14. Febr., weil: — „die von unserm (d. Redaktion) D-Corr. eingezogenen Nachrichten haben uns nicht die Ueberzeugung gegeben, daß der betreffende Bericht desselben unantastbar sei zc.“ Wie zart! —

Angesichts solcher Vorkommnisse müssen wir offen gestehen, daß wir nicht mehr wissen, worüber wir uns mehr wundern sollen, ob über die Wahrheitsliebe des D-Corresp. oder über die Gerechtigkeitspflege der „Preuß. Lehrer-Zeitung“ und es erübrigt uns nur noch, den betr. Artikel des D-Corresp. zurecht zu rücken. Der D-Corresp. sagt:

I. Im Kreise Solingen bestehen 3 Sterbekassen, eine für die Hauptlehrer, eine für die evangelischen und eine für sämtliche Lehrer des Kreises.

II. Die Hauptlehrer haben bisher ihre Schulbücher selbst gemacht und den Reingewinn in ihre Wittwenkasse fließen lassen. Die Klassenlehrer hatten das Nachsehen, wie überall, wo dieselben Zustände herrschen.

III. Die Hauptlehrer haben den Ertrag eines Concertes, welches in Ohligs zum Besten aller Lehrer resp. der gemeinschaftlichen Wittwenkasse gegeben werden sollte, für die Hauptlehrer-Wittwen-Kasse erschlichen.

IV. Die Entrüstung hierüber soll, wie von Angenzeugen mitgetheilt ist, eine allgemeine gewesen sein.

Wir haben zu diesen Sätzen Folgendes zu bemerken:

I. ist ein Irrthum.

Im Kreise Solingen bestehen zwei Sterbekassen, eine für sämtliche (kath. und evang.) Lehrer des ganzen Kreises und eine für die evang. Lehrer des obern Kreises. (Ob und welche Klassen im untern Kreise noch bestehen, wissen wir nicht; es kann das indeß auch hier weiter nicht in Betracht kommen.) Eine Sterbekasse für die Hauptlehrer besteht hierorts nicht.

II. ist eine Unwahrheit.

Die Hauptlehrer als solche haben die Schulbücher weder bisher gemacht, noch machen sie dieselben heute. Die betr. Bücher sind bis dahin von der freien (ev.) Solinger Lehrerconferenz angefertigt worden, und der Reinertrag derselben ist in die mit der Konferenz verbundene Lehrer-Wittwen- und Waisen-Unterstützungs- und Sterbekasse geflossen. Weder die Konferenz noch die Klassen kennen einen Unterschied von Haupt- und Klassen-Lehrern. Beide Institute kennen nur gleichberechtigte Lehrer.

(NB. Unsere Konferenz besteht gegenwärtig aus 57 Mitgliedern, von welchen nur etwa 20 den Titel Hauptlehrer führen.)

III. ist eine nichtswürdige Verleumdung.

Das Concert ist aus freiem Antriebe des Ohligs'er Gesangvereins, „gemischter Chor“ zum Besten der seit mehr denn 25 Jahren bestehenden „Lehrer-Wittwen- und Waisen-Kasse für den evang. Schulpflegebezirk des obern Kreises Solingen“ gegeben worden. Dieses Institut ist die einzige im obern Kreise Solingen bestehende Lehrer-Wittwen und Waisenkasse. — Eine allen Lehrern des Kreises Solingen gemeinschaftliche Wittwenkasse gibt es nicht; ebensowenig gibt es hier irgend eine Kasse, welche nur für Hauptlehrer bestimmt ist. Es

konnte also weder in der durch die hies. öffentl. Blätter erfolgten Einladung, noch auch durch die Eintrittsarten ein Irrthum entstehen.

Zu IV. möge hier folgende Andeutung genügen:

Die hochgehenden Wogen der Entrüstung sollen heute wieder in den Sumpf zurückgetreten sein, aus dem der Herr D.-Correspondent geschöpft haben mag.

(NB. Sollten wir zufällig oder auch absichtlich an diesen Sumpf gerathen, so werden wir hoffentlich Gelegenheit haben, in dem Spiegel desselben auch das Angesicht des D.-Correspondenten in der Nähe zu besehen.)

Nach diesen Auseinandersetzungen halten wir es für eine Pflicht, dem vorbenannten „offenen Brief“ noch folgenden Satz hinzuzufügen:

Ein Mensch, der nicht den Muth hat, eine leichtfertig in die Welt hinausgerufene Unwahrheit auch öffentlich zu widerrufen, sinkt zum gemeinen Feigling und Lügner hinab.

Im Namen und Auftrage der „freien Solinger Lehrer-Conferenz:“

Dahlmann. Dunkel. Göntgen. Groh. Schumacher jun.

Stimmen über den didaktischen Materialismus.

Vorbemerk. der Red. In Folge der Abhandlung in Nr. 4 und 5 d. Bl. „Eine zeitgeschichtliche Betrachtung u.“ sind mir bereits aus den verschiedensten Gegenden mancherlei Ergänzungen zu diesem Artikel zugegangen: private und offene Briefe, Illustrationen zu der Natur- und Lebensbeschreibung des did. Materialismus, Handglossen u. s. w. Ohne Zweifel wird sich die Zahl dieser Zeugnisse und Ergänzungen noch beträchtlich vermehren. Ich werde dieselben, so weit sie auch für die Leser bestimmt sind, der Reihe nach unter der obigen Ueberschrift im Ev. Schulbl. zum Abdrucke bringen. Hier der Erstling. Dem Herrn Verfasser wie allen gleichgesinnten Mitstreitern herzlichsten Dank und Gruß!

D.

1.

Offenes Schreiben an den Herausgeber.

(Von der Ober.)

N., d. 15. Apr. 1879.

Hochverehrter, theurer Herr College! Da liegt vor mir die letzte Nummer (4. 5.) des ev. Schulblatts und darin Ihre jüngste Arbeit: „Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrecension.“ Gott sei Dank! das ist die mannhafteste Arbeit eines deutschen Lehrgewissens, — ein Wort, geredet zu rechter Zeit, — ein Schleuderstein Davids an die Stirn Goliaths.

Hier redet ein Lehrer, der seine Instruktion nicht nur von Menschen, sondern von Gott empfangen hat, der auch arbeitet nicht allein im Dienste der Menschen, sondern im Dienste Dessen, der Gaben und Güter den Menschen nur als Haushalter anvertraut und in der Veranlagung der Menschen die Fundamental-Linien vorgezeichnet hat, nach welchen sowohl ihre physische als auch psychische Entwicklung erfolgen soll.

Zu dieser Arbeit hat weder der Zeitgeist noch die Zeitströmung, weder der Wille einer Volksvertretung noch die Anschauung eines Ministers, weder Schulverwaltung noch Revisorat, weder Opportunität noch irgend welcher selbstsüchtige Zweck den unmittelbar positiv bewegenden Grund abgegeben. Hier wird einem Schulübel zu Leibe gegangen, das so vielgestaltig und Krebsartig eingemischt ist, daß es an 3 bis 4 Stellen um sich frist, wenn man es an einer glücklich beseitigt zu haben wähnt.

So lange jeder einzelne Lehrer in der Gefahr schwebt, seine Arbeit mehr auf äußeren Glanz als auf soliden Geistesbau zu richten, um seiner Schule einen größeren Einfluß zu sichern, so lange wird es auch, selbst bei allen nur erdenklichen Wandelungen in der Schulaufsicht und Schulverwaltung, nöthig sein, gegen den didaktischen Materialismus anzukämpfen.

Ihre Arbeit, hochverehrter Freund, ist die eines von Gott erleuchteten pädagogischen Gewissens und schärft uns Lehrern und Allen, die an der Schule mit rathen und helfen, das Gewissen. Wer diese Arbeit gelesen und dennoch keine Gewissensunruhe empfunden hat, von dem ist für die wahren Zwecke der Schule kaum noch etwas zu hoffen. Mir wenigstens ist so zu Muth geworden, als müßte ich mit dem Böllner an meine Brust schlagen und seufzen: Gott, sei mir Sünder gnädig! Und das trotz alle dem, daß ich den didaktischen Materialismus gründlich hasse.

Aber eben so wenig kann ich mir denken, daß diese Arbeit ohne schweren Gewissenskampf von Ihrer Seite entstanden sein kann. — Wer ja einmal in der Lage gewesen ist, die Wahrheit allein vertreten zu müssen einer Menge gegenüber, die nach Hunderten und Tausenden zählt, — noch mehr! — wer in solcher Lage sich als den Gerungen und Schwachen erkannt hat, die Gegner aber als die Einflusreichen und Mächtigen gekannt hat: nur der kann es ahnen und ermessen, unter welchen innern Kämpfen Ihre Arbeit geboren worden ist, wie sie unter derselben gerungen, vom Schlagschatten der Menschen sich wieder in das Licht des göttlichen Willens und Gebots gestellt haben. Es können Ihnen Fragen, wie ich sie anführe, nicht erspart worden sein. Muß denn das Alles gesagt sein? Muß ich es denn sagen und kein Anderer? Darf ich es aussprechen, ohne Anfechtung und von allen Seiten Widerspruch zu erfahren? Soll es denn aber nicht doch gesagt werden um Gotteswillen und zum Heil der Schule? Kann es jedoch damit nicht noch anstehen, oder erheischt es der gegenwärtige Augenblick, daß es unumwunden ausgesprochen werde?

Im Geiste sehe ich Sie durch alle diese Wogen Sich durchringen bis zu dem Gottesgedanken: Ich kann nichts wider die Wahrheit; Herr, dein Wort ist die Wahrheit und das muß uns heiligen. So sind Sie an's Werk gegangen, und es ist ein pädagogisches Manneswerk geworden, das sich getrost, und, wie ich glaube und hoffe, auch mit Erfolg dem verheerenden Strom des didaktischen Materialismus entgegen wirft.

Es gab eine Zeit, in der man mehr als in der gegenwärtigen die Schule, insonderheit die Volksschule, als eine Erziehungsanstalt bezeichnete, was sie in Wahrheit in erster Linie auch sein soll und muß; aber es war damals auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes dem didaktischen Materialismus (wie sie das Grundübel der Schulverhältnisse und Schulthätigkeit nennen) Thür und Thor geöffnet, also daß der Unverstand vieler Lehrer und Revisoren sich bis zur äußersten Ausstopfung der Kinder mit Religionsstoffen verstieg. Was damals in vielen

Fällen gefordert, was damals gepriesen oder getadelt wurde, davon will ich hier schweigen. Der Herr wird es richten. Damals kam ich selber in solche Gewissensnoth, daß ich bei einer günstigen Gelegenheit meinem Departements-Schulrath meine Bedenken und meine Angst offenbarte. Aber ich erhielt für's Erste die niederschmetternde Antwort: „Sie sollen auch in solche Angst kommen.“ Doch am Abende jenes Tages wurde mir wenigstens eine gelindere Antwort gegeben, wenn sie auch an der Sachlage nichts änderte. Hab's dann 1 Jahr lang versucht, den menschlichen Anforderungen möglichst — ich sage möglichst — gerecht zu werden, habe mich und die Kinder gequält, dann aber in einer Generalkonferenz öffentlich erklärt, daß ich es ferner nicht mehr thue, um nicht die Kinder dahin zu bringen, daß sie nach ihrer Confirmation Bibel, Gesangbuch und Katechismus als Quälmittel mit Abscheu für immer von sich werfen und dem Unglauben mit offenen Armen entgegen eilen.

In jener Zeit war mir Ihr Schulblatt, das so mannhaft gegen jene Ausschreitungen kämpfte, eine wahre Trostquelle, an welcher ich mich wieder für meinen Beruf stärkte und frische Liebe zu demselben einsog.

Und heute?

Die Zeiten sind andere geworden. Es ist zwar das frühere Uebermaß des Religionsstoffes beschränkt worden, aber auch die Stundenzahl; dazu ist der Unterricht auf diesem Gebiete seiner Centralstellung entkleidet, die er im Sachunterricht einnehmen sollte, ja er ist sogar in den paritätischen und Simultanschulen vom übrigen Sachunterricht ausgeschieden und zum Appendix herabgewürdigt worden. Die Realien aber, welche in den Regulativen eine nur gelegentliche Berücksichtigung fanden, sind jetzt nebst dem Unterrichte in der Grammatik so sehr zur Hauptsache erhoben worden, daß dadurch die Volksschule den Charakter einer Realschule im Kleinen angenommen hat. Damit hat sie den Beruf, in erster Linie Erziehungsanstalt zu sein, aufgegeben und läßt sich damit begnügen, daß sie eine Unterrichtsanstalt ist.

Ist es wohlgethan? Einige Beispiele mögen reden.

In einer religiösen Unterredung erwarten wir, daß nach der Einführung in den Wortsinne und das Verständniß der Thatsachen auch auf Bildung der Gesinnung und des Willens hingearbeitet werde, also auch das erbauliche Moment zu seinem Rechte komme. Wie steht es aber damit, wenn der Gang der Unterredung etwa folgender ist? Eins der 10 Gebote — seine Erklärung — Luther — Wittenberg — Württemberg — Schreibung beider Wörter — Bedeutung beider — Lage Wittenbergs — Preussische Provinzen — Elbe — andere Hauptflüsse, deutsche und nicht deutsche (eine falsche Antwort — Entgegnung: „Schedel geht durch“! Gelächter) Wittenberg — Universität — heutige Universitäten — Reformator — Mißbräuche der Kirche — Beginn der Reformation — Geburtstag, Sterbetag Luthers — Katechismus — Hauptstücke — Zurückkehr zum Gebote.

Wo bleibt bei solchen Irrwegen die Sammlung der Gemüther? Wo bleibt noch Zeit für Willens- und Gesinnungsbildung? Hier hauset mit roher Hand der didaktische Materialismus und zertritt in einer Viertelstunde, was in Jahren mühsam gepflanzt worden ist.

Oder ich denke mir eine Leseunde, in welcher jeder gelesene Satz umständlich nach Wort und Sache durchgesprochen und dann in anderer Weise wiedergegeben wird; zugleich darf die Wiederholung und Zusammenfassung bei dem stufenweisen Fortschreiten nicht fehlen. Folge und Resultat? Nur 4 bis 5 Kinder kommen

in solcher Stunde zum Lesen je eines Satzes; alle übrigen bleiben ohne Leseübung. Ist's zu verwundern, wenn die Lesefertigkeit schwindet?

In den Realien soll nach Vorschritt in erster Linie das durchgearbeitet werden, was das Lesebuch als Stoff bietet. Wie gestaltet sich das beispielsweise bei der vaterländischen Geschichte der Neuzeit? Da werde ich durch genanntes Buch genöthigt, in einem Jahre alle die Schlachten der Befreiungskriege, sowie die Kämpfe von 1864, 1866 und 1870—71 mit den Kindern zu behandeln und muß im Geiste mit ihnen von Schlachtfeld zu Schlachtfeld ziehen. Wird nicht endlich Lehrern und Kindern wirr um den Kopf und weh um's Herz bei alle diesen Kämpfen und Opfern, von denen das Landkind in einigen Fällen nicht einmal den Grund ganz klar einsehen lernt?

Kann sich der gewissenhafte Lehrer glücklich fühlen, wenn er am Tage der öffentlichen Schulprüfung nach einviertelstündiger Besprechung einer biblischen Geschichte vom Revisor in der Art abgelöst wird, daß derselbe durch Kreuz- und Querfragen in der buntesten Aufeinanderfolge Lieder, Lieberdichter, Sprüche, Kirchenjahr, Perikopen, Katechismus, biblische Geographie, Einzelnes aus Länder- und Völkerkunde, oder was sonst gerade durch eine unrichtige Antwort in den Wurf kommt, durchwandert und die Kinder nöthigt, im Handumdrehen von einem Gegenstande auf den andern überzuspringen? Ich frage noch einmal: Kann der gewissenhafte Lehrer sich in solchem Falle glücklich fühlen? selbst dann, wenn alles brillant ginge?

Wohlgemerkt, ich beschuldige Niemand und setze nirgend einen bösen Willen voraus. Aber die Zeitrichtung begünstigt solche Erscheinungen. Doch fragt man sich denselben gegenüber unwillkürlich: Ist das ein strebenswerthes Ziel für die Schule, daß es bei solcher Gelegenheit recht schlagfertig hergeht? Dann lohnte sich's wahrlich wenig, daß man Schulhäuser gebaut, Lehrmittel angeschafft, Lehrer gebildet und angestellt hätte. Denn bei allem Glanz der Kenntnisse litte unser Volk an seiner Sittlichkeit Schaden.

In einer Konferenz zog ich aus der schrecklichen Zunahme der Verbrechen in unsern Tagen den Schluß, daß auch in unserer Schulthätigkeit in dieser Beziehung ein Mangel obwalten müsse. Es wurde mir entgegnet, daß es hinsichtlich der Verbrechen auch in früheren Zeiten nicht besser gewesen sei. Dem entgegen behauptete ich und behaupte es noch: Selbst zugestanden, daß diese Anschauung von der Menge und Scheußlichkeit der Verbrechen die richtige sei, so muß doch erwogen werden, daß in früheren rohen Zeiten die Schulen weder an Zahl noch Einfluß die Bedeutung hatten wie jetzt, und daß wir also jetzt trotz der vielseitigen, reichen und allgemein gepriesenen Bildung an der furchtbaren Zunahme der Verbrechen leiden. Denn es gebriecht an der rechten Bildung des Willens und der Gesinnung.

Da kommt nun, mein hochverehrter Freund, Ihr letzter Aufsatz und deckt wohlwollend, aber klar den ganzen Schaden der Schule auf, und zwar an der Hand der naturgemäßen Pädagogik, deckt ihn auf nach allen seinen Quellen. Und wenn diese Klarlegung mir selber auch ein Vußspiegel ist, so doch auch eine gar köstliche Erquickung für mein altes, bekümmertes Herz; denn ich sehe, daß ich nicht alleine stehe in der Enge zwischen göttlicher Instruktion und menschlichen Anforderungen, sondern daß solche Leiden auch über Amtsbrüder im weiten Vaterlande gehen.

Darum drücke ich Ihnen nicht minder dankbaren Herzens wie vor Jahren die Hand für Ihre gediegene Arbeit, und ich denke, es werden das noch viele Kollegen thun, und hoffe, es wird zu Zeugnissen kommen, durch welche dem Schaden Josephs gesteuert werden kann. Wir müssen zu einer wirklichen Schulpflege kommen, wie Sie so schön und treffend sagen. Die Liebe muß das alle Schulverhältnisse durchwaltende und beherrschende Prinzip werden. So ist es christlich. Die Forderung der gleißenden Vielwisserei ist keine Bezeugung der Liebe, sondern ist geboren aus dem sich brüsten den Selbstgefühl und führt zur hohlen Selbstüberhebung. Wächte doch überall das pädagogische Gewissen aus seinem Winterschlaf erwachen!

Derjenige Lehrer aber handelt am gewissenhaftesten, der dafür sorgt, daß seine Schüler den anzueignenden Stoff durch ernste Erfassung und Verarbeitung nicht bloß in das Erkenntniß-, sondern auch in das Gefühls- und Willens-Vermögen aufnehmen und in's Leben wirken lassen. Dazu wird Ihre gewissenhafte Arbeit, dazu auch das von Ihnen recensirte Buch des Herrn Dr. Klein gesegnet sein. Das walte Gott!

Wären diese flüchtig entworfenen Zeilen Ihrem Herzen auch nur einigermaßen wohlthwend, so würde mir das eine große Freude sein. Das gute Zeugniß Ihres eigenen Gewissens ist freilich der beste Lohn für Ihre Arbeit, und der beste Trost, wenn selbige nicht die verdiente Anerkennung und Würdigung fände; aber ein ermunterndes Wort von anderer Seite, selbst wie in diesem Falle von der geringsten Brüder einem, thut doch dem treuen Kämpfer wohl.

So befehle ich Sie denn dem großen Osterfürsten, daß er Sie grüße wie seine lieben Jünger: „Friede sei mit Dir!“

Deutsche Schulzeitung.

Anfang Juni 1879.

Stimmen über den didaktischen Materialismus.

2.

An die Leser des „Ev. Schulblattes“.

(Aus Hannover.)

Nun, Ihr lieben Freunde und Collegen, wie hat die Lektüre der „geschichtlichen Betrachtung 1c.“ geschmeckt, welche der Herausgeber des „Ev. Schulblattes“ im diesjährigen Märzhefte seinen Lesern als schöne Ostergabe darbietet? Ich denke, Ihr werdet mit mir ausrufen: „Vortrefflich — das war gepfeffert und gesalzen!“ Ja, das wars, aber den alten, bösen Feind mit Sammetpfötchen angreifen wollen, das thut's auch nimmer. Der kann nur mit Keulenschlägen aus unsern Schulen vertrieben werden, die aus wuchtiger Hand auf das Gorgonenhaupt des vielköpfigen Riesen fallen. Und Keulenschläge sind's, und die Hiebe sitzen, die der alte Feind und alle die, welche ihm Eingang in unsere Schulen verschafft, erhalten haben. Wie habe ich mich gefreut, und mit welcher inneren Lust habe ich den Aufsatz in der österlichen Zeit, die uns so hoffnungsreich und so siegesfreudig macht, immer wieder von neuem gelesen! Und die Streiche fallen überall hin, nach unten und oben, und in der ganzen Runde.

Aber es muß noch besser kommen, es muß noch besser flutschen! Denn dies schreckliche Medusenhaupt starrt uns sonst noch lange an, und es starrt unsere Kinder an, unsere Kinder, die eine unsterbliche Seele haben und ein Herz und ein Gemüth, das da begehrt, ein lieblicheres Bild anzuschauen und sich einzuprägen, als jenes, vor dem ihnen vor Entsetzen der Athem stockt und das Blut in den Adern gerinnt.

Darum alle Mann auf Deck! Die Parole ist gegeben; jetzt sehe nun auch jeder zu, daß er seine Schuldigkeit thue. Es wäre eine Schmach und eine Schande für den deutschen Volksschullehrerstand, wollten die Besinnungsgenossen den wackern Vorkämpfer für die rechte Schulverfassung, für den christlich-pädagogischen Religionsunterricht, für Erhaltung der Confessionsschulen u. s. w. jetzt wieder im Stich lassen. Oder soll es auch von uns heißen: „Die Feigheit ist's, die uns verdirbt?“ Darum rede, wer reden kann, und zeuge, wer zeugen kann, gegen den gefährlichen Dämon des „didaktischen Materialismus“, der die edelsten Kräfte der Lehrer und Lernenden in unfruchtbarer Arbeit zu verzehren und zu ersticken droht. Es ist die höchste Zeit, daß ein tausendstimmiger Protest der deutschen Volksschullehrer wider diesen Erbfeind der vernünftigen deutschen Pädagogik aus allen Theilen unseres geliebten Vaterlandes laut und vernehmlich erschalle, damit die Muthlosen und Verzagten, die Gedrückten und Mitzugeduligten ihr sorgenvolles Haupt emporheben und die ihnen sonst so liebe Berufsarbeit wieder mit Lust und Freude treiben können. Oder sollen wir's ruhig mit ansehen, daß man uns den Weinberg des Herrn entreiße und einen Kohlgarten daraus mache? Das sei

ferne! Was mit Lust und Freude getrieben werden soll — und welche Arbeit erforderte mehr Lust und Freudigkeit als die edle Schularbeit —, das muß auch mit Maß und Regel und Ordnung getrieben werden, und muß eine Art Kunst dabei sein, sonst ist's pure Luberei. Hört aber die elende „Gänsestopferei“ auf dem Schulgebiete nicht bald auf und thun wir, die wir mitten in der Arbeit stehen, selbst nichts dazu, um diese Unmethode in Abgang und Verruf zu bringen, so können wir's am Ende selbst noch erleben, daß von der vielgepriesenen deutschen Schule nichts weiter übrig bleibt als eine Ruine mit der traurigen Ueberschrift: „finis scholae Germaniae“. Denn wer ein edles Werk erniedrigt, oder auch nur duldet, daß es erniedrigt wird, der verdient, daß er es verliert, und daß er es darnach in den allerunsaubersten Händen sehen muß.

Mit der uns so oft gepredigten und als eine Kardinaltugend des deutschen Schulmeisters so hoch gepriesenen „Geduld“ muß es darum auf diesem Gebiete ein für allemal ein Ende haben. Wer jetzt noch bei Lehrplanberatungen geduldig wie ein Packerl sich in alles fügt und schweigend alles hinnimmt, was ihm aufgepakt und aufgehalst wird, bis er schweigend unter der Last des Stoffübermaßes zusammenfällt, der verdient auch kein besseres Loos. Der Schweigen aber darf nicht mehr werden, wo es sich um Feststellung oder Revision des Lehrplanes handelt.

Was die Anordnung der Lehrstoffe anlangt, so muß überall mit Entschiedenheit darauf gedrungen werden, daß die organische Verbindung der Lehrgegenstände zu ihrem Rechte komme. Das Lehrverfahren anlangend, so muß der den psychologischen Gesetzen entsprechenden, vielseitigen Durcharbeitung des Lehrmaterials, auch im einzelnen Pensum, Zeit und Raum gelassen werden. Wo das Material zu umfangreich ist, da muß es so lange beschnitten werden, bis die methodische Durcharbeitung desselben möglich und ausführbar ist. Vor allem aber soll der gesammte Unterricht ein erziehender sein und die Gesinnungsbildung als sein Hauptziel ansehen, damit nicht ein falscher und einseitiger Intellectualismus, der alle Gemüths- und Willensbildung ignorirt, die Oberhand gewinne. Wie ist aber eine kräftige und nachhaltige Einwirkung auf die Gesinnung unserer Zöglinge noch möglich, wenn der Religionsunterricht nicht mehr das Centrum des gesammten Unterrichts bilden soll? Darum laßt Eure Wächterstimmen hören, Ihr deutschen Lehrer, und laßt Euch das edelste Kleinod nicht rauben!

Wir aber wollen Herrn Dörpfeld von Herzen danken für das mannhafte und kräftige Zeugniß in den wichtigen Fragen, welche für die Schule und ihre Zukunft so entscheidend sind. Ein Kampf wird und muß entbrennen, und in zwei Heerlager werden sich die Streitenden theilen. In welchem wird Siegeszuversicht sein? — Nicht im Lager der äußeren Macht, nicht in dem großen Haufen — sondern da, wo sie von jeher gewesen ist, — in der Minorität. Hier aber ist sie auch in aller Heiligkeit, Freudigkeit und Fröhlichkeit, denn die „Wahrheit“ wird und muß siegen!

Correspondenzen.

Duisburg (20. März). Die Nummer 14 der „Elberfelder Zeitung“ brachte unter dem 10. Januar d. J. von hier folgende Correspondenz:

„Duisburg, 10. Jan. [Die Schule als Kampfplatz gegen die

Sozialdemokratie.] Der hiesige evang. Schulinspector Herr Armstrong hatte auf die Tagesordnung der letzten ev. Hauptlehrerconferenz die überaus wichtige und zeitgemäße Frage gesetzt: „Was kann die Volksschule zur Bekämpfung des Sozialismus thun?“ Mit dem Sozialistengesetz haben wir, wie allseits zugestanden wird, den Sozialismus nicht aus der Welt geschafft, sondern nur von der Oberfläche verdrängt, und wenn wir uns nicht ernstlich bemühen, ihm seine Wurzeln abzugraben, so könnte er uns eines Tages einen überraschenden Beweis seines Daseins geben. Wenn alle Lebenskreise aber moralisch verpflichtet sind, gegen den Sozialismus zu Felde zu ziehen, so dürfte auch der Schule diese Pflicht erwachsen, wenn sie ja schon, wie von der Konferenz einstimmig anerkannt wurde, direct nichts mit der Sozialdemokratie zu thun habe. Allein der Boden, auf dem dieselbe wuchert, ist derselbe, gegen den auch die Volksschule zu kämpfen hat, der Boden der Unsitlichkeit und Irreligiösität, und die Siege, welche sie gegen diese beiden Uebel erkämpft, kommen direct dem Kampfe gegen den Sozialismus selbst zu Gute. Die Antworten, welche auf die auf der Tagesordnung der gedachten Konferenz stehende Fragen gegeben wurden, lasse ich nun hier folgen, den Schulinteressenten, Schulbehörden und Lehrern es überlassend, dieselben in ihren Kreisen zu diskutiren und sich über ihre Bedeutung und Tragweite klar zu werden: 1) Im Interesse der sittlichen Entwicklung des Kindes sei es dringend wünschenswerth, daß die Schulzeit wenigstens nicht verkürzt werde, da eine Verlängerung wahrscheinlich auf practische Schwierigkeiten stoßen dürfte. Eine Verkürzung gestatte aber das neue Gewerbegesetz, nach welchem der Unterricht vom 12. Jahre ab auf 3 Stunden beschränkt werden könnte, wenn das Kind im gewerblichen Leben thätig sein wolle. Ein bedenklicher Uebelstand sei es, daß die Kinder vor der Confirmation entlassen werden könnten, sobald sie das 14. Lebensjahr erreicht haben. Die Confirmation findet meist zu Ostern statt, und in die Lehre werden Kinder vor derselben gewöhnlich nicht gern genommen, so daß die Fälle nicht selten seien, daß die aus der Schule entlassenen Knaben sich ein halbes Jahr und länger herumtrieben und verwilderten. 2) Der Classenhaß finde seine Wurzeln schon in unseren Schuleinrichtungen. Vom 6. Jahre ab trennen sich die Kinder unseres Volkes nicht nach ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen, sondern nach dem Geldbeutel des Vaters, und mit Leid blicken die Kinder der Proletarier auf die Schüler der gehobenen und höheren Schulen, darin bestärkt durch die Eltern. Wenn die allgemeine Volksschule eine Wahrheit wäre, wenn hoch und niedrig, Arm und Reich bis zum zwölften Jahre etwa auf einer Schulbank säße und die Kinder den Eindruck gewönnen, daß nicht der Noth, sondern das Wissen und Können und der Charakter den Menschen macht, wenn die reichen Kinder die armen haben achten, diese die reichen haben schätzen lernen, dann werde nach der Trennung in die verschiedenen Berufsclassen der Haß der Armen gegen die Reichen weniger leicht zu entzünden sein. Die Vorschulen für die verschiedenen höheren Schulen müßten also beseitigt werden. 3) Die allgemeinen Volksschulen dürfen keine Schulkasernen sein, sondern müssen sich gliedern in mäßig ausge dehnte Schulsysteme, damit die Lehrer die Möglichkeit gewinnen, sich auch um die häuslichen Verhältnisse der Kinder zu bekümmern, und dahin wirken zu helfen, daß der von der Schule ausgestreute Same nicht zu Hause wieder zertreten werde. 4) Diese Verbindung zwischen Schule und Haus könne durch die Benutzung der Schülerbibliothek durch die Kinder und Eltern gepflegt werden, indem jene ermuntert werden, die Eltern die Bücher lesen zu lassen oder sie ihnen vorzulesen, indem

diese veranlaßt werden, für die Erzeugnisse der Schandpresse kein Geld auszugeben oder sich dieselben nicht zu leihen. 5) Eine besondere Berücksichtigung unter den Unterrichtsfächern der Mädchen verdiene Handarbeits-Unterricht. Werde derselbe nicht schon in der untersten Classe begonnen und in der ausreichenden Stundenzahl die ganze Schulzeit hindurch erteilt, so gewinnen die Kinder nicht diejenige Fertigkeit, welche sie über die hauptsächlichsten Schwierigkeiten hinweghebt, welche ihnen ferner die Handarbeit so lieb macht, daß sie auch nach der Schulzeit aus freiem Antriebe sich mit ihr beschäftigen. Der Sinn für Handarbeit übe aber einen bedeutsamen Einfluß auf den Sinn für Ordnung, Keilichkeit, Geschmack und Sparsamkeit aus. Die zerlumpten und unreinlichen Kinder kämen aus Familien, in denen die Mutter nichts von Handarbeiten verstehe und in deren Wohnungsräumen es so unfreundlich, ja ekelhaft aussehe, daß der Vater sich unmöglich behaglich in ihnen fühlen könne und derselbe deshalb seinen Schwerpunkt in's Wirthshaus hinein verlege. Daß der Verdienst nicht ausreiche, wenn die Kleider nicht durch rechtzeitige sorgfältige Ausbesserung erhalten werden, und daher sehr häufig Neuanschaffungen nöthig seien, verstehe sich auch dann von selbst, wenn der Vater kein Erbauer und Spieler sei. 6) Der Lehrplan der Volksschulen müsse beschränkt werden. Die Ausleger der „Allgemeinen Bestimmungen“ vom 15. Oct. 1872 seien in den entgegengesetzten Fehler der Ausleger der Kaumer'schen Regulative verfallen. Diese hätten den Unterrichtsstoff mehr beschränkt und jene mehr erweitert als die ministeriellen Bestimmungen vorgeschrieben haben. Die Masse des gegenwärtig geforderten Unterrichtsstoffes verhindere die Vertiefung in denselben und lege den Grund zu der Blasirtheit, welche ihren Gipfelpunkt in der dreisten und souveränen Aburtheilung über die höchsten wissenschaftlichen Probleme seitens der sozialdemokratischen Räbelsführer finde. 7) Die Zahl der Unterrichtsstunden für die realistischen Fächer brauche deshalb nicht verringert zu werden; der in ihnen zu verarbeitende (und [cfr. Nr. 6] zu beschränkende) Stoff müsse in der Weise zur Anschauung gebracht werden, daß die Kinder daraus erkennen — nicht, wie wir es so „herrlich weit gebracht“, daß dem menschlichen Geiste kaum noch Schranken gezogen seien — sondern wie wir bei allen Entdeckungen eine Gränze finden, und wie aus der wunderbaren Gestaltung der Natur sich die wunderbare Macht ihres Schöpfers ergebe. 8) Die Einblicke in die Naturwunder bieten wiederholentlich eine passende Gelegenheit zu dem Hinweis auf die mühsame Geistesarbeit der gelehrten Forscher, die Gesetze und Kräfte zu entdecken, deren Wirkung uns alle Tage vor Augen steht und auch in ihrer Ursache uns fast selbstverständlich erscheinen möchte, zu dem Hinweis ferner darauf, daß diese Geistesarbeit auch eine Arbeit sei und den Menschen einen größeren Nutzen bringe als die, bei welcher es schwierige Hände gibt. 9) Insonderheit müsse das Pensum für den Religionsunterricht, welches durch die „Allgemeinen Bestimmungen“ trotz der Herabsetzung der Stundenzahl von sechs auf vier vergrößert sei, verringert werden, damit die Lehrer nicht genöthigt seien, überwiegend das Gedächtniß in Anspruch zu nehmen, und mehr auf Gemüth und Willen einwirken können. 10) Der gesammte Unterricht biete in seinen verschiedenen Zweigen theils directe, theils indirecte Veranlassung, auf den Zusammenhang zwischen sittlicher und materieller Verkommenheit aufmerksam zu machen, und kein Lehrer solle dieselbe benützt vorübergehen lassen. 11) Nicht minder könne es nur segensreich sein, wenn öfter der behördlichen Organisation und der Vorzüge eines geordneten Staatwesens Erwähnung gethan werde im Gegensatz zu den schrecklichen Zuständen un-

civilisirter oder revolutionär bewegter Länder; der Lehrer selbst müsse die Achtung vor den Anordnungen der Obrigkeit und der Vorgesetzten den Kindern vorleben und sie sehen lassen, wie auch er sich unter die Bestimmungen der Schulordnung, selbst in unwesentlichen Punkten, beuge, damit sie (die Kinder) einen Eindruck gewinnen von der Thatfache, daß nicht jeder Mensch nach seinem Gelüste handeln könne, wenn es wohlstehen solle um unsere gesellschaftlichen Zustände. 12. Der Schwerpunkt des Kampfes gegen die Socialdemokratie liege nicht in der Volksschule, sondern nach derselben. Mit dem 14. Jahre habe sich der Charakter noch nicht gestählt gegen die Verführungen des Lebens, denen die Jugend ein offeneres Ohr entgegenbringe, als den Mahnungen zu einem rechtschaffenen Wandel. Selbst wenn vom Hause kein schlechter Einfluß ausgeübt werde, zöge der Umgang mit leichtfertigen Altersgenossen die Jünglinge in das unmoralische Treiben mit hinein, in dem die Lehren der Socialisten von der Freiheit, von der Ausgaugung durch die Arbeitgeber und vom reichen Lohn bei geringer Arbeit einen sehr fruchtbaren Boden fänden: deshalb müsse den Jünglingen in Jünglings- und Männervereinen eine Stätte geboten werden, wo sie die Geselligkeit in guter Gesellschaft pflegen können, damit sie gerade in der Zeit, in welcher der Charakter sich festigt, von guten Vorbildern umgeben seien.“

Aus dieser Correspondenz, welche aus ihrer Fassung leicht erkennen läßt, daß die Antworten auf die vom Schulinspector gestellte Frage nicht von der Conferenz als solcher, sondern von den einzelnen Gliedern gegeben wurden und daß sie nicht Gegenstand einer Abstimmung gewesen sein konnten, brachte die in Spandau erscheinende „Preußische Lehrer-Zeitung“ einen Auszug, in dem dieselbe sagte, daß schließlich gefordert worden sei, „daß die Naturwissenschaften mehr berücksichtigt und die Religionsstunden verringert würden.“ Zur Verichtigung dieser Entstellung des Originalberichts sandte die hiesige Hauptlehrer-Conferenz folgendes Schreiben an die Redaction der „Preußischen Lehrer-Zeitung“:

„No. 19 der „Preußischen Lehrer-Zeitung“ vom 23. Jan. 1879, die uns zur Einsicht des darin enthaltenen Artikels „die Schule als Kampfplatz gegen die Socialdemokratie“ eingehändigt wurde, enthält in diesem Artikel einen Bericht über die letzte Hauptlehrer-Conferenz in Duisburg, zu welchem die Unterzeichneten der verehrlichen Redaction nachstehende Verichtigung mit dem Ersuchen um gefällige Aufnahme in Ihr Blatt einzusenden sich erlauben: „Die Frage: „Was kann die Volksschule zur Bekämpfung des Socialismus thun?“, welche den letzten Punkt der Tagesordnung bildete, kam wegen vorgerückter Zeit nicht zur Discussion, und es sind die im Bericht enthaltenen Antworten nur in der Absicht gesammelt worden, Material zur Besprechung des Gegenstandes zu liefern. 2) Es ist keine Aeußerung gefallen, nach welcher eine größere Berücksichtigung der Naturwissenschaften, noch eine Verringerung der Religionsstunden verlangt wurde; auch steht kein Glied der Konferenz zu den bezogenen Unterrichtsgegenständen so, daß es diese Forderungen stellen würde. Die Mitglieder der evangelischen Hauptlehrer-Conferenz: Florenzen, Olmesbahl, Niewöhner, S. Grunewald, Hüttemann, Woeste, Schmalhausen, C. Wolf, S. Sehner, Ad. v. Lünen, Rud. Progen.“ Außerdem sandte der Verfasser des berregten Artikels eine Erklärung ein, dahin gehend, daß der Originalbericht zu einer so mißverständlichen Auffassung, wie die „Preußische Lehrer-Zeitung“ sie enthielt, keinen Anhaltspunkt bot. Es geschah das deshalb, weil die Möglichkeit vorlag, daß der „Preußischen Lehrer-Zeitung“ eine Bearbeitung des Originalartikels vorgelegen haben konnte, welche die Ent-

stellung bereits enthielt. Die „Preussische Lehrer-Zeitung“ fühlte sich indessen nur veranlaßt, die Erklärung der Mitglieder der evangelischen Hauptlehrer-Conferenz abzudrucken, und darf aus diesem Umstande der Schluß gezogen werden, daß die „Preussische Lehrer-Zeitung“ die Entstellung des Original-Artikels selbst vorgenommen hat, ob mit Absicht oder aus Versehen, muß dahingestellt bleiben. Geschaß es aus Versehen, so lag kein Grund vor, das nicht einzugesehen. Die Eile, mit der auf Zeitungsredactionen gearbeitet wird, würde das entschuldigt haben. Die „Preussische Lehrer-Zeitung“ war zur Aufnahme der Erklärung des Verfassers des Original-Berichtes um so mehr genöthigt, als der entstellende Bericht durch verschiedene andere Zeitungen gegangen ist und dadurch die Duisburger Hauptlehrer in weiten Kreisen als Leute hingestellt sind, welche die Wichtigkeit des Religionsunterrichtes unterschätzen. Wie der entstellende Bericht ferner tendenziös ausgebeutet ist, beweise folgende Correspondenz der Kreuz-Zeitung in ihrer No. 34: „Duisburg, im Januar. Die Frage: „Was kann die Volksschule zur Bekämpfung des Socialismus thun?“ wurde hier auf der letzten Hauptlehrer-Conferenz unter dem Vorsitze des evangelischen Schulinspectors behandelt und wesentlich dahin beantwortet, daß die Vorschulen der Gymnasien u. s. w. aufzuheben seien, damit sich die reichen und die armen Kinder achten lernen; daß ferner die Schülerbibliothek und der Handarbeits-Unterricht zu fördern und zu pflegen seien, daß endlich die Naturwissenschaften mehr berücksichtigt und die Religionsstunden verringert würden! So erzählt die fortschrittliche Barmer Zeitung und fügt mit Behagen hinzu: „Womit unsere Orthodoxen schwerlich zufrieden sein werden, die ja eben von den Bibelsprüchen alles Heil der Welt erwarten“. Wir (d. Krzztg.) fügen dem gar nichts hinzu, denn es spricht laut genug!“ Leider werden die Blätter, welche den entstellenden Bericht abgedruckt haben, nicht auch die Berichtigung aufgenommen haben.

Hameln, den 25. Januar. In den beiden Sitzungen, welche der Lehrerverein Hameln-Gr. Berkel in den Monaten November und December v. J. abhielt, beschäftigte sich derselbe weiter mit dem im Monate September von Lehrer Landwehr-Hameln gehaltenen Vortrage: Der Sprachunterricht in der Volksschule in seiner Verbindung mit dem Sachunterrichte. Der auf Grund längerer Studien, besonders an der Hand der vom Hauptlehrer Rector Dörpsfeld herausgegebenen trefflichen Schrift: „Grundlinien einer Theorie des Lehrplanes, zunächst für Volks- und Mittelschulen“ — welches Büchlein wir jedem Schulmanne angelegentlichst zum fleißigen Gebrauche empfehlen — und gestützt auf eine mehrjährige Erfahrung denkender Praxis gehaltene Vortrag wurde einer sorgfältigen Besprechung unterzogen. Die Theilnahme an der Debatte war eine rege, an einigen Stellen eine recht lebhaft, die ganze Verhandlung aber ließ klar hervorleuchten, daß alle Mitglieder die Wichtigkeit des Sprachunterrichtes wohl erfaßt und der angeregten und angestrebten Verbindung von Sachunterricht und Sprachunterricht nicht fern standen, vielmehr dem Vortrage durchweg freudig zustimmten. Dabei aber wurde vielseitig lebhaft bedauert, daß es bis jetzt noch an einem geeigneten Lernbuche fehle, nach welchem die Kinder das „sichere Einprägen“ der Wissensstoffe besorgen können und mögen und daß, wie zur Zeit auf dem Schulgebiete die Sachlage sei, auch vorerst wenig Hoffnung auf Erfüllung dieses so sehr berechtigten Wunsches sei. Daß die bis jetzt üblichen Leitfäden diesen nothwendigen Dienst des Einübens

sowohl in Rücksicht auf die Wissensfächer als ganz besonders auch auf den Sprachunterricht auch nicht annähernd besorgen können, wurde besonders betont.*) Zugleich wurde der Wunsch rege, so lange den Schülern ein sogenanntes realistisches Lesebuch noch nicht in die Hand gegeben werden könnte, möchte mit Energie angestrebt werden, daß die bisherigen Lesebücher mehr geeigneten realistischen Lesestoff, als bisher üblich, in sich aufnehmen möchten. Da aus dem belletristischen Theile des Lesebuchs verhältnismäßig doch nur wenige Lesestücke zur Behandlung gelangen könnten, dürfte derselbe unbeschadet der Sprachbildung mehr beschränkt werden. — Nachdem dieser wichtige Gegenstand erledigt war, hielt der Cantor Kaufmann-Sameln in der December Sitzung noch einen Vortrag aus dem Gebiete der Gesangskunde, der aber der vorgerückten Zeit wegen leider nicht mehr zu der vollen Geltung und Würdigung gelangen konnte. — Die am 11. dieses Monats abgehaltene Conferenz hatte neben einigen geschäftlichen Verhandlungen als alleinigen Hauptgegenstand auf der Tagesordnung: Die Geometrie in der Volksschule. Referent war Heilmeyer-Diederfen. Nachdem Eingang des Vortrags eines Weiteren nachgewiesen war, daß die Geometrie einen so bedeutenden formalen und materialen Werth besitze, daß deshalb auch die Volksschule diese Wissenschaft angelegentlichst zu pflegen habe, wurde die Frage einer näheren Erörterung unterzogen, warum im allgemeinen die Erfolge des geometrischen Unterrichts, auch auf den höheren Schulen, noch so mangelhaft seien. Nicht in der Sache, dem Lehrstoffe, als ob derselbe zu schwierig sei, nicht in dem Schüler, als ob „Mathematiker geboren werden müßten“, auch nicht in der Unfähigkeit der Lehrer, als ob sie nicht Herren des Stoffes seien, liege die Schuld, sondern in der abstracten Behandlungsweise, der zu „trocknen“ Methode. Und somit zum Haupttheile seines Vortrages übergehend, wurde eingehend nachgewiesen, daß der geometrische Unterricht 1. Anschauungsunterricht sein müsse, daß man 2. denselben in entwickelnder Form zu ertheilen habe und daß derselbe 3. practisch sein müsse. Bei Nummer 1 wurde nicht verkümmert, auf einige geeignete Veranschaulichungsmittel hinzuweisen, wobei zugleich Fingerzeige gegeben wurden, auf welche Weise der Lehrer in dem Unvermögensfalle der Schulkasse sich selber die nöthigen Apparate zur erforderlichen Veranschaulichung der geometrischen Wahrheiten mit leichter Mühe und geringen Kosten herstellen könne. Fehlen dürften sie übrigens nie. In mehrklassigen Volksschulen möchte in Klasse 1 vielleicht statt der Anschauungsbeweise die logische Beweisführung bereits in Anwendung kommen. Nachdem Redner dann die Stoffvertheilung für seine gemischte einlässige Volksschule im Einzelnen vorgeführt hatte, faßte er den Vortrag in einzelnen Thefen zusammen, welche zwar noch zur Besprechung gelangten, doch zum Abschlusse nicht mehr kamen, und daher in der Februar Sitzung abschließend behandelt werden sollen.

Der hiesige Magistrat hat im Monate December für sämmtliche ihm unterstellten Schulen folgende Ferienordnung erlassen, welche in § 1, 3b der Mittel- und Volksschule die bisher schon übliche Sonderstellung gelassen hat, trotz dem wiederholten Nachsuchen der betreffenden Lehrer, auch diesen Lehranstalten 4 Wochen Sommerferien zu gewähren:

*) Hoffentlich wird der geschätzte Herr Correspondent den Lesern des „Ev. Schulblatts“ sein Urtheil über das jüngst im Verlage des Barmer Lehrervereins erschienene „Real-Lesebuch für die Oberstufe der Volksschule“ nicht vorenthalten. D. Red.

§ 1.

„Die regelmäßigen Ferien der Schulen sind folgende:

1. Oftern: vom Palmsonntage an 14 Tage;
2. Pfingsten: vom Sonnabend vor bis Mittwoch nach Pfingsten, 5 Tage;
3. Johannis: vom ersten Montage im Juli an
 - a. für die höhere Töchterfschule 4 Wochen,
 - b. für die Mittel- und Volksschule 3 Wochen;
4. Michaelis: vom Montage derjenigen Woche, in welche Michaelis fällt, 14 Tage;
5. Weihnachten: 14 Tage, deren Anfangstermin dem Director, bezw. dem Inspector zu bestimmen vorbehalten bleibt. Indeß müssen die Weihnachtsferien in allen städtischen Schulen die gleichen sein, und werden dieselben nöthigenfalls vom Magistrate festgestellt werden;
6. am Geburtstage Sr. Majestät des Kaisers und Königs;
7. am 2. September eines jeden Jahres, als dem Tage des Sebansfestes und der städtischen Grenzbeziehung.

§ 2.

Ein Freigeben einzelner Stunden oder eines ganzen Schultages für die Schulen oder einzelne Klassen derselben bleibt dem pflichtmäßigen Ermessen des Directors, bezw. des Inspectors überlassen.

§ 3.

Dem Magistrat bleibt das Recht vorbehalten, die regelmäßigen Ferien in einzelnen Jahren zu verlegen.“

Kede bei der Uebergabe des neuen Schulhauses an die Schulbehörde.

Von Pfarrer Haenchen in Erlangen.

Hochgeehrte Versammlung!

Wenn ich in dieser Stunde das Wort an Sie, h. H., zu richten mir erlaube, so geschieht das nicht aus eigner Wahl, sondern in Folge der Pflichten, welche mein Amt als Schulreferent mir auflegt. Ueber die äußere Veranlassung, über die Zweckmäßigkeit dieses Baues, überhaupt über alles, was mit dem Aeußern desselben in Beziehung steht, gedenke ich heute nichts zu sagen; es sei denn, daß ich mich verpflichtet fühle, im Interesse der Schule den verehr. städt. Collegien aufrichtigen Dank für die Opferwilligkeit zu sagen, mit der sie die Mittel zur Errichtung dieses Hauses zu Gebot gestellt haben. Der Eindruck, welchen dasselbe macht, ist, wie Sie sich überzeugen haben, ein sehr günstiger. Die geräumigen, hellen und lustigen Lehrsäle, die hohen, breiten Gänge, selbst die liebliche Aussicht aus den höher gelegenen Schulzimmern machen einen sehr freundlichen Eindruck. Aber das Aeußere — so angenehm und zweckmäßig es ist, bleibt doch nur Mittel zum Zweck. Der Zweck ist, daß in diesem Hause die Jugend unserer Stadt durch Unterricht erzogen werde.

Mit Absicht stelle ich die Erziehung der Jugend in den Vordergrund als

Hauptaufgabe, welche der Volksschule gestellt ist, und zu deren Erreichung aller und jeder Unterricht dienen soll. Ich bin mir wohl bewußt, dabei mit vielen Eltern nicht in Uebereinstimmung zu sein, und ebenso daß noch mancher Lehrer wohl theoretisch aber nicht praktisch der Erreichung dieses Zieles zustrebt. Denn im Allgemeinen verlangt man von der Volksschule nichts weiter, als daß sie die verschiedenen, zu dem spätern Berufsberufe absolut nothwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten vermittele. Mag man die Forderungen da und dort noch so hoch schrauben und über dem Vielerlei das Viele misfachten, mag man die Quantität des Wissenswerten und Nothwendigen vermehren, qualitativ fordert man im Allgemeinen in vielen Kreisen nichts als die Beibringung von Kenntnissen und Fertigkeiten.

Kann das die Aufgabe sein? Darf sie es namentlich in unserer Zeit sein? Das steht außer allem Zweifel, daß die Volksschule auch für den Geringsten im Volke die Fertigkeiten des Schreibens, Lesens und Rechnens zu vermitteln und auch sonst Kenntnisse mitzutheilen hat, welche für das Leben theils nothwendig theils nützlich sind. Es ist selbstverständlich, daß sie auch die geschichtlichen Grundlagen der Religion zu lehren und die Wahrheiten des Christenthums zu verbreiten hat. Wer der Volksschule dies letztere nehmen wollte, würde sie eines sehr wichtigen Unterrichts- und damit Erziehungsmittels berauben. Gleichwol treffen diese Dinge nach meiner Meinung noch nicht die Hauptsache in unserer Zeit.

Denn bei dem weitverbreiteten, ebenso unsittlichen wie gefährlichen Classenhafß unserer Tage, der bewußten oder nachgebeteten Feindschaft gegen jede religiöse Aeußerung und Uebung, der grundsätzlichen und doch so albernen Untergrabung jeglicher Vaterlandsliebe und vaterländischen Gesinnung, dem damit verbundenen Streben, in einem immer zuchtloseren, Pietät- und Autoritätverachtenden Leben sich bei so wenig Arbeit wie möglich so viel wie möglich gute Tage dem Fleische nach zu machen, dem allen gegenüber hat die Volksschule eine wichtige, ja großartige Aufgabe. Sie hat hohe Ziele für das Gesamtvolksleben sich zu stecken, wenn die Ausführung auch weit hinter der Aufgabe zurückbleiben wird.

Sie hat durch die Thätigkeit der durch Unterricht erziehenden Lehrer dahin zu wirken, daß auf sittlich religiöser Grundlage dem sich mehrenden Classenhafß gewehrt, Pflichterfüllung und Arbeitslust den Herzen eingefloßt, Vaterlandsliebe hervorgerufen und genährt und Gehorsam gefördert wird. Wodurch vermag sie dieses? Durch äußere Gebote und Verordnungen kann sie diese Aufgabe nicht lösen. Eine in den jüngsten Tagen von der Regierung in Kassel erlassene Ansprache scheint mir das Richtige zu treffen, wenn sie u. a. sagt: „nicht bloß um Religionslehre handelt es sich hier (i. e. in der Volksschule) sondern um die Pflege des relig. Lebens, welches sich in innerer Harmonie des gesammten Seelenlebens, in der innerlichen Vollendung des göttlichen Ebenbildes im Menschen nach allen seinen Anlagen kund giebt und von dem Lehrer durch Wort und That und vorbildlichem Wandel zur Erscheinung gebracht werden soll. Berufstreue des Lehrers auch im Kleinsten, Opferfreudigkeit, Selbstverleugnung und Geduld, Herzensreinheit sind die Früchte, an denen es erkannt sein will. Wo das ist, da wohnt auch der rechte Patriotismus in den Herzen der Lehrer, welcher weit entfernt von dem Zerrbilde eines falschen internationalen Weltbürgertums, das irdische Vaterland als die starke Wurzel unserer Kraft herzlich liebt und Gut und Blut für dasselbe zu geben bereit ist.“

Mit Recht wird hier betont, daß die Erfüllung der Aufgabe der Volksschule zum Segen des Volkes innig mit der Person des Lehrers zusammenhänge. Daß weder die Kenntnisse des Lehrenden noch die des Schülers die Hauptsache bilden, sondern der durch die erworbenen Kenntnisse und Richtung des Gemüthes bestimmte Charakter. Das alte Wort: Die Person ist die Methode macht sich nirgends so sehr als in der Volksschule geltend. Darum wirken charaktvolle, christlich gesinnte Lehrer durch den Unterricht in der Volksschule, welchen und wie sie ihn ertheilen, am segensreichsten, weil sie in jedem einzelnen Zweige des Unterrichts erzieherisch wirken, indem sie Treue im Kleinen und Gewissenhaftigkeit zu erstreben suchen. Treue im Kleinen und Kleinsten bleibt aber nie ohne die entsprechenden Früchte.

Die Erziehung nach dieser Seite hin zu pflegen, ist gerade heutigen Tags Hauptaufgabe der Volksschule. Je mehr Kinder derselben entzogen und in Privatunterricht oder in Privatschulen von Anfang an unterrichtet werden, desto weniger besteht Aussicht auf gründliche Heilung der bekannten und genannten Schäden. Denn alle Privatanstalten dieser Art sind als Concurrrenzschulen für die untern Klassen der Volksschulen weniger von der Frage richtiger Erziehung als von der Geld- und Klassenfrage aus zu beurtheilen und haben in disciplinären und Erziehungsergebnissen leider sehr viele und doch naturgemäß negative Erfolge aufzuzählen. Daß ich mit dieser Anschauung nicht isolirt stehe, dafür erlaube ich mir ein Wort des Historikers H. von Treitschke anzuführen, welcher sagt: „Die Gleichgültigkeit*) und Indifferenz der Besitzenden und der Fanatismus der „Enterbten“ für ihre neue Religion ist das Schlimmste. In den Massen ist noch viel mehr religiöser Fond und vor allem viel mehr relig. Bedürfniß als unter unsern modernen Gebildeten. Um so entscheidender ist aber gerade die Behandlung der Volksschule, in welcher vor allem die eigentliche Metaphysik des Volkes, die Religion, gelehrt werden muß. Je mehr man hier die Religion ausschneidet und durch die materialistischen Lehren der modernen Wissenschaft ersetzt, um so sicherer und gründlicher leistet man den Bestrebungen derjenigen Vorschub, welche das Volksleben in Mechanik und Algebra aufzulösen und die Volksseele in den trüben Gewässern des Materialismus unterzutauchen trachten.“ Wer mag, wenn er nicht durch doktrinaire Vorurtheile befangen ist, solchen Zeugnissen und der Gesamtlage unseres Vaterlandes gegenüber bezweifeln, daß die Aufgabe der Volksschule eine durch Unterricht erzieherische sei? Wodurch soll, nachdem die Mehrzahl der sog. Gebildeten sich den religiös-sittlichen Grundsätzen und Wahrheiten gegenüber entweder indifferent oder ablehnend verhält, die „Enterbten“ aber in daß dagegen entbrannt sind, überhaupt etwas von Metaphysik und Ethik, von Pflichttreue und Menschenliebe in das Volksleben bringen, wenn nicht in erster Stelle auch durch den Unterricht, welcher auf christlicher Basis beruht und von charaktervollen Lehrern ertheilt wird? Durch unzählige Kanäle werden die das Volksleben zersetzenden Einflüsse zugeführt. Um so nothwendiger ist es durch die Volksschule der Auflösung entgegenzuarbeiten. Das Gelingen liegt freilich nicht in unserer Macht, wohl aber die treue Arbeit.

Möge dieser Tag, an welchem dieses Haus seinem Zwecke übergeben wird und 4 neue Lehrer in unseren Schulkreis eintreten, ein für unser Schulwesen heilsamer und gefegneter sein; mögen die Räume dieses Hauses stets dazu dienen,

*) Historische und politische Aufsätze. S. 452.

daß das mit Eifer und Treue gelehrt wird, was zum Segen der Bevölkerung unserer Stadt dienen kann.

Auch den Wunsch kann ich heute nicht unterdrücken, daß jeder der Herren, welche in den Lehrerberuf hier eingetreten sind, diesen als den Hauptberuf betrachten und darnach handeln möge. Sie wissen alle, daß es in den verschiedensten Ständen und Berufsgruppen dann und wann vorkommt, daß der Hauptberuf als Nebensache und der nebensächliche als Hauptsache betrachtet wird. Das thut niemals gut und abgesehen von dem Schaden, welchen der Handelnde selbst durch die erlahmende Kraft in seiner eigenen Thätigkeit erleidet, haben auch die Schüler wenig Nutzen. Sie fühlen bald, gleichsam instinktiv, daß an der Stelle der Liebe zum Beruf, nur Tagelöhnergestinnung das Scepter führt. Dadurch wird kein Mensch zum Pflichtgefühl erzogen und der Wille zum Guten nicht gekräftigt. Das geschieht allein, wenn der Erzieher durch persönlichkeitsreiche Haltung und Leistung, durch Treue im Kleinsten dem Schüler den Eindruck macht, daß er einen ganzen Mann vor sich habe, welchem sein Beruf Herzens- und Gewissenssache ist.

Seien Sie versichert, meine H. Lehrer, daß bei gewissenhafter Arbeit und Pflichttreue, außer dem Lohne, welchen kein Mensch geben kann, auch die irdische Anerkennung nicht ausbleiben wird. Sie wissen, daß die Zeit hoffentlich für immer vorüber ist, in welcher jedem Lehrer nur ein dürftiges Tagelöhnerbrod gereicht wurde und die Mehrzahl über die Nahrungsorgen ihr Lebenlang nicht hinauskamen. Auch in unserer Stadt sind, wie bekannt, recht dankenswerthe Opfer für die Schulen gebracht worden. Mit der zuversichtlichen Hoffnung, daß wir mit den Opfern für die Schule noch nicht zum Abschlusse gelangt sind, sehe auch ich der Zukunft entgegen, mag sie in kürzerer oder längerer Zeit diesem Hoffen entsprechen.

Bei der Arbeit an und in der Schule muß man überhaupt die Zukunft im Auge haben. Wer hofft von derselben nicht Gutes, ja das Beste?

So wollen auch wir für die Zukunft unsere Hoffnungen festhalten; für unsere Stadt, für die Schule, für alle, welche darin und darau zu arbeiten berufen sind, das Beste in jeder Weise hoffen und Gott vertrauen, daß er uns nicht zu Schanden werden lasse. Das walte Gott!

Amerikanisches und deutsches Schulwesen.

(Aus einer Amerikanischen Schulzeitung).

In der amerikanischen Freischule ist das Material, in der deutschen Volksschule das Personal vorzüglicher, hier sind die Lehrmittel, dort die Lehrkräfte unzureichend. In materieller Hinsicht übertreffen die hiesigen Freischulen die deutschen Volksschulen durchgehends. In Amerika Schulpaläste, in Deutschland Lehrhütten; Berliner Gymnasial-, ja, Universitäts-Gebäude stehen an Zweckdienlichkeit und Bequemlichkeit hinter den mexikaner Elementarschulräumen zurück. Die meisten deutschen Gymnasien sind mit physikalischen Apparaten schlechter versorgt, als die amerikanischen Hochschulen, die in pädagogischer Rangordnung doch tief unter jenen stehen.

Der Vortheil, den in dieser Beziehung das amerikanische Schulsystem vor dem deutschen voraus hat, wird vielleicht mehr als überboten durch die schlechtere Beschaffenheit des amerikanischen Lehrpersonals. Deutschland hat einen technisch

gebildeten Lehrerstand. Nur pädagogisch geschulte Männer, wie sie aus den deutschen Seminarien hervorgehen, werden zum aktiven Unterricht zugelassen und diese sind und bleiben Lehrer von Profession. In Amerika gibt's keinen technisch gebildeten d. h. eigens zum Unterricht vorbereiteten Lehrstand, was selbst Schulberichte aus Massachusetts eingestehen. Wenige bleiben der Schule zeit lebens treu; Leute aller Stände benutzen sie als Leiter zu einer vortheilhafteren Stellung. Daher findet man unter Advokaten, Predigern, Politikern, Doktoren und Geschäftsleuten viele abgedante Schulmänner. Es ist ersichtlich, daß Männer, die ungenügend vorbereitet und nur vorübergehend ihre Thätigkeit der Schule widmen, auf dem Felde des Volksunterrichts nicht dasselbe zu leisten vermögen, wie die treuen Arbeiter und erprobten Fachmänner, die der deutschen Volkserziehung ihre ungetheilte Kraft widmen. Rekruten kommen Ausgebienten nicht gleich. Amerikaner wissen die deutschen Schulprofessionisten praktisch wohl zu verwerthen, wenn ihr Nationalstolz sie auch verhindert, ihre Ueberlegenheit mit Worten anzuerkennen. Flüchtlinge der deutschen Lehrerseminarien werden hier als gute Leute willkommen geheißen, wenn sie sich nur einigermaßen an amerikanische Sprache und Sitte gewöhnen können.

Der angeedeutete Uebelstand der amerikanischen Schulen trifft in erhöhtem Maße das weibliche Lehrpersonal, das fast durchgehends den Lehrstand als einen Uebergang zum Ehestand betrachtet oder benutzt und so fast nie Zeit gewinnt, die reifen Früchte pädagogischer Erfahrung der Schule zuzuwenden. Die Schul-Damen treten aus, gerade wenn sie anfangen, vom Unterricht etwas zu begreifen und überlassen das Feld unerfahreneren Mädchen, als sie selber sind. Die amerikanische Nation wird das Experiment, ihre Söhne durch Mädchen erziehen zu lassen, theuer bezahlen müssen. Kindische und weibliche Denkart ist die bittere Frucht, die solch ein System tragen muß.

Einen mit der vorherrschend weiblichen Schulerziehung zusammenhängenden Uebelstand hebe ich hervor als einen dritten Charakterzug und stelle ihn einer Eigenthümlichkeit der deutschen Schule gegenüber. Das weibliche Geschlecht ist von Natur zur Nachahmung geschickt und in Folge dessen zum Mechanismus geneigt. Diese Richtung beförderte es auch im Schulwesen. Im Mechanismus ist demnach die amerikanische Schule unvergleichlich, während die deutsche Schule sich durch Kraft vor ihr auszeichnet. Der aufmerksam vergleichende Beobachter hat hier den Eindruck einer bewunderungswürdigen, schnellarbeitenden Maschinerie, dort den einer mühsamen, oft langsamen Geistes-Produktion.

In Deutschland wird von Seiten der Lehrer mehr physische Kraft und geistige Energie produziert, in Amerika werden blendende Resultate durch die Formel und den Mechanismus erzielt. Mechanismus ist Geist im Material. Je mehr Geist in's Material hineingelegt wird, desto weniger davon brauchen die Arbeiter zu produziren. So in der Schule, wie in der Fabrik.

Die amerikanischen Lehrbücher nun sind so geistvoll durchgearbeitet und die Methode ist so praktisch mechanisirt, daß sie die Lehrer fast entbehrlich machen. Die deutschen Lehrer aber sind so gutgeschulte Fachmänner und so energische Arbeiter, daß ihr Unterricht den Gebrauch von Schulbüchern überflüssig macht. Der deutsche Lehrer produzirt die Methode durch geistige Anstrengung, die die amerikanische Schul-Dame fertig im Buche vorfindet und mit leichter Mühe herausnimmt. Dem entsprechend operirt der deutsche Lehrer mehr mit der Denkraft seiner Schüler, die amerikanische Schulbame setzt vorzugsweise Nachahmungstrieb in Aktion, der

deutsche ist mehr Dent-, der amerikanische mehr Sprech-Unterricht. — Den amerikanischen Schüler wird man gewandter im Auffassen, aber ungleich plumper im Schließen finden. Da selbstständiges Denken auf der Fähigkeit abstrakten Schließens beruht, so ist es bei Jung-Amerika selten anzutreffen, weil es in der Freischule keine Anleitung dazu erhält.

Zur Bestätigung einiger meiner hauptsächlichsten Ausstellungen stelle ich als Schluß eine scharfe Kritik aus einer amerikanischen Feder hierher. „American Educational Monthly“, Seite 321 und 322 heißt es sinngetreu so: „Es herrscht ein laxtonischer Wahnsinn unter uns — und Bücher, besonders Textbücher*) erdrücken individuelle Selbstständigkeit und stopfen das Gedächtnis voll auf Kosten des Denkvermögens. — Sie sind die Thüren, durch welche diese halb flüggen Lehrerinnen in's Schulzimmer kriechen. Die Lehrerinnen Neu-Englands lassen sich abrichten mit Hilfe von Textbüchern ohne besondere Liebe zu Kindern, mit noch geringerer Liebe zur Wissenschaft. So früh wie möglich sichern sie sich eine Stellung. Nur wenige machen einen vollständigen Studentenkursus durch. Die Majorität tritt in den Schuldienst ein in einem Alter, in dem sie Diplome allerhöchstens als Puppenstneiderinnen verdienen.“ —

Berlin (Erhaltung der evangelischen Volksschule). Auf Wunsch einflußreicher Persönlichkeiten der verschiedenen positiven kirchlichen Parteien und fast allen preußischen Provinzen angehörig, hatten einige Mitglieder des Vorstandes des Vereins zur Erhaltung der evangelischen Volksschule zu einer vertraulichen Konferenz in Berlin Einladungen ergehen lassen, damit durch eingehenden Gedankenaustausch eine Einigung in Betreff der unerläßlichen Forderungen erzielt werde, welche in Bezug auf das öffentliche Volksschulwesen zu stellen sind. Die Versammlung, zusammengesetzt aus Kirchen- und Schulpatronen, Geistlichen, Professoren, Lehrern, Industriellen und Kaufleuten, tagte hieselbst am 13. und 14. Mai im großen Saale des evangelischen Vereinshauses. Die Verhandlungen, eröffnet und geschlossen mit Gesang und Gebet, eingeleitet und geleitet von den Pfarrern Lindemann in Hütteswagen und Zilleßen in Dröy, unter Betheiligung auch der Oberkonsistorialräthe Baur, v. d. Goltz, Kögel an der Diskussion, ergaben eine erfreuliche Uebereinstimmung in allen durch die moderne Schulpolitik hervorgerufenen Hauptfragen, wie nachfolgende einmütig von der zahlreichen Versammlung angenommene Resolution beweist:

1. Die evangelische Volksschule muß als eine unveräußerliche Errungenschaft der Reformation und als ein unerseßliches Kleinod des deutschen Volkslebens unserer Kirche wie unserem Volke erhalten bleiben.

2. Obwohl nicht bestritten werden soll, daß in dringenden Nothfällen unter ganz besonderen Umständen nach altpreussischer Tradition ein gemeinsames Schulwesen für beide christliche ConfeSSIONen zulässig ist, so müssen wir doch im Einklange mit dem Wortlaut des Artikels 24 der Verfassung der seit einiger Zeit hervorgetretenen Tendenz, auf dem Wege der Schulverwaltung die konfessionellen Unterschiede zu verwischen, entschieden entgegenzutreten und sowohl vom pädagogischen Standpunkt aus, als um der Rechte des elterlichen Hauses willen dieselbe unausgesetzt bekämpfen.

*) Unsern Leitübun ähnliche Machwerke.

Insbefondere halten wir dafür:

- a) Mehrklassige Schulsysteme verschiedener Confessionen sind in keinem Falle um des Prinzips der Simultanität willen zu vereinigen.
- b) Auch bei einklassigen Schulsystemen muß der Gesichtspunkt konfessioneller Erziehung über dem der vermeintlich höheren intellektuellen Ausbildung und der so oft vorgewendeten finanziellen Ersparniß stehen.
- c) Ein Zusammentreffen jüdischer Schulsysteme mit christlichen ist in jedem Falle und durchaus zu verwerfen.
- d) Die geflissentliche Unterstellung von Confessionschulen unter Inspektoren der anderen Confession ist unzulässig.
- e) Die Beseitigung des konfessionell bestimmten und die Abschwächung des christlich-patriotischen Stoffes in den Lesebüchern, die zugleich Volksbücher sind, sogar in rein evangelischen Gegenden, kann nur zur Abschwächung des christlichen Charakters unseres Volkes beitragen.

3. Die evangelische Kirche, von jeher in Preußen mit dem Staate eng verbunden und ihrer Verpflichtung gegen die evangelische Volksschule sich wohl bewußt, muß zur Erfüllung ihrer Aufgaben als ihr Recht in Anspruch nehmen, auf allen Stufen der Schulorganisation und der Schulaufsicht, soweit es den Religionsunterricht und die christliche Erziehung betrifft, organisch theilhaftig zu werden. — Simultane Lehrerbildungsanstalten als ein Ausdruck simultanistischer Tendenz, sind unter allen Umständen fern zu halten, beziehungsweise zu beseitigen.

4. Nur auf diesem Wege ist das Zusammengehen von Kirche und Staat, welches für das Gedeihen eines gesunden Volkslebens unerlässlich ist, sowie der konfessionelle Frieden auf dem Gebiete des öffentlichen Volksaufwehens zu bewahren.

Die weiteren Wege, um an den maßgebenden Stellen diesen Grundsätzen Gehör und Geltung zu verschaffen, sollen auf Beschluß der Conferenz von dem Vorstand des Vereins zur Erhaltung der evangelischen Volksschule betreten werden.

Ansprache des Cultus-Ministers Dr. Falk bei der Einweihung des neuen Seminargebäudes für die Berliner Stadtschulen.

(Nach dem Berichte der Kreuzzeitung.)

Er wolle nur einige Worte an die jungen Männer richten. Es könnten und dürften nur kurze Worte sein. Denn was ihnen direct und indirect heute gesagt werden könne, sei, wie er meine, erschöpfend gesagt. Er könne nur mahnen, dessen immer eingedenk zu sein, was der frühere Leiter der Anstalt, Geh. Reg.-Rath Schneider, ausgesprochen. Aber eins, und in seiner Art, wolle er ihnen noch ans Herz legen. — Wenn ihr, sagte der Minister, euren Lehrerberuf segensreich erfüllen sollt, so werdet ihr nöthig haben die beste Methode, sicheres Wissen, das geschickteste und treffendste Wort. Aber wenn ihr auch die ausgezeichnetste Methode anwendet, wenn euer Wort das fein treffendste ist, das Verständniß des Kindes zu wecken, sein Herz zu berühren, wenn es sonst noch so geeignet wäre, die Liebe zu Gott und zu unserm Herrn und Heilande und damit den Glauben an sie beide zu gründen: den rechten Erfolg hat das nicht, wenn nicht der rechte Mann es spricht und durch seine Person es anempfiehlt; wenn nicht das Beispiel des Lehrers zu seiner Lehre hinzutritt.

Ihr werdet es sicher erfahren haben — und weiter noch erfahren, — wie die Seele des Kindes mit wunderbar seinem Verständniß dafür begabt ist, den zu finden, der es treu, gut und wahr mit ihm meint. Und wen es so herausgefunden, den beglückt es mit seinem völligen Vertrauen. Der ist um vieles mächtiger als derjenige, der diese Eigenschaft nicht hat. Ihr seid verpflichtet, mit eurem Beispiel den Unterricht zu unterstützen; es ist eure Pflicht, durch euren Lehrerberuf die Kinder zu erziehen und es ist euch von eurem Director gesagt: Wer erziehen will, muß selbst in Erziehung genommen sein und sich selbst recht in Zucht halten. Ihr müßt euch in Zucht halten im Auftreten in der Schule, in eurem Wandel draußen, um als Volksschullehrer die rechte Stelle einzunehmen im Volk. — Ihr seid jung, werdet jung hinaustreten in euren Lebensberuf. Es wird nicht fehlen an schweren Verhältnissen und Versuchungen. Und so könnte es wohl sein, daß in einem oder dem anderen der Gedanke aufstiege: Ich bin noch jung, anderen jungen Leuten wird so viel nachgesehen, warum sollte ich mir das verjagen? — So dürft ihr nicht sprechen. Wird diese Entschuldigunq vor euch, vor Vater und Mutter auch schuldblos machen? Eure Aufgabe ist eine ernste. Ihr müßt euch sagen, daß die Jugend zu erziehen eine schwere, aber auch hohe Aufgabe ist, eine schwerere, als die, welche der Jugend in anderen Ständen obliegt. Ihr habt sie selbst erwählt und wenn sie auch schwer ist, so wird, wenn ihr diese Aufgabe löst, euch um so wohler ums Herz sein. Ich möchte euch noch auf die Mittel dazu hinweisen: Erfüllt, was euer Director euch gesagt hat, daß ihr hier zuerst pflichtbewußt seid, und wenn ihr draußen seid, werdet ihr erfahren, wie nothwendig diese Pflichttreue ist. Schauet euch dann nach älteren Berufsgenossen um, deren gutes Beispiel euch Halt geben kann. Eins aber möchte ich, daß ihr es nicht vergeßt: das ist, was auch hier in dieser Anstalt gepflegt wird: die Liebe zum Arbeiten. Und ich weiß ja, daß ein Zögling des Seminars für Stadtschulen sich darüber klar ist, daß seine Arbeit hier erst begonnen hat. Ihr seid bestimmt, auch höhere Stellen in eurem Berufe einzunehmen. Darum hat auch diese Anstalt eine andere Einrichtung erhalten, auch höhere Ziele zu erreichen. Aber so meine ich das nicht. Vor allem meine ich die Arbeit der Fortbildung an sich selbst. Nicht die äußere, mehr die innere Arbeit wird euch fernhalten von einer Menge von Versuchungen, diese Arbeit wird euch auch froh und widerstandskräftig machen. Ihr werdet dadurch zum Bewußtsein kommen, daß ihr nützliche Glieder des Staates seid, ihr werdet innere Befriedigung haben und die Versuchungen werden schwinden, eure Blicke weiter zu wenden, als recht ist. Und wenn ihr so denkt und handelt, dann seid ihr selbst rechte Lehrer; dann werdet ihr zugleich die Pflichten erfüllen, die der Lehrerstand von euch verlangt. Thut ihr so, so wird es nicht lange dauern, daß die Klage verstummen wird: es käme der Lehrerstand in sittlicher und geistiger Bildung zurück. Vielleicht wenige von euch werden einen Tag erleben, der in seiner Entfaltung von so eindringender Mahnung an sie ist. Dieser Tag wird euch vielleicht auch erinnern meiner Worte, um des Grundes und der Richtung willen, um derentwillen ich sie an euch richte. Und wenn es so ist, so werde ich mich freuen, auch heute an der heiligen Aufgabe thätig gewesen zu sein, die ich bei Antritt meines Amtes als erste mir hingestellt habe, die Aufgabe, Lehrer und Anstalten tüchtiger zu machen. Es ist dies nicht eine Aufgabe, die um des Lehrerstandes willen allein zu lösen wäre, sondern die gelöst werden muß zum Heile der Jugend und des Vaterlandes.

Ich bitte euch, ihr jungen Männer, vergeßt das nicht!

Literarischer Wegweiser.

Das Interesse des Staates an der Erhaltung der evang. Volksschule. Vortrag von H. Diez, Redakteur der Neuen Westf. Volkszeitung zu Bielefeld, gehalten auf der Jahresversammlung des Vereins für Erhaltung der evang. Volksschule in ev. Vereinshause zu Barmen. Langenberg, 1878. Druck und Verlag von Julius Zoost.

Fast möchte man fragen: Kann Jemand diesen gründlichen, alle dabei in Betracht kommenden Thatsachen beleuchtenden und auf wohl erwogene Gründe sich stützenden Vortrag gehört haben oder lesen und doch der Beseitigung der evang. Volksschule das Wort reden? Der Verf. hat fast auf allen Seiten den Beweis geliefert, daß ihm das Wohl des Volkes, die Erhaltung des preuß. Staates und die gedeihliche Entwicklung des deutschen Reichs am Herzen liegt, und daß er gerade im Interesse derselben das Wort ergriffen hat, die Erhaltung der evangelischen Volksschule, als ein Rettungsmittel gegen die destructiven und staatsfeindlichen Mächte der Zeit zu verteidigen. Wir bedauern es, daß wir nicht genauer auf den Inhalt eingehen können und begnügen uns darum, einige charakteristische Stellen anzuführen. S. 6 heißt es, nachdem vorher gezeigt worden ist, daß die volle Kraft der religiösen Erziehung an der Jugend nur dann entfaltet werden könne, wenn das Evangelium im Centrum der Schule stehe, um das herum sich der ganze Unterricht, wie in concentrischen Kreisen gruppire, und daß dies nur in der confessionellen Volksschule geschehen könne: „In der paritätischen Schule dagegen, welche auch die Simultan-, Communal- und confessionslose Schule genannt wird, wird die Religion, das Evangelium aus dem Centrum in die Peripherie geschoben, wird aus dem Lebenselement des ganzen Unterrichtes selber ein bloßer Unterrichtsgegenstand gemacht, am Anfang vielleicht noch voranzustellender, dann den andern gleichgestellter und zuletzt allen übrigen hintangestellter Unterrichtsgegenstand.“

Interessant ist S. 19 der Nachweis, daß es entschieden gegen alle und jede Geschichte sei, wenn behauptet werde, gerade die geistbegabtesten, durchgebildetsten Männer der christlichen Weltzeit hätten dem Christenthume gegenüber von jeher eine sehr problematische, wenn nicht ganz feindliche Stellung eingenommen. Es wird dabei auf Kopernikus, Kepler, Newton, Leibniz, Hüller, Boerhave, William Pitt u. A., selbst auf Napoleon I. in den letzten Zeiten seines Lebens verwiesen. Beherzigenswerth ist es auch, wie nach S. 22 die preuß. Könige, namentlich Friedrich Wilhelm III. alle Versuche, der Volksschule den confessionellen Charakter zu nehmen, mit Entschiedenheit abgewiesen haben, sowie bei dem Vorschlag des Ober-Conistoriums 1797: Es möge der Religionsunterricht in den Schulen auf eine allen kirchlichen Parteien gemeinsame Sittenlehre eingeschränkt und der specielle Confessionsunterricht dem Confirmandenunterricht durch den Geistlichen überlassen werden. Ebenso bei einem gleichen Vorschlag durch zwei Minister 1805. Die königliche Antwort lautete: „als Belege der vorgeschlagenen Einrichtung sei Indifferentismus, Irreligiosität und Intoleranz zu fürchten. Noch entschiedener antwortete der König 1821, als Altenstein gleichfalls die Beseitigung der confessionellen Volksschule beantragte.

Wir unterschreiben von Herzen die Schlussworte: „Die Familie, die Kirche, der Staat, das Reich, alle, alle, die wir Volk und Vaterland lieben, haben das größte Interesse an der Erhaltung der evang. Volksschule. Gott erhalte sie uns!“

Wir fügen hinzu: Möchte das Schriftchen in vieler Hände kommen und Vielen die Augen öffnen!

Deutsche Schulzeitung.

Mitte Juni 1879.

Heuriges und Ferniges.

68.

Das Gefühl.

Wir sind auf einer Reise, es ist der weiße Sonntag, wir treten in die Kirche, sie ist festlich geschmückt, denn heute findet die Konfirmation der Kinder der Gemeinde statt. In feierlichem Zuge treten dieselben still und ernst, geführt von ihrem Geistlichen und ihrem Lehrer, in das Gotteshaus. Wir freuen uns des Schmuckes von Laubwerk, mehr noch dieser Stille und Sammlung, die so oft bei den Konfirmanden auch in diesem Moment vermischt wird. Die Orgel thut ihr Möglichstes mit Präludium und hernach in der Begleitung der Wechselgesänge. Die Rede beginnt. Wie ernst es der Geistliche nimmt, das sehen und hören wir ihm an. Er gehört nicht zu den trocknen oder gar herben Kraftmenschen, sondern zu den weichen Gefühlsleuten. Seine Worte sind so innig, ja ihn selbst übermannt das Gefühl, daß es in seinen Augen glitzert. Als er aber auf diejenigen der Kinder zu reden kommt, die mit dem Schmerz der Trauer unter den übrigen weißgekleideten Konfirmandinnen abstecken, weil sie in der letzten Zeit die Eltern, Vater oder Mutter verloren hatten, da hätte man ihn bitten mögen: Mach's kurz und etwas trockner! Es blieb nicht unerwähnt, daß die Eltern in diesem Augenblick besonders liebend und segnend auf sie, ihre Lieblinge, herablickten, daß die Kränze noch frisch dufteten, die den Theuren kindliche Dankbarkeit als letzte Gabe auf den aufgeworfenen Grabeshügel gelegt hat u. dgl. Bei diesen Worten durchzog die allgemeinste Nührung die Versammlung, namentlich die Reihen der Frauen, man hörte Schluchzen, und die Taschentücher kamen überall zum Vorschein. Dieser Moment war mir, dem mehr unbetheiligten Fremdling, peinlich, nicht an und für sich, sondern wegen der Reflexionen und Erfahrungen, die sich für mich daran knüpften. Was wäre auch hier zu tabeln gewesen? Eigentlich nichts, im Gegentheil war viel zu loben und anzuerkennen. Und doch störten mich meine weiteren Reflexionen — und warum das? Ich dachte daran, daß sich ein unbestimmtes Gefühl durch viele Menschen zieht, wenn man gerührt worden sei und geweint habe, so habe man sich erbaut oder sei besser geworden. Wer aber gerührt ist, der ist zunächst doch nur berührt, etwa auf der Oberfläche, wobei der tiefere Herzensgrund des Menschen ziemlich unberührt bleiben kann. Einst kam mir eine Bauersfrau, der ich ein Büchlein mit einer lieblichen Erzählung gegeben hatte, und rühmte, beim Anhören der Geschichte habe ihre alte Base so sehr weinen müssen, „daß man die Hände darunter hätte waschen können.“ Man sieht, gar leicht wird das, was dem Blut, dem Temperament angehört, also physisch, höchstens seelisch ist, mit dem eigentlich innerlich Geistigen verwechselt und Ersteres auf die Rechnung des Letzteren geschrieben. Darum, wie Jemand bei geistlichen Reden gemahnt hat: „Mißtraue

der Gefikulation!" so möchten wir auch hier sagen: mißtraue der Nahrung! Nicht in süßen oder wehmüthigen Gefühlen schwelgen, die in unserm Innern der tiefen Wurzel entbehren, sondern ein ernstes Wollen und Ergreifen dessen, was als Wahrheit von uns erkannt worden, thut uns noth. Sentimentalität hat man wohl jene oberflächliche Nahrung des Gefühls genannt. Was ist Sentimentalität? Jemand sagt, sie bestehe in Gefühlen, die sich vor dem Verstande nicht rechtfertigen lassen. Immerhin mag diese Erklärung hinken, denn sicher giebt es auch Realitäten, hohe und wichtige, bei denen die Erklärung des Verstandes nicht ausreicht. Aber das ist gewiß, wer das menschliche Herz kennt, der wird, sei er Geistlicher oder Lehrer, im Unterricht zumal über das Heiligste, sich hüten, besonders und absichtlich auf das Gefühl zu wirken, es also nicht machen, wie der sonst so wackere und hochpoetische Pfarrer Benz in Straßburg, welcher in verschiedenen Pensionaten Unterricht ertheilte und einmal äußerte, vor Allen suche er auf das Gefühl, auf Nahrung hinzuwirken. Franz Theremin dagegen sagt in seinen trefflichen „Abendstunden“ etwa so: „Wenn man zu viele Nahrungen empfängt, die nichts Weiteres wirken, wissen Sie, was dann geschieht? Kommen Sie her, ich will es Ihnen in's Ohr sagen, es ist ein Geheimniß: man wird durch dieselben nicht besser, sondern schlechter!“ — Es giebt ja auch nicht blos Regen, der die Erde loder und fruchtbar macht, es giebt auch solchen, der den guten Boden abschwemmt und das Erdreich verhärtet. Oder man denke an die langen Ermahnungen, die manche treue thränenreiche Mutter an einen leichtsinnigen Sohn verschwendet, der nie ohne nasse Augen dann von bannen geht, um leider gar bald das Alles wieder vergessen zu haben und aus einer Thorheit in die andere zu gerathen. Nicht jene Weichheit und Weichlichkeit thut uns noth, sondern ein kräftiger ernster Sinn und eine „robuste Tugend.“

Oder wollen wir uns von der Wahrheit des oben Gesagten überzeugen, folgen wir manchen Orts dem Leichenzuge zum Friedhofe. Nicht bloß die Angehörigen, bei denen es ja begreiflich und gerechtfertigt ist, weinen am Grabe, sondern, weil das so zum guten Ton und Brauch gehört, ganz Entferntstehende, und zwar oft in einer Weise, daß man bei dem Klagen und Heulen mit dem Apostel sprechen möchte: Macht kein Getümmel! Aber nach dieser Feier geht es zum Leicheneffen, bei dem sich der alte Adam dafür entschädigt, daß er auf dem Kirchhofe so fromm hat sein müssen, und wo bei guter Bewirthung, die auch wieder zum Ton und Brauch gehört, Mancher rein vergessen zu haben scheint, welche Veranlassung ihn hierher geführt hat, scheint doch das Klagehaus fast hier dem Einen oder Andern ein Ort der Lust geworden zu sein, ganz wie bei jenen Klageweibern, die den Herrn und seine Weisung verachten. Kurz, bei vielen Nahrungen geht es wie bei dem Samen, der, auf's Feste gefallen, wohl bald aufging, aber bald auch verdorrete, „daraus, weil er nicht Saft hatte.“ Also hier nur nichts Gemachtes! Der gemüthstiefe Wandsbeder Votc Mathias Claudius ist daher der Meinung: „Wenn du die Sonne siehest aufgehen, und es fällt dir nichts dabei ein, so laß sie ohne Wasser aufgehen.“

Doch man sagt mit Recht: die Zeit der Gefühlschwärmerei, der Idyllen und Schäfergedichte, des gekrönten Blumenordens und bergleichen Tändeleien ist vorüber; was aber im Großen und Ganzen richtig ist, ist es deshalb noch nicht bei dem Einzelnen. Unsere Zeit legt offenbar auf den Verstand, das Begriffliche, die Erkenntniß zu einseitigen Werth, und nicht ganz mit Unrecht schrieb ein

Freund: Jetzt soll Alles bei dem Menschen vom Kopfe ausgehen! und malte dazu in seinem Briefe einen Menschentopf, aus dem unmittelbar ohne Brust und ohne Kumpf auf beiden Seiten die zwei Arme, unten die beiden Füße herausgingen. Dem, was der Deutsche so unübersetzbar durch Gemüth bezeichnet, läßt man vielfach sein Recht nicht wiederfahren; hält es für unschädlich oder ungebildet, auch ein Gefühl zu offenbaren; gilt es doch für eine besonders hohe Stufe: nil admirari — nichts bewundern! Aber das Alles widerspricht nicht dem bisher von uns Gesagten. Auch das bleibt richtig, daß ein gebildeter Mensch seine Gefühle und ihre Aeußerung zu beherrschen sucht, während das Naturkind denselben alle Zügel schießen läßt. Wo aber ein tief ergriffenes Gemüth nicht anders kann, als herauszubringen, auch in hellen Thränen — wie sollte es sich dessen schämen? Es hat uns immer ein Zug aus Gotthilf Heinrich Schubert's Jugendgeschichte tief erbaut, den er selbst die „erste Lüge“ überschrieben hat. Der Knabe hatte Blumen aus einem fremden Garten genommen und sagt nun auf die Frage des Vaters in seiner Verlegenheit, sie seien aus dem Garten der Eltern. Der Vater vergießt in seinem Schmerz über die Lüge des Sohnes Thränen. Dem Knaben pressen die Thränen des Vaters mit dem Geständniß auch eigene Thränen aus und er ruft: „Vater, schlage mich, aber weine nicht!“ Schubert hat nie den Segen dieser wechselseitigen Thränen vergessen.

Also nicht in den Begriffen, nicht im Kopf noch Wissen liegt das, was unser Leben bestimmt, regelt, ordnet, heiligt und erfreut; dazu ist vor allem auch das Gefühl erforderlich, aber ein in der Tiefe wurzelndes, und darum ächtes und rechtes. Der Begriff, das Wissen an sich ist ein Licht, ein nothwendiges*), aber für sich allein ein Licht ohne Wärme, wir können dieses Lichtes nicht entbehren, aber die Wärme des Gemüths erst kann uns eigentlich beleben. Um dies zu betonen, suchten wir im Vorstehenden zuvörderst ein unwahres Gefühlswesen abzuweisen, um zu einer richtigen Schätzung des Werthes der Dinge zu gelangen. Alles Wissen, das zu einer verkehrten Werthschätzung der Dinge führt, jede falsche Darstellung, die Schlechtes, Werthloses, Unreines, Unchristliches dem Schüler näher bringt, ist dadurch schon gerichtet. Darum wollte auch Dr. Mager das bekannte Gedicht „Nach Frankreich zogen zwei Grenadier, sie waren in Rußland gefangen“, das eine Apotheose Napoleons enthielt, als undeutsch und unpatriotisch von unserer Jugend nicht gelernt wissen. Im Uebrigen sind ja zu verschiedenen Zeiten in der Schule verschiedene Grundsätze befolgt, aber immer wird festzuhalten sein: wo es sich um Lernen handelt, da thun wir, als ob es keine Gefühle gebe. Aber wir müssen uns zugleich sagen, daß das Wissen, ohne auf das sittliche Leben zu wirken, der Hauptsache nach werthlos ist. Auch kann eine Gedächtnißschwäche, ein Gehirnleiden uns um all' unser Wissen und all' unsre Kenntnisse bringen; aber das, was belebend und beseligend mein Gemüth gewonnen, was sich an meinem Herzen abgelagert hat, das eigentlich religiöse Element, das bleibt, und begleitet uns hinüber in die Ewigkeit.

Erbaulich ist mir darum auch gewesen, was H. Voße in seinem berühmten Buche „Mikrokosmos, Ideen zur Naturgeschichte und Geschichte der Menschheit“**) gegen das Ende des 3. Bandes über die sich gestellte Aufgabe

*) Ignoti nulla cupidol

**) Mikrokosmos. Ideen zur Naturgeschichte und Geschichte der Menschheit. Versuch einer Anthropologie von Hermann Voße. 3 Bde. Leipzig 1864.

und verschiedene Werthvorstellungen sagt. Auch er erkennt es an, daß, wenn er auch durch die vorliegende mühevollen Arbeit die Anthropologie theoretisch um ein Wesentliches gefördert haben sollte, dies bei weitem nicht den reellen Werth habe, als wenn „durch Eröffnung irgend einer Fernsicht ein gedrücktes Herz beruhigt, erleichtert oder erfrischt“ worden sei. Doch es ist der Mühe werth, einige der betreffenden Stellen unverkürzt zum Schluß hier folgen zu lassen, und der geneigte Leser wird wohlthun, sie zwei Mal zu lesen; sie sind es werth. Band 3, Seite 454 u. f. heißt es: „Ich erhebe keinen höheren Anspruch für den Rest meiner Darstellung, als diesen, den sie vielleicht rechtfertigen wird: sie mag die zusammenhängenden, mir lieb gewordenen Ergebnisse eines lange unterhaltenen Nachdenkens dem Leser mit der Aufrichtigkeit darbieten, mit welcher in jeglicher ernste Unterhaltung Jeder sein Bestes mittheilen soll, um Augenblicke der Muße zu Augenblicken bleibender geistiger Sammlung zu erhöhen. Dies lebendige persönliche Verhältniß zu dem Gemüthe des Lesers, wenn mir gelänge es herzustellen, würde mir mehr gelten, als das Glück, der Weltansicht, deren Umrisse zusammenzufassen ich im Begriff bin, eine Stelle in der Entwicklungsgeschichte der Philosophie zugestanden zu sehen, denn einigermassen bezweifeln wir jetzt wohl Alle die Triftigkeit des Glaubens, der vor nicht allzu langer Zeit den eigentlichen Markstein der Weltgeschichte in dem Fortschritt der Philosophie zu finden glaubte und bei jedem Wechsel spekulativer Systeme einen neuen Lebensabschnitt des unbedingten Weltgrundes anbrechen sah. Und hätten wir selbst keinen Grund zu diesem Zweifel, so würde mir doch die Erwägung, ob eine auszusprechende Weltansicht folgerecht in den eben begonnenen Rhythmus jener Entwicklungsgeschichte passe, ob sie nicht verspätet, nicht verfrüht sei, ob sie nicht ganz nebenauss gehe und aus der regelmäßigen Reihenfolge der Systeme zu verbannen sei, diese und alle ähnlichen Fragen der Etikette würden mir unerheblich erscheinen gegenüber der ernstfasteren Besorgniß, ob das, was ich mitzuthemen wußte, im Stande sein möchte, durch Aufklärung irgend einer Dunkelheit, durch Auflösung irgend eines Zweifels, durch Eröffnung irgend einer Fernsicht ein gedrücktes Herz zu beruhigen, zu erleichtern oder zu erfrischen. Nicht darin, daß wir Entwicklung spielen, sondern in diesen Leistungen des lebendigen Menschen an den Lebendigen besteht der Werth auch jener Spekulationen, die sich um die höchsten Wahrheiten bemühen.“

Endlich im letzten Kapitel des Werkes „über den Zusammenhang der Dinge“ S. 615 bis zum Schluß sagt der Verfasser:

„— Und wie in der Erkenntniß, so schien es uns im Leben die Summe der Weisheit, das Geringe nicht zu vernachlässigen, aber es nicht für groß auszugeben; nur für das Große sich zu begeistern, aber im Kleinen getreu zu sein. Bestimmend sind wir weder für Bestrebungen, welche ohne Achtung vor dem allgemeinen geistigen Mechanismus des Rechts die menschlichen Verhältnisse nach geistvollen Eingebungen ordnen möchten, noch für jene, die in dem Dienste dieses Mechanismus erstarrt, nur die Herstellung gesetzlicher Thatbestände forbern. Als das Geringere erschien uns überall dem Besonderen gegenüber das Allgemeine, mit dem Einzelnen verglichen die Gattung, jeder Thatbestand geringfügig gegen das Gut, das durch seinen Genuß entsteht. Denn jene alle gehören zu dem Mechanismus, in den sich das Höchste zur Erreichung seiner Zwecke gliedert; das wahrhaft Wirkliche, das ist und sein soll, ist nicht der Stoff und noch weniger die Idee, sondern der lebendige persönliche Geist Gottes und

die Welt persönlicher Geister, die er geschaffen hat. Sie allein sind der Ort, in welchem es Gutes und Güter giebt; für sie allein besteht die Erscheinung einer ausgebehten Stoffwelt, durch deren Formen und Bewegungen sich der Gedanke des Weltganzen der Anschauung jedes endlichen Geistes zu seinem Theile verständlich macht. Man mag dies Ende schwärmerisch finden; wir aber wiederholen ein früheres Geständniß: der Anblick des Weltganzen ist überall Wunder und Poesie, Prosa sind nur die beschränkten und einseitigen Auffassungen kleiner Gebiete des Endlichen. Aber hinzufügen wollen wir das Andere: es ist nicht die Aufgabe des Menschen, den Namen dieses Wunders unnützlich zu führen, und in seiner beständigen Anschauung zu schwelgen, sondern vor Allem das bescheidene Gebiet jenes Wissens zu pflegen, dessen Kraft und zwar nie bis zum Besitze des gelobten Landes führen, aber die Richtung nach ihm vor allzuweiter Abirrung behüten kann.“

Brdt.

Real-Lesebuch

für die Oberstufe der Volksschule (IV. Theil, 2. Abtheilung des Varmer Lesebuchs). Verlag des Varmer Lehrer-Vereins. Zu haben bei Eberh. Biermann in Barmen. 17 Bogen. Preis broschirt (franko) 70 Pf. geb. (franko) 1 Mk. 20 Pf.

In der vorletzten Nummer unserer Schulzeitung (Nr. 6) ist das Erscheinen dieses Schulbuches nur kurz angezeigt worden. Wir wollen auch heute nicht in eine eingehende Besprechung desselben eintreten, sondern uns darauf beschränken, das Begleitwort mitzutheilen, welches im Allgemeinen die Grundsätze und den Plan darlegt, nach welchem das Buch abgefaßt und eingerichtet ist. Die Sache, um welche es sich handelt — die Behandlung des Real-Unterrichts in der Volksschule und das geeignete Lehrhülfsmittel zu demselben für die Hand des Schülers — ist wichtig genug, um zur wiederholten Erörterung einzuladen. Habe nun das in Rede stehende Buch in Viel oder in Wenig nach Auswahl und Darstellung das Rechte getroffen, gleichwohl bezeichnet es einen Fortschritt. Es sind seit Kurzem unter dem Titel: „Realbuch“ mehrere Bücher erschienen, welche von der herkömmlichen Weise der Leitfäden einigermaßen abweichen; aber noch bei keinem ist unsers Wissens der Schritt gethan, das Lehrbuch zu einem Real-Lesebuche zu gestalten. Dabei darf noch ein anderer Umstand nicht übersehen werden. Sei es, daß die betreffenden Bücher für die Oberstufe sich einigermaßen oder sogar zum Theil recht brauchbar erwiesen, wie soll man auf den untern und mittlern Stufen thun? In gewissem Betracht haben solche Bücher, welche das Ganze zusammenfassen und auf die früheren Stufen keine Rücksicht nehmen, einen Vorzug, indem sie eine größere Vollständigkeit, eine gewisse Abrundung der Stoffe zur Schau tragen; aber — der Fehler findet sich. Das Ziel, welchem nachzustreben ist, hat Dr. Leutbecher im Vorwort seines trefflichen Buches: „Amos Comenius Lehrkunst“ (1855) bezeichnet, indem er sagt: „Ich bin überzeugt, daß diejenigen Pädagogen der Gegenwart, welche nicht in der Meinung befangen sind, als seien sie längst über Comenius und Pestalozzi hinaus und als verstanden sie Alles und Jedes aus dem Grunde und weit besser, aus den hier mitgetheilten Ansichten über Lehrkunst und deren Mittel die Stimme eines tüchtigen Praktikers vernehmen werden. So wollte er, um nur Eins zu erwähnen, vor allen Dingen

Unterricht in den Sachen, als Grundlage aller weitem Bildung einen Anschauungsunterricht in einer zweckmäßigen encyclopädischen Anordnung und dazu ein Schulbuch, worauf dann von Stufe zu Stufe ein erweiternder Ausbau möglich sei. Streben wir nicht noch heute darnach? Wo ist aber dieses Schulbuch, diese von Klasse zu Klasse, von Stufe zu Stufe zu erweiternde Encyclopädie, die mit dem Leben lernen heißt? Man verlangt nach ihr, aber man sucht sie noch."

Wie der Unterricht in der biblischen Geschichte von Stufe zu Stufe erweitert wird und doch so viel als möglich in jeder Klasse etwas Ganzes darzustellen sucht, gleicherweise ist es auch im Realunterricht zu halten, und selbst der sog. Anschauungs-Unterricht auf der Unterstufe, wenn er gleich nicht durchaus als Theil des Real-Unterrichts anzusehen ist, hat die Stoffe so auszuwählen, daß jener Unterricht sich zu einem vorbereitenden Cursus für diesen gestaltet. Was aber die den mündlichen Unterricht unterstützenden Lesestücke angeht, so müssen dieselben nach Inhalt und Form so beschaffen sein, wie sie dem Bildungsstande jeder Stufe entsprechen; kurz, es gelten dabei eben dieselben Normen, die auch bei Auswahl und Anordnung der Stoffe für das deutsche Lesebuch leitend sind. Nun das

Begleitwort.

1. Das jetzt im Druck erschienene Real-Lesebuch bildet den Abschluß des Varmer Lesebuchs in 4 Theilen. In jedem der 4 Theile sind die zur Unterstützung des Real- bez. Anschauungs-Unterrichts dienenden Lektionen von denjenigen Stoffen, welche die Grundlage des deutschen Unterrichts bilden, als besondere (zweite) Abtheilung geschieden.

Das vorliegende Real-Lesebuch ist die zweite Abtheilung des 4, für die Oberstufe bestimmten Theils. Während bei jedem der 3 ersten Theile die realistische Abtheilung mit der schönsprachlichen zu einem Buche zusammengebunden ist, erschien es hier, bei der Oberstufe, zweckmäßig, dem Realtheil einen besondern Titel zu geben, um ihn als selbstständiges Buch erscheinen zu lassen und auch solchen Schulen annehmbar zu machen, welche das Varmer Lesebuch nicht gebrauchen. Uebrigens hindert das nicht, beide Abtheilungen in einem Bande zu vereinigen.

2. a. Bei den sachunterrichtlichen Lehrfächern — beim Real- wie beim Religions-Unterricht — kommt zunächst alles darauf an, daß die erste Lehrarbeit, die Vermittlung des anschaulichen Verständnisses — durch das mündliche Lehrwort mit Hilfe der erforderlichen Veranschaulichungsmittel — mit aller Umsicht und Sorgfalt geschehe. Von dem guten Gelingen dieses ersten Lehr- und Lerngeschäftes bei jeder einzelnen Lektion ist auch das Gelingen der nachfolgenden Einprägungs- und Reproduktions-Arbeit abhängig. Was an Anschaulichkeit, Verständlichkeit, Einbringlichkeit gefehlt hat, kann später gar nicht oder nur sehr schwer nachgeholt werden.

b. Aber auch das zweite Lerngeschäft: die Einprägung und Wiederholung des mündlich behandelten Lehrstoffes verlangt eine sorgsame und geschickte Behandlung. Vor allem kommt es hierbei auf das geeignete Lehrmittel an. Daß dies nicht abermal das mündliche Lehrwort sein kann, liegt auf der Hand, wenngleich des Lehrers Wort — fragend, anwendend, aufklärend, ordnend — noch viel mitzuhelfen hat, damit die Repetition möglichst denkend geschehe. Schon der Umstand, daß auf der Mittel-, und mehr noch auf der Oberstufe die Lese-

fertigkeit zu einer leistungsfähigen Hilfskraft erstarkt ist, weist darauf hin, dieselbe für das Einprägungsgeschäft auch wirklich in Dienst und Pflicht zu nehmen, sowie andererseits die unabwiesbare Forderung, daß das Lesen fort und fort fleißig geübt werden muß, um geläufiger, schöner, verständniß- und ausdrucksvoller zu werden. Als Lehrmittel für die Hand der Schüler zur befestigenden Aneignung der Lehrstoffe dient demnach: wie beim Religions-Unterricht das biblische Historienbuch, so beim Real-Unterricht ein Reallesebuch.

3. a. Die Darstellungen in dem Real-Lesebuche müssen, wenn sie zweckentsprechend sein sollen:

erstens: ausführlich=anschaulich,

also wirkliche Lesestücke sein. Die Erkenntniß, daß kurzgefaßte Leitfäden für die Volksschule wenig dienlich sind, bricht immer mehr durch. Immer häufiger werden die Klagen über unbefriedigende Ergebnisse des Real-Unterrichts, mehr aber noch darüber, daß seit Einführung desselben als selbständiges Lehrfach die Lese- und überhaupt die Sprachfertigkeit vielfach im Rückgange sei. Beides ist wohl erklärlich: erstlich enthalten die allermeisten Leitfäden viel zu viel Stoff, und da dieser in kurzer und knapper Form auftritt, so hat das Gelernte in den Köpfen der Schüler zu wenig Zusammenhang, als daß es ein festes und bleibendes Eigenthum sein könnte. Was andererseits die Pflege der Lesefertigkeit angeht, so ist klar, daß der Leseübung nicht mehr die erforderliche Zeit zugewendet werden kann, wenn nicht, wie es sein soll, diese Uebung zugleich an den im Real-Unterrichte behandelten Stoffen vollzogen wird.

Denn das Lesen im deutschen Lesebuche — in den für den deutschen Unterricht angelegten Stunden — genügt allein nicht, besonders deshalb nicht, weil die Besprechung auch Zeit erfordert. Ist dagegen neben dem Historienbuche auch das richtige Lesebuch für Naturkunde, Geographie und Geschichte vorhanden, so wird nicht nur im Real-Unterricht selbst ein solideres Resultat erzielt, sondern auch eine tüchtige Lesefertigkeit gewonnen worden. Die vorausgegangene mündliche Behandlung hat das Verständniß der Lesestücke vorbereitet und außerdem ein lebhaftes Interesse für den Gegenstand geweckt; die dem Verständniß angepaßte Ausdrucksweise legt keine Hindernisse in den Weg, und dazu ist das Lesen in ganz bestimmten Dienst genommen, indem die Schüler über das Gelernte mit eigenen Worten Rechenschaft zu geben haben.

b. Die Darstellungen des Real-Lesebuchs müssen

zum andern: einfach=verständlich sein.

Durch eine schwierige und künstliche Ausdrucksweise wird das Lernen der Sachen unnöthiger Weise erschwert und aufgehalten; was der Schüler sich aneignen soll, muß er leicht und sicher aus seinem Handbuche sich merken können. Gleichermassen wird der sprachliche Gewinn beeinträchtigt, wenn die Aufsätze in einem Stil abgefaßt sind, welcher zu viele Erklärungen und Umschreibungen nothwendig macht. In dem schönsprachlichen Lesebuche kommen allerdings auch realistische Aufsätze vor, welche ihrer schönsprachlichen Form wegen sehr schätzbar und an Ort und Stelle durchaus berechtigt sind. Da sie aber viel Erläuterungen erfordern, so können ihrer nur wenige durchgenommen werden; sie ersetzen mithin das Real-Lesebuch nicht.

4. Das Real-Lesebuch für die Oberstufe enthält in 4 Abschnitten:

1. Naturbeschreibung,

2. Naturlehre (Physik),
3. Geographie,
4. Geschichte.

1. Naturbeschreibung (Mineralien, Pflanzen, Thiere). Auf den vor-
ausgehenden Stufen ist schon eine ziemliche Zahl von Einzelbeschreibungen vor-
gekommen, so daß die Schüler der Oberklasse in den Stand gesetzt sein können,
nach Anleitung von Fragen, unter Beihülfe des Lehrers, selbst einfache Be-
schreibungen von Pflanzen und Thieren, theils skizziren, theils auffazmäÙig anzu-
fertigen. Die Benutzung der Naturkörper (Mineralien, Pflanzen, Thiere)
ist in drei ausführlichen Lesebüchern vorgeführt, welche das früher gelegentlich Ge-
lernte sammt den Erfahrungskennntnissen der Schüler zusammenfassen und ver-
vollständigen. In der Mineralogie macht der betreffende Aufsatz über die Be-
nutzung (bez. auch Gewinnung) überhaupt den wichtigsten Theil der Belehrung
aus, indem eine eingehende Beschreibung der Mineralien in der Volksschule aus
mehreren Gründen nicht am Plage ist.

2. In der Physik sind alle Abschnitte nach Gebühr vertreten. Der Stoff
ist freilich reichhaltiger, als in der Oberklasse selbst bei günstigen Umständen in
einem Jahreskursus behandelt werden kann. Doch erschien es nicht rätlich, einen
der Abschnitte ganz auszuschließen, die Auswahl kann den einzelnen Schulen
überlassen werden. In dieser Lehrfache ist es namentlich wichtig, daß der Schüler
die erkannten Geseze in recht vielen Erscheinungen des gewöhnlichen Lebens wieder-
finde. Aus diesem Grunde ist jeder Lektion eine Anzahl von Fragen — meist
Anwendungsfragen — zur mündlichen und theilweise schriftlichen Beantwortung
beigefügt. Bei einer neuen Auflage wird darauf Bedacht genommen werden, die
Physik mit den erforderlichen Illustrationen zu versehen.

3. In der Geographie ist deren 3 verschiedenen Gebieten — der mathe-
matischen, physischen und politischen — ziemlich gleiche Berücksichtigung zu Theil
geworden. Aus der politischen sind einstweilen nur Europa und Palästina in Lesebüchern
und Deutschland in einer Skizze dargestellt. Die Rücksicht auf Umfang und Preis des
Buches gebot Einschränkung. Zudem muß in Anschlag gebracht werden, daß die Be-
nutzung der Karten, sowie das Kartenzeichnen der Schüler die nächsten Aufgaben si.:.

4. Geschichte. Unter den 4 Gebieten nimmt die Geschichte begreiflich die
weisse den größten Raum ein. Einige Lektionen, welche in dem vorhergehenden
Lesebuche vorgekommen sind, konnten hier übergangen und der freien mündlichen
Wiederholung überlassen werden: die 3 ersten Jahrhunderte der christlichen Kirche
— das Leben der alten Deutschen — Bonifazius — Guttenberg — Columbus —
der große Kurfürst. Der Stoff ist so reichlich, daß in einem 1-jährigen Kursus
schwerlich alle Lektionen behandelt werden können, sondern eine Auswahl getroffen
werden muß. Indeß durfte aus mehreren Gründen doch keins der ausgewähltesten
Stücke übergangen werden.

B.

Literarischer Wegweiser.

Leitfaden für den chemischen Unterricht von Dr. Fr. Petri, Ober-
lehrer an der Luisenstädtischen Realschule, Lehrer an der Königl. Oberfeuer-
werkerschule. Anorganische Chemie. Zweite Auflage. Preis 3 Mark. Berlin.
Nicolaische Verlags-Buchhandlung. (R. Stricker). 1876. 192 Seiten. 8.
„Es soll in diesem Buche den Schülern höherer Lehranstalten Dasjenige ge-
boten werden, was der Pf. als die Grundlage des chemischen Unterrichts ansieht

und was daher im sichern Besitz derselben sein muß.“ Der Leitfaden ist ganz nach der neuern wissenschaftlichen Methode gearbeitet, namentlich auch hinsichtlich der Form der Typen. Das Büchlein setzt einen reichen chemischen Apparat und nicht unwesentliche Vorkenntnisse technischer Art voraus und wird natürlich nur da, wo diese Voraussetzungen erfüllt sind, mit rechtem Nutzen zu verwenden sein — Eine große Anzahl von zweckmäßigen Aufgaben gereicht dem Buche zu besonderer Empfehlung.

1. Etymologisches Lehnwörterbuch der deutschen Sprache von Karl Förgens. Braunschweig. Verlag von Harald Bruhn. 1877. 72 S. 8.
2. Etymologisches Fremdwörterbuch der Pflanzenkunde mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Flora von Karl Förgens. Braunschweig. Verlag von Harald Bruhn. 1878. 120 S. 8.

Unter „Lehnwörtern“ versteht der Vf. „diejenigen Ausdrücke unserer Muttersprache, welche zwar fremder Abstammung sind, sich aber nach Schreibung, Biegung und Aussprache ihres ausländischen Gewandes so vollständig entkleidet haben, daß sie bei einer meistens allgemeinen Verbreitung ihre ursprüngliche Herkunft kaum noch erkennen lassen und erfahrungsmäßig selbst unter Gebildeten von mehr als gewöhnlicher Sprachkunde für rein einheimische Wortbildungen gehalten werden.“ Solche Lehnwörter sind z. B.: Abenteuer (vom franz. aventure), Abt, Achsel, Anter, Amme, Bibel, Dugend (franz. douzaine), Form, Frucht, Maschine, Tulpe und viele andere, die wir nach Abstammung, Urbedeutung und zum Theil nach ihrer geschichtlichen Entwicklung hier kennen lernen.

Das „etymologische Fremdwörterbuch der Pflanzenkunde“ hilft einem wirklichen Bedürfnisse ab, insofern es ein gründliches Verständniß und einen richtigen Gebrauch der Bezeichnungen für die Pflanzengattungen und -Arten vermittelt. Die Bedeutung dieser Ausdrücke ist nicht bloß durch umschreibende deutsche Wörter, sondern auch, soweit es geschehen konnte, durch Angabe ihrer Abstammung festgestellt und der Silbenton ist durch den Akutus angedeutet worden.

Wir können nur wünschen und hoffen, daß es dem Vf. gelingen möge, auch in Betreff der Thierkunde ein gleich brauchbares Wörterbuch herzustellen.

Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten erzähle. Für Lehrer, Lehrerinnen, Gouvernanten, Väter und Mütter und überhaupt Alle, welche es mit der Erziehung der Kleinen zu thun haben. Zugleich ist es ein Buch für die Kleinen selbst. Von Franz Wiedemann, Oberlehrer an der 4. Bürgerschule in Dresden. Achte Auflage. Mit 96 Holzschnitten. Prämiirt auf der Weltausstellung zu Paris 1867 und Wien 1873. Dresden. Druck und Verlag von E. C. Reinhold und Söhne, Königl. Hofbuchdruckerei.

Für Kinder von 6—8 Jahren hat der Vf. dies Buch berechnet; ihrem Verständniß die bibl. Geschichte nahe zu bringen, dahin geht sein Streben. Es ist selbstverständlich, daß man mit so jungen Schülern nicht reden kann wie mit Erwachsenen und daß der Unterricht in der biblischen Geschichte sich bei ihnen schon viel anders, als bei 12—14 jährigen Kindern gestalten muß. Der Vf. beruft sich bei der Rechtfertigung seiner Weise nicht ohne gewisse Berechtigung auf St. Pauli Wort 1 Corinth. 3, 1. 2: „Und ich, lieben Brüder, konnte nicht mit euch reden als mit geistlichen, sondern als mit fleischlichen, wie mit jungen Kindern in Christo. Milch habe ich euch zu trinken gegeben und nicht Speise,

denn ihr konntet noch nicht.“ In bekannter Zunge will das Büchlein zu den Kindern reden.

Wir haben die vorliegende Schrift nicht ohne lebhaftes Interesse gelesen; wir sind überzeugt, daß Eltern und Lehrer Manches daraus lernen können, insonderheit was den kindlichen Ton betrifft, den man bei Unterredungen mit Unmündigen anzuschlagen hat. Darum ist uns die weite Verbreitung des Buches, die bereits eine achte Auflage nöthig gemacht hat, sehr wohl erklärlich. Trotzdem können wir die Art und Weise des Verfs. nicht ohne Weiteres empfehlen. Es ist aus einer großen Anzahl biblischer Geschichten unter seinen Händen auch hinsichtlich des religiösen Gehalts etwas ganz anderes geworden, als was die heiligen Schriftsteller uns darbieten. Daß beim Aufgeben der biblischen Form zugleich Wesentliches von dem göttlichen Inhalte preisgegeben werde, scheint uns nicht nöthig zu sein.

Damit der Leser sich selbst ein Urtheil über die Erzählungsweise des Verfs. bilden könne, geben wir 2 Geschichten, eine aus dem alten, eine aus dem neuen Testamente, genau mit den Worten des Büchleins.

1. Esau und Jakob.

Abraham und seine Frau waren gestorben und ihre Kinder hatten sie begraben. — —

Isaac und seine Rebecca waren jetzt allein. Bald aber schenkte ihnen der liebe Gott auch Kinder. Er schenkte ihnen sogar 2 Kinder auf einmal, Zwillinge also. Es waren zwei kleine Knaben. Den einen nannten sie Esau und den andern Jacob. Aber es war nicht einer wie der andere. Esau war ganz rauh, wie ein Fell, und hatte eine grobe Stimme. Der Jacob aber war ganz glatt und hatte ein feines, niedliches Stimmchen.

Esau und Jacob waren also Zwilling Brüder zusammen. Als sie groß wurden, wurde Esau ein Jäger und Ackermann zugleich. Jacob aber blieb zu Hause bei seiner Mutter. Denn — das will' ich euch nur gleich sagen — Jacob war der Mutter ihr Goldsöhnchen und Esau war dem Vater sein Goldsöhnchen.

Eines Tages kam Esau vom Felde und war recht müde und recht hungrig. — Jacob aber hatte sich ein Gericht Linsen gekocht. Diese Linsen standen auf dem Tische und dampften und rochen recht gut. — Als Esau eintrat und die Linsen stehen sah, bekam er großen Appetit und sprach zu seinem Bruder Jacob: „Laß mich doch von deinen Linsen essen, ich bin recht hungrig.“

Da sprach Jacob: „Was giebst du mir denn dafür, wenn ich dich essen lasse?“

„Nun, was willst du denn dafür haben? Ich weiß es ja nicht!“ sagte Esau.

Da sprach Jacob: „Wenn du mich läßt Herr sein im Hause.“ (Weil nämlich Esau der älteste Sohn im Hause war, mußten ihm die Knechte und Mägde und sogar Jacob folgen. Esau konnte ihnen allen befehlen. Und das eben ärgerte den Jacob immer, daß er seinem Bruder folgen mußte.)

Jacob sprach also: „Wenn du mich läßt Herr sein im Hause.“ Esau sann erst ein wenig nach. Es mochte ihm doch zu viel sein, was der Jacob verlangte. Dann aber sagte er: „3, ich muß doch einmal sterben; wenn ich auch nicht mehr der Herr bin im Hause. Ja, du sollst Herr sein! Gib mir nur die Linsen.“

„Gut“ — sagte Jacob — „aber ich glaub' dir's nicht eher, bis du darauf schwörst, daß ich Herr sein soll.“

Und Esau — — schwur darauf! —

Jetzt setzte ihm Jacob die Linsen hin. Er legte auch Brot daneben, und Esau aß. Als er gegessen hatte, stand er auf und ging davon. — Von nun an war Jacob Herr im Hause.

Das war aber schlecht von dem Jacob, daß er von seinem Bruder so viel verlangte. (Es war so ähnlich, als wenn sich Jemand für einen Schieferkist einen goldenen Ring geben ließe). Jacob hätte dem Esau die Linsen umsonst geben können, es war ja sein Bruder. So aber müssen wir sagen: Der Jacob hat seinen Bruder Esau betrogen. Und das war eine Sünde. —

2. Die Versuchung.

Als der Herr Jesus getauft war, blieb er noch eine lange Zeit in der Wüste. Hier mochte er sich's wohl überlegen, wie er es eigentlich anfangen wolle, daß er die Menschen erlösete. In dieser Zeit aß und trank er auch nicht viel. Da spricht man: Er fastete. Als er nun aber vierzig Tage und vierzig Nächte nicht viel gegessen hatte, hungerte ihn. Da trat der Versucher zu ihm und sprach: „Bist du Gottes Sohn, so sprich, daß die Steine, die hier am Wege liegen, zu Brot werden.“

Der Herr Jesus aber sprach: „Nein. Dazu hat mir der liebe Gott die Kraft nicht gegeben. Er kann mich auch durch etwas Anderes sättigen, es muß nicht gerade Brot sein.“

Jetzt führte der Versucher den Herrn Jesum nach Jerusalem in die heilige Stadt. Hier stieg er mit dem Herrn Jesu auf das Dach des Tempels, ganz hoch hinauf, auf die äußerste Spitze. Als sie nun hoch oben standen, sprach der Versucher zu ihm: „Bist du Gottes Sohn, so stürze dich von hier hinab. Gewiß wird dir der liebe Gott seine Engel schicken und die werden dich auf den Händen hinuntertragen, daß du deinen Fuß nicht an einen Stein stößest.“

Der Herr Jesus aber sprach: Nein. Denn es stehet in der Bibel geschrieben: Du sollst dich nicht muthwillig in Gefahr begeben.“

Darauf führte der Versucher den Herrn Jesum auf einen sehr hohen Berg. Von diesem Berge aus konnte man recht weit sehen. Da lagen nun ringsherum schöne Wiesen und Felder, Fluren und Wälder, Städte und Länder. Der Versucher zeigte dem Herrn Jesu alle diese Herrlichkeiten und sprach: „Dies Alles will ich dir geben, wenn du jetzt gleich vor mir niederknieest und mich anbetest.“

Jetzt aber ward der Herr Jesus unwillig und sprach: „Gebe dich weg von mir, Satan! Denn es stehet geschrieben: Du sollst anbeten Gott, deinen Herrn, und ihm allein dienen.“

Da verließ ihn der Versucher und die Engel Gottes traten zu dem Herrn Jesu und dienten ihm.

So ließ sich also der Herr Jesus zu keiner Sünde verführen, sondern blieb fromm und rein und seinem himmlischen Vater treu.

Es läßt sich nicht läugnen, die Erzählungen des Verfs. sind klar und durchsichtig; leider aber ist diese bestechende gute Eigenschaft des Buches vielfach durch eine ziemlich weitgehende Verwässerung des biblischen Textes gewonnen worden. Der kindliche Geist verlangt ja gewiß einfache, kindliche Redeformen; aber was

die seligen Gottesgeheimnisse der h. Schrift selbst, ihrem Offenbarungsgehalte nach, betrifft, so thut eine theilweise Entleerung derselben, angeblich, um sie den Unmündigen zugänglicher zu machen, nicht noth; vielmehr gilt hier recht eigentlich das Wort: „So ihr nicht werdet, wie die Kinder, so werdet ihr nicht ins Himmelreich kommen.“ Es erscheint dem reflektirenden Denken Manches der Umschreibung und Verdeutlichung bedürftig, was der Ursprünglichkeit der Kindesnatur ganz unmittelbar nahe zu treten im Stande ist; und daß Luther in hohem Maße den auch Kindern wohl verständlichen Ton in seiner Bibelübersetzung getroffen hat, wird Jeder zugeben, der sich erinnert, wie mächtig ihn selber als Kind die heiligen Geschichten in einer an das Bibelwort sich anlehrenden Fassung ergriffen haben.

Deutschland über Alles! Vorträge, Lieder und Spiele für vaterländische Schulfeste. Herausgegeben von J. Hufschmidt. Zweite, veränderte und vermehrte Auflage. Leipzig. Verlag von Siegmund und Volkering. Buchhandlung für pädagogische Literatur. 40 Pf. 48 Seiten. 1877.

47 kleinere und größere Dichtungen, als Schülervorträge großentheils verwendbar; 10 Beschreibungen von festlichen Kinderspielen, ein Wort von Jean Paul, geschrieben im Jahr 1815, beginnend: „Es giebt keinen schöneren Tod, als den des Jünglings fürs Vaterland auf dem Schlachtfelde“, und 2 Ansprachen vom Herausgeber des Büchleins, eine über „die Aufgabe des deutschen Volkes“, die andere über das Thema: „Wis hieher hat der Herr geholfen.“ Das Ganze ist offenbar herzlich gut gemeint und mag ja einzelnen Lehrern auch recht gute Dienste zu leisten vermögen. Wir können im Allgemeinen nicht dafür sein, dem Lehrer die Mühe, die Fest-Ansprachen selber auszuarbeiten abzunehmen. „Wenn's euch ernst ist, was zu sagen, ist's nöthig, Worten nachzujagen?“ —

Zur Probe ein Stücklein aus der ersten Ansprache des Verfs. über die Aufgabe des deutschen Volkes:

„Die Politik eines Metternich schmälerte nicht nur die Errungenschaft der Befreiungskriege: die ihm ergebenden Leute „mit hellem Stern auf kalter Brust“ trachteten auch darnach, den wieder aufstrebenden Nationalgeist unseres Volkes im Keime zu ersticken. Und fast wäre dies gelungen. Der Zeit der glorreichsten Kraftäußerung folgte eine lange, an Prüfungen reiche Periode der Schwäche, so tiefer Schwäche, daß die Welt wieder vom deutschen Michel, dem Träumer, rebete. Das Jahr 1848 aber machte, daß aus dem Träumer ein Stürmer wurde; und nachdem er 20 Jahre hindurch gerungen, da wick auf einmal im Jahre 1870 der Alp, der ihn bisher drückte, von seiner Brust, und vor unsern entzückten Augen richtete sich die Majestät (!) der deutschen Nation auf u. s. w.“

Es will uns fast scheinen, als paßten solche Worte als Einleitung zu einem Toaste inmitten einer politischen Versammlung besser, als vor einer feiernden Kindergemeinde.

Kleines Lehrbuch der mathematischen Geographie von A. Friede, Lehrer an der städtischen höhern Mädchenschule in Braunschweig. Commentar zu dem zunächst für Lehrerinnenseminare und höhere Mädchenschulen in Fragen und Aufgaben bearbeiteten Leitfaden für den Unterricht in der mathematischen Geographie. Braunschweig. Verlag von Harald Bruhn. 1878.

Der Unterricht in der mathematischen Geographie ist einerseits eine sehr interessante, andererseits aber auch eine recht schwierige Disciplin, namentlich in

Unterrichtsanstalten in denen Mathematik und Naturwissenschaft nur in einem relativ beschränkten Umfang betrieben werden können. Populärer Vortrag, wie ihn Schüler solcher Anstalten nöthig machen, dabei gründliche Verarbeitung des Stoffes, gepaart mit Schärfe im Ausdrude, wie der Gegenstand dieser Unterweisung ihn verlangt: diese Aufgabe zu lösen, ist nicht Jedem gegeben. Wir freuen uns, der Arbeit von A. Fricke im Allgemeinen das Zeugniß ausstellen zu können, daß sie nach beiden Seiten billigen Wünschen zu genügen im Stande ist. Der Verfasser behandelt in verständiger Weise zunächst in den Paragraphen 1—16 „Himmel und Erde nach dem Augenschein“ und betrachtet dann § 17 — § 52 „Himmel und Erde nach gründlicheren Forschungen,“ d. h. mit Zugrundlegung des Kopernikanischen Systems. Er befolgt somit die Methode, wie sie Diesterweg in seiner bekannten „Populären Himmelskunde“ anschlägt.*)

Einzelne Behauptungen des Fricke'schen Büchleins möchten wohl einer etwas vorsichtigeren Fassung bedürfen. Probleme und Theorien, lägen dieselben auch nahe an der Wahrheitsgrenze, dürfen doch niemals als feststehende Thatsachen behandelt werden. So lesen wir S. 47: „Die Sonne dreht sich in $25\frac{1}{4}$ Tagen von W. nach O. um ihre Axe und hat auch noch eine im Weltall fortschreitende Bewegung um einen gemeinschaftlichen Schwerpunkt sämmtlicher Himmelskörper, die sogenannte Centralsonne, die höchst wahrscheinlich in der Nähe der Plejaden (vielleicht in Alkyone) zu suchen ist.“ Man vergleiche damit, was Dr. S. A. Daniel in seinem „Kleinen Handbuch der Geographie“ Seite 19 sagt: „Einen räumlichen Mittelpunkt, eine allgemeine Centralsonne für alle Fixsternwelten anzunehmen, erscheint den bedeutendsten astronomischen Autoritäten unthunlich. Mädler glaubte in der Alkyone in der Gruppe der Plejaden die wahre Centralsonne aufgefunden zu haben.“ — Die Schule ist jedenfalls nicht der Ort, dergleichen umstrittene Annahmen zum Austrage zu bringen.

Auch hinsichtlich der Schärfe des Ausdrucks ist Einzelnes zu bemängeln. So dürfte beispielsweise der erste Satz des § 2: „Die gerade Linie, welche wir am Mittage über die Horizontfläche durch unsern Standpunkt gerade unter der Sonne wegziehen, nennen wir Mittagslinie; durch die Endpunkte derselben werden der Nord- und Südpunkt des Horizonts bestimmt,“ einer genaueren Fassung bedürftig sein. Der Satz Seite 14: „Je näher ein Stern dem Polarkreise steht, desto größer wird sein (scheinbarer) Bogen“ ist ja richtig, insofern die Anzahl der Grade der Bogen zunimmt; aber da die absolute Länge der Bogenlinien immer kleiner wird, so wäre jedenfalls eine Fassung, die dieses bei Kindern so nahe liegende Mißverständniß ausschließt, vorzuziehen.

Seite 48 heißt es: „Wenn die Sonne plötzlich ihr Regiment einstellte (will sagen: wenn ihre Anziehungskraft aufhörte), so würden sich sämmtliche Planeten um den Jupiter drehen.“ Hat der Verfasser hierbei nicht vielleicht übersehen, daß die neben der Anziehungskraft der Sonne in Betracht kommende Tangentialkraft beim Jupiter selber in der Weise wirksam sich erzeigen würde, daß er in einer geraden Linie durch den Weltraum dahineilen müßte? — In der Mittheilung auf S. 51, daß die Sternschnuppen „Theile von Kometen seien, die sich zu nahe an unsere Erde wagten und dann einzelner Stücke beraubt wurden“ ist

*) Eine neue Ausgabe dieses Buches ist von Strübing besorgt worden; leider giebt dieselbe zu mancherlei Ausstellungen hinsichtlich einer Reihe von neuhinzugekommenen Partteen Veranlassung.

jedenfalls der Ausdruck „wagen“ zu tabeln, insofern die Wahrheit, daß auch auf die Kometen die Keplerschen Gesetze Anwendung finden, dadurch verdunkelt wird.

Die Zeichnung auf Seite 40, durch welche der Lauf des Mondes um die Erde veranschaulicht werden soll, ist mehr übersichtlich als zutreffend. Bei genauerer Ermägung der Größen-Verhältnisse und der Geschwindigkeit, sowie des Abstandes der in Betracht kommenden beiden Himmelskörper ergibt sich leicht, daß die Bahn des Mondes sehr viel weniger hin- und hergebogen ist; sie kommt in der graphischen Darstellung der geraden Linie sehr nahe. (Vgl. Figur 26 in Diesterwegs populärer Himmelkunde. 8. Auflage).

Schließlich setzen wir noch einzelne den Kalender betreffende Notizen (Seite 36 und 37) zu Nutzen und Frommen derjenigen Leser, denen mit einer derartigen Zusammenstellung gebient ist, hieher:

„die Namen der Wochentage erklären sich in folgender Weise:

- Sonntag: Tag der Sonne, engl. Sunday, frz. dimanche, nach dem Lat. dies dominica.
 Montag: Tag des Mondes, engl. Monday, frz. lundi, nach dem Lat. dies lunae.
 Dienstag: Tag des Ziu, des deutschen Kriegsgottes, engl. Thursday, frz. mardi nach dies Martis.
 Mittwoch: Mitte der Woche, in der heidnischen Zeit Wodanstag, engl. Wednesday, frz. mercredi nach dies Mercurius.
 Donnerstag: Tag des Donnar oder Thor, engl. Thursday, frz. jeudi nach dies Jovis.
 Freitag: Tag der Freia, engl. Friday, frz. vendredi nach dies Veneris.
 Sonnabend: früher Saturnstag, jetzt noch in Süddeutschland oft Saterdag, engl. Saturday, frz. samedi nach dies Saturni.

Die Römer hatten anfangs nur 10 Monate:

- 1) Martius, oder März (nach dem Kriegsgott Mars);
- 2) Aprilis (von aperire, öffnen (der Blüten));
- 3) Majus oder Mai (n. b. Göttin Maja);
- 4) Junius (von Juno oder Junius);
- 5) Quintilis (der fünfte);
- 6) Sextilis (der sechste);
- 7) September (der siebente);
- 8) October (der achte);
- 9) November (der neunte);
- 10) December (der zehnte). Numa fügte noch hinzu:
- 11) Januarius (von Janus, dem Gotte der Zeit) und
- 12) Februarius (von februa, reinigen; februalia, das Reinigungsfest der Römer, wurde in diesem Monate gefeiert).

Der Anfang des Jahres war der erste März, wo die neugewählten Consuln ihr Amt antraten. Als später die Herrschaft der Römer sich über die Grenzen Italiens erstreckte und die Staatsverwaltung zusammengesetzt wurde, fand man, daß die neugewählten Consuln zu spät bei den Armeen eintrafen. Um dies zu vermeiden, ward ihr Amtsantritt auf den 1. Januar festgesetzt. Dies hat Veranlassung gegeben, daß der Jahresanfang bei allen Völkern, die den Julianischen Kalender annahmen, noch heute auf den 1. Januar fällt. Der Quintilis und Sextilis vertauschten später ihre Namen; um das Andenken Julius Cäsars

und Augustus' zu feiern, wurden sie zum Julius und August. Die 4 letzten Monate von September bis December behielten ihre Namen, obgleich sie eigentlich jetzt unpassend geworden waren."

Nachschrift: Wir hatten, nachdem die vorstehende Recension bereits geschrieben war, Gelegenheit, auch den im Titel des besprochenen Büchleins erwähnten „Leitfaden für den Unterricht in der mathematischen Geographie in Fragen und Aufgaben (Preis 40 Pf.)“ näher durchzusehen. Wir können dies Schriftchen, das den besprochenen Commentar dazu veranlaßt hat, in jeder Beziehung als ein brauchbares Hülfsmittel beim Unterrichte in der mathematischen Geographie bezeichnen. Wer die Abhandlungen des Herausgebers des *Ev. Schulblattes* über die Nothwendigkeit und Bedeutung der Repetitionsfragen aufmerksam und mit Ueberzeugung gelesen hat, wird es dem Verfasser Dank wissen, daß er einen Versuch gemacht hat, auch für die mathematische Geographie derartige Wiederholungsfragen zusammenzustellen.

E. v. Seydlitz'sche Geographie. Sechszehnte Bearbeitung. In drei Ausgaben. I. Grundzüge der Geographie. II. Kleine Schul-Geographie. III. Größere Schulgeographie. Illustriert durch eine Reihe nach Originalzeichnungen, ausgeführter, Kartenskizzen und Abbildungen. Breslau 1876. Ferdinand Hirt. Königl. Universitäts- und Verlagsbuchhandlung.

Es würde heißen „Eulen nach Athen tragen“, wollten wir hier des Weiteren nachweisen, daß die Seydlitz'sche Geographie für Schulen brauchbar sei. Ein Buch, das 16 Auflagen hinter sich hat und das bei jeder neuen Auflage von fast allen pädagogischen Zeitschriften nach Gebühr gelobt worden ist, bedarf unserer Empfehlung nicht weiter. Wodurch sich diese Bücher auszeichnen, das ist insonderheit die klare Veranschaulichung der physikalischen Verhältnisse der Länder und Ländergruppen durch Wort und Bild. Dazu kommt aber, namentlich in der größeren Ausgabe, gründliche Einführung in die politische Geographie der einzelnen Staatsgebiete. Die geschichtlichen Einleitungen sind dankenswerthe Beigaben, die wohl geeignet sind, den Leser, so weit es nöthig ist, zu orientiren.

Die Brauchbarkeit der Vorstufe ist durch die Bezeichnung der Aussprache bei fremden Namen wesentlich erhöht worden. Wir wünschten wohl, daß auch in den beiden andern Theilen des Werkes bei schwierigeren und selteneren Wörtern noch mehr Andeutungen hinsichtlich der Aussprache gegeben würden.

Arithmetisches und algebraisches Übungsbuch mit ausgeführten Musterbeispielen, 2000 Aufgaben enthaltend. Zum Gebrauch an Lehrer-Seminarien, Mittel- und Gewerbeschulen, wie auch an höheren Unterrichtsanstalten bearbeitet von W. Adam, Königl. Seminarlehrer in Neu-Ruppin. Neu-Ruppin. Verlag von Rud. Petrenz. 1878.

Es ist ein anerkannter Erfahrungssatz, daß beim Unterrichte im praktischen Rechnen, wie in der Mathematik überhaupt, sehr viel mehr zu lernen und zu üben als zu lehren ist. Es empfiehlt sich durchaus, die Unterweisung möglichst zu beschränken, damit wirklich Raum bleibe für die selbständige Schülerarbeit. Ein brauchbares Übungsbuch mit 2000 arithmetischen Aufgaben bietet der fleißige Verfasser, dem wir bereits eine ganze Reihe mathematischer Bücher verdanken, den höhern Lehranstalten dar. Er nimmt in diesem Übungsbuch Bezug auf sein „Lehrbuch der Buchstabenrechnung und Abgaben“ (Verlag von Rud. Petrenz

in Neu-Kuppin), insofern die in Parantese beigefügten Paragraphen-Zahlen auf die betreffenden Partien der „Anleitung“ hinweisen.

Geschichtsbilder aus der allgemeinen und vaterländischen Geschichte. Leitfaden für höhere Töchter-, Mittel- und gehobene Bürgerschulen von Fr. Polack, Königl. Kreis-Schulinspector. Vierte Auflage. Wittenberg. Verlag von R. Herrosé. 1878.

Es hat die dritte Auflage dieses Buches in Nr. 10, Jahrgang 1878 des Ev. Schulblattes unter der Ueberschrift „Zur Leitfaden-Literatur“ eine so eingehende Beurtheilung erfahren, daß wir von einer nochmaligen Besprechung wohl absehen dürfen. Wir bedauern es, daß die in Rede stehende Beurtheilung erst nach dem Erscheinen dieser vierten Auflage hat abgedruckt werden können, so daß dem Verfasser der „Geschichtsbilder“ eine Berücksichtigung derselben nicht mehr möglich war. Die vierte Auflage unterscheidet sich von der dritten nur durch Einzelheiten, die die bessernde Hand verrathen. „Zu einer einschneidenden Veränderung,“ sagt der Verfasser in der Vorrede, „lag keine Veranlassung vor, da die Kritik sich durchweg sehr günstig über das Buch ausgesprochen und die Praxis seine Brauchbarkeit außer Zweifel gestellt hat.“

Die von uns in dem bezeichneten Artikel gerügte Stelle in Bezug auf die „Seisachtheia“ Solons lautet in den vierten Auflage etwas anders, als in der dritten, nämlich so: „Er (Solon) bewirkte eine Schulderleichterung der überschuldeten Bürger durch Zinsersaß und Verminderung des Geldwerthes; 100 neue Drachmen (à 75 Pfennige) galten fortan soviel als 73 alte. Die alte Schuldsomme wurde mit dem billigeren neuen Gelde bezahlt, wodurch der Schulbner 27% gewann.“ Wer die Solon'sche Maßregel bereits kennt, wird aus dieser vollständigeren Darstellungsweise allenfalls das Richtige herauslesen; um die Sache einem Schüler klar und begreiflich zu machen, müßte doch jedenfalls eine andere Fassung gefunden werden; der Ausdruck billigeres Geld dürfte doch sehr irreführend und darum zu vermeiden sein.

Im Uebrigen können wir nur auf die Recension der dritten Auflage der Geschichtsbilder verweisen.

Lehrbuch der Chemie und Mineralogie in populärer Darstellung nach methodischen Grundsätzen für gehobene Lehranstalten, sowie zum Selbstunterrichte bearbeitet von Dr. E. Bömitz. Zweiter Theil: Mineralogie. Mit 90 in den Text gedruckten Holzschnitten. Preis 0,80 Mark ungebunden. Berlin. Verlag von Adolf Stubenrauch. 1877. 74 S.

Der Verf. behandelt die Mineralogie auf chemischer Grundlage. Wir können uns damit nur einverstanden erklären; denn ohne Behandlung der chemischen Grundstoffe und der wichtigsten einfachen Verbindungen derselben bleibt die Einführung der Schüler in die Mineralogie doch eigentlich nur ein Spielen mit Steinen. — Die Ausstattung des Büchleins ist vorzüglich; namentlich sind die Holzschnitte sorgfältig und sauber ausgeführt. Für „populär“ im eigentlichen Sinne können wir die Darstellung des Buches nicht halten. Für ein populäres Buch verlangt man immerhin größere Freiheit, größeres Losgelassensein von den im wissenschaftlichen System üblichen Terminologien und weniger Hervorhebung der Systematik selber. Für „gehobene“ Lehranstalten — die lebendige Ergänzung durch den Lehrer vorausgesetzt — dürfte das Buch aber brauchbar und geeignet sein. —

M.

B.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang Juli 1879.

I. Abtheilung. Abhandlungen.

Die Erziehung zur Wahrhaftigkeit.

Von Lehrer W. Sökel in Galaş in Rumänien.

Wahrhaftigkeit hängt selbstredend mit Wahrheit zusammen. Fragen wir uns denn einmal wie Pilatus, wenn auch nicht in sophistischem Sinne: Was ist Wahrheit? Die Frage läßt sich auf zweifache Weise beantworten. Einmal denkt man sich die Wahrheit relativ, in Beziehung zum Menschen gesetzt. Der Mensch nimmt durch seinen Geist Vorstellungen auf von den Dingen. Stimmen diese Vorstellungen mit den Dingen überein, von denen sie abstrahirt sind, so sind sie wahr. Wahrheit ist also, in Beziehung zum Menschen gesetzt, die Uebereinstimmung zwischen den Objecten der Erkenntniß und der subjectiven Vorstellung von denselben. In diesem Sinne ist Wahrheit etwas rein Subjectives, ohne jeden realen Inhalt. Faßt man dagegen den Begriff realistisch, so sagt zweitens die Wissenschaft: Nur ein kleiner Theil von sämmtlichen vorhandenen Schöpfungsobjecten ist der Erkenntniß des einzelnen Menschen, ja derjenigen der ganzen Menschheit zugänglich; — der Menscheng Geist kann also nicht die Wahrheit, nicht den ganzen Umfang des Begriffs fassen. Es würde ferner die Wahrheit als ein den Dingen Inhärierendes auch dann vorhanden sein, wenn kein Menscheng Geist sie zu erkennen im Stande wäre. Die vorhin angegebene Definition ist mithin einseitig. Welche aber wollen wir dafür setzen?

Worin besteht die Wahrheit, und wer besitzt sie? Beide Fragen sind bestimmt nur für den Deisten lösbar. — Es ist klar, daß derjenige, dessen Vorstellungen mit den Dingen übereinstimmen, Wahrheit hat; die Wahrheit wird er erst dann besitzen, wenn er unter derselben Vorbedingung die Vorstellung, die Erkenntniß von allen Dingen, von allem Vorhandenen hätte, und wenn diese Erkenntniß sich nicht bloß auf das Was? und Wie? beschränkte, sondern auch das Warum? mit in sich schloße. Die Wahrheit wäre also annähernd der Schöpfungsplan Gottes im Weltall vom Größten bis zum Kleinsten. Aber selbst diese Definition ist unzureichend, weil sie Gott, den Urheber des Weltalls und die Erkenntniß seines Wesens nicht in sich schließt. Da nun die vollständige Erkenntniß Gottes diejenige seiner Werke in sich schließen würde, so können wir unsere Erklärung dahin beschränken: Die absolute Wahrheit ist die Erkenntniß Gottes, und der alleinige Inhaber aller Wahrheit ist Gott; — ein sicherer Fingerzeig für Richtung und Ziel aller Geister, die nach Wahrheit suchen.

Um etwaigen Einwänden der Logik von vorn herein vorzubeugen, bemerken wir, daß die absolute Wahrheit nicht ein empirischer Begriff, sondern eine metaphysische Vorstellung ist, weil sie nicht, wie jener sein muß, nach Inhalt und Umfang genau bestimmbar ist.

Für uns kommt es zwar im innersten Grunde auch auf die absolute Wahrheit an; zunächst aber tritt der mehr gebräuchliche, relative Begriff von Wahrheit in den Vordergrund.

Als eine wesentliche Eigenschaft aller Wahrheit nun bezeichnet es Kant in seiner „Kritik der reinen Vernunft“, „daß sie mit logischen Gesetzen übereinstimmen müsse“ — wonit man aber ja nicht den Begriff als hinsichtlich seines Inhaltes vollständig erachten wolle; denn es stimmt vieles mit logischen Gesetzen überein und ist doch nicht wahr.

Ob wir gerade hinsichtlich der Sinnendinge die reine Wahrheit aufnehmen, wissen wir nicht, jedenfalls aber gilt für alles menschliche Wissen das Wort: „Es ist Stückwerk.“ Sobald nun die subjectiv gewordene Erkenntniß durch den Willen des Menschen veranlaßt und durch den Mittheilungstrieb bedingt, aus demselben heraustritt, sich wiederum objectivirt, tritt an ihn die Frage heran, ob er die heraustretende Vorstellung mit der innern identisch machen will, (soweit das seiner Sprachkraft, resp. Darstellungsgabe möglich ist) oder ob er sie durch Hinweglassen und Hinzufügen verändern, oder gerade das Gegentheil von ihr äußern will. Im ersteren Falle nennen wir ihn wahrhaft.

Wahrheit, relative, ist also Uebereinstimmung der Erkenntniß mit ihrem Objecte und hängt vom Erkenntnißvermögen ab, Wahrhaftigkeit ist die Eigenschaft des Willens, wonach der Mensch seine Aeußerungen mit dem subjectiv Erkannten übereinstimmen läßt. Der Gegensatz davon heißt Unwahrhaftigkeit oder Lügenhaftigkeit.

Nun wurde einst dem Schreiber dieses in einem Gespräch über jenes Thema entgegenget: Wahrhaftigkeit hat allein gar keinen realen Inhalt, also für sich allein keinen Werth. Was nützt die Wahrhaftigkeit eines Menschen, wenn seine Erkenntniß vollständig falsch ist. Darum muß der Lehrer erst zur Wahrheit führen, ehe die Erziehung zur Wahrhaftigkeit Sinn hat.

Dem ist zu erwidern: Indem wir den Schüler zur Wahrhaftigkeit führen, bringen wir ihn zugleich zum Gefühl, wenn nicht zur Erkenntniß einer der wichtigsten ethischen Wahrheiten, nämlich zu der, „daß wir unserm Nebenmenschen stets die Wahrheit schuldig sind.“ Diese Erkenntniß kann allerdings nur hervorgehen aus der andern: Alle Menschen sind Brüder und Glieder, wie auch die Schrift sagt: „Leget die Lügen ab“ u. s. w. Sie aber erwächst nur aus der Wurzel aller Sittlichkeit, der Nächstenliebe. Ohne diesen Ausgangspunkt wäre Erziehung zur Wahrhaftigkeit ein Unding und etwa dem Thun eines Gärtners zu vergleichen, der Aepfel und Birnen auf seine Bäume bände, wenn sie keine trügen.

Nun, entgegenet man uns, dann ist doch die vorangegangene These richtig; denn wenn Wahrhaftigkeit Nächstenliebe voraussetzt, und wenn Nächstenliebe Wahrhaftigkeit erzeugt, dann erziehe man nur zu dieser, und die Wahrhaftigkeit wird als nebensächliche Frucht mit erfolgen.

Man kann die Sittlichkeit einem Baume vergleichen: Wurzel und Stamm sind die Liebe zu Gott, Aeste und Zweige die Nächstenliebe, und die Früchte sind die Tugenden. Diese Früchte aber unterscheiden sich von allen andern dadurch, daß sie auf den Saft von Aesten, Wurzel und Stamm rückwirkend sich äußern. „Wer das Gute thut, meint der Herr, wird inne werden, wird fühlen, ob es das Gute ist. Indem wir jene Früchte erzeugen, fachen wir auch das Feuer der Gottes- und Nächstenliebe zur hellen Flamme an. Die Früchte bewirken so hier, daß der Baum wächst.“

Wahrhaftigkeit und alle Erziehung zu ihr setzen allerdings wie alle andern Tugenden ein Minimum von Nächstenliebe voraus, und das ist in allen Menschen von Natur vorhanden. Andererseits aber wirkt auch die Wahrhaftigkeit auf die Nächstenliebe zurück, wie alles Thun auf das Empfinden. Die Möglichkeit der Erziehung zur Wahrhaftigkeit beruht also zwar in der Nächstenliebe; aber andererseits beruht auch die Möglichkeit des Wachstums der Nächstenliebe zum großen Theile auf Wahrhaftigkeit und der Erziehung zu ihr.

Die Wahrhaftigkeit ist also sowohl Mittel als Zweck.

Damit, meine ich, ist ihre Realität genugsam dargethan.

Noch mehr aber wird ihr Werth im Verlauf der Abhandlung an der durch sie hervorgerufenen Bildung analoger Erscheinungen gezeigt werden.

Nun dürfte es nicht uninteressant sein, zur scharfen Umgrenzung des Begriffs Wahrhaftigkeit einige Synonyme desselben zu betrachten.

Man unterscheidet zunächst von der Wahrhaftigkeit die Wahrheitsliebe. Wahrhaftigkeit ist eine Richtung des Willens, Wahrheitsliebe ist eine Richtung des Gefühls. Die letztere ruft die erstere hervor und umgekehrt, die erstere verstärkt die letztere, wie aus dem Vorhergegangenen klar geworden ist.

Dr. Dr. Wagner sagt in seinem Aufsatze über Wahrhaftigkeit bezüglich des Verhältnisses zwischen Wahrhaftigkeit und Wahrheitsliebe: „Wahrheitsliebend kann der Mensch auch dann noch sein, wenn er sich mit schwerem Herzen zu einer sogenannten Nothlüge fortreißen läßt, wahrhaftig ist er nicht mehr.“ Wenn auch hier ein anderes Gefühl, die Furcht, stärker ist, als die Liebe zur Wahrheit, so wird doch damit nicht das Dasein der letzteren negirt.

Falsch ist es dagegen, wenn derselbe Autor sagt: „Derjenige, der immer mit der Versuchung zur Lüge zu kämpfen hat, sie aber überwindet, kann wohl wahrhaftig, aber nicht wahrheitsliebend genannt werden.“

Ebensowenig wie nämlich das Ueberhandnehmen der Furcht über die Liebe das Dasein der letzteren negirt, ebenso wenig kann bei Vorhandensein versuchender Vorstellungen oder Empfänglichkeit für dieselben, da, wo sie überwunden werden, das Vorhandensein von Wahrheitsliebe geleugnet werden; im Gegentheil, der Kampf, den die Wahrheitsliebe gegen irgend ein anderes Gefühl ausficht, beweist ihr Vorhandensein und ihre Stärke.

Es ergibt sich aus dem Allen: Wahrhaftigkeit und Wahrheitsliebe verhalten sich zu einander, wie Wille und Gefühl überhaupt; das Gefühl ist das Erste, Erzeugende, später bedingend und erzeugend beide einander.

Ein anderer mit Wahrhaftigkeit verwandter Begriff ist Aufrichtigkeit. Das Wort hängt sprachlich mit aufrecht zusammen. Aufrichtig ist also, rein sinnlich gedacht, derjenige, welcher aufrecht geht und steht, also seine ganze wahre Gestalt zeigt. Das Wort im jetzigen Sinne ist also eine sprachliche Trope und bedeutet „rückhaltloses Zeigen des seelischen Inhalts“. Alles, was der Aufrichtige von einer Sache weiß, sagt er; alles was der Wahrhafte von einer Sache sagt, ist wahr (natürl. relativ).

Jeder Aufrichtige ist also wahrhaft, nicht aber jeder Wahrhafte aufrichtig.

Aufrichtigkeit ist also ein der Wahrhaftigkeit untergeordneter Begriff. —

Beleuchten wir nun, wie die Unwahrhaftigkeit entsteht, leiten wir dann daraus ab, welches andere Schlimme dieser Fehler im Gefolge hat, und benutzen wir sodann die daraus gewonnene Erkenntniß zur Aufstellung der Erziehungs-

mittel zur Vernichtung dieses Fehlers und zur Erweckung und Entwicklung der Wahrhaftigkeit.

Jeder Sittlichkeitsfehler läßt, wie jeder Fehler des Erkenntnißvermögens, zunächst ein Zweifaches erkennen: 1. Das Verkehrte, was aus dem Menschen heraustritt, in der Handlung, der That, dem Worte. Dasselbe ist als eine Wirkung zu betrachten. Jede Wirkung setzt aber eine Ursache voraus. Es ist 2. der falsche, unsittliche Gedanke, die falsche unsittliche Vorstellung.

Jenes ist die Aschen- und Lavamasse, welche der speiende Vulkan auswirft; dieses sind die zurückbleibenden Dämpfe und Gase, welche den Ausbruch bewirken und welche fort und fort neue Ausbrüche vorbereiten. Der letztere Theil des Sittlichkeitsfehlers ist der schlimmere, weil er den ersteren fort und fort neu zu erzeugen strebt und sich durch ihn verstärkt.

Nicht mit Unrecht hat man das Gesetz, das äußere wie das innere, einem Zaune verglichen: Einmal durchbrochen, macht die Lücke das Ueberschreiten der durch ihn gesteckten Grenze leicht, ja, da dieses Ueberschreiten einen Reiz besitzt, — schon die Alten sagten: „Nach dem Verbotenen streben wir“ — so bedarf es nur des Sichgehenlassens, und der zweite Fehler ist begangen. Darum sagt der Dichter: „Beim ersten Schritte seid ihr frei“ u. s. w.

Ja gehen wir noch tiefer. Es ist sogar ein dreifacher Vorgang bei der Bildung eines jeden Sittlichkeitsfehlers: Es kommt Böses aus dem Menschen, es ist Böses in ihm, eine unsittliche Vorstellung. Diese war nicht ursprünglich in ihm, sie muß also von dem Menschen ausgenommen worden sein. Nun müßte aber jeder Mensch bezüglich seiner Sittlichkeit dem gleich sein, der die Eindrücke derselben sinnlichen Erscheinungen, seien es nun reine Sinnedinge oder Gedankendinge, deren Vorstellungen auch auf sinnlichem Wege übermittelt werden, in sich aufnimmt, oder ihnen ausgesetzt ist, wenn diese der einzige Grund der Sittlichkeit oder Unsittlichkeit wären. Dem ist nicht so. Folglich müssen wir noch andere Gründe suchen. In der Erscheinung, dem Objecte, kann der Grund nicht liegen; denn sie ist ja dieselbe, folglich muß er im Subjecte zu suchen sein.

Bekanntlich erregen sinnliche Erscheinungen durchaus nicht immer Vorstellungen, selbst wenn sie auf unsere Sinne wirken. Es muß in den meisten Fällen die Richtung des Willens auf das Object oder — die Aufmerksamkeit hinzutreten.

Wenn aber auch selbst die Erscheinungen bei allen Menschen, auf welche sie wirken, Vorstellungen hervorrufen würden, so wären dieselben doch nicht von gleicher Stärke, gleicher Genauigkeit und Tiefe, was in der verschiedenen Receptivität seinen Grund hat.

Ja sehen wir endlich auf die Einwirkung der Vorstellungen auf das Gefühl, — und damit betreten wir das Gebiet der Sittlichkeit — so können sich dort Sympathie oder Antipathie gegen dieselbe bemerkbar machen. Apathie ist ein wissenschaftlich unzulässiger Ausdruck. Einen Mittelpunkt giebt es nicht in der Scala der Gefühle. Die Annahme eines solchen würde das Wesen des Gefühls negieren. Apathie wäre also mindestens kein Gefühl mehr. Dann aber müßte es Vorstellungen geben, denen keine Gefühle anhaften. Das ist nun zwar nach dem Sprachgebrauch im gewöhnlichen Leben richtig, wo man erst einen stärkeren Grad von Gemüthsbewegung Gefühl nennt, nicht aber nach demjenigen der Wissenschaft. Jede Vorstellung ist von einem angenehmen oder unangenehmen Gefühl begleitet, mag es auch noch so schwach sein.

Diese subjectiven Qualitäten der Vorstellungen, also Qualitäten von Qualitäten, sind die Gradmesser sittlicher Begabung; sie sind auch die subjectiven Ursachen von Sittlichkeitsfehlern und von Tugenden.

Specialisiren wir nun einmal die so eben gefundnen Gesetze durch ihre Anwendung auf ein Beispiel, welches sich auf unser Thema bezieht:

Zwei Kinder hören den älteren Bruder des einen sich aus einer Verlegenheit herauslügen. Für derartige Dinge haben kleine Kinder, eben weil sie den Kern des Menschen betreffen, instinctiv die größte Aufmerksamkeit. Sie hören vielleicht, wie das Lügen hilft. Dennoch kann die Wirkung dieser Vorstellung auf das ethische Moment eine verschiedene sein. Sie besteht zwar bei beiden Kindern aus Gefühlen, wie diese ja überhaupt die Basis oder Wurzel aller Sittlichkeit bilden. Aber das Gefühl kann sich anziehend oder abstoßend dazu verhalten.

Noch eins ist jedoch dabei zu berücksichtigen. Mit jener gehörten Lüge tritt meistens noch eine andere Sünde an das Gefühl der Kinder heran, diejenige, welche die Lüge hervorrief. Diese kann sein: Diebstahl, Betrug, Faulheit oder auch wohl eine andere Lüge. Dann war Furcht vor der Strafe die Triebfeder zur Lüge; es kann jedoch auch die böse Lust die Lüge veranlassen. Dazu ein Beispiel: Ein Kind hat gemerkt, daß man ihm beim Husten Süßigkeiten gegeben hat, jetzt erheuchelt es denselben, um dazu zu gelangen.

Nur ganz schlechte Kinder lügen aus Bosheit, um zu lügen.

Es ist jedoch auch hinsichtlich unseres Beispiels möglich, freilich nur bei einem ganz stupiden Kinde, daß diese Sinnesindrücke zu schwach sind, um im Meere des Gefühls merkbare Wellenberge oder Wellenthäler hervorzubringen. Ein solches Kind ist dann schwach sittlich beanlagt, d. h.: Es kann weder sehr gut, noch sehr schlecht werden, — wobei wir natürlich dieselben Thaten nach der Subjectivität verschieden beurtheilen müssen.

Es ist viel bestritten, aber jedenfalls wahr, daß schwache geistige Begabung schwache sittliche Anlage in sich schließt, und umgekehrt. Ein geistig beanlagter Mensch kann also in einem viel höheren Grade gut oder schlecht sein, als ein nur wenig beanlagter. Die Wahrheit dieses Satzes ist sofort klar, wenn wir auf die Grundlagen des intellectuellen und ethischen Vermögens zurückschauen: Intellectuelle Beanlagung hängt ab von der größeren oder geringeren Leichtigkeit der Assimilirung neuer Vorstellungen mit den gleichnamigen älteren. Darin ist enthalten: Stärke der Vorstellung, Leichtigkeit der Begriffsbildung. Die sittliche Begabung dagegen ist abhängig von der größeren oder geringeren Intensität der Gefühle. Nun ist aber die Intensität des Gefühls abhängig von der Stärke der Vorstellung, der es anhaftet. Eine schwache, unklare, schwankende Vorstellung wird niemals ein starkes Gefühl hinterlassen und umgekehrt.

Die Stärke der Vorstellung hingegen ist wiederum abhängig von der Festigkeit ihrer Verbindung mit den gleichartigen, also von der festen Einfügung in den Organismus des Begriffs. Es ist also die ethische Beanlagung (wie wir diesen Begriff gefaßt haben) eine Folge des intellectuellen.

Kehren wir nun zu unserm Beispiele zurück. Gesezt den Fall, beide Kinder wären gleich geistig, also auch gleich sittlich beanlagt, so wäre doch erfahrungsmäßig noch eins zu berücksichtigen: die Erfahrung lehrt an tausend und aber tausend Beispielen, daß Kinder die Anlagen zu den Untugenden der Eltern in sich tragen. Wenn also Vater und Mutter zum Lügen stark hinneigten, so ist

es nicht bloß eine Wirkung des bösen Beispiels, sondern auch der vererbten Anlage, wenn man bei Kindern oder selbst Kindeskindern demselben Hange begegnet.

Gesetzt nun, eines jener Kinder hätte von seinen Eltern resp. Großeltern ein solches Minus, eine solche Schwäche für die Lüge, so könnte diese angeborene Schwäche die Hinneigung zu derselben bewirken, das Gefühl vermögen, sich anziehend dazu zu verhalten, — und wenn sie das nicht vermöchte, so wäre hier der Sieg der Sittlichkeit größer als bei einem andern Kinde, welches wir ohne dieses Minus gedacht haben, dessen Gefühl sich auch abstoßend zu dem Unwahren verhielt.

Nehmen wir dagegen an, das Gefühl neigte sich bei beiden Kindern auf die Seite der Unwahrhaftigkeit, so ist leicht einzusehen, daß die Anziehung bei dem ersten Kinde mit jener Schwäche größer sein wird, als bei dem andern ohne dieselbe.

Doch die Wirklichkeit liegt auch hier wie gewöhnlich in der Mitte zwischen den Extremen: Gewöhnlich findet ein Schwanken zwischen denselben statt. Der mehr peripherischen Kraft der Anziehung, hier hervorgerufen, neben der ererbten Receptivität durch die scheinbare Nützlichkeit, der Centrifugalkraft vergleichbar, hält eine andere die Stange, der Centripetalkraft zu vergleichen, welche der Christ das Gewissen, der nichtchristliche Philosoph vielleicht den „kategorischen Imperativ“ oder das Unbewußte im Menschen nennt. —

Doch gesetzt den Fall, eines jener Kinder kommt nun selbst durch die Furcht oder die böse Lust in Versuchung zu lügen, so wird der Kampf je nach der Stärke der Ursache leichter oder weniger leicht zu Gunsten oder zu Ungunsten der Wahrheit ausfallen. Nun liegt es nahe, zu meinen, die Furcht sei eine absolut größere Versucherin als die böse Lust.

Daß dem nicht so ist, soll uns aus einer psychologischen Erklärung dieser beiden Begriffe klar werden.

Furcht ist die Abstoßung eines wirklichen oder gedachten Dinges resp. Vorganges von unserem Gefühl. Böse Lust ist die sündhafte Anziehung eines solchen von demselben Vermögen. Nun muß aber die größte mögliche Anziehung eines Vermögens gleich sein seiner größten möglichen Abstoßung. Die böse Lust kann also eine ebenso große Versucherin zur Lüge sein als die Furcht.

Eine andere Frage ist es, welche Lüge die schlimmere sei, die aus der Furcht oder der bösen Lust hervorgegangene. Die Antwort, welche man schnell genug darauf giebt, daß es die letztere sei, entbehrt gewöhnlich jeder principiellen Begründung. Sie ergiebt sich aus den Wurzeln von Furcht und böser Lust. Die erstere geht nämlich hervor aus dem berechtigten Triebe der Selbsterhaltung, die letztere dagegen aus einer fehlerhaften Ausbildung desselben, der Selbstsucht. — Damit dürfte obige Antwort festen Boden gewonnen haben.

Bei den so eben ausgesprochenen Ursachen arbeitet das Kind durch die Lüge auf einen bestimmten Zweck hin, nämlich das Unangenehme fern zu halten oder das Angenehme sich zu verschaffen. Es führen hier zur Lüge: Phantasie, welche das Unangenehme ganz besonders schrecklich, das Angenehme recht verlockend macht — und Verstand, der berechnend sich der Lüge zum bestimmten Zwecke bedient.

Es giebt jedoch auch Lügen, bei denen nur die Regsamkeit der Phantasie Erzeugerin ist, und die aus deren Bestreben hervorgehen, mehr Leben durch Aus-

schmückung, durch Veränderung in die Vorstellungen zu bringen. Es ist das in dem Triebe nach Abwechslung und Veränderung, wie er bei kleinen Kindern so lebhaft ist, begründet. — Hierher gehören z. B. Uebertreibung oder Ausschmückung von etwas Gehörtem oder Gesehenem. — Der Lehrer hüte sich, derartiges als Lüge zu bestrafen, mache aber stets auf die reine Wahrheit aufmerksam und verbessere die kleinen Phantasten; denn einen nicht zu unterschätzenden Nachtheil für den Zögling haben diese Unwahrheiten doch, weil sie die Scheu vor der Unwahrheit gewaltig mindern, und weil leicht die Reflexion hinzutreten kann, um ihn zum Lügner obiger, erster Ordnung zu machen.

Kommen wir jedoch zum Beispiele zurück. Nehmen wir an, das Kind fällt der Versuchung, es lügt wirklich. — Die Lüge hat stets, wie wir schon zu Anfang von jedem Sittlichkeitsfehler sagten, eine doppelte Wirkung, eine solche nach außen und eine solche nach innen. Die letztere hängt theilweise von der ersteren ab.

Die Wirkung nach außen besteht in der Art der Vollständigkeit, wie der durch die Lüge beabsichtigte Zweck erreicht oder nicht erreicht wird.

Wird er erreicht, so verstärkt er die unsittliche Wurzel der Lüge, und zwar um so mehr, je vollständiger er erreicht wurde. Die innere Stimme, das Gewissen, welches vor dem Unsittlichen warnt, wird abgeschwächt und die ererbte Receptivität für die Lüge verstärkt, unter allen Umständen aber der nächsten Lüge freie Bahn gebrochen.

Es ist jedoch auch möglich und höchst wesentlich, daß durch die Lüge der Zweck nicht, oder noch besser geradezu das Gegentheil von ihm erreicht wird. In diesem Falle sollten wir meinen, müsse auch der Eindruck auf das Innere ein dem vorigen gerade entgegengesetzter sein, da müsse die Folge der Lüge auf das sittliche Leben wohlthätig wirken, die Wurzel der Lüge abschwächen, das Gewissen schärfen, mit einem Worte, der nächsten Versuchung zur Lüge einen neuen Damm entgegensetzen.

Lügen die Thatfachen so, dann wäre unsere Behauptung von vorhin, daß jeder Ausbruch eines Fehlers den ihm zu Grunde liegenden innern verstärkt, un wahr.

Und doch ist dem nicht so. Aber warum nicht? Entgegengesetzte Vorgänge wirken doch sonst Entgegengesetztes.

Um dies genauer erklären zu können, ist eine Beschreibung des ethischen Zustandes eines solchen Kindes nothwendig. Es hat gedacht, durch die Lüge der Strafe zu entgehen oder zum Genusse von etwas Erwünschtem zu gelangen. Statt dessen ist es nach Erkenntniß der Lüge vollständig psychologisch gerechtfertigt, im ersten Falle Verschärfung der Strafe, im zweiten Entziehung auch erlaubter Genüsse eintreten zu lassen. Der Lügner erkennt, daß seine Lüge nutzlos, ja verderblich bezüglich des gewollten Zweckes gewirkt hat. Zu dieser Erkenntniß kommt es aber nicht durch sein Gewissen, sein Sittlichkeitsgefühl, das erfahrungsmäßig in der ersten Zeit nach einem solchen Unrecht lahm liegt, es leitet zu derselben vielmehr der Verstand. Nun wird zwar das Unlustgefühl des Mißlingens in der ersten Zeit vor Wiederholung der Lüge, rein aus Utilitätsgründen, abhalten, gerade so, wie jenes Lustgefühl des Gelingens sie beschleunigte; aber es wird den im ethischen Gefühl liegenden Fehler nicht abschwächen. Das Kind wird, falls nicht doch das Gewissen sich ermannt und zu sprechen beginnt, den Grund des Mißlingens nicht in der Sache, der Lüge, sondern in der Form, der Art und Weise, der Ungeschick-

lichkeit in der Ausführung suchen. Hingegen wird es ohne das Gewissen nimmermehr durch den bloßen Verstand zu dem Schlusse kommen, das Unsitte-lichkeit schädlich, Sittlichkeit wahrhaft nützlich sei.

Zu diesem Schlusse kommt überhaupt nie der reine Verstand; erst durch Sittlichkeit mit Hilfe des Verstandes kommt man zu dieser Erkenntniß. Erst dann erkennt der Mensch, daß die reinste Sittlichkeit aus einem edlen Egoismus, aus wahrhafter größter Selbstliebe hervorgeht und hervorgehen kann.

Sittlichkeit, innere und äußere, hat drei Grundfaktoren, Gefühl, Wille und Verstand. Nun wird aber gerade in Sittlichkeitsfachen der Verstand regelmäßig vom Willen dirigirt. Steigt daher der Wille, welcher wiederum vom Gefühl abhängig ist, unterstützt von dem innersten Gefühle, dem Gewissen, die Höhen der Sittlichkeit hinan, so geht auch der Verstand den einzig richtigen Weg und wird durch die Resultate seines Wirkens, welche in dem vorhin genannten gipfeln, auch das Sittlichkeitsgefühl und somit die Richtung des Willens auf das Sittliche befestigen. — Richtet sich jedoch der Wille, entgegen jenem innersten Gefühle auf das Unsitte-liche, so wird auch der Verstand von ihm ins Schlepptau genommen und gezwungen, für die Utilität der Unsitte-lichkeit, für deren gerechtfertigtes Dasein Gründe zu suchen. In diesem Falle macht der Verstand, indem er doch das Nütze-liche betont, die Unsitte-lichkeit nur raffinirter.

In dieser Ausführung liegt nicht nur die Beantwortung der obigen Frage, sondern auch der schon von Rousseau ventilirten, ob Bildung des Geistes, des Verstandes nützlich oder schädlich für die Sittlichkeit sei.

Es wirkt also, um alles zusammenzufassen, sowohl der Erfolg der Lüge, als der vollständige Mißerfolg allein, ohne andere Kraft, vertiefend auf den zu Grunde liegenden inneren Fehler; doch ist natürlich das letztere Uebel ein geringeres als das erstere.

Doch verfolgen wir den Fehler in seiner Bildung weiter. Der durch die Lüge beabsichtigte Zweck ist erreicht oder nicht erreicht; jeder Ausbruch verstärkt ohne andern inneren Widerstand den zu Grunde liegenden Fehler, am meisten, wenn das Gelingen hinzutritt.

Die Lüge wiederholt sich, wurzelt immer fester, wird Gewohnheitsünde, wird endlich zum Triebe und heißt dann Lügenhaftigkeit. Diese zeigt sich erst in Worten, später, bei größerer Ausbildung im Handeln, in den Mienen als Falschheit, Verstellung und Heuchelei.

Zahlreich sind die Fehler, welche die Lüge auf dem gesammten Gebiete des seelischen Lebens hervorruft. Am wenigsten bekannt sind wohl ihre Wirkungen auf das Vermögen des Intellectuellen.

Es ist leicht begreiflich, daß Lügenhaftigkeit die Liebe zur Wahrheit schädigt, daß sie im gelindesten Falle gleichgiltig gegen dieselbe macht. Die konkrete oder angewandte Wahrheit ist aber die Erkenntniß der Dinge. Macht nun Lügenhaftigkeit gleichgiltig gegen die Wahrheit, dann gewiß auch bezüglich der Erkenntniß der Dinge. Sie schwächt also das Interesse an derselben, schädigt die Aufmerksamkeit, also auch das Produkt derselben, die Erkenntniß.

Die degenerirende Kraft der Lügenhaftigkeit erstreckt sich aber sogar auf die Fähigkeit der Erkenntniß. Schreiber dieses hatte einen Klassengenossen, der zum Scherz, auch wohl um andere über sein Können hinter's Licht zu führen, Prä-

positionen mit falschen Fällen angewendet. Es geschah das oft. Nach einiger Zeit mußte er sich ernstlich hüten, daß er's nicht immer that. Hätte er's noch länger getrieben, er wäre sicher bei besserer Einsicht nicht im Stande gewesen, richtig zu sprechen.

Der häufige Gebrauch der falschen und der selteneren der richtigen Vorstellung*) drängte die erstere in den Vordergrund, nahe der Oberfläche des Seeleninhalts, in die Nähe des Bewußtseins, wodurch der letztere tiefer sank.

Durch das Hervortreten einer Vorstellung in's Bewußtsein wird natürlich ihr Gegensatz zurückgedrängt; falsch und richtig sind aber ganz entschiedene Gegensätze. Wenn wir nun den Willen als die Kraft bezeichnen, welche in den meisten Fällen die Vorstellungen aus dem Vorstellungsmeeere herauszuholen hat, so ist klar, daß 1., bei der geringen Oberfläche dieses Meeres, repräsentirt durch die Vorstellungen des Bewußtseins, es Mühe kostet, die in der Nähe der Oberfläche ruhenden falschen Vorstellungen, die bei diesem Willensakte nothwendig berührt werden müssen, zurückzudrängen, 2. es schwerer ist, die richtigen Vorstellungen aus einer größeren Tiefe heranzuholen in das Bewußtsein.

Ja, jene richtigen Vorstellungen können so tief sinken, daß sie verdukkelt werden, also keine richtigen mehr sind. Hier zeigt sich also, wie die wissenschaftliche und gewollte Unwahrhaftigkeit zur unfreiwilligen wird. Auch hier hat also Goethe's Wort, wenn auch nicht in voller Schärfe, Geltung: „Beim ersten Schritte seid Ihr frei, beim zweiten seid Ihr Knechte.“

Schreiten wir fort vom Besonderen zum Allgemeinen: Jede Lüge ist die bewußte falsche Beziehung an sich richtiger Einzelvorstellungen aufeinander. Der Mensch kann keine Einzelvorstellungen erfinden, also auch keine ertügel; nur die Form kann er fälschen, nie den Stoff.

Nun ist aber klar, daß die oft gebrauchte falsche Form geläufig wird, daß sie durch den Stoff, dem sie anhaftet, reproducirt wird und sich schließlich mit einer gewissen Kraft in's Bewußtsein drängt. Hat sich aber erst das Falsche fest im Menschen eingenistet, so ist er dem Richtigen wenig oder gar nicht zugänglich, die Fähigkeit zu erkennen ist also geschädigt.

Um nicht mißverstanden zu werden, bemerken wir noch Folgendes. Aus dem angeführten Beispiele ist klar erwiesen, daß die Unwahrhaftigkeit einzelne Erkenntnißfehler im Gefolge hat. Wenn nun aber ein Narr schon zehn macht, so macht gewiß eine falsche Vorstellung hundert, mit denen sie in Beziehung steht, falsch. Es wird also zwar nicht die Anlage des Erkenntnißvermögens gemindert, wohl aber die Ausbildung gehemmt, was dasselbe ist, wie oben gesagt wurde.

Aber auch das ganze ethische Leben wird durch die Unwahrhaftigkeit geschädigt. Fast die meisten seelischen Vorgänge bilden sich nach Analogien.

Auch die Lügenhaftigkeit wirkt durch Hervorrufung analoger Bildungen auf dem Gebiete der Ethik so verderblich.

Es ist ein empirischer Satz der Psychologie, daß ähnliche Vorstellungen einander anziehen; das Phänomen des Interesses hat hierin, abgesehen von der Uranlage, seinen Grund. Wir befreunden uns um so leichter mit einer neuen Vorstellung, fassen sie um so schneller, je mehr Ähnlichkeit sie mit schon bekannten und eingepägten Vorstellungen hat.

*) Man hat, seit Kant den Vorstellungsgehalt der Seele einem Meere verglichen, aus dem nur wenige Inseln, die Vorstellungen des Bewußtseins, hervorragen.

Doch inwiefern oder aus welchem Grunde ist denn die Lügenhaftigkeit, dieser Trieb, demselben Gesetze unterworfen, wie die Vorstellungen? Der Trieb ist das Streben einer Art von Vorstellungen nach Verkörperung. Ähnliche Triebe sind also solche, deren strebende Vorstellungen ähnlich sind. Damit dürfte die empirische Wahrheit, daß ähnliche Triebe einander erregen, auf das vorige erste Gesetz, hinsichtlich der Anziehung ähnlicher Vorstellungen zurückgeführt sein.

Es mögen unsittliche Vorstellungsmassen sein welcher Art sie wollen, welche den Menschen zur Realisirung treiben, immer ist dabei die Unwahrhaftigkeit gegen sich selbst, welche bei Sträuben des innersten Sittlichkeitsgefühls, dieses, die Stimme des Gewissens hinweglügt und diese Realisirung als angenehm und nützlich darstellt, oder mit anderen Worten: alle Vorstellungen unsittlichen Inhalts haben neben anderen Eigenschaften auch die der Unwahrheit. Je stärker sich nun die Unwahrhaftigkeit ausbildet, desto mehr wird der Gang des ganzen Menschen auf der Bahn des Unsittlichen beschleunigt, während strenge Wahrhaftigkeit ein Stein des Anstoßes ist, der das Rollen der Lawine hemmt.

Die Unwahrhaftigkeit hat aber neben der subjectiven Wirkung auf den Menschen, dem sie inne wohnt, auch eine objective auf den Erzieher und auf Alle, welche von derselben berührt werden.

Es muß ja dem Erzieher vor allen Dingen darauf ankommen, das Object der Erziehung und des Unterrichts genau zu kennen; ohne diese Kenntniß ist keine Planmäßigkeit der Erziehung möglich. Wenn nun aber Miene, Wort und Handlung — und aus diesen erkennen wir einzig den Menschen, — beim Zöglinge nicht ein getreues Abbild des Innern sind, so ist eben ein solches Erkennen unmöglich, und die Thätigkeit des Erziehers ist dann Taschenspielerkünsten zu vergleichen.

Welche Wirkung aber Unwahrhaftigkeit, Falschheit auf die ganze Menschheit haben, — davon liefert uns die Weltgeschichte und die Geschichte des Einzelnen, Völkergeschichte und Familiengeschichte in erschütternden Zügen zahllose Beispiele. Da entzweien Lug und Trug die Völker und zünden die verheerende Fackel des Krieges an, da zerreißen sie langjährige Bande der Freundschaft, der Liebe, ja der nächsten Blutsverwandtschaft. Und warum? Weil derjenige, der im Anderen Unwahrhaftigkeit, Falschheit, Heuchelei findet, instinctiv und, wie bewiesen, mit Recht auch alles andere Schlimme vermuthet.

Recapituliren wir nun nochmals, welches der Same der Unwahrhaftigkeit ist, welche Nahrung ihn keimen und sich entfalten läßt, und in welcher Weise er sowohl auf den Menschen, dem er innewohnt, als auf Alle, die seiner Einwirkung ausgesetzt sind, sich äußert.

Feuer Keim ist die größere oder geringere, direct oder indirect vererbte Receptivität für die Lüge. Er wird genährt oder zunächst attrahirt durch darauf bezügliche objective Eindrücke, welche der Mensch zu Vorstellungen macht, oder, mit andern Worten, durch das böse Beispiel. Dieses gibt dem Sprenggeschosse Stoff zur Explosion, um bildlich zu reden. Der zündende Funke wird gebildet durch die Anziehung oder Abstoßung unseres Gefühls bezüglich einer Vorstellung oder — durch Furcht oder böse Lust.

Jeder Ausdruck der Lüge bereitet den folgenden vor, indem er den inneren Fehler verstärkt und die Widerstandskraft des Gewissens lähmt.

Nun darf man natürlich nicht meinen, daß das, was hier sachlich und

logisch auseinander gehalten ist, sich auch zeitlich immer einzeln nacheinander verfolgen läßt. Auch auf das Unfittliche hat Göthe's Wort Bezug: „Alles muß in einander greifen u.“ Zwar ist dieses Muß hier kein sittliches, aber ein logisches. Außerdem gibt es bekanntlich nach Lessing nichts Schnelleres, als den Uebergang vom Guten zum Bösen.

Die Unwahrhaftigkeit schädigt das Erkenntnißvermögen, indem sie 1., das Interesse für die Wahrheit, also auch für die Erkenntniß abschwächt, in der Schule also die Unaufmerksamkeit begünstigt, oder die Erkenntnißlust abnehmen läßt. 2. schädigt sie auch das Erkenntnißvermögen, oder die Erkenntnißkraft, indem sie falsche Gebilde im Seeleninhalt entstehen und durch öfteres Wandeln auf der Bahn des Falschen, Unwahren, das Richtige nicht mehr finden läßt.

Die Unwahrhaftigkeit wirkt ferner demoralisirend auf den ganzen Menschen, indem sie die Bildung aller anderen Sittlichkeitsfehler begünstigt, weil alle die größte Verwandtschaft mit ihr haben.

Die objective Wirkung der Unwahrhaftigkeit endlich besteht darin, daß sie den Erzieher irre leitet, und daß sie unter die ganze Menschheit Mißtrauen und Zwietracht sät.

Wie erziehen wir zur Wahrhaftigkeit? Die Receptivität für die Lüge, überhaupt für das Unfittliche, ist seit dem Sündenfall in jedem Menschen vorhanden. Sie läßt sich, wie alle Erbfehler, nicht durch eine Operation fort-schaffen, sondern nur nach und nach, mehr und mehr abschwächen.

Unterscheiden wir bei der Deduction der Erziehungsgrundsätze hinsichtlich dieses Fehlers zwei Stufen. Es ist, wie natürlich, bei unsern Kindern ein Zweifaches möglich: Entweder sie sind schon Lügner oder nicht. In beiden Fällen kann man von einer Erziehung zur Wahrhaftigkeit sprechen, deren Grundsätze und Gesetze zum großen Theile in eins zusammenfallen. —

Wie ist das Entstehen der Lügenhaftigkeit zu verhüten?

Wenn das Kind zur Schule kommt, ist sein ethisches Gefühl noch wenig ausgebildet; es unterscheidet in der That noch wenig zwischen Recht und Unrecht, namentlich was den schwierigeren Theil der Ethik, den Gebrauch des Wortes, anbelangt. Daß dem so ist, davon könnte man sich leicht überzeugen, wenn man das beste kleine Kind, das ein kleines Unrecht begangen, vorausgesetzt, es weiß nicht, daß es der Lehrer gesehen, darnach fragte. Nur in den seltensten Fällen würde es mit einem aufrichtigen „Ja“ antworten. Nicht etwa, weil es schon ein ausgebildeter Lügner wäre, — nein, es vermag die Tragweite der Lüge und darum das Böse an derselben nicht zu erkennen. Es kann also von einer Re-gung des Gewissens nur wenig die Rede sein.

Darum stelle der Lehrer, namentlich in der ersten Zeit, nie solche Fragen, denn, wenn auch eine Lüge in diesem Falle milder zu beurtheilen ist, als bei einem Erwachsenen, eine Lüge ist sie doch, und sie trägt auch bezüglich der Weiterentwicklung des Kindes die Früchte einer solchen, wie wir sie kennen gelernt haben.

Ein solch kleines Kind ist auch nach seinem ethischen Vermögen einem Reife zu vergleichen, das man immer wieder gerade, aber nie krumm biegen soll; denn mit jedem Male, wo es krumm gebogen worden, nimmt die Elasticität, die es in gerade Richtung zurücktreibt, ab.

Der Lehrer unterlasse es also, anfangs ethische Erscheinungen bezüglich der Wahrhaftigkeit zu erregen. Auch die Wahrhaftigkeit ist eine Tugend und will

als solche gelernt werden durch Ueben; aber das kann erst dann geschehen, wenn dazu die Kraft vorhanden ist, die das Ueben voraussetzt. Daß diese Kraft in Herz und Gemüth aufgehe, das muß der erste Theil der Erziehung zur Wahrhaftigkeit sein. Wir meinen mit dieser Kraft, die gleich einer Sonne ihre Strahlen auf das ganze ethische Leben ausendet, die Liebe zu Gott. Sie muß die treibende Kraft aller Sittlichkeit sein.

Wir sagten, der Lehrer sorge, daß sie im Kindesherzen aufgehe. In diesem Ausdrucke liegt schon, daß er sie nicht in den Schüler hineinproduciren kann, sondern aus ihm herausentwickeln muß, wie er ja überhaupt nur zur Entwicklung von vorhandenen Anlagen beitragen kann.

Wenn wir nun dieses Aufgehen als unbedingt nothwendig hinstellten, so setzen wir damit voraus, daß diese Anlage im Schüler vorhanden ist. Daß dem wirklich so ist, kann zwar nicht mathematisch erklärt und nachgewiesen werden, aber es ist meine feste, innerste Ueberzeugung, und ich sehe darin eine Wirkung der Ebenbildlichkeit des Menschen mit Gott; diese treibt ihn zu dem vorhandenen hohen Urbilde, und alles Streben nach dem Hohen, Edlen, Idealen findet erst in diesem Fundamentalsatze der Schrift seine endgültige Erklärung. Schon Augustin sagt: des Menschen Herz ist unruhig, bis daß es ruht in Gott.

Nun entgegnet der Empiriker: Nicht die Liebe zu Gott und die Anlage zu ihr kann die erste Triebfeder der Sittlichkeit sein; denn erfahrungsmäßig regt sich ja im Kinde zuerst die Nächstenliebe, ehe nur von der Liebe zu Gott die Rede sein kann. Und vermittelt der Analogie erst wird dem Kinde durch Erziehung und Unterricht ein Verständniß für und von Gott eingepflanzt, und Liebe zu Gott ist nur erborgtes und vom Erzieher übertragenes Feuer der Nächstenliebe. Diese also, als das zeitlich am ersten Sichtbare muß auch das ursprünglich Vorhandene sein. — Aber ist denn wirklich das, was am ersten sichtbar war, deshalb das Ursprüngliche? Erscheint nicht die Morgenröthe vor dem glänzenden Tagesgestirne, obgleich sie nur eine Wirkung desselben ist. Schon aus dieser Analogie erkennen wir, daß jener Schluß, selbst wenn sein Ergebnis richtig wäre, doch formal falsch ist, weil die erste Prämisse kein universelles Urtheil enthält. Bis hierher wäre der Beweis negativ geführt, beweisen wir aber andererseits, daß die Nächstenliebe wirklich nur ein Ergebnis jener Anlage zur Liebe zu Gott ist. Das Kind liebt zunächst nur seine Eltern und die ihm Liebe beweisen. Zur vollendeten, selbstlosen und allgemeiner Nächstenliebe, ähnlich wie sie beispielsweise der Heiland gehabt, kommen wir erst durch die Liebe zu Gott. Daß dem so ist, das ist eine Thatfache, vor der selbst Feinde des Christenthums von jeher, wenn auch zähneknirschend, das Haupt gebeugt haben. Solchen Leuten aber, welche das Bündniß des Herzens mit Gott, vor Allem aber seine Wirkung auf die Nächstenliebe belächeln, halten wir einen vielgebrauchten Satz der heutigen Wissenschaft entgegen: „Erst das Experiment, dann die Kritik.“

Die Nächstenliebe ohne die Liebe zu Gott ist nur ein instinctartiger Trieb. Zu einer Nächstenliebe, die sich des innersten Grundes recht bewußt ist, kommt es erst durch die Liebe zu Gott. Erst jetzt wird die Liebe eine Tugend.

Wäre ferner die Liebe zu Gott etwas bloß Anerzogenes, so könnten die Menschen, denen sie nicht anerzogen ist, — und es giebt deren genug — nicht diesen Trieb zu Gott, der sich auch in dem Verkommensten noch in seinen

letzten Zuckungen zeigt, besitzen. Die Liebe zu Gott und die Anlage zu derselben ist also eine angeborene, selbständige Richtung unseres Gefühls. Sie bewirkt erst die Tugend der Nächstenliebe. Somit glaube ich, nehmen wir zwar nichts Bewiesenes, aber etwas sehr Wahrscheinliches an, wenn wir behaupten: Auch jener Trieb zur Nächstenliebe ist eine Wirkung jener Anlage zur Liebe zu Gott. Denn, wenn diese das Größere, die Tugend erzeugt, so liegt darin wohl das Kleinere, der unklare, schwankende Trieb mit enthalten.

Wie erklärt man es aber, daß die Liebe zu Gott Nächstenliebe erzeugt? Liebe veredelt um so mehr, je besser ihr Object ist. Das edelste, beste Object unserer Liebe aber ist Gott. Durch die Liebe zu ihm kann sich der Mensch am besten veredeln. Aber warum das wieder? — Die Liebe setzt schon Ähnlichkeit zwischen Subject und Object voraus; aber sie wirkt auch Verähnlichung, und zwar richtet sich dieselbe nach dem stärkeren Theile der vorausgesetzten Personen, — hier also nach Gott. Liebt also der Mensch Gott von Herzen, so wird er ihm immer ähnlicher werden. Ein Hauptzug des göttlichen Wesens aber ist die Liebe zu allen Menschen. Wer Gott liebt, wird ihm also auch in diesem Stücke ähnlich sein, wird auch seine Nebenmenschen herzlich lieben.

Es ist mit aller Liebe, wie mit dem Unterrichte: Je schöner und vollendeter sie sich in einem Punkte concentrirt, desto reicher und harmonischer breitet sie ihre Strahlen nach allen Seiten aus.

Inwiefern ist nun aber der Wahrhaftigkeit und der Erziehung zu ihr die Liebe zu Gott als treibende Kraft nöthig? — Es ist eine Thatsache, die im innersten Wesen des Menschen begründet ist, und die wiederum nur eine ausreichende Erklärung findet in der Schriftlehre vom göttlichen Ebenbilde, daß jeder Mensch nach dem „Warum?“ der Dinge fragt.

Dieselbe Frage legen sich auch unsere kleinen Schüler vor, wenn wir ihnen sagen: „Du sollst nicht lügen.“ Das bloße befehlende Wort, die bloße Autorität des Lehrers reicht hier nicht aus. Gerade in Fällen, welche die Sittlichkeit betreffen, also das Höchste, verlangt das Kind auch die Autorität des Höchsten. Sofort aber legt sich die leise zweifelnde Frage im Gemüthe des Kindes, wenn der Lehrer, der es Gott lieben lehrte, sagt: „Gott wills nicht haben.“

Hier wirkt die Liebe zu Gott unmittelbar. Das Gemüth beugt sich vor dem Unverstandenen, weil der Höchste es will. Später, ist das Kind erst fähig, es zu verstehen, trete auch das belehrende Wort hinzu; es zeige, wie sich der Mensch an Nebenmenschen versündigt, wenn er ihn belügt, wie sich im Lügen Lieblosgkeit zeigt. Auch solche Belehrung wirkt und ist namentlich bei den Lügen nothwendig, die eine laze Ethik nicht zu den Lügen rechnet. Man hat nicht mit Unrecht gesagt: Beispiele sind Riesen, Worte sind Zwerge. Aber es giebt verborgene, abgelegene Stellen im Menschenherzen, wo der Schutt liegt und das Unkraut wuchert, wo jene Riesen nicht hin können; da bedarf es der dienenden Zwerge, um aufzuräumen. Bei allem Verstehen und Einssehen ist aber doch die Liebe zu Gott so nöthig wie der warme Sonnenschein dem wohlbestellten Acker.

Bisher haben wir, namentlich in dem Letzteren, den einzuschlagenden Weg aus Begriffen deducirt. Aber auch, wenn wir auf das Gebiet der Empirie und der Sinnlichkeit zurückkehren, wird sich uns das hier Gefundene bestätigen. Vorstellungen waren es, welche vom Gefühl und Willen attrahirt, zur Lüge Veranlassung gaben. Sie glichen gewissermaßen einem

Rebellenheere, das sich einen Thron unrechtmäßig erobern will. Jenen sündlichen Vorstellungen (das Sündliche liegt im Gefühl) stelle der Lehrer solche hohen sittlichen Inhalts entgegen und zwar ebenfalls solche, die vom Gefühl und Willen attrahirt werden und die sich, um im Bilde fortzufahren, edlen Patrioten gleich, um den bedrohten Thron schaaren. Wenn aber der Wille eine solche Attraction zu diesen Vorstellungen hat, — worin sie bestehen, werden wir gleich sehen — so sehen wir darin einen Beweis des Göttlichen, das im Menschen vorhanden ist.

Wie aber können Vorstellungen der einheitlichen Seele mit einander in Conflict gerathen?

Eindrücke, von denen das Vermögen des Intellectuellen Besitz ergriffen hat, zu denen aber das Gefühl nicht merkbar Stellung genommen, können nicht in Widerstreit mit einander kommen. Ja, wir wissen sogar, daß contrastirende Vorstellungen einander in's Bewußtsein rufen, intellectuell also einander anziehen.

Aber gerade zu Vorstellungen ethischer Beziehung — ein Beweis, wie sie den Kern des Lebens berühren — nimmt das Gefühl stets Stellung, ja merkwürdigerweise vermag es zu denselben Doppelstellung einzunehmen. Das mehr peripherische, in unserer Sinnlichkeit beruhende Gefühl ergreift häufig Partei für das Unsittliche, während das im Innersten des Menschen wohnende Gefühl, das Gewissen, das Unsittliche abstoßt und das Gute ergreift. — Wie aber, entgegnet uns Jemand, dann sind es ja nicht die Vorstellungen, sondern die beiden angenommenen Gefühlskategorien, welche mit einander ringen. Dem ist so, und doch sagten wir nichts Unwahres. Neue Gefühlskategorien sind die Kräfte, die Vorstellungen die Träger derselben und zugleich die Waffen, welche sie gegen einander anwenden. Man erinnere sich nur einmal an einen solchen heftigen Kampf vor einer ethischen Entscheidung: Wie beim heftigsten Bombardement Kugeln, so fliegen hier Vorstellungen hinüber und herüber, bis eine mit Uebermacht hereinbricht und den ganzen Vorrath des Feindes untauglich macht, d. h. sie aus dem Bewußtsein verdrängt oder aus ihrer Verbindung mit dem Gefühl. Wir sehen also, daß in der That die Vorstellungen bei sittlichen Entscheidungen eine große Rolle spielen, und daß der Sieg sich auf die Seite neigen muß, welche qualitativ oder quantitativ an Vorstellungen reicher ist, als die andere. Aber auch noch auf einem anderen Wege und speciell auf unser Thema bezüglich und gegründet auf einen früheren Satz läßt es sich nachweisen, daß auch der Unterricht durch die Vorstellungen, die er den Kindeseele einpflanzt, in rechter Weise einpflanzt, zur Wahrhaftigkeit erzieht.

Wir hatten nachgewiesen, wie Unwahrhaftigkeit das Interesse an der Erkenntniß und damit die Erkenntniß selbst schädigt. Wenn dem so ist, so muß der Lehrer andererseits, wenn er das rechte Interesse für die Erkenntniß zu erwecken versteht, durch freudiges Aufnehmen dieser Erkenntniß von Seiten der Kinder die Unwahrhaftigkeit oder die Lüge in demselben zurückdrängen; denn rechte Wahrheitsfreude duldet keine Lüge.

Aber nicht bloß der gesammte interessante Unterricht im Princip fördert die Wahrhaftigkeit; einzelne Unterrichtsgegenstände sind ganz besonders dazu geeignet. Wir erwähnen drei: Religion, Deutsch, Geschichte.

Auf den ersten Blättern der Bibel schon zeigt dieselbe die dämonisch wirkende Macht der Unwahrhaftigkeit. Die erste Sünde wird angeregt durch eine Lüge. Ihre nächsten Folgen sind Lügen. Als eine Folge anderer Sünden

tritt die Lüge wieder auf in der Geschichte Sains und Abels. Und so zieht sich der Gedanke, wie schädlich und schändlich die Lüge ist, durch das ganze Bibelbuch, Es zeigt, wie Lüge und Falschheit Feindschaft und Zwietracht säen unter Brüdern (Esau und Jakob), wie der Betrug, die Lüge, durch Betrug bestraft wird, wie sie das Vertrauen der Menschen zu einander, selbst der Kinder zu den Vätern untergräbt: Jakob und Laban, Jakob und seine Söhne. Doch es kann nicht unsere Aufgabe sein, alles hierher Gehörige heranzuziehen. Die gegebenen Beispiele mögen genügen. Nur das eine sei noch erwähnt, daß auch die Schrift schon den psychologischen Zusammenhang zwischen Wahrhaftigkeit und Nächstenliebe aussagt, wenn sie spricht: So leget die Lügen ab — fintemalen wir unter einander Glieder sind.

Gerade so wie der Religionsunterricht soll auch der Geschichtsunterricht Waffen schmieden gegen die Unwahrhaftigkeit. Bei der großartigsten Mannigfaltigkeit in dem Getriebe und dem Leben der Völker ist doch von zwei Bewegungen stets eine in allen Erscheinungen der Geschichte erkennbar: entweder die Menschheit bewegt sich zu Gott hin oder von Gott weg. Beides wechselt ab. Dem dröhnenden Wellenschlage des Sturmbewegten Meeres gleicht die Geschichte. Bald steigt sie zu mächtiger Höhe dem Himmel eine Stufe näher, bald stürzt sie hinab in gähnende Tiefen, bald scheint Windstille einzutreten — und das ist für die Menschheit ebenso gefährlich wie für den Schiffer auf offener See, wenn sein Proviantvorrath zur Reize geht. In solchen Zeiten der Lethargie nützt sich die Menschheit am meisten ab, ebenso wie der Einzelne im Müßiggange. Diese Bewegung der Menschheit von Gott weg und zu Gott hin vergleicht Schelling mit Recht den Hauptwerken Homers, „Ilias“ und „Odyssee“. Ueber dem ganzen Getriebe der Weltgeschichte aber leuchtet gleich einem Sterne die ergreifende Wahrheit: „Die Sünde ist der Leute Verderben.“ Großartige Wahrheiten aber, welche das Gemüth ergreifen, werden stets auch die keimende Unwahrhaftigkeit im Schüler niederdrücken. Aber mehr noch jene allgemeine Wahrheit specialisirt sich fast auf jedem Blatte der Geschichte zu der andern: Die Wahrheit siegt, die Lüge muß weichen. Die Entstehungsgeschichte des Christenthums und seine Entwicklung haben es gezeigt und werden es auch ferner zeigen.

Das alles aber brauchen wir nicht unsere Schüler schwerfällig herauskalkuliren zu lassen, — da würde es vielleicht nicht einmal recht wirken — nein, solche Wahrheiten, und wenn es auch nur ein unbestimmtes Empfinden oder Ahnen derselben wäre, sucht und findet nicht der Schüler, sie suchen und finden ihn bei rechter Geschichtsbehandlung, weil etwas Verwandtes von Natur im Menschen schlummert, daß diese analogen äußeren Eindrücke anzieht und sich mit ihnen vereinigt.

Aber auch deutsche Poesie und Prosa sind ganz dazu angethan, die Lügenhaftigkeit zu bekämpfen. Die Poesie hat zum Gegenstande das Schöne. Ein großer Theil des Schönen gehört aber zugleich in die Kategorie des Sittlichen. Das poetisch Schöne tritt aber fast stets in Beziehung zur Sittlichkeit, ja es ist die erhabenste Aufgabe der Poesie, die Ethik poetisch zu verklären. Wenn wir nun schon im ersten Theile nachwiesen, daß die Lüge auf das ganze sittliche Leben verderblich wirkt, so ist leicht einzusehen, daß auch umgekehrt sittliche Vorstellungen (im positiven Sinne) wo sie auch an den Menschen herantreten, die Lügenhaftigkeit beeinträchtigen werden. Und gerade in der Poesie wirkt das Sittliche so gewaltig auf den Menschen, seine Phantasie, seine Sinnlichkeit, die ihn sonst zum Bösen führte, wird hier mächtig von der sinnlichen Schönheit bei ethischer Reinheit angezogen und hilft den Eindruck verstärken.

Aber auch weniger allgemein geredet, wie oft giebt nicht die Besprechung eines poetischen Stückes Gelegenheit, Wahrheit und Wahrhaftigkeit zu rühmen und ihre wahre Utilität, die wir wohl idealistische nennen können, zu beweisen.

Häufig genug singen sie ein Lob derselben. Ja gerade die Volkspoesie und der Sprichwörtererschatz ist reich an solchen Beziehungen auf die Wahrhaftigkeit. Wer kennt nicht die Sprichwörter: Untreue schlägt den eigenen Herrn. Lügen haben kurze Beine. Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht &c. Ehrlich währt am längsten. Versprechen und halten &c. Und wie schön besingt der Dichter die „Treue und Redlichkeit“ auch im Worte.

Oder wie ernst und mahnend bringt nicht Robert Reinick's Wort ins Kinderohr: „Vor allem ein's, mein Kind, sei treu und wahr; laß nie die Lüge deinen Mund entweihn &c.

Wie hübsch werden endlich jene Sprüche interpretirt durch die Geschichte von dem dummen Fritz, den eine Brücke kuriren muß, oder vom Frosch, der wegen seiner Falschheit sterben muß, oder vom lügnerischen Hirtenknaben, dem man nicht mehr glaubt und dem daher der Wolf die Schafe holt, oder in der Fabel „Vom Raben und vom Fuchse“ oder „Von der Schlange und dem Aale.“ —

Diese kleinen Exkursionen in das Gebiet dreier wichtiger Disciplinen haben uns genugsam gezeigt, wie dieselben reichen Stoff geben zur Bekämpfung der Unwahrhaftigkeit.

Wichtiger aber noch als der Unterrichtsstoff hinsichtlich der Erziehung zur Wahrhaftigkeit ist der Lehrer. Nicht bloß auf das Was? kommt es an, sondern hier vor allen Dingen auf das Wie? und das wird nicht durch den Stoff bedingt, sondern durch den Lehrer, und nicht bloß durch die Art und Weise, wie er den Stoff bringt, sondern vor allen Dingen — und davon hängt das Vorhergehende wesentlich ab — dadurch, wie er das, was er lehrt, auch vorlebt. Beispiele sind Riesen, Worte sind Zwerge. Und der große Dichtersfürst kann auch auf unser Thema Bezug nehmen, wenn er spricht: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen.“

Fühlen kann aber der Lehrer das, was er in Bezug auf die Ethik lehrt, erst recht, wenn er danach gehandelt und so die ethische Wahrheit an sich selbst erfahren hat.

Das gute Beispiel des Lehrers ist der warme Sonnenschein, der den Keim in den Samenkörnern, die er gesät, zum Leben erweckt.

Nun sprachen wir bisher nur von der Verhütung der Lüge bei den Kindern, in denen dieselbe noch nicht Wurzel gefaßt hat, und von ihrer Erziehung zur Wahrhaftigkeit.

Es ist jedoch ohne Beweis klar, daß dieselben Mittel, welche wir als gegen die Entstehung des Fehlers wirksam bezeichneten, auch als die beste Arznei gegen den schon vorhandenen und entwickelten Fehler zu betrachten sind. Nur finden sie hier stärkeren Widerstand. Aber im Kampfe mit demselben wächst auch ihre Kraft, und — recht gebraucht — reichen die vorhandenen Mittel vollständig aus.

Es sind im Grunde rein äußerliche Regeln, welche hier noch in Erinnerung zu bringen sind, deren Nothwendigkeit schon im ersten Theile nachgewiesen wurde. Wir fanden dort: Jeder Ausbruch des Fehlers verstärkt dessen innere Grundlage. Daraus folgt die Regel: Verhüte diesen Ausbruch nach Kräften. Wie aber geschieht das?

Der Lehrer muß wenigstens während des Unterrichts die Schüler so genau

beobachten können und mit seinem Blicke beherrschen, daß kein Schüler ein Geheimniß haben kann. Hat dann ein Schüler sich etwas zu Schulden kommen lassen, so frage der Lehrer nicht: Bist du's gewesen? — sondern gebe es ihm auf den Kopf Schuld, selbstverständlich nur bei sicherem Wissen; aber wenn er's nicht weiß, nicht sicher weiß, thut er wohl, gar nicht zu fragen, falls er sich nicht an zuverlässige Schüler wenden kann.

Auch Utilitätsgründe mag der Lehrer wirken lassen, indem er bei offenem Bekenntnisse weniger hart straft, als bei lügenerischem Leugnen.

Es bleibt endlich noch übrig, unsere allgemeinen Erziehungsgrundsätze hinsichtlich der Wahrhaftigkeit auf einen bestimmten Fall von möglichst univervsaler Bedeutung zu specialisiren. Mit anderen Worten: Was hat der Lehrer zu thun, um die einzelne Lüge zu entdecken und sie möglichst unwirksam zu machen?

Zunächst, wenn er nur das Object der Lüge, nicht aber das Subject derselben kennt, wie ist das zu finden?

Wir setzen ein eclatantes Beispiel: In einer Klasse ist etwas abhanden gekommen; es sei erwiesen, daß der Dieb ein Schüler der Klasse ist. Der Lehrer fragt: Wer — Keine Antwort! — Was ist zu thun?

Beleuchten wir jenen Fall mit der Psychologie: Es war in diesem Falle die böse Lust die indirecte, die Furcht die directe Versucherin zur Lüge. Der Lehrer hat also einen der schlimmsten Fälle vor sich.

In einem Schüler stieg die böse Lust auf nach dem unrechtmäßigen Besitze; sie wurde so stark, daß sie sich des Willens bemächtigte, — der Diebstahl geschah; das Gewissen liegt geschlagen darnieder. Jetzt tritt eine andere weit stärkere Versuchung heran. Der Lehrer fragt nach dem Thäter, der Besitz des Gegenstandes der bösen Lust wird in Frage gestellt, Strafe steht auf der Entdeckung, doppelte, die vom Lehrer und die Entehrung vor den Augen der Mitschüler. Da ist kein Widerstand, die Lawine kommt in's Rollen, — zum Diebstahl, in dem sie im Grunde schon enthalten lag, tritt die Lüge. Wie bringt der Lehrer doch noch die Wahrheit heraus. Wie vor allen Dingen bringt er den Thäter zum freiwilligen Bekenntniß. Thöricht, weil anti-erziehllich, ist zunächst jegliches Kriminalverfahren. Selbst durch Auffinden der Wahrheit auf diesem Wege ist für die Erziehung gar nichts gewonnen.

Der Lehrer suche vielmehr zunächst das schlummernde Gewissen durch herzliche Worte der Ermahnung und Warnung zu wecken; sodann mindere er die Furcht, indem er den reuemüthigen geständigen Thäter Geheimhaltung des Geschehenen verspricht und so die Ehrenstrafe, die Schande vor den Augen der Mitschüler, abnimmt. Haben die Schüler Liebe und Vertrauen zum Lehrer, und das hängt einzig von ihm selbst ab, so wird dies Verfahren fruchten, und die äußere, wie die innere Wirkung des Ausbruches ist abgeschwächt.

Ein ethisches Gesetz von allgemeiner Gültigkeit kommt dabei noch dem Erzieher zu Hilfe: Sobald das Kind in dem Besitze des Gewünschten ist, läßt das fieberhafte Gefühl der bösen Lust nach. Es folgt die Reflexion über den Gegenstand der Lust, wodurch die Umkehr wesentlich erleichtert wird.

Die Behandlung dieses einen Falles wird sich leicht mit geringen Veränderungen auf andere übertragen lassen.

Recapituliren wir nun nochmals alle Erziehungsmittel für die Wahrhaftigkeit: Das unausgebildete Fünkchen von Wahrheitsliebe beim kleinen Kinde schon der Lehrer so viel als möglich; er weckt erst die treibende Kraft aller Sittlichkeit,

die Liebe zu Gott. Das geschieht durch Vorstellungen, welche 1. den Verstand die Wahrheiten der Ethik, speciell die Nothwendigkeit und Utilität der Wahrhaftigkeit erkennen lassen und 2. dem Tastsinne des ethischen Gefühls auch hinsichtlich der Wahrhaftigkeit die größtmöglichste Empfindlichkeit geben. Solche Vorstellungen sind in erster Linie enthalten in Religion, Deutsch und Geschichte, in zweiter Linie in allen anderen Disciplinen.

Zur Wahrheitsliebe und Wahrhaftigkeit reizt überhaupt, oft mit zwingender Gewalt, der gesammte interessante Unterricht.

Dieselben Mittel, welche gegen Entstehung des Fehlers wirken, sind auch gegen den schon vorhandenen wirksam.

Da aber, wo die Lüge geschehen ist, kommt es darauf an, die Schüler zum freiwilligen Geständnisse zu bewegen, sie also den Schritt rückwärts wieder thun zu lassen, den sie nach dem Abgrunde der Lüge gethan.

Alle anderen Mittel, welche Brechmitteln gleich, die Schüler zwingen, wenn auch mit verbissenen Zähnen die Wahrheit zu sagen, sind anti — erziehlich.

Herzliche Worte der Ermahnung und Warnung von Seiten des Lehrers, bei Knaben Zuhilfenahme des stark ausgeprägten Ehrgefühls wecken das schlummernde Gewissen, Liebe zum Lehrer und Liebe des Lehrers zu den Schülern mindern die Furcht, die naturgemäße Reaction nach der bösen That mindert die böse Lust, wo sie vorhanden, und macht dem Schüler die Umkehr leicht.

Nur bei einem ganz verstockten Schüler bringe der Lehrer jenes Kriminalverfahren in Anwendung, nicht des Schülers wegen, denn der wird dadurch nicht gebessert, sondern um die Ansteckung der besseren zu verhüten.

Es bliebe uns nun noch, um dem Baue der ganzen Arbeit eine gewisse Abrundung zu geben, nachzuweisen, welche Wirkungen die Wahrhaftigkeit auf das intellectuelle und ethische Leben hat. Da aber diese Wirkungen denen der Unwahrhaftigkeit gerade entgegengesetzt sind, wie sich auch aus den seiner Zeit angeführten Beweisen ergibt, so sehen wir davon ab. Sie gipfeln aber in dem einen Gedanken: Die Wahrhaftigkeit ist der Grund- und Schlußstein in dem großen Gebäude geistiger und sittlicher Bildung.

II. Abtheilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Correspondenzberichte, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Aus dem Regierungsbezirke Erfurt. „Die Pension der Wittwen und Waisen der Elementarlehrer des Regierungsbezirkes Erfurt ist durch Rescript des Cultusministers von 150 auf 180 Mark erhöht worden, und diese Erhöhung gilt schon für das jetzt laufende Etatsjahr.“

Bei den gegenwärtigen hohen Preise aller der Mittel, die zum Lebensunterhalte nothwendig sind, ist auch die jetzige Höhe der Pension noch eine so geringe, daß davon kaum die allerdringenden Bedürfnisse befriedigt werden können. Wenn man aber bedenkt, daß früher die Lehrerr Wittve nur eine Pension von jährlich 12 Thaler bezog, so wird man doch in der Erhöhung derselben auf 60 Thaler einen wesentlichen Fortschritt in der Verbesserung der Lehrerhältnisse erkennen müssen, der zu weiteren Hoffnungen berechtigt und dadurch zu der für den Lehrer nothwendigen Berufsfreudigkeit mit beizutragen vermag.

Im Anschlusse an die obige Mittheilung möge gestattet sein, aus den in einem öffentlichen Blatte von einem Landlehrer dargelegten „Ansichten über die seinen Stand betreffenden Zeitfragen“ ein sehr wahres Wort der Beachtung zu empfehlen. Dasselbe lautet:

„Auch damit wird dem Lehrer nicht geholfen, daß er mit Bitterkeit und aufregenden Vergleichen auf seine durchschnittlich noch dürftige Lage immer und immer wieder hingewiesen und ihm dabei wohl zugerufen wird, er leiste für den kärglichen Lohn viel zu viel. Wenn gleich die Wahrheit dieser Behauptung nicht bestritten werden kann und eine gerechte Klage ist, die in alle Stände eingebracht und auch ihre aufrichtige Theilnahme gefunden hat; so ist rücksichtsloses Drängen und Treiben doch auch hier schädlicher als nutzenbringend. Dieses stets aufregende Eingehen auf die schlechte Lehrerbefoldung nährt nur Mißstimmung, die sich bis zur Bitterkeit der Gemüther steigert und nicht bloß vom Berufe, sondern auch von aller geistigen Gesundheit oft für immer scheidet. Nichts erlahmt mehr den Muth, als wenn dem Lehrer immer und immer wieder alseinem Verkannten und Verstoßenen von seinem Elende gepredigt wird.“

Leider sind es nicht selten gerade Blätter, die für die Lehrer ausschließlich bestimmt sind, welche den ohnehin geplagten Lehrer durch die fortwährende Hinweisung auf seine gedrückte Lage nicht zur Ruhe kommen lassen und sich dadurch an ihm und seiner Schule schwer veründigen.

Aus Berlin: „Eine der letzten Stadtverordnetenversammlungen beschäftigte sich vorzugsweise mit der Verathung über den Normalbefoldungssatz der städtischen Lehrer. Der Paragraph des Entwurfes, welcher die Zahl der Pflichtstunden der Lehrer an höheren Schulen von 20 auf 22 erhöht, erfuhr vielfache Anfechtung, indem einige Mitglieder die Erhöhung für eine zu große Belastung der Lehrer ansahen, da die letzteren auch zu Hause mit Arbeiten (Hefte-Corrigiren u.) geplagt wären und auch Zeit zum Studium haben müßten, während Andere darauf hinwiesen, daß die Lehrer nöthig hätten, Privatstunden zu geben, da ihre Befoldung nicht ausreichend sei: außerdem hätten auch die Königlichen Gymnasien 22 Pflichtstunden. — Eine weitere Debatte erregte das Anstellungsalter der Lehrerinnen, das von 35 auf 30 Jahre herabgesetzt wurde; für die bis 1. April 1879 incl. engagirten Anwärterinnen soll aber noch die bisherige Altersgrenze von 35 Jahren beibehalten werden. Ferner wurde eine Resolution angenommen, daß an den Gemeindeschulen für Knabentklassen nur Lehrer, für Mädchenschulen aber Lehrer und Lehrerinnen in solchem Verhältniß angestellt werden sollen, daß auf 24 Mädchenklassen 13 Lehrerinnen und 11 Lehrer kommen. Früher war es umgekehrt. — Ein Antrag der Commission, die Remuneration der Lehrer für Extrastunden zu streichen, wurde abgelehnt. — Auf Antrag der Schuldeputation beantragte ferner der Magistrat von der Versammlung die Ermächtigung: 1) Lehrern, welche an hiesigen Privatschulen beschäftigt sind und die zweite Prüfung abgelegt haben, nach ihrer Wahl für den Gemeindeschuldienst zu gestatten, daß sie an der Privatschule ferner unterrichten. Dieselben werden, dem Termin ihrer Wahl entsprechend, in derselben vorrücken, wenn sie befriedigen; 2) die Zahl solcher Lehrer darf 36 nicht überschreiten. Die Zwischenzeit dauert nur so lange, als sie an derselben Schule bleiben, und kann für jeden nur auf drei Jahre ausgedehnt werden.

Die Frage, zu wie viel Stunden die Lehrer zu verpflichten seien, ist eine Tagesfrage auch an anderen Orten. Einerseits wird die Zahl von 24—26

wöchentlichen Stunden gegenüber den 48 Dienststunden der Gerichts- und Regierungsbeamten für zu niedrig gehalten und eine Erhöhung gefordert, andererseits erkennt man an, daß Unterrichtsstunden weit anstrengender sind als Bureaustunden und verlangt deshalb in Rücksicht auf die Gesundheit der Lehrer eine Verminderung derselben. Auf beiden Seiten geht man dabei von unrichtigen Gesichtspunkten aus. Allein entscheidend ist bei der Feststellung der Stunden für die Lehrer die Rücksicht auf den Unterricht. Es fragt sich, wie viel Stunden dem Lehrer auferlegt werden können, ohne daß dabei dem Unterrichte geschadet wird. Wenn dieser nicht bloß die Fächer des Gedächtnisses füllen, sondern eine tiefere Einwirkung auf die Seelenkräfte und damit auf das gesammte Seelenleben ausüben soll, so ist Frische des Geistes dazu nöthig. Ein abgepannter Geist vermag auch bei der größten Anstrengung kein Geistesleben zu erzeugen. Aus diesem Grunde wird eher eine zu niedrige als zu hohe Stundenzahl den Lehrern aufzuerlegen sein. So wie aber von den Lehrern Frische des Geistes zu einem eindringlichen und erweckenden Unterrichte zu verlangen ist, eben so ist sie bei den Schülern vorauszusetzen, da von ihr die Empfänglichkeit für die Einwirkung des Unterrichts abhängt. Es ist deshalb eine Ueberlabung mit Stunden und eine Ueberbürdung mit Arbeiten der Geistesentwicklung der Schüler eher schädlich als förderlich. Fehlt es Lehrern und Schülern nicht an der nothwendigen Frische des Geistes, so können getrost für beide Theile einige Stunden von Lektionspläne gestrichen werden, unbeschadet der zu erzielenden Bildung, vorausgesetzt, daß man unter dieser nicht ein bestimmtes Maß von mancherlei Wissen versteht. Im Widerspruche mit dem aufgestellten Grundgesetze steht ein Uebermaß von Privatstunden und zwar bei beiden Theilen.

Von weittragender Bedeutung ist der auf Antrag des Magistrats und der Schul-Deputation gefaßte Beschluß der Stadtverordnetenversammlung in Berlin, nach welchem an Mädchenschulen neben Lehrern auch Lehrerinnen und zwar in überwiegender Zahl angestellt werden sollen. Diesem Beschlusse liegt der richtige Gedanke zum Grunde, daß den Mädchenschulen als solchen unter Mitwirkung weiblicher Kräfte ein scharf ausgeprägter, eigenthümlicher Charakter zu geben sei. Damit wendet sich der Beschluß gegen die, welche bei Einrichtung der Mädchenschulen die gegenüberstehenden Schulen für die männliche Jugend sich zum Muster und Vorbilde nehmen. Dieses Nachbilden steht mit der heutigen Gleichmacherei in Verbindung, die selbst naturgemäße Unterschiede nicht schon, hat aber seinen eigentlichen Grund darin, daß häufig Philologen als Vorsteher und Lehrer an höheren Mädchenschulen angestellt werden, deren Bildungsgang sie auf das Gymnasium und die Realschule bei ihrer amtlichen Thätigkeit hinweist. Da für die Lehrer jeder Art von Schulen besondere Prüfungen gesetzlich bestimmt sind, so würde es consequent sein, wenn wenigstens von den Vorstehern der Mädchenschulen verlangt würde, sich vorher einer auf ihr Amt bezüglichen besonderen Prüfung zu unterziehen.

M.

S.

Stimmen über den didaktischen Materialismus.

3.

Geehrter Herr Rektor! Mit großem Interesse und innigster Theilnahme habe ich den ersten Theil Ihrer „zeitgeschichtlichen Betrachtung“ gelesen.

Leider konnte ich nicht anders, ich mußte ihrer offenen Kritik zustimmen. Ich sage leider! mit Bewußtsein, denn mit der Zustimmung mußte ich selbstredend die drückendsten Nothstände im Schulwesen als faktisch vorhandene anerkennen.

Für Ihre offene Sprache sage ich Ihnen besten Dank in der Hoffnung, daß dieselbe allerwärts die ihr gebührende Beachtung und Würdigung finden möge!

Zunächst war es der Theil Ihrer Abhandlung, der von „Schulrevisoren und Schulrevisionen“ handelte, der mich veranlaßt, meine Erlebnisse mit Ihrer Darstellung zu vergleichen. Das Resultat habe ich niedergeschrieben und diesen Zeilen beigelegt. Sollten Sie es für zweckdienlich halten, diese Aufzeichnungen zu veröffentlichen, so bin ich damit zufrieden. Vor der Hand weiß ich Ihnen meinen Dank für Ihre werthvolle Arbeit nicht besser an den Tag zu legen.

Mit zc.

Schulrevisoren und Schulrevisionen.

Unter der Ueberschrift: „Eine zeitgeschichtliche Betrachtung“ hat der Herausgeber des Ev. Schulblattes in Nr. 4 und 5 eine Reihe der wichtigsten Schulfragen zur Sprache gebracht. Diese neueste Arbeit enthält ein ernstes Wort, zu rechter Zeit geredet. Wie greift sie ein in unsere Schularbeit, in unser Lehrerleben!

Ob die Betrachtung bei der so wichtigen Frage verweilt, wie der Lehrer seinen gesammten Unterricht von einem Mittelpunkte aus einheitlich zu erfassen und zu ertheilen habe; — ob sie mit Nachdruck die Thatsache heraushebt, daß der den Schulen überwiesene Lehrstoff das richtige Maß weit überschreite — ob sie in scharfer Weise Schulaufsicht, Schulrevisionen zc. in Kritik nimmt: die gesammte Betrachtung ist nach jeder Seite hin von zeitgeschichtlicher Bedeutung. Die Sprache ist, wie es nöthig war, offen, wahr und frei. Die Aussprüche zeugen von einem Lehrerherzen, das die wahrhaft pädagogische Aufgabe der Schule so ernst wie tief erfaßt hat und darum allem Scheinwesen und Geschminke von ganzer Seele feind ist.

Möchte die Arbeit weithin in ihrer Bedeutung erkannt und erfaßt, beachtet und besprochen werden! Möchte das Mahnwort nicht wirkungslos verhallen!

Sollte es nicht wünschenswerth sein, wenn recht viele Lehrer ihre Stellung zu dem Inhalte der Dörpfeldschen „Betrachtung“ im Schulblatt zu erkennen gäben? Da ich diese Frage für mich bejahe, so will ich zunächst an einem Punkte nachweisen, daß diese Arbeit mich in der That gefaßt und hoch erfreut hat.

Ich wählte die Ausführung der so schwer in's Gesicht fallenden Frage von der Schulaufsicht und den zur Zeit noch üblichen Schulrevisionen.

Zur besseren Orientirung für den Leser stelle ich einige Sätze aus der „Betrachtung“ hier an die Spitze. Herr Dörpfeld sagt:

„Rund gerechnet, haben es die Volksschulen mit mindestens 4 mal so viel Inspektoren zu thun, als die höheren Schulen.“

„Wie soll man sich das deuten?“

„Sind etwa die Volksschullehrer ihrem Posten technisch weniger gewachsen? Sind sie etwa mehr zur Nachlässigkeit und Untreue geneigt? Sind etwa die Versuchungen zur Nachlässigkeit zc. in der Volksschule größer?“

Nachdem Herr Dörpfeld diese Fragen einfach, aber bestimmt verneint hat, fährt er, wie folgt, fort: „In der Aufsicht der beiden Schularten liegt ein schreiendes Mißverständnis vor. Der Volksschullehrer sieht sich nicht bloß in

seinem Dienste beschwert, sondern er muß sich auch gefallen lassen, daß seine berufliche Moralität beträchtlich geringer taxirt wird, als die der Collegen an den höheren Schulen. Man verstehe, was das sagen will: sich in jedem möglichen Betracht zurückgesetzt zu sehen, sogar in der moralischen Achtung der Gesellschaft — bei einem Berufe, dessen gedeihliches Wirken in so hohem Maße bedingt ist durch die Achtung, die er in seinem Arbeitskreise genießt.“

Vorstehendes läßt an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig. Ein jammervoller Zustand wird schonungslos aufgedeckt und ans Licht gestellt. Sind nun die Worte des Herrn Collegen zu scharf? Sind diese Aussprüche vielleicht übertrieben und darum zu weit gehend?

Ich habe mir diese Frage gestellt und war fast geneigt, diese zu bejahen. Zurückschauend dachte ich nämlich an so manche Revisoren, die mir früher zur Seite standen, die mir unausgesetzt durch die That bewiesen, daß sie meine Schultätigkeit weniger richten, als stützen und fördern wollen. Solche Männer habe ich — und ich gestehe es mit dankbarer Herzensfreude — kennen, schätzen und lieben gelernt und zwar aus den Kreisen der Lokal- und Kreis Schulinspektoren, und aus dem der Regierungs-Schulräthe. — Wie mir diese Männer unvergeßlich geworden sind, so aber leider! auch andere entgegengesetzte Erinnerungen. — Von letzteren wird weiter die Rede sein.

Vorab muß ich daran erinnern, daß Herr Dörpfeld weit davon entfernt ist, einzelne Revisoren persönlich anzugreifen, er geht dem althergebrachten Schulaufsichtssystem zu Leibe. Und wenn nun der einzelne Lehrer je zuweilen mit Inspektoren zu thun hat, die es mit der Schule und mit ihm herzlich wohl meinen, wenn er dann in diesem Falle den Druck nicht fühlt, unter dem weithin unser Stand seufzet, so hat das mit dem ganzen System eben nichts zu thun. Herr Dörpfeld verurtheilt das System, einzelne Persönlichkeiten richtet er nicht.

Gedenke ich nun der andern Erfahrungen, die mir nicht erspart worden sind, so muß ich die Frage, ob die angeführten Aeußerungen des Herrn Dörpfeld zu scharf, wohl gar ungerecht seien, ganz bestimmt verneinen.

So wahr es ist, daß besonders der Volksschullehrer Seitens seiner vorgesetzten Behörde der Aufmunterung, der Anerkennung, der Stütze und Hülfe bedarf, ebenso wahr ist es, daß er sich „in jedem Betracht zurückgesetzt sieht, sogar in der moralischen Achtung der Gesellschaft.“

Das war so zur Zeit der „Regulative,“ das ist noch so zur Zeit der „allgemeinen Bestimmungen.“

Ich lasse drei Beispiele aus jener Zeit folgen, — und werde dann die entsprechenden Beispiele aus der heutigen Zeit nicht schuldig bleiben. —

1. Bekanntlich hat der Pfarrer die Pflicht und auch das Recht, jährlich einmal durch eine „öffentliche Prüfung“ in der Kirche der Gemeinde den Nachweis zu liefern, daß er seine Confirmanden gewissenhaft und pflichtmäßig und mit genügendem Erfolg unterrichtet habe. Der Pfarrer selbst fährt die Kinder vor; den Inhalt der Prüfung und den Gang derselben bestimmt er; kein Fremder spricht dazwischen. Daß es so ist, das hält Jedermann für selbstverständlich, für recht. Ich auch. Aber warum mißt man uns dann mit anderm Maße?

Auch ich war vor 25 Jahren beruflich verpflichtet, jährlich einmal durch eine „öffentliche Prüfung“ meiner Schulgemeinde Gelegenheit zu geben, Kenntniß

vom Stande meiner Schule zu nehmen. Der Verpflichtung unterzog ich mich gern. Nur wenn die Eltern Gelegenheit haben zu sehen, in welchem Sinne und mit welchem Erfolge der Lehrer arbeitet, nur dann läßt sich hoffen, daß das Schulamt geschätzt und geachtet werde. „Gedeihliches Wirken,“ sagt Herr Dörpfeld, „ist in hohem Maße bedingt durch die Achtung, die der Lehrer in seinem Arbeitskreise genießt.“ —

Unerwartet änderte sich das mehrjährige Verhältniß. Ein neuer Lokalinspektor trat ein, und der war kein Freund solcher Prüfungen. Die jährlich einmal wiederkehrende Gelegenheit, nach welcher es der Schule vergönnt war, sich selbst durch ihr Organ, durch den Lehrer, der Doffentlichkeit zu präsentieren, wollte dieser ihr nicht lassen. Entlassungsprüfungen, zu denen die Kinder verschiedener Schulsysteme zusammengerufen wurden, — Entlassungsprüfungen, in denen der Herr Pfarrer selbst die Prüfung übernahm: diese sollten für Gemeinde und Schule vollkommen ausreichend sein. Selbst dann, wenn auch in diesen Prüfungen vorzugsweise gezeigt wurde, was die Schüler noch nicht wußten. Ich sollte auch den Grund kennen lernen, den der Herr Pfarrer gegen Prüfungen durch den Lehrer geltend machte. Er sagte mir: „Doffentliche Prüfungen sind Schaustellungen, sind innerlich unwahr und darum verwerflich.“ Da hatte ich's. Vergebens war meine Gegenfrage: „Aber, Herr Pfarrer, ist denn Ihre Prüfung der Confirmanden vor versammelter Gemeinde nicht auch eine Schaustellung, innerlich unwahr und darum verwerflich?“ Ich säßte — und das war für mich sehr beschämend — daß „meine berufliche Moralität beträchtlich geringer taxirt wurde,“ als die anderer Leute. Der Pfarrer ist durch seine Stellung vor solchen Zumuthungen geschützt; — der Lehrer hat solche Beleidigungen einfach hinzunehmen. —

Ganz beruhigen konnte ich mich indeß noch nicht. Der Gedanke war für mich zu deprimirend, daß mir nicht das Recht bleiben sollte, meine Schüler und meine Schularbeit im Jahre einmal selbst vorzuführen. So beantragte ich, der Herr Pfarrer möge gestatten, daß für jedes besondere Schulsystem eine besondere Entlassungsprüfung angefeßt und diese durch den betreffenden Lehrer des Systems selbst abgehalten werde. Weit gefehlt. Die Antwort lautete: „Entlassungsprüfungen abzuhalten ist mein Recht; nur dann kann ich mich auf das Resultat derselben verlassen, wenn ich selbst examinire.“ In der Erregung machte ich auf folgenden Fall aufmerksam, der in der Möglichkeit läge. Es war mir bekannt, daß anderswo mitunter auch Volksschullehrer in den Kirchenvorstand (Presbyterium) gewählt wurden. Ich unterstellte, daß das auch einmal bei uns üblich werden könnte, und ich selbst gewählt würde. Bekanntlich hat dort nach der Prüfung der Confirmanden der Kirchenvorstand auch sein Urtheil abzugeben, ob die vorgeführten Kinder sämmtlich confirmirt werden dürfen. Ich sagte nun: in einem solchen Falle hätte er mich ja auch zu fragen, ob ich der Confirmation aller Kinder zustimme. Wie dann, wenn ich seine heutige Aussage ihm so zurückgeben wollte: Herr Pfarrer, ich kann mich auf das Resultat Ihrer Prüfung nicht verlassen, ich muß die Confirmanden vorab selbst examiniren?

Der Pfarrer lächelte dazu und sagte nur: „Guter Freund, so weit sind wir hier noch nicht.“

Genug davon. Der Schule wurde ihr Recht nicht. Mehr noch als kärgliche Besoldung — ich erhielt damals als erster Lehrer einer mehrklassigen Knabenschule außer Wohnung und Garten jährlich 200 Thlr. — drückte mich diese Erfahrung

nieder. Die Behandlung war eine der Schule und auch des Lehrers unwürdige. — Wie würde ich damals den Aeußerungen des Herrn Dörpfeld von heute zugestimmt haben!

2. In jener Zeit war es, als durch den „Süddeutschen Schulboten“ (Jahrg. 1857, Dezember. Nr. 25) ein Aufsatz veröffentlicht wurde, der mich auf's Tiefste ergriff und verletzte. Das Thema des Aufsatzes lautete: „Was ist die Schule?“ Und Dr. Claus Harns, jener in weitesten Kreisen bekannte und hochverehrte Theologe war es, der die Frage stellte und beantwortete. Auch für mich war das der erschwerendste Umstand, daß gerade dieser Mann es war, der in so schöner Weise der Schule und den Lehrern den Fehbehandelschuß vor die Füße warf. Hören wir ihn selbst.

„Die Schule erzieht das aufwachsende Geschlecht nicht; sie hat dazu keine Zeit, keine Mittel, keine Gelegenheit, kein Recht, — auch sind ihre Leistungen nicht von der Art, daß wir sie aus diesem Grunde hoch rühmen könnten. Die Schule thut genug, wenn sie sich selbst bekämpft.“ — Und was war der Zweck dieser aus pastoralen Kreisen hervorgegangenen Abhandlung? Ich citire die Antwort wörtlich: „Hiernach wolle der Leser vor der Welt sein Urtheil darüber sprechen:

1) ob nicht die Schule zu hoch, viel zu hoch in unsern Kreisen geschriben werde;

2) ob die Schullehrer wohl als Staatsbeamte anzusehen seien, die eine Pensionirung für sich und ihre Wittwen in Anspruch nehmen können;

3) ob es nicht zum Heil der Communen wünschenswerth sei, daß der Lehrer keiner auf die Höhe der Seminarbildung gehoben werde;

4) ob es wohl den Lehrern zustehe, ein Stand zu sein, — in Conferenzen sich zu organisiren, sich einen Vorstand zu wählen;

5) ob denn das Schulhalten wirklich eine Sache sei, die ein allgemeines und lebenslängliches Fortbilden des Lehrers nöthig mache?“

Der Leser wolle mir erlauben, jedwede Bemerkung über diesen Erguß, hervorgegangen aus der Mitte der Männer, die in erster Linie berufen waren, Hüter und Pfleger der Jugendziehung zu sein, zurückzudrängen, — sie möchte zu scharf ausfallen. Ich wiederhole nur mit Herrn Dörpfeld: „Man verstehe, was das sagen will: sich in jedem möglichen Betracht zurückgesetzt zu sehen, sogar in der moralischen Achtung der Gesellschaft, — bei einem Berufe, dessen gedeihliches Wirken in so hohem Maße bedingt ist durch die Achtung, die er in seinem Arbeitskreise genießt!“

Mein damaliger Lokalinспекtor, der nicht dulden konnte, daß der Lehrer seine Arbeit selbst vorführe, und der Verfasser des vorigen Schmähartikels trafen sich in einem Punkte: die Schule und die Sache der Schule dürfen nicht aufkommen. Mehr als alles Sonstige beugte mich das nieder, daß man in solcher Weise dem Lehrer durch Wort und That begreiflich machen wollte, es sei mit seiner Stellung, seinem Streben, seiner Arbeit, seinen Idealen im Grunde nichts.

Das heute noch geltende Aufsichtssystem fordert allerdings ein solches Vorgehen nicht, — das ist selbstredend, aber das auch, daß das herrschende System noch viel weniger derartige Erscheinungen verhindert.

3. Ich wohnte seiner Zeit einer sogenannten Schulvorsteher-Conferenz bei. Diese wurde durch den Bürgermeister berufen und bestand aus drei Lokalinспекtoren, etwa 40 Schulvorstehern und 8 Lehrern, alle einer Bürger-

meisterei angehörnd. In der Conferenz, von der ich reden will, handelte es sich um Beantwortung der Frage, was Bürgermeister, Pfarrer, Lehrer und Schulvorsteher zu thun hätten, um einen regelmäßigen Schulbesuch zu erzielen.

Unter andern wurde der Wunsch laut, die Pfarrer möchten Schüler unter 13 Jahren principiell gar nicht, Schüler über 13 Jahren nur in den dringendsten Fällen dispensiren.

Das gefiel einem der anwesenden Pfarrer nicht und so ergab sich folgendes Gespräch:

Pfarrer: Mein Recht, Kinder zu dispensiren, lasse ich mir nicht schmälern. Wenn das elterliche Haus des Kindes bedarf, so dispensire ich und wenn das Kind auch erst neun Jahre alt wäre. Ob das Kind einen Buchstaben schön oder etwas weniger schön malen kann, das ist mir nicht wesentlich.

Bürgermeister: Aber, Herr Pastor, ist es nicht in erster Linie Ihre Pflicht, schützend für das Kind einzutreten? Viele Eltern wissen leider! viel zu gut, wie sie es anzufangen haben, um ihre Kinder in unverantwortlichster Weise frühzeitig auszunutzen.

Lehrer: Gipseln ihnen, Herr Pfarrer, die Leistungen der Schule in Buchstabenmalerei? Ertheilt die Schule nicht auch Religionsunterricht?

Pfr. (lächelnd): Religionsunterricht? Ich habe dazu eine eigenthümliche Stellung.

L.: Bitte, deuten Sie diese gefälligst an!

Pfr.: Ich halte hinsichtlich der religiösen Entwicklung eines Kindes das siebente, achte und neunte Lebensjahr desselben für am wichtigsten und am entscheidendsten.

L.: Dann, Herr Pfarrer, werden Sie Ihrer Ueberzeugung entsprechend gewiß auch Anstalten getroffen haben, um in Ihrer Gemeinde die wichtigsten Lebensjahre der Kinder gehörig auszunutzen. Können wir von Ihren desfallsigen Anordnungen und Anstrengungen etwas erfahren?

Pfr.: (Er gab zu verstehen, daß er nichts angeben könne.)

L.: Nach Ihrer Ueberzeugung, Herr Pfarrer, müßte dem Kinde von seinem 7. bis 9. Lebensjahr in ganz besonderer Weise geholfen werden, aber trotz Ihrer Ueberzeugung regen sie weder Hand noch Fuß, um Ihrer Theorie die entsprechende Praxis folgen zu lassen. Da nun diese Ihre Anschauung so gar nicht zu entsprechenden Thaten anregend ist, so sind Sie um derselben willen auch nicht berechtigt, nunmehr Kinder nach vollendeten 9 Jahren bei jeder Gelegenheit zu dispensiren zu wollen.

In späteren Schulvorsteher-Conferenzen erschien dieser Pfarrer nicht mehr. Wie wenig dieser erste Vorgesetzte der Schule einen unge störten Unterricht der Volksschule achtete, bewies er auch dadurch, daß er schulpflichtige Kinder seiner Gemeinde an 5 Tagen der Woche in den kirchlichen Unterricht forderte.

Ich frage: Womit hat die Schule, womit hat der Lehrerstand das verdient? — Welche Geringschätzung der Schule und auch der Lehrer tritt uns doch aus solchem Verhalten entgegen! —

Der eine Herr will es der Schule nicht lassen, daß sie einmal im Jahre durch ihre Organe vor die Deffentlichkeit tritt; — Der Pfarrer ist der Inspektor der Schule, — das sagt Alles.

Der zweite geht noch einen Schritt weiter, indem er geistlich versucht, die Deffentlichkeit gegen Alles aufzuwiegeln: gegen Schulerziehung, gegen Pensionen für ergraute Lehrer, für Lehrerwitwen und Lehrerwaisen, gegen Lehrerconferenzen, sogar gegen Aus- und Fortbildung der Lehrer.

Der dritte Herr sagt den Vertretern der Schule ganz frank und frei: Schuldienst ist Buchstabenmalerei, — was reden wir doch so viel von der Schule!

Sollte es dem Lehrer nicht weh um's Herz werden?

Ueber Eines muß ich mich noch heute wundern.

Nicht etwa darüber, daß bei solcher Mißachtung des Schuldienstes der Lehrer immer noch nicht Mitglied des Schulvorstandes werden kann. Auch nicht darüber, daß es mit den Pensionsrechten für die Lehrer und Lehrerwitwen noch immer so steht, wie es eben steht. Am allerwenigsten kann ich mich darüber wundern, daß unser Stand auch heute noch nicht für würdig erachtet wird, Revisoren aus seinem Stande zu erhalten. — (Der Leser wolle die Pastoren einer ostpreuß. Synode nicht vergessen, die vor Kurzem ihr Amt als Lokalsinspektor kündigten weil ein Elementarlehrer zum Kreis Schulinspektor ernannt war!)

Und doch wundere ich mich noch über Eines, nämlich darüber, daß mir trotz der herrschenden Mißachtung doch noch Gelegenheit geworden ist, so manche Männer kennen zu lernen, die es mit der Schule und ihren Lehrern herzlich gut meinten und dieses allzeit durch Thaten bewiesen. Ihrer vergesse ich nicht.

Der Zeit der „Regulative“ ist die Zeit der „Allgem. Bestimmungen“ gefolgt. Ist es nun anders und besser geworden?

Gern unterschreibe ich jeden Satz, den Herr Dörpfeld in seiner „Betrachtung“ in ehrenvoller Weise von den Thaten unseres jetzigen Culturministers ausgesprochen hat, — und doch ist es auch wahr, daß gerade das Aufsichtssystem mit seinen 4fachen Revisionen heut mehr denn früher den Volksschullehrerstand beschwert.

Wäre es in dieser Hinsicht anders und besser geworden, so hätte sich Herr Dörpfeld gewiß nicht veranlaßt gefunden, dies so unerquickliche Thun in so eingehender Weise zu behandeln.

Der Lokalsinspektor revidirt; der Kreis Schulinspektor folgt; Revisionen der Regierungs-Schulräthe und der Vertreter der Seminare sind gang und gäbe. Sämmtliche Revisoren sind durchweg der Ansicht, daß sie nur dann sich auf das Resultat verlassen können, wenn sie selbst examiniren.

Kommt bei diesen Revisoren die Pädagogik zu ihrem Recht? Erfrischen und stärken sie den Lehrer zu angestrenzterer Arbeit? Sichern sie dem Lehrer in seiner Klasse die Stellung, die ihm vor seinen Schülern zukommt?

Ober kommt die Zeichnung dieser Revisionen der Wahrheit näher, die Herr Dörpfeld uns jetzt geliefert? Er zeichnet so:

„Weil keiner der verschiedenen Revisoren zu einer gründlichen Besichtigung die nöthige Zeit hat, so müssen die Prüfungen möglichst kurz und hastig abgemacht werden. Kaum haben daher die Schüler ihre Gedanken in irgend einem Lehrfache so weit gesammelt, um mit Ruhe und Besonnenheit antworten zu können, so sehen sie sich schon in ein anderes Vorstellungsgebiet gerissen, um hier dieselbe Hezjagd durchzumachen — und so fort.“

„Die Frageweise des Revisors ist den Kindern fremd, vielleicht auch die Ausdrucksweise. Die Kinder verstehen ihn nicht immer, oder nur halb, zumal die Kleinen: die Antworten bleiben aus oder tappen im Nebel herum. Der Revisor wird ungeduldig, — die Kinder noch mehr verwirrt; er schilt, die Verwirrung steigt; er geräth in Aufregung, die Kinder in Bestürzung; — Finale: allgemeines Schluchzen, während der Lehrer niedergeschlagen oder ergrimmt daneben steht.“

„Von dem Geist, der in der Schule lebt, — von den methodischen Grundsätzen, welche der Lehrer befolgt zc. zc.: von den eigentlichen Bildungsergebnissen können solche Revisionen theils gar keine, theils nur höchst dürftige und darum höchst unsichere Kunde geben.“

Wie sieht nun aus? — Der Leser erlaube mir, hier drei Revisionen vorzuführen, die ich selbst erlebt.

1. Eine Schulraths-Revision. — Gleich nach Eintritt des hohen Herrn mußte ich auf Augenblicke die Schulstube verlassen, um für das aufnehmende Protokoll das nöthige Papier zu holen. Beim Wiedereintritt hatte die Revision begonnen. Ich hörte folgendes:

Revisor: Was ist mathematische Geographie?

Schüler: (Keine Antwort.)

R.: Was ist physische Geographie?

Sch.: (Keine Antwort.)

R.: Was ist politische Geographie?

Sch.: (Keine Antwort.)

R.: Was habt ihr heute aus der Geographie gehabt?

Sch.: Wiederholung von Europa.

R.: Von welchem Lande Europas wurde gesprochen?

Sch.: Von Rußland.

R.: Kennt die Grenzen dieses Landes!

Sch.: (Wurde beantwortet.)

R.: Welche Flüsse fließen in das schwarze Meer?

Sch.: (Wurde beantwortet.)

R.: Es reist Jemand von Constantinopel nach Hamburg und zwar per Schiff; welche Meerestheile, Straßen zc. passirt er?

Sch.: (Wurde richtig angegeben.)

R.: (zum Lehrer) Ich wollte nicht Geographie hören; nehmen wir „Deutsch!“

Das bisherige war dennach ein kleines Vorgesicht von jener mich stutzig machenden Frage an: was ist mathematische Geographie? bis hin zur Reise nach Hamburg.

Also „Deutsch“ im Haupttreffen.

Mir wurden zunächst etwa 10 Minuten gelassen, um zu zeigen, wie die Schüler lesen könnten, sodann, wie ich ein Lesestück zu behandeln verstehe. — Dann übernahm der Herr Schulrath wieder selbst die Revision.

Revisor: Nennt mir andere Stücke aus eurem Lesebuch!

Schüler: (Es wurden Gedichte genannt.)

R.: Was ist Poesie?

S.: (Keine Antwort.)

R.: Was ist Prosa?

Sch.: (Keine Antwort.)

R.: Tragt eins der Gedichte vor!

Sch.: („Das Gewitter“ wurde vorgetragen.)

R.: Wie heißt der Dichter des Gedichtes?

Sch.: G. Schwab.

R.: Erzählt mir, was ihr von dem Dichter wißt?

Sch.: (Keine Antwort.)

R.: Nennt andere Lesestücke!

Sch.: (Unter andern wurde „der Staar und die Wasserflasche“ genannt.)

R.: Zu welcher Art von Feststücken gehört dieses?

Sch.: Zu den Fabeln.

R.: Was ist eine Fabel?

Sch.: (Keine Antwort.)

R.: Erzählt die Fabel!

Sch.: Geschah, obgleich keine Fabeln behandelt worden waren.

R.: Was lernt man aus dieser Fabel?

Sch.: (Wurde zur Zufriedenheit beantwortet.)

R.: Nennt andere Fabeln!

Sch.: (Geschah.) Diese wurden erzählt und die Lehren daraus angegeben.

Den Schluß der Revision im „Deutschen“ bildeten einzelne wenige Fragen aus der Grammatik. —

Obgleich die Revision zur Zufriedenheit des Revisors ausfiel, so konnte doch ich mich mit derselben nicht zufrieden geben. Meine Ausstellungen waren etwa folgende: Der Herr Schulrath stellte den Lehrer ganz einfach an die Seite; um faktisch vorhandene erschwerende Verhältnisse kümmerte er sich nicht; (seit 2 Jahren fehlte an einer Klasse der Lehrer;) er nahm keine Rücksicht auf Lehrplan und durchgearbeitete Lehrstoffe; dazu die gehäuften Fragen: was ist? was ist? die die Schüler nicht beantworten konnten, die aber die Temperatur für Schüler und Lehrer zeitweilig sehr ungemüthlich machten. — Ja, wäre eine solche Revision die jährlich einmal wiederkehrende, dann möchte es noch wohl angehen, — aber nun die andern dazu! Dabei darf nicht übersehen werden, daß die Schulrathsrevisionen für die andern Herren Revisoren das Ideal einer Schulrevision werden. Ob deren Revisionen neue Auflagen in verbesserter oder vermehrter Gestalt bilden, das stellen vielleicht die jetzt folgenden Revisionen heraus.

2. Eine Revision des Kreis Schulinspektors.

Gegenstand derselben: a) Religion. Zunächst wurden mir etwa 10 Minuten gestattet, um über einen Gegenstand aus der bibl. Geschichte mich mit den Schülern zu besprechen. Die Wahl des Gegenstandes wurde mir überlassen. Ich wählte „Sauls Ungehorsam und Verwerfung.“ Darauf folgte die Revision durch den Herrn Kreis Schulinspektor selbst. Er schaute zunächst aus nach gelerntem und allzeit präsentem Lehrstoff. Z. B.:

Revisor: Wer nennt mir die verschiedenen Weherufe, die der Herr Jesus über die Schriftgelehrten und Pharisäer aussprach?

Wer trägt die Rede des Apostels Paulus vor, die er in Athen hielt?

Wer kann mir eine Uebersicht der verschiedenen Reisen dieses Apostels geben?

Dann folgten Fragen nach dem „Verständniß.“

Revisor (von der Schöpfung ausgehend): Was ist Gott?

Schüler: (Gott ist Geist, ist Liebe.)

R.: Was ist Gott?

Sch.: (Keine Antwort.)

R.: (vorsagend) Gott ist eine geistige Persönlichkeit. Dann fortfahrend:

Was ist eine geistige Persönlichkeit?

Sch.: (Keine Antwort.)

R.: (vorsagend) Eine geistige Persönlichkeit ist ein Wesen, das Vernunft, Verstand und freien Willen besitzt. Dann fortfahrend: Hat Gott die Welt vermöge seiner Vernunft oder seines Verstandes oder seines freien Willens geschaffen?

Sch.: Vermöge seines freien Willens.

R.: Recht; — wie ist Gott?

Sch.: Er ist allmächtig.

R.: Was heißt das?

Sch.: (Verschiedene Antworten.)

R.: Kann Gott Alles?

Sch.: Er kann Alles.

R.: Ich sage: Gott kann nicht Alles. — Wodurch ist Gott in seiner Allmacht beschränkt? —

Sch.: (Keine Antwort.)

Darauf entwickelt der Herr Revisor an einigen geschichtlichen Beispielen die Antwort: Gott ist in seiner Allmacht durch seine Gerechtigkeit, Heiligkeit und Liebe beschränkt.

Damit schloß die Prüfung in der Religion.*)

Bevor ich in der Kreis Schulinspektors-Prüfung fortfahre, bitte ich den Leser, vorab zu erwägen, ob Herr Dörpfeld Recht hat, wenn er also sagt:

„Die Vielköpfigkeit ist nicht das einzige Gebrechen, an welchem die traditionelle Aufsichtseinrichtung leidet. Es steckt noch ein zweites darin. Der Volksschullehrerstand sieht sich nämlich durch alle Instanzen fast ausschließlich von solchen Personen beaufsichtigt und censirt, welche den Volksschuldienst nicht aus eigener Arbeit und Mühe kennen. Was folgt daraus? Erstlich ist das Volksschulwesen der Gefahr ausgesetzt, daß in seiner gesammten Verwaltung fremdartige Gesichtspunkte und Anliegen die echt pädagogischen zurückdrängen und beeinträchtigen. Zum Andern ist zu wenig verbürgt, daß die Aufsicht in dem wünschenswerthen Maße eine sachkundige und die Beurtheilung, so weit sie davon abhängt, eine gerechte sei.“ Ich stimme diesen Aussprüchen unbedingt zu.

Ein anderer Gegenstand der Revision war schließlich: Geschichte und Geographie. Zeit derselben: 10 Minuten. (Daß in 10 Min. viel zu erledigen sei, sollte ich erfahren.)

Revisor: Ich will noch Geschichte und Geographie nehmen!

Lehrer: Bitte, das Tagebuch vorher zu überschauen!

R.: (lächelnd): Nicht nöthig, ich will nur einige wenige Fragen stellen.

Und nun gings voran. Wann wurde Amerika entdeckt? Wer entdeckte Amerika? Welche Gedanken veranlaßten ihn zu seiner Seereise? Nachdem hierauf einige Sätze aus der mathematischen Geographie besprochen waren, fuhr der Herr Inspektor fort: Wir wollen jetzt auf dem Landwege nach Ostindien reisen.

Fort gings, (ich nenne hier nur die Länder, die genannt und kurz geographisch und geschichtlich besprochen wurden) — fort gings durch Oestreich und Ungarn, durch die Türkei, durch Kleinasien, Syrien, Mesopotamien, Persien, Vorder- und Hinterindien, Ostindien. Die letzten Fragen lauteten:

*) Man gestatte mir, zu dieser sachmännisch-theologischen Frageweise eines staatlichen Kreis-Schulinspektors ein Gegenstück zu erwähnen. — Ein Kreis-Schulinspektor befragte sich bei einem Lehrer über die Art und Weise der Auflösung von Kopfrechen-Aufgaben, die er jüngst in einer Schule gehört habe. Der Lehrer habe nämlich die Aufgabe: Wie viel machen 65 und 28? so lösen lassen: 65 und 20 machen 85; 85 und 5 machen 90; 90 und 3 machen 93. Diese verkehrte Auflösungsweise habe er (der Schulinspektor) durch folgende Weise ersetzt: Ich stelle 28 im Kopfe unter 65 und sage dann: 5 und 8 machen 13; ich schreibe 3 hin und halte 1 im Sinn; 6 und 2 und 1 machen 9; also machen 65 und 28 = 93.

Welche asiatischen Hochebenen kennt ihr?

Wann war die Schlacht bei Königgrätz?

Nun war es mir noch nicht genug. Ich erlaubte mir die allerletzte Schlussfrage: Welches waren die großen Erfolge des Krieges von 1866 a) für Preußen, b) für Deutschland?

3. Eine Lokalschulinspektion. Meinem neuen Herrn Kreis-Inspektor steht ein neuer Herr Lokalinspektor zur Seite. Letzterer hält jährlich zwei Prüfungen ab zur Ausfüllung des Revisionsbogens.

Es war im November. Draußen herrschte trübes, stürmisches Wetter. Prüfung von 2 Uhr an.

Als gegen 5 Uhr bei Lampenlicht das letzte Lied gesungen wurde, da war Folgendes erledigt:

a) Prüfung der III. Klasse. (Von 2 bis $\frac{1}{2}$ 4 Uhr)

Gegenstände: Religion, Deutsch, Rechnen, Anschauungsunterricht, Gesang.

b) Prüfung der II. Klasse. (Von $\frac{1}{2}$ 4 bis $\frac{1}{2}$ 5 Uhr. Tempo: beschleunigt.)

Gegenstände: Religion, Deutsch, Rechnen, Geschichte und Geographie, Gesang.

c. Prüfung der I. Klasse. (In der Dämmerung; allgergröste Hast vorherrschend.)
Gegenstände: Religion, Rechnen, Geschichte und Geographie, Gesang. —

Diese Prüfung war zugleich Entlassungsprüfung.

Ein Weiteres setze ich zu dieser Art Revision nicht hinzu; sie ist alt genug, sie redet für sich selbst.

Herr Dörpfeld redet noch von einer 4. Revision — durch die Herren Seminarbibliothekaren. Eine solche war mir zugebacht, kam aber durch einen Zufall nicht zu Stande. Trotzdem möchte ich — schon der Vollständigkeit wegen — auch von einer solchen Revision etwas erzählen. Zwei mir befreundete Kollegen erhielten seiner Zeit von demselben Seminarbibliothekar Besuch. Was sie erzählten, stimmte auffallend überein. Es war folgendes:

4. Direktoren-Prüfung. Dauer der Revision in der Oberklasse $1\frac{1}{2}$ Stunde. (Die Zeit des üblichen Abgehens eingeschlossen.) Gegenstand der Prüfung: alle Hauptfächer. — Weil es dem Herrn an Zeit fehlte, so bestimmte er, daß für bibl. Geschichte, Kirchenlied, Katechismus, Sprachlehre, Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung, Naturlehre, Rechnen, Raumlehre je 2 bis 3 Fragen gestellt werden sollten.

Die Beantwortung dieser Fragen genügte dem Herrn Revisor vollständig, um darauf hin ein umfassendes Revisions-Protokoll abzufassen und der hohen R. Regierung einzusenden.

Vorstehende Aufzeichnungen haben nur einen Zweck, den, die Aufmerksamkeit der Kollegen auf die zeitgeschichtliche Betrachtung des Herrn Dörpfeld zu lenken. Darum schließe ich mit einer Wiederholung der Hauptsätze jener Abhandlung.

„Aussicht ist in allen öffentlichen und privaten Arbeitsgebieten nicht bloß zweckmäßig, sondern nothwendig. Je sorgfältiger und sachkundiger die Aussicht ist, desto besser.“

„Die Volksschulen haben es mit wenigstens 4 mal so viel Inspektoren zu thun, als die höhern Schulen. — Nachdem Herr Dörpfeld die Fragen: Sind die Volksschullehrer ihrem Posten technisch weniger gewachsen? Sind sie mehr zur Nachlässigkeit und Untreue geneigt? Sind die Versuche zur Nachlässigkeit etc. in der Volksschule größer? — entschieden verneint

hat, setzt er hinzu: „In der Aufsicht der beiden Schularten liegt somit ein schreiendes Mißverhältniß vor, ohne daß irgend ein sachlicher Nöthigungsgrund ersichtlich ist. Der Volksschullehrer sieht sich nicht bloß in seinem Dienste beschwert, sondern muß sich auch gefallen lassen, daß seine berufliche Moralität beträchtlich geringer taxirt wird, als die der Kollegen an den höhern Schulen, und seine technische Qualifikation obendrein. Man verstehe, was das sagen will: sich in jedem möglichen Betracht zurückgesetzt zu sehen, sogar in der moralischen Achtung der Gesellschaft! — Wie mag es doch sein, daß die Ungebühr, welche durch die hergebrachte Einrichtung der Schulaufsicht seiner moralischen und Standesehre angethan wird, Niemand erkennen und mitfühlen will? — Zweierlei Maß und Gewicht ist unter allen Umständen vom Uebel und — ein Unrecht.

„In der traditionellen Aufsichtseinrichtung steckt noch ein zweites: der Volksschullehrerstand sieht sich nämlich durch alle Instanzen fast ausschließlich von solchen Personen beaufsichtigt und censirt, welche den Volksschuldienst nicht aus eigener Mühe und Arbeit kennen. Was folgt daraus?

1) ist das Volksschulwesen der Gefahr ausgesetzt, daß in seiner gesammten Verwaltung fremdartige Gesichtspunkte und Anliegen die echt pädagogischen zurückdrängen und beeinträchtigen;

2) ist zu wenig verbürgt, daß die Aufsicht in dem wünschenswerthem Maße eine sachkundige und die Beurtheilung, soweit sie davon abhängt, eine gerechte sei;

3) ist zu wenig verbürgt, daß die Schulinteressen nach oben und nach außen hin mit der zu wünschenden innern Theilnahme vertreten werden;

4) so lange unser Stand in technischer Beziehung von Nicht-Fachgenossen beaufsichtigt wird, so lange ist nicht zu hoffen, daß der Volksschullehrer in die seinem Berufe entsprechende Selbstzucht und Haltung hineinwachsen werde;

5) gehen unserm Stande so viele Strebeziele verloren, als Aufsichtsstellen an andere Stände vergeben werden; er sieht sich vorenthalten, was ihm von Gottes- und Rechtswegen gebührt.“ —

4.

(Aus der Provinz Sachsen.)

Aus Gotha wird berichtet: „Die Schulinspektoren unseres Herzogthums haben sich in mehreren Conferenzen für eine Stoffverminderung in den Schulen, besonders in den Landschulen ausgesprochen. In der Praxis erfahrene Männer wiesen durch die genaueste Berechnung nach, daß es rein unmöglich sei, den Lehrstoff in der jetzigen Ausdehnung zur vollständigen Durcharbeitung zu bringen.“

Es mehren sich die Anzeichen dafür, daß bald ähnliche Kundgebungen aus den Lehrerkreisen in größerer Zahl erfolgen werden zum Heile unserer Schulen und zum Segen unseres Volkes. Mögen die Lehrer sich nicht länger von schön klingenden Phrasen blenden und bestimmen lassen, sondern zu den bewährten Grundsätzen unserer Altmeister, Harnisch, Diesterweg, Grafer, Mager u. s. w., welche unsere Schulen in guten Ruf bis weit über die Grenzen Deutschlands hinaus gebracht haben, zurückkehren und nach den gemachten Erfahrungen mit desto größerer Hingabe als treue Jünger gern folgen. Sie werden in der Freudigkeit bei ihrer Geistesarbeit an sich, namentlich aber im Hinblick auf das sich

durch dieselbe entwickelnde Geistesleben bei ihren Schülern den reichsten und schönsten Lohn dafür finden.

Eine Stimme aus früherer Zeit gegen das „Zuviel“ und das „Zuvielerlei“ in den Schulen.

Der durch philosophische und pädagogische Schriften bekannte Regierungs- und Schulrath Chr. Weise in Merseburg schrieb 1839 in seiner Fundamentals- und Methoden-Lehre:

„Wir bedürfen aus allgemeinen Gründen eines einfacheren Lehrsystems für unsere Volksschulen, als unser gegenwärtiges, im Verfolge der verbesserten Theorie und Praxis des Unterrichts und der Erziehung, welche wir den leztvergangenen 50 bis 60 Jahren verdanken, geworden ist. Denn wir sehen, wie wenig geistig selbständige und für die äußeren Lebensverhältnisse zeitgemäß tüchtige Menschen, im Ganzen und in Verhältniß zu den gemachten Anstrengungen, bis jetzt noch aus unsren Volksschulen hervorgehen. Hiervon liegt der Grund nicht allein in dem zu frühen Alter, in welchem diese Schulen verlassen werden, nicht allein in dem Mißverhältnisse der häuslichen Erziehung zu dem Geiste der Schule, auch nicht in den späteren Lebensverhältnissen allein, welche den früher in der Schule gepflanzten Keim ertöbten helfen; sondern er liegt zugleich auch in dem Verfahren der Schule selbst. Unfre Richtung beim Unterrichte geht mehr in die Breite als in die Tiefe, mehr auf das Extensive als auf das Intensive; wir streben dahin, die Schulen zu heben, aber mehr dadurch, daß wir die Schüler weit bringen, als dadurch, daß wir sie kräftigen und befestigen. Dieß ist ein Vorwurf, welcher zunächst nicht den Schullehrern selbst gemacht werden darf, sondern zunächst der Anleitung und Vorbereitung, welche ihnen für ihren Beruf gegeben wird. An dieser liegt es, daß sie selten den Sinn für ihren Beruf ebent so in sich entwickelt haben, wie sie von dem Triebe belebt sind, sich durch Unerricht und Methode in demselben auszuzeichnen. Daher wollen sie nur immer wieder lehren, was sie gelernt haben; sie wollen den Gesichtskreis ihrer Schüler erweitern, anstatt ihren Blick und ihr Urtheil zu schärfen. Sie wissen nicht, daß auf diesem Wege der ihnen allen bekannte Grundsatz der Didaktik, „der Unterricht müsse erziehend sein,“ nicht befolgt, das Ziel nicht erreicht werden kann, sondern daß dieß dann geschehen wird, wenn man den Schulunterricht begreift und behandelt als eine der Vernunft gemäße Anleitung und Gewöhnung zu einem durch geordnete Selbstthätigkeit selbständigen Erkennen. Mir scheint es dem noch heranwachsenden, so wie dem jüsst herangewachsenen Geschlechte noch immer an dem Können neben dem Wissen, an dem Gemüthe neben der Intelligenz, an dem Charakter neben der Geistesbildung zu mangeln, und ich halte dieses, das Tüchtig- und Innig- und Selbständigwerden, nicht nur überhaupt für das Beste, was wir sammt und sonders, also auch für das Volk, suchen müssen zu erreichen, sondern ich glaube auch, daß die Schul des Entferntbleibens von jenem Ziele hauptsächlich der Theorie und Praxis unsers Volksschulunterrichts beizumessen ist“ u. s. w.

Was würde der Mann wohl zu den jetzigen Lectionsplänen und den „allgemeinen Bestimmungen“ sagen?

Deutsche Schulzeitung.

Anfang August 1879.

Ein Real-Lesestück für die Oberstufe der Volksschule.

In unserm letzten Zwischenhefte (Nr. 9) ist das Begleitwort zu dem vom Barmer Lehrer-Verein jüngst herausgegebenen Real-Lesebuch für die Oberstufe mitgetheilt worden. Als wichtigste Grundsätze, von welchen bei Abfassung und Beurtheilung von Real-Lesebüchern auszugehen sei, sind dort angeführt:

1. Die Darstellungen seien ausführlich=anschaulich;
2. " " " " einfach=verständlich.

Wir dürfen wohl hoffen, daß es vielen der geehrten Leser nicht unwillkommen sein wird, wenn wir hier einem Abschnitt aus genanntem Buche Raum vergönnen. Beispiele zeigen mitunter am besten, wie eine Sache gemeint sei. Um überdies noch deutlicher hervortreten zu lassen, was obige Grundsätze sagen wollen, wird es dienlich sein, das entsprechende Lehrstück aus zwei andern Realbüchern zum Vergleiche beizufügen.

Die Theorie von der Verknüpfung der Lehrfächer hat kein zweites Stück von gleicher Bedeutsamkeit und Tragweite aufzuweisen als die gegenseitige Handreichung von Sach- und Sprachunterricht. Daß in den höheren Schulen an eine intimere Beziehung beider Lehrfächer einstweilen nicht zu denken ist, versteht sich den Umständen nach von selbst. In hohem Maße auffallend aber ist es, wenn z. B. abgehende Seminaristen nicht einmal recht wissen, was mit dieser Sache eigentlich gemeint ist, noch viel weniger natürlich, was zur Ausführung derselben gehört.

Durch das geeignete Reallesebuch allein wird die Verbindung noch nicht hergestellt; allein ein solches ist doch die Vorbedingung zu deren Verwirklichung d. h. praktischer Ausführung; ohne dasselbe fehlt das greifbare, das reale Bindeglied. Die volle Realisirung begreift alle drei sprachlichen Uebungen — Sprechen, Lesen und Schreiben — in sich, nämlich so, daß dieselben soviel als thunlich in den Dienst des Sach-Unterrichts gestellt werden.

In solcher Verbindung liegt durchaus nichts künstlich Gemachtes; sie ist im Gegentheil so naturgemäß wie nur irgend etwas. Der Sachunterricht ist das Fundament, auf dem der Sprachunterricht ruht, der Boden, auf dem er wächst, die Nährquelle, von welcher er zehrt, die Schatzkammer, aus welcher er sich bereichert. Uebersehen wir andrerseits nicht, daß die gedachte Verknüpfung dem Real-Unterricht in gleichem Maße zu gute kommt wie dem Sprachunterricht. Um nur bei Einem stehen zu bleiben: wie dürftig ist es um das Lernen in Geschichte, Geographie und Naturkunde bestellt, wo es lediglich auf das mündliche Lehrwort und einen dünnen Leitfaden sich stützen soll! Kommt noch der verhängnißvolle Umstand dazu, daß der Leitfaden eine Ueberfülle von Stoff (in Namen, Wörtern, kurzen Sätzen, unvorbereiteten Fragen) enthält, wie das leider allermeist der Fall ist, so ist der Schaden geradezu ein doppelter. Der Leitfaden nöthigt dazu, auf

alles das einzugehen, was er angibt, ohne doch dem Unterricht als Gegenleistung irgend welche erhebliche Unterstützung zu gewähren. Wie ganz anders ein nach den oben angeführten Grundsätzen bearbeitetes Reallesebuch, wie hoffentlich der nachfolgende Abschnitt dem einsichtigen Leser zeigen wird!

Das feste Land.

Der größere Theil der Erdoberfläche ist mit Wasser bedeckt: das Land nimmt nicht viel mehr als $\frac{1}{4}$ derselben ein. Das Land ist nicht eine zusammenhängende Masse, sondern durch das Wasser vielfach unterbrochen und zerstückelt. Eine sehr große zusammenhängende Landstrecke heißt Festland. Die kleinern Theile festen Landes heißen Inseln.

Das größte Festland besteht aus den drei Erdtheilen Asien, Afrika und Europa; das zweite Festland ist Amerika; das dritte ist Australien. Die drei erstern Erdtheile sind von den ältesten Zeiten her bekannt und heißen darum die alte Welt; Amerika und Australien sind erst in neuerer Zeit entdeckt worden und werden deshalb die neue Welt genannt. Bei jedem Erdtheil unterscheidet man die zusammenhängende Hauptmasse und die kleinern vorspringenden Theile oder Halbinseln. Die erstere nennt man (gleichnißweise) den Rumpf, die letzteren heißen Glieder.

Asien ist der größte Erdtheil. Er breitet sich in einem großen Viereck aus. Auf allen vier Seiten sind Halbinseln, die größten im Süden.

Europa hat die meisten Glieder (Halbinseln); man sagt daher: es ist der gegliedertste Erdtheil.

Afrika ist der zusammengedrängteste Erdtheil; denn ihm fehlen fast alle Halbinseln, und seine Inseln liegen meist in seiner Nähe. Im Norden ist Afrika breit, im Süden läuft es schmal aus.

Amerika ist der längste Erdtheil. Er besteht aus zwei größeren Landmassen: Nord- und Süd-Amerika, welche durch eine schmale Landenge (Landbrücke) mit einander verbunden sind. Jeder der beiden Theile bildet ein großes Dreieck.

Australien ist der kleinste Erdtheil. Er ist von allen am meisten zerstückelt. Zu ihm gehört nämlich eine sehr große Zahl meist kleiner Inseln, welche weithin gruppenweise durch den großen Ozean zerstreut liegen. Das Festland Australiens, welches auch Neu-Holland heißt, ist wie Afrika fast ganz ungliedert.

Das Land ist auf der Erde ungleichmäßig vertheilt: die nördliche Halbkugel hat 3 mal so viel Land als die südliche; die östliche hat stark 2 mal so viel Land als die westliche.

Der Erdboden (die Erdfeste) besteht aus vielen verschiedenartigen Stoffen, welche wir mit Einem Worte Mineralien nennen. Man theilt dieselben in vier Klassen ein: 1. Steine (und Erden), 2. Metalle, 3. Salze, 4. Brenze. Die Steine machen die Hauptmasse der Erdfeste (Erdrinde) aus. Man kann dies wissen, auch ohne daß man tief in das Innere der Erde eindringt. Die Gebirge sind hervorgehobene Erdmassen, und da diese immer vorzugsweise aus Gestein oder aus Fels bestehen, so läßt sich daraus schließen, daß dies bei der Erdrinde überhaupt so ist. Die Metalle kommen selten rein in der Erde vor, sondern fast immer mit andern Stoffen verbunden, und heißen dann Erze. Nirgendwo bilden Erze einen Berg oder gar ein ganzes Gebirge; selten auch finden sich größere Lager von Erz zwischen andern Gesteinschichten; fast immer ziehen sich

die Erze, wo sie vorkommen, in Adern (Gängen) durch die Felsmassen hindurch. Die Salze und Brenze bilden ebenso wenig ganze Gebirge. Das wichtigste und am meisten vorkommende Salz, das Kochsalz, findet sich in der Erde entweder in Wasser aufgelöst, oder es ist fest und kommt dann in Lagern hier und da tief in der Erde vor. Das wichtigste unter den brennbaren Mineralien, die Steinkohle, findet man ebenfalls in Lagern und Schichten an manchen Orten in der Erde, z. B. in unserer Nähe in den Bergen an der mittlern und untern Ruhr. Meist liegen mehrere Schichten über einander, welche mit ebenso viel Schichten andern Gesteins abwechseln.

Von der inneren Beschaffenheit unseres Erdbörpers wissen wir nicht viel mehr, als was man beim Hinabsteigen in Bergwerke und unterirdische Höhlen gefunden hat. Sehr tief ist man nicht in die Erde eingedrungen; die tiefsten Bergschächte in Tyrol und Böhmen gehen nicht über 1000 Meter hinab. Da der Erdburchmesser 1720 Meilen beträgt, so machen diese 1000 Meter gegen die ganze Erde nicht mehr aus, als wenn in einen Globus so tief eingebohrt würde, wie ein Nadelknopf dick ist. Wenn man in ein solches Bergwerk hineinsteigt, so nimmt man etwas sehr Merkwürdiges wahr, daß es nämlich nach der Tiefe zu nach und nach immer ein wenig wärmer wird. Beim Ausgraben eines Brunnens zeigt sich, daß schon in einer Tiefe von etwa einem Meter der Erdboden im Sommer nicht wärmer und Winter nicht kälter wird. Deshalb brauchen Wasserleitungsröhren, welche vor dem Froste geschützt sein müssen, nicht tiefer als einen Meter gelegt zu werden. Wird tiefer gegraben, so findet man überall bis zu 20 Meter hinab die gleiche Wärme wie bei einem Meter Tiefe, nämlich eine solche, wie sie tief angelegte und gut geschützte Keller im Sommer und Winter haben. Aus diesem Grunde ist das Wasser der meisten Quellen im Winter nicht kälter als im Sommer, und es gibt wenig Quellen, welche im Winter zufrieren.

Wenn man nun aber noch tiefer als 20 Meter (in ein Bergwerk) hinabsteigt, so zeigt sich, daß die Wärme zunimmt und zwar so, daß sie auf je 50 Meter um einen Grad wächst. In einer Tiefe von 500 Meter ist es also schon um 10 Grad wärmer als in einem Brunnen. Woher stammt nun diese Wärme? Von der Sonne kann sie nicht herrühren; denn dann müßte sie vielmehr nach unten hin abnehmen. Es kann nicht anders sein, als daß sie ihren Ursprung tief in der Erde hat. Nimmt man an, daß die Wärme in noch größerer Tiefe mit gleicher Stetigkeit wächst, was freilich keine ausgemachte Sache ist, so muß in einer Tiefe von 75000 Meter (= 10 Meilen) schon eine Wärme von 1500 Grad sein. Eine solche Hitze aber versetzt alles Mineral in eine feuerflüssige Masse. Man vermuthet daher, daß der Kern unseres Erdbörpers durch eine ungeheure Gluthitze flüssig erhalten werde und daß die feste Erdrinde nicht einmal 10 Meilen dick sei.

Durch einige andere Erscheinungen, welche sich an der Erdoberfläche selbst zeigen, wird diese Annahme noch gewisser; es sind dies: 1. die warmen Quellen, 2. die feuer-speienden Berge, 3. die Erdbeben.

Zunächst zeugen die warmen Quellen, welche wohl meist aus großer Tiefe herkommen und sich in allen Zonen finden, dafür, daß im Erdinnern eine große Wärme vorhanden sein muß. In Deutschland gibt es deren viele, z. B. in Aachen, Ems, Wiesbaden; auch Oesterreich hat manche, z. B. in Gastein, wohin Kaiser Wilhelm oft zur Baderkur reist, in Teplitz und Karlsbad.

Unter allen heißen Quellen sind der große Geysir in Island und der Sprudel in Karlsbad wohl die merkwürdigsten. Bei dem Geysir kommt das

Wasser aus einer weiten brunnenartigen Oeffnung heraus. In der Regel quillt es ruhig empor und fließt über den Rand seines Behälters. Aber alle 24 bis 30 Stunden bricht mit donnerähnlichem Getöse ein thurmhoher Wasserstrahl hervor und fällt brausend und schäumend nieder; es folgt ein zweiter, dritter und vierter Ausbruch, wobei ungeheure Dampfwolken sich über einander wälzen und die Wassergarbe zum Theil verhüllen. Die ganze Erscheinung dauert nur einige Minuten, worauf das Wasser wieder 24 bis 30 Stunden lang ruhig herausquillt. So geht dies Jahr aus Jahr ein regelmäßig fort.

Das Wasser der Hauptquelle in Karlsbad, Sprudel genannt, ist nicht ganz so heiß wie das des Geysers, hat aber doch 60 Grad (R), so daß man Eier darin kochen kann. Es sprudelt ohne Unterbrechung stoßweise unter Brausen und Schäumen 1 Meter hoch empor. Die Höhlung in der Erde, welche den Wasserbehälter des Sprudels und der übrigen heißen Quellen Karlsbads bildet, befindet sich 60 Meter tief und verbreitet sich unter der ganzen Stadt hin. Ueber ihr aber sind Kalkfelsen aufgelagert, auf welche die Häuser erbaut sind. Besonders merkwürdig ist, daß mitten durch die Stadt, also über diesen unterhöhlten, mit heißem Wasser gefüllten Boden hin ein kleiner Fluß fließt, welcher kaltes Wasser führt.

Einen zweiten Beweis für die Gluthitze im Innern der Erde liefern die feuerspeienden Berge (Vulkane). Das sind nämlich solche Berge, aus welchen von Zeit zu Zeit geschmolzene Steinmassen hervorgestoßen werden. Die Vulkane sind meist kegelförmig, an ihrem Gipfel abgestumpft, und hier befindet sich eine trichterartige Oeffnung, welche man Krater nennt. Von dem Rande des Trichters kann man bei ruhiger Zeit in sein Inneres sehen. Die Vulkane sind von verschiedener Höhe. Es gibt solche, die nur unbedeutende Hügel sind und dagegen auch Riesenberg, welche sich bis zu 5000 Meter über die Meeresfläche erheben. Auch finden vulkanische Ausbrüche auf ebenem Boden und sogar auf dem Grunde des Meeres statt.

Zwischen den einzelnen Ausbrüchen sind die Vulkane scheinbar ruhig, nur daß sie fortwährend Rauch ausstoßen. Kurze Zeit vor einem Ausbruch vernimmt man gewöhnlich ein donnerähnliches unterirdisches Getöse, bisweilen auch bebzt die Erde. Die Rauchsäule, welche aus dem Krater aufsteigt, wird stärker und dichter; sie bildet hoch oben in der Luft eine gewaltige Wolkenmasse, welche von Blitzen durchzuckt wird. Glühende Sandmassen, welche der Rauchsäule beigemischt sind, machen diese zu einer Feuer säule und fallen als Aschenregen oft in solcher Menge nieder, daß weite Landstrecken fußhoch davon bedeckt werden. Nun werden auch glühende Steine, kleine und dicke, oft centnerschwere, gleich Bomben hoch in die Luft emporgeschleudert und fallen entweder in den Krater zurück oder seitwärts über die Abhänge des Berges hinab. Nach einiger Zeit quillt eine dickflüssige Steinmasse aus dem Krater hervor, fließt über den Rand hinüber oder an den Seiten aus neuen Oeffnungen hervor, und dieser glühende Strom wälzt sich nun langsam den Berg hinab. Ein solcher Gluthstrom (Lavaström) hat oft eine Höhe von 10—15 Meter. Seine Hitze ist so groß, daß er Steine, welche er auf dem Wege trifft, ja ganze Hügel schmelzt und mit sich fortshawemmt. An ihrer Oberfläche erkalten die Lavaströme bald; aber in der Tiefe bleiben sie oft monatelang flüssig. Vor 200 Jahren spie der Aetna (auf Sicilien) einen Lavaström aus, welcher 600 Meter breit wurde; er erreichte eine Länge von vier Meilen, zerstörte auf diesem Wege 14 Städte und Dörfer und ergoß sich dann in's Meer.

Die beschriebenen Erscheinungen halten einige Zeit an, bis sie nach und

nach schwächer werden und endlich aufhören; nur steigt wie vor dem Ausbruche der Rauch aus dem Krater auf, und nun bleibt der Vulkan oft wieder Jahre lang in diesem seinem schlummernden Zustande.

Die Zahl der Vulkane auf der Erde beträgt 160, davon befinden sich 96 auf Inseln. Die größte Zahl hat Amerika; Europa hat ihrer 12, von denen der Vesuv bei Neapel und der Aetna auf der Insel Sicilien die bekanntesten sind; zwei sind auf den Azoren (westlich von Spanien), zwei auf Inseln in der Nähe von Sicilien, die übrigen auf der Insel Island.

In Deutschland gibt es keine jetzt noch thätigen Vulkane. Es ist aber gewiß, daß z. B. die Berggipfel des Siebengebirges (bei Bonn) alle oder meist in der Vorzeit Vulkane gewesen sind. Auch die Eifel hat ehemals Vulkane gehabt; der Laacher See ist der mit Wasser gefüllte Krater eines erloschenen Vulkans.

So schrecklich auch die Ausbrüche der Vulkane mitunter sein mögen, so sind sie gleichwohl im Ganzen als eine Wohlthat anzusehen; denn durch sie findet das unruhige unterirdische Feuer einen Ausweg. Ohne dieselben würde es vielleicht noch viel häufigere und schlimmere Erdbeben geben.

Denn drittens sind auch die Erdbeben wahrscheinlich eine Wirkung des unterirdischen Feuers. Bei vulkanischen Ausbrüchen finden gewöhnlich in der Nähe Erschütterungen statt, welche jedoch nicht heftig sind. Aber es gibt auch Erdbeben, welche sich viele Meilen weit erstrecken, mit denen kein Ausbruch eines Vulkans verbunden ist.

Wahrscheinlich werden die Erdbeben durch unterirdische Gase und heiße Dämpfe veranlaßt, welche einen Ausweg suchen und dabei von unten gegen die Erdrinde stoßen und dieselbe erschüttern. In der Nähe eines Vulkans ist man gerade dann am meisten besorgt, es werde ein Erdbeben kommen, wenn der Vulkan weniger raucht als gewöhnlich oder wenn der Rauch gar gänzlich aufhört. Bei dem Erdbeben zu Lissabon (1755) zog sich die Rauchsäule des Vesuv, welcher doch über 300 Meilen davon entfernt ist, plötzlich in den Krater zurück. Gewöhnlich dauern die Erdstöße nur sehr kurze Zeit, wiederholen sich aber zuweilen in kleinen Zwischenräumen. So wurde im Jahre 1812 die Stadt und Provinz Caracas in Süd-Amerika in Zeit von einer Minute durch 3 Erdstöße, von denen jeder nur wenige Secunden anhielt, zerstört; 20,000 Menschen verloren dabei ihr Leben. In den letzten Jahren sind auch im südlichen und westlichen Deutschland öfters schwächere Erdstöße verspürt worden.

Die Bodengestalt des festen Landes ist sehr mannigfaltig; tief liegende und höher liegende Strecken wechseln in vielfacher Weise mit einander ab. Nirgendwo bildet das Land eine so glatte Fläche wie das Meer; aber doch gibt es viele größere und kleinere Strecken festen Landes, die fast wagerecht, nur von niedrigen Hügeln durchzogen sind. Man nennt sie Ebenen, Tiefebene oder Flachländer. Einige am Meer gelegene Tiefländer, z. B. Holland und das nordwestliche Deutschland sind so niedrig, daß sie durch Deiche oder Dämme gegen die Uebersfluthungen des Meeres bei Stürmen geschützt werden müssen.

Diejenigen Landstrecken, welche hoch emporragen, nennt man Gebirgsländer (Gebirge, Gebirgsgegenden). Die Wupper fließt ganz durch ein bergiges Land; nur ihr unterer Lauf geht etwa 2 Stunden weit durch eine Ebene dem Rheine zu. Da, wo ihre Quelle ist, ist das Bergland am höchsten, weiter dem Fluß hinab wird das Gebirge niedriger und läuft zuletzt allmählig in die niederheinische Tiefebene aus. Jedoch sind die Berge, zwischen denen die Wupper hinfließt, nirgend

von sehr bedeutender Höhe. Viel höher ist das Gebirge, von welchem der Rheinstrom herkommt — das Alpengebirge. Viele einzelne Berge der Alpen erstrecken sich so hoch, daß ihre Gipfel mit ewigem Schnee bedeckt sind. Nach ihrer Höhe theilt man die Gebirge in Hochgebirge (über 1600 m) und Mittelgebirge (unter 1600 m).

Das längste Hochgebirge auf der Erde ist dasjenige, welches Nord- und Süd-Amerika vom äußersten Norden bis zur südlichsten Spitze durchzieht — die Cordilleren. Es ist 1900 Meilen lang. Die Hauptkette (der Hauptzug) dieses Gebirges ist 15—20 Meilen breit. Mit seinen niedrigeren Nebenketten und Seitenzweigen ist es aber sehr viel breiter und nimmt fast den dritten Theil des ganzen Erdtheils ein.

Die höchsten Gebirgszüge der Ostseite haben eine andere Richtung als die Cordilleren; sie ziehen sich fast von Westen nach Osten. So das Himalaya-Gebirge in Asien und die Alpen in Europa. Das erstere ist nicht so lang wie die Cordilleren, aber viel breiter und auch höher. Die letzteren sind das gewaltigste Gebirge in Europa; sie nehmen einen Flächenraum ein, welcher $\frac{1}{3}$ so groß ist wie Deutschland; doch keiner von ihren Bergen ist so hoch wie die höchsten Berggipfel der Cordilleren und des Himalaya.

Von den Gebirgen sind die Hochebenen zu unterscheiden. Das sind Ebenen, welche mehr als 300 Meter über die Meeresfläche emporragen. Eine solche breitet sich z. B. im südlichen Bayern am Fuße der Alpen aus; sie heißt die bayrisch-schwäbische Hochebene und liegt etwa 500 Meter über dem Meeresspiegel.

Der gleiche Lehrstoff findet sich in dem „größeren Realbuch“ von Dr. Zitting und H. Weber auf Seite 5 und 31. Es heißt dort:

Das Land. Etwas über $\frac{2}{3}$ der Erdoberfläche ist Wasser, kaum $\frac{1}{3}$ Land; über beiden Luft. Die zusammenhängenden Landmassen oder das Festland (der Continent) zerfällt in 5 Erdtheile (früher Welttheile genannt):

a. Europa	mit 180,000	□ Ml. und 303 Mill. Einw.)	} alte Welt
b. Asien	„ 814,000	„ „ 800 „ „	
c. Afrika	„ 545,000	„ „ 206 „ „	
d. Amerika	„ 740,000	„ „ 85 „ „	
e. Australien	„ 160,000	„ „ 4 $\frac{1}{2}$ „ „	} neue Welt

Vgl. diese Erdtheile nach ihrer Lage (auf welchen Planigloben?), ihrer Größe und Einwohnerzahl! Welcher ist am dichtesten bevölkert? welcher am dünnsten? Wie viel □ Ml. und wie viel Einwohner zählen sie zusammen? Welche Erdtheile hängen zusammen?

Suche einige Inseln oder kleinere vom Meerwasser umspülte Länder; desgl. einige Halbinseln, die etwa zur Hälfte vom Wasser umgeben sind; desgl. einige Landzungen (oder -zungen) auf der Karte! Selten ist das Land völlig eben (Hochebene, Tiefebene), sondern meistens gebirgig. Was ist ein Hügel, Berg, Gebirge, Gebirgszug, Thal, Sattel, Paß, Engpaß, Gipfel, Kanu, Fuß, Abhang u. c.? Zeige Riffen und Vorgebirge oder Cäps auf der Karte!

Land und Wasser. Der Erdbörper besteht aus Land und Wasser, welche von einer Lufthülle umgeben sind. Ursprünglich waren alle Bestandtheile der Erde wahrscheinlich in gasförmigem Zustande; die heißen Gase kühlten sich durch Ausstrahlung der Wärme ab und verdichteten sich; Luft und Wasser schieben sich von der festen Erdmasse, die sich zum Theil aus dem Wasser niederlegte, zum Theil durch die Kraft des Feuers gebildet und emporgehoben wurde; Schichtgebirge (mit Versteinerungen) und vulkanische Bildungen (vgl. die Mineralogie).

Wasser und Feuer verändern noch fortwährend die Erdoberfläche (wie?): angeschwemmter Erdboden; Auswaschungen, Höhlenbildungen; Gletscher; Hebungen und Senkungen ganzer Landmassen (Schweben, Chile, Inseln im großen Ocean); das feuerflüssige Erdinnere bricht sich durch die Vulkane, diese Sicherheitsventile der Erde, oft Bahn an die Oberfläche oder erzeugt Erdbeben. Wo finden sich Vulkane auf der Erde und wo besonders Reihenvulkane? (Geologie = Lehre von der Erdbildung.)

In dem Hülfsbuch von Wegener, Schaper u. A. ist der Stoff noch kürzer behandelt. Es heißt dort S. 22 und 23:

Die Oberfläche der Erde. Die Oberfläche der Erde besteht aus Land (Continent und Inseln) und Wasser (Meer, Ocean, die See).

Das Land (Continent, Inseln) zerfällt in fünf Erdtheile:

1) Europa:	180,000	□	Mill. mit 290	Mill. Einw.;
2) Asien:	815,000	"	"	800 " "
3) Afrika:	544,000	"	"	200 " "
4) Amerika:	750,000	"	"	90 " "
5) Australien:	160,000	"	"	5 " "

Europa, Asien und Afrika nennt man die alte, Amerika und Australien die neue Welt.

Was versteht man unter Festland, Landzunge, Vorgebirge (Cap), Landenge, Halbinsel? Der Rand des Landes, welcher das Wasser begrenzt, heißt: Ufer, Küste, Gestade, Strand. — Ein Land ohne Hügel und Berge heißt ein Flachland, eine Ebene. Wüste, Heide, Steppen; Tiefebene, Hochebene. Hügel, Berge, Hügelreihen, Bergketten.

Berggruppen, Kettengebirge und Massengebirge. — Hochgebirge, Mittelgebirge, Vorgebirge oder Untergebirge. Vulkane (Vesuv, Aetna, Hekla in Europa). Auf der ganzen Erde sind etwa 225 thätige Vulkane). B.

Heuriges und Ferniges.

Nr. 69.

Zufällige oder gelegentliche Belehrungen.

Ein Engländer, so viel wir wissen, hat einst die Behauptung aufgestellt, daß die zufälligen oder gelegentlichen Belehrungen der fruchtbarste und bedeutendste Theil des Unterrichts des Menschen überhaupt seien. Man kann dabei an „die Weisheit auf der Gasse“ denken oder auch an den bekannten Ausspruch: „Es bildet das Leben nur den Mann, und wenig bedeuten die Worte“. Aber auch für die Schule selbst verdient der Satz Beachtung, wenigstens Prüfung: man wird ihn gewiß eben so oft bestreiten, als man von anderer Seite ihm beistimmen wird. Die angeführte Behauptung, in das Bereich des Schulunterrichts gezogen, tritt offenbar dem dürren, sabengraden Dociren entgegen, das, seinem Leitfaden folgend, nicht rechts noch links schaut. Der Mann dieses Schlages hält auf begriffliche Gliederung und Eintheilung, Ueber- und Unterordnung; hat er z. B. Naturgeschichte, so werden die Merkmale einzelner Thiere oder Pflanzen, ihr Fund- und Standort und was weiter zu ihrer Beschreibung gehört, genau durchgenommen, die Eintheilung in Klassen und Ordnungen oder Familien genau festgestellt. — Alles werthvolle Stüde, aber weiter geht es nicht. Ebenso etwa bei einer Bibelbesprechung, die vielleicht Gefahr läuft, eine Sprech- und Dentübungsstunde zu werden. Saft und Kraft, Frische und Leben wird vielleicht sehr ver-

mißt. Dagegen nun tritt unser Engländer auf und sagt: das Alles ist wenig bedeutungsvoll für's Leben, der ganze Mensch bleibt davon ziemlich unberührt; es müssen Elemente hereingezogen werden, die etwas Belebendes, den Schüler Interessirendes, sein Herz Erwärmdes und Erfreudendes bieten. Wer wollte für viele Gegenstände des Unterrichts nicht dieser Forderung zustimmen?

Freilich ist auch wiederum in England die andere Forderung stark betont worden: dem Schüler sollen auch trodene, anscheinend oder wirklich langweilige Dinge vorgeführt und zugemuthet werden, an denen er Geduld und Ausdauer lernen könne, denn „der Fleiß ist nicht bloß die Tapferkeit des Gelehrten“, sondern auch eines rechten Schülers. Aber wie dieser Satz eine Wahrheit enthält, so auch nicht minder der vorher aufgestellte.

Ich stand einmal in einer öffentlichen Prüfung; es wurde in der Naturgeschichte von den Perlen, ihrer Bildung, ihrem Fundorte und Werthe u. s. w. gesprochen. Da flüsterte mir ein neben mir stehender Lehrer zu: auch im Evangelium redet ein schönes Gleichniß von einer köstlichen Perle, für welche der Kaufmann Alles hingab, was er hatte. — Diese Bemerkung kam in der Prüfung selbst nicht, wer wollte sie auch geradezu fordern? Aber hätte der Lehrer sie herbeiziehen dürfen, so kurz hingeworfen, wie in Parenthese? Wir meinen: gewiß! — Wir besprechen Griechenland. Es wird das Wort Peloponnes (Pelops-Insel) geschichtlich erklärt und sodann auch der neuere Name Morea naturgeschichtlich von morus (Maulbeerbaum) abgeleitet. Wer die Blätter des Maulbeerbaumes kennt, weiß sogleich, warum der Halbinsel dieser Name gegeben worden. „Wir haben Maulbeerbäume im Garten!“ bemerkt ein Schüler. Der Lehrer giebt ihm auf, andern Tags einige Blätter mitzubringen, um sie den Schülern zu zeigen.

Wir merken gleich: dieses Kapitel ist unerschöpflich. Alles, was irgendwie zur Verdichtung (Intensivität) und Bereicherung des Inhalts unsers Unterrichts dienen kann; was die Sache, um die es sich handelt, anschaulicher, klarer, behaltlicher, lebensvoller zu machen im Stande ist, ohne daß dem Gegenstand selbst die ihm gebührende Kraft, Zeit und Aufmerksamkeit entzogen wird, das muß hier willkommen sein. Dazu gehören nicht bloß mündliche Erklärungen, sondern auch allerlei Anschauungsmittel.

Wir reben gerade in der Geschichte von Karl dem Großen. Sein imposantes Bild, wie es sich in mancherlei Büchern und sonst findet, wird vorher mit ein paar Nadeln an die Wand geheftet, da können es die Schüler beim Eintreten und beim Hinausgehen ansehen und sich einprägen. Auch ein Bild von der Marienkirche in Aachen ist vorhanden; dasselbe findet ebenfalls seinen Platz an der Wand. Im Verlauf der Geschichte kommen wir auf Roland's Tod im Thal Ronceval, und es wird dabei an die Helden sagen wie Klein Roland von Uhlant u. a. erinnert, auch bemerkt, daß der „Roland“, wie er sich in verschiedenen Städten, wie Halberstadt, Lübeck, an Rathhäusern oder Gerichtsgebäuden findet, schwerlich etwas mit dem Helben Karl's des Großen zu thun hat und wahrscheinlich als Hinweis auf die hier geübte Rechtspflege so viel wie „Ruhe, Land!“ bedeutet.

Das sind nur ein paar geringe Andeutungen aus der Praxis, wie sie uns eben beim Niederschreiben unserer Gedanken kommen. Daß des Belehrenden und Belebenden, so weit es sich an Anschauungsmittel knüpft, oft so wenig herbeigeschafft wird, daran ist hauptsächlich oft die Bequemlichkeit schuld. Es ist mitunter recht unbequem, selbst diejenigen Sachen, welche man besitzt, herauszusuchen und herbeizuholen, sei es ein Stein, eine Pflanze, ein Instrument, ein

Bild, eine Spezialkarte, und so unterbleibt es häufig und wird auf eine andere Zeit verschoben, die meist nicht kommt. Oder das Instrument, etwa das Tellurium, ist zerbrochen, und es wurde versäumt, es wieder in Stand setzen zu lassen. Wie viel billige Hilfsmittel bietet jetzt nicht die Photographie dar, Abbildungen von Menschen, Monumenten, der Mondkugel; stereoskopische Bilder sind freilich hier vielfach die besten. Auch die Münchener Silberbogen liefern für die Kulturgeschichte, für die Naturbeschreibung und andere Wissenszweige werthvolle Hilfsmittel, mit denen, nicht bleibend, sondern wechselnd, die Wand der Schulstube bedeckt werden könnte. Wir sind in der Geschichte an das Ende des Mittelalters gekommen und sprechen von den drei berühmten deutschen Malern jener Zeit: Holbein, Dürer und Kranach. Von Holbein haben wir den überaus ersten Christustopf mit der Unterschrift *via, vita, veritas*; von Dürer den berühmten Crucifixus „Es ist vollbracht“; von Kranach Luther's und Melancthon's Bild — natürlich Alles nur in Kopien, ersteren in Kupferstich, den andern in Stahlstich, die letzteren in Steindruck. Sie werden sämmtlich herbeigeht und zur Besichtigung nach der Stunde aufgestellt, „der lange Christoph“ in schönem Holzschnitt noch hinzugefügt, und so zugleich diese verschiedenen künstlerischen Darstellungsformen mit zur Anschauung und zum Verständniß gebracht.

Aber — werden wir von anderer Seite unterbrochen — es ist doch auch bei solchem Abspringen „von der Stange“ mancherlei Gefahr, lebhaft „vielseitige“ Geister kommen dabei leicht „vom Hundertsten in's Tausendste“, treiben somit „Allotria“ — die Stunde geht unter Hin- und Herreden weiter und — das Pensum derselben ist nicht gelöst worden, das Pensum des Schuljahrs wird seiner Zeit eben so wenig gelöst werden. Das ist ein Einwurf, der nicht unterschätzt werden darf, der hier gerügte Schaden wäre ein eigentlicher Krebschaden.

Luther vergleicht einst den Menschen, oder, wenn wir nicht irren, den Deutschen, es wird aber anderwärts eben so sein — mit einem Bauern; auf seinem Thier sitzend, ist er links hinuntergefallen. Zu sehr links muß man sich also nicht halten, sonst kann man fallen! und — er hält sich um so mehr rechts und zwar so viel, daß er rechts hinunterfällt. So ist es in allen Dingen: es giebt einen Irrweg nach links, wie es einen nach rechts giebt. Wer sich aber seinen Unterrichtsstoff für die Stunde gehörigt zurecht legt, sich selbst in Zucht nimmt und Nebensachen nicht zur Hauptsache macht, der wird schon die richtige Mitte innehalten.

Freilich, um auch hin und wieder das in seinen Gesichtskreis zu ziehen, was hart neben dem Faden der Unterrichtsstraße als Nahes und Verwandtes liegt, darf das Stundenpensum wie das des ganzen Schuljahres kein zu vollgepropftes sein, kein solches, bei dem dem treuen und etwa noch dazu ängstlichen Lehrer der Athem ausgeht und die Gemüthlichkeit schwindet. Es scheint, daß trotz alledem, was man offiziell und nicht offiziell dagegen gesagt hat, die Strömung in der Gegenwart ziemlich allgemein auf das Viel, ja oft auf das Zu-Viel hingeht. Was wird Alles in vielen höheren Schulen, auch in Bildungsanstalten für Lehrerinnen an Quantum des Wissens gefordert! Jedem Fachlehrer ist eben sein Fach die Hauptsache, für die er mit ganzer Kraft gearbeitet wissen will. Da ist dann auch einmal für ein kleines erbauliches oder beschauliches Intermezzo kein Raum und keine Zeit und weder Muth noch Lust. Man wird dabei an die Zwingherrschafft Aegyptens, unter welcher die Israeliten Ziegel streichen und Thon brennen mußten, erinnert und an die Worte (2. Mos. 5, 13): „und

die Bögte trieben sie und sprachen: Erfüllet euer Tagewert!“ Wie viel giebt es da zu memoriren, auch in den Erholungsstunden wird auf- und abgehend oft noch gelernt und kommt ein Anderes mit etwas Anderem, so heißt es auch da: Laß mich, störe mich nicht! — Das ist aber denn auch der Weg, auf welchem man freie Entwicklung, eigentliches Selbststudium*) erstickt; der Sporn zu selbstständiger späterer Fortentwicklung wird dadurch zerkniet und erdrückt, statt daß die Schule ihn wecken sollte; es wird für die Schule, nicht für das Leben gelernt, im Buche weiß man Alles, im Leben selbst oft sehr wenig.

Es wird keine Abschweifung sein, sondern gehört ganz zur Sache, wenn wir hier ein Wort aus einem Artikel „Zur Charakteristik der modernen Schule“ in Nr. 126 des „Reichsboten“ 1878 über „Drillsystem“ und Beschränkung des Quantums an Aufgaben folgen lassen, wie es u. A. heißt: „Wird denn bei dieser Art, die Schüler lernen zu lassen, wirklich viel mehr gelernt? Etwas mehr wohl, namentlich von dem Mittelgut unter den Schülern, aber doch nicht so viel mehr als man bei der großen Anstrengung, welche den Lernenden zugemuthet wird, erwarten sollte. Es geht eben dem Menschen überhaupt wie dem Bäckermeister Witt in Reuter's Stromtid. Wenn dessen Pott, sowohl der, den er im Geschäft, als der, den er im Kopf führte, voll war, so ging nichts mehr hinein, und wenn man doch noch etwas hineinschüttete, so ließ's über. Ueberfütterung wirkt auf die Ernährung nicht fördernd ein, die geistige Ueberfütterung so wenig wie die leibliche. Das Mehr an Wissen aber, das den Schülern etwa eingetrichtert worden ist, wird richtig aufgewogen durch einen andern Umstand. Wie der Soldat, dessen Dienstzeit zu Ende geht, auf den Tag seiner Entlassung, so wartet ein durch die ununterbrochene Drillarbeit müde gemachter Schüler auf den Tag, da er der Schule Valet sagt. Dann aber vergißt er das, was ihm eingetrichtert worden ist, mit einer bewunderungswürdigen Schnelligkeit. Das ist eine große Seltenheit, daß Leute in reiferen Jahren aus freien Stücken sich beschäftigen mit denjenigen Gegenständen des Wissens, welche in der Schule besonders nachdrücklich betrieben worden sind.“

Doch zurück zu den gelegentlichen Belehrungen. Auch dazu soll der Schüler angeleitet werden, daß er nach dem, was er nicht weiß und wissen möchte, selbst fragt. Als Aufforderung nach dem zu fragen, was man nicht weiß, hängt in unsern Pänglingsvereinen ein „Fragelasten“. Für Internate dürfte eine besonders und ausschließlich zu verschiedenartigen gelegentlichen Belehrungen und

*) Lessing in seinen Abhandlungen über die Fabeln sagt in der fünften „von dem besonderen Nutzen der Fabeln in den Schulen“ u. A. Folgendes: „Den Nutzen, den ich jetzt mehr berühren, als umständlich erörtern will, würde man den heuristischen Nutzen der Fabeln nennen können. Warum fehlt es in allen Wissenschaften und Künsten so sehr an Erfindern und selbstdenkenden Köpfen? Diese Frage wird am besten durch eine andere Frage beantwortet: Warum werden wir nicht besser erzogen? Gott giebt uns die Seele, aber das Genie müssen wir durch die Erziehung bekommen. Ein Knabe, dessen gesammte Seelenkräfte man so viel als möglich beständig in cinerlei Verhältnissen ausbildet und erweitert, dem man angewöhnt, Alles, was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzulernt, mit dem, was er gellern bereits wußte, in der Geschwindigkeit zu vergleichen und Acht zu haben, ob er durch diese Vergleichung nicht von selbst auf Dinge kommt, die ihm noch nicht gesagt worden, den man beständig aus einer Sclenz in die andere hinüber sehen läßt, den man lehrt, sich eben so leicht von dem Besonderen zu dem Allgemeinen zu erheben, als von dem Allgemeinen zu dem Besonderen sich wieder herabzulassen; der Knabe wird ein Genie werden; oder man kann nichts in der Welt werden.“ — So weit Lessing. Selbstverständlich nimmt er hier das Wort Genie nicht in der höchsten Potenz, sondern überhaupt mehr für geistige Selbstthätigkeit; wir halten Lessing's Wort aber hier ganz an der Stelle, als eine Bestätigung des oben Gesagten.

Fragen wöchentlich festgesetzte Stunde sich außerordentlich empfehlen; nicht, daß eine solche auch für die höheren Klassen jeder Schule von Nutzen wäre, aber Schüler, welche in einer gebildeten Familie leben, haben doch an Vielseitigkeit für's Leben vor den in Internaten erzogenen viel voraus, weil die letzteren oft von dem, was das Leben und die Welt bewegt, gar wenig erfahren. Bereits schlugen in der Herzegowina und in Bosnien wohl seit 18 Monaten Christen und Türken aufeinander, und immer mehr kam ganz Europa die Besorgniß an, dort werde ein Feuer geschürt, das die Welt in Flammen setzen könnte; aber in dem Lehrerinnen-Seminar in X. wußte kein Jüngling etwas davon, kein Zeitungsblatt hatte die Kunde davon ihnen zugeführt, wahrscheinlich wurden damals dort die Perferkriege unter Miltiades und Themistokles eifrig studirt. Da theilte ein Bruder seiner dort befindlichen Schwester in einem Briefe Ausführliches davon mit, und mit Interesse und Bewunderung erfuhren nun auch ihre Genossinnen etwas von diesen Weltthändeln. So etwas könnte nicht vorkommen, wenn, wie es auch für solche Anstalten geradezu nothwendig erscheint, eine eigentliche Besprechstunde eingerichtet wäre, die am besten auf den Samstag gelegt wird. Dahin wird denn Alles verwiesen, was sonst in der Woche als Frage oder wünschenswerthe Belehrung hervortritt und doch nicht gerade in einen besonderen Gegenstand sich einfügen will. Dessen wird aber oft gar Mancherlei sich finden. Ein rechter Lehrer, der auch Führer, Freund und Vater seiner Schüler sein möchte, hört und sieht nichts, das er nicht irgendwie mit der Schule und den Schülern in Verbindung bringt.

Wie sehr aber auch die gelegentlichen Belehrungen zu einem Monstrum werden können, davon theilte uns Rektor M. ein Beispiel mit. Er kam besuchsweise auf der Reise in eine Schule. Es war gerade Samstag vor dem 9. S. nach Trinitatis in der ersten Stunde, die der Besprechung des Sonntagsevangeliums gewidmet ist. Das Evangelium dieses Sonntags ist bekanntlich „Vom ungerechten Haushalter“ Luc. 16, 1—9. Dasselbe wurde denn auch besprochen. Doch nein, beim Eintreten des Fremden tanzte gerade der Stoß auf dem Rücken verschiebener Buben, denn der Lehrer hatte die trüglisch durch den Haushalter abgeschriebenen 50 Tonnen Del und 20 Malter Weizen gleich zu Rechnungsexemplen*) benützt: Wenn die Tonne Del etwa x Quart, das Quart zu x Groschen, und das Malter Weizen zu x Thlr. und Groschen im Preise stand, um wie viel hat dann der ungerechte Haushalter am Einen und um wie viel am Andern, um wie viel in Summa seinen Herrn betrogen? — Die Schüler waren in den Exempeln stecken geblieben, der Stoß sollte nun nachhelfen. Der etwas durch den Eintritt des Besuchs verblüffte Lehrer entschuldigte oder rechtfertigte sich damit, daß er bei den wenigen Schulstunden und den vielen vorgeschriebenen Gegenständen die Lehrstoffe mit einander verbinden müsse. Das war zugleich auch eine Form der Concentration des Unterrichts und ist jedenfalls eine besondere Art der Anwendung des oft citirten Satzes: „Alles muß in einander greifen, Eins durch das Andere gebeihen und reifen.“

Auch das ist wohl anzunehmen, daß, wenn wir nach dem Wort unsers Engländers das, was uns aufstößt, was uns begegnet oder umgiebt, mit offenen Sinnen aufnehmen und, wenn es dessen werth ist, uns aneignen, wir weit mehr

*) So wäre es gewiß eine Profanation, wenn ein Lehrer das Wort Pauli: „Von den Juden habe ich erhalten fünfzig mal vierzig Streiche weniger eins (einen)“ 2. Cor. 11, 24 als Rechenaufgabe benützen wollte.

das sein werden, was die Engländer und die Amerikaner in so hohem Grade sind, nämlich praktische Menschen, eine Tüchtigkeit, die man zu dem Grade jener beiden Völker nicht oft abspricht. Jene sind mehr lönkende, wir mehr wissende Leute; jene machen, wurde jüngst behauptet, Erfindungen, wir Entdeckungen *). Von einem alten Rektor meiner Vaterstadt vor mehr als 60 Jahren wurde erzählt, daß ein Besucher ihn anredete: Sie haben aber eine schöne Wohnung, Herr Rektor. — O ja! war die Antwort. — Da sind ja auch noch Fenster, hob der Andere wieder an, wohin gehen denn die? — Weiß nicht, hab' noch nicht hingesehen! war die Antwort, und doch wohnte der Mann seit 16 Jahren dort. Solche Fälle mögen nun wohl zu den Seltenheiten gehören. Aber wie viele Schüler werden die 7 Könige des alten Rom viel besser wissen, als die 7 Könige des Preußenlandes?

Nun aber noch eine Hauptbemerkung. Wenn uns die Wahl bleibt zwischen einem Lehrer, der — mag es immerhin dürr und trocken sein — doch streng im Unterricht seinen Weg und Faden verfolgt, und einem andern, der, geistig gar zu lebendig, gern möglichst viel in seinen Unterricht hereinzieht und darum viel abspringt, so würden wir dem ersteren den Vorzug geben; es ist bei ihm nach Art militärischer Disciplin höchst wahrscheinlich mehr gute Zucht und Einschulung, während der andere Gefahr läuft, eine nicht sammelnde, sondern zerstreunende Einwirkung zu üben. Also das Maß der Fähigkeit der Schüler, das Maß dessen, was sie vertragen, was sie verdauen können, muß auch hier entscheidend sein.

Wir können aber auch noch auf eine andere, durchaus praktische Weise die Sache klar stellen und nach zwei verschiedenen Seiten gerecht werden, wenn wir nämlich in Beziehung auf gelegentliche Belehrungen zwischen dem Unterricht der Schule und dem Umgang mit den Schülern unterscheiden. Der erstere hat sein bestimmtes vorgeschriebenes Maas, darum auch seine gemessenen Schranken und Grenzen. Der letztere ist frei, kein Reglement bestimmt ihn, außer was sich an und für sich von selbst versteht, und hier hat der Lehrer wie auch der Schüler den weitesten Spielraum. Etwa beim Hinausgehen aus der Klasse und sodann in der Freiviertelstunde, im Sommer und vielleicht auch im Winter auf einem Spaziergange, dessen Erinnerung mit seinem Inhalt nach langen Jahren in den Schülern oft noch fortlebt — was läßt sich da ganz ungesucht und gelegentlich Alles zeigen, fragen, bemerken, also lehren. Eins bringt eine Pflanze, das Andere einen Käfer. Ein Schüler übergiebt dem Lehrer die ersten gesunden Räschen des Haselnußstrauches. Das sind die sogenannten männlichen Blüten, bemerkt der Lehrer, wo sind aber die röthlichen, weiblichen, welche hernach die Nüsse geben? Sieh dich einmal auch nach diesen um! Ein andermal fragt der Lehrer: Wer hat gestern Abend den schönen Hof um den Mond gesehen? Wo stand der Mond, war er im Zunehmen oder Abnehmen?

Der wackere sel. Direktor Georgi von Düsseldorf schrieb einst in seinem Jahresbericht von einem Knaben: „Bei diesem haben wir die Klappe noch nicht.“ Nun, diese Klappe, durch die nämlich etwas in den Kopf hineingeht, findet sich mitunter weniger im Unterricht selbst, als bei freiem Verkehr, wo Jeder sich gehen läßt, sich giebt, wie er ist, und auf einer Seite ein Verständniß, eine Begabung hervortritt, die man nicht vermuthet hat.

*) Wo hört übrigens die Entdeckung auf und wo fängt die Erfindung an? Offenbar ist bei obiger Aeußerung an die sich fast überflüßigen amerikanischen Erfindungen des Telephon, Phonograph, Mikrophon u. s. w. gedacht.

Somit wird den zufälligen oder gelegentlichen Belehrungen ihre hohe Bedeutung und Wichtigkeit nicht abgesprochen werden können.
Br.

Auch eine Stimme wider den didaktischen Materialismus.

Bur Erinnerung an „Vater Schüren“.

(Zum 5. Juli.)

Es war in den Osterferien, als mir das Doppelheft, Nr. 4 und 5, des „Evangelischen Schulklattes“ in die Hände kam. Sobald es meine Zeit mir erlaubte, habe ich die „zeitgeschichtliche Betrachtungen“ gelesen, sie im Herzen bewegt und weiter durchdacht, und nun drängt es mich, hier auszusprechen, was zunächst und zumeist mich beschäftigt hat.

Der Leser wird ohne Zweifel bereits gemerkt haben, daß benannte Abhandlung den Schreiber dieses angenehm berührt und freudig gestimmt hat. Und in der That muß ich gestehen, daß ich seit lange keine Schrift mit so freudiger Bewegung gelesen und mit solch innerer Befriedigung niedergelegt (bei Seite gelegt, möchte ich nicht sagen, denn sie will mehr als ein Mal gelesen sein), wie diesen zeitgemäßen Aufsatz. Gott lohn's dem theuern Verfasser und segne diese bedeutungsvolle Arbeit! Aber freilich, eine Schmeichelei darf und will ich hier nicht aussprechen; sie widert mich überhaupt auch an. Aber die Wahrheit der Sache und der Ernst und die Wichtigkeit des Unternehmens erheischen es, dem unermüdblichen Arbeiter und wadern Kämpfer um und für das Wohl der Volksschule hier einen Zeugen an die Seite zu stellen, der nicht minder laut und eindringlich redet: ich meine den bewährten pädagogischen Altmeister, unsern Vater Schüren.

Es naht sein Geburtstag, der 5. Juli, wo mehr und lebhafter als sonst seine Persönlichkeit uns vor die Augen tritt und eindringlicher redet. An ihn erinnerte mich Dörpfeld's „zeitgeschichtliche Betrachtung“, und was diese Erinnerungen in mir wachgerufen und aufgefrischt haben, bringe ich hiermit seinen Schülern, Freunden und Verehrern als bescheidene Geburtstagsgabe.

Wenngleich Schüren den Namen des didaktischen Materialismus nie genannt und das Wesen desselben nie wissenschaftlich klar gelegt und begründet hat, so hat er sein Wesen doch hinlänglich charakterisirt, seine bösen Schäden wohl erkannt und an seine verderblichen Folgen oft genug ernst und nachdrücklich erinnert. Wie oft hat er nicht seine Seminarzöglinge bringend gewarnt vor dem unglücklichen Schnell- und Vielthun unserer Zeit, das nur zu einem seichten, oberflächlichen Wissen und Thun heranreifen könne! „Es ist jedenfalls besser, wenig zu geben und das Wenige wiederholt vor die Seele des Kindes zu bringen, als viel nur ein Mal.“ „Viel und Vieleslei thuts nicht. Es kann nicht oft und stark genug davor gewarnt werden. Die Eltern drängen auf das Viel, und die Lehrer? sie geben nach. Es taugt aber bei keinem Gegenstande, am wenigsten bei demjenigen (der bibl. Geschichte), der nicht allein die größte Klarheit in der Auffassung, sondern auch die volle Betheiligung des Gemüths und eine fortwährende Anwendung auf's Leben fordert. Was wäre da nothwendiger als Sammlung und Ruhe!“ „Ist denn das Durchnehmen einer Sache schon das Aufnehmen der Sache? Noch lange nicht. Wie heißt die tägliche, nie endende Klage der Lehrer: Hundertmal hab ich's gesagt, und nun wißt ihr's noch nicht! In voriger Woche erst habt ihr's gelernt, und nun ist alles schon wieder

vergessen. Das habt ihr so gut gekonnt, und nun ist's doch, als hättet ihr es gar nicht gelernt; ich muß mich noch zu Tode ärgern über eure Flüchtigkeit und Faulheit! Nein, mein Lieber, nicht zu Tode ärgern, sondern — sich besinnen und — sich bessern. Haben denn die Kinder etwa sich vorgenommen, nicht zu behalten! Ist es Bosheit von ihnen, daß sie nicht verstehen und nicht behalten? Ist es ihnen angenehm oder unangenehm, daß sie nicht antworten können? Woher kommt es denn, daß sie oft nicht verstehen, nicht behalten? Wir Lehrer sind Schuld daran. Statt die Kinder anzuklagen, sollten wir sie beklagen und Abbitte bei ihnen thun, daß wir sie so verkehrt behandeln und ihnen dadurch so großen Schaden zufügen. Wir zerstreuen, wo wir sammeln sollten; wir gehen in die Weite und Breite, wo wir in die Tiefe gehen sollten und vergessen, daß ein Kind oft, sehr oft hören muß, was es behalten soll. Es wird viel gelehrt und viel gelernt, und — die Kinder wissen am Ende wenig, können wenig, und — haben noch weniger. Also: — Wenig; das Wenige klar und fest; demnach aber auch oft.“ Von je mehr Seiten aber eine Sache besehen wird, desto verständlicher, klarer, durchsichtiger und — behaltlicher wird sie. Das Kind muß die Sache haben, und die Sache muß das Kind haben, das Kind muß in der Sache leben, und die Sache muß in dem Kinde leben. Nie eher von einem Gegenstande lassen, bis er klar verstanden, vielseitig angewandt und sicher eingeübt ist. Und weiter, in jeder Unterrichtsstunde hat der Lehrer darnach zu streben, daß der ganze Mensch gebildet werde, nicht etwa vorwiegend Verstand und Gedächtniß, sondern Verstand, Herz und Wille. Das — und ähnliche andere — sind Sätze, welche er geschrieben und in der Recensionsstunde unserer Probelectionen vielfach ausgesprochen, illustriert und warm und ernst uns an's Herz gelegt hat. Von dem unverständenen Einlernen und mechanischen Einüben, von allem Einpaulen und Eindrillen war er erst recht ein Feind. „Nicht, was in den Magen gebracht wird, nährt und kräftigt das leibliche Leben, sondern was der Magen verdaut. Mit der Seele ist's nicht anders. Das Gelernte muß innerlich verarbeitet, muß mit dem in der Seele schon vorhandenen Wissen in lebendige Verbindung gebracht werden. Dazu gehört Zeit und Ruhe!“ Also: — Allseitig (den Unterrichtsstoff allseitig behandeln, den Zögling allseitig bilden), lieb, klar, fest! Das forderte Schüren mit vollem Ernste, darauf drang er mit voller Energie.

Je älter ich werde, pflegte er dann in späteren Jahren und besonders gern in öffentlichen Lehrerversammlungen zu sagen, drängt mich die Erfahrung dahin, den Stoff zu beschränken; von Jahr zu Jahr bin ich in dem Stoffquantum heruntergestiegen und habe meine Lehrpläne in Rücksicht auf die Stoffmasse beschnitten, und — Kinder und Lehrer befinden sich wohl dabei. „Den Unterrichtsstoff in Rücksicht auf die Zeit und Kindeskraft sorgfältig auswählen, das Ausgewählte in anschaulicher, die Selbstthätigkeit fördernder, geistbildender Weise zu behandeln und durch Klar- und Liebmachen, durch gehöriges Verweilen, allseitiges Durcharbeiten und fleißiges Wiederholen so fest einzuprägen, daß das im Unterrichte Erworbene ein unverlierbares Eigenthum der Kinder werde, das thut noth, darauf kommt es an.“

Deshalb habe ich auch nie gehört, daß Schüren bei den Revisionen der Schulen nach den Stoffmassen geforscht und gefeilscht hätte, daß er stets schablonenmäßig alle Unterrichtsfächer durchhaspelte oder durchjagen ließ; nein, er fragte nach dem Verständnisse, nach der wirklichen geistigen Tüchtigkeit, auch der äußeren

Anständigkeit. Verständiges Arbeiten wollte er und kein mechanisches. Klapperte und rasselte es in der Schule beim Lesen, Vortragen und Antworten der Kinder, war die Haltung der Schüler eine schlaffe, folgten sie dem Unterrichte nicht mit der nöthigen Aufmerksamkeit und Spannung, dann wurde, und kamen auch noch so große Stoffmassen an Wissen und Können zum Vorschein, sein ernstes Angesicht noch ernster, dann konnte er recht verbrießlich werden, dann saß er, wie er sich auszudrücken pflegte, wie gekniffen, saß auf Kohlen; er konnte es nicht aushalten. Nicht selten hörte er bei den Inspektionen dem Unterrichte erst still und aufmerksam zu (unterbrach nicht durch Dreinreden, Dreinfragen, Dreinverbessern oder sah nebenbei die Schreib-, Aufsatz- und Zeichenhefte durch), dann, nach der ersten Lektion etwa, begann er seine unterrichtliche Thätigkeit, weniger naech examinirend, als vielmehr ein dagewesenes Pensum unterrichtlich durchgehend, überall forschend nach dem klaren Verständniß, dem sicheren Eigenthume, der allseitigen gründlichen Durch- und Ausbildung. Wertte er dabei an dem langsamen, lauten, lautrichtigen, artikulirten, pausirenden, betonten und wohlklingenden Lesen, an den verständigen, präzisen Antworten der Kinder, an den sauberen, genauen schriftlichen Arbeiten, an der wohlstandigen Haltung der ganzen Klasse, daß in der Schule denkend gearbeitet und von dem Lehrer eine allseitige Ausbildung und wirkliche Durchbildung sorgfältig und gewissenhaft angestrebt, mit einem Worte, daß hier die wahre Lehrertreue waltete, dann konnte sein ernstes Antlitz sich lieblich erheitern, und der sonst so gestrenge Schulrevisor, vor dem manche Schüler und Lehrer gebebt haben, wurde freudig bewegt und rebselig. Mit äußerlich in die Augen fallenden sogenannten glänzenden Resultaten des Wissens und Könnens, der Parabereiterei und Augenstecherei durfte ihm keiner kommen. Alles Geklimper, aller äußerer Schein, und mochte er auch noch so sehr glänzen, war ihm durchaus zuwider; er wollte das wirkliche Sein.

Summa: Schüren forderte gründliche Durcharbeitung des Lehrstoffes und allseitige Ausbildung der Kinder; er wollte die Kinder wirklich tüchtig machen für ihren irdischen und himmlischen Beruf. Deshalb wünschte er geringe Stoffmassen, denselben aber viel Zeit und Ruhe; den didaktischen Materialismus mußte er im Grunde der Seele hassen.

Die Schüler folgen ihrem Meister. Darum können auch sie keine Freude haben an dem Jagen und Eilen unserer Tage, können sich nicht wohl fühlen bei den überfüllten Lehrplänen und überreichen Stoffmassen, können ohne Gewissenbedenken nicht einpacken und einbrüllen, sondern müssen Zeit und Ruhe — und geeignete Lehr- und Lernmittel nicht minder — zur geistbildenden Durcharbeitung und sicheren Festlegung des Lehr- und Lernstoffes haben; sie müssen den ganzen Menschen bilden. Gott segne in Gnaden ihre Arbeit!

Anmerk. Diejenigen Leser, welche von Schüren mehr zu erfahren wünschen, verweisen wir auf die beiden Broschüren: „Züge zu dem Lehrerbilde des weil. Seminar-Direktors Schüren“ und „Vater Schüren. Ueber dessen Leben und Wirken.“ Beide von H. F. Landwehr, erstere in der Nachhorst'schen Buchhandlung in Osnabrück erschienen und letztere bei E. Bertelsmann in Bielefeld.

Literarischer Wegweiser.

Waeber, R., Königl. Seminarlehrer zu Bunzlau, Lehrbuch der Chemie mit besonderer Berücksichtigung der Mineralogie und chem. Technologie. 2. Aufl. Leipzig, F. Hirt und Sohn. 190 S. 2,50 M.

— — Leitfaden für den Unterricht in der Chemie. 70 S. 80 Pf.

Zwei sehr empfehlenswerthe Bücher. Das Vorwort ergibt, daß der Verfasser besonders den chem. Unterricht im Seminar bei der Abfassung des Lehrbuchs im Auge gehabt hat, und die Ausführung zeugt von großer Umsicht in Bezug auf Lernstoff und Experimente. Daß dabei das Material dennoch zu groß geworden ist, hat der Verfasser selbst gefühlt und darum minder wichtige Partien mit einem Stern bezeichnet. Die neuern Formeln haben alleinige Anwendung gefunden. Mit Vergnügen machen wir Lehrer auf das Werk aufmerksam, und diejenigen unter ihnen, welche sich zum Mittelschullehrerexamen vorbereiten, finden an ihm einen sichern und vollständig hinreichenden Führer. — Der Leitfaden ist ein Auszug aus dem Lehrbuch, aber nicht in der Weise gearbeitet, daß alle einzelnen Theile des größern Buches armselig vorgeführt werden, wie es in Leitfäden gewöhnlich zu geschehen pflegt, sondern so, daß größere oder kleinere Abtheilungen des Lehrbuchs, die weniger wichtige Stoffe oder Vorgänge enthalten, und namentlich manche Kapitel der organischen Chemie überhaupt ausgelassen worden sind; dazu sind die chemischen Formeln auf ein Minimum reducirt worden. Es kann nicht zweifelhaft sein, daß dies Verfahren bei Anfertigung von Leitfäden das richtige ist.

R.

S.

Waber, R., Lehrbuch der Physik mit besonderer Berücksichtigung der physik. Technologie und der Meteorologie. Leipzig, Hirt und Sohn. 384 S. 3,50 M. — — Leitfaden für den Unterricht in der Physik. 114 S. 1,25 M.

Das erste ist ein Buch, welches bei sorgfältiger Durchsicht ein vortreffliches Hülfsmittel für den Schul- und Selbstunterricht zu werden verspricht. Die Anordnung, der verschiedenartige Druck, der den Text, die Nebenpartien und die Gesetze so hübsch klar sondert und deutlich hervortreten läßt, erleichtern Uebersicht und Beherrschung des Stoffes. Die Illustration ist reich, stellenweise zu reich und manche Bilder könnten in Zukunft fortbleiben. Was wir aber dem Buche besonders wünschen, ist größere Genauigkeit im Ausdruck, der offenbar durch die erstrebte Kürze gelitten hat. Wir brauchen nur auf S. 10, 11, 12, 23 u. a. hinzuweisen. Die Taucherglocke kann nicht auf S. 2 erklärt werden, da dort so viele wesentliche Stücke unverständlich sind. Ballisten und Katapulten (S. 5) gehören nicht in ein kurzes Lehrbuch. S. 22 sind wohl die Größenverhältnisse der Rutschbahn nicht richtig gezeichnet. Auf S. 25 ist nur eine Ursache der Pendelverkürzung in Cayenne angegeben, während doch zwei ganz verschiedene Ursachen dabei wirksam sind. Ob die Erklärung des Pendelganges auf S. 24 zweckmäßig und richtig ist, muß stark bezweifelt werden. Doch wir hören auf, Ausstellungen zu machen an einem Buche, welches seinem Ziele: von Versuchen auszugehen, kurze Erklärungen daran zu schließen, Beobachtungen aus dem Leben zahlreich heranzuziehen, die Anwendung phys. Grundsätze in Haus und Technik reich zu berücksichtigen und das Gesetz klar zu fixiren, so redlich nachstrebt. Wo ein solcher Ansatz einmal gemacht worden ist, da muß eine spätere Ausgabe Vortreffliches bieten. Schon jetzt ist das Buch für einen Lehrer, der mehrere Jahre nach Erügers Lehrbuch der Physik hat unterrichten müssen, ein wahres Labfal, und die Lehrer an Präparandenanstalten werden bei näherer Ansicht des Leitfadens gewiß die „Grundzüge von Erüger“ gern entbehren.

Deutsche Schulzeitung.

Mitte August 1879.

Literarischer Wegweiser.

Referent hat zunächst sehr um Entschuldigung zu bitten, daß die nachfolgende Anzeige der ihm zugegangenen das Gebiet des Religionsunterrichts betreffenden oder wenigstens berührenden Schriften sich mehr als billig verspätet hat. Amtliche Inanspruchnahme und körperliche Angegriffenheit schienen es eine Zeitlang unmöglich zu machen, der gern übernommenen Pflicht zu genügen.

Neuete, Der Religionsunterricht in der Schule und in der Confirmationsstunde, namentlich in ihrem gegenseitigen Verhältnisse. Ein Vortrag. M. O. 40. Hannover, Carl Meyer.

Eine verständig und warm geschriebene Abhandlung über das, was der Titel des Schriftchens besagt. Der Verf. bekennt in der Vorbemerkung seine Abhängigkeit von El. Harms, Rijsch u. s. w., ein Bekenntniß, welches wir ihm in jeder Beziehung zur Ehre anrechnen; denn auf diesem Gebiete haben wir des Guten und Treflichen so viel, daß es vor allen Dingen darauf ankommt, dasselbe treulichst auszunutzen und höchstens immer wieder nur nach unserer besonderen Eigenthümlichkeit darzustellen. Und daß dem Verf. seine Abhängigkeit nicht eine bloße Reproduktion ist, sondern eine selbständige Verarbeitung des Vorhandenen, davon legt das Schriftchen hinreichend Zeugniß ab. Möchte doch der Geist uns alle regieren, welcher sich in den Worten S. 28 ausdrückt: „Für alle Kinder haben wir zu bedenken, daß Säen und Ernten seine Zeit hat, daß wir also das Meiste auf Hoffnung säen, daß aber weder der da pflanzet noch der da begießet, etwas ist, sondern Gott allein, der das Gebeihen gibt. Je tiefer wir davon erfüllt sind, mit desto bedachterer Wahl und desto größerer Treue werden wir als Gottes Mitarbeiter den Samen austreuen, Herzen (?*) und pflügen, der eine gesegnete Ernte bedingt. Diese letzten Aeußerungen dürften ihr gutes Recht haben, sowohl rücksichtlich des Unterrichts in der Schule als auch im Katechumenenunterricht; und was hier als gebieterische Forderung auftritt, das hat sich hoffentlich durch die ganze hier gegebene Darlegung ebenfalls hindurch gezogen — ich meine inniges Zusammengehen von Schule und Kirche, von Lehrern und Predigern, namentlich auf dem Gebiete des Religionsunterrichts. — Das Zusammengehen bedingt Einmüthigkeit des Geistes, der Liebe und der Treue, Einmüthigkeit vor allem im rechten christlichen Glauben, aber auch Einmüthigkeit in Bezug auf das zu erreichende Ziel und in der Anwendung der Mittel, mit denen dasselbe sich erreichen läßt.“ Daß wir nicht allen in dem Vortrage aufgestellten methodischen Sätzen im Einzelnen zustimmen, wollen wir nur bemerken, ohne tiefer auf dieselben einzugehen. Es hat ja ein solcher Vortrag — namentlich wenn er gedruckt vorliegt — zunächst nur den Zweck: anzuregen und zu erwärmen; wird er mündlich gehalten, so ist es allerdings unsere Meinung, daß er auch bean-

*) Es finden sich einige sinnstörende Druckfehler in dem Schriftchen.

sprechen kann, im Einzelnen durchgegangen und zum Gegenstand der Erörterung gemacht zu werden.

Conard, Das Neue Testament, forschenden Bibellefern, insbesondere auch den Lehrern der evangelischen Jugend in Schule und Sonntagschule durch Umschreibung und Erläuterung erklärt. Erster Band: Das Evangelium nach Matthäus. Potsdam, August Stein. 1877.

In der Bibelauslegung, sowohl für Gelehrte wie für die Gemeinde, leistet unsre Zeit gar Treffliches und wer nur das Bedürfnis nach einer Auslegung des Wortes Gottes und nach einer Handreichung zum tieferen Verständniß desselben empfindet, wird theils in Auslegungen der ganzen heiligen Schrift (wir erinnern nur an das nunmehr seiner Vollendung entgegengehende Werk von Dächsel), theils in Schriften über einzelne Bücher derselben reiche Hülfsmittel finden. Zu den letzteren gehört auch das vorliegende (255 S. starke) Buch. In der Vorrede legt der werthe Verf. die Eigenthümlichkeit seiner Arbeit im Unterschiede von der Dächsel'schen Bibel und dem „Bibelwerke für die Gemeinde“ von Grau dar: „Ich möchte diejenigen Bibellefer, die noch Zeit und Stimmung finden, gleich den Beroensern in der Schrift zu forschen, zu einem Studium derselben anregen, durch Darbietung des dazu unerläßlichen exegetischen Apparates in einer für sie geeigneten Form. „**Latentcommentar**“ wollte ich deshalb auch ursprünglich mein Werk nennen, weil mir diese Bezeichnung den Zweck desselben am deutlichsten auszudrücken schien.“ „Was den Theologen der Kommentar, das soll den Nichttheologen meine erklärende Umschreibung sein.“ „Nicht um ein bloßes Einschalten von erläuternden Bemerkungen handelt es sich bei der Umschreibung, sondern um eine solche Zusammenfassung von Schriftwort und Erklärung, die es möglich macht, beide fortlaufend mit einander zu lesen, ohne daß darüber der Faden zerreißt und verloren geht.“ „Auf die genaueste Entwidlung des Gedankenganges ist vorzugsweise Sorgfalt verwendet worden.“

Wir tragen kein Bedenken, dem Buche das Zeugniß zu geben, daß es mit vielem Fleiß und Geschick gearbeitet ist und das leistet, was die Vorrede verspricht. Von den mancherlei Bedenken, die uns im Einzelnen gekommen sind, möchten wir einige, welche allgemein interessant erscheinen, hervorheben.

Die Bemerkung zu Matth. 1, 23 vergl. mit Jes. 7, 14 ist doch zu wenig eingehend: „Historisch war diese Prophezeiung zunächst dem Ahas zum Zeichen gegeben, was aber nicht verhindert, daß der durch die Propheten redende heilige Geist in ihr zugleich die Jungfrau vorgebildet hat, die nach Gottes ewigem Rath den wahrhaftigen „Gott mit uns“ gebären sollte.“ Es müßte mindestens an einer Stelle und dann am geeignetsten an dieser die innere Beziehung zwischen den Typen und ihren Erfüllungen aufgezeigt werden. Bei der großen Bedeutung, welche Matthäus auf die in Christo geschehene Erfüllung der alttestam. Weissagung legt, wäre es aber auch nicht unrichtig gewesen, an andern Stellen (z. B. Matth. 2, 15. Hos. 11, 1) tiefer auf jene Beziehungen einzugehen. Was nun unsre Stelle anbetrifft, so sehen wir die Sache so an: das heil. Land war von fremden Königen überfallen und zum Theil eingenommen — ein Typus dessen, was durch die Sünde in der Menschheit und in jedem Einzelnen geschieht. Der Prophet versteht a. daß ein Mädchen, die jetzt noch Jungfrau war, (allerdings auf natürliche Weise) einen Sohn gebären solle, dabei aber war doch das Wunderbare, daß der Prophet überhaupt vorher verkündigen konnte, daß dieses Mädchen ein Kind und zwar einen Sohn gebären werde — ein Typus des viel

höheren Wunders, welches in der Geburt des Heilandes von einer Jungfrau geschehen ist; b. daß dieser Sohn das zuverlässige Wahrzeichen sein solle der in Bälde zu erwartenden Befreiung des Landes von den fremden Königen — ein Typus dessen, was auf geistliche Weise in Christo geschehen ist. Wir möchten am liebsten unter dem alttestamentlichen vorbildlichen Immanuel einen Sohn des Propheten Jesaia selbst verstehen, der ja selbst einen seiner Söhne Searjasub („Der Nest bekehrt sich noch“), einen andern „Krankebalb, Eilebeute“ nannte und der 8, 18 spricht: Siehe, hier bin ich und die Kinder, die mir der Herr gegeben hat zum Zeichen und Wunder in Israel. —

Matth. 2, 4 und sonst sind wohl unter den „Hohenpriestern“ nicht nur „der, der dies Amt damals bekleidete und die, welche es früher bekleidet hatten“ zu verstehen, sondern auch (Meyer) die Vorsteher der 24 Priesterklassen.

Was der Verf. zu Matth. 4, 16 (Sef. 9, 1 ff.) unter einer „Verbal-Prophetie“ versteht, ist jedenfalls für nichttheologisch gebildete Leser und vielleicht auch den letzteren unklar; Ref. hat in den vorangegangenen Erklärungen dieses Wort nicht erläutert gefunden.

In der bekannten Stelle 5, 17 möchte Referent das Wort „Gesetz“ nicht „von den 5 Büchern Moses“ und die „Propheten“ nicht von „den übrigen Büchern des A. T.“ verstehen, auch nicht (wie Meyer) die Propheten nur von dem „gebietenden“ Inhalt derselben, sondern (Stier): „Gesetz und Propheten — das ist zusammen Name des Alten Bundes, aber nicht bloß, wie der damalige Sprachgebrauch von der äußern Schriftgestalt nach dem Titel „Gesetz und Propheten“ ausging, sondern wie solcher Sprachgebrauch sich tiefer gründet in der Zweiseitigkeit des Alten Bundes nach Gebot und Verheißung. Beide Grundelemente durchdringen sich überall so darin, daß zugleich Alles, das gesetzliche wie das prophetische Wort, die gesetzliche wie die prophetische Anstalt und Stiftung, Beides ist: ein zur Erfüllung vorgeschriebener Wille Gottes und eine auf die Zukunft, welche allein diese Erfüllung bringen wird, vordedeutende Weissagung“. — S. 18 hätte wohl noch besonders die Fortdauer des Gesetzes auch als „Ceremonialgesetz“ noch besonders betont werden sollen.

Zu Matth. 5, 32—37 ist unsres Erachtens die Frage besondrer Erwägung werth, warum der Herr Jesus nicht den Schwur bei Gott selbst, sondern nur den bei den Geschöpfen verboten hat.

Zu Matth. 8, 4: „Das oft wiederholte Verbot des Herrn: sage es Niemand hat den Zweck zu verhindern, daß sich eine bloß schaulustige Menge um ihn sammle, die, in fleischlicher Messiashoffnung befangen, nur allzu geneigt gewesen wäre, ihn zum politischen Könige zu machen!“ Wir sind der Meinung, daß dies Verbot des Herrn jedenfalls auch und zwar zunächst eine Bedeutung für den Geheilten selbst hatte; befiehlt er doch Marc. 5, 19 im Gegentheil: Gehe hin in dein Haus und zu den Deinen, und verkündige ihnen, wie große Wohlthat dir der Herr gethan und sich deiner erbarmt hat. Vgl. Kurz Lehrbuch der heil. Gesch. § 138: Zufolge seines tiefen Blickes in den Charakter und den Herzenszustand der Geheilten befahl Er einem Jeden, was zum Gedeihen seines geistlichen Lebens ihm heilsam war: dem einen zu schweigen, damit er, von aller Zerstreuung fern, in sich eintehre und den Samen des Heils im Stillen pflüge; — dem andern zu reden, damit er der Gnade, die ihm widerfahren, und des schuldigen Dankes nicht vergesse.

Matth. 8, 17: „Jesaias redet in den angezogenen Stellen von der Krankheit

und den Schmerzen, die der Sündenträger sühnend getragen. Aber wer die Sünde trägt, der trägt auch die Folgen der Sünde, das Elend des Lebens, Krankheit und Schmerz in eigentlicher Bedeutung, und nimmt er diese auf sich und trägt er sie, dann werden sie eben damit denen abgenommen, die sie bisher zu tragen hatten. In diesem Sinne kann Matthäus hier die Heilungen als eine von Gott gewollte Erfüllung jenes prophetischen Wortes betrachten, um so mehr, als Jesus gewiß nie heilte, ohne mitfühlend und mitleidend die Schmerzen der Kranken in Wahrheit auf sich zu nehmen und zu tragen.“ Das Gesagte ist richtig, aber u. E. noch nicht erschöpfend. Gerade wie Christus dadurch, daß er versucht worden ist, gleichwie wir, uns nicht nur die Vergebung der Sündenschuld, sondern auch die Kraft zu einem neuen Leben erworben hat, die er uns mittheilt, wenn wir bereit sind sie zu nehmen („darin er gelitten hat und versucht ist, kann er helfen denen, die versucht werden“): so hat Christus dadurch, daß er sich in erbarmender Liebe in das Leiden, die Krankheiten, das Elend der Menschen mitfühlend versenkte, die reale, wesentliche Kraft erworben, nun auch alle diese Uebel als Gottmensch zu überwinden; seine heilenden Worte waren allezeit Träger von Kräften, die er seiner gottmenschlichen Natur nicht nur durch das Gebet sondern durch wirkliches Mitleiden erworben, von Kräften, die auch ohne sein Wort, ja vielleicht auch ohne seinen bewußten Willen in Bewegung gesetzt und heilkräftig thätig gemacht werden konnten (vgl. die Geschichte vom blutflüssigen Weibe).

Matth. 9, 4. Da aber Jesus ihre Gedanken sah — ist in Parenthese beigefügt: Griechisch „durchschaute.“ Das ist nicht richtig, es steht im Griechischen nur *ιδών* d. h. sehend, und wir möchten dies Wort nicht einmal mit durchschaute umschreiben, sind vielmehr der Meinung, daß Jesu die Eigenschaft beizubohnte, die Gedanken der Menschen als reale Vorgänge in den Seelen der Menschen wirklich zu sehen (dasselbe gilt von 12, 25.)

Zu R. 13 wird gesagt: „Das Gleichniß unterscheidet sich von der Allegorie dadurch, daß bei ihm alles auf den Grundgedanken ankommt und die einzelnen Züge nur den Zweck haben, den äußern Hergang anschaulicher zu machen, während bei letzterer auch das Einzelne des sinnlichen Bildes in Beziehung auf die durch dasselbe dargestellte höhere Wahrheit steht. Bei der Auslegung des Gleichnisses hat man also allein den Mittelpunkt der Vergleichung zu suchen und muß davon absehen, jeden einzelnen Zug ausdeuten zu wollen, was oft nur gezwungen und auf Kosten der Einfachheit und Wahrheit möglich ist.“ Trotz dieser nach unsrer Meinung unrichtigen Auffassung werden wiederholt Gleichnisse eingehend gedeutet (Matth. 21, 33 ff. 22, 1 ff.). Die dargelegte Auffassung aber ist auch in sich selbst nicht sicher, denn wenn die einzelnen Züge nur den oben bezeichneten Zweck haben, wenn man allein den Mittelpunkt suchen muß — mit welchem Rechte ist dann gesagt, daß man davon absehen müsse, jeden Zug ausdeuten zu wollen? daß dies oft nur gezwungen geschehen könne? Wäre nicht der richtige Schluß der gewesen, daß man principieU die Ausdeutung der einzelnen Züge zu vermeiden habe?

In der Einleitung zu R. 28 und noch einmal am Schluß stellt der Verf. die Auferstehung so dar: „Die Auferstehung selbst d. h. die Wiederbelebung des Leichnams Jesu und das Hervorgehen seines bereits in den geheimnißvollen Zustand der sich allmählich entwickelnden Verklärung eingetretenen Körpers“ . . . „Das Schlußwort S. 18—20 hat die schließliche Erhebung der völlig verklärten Leiblichkeit zur rechten Hand Gottes zur Voraussetzung“ u. s. w. Wir sind der

Meinung, daß ein Anhalt für die Annahme einer während der Zeit zwischen Ostern und Himmelfahrt allmählich sich vollziehenden Verklärung des Auferstehungsleibes des Herrn in der h. Schrift nicht gegeben ist, daß vielmehr der Herr Jesus mit seinem Verklärungsleibe aus dem Grabe hervorgegangen ist, daß demnach auch der Ausdruck: Wiederbelebung des Leichnams Jesu nicht zutreffend ist; denn er gibt zu der irrthümlichen Meinung Anlaß, als sei der Herr Jesus in dieses irdische Leibesleben zurückgerufen und danach bis zum Himmelfahrtstage stufenweise verklärt worden.

Möchte der verehrte Verf. in diesen Ausstellungen den Beweis sehen von der Theilnahme, mit welcher wir seine Arbeit gelesen haben, und einen Versuch, gewisse, uns als Mängel erscheinende Auffassungen zu berichtigen.

Fuchs Wort- und Sacherklärung der Evangelien des christlichen Kirchenjahres in kurzen erbaulichen Betrachtungen für Lehrer und Hausväter herausgegeben. Zweite umgearbeitete und vermehrte Auflage. Halle, Mühlmann 1877.

Der Verf. sagt im Vorwort: „Die erste Auflage dieses Büchleins war nur für Lehrer bestimmt, und gab eine Wort- und Sacherklärung der Evangelien. Diese zweite, umgearbeitete Auflage ist durch erbauliche Betrachtungen vermehrt, damit das Werkchen auch Hausvätern und Familienhäuptern, oder auch einzelnen Christen, die Erklärung und Erbauung suchen, zugänglich werde.“

Das Buch ist sehr ansprechend geschrieben; wir können es sowohl Lehrern wie Hausvätern bestens empfehlen. Bei jeder evangel. Perikope wird nach einigen über die Bedeutung des Sonn- oder Feiertages orientirenden Worten oder Sätzen ein Thema mit einer einfachen Disposition aufgestellt und dann noch der letztern eine schlichte Erklärung und erbauliche Anwendung jedes einzelnen Theiles gegeben. Bemerken möchten wir, daß der hohe Berg, auf welchem die Verklärung geschah, nicht „wahrscheinlich der Thabor“ gewesen ist.

Burk, Die christliche Kirche im Uebergang von der griechisch-römischen zur germanischen Welt. Zwölf Vorträge (Fortsetzung von „Die Jugendzeit der christlichen Kirche“). Stuttgart, Buchhandlung der Evangel. Gesellschaft. 1877.

Wippermann, Kirchengeschichte für Haus und Schule. Dritte, vermehrte und verbesserte Aufl. Grimma, Gensel, 1877.

Zwei mit Ruhe, Wärme und Klarheit geschriebene treffliche Bücher, von denen das zweite ja schon längst einen guten Namen hat. Es gewährt auch den gefördertten und wissenschaftlich gebildete Christen Freude, Belehrung und Erbauung, solche Bücher zu lesen.

Holzweißig, Leitfaden zur Geschichte der christlichen Kirche. Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den obern Klassen höherer Lehranstalten. Zweite Aufl. Delitzsch, Pabst, 1877.

Schmidt, Handbuch der Kirchengeschichte für protestantische höhere Lehranstalten, Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare, Realschulen, Gymnasien, sowie zum Selbststudium, in gedrungener, übersichtlicher, leichtfaßlicher Darstellung. Leipzig, Böhme, 1879.

Das sind also zwei Bücher zum Gebrauch für Schulen. Das erstere von beiden ist offenbar vorzugsweise für Gymnasien geschrieben, für die es denn auch in ausgezeichnete Weise sich zu eignen scheint. Die Darstellung ist — wie es

der Verf. in dem Vorwort verspricht — klar und übersichtlich, gedrängt, aber doch stilistisch abgerundet, Verstand und Gemüth in gleicher Weise anregend, das Interesse wekend. Ebenso stimmen wir dem Verf. bei, wenn er sagt: „Die Bedeutung biographischer Darstellung in der Kirchengeschichte für den Religionsunterricht ist längst anerkannt und mit Recht gefordert; in der Charakteristik der bedeutendsten Persönlichkeiten aus der Kirchengeschichte sucht auch die Darstellung dieses Hilfsbuches ihren Schwerpunkt. Aber nicht als einzelne Persönlichkeiten, sondern wegen ihrer Bedeutung für die kirchengeschichtliche Entwicklung sind Männer dieser Art von Interesse für den kirchengeschichtlichen Unterricht. Eine kurze Charakteristik der kirchengeschichtlichen Entwicklung ist ebenso nothwendig, als eine eingehende Charakteristik der bedeutendsten kirchengeschichtlichen Persönlichkeiten. Das Einzelne, auch die einzeln an einandergereihten Biographien, hat für den Schüler wenig Bedeutung; erst als Glied, in einen größern Zusammenhang organisch eingereiht, findet es seine ihm gebührende Bedeutung.“ Und was in diesen Worten gefordert ist, das ist in dem Buche geleistet. Zum Schluß möchten wir noch besonders aufmerksam machen auf die pädagogisch angelegte Inhaltsangabe vor dem Buch.

Das Buch von Schmidt ist ganz ohne Zweifel eine tüchtige wissenschaftliche Leistung, aber Ref. möchte in keiner der Anstalten, für die es nach dem Titel bestimmt ist, nach demselben unterrichten, jedenfalls es nicht in der Hand der Schüler wissen, da es viel zuviel des Stoffes enthält. Wir müssen es ja dem Verf. glauben, wenn er in der Vorrede sagt: „Kein Lesebuch soll die Freiheit des Lehrvortrags aufheben. Macht man von ihr den rechten Gebrauch, dann wird man, wie ich aus eigener Erfahrung weiß, in wöchentlich zwei Stunden mit der Geschichte der ersten Jahrhunderte nicht bloß in Einem Jahre sehr gut fertig, sondern man wird auch bei der Besprechung der neueren Zeit im zweiten Jahre noch so viel Zeit übrig behalten, um eine gründliche Repetition des gesammten Stoffes vornehmen zu können.“

Allein erstens dürften in den meisten Seminaren und ähnlichen Anstalten für die Behandlung der Kirchengeschichte nicht zwei Jahre mit wöchentlich zwei Stunden zur Verfügung stehen. Und wenn der Verf. sagt: „Da die mittelalterliche Geschichte, die ja auch sonst in der allgemeinen Geschichte besprochen wird, zu einem nicht geringen Theil Kirchengeschichte ist, so dürfte der Gebrauch meines Buches selbst da nicht ausgeschlossen sein, wo etwa in nur Einem Jahre der ganze Stoff vorgetragen werden soll, vorausgesetzt, daß der Lehrer den Schülern die Stellen angiebt, die für die Besprechung der wesentlichen Momente, auf die es ja in solchem Falle lediglich ankommen könnte, in Betracht kommen“ — so dürfte es doch gar nicht so leicht sein, diese wesentlichen Momente hervorzuheben ohne den Schüler zu verwirren.

Zweitens aber sind wir auch wirklich der Meinung, daß das Buch nach Inhalt und Ausdruck nicht Weniges enthält, was für die Zwecke, welche der Unterricht in der Kirchengeschichte in den höheren Schulanstalten, also namentlich in Gymnasien und Seminarien, haben kann, mindestens gesagt nicht nothwendig ist.

Vielleicht daß der bekannte Unterschied des Unterrichtsverfahrens auf den (allen?) sächsischen Seminaren von dem auf den preussischen und auf dem, welchem Ref. vorsteht, dem letztern die praktische Brauchbarkeit des Buches in weniger günstigem Lichte erscheinen läßt.

Zu S. 11 möchten wir bemerken, daß Lukas wohl erst in Troas zu Paulus kam (Apostelgesch. 16, 10), ihn auch nur bis Philippa begleitete; ebenso dürfte Lukas den Paulus auf der 3. Reise erst auf der Rückfahrt von Philippa an (20, 6) begleitet haben und von da in seiner beständigen Begleitung geblieben sein. — Für die kirchliche Nothwendigkeit einer festen dogmatischen Entwicklung scheint dem Verf. bei aller sonstigen kirchlichen Haltung das volle Verständniß zu fehlen, sonst hätte er z. B. wohl den Satz nicht geschrieben: „Im Kampf gegen auftauchende Ketzereien hat sich (im 2. Jahrh.) eine christliche Wissenschaft gebildet, eine Theologie; Ohne Wissenschaft ging es schon bei den Apologeten des 2. Jahrhunderts nicht ab. Die Theologie fand aber jetzt noch nicht wie später ihre Aufgabe darin, für gewisse Glaubenswahrheiten bindende Formeln zu finden, für welche sich auch wahrhaftig die Menschen nicht hätten foltern und schlachten lassen.“

Schaefer, Beitrag zur Methodik des biblischen Geschichts=Unterrichts in den obern Klassen. Frankfurt a. M., Zimmer, 1877.

Schaefer, Lehrbuch für den evangelisch=protestantischen Religionsunterricht in seiner stufenmäßigen Entwicklung nach den „Allgemeinen Bestimmungen u. s. w.“ bearbeitet und herausgegeben. Erster Theil. Biblische Geschichten für die Unter- und Mittelstufen. 60 Pf., geb. 90 Pf. Zweiter Theil. Lehrbuch und Leitfaden für den biblischen Unterricht auf der obern Stufe. — M. 1,60, geb. 2 M. Frankfurt a. M., Zimmer, 1877.

Kompfe, 100 Biblische Geschichten aus dem alten und neuen Bunde. Für die unteren Klassen der Elementarschulen. 4. Aufl. Dillenburg, Seel, 1877.

Hill, Biblische Geschichten aus dem Alten und Neuen Testamente für Volksschulen bearbeitet und mit Aufgaben zur Bearbeitung in Schule und Haus versehen. 4. Aufl. Leipzig, Neuberger 1876.

Materne, Der erste Religionsunterricht für Kinder evangelischer Christen. Ausgabe B. Für die Schüler. Pr. 40 Pf. 3. Aufl. Eisleben, Reichardt, 1877.

Holzweißig, Leitfaden zur Bibeltunde und Geschichte des Reiches Gottes im alten und neuen Bunde. Hilfsbuch für den evangelischen Religions-Unterricht in den obern Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Delitzsch, Pabst, 1878.

Sperber, Die biblische Geschichte mit Erläuterungen, Sprüchen, Liederverfen und beigelegten Bibellestellen. Insbesondere für Präparanden-Anstalten. Eisleben 1877. Ruhntsch Buchhandlung.

Der „Beitrag zur Methodik u. s. w.“ von Schäfer enthält zuerst auf einigen Seiten eine warme Darlegung der rechten Vertreibung des Unterrichts in Bibl. Geschichte, wobei namentlich ein besondrer Werth auf eine gute Vorbereitung gelegt wird: „Mangel an Vorbereitung taugt auf keinem Gebiet des Unterrichts etwas; nirgends aber richtet diese Unterlassungsünde mehr Schaden an, als grade beim Unterricht in bibl. Geschichte. Es gehört dazu so mancherlei, was sich nicht im Augenblick herbeischaffen, nicht so flinkweg aus dem Gedächtnißschatz citiren läßt, und wenn es auch mit den Jahren und der reiferen Erfahrung zuletzt etwas rascher damit gehen mag, so wird der Mangel einer kurzen Vorbereitung gar leicht, in jüngeren Jahren aber in der Regel sich unangenehm bemerkbar machen. Die Vorbereitung wird zerfallen in eine mehr das Gedächtniß in Anspruch nehmende zur Beherrschung des gegebenen Erzählungsstoffes, und sodann

in eine mehr innerliche Durchdringung des Geistes, ein Erfassen des persönlichen Lebens und der sachlichen Zustände der vorliegenden Geschichten u. s. w.“ Zur Veranschaulichung dieses zweiten Punktes wird dann die Vorbereitung auf 12 biblische Geschichten in Form von kurzen, 2—3 Druckseiten umfassenden Abhandlungen gegeben, die recht wohlthuend zu lesen sind.

Das sehr gut ausgestattete „Lehrbuch u. s. w.“ desselben Verf. zerfällt in zwei Theile, von denen das erste die Biblischen Geschichten für die 4 ersten Schuljahre enthält, über deren Bearbeitung und Vertheilung sich unsres Erachtens sehr rechten läßt. Der zweite Theil enthält für das 5. Schuljahr eine „Geschichte des Reiches Gottes im Alten Bunde“ in einer für das bezeichnete Alter ziemlich bedeutenden Ausdehnung, doch jedenfalls geschickt gearbeitet; namentlich sind auch die den einzelnen Zeitabschnitten vorangestellten kurzen Uebersichten, sowie die denselben angehängten Zeittafeln, desgl. die eingefügten Abbildungen archäolog. Natur sehr praktisch. Drei Anhänge zu dieser Abtheilung des Buches geben 1) eine Uebersicht der sämmtlichen alttestam. Geschichten, welche im Buche gegeben sind, nebst Bibelsprüchen, 2) das Allgemeinste aus der Bibeldkunde des Alten Testaments, und 3) eine „übersichtliche Zusammenstellung der wichtigsten messianischen Weissagungen im Alten Testamente.“ — Für das sechste Schuljahr wird nach einer geographischen Einleitung nur eine synoptische Aufzählung der biblischen Geschichten des N. T. (nebst Sprüchen) gegeben, was sehr zweckmäßig erscheint, da für diese Stufe der Gebrauch des N. Test. beim Unterricht in der biblischen Geschichte durchaus angezeigt ist. Drei Anhänge zu dieser Abtheilung geben a) „das Allgemeinste aus der Bibeldkunde des Neuen Testaments (mit 2 Zusätzen: a. Uebersicht der Gleichnisse des Herrn, ihrem Hauptinhalt nach, b. Uebersicht der Wunder des Herrn), b) die christlichen Festtage und Festzeiten, c) die Perikopen des evangelischen Kirchenjahres nebst allgemeiner Inhaltsangabe derselben. — In einer 3. Abtheilung wird das 1.—3. Hauptstück aus dem kleinen Katechismus Dr. M. Luthers gegeben nebst „Hindeutungen auf die biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments und die Perikopen des christlichen Kirchenjahres.“

In höheren Lehranstalten dürfte dieser zweite Theil für das 5. und 6. Schuljahr ein erwünschtes und geeignetes Lehrmittel abgeben.

Das Buch von Kompfe enthält die biblischen Geschichten in einer sprachlich sehr elementaren Bearbeitung und kann dadurch für den Unterricht in den ersten Schuljahren ein gutes Hilfsmittel werden. Die den einzelnen Geschichten angehängten Lieberverse entsprechen allerdings zum größeren Theil weder durch ihren Inhalt, noch durch ihre Form der Einfachheit der Erzählung.

Im Vorworte sagt der Verf.: Jede Geschichte wird von einem Bibelspruch eingeleitet und schließt mit einem Lieberverse, um die Wahrheit der Geschichte zu veranschaulichen, soll wohl heißen: zusammenfassend darzustellen, denn die Geschichten werden nicht durch Sprüche, sondern die Sprüche durch Geschichten veranschaulicht.

Ähnlich, doch geschickter gearbeitet, ist das Büchlein von Materne, welches aus dem A. T. 33, aus dem N. T. 37 Geschichten gibt.

Dem Buche von Hill eigenthümlich sind die jeder Geschichte angehängten „Aufgaben zur Bearbeitung in Schule und Haus“, welche unsres Erachtens den von Dörpfeld im ersten Enchiridion gegebenen bei weitem nicht gleichkommen.

Der „Leitfaden der Bibeldkunde u. s. w.“ von Holzweißig könnte füglich als Fortsetzung des Schaefer'schen Buches gelten, für höhere Gymnasialklassen.

Das Buch besteht aus zwei Abtheilungen, deren erste die „Bibelkunde“, die andere die Geschichte des Reiches Gottes im alten und neuen Bunde“ d. h. eine zusammenfassende pragmatische Darstellung der alttestamentlichen und eine synoptisch-übersichtliche der neutestamentlichen Geschichte enthält. Auch dieses Buch hat unsern Beifall und wir sind der Ueberzeugung, daß eine obere Gymnasialklasse — etwa die Sekunda, in welcher nach diesem Buche unterrichtet wird, den jungen Leuten eine schöne Mitgabe für das ganze Leben bietet. Auch dem stimmen wir bei, was der Verf. in der Vorrede sagt: „Wir halten dafür, daß die unzweifelhaft sichern Ergebnisse einer unbefangenen wissenschaftlichen Schriftforschung den Schülern der obern Klassen höherer Lehranstalten recht wohl mitgetheilt werden können; es ist besser, daß ihnen solche Kenntniß durch den Lehrer vermittelt wird, der ihnen zugleich nachweist, daß derartige Ergebnisse wissenschaftlicher Forschungen nur das Außenwerk des göttlichen Wortes betreffen, dieses selbst aber in seiner ewigen Wahrheit unberührt lassen, als daß sie ihnen durch Mittheilungen Solcher zu Theil wird, die daraus den Beweis ziehen, daß es mit dem göttlichen Inhalt der Bibel übel genug bestellt sei. Freilich darüber, ob etwas unzweifelhaft sicheres Resultat sei, wird vielfach auch bei principieller Anerkennung der Berechtigung der kritischen Untersuchungen Meinungsverschiedenheit herrschen. Dem Verf. will manches, was wissenschaftlich als unzweifelhaft bezeichnet wird, sehr zweifelhaft erscheinen u. s. w.“ Wie verhält sich nun dazu die Aeußerung zum 2. Theil des Jesaia: „Er ist aus gewichtigen Gründen einem Propheten aus der Zeit des babylonischen Exils zugeschrieben worden, dessen Weissagungen mit denen Jesaias durch den Sammler des Kanons verbunden wurden. Wohl mit Recht: denn den historischen Hintergrund bildet der Untergang des jüdischen Reiches, die Verwüstung des Tempels, das Auftreten des Cyrus (Kores).“ Aber so gar wissenschaftlich unzweifelhaft ist denn doch diese Ansicht nicht; wir möchten dem verehrten Verf. die Ausführungen von Naegelsbach in seiner Erklärung des Buches (Lange Bibelwerk) zur Erwägung geben. Allerdings bleibt ja das Buch des sog. Deuterojesaia ein bewundernswerthes Zeugniß der Prophecie, es mag um 700 oder um 560 v. Chr. abgefaßt sein, namentlich wird im 53. Kapitel der Herr Jesus so klar vorgestellt, daß es ganz gleich ist, ob das Kapitel von Jesaia selbst oder von einem „großen — vielleicht noch größeren als Jesaia selbst — Unbekannten“ geschrieben ist; und insofern kann man wohl für dieses Buch zugeben, was der Verf. unsers Leitfadens sagt: „Uebrigens ist zu beachten, daß diese Frage eine Frage der Wissenschaft, nicht des Glaubens ist; die Weissagungen und ihr Inhalt bleiben Zeugnisse des göttlichen Geistes, durch dessen Mund sie auch verkündet wurden.“ Anders steht die Sache allerdings mit dem Propheten Daniel. Von diesem sagt der Verf. — ohne sich klar zu entscheiden, was wir nicht billigen —: „Die Stellung des Buches im Kanon sowie seine innere Beschaffenheit haben zu der Annahme geführt, daß das Buch zur Zeit der Syrerherrschaft unter Antiochus IV. (176—164) entstanden sei.“ Aber sagt nicht der Herr Jesus ausdrücklich (Matth. 24, 11. Marc. 13, 14): „davon gesagt ist durch den Propheten Daniel? Wollte man uns aber einwenden, daß der Herr Jesus kein wissenschaftlicher Kritiker gewesen sei, so geben wir das unbedingt zu, sind aber der Ueberzeugung, daß er etwas hatte, was den wissenschaftlichen Kritikern oft genug abgeht: er lebte mit seinem ganzen Geiste im A. T. und würde durch etwas höheres als durch kritische Reflexion, nämlich durch prophetische Intuition wohl erkannt und nicht jene Worte dem Propheten Daniel

zugegeschrieben haben, wenn es wahr wäre, was Holzweizig als Meinung moderner Kritiker referirt: „Wie der Verf. des Predigerbuchs die Person des Königs Salomo, so habe der Verf. dieses Buchs die Person Daniels erwähnt, um durch Geschichte und Weissagung die unter dem schweren Druck des Antiochus schwachtenden Juden zur Treue zu ermuntern und durch den Ausblick auf den endlichen herrlichen Sieg des Gottesreichs zu trösten.“ Also doch immerhin eine *pia fraus* in *majorem Dei gloriam* — fürwahr, Ref. bekennt offen, daß er lieber als nicht auf der Höhe moderner Kritik stehend und als unzugänglich für ihre Leistungen angesehen werden will, als das Gewebe von bewußter und unbewußter Fägen anzuerkennen, welche angenommen werden müssen, wenn man der Kritik auf ihren negativen Bahnen folgen will. Und da der Herr Jesus den Jüngern die Schrift geöffnet und sie in die Tiefen des Schriftverständnisses eingeführt hat, so sind dem Ref., was die jesaianische Abfassung des zweiten Theiles des Jesaja anbetrifft, aus dem gleichen Grunde Stellen wie Matth. 8, 17. Röm. 10, 16. Apostelg. 8, 30 durchaus nicht gleichgültig. —

Was endlich das Buch von Sperber anbetrifft, so kann Ref. den werthen Collegen an Präparandenanstalten und den Lehrern in allerlei Schulen das Buch zur Vorbereitung nur wärmstens empfehlen. Sie werden an demselben eine reiche Fundgrube und treffliche Handreichung haben zur Vorbereitung auf den Unterricht sowohl nach der Seite des Verständnisses, wie nach der der erbaulichen Anwendung.

Grünewald, Der kleine lutherische Katechismus, ein Kleinod für Kirche, Schule und Haus in evang.-luth. Gemeinden. Vortrag in der 4. Generalversammlung des Evang. Lehrerbundes in Hannover gehalten. Hannover, Feesche. 1877.

Der schöne Vortrag zeigt: 1) als bibelgläubige Christen verehren wir in diesem Kleinod die Laienbibel; 2) als evangelisch-lutherische Christen erkennen wir in diesem Kleinod das Laienbekenntniß; 3) als Religionslehrer besitzen wir an diesem Kleinod der Kirche ein vortreffliches Schulbuch. Es ist es a) wegen seines schriftgemäßen Inhalts, b) wegen seiner Tiefe und göttlichen Pädagogik, c) wegen seiner Kürze und Gebrängtheit bei aller Klarheit, d) wegen seines rein thetischen Charakters; 4) als deutsche Lehrer freuen wir uns des kleinen luther. Katechismus wegen seiner volkstümlichen klassischen Sprache.

Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus, mit 32 Bildern von Otto Specker nach verschiedenen Meistern, Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses zu Horn, ist eine der lieblichsten Ausgaben des Büchleins für Kinder.

Bartels, Spruchbuch zu dem biblischen Geschichts- und Katechismus-Unterricht in concentrirten Kreisen für die gesammte Schulzeit. Gera, Pfeib und Neyschel. 1877. 30 Pf.

Ernst, Die christliche Heilslehre in Worten der h. Schrift dargestellt. Wiesbaden, Riedner. 1877.

Boß, Spruchbuch. Die fünf Hauptstücke des kleinen lutherischen Katechismus mit biblischen Beispielen, Sprüchen und Lieberverfen versehen. Hamburg, Nolte, 1877.

Der Spruchbücher gibt es eine große Menge, und es ist schwer über die einzelnen zu urtheilen, da sie eines wie das andere — wenn sie nur nicht aus Lust an der Büchermacherei hervorgegangen sind, was wohl hier am wenigsten zu vermuthen steht — besonderen Verhältnissen und Umständen ihre Entstehung und

eigenthümliche Anlage verdanken. Es kann sich demnach bei Anzeige und Beurtheilung derselben vorzugsweise nur um allgemeine Grundsätze oder um einzelne auffällige Punkte handeln, welche aber in der Regel des allgemeinen Interesses entbehren werden. Was hat z. B. der geneigte Leser davon, wenn ich es ausspreche, daß in dem Bartels'schen Büchlein p. 7 „Jakob zieht nach Egypten“ vgl. S. 15 Nr. 12 mir unverständlich ist? entweder es ist ein Versehen vom Verf., dann wird er es schon längst entdeckt und sich über dasselbe geärgert haben, oder die Schuld liegt an mir, daß mir der zu Grunde liegende Gedanke nicht klar geworden ist. Eine viel allgemeiner interessante und immerhin nicht unwichtige Frage ist die, ob die Sprüche wörtlich aus der Bibel abgedruckt werden oder im Spruchbuch grammatische Selbständigkeiten erhalten sollen; Ref. ist für das Letztere; jedenfalls darf erwartet werden, daß der eine oder der andere Grundsatz konsequent durchgeführt werde. In dem Büchlein von Ernst sind uns manche Fragen noch besonders aufgefallen: Wie heißt (statt: wie lautet) das . . Gebot? Kann der Gerechte ohne Verlästerung bleiben? (Die Affirmativfrage ist nicht passend). Wie mag (alterthümlich statt: wie kann) die böse Lust überwunden werden? Wo an (statt: an wem) sollen wir unsere Lust haben? Was (statt: welches) ist der Zweck des Gesetzes? Hat das Gesetz auch für uns noch diese Bedeutung? u. s. w.

In dem Büchlein von Boß sind uns gleicherweise eine Reihe von Einzelheiten aufgefallen, von deren Aufzählung wir aber hier absehen.

Eine überaus wichtige Frage ist die nach der Art, wie ein solches Spruchbuch für den Katechismus- bez. auch für den andren Religionsunterricht zu verwerthen sei. Für Anhalt ist vor zwei Jahren ein Spruchbuch erschienen und amtlich eingeführt worden, welches dem Ref. Anlaß gegeben hat, sich in einer Broschüre über den Gebrauch der Spruchbücher überhaupt und des Anhaltischen insbesondere weiter auszusprechen:

Heine, Zur Methodik des Biblischen Spruchbuches für die Schulen des Herzogthums Anhalt. Ein Beitrag zur Methodik des Katechismusunterrichts. Cöthen, Paul Schettler. 2877.

Das Anhaltische Spruchbuch enthält nur Sprüche; Ref. ist der Ueberzeugung, daß neben denselben nicht bloß für die Lehrer, sondern auch für die Kinder ein Büchlein notwendig ist, welches die Ergebnisse der Besprechung der Sprüche in fest und klar ausgeprägten Sätzen den Kindern zur Wiederholung darbietet; und aus dieser Ueberzeugung ist ein zweites Büchlein hervorgegangen:

Heine, Fragstücke christlicher Lehre nach dem Bekenntniß der evangelischen Kirche. In Verbindung mit mehreren Geistlichen auf Grund des Biblischen Spruchbuches für die Schulen des Herzogthums zusammengestellt. Zweite Auflage. Cöthen, Schettler. 1878.

Von ganz besonderer Wichtigkeit ist aber ferner (und das ist es, was dem Ref. den Gebrauch eines Spruchbuches so werth macht), daß der Lehrer, wenn er die Sprüche wirklich genügend unterrichtlich verwerthen will, gezwungen ist, sich in den Gedankengehalt der Sprüche zu vertiefen und so zu streben auch die Kinder in denselben möglichst einzuführen — ein Streben, dem Ref. sehr viel Segen für sein Schriftverständnis und für seine Seele verbaukt. — Der Aufforderung der Redaktion des Kirchlichen Gemeindeblattes für Anhalt entsprechend, schrieb er zur Einführung des Buches in die Kreise der Gemeinden und der Lehrer eine

kurze Erklärung des Spruchbuches, welche zum größeren Theil in dem gedachten Gemeindeblatt abgedruckt, nachher vollständig erschienen ist als „Handreichung zum Katechismus-Unterricht nach dem Biblischen Spruchbuch für die Schulen des Herzogthums Anhalt. Dessau, Weniger. 1877.“) — Was aber dem Ref. als Ideal für die Verwerthung eines Spruchbuches vor Augen schwebt, ist dies, daß 366 Sprüche nach der Zahl der Tage des Jahres möchten in der Ordnung der christlichen Lehre auf die einzelnen Tage vertheilt und in so elementar lehrhafterbaulicher Weise erklärt werden, daß sie möglichst vielen Gemeindegliedern, Confirmanden, ganz besonders aber Lehrern zur immer tiefern innerlichen Gründung in Gottes Wort und in der Lehre der christlichen Kirche durch täglichen Gebrauch bei der Hausandacht oder bei der stillen Sammlung vor Gott dem Herrn im einsamen Stübchen gereichen könnten.**)

Alles, was sonst die vorliegenden Spruchbücher geben: Ernst gibt Fragen, auf welche durch einen oder mehrere Sprüche geantwortet wird; Voß gibt reichliche Beispiele aus der Bibl. Geschichte und Liederverse; Bartels setzt Biblische Geschichte und Katechismusunterricht in enge Beziehung und gibt einen vollständigen Lehrplan — Alles das ist ganz gut, bietet aber wenigstens dem Lehrer nicht, was er zur auszunehmenden Behandlung des Spruchbuchs braucht.

Kähler, Der kleine Katechismus Luthers, zerlegt in 120 Stundenpensen mit Fragen und Antworten, Bibelsprüchen u. s. w. Flensburg und Hadersleben, Westfalen. 1878. 90 Pf. und dazu: Der kleine Katechismus Luthers mit Fragen und Bibelsprüchen, ebenda. 1878. 50 Pf.

Bloß, Der Katechismusunterricht. Skizzen zur Entwicklung des Lehrinhaltes des lutherischen Katechismus, gegründet auf bibl. Geschichte, Bibelspruch und Kirchenlied. Ein Handbüchlein und Leitfaden für die Lehrenden sowie ein Lern- und Wiederholungsbuch für die Lernenden. Zweite Auflage. Leipzig, Merseburger. 1877.

Mitteldorf, Das Heiligthum, für Confirmanden erschlossen, nebst Anhang, enthaltend einen kurzen Abriss der Kirchengeschichte und Luthers Katechismus. Leipzig, Webel. 1878.

Werner, Der kleine Katechismus Dr. M. Luthers, durch Fragen und Antworten erläutert. Fünfte, sehr veränderte und vermehrte Aufl. Rostock, Stillersche Buchhandlung. 1878.

Münchmeyer, Gedentbuch für Confirmanden, oder Luthers kleiner Katechismus mit kurzen Sätzen zur Erklärung desselben als Leitfaden beim Confirmanden-Unterrichte nebst einem doppelten Anhang: 1) zwölf Bekenntnislieder, 2) das nicenische und athanasianische Glaubensbekenntniß und der erste Theil der Augsburgerischen Confession. Erste Aufl. Hannover, Meyer. 1877. 60 Pf.

Braun, Katechismus Lutheri. Kurzer Begleiter und Begleiter auf dem Wege der Seligkeit. Mit einem Vorwort von Dr. Gerhard von Beschwitz. Zweite Aufl. Gotha, Schölkmann. 1876.

Dasselbe, was wir oben über die Schwierigkeit, ein Urtheil über Spruchbücher

*) Ist vergriffen.

***) Als Ref. obige Worte schrieb, hatte er weder die Absicht noch die Aussicht, eine derartige von ihm verfaßte und benutzte Arbeit drucken zu lassen. Unerwarteterweise hat sich die Sache anders gestaltet, und das Buch erscheint in den nächsten Wochen unter dem Titel: *Seine, Tägliche Betrachtungen über Sprüche der heiligen Schrift nach der Ordnung des Katechismus und des Kirchenjahres.*

abzugeben, gesagt haben, gilt auch — obwohl in nicht gleich hohem Grade — von den weiter ausgeführten Katechismen; eine Anzeige derselben wird aber auch hier wohl vornehmlich nur diejenigen Punkte hervorzuheben haben, an welche sich ein allgemeineres Interesse knüpft.

Da sind wir nun vor allen Dingen der Meinung, daß die Fragen und Antworten in derartigen Katechismen eine angemessene Form haben müssen, d. h. daß — außer den allgemeinen Eigenschaften der sprachlichen und katechetischen Correktheit a) die Fragen Katechismus- und nicht katechetische Fragen sein d. h. daß sie so beschaffen sein müssen, daß ihre Beantwortung nicht aus dem bereits gewonnenen Wissens- und Erkenntnißschatze des Schülers gegeben werden kann, sondern denselben neue Erkenntniß zuführt, und daß b) die Antworten inhaltlich sich an den allgemeinen Lehrtypus der kirchlichen Unterweisung möglichst anschließen und formell wohl gegliederte und abgerundete Sätze bilden. Es ist eine nicht gute Antwort, wenn auf die Frage: Mit welchem Rechte nennen wir unsere Bibel die heilige Schrift oder Gottes Wort? geantwortet wird: a) weil sie selber von sich bezeugt, daß Gott in ihr durch heilige Männer (Propheten, Evangelisten und Apostel), die er durch seinen Geist in alle Wahrheit leitete, und denen er eingab, was sie schreiben sollten, — Alles offenbart, was zu unsrer Heiligung nütze und nöthig ist.“ Es ist eine nicht gute Fragestellung: Verfaßt das Gesetz des Herrn nicht mehr als zehn Gebote? Es ist gegen den kirchlichen Lehrtypus als „Dienst und Nutzen des Gesetzes“ hinzustellen, daß es sie a) ein Siegel, b) ein Niegel, c) ein Spiegel, d) ein Sporn und Zügel, e) eine Regel. Es ist biblisch und sprachlich falsch, Gott immer wieder mit Gut zusammenzubringen und Gott den Herrn als den allmächtigen zu definiren. Der Begriff der Allmacht liegt biblisch (Elohim) und etymologisch in dem Worte Gott (wenn auch die Ableitung nicht völlig feststeht); in dem Worte Herr (Jehovah, im N. T. der Herr Jesus) aber schließt den Begriff der Liebestreue in sich, wie das ja auch geschichtlich in dem Worte Herr liegt.

Das Buch von Block ist nicht in Frage und Antwort, sondern in erklärenden Sätzen abgefaßt und enthält reichen Stoff für den Lehrer, für die Schüler vielleicht zu viel. Die Unterscheidung in Bekräftigungs- und Gelobungsreihe ist unser Erachtens nicht passend, da durch den Eid auch das Gelübde bekräftigt wird; richtiger und auch praktischer ist es wohl zu unterscheiden Aussage- und Zusagereihe. Die Disposition der Erklärung Luthers vom 1. Artikel ist nicht logisch: Sie handelt von Gott dem allmächtigen Vater, der 1) Himmel und Erde und auch mich geschaffen hat; 2) Himmel und Erde und auch mich erhält; 3) Himmel und Erde und auch mich regiert; und fügt hinzu 4) warum der allmächtige Vater das that und thut, und was ich dem himmlischen Vater dafür schuldig bin. Unseres Erachtens muß disponirt werden 1) was hat Gott gethan und thut er noch? 2) was hat ihn dazu bewogen und bewegt ihn noch? 3) was bin ich ihm dafür schuldig. — Es ist sprachlich sehr zweifelhaft, ob das hebräische Wort *kadosch* = abge sondert bedeutet; aber wenn es das auch wirklich bedeutet, so folgt daraus noch gar nicht, daß wir im Volksschulunterricht solche den Kindern fremde und unnütze Dinge vorbringen; heilig ist vielmehr entweder begrifflich zu definiren oder noch besser etymologisch von heil = gesund (griech. *kalos*), das Heil = Gesundheit, Glück u. s. w., vornehmlich auch im sittlichen Sinne, daher heilig a) was sittlich gesund ist, und b) was sittlich gesund macht, und heilig a) sittlich gesund (*sanus*) machen und b) als sittlich gesund (*saluber*) anerkennen.

In dem Büchlein von Mitteldorf sind S. 1 unter anderen einige Sprüche folgendermaßen abgedruckt: Col. 1, 11. Und wachset u. s. w. 1. Tim. 6, 16. Der allein Unsterblichkeit hat u. s. w. 1. Tim. 2, 4. Welcher will u. s. w. Hebr. 3, 4. Ein jegliches Haus u. s. w. (Wo bleibt aber hier das denn des Textes, wenn nun einmal — nach unsrer Meinung ganz unpassender Weise — die Sprüche ganz unverändert nach der Bibel abgedruckt werden sollen? und so geht es inkonsequent weiter.) S. 12: „Eltern verwalten ihr Pfleger- und Hüteramt an ihren Kindern nur dann gewissenhaft, wenn sie außer dem leiblichen Wohle auch das Seelenheil derselben fördern durch Erziehung zur Gottesfurcht.“ Wo bleibt die Ausbildung des Geistes? Auch die Berufsbildung hat doch nicht nur das leibliche Wohl der Kinder zum Ziel. Es ist entgegenzustellen: zeitlich und ewig, oder: leiblich, geistig und geistlich. S. 22 ist die Definition des Glaubens: „Glauben heißt im Allgemeinen: für wahr halten auf Grund sicherer Zeugnisse“ durchaus willkürlich d. h. weder dem gemeinen Sprachgebrauch entsprechend, da dieser das Wort in sehr abgeschwächter Bedeutung als ein zweifelhaftes Wissen faßt, noch auch dem biblischen. Es ist vielmehr von der vollen Bedeutung des Wortes auszugehen nach Ebr. 11, 1 und dann auch zu erwähnen, welche abgeschwächte Bedeutung es oft im gemeinen Leben hat. Die volle Bedeutung ist aber auch allein die etymologisch berechnete. — Max Müller sagt über Glauben: „lubb, Verlangen. Dieselbe Wurzel wurde zum Ausdruck jenes unwiderstehlichen Seelenhanges gewählt, welcher den Menschen die Schranken der sinnlichen Wahrnehmung und die Geseze der Vernunft scheinbar durchbrechen läßt und ihn mit ungezügelter Kraft antreibt, eine Wahrheit, welche allein das natürliche Sehnen seines Wesens befriedigen kann, festzuhalten und anzunehmen.“ Mit jener Wurzel lubb hängt zusammen (griech. lambanein? = nehmen) libet, libido, goth. liuban, praet. lauf, davon laubjan, galaubjan; vielleicht wörtlich praeterito- praesensform = ich habe mich zugeneigt — wohin (daher mit dem Akkusativ: an Jesum Christum) und bin nun verbunden (daher mit dem Dativ: an Christo Jesu).

Das Buch von Werner ist eine vollständige Umarbeitung und Erweiterung einer früher in mehreren Auflagen erschienenen kurzen Worterklärung des Luther. Katechismus. Der Verf. sagt in der Vorrede: „Auf der zweiten Stufe fordert Luther: Wenn die Schüler den Text wohl können, so lehre sie hernach auch den Verstand, daß sie wissen, was es gesagt sein soll. Damit ist gefordert die Textzergliederung oder Wortentfaltung, welche die erste Sacherklärung einschließt. Die Kinder sollen einigermaßen verstehen, was sie zuvor gedächtnismäßig erfaßt haben, und sollen merken, daß jedes Wort etwas Besonderes sagen will. Tot res quot verba. Dieser Stufe des Unterrichts wollte der durch Fragen und Antworten erläuterte Katechismus dienen, welcher von dem Verf. bei Opitz in Güstrow in vier Auflagen erschienen ist. Nach der darin befolgten Methode soll der Lehrer sich lediglich an den Text halten, seine Fragen aber also stellen, daß der Schüler veranlaßt wird, mit den Textworten des Katechismus zu antworten. Man nenne solches nicht mechanisch oder geistlos. Zum Nachdenken wird dabei der Schüler genug herausgefordert, und der Lehrer lernt am Beispiel des Katechismustextes kurz und knapp sein, Schranke halten, vor Weisheitsigkeit sich hüten. Das Erbauliche wird dabei nicht fehlen, wenn eine erste Reihe leicht faßlicher und zur Erklärung des Katechismuswortes besonders geeigneter Bibelsprüche, ingleichen die erstgelernten Gesangbuchlieder und die biblischen Geschichten zur Anwendung

kommen.“ Das sind wohl zu beherzigende Worte. Ueber die neue, erweiterte Bearbeitung sagt der Verf.: „Die Meinung ist, daß das Büchlein dem Lehrer gehören, zur Vorbereitung auf den Katechismusunterricht dienen, Schranken ziehen, Form und Stoff bieten soll. Zugleich möchte es sich den Hausvätern und Müttern, welche ihre Kinder selbst zu unterrichten genöthigt sind, zu willkommnem Dienst erbieten. Auch die Anhänge zu den fünf Hauptstücken des kl. Kat. Luthers, als die christlichen Fragstücke, der Morgen- und Abendsegens, das Benedicte und Gratiast, und die Hausstafel, welche Stücke nur spärliche Ausleger gefunden haben, sollten mit einer Erläuterung versehen werden, wobei theilweise ältere Muster benutzt sind u. s. w.“ Verf. bekennt, „daß er sich bestrebt hat, in den Wegen der älteren Erklärer, wie u. a. Walther, Tetelbach, Glassius, zu gehen, welche das künstliche Definitionswesen nicht kannten. Die Expositionen derselben tragen den Stempel bekennnißmäßig didaktischer Darlegung, sind kurz, nüchtern, einfältig, fern von Abstraktionen. Ob in dieser Erläuterung die bekennende und bezeugende Form getroffen und das Bestreben, mit dem Katechismus knapp zu bleiben und seinen Text als den erkennbar rothen Faden durch die Fragen und Antworten sich hindurch ziehen zu lassen, gelungen, bleibt sachverständiger Beurtheilung verstellt.“ Ref. an seinem Theil ist der Meinung, daß das Buch der von dem Verf. in den oben angeführten Worten ihm gegebenen Bestimmung sehr wohl zu dienen geeignet ist, wenn er auch im Einzelnen Dies und Jenes anders wünschte.

Das in der ersten Auflage vorliegende Buch von Münchmeyer bedarf einer Empfehlung nicht; doch ist es dem Ref. eine Freude auszusprechen, daß die „Kurzen Sätze zur Erklärung des kl. Katechismus“ sich durch Kürze, Klarheit, Bestimmtheit und dogmatische Genauigkeit auszeichnen.

Ein ganz apartes Buch ist das von Braun, aber jedem ernstern Lehrer vor allen Dingen zum eignen Wachsthum im christlichen Glauben und Leben dringendst zu empfehlen. Das Buch leitet, was der Verf. in der Vorrede und Prof. v. Zeischwitz in dem einführenden Vorwort von demselben sagt. Jener sagt: „Was die Form betrifft, so befolgt dieser Katechismus weder die Ordnung der 5 Hauptstücke noch auch diejenige Ordnung, die in den wissenschaftlichen Lehrbüchern gewöhnlich befolgt wird, wo man nämlich mit der Lehre von der h. Schrift anfängt und mit den letzten Dingen den Beschluß macht. Allein wie schon bemerkt, es soll dies Buch neben einem andern guten Katechismus gebraucht werden. Es enthält nun aber nicht abgerissene Zusätze zu einem solchen Katechismus, sondern es stellt auf Grund des ersten Hauptstücks das Leben dar, wie es Gott fordert und wie es von der Sünde entstellt ist. Ferner auf Grund des dritten Artikels, namentlich der Worte „beruft, sammelt, erleuchtet, heiligt und bei Jesu Christo erhält“ will es zeigen, wie das durch die Sünde entstellte Leben durch den heil. Geist auf dem Wege der Heilsordnung wieder hergestellt wird.“ Und v. Zeischwitz sagt: „Der überraschende Segen, den das Büchlein, das mir zuerst durch die dritte Hand zugeing, mir selbst beim Lesen gewährte, bewog mich, in den Herrn Verf. zu dringen, daß er, was zunächst nur für seine Gemeinde bestimmt gewesen und dieser durch jahrelangen Gebrauch ein Gemeindebuch geworden war, durch eine neue Ausgabe weitem Kreisen zugänglich machen möchte.“ Schätze, Entwürfe und Katechesen über Dr. M. Luthers kleinen Katechismus. Für evangelische Volksschullehrer. Zugleich eine praktische Anleitung zum Katechistren für Schullehrer-Seminare. Dritte Aufl. Leipzig, Teubner.

Das Werk ist das beste der Art, welches Referent kennt und welches er bestens empfehlen kann; an demselben kann man wirklich alle Eigenschaften einer guten Katechese kennen und genießen lernen.

Holzweilig, Repetitionsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den obern Klassen höherer Lehranstalten. Delitzsch, Pabst. 1878.

Dieses Buch enthält eine kürzere Fassung des in den drei vortrefflichen Holzweilig'schen Büchern (I. Theil: Bibeltunde und Geschichte des Reiches Gottes im alten und neuen Bund; II.: Geschichte der christlichen Kirche; III. evangel. Glaubens- und Sittenlehre) enthaltenen Stoffes, dieselbe aber doch immer noch in stilistisch abgerundeter, angenehm lesbarer Form.

Zulezt sei es dem Ref. gestattet, noch ein Büchlein von ihm selbst zu nennen und freundlicher Beachtung zu empfehlen:

Heine, Die pädagogische Seelenlehre als Grundlage für die Erziehungs- und allgemeine Unterrichtslehre. Der „Evangelischen Seelenlehre“ zweite, völlig umgearbeitete Auflage. Cöthen, Schettler. 1879.

Vorwort.

Was dem Verfasser seiner Zeit bei der Abfassung seiner „Evangelischen Seelenlehre“ vorschwebte, nämlich eine psychologische Grundlage zu bieten für die Erziehungs- und allgemeine Unterrichtslehre, das hat sich ihm im Laufe der Jahre klarer und hoffentlich auch richtiger zu einer „Pädagogische Seelenlehre“ gestaltet, welche er nun in dem vorliegenden Büchlein als zweite, sehr wesentlich verkürzte, völlig umgearbeitete Auflage der „Evangelischen Seelenlehre“ seinen werthen Berufsgenossen darbietet. Das Büchlein ruht auf dem Grundsatz, der Erziehungs- und allgemeinen Unterrichtslehre nicht eine Seelenlehre voranzustellen, sondern die Seelenlehre so zu behandeln, daß die wichtigsten pädagogischen Fragen an den einzelnen Sätzen derselben zur Besprechung gebracht werden können. Was die Anordnung des Ganzen anbetrifft, so muß ich für diese Auflage noch mehr in Anspruch nehmen, was ich von der ersten in der Vorrede zu derselben gesagt habe:

Wollte Jemand mir zum Vorwurf machen, daß das Ganze nicht streng wissenschaftlich entwickelt und aufgebaut sei, daß auch dieselben Punkte an verschiedenen Stellen behandelt seien, der wolle bedenken, daß ein so lebendiges und reiches Wesen wie die Seele sich wohl kaum so darstellen läßt wie ein Krystall oder ein Haus, ja daß insonderheit auf dem Gebiete der höheren Geschöpfe auch schon das leibliche Leben von verschiedenen Gesichtspunkten aus betrachtet und dargestellt werden muß, so daß dieselben Gegenstände öfter zur Sprache kommen. Uebrigens habe ich mich bei meiner Darstellung gar nicht von den Rücksichten wissenschaftlichen Aufbaus, sondern von denen der Lehrhaftigkeit und Verständlichkeit leiten lassen. Und endlich wird zugegeben werden müssen, daß die bei weitem meisten Begriffe, mit welchem es die Seelenlehre zu thun hat, auch dem nicht wissenschaftlich entwickelten Bewußtsein für den Bedarf des täglichen Lebens so geläufig sind, daß es durchaus unbedenklich, ja unvermeidlich ist, sie zu gebrauchen, auch ehe sie im Zusammenhange mit den verwandten Begriffen haben Gegenstand ausführlicher Betrachtung und Erwägung werden können.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang September 1879.

I. Abtheilung. Abhandlungen.

Ueber Concentration mit Beziehung auf das III. Schuljahr.

Von Dr. W. Klein, Seminardirektor in Eisenach.

„Was du ererbt von deinen Vätern hast,
Erwirb es, um es zu besitzen.“ Götze.

Im Jahre 1759, drei Jahre vor dem Erscheinen des Emil, zur Zeit als Pestalozzi noch ein Knabe war, wirft Lessing in der Untersuchung über den pädagogischen Wert der Fabel folgende Ideen hin: „Warum fehlt es in allen Wissenschaften und Künsten so sehr an Erfindern und selbstdenkenden Köpfen? Diese Frage wird am besten durch eine andere Frage beantwortet: Warum werden wir nicht besser erzogen? Gott gibt uns die Seele, aber das Genie müssen wir durch Erziehung bekommen. Ein Knabe, dessen gesammte Seelenkräfte man so viel als möglich in einerlei Verhältnissen ausbildet und erweitert; den man gewöhnt, alles, was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzulernt, mit dem, was er gestern bereits wußte, in der Geschwindigkeit zu vergleichen und Acht zu haben, ob er durch diese Vergleichung nicht von selbst auf Dinge kommt, die ihm noch nicht gesagt worden; den man beständig aus einer Sciencz in die andere hinübersehen läßt; den man lehrt, sich ebenso leicht von dem Besonderen zu dem Allgemeinen zu erheben, als von dem Allgemeinen zu dem Besonderen sich wieder herabzulassen: der Knabe wird ein Genie werden, oder man kann nicht in der Welt werden.“*)

Ist nicht in diesen kurzen Worten eine ganze Pädagogik einbegriffen? Und zwar eine Pädagogik, die nicht veraltet ist, sondern vielmehr ihrer Erfüllung und Ausführung noch entgegen steht? Oder ist etwa die Forderung, daß man den Zögling beständig aus einer Sciencz in die andere hinübersehen lassen müsse, in Fleisch und Blut der neueren Methodik bereits übergegangen? Keineswegs. Wir sind von dem Ziele noch weit entfernt. Die Theorie des Lehrplans für unsere Volksschule liegt trotz aller Arbeit auf diesem Gebiete noch in den Anfängen. Die Ueberlegungen, wie man einen Zusammenhang zwischen den einzelnen Gebieten herstellen könne, treten nur vereinzelt auf, ja werden von Vielen noch nicht einmal verstanden.

Ein trauriges Zeichen für die pädagogische Entwicklung, und ein trauriges Zeichen für unsere Zeit, wenn wir uns des Ausspruchs Lessings erinnern.

Wie viel Irrthum, wie viel Mißverständnisse haben sich um die vielbesprochene Frage der Concentration verbreitet! In dieser schwierigen und dunklen Sache wird nun Lessings Forderung, „den Knaben beständig aus einer Sciencz in die andere hinüber sehen zu lassen,“ einige Helligkeit verbreiten. Denn sie will doch

*) S. Willmann, Pädag. Vorträge. V. Leipzig. 69.

sagen, daß der Lehrer die Stelle aussuchen muß, wo die einzelnen Lehrfächer sich berühren, und daß er dem Stoffe möglichst viele Berührungspunkte abgewinnen soll.

Diese Anbeutung findet ihre weitere Ausführung in der herbartischen Pädagogik, ebenso wie die übrigen Punkte, welche Lessing in den oben angeführten Worten berührt, ihre volle Berücksichtigung bei Herbart gefunden haben.

Hier interessiert uns nun vor allem die Idee von der Verbindung der Lehrfächer unter einander, eine Idee, die man gewöhnlich mit dem vielbenutzten, viel mißbrauchten Namen der Concentration*) bezeichnet. Wir adoptiren denselben der Kürze halber, fügen aber sogleich eine Erklärung hinzu, wie wir diesen Begriff fassen.

Wir verstehen darunter im Allgemeinen das Inbeziehung-Setzen der einzelnen Lehrfächer unter einander.

Ueber die Nothwendigkeit einer solchen Verbindung der Lehrfächer sage ich nichts. Mögen Manche noch darüber streiten. In der herbartischen Schule besteht kein Zweifel mehr darüber. Hier heißt es: „Die Pädagogik muß die Fugen kennen, in denen sich das menschliche Wissen berührt; denn sie ist nicht nur für den Stoff, sondern auch für seine Fügung verantwortlich. Sie soll bei dem berechtigten Streben nach Vielseitigkeit stets Sorge tragen, daß darunter die Persönlichkeit des Zöglings nicht leide; und die Persönlichkeit beruht auf Einheit des Bewußtseins, die gestört wird, wenn der Geist durch zusammenhangloses Allerlei getrieben wird, und wenn sich unterbundene Vorstellungsmassen neben einander in ihm lagern.**)

Diese Gedanken führen auf Herbart zurück, welcher in seiner Allgemeinen Pädagogik S. 472 (Ausgabe von Willmann) schreibt: „Wer die hier angesprochenen Reflexionen für sich fortführen will, der wird schwerlich umhin können, der Ueberzeugung voll zu werden: die Bildung des Gedankenkreises ist der wesentlichste Teil der Erziehung. Er vergleiche aber alsdann auch den gemeinen Schultram und den Gedankenkreis, welcher hiervon zu erwarten ist. Er überlege, ob es weise sei, wenn fort und fort der Unterricht wie eine Darreichung von Notizen behandelt wird, und der Zucht allein das Unternehmen überlassen bleibt, aus denen, die menschliches Antlitz tragen, Menschen zu machen.“

Daß dieser „gemeine Schultram,“ welchen Dörpfeld mit Recht als „didaktischen Materialismus“ geißelt,***) noch heutigen Tages unsere Schulen beherrscht, ist wol unbestritten. Wie ist aber diesem gemeinen Schultram, diesem Darbieten von Notizen, die in sich unzusammenhängend absolut keinen Wert für die Bildung der Gesinnung haben, erfolgreich entgegenzutreten?

Es kann allein geschehen durch die Verbindung der Lehrfächer unter einander, damit die einzelnen Wissenschaften nicht unverbunden neben einander im Bewußtsein liegen bleiben. Diese Verbindung kann im wesentlichen auf zweifache Weise hergestellt werden. Hören wir zunächst Ziller†) hierüber. Er geht von dem Satze aus, daß alle Lehrfächer im Dienste der sittlich-religiösen Charakterbildung des Zöglings stehen müssen. Dieses Ziel werden sie aber erst dann in vollem Maße erreichen können, wenn sie zu einander in innige Beziehung gesetzt werden, so daß ein Gedankenganzes im Bewußtsein der Kinder entsteht.

*) A. Richter, Die Concentration des Unterrichts in der Volksschule. Leipzig 1865.

**) Willmann, Päd. Vorträge. S. 101.

***) Dörpfeld, ev. Schulblatt 1879. Heft 4 u. 5.

†) Ziller, Grundlegung. S. 427.

„Für jede Unterrichtsstufe, für jede Schulklasse muß ein Gedankenganzes, und zwar wegen des sittlich-religiösen Erziehungszweckes ein Gesinnungsstoff als concentrirender Mittelpunkt hingestellt werden, um welchen sich alles übrige peripherisch herumlegt, und von dem auch aus allen Seiten hin verbindende Fäden auslaufen, wodurch die verschiedenen Teile des kindlichen Gedankenkreises fortwährend geeint und zusammengehalten werden. Auf diese Weise hört der Unterricht auf, ein loses Aggregat einzelner Lehrfächer zu sein, was er außer dem unausbleiblich ist. An die Stelle der bunten Lectionspläne, die durch Vermischung z. B., der räumlichen und zeitlichen Verhältnisse, alle Reinheit der Stimmung untergraben und auf Klarheit, Aufmerksamkeit und Interesse notwendig hemmend wirken, tritt hier eine Einrichtung, wodurch der gleichzeitig zu behandelnde Stoff der verschiedenen Fächer so geordnet und bearbeitet wird, daß stets ein innerlicher Zusammenhang und eine wechselseitige Beziehung unter demselben streng festgehalten wird und deutlich zu erkennen ist.“

Ziller verlangt also einen concentrirenden Mittelpunkt für jede Schulklasse, er fordert ferner, daß stets ein innerlicher Zusammenhang und eine wechselseitige Beziehung unter den einzelnen Fächern streng festgehalten wird. Diese Forderung erstreckt sich demnach einerseits auf die Anordnung, andernteils auf die Bearbeitung des Lehrstoffes. Hinsichtlich des ersten Punktes wird es sich also darum handeln, wie die übrigen Lehrfächer dem einen concentrirenden Gesinnungsstoff einzuordnen, hinsichtlich des zweiten aber darum, wie bei der Bearbeitung der einzelnen Lehrfächer auf den verschiedenen formalen Unterrichtsstufen Beziehungen, Verbindungen und Verknüpfungen herzustellen sind. Fassen wir die Idee der Concentration in letzterem Sinne, so werden wir wol nirgends auf einen erheblichen Widerspruch stoßen. Aber nach Ziller soll die Concentration zunächst in einer bestimmten Anordnung des Lehrstoffes gesucht werden, in zweiter Linie erst in der unterrichtlichen Bearbeitung desselben.

Betrachten wir uns die erstere Forderung etwas näher. Die Consequenz des genannten Principes ist offenbar die, daß sämtliche Lehrgegenstände von einem einzigen abhängig gemacht werden. Die Abhängigkeit besteht darin, daß von dem einen concentrirenden Mittelpunkt die Aufgaben für alle übrigen Disciplinen hergenommen werden. Dieses Princip wird sofort Widerspruch hervorrufen, selbst wenn man die Voraussetzungen für richtig hält, aus welchen dasselbe entspringen ist. Denn es wird damit die Verkümmernng der einzelnen Lehrgegenstände ausgesprochen sein, von denen jeder bisher beanspruchte, aus eigenen, ihm eigentümlichen Elementen sich aufzubauen.

Bei näherem Eindringen wird man jedoch darauf geführt, daß das materielle Princip der Concentration, wie wir es in der Kürze nennen wollen, in seiner consequenten Durchführung nicht unbedingt von der Hand zu weisen ist. Doch wird es sich bald zeigen, daß es in der Aufeinanderfolge der einzelnen Schulstufen nicht dasselbe bleiben kann, da die geistige Beschaffenheit der Kinder, sowie der Aufbau der einzelnen Lehrfächer im Laufe der Schulzeit sich bedeutend verändert. Die Kraft der Schüler wächst allmählig mit den Jahren, so daß man ihnen mehr zumuten kann, der Umfang der Lehrfächer aber erweitert sich von Stufe zu Stufe. Ist dies für richtig erkannt, so ist es unmöglich, daß das aufgestellte Princip der Concentration in dem Zillerschen Sinne für alle Schulstufen unbedingt zwingend bleibt. Wir sind vielmehr davon überzeugt, daß es mannigfache Modifikationen in der Ausführung erleiden müsse und zwar

so eingreifende, daß man die allgemeine Erklärung für Concentration in dem Sinne der Unterordnung sämtlicher Lehrfächer unter einen concentrirenden Mittelpunkt nicht festhalten kann. Wenn unsere Arbeiten über die beiden ersten Schuljahre *) bekannt sind, dem wird der eben ausgesprochene Gedanke nicht fremd sein. Wir haben uns hier für die Elementarklassen der Zillerschen Concentrationsidee angeschlossen, aber bereits darauf hingewiesen, daß für die weiteren Stufen die Durchführung derselben zu complicirte, zu künstliche Formen herbeiführen werde. Statt einer Concentration würde notwendig eine Zersplitterung des Gedanktrefises herbeigeführt, das Gegenteil also dessen hervorgerufen, was man erreichen will. Für die Elementarstufe ist die Anwendung der strengen Concentrationsidee entschieden ohne Zwang und ohne Künsterei durchzuführen. Die auftretenden Lehrfächer: Heimatskunde oder sogen. Anschauungsunterricht, Zeichnen, Singen und Sagen, Lesen und Schreiben fügen sich mit Leichtigkeit dem concentrirenden Gesinnungsstoff ein. (Nur das Rechnen bewegt sich namentlich im zweiten Schuljahr, schon auf der Peripherie des aufgestellten Rahmens). Es ist entschieden richtig: je niedriger die Altersstufe, um so mehr muß man im Unterricht die Gefahr der Zersplitterung vermeiden. Dieselbe würde auch hier ungleich schädlicher wirken, als auf oberen Stufen, wo man dem Schüler die verschiedenartigsten Vertiefungen und Befinnungen im Unterricht auch nur im Laufe eines Vormittages zumuten kann, ohne Gefahr zu laufen, die Einheit des Gedanktrefises aufzulösen und zu zerstören. Ferner ist es wol unbestritten, daß eine strenge Sonderung der einzelnen Disciplinen überhaupt erst bei einer gewissen Reife der Auffassung eintreten darf. Wir schieben diese Sonderung so weit hinauf als möglich, um einer frühzeitigen nachtheiligen Zersplitterung vorzubeugen. Ferner werden die genannten Disciplinen auf der Elementarstufe mit Ausnahme des Rechnens noch gar keine Selbständigkeit beanspruchen. Sie ordnen sich mit Bereitwilligkeit dem einen concentrirenden Gesinnungsstoff unter, welcher im ersten Schuljahr durch eine Auswahl Grimmscher Märgen, im zweiten durch die Erzählung von Robinson gebildet wird.

Ist daher der Durchführbarkeit der Concentrationsidee in ihrer strengsten Form auf der Elementarstufe ohne Zwang und Künsterei zu bewirken und entschieden von dem günstigsten Einfluß auf die geistige Entwicklung der Zöglinge, so türmen sich jedoch bei dem Eintritt in das dritte Schuljahr bereits die Schwierigkeiten in solchem Maße, daß wir von der strengen Consequenz des Concentrationsprinzips in der angegebenen Weise von nun an absehen müssen.

Es wäre jedoch ganz verkehrt, wenn man damit überhaupt die Idee aufgeben wollte. Wir sind weit davon entfernt. Die Idee verändert sich nur in der Ausführung, da neue, complicirtere Verhältnisse in Bezug auf den Lehrstoff und auf die geistige Entwicklung der Schüler eine Modifikation derselben nötig machen. Wir werden niemals das Streben nach Einheit des Subjects aufgeben. Diese soll nicht leiden unter einer Vielheit, welche durch Zersplitterung die geistige Tätigkeit verflacht. Aber es wird sich um die Form der Concentration verändern und zwar dahin, daß wir in der unterrichtlichen Behandlung der verschiedenen Disciplinen, die scheinbar eigene Wege verfolgen, darauf hinarbeiten, daß das in der Seele vereinzelt Dastehende zusammengeführt, das Auseinanderfallende verknüpft werde. Wir werden dabei die eigene Erfahrung des Zöglings überall herbeiziehen, damit von verschiedenen Punkten des Wissens aus Verbin-

*) Pädag. Studien. Heft 20 u. 23. Kassel, Bacmeister.

bungen mit anderen hergestellt werden. Dies ist die formelle Seite der Concentrationsidee; die materielle drängt uns dahin, Wege zu suchen zwischen den verschiedenen Lehrgegenständen, Gruppen der Lehrfächer, die zusammengehören und dieselben Gegenstände nur von anderen Gesichtspunkten aus behandeln, zu bilden. Vor Allem aber werden wir das **Princip der Concentration** darin aufrecht erhalten, daß wir einer Zersplitterung des Gedankenkreises durch **Zugrundelegung einheitlicher bedeutamer Stoffe** vorbeugen.

Hierdurch unterscheiden wir uns wesentlich von dem „gemeinen Schulfram,“ von der landläufigen Volksschulpraxis, welche förmlich darauf ausgeht, die Fäden zwischen den einzelnen Fächern durchzuschneiden, jedes für sich in strenger Isolierung zu betreiben, in jedem einzelnen Fach möglichst viel Wissensstoff aufzuhäufen ohne jegliche Rücksichtnahme auf die übrigen Disciplinen.

Diese Gefahr beseitigen wir dadurch, daß wir in jedem Schuljahr einen in sich abgeschlossenen, dem kindlichen Gedankenkreis entsprechenden **Gesinnungsstoff** mit aller Wucht auftreten lassen.

Das ist die **Hauptfache**. Das ist der **Kernpunkt** der ganzen Concentrationsfrage. Alles Uebrige muß gegen die bildende, das Gemüt der Kinder gefangennehmende Kraft dieses Gesinnungsstoffes zurücktreten. Nichts kann dem Ueberliefern einer Masse Notizen, die, in sich unzusammenhängend, absolut keinen Wert für die Bildung der Gesinnung haben, erfolgreicher entgegenwirken, als die Darbietung eines Stoffes, welcher nach den Worten Herbart's reich an Begebenheiten, Verhältnissen und Charakteren ist, in welchem strenge psychologische Wahrheit herrscht und zwar nicht jenseits der Gefühle und Einsichten der Kinder. Ist darin kein Streben, das Schlimmste oder das Beste zu zeichnen, hat ein leiser, selbst noch halb schlummernder sittlicher Takt dafür gesorgt, daß das Interesse der Handlung sich von dem Schlechteren ab und zum Guten, zum Billigen, zum Rechten hinüberneigt, so wird die kindliche Aufmerksamkeit fest in diesem Stoffe wurzeln, sie wird alle Seiten der Sache hervorzuwenden suchen. Durch den mannigfaltigen Stoff wird aber ein mannigfaltiges sittliches Urtheilen angeregt werden.

Ist dies nun der Fall und verbindet sich mit der rechten Durcharbeitung eines solchen Stoffes die rechte Führung der Kinder, dann hat man die Erziehung in seiner Gewalt. Dann erst wird man von einem erziehenden Unterricht reden können, dann erst den Grundgedanken der herbartischen allgemeinen Pädagogik befolgen, indem man einen großen und in seinen Theilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt.*)

Wo sollen wir nun die großen Teile dieses großen Gedankenkreises für

*) Herbart: „Der Unterricht will zunächst den Gedankenkreis, die Erziehung den Charakter bilden. Das Letztere ist nichts ohne das Erste, — darin besteht die Hauptsumme meiner Pädagogik.“

„Ohne Zweifel liegt die stärkste Kraft der Erziehung in dem nach psychologischen Grundfragen eingerichteten Unterricht. Es ist falsch, ihn hinter der charakterbildenden Zucht zurücktreten zu lassen. Selbst die effektivsten religiösen Einwirkungen gehen spurlos vorüber, wenn nicht im Gedankenkreis des Zöglings der Boden dafür sorgfältig bereitet ist. Charakterbildung ist das höchste Ziel der Erziehung. Durch unmittelbare Einwirkungen der Zucht läßt sie sich jedoch nicht sicher erreichen, sondern nur auf der Grundlage einer solchen planmäßigen Bildung des kindlichen Gedankenkreises, wodurch in diesem ein reiches geistiges Leben erzeugt wird.“

unsere Volksschule suchen? Wie glücklich ist das Gymnasium daran, dem die herrlichsten klassischen Stoffe angehören, die selbst bei unpädagogischer Behandlung ihre Wirkung auf das Gemüth des Zöglings nie versagen. Für die Volksschule liegen solche Stoffe nicht sogleich fertig vor. Sollten wir aber deshalb bei dem „gemeinen Schultram“ und bei der Fülle von Notizen und bei abgerissenen Stücken stehen bleiben? Sollten wir hier Alles, was mit Charakterbildung zusammenhängt, der Zucht anheimgeben und im Uebrigen uns begnügen, das Wissenswertheste aus Natur- und Menschenleben mit möglichstem Verständnis einzuprägen, vor Allem aber die Kinder einzüben in den Fertigkeiten des Lesens, Lesens und Schreibens?

Wer das für die Summe seiner Pädagogik hält, der mag sie behalten. Er darf sich aber nicht einbilden, zu der Idee des erziehenden Unterrichts, zur Idee der Concentration und zum Geist der herbartischen Pädagogik vorgebrungen zu sein. Denn diese Ideen stehen und fallen mit der Forderung, auf den Gedankenkreis in der nachhaltigsten Weise und zwar durch den Unterricht, sowol durch den Stoff, wie durch die Art der Behandlung einzuwirken. Wer aber glaubt, dies könne zuerst durch die Persönlichkeit des Lehrers und zum wenigsten durch den Stoff, welcher dargeboten wird, geschehen, der übersteht vollständig, daß mit solchen subjectiven Meinungen keine Pädagogik bestehen kann. Denn wenn die Persönlichkeit Alles leistet — dann mag die Theorie des Lehrplans ruhig einpacken und sich nicht einbilden, dem so allmächtigen Lehrer Vorschriften machen oder gar die Auswahl des Stoffes vorschreiben zu wollen. Er bringt ja auch mit dem schlechtesten Stoff, den es geben kann, mit der „füßen, kleinen Anna“ und dem „bösen Fritz“, Wunder bei seinem Kinde zu Stande.

Vorläufig lassen wir uns aber von solchen Wundernaturen und ihren Erfolgen auch nicht im Geringsten imponiren. Schwebt es uns doch als eine der größten aller Wohthaten vor, die dem Lehrer sowol wie dem Schüler erwiesen werden kann, wenn in den Mittelpunkt eines jeden Schuljahres ein großer, in sich zusammenhängender Erzählungsstoff gestellt wird, welcher die jugendliche Seele ganz und tief zu packen vermag. Denn ist's etwa ein Geringes, daß die Begeisterung des Lehrers durch die Wahl des Lehrstoffes unterstützt werde? Oder ist's etwa ein Geringes, daß durch die Wahl des Stoffes an sich schon das Interesse der Kinder dauernd gefesselt wird?

Dabei wissen wir uns fern von aller Einbildung, als ob nun durch die Wahl des Stoffes Alles für unsere Volksschule erreicht sei. Wir weisen mit Entrüstung den Vorwurf zurück, als ob der Stoff allein nun die Erziehung besorgen könne. Solche Einseitigkeit wird uns im Ernst Niemand zutrauen; es wäre ja vermessend, und schließe der herbartischen Pädagogik, als deren Anhänger wir uns bekennen, in's Gesicht, wenn wir uns einbilden könnten, das schwere Geschäft der Erziehung ohne beständige Zuhülfenahme der Zucht auch nur einigermaßen besorgen zu können. In einer Theorie des Lehrplans aber ist für die Zucht und ihre Maßregeln keine Stelle. Hier muß darauf gedrungen werden, auf welche Weise der Unterricht am besten den Gedankenkreis zu bilden vermöge — denn „ohne dies bedeutet die Zucht nichts.“

Den größten Einfluß aber auf die Bildung des Gedankenkreises wird immer ein in sich zusammenhängender, wichtig auftretender und intensiv wirkender Gesinnungsstoff gewinnen. Jeder Altersstufe wohnt ein besonderes, eigentümliches Interesse für erzählende Stoffe inne. Dieses Interesse muß der Unterricht

zu seinem Bundesgenossen machen. Denn nur so kann er tiefe und nachhaltige Eindrücke in der kindlichen Seele zurüchlassen, nur so vermag er die geistige Tätigkeit der Schüler, das Ziel, welchem wir mit allen Kräften zustreben, hervorzurufen, rege zu halten und zu stärken. Denn je mehr geistiges Leben der Unterricht zu erwecken vermag, um so weiter wird des Mannes Kraft reichen, seine Befähigung zu sittlichem Schaffen. Es liegt uns alles an der Begründung eines sittlich-religiösen Charakters — nichts an dem Anhäufen von todtm Wissen. Es ist kein Zweifel: Aus einem reichen, angeregten Geistesleben führen der Wege zum Herzen mehr, denn aus einem armen und trägen.*) Stumpf sinnige Köpfe nicht tugendhaft sein. Die Köpfe müssen geweckt werden.

Der Unterricht vermag es am leichtesten, die Schüler zu packen durch einen geeigneten, der Altersstufe entsprechenden, wol ausgesuchten Erzählungsstoff. Es tritt also nun die Forderung an uns heran, für jedes Schuljahr einen dcrartigen Stoff auszuwählen. Hier interessiert uns zunächst das dritte Schuljahr. Für das erste haben wir im Anschluß an Ziller eine Auswahl Grimmscher Märchen, für das zweite die Erzählung von Robinson bestimmt und die Gründe für diese Auswahl in den beiden Studien über das erste und zweite Schuljahr auseinander gelegt.

Für das dritte Schuljahr nun wählen wir ebenfalls im Anschluß an Ziller eine zusammenhängende Reihe von Erzählungen aus der Patriarchenzeit.

Der oberste Gesichtspunkt für die Auswahl der einzelnen Erzählungsstoffe gipfelt in dem Satz, daß dieselben dem kindlichen Gedankenkreise, seinen Wünschen und Neigungen und vor allem seinem sittlich-religiösen Standpunkt entsprechen müssen. Für die Aufeinanderfolge der einzelnen Stoffe hat ferner ein Satz bestimmend mitgewirkt, welcher in seinen allgemeiner Grundzügen auf Herbart zurückgeht. „Jeder Einzelne soll nämlich bei seiner Entwicklung im Großen und Ganzen die Prozesse wiederholen, welche die Menschheit in der geistigen Entwicklung ihrer Völkerindividuen zu durchlaufen gehabt hat. Indem der Zögling den seiner eignen Entwicklung entsprechenden Hauptmomenten in der uns bekannten Entwicklung des Menschengeschlechtes folgt, kann er nach und nach den Gesamtergebnis allgemein menschlicher Bildung von ihren ersten geschichtlichen Keimen an erwerben und bekannt gemacht werden mit der Fülle menschlicher Gesinnungsverhältnisse in allen Verschiedenheiten und Modificationen, indem er einestheils zur Entscheidung seines Urteils für alle Fälle des wirklichen Lebens, in die er sich mit Hilfe seiner Phantasie hinein zu versetzen hat, zu veranlassen, und andernteils so viel als möglich mit dem theoretischen Wissen von den natürlichen Bedingungen des sittlichen Handelns zu bewaffnen ist. Das Wissensstreben der Jugend, die psychologische Vorbedingung für den sittlich-religiösen Charakter, wird nicht besser erweckt, als wenn sie in die culturgeschichtliche Entwicklung des Menschengeschlechtes eingeführt und genötigt wird, dem nachzudenken, was man von Stufe zu Stufe gewollt und wie man es erreicht oder nicht erreicht hat. Dadurch wird die Jugend an die Gedankenbewegungen gewöhnt, aus denen das rechte Geistesleben, und an die Ueberlegungen, aus welchen das rechte Wollen und Tun hervorgehn muß.“

Die Theorie des Unterrichts wird demnach die Werke jener geschichtlichen Prozesse für ihre Einwirkung verwerten und vor Allem die von den Völkern

*) Wilmann Päd. Vortr. S. 120.

auf den verschiedenen Stufen hervorgebrachten Ausprägungen ihres geistigen Lebens als die geeignetsten Bildungstoffe für die entsprechenden Stufen der kindlichen Entwicklung ansehen müssen. Dadurch erst haben wir genügende Sicherheit, daß der Einzelne später mit voller Kraft an der gegenwärtigen Bildung der Menschheit teilnehmen kann. Fassen wir also die Forderung in dem Satz zusammen, daß das Kind ähnliche Pfade geführt werden müsse, wie sie die Menschheit seit ihrer Kindheit betreten, so liegt gewiß hierin das Richtige, daß der Kinderunterricht ganz allmählig die mannigfachen Betrachtungsweisen auszubilden habe, wie sie die Geschichte der Menschheit aufweist.

Der fachwissenschaftliche Unterricht und der didaktische Materialismus, welche in denselben Spuren einhertreten, fragen freilich nicht nach diesem Weg. Er ist ihnen zu lang und zu beschwerlich. Sie wollen kurzweg und auf die schnellste Weise die erworbene Bildung der Jugend überliefern, ebenso, wie sie bei dem Lehrverfahren nicht den langen Weg gehen, auf welchem eine Erkenntnis auf naturgesetzmäßige Weise entsteht, sondern nur das fertige Resultat überliefern, in dem Wahn, daß solches Scheinwissen an sich schon geistigen Zuwachs, geistige Kraft bedeute.

Es ist ohne Zweifel das Richtige, wenn auch das Langwierigere und Schwierigere, der Natur des menschlichen Geistes zu folgen, eingedenk des Göthe'schen Wortes:

Was du ererbt von deinen Vätern hast,
Erwirb es, um es zu besitzen!

Ja, auf den geistigen Erwerb kommt es uns an, nicht auf einen Besitz, der doch kein bleibendes, wahrhaftes Eigentum ist. Blicke das Kind sich allein überlassen, dann würde es nicht zu der Culturhöhe seiner Zeit emporsteigen; darum wird es erzogen. Die rechte Erziehung aber kann ihm den mühevollen Weg nicht ersparen, diejenigen Hauptculturstufen zu durchlaufen, welche die Menschheit im Großen und Ganzen gegangen ist, diejenigen Gedankenprocesse in ihren Grundrissen nachzudenken, welche die Menschheit bereits durchgemacht hat. In ihren Entwicklungsstufen sind die Hauptstationen für den gesetzmäßigen Aufbau auch des Einzelgeistes angedeutet. Mögen diese Sätze als weit über die Volksschule hinausliegend betrachtet werden, so müssen sie doch maßgebend sein bei der Auswahl und Aufeinanderfolge des Stoffes. Der Lehrer soll wissen, warum und in welcher Aufeinanderfolge er die einzelnen Stoffe wählt und ordnet. Hierbei werden die oben vorgeführten Erwägungen sicher nicht ohne Einfluß sein. Die Kinder aber werden selbstverständlich nicht zum Bewußtsein erhoben, daß sie genau übersehen könnten, auf welcher Culturstufe sie sich befinden, ebenso wie sie von der Präparation des Lehrers bei dem Unterrichten selbst, von der Mühe, die sie demselben gelostet, nichts merken dürfen. Sie nehmen nur Theil an den heilsamen Folgen der von Seiten des Lehrers vorher angestellten Ueberlegungen. — Ferbart verlangt allerdings, daß der Knabe zum vollen Verständnis der jedesmaligen Culturstufe erhoben daß er sich bewußt werde, die Menschheit konnte auf solcher Stufe nicht stehen bleiben, daß in der mangelnden Cultur bereits der Antrieb lag, vorwärts zu kommen. Solche Forderungen dürften für die Volksschule zu hoch erscheinen. Wir begnügen uns daher damit, die Kinder in den Erzählungsstoff auf der jedesmaligen Stufe so tief einzutauchen, diesen selbst für ihre Charakterbildung so wirksam zu machen, als es uns nur möglich ist.

Verfolgen wir nun die Consequenzen unserer Forderung für das dritte Schuljahr, dann wird vor Allem der Religions-Unterricht eine durchgreifende Aenderung erfahren. Denn es wird hier das culturgeschichtliche Moment mehr als es sonst geschieht hervortreten. Das Kind wird hier religiös-sittlichen Entwicklungsstufen nachgehen müssen, wenn auch mit der Beschränkung, daß wir ihm die polytheistischen Irrgänge in ihren mannigfachen Formen ersparen. Denn die Idee des einen Gottes soll von Anbeginn der Schulzeit an als die höchste und erhabenste des Menschengesistes das Gemüt des Kindes beherrschen. Alles Andere aber, was für die religiös-sittliche Ausbildung des Kindes bisher dogmatisch als fertiges Resultat von langen Gedankenprocessen dem Kinde überliefert wurde, soll im Laufe der Jahre Stück für Stück im Gesinnungsunterricht allmählig wachsen und reifen, um es als wahrhaft bleibendes Eigentum im letzten Schuljahr zu einem religiös-sittlichen System zusammenzufassen, dessen Anwendung nun im Leben gesichert ist, da es selbst erarbeitet, selbst erworben wurde. Es fällt demnach bei uns der Katechismus-Unterricht bis zum letzten Schuljahr mit dem biblischen Geschichtsunterricht, aus welchem die einzelnen ethisch-religiösen Sätze resultiren, zusammen.*)

In den Studien über das erste und zweite Schuljahr haben wir schon mehrfach darauf hingewiesen, daß die biblischen Geschichten vom dritten Schuljahr ab in den Mittelpunkt des ethisch-religiösen Unterrichts treten sollen. Es sind für dasselbe eine Anzahl biblischer Erzählungen ausgewählt worden, welche das Patriarchenzeitalter einschließen. Der culturgeschichtliche Fortgang des Unterrichts ist demnach folgender: Der Kindheitsstufe des Volkes entsprach die Märchenklasse. Die Kinder wurden durch die Märchen in die poesievolle, uralte und doch ewig neue epische Welt unseres eigenen Volkes eingeführt. Derjenigen Stufe, wo die Menschheit anfängt, sich über die Natur zu erheben und die notwendigen Bedürfnisse sich zu erarbeiten entspricht die Robinsonklasse — derjenigen, wo die Menschheit anfängt, sesshaft zu werden und zu einem Volk sich zu entwickeln mit mannigfachen Einrichtungen, socialen wie religiös-sittlichen, die Patriarchenklasse. Es ist zugleich das Leben der Erzwäter der geeignetste Stoff für den Geisteszustand der Kinder. Die Erzwäter sind die Vertreter der ersten Stufe in der historischen Entwicklung unserer Cultur: die Vertreter des Hirtenstandes. Wir haben also damit die Hauptforderung des erziehenden Unterrichts befolgt, daß in den Mittelpunkt eines jeden Schuljahres ein Stoff gestellt werde, der ein in sich abgeschlossenes Ganze bildend, das Interesse der Kinder so sehr gefangen nimmt, daß es sich in den Stoff vertieft, seine religiös-sittlichen Elemente so in sich verarbeitet, daß hieraus ein bleibender Gewinn für die Charakterbildung gewonnen werden kann.***) Der didaktische Materialismus weiß nichts von dieser Forderung; wollte er sich nach derselben richten, so würde er sein eigenes Todesurteil unterschreiben ebenso, wie wenn er das Lehrverfahren der neueren Didaktik annehmen wollte.

*) Jahrbuch f. w. P. 1876. 1877. Ziller Grundlegung S. 210—218.

**) „Die Auswahl und der Fortschritt der concentrirenden Mittelpunkte ist so einzurichten, daß sie teils der Entwicklung und Fortbildung des kindlichen Geistes und namentlich den Apperceptionsstufen, die darin nach psychologischen Gesetzen auf einander folgen müssen, entsprechen, teils den der Entwicklung des Einzelnen im Großen correspondirenden Fortschritt in der Entwicklung der Geschichte der Menschheit, soweit sie uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Culturstufe nachweisbar bedeutungsvollen Hauptperioden repräsentiren.“ (Grundleg. S. 427).

Nach der Zillerschen Concentrationsidee müßten sich nun die übrigen Fächer diesem einen Gefinnungstoff, welcher im Centrum des ganzen Unterrichts steht, unterordnen. Es kämen in Betracht: Heimatskunde mit den heimatischen Sagen als Vorstufe für den Geschichtsunterricht, Deutsch mit Lesen und Schreiben, Rechnen, Zeichnen und Singen.

Das Rechnen haben wir schon im zweiten Schuljahr aus dem Concentrationskreis ausgeschlossen. Es gehört zu demselben nur insofern, als auf der fünften formalen Stufe Aufgaben aus dem behandelten Sachgebiete herbeigezogen werden. Der Aufbau und Fortschritt des Stoffes aber richtet sich durchaus nach den Gesichtspunkten, die der Rechenunterricht für sich verlangt. Ebenso ist es im Zeichnen. Das Schreiben und Lesen, sowie das Deutsch schließt sich an das Lesebuch an. Dieses wird freilich eine ganz andere Gestalt annehmen müssen, als die bisher übliche. Denn es soll dem Concentrationsprincip dienen und sich so weit es geht, den herrschenden Gedankenkreisen einfügen. Versuche nach dieser Richtung liegen bereits vor.*) Auch das Singen ordnet sich ein. Wie aber die Heimatskunde mit den heimatischen Sagen?

Dies ist der Punkt, wo die strikte Durchführung der Concentrationsidee durchbrochen wird. Denn indem vom dritten Schuljahr ab zu den biblischen Geschichten auch der profane Geschichtsstoff sich gesellt, so wird selbstverständlich die Herrschaft des einen Concentrationsstoffes aufhören. Es tritt von nun an ein zweiter Mittelpunkt, der profane Geschichtsstoff, anhebend mit den heimatischen Sagen, hinzu. Wir können also nicht mehr von einem Centrum reden, wenn auch beide Reihen, die religiöse wie die profane, dem einen Zwecke sich unterordnen, für die Charakterbildung zu wirken.

Die Einheit des Gedankenkreises, wie sie in den beiden ersten Schuljahren durch die Anordnung des Stoffes erreicht wurde, soll immerfort als Ziel uns vorschweben, aber so leicht wie es dies in den beiden ersten Schuljahren durch die Unterordnung des gesammten Stoffes unter ein Centrum erlangt werden konnte, geht es von jetzt ab nicht mehr.

Die Theorie des Lehrplans gewinnt also vom dritten Schuljahr ab ein anderes Aussehen. Bereits machen, abgesehen von den beiden Centren, welche durch die religiöse und profane Geschichtsreihe gebildet werden, die einzelnen Lehrfächer größere Ansprüche auf Selbstständigkeit. Sie müssen also in verschiedene Gruppen aus einander treten. Der Zusammenhang zwischen ihnen soll theils durch die Fügung und Gliederung des Stoffes, theils durch die unterrichtliche Behandlung herbeigeführt werden.

Nach dem Vorhergehenden sind es drei Gruppen, in welche die Lehrfächer des dritten Schuljahres zerfallen. In die erste Gruppe gehört der Gefinnungsunterricht. Er gliedert sich vom dritten Schuljahr ab in zwei parallele Reihen; die eine ist die religiöse, die andere die profane Geschichtsreihe. Die erste behandelt im dritten Schuljahr die Geschichte der Patriarchen, die andere die Sagen der Heimat, — bei uns in Eisenach also die Sagen der Wartburg. In die zweite Gruppe fällt der Sprachunterricht. Er schließt sich an das Lesebuch an; dieses wieder an den Gedankenkreis, der in der ersten Gruppe zur Bearbeitung gelangt.**) Die dritte Gruppe endlich wird von den sogen.

*) Zanotta, Lesestoffe und Materialien des dritten Schuljahres. Wien 1872. Thürändorf, Lesebuch für das dritte Schuljahr. Leipzig.

**) Die biblischen Erzählungen nehmen wir, im Gegensatz zu Ziller, nicht mit ins Lese-

Fertigkeiten ausgefüllt, dem Rechnen, Zeichnen, Singen und Schreiben. Wir bekommen demnach folgende Uebersicht:

I. Gruppe.		II. Gruppe.	III. Gruppe.
Gefinnungs-Unterricht		Deutsch.	Rechnen.
1. Reihe.	2. Reihe.	(Lesebuch!)	Zeichnen.
Patriarchenzeit. Sagen der Heimat.			Singen.
(Heimatskunde.)			Schreiben.

Es wird nun Sache der genaueren Ausführung sein, wie die Verbindung dieser Gruppen herzustellen ist. Es ist vom dritten Schuljahr ab nicht mehr die Rede von einer unbedingten Unterordnung sämtlicher Disciplinen unter ein Centrum. In diesem Sinne sprechen wir nicht mehr von Concentration. Es handelt sich vielmehr darum, die Fächer der einzelnen Gruppen genau in einander zu fügen, so daß sie nicht isolirt neben einander betrieben werden, sondern alle dem einen großen Zwecke des erziehenden Unterrichts dienen: der Characterbildung.

II. Abtheilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Correspondenzberichte, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Geschichte der Stadtschule zu Laasphe.

Von Kanzlei-Rath Friedrich Goebel in Siegen.

Wie sämtliche im 16. Jahrhundert gestifteten Schulen ihre Entstehung dem Geiste der Reformation verdanken, so lag auch der Laasphe Schule, außer der allgemeinen Bestimmung einer bürgerlichen Bildung, der besondere Zweck zu Grunde, für Bewahrung und Befestigung der erneuerten Lehre zu sorgen. Als Stadtschule zunächst für das locale Interesse berechnet, daß Kinder hiesiger Einwohner im Lesen, Schreiben, Rechnen und in der Religion unterrichtet würden, sollte sie auch zugleich, wie andere ähnliche Stadtschulen, eine niedere lateinische Stadtschule bilden.

I. Lehrverfassung.

Ueber die innere Einrichtung und über den Lehrplan der lateinischen Schule in Laasphe sind uns leider keine Nachrichten überliefert worden. Bei der am 25. August 1757 in Laasphe vorgenommenen Kirchen-Visitation, erklärte der Oberpfarrer und Inspector*) Koch in Betreff der lateinischen Schule daselbst, „daß bisher wegen geringer Zahl und Beschaffenheit der Schüler weder eine ordentliche Classification, noch ein ordentlicher typus lectionum habe formirt werden können, daß er aber inzwischen das Nöthige veranlaßt habe, und er auf Handhabung der vorgeschriebenen Einrichtung genau achten werde.“

In Betreff der deutschen Schulen in der Grafschaft Wittgenstein enthält

buch auf. Wir wollen an den religiösen Stoff weder grammatische noch orthographische Behandlungen anschließen. Dagegen werden die culturhistorischen Stoffe aus der Patriarchenzeit im Lesebuch Aufnahme finden.

*) Mit „Superintendent“ gleichbedeutend.

die Kirchen- und Schul-Ordnung vom 29. Juli 1746 unter anderen folgende Bestimmungen:

Alle Kinder, welche das 6. Jahr erreicht haben, sollen in die Schule geschickt werden und nicht eher von derselben wieder abgehen, bis sie 12 Jahre alt sind. Diejenigen Eltern oder Vormünder, welche ihre Kinder oder Pflegebefohlenen entweder nicht zur bestimmten Zeit, oder gar nicht zur Schule halten, sollen dennoch dem Lehrer das bestimmte Schulgeld zahlen. Zu Laasphe, wo eine Freischule ist, soll von jedem Kind, das nicht zur Schule kommt, 30 Albus gezahlt und executive für die Armen beigetrieben werden. — Die kundbar Armen sollen das Schulgeld aus dem Kasten erhalten. Da in der Stadt Laasphe der Numerus der Kinder beiderlei Geschlechts in Einer Schule zu stark sein möchte, so soll daselbst, wie vordem, eine Mädchenschule errichtet werden. Alle Schulen sollen Vormittags von 7 bis 10 Uhr, und Nachmittags von 1 bis 3 Uhr gehalten werden. In den Schulen sollen die Kinder Lesen, Schreiben, Rechnen und vornehmlich den Katechismus lernen, daher der Lehrer drei Ordnungen zu machen hat: 1. der Kinder, welche das A B C lernen; 2. derer, welche buchstabiren und 3. welche lesen. Zum Schreiben werden nur diejenigen Kinder angeführt, welche ziemlich lesen können, und sollen denselben die Sprache, welche sie aus dem Katechismus zu lernen haben, vorgeschrieben werden. Die Katechismus-Uebung wird jeden Wochentag unmaelässig fortgesetzt. Die Schulen sollen mit Gebet angefangen und geschlossen werden. Die Knaben sollen hauptsächlich zum Gesang angeführt werden und die gebräuchlichsten Lieder auswendig lernen. Beim Lesen sollen der Katechismus, die h. Schrift und andere geistreiche Bücher gebraucht werden.

Dieses sind die wesentlichsten Bestimmungen der Schulordnung, wozu noch die in dem Bestallungsrevuers des geistlichen Inspectors zu Laasphe enthaltene Bestimmung kommt, der zufolge derselbe zu geloben hatte, daß er „auf die lateinische und deutsche Schule zu Laasphe, wie auch auf die übrigen Schulen auf dem Lande fleißig Aufsehen haben wolle, damit Rector, Präceptores und Schulmeister die Jugend im Lesen, Schreiben, Rechnen und andern guten Wissenschaften, vor allen Dingen aber in dem in der reformirten Kirche und hiesigen Lande recipirten Heidelbergischen Katechismus fleißig und treu unterweisen mögen.“

Diese Bestimmungen wären sicherlich geeignet gewesen, der Volksschule im Wittgenstein'schen zu einem wirklichen Einfluß auf das Leben des Volkes zu verhelfen, wenn sie befolgt worden wären. Aber freilich war die Vollziehung der Schulordnung nicht so bald zu erwirken. Nur einige wenige Fälle, welche wir aus den Convents- und Kirchenvisitations-Protocolen anführen wollen, werden den damaligen beklagenswerthen Zustand des Schulwesens zur Genüge bekunden. Wegen der dem Lehrer und Organisten Kapfer in Feudingen für die Haltung der Sommerschule zugesagten „Ergüßlichkeit“, erklärten am 8. Juni 1751 die Kirchenältesten, daß die Gemeinde unter dem Vorwande, daß der Schulmeister ohnehin zu leben habe, sich zu nichts verstehen wolle. — Auf dem am 2. Juli 1751 abgehaltenen Convent erklärten die Geistlichen, daß die Sommerschulen in Fischeibach, Hesselbach, Baufe, Weidenhausen, Sassenhausen und Richstein gar nicht, in Feudingen, Erndtebrück, Arfeld, Elsoff, Beddelhausen und Alertshausen deshalb schlecht gehalten würden, weil die Eltern ihre Kinder nicht zur Schule schickten und auf diese Weise die Sommerschule vereiteln wollten. — Am 15. Juni 1753 wurde angezeigt, daß der Lehrer in Puderbach nach Ostern abgegangen sei,

der zu Niederlaasphe auch abgehen müsse, da ihm die Leute in 14 Tagen keine Kost verabreicht und kein einziges Kind in die Schule geschickt hätten. — Am 16. Juni 1760 zeigte der Lehrer Müller in Feudingen an, daß der Fußboden in der Schulstube nicht gebielet und so kalt sei, daß im verwickenen Winter ein Mädchen die Füße darin erfroren habe, und daß die Schulstube und der Hausgang aus Mangel eines Rauchfangs sehr häufig so voll Rauch sei, daß man sich kaum darin aufhalten könne. — Am 6. Juli 1785 erklärte der Convent, daß zur Verbesserung der Schulen, wie dies auch hier und da in anderen Ländern geschehen, ein Lehrer-Seminar von Landes-Eingebornen errichtet werden müsse. So lange aber, wie dies an den meisten Orten des Landes bisher geschehen, jeden Winter junge ausländische Burschen, die eben selbst erst aus der Schule entlassen, zum Unterricht der Jugend gemiehet werden müßten,*) bliebe die Schulverfassung immer schlecht und fehlerhaft. An den Orten, wo ständige Lehrer wären, würde im Sommer nur des Sonntags die Jugend unterrichtet, an den übrigen Tagen aber könnte es nicht geschehen, weil an denselben theils die Eltern ihre Kinder zur Feldarbeit gebrauchten, theils auch die Lehrer wegen ihrer geringen Befoldung mit Kohlenbrennen oder anderer Hände Arbeit ihr Brod verdienen müßten; sogar wäre der Schulmeister in Rixstein ohne Vorwissen des Pfarrers Kuhhirte geworden.**) — Noch gegen Ende des vorigen Jahrhunderts, am 11. Juli 1794, wurde geklagt, daß die Sommerschule in dem Kirchdorfe Feudingen gar nicht und die in dem Kirchdorfe Arfeld nur selten gehalten würde.

II. Schullokal.

Früher wurden die Knaben in dem alten Schullokale an der Kirche über dem herrschaftlichen Todtengewölbe und die Mädchen auf dem Rathhause unterrichtet. Später wurde die Knabenschule in das mit vielen Kosten von der Stadt Laasphe erworbene und zu diesem Zweck eingerichtete ehemalige Jagdzeughaus (spätere Salzmagazin) und die Mädchenschule in die frühere Knabenschule verlegt. Jetzt wird die erste Knaben- und die zweite und dritte Knaben- und Mädchenklasse in dem ehemaligen Salzmagazin und die erste Mädchenklasse in dem Schullokale über dem fürstlichen Todtengewölbe unterrichtet.

III. Einkünfte und Befoldung der Lehrer.

Die Befoldung des Rectors betrug im Jahre 1803 noch keine 100 Thaler. Der zweite Lehrer erhielt zu Martini aus der Gräflichen Rentei 18 Rädergulden 28 Albus, von jedem Schullind 30 Kreuzer und als Organisten-Befoldung, welche auf die zum Kirchspiel Laasphe gehörigen Häuser repartirt wurde, 24 Thaler. Wie viel die Befoldung des Mädchenlehrers in alten Zeiten betragen hat, wissen wir nicht; im Jahre 1818 betrug dieselbe ungefähr 150 Gulden.

Zu diesen geringen Befoldungen kam noch, daß mitunter der Geldmangel so groß war, daß den Lehrern ihr Salair nicht prompt gezahlt werden konnte, eine Thatsache, die, so ungewohnt sie uns sein mag, in frühern Zeiten zu den gewöhnlichen Dingen gehörte. Wenigstens steht aus archivalischen Documenten fest, daß, wie anderwärts, so auch die Lehrer der Laasphe Schule, noch bis tief in das 18. Jahrhundert hinein, oft kläglich um die Auszahlung ihrer Befoldungen bitten mußten.

*) Diese verkehrte Sitte, die Lehrer auf dem Lande wie Knechte (jahrweise) zu bingen, herrschte leider noch bis zu Anfang dieses Jahrhunderts in der Grafschaft Wittgenstein, wie theilweise auch anderwärts.

**) Freuen wir uns, daß es anders, daß es besser geworden ist!

Die hiesigen Lehrer-Gehälter werden künftig in folgender Art regulirt werden:

Stelle.	Gehalt. R.	Recto- rats-Zu- lage. R.	Für den Kirchen- dienst. R.	Woh- nung. R.	Brenn- material. R.	Summa. R.
I.	1500	300	—	135	60	1995
II.	1350	—	90	135	60	1635
III.	1200	—	90	135	60	1485
IV.	1050	—	—	135	60	1245
V.	900	—	—	135	60	1095

IV. Lehrerpersonal.

Von den zwei Lehrern, welche die Schule in Laasphe besorgten, hieß der erste Anfangs, nach der alten ehrenvollen Bezeichnung, „Oberschulmeister“, und der zweite „Unterschulmeister“.

Der Oberschulmeister (später Rector, auch Didascalus genannt), wie auch der Unterschulmeister (Hypodidascalus, auch Collaborator, Ludimagister und Ludimoderator) waren, da es bis zum Ende des 18. Jahrhunderts noch kein besonderes Studium der Philologie gab, theologisch gebildete Lehrer, die, nach einer schon im Mittelalter gewöhnlichen Sitte, wenn sie eine Zeitlang unterrichtet hatten, von der gering dotirten und mit Plackereien verbundenen Schulstelle zu einer einträglicheren und mehr Ruhe gönnenden geistlichen Stelle übergingen; wiewohl Manche, wenn sie auch wegen unzureichender Einkünfte häufig wechselten, dennoch ihr ganzes Leben der Schule widmeten.

I. Oberschulmeister und Rectoren.

Der erste Oberschulmeister an der Laasphe Schule, welcher sich mit Sicherheit nachweisen läßt, ist

1. Johannes Rhun. Er wurde 1550 in Laasphe geboren, denn im Jahre 1584 war er 34 Jahre alt. Ehe er um's Jahr 1580 Pfarrer in Erndtebrück wurde, stand er als Oberschulmeister in Laasphe.

Ein Johannes Rhun aus Laasphe, welcher im Jahre 1599 unter dem Rectorate des berühmten Rechtsprofessors Althaus, dessen Heimathsdörfchen Diebenschaußen bei Verleburg war, in Herborn studirte, und im Jahre 1607 als Pfarrer zu Nymbrecht in der Herrschaft Homburg angestellt wurde, war vielleicht ein Sohn von Nr. 1.

Rhun's Nachfolger ist unserem Andenken entrückt; wir finden zuerst wieder

2. Theodor Gottschalk, ein Verleburger Stadtkind, der als Wittgensteinischer Stipendiat auf der Hochschule in Herborn studirte, die sich damals eines großen Rufes unter den Reformirten aller Länder erfreute. Er erscheint hier in den Jahren 1606 bis 1621 als „erster Schuldiener“, und hatte längere Zeit die schwere Last des Schulhaltens in der „Ober- und Unter Schule“ allein zu tragen. Sein nächster Nachfolger im Rectorat ist uns unbekannt; wir finden zuerst wieder

3. Johannes Schemelius, bis 1641. Auch er verwaltete, was ihm schwer genug geworden sein mag, eine Zeitlang die erste und zweite Stelle; außerdem auch noch die Mädchenschule. Später trat er in den Dienst der Kirche;

er wurde Pfarrer in Weidenhausen und demnächst desgleichen in Fischelbach, wo er wahrscheinlich im Jahre 1651 gestorben ist.

4. Johannes Hoffmann. Er nennt sich in einem Schreiben vom 4. November 1642, wo er als hiesiger Rector erscheint, „Pastor.“ Er bekleidete nämlich von 1636 bis 1642 die erste Pfarrstelle in Laasphe. Wie Abstammung und Geburt, so ist uns auch sein Todesjahr unbekannt.

In den Jahren 1643 und 1644 war die Rectorstelle vacant.

5. Johannes Langius, ein Pfälzer; von 1645 bis 1648. Am 19. März 1648 kündigte er seinen hiesigen Schuldienst, indem er an den Grafen Johann schrieb, daß er als Schuldiener 10 Jahre in der Grafschaft Dillenburg und $3\frac{1}{2}$ Jahre als solcher in Laasphe gestanden und eine Schulstelle in seinem Vaterlande, in Ober-Ingelheim, angenommen habe.

6. Christoph Helgen, dessen Namen sich nur in einer Besoldungs-Quittung vom 23. December 1648 erhalten hat.

7. Johann Jacob Theodorici (Dietrichs); von 1649 bis März 1650. Er war der Sohn des Pfarrers Magnus Theodorici zu Elsoff im Habamarschen. Von Laasphe kam er am 10. April 1651 als Pfarrer nach Fischelbach und 1660 in gleicher Eigenschaft nach Breitscheid, wo er, nahe 80 Jahre alt, am 19. December 1704 als Emeritus starb.

8. Heinrich Kribelius; von 1651 bis 1653, wo er verschwindet. War er gestorben oder hatte er sein Amt niedergelegt, wir wissen es nicht. Graf Johann,* der seine Länder meist von Berlin aus regierte, schickte ihn mit Schreiben d. d. Petershagen den 27. März 1651 als Rector nach Laasphe, mit dem Bemerken, daß Kribelius ein guter Informator und ein geschickter Musikus, aber — wie er als Nachschrift hinzufügte — der reformirten Religion nicht zugethan sei, weshalb streng darauf gewacht werden müßte, daß er den reformirten Katechismus gebrauche, und die Jugend nicht etwa im Geheimen von der wahren (d. h. reformirten) Religion abwendig mache. Ferner macht Graf Johann den Zusatz, daß er gerne einen reformirten Lehrer geschickt hätte, wenn er einen solchen hätte bekommen können.

9. Johann Albert Wagener, vielleicht ein Sohn des Fischelbacher Pfarrers Albert Wagener, stand namentlich im Jahre 1653 an der hiesigen Rectoratschule. Am 19. Mai 1653 bestand er das theologische Examen, und mußte, da in dem gedachten Jahre die erste Pfarrstelle in Laasphe vacant war, das Morgen- und Abendgebet in der Kirche halten. Bis zum Jahre 1660, wo er als Pfarrer nach Fischelbach versetzt wurde, war er Diacon (2. Pfarrer) in Laasphe.

10. Justus Laurentius Mengel, Sohn des Pfarrers Georg Mengel in Elsoff, studirte seit 1651 in Herborn, war hier von 1655 bis 1657 Rector, bis 1660 Pfarrer in Weidenhausen, bis 1668 zweiter Pfarrer in Laasphe und bis 1684 Pfarrer in Erndtebrück. Der Oberpfarrer und Inspector Georg Ludwig Mengel in Laasphe war sein Sohn.

*) Der in Kriegs- und Friedenszeiten berühmte Graf Johann war Kurbrandenburgischer Geheimer Rath und Statthalter des Fürstenthums Minden. Er bewies sich bei dem ewig denkwürdigen Reichsfriedenscongresse, wozu ihn des Großen Kurfürsten Vertrauen berief, sehr klug und thätig und vertheidigte mit Erfolg das reformirte Bekenntniß, indem er bei den besaglichen Verhandlungen sagte: „Mit Gott stehe ich mit diesem Arm für das gute Recht meiner reformirten Kirche ein.“

11. Paulus Areator. Sein deutscher Name, den er nach der Sitte seiner Zeit latinisirte, war Drescher, und sein Geburtsort Sassenhausen unweit Laasphe, wo sein Vater ein ehrfamer Schneider war. — Von 1668 bis 1673 war er hier „Oberster Schuldiener“, bis 1677 hiesiger 2. Pfarrer und bis 1716, wo er starb, Pfarrer in Arsfeld.

12. Johann Heinrich Weler (so schreibt er selbst — nicht „Wehler“, wie bei Abicht*) steht —). Er stand hier namentlich im Jahre 1674 als Rector, und hat nach seiner eigenen Angabe (ohne Datum) vier Jahre die hiesige „oberste Schule bedient“. Im Jahre 1694 stand er als Pfarrer in Ulm im Kreise Weylar, zog am 18. Juni 1696 nach Griedel und ging 1707 als Pfarrer nach Greifenstein.

13. Johann Georg Weigel, dessen Bestallung als „Didascalus“ vom 18. März 1680 datirt. Als nach dem Tode des Weigel (1682) eine geraume Zeit verfloßen war, bat der Stadtrath in Laasphe den Grafen Gustav um baldige Wiederbesetzung der Rectorstelle, zumal die vorläufige Stellvertretung durch den 2. Pfarrer Horn wegen seines Predigtamtes und seiner Deconomie nur eine sehr nothdürftige sei, und der 2. Lehrer und Organist Pafler wegen Abwartung seiner eigenen Angelegenheiten sein Schulamt ohnehin schon vernachlässige.

14. Philipp Valentin Hatzfeld (alias Campe), cand. theol. aus dem Heßfischen; — Rector seit dem 27. Januar 1683. Was später aus ihm geworden ist, wissen wir nicht.

15. Johann Christoph Schlotterhose, eines Zimmermanns Sohn aus dem Kurheßfischen. Er war lange Zeit Informator der Söhne des Grafen Gustav, dann von 1686 bis 1688, wo er 2. Pfarrer in Laasphe wurde, Rector daselbst. Als Verfasser eines gedruckten Neujahrsgebichtes nennt er sich „Mittelprediger zu Wittgenstein und Laasphe.“ Er starb am 22. Februar 1725. Nach seinem Tode bewarb sich Ludwig Bomhof, cand. theol. aus Laasphe, für den Fall um die Rectorstelle, daß dem bisherigen Rector Hermann Gustav Schlotterhose die zweite Pfarrei in Laasphe, oder um die Hofpredigerstelle, daß dem Hofprediger Rosa die gedachte Pfarrei verliehen werden möchte. Da aber dem p. p. Rosa neben der Hofpredigerstelle auch die zweite Pfarrstelle verliehen wurde; so konnte dem Gesuche des Candidaten Bomhof weder in dem einen noch in dem andern Falle willfahrt werden. Als Wittgensteinischer Stipendiat hatte Bomhof in Herborn studirt, und die daselbst im Jahre 1719 gehaltene Disputation dem Grafen August dedicirt.

16. Johann Gottfried Beygard, aus Dillenburg gebürtig. Er studirte in Herborn, und stand von 1688 bis 1715 als Rector in Laasphe. Graf Gustav empfahl ihn am 19. Mai 1698 dem Grafen von Solms-Braunfels als Pfarrer in Kölschhausen; er erhielt aber die Stelle nicht. Im Jahre 1715 wurde er Pfarrer in Arsfeld und im August 1731 „als ein alter und in Schulden stekender Pastor“ emeritirt. Er starb im Juli 1738.

17. Gottfried Heinrich Dilthey, Sohn des Oberschultheißen Johann Philipp Dilthey in Herborn und Bruder des wegen separatistischer Ansichten als erster Pfarrer in Haiger abgesetzten Philipp Jacob Dilthey, der mit seiner zahlreichen Familie in's Wittgensteinische — nach Saßmannshausen — übersiedelte. Gottfried Heinrich Dilthey wurde im Jahre 1666 in Herborn geboren, studirte

*) Dessen Kirchengeschichte des Kreises Weylar. Weylar 1837.

dieselbst seit 1682, stand von 1699 bis 1712 als dritter Klassenlehrer in Herborn, kam in dem letztgenannten Jahre als Rector nach Wächtersbach, demnächst in gleicher Eigenschaft auf ganz kurze Zeit nach Laasphe und im Jahre 1715 als Pfarrer nach Weidenhausen, wo er am 14. Januar 1729 starb.*)

18. Gustav Hermann Schlotterhose, Sohn des Rectors Nr. 15. Er studirte auf der Herborner Hochschule, der vielberühmten Johannea, bekleidete in den Jahren 1714 und 1715 die Präceptorstelle zu Wiehl in der Herrschaft Homburg, übernahm 1716**) das Rectorat in Laasphe, wurde am 9. Juli 1730 als Pfarrer nach Weidenhausen und am 5. April 1739 in gleicher Eigenschaft nach Fischenbach versetzt, wo er durch Decret des Grafen Friedrich vom 4. Juli 1748 „wegen vieler unverantwortlicher Excesse“ seines Amtes entsetzt, ihm jedoch „aus landesväterlicher Milde“ das erlebige Rectorat in Laasphe zum zweiten Male verliehen wurde. Am 24. Juni 1757 wurde er als Rector emeritirt, und ihm mit Rücksicht auf sein Alter und seine vieljährigen Dienste eine freie Wohnung in Schwarzenau, eine Meiste Land, ein Wagen Heu und ein jährliches Gnabengehalt von 52 Thaler bewilligt. Schlotterhose war sehr arm, und hatte Hauskruz mit einem lahmen, tauben und fast blinden Sohne.

19. Ludwig Christoph Hysemann, aus Oberbiber bei Neuwied, studirte in Herborn und Duisburg, und wurde, nachdem er ungefähr anderthalb Jahre den Schloßgottesdienst in Wittgenstein versehen hatte, mittelst Bestallung des Grafen August vom 17. Mai 1730 als Rector der lateinischen Schule in Laasphe ernannt und am 15. Juni von dem Regierungs- und Kammerrath Griesbach installiert. Er stand hier bis August 1738, wo er wegen einer Sünde gegen das siebente Gebot mit Weib und Kind entfloß. — Sein späterer Lebensgang ist uns unbekannt.

20. Ludwig Eberwein Reichert, Sohn des Laaspheer Oberpfarrers und Inspectors Conrad Reichert, geboren am 17. Januar 1697 in Crombach unweit Siegen. Er besuchte das Pädagogium in Siegen, studirte in Herborn, bekleidete von 1739 bis 1742 — neben der zweiten Pfarrstelle — das Rectorat in Laasphe, stand von 1743 bis 1748 als Pfarrer in Erndtebrück und bis 1755, wo er abgesetzt wurde, in Weidenhausen.

21. Johann Heinrich Schnabelius, Sohn des Pfarrers und Inspectors Christian Schnabelius zu Marienhagen in der Herrschaft Homburg. Nachdem er auf der Herborner Hochschule seine theologischen Studien absolvirt hatte, wurde er im Jahre 1719 als Pfarrer nach Flammersfeld bei Altenkirchen, 1742 als zweiter Pfarrer und Rector nach Laasphe, 1743 als Consistorialrath und Hofprediger (mit Verbeibehaltung der zweiten Laaspheer Pfarrstelle) und 1749 als Pfarrer nach Kaiserslautern berufen.

22. Anton Ludwig Hein, Sohn des erblindeten Pfarrers Johann Conrad Hein zu Breitscheid im Nassauischen. Er war Anfangs Adjunkt des hiesigen Rectors, erhielt aber, als der 2. Pfarrer und Rector Schnabelius zum Consistorialrath und Hofprediger in Wittgenstein ernannt wurde, unter'm 8. Juli 1743 die Bestallung als wirklicher Rector. Von hier zog er gen Verleburg,

*) Hiernach sind die Angaben bei Steubing „Topographie der Stadt Herborn“ (S. 248) und „Geschichte der hohen Schule in Herborn“ (S. 219) zu berichtigen. — S. ferner: Thudicum, Geschichte des Gymnasiums zu Bidingen. S. 69.

**) Im Jahre 1716 wurde neben dem städtischen Armenhause das Rectorhaus (oder Häuschen) erbaut, dessen jetziger Bestzer der Bäcker Ludwig Schuppert ist.

wo er 1746 zweiter und 1770 erster Pfarrer und Inspector wurde, und am 1. März 1795 starb.

23. Johann Ludwig Hascha aus Wermelskirchen im Bergischen. Seine Bestallung als Rector, worin ihm zur Pflicht gemacht wurde, den Consistorialrath und Hofprediger Schnabelius, der, wie schon bemerkt, zugleich die zweite Pfarrstelle bekleidete, im Predigen zu unterstützen, datirt vom 29. November 1746. — Seine Amtswirksamkeit war nur von kurzer Dauer. Bei der am 17. Juni 1748 in Laasphe abgehaltenen Kirchen-Visitation zeigte der Inspector Koch an, daß die lateinische Schule wegen der langwierigen Krankheit des Rectors Hascha in ziemlichen Verfall gerathen und die baldige Wiederbesetzung der Rectorstelle sehr zu wünschen sei.

24. Gustav Hermann Schlotterhose, von 1748 bis 1757 (Siehe Nr. 18).

25. Ludwig Wilhelm Florin, Sohn des Professors Johann Matthias Florin in Herborn; geboren am 7. November 1726, studirte in seiner Vaterstadt, und wurde, nachdem er vor dem Consistorium in Wittgenstein am 22. Juni 1757 die philologische Prüfung „gut“ bestanden hatte, von der Fürstin-Wittwe am 30. desselben Monats und Jahres als Rector ernannt, am 12. Juli verpflichtet und am 9. August 1757 von dem Inspector Koch, in Gegenwart des Bürgermeisters und einiger Rathsmänner, der Kirchenältesten und des Organisten Hammer, mittelst einer Rede in sein Amt eingeführt.*) Er starb im Jahre 1780 oder 81, und war der Großvater des Pfarrers und Schul-Inspectors Ludwig Wilhelm Florin in Girkhausen.

26. Gustav Friedrich Wilhelm Douteil, aus Laasphe gebürtig. Nachdem er vor der ernannten Commission, welche aus dem Inspector Keseberg, dem Hofprediger Müller und dem als Conrector am Pädagogium zu Dillenburg gestandenen Pfarrer Jüngst in Elsoff zusammengesetzt war, die Prüfung in der lateinischen, griechischen und hebräischen Sprache „mittelmäßig“ bestanden hatte (das theologische Examen machte er und der folgende Rector im Jahre 1785), wurde er von dem Grafen Johann Ludwig am 22. Juli 1781 als hiesiger Rector angestellt. Im Jahre 1785 kam er als Pfarrer nach Weidenhausen und im Jahre 1795 in gleicher Eigenschaft nach Fischebach, wo er 1806 starb.

27. Carl Friedrich Christian Keseberg, Sohn des Oberpfarrers und Inspectors Johann Christoph Alexander Keseberg in Laasphe. Er besuchte die Universität Marburg, diese ehrwürdige Stiftung Philipp's des Großmüthigen von Hessen, ward 1786 Rector in Laasphe und 1800 zweiter Pfarrer daselbst, jedoch schon am 1. Juli 1789 — nach beendigter Convents-Predigt**) — von seinem Vater, unter Assistenz der Pastoren Groos in Feudingen und Jüngst in Elsoff, ordinirt. Er starb 1829.

28. Friederich Ernst Keseberg, Bruder des Vorigen. Er war von 1800 bis 1803, wo er zweiter Pfarrer in Verleburg wurde, und daselbst am

*) Vogel, Archiv der Nassauischen Kirchen- und Gelehrten-Geschichte. S. 225. — Fürstlich Wittgensteinische Archivs-Acten Lit. S. Nr. 214.

In alten Zeiten kam es mitunter bei Einführung eines Lehrers vor, daß demselben, unter Berufung auf das Wort der Schrift Spr. Sal. 22, 15: „Thorheit steckt dem Knaben im Herzen, aber die Ruthe der Zucht wird sie ferne von ihm treiben“, eine Ruthe überreicht wurde.

**) Convent ist der Name für das, was wir jetzt mit dem Namen „Kreis-Synode“ bezeichnen.

14. März 1819 in der Blüthe seines Lebens starb, der letzte sogenannte Rector literatus in Laasphe.

29. Johann Christian Hammer, Sohn des Präceptors und Organisten Johann Jacob Hammer in Laasphe; vom 5. December 1805 bis 20. November 1816, wo er in der Schule vom Schlage gerührt, in eine andere, höhere Schule gerufen wurde.

Nach dem Abgange des Rectors Ernst Reseberg wurde dem Organisten-Adjunct Johann Christian Hammer die provisorische Verwaltung des Rectorats neben seiner zweiten Schulstelle, mit Zusicherung einer Besoldungszulage aus den Rectoratsgefällen, aufgetragen. Wegen der sehr geringen, noch keine 100 Thaler betragenden Rectoratsbesoldung mußte um so mehr von der Wiederbesetzung der Rectoratsstelle Abstand genommen werden, als die Laaspheer Bürger nur sehr selten für ihre Söhne den Unterricht in fremden Sprachen verlangten, und die lateinische Schule für die höhere Bildung offenbar auch ungenügend war. Aus diesen Gründen wurde die Combination des Rectorats mit der Organistenstelle für rätzlich erachtet, und dem Adjunct Hammer die Knabenlehrer- und Organistenstelle mit dem bisherigen geringen Gehalte seines Vaters und den Rectoratsgefällen, wovon er jedoch 40 Gulden für den Mädchenlehrer abzugeben hatte, am 5. December 1805 übertragen, demselben auch mit Rücksicht auf seinen bewiesenen großen Fleiß und seine übrigen rühmlichen Eigenschaften der Character als „Rector“ verliehen.

30. Christian Schuppert, Sohn des Laaspheer Bürgers und Kirchenältesten Friedrich Schuppert; von 1817 bis 1827, wo er sein Amt freiwillig niederlegte. Später wählte ihn die Stadt Laasphe zwei Mal zu ihrem Bürgermeister. Er starb am 19. Januar 1870.

Bei der im Jahre 1827 vorgenommenen neuen Schulorganisation wurde die Schule in vier Klassen getheilt, und die Mädchenlehrerstelle ging auf mehrere Jahre ein.

31. Christian Kiel, aus Richstein gebürtig, Onkel des berühmten Componisten und Academikers Friedrich Kiel in Berlin. Er war bis zum Jahre 1827 hiesiger Mädchenlehrer, und starb am 4. Februar 1858 als Knabenlehrer.

32. Wilhelm Bremecker aus Kirspe; von 1827 bis 1829.

Die Lehrer Kiel und Bremecker waren in Rang und Gehalt ganz gleichgestellt, und versahen alternirend den Organisten- und Vorsängerdienst.

33. Dietrich Reinberg aus Frödenberg bei Unna. Er besuchte das Seminar in Soest, wurde 1829 Bremecker's Nachfolger und nach Kiel's Tode (1858) erster Lehrer. Am 1. December 1873 feierte er sein goldenes Lehrer-Jubiläum, bei welcher Gelegenheit ihm recht werthvolle Geschenke dargebracht wurden. Am 1. October 1878 trat er in den Ruhestand. Möge er die ihm gewordene Ruhe noch lange ungetrübt genießen!

Die erste Lehrerstelle soll demnächst durch einen pro rectoratu geprüften Lehrer besetzt werden.

II. Zweite Lehrer.

1. Chriacus Hofius, Sohn des Pfarrers Johannes Hofius in Raumland, der noch als Candidat von 1589 bis 1598 das Wittgenstein'sche Stipendium bezog. Er kam vermuthlich im letztgenannten Jahre als Schulmeister nach Laasphe, und stand von 1610 bis 1626, wo er starb, als Pfarrer in Raumland.

2. Justus Streithoff („Hypodidascalus“), vermuthlich ein Sohn des Laaspheer Obergfarrers und Inspectors Dr. Kraft Streithoff. Als um's Jahr 1614 die Pfarrstelle in Elsoff vacant war, wurden nach damaligem Usus von den Geistlichen in der Grafschaft Wittgenstein Vorschläge zu deren Wiederbesetzung gemacht. Johannes Achenbach, Pfarrer in Arfeld, schlägt den Laaspheer Diaconus Hieronymus Banf*) als Pfarrer in Elsoff und den Justus Streithoff als dessen Nachfolger vor, indem er in Beziehung auf den Letzteren bemerkt: „1. weil derselbe nun eine ziemliche Zeit ein Expectant gewesen; 2. verhoffentlich im Anfange nothwendige Gaben habe; 3. auch desto mehr angetrieben werde, sich auf das Studium der Theologie zu legen; 4. nicht durch längeres Warten verursacht werde, dieses Studium zu verlassen.“ Auf diesen Vorschlag wurde jedoch keine Rücksicht genommen, und Justus Streithoff verließ denn auch wirklich die Theologie, indem er von 1614 bis etwa 1619 die zweite Lehrerstelle in Laasphe und seit 1621 das Amt eines Kellners (Kantmeisters) in Wittgenstein bekleidete.

3. Georg Mengel (der sich abwechselnd den Titel „Collaborator“, „Lubimoderator“, auch „Lubimagister“ beilegte), gebürtig aus Beddelhausen. Im Jahre 1621 bezog er die hohe Schule in Herborn, erscheint 1623 als zweiter Lehrer in Laasphe, 1633—1636 als zweiter Pfarrer daselbst und bis zum 21. August 1669, wo er nach einem sehr achtungsvollen Leben im Alter von 69 Jahren starb, als Pfarrer in Elsoff.

4. Paul Weiß („Hypodidascalus“). Er erscheint im Jahre 1631, laut folgender Quittung: „Pro operae scholae hypodidascali Laasphae superiori die Martini impersae parte accepisse me à Reverendo consulissimo doctissimo domino Justo Streithovio Dominii Wittgensteinii quaestore fidelissimo numero octodecim florenos et Albs. 28, in 24 Albs.**) de anno 1631, hac mea testor et attestor manu. Paulus Weysius.“

Er war der Sohn des Pfarrers Christoph Weiß in Erndtebrück (später in Fischelbach), studirte seit 1624 in Herborn, und wurde, nachdem er vorher Pfarrer in Erndtebrück gewesen sein soll, Schuldiener in Laasphe. Er starb am 1. August 1637 in Dillenburg.

5. Johannes Schemelius. 1641. (Siehe Nr. 3 der Oberschulmeister.)

6. Johannes König („Schuldiener“), 1643, der aber schon 1644 todt war.

7. Johannes Walter („Lubimoderator“). Am 29. October 1648 quittirt er über erhaltene Frucht, Butter und andere Victualien.

8. Johann Caspar Hasler („Organist“); von 1680 bis Decbr. 1703 (vielleicht auch noch später.) Der Stadtrath in Laasphe führte am 10. Januar 1683 über ihn Beschwerde, daß er das Schulamt sehr vernachlässige.

9. Johannes Jacob Hammer, ein Laaspheer Stadtkind, kommt in den Jahren 1706 bis 1752 als „Präceptor und Organist“ vor. Bei der am 17. Juni 1748 abgehaltenen Kirchen-Visitation erklärte sich das Presbyterium mit seinen Dienstleistungen sehr zufrieden. — Im späteren Alter wurde er von seinem Sohne und Dienstnachfolger unterstützt.

*) S. über ihn meinen Aufsatz in der Zeitschrift des Bergischen Geschichtsvereins, Jahrgang 1877: „Hieronymus Banfius, weiland ref. Pastor in Solingen.“ — Der berühmte Hofrath Jung-Stilling, der in Solingen als Schneidergeselle arbeitete, und durch sein treffliches Orgeispiel viel Aufsehen erregte, nennt diesen Ort in seiner Lebensbeschreibung „Schauberg“.

**) In der Grafschaft Wittgenstein waren 24 Räderalbus ein Räderguten. (S. Polizei- und Kameral-Magazin von J. S. L. Bergius, Hofkammerrath in Wittgenstein.)

10. Johannes Jacob Hammer, des Vorigen ältester Sohn und der Bruder des Andreas Hammer, welcher Regierungs-Secretarius in Wittgenstein war. Er wurde auf den Vorschlag des Inspectors Koch von dem Grafen Friedrich am 7. December 1752 mit der Bedingung zum Nachfolger seines altersschwachen Vaters ernannt, daß er, wie seither und bis auf weitere Anordnung, zugleich das „Orgelschlagen“ in der Schloßkirche zu Wittgenstein zu besorgen habe. Von dieser Verpflichtung wurde er im Jahre 1757 entbunden, indem die Fürstin-Wittwe den Laquai Hippold mit dem Hoforganisten-Dienst betraute. J. J. Hammer starb im Jahre 1812 in dem Alter von 77 Jahren.

11. Johann Christian Hammer, des Vorigen Sohn. (S. I. Nr. 29.)

12. Wilhelm Dickel aus Verleburg. Er besuchte von 1855 bis 1858 das Lehrer-Seminar in Soest, und bekleidet seit 1858 die zweite Lehrerstelle, unterrichtet aber in Folge neuerer Anordnungen der Königlichen Regierung in Arnsberg in der ersten Knabenklasse. Mit dem Lehrer Schmidt bekleidet er alternirend das Organistenamt.

Dritter Lehrer (und Organist): Friedrich Wilhelm Schmidt.

Vierter Lehrer: August Blankennagel.

Fünfter Lehrer: Hermann Langenbach.

III. Mädchenlehrer und Lehrerinnen, soweit dieselben zu ermitteln waren.

1. Johann Philipp Bomhof aus Laasphe. Er wird in einem Consistorialschreiben vom 15. März 1798 ein „langjähriger Frauen-Schuldienere“ genannt, der sich den Unterricht der Jugend mit allem Fleiße habe angelegen sein lassen.

2. Friedrich Hammer, Sohn des Rathsherrn Johann Friedrich Hammer in Laasphe. In dem Großherzoglich Hessischen Adresskalender für das Jahr 1812 erscheint er als hiesiger Mädchenlehrer. Er starb am 10. April 1818 in dem Alter von nur 46 Jahren. Sein jährliches Dienstetkommen betrug ungefähr 150 Gulden. Bis zur Wiederbesetzung der Stelle wurde dieselbe von dem Knabenlehrer Schuppert zu Gunsten der armen Wittve Hammer und deren fünf Kinder mitverwaltet.

3. Christian Kiel aus Rixstein, bis 1827, in welchem Jahre mit der neuen Schul-Organisation die Mädchenlehrerstelle einging, und Kiel Knabenlehrer wurde (S. I. Nr. 31). Im Jahre 1854 wurde jedoch neben den beiden Knabenlehrern als Lehrerin angestellt

4. Louise Döring aus Spickendorf, in der Provinz Sachsen; jetzt Lehrerin an der höheren Töchterschule in Iserlohn. Sie unterrichtete, indem nun fünf Klassen gebildet wurden, die kleinsten Kinder. Schon im Jahre 1855 wurde dieselbe nach Arnsberg berufen, und hiernächst wurden wieder die größeren Mädchen von 10 bis 14 Jahren in eine eigene Klasse vereinigt.

5. Emilie Graf aus Merseburg, welche im Jahre 1857 durch den Tod ihrem Wirkungskreise entziffen wurde.

6. Therese Sandau aus Frankfurt a. d. Ober. Auch diese starb schon 1860 in ihrer Vaterstadt, wohin sie schwer erkrankt von Laasphe abgereist war.

7. Emilie Freise aus Hörter, welche ebenfalls schon den Weg alles Fleisches gegangen ist. Sie starb am 2. October bei ihrem in Hörter lebenden Vater.

Jetzt unterrichtet der Lehrer Schmidt in der ersten Mädchen-Klasse, der

Lehrer Blankennagel in der zweiten Klasse, worin Knaben und Mädchen vereinigt sind, und der Lehrer Langenbach ebenso in der dritten Klasse.

Hiermit schließen wir die Geschichte der Stadtschule in Laasphe mit dem Wunsche, daß aus dieser Schule, unter der Leitung tüchtiger und frommer Lehrer, stets eine in sittlicher Zucht gekräftigte und in wahrer Gottesfurcht nimmer wankende Jugend hervorgehen möge!

Literarischer Wegweiser.

Bilder aus der Weltgeschichte. Für das deutsche Volk dargestellt von H. Red, D. Kallsen und A. Sach. Erster Theil: Bilder aus dem Alterthum von Dr. Heinrich Red, Director des Gymnasiums zu Husum. 210 Seiten. — Zweiter Theil: Bilder aus dem Mittelalter. Von Professor Dr. Otto Kallsen, Conrector am Gymnasium zu Husum. 192 Seiten. — Dritter Theil: Bilder aus der neueren Zeit von Dr. August Sach, Oberlehrer an der Domschule zu Schleswig. 278 Seiten. — Vierter Theil: Bilder aus der neuesten Zeit von Professor Dr. Otto Kallsen. — Halle. Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. 1875—1877. Zusammen 8,70 Mark.

Man macht es unserer Zeit zum Vorwurfe, daß sie entschieden dahin neige, die Wissenschaft zu popularisiren und meint, daß damit sowohl die Wissenschaft, als auch das Volksleben geschädigt werde, erstere, insofern sie von einer reineren Höhe in die Arena der Tageskämpfe und in die Niederungen der schwankenden, oberflächlichen Tagesmeinungen herabgezogen werde, — letzteres, das Volksleben, insofern ihm ungründliche, wahre Bildung in keiner Weise erzeugende Abhandlungen über wissenschaftliche Theorien und Probleme als sichere Wahrheit übermittelt würden.

Es hat diese Klage gewiß ihre große Berechtigung, namentlich was die Naturwissenschaft betrifft, und es wird Jeder, der im Verlauf der letzten 10 Jahre den Kämpfen auf den Grenzgebieten der ethischen (daß wir so sagen) und der sogenannten exacten Wissenschaften aufmerksam gefolgt ist, zugestehen müssen, daß die mit großem Eifer betriebene Popularisirung der naturwissenschaftlichen Systeme nicht dazu beigetragen hat, die Hitze des Kampfes zu mildern.

Und doch, wir verdanken den Bestrebungen, die sichern Resultate der Wissenschaft dem deutschen Volke in anziehender, allgemein verständlicher Sprache zugänglich zu machen, manches werthvolle Buch. Namentlich hinsichtlich des historischen Gebietes ist unleugbar viel Erfreuliches zu berichten. Wenn nur immer die Grenze zwischen feststehenden Thatfachen und unerwiesenen Problemen recht respectirt wird, so ist ein redlicher Versuch auf dem Gebiete der Popularisirung ohne Bedenken gut zu heißen; ist doch nach einem sehr wahren, tiefen Worte eines großen Gelehrten „die Einfachheit das Siegel der Wahrheit.“

In dem vorliegenden vierbändigen Werke von H. Red, D. Kallsen und A. Sach ist der Versuch gemacht worden, „auf Grund der Ergebnisse der Wissenschaft ein Volksbuch zu schaffen, durch das der weite Kreis der Nicht-Gelehrten die Gegenwart aus der Vergangenheit verstehen lernen könne.“ Wir können nach sorgfältiger Prüfung des Werkes mit gutem Gewissen bezeugen daß dieser Versuch im Wesentlichen durchaus gelungen ist. Die Auswahl des Stoffes zeugt, wie von der Beherrschung des historischen Gebietes, so namentlich auch davon, daß

die Verfasser ein Verständniß für die Bedürfnisse des deutschen Volkes haben. Die Darstellung legt es in keiner Weise darauf an, den volkstümlichen Ausdruck in gesuchter Weise nachzuahmen; aber sie entbehrt trotzdem, oder vielmehr gerade deshalb, durchaus nicht der Klarheit und Einfachheit. Allerdings, einen gewissen Bildungsstandpunkt, der sich über das Niveau des ganz Gewöhnlichen erhebt, setzen die Verfasser voraus; aber wir können uns auch wirklich zu einer Definition des Begriffes „Volk“, wobei man nur den Massenschritt der Arbeitercolonnen zu hören meint, nicht bekennen. Auch das gebildete Volk wird die „Bilder aus der Weltgeschichte“ gern und mit Nutzen lesen. Namentlich dürfte sich das Werk für die Privatlectüre der Schüler und Schülerinnen in höheren Lehranstalten sehr wohl eignen.

Der erste Theil behandelt in 5 Kapiteln die Völker des Morgenlandes (Aegypten, Babylonier und Assyrer, Phönizier, Israeliten, Meder und Perser), giebt in 19 Kapiteln das Wichtigste aus der Geschichte der Hellenen oder Griechen und schließt mit Darstellungen aus der römischen Geschichte (14 Kapitel). Es schließt dieser Band mit der Schilderung des römischen Kaiserreiches. Dürfen wir hier einen Wunsch (zugleich auch in Bezug auf die übrigen Theile) aussprechen, so wäre es der, hinsichtlich der Bezeichnung der Aussprache bei fremden Wörtern im Interesse derjenigen Leser, die fremder Sprachen nicht mächtig sind, noch etwas mehr, als geschehen ist, zu thun. Es sind noch recht viele Namen, bei deren Aussprache eine große Zahl von Lesern der Hülfe bedarf.

Der zweite Band führt uns in 13 Kapiteln von dem ersten Auftreten der alten Deutschen bis zur Reformation. Mit Recht ist die Culturgeschichte sehr reichlich berücksichtigt. Der dritte Band behandelt das Zeitalter der Reformation und das Zeitalter der absoluten Monarchie. In letzterer Beziehung lernen wir den Entwicklungsgang der Staaten Frankreich, Preußen, England und Rußland bis zur Herausbildung ihrer Großmachtstellung kennen. — Der vierte Theil endlich beginnt mit der französischen Revolution und denjenigen Ereignissen, welche dieselbe vorbereiteten, führt uns dann in dankenswerther Ausführlichkeit durch die Zeit der Freiheitskriege, über die „europäischen Freiheitsstürme“ hinweg zu den neuesten Kriegen und Siegen Preußens und Deutschlands. „Der Frankfurter Friede“ bildet das Schlußwort des Ganzen.

Was die Ausstattung des Werkes betrifft, so ist in Bezug auf den Druck nichts zu tadeln; aber den Wunsch möge man uns nicht übel deuten, es möchte etwas besseres Papier gewählt worden sein. Gerade diejenigen Bücher, die für das „deutsche Volk“ bestimmt sind, sollten auch hinsichtlich der Festigkeit, Dauerhaftigkeit und Weiße des Papiers sich auszeichnen, selbst auf die Gefahr hin, das der Preis etwas höher gestellt werden müßte.

3.
Erzählungen aus der deutschen Geschichte. Mit besonderer Berücksichtigung der brandenburgisch-preussischen Geschichte. Auf Grund der in den Allg. Vest. vom 15 Oct. 1872 ausgesprochenen Forderungen an den Geschichtsunterricht bearbeitet und für den Gebrauch in der Schule eingerichtet von L. Dreyer, Lehrer in Elmshorn und G. A. Schröder, Lehrer in Hainholz. 3. verbesserte Auflage. Preis 60 Pfennige. Hlensburg und Hadersleben. Verlag von August Westphalen. 1877.

Ein für einfache Schulverhältnisse ganz brauchbares Büchlein. 70 Erzählungen aus der deutschen und brandenburgisch-preussischen Geschichte auf 86 Seiten. Das Ganze verräth vaterländisch-christliche Gesinnung und zeugt daneben von

pädagogischem Tacte und Geschid. Eine sehr schwierige Aufgabe bleibt es immer, einen so umfangreichen Stoff auf so engem Raume so zu verarbeiten, daß einerseits der historischen Wahrheit zu nahe getreten und andererseits die leitfabenartige Trockenheit vermieden werde. Nicht durchweg ist es den Verfassern gelungen, beide Klippen zu vermeiden. So lesen wir beispielsweise Seite 58: „Dieser (Friedr. Wilh. III.) wünschte (nämlich im Jahre 1805) so lange als möglich eine vermittelnde Stellung (zwischen den kriegsführenden Mächten) zu behaupten, um seinem Volke den Frieden zu bewahren. Als aber ein französisches Heer durch preußisches Gebiet marschirte, um die Oesterreicher zu umgeben, setzte der König, von allen Seiten gebrängt, sein Heer auf den Kriegsfuß. Ehe er indeß die Feindseligkeit erwiderte, machte er noch einen Versuch zum Frieden. Die Verhandlungen wurden aber von Napoleon so lange verzögert (Die Sendung des Ministers Haugwitz, der ein „Ultimatum“ überreichen sollte, ist hier gemeint), bis am 2. December 1805 die Schlacht bei Austerlitz (Dreikaiserschlacht) in der Nähe von Brünn geschlagen war, in welcher die Verbündeten besiegt wurden. Unter diesen Umständen mußte Preußen einen höchst unvortheilhaften Vertrag abschließen.“ Bei genauerer Vergleichung der hier in Betracht kommenden historischen Thatsachen mit dieser Darstellung des Völkchens wird man finden, daß die letztere mindestens zu wesentlichen Mißverständnissen leicht Veranlassung geben kann.

Wir müssen aber lobend noch bemerken, daß dergleichen ansechtbare Stellen verhältnißmäßig selten uns entgegengetreten sind. 3.

Stimmen über den didaktischen Materialismus.

6.

(Von einem Seminarlehrer.)

Bald nachdem ich die „zeitgeschichtliche Betrachtung“ in Heft 4 und 5, Jahrgang 1879 dieser Blätter gelesen hatte, mußte ich leider wieder erfahren, wie sehr viele darin enthaltene Klagen und Forderungen berechtigt sind; es geschah dieses bei Gelegenheit eines „zweiten Volksschullehrerexamens.“

Wol von jeher haben die Vorkommnisse bei diesen Wiederholungsprüfungen zu den deprimirendsten Erfahrungen der Seminarlehrer gehört. Das vorerwähnte Examen war allerdings eines der günstigsten, denen Referent je beigewohnt hat; denn von c. 40 Examinanden erhielten nur 4 keine Zeugnisse, und nur von einem war es bekannt, daß er sich in sittlicher Beziehung schwer vergangen hatte. Indessen traten auch diesmal auffallende Lücken selbst bei denen zu Tage, die mit „guten“ resp. „sehr guten“ Zeugnissen vor c. 2 Jahren aus dem Seminar entlassen worden waren.

Die schriftlichen Arbeiten einer großen Anzahl der Prüflinge waren nicht frei von orthographischen und grammatischen Fehlern. Mir sind unter andern noch folgende in der Erinnerung: „Zunhalt“, „beweißt“ st. „beweis't“, „Stiel“ st. „Stil“, „todtesmuthig“, „Pfantaste“, „Thelegraphie“, „corect“, „practisch“, „von Oben“, „die Abscheu“, „wegen Mangel an Zeit“; nicht wenige Namen,

die doch Lehrern ganz geläufig sein sollten, waren falsch geschrieben, z. B. „Chorinther“, „Thimotheus“, „Mathäus“, „Facetot-Selzmann“ wiederholt st. „Facotot-Selzsam“), dazu kamen vielfache Verstöße gegen die Interpunktion und die Regeln der Silbentrennung, wie „hi-naus“, „he-rauf“, „sag-en“, „Besser-ung“ u. Nur bei sehr wenigen zeigte sich ein deutlich erkennbares Bestreben, Klarheit in die Anordnung des Stoffes zu bringen.

Eben so auffallende Mängel stellten sich bei der mündlichen Prüfung heraus. Selbst bei dem Examen in der Religionslehre, in der es die Seminaristen verhältnismäßig weit zu bringen pflegen, fanden sich mehrere, die in der biblischen Geschichte, Katechismus-, Lieb- und Spruchkenntnis durchaus nicht so zu Hause waren, wie man es von christlichen Lehrern verlangen muß. Es machte in den Zeiten der „Stiehl'schen Regulative“ in der That einen angenehmen Eindruck, wenn sich die angehenden Volksschullehrer bei ihren Prüfungen „bibelfest“ zeigten. Bei die Prüfungen im „Deutschsprachlichen“ hat sich Referent in früherer Zeit oft gefreut, daß die jungen Lehrer mit unsern vollstümlichen Dichtern hinlänglich bekannt waren und eine große Anzahl der trefflichsten Dichtungen derselben sicher vortragen und über deren Gedankengang, Grundgedanken u. befriedigend Auskunft geben konnten.

Was hört man nun aber so häufig als Examens-Resultat? Dürftige Broden aus einigen größern Dichtungen von Lessing, Goethe, Schiller u., eine oberflächliche Bekanntschaft mit der Literaturgeschichte. Die Kenntnis des Volksliedes ist mangelhaft, und vergeblich fragt man meistens nach der sog. „Volksliteratur“, soweit sie namentlich auch für Volks- und Jugendbibliotheken zu empfehlen ist. Recht schwach geht es häufig auch in der deutschen Grammatik. Diesen leichten Uebelstand veranlaßte neulich einen der Prüfungs-Commissare zu der Bemerkung: „Als wir noch so arm waren, und uns mit unserm magern „Wurst“ und später mit „Bohme und Steinert“ oder „Ronning“ begnügen mußten, da brachten es die danach unterrichteten jungen Leute doch in der Satz- und Interpunctionslehre zu gehöriger Sicherheit; nun haben und benutzen wir die schönen, reichhaltigen grammatischen Arbeiten von Engelen, Bauer, Wepel u., und Satz- und Interpunctionslehre liegen im Argen.“ —

Ähnlich die Erfahrungen in Rechnen und Raumlehre. Allerdings kommen jetzt bei Lehrerprüfungen Buchstabenrechnung, Gleichungen 2ten Grades, Progressionen, Logarithmen, schwierigere Sätze aus der Stereometrie u. s. w. zur Sprache; aber viele der Examinanden sind nicht genügend sicher in den Rechnungsarten des praktischen Lebens sowie in der Flächen- und Körperberechnung! — In den naturkundlichen Fächern, besonders in der Physik und Chemie, wie auch in der Geschichte, sind bekanntlich die Forderungen höher gespannt als vordem; aber auch hier zeigt sich eine nicht kleine Anzahl der Prüflinge, selbst in Dingen, die den tüchtigern Schülern unserer Volksschulen geläufig sind, ganz unsicher. So hatte der eine der jungen Lehrer neulich keine Vorstellung von den Vorgängen beim Kalkbrennen und Kalklösen; ein anderer kannte nicht die Hauptthatsachen aus der Zeit der Befreiungskriege.

Woher nun diese beklagenswerthen Erscheinungen?

Referent war gespannt, einen der strebsamsten jungen Lehrer selber sich darüber äußern zu hören. Derselbe behauptete: „Die Lüdenhaftigkeit und Unsicherheit im Wissen vieler Kollegen liegt wol zunächst daran, daß sie gar keinen Sinn für wissenschaftliche Beschäftigung haben; sie haben weder

den ersten Willen, das im Seminar Gelernte zu repetiren, noch Lust sich weiter fortzubilden. Es ist mir schon, als ich noch Seminarist war, aufgefallen, daß viele meiner Kameraden zu geistiger Arbeit durchaus keinen Trieb hatten. Von vielen weiß ich, daß sie außer ihren Leitsäden, Lehr- und Lernbüchern und vielleicht noch wenigen Schriftchen mit pilant gehaltenen Erzählungen, nicht ein einziges Buch aufmerksam gelesen hatten. Wenn es zur Controle der „monatlichen Privatlectüre“ ging, so blätterten sie allenfalls — nicht ohne deutlich erkennbares inneres Widerstreben — in einem ihnen empfohlenen Buche, oder sahen sich allenfalls einen Abschnitt desselben genauer an, ließen sich auch wol von einem, der in dem bez. Buche Bescheid wußte, einiges daraus mittheilen, und wußten sich dann in der betr. Stunde durchzustümpfern. Man sagt wol, es liege diese Unlust zu geistiger Thätigkeit in der Richtung und dem Zuge der Zeit überhaupt, die eine vorwiegend materialistische ist, aber mir ist es öfter so vorgekommen, als ob in erster Linie die Einflüsse des Elternhauses und der Schule daran schuld wären. Gelegentlich haben mir mehrere meiner frühern Kameraden gestanden, daß sie vor ihrer Seminarzeit nie andere Bücher als eben nur ihre Schulbücher und allenfalls noch dann und wann einen Kalender in der Hand gehabt hätten; andere hatten außerdem noch „Geschichtenbücher“ gelesen. Fragte man nach den Verfassern derselben, so lautete die Antwort in der Regel: Ja, die haben wir uns nicht gemerkt! Die Lust zu anregender Lectüre kommt solchen, deren Interesse dafür in jüngern Jahren nicht einigermaßen geweckt worden ist, im spätern Leben wol nur noch selten. Jedenfalls ist es dringend zu wünschen, daß gute Volks- und Jugendbibliotheken noch immer mehr Ausbreitung finden möchten; es müßte keine Schule ohne eine solche existiren. Einer meiner Seminar-Kameraden versicherte mich nach dem Abiturentenexamen, das er im Deutschsprachlichen schlecht bestanden hatte: „Nun werde ich auch daran gehen, einmal ordentlich Literatur zu studiren; ich werde mir zunächst Schiller, Goethe und Faust anschaffen; von Schiller habe ich bereits die „Räuber“ und den „Fiskus“ gelesen, worin mir manches gefallen hat.“ — Dieser Mangel an wissenschaftlichem Streben, an Interesse für Geistesarbeit ist leider bei der Mehrtheit der angehenden Lehrer vorhanden.“ —

Derselbe jüngere Kollege, der mir die obigen Mittheilungen gemacht, deutete auch noch einen andern Grund der leidigen, bei so vielen Lehrern vorkommenden Wissensunfesterheit an, indem er sagte: „Das im Seminar durchgearbeitete Pensum ist ein für den größern Theil der Bögling ein zu umfangreiches; sie sind nicht im Stande, es so zu bewältigen und sich anzueignen, daß es, wie man zu sagen pflegt, fest sitzt. Fehlt nun nach der Seminarzeit die Lust, recht energisch zu arbeiten, um vor allem das Gelernte zu repetiren und zu befestigen, so muß wol der Ausfall des 2. Examens ein wenig befriedigender sein.“

Auch hierin hatte der junge Mann nicht unrecht. Zu dem, was er ange deutet, kommt indessen noch ein tiefer liegender Grund. Man hat nämlich an allem, was man nicht sicher weiß, nicht vollständig beherrscht und darum auch nicht allezeit mit Leichtigkeit reproduciren kann, keine rechte Freude. Fehlt aber die Freude daran, so fehlt selbstverständlich auch die Lust, zu dem Erworbenen Neues hinzuzufügen. Man kann keinen Menschen, der das Bewußtsein der Unsicherheit hat, ein fröhliches Vorwärtsschreiten zumuthen,

Eine besonders unheilvolle Folge des in Rede stehenden Nothstandes muß noch hervorgehoben werden. Es ist diese: die Lehrer, welche sich ihr Wissen flüchtig, oberflächlich oder gar mit innerem Widerstreben, mit Verdrossenheit ange-

eignet haben, werden schwerlich jemals rechte Neigung und das wünschenswerthe Geschick haben, in ihren Schulen gründlich zu arbeiten.

Was ist nun unter solchen Umständen zu thun? Die Antwort liegt nahe. Sie läßt sich in das allerdings ein wenig in Verruf gekommene Wort zusammenfassen: „Rückwärts concentriren!“ Dieser Forderung der möglichsten Beschränkung und angemessenen Concentration gerecht zu werden, dürfte übrigens gar nicht schwer fallen. Denn es kann nicht in Abrede gestellt werden, daß viele Seminare in mehreren Disciplinen — ohne Schuld der „Allg. Vest.“ — des Guten zu viel gethan und sich nicht immer nach der Regel gerichtet haben, daß man in keinem Stücke eher weiter gehen müsse, als bis der behandelte Stoff durchweg Eigenthum der Schüler geworden, von denselben vollständig durchdrungen und namentlich auch mit Vorherbehandeltem hinlänglich in Beziehung gesetzt worden. (S. namentlich das in der „zeitgeschichtlichen Betrachtung“ über die Lernoperationen Gesagte!) Wie schon angedeutet, können die „Allg. Vest.“ nicht füglich beschuldigt werden, daß sie Uebermäßiges verlangten. Denn einige Hauptforderungen derselben lauten: „Es ist beim Seminarunterricht ebensosehr auf Correctheit in der Darbietung des Stoffes durch den Lehrer, als auf solche in der mündlichen und schriftlichen Reproduction desselben seitens des Schülers zu halten.“ — „In allen Lehrstunden, nicht nur in dem deutschen Sprachunterrichte werden die Seminaristen in freier, zusammenhängender Darstellung des durchgenommenen Pensums geübt.“ — „Die Unterweisung giebt überall zugleich mit dem Stoffe auch die Methode und leitet zu selbständiger Durchdringung desselben an.“

Beispielsweise nur noch einige Fehlgriffe mancher Seminarlehrer, die sich zum Theil aus der Nichtbeachtung obiger Vorschriften erklären lassen. Mehrere Seminarlehrer, die in den „regulativen Zeiten“ in der Religionslehre unterrichtet haben, möchten das Pensum, das sie damals absolvirt, nicht gern mindern und verlangen nun von den armen Seminaristen auf diesem Gebiete verhältnißmäßig zu viel; es wäre durchaus kein Schade, wenn sie etliche Psalmen, Kirchenlieder, Sprüche, weniger lernen ließen. — In der deutschen Grammatik werden in vielen Seminaren „Engelien“ oder „Bauer“ oder der „mittlere Weßel“ zu Grunde gelegt und die Zöglinge angeleitet, sich den darin enthaltenen Stoff anzueignen. Das ist Ueberbürdung. Für Literaturgeschichte wird W. Hahn benutzt. Er bietet für Seminarzwecke ebenfalls zu viel, und eine gründliche Verarbeitung des hier Gebotenen ist nicht möglich. Das Abändige Lesebuch von Kehr und Kriebitzsch veranlaßt gleichfalls, zu weit gehende Forderungen zu machen. Ich kenne einen Seminarlehrer, der fast sämmtliche „deutsche Stunden“ eines ganzen Semesters auf Schillers „Wallenstein“ verwendete. — In der Geschichte sollen nur „Bilder aus dem Leben der wichtigsten Culturvölker“ gegeben werden. Hienach wird sich auch in vielen Seminaren das geschichtliche Pensum beschränken lassen. — Hinsichts des Rechnens lautet die Forderung der „Allg. Vest.“: „Neu eingeführt werden die Gleichungen des 2. Grades und, wo es erreichbar ist, die Lehre von den Ketten und Logarithmen.“ Nun hat es aber den Hrn. Rechenlehrern in etlichen Seminaren zu viel Freude gemacht, ihr Wissen und Können endlich einmal an den Mann zu bringen, und so ist denn eine große Anzahl von Lehrstunden auf Gleichungen, Logarithmen u. verwendet worden; andere Seminare haben es für eine Schande gehalten, hinter diesen zurückzubleiben, so daß jetzt wol kein Seminar in Preußen

existirt, in welchem nicht die Gleichungen 2. Grades, Logarithmen, Progressionen zc. ausführlich behandelt werden. Auch die Stereometrie ist in mehreren Lehrerbildungsanstalten streng wissenschaftlich durchgearbeitet worden, was viel Zeit in Anspruch genommen hat, während doch eine mehr elementare Behandlung für die Zwecke des Seminars genügt. Daher ist es erklärlich, daß vielen Lehrern beim 2. Examen die Sicherheit in den Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens fehlt.

Wünschenswerth ist es allerdings, daß die Seminaristen einigermaßen mit diesen sogenannten „vornehmen Dingen“ vertraut gemacht werden, da sie es bekanntlich später sogar in Dörfern mit Leuten zu thun haben, die auf der Tertia oder gar Sekunda eines Gymnasiums oder einer höhern Bürgerschule gefessen haben und nun meinen, dem Lehrer in der „Bildung“ weit überlegen zu sein, der ja nicht einmal die Buchstabenrechnung gelernt und von fremden Sprachen keine Ahnung habe, selbst nicht in den bekanntesten Fremdwörtern gehörig Bescheid wisse. — Es ist leider wahr, daß durch alle Klassen unsers Volkes jetzt ein übermäßiges Drängen nach „höherer Bildung“ geht, ein Vorwärtshasten auf Kosten der Gründlichkeit und der Sicherheit in den nothwendigsten Dingen. — Um so mehr verdienen die mahnenden Worte in der „zeitgeschichtlichen Betrachtung“ des Herausgebers dieser Blätter, insbesondere auch in unsern Lehrerseminaren, die sorgfältigste Beachtung.

7.

Von einem rheinischen Schuldirector.

Seit lange ist mir keine Lektüre so schwer geworden, als die der Arbeit des Herausgebers des Ev. Schulblattes in Nr. 4 und 5 des gegenwärtigen Jahrgangs. Es war mir, wie Jemanden, der, selbst belastet und bepackt, noch an einem schwer belasteten Wagen, an dem auch die Kräfte Anderer sich noch abarbeiten, den steilen Berg hinauf ziehen oder schieben helfen soll. Es ist das nicht gar zu sinnbildlich zu nehmen: der Athem ist mir beim Lesen des Artikels Gott Lob nicht gar ausgegangen, aber er hat sich schwer genug durch die Brust den Weg gesucht. Wie kommt das? —

Einmal ist es etwas Anderes, ob man hört: dahinten brennt irgendwo ein Haus oder es ist in Gefahr, von anprallenden Wellen beschädigt zu werden — oder aber, ob das Haus, das in Gefahr steht, unser eigenes, gar unser einziges Hab und Gut ist. Demnach wird sich auch zu jenem in Frage stehenden Artikel Jemand, dem Schule und Erziehung als fernliegende oder gar als gleichgültige Sachen erscheinen, ganz anders stellen, als ein Solcher, dem dieselben sein Lebensberuf und damit eine Herzensangelegenheit sind. Das ist der eine Grund jener Beklemmung der Brust. — Ein zweiter Grund ist der, daß das Uebel, der didaktische Materialismus oder, wie man auch sagen könnte, Mechanismus, ein gar alter, ein ganz allgemeinverbreiteter Schaden ist, der in den verschiedensten Kreisen, wenn er nur nicht gar zu plump und nackt auftritt, nicht bloß bei Lehrern, sondern auch bei Schülern, ja bei höhern und niedern Schulaufsichtsbehörden und bei dem ganzen großen Publikum, zumal und am glänzendsten bei gewissen öffentlichen Schulprüfungen als etwas Vorzügliches Lob und Anerkennung erntet, wie er sich überhaupt einer altererbten und traditionellen Reputation zu erfreuen hat. Wie soll einem so langlebigen Ungethüme der Garaus gemacht werden? Ist er doch so alt, so allgemein wie die Sünde und das Uebel überhaupt, so verbreitet,

wie der Staub, der grob und dick auf unsern Landstraßen sich häuft, aber auch auf dem feinen Geräth im Prunksaale, ja unter der schützenden Glasglocke zu finden ist. Wie soll da geholfen werden? — Und spricht man mit Schulmännern, so sagen sie schnell: Ja, ich werde aber anders mit dem Schulpensum nicht fertig! Und wieder kommen mir da ein paar geistliche Lokal-Schulinspektoren aus den „alten“ Provinzen von drüben in das Zimmer und erklären mir kurzweg, was gewiß ein Irrthum und fast eine Verläumdung ist: ihre Lehrer seien eines andern, nicht mechanisirenden Lehrverfahrens nicht fähig. Doch es ist nicht nöthig, alle contra, die uns entgegen gebracht werden, alle Schwierigkeiten die sich dem Bessern entgegenstellen, hier aufzuzählen, das hat erschöpfend, klar und schneidig und zugleich in einer so gebrängten Sprache Herr Dörpfeld in jenem angezogenen Artikel bereits gethan, daß sich die Fülle seiner Gedanken nicht so schnell herunterlesen oder wohl gar durchschießen läßt, wie dies zum Glück mit so mancher leichtern literarischen Waare, mit der man sich berufsmäßig auch befassen muß, möglich ist. Auch das, ein dritter Grund, hat mir den Athem beschwert. Der Aufsatz ist lang, macht viele Seiten hindurch ein Unterbrechen, ein Pausiren unmöglich, ja an einzelnen Stellen gleicht des Verfassers Verfahren einer wuchtigen Attaque, einem eigentlichen Sturmlaufen auf die alten und umfangreichen Schanzen des didaktischen Materialismus. Aber daß er in langen Abschnitten ohne Absatz und in schwer geladenen Perioden vorschreitet, damit trifft ihn kein Vorwurf. Ein englischer Parlamentsredner sagte einst beim Beginn: „Ich werde den Muth haben, lang, Manchem gar langweilig zu sein, um deutlich, ausführlich und vollständig sein zu können.“ Nun, diesen Muth hat auch der Verfasser hier gehabt. Wer könnte auch ein Uebel, das, als Gut sich spreizend, noch solchen Anspruch auf Geltung und Anerkennung macht und doch nach unserm Verständnis wegen seiner Allgemeinheit ein didaktisches Universalübel genannt werden kann, in wenigen Zeilen oder auf ein paar Seiten abmachen? Es läßt sich nicht alles kurz und geistvoll aphoristisch behandeln, noch mit spitzen Fingern oder Glacehandschuhen anfassen. Auch hier dürfte das Wort angezogen werden: „Greif niemals in ein Wespenneß; doch wenn du greiffst, so greife fest!“ — Und dann noch etwas, was die Brust bedrückt, ein Viertels, wenn man will. Es giebt in diesem fraglichen Punkte nicht zweierlei Klassen von Menschen, von Erziehern und Lehrern: Reine und Unreine, Unschuldige und Schuldige — o nein! sondern es geht hier wie mit der Sünde überhaupt — und Sünde ist doch auch der didaktische Materialismus, eine Sünde gegen die Natur und das Wesen des Menschen, wie der Schöpfer selbst Weibes beanlagt hat —: je mehr man sie erkennt, je feiner und gelübter das Auge geworden, desto mehr findet man auch noch etwas davon in und an sich selber; und ist man, wie Schreiber dieser Zeilen, Direktor einer Anstalt, und hat also auch noch für andere Lehrkräfte zu stehen, so ist die Verpflichtung und damit die innere Noth eine doppelte. Auch verschiedene Freunde und Verfechter eines geistbildenden Lehrverfahrens werden sich je und dann einmal auf etwas ertappen, das bei Licht besehen, irgendwie an den didaktischen Materialismus stark anstreift. Wer aber so auf seiner Gut ist und die Gefahren aus eigener Erfahrung kennt, sich also selbst doch lange nicht für ein Prachtexemplar von Vollkommenheit hält, der gerade kann ein Wegweiser für Andere sein und auch, was sein muß, die nöthigen Warnungsstangen ausstrecken. Dörpfeld's Arbeit ist, wie man ihr allerorts ansieht, aus der Mühe, Arbeit und Noth des praktischen Schuldienstes hervorgegangen, haupt-

fächlich im Schulstaub und Schulschweiß geboren, nicht etwa aus der Vogelperspektive herablickend, geschrieben worden. Sollen hier aus unserm Erfahrungsberufe einige Beispiele als Belege zu Seinen Sätzen gewünscht werden, so stehen sie, in bunter Reihenfolge, wie sie uns eben kommen, zu Diensten.

Frau Pf. X. aus St. in Württemberg ging zu ihrer Erholung auf 14 Tage auf den Javelstein; sie war auch vorher besorgt gewesen, daß ihre Kinder daheim wegen Nichtsthuns auf unnütze Gedanken kommen könnten. „Ich habe“, sagte sie, oben angekommen, zu andern Gästen, „meinen Kindern während meiner Abwesenheit die sieben Bußpsälmele auswendig zu lernen aufgegeben.“

— In der Synode S. war 1856 eine General-Kirchenvisitation, die gewiß manchen Segen gebracht hat. Auch eine große Konferenz aller evangelischen Lehrer der Synode wurde dabei abgehalten. Es kam auf den religiösen Lehr- und Lernstoff der bekannten Raumer'schen Regulative die Rede, die Lehrer wurden aufgefordert, ihre Erfahrungen darüber auszusprechen. Ein älterer Lehrer, wohl weit aus einer der tüchtigsten und gewissenhaftesten, erklärte: des Stoffes ist zu gründlicher Durcharbeitung zu viel! Andere stimmten ihm laut oder leise zu. Was erklärte der Leiter der Konferenz, einer der angesehensten Geistlichen der Provinz und — jedenfalls ein äußerst wohlwollender und redlicher Mann? Er gab zur Antwort: „Die Behörde hat es vorgeschrieben, es muß geleistet werden.“ Damit war alle und jede weitere Diskussion abgebrochen. Es fiel uns dabei ein, wie einst ein Pastor aus Schlessien, der auf seiner Wanderung bis ins Elsaß gekommen war und dort in einer Kirche predigen sollte, ein Lied mit einer in der Gemeinde ganz unbekanntem Melodie angab. „Die Melodie können wir nicht!“ ließ sich der Vorsänger vom Orgelchor herab hören. „So singen Sie sie doch!“ klang es wieder von unten aus des Pastors Munde zum Orgelchor hinauf.

— Man kann sicher sein, daß dasjenige Schulobjekt, das in den jeweiligen Schulordnungen besonders betont wird, auch allemal dasjenige ist, an welchem der didaktische Materialismus sich am meisten versündigt. Jetzt trifft's die sogenannten Naturwissenschaften (der Name ist zu hoch für die Volksschule); vorher den religiösen und biblischen Lehrstoff; vor 30 bis 40 Jahren war es in manchen Theilen der Rheinprovinz der preussisch-brandenburgische Geschichte. Wem fällt da nicht der arme Bauer ein, der bald rechts, bald links von seinem Esel fällt, je nachdem er den Sturz auf der entgegengekehrten Seite vermeiden will.

— Ein Lehrer beschwert sich bei seinem Schulinspektor über die Ueberfüllung seiner Klasse. Das Jahr vorher hatte er 60, jetzt 70 Schüler. O, sagt der Vorgesetzte, wer 60 Kinder in guter Ordnung halten kann, bringt dies auch mit 70 fertig, das sind ja nur 10 mehr. — Also auch wohl mit 80? fragt der Lehrer weiter. Warum nicht? ist die Antwort. Nun, dann werden auch weitere 10 bis 90, und abermals 10 bis 100 ebenfalls keine Schwierigkeit bieten, eine Grenze giebt es dann überhaupt wohl nicht. Ich schweige, daß der betreffende Vorgesetzte, wo er selbst als Lehrer thätig ist und vielleicht 20 Schüler vor sich hat, auch diese nicht einmal bemeistert, sondern sich etwa nur von der vordern Bank beschäftigen läßt, während die hinteren thun, was sie wollen.

— In Nealp zwischen Grimfel und Gotthard sprach ich dem Pater Kapuziner, der zugleich Gastwirthschaft hat, mein Bedauern aus über den geringen Bildungsstand der Bevölkerung der Gegend. „Das kann ich von meiner Pfarrei nicht sagen“, versetzte der genügsame, ehrliche Pater, sie kennen Alle die zehn Gebote und die sieben Todssünden.“

— Mit Schmerz, und einer Mischung von Mitleid und Zorn, las ich in einem Briefe eines Bögling's der untersten dritten Klasse eines Lehrerinnen-Seminars: „In den meisten Stunden tragen die betreffenden Lehrer nur vor, während wir in der größten Eile nachschreiben. Ich hatte schon Lust, zu diesem Zweck Stenographie zu lernen, doch diese ist so schwer, daß ich es wieder aufgegeben habe. Ich wünschte mir und bekam auch zu Weihnachten Gutke's Geographiebuch. Da P. N. unser Geographielehrer, ganz wörtlich nach diesem Buche vorträgt, so brauche ich in diesen Stunden gar nicht zu schreiben.“

— Eine Tochter, die in einer kleinen Pension der französischen Schweiz untergebracht war, welche von den Töchtern eines kleinen Gutsbesitzers errichtet worden ist und geleitet wird, schrieb in einem Briefe: Jetzt machen wir einen Kursus der Physik durch, und dann bekommen wir einen Kursus der Astronomie. Hohe Namen für dürftige Sachen, denn das waren Diktate, wie man sie auch manchen unserer Lesebücher und Kinderfreunde entlehnen könnte.

— Wie Einer in einem ärmlichen Dorfe der höchsten Schweizeralpen in der Schule das Linné'sche Pflanzensystem ableiern hörte, ohne daß eingeständenermaßen die Lehrerin bei dem bisherigen Unterricht auch nur Pflanzen dabei vorgezeigt hätte, ist schon früher einmal im Evangel. Schulbl. ausführlich zu lesen gewesen.

— Wie ich das Multipliciren und Dividiren mit Brüchen lernte? Nun, wir bekamen einfach die mechanische Regel: beim Erstem wird Zähler mit Zähler und Nenner mit Nenner multiplicirt, bei dem Dividiren kehrt man den Divisor um und verfährt dann wie bei dem Multipliciren. Damit war es abgethan. Wie schnell ging doch das! Man sieht, bei dem didaktischen Materialismus ist auch in Wälde ein tüchtig Stück Arbeit fertig zu bringen. Das empfiehlt ihn außerordentlich. Erst als ich, selbst noch Schüler, jüngere Knaben in den Brüchen vornahm, mußte ich suchen, selbst auf mühsamem Wege das zu finden, was an Verständniß und bewußtem Einblick in die Sache jene dürren mechanischen Regeln mir nicht gegeben hatten. Meine Freude, auf einfach elementarem Wege das gefundene zu haben, was ich suchte, war die eines Entdeckers. Zugleich war die gewonnene Einsicht und die darin liegende Begründung jener mechanischen Regel mir unverlierbar, denn ich konnte Alles immer wieder im Geiste rekonstruiren.

— Wenn es noch hie und da kirchliche Prüfungen vor der Konfirmation giebt, für die nicht bloß Fragen und Antworten wörtlich auswendig gelernt werden, sondern selbst solche, bei denen die einzelnen Konfirmanden auch die einzelnen Fragen vorher wissen, an die sie gerade kommen werden, so wird das wohl auch didaktischer Materialismus und Mechanismus zu nennen sein, und zwar eine besonders schlimme Art desselben.

— Jener eifrige Katechet, der die Lüge zu behandeln hatte, begann so: Du, A., hast du schon einmal gelogen? A. muß doch eine Antwort geben, er antwortet also: Ja! Der Katechet, mit diesem Resultat befriedigt, wendet sich weiter an den zweiten mit den Worten: Der folgende, B., was hast du da gekriegt? —

— Der kleinste Bub' treibt oft schon seinen didaktischen Materialismus. Jener badische Bauernknabe, befragt, ob er auch schon das Vaterunser beten könne, antwortete: „Ne, aber de Wiß!“ (die Weife!) und damit stellte er sich, die Hände faltend und mit ernstem Gesicht murmelnd, hin, wie er diese Weise von Andern beim Beten gesehen hatte.

— Da war ein Kind, ein liebliches Mädchen mit gutem Gedächtniß, von etwa 3 bis 4 Jahren; es wurde mitten in die Stube oder gar auf den Tisch gestellt,

und nun sagte es vor den beglückten Eltern, den gerührten Tanten und dem übergläcklichen Großvater die „Bürgschaft“ von Schiller her, die man ihm ohne besondere Mühe eingetrichtet hatte.

— Doch es seien der Beispiele genug! Nur noch eine Aeußerung. Jemand meinte: Man kann den Schülern schon etwas Tüchtiges, auch im Quantum, zumuthen, sie müssen's leisten; je mehr man an einen Sack Mehl anknüpft, desto mehr kommt heraus. — Ja, erwiderte der Andere, und desto weniger ist darin, wenn es einmal an's Brodbaden geht.

Auf Seite 110 angekommen, ist es dem Verfasser des Aufsatzes über den didaktischen Materialismus leichter geworden, er faßt neuen Muth, oder um unser erstes Bild wieder aufzugreifen, es ist ihm, als habe er nun doch die steile Anhöhe mit seinem belasteten Wagen, an dem wir, sympathisch wenigstens, mit schiefen Hälften, endlich erreicht und finde sich nun oben etwa auf der Hochebene auf fahrbener Straße. Wir können diese Hoffnung nicht theilen; wir erblicken auch auf S. 110 oben, theoretisch doch zuvörderst nur, angelangt, Sümpfe und Moor, worin vielfach unser Fuhrwerk stecken bleiben wird. Darum können wir auch dem Siegesruf des werthen Correspondenten aus dem Hannoverschen in Nr. 8 des Ev. Schulbl. nicht so schnell theilen, als sei gleichsam, da in des Herausgebers Artitel so klar der Schaden bargelegt, wie vielleicht noch niemals in einer Schrift, so erbarmungslos dem Ungethüm auf den Leib gerückt, wie es wohl bisher noch nicht geschehen, nun damit eine Schlacht geschlagen und ein großer Sieg erkochten. Es ist aber oft noch ein langer Weg von einer guten Theorie bis zu einer derselben entsprechenden guten Praxis, vom Lesen und Wissen, auch Zustimmung, bis zum entschiedenen Wollen und redlichen Thun.

Aber dennoch können wir dem Herausgeber in seiner Taktik nicht so gar Unrecht geben. Er verfährt auch hier pädagogisch. Von Schulordnungen, hohen und niedern Behörden oder gar Kammerdebatten und Beschlüssen kann er ja die Abhülfe zunächst nicht erwarten, sondern von den Lehrern, ja von den einzelnen Lehrern, und da will er denselben Lust machen, seine Ideen aufzunehmen, in sich durcharbeiten und mit denselben in der Schulpraxis nach Vermögen Ernst zu machen. Und dazu will er wiederholt uns Lehrern noch das Gewissen schärfen, daß wir um Gottes und des Gewissens willen saubere und ehrliche Arbeit zu liefern suchen. Da muß also Niemand denken: was hilft's, daß ich es anders mache, Andere thun es doch nicht! Auch hier in Bezug auf die Schule und die Arbeit in derselben können wir den gemeinen Spruch anwenden: „Wie es ist auf Erden, also soll's nicht sein; laßt uns besser werden, gleich wird's besser sein.“ Alles Gute bricht sich langsam Bahn. Das Schlimmste aber ist, wenn wir uns verzagt machen lassen und unser eigenes redliches Thun als zu unbedeutend und werthlos ansehen. Dörpfeld's Aufsatz über den didaktischen Materialismus ist eine That: mögen ihr Seitens der Lehrer und in den Schulen Thaten folgen!

Deutsche Schulzeitung.

Anfang October 1879.

Correspondenzen.

Aus der Provinz Sachsen. Es ist in früheren Blättern eines Erlasses der Königlichen Regierung in Merseburg gedacht worden, welcher eine ernste Mahnung an die Lehrer zu einem ihrem Berufe und Amte entsprechenden Verhalten enthielt. Dieser Erlass hat als ein vor der Zeit gebotenes, wohlgemeintes Wort im Allgemeinen eine beifällige Aufnahme gefunden. Anders ist es mit dem bekannten Erlasse der Königlichen Regierung zu Oppeln. Derselbe hat in verschiedenen Kreisen, selbstverständlich ganz besonders im Kreise der Lehrer eine gewisse Aufregung hervorgerufen, so daß ein Wort zur Beruhigung am rechten Orte sein dürfte. Der „Reichsbote“ enthält ein solches Wort, welches in Nachstehendem mitzutheilen uns gestattet sein möge. Es lautet:

„Der Erlass der Königlichen Regierung zu Oppeln hat im ganzen Lande ein peinliches Aufsehen erregt. Nachdem derselbe in öffentlicher Abgeordnetenversammlung verhandelt und er durch alle Blätter gewandert ist, wäre es ein Unrecht, die Zustände sich näher besehen zu wollen, von denen der Erlass so traurige Kunde giebt. Wir sehen dabei davon ab, auf welche Weise er in die Presse gekommen und in welcher Art er vor dem Hause verhandelt ist; wir wollen auch über den Ton der Verfügung schweigen und ebenso nicht untersuchen, ob die Verfügung, geheim oder veröffentlicht, ihren Zweck erreicht. — Wir wollen lediglich bei der durch sie offenbar gewordenen Thatsache einen Augenblick verweilen, der traurigen Thatsache, daß eine solche Verfügung nothwendig geworden ist in unserem Staate der „Intelligenz, der Schulen und Kasernen.“ Denn die Thatsache, daß die in der Verfügung aufgezählten Vergehen und Verbrechen (leichtsinziges Schuldenmachen, unmäßiger Bier- und Branntweingenuß, unordentliches Umhertreiben auf Tanzböden in Gemeinschaft mit bescholtenen Frauenzimmern, Schwängerungen, gewissenloser Versäumung der Amtspflichten, Raufereien und Schlägereien im Angeficht der Schuljugend und Ortsbewohner, standalöse Trunkenheit, Spielwuth, unsittliche Handlungen mit Schulmädchen, Gotteslästerung, Meineid) — daß diese Vergehen und Verbrechen vorgekommen sind, das ist leider nicht zu bestreitende Thatsache, zu der wir aus unserer eigenen Erfahrung manches Belegstück aufzählen könnten, und die durch ähnliche Verfügungen der Regierungen zu Potsdam, Erfurt und Merseburg mehr oder weniger erhärtet wird. Allein unrecht ist es, diese Einzelheiten zu verallgemeinern und dem ganzen Stande einen Makel anzuhängen, dunkel und schwarz wie die Nacht. Man überschau die Verbrecherwelt, man besuche die Zuchthäuser und Trinkerajyle, und man wird Leute aus allen Ständen auf den dunkeln Bahnen des Verbrechens finden; hohe und niedere Staatsbeamte, Adelige und Bürgerliche, Gelehrte und Ungelehrte: sie alle stellen ihr Contingent zu dem Auswurf der Menschheit. Wer aber hätte den Muth, um deswillen den Stein auf die Stände selbst zu werfen und sie als

sittlich herabgekommen zu brandmarken? Nun muß man allerdings von denen, deren Aufgabe die sittliche Erziehung des Menschengeschlechts insonderheit ist, in erster Linie die Pflege der Sittlichkeit an sich selbst verlangen, und wir unsererseits sind nicht gemeint, geringere Anforderungen in dieser Beziehung an den Lehrerstand zu stellen, als an den Stand der Geistlichen; aber so viel wird zugestanden werden müssen, daß, wenn Vorbilder der Sittlichkeit in Unsittlichkeit versinken, das Aufsehen, das dadurch erregt wird, ein viel größeres ist, als wenn Leute anderer Stände sich dieselben Vergehen zu Schulden kommen lassen, von denen einzelne, wie Tanzbödenbesuch, Raufereien, Trunkenheit, Spielwuth manchen Ständen nicht einmal als besondere Vergehen angerechnet werden. Ja wenn der Lehrer ein „Spielschen“, ein „Tänzchen“ und ein „Räuschchen“ als tadelnswerth betrachtet und dagegen eifert, wird er als „Frömmuler“ verschrien und verspottet von allen denen, welche jetzt den Stein schon in der Hand haben, den sie mit Fug und Recht glauben auf die Lehrer werfen zu können. Und damit hätten wir eine Wurzel für sittliche Verwilderung bloß gelegt, die sich leider, wir können es nicht läugnen, anfängt, in der Lehrwelt zu zeigen. Wir legen dabei keinen Werth auf den sonderbaren Streit um den Geburtschein der gefallenen Lehrer; ob sie unter der Herrschaft der alten oder der neuen Regulative ihre Ausbildung genossen, ist ganz gleichgültig; sie haben sie genossen unter der Herrschaft des Zeitgeistes unserer Tage, und sie stehen unter dieser Herrschaft, diese jungen Lehrer von zwanzig und etlichen Jahren. Und wer hat den Muth, von ihnen zu verlangen, daß sie gegen diese Zeitströmung, welche es mit dem ernstern Christenthum federleicht nimmt und diejenigen dem Spott preisgiebt, welche dasselbe zur Geltung bringen wollen, Stand halten sollen?! Um Stand zu halten gegen unseren leichtlebigen, dem sittlichen Ernste und der strengen Selbstzucht abgewandten Zeitgeiste, dazu gehört eine sittliche Charakterstärke, wie wir sie Gott sei Dank bei der Mehrzahl unserer Lehrer wohl noch haben, wie wir sie aber immer weniger finden werden, je mehr sich unsere Kirchen leeren und unsere Wirthshäuser füllen.

Eine andere Wurzel der tief betrübenden Erscheinung unter den Lehrern liegt in der Ausbildung der Lehrer. Die Geistlichen haben einen Bildungsgang hinter sich, auf dem sie besonders auf der Univerſität allen Versuchungen des Lebens ausgesetzt waren. Wer demselben erliegt, verunglückt in seiner Carriere und kommt gar nicht ins Pfarramt, während der Lehrer bei seiner engen Umgrenzung auf der Präparandenanstalt und im Seminar die Versuchungen des Lebens erst im Amte kennen lernt, im Amte erst die sittliche Festigkeit erwerben muß, mit der die Geistlichen überwiegend schon eintreten in ihr Amt. Und tritt er nun in dieses versuchungsreiche, ihm zum großen Theil noch unbekannte öffentliche Leben, ungestählt gegen die Anfechtungen desselben, vielleicht erfüllt von dem Willen, die in seinen Bildungsstätten empfangenen Lehren zu befolgen und zur Anerkennung bringen zu helfen, so wird er zum mindesten belächelt und ihm auf gröbere oder feinere Art zu verstehen gegeben, daß mit der Bildung unserer Tage sich weder eine sittliche Strenge noch ein Glaube an die Heilswahrheiten des Christenthums vertrage, daß so etwas wohl den Schulbuben vorgetragen werden könne, aber gereiften Männern mit solchen Anschauungen vom Leibe geblieben werden müsse. Ist es denn da zu verwundern, wenn der junge Lehrer seinen sittlichen Halt verliert, falls er nicht durch glückliche Umstände schon bis zum Eintritt ins Amt ein fester, sittlicher Charakter geworden war? Eine dritte Wurzel des beregten Uebels endlich ist die „Armuth“ unseres Volkes. Wir sind zu „arm“, die Lehrerstellen so zu

dotiren, daß man sich bemüßigt findet, eines Lehramtes wegen Opfer zu bringen. Wir sind zu „arm“, alle Stellen mit tüchtigen Lehrern zu besetzen. Um dem schreienden Lehrermangel abzuhelfen, nimmt man die Bewerber, wie sie kommen, mit und ohne Prüfung, mit Bildung und ohne solche, im reiferen und im jüngeren Alter, sechszehnjährige Buben, Handwerker, die keine Geschäfte machen u. s. w.; und wenn sie auch nicht alle fest angestellt werden, man beschäftigt sie doch, es sind für die Kinder und die Gemeinde „Lehrer“, und mit Hängen und Würgen kommen auch ihrer viele durchs Examen; ihr dürftiges Einkommen reicht nicht aus, sie mit den behäbigen Bürgern, ihre dürftige Bildung nicht, sie mit den höheren Ständen verkehren zu lassen, ihre wirtschaftliche Lage drückt sie herunter zu den Niedrigen, deren sittliche Begriffe nicht besonders inhaltreich sind, und wenn dann die von der sogenannten guten Gesellschaft Ausgeschlossenen sich mit dieser Ausschließung endlich abfinden und sie sich nicht mehr um die Achtung derer bemühen, die viel zu reich, zu vornehm oder gebildet sich dünken, um mit ihnen zu verkehren — dann klagt man die Lehrer an, wenn sie nicht sittlich fest bleiben, und an die Zustände, deren Erzeugnisse solche Lehrer sind, denkt Niemand, oder will Niemand denken. Hinaus mit den Lehrern aus der Schule, die ihrem Stande Schande machen! Hinaus aber auch mit den Zuständen unseres öffentlichen und gesellschaftlichen Lebens, welche so unwürdige Menschen ins Lehramt einschlüpfen lassen und sie trotz öffentlichen Aergernisses oft Jahre lang in demselben behalten, weil man für das Geld keine guten Lehrer bekommen kann und die Stelle doch nicht unbesetzt lassen will.“ —

Mühlhausen. Bezüglich auf die bei Bertelsmann erschienene Schrift „Lebens- und Bildungsgang des Rectors Herrmann“ bringt das „Schulblatt für die Provinz Sachsen“ folgende Recension:

„In frischen Zügen entrollt der Verfasser sein Lebensbild und trägt durch dasselbe die eigene Begeisterung für den Lehrerberuf in die Herzen der Lehrer hinein. Was der Schrift aber einen besonderen und hohen Werth verleiht, das sind die pädagogischen Wahrheiten, welche nach einer reichen und gefegneten Thätigkeit der Verfasser als eine Handreichung weiteren Kreisen darbietet. Insbesondere stehen die Grundsätze für die weibliche Erziehung so wahr und so klar da, daß Besseres nicht geboten werden kann. Wir werden die Schrift nächstens zum Gegenstande eines besonderen Aufsatzes machen. Wiesner.“

Es dürfte wohl für manche Leser des „evangelischen Schulblattes“ von Interesse sein, zu erfahren, wuß Geistes Kind der Verfasser ist, welcher ihnen so oft zumuthet, Artikel von ihm in diesen Blättern zu lesen. Ihnen sei sie hiermit angeboten. —

Die soeben ausgegebenen Schul-Programme hiesiger Stadt enthalten nicht mehr, wie früher, pädagogische Abhandlungen, sondern bringen nur statistische Nachrichten. Der Grund dieser Abänderung ist einerseits der Geldpunkt, andererseits die gemachte Erfahrung, daß die pädagogischen Arbeiten bei dem Publikum nicht die Beachtung gefunden haben, welche die Schulen voraussetzen und in ihrem Interesse wünschen mußten. Wir theilen einige von den statistischen Angaben mit, weil die Statistik als die sicherste Grundlage des Urtheils auch auf dem Gebiete des Schulwesens Werth hat.

Die Mädchenschulen

unter der Leitung des Rectors Dr. Zahn laden in ihrem Programm zum Besuche „der öffentlichen Lehrstunden“ ein, um dem Herkommen gemäß einen Einblick in die Unterrichtsgegenstände und die Art ihrer Behandlung zu ermöglichen. Der Organismus gliedert sich in drei Abtheilungen: Vorschule (Elementarclassen), Mädchen-Bürgerfschule (Mittelschulclassen) und höhere Töchterfschule mit zusammen 640 Schülerinnen, 17 Classen, 15 Lehrern, 2 Classenlehrerinnen, einem Zeichenlehrer, 2 Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten, einer Sprach- und einer Turnlehrerin. Die erste Classe der höheren Töchterfschule zählt 19, die der mittleren 30 Schülerinnen. Nur 7 im Programm namhaft gemachte Schülerinnen haben die höhere Töchterfschule nach vollständig absolvirtem Cursus verlassen. In den 5 Classen der über den Elementarclassen stehenden höheren Töchterfschule werden 25 Stunden wöchentlich auf das Französische, 9 Stunden in den beiden oberen Classen auf das Englische, dagegen in sämmtlichen Classen nur 9 Stunden auf Geschichte und 10 Stunden auf Geographie verwendet.

Die Gliederung der Mädchenschulen in niedere, mittlere und höhere bringt der weiblichen Bildung nur dann Gewinn, wenn jede Art dieser Schulen ihr Ziel so steckt, daß die Nichterreichung desselben eine Ausnahme ist. Das ist aber nicht der Fall, wenn die niederen Mädchenschulen den Besuch von 6, die mittleren von 7 Stufenclassen und die höheren sogar verlangen, daß die Schülerinnen die Schule bis zum vollendeten 16. Jahre besuchen sollen. Wie wenige Schülerinnen geneigt sind, diese Voraussetzung zu erfüllen, geht daraus hervor, daß höhere Töchterfschulen Ehrenzeugnisse für die Schülerinnen eingeführt haben, welche bis zu dem erwähnten Alter die Schule besuchen und das Ziel derselben erreichen. Da aber die Verheirathung, welche das Lebensziel des Mädchens ist, nicht von der Erwerbung eines solchen Zeugnisses abhängig gemacht wird und werden kann, so hat auch dieses Mittel seine Wirkung verfehlt. Die Mädchenschulen haben bei ihrer Organisation auf Grund der gemachten Erfahrungen durchaus den Willen und die Wünsche des Hauses in Anschlag zu bringen, da dieses sonst sich um die Forderungen der Schule nicht kümmert und sich von ihnen nicht bestimmen läßt. Bei den Knabenschulen liegt die Nothwendigkeit, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, in Verhältnissen, denen sich das Haus fügen muß. Stecken sich die Mädchenschulen ihre Ziele ohne diese Rücksicht so, daß sie der Mehrzahl zu hoch gesteckt sind und nicht von ihr erreicht werden, dann sind es bloß Schulen zur Scheidung der Mädchen nach Ständen und Vermögensverhältnissen. Die Schülerinnen der höheren Töchterfschulen haben dann nur einen Anfang im Englischen vor denen der mittleren Mädchenschulen voraus, der unter Vereinträchtigung anderer Lehrgegenstände gemacht worden und in 2 bis 3 Jahren wieder vergessen ist.

Die Knaben-Bürgerfschule,

vom Rector Dr. Otto gegründet und jetzt von dem Rector Vollbracht geleitet, zählt 6 Stufen- und 5 Parallel-Classen mit 11 Classenlehrern und einem Zeichenlehrer. Von den 569 Schülern stehen 7 im 9. Schuljahre; 14 Schüler sind Israeliten. Die erste Classe zählt 44, die letzte 50 Schüler. Die Schule besitzt eine Lehrer- und Schülerbibliothek. Sie hat jährlich ein Stipendium von 260 Mark an diejenigen Schüler der Anstalt zu vertheilen, welche dem an der Marienkirche bestehenden Singschore angehören, und mit einer goldenen Medaille

den Schüler zu belohnen, welcher in der praktischen Geometrie sich als der tüchtigste erweist.

Die städtische Volksschule,

geleitet von dem Rector Knauth, hat in 6 Stufenklassen für Knaben und eben so viel für Mädchen 539 Schulkinder, die von 12 Lehrern und einer Lehrerin für weibliche Arbeiten unterrichtet werden. Außerdem wird den Schülern von dem städtischen Turnlehrer Unterricht in Turnen ertheilt. Die erste Knabenklasse zählt 27 Schüler, die erste Mädchenklasse 32 Schülerinnen. Der Schulbesuch war ein regelmäßiger. Eine Anzahl von Knaben nahm an der vom Vereine zur Förderung der Moralität unter den Armentkindern veranstalteten Christbescheerung Antheil, nachdem Tags zuvor auch einem Theile der Mädchen in der Elisabeth-Anstalt von dem Vorstande derselben ein solches Fest bereitet worden war. Aus dem zum Gedächtnisse des Generalsuperintendenten Dr. Demme gestifteten Legatenstand erhielten mehrere Knaben und Mädchen Bibeln und Gesangbücher als willkommene Gabe.

Die Nikolai-Petri-Margarethen-Schule

unterrichtet 1130 Kinder in 19 Classen, von welchen 6 Classen Stufen-, die anderen Parallel-Classen sind, in den unteren mit gemischten, in den oberen mit getrennten Geschlechtern. Außer dem Rector Kenneberg arbeiten noch 17 Lehrer und 3 Lehrerinnen für weibliche Arbeiten an der Schule. Zwei Stellen sind unbefegt. Die übrigen Angaben sind gleichlautend mit denen der städtischen Volksschule.

Die Georgii-Martini-Schule

legt vor Allem das Bekenntniß und Geständniß ab, daß sie in der Lage ist, mit Freude und mit innigem Danke gegen Gott auf das vergangene Schuljahr zurückblicken zu können. Die Zahl der Kinder betrug in demselben 498, die in 10 Classen, 3 Knaben- und 3 Mädchenklassen und 4 gemischten Classen unterrichtet wurden. Das Lehrercollegium besteht aus dem Rector Walter, 9 Lehrern und einer Lehrerin für weibliche Handarbeiten. Die Haltung und Führung der Schüler in und außer der Schule ist unausgesetzt von den Lehrern im Auge behalten und überwacht worden. Die strenge Handhabung der im vorigen Jahre für die hiesigen Volksschulen aufgestellten Schulordnung war sichtbar von günstigem Einflusse. Die Confirmandinnen (arme Kinder) übergaben am letzten ihrer Schultage dem Rector für die Schule das eingerahmte Bild Luthers und das treffliche Bild Sr. Kaiserl. und Königl. Hoheit unseres Kronprinzen. Die Bilder dienen der Schule zur Zierde und werden von den Lehrern angesehen als ein bereitetes Zeugniß dankbarer Liebe und erfreulicher Anhänglichkeit. Mit den anderen Schulen feierte die Schule die herkömmlichen Schulfeste, veranstaltete aber noch eine besondere Feier zum Gedächtnisse eines verstorbenen Lehrers, die darin bestand, daß unter Gesang und Ansprache das wohlgelungene Bild des Entschlafenen im Schulzimmer aufgezeigt wurde. Es verdient diese Feier in unserer pietätslosen Zeit eine besondere Erwähnung und zugleich eine nachdrückliche Empfehlung zur Nachahmung.

Die katholische Schule

zählt 113 Kinder, die von einem Lehrer und einer Lehrerin für weibliche Handarbeiten in einer gemischten Classe unterrichtet wurden. Auch die bedürftigen Kinder

dieser Schule wurden, wie die der anderen Volksschulen, von dem „Verein zur Förderung der Moralität unter den Armentkindern“ zu Weihnachten mit reichen Gaben beschenkt und erfreut.

Das ist die echte Parität, die bei Werken der Liebe nicht die Confession ansieht.

Die gewerbliche Fortbildungsschule,

welche unter der Leitung des Rectors Vollbracht steht, zählt 101 Schüler und besteht aus 2 Rechenklassen, einer geometrischen Classe, einer physikalischen und Schreibklasse, zwei Freihandzeichnklassen, einer Modellir- und einer Linearzeichnklasse. Unregelmäßiger Besuch und verspätetes Erscheinen zum Unterrichte, auch Mangel an genügender Vorbildung und Schlassheit während des Unterrichts sind Uebelstände, die auch in dem verflossenen Jahre wie früher sich gezeigt haben. Das Betragen der Schüler in den Unterrichtsstunden kann im Allgemeinen ein löbliches genannt werden.

Die Sonntagsschule,

für Handwerker-Lehrlinge und Gesellen bestimmt, zählte im Sommersemester 67, im Wintersemester aber 78 Schüler. Zu erstgenannter Zeit besuchten Cl. I und II comb. 31 und Cl. III 36 Schüler. Am Freihandzeichnen theilnahmen 42, am Linearzeichnen aber 31 Schüler. Im Winter wies Cl. I 10, Cl. II 32 und Cl. III 36 Schüler auf. Das Freihandzeichnen übten 33 und das Linearzeichnen 17, während sich zu der dem Vorlesen gebiegener Volksschriften und Gesangsübungen gewidmeten Montag=Abendstunde in der Regel etwa 20 Schüler einfanden. Die alten Klagen über unregelmäßigen Schulbesuch und unpünktliches Eintreffen im Schullocale verstummten auch im vergangenen Jahre nicht. Länger als 2 oder 2½ Jahre bleibt kaum der eine oder der andere Bögling der Anstalt treu. So berichtet der Dirigent der Schule, der Rector Knauth.

Die Seminar=Präparanden=Anstalt.

Die Zahl der Böglinge betrug am Osiern v. J. 26, erhöhte sich aber bald auf 46. Der Schulbesuch war stets ein regelmäßiger. Die Ergebnisse einer von dem Seminardirector Dr. Jütting vorgenommenen Revision dürfen als wohlbefriedigende bezeichnet werden. Anstalts=Dirigent ist der Rector Knauth.

Elisabeth=Anstalt.

I. In der Erziehungs=Anstalt für Mädchen aus den unteren Ständen befanden sich 10 Böglinge, von denen im Laufe des Jahres 3 als Dienstmädchen ein Unterkommen fanden.

II. Die Erwerbsschule wies beinahe das ganze Jahr hindurch die ungewöhnlich hohe Ziffer von 33 Mädchen auf.

III. Der Besuch der Kleinkinderschule erreichte im Durchschnitte täglich die Zahl von 40 Kindern. Festliche Tage waren für sämtliche Kinder die Stiftungsfeier und die reiche Christbescheerung. Die Anstalt fühlt sich zu besonderem Danke für die reichen Gaben verpflichtet, die sie von den städtischen Behörden und Privatpersonen erhielt.

Außer den genannten Bildungsanstalten unterhielt die Stadt noch ein Gymnasium und eine höhere Bürgerschule.

Zur Förderung der Bildung wirken außer dem schon genannten Vereine zur Förderung der Moralität unter den Armentkindern, ein allgemeiner Lehrerverein, ein kaufmännischer Verein, ein Land- und Gartenbau-Verein, ein Gewerbeverein, ein allgemeiner Bildungsverein, ein allgemeiner Musikverein, ein deutscher Reichsverein, ein Bürger- und Kriegerverein, und dienen dazu ferner eine allgemeine Lehrer- und eine Volksbibliothek.

Bei Aufzählung der Vereine drängt sich uns die Frage von Neuem auf, warum man keine Vereine für die Erziehung zur Verständigung zwischen Schule und Hause über ihre allgemeinen Grundsätze und ihre besonderen Forderungen in gegenwärtiger Zeit gründet. Wenn irgend Vereine an der Zeit sind, so sind es in Rücksicht auf die Vernachlässigung der Erziehung und die sichtbaren, traurigen Folgen davon für unser Volksleben gerade solche Vereine.

Möge dem Bilde von den reichen Bildungsanstalten und Bildungsmitteln Mühlhauseus, wenn es auch nur Umrisse zeigt, die immerhin nutzenbringende Beachtung nicht versagt werden.

M.

H.

Hameln, den 6. Mai. Den Hauptgegenstand der Tagesordnung des Lehrervereins Hameln-Gr.-Berke für die beiden Sitzungen in den Monaten Februar und März bildete der Vortrag des Lehrers Tönnies-Hameln: Die Geschichte des naturgeschichtlichen Unterrichts in der Volksschule. Eingang hob der Vortragende die Wichtigkeit und Bedeutung der Unterrichtsmethodik überhaupt hervor und begrüßte das Unternehmen des Seminar-Direktors Dr. Kehr, eine vollständige „Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts“ herauszugeben, mit Freuden. Mit den ersten Anfängen der Naturgeschichte unter Aristoteles und Plinius dann beginnend, kam Ref. weiter auf die Humanisten, welche, wie überhaupt die literarischen Schätze der alten Griechen und Römer, so insbesondere auch die naturwissenschaftlichen Kenntnisse dem Abendlande zugänglich machten. Also nicht wirklich Reales wurde hier geboten, sondern nur Verbalrealismus gelehrt. Bahnbrechend wirkten dann Bako, Ratich und besonders Comenius, welche nicht allein forderten, die Naturgeschichte an der Natur selbst zu studiren, sondern auch stets auf dem Wege der Anschauung zu lehren. Jedoch schwer und langsam drangen die berechtigten Forderungen dieser Männer durch; besonders waren es die Pietisten, Aug. Hermann Franke an ihrer Spitze, welche sie in ihren Schulen ernstlich durchzuführen sich bestrebten, versielen dabei aber leider bald in den Fehler, diesen Unterricht zu einer trockenen Systemkunde ausarten zu lassen, bis dann die Philantropen, Baschow und Salzmann, mehr bei den Kindern höherer Stände, und der edle von Rochow mehr bei den Kindern des niederen Volkes, denselben neu belebten. Doch als selbständiger Unterrichtsgegenstand trat auch jetzt die Naturgeschichte noch nicht auf: es waren sogenannte gemeinnützige Kenntnisse, welche man durch den Realunterricht anstrebte; auch fehlte noch immer die nothwendige Anschaulichkeit. Naturgeschichte wurde fast allgemein als Anhängsel des Bibel-, Lese- oder Schreibunterrichts gelehrt. Erst mit Pestalozzi beginnt auch auf diesem Gebiete der Kampf gegen alle methodischen Mängel immer erfter und allgemeiner zu werden, bis Männer, wie Harnisch,

Zerrenner, Denzel und Lüben, dem naturgeschichtlichen Unterrichte die Selbständigkeit und Anschaulichkeit erarbeiten und erkämpfen geholfen haben, welche ihm in der That gebührt. Außer diesem instructiven Vortrage wurden in der Februar-Sitzung noch die Thesen des Lehrers Heißmeyer-Diebersen über den geometrischen Unterricht in der Volksschule durchberathen und endgültig festgestellt, während in der folgenden Sitzung Herr Schulinspektor Jagau-Hameln noch lehrreiche Mittheilungen über seine Beobachtungen auf der im verflossenen Sommer ausgeführten Schweizerreise machte. Zugleich theilte der Vorsitzende mit, daß das von hiesigen Gesanglehrern verfaßte und vielfach günstig recensirte Liederbuch für Volksschulen, „Liederborn“ betitelt, von jetzt ab zu dem Partiepreise von 25 Pf. pro Stück aus der hiesigen Musikalienhandlung von H. Oppenheimer zu beziehen sei.

In der Sitzung am 3. Mai hielt Herr Heißmeyer-Diebersen einen Vortrag über die „Ordnung in der Schule“. Einleitend hob Referent besonders hervor, daß die Thätigkeit des Lehrers nicht bloß im Unterrichten bestehe, sondern daß wir vor allem Erzieher seien. Wie nun keine Erziehung ohne Unterricht gedacht werden könne, so müsse wiederum auch jeder Unterricht erziehend sein. Der Lehrer ein Erzieher, aller Unterricht muß erziehend sein, das sind, wie ich mir einzuschalten nicht versagen kann, Sätze, welche wir uns in unserer Zeit des Jagens und Haschens, der Zeit des realen und des didaktischen Materialismus, nicht oft und tief genug in's Gedächtniß schreiben können, und welche wir mit Energie und Gewissenhaftigkeit stets zur Wirklichkeit werden lassen sollten. Eine nothwendige Bedingung für einen erziehenden Unterricht sei eine gute Ordnung in der Schule, eine gute Schulzucht. Redner sprach sich dann im Sinne Kehrs eines Weiteren aus über die Ordnung im Schulzimmer, über die Ordnung vor dem Beginn der Schule, die Ordnung während des Unterrichts, zwischen den Unterrichtsstunden und beim Schluß der Schule. Da eine längere Besprechung an diesen Vortrag sich angeschlossen, mußte der 2. Gegenstand, „Schulstrafen“, auf die nächste Tagesordnung verschoben werden. Ich aber kann dieses kurze Referat nicht schließen, ohne den Lesern ein Wort unsers „alten Schüren“ mitzugeben zu haben. In einem Conferenz-Vortrage vom Jahre 1867 spricht er sich über die Ordnung in den Schulen folgender Maßen aus: „Damit die Kinder tüchtig werden für ihren irdischen und himmlischen Beruf, sorgen wir in unsern Schulen für eine gute und feste Schulordnung, so daß die Kinder früh gewöhnt werden an Ordnung, Reinlichkeit und Anständigkeit, an Aufmerksamkeit und Fleiß, an Pünktlichkeit, Genauigkeit und Ausdauer, an Gehorsam und Wahrhaftigkeit, an Dienstfertigkeit, Verträglichkeit, Friedfertigkeit und so an jegliche Tugend. Ehe man einem Kinde eine Sittenregel geben kann, muß es an sittliches Thun gewöhnt werden. Gute Gewohnheit ist eine viel größere Macht und hat viel höheren Werth als gute Grundsätze. Das aber ist gute Gewohnheit, wenn dem Menschen das Nichtthun des Guten eine Last ist. Da wird das Gute gethan ohne viel Besinnens, wird leicht, wird mit Lust gethan, geschieht so ungezwungen, wie das Schwimmen eines Fisches im Wasser.“

Wie kommt ein Mensch dahin, daß ihm das Gute so zur Gewohnheit werde? Nur durch Gewöhnung, durch gute Gewöhnung. Daß die Gewöhnung eine gute, eine zur Gewohnheit führende sei, dazu gehört wenigstens Zweierlei: Stetigkeit, Ganzheit. Nicht zuweilen, sondern immer; nicht in Einem, sondern in Allem. Es kann nicht stark genug gesagt werden, wie sehr die Erzieher sich selbst und den Kindern das Leben erschweren und ver-

bittern, wenn sie in ihrer Arbeit es fehlen lassen an diesen hochwichtigen Dingen, an Stetigkeit, Ganzheit, Einheit, Konsequenz. Gesehen wir uns nur, daß sie selten sind, diese ganzen Männer; ruhig, besonnen, klar und fest. Heute wird pünktlich angefangen, morgen spätes Kommen geduldet; heute ist Unanständigkeit hart bestraft worden, morgen werden Rohheiten allerlei Art übersehen; heute wird genaues Lernen mit Strenge gefordert, morgen wird vorgesagt, was das Kind nicht weiß; an den Händen wird kein Schmutz geduldet, an den Kleidern und Büchern beachtet man ihn nicht; Widersprechen ist große Sünde, aber mit Unwahrheit wird's so genau nicht genommen; der eine Lehrer fordert Stille, Aufmerksamkeit, anständige Haltung, bei einem andern sind Blaubern, Käkeln, Possenmachen an der Tagesordnung; was der Eine bei den Kindern Höflichkeit nennt, ist in den Augen eines Andern Unnatur, Narrheit. Und so geht's in hundert andern Dingen. — Und die Folgen?“

Hamel!, den 15. Juni. Der Lehrerverein Hameln-Gr.-Berfel hatte auf der Tagesordnung der Sitzung am 7. Juni als alleinigen Gegenstand „die Strafe in der Schule als pädagogisches Zuchtmittel“. Der Referent war Lehrer Vollenen-Hameln. Nachdem Herr Vollenen eingangs seines reichen Vortrages darauf hingewiesen hatte, daß es Aufgabe der Volksschule sei, die Kinder zu unterrichten und zu erziehen, nannte er als „Mittel zur Erziehung im Allgemeinen: Lohn und Strafe“. Zum Thema selbst übergehend, wurde denn 1. der Begriff der Strafe klargestellt, indem dieselbe als „eine jede mit der Nichtbefolgung eines Gebots verknüpfte unangenehme Folge“ bezeichnet wurde. 2. Zweck der Strafe sei, vom Bösen abzuschrecken, den Zögling zu bessern, zu heilen. Der Lehrer sei demnach ein Arzt, ein Seelsorger. 3. Als Arten von Strafen wurden genannt:

- a. Aeußerungen der Unzufriedenheit in Mienen (ernster Blick) und Worten (Tadel, Verweis, Rüge),
 - b. Strafen an der Freiheit (Zurückbleiben in den Pausen, Nachsitzen),
 - c. Strafen an der Ehre (Aufstehen lassen, Herausstellen aus der Bank, Hinuntersetzen),
 - d. Körperliche Züchtigung, welche Referent keineswegs ganz abgeschafft, aber mit Recht doch möglichst beschränkt und mit Weisheit angewendet wissen wollte.
4. Die Anwendung der Strafen anlangend, wurde eines Weiteren dargethan, daß, durchdrungen von dem Geiste und der Gesinnung der Liebe, der Lehrer:
- a. gerecht bestrafen müsse, weshalb stets in Betracht zu ziehen sei das Alter, Geschlecht, Temperament, das Verhalten des Kindes vor, bei und nach der That, die Beschaffenheit und Größe des Vergehens, die häuslichen Verhältnisse und der Gesundheitszustand des zu bestrafenden Kindes;
 - b. die Strafe müsse mäßig sein. Man müsse nicht mit Worten strafen, wo der Blick noch ausreiche, und wiederum nicht die tatsächlichen Strafen in Anwendung bringen, wo das Wort noch genügt. Die Strafexecution sei kein Racheact, sondern Besserungsact. Der Stock sei nur im äußersten Falle zu gebrauchen;
 - c. man strafe besonnen. Stets wohl überlegen und erwägen, besonders bei schweren Strafen, ehe zur Strafausübung geschritten wird und ja nicht von Launen oder gar dem Gefühle der Selbstehre sich hinreißen lassen. Vor der körperlichen Züchtigung lieber erst ein Vaterunser beten. „Der

Lehrer straft sein Kind und fühlet selbst den Streich; die Härte ist ein Verdienst, wenn dir das Herz ist weich.“ „Ein Vater (ein Lehrer) soll zu Gott an jedem Tage beten: Herr, lehre mich, dein Amt beim Kinde recht vertreten.“

So soll's sein. Darum mahnte Redner zum Schlusse daran, daß wir Lehrer nicht allein fleißig mit den Kindern umgehen, ihr Wesen und ihre individuellen Eigenthümlichkeiten und besonders häuslichen Verhältnisse zu erforschen suchen, sondern auch stets und vergegenwärtigen sollten, daß sie Gottes Kinder und Erben sind, sein theuer erworbenes Eigenthum, wobei wohl zu beachten und zu beherzigen sei, daß das Vormachen und Vorleben von Seiten des Lehrers von so hervorragender Bedeutung sei. Jawohl — daß ich es hier einschalte: Vormachen, vorleben! Und nicht minder: Verhüten, vorbeugen! Deshalb ist mir unser theuern Schüren Mahnung stets auch so bedeutungsvoll gewesen: **Beachten, beschäftigen!** Lieber Leser, halte ein wenig inne und erwäg sinnend ihren Inhalt, ihre Tragweite. Wer sie auszunutzen versteht, erspart sich und den Kindern eine große Menge Strafen und einen ganzen Berg von Verdrießlichkeiten.

Die Versammlung folgte dem lehrreichen Vortrage, der so recht aus der Praxis und für die Praxis war, mit sichtlichem Interesse. Auch die Besprechung war eine lebhaft und rege und würde sich noch weiter ausgebehnt haben, wenn die bereits vorgedrückte Zeit nicht zur Eile gemahnt und gedrängt hätte. Am längsten bewegte sie sich um die Frage der körperlichen Züchtigung. Ob dieselbe überhaupt in Anwendung kommen solle, darüber war kein Zweifel. Auch darin war man einig, daß nur äußerst selten, in möglichster Beschränkung und mit weiser Anwendung körperlich geächtigt werden solle. Eine Meinungsverschiedenheit ergab sich aber nach der Seite, ob auch in höheren Töchterschulen die Ruthe resp. der Stock gebraucht werden dürfe. Während einige Mitglieder hier jegliche körperliche Züchtigung ausgeschlossen wissen wollten (während sie in den Mädchenklassen der Volksschulen gleichfalls angewendet werden solle), neigte die Mehrzahl der anwesenden Herren doch zu der Ansicht hin, daß prinzipiell in dieser Beziehung kein Unterschied zu machen sei.

Für heute kann ich das kurze Referat nicht schließen, ohne demselben noch Zweierlei mit auf den Weg gegeben zu haben:

1. Es erscheint mir auf dem Schulgebiete unserer Tage ein Hauptmangel der Zeit, daß beim Unterrichte das erziehlische Element nicht hinreichend berücksichtigt wird. Kenntnisse und Fertigkeiten ist das Loosungswort der Zeit geworden; Kenntnisse und Fähigkeiten wünscht und fordert, darnach hascht und jagt man, und die Aufgabe der Erziehung tritt in den Hintergrund, sollte aber im Vordergrunde stehen. Das Eine thun und das Andere nicht lassen, und die Sache nicht auf den Kopf stellen. Also als Hauptaufgabe der Lehrer steht man vielfach das Unterrichten an, und wenn man die Schule auch eine Erziehungsanstalt nennt, so denkt man, leider nicht vereinzelt, vorwiegend an Verstandesbildung und weniger an Bereclung des Herzens und Leitung und Stärkung des Willens, an sittliche und religiöse Bildung. Und die Folgen? Die Zeitgeschichte antwortet. Wir meinen mit Schüren, der Lehrer erzieht durch sein Vorbild, seine Persönlichkeit, durch eine gute und feste Schulordnung, durch den Unterricht, durch die Zuchtübung und durch das Gebet.

2. Weiter kann ich mir nicht versagen, hier anzufügen, was Schüren

einst in seinem Conferenzvortrage, der in der Nachhorst'schen Buchhandlung im Drucke erschienen ist: „Zweck und Mittel in der Arbeit eines christlichen Volksschullehrers“ kurz über die Schulzucht, „die nöthige Zuchtübung“ sagt. „Wir belehren die Kinder über das, was recht und unrecht ist und zeigen ihnen an Exempeln die Schönheit und den Segen der Sittlichkeit, sowie die Häßlichkeit und Verderblichkeit der Unsittlichkeit. Wir ermahnen, warnen, drohen, strafen und — lohnen; alles mit christlichem Ernste, alles in christlicher Liebe, überhaupt so, daß das Kind durch die Zuchtübung nicht erbittert und von uns gestoßen, sondern daß es geheilt und uns näher gebracht werde. Und damit diese schwierigste aller Lehraufgaben von uns recht gelöst werden könne, bleiben wir selber in der Zucht des heiligen Geistes. Je achtsamer wir auf seine Stimme hören, wenn er uns lehren und erinnern will, je williger wir folgen, wenn er uns locket und zieht, je stiller wir halten, wenn er uns straft: desto sicherer und desto erfolgreicher können wir Zucht üben an den Kindern. Wer nicht gehorchen kann, kann auch nicht befehlen; wer sich nicht leiten läßt, kann andere nicht leiten; wer sich nicht mag strafen lassen, kann auch andere nicht strafen. Wenn wir Lehrer in der Zucht des heiligen Geistes sind, dann sind wir nicht bloß in der rechten Stellung zu Gott, sondern auch in der rechten Stellung zu den Kindern, und diese kommen dadurch mehr in die rechte Stellung zu uns: wir erfüllt mit väterlicher Liebe zu den Kindern, die Kinder erfüllt mit kindlichem Vertrauen zu uns. In dieser von dem Geiste Gottes gewirkten Liebe haben wir ein offenes Auge, ein klares Verständniß für des Kindes Schwächen und Bedürfnisse; da haben wir für das Kind das rechte Wort und zu dem rechten Worte den rechten Ton. Da werden wir nicht heftig und ungeduldig bei dem Schwachen, werden nicht müde bei dem Schlechten, da vermögen wir beisammen zu halten, was in der Zuchtübung nie getrennt werden darf: Ernst und Milde. Wehe dem armen Kinde, welches nur eins von beiden an sich erfährt; wehe besonders dem Kinde, dem die verkehrte Liebe keine Versagung, keine Entbehrung, keine Anstrengung zumuthet, sondern von dem Kinde alles fernhält, was demselben eine unangenehme Stunde bereiten könnte. Solche Kinder passen später in keine menschliche Gesellschaft; sie sind unglücklich und machen unglücklich. Die rechte, die heilige Liebe hat eine sehr weiche Hand, wenn sie die Wunde ansaßt und verbindet, aber sie scheut auch nicht, diese auf's schmerzlichste zu drücken, wenn das nöthig ist zur Heilung.“

Aus der Provinz Hannover. (Ueber Lehrerkonferenzen.) Es giebt wenige Lehrer, die keinem Lehrerverein angehören, keiner Konferenz beiwohnen. Darüber freuen wir uns, denn wenn der directe Nutzen auch oft kein großer ist, schon die Anregung, das Gefühl, einem größeren Ganzen anzuhören, zu einem gleichen Zwecke versammelt zu sein, ist von nicht zu unterschätzendem Werthe. Daß aber jede Konferenz immer werthvoller werde, dazu sollte jedes Mitglied das Seinige beitragen; es sollte wenigstens nichts versäumen, für sich selbst einen möglichst großen Nutzen von der Vereinigung zu haben, das vermag jeder. Hierin wird aber noch recht viel gefehlt. Die Zeitung macht bekannt, daß morgen Konferenz sei. Die Tagesordnung steht dabei, wie es jedoch scheint, nur für die weniger eifrigen Mitglieder, damit sie nur diejenigen Versammlungen besuchen, in denen ein Gegenstand behandelt wird, für den sie

wenigstens einiges Interesse haben. Wie viel Lehrer giebt es, die sich ein wenig ernstlich auf die Verhandlungen vorbereiten? Ist ihnen der betreffende Gegenstand auch noch fast unbekannt, was schadet es? sie haben ja ihren Referenten, und etwas mitsprechen, ein wenig Debatte machen, das kann man nachher schon. Daher kommt es denn, daß man stundenlang um Kleinigkeiten debattirt, sich endlos langweilt und froh ist, endlich erlöst zu sein von der Pflicht, die man doch nach Kräften erfüllt zu haben glaubt. So ist es auf vielen kleineren aber auch größeren Konferenzen. Auf der Tagesordnung einer größeren stand ein Vortrag über den ersten Leseunterricht. Man konnte seine Freude haben an dem zahlreichen und pünktlichen Besuch der Versammlung und vor allem auch an dem gut durchdachten, geläufigen Vortrage des Referenten. Wie traurig wurde die Sache dagegen bei der darauf folgenden Debatte! da wurden von einem Mitgliede als die wichtigsten Momente, die gegen die Einführung des Lautirens (im Gegensatz zum Buchstabiren) sprächen, angeführt, es widerspräche dem ästhetischen Gefühle der Lehrer und Schüler, Mundstellungen anzunehmen wie sie das Lautiren erfordere. Ein anderer Lehrer sprach sich anfangs für die Normalwörter-Methode aus, darnach verbesserte er sich und wünschte, man solle sie synthetisch behandeln, schließlich redete er gar einer „rationellen Buchstabier-Methode“ das Wort u. s. w. Dabei war das Thema ein sehr zeitgemäßes, denn von der betr. Regierung war die Einführung der Normalwörter-Methode angeordnet. Die Leitung der Versammlung war eine gute, ja nur ihr war der leibliche Ausgang der Verhandlungen zu danken. Der Referent hatte bestimmte Thesen aufgestellt, trotzdem das unklare Neben. In der Versammlung fehlten solche nicht, die die betreffenden Methoden aus der Praxis kannten: aber wenn sie auch von den anderen zum Wort zugelassen wären, so merkten sie doch bald, daß hier ihre Worte unnütz seien, sie hätten die Gegensätze nur verschärft ohne Klarheit hinein bringen zu können. Denn trotz der ungenügenden Vorbereitung vieler, wenn nicht der meisten Mitglieder, schien man principiell gegen alles Neue aufzutreten. Bedenkt man nun, daß derselbe Gegenstand seit Jahren in kleineren Konferenzen zum Vortrag kam, ja daß in den sogenannten Wanderkonferenzen Probelectionen abgehalten wurden, so erscheint ein derartiges Vorkommniß unbegreiflich. Das aber, meine ich, ist wohl zu begreifen, daß es Pflicht eines jeden Lehrers ist, hierin Wandel zu schaffen.

Vom Niederrhein. Vor einiger Zeit brachte die Elberfelder Zeitung einen Correspondenz-Artikel aus dem Kreise Solingen, der über eine bedenkliche Verdrängniß der dortigen Lehrer-Unterstützungsklassen (für Hinterbliebene und für Emeriten) berichtete. Diese Mittheilung ist der Art, daß sie ohne Zweifel auch andere Lehrerkreise interessirt, namentlich solche, deren Wohlthätigkeitsklassen auf gleiche Hülfquellen angewiesen sind. Der genannte Artikel lautet:

„Solingen. — Es dürfte für die Leser dieser Zeitung von Interesse sein, zu erfahren, welche Aufnahme der Aufruf des Vorstandes des Rheinischen Provinzial-Lehrervereins, eine „Wilhelm-Augusta-Stiftung“ für Hinterbliebene von Lehrern betreffend, in hiesigen Lehrerkreisen gefunden hat.

Dieser Aufruf wurde den Lehrern und Lehrerinnen des oberen Kreises Solingen in der zu diesem Zwecke anberaumten amtlichen Conferenz am 24. April cr. von dem Herrn Kreis Schulinspector G. Diestelkamp vorgelegt, ohne aber auch nur die geringste Zustimmung zu finden, und es wurde einstimmig abgelehnt, an

dieser Gründung sich zu betheiligen. Mangel an Patriotismus oder an Verständnis für die Noth der Lehrer-Wittwen und -Waisen war es nicht, wodurch dieses Resultat herbeigeführt wurde. Ein anderes Moment war — wenigstens für die evangelischen Lehrer — maßgebend.

Im oberen Kreise Solingen bestehen zwei von evangelischen Lehrern gegründete und durch Lehrarbeit geförderte Kassen für Hinterbliebene der Lehrer, resp. für emeritirte Lehrer. Die Herausgabe und der Vertrieb von Schulbüchern haben, da der zu zahlende Beitrag der Mitglieder gering ist, die Kassen hauptsächlich zu dem gemacht, was sie jetzt sind. Die früheren Schulpfleger Dr. Wiedenfeld, Wienandt und Cremer (jetzt Kreis Schulinspector in Duisburg), welche ein warmes Herz für das Wohl und Wehe der Lehrer hatten, sind stets auf das Lebhafteste für das Gedeihen dieser Kassen eingetreten, und letztere kamen bei solchem Einvernehmen denn auch voran. Seit dem Abgange des Herrn Cremer jedoch, dessen Verlust die Lehrer je länger, je mehr schmerzlich empfinden, ist eine Aenderung eingetreten, indem der Bestand der Unterstützungs-Kasse bedroht ist.

Trotzdem die Lehrer stets das Bestreben gehabt, die Schulbücher dem Willen der Behörde gemäß einzurichten, trotzdem bisher nie ein Tadel über irgend ein Buch ausgesprochen, sind bereits zwei Bücher („Sprachlehre und Stilübungen“ und „4. Rechenheft“, Aufgaben aus der Raumlehre und Wurzel-Extractionen enthalten), welche unter Zustimmung der früheren Schulpfleger eingeführt wurden und seit Jahren in den hiesigen Schulen gebraucht worden sind, verboten worden. Ob durch dieses Verbot der Schule ein Dienst erwiesen worden, sei hier nicht erörtert. Hier soll nur, da ja von Kassen die Rede ist, erwähnt werden, daß der Unterstützungs-Kasse, welche ein Kapital in diesen Büchern stecken hat, durch dieses Verbot ein empfindlicher Schaden erwächst.

Außerdem ist zu befragen, daß auch die übrigen Schulbücher, eins nach dem andern, schon in Aussicht genommen sind, demnächst den Schulen und Kassen genommen zu werden.

Es ist wohl keine Frage, daß, wenn es Ziel ist, ein Buch untauglich zu finden, ein jedes Buch herhalten kann. Da die evangelischen Lehrer des oberen Kreises Solingen also die größte Mühe haben, ihre Kassen, welche die Bestimmung haben, Lehrernoth zu lindern, über Wasser zu halten, so müssen sie, so lange diese bestehenden Kassen mit solcher Gegenströmung um ihre fernere Existenz zu ringen haben, darauf verzichten, neue Kassen gründen zu helfen.“

Einsender erlaubt sich, an diesen Bericht eine Bemerkung und eine Bitte zu knüpfen.

Der Hr. Verfasser spricht zwar deutlich, aber er läßt doch den Leser über mehrere wichtige Punkte im Ungewissen. Z. B.: Als die Schulbehörde die betreffenden Bücher für nicht mehr geeignet erklärte, haben da die Lehrer sich nicht erboten, dieselben den neuen Anforderungen entsprechend umzuarbeiten? Und wenn sie es gethan haben, wurde etwa dieses Erbieten nicht angenommen? oder sind vielleicht die neuen Bearbeitungen ebenfalls verworfen worden? — Ferner: Wenn von Seiten der Lehrer Alles, was ihnen nach Lage der Sache oblag, geschehen ist, ohne bei der unteren Schulbehörde zum Ziele gelangen zu können, — haben sie sich dann nicht mit ihrem Anliegen an die höhere Instanz gewandt? — Wie mir scheint, liegt für die anderen Lehrerkreise gerade in diesen Fragen, resp. in dem, was zwischen dem Solinger Lehrerverein und der Schulbehörde verhandelt worden ist, der Kern der Angelegenheit. Im Interesse der zahlreichen Lehrer-

vereine, welche gleichfalls zum Besten ihrer Classen Schulbücher herausgegeben haben, möchte ich daher den Verf. jenes Artikels bez. die Solinger Amtsbrüder angelegentlich bitten, über das Vorgekommene gütigst in d. Bl. etwas Näheres mitzutheilen. In der politischen Zeitung möchte es allerdings nicht angänglich sein, sich auf das Detail einzulassen; in einer pädagogischen Zeitschrift fällt diese beschränkende Rücksicht fort. Ueberdies handelt es sich ja bloß um eine sachliche Klarstellung.

Literarischer Wegweiser.

Hilfsbuch für den deutschen Unterricht, Sprachlehre und Aufsatzlehre nebst Übungsstücken und einer Sammlung von Aufgaben von Ferdinand Sonnenburg, Rector der Bürgerschule in Bad Deynhausen. Berlin. Verlag von Julius Springer. 1877. 60 Seiten.

Sehr richtig sagt der Verfasser in der Vorrede: „Bei den weitgehenden Anforderungen, welche unsere Zeit an jede Art des Unterrichts stellt, ist es dringend geboten, daß die Lehrkraft besondere Hauptpunkte ins Auge fasse und sich nicht unnötig zerstreue. Unser Unterricht ist leider schon viel zu extensiv geworden.“ Wenn er aber nun fortfährt: „Die Verbindung von Sprachlehre (bei Verfasser meint hier die Grammatik) und Aufsatz ist eine so natürliche, daß man sie auf Schulen eigentlich nie trennen sollte,“ so können wir einen neuen fruchtbaren pädagogischen Gedanken hierin nicht entbeden. Der Aufsatz hat es freilich vorwiegend mit der formellen Seite der Sprache zu thun, wie sie im grammatischen Unterrichte gelehrt und geübt wird; aber es kommt doch der im Aufsatz zu verarbeitende Stoff auch in Betracht; und diesen zu geben, ist doch nicht Sache des grammatischen Unterrichts. Uebrigens sieht man an der Ausführung des Verfassers, daß ihm die Verbindung von Grammatik und Aufsatzübung eine bloß äußerliche ist, insofern die Musterstücke aus dem Lesebuch, an welchen die grammatischen Regeln zur Entwicklung und Einübung kommen, zugleich den Stoff für einzelne Aufsätze hergeben sollen. Die 200 Aufsatzthematika, die von Seite 54—60 aufgestellt sind, bezeugen zur Genüge, daß an eine dauernde Verbindung von Grammatik und Aufsatz in innerlicher, sich gegenseitig ergänzender Weise der Verfasser selbst wohl nicht gedacht hat. — Im Uebrigen erkennen wir es gern als einen Vorzug des Büchleins vor vielen andern an, daß der Stoff auf ein geringes Maß beschränkt worden ist und daß der Verf. sich einer durchsichtigen, klaren Ausdrucksweise beflissen hat. —

Eine Vertheilung des grammatischen Stoffes für die verschiedenen Altersstufen der Kinder giebt das Büchlein nicht; es geht aus demselben nicht hervor, was für Schüler der Verfasser bei seiner Anweisung im Auge hat. Nach Seite 52 scheint es fast, als ob er auch an ganz junge Schüler der untern Classen gedacht habe.*) Diese sollten jedenfalls verschont werden mit der Eintheilung der Hauptwörter, mit der Classificirung der Zeitwörter nach der Art des Ablautes und dgl. Dingen. Ueberhaupt will es uns scheinen, als ob der Verfasser mit

*) Der Satz auf Seite 52: „Durch abschweifende Fragen wird das Verständniß einer Erzählung, sowie die Übung im mündlichen Ausdruck gefördert“, dürfte nur mit einigen Reservationen anzunehmen sein.

seinem Grundsatz, alles weniger Nothwendige den Hauptpunkten zu Liebe beiseite zu lassen, noch mehr Ernst hätte machen können. Seite 8 und 9, ebenso § 15, a — f könnten ohne Bedenken gestrichen werden.

Die Grammatik des Büchleins bewegt sich auf demselben schematischen Boden, wie dies in den meisten der kleinen Leitfäden geschieht. Das lebendige Wort des Lehrers wird den spröden Stoff für Kinder angemessen zu gestalten haben. Hinsichtlich der Terminologie entscheidet sich der Verfasser durchweg für rein deutsche Namen. Nicht immer trifft er hierbei das Rechte. Wir können die Bezeichnungen: „Vergangenheit“, „vollendete Vergangenheit“ und „Vorvergangenheit“ (statt Imperfektum, Perfektum und Plusquamperfektum) als durchaus glückliche keinesweges ansehen; aus dem Wesen der Biegungsformen des Zeitworts herausgewachsen sind sie nicht, und die babylonische Verwirrung hinsichtlich der deutschen Bezeichnung der grammatischen Fremdwörter zu vermindern, sind sie nicht geeignet.*) Befremdlich im Mindesten erscheint es, daß der Ausdruck: „Bedingungsform“ (conditionalis) gar nicht vorkommt. Was haben die Formen: ich hätte, du hättest u. s. w. streng genommen mit der Vergangenheit zu thun?

Man ist gewohnt, derlei Dinge, wie die gerügten, durch die alte Formel: „in usum scholarum“ zu rechtfertigen. Wir haben nichts dagegen, dem Kinderverständnis zu lieb den Lehr- und Lernstoff methodisch zuzuschneiden und zu verarbeiten, aber es will uns scheinen, als ob man vielfach heutzutage etwas „Schulmeisterei“ in nicht gutem Sinne auch da nicht lassen könne, wo man füglich ohne das „unvermeidliche Quantum Schulstaub“ fertig zu werden vermöchte. —

Die Ausstattung des Büchleins ist durchaus zu loben; wir sind das von der Verlags-Handlung nicht anders gewohnt.

Leitfaden zur Kunstgeschichte cultivirter Völker alter und neuer Zeit. Zusammengestellt von A. Thamm, Rector der priv. höheren Töchter-
schule zu Striegau. Zweite, verbesserte Auflage. Wolfenbüttel. Druck und Verlag von Julius Zwißler. 1877.

Dieser Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte empfiehlt sich durch Wohlfeilheit und Kürze; er beschränkt sich auf Baukunst, Bildnerei und Malerei. Das Büchlein, in dem der von der ältesten Zeit bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts reichende Stoff verarbeitet ist, zeugt von großer Belesenheit des Verfassers. Derselbe „macht als Zusammensteller und Sammler vorhandenen Stoffes keine Ansprüche auf Originalität; er hat nicht neue Forschungen, sondern längst anderweitig Gebotenes für solche Leser zusammengestellt, welchen entweder Zeitmangel oder Lokalverhältnisse hinderlich sind, eingehendere Studien auf diesem Wissensgebiete zu machen.“

Der Verfasser spricht zuerst von den Kunstbestrebungen der vorchristlichen Zeit, und zwar geht er die folgenden Völker der Reihe nach durch: Chinesen, Inder, Babylonier, Aegyptier, Israeliten, Phönizier, Griechen, Etrusker und Römer. Der zweite Theil des Buches: „die nachchristliche Zeit“, hat folgende Abschnitte: Die byzantinische Kunst — Der Basilikenstil — Baukunst des Mittelalters — Bildnerei des Mittelalters — Uebergang vom Mittelalter zur Neuzeit —

*) Statt des Imperfectums sind in Volksschulen die Namen in Brauch: „Vorgegenwart“ „Unvollendete Vergangenheit“, „Vollendete Gegenwart“, „Vergangenheit“ u. s. w. Jedemfalls ein Uebelstand.

(Baukunst — Bildnerkunst — Malerei) — Neuzeit — (Malerei — Bildnerkunst — Baukunst.)

Wenn der Lehrer es versteht, die begreiflicher Weise etwas trockenen Angaben des Buches zu beleben, so wird sich das letztere gewiß in ganz nützlicher Weise verwerthen lassen. Bei Unterweisungen dieser Art sind Zeichnungen, die diesem Büchlein fehlen, ganz nothwendig; ist der Lehrer nicht im Stande, solche an der Wandtafel zu entwerfen, oder aber sie sonst irgendwie herbeizuschaffen, so wird sein Unterricht in der Kunstgeschichte schwerlich den erhofften Nutzen haben. —

Deutsches Wanderbüchlein. Eine poetische Reisebegleitung für Naturfreunde. Berlin. Verlag von Wiegandt und Grieben. 1870. XXIV und 278 Seiten. 2 Mart.

Ein wahrhaft köstliches Büchlein mit herzerquickendem Inhalt. Durch das Naturjahr hindurch geleiten uns die berühmtesten Dichter unserer Nation mit ihren herrlichen Naturpoesien, singend um die Wette den Preis des Wanderns in Berg und Wald, am Strome und im Felde. Des Büchleins sinniger Herausgeber, von dessen durchgebildetem Geschmack die Sammlung in allen ihren Theilen zeugt, hat sich nicht genannt; aber die herrliche, lesenswerthe „Widmung an einen Freund“ läßt sehr bald erkennen, daß es der durch seine Schriften rühmlichst bekannte Geheimerath Dr. Wiese ist, der uns dies werthvolle Schriftchen darbietet. So kann nur Dr. Wiese schreiben, wie es in dieser Widmung geschehen ist: alles Irdische darstellend in seiner innigen Beziehung zum Ethischen und Religiösen, und verklärt von idealem Glanze. Das Büchlein verdient in der That eine weitere Verbreitung, als es sie, wie uns scheint, bis jetzt gefunden hat.

Als Vodspeise hier ein paar Stellen aus der Widmung: „Bei allen Trennungen, an denen unser deutsches Volk innerlich und äußerlich krankt, ist die Stelle in seinem innern Leben, wo die Liebe zur Natur wohnt, gesund und frisch, und das Naturgefühl ein Gemeinsames geblieben, worin auch die sonst innerlich sehr weit von einander Getrennten sich leicht wieder zusammen finden. Da verleugnet sich die alte deutsche Gemüthsverwandtschaft nicht; und so auch über die Dichter selbst, z. B. Goethe: mag auch deutscher Patriotismus und christlicher Sinn noch so viel an ihm vermissen, der Streit über seinen Werth hat sogleich ein Ende, wenn wir ihm folgen in Wald und Flur; und volles Einverständnis ist da unter Allen, die ihn kennen, daß er wie keiner unserer Dichter von Gottes Gnaden die Gabe hatte, „Natur in sich, sich in Natur zu fühlen“ und dem, was er fühlte, einen Ausdruck zu geben, dessen tief zu Herzen dringender, die Phantasie beflügelnder Wirkung sich kein deutsches Gemüth entziehen kann, so wahr, lebendig und unmittelbar ist die Anschauung, in die er uns versetzt.“

„Welche Mannichfaltigkeit von Naturlauten, ahnungsvolles Naturgefühl und sinniges Verständnis des Naturlebens tönt aus der alten deutschen Vorzeit noch zu uns herüber in Sagen, Märchen, Thiergeschichten und Volksliedern: der dachtende Volksgeist selbst ist es, den wir vernehmen und der darin mit der Natur, wie mit sich selbst, Zwiegespräch hält. . . Ein befriedigtes Heimatsgefühl ist es, was die deutsche Seele in der freien Natur erfüllt: wie mitempfindend und aus inniger Befreundung scheint sie uns für menschliche Freude und Klage ein Echo zu haben. Das ist das wunderbare, nie veraltende Gedicht, das sich durch das germanische Weistesleben aller Jahrhunderte hinzieht, wie tausendstimmiger Chor des Danks und der Freude.“

„Alles Natürliche ist nur ein Gleichniß. So wohlthätig und heilkräftig die Wirkung der Natur auf das Gemüth sein kann: einen Trost hat sie nicht, und eine Stärkung sittlicher Kräfte kann sie nicht gewähren; sie löst kein Räthsel irdischer Noth und Unseligkeit. Sie kann durch die Harmonie ihres Wesens den Menschen erinnern, wozu er selbst angelegt ist; aber sie vermag ihm diesen Willen nicht zu geben; und bei aller Freude über die Herrlichkeit der Lilien des Feldes soll er doch nicht vergessen, daß er mehr ist, denn sie. Unsere Freude an der Natur beruht eben so sehr auf einem Gefühl der Verwandtschaft und Zusammengehörigkeit, wie des Gegensatzes zu ihr. — So werden wir bei hingeebener Betrachtung der Natur bald auch über das Ethische hinausgeführt, höher hinauf zu dem Urquell alles Schönen und Guten, und zu der Erkenntniß, daß die Himmel die Ehre Gottes erzählen, daß wir aber in aller Naturschöne nur den Saum seines Kleides bewundern, und daß es nach dem Wort des Apostels Gottes unsichtbares Wesen ist, wovon die Schöpfung zu uns redet. Aus Gott selbst fließt die reinste und ursprünglichste Quelle aller Poesie. Die Schönheit der Natur kann die Ahnung eines verlorenen Paradieses in uns rege machen, aber ohne Trost der Wiederbringung. Das ist die Wehmuth, die oft auch in der beglücktesten Naturempfindung leise hindurchklingt; und es wird wohl dabei bleiben:

Die Erd ist schön genug, den Himmel zu erwarten,

Ihn zu vergessen, ist nicht schön genug ihr Garten.“ —

Der geneigte Leser wird schon an diesen Proben genugsam merken, was für ein Geist in dem Büchlein weht. Ref. kann nur wünschen, daß recht Viele gleich hohen Genuß als er bei der Lektüre desselben suchen und finden mögen. —

3.

Wiederholungs- und Uebungsstoffe für den Geschichtsunterricht in der Volksschule von Otto Kunze, Schuldirector. Erstes Heft: Alte und mittlere Geschichte bis 814. — Zweites Heft: Mittlere und neue Geschichte: 843—1871. Halle, Eduard Anton. 52 und 65 Seiten. 8.

Beide Hefte bieten 95 Lectionen, deren jede zunächst die Bezeichnung der richtigen Aussprache fremder Namen giebt; dann folgen einige dem Gedächtniß einzuprägende geschichtliche Zahlen, und endlich reihen sich hieran Wiederholungsfragen, die geeignet sind, die geschichtlichen Thatfachen ins Gedächtniß des Schülers zurückzurufen. Eine dankenswerthe Zugabe bilden mehrere historische Gedichte, die an den entsprechenden Stellen eingestreut sind. Das Ganze läßt sich offenbar in der Schule sehr nützlich verwerthen. Das Einzige, was daran auszufügen sein möchte, ist dies, daß für die Volksschule des Stoffes doch wohl zu viel geboten worden ist. M.

3.

Musk. A. Harmonielehre. Die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oct. 1872“ haben eine Fluth von Lehrbüchern, Leitfäden zc. für die verschiedenen Unterrichtsfächer der Volksschule und Seminare hervorgerufen. Diese neuen Erscheinungen in der pädagogischen Literatur suchen sich meist dadurch zu empfehlen und als nothwendig hinzustellen, daß sie sich darauf berufen, nach den „Grundsätzen,“ „Forderungen“ zc. eben dieser „Allgem. Best.“ bearbeitet zu sein. Die Berechtigung dieser Berufung haben wir hier nicht

zu erörtern, sondern wir wollen nur kurz constatiren, daß wie die Wissenschaft es sich gefallen lassen muß, als präparirter „Leitfaden“ verspeist zu werden, so auch die Kunst, hier die Musik. Während nun die Jünger der Wissenschaft diese zu popularisiren suchen und sich dabei der Leitfadenmanier bedienen, sind die Kunstfreunde nichts weniger als Anhänger dieser Bildungsart, als Künstler haben sie noch Ideale. Sie machen daher auch andere Ansprüche an die „Leitfäden“ in der Musik und meinen, daß der Kunst eine solche Behandlung nicht zuträglich sei. Sie sehen in den „Forderungen“ der „Allgem. Vest.“ mit Recht etwas mehr, als dies von den andern Leitfählern geschieht. Andererseits irren die Kunstfreunde aber auch, wenn sie den Musikunterricht in den Seminarien und das vorläufige Ziel desselben zu sehr vom Standpunkt der Kunst aus betrachten und beurtheilen. Angemessene Behandlung dieses Kunstgegenstandes und beständige Beachtung des für den Lehrer — nicht für den Fachlehrer oder Künstler — zu erstrebendes Zieles; Bildung des Kunstsinnes — nicht schablonenmäßige Handwerkerarbeit — und die vom Ziel geforderte Auswahl und Anordnung des Stoffes; weder leitfadenmäßige Eintrichterung noch „künstlerische“ Ueberladung — das sind die Gesichtspunkte, nach welchen Lehrbücher dieses Gegenstandes zu beurtheilen sind.

Es liegen vor:

Leitfaden in der Harmonielehre nebst einer kurzen Erklärung der musikalischen Kunstformen, des Wichtigsten aus der Geschichte der Musik u. für den Unterricht in Seminarien nach den „Allgem. Vest.“ von E. Runge, Königl. Musikdirektor und Lehrer der Musik am Seminar zu Delitzsch. Heft I und II à 1,10 M. Delitzsch bei Reinh. Pabst.

In dem „Zur Beachtung“ überschriebenen Vorworte sagt der Verfasser: „Dieser Leitfaden der Harmonielehre für Seminare ist eine Fortsetzung meines Leitfadens der allgemeinen Musiklehre für Präparanden.“

In demselben soll, wie dort, in knapper Form, welcher sich überall die Anwendung anschließt, das gelehrt werden, was die „Allgem. Vest.“ verlangen.

Wissenschaftliche Begründung mußte ausgeschlossen bleiben, die Lehre der musikalischen Kunstformen, die Kenntniß der Geschichte der Musik, der Orgelbaukunde und Instrumentationslehre nur sehr knapp behandelt worden, da sonst die Zeit des Unterrichts nicht ausreichen würde.

Das Seminar soll keine Componisten bilden, sondern in der Theorie der Musik dem Schüler nur so viel geben, als zum Verständniß dessen, was er singt und spielt, oder was er als späterer Musiklehrer oder Dirigent eines Sängerkhors gebraucht, nothwendig ist.

Die Einteilung in drei Curse soll nicht nur die Anschaffung des Leitfadens dem Schüler erleichtern, sondern auch dem Lehrer einen Fingerzeig geben, was in jedem Jahre durchgemacht werden muß, um das, was die allgemeinen Bestimmungen verlangen, zu erreichen.

Heft I (III. Cursus: erstes Seminarjahr) behandelt auf 63 Seiten nur den Dreiklang und den Dominant-Septimenakkord mit den bekannten Umkehrungen und will den Schüler bis zur einfachen Harmonisirung von Choralmelodien fördern. Es ist dies für den jüngsten Cursus des Seminars schon eine tüchtige Arbeit, die bei gelungenem Erfolg alle Anerkennung verdient, denn gerade dieses Anfangsgebiet erfordert eine umsichtige Behandlung und gründliche Durcharbeitung.

An beiden Stücken läßt es der Verfasser nicht fehlen. Die Behandlung des Stoffes ist durchweg eine praktische, die auch dem Schwachen die Sache klar macht, sie dringt auf Uebung und selbständige Aneignung des Gezeigten (hiez u ein „Uebungsbuch“ am Schlusse des Heftes) und erläutert ausführlich die Stimmführung und Harmonieverbindung an gegebenen Beispielen; die Auswahl des Stoffes bietet das Nöthige, ohne dürftig oder überladen zu sein, und die Stoffanordnung verräth eine kundige Hand.

Um Einzelnes ist zu bemerken, daß sich in den Notenbeispielen Druckfehler verschiedener Art finden, z. B. S. 11. 15. 42. 44. 47. 51 u., auch ist die Bezeichnung für den Terzquartseptenakkord nicht mit $\frac{7}{4}$, sondern analog den anderen Akkordbezeichnungen mit $\frac{7}{3}$ zu geben. — Die S. 15 vorkommende Uebung, zu gegebenen Bässen die Melodie zu suchen, tritt, wenn überhaupt nöthig, hier zu früh auf. Diese Uebung verlangt, wenn sie nicht gar zu handwerksmäßig ausfallen soll, schon etwas mehr musikalisches Verständniß, als an dieser Stelle vorausgesetzt werden kann. Ebenso ist S. 14 die Harmonisirung gegebener Melodien vor der harmonischen Behandlung der abwärtsgehenden Tonleiter eine nicht recht lohnende Arbeit. S. 19 werden 2 Wege gezeigt, wie die abwärtsgehende Durtonleiter zu harmonisiren ist, und beide „Wege“ sollen dann an allen Durtonleitern geübt werden. Da der „erste Weg“ in der Fortschreitung der Grundbässe von A moll nach C dur eine Härte zeigt, denn auf dieser Stufe ist noch daran festzuhalten, daß bei Grundbässen auf einen leitereignen Mollbreitklang erst einer der Dominantendreiklänge folgen muß, ehe der tonische Dreiklang erscheint, so würden wir den Schüler von der Einprägung dieses „Weges“ schon gern dispensiren.

Abgesehen von diesen kleinen Ausstellungen ist Heft I sehr wohl zu empfehlen, besonders auch wegen seiner ausführlichen Anleitung für den Selbstunterricht.

Heft II (II. Cursus) behandelt auf 83 Seiten die Nebenseptimenakkorde, den Nonenakkord, die Modulation und die „harmoniefremden“ Töne. Mit Recht hat der Verfasser die letzteren der Modulation nachfolgen lassen, denn bei gleichzeitiger Behandlung wird dem Schüler die Sache unnöthigerweise erschwert. Die Modulationslehre ist ausführlich (für diese Stufe) und klar, verbunden mit praktischen Winken und einfachen Regeln, behandelt. Ebenso gut ist auch die Lehre von den harmoniefremden Tönen (Vorhalt u.) dargestellt. Die Bearbeitung der Nebenseptakkorde sagt uns dagegen nicht so gut zu. Es ist besser, die Lehre von denselben an die Dur- und Molltonleiter, (wie S. 11 nur viel zu kurz geschieht) anzuschließen und dabei auf ihr Verhältniß zu den Hauptakkorden hinzuweisen. Zur leichteren Auffassung des Zusammenhangs unter den verschiedenen Harmonien empfiehlt es sich z. B. den Mollakkord der II. Stufe in Dur als Wechseldominante und die der III. und VI. Stufe ebenso als „Verwandte“ der bezüglichen Hauptakkorde auftreten zu lassen, wie das der verstorbene Musikdirektor Hentschel in Weissenfels seinen Schülern so anschaulich und faßlich als „Tante,“ „Onkel“ u. darzulegen wußte. — Für die „Anwendung“ möchten vorzugsweise doch nur die Beispiele zu berücksichtigen und einzuüben sein, die in der Harmonisirung wirklich „Anwendung“ finden; für die übrigen mehr theoretischen Vorkommnisse möchten „Zeit“ und Papier nicht „ausreichen.“ Sequenzen haben an sich schon etwas Schleppeudes, Steifes; wo dieser „Zwirn“ daher auftritt, muß es in der besten Form geschehen. Von den S. 19 gebotenen Beispielen sind die Nr. 29 und 30 wohl richtig, aber für den Schüler, der sich bilden soll, nicht empfehlens- und

übenswerth. Einigen anderen Notenbeispielen — wir wissen die Schwierigkeit wohl zu würdigen — würde etwas mehr „künstlerischer Hauch“ wohl bekommen. Auch die sprachliche Darstellung bedarf z. B. gleich im § 1 der Feilung. Schließlich hätte auf die vollständigere Harmonisirung von Choralmelodien — vielleicht holt das der 1. Cursus nach — mehr Nachdruck gelangt werden müssen; die Beispiele im „Uebungsbuch“ sind nicht ausreichend.

Im Ganzen genommen ist aber auch dieser Cursus recht zu empfehlen. Die ausführlichen Erläuterungen sind für den „Selbstunterricht“ recht werthvoll und ersetzen zum Theil den mündlichen Unterricht.

Bei der Tüchtigkeit des Verfassers ist zu erwarten, daß der demnächst erscheinende I. Cursus (III. Heft) gleichfalls etwas Gutes bieten wird. Ohne dem Verfasser vorgreifen zu wollen, möchten wir jetzt schon den Wunsch äußern, daß der I. Cursus den Schüler auch dazu befähigen möge, Volksmelodien mit gutem zwei- und dreistimmigen Satz zu versehen.

Elementar-Musiklehre von Fr. Zimmer, Königl. Musikdirektor und Seminarlehrer zu Osterburg. Heft I 40 Pf., Heft II und III 1 Mark. Queblinburg bei Fr. Vieweg.

Der Inhalt des I. Heftes zerfällt in 2 Abschnitte: Tonlehre und Rhythmit. In der Tonlehre wird behandelt: 1) Tonsystem, 2) Tonschrift; 3) Tontentfernung (Intervall); 4) Tonleiter. Der 2. Abschnitt enthält: 1) Tondauer; 2) Tonbewegung (Tempo); 3) Tongruppirung (Takt); 4) Betonung. Der Anhang beschäftigt sich 1) mit dem Vortrag von Tonstücken, 2) den melodiatischen Manieren, 3) den Abkürzungen in der Notenschrift und 4) der allgemeinen Akkordlehre.

Wie der Leser sieht, ist die Stoffgruppierung eine klare und übersichtliche; die Behandlung der einzelnen Stücke ist eine eingehende, sie macht den Gegenstand klar und befähigt ihn durch verständige Einübungsaufgaben.

Das II. Heft enthält die Harmonielehre, also sämtliche Akkorde, die alterirten Harmonien, die Modulation, die Kirchentonarten und in einem Anhang den zwei- und dreistimmigen Satz des Volksliedes, den vierstimmigen Satz für gemischten Chor und Männerchor, außerdem Zwischenspiel und Vorspiel in recht gedrängter Kürze.

Der Verf. bietet seine Arbeit Seminarpräparanden und Seminaristen als ein „Memorirbuch“ an und spricht sich im Vorwort also aus: „Die vorliegende Elementar-Musiklehre bietet das Wissensnötige für jeden Musiktreibenden, insbesondere für jeden angehenden Schüler der so allgemein verbreiteten edlen Musikta. Sie erstreckt sich demnach in drei zwanglosen Heften auf Tonlehre und Rhythmit, Harmonik, Organik und Melodik, und auf die Formen und die geschichtliche Entwicklung der Musik im Allgemeinen.“

Sie ist ebenso eine geordnete Zusammenstellung alles Wissensnötigen auf den angeführten Gebieten, als sie zugleich die Resultate des Unterrichts in kurzer, übersichtlicher Form darbietet. Für den letztern Fall dürfte vorliegende Arbeit eine vielleicht nicht unwillkommene Gabe sein für Lehrer und Schüler, indem sie Zeit erspart und die Unterrichtsergebnisse sichern hilft.“

Was der Verf. hier sagt, können wir nach Durchsicht dieses 2. Heftes nur bestätigen. Die Darstellung ist allerdings eine zusammengebrängte, zuweilen recht kurze, aber immerhin klare, die methodischen Winke zeugen von Erfahrung, die Beispiele sind gut und zeigen musikalisches Talent.

Das III. Heft „bietet (auf 86 Seiten) in thunlichster Beschränkung die Zweige der Musik: Organik und Melodik und giebt dann eine kurze übersichtliche Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der abendländischen Musik, wie sie für einen angehenden Musiker und gebildeten Dilettanten zur leichtern Orientirung und sichern Führung beim Studium umfangreicher Werke geeignet sein dürfte.“

Wir erwarten eigentlich im 3. Heft eine Erweiterung zur Harmonisirung des Choral's, zur Bildung des Vorspiels u. A. Das Vorspiel wird im 2. Heft auf 1½ Seiten abgemacht, und hier im 3. Heft bei der Formenlehre wird „die Melodiebildung und ihre elementaren Formen,“ als Motiv, Gang, Satz und Periode, auf 5 Seiten behandelt. Freilich will das Heft nur die „Resultate des Unterrichts“ geben; aber auch für diesen Fall erscheint Manches zu knapp; so wird z. B. bei der Orgel von dem Registriren gar nicht geredet. Bei dem Kapitel IV, das von den „Orchester-Instrumenten“ handelt, möchten wir die Frage stellen: Findet die Vorführung der hierhergehörigen Instrumente per Anschauung statt oder nicht? (Welches Seminar befindet sich wohl im Besitze dieser Anschauungsmittel?) Was die Frage besagen will, ergibt sich von selbst.

Der geschichtliche „Abriss“ hebt die bedeutsamsten Momente in klarer und übersichtlicher Weise hervor und giebt die nöthigen Winke für eine spätere Weiterbildung.

Elementar-Musiklehre für Präparandenanstalten und Schullehrer-Seminare 2c.

Nach den Grundsätzen der „Allgemeinen Bestimmungen“ verfaßt von H. Sermond. Leipzig bei E. Merseburger. Preis 90 Pf.

Dieses Büchlein hat denselben Inhalt wie das vorstehend besprochene 1. Heft von Zimmer, doch ist es bei ebenso klarer Darstellung und noch größerer Ausführlichkeit leider auch viel theuer. Sonst recht zu empfehlen.

Harmonielehre. In systematischer Darstellung nach den Forderungen der „Allgem. Best.“ für Seminarien und Musikinstitute von W. Schütze, Königl. Seminar-Musiklehrer in Neu-Ruppin. 16. Werk. Wittenberg bei R. Herrosé. Preis 1,50 Mark.

„Verfasser war bemüht,“ heißt es in dem Vorwort, „den Stoff in zwar möglichst vollständiger Weise, aber in einfach klarer, gedrängter Darstellung und mit steter Anleitung zur praktischen Ausführung derselben zu geben.“

Wenn der Verfasser, wie es in dem Titel heißt, die „Harmonielehre“ für „Seminarien und Musikinstitute“ ausgearbeitet hat, so können wir ihm nicht verhehlen, daß die erstrebte „möglichst vollständige Weise“ uns nicht ausreichend erscheint. Wir möchten doch den Seminaristen — und erst recht den Zögling eines Musikinstituts — mit etwas mehr „Harmonielehre“ von seiner Bildungsstätte scheiden sehen. Nicht als ob wichtige Punkte ganz und gar ausgelassen wären, sondern unsere Hauptausstellung geht dahin, daß die einzelnen Kapitel eben nicht in „möglichst vollständiger Weise“ bearbeitet sind. Dagegen kommt es denn, daß eine wünschenswerthe Grundlage in der Harmonielehre, eine Sicherheit und Gewandtheit im Gebrauch der einzelnen Harmonien nicht erlangt wird. Ist denn das „möglichst vollständig,“ wenn nur die aufwärtsgehende Durtonleiter mit Grundakkorden der drei Hauptdreiklänge harmonisirt erscheint, die Harmonisirung der abwärtsgehenden Durtonleiter, die der Molltonleiter überhaupt und der Gebrauch der Rebdreiklänge in diesem Stück dagegen ganz fehlen? Wäre nicht auch die

mehrfache Harmonisirung ein und desselben Tones gleichfalls hier sehr am Platze gewesen? Und wie kurz sind die Nebendreiklänge, die doch gar nicht so nebensächlich sind, die Nebenseptakorde, das Vorpiel zc. weggekommen? Es fehlt da manches Nöthige. — Auch die Anordnung des Stoffes läßt zu wünschen übrig. Es muß öfters auf Früheres zurückgewiesen werden, was bei richtiger Anordnung übersichtlich erscheint. Was soll z. B. S. 22 die Erwähnung — sogar noch fett gedruckt — des Trugschlusses, da derselbe erst später behandelt wird, und Seite 12 die Anwendung des verminderten Dreiklangs (VII. Stufe) in der Sequenz vor der Behandlung der Nebendreiklänge? Auch müssen einige Erklärungen deutlicher gegeben und die außer den in der „Berichtigung“ genannten noch mehrfach vorkommenden Druckfehler — sind solche auch die Seite 16 No. 31 b vorkommenden Oktaven und das zweimalige „engharmonisch“ statt enharmonisch? — mit größerer Sorgfalt vermieden werden.

Das Ganze macht den Eindruck eines, an manchen Stellen sogar sehr dürftigen Leitfadens, der nur auf Grund eines tüchtigen mündlichen Unterrichts brauchbar wird. Vielleicht will das so der Verfasser. Für den Selbstunterricht ist das Büchlein nicht zu empfehlen.

Theoretisch-praktische Anleitung zur Modulation und freien Fantasie nach leichter Methode zum Selbstunterricht von Benedict Widmann. Op. 16. Leipzig bei C. Neesburger. Preis 1,50 M.

Der auf dem Gebiete der Musik rühmlichst bekannte Verfasser kommt mit dieser „Anleitung“ einem längst gefühlten Bedürfnis zu Hülfe. „Die Kenntniß und Geschicklichkeit,“ sagt er im Vorworte, „nach eigenen Ideen einen kleinen Tonsatz bilden zu lernen, welcher entweder als Einleitung zu einem Gesangstücke, das man zu begleiten hat, oder als Orgelvorpiel dienen kann, diese Kenntniß des sogenannten Improvisirens sich zu erwerben, ohne die umfangreichen, tiefgehenden Studien des Kontrapunktes und der strengen polyphonen Formen Jahre lang treiben zu müssen, das ist der Wunsch manches Pianisten und Orgelspielers. Vorliegende Anleitung geht an der Hand der Harmonielehre ihren rationellen Weg, sei es daß der Schüler dieselbe im Umrisse schon erfaßt hat, oder sei es, daß er erst damit beginnt: in beiden Fällen wird er sich zurechtfinden, wenn er selbstdenkend, fleißig ausarbeitend und stetig übend verfährt.“

Die „Anleitung“ beginnt sofort mit der Zergliederung eines einfachen Satzes in Vorder- und Nachsatz, in Glieder und Motive und macht von vornherein darauf aufmerksam, „daß der Kunstjünger auch selbst bei den Versuchen seiner Fantasie möglichst auf Symmetrie der Glieder seiner Sätze bedacht sein muß.“ (Wie bedeutsam ist doch diese Wahrheit, aber wie wenig wird sie erkannt und noch weniger befolgt, selbst in Seminarien! Wenn selbst „musikalisch Begabte“ ihre Force im Durcheinander von Akkorden und wilden Terzen- und Sextengängen suchen, was soll man dann sagen von den eingetübten „Begabten“, die im einfachen Chorsatz nicht einmal nothdürftig sattelfest sind und doch schon ihre Fantasieverfuche in selbstgefälligen Dubeleien der Gemeinde zum Besten geben? Und auf welcher Stufe der musikalischen Bildung mögen solche Zuhörer und Zuhörerinnen stehen, die dieselben gar noch „schön“ finden!)

Weiterhin zeigt der gewandte Verfasser, vom Leichteren zum Schwierigeren, vom Einfachen zum Zusammengefügteren steigend, in instruktiver Weise, wie sich kleine Tonsätze auf Grundlage des Dreiklangs der Tonika, der Ober- und Unter-

dominante, mit Anwendung der Nebendreiklänge und Septimenakkorde, der Vorhalte, Sequenzen zc. bilden lassen. In sehr ausführlicher Weise wird dann die Modulation behandelt, ihre vielfache Verwendung zur Gestaltung von Tonsätzen vorgeführt, die Ausführung der Figuration gezeigt und schließlich zur Bildung einfacher und zusammengesetzter Präludien fortgeschritten.

Die „Anleitung“ bietet in 48 §§ und 236 Beispielen den angehenden Organisten und Musikjüngern eine werthvolle Gabe, will aber trotz der „leichten Methode“ mit beharrlichem Fleiße durchgearbeitet sein. Wer mit Hilfe derselben nach nur oberflächlichem Ansehen des Gebotenen schon meint fertig zu sein, wird zu seinem Schaden bald inne werden, daß auf diesem Gebiete so wenig wie auf anderen die Tauben gebraten umherfliegen (S. auch das Vorwort).

Schließlich möchte der Verfasser in neuen Auflagen, deren wir dem Buche viele wünschen, bei dem reichhaltigen Material durch eine einfache Bezeichnung diejenigen Nummern hervorheben, die unumgänglich nothwendig zur Einprägung sind — wir denken namentlich an manche Sequenzen, die wir nicht so sehr gepflegt sehen möchten —; auch ließen sich die verschiedenen Fälle, in welchen Modulationen erfolgen können, noch etwas einfacher und durch weniger Aufzählungen behaltlicher gruppiren, als dies Seite 57 geschehen ist.

Daß nach der ganzen Anlage des sehr empfehlenswerthen Buches die Melodiebildung neben der ausschließlichen Pflege der Harmonie zurütritt, ist dem Verfasser so gut bewußt als uns; ein derartiges Mißverständniß bei Beurtheilung seiner trefflichen Arbeit könnte er später durch einige Worte an geeigneter Stelle verhüten.

Geschichte der Tonkunst. Ein Handbüchlein für Musiker und Musikfreunde von Paul Frank. 3. Aufl. Leipzig bei C. Neuberger. Preis 2,25 M.

Das 219 Seiten zählende Büchlein „soll ein Miniaturbild, ein engbegrenzter aber anschaulicher Abriss sein, der mit möglichster Vermeidung trockener Namensaufzählungen eine Uebersicht über die wichtigsten Epochen der Musikgeschichte giebt, der den Leser anregt und befähigt, sich mit umfassenderen Werken vertraut zu machen. Es soll ein populäres Buch sein, ein Buch für jeden, der sich mit Musik beschäftigt oder an ihr Freude findet. Darum tritt das Biographische, als einer der anziehendsten Bestandtheile der Musikgeschichte, darin besonders hervor; ästhetische Spaziergänge liegen dem Zwecke des Buches fern.

Von der Musik im Alterthum, den Anfängen der christlichen Tonkunst und dem Stand der Musik im Mittelalter ausgehend, führt uns der Verfasser die Entwicklung der Tonkunst in ihren verschiedenen Zweigen in den Niederlanden, Italien, Deutschland bis zum 16. und 17. Jahrhundert in kurzen mehr notizmäßigen aber doch wesentlichen Zügen vor, um dann von Händel, Haydn zc. an bis zur Neuzeit die Hauptvertreter der einzelnen Epochen und die hervorragenden Musiker innerhalb derselben in ausführlicherer Weise biographiemäßig zu behandeln. Kurze Winke am Eingange der Kapitel deuten dem Leser zuweilen auch den Zusammenhang der Musikentwicklung mit der religiösen und politischen Gestaltung der Völker an. Als „Handbüchlein“ bietet das Buch (trotz der Note in dem Vorwort) doch zu viel Namen und würde sein Werth als solches gerade durch Vereinfachung in diesem Stück nur erhöht werden. Nur für den, der die Tongeschichte eingehend studirt, haben diese vielen Namen eine Bedeutung; dem gewöhnlichen Musiker, der sich schon mit einem solchen Handbüchlein begnügen

kann, bleiben sie leere Schälle. Abgesehen von dieser Ausstellung kann das Buch aber Präparanden, Seminaristen, Lehrern und Musikfreunden behufs näherer Orientirung auf diesem Gebiete empfohlen werden.

Rechnen. Sieben Hefte Aufgaben für das elementare Rechnen in einer neuen, durch das Münz-, Maß- und Gewichtssystem des deutschen Reiches bedingten Stufenfolge. Nach den Intentionen der königlichen Regierung zu Potsdam bearbeitet von W. Adam, Seminarlehrer. Potsdam bei A. Stein. Preis pro Heft 25 Pf. Auflösungen dazu 50 Pf.

Ueber den im Titel erwähnten neuen Stufengang spricht sich der Verfasser im Vorworte also aus: „Nachdem durch das Münzgesetz vom 9. Juli 1873 die Mark zu 100 Pf. als einheitliche Münze für das deutsche Reich zum Gebrauche bestimmt ist, gelangt die Schule erst in den Genuß der vollen Vortheile, welche die Annahme des Dezimalsystems für den Rechenunterricht bietet. Jedoch bedarf es, um der Schule diese Vortheile in volstem Maße zugänglich zu machen, noch eines entsprechenden Stufenganges für die durchzuarbeitenden Uebungen, damit die Kinder der städtischen und ländlichen Elementarschulen naturgemäß, gründlich und vollständig in das durch die neue Münz-, Maß- und Gewichtsordnung vereinfachte Rechnen eingeführt und bis zur Geläufigkeit gefördert werden können.

Wie nothwendig ein solcher Stufengang ist und von welcher Beschaffenheit derselbe sein müsse, um den Zeiterfordernissen Genüge zu leisten, hat bereits meine in demselben Verlage 1872 erschienene Schrift: „Neue Methode für den Rechenunterricht in der Elementarschule des deutschen Reiches“ in den Grundzügen dargelegt, und kann sich daher hier Verfasser darauf beschränken, den von ihm vorgeschlagenen und gegenwärtig vollständig erprobten Weg durch nachstehende kurze Andeutungen im Wesentlichen zu charakterisiren.

1. Bei Anwendung der Dezimalbruchrechnung auf die Rechnungseinheiten des neuen Münz-, Maß- und Gewichtssystems läßt sich überall ein Operiren mit mehrfortigen Zahlen vermeiden, indem dasselbe jederzeit in ein Operiren mit einfach benannten Zahlen verwandelt werden kann.

2. Die Einföhrung in die Dezimalbrüche erfolgt nach Durcharbeitung der Zahlendreie von 1 bis 10, 20, 100 und 1000 mit dem Numeriren von 1 bis zu Millionen und von den Einern abwärts bis zu den Millionsteln.

3. Um den Schülern das Verständniß der Dezimalbrüche zu erleichtern, nimmt der Stufengang in den niederen Zahlendreie 1 bis 10, 20, 100 und 1000 die einfachsten Uebungen mit gemeinen, namentlich mit gleichnamigen Brüchen auf, und zwar schließt derselbe diese Uebungen an die Operation des Dividirens an.

4. Die vorerwähnten Uebungen des Bruchrechnens finden ihre Erweiterung und ihren Abschluß nach der unter Nr. 1 ange deuteten Anführung in das durch Anwendung der Dezimalbrüche vereinfachte Rechnen mit benannten Zahlen.

5. Ein Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen findet erst statt, wenn unersere Zähl- und Zeitmaße zur Anwendung kommen.

6. Den Schluß bilden die Zeitrechnung, Regeltri und alle übrigen Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens.“ —

Der für die Hand des Schülers zurechtgelegte Uebungsstoff, der dem oben ange deuteten Stufengang entspricht, findet sich in den genannten „Sieben Heften“. Es enthält I. Heft: („Die Zahlendreie 1—10, 20 und 100, deren Durcharbeitung am besten im lebendigen Verkehr des Lehrers mit den Schülern stattfindet,

sind nur im Facithest behandelt, und zwar so weit, daß der zu beachtende Stufen-
gang leicht und klar zu erkennen ist“): „Die vier Spezies mit ganzen Zahlen
innerhalb des Zahlencircles 1—1000. Die einfachsten Operationen mit gemeinen
Brüchen im Anschluß an die Division. — Der höhere Zahlencircle: Numeriren,
Dezimalbrüche nebst Resolution und Reduktion, die vier Spezies mit ganzen Zah-
len und die leichtern Uebungen des Rechnens mit Dezimalbrüchen, namentlich bei
Anwendung der Längenmaße.“

Was zunächst die Dezimalbrüche betrifft, deren Behandlung in den Semi-
narien vor 20 Jahren nicht erlaubt oder zum mindesten nicht vorgeschrieben war,
so äußert sich der Verfasser über den Zeitpunkt, wann die Dezimalbruchrechnung
in der Volksschule zu lehren sei, vorerst dahin, daß dies bis jetzt noch eine offene
Frage sei. Es sei nämlich die Frage, ob dieselbe nach, vor oder mit dem ge-
wöhnlichen Bruchrechnen zu behandeln sei. Da man diese Frage — leider —
öfters hört, so wollen wir doch in Kürze näher darauf eingehen. Wir meinen,
daß die Unklarheit, die in dieser Sache herrscht, zum größten Theil darin ihren
Grund hat, daß die Frage verkehrt gestellt ist. Wird z. B. gefragt: Sollen die
Dezimalbrüche mit den gewöhnlichen Brüchen gelehrt werden? so kann darauf nur
mit einem argen Kopfschütteln geantwortet werden, das die Verwunderung über
das Vorhandensein dieser Systemfrage überhaupt ausdrückt. Mir ist weder ein
altes noch eins der vielen neueren Rechenbücher bekannt, das diese Frage mit Ja
beantwortet hätte. Es erfordert nicht viel Nachdenken, um die Frage „ob mit“
sofort auszuschreiben. Ob vor oder nach den gewöhnlichen Brüchen? Die Ent-
scheidung kann hier nur auf das „nach“ fallen, indem die Dezimalbrüche auf
den gewöhnlichen Brüchen zum Theil basiren. Dann wäre ja die Frage entschieden?
Gewiß, so weit es die verkehrt gestellte Frage zuließ. Stellen wir die analoge
Frage: Wann soll die (gewöhnliche) Bruchrechnung in der Elementarschule gelehrt
werden, nach, vor oder mit dem Rechnen mit ganzen Zahlen? so wird die
Entscheidung auch hier auf das „nach“ fallen. Treten aber auf den unteren
und mittleren Stufen im Rechenunterricht nicht schon Brüche auf? Ohne Zwei-
fel. Ist das schon Bruchrechnung? O nein, es sind nur Bruchzahlen vor
den Dezimalbrüchen. Der „Mittelweg“, den der Verfasser der „Sieben Hefte“
nun einschlägt, ist der, daß er im 1. Heft „die leichteren Uebungen des Rechnens
mit Dezimalbrüchen“ und im 2. und 3. Heft dann die schwierigeren Uebungen
bis zum vollständigen Abschluß behandelt. Dieser Gedanke ist zwar nicht neu,
aber doch immerhin verständig. Sehr viele neuere Rechenbücher befolgen diese
Praxis. Aber muß es denn gerade die Dezimalbruchrechnung sein? Warum
tritt denn die Bruchrechnung (mit gewöhnlichen Brüchen) nicht auch in solchen
concentrischen Kreisen auf? Kurz und gut: Wie man Brüche, Bruchzahlen,
schon auf den unteren Stufen des Rechenunterrichts einführt, ohne Bruchrechnung
zu treiben, also führe man unbedenklich beim Rechnen mit benannten ganzen Zah-
len schon Dezimalzahlen ein, ohne damit jedoch die Dezimalbruchrechnung
auch in ihren „leichteren Uebungen“ zu beginnen. Von anderer Seite ist im
„Evangel. Schulblatt“ (Jahrgang 1876) auf diese Sache schon aufmerksam gemacht
worden und kann ich nach dem Hinweis hierauf um so eher zu einem anderen
Punkte übergehen, als beim Eingehen auf das Einzelne noch Gelegenheit gegeben
ist, auf erstere zurückzukommen.

Charakteristisch für die „neue Stufenfolge“ ist zwar an sich schon die Ver-
weisung der Zahlencircle von 1—10, 20 und 100 in das „Facithest“ Nicht

als ob der Verfasser die überaus große Wichtigkeit dieser ersten für alles Rechnen grundlegenden Stufe so ganz und gar verkannt hätte, es scheint für ihn nur mehr eine Buchbinderfrage gewesen zu sein. Aber immerhin macht diese Verweisung den Eindruck, als ob die Aneignung dieser Zahlentreise nur so nebenbei und leichtthin erfolge. Wir können dem Verfasser unsere Anerkennung durchaus nicht versagen, daß er diese Grundstufe mit Sorgfalt zu bearbeiten bemüht gewesen ist. Auf das Einzelne kommen wir noch später. Ob er aber mit dieser „neuen Stufenfolge“ für die „Elementarschulen des deutschen Reichs“ viel Erfolg haben wird, das ist uns sehr zweifelhaft.

Der Hauptgedanke in der Behandlung des Zahlentreiches von 1—10 ist der: Jede Zahl dieses Reiches wird einzeln behandelt, aber so, daß an jeder der Reihe nach die 4 Spezies vorgeführt werden. (Die Behandlung der folgenden Kreise von 1—20, 30, 60 gliedert sich dann schon besser, indem einerseits Addiren und Subtrahiren, und andererseits Multiplizieren und Dividiren mit einander verbunden auftreten.) Diese Behandlung des Zahlentreiches von 1—10 hat auf den ersten Blick etwas Bestehendes, in Wirklichkeit aber ist sie unpraktisch. Der Herr Verfasser mag bei dieser Ausarbeitung wohl vorzugsweise die betreffende, von Kindern besserer Stände besuchte, nicht sehr zahlreiche Klasse seiner Seminar-Uebungsschule im Auge gehabt haben; für unsere vollen Unterklassen mit 80 und mehr Schülern paßt diese Methode (Grube) ganz und gar nicht. Auch sie ist schon dagewesen, die älteren Kollegen werden sich dessen erinnern. Also z. B. an der Zahl 6 werden, ehe die Kinder etwas von 7, 8 oder 9 hören, die 4 Spezies in der bekannten Reihenfolge durchgenommen. Gewiß, eine tüchtige Arbeit erfordert die Behandlung dieser „neuen Stufenfolge“, das ist anzuerkennen. Aber wie schon oben angedeutet, ist sie ausnahmsweise nur da lohnend, wo die den Erfolg bedingenden Voraussetzungen in Bezug auf Zahl und geistige Entwicklung der Schüler vorhanden sind. In unseren vollen Unterklassen fehlen diese beiden Bedingungen, darum ist diese Methode für sie nicht zu gebrauchen. Der Verfasser möge nur einmal ein Jahr in einer solchen Klasse mit geistig so wenig entwickelten Kindern arbeiten, und er wird seine Saiten bald tiefer spannen. Doch brechen wir ab, wir wollen und können hier nur Andeutungen, keine Ausführungen geben. In Einzelfällen mag diese Methode anwendbar sein, allgemein gültig wird sie nicht werden.

Aus derselben Methode, um auf's Einzelne hinüber zu leiten, kommt es dann auch, daß in diesem ersten Zahlentkreis schon verschiedene schwierige Frageformen ihre Anwendung finden, die besser und nur in günstigen Fällen erst später bei schon eingetretener geistiger Erstarkung einzüben sind. Zu diesem Zweck ist auch zu rechnen die Zerlegung der Einerzahlen in mehr als 2 Elemente. Für die Addition, um den Inhalt der Zahlen erkennen zu lehren, ist für den Anfang die Zerlegung in 2 Elemente (Summanden) vollständig ausreichend. Erst bei genügender Sicherheit und Fertigkeit mag zu 3 Summanden auf einmal gegangen werden. Der Verfasser bestrebt sich aber, den Inhalt der Zahlen durch Zahlbilder in Punkten, eingerahmt von Linien, zu veranschaulichen. Auch die vielen eingekleideten Aufgaben geben dem Anfänger gute Winke. Jedoch ist die Fragestellung öfters eine unvollkommene, abgebrochene. Was man wohl 'mal mündlich passiren läßt, schießt sich eben doch nicht zum Drucken. Dahin sind Fragen zu rechnen wie

§. 1. Nr. 6: „Ein mal Eins ist?“

„ 2. „ 12: Das Zweifache von Eins giebt?

„ 1. „ 12: Zwei Pfennig und ein Pfennig sind?“ u. s. w.

Auf der 2. Stufe im Zahlenkreis von 1—20 tritt auch schon die inzwischen von der Schulbehörde angeordnete wissenschaftliche Divisionsform auf, also $15 : 3$ heißt: „15 dividirt durch 3“. Wir können dieselbe nicht gutheißen. Bewährte Autoritäten haben sich auch schon gegen die alleinige Anwendung dieser Divisionsform in der Volksschule ausgesprochen. Doch ist hier nicht der Ort, unsere Gegenstände darzulegen. Es folgt Seite 18, 19 und 20 der Zahlenkreis von 1—30. Der Stufengang im Addiren und Subtrahiren ist unvollständig und schreitet nicht vom Leichterem zum Schwereren fort, ist überhaupt dürftig. Die gegebene Bearbeitung der Zahlen von 11—15 konnte ganz gut wegbleiben — sie gehört freilich in die „neue Stufenfolge“ des Verfassers — und ist für diese Stufe zu schwer. Es tritt nämlich beispielsweise hier schon die Division der 30 durch 2 auf, geht also über den Bereich des Einmaleins und Einsineins hinaus. — Seite 20, 21 und 22. Mündlich. Die Zahlen von 16—20 werden addirt, multipliziert und dividirt, aber merkwürdigerweise nicht subtrahirt (das geschieht erst im „Schriftlichen“). Die Division tritt vorzugsweise in der Bruchform auf — vom Enthaltensein keine Spur — z. B. $\frac{1}{17}$ von 32, $\frac{1}{28}$ von 56, $\frac{3}{4}$ Schock wie viel Stück? und: 5 Ganze wie viel Achtel? $2\frac{3}{4}$ wie viel Viertel? $5\frac{8}{3}$ wie viel Ganze? $16 + 16 + 16$, 28×2 u. s. w. Der Leser sieht, wie der Verfasser den immerhin noch beschränkten Stoff allseitig zu verarbeiten sucht; ob er ihm in der Praxis folgen kann und will, überlassen wir seinem Ermessen. Welche Anforderungen auch hier an die Fassungskraft der Schüler (2. Jahrgang) gestellt werden, dazu nur ein Beispiel:

Seite 23. Nr. 59: „ $\frac{3}{4}$ von 57

$$\frac{3}{4} \text{ von } 40 = 30$$

$$\frac{3}{4} \text{ „ } 16 = 12$$

$$\frac{3}{4} \text{ „ } 1 = \frac{3}{4}$$

$$\frac{3}{4} \text{ von } 57 = 42\frac{3}{4}$$

3. Stufe III. S. 24: Behandlung der Zahlen von 62—100 wie unter I und II. Sodann treten benannte Zahlen mit der Währungszahl 100 auf, z. B. 1 Mark = 100 Pf., 1 Hektar = 100 Ar, die nachher wie folgt behandelt werden: Nr. 63: „Wie viel Pfund sind $\frac{1}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{4}{5}$ Centner? Wie viel Centimeter sind $\frac{17}{20}$ Meter? Wie viel \square m. sind $\frac{7}{10}$, $\frac{4}{5}$ Ar?“ u. s. w. Sind die Flächenmaße den Kindern hier aber nicht unbekannte Größen und gehen sie nicht über die Fassungskraft der Kinder dieser Stufe hinaus? Was sollen die hier? Zum Schluß läßt der Verfasser ebenfalls ohne irgend welche Nöthigung, weshalb wir auch nicht näher darauf eingehen, hier schon rechnen: $\frac{1}{10}$ von 95 = $9\frac{5}{10}$ = 9,5.“

I. Heft. IV. Stufe, 1—1000. Vorübungen, sie bestehen im Resolviren und Reduziren. Dann die 4 Spezies. Die Trennung in „Mündlich“ und „Schriftlich“ fällt hier weg. Die 4 Spezies werden getrennt behandelt. Beim Addiren ist die wichtige und schwierige, viel Übung erforderliche Art von Aufgaben wie $68 + 46$ äußerst kurz weggekommen. Ebenso ist der Stufengang im Subtrahiren nicht lückenlos, auf 987—100 folgt sogleich 824—60. Aufgaben zum Zeitobtschlagen sind gleichfalls zu meiden, wie S. 4 Nr. 153. In Aufgabe 137 werden die Kinder mit den Inseln Sicilien, Sardinien und Korsika bekannt gemacht. Ganz gewöhnliche, im Kinderleben so oft vorkommende Aufgaben, wie: Wie viel Geld erhältst du auf ein Markstück wieder heraus, wenn du ein Pfund Zucker für 65 Pf. holen sollst? fehlen gänzlich. Addiren und Subtrahiren sind

auf dieser wichtigen Stufe dürftig behandelt. Der Verfasser scheint Kinder vorausgesetzt zu haben, denen diese Sachen nur so zufallen. Multiplizieren und Dividieren sind etwas besser behandelt. Das Auflösungsheft giebt hierzu die bekannten Sätze: So viel Pfennig das Pfund, so viel Mark der Centner u. s. w. Die dem Zehnersystem widerstrebenden Eintheilungen des Papiers u. a. werden hoffentlich bald verschwinden und sich nur auf die Zeiteintheilung beschränken. Aufgaben wie Nr. 204: „Welche Zahlen im Zahlentreise von 400—1000 sind a. durch 12, b. durch 15 u. s. w. rein theilbar? halten wir hier ebenfalls für überflüssig. Dagegen sind gut die Aufgaben von Nr. 215—217, z. B. „4 Mann erhalten 13 Mark Lohn, wie viel erhält 1 Mann? Wie viel verdient der Mann täglich, wenn 9 Mann für 8 Tage 180 Mark erhalten?“ Bei diesen Aufgaben in Regelbetriefform ist eine klare, knappe Auflösung und viel Vorrechnen von Seiten der Kinder, auch schriftlich, sehr nützlich. Die an die Division sich anschließende Verbindung von Multiplikation und Division ist nicht gerade glücklich ausgeführt. Der Erklärung von „ $\frac{3}{4}$ von 275 heißt: das Dreifache von 275 soll durch 4 dividirt werden“ ist doch die andere Form vorzuziehen: $\frac{3}{4}$ von 275 heißt: „Ich soll den 4. Theil von 275 3 mal nehmen.“ Fürs Kopfrechnen ist diese Form entschieden leichter. Den Schluß dieser 4. Stufe bilden die 4 Spezies mit gleichnamigen Brüchen. Ueber die Stufenfolge der Aufgaben wollen wir nichts sagen und hier nur 2 Ausstellungen machen. Zunächst ist zu bemerken, daß die Darstellung der gemischten Zahlen sehr undeutlich ist, z. B. $5\frac{8}{10}$ steht fast so aus wie $5\frac{8}{10}$, $28\frac{7}{100}$ wie $28\frac{7}{100}$. Auf die hierher gehörige Regel brauchen wir wohl nicht aufmerksam zu machen. Die 2. Ausstellung betrifft einen noch vielfach in Rechenbüchern sich vorfindenden, von Alters her überkommenen Schlenbrian, der sich kund giebt in den Aufgaben 275—278 (den einzigen in diesem Abschnitt vorkommenden angewandten Rechenaufgaben), z. B. „ $5\frac{1}{4}$ Mark zahlt man für $1\frac{3}{4}$ Hektoliter, wie viel für 3 Hektoliter?“ Wenn die Schule für's Leben schulen soll — wo kommen solche Aufgaben im Leben vor? Es sind Systemaufgaben.

V. Stufe von 1—1,000,000 resp. Millionstel. Mit dem Resolviren benannter Zahlen, deren Währungszahl 1000 ist, wird begonnen, dann wie gewöhnlich. Nach den römischen Zahlzeichen kommen sofort die Bruchordnungen der Dezimalbrüche, das Benennen, Zerlegen, Schreiben und Lesen derselben. Es folgt jetzt das Resolviren und Reduziren mit 10 r. in Dezimalform. Dieser Abschnitt ist eher zu reichhaltig als zu dürftig. Was sollen hier z. B. Centi- und Millimeter und ebensolche Gramm? Darauf folgt die Addition und Subtraktion ganzer Zahlen und der Dezimalbrüche, die Multiplikation ganzer Zahlen und die der Dezimalbrüche durch eine ganze Zahl, die Division der ganzen Zahlen und der Dezimalbrüche und die Verwandlung der gewöhnlichen Brüche in Dezimalbrüche. Die angehängten paar eingekleideten Aufgaben leiden an demselben Fehler wie die der IV. Stufe.

Heft 2, VI. Stufe enthält: „Zusammenfassung und Erweiterung der Uebungen des Rechnens mit gemeinen Brüchen. Gründliche und vollständige Einführung in das Münz-, Maß- und Gewichtssystem des deutschen Reiches. Anwendung der Dezimalbruchrechnung auf die Flächenmaße. (Berechnung von Flächen.)“

Heft 3, VII. Stufe enthält: „Abschluß der 4 Spezies mit gemeinen Brüchen und mit Dezimalbrüchen. (Flächen- und Körperrechnung.)“

Da wir uns mit dem I. Heft schon ausführlich beschäftigt haben, so müssen wir die Besprechung der folgenden Hefte kürzer fassen. Den Stufengang, den

der Verfasser im Ganzen innehält, ist nun wohl schon ersichtlich. Im Einzelnen müssen wir sagen, daß derselbe in Heft 2 bei den Brüchen nicht gerade musterhaft ist. Der gebotene Stoff beschränkt sich auf das Tafelrechnen. Auch hier ist die Darstellung der gemischten Zahlen, wie oben schon gesagt, recht undeutlich. Die eingeleiteten Aufgaben sind zum größten Theile der Flächen- und Körperberechnung entnommen. Es scheint, als ob der Verfasser diese beiden Rechnungsarten schon auf dieser Stufe abgemacht wissen will. Kurz: Heft 1—3 setzen Kinder voraus, wie sie unsere Volksschulen nicht bieten.

Heft IV enthält: „Die Rechnungseinheiten ohne Dezimaleintheilung. Zeitrechnung. Die einfache und die zusammengesetzte Regelbetri.“ Daß die zusammengesetzte Regelbetri sofort auf die einfache folgt, ist nur zu loben; dagegen konnte das Zeichen x einfacher mit ? gegeben werden.

V. Heft: „Kettenregeln und sämtliche Prozentrechnungen mit Anwendung auf Gewinn und Verlust, Verbindungen und Mischungen, Spiritus, Asscuranz, Tara, Gutgewicht und Spesen, Zins, Staatspapiere und Aktien, Diskonto und Rabatt, Zinseszins.“

VI. Heft: „Terminrechnung, Gesellschaftsrechnung und Mischungsrechnung.“

VII. Heft liegt nicht vor.

Zunächst ist zu bemerken, daß die Schüler unserer Volksschulen nicht zu Kaufleuten ausgebildet werden sollen und darum die ausländischen Geldsorten, Maße und Gewichte, sowie auch technische Aufgaben verschiedener Art, hier recht gut entbehrt werden können. Endlich ist der gänzliche Mangel an einfachen Aufgaben aus der Naturlehre zu beklagen.

In Summa: Die „Aufgabenhefte“ sind trotz aller Sorgfalt in der Bearbeitung mehr für apparte Schulen „des deutschen Reiches“ als für die gewöhnlichen geschrieben.

Der Rechenschüler. Methodisch geordnete Aufgaben für das mündliche und schriftliche Rechnen. Bearbeitet von den Lehrern Dönges, R. Hausen, E. Junior, Ch. Keller. Wiesbaden bei Chr. Vimbardh. 1874. 3. und 4. Heft à 40 Pf.

Das uns vorliegende 3. Heft enthält:

A. Das Rechnen mit benannten ganzen Zahlen.

B. Die gemeinen Brüche.“

Es ist erfreulich zu sehen und zeugt von lobenswerthem Streben und wünschenswerthem Wachsen des Standesbewußtseins, wenn sich die Praktiker selbst an die Ausarbeitung des in ihrem Berufe zu behandelnden Stoffes machen. Alleewege kann man diesem Streben nur ein Glück auf! zurufen. Soll freilich ein solches Vornehmen von Erfolg gekrönt sein, so dürfen ihm die nöthigen Vorbedingungen nicht fehlen. Andererseits werden sich die Verfasser gefallen lassen müssen, daß ihr Werk aus mancherlei Gründen nun auch mit schärferen Augen gemustert und darauf angesehen wird, ob das, was aus der Praxis herausgewachsen, auch in derselben verwendbar ist. Wir erfüllen nur eine angenehme Pflicht, wenn wir den Verfassern für ihre Arbeit unsere Anerkennung aussprechen. Mit Fleiß, Geschick und Verständniß sind die uns vorliegenden Hefte 3 und 4 ausgearbeitet. Der Stoff ist durchweg streng stufenmäßig geordnet, er erscheint stellenweise reichhaltig, fast nirgends aber macht sich Ueberladung bemerkbar. Er gliedert sich in Kopf und Tafelrechnen, beides correspondirt ziemlich genau. Sind nämlich die

ersten Aufgaben unter „Mündlich“ durchgearbeit, so können die entsprechenden Aufgaben unter „Schriftlich“ ohne weitere Beihülfe, nachdem die schriftliche Darstellungsform natürlich vorher gezeigt worden, gerechnet werden. Die angewandten Aufgaben sind meist einfacher Art, was nur zu loben ist. Sie berühren zwar zuweilen lokale Verhältnisse, doch ist dies dem Gebrauch dieses Rechenbuches in anderen Gegenden nicht hinderlich. Die gebotene Reichhaltigkeit macht diesen Umstand unbedeutend. Gehen wir nun auf das Einzelne ein.

Heft 3 behandelt zunächst die benannten ganzen Zahlen. Die Verfasser haben mit „Rücksicht auf die Uebergangsperiode“ neben der neuen Münzeintheilung auch noch die „seitherigen Münzen“ aufgenommen. Wir stimmen ihnen bei, daß in späteren Auflagen das Alte fallen muß. Sodann sagen sie weiter im Vorwort: „Wir erlaubten uns, hier und da oft wiederkehrende (sogenannte stehende) Lektionen anzudeuten. Wir halten dieselben zur festen Einprägung einzelner Gebiete und zur Erzielung von Gewandtheit und Schnelligkeit für höchst wichtig.“ Die Verfasser haben sehr Recht. Warum aber haben sie nun diese Lektionen nur angeudeutet und nicht knapp und klar in besonderen Abschnitten dargestellt? Die Stufenfolge der Aufgaben ist durchweg gut. Ein Hauptmangel aber zieht sich durch den ganzen ersten Theil dieses Heftes hindurch. Wenn in anderen Rechenbüchern das Dezimalkomma zu früh erscheint, so tritt es in diesem, trotzdem die Veranlassung dazu so nahe lag, nicht auf. Dezimalzahlen — keine Dezimalbrüche. Die Verfasser werden gut thun, in neuen Auflagen diesen Punkt zu berücksichtigen und namentlich die schriftliche Form der Ausrechnung in dieser Beziehung gänzlich umzugestalten. Da im 4. Heft die Regelbeträufgaben ausführlich — auch zum Theil in ganzen Zahlen — behandelt werden, so haben die Verfasser verständigerweise hier kein so großes Gewicht darauf gelegt. Auf die 4 Spezies in benannten ganzen Zahlen folgt die Zeitrechnung und darauf die Bruchrechnung.

Die Bruchrechnung im 2. Theil von Heft 3 zeigt mancherlei Mängel. Die Verfasser müssen sich noch viel mehr frei machen von dem „gelehrten Zeug“, das für die Volksschule nicht paßt. Was sollen da noch „Zweigbrüche, uneigentliche Brüche, Doppelbrüche zc.“? Ganz besonders trifft dieser Vorwurf das Kapitel von den „Veränderungen des Bruchwerthes“. Der Leser mag hier selbst urtheilen, indem wir daraus nur eine Nummer mittheilen. Nr. 3 lautet: „Wie verändert sich der Werth des Bruches, wenn ich den Nenner

a. durch Addition vergrößere (mehr Theile mache) z. B.

$$\frac{1}{2+1} = \frac{1}{3}; \quad \frac{1}{3+2} = \frac{1}{5}?$$

b. durch Subtrahiren verkleinere (weniger Theile mache) z. B.

$$\frac{1}{4-1} = \frac{1}{3}; \quad \frac{1}{6-2} = \frac{1}{4}?$$

c. durch Multiplizieren vergrößere (so viel mal mehr Theile) z. B.

$$\frac{1}{3 \times 2} = \frac{1}{6}; \quad \frac{1}{4 \times 3} = \frac{1}{12}?$$

d. durch Dividiren verkleinere (so viel mal weniger Theile) z. B.

$$\frac{1}{2 : 6} = \frac{1}{3}; \quad \frac{1}{2 : 10} = \frac{1}{5} ? ?$$

Während bei der Addition die Aufgaben klar und übersichtlich dargestellt sind, sind die der drei folgenden Spezies zum Theil so undeutlich, den Augen schädlich geordnet, daß eine bessere Darstellung bringen wünschenswerth erscheint. Die Verfasser werden ferner ganz besondere Sorgfalt darauf verwenden müssen, daß sie bei einer neuen Auflage nach Absolvirung des „Hebens der Brüche“ keine zu „hebenden“ Brüche mehr auftreten lassen; es kommen solche leider in großer Menge noch vor.

Als Anschauungsmittel für die Bruchrechnung ist der Kreis und seine Theile gewählt. Die vorbereitenden Uebungen sind ziemlich ausführlich und gut. Hin und wieder ist dem Ausdruck größere sachliche und sprachliche Klarheit zu wünschen. Auch hängt man dem Renner nicht „jedermal“ die Silbe „tel“ an. Wie sieht z. B. „Tausendel“ aus und wie stimmt damit S. 44 Nr. 9: „Sechsunndreißigstel“? (Die Regel ist ja einfach die, daß den Zahlen von 1—19 für sich allein und in Verbindung mit höheren Zahlordnungen die Silbe „tel“, allen übrigen Zahlen aber „stel“ angehängt wird.) So fehlt sehr häufig in den eingeleiteten Aufgaben der Artikel, z. B. S. 61 Nr. 6: „Arbeiter Ehrlich erhält . .“, Nr. 8: „Magd Margarethe erhält . .“. Andere Beispiele sind: S. 12 Nr. 21: „Resolvire in die nächste kleinere Einheit“, S. 32 Nr. 19. „wie viel stand das Pfund im Ein- und Verkauf?“, S. 48, „das Halbe dritte“, S. 54 Nr. 9. „blieb er noch $38\frac{9}{10}$ Mark Rest“, S. 61 Nr. 1: „Von dem 1. Stock erhielt er“, S. 71: „regelmäßiges Rechteck“, S. 77: „Wie heißen die beiden Brüche gleichnamig?“ u. s. w. Sobann kommt die falsche Frageform: „Was kostet“ sehr häufig vor. — In Kapitel VIII: „Heben der Brüche“ fehlen solche Aufgaben, bei denen die Kürzungszahl nicht angegeben ist. Letztere darf doch nicht immer vorgefagt werden! — Die Aufgaben der Addition sind hübsch stufenmäßig geordnet, die der Subtraktion jedoch nicht, weder im „Mündlichen“ noch im „Schriftlichen“. Diese Spezies müssen sich die Verfasser genauer ansehen. Die Aufgaben der Multiplikation haben dagegen wieder eine bessere Aufeinanderfolge. Die „Auflösung“ von $\frac{2}{3} \times 3\frac{1}{4}$ könnte besser so gegeben werden: $\frac{2}{3} \times 3\frac{1}{4}$ heißt: Ich soll den 3. Theil von $3\frac{1}{4}$ 2 mal nehmen. Der 3. Theil von $3\frac{1}{4}$ oder $\frac{13}{4}$ ist $\frac{13}{12}$, dies 2 mal genommen giebt ($2 \times \frac{13}{12}$ oder) $\frac{26}{12}$ zc. (oder noch kürzer). Bei der Division fehlen vorbereitende Aufgaben wie 2 in 1 (oder $1 : 2 = 1$ dividirt durch 2), 9 in 4 zc. Auch die schriftliche Form der Division ist verbesserungsfähig. Warum fällt dabei das „Heben“ ganz und gar aus? — So vieles Brauchbare dieses 3. Heft auch enthält, es entspricht doch nicht allen Anforderungen, die an ein gutes Rechenbuch für diese Stufe zu stellen sind. Wir haben aber zu den Verfassern das Vertrauen, daß sie bei einer neuen Auflage dem Heft eine bessere Gestalt geben werden und empfehlen ihnen zu diesem Zweck eingehendes Studium von z. B. Heutsches Lehrbuch des Rechenunterrichts.

Das 4. Heft behandelt:

A. Die Dezimalbruchrechnung.

B. Die bürgerlichen Rechnungsarten. (Regelbetri, Zins-, Gesellschaftsrechnen zc.)

C. Flächen- und Körperberechnung.“

Die Dezimalbrüche sind mit einzelnen Ausnahmen gut durchgearbeitet und recht brauchbar. Anzusetzen ist aber sofort die Erklärung: „Brüche, welche einen 10-t heiligen Renner haben, heißen Dezimalbrüche.“ Auch die Darstellungsform der Dezimalbrüche ist augenschädlich. Die Dezimalstellen stehen nämlich tiefer als die Ganzen und sind in kleineren Ziffern gedruckt als diese, z. B. $0,1$ statt $0,1$.

Wenn ferner der Multiplikation die Regel beigegeben ist, warum denn nicht auch den anderen Spezies und der Verwandlung der Dezimalbrüche in gewöhnliche Brüche? Sodann steht die Multiplikation und Division mit 10, 100 zc. besser am Anfang dieser Spezies als am Ende. Ebenso ist die Verwandlung „gemeiner“ Brüche in Dezimalbrüche und dieser in gewöhnliche vor den 4 Spezies zu behandeln, anstatt darnach. Endlich ist auch die Entwicklung der Verwandlung reinperiodischer und unreinperiodischer Dezimalbrüche in gewöhnliche Brüche nicht klar. Warum denselben gerade die betreffenden und keine anderen Nenner gegeben werden müssen, wird den Kindern durchaus nicht ersichtlich.

Die „Regelbetr mit gerader Schlußfolge“ ist sehr brauchbar bearbeitet, nur die schriftliche Ausrechnungsform verlangt größere Bestimmtheit. Auch die übrigen Abschnitte (bürgerliche — also nicht kaufmännische — Rechnungsarten) sind einfach aber praktisch gehalten. In Summa kann besonders dieses 4. Heft den Kollegen sehr empfohlen werden, und das nicht bloß dem Lehrer an der ein-klassigen Schule, sondern auch — nach der bekannten Verminderung der Rechenstunden — dem an der Oberklasse mehrklassiger Schulen. Gerade durch die Beschränkung des Stoffes ist es vielen dickleibigeren Rechenbüchern vorzuziehen.
(Schluß folgt.)

Die nationale Erziehung. Eine pädagogische Monographie von Johannes Meyer. Dies Thema ist gleichsam zeitgeschichtlich geworden. Wer sich dafür interessiert, wird in der vorliegenden Schrift viel Anregung und Belehrung finden. Von allem, was dem Referenten bis jetzt über nationale Erziehung zu Gesicht gekommen ist, hat diese Broschüre ihn am meisten angesprochen. Die vier Beilagen: 1. „Fichte's Ansichten über nationale Erziehung, 2. Friedrich Ludwig Zahn, 3. Italien, das Land der deutschen Sehnsucht, 4. die Folgen der Verbindung der deutschen Königskrone mit der römischen Kaiserkrone für Deutschland“, welche schon früher in pädagogischen Zeitschriften Abdruck gefunden haben, ergänzen und illustrieren die Abhandlung und werden dem Leser eine willkommene Zugabe sein.

L.

Evangelisches Schulblatt.

Anfang November 1879.

I. Abtheilung. Abhandlungen.

Jesus und die Kinder.

(Von Hauptlehrer Schumacher in Solingen.)

Zu diesem Vortrage über ein biblisches Thema erlaube ich mir zunächst ein kurzes einleitendes Wort.

Der Lehrer bedarf gewiß zu seiner täglichen Arbeit der Anregung, der Ermunterung, der Stärkung und der Mahnung. Wo soll er diese suchen, wo finden? In der pädagogischen Literatur? Gewiß, und nicht vergebens. Aber in dieser nicht allein. Sollte nicht Gottes Wort uns auch zu einer solchen Quelle werden können?

Ich habe wiederholt den Versuch gemacht — wohl verstanden: den Versuch — unsere Verhältnisse an dies Wort heranzustellen — und die Versuche waren niemals umsonst.

Einige dieser Betrachtungen erlaube ich mir andeutungsweise anzuführen.

1. Der zwölfjährige Jesus im Tempel. — Somit war „das Kindesleben Jesu“ der Gegenstand des Vortrages. Es bot Veranlassung, zu reden:

- a) vom Ideal unserer Bestrebungen in der Kinderwelt,
- b) von den uns gebotenen Mitteln zur Erziehung der Kinder,
- c) von erziehlich-religiösen Erfolgen.

2. Jesus und die Samariterin. — „Eine Unterrichtsstunde unseres Herrn“ war Gegenstand des Vortrages. Derselbe verweilte in der Ausführung:

- a) bei den äußern Nothständen, die den Herrn in die Unterrichtsstunde geleiteten,
- b) bei der ergreifenden Schönheit des Unterrichts selbst,
- c) bei den Erfolgen des Unterrichtes für Lehrer und Schülerin.

3. Lehret sie halten alles, was ich euch befohlen habe! — Die Erwägung dieses wichtigen Befehles unseres Heilandes legte es ungezwungen nahe, sich auszusprechen:

- a) über unsere Verpflichtung, die Kinder religiös zu unterrichten; — „lehret sie!“ —
- b) über das „Was“ unseres biblischen Unterrichtes; — „alles, was ich befohlen habe!“ —
- c) über den praktischen Zweck dieses Unterrichtes; — „lehret sie halten!“ —

4. Christus und das alte Testament. — Gottes Wort im Alten Testamente war für unsern Herrn:

- a) in der Jugend das liebste Studium,
- b) in seiner Manneswirksamkeit die eigentliche Waffe,
- c) im Tode der feste Halt. — (Wie stehen wir Lehrer zu diesem Worte unseres Gottes im Alten Bunde?)

5. Jesu Aussprüche über „Kindesinn und Kindeswesen.“ (Matthäi 18, 2—6. 10.). — Unserm Herrn sind die Kinder:

- a) die Lehrmeister für die Alten;
- b) seine Stellvertreter auf Erden;
- c) die Lieblinge Gottes.

Praktische Fragen ergaben sich: Wirfst du wie die Kinder? Nimmst du sie auf in seinem Namen? Ist dir der Schuldienst ein Dienst, gewidmet den Lieblingen des Allerhöchsten?

Was ich gewollt, ist aus diesen Andeutungen wohl ersichtlich. Indem ich mich niedersetzte zu den Füßen des „Lehrers aller Lehrer“, suchte ich Anregung, Belehrung, Ermahnung, Stärkung für den täglichen Beruf.

Von demselben Gedanken ausgehend, ist der folgende Vortrag entstanden. Der Leser wolle ihn freundlich hinnehmen!

Marcus 10, 13—15.

„Und sie brachten Kindlein zu ihm, daß er sie anrühre. Die Jünger aber fuhren die an, die sie trugen. Da es aber Jesus sahe, ward er unwillig und sprach zu ihnen: Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn solcher ist das Reich Gottes. Wahrlich, ich sage euch: Wer das Reich Gottes nicht empfängt als ein Kindlein, der wird nicht hinein kommen.“

Matthäi 21, 15. 16.

„Da aber die Hohenpriester und Schriftgelehrten sahen die Wunder, die er that, und da sie hörten die Kinder im Tempel schreien und sagen: Hosianna, dem Sohne Davids! wurden sie entrüstet und sprachen zu ihm: Hörst du auch, was diese sagen? Jesus sprach zu ihnen: Ja! Habt ihr nie gelesen: Aus dem Munde der Unmündigen und Säuglinge hast du Lob zugerichtet?“

In diesen Abschnitten handelt es sich um „Kinder“, um Mütter, die ihre Kinder herzutragen, um Freunde des Herrn, die Mütter und Kinder zurückweisen; um Gegner Jesu, die frohen Kindergesang durch den Herrn wollen verstummen machen. Allen gegenüber steht der Herr. Er nimmt sich schätzend der Kinder an. Vom Arme der Mutter nimmt er das Kindlein an sein Herz. Den Jüngern gegenüber steht er um der Kleinen willen mit unwilligem Antlitz. Auf die höhniische Frage der Feinde antwortet er mit einem festen, fröhlichen „Ja!“

Für Lehrer insbesondere müssen diese Vorgänge einen anregend mahnenden, strafenden und erhebenden Charakter haben. Treten wir den drei Bildern forschend näher!

1. Jesus und die Mütter.

Schlichtweg wird uns erzählt, daß Mütter herzunahen, auf daß der Herr ihre kleinen Lieblinge nehme, sie herze und segne. Die thaten's freiwillig, unangefordert, nur dem Drange ihres Herzens folgend. — Daß sie es thaten, setzt eins voraus, und dies Eine tritt dann auch sofort mit besonderem Nachdruck richtend an unsern Stand heran. Welches ist diese Voraussetzung? Die Mütter hatten ein unbegrenztes Vertrauen zu Jesu. Ohne der Mütter Vertrauen wäre der Vorgang nicht möglich.

Von Jahr zu Jahr wandern auch Mütter zum Schulhause, den Liebling an der Hand führend. Die wollen ihn der Schule, dem Lehrer bringen und übergeben; der Lehrer soll sich des Kleinen annehmen, soll ihn mit seinem Dienste segnen. Und Mutterherz wenigstens begehrt es, daß der Lehrer das Kindlein in herzender d. h. in liebender Weise segne. Wie ist's nun? Strahlt an einem

solchen Maimorgen unsern Müttern auch ein herzlichcs Vertrauen zum Lehrer aus den Augen? Eine wichtige Frage. Wichtig, denn von ihrer Bejahung hängt in bedeutendem Maße das Gelingen unserer Arbeit ab. Du besthest das Vertrauen, und deine Mühen werden halbe, — es fehlt dir, und deine Sorgen gestalten sich dann mindestens zu doppelten.

Das Vertrauen hängt ab von der gesammten Stellung des Lehrers im Leben, nicht bloß von seinem Wollen und Schaffen in der Schulstube. Wie erringen wir uns dies Vertrauen?

Schauen wir mit einer solchen Frage unsern Herrn an, der es sich errungen. Was war es, das ihm dies Vertrauen als reife Frucht in den Schooß legen mußte?

a) Daß der Herr die vertrauensvolle Zuneigung der Mütter speciell gesucht und angestrebt habe, das tritt niemals aus der Zeichnung seines Lebens heraus. Und doch besaß er sie. Es war das die nothwendige Folge davon, daß er sich allezeit in höchster Potenz als sittlicher Charakter offenbarte. Zweideutigkeiten kommen in seinem Leben nicht vor. Alles Triviale und Frivole reichte an ihn nicht heran. Wie sein Wort, so sein Wandel. Nicht ein Schatten verdunkelt sein Bild. — Und Mutterherz — ich sage lieber Frauenherz — ist feinführend. Dies Auge, das in ungetrübter Freundlichkeit allzeit leuchtete; dieser Mund, der alles heuchlerische und unreine Gebahren verurtheilte; diese Hand, fleckenlos in jeder Beziehung; diese ganze Persönlichkeit aus einem Guß: ihr mußte das volle, rückhaltlose Vertrauen der Mütter zufallen.

Wir wissen Alle, daß des Lehrers Thun und Treiben in und außer der Schule von der Schulgemeinde beachtet, besprochen und beurtheilt wird. Wer am Wege baut, hat viele Meister. Wenn wir uns nun dessen bewußt werden, daß unser Familienleben, unser öffentliches und amtliches Leben so scharf beachtet wird, ist es dann zu verwundern, daß es manchem Lehrer schwer wird, sich das Vertrauen seiner Schulinteressenten zu erringen, sich dasselbe zu erhalten? Sind wir uns denn immer und an jedem Orte der Tragweite unserer Worte und Handlungen bewußt?

Wollen wir Lehrer sein, die in Segen wirken, so dürfen wir uns nicht der Selbstprüfung entziehen, die von diesen Gedanken aus mahnend von jedem gefordert wird.

Unsere erste Aufgabe muß die sein und bleiben, daß wir uns durch unsere ganze Persönlichkeit Achtung erringen und sichern.

b) Die Mütter legten ihre hilflosen Kleinen vertrauensvoll in Jesu Arme. Daß sie es thaten, setzt doch noch ein zweites voraus.

Wenn wir der Zeichnung der Mutter gedenken, wie solche im Worte Gottes und in der Literatur zu finden ist, was ist es denn, das zu jeder Zeit als Mittelpunkt in das Leben des Weibes gestellt wird?

„Kann auch ein Weib ihres Kindleins vergessen?“ — so fragt der Herr in seinem Worte.

„Die Liebe — so sagt Frau von Stael — ist nur ein Zwischenspiel im Leben des Mannes, aber sie ist die ganze Lebensgeschichte des Weibes.“ Und Monod sagt: „Welches Gefühl ist bei allen Völkern und in allen Sprachen der Erde das Urbild der reinsten, lebendigsten und tiefsten Liebe geworden? Es ist die Liebe eines Weibes, die Mutterliebe; die Mutterliebe, die das Leben erschöpft, ohne sich selbst erschöpfen zu können; die Mutterliebe, die, nachdem sie Alles erduldet, den Tag über gearbeitet, die Nacht durchwacht hat, sich durch eine Liebfosung oder ein Lächeln reichlich belohnt fñhlt.“

Mutterliebe duldet und hoffet und trägt und glaubet Alles. Mutterliebe ist Selbstaufopferung in des Wortes eigenster und höchster Bedeutung. Und wenn nun eine Mutter den Liebling, an dem sie mit ganzem Herzen hängt, freiwillig dem Andern darbietet, — so muß auch etwas von dieser Liebe im Auge des Andern leuchten, dem sie ihn darreicht. Achtung allein ist zur Erklärung nicht hinreichend. Das Mutterherz setzt Liebe voraus, oder aber sie bleibt mit ihrem Kinde fern.

Ist es denn zu verwundern, daß die Mütter mit ihren Kindlein zu Jesu naheten? Ist es noch räthselhaft, daß Mutterhand diesem Herrn das Liebste an die Brust legt? Wundern wir uns darüber, daß in der Stunde, da die Wogen des allgemeinsten und bittersten Hasses über Jesu Haupt schlugen, die „Töchter Jerusalems“ laut weinend das Haupt verhüllten?

War nicht Liebe der Pulsschlag seines Herzens? Liebe der Inhalt seiner Worte? Liebe der Rahmen aller seiner Thaten? Liebend wartete er der Schwachen, heilte er die Kranken, verband er das Verwundete, suchte er das Verlorne, holte er heim das Verirrte. Nicht wunderts uns, daß Mutterherz ihm auch die vollendetste Liebe zum hilflosen Kinde zuspricht.

Es wird mir schwer, diesem höchsten und hehrsten Urbilde der Liebe schlechthin unsere Liebe an die Seite zu stellen. Ich bedarf eines Ueberganges. So erinnere ich an einen Mann, dessen Name heute noch auf den Lippen aller Lehrer schwebt. Was sichert dem Vater „Pestalozzi“ diese Stelle auf immer? Sollte es sein Anschauungsunterricht sein? Oder sollte es seine außerordentliche, seine in Thaten erprobte Liebe zur verlassenen Kinderwelt sein? Seine Liebe ließ ihn nicht ruhen, bis er ein Häuflein der allerärmsten Kinder um sich gesammelt hatte, um Mutter- und Vaterstelle zu vertreten. Dieser seiner Liebe blieb er treu bis in den Tod. Und diese Liebe macht ihn zum Heros in der Lehrwelt.

Wie steht es mit unserer Liebe? Ich meine nicht die, die je und dann mit hohen Worten von uns gepriesen wird, sondern die Liebe, die der Mahnung entspricht: Lasset uns nicht lieben mit Worten, sondern mit der That und in der Wahrheit? Sind wir von Herzen gerne in der Kinderwelt? Schaut auch das ärmste Kind, das in unserer Klasse sitzt, mit vollstem kindlichen Vertrauen in unser Auge? — In jeder Schulgemeinde fehlt es an solchen Familien nicht, die mit der bittersten Noth zu kämpfen haben. Kennen wir diese? — Es fehlt auch nicht an Bestrebungen, die Thränen zu trocken, die Sorgen zu mindern: betheligen wir uns an solchen Bestrebungen?

Zeugt unser amtliches und unser privates Leben davon, daß opferfreudige Liebe uns beseelt, dann mag nur der Mai kommen und uns Mütter und Kinder zuführen, — die ersteren kommen gerne, sie lassen die Kleinen herzlich gerne in unserer Hand!

c) Ich muß noch ein Drittes erwähnen. Der Zusammenhang unseres Abschnittes mit dem unmittelbar zuvor Erzählten nöthigt mich dazu.

Hausen Volkes, so lesen wir, waren zu Jesu gekommen, und er lehrte sie. Eine in's Volksleben tief eingreifende Frage war ihm vorgelegt worden. Darf sich ein Mann von seinem Weibe scheiden? Und Jesus, über Mose fortschreitend, der erlaubt, dem Weibe einen Scheidebrief schreiben zu dürfen, — Jesus, zurückschreitend bis zur Urerschaffung des Mannes und des Weibes, verläubete feierlichst: „Was Gott zusammengefügt hat, das soll der Mensch nicht scheiden!“ Das war ein Lichtstrahl, die Stellung des Weibes hell beleuchtend, in die Heidenthum und Judenthum das Weib, die Mutter des Hauses, die erste und wichtigste Erzieherin der Kleinen, zurückgebrängt hatte. Aber mehr! Das

war die helfende Hand, die Jesus in furchtloser und freundlicher Weise vor aller Welt der mitschlechten Mutter darbot. Und Mütter hatten das rettende Wort gehört, hatten es pochenden Herzens angehört. Siehe da, die hoch erfreuten Mütter nahen herzu. Was wollen sie? Sie wollen dem Manne, der sie gehoben und freundlich angesprochen, das Liebste darbringen, was Gott ihrer Mutterliebe anvertraut, auf daß er es herze und segne.

So hat der Herr Jesus hier der Kinderwelt einen in seiner Tragweite und in seinen Folgen unberechenbaren Dienst geleistet. Vater und Mutter für gute und böse Tage unauflöslich vereinen, das heißt Boden schaffen für liebende Erziehung der Unmündigen.

Und nun erinnere ich nochmals, um zu unsern Verhältnissen überzuleiten, an Pestalozzi. Auch er hat in hervorragender Weise sein Auge auf die Stellung der Mutter im Hause gerichtet. „Vernhard und Gertrud.“ — „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.“ — Diese Schriften liefern vollgültigen Beweis dafür, daß es seine tiefinnerste Ueberzeugung war: „die Wohnstube ist die wichtigste Erziehungsstätte.“ Das Herz, das liebend sich neigte zum ärmsten Kinde; das Herz, das da begehrte, das Familienleben zu heiligen und zu verklären: das hat Pestalozzi zumeist zum Vater der Lehrer gemacht.

Wie stehen wir? Sind wir uns dessen bewußt, daß das Wohl unserer Kinder von uns fordert, unsererseits nach Kräften mit einzutreten für Hebung des Familienlebens? „Beispiel wirkt mehr, denn die beste Lehr.“ — Sind wir, so viel unserer an der Spitze einer Familie stehen, sind wir in der Sorge für dieselbe, in der Erziehung unserer eigenen Kinder Vorbilder für die Schulgemeinde? Wissen wir Zeit zu gewinnen und Gelegenheiten zu finden und zu nützen, um durch Wort und That an der Hebung der häuslichen Erziehung uns zu betheiligen? — Ist nicht auch heute wieder die „Stellung des Weibes“ ein Problem, das die verschiedensten Vorschläge findet? — Die Frage muß zu Gunsten des Weibes gelöst werden. Haben auch wir Sinn für solche Fragen, oder stehen wir ihnen theilnahmslos gegenüber?

Was sagt Jesu Vorbild uns?

- a) Willst du im Segen arbeiten, so wandle vorsichtig.
- b) Willst du Vertrauen genießen, so laß die Liebe die Triebfeder deiner Handlungen sein!
- c) Willst du wahrhaft für deine Schüler eintreten, so erstrebe es, den Familien deines Bezirkes als ehrlicher Freund zur Seite zu stehen! Dann wird dein Wirken ein Wirken im Segen sein. —

2. Jesus und seine Jünger.

Unsere kleine Erzählung bietet einen Zug, durch den dieselbe einen gewaltigen Ernst bekommt.

Jesu Lebensweg führte — wie wir Alle wissen — hinab in das allerfinsterste Thal. Allein, — wie auch der Sturm ihn faßte — auch noch in der Zeit, da er sich von Gott und Menschen verlassen fühlte, seine Liebe hörte nimmer auf. Nach unten ein „Vater, vergib ihnen!“ — nach oben die Frage: „Warum hast du mich verlassen?“ — so hing er an seinem Kreuze, in seiner Liebe Gott und die Menschen festhaltend. „Er drohte nicht, da er litt.“ — Nur einmal lagerte die Wolke des Unmuths und des Unwillens sichtbar auf seinem Angesicht. Da mußte doch Außerordentliches, Unerhörtes passiert sein. Was war es? „Da Jesus das sah, ward er unwillig.“ — Ich frage: Wie erklären

wir uns diesen in Jesu Leben einzig dastehenden Unwillen den Jüngern gegenüber!

Jesu Aufgabe war es, einen neuen Lebenskeim in die erstorbene Menschheit zu senken, eine totale Reformation anzubahnen und durchzuführen, eine Reformation von unten nach oben; eine Reformation, bei der der Herr einerseits die reale Bedeutung der Kinderwelt erkannte und andererseits auch die außerordentliche Bedeutung der Männer nicht über sah, die mit dem Evangelium von ihm den Weltkreis erneuern sollten.

Von hier aus ergibt sich wohl die Antwort auf obige Frage.

Dem Herrn ist es etwas Großes, wenn die Mütter, die ersten Erzieherinnen der Kleinen, mit ihren Kindern ihm sich nahen. Der Jünger Auge war aber grollend finster geworden. Warum?

a) Sie glaubten, für die Ehre ihres Herrn eintreten zu müssen, dem es nicht anstehe, Unmündige liebend auf den Arm zu nehmen.

b) Sie glaubten, die Zeit besser nützen zu können; große Zeitfragen von ihrem Herrn erläutern zu hören, das war ihre Lust; die Kinder kamen ihnen zu ungelegener Stunde.

c) Sie verstanden die reale Bedeutung der Kinderwelt für die Entwicklung des Reiches Gottes nicht.

Diese Stellung der Jünger zu Mutter und Kind konnte der Herr nicht bestehen lassen, — das Gelingen seiner Aufgabe wäre damit gefährdet worden. Jesus schaute das Auge derer erzürnt, denen er gebieten wollte: Weibet meine Lämmer d. i. die heranwachsende Jugend! Ihr Auge schaute er im Unwillen auf die gerichtet, in denen er „die Lieblinge seines Vaters“, in denen er „seine Stellvertreter auf Erden“ erkannte. Da trat nun auch seinerseits der Unmuth hervor, Unwille gegen Unwille. Mißverständnis und Unverständnis sollen die Kinder in der Richtung zu ihm hin nicht aufhalten und zurückdrängen. „Gene fuhrten die an, die sie trugen“; er aber, unwillig geworden, befahl: Lasset sie kommen! Wehret nicht! Kehret um zum Sinne der Kinder!

Und so leuchtet diese Situation, dieser Vorgang mit ergreifendem Ernste durch Jahrhunderte hindurch bis in unsere Tage, bis in unsere Verhältnisse.

Welche Stellung nehmen wir denen gegenüber ein, denen unsere Berufs-, unsere Lebensarbeit gewidmet ist? Dürfen wir uns deß getrösten, daß des Herrn Auge auf uns freundlich herniederschaut, oder müssen wir gestehen, daß des Herrn Unwille auch uns gebührt?

a) Die Jünger traten denen hindernd entgegen, die die Kleinen dem Herrn zuführen wollten. „Lasset sie kommen!“ so des Herrn Antwort. Damit ist in der That die Lösung ausgesprochen, die uns in Unterricht und Erziehung der uns Befohlenen leiten soll. Wir entsprehen ihr, wenn wir sie anleiten, den Jesus lieb zu gewinnen, den Gottes Wort uns lebensfrisch vorgemalet hat. Aber — können wir es, wenn unser Herz selbst von Zweifeln zerfressen ist dem Bilde gegenüber, das die Evangelien uns gezeichnet? Wollen wir es, wenn wir einen Religionsunterricht begehren, an dem Christen und Juden in Gemeinschaft und ohne Anstoß sich betheiligen können?

Die Mütter, die den Herrn persönlich liebten und hochschätzten, folgten dem Drange ihres Herzens, als sie ihre Kleinen ihm zuführten. Können wir dasselbe von uns sagen? Haben wir selbst einen Christus, der unserm Herzen theuer ist?

b) Unwillig schaute der Herr denen zu, die zum Besten der Kinder das

Opfer nicht bringen wollten, sich stören zu lassen im Genusse eines Vortrages, der eine große Zeitfrage zum Gegenstand hatte.

Ob das auch einstens an uns herantritt?

Die Pädagogik ist eine Wissenschaft, schwerlich je auszulernen. Und wie oft stehen wir so, als wäre da nichts mehr zu lernen, als hätten wir ausstudirt.

Hier ein Schulblatt mit seinen erzieherischen und unterrichtlichen Fragen, wir schieben's zur Seite, um uns mit interessanteren Vorträgen, Vorträgen politischen oder weltgeschichtlichen oder naturwissenschaftlichen Charakters zu beschäftigen.

Oder wir vertiefen uns in das Studium eines Lieblingsfaches, — da schlägt die Stunde, die unseren Eintritt in die Schule fordert; — du studirst, — da klopft ein Kind an deine Stubenthür; — große Gedanken beschäftigen dich, aber — dies oder jenes Verhältniß fordert dich auf, irgend einem Kinde nachzugehen — — tritt nicht gar manchmal der Schuldienst, der engere und der weitere, unsern sonstigen Ideen, Arbeiten, Forschungen störend in den Weg? Und wenn, war dann unser Auftreten immer frei von ärgerlichem, anstößendem Wesen?

c) Die Jünger mißachteten die Kleinen.

Ob unser Schuldienst uns nie der Unterschätzung der Kinder anlagt? — Jede Untreue im Schuldienste gipfelt schließlich in solcher Mißachtung. Wir stehen solchen Kindern gegenüber, die wenig geistige Gaben empfangen, oder solchen, die in Folge schlechter häuslicher Erziehung frühe schon den bösen Weg verfolgen: was thun wir in diesen oder ähnlichen Fällen? Herrschen wir denn nicht oft hart und streng über sie? Ohne Zweifel, fehlt uns die Liebe, die uns zum Kinde unter Kindern (recht verstanden!) macht, die uns befähigt, Verirrtes zu suchen, Verlorenes zurückzuholen, — so unterschätzen wir die Kinder, die uns übergeben worden sind. — Mächte des Herrn Auge nie Ursache finden, auf unser Thun mit Unwillen zu schauen!

An dem Ausbau der Jugendberziehung stud mit uns die Vorgesetzten der Schule theilhaftig. Zu diesen gehören ja in erster Linie die Männer, die den Beruf erwählt, wie die Apostel, das Evangelium zu verkündigen. Ob nicht unser Abschnitt auch mit großem Ernste einstens an diese Kreise herantritt?

Um der Kinder willen darf ich mir wohl einige Andeutungen, die in dieser Richtung liegen, erlauben.

a) Statt von den Jüngern freundlich unterstützt zu werden, sahen sich die Mütter, die ihre Kinder Jesu zuführen wollten, daß er sie herze und segne, gerade von diesen aufs unfreundlichste zurückgewiesen.

Der Mütter Vorhaben ist die Aufgabe der evang. Volksschule. In den fünfziger Jahren hieß die gesetzliche Vorschrift: „Die Schule soll das christliche Leben der Jugend begründen und entwickeln.“ Die siebziger Jahre faßten die Forderung also: „Der Lehrer soll den religiösen und sittlichen Inhalt der biblischen Geschichte, insonderheit das Leben des Heilandes, in einer Geist und Gemüth bildenden Weise entwickeln und fruchtbar machen.“ Richtig gefaßt, gipfeln beide Aussprüche in der Mahnung: Führe deine Schüler durch deinen religiösen Unterricht dem Herrn Jesu zu, auf daß er sie liebend segne! — — Wo soll nun der Lehrer, der solche Aufgabe lösen möchte, Anregung, Stärkung, Förderung zc. finden? Doch bei den Männern, deren Lebensaufgabe es ist, innerhalb ihrer Gemeinde das gesammte religiöse Leben der Alten und der Jungen zu fördern und zu entwickeln?

Wären die Pfarrer durchweg die ersten und nächsten Freunde der

ev. Schule in Wort und That, ich glaube sagen zu dürfen, daß dann nicht so manche und so viele Lehrer von der liberalistischen Forderung der heutigen Zeit gefangen genommen würden, die Volksschule müsse so viel wie möglich vom Einfluß der Kirche gelöst werden.

Achtet die Kirche die Aufgabe der ev. Schule? Die befriedigende Antwort liegt für den Lehrerstand nicht etwa in folgendem: 1) Die Pfarrer haben es seiner Zeit schmerzlich gefühlt, als der Staat die Pflege und die Beaufsichtigung der Schulen einfach in seine Hand nahm. 2) Die meisten ev. Pfarrer sind Gegner der Simultanschule.

Auf Beides darf die Kirche mit vollstem Rechte hinweisen, und doch bleibt für uns die Frage: Achtet die ev. Kirche die Aufgabe der Volksschule? — „Was ist Volksschule!“ hörte ich seiner Zeit einen Pfarrer verächtlich ausrufen. Wie die Kirche die Arbeit des Lehrers mißachtet, las ich einmal in folgendem Ausspruch: „Die Schule dämpft das religiöse Leben der Kinder. Wer das Schulbeten gehört, erwartet wahrlich nichts Bildendes davon. Auch nicht von den paar Gesangversen, die gelernt und zu Singübungen benützt werden.“*)

Wie der ev. Religionsunterricht in der Schule geachtet wird, das deuten auch folgende Thatfachen an. — Der Lehrer einer Schule hatte die Lebensgeschichte des alttestamentlichen Joseph behandelt. Bei einer Revisionsprüfung wollte der Pfarrer wissen, welchen Charakter Joseph gehabt habe. Die Antwort der Kinder genügte nicht; so konstruirte der Pfarrer denselben, wie folgt: Joseph war ein hochmüthiger — Bengel, dem es, besonders zur Nachtzeit, im Kopfe nicht ganz recht stand.

In einer Schule sprach der Lehrer in Gegenwart eines Pfarrers über „den verlorenen Sohn“, besonders über den Ausspruch: „Er war todt und ist wieder lebendig geworden.“ Die Erklärung des Lehrers lehnte sich an das geschichtliche Bild des verlorenen Sohnes an; zur bessern Erläuterung ergriff der Pfarrer das Wort und brachte es zu folgender Erklärung: „Geistlich todt ist der, der nicht in die Kirche geht und sein Tischgebet vergißt.“

Irrt ich, wenn ich sage, daß in solchem Vorgehen gar Manches zu finden ist, nur das Eine nicht: Achtung vor gewissenhaftem ev. Religionsunterricht der ev. Schule.

Kirche und Schule haben an denselben Kindern zu gleicher Zeit die gleiche Aufgabe, die Kleinen dem Herrn zuzuführen. Was müßte nun natürlicher, selbstverständlicher sein, als das, daß Schul- und kirchlicher Unterricht in einheitliche, organische Verbindung gebracht würden? Die Kirche geht bis heute über alle Lehrerwünsche und Anträge zur einfachen Tagesordnung über. Zum Gelingen der einen gemeinsamen Aufgabe gereicht das wahrlich nicht.

b) Die Jünger führen die an, die sie trugen.

Wer nur mit einiger Aufmerksamkeit die „zeitgeschichtliche Betrachtung“ in Nr. 4 und 5 dieses Blattes gelesen, desgleichen die Ergänzung in Nr. 10, der sieht sich praktisch vor die thatsächliche Ausführung des Ausspruchs gestellt: „Die Jünger führen die an, die sie trugen.“ Es widerstrebt mir, nach solchen Ausführungen darauf zurückzukommen. Thatsache scheint es mehr und mehr zu werden, daß, seitdem der „Schulpfleger“ zum „Kreischulinspektor“, der Präses des Schulvorstandes zum „Lokalinspektor“ umgewandelt wurde, die gesammte Pflege der Schule vollständig von der vierfachen Inspektion ab-

*) Wie möchte wohl das Urtheil eines Lehrers über den pfarramtlich kirchlichen Unterricht lauten, wollte er, Gleiches mit Gleichem vergeltend, über letztern in so liebloser Weise aburtheilen! —

forbirt wird. Das Leben bestätigt es vielfach, daß „inspiciren“ und „anfahen“ gar eng verwandte Begriffe werden.

c) Eins muß ich aber noch hervorheben. Der Herr hatte sich, wie wir oben sahen, der Mütter angenommen, indem er für diese eine höhere Stellung im Hause verlangte. So will ich fragen, ob denn die Stellung der Lehrer, die doch gewiß wesentlich an der Erziehung des Volkes mit theilhaftig sind, in den letzten Jahren eine achtungswerthere geworden ist?

Einige Aussprüche des Hrn. Dörpfeld aus der „zeitgeschichtlichen Betrachtung“ (siehe Nr. 4 und 5!) glaube ich citiren zu müssen, da sie ein grelles Schlaglicht auf unsere Stellung werfen.

„Der Lehrer sieht sich nicht bloß in seinem Dienste beschwert, sondern muß sich auch gefallen lassen, daß seine berufliche Moralität beträchtlich geringer tagirt wird, als die der Collegen an den höhern Schulen, und seine technische Qualifikation obendrein.“ (Fragt man aber, durch welche Organe der Lehrer sich durchweg thatsächlich so gestellt sieht, so sind es die Pfarrer oder gewesenen Pfarrer. — „Die Jünger führen die an, die sie trugen.“)

„Die ökonomische Zurücksetzung, welche der Volksschullehrerstand sammt seinen Emeriten, Wittwen und Waisen so lange Zeit zu erdulden hatte, ist allmählich der Schulbehörde und dem Publikum zu Herzen gegangen.“ — (Wer aber nachforschen will, welcher Stand am wenigsten angeregt und gethan hat, um die ökonomische Lage irgendwie zu bessern, der wird sich höchstwahrscheinlich überzeugen, daß das eben der Stand der Pfarrer ist.)

„Der Volksschullehrerstand sieht sich durch alle Instanzen fast ausschließlich von solchen Personen beaufsichtigt und censirt, welche den Volksschuldienst nicht aus eigener Arbeit und Mühe kennen.“ — (Der Lehrer, dessen Lebensarbeit darin aufgeht, der Schule und in ihr den Kindern zu dienen, gehört trotz dem und alle dem nicht einmal als vollberechtigtes Mitglied zum Schulvorstande. Treten die Pfarrer gegen diese Ungerechtigkeit auf? Was würde aus der Pflege der kirchlichen Angelegenheiten werden, wenn die Pfarrer nicht Mitglieder der Presbyterien, der Repräsentation, der Kreis- und Provinzial- und General-Synoden wären! Was würde daraus werden? — Der Volksschullehrerstand ist so gestellt; an entsprechenden Erfahrungen mangelt es ihm nicht. —) — Nun noch eins. Herr Dörpfeld sagt: „So viele Aufsichtsstellen, für welche der Volksschullehrerstand selbst die qualificirten Kräfte stellen kann, an andere Stände vergeben werden, so viele Strebeziele gehen ihm in seiner Carriere verloren; er sieht sich vorenthalten, was ihm von Gottes und Rechts wegen gebührt.“ Wie weit aber gerade der Pastorenstand von dieser unserer Rechtsanschauung entfernt steht, das zeigt doch zur Genüge der Vorgang einer Synode in Ostpreußen. Gerade weil die staatliche Behörde einen Elementarlehrer zum Kreis- und Schulinspektor gemacht, kündigen alle Geistlichen der Synode der Schule den Dienst auf.

„Die Jünger führen die an, die sie trugen; da es aber Jesus sah, ward er unwillig.“ —

Wüchste der Unwille des Herrn uns Lehrern und auch den Pfarrern mehr und mehr zu scharfer Mahnung werden! Es wäre allerseits sehr zu wünschen!

3. Jesus und seine Gegner.

Jesus — die Mütter — die Kinder: dies das erste Bild, das uns beschäftigte. — Jesus — die Jünger — die Kinder: das zweite Bild. —

Jesus — die Gegner — die Kinder: mit diesem dritten Bilde rundet sich das Ganze zu einem großen, für Lehrer äußerst anziehenden Bilde ab.

An einer Stelle deutete ich an, daß, wenn die Kirche die Sache der Schule entschledener vertreten hätte, es den Gegnern nicht leicht würde, so manche Lehrer herüber zu ziehen. Letztere glauben, das warme Herz, das freundliche Wort, die helfende Hand, von so vielen Vertretern der Kirche versagt, würden sie bei den Gegnern finden, d. i. bei der auf politischem und religiösem Gebiete fortgeschrittenen liberalen Partei. —

Um so erwünschter ist es mir, daß die Lebensgeschichte unsers Herrn uns auch Veranlassung bietet, im Hinblick auf die Kinder auch schreiben zu können: Jesus und seine Gegner. —

Vielleicht denkt aber der eine oder andere Lehrer, da die damaligen Gegner Jesu die stolzen Pharisäer und Sadducäer waren, so würde eine Parallele von diesen zu uns hin mindestens sehr gewagt erscheinen. Mir scheint's nicht so. Was war denn dazumal alles Habers Ursach? Einerseits sprach man aus: Ist das nicht Jesus, Josephs Sohn, des Vater und Mutter wir kennen? — Und andererseits lautete Jesu Selbstzeugniß: Ich und der Vater sind eins. — Wer mich siehet, der siehet den Vater. — Wer den Sohn nicht ehret, der ehret den Vater nicht, der ihn gesendet hat. —

Darum trachteten ihm die Juden nach dem Leben, weil er sagte, Gott sei sein Vater, weil er sich selbst Gott gleich machte. Und als nun dies Trachten zur Thatsache werden sollte, als der Herr sich freiwillig der Gewalt seiner Gegner preisgab, da bildete obige Zwietracht wieder den Brennpunkt: Gottes Sohn oder Josephs Sohn? — Er muß sterben, denn er hat sich selbst zu Gottes Sohn gemacht. —

Diese Art der Gegner Jesu ist niemals auf der Erde ausgestorben. Jahrhunderte hindurch floß das Blut derer, die ihre Knie anbetend vor Jesu beugten. Und als endlich die Stürme der Juden und Heiden ausgetobt, als nun eine große Stille wurde, da wuchs mit einem Mal das Unkraut mitten in der Christenheit hoch empor. Arius stand auf. Seit der Zeit hat der Kampf um die Person Christi nicht wieder aufgehört. Zur Stunde tobt er noch in heftiger Weise. Der hohe Rath in Israel von damals und so manche Parteiführer der heutigen Zeit sind in Beantwortung der Frage, wer des Menschen Sohn sei, Einer Ansicht.

Jener: „Weg, weg mit dem, er hat sich selbst zu Gottes Sohn gemacht!“ Diese: „Mit dem modernen Bewußtsein lassen sich die Säkungen des II. Artikels nicht vereinigen.“ —

Nach diesen einleitenden Gedanken treten wir nun wieder an unsere Aufgabe heran.

Seinen Jüngern stand Jesus in heiligem Unwillen gegenüber, als sie die reale Bedeutung der Kinderwelt unterschätzten. Jetzt stehen ihm seine Gegner vor Augen. Dasselbe Bild:

Jesus — die Kinder — die Jünger, —

Jesus — die Kinder — die Gegner.

Wie finden wir es jetzt? Wenn die Jünger die Kleinen mißachteten und ihre Gedanken sich lieber der Lösung großer Zeitprobleme zuwenden, — finden wir es jetzt bei dem neuen Bilde im Wesentlichen anders?

Die Freunde denken in erster Linie an die vermeintliche Ehre ihres Herrn, die Kinder sind ihnen Nebensache; — die Gegner denken znnächst und zumeist an die Geltendmachung ihrer Ueberzeugung, daß dieser Jesus nicht der wahre Mes-

fias, nicht der Sohn Gottes sei, die Kinder sind auch ihnen Nebensache, — sie wollen nur nicht, daß Kinder aussprechen, was sie bestreiten. Und als es nun doch geschieht, da drängt sie der das Kind mißachtende Ausruf über ihre Lippen: Hörst du auch, was diese sagen? Die Extreme berühren sich: Freund und Feind eifern für den Herrn, die Kinder müssen dem Herrn ferne bleiben, — Kinder sind eben Kinder, — große Leute haben mit Kindern nichts zu thun, hören nicht auf Kinder-Geschrei und wenn, dann nur mit mitleidigem oder verächtlichem Lächeln. Beide, Freunde und Feinde, haben Gedanken und Ideen, hinreichend, ihr Herz zu füllen; die Freunde sorgen und arbeiten für die Ausbreitung seines Namens, seines Ruhmes, seines Reiches, die Gegner arbeiten mit rastlosem Eifer, um ihren Gedanken über Jesum die allgemeinste Verbreitung und Annahme zu sichern, — aber die Kinder stehen ihnen fern. An Kindern eine Aufgabe lösen wollen lediglich um der Kinder selbst willen, das trifft nicht zu. Die Schulfrage, die Frage nach rechtem Unterricht und rechter Erziehung ist wichtigeren Partezwecken untergeordnet; dient es den Partezwecken, dann freilich tritt auch die Schulfrage in den Vordergrund, kommt zur Verathung und Erwägung, immer aber mit Unterordnung unter Parteiinteressen.

So heute noch. —

„Was ist Volksschule!“ — der Eine.

Hört ihr auch, was die Kinder in der Schule schon lernen, aussagen und singen müssen — so die Gegner.

In der ev. Volksschule ist noch immer die biblische Geschichte als das Feld bezeichnet, auf dem der Glaube der Kinder an den Gott, der Alles erschaffen, an den Herrn Jesum Christum, der uns mit seinem Blute erkaufte, an den heiligen Geist, der uns der Erlösung durch Christum Jesum theilhaftig machen will, begründet, für Geist und Gemüth entwickelt und fruchtbar gemacht werden soll. Und Kindermund bekennet diesen Glauben, Kinderhände falten sich, Kindesherz und Kindesaugen schauen kindlich glaubend aufwärts. —

Den Glauben haben aber die Gegner Jesu nicht, — die Schule hält ihre Bestrebungen auf, erschwert, ja durchkreuzt sie, und darum ertönt auch heute der spöttische Ruf: Hörst, hörst! was die Kinder plappern, was sie schreien, was sie sagen! —

„Die Schule muß frei werden vom Joche der Kirche!“ hörte ich rufen. Und warum muß sie das? Etwa darum, weil das das wahre Wohl der Jugend fordert? Etwa darum, weil die Kirche eine wahrhafte Erziehung hemmt? — Nein, sondern darum, weil die in Frage stehenden Ideen zu altmodisch, zu altväterisch, dem modernen Bewußtsein so fernliegend geworden sind; darum, weil Bahn geschafft werden muß, damit die feindlichen Ideen ihren Einzug ungehindert halten können. —

Was lernen wir daraus? — Das, daß die wesenhafte Bedeutung der Kinderwelt von allen Parteien unterschätzt wird; das, daß es falsch ist, wollte man sich unbedingt einer Partei unterordnen, um von dieser volle Hilfe für die Jugend und für die Schule zu erhalten. —

Was thut der Herr?

Er schaut mit Unwillen auf seine Jünger; der höhnischen Frage der Gegner bietet er Antwort, eine volle, abgerundete, wohlverständliche; eine Antwort, die weder Hörner noch Zähne hat. Den Jüngern gegenüber nimmt er das Kind, herzt und segnet es. — Hier heißt's: Ja! Ja, ich höre, was diese sagen! So soll's sein! Das ist der Wille meines Vaters im Himmel.

Erzählen die Himmel die Ehre Gottes; ruft der Baum in seiner Pracht:

Mich, mich hat Gott gemacht! Gebt Gott die Ehre! — —: so soll auch das Fallen der Kleinen zum Lobgesang werden auf den Gott, der sie geschaffen hat, erlösen und heiligen will. — „Hörst du, was diese sagen?“ — Ja!

Ja! und jeder Lehrer, dem die Lösung der Aufgabe, die Kinder dem Herrn zuzuführen, zur Herzenssache geworden, wird dem Herrn für dies fröhliche, unumwundene „Ja“ Dank sagen. Das ist und bleibt ein freundlicher Sonnenblick, belebend und erhebend für die, die in stiller, unscheinbarer Schulstube in aller Treue thun, was ihres Amtes ist. Mit diesem „Ja“ des Herrn stehen sie fest allen spöttischen Angriffen gegenüber. Dies „Ja“ wiegt schwerer als das Geschrei der Widersacher. —

Dies vorausgesetzt, bin ich doch weit entfernt, mit diesem „Ja“ den von Staat und Kirche geforderten Inhalt des religiösen Unterrichtes in seinem ganzen Umfange, oder die Art der Ausführung allüberall rechtfertigend denken zu wollen. Im Gegentheil glaube ich, diese Antwort unsers Herrn auch nur in den Grenzen gebrauchen und anwenden zu dürfen, die unsere Erzählung hat. —

Die Kinder drängen sich herzu und singen freiwillig dem Herrn ein „Hosianna“ als dem Sohne Davids. — Wie erklären wir uns diesen Vorgang? —

Dr. Lange spricht einmal aus, die Preußen hätten vor andern Staaten darin einen Vorzug, daß sie in Besitz einer so großen, vaterländischen Geschichte wären, an der Alt und Jung zehren und sich erheben könne. Wir Lehrer stimmen dem gewiß zu, räumen aber auch gerne ein, daß Israel zur Zeit des Herrn Jesu nicht bloß in gleicher, nein, in noch weit günstigerer Lage war.

Israel hat eine Geschichte ohne Gleichen; eine Geschichte durch Jahrtausende hin; eine Geschichte gleich sehr zeugend von Beweisen der Liebe seines Gottes, wie auch vom Ernste desselben Gottes. Und die Alten hatten die Aufgabe, das aufwachsende Geschlecht mit dieser Geschichte seiner Väter bekannt zu machen. Der Kinder Fragen an den Festtagen sollten beantwortet werden; die Steine zu Silgal sollten redende Zeugen bleiben, auf daß Kinder und Kindeskinde fort und fort gedächten der großen Thaten ihres Gottes. Die Alten sollten die Worte ihres Gottes zu Herzen nehmen und diese alsdann ihren Kindern einschärfen. Da leuchtete aus Israels Vergangenheit eine Hoffnung von Geschlecht zu Geschlecht, die Hoffnung, daß die Herrlichkeit des zweiten Tempels größer werden solle, denn die Herrlichkeit des von Salomo erbauten; die Hoffnung, daß ein „Sohn Davids“ kommen werde, dessen Reich ein ewiges, den die Könige der Erde anbeten, dem die Heiden dienen würden.

Er erschien. Auch der Tag kam, an dem die Tochter Zions sich freute und die Tochter Jerusalems jauchzte, daß nun der König erschienen und seinen Einzug gehalten. Die Alten sangen, Jesus herrscht im Tempel, Thränen des Dankes werden geweint von den Kranken, die er heute noch gesund macht. Da beginnen die Kinder den Alten nachzusingen. Die kennen auch die Geschichte ihrer Väter, wissen von der Hoffnung ihrer Eltern, — sie singen mit, wenn Alles singt! — und der freundliche Blick des Herrn selber läßt sie nun ihren Mund um so fröhlicher aufthun. —

Was folgt aus diesem Vorgang für unsern Religionsunterricht? Er gründe sich auf die Geschichte unserer Väter; er sei verwachsen und zwar aufs engste mit dem Glaubensleben der Eltern und der Lehrer; Eltern und Lehrer voran, die Kinder nach; das veranlasse die Kinder zu einem fröhlichen, ungezwungenen Aufthun ihres Mundes; nicht das „sagen“, wie die Gegner hervorheben, sei Hauptsache, sondern das „singen und loben“. Bleibt

„die biblische Geschichte“ unser Feld, „lieb und werth“ machen unsere Methode, „singen und loben“ die Krone unseres religiösen Unterrichts, dann —: hört der Herr, was unsere Kinder sagen? und Ja! lautet die volle Antwort aus seinem Munde selbst. —

Jesus schaut unwillig auf die Jünger, die da anfahren die, welche die Kleinen ihm zuführten; — wer weiß, ob nicht die Zeit nahe, in der viele Jünger erschrecken vor diesem Angesichte ihres Herrn! —

Der Herr antwortet seinen Gegnern fest und bestimmt; wer weiß, ob nicht an seinem „Ja, ich höre!“ die Feinde lahm werden! —

Beide Abschnitte seien uns eine frohe Weissagung: die Schule hat eine Zukunft! Denn — Jesus nimmt sich der ganzen Welt gegenüber der Kinder an, so gestern, so heut, so auch in Ewigkeit. Ihm die Ehre! Ihm ein frohes Loblied! —

„Chronik des Volksschulwesens.“

(Mittheilungen und Betrachtungen von R. Straß, Pfr. u. Dekan zu Lang-Göns bei Siegen.)

I.

Unter dem Titel wie in der Ueberschrift erscheint zum 14. Mal eine übersichtliche Darstellung dessen, was auf dem Gebiete des Volksschulwesens in allen Kulturstaaten nicht blos Europa's, sondern auch der übrigen Erdtheile besonders Wichtiges und Merkwürdiges geschehen ist. Der 14. Jahrgang, welcher das Jahr 1878 behandelt, ist von bedeutend größerem Umfang als die vorhergehenden und in einen anderen Verlag, (in den von E. Morgenstern in Breslau) übergegangen. Der Herausgeber der letzten Jahrgänge, R. W. Seyffarth, past. prim. zu Liegnitz, hat sich diesmal eine Anzahl Mitarbeiter zugesellt, welche die einzelnen Disciplinen bearbeitet haben. Sonst ist das Ganze in demselben liberalen, um nicht zu sagen ultraliberalen Geist abgefaßt, wie die früheren Jahrgänge. Eine erfreuliche Thatsache, die aus den Mittheilungen hervorgeht, ist es, daß man fast allenthalben in Beziehung auf das Volksschulwesen vorwärts schreitet, wie auch schon die Weltausstellung in Paris bewiesen hat. Selbst in Ländern, wo es bisher noch übel bestellt war, wird dem Schulwesen größere Aufmerksamkeit gewidmet.

In Italien ist der Volksschulunterricht seit 1877 obligatorisch geworden; es sind gegenwärtig 47,411 Schulen vorhanden, 37,623 öffentliche und 9462 private mit 23,267 Lehrern und 23,818 Lehrerinnen, dabei bilden allerdings die einklassigen Schulen, in denen lediglich das Lesen und Schreiben, sowie die Anfänge des Rechnens gelehrt und geübt werden, die weitaus größere Mehrzahl. Von den 172,604 Rekruten des Jahres 1877 waren noch 95,442 ohne allen Unterricht. Bei der Ausstellung in Paris mußte man anerkennen, daß sich der Staat alle Mühe gibt, die Sache des Volksunterrichts zu fördern.

In Griechenland zeigt sich trotz der ungünstigen Zeit vielfach ein unverkennbarer Eifer für Hebung des Schulwesens, wie sich schon aus der Heranziehung auswärtiger Lehrer erkennen läßt. Namentlich offenbart sich dies auch bei den Griechen in den türkischen Provinzen. In Thrazien, Mazedonien und Epirus unterhalten die Griechen Seminare, in welchen aus verschiedenen weitentlegenen Ländern Volksgenossen sich einfinden, um sich zu griechischen Lehrern auszubilden.

In Frankreich hat man seit Einführung der Republik wiederholt die Forderung gestellt, daß der Unterricht an der Volksschule ein obligatorischer, unentgeltlicher und weltlicher werden sollte. Die Regierung stimmte zwar im Principe zu, doch wies sie die Ausführung so lange zurück, bis in allen Gemeinden, selbst den kleinsten, Schulhäuser existirten. Es sind nun auch dem Unterrichtsminister für die Dauer von fünf Jahren 60 Millionen zur Verfügung gestellt, um damit die Gemeinden, welche noch keine Schulhäuser haben, zu unterstützen. Weitere 60 Millionen sind dazu bestimmt, zum gleichen Zwecke den Gemeinden, die es verlangen, und zwar ohne Unterschied, ob dieselben arm oder reich seien, während der gleichen Zeitdauer Vorschüsse zu machen, welche in halbjährlichen Raten von $2\frac{1}{2}\%$ der entlehnten Summe zurückzuzahlen sind. Im Januar d. J. konnte der Minister der Kammer die Mittheilung machen, daß innerhalb 11 Monaten 3000 Schulhäuser wieder in Stand gesetzt, 300 neue Schulen gegründet, 400 neue Lehrer angestellt seien. Zur Verbesserung der Pensionsverhältnisse der Lehrer haben beide Kammern einen Nachtragscredit von 108,000 Fr. bewilligt. Das Minimum der Ruhegehälter für Lehrer soll 600 Fr., das für Lehrerinnen 500 Fr. betragen. Der Mädchenbildung wird eine besondere Sorgfalt zugewendet. Die Seminare für Lehrerinnen sollen vermehrt werden. Für Verbreitung von Volksbibliotheken ist der Minister besonders thätig gewesen. Die Zahl derselben betrug 775 mit 838,000 Bänden. Um einer Anzahl von Volksschullehrern den Besuch der Weltausstellung zu ermöglichen, haben beide Kammern dem Minister einen Credit von 100,000 Fr. bewilligt. Es wurde bestimmt, daß 1000 Lehrer, 90 Schulininspectoren, 80 Vorsteher von Lehrerseminaren und 80 Seminarlehrer zu dem erwähnten Behufe nach Paris geschickt werden sollten. Die Ausgewählten sollten nicht bloß die Ausstellung, sondern auch die Monumente der kunst- und wissenschaftlichen Sammlungen besichtigen und außerdem zu Conferenzen sich vereinigen, in denen über wichtige Erziehungsfragen verhandelt werden sollte. Ueber seine Wahrnehmungen sollte jeder Delegirte einen Bericht erstatten, der in der Centralconferenz vorgetragen und besprochen werden sollte. Diese Beschlüsse sind auch ausgeführt worden.

In Spanien legte der Minister Moreno ein Schulgesetz vor, welches von der Kammer unverändert angenommen wurde. Bei dieser Gelegenheit hielt der Präsident des Madrider Athenäums, Moreno Nieto, welcher zu der Fraction der Rechten gehört, eine Rede, welche in Beziehung auf das Schulwesen liberale Ansichten aussprach. Er sagte u. A., nachdem er einen Ueberblick über die Entwicklung des Schulwesens gegeben hatte: Die Kirche sei der abgesagte Feind alles wissenschaftlichen Fortschrittes. Der Staat müsse daher darauf verzichten, die Schule einer Leitung zu unterstellen, die ihr feindsüchig gesinnt sei. Nach der Volkszählung vom 1. April werden 29,047 Schulen — 22,884 öffentliche und 6163 private, von 1,633,288 Schülern, also von ungefähr $\frac{1}{10}$ der Bevölkerung besucht.

In Rußland ist in letzter Zeit die Zahl der Elementarschulen in stetem Wachsen; sie beträgt 25,491 mit 1,074,559 Schülern; seit 1876 haben sich die Volksschulen um 1500 vermehrt. Nach dem Bericht des Ministers der Volksaufklärung ist für das Schulwesen in Rußland nichts nöthiger als die Errichtung von Seminarien. Zu Anfang 1876 bestanden in Rußland 58 Lehrerseminare, während in Preußen bei noch nicht dem dritten Theil der russischen Lehrbezirke 118 vorhanden waren, so daß in Rußland ein Seminar auf 1,327,000 Einwohner kam, in Preußen eins auf 218,000. Verhältnißmäßig war übrigens die russische Volksschule in Paris nicht schlecht vertreten. Es lagen Schulberichte,

Schulreglemente, Studienpläne, Schulhauspläne in großer Anzahl vor. In Finnland ist die Handarbeit für Knaben und Mädchen obligatorisch eingeführt, deßhalb waren in Paris schöne Dreharbeiten, Werkzeuge zc. ausgestellt.

In Holland haben die beiden Kammern ein neues, überaus freisinniges Schulgesetz angenommen, gegen das sich zwar viele Stimmen erhoben, das aber dennoch von der liberalen Majorität durchgesetzt wurde. Es wird darin das Prinzip vertreten, daß der Staat verpflichtet sei, allen seinen Angehörigen solchen Unterricht zu erteilen, der sie zu guten Staatsbürgern machen könne. Neben der Staatsschule soll auch die Privatschule vertreten bleiben; der Unterricht in der ersteren soll nicht obligatorisch sein. Der Religionsunterricht soll ganz von der Schule getrennt bleiben; doch soll die Stundeneinteilung solcherweise angeordnet werden, daß den Kindern bestimmte Stunden zum Religionsunterricht frei bleiben. Dieser bleibt der Kirche in ihren verschiedenen Confessionen überlassen.

Der Gehalt eines Lehrers muß, sobald die Schule 30 Schüler zählt, 200 Fl. betragen. Für die übrigen Schulen ist die Besoldung auf mindestens 400 Fl. festzustellen. Der Hauptlehrer erhält auch freie Wohnung, womöglich mit Garten, oder eine entsprechende Geldentschädigung. Für 1—29 Zöglinge soll ein, für 30—69 zwei, für 70—119 drei, für 120—169 vier Lehrer verwendet werden.

In Belgien ist durch das liberale Ministerium ein gleiches Schulgesetz wie in Holland durchgesetzt worden mit Abschaffung des Religionsunterrichts in den Staatsschulen.

In Schweden und Norwegen ist noch viel zu klagen über unregelmäßigen Schulbesuch, den abzustellen die Behörden viel zu wenig thun. Die Schulpflicht dauert 5—6 Jahre, aber fast die Hälfte der schulpflichtigen Kinder besucht die Schule nicht, ja von sehr vielen kann man nachweisen, daß sie kaum ein Jahr Unterricht genossen haben. Daher liefern auch die Rekrutenprüfungen ein höchst trauriges Ergebnis; kaum die Hälfte derselben kann fließend lesen; doch verlangt man für jedes Kirchspiel die Einrichtung von Volksbibliotheken. Die Lehrerbefordnungen sind unzureichend, in der Provinz 770 Mk., in der Hauptstadt gegen 1300. Ein Correspondent der „Pädag. Zeitung“ beklagt sich darüber, daß der Religionsunterricht, welcher früher von Theologen erteilt wurde, seit 1841 der Volksschule aufgebürdet sei, wodurch der Lehrer zu einem untergeordneten Diener der Kirche werde. Uebrigens beweist der Reichstag ein erhöhtes Interesse im Volksschulwesen, indem er dafür ein erhöhtes Budget bewilligt hat. Hierunter befinden sich auch 15000 Kronen für Ertheilung von Industrieunterricht an schulpflichtige Knaben. Dieser Unterricht soll darauf hingingen, die Schüler zur Handhabung der gebräuchlichsten Werkzeuge geschickt zu machen; wo es die Verhältnisse erlauben, wird dieser Unterricht auch auf Drechsler-, Holzschnitzer- und Schmiedewerkzeuge ausgedehnt. In einigen Schulen werden Körbe, kleine Tische, Bänke, Stühle zc. verfertigt.

Großbritannien. Aus dem Jahresbericht des englischen Erziehungsrathes, der im Juni 1878 ausgegeben wurde, ergab sich, daß von 3,154,973 schulpflichtigen Kindern in England und Wales nur 1,976,899 die Schule in der Weise besuchten, daß sie das vom Gesetz festgestellte Minimum der Leistungen erfüllten. Für 227,200 Kinder sind neue Schulen geschaffen worden, was einem Wachsthum von 6,62 % gleichkommt, während die Zahl der auf den Registern angegebenen Schulkinder um 211,199 (7,17 %) und der bei der Inspection gegenwärtigen um 220,987 (9,16 %) gewachsen ist. Der Schulbesuch stieg um 8,37 %, die Zahl der sich zum Examen Meldenden um 16,85 %.

An freiwilligen Beiträgen wurden von 282,445 Personen 751,800 Pf. bezahlt, von Steuerzahlern 447,710 (statt 369,318 im Jahr 1876). Das Schulgeld erhöhte sich um 1,034,408 Pf. Es bestehen in England thatsächlich zweierlei Volksschulen: die Kirchen- und die gemeindlich-staatlichen. In letzteren wird kein obligatorischer Religionsunterricht erteilt.

In Oesterreich besteht zwar seit 1869 ein allgemeines Schulgesetz, welches den Grundsätzen der modernen Schule huldigt und alle Staatsschulen für gemeinsame erklärt; aber an der Realisirung des dadurch Bezweckten fehlt noch viel. Die Lehrerzeitungen klagen über geringere Theilnahme des Volks an seinem Schulwesen und auch in den Lehrern scheint der Geist, mit dem sie die neuen Einrichtungen begrüßt haben, zu ermatten.

Am wenigsten beliebt ist die Einführung der achtjährigen Schulpflicht statt der früheren sechsjährigen; in einer ganzen Reihe von Landtagen ist die Wiederherstellung der letzteren beantragt worden. Im böhmischen Landtage sprach sich der bekannte Czechenfürher Rieger gegen die Neuschule aus; sie leiste weniger als die frühere, fordere unerträgliche Steuern, habe die Schulsache den Gemeinnden entrissen und in die Hand der neuen Bürokratie gelegt, die den Lehrer zum Polizeidiener degradirt. Gegen diese Aeußerung protestirten 170 czechische Lehrer.

Die Vertreter Tyrols beschloffen: die Regierung aufzufordern, solche Rechtszustände zu schaffen, durch welche das Land Tyrol in die Lage käme, die Angelegenheiten der Volksschule im Geiste der katholischen Kirche selbständig zu ordnen.

In Wien fand eine Versammlung katholischer Bischöfe und Erzbischöfe statt. Dieselben richteten an den Kaiser eine Adresse, worin sie verlangen, „daß den kirchlichen Organen bezüglich der Eintheilung des Religionsunterrichts und der religiösen Uebungen der zum Besuche der Volksschule angewiesenen Kinder eine durch die hierzu kompetenten Bischöfe geordnete und geleitete freie Bewegung eingeräumt werde, und die Unterweisung in den profanen Wissenschaften eine solche Richtung empfangen, daß durch dieselbe die Religion der katholischen Schüler, das Bekenntniß und die Uebung derselben nicht nur nicht beeinträchtigt, vielmehr gefördert werde.“ Die Bischöfe erblicken in den Grundsätzen und einzelnen Vorschriften der neuen österreichischen Schulgesetzgebung Bestimmungen, welche mit den angedeuteten Ansprüchen nicht vereinbar sind, ja denselben geradezu widerstreiten, und eine nahezu zehnjährige Erfahrung stelle es als Thatsache heraus, daß unter der Herrschaft des neuen Gesetzes die zum Leben nothwendigen Kenntnisse der Jugend im Wesentlichen nicht zugenommen haben, dagegen der religiöse Sinn im Niedergang begriffen sei, folglich auch die für Schulzwecke gebrachten Opfer nicht die erwarteten Früchte gebracht hätten.

Der im Jahr 1874 zu Wien abgehaltene österreichische Lehrertag hatte beschloffen, die Bildung eines österreichischen Reichslehrervereins anzustreben. Die Regierung versagte die Genehmigung, weil es sich nicht einsehen lasse, wozu ein solcher Verein dienen solle, vielmehr liege die Gefahr nahe, daß die Lehrer vom Besuch der Bezirks- und Landes-Conferenzen abgehalten würden.

Die Zahl der Lehrerinnen vermehrt sich in Oesterreich, weshwegen man auch immer mehr auf Gründung von Seminarien für dieselben denkt. Die Lehrerhalte sind in den verschiedenen Kronländern verschieden, zwischen 3—800 Fl.

Ein allgemeines Unterrichtsgesetz ist in der Schweiz wohl vorbereitet, aber noch nicht erschienen, da die zu überwindenden Schwierigkeiten sehr bedeutend sind. Es ist ein Entwurf in 24 Artikeln vorgelegt und veröffentlicht worden.

Bis jetzt herrscht noch in den einzelnen Cantonen eine außerordentliche Verschiedenheit, wie schon die Bestimmungen über den Religionsunterricht beweisen, von denen wir beispielsweise einige anführen wollen: Appenzell a. Rh.: Der Lehrer muß in dem Katechismus und in der bibl. Gesch. geprüft werden. Sein Unterricht soll ein wesentlich christlicher sein. Baselland: Die Kirche ertheilt den dogmatischen Unterricht, der Lehrer einm nicht confessionellen Religionsunterricht. Der erstere ist nicht obligatorisch. Baselstadt: Der Religionsunterricht ist facultativ. Bern: Nach dem Gesetz und den Verordnungen von 1874 ist der Religionsunterricht obligatorisch. Die Bücher zu demselben dürfen nur mit Genehmigung der betreffenden kirchlichen Behörde eingeführt werden. Die Lehrer werden in der Religion geprüft; sie haben einen Taufschein beizubringen; sie sind mit dem geschichtlichen Theile betraut; der dogmatische bleibt dem Geistlichen vorbehalten. In einigen katholischen Cantonen, in Schwyz, Tessin, Unterwalden n. d. W. ist der Religionsunterricht obligatorisch. In Waadt wird derselbe vom Lehrer ertheilt, der zur Landeskirche gehören muß; derselbe ist unter die Aufsicht des Pastors der Kirchengemeinde gestellt.

Die Bundesregierung hat eine Karte der Schweiz erscheinen lassen, in welcher der Bildungsgrad der Cantone nach Maßgabe der letzten Rekrutenprüfungen in Farben dargestellt erscheint. Am besten sieht es in der Südwest- und Nordostschweiz aus. Neben Innerrhoden bilden die starkultramontanen Cantone Freiburg, Schwyz, Uri und Wallis die finstersten Partien der lehrreichen Karte.

Deutschland steht, wie sich erwarten läßt, den anderen europäischen Ländern nicht nach. An Verbesserung der Lehrerbefoldungen ist fast in allen deutschen Staaten gedacht worden. Nach dem neuen heftischen Befoldungsgesetz ist der geringste Gehalt eines definitiv angestellten Lehrers in Gemeinden bis zu 10,000 Seelen 900 Mk., in größeren Gemeinden 1200 Mk. 10 Jahre nach überstandener Definitorialprüfung erhält der angestellte Lehrer 1050 Mk., nach 15 Jahren 1150, nach 20 Jahren 1225 und nach 25 Jahren 1300 Mk. Sofern die betreffende Stelle nicht so hoch dotirt ist, wird der fehlende Betrag aus der Staatskasse als Alterszulage bezahlt. Außerdem beziehen die Lehrer, welche den Organistendienst zu versehen haben, noch wenigstens 100 Mk. für denselben und für jede Stunde Unterricht in der Fortbildungsschule als Minimum eine Mark.

Jeder definitiv angestellte Lehrer hat eine angemessene Wohnung, womöglich mit Garten, oder eine Miethseutschädigung zu beanspruchen. Letztere muß betragen: 1) in Gemeinden bis 2000 Seelen, a. für den ledigen Lehrer 100, b. für den verheiratheten oder verwitweten 120—200 Mk.; 2) in Gemeinden von 2000—10,000 Seelen, a. 100—150 und b. 150—250; 3) in Gemeinden von 10,000—30,000 Seelen, a. 200 und b. 350—400 Mk.; 4) in noch größeren Gemeinden, a. 250 und b. 400—450 Mk. Bei Pensionirungen kommen die Alterszulagen in Anschlag, aber nicht die Dienstwohnung oder die dafür gewährte Entschädigung. Schulverwalter erhalten nach bestandener Definitorialprüfung in Gemeinden unter 10,000 Seelen mindestens 700 Mk. und in größeren mindestens 800 Mk. Definitiv angestellte Lehrerinnen erhalten den Minimalatz nach den verschiedenen Abtheilungen.

In Bremen erhalten a. 3 Vorsteher je 3000 Mk., einer 2850 und 5 à 2700 Mk. Dazu kommt eine Wohnung oder 600 Mk. und 210 Mk. für Feuerung. b. Die ordentlichen Lehrer, deren es 122 gibt, erhalten 1500—2100 Mk. c. Die Hülflehrer 1000—1450 Mk.

In Hamburg beginnt der Gehalt der Hauptlehrer mit 3000 Mk. und

steigt bis zu 4500 Mk., außerdem freie Dienstwohnung oder eine Vergütung von 750 Mk. Der Gehalt der ersten Lehrer an drei- und mehrklassigen Volksschulen 2400—3600 und 600 Mk. Wohnungsvergütung. Die an Volksschulen angestellten Lehrer bekommen zwischen 1750 und 3500 Mk.

In Württemberg steigt der Gehalt von 900 bis 2000 Mk. und darüber.

Allerdings sind die Besoldungen noch nicht allenthalben in gleicher Weise geordnet.

Im Herzogthum Koburg ist ein neues Pensionsgesetz zwischen Regierung und Ständen vereinbart: Hiernach soll die Pension in den ersten 10 Jahren 40 % des Gehaltes betragen; jedes folgende Jahr steigt dieselbe um $1\frac{1}{2}$ %, so daß mit dem 50. Jahre die Pension dem Gehalte gleichkommt.

In Bayern zahlt der Staat jedem Lehrer, auch in den Städten, fort-dauernd Zulagen von je 90 Mk., von 5 zu 5 Jahren, anfangend nach zurück-gelegtem 10. Dienstjahr. Die Pflichtstundenzahl der Lehrer beträgt 26—28, doch werden selten mehr als 26 gegeben, in vielen Fällen sogar nur 20—22. Die Pension beträgt in den größeren Städten im 1. Jahrzehnt $\frac{7}{10}$, im zweiten $\frac{8}{10}$, im dritten $\frac{9}{10}$ des Gehaltes, vom 40. Dienstjahre an wird der volle Gehalt gegeben. Auf dem Lande beträgt die Lehrerpension meist 900 Mk., je nach der Dienstzeit weniger. Die Wittve erhält $\frac{1}{3}$ vom Gehalt des Mannes, jedes Kind $\frac{1}{3}$ vom Gehalt der Mutter.

In Mecklenburg zahlt die Wittwenkasse für Kirchen- und Schulbeamte im Dominion den vierten Theil vom Einkommen des Mannes als Wittwen-pension. Die Lehrer zahlen 4 % Beiträge von ihrem Gehalt. Unverheirathete brauchen Nichts zu zahlen, weil der Stand der Kasse ein vorzüglicher ist.

In Baden hat die 2. Kammer auf Grund einer Lehrerpétition der Re-gierung empfohlen, eine Erhöhung der Wittwen- und Waisenpension um 25 Proz. eintreten zu lassen, so daß eine Wittve statt 200 Mk. 250 und eine Waise statt 60 Mk. 75 beziehen würde. Die Regierung erklärte, daß eine solche Er-höhung aus Staatsmitteln zur Zeit nicht möglich sei.

Interessant ist eine Vergleichung zwischen den Kosten des Militärs und der Schulen in einzelnen Ländern pro Kopf der Bevölkerung

	für Unterricht	—	für Militär
1. Nordamerika	8,08 Mk.	—	5,56 Mk.
2. Schweiz	3,52 "	—	4,00 "
3. England	2,64 "	—	14,44 "
4. Deutschland	2,08 "	—	9,16 "
5. Oesterreich	1,36 "	—	5,56 "
6. Frankreich	1,16 "	—	18,00 "
7. Italien	0,52 "	—	6,28 "

Uebrigens ist zu bemerken, daß in Preußen fast jedes Jahr der Etat für das Schulwesen im Steigen ist. Für 1877/78 sind für das Elementarschulwesen 18,219,072 Mk. angelegt worden, 441,964 mehr als für das Vorjahr.

II.

Anzuerkennen ist es, wie unverkennbar ein gewisser Corps-Geist unter den Lehrern vorhanden ist, daß sie trotz aller Verschiedenheit der Ansichten in der überwiegenden Majorität zusammenhalten, wo es gilt das Wohl der Lehrer oder die Hebung der Volksschule nach ihrer Ansicht zu fördern. Daher die Theilnahme an den verschiedenen Lehrerversammlungen und Vereinen, welche über ganz Deutsch-

land verbreitet sind, daher auch die Gründung des Lehrertags, der voriges Jahr in Magdeburg seine Versammlung gehalten hat, wobei 71 Deputirte von 23 Vereinen erschienen waren. Es wurden von demselben folgende Satzungen angenommen: „1. Der deutsche Lehrertag ist eine Versammlung von Abgeordneten derjenigen selbständigen Vereine des deutschen Reichs, die unter Zustimmung zu seinen Satzungen ihren Beitritt erklärt haben. — 2. Der deutsche Lehrertag erörtert Fragen der Volksbildung und Volkserziehung, soweit sich dieselben auf Einrichtungen der Schule, Bildung ihrer Lehrer und Stellung derselben beziehen. — 3. Vereine von 300 Mitgliedern an haben Ansprüche auf Vertretung im Lehrertage. — 4. Die gesammten Angelegenheiten des Lehrertags, soweit der versammelte nicht darüber beschließt, leitet ein Ausschuß, bestehend aus a. dem engeren, b. dem weiteren Ausschusse und c. dem Sitzungsvorstande. — 20. Der deutsche Lehrertag versammelt sich in der Regel alle zwei Jahre in der Pfingstwoche etc.“

Gerade durch dieses Zusammenhalten in einem Sinn und in einem Geiste haben die Lehrer Großes ausgerichtet und die neuere Schulgesetzgebung herbeigeführt. Die überwiegende Majorität huldigt den Grundsätzen der liberalen, sogenannten modernen Pädagogik, welche mit dem Liberalismus in Kirche und Staat Hand in Hand geht, wenigstens Fühlung hat. Die deutschen Lehrervereine außer Preußen haben 21,000 Mitglieder, also mehr als die Hälfte der Lehrer, deren Zahl ungefähr 40,000 beträgt. Die meisten Mitglieder hat der bayerische Lehrerverein, nämlich 10,000, der sächsische 3500, der badische 1700, der württembergische 1400, der hessische 1350. In Preußen sind von 47,866 Lehrern 16,000 Mitglieder der Vereine.

Größere Vereine auf confessioneller Grundlage werden 5 aufgeführt. Der bedeutendste ist wohl der evangelische Lehrerbund, der seine Generalversammlung im September zu Gütersloh gehalten hat. Es hatten sich etwa 50 Teilnehmer aus 13 Verbänden des Vereins, die etwa 1000 Mitglieder zählen, zusammengefunden. Allerdings eine verschwindend kleine Zahl gegen die tausende, welche sich von allen Seiten einfänden, wenn andere Lehrervereine, die auf freierer Grundlage beruhen, ihre Jahresversammlungen halten. Doch ist auch der evang. Schulverein für die beiden Hessen und die Umgegend, der in Frankfurt tagt, sowie die allgemeine bergische Lehrerverein, die auch von ernst religiösem Geiste besetzt ist, nicht zu übersehen; sowie der evang. Schulverein für Rheinland und Westfalen.

Fast allenthalben haben auch die Lehrer Vereine gebildet zu gegenseitiger Unterstützung in Nothfällen. Lebensversicherungs- und Sterbekassenvereine sind 5 vorhanden, Krankenkassen, Wittwen- und Waisenkassen (resp. Pestalozzivereine) 72, Brandversicherungsvereine 7, Consum- und Sparvereine 2. Den Wittwen- und Waisen-Unterstützungsvereinen gehört ein Vermögen von mehr als 1,600,000 Mk.

Die Pestalozzi-Stiftung in Mannheim zahlt an eine Wittve jährlich 220 Mk. Der Jahresbeitrag beträgt 8 Mk., die Eintrittstaxe 171—428 Mk. Mitglieder können nur Mannheimer Lehrer sein. Der Oldenburger Pestalozziverein hat im vorigen Jahr an 19 Familien 2000 Mk. gegeben. Die Lehrerschaft des Regierungsbezirks Kassel hat eine Sterbekasse unter dem Namen „Hülfe am Grabe“ gegründet, welche den Hinterbliebenen eines verstorbenen Mitglieds 300 Mk. auszahlt. Der Verein hat ein Vermögen von 7000 Mk. bei 825 Mitgliedern. Monatlich werden von jedem Mitglied von 25—40 Jahren 45—75 Pf. Beitrag gezahlt. In Württemberg stehen mit dem Hauptlehrerverein in Verbindung der Schullehrerunterstützungsverein für Wittwen und Waisen, sowie

zur Unterstützung kranker Lehrer, und ein Leichenkassenverein für Sterbefälle von Lehrern. Bei jedem Sterbefalle eines Lehrers zahlen die Mitglieder je 2 Ml. Aehnliche Vereine bestehen in Schleswig, in Preußen, in Hessen-Darmstadt u. a. m.

Feuerversicherungsvereine bestehen z. B. in Kassel mit einem Vermögen von 18,237 Ml. Die Einnahme betrug 5004 Ml., die Ausgabe 4767. Die Zahl der Mitglieder ist auf 1257 gestiegen, die Versicherungssumme auf 4,813,675 Ml. Auch in Baden findet sich ein solcher Verein, welcher eine Einnahme von 11,033 Ml. und eine Ausgabe von 10,833 Ml. hatte.

III.

Gehen wir nun zur Betrachtung der wichtigsten Schulfragen über, welche die Behörden, Lehrer- und Schulfreunde beschäftigt haben, so müssen wir als eine der wichtigsten die Frage über die Confessionalität der Schulen voranstellen. Unleugbar zeigte sich bei den Behörden in den Staaten von confessionell gemischter Bevölkerung eine Neigung zur Einführung von gemeinsamen Schulen. Namentlich ist dies bei den Magistraten der Städte der Fall, so daß von diesen vielfach die Beseitigung von confessionell getrennten Schulen beschloffen wurde, oftmals gegen die Ansichten der überwiegenden Majorität der Bevölkerung, wie dies zu Wermelskirchen im Regierungsbezirk Düsseldorf geschehen ist. Dieser Fall gab Veranlassung, daß die allgemeine bergische Lehrerconferenz sich für die einheitliche d. h. confessionell getrennte Schule aussprach.*)

Es haben sich gerade in Preußen vielfach Vereine für Erhaltung der evang. Confessionsschule gebildet. Pfarrer Reinmuth zu Knielingen bei Karlsruhe hat in einer solchen Versammlung zu Barmen die Resultate der gemischten Schule in Baden in einem Vortrage dargelegt und zwar gar nicht zu Gunsten derselben. Im Großherzogthum Hessen ist es freilich im großen Ganzen beim alten geblieben, wiewohl auch hier die Gemeinde- oder gemeinsame Schule als Regel aufgestellt ist. Die dasigen Gemeinden sind größtentheils, namentlich die Dorfgemeinden, wenig confessionell gemischt, und hier ist wenigstens gesetzlich bestimmt, daß der Lehrer der Confession der Gemeinde oder der überwiegenden Majorität derselben angehören muß. Bei gemischten Schulen sollen die verschiedenen Confessionen in angemessener Weise vertreten sein. Doch begünstigt das Gesetz die Vereinigung confessionell gemischter Schulen, wenn es auch keinen Zwang auflegt. Der Gemeindevorstand hat überwiegenden Einfluß dabei, und bei diesem fällt meistens der Geldpunkt besonders ins Gewicht.

Daß auch in Preußen eine solche Vereinigung der Tendenz der Behörden entsprach, beweist schon ein Aufsatz in dem Juni-Juliheft des Centralblatts vom vorigen Jahr, mit der Ueberschrift: „Geschichtliche Darstellung des Verfahrens der preussischen Unterrichtsverwaltung bei Einrichtung der Volksschulen mit confessionell gemischter Bevölkerung.“ In diesem Aufsatz wird nachgewiesen, daß es nach den preussischen Gesetzen sogenannte confessionless- oder religionslose Schulen nicht gebe, d. h. solche, in welchen das Religionsbekenntniß der Kinder bei Anstellung des Lehrers und bei Ertheilung des Unterrichts gänzlich ohne Berücksichtigung bleibt. Dagegen sei von jeher, wenn confessioneller Religionsunterricht beschafft werden konnte, keineswegs eine Trennung der Schulen nach dem Bekenntniß der sie besuchenden Kinder angestrebt worden, vielmehr habe man besonders da, wo auf Hebung des Volksschulwesens

*) Zwei päd. Gutachten. Gütersloh, C. Bertelsmann.

mit besonderem Eifer gewirkt worden sei, auf Einführung paritätischer Schulen hingewirkt. Auch in den Lehrerseminaren wurden Zöglinge beider Confessionen gemeinsam unterrichtet. Wenn dies auch vorzugsweise von den ersten 3 Jahrzehnten dieses Jahrhunderts gelte, so sei es doch nachweisbar, daß von der Unterrichtsverwaltung eine den Vorschriften des Allg. Landrechts entgegenge setzte Richtung nicht dauernd eingeschlagen worden sei, und wenn es auch vorübergehend geschehen, diese Richtung die höhere Sanction nicht erhalten habe. Der Minister von Raumer habe die bisher eingeschlagenen Wege theilweise verlassen und in Gegenden mit gemischter Bevölkerung die Confessionschulen gefördert, sein Verfahren habe aber durch eine Cabinetsordre vom 6. Febr. 1860 eine unzweideutige Mißbilligung erfahren. Die Vortheile der paritätischen Schule unter gewissen Voraussetzungen seien folgende: Die Minderheit erhalte dadurch gleiches Recht mit der Mehrheit, weil jene sonst die confessionelle Schule besuchen müßte, sie erlitten dann nicht nur einen Gewissensdruck, sondern würden oft verwahrlost. Das zeige sich in der großen Zahl der Analphabeten, namentlich da, wo die Bevölkerung auch sprachlich gemischt sei. Nicht selten hätten die Kinder der Minderzahl in solchen Confessionschulen des Religionsunterrichts ganz entbehrt, so z. B. im Jahre 1874 in der Provinz Preußen 1248 evang. Kinder. Oft befänden an einem Orte zwei gleichschlechte Confessionschulen neben einander. Bei solchen Zuständen werde die Einrichtung einer paritätischen Schule sogar zur Pflicht. Wo ferner dadurch Lehrkräfte erspart würden, habe auch der Staat ein Interesse an der Einrichtung paritätischer Schulen, so lange der Lehrermangel andauere. Es seien in der Monarchie noch immer 4581 Lehrstellen nicht vorschriftsmäßig besetzt; außerdem sei noch eine größere Anzahl von Schulklassen überfüllt (S. 125 f.).

Unter den Lehrern ist wohl die Mehrzahl den Confessionschulen weniger günstig als den paritätischen, wie dies namentlich der Herausgeber der Chronik vielfach ausgesprochen hat. Er spricht mit Veringschätzung von der evangelischen Orthodogie, welche auf prinzipielle Scheidung der Schule nach Confessionen bringe. Dagegen hebt er mit Befriedigung und Beifall hervor, daß die Mannheimer-Heidelberger Synode erklärt habe, wenn sie auch manche Schwierigkeiten der neuen Einrichtung nicht verkenne, so sei doch constatirt, daß die Arbeit der Geistlichen und Lehrer von schönen Erfolgen gekrönt sei; daß die Schüler dem Religionsunterricht mit nicht minderem Eifer folgten, als dem in den übrigen Lehrfächern. Es sei hervorgehoben worden, „daß gerade durch das Auseinandergehen der Schüler zu gesonderten Religionsstunden das confessionelle Bewußtsein gekräftigt, durch das Zusammenarbeiten aber in andern Stunden das Gefühl der Zusammengehörigkeit gefestigt und gehoben werde“. Das Urtheil der Synode werde durch die Prüfungsbescheide der kirchlichen Behörde lebiglich bestätigt. Es sei Thatsache, daß es mit dem Religionsunterricht in Mannheim und Heidelberg fast durchweg gut bestellt sei, daß die Anforderungen des Lehrplans erreicht würden; ja in vielen Oberklassen würden sogar sehr gute Leistungen gerühmt. Gegenüber dem Urtheile dieser städtischen Synode kämen gar viele Wehklagen aus den Landbezirken gar nicht in Betracht. Wenn es möglich sei, daß in den größeren Städten das Ziel erreicht werde, so sei es in kleineren und in Dorfschulen noch weit mehr zu erreichen (S. 73).

Wir sehen, der Herausgeber weiß sehr geschickt hervorzuheben, was sich zu Gunsten der paritätischen Schule sagen läßt; was aber dagegen spricht, ist für ihn nicht vorhanden. Er denkt nicht an die Klagen der Evangelischen in Dester-

reich und an die unberechenbaren Schäden, welche ihnen durch Einführung der sogenannten nichtconfessionellen Staatsschulen gebracht worden sind. Er beachtet nicht die Gründe der Kämpfe für Verbeibehaltung der evang. Volksschule, wie solche in den angeführten Broschüren vorgebracht worden sind. Er denkt nicht, wie beim Veten, beim Singen, besonders der Gesangbuchlieder, beim Unterricht in der Geschichte, bei der Geographie selbst, wenn die Merkwürdigkeiten der Städte angegeben werden sollen, die confessionellen Unterschiede sich geltend machen. Wenn eine kleine Minorität Andersgläubiger eine einflussige Schule besucht, wird denn schon dadurch für deren Religionsunterricht gesorgt, daß die Schule für eine paritätische erklärt wird! Die Hauptsache aber ist, daß in sog. paritätischen Schulen nothwendig die religiöse Erziehung, ja selbst der Religionsunterricht aus dem Centrum in die Peripherie gedrängt wird. In anderen Unterrichtsstunden muß die religiöse Beziehung, auch da, wo sie sich natürlich ergibt, schweigen.

Die so eben berührte Frage hängt mit der andern: Ist die Schule bloße Unterrichtsanstalt oder hat sie auch die Erziehung im Auge zu haben, und welches ist ihre wichtigste Aufgabe? auß innigste zusammen. Hat sie hauptsächlich zu unterrichten, die intellectuelle Bildung zu fördern, so kommt es auf die Confession nicht an, außer bei dem Religionsunterricht allenfalls. Es ist dem darauf zu sehen, daß die Schule in möglichst viele Klassen getheilt wird, am besten in so viele als Jahrgänge sind, darum sind neben einander bestehende Confessionsschulen zu verwerfen. Nun ist es ein Vorwurf, welchen man der modernen Schule gemacht hat, daß sie sich allzusehr als Unterrichts- und weniger als Erziehungsanstalt betrachte. Man hat ihr sogar Schuld gegeben, die sittlichen Verirrungen der Gegenwart, die zunehmende Unsittlichkeit und Zuchtlosigkeit, namentlich unter der Jugend, die Extravaganzen der Socialdemokratie mit veranlaßt zu haben. Die Lehrer konnten solchen Beschuldigungen gegenüber nicht schweigen, wenn sie dieselben nicht zugeben wollten. Darum hat z. B. Lehrer Gärtner aus München bei der Jahresversammlung des bayerischen Lehrervereins diese Anklagen beleuchtet und das Anzutreffende derselben nachzuweisen gesucht. Die Ausbreitung des Socialismus in Deutschland erklärt derselbe durch die individuelle Anlage der Deutschen, durch die häufigen Land- und Reichstagswahlen, durch die bedeutenden Concessionen der modernen Gesetzgebung und durch den raschen Aufschwung des gewerblichen und industriellen Lebens. Um den Socialismus zu bekämpfen, gäbe es rasche Mittel und langsame Gegenwirkungen. In letztere habe sich die Schule zu halten. Sie solle nicht Haß gegen die Socialisten schüren, sondern Abscheu gegen ihre Ziele einflößen, wozu sie viele indirecte Mittel habe; zu diesen seien zu rechnen das Streben der Pädagogik, jedes Kind zu bilden und es concurrenzfähig zu machen, die Erziehung zum Denken, die Pflege der idealen Züge des Volkslebens, des Thätigkeitstriebes, der Erweckung der Freude an der Arbeit, der Lust zur Sparsamkeit, des Sinnes für den genetischen Fortschritt, continuirlichen Ausbau und die friedliche Reform, der Pietät vor sittlichen Autoritäten und vor allen Tugenden der glühenden Liebe zum Vaterland. (80).

In der Jahresversammlung des Lehrervereins von Schleswig-Holstein zu Kiel vom 1.—3. Aug. v. J. wurde das Thema behandelt: die „Sittlichkeit in der Volksschule“. Der Referent H. Heinrich in Kiel sprach die beherzigenswerthe Behauptung aus: Die Lehrer seien treue Nachfolger Jesu Christi, dann würden sie mehr noch zu rechter Sittlichkeit erziehen als bisher. Bei der De-

batte wurde hervorgehoben, daß von Seiten der Schule im Großen und Ganzen das gethan werde, was unter den jetzigen Verhältnissen zu thun möglich sei; die Lehrerschaft müsse sich gegen das Ansinnen verwahren, als trügen Schule und Lehrer die Schuld an etwa zunehmender Sittenlosigkeit. Wenn die Schule nicht so viel wirken könne, wie sie solle, so liege das z. B. an Stoffüberbürdung, zu großer Schülerzahl und in den Städten an der Vielklassigkeit der Schuleinrichtungen. Daß die Sittenlosigkeit zunehme, sei viel mehr Schuld der häuslichen Erziehung, sowie auch der mangelnden Aufsicht über die Lehrlinge. (169).

In der thüringischen Lehrerversammlung zu Ohrdruff behandelte der Schulrath Dr. Wöblius die Frage: „In wiefern vermag auch die Schule den gegenwärtigen Klagen über die Verwilderung der Jugend entgegen zu wirken?“ Er sprach sich dahin aus: Da die jetzige Verwilderung der Jugend vorzugsweise in den beiden durch die Zeitverhältnisse geförderten Fehlern der Sinnenlust und des Hochmuths begründet ist, so hat die Schule zur Bekämpfung der Sinnenlust a) insbesondere den idealen Sinn wirksam zu pflegen; b) der Sinnlichkeit des Kindes eine gesunde ideale Richtung zu geben; 2) zur Bekämpfung des Hochmuths a) sich sorgfältig vor einseitiger Entwicklung des Verstandes, wie vor jeder Ueberschreitung der durch die kindliche Empfänglichkeit dem Lehrstoffe gezogenen Grenzen zu hüten und zugleich b) der Gemüthsbildung in umfassender Weise gerecht zu werden; c) die consequente aber aus ächter Liebe hervorgehende Strenge der Disciplin auf das Verhalten des Kindes nicht nur in der Schule, sondern womöglich auch außerhalb der Schule auszudehnen. (193).

Bei der schlesischen allgemeinen Lehrerversammlung zu Oppeln behandelte man die Frage: „Welches sind die Hauptursachen, daß man in sittlicher Beziehung so wenig Früchte unserer Schulerziehung sieht und was kann der Lehrer außer der Schule thun, um die Sittlichkeit in seiner Schule zu fördern.“ Der Referent Maske-Brieg stellte folgende Thesen auf: „Es ist nothwendig, 1) daß die gesetzlichen Verbote vom April 1818 und Februar 1833, wonach Schulkinder im Wirthshause gar nicht erscheinen dürfen, durch die Ortsbehörden nachdrückliche Beachtung finden, und die Tanzmusik in den Wirthshäusern beaufsichtigt und dadurch Rohheit und Unsittlichkeit verhindert werden; 2) daß eine Dorfbibliothek angeschafft wird, denn durch das Lesen guter Volksschriften wird der Sinn für das Edle und Gute bei Alt und Jung angeregt; 3) wo es die örtlichen Verhältnisse gestatten, suche der Lehrer aus den der Schule entwachsenden jungen Leuten einen Gesangsverein zu bilden, denn dieser ist ein wirksames Mittel gegen das Singen schmutziger Gassenlieder; 4) der Lehrer halte nach Art der Volksbildungsvereine einzelne Vorträge über wichtige, das allgemeine Interesse erregende Gegenstände. (165).

Am 2. Tage der Thüringer Lehrerversammlung sprach Director Dr. Bartels aus Gera über das Thema: „Die Schule und die Social-Demokratie.“ Er wies durch Thatsachen aus der jüngsten Vergangenheit nach, wie die Social-Demokratie bestrebt sei, die Religion und Ehe, Autorität und Liebe zum Vaterland zu untergraben. Trotz der verführerischen Lockstimmen habe der Lehrer im klaren Verständniß der Gegenwart diese Seuche zu bekämpfen, da die Schule die Aufgabe habe, aufzubauen und nicht zu zerstören. Der Unterricht müsse mehr, als bisher geschehen, die Erziehung berücksichtigen, die Disciplin müsse eine straffere werden, der Sinn für das Ideale sei zu wecken. Gegen Rohheit, Verstocktheit und dauernde Faulheit sei der Stock anzuwenden.

Man habe zwar in der letzten Zeit den Gebrauch desselben gestattet; aber es habe nicht wehe thun dürfen; das sei verkehrt.

Hierauf referirte Lehrer Schmidt-Grausten über: „Die moderne Volksschule im Lichte des religiösen Prinzips.“ Er stellte folgende Thesen auf: „1) Die moderne Volksschule ist vorzugsweise Erziehungsanstalt. 2) Sie betrachtet den Unterricht nicht wie die alte Schule that, als Selbstzweck; sondern als Mittel zur Verwirklichung ihres pädag. Ideals, welches in der möglichst allseitigen und harmonischen Ausbildung des Menschen besteht. 3) Das vorzüglichste Mittel moderner Volkserziehung ist die Religion, die einerseits das gesammte Geistesleben gleichmäßig umfaßt, andererseits eine ideale Lebensauffassung begründet. 4) Die moderne Volksschule als solche verschuldet nicht den gegenwärtig herrschenden Indifferentismus auf religiösem Gebiete; dieser ist vielmehr als ein natürlicher Ausfluß unserer gesammten Culturentwickelung anzusehen. (193 und 195).

Die Erziehungspflicht der Schule wurde noch deutlicher anerkannt und ausgesprochen auf dem unterelsässischen Lehrertag zu Kolmar, der von etwa 600 Lehrern besucht war. Nach längerer Debatte wurden folgende Thesen angenommen: „In Erwägung, daß 1) die heutige Familienerziehung meist mangelhaft, oft verkehrt, und 2) der Einfluß der Gemeindebehörden nicht immer ein günstiger, oft sogar ein hemmender ist; 3) die Kirche der bürgerlichen und nationalen Sache nicht in dem Sinne wie die Schule dienen kann; 4) die Jugendbildungsstätten einen unleugbaren Einfluß auf den Volkscharakter ausüben, und das Glück eines Landes von der Tüchtigkeit und Uneigennützigkeit seiner Bürger abhängt, sollte 1) die Volksschule zur Staatsanstalt erhoben und der Lehrer angehalten werden, die sittliche Erziehung in vollerm Maße als bisher mit der Familie zu theilen, resp. ihren Einfluß auch außerhalb der Schule zur Geltung zu bringen; 2) der Antheil der Gemeinde an der Schulleitung durch ihre moralische Lage bedingt, und nach dem Interesse bemessen werden, welches dieselbe für Unterricht und Erziehung an den Tag legt; 3) der pädagogische Religionsunterricht allein der Schule angehören und die Dogmatik von den Religionslehrern außerhalb der Schule gelehrt werden, sobald die Kinder ein richtiges Verständniß dafür haben; 4) die Schule nach allgemeiner, gemeinnütziger Bildung, humaner Richtung und vorurtheilsfreier Weltanschauung streben, und der Lehrer in dem Volksschulvorstande seinen natürlichen Platz finden. (92).

Mit allgemeinem Beifall wurde von etwa 1500 Theilnehmern der bayerischen Lehrerversammlung zu Passau der Vortrag von Pfeiffer-Augsburg über das Thema: „Schranken der Schulerziehung und die Erfordernisse bis zu dieser Begrenzung“ aufgenommen. Der Redner beklagte sich, daß die Schule systematisch angeschwärzt werde; sie solle Dinge sühnen, die sie gar nicht verschuldet. Sie müsse in erster Linie Unterrichtsanstalt sein und habe durch das richtige Maß von Wissen, in rechter Form und richtiger Entwicklung geboten, zu erziehen. Es dürften nicht allein im Kopfe die Lichter der Erkenntniß angezündet, sondern auch das Gemüth müsse erfaßt werden. Ein gemüthloser Mensch sei ein gefährlicher Mensch. Die Schule solle die Moral pflegen, wozu ganze Partien unserer Heilsklehren sich eigneten. Ihr erwache die Pflicht, dem Fanatismus entgegenzuwirken, und so die Kluft zwischen den Confessionen und der zweitheiligen Nation zu überbrücken. So wecke der Religionsunterricht zugleich Vaterlandsliebe, der Lehrer dürfe nie frivol über ehrwürdige Gegenstände urtheilen, er müsse einen scharfen Unterschied machen zwischen dem, was er

denke, und dem, was er lehre. Die Schranke der Schulerziehung sei das Andrängen des Stoffes. Ein Gegenstand nach dem andern poche an die Schultüre und begehre Einlaß. Die Schule müsse mehr in die Tiefe graben und Zeit gewinnen, sicheren Gesichtspunkten Rechnung tragen zu können. Auch die Ueberfüllung der Klassen sei tief zu beklagen.“ (82).

Wir sehen, wie der wichtige Gegenstand von verschiedenen Seiten beleuchtet worden ist, und wie man auch von Seiten derjenigen, welche die Unterrichtsaufgabe der Schule an erster Stelle betonen, doch die Erziehungsaufgabe nicht wegzuleugnen vermag. Leider aber wird das wichtigste Erziehungselement, die Religion, nicht so allgemein anerkannt. Mehrere Regierungen haben nachdrücklich der Schule ihre Verpflichtung, mit allem Ernste die Entfittlichung unseres Volkes zu bekämpfen, eingeschärft. So die Regierung zu Merseburg. Sie sagt unter Hinweis auf die Gefahren, welche dem ganzen Volke von Seiten der Socialdemokratie drohen: „Ist es nun schon überhaupt unbedingte Pflicht der Lehrer und Schul-Inspectoren, durch eine gewissenhafte Schulzucht neben dem Unterricht und durch ihn alle Aufgaben der christlichen Erziehung zu fördern und allen bösen Auswüchsen zu begegnen, so wird in unseren Zeiten die Nothwendigkeit, diese Pflicht allseitig und streng auf religiöser Grundlage zu erfüllen, noch gesteigert. Denn gerade diese ist leider in vielen Familien morsch geworden, in denen dann das Gebäude auf Sand ruht.“ (161).

Die Regierung in Düsseldorf hat aus Veranlassung der sich mehrenden Klagen über die Verwildерung der Jugend, die sich in der mannichfaltigsten Weise kundgebe, den Schulen dringend zur Pflicht gemacht, mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln der jugendlichen Zügellosigkeit entgegen zu wirken. Die zu Hannover forderte die Lehrer zur Bekämpfung der Socialdemokratie durch Belebung des religiösen Sinnes auf. Wir glauben, daß sie damit den einzig richtigen Punkt getroffen hat.

Noch müssen wir erwähnen, daß man auf verschiedenen Versammlungen in der Einführung der „allgemeinen Volksschule“, welche bis zu einem gewissen Alter von den Kindern aller Stände besucht werde, ein Mittel zur Verminderung des Klassenhasses glaubte gefunden zu haben, als ob nicht nachher bei denjenigen, die später ihre einstigen Schulkameraden, welchen sie vielleicht geistig überlegen waren, weit über sich erblicken, ein Gefühl der Unzufriedenheit und des Mißbehagens hervorgerufen, und bis zu einem gewissen Höhepunkt gesteigert würde.

Aus dem Mitgetheilten ergibt sich weiter, daß man immer mehr zur Einsicht gelangt, wie auch die Vergehungen der Schüler außerhalb der Schule der Schuldisciplin nicht ganz entzogen werden dürfen. Die Regierung von Coburg-Gotha hat eine Verfügung erlassen, wonach dem Lehrer, weil er auch Erzieher sein soll, eine Strafgewalt bei folgenden Vergehen zusteht: Störender Straßenumfug, gröbliche Beleidigung oder Schädigung Anderer, Thierquälerei, muthwillige Verletzung fremden Eigenthums oder öffentlicher Denkmäler und Anlagen durch Verunreinigung, Beschädigung u. dergl., Haus-, Feld-, Holz- und Gartendiebstahl, Felddiebstahl und Aehnliches. Werden die Schüler über 12 Jahren zur gerichtlichen Bestrafung gezogen, so hat der Staatsanwalt den betreffenden Lehrer davon in Kenntniß zu setzen. Ist es eine Bestrafung von Seiten der Eltern, so hat der Lehrer nur eine nachdrückliche Verwarnung zu ertheilen. Hat ein Kind eine nach dem Reichsstrafgesetze strafbare Handlung begangen, und kann dafür nicht bestraft werden, weil es noch nicht 12 Jahre alt ist, so hat der

Lehrer, falls er es für nöthig hält, der Vormundschaftsbehörde zur Ergreifung geeigneter Besserungsmaßregeln nach § 55 des Reichsstrafgesetzes Anzeige zu machen. (192).

Die Lehrer verlangen aber nun auch durchgängig und mit Recht erweiterte Strafbefugniß, namentlich auch das Recht der körperlichen Züchtigung. So nahm die schlesische Lehrerversammlung folgende Thesen an: „Der Lehrer ist zu körperlichen Strafen berechtigt, als Mitarbeiter des Elternhauses, an dem Werk der Erziehung und auf Grund und nach Maßgabe der bei uns bestehenden gesetzlichen Bestimmungen. — Züchtigungen, welche in den der Schulzucht gesetzten Schranken verbleiben, sollen nicht als vorsätzliche oder fahrlässige Körperverletzungen im Sinne der §§ 223, 230 und 232 des deutschen Strafgesetzbuches angesehen und bestraft werden. — Die Schule kann die körperlichen Strafen nicht ganz entbehren, wenn sie ihren erzieherischen Aufgaben möglichst gerecht werden soll. — Jedoch sind solche Strafen nur als letztes Mittel und so selten wie möglich anzuwenden.“ (164 vgl. 61).

Ein sehr wichtiges Votum hat über diesen Gegenstand der Staatsanwalt Dr. v. Schwarze in Dresden im „Gerichtssaal“ veröffentlicht. Es heißt in demselben: „Das Züchtigungsrecht des Lehrers gründet sich auf die Stellung desselben als Erziehers und auf das Bedürfniß, die Disciplin in der Schule zu sichern. Der Lehrer vertritt in pädagogischer Beziehung den Vater. Gegenstand der Schulgesetzgebung ist die Feststellung der Fragen, welchen Kategorien der Lehrer und gegen welche Schüler ihnen das Züchtigungsrecht zusteht, und mit welchen Mitteln es gehandhabt werden soll. Die Strafbarkeit einer Körperverletzung wird durch das Recht zu derjenigen Züchtigung, aus welcher die Körperverletzung entstanden ist, ausgeschlossen, der Schmerz wie das Mißbehagen, welches in dem Schüler durch die Züchtigung erregt wird. Wenn der Lehrer innerhalb der gesetzlich bezeichneten Grenzen unangemessen das Züchtigungsrecht ausübt, so wird wider ihn nur disciplinarisch zu verfahren sein. Insbesondere gilt dies von der Wahl der Strafmittel, wenn mehrere dem Lehrer gesetzlich zu Gebot stehen u. s. w. (S. 37).

Das badische Ministerium hat den unter ihm stehenden Beamten in vertraulicher Weise die Weisung gegeben, die Volksschullehrer in ihrer Wirksamkeit und Stellung zu schützen, wenn zu häufige Klagen wegen Bestrafung der Schüler bei ihnen eingingen, gegen einen etwaigen Mißbrauch des Stockes von Seiten der Lehrer habe das Gesetz hinreichende Mittel vorgesehen.

Die hessischen Landgerichte sind angewiesen worden, Strafanträge wegen Ueberschreitung des Züchtigungsrechts der Lehrer zurückzuweisen. Solche Anträge seien an die betreffende Kreis Schulcommission zu richten, die ihrerseits nach stattgehabter Untersuchung darüber zu entscheiden habe, ob der Lehrer straffällig sei oder nicht. Wird die vollzogene Züchtigung als wirkliches Vergeben erkannt, dann tritt entweder eine Ordnungsstrafe ein, oder es wird von derselben Behörde Strafantrag bei dem zuständigen Gerichte gestellt. (99). (Schluß folgt.)

II. Abtheilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Correspondenzberichte, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Fünfter deutscher Seminarlehrertag in Weimar.

Am Mittwoch Nachmittag, den 1. Oktober, versammelten sich hier gegen 100 Theilnehmer am V. allgemeinen deutschen Seminarlehrertage. In der Abends 8 Uhr in der Aula des Seminars stattfindenden Vorversammlung begrüßte Herr Seminaradministrator Kanitsch die eingetroffenen Gäste in herzlicher und läubiger Weise, worauf die üblichen geschäftlichen Verhandlungen begannen. Die Reichshauptstadt lieferte wieder wie üblich den ersten Vorsitzenden. Interessant war die Berathung über das bei der nächsten Versammlung zu behandelnde Thema. A. schlägt vor: Ueber die leitenden Prinzipien bei der Abfassung der Seminarlehrbücher im Allgemeinen. B. fühlt ganz richtig, daß dieses Thema viel zu allgemein sei, und schlägt vor: Die Einrichtung der Lehrbücher eines einzelnen Faches. Nun kommt der Vermittlungsvorschlag des C.: Der erste Referent möge die allgemeinen Prinzipien feststellen, der zweite ein bestimmtes Fach behandeln. C. scheint als ganz zweifellos vorauszusetzen, daß der zweite Referent die allgemeinen Prinzipien des ersten auf ein einzelnes Unterrichtsgebiet anwenden würde. Bei dem Mangel eines wissenschaftlich genau bestimmten gemeinschaftlichen Bodens, also bei der Bodenlosigkeit der gewöhnlichen pädagogischen Versammlungen von heutzutage ist aber viel eher zu erwarten, daß der erste Referent eine Reihe fast ungreifbar allgemeiner Prinzipien aufstellen und der zweite nach ganz andern leitenden Gesichtspunkten ein einzelnes Fach behandeln werde. — Auf Donnerstag und Freitag früh waren die Hauptversammlungen angelegt; in zwei Vormittagsitzungen sollte durch drei Vorträge das ganze weite Gebiet des deutschen Unterrichts behandelt werden. Davon wurde aber der eine, über die Behandlung der deutschen Grammatik, zu Gunsten einer unten erwähnten Arbeit verschoben und es blieben auf der Tagesordnung noch die Abhandlungen über den Unterricht in der deutschen Literatur und über den deutschen Aufsatz im Seminar. Mit Recht müßte man sich darüber wundern, daß den aus allen Theilen des deutschen Reichs zusammengekommenen Seminarlehrern so allgemeine Fragen vorgelegt werden, wenn man sich nicht der oben erwähnten „Bodenlosigkeit“ erinnerte, welche ein fruchtbares Eingehen auf Spezialfragen unmöglich macht. Und in der That kommt auch außer den Vortragenden kaum jemand der Vorträge, noch weniger der Debatten wegen zu den Seminarlehrertagen; Lehrer und Direktoren, ja, zu den leitenden Persönlichkeiten zählende Mitglieder raunen es einander im Vertrauen mit Augurenlächeln ins Ohr, daß die Förderung, welche der Pädagogik aus solchen Versammlungen erwachse, trotz der offiziellen Versicherungen durch emphatische Toaste, eine sehr minime sei. Die folgenden typischen Beispiele werden dies auch dem Fernerstehenden bestätigen. Die 1. These lautete:

„Die Aufgabe. Der Unterricht in der Literatur soll sprachliche, ästhetische, religiöse und sittliche, sowie nationale Bildung vermitteln; er soll einen Einblick ermöglichen in die Entwicklung des geistigen Lebens unserer Nation und den Seminaristen mit Achtung erfüllen vor dem Erbtheil, welches unsere hervorragenden Dichter und Prosaisker uns hinterlassen haben.“ A. schlägt vor, nach dem Wort „vermitteln“ einzuschalten: „unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der

Volksschule.“ B. meint, das möchte den falschen Gedanken nahe legen, die Bedürfnisse der Volksschule gäben das Maß für den Seminarunterricht ab. Nun kommt der Vermittelungs-vorschlag des C., es soll eingeschaltet werden: „namentlich auch unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Volksschule.“ Namentlich auch! Ein Vermittelungs-vorschlag! Das Ei des Columbus!

In solchem Streit um Worte geht es stundenlang fort, als handle es sich um die Rektion eines Gesetzesparagrapheu. (Dieser Auffassung entspricht auch die eigenthümliche Sitte, über Annahme oder Verwerfung der Thesen abzustimmen, als ob in solchen Dingen auf die Zahl der Stimmen irgend etwas ankäme.) Nur zwei Botanten machen einen Versuch, dem Inhalt, resp. der Inhaltslosigkeit des Vortrags zu Leibe zu gehen. Der eine hebt unter einer Menge Läden, die ihm aufgefallen seien, einige hervor, darunter das gänzliche Schweigen des Referenten, der doch das Ganze des Literaturunterrichts behandeln wolle, über die Beziehung desselben zum Aufsatz. Und was erhält er zur Antwort? Das sei Sache der Theorie des Aufsatzes. Wenn aber X. und Y. in einem bestimmten Verhältniß zu einander stehen, so verhält sich nicht bloß X. zu Y., sondern auch Y. zu X. in einer bestimmten Weise; und mit ebensoviel Recht kann der Referent über den deutschen Aufsatz entgegen, die Beziehung des Aufsatzes zur Literatur anzugeben, sei nicht seine Sache. Und so haben wir die Spaltung zwischen zwei so eng zusammengehörigen Gebieten; ja, in der gewöhnlichen Praxis theilen sich in einer und derselben Persönlichkeit das Aufsatz lehrende Ich und das Literatur lehrende Ich! Der zweite gegnerische Botant wagt anzudeuten, die Arbeit sei nur eine Zusammenstellung von Allgemeinheiten; viel verdienstlicher wäre es gewesen, ein bestimmtes Pensum anzugeben und dabei der Forderung zu genügen, daß die Auswahl des Stoffes Hand in Hand gehen müsse mit den Epochen der Geschichte. Nun geschieht das Unerhörte; ein preussischer Seminar-direktor ersucht den Vorredner, mit Rücksicht darauf, daß ein solcher Parallelismus des Literatur- und des Geschichtsunterrichts nach den preussischen Lehrplänen nicht möglich sei, auf dieser Forderung nicht zu bestehen, ja, sie zurückzunehmen. Zurückzunehmen, als ob diese Anforderung an die Methodik dann wegfiel und zurückzunehmen, weil sie mit den staatlichen Lehrplänen im Widerspruch stehe. Also die staatlichen Lehrpläne, verfaßt zum großen Theil von Juristen und Theologen, die von Pädagogik so viel verstehen, als gebildete Laien von Juristerei und Theologie und Medizin, aufgestellt und festgehalten oft gegen die Meinung der technischen Rätthe, der Fachmänner, die staatlichen Lehrpläne also sind das Gesetz und die Propheten in der Pädagogik!

Viel gehaltreicher war der zweite Vortrag: über den deutschen Aufsatz. Der Referent plaidirte für den Anschluß der stilistischen Arbeiten an die Lektüre und gegen die Behandlung solcher Themen, deren Bearbeitung Erfahrungen und Gefühle voraussetzt, die auch bei dem reiferen Schüler nicht vorhanden sind, wie es bei vielen Sprichwörtern und Sentenzen der Fall sei; er führt als Beispiel das als Aufsatzthema beliebte Schiller'sche Distichon an:

„In den Ocean schiff't mit tausend Masten der Jüngling,
„Still, auf gerettetem Voot treibt in den Hafen der Greis.“

Ein solches Thema versetze den Schüler mit Nothwendigkeit in einen unwahren Zustand; wie soll der lebensfrohe Jüngling dazu kommen, das Leben als einen großen Schiffbruch aufzufassen und in den pessimistischen Tönen eines lebensfatten Greises zu klagen! So reich die Arbeit an praktischen Winken und fruchtbaren Gedanken war, so mißlungen war der Versuch des Referenten, die ihn leitenden

Grundsätze in die knappe Form der Thesen zu bringen, und gänzlich verbunkelt wurden sie durch seine unglückliche, philosophisch sein sollende Terminologie. Natürlich, denn die Arbeiten Herbart's, Stohs, Zillers, durch welche die Pädagogik zur Wissenschaft geworden ist, existiren eben für Vulgärpädagogen nicht; die Pädagogik ist zur Zeit das Eldorado des Dilettantismus! Mit knapper Noth war auch noch für einen Vortrag über den Schreibunterricht Raum geschafft worden; der Referent verlangte zwei Stunden (!) für die Behandlung dieses Thema's und seine Thesen fordern für den Schreibunterricht am Seminar nichts geringeres als eine Geschichte der Schrift und jedes einzelnen Buchstaben von seinen Urursprüngen an. Warum auch nicht? Unsere Schulen leiden ja an Stoffmangel! Hier sieht man aber, wohin es führt, wenn der erzieherische Endzweck des Unterrichts aufgegeben wird und jedes Fach seinen eigenen Zwecken nachgeht, ohne sich um jenen zu kümmern. Dann wird wohl auf vielen Punkten an der Bildung des Zöglings gearbeitet, ganze Wagenladungen von Wissenswerthen und Nützlichem werden seinem armen Gehirne zugeführt — fehlt leider nur die Verarbeitung und das geistige Band! Uns war diese Arbeit ein neuer Beleg für methodischen Materialismus, den zu bekämpfen das Ev. Schulblatt sich zur Aufgabe macht. —

Sehr genussreich waren dagegen wie gewohnt die geselligen Vereinigungen; hier, wo nicht der theoretische Standpunkt, sondern die Persönlichkeit der Teilnehmer in den Vordergrund trat, freute man sich der Bekanntschaft manches vorzuziehlichen Mannes, manches für die Schule begeisterten Collegen, manches von Humor und Wit sprudelnden Gesellschafter's. In diesem persönlichen Verkehr liegt gegenwärtig auch, das gestehn sie Alle, der Hauptwerth der allgemeinen Lehrertage. Darum wollen wir diese keineswegs bekämpfen; aber wir möchten ihrer Reorganisation das Wort reden. Handelt es sich um die Anknüpfung freundschaftlicher Beziehungen zwischen den deutschen Collegen aus Nord und Süd, aus Ost und West, so feire man Feste, frohe Feste und die Theilnahme an denselben sei an keine andere Bedingung geknüpft, als an die der Reichsangehörigkeit; man halte wohl einen, auch zwei Festvorträge; aber man streiche aus den Programmen jene offiziellen Debatten, welche in ihrer jetzigen Form doch nur ein unwahrer Schein sind. Handelt es sich aber um die Weiterbildung der pädagogischen Theorie, dann veranstalte man Vereinigungen innerhalb der verschiedenen pädagogischen Schulen, ähnlich dem auf Herbart'schem Boden stehenden „Verein für wissenschaftliche Pädagogik.“ Die Anerkennung der das System charakterisirenden philosophischen Grundlagen, nicht die Zugehörigkeit zu einem politischen Verband, ist dann für die Mitgliedschaft entscheidend. Durch solche Veranstaltungen würden sich die verschiedenen Richtungen ausleben, was bekanntlich im Interesse der Wissenschaft nach Kräften gefördert werden muß. Th. Wiget.

Aus der „Schulchronik.“

Vor hundert Jahren ging es mit dem Bau der Schulhäuser in manchen Gegenden nicht so leicht wie heut. Auch die hiesige alte Schule hat in dieser Beziehung ihre besondere Geschichte.

Die eigenen Mittel der Gemeinde reichten zum Schulbau nicht aus, deshalb wurde von der Regierung die Erlaubniß zu einer Collette erwirkt. Die Genehmigung lautet wie folgt:

„Nachdem Seine Churfürstliche Durchlaucht der Gemeinde zu Dümten in der Unterherrschaft Broich gnädigst erlaubet haben, zum Behuf dortiger Schulgebäuden, und Bestreitung derer diesertwegen aufgenommenen Geldern eine milde Bessteuer in der Unterherrschaft Hardenberg, Stadt und Amt Elberfeld, sodann Barmen und Beienburg, bei wohlbemittelten Einwohnern, nicht aber von Thür zu Thür, auf sechs Wochen zu sammeln, So ist darüber gegenwärtige Urkund unter aufgedrucktem Geheimraths Kanzley Siegel mitzutheilen ggft befohlen worden.
Düsseldorf, den 28. August 1787.

Aus Sr. Churfürstl. Durchlaucht sonderbar ggstem Befehle

Beveren.

Das gleichfalls noch vorhandene Collektenbuch hat auf der ersten Seite die folgende Empfehlung vom Consistorium der evangel. Gemeinde in Mülheim a. d. Ruhr:

„Der Schuldiener Philipp Kosschhoff bei der Schule zu Dümten bittet flehentlich alle Diejenigen, welchen Er dieses Buch vorweist, um eine milde Gabe zur Erbauung seiner Schule. Die Hausväter, welche zu dieser Schule gehören, und derer nicht über etlich und funfzig sind, haben dazu nach allem Vermögen beygetragen, so daß jeder Bauer über 20 und jeder Rötter über 5 Reichsthlr. giebt — welches jedoch zur Vollendung des Baues, der so höchstnothwendig war, weil die alte Schule von unten an bis oben hin wurmfistig geworden, bei weitem nicht hinreicht.

Des Bettlens ist freylich nun kein Ende. Wir hoffen aber, daß von jedem Christlichdenkenden Rücksicht genommen wird auf das, wozu gebeten wird — und da gehören doch wohl Schulhäuser immer unter die unentbehrlichsten Bedürfnisse der Menschen. Was würde Jeder wissen, wann keine Schulen wären? — Von dieser Seite betrachtet, denken wir, daß die geneigten Leser nicht völlig werden unwillig sein, wann sie diesen Gegenstand ernstlich bemerken. Wer dazu hilft, willig und im Glauben, dem giebt Gott wieder — dessen Andenken bleibt im Segen, auch noch bis in die spätesten Zeiten. Aus diesem Grunde hat sich auch unser Consistorium nicht entziehen können, auf Ersuchen der Hausväter in Dümten ihrem Schuldiener Ph. Kosschhoff dieses Vorschreiben zu erteilen, und wünschet Ihm viele willige Geber.

Mülheim a. d. Ruhr im Consistorio, den 10. Juni 1787.

H. D. Otterbein, Prediger.

J. D. Pitthan, Prediger.“

Der Ertrag dieser Collette belief sich auf	265 Rthlr.	37¼ Eibr.	Davon wurde
„ an die Boten bezahlt	6 Rthlr.	30 Eibr.	
„ für Verzehrung	7	17	
„ Postgeld von dem geschickten Geld	—	18¾	

Sa. 14

5¾

Aus diesem Collektengehalte und den eigenen Mitteln der Schulgemeinde wurde das Schulhaus, ein zweistöckiger Fachwerkbau, errichtet. Die alte Inschrift über der östlichen Hausthür lautet: „Neu gebaut am 19. Oktober 1787.“ Ueber der westlichen Thür aber stehen die Worte eingegraben: „So du Kinder zeuchst, so beuge ihren Hals von Jugend auf. Lehre und Strafe soll man zur rechten Zeit üben.“
Sir. 7, 23.“

G.

III. Abtheilung. Literarischer Wegweiser.

Erzählungen, Volkschriften u. A. (darunter einiges für den Weihnachtstisch).
Das verlorene Söhnchen. Eine Kindergeschichte für Erwachsene von Gottfried Flammberg. Stuttgart 1877, F. F. Steintopf. 338 S. M. 4, elegant geb. M. 5.

Es ist längst ein öffentliches Geheimniß, daß sich unter dem Namen Gottfried Flammberg der Professor der Theologie, Dr. Erhard, verbirgt. Das Buch, welches uns hier zur Besprechung vorliegt, ist in bestem Sinn des Wortes eine höchst spannende Lektüre; einmal angefangen, legt man es nicht bei Seite, bis man zu Ende gekommen ist. So erging es mir und andern, denen ich das Buch zum Lesen gab. Aber ein Mann wie Dr. Erhard schreibt doch nicht zur bloßen Unterhaltung, und man fragt sich unwillkürlich am Schluß: Was hat der Verfasser mit dem Buch in erster Linie gewollt? Irre ich nicht, so hat er nicht bloß eins gewollt, wenigstens nicht bloß erreicht, sondern verschiedenes. Er hat gezeigt, wohin jemand, welcher vom Standpunkt der modernen Weltanschauung ausgeht und von einer für das Christenthum, überhaupt für die Religion gegebenen Bestimmtheit des Menschen absieht, zuletzt theoretisch und praktisch gelangt; in dieser Beziehung steht Roschensfeld im Mittelpunkt. Er hat aber auch gezeigt, welche verhängnißvollen Folgen die erste Lüge hat, und es ist ungemein interessant zu verfolgen, wie sich der Charakter des verlorenen Söhnchens fast mit Naturnothwendigkeit nach einer gewissen Richtung entwickeln muß, nachdem er die erste bewußte Lüge ausgesprochen und sich damit auf eine schiefe Bahn gebracht hat. Er zeigt endlich bedenkliche Schwächen und Lücken unseres Strafgesetzbuches und noch vieles andere. — Ich empfehle das Buch darum allen, die nicht leere Unterhaltung suchen, sondern bei dieser auch an wichtige und wichtigste Dinge denken lernen wollen; besonders eignet es sich auch dazu, in geselligen Kreisen vorgelesen zu werden, wobei dann manche Partien zu einer anregenden Besprechung Anlaß geben dürften. Das Buch eignet sich durch die schöne Ausstattung auch zu Geschenken.
 P. D.

Das Weihnachtskind. Ein Lebensgang, erzählt von Helene Buchen. Dritte Auflage. Rhehdt, Langewiesche. 1878. 63 S.

Dieses kleine Büchlein erzählt in schlichter, aber sehr ansprechender Weise von der Treue einer Braut und der Untreue ihres Bräutigams; die Erzählung ist „vom Leben abgeschrieben“ und wird gerade darum überall einen tiefen und nachhaltigen Eindruck zu machen nicht verfehlen. Sie eignet sich auch besonders zur Lektüre für junge Leute im Alter von achtzehn und mehr Jahren. Wir empfehlen sie aufs wärmste.
 P. D.

Drei Erzählungen für das deutsche Christenvolk von Ernst Haltaus, dem Verfasser der Dorschronik, des Kriegsbuches u. A. — Schaffhausen, Mann. 1878. 180 S.

Die drei Erzählungen, welche hier dargeboten werden, sind folgende: Durch einen Raubmörder, der schwarze Pilger, Frau Antmann. Die erste derselben versetzt uns auf den Westerwald. Der Erzähler kam auf einer Reise in ein Wirtshaus daselbst; der Sohn der Wirtskleute hatte den Tod durch einen Raubmörder gefunden, und Eltern und Geschwister des Verstorbenen theilten dem Erzähler nun die einzelnen Züge der grausigen That, der Untersuchung, des Verhörs

und der Verurtheilung des Missethäters mit. Die Erzählung wird dadurch sehr lebendig, doch ist auch manches, z. B. die Beschäftigung der erzählenden Personen, zu ausführlich mitgetheilt, wodurch der Faden der eigentlichen Erzählung unterbrochen wird. — Die zweite Erzählung „der schwarze Pilger“ versetzt uns ins Mittelalter zurück. Ein deutscher Ritter kommt auf einer Fahrt zum heil. Land in muhamedanische Gefangenschaft und wird schmachvoll behandelt. Seine Frau reist ihm als Pilger verkleidet nach, ergötzt den Sultan durch ihr Saitenspiel und bewirkt dadurch die Befreiung des Gatten, der aber erst, nach Hause zurückgelehrt, erfährt, welches Opfer sein treues Weib seinetwegen gebracht hat. Der Styl dieser Erzählung ist der treuherzigen Sprechweise der alten Sagen nachgebildet. — Die dritte Erzählung „Frau Amtmann“ führt in die Gegenwart zurück und zeigt, wie eine im Treiben der Welt befangene Seele den Frieden in Gott findet. — Der Herr Verfasser dieses Büchleins ist als Volkschriftsteller und insbesondere auch den Lesern dieses Blattes bekannt. Seine Schriften sind von der Kritik mit Beifall aufgenommen worden, und auch das vorliegende Bändchen wird in Volksbibliotheken willkommen sein und gerne gelesen werden.

P. D.

Biographische Blätter aus deutscher Geschichte. Herausgegeben von G. von Glasenapp. Erster Band. Erstes Heft:

Fünfzig Jahre. Seine Majestät der Kaiser Wilhelm und Ihre Majestät die Kaiserin Augusta in Ihrer fünfzigjährigen Ehe. Eine Festschrift zum 11. Juni 1879 von Otto von Seemen. Berlin, Verlag der Militaria. 170 S. Pr. 2 M., Volks- und Armeecausgabe 1 M. im Abonnement M. 1,50.

Das literarische Unternehmen, welches unter dem Titel „Biographische Blätter“ angekündigt wird, beabsichtigt, in zwanglos erscheinenden Heften zu 5 bis 6 Bogen, in volkstümlicher Darstellung, von den berufensten Autoren verfaßt, Lebensbilder unserer großen Männer den weiteren Kreisen vorzuführen. Der Prospect sagt darüber: „Diese großen Beispiele zeigen uns die Männer, welche im Denken und Handeln Hervorragendes geleistet, die Fürsten, Feldherrn und Staatsmänner, Gelehrte, Dichter und Künstler, welche für die Größe des Vaterlandes gearbeitet und ihre Nation auf einen höheren sittlichen Standpunkt gehoben haben, — diese praktischen, leibhaftigen, großen Beispiele eifern zur Nachahmung an, sie bilden das Herz, veredeln den Charakter und spornen an zu eigner, eifriger Arbeit, zu treuer Pflichterfüllung, sie wecken Vaterlandsliebe und Königstreue.“ — Das Programm der ersten sechs Bände liegt vor; jeder Band wird sechs Hefte umfassen; der Preis des Heftes beträgt im Abonnement M. 1, 50. Das zweite und dritte Heft sind als Ergänzungen des vorliegenden anzusehen, indem sie die preussische Politik und Heeresgeschichte, wie sich dieselbe unter Kaiser Wilhelm in den letzten zwanzig Jahren entwickelt hat, zur Darstellung bringen werden.

Kehren wir nun zu dem vorliegenden ersten Heft „Fünfzig Jahre“ zurück, so muß Referent gestehen, daß er von demselben in hohem Grade befriedigt worden ist. Die Arbeit stützt sich auf das Studium der besten bisher vorhandenen Schriften und die Benutzung einer großen Zahl bisher der Deffentlichkeit noch nicht übergebener Originalquellen. Sie führt in gedrängter, übersichtlicher Weise die wichtigsten Ereignisse aus dem Leben unseres Kaiserpaares vor und zeigt die gemeinsamen Beziehungen desselben zu den hervorragendsten Zeitereignissen. Bei der allgemeinen, innigen Theilnahme des deutschen Volkes für sein Kaiserhaus wird

diese Festgabe hochwillkommen sein und die weiteste Verbreitung finden. Schließlich noch die Bemerkung, daß vor Kaiser Wilhelm noch keinem deutschen Kaiser das Glück beschieden war, seine goldne Hochzeit feiern zu können, und von den regierenden Fürsten aus dem Hause Hohenzollern auch vor ihm nur einem: Friedrich dem Großen. P. D.

Kaiser Wilhelm und seine Bedeutung für das deutsche Volk. Festrede, gehalten am 22. März 1878 von Dr. J. Ganssen. Zweite Auflage. Rheydt, Langewiesche. 16 S.

Diese im Königl. Seminar zu Obentkirchen, welches der Verfasser leitet, gehaltene Rede faßt die Bedeutung Preußens für die Entwicklung Deutschlands seit dem dreißigjährigen Kriege kurz zusammen und zeigt dann, wie Kaiser Wilhelm berufen war, das Sehnen des Volkes nach einer einheitlichen Gestaltung unseres Vaterlandes zu erfüllen. Die Rede schlägt einen warmen, patriotischen Ton an und zeigt die erhabenen Charakter- und Regenteneigenschaften unseres Kaisers; sie kann wohl als Vorbild gelten allen, welche bei der gleichen oder einer ähnlichen Schulfeier zu sprechen haben. P. D.

Neue Volksbibliothek. Stuttgart, Levy und Müller. Der dritten Serie sechstes Heft:

Johann Fischart als Dichter und Deutscher. Von Dr. Richard Weitbrecht. 48 S. Preis des Heftes im Abonnement nur 20 Pf.

Wir haben uns in Nr. 6 des diesjährigen Jahrgangs ds. Bl., als uns eine größere Zahl von Heften der „Neuen Volksbibliothek“ vorlag, ausführlich über dieses Unternehmen ausgesprochen, das den Zweck verfolgt, um billigen Preis eine Geist und Gemüth anregende, die intellektuelle und sittliche Bildung fördernde Lektüre unter unserm Volk zu verbreiten, dabei aber besonders auf diejenigen Kreise Rücksicht nimmt, bei denen vermöge ihrer ganzen „Lebensstellung nur ein kleineres Maß von Vorkenntnissen zum Verständnis vorausgesetzt werden kann.“ Doch will dies recht verstanden sein. Ich bin der Meinung, daß auch Lehrer, besonders jüngere, mit viel Nutzen die Hefte lesen werden. Besonders aber empfehle ich sie allen zur Verbreitung in Lesezirkeln, Volksbibliotheken u. s. w. Das vorliegende Heft schließt sich den früheren würdig an und behandelt den aus dem Dunkel der zweiten Hälfte des sechzehnten Jahrhunderts hervorleuchtenden Mann nach den beiden im Titel angegebenen Gesichtspunkten auf ansprechende Weise. P. D.

Sammlung von Vorträgen. Herausgegeben von W. Frommel und Friedr. Pfaff. Heibelberg, Carl Winter 1879.

Das Unternehmen, welches mit dieser „Sammlung“ vorliegt, ist mit dem vorher angezeigten verwandt, unterscheidet sich aber einmal von demselben dadurch, daß es sich an die gebildeteren Kreise des Volkes wendet, sowie dadurch, daß es — wenigstens in den vorliegenden Heften — Gegenstände behandelt, welche sog. „Zeitfragen“ d. h. Fragen sind, deren Lösung unsere Zeit anstrebt und die ihr durch die Entwicklung zur Lösung vorliegen. „Die populäre Behandlung und Besprechung allgemein interessanter Gegenstände aus den mannigfaltigsten Gebieten vom christlichen Standpunkt aus ist in unsern Tagen ein so allgemein gefühltes und anerkanntes Bedürfnis, daß ein Unternehmen, das diesem Bedürfnis entgegenkommt, kaum der Rechtfertigung zu bedürfen scheint,“ heißt es im Prospekt mit Recht. Während nun sonst diese Aufgabe durch Abfassung und Veröffentlichung umfangreicher Abhandlungen oder kürzerer Flugblätter versucht worden ist,

wird in dem vorliegenden Unternehmen die Form des Vortrags gewählt als diejenige, welche sich in kurzer Zeit überall eingebürgert hat.

Die Vorträge erscheinen in einzelnen oder Doppelheften; 10 Hefte bilden einen Band, der nur 4 Mark kostet; einzeln werden die Hefte zu etwas erhöhtem Preise abgegeben. An den uns vorliegenden Heften ist Druck und Ausstattung nur zu loben; es sind dies die Hefte 1 bis 4 des ersten Bandes:

1. Kraft und Stoff. Von Dr. Friedrich Pfaff, o. Prof. in Erlangen. 32 S.
2. Staat und Kirche nach Anschauung der Reformatoren. Von Dr. Heinrich Geffen, o. Prof. in Straßburg 19 S.
3. Ueber den Einfluß des Darwinismus auf unser staatliches Leben. Von Dr. Friedrich Pfaff. 23 S.
4. Die Glaubwürdigkeit der Geschichte Jesu und das Alter der neu testamentlichen Schriften Von Dr. A. Ebrard, Konsistorialrath. 39 S.

In „Kraft und Stoff“ geht Prof. Pfaff von den bekannten Sätzen der materialistischen Weltanschauung aus: „Nur das, was mit den Sinnen wahrgenommen werden kann, hat eine wirkliche Existenz; ein Ueberfinnliches gibt es nicht.“ „Die Materie ist von Ewigkeit her vorhanden, unzerstörbar und unsterblich“ u. a. und zeigt nun die Unhaltbarkeit dieser Sätze vom naturwissenschaftlichen Standpunkt aus so schlagend und überzeugend, daß jeder aufmerksame Leser den Schlußsatz bewiesen sieht, welcher den materialistischen Satz umkehrend sagt: „Nicht der Stoff ist das eigentlich Wirkliche und Reale, sondern die Kraft, die sich überall des Stoffes bemächtigt und uns erst denselben bemerklich macht, also nicht das sinnlich Wahrnehmbare, sondern das den Sinnen nicht Zugängliche, das Ueberfinnliche ist das eigentlich und in Wahrheit Wirkliche und Realität Besitzende.“

Aus „Staat und Kirche“ heben wir einige Sätze aus. Ueberall im Heidenthum ist die Religion gebunden an das Volksthum, sie geht im Staate auf, das religiöse Recht ist ein Theil des Staatsrechts. Im Gegensatz zu dieser Staatsreligion sehen wir in Israel den Religionsstaat, in welchem . . . der Staat in der Religionsgemeinschaft aufgeht, und prinzipiell hat der Islam sich diesem Gedanken angeschlossen. Dem gegenüber werden nun die Worte Christi: Mein Reich ist nicht von dieser Welt — gebet dem Kaiser, was des Kaisers ist, und Gott, was Gottes ist, ein entscheidender Wendepunkt der Geschichte, der Ausgangspunkt einer neuen Bewegung, welche jeder der beiden Mächte, dem Staate wie der Religionsgemeinschaft, ihr eigenthümliches Gebiet zuweist. Aber nach dem Sieg des Christenthums über das Heidenthum wird die Kirche Staatskirche, die christliche Religion tritt an die Stelle des heidnischen und des Cäsarenkultus, sie wird allein berechtigt, der Staat schützt sie mit seinem Schwert gegen äußere Feinde wie gegen Keger, welche den officiellen Glauben in Frage stellen; aber er beherrscht sie auch. Daber verlegt bald in ihr das eigene Leben, die Lehre erstarrt auf dem erreichten Punkte, die Verfassung wird ein Stück des Staatslebens, die Bischöfe werden kaiserliche Beamte; diese Form der Staatskirche wird maßgebend für den Orient als Byzantinismus. Anders gestaltet sich die Entwicklung im Abendlande. Ist der Papst der gottgesetzte Stellvertreter Christi, so stand er auch über allen Obrigkeiten, diese mußten ihm botmäßig sein, in seinem Auftrag und nach seinem Willen das weltliche Schwert führen. Der Staat war die rein irdische, sündige Macht, die erst durch die Weihe der Kirche und die Unterordnung unter die Zwecke derselben entschündigt ward. Die Reformation stellt zwar in der Lehre

z. B. in der Augustana wieder das Richtige auf, aber da die Erneuerung der deutschen Kirche als Ganzes gehindert und dieselbe in eine Reihe von Landeskirchen gespalten wurde, so nahm auch bald die landesherrliche Gewalt die Durchführung der Reformation und die Leitung der eigentlich kirchlichen Angelegenheiten in die Hand, anfangs als „Kathbischöfe,“ dann allgemein und bauernb. Aber dieser Summebischofat des evangelischen Landesherrn ist eine Inconsequenz der Reformation und zwar eine solche, die der evangelischen Kirche bis heute die Lebensadern unterbunden hat. — — In unserer Zeit muß die Kirche den Staat stützen, indem sie das göttliche Recht der Obrigkeit auf weltlichen Gebiet zur Anerkennung bringt; der Staat muß die Kirche stützen, weil er in der christlichen Sittlichkeit die feste Grundlage seiner Ordnung findet: die Treue gegen den König wurzelt in der Treue gegen Gott.

In dem „Einfluß des Darwinismus“ stellt Prof. Pfaff die sechs wichtigsten, allgemein bekannten Aussagen Darwins über die Stellung des Menschen voran und zeigt dann, welche Anwendung die liberale und die social-demokratische Partei von diesen machen und welche Gefahren damit für den Bestand der Gesellschaft verbunden sind.

Konfistorialrath Dr. A. Ebrard geht in dem vierten Heft von den vier paulinischen Briefen (an die Römer, Corinthier und Galater), deren Echtheit allgemein anerkannt ist, aus und fragt, was wir nach diesen von der Person Christi wissen. Er zeigt sobann, daß die meisten der übrigen neutestamentlichen Schriften ganz die nämlichen Zeugnisse für ihre Echtheit haben wie jene vier, sodas es unerklärt bleibt, warum negative Kritiker wie Baur und Strauß nur jene als echt gelten lassen wollen. So kommt er dann zu dem Schlusse, daß es um die geschichtlichen Zeugnisse für die Wahrheit der evangelischen Geschichte nicht schlecht bestellt ist.

Wer unter den Lesern dieses Blattes Gelegenheit hat, zur Verbreitung dieser Vorträge beizutragen, der thue es mit allem Fleiß. Wer noch irgend empfänglich ist für die Wahrheit, der wird durch diese Hefte in wichtigen Fragen aufgeklärt, tiefer gegründet und in der Erkenntnis gefördert werden, was in unserer Zeit kräftiger Irrtümer so noth thut. P. D.

Alte deutsche Volksbücher in neuer Bearbeitung von R. W. Osterwald, Professor und Direktor. Halle, Waisenhausbuchhandlung.

Vierter Band: Fortunat und seine Söhne. 140 S.

Fünfter Band: der arme Heinrich. Grifeldis. Genovesa. 103 S. Pr. à M. 1.50.

Der Herr Verf. hat nun bereits in dreizehn Bändchen viele liebliche „Erzählungen aus der alten deutschen Welt“ dargeboten „für Jung und Alt“, von denen die vorliegenden die beiden letzten sind. Die auf dem Titel genannten vier Erzählungen sind von Dichtern und Schriftstellern in Poesie und Prosa vielfach bearbeitet worden, „der arme Heinrich“ unter Anderen von Chamisso, „Genovesa“ von Christoph von Schmid. Hier nun werden sie dem treuerzigen Ton der alten Volksbücher in lieblicher Weise nacherzählt, ohne daß auch nur entfernt eine „Bearbeitung“ wie von Schmid's „Genovesa“ beabsichtigt würde. Die Bändchen sind ebenso sehr für Volksbibliotheken zu empfehlen, als sie bei dem Studium der deutschen Literatur Dienste leisten; sie sind auch gefällig ausgestattet. — Ueber „Fortunat“ füge ich noch ein erläuterndes Wort von Wolfgang Menzel bei; er sagt: „In dieser tief sinnigen Sage ist die Poesie des Glücks aufs vielseitigste

aufgefaßt, wie es dem Fröhlichen lacht, den Unglücklichen plötzlich überrascht und tröstet, den Entbehrenden mit dämonischem Zauber verlockt, dem am treuesten bleibt, der es nicht sucht und sogar scheut, aber den Sicherem und Uebermüthigen plötzlich treulos verläßt und nirgends von Dauer ist, sondern überall, wo es einmal eingelehrt, in nicht zu langer Zeit eine öde Stätte hinterläßt.“ P. D.

Sagen aus allen Gauen des Vaterlands. Für die Jugend und das Volk bearbeitet von Ferdinand Bäßler. Mit vier Illustrationen. Zweite Auflage. (Der Heldengeschichten des Mittelalters neuen Folge fünftes Heft). Berlin, R. v. Decker's Verlag. 506 S.

Eine sehr reichhaltige, mit vielem Fleiß gearbeitete Sammlung von 251 deutschen Sagen mit angehängter Nachweisung der Quellen, aus denen sie genommen sind. Dieselben sind in XVI Abtheilungen gebracht, deren letzte „Narrenstreiche und Volkschwänke“ und darunter die Thaten der Fockbeler, Wasunger, Schöppenstädter, Schilbbürger, die Abenteuer der sieben Schwaben und endlich die Schwänke von Eulenspiegel erzählt. In Abschnitt XIV „Vom Teufel, Hexen- und Zaubermwesen“ kommt die Sage von Faust. — Sehr viele dieser Sagen finden wir in poetischer Bearbeitung in unsern Schullesebüchern und in Anthologien, so daß das vorliegende Buch beim Studium der deutschen Literatur erwünscht ist. Zur Kenntnis deutschen Volksthum ist es von vorzüglichem Werth und sei darum hiermit bestens empfohlen. P. D.

Kronik der Weltgeschichte. Zusammenstellung des Wissenswürdigsten aus Sage und Geschichte von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart mit specieller Berücksichtigung Deutschlands und Oesterreichs. Ein Nachschlagebuch zur Belehrung Orientirung und Repetition von Dr. Carl Rutherford. Stuttgart, Levy und Müller.

Dieses Werk wird in c. 12 Lieferungen à 50 Pf. erscheinen und bietet sich als historisches Konversationslexikon an. Wo man beim Zeitungslesen, bei der Lectüre der Klassiker, beim Anhören eines Vortrags u. s. w. auf Beziehungen, Anspielungen, Bemerkungen aus der Geschichte stößt, die nicht mehr fest im Gedächtnis sitzen, da will dieses Buch, das ein genaues Namen- und Sachregister enthalten wird, schnelle Orientirung und Auskunft bieten. Ein solches Werk wird ohne Zweifel vielfach willkommen sein. Wir kommen auf dasselbe zurück, wenn ein größerer Theil desselben vorliegt; das vorliegende Heft hat dem Referenten wohl gefallen und er glaubt, daß es namentlich auch zur Vorbereitung für Prüfungen gute Dienste zu leisten vermag. Die Ausstattung ist schön. P. D.

Deutsche Volkschriften. Erster Band: Der Socialismus. Von A. Lammer. Breslau, Koebner. 115 S. 50 Pf.

Es war mir interessant, in dieser Schrift einmal zu sehen, was man vom Standpunkt des Liberalismus aus zur Bekämpfung der Socialdemokraten zu leisten vermag, und manches in dem Schriftchen ist ja zutreffend und gut gesagt. Aber zu einer erfolgreichen Bekämpfung muß man doch festeren Boden unter den Füßen haben als der Verfasser, welcher p. 49 sagt: „Wäre die hergebrachte Kirchenlehre selber etwas weniger pessimistisch, minder aufgelegt die Erde für ein Jammerthal auszugeben, wo das Elend unabwendbar, — hätte sie den Unsterblichkeitsglauben nicht in so scharfem Gegensatz zu dem Streben der Menschen nach diesseitigem, begreiflichem und erreichbarem Glücke ausgebildet: die Arbeitermassen hätten sich nicht gegen sie, gegen Gott und Religion einnehmen lassen, würden auch über-

haupt wohl nicht vom Socialismus so leichten Kaufs geküßert worden sein.“ Die völlige Unfähigkeit zum Verständniß des Verhältnisses der Kirchenlehre zur heil. Schrift kann nicht deutlicher ausgedrückt werden als in diesem Satz; als ob man die Kirchenlehre beliebig so oder anders aufstellen könnte: die Norm derselben ist gegeben. Wollte der Verfasser etwas sagen darüber, wo die Kirchenlehre ihre Basis verlassen hat und wie dies für die vorliegende Frage verhängnisvoll geworden ist, so stand ihm das frei. So wie oben hat er sich nur eine große Blöße gegeben. P. D.

Geschichte der deutschen Nationalliteratur des neunzehnten Jahrhunderts von Ludwig Salomon. Stuttgart, Levy und Müller. Erste Lieferung, mit vier Portraits: Ebers, Grillparzer, Tiedt, Jean Paul.

Dieses Werk, das auf acht Lieferungen (à 1 M.) berechnet ist, ist vom deutsch-nationalen Standpunkt aus geschrieben, ohne Hinneigung zu irgend einer besonderen Partei, und von diesem aus beurtheilt es denn auch die geistigen Bewegungen unsers Jahrhunderts und die Spiegelbilder desselben, die deutschen Dichtungen der verschiedenen Perioden. Nach dem Urtheil, zu welchem das vorliegende erste Heft berechtigt, bezeichnen wir es als eine empfehlenswerthe Arbeit und gedenken in einer ausführlichen Besprechung auf dasselbe zurückzukommen, wenn ein größerer Theil des Werkes vorliegt. Insbesondere den Lehrern des deutschen Unterrichts an höheren Schulen wird es ein geschätztes Hilfsmittel werden. P. D.

Kopfrechnenaufgaben in streng stufenmäßiger Ordnung. Zum Gebrauch für den Lehrer von E. Langenberg. I. Theil. Gütersloh bei C. Bertelsmann. Preis 1,20 M.

Der vorliegende erste Theil enthält: Resolution, Reduktion, die 4 Spezies in benannten ganzen Zahlen, Zeitrechnung, Wiederholungsaufgaben, Regelbetri in ganzen Zahlen. „An diesen ersten Theil“, sagt der Verfasser im Vorwort, „schließt sich die Bruchrechnung als zweiter Theil an; der dritte führt in die höheren bürgerlichen Rechnungen ein und enthält zugleich interessante algebraische Aufgaben. Jeder Theil bildet ein Ganzes für sich und kann darum auch einzeln durch jede Buchhandlung bezogen werden.“ Ueber den Inhalt, Stufengang, Bearbeitung u. dieses ersten Theiles spricht sich der Verfasser wie folgt aus: „Da das Buch für die Hand des Lehrers bestimmt ist, so findet man die Resultate beigelegt. Außerdem habe ich fast überall Auflösungen verschiedener Art mitgetheilt, welche Anhaltspunkte geben, in ähnlicher Weise zu operiren. Bei der bestfälligen Auswahl der Aufgaben bin ich nicht wählerisch gewesen, sondern habe oft mit Fleiß die am schwierigst scheinenden herausgenommen. Daß die Auflösungen sich nach dem Standpunkte des Schülers richten müßten, versteht sich von selbst. Erst dann, wenn der Schüler in vollem Besitze sämmtlicher Operationen in der Bruchrechnung ist, kann man an irgend einen etwaigen Abschluß sämmtlicher Vortheile und Abkürzungen denken. In allem Kopfrechnen gilt aber als oberste Regel: Schließe von einer Zahl auf die andere, übe dich im Zerlegen der Zahlen und rechne zuletzt mit den kleinsten und bequemsten Zahlen. — Im Kopfrechnen herrscht nicht wie im Tafelrechnen eine mehr oder weniger strenge Gebundenheit, sondern die größte Freiheit, welche jede eigene Bewegung, Auswahl und jegliches Belieben zuläßt, und wenngleich Geschwindigkeit und Leichtigkeit eine Zierde des Kopfrechnens ist, so wird dadurch die Sicherheit und Gründlichkeit nicht aufgehoben, und wie die ersteren Eigenschaften durch viele Uebungen erreicht werden, so die beiden an-

deren durch die freie mündliche, strenge Schlussfolge. . . In den gleichartigen und auf einander folgenden Aufgaben herrscht ein streng methodischer Stufengang, der mit dem combinatorischen Verfahren eng verbunden ist. Die Grundsätze, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zum Schwierigern, von Bildung kleiner Ganzen, von Ahnung des Kommenden — haben mir bei der Bearbeitung stets vor Augen geschwebt."

"Wem die Zahl der Aufgaben zu groß erscheint, der kürze, und wem zu gering, der opereire mit noch größeren Zahlen. Das rechte Maß richtet sich nach den Erfolgen, sowie nach den Fähigkeiten der Schüler. — In diesem Theile galt es, die Schüler in die vollständige Erkenntniß der Münz-, Maß- und Gewichtsverhältnisse zc. einzuführen, jedoch mit Ausnahme der Körper- und Flächenmaße, für welche dem Schüler auf dieser Stufe jegliches Verständniß fehlt." Der Verfasser schließt mit einem Worte von Dr. Richard Lange: "Der Lehrer im Rechnen muß vor Allem methodisch geschult und ein fleißiger energischer Mann sein."

Wir haben den Worten des Verfassers nur wenig hinzuzufügen. Das Buch ist die Erfüllung dessen, was er in der Vorrede verspricht. Es ist wahr, es können manche Aufgaben überschlagen werden, aber über sie hinauszugehen, wird wohl keinem Lehrer einfallen. Sehr frühzeitig wird das Dezimalkomma (schon bei der Resolution) eingeführt, aber wenn selbst die Schüler das Buch in der Hand hätten, sie würden bei der einfachen Art der Vorführung sofort seine Bedeutung verstehen. Die 50 "Wiederholungsaufgaben" sind werthvoll und sollten von Zeit zu Zeit, natürlich mit Auswahl und mit Veränderung der Zahlverhältnisse, wiederholt werden. Den Aufgaben der Regelbetri wünschen wir äußerlich eine andere Form, als der Verfasser ihnen giebt. Diese Form ist uns schon grundlegend für die mündliche Auflösung und erst recht für die schriftliche Ausrechnung. Wir setzen Bedingungsatz und Frageatz unter-, nicht nebeneinander und so, daß die gleichnamigen Glieder untereinander stehen, das Frageglied steht dann am Ende. Z. B. S. 75 Aufgabe 9e sieht bei dem Verfasser so aus:

Bedingungsatz.	Frageatz	Antwort.
2 Pfund 10 Loth kosten M. 3,25	? 48 Loth	M. 2,60.
Unsere Aufstellung würde so aussehen:		
Bedingungsatz: 110 Loth 3,25 Mark.		
Frageatz	48	?

Wie der geneigte Leser merken wird, haben wir gerade diese Aufgabe aus mancherlei Gründen herausgegriffen.

Erstlich zeigt sie den einzigen Druckfehler, den wir in dem Heft bemerkt haben, statt 2 Pfund muß 1 Pfund stehen. Sodann machen wir aufmerksam auf den Ausdruck "Loth"; im neuen Gewichtssystem giebt es keine Loth. Endlich ist die Aufgabe eine solche, wie sie und ähnliche im gewöhnlichen Leben nicht vorkommen; eine Systemaufgabe ist sie allerdings. Ich möchte eben die Regelbetri in ganzen Zahlen nicht so ausgedehnt, sondern mehr beschränkt sehen, um mehr Zeit für die folgenden Stufen zu gewinnen. Nun zur Auflösung. Ich ließe in diesem Falle nach Wiederholung der Aufgaben sprechen: 60 Loth sind 5×12 Loth (die 5 wird betont). Wenn 5×12 Loth 325 Pf. kosten, so kosten 1×12 Loth auch nur den 5. Theil von 325 Pf., das sind 65 Pf. (Wer's ausführlicher haben will, der kann hier noch die Ausrechnung einschalten und sprechen lassen: Der 5. Theil von 300 Pf. = 60 Pf., der 5. Theil von 25 Pf. = 5 Pf. u. f. w.) Dann kosten 4×12 Loth (4 betont) oder 48 Loth auch 4×65 Pf., das sind 2,60 Mark. Wenn die Auflösung keine Vorbemerkung (wie in diesem Falle:

60 Loth find 4×15 Loth) nöthig hat, fo wird immer mit „Wenn“ angefangen. Diefe Auflösungen find, wenn fie von Nutzen fein follten, fehr viel mündlich und fchriftlich zu traktiren.

Bei diefer Gelegenheit wollen wir kurz doch eine Aufgabe aus dem 4. Abfchnitt anführen. Sie heißt: 4 Monat 12 Tage weniger 2 Monate 18 Tage. Der Verfaffer giebt 3 Auflösungen hierzu, bemerkt aber zu der erften felbft: „Diefes Verfahren ift zu umftändlich.“ Uns dünkt, als hätte er gerade die einfachfte Auflöfung nicht angeführt. Ich laffe fprechen:

4 Monat 12 Tage — 2 Monat 12 Tage = 2 Monat.

2 Monat — 6 Tage = 1 Monat 24 Tage.

Natürlich muß diefe Weife erft geübt fein, aber dann geht's. Probiren! Mein Hauptaugenmerk geht dahin, erft eine Ausrechnungsweife — die felbftverftändlich die einfachfte fein muß — unverlierbar einzuprägen, alsdann erft gebe ich Spielraum zu anderen. Ohne Zweifel wird der Verfaffer damit einverftanden fein. Und fo feien denn feine „Kopfrechenaufgaben“ den Collegen beftens empfohlen.

W.

Der didaktifche Materialismus. Eine zeitgefchichtliche Betrachtung und eine Buchrecenfion. Von Fr. W. Dörpfeld, Rektor. Güttersloh, bei C. Bertelsmann, 1879. Preis M. 1, 60.

Die den Lefern bekannte Abhandlung aus Nr. 4 und 5 des Ev. Schulblattes bietet fich hier in einer Buch-Ausgabe auch dem größeren Publikum an.

Diejenigen, welche dem didaktifchen Materialismus von Herzen feind find und darum bei dem begonnenen Kampfe wider diefes Schul- und Culturübel nicht gern bloße Zufchauer bleiben mögen, erhalten jetzt Gelegenheit, ohne große Mühe und doch in wirksamer Weife mit Hand anzulegen, — nämlich dadurch, daß fie in ihrem Bekannthchaftskreise und in den ihnen zugänglichen Blättern auf diefes Schriftchen aufmerkffam machen. Möchten deren recht Viele fein, die diefe kleine Mühe nicht fcheuen!

Aber nicht säumen, fonft wird leicht ein Verfäumen daraus. „Was dir vor- kommt zu thun, das thue frifch.“ (Pred. Sal. 9, 10.)

Vor etlichen Jahren hat uns der Herr Verfaffer einmal einen ernften Dichterfpruch vorgehalten. Mahnen wir uns jetzt felber daran!

Wer etwas Böfes fieht gefchehn,
der wend es mit feiner Hand fofer;
und follt er fich def nicht unterftehn,
fo wend er es mit feinem Wort;
und fo er das auch nicht gewinne,
fo wend er es mit feinem Sinne;
und wem dazu die Kraft gebriecht,
def Herze hat den Glauben nicht. (Rüdert.)

B.

Otto Biermann.

Herzliche Fürbitte.

Ein ehrwürdiger, alter, vor etwa zwei Jahren emeritirter Lehrer und Kantor, der während seiner fast 60jährigen Dienstzeit eine zahlreiche Familie erzog und mit dieser bei einem höchst bescheidenen Einkommen und vielen unverschuldeten Unglücksfällen fast stets in den dürftigsten Verhältnissen lebte, behielt als Emeritus noch eine Schuldenlast von mehreren hundert Mark. Da er sich außer Stande sah, diese große Schuldsomme, die wie ein Alp auf ihm lastete, jemals von seiner geringen Pensions-Einnahme decken zu können, so fürchtete man, daß die Sorge um seine Ehre, die ihm sowohl Nachts als am Tage keine Ruhe mehr gewährte, eine Geistesstörung bei ihm hervorrufen und gar noch entsetzlichere Folgen haben könnte. Es nahm sich deshalb ein ihm nahestehender Colleague seiner an, indem dieser mit günstigem Erfolge eine Fürbitte im Reichsboten erließ. Mit den eingegangenen Gaben konnte etwa die Hälfte der Schuld des hilfsbedürftigen, braven Alten gedeckt werden, und wegen des größeren Restes wurde eine längere Zahlungsfrist bewirkt.

Jetzt läuft diese Zahlungsfrist ab, und es gilt, das wieder mit Angst erfüllte Herz des rechtschaffenen, frommen Greises aufs neue zu beruhigen und sein umwölkttes Antlitz wieder zu erheitern. Wenn mit Ablauf der Zahlungsfrist seine Schuld nicht gedeckt ist, so warten seiner Zahlungsmandate und Executionen, womit man sogar schon seine Pension bedroht hat. Deshalb werden alle lieben Collegen des bekümmerten Alten, sowie Freunde des Lehrerstandes hiedurch recht herzlich gebeten, sich des betagten Bruders in Christo auch jetzt noch einmal in herzlichster Liebe und Barmherzigkeit anzunehmen und ihn durch eine bescheidene Unterstützung aufs neue zu erquicken.

Zur Vermittelung von solchen Unterstützungen, die der Herr vergelten wird, — Matth. 5, 7 — ist die Redaction d. Bl. gern bereit.

Wie unsern werthen Lesern bekannt ist, hat das Ev. Schulblatt selten oder nie eine derartige Bitte ausgehen lassen wie die vorstehende. Es liegt aber hier ein höchst dringender Fall vor, den wir unsern w. Lesern um so mehr an's Herz legen, da im näheren Kreise nicht geholfen werden kann. Genaue Erkundigung hat die volle Richtigkeit aller angegebenen Umstände bestätigt.

Es wäre unserm Leserkreise ja ein Kleines, den würdigen alten Herrn mit einem Schlage aus seiner langjährigen unverschuldeten Bedrängniß zu befreien. Beiträge in baar oder in Briefmarken wolle man an Hauptlehrer Biermann in Barmen-Wichlinghausen einsenden, welcher zur Zeit darüber quittiren wird.

Die Redaction.

Deutsche Schulzeitung.

Mitte Dezember 1879.

Berichtigung einiger landläufigen etymologischen Irrthümer
in unserer Schul-Literatur.

Von Dr. W. Zütting.

Die nachfolgenden etymologischen Bemerkungen sollen zeigen, in wie viele und schwere Irrthümer unsere Literatur, namentlich diejenige über die Behandlung der Lectüre, noch verstrickt ist und wie schwierig es ist, sich ohne sicheren Geleitmann frei davon zu erhalten. Ich habe mich auf solche beschränkt, die sich wirklich noch in der allerneuesten Literatur recht oft finden und deren Berichtigung theils für das genauere Verständniß gewisser Texte, theils für die Deutung allgemein bekannter und doch oft noch dunkler Ausdrücke wichtig ist. Daß die Ausführungen selbst nicht allzukurz bemessen sind, dürfte eher ein Vorzug als ein Fehler sein, da nur Sachkundige kurze Andeutungen zu verstehen pflegen.

1. Weise wird oft nicht bloß mit weisen, sondern auch mit wissen (weiß) in Verbindung gebracht, als ob ein Weiser = ein Wissender sei. Das adj. weise, mittelhochdeutsch wīse, altdeutsch wisi kundig, verständig, dann wie im Neuhochdeutschen hochverständlich und umsichtsvoll ist nebst dem ursprünglich schwachbiegenden weisen (Luther sagt noch: weisete) = kundig machen, zeigen, gebildet von dem Präsens des seltenen althochdeutschen Wurzelverbuns wisan (Präs. wīsu, Pät. wēis) meiden (vielleicht aus Klugheit). Mit wissen (weiß, wußte), mittelhochdeutsch wizzen, althochd. wīzan, got. wītan, wie niederdeutsch wēten = „im Geiste inne haben“ hat es nichts gemein, wie schon das grundverschiedene s in weise, das auch im niederdeutschen wīse bleibt, von dem z (ß oder ff) = niederdeutsch t, zeigt. Das got. wītan bedeutet ursprünglich „sehend inne werden“ und ist mit lat. vidēre „sehen“ lautverschoben identisch. Der abstracte Begriff des Kennens, Verstehens ging also wie bei dem synonymen einsehen von dem Sinnlichen des Sehens aus.

Zu wissen, und nicht zu weisen, gehört aber das Compositum verweisen statt des richtigeren und früher auch üblichen verweisen = einen Verweis oder eine strafende Zurechtweisung geben, wie die mitteldeutsche Form verwīzen oder nhd. verwilten zeigt.

Dagegen gehört aber die Redensart: jemandem etwas weiß machen = vorlägen, wieder nicht zu weiß auch nicht zu wissen, sondern zu weise, abgekürzt weiß. Das im Mittelhochdeutschen aufrichtig gemeinte wīs machen, „kundig machen“, wird jetzt in der Redensart ironisch gebraucht, ist also durch das Gegentheil des wörtlich Gesagten zu deuten.

2. Der Vormund, so liest und hört man oft, soll der Mund = Fürsprecher für (ehemals vor) die Frau oder den Mündel sein. Wäre der Mund, hier das Sprechorgan, das Bestimmende, so könnte doch die Frau mit viel größerem Rechte der Vormund des Mannes sein. Schon der Ausdruck der Mündel = der unter dem Schutze des Vormundes Stehende, läßt eine andere Bedeutung des Wortes Mund vermuthen: mittelhochd. und althochd. ist die munt (pl.

münde), angelsächsisch mund die flache Hand, die Hand überhaupt (wie auch im Altnord. mund), dann im uneigentlichen Sinne die Gewalt über eine unselbständige Person, Schutz und Schirm. Es scheint urverwandt mit lat. manus franz. main Hand zu sein, nicht aber mit lat. munire, schützen.

3. Auch in dem alterthümlichen Worte Leumund (Luther: einen bösen Leumund machen = verleumben) will man auch das Wort „der Mund“ finden und erklärt dann die betreffende Katechismusstelle durch: „in der Leute Mund bringen“ oder gar „lauten(!) Mund“ über Jemand machen. Die neudeutsche Form ist regelrecht aus der mittelhochd. liumunt hervorgegangen und diese mittelst der Ableitungssilbe unt gebildet, wie Jugend und Tugend, die im Altdeutschen noch die vollere Endung hatten. Im Althochd. heißt Leumund hliumunt und bedeutet Ruf, Ruhm, Gerücht, daher auch von einem guten wie einem bösen Leumund wie von einem solchen Ruf die Rede ist und der Jurist auch von gut beleumbeten, mittelhochd. beliumdeten, Menschen spricht. In verleumben, das unnötiger Weise mit äü geschrieben wird, ist die Bedeutung: „in einen schlechten, bösen Ruf bringen“ hinlänglich durch die den Grundbegriff verschlechternde Vorsilbe ver angedeutet. Das beiden Wörtern zu Grunde liegende, aber nicht nachweisbare Stammwort hlium (= Leum) zeigt sich im Altnordischen hliomr, Schall, Ruf, im Got. hliuma Ohr (Ruforgan); es ist wurzelverwandt mit dem griech. klyein hören. Wenn auch seine Bedeutung „lauter Mund“ sich also als eine sinnlose herausstellt, so ist doch das Abj. laut vernehmlich für das Ohr, dem Begriffe wie der Bedeutung nach hierher zu stellen: norddeutsch lüd, altfriesisch hlüd, altdeutsch hlüt stimmt fast ganz zu lat. clātus, clytus (in inclutus, inclytus weit gekannt, berühmt) und griech. klytós hörbar. Ferner gehört hierher das seltene losen, mittelhochd. losen, altdeutsch hlosen = aufhören, lauschen, und das davon gebildete noch häufige die Losung, das Losungswort = Schlachtruf (2 Macc. 13, 15) Erkennungsruf, Zeichen, und selbst unser lauschen und das volkstümliche laustern, norddeutsch lüstern, welche alle mittelst verschiedener Ableitungs-Consonanten aus derselben Wurzel hlu, hören, entsprungen sind.

4. „Zu winden = drehen, umbdrehen, gehört nicht überwinden = besiegen, welches vielmehr von „winnen“, jetzt nur noch in gewinnen = kriegen, kämpfen, gebildet ist; ebenso sich unterwinden = sich unterstehen, den Muth haben“. Diese Bemerkung habe ich öfter in s. g. onomatistischen Lecttionen gefunden; sie ist aber durchaus falsch. Das Simplex zu unserm gewinnen (a, o) = besiegen, erobern, erringen, ist das jetzt erloschene, aber noch norddeutsch vorhandene, altb. winnan, gothisch vinnan zunächst „Schmerz leiden“, „laut klagen“, dann „angestrengt und mühevoll arbeiten“, kämpfen, durch Kampf oder Anstrengung erlangen; norddeutsch overwinst Ertrag einer mühevollen Arbeit. Davon gab es im Altdeutschen eine Comp. überwinnan, angelsächsisch ofervinnan durch Kampf den Sieg gewinnen, erringen, überhaupt erlangen. Daselbe ist aber schon im Mittelhochdeutschen selten und der Begriff scheint auf das von winden (a, u), altdeutsch wintan = kreisförmig bewegen, abgeleitete überwinden übergegangen zu sein; dies hat im Mittelhochd. die Bedeutung: darüber hinauskommen, übertreffen, wozu bewegen, etwas verschmerzen, althochd. ubarwindan durch größere Kraftanstrengung überwältigen, besiegen. Es standen sich also altdeutsch ubarwindan und ubarwinnan sehr nahe und der Begriffsübergang hatte das Erlöschen der letzteren Form zur Folge. Allein es läßt sich der Begriff des Siegens recht wohl auch von dem des Windens ableiten: der Sieger ringt mit seinem Gegner, bis er sich schließlich über ihn windet, die Oberhand bekommt. Mit dem Uebergang der eigentlichen Bedeutung in diese uneigentliche verschiebt sich denn auch der Ton von der Vorsilbe auf die Stammsilbe: überwinden — überwinden.

Das refl. sich unterwinden = sich erlauben, wagen, eigentlich auf sich nehmen — jetzt fast veraltet, z. B. 1 Mos. 18, 27; Jak. 3. 1 — war im Mittelhochd. geläufig und hatte verschiedene Bedeutungen, welche in der Grundbedeutung zusammen kamen = „über, auf sich nehmen“, also im eigentlichen Sinne: „sich unter etwas winden und so daselbe auf sich nehmen“, wie man sich unterziehen, unterfangen, unterlehen in ähnlicher Weise abstract gebraucht.

Ob indes nicht das alte winnen mit winden zu einer Wurzel gehört?

5. Die Gruft wird gewöhnlich von graben (grub) abgeleitet. Der Uebergang von b in f ist in der That vor ableitendem t mit vorhergehendem kurzen Vocal nicht ungewöhnlich, vielmehr ganz regelrecht, vergl. geben — Gift, schreiben — Schrift, treiben — Trift; allein dann müßte die ursprüngliche Form von gruft gruob gewesen sein, die sich nirgends belegen läßt, da graben im Prät. langes u, mittelhochd. uo hatte: gruop. Weigand leitet deshalb das der Kirchsprache angehörige Wort Gruft = Grabeshöhle, Grabgewölbe, mittelhochd. kruft, altdeutsch cruft, chruft, auf das altital. grupta, dies auf griech. und lat. crypta Gewölbe, Gruft zurück, wovon es eine verdeutschte Nebenform mit Nebenbedeutung bildet; crypta (Krypte) vom griech. kryptein verbergen, kryptos verborgen, vergl. die Kryptogamen = verborgensblütige Pflanzen.

6. Die Kuh soll nach dem Kauen (Wiederkauen) benannt sein. Dem widersprechen gleichfalls die Vocale: Die Kuh, mittelhochd. kuo, altdeutsch chuo, sanskr. gaus, dessen Stammwort go (Kind, Stier, Kuh) gehört zu der Wurzel gu tönen, schreien; wogegen kauen, nach der mitteldeutschen Form küwen gebildet, richtiger käuen (noch in wiederkäuen), mittelhochd. kiuwen, altdeutsch chiuwan auf einen Stamm mit dem Grundvocal i führt, wozu auch Kiefer, auch Kiefe norddeutsch kéve und Kieme (früher kimme, isländ. kiammi Rinnsbaden) als Rauwerkzeuge

7. „Der Schultheiß = Schulze. Das Wort kommt her von Schuld (= Abgaben) und heißen (fordern“. So liest man. Der Schultheiß, richtiger von Altersher Schultheiß geschrieben, ist aber nicht einer, der von andern Schulden oder Abgaben heißt oder einfordert — das ist Sache des Zöllners, Steuerbeamten zc. — sondern einer, der andern ihre Schuld oder Schuldbigkeit heißt = gebietet d. i. der Ortsvorsteher. Mittelhochd. der schultheize, altdeutsch scultheizēo, altniederdeutsch sculdhēto, altfr. mit ausgefallenem h vor ā: skeltāta, mittelniederdeutsch scultheite, sculthete (gefürzt sculte, daher der Eigennamen norddeutsch Schulte, hochdeutsch Schulze) ist eine Compos. aus die Schuld, altdeutsch scult in der Bedeutung „zu leistende Verpflichtung“, was wir jetzt durch Schuldbigkeit ausdrücken, und einem von heißen = gebieten abgeleiteten aber nur in Zusammensetzungen vorkommenden altdeutschen der heizēo, altsäch. hēto = der Heiser, Gebietende. Die Schuld ist das substantivierte abj. schuld und dies ursprünglich das Part. Prät. von got. skulan, altdeutsch sculan, unserem sollen (vergl. nnddeutsch schall, englisch shall = soll, should = sollte und gesollt).

8. „Bei einem Wirte „wundermild“ da war ich jüngst zu Gaste zc. — Dieses wundermild in dem bekannten Uhländ'schen Liebe wird gewöhnlich durch „so mild und freundlich erklärt, daß man sich darüber wundern muß“. Das wäre nun ganz gut, wenn man damit nur den rechten Sinn von mild erführe. Der sprachgelehrte Uhländ verwendet aber oft alterthümliche, in Schwaben noch volksmäßige Ausdrücke oder er nimmt die schrifthochdeutsch bekannten Ausdrücke in einem alterthümlichen Sinn. Letzteres ist auch hier der Fall. Wenn wir im Anschluß an die Psalmworte (Ps. 145, 16) beten: Du thust deine milde Hand auf und sättigst alles zc., so denken wir an Gottes Mildehätigkeit = Frei-

gebigkeit, und das war der gewöhnliche Sinn im Mittelalter; die Minnefinger wissen die milte (Milde) = Freigebigkeit der Herren nicht genug zu rühmen. „Doch wurde milde in der frühesten Zeit schon wie heute von der Gefinnung gebraucht: leutselig, sanft, gnädig, und es scheint, daß der Sprachgebrauch der Ritterkreise die ursprünglich allgemeine ethische Bedeutung nur für eine Zeitlang zurückgedrängt habe.“ (Mittelhd. Wbch. II, 171). Sogar von der Freigebigkeit und der Austheilung der Schwerthiebe hieß es damals: größer slege wären si milte.

9. Ebenso wird auch das alte Wort Hort oft mißverstanden und durch Schutz erklärt. Dieser Ansicht muß auch Luther gewesen sein, als er das zu seiner Zeit in Süd- und Westdeutschland noch in dem ursprünglichen Sinne von Schatz (vergl. der Nibelungen Hort) bekannte Wort für ein hebr. wählte, das Fels bedeutet und somit Veranlassung gab, Hort als Zufluchtsstätte, Verborgungsort (Felsen und Gebirge dienen als solche), überhaupt für sicherer Ort, Schutz und Schirm zu nehmen. Vergl. Ps. 18, 3. 32. 47; 2 Sam. 22; Ps. 19, 15 zc. Das mittelhochd. der hort, altd. das hort, altf. das hord (auch = innerster Raum), angl. hord, engl. hoard, got. huzd (dessen z = s in r übergeht) bewahrter Schatz, ist eigentlich das Gehütete, Bewahrte; denn das Wort stimmt der Lautverschiebung gemäß mit cust in lat. der custos Bewahrer, Hüter, also unserem Küster, die custodia Bewahrung, Obhut, von cusare = curare fürsorgen, warten. L. Umland nimmt es in der Ballade „Das Glück von Edenhall: „Zum Horte nimmt ein kühn Geschlecht sich den zerbrechlichen Krystall“ als Symbol des Glücks, also ohne Zweifel in dem älteren Sinne von „Schatz“, wie auch mittelhochd. Dichter es geradezu für die Geliebte gebrauchten.

10. Wie oft wird der Gründonnerstag noch erklärt als ein Tag, an welchem in der alten Kirche beim oder nach dem Genuße des heiligen Abendmahls zuerst was Grünes, grüne Kräuter genossen seien, obwohl Weigand schon 1843 zuerst den Namen richtig gedeutet hat. Der Gründonnerstag (gen. des Gründonnerstages, wie der Hohenpriester, des Hohenpriesters), mittelhochd. noch ziemlich selten grüne donnerstac (zuerst um 1200) bildete sich nach dem mittellat. Namen dieses Tages: dies viridium „der Tag der Grünen,“ daher auch die Form der Gründonnerstag als die richtigere anzusehen ist). In der mittelalterlichen Kirchensprache war unter Bezug auf Luc. 23, 31 (so ihr das thut am grünen Holze = an Christus) grün so viel wie sündlos, wie auch in einem Glossar aus dem 15. Jahrhundert „viridis, ein grunender, der dn sunde ist, grün“ erklärt wird. Die Grünen waren die öffentlichen Büsser, die nach der während der Fastenzeit vollbrachten Kirchenbuße am Donnerstag vor Ostern von ihren Vergehungen und Kirchenstrafen losgesprochen und als Sündlose wieder in die Gemeinschaft der Christen aufgenommen wurden, um zum heiligen Abendmahle zugelassen zu werden. Es hieß daher der Tag auch mittelhochd. antlätzac „Tag des Erlassens der Kirchenstrafen und der Wiederaufnahme in die Kirchengemeinschaft.“ Die Absolvirten wurden als Sündlose oder als Grüne angesehen, in sofern sie von nun an in der Kirche wieder grüntem und blühtem = in christlicher Gefinnung und Tugend gebiehem.

11. Der Karfreitag (auch Charfreitag geschrieben) gilt oft noch als ein Tag der Gnade (nach dem griech. charis, vergl. die Charismen = Gnadengaben der alten Kirche) oder der Fasten (mittelalt. carena, von lat. carere ermangeln, entbehren) oder auch als ein theurer Freitag, nach lat. carus theuer, lieb, um des verdienstlichen Todes Christi willen. Das Wort ist aber rein deutschen Ursprungs, bedeutet Klagefreitag und ist sogenannt, weil der Todestag des Herrn

in der Kirche von Alters her durch einen Klagegesang gefeiert wurde, namentlich in den früher allgemeinen geistlichen Osterspielen (Passionspielen) des Mittelalters, in welchen die Mutter Maria, unter dem Kreuze ihres Sohnes stehend, ein Klage lied sang, in welches bald der ganze Chor einstimmte. Die Klage heißt altddeutsch die chara, altf. cara (Leid, Trauer), got. kara wie noch engl. care, angl. cearu Sorge, Leid. Wie die ganze Leidenswoche darum Karwoche genannt wird, — das altddeutsche ch entspricht dem neuhochdeutschen k — so finden sich auch die anderen Wochentage wie Kar Montag, Kar dienstag &c. benannt; mittelengl. (bei Spenser) chare thursday der Gründonnerstag. „Das merkwürdig bewahrte kar Wehgeschrei, Klage ist in der vollen alten Bedeutung in dem kartag der deutschen Gemeinden in den venetianischen Alpen ein Tag, an welchem ein Verstorbenen unter Klagegeschrei beerdigt und dann das Leichenmahl gehalten wird. Der karfreitag ist ursprünglich nur ein solcher kartag auf Christum angewandt und er findet sich selbst so genannt“, s. Hilbrand in Grimm's Wörterbuch. — Vom althochd. chara ist des Adj. charag traurig gebildet, welches unser Karg ist, agf. cearig besorgt, traurig; das Nähere bei Weigand. — Auch das norddeutsche karjolen, karjaulen laut rufen, schreien (bald fröhlich, bald traurig) ist ein Compositum aus kar und jaulen wehklagen (vergl. jolen = freudig aufschreien). —

12. Der Maulaffe ein dummer, alberner Gaffer (nach dem alten Lexicographen Frisch:) „einer, der mit offenem Maule alles bewundert“. Sprichwörtlich „Maulaffen feil bieten oder halten“ = mit aufgesperrtem Maule hinstarren. Die norddeutsche Form mäläpe und besonders die von dem berühmten bair. Dialectforscher Schmeller nachgewiesene bair. Maulauf haben zu einer falschen Deutung des Wortes geführt: als einer, der das Maul auf (offen) hält. Daß die bair. Form sich an auf anlehnt, ist offenbar, die norddeutsche, worauf man sich bei dieser Deutung gewöhnlich bezieht, aber nicht, da auf norddeutsch up, offen öpen oder äpen, ist aber äp, äpe heißt. Die alte richtige, schon im 15. Jahrhundert bezeugte Form ist Maulaffe, mittelhochd. mundaffe. Es wird hier der dumme, gaffende und glogende Mensch spöttisch mit seinem nächsten Verwandten aus dem Thierreiche verglichen, indem ihm dessen allbekannte Dummheit bei vorstehendem Maule, als ein Merkmal derselben beigelegt wird. Schon im Mittelhochd. ist der affe, norddeutsch äpe, äp, trop. ganz allgemein für einen Trops, Dummkopf üblich, wie bei uns undankbare Menschen Esel, Doh, Eschaf, Rind &c. sind. Daher galten auch im Mittelalter die fingirten Localnamen Affenburg, =thal = Narrenburg, =thal. Die mittelhochd. Vb. affen zum Narren werden, effen unser „äffen“ = zum Narren machen oder haben, veraffen ganz und gar den Verstand verlieren, besgl. der Schlaraffe = üppig lebender Müßiggänger, eigentlich träger Thor (alter Schluraffe), das norddeutsche grinäp = ein viel lachender Trops, bezeugen das Alter und die allgemeine Verbreitung dieser Verspottung. — Das franz la bégueule hat ähnlichen Sinn wie unser Maulaffe: Bieraffe, =puppe und ist das umgestellte à gueule bec wörtlich „mit aufgesperrtem Maule“ = Dummkopf, Trops, wie das ital. bocca badada.

„Chronik des Volksschulwesens.“

(Mittheilungen und Betrachtungen von R. Straß, Pfr. u. Dekan zu Lang-Göns bei Siegen.)

IV.

Ueber den Unterricht der Mädchen und über die Verwendung von Lehrerinnen ist im vorigen Jahr manches Wort geschrieben und geredet worden.

Prof. Dr. Gneist in Berlin hat die Frage über den gemeinschaftlichen Schulunterricht für Knaben und Mädchen angeregt und zwar auf Grund der neueren Erfahrungen in den amerikanischen Freistaaten, er hat eine Abhandlung darüber im „Frauenanwalt“ veröffentlicht. Er sagt:

1) In der Stufe des Primarunterrichts und auch in der gehobenen Volksschule, deren Cursus mit dem vierzehnten Jahre schließt, erscheinen mir die Vorzüge der Gemeinschaftsschule überwiegend. Eine Trennung auch in der Oberklasse soll nie auf Kosten der Klasseneintheilung nach Entwicklungsstufen stattfinden.

2) Auch für die höhere Mädchenschule, Realschule und das Gymnasium dürften die sachlichen Gründe mehr der Vereinigung als der Trennung das Wort reden. In den großen Städten freilich wird die Ueberfüllung und der Mangel an jeder individuellen Aufsicht entscheidend ins Gewicht fallen. In mittleren und kleineren Städten tritt aber dies Hinderniß keineswegs ein, und manche Stadt, welche heute die Kosten einer höheren Schule nicht mehr zu tragen vermag, würde durch die Geschlechtervereinigung nicht nur billigere, sondern auch bessere Schulen schaffen.

3) Die Zulassung der Frauen zu den Universitäten ist keine Frage, welche für sich entschieden werden kann. Sie ist an den deutschen Universitäten in über-eilter Weise angeregt und in Einzelversuchen eben deshalb mißglückt. Das Schul- und Erziehungswesen kennt keine sprungweisen Fortschritte. Eine grundsätzliche Zulassung der Frauen zu den Universitäten setzt das System der Geschlechterverbindung in den Vorbereitungsstufen — also in den gelehrten Schulen in erheblichem Maße voraus, und wird dann auch in Sitte und Gewöhnung leichter einen Halt finden. (S. 30).

Der sogenannten höheren Töchterschulen werden immer mehr. Es sind fast in allen deutschen Staaten gesetzliche Bestimmungen über deren Organisation, Lehrziel u. s. w. gegeben worden. Dieselben behalten ihre Schülerinnen wenigstens bis zu Ende des 16. Jahres. An sehr viele derselben schließen sich Seminare zur Ausbildung von Lehrerinnen für diese Schulkategorie an.

Der Verein für das höhere Mädchenschulwesen in Preußen tagte v. 29. September bis 10. Oktober zu Frankfurt a/D. Der Geheimrath Dr. Schneider bemerkte zunächst, Preußen habe noch kein Gesetz vorlegen können, welches Recht und Stellung der Mädchenschulen regelt. Aber trotz dieses Mangels habe sich das Mädchenschulwesen, namentlich seit den letzten 6 Jahren, kräftig entwickelt; Gemeinden, Lehrer und Behörden hätten die Hände nicht in den Schooß gelegt. Das Prüfungswesen sei geordnet, sowohl im Allgemeinen, wie in Bezug auf die Lehrerinnen für Handarbeiten, Turnen, Zeichen und andere technische Gegenstände. Ueberall hätten ferner die städtischen und Staatsbehörden willig zusammengewirkt; der Staat habe die Seminare für Lehrerinnen vermehrt und fahre damit fort. (S. 63).

Es wurde nun verhandelt über die Gesundheitspflege in Mädchenschulen auf Grund eines Vortrags von Dr. med. Sigel-Stuttgart.

Der Referent hatte auch die Forderung gestellt, die Versammlung möge erklären, es sei dringend wünschenswerth, daß in allen höheren und mittleren Töchterschulen der Unterricht in der Lehre vom Bau und den Funktionen des menschlichen Körpers und in der Gesundheitslehre obligatorisch eingeführt und diese Fächer als Prüfungsgegenstände für die Aufnahme in die Lehrerinnen-Seminare aufgestellt werden.

Folgende Tagesordnung faub Annahme: Die Versammlung erkennt die anhaltende sorgfältige Fürsorge für die Gesundheit ihrer Schülerinnen als eine wichtige Pflicht der Schulen, begünstigt das Zusammenwirken der Aerzte als ein ersprißliches Mittel für diesen Zweck und erwartet den Beirath und die Unterstützung der Letzteren, ebensowohl für die Schule, wie für die häusliche Erziehung, also auch namentlich bestimmte Forderungen für Schule und Haus zur Beseitigung erkannter Mängel.

Berichtet wurde weiter über den Stand der allg. deutschen Pensionsstiftung für Lehrerinnen. Dieselbe zähle jetzt fast 900 Mitglieder, obwohl anfangs viele Lehrerinnen durch die hohen Beiträge abgeschreckt worden seien. Die Mitglieder hätten bis jetzt 254,350 Mk. versichert; das Gesamtvermögen betrage 399,600 Mk. und in zwei Jahren würden die ersten Pensionen bezahlt werden, die meist vom 50. Lebensjahr an begehrt würden und sich zwischen 300 und 1500 Mk. bewegten. Ein weiterer Gegenstand der Berathung betraf das Zeugnißwesen in der Mädchenschule. Es werde hierbei häufig das Gute übertrieben und das Schlechte beschönigt, das sei eine pädagog. Urkundenfälschung und führe die größten inneren und äußeren Uebelstände herbei. Polemisiert wurde auch gegen die Rangordnungen, welche weder auf die Censuren, noch den Schülerinnen mitgetheilt werden dürften. Auch dürfe nach denselben nicht gesetzt werden, damit nicht ein eigenes Proletarier-Quartier in der Klasse entstehe. Auch sittliche Gefahren entstünden aus dem bisherigen Verfahren. Es gehe auch ohne Platzbestimmung, dafür zeuge die bisherige Erfahrung. Doch fand hierbei nicht völlige Uebereinstimmung statt. (S. 64).

Der Verein von Lehrern und Lehrerinnen an höheren Mädchenschulen hielt zu Ostern seine Jahresversammlung zu Köln. Man verhandelte über die Frage: ob die öffentlichen Prüfungen in Mädchenschulen abzuschaffen seien. Der Referent verteidigte dieselben als eine heilsame Einrichtung, wenn kein Mißbrauch damit getrieben werde. Der Correferent, ein Gegner der Oeffentlichkeit, war nicht erschienen. Die Mehrzahl erklärte sich mit den öffentlichen Schulprüfungen einverstanden (S. 157).

In Württemberg stellte die Kammer über die Verwendung von Lehrerinnen folgende Grundsätze auf: 1. Wenn auch weibliche Kräfte zum Unterricht an den untersten Klassen der Volksschule zureichen, so liegt es doch wesentlich im Interesse der letzteren und der Volksbildung, daß die Hauptlehrerstellen in den Händen von Männern bleiben, denen eine umfassende pädagog. Bildung zur Seite steht. Eine Anstellung weiblicher Individuen auf Lebenszeit steht im Widerspruch mit dem Wesen und der Natur des Weibes. Der Lehrermangel kann keinen Grund abgeben, einen tiefen Einschnitt in die bisherige Organisation der Volksschule vorzunehmen, weil er nur ein vorübergehender ist. Es wurde darum festgesetzt: 1. daß vorschrittmäßig geprüfte Lehrerinnen auf jederzeitigen Widerruf von der Oberschulbehörde an Mädchenschulen sowie an den untersten Klassen von Knaben- und gemischten Schulen angestellt werden könnten; 2. daß die Lehrerinnen im

Fall ihrer Verehelichung den Anspruch auf ihre Stelle verlieren; jedoch mit Zustimmung der Gemeindebehörden darauf belassen oder auf einer anderen angestellt werden könnten; 3. daß die Lehrerinnen keinen Anspruch auf Ruhegehalt haben, daß jedoch eine Lehrerin, wenn sie nach gewissenhafter Verwaltung ihres Amtes durch Alter, körperliche Gebrechen oder länger dauernde Krankheit in unerschuldeter Weise dienstunfähig wird, so lange sie im lebigen Stande bleibt und unbescholten lebt, die Bewilligung eines jährlichen Gratials aus der Staatskasse zu gewärtigen hat (§. 204).

In Oesterreich scheinen sich immer mehr und mehr Personen weiblichen Geschlechts dem Lehrfach zuzuwenden.

In Eisleithanien betrug schon 1876 die Zahl der Lehrerinnen mehr als den vierten Theil der männlichen Lehrer. Die Einrichtung von Lehrerinnenbildungsanstalten ist in Angriff genommen und wird gefördert.

In einigen Cantonen der Schweiz ist entschieden worden, daß die Lehrerinnen dieselben Rechte haben sollen wie die Lehrer. In Zürich besuchen beide Geschlechter ein und dasselbe Seminar.

Der deutsche Verein für öffentliche Gesundheitspflege behandelte in seiner Versammlung im September zu Dresden die Frage: „Ueber die Zahl der Schulstunden und deren Vertheilung auf die Tageszeiten.“ Es wurden folgende Thesen aufgestellt: 1. Das schulpflichtige Alter beginnt mit dem vollendeten 6. und dauert bis zum vollendeten 14. Lebensjahre. Die Aufnahme in die untere Klasse höherer Schulen (Realschulen, Gymnasien, höherer Töchter Schulen) darf frühestens mit vollendetem 9. Lebensjahre erfolgen. 2. Die Zahl der öffentlichen Lehrstunden in den Elementarschulen darf (einschließlich Singen, Turnen und weibl. Handarbeiten) das Maximum von 22, auf der Mittel- und Oberstufe das von 30 nicht übersteigen. Von diesen Stunden sind wenigstens $\frac{2}{3}$ auf den Vormittag zu legen. Die auf die häuslichen Arbeiten zu verwendende Zeit soll auf der Oberstufe $1\frac{1}{2}$, auf der Mittelstufe 1 Stunde nicht übersteigen; auf der Unterstufe sollen die häuslichen Arbeiten womöglich ganz wegfallen, auf keinen Fall aber mehr als $\frac{1}{2}$ Stunde täglich in Anspruch nehmen. Der Sonntag darf für häusliche Arbeiten nicht in Anspruch genommen werden. 3. Auf den höheren Unterrichtsanstalten und Mittelschulen, mit einer fremden Sprache, dürfen die obligatorischen wissenschaftlichen Stunden nur auf den Vormittag gelegt werden. Die obligatorischen technischen Unterrichtsgegenstände dürfen nicht mehr als 8 St. in Anspruch nehmen. Die für häusliche Arbeiten zu verwendende Zeit darf in den unteren Klassen (10—12 Jahren) höchstens $\frac{1}{2}$ — $1\frac{1}{2}$, in den mittleren 1—2, in den oberen 2—3 St. betragen. Der Sonntag ist auch hier frei zu lassen. Der Unterricht darf für Kinder unter 10 Jahren nicht vor 8 Uhr Vormittags und nicht vor 2 Uhr Nachmittags beginnen. Zwischenpausen von 10—15 Minuten müssen stattfinden. Strafarbeiten sind nur in dem Sinne zulässig, daß mangelhafte Leistungen durch Wiederholung vervollkommenet werden. Die Schulferien sollen $10\frac{1}{2}$ Wochen im Laufe des Jahres betragen, die gesetzlichen Sonn- und Feiertage bleiben außer Berechnung. Ein Elementarlehrer soll nicht mehr als 28—30 St. Unterricht die Woche erteilen, ein Lehrer an höheren Schulen höchstens 22 (§. 159).

Gegen Luftheizung haben sich alle pädag. Zeitschriften, gestützt auf die Untersuchungen des Chemikers Dr. Kaiser, erklärt. Sie sei verschwenderisch im Betrieb, habe ungleichmäßige Wärmevertheilung und biete unreine, gesundheitsnachtheilige Athemluft.

Dieser wichtige Gegenstand ist ausführlich und gründlich behandelt in: „Hand-

buch der Schul-Hygiene“ v. Dr. Adolf Baginsky, prakt. Arzt in Berlin. Berlin, Zenicke's Verlag 1877. 10 Mk. Weiter behandelt den Gegenstand folgende Schrift: „Die Schulhygiene auf der Pariser Weltausstellung 1878.“ Beurtheilt von Hermann Cohn, außerord. Prof. zu Breslau. Breslau, 1 Mk. 50 Pf.

Die obligat. Fortbildungsschulen sind in einigen deutschen Staaten z. B. in Baden, Württemberg, Hessen u. a. schon seit einigen Jahren, wenn auch mit verschiedenen Modificationen durchgeführt worden. Das Volk war größtentheils gegen diese Einrichtung, welche neue pecuniäre Lasten verursachte, und welcher sich die jungen Leute nur mit Widerstreben fügten.

Der dritte westfälische Lehrertag zu Münster nahm folgende Thesen an: 1. Die Fortbildungsschule ist für alle Knaben vom 14. bis vollendeten 17. Lebensjahre, sofern dieselben nicht in andere Bildungsanstalten übergehen, eine Nothwendigkeit und darum die Einführung derselben in allen Gemeinden anzustreben. 2. Die Fortbildungsschule ist eine Fortsetzung der Volksschule und hat den Zweck, die in derselben erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten zu befestigen und zu erweitern und dabei ihr Augenmerk vorzugsweise auf Kenntnisse zu richten, welche für das bürgerliche Leben vorzugsweise von Nutzen sind. 3. Die Fortbildungsschulen zerfallen in ländliche und gewerbliche. An diese schließen sich bei günstigen örtlichen Verhältnissen Fachklassen. Der Besuch der gewerblichen ist gezwungen, ebenso der ländlichen, wenn nicht besondere örtliche Verhältnisse denselben unmöglich machen. In jeder Abtheilung beträgt der Unterricht nicht unter 6 Stunden.

Der Verein sächs. Schuldirectoren hörte zu Freiberg am 7. Juli einen Vortrag über „die ersten 3 Jahre der obligatorischen Fortbildungsschule in Königreich Sachsen.“ Es wurde hierbei bemerkt, daß sich die anfänglich große Abneigung gegen dieselbe — mit Ausnahme einiger kleineren Gebiete, vermindert habe. Zu bedauern sei, daß einige Gewerbetreibende ihre Lehrlinge entließen, wenn sie nicht vom Besuche der Fortbildungsschule dispensirt würden. Es sei sogar eine erhebliche Zahl von Orten vorhanden, in denen von einer Abneigung gar nicht mehr die Rede sei. Zur Förderung der unterrichtlichen Erfolge sei es wünschenswerth, daß a. bei der Entlassung aus der Schule möglichst streng verfahren werde; b. daß jede Fortbildungsschule, die über 20 Schüler zählt, in Orten mit mindestens zwei Lehrern in zwei, in Unterrichtsstoff und Unterrichtszeit völlig getrennte Schulen getheilt, auch jede kleinere einstufige Schule in allen dazu geeigneten Fächern in zwei Abtheilungen unterrichtet werde; c. daß die Maximalschülerzahl einer Klasse nur 30 betrage; d. daß der Abendunterricht in Wegfall komme. Zur Förderung der erzieherischen Erfolge erscheine es wünschenswerth a. daß die Strafbefugniß erweitert werde; b. daß der Schulvorstand und die Polizeibehörde sich bereitwillig in nachdrücklicher Unterstützung der Schulzucht erweisen. Womöglich müsse bei der Wahl der Unterrichtsfächer auf die künftige berufliche Stellung der Schüler Rücksicht genommen werden (189).

Der Verbandtag der bayerischen Gewerbevereine erklärte bei seiner Versammlung zu Nürnberg: Daß das Fortbildungsschulwesen in Bayern noch sehr unentwickelt sei und der thatsächlichen Unterstützung der Behörden sehr bedürfe. Es sei nothwendig, daß für das Alter von 14—16 Jahren auch in Bayern obligatorische Fortbildungsschulen gesetzlich eingeführt würden, in welchen außer den andern Elementargegenständen auch im Zeichnen zu unterrichten sei. Als Fortsetzung dieser obligatorischen Fortbildungsschulen seien gewerbliche mit facultativer Theilnahme anzustreben; der Besuch derselben — die erforderlichen Ele-

mentarkenntnisse vorausgesetzt — befreie von der Pflichtschule. Es sei eine Forderung der Zweckmäßigkeit und der Erfahrung, daß zum Unterricht möglichst die Tageszeit benützt, derselbe aber keinesfalls über 8 Uhr Abends ausgedehnt werde (83).

Ueber die Fortbildungsschulen in Berlin wird Erfreuliches berichtet. Dieselben haben sich in den letzten Jahren zu einer erfreulichen Blüthe entwickelt; es sei nicht allein eine innere wesentliche Veränderung vorgegangen, auch äußerlich zeigten diese Schulen ein anderes Gepräge. Während früher, als der obligatorische Unterricht von den jungen Leuten besucht wurde, die entweder in Bezug auf Schulbildung vernachlässigt waren, oder die mit den Zeichen größter Unlust dem von Seiten der Meister geübten Zwange folgten, herrsche jetzt nach Einführung des facultativen Unterrichts ein reges frisches Leben. Hunderte von Jünglingen, die gewissenhaft das Pensum der Elementarschule verarbeitet haben, folgten dem Drange, das Erlernte zu befestigen und zu erweitern und eilten, nachdem sie das schwere Tagewerk hinter sich hätten, in den Abendstunden zur Schule (137).

Die Generalversammlung des Brandenburger Lehrervereins erklärte sich für den obligatorischen Besuch. Jede Fortbildungsschule sei mit einer Bibliothek zum Lesen für die Schüler zu verbinden (138).

Th. Bauz, Lehrer des höheren Schulamts an der höheren Töcherschule in Wiesbaden und Referent für das Gewerbeschulwesen im Centralvorstand des Gewerbevereins zu Nassau behauptet in seiner Schrift „Die Fortbildungsschulen der Zukunft“, (Wiesbaden, 1878) die Haupterfordernisse für die Fortbildungsschulen lägen darin, daß sie freiwillig blieben und daß sie nicht allgemeine Bildungsanstalten, sondern Fachschulen würden (367).

In vielen Städten sind auch Fortbildungsschulen für Mädchen errichtet, großentheils, um dieselben zu irgend einer gewerblichen Thätigkeit zu befähigen.

Wir sehen, daß die Majorität noch immer den obligatorischen Fortbildungsunterricht befürwortet, und zwar nicht ohne Grund, da wie auch uns die Erfahrung mehr als genügend belehrt hat, mit dem facultativen Unterricht in den meisten Dörfern nichts auszurichten ist; die Bauernburschen sind froh, wenn sie der Schule entwachsen und freie Herrn geworden sind, daß sie die Winterabende in den Spinnstuben zubringen können. Es kommen wohl einige eine Zeit lang; dann folgen sie dem Beispiel der andern. Nur ausnahmsweise fühlen sie das Bedürfnis höherer Bildung, höchstens begehren sie solche Kenntnisse und Fertigkeiten, welche sie für das Leben bedürfen. Darin hat unstreitig Herr Bauz in Wiesbaden recht. Es wird aus den Fortbildungsschulen nie etwas werden, wenn sie nicht dem Landmann oder dem künftigen Handwerker je nach dem localen Bedürfnis Kenntnisse bieten, welche den Schülern für ihren künftigen Beruf wünschenswerth oder nothwendig sind. Hier darf nicht die pädagogische Theorie, sondern hier muß die Praxis des Lebens entscheiden, auch für die obligatorischen Fortbildungsschulen muß man sich dies merken. Dann wird das Widerstreben immer mehr geschwinden und die vielen Unzuträglichkeiten derselben werden sich mindern. Die gewünschte Verlegung auf die Tageszeit wird aber an den Verhältnissen des Lebens scheitern müssen.

Das Bedürfnis des Lebens hat auch die Einführung des Unterrichts in weiblichen Handarbeiten veranlaßt und gefordert. Zwar ist solcher noch nicht überall eingeführt. Im preussischen Staat war er zu Ende 1877 eingeführt in 23,250 Schulen nicht, eingeführt in 6232. Man hat aber überhaupt auf die Einführung des praktischen Handarbeitsunterrichts in der Volks-

schule und auf die Errichtung von Arbeitsschulen für Kinder im schulpflichtigen Alter gedacht. Solches ist von dem Dänen Claussen-Kaas mehrfach angeregt und in Dänemark vielfach ausgeführt worden. Das Zurückstehen der Erzeugnisse der deutschen Industrie gegen die anderen Länder, wie es namentlich auf der Ausstellung zu Philadelphia an den Tag getreten ist, hat dazu beigetragen, daß die Idee des dänischen Wittmeisters in Deutschland fruchtbaren Boden fand. Dr. Bueck, Generalsecretär des Vereins, hat in den „Mittheilungen“ dieses Vereins einen längeren Artikel veröffentlicht, worin er den Fortbildungsschulen die gewerbliche Arbeit mit überweist, zugleich aber auch behauptet, daß in der mangelhaften Organisation und Leistung der Volksschule ein fernerer, sehr wesentlicher Grund für die geringe gewerbliche Befähigung liege.

In Schweden hat der Staatsrath Carlsson die Einführung dieses Unterrichts nachdrücklich befürwortet. Derselbe solle nicht darauf ausgehen, die nöthigen Kenntnisse und Kunstgriffe für ein bestimmtes Handwerk beizubringen, sondern nur eine gewisse Fertigkeit, die gebräuchlichsten Werkzeuge, besonders Schreinerwerkzeug und, wo es die Verhältnisse gestatten, Drechsler-, und wo möglich auch Schmiedewerkzeug zu handhaben und solche Gegenstände, deren der Bauer vorzugsweise bedarf, damit zu verfertigen. Auch die Mädchen sollten nicht blos im Stricken und Nähen, sondern auch im Spinnen, Weben und Flechten unterrichtet werden. In Frankreich ist dieser Gegenstand vielfach verhandelt worden. In einer Schrift von Salicis*) wird gefordert, es müßte in diesen Schulen noch gelehrt werden: Bedeutung, Anwendung u. s. w. der Rohstoffe; Zeichnen nach Vorlagen, Modellen und nach der Natur, später auf Stein, Marmor und Holz schwarz und in Farben; allgemeines über die Werkzeuge und deren Anwendung; Buchführung, gewerbliche und Handelsgeographie, Elemente der Volkswirtschaft, Anfangsgründe der angewandten Mathematik, Planzeichnen, Moralisches über die Pflichten des Menschen gegen sich und seines Gleichen zc.

In Deutschland hat man außer der Schulzeit besondere Arbeitsschulen errichtet, namentlich in Berlin. In Oesterreich ist man der praktischen Ausführung der Idee näher getreten; doch fehlt es auch nicht an Mahnungen zum Maßhalten. Die Lehrervereine haben sich noch wenig mit der Frage beschäftigt. (S. 34).

Das materielle Wohl der Schüler zu fördern, bezweckt auch die Gründung von Schulsparkassen. Dieselben sind nicht neueren Datums und nicht deutschen Ursprungs, wie Seite 23 nachgewiesen ist. Wir finden eine recht interessante Mittheilung über die geschichtliche Entwicklung und Verbreitung dieser Anstalten in den verschiedenen Staaten Europa's. In Deutschland sind die Schulsparkassen nur vereinzelt aufgetreten. In Württemberg ist die Einrichtung an einzelnen Orten von den Kirchenvorständen in die Hand genommen worden. In Bayern ist vor 1—2 Jahren die erste Kasse der Art ins Leben getreten. In Sachsen bestehen in einzelnen Städten solche Kassen. Bei der Hauptconferenz der Leipziger Volksschullehrer wurde ein Comité erwählt, welches die Einführung von solchen in Erwägung ziehen und sich mit den Behörden in Vernehmen setzen sollte. In Karlsruhe wurde eine Schulsparkasse unter städtischer Garantie am 1. Jan. 1878 eröffnet. Es meldeten sich 2185 Schüler als Einleger. Auf der Magdeburger Conferenz des preuß. Lehrervereins kam auch diese neue Einrichtung zur Sprache. In Folge davon ist in Pienitz mit gutem Erfolg der Anfang gemacht worden. Auch in Berlin scheint man der Sache näher getreten zu sein; einige Versuche sind als gelungen zu betrachten.

*) Salicis, Enseignement primaire et apprentissage. Paris 1870.

In der Hauptconferenz der Leipziger Volksschullehrer empfahl der Schuldirector Schneider die Einführung mit folgenden Thesen: 1) Die Schulsparkassen sind ein höchst beachtenswerthes Institut; denn sie erziehen zur Sparsamkeit, Mäßigkeit und Ordnungsliebe. 2) Das deutsche Volk bedarf mehr als manches andere der Erziehung zur Sparsamkeit und darum erscheint die Einführung von Schulsparkassen in Deutschland höchst wünschenswerth. 3) Für Einführung der Schulsparkassen zu wirken hat der Lehrerstand am meisten Beruf und Gelegenheit. Doch verhielt sich der Leipziger Lehrerverein ablehnend. So gehen allerdings bis jetzt noch die Ansichten, die in verschiedenen Zeitschriften und bei verschiedenen Versammlungen ausgesprochen wurden, weit auseinander. Im österreichischen Reichsrathe wurde folgende Resolution dem Budgetausschusse überwiesen: „In Erwägung der großartigen Erfolge der namentlich in Belgien, Frankreich, in der Schweiz, in England und Italien seit längerer Zeit bestehenden Schulsparkassen wird die hohe Regierung aufgefordert, diese Frage in reifliche Erwägung zu ziehen und Bestimmungen zu treffen, welche zur Erleichterung der Einführung der Schulsparkassen dienen sollen.“

Gegen die Einführung und namentlich gegen die obligatorische haben sich die Lehrer in ihrer großen Mehrzahl ausgesprochen; so in Wien, Berlin, Leipzig, sowie die Lehrerversammlung der Provinz Schlesien. Eben so schrieben viele pädagog. Zeitschriften dagegen, wie die Berliner „Pädag. Zeitung“ die Magdeburger „Neue pädag. Zeitung“, die „Freie deutsche Schulzeitung“, die „Badische Schulzeitung“, die „Volksschule“ (Wien), Jessens „Freie pädagogische Blätter“ u. a. m. Man führt an: Die Erfolge der Schulsparkassen beruhten zum Theil auf falscher Berechnung. Der Schule bleibe keine Zeit für eine solche Einrichtung übrig; es erscheine vom Standpunkte der Pädagogik unzulässig, den Schwerpunkt der Erziehung noch mehr aus dem Hause in die Schule zu legen; die Schulsparkassen könnten Veranlassung geben, das zwischen Schule und Haus so nothwendige Vertrauen eher zu untergraben als zu stärken. Geldangelegenheiten seien von der Schule möglichst fern zu halten; mit Einführung der Sparkassen könnte vielen Kindern eine Sucht nach Geld, welche Mangel an Gemeinfinn und Wohlthätigkeit erzeugt, gefördert werden; reger Sparsinn könnte Ueberlistung beim kindlichen Spiel, Erpressung und Diebstahl, Neid, Geiz, Habsucht hervorrufen. Sie könnten Verschärfung des Standes- und Klassenbewußtseins veranlassen. u. i. w.

Eine besondere Schrift von Ernst Senckel, ev. Pfarrer, „Die Schulsparkassen“ Berlin 1878. Preis 1 Mk. tritt mit Wärme für dieselben ein.

Doch wir brechen ab, wiewohl wir noch über einige Gegenstände von minder großer Wichtigkeit zu berichten hätten, da wir glauben auf Grund der angeführten „Allgemeinen Chronik des Volksschulwesens“ das Wichtigste, was im vorigen Jahre auf diesem Gebiet geschehen ist, und was die Lehrer und Behörden besonders beschäftigt hat, übersichtlich dargestellt zu haben. Näheres ist in der Chronik selbst noch zu lesen. Doch bedauern wir, daß der Herr Herausgeber allzu einseitig den freieren Standpunkt, den er selbst einnimmt, berücksichtigt hat, wobei wir ihm nicht partielle Einstellung der Thatsachen zuschreiben wollen. Nur hat er die entgegengesetzten Ansichten größtentheils unerwähnt gelassen. Wir hätten z. B. gewünscht, daß er über folgende Broschüre: „Zwei pädagogische Gutachten über zwei Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung: 1) Die vierklassige und die achtklassige Volksschule; 2) die confessionelle und paritätische Volksschule“ einigermaßen berichtet hätte. Es ist dieselbe auf Veranlassung mehrerer Stadträthe und Schulinteressenten zu Wermelskirchen von

dem Vorstande des allgemeinen bergischen Lehrervereins bearbeitet worden. Die erste Frage ist von Rector Dörpfeld in Barmen, die andere von Lehrer Schumacher in Solingen bearbeitet worden. Die genaunte Lehrerversammlung hat fast einstimmig ihre Uebereinstimmung mit dem Resultat erklärt. Leider haben die Gegner nicht immer mit der Rücksicht, welche so gewiegten Pädagogen wie den beiden Referenten geführt, die ausgesprochenen Ansichten bekämpft. Wir geben zu, daß nicht alle Gründe, die H. Dörpfeld für die vierklassige Schule im Gegensatz zur achtklassigen angeführt hat, durchschlagend und überzeugend sind, aber erwogen zu werden verdienen sie alle, namentlich wenn man die Erziehungsaufgabe der Schule betrachtet; diese muß natürlich zurücktreten, wenn ein Kind alle Jahr einen anderen Lehrer bekommt.

Correspondenzen.

Barmen, Ende November. Gegen den Schluß dieses Heftes finden die geehrten Leser eine „Mittheilung des Herausgebers“, welche ihnen von dem Austritte desselben aus dem Schulamte und den Ursachen, welche dazu drängten, Kunde gibt. Es wird ohne Zweifel allen willkommen sein, wenn ich hier den dankbaren Worten und herzlichen Segenswünschen Raum gebe, mit welchen ein hiesiger Lehrer in der hier erscheinenden „Rhein.-Westf. Post“ unserm hochgeschätzten Collegen beim Abschied das Geleit gegeben hat. D. B.

Barmen, 10. November. In jüngster Zeit hat Herr Rector Dörpfeld in Wupperfeld seiner angegriffenen Gesundheit wegen sich genöthigt gesehen, bei der städtischen Behörde seine Entlassung aus dem activen Schuldienste zu beantragen. Vorläufig von der Königlichen Regierung beurlaubt, wird er schon in den nächsten Tagen unsere Stadt verlassen.

Der Rücktritt dieses Mannes von seiner öffentlichen Lehrthätigkeit ist in erster Linie für die Schulgemeinde Wupperfeld ein schmerzliches Ereigniß. Nahezu 31 Jahre hat Herr Dörpfeld mit großer Treue und seltener Meisterschaft in ihrer Mitte dem Werke der Jugendberziehung seine beste Kraft gewidmet und sich die Liebe und Achtung vieler Schüler und Eltern in hohem Maße erworben.

Mit ganzer Seele Lehrer und für sein Amt mit einer, über das gewöhnliche Maß weit hinausreichenden Bildung ausgerüstet, hat er zunächst in seiner Schule still und geräuschlos seines Amtes gewartet. Bei der Lauterkeit seines Charakters, die bei ihm in einer echt christlichen Gesinnung wurzelt, war ihm von jeher alles Scheinwesen, jedwede oberflächliche, auf Effect berechnete Schularbeit verhaßt. Sein Bestreben ging vielmehr dahin, seinen Schülern eine gründliche und gediegene, eine in Wahrheit Geist und Gemüth bildende Unterweisung zu geben.

Wer als Lehrer sich diese Aufgabe setzt, der erfährt es je länger je mehr, daß die glückliche Lösung derselben in vielfacher Hinsicht außerordentlich schwierig ist, daß dazu selbst die vorzüglichste Begabung verbunden mit dem reiblichsten Willen nicht ausreicht, wenn letzterer nicht auch zugleich in der Richtung sich bethätigt, daß er in unablässigem Vorwärtstreben die Ziele der Lehrarbeit immer klarer und tiefer zu erfassen und zugleich die Mittel und Wege zu erforschen und aufzudecken trachtet, welche zum richtigen Ziele führen. Was Herr Dörpfeld namentlich auch in dieser Geistesarbeit angestrebt und erreicht hat, was er in Folge seiner Strebamkeit geworden ist, das gibt der Gemeinde Wupperfeld alle Ursache, auf den bisherigen Leiter ihrer Schule stolz zu sein. Herr Dörpfeld

hat in jedem Betracht mit seinem Berufe vollen Ernst gemacht und ist die langen Jahre hindurch für seine Schulgemeinde ein Salz und ein Segen gewesen.

Doch nicht für sie allein. Wer die Vorgänge auf dem Volksschulgebiete unserer Stadt einigermaßen aufmerksam verfolgt hat, dem kann es nicht entgangen sein, daß Dörpfeld's Wirksamkeit noch in anderer Weise segensreich gewesen ist. Vor Allem wissen dies die Lehrer. Wirkt das Beispiel jeder tüchtigen, charaktervollen Lehrerpersönlichkeit an und für sich schon anregend auf den weiteren Kollegentreis, so ist es doch ein anderes, ob dieselbe den Standesgenossen gewissermaßen nur objektiv gegenübertritt, oder ob sie aus innerm Drang und Beruf heraus ihre Gaben und Kräfte in den Dienst derselben stellt. Dies zeigt Dörpfeld's Beispiel aufs deutlichste; bei ihm tritt diese auf das Gemeinwohl gerichtete Thätigkeit als ein integrierender Theil seiner Lebensaufgabe heraus.

Weil ihm die Hebung der Volksschule über Alles am Herzen lag, hat er sich durch eine ausgebehnte und erfolgreiche Konferenztthätigkeit eine sehr große Zahl von älteren und jüngeren Lehrern zu lebhaftem Danke verpflichtet. Wie viel Zeit und Kraft, Mühe und Anstrengung hat ihm diese dienende Liebe gekostet, von anderen Opfern zu geschweigen! Daß er dadurch nicht nur den Lehrern, sondern indirekt auch den Schulen vorzügliche Dienste geleistet hat, sagt sich der Verständige selbst. Die hiesigen Lehrer und die hiesigen Schulen aber bekamen die Früchte dieser Arbeit am allerersten zu genießen. Darum ist es in der That so, daß Barmen an Herrn Dörpfeld nicht nur einen tüchtigen Lehrer und einen seiner edelsten Bürger, sondern zugleich einen Mann verliert, der durch seinen dreißigjährigen freiwilligen Schulpflegedienst im wahren Sinne des Wortes sich wirkliche Verdienste erworben hat.

Der Wirksamkeit des Scheidenden über die Grenzen unserer Stadt hinaus soll hier vorläufig nicht gedacht werden. Es findet sich dazu in der Folgezeit wohl schickliche Gelegenheit.

Möge der auf dem Volksschulgebiete als Autorität anerkannte Schulmann uns noch lange erhalten bleiben als eine Stütze und zugleich als ein treuer Berather, Mahner und Wächter des rheinischen Lehrerstandes! Möge Gott seine, für den aufreibenden Schuldienst nicht mehr ausreichende Kraft verjüngen! Möge Er ihm seine Geistesfrische bewahren und auf seine fernere, nun vorzugsweise dem literarischen Gebiete zugewandte Thätigkeit Seinen Segen legen, damit durch ihn noch viel Gutes geschafft werde zum Heil der deutschen Schule und des deutschen Vaterlandes!

Duisburg, den 23. Aug. 1879 Geehrter Herr Dörpfeld! Wenn es Aufgabe einer guten pädagogischen Zeitschrift ist, in Lehrerkreisen die Herzen zu erwärmen und zu begeistern für den bedeutsamen und edlen Beruf des Erziehers, auf die rechten Wege und den rechten Geist der Lehrarbeit helle Lichtstrahlen zu werfen, echtes und wahres Standesbewußtsein zu fördern, aber auch weiteren Kreisen gegenüber das Verständniß zu öffnen für das, was der Schule frommt, und berechnigte Ansprüche des Lehrerstandes zu vertreten: dann muß anerkannt werden, daß das Eogl. Schulblatt seit Jahren bestrebt ist, diese Pflicht zu erfüllen. — Eine Veranlassung, dies auszusprechen, gibt uns die „Zeitgeschichtliche Betrachtung und Buchrecension“ in Heft 4 und 5 d. J. — Mit unerschrockenem Mannesmuthe decken Sie Schäden und Sünden auf, um Allen, die in und an der Schule arbeiten, das Gewissen zu wecken. Klar zeigen Sie den Weg zum Besserwerden. — Nicht eine Reform mit Geräusch thut's. Der Geist der Schulaufsicht sei Schulpflege; das Ziel unserer Arbeit Willens- und Gesinnungs-

bildung; der Lehrer erkenne, „daß er nur so lange wahrhaft zu erziehen und bilden fähig ist, als er selbst an seiner wahrhaften Erziehung und Bildung arbeitet“. — Bei solchen Vorbedingungen hat Ihre und unsere Hoffnung auf eine gesunde, nach pädagogischen Grundsätzen geregelte Gestaltung der Schule festen Grund. Daher thut's Noth, daß die Lehrer sich zu diesen von Ihnen eingehend motivirten Voraussetzungen bekennen und Zeugniß dafür ablegen. Darum auch fühlen sich die unterzeichneten Mitglieder der Duisburger Lokal-Lehrerconferenz gedrungen, Ihnen ihre lebhafteste Zustimmung zu diesem Mahn- und Weckruf zu erklären.

Florenzen. Niewöhner. Woeste. Progen. Schmalhaus. Wolf.
Hättemann. H. Hehner. Dimesdahl. H. Grunewald.

Literarischer Wegweiser.

Ueber Geschichte und Stand der Methodik in den Naturwissenschaften von Professor Dr. B. Schwalbe. Berlin 1877. C. Wichter u. Co., Hofbuchhandlung. (Die Hälfte des Reinertrages ist zum Besten des Pestalozzi-Vereins bestimmt.) 51 Seiten.

Nicht die Geschichte und Methodik der sämmtlichen Zweige der Naturwissenschaften kommen in dieser aus 3 Vorträgen bestehenden Schrift zur Behandlung; die Gefahr einer zu bruchstückartigen Erörterung ist dadurch vermieden, daß die sogenannten beschreibenden Naturwissenschaften, sowie die physikalische Geographie und die Astronomie nur beiläufig berührt worden. Es beschränken sich somit die Darlegungen des Verfassers auf eine kurze Geschichte des chemisch-physikalischen Unterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse an Elementarschulen und auf eine Charakterisirung der verschiedenen früher und jetzt eingeschlagenen Wege zur Erreichung der gesteckten Ziele des naturkundlichen Unterrichts, woran sich schließlich beherzigenswerthe Winke über die Abstellung der diesem Lehrfache jetzt noch anhaftenden Mängel und Unzuträglichkeiten reihen.

Zwar findet sich in dem Schriftchen Manches, was wir als Accentuirung des von einseitigen Härten nicht freien Parteipunktes des Verfassers bezeichnen müssen und dem wir nicht ohne bestimmte Einschränkungen zustimmen können*); aber im Ganzen sind die Ausführungen des Verfassers doch sehr lesenswerth. Sie zeugen davon, daß er seinen Gegenstand voll und sicher beherrscht, und daß er auch hinsichtlich der methodischen und didaktischen Richtungen der dormaligen

*) So bezeichnet z. B. der Verfasser Seite 6 den Umstand, daß sich im Reformationszeitalter die Kinder die Sprüche und Verse oft gegenseitig abfragten, als „die Quelle des lateinischen Verfahrens.“ Seite 7 lesen wir, daß Luther aus voller Ueberzeugung „dem Glauben an Hexerei angehangen“ habe. Seite 9 wird behauptet, daß die naturwissenschaftliche Erkenntniß es gewesen sei, welche zu Baco's, Newton's und Locke's Zeiten das englische Volk bewahrt habe vor einem Aberglauben, der in Deutschland die größten Opfer verlangte, vor dem Glauben an Hexerei, der nur sporadisch dort Wurzel fassen konnte. „Jetzt,“ so lesen wir Seite 28, „ist der Aberglaube (in Deutschland) so gelichtet, daß er nur vereinzelt Positionen behauptet.“ Man vergleiche damit die Metropole unseres Landes. Die Wahrheit, daß zwischen Erkennen einerseits, und Wollen und Thun andererseits noch eine große Kluft befestigt sei, tritt auch sonst in unserer Schrift nicht genügend hervor. — Ebenso können wir — um nur noch eins zu erwähnen — die harte Beurtheilung des durch seine physikalischen Arbeiten bekanntem Seminardirektor Dr. Erüger nicht durchweg gut heißen, insofern es doch unläugbar ist, daß die Bücher desselben trotz mancher wissenschaftlichen und methodischen Mängel, die nicht abgelaugnet werden sollen, zur Reform und besseren Gestaltung des physikalischen Unterrichts in Lehrerbildungsanstalten und Volksschulen wesentlich beigetragen haben.

und frühern Zeit die Klarheit und Unbefangtheit des Blickes sich wohl zu erhalten gewußt hat.

„Schritt für Schritt läßt sich zeigen, daß besondere Methoden für den naturkundlichen Unterricht nur ausgebildet und gefunden werden können, wo eine wenigstens in gewissem Kreise vollständige Beherrschung des Stoffes vorhanden ist.“ „Die allgemeinen methodischen Principien sind entweder Sätze, die jedem ernst Nachdenkenden sich von selbst darbieten, oder wohlklingende Redensarten, die für die einzelnen Fälle ohne großen Werth sind.“ „Eine allein herrschende Methodik für den naturwissenschaftlichen Unterricht ist nicht möglich, ebenso wenig, wie für jeden wissenschaftlichen Unterricht; Stoff, Lehrer und Schüler müssen in steter Wechselwirkung bleiben; eine geeignete Methode kann nur ausgebildet werden, wenn die nöthigen Bedingungen dafür gegeben sind.“ „Anekdoten, historische Darstellungen, literarische Vergleichen und phrasenhafter Aufspatz sind beim naturkundlichen Unterricht sehr einzuschränken und zum Theil ganz zu verwerfen, da sie vom Zwecke desselben ablenken.“ „Das ethische Moment des naturkundlichen Unterrichts liegt darin, daß der Schüler überall den Ernst der Sache, das Bestreben des Lehrers, ihm möglichst Wahrheit zu geben und seine geistigen Fähigkeiten auszubilden, ihn zu einem thätigen, denkenden und wahrhaften Menschen zu machen, erkennt.“ „Der zu behandelnde Stoff ist im Minimum genau festzustellen.“ Das sind Sätze, die von der Selbständigkeit und Unbefangtheit des Verfassers Zeugniß geben und denen wir völlig zustimmen.

Ueber die zur Zeit geltenden amtlichen Verordnungen in Bezug auf den naturkundlichen Unterricht spricht sich Dr. Schwalbe Seite 29 und 30 so aus:

„Die Vorschriften über die Pensa des Unterrichts tragen noch den Stempel der Zeit, wo man glaubte, die Naturwissenschaften mit oberflächlichem Wissen abthun zu können und wo man zufrieden war, wenn die Kinder nothdürftig irgend eine Erscheinung erklären konnten; denn die Ausdrücke sind so unbestimmt gehalten, der Stoff ist so umfassend bestimmt, daß es rein unmöglich ist, gewissenhaft und systematisch auch nur die Durcharbeitung eines kleinen Stückes von dem vorgeschriebenen Gebiete zu bewältigen. So muß z. B. für die Seminarien die ganze Chemie (?) in zwei Jahren (neben Physik) absolviert sein, denn das dritte ist methodischem Unterricht gewidmet, und im ersten Jahre ist noch die mineralische Seite der Grundstoffe und Verbindungen zu berücksichtigen. Bei den Vorschriften für Elementarschulen (nach Schneider) wird das einschränkende Wort „das Wichtigste“ hinzugefügt; aber auch dies Reglement verlangt so viel, daß man dasselbe auf höhere Schulen anwenden könnte. Diese Unbestimmtheit herrscht übrigens auch bei den Prüfungsreglements und den Vorschriften für höhere Schulen. Daß diese Pensenbestimmungen nach derselben Schablone gearbeitet sind, geht daraus hervor, daß fast dieselben Ausdrücke, wie „mineralische Seite“, „Anleitung zur selbständigen Beobachtung der Natur“ sich öfters vorfinden. Im Ganzen und Großen haben diese Vorschriften nur eine Wirkung, daß sie die Stufenfolge in der Physik bestimmen, z. B. zuerst mechanische Eigenschaften der festen, flüssigen und gasförmigen Körper und Magnetismus; im zweiten Jahre Electricität, Licht, Wärme, Schall. Da nun auch in Elementarschulen über den Bau und die Bildung der Erdrinde geredet werden soll,*) so ist eigentlich der Unterricht in allen naturwissenschaftlichen Fächern geboten und die Gefahr der Verflachung liegt außerordentlich nahe.“

*) Nicht in der Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preussischen Volksschule, sondern erst in dem Lehrplan für Mittelschulen findet sich eine derartige Bestimmung.

Vergleicht man die Anforderungen, die nach dem Reglement, den Lehrbüchern und den in Zeitschriften niedergelegten Aeußerungen an die verschiedenen Schulkategorien gestellt werden, mit den positiven Leistungen, so werden die letzteren nie, wenn es ehrlich genommen wird, den ersteren annähernd genügen können; und dadurch wird die Richtung, die sich mit Allem abzufinden weiß, dahin kommen, die Sache oberflächlich zu nehmen und dadurch zu schädigen.“

Wir möchten die bescheidene Ansicht aussprechen, daß nicht sowohl die Reglements, die, wie der Verfasser selbst sagt, sehr dehnbar sind, als vielmehr die ungeschickten Ausführungen derselben den bezeichneten Schaden vielmehr herbeiführen. Jedenfalls aber wird man den nachstehenden Sätzen des Verfassers (S. 49) vollständig zustimmen müssen: „Was unter allen Umständen verlangt werden muß, ist, daß ein Beherrschen der Elemente der betreffenden Wissenschaften vorhanden ist, und daß dadurch der Lehrer in den Stand gesetzt ist, mit Verständniß selbst weiter zu arbeiten und Andern die Elemente seines Wissens klar mitzutheilen. Dann wird er durch ein Lehrbuch den Umfang des Stoffes ergänzen und durch Nachdenken die für den gegebenen Stoff passendste Methode finden können.“ — Ganz zweckmäßig erscheint uns der Rath des Verfassers der Broschüre, die Lehre von der Wärme zum Ausgangspunkt des physikalischen und chemischen Unterrichts zu nehmen.

Wenn Dr. Schwalbe meint (Seite 28), naturkundliche Katechisationen, wie sie Jeremias Gotthelf in seinem „Peter Käser“ mittheilt (Lehrer: „Derjenige, der sich mit Naturkörpern abgiebt und sich Kenntniß darin erwirbt, wie heißt man das Fach?“ — Kinder: „Naturlehre“ u. s. w.) könnten heutzutage nicht mehr vorkommen, so dürfte er leider doch im Irrthum sein. Es kommen auch heute noch in den naturkundlichen Stunden bei sonst keinesweges unbrauchbaren Lehrern haarsträubende Dinge vor. Oder ist die Frage, wie sie ein Lehrer jüngst bei einer Schulprüfung stellte: „Was der Körper*) schon im grauen Alterthum die Bewunderung aller denkenden Menschen hervorgerufen?“ — Antwort: „Die Undurchdringlichkeit!“ nicht ganz in Peter Käser'scher Manier gefaßt?

Es erscheint mir ersprieflich, bei dieser Gelegenheit einmal ein wörtlich nachgeschriebenes Examen in der Naturkunde, wie es in der 3. Klasse einer Stadtschule vor einigen Jahren stattfand, mitzutheilen:

Lehrer: Wie theilen wir die ganze Welt ein? In wie viel Theile zerfällt sie?

Kind: In das Thierreich, Pflanzenreich und Mineralreich.

L.: Was ist das Thierreich?

K.: Das Thierreich sind alle belebten und beseelten Körper.

L.: Was ist das Pflanzenreich?

K.: Das Pflanzenreich sind alle belebten und unbeseelten Körper.

L.: Welches ist der dritte Theil der Natur?

K.: Das Mineralreich.

L.: Was heißt das?

K.: Das Mineralreich, das heißt: unorganische Körper.

L.: Nennet mir thierische Werkzeuge!

K.: Das Blut.

L.: Schön, — und die Knochen. — Nennet mir Werkzeuge der Pflanzen!

K.: Fasern, — Blüten —

L.: Halt! Die Blüten vorläufig noch nicht! — Andere Werkzeuge!

*) Quid corporum (1)

R.: Stengel.

L.: Schön! — Und was ist in den Stengeln drin?

R.: Kleine Röhrrchen.

L.: Schön! — Die Mineralien haben nun gar keine Werkzeuge. Wodurch entstehen sie?

R.: Durch Staub.

L.: Wir gehen nun wieder zum Thierreich zurück. Was braucht ein Thier, daß es lebe?

R.: Nahrung.

L.: Ja; aber Nahrung thut's nicht allein. Was muß es weiter haben?

R.: Gedirne. (!)

L.: Kein doch! Blut. — Worin ist das Blut?

R.: In den Adern.

L.: Wohin ziehen die Adern?

R.: Zum Herzen.

L.: Gut. — Wenn ein Thier leben will, was muß es aber weiter noch haben?

R.: Athem.

L.: Wie theilen wir das Thierreich nun ein?

R.: In Klassen; die Klassen in Ordnungen, die Ordnungen in Geschlechtern, die Geschlechter in Arten.

Uebungsbuch zum mündlichen und schriftlichen Rechnen von J. Welker. (Vollständige Umarbeitung des Uebungsbuchs von Frickhöffer.) Wiesbaden bei Chr. Simbarth. 1. Heft 1. und 2. Abtheilung à 40 Pf. 3. Auflage. 2. Heft, 8. Auflage, 40 Pf. 3. Heft, 10. Auflage, 40 Pf.

1. Heft. Erste Abtheilung. Dieses Heft ist für die zwei ersten Schuljahre bestimmt. Der Verfasser sagt im Vorwort: „Was den Inhalt dieses Heftes betrifft, so weicht derselbe von vielen der seit einer Reihe von Jahren für den Rechenunterricht erschienenen Schriften wesentlich ab. Während diese nämlich gleich auf den untersten Stufen schon sämtliche Grundoperationen in geringerer oder größerer Ausführlichkeit behandeln und zur Behandlung vorschreiben, beschränke ich mich, von der Auffassung und der Zerlegung der Zahlen abgesehen, auf das Zuzählen, Abziehen und die Vergleichen der Zahlen nach ihrem Unterschiede, und leite nur am Schlusse zu den folgenden Operationen über. Ich thue dies aber mit vollem Bewußtsein und aus guten Gründen, die ich in dem Vorworte zu dem der 2. Abtheilung beizugebenden Resultathefte, vielleicht auch schon vorher an einem anderen Orte darlegen werde. Nach meiner Ueberzeugung haben Uebungsbücher für den Unterricht im Rechnen, welche man auf den untersten Stufen den Schülern in die Hände geben will, erst dann einen rechten Werth, wenn sie die nöthigen Veranschauligungsmittel in zweckmäßiger Weise bieten. Ich habe deshalb in dieser Beziehung etwas mehr gethan, als man gewöhnlich findet. Doch auch hierüber, sowie über den Stufengang im Besonderen und noch einiges Andere, das der Erläuterung und Begründung bedürfen möchte, verweise ich auf das Vorwort zu dem Resultathefte.“

Der Verfasser behandelt in diesem Hefte den Zahlenkreis von 1—100 in 2 Stufen. Die erste Stufe enthält die „Auffassung der Zahlen von 1—20, Zuzählen und Abziehen innerhalb dieses Zahlenraumes mit den Zahlen 1—5.“ Die zweite Stufe beschäftigt sich mit der „Auffassung der Zahlen von 20—100. Zuzählen und Abziehen sämtlicher Grundzahlen innerhalb des Zahlenraumes von 1—100.“ Die erste Stufe ordnet den Stoff in folgender Weise:

A. Der Zahlenraum von 1—5.

- § 1. Auffassung der Zahlen von 1—5.
 § 2. Zuzählen und Abziehen der Zahlen 1—3.

B. Der Zahlenraum von 1—10.

- § 3. Auffassung der Zahlen von 6—10.
 § 4. Zuzählen und Abziehen der Zahlen 1—3.

C. Der Zahlenraum von 10—20.

- § 5. Auffassung dieser Zahlen.
 § 6. Zuzählen und Abziehen mit den Zahlen 1—3.
 § 8. Desgleichen mit den Zahlen 4 und 5.

Die 2. Stufe arbeitet in ähnlicher Weise jeden Zehner einzeln durch. Die vom Verfasser erwähnten Veranschaulichungsmittel bestehen in verschiedenformigen Darstellungen der einzelnen Zahlen (1—10, 10—20, und die reinen Zehner) durch Punkte, Striche und Nullen. Auf die an diese brauchbaren Zahlbilder angeknüpften Uebungen folgen solche in reinen Zahlen, darnach kommen eingekleidete Aufgaben.

Schon die oben gegebene Uebersicht über die Gliederung des Stoffes zeigt dem Lehrer einen Praktiker, der, wenn auch nicht im gewöhnlichen Geleise wandelnd, doch seinen Stoff gründlich zu behandeln und vor allen Dingen gründlich einzuprägen weiß. Dem jungen Lehrer ist dieses Heft ein guter Wegweiser. Nur zu oft zeigt sich bei den Anfängern — auch wenn sie's nicht Wort haben wollen — gerade auf dieser Stufe des Rechenunterrichts ein übereiltes Arbeiten, das hier ganz besonders vom Uebel ist. Der Verfasser hat gehalten, was er versprochen: „eine methodische Stufenfolge“. Den Collegen und Colleginnen an Unterklassen sei diese 1. Abtheilung dringend empfohlen.

Heft 1. Zweite Abtheilung enthält:

- „3. Stufe: Vervielfachung und Entvielfachung der Grundzahlen durch Grundzahlen. (?)
 4. Stufe: Die 4 Grundoperationen mit mehrstelligen Zahlen im Zahlenraum von 1—1000.
 5. Stufe: Die 4 Grundoperationen mit ganzen Zahlen im Zahlenraum von 1—10,000 und darüber.“

Auch diese Stufen behandelt der Verfasser in einzelnen Kreisen und giebt namentlich zur 4. Stufe sehr praktische Veranschaulichungen durch Punkte, Winkel (2 Schenkel), Dreiecke, Vierecke u. Ueber die Motive, die den Verfasser bei der Ausarbeitung leiteten, spricht er sich im Vorwort kurz aus und wollen wir sie dem Leser, da sie treffliche Winke auch im Allgemeinen geben, nicht vorenthalten. Er sagt: „Die Grundsätze, welche mich bei der Bearbeitung der ersten Abtheilung geleitet haben, sind im Allgemeinen natürlich auch bei der vorliegenden zweiten Abtheilung maßgebend gewesen. Ich durfte an denselben auch um so unbedenklicher und strenger festhalten, als sie in den zunächst beteiligten Lehrerkreisen zahlreiche und entschiedene Zustimmung gefunden haben. Insbesondere ist es da mit Freude begrüßt worden, daß ich den Weg verlassen habe, auf welchem entweder mit voller Konsequenz oder in vermittelnder Manier die Zahl das Gliederungsprinzip für den ersten Rechenunterricht abgiebt, die Operation aber für die Anordnung des Lehrstoffes als untergeordnet erscheint. Mit der jetzt gebotenen Arbeit bin ich in gleicher Abweichung von diesem Wege fortgegangen und habe mich dabei bemüht, bis in den einzelnen Uebungen ein streng methodisch geordnetes Unterrichtsmaterial zu bieten und dessen bildende Behandlung durch Beigabe zweckmäßiger Veranschaulichungsmittel zu fördern. In Betreff der letzteren beschränkte

ich mich auf einige Bemerkungen über den auf S. 44 abgedruckten Tausender. Dieser soll von der 4. Stufe an sowohl bei der Auffassung der Zahlen, als auch bei den einzelnen Operationen fortwährend gute Dienste leisten; aber die Rücksicht auf den Raum hat mich genöthigt, die spezielle Verwendung derselben dem mündlichen Unterrichte zu überlassen. . . . Mit besonderer Sorgfalt habe ich die Vervielfachung der Grundzahlen, das sogenannte kleine Einmaleins, und die Entvielfachung derselben behandelt. Wer die Praxis der Schulstube durch eigene Lehrthätigkeit kennt, der weiß, daß es sich da um ein schweres Stück Arbeit handelt, das eine ernste und dauernde Anstrengung verlangt. Wo dasselbe ungenügend gethan wird, kommt man später bei der schriftlichen Multiplikation und Division nicht vom Plage und greift häufig zu dem falschen Mittel, daß man den Schüler recht viel an ellenlangen (!) Zahlen operiren läßt, um ihm nachträglich die Uebung zu gewähren, die an der rechten Stelle gefehlt hat. Bei der Vervielfachung der Grundzahlen tritt dem Wesen der Sache nach zu dem „Wie viel“ als neues Moment das „Wie oft des Zählens“ hinzu, und die Manier der gleichzeitigen Berücksichtigung beider Momente ist nach meiner Ueberzeugung nur geeignet, dem Schüler die Sache sehr zu erschweren. Ich habe darum consequent das neue Moment vorab immer getrennt behandelt und dann erst mit dem „Wie viel“ in Verbindung treten lassen.“

„An eine vollständige Einführung der Schüler in das Zehnersystem konnte ich nicht denken, weil sie auf der Unterrichtsstufe, um welche es sich hier handelt, eine Unmöglichkeit ist und der Versuch, sie zu vermitteln, nur zur Einprägung von unverständenen Dingen und zur Vergeudung von Kraft und Zeit führt. Ich denke, ein naturgemäßer Unterricht muß auch hier von objektiver Vollständigkeit absehen und die Behandlung des Zehnersystems in concentrischen Kreisen wiederkehren lassen, so daß sie erst nach oben ihren Abschluß findet (sehr richtig!). In der Hauptsache bin ich nicht über die Zehntausender hinausgegangen, und die zuletzt vorkommende Ueberschreitung dieser Grenze ist nur veranlaßt einmal durch die Rücksicht auf den herrschenden Gebrauch und dann durch die Absicht, die nächste Stufe des Rechnunterrichtes für besondere Fälle von einer beengenden Beschränkung in der Wahl der Zahlen zu befreien. Wenn in dem Festen den Schülern sehr wenig zugemuthet wird, mit den Collectiv-einheiten: Zehner, Hunderter zc. als solchen zu operiren, so brauche ich dem praktischen Lehrer den Grund dafür nicht erst zu sagen; denn er weiß aus Erfahrung, wie wenig sich die Kinder des hier in Betracht kommenden Alters auf dem Gebiete der Abstraktion zurecht finden, das sie in Folge einer solchen Zumuthung betreten müssen. Der Beginn des schriftlichen Rechnens auf der vierten Stufe ist von meiner Seite eigentlich nur eine Concession an die bestehenden Verhältnisse.“

So weit der Verfasser. Wenn der Lehrer dieses Heft zur Hand nimmt und mit Aufmerksamkeit durchgeht, so wird er sich sagen, daß solch stufenmäßigem, gründlichen Durcharbeiten der Erfolg nicht fehlen wird. Er wird zwar finden, daß das Heft sich nicht mit „Zierarten“, die wohl sonst zur Schau getragen und gar für neue Methoden ausgegeben werden, abgiebt, dafür aber in seiner strengen, bei der Sache bleibenden Durcharbeitung viel Zeit und Mühe spart und einen Grund legt, der sich überall und an jedem Orte in wohlthuernder Weise bemerkbar machen wird. Noch einmal: Das Heft sei bestens empfohlen.

Nur Eins ist zu erwähnen, was dem Leser vielleicht auch schon aufgefallen sein wird. Der sonst praktisch klar schauende Verfasser hat die Uebungen des Vervielfachens und des „Entvielfachens“ in das dritte Schuljahr verlegt. Die Düsseldorfser Regierung aber z. B. weist diese Uebungen schon dem zweiten Schuljahr

zu. Es entsteht hier die Frage: Ist der Umfang des Stoffes für die zwei ersten Schuljahre von dem Verfasser nicht zu gering bemessen? Wäre es nicht wünschenswerth (und möglich), daß die Unterklasse, welche bei drei- und mehrklassigen Schulsystemen am besten immer nur die zwei ersten Jahrgänge umfaßt, auch die Multiplikation und Division (von 1—100) absolvirte? Schreiber dieses kann aus Erfahrung diese Fragen nur bejahen, zieht aber natürlich ein gut durchgearbeitetes Weniger einem übereilt und unsolide behandelten Mehr entschieden vor. Dem 3. und 4. Schuljahr müßten dann aus dem folgenden 2. Heft einzelne Abschnitte überwiesen werden (z. B. der „Erste Cursus des Rechnens mit mehrfach benannten ganzen Zahlen“). Es ließe sich das ganz gut machen, ohne daß der Verfasser seine Stufenfolge dadurch zerrisse, denn so wie er verständiger Weise „die Behandlung des Zehnersystems in concentrischen Kreisen wiederkehren lassen“ will, ebenso leicht und aus denselben Gründen könnte das mit den „mehrfach benannten Zahlen“ geschehen. Vielleicht überlegt sich das der Verfasser, auch ohne ihm nähere sachliche Gründe hierfür anzugeben. Wer so wie er der Schule zu dienen bestrebt ist, wird darin nicht stillstehen und ein- für allemal mit der Sache abgeschlossen haben wollen.

Heft 2 enthält:

1. Abschnitt: Erster Cursus des Rechnens mit gemeinen Brüchen.
- 2 " Erster Cursus des Rechnens mit mehrfach benannten Zahlen.
- 3 " Zweiter Cursus des Rechnens mit gemeinen Brüchen.
- 4 " Zweiter Cursus des Rechnens mit mehrfach benannten Zahlen
- 5 " Die Dezimalbrüche.

Dem Heft fehlt zunächst das Vorwort, das Aufschluß über die Grundsätze des darin befolgten Stufengangs gäbe. Aus der vorstehend gegebenen Inhaltsübersicht ist aber ersichtlich, wie der Verfasser auch auf diesen Stufen in concentrischen Kreisen sich bewegt. Im ersten Cursus der Bruchrechnung werden nach den Vorübungen nur gleichnamige Brüche addirt und subtrahirt und aus der Multiplikation und Division nur solche Aufgaben genommen, die gewissen Beschränkungen unterliegen. Aehnlich unterscheidet sich auch der „Erste Cursus des Rechnens mit mehrfach benannten Zahlen“ von dem „Zweiten Cursus“. Diese Anordnung hat ja manches für und gegen sich, worauf wir uns hier nicht weiter einlassen wollen, da wir uns über Einen Punkt schon vorhin ausgesprochen haben. Was aber den Stufengang der Aufgaben und die Behandlung derselben innerhalb der einzelnen Abschnitte anbelangt, so können wir uns darüber nur anerkennend aussprechen. Da der Verfasser so treffliche Veranschaulichungen zu den ganzen Zahlen gegeben hat, so hätten wir erwartet, solche auch bei der Bruchrechnung zu finden, allein sie fehlen; man findet sie freilich auch weniger in Rechenbüchern als vielmehr in den „Lehrbüchern“. Abgesehen ferner von kleinen Einzelheiten können wir unser Bedauern darüber doch nicht unterdrücken, daß in den Abschnitten, die von dem Rechnen mit „mehrfach benannten Zahlen“ handeln, das Dezimalzeichen nicht eingeführt ist, die Dezimalzahlen also fehlen. Es hätte dies um so leichter geschehen können, als ja der „Erste Cursus mit gemeinen Brüchen“ vorausgegangen war.

3. Heft. 1. Abschnitt: Einfache Regelbetri in ganzen Zahlen und Dezimalbrüchen (mit geraden und umgekehrten Verhältnissen).
2. Abschnitt: Einfache Regelbetri in gemeinen Brüchen.
3. " Zusammengesetzte Regelbetri.
4. " Zeitrechnung.
5. " Allgemeine Prozentberechnung.

6. „ Kapital und Zins (Gewinn und Verlust, Rabatt und Disconto).
7. „ Theilungs- und Gesellschaftsrechnung.
8. „ Durchschnitts- und Mischungsrechnung.
9. „ Geometrische Berechnungen.

Einigen Abschnitten folgen auch noch „Vermischte Aufgaben“.

Mit dem hier befolgten Stufengang wird der Leser wohl auch nicht ganz einverstanden sein. Aufgaben und Auflösungen in Regelbetrieform müssen schon beim Multiplizieren und Dividieren benannter ganzen Zahlen vorkommen. Warum denn hier erst in ganzen Zahlen nach Behandlung der gemeinen und der Dezimalbrüche? Die beiden ersten Abschnitte konnten ganz gut zu einem verschmolzen werden. Ebenso konnte der kurze 4. Abschnitt von der Zeitrechnung im 2. Hefte seine geeignete Stelle finden. Eine Trennung in Mündlich und Schriftlich findet nicht statt, doch sind die meisten Aufgaben im Kopfe zu rechnen. Dem kundigen Lehrer bietet das Heft immerhin viel Brauchbares.

Kinderleben in Bild und Wort. Originalzeichnungen von Ludwig Richter mit Reimen von Julius Sturm. Eine Festgabe für Kinder und Kinderfreunde. Zwei Bände. Basel, Ferd. Niehm. Preis pro Band (in 4) mit 40 Bildern und 40 Gedichten, schön geb. 3 Mrk.

Das ist ein allerliebster Kinderbuch, bei dessen Betrachten auch die Älteren herzliche Freude haben werden. Des Kindes Verkehr mit den Geschwistern, der Puppe, dem Spielzeug, den Gespielen, den Eltern, der Natur, der Thierwelt ist zum Vorwurf der Bilder genommen worden, die in guten Holzschnitten ausgeführt sind. Die Gedichte schließen sich eng an jene an und bilden mit denselben ein Ganzes wie in dem Fabelbuch von Specker und Hey. Ich greife zum Beleg des Gesagten ein Beispiel heraus. Die über und über bepakte und geheimnißvoll lächelnde Botenfrau wird von einer fröhlichen und neugierigen Kinderschaar umringt; darunter die Verse:

Wie rüstig schreitet noch umher
Die alte Botenfrau!
Ihr großer Korb ist voll und schwer;
Was lächelt sie so schlau?

Sie hat die Waaren wohl verdeckt
Und spricht: „Ihr Kinder wißt,
In meinem großen Korb versteckt
Trag ich den heiligen Christ“.

Doch was bedarf es bei solchen Meistern in ihrem Fach wie Richter und Sturm noch des Lobes. Wir wünschen, daß das Buch auf recht vielen Weihnachtstischen gefunden werden möge; die Wirkung desselben, die Freude der Jugend, kommt ohne Wunsch von selbst. P. D.

Das lebendige Weihnachtsgeschenk. Eine Erzählung für Kinder von 10 bis 14 Jahren von Mathilde Lammer's. Bremen, Nordwestdeutscher Volkschriften-Verlag. 109 S.

Das ist ein Bild aus der Familie eines Landschullehrers. Die Kinder fassen im Herbst den Gedanken, dem Vater eine Weihnachtsfreude dadurch zu bereiten, daß sie Geld verdienen und zusammen sparen, um ein Schweinchen zu kaufen. Die Weise, wie jedes Kind einen kleineren oder größeren Beitrag zu der nöthigen Summe beschafft, wird recht nett und natürlich erzählt. Es kommt kein Geldbrief aus Amerika und es wird nicht unter dem Bibelumschlag ein

vergeffener Bankſchein gefunden; der älteſte Sohn verdient als Realschüler durch Stundengeben eine nette Summe, die kleineren thun Wärters- und Botendienſte; alles verläuft ohne Unmöglichkeiten und Wunder. Inſofern befriedigt die kleine Erzählung durchaus. Aber es muß befremden und auffallen, daß, ſoviel auch vom Weihnachtsfeſt und den Vorbereitungen dazu die Rede iſt, die höchſte Freude, die uns dieſes Feſt bereitet und die allen Geſchenken erſt die rechte Weihe gibt, gar nicht berührt wird. Von dieſer Lücke abgeſehen iſt das Büchlein empfehlenswerth. P. D.

Gedichte und Feſtgrüße für die Kleinen. Beſonders zum Auswendiglernen ausgewählt von J. J. Vieſſem. Köln, 1878, Bachem. 128 S.

Das Büchlein enthält 131 mit Sorgfalt, Geſchmack und Verſtändniß des kindlichen Gemüths ausgewählte Gedichte und 34 Feſtgrüße. Die erſteren eignen ſich alle zum Vorleſen und Auswendiglernen und werden von allen, welche bei den Kleinen (bis etwa zum neunten Jahr) beſchäftigt ſind, willkommen geheißen werden. Die „Feſtgrüße“ aber werden beſonders den Lehrern in den Unterklaffen der Schulen gelegen kommen, die ſo oft um ein Gedicht angegangen werden, das die Kleinen der Mutter, Großmutter u. ſ. w. zum Geburtstag oder zu einem andern Feſt ſchreiben oder auffagen wollen. Das Büchlein iſt recht empfehlenswerth und auch nett ausgeſtattet. P. D.

Hundert Bilder mit Verſen zum Vertheilen unter Jung und Alt. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauſes.

Gleich den auf p. 414 u. ſ. des vorigen Jahrgangs ds. Bl. von uns empfohlenen und in dem gleichen Verlag erſchienenen „Feſtbildern“ und „Weihnachtsbildern“ ſind die vorliegenden „hundert Bilder“ recht hübfche Holzſchnitte, die ſich zum Vertheilen bei feſtlichen Gelegenheiten in Kleinkinderſchulen, Rettungsanſtalten u. ſ. w. recht gut eignen. P. D.

Vertraue! Sechs Blumenkarten mit Initialen und geiſtlichen Liederverſen. Frankfurt am Main, Morſtatt, Schrod und Comp.

Schön in ſorgfältigem Farbendruck ausgeführte Blätter, die ſich zu Geſchenken in chriſtlichen Freundeskreiſen eignen und ihre Verwendung als Leſezeichen finden. Sie bilden ein würdiges Seitenſtück zu den „Leſezeichen“ und „Sprüchen der heil. Schrift“ aus derſelben Anſtalt, die wir im vorigen Jahr (vgl. p. 415 ds. Bds.) empfohlen. P. D.

Illuſtrirtes Briefmarken-Album. Berlin, Theobald Grieben, Pr. 1 M.

Vorausgeſchickt iſt ein Verzeichniß der Länder und Staaten, in welchen Briefmarken curſiren, nebst Angabe der Größe und Einwohnerzahl, der Hauptſtadt und des regierenden Fürſten resp. Präſidenten der Staaten. Die ſonſtige Einrichtung derartiger Albums dürfte bekannt ſein; das vorliegende iſt geſchmackvoll in gepreßte Leinwand gebunden. — Was den Werth von der Anlegung einer Briefmarkenſammlung durch Kinder betrifft, ſo kann es hier nicht die Aufgabe ſein, mich darüber ausführlicher auszusprechen. Oberlehrer Dr. Friedrich Auguſt Finger in Frankfurt am Main hat in einem der Programme (1864) der von ihm früher geleiteten Mittleren Bürgerschule eine ſehr beachtenswerthe Abhandlung „Ueber die Benutzung der Freizeit zur Anlegung und Pflege von Sammlungen“ veröffentlicht; ich will nicht unterlaſſen, hier ein Wort von ihm über das Sammeln von Briefmarken anzuführen; er ſchreibt: „Ich ſehe nichts eigentlich Bildendes in dieſer Liebhaberei. Auch hat die Art der Erwerbung (bei Schülern) manches Bedenkliche.“ P. D.

Den vorstehenden Besprechungen erlaubt sich Referent die Anzeige einer von ihm selbst herausgegebenen Jugendschrift anzureihen; dieselbe führt den Titel:

Schatzkästlein für die Jugend. Aus Johann Peter Hebels sämmtlichen Erzählungen ausgewählt und mit einer biographischen Einleitung versehen von Peter Diehl. Mit zwölf Holzschnitten nach Zeichnungen von Erdmann Wagner. Stuttgart, Julius Hoffmann. Fr. 4 M.

Hebel hat zehn Jahrgänge des Kalenders herausgegeben, welcher den Titel „Rheinländischer Hausfreund“ führte; die Erzählungen und Aufsätze der fünf ersten derselben erschienen auf Veranlassung des Buchhändlers Cotta durch Hebel zusammengestellt unter dem Titel: „Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes“. Derselbe ist, wie jeder weiß, der es ganz gelesen hat, keine für die Jugend berechnete Schrift; es fehlen auch alle in den spätern Jahrgängen des Kalenders enthaltenen Erzählungen und darum solche, die zu den Perlen der Hebelschen Muse gerechnet werden müssen z. B. König Friedrich und sein Nachbar, der Schneider in Penfa u. a. Der bekannte Volkschriftsteller Stöber ließ eine Auswahl Hebelscher Erzählungen erscheinen, aber er schloß die von der Jugend mit so herzlicher Freude gelesenen Schwänke vom Zundelfrieder und Zirkelschmied aus, nahm dagegen die welt- und naturkundlichen Aufsätze Hebels auf. Letztere habe ich ausgeschlossen, da gegenwärtig alle guten Lesebücher diese oder ähnliche Aufsätze bringen, da ferner manches in Hebels Aufsätzen von der Wissenschaft überholt ist; endlich sind auch einzelne wie „der Maulwurf“ ganz einseitig geschrieben. Es hat mich immer gewundert, wie dieses Lesebuch in so viele Lesebücher übergehen konnte, da die Schüler aus demselben über die Lebensweise des Thiers, die Einrichtung seines Baus zc. so viel wie nichts erfahren, dasselbe vielmehr den Zweck hat, den Landwirthen nachzuweisen, daß ihre Verfolgung des Thieres eine Ungerechtigkeit ist. Aber trotz dieser vor mehr als siebenzig Jahren geschriebenen Bertheidigungsrede steht heute noch auf dem Etat der meisten Dorfgemeinden, die Wiesen haben, „Maulwurfsfanggeld“ als ein stehender Ausgabenposten und es scheint, daß die Bauern, die doch gerne ihr Geld sparen, damit nicht ganz unrecht haben. — Die Erzählungen von Zundelfrieder und ähnliche nahm ich auf, ohne zu fürchten, daß die jugendlichen Leser durch das Lesen dieser Schwänke auf unrichtige Gedanken in Betreff des Mein und Dein gebracht werden könnten; haben doch Pädagogen wie Wadernagel die Geschichten vom Münchhausen in Lesebüchern aufgenommen und auch nicht befürchtet, die Jugend dadurch zum Ausschneiden zu reizen.

Das Buch ist von der Kritik durchweg günstig aufgenommen worden; das vierte Heft der „Mittheilungen über Jugendschriften“, herausgegeben vom Schweizerischen Lehrerverein (Aarau 1877) bezeichnet es als eine „klassische Jugendschrift“. Trotz des Hebelschen Schatzkästleins und der Auswahl von Stöber wurde in nicht ganz drei Jahren die erste starke Auflage meines Buches abgesetzt und schon vor Weihnachten vor. J. ist die zweite Auflage desselben erschienen. Die Ausstattung ist sehr schön.

1. Liturgische Christ-Feier in Schriftworten und Liedern. Für Schule und Familie. Sechste Auflage (in Typendruck die dritte). Barmen, bei Hugo Klein. 8°. Fr. 1 Mf.
2. Christgefänge und Weihnachtsklänge. Für Schule und Familie. Zugleich Ergänzungsheft der „Liturgischen Christ-Feier“. Barmen, bei Hugo Klein. 8°. Fr. 1 Mf.

Die erste dieser beiden Sammlungen hat so günstige Aufnahme, besonders

auch in den Familien gefunden, daß sie soeben in einer neuen, 6. Auflage erscheint. Um die reichen Schätze herrlicher Christgesänge, die sich dem Herausgeber, Herrn Schuldirektor M. G. W. Brandt in Saarbrücken, weiter erschlossen, nicht unbenutzt zu lassen, ist die obige unter Nr. 2 genannte neue Sammlung entstanden, welche auch wieder, wie die neue Auflage der „Christ-Feier“, manche bisher unbekannte Lieder und Melodien enthält. Was hier geboten wird, ist für die verschiedensten musikalischen Kräfte berechnet, von der Stimme kleiner Kinder, bis zum gemischten und Männer-Chor. Beide Sammlungen seien allen Freunden heiligen Gesanges zur weiteren Verbreitung bestens empfohlen.

Eine Mittheilung des Herausgebers an die Mitarbeiter und Leser.

Gesundheitsrückichten und andere Erwägungen haben mich genöthigt, das Schulamt in Barmen, dem ich c. 31 Jahre vorgestanden hatte, niederzulegen. Nach ziffermäßiger Rechnung und nach meinen Wünschen um ein Beträchtliches zu früh. Bei voller geistiger Rüstigkeit schon mit 55 Jahren „Emeritus“ heißen zu sollen — das kommt Einem sauer an. Meine von Haus aus kräftige Constitution und das Gemeinbefinden hätten auch wohl eine längere Amtswirksamkeit zugelassen. Aber dasjenige Organ, welches beim Unterricht die Hauptthätigkeit zu leisten hat, versagte den Dienst. Durch die Nachwirkungen eines heftigen asthmatischen Bronchialkatarrhs, der mich vor c. 13 Jahren über ein Jahr lang dienstunfähig gemacht hatte, und durch andere ungünstige Umstände war die Respirationskraft der Lunge allmählig so geschwächt worden, daß sie den Anstrengungen eines täglichen 4—5stündigen Unterrichts in einer Volksschulklasse nicht mehr gewachsen war. Um aus „übel“ nicht „ärger“ werden zu lassen, riefen die Aerzte dringend, die Schulthätigkeit aufzugeben und in einer gesunden Landegend ein Domicil zu suchen. Wie schwer es mir wurde, aus dem lieben Schulamte zu scheiden, brauche ich nicht zu sagen. Allein die Noth kennt kein Wünschen und Wollen, sondern nur ein Muß. So habe ich denn, als kein anderer Ausweg sich zeigen wollte, das Herz zu stillen gesucht (Ps. 62, 2) und endlich den schmerzlichen Entschluß gefaßt. Die einleitenden Schritte zur Entlassung sind gegen Ende September geschehen. Um mir schon sofort die wünschenswerthe Erleichterung zu verschaffen und den Umzug noch vor dem Winter zu ermöglichen, hat die Schulbehörde die Güte gehabt, mich bis zur definitiven Regelung der Angelegenheit zu beurlauben. Der Umzug ist vor etlichen Tagen vor sich gegangen. Mein neues Daheim ist das Landstädtchen Gerresheim, 1 Meile ostwärts von Düsseldorf — da, wo die Düffel aus den Bergen in die Rheinebene tritt.

Geht mein Hoffen in Erfüllung, so wird meine Mußezeit mit Gottes Hülfe wenigstens dem Ev. Schulblatte zu gute kommen. Wie die Leser wissen, konnte ich in den letztern Jahren nur einen Theil der Redaktionsgeschäfte selbst besorgen. Mit dem nächsten Jahrgange werde ich die Redaktion wieder allein übernehmen. Die lieben Collegen, welche mich seit längerer Zeit so freundlich und aufopfernd darin unterstützt haben, müssen mir gestatten, ihnen auch an dieser Stelle meinen herzlichsten Dank auszusprechen.

Die geehrten Mitarbeiter wollen hinfort ihre Beiträge für das Ev. Schulblatt und die deutsche Schulzeitung sämmtlich hierher adressiren.
Gerresheim, d. 20. Nov. 1879.

F. W. Dörpfeld.

Verzeichniß der Orte, wohin das Ev. Schulblatt im Jahre 1879 versandt wurde.

Ohne Zweifel ist es manchem Leser angenehm, zu erfahren, in welchen Gegenden und Orten er seine Mitleser zu suchen hat. Am Schlusse des ersten Jahrzehnts, im J. 1866, wurde ein Mal ein solches Verzeichniß mitgetheilt. Seitdem ist es nicht mehr geschehen. Jetzt, wo das Ev. Schulblatt vor einem neuen Abschnitte seiner Lebensbahn steht, wird eine Ueberschau seines Leserkreises wieder am Platze sein. Die Leserschaft eines periodischen Blattes, ob sie auch weit über die Lande zerstreut sein mag, bildet doch in Wahrheit eine geistige Gemeinschaft, — häufig sogar eine viel geschlossenere als manche engbegrenzte kirchliche Gemeinde, wo ein großer Theil der Mitglieder selten oder niemals die Kirche besucht.

Wie das nachstehende Verzeichniß zeigt, darf das Ev. Schulblatt seinen Leserkreis mit Ehren sehen lassen. Alle Landschaften des deutschen Reiches — von Königsberg bis Metz und von Flensburg bis München — sind darin vertreten; außerdem die Schweiz, Deutsch-Oesterreich, Böhmen, Ungarn, Rußland, Schweden, Dänemark, Holland, Italien, England und Nord-Amerika.

Interessant wäre auch ein vergleichender Blick auf die Zahl der Exemplare, welche die einzelnen Orte oder Kreise beziehen. Hier ein paar Beispiele. Elberfeld 25 Ex., die Nachbarstadt Barmen 74; — Crefeld 2, die benachbarten Städte Gladbach 6, Rheydt 10; — die drei oberbergischen Kreise Wipperführt-Summersbach-Waldbroel 1, die einzelne niederbergische Stadt Mülheim a. Ruhr mit ihrem Landbezirk 22, Essen 10; — Neuwied 2, New York 3; — in Westfalen: Dortmund 2, Minden 19; — Hagen 3, Witten 7, Petershagen 11, Halle 19; — Soest 3, Versmold 7, Oldendorf 8; — Dresden 1, Leipzig 20; — Magdeburg 3, Erfurt 8; — Bremen 4, Bremerhafen 6, Stenbal 7, Hannover 8; — Lübeck 1, Riga 3, Debreczin (Ung.) 2; — Mannheim 1, Frankfurt a.M. 13; — Erlangen 1, Nördlingen 5, Stuttgart 6, Straßburg 4, Basel 5; u. s. w.

Aachen
Achim
Alt-Döbern
Altena
Altenessen
Alt-Jannowitz
Altona
Alzey
Amsterdäm
Andernach
Aplerbeck
Arnsberg
Aucherleben

Baal
Barby
Barmen
Barop
Basbeck
Basel
Bauzen
Bedertesa
Berge-Vorbeck
Berlin
Beuggen
Bibra
Bieberich

Bielefeld
Bitterfeld
Blankenstein
Bleicherode
Bochum
Bodenfelde
Boitzenburg
Bodenheim
Bommern
Bonn
Borgholzhausen
Boscormen
Braunschweig

Brestedt
Bremen
Bremerhafen
Bremervörde
Breslau
Brilon
Brochterbeck
Bunzlau
Burscheid
Bütow
Carthaus
Czaruklau
Dabringhausen

Damerkow	Glogau	Kamen	Melaune
Dargun	Glückstadt	Kammin	Mettmann
Darmstadt	Gnadau	Kassel	Metz
Debreczin	Gnoien	Kettwig	Minden
Delitzsch	Goslar	Kleve	Möln
Dessau	Gothenburg	Koblenz	Moers
Detmold	Greifswald	Koesfeld	Mülheim a. d. Ruhr
Deutsch	Groningen	Kölleba	München
Dillenburg	Guben	Köln	Münster
Dirschau	Güterlosh	Königsberg	Raumburg
Domnau	Hagen	Kopenhagen	Neuenhaus
Dornum	Hall	Köslin	Neusalz
Dortmund	Halle i. W.	Köthen	Neustadt, Pfalz
Dresden	Halber	Kray	Neustrelitz
Driburg	Hamburg	Krefeld	Neutomichel
Droßlig	Hameln	Kreuznach	Neuwied
Ducherow	Hamm	Kreuzburg	Neviges
Dudweiler	Hanau	Kreuz	New-York
Duisburg	Hannover	Krojante	Niebertkirchen
Düsseldorf	Harburg	Kyritz	Niestky
Düsseldorf	Harsfeld	Langenberg	Norden
Edartsberga	Hasten	Langendreer	Nordhausen
Eisenach	Hausberge	Langensfeld	Nördlingen
Elberfeld	Heepen	Langensalz	Oberhausen
Ellerburg	Heithausen	Leer	Oberfa
Elsterwerda	Heilbronn	Lehe	Offenbach
Emden	Heiligenhaus	Leichlingen	Olbendorf
Emmerich	Heiligenwald	Leipzig	Opladen
Empel	Herisau	Lennepe	Orsoy
Enger	Herne	Leobschütz	Osnabrück
Erdmannsdorf	Herzberg	Levern	Papenburg
Erfurt	Himmelpforten	Lichtenstein	Pasewalk
Erlangen	Hochbühl	Lilienthal	Peine
Essen	Hohenhausen	Linnep	Pest
Fielstrup	Holzwickede	Linnich	Petershagen
Fleensburg	Homburg a. Rh.	Lippstadt	Philadelphia
Förderstedt	Hörde	Löbau	Plau
Frankfurt a. M.	Hörter	Löhne	Politz
Freudenberg	Jasenitz	London	Potsdam
Friebberg	Jlgingen	Lübeck	Praust
Friedland	Jlmenau	Lübtheen	Preßburg
Friedrichshof	St. Johann	Lüdenschheid	Preßsch
Gehlenbeck	Jort	Lüneburg	Brittisch
Gelberrn	Jserlohn	Magdeburg	Quersfurt
Gelsenkirchen	Jffum	Maholm	Redlinghausen
Genua	Jüterbog	Malchow	Reichenbach
Gerbauern	St. Julius	Mannheim	Reinscheid
Gerßfeld	Kaiserlautern	Massow	Rheba
Gießen	Kaiserwerth	Medzibor	Rheydt
Glabbach	Kalbe	Meisenheim	Riga

Roda	Solingen	Unterfinnig	Weglar
Ronsdorf	Soest	Vegeſack	Wien
Rostod	Sommerfeld	Velbert	Wiesbaden
Rußland	Sondershausen	Verſmold	Wilbbad
Ruhrort	Spenge	Vierſen	Wilſberg
Rummelsburg	Sprockhövel	Viſſehövede	Wilſter
Rüttenſcheid	Stade	Vlotho	Winſebach
Saalfeld	Stendal	Völklingen	Winſen
Saarbrücken	Sterkrade	Volmarſtein	Wiſmar
Saarlouis	Stettin	Vohwinkel	Witten
Saarn	Stockholm	Vörde	Wittenberg
Salzweſel	Stolp	Walb	Wolfenbüttel
Sanderſleben	Stolzenbach	Walbau	Wronke
Scheerfel	Storchneſt	Walbkappel	Wälſrath
Schleſwig	Stralfund	Weida	Würzburg
Schüller	Strasburg	Weilburg	Zculenroda
Schönebeck	Stuttgart	Weimar	Zielenzig
Schwelm	Sulzbach	Weißenfels	Züllichau
Schwerin	Tann	St. Wendel	Zwidau
Selters	Tondern	Wermelskirchen	
Shebognan	Torgau	Wernigerode	
Siegen	Trier	Wefel	

Zur Nachricht für die Abonnenten.

Aus dem Kreiſe der Leſer iſt häufig die Klage laut geworden, daß der compreſſe Druck des Ev. Schulblattes, zumal bei den langen Zeilen, ſelbſt geſunden Augen beſchwerlich falle und für ſchwächere Augen angreifend ſei. Man wünſchte daher einen weniger zuſammengebrängten Druck, dazu helleres Papier, und überhaupt eine anſehnlichere äußere Ausſtattung des Blattes. Der neue Jahrgang wird dieſen Wünſchen nach Möglichkeit entgegenkommen.

Ferner ſoll die Bogenzahl auf 30 vermehrt werden; jedes Hauptheft wird 3 Bogen enthalten.

Da der Herausgeber jezt in der Lage iſt, dem Schulblatte mehr Zeit und Sorge widmen zu können als biſher, ſo glaubt er auch eine Bereicherung des Inhalts in Ausſicht ſtellen zu dürfen.

Wie Jeder ſich ſelbſt ſagen wird, iſt bei dieſen projektirten äußern und innern Verbeſſerungen vorausgeſetzt, daß auch die Leſer bereit ſind, ein entſprechendes Opfer zu bringen. Der Preis des Ev. Schulblattes wird in Zukunft jährlich 6 Mark (2 Thlr.) betragen. Wäre das Blatt für höhere Schulen beſtimmt, ſo würde die Redaktion ſich über den Koſtenpunkt keine Sorge zu machen brauchen und auch in anderer Beziehung beſſer ſituirt ſein, da dort die pädagogiſchen Zeiſchriften auf Rechnung der Schulklaſſe gehalten werden. Auf dem Volkſchulgebiete ſind wir ſo weit noch nicht, — wenigſtens in den meiſten Gegenden. Hoffentlich bringt in nicht zu langer Zeit auch hier die Regel durch, daß jede Schule irgend Ein pädagogiſches Blatt auf Koſten der Schulklaſſe anſchaffen darf und — anſchaffen muß. Bis dahin müſſen beide Theile — Schulblattschreiber und Leſer — nach altem Brauche ſich nach der Dede ſtrecken und durch gegen-

seitige Handreichung ihr gemeinsames Werk zu fördern suchen. Das Ev. Schulblatt hat nunmehr c. 23 Dienstjahre hinter sich; sie waren vielfach recht mühsam. Es ist nach Kräften bestrebt gewesen, der pädagogischen Wissenschaft, der Schule und dem Lehrerstande förderlich zu sein. Die Redaktion glaubt daher vertrauen zu dürfen, daß diejenigen Leser, welche bisher diesen Bestrebungen ihre freundliche Theilnahme geschenkt haben, dem Blatte auch gern behülflich sein werden, den jetzt in Aussicht genommenen neuen Fortschritt zu gewinnen.

Die Redaktion.

Bescheinigung.

Mit herzlichem Dank und großer Freude quittire ich nachstehend über die bis heute für den bedrängten alten Kollegen (in der Provinz Hannover) eingegangenen Gaben. Da noch täglich Zusendungen eingeht, so dürfen wir hoffen, daß das bevorstehende Weihnachtsfest seinem Gemüthe eine sehr wesentliche Erleichterung, ja wohl gar vollständige Abwendung der Bedrängniß bringen werde.

Von einem ungenannten Pfarrer, der ein Freund der ev. Volksschule ist.	Mk.	4
Lehrer R. zu Sulzbach		3
Lehrer A. M. in Erdmannsdorf in Schf.		3
W. D. in Bonn		15
Hauptlehrer S. in Barmen		3
A. Fl. in Leipzig		3
Lehrer W. Sch. in Bommern		2
Lehrer und Hausvater R. in Barmen		3
W. R. L. in Rheydt		5
Von den Lehrern der Präp. Anstalt in Orsoy		15
Von einem Pfarrer in A.=J.		1,50
Lehrer W. F. Sch. in Biebrich		2
Hauptlehrer A. G. in Mülheim		3
Durch Lehrer F. F. in Blotho		3
Von den Lehrer der Schule zu Wupperfeld		11
Hauptlehrer F. in B.		2
N. N. in Erefeld		1,50
Pfr. C. in Bellage bei Papenburg		2
Lehrer Gu. in Neuenrade		3
Lehrer T. in Hameln		3
Seminarlehrer C. F. in Drossen		3
Von den Lehrern und Lehrerinnen in Werdohl durch Rektor P.		11
Von mehreren Lehrern durch Lehrer R. in Rödgen, Kr. S.		4,50
Von den ev. Lehrern in Gütersloh durch Rektor F.		11
Poststempel Witten		5
		<hr/>
		Mk. 122,50

Am 10. d. M. habe ich 100 Mark eingesandt.
Barmen=Wichlinghausen,
12. Dez. 1879.

Otto Biermann.

Inhalts-Verzeichniß.

	Seite		Seite
Beleuchtung der Dietlein'schen Kritik des Gutachtens über die 4- und 8klassige Schule. Von Hauptlehrer Schumacher	1	Aus dem Reg.-Bez. Erfurt	254
Ueber den Zeichenunterricht in den Hamburger Volksschulen. Von Seminarlehrer Wehner	24	Stimmen über den didaktischen Materialismus. 3. Schulrevisoren und Schulrevisoren	256
Gewöhnung der Schüler an deutliches Sprechen	32	Desgleichen. 4. Aus der Provinz Sachsen: Eine Stimme aus früherer Zeit	267
Heuriges und Ferniges. 66. Schulschmuggel. Von Dir. Brandt	41	Ein Real-Lesebuch für die Oberstufe der Volksschule. Von Hauptlehrer Viermann	269
Pädagogische Unterhaltungen. 2. Die erziehlische Macht der Lehrerpersönlichkeit	47	Heuriges und Ferniges. 69. Zufällige oder gelegentliche Belehrungen. Von Dir. Brandt	275
Zeichenunterricht und Darstellungsmögen	50	Auch eine Stimme wider den didaktischen Materialismus. 5. Zur Erinnerung an „Vater Schüren“	281
Aus dem Kreise Hagen. Zur parität. Schule	52	Literarischer Wegweiser	283
Ein Correspondenz-Artikel aus Ostpreußen	57	Ueber Concentration mit Beziehung auf das dritte Schuljahr. Von Dr. W. Rein, Seminardirektor	301
Literarischer Wegweiser	61	Geschichte der Stadtschule zu Laasphe. Von Kanzlei-Rath Goebel	311
Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrecension. Vom Herausgeber	73	Literarischer Wegweiser	322
Das Ziller'sche akademisch-pädagogische Seminar in Leipzig	146	Stimmen über den didaktischen Materialismus. 6. Von einem Seminarlehrer. Desgleichen. 7. Von einem rheinischen Schuldirektor	324
Literarischer Wegweiser	148	Correspondenzen. Aus der Provinz Sachsen. Hameln. Aus der Provinz Hannover. Vom Niederrhein	328
Heuriges und Ferniges. 67. Die Linke. Von Dir. Brandt	157	Literarischer Wegweiser	333
Literarischer Wegweiser	165	Jesus und die Kinder. Von Hauptlehrer Schumacher	346
Ueber die Vorbildung zu den Lehrer-Seminarien. Von Rektor Horn	179	Chronik des Volksschulwesens. Von Delau Straß	377
Aus dem obern Kreise Solingen	196	Fünfter deutscher Seminarlehrrtag in Weimar	391
Stimmen über den didaktischen Materialismus. 1. Von der Oder	200	Aus der Schulchronik	393
Desgleichen. 2. Aus Hannover	205	Literarischer Wegweiser	395
Correspondenzen. Duisburg. Hameln	206	Herzliche Fürbitte	404
Rede bei der Uebergabe des neuen Schulhauses an die Schulbehörde. Von Pfr. Haenchen in Erlangen	212	Berichtigung einiger landläufigen ethnologischen Irrthümer in unserer Schul-Literatur. Von Dr. W. Fitting	405
Amerikanisches und deutsches Schulwesen	215	Correspondenzen. Barmen. Duisburg.	416
Berlin. Erhaltung der evang. Volksschule	217	Literarischer Wegweiser	419
Ansprache des Cultusministers Dr. Falk	218	Eine Mittheilung des Herausgebers an die Mitarbeiter und Leser	431
Literarischer Wegweiser	220	Verzeichniß der Orte, wohin das Evang. Schulb. im J. 1879 versandt wurde	432
Heuriges und Ferniges. 68. Das Gefühl. Von Dir. Brandt	221	Zur Nachricht für die Abonnenten	434
Real-Lesebuch für die Oberstufe der Volksschule. Von Hauptlehrer Viermann	225		
Literarischer Wegweiser	228		
Die Erziehung zur Wahrhaftigkeit. Von Lehrer W. Hökel in Galatz	241		



