

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

Class

Zeitschrift
für
Philosophie und Pädagogik

Herausgegeben

von

O. Flügel und W. Rein
Wansleben b. Halle a/S. Jena

Zwölfter Jahrgang



Langensalza
Hermann Beyer und Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1905

131

249

v.10

Alle Rechte vorbehalten.

I n h a l t

Aufsätze	Seite
<u>BAENTSCH, H. St. Chamberlains Vorstellungen über die Religion der Semiten spez. der Israeliten</u>	<u>16. 124. 204. 291</u>
<u>FLÜGEL, Windelband über Herbart</u>	<u>194</u>
<u>LOBSIEN, Kind und Kunst</u>	<u>177. 273. 369. 466</u>
<u>PFANNSTIEL, Leitsätze für den biologischen Unterricht</u>	<u>322. 388</u>
<u>POKOENT, Die Ausfolgerung und Ausdeutung allgemeiner Urteile mit positivem Subjekte und Prädikate durch Definition und Einteilung dieser Glieder</u>	<u>97</u>
<u>REDLICH, Ein Einblick in das Gebiet der höheren Geodäsie</u>	<u>1</u>
<u>Stimmen zur Reform des Religions-Unterrichtes</u>	<u>28. 490</u>
<u>THRÄNDORF, Schulmonopol und Religionsunterricht</u>	<u>306</u>
<u>WETTERWALD, Das Schulwesen des Kantons Baselstadt</u>	<u>30. 139</u>

M i t t e i l u n g e n

<u>Der Begriff der Harmonie bei Schiller</u>	<u>40</u>
<u>Die Bestimmungen über Immatrikulation und Promotion Immaturer an den deutschen Universitäten</u>	<u>51</u>
<u>Zur Frage der ethischen Wertschätzung und religiösen Anerkennung</u>	<u>59</u>
<u>Anschein und Wirklichkeit</u>	<u>149</u>
<u>Asthesiometer, Ergograph — Ermüdung</u>	<u>154</u>
<u>Die städtische Fortbildungsschule in Düsseldorf</u>	<u>158</u>
<u>Universität und Volksschullehrer</u>	<u>160</u>
<u>Konferenz der Lehrer des muttersprachlichen Unterrichts in Bulgarien</u>	<u>161</u>
<u>Kongeniale Geistesfürsten</u>	<u>222</u>
<u>Baltasar Gracián und seine Philosophie</u>	<u>229</u>
<u>Zu dem Streit Konfessionsschule oder Simultanschule</u>	<u>232</u>
<u>Zur Behandlung von Gedichten in unseren Schulen</u>	<u>235</u>
<u>Beiträge zur Weiterentwicklung der christlichen Religion</u>	<u>236</u>
<u>Über das englische Schulwesen</u>	<u>238</u>
<u>Die »Pädagogische Gesellschaft«</u>	<u>238</u>
<u>Lehrer-Seminar und Universität</u>	<u>239</u>
<u>Der moderne Materialismus als Weltanschauung und Geschichtsprinzip</u>	<u>240</u>
<u>Bericht üb. die 13. Herbstversammlung des V. f. w. P. Bez. Magdeburg u. Anhalt</u>	<u>240</u>
<u>Verein für Kinderforschung</u>	<u>246</u>
<u>Schule und Bücher</u>	<u>249</u>
<u>Staatlich organisierte Volksschulbibliotheken in Ungarn</u>	<u>257</u>
<u>Sache und Angelegenheit</u>	<u>330</u>
<u>Ein Kapitel zur Erziehung auf den höheren Schulen</u>	<u>333</u>
<u>»Die »neue Schule«</u>	<u>337. 452</u>
<u>De oorspronkelijke »Ventjes« der Antwerpse schoolkinderen</u>	<u>344</u>
<u>Pädagogischer Kongreß in Athen</u>	<u>347</u>
<u>Zur Kunstpflege</u>	<u>350</u>
<u>Verein für wissenschaftliche Pädagogik</u>	<u>351</u>
<u>Verein der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen</u>	<u>351</u>
<u>Ferienkurse in Jena August 1905</u>	<u>407</u>
<u>Zwei Pfingstversammlungen in Weimar</u>	<u>500</u>
<u>Hauptversammlung des Vereins deutscher Zeichenlehrer</u>	<u>506</u>
<u>Über das Wachstum der Muskelkraft bei Schülern während eines Schuljahres</u>	<u>509</u>

	Seite
Die schleswig-holsteinische ländliche Volkshochschule	511
Das Prinzip der Freiwilligkeit in der Arbeit der höheren Schulen	515
Der englische Unterricht in den Volksschulen Hamburgs	520
Bericht über die bulgarischen Lehrerseminare für das Schuljahr 1903/04	524
Dritter Kunsterziehungstag in Hamburg	529
Pädagogischer Ferienkurs in Kirchheim-Teck	530
Der evangelische Religionsunterricht in den Volksschulen	530
Die Wirkung der Fürsorge-Gesetzgebung in Preußen	531
Demokratie und Kaisertum	532
Preisgabe der »Kantgesellschaft«	532

Besprechungen

BERLINER, Lehrbuch der Experimentalphysik in elementarer Darstellung	168
CONWENTZ, Die Heimatkunde in der Schule	361
Die neue Erziehung	265
Dritte und vierte Schwind-Mappe	536
EISLER, Wundts Philosophie und Psychologie	535
FALBRECHT, Über den Unterricht in der bildenden Kunst am Gymnasium	87
FÖRSTER, Jugendlehre	363
GAUDIG, Didaktische Ketzereien	364
GÖHRING, Die Anfänge der deutschen Jugendliteratur im 18. Jahrhundert	91
GROSSE, Historische Rechenbücher des 16. und 17. Jahrhunderts und die Entwicklung ihrer Grundgedanken bis zur Neuzeit	171
HENSEL, Hauptprobleme der Ethik	76
HÖFFDING, Philosophische Probleme	85
KAUTZSCH, Versuche in der Betrachtung farbiger Wandbilder mit Kindern	266
LAZARUS, Pädagogische Briefe	165
LANDSBERG, SCHMEL und SCHMID, »Natur und Schule«	93
LEMKE, Universität und Volksschullehrer	88
LIPS, Leitfaden der Psychologie	86
MATTHIAS, Die soziale u. politische Bedeutung der Schulreform vom Jahre 1900	539
MEYER-MARCAU u. HOLDSCHMIDT, Eine Heimatskunde als Volks- u. Jugendschrift	462
MÜNCH, Zukunftspädagogik	535
MÜNCH, Geist des Lehramts	538
NAHLOWSEY, Allgemeine Ethik	352
PARTSCH, Mitteleuropa	458
RAUSCH, Schülervereine, Erfahrungen und Grundsätze	359
REICHEL, Über den Größenkontrast	82
REINIG, 25 Wandtafeln und 21 Vorlagen für das elementare Freihandzeichnen	267
RICKERT, Der Gegenstand der Erkenntnis	83
SEYFFERT, Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform	356
SCHNEIDER, Die Zahl im grundlegenden Rechenunterricht	265
STCKINGER, Der Unterrichtsbetrieb in großen Volksschulkörpern sei nicht schematisch-einheitlich, sondern differenziert einheitlich	300
SICKINGER, Mehr Licht und Wärme den Sorgenkindern unserer Volksschule!	538
SINGER, Soziale Fürsorge der Weg zum Wohltun	358
TRUFFEL, Lateinische Stilübungen aus dem Nachlasse des W.	463
TOMBACH, Untersuchungen über das Wesen des Guten	533
TROELTSCH, Politische Ethik und Christentum	540
UFER, Die Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstags in Weimar	359
VOIGT, Die Bedeutung der Herbart'schen Pädagogik in der Volksschule	89
WUNDT, Völkerpsychologie	165
ZIEHEN, Über Völkerziehung im nationalen Sinn	87
ZILLIG, Welches sind die pädagogischen Anforderungen an einen Lehrplan für die bayrischen städtischen Volksschulen?	87. 540



Ein Einblick in das Gebiet der höheren Geodäsie

Von

Julius Redlich

Wie oft benutzen wir doch eine topographische Karte, einen Atlas oder Globus und wie wenig ist der Wissenszweig bekannt, auf dem diese Hilfsmittel beruhen. Und doch muß in dieser Wissenschaft der Erd- und Ländermessung ein erhebliches Maß von Geistesinhalt vorhanden sein, denn es haben sich mit ihr Männer von hervorragender Geisteskraft (ich nenne nur **KARL FRIEDRICH GAUSS** und **BESSEL**) eingehend beschäftigt. Zudem verdankt sie deutscher Arbeit ganz besondere Förderung und ihre internationale Fortbildung ist angebahnt durch deutsche Initiative und steht unter deutscher Führung. Immer sorgfältiger werden die geistigen Werkzeuge der Beobachtung, Fehlerausgleichung und Darstellung geschärft; die Rechnungsmethoden haben eine Ausbildung und einen Umfang der Anwendung gefunden, daß sie mit den astronomischen Rechnungen rivalisieren. Sollte es nicht für Leser dieser Zeitschrift von Interesse sein, einen kurzen Einblick in ein so gedanken- und arbeitsreiches Gebiet, auf welchem ein umfangreicher Teil unseres Wissens und des Unterrichts ruht, zu bekommen? sind doch gerade die Bücher über höhere Geodäsie so schwer zugänglich. — Ich will versuchen, solchen Einblick in gemeinverständlicher Form zu geben.

1. Das **BESSELSCHE** Erdellipsoid. — Was wir messen liegt in der Ebene, auf Bergen, im Tal und alles liegt auf der gekrümmten Oberfläche der Erde; aber wir messen die Lage der Punkte, indem wir sie auf eine ideale mathematisch bestimmbare Fläche lotrecht

projizieren. Die Meeresfläche und deren gedachte Fortsetzung erscheint für diese Projektion zunächst vollkommen geeignet. Die Schwerelinien stehen allenthalben auf dieser Wasserfläche senkrecht. Aber es finden Anziehungen des Wassers nach den schweren Massen der Kontinente hin statt, abhängig von der zufälligen Höhe und Schwere dieser Massen. So weicht schon die Meeresfläche von einer mathematisch bestimmbaren Idealgestalt ab; und wenn wir uns das Meer unter Kontinenten und Inseln als Projektionsfläche so fortgesetzt denken, daß letztere allenthalben die tatsächlichen Schwererichtungen rechtwinklich schneide, so haben wir eine ganz unregelmäßige, von lokaler Terraingestaltung und Erdmassendichte abhängige Projektionsfläche, welche man Geoid nennt.

F. R. HELMERT hat diese Frage sehr umfassenden Untersuchungen unterzogen. Hier einige Ergebnisse desselben: Den äußeren Formen der Kontinente nach müßte sich die Fläche des Geoids unter Europa, Asien und Afrika um 600 bis 700 m, unter Amerika um 200 bis 300 m, unter Australien um 50 m über das ungestörte Meeresniveau erheben. Es deuten aber gewisse andere Tatsachen darauf hin, daß die Kontinente gewissermaßen aufgelockerte Schollen von geringerer Dichte sind. So nimmt HELMERT die Höhen der kontinentalen Störungen des Geoids durchschnittlich nur zu 200 m an. Für die Meeresfläche selbst schätzt er die, von den Erdmassen abhängigen Senkungen gegen ein Umdrehungsellipsoid auf 5 bis höchstens 20, die Hebungen auf etwa 8 m. Ein 750 km langes, 25 km breites und 2500 m hohes Gebirge würde das Geoid am Fuß des Gebirges um nahe 5 m, unter dem Gebirgsrücken um etwa $6\frac{1}{3}$ m heben. Auch hier deuten geringere Beobachtungswerte auf eine Auflockerung der Gebirgsmassen. Für den Harz beträgt die lokale Hebung des Geoids (also exkl. der kontinentalen) noch nicht 2 m. — Diesen Hebungen entsprechen Abweichungen der Schwerelinien. Das oben erdachte 2500 m hohe Gebirgsgebilde würde die Schwerelinie in 2500 m Entfernung vom Rücken um 13 Winkelsekunden, am Fuße des Gebirges um 27", bei $12\frac{1}{2}$ km Entfernung außerhalb des Fußes um 10" verändern. Am Kaukasus fand man eine Lotabweichung von 54". Die Krümmungsradien des Geoids wechseln zwar stark, das Geoid bleibt aber trotzdem immer nach außen konvex.

Nach BESSEL beträgt die Differenz der beiden Hauptaxen des Erd-Ellipsoids 42636 m. Dagegen verschwinden, wie wir eben sahen, die durch kontinentale und lokale Massen verursachten Verschiebungen des Geoids, und man kann also unbedenklich als ideale

Projektionsfläche eine noch näher zu bestimmende Rotationsfläche annehmen, welche die Erdaxe als Drehaxe hat.¹⁾

Aus 10 Gradmessungen zwischen $1^{\circ}31'$ südlicher und $66^{\circ}20'$ nördlicher geographischer Breite hat BESSEL unter Annahme, daß jene Rotationsfläche ein Umdrehungsellipsoid sei, die Dimensionen desselben wie folgt hergeleitet: große Halbaxe = 6377397 m; kleine Halbaxe = 6356079 m; Abplattung $\frac{1}{299}$. — Es gibt eine auf ganz anderer

Grundlage beruhende Bestimmung obiger Rotationsfläche. 122 Messungen der Länge des Sekundenpendels, ausgeführt an den verschiedensten Orten der Erde von 0 bis 80° geographischer Breite, gaben HELMERT die Daten zur Bestimmung eines »Niveausphäroids«, d. h. einer Rotationsfläche, welche das Meer unter Wirkung der Massenanziehung und Zentrifugalkraft (abgesehen von Ebbe und Flut) annehmen wird. Es ergab sich hierbei die Abplattung der Erde

zu $\frac{1}{299 \pm 1,26}$. Die genaue Übereinstimmung der Abplattung nach

beiden Methoden, von denen die eine also auf Längen- und Winkelmessungen, die andere auf Schweremessungen beruht, ist wohl nur eine zufällige; sie zeigt jedoch, daß man sich des BESSELSCHEN Erdellipsoids, nach welchem arbeitsreiche Tafelwerke berechnet sind, noch heute mit vollem Rechte allgemein in der Geodäsie bedient.

2. Triangulationen erster Ordnung. Als Beispiel einer Triangulation erster Ordnung wollen wir die der Provinz Hannover betrachten. Diese Triangulation erstreckt sich vom Meißner, südöstlich Göttingen bis etwa Neumünster in Holstein, und vom Brocken bis Bentheim an der holländischen Grenze. Es sind nur 3 Längen (Basen) wirklich gemessen: eine 5193 m lang bei Göttingen, eine 5875 m lang bei Braak, nordöstlich nahe Hamburg und eine 7039 m lang bei Meppen. Göttingen, Meppen, Braak bilden ein nahe gleichschenkeliges rechtwinkliches Dreieck von etwa 225 m Länge der Katheten. Die Figur auf S. 4 gibt den südwestlichen Teil der Triangulation zwischen Meppen und Göttingen. — Von der kleinen gemessenen Base 1—2 bei Meppen ist man, wie Figur zeigt, durch Bestimmung zweier rhombenartiger Vierecke zu der Triangulations-

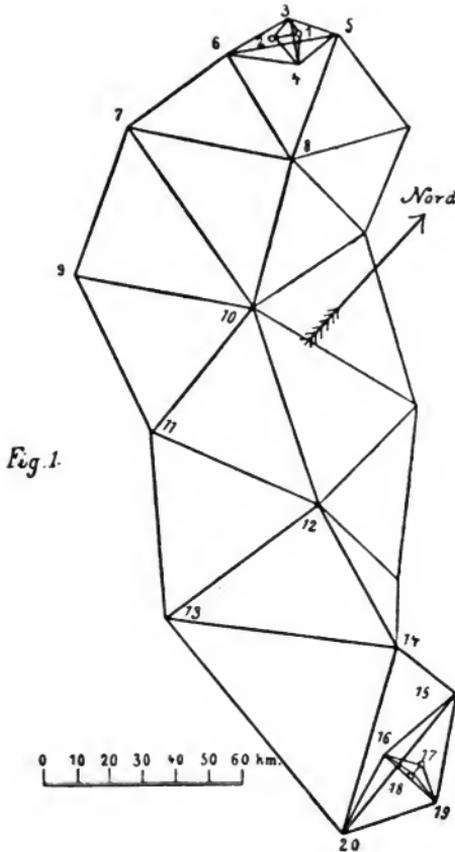
¹⁾ Nachdem JACOBI gezeigt hatte, daß ein rotierender flüssiger Körper auch in Gestalt eines dreiaxigen Ellipsoids bestehen kann, glaubten Geodäten die Lotabweichungen durch ein solches Ellipsoid vermindern zu können. Solch dreiaxiges Ellipsoid kann aber nur existieren, wenn das Verhältnis der Äquatorialaxen kleiner als 0,707 ist, was bei der Erde sicher nicht der Fall ist.

seite 5—6 (Windberg-Haspe) übergegangen, und ähnliche Übergänge von der gemessenen kleinen Base 17—18 zu der Hauptdreiecksseite 15—20 finden bei Göttingen und gleichgeartet bei Braak statt.

Ein Schulmann, Professor SCHWED sah die mühselige Meßarbeit der 15460 m langen Basis einer Triangulation bei Speyer, und ging

1820 mit seinen Lyceumsschülern hinaus, und maß die dadurch berühmt gewordene kleine Speyersche Basis von nur 860 m Länge, und, indem er die Meßarbeit sparsam dem Gewichte der Dreiecksstücke anpaßte, bestimmte er durch ähnliche rhombenartige Übergänge mit unverhältnismäßig geringen Mitteln zutreffend die Länge der großen Basis. Dem Laien verdankt man diese Methode.

Kehren wir zu unserer Triangulation zurück. Die von den Basen aus bestimmten Dreiecksseiten 5—6 und 15—20 sind nun durch eine Kette großer Dreiecke miteinander verknüpft und ähnliche Dreiecksketten erstrecken sich von Braak nach Meppen und von Braak nach Göttingen. Dieser



Rahmen, welcher das in schwächere Linien teilweise angedeutete innere 130 mal 220 km große Gebiet (das Wesernetz) umschließt, ist in Bezug auf unvermeidliche Vermessungsfehler in sich fest ausgeglichen. Das innere Netz (Wesernetz), aus annähernd gleich großen Dreiecken bestehend, ist gleichfalls in Bezug auf Fehler in sich

und gegen die dasselbe umgebenden Winkelpunkte des Rahmens ausgeglichen. So ist ein tunlichst fehlerloses Netz für alle weitere Messungen gegeben.

Eingehende theoretische Untersuchungen sind über die aus unvermeidlichen Fehlern der Winkelmessung hervorgehenden Fehler der Dreiecksseiten, über die Fortpflanzung dieser Fehler je nach Anordnung der Figuren (ob Dreiecke oder Mehrecke mit Diagonalen, ob große oder kleine Dreiecke), über die geringste Messungsarbeit, kurz über die beste Art der Triangulation angestellt. Sind z. B. in einem nahezu gleichseitigen Dreieck die Winkel mit einem Fehler von mehr oder weniger 1 Sekunde gemessen, so ist eine aus fehlerlos gedachter Basis und beiden anliegenden Winkeln berechnete, der Basis anliegende Seite mit einem Fehler von $\pm 3,9$ mm auf den Kilometer Länge behaftet, und von den nun fehlerhaften Seiten pflanzen sich die Fehler, infolge der unvermeidlichen Winkelfehler weiter fort. — Eine Basis von mäßigen Dimensionen, Übergang von derselben zu den Dreiecksseiten durch rhombenähnliche Anordnung unter sorgsamster Messung der spitzen Rhombenwinkel, große möglichst gleichseitige Dreiecke ohne Diagonalverbindungen, das ist nach vorbezeichneten Untersuchungen die beste Anordnung. — In unserm Beispiele einer Triangulation erster Ordnung sind 3 kleine Basen gemessen. Dadurch wird die Zunahme der Fehlerfortpflanzung eng begrenzt. Alle andere Messung ist Winkelmessung.

Was bedingt nun die Größe der Dreiecksseiten erster Ordnung?

— Der mit dem Fernrohr des Winkelmeßinstruments (Theodolit) $\frac{1}{2}$ zu sichtende Punkt muß durch ein Spiegelbildchen der Sonne, mittels des Heliotrops markiert werden. Dies ist nur von etwa 3 Uhr Nachmittags bis Sonnenuntergang ausführbar. Wie oft stört Trübung der Luft die Sichtung. Im Hügel- und mittleren Bergland läuft die Sichtlinie durch klarere Luft, dort können die Dreiecksseiten größer sein. Zieht man in der Triangulation Nord- und Südwestdeutschlands eine Linie von Bremen nach Glogau und Öls, so sind die Dreiecksseiten östlich dieser Linie (im Flachland) meist 25 bis 35 km lang, die westlich davon (im Hügel- und Bergland) 50 bis 70 km. In Deutschland ist wohl das größte Dreieck das von K. F. GAUSS bestimmte: Hohenhagen—Inselberg—Brocken mit Seiten bis 105973 m. Die größte Dreiecksseite überhaupt ist die einer Triangulation zwischen Spanien und dem westlichen Algier: von Mulhazen bis Filhavussen, 269926 m lang, gesichtet bei Nacht mit elektrischem Licht.

Es ist zu beachten, daß bei der Winkelmessung die Axe des Theodolit mittels Libelle, also in der Schwererichtung eingestellt

wird und daß diese Richtungen in je zwei Punkten des Erdellipsoids im allgemeinen nicht in derselben Ebene liegen, wozu noch die schon oben erwähnten Lotabweichungen treten.

Zu Anfang des 17. Jahrhunderts maß SUELLIUS die Winkel bis auf 1 Minute genau, jetzt erreicht man Genauigkeiten von $\frac{3}{4}$ Sek. und weniger.

Den andern Teil der Meßoperationen bildet die Messung der wenigen, zur Größe des ganzen Dreiecksnetzes fast verschwindenden Basen. Zu Anfang des 19. Jahrhunderts wurde eine Basis bei Mündelheim mit besonderer Sorgfalt und zwar mit hölzernen Meßlatten und viermal gemessen. Der mittlere Fehler einer Messung betrug $\pm 8,2$ mm auf den Kilometer. Dagegen erreichte man 1879 bei der Messung der schlesischen Basis bei Strehlen eine Genauigkeit von $\pm 0,76$ mm pro Kilometer für eine Messung. Epochenmachend ist hier der zuerst bei der Triangulation Ostpreußens angewendete BESSELSche Apparat. Die 4 gleichen 3,898 m langen Maßstäbe bestehen aus einem Eisenstab, dessen Wärmeausdehnung durch die Differenz gegen einen daran befestigten Zinkstab mittels flach zulaufender graduierter Glaskeile gemessen wird. Die Maßstäbe werden auf horizontale Bettung mit geringem Zwischenraum gelegt, und die Zwischenräume werden mit denselben Glaskeilen gemessen. Mit diesem Apparat sind zwischen 1834 und 1892 14 Basen in Deutschland, Belgien und Dänemark gemessen. Inzwischen sind zahlreiche neuere Methoden aufgekommen und die Genauigkeit wird wesentlich gefördert durch die internationale Meterkonvention von 1872. Nach derselben sollen 30 gleiche Maßstäbe von x-förmigem Querschnitt, 2 cm Breite und Höhe aus einer Legierung von 90 Teile Platin und 10 Teile Iridium hergestellt werden, welche Legierung nur eine Ausdehnung von 0,000 009 für 1° C. hat. Ein solcher Maßstab (No. 18) gilt seit 1890 als deutsches Grundmaß.

Aus der gemessenen Basis und den gemessenen Winkeln kann man nun von Dreieck zu Dreieck fortschreitend die Längen der Dreiecksseiten berechnen. Bei den hier in Betracht kommenden Dimensionen ist es zulässig, die Dreiecke als auf einer Kugel liegend zu betrachten. Ein solches sphärisches Dreieck hat eine Winkelsumme von mehr als 2 Rechten. Dies Mehr (sphärischer Exzeß genannt) ist proportional der Dreiecksfläche und berechnet sich nach der Formel $\epsilon = \frac{F}{r^2} \cdot \frac{180^\circ}{\pi}$. So ist z. B. die Oberfläche des achten Teils

einer Kugel (geteilt durch 3 aufeinander senkrechte Schnitte) $F = \frac{4r^2\pi}{8}$.

Der sphärische Exzeß solchen Kugeldreiecks berechnet sich also zu

$$\epsilon = \frac{4}{8} \cdot \frac{r^2 \cdot \pi}{r^2} \cdot \frac{180^\circ}{\pi} = 90^\circ, \text{ wie ja in der Tat das Dreieck solcher}$$

Achtelkugelfläche $180^\circ + 90^\circ = 3$ Rechte als Winkelsumme hat. So hat ferner z. B. das große oben erwähnte Dreieck Hohenhagen—Inselberg—Brocken einen sphärischen Exzeß von $14,85''$.

Man berechnet nun nach einem merkwürdig bequemen Satz (von LEGENDRE), dessen Berechtigung die höhere Geodäsie nachweist, die Länge der Seiten des sphärischen Dreiecks, nachdem man dessen gemessene Winkel um je $\frac{1}{3}$ des sphärischen Exzesses vermindert hat, genau so, als ob es ebene Dreiecke wären. Endlich sind noch die auf der Erdoberfläche (und zwar horizontal) gemessenen Längen auf die Meeresfläche zu beziehen; sie verkleinern sich dadurch bei Höhen von 100 m um 0,0157 m, bei Höhen von 500 m um 0,0815 m auf je 1 km Länge.

Neben der Messung der Basis und der Dreieckswinkel ist für eine Triangulation noch die Bestimmung eines Azimut nötig, d. h. des Winkels, den an einem nach geographischer Länge und Breite bestimmten Punkte eine von demselben ausgehende Dreieckseite mit dem Meridian jenes Punktes bildet. Damit ist dann die Lage des ganzen Dreiecksnetzes auf dem Erdellipsoid festgelegt, d. h. es lassen sich nun alle Punkte der Triangulation nach Länge und Breite bestimmen. Hier ist beachtenswert, daß die astronomische Bestimmung der Länge und Breite eines Ortes weit weniger Genauigkeit besitzt, als geodätische Messungen. Die Schwankungen der Erdachse um deren Mittellage in der Zeit von 1890 bis 95 entsprechen etwa 18 m, gemessen auf der Erdoberfläche und erst 1883 wurde die Beachtung solcher Schwankungen, welche die geographische Breite eines Ortes um den ganzen Betrag fälschten, angeregt. Bei den weit schwierigeren Bestimmungen der geographischen Länge eines Ortes waren natürlich die Fehler weit größer. Bis 1859 ist die Länge der Berliner Sternwarte um $12,95$ Winkel-Sekunden größer angenommen worden, als sie sich nach neuerer telegraphischer Bestimmung ergeben hat; das entspricht, auf der Erdoberfläche gemessen, einem Fehler von 247 m. Nimmt man mit HELMERT jetzt den Fehler astronomischer Bestimmung in Breite zu $0,3''$, in Länge zu $0,5''$, so entsprechen diesen Fehlern für Deutschland Abstände von nahe 10 m. Nach ALBRECHT beträgt aber der Fehler der besten astronomischen Längenbestimmung $\frac{3}{4}''$, was 15 m Abstandsfehler entspräche. Messungsfehler in der Ausdehnung deutscher Dreiecksnetze erreichen nicht entfernt derartige Größen.

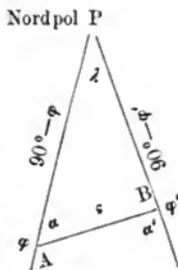


Fig. 2.

3. Die Übertragung der Triangulation auf das Erdellipsoid. Die geographische Länge und Breite (letztere mit q bezeichnet) eines Punktes A (z. B. der Sternwarte Berlin) nehmen wir als gegeben an; die Länge der Dreiecksseite $AB = \zeta$ ist aus der Triangulation berechnet, das Azimut α , d. h. der Winkel, den AB mit dem Meridian AP bildet, ist gemessen. Die Aufgabe der höheren Geodäsie ist es nun, aus dem sphäroiden Polardreieck ABP, in welchem PB gleichfalls ein Meridian ist, und von welchem $90^\circ - q$ und α in Graden, ζ in Metern gegeben sind, λ , $90^\circ - q'$ und α' (letzteres das Azimut von AB im Punkte B) zu bestimmen. Damit hat man geographische Länge und Breite des Punktes B und das Azimut jeder andern von diesem Punkte ausgehenden Dreiecksseite, so daß man nun, in gleicher Weise von B weiter schreitend, nach und nach alle Triangulationspunkte nach geographischer Länge und Breite bestimmen kann.

Die Länge ζ wird einen um so größeren Abstand geographischer Länge und Breite überdecken, je stärker die Krümmung der Ellipsoidoberfläche in der Richtung AB ist, d. h. je kleiner der Krümmungshalbmesser. Auch bezüglich der beiden Meridiane wird das Krümmungsmaß ihrer in das Polardreieck fallenden Seite AP und BP für das Dreieck bestimmend sein. Für die Meridiane ist der Krümmungshalbmesser (M) in einem Punkte von der geographischen Breite q nur von der Ellipsoidabplattung und von q abhängig; für die Seite AB aber kommt auch der Krümmungshalbmesser (N) des auf dem Meridian senkrecht stehenden Schnittes des Ellipsoids, und außerdem die Größe des Azimut in Betracht.¹⁾

¹⁾ Bezeichnet a die große Halbaxe der Erdellipse, b die kleine; führt man ferner folgende Abkürzungen ein: $\frac{a^2 - b^2}{b^2} = e'^2$; $\frac{a^2}{b^2} = c$; $1 + e'^2 \cos^2 q = v^2$, so werden die oben erwähnten Krümmungshalbmesser in einem Punkte von der geographischen Breite q : M (für den Meridian) = $\frac{c}{v^3}$; N (senkrecht zum Meridian) = $\frac{c}{v}$; $R\alpha$ (für eine Richtung vom Azimut α) = $\frac{c}{v} \cdot \frac{1}{1 + e'^2 \cos^2 q^2 \cos^2 \alpha^2}$. — Für die BESSELSchen Dimensionen des Ellipsoid ist $c = 6398790$ m und $e'^2 = 0,00672$ m.

Für die Polardreieckseite AB ist aber noch folgender Umstand von erheblichem Gewicht. Im allgemeinen liegen die in A und B auf der Ellipsoidoberfläche errichteten Lote, in deren Richtung die Vertikalaxe des Winkelinstruments eingestellt ist, auch abgesehen von den zufälligen Lotabweichungen, nicht in ein und derselben Ebene. Visiert man von A aus, so geht die Sichtebene durch das Lot in A und durch den Punkt B, visiert man von B aus, so geht diese Ebene durch das Lot in B und den Punkt A. In der Tat visiert man unvermeidlich zwei verschiedene Linien AB ein. Zwischen beiden liegt die sogenannte geodätische Linie, die man am einfachsten als tunlich geradeste und kürzeste Verbindung beider Endpunkte definieren kann. Wir denken und rechnen nach der geodätischen Linie und messen tatsächlich nach zwei verschiedenen Normalschnitten AB und BA. — Wie groß ist die hiermit verknüpfte Differenz? Für zwei Punkte, Mannheim und Vogelsberg z. B. (Entfernung 132 km) berechnet sich die größte Querabweichung beider Normalschnitte zu 9 mm, die Längendifferenz zwischen geodätischer Linie und Normalschnitt zu 0,00000004 mm und die Korrektur für das Azimut zu 0,037 Sekunden. Es wird also selbst bei recht großen Dreieckseiten eine Winkelkorrektion kaum nötig sein. Die Längendifferenz ist völlig un wahrnehmbar.

Die vorbehandelte Aufgabe der Berechnung des Polardreiecks tritt in den mannigfachsten Formen auf. Bald handelt es sich umgekehrt um Bestimmung der Länge von AB aus geographischen Längen und Breiten, bald um ungemein große, mittlere, kleine Dreiecke. Bei letzteren genügen die geschlossenen Formeln der sphärischen Trigonometrie, deren Ergebnisse man durch leichte Korrektur dem Ellipsoid anpaßt; bei ersteren sind genaueste Formeln mit vielen komplizierten Gliedern nötig. Immer ist es Sache der höhern Geodäsie, die arbeitsparendste bequemste Lösung zu suchen. Geistreiche Arbeiten von K. F. GAUSS sind gerade diesem Zwecke gewidmet.

Für alle hier in Betracht kommenden mathematischen Untersuchungen dient als Hauptwerkzeug die konvergierende Reihe. Die Zahlen, welche uns die Logarithmentafel fertig zu Gebote stellt (sie sind ja auch durch konvergierende Reihen berechnet) reichen direkt nur für Kreisberechnung aus. Die Aufgaben am Ellipsoid erfordern neue Reihenentwicklungen, welche nun die Zahlen der Logarithmentafeln als gegebene Größen benutzen. Die Hauptaufgabe des Mathematikers ist hier die Reihen für die massenhaften Berechnungen sehr bequem und vor allem stark konvergent zu machen. Je nachdem man von diesen unendlichen Reihen die ersten zwei, drei oder mehr

Glieder anwendet, folgt man, unnütze Arbeit meidend, demjenigen Bedürfnis an Genauigkeit, welches die besondere Aufgabe fordert. Ich gebe als Beispiel die Reihe für Berechnung des Logarithmus der in Anmerkung 1 mit V bezeichneten vielbenutzten Größe. Sie lautet:

$14590\cdot098234 \cos^2 q - 49\cdot018711 \cos^4 q + 0\cdot219578 \cos^6 q - 0\cdot001106 \cos^8 q + 0\cdot000006 \cos^{10} q -$. Die großen Ziffern vor dem obern Punkt entsprechen Einheiten der 7. Dezimalstelle. Die ungemein starke Konvergenz der abwechselnd vermindernenden und vermehrenden Zahlen-Koeffizienten wird noch erhöht durch die Konvergenz der Kosinus-Glieder, welche für beispielsweise 50° Breite von 0,41 auf 0,01 fallen. Für die meisten Fälle genügen schon die ersten drei Glieder der Reihe.

4. Die Darstellung der Triangulation auf der Ebene des Papiers. In einem Lande von mäßigen Dimensionen und wenn man seinen Blick über das eigene Landesgebiet nicht viel hinausgehen lassen wollte, war es das einfachste, eine gerade Richtung als Abscissenaxe anzunehmen und rechtwinklich zu ihr Ordinaten, welche den auf der Erde selbst rechtwinklich zur Abscissenlinie abgesteckten Linien entsprechen sollen, und so die Triangulationspunkte auf das Papier zu übertragen. Bayern, für welches SOLDNER gegen 1809 dieses System der Vermessung einführte, hatte damals eine südördliche Erstreckung von 530 km und eine ostwestliche von 300 km. München lag in der Mitte der letztern Dimension. So ergab sich von selbst der Meridian von München als Abscisse, mit München als Nullpunkt. Andere Meridiane waren nicht nötig, ebensowenig geographische Breiten. Man konnte auch die Dreiecke als auf einer Kugel liegend ansehen. An Stelle des Azimut tritt in diesem System der »Richtungswinkel«, die Abweichung einer Dreieckseite von der Abscisse. — Ich übergehe die Aufgaben, welche dieses System an den Mathematiker stellt. — Für Württemberg, für Baden war nach Lage dieser Länder dasselbe System mit den Meridianen von Tübingen und Mannheim als Abscissen angemessen; Anhalt nahm, seiner Gestalt entsprechend auch den Meridian aufgebend, eine westöstliche durch Dessau gehende Abscisse an.

Da die Urbilder der Ordinaten auf der Kugel selbst konvergieren, während die Ordinaten auf dem Plan parallel laufen, so tritt eine Verzerrung des Planes ein. Es erscheinen die Abstände zweier Punkte in der Richtung der Abscisse gemessen auf dem Plane bei Abständen von der Hauptabszisse von 50, 100, 150 km um bezw. 3, 12, 28 cm auf 1 km länger, als sie in Wirklichkeit sind, und, was das schlimmste ist, die Zerrung ist in den verschiedenen von

einem Punkte ausgehenden Richtungen verschieden, die Bilder sind (mathematisch ausgedrückt) dem Original nicht ähnlich. — K. F. GAUSS, dem man die wichtigen Untersuchungen über gekrümmte Flächen verdankt, hat diesen Mißstand durch die »konforme Abbildung« erheblich unschädlicher gemacht. Danach entsprechen den Figuren des Originals in ihren kleinsten Teilen vollkommen ähnliche Figuren des Bildes. In größerer und größerer Entfernung von einem betrachteten Punkte aber verschieben sich die konformen Stücke kaum merklich gegeneinander, um die unaufhebbare Differenz zwischen krummer Fläche und Plan auszugleichen. Der Maßstab des Bildes wächst etwas mit dem Abstände vom Mittelmeridian, aber in jedem Punkte ist diese Vergrößerung nach allen Richtungen gleich groß; man kann daher den einzelnen Kartenblättern einen ihren mittleren Abstand von dem Mittelmeridian entsprechend vergrößerten Maßstab aufdrucken, der dann in allen Richtungen brauchbar ist. Wie bei dem SOLDNERschen System verschieben sich auch bei konformer Abbildung gerade Linien des Originals, zunehmend mit dem Abstände vom Mittelmeridian zu schwach gekrümmten, nach dem Meridian zu konkaven Linien des Bildes, aber die damit zugleich verknüpfte Richtungsänderung der Linien ist für konforme Abbildung weit geringer; so beträgt bei 100 km Abstand vom Mittelmeridian die Richtungsänderung einer 5 km langen, unter einem Richtungswinkel von 45° verlaufenden Graden bei SOLDNER 14,0“, bei konformer Darstellung nur 1,3“. Endlich ertragen wir ja ohne erheblichen Übelstand die Verkleinerung von in hohen Gegenden gemessenen Flächen durch Reduktion auf den Meereshorizont; so erscheint die mit der konformen Darstellung verknüpfte Maßstabvergrößerung um so weniger nachteilig, als sich beide Verschiebungen teilweise ausgleichen.

Am vollkommensten und der Landesform besonders zweckmäßig angepaßt, ist die konforme Darstellung, welche der Geodät PASCHEN, ein Schüler von K. F. GAUSS, in Mecklenburg angewendet hat. Die Triangulation ist direkt und zwar konform auf eine Kegelzone (also auf eine abwickelbare Ebene), welche Zone das Erdellipsoid im Parallelkreis $53^\circ 45'$ berührt, projiziert. Es würde sich für die größten Abstände des Landes von diesem Parallelkreis eine Maßstabvergrößerung bis zu 85 mm auf 1 km ergeben. Durch Höherlegung der Projektionsebene auf $+ 262,4$ m hat nun PASCHEN das Maximum der Maßstabänderung für ganz Mecklenburg auf 40 mm auf 1 km herabgesetzt.

K. F. GAUSS hat eine konforme Abbildung von dem Ellipsoid auf eine Kugel erdacht und bearbeitet, derart, daß dem Parallelkreis $52^\circ 42' 2,5325''$ auf dem Ellipsoid als identisch entsprechen soll der

Parallelkreis $52^{\circ} 40'$ auf einer Projektionskugelfläche von $6\,383\,040\text{ m}^2$ Radius. Die konforme Darstellung erfordert dann nur eine gleichförmige unerheblich ($1:1,00426$) vergrößerte Übertragung der geographischen Längen vom Ellipsoid auf die Kugel; und der Maßstab ist hierbei fast unveränderlich bis auf 6° Abstand vom Mittelparallel.

Die Projektion, welche die preußischen Koordinatensysteme zusammenhält und auf welche die Gesamttriangulation des Staates übertragen wird, beruht auf konformer Abbildung vom Ellipsoid auf die Kugel entsprechend der vorbezeichneten Ideen von GAUSS, und weiter wird nun die Triangulation konform abgebildet von der Kugel auf die Ebene. Als Xaxe dient hierbei der Meridian 31° östlicher Länge. Die ganze Triangulation hängt an dem einzig astronomisch bestimmten Punkt Berlin. Sie stützt sich auf acht gemessene Grundlinien: Königsberg, Berlin, Bonn, Strehlen, Braak, Oberbergh, Göttingen und Meppen. Große Dreiecksketten umziehen die Grenze; im Südwesten Pfalz und Elsaß-Lothringen mit umfassend. Andere Dreiecksketten bilden Verbindungen zwischen dem äußeren Rahmen und lassen nur Raum für wenige größere und kleinere Füllnetze. Die Arbeit begann 1832 in Ostpreußen und endete 1895 mit dem Pfälzischen Dreiecksnetz. Für die Spezialvermessung sind 40 Koordinaten-Nullpunkte für die einzelnen Bezirke festgestellt. Diese Spezialmessung wird abweichend von der konformen Darstellung der Gesamttriangulation nach Soldnerschen Koordinaten berechnet und bezeichnet.

5. Verknüpfung der Detailmessung mit der Triangulation erster Ordnung. Wir folgen hier den preußischen Bestimmungen.²⁾ An die Dreiecke erster Ordnung schließen sich solche zweiter Ordnung von 10—20 km Seitenlänge, hieran solche von dritter und vierter Ordnung von 10—3 km Seitenlänge. Die Ordnungen unterscheiden sich durch abnehmende Größe der Winkelinstrumente und abnehmende Multiplikation der Winkelmessungen. Die Punkte jeder Ordnung sind an die der nächsthöheren mittels etwa 4- oder 5fachen Dreiecksschluß geknüpft und die Messungsfehler in jeder Ordnung in sich ausgeglichen. Unterhalb der zweiten Ordnung ist auf Erdkrümmung nicht mehr Rücksicht zu nehmen, und unterhalb der vierten Ordnung tritt Trennung zwischen Kataster und topographischer

¹⁾ Mittlerer Krümmungsradius des Ellipsoid im Parallel $52^{\circ} 42' 2,5325''$.

²⁾ Bestimmungen des Vorsitzenden der Zentralkommission der Vermessungen vom 29./12. 79; ferner IX. Anweisung des Finanzministers vom 25./10. 81; endlich: Vorschriften der topographischen Abteilung der Landesvermessungen vom 22./3. 98.

Messung ein. Letztere wird mit Meßtisch und Kippregel ausgeführt, beruht also auf Messung und direkter Abbildung der Winkel (nicht auf Längmessung) und erstreckt sich auch auf Darstellung der Höhenverhältnisse. Das Meßtischblatt umfaßt je 6 Minuten Breiten- und 10 Minuten Längendifferenz und mißt das Terrain im Maßstab 1 : 25 000.

Bei der Katastervermessung sind Begrenzung, Ertrag- und Besitzverhältnisse das Wesentliche. Die Maßstäbe sind dem angepaßt und 1 : 4000 bis 1 : 500 bilden etwa die Grenzen derselben. — Die von der Landestriangulation nach geographischer Länge und Breite gegebenen Punkte werden in SOLDNERSchen Koordinaten auf dem Nullpunkt des bezüglichen Koordinatensystems (Preußen ist, wie wir oben sahen, in 40 solcher SOLDNERSchen Spezialsysteme eingeteilt) umgerechnet. Die so gegebenen Dreieckspunkte werden durch weitere Triangulation (nur Winkelmessung) so vermehrt, daß auf je 10 Polygonpunkte (Punkte der nacherwähnten Polygonzüge) etwa 1 Dreieckspunkt kommt. Hieran schließen sich für die Detailvermessung langgestreckte Polygonzüge, deren Längen mit Maßen, deren Winkel mit Theodolit gemessen werden.

6. Die Erdmessung. Die neuere Erdmessung beginnt zu Anfang des 17. Jahrhunderts mit der Triangulation von Alkmar bis Bergen op Zoom durch SNELLIUS. Sie beruhte auf linearen Messungen, die sich tunlichst der Richtung des Meridians anschließen. Zwei solche Messungen in verschiedenen Breiten unter Feststellung der Polhöhen der Endpunkte genügen notdürftig für Bestimmung der Hauptdimensionen des Erdellipsoids. Natürlich wird die Genauigkeit durch größere Ausdehnung der gemessenen oder trigonometrisch ermittelten Längen, Vermehrung der Polhöhebestimmungen und Ausdehnung der Operationen auf weit abstehende geographische Breiten erheblich erhöht. Man hätte auch durch Bestimmung von Parallelkreisstücken in zwei verschiedenen Breiten die Dimensionen des Erdellipsoid bestimmen können, wenn damals, wie wir oben gesehen, die astronomische Bestimmung geographischer Längendifferenzen nicht völlig unzulänglich gewesen wäre. Heute, wo man solche Längendifferenzen durch telegraphische Zeitübertragungen weit genauer bestimmen kann, würde schon die genaue Festlegung einer einzigen »geodätischen« Linie für die Erdmessung genügen. Nimmt man beispielsweise an, man habe für das Polardreieck Berlin—Pol—Breslau die Breiten für Berlin und Breslau astronomisch gemessen, die geographische Längendifferenz durch elektrische Zeitübertragung bestimmt, man habe ferner durch eine Dreieckskette die metrische Länge der geodätischen Linie

Berlin—Breslau ermittelt und die Azimute dieser Linie Berlin und Breslau gemessen und korrigiert, so hat man 6 gemessene Stücke und kann daraus das Ellipsoid mehr als ausreichend bestimmen, da diese Bestimmung nur 5 gemessene Stücke erfordert.

Es stellt sich aber ein Hindernis entgegen: die Lotabweichungen. Der Umstand, daß im allgemeinen die Lote, in den Endpunkten einer Dreieckseite auf dem Ellipsoid errichtet, wegen der Form des Ellipsoids nicht in einer Ebene liegen, wirkt zwar, wenn man von dem niedrigeren nach einem höher gelegenen Punkt sieht, analog so, als ob man nach der aus einem Wald eben hervorragenden Spitze einer schief gestellten Signalstange sehe; die Höhe verhüllt den untern Teil des schrägen Lotes, wie der Wald die schräge Stange. Aber dieser Fehler läßt sich berechnen und, wenn er merklich ist, korrigieren. Anders die lokalen und zufälligen Lotabweichungen. Es gibt kein Mittel, das absolute Maß einer Lotabweichung zu bestimmen; man kann nur die relative Abweichung der Lote zweier Orte durch Vergleichung geodätischer und astronomischer Messungen ermitteln und nach Größe angeben. So bringen diese Lotabweichungen auch in die Winkelmessung im einzelnen unkorrigierbare Fehler hinein, aber weit wichtiger sind die Fehler, welche eine Lotabweichung bei astronomischer Bestimmung von Länge und Breite erzeugt. Findet die Lotabweichung nur in der Richtung des Meridians statt, so fälscht sie die Breite des Orts um den Betrag der Lotabweichung, und weicht das Lot nur in der Richtung nach Ost oder West ab, so wird für Norddeutschland die Länge des Ortes um $\frac{5}{3}$ der Lotabweichung unrichtig.

Kehren wir zur Bestimmung des Erdellipsoids aus den 6 obenbezeichneten Stücken eines großen Polar dreiecks mit der geodätischen Linie Berlin—Breslau zurück. Denken wir uns aus den großen Dreiecksketten der Triangulation Nord- und Westdeutschlands geodätische Linien von 150 bis 300 km nach linearer Länge und nach Azimuten berechnet, Linien wie Berlin—Breslau, Kiel—Berlin usw. und daraus gebildet ein großes Netz, umrahmt von Kiel, Wilhelmshafen, Erkelenz, Straßburg, Mannheim, Westerwald, Göttingen, Brocken, Leipzig, Großenhayn, Schneekoppe, Breslau, Goldap, Memel, und verknüpft mit Berlin, ein Riesennetz von 31 Netzpunkten und 42 großen geodätischen Linien! Die Netzpunkte seien neben vorgedachtem geometrischen Zusammenhang auch durch astronomische Messungen und elektrische Zeitbestimmungen nach geographischer Länge und Breite sorgfältig bestimmt. Dann werden die Fehler der Lotabweichungen sich aufheben und mindern und die zahlreichen Polar dreiecke werden

die größte Sicherheit für Bestimmung der Erdgestalt für das untersuchte Gebiet ergeben.

7. Die Fehlerausgleichung. Wir haben diese Aufgabe bisher nur mit wenig Worten berührt und doch durchdringt die Forderung nach ihr das ganze Gebiet der Geodäsie: die Prüfung der Instrumente, die Messungen und ihre Darstellung, die Rechenmethoden, die Beurteilung des Einflusses selbst unbedeutender Nebenumstände (z. B. seitlicher Refraktion) usw. Die Fehlerausgleichung beruht auf einem festen Gesetz für Auswahl des wahrscheinlichsten Wertes einer mehrfach bestimmten Größe, welches Gesetz das subjektive Dafürhalten und bedrückende Schwanken ausschließt, und ein zahlenmäßiges Urteil über die fertige Leistung bietet.

Die Methode der kleinsten Quadrate, auf welcher die Fehlerausgleichung beruht, wird ja auch in vielen andern Wissenszweigen angewendet; aber hier hat sie eine ganz besonders ausgedehnte spezielle Anpassung gefunden. Zunächst auf große Triangulationen angewendet ist sie allmählich bis in die niedersten Messungen eingedrungen.

Es handelt sich hier nicht um Nachlässigkeitsfehler, sondern um jene Fehler, welche aus der Beschränktheit unserer Sehkraft aus, nicht zu beseitigenden Fehlern der Instrumente, Zustand der Luft usw. unvermeidlich hervorgehen. Bei dieser Unvermeidbarkeit ist der wirkliche Wert einer direkt gemessenen oder aus Messungen abgeleiteten Größe eigentlich stets unbekannt, aber wir erreichen eine größere Annäherung an diesen wirklichen Wert durch wiederholte Messungen. Bezeichnen $v_1 v_2 \dots v_n$ die den n maligen Messungen entsprechenden unbekannt Abweichungen von dem wirklichen Wert der Größe, so sagt das, dieses ganze Gebiet regelnde Gesetz (die Methode der kleinsten Quadrate), daß die beste Bestimmung der gesuchten Größe dadurch erreicht wird, daß die Summe $v_1^2 + v_2^2 + \dots + v_n^2$ ein Minimum wird; und der mittlere Wert dieser Fehlerquadrate, oder vielmehr die Quadratwurzel aus diesem mittleren Wert $\left(\pm \sqrt{\frac{v_1^2 + v_2^2 + \dots + v_n^2}{n}} \right)$

gibt zugleich ein genaues Maß der Genauigkeit der Bestimmung.

Wie aber die unbekannt Fehler in den ungemein vielgestaltigen Aufgaben der Geodäsie in Rechnung zu stellen sind, wie die dem Minimum der Fehlerquadratsumme entsprechende Größe ermittelt wird, ist hier auch nicht annähernd darstellbar. Auch auf diesem schwierigen Gebiet sind geistreiche Arbeiten des großen GAUSS bahnbrechend.

Zur annähernden Vergleichung der Genauigkeit der zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Ländern ausgeführten Triangulationen hat man eine internationale Formel für den mittleren Winkelfehler aufgestellt: $m = \pm \sqrt{\frac{\text{Summe } v^2}{3 \cdot z}}$ (worn $z =$ Zahl der Dreiecke). Für Bayern (älteste Triangulation) ergibt sich $m = 1,77''$; für Hannover (GAUSS) $m = 0,72''$; für preußische Landesaufnahme $m = 0,554''$ (in neuerer Zeit besser); für Sachsen $m = 0,35''$. Sachsen verdankt dies günstige Ergebnis der Freiheit von überkommenen Fehlern, der Einheit der Instrumente und Leitung, den günstigen Sichten im Berg- und Hügelland und der Nutzung aller Erfahrungen aus vorhergehenden Triangulationen.

H. St. Chamberlains Vorstellungen über die Religion der Semiten spez. der Israeliten

Von

Professor D. **Baentsch**-Jena

I

H. St. Chamberlain hat in seinem bekannten Werke »Die Grundlagen des XIX. Jahrh.« den Nachweis unternommen, daß die gesamte Zivilisation und Kultur des neunzehnten Jahrhunderts das Werk einer besonderen Menschenart, nämlich der Germanen oder genauer der Kelto-Slavo-Germanen ist. Aber diese Germanen, so zeigt er, haben diese Kultur und Zivilisation nicht rein aus sich heraus geschaffen. Sie tragen ein bedeutsames Erbe aus der Vergangenheit, das teils von belebendem, teils aber auch hemmendem Einfluß auf das Werk der Zivilisation und Kultur gewesen ist. Auf die Hellenen geht unsere künstlerische und wissenschaftliche Kultur in vielen wesentlichen Merkmalen zurück. Unsere gesellschaftliche Kultur beruht im letzten Grunde auf Rom, von dem wir den Staatsgedanken und die Rechtsidee übernommen haben. Auf religiösem Gebiete sind wir vom Semitentum und speziell vom Judentum beeinflusst und zwar, wie Chamberlain meint, in geradezu verhängnisvoller Weise. Vermittelt ist dieser Einfluß nach ihm durch die christliche Kirche, die dem Charakter und der Geistesrichtung ihres Stifters zum Trotz viel jüdisch-semitische Elemente in sich aufgenommen und in die Substanz der christlichen Religion selbst eingeführt hat (S. 17).

Diesen verhängnisvollen Einfluß aufzuweisen, hat Chamberlain sich besondere Mühe gegeben. Er gibt an zahlreichen Stellen Ausführungen über die Religion der Semiten, die alle in dem auf den ersten Blick höchst paradoxen Satze gipfeln, daß alle Semiten ohne Ausnahme ein Minimum von Religion besäßen; und was von den Semiten im allgemeinen gelte, das gelte von den Juden noch im besonderen, und zwar in weit höherem Grade (S. 393).

Der Satz klingt paradox. Haben nicht gerade die Semiten der Welt die drei großen monotheistischen Religionen gegeben? Sind nicht aus dem Schoße des Semitentums die Religion des Judentums, der Islam und das Christentum hervorgegangen? Verdankt also die Welt nicht gerade den Semiten die stärksten religiösen Impulse? Muß demnach bei den Semiten nicht vielmehr ein Maximum an Religion vorhanden gewesen sein, groß genug, um einen beträchtlichen Teil der Menschheit damit zu beglücken? Ja, fließt dort nicht geradezu die Quelle der Religion?

Es wird gut tun, gleich hier an der Schwelle die Möglichkeit eines Mißverständnisses abzuwehren. Man muß scharf scheiden zwischen Religion und Religiosität d. h. zwischen dem Komplex der in einem Volke oder in einer Völkergruppe lebendigen religiösen Vorstellungen und Ideen, und der Energie, mit der man diese im Leben geltend macht, resp. sich von ihnen bestimmen läßt. Eine große religiöse Energie will Chamberlain den Semiten keineswegs absprechen, ja er schreibt ihnen geradezu ein Maximum von religiöser Energie oder von Glauben zu (S. 400 f.). Aber bettelarm sei ihre religiöse Vorstellungswelt. Auf diesem Gebiete könne nur von einem Minimum von Religion bei ihnen die Rede sein (S. 410).

Um Chamberlain recht zu verstehen, wird man sich zunächst über das, was Chamberlain unter Religion versteht d. h. welchen wesentlichen Inhalt die religiöse Vorstellungswelt nach ihm haben muß, eine möglichst klare Anschauung zu bilden haben. Denn nur so gewinnen wir ja den Maßstab, mit dem er die Religion der Semiten mißt. Und von der Beurteilung des Maßstabes hinwiederum wird es im letzten Grunde abhängen, ob wir Chamberlain in der Beurteilung der Religion der Semiten — vorausgesetzt, daß deren Auffassung durch Chamberlain überhaupt den Tatsachen entspricht — beistimmen können, oder ob wir seine Beurteilung ablehnen resp. modifizieren müssen.

Hier hat es Chamberlain uns nun insofern nicht ganz bequem gemacht, als er uns nirgends eine knappe erschöpfende Definition dessen bietet, was er unter Religion versteht. Er haßt überhaupt

die Definitionen, dieses Steckenpferd der Schulweisheit. Er will dafür lieber Tatsachen vorführen, aus denen der Leser entnehmen soll, was denn eigentlich die Meinung des Verfassers sei. So gibt er uns denn auch hier lieber eine Beschreibung des religiösen Menschen, zu der der religiöse Arier Modell gestanden hat, S. 220 f. (vergl. damit auch die Beschreibung des arischen Inders auf S. 411 f.). Diese Beschreibung ist nun aber so begeistert, so überschwänglich, so dithyrambisch gehalten, daß der Leser wohl sofort im stande ist, dem Verfasser nachzufühlen, was nach ihm Religion sein soll, daß er es aber doch nicht ohne weiteres vermag, des Verfassers Ergüsse in eine klare Formel zu fassen. Es wird daher angebracht sein, des Verfassers Beschreibung hier wenigstens auszugsweise kurz wiederzugeben.

Für Chamberlain ist die Religion rein Sache des Gemütes; ihr tiefster und eigentlichster Quellpunkt liegt im Herzen des Menschen. »Die Wurzel des Seienden fanden die Weisen im Herzen«, dieser Ausspruch des Rigveda bedeutet ihm die größte aller feststehenden religiösen Erkenntnisse. Dieselbe Erkenntnis hat Goethe ausgesprochen, wenn er sagt:

Ist nicht der Kern der Natur
Menschen im Herzen?

Mit dem Forschen im eignen Herzen hebt ihm alle rechte Religion an. Das große Rätsel des Daseins drängt sich dem Menschen auf, nimmt ihn ganz gefangen, aber nicht als ein rationalistisches Problem, das er verstandesmäßig nach dem Gesetz von Ursache und Wirkung zu lösen sucht — denn Rationalismus ist ihm der Tod aller Religion — sondern in der Weise eines unmittelbar zwingenden Lebensbedürfnisses. Der Schleier des Geheimnisses — das fühlt er in seinem Herzen — kann sich ihm nur lüften, wenn er von sich aus zu allem, was ihn umgibt, die Brücken hinüberschlägt, wenn er sich, das einzige, das er unmittelbar weiß, in jedem Phänomene wieder erkennt und jedes Phänomen in sich selbst wiederfindet. Ist es ihm aber gelungen, sich und die ihn umgebende Welt miteinander in Einklang zu setzen, dann darf er hoffen, das Weben des ewigen Werkes mit eignem Ohre zu belauschen, die geheimnisvolle Musik des Daseins im eignen Herzen zu vernehmen. Die ganze Natur belebt sich ihm, überall regt sich in ihr das Menschenverwandte. Und unter dem Lauschen auf ihre Stimmen geht ihm dann ein Ahnen einer höheren Bestimmung auf, er entdeckt in sich den »Samen der Unsterblichkeit«. Jetzt weiß er, aus welchem tiefem Brunnen die Helden seines Stammes, die heiligen Männer, die als Übermenschen hoch über der Erde schweben, die Kraft schöpften, groß zu sein, und da

er es weiß, darf er hoffen, ihnen, zu denen es ihn hinanzieht, gleich zu werden. Der religiöse Mensch, der so in einem inneren unmittelbaren Kontakt mit einer Welt jenseits der Vernunft steht, ist aber notwendig auch Dichter und Denker. Was ihm aus der Unendlichkeit ins Ohr gedrungen, das sucht er in heiligem Symbol, Mythus und Kosmogonie festzuhalten und zu gestalten. Aber seine Vorstellungen bleiben im lebendigen Fluß, denn er hat eine zu lebendige Empfindung des Unendlichen, die ihn davor behütet, seine Erkenntnisse in starre Formen, Dogmen und Lehrgesetze einzuzwängen. Das ungefähr ist das Bild, das Chamberlain von dem religiösen Menschen entworfen hat.

An uns würde es sein, dem Bilde eine Etikette zu geben. Ich glaube, daß wir nicht vorbeitreffen, wenn wir seine Anschauung von Religion als »pantheistischen Mystizismus« bezeichnen. Wir begnügen uns vorläufig, dies getan zu haben, und behalten uns eine Beurteilung seiner Anschauung für das Ende vor.

Jedenfalls liegt für Chamberlain also das Wesen der Religion in dem Gefühl für das Unendliche, in der Empfindung des Geheimnisvollen. Die Religion muß nach ihm mit Geheimnisvollem durchweht sein. Ohne Geheimnisse und Mysterien gibt es keine wahre Religion. Und nicht bloß, daß das Geheimnisvolle geahnt, schauernd empfunden wird, die Religion soll auch die Brücke in die geheimnisvolle Welt des Unendlichen hinüberschlagen, soll die Kluft ausfüllen zwischen dem Menschen und der Gottheit auf dem Wege einer tiefen religiösen Spekulation, einer reichen, phantasievollen Mythologie, einer tiefsinnigen heiligen Symbolik. So ist also Religion nach Chamberlains Voraussetzung nicht denkbar ohne eine gewisse metaphysische Regung und philosophische Anlage und nicht ohne den Besitz einer reichen Phantasie, die das Unfaßbare faßbar, das Unausdenkbare denkbar, das Unvorstellbare vorstellbar zu machen versteht. Er gibt daher SCHOPENHAUER nicht unrecht, der die Religion geradezu als »Volksmetaphysik« bezeichnet habe (S. 391). Ist dem nun aber so, so muß nach Chamberlain folgerichtig das Volk die tiefste Religiosität und die vollkommenste Religion besitzen, das über den größten Reichtum metaphysischer Begabung und über die reichste, blühendste Phantasie verfügt.

Indem Chamberlain nun die Völker der Erde auf diese Merkmale hin mustert, findet er, daß sie fast bei allen in höherem oder geringerem Maße vorhanden sind. Am reichsten ist der arische Indier damit ausgestattet, weshalb bei diesem ein Maximum von Religion von vornherein zu erwarten sei. Man lese die begeisterte

Schilderung, die er S. 411 ff. von dessen Religiosität entwirft. Aber auch sonst findet sich diese Begabung im indo-europäischen Völkerkreise. Der griechische Philosoph PLATO rede von einem allerseligsten Geheimnis der Seele, das ihr im Jenseits offenbart werde, und (der Arier?) Christus sage von seiner Lehre, die seine ganze Religion einbegreift, sie sei ein Geheimnis. Aber auch bei den tieferstehenden Völkern seien diese Gaben und damit ein verhältnismäßig hoher Grad von Religion anzutreffen. Selbst der naive Wilde kenne das verwundernde Staunen und vermute überall ein Außerweltliches. Der Australneger, ja der arme Neger an der Sklavenküste, beide ahnen den großen überweltlichen Geist. Die Neger der Goldküste besitzen nach Chamberlain sogar eine schon recht hoch geartete Volksmetaphysik. Die Samoaner besitzen eine unmittelbare Empfindung für die Allgegenwart Gottes und haben es verstanden, diese in einer auf den ersten Blick zwar rohen, aber trotzdem tiefsinnigen Weise zu versinnbildlichen, die sich prinzipiell von der christlich theologischen Vorstellung von der Allgegenwart Gottes, ja von dem transscendentalen Idealismus, der einem Çankara zur Vorstellung desselben Geheimnisses dient, nicht unterscheidet. Nur bei einer Völkergruppe vermißt Chamberlain die Merkmale, die auf eine höher geartete Religion schließen lassen, und das sind eben die Semiten (S. 392. 220).

Dem Semiten geht nach Chamberlain durchaus ab die metaphysische Anlage; es fehlt ihm darum auch fast ganz die gestaltende Kraft der Phantasie. Dafür ist bei ihm aber der Verstand kräftig, und der Wille geradezu enorm ausgebildet. Der Wille beherrscht bei ihm den Verstand, verkümmert das Gemüt, ertötet ihm die Phantasie. Man kann nach Chamberlain geradezu von einer Hypertrophie des Willens bei dem Semiten reden; unter dieser Hypertrophie haben außer dem nüchternen Verstand alle Seelenvermögen gelitten. Das muß sich natürlich auf dem Gebiete der Religion in charakteristischer Weise geltend machen.

Chamberlain sucht diese enorme Ausbildung der Willenskraft und die Armut der Phantasie, zu einem Teil wenigstens, aus der Natur des Bodens zu erklären, auf dem der Semit ursprünglich heimisch war. Er ist ein Sohn der Wüste, und die Wüste hat ihm für immer ihren Stempel aufgedrückt. Das Wüstenleben ist ein steter Kampf. Der Beduine muß kämpfen um das tägliche Brot, das ihm nicht zuwächst; er muß sich wehren gegen feindliche Stämme, muß auf der Hut sein vor wilden Tieren. So steht er Tag und Nacht auf dem Qui-vive, wachenden Auges, mit geschärften Sinnen,

allezeit zum Kampfe bereit. Er hat es nicht so gut wie sein arischer Bruder, der in Denken und Sinnen über das Unendliche versunken, seine Hand nur nach dem Baume auszustrecken braucht, der ihm seine süßen und nahrhaften Früchte freiwillig spendet. Der Semit fand keine Zeit, über das Unendliche nachzuspüren, wozu er wohl auch an sich schon so gut wie unfähig war. Die Armut der Umgebung erklärt zugleich seine Armut an Phantasie und an mythologischen Vorstellungen. Vor allem aber versteht man, wie sich unter den Kämpfen, Nöten, Gefahren und Entbehrungen der Wüste jener ebenso zähe wie egoistische und nicht selten brutale Wille herausbildete, der für die ganze Rasse so charakteristisch ist und der eben auch ihrer Religion ein charakteristisches Gepräge gegeben hat (S. 404).

Chamberlain verkennt keineswegs die Größe dieser zähen Willenskraft. Vermöge ihrer sind ja die Semiten so stark und kräftig und ausdauernd geworden, durch sie haben sie so Außerordentliches geleistet (S. 241). Aber all diese Größe wird, wenigstens auf dem Gebiete der Religion, doch wieder aufgehoben durch die verkümmerte Wirkung, die dieser Wille auf Gemüt und Phantasie ausgeübt hat.

Diese schädliche Einwirkung des Willens auf die spezifisch für die Religion in Betracht kommenden Vermögen äußert sich nach Chamberlain in gewissen charakteristischen Erscheinungen, die er mit Vorliebe als Rationalismus und Materialismus, meist bloß als Materialismus bezeichnet (S. 398). Diese These kehrt in dem Werke in geradezu unerschöpflichen Variationen unter immer neuer Hervorhebung derselben Momente aber in immer neuen Kombinationen wieder. Wir wollen versuchen, diejenigen Momente, die uns als die wesentlichsten erscheinen, herauszuheben und dem Leser in möglichst klarer und geordneter Übersicht vor Augen zu führen.

Nach der negativen Seite hin macht sich der schädliche Einfluß der Vorherrschaft des Willens in dem Fehlen aller und jeglicher Mythologie geltend. Denn der Wille hat ja die Quelle des mythologischen Triebes, das Gemüt verkümmert und damit zugleich die für die Mythenbildung unerläßliche Phantasietätigkeit lahm gelegt. Zwar finden sich Mythologien bei den Babyloniern und den Phöniziern, und unverkennbare Spuren solcher finden sich deutlich auch im Alten Testament (vergl. Gen. 1. 2. 3). Aber diese Mythologien sind erborgtes Gut (S. 222). Ihre Schöpfer sind höchstwahrscheinlich die alten Sumerer, die vor der semitischen Einwanderung in das babylonische Tiefland dort seit unvordenklichen Zeiten als ein hochbegabtes Kulturvolk saßen. Und von diesen Sumerern haben die Semiten ihre Mythologien übernommen, zuerst die in Babylonien eingewanderten

Semiten oder die sogenannten babylonischen Semiten oder kurz Babylonier genannt, und diese haben sie dann an ihre Brüder weitergegeben. Aber die Semiten haben, wie ja eigentlich auch gar nicht anders zu erwarten war, schlecht damit Haus gehalten. Die sinnigen Mythologien haben unter ihren robusten Händen Schaden gelitten. Der Semit hat sie bei seinem mangelnden Verständnis für solche zarten Gebilde in massive Historie umgesetzt. Kein Wunder, der starke, lediglich auf das Greifbare, Faßbare gerichtete Wille duldet kein Geheimnis, zerreißt mit plumper Hand den zarten Schleier und etabliert dafür die gemeine nackte Wirklichkeit (S. 393. 397). Die Schöpfungsgeschichte in Gen. 1 sei, an ihrer babylonisch-sumerischen Vorlage gemessen, krasser Materialismus (S. 394. 398). In der Sündenfallgeschichte Gen. 3 habe der semitische Erzähler aus dem Schlangendämon eine wirkliche Schlange gemacht und diese unter die übrigen Tiere des Feldes eingereiht (S. 399). Das charakterisiert nach Chamberlain den Tiefstand des semitischen speziell israelitischen Geistes in geradezu erschreckender Weise. Die Historisierung und Materialisierung der Mythen ist gleichbedeutend mit deren Hebräisierung.

Nach der positiven Seite hin zeigt sich nach Chamberlain der aus der Vorherrschaft des Willens stammende Materialismus zunächst im allgemeinen Charakter der Religion. Denn diese Religion verfolge nur praktische Zwecke, durchaus keine idealen. Sie solle für das Wohlergehen auf dieser Welt sorgen und ziele namentlich auf Herrschaft und Besitz. Außerdem solle sie das Wohlergehen in der künftigen Welt verbürgen, wenigstens dort, wo der Begriff der Unsterblichkeit vorhanden sei, der aber in die israelitische Religion erst von außen, z. B. durch persischen Einfluß, in die arabische erst durch das Christentum aufgenommen sei. Was ist das alles aber anders als nackter Materialismus? (S. 400).

Speziell dokumentiere sich der Materialismus aber auf dem Gebiete der religiösen Vorstellungen. Dem Semiten und speziell dem Israeliten sei es unendlich schwer geworden, sich zu einem hohen Begriffe des Göttlichen zu erheben. Seinem Willen, dem nicht allein jede Phantasie, sondern auch jede Überlegung gefehlt habe, sei nur eins natürlich gewesen: sich auf das Gegenwärtige zu stürzen und danach zu greifen. Darum habe er auch seinen Gott fühlbar gegenwärtig haben, ihn gleichsam in der Hand halten und bei sich führen wollen. Daher z. B. der krasse materialistische Niederschlag aus dem semitischen Götzenglauben in der jüdischen (sic) Bundeslade, in der man sich seinen Gott eingeschlossen gedacht habe. Daher auch die Fabrikation und Anbetung der goldenen Kälber und

ehernen Schlangen usw. Und was das Schlimmste ist, der Jude (sic) habe diese Dinge wirklich als seine Götter angebetet. Er habe nicht unterscheiden können zwischen seinem Gott und dessen Bild. Das Bild, das seine Hände gemacht, habe ihm wirklich als Gott gegolten. Der Gedanke, daß das Gottesbild etwa zur Kontemplation und zur Abwendung von der Welt anregen solle und könne, sei von ihm nie gefaßt worden. In dieser Beziehung stehe er tiefer nicht etwa nur als die Hellenen, Eranier, die Kelten, die Slaven, die niemals Bilder angebet hätten, sondern tiefer sogar als die Fetischanbeter. Denn durch die Forschungen der Ethnographen habe es sich immer mehr herausgestellt, daß diese primitiven Naturkinder ihre Fetische als solche gar nicht anbeten, sondern höchst komplizierte symbolische Vorstellungen mit ihnen verbinden. So sei denn der Israelit, resp. der Semit überhaupt der einzige wirkliche Götzendiener auf der Welt, der Götzendiener *κατ' ἔξοχὴν* gewesen. Also auch hier wieder der krasseste Materialismus. Und von diesem Materialismus sei etwas auch auf die Männer unter ihnen, die vom Standpunkte einer geistigeren Gottesvorstellung aus den Kampf gegen den Bilderdienst unternommen hätten, übergegangen. Denn dieser Kampf sei immer nur unter der Voraussetzung geführt worden, daß jedes Bildnis, ja häufig, was überhaupt der »Hände Werk« war, für die Israeliten die Gefahr in sich geborgen habe, ein angebetetes Götzenbild zu werden. Zu dem Standpunkte, daß man ein Bildwerk sich als etwas Schönes vor Augen stelle, um sich daran zu erheben und zu laben, um dem Gemüt Nahrung zuzuführen, um den religiösen Sinn zu wecken, hätten sie sich nicht erheben können. Es sei dem Semiten schlechthin unmöglich gewesen, ein Bildwerk unter dem Gesichtspunkte eines Kunstproduktes zu betrachten. Daher der fanatische Kampf gegen die Bilder, die auch die Propheten nicht anders als gefährliche Götzenbilder hätten betrachten können. Chamberlain nennt diesen Materialismus im Unterschied von dem krassen Materialismus des Götzenanbeters den abstrakten Materialismus.

Und nun die Gottesvorstellung selbst. Im Gegensatz zu der der indoeuropäischen Völker, die die Gottheit in der das All durchwaltenden Gesetzmäßigkeit erkennen, trete der Jahve der Israeliten und der Juden als menschlich vorgestellte Einzelpersönlichkeit aus diesem All heraus, keinem Gesetz als dem seines eigenen Willens unterworfen. Der willensstarke Israelit habe sich seinen Gott geradezu als »Inkarnation der Willkür« vorgestellt. Was Jahve sei, das sei er, weil er so sein wolle; er stehe über aller Natur, über jedem Gesetz als der absolute, unbeschränkte Autokrat. Ebenso das göttliche-

Gesetz. Neben moralischen Geboten, die zum Teil hohe Sittlichkeit und Menschlichkeit atmen, ständen direkt unsittliche und unmenschliche, andere wiederum bestimmten die trivialsten Dinge, was man essen und was man nicht essen darf, wie man sich waschen soll usw. Kurz überall die unbeschränkte Willkür. Von dem indoeuropäischen Standpunkte aus sei Jahve eher ein idealisierter Götze, oder, wenn man lieber wolle, ein Antigötze zu nennen als ein Gott. Dafür enthalte diese Gottesauffassung allerdings den an sich hohen Gedanken einer Vorsehung, aber auch diese sei ebensowenig wie die Willkür der Beobachtung der Natur zu entnehmen und müsse daher vom indoeuropäischen Empfinden ausgeschieden werden.

Das geringschätzigste Urteil über die israelitische Gottesvorstellung will Chamberlain auch gegenüber einer solchen Erscheinung, wie sie der israelitische Monotheismus bietet, nicht aufgeben. Gering-schätzig fragt er S. 224, was denn die Arithmetik mit Religion zu tun habe. Der Monotheismus könne ebensogut eine Verarmung als eine Veredelung der Religion bedeuten, sei also an sich selbst noch nicht etwas absolut Wertvolles. Am wenigsten der der Israeliten und Juden. Denn im Vergleich zu den viel großartigeren religiösen Vorstellungen von einem alleinigen Göttlichen, zu denen die Arier auf rein religiösem Wege (dem der Spekulation) gelangt seien, sei der kümmerlich verschrumpfte Weltschöpfer der Juden doch nur eine Karrikatur. Dort bei den Ariern handle es sich um die tief religiöse Erkenntnis der Einheitlichkeit des göttlichen Wesens, einer in vielen Göttern gleichmäßig lebendigen Gottheit oder eines allgemein Göttlichen, von dem die einzelnen Götter nur Teilerscheinungen seien. Der Jahve der Israeliten dagegen sei und bleibe auch in seiner monotheistischen Verkappung doch nur ein Nationalgott, der die andern Götter mit brutaler Gewalt unter seine Füße trete, um selbst die Herrschaft anzutreten. In Wahrheit sei er immer nur der Gott der Juden, oder doch nur insofern der einzige Gott, als auch die Juden die einzigen Menschen im wahren Sinne des Wortes zu sein sich eingebildet hätten. Dem Monotheismus im Sinne des jüdischen Materialismus sei demnach in jeder Beziehung der religiöse Wert abzusprechen.

Eine weitere, sehr charakteristische Äußerung der auf der einseitigen Vorherrschaft des Willens beruhenden materialistischen Betrachtungsweise findet CHAMBERLAIN in der geschichtlichen Auffassung der Religion, wie sie unter den semitischen Völkern speziell den Israeliten und Juden eigentümlich geworden ist. Weil sie ihren Gott nicht in Erfahrungen des Gemüts hätten finden können, hätten sie ihn in den Ereignissen der eigenen Geschichte zu finden

gesucht. Ihr Gottesglaube sei so durch und durch historisch fundamementiert. Nicht eine innere Tatsache des Gemüts, auch nicht die Beobachtung der Natur, sondern die materielle historische Tatsache der Befreiung aus Ägypten gelte als der fundamentalste Beweis für Jahves Wirken für sein Volk und als Fundament für die israelitische Religion überhaupt. Aber nicht nur in diesem fundamentalen und anderen einzelnen Ereignissen hätten die Israeliten das Walten Jahves verspürt, sondern dieses Walten habe sich vor allem in dem Ganzen ihrer Geschichte ihnen dargestellt. Gerade darin nun aber, wie sie sich ihre Geschichte als eine Art Organismus konstruiert hätten, trete die materialistisch-egoistische Denkweise in greller Beleuchtung zu Tage. Von der ganz richtigen Erwägung aus, daß, wer das Heute besitzen will, auch das Gestern, aus dem es herauswuchs, umspannen und zugleich die Zukunft in den Händen halten muß, hätten sie sich eine Geschichte konstruiert, in der die ganze Weltentwicklung auf Israel hin tendiere. Von dem Augenblicke an, wo Jahve mit Abraham den Bund schließt, bilde das Schicksal Israels die Weltgeschichte, die Geschichte des ganzen Kosmos, das einzige, um das sich der Weltenschöpfer kümmert. Charakteristisch für das egoistische Selbstgefühl sei vor allem die raffiniert systematische Weise, in der in diesem Geschichtsbilde Vergangenheit und Zukunft mit der Gegenwart verknüpft erscheine. In der Vergangenheit göttliche Wunder zu Gunsten der Juden und in der Zukunft der zu erwartende Messias und die Weltherrschaft. Der vergängliche Augenblick erhielt seine eigentümliche Bedeutung dadurch, daß man ihn aus der Vergangenheit herauswachsen sah, als Lohn oder als Bestrafung, und ihn in Prophezeiungen vorausgesagt glaubte. Hierdurch gewann nun auch die Zukunft eine unerhörte Realität, da man gewiß sein durfte, daß das vor vielen (?) Jahrtausenden dem Abraham Verheißene in vollem Umfange noch eintreffen werde. Die göttliche Verheißung sei nun aber an die Bedingung geknüpft gewesen, das göttliche Gesetz bis ins Kleinste hinein zu halten. So habe der Jude Tag und Nacht an Gottes Gesetz gedacht. Dadurch habe das religiöse Leben eine ungewöhnliche Lebendigkeit angenommen. Konnte man Jahve auch nicht sehen, so war er doch eine geschichtliche Größe, deren tägliches Eingreifen in die Geschichte gewissermaßen Sache der Erfahrung war. Die ganze Nation lebte davon und sonnte sich sicher und selbstgewiß im Lichte seines Gottes.

Es sind vor allem noch zwei Punkte zu erledigen, an denen Chamberlain die egoistisch-materialistische Gedankenrichtung der

Israeliten und Juden charakterisiert, nämlich das Dogma von der Freiheit des Willens und der Glaube der Semiten. Was den letzteren betrifft, so charakterisiert er ihn einmal als blinden Tatsachenglauben im Gegensatz zu dem Glauben in den arischen Religionen, der sich nie und nirgends auf geschichtliche Tatsachen beziehe und sich zudem mit absoluter Gedankenfreiheit vertrage (S. 404 ff.); dagegen auf S. 246 charakterisiert er ihn als unerschütterliches Vertrauen zu einem persönlichen, unmittelbar gegenwärtigen, allmächtigen Gott und leitet ihn aus der Macht des Willens zum Leben ab. Natürlich lehnt er von seinem arischen Standpunkte aus beide Arten des Glaubens ab. Der erste ist ihm minderwertig, weil er materialistisch ist, den zweiten lehnt er ab, weil er aus dem egoistischen Trieb zum Leben, aus der ungebändigten Kraft jenes verhängnisvollen Willens entsprungen ist, der durch seine Vorherrschaft die religiöse Anlage der Semiten im Keime erstickt hat. Während der sinnende Geist des Ariers das Göttliche ahnend in weiten Fernen suche, zwingt der willensstarke Jude seinen Gott vom Himmel herab und lasse ihn ein für allemal sein Zelt in seiner Mitte aufschlagen (S. 246). Mit derselben Entschiedenheit wendet er sich vom Standpunkt des Ariers aus gegen das Dogma vom freien Willen, dem unheilvollen Korrelat zu der Vorstellung von Gott als der »Inkarnation der Willkür«. Die Freiheit des Willens bedeute nichts weniger als ewig wiederholte Schöpfungsakte. Bedenke man das, so begreife man, daß diese Annahme nicht allein aller psychischen Wissenschaft, sondern auch aller Metaphysik widerspricht und so eine Verleugnung einer jeden transcendenten Religion bedeutet. Die Vorstellung von der Freiheit des Willens verrate so eine im Verhältnis zum Wollen sehr beschränkte Intelligenz. Es zeige sich also auch hier wieder die für den Semiten so charakteristische Vorherrschaft des Willens, die den Tod oder doch die Verkümmerng aller wahren Religion bedeute.

Sieht so CHAMBERLAIN fast überall nur Schattenseiten und Minderwertigkeiten in der Religion der Semiten und speziell der Israeliten und Juden, so kann er doch wenigstens eines kleinen Lichtblickes sich freuen, den ihm die Erscheinung der Prophetie gewährt (S. 437). Freilich will er auch die Propheten nicht überschätzt wissen; auf die Bezeichnung von »religiösen Genies« dürften sie doch keinen Anspruch erheben. Er lobt sie als prächtige Männer, weil sie mit der Moral so heiligen Ernst machen und die sozialen Schäden des Volkes mit so ernstem Eifer zu heilen suchen. Aber Chamberlain kann doch nicht vergessen, daß sie Juden sind, »jüdisch

von den Sohlen bis zum Scheitel«, und so betrachtet er sie als Arier mit gemischten Gefühlen. Es ist geradezu ergötzlich zu sehen, wie er jeden Lobspruch, den er ihnen zu teil werden läßt, durch einen Dämpfer wieder abzuschwächen liebt. Gewiß, sagt er, haben sie den »religiösen Materialismus, den sie von seiner abstraktesten Seite erfaßten« [wir würden etwa sagen: die im religiös-sittlichen Geiste erfaßte Jahve-Religion], in moralischer Hinsicht auf eine hohe Stufe erhoben (S. 247), aber andererseits haben sie doch die Religion auf die Moral reduziert, und es ist so durch sie für die Religion eigentlich nicht viel herausgekommen (S. 440). In der Erstrebung einer progressiven Vereinfachung des Kultus und der Verwerfung unsinniger Ritualverbote — darin sind sie schon soweit wie die Yoruba-Neger, mit denen zusammenzustellen Chamberlain ihnen die etwas kuriose Ehre erweist (S. 438) — und in der Betonung des religiös-sittlichen Momentes hätten sie einen glücklichen Anfang gemacht, der darauf hinausgelaufen sei, die Frömmigkeit ins Herz zu legen, aber es sind andererseits doch wieder etwas einfältige Herren, da sie sich allen Ernstes einbilden, daß es in der Religion ohne Kultus abgehe (S. 440). Chamberlain lobt an ihnen den sozialistischen Zug, besinnt sich aber sofort, daß dieser Zug ja gerade mit der historischen Auffassung der Religion zusammenhänge, die den Nachdruck nicht auf das Individuum, sondern auf die Gesamtheit lege (S. 247), und so kann er auch dessen nicht wieder recht froh werden. Am höchsten schätzt er von ihnen noch den Deuterojesaja ein, den »einzig wirklichen und bewußten Monotheisten«, aber auch er habe uns doch nur bis an die Schwelle jener Ahnung eines transscendenten Geheimnisses geführt, mit der die eigentliche Religion beginnt, und den Schleier nicht gelüftet (S. 439). So darf man nach Chamberlain die Propheten doch nicht allzu hoch einschätzen. Im Grunde sind und bleiben sie für ihn doch nur prächtige Menschen, brave Biedermänner, vor denen man gern den Hut zieht und denen man gern einmal die Hand drückt.

So also etwa nimmt sich vom Standpunkt des bewußten »Ariers« die Religion der Semiten und speziell die der Israeliten und Juden aus. Dürftigkeit der religiösen Vorstellungen, kraß materialistische Gedankenrichtung, die sich in der Form eines abstrakten Materialismus oder der konkreten Abstraktion selbst auf der höchsten Stufe israelitischer Religion wirksam zeigt, und beides wurzelnd in dem Übermächtigsein eines kräftigen, nicht selten ins Brutale hinüberspielenden Willens, das sind nach CHAMBERLAIN die wesentlichsten Charakterzüge dieser Religion. Ob

diese Beurteilung richtig ist, wird sich am letzten Ende bei der Beurteilung des Schwinkels zeigen, unter dem Chamberlain die Religion der Semiten gesehen hat, d. h. bei der Beurteilung seines arischen Religionsideals. Ehe wir aber dieses einer Prüfung unterziehen, wird zunächst die andere Frage zu beantworten sein, ob denn Chamberlains Auffassung von der semitischen Religion auf einer richtigen Beobachtung des Tatsächlichen beruht, oder ob er nicht, sei es unter dem Zwange einer gewissen Voreingenommenheit, sei es aus Mangel an Fachkenntnissen, sei es aus beiden Ursachen zugleich, ein Zerrbild entworfen hat, durch dessen Verurteilung die wahre Religion der Semiten und speziell der Israeliten noch lange nicht getroffen zu werden braucht. Diese Untersuchung wollen wir uns für den im nächsten Hefte erscheinenden Schluß vorbehalten.

(Schluß folgt.)

Stimmen zur Reform des Religions-Unterrichtes

(Fortsetzung)

XIII

Leitsätze für den Religionsunterricht

Von

Geh. Hofrat **Leutz**, Seminardirektor a. D. in Karlsruhe

1. Der Religionsunterricht hat den Zweck, die vom Kinde bereits in die Schule mitgebrachten religiösen Lebenskeime weiter zu entfalten, sie tiefer zu gründen und zu einer Lebensmacht zu gestalten. Es kann dies zunächst nicht auf dem Wege der Erkenntnis geschehen, sondern durch Eingründung in religiöse Persönlichkeiten, durch bestimmte Vorbilder und Tatsachen, welche dem Schüler klar machen, daß die Religion nicht auf Lehren, sondern auf Tatsachen beruht. Der häusliche Kreis wird erweitert durch den Lehrer und erhält seine höchste Entfaltung durch die Vorführung biblischer Personen und seine Vollendung durch die Person Jesu.

2. Jeder erziehlche Unterricht muß also Persönlichkeitsunterricht sein. Das Kind muß sich einleben in die vorgeführten Personen, deren Denk- und Handlungsweise es sich aneignen soll und aus denen sich schließlich die fortschreitende Entwicklung des göttlichen Heilsgedankens sich erkennen läßt. Es gehört somit auch das Alte Testament mit Notwendigkeit in den religiösen Unterricht.

3. Aus einer solchen Behandlung sieht der Schüler, daß nicht die Aufzählung der Ereignisse, die äußere Entwicklung, die Ge-

schichte eines bestimmten Volks die Hauptsache ist, sondern die überall sichtbare Hand Gottes als Leiterin der menschlichen Geschichte. Die Biblische Geschichte muß stets den Charakter als Heilsgeschichte erkennen lassen.

4. Die einzelnen Fortschritte in diesem Heilsweg werden veranschaulicht durch gewaltige Glaubenshelden, die besonders eingehend zu behandeln sind. Sie haben ihre Lebensgrundsätze, die Zeugnisse ihrer göttlichen Erleuchtung in Reden und Einzelaussprüchen uns hinterlassen, sie bilden besonders den Lehrstoff und die kurzen Aussprüche den Memorierstoff der biblischen Geschichte.

5. Die aus der Geschichte gewonnenen Lehren hat dann die Schule zu einem kurzen, einfachen System zusammenzustellen; dies ist der Katechismus, der also kein Bekenntnisbuch im eigentlichen Sinne sein kann, sondern nur ein Ausdruck der christlichen Lehre in einer bestimmten Zeitperiode.

6. Daraus folgt, daß die Zusammenstellung der Sätze, deren Form in Frage und Antwort durchaus nicht für alle Zeiten gleich bleiben kann. Der Ausdruck wird und darf sich ändern, allein das Zentrum, die Grundwahrheiten, die Erlösung durch Jesus muß ewig bestehen bleiben, Jesus, Christus, gestern und heute usw. Eine Änderung dieser Grundwahrheiten würde zum Christentum hinaus führen.

7. Diese Darstellung der christlichen Lehre kann aber nur mit der Oberklasse einer Volksschule versucht werden und zwar mit einem viel geringeren Gedächtnismaterial als die meisten Katechismen enthalten.

8. Eigentlich gehört dieser Teil in den Konfirmandenunterricht des Geistlichen, allein da diesem Unterricht gewöhnlich zu wenig Zeit zugemessen wird, $\frac{1}{2}$ Jahr, und die Lehrsätze in der Schule nicht zur völligen Klarheit herausgebildet werden können, ist es gut, wenn die Sätze schon dort memoriert, und vom Geistlichen in seinem Unterricht wiederholt werden.

9. Ein religiöser Persönlichkeitsunterricht kann aber nur da stattfinden, wo der Lehrer selbst eine solche Persönlichkeit an sich darbietet, wo der Schüler in seinem Lehrer ein Beispiel hat, dessen religiöser Charakter, dessen frommer Sinn und Wandel in dem ganzen Unterricht zu Tage tritt, dessen Worte durch die Persönlichkeit so veranschaulicht werden, daß sie den Schüler innerlich ergreifen. In dieser Beziehung ist allerdings die konfessionelle Schule der Simultanschule weit vorzuziehen.

10. Es ist zweifellos, daß für einen solchen einheitlichen Unter-

richt ein einheitliches Lehrbuch wünschenswert wäre; ebenso ein biblisches Lesebuch statt der Vollbibel.

11. Den Religionsunterricht ganz aus der Schule entfernen, ihn der Kirche überlassen, hieße die Krönung aller unsrer Schularbeit vernichten, sie aller ihrer Weihe und ihres Segens berauben.

Das Schulwesen des Kantons Baselstadt

Von

Dr. X. Wetterwald-Basel

Die Ausgestaltung des Schulwesens in der Schweiz ist eine sehr mannigfaltige. Wie die landschaftlichen Bilder, wie Sitten und Gebräuche, Sprache und Konfession, Lebensbedürfnisse und Lebensgewohnheiten von Kanton zu Kanton wechseln und immer wieder ein anderes Gepräge zeigen, so vielgestaltig sind die Einrichtungen, die für die Ausbildung der Jugend in den verschiedenen Landes-teilen sorgen. Die Schulorganisationen sind geschichtlich gewordene Einrichtungen, die aus den Bedürfnissen des Volkes, aus den Forderungen der Zeit an Individuum und Gemeinwesen hervorgewachsen sind. Wie die Leistungsfähigkeit von Bürger- und Gemeinwesen im einsamen Hochtal des Gletscherbaches sich nach anderer Richtung äußern muß als in der volkreichen Handels- und Fabrikstadt am breiten Heerstrom, so können dort einfache Schuleinrichtungen leicht den kleinen Verhältnissen genügen, während sie hier den gesteigerten Forderungen gemäß reicher gegliedert und sorgfältiger ausgebaut sein müssen. Es ist daher leicht einzusehen, daß das Schulwesen der Schweiz kein einheitliches ist, und es ist leicht zu begreifen, daß jeder Kanton, der bis zu einem gewissen Grade seine besondere historische Vergangenheit hat und demgemäß auch ein bestimmtes Gepräge besitzt, mit änglicher Sorge die Oberhoheit über die Schule stets gewahrt hat. Wie jeder einzelne Kanton oder Halbkanton seine besondere Verfassung besitzt, so auch seine eigene Schulgesetzgebung. —

Die Bundesverfassung, d. h. die Verfassung für die ganze Schweiz, die verschiedene Gebiete des staatlichen und volkswirtschaftlichen Lebens zentralisiert hat, gibt in Bezug auf das Schulwesen nur einige allgemeine Richtlinien und Vorschriften. Die einzige schweizerische Schulanstalt ist die eidgenössische polytechnische Schule in Zürich; allerdings gibt die Bundesverfassung dem Bunde die Befugnis, auch eine Universität und andere höhere Unterrichtsanstalten zu errichten und solche zu unterstützen; da aber schon sechs kantonale Univer-

sitäten bestehen, ist keine Aussicht auf Gründung einer eidgenössischen Universität vorhanden. Im weitem bestimmt § 27 der Bundesverfassung vom 29. Mai 1874: »Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht d. h. Volksschulunterricht, welcher ausschließlich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich. Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können. Gegen Kantone, welche diesen Verpflichtungen nicht nachkommen, wird der Bund die nötigen Verfügungen treffen.« Durch die Volksabstimmung vom 23. November 1902 hat dieser Paragraph noch einen Zusatz erhalten, der bestimmt, daß den Kantonen zur Unterstützung in der Erfüllung der ihnen auf dem Gebiete des Primarunterrichts obliegenden Pflichten Beiträge geleistet werden; dabei bleiben aber Organisation, Leitung und Beaufsichtigung des Primarschulwesens den Kantonen ausdrücklich garantiert.

Es mag nun vielleicht auch für deutsche Lehrerkreise von Interesse sein, die eine oder andere der 25 Schulorganisationen der Schweiz kennen zu lernen. Wir wählen das Schulwesen des Kantons Baselstadt, das wohl eines der am besten ausgebauten ist. Der Kanton Baselstadt zählte Ende 1902 ungefähr 117500 Einwohner und ist abgesehen von den zwei Landgemeinden Riehen und Bettingen mit etwa 3000 Einwohnern ein rein städtisches Gemeinwesen. Das Schulgesetz des Kantons Baselstadt vom 21. Juni 1880 normiert die obligatorische Schulpflicht für jedes bildungsfähige Kind auf 8 Jahre. Sie beginnt mit dem Anfang des Schuljahres für diejenigen Kinder, die vor dem 1. Mai das sechste Altersjahr zurücklegten. Knaben und Mädchen werden in den Schulen der Stadt getrennt unterrichtet; in den zwei Landgemeinden jedoch gemeinsam. In allen öffentlichen Schulen des Kantons sind die Kinder der verschiedenen religiösen Bekenntnisse vereinigt. Was den Religionsunterricht betrifft, so wird derselbe in den sechs ersten Schuljahren, also in den Primarklassen und in den zwei untern Klassen der Mittelschulen durch den Lehrer gegeben. In den obern Klassen der Mittelschulen wird kein Religionsunterricht mehr erteilt; dagegen verständigt sich der Erziehungsrat mit den Behörden der Landeskirche darüber, wie bei der Einrichtung des Stundenplanes auf den kirchlichen Religionsunterricht und den Konfirmations-Unterricht Rücksicht zu nehmen ist. Der Religionsunterricht, der in biblischer Geschichte besteht, ist nicht obligatorisch; jeder Schüler muß auf das von den Eltern oder deren Vertretern gestellte Ansuchen davon entbunden werden. —

Die erste Schulstufe umfaßt vier Jahre und heißt Primarschule; in derselben sind die Kinder des ganzen Volkes vereinigt. Jede der beiden Schulanstalten — Knabenprimarschule und Mädchenprimarschule — steht unter der Leitung eines Schulinspektors. Im Jahre 1902 zählte die Knabenprimarschule 4179 Knaben, die in 91 Klassen von 69 Lehrern und einer Lehrerin unterrichtet wurden. Die Mädchenprimarschule zählte in 103 Klassen 4556 Kinder mit 32 Lehrern, 57 Lehrerinnen und 24 Arbeitslehrerinnen. In diesen Zahlen sind die Kinder der Primarschule Kleinhüningen, die dem Inspektorat der Mädchenprimarschule unterstellt ist, mitgerechnet. In den acht Spezialklassen für Schwachsinnige befanden sich 79 Knaben und 94 Mädchen; sie wurden von 8 Klassen- und 4 Arbeitslehrerinnen unterrichtet. In der ersten Klasse, d. h. im ersten Schuljahr beträgt die wöchentliche Stundenzahl 20; im 4. Schuljahr 26; die Mädchen erhalten schon vom ersten Schuljahr an Unterricht in den weiblichen Handarbeiten, und zwar zunächst im Stricken, vom 3. Schuljahr an auch im Nähen. —

Mit Beginn des 5. Schuljahres tritt bei den Knabenschulen eine Dreiteilung ein: Sekundarschule, Realschule und Gymnasium. Die Sekundarschule, die aus vier aufeinanderfolgenden Klassen mit einjährigem Kursus besteht, soll diejenigen Schüler aufnehmen, für die ein einfacher, nicht über das schulpflichtige Alter hinausgehender Lehrgang in Aussicht genommen wird. Seit bald 20 Jahren besteht an derselben noch eine Fortbildungsklasse von ein oder zwei Abteilungen mit einjährigem Kursus. Die Sekundarschule, die die obere Abteilung der Volksschule darstellt, ist selbstverständlich obligatorisch; in derselben ist das Französische, das schon von der ersten Klasse an, d. h. im 5. Schuljahr, mit einer ziemlich großen Stundenzahl auftritt, obligatorisches Hauptfach; die Basler Volksschule hat also neben der Muttersprache noch eine Fremdsprache, eine Einrichtung, die wohl selten zu finden ist. Sie erklärt sich daraus, daß für Basel als Handels- und frühere Grenzstadt gegen Frankreich diese Sprache eine wichtige Rolle spielt. Die Knabensekundarschule steht unter der Leitung eines Rektors, der bei der großen Ausdehnung der Anstalt keinen Unterricht erteilen kann. Die Schülerzahl betrug im Jahre 1902 in 53 Klassenabteilungen 2231; der Unterricht wurde von 55 Lehrern erteilt.

Die Realschule soll ihren Schülern eine allgemeine realistische Bildung geben und sie auf den Übertritt zu Handel, Gewerbe und Industrie vorbereiten; insbesondere ist sie auch Vorbereitungsanstalt für höhere technische, mathematische und naturwissenschaftliche

Studien, also für Polytechnikum und Universität. Seit Jahren benutzen sie namentlich auch Mediziner und Lehramtskandidaten als Vorbereitungsschule für ihre wissenschaftlichen und beruflichen Studien. Die Realschule besteht aus einer untern und einer obern Abteilung; die untere Abteilung hat vier Klassen mit einjährigem Kurs. Die obere Anstalt zerfällt in eine Real- und in eine Handelsabteilung: die Realabteilung umfaßt seit der kürzlich erfolgten Reorganisation fünf Klassen, wovon vier mit einjährigem und die fünfte mit halbjährigem Kurs. Die Handelsabteilung besitzt drei Klassen mit einjährigem Kurs. Jede der beiden Anstalten steht unter der Leitung eines besonderen Rektors, von denen jeder noch einige Unterrichtsstunden zu geben hat. Die Anstalten sind auch räumlich voneinander getrennt; die untere Abteilung befindet sich mit der Mehrzahl ihrer Klassen in dem stattlichen, Ende der 80er Jahre erbauten Gebäude an der Rittergasse neben dem Münster, während die obere Abteilung seit dem letzten Frühjahr in dem prächtigen Neubau in der Nähe des Bundesbahnhofes untergebracht ist.

Die Unterrichtsgegenstände der untern Realschule sind deutsche und französische Sprache, Englisch in der vierten Klasse, Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Schreiben, Zeichnen, Gesang und Turnen; diejenigen der obern Abteilung deutsche, französische und englische Sprache, Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften, Zeichnen und Turnen; in der Handelsabteilung noch italienische Sprache und Handelsfächer. Die untere Realschule zählte im abgelaufenen Jahre in 24 Abteilungen 1024 Schüler, die von 31 Lehrern unterrichtet wurden; in der Realabteilung der obern Schule befanden sich in 11 Klassenabteilungen 299, in der Handelsabteilung in 6 Klassen 142 Schüler. Mit dem Zeugnis der Reife gingen im Herbst 1902 58 Schüler aus der Schule ab, und zwar zu akademischen Studien 18, zu polytechnischen Studien 16, zu den Fachkursen für Primarlehrer (Lehrerseminar) 13, zu andern Studien 4, zu technischen Berufslehren 5 und zu Handel und Verkehr 2. Die Zahl der Lehrkräfte betrug 25, wovon einige auch an der untern Abteilung der Realschule tätig waren.

Das Gymnasium, das ebenfalls aus einer untern und einer obern Abteilung von je vier aufeinanderfolgenden Klassen mit einjährigem Kurse besteht, soll seinen Schülern eine allgemeine humanistische Bildung geben und sie auf das akademische Studium vorbereiten. Die Unterrichtsgegenstände des untern Gymnasiums sind lateinische, deutsche und französische Sprache — letztere von der zweiten Klasse an —, Griechisch in der vierten Klasse, Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturkunde, Schreiben, Gesang und Turnen;

das Zeichnen ist fakultativ. Solche Schüler der vierten Klasse, die nicht in das obere Gymnasium, sondern nach Absolvierung der vier ersten Gymnasialklassen in die obere Realschule übertreten wollen, werden vom Unterricht in der griechischen Sprache dispensiert und erhalten dafür Unterricht im Englischen und in der Physik. Die Unterrichtsfächer des obern Gymnasiums sind griechische, lateinische, deutsche und französische Sprache, Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaften und Turnen; außerdem für künftige Theologiestudierende hebräische Sprache. Das ganze Gymnasium, am Münsterplatze gelegen, steht unter der Leitung eines Rektors. Das untere Gymnasium besuchten im letzten Jahre 376 Schüler, die in 11 Klassen unterrichtet wurden; die Schülerzahl des obern Gymnasiums betrug in 8 Abteilungen 142; davon gingen im Frühjahr 1902 38 zur Universität ab. Am Gymnasium wirken zusammen 26 Lehrkräfte.

Für die Mädchenschulen tritt nach dem vierten Schuljahr eine Zweiteilung ein: Sekundarschule und Töchterschule. Die Mädchensekundarschule stellt wie die Knabensekundarschule die obere Abteilung der Volksschule dar; sie lehrt schon von der ersten Klasse an das Französische als obligatorisches Lehrfach und hat ebenfalls vier aufeinanderfolgende Klassen mit einjährigem Kurse. Seit vielen Jahren besteht auch da eine Fortbildungs- oder fünfte Klasse mit einjährigem Kurse in zwei oder drei Abteilungen. Die Anstalt, unter der Leitung eines Rektors, zählte im verflossenen Jahre 2580 Schülerinnen in 59 Klassenabteilungen; der Unterricht wurde von 42 Lehrern und 41 Lehrerinnen erteilt. Mit der Schule sind Kochkurse verbunden, die von Lehrerinnen geleitet werden und einer stets zunehmenden Beliebtheit sich erfreuen. Unter derselben Leitung wie die Mädchensekundarschule der Stadt steht auch die Sekundarschule der Ortschaft Kleinhünigen, die nach und nach mit der Stadt zusammenwächst und bereits in den städtischen Organismus aufgenommen worden ist. Hier sind die beiden Geschlechter in den betreffenden Klassen vereinigt; die Schule zählte in vier Klassenabteilungen 86 Knaben und 73 Mädchen, die von 4 Lehrern und einer Arbeitslehrerin unterrichtet wurden. Diese Schule wird übrigens bald mit den städtischen Sekundarschulen vereinigt werden.

Die Töchterschule hat die Bestimmung, diejenigen Mädchen aufzunehmen, für die ein längerer und umfassenderer Lehrgang in Aussicht genommen wird. Unterrichtsfächer sind: deutsche, französische und englische Sprache, Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Schreiben, Zeichnen, Gesang, Turnen und weibliche Handarbeiten. Sie besteht aus einer untern und einer obern Ab-

teilung; die untere hat vier, die obere zwei Klassen mit einjährigem Kurse; die erstere zählte im verflossenen Jahre in 20 Klassenabteilungen 949, die obere Abteilung in 8 Klassen 248 Schülerinnen. An die sechs Klassen der Anstalt schließen sich noch verschiedene Fortbildungsklassen an: Für allgemeine Bildung drei Jahreskurse; für Ausbildung als Lehrerinnen drei Jahreskurse; für das kaufmännische Bildungswesen zwei Jahreskurse und für Ausbildung als Lehrerinnen an Kleinkinderanstalten ein Jahreskurs. In der allgemeinen Abteilung wird auch Unterricht in der lateinischen Sprache erteilt, und es werden die Schülerinnen so vorbereitet, daß sie das Maturitätsexamen bestehen können. Die sämtlichen Fortbildungsklassen zählten im letzten Jahre 155 Schülerinnen; 16 bestanden die Diplomprüfung als Lehrerinnen. Die gesamte Anstalt steht unter der Leitung eines Direktors; der Unterricht wird von 22 Lehrern und 22 Lehrerinnen gegeben.

Unter einem besonderen Inspektorat stehen die Schulen in dem zum Kanton Baselstadt gehörenden Landgemeinden Riehen und Bettingen. Knaben und Mädchen sind beim Unterricht in den verschiedenen Klassen vereinigt. In Riehen zählten die vier Primarklassen letzten Jahres 113 Knaben und 103 Mädchen; den Unterricht erteilen 4 Lehrer und eine Arbeitslehrerin. Die vier Sekundarklassen unter 4 Lehrern und einer Arbeitslehrerin zählten 74 Knaben und 74 Mädchen. Die 8 Klassen der kleinen Berggemeinde Bettingen, in eine Primar- und eine Sekundarabteilung zusammengefaßt, wiesen 26 Knaben und 35 Mädchen auf; an der Schule wirken zwei Lehrer und eine Arbeitslehrerin.

Den unmittelbaren Bedürfnissen des praktischen Lebens dienen die Allgemeine Gewerbeschule und die Frauenarbeitsschule. Die Allgemeine Gewerbeschule hat die Aufgabe, den Gewerbetreibenden diejenige für ihren Beruf notwendige Ausbildung zu geben, die in der Werkstatt nicht erlangt werden kann. Die Schule bezweckt einerseits die allgemeine und fachliche Fortbildung der Angehörigen aller Gewerbe, andererseits die theoretische und künstlerische Heranbildung von tüchtigen Arbeitskräften für die Bedürfnisse derjenigen Kunstgewerbe, für welche die Bedingungen einer gedeihlichen Entwicklung in Basel vorhanden oder leicht zu gewinnen sind. Daneben soll in besonderen Abteilungen — Kunstklassen — für nicht Gewerbetreibende beider Geschlechter Unterricht im Zeichnen, Malen usw. erteilt und hierdurch der Sinn für die Kunst bei der Bevölkerung gefördert werden.

Die Schule zerfällt in eine untere Abteilung für allgemeine ge-

werbliche Vorbildung und eine obere Abteilung für fachliche Ausbildung; einen Teil der letztern bilden die Kunstklassen. Der Unterricht wird in halbjährlichen Kursen erteilt und findet an den Werktagen in Tages- und Abendstunden statt; die Aufnahme der Schüler erfolgt in der Regel am Anfange jeden Semesters. Bei der Aufnahme in die untere Abteilung wird verlangt, daß der Schüler das 14. Altersjahr zurückgelegt und eine ordentliche Volksschulbildung erlangt habe. Für die Aufnahme in die obere Abteilung ist das zurückgelegte 15. Altersjahr und die Erfüllung des Lehrzieles der untern Abteilung nötig. Angehörige des Handwerkes und der Gewerbe, die diesen Anforderungen nicht entsprechen, können jedoch zur Teilnahme an einzelnen Fächern der obern Abteilung zugelassen werden, wenn sie das 18. Altersjahr zurückgelegt haben und zum Besuche der betreffenden Klasse reif sind.

Der Unterricht an der Allgemeinen Gewerbeschule ist unentgeltlich, ausgenommen für diejenigen Schüler der Kunstklassen, die dieselben nicht zum Zwecke der gewerblichen Berufsbildung besuchen; diese haben je nach Fächern und Stundenzahl per Semester ein Schulgeld von 10 bis 50 Fr. zu bezahlen. Alle andern Schüler entrichten zum Zwecke der Sicherung eines regelmäßigen Besuches am Anfange eines jeden Semesters ein Haftgeld, das ohne Rücksicht auf die Stundenzahl und die Fächer für die untere Abteilung 4 Fr., für die obere 8 Fr. beträgt. Dieses Haftgeld wird denjenigen Schülern, die den Unterricht regelmäßig besucht haben, am Ende des Semesters zurückerstattet.

Die Unterrichtsfächer der untern Abteilung sind: Schreiben und Aufsatz, Arithmetik, Geometrie, Rundschrift, Geometrisches Zeichnen, Flachornament und Gipszeichnen; diejenigen der obern Abteilung: Projektionszeichnen, Schattenlehre, Stereometrie, Algebra, Mechanik, Maschinenlehre, Technologie, Physik, Chemie, Buchführung, gewerbliches Rechnen, praktische Geometrie und Feldmessen, Perspektive, Baumaterialienlehre, Baustatik, Bauformen- und Stillehre, Kunstgeschichte, Heizung und Ventilation, Fachzeichnen für die verschiedenen Berufsarten; Ornamentzeichnen, ornamentales Gipszeichnen, Skizzieren nach der Natur, ornamentale Formenlehre, Holz- und Marmorimitation, Schriftzeichnen und Malen, dekoratives Malen, Aquarellmalen; figürliches Gipszeichnen, figürliches Skizzieren, Zeichnen und Malen nach dem lebenden Modell, Anatomie, Aktzeichnen, Modellieren, Holzbildhauen für Schreiner, Möbelpolstern für Tapezierer, Handvergolden für Buchbinder, praktische Übungen für Spengler; Porzellan- und Ölmalen für Damen.

Der Unterricht wurde im letzten Schuljahr von 51 Lehrern erteilt, von denen einige dem Lehrpersonal anderer Schulanstalten, die meisten jedoch dem Gewerbestand angehören. Die Schülerzahl betrug im Sommersemester 1048, im Wintersemester 1365; sie ist in den letzten Jahren infolge der gedrückten Geschäftslage etwas zurückgegangen. Die Schule steht unter der Leitung eines Direktors.

Schon seit längerer Zeit wird von den Behörden eine Reorganisation der Anstalt geplant; es soll derselben nämlich die allgemeine bürgerliche Fortbildungsschule eingegliedert werden, die von allen Schülern des Kantons, die eine bestimmte Klasse der Volks- oder Mittelschule nicht erreicht haben, besucht werden muß. Jetzt ist die Fortbildungsschule nur für die zwei Landgemeinden des Kantons Baselstadt obligatorisch, für die Stadt bestehen bloß freiwillige Fortbildungskurse, die nur mäßig stark besucht werden.

An dieser Stelle sollen auch die Handarbeitsschulen für Knaben erwähnt werden. Dieselben sind nicht eine rein staatliche Einrichtung, sondern werden von einem Verein, der von seinen Mitgliedern Beiträge bezieht, organisiert; sie stehen aber unter staatlicher Aufsicht, und die Kosten werden auch zum größten Teil vom Staat, der letztes Jahr an dieselben 20000 Fr. bezahlte, bestritten. Die Handarbeitsschule will die Lernschule ergänzen und den Zöglingen Gelegenheit zur Erwerbung und Förderung manueller Fertigkeiten geben. Außerdem will sie auch ein Hort für viele arme Knaben sein, die an den kalten und dunkeln Winterabenden, bevor die Eltern nach Hause kommen, sonst kein warmes und erhelltes Stübchen finden könnten. Anmeldungen gingen letztes Jahr von 1397 Schülern ein, von denen 1223 Aufnahme fanden; diese wurden in 38 Kartonnage-, 23 Hobelbank- und 2 Kerbschnittklassen von 47 Lehrern unterrichtet. Der Unterricht wird in den Monaten Oktober bis März in den Abendstunden von 5—7 Uhr, am Mittwoch auch in den Nachmittagstunden erteilt.

Die Frauenarbeitsschule hat nach dem Gesetz die Aufgabe, Frauen und Mädchen durch theoretischen und praktischen Unterricht in den weiblichen Handarbeiten und in der Führung eines Hauswesens für den häuslichen Beruf oder für den Erwerb, sowie Arbeitslehrerinnen und Lehrerinnen für Koch- und Haushaltungsschulen gründlich auszubilden. Der Unterricht wird in Kursen von sechs Monaten erteilt und findet an Werktagen in Tages- und Abendstunden statt. Zur Aufnahme ist das 15. Altersjahr und der Besitz derjenigen Kenntnisse erforderlich, die in einer guten Volksschule erworben werden können. Nach Beendigung eines Kurses erhält

jede Schülerin ein schriftliches Zeugnis über Betragen, Fleiß, Fortschritt und Leistung. Die Schülerinnen, die beabsichtigen das Examen als Arbeitslehrerinnen zu machen, müssen bei ihrem Eintritt die 5. Klasse der Töchterschule oder die 4. Klasse der Sekundarschule nebst Fortbildungsklasse oder eine gleichwertige Schule mit Erfolg besucht, also 9 Schuljahre durchgemacht haben. In der Frauenarbeitsschule sind für sie Weißnähen und Flickern, Maschinennähen, Kleidermachen, Wollfach und Weißsticken, Gesundheitslehre, Methodik des Arbeitsunterrichts und Pädagogik obligatorisch. Die Schülerinnen der Koch- und Haushaltungsschule erhalten außer im Kochen, Unterricht im Waschen, Flickern, Glätten, Rechnen und Buchführung, Gesundheits- und Krankenpflege; diese Fächer sind für sie obligatorisch. Für den Mittagstisch und den Nachmittagskaffee bezahlen sie per Semester ein Kostgeld von 80 Fr. Im übrigen ist der Unterricht in allen Fächern unentgeltlich; dagegen sind die Kosten für Arbeits-, Schreib- und Zeichenmaterialien, Nähmaschinen usw. von den Schülerinnen zu tragen.

Der Unterricht erstreckt sich auf folgende Fächer: Weißnähen (Handnähen); Maschinennähen; Kleidermachen; Weißsticken; Buntsticken; Filet-, Häkel-, Knüpf-, Strick- und Rahmenarbeiten (Wollfach); Flickern, Verstechen und Stopfen; Glätten; Putzmachen; Zeichnen; Rechnen und Buchführung; Pädagogik; Methodik; Gesundheitslehre und Krankenpflege; Koch- und Haushaltungskunde; dazu Lingerie: Flickern, Zuschneiden und Fertigen von Weißzeug, sowie Kleiderschnitt in Abendkursen. — Die Lehrerschaft zählt, abgesehen von den Gehilfinnen in den Abendkursen, 26 weibliche und 4 männliche Lehrkräfte. Der Zudrang zu dieser Schule wird von Jahr zu Jahr größer; sie zählte im Sommersemester 1902 1072 Kursteilnehmerinnen und 251 Schülerinnen in den Abendkursen; im Wintersemester 1902/03 1234 Kursteilnehmerinnen und 302 Schülerinnen in den Abendkursen. Die Anstalt steht unter der Leitung eines Vorstehers, der sie vor ungefähr 25 Jahren in bescheidenen Anfängen mit Hilfe der Gesellschaft des Guten und Gemeinnützigen ins Leben gerufen hat.

Für die Überwachung und Bildung der Kinder im vorschulpflichtigen Alter sind die Kleinkinderanstalten eingerichtet worden, die teils staatlicher, teils privater Natur sind; die letztern stehen unter der Obsorge der gemeinnützigen Gesellschaft. In den staatlichen Anstalten befanden sich Ende Dezember 1902 in 39 Abteilungen 882 Knaben und 884 Mädchen unter 21 Lehrerinnen und 18 Gehilfinnen; die Leitung ist einer Inspektorin übertragen. Die privaten Anstalten mit 33 Abteilungen zählten 696 Knaben und

770 Mädchen; sie wurden von 34 Lehrerinnen geleitet; sechs dieser Schulen erheben ein Schulgeld von 5 bis 40 Rappen per Woche.

Für die Erziehung und Beschäftigung verwahrloster Knaben und »jugendlich Bestrafter« besteht die Rettungsanstalt Klosterfiechten, ungefähr eine Stunde von der Stadt am Abhang des Bruderholz gelegen. Mit der Anstalt ist eine ziemlich ausgedehnte Landwirtschaft verbunden. Die Leitung ist einem Hausvater übertragen, der auch der Landwirtschaft vorsteht und mit einem Lehrer den Unterricht und die Beaufsichtigung der Zöglinge besorgt. Die Anstalt zählte am Jahresschluß 22 Knaben. Von den im Laufe des Jahres aufgenommenen gehörten 7 zur Kategorie der Verwahrlosten, 2 waren »jugendlich Bestrafte«, 2 wurden aufgenommen, um sie der Mißhandlung durch ihre Eltern zu entziehen. Von den Ausgetretenen wurden 7 in Lehren untergebracht, 3 kehrten ins Elternhaus zurück, 2 wurden weiter versorgt. Die Aufsicht über die Rettungsanstalt ist einer Kommission übertragen, die auch anderweitige Versorgungen leitet und überwacht. In einer großen Stadt wie Basel gibt es leider immer verwahrloste oder sittlich gefährdete Kinder, die aus den öffentlichen Schulen entfernt werden müssen; viele derselben werden durch die genannte Kommission in Familien des Kantons Basellandschaft, andere in auswärtigen Anstalten untergebracht. Von den am 31. Dezember 1902 außerhalb der kantonalen Rettungsanstalt versorgten Kindern gehörten 2 dem Kanton Baselstadt, 15 dem Kanton Basellandschaft, 25 andern Kantonen und 23 dem Ausland an. Die staatlichen Ausgaben für ausländische Versorgungen betragen 3850 Fr.

Neben der staatlichen Kommission besteht noch die Versorgungskommission der Gesellschaft des Guten und Gemeinnützigen, die auf dem Gebiet des Versorgungswesens ganz Bedeutendes leistet.

Eine staatliche Versorgungsanstalt für verwahrloste Mädchen, wofür die im Jahre 1896 anlässlich der Pestalozzifeier ins Leben gerufene Pestalozzigesellschaft die Initiative ergriffen und finanzielle Mittel gesammelt hat, ist im Entstehen begriffen.

(Schluß folgt.)





1. Der Begriff der Harmonie bei Schiller

Von Dr. Susanna Rubinstein

Schiller behielt das Wesen der Antithese, des Gegensatzes, stets im Blickpunkte seines Bewußtseins, er sah es alle Erscheinungen durchziehen und drückte diese seine Anschauung sowohl in seinen poetischen Schöpfungen als in seinen kulturphilosophischen Abhandlungen aus. Zwei seiner hervorragendsten Gedichte, das Gedicht »Das Ideal und das Leben«, das seine philosophischen Grundgedanken enthält, und das geschlechts-psychologische Gedicht »Würde der Frauen«, sind inhaltlich und formal ganz in der Antithese beschlossen. Er singt im ersten:

»Wenn der Menschheit Leiden euch umfassen,
Wenn Laokoon der Schlangen
Sich erwehrt mit namenlosen Schmerz,
Da empört sich der Mensch!«

— — — — —

»Aber in den heitern Regionen,
Wo die reinen Formen wohnen,
Rauscht des Jammers trüber Sturm nicht mehr« usw. usw.

und im zweiten:

»In der Männer Herrschaftsgebiete
Gilt der Stärke trotz'g Recht.«

— — — — —

»Aber mit sanft überredender Bitte
Führen die Frauen den Zepher der Sitte« usw. usw.

Schiller spricht direkt die Überzeugung aus, daß in der Reibung des Gegensatzes die Triebkraft der Entwicklung läge. »Der Antagonismus ist das Instrument der Kultur.« Er ist das Instrument der Kultur, weil er jeden Partner zur Abstreifung des Schroffen, zur Fortbewegung ins Al-

truitische antreibt, und das Endziel davon ist die konsolidierte verstärkte Kraft in der Harmonie. Schiller hegte auch die Überzeugung, daß die ideelle Potenz der Harmonie als kosmogonisch-ethische Kraft im Weltbilde zersplittert sei, und die Einigung mit diesem Kitt ist die Krönung aller dualistischen Unruhe. Diese Ansicht vertritt Schiller in seiner Theosophie (philos. Briefwechsel zwischen Julius und Raphael).

I. Die Ethik

Die zwei konträren Faktoren deren Auflösung in Harmonie die wichtigsten und edelsten Güter der Menschheit, ja den ganzen Bestand der Kultur bildet, sind: Sinnlichkeit und Vernunft. Denn aus der Vereinigung dieser Faktoren entstammt die Ethik und die Ästhetik. Diese zwei philosophischen Gebiete sind auch diejenigen, welche Schillers Geisteswelt beherrschen. Sie sind ihm die nächsten und wichtigsten, weil sie tief und bestimmend im Menschenwesen eingreifen. Und Schiller ist ebenso lebhaft für die anthropologische Welt interessiert, wie Goethe für die kosmische. Schiller hat seinen Forscherblick zuvörderst nach innen, Goethe nach außen gerichtet. Nicht bloß abstrakt reflektierend, sondern mit einer Weihe des Gemütes wie bei einem Priesterdienst, konstruiert Schiller seine ethisch-ästhetischen Lehren. In den verschiedenen philosophischen Abhandlungen, in denen er diese auseinander setzt, verfolgt er, als das Zentrale, den Gedanken, daß Sinnlichkeit und Vernunft, Neigung und Pflicht, sich im Wesen der Ethik zur Harmonie auflösen. Es gäbe kein Gefühl der Befriedigung, der Lust beim sittlichen Handeln, wenn zur Maxime der Vernunft nicht die Sinnlichkeit, wenn zum Pflichtgebot nicht die Neigung sich beigesellte. Mit der Anerkennung des sinnlichen Elements in der Begriffbestimmung der Moral, tritt Schiller dem Rigorismus seines Meisters, Kant entgegen. Der Königsberger Weise fordert drakonisch, daß man die Pflicht einzig nur aus Pflichtgebot übe und entscheide, daß die Neigung zur Pflicht der imperativen Macht derselben Eintrag tue. Die Neigung zu einer Tat hebt ihren sittlichen Wert auf. Man könnte darin einen Anklang an den theologischen Begriff des Opfers finden, an der Idee, die in allen Religionsformen wiederkehrt, daß in der Selbstüberwindung und Kasteiung, auch in der grausamsten und unsinnigsten, ein Verdienst läge. Doch hat diese strenge Trennung von Neigung und Pflicht bei Kant vielleicht den Grund in dem Mechanismus seines Systems, da er scharf die Sphäre der Sinnlichkeit, also die Sphäre der Zwecke und des Begehrens, von der intelligiblen Sphäre der Ideen und der Freiheit — in der die Moral wurzelt — auseinander hält, so zeigt sich auch keine Planke für einen möglichen Wechselverkehr. Die beiden Sphären sind abgeschnitten, und der beschränkte Untertanenverstand sucht mit rechter Verlegenheit die Konkordanz zu einer Persönlichkeit zu finden. Schiller schöpfte aus zwei Richtungen die Überzeugung — mit der er Kant entgegentrat — daß den Geistesfunktionen unentwegt ein sinnliches Element beigemischt sei; er schöpfte sie einmal aus seiner künstlerischen Tätigkeit, und rationaler aus seinen medizinischen Studien. Diesen verdankt man die zwei Abhandlungen, in denen er das Substanziale des reciproken Verhältnisses

von Leib und Geist erörtert: I. die »Philosophie der Physiologie«, und II. »über den Zusammenhang der tierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen.« Ging für Kant die Notwendigkeit zu seiner imperativen Form von seinem Geisteswerk aus, so ergab sich für Schiller, das Axiom der Vereinheitlichung beider Faktoren, als Frucht seiner Geistesarbeit. Wenn er in jenen Dissertationen Sätze durchführt wie diese: daß »die menschliche Vollkommenheit in der vollsten Übung der Kräfte und ihrer wechselseitigen Unterordnung bestehen müsse,« und: »die tierische Empfindung von Lust und Schmerz dient nicht allein der Erhaltung des psychischen Lebens, sondern hilft auch das innere Urwerk des Geistes in Gang bringen« — so wurzelt schon in diesen Arbeiten seiner Jugendzeit die Ansicht von der Coordination, die später als gezeitigte Frucht der Kerngehalt seiner ethischen und ästhetischen Prinzipien wurde.

Kants kategorisches Sollen drückt eigentlich ein Joch auf das Gemüt auf, es zwingt ihm die Tugend auf, und damit hat er ja ihre Abstammung aus der Freiheit erschüttert. Zwischen der imperativen Form und der Idee der Freiheit ergibt sich eine unausweichliche Kollision. Geht aber die Sittlichkeit nicht frei und unmittelbar aus dem Ganzen hervor, so inhäriert sie auch nicht der Wesensbeschaffenheit, so ist sie Disziplin, und so gibt es auch keine Bürgschaft, daß man ihr nicht bei guter Gelegenheit entschlüpft. »Der bloß niedergeworfene Feind kann wieder aufstehen, aber der versöhnte ist wahrhaft überwunden.« Und bloß niedergeworfen ist die Sinnlichkeit durch den kategorischen Imperativ, versöhnt ist sie durch die Neigung zur Pflicht. Das Dokument, in dem Schiller am eingehendsten das Problem der harmonischen Auflösung von Sinnlichkeit und Vernunft in der ethischen Gesinnung behandelt, und in dem er gegen Kants Rigidität in Aktion tritt, ist die Abhandlung über »Anmut und Würde«. »Der Mensch darf nicht nur, sondern er soll Lust und Pflicht verbinden; er soll seiner Vernunft mit Freuden gehorchen. Nicht um sie wir eine Last wegzuwerfen, oder wie eine grobe Hülle abzustreifen, nein, um sie aufs innigste mit seinem höhern Selbst zu vereinbaren, ist seiner reinen Geistesnatur eine sinnliche beigemischt.« Die Auflösung dieser beiden Extreme in Harmonie begreift also die echte und wahre Sittlichkeit in sich. Und wo diese Übereinstimmung — die Übereinstimmung von Neigung und Pflicht — besteht, da bewährt sich auch ein ethischer Sinn durch die ganze Lebensführung. Während, wenn man immer wieder zur Vernunft Rekurs haben muß, wenn man von Fall zu Fall bei dem Moralitäts-Codex anfragen muß, sich nur abgezackte Tugendhandlungen ergeben können. Wo aber jene beiden Prinzipien im Einklang verschmelzen, da ist die »vollendete Menschheit« erstauden; Harmonie ist die krönende Vollendung einer Entwicklung. Und nur auf dieser Stufe, wo sanft und eben die beiden Richtungen zusammenfließen, kann andauernde Selbstverleugnung und aufopfernde Werkätigkeit mit heiterer Ruhe geübt werden. Dieser Zustand der unmittelbaren, freien Harmonie bildet das Wesen der »schönen Seele«. Die »schöne Seele« ist der Adelsmensch, in der Übereinstimmung von Natur und Gesetz gelangt bei ihr die Totalität zur Entwicklung.

Wie kann aber die Auflösung, der doch auch andererseits getrennten und heterogenen Elemente bewirkt werden? Die Neigung entstammt der Sinnlichkeit, das Sittengesetz — das Gesetz — durch dessen Befolgung der Mensch in sich selbst die Menschheit ehrt — gehört der übersinnlichen Vernunftregion an, was bringt nun die Annäherung zu stande? Wodurch werden Neigung und Pflicht, Sinnlichkeit und Vernunft vereinigt? Durch Zucht. Aber nicht durch eine occasionalistische Zucht, wie es Kants Pflichtbegriff in sich schließt, der bei jedem Anlaß herbeigezogen werden soll, sondern durch eine rationale Zucht, welche dem Gemüte für immer die Präge gibt. Es soll die pädagogische Einwirkung eines Mittleren sein. Dieses Mittlere soll die Sinnlichkeit so rektifizieren, daß sie sich als gefügiges Korrelat dem Übersinnlichen anschließt. Dieses veredelnde Mittlere ist das Schöne. Das Schöne leitet das Gemüt zum Übersinnlichen, und in dieser reinen und verklärten Stimmung verstummt die Lockung des Niedrigen, weicht die Beschränkung, und die gesetzmäßige Kraft der Vernunft wird klarer, man kommt dem Erkennen näher, und dabei erlangt auch das Gefühl die Eignung intuitiv dem Sittlichen zuzustreben. »Nur durch das Morgentor des Schönen drangst du in der Erkenntnis Land.« Und das Schöne, die Kunst, ist »die Gütige, die deine Jugend in hohen Pflichten spielend unterwies, und das Geheimnis der erhabenen Jugend in leichten Rätseln dich erraten ließ«. In der didaktisch-theoretischen Verschmelzung des Schönen mit dem Sittlichen sind offenbar Strahlungen aus dem Geist der Antike eingegangen. Schillers ganze ästhetisch-ethische Kanon, wie er ihn eingehender in den Briefen »über ästhetische Erziehung« entwickelt, besteht aus einem aus den Studien der Antike assimilierten und zur Blüte ausgereiften Keim. Das Wesenhafte, der Grundkern dieses Kanons, bildet das *καλοκαγαθόν*, das griechische »Schöngute«. Der Begriff des Schönguten ist auch in Schillers »schöner Seele« anthropomorphisiert. Das Wort ist in ihr Fleisch und Blut geworden. Man mag vielleicht auch nicht fehl gehen, wenn man in Schillers ganzer und beherrschender Hinneigung, die widerstrebenden Verhältnisse unter dem Gesichtspunkt eines Evolutionismus zur Harmonie zu fassen, auf hellenischer Einwirkung zurückführt.

Der Widerschein der innern Harmonie in der äußern Erscheinung bildet das Wesen der Anmut. Anmut ist der lebendige Ausdruck der Person, des innern Menschen, im Gegensatz zum architektonischen Bau, welcher die Naturseite desselben bedeutet. Das Durchbrechen des Freiheitsbegriffs der Vernunft, auf dem Schiller das Schöne wie das Sittliche begründet, ist auch Bedingung der Anmut. Wo die architektonische Naturseite überwiegt, da entsteht Masse. Die »schöne Seele« bringt den Anmutszauber zur höchsten Entfaltung; wie sie frei und mit Leichtigkeit die peinlichsten Pflichten übt, so frei und gefügig sind auch die Bewegungen, mit denen sie ihre Antriebe bekundet. Eine »schöne Seele« giebt selbst über eine mangelhafte architektonische Bildung einen unwiderstehlichen Reiz aus. Ja, sogar über Gebrochene der Natur sieht man sie triumphieren. Die Person, oder das freie Prinzipium, nimmt es dabei auf sich, das Spiel der Erscheinungen zu bestimmen. Der innere Mensch ver-

äußerlich sich in der Leiblichkeit, womit weiter die Zusammengehörigkeit des geistigen und leiblichen Elements dokumentiert ist. Von diesem aus erklärt sich Schillers Äußerung: daß »Schönheit eine Pflicht der Erscheinung« sei. Mit der Aufhebung des Gleichmaßes, der Harmonie der beiden Naturen, ist für Schiller auch die Schönheit aufgehoben. Der Begriff der Harmonie hat bei ihm eine sehr viel vertiefte Bedeutung gewonnen als bei den Griechen, da er nicht die naiv äußern Verhältnisse, sondern den anthropologisch spekulativen Ausgleich der beiden Kräfte begreift. Die Würde ist deshalb des Schönheitszaubers beraubt, weil in ihr das substanzielle Gleichmaß gestört ist. Sobald die Anmut in Würde übergeht — und dies ist der Fall, wenn sie einen Affekt mit der Kraft der Vernunft bemeistert — verliert sie, trotz höherer Dignität, das Schöne. Bei der Würde, welche eine erhabene Gesinnung in sich schließt, tritt eine Verschiebung zu Gunsten der Vernunft ein. Die Gesetzgebung der Vernunft kann mit der Gesetzgebung der Natur in Widerstreit geraten, wenn der Trieb eine Forderung erhebt, welche die Maxime der Vernunft von sich weisen muß. Daraus folgt das strenge Gemüt der Würde. Das harmonische Zusammenfließen ist Wohllaut, ist herzbezwingender Zauber, die strenge Majestät einer Juno aber entbehrt des Gürtels der Anmut.

Wie bei der Würde so besteht auch bei den Phänomenen des Erhabenen und des Pathetischen ein Vorwiegen des Vernunftprinzips. Wenn sie aber trotz verminderten sinnlichen Gehalts dennoch ästhetische Stimmungen erzielen, so ist es hier die Gewalt eines ethischen Eindrucks, der ästhetisch ausklingt, weil er in Lust und nicht in Pflicht übergeht. Beim Erhabenen stehen zwei Mächte einander gegenüber, — das Objekt und das Gefühl — wobei die zweite, neben dem Bewußtsein, daß sie der ersten unterliegen müßte, sich doch über dieselbe erhebt. Als Giordano Bruno angesichts des Scheiterhaufens sagte: »Ihr fürchtet euch mehr, daß ihr das Urteil über mich verhängt, als ich es zu erleiden« — so hatte er eine göttliche Erhabenheit gezeigt. Das Erhabene liegt nicht im objektiven Gegenstand, sondern es liegt ausschließlich im Gefühl. Es erweitert die Gefühlssphäre über die Sinnenwelt hinaus und ist dadurch von stärkerer Wirkung als das Schöne. Dieses macht sich um den Menschen verdient, »das Erhabene aber um den Dämon in ihm«. Das Schöne übt durch die Zusammenstimmung von Sinnlichkeit und Vernunft Reiz auf uns, aber durch die Schönheit würden wir nie erfahren, daß wir uns auch als reine Intelligenz bewähren können. Beim Erhabenen stimmen Sinnlichkeit und Vernunft nicht zusammen, und eben darin liegt die Macht, womit es unser Gemüt ergreift. Denn daß hier gerade der physische Mensch vom moralischen Menschen geschieden ist, und daß gerade durch das, was den erstern niederwirft, der zweite seine Kraft betätigt, das ist eben, was ihn erhebt. Der Mensch fühlt sich auch der ganzen grandiosen Machtfülle des Kosmos gegenüber erhaben, sobald er zwischen verheerenden Elementen in resignierter Freiheit verharrt. Nach dem allen wird im erhabenen Zustand ein höheres Maß von Freiheit entbunden als im ästhetischen. Doch ist die Freiheit in diesem letztern heiterer Art, es ist ein ausgeglichenes, beseligendes Emporschweben,

bei dem der Erdendruck sinkt und sinkt. Das Freiheitsgefühl in der erhabenen Stimmung ist von einem tiefstem Kolorit; man erkennt das Vernichtende der gegenüberstehenden Macht, ist sich klar bewußt, ihr nicht beikommen zu können, und wächst in seiner innern Menschheit höher und höher über Welt, Verhältnisse und Leben hinaus.

Im Pathetischen, dem dritten Phänomen mit vorwiegender Vernunft-herrschaft, erweist sich die moralische Kraft anders, nämlich nicht durch passive und entsagende Gesinnungshöhe, sondern durch Widerstand gegen die finstere Gewalt des Leidens. Das Leiden, welches in Zustand des Pathos versetzt, ist ausschließlich seelischer Art. Und der pathetische Zustand ist für die Kunst von sehr viel höherer Wichtigkeit als die beiden frühern, denn das Pathos des Leidens ist der eigentliche Nerv der tragischen Kunst. Er ist es auch, der das Mitleid, das sympathische Mitfühlen, diesen großen dramatischen Motos über dessen ethische Bedeutung soviel geschrieben und gedeutet wurde — erweckt. Um aber der Kunstforderung zu genügen, muß die aus dem Übersinnlichen geschöpfte Kraft des Widerstandes gegen das Leiden versinnlicht werden. Die Darstellung des Leidens, ohne Darstellung des übersinnlichen Widerstandes ist gemein. Das Pathos des Leidens veranschaulicht daher sowohl die Marter, die an jeder Faser nagt, als auch die Macht des Übersinnlichen, dieses ewigen Jungbrunnens, der die Wunden des Lebens heilt, indem er die Kraft verleiht es zu überwinden. In dem im Leidenspathos mit dem Übersinnlichen Getränkten wird das Wort lebendig: »Mein Reich ist nicht von dieser Welt«. Und dieser Glorienschein, der sich auf ihm niedersenkt, bildet seine ethische Schönheit. Die dramatische Dichtung ist speziell das Kunstgebiet, bei dem die ethische Schönheit — also die Schönheit die nicht heitere Harmonie, sondern didaktische Läuterung ist — Bedingung und Zweck ist, da dieses Kunstgebiet eine Sezierung des innern Lebens ist.

Die ethische Schönheit, das Kalli-Agathon, bildet bei diesen verschiedenen und zugleich homogenen Kategorien eine aufsteigende Reihe: Die Würde betont die ernste Strenge der Persönlichkeit gegenüber den Angriffen der materiellen Faktoren; das Erhabene zeigt die Person auf einer noch höhern Stufe der Freiheit, denn sie wächst im erhabenen Zustand über die Naturgewalten, die sie nicht einschränken und nicht abwehren kann, hinaus und erweist den Dämon, den individuellen Grundkern des Menschheitlichen; im Pathetischen entsagt die Person, mit schwer getroffener Seele, allem Irdischen, allen Verheißungen und allen Bedrängnissen der Wirklichkeit, und gelangt zur transzendentalen Heiligung. Das Pathetische ist zumeist von tiefer elegischer Weise durchzitiert. In den zwei Aufsätzen über tragische Kunst wendet sich Schiller, mit dem Kriterium der Zweckmäßigkeit, der Anbahnung seines teleologisch eudämonistischen Schicksalsbegriffs zu, in dem wieder alle wirren Geschehnisse sich in harmonischen Einklang auflösen. Die tragische Kunst aktualisiert in einer Reihe von Begebenheiten den Kampf der geistigen Natur mit den sie bedrängenden sinnlichen Hemmungen und physikalischen Notwendigkeiten. Zu den erstern gehören die Triebe, Affekte usw. Das Mächtigste der zweiten ist der Tod. Den theoretisch logischen Kern den Schiller

aus diesem Kampf erweist, ist die moralische Zweckmäßigkeit. Jede Hemmung tendiert darauf, die ihr gegenüberstehende Vernunftkraft zu binden, diese muß daher ihre Energie zur Gegenwehr steigern. Das durch das Zweckwidrige veranlaßte Leiden bewirkt das Eingreifen des moralischen Zweckmäßigen, welches sich als Weltordnung behauptet. Aus diesem Prozeß entspringt die Lust am Tragischen. Im Sieg des Zweckmäßigen muß das moralisch Minderwertige dem moralisch Überlegenen unterliegen. Das Weltgericht trifft Zuchtwahl. Die Träger aber der im Kampf begriffenen Prinzipien gehen unter, weil sich jedes Prinzip als zu eng erweist, um das ganze Konvolut der Lebensanforderungen zu decken. Doch die moralische Zweckmäßigkeit bleibt als Regulativ des Weltgeschehens fortbestehen.

Schiller hegte eine teleologisch eudämonistische Weltanschauung, die einerseits darin lag, daß die Idee der innern Freiheit für ihn in Blut und Leben überging; die Philosophie war für ihn nicht eine abstrakte Theorie, sondern sie verschmolz mit seinem Sein. Andererseits wird es ihm wahrscheinlich auch nicht so schwer gewesen sein mit seiner wunderbar reichen Phantasie über das Leidengewirr der Erde in blauen Zenit emporzuschweben. Seine Ansicht vom Weltgericht ist die eines die Universalität umfassenden Harmonie-Akkords. Je mehr man sich aus der Beengung des Weltterrains heraushebt, je höher man aufsteigt, je mehr der Gesichtskreis sich ausbreitet, um so radikaler verlöschen in der zeit- und uferlosen Flut die Gegensätze von Glück und Jammer, von Mißerfolg des Verdienstes und Erhöhung Unwürdiger, und alle diese Unbill, die Hamlet so bitter scharf aufzählt — und eine harmonische Einheitlichkeit ruht über das Weltpanorama.

Das ist wohl die Anschauung eines Dichters, der bei Zeus im Olymp sitzt und dabei die tausendfachen Geißel, die blutig und brennend das Leben zerfleischen, aus dem Auge verlor.

Zwei Stellen bei Schiller bieten eine ausreichende Erklärung über die Prämissen, aus denen sich bei ihm diese Anschauung gestaltete; in der einen, die eine Guttheißung des Bösen zum Zwecke der Auslese des Guten ist, sagt er: daß der Sündenfall, »der das moralische Übel in der Schöpfung brachte, aber nur um das moralische Gute darin möglich zu machen,« sei ohne Widerstreit »die glücklichste und größte Begebenheit in der Menschengeschichte.«¹⁾ Die zweite Stelle befindet sich in einem Brief an Karoline v. Beulwitz. Schiller schreibt ihr, daß er eine äußere und innere Wahrheit der historischen Auffassung anerkenne. Bei der äußern Wahrheit, die sich das Gegebene in treuer Empirie aneignet, muß naturgemäß die Erforschung des Einzelnen vorwiegen. Die innere Wahrheit geht bei der Erforschung nach dem allgemeinen und dem ideellen Prinzip der kausalen Gesetzmäßigkeit und harmonischen Durchdringung

¹⁾ Etwas über die erste Menschengesellschaft nach dem Leitfaden der mosaischen Urkunde. In ähnlicher Weise äußerte sich übrigens auch Shaftesbury, mit dem sich Schiller in seiner vorkantischen Zeit viel beschäftigte; er sagte: »Dient das Übel eines besondern Systems zum Besten eines andern, so ist es kein absolutes Übel.«

der verschiedenen Momente, und ist das Ideal, dem alle wirkliche Forschung sich nur annähern kann.

In der innern Wahrheit also und in der Operation mit der Allgemeinheit, wandelten sich für Schiller die kreischenden Welttöne in eine, die Divergenzen zusammenschmelzende Harmonie um.

II. Die Ästhetik

Wie die antithetische Schrift »über Anmut und Würde« den Grundstock von Schillers ethischer Theorie enthält, von dem Absenker in seinen andern Abhandlungen verteilt sind, so birgt seine zweite antithetische Arbeit, die »über naive und sentimentalische Dichtung«, den Kerngehalt seiner kulturästhetischen Begriffe. Die beiden Gebiete, das ethische und ästhetische Gebiet, greifen in Schillers Geisteswelt so stark ineinander, daß sie eine Gestalt mit zweifachem Januskopf sind, da beide einem und demselben autonomen Prinzip, dem Prinzip der Freiheit entstammen. Die von Kant eingesetzte ethische Autonomie, »das bestimme doch aus dir selbst«, das den Menschen zum Machthaber seiner sittlichen Verantwortung erhebt, hat Schiller nicht nur adoptiert, aber auch zum Erklärungsgrund des Schönen erweitert. Schönheit ist Freiheit in der Erscheinung. D. h. im schönen Objekt stimmen die Teile so harmonisch zu seinem Typus, daß ihm autonome Bestimmung supponiert werden kann. In diesem Erklärungsgrund dämmert etwas vom Maßverhältnis der Griechen — zu denen Schiller ja eine so starke Affinität besaß — herein. Schön ist der Gegenstand in dem sich die Teile zur Darstellung seiner Idee einen. Und diese Übereinstimmung gibt den Ausdruck der Freiheit in der Erscheinung. Im Grunde ist Freiheit in der Erscheinung nichts anderes als Harmonie der mannigfachen Teile in der Darstellung einer Idee. Kann dies aber auch nur als Kriterium des Schönen gelten? Können die Teile eines Objekts schlechterdings nur zum Ausdruck des ästhetisch Edlen zusammen stimmen? Mit nichten! Mit derselben Berechtigung, mit der Schiller auch in dem Gegensatz des Ethischen, in dem absolut Bösen, Kraft und Freiheit konstatiert (»über das Pathetische«), mit derselben Berichtigung läßt sich auch dem Extreme des Schönen, dem vollkommen Häßlichen, Freiheit der Erscheinung zuerkennen. Bei diesem waltet auch eine autonome Auslöse der Einzelzüge zum Artcharakter des Widerlichen. Diese Autonomie hat Plato schon in seiner Ideenlehre antizipiert, und es liegt eine eindringliche Konsequenz darin, daß er dem vollkommenen Exemplar einer häßlichen Idee auch Schönheit vindiziert. In diesem Sinne hat das vollkommene Abbild der Idee, Kröte, auch auf das Schönsein Anspruch.

Allein — nicht in der Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung bietet Schiller seine kunstphilosophischen Theorien; ähnlich wie jene über Anmut und Würde kein Kriterium der Moral, keine Bestimmung über den Inhalt des Sittengesetzes selbst gibt, sondern die Art und Weise darlegt, wie sittliches Handeln zu erreichen sei: entweder durch siegreiches Vorwalten der Vernunft oder durch Harmonie derselben mit der sinnlichen Neigung — ähnlich verfährt er in der ersten Schrift mit dem



ästhetischen Problem. Nicht die Maximen seiner Begründung der philosophischen Ästhetik setzt er in dieser Schrift auseinander -- das nicht -- sondern er schildert in ihr den psychologischen und kulturellen Unterschied der naiven und sentimentalischen Kunststrichtung. Und der analytische Feinsinn, die Tiefe der Betrachtung, die Kraft der spekulativen Kombination, wie der Schwung des Gefühls -- gestalten diese Arbeit zu einer Begeisterungs- und Belehrungsquelle von unvergänglichem Werte.

Die Naivität ist eine Kindlichkeit, wo man sie nicht mehr erwartet. Die naiven Objekte sind was wir waren und was wir wieder werden sollen. »Wir waren Natur wie sie, und unsere Kultur soll uns auf dem Wege der Vernunft und der Freiheit zur Natur zurückführen« -- ein beherrschender Lieblingsgedanke in Schillers Geisteswelt. Die Dichter sind überall Bewahrer der Natur, entweder werden sie Natur sein oder die verlorene Natur suchen; im erstern Fall sind sie »naiv«, im andern »sentimentalisch«. Die Verschiedenheit dieser Dichtungsart ist im wesentlichen mit den Entwicklungsstadien der Menschheit verknüpft. Die Aufgabe der Poesie ist die, »der Menschheit den möglichst vollständigen Ausdruck zu geben.« Im Zustand der Natur, wo der Mensch mit allen seinen Kräften als harmonische Einheit wirkt und das Ganze seiner Wesenheit sich in der Wirklichkeit vollständig auslebt, ist die Nachahmung der Natur die Aufgabe seiner Kunst. Im Zustand der Kultur aber, wo das harmonische Zusammenwirken des Wesens bloß eine Idee ist, da liegt die Aufgabe in der Erhebung der Wirklichkeit zum Ideal, oder was dasselbe ist, in der Darstellung der Idee. »Die Natur macht den Menschen mit sich eins, die Kunst trennt und entzweit ihn.« Durch das Ideal aber kehrt er zur Einheit zurück -- d. h. zum inneren Schauen eines Verhältnisses, das die Wirklichkeit nicht erreicht. Der naive Dichter hat vor dem sentimentalischen die sinnliche Realität voraus, doch ist diese als Wirklichkeit beschränkt. Der sentimentalische hingegen hat vor jenem den unendlichen Gehalt voraus. Der wesentliche Unterschied zwischen beiden besteht darin: daß die lebendige Empfänglichkeit beim naiven, doch der innere Gehalt, das unbedingte freie Ideenvermögen, beim sentimentalischen Dichter verwaltet. Mit der entwickelteren sinnlichen Empfänglichkeit des naiven Dichters, hängt seine höhere Meisterschaft der Formschönheit zusammen. Hinwieder überragt ihn die geistige Graßheit und innere Vertiefung des sentimentalischen. Bei beiden Autogonisten vermindern sich jedoch die Artcharaktere, je mehr sie sich dem künstlerisch vollendeten, dem poetisch Höchsten nähern. Das Ideal der Dichtung aber ist, daß jede den Vorzug der anderen Art erreiche; daß sich also der sentimentalische Dichter die schönere Form des naiven aneigne, und dieser den tieferen Gehalt des sentimentalischen. Ein bedeutender Gehalt in schöner Form gegossen ist das Ideal aller Dichtung. Und dieses dem Begreifen so nahe liegende Ideal, hat bei Schiller noch eine tiefere und umfassendere Bedeutung, denn es involviert die von diesem Dichterphilosophen für alle alle ausgereiften Verhältnisse, für alle höhere Zustände der Menschheit geforderte Harmonie von Sinnlichkeit und Vernunft. Die vollendete Dichtung, die der Forderung entspricht, das Ganze der Menschheit zum Ausdruck zu bringen, wird sohin durch den

harmonischen Ausgleich der sinnlichen Empfindungsfähigkeit mit der geistigen Selbsttätigkeit, durch die harmonische Einigung der sinnlichen Gerichtsbarkeit mit der übersinnlichen erreicht.

Das harmonische Zusammenstimmen der Faktoren kann sowohl in kleinen Umkreisen durchgeführt werden als es auch das evolutionistische Ziel des großen generellen Weltgewoges ist. Es kann — wenigstens als flüchtiges Intermezzo — kurze Phasen des individuellen Lebens verschönern, und die Dissonanz der sich durchkreuzenden und befehdenden Interessen auflösen. So besteht die Erholung vom Frondienst des realen Tagewerks darin, daß die herausgetretenen und angespannten Kräfte entlastet, die latenten in Aktion gebracht werden. Doch soll es nicht Ruhe und nicht Arbeit sein, sondern alle Kräfte sollen in sanftem Fluß geleitet werden. Das Ideal der Erholung ist »Wiederherstellung unseres Naturganzen nach einseitigen Spannungen«; die Vereinigung unserer Naturkräfte nach Vereinzelung derselben. Erholung ist also ein Zustand harmonischen Gleichmaßes. Schiller fordert, daß die Poesie sowohl Erholung als Veredlung biete, er beklagte es aber, daß die Gunst der Lesewelt sich zu sehr den leeren und glatten Produkten zuwende. Andererseits erfordert der Genuß des Schönen eine so volle Empfänglichkeit der sinnlichen und vernunftgemäßen Gerichtsbarkeit, wie sie nach einer einseitigen Anspannung nicht zu erwarten ist; es müßte daher innerhalb des rein Menschlichen für jeden einzelnen Fall die Erholung angepaßt werden.

Von welch ungleich höherer und weittragender Bedeutung ist die harmonische Einigung als Endziel der universellen Bewegung, als Ausläufer des allgemeinen Kulturgangs der Menschheit zu erstreben! Sie ist die Erfüllung aller Bestrebungen in einem jeden Verhältnis, und vollends für die große Allgemeinheit ist sie das Ideal und der Traum einer sozialistischen Organisation. Allein, um in Harmonie einzumünden, muß die fortschreitende Bewegung der Kultur zugleich eine rückschreitende, der evolutionistische Gang zugleich ein retrospektiver werden; denn als Ideal einer sozialphilosophischen Organisation steht mit unerschütterlicher Konsequenz in Schillers Bewußtsein die Rückkehr zur Natur. Die Ideen der Rückkehr zur Natur, nach der Wanderung durch die aufgeregten und treibenden Wogen der Kultur, spricht er in verschiedenen seiner philosophischen Gedichte aus, so schon im ersten derselben, im Gedicht »die Künstler«:

»Mit euch des Frühlings erster Pflanze
 Begann die seelenbildende Natur;
 Mit euch, dem frohd'gen Erntekranze
 Schließt die vollendete Natur.«

Das Nähere, wie sich Schiller nach dem segensreichen Vorbilde Hellas die Rückkehr zur Natur und damit den Ausgleich zu einer generellen Harmonie denkt, setzt er in einer Reihe seiner Briefe »über ästhetische Erziehung« (vom 6.—15.) — diesem höchsten und tief sinnigsten Dokument seines philosophischen Denkens — auseinander. In der griechischen Zeit, in der einfache Natur mit feinsten Bildung vereinigt war, hatten »die Sinne und der Geist noch kein streng geschiedenes Eigentum«. Erst das bestimmtere Denken durch das Fortschreiten der Wissenschaft einerseits, und

»das verwickelte Urwerk der Staaten, welches eine strengere Absonderung von Ständen und Geschäften notwendig macht, zerrißt auch den inneren Bund der Natur«. Hiermit erfährt die alte Erfahrung eine Bestätigung, daß Differenzierung und Antagonismus die Vehikel der Kultur sind. Die Griechen konnten die Totalität ihres Wesens, d. h. die volle Auswirkung ihrer sinnlichen und geistigen Kräfte leicht behaupten, weil das Maximum ihrer Bildung ein relativ geringes war. Doch überragende Leistungen, wie die der Kritik der reinen Vernunft, konnte nur durch Vereinzelung der Vernunftkraft erreicht werden. Wohl kann die Anspannung einzelner Geisteskräfte außerordentliche, aber nur die gleichmäßige Temperatur derselben kann glückliche und vollkommene Menschen erzeugen. Es steht bei uns »die Totalität unserer Natur« auf einer ausgereifteren und höheren Analogie zum Griechentum wieder herzustellen. Und die Potenz durch welche dies zu erreichen ist (wie bereits in Anmut und Würde dargetan), ist das Schöne. Die Kunst bildet und erweckt die Natur. Der Künstler soll der Welt die Richtung zum Guten geben, so wird der ruhige Rhythmus der Zeit die Entwicklung bringen. Und welches wäre das psychologisch didaktische Verfahren zu diesem Bildungsergebnis? Das wäre — wie es aus den leitenden Gedanken in Schillers überwältigender Geisteswelt vorsehen war — die beiden Naturen des Menschen: die vernunftgemäße, oder den Formtrieb und die sinnliche, oder den Stofftrieb, zu gleichberechtigten Teilen in ihm auszubilden. Jedem dieser Triebe soll die Grenze gesichert werden; sie sollte vor Verwirrung geschützt sein. Nicht nur Übergreifen der Sinnlichkeit bringt Nachteil, aber auch das Übergreifen der Vernunftkraft ist zu mißbilligen, weil es das Gefühl unterdrückt. Bei einer richtigen Wechselwirkung wird der Mensch dem Bewußtsein seiner Persönlichkeit als absolute Existenz und seines Zustandes als Existenz in der Zeit gerecht werden. Solche Fälle müßten zu einem dritten vermittelnden Trieb führen, in welchem die beiden vorigen aufgehoben und eine höhere Einheit der Menschennatur erzielt wäre. Dieser Trieb ist der Spieltrieb, dem es eignet das Gemüt beim Anschauen des Schönen in eine glückliche Mitte von Gesetz und Bedürfnis zu versetzen. Auf dieser Höhe wird die sozialphilosophische Aufgabe der Kultur an ihrem Endziel angelangt sein, und das Menschentum wird zu dieser vollendeten und beseligenden Harmonie seines sinnlichen und übersinnlichen Teils entwickelt sein, über die hinaus die irdischen Kräfte nicht weiter reichen.

Von der kulturphilosophischen Stellung des Menschen führt der Weg zum korporativen Institut desselben, zum Staate. Auch vom Ideal eines Staates verlangt Schiller Totalität der Kräfte — identisch mit Harmonie. Die volle Übereinstimmung der ganzen Natur mit der Vernunft würde Fälle von Widerspruch einzelner gegen das Gesetz nicht aufkommen lassen. Mit Recht bemerkt hierzu Tomaschek in seiner Preisschrift, daß dann die Institution des Staates unnötig wäre, es wäre dann der Zweck aller Regierung: die Regierung überflüssig zu machen, erfüllt.

So treten aus Schillers reicher und umfassender Geisteswelt einige wenige Begriffe als Grundlage aller Phänomene hervor, wodurch sich eine Affinität, eine verwandtschaftliche Zusammengehörigkeit derselben ergibt.

Der Begriff der Freiheit als Bedingung und der der harmonischen Vereinigung von Sinnlichkeit und Vernunft als Strebeziel aller Erscheinungen. Bekundet die Ableitung der verschiedenen Gebilde aus denselben Prinzipien, die Schärfe und Kombinationskraft, so offenbart die Unterscheidung und Beleuchtung der einzelnen Gruppen in jedem Distrikt, die analytische Tiefe und wunderbare Feinfühligkeit dieses Dichterphilosophen.

2. Die Bestimmungen über Immatrikulation und Promotion Immaturer an den deutschen Universitäten

Auf Grund amtlicher Quellen zusammengestellt von Karl Muthesius-Weimar

Zur Erlangung des vollen akademischen Bürgerrechts ist an allen deutschen Universitäten die durch den Besitz des Reifezeugnisses einer neunklassigen höheren Lehranstalt nachzuweisende Maturität Voraussetzung. Daneben enthalten aber die Immatrikulations-Ordnungen sämtlicher deutscher Universitäten Bestimmungen, nach denen auch solche, die nicht im Besitz eines Reifezeugnisses sind, in der philosophischen Fakultät immatrikuliert werden können. Diese Bestimmungen sind für Volksschullehrer, die sich an der Universität wissenschaftlich weiterbilden wollen, von Wichtigkeit, da sie ihnen unter Umständen die Möglichkeit gewähren, als ordentliche Studierende — nicht nur als Hörer — bei der philosophischen Fakultät aufgenommen zu werden. Bekanntlich sind das Königreich Sachsen, das Großherzogtum Sachsen und das Großherzogtum Hessen bis jetzt die einzigen Bundesstaaten, die Volksschullehrer unter gewissen Bedingungen zu einem geregelten akademischen Studium mit abschließender Prüfung zulassen. In den übrigen Staaten erwächst immatrikulierten Volksschullehrern aus der Aufnahme in die philosophische Fakultät keinerlei Anspruch auf künftige Zulassung zu einer akademischen oder höheren Amtsprüfung. Wer aber ohne Rücksicht auf äußeren Erfolg seinem Drange nach wissenschaftlicher Fortbildung Genüge tun will, findet dazu auf einer ganzen Anzahl deutscher Universitäten Gelegenheit. Es ist auch die Möglichkeit nicht ganz ausgeschlossen, daß er auf Grund hervorragender wissenschaftlicher Leistungen die Doktorpromotion erlangen kann.

Vielfach an mich gerichtete Anfragen lassen darauf schließen, daß in weiteren Kreisen der Lehrer diese Bestimmungen unbekannt sind. Es dürfte darum am Platze sein, sie einmal übersichtlich zusammenzustellen.

I Preußen

1. Vorschriften für die Studierenden der Landesuniversitäten vom 1. Oktober 1879. (Zentralblatt der Unterrichtsverwaltung 1879, S. 520 ff.) Die hier in Frage kommenden Bestimmungen sind durch Mid.-Erl. vom 7. Februar 1894 abgeändert (Zentralblatt 1894, S. 345 f.) und lauten in der neuen Fassung:

»§ 3. Mit besonderer Erlaubnis der Immatrikulations-Kommission können Angehörige des deutschen Reiches, welche ein Reifezeugnis nicht erworben, jedoch

wenigstens dasjenige Maß der Schulbildung erreicht haben, welches für die Erlangung der Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst vorgeschrieben ist, auf vier Semester immatrikuliert und bei der philosophischen Fakultät eingetragen werden. Die Immatrikulations-Kommission ist ermächtigt, nach Ablauf dieser vier Semester die Verlängerung des Studiums um zwei Semester aus besonderen Gründen zu gestatten. Eine weitere Verlängerung ist nur mit Genehmigung des Kurators (Kuratoriums) zulässig.«

Zu berücksichtigen ist ferner § 5 Abs. 1 der Vorschriften vom 1. Oktober 1879:

»Als Studierende dürfen nicht aufgenommen werden: Reichs-, Staats-, Gemeinde- oder Kirchenbeamte.«¹⁾

Nach dem Wortlaut des angegebenen § 3 liegt die Entscheidung über Gesuche um Immatrikulation in der Hand der Immatrikulations-Kommission. Die Verwaltungspraxis ist an den einzelnen Universitäten verschieden. Die Anfrage, ob das Abgangszeugnis von einem Volksschullehrerseminar, mit dem die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst verbunden ist, im Sinne des § 3 der Vorschriften für die Studierenden vom 1. Oktober 1879 als Nachweis »einer für die Anhörung von Universitäts-Vorlesungen genügenden Bildung«²⁾ erachtet werde, beantworten die Universitäten Königsberg, Kiel, Bonn, Göttingen mit ja, Breslau und Halle mit nein, Berlin, Greifswald und Marburg treffen die Entscheidung von Fall zu Fall.

2. Was die Promotions-Ordnungen der philosophischen Fakultäten an den preußischen Universitäten betrifft, so schweben gegenwärtig Verhandlungen wegen deren Umarbeitung. Bisher waren Reifezeugnis einer neunstufigen höheren Lehranstalt und wenigstens dreijähriges ununterbrochenes Universitätsstudium Bedingung zur Promotion. Nach einem Min.-Erl. vom 30. Juli 1902 kann ausnahmsweise das Reifezeugnis ersetzt werden

»durch die Einreichung einer als hervorragende Leistung anzusehenden Dissertation; die Zulassung darf in diesem letzteren Falle nur auf einstimmigen Beschluß der Fakultät und unter Gutheißung des vorgeordneten Ministeriums erfolgen«.

Die Fälle, in denen auf Grund dieser Verordnung die ausnahmsweise Zulassung zur Promotion bewilligt worden ist, sind überaus selten und werden es jedenfalls auch in Zukunft bleiben.

II Bayern

1. Satzungen für die Studierenden an den Kgl. bayerischen Universitäten vom 22. Februar 1891:

»§ 8. Anderen Studierenden ohne Gymnasialreifezeugnis³⁾ wird nur ausnahms-

¹⁾ Demnach schließt auch das Urlaubsverhältnis die Möglichkeit der Immatrikulation aus.

²⁾ Diese Wendung enthielt § 3 in der Fassung vom 1. Oktober 1879.

³⁾ In § 7 ist von solchen Studierenden ohne Gymnasialreifezeugnis die Rede, »welche verordnungsmäßig bestimmte Universitätsstudien behufs Zulassung zur Schlußprüfung nachzuweisen haben«.

weise mit ministerieller Genehmigung die kleine Matrikel verliehen und zwar Deutschen nur dann, wenn sie sich wenigstens über den Besitz der an einer Lehranstalt mit obligatorischem Unterricht im Lateinischen erlangten wissenschaftlichen Befähigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst ausweisen.

Studierende mit solcher Matrikel werden nur bei der philosophischen Fakultät und zwar regelmäßig nur bei der naturwissenschaftlichen Sektion derselben eingeschrieben.

In Frage kommt ferner § 10, in dem unter »Persönlichkeiten, welche nicht in der Lage sind, sich immatrikulieren zu lassen« aufgezählt werden:
»Angestellte im Staats-, Kirchen- oder Gemeindedienste.«

Die Worte »mit obligatorischem Unterricht im Lateinischen« schließen die Volksschullehrer Bayerns und der meisten anderen Bundesstaaten von der Möglichkeit der Immatrikulation aus. Nur sächsische Volksschullehrer hätten nach dem Wortlaut der Bestimmungen Aussicht, daß ihr Gesuch um Zulassung zur Immatrikulation genehmigt werden könnte.

2. Die Promotions-Ordnung der philosophischen Fakultäten ist durch Min.-Erl. vom 9. Februar 1903 (mit Wirkung vom 1. April 1903) verschärft worden. Nach § 1 hat der Bewerber einzureichen:

c) Das Reifezeugnis einer deutschen neunstufigen höheren Lehranstalt... Ausnahmsweise kann von dieser Forderung durch einstimmigen, von dem vorgesetzten Ministerium gut zu heißenden Sektionsbeschuß abgesehen werden, wenn die mit dem Gesuche eingereichte Abhandlung eine hervorragende Leistung darstellt.

d) Zeugnisse über ein mindestens dreijähriges Universitätsstudium...

Die philosophische Fakultät zu Würzburg erläßt zur Ausführung dieser Bestimmungen, da »viele Studierende mit an sich nicht ausreichender Vorbildung angefragt haben, unter welchen Bedingungen sie Aussicht hätten, zur Promotion zugelassen zu werden«, folgende Bekanntmachung:

»Ein Thema für eine Doktordissertation kann an solche Kandidaten, die eine in ihrer Art abgeschlossene Vorbildung, aber nicht das Reifezeugnis einer höheren neunklassigen Lehranstalt besitzen, nur erteilt werden, wenn sie vorher eine Prüfung im Hauptfach mit der Note sehr gut bestanden haben. Diese Prüfung wird vom Ordinarius des Hauptfaches mit oder ohne Zuziehung von andern Dozenten abgehalten. Ein darauf bezügliches Zeugnis ist dem Gesuch um Zulassung beizulegen.

Hat der Kandidat die Dissertation zur Zufriedenheit des Referenten ausgeführt, so kann er zum Promotionsexamen unter den in der neuen Promotionsordnung aufgestellten Bedingungen zugelassen werden.

III Sachsen

1. a) Immatrikulationsordnung für die Studierenden der Universität Leipzig vom 8. März 1903:

»§ 10. Für die Immatrikulation sächsischer Volksschullehrer als Studierender der Pädagogik gelten die Bestimmungen der Verordnung betreffend die Zulassung von Volksschullehrern zum Besuche der Universität behufs der Erlangung einer höheren Berufsbildung vom 30. September 1898.«

»§ 12. Studierende zweiter Ordnung. Wer bloß zu seiner weiteren wissenschaftlichen Ausbildung, ohne die Absicht, sich dem Staatsdienste oder dem höheren

Schulfache oder sonst einer wissenschaftlichen Laufbahn zu widmen, einzelne Teile der Kameral- oder Naturwissenschaften studieren will, kann zur Immatrikulation zugelassen werden, wenn er das zum einjährig-freiwilligen Militärdienst berechtigende Zeugnis besitzt.*

»§ 18. Verheiratete werden nicht immatrikuliert. Der Dispens von dieser Bestimmung steht dem Königlichen Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts zu.«

Die Universität Leipzig steht also in dem in § 12 bezeichneten beschränkten Umfange nicht nur sächsischen, sondern auch außersächsischen Volksschullehrern offen.

b) Die in § 10 genannte Verordnung vom 30. September 1898 hat folgenden Wortlaut:

»§ 1. Lehrern, welche zu ihrer höheren Ausbildung für den Lehrerberuf die Universität Leipzig besuchen wollen, ohne dazu durch das Reifezeugnis eines Gymnasiums oder Realgymnasiums befähigt zu sein, soll dies auf drei hintereinander folgende Jahre unter nachstehenden Bedingungen bis auf weiteres gestattet sein:

a) Dieselben müssen die in § 17 des Volksschulgesetzes vom 26. April 1873 vorgeschriebene Wahlfähigkeits- oder Amtsprüfung bestanden und den durch § 9 Abs. 2 der Prüfungsordnung für Lehrer und Lehrerinnen an Volksschulen vom 1. November 1877 in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Februar 1890 für die wissenschaftliche Hauptzensur bestimmten ersten Zensurgrad (vorzüglich = I) erlangt haben.

b) Diejenigen, welche diesen Zensurgrad nur mit der Zwischenstufe Ib erreicht haben, bedürfen noch der besonderen Genehmigung des unterzeichneten Ministeriums, die jedoch nur ausnahmsweise und in ganz besonders hierzu geeigneten Fällen erteilt werden wird. Behufs Entschließung über diese Genehmigung ist von der Prüfungskommission alsbald nach Schluß der Prüfung an das Ministerium unter eingehender Begründung darüber zu berichten, ob und welche der mit dem Zensurgrade Ib bedachten Kandidaten nach Begabung, Fleiß und Kenntnissen zu der Erwartung eines ersprießlichen akademischen Studiums berechtigen. Für den Fall ihrer Zulassung wird ihnen ein besonderer Erlaubnisschein ausgefertigt, welcher der Immatrikulationskommission zugleich mit dem Gesuche um Inskription vorzulegen ist.

c) Sie müssen ein günstiges, von dem Ortsschulinspektor, beziehentlich Direktor (zu vergl. §§ 25 und 29 des Volksschulgesetzes vom 26. April 1873) ausgestelltes, von dem Bezirksschulinspektor bestätigtes Zeugnis über ihr gesamtes Verhalten beizubringen vermögen.

§ 2. Die zum Besuche der Universität zugelassenen Lehrer haben sich am Schluß ihres akademischen Studiums zum Zwecke der Erlangung der Kandidatur der Pädagogik für die Anstellung als wissenschaftlicher Lehrer an Realschulen, Seminarien und den diesen Anstalten in den Unterrichtszielen gleichstehenden öffentlichen oder privaten Lehranstalten der pädagogischen Prüfung nach Maßgabe der durch Bekanntmachung vom 26. Januar 1888 veröffentlichten Prüfungsordnung¹⁾ zu unterziehen.

Die Bestimmung in § 4 Abs. 3 genannter Prüfungsordnung, nach welcher die zum Studium der Pädagogik an der Universität Leipzig ermächtigten inländischen Volksschullehrer schon nach einem zweijährigen akademischen Studium zur pädagogischen Prüfung zugelassen werden, bleibt in Kraft.

¹⁾ Die »Ordnung der pädagogischen Prüfung an der Universität Leipzig« hat durch Ministerialbekanntmachung vom 8. September 1899 eine neue Gestalt erhalten.

§ 3. Der Übergang zu einem Fakultätsstudium für Lehrer, welche, ohne vorher an einem Gymnasium oder Realgymnasium die Reifeprüfung bestanden zu haben, die Universität besuchen, ist unzulässig.*

c) In ähnlicher Weise wie Lehrern ist in Sachsen auch Lehrerinnen das Studium an der Universität Leipzig und die Ablegung der pädagogischen Prüfung gestattet. Es kommt folgende Verordnung:

Die höhere wissenschaftliche Ausbildung der Volksschullehrerinnen betreffend vom 12. Februar 1902 in Frage.

»§ 1. Lehrerinnen, welche zu ihrer höheren Ausbildung für den Lehrerinnenberuf die Universität Leipzig besuchen wollen ohne das Reifezeugnis eines Gymnasiums oder Realgymnasiums zu besitzen, sollen auf drei hintereinander folgende Jahre unter den in § 1 der Verordnung vom 30. September 1898 unter a—c für die inländischen Volksschullehrer aufgestellten Bedingungen und vorbehaltlich der Genehmigung der Dozenten bis auf weiteres berechtigt sein, an der Universität als Hörerinnen Pädagogik zu studieren und zu diesem Zwecke auch Zutritt zu den Seminaren zu erlangen.

§ 2. Die zum Studium der Pädagogik an der Universität Leipzig berechtigten Lehrerinnen werden am Schlusse ihres akademischen Studiums zum Zwecke der Erlangung der Kandidatur der Pädagogik zur pädagogischen Prüfung nach Maßgabe der durch Bekanntmachung vom 8. September 1899 veröffentlichten Prüfungsordnung zugelassen.

Die Bestimmung in § 4 Abs. 3 genannter Prüfungsordnung wird auf die inländischen Volksschullehrerinnen mit der Maßgabe ausgedehnt, daß dieselben erst nach einem dreijährigen akademischen Studium zur pädagogischen Prüfung zugelassen werden.*

2. Den durch die Verordnung vom 30. September 1898 zum Studium zugelassenen sächsischen Lehrern ist durch die Promotionsordnung der philosophischen Fakultät auch die Möglichkeit der Promotion gewährt. In der Ausgabe vom 15. Juli 1902 bestimmt § 6 dieser Ordnung:

»Von den in den § 4 und 5 gegebenen Vorschriften¹⁾ über die Vorbildung zum akademischen Studium kann nur mit Genehmigung des Königlichen Ministeriums des Kultus und öffentlichen Unterrichts in Dresden dispensiert werden. Dispens ist nur zulässig, wenn

a) der Bewerber mindestens die Reife für die Prima einer der in § 4 genannten höheren Lehranstalten besitzt oder auf Grund der Ministerial-Verordnung vom 30. September 1898 zum Studium der Pädagogik an der Universität Leipzig zugelassen worden ist;

b) wenn ferner ein Vertreter des Faches, welchem die Dissertation angehört, und der Vertreter eines anderen Faches auf Grund ihrer persönlichen Kenntnis von den Studien und von der Tüchtigkeit der bisherigen Leistungen des Bewerbers den formalen Mangel durch eine schriftliche Empfehlung decken; wenn überdies

c) die eingereichte Dissertation nach dem Urteil der beiden Referenten und

¹⁾ § 4: »Von den Bewerbern aus dem Deutschen Reiche wird die Vorlegung des Reifezeugnisses einer deutschen neunstufigen Mittelschule (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule), sowie der Nachweis des akademischen Trienniums auf Universitäten deutscher Zunge verlangt.« § 5 redet von ausländischen Bewerbern.

dem einstimmigen Votum der Fakultätssektion als eine hervorragende Leistung anzusehen ist.

Außerdem muß in einem solchen Falle die mündliche Prüfung mindestens die Durchschnittszensur II (magna cum laude) ergeben.

Kandidaten mit einer den Vorschriften nicht entsprechenden Vorbildung, die nicht mindestens drei Semester in Leipzig immatrikuliert gewesen sind, werden überhaupt nicht zur Bewerbung zugelassen.

IV Württemberg

1. Vorschriften für die Studierenden an der Kgl. Württembergischen Universität Tübingen vom 2. Januar 1899 (mit Wirkung vom 16. April 1899):

»§ 4. Als außerordentliche Studierende werden aufgenommen:

2. nach dem Ermessen des Rektors solche nicht im Besitz eines Reifezeugnisses befindliche Personen, welche die Universität nicht zum Zweck der späteren Ersetzung einer Staatsprüfung zu beziehen wünschen. Diese haben sich über eine zum Hören von Vorlesungen genügende Vorbildung, sowie über ihre sittliche Führung auszuweisen.«

Darüber, welche Prüfungszeugnisse als genügende Vorbildung erweisend anzusehen sind, bestehen keine Normen, die Entscheidung erfolgt vielmehr nach Lage des Falles durch den Rektor. Nach einer Mitteilung des Kgl. akademischen Rektorates pflegt diese in liberalem Sinne zu erfolgen; es sind bisher mehrfach solche, die das Lehrprüfungszeugnis besaßen, namentlich in der staatswissenschaftlichen Fakultät, als außerordentliche Studierende immatrikuliert worden.

2. a) Bestimmungen der philosophischen Fakultät in Tübingen für die Erteilung der philosophischen Doktorwürde vom Januar 1902:

»§ 1. b) . . . dabei wird bemerkt, daß von dem bezeichneten Nachweis der Vorbildung (Reifezeugnis eines deutschen Gymnasiums oder Realgymnasiums) nur solche Bewerber entbunden werden können, . . . deren Dissertation von der Fakultät einstimmig als hervorragende Leistung erklärt wird.«

b) Bestimmungen für die Erteilung der Doktorwürde in der naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Tübingen:

»§ 1. 2. Bewerber, die keines der vorgenannten Zeugnisse (Reifezeugnis eines deutschen Gymnasiums oder Realgymnasiums) vorlegen können, werden nur auf einstimmigen Beschluß der Fakultät zur Promotion zugelassen. Voraussetzung ist, daß sie durch ihr Studium in Tübingen der Fakultät oder einzelnen Mitgliedern derselben persönlich bekannt sind und eine besonders gute Arbeit einreichen.«

V Baden

1. Nach § 8 der Vorschriften für die Großh. badischen hohen Schulen zu Heidelberg und Freiburg vom 31. Mai 1889 ist die Immatrikulation Immaturer zwar zulässig, doch soll von dieser Bestimmung nach den bestehenden Grundsätzen nur äußerst selten Gebrauch gemacht werden. Auf seminarisch gebildete Lehrer findet die Bestimmung nach

einer Mitteilung des Prorektors der Universität Freiburg überhaupt keine Anwendung.

2. Deshalb ist für diese auch der letzte Absatz des § 1 der Promotionsordnung der philosophischen Fakultät vom 1. Oktober 1902 ohne Bedeutung:

•Eine Ausnahme von der das Reifezeugnis betreffenden Bestimmung kann nur unter Gutheißung des vorgesetzten Ministeriums gemacht werden. In diesem Falle muß der Kandidat eine als hervorragende Leistung anzusehende Dissertation einreichen, und muß die Zulassung von der Abteilung einstimmig befürwortet werden. Die philologisch-historische Abteilung tritt der Frage eines Dispenses nur dann näher, wenn anerkannte wissenschaftliche Leistungen im Druck vorausgegangen sind.•

VI Hessen

1. a) Bestimmungen über den Besuch der Landesuniversität Gießen vom 15. Februar 1904:

»§ 2. . . . Nach dem Ermessen des Rektors können auch Bewerber (zur Immatrikulation) zugelassen werden, die sich durch andere Zeugnisse über Unbescholtenheit und wissenschaftliche Vorbildung ausweisen.«

Nach diesen Bestimmungen ist die Immatrikulation auf Grund eines Seminarabgangszeugnisses nach dem Ermessen des Rektors möglich.

b) Für hessische Volksschullehrer geltend ist die landesherrliche Verordnung vom 29. August 1903:

»§ 1. Volksschullehrer und Schulamtsaspiranten, die in der Entlassungsprüfung an einem hessischen Schullehrerseminar die erste, in der Definitorialprüfung die erste oder die zweite Note erhalten und sich im praktischen Schuldienst bewährt haben, können, sofern sie mindestens drei Jahre an öffentlichen Schulen des Landes tätig gewesen sind, von unserem Ministerium des Innern für die Dauer von drei Jahren zum Besuch der Landesuniversität beurlaubt und in diesem Falle als »Studierende der Pädagogik« zur Immatrikulation in der philosophischen Fakultät zugelassen werden.

§ 2. Der Abschluß der akademischen Studien erfolgt bei den Studierenden der Pädagogik durch eine besondere Prüfung, die frühestens nach Ablauf von fünf Studienhalbjahren abgelegt werden kann. Die näheren Bestimmungen über diese Prüfung werden von unserem Ministerium des Innern erlassen.

§ 3. Volksschullehrer und Schulamtsaspiranten die zum Besuch der Landesuniversität beurlaubt werden, haben während des Urlaubs keinen Anspruch auf ihr Dienst Einkommen.«

Vom gleichen Tage datiert die Prüfungsordnung für die Studierenden der Pädagogik im Großherzogtum Hessen.

Hessische Volksschullehrer und Schulamtsaspiranten, die die Bedingungen in § 1 der Verordnung vom 29. August 1903 nicht erfüllt haben, werden nicht zum Studium an der Landesuniversität beurlaubt.

2. Die Promotionsordnung für die philosophische Fakultät zu Gießen vom 22. Mai 1902 enthält keine Bestimmung darüber, daß ausnahmsweise auch Immaturi die Promotion erlangen könnten.

VII Großherzogtum Mecklenburg-Schwerin

1. Die Satzungen der Universität Rostock unterscheiden Immatrikulation mit großer und mit kleiner Matrikel. Zur Erlangung der letzteren muß wenigstens der Besitz des Zeugnisses für den einjährig-freiwilligen Dienst nachgewiesen werden. Diese Bestimmung erstreckt sich aber nicht auf seminarisch gebildete Lehrer.

2. Nach § 3 der Bestimmungen für die Promotion bei der philosophischen Fakultät der Universität Rostock vom 15. Juni 1902 ist ausnahmsweise die Promotion Immaturer zulässig, seminarisch gebildete Lehrer sind aber ausdrücklich ausgeschlossen.

VIII Großherzogtum Sachsen und sächsische Herzogtümer

1. a) Statut der Gesamtuniversität Jena vom 30. August 1893:

»§ 5. Ohne Beibringung des Reifezeugnisses können Angehörige des deutschen Reiches für vier Semester aufgenommen und für die philosophische Fakultät eingetragen werden, wenn sie

c) dasjenige Maß der Schulbildung nachweisen, welches für die Erlangung der Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst vorgeschrieben ist. Der Prorektor ist ermächtigt, nach Ablauf der vier Universitätshalbjahre die Verlängerung des Studiums um weitere zwei Universitätshalbjahre aus besonderen Gründen zu gestatten. Eine nochmalige Verlängerung ist nur mit Genehmigung des Universitätskurators zulässig.«

Auf Grund dieser Bestimmung werden in Jena Volksschullehrer immatrikuliert.

b) Nur auf Volksschullehrer des Großherzogtums Sachsen bezieht sich die Ministerialverordnung vom 2. März 1900, in der sich das Ministerium von Sachsen-Weimar, Departement des Kultus, geneigt erklärt,

»in solchen Fällen, wo ein Lehrer beide Prüfungen mit der Gesamtsur 1 in den wissenschaftlichen Fächern abgelegt hat und nach dem Urteil des betreffenden Bezirksschulinspektors wegen seiner wissenschaftlichen und sittlichen Tüchtigkeit einer solchen Vergünstigung würdig ist, ihm künftighin auf Ansuchen, soweit es mit den Interessen des Schuldienstes vereinbar ist, zu seiner weiteren Ausbildung für den Lehrerberuf einen Urlaub bis zu drei Jahren zu erteilen und ihn zwecks Immatrikulation in der philosophischen Fakultät der Universität Jena von der Beibringung des Reifezeugnisses zu dispensieren. Weiteren Erwägungen bleibt es vorbehalten, ob von den betreffenden Lehrern die Ablegung einer Prüfung am Ende der Studienzeit zu verlangen sein wird und welche Bestimmungen in dieser Hinsicht zu treffen sein werden.«

Die Ordnung der pädagogischen Prüfung für das Großherzogtum Sachsen datiert vom 11. April 1902.

Weimarische Volksschullehrer, die nicht die in der Verordnung vom 2. März 1900 angegebenen Bedingungen erfüllt haben, werden nicht zum Zwecke des Studiums beurlaubt.

2. Nach den Promotionsbedingungen der philosophischen Fakultät zu Jena vom 15. April 1902 ist zur Erlangung der Promotion

ausnahmslos das Reifezeugnis eines Gymnasiums, Realgymnasiums oder einer Oberrealschule notwendig.

Schlussbemerkung

Aus der vorstehenden Zusammenstellung ist zu ersehen, daß das mit der Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst verbundene Seminarabgangszeugnis an keiner deutschen Universität das Recht zur Immatrikulation verleiht. Sie ist vielmehr auch an den Universitäten, an denen sie Volksschullehrern gewährt wird, von der besonderen Genehmigung der Universitätsbehörden abhängig.

Daß einzelne Universitäten, auch wenn die amtlichen Bestimmungen die Immatrikulation auf Grund des Zeugnisses für den einjährig-freiwilligen Dienst gestatten, Volksschullehrern grundsätzlich die Aufnahme versagen, ist ein Beweis für die geringe Einschätzung der Seminarbildung. Wer als 15—16jähriger das Abgangszeugnis einer sechsklassigen Realschule erlangt hat, kann immatrikuliert werden, Volksschullehrer aber, die mit dem Abgang vom Seminar in den Besitz des Zeugnisses für den einjährig-freiwilligen Dienst kommen, werden abgewiesen. Man vergleiche die Seminarlehrpläne irgend eines deutschen Bundesstaates mit denen der sechsklassigen Realschulen, und man wird einsehen, welche Härte und Ungerechtigkeit in dieser Praxis liegt.

3. Zur Frage der ethischen Wertschätzung und religiösen Anerkennung¹⁾

Mit Bezug auf: Werturteile und Glaubensurteile. Eine Untersuchung von Professor Dr. Max Reischle

(Schluß)

Ich sagte oben, daß es nur die ästhetische und ethische Wertbeurteilung gebe und alles, was noch sonst als Wertschätzung erachtet werde, entweder auf die eine oder andere dieser beiden Klassen der Wertbeurteilung zurückgehe. Das gilt insbesondere auch von der Wertbeurteilung im Gebiete der Erkenntnis. Die Erkenntnis selbst, das begriffliche Wissen von der Erfahrung, liegt ihrer Natur nach völlig außer sittlichem Lob und Tadel. Die Wahrheit wird nach anderen Gesichtspunkten geprüft als das Gute. Für die Anerkennung der Wahrheit ist die Logik maßgebend, nicht das Gewissen. Echtes Wissen weist allerdings zurück auf geistige Kraft. Dieselbe kann gegenüber geistigem Unvermögen gefallen. Das ist aber eine Beurteilung nach dem Maßstabe der Größe und folglich ästhetischen Charakters. Das Wissensstreben kann aber auch im Dienst edler Zwecke stehen, meinetwegen im Dienst der Linderung leiblichen Elendes, etwa der Bekämpfung der Schwindsucht. Es gefällt dann als Hilfe für die Verwirklichung der Absichten der Nächstenliebe. Hier wird es ethisch beurteilt, indem es als ein sittliches Gut geachtet

¹⁾ Vergl. Heft 5 des vor. Jahrg.

wird. Das Wissensstreben kann auch als lauterer Wahrheitsstreben geschätzt werden. Solches Wissensstreben wird z. B. Kepler nachgerühmt. Lauteres Wahrheitsstreben ist aber nur ein Fall innerer Freiheit. Es berührt sich mit der Ehrlichkeit und Rechtschaffenheit. Es ist also abhängig von der sittlichen Richtung der ganzen Persönlichkeit. Hinter dem reinen Suchen der Wahrheit um ihrer selbst willen steht der gute Mensch. Wo die moralische Güte, die Charaktervortrefflichkeit abgeht, suchen wir vergeblich das lautere, vornehme Wahrheitsstreben. Ich weiß Fälle, wo sich mit wissenschaftlichem Rang Habsucht und Geldgier oder nacktes Erfolgstreben verbunden zeigt.

Die modernen Werttheorien stehen im Banne des Glaubens, daß nur die naturwissenschaftliche Methode, vielleicht auch, daß nur die naturwissenschaftliche (entwicklungsgeschichtliche) Auffassung selig mache, das ist, zum Ziele auch im Bereiche der ethischen Untersuchung führe. Wie hätte sonst das Unternehmen hervortreten können, die Werttheorie nach entwicklungsgeschichtlicher Vorstellungsweise aufzubauen? Gerade diejenigen, welche hierin zur Äußerung vor anderen berufen waren, weil sie wirklich aus der persönlichen Gemüts Erfahrung vom Guten ihre Aussagen schöpften, haben mit vollster Gewißheit hervorgehoben, daß die ethische Betrachtungsweise von der theoretischen (psychologischen), der die modernen Werttheorien folgen, grundverschieden sei. Was die Frage der für ethische Untersuchungen angemessenen Betrachtungsweise angeht, haben Männer von dem ethischen Range eines Plato, Kant, Herbart die Geltung wahrhaftiger Autoritäten. An dem Beispiele solcher Männer könnte man sich zu jeder Zeit orientieren über den Weg, den die Ethik nach ihrem Wesen als Wissenschaft von der rechten Wertschätzung bei Untersuchungen auf ihrem Gebiete einzuhalten gebietet. Freilich sind diese »spekulativen Ethiker« heute mißachtet. Von welcher Macht wissenschaftliche Zeitströmungen sind, kann man an Felix Krüger ersehen. Er stimmt in die Mißachtung der spekulativen Ethiker nicht mit ein; aber dem herrschenden Zuge der modernen ethischen Wissenschaft nach Anwendung der theoretischen Betrachtungsweise vermochte auch er nicht zu widerstehen.¹⁾ Auch unsere Schrift meint: Mit Recht hebt von Ehrenfels hervor, daß die Definition (der Begriffe: Wert und Werturteil) eine wesentlich psychologische werden müsse.

Kants Bedeutung für die Ethik beruht nicht allein auf seiner edlen, ersten Denkungsart, und seine Führung ist uns nicht bloß dann notwendig, wenn wir die Eigenart der sittlichen Werturteile erkennen wollen. Er hat vielmehr gerade auch dadurch eine solch große Bedeutung für die Ethik gewonnen, daß er die psychologische Betrachtungsweise, die heute bei ethischen Untersuchungen als die wissenschaftliche gilt, aus der Ethik selbst fortgewiesen und die Ethik auf ihre rechtmäßige, eigene Grundlage, die unbedingte sittliche Wertschätzung, gegründet hat. Herbart folgte ihm hierin nach und gewann dadurch Anteil an Kants Verdienst um die Ethik.

¹⁾ Vergl. Zeitschr. f. Phil. u. Päd. 7. Jahrg. 1. Heft, S. 1 ff., u. 2. Heft, S. 114 ff.

Die ethische Beurteilung legt in unserer Schrift ebenso Zeugnis für sich selbst ab, als sie in F. Krügers Schrift: »Der Begriff des absolut Wertvollen« für sich selbst gezeugt hat. Auch wo wir sonst in modernen Schriften zur Ethik, trotz ihres theoretischen Standpunktes, ethischen Gehalt antreffen, liegt jedesmal die ethische Beurteilung zu Grunde. Ich denke da besonders an zwei berühmte neuere Bearbeitungen der Ethik. Der ethischen Beurteilung kann sich eben niemand entziehen, wenn es nur im Augenblicke innerer Stille zu reiner Vorstellung des Guten kommt.

Im ganzen sind die modernen Werttheorien unfruchtbar für die Ethik. Ein Erzieher kann aus ihnen für seinen Beruf keine ethische Förderung gewinnen. Was durch sie aufgehellt werden könnte, wäre die Psychologie von Lust, Unlust, Begehren und Meiden. Aber selbst nach dieser rein theoretischen Seite hin versagen sie, da sie unter sich selber hierin uneins sind. Die Unfruchtbarkeit der modernen Werttheorien für die Ethik ist eine zwar mittelbare, aber gleichwohl sehr gewichtige Bestätigung für die ethische Beurteilung als einzige Grundlage der Ethik und für diese selbst als die Nachweisung der rechten Wertschätzung des Guten; sie bedeutet zugleich eine Aussage jener Theorien wider sich selber.

Die Unfruchtbarkeit der modernen Werttheorien für die Ethik ist auch ein gültiger Beleg für die Ursprünglichkeit der ethischen Beurteilung. Die ganze moderne wissenschaftliche Zurüstung tut es nicht. Die Werturteile sind im Gemüte erlebt, oder sie sind es nicht. Und wo sie es nicht sind, da kann eben keine Art »Methode« den Mangel ersetzen. Da gleicht der Forscher dem Wanderer, der auf allen Wegen sucht und doch nicht zum Ziele gelangt, weil ihm das Ziel selbst verloren ging. Die Unfruchtbarkeit der modernen Werttheorien in ethischer Hinsicht ist der Kommentar zu dem Wort des Dichters: Was kein Verstand der Verständigen sieht, das übet in Einfalt ein kindlich Gemüt.

Das Evangelium steht mit schärfster Betonung auf dem Gedanken, daß theoretische Beeinflussungen gerade die Anerkennung des Guten im Herzen hindern. Den Weisen und Verständigen, erachtet das Evangelium, ist es verborgen, den Kleinen dagegen offenbart.

Mit gleich scharfer Betonung steht auch Paulus auf diesem Gedanken. Christus, der Gekreuzigte, war den Heiden eine Torheit, denn sie suchten Weisheit.

Das Evangelium wie Paulus hoben ferner hervor, daß die Wahrheit, Gottes Wille und Gottes Herrlichkeit, nur erfaßt wird im heiligen Geist.

Im Bereich des Ethischen gibt es keine solche Beweisführung wie im Bereich des Theoretischen, des Psychologischen. Die ethische Beurteilung steht in sich selber fest. Von der ethischen Beurteilung gilt die anscheinend sonderbare Rede von Paulus: Der Geistige beurteilt alles, und er selbst wird von niemandem beurteilt. Die ethische Beurteilung ergeht über jedes Lebensverhältnis. Sie richtet sich sogar auf künstlerisches, wissenschaftliches Streben, wieweils solches Streben zugleich ausgehen soll von edleren Absichten. Ja, sie zieht auch die Arbeit, welche auf die Befriedigung der allernächsten Bedürfnisse ausgeht, in ihren Kreis, wieweils sie darnach fragt, ob hinter der Arbeit nur der blanke Selbst-

erhaltungssinn, oder doch auch ein vielleicht von Wohlwollen, oder einem andern besseren Motiv geleiteter Wille stehe. Und die ethische Beurteilung tritt da allenthalben in völliger Unbedingtheit auf. Sie ist ihrer Aussage gewiß. Wie bald einmal Wenn oder Aber auftreten, die Entstehung dieses oder eines andern Willens untersucht wird, die subjektiven Ergebnisse daraus zur Berechnung gelangen und davon die Wertung abhängig gemacht wird, ist die ethische Beurteilung verlassen. Die ethische Beurteilung ist gerade darin von der theoretischen so abweichend, daß sich dabei das Bedürfnis nach Erfassung der Kausalitätsbeziehung gar nicht regt. Sie ruht in der Anerkennung, oder auch in der Verwerfung des Willens, über den sie ergeht. Und ihr genügt das Gemütszeugnis, um mit vollster Sicherheit und mit innigster Überzeugung von der Wahrheit ihrer Aussage in dem einen Falle ihre Billigung, im andern ihre Mißbilligung zu äußern.

Wie die ethische Beurteilung in der Tat über alles ergeht, was irgend eine Willensseite einschließt, Absichtlichkeit, eigene Entscheidung erkennen läßt, ein Verhältnis zur sittlichen Forderung aufweist oder aufweisen sollte, dies wird durch unsere Schrift wieder sehr schön verdeutlicht. Sie unternimmt es z. B., wie wir gesehen haben, die Klassen der Werturteile nach ihrem Fortschritt zur Allgemeingültigkeit zu ordnen. Oder sie untersucht die Frage nach der Einordnung der Glaubenssätze in den Begriff Werturteil. Da zeigt sie sich der ethischen Beurteilung untergeben; was sie hier Zutreffendes ausführt, kommt von der ethischen Beurteilung, die sich ihr Recht nicht nehmen läßt, auch wenn der theoretische Standpunkt wider sie ist.

Es nimmt wohl den Anschein an, als ob die religiöse Auffassung gegenüber der ethischen die höhere, übergeordnete sei. Allein es zeigt sich gerade, daß die religiöse Auffassung nur wahrhaft wertvoll wird durch ihre ethische Bedeutung.

Die theoretische Erkenntnis soll dazu mitwirken, daß die Wahrheit der religiösen Auffassung erhärtet werde. Über die Frage nach dem Wahrheitsbeweis von Glaubenssätzen gibt namentlich das Johannesevangelium die tiefsten Aufschlüsse. Auch der 1. Korinther-Brief gewährt darüber vortreffliche Belehrung.

Die Einheitlichkeit der Weltanschauung wird nur durch die ethische Beurteilung gesichert. Die ethische Beurteilung ist der Pfeiler aller wahren Konzentration des Geistes. Sie gibt dem Geistesleben einen festen Mittelpunkt, um den es sich bewegen mag, wie die Gestirne um ihre Sonne. Wer auf die theoretische Betrachtungsweise vertraut, der baut auf unzuverlässigem Grund. Das einzige, was da vorhalten kann, ist allein das Fortschrittsstreben. Im übrigen gilt gerade für die theoretische Betrachtungsweise: Es irrt der Mensch, so lang er strebt. Es ist in dieser Beziehung zur Warnung und Mahnung dienend, daß die modernen Werttheoretiker über den Ausgang bei ihrer Untersuchung verschiedener Meinung sind. Die Theorien kommen und gehen, fast wie die Moden. Was ist Wahrheit? Diese Frage ist den Theorien gegenüber oft nur zu berechtigt. Die ethische Beurteilung ist Wahrheit. Und der Heilige, der sie unter

den Menschen in einziger Reinheit und Vollkommenheit übte, durfte darum auch von sich sagen: Ich bin die Wahrheit.

Die Wahrheit, die Jesus verkündigte, macht frei. Der Geist dieser Wahrheit macht lebendig. Die Freiheit ist kein Vermögen, das im Menschen von Natur aus schlummert. Sie ist die Krone seines sittlichen Strebens, ein Ziel, dem er sich auf Erden, auch beim höchsten Ernst und Eifer, doch stets nur nähern kann. Die Freiheit, welche Ethik und Christentum übereinstimmend meinen, ist kein Begriff einer spekulierenden Metaphysik; sie hat nichts zu tun mit der Freiheit, wie sie Hegel lehrte. Es gibt nur die eine Freiheit, eben die innere, sittliche. Was sonst als Freiheit angesehen wird, die Unterwerfung des Elements durch den Gedanken im Schaffen z. B. des Bildhauers, oder die Meisterung des einzelnen in der Erfahrung durch zusammenfassende und ordnende Begriffe hat doch mit der Freiheit des guten Willens nichts gemein.

Die Glaubenssätze sind erweisbar, d. h., durch einen allgemein gültigen Grund zu rechtfertigen, sofern sie ethische Wahrheit einschließen. Auf den Glaubenssätzen mit ethischem Wahrheitsgehalte beruht die Möglichkeit einer allgemeinen Menschheitsreligion. Die Religion gibt allen andern Geistestätigkeiten des Menschen den krönenden Abschluß, wenn sie Religion im Sinne des persönlichen Heiligungsstrebens ist, von dem Johannes in seinem 1. Briefe spricht.

Also: die Frage der Wertschätzung und die damit verknüpfbaren Fragen der religiösen Gemütsgevißheit werden von der Psychologie aus nicht gelöst, sondern nur von den Gemütslebnissen aus, die im ethischen Urteil ihren Ausdruck finden. Die Gültigkeit des ethischen Urteils hängt lediglich von der inneren Vortrefflichkeit oder Verwerflichkeit des Willens ab, über welchen es ergeht. Die Beschaffenheit des Gegenstandes bedingt das ethische Urteil, nicht das Dasein, die Wirklichkeit desselben. Das ist jener falsche theoretische Gesichtspunkt, der sich z. B. auch gegenüber den Schöpfungen des Volkstums in Form historischer Kritik Geltung verschafft hat. Hier hat bereits Goethe das Richtige gesagt: »Bisher glaubte die Welt an den Heldensinn einer Lucretia, eines Mucius Scävola und ließ sich dadurch erwärmen und begeistern. Jetzt aber kommt die historische Kritik und sagt, daß jene Personen nie gelebt haben, sondern als Fiktionen und Fabeln anzusehen sind, die der große Sinn der Römer erdichtete. Was sollen wir aber mit einer so ärmlichen Wahrheit? Und wenn die Römer groß genug waren, so etwas zu erdichten, so sollten wir wenigstens groß genug sein, daran zu glauben.« (Eckermann, Gespräche mit Goethe. I. S. 155.)

Die Annahme, daß die Zulässigkeit der Gemütsverehrung geknüpft sei an die Erweisbarkeit des Daseins, der Wirklichkeit der Gegenstände des religiösen Glaubens hat innerhalb des Gebietes religiöser Anerkennung schon unberechenbare Verheerungen angerichtet. Was hat man da nicht schon in Zweifel gezogen! Wenn es keinen geschichtlichen Moses gab, so war auch alles Ethische, das durch diesen Namen getragen wird, hinfällig geworden. Und so bei den Berichten der Evangelien. Wenn diese der historischen Kritik nicht standhalten, so ist auch ihre ethische Bedeutung

dahin! Die Annahme, daß theoretische Urteile zugleich die Entscheidung brächten über die Angelegenheiten des Herzens, hat insbesondere der Volksreligion schwere Schädigung bereitet. Auch hierin hat Goethe bereits das zutreffende Wort geredet: »Übrigens echt oder unecht sind bei Dingen der Bibel gar wunderliche Fragen. Was ist echt, als das ganz Vortreffliche, das mit der reinsten Natur und Vernunft in Harmonie steht und noch heute unserer höchsten Entwicklung dient! Und was ist unecht, als das Absurde, Hohle und Dumme, was keine Frucht bringt, wenigstens keine gute! . . . (Ich halte) die Evangelien alle vier für durchaus echt, denn es ist in ihnen der Abglanz einer Hobeit wirksam, die von der Person Christi ausging und die so göttlicher Art, wie nur je auf Erden das Göttliche erschienen ist. Fragt man mich: ob es in meiner Natur sei, ihm anbetende Ehrfurcht zu erweisen? so sage ich: Durchaus! — Ich beuge mich vor ihm, als der göttlichen Offenbarung des höchsten Prinzips der Sittlichkeit. . . . (Eckermann, G. m. G. III. S. 255.)

Man redet von einem Gegensatz zwischen Glauben und Wissen und davon, daß dem Menschen nur die Wahl bleibe, entweder ewig unmündig zu bleiben, indem er beim Glauben verharre, oder mündig zu werden, indem er sich zum Wissen erhebe. Dieser Gegensatz ist so recht das Kind der Meinung, daß theoretische Urteile auch ein Gewicht besäßen im Umkreise der Gemütsüberzeugungen. Es ist eine Bekundung eigener Unberatenheit, wenn versucht wurde, die religiösen Güter zu schützen durch Beschreiten des nämlichen Weges theoretischer Auseinandersetzung. Die theoretische Beurteilung muß in Gemütsfragen einfach als durchaus unzuständig zurückgewiesen und zur Besinnung auf ihr eigentliches Gebiet, die Erfassung der erscheinenden Welt, aufgefordert werden. Solange die theoretische Beurteilung unbefugt übergreift in das Glaubensgebiet und die Verteidiger der religiösen Interessen selber der theoretischen Beurteilung verfallen, ist zwischen Glaube und Wissen kein Friede. Hier bringt nur die strenge Scheidung den Frieden! Hie die theoretische Beurteilung! Hie die ethische Beurteilung! — Hie Wissen! Hie Glaube!

Es ist schon wiederholt die Tatsache gestreift worden, daß die Unzulänglichkeit der theoretischen Beurteilung in ethischen Dingen sehr helle durch das Auseinandergelien der Werttheoretiker in ihrer Meinung vom psychischen Ausgangspunkt der Untersuchung beleuchtet wird. Diese Tatsache muß der Aufmerksamkeit besonders anempfohlen werden. Indem die Werttheoretiker untereinander selber sich widerstreiten in der Auffassung des Verhältnisses von Wertung (-Werthalten) und Werturteil, der eine behauptet, daß die Wertungen den Werturteilen zu Grunde liegen, der andere dagegen aufstellt, daß die Wertungen selbst nur durch ein Werturteil zu stande kommen, offenbaren sie, daß der psychische Tatbestand der Wert-schätzung überhaupt dabei nicht lebendig gegenwärtig war. Sonst wäre dieses Auseinandergelien in der Aussage darüber unmöglich gewesen. Wenn dieser und jener zwei Dinge betrachten, die in der Ordnung a b der Erfahrung dargeboten sind, so werden die verschiedenen Beobachter wohl übereinstimmend finden: da sind zwei Dinge in der Ordnung a b gegeben. Ein Auseinanderweichen der Aussagen ist da rein ausgeschlossen,

solange nur der Zustand geistiger Gesundheit bei jedem Beobachter vorausgesetzt wird. Ebenso wenig können nun die Aussagen von mehreren, die sich Rechenschaft von dem inneren Tatbestand bei der Wertschätzung geben wollen, einander entgegen treten, wenn dieser Tatbestand in dem Bewußtsein jedes einzelnen nur wirklich erlebt ist.

Der ethische Wert wird bewußt in der ethischen Beurteilung. Die ethische Beurteilung ist im Wesen Gefühlserlebnis — Wohlgefallen oder Mißfallen. Aber der ethische Wert liegt nicht in der subjektiven Rückwirkung, nicht im Gefühlserlebnis, das die ethische Beurteilung setzt, sondern in jenem Willensverhältnis, über welches die ethische Beurteilung ergeht. Wo immer der Wert in die subjektive Rückwirkung verlegt wird, da gleitet die Wertschätzung selber zur relativen herab, der Grund des Wertes liegt dann nicht mehr in der Vortrefflichkeit, der Güte des Willensverhältnisses, sondern in der Lusterregung. Der Schluß liegt dann nahe: Das, was Lust hervorruft, gewinnt Wert — für mich; der Wert ist überhaupt gar nicht da außer dem wertenden Individuum.

Hier werden wir eindringlich darauf hingewiesen, daß der Anfangspunkt in der ethischen Beurteilung die Vorstellung eines einstimmigen Verhältnisses zwischen Willen und sittlicher Forderung ist. Diese Vorstellung ist das Maß bei der Wertschätzung des Wollens im Leben und in der Geschichte. Nur wer in irgend einem Grade der Klarheit sich zu jener Vorstellung erhoben hat, kann also ethisch urteilen. In der ethischen Beurteilung gibt es zwischen den Grenzpunkten des ersten Aufdämmerns der Einsicht und der vollendeten Weisheit viele Grade im Emporsteigen zur Vollkommenheit. Der traurigste menschliche Zustand ist der Zustand der Gemütsverblendung, bei welchem sich der Mensch gleichwohl für sehend hält und gerade deswegen sich der Anerkennung des Guten, z. B. in der Person Jesu, hartnäckig verschließt.

Weil die wahrhaft ethische Beurteilung gebunden ist an die hervorgehobene Vorstellung der Einstimmung zwischen Willen und sittlicher Forderung, solche Vorstellung aber nur im »reinen« Herzen möglich ist, sind die Aufschlüsse über die Frage der Wertschätzung so spärlich zu finden in den philosophischen Lehren, welche sich der Reihe nach in der Geschichte folgten, zieht sich durch die Geschichte der Philosophie nur »ein sehr schmaler Streifen der ethischen Wahrheit«.

Die Quelle der ethischen Beurteilung fließt dort am reichsten, wo der Mensch weder versinkt in der Not des Daseins, noch sich verstrickt in den Netzen der Theorien, sondern sein Leben dem guten und seiner Zunahme unter den anderen Menschen weihet: bei den hohen Dichtern von der Art eines Sophokles, Schiller; bei den erhabenen Propheten von der Art eines Isaias; bei den heiligen Aposteln von der Art eines Paulus. Am herrlichsten, überfließendsten strömt die Quelle der ethischen Beurteilung beim »Licht der Menschen«, bei Jesus:

»Wir sehnen uns nach Offenbarung,
Die nirgends würdiger und schöner brennt,
Als in dem neuen Testament.« —

In der Verehrung des Guten, welche in der Kunst, besonders der Dichtung, und in der Religion, besonders im Christentum, begegnet, liegt der Grund für das Übergewicht dieser Lebensgebiete in der Erziehung und Bildung des Menschen über die Erkenntnis.¹⁾

Wenn die Entscheidung darüber gefordert wird, welche Wertschätzung die wahrhaft ethische sei und darum Allgemeingültigkeit habe, so kann dieser Forderung nur durch — die ethische Wertschätzung selber genügt werden. Diesen Sinn hat die Rede: Wer aus Gott ist, der höret Gottes Wort Wäre Gott euer Vater, so würdet ihr mich ja lieben Was Gottes ist, kennet keiner, als der Geist Gottes. Eben darum sind theoretische Urteile in den Gemütssachen, und solche sind auch die Sachen eines geläuterten Glaubens, unzuständig.

Die Bemühungen, auf dem Wege theoretischer (psychologischer) Betrachtungsweise das Problem der Wertschätzung zu lösen, bestätigen durch ihre ethische Ergebnislosigkeit die schlichte Sachlage, daß Gemütsanerkennung kein Gegenstand des Wissens, sondern des unmittelbaren Erlebens ist.

Die religiöse Anerkennung beruht auf ethischer Beurteilung: das kann man besonders bei Paulus sehen. Die Frage ist: Welches ist der Grund der religiösen Überzeugung? Wodurch komme ich dahin, das, was mir die Autoritäten zu glauben vorstellen, als Wahrheit gelten zu lassen? Worauf beruht die innere Notwendigkeit der Glaubenswahrheit für mich? Die Merkmale der religiösen Überzeugung kann man aus einer Erkenntnislehre nicht erfahren. Wenn in einer solchen das Wissen gegenüber dem Glauben wegen seiner objektiven Gewißheit gerühmt, der Glaube aber wegen seiner angeblich nur subjektiven Gewißheit gegenüber dem Wissen geringe geachtet wird, so ist damit über die Glaubensgewißheit, welche doch eine andere Grundlage haben kann als das bloße persönliche »Fürwahrhalten«, noch nichts entschieden. Solche Vergleichen zwischen Wissen und Glauben lassen nur erkennen, daß hier auch der Glaube als so etwas wie das Wissen, nur von minderer Sorte, erachtet wird. Nicht irgendwelche Erkenntnislehre kann hier zureichend belehren, dies vermögen nur die Urkunden des Glaubens, die religiösen Quellen. Man muß darüber bei den religiösen Vorbildern sich Rats erholen, nicht bei Theoretikern, die möglicherweise etwas als Religion ausgeben, was gar nicht Religion, wenigstens keine ethische, geläuterte Religion, ist. Der religiöse Inhalt des Evangeliums gewährt da doch ganz anderen Aufschluß als gelehrte Begriffsuntersuchung.

Die religiöse Erkenntnisweise ist in dem kleinen Satz beschlossen: Wer nicht liebt, der kennet Gott nicht; denn Gott ist die Liebe. Sie ist eine völlig andere wie die theoretische Erkenntnisweise mit Hilfe der Sinne: Selig sind, die nicht haben gesehen, und glauben! Die Jünger

¹⁾ Kunst und Religion haben auch wegen der Gemütsveredlung durch das Schöne und der Gemütsstärkung durch das Vertrauen auf die göttliche Unterstützung große Bedeutung für die innere Erhebung des Menschen und seine Befestigung im Guten.

machten ihre Anerkennung Jesu zuerst abhängig vom äußeren Erfolg. Darum nahmen alle in der Nacht, da er gefangen wurde, an ihm Ärgernis. Die »Welt«, die »Finsternis«, wie sie sie bei der Menge begegnet, die Jesus zum König machen wollte, weil er sie gesättigt hatte, sowie bei den Feinden Jesu, macht die Anerkennung Jesu abhängig von der Befriedigung ihrer Lust und Selbstsucht. Der Glaube allein anerkennt Jesus als Gottes Sohn.

Ein sehr würdiger Mann, der sich sein Leben hindurch mit der Frage der religiösen Anerkennung beschäftigt hat, kommt zu dem Schlusse: Die persönliche Erfassung der religiösen Wahrheiten ist die Hauptsache. Aber eben solcher Erfassung steht nach ihm der menschliche Eigendünkel entgegen. »An der eingebildeten eigenen Gerechtigkeit der Pharisäer scheiterten alle Bemühungen des Herrn Jesu, ja eben diese erzeugte eine solche Feindschaft gegen ihn, daß sie ihn töteten.« Es gibt keinen anderen Weg zur religiösen Anerkennung als den Weg durch das eigene Herz. Derselbe treffliche Mann weist auch auf das höhere Bildungswesen als eine Ursache des Zustandes gerade im Gebiet der religiösen Anerkennung hin: »Bei uns ist die unbegrenzte Freiheit, die in ungemessene Zweifelsucht ausartet. Die Bibel und die religiösen Wahrheiten sind dazu da, kritisiert zu werden und soviel davon anzunehmen, als vor dem kritischen Richterstuhle Gnade findet.« Er sieht die Wendung zum Besseren nur kommen durch die innere Bedürftigkeit der Gegenwart. »Die Not der Zeit zwingt am Ende doch, die feste (Lebens)-Grundlage der Lehre Jesu wieder aufzusuchen, freilich wohl erst nach einem großen und jammervollen Krach. So ging es in Israel. Vorher verlachten und mißhandelten sie die Propheten. Nachher war das Gesetz Gottes ihr einziger Halt.«

Einmal antwortete Jesus den Juden, die sich wunderten, daß er die Schrift verstehe, da er nicht gelernt hatte: Meine Lehre ist nicht meine sondern dessen, der mich gesandt hat. Wenn jemand den Willen desselben tun will, der wird erkennen, ob diese Lehre von Gott sei, oder ob ich aus mir selbst rede. Das eigene unmittelbare Erleben der religiösen Wahrheit im Gemüte ist also immer wieder die Bedingung der religiösen Anerkennung. Sollte es darüber einen Streit geben? Der Mensch kann doch nirgend aus seinem Bewußtsein hinaus. Ebenso wie er nach unten hin sich alles nur zurechtlegen kann mit Hilfe seines Bewußtseins und gemäß demselben, vermag er das auch nur nach oben hin. Der Geist, vernehmen wir im 1. Korintherbriefe, ergründet alles, auch die Tiefen Gottes. Der Geist ist der Geist Gottes selber. Welches aber ist dieser Geist Gottes? Daran wird er nach Johannes erkannt: Jeder Geist, welcher bekennet, daß Jesus Christus ist gekommen im Fleisch, der ist von Gott. Und jeder Geist, welcher Jesum auflöset, ist nicht von Gott. Gottes Geist ist die wahre ethische Wertschätzung, die in der Anerkennung Jesu als des Sohnes Gottes hervortritt. Wenn wir einander lieben, so bleibet Gott in uns, und seine Liebe ist in uns vollkommen. Daran erkennen wir, daß wir in ihm bleiben und er in uns: von seinem Geist hat er uns gegeben. Also noch einmal: ohne das persönliche unmittelbare Erleben des Guten gibt es keine Anerkennung des religiösen Ideals, der religiösen Wahrheit.

Die Frage, ob die Glaubensurteile Werturteile seien, ist durch den Charakter der christlichen Glaubensurteile allerdings bejahend entschieden. Innerhalb der ethischen Religion sind die Glaubensurteile Werturteile, selbst dann, wenn sie dem Anscheine nach sich wie Seinsurteile darstellen. Was bekennt Paulus zum Eingang des Römerbriefes? Ich bin berufen und erkoren für das Evangelium Gottes von seinem Sohne, dem geborenen aus dem Geschlechte Davids, dem Fleische nach, dem als Gottes Sohn erwiesenen in Tatkraft, dem Geiste der Heiligkeit nach, durch Auferstehung von den Toten. Und was versichert der Apostel an der nämlichen Stelle? Daß er Gott diene in seinem Geiste. Worauf stützt er sich in Beteuerung der Wahrheit? Auf sein Gewissen: Ich sage die Wahrheit in Christo Jesu, ich lüge nicht, mein Gewissen bezeugt es mir im heiligen Geist. Er lehrt nicht aus Irrtum, Unlauterkeit, noch mit Täuschung, sondern um Gott zu gefallen, der sein Herz prüft, nicht mit Schmeicheln, nicht mit Absicht der Habsucht, nicht um Ehre zu gewinnen. Worauf vertraut er dabei? Auf die Gewissensaussage in den Hörenden: In Offenbarung der Wahrheit empfiehlt er sich bei dem Bewußtsein aller Menschen vor den Augen Gottes. Er ist tief davon durchdrungen: Wir haben nicht Macht wider die Wahrheit, sondern für die Wahrheit. Der Christ soll sich niemand gefangen geben, nicht auf Menschen schwören: Alles ist sein. Der Christ soll auch nicht dem Buchstaben vertrauen: Der Buchstabe tötet, der Geist aber belebet. Der Christ hat keine Decke auf seinem Herzen. Der Herr ist Geist, wo aber der Geist des Herrn ist, da ist Freiheit. Jeder — in dem Gottes Geist wohnt — spiegelt die Herrlichkeit Gottes wider. Der Christ soll trachten nach der alles übertreffenden Erkenntnis Jesu. Dieser gegenüber gelte ihm alles Übrige als Verlust. Christus ist ja Gottes Weisheit. In ihm sind alle Schätze der Weisheit und Erkenntnis verborgen. Ihn mit den Augen des Herzens zu erkennen, die Herrlichkeit seines Willens zu erfassen, das ist Gewinn. Mit ihm ist der Christ den Kindheitslehren dieser Welt gestorben. Das geistliche Verständnis des Willens Christi — dieses ist das Wissen, darin der Christ gekräftigt werden soll zu jedem Reichtum und zur Fülle. Und zu diesem Verständnis des Willens Christi sind alle Menschen, auch die Heiden, berufen. Das ist den Propheten und Aposteln durch den Geist offenbart worden. Das Reich Gottes ist Gerechtigkeit und Friede und Freude im heiligen Geist. Wenn einer in Christo ist, eine neue Schöpfung ist er. Er steht nicht mehr unter Aufsehern und Verwaltern, wie das unmündige, dem Knechte gleich gehaltene Kind. Er ist erlöst von dem Gesetze, dem Joche der Knechtschaft. Er gehorchet nur der Wahrheit, geleitet vom Geiste. Ihn bewegt nicht mehr jeder Wind der Lehre. Er ist nun Sohn, denn er hat den Geist Christi im Herzen. Er anerkennt Gott und ist anerkannt von Gott. Zur Freiheit, zur Herrlichkeit Gottes berufen, zum Wandel nach dem Geist, prüft er sein eigenes Tun. Er sät im Geist und erntet daraus das Leben. Die Verleugnung der Überzeugung, des Glaubens, ist ihm Sünde. Fest und unerschütterlich steht er auf dem Evangelium Christi. Wenn ein Engel vom Himmel es ihm anders predigen möchte, als wie es ihm in Treue und Aufrichtigkeit verkündigt wurde, er

wanket nicht. Er lebt Gott, denn Christus lebt in ihm. Den Lebenskampf führt er, umgürtet mit dem Gürtel der Wahrheit und bewaffnet mit dem Schwert des Geistes, Gottes Wort. So harret er aus, bis er den Lauf vollendet hat.

Der ganze Paulus ist eine einzige große Betätigung dafür, daß die Glaubensurteile — auf dem Boden der Religion Jesu — Werturteile sind.

Die Lehrweise Christi, wie sie besonders im Gespräche mit dem samaritanischen Weibe und in der Unterweisung des Gesetzlehrers hervortritt, der ihn versuchte (Luk. 10, 25—37), geht auf die Anerkennung der religiösen Wahrheit durch die eigene Gemütszustimmung hinaus. Um solche Gemütszustimmung bewegt sich alle christliche Mission; denn diese will nicht die Seelen überherrschen des Glaubens wegen, sondern baut darauf, daß Gott die Herzen erleuchte zur Erkenntnis seiner Herrlichkeit in der Person Jesu. Auf solcher Gemütszustimmung beruht die wahrhafte Sinnesänderung, die Bekehrung, welche fortan strebt nach der Gemeinschaft des Sohnes Gottes. Durch solche Gemütszustimmung ist die christliche Religion Gesinnungsreligion, und der, der kleiner ist im Reich der Himmel, doch größer als Johannes. Solche Gemütszustimmung wirkt die christliche Betrübniß über das Böse, wie den christlichen Trost in der Versöhnung mit Gott durch Jesus. Solche Gemütszustimmung ist die Kraft in den Helden der christlichen Kirche.

Wie macht sich die ethische Beurteilung bei einem Trauernden — im Sinne des Bergpredigers — geltend? Der Mensch unterliegt dem Begehren. Das Begehren ist gerichtet auf das Erleben einer Lust. Diese Lust wird schon mit vorgestellt in der Versuchung. Das Begehren drängt zur Handlung. Die Handlung ist das Mittel zur Befriedigung des Begehrens. Während der Handlung regen sich schon Lustempfindungen. Dieselben wachsen im Voranschreiten der Handlung. Sie nähern sich ihrem Höhepunkt, je näher die Handlung ihrem Ziele rückt: der vollen Befriedigung des Begehrens. Der Mensch geht im Begehren auf. Die Unterscheidung dessen, was sein und nicht sein soll, ist wie geschwunden. Wenn das Begehren befriedigt ist, erlischt es. Die innere Geschichte des Begehrens hat ein großer Dichter dargestellt. Auch ein neuerer gerühmter Künstler hat sie in einer Bilderreihe den Augen gezeigt. Wenn das Begehren gestillt ist, regt sich die Beurteilung. Das Gewissen redet. Die sittliche Forderung wird wieder gegenwärtig im Bewußtsein. In der sittlichen Forderung erkennt man sich selber so, wie man beim guten Gedanken, beim Vorsatz sein wollte. Die Verurteilung durch das Gewissen ist darum Selbstverurteilung. Das macht sie so bitter schmerzhaft. Es regt sich ein neuer Wille, der den gestörten Einklang unseres Strebens mit der sittlichen Forderung, den inneren Frieden, wieder herzustellen trachtet: Ich will mich aufmachen und zu meinem Vater gehen und zu ihm sagen: Vater, ich habe gesündigt gegen den Himmel, und wider dich.

Wie ist es mit dem Gemüte im Gebete? Im Gebete, werden die Kinder gelehrt, erheben wir das Gemüt zu Gott. Diese Auslegung des Gebetes für die Kinder trifft den Sinn des Betens aufs beste. Im Gebete geht der Mensch mit Gott um. Da steht Gott in seiner Heiligkeit vor

uns. Wir beurteilen ihn: wir verehren ihn; wir beten ihn an: wir anerkennen ihn als den Heiligen. Aber wir halten uns auch hier an Gott. Wir beurteilen uns selber in unserem Abstand von ihm. Wir fühlen unsere Blöße und Bedürftigkeit. Wir flehen ihn an um seine Hilfe in unserer Herzensnot: Und der Zöllner stand von fern, wollte auch seine Augen nicht aufheben gen Himmel, sondern schlug an seine Brust und sprach: Gott, sei mir Sünder gnädig! — Oder wir finden uns durch Gott gestärkt in der Ausrichtung unserer Aufgabe. Wir haben mit seinem Beistande die Treue gehalten gegen das Gute auch in schwerer Lage. Dann loben wir ihn und danken ihm. Dann denken wir: Wenn Gott für uns ist, wer wider uns? Das Vaterunser ist das Beispiel des Gebetes. Es hebt an mit dem Ausdruck des Vertrauens auf den heiligen Vater. Dann bittet es um die rechte Freiheit und den rechten Gehorsam des Gemüts. In seiner Mitte steht die Aufnahme des göttlichen Willens im Herzen. Dazu soll Gott in seiner Freundlichkeit und Barmherzigkeit helfen, indem er gütig den Druck der Not und die Angst der Schuld von uns nimmt. Am Ölberg, in der Nacht vor seinem Leiden, betete Jesus: da können wir den Geist des wahren Gebetes erfahren. Wahres Beten ist nicht Brauch und Übung, es ist selten.

Wir sehen: das christlich-religiöse Leben, gehe es auf Buße oder auf innere Kräftigung und Läuterung, steht auf ethischer Beurteilung.

Wie wird denn die Kluft überbrückt zwischen Natur und innerer Freiheit? Schiller wollte sie vermitteln durch die Macht des Schönen über das Gemüt. Allein er selbst wußte es, daß es Augenblicke im Leben geben kann, wo dieser Genius versagt. Wer soll dann den Menschen über die Tiefe tragen? Der moralische Entschluß? Für alle Menschen gilt jenes Bekenntnis: Was ich will, das Gute, das tue ich nicht; sondern was ich mißbillige, das Böse, das tue ich. . . Ich habe Wohlgefallen an dem Gesetze Gottes nach dem inneren Menschen. Ich fühle aber ein anderes Gesetz in meinen Gliedern, welches entgegen streitet dem Gesetz meines Geistes, und mich unterjocht dem Gesetze der Sündlichkeit, das in meinen Gliedern ist. Der das ehrliche Bekenntnis der menschlichen Armseligkeit abgelegt, derselbe hat auch angezeigt, was den Menschen frei macht von dem Gesetz der Sünde: das Gesetz des Geistes des Lebens in Jesu, die Gnade Gottes, die allen Menschen erschienen ist. Das Begehren widerstreitet der Vernunft. Es ist stark durch die Lust, die es erwartet. Wie werde ich Herr darüber? Ästhetische Erziehung, Gemütsveredelung, ist gewiß ein Schutzmittel gegen die Macht des Begehrens. Allein das Begehren wird dadurch nur abgelenkt, nicht überwunden. Wer gibt mir das Zutrauen, die Hoffnung auf den Sieg trotz aller Gewalt des Begehrens? Christus, der Gekreuzigte. Im Glauben an ihn gewinne ich die Kraft zum aussichtsreichen Kampf mit dem Begehren. Aus der Religion schöpft der Mensch sittlichen Mut und sittliche Stärke. (Vergl. die Fußbemerkung S. 66.) Der Glaube an Jesus kommt aus Wertschätzung Jesu. So beruht die religiöse Gesinnung, auch in ihrer Vollendung, im letzten Grunde auf der ethischen Beurteilung, verbunden mit dem Gefühle der Zuversicht.

Es ist nun wohl zulässig, über das Religiöse selbst eine Besinnung anzustellen. Man vernimmt, daß das Religiöse Sache der Überzeugung werden solle. Als Überzeugung wird ausgegeben, was gewiß ist. Als gewiß gilt, was wirklich ist. Das Wirkliche ist jedoch noch nicht das Gewisse. Das Gewisse ist noch nicht das persönlich Gültige, die Überzeugung. Wirklich, sinnenbezeugt, ist z. B. auch der scheinbare Lauf der Sonne. Aber dieser Lauf ist doch nicht gewiß, nicht wahr. Viele Dinge sind gewiß, ihre Wahrheit steht fest; aber sie steht nicht für mich fest. Ich habe sie noch nicht anerkannt, mit dem Ganzen meine Gedanken noch nicht verschmolzen. Das Gewisse ist in solchem Falle für mich keine Überzeugung. Denn das Merkmal der Überzeugung ist dieses: der Inhalt ist nicht bloß gewiß, sondern in das Ganze meiner Auffassungen aufgenommen und dadurch zu meinem geistigen Eigentum gemacht worden. Das Wirkliche gehört dem Gebiet der äußeren Erfahrung an, es ist das Natur-Wirkliche. Das Religiöse ist kein Wirkliches in dem gleichen Sinne wie das Natur-Wirkliche. Der Heiland antwortete seinem Richter: Mein Reich ist nicht von dieser Welt. Die Gebärden machen nicht die Religion. Sonst wären die Pharisäer religiös gewesen. Also muß das Wirkliche, das der äußeren Erfahrung dargeboten ist, und das Religiöse, das gar kein Wirkliches im Sinne des Natur-Wirklichen ist, mit aller Strenge auseinander gehalten werden. Das Religiöse ist nicht Gegenstand der sinnlichen Erfahrung, sondern des Erlebens im Gemüte. Das Religiöse ist ein Willens-Wirkliches, ein Wirkliches geistiger Art. (Ich denke an das Christlich-Religiöse.) Wann ist das Religiöse ein Gewisses für mich? Das Erfahrungsgewisse ist ein Seins-Gewisses, das durch die Sinne bezeugt wird. Ja, ich habe das gesehen! Thomas war noch auf der Stufe, daß auch das Religiöse durch die Sinne bezeugt werde gleich dem Sinnen-Wirklichen. Er wurde belehrt: Das Religiöse hat eine andere Erkenntnisquelle als das Natürliche, Erfahrungsmäßige. Auf dem anfänglichen Standpunkt von Thomas steht die platte Aufklärung.

Das Religiöse wird für mich ein Gewisses im Willen. (Joh. 7, 17.) Es ist schwer, zur religiösen Gewißheit zu kommen. Das Bekenntnis allein reicht nicht zu. Derselbe, der bekannt hatte: Du bist Christus, der Sohn des lebendigen Gottes! leugnete es vor der Magd und den Knechten mit einem Eidschwur: Ich kenne den Menschen nicht. Die Jünger haben vordem nicht gebeten im Namen Jesu. Wenn der Geist der Wahrheit, der Tröster, sie lehrt, da werden sie bitten im Namen Jesu. Das Religiöse ist Willenssache, die herrührt vom Geiste. Wie gelangt man zu solchem Willen, der vom Geiste kommt? Jesus sagt: Alles ist mir übergeben von meinem Vater; niemand kennet den Vater, als nur der Sohn, und wem es der Sohn will offenbaren. Wenn euch der Sohn frei machet, da werdet ihr wahrhaft frei sein. Ohne mich könnet ihr nichts tun. Jesus bittet auch den Vater um die Gabe des Trösters an die Apostel. Das Religiöse wird einem gewiß, wenn man den Geist erlangt, der im Willen wohnt, wie ihn Jesus uns gibt.

Wie kommt der Mensch, der von Natur aus den Weg zum Guten nicht aufsucht, und der vielleicht unter den Händen der Umgebung noch

mehr entartet, doch empor? Durch religiöse Bildung auf der Grundlage eines wertvollen religiösen Bildungsstoffes? Das, was ein solcher Stoff an Bildungskraft einschließt, wird nicht ohne weiteres wirksam auf das Kind, wenigstens nicht so, daß der tiefere Gehalt dieses Stoffes Gemütsigentum des Kindes, Gewißheit, Überzeugung würde. Wie wird dann der Gehalt des religiösen Bildungsstoffes wirksam auf das Kind? Der Mensch muß, zum mindesten in einem gewissen Anfang, den Willen haben, in dem der Geist Christi, d. i. Gottes, wohnt. Gehet und lehret, taufet und haltet an! lautete der Auftrag an die Apostel. Und die Apostel traten wirklich vor allem als Lehrer auf. (I. Kor. I, 17. Ap.-G. VI, 2.) Es gibt auch eine religiöse Gedankenarbeit. Hinter ihr steht das Gemüt. Sie ist ethisches Urteilen. Über religiöse Gedanken verständigt man sich schwer, weil sie auf Gewissens-Aussagen beruhen. Die Apostel sollten alle Völker belehren: damit war nicht im entferntesten gemeint, sie sollten ebenso verfahren, wie man verfährt bei Verstandesbegriffen, welche man zwecks Erläuterung auf ihren Erfahrungsinhalt zurückführt. Wäre das religiöse Erkennen ein gleiches wie das Erfahrungs-Erkennen, so wäre auch die Religion selber etwas Äußeres. Aber zwischen dem Erkennen im Sinne von Verstandesbegriffen und dem Erkennen des Herzens ist ein himmelweiter Unterschied. Wer Religionsunterricht erteilt, der weiß es aus lebendiger Erfahrung, wie schwer doch wieder das Gemütskennen für den Menschen ist, wieviel dazu gehört, bis einer aus voller persönlicher Gewißheit, ganz aus sich selber, zu einer Aussage kommt, die als Äußerung einer Überzeugung geachtet werden darf. Die religiöse Erkenntnis ist etwas Hohes, weil persönlich Bedingtes. Der Religionsunterricht hat schon ein großes Ergebnis erreicht, wenn er den Menschen nur in die geistige Bewegung gebracht hat, daß er nach Überzeugung strebt. Der Religionsunterricht kann nicht auf Aufwallungen der Gefühle bauen. Es ist eine grobe Verwechslung des Gemütsgefallens oder -Mißfallens, wie es in der ethischen Beurteilung sich offenbart, mit den gewöhnlichen Gemüts-erregungen, wenn behauptet wird, der ethische Religionsunterricht arbeite mit Affekten. Die ethische Beurteilung, aus welcher zuletzt die religiöse Erkenntnis — im Umkreise der religiösen Bildung — hervorgeht, beruht ihrerseits wieder auf einlässiger Durcharbeitung der religiösen Bildungsstoffe. Solche Durcharbeitung öffnet erst die Augen des Herzens für den Wert dieser Bildungsstoffe.

Wie ist es eigentlich mit dem religiösen Anerkennen? Es denke da jeder an sich selbst. Wie oftmal im Leben hatte denn jeder solche Augenblicke im Gemüte, daß er von der Macht der Glaubenswahrheit so ergriffen war, daß er den Zwang der Überzeugung dabei tief empfand? Gewiß sind solche Augenblicke in eines jeden Leben nicht allzuhäufig. Man denke nur: dazu gehört, daß man das Naturwesen gänzlich wie ausgezogen habe, daß auch der Rest von Lustverlangen, Eigenliebe, Trachten nach dem Vorteile aus dem Herzen entfernt sei, daß man heilig fühle. Ja, man freut sich so oftmal über Gutes, lobt es, aber die Anerkennung durch die ganze Persönlichkeit ist selten. Die Apostel des Herrn vollzogen sie zu Pfingsten. Da war ein Petrus verwandelt; jetzt mußte er

zur Menge sprechen: Gott hat zum Herrn und Gesalbten diesen Jesum gemacht, welchen ihr gekreuzigt habt! Solche Anerkennungsakte erlebt man zu ihrer Zeit. Saulus hatte einen, da ihn auf dem Wege Jesus anredete. In dem Anerkennungsakt, bei dem die Persönlichkeit ins Treffen rückt, verdichten sich wohl die Gemüts Erfahrungen eines Lebens zu Einem Urteil. Der Mensch muß dabei frei sein, alles abgetan haben, was an ihm vergänglich, irdisch ist.

Die religiöse Bildung soll religiös-sittlich denken lehren. Dazu gehört, noch einmal sei es gesagt, geistige tiefe Durcharbeitung der religiösen Bildungsstoffe. Das religiös-sittliche Denken ist schwerer als das verstandesmäßige im Gebiete der Natur. Im Bereiche der Physik beispielsweise kann man zur Erkenntnis gelangen, auch wenn man persönlich niedrig steht. Dabei kann alles Menschliche bleiben. Aber beim religiös-sittlichen Denken muß ich von meinem Selbst, wie es die Natur und die Umstände erzeugten, absehen. Da kommt mein »innerer« Mensch in Frage. Dem natürlichen, begehrliehen Selbst klingt die religiöse Wahrheit hart, es mag sie nicht hören, es ärgert sich darüber. Wer vom Brote und Wasser des Lebens genießen soll, in dem muß schon etwas vom Hunger und Durst nach der Gerechtigkeit sein!

Das Ganze der Frage nach der Wertschätzung überhaupt und dem Verhältnis zwischen Wert- und Glaubensurteilen soll uns am Ende noch ein Fall aus dem Leben vorhalten. Ein junger Mann ist in großer innerer Unruhe. Das Angeerbte gerät in ihm ins Wanken. Das ganze »moderne« Empfinden und Denken stürmt auf ihn ein und wirbt um ihn. Besonders die neuere Bewegung nach einer Lebensgestaltung auf dem Unterbau der Schönheitsreligion erfaßt ihn mit aller Gewalt. Er sucht nach Lösung der Fragen, die ihn bedrängen, in Büchern, Vorlesungen, im stillen Sinnen. Er geht auch zum Freund seiner Kindheit und entdeckt ihm seinen Zustand. Er ist soweit: die Kunst stehe über dem Gedanken. Das Ziel der menschlichen Entwicklung sei das Weltbürgertum. Der einzelne solle sich selber beherrschen. Aber die Menschheit gelange nicht zur Selbstbeherrschung. Darum bleibe das Weltbürgertum Traum. Der monarchische Gedanke sei dem Kindheitsalter der Menschen gemäß. Der Abfall vom Christentum sei im Wachsen. Die Kraft setze sich in Wärme um. Zuletzt sei alles Wärme: der Untergang der Welt. Der Mensch entferne sich von der Natur. Es könne Gott nicht mehr naiv, im Gefühl glauben, sondern nur durch den Verstand. Aber dahin kämen wenige, Gott mit dem Verstande zu glauben. Dieses ist ungefähr der geistige Zustand des jungen Mannes.

Der Freund gibt dem jungen Manne zu bedenken: das Schöne steht über dem Wissen, aber am höchsten steht das Gute. Das künstlerische Schaffen ist an die Persönlichkeit des Künstlers geknüpft. Sittlicher Verfall bringt auch den Verfall der Kunst. (Aeschylos, Sophokles, Euripides. — Wolfram von Eschenbach, Gottfried von Straßburg.) Schiller, Goethe wurden die großen Dichter, weil sie sich menschlich emporkläuterten. Beim Verfall der Kunst überwiegt die Form, der Gehalt tritt zurück.

Das menschliche Wissen ist Stückwerk. Was wir mit unserer Erfahrung umfassen und unseren Geisteskräften durchdringen, ist ver- schwindend wenig gegenüber dem, was unserer Erfahrung unzugänglich und unserer Auffassung verschlossen ist. (Bekenntnis des sterbenden Laplace.) Darum muß alle Erkenntnis mit dem Vorbehalt aufgenommen werden: sie könne möglicherweise berichtigt werden. Newtons Lehre von der Gravitation begegnete dem Bedenken: Wie ist Wirkung in die Ferne (ohne Vermittlung) möglich? Die Gravitation scheint undenkbar ohne Vor- aussetzung des Äthers. Es gibt dagegen eine unwandelbare Notwendigkeit: die sittliche. Dem Urteil über gut-böse im Gewissen kann kein Mensch sich entziehen oder widerstreiten, wiefern er gut-böse einsieht. Die sitt- liche Beurteilung bleibt dieselbe von Sokrates bis heute — bei allen, die sich dazu emporgeschwungen haben. Der Abfall der vielen vom Glauben, der religiöse Bankerott, hat ohne Zweifel mehrere Ursachen; aber dem un- rechten Religionsunterricht muß doch eine Hauptschuld daran aufgebürdet werden. Er gibt den Kindern, die nach Brot verlangen, den Stein un- verstandener Erklärungen. Er vergift so oft der Mahnung des Meisters: Lasset die Kindlein, und wehret ihnen nicht zu mir zu kommen, denn solcher ist das Reich der Himmel. Der Katechismus ist ein Buch voll tiefer, bedeutungsvoller Wahrheit. Aber die wird dem Menschen nicht immer vermittelt. Sie bleibt für den Menschen dann nur Wort. Daraus und aus anderem, was das Nötigen zum bloßen Auswendiglernen zuweilen begleitet, entsteht ein starker psychischer Druck, wie von allem, was man lernen soll, obgleich man es nicht versteht. Dieser bloße Gedächtnisinhalt und die Religion sind den Kindern und später den Großen Eins. Mit Widerwillen lernen die Kinder das Geforderte, und wenn in späteren Jahren den Erwachsenen einmal der freche Spott und kecke Zweifel sagt: das ist Torheit oder Trug! so werfen sie mit Lust weg, was nie in seinem Werte ihrem Gemüte nahe gekommen war. Dazu kommt: das Religiöse muß vorgelebt werden. Das ist die wirksamste religiöse Beeinflussung. Das Christentum ist die Liebe in jenem weiten, alles begreifenden Sinn des 13. Kapitels im 1. Korintherbriefe. Die Lehrpersonen, die den Reli- gionsunterricht besorgen, müssen religiöse Vorbilder sein. Werden sie das ausnahmslos sein?

Die Religion ist niemals Verstandessache, immer Gemütssache. Die geläuterte Religion ist auch keine Religion der Furcht. Sie geht nicht hervor aus dem Gefühl äußerer Abhängigkeit, der Glückssorge. Der Ver- stand kann empfänglich, zugänglich machen für religiöse Überlegungen, indem er sich aufrichtig eingesteht, daß es jenseits alles Wissens dunkle Rätsel gibt, die er nicht auflösen kann, von welchen er vielmehr bekennen muß: Ignorabimus! Aber der Verstand selber kommt doch niemals zur wahrhaftigen Religion. Für ihn ist die Religion nur Lückenbüßer. Der populären Naturwissenschaft gegenüber ist überdies Vorsicht geboten. Sie hat schon Unheil genug angerichtet. Sonderbar, die Glaubenskraft, die man der Religion entzieht, stellt man den Sätzen der Naturwissenschaft gerne zur Verfügung. Aber man täusche sich nicht: diese Sätze sind nur für den, der sie, erfahrend-denkend, ausgemacht hat, Erkenntnis; für

jeden andern, der sie nur an- oder aufnimmt, sind sie auch bloß gelerntes Wortwissen, ohne innere Bedeutung und Kraft. Es bleibt nichts anderes übrig: man muß die Naturwissenschaft sich auf dem Wege zueignen, auf dem sie allein erworben werden kann: durch das Studium der lebendigen Natur: mit Hilfe von Beobachtung und Versuch und eindringendem Denken. So sieht man ein, daß die Naturwissenschaft nur bei wenigen zu finden ist und nur diesen wenigen hier ein Urteil zusteht. Denn selbst Studierende eignen sie sich wohl so an, wie Kinder beim verkehrten Religionsunterricht den Katechismus.

Die Menschen leben in der Familie, unter ihrem Stamme, in ihrem Landesverbande, bei ihrem Volke. Da haben sie ihre Aufgaben. Die müssen sie erfüllen. Das Weltbürgertum bringt die Gefahr mit sich, daß man seine nächsten, wirklichen sittlichen Verpflichtungen überspringt. Schiller hat sich davon losgemacht. Auch Goethe (in Hermann und Dorothea). Du bist ein edler Anarchist; du denkst: der Mensch sei sein eigener Herr. Es bedarf keiner gesellschaftlichen Organisation. Der Staat ist nur Nothelf, Polizeianstalt. Du bist auch Pessimist; du meinst: die Welt — die Menschheit — die westeuropäische Kultur geht ihrem Untergang entgegen. Aber das Gute bleibt. Wenn es unter einem Volke keine Heimstätte mehr hat, findet es eine solche bei einem anderen Volke. Das lehrt die Geschichte. Die Geschichte lehrt mithin: Die Völker gingen zu Grunde, die sich vom sittlichen Geiste lossagten. Der Burenkrieg ist die Offenbarung der modernen Kultur, wie sie der Naturwissenschaft entsprang. Die moderne Kultur ohne Christentum führt zur Barbarei. Wenn man ihr die Hülle abnimmt, ist sie Habgier. Unter dem Vorwande, den Fortschritt zu bringen, hat man jenen Krieg angefangen. Die einen waren die Rückständigen, die gemäß der modernen Fortschrittslehre dem Untergang verfallen sollten. Die anderen, die im Besitze der modernen Machtmittel, waren die Höheren. Die moderne Kultur ohne Christentum bringt den Menschen hinab auf die Stufe des Raubtieres. Die Stärke ist die Vollkommenheit. Die Stärke gibt das Recht. Es gibt nicht mehr gut-böse, sondern nur stark-schwach. Die Stärke darf sich aller Mittel bedienen. Je eher sie den Gegner niederzwingt, vernichtet, desto lobenswerter erscheint sie. Sie schämt sich nicht der Unwahrheit. Sie verletzt gefühllos alle Menschlichkeit. Sie beseelt nur der Eine Gedanke: der Gedanke an den Erfolg. Möchte unser Volk für alle Zukunft dem getreu bleiben, der gemahnt hat: Was hülfte es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewönne, aber Schaden nähme an seiner Seele? —

P. Zillig





I Philosophisches

Hensel, Paul, Hauptprobleme der Ethik. Leipzig, Teubners Verlag, 1903. 106 S. 1,60 M.

Die Schrift besteht aus 7 systematisch-zusammenhängenden Vorträgen, die in Mannheim auf Veranlassung des dortigen Vereins für Hochschulkurse gehalten worden sind. Ihrer Entstehungsart nach sind die Vorträge für das Verständnis eines weiteren, fachwissenschaftlich nicht vorgebildeten Leserkreises berechnet, und wir glauben, daß bei ihrer klaren, leicht faßlichen Ausdrucksweise — einer heilsamen Wirkung, die solche Hochschulkurse auf den Stil so manches Gelehrten ausüben könnten! — die Schrift diesen Zweck vollkommen erreichen wird, und wir würden es mit Freuden begrüßen, wenn sie dazu beiträgt, weitere Kreise für die ethischen Probleme zu interessieren.

Die ersten 3 Vorträge führen mitten in das feindliche Lager der in der Gegenwart als modern geltenden Richtungen des Utilitarismus und Evolutionismus hinein.

Nachdem der Verfasser eine Darstellung der Lehre Benthams, des klassischen Vertreters des Utilitarismus in seiner unverfälschten und konsequentesten Gestalt, gegeben hat und an Beispielen veranschaulicht, wie der Utilitarismus alle moralischen Gefühle auf ihre letzten Gründe, auf Lust- und Unlustgefühle, zurückzuführen sucht und sie nach ihrer Intensität, der Sicherheit ihres Eintretens, der Dauer, der Schnelligkeit, Fruchtbarkeit und Reinheit abschätzt, schreitet er zur Kritik. Den Grundpfeiler des Systems bildet die Möglichkeit, jegliche Art von Lust- und Unlustempfindungen gegen einander einheitlich abzuwägen. Es ist aber lediglich Sache der individuellen Willkür, wie hoch die einzelnen Lustposten nach ihren verschiedenen eben angeführten Gesichtspunkten der Beurteilung in Anschlag gebracht werden; denn je nach der Bildung eines Menschen werden jene Gefühle teils höher teils niedriger bewertet. Ferner stellt jede einzelne Handlung auch für das Individuum einen individuellen Akt dar, der individuell beurteilt sein will. Mag also auch z. B. für gewöhnlich die durch

einen Mord erworbene Lustsumme durch die spätere Unlustsumme seiner Folgen übertroffen werden; wenn aber im einzelnen Falle eine Entdeckung völlig ausgeschlossen ist, — und solche Fälle gibt es doch, — was hindert mich nach Benthams Ethik, den Mord zu begehen? Oder was kann mich bewegen, auf eine Lustsumme zu verzichten, also ein definitives Opfer zu bringen, das mir später nicht wieder mit Zinsen zu gute kommt?

Aber auch die Formel Benthams: eine jede Handlung müsse, um sittlich zu sein, das größte Glück der größten Anzahl bezwecken, ist sittlich sehr bedenklich, zumal da auch alle die Folgen mit in Betracht gezogen werden müssen, die durch eine Handlung im Laufe der Zeit hervorgerufen werden. Kurfürst Friedrich II. von Hessen-Kassel verkaufte einen Teil seiner Landeskinder, wodurch gewiß eine große Summe von Unlust erzeugt wurde. Aber von einem Teile des Erlöses schaffte er sich Kunstwerke an, die noch heute Tausenden von Menschen Entzücken bereiten. Von Jahr zu Jahr wird also jene Unlustsumme der Vergangenheit mehr kompensiert, bis schließlich die Lustsumme überwiegen wird. Die Handlung muß also darnach als sittlich gelten.

Schließlich liegt der Lusttheorie Benthams ein starker Optimismus zu Grunde, nämlich der Glaube, daß aus dem Leben ein Überschuß von Lust über die Unlust resultiere. Ob dies der Fall ist, oder ob der Pessimismus mit seiner gegenteiligen Behauptung recht hat, ist einfach Glaubenssache. Damit aber, daß der Utilitarismus sein System auf diese Basis stellt, verleugnet er sein eigenes Prinzip, das jegliche idealistische Spekulation (Hensel gebraucht den Ausdruck: *Metaphysik*) verachtet.

Das Hauptgewicht legt der Utilitarismus auf den ethischen Kalkül, die Berechnung der Lust- und Unlustfolgen einer Handlung. Nun wird eingeworfen: derartige Berechnungen widersprechen der Erfahrung. Denn in Wirklichkeit fällt es niemand ein, derartige Berechnungen anzustellen, sondern man folgt der inneren Stimme des Gewissens, welche besser als alle Berechnungen sagt, was der Mensch zu tun habe.

Diese scheinbar unüberwindliche Kluft zu überbrücken hilft dem Utilitarismus der Evolutionismus mit seiner bekannten Theorie von der Entstehung des Gewissens. (Vergl. Flügel, *Versuche, den Eudämonismus durch den Evolutionismus zu ergänzen*, Einladungsschrift.) Für den dabei in Betracht kommenden Entwicklungsgang vom Egoismus zum Altruismus sucht Spencer, der Hauptvertreter dieser von Darwin ausgehenden Anschauung, historische Bestätigung und teilt darnach die Weltgeschichte ein in das unzivilisierte Zeitalter, wo die Menschen in stetem Kampf miteinander leben unter naturgemäßen Vorwiegen der egoistischen Motive, zweitens in unser gegenwärtiges, militärisches, wo sich nur noch große Verbände gegenüberstehen, und der Egoismus und Altruismus sich die Wage halten, und drittens in das goldene, kommerzielle Zeitalter der Zukunft, wo Altruismus und Egoismus ihre Versöhnung feiern.

In der Kritik dieses Evolutionismus kommt Hensel, dessen Ausführungen sich hier vielfach mit denen in Flügels »Idealismus und Materialismus der Geschichte« (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], 1898) decken, wie dieser zu dem Resultate, daß der Besitz einiger

Tugenden entschieden als Vorteil im Kampf ums Dasein zu betrachten sei, bei andern sei es zweifelhaft, wieder bei anderen könnten ihre direkt nachteiligen Folgen nicht abgeleugnet werden; ferner, daß der Evolutionismus (ebenso wie der damit zusammenhängende ökonomische Materialismus) von prinzipwegen keine Ethik begründen könne, weil da die Entwicklung des Weltgeschehens doch nach unabänderlichen Gesetzen vor sich gehe, wobei unser Wollen nicht in Betracht komme, ein Grund eines pflichtgemäßen Mitwirkens unsererseits auch gar nicht erfindlich sei. (»Ein Astronom wäre töricht, der eine Mondfinsternis ‚will!«) Außerdem krankt der Evolutionismus, ebenso wie der Utilitarismus, an dem Optimismus des Glaubens an einen endlosen Fortschritt zum Höheren in kultureller wie moralischer Beziehung, was noch erst nachzuweisen wäre (Vergl. Ranke, Über die Epochen der neueren Geschichte, S. 15 ff.)

Im vierten Vortrage stellt Hensel diesen Erfolgsethiken die absolute Gesinnungsethik entgegen und zwar begründet auf dem Kantischen kategorischen Imperativ. Der fünfte Vortrag zeigt jedoch alle Schwächen einer Ethik, welche wie die Kantische den Pflichtbegriff oder die an sich leere Idee der inneren Freiheit oder der autonomen Überzeugungstreue des Individuums als einzige Grundlage anerkennt. »Sollen wir den Willen, welcher die(se) empörendsten Handlungen als pflichtgemäß bejaht hat mit den höchsten Ehren eines guten Willens bezeichnen?« führt Hensel als naheliegenden Selbsteinwurf an, und er beantwortet ihn konsequent: »Ich sehe in der Tat keine Möglichkeit uns dieser Konsequenz zu entziehen.« Gewiß geben wir Hensel zu, daß aus derselben Beschaffenheit eines guten Willens die verschiedensten Handlungen entspringen können, wie ja das Flügel in seinem »Ich und die sittlichen Ideen« ethnologisch aufgezeigt hat, aber einen aus Überzeugung übelwollenden, unbilligen und prinzipiell ungerechten Willen werden wir nun und nimmer als gut bezeichnen, ganz abgesehen und unabhängig davon, was für Handlungen aus einem solchen Willen hervorgehen. Ganz konsequent warnt infolgedessen Hensel beispielsweise vor dem Irrtum, die Juden, die Jesus zu Tode gebracht haben, für böse und verderbliche Menschen zu halten, denn als Anhänger der Erfolgsethik hätten sie eben auch nach ihrer Überzeugung gehandelt. (Darrach, so müssen wir noch konsequenterweise fortfahren, waren sie also gute Menschen!) Überzeugungstreue wollen wir ihnen, allerdings auch mit Einschränkung, zubilligen, aber Wohlwollen, Gerechtigkeit, Billigkeit?! Etwas ganz anderes hat es z. B. mit dem Falle auf sich, den Flügel a. a. O. anführt, daß bei gewissen wilden Völkern der Erstgeborene den altersschwachen Vater erschlägt, also nach unsern heutigen Anschauungen einen Vatermord begeht. Denn er tut es ja aus reinem Wohlwollen, um dem Vater ein vielleicht schimpfliches Ende durch Feindeshand zu ersparen. Er begeht auch keine Unbilligkeit oder Undankbarkeit, denn eben jene Tat wird ja vom Vater selbst als billige Wohltat empfunden. Eine Schonung seines Lebens würde dieser selbst als Nichtachtung ansehen. Er verstößt auch nicht gegen das bei jenen Völkern sanktionierte Recht, während im Gegenteil ein Unterlassen dieser Ehrenpflicht des Sohnes Anlaß zu Streit böte; und von der innern Über-

zeugung, eine gute Tat zu tun, ist der Täter auch getragen. Wer wollte aber behaupten, daß die Juden Christus aus Liebe gekreuzigt hätten? Und daß sie billig gehandelt hätten, in dieser Weise seine Wohltaten zu vergelten. Und jene Prozeßverhandlungen sehen auch nicht gerade nach Recht und Gerechtigkeit aus! Ihr Verhalten ist und bleibt also unsittlich.

Wir sehen, mit den Herbartschen 5 Ideen, die ebenso wie der kategorische Imperativ des autonomen Gewissens rein formaler Natur und daher unabhängig von jeder äußeren Handlung sind, werden ebenfalls die Klippen der Erfolgsethik vermieden, andererseits haben sie den Vorzug, daß sie dem sittlichen Erfahrungsurteil nicht den Zwang antun, wie obiges Beispiel Hensels aufweist, führen auch nicht zu der Konsequenz, daß sich über das, was sittlich ist, im Grunde gar nicht disputieren läßt, daß man schließlich jede aus Überzeugung ausgeübte Handlung als sittlich gelten lassen muß. Mit obiger Rektifizierung können wir auch den Satz Hensels ruhig unterschreiben: »Wenn uns hier auffallende Verstöße gegen das, was wir für sittlich zu halten gewohnt sind, entgentreten, sind wir alsbald mit Verdächtigungen des sittlichen Charakters des Handelnden bei der Hand, und doch haben wir auch zu dieser Stellungnahme kein unbedingtes Recht.« (S. 60.)

Im weiteren stimmen wir auch mit Hensel überein, wenn er bei der Besprechung der Sitte, der positiven Rechtsordnung und Strafrechtes ausführte, wie es vorkommen könne, daß ein sittlicher Charakter mit der Sitte, der Rechtsordnung und dem Strafrecht infolge seiner höhern sittlichen Auffassung in Konflikt kommt, wie ein solcher aber dann die Strafe als von Rechtswegen verhängt zu ertragen habe in der Hoffnung, später vielleicht sein Volk zu seiner höheren Sittlichkeit hinaufziehen zu können.

Im sechsten Vortrag ist für uns die Erörterung über den ethischen Wert des Altruismus von besonderem Interesse. Da Hensel nur die Idee der Überzeugungstreue kennt, muß die Idee des Wohlwollens wohl oder übel zu dem an sich sittlich Indifferenten gerechnet werden. Ihr kommt höchstens pädagogischen Wert zu, indem sie zur Selbstüberwindung, also zur Idee der innern Freiheit erziehe. Welche Verkenntung der eigentümlichen sittlichen Schönheit der Idee des Wohlwollens spricht aus den Worten (S. 74): »Es mag pädagogisch wünschenswert sein, Kinder daran zu gewöhnen, von ihrem Kuchen an andere mitzuteilen, aber das ethisch Wertvolle ist dabei nicht das Lustgefühl der andern Kinder, (— selbstverständlich nicht, aber das behauptet auch niemand! —) sondern die Gewöhnung, welche dem mitteilenden Kind daraus erwächst, eine andre Norm für sein Handeln anzuerkennen, als das eigne Behagen.« Demgegenüber vergegenwärtige man sich doch, welch' eignen Reiz es auf den unparteiischen Zuschauer ausübt, wenn so ein kleiner treuherziger Lockenkopf seinen armen Kameraden von seinem Stück Kuchen beißen läßt! Hier wird einem so recht klar, welch feinen Griff Herbart tat, wenn er das ethische Geschmacksurteil in enge Beziehung zu dem ästhetischen brachte! Nein, mein braver Junge, das war schön, das war gut von dir!

Gewiß eine rein altruistische Gemeinschaft ist ein Unding. Aber wer sagt denn, daß das Wohlwollen das alleinige Prinzip der Moral sein müsse?

Den meisten christlich-theologischen Ethikern gegenüber ist ein solcher Hinweis allerdings am Platze. — Auch der Egoismus sensu medio, also besser, der natürliche Selbsterhaltungstrieb, oder Handlungsweisen aus Lust oder Unlust sind an sich nicht moralisch minderwertig, da stimmen wir Hensel bei, sondern sittlich indifferent.

Hensel sagt nun (S. 75): »Es können altruistische Handlungen höchst unsittlich« (— indessen wohlgemerkt: nicht, weil sie altruistisch sind! —) »egoistische in demselben Grade sittlich sein«. (— indessen nicht deshalb, weil sie egoistisch sind! —) »Wenn ich mich krank fühle, und es als Pflicht empfinde, durch eine Badereise meine geschädigte Gesundheit wieder herzustellen, und wenn ich alsdann das hierfür bereit gelegte Geld aus schlaffer Gutmütigkeit für einen andern dahingebe und nun diese Reise unterlassen muß, so habe ich eine sehr altruistische (?), aber zu gleicher Zeit hochgradig unsittliche Handlung begangen.«

Indessen ist diese Handlung keineswegs »sehr altruistisch«, denn Altruismus oder Wohlwollen ist nicht identisch mit »schlaffer Gutmütigkeit!« (vergl. Allihns Ethik u. a.). Denn ich hätte bedenken müssen, daß ich meine Gesundheit für weitere soziale Arbeit für andere erhalten muß. Andererseits hängt damit zusammen, daß ich mich durch meine schwache Handlungsweise einer Verletzung der andern Ideen z. B. der Vollkommenheit, der Billigkeit habe zu schulden kommen lassen. Denn ich bin verpflichtet, für meine Familie zu sorgen oder dem Vaterlande zu dienen, dem ich meine Ausbildung zu verdanken habe u. dgl. Altruismus im Sinne von reinem Wohlwollen ist und bleibt immer gut. Eine, wenn auch wirklich altruistische, Handlung aber unterliegt noch der Beurteilung der übrigen Ideen.

Des weiteren wollen wir noch Hensels Ausführungen über das Herabsinken früher ethischer Handlungen auf die Stufe der außerethischen betrachten, ein Problem, das natürlich nur für eine auf dem Pflichtbegriffe basierte Ethik in Betracht kommt. »Es begegnet uns dauernd, daß Handlungen und Unterlassungen, die wir früher nur mit äußerster sittlicher Anstrengung von uns zu erhalten in der Lage waren, die also im höchsten Grade sittlich zu bezeichnen waren, allmählich ganz ohne das Bewußtsein einer sittlichen Pflicht sich vollziehen. Nach dem, was wir über den Charakter der sittlichen Handlung ausgemacht haben, kann es kein Zweifel sein, daß sie damit auf die Stufe des Außersittlichen hinabgesunken sind, daß wir einen ethischen Wert für diese Handlungen uns nicht mehr zuerkennen können.« Hensel löst die Schwierigkeit damit, daß er sagt: Gleichzeitig mit der successiven Umwandlung von sittlichen in außersittliche Handlungen treten an den Menschen neue bisher unerschlossene Aufgaben heran, neue Pflichten, so daß das außersittliche »Ideal der schönen Seele« niemals erreicht wird. Wir brauchen also nicht zu fürchten, daß die Sittlichkeit aufhört. — Es ist richtig, wir rechnen es uns nicht nicht zur Sittlichkeit an, wenn wir einen zufällig daliegenden silbernen Löffel nicht stehlen, während ein früherer Dieb jedenfalls sittlich handelt, wenn er dieser Versuchung widersteht, ebenso wie ein Kind, wenn es die Versuchung des Naschens überwindet.

Doch sehen wir uns einmal nach andern Beispielen um, ob in der Tat alle jetzt sittlichen Handlungen später durch Wegfall der sittlichen Anstrengung, also des Pflichtbewußtseins, aufhören, solche zu sein. Denken wir an den barmherzigen Samariter! Ist es für die Beurteilung seiner Tat als einer sittlichen irgendwie von Belang, ob dieselbe seiner ethisierten Persönlichkeit entsprungen, gleichsam aus Neigung erfolgte, oder ob ein sittlicher Kampf mit den natürlichen Trieben voranging, in dem das Pflichtbewußtsein obsiegte? Jesus scheint nicht dieser Meinung gewesen zu sein, sonst hätte er einen angeblich so wichtigen Zug nicht außer acht gelassen. Oder denken wir an die Idee des Rechts!

Findet Abraham weniger unser ethisches Gefallen, wenn es ihm leicht wurde, friedfertig zu sein und den Streit mit Lot beizulegen? Und verliert unsere dankbare Gesinnung gegenüber unsern Wohltätern tatsächlich das sittliche Moment, wenn uns die Dankbarkeit als etwas Selbstverständliches vorkommt? Ich denke, das sittliche Erfahrungsurteil widerlegt die Verallgemeinerung Hensels. Ich glaube, nur wenn es sich um Unterlassung gewisser Handlungen handelt, wenn gegenüber dem kategorischen: »Du sollst nicht!« unsre Neigungen opponieren und dadurch das Pflichtbewußtsein erweckt wird, oder die Idee der innern Freiheit ihr Veto erhebt, ist die Beobachtung Kants und Hensels richtig; also bei dem kategorisch negativen: »Du sollst nicht stehlen, lügen, töten!« usw., aber nicht bei dem kategorisch positiven: »Darum sollt ihr barmherzig sein, wie euer Vater im Himmel auch barmherzig ist!« usw. Solche Handlungen bewahren immer ihren sittlichen Charakter.

Deshalb gilt uns auch das »Ideal der schönen Seele« nicht als außersittlich, sondern als das höchste Ideal der Sittlichkeit.

Ob wir es allerdings jemals erreichen werden, — auf Erden wohl nicht, aber im vollkommenen Reiche Gottes, — darüber kann man ja trotzdem verschiedner Meinung sein.

Aber wäre dieser nach unsrer Ansicht höchstsittliche, nach Hensel außersittliche Zustand wünschenswert? Hören wir Hensel!

»Orientieren wir uns nochmals an dem vorher verwendeten Beispiel des Tonkünstlers. Werden wir wirklich den Künstler für den vollkommensten halten, der gar keinen Willen mehr bei der Hervorbringung seiner Kunst in Tätigkeit zu setzen braucht? Ich glaube es nicht. Er würde uns wie ein vollendeter Automat erscheinen, und sein Kunstwerk würde uns durchaus kalt lassen. Schon auf dem ästhetischen Gebiet verzichten wir nicht gern auf Schwierigkeiten, die sich dem Künstler gegenüberstellen, und die er, obwohl siegreich, doch mit Anstrengung überwindet. Und so mag uns denn auch die schöne Seele, selbst wenn wir sie nur ästhetisch betrachten, nicht als jenes schlechthin Höchste erscheinen, als welches sie uns häufig genug angepriesen wird.« (S. 82 f.)

Dazu bemerken wir: Wenn ein Künstler mit vollendeter Kunstfertigkeit uns sein Stück, das gleichsam sein ganzes Seelenleben reproduziert, vorführt, so ist durchaus nicht einzusehen, warum uns das Stück kalt lassen, und uns der Künstler als vollendeter Automat erscheinen sollte. Sein

Wille ist doch bei noch so großer künstlerischer Vollkommenheit nicht ausgeschaltet!

Oder stehe ich in Andacht versunken da beim Betrachten des Klinger'schen Beethoven, was kümmert's mich in diesem Augenblicke des ästhetischen Genießens, ob Klinger das Kunstwerk in ein paar Wochen oder in vielen Jahren geschaffen hat? Wir erinnern an das Wort Herbart's, eine Blume bleibe schön, auch wenn man nicht wisse, auf welchem Boden sie gewachsen sei.

Gründet man die Ethik wie Herbart auf das sittliche Urteil, dann bleibt einem der immerhin etwas widerspruchsvolle Gedanke erspart, daß auf der denkbar höchsten Stufe der Vollendung die Ethik ein überwundener Standpunkt und dieses Ziel auch ein wenig wünschenswerter Zustand sei.

In der Konsequenz dieser Auffassung müßte man sich dann also auch Gott entweder als außersittliches Wesen vorstellen, das sich in einem jedenfalls von uns nicht erstrebenswerthem Zustand befindet. Oder aber müßte man annehmen, daß auch für das höchste Wesen Widerstände zu überwinden seien, damit es für dasselbe eine Pflicht gebe, und es im Bereiche des Sittlichen bleibe. Beides müßte uns veranlassen, unsre Auffassung von dem Verhältnisse der Moral zur Religion und unsere Religionsphilosophie zu revidieren. —

Vom siebenten Vortrage führen wir noch die Überschriften an: Das Gewissen historisch entstanden; Bedeutung der Kultur für die Ethik; Das Sittengesetz als Vernunftinstinkt; Persönlichkeit und Sittlichkeit; Weltabgeschiedenheit und Ethik; Willensfreiheit und Kausalität; Ein Ding mit mehreren Merkmalen; Das Problem der Reue; Ethik und Religionsphilosophie.

Wir sehen, die Vorträge sind bei der eng konzentrierten Fülle des Stoffes überaus geeignet, zum Nachdenken über sittliche Probleme anzuregen. Mögen darum die Erwartungen ihres Verfassers erfüllt werden!

Dr. G. Burk

Reichel, Dr. Karl, Über den Größenkontrast. Eine experimental-psychologische Studie. Öls in Schlesien, A. Ludwig. 40 S.

Es ist bekannt, daß ein mittelgroßer Mann neben mehreren Zwergen größer, neben mehreren Riesen aber kleiner zu sein scheint, als er ist. Über solche Wirkungen des sogenannten Größenkontrastes hat der Verfasser mit sechs Personen durch Vorführung eines Kreises inmitten von vier kleinern und dann wieder unter vier größern eine wohl vorbereitete, vorsichtig durchgeführte und auch auf angrenzende Erscheinungen ausgedehnte Reihe von Versuchen angestellt, deren Einzelheiten die Schrift durch Beschreibungen, Tabellen und graphische Darstellungen mitteilt. Nach Ausscheidung der in einzelnen Fällen eingetretenen störenden Nebenumstände gelangt der Verfasser zu dem Ergebnis, daß eine Scheibe in der Umgebung kleinerer wirklich vergrößert, dagegen unter größern verkleinert scheint und daß diese beiden Kontrastwirkungen mit dem Größenunterschiede bis zu einem — individuell verschiedenen — Maximum wachsen, über das hinaus sie wieder abnehmen.

Die für diese Erscheinungen von H. Helmholtz, A. Thiery, Th. Lipps u. a. gegebenen Erklärungen werden eingehend besprochen und zuletzt — im Anschluß an Müllers und Schumanns Theorie der Schätzung abwechselnd gehobener Gewichte — die Über- und Unterschätzung der Größe der Scheibe aus der Änderung der motorischen Einstellung erklärt, welche eintritt, wenn wir von der Auffassung der größern Scheibe zu der der kleinern oder umgekehrt übergehen.

So erweist sich die Abhandlung als ein ernst zu nehmender Beitrag zur wissenschaftlichen Behandlung der Vergleichsurteile, denen die heutige Psychologie mit Recht ihre volle Aufmerksamkeit zugewendet hat.

Ignaz Pokorný

Rickert, Heinrich, Professor an der Univ. Freiburg i. B., Der Gegenstand der Erkenntnis. Einführung in die Transzendentalphilosophie.

Der Verfasser geht aus vom Begriff der Objektivität, der auf dem Gegensatz von Bewußtsein und Sein beruht und weist die Unabhängigkeit des Erkenntnisaktes von der Frage nach einem psychischen Sein nach. Nicht eine vom Bewußtsein unabhängige Welt von Dingen kann als Gegenstand der Beweisführung betrachtet werden, sondern allein eine Untersuchung über das Wesen des Erkennens. Die bisherige Annahme, der Erkenntnisbegriff könne nur auf dem Gegensatz des Seins und Bewußtseins, das durch Vorstellungen dieses Sein erkennt, aufgebaut werden, ist unhaltbar. Erkennen als Vorstellen enthält nur die Beziehungen zweier Objekte aufeinander und schaltet das Subjekt, das die Übereinstimmung des Abbildes mit der Wirklichkeit feststellen müßte, vollständig aus. Es folgt nun der Schwerpunkt der Entwicklung, daß das Urteil nach seinem erkenntnistheoretischen Wesen zur Lösung des Problems führt. Seine Elemente sind freilich auch Vorstellungen, die hinsichtlich ihrer Verknüpfungsfähigkeit aufeinander bezogen werden. Diese kann bejaht oder verneint werden. Ein logisch vollkommenes Urteil ist ohne diese Bejahung oder Verneinung undenkbar. Da jede Erkenntnis einzig auf Urteilen beruht, so muß beim Prozeß des Erkennens zu den Vorstellungen als Grundelementen eine Bejahung oder Verneinung hinzutreten. Sie entspringen einer praktischen Betätigung der Seele, die sich gegen die auf sie eindringenden Vorstellungen nicht teilnahmslos verhält, sondern ihre Stellungnahme im Billigen oder Mißbilligen bekundet. Die Veranlassung dazu bildet ein Gefühl, das sich als Lust oder Unlust äußert. Seine Bewertung ist demnach ausschlaggebend für den Erkenntnisakt, der sich so als Anerkennen oder Verwerfen darstellt. Dieses wertbestimmende Gefühl hat als Richter aller inneren und äußeren Erscheinungen dauernden Wert, da das im Urteil Anerkannte nicht bloß im Augenblick der Herrschaft des Gefühls, sondern zeitlos gilt. Seiner Macht muß ich mich willig unterwerfen. Es bleibt mir nur die Wahl zwischen Bejahen und Verneinen. Diese Notwendigkeit, welche die Vorbedingung für das Zustandekommen des Urteils ist, wird als Urteilsnotwendigkeit bezeichnet. So leitet uns beim Urteilen nicht das durch Vorstellungen abgebildete Sein, sondern das durch das Gefühl bedingte Sollen. Seine Anerkennung führt zur

Lösung unseres Problems. Die irrige Annahme, daß sich die Urteile nach dem Seienden richten, beruht auf falscher Voraussetzung. Das Bewußtwerden des Wirklichen setzt schon ein Urteilen voraus, da sich ja das Urteilen als Anerkennen offenbart. Seine Richtigkeit kann nur durch das Gefühl des Sollens gemessen werden. Das Urteil: »Der Baum ist grün« entspringt nicht dem Umstand, daß ich ihn als grün seiend vorstelle, sondern der inneren Notwendigkeit, die vorgestellte Beziehung des Baumes zur Farbe zu bejahen. So beruht also die Wahrheit des Urteils nicht auf dem Sein, sondern auf dem Sollen. Für dieses Sollen können wir die scheinbar paradox klingende Bezeichnung eines Gegenstandes insofern beibehalten, als wir unter Gegenstand das bezeichnen, was dem erkennenden Subjekt gegenübersteht.

Mit diesem Gedankengange sind wir dem Verfasser bis zum 4. Kapitel seines scharf durchdachten geistvollen Werkes gefolgt, dessen ganzen Reichtum man nur durch ernstes Studium ausschöpfen kann. Es wird im weiteren Verlauf der Nachweis geführt, daß das Sollen als Gegenstand der Erkenntnis transzendentalen Charakter besitzt, ohne den es der Objektivität entbehren würde. Durch Lösung dieses Hauptproblems hat der Verfasser seine Aufgabe, in die Transzendentalphilosophie einzuführen, vollkommen gelöst.

In einem umfangreichen 5. Kapitel: »Transzendentaler Idealismus und empirischer Realismus« wird das gefundene erkenntnistheoretische Grundprinzip in seiner Bedeutung für das System der Erkenntnistheorie und der gesamten Philosophie beleuchtet. Letztere Ausführungen sind besonders interessant und fesselnd. Es wird eine Parallele zwischen dem sollenden und wollenden Menschen gezogen. Wie bei diesem die Pflicht der Leitstern seines Handelns ist, so wird jener durch das Gewissen, das im Gefühl der Urteilsnotwendigkeit zum Ausdruck kommt, beeinflusst. Die Begriffe Gewissen und Pflicht sind so gleichsam die beiden Pole, um die sich unser gesamtes Seelenleben bewegt. — Ihre absolute Geltung wird freilich bedingt durch mein persönliches Wollen, wie ja die gesamte Philosophie die Begriffe des absoluten Wertes oder Sollens und des wert- anerkennenden Willens zur Grundlage hat.

Die erkenntnistheoretischen Untersuchungen besitzen unermessliche Tragweite bei der Lösung der tiefsten philosophischen Probleme und haben ihre Grenze da, wo alles Wissen aufhört und nur noch geglaubt werden kann. Das Problem der transzendentalen Realität ist somit der Religionsphilosophie zu überweisen, die das Verhältnis des denkenden zum glaubenden Menschen klarlegt.

Mögen diese Darlegungen, die größtenteils mit des Verfassers eigenen Worten wiedergegeben sind, um einer schiefen Darstellung seiner Gedanken vorzubeugen, zu einer Vertiefung in das gediegene Werk anregen. Die Frage nach dem »Gegenstand der Erkenntnis« wird jeden nach Wahrheit Strebenden ernstlich beschäftigen. Der Verfasser hat uns zu ihrer Lösung die Wege geebnet. Klare Bezeichnung der Unterziele durch präzise Fragestellung, Erläuterung der philosophischen Abstraktionen durch sinnliche Anschauung, gründliche Widerlegung erkenntnistheoretischer Vorurteile und

zusammenfassende Rück- und Überblicke sind Vorzüge, durch die das Studium jene Erkenntnisfreude in uns erweckt, deren anregende Bedeutung nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Und wenn der neu erworbene Vorstellungsinhalt durch ein inneres Sollen anerkannt wird, so wird jenes Wahrheitsgefühl gestärkt, das in seiner wertbestimmenden Bedeutung einen wichtigen Maßstab für die Beurteilung aller geistigen Erscheinungen bietet.

Wilmersdorf

Wegener

Höfding, H., Philosophische Probleme.

Durch Wort und Schrift hat der bekannte dänische Professor der Philosophie an der Universität Kopenhagen einen weiten Hörer- und Freundeskreis erworben.

Als weiterer Ausfluß und gewisser Abschluß seiner weitverbreiteten, teilweise in mehreren Sprachen erschienen, früheren Schriften auf philosophischem Gebiet ist in jüngster Zeit vorliegendes Werkchen erschienen. Es ist diese Abhandlung als Grundlage und weitere Frucht von Vorlesungen anzusehen, die der Verfasser im Jahre 1902 an der Universität Upsala gehalten hat.

Höfding spricht hier zu Jüngern der Wissenschaft, welche sich bereits in philosophischen Fragen klare Einsicht und entschiedene Selbstständigkeit verschafft haben. Schon in seiner »Geschichte der neueren Philosophie« hat der Verfasser historisch nachzuweisen versucht, daß es 4 Hauptprobleme der Philosophie gibt: I. Das Problem von der Natur des Bewußtseinslebens (das psychologische Problem), II. Das Problem von der Gültigkeit der Erkenntnis (das logische Problem), III. Das Problem von der Natur des Daseins (das kosmologische Problem), IV. Das Wertungsproblem (das ethisch-religiöse Problem).

Wie Höfding selbst in seiner Einleitung zu vorliegender Abhandlung sagt, stellt er sich darin die Aufgabe, »den innern Zusammenhang zwischen diesen Problemen nachzuweisen«. Schon in der äußern Anordnung wird er diesen seinen Prinzipien gerecht; wenn er als kritischer Philosoph im Anschluß an die Analogie zwischen Persönlichkeit und Wissenschaft, welche die Aufgaben stellt, mit dem psychologischen Problem, »der Natur des persönlichen Lebens« beginnt, darauf zur Lösung des Erkenntnisproblems fortschreitet, sowohl aus der Persönlichkeit, »die als ein einzelner Teil des ganzen Daseins dasteht«, als auch aus der Wissenschaft, »deren Aufgabe es ist, zu einer Weltanschauung zu führen«, den Übergang zum 3. Problem, dem Daseinsproblem, findet und mit dem Wertungsproblem, welches »wegen der Beziehung, in welcher der Mensch als fühlendes und wollende sWesen zum Dasein steht«, erscheint, schließt. Die Reihenfolge, in welcher die Probleme auftreten, ist nicht von ausschlaggebender Bedeutung, sie richtet sich nach den Motiven, welche zum philosophischen Forschen führen. Es ist je nach der Voranstellung eines der Probleme nur darauf zu achten, daß jedem derselben volle Gerechtigkeit zu teil wird. Auch hierin ist obige Behandlung mustergültig. Und

nun kommt Höffding bei Aufstellung seiner Probleme zu der wichtigsten Frage wohl der gesamten Philosophie: Lassen sich alle genannten Probleme auf ein »durchgängiges« Grundproblem zurückführen? Verfasser findet die Möglichkeit hierzu in der Bedeutung, welche das Verhältnis zwischen Kontinuität und Diskontinuität bei jedem der einzelnen Probleme hat. »Dieses Verhältnis drückt das tiefste Interesse sowohl der Persönlichkeit als der Wissenschaft aus. Keins der beiden Elemente erscheint von vornherein als das einzig berechnete. Es wird von unstreitbarem Interesse sein, dieselben unter den vier von unsern vier Hauptproblemen angegebenen verschiedenen Gesichtspunkten in ihrem Verhalten zu einander zu verfolgen«. Von diesem Standpunkte aus will Verfasser die vergleichende Problemlere behandeln wissen. Wenn uns Höffding in dieser schwierigen Materie mit konsequenter Logik teilweise einem »Excelsior« entgegenführt, so hat er erreicht, was kraft menschlicher Erkenntnis zu erreichen war.

Vor Phantastereien hütet er sich. Er kehrt zurück zu der Gedankenstrenge des Mannes, der gezeigt hat, daß es für metaphysische Fragen keine andere Lösung gibt als das immer schärfere Verstehen ihrer Unlösbarkeit zu Kant.

Wilmersdorf-Berlin

Bach

Lips, Theodor, Leitfaden der Psychologie. Leipzig, Wilh. Engelmann.

Nach dem Vorworte hat der Verfasser seinen Leitfaden der Psychologie zunächst für Hörer seiner Vorlesungen bestimmt, hofft aber, auch andern damit zu dienen. Das Buch will »Grundlinien« geben und verzichtet auf »historische und kritische Exkurse«.

Der Inhalt des Werkes (349 S.) bietet nacheinander folgende Abschnitte: I. Grundlegung (Das Bewußtsein, Bewußtseinsinhalte, Aufmerksamkeit und Bewußtsein, Assoziation und Gedächtnis), II. Die Apperzeption, III. Die Erkenntnis, IV. Der Wille, V. Die Gefühle, VI. Besondere psychologische Zustände (Affekte, Temperamente, Typen, Schlaf, Frauen, Hypnose, pathologische Zustände, Metaphysisches).

Der Verfasser geht nicht über die zu erklärenden Erscheinungen leicht hinweg. Es liegt ihm daran, sie seinen Lesern verständlich zu machen. Daher die vielen sprachlichen Wendungen für ein und dieselbe Sache. Die Bilder, durch die er die psychischen Vorgänge zu verdeutlichen sucht, geben dem Werke einen gewissen populären Anstrich. Trotzdem redet das Buch doch zu einseitig die Sprache der Abstraktion, entwickelt die psychischen Gesetze und Regeln zu wenig ans Anschauungsstoff, als daß es in allen Teilen gleichmäßig fesseln und anregend wirken könnte. Kurz: Das Buch ist für Leser, die nach einem populären Werke der Psychologie mit Bezugnahme auf Pädagogik suchen, nicht bestimmt. Es trägt mehr rein wissenschaftlichen Bedürfnissen Rechnung.

Wilmersdorf-Berlin

Schulz

II Pädagogisches

Zillig, Peter, Welches sind die pädagogischen Anforderungen an einen Lehrplan für die bayrischen städtischen Volksschulen? Nürnberg, Korn, 1904. 60 Pf.

Die kleine Schrift von P. Zillig ist aus Vorträgen entstanden, die der Verfasser im Lehrerverein zu Augsburg gehalten hat. Den Anhängern der Herbartischen Didaktik sind die Gedanken, die P. Zillig vorträgt, geläufig, aber trotzdem sollte man nicht an ihm vorübergehen, da sie hier in eigenartiger Auffassung und anregender Form vorgetragen werden. Immer mehr rückt die Lehrplanfrage in den Vordergrund des Interesses. Neben der kleinen Dörpfeldschen Schrift über diesen Gegenstand sind daher die Zilligschen Ausführungen hoch willkommen und als Ausgangspunkt für eingehende Betrachtungen in Lehrerkreisen zu empfehlen.

Jena

W. Rein

Ziehen, Dr. Julius, Über Volkserziehung im nationalen Sinn. München, Lehmann, 1904.

Dieser Vortrag, der auf dem Verbandstag des alldeutschen Verbandes zu Lübeck am 28. Mai 1904 gehalten wurde, sei der Lektüre warm empfohlen. In kurzer, übersichtlicher Weise sind die Probleme scharf herausgehoben, die sich für die Volkserziehung im nationalen Sinn ergeben. Grundlegend ist die Familien- und Schulerziehung; im Anschluß hieran muß die Volkserziehung größere und weitere Aufgaben in bewußter Weise verfolgen, wenn wir Deutsche Anspruch erheben wollen, als Kulturvolk in vorderer Reihe zu stehen. Mit Recht hebt der Verfasser hervor, daß hier für die wissenschaftliche Betrachtung ein weites Feld eindringender Forschung vorliegt, das bis jetzt leider nur zu wenig erforscht ist, um sichere Richtlinien zu geben, nach denen die Volkserziehung in großem Stil sich zu richten hat. Wenn man z. B. die Verwirrung betrachtet, die die Frage nach dem religiösen Charakter unserer Schulen immer wieder hervorruft, so kann man nur aufs lebhafteste bedauern, daß nicht von maßgebenden, wissenschaftlichen Zentralstätten der Versuch zur Lösung der Verwirrung gemacht wird.

Jena

W. Rein

Falbrecht, Dr. Fr., Über den Unterricht in der bildenden Kunst am Gymnasium. Heft 1, Übersicht und Vorlage praktischer Versuche. G.-Prgr. Freistadt (Oberösterreich) 1903. 44 S. 8°. Heft 2, in Gemeinschaft mit Franz Sommer, Architektur, G.-Prgr. 1904. 36 S. 8°.

Als ich im Jahre 1877 das Schriftchen »Gymnasium und Kunst« veröffentlichte, in dem ich dringend aufforderte, die Schüler unserer höheren Schulen mit den hervorragendsten Kunstwerken zunächst der antiken Welt bekannt zu machen, und zeigte, wie man so zugleich das Verständnis für die alten Völker vertiefen und unsere Jugend ästhetisch fördern könnte,

fand ich zwar recht viele Zustimmung, aber nur wenig Nachahmung. Das ist im Laufe der Jahre anders geworden. Steht doch die »Kunsterziehung« heute mit in dem Mittelpunkt des Interesses. Aber die Frage, wie dieser Unterricht am besten erteilt werde, ist trotz des Tages in Dresden noch nicht gelöst.

Im Freistädter Programm vom Jahre 1903 war Falbrecht lebhaft dafür eingetreten, daß der akademisch gebildete Zeichenlehrer diesen Unterricht an jedem Gymnasium erteilen solle. Aber dieser Plan wird sich vorläufig nur in recht seltenen Fällen verwirklichen lassen, denn die »durch und durch künstlerisch gebildeten Männer« sind eben nicht zahlreich. Aber Falbrecht hatte doch auch zugelassen, »daß die Nichtkünstler des Lehrerkollegiums alle Mitarbeiter sein könnten«; nur der abschließende Unterricht, der in Übereinstimmung mit meinen Erörterungen, Lehrproben Heft 38, S. 90, methodisch erteilt werden soll, müsse dem Zeichenlehrer zugewiesen werden. In Freistadt scheint ja nun auch wirklich ein Zeichenlehrer zu sein, Franz Sommer, der dieser Aufgabe gewachsen ist. Im Programm von 1903 war kurz angegeben, wie dieser in zehn Stunden die hervorragendsten Meisterwerke der griechischen Plastik durchgenommen hat. Das diesjährige Programm enthält in größerer Ausführlichkeit eine Anzahl seiner 15 Vorträge über die Architektur, und zwar von den Uranfängen bis auf die Gegenwart. Fast jeder Vortrag umfaßt soviel Stoff, daß die Befürchtung nahe liegt, die Zuhörer haben sich ins Einzelne nicht genügend vertiefen können, es sei denn, daß sie aus dem vorbereitenden Unterrichte schon sehr viele Anschauungen mitbrachten. — Aber hier muß die Erfahrung entscheiden. Jedenfalls ist es dankenswert, wenn von kundiger Seite solche Proben vorgelegt werden. Vorausgeschickt ist diesen Vorträgen eine kurze Abhandlung von Falbrecht, aus der wir erfahren, daß der zusammenfassende Unterricht am dortigen Gymnasium auf drei Jahre verteilt ist. Anmutend ist der vom Verfasser gemachte Vorschlag, daß mit den Lehrervorträgen solche von Schülern in Verbindung gebracht werden sollen, die das im Laufe des vorbereitenden Unterrichts auf jedem Gebiete Gelernte zusammenstellen sollen. Für diesen vorbereitenden Kunstunterricht scheint an der dortigen Schule seitens aller Lehrer viel zu geschehen. Das wird sich nicht überall erreichen lassen.

Oldenburg i. Gr.

Rud. Menge

Lemke, Lehrer und Organist, Universität und Volksschullehrer. (Päd. Abh. v. Bartholomäus IX, Heft 4.) Bielefeld, Helmich. 17 S. 40 Pf.

Das Schriftchen verfißt die Forderung, daß künftig jeder Volksschullehrer seine Ausbildung auf der Universität zum Abschluß bringen solle. Wie radikal es zu Werke geht, zeigt u. a. folgender Satz: »Innerhalb der philosophischen Fakultät müssen die Lehrerstudenten keine besondere Gruppe bilden, sondern sie müssen die volle Lehrbefähigung als vollberechtigte und -befähigte Lehrer für alle Arten höherer Schulen vor der wissenschaftlichen Prüfungskommission erwerben dürfen.« Es scheint dem Verfasser sonach selbstverständlich zu sein, daß trotz des von

ihm anerkannten Mankos in fremden Sprachen jeder Seminarist jede Wissenschaft der philosophischen Fakultät bezw. alles, worin z. Zt. Oberlehrerbefähigungen erworben werden, zu studieren vermöge. Wenn der Verfasser jenen Mangel durch die vorhandene Ausbildung in Pädagogik, Psychologie und Logik als »reichlich aufgewogen« ansieht, so sind darüber die Herren Universitätsprofessoren leider anderer Meinung. Man könnte aus diesem Aufsatz einen ganzen Blütenstrauß von Unklarheiten und Widersprüchen zusammenbinden, der von den grundsätzlichen Gegnern der Sache mit dankbarer Freude entgegengenommen würde. Nicht bloß über die von ihm selbst erhobenen Einwände, daß bei künftiger akademischer Ausbildung der Lehrer ihre künstlerische Erziehung die Zeche bezahlen müsse und daß der Lehrerstand nur aus dem Abfall der besser situierten Kreise Zuwachs erhalten werde, sondern insbesondere auch über die finanzielle Seite der Frage schreitet der Verfasser kühn hinweg. Kurz, die vorliegende Abhandlung liefert lediglich den Beweis, daß der Radikalismus das in Frage stehende Problem nicht zu lösen vermag.

Braunschweig

G. Hecke

Voigt, Prof. G., Königl. Provinzial-Schulrat in Berlin, Die Bedeutung der Herbart'schen Pädagogik in der Volksschule. II. Aufl. Leipzig, Verlag der Dürrschen Buchhandlung, 1901. 92 S. 1,20 M.

Das Neue und in höchstem Maße Anerkennenswerte und Erfreuliche des Schriftchens liegt darin, daß ein Königl. Preuß. Schulrat einmal mutig aus der Reserve hervortritt und ohne Rücksicht auf die Staatspädagogik, die er amtlich zu vertreten hat, frei über die Herbart-Zillersche Pädagogik urteilt. Im übrigen bringt Voigt bekannte Gedanken, teils zustimmender, teils abweisender Art. Er beleuchtet sie aber vielfach von neuen Gesichtspunkten aus so frisch, klar und übersichtlich zusammenfassend, daß sein Schriftchen durchweg interessant und belehrend wirkt.

Voigt nimmt Stellung zum Ziel und zu den drei Grundideen der Herbart-Zillerschen Pädagogik, zur Idee der Formalstufen, der kulturhistorischen Stufen und der Konzentration. Außerdem spricht er vom Begriff des vielseitigen Interesse als der Brücke, die zum Ziele, führt und auch einen kurzen Exkurs über Herbart'sche Psychologie hat er dem Schriftchen eingefügt.

Der Schwerpunkt des Schriftchens liegt in den Ausführungen über das Erziehungsziel, die Formalstufentheorie und den Begriff des Interesse. Hierbei kommt Voigt zu vollständig übereinstimmenden Resultaten mit der Herbart-Zillerschen Pädagogik. Folgende Sätze, die in dem Schriftchen herausgearbeitet werden, mögen die Übereinstimmung beleuchten.

I. Ziel. 1. Es ist einheitlich und gibt den letzten Zweck alles Unterrichts und aller Erziehung an. Es ist damit ein Prinzip gewonnen, das ebenso tief und umfassend als fruchtbar ist. Es ist damit der Schularbeit Weihe und Würde gewahrt. — 2. Der Vorwurf, das Ziel sei nur formal, ist nicht stichhaltig; denn das Sittliche kann seiner Natur nach nur als Bestimmtes gedacht werden. — 3. Desgleichen ist der Vorwurf nicht berechtigt, das Sittliche als einzigen Unterrichtszweck zu be-

trachten, sei einseitige Überspannung; denn stellte man noch andere Zwecke in das Ziel ein, so könnte das nur dann geschehen, wenn es sich darum handelte, relative Werte miteinander zu vergleichen. Zu diesen Werten gehört aber das Sittliche nicht. Mit dem Begriff der Sittlichkeit ist es gegeben, daß sie kein Ziel neben andern sein kann. Entweder ist sie überhaupt kein Ziel, oder es gibt kein anderes neben ihr. — 4. Grundlos ist endlich der Vorwurf, durch das Ziel werde das religiöse Moment mehr oder weniger beeinträchtigt; denn a) Herbart fordert, daß der Gedanke Gottes als das Älteste und Erste den Hintergrund der Erinnerung fülle. b) Es steht fest, daß die Sittlichkeit, zu der erzogen werden soll, bei Herbart als religiös begründet gedacht wird. c) Man kann unter keinen Umständen nachweisen, daß Herbarts Ideenlehre den Versuch bezeichne, eine Sittlichkeit zu begründen, die nicht vom Geiste des Christentums getragen wäre. Herbart gibt die durch den Eudämonismus aufgehobene Würde des Sittlichen dem Sittlichen wieder zurück. In seiner Sittenlehre ist die absolute Geltung und verpflichtende Kraft des Sittlichen nachgewiesen, und damit wird die Herbartsche Ethik dem christlichen Gedankenkreise eingereiht.

II. Interesse: Das vielseitige, gleichschwebende Interesse kann mit Rücksicht auf die freie Entscheidung für das Gute a) die Voraussetzungen schaffen, b) die Grenzen festlegen, c) den Boden der Betätigung sichern. Die Herbartsche Pädagogik ist daher berechtigt, dem Interesse die entscheidende Stellung zuzuerkennen und vom Unterrichte als das Erste und Wichtigste zu fordern, daß gerade dieses Interesse durch ihn begründet werde.

III. Formalstufen: Zur Weckung des Interesse bedarf der Unterricht 1. Wechsel zwischen Vertiefung und Besinnung. 2. Kräftige Anregung zur apperzipierenden Tätigkeit. 3. Erzeugung zusammenhängender mächtiger Vorstellungsgebilde. Die Herbartsche Pädagogik hat aus diesen drei Elementen die Theorie der Formalstufen geschaffen, die nichts anderes ist, als die genaue Einordnung dieser Elemente in das Ganze des Unterrichtsbetriebes und die deshalb in unanfechtbarer Weise den Weg beschreibt, auf dem das Interesse gebildet und die Verwirklichung des letzten Unterrichtszweckes ermöglicht wird.

Neben den Übereinstimmungen fehlt es auch nicht an kleinern Differenzen. Solche bestehen z. B. hinsichtlich der Gliederung der Unterrichtsstoffe und der Umwendung der Lehrformen. Voigt gliedert in geschichtliche, begriffliche und technische Stoffe. Das ist logisch falsch und steht zu der anerkannten Stoffbehandlung nach den Formalstufen im Widerspruch. Begriffliches Material muß jede »methodische Einheit« enthalten, wenn sie als solche gelten soll. Den Begriff der methodischen Einheit faßt Voigt nicht scharf genug, sonst könnte er nicht so gliedern. Vor allem könnte er dann auch nicht die Anschauung haben, daß bei den begrifflichen Stoffen (Mathematik) die Selbsttätigkeit der Schüler schon auf der Darbietungsstufe in Anspruch zu nehmen sei, während bei den geschichtlichen Stoffen, die freie Mitarbeit der Schüler erst bei der Vertiefung beginnen könnte. Eine merkwürdige und entschieden falsche

Ansicht, um so merkwürdiger, da doch Voigt das Wesen des darstellend-entwickelnden Lehrverfahrens kennt und schätzt. Ganz ablehnend verhält sich Voigt zu den Ideen der Konzentration und der kulturhistorischen Stufen. Seine Ausführungen hierüber sind aber nicht wie früher beweisführend, sondern nur aphoristisch gehalten. Sie umfassen nur 10 Seiten, enthalten nichts Positives, und was zur Kritik der beiden Ideen gesagt wird, beruht entweder auf falscher Auffassung, oder kann nur auf alte Ansichten bezogen werden, die längst aufgegeben oder modifiziert worden sind. Ein Moment der Wahrheit enthält die Konzentrationsidee nach Voigt auch. Welches? das wird nicht gesagt.

Eingewendet wird, daß 1. nicht aller Unterricht unmittelbar den Willen auf das Gute richten könne, 2. daß nicht jede Unterrichtseinheit die Gesamtheit der Interessen in Bewegung setzen könne, 3. daß nicht bloß ein Konzentrationsmittelpunkt angenommen werden dürfe. Dazu muß bemerkt werden, daß die Herbart-Zillersche Pädagogik die gerügten Mängel nicht oder doch nicht mehr aufzuweisen hat; denn ad 1. der unmittelbaren Beeinflussung des Willens auf das Gute dienen hauptsächlich die Maßnahmen der »Zucht«. Vom Unterricht wird vorwiegend nur mittelbare Wirkung auf die Charakterbildung erstrebt. ad 2. Wem kann es einfallen, von jeder Unterrichtseinheit Pflege der Gesamtheit der Interessen zu erwarten? Diese Erwartung knüpft sich an die Gesamtheit vom Unterricht, da allerdings im Sinne der gesunden innern Konzentration. ad 3. Wir konzentrieren schon lange nach mehreren Mittelpunkten.

Zu den Einwänden gegen die Idee der kulturhistorischen Stufen sei kurz bemerkt: 1. Der Parallelismus zwischen Gesamt- und Einzelentwicklung ist nicht eine bloß unbewiesene Annahme. Zu den drei Entwicklungsstufen, die von Voigt in den Erläuterungen zum 16. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik gegeben worden sind, kommt man auch von naturwissenschaftlicher Seite aus immer mehr. (Vergl. auch den Vortrag von Dr. Hart auf dem W. Kunsterziehungstage. — 2. Gar nicht wird beachtet, daß die kulturhistorischen Stufen in der Hauptsache ein Hilfsprinzip zur Stoffauswahl sind, das bisher ungemein wertvolle psychologische Dienste geleistet hat und voraussichtlich noch mehr in dieser Hinsicht leisten wird. — 3. Es wird übersehen, daß die Idee für die Volksschule auf {den nationalen Rahmen bezogen werden muß. — 4. Das Kind wurzelt im gegenwärtigen Kulturleben nicht so tief und fest, um es von hier aus in fremde Verhältnisse einer entlegenen Vergangenheit einführen zu können. Die Erfahrung lehrt unwiderleglich die Richtigkeit des umgekehrten Weges.

Mit der am Eingang hervorgehobenen Empfehlung sei die Besprechung geschlossen.

Jena

H. Landmann

Göhing, Ludwig, Die Anfänge der deutschen Jugendliteratur im 18. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Jugendliteratur. Nürnberg, Friedrich Korn. Preis brosch. 1,50 M.

Jeder Zweig am Baum des deutschen Geisteslebens ist etwas Gewordenes, jeder hat eine Entwicklung hinter sich und infolgedessen seine

eigene Geschichte. Bei den verschiedenen Disziplinen unserer pädagogischen Wissenschaft ist es naturgemäß nicht anders und der Chronisten, die sich für dieses oder jenes Gebiet gefunden haben, sind gar viele. Die Geschichte der deutschen Jugendliteratur hat jedoch bis zur Stunde noch keiner geschrieben. Wir meinen eine wirkliche »Geschichte«, nicht nur einen kurzen Durchblick oder einen Auszug, sondern eine umfassende Darstellung all der verschiedenartigen Erscheinungen, die sich deutsche Jugendschriften nannten, und zugleich der mannigfachen Momente, welche das Neue bedingten. Und doch wäre uns eine Geschichte gerade dieses Wissenszweiges zur Zeit dringend nötig. Speziell für den Pädagogen ist eine gründliche Kenntnis der deutschen Jugendliteratur, wenn wir das Augenmerk auf die praktische Verwertbarkeit des Materials richten, so wichtig, wenn nicht wichtiger, als die Einführung in unsre große deutsche Literatur. Die Hauptursache, warum wir noch keine eigentliche Geschichte der deutschen Jugendliteratur besitzen, ist in der großen Schwierigkeit zu erblicken, welche die Verabfassung einer derartigen Geschichte mit sich bringt. Der Umfang des Stoffes ist enorm; die alten Quellen sind schwer zugänglich. Zudem ist erforderlich, daß der event. Verfasser eine Art Doppelbildung besitzt; denn unsere deutsche Jugendliteratur ist ein Stück Literatur und ein Stück Pädagogik zugleich; wer ihre Geschichte schreiben will, muß in beiden Fächern gründlich beschlagen sein, um die Beziehungen herauszuspüren, welche allein eine befriedigende Erklärung der jeweiligen Entwicklung abgeben können.

»Die Anfänge der deutschen Jugendliteratur im 18. Jahrhundert« ist ein Werk, das all diesen Anforderungen Genüge leistet und das wir deshalb freudigst begrüßen. Freilich sind es erst »die Anfänge«, also gleichsam der erste 140 Seiten starke Band, dem die andern noch zu folgen haben. Aber schon diese »Anfänge« zeigen uns, mit welchem Riesenfleiß der Verfasser gesucht und geforscht, mit welchem Geschick er gesichtet hat. Göhring gibt zudem keine trockenen Aufzählungen; er bemüht sich, jede literarische Erscheinung »aus dem gesamten Geistesleben ihrer Zeit heraus zu erklären«. Das liest sich wie eine Sammlung geistreicher Essays über deutsche Kultur, als deren sprechender Ausdruck uns die pädagogisch-literarischen Erzeugnisse der einzelnen Epochen erscheinen. Die zehn Kapitel umfassen außer den »ersten Anfängen« auch die Fortentwicklung der Jugendliteratur unter den Philanthropen und die Jugendliteratur im Aufklärungszeitalter. Als Anhang sind ausgeführte Skizzen über »Wilhelm Hey, Hoffmann von Fallersleben und Friedrich Güll« beigegeben, Biographien, die für den, der zwischen den Zeilen zu lesen versteht, eine Art »Ästhetik der Kinderlyrik« enthalten. Die vielen beige gedruckten Beispiele ermöglichen auch für den weniger Bewanderten ein volles Verständnis.

Wenn wir zum Schlusse einen Wunsch hegen, dann ist es der, Göhring möge das im Vorwort gegebene Versprechen halten und uns im Laufe der Jahre die »Geschichte der deutschen Jugendliteratur« bringen, zu der die vorliegenden »Anfänge« in der Tat einen vorzüglichen Anfang bedeuten. Damit dies möglich werde, wünschen wir dem billigen Werkchen

eine weite Verbreitung innerhalb der deutschen Lehrerschaft; denn jeder Lehrer, der sich ernsthaft mit deutscher Jugendliteratur befaßt, wird in Zukunft nicht nur seinen Wolgast, sondern auch seinen Göhring gelesen haben müssen, will er ernsthaft mitreden können. Wir verkennen nicht die Größe der Arbeit, wir wissen, daß es eine Lebensaufgabe bedeutet, ein derartiges Werk fertig zu stellen; aber der sie erfüllt, darf sicher sein, daß er damit seiner Zeit etwas Bleibendes hinterläßt.

München

Ernst Weber

Landsberg, Dr., Schmeil, Dr., u. Schmid, Dr., »Natur und Schule, Zeitschrift für den gesamten naturkundlichen Unterricht aller Schulen.« Leipzig u. Berlin, B. G. Teubner.

Vor uns liegt der vollendete 2. Jahrgang von »Natur und Schule«, einer Zeitschrift, an der Schulmänner und Forscher eifrig mitarbeiten, und an deren Verbreitung beide das gleiche Interesse haben. Sie ist eine Zentrale, welche die neuesten Erscheinungen auf dem Gebiete der Didaktik, der Geschichte des naturkundlichen Unterrichtes und der wichtigeren Entdeckungen und Erfindungen den Lehrern der Naturwissenschaften aller Schulen rasch und auf verständliche Weise zugänglich machen soll. Die Zeitschrift kommt allen berechtigten Ansprüchen vortrefflich entgegen. Die größeren Aufsätze verbreiten sich über die Fortbildung der Methode, über Lehrplanfragen, die Wechselbeziehungen zwischen Philosophie und Naturwissenschaft, Museen, Exkursionen, Schulgarten, Entwicklungslehre im Unterricht, Berücksichtigung der Geologie, der Meteorologie, der Pflanzengeographie usw. Die Abhandlungen wissenschaftlichen Inhaltes sind den Bedürfnissen des Schulunterrichtes angepaßt. Erwähnt seien hier nur die Artikel über wilde und zahme Rinder der Vorzeit, über den Begriff der Art, Reize und Stoffleitungen bei Pflanzen, tiefe Temperaturen, Becquerelstrahlen, Fortschritte der Chemie. Es kommen Freunde und Gegner der Theorien zu Wort.

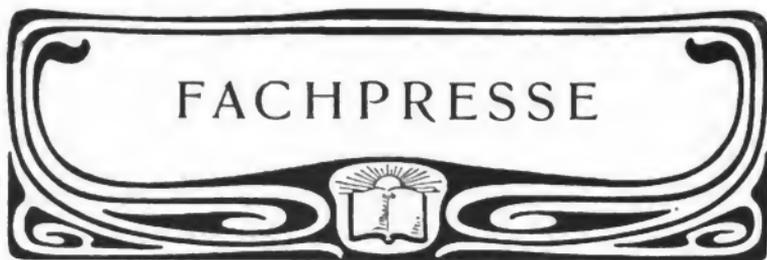
Auch die kleineren Beiträge bringen viel des Interessanten und Brauchbaren. Wir nennen die »kleinen Schulversuche«, welche die Experimente auf ihre einfachste und lehrreichste Form bringen wollen; die »Lehrmittelschau«, welche einerseits geeignete Anschauungsmittel in Vorschlag bringt und Bezugsquellen nennt, andererseits Anleitung zur Selbstanfertigung derselben gibt. Die Rubriken »Selbstbeobachtetes«, »Irrtümer und Streitfragen« und der »Sprechsaal« regen zu Naturstudien und Meinungsaustausch an. Dazu kommen Besprechungen, Versammlungsberichte, eine Programm- und Bücherschau, die aus der großen Fülle des Materials das für die Schule Bedeutsamste herausheben.

»Natur und Schule« verdient, den Fachlehrern, den Lehrern der Pädagogik und Methodik, pädagogischen Lesezirkeln, Vereinen und Bibliotheken bestens empfohlen zu werden!

Hildburghausen

G. Pfannstiel





Aus der philosophischen Fachpresse

Archiv für systematische Philosophie. 1904.

Jonas Cohn, Psychologische oder kritische Begründung der Ästhetik? — Vincenzo Allara, Sulla quistione del Genio. — D. Adolf Müller, Die Eigenart des religiösen Lebens und seiner Gewißheit. — Jahresbericht über sämtliche Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie. — C. Bos, La philosophie française 1902. — G. E. Moore, Jahresbericht über »Philosophy of the United Kingdom for 1902«. — Die neuesten Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie. — Zeitschriften. — Eingegangene Bücher.

Beiträge zur Psychologie der Aussage (Mit besonderer Berücksichtigung von Problemen der Rechtspflege, Pädagogik, Psychiatrie und Geschichtsforschung. Herausgeg. von L. William Stern. 4. Heft. Mit 2 Einschaltbildern und vielen Textfiguren. 1904.

Abhandlungen: Hans Schneickert, Die Zeugenvernehmung im Lichte der Strafprozeßreform. — L. W. Weber, Ein experimenteller Beitrag zur Psychologie der Zeugenaussagen. — C. Minnemann, Aussageversuche. -- Eigenbericht: H. Schneickert, Zur Psychologie der Zeugenaussagen. — Mitteilungen: Bericht des

Herrn Rechtsanwalt X. — Das Aussageproblem auf dem Kongreß für experim. Psychologie. — Namenregister zur ersten Folge.

Mind A Quarterly Review of Psychology and Philosophy. Edited by Dr. G. F. Stout. New Series. No. 51. July 1904.

F. H. Bradley, On Truth and Practice. — B. Russell, Meinongs Theory of Complexes and Assumptions (II). — Prof. J. S. Mackenzie, The Infinite and the Perfect. — H. G. Wells, Scepticism of the Instrument. — T. M. Forsyth, The Conception of Experience in its Relation of the Development of English Philosophy. — Critical Notices. — New Books. — Philosophical Periodicals. — Correspondence.

Revue de Métaphysique et de Morale. (M. X. Léon.) 12e année, No. 4. Juillet 1904.

G. Lanson, L'histoire littéraire et la sociologie. — Ch. Rist, Économie optimiste et économie scientifique. — L. Couturat, Les principes des mathématiques. — IV. Le continu. — Études critiques: A. Rey, La philosophie scientifique de M. Duhem. — Enseignement: L. Weber, La question de l'École Polytechnique. — Supplément: Livres nouveaux. — Revues et Périodiques. — Variétés. — 2e Con-

grès international de philosophie. — 2e Liste de souscription au monument Renouvier.

Bölcseleti Folyóirat. Szerkeszti és kiadja Dr. Kiss János. II. Füzet. 1904.

I. Értekezések: Dr. Rott Nándor, Darwinizmus és kifejlődés. — Dr. Gießwein Sándor, Mit tartsunk a spiritisztikus jelenségek objectiv valóságáról. — Komárik István S. I., Az idő és az örökkévalóság. — Schütz Antal, Az értelmi ismeretek eredetének főbb elméletei. — II. Bölcseleti mozgalmak, vegyesek. — III. Irodalmi értesítő.

Commers Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. XVIII. 4. Heft.

Der theologische Glaube und seine natürlichen Voraussetzungen. Von Prälat Dr. Michael Gloßner in München. — Zur Lehre des hl. Thomas von Wesenheit und Sein. (Bemerkungen zu S. Thom.: In lib. Boethii De Hebd. lect. 2. [al. 1]). Von Dr. Franz Žigon, Professor am b. Klerikalseminar in Görz. — Das Werden im Sinne der Scholastik. Von P. Fr. Gundisaly Feldner, Mag. Theol., Ord. Praed. in Wien. — Die Stelle Gen. II, 7 und die Deszendenztheorie. Von Dr. Eugen Rolfes, Pfarrer in Dottendorf bei Bonn. — De Concordia Molinae. (Sequitur.) Scriptor Fr. Norbertus del Prado Ord. Praed., Professor Universitatis Liter., Friburgi Helvet. — Literarische Besprechungen.

— — XIX. 1.

Dokumente. Drei Breven Pius' X. — Aus Theologie und Philosophie. (L. Janssens. Seitz. Izquierdo. Dessoir u. Menzer. Lichtneckert.) Von Prälat Dr. Michael Gloßner in München. — Die natürliche Erkenntnis der Seligen nach S. Thomas von Aquin. Von P. Fr. Gundisaly Feldner, Magister S. Th., Ord. Praed. in Wien. —

Zur Lehre des hl. Thomas von Wesenheit und Sein. (Bemerkungen zu S. Thom.: In lib. Boethii De Hebd. lect. 2. [al. 1]). Fortsetzung von Bd. XVIII S. 396. Von Dr. Franz Žigon, Professor am Klerikalseminar in Görz. — De Concordia Molinae. (Sequitur, vol. XVII p. 301. 476. XVIII p. 83. 284. 464.) Scriptor Fr. Norbertus del Prado Ord. Praed., Professor Universitatis Liter. Friburgi Helvet. — Literarische Besprechungen.

Die Kinderfehler. Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie. Herausgegeben von J. Trüper, Direktor des Erziehungsheimes und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Mädchenmittelschule in Elberfeld. IX. 6.

A. Abhandlungen: D. Hieronymus, Vererbung und erbliche Belastung in ihrer Bedeutung für Jugend- und Volkerziehung. — Medizinalrat Dr. Engelhorn, Welche Bedeutung für die Schulhygiene hat die Psychologie und Psychopathologie der Entwicklungsjahre? — B. Mitteilungen: Dr. Paul Ranschburg, Der gegenwärtige Stand der Heilpädagogik in Ungarn. — Dr. med. Hermann, Erziehung und Krankheit. — Friedr. Kerst, Vom Kinde in der Kunst. — H. Dörreich, Ein Fall von motorischer Aphasie. — Frau Henny Bock-Neumann, Kinderlaunen. — Über Bettnässen. — Das urnische Kind. — An die Vereinigungen für Kinderpsychologie und Heilpädagogik und Freunde dieser Wissenschaften. — C. Literatur: »Schutz für Geistesschwache«. Von J. Trüper. — Dr. C. Gutberlet, Der Kampf um die Seele. Von Ufer. — Dr. W. Ament, Fortschritte der Kinderseelenkunde 1895 bis 1903. Von Ufer. — Th. Ribot, Psychologie der Gefühle. Von Ufer. — Karl Kroß, Zur Methodik des Hörunterrichts. Von O. Danger.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

- R. Burckhardt, Über antike Biologie. Vortrag. Aarau, Sauerländer, 1904. 18 S.
- Ders., Biologie der Griechen. Frankfurt a/M., Knauer, 1904. 26 S.
- Apel, Imanuel Kant, ein Bild seines Lebens und Denkens. Berlin, Skopnik, 1904. 102 S.
- Brauer, Die Beziehungen zwischen Kants Ethik und seiner Pädagogik. Leipzig, Wunderlich, 1904. 35 S.
- Goldschmidt, Kant über Freiheit, Unsterblichkeit, Gott. Gotha, Thienemann, 1904. 39 S.
- Ribot, Psychologie der Gefühle. Deutsch von Ufer. Altenburg, Bonde, 1903. 548 S.
- M. Paul, Für Herz und Gemüt der Kleinen. 56 biblische Geschichten für die ersten 4 Schuljahre in erzählend darstellender Form auf Grund Wundtscher Psychologie. Leipzig, Wunderlich, 1904. 206 S.
- W. Bittorf, Methode des evangelischen Religionsunterrichts in der Volksschule. Ebenda 1904. 176 S.
- S. Bang, Zur Reform des Katechismusunterrichts. Ebenda 1904. 76 S.
- A. Kowalewski, Studien zur Psychologie des Pessimismus. Wiesbaden, Bergmann, 1904. 122 S.
- W. Koppelman, Kritik des sittlichen Bewußtseins vom philosophischen und historischen Standpunkt. Berlin, Reuther & Reichard, 1904. 385 S.
- J. Baumann, Denifle's Luther u. Luthertum vom allgemein-wissenschaftlichen Standpunkt aus. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904. 47 S.
- Rude, Methodik des gesamten Volksschulunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung der neuen Bestrebungen. II. Bd. Osterwieck, Zickfeld, 1904. 498 S.
- Th. Fritzsch, Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Leipzig, Reclam. 106 S.
- Ph. Witkop, Die Organisation der Arbeiterbildung. Berlin, Siemenroth.
- A. Gleichmann, Über Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts. 4. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).
- P. Polack, Aus deutschen Lesebüchern. 6. Aufl. Leipzig, Th. Hofmann.
- J. Norrenberg, Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts usw. Leipzig, Teubner.
- H. Quensel, Geht es aufwärts? Köln. Schmitz.
- A. Rausch, Schülervereine, Erfahrungen und Grundsätze. Halle, Waisenhaus.
- Hilfsbuch für den französ. Unterricht. Marburg, Elwert.
- Wilk, Die Formengemeinschaften usw. Dresden, Schambach.
- Ders., Pickels Geometrie usw. 25. Aufl. Ebenda.
- Thrändorf-Meltzer, Religions - Unt. 3. Aufl. Ebenda.
- Tögel, Der konkrete Hintergrund zu 150 Kernsprüchen. Ebenda.
- Regener, Skizzen zur Geschichte der Pädagogik. 2. Auflage. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).
- Reukauf-Heyn, Lesebuch z. Kirchengeschichte. Leipzig, Wunderlich.
- Meyer-Markau-Goldschmidt, Duisburg, Heimatkunde. Duisburg, Steinkamp.
- Dr. Monlin-Eckart, Deutschland und Rom. München, Lehmann.
- H. Gomperz, Die Lebensanschauung der gicchischen Philosophie. Jena, Diederichs.
- Meyer-Rosin, Pädagogisches Jahrbuch 1903. Berlin, Gerdes & Hödel.



Die Ausfolgerung und Ausdeutung allgemeiner Urteile mit positivem Subjekte und Prädikate durch Definition und Einteilung dieser Glieder

Von

Ignaz Pokorny

Einleitung

Es ist wohl wahr, daß manche Begriffe sich nicht definieren und manche sich nicht einteilen lassen, doch bleibt die Zahl der definierbaren und einteilbaren trotzdem so groß, daß die Angabe des Inhalts und die des Umfangs eines Begriffes in der Darstellung und Anwendung der Denklehre und der Wissenschaft überhaupt eine bedeutende Rolle spielt.

Ebendarum aber dürfte es kaum überflüssig sein, in einer besondern Abhandlung zu erörtern, wie jedes allgemeine (d. h. nicht partikuläre) Urteil mit positivem Subjekte und Prädikate durch die Definition und Einteilung dieser Glieder eine eigentümliche und für gewisse wissenschaftliche Zwecke förderliche Umgestaltung erfährt. So ein Urteil (welches wir der Kürze halber zunächst nur mit *U* bezeichnen wollen) wird nämlich, wenn man für sein Vorder- oder Hinterglied dessen Inhalts- oder Umfangsangabe einstellt, verwandelt:

entweder 1. in eine Ausfolgerung des *U*, d. h. in eine mit *U* gleichgeltende Vereinigung (Konjunktion) von Urteilen, die zu *U* untergeordnet (notwendige Folgen) und untereinander bloß verträglich sind,

oder 2. in eine Ausdeutung des *U*, d. h. in eine mit *U* gleichgeltende Wahl (Disjunktion) von untereinander unverträglichen Urteilen, von denen eines dem *U* übergeordnet ist.

Die hier eingeführten Ausdrücke *Ausfolgerung* und *Ausdeutung* können vielleicht durch andere bessere Benennungen ersetzt werden, die Bildung und den Gebrauch dieser oder gleichbedeutender Wörter hält aber der Verfasser für unentbehrlich, wenn die durch sie bezeichneten Umwandlungen gegebener Urteile erklärt und ihre Anwendungen besprochen werden sollen.

Dabei wird der Folgerichtigkeit halber das am meisten gebräuchliche Verbindungswort für die Glieder einer Vereinigung von Urteilen, nämlich *und*, und dasjenige, welches gewöhnlich die Glieder einer Wahl von Urteilen verbindet, nämlich *oder*, auch bei Vereinigungen, bezw. Wahlen von Begriffen angewendet werden, und zwar auch, wenn sie im Vordergliede eines Urteils stehen, dann jedoch nur mit der zur Wahrung des Sinnes notwendigen Umschreibung: *Was (wer) A und B ist*, bezw.: *Was (wer) A oder B ist*.¹⁾

Demgemäß hat auch, wenn eine Definition durch: $B = G$ und D ausgedrückt wird, dieser Satz die Bedeutung: *B ist G und D, und was G und D ist, ist B*. Ebenso ist, wenn eine Einteilung durch: $B = BD_1$ oder BD_2 ausgedrückt wird, damit der Gedanke ausgesprochen: *B ist BD_1 oder BD_2 , und was BD_1 oder BD_2 ist, ist B*.

A. Bildung der Ausfolgerungen.

Zu einem gegebenen allgemeinen Urteil mit positivem Subjekte und Prädikate (*S ist P*) bildet man eine Ausfolgerung:

entweder I. nur definierend, indem man für *P* eine gültige d. h. gewiß richtige Angabe seines Inhalts (Π_1 und Π_2) einstellt, so daß das Ergebnis lautet: *S ist Π_1 und Π_2* ;

oder II. nur einteilend, indem man für *S* eine gültige Angabe seines Umfangs (SD_1 oder SD_2) einsetzt, so daß sich ergibt: *Was SD_1 oder SD_2 ist, ist P*; gewöhnlich ausgedrückt: *SD_1 und SD_2 sind P*;

oder III. definierend und einteilend, indem man für *P* eine gültige Inhalts- und für *S* eine gültige Umfangsangabe einstellt. Man erhält dann: *Was SD_1 oder SD_2 ist, ist Π_1 und Π_2* , gewöhnlich ausgedrückt: *SD_1 und SD_2 sind Π_1 und Π_2* .

Daß das so gewonnene Ergebnis gewiß eine Ausfolgerung des gegebenen Urteils ist, erhellt aus folgender Erwägung:

1. ist es eine angezeigte Vereinigung von Urteilen, da es mit einer ausgeführten Urteilsvereinigung gleichgeltend ist und zwar:

¹⁾ Ohne diese Umschreibung ist nämlich: *A und B sind C* der gewöhnliche Ausdruck für: *A ist C und B ist C* und der Satz: *A oder B ist C* der gewöhnliche Ausdruck für: *A ist C oder B ist C*.

- bei I mit: S ist Π_1
und S ist Π_2 ;
- bei II mit: SD_1 ist P
und SD_2 ist P ;
- bei III mit: SD_1 ist Π_1
(und) SD_1 ist Π_2
(und) SD_2 ist Π_1
und SD_2 ist Π_2 .

2. ist jedes Glied dieser ausgeführten Urteilsvereinigung dem gegebenen Urteil untergeordnet, da es mit diesem immer mitgültig ist, während das umgekehrte nicht stattfindet.

3. sind die Glieder der Urteilsvereinigung untereinander bloß verträglich, weil sie entweder demselben Begriffe Prädikate beilegen, die als Glieder einer gültigen Inhaltsangabe untereinander bloß verträglich sind (so bei: S ist Π_1 und: S ist Π_2 , bei: SD_1 ist Π_1 und: SD_1 ist Π_2 , bei: SD_2 ist Π_1 und: SD_2 ist Π_2) oder mit Begriffen, die als Glieder einer regelmäßigen Einteilung untereinander unverträglich sind, ein und dasselbe Prädikat verbinden (so bei: SD_1 ist P und: SD_2 ist P , bei: SD_1 ist Π_1 und: SD_2 ist Π_1 , bei: SD_1 ist Π_2 und: SD_2 ist Π_2).

4. ist die ganze Urteilsvereinigung eine vollständige (erschöpfende) Angabe¹⁾ der Folgen des gegebenen Urteils oder, was dasselbe ist, mit dem gegebenen Urteil gleichgeltend, denn sie ist der Schlußsatz eines gültigen Schlusses aus dem gegebenen Urteil und einer gültigen Gleichung und bei jedem gültigen Schlusse ist der Schlußsatz mit einem seiner Vordersätze (einer Prämisse) gleichgeltend, wenn die übrigen gültigen Gleichungen sind. Der Schluß lautet nämlich:

$$\begin{array}{l}
 \text{bei I: } S \text{ ist } P \\
 \quad \frac{P = \Pi_1 \text{ und } \Pi_2}{S \text{ ist } \Pi_1 \text{ und } \Pi_2}; \\
 \text{bei II: } SD_1 \text{ oder } SD_2 = S \\
 \quad \frac{S \text{ ist } P}{\text{Was } SD_1 \text{ oder } SD_2 \text{ ist, ist } P}; \\
 \text{bei III: } SD_1 \text{ oder } SD_2 = S \\
 \quad \frac{S \text{ ist } P}{P = \Pi_1 \text{ und } \Pi_2} \\
 \text{Was } SD_1 \text{ oder } SD_2 \text{ ist, ist } \Pi_1 \text{ und } \Pi_2.
 \end{array}$$

¹⁾ Dies soll das *aus* in *Ausfolgerung* bezeichnen.

Zusatz. Die Ausfolgerung ist wohl mit dem gegebenen Urteil gleichgeltend, d. h. sie ist mit diesem und dieses auch mit ihr immer mitgültig, doch wäre es voreilig, sie selbst (etwa wie die zu ihrer Bildung verwendete Definition oder Einteilung) für eine Gleichung zu halten. Dies zu verbürgen, reichen die vorliegenden Schlüsse, bei denen von zwei Vordersätzen nur einer oder von dreien nur zwei gewiß eine Gleichung sind, nicht aus, dazu wäre vielmehr erforderlich, daß jeder der Vordersätze, also auch das gegebene Urteil, eine Gleichung wäre, während es nach unserer Voraussetzung nur ein allgemeines Urteil ist.

Beispiele von Ausfolgerungen:

I. durch eine Definition.

So verwandelt sich das gegebene Urteil: *Das Quadrat ist ein regelmäßiges Vieleck* in die Ausfolgerung: *Das Quadrat ist ein gleichseitiges gleichwinkliges Vieleck*; desgleichen der Satz: *Die Begriffe »einfach« und »zusammengesetzt« sind zueinander kontradiktorisch* in das Urteil: *Die Begriffe »einfach« und »zusammengesetzt« sind miteinander unvereinbar und schliessen ein drittes aus.* Die Behauptung: *Diese Erscheinung ist eine Farbenzerstreuung* lautet ausgefolgt: *Sie ist eine gleichzeitige ungleich starke Brechung der verschiedenfarbigen Bestandteile des weißen Lichtes.* In der mittelhochdeutschen Grammatik bedeutet der Satz: *Das Wort »hoeren« ist ein rückumlautendes Zeitwort* soviel wie: *»Hoeren« ist ein Zeitwort, hat eine lange Stammsilbe, schwache Biegung und im Präteritum wie im Mittelwort der Vergangenheit einen nicht umgelauteten, dagegen in der Gegenwart einen umgelauteten Stammselbstlaut.* Wenn jemand ein Wort z. B. *halt* für eine Parenthese (einen Schaltsatz) erklärt, so meint er damit, es sei ein Hauptsatz, der in einen andern Satz eingeschaltet ist und diesen dem Sinne nach regiert, jedoch auf dessen Form keinen Einfluß übt.

II. durch eine Einteilung.

Der Satz: *Jede relative Zahl gibt zum Quadrat erhoben eine positive Zahl* lautet ausgefolgt: *Sowohl jede positive wie jede negative Zahl gibt zum Quadrat erhoben eine positive Zahl.* Ebenso entsteht aus dem Urteil: *Jedes konvexe Viereck hat innere Winkel, deren Summe vier Rechte beträgt* die Ausfolgerung: *Das Parallelogramm, das Trapez und das Trapezoid haben innere Winkel, deren Summe vier Rechte beträgt.* Aus: *Jedes gleichseitige Parallelogramm hat Diagonalen, die aufeinander senkrecht stehen* wird: *Sowohl das Quadrat als auch der Rhombus haben Diagonalen, die aufeinander senkrecht stehen.* Zu dem Urteil: *Jedes allgemeine kategorische Urteil*

ist gleichgeltend mit seiner Kontraposition ist eine Ausfolgerung: *Nicht nur jedes positive, sondern auch jedes negative allgemeine kategorische Urteil ist gleichgeltend mit seiner Kontraposition.*¹⁾ Aus: *Jede lange Silbe ist für die Hebung des lateinischen daktylischen Hexameters geeignet* ergibt sich: *Sowohl jede von Natur lange als jede durch sogenannte Position lange Silbe ist für die Hebung des lateinischen daktylischen Hexameters geeignet.*

III. durch eine Definition und eine Einteilung.

Wenn das Urteil gegeben ist: *Jeder platonische Körper ist ein konvexes regelmäßiges Polyeder*, so lautet seine Ausfolgerung: *Das Tetraeder, Oktaeder, Ikosaeder, Hexaeder und Dodekaeder sind Polyeder, die von lauter regelmäßigen und kongruenten Flächen begrenzt sind und lauter regelmäßige, kongruente Ecken haben.* Oder es sei der Satz gegeben: *Jede periodische Bewegung bringt nach Ablauf einer Periode das Bewegte in die Phase, in der es sich unmittelbar vorher befand.* Dann gilt die Ausfolgerung: *Sowohl jede periodische Schwingung als auch jede periodische (vollständige) Drehung gibt nach Ablauf einer Periode dem Bewegten dieselbe räumliche Lage, dieselbe Bewegungsrichtung und dieselbe Geschwindigkeit, die es unmittelbar vorher hatte.* Ebenso verwandelt sich das Urteil: *Jedes große Leiden, in dem der Leidende sittlichen Adel betätigt, ist tragisch* in den Satz: *Sowohl jedes selbstverschuldete, als auch jedes nicht selbstverschuldete große Leiden eines Menschen, in dem dieser sittlichen Adel betätigt, erregt unser Mitleid und wirkt auf uns zugleich erhebend.*

B. Praktische Bedeutung der Ausfolgerungen.

I. Jede Ausfolgerung ist, mag nun das gegebene Urteil (*U*) an sich gültig sein oder nicht, jedenfalls eine verdeutlichende Zerlegung des in *U* ausgesprochenen Gedankens und da sie diese Verdeutlichung durch Angabe einer gleichgeltenden Vereinigung von dem *U* untergeordneten und untereinander bloß verträglichen Urteilen gewährt, so ist sie im Reiche der Urteile genau dasselbe, wie im Reiche der Begriffe die bei jeder Definition eines Begriffes (*B*) vorkommende Inhaltsangabe (*G und D*), die ja auch eine dem *B* gleichgeltende Vereinigung von zu *B* übergeordneten und untereinander bloß verträglichen Begriffen ist. Daß die Definition zu *B* übergeordnete Begriffe, die Ausfolgerung aber zu *U* untergeordnete Urteile angibt, begründet zwischen diesen beiden Operationen keinen Unter-

¹⁾ Gemeint ist: *A ist immer B = Was nicht B ist, ist immer nicht A* und: *A ist immer nicht B = B ist immer nicht A.*

schied, da bei beiden tatsächlich dasselbe geschieht, nämlich Gedanken vorgeführt werden, die mit dem gegebenen immer mitgiltig sind, aber nicht umgekehrt; nur daß man diese zufolge eines (nicht folgerichtigen, aber) allgemein herrschenden Gebrauches, wenn es sich um Urteile handelt, untergeordnet, wenn es aber Begriffe betrifft, übergeordnet nennt.

II. Überdies ist, wenn das gegebene Urteil gewiß richtig ist, auch jede regelrecht gebildete Ausfolgerung desselben ein gültiges Urteil, denn sie ist dann ein streng abgeleitetes, d. h. ein durch einen gültigen Schluß aus lauter gültigen Vordersätzen gewonnenes Urteil. Als Beispiele hierfür dienen alle unter A angeführten Ausfolgerungen.

III. Wenn das gegebene Urteil nicht gewiß richtig ist, so ist durch den zur regelrechten Bildung der Ausfolgerung führenden Schluß, weil einer der Vordersätze kein gültiges Urteil ist, die Gültigkeit der Ausfolgerung nicht verbürgt; so viel aber ist auch dann noch gewiß, daß das durch diesen Schluß gewonnene Urteil wirklich eine Ausfolgerung des gegebenen Urteils ist und daher:

1. mit dem gegebenen Urteil immer mitgilt, zu ihm eine notwendige Folge bildet. Und dies berechtigt, da mit der Folge auch der Grund aufgehoben wird, zu dem häufig angewendeten Verfahren, daß man ein gegebenes Urteil widerlegt, indem man zu ihm eine Ausfolgerung bildet und dann zeigt, daß diese ungültig ist. Und zwar genügt zu diesem Zwecke, weil die Ausfolgerung eine Vereinigung von Urteilen ist, und weil nicht nur die ganze Ausfolgerung, sondern schon jedes einzelne ihrer Glieder eine notwendige Folge des gegebenen Urteils ist, auch schon der Nachweis der Ungültigkeit eines solchen Gliedes.

Zu dem Urteil: *Diese Tat ist ein Diebstahl* lautet eine Ausfolgerung: *Diese Tat ist Entziehung einer fremden beweglichen Sache aus eines andern Besitz, ohne des Besitzers Einwilligung und in gewinnstüchtiger Absicht geschehen.* Wenn sich nun auch nur ein Glied dieser Urteilsvereinigung als ungültig erweist, ist diese und mit ihr auch das gegebene Urteil ungültig. Daß dies auch von einteilend gebildeten Ausfolgerungen gilt, lehrt die Tatsache, daß der Satz: *Alle Planeten bewegen sich innerhalb der Grenzen des Tierkreises* aufgegeben werden mußte, als man festgestellt hatte, daß die Pallas diese Grenzen überschreitet. Auch mußte man aufhören, alle Metalle für schwerer als Wasser zu halten, als dies bezüglich des Kaliums und Natriums für unrichtig erkannt worden war. Ebenso bildet der

Umlauf des Neptunmondes ein Hindernis für die Aufstellung des Satzes: *Alle Umlaufs- und Rotationsbewegungen im Sonnensysteme erfolgen, vom Polarsterne aus gesehen, gegen den Sinn des Uhrzeigers.* Auch darf man unter die allgemeinen Eigenschaften der Körper die Porosität nicht zählen, weil diese Eigenschaft dem Glase nicht zukommt.

2. Da jede regelrecht gebildete Ausfolgerung mit dem gegebenen Urteil gleichgeltend ist, so ist nicht bloß sie mit diesem immer mitgültig, sondern auch das gegebene Urteil zu ihr eine notwendige Folge.

In diesem Sinne bereitet man den direkten Beweis eines gegebenen Urteils oft vor, indem man aus ihm mit Hilfe einer Inhaltsangabe oder einer Einteilung oder beider eine Ausfolgerung bildet, um sodann, den Gedankengang dieses Schlusses umkehrend, aus der Gültigkeit der Ausfolgerung (oder was dasselbe ist, aller Glieder dieser Urteilsvereinigung) und jener Hilfsprämissen (der Inhaltsangabe, der Einteilung oder beider) die Gültigkeit des gegebenen Urteils zu erschließen. Dann geht, wenn die Richtigkeit des Urteils: *S ist P* vergewissert werden soll,

a) aus dessen definierender Ausfolgerung der sogenannte konjunktive Schluß und Beweis hervor, bei dem die Inhaltsangabe des *P* der Mittelbegriff ist und der Grundgedanke lautet: *S ist P, weil S alle Merkmale des P hat.*

So zählt man einen Menschen auf Grund der Kennzeichen: krauses Haar, vorstehende Kiefer, wulstige Lippen, stumpfe Nase usw. zur äthiopischen Rasse und überhaupt jeden Naturkörper auf Grund einer Gruppe von Merkmalen, die er besitzt, zu einem gewissen Typus, zu einer gewissen Klasse, Familie, Gattung und Art. Ebenso wird oft vergewissert, daß eine bestimmte Krankheit, daß eine Schenkung, ein Kauf oder ein Betrug, eine Lüge vorliegt. In derselben Art spricht Cicero in der Rede pro lege Manilia für die Wahl des Pompeius, weil dieser alle Eigenschaften besitze, die ein Feldherr haben muß, um den Krieg der Römer gegen Mithridates glücklich zu Ende zu führen. Hierher gehört auch jeder Nachweis, daß zwei Begriffe oder zwei Urteile in einem gewissen eindeutig bestimmten Verhältnisse stehen, z. B. in dem des Widerstreits, weil sie miteinander unverträglich sind und ein Drittes nicht ausschließen. Daß endlich das *an* bei *anerkennen* in Sätzen, die die gewöhnliche Wortfolge eines Hauptsatzes haben, nach den Aussageformen (von *erkennen*) stehen soll, könnte in folgender Weise bewiesen werden: »*An*« *ist hier die nähere Bestimmung eines Zeitwortes, hat einen dieses*

überragenden Hauptton, ist auch als selbständiges Wort in der Schriftsprache gebräuchlich, ist mit dem Zeitworte nicht fest zusammengesetzt (wie sich an der Form »anzuerkennen« zeigt) und das ganze Verb ist auch nicht von einem bereits zusammengesetzten Nomen (wie etwa »Anerkennung«) abgeleitet. Jedes Bestimmungswort aber, bei dem alle diese Merkmale zutreffen, soll in Sätzen, die die gewöhnliche Wortfolge eines Hauptsatzes haben, nach den Aussageformen stehen.

b) Die einteilende Ausfolgerung des gegebenen Urteils (*S ist P*) führt zum sogenannten induktiven Schlusse und Beweise, bei dem eine Einteilung des *S* den Mittelbegriff bildet und der Grundgedanke ist: *S ist P, weil alle Fälle des S (d. h. alle seinem Umfang angehörigen Einzelwesen oder Arten) P sind.*

So wird der Satz: *Jeder Peripheriewinkel ist gleich der Hälfte des Zentriwinkels über demselben Bogen* bewiesen, indem man zeigt, daß das Prädikat dieses Satzes jeder von den drei möglichen Formen des Peripheriewinkels zukommt. Daß das Volumen eines geraden Prismas gleich ist dem Produkte aus der Grundfläche und der Höhe, beweist man nacheinander für die Fälle, daß die Grundfläche ein rechtwinkliges, ein schiefwinkliges Parallelogramm, ein Dreieck oder endlich ein beliebiges Polygon ist. Oft wird auch dargetan, daß ein Satz von den verschiedenen Arten der Zahlen gilt, um die Überzeugung zu begründen, daß er für alle Zahlen Geltung hat. KEPLERS erstes Gesetz der Planetenbewegung wurde von seinem Urheber und dessen Nachfolgern für den Mars, die Erde und jeden einzelnen der übrigen Planeten erwiesen. Daß es eine allgemeine Eigenschaft der Körper (z. B. die Undurchdringlichkeit) gebe, weist man immer an den starren Körper, den Flüssigkeiten und den Gasen nach. In der lateinischen Grammatik kann man mit Vorteil lehren: *Die zur dritten Konjugation gehörigen Zeitwörter mit J-Stämmen sind capio, cupio, facio, fodio, fugio, iacio, pario, quatio, rapio, sapio, lacio, specio, gradior, morior, patior. Alle diese haben einen kurzen Stammvokal. Also haben alle der dritten Konjugation angehörigen Verba mit J-Stämmen einen kurzen Stammvokal.* Ebenso zeigte SONNENFELS, daß die früher übliche Anwendung der Folter im strafgerichtlichen Verfahren ungerechtfertigt sei, weil dies von allen einzelnen Formen ihrer Anwendung (zur Erzielung eines Geständnisses, zur Bestrafung eines wahrscheinlichen Verbrechens oder zur Abschreckung anderer) sich nachweisen lasse. Ein Schachspieler endlich erklärt sich auch erst dann für matt, wenn er sich überzeugt hat, daß dies wirklich für alle einzelnen ihm noch zu Gebote stehenden Züge gilt.

c) Die definierende und einteilende Ausfolgerung eines gegebenen

Urteils (*S ist P*) wird, wenn man den Gedankengang umkehrt, zu einem einerseits konjunktiven und andererseits induktiven Schlusse und Beweise, bei dem einerseits eine Inhaltsangabe des *P*, andererseits eine Einteilung des *S* den Mittelbegriff bildet und der Grundgedanke ist: *S ist P, weil alle Fälle des S alle Merkmale des P haben.*

In dieser Weise wird vorgegangen, wenn man den Satz: *Edle Metalle bilden Oxyde, die erhitzt in Sauerstoff und Metall zerfallen* beweist, indem man vom Quecksilber zeigt, daß es ein Oxyd bildet und daß dieses erhitzt in Sauerstoff und Quecksilber zerfällt, dann aber dartut, daß diese Sätze nicht nur vom Quecksilber, sondern auch vom Silber, Gold, Platin und den Platinmetallen gelten. Von gleicher Art ist der Beweis des Satzes: *Die Metalle sind gute Wärmeleiter*, wenn man nacheinander von allen einzelnen Metallen zeigt, daß sie Wärme schnell aufnehmen, schnell in allen Teilen desselben Gegenstandes verbreiten und schnell an andere Körper niedrigerer Temperatur abgeben. Hierher gehört es auch, wenn der Satz: *Die organischen Wesen atmen* bewiesen wird, indem man einerseits von den Tieren, andererseits aber auch von den Pflanzen zeigt, daß sie aus der Luft Sauerstoff aufnehmen, durch Oxydation des in ihnen enthaltenen Kohlenstoffes Kohlensäure bilden und diese zeitweilig ausscheiden. Daß die harten Tonarten sich von den gleichnamigen weichen durch den dritten und den sechsten Ton unterscheiden, würde induktiv und konjunktiv bewiesen, wenn man zeigte, daß in der harten C-Tonart E und A, in der weichen aber Es und As, in G-Dur H und E, in G-Moll B und Es, in D-Dur Fis und H, in D-Moll aber F und B vorkommen usw.

Bemerkenswert ist, daß alle diese Beweisarten, welche durch die Ausfolgerung vorbereitet werden, eine Eigenschaft haben, auf die bei der Beweisführung mit Recht besonders Gewicht gelegt wird. Daß man sich nämlich bei jedem Beweise eines gültigen Schlusses bedienen und jeder von den Vordersätzen gültig sein muß, sind wohl wesentliche Erfordernisse eines regelrechten Beweises, es sind dies aber Forderungen, die auch bei andern Anwendungen der Schlüsse vorkommen und regelmäßig nicht schwer zu erfüllen sind. Dem Beweise eigentümlich aber und eine Mahnung zu großer Vorsicht ist die dritte Forderung, daß kein Beweisgrund (Argument) verwendet werde, für dessen Gültigkeit die des gegebenen Urteils eine notwendige Bedingung bildet, widrigenfalls man in den unter dem Namen der *petitio principii* berüchtigten Beweisfehler verfällt. Und gerade in dieser wichtigsten Beziehung ist bei unsern Be-

weisen ihre Regelrichtigkeit immer verbürgt, denn bei ihnen geht die Überzeugung von der Gültigkeit des gegebenen Urteils aus der Gültigkeit der einzelnen untergeordneten Urteile hervor. Zu diesen ist aber das gegebene Urteil keine notwendige Bedingung, vielmehr sind gerade umgekehrt die zwei oder mehreren untergeordneten Urteile notwendige Bedingungen des zu beweisenden Satzes.

C. Bildung der Ausdeutungen.

Zu einem gegebenen allgemeinen Urteil mit positivem Subjekte und Prädikate (S ist P) bildet man auch eine Ausdeutung entweder nur definierend oder nur einteilend oder definierend und einteilend.

I. Nur definierend geschieht dies, indem man für S eine gültige Angabe seines Inhalts (Σ_1 und Σ_2) einstellt, so daß das Ergebnis lautet: *Was Σ_1 und Σ_2 ist, ist P .*

Daß dieser Satz eine Ausdeutung des gegebenen Urteils ist, ergibt sich aus folgender Betrachtung:

1. ist er zwar unzweideutig, insofern mit der Vereinigung von Σ_1 und Σ_2 immer P mitgültig ist, aber nicht hinsichtlich der Frage, ob dabei ein Glied der Vereinigung für die Mitgültigkeit des P entbehrlich sei oder nicht. Der in Rede stehende Satz ist daher eine angezeigte Wahl von Urteilen, da er gleichgeltend ist mit der ausführlichen Urteilswahl:

Entweder Σ_1 ist immer P (1. Deutung)

oder Σ_2 ist immer P (2. Deutung)

oder was nicht nur Σ_1 sondern auch Σ_2 ist, ist immer P

(3. Deutung).

Zur Veranschaulichung, wie sich die Wahl gestaltet, wenn die Angabe des Inhalts von S mehr als zwei Glieder hat, sei hervorgehoben, daß z. B. bei drei Inhaltsgliedern ($\Sigma_1, \Sigma_2, \Sigma_3$) die ausgeführte Ausdeutung lautet:

Entweder Σ_1 ist immer P (1. Deutung)

oder Σ_2 ist immer P (2. Deutung)

oder Σ_3 ist immer P (3. Deutung)

oder was nicht nur Σ_1 sondern auch Σ_2 ist, ist immer P

(4. Deutung)

oder was nicht nur Σ_1 sondern auch Σ_3 ist, ist immer P

(5. Deutung)

oder was nicht nur Σ_2 sondern auch Σ_3 ist, ist immer P

(6. Deutung)

oder was nicht nur Σ_1 und Σ_2 sondern auch Σ_3 ist, ist immer P

(7. Deutung).

Bei n Inhaltsgliedern beträgt die Zahl der Deutungen (Kombi-

nationen ohne Wiederholung) n Unionen, $\binom{n}{2}$ Amben, $\binom{n}{3}$ Ternen, $\binom{n}{4}$ Quaternen, $\binom{n}{5}$ Quinternen usw.

2. ist jedes Glied dieser Urteilswahl, wenn es überhaupt gültig ist, ein dem gegebenen übergeordnetes Urteil, da dann mit ihm das gegebene immer mitgültig ist, aber nicht umgekehrt;

3. sind die Glieder jeder so gebildeten Urteilswahl untereinander unvereinbar (so daß nur eines dem gegebenen wirklich übergeordnet sein kann), weil jedes von ihnen etwas für $\left\{ \begin{array}{l} \text{entbehrlich} \\ \text{unentbehrlich} \end{array} \right\}$ erklärt, was nach den andern Urteilen $\left\{ \begin{array}{l} \text{unentbehrlich} \\ \text{entbehrlich} \end{array} \right\}$ ist:

4. muß, wenn das gegebene Urteil gilt, eines von den Gliedern der Urteilswahl gelten. Diese ist nämlich eine vollständige (erschöpfende) Aufzählung der möglichen Fälle,¹⁾ da die angezeigte Ausdeutung mit dem gegebenen Urteil gleichgeltend ist und zwar als Schlußsatz eines gültigen Schlusses aus dem gegebenen Urteil und einer gültigen Gleichung. Dieser Schluß lautet nämlich, wenn Σ_1 und Σ_2 die Inhaltsglieder sind:

$$\Sigma_1 \text{ und } \Sigma_2 = S$$

$$S \text{ ist immer } P$$

Was Σ_1 und Σ_2 ist, ist immer P ,

und wenn Σ_1 , Σ_2 und Σ_3 die Glieder der Inhaltsangabe sind:

$$\Sigma_1, \Sigma_2 \text{ und } \Sigma_3 = S$$

$$S \text{ ist immer } P$$

Was Σ_1 , Σ_2 und Σ_3 ist, ist immer P .

Beispiele. Wenn der Satz gegeben ist: *Jedes Quadrat ist ein Tangentenviereck* und für das Vorderglied dieses Urteils seine Inhaltsangabe eingestellt wird, lautet das Ergebnis: *Jedes gleichseitige rechtwinklige Parallelogramm ist ein Tangentenviereck*. Dieser Satz ist allerdings insoweit unzweideutig, als er behauptet, daß alles, was zugleich Parallelogramm, gleichseitig und rechtwinklig ist, auch ein Tangentenviereck sein muß. Dagegen ist er eine (angezeigte) Urteilswahl, insofern er es unentschieden läßt, ob nicht jedes Parallelogramm oder jede gleichseitige oder jede rechtwinklige Figur ein Tangentenviereck ist, oder diese Aussage erst einem Vieleck zukommt, das nicht nur ein Parallelogramm, sondern auch gleichseitig oder nicht nur ein Parallelogramm, sondern auch rechtwinklig ist, oder nicht nur gleichseitig, sondern auch rechtwinklig, oder endlich nicht nur ein Parallelogramm und gleichseitig, sondern auch rechtwinklig. Von

¹⁾ Dies soll das *aus* in *Ausdeutung* bezeichnen.

dieser Urteilswahl ist auch wirklich nur ein Glied gültig, und zwar derjenige Satz, der (mit Auslassung eines Gliedes der Inhaltsangabe) erklärt: *Was nicht nur ein Parallelogramm, sondern auch gleichseitig ist, ist ein Tangentenviereck.* Aus dem Satze: *Die Schwefelsäure färbt blaues Lakmuspapier rot* geht, wenn man für dessen Vorderglied seine Inhaltsangabe einsetzt, hervor: *Diejenige Säure, die aus Sulfat entsteht, färbt blaues Lakmuspapier rot*, eine Ausdeutung, von welcher nur ein Urteil wirklich gilt, nämlich: *Alle Säuren färben blaues Lakmuspapier rot.* Daß bisweilen in dem einen sich schließlich als gültig erweisenden Urteil auch mehr als ein Inhaltsglied ausfällt, zeigt sich z. B., wenn wir das Urteil ausdeuten: *Jeder Würfel hat einander halbierende Diagonalen.* Da ergibt sich: *Jedes gleichseitige und rechtwinklige Parallelepipet hat einander halbierende Diagonalen.* Von den in dieser angezeigten Urteilswahl enthaltenen sieben Urteilen gilt dasjenige wirklich, welches (mit Auslassung zweier Inhaltsglieder) behauptet: *Jedes Parallelepipet hat einander halbierende Diagonalen.* Damit wir aber auch solche Beispiele anführen, wo in dem schließlich sich als gültig erweisenden Urteil alle Inhaltsglieder des S vorkommen, sei auf den Satz aufmerksam gemacht: *Jedes regelmäßige Vieleck ist ein Sehnen- und Tangentenvieleck.* Wenn wir hier den Inhalt des Vordergliedes zerlegen, so erhalten wir: *Jedes gleichseitige und gleichwinklige Vieleck ist ein Sehnen- und Tangentenvieleck* und dieses Urteil ist einer Wahl von sieben Urteilen gleichgeltend, von denen nur dasjenige wirklich gilt, welches alle Inhaltsglieder des Begriffes *regelmäßiges Vieleck* enthält. Ebenso wird: *Jedes problematische Urteil ist unvollendet* verwandelt in: *Jedes Urteil, das nicht gewiß richtig und nicht gewiß unrichtig ist, ist unvollendet*, welcher Satz nicht gültig bleibt, wenn man einen Bestandteil seines Vordergliedes wegläßt.

II. Nur durch eine Einteilung bildet man zu: *S ist P* eine Ausdeutung, indem man für *P* eine gültige Angabe seines Umfangs (PD_1 oder PD_2) einstellt, so daß das Ergebnis lautet: *S ist entweder PD_1 oder PD_2 .*

Daß das so gewonnene Urteil wirklich eine Ausdeutung des gegebenen ist, ergibt sich aus folgender Erwägung:

1. ist es eine angezeigte Wahl von Urteilen, da es mit einer ausgeführten Urteilswahl gleichgeltend ist. Diese lautet:

a) wenn *S* ein Einzelbegriff ist:

Entweder S ist (jedenfalls) PD_1 (1. Deutung)

oder S ist (jedenfalls) PD_2 (2. Deutung).

Hat die Einteilung des *P* außer PD_1 und PD_2 noch ein oder

mehrere andere Glieder, so wachsen auch in der ausgeführten Ausdeutung ebensoviele Deutungen hinzu, z. B. bei drei Einteilungsgliedern: *S ist (jedenfalls) PD₃*;

b) wenn aber *S* ein allgemeiner Begriff ist, so lautet die ausgeführte Urteilswahl:

Entweder S ist immer PD₁ (1. Deutung)

oder S ist immer PD₂ (2. Deutung)

oder S ist bisweilen PD₁ und bisweilen PD₂ (3. Deutung).

Zur Veranschaulichung, wie sich die Wahl gestaltet, wenn die Einteilung des *P* mehr als zwei Glieder hat, sei hier noch hervorgehoben, daß sie z. B. bei drei Einteilungsgliedern lautet:

Entweder S ist immer PD₁ (1. Deutung)

oder S ist immer PD₂ (2. Deutung)

oder S ist immer PD₃ (3. Deutung)

oder S ist bisweilen PD₁ und bisweilen PD₂ (4. Deutung)

oder S ist bisweilen PD₁ und bisweilen PD₃ (5. Deutung)

oder S ist bisweilen PD₂ und bisweilen PD₃ (6. Deutung)

oder S ist bisweilen PD₁, bisweilen PD₂ und bisweilen PD₃ (7. Deutung).

Hier bedeutet das Wort *bisweilen*, wo es zum ersten Male steht: *zu einer gewissen Zeit, zu gewissen Zeiten oder unter gewissen Umständen*, wo es nicht zum ersten Male steht: *zu einer gewissen andern Zeit, zu andern Zeiten oder unter andern Umständen*, am Schlusse: *zu allen übrigen Zeiten, unter allen übrigen Umständen, in allen übrigen Fällen*.

Bei *n* Einteilungsgliedern des *P* beträgt die Zahl der Deutungen (Kombinationen ohne Wiederholung) auch hier *n* Unionen $\binom{n}{2}$ Amben, $\binom{n}{3}$ Ternen, $\binom{n}{4}$ Quaternen, $\binom{n}{5}$ Quinternen usw.

Wenn *S* nicht nur ein allgemeiner, sondern auch ein Klassenbegriff ist, so hat die Ausdeutung, mag sie wie immer sprachlich ausgedrückt sein.

a) bei zwei Einteilungsgliedern den Sinn:

Entweder Alle S sind PD₁ (1. Deutung)

oder Alle S sind PD₂ (2. Deutung)

oder Ein oder einige S sind PD₁ und ein oder einige andere S sind PD₂ (3. Deutung).

Für Sätze wie die soeben angeführte 3. Deutung tritt oft ohne Änderung des Sinnes folgende kürzere Ausdrucksweise ein: *Die S sind teils PD₁, teils PD₂*;

β) bei drei Einteilungsgliedern (PD_1 , PD_2 und PD_3):

Entweder Alle S sind PD_1 (1. Deutung)

oder Alle S sind PD_2 (2. Deutung)

oder Alle S sind PD_3 (3. Deutung)

oder Die S sind teils PD_1 , teils PD_2 (4. Deutung)

oder Die S sind teils PD_1 , teils PD_3 (5. Deutung)

oder Die S sind teils PD_2 , teils PD_3 (6. Deutung)

oder Die S sind teils PD_1 , teils PD_2 , teils PD_3 (7. Deutung).

Analog bei mehr als drei Einteilungsgliedern.

2. ist jedes Glied einer so gebildeten Urteilswahl, wenn es überhaupt gültig ist, ein dem gegebenen übergeordnetes Urteil, da dann mit ihm das gegebene immer mitgültig ist, aber nicht umgekehrt.

3. sind die Glieder so einer Urteilswahl untereinander unverträglich (so daß nur eines dem gegebenen wirklich übergeordnet sein kann), weil jedes Paar dieser Urteile entweder allen S oder doch genau denselben einigen S unverträgliche Prädikate beilegt, und dies sind SD_1 und SD_2 , bzw. SD_1 , SD_2 und SD_3 als Glieder einer gültigen Einteilung.

4. muß, wenn das gegebene Urteil gilt, eines von den Gliedern der in vorstehender Weise gebildeten Urteilswahl gelten. Diese ist nämlich eine vollständige (erschöpfende) Aufzählung der möglichen Fälle,¹⁾ da die angezeigte Ausdeutung mit dem gegebenen Urteil gleichgeltend ist und zwar als Schlußsatz eines gültigen Schlusses aus dem gegebenen Urteil und einer gültigen Gleichung. Dieser Schluß lautet nämlich,

wenn PD_1 und PD_2 die Einteilungsglieder sind:

$$S \text{ ist } P$$

$$P = PD_1 \text{ oder } PD_2$$

$$\frac{S \text{ ist } P}{S \text{ ist } PD_1 \text{ oder } PD_2,}$$

und wenn PD_1 , PD_2 und PD_3 die Einteilungsglieder sind:

$$S \text{ ist } P$$

$$P = PD_1 \text{ oder } PD_2 \text{ oder } PD_3$$

$$\frac{S \text{ ist } P}{S \text{ ist } PD_1 \text{ oder } PD_2 \text{ oder } PD_3.}$$

Beispiele: a) Fälle, wo das Vorderglied des gegebenen Urteils ein Einzelbegriff ist. Eine Ausdeutung des Urteils: *Dieses Fädchen ist eine Nervenfasern* ist der Satz: *Es ist entweder (jedenfalls) eine sensible oder (jedenfalls) eine motorische Nervenfasern*. Ebenso verhält sich zu: *Dieses Gebilde ist ein Nervenstrang* der Satz:

¹⁾ Darum auch hier das Wort *aus* in *Ausdeutung*.

Es ist entweder (jedenfalls) ein rein sensibler oder (jedenfalls) ein rein motorischer oder (jedenfalls) ein gemischter Nervenstrang. Zu: Diese an der Tafel verzeichnete Figur ist ein Dreieck gehört die Wahl: Sie ist entweder (jedenfalls) ein ungleichseitiges oder (jedenfalls) ein gleichschenkliges oder (jedenfalls) ein gleichseitiges Dreieck. Da ferner 101 eine von 1 verschiedene Zahl ist und jede solche Zahl entweder eine zusammengesetzte oder eine Primzahl ist, so ergibt sich: 101 ist entweder (jedenfalls) eine zusammengesetzte oder (jedenfalls) eine Primzahl, zwei Möglichkeiten, von denen sich die zweite als gültig erweist. Auch können wir sagen: Der ganze Watzmann, wie er in einem bestimmten Augenblicke ist, ist ein Gebirgsstock, der entweder (jedenfalls) wolkenfrei oder (jedenfalls) nicht wolkenfrei ist. Zu dem Urteil: Das Wort »Gift« in diesem Satze ist ein deutsches Hauptwort lautet eine Ausdeutung: Es ist entweder (jedenfalls) männlich oder (jedenfalls) weiblich oder (jedenfalls) sächlich.

b) Fälle, wo das Vorderglied des gegebenen Urteils ein allgemeiner Begriff ist.

Handelt es sich nicht um den Watzmann, wie er in einem bestimmten Augenblicke ist, sondern um den Watzmann überhaupt, so müssen wir zu den Sätzen: *Er ist entweder jedenfalls wolkenfrei oder jedenfalls nicht wolkenfrei* das dritte und dann wirklich zutreffende Urteil hinzufügen, er sei bisweilen wolkenfrei und bisweilen nicht. Ähnlich verhält es sich mit dem Worte *Gift*, wenn wir es nicht bloß an einer bestimmten einzelnen Stelle ins Auge fassen, sondern wie es überhaupt vorkommt. Dann hat die Ausdeutung: *»Gift« ist entweder ein männliches oder ein weibliches oder ein sächliches Hauptwort* nicht bloß den Sinn: *Es ist entweder immer männlich oder immer weiblich oder immer sächlich*, wir müssen vielmehr hinzufügen: *oder bisweilen männlich und bisweilen weiblich, oder bisweilen männlich und bisweilen sächlich, oder bisweilen weiblich und bisweilen sächlich, oder bisweilen männlich, bisweilen weiblich und bisweilen sächlich*, Urteile, von denen nur das letzte gilt, da *»Gift«* in der Bedeutung *»Ärger«* männlich, in der Zusammensetzung *»Mitgift«* weiblich und im Sinne von *»venenum«* sächlich gebraucht wird. Während sich im letztangeführten Beispiel die 7. Deutung als gültig erweist, verhält es sich anders, wenn wir an Stelle von *Gift* eines der (nicht als Eigennamen gebrauchten) Wörter *König, Frau, Land, Kunde, Schild* oder *Mafs* setzen. Denn von den so für jedes dieser Wörter zur Wahl stehenden sieben Deutungen gilt bei *König* die erste (es ist immer männlich), bei *Frau* das zweite (es ist immer weiblich), bei *Land* das dritte (es ist immer sächlich), bei *Kunde* das

vierte (es ist teils männlich, teils weiblich), bei *Schild* das fünfte (es ist teils männlich, teils sächlich), bei *Mafs* das sechste (es ist teils weiblich, teils sächlich). Hierher gehört auch, daß man zwar einer und derselben Person für ein und dieselbe Zeit, für einen und denselben Entwicklungszustand nicht Prädikate beilegen darf, die untereinander unverträglich sind, wohl aber für verschiedene Zeiten und Entwicklungsstufen, weil in letzterm Falle der Begriff dieser Person sich einteilen läßt und also nicht mehr ein Einzelbegriff ist. Nicht nur Leute wie Alkibiades, wir alle ändern uns, wenn auch nicht geradeso wie dieser, im Verlaufe unseres Daseins und haben zu verschiedenen Zeiten nicht nur verschiedene, sondern oft auch entgegengesetzte Eigenschaften.

Für Fälle, wo das Vorderglied des gegebenen Urteils ein Klassenbegriff ist, lassen sich folgende Beispiele anführen. Aus dem Satze: *Das Ergebnis einer Division ist ein Bruch* und einer Einteilung des Begriffes *Bruch* erhält man die Ausdeutung: *Das Ergebnis der Division ist entweder ein echter oder ein unechter Bruch* und von den drei in diesem Urteil enthaltenen Deutungen gilt wirklich: *Das Ergebnis der Division ist bisweilen ein unechter und bisweilen ein echter Bruch*. Ebenso geht aus: *Jeder dissonierende Akkord enthält (wenigstens) ein dissonierendes Intervall* hervor: *Jeder dissonierende Akkord enthält entweder eine Sekunde oder eine Septime oder ein übermäßiges oder ein vermindertes anderes Intervall*, eine Ausdeutung, von welcher nur jene Deutung gilt, bei der kein Glied der Einteilung ausfällt. Wenn ferner gegeben ist: *Alle Fasern des menschlichen Trigeminus sind Nervenfasern*, so lautet eine Ausdeutung: *Entweder sind sie alle sensible oder alle motorische Nervenfasern oder -- was wirklich der Fall ist -- teils sensibel teils motorisch*. Während die bisherigen Beispiele mit einem Klassenbegriffe im Vordergliede des gegebenen Urteils von der Art waren, daß dasjenige Glied der Urteilswahl wirklich galt, welches alle Glieder der Einteilung des Prädikates enthielt, zeigen auch hier viele Fälle, daß dies nicht immer zutrifft. So ist es z. B. wohl wahr, daß jedes rechtwinklige Dreieck ein Dreieck und daß die Dreiecke teils gleichseitig, teils gleichschenkelig teils ungleichseitig sind, es gilt auch die nach der obigen Formel gebildete Wahl von sieben Urteilen, von diesen gilt aber nicht das siebente (*Die rechtwinkligen Dreiecke sind teils gleichseitig, teils gleichschenkelig, teils ungleichseitig*), sondern das sechste (*Die rechtwinkligen Dreiecke sind teils gleichschenkelig, teils ungleichseitig*). Oder es ist gegeben: *Jeder vollständige deutsche Nebensatz ist ein Satz mit einem aussagenden Zeitwort* und es kommt hinzu: *Jeder Satz*

mit einem aussagenden Zeitwort ist entweder indikativisch oder konjunktivisch oder imperativisch. Hieraus folgt: Jeder vollständige deutsche Nebensatz ist entweder indikativisch oder konjunktivisch oder imperativisch, von welcher Ausdeutung aber nur das Urteil gilt, welches wohl indikativisch und konjunktivisch festhält, jedoch imperativisch wegläßt. Daß sich von den mehreren möglichen Deutungen auch eine solche als gültig erweisen kann, die von den Einteilungsgliedern des Prädikates nur eines festhält, zeigt folgendes Beispiel. Aus: *Alle Algen sind kryptogame Pflanzen* und: *die Kryptogamen sind teils blattlose, teils blattbildende, teils Gefäßkryptogamen* geht wohl hervor: *Die Algen sind entweder blattlose oder blattbildende oder Gefäßkryptogamen*. Aber von den nach unserer Formel in diesem Satze enthaltenen sieben Deutungen gilt nur die erste: *Alle Algen sind blattlose Kryptogamen*.

Bemerkenswert ist endlich, daß zu den Ausdeutungen eines Urteils durch eine Einteilung seines Hintergliedes auch alle Fälle gehören, wo Sätze wie: *Irgend ein S ist P* scheinbar durch Einteilung des Vordergliedes ausgedeutet werden (*Entweder, SD₁ oder SD₂ oder SD₃ ist P*). Es ist dann nämlich *P* das wahre Vorder- und *S* das Hinterglied, welches sich als solches auch durch seine Betonung und den dem Hintergliede vollkommen angemessenen Zusatz *irgend ein* verrät. Von dieser Art sind die Gedankenwege, die wir einschlagen, wenn wir zu der Überzeugung gelangt sind, daß ein Haus-, ein Wohnungsgenosse, ein Familienglied, eines unserer Kinder, einer von unsern drei Söhnen etwas getan hat, aber noch nicht wissen, von welcher Einzelperson wir dies mit Recht behaupten können. Dann lautet das eigentliche Vorderglied: *der das getan hat*, kurz: *der Täter* und z. B. *einer von unsern drei Söhnen* das Hinterglied, dessen Umfang nun behufs der Bildung einer Ausdeutung zergliedert wird (*Der Täter ist entweder der älteste oder der mittlere oder der jüngste Sohn*). Ähnlich ist auch der Satz zu verstehen: *Entweder P. Servilius Casca oder C. Servilius Casca führte den ersten Stofs gegen Caesar*. Bekanntlich verschmäht es auch die Mathematik nicht, bei der Bestimmung der Wurzeln einer Gleichung in ähnlicher Weise vorzugehen z. B. wenn es gewiß ist, daß den in der Gleichung enthaltenen Bedingungen nur eine ganze Zahl entspricht, die größer als 5 und kleiner als 10 ist und dann versucht wird, ob diese Zahl 6 oder 7 oder 8 oder 9 ist.

III. Durch eine Definition und eine Einteilung entsteht die Ausfolgerung des Urteils: *S ist P*, wenn man für *S* eine gültige

Angabe seines Inhalts (Σ_1 und Σ_2) und für P eine gültige Angabe seines Umfangs (PD_1 oder PD_2) einstellt. Es wird dann der Schluß gezogen

$$\begin{array}{l} \Sigma_1 \text{ und } \Sigma_2 = S \\ S \text{ ist } P \\ \hline P = PD_1 \text{ oder } PD_2 \end{array}$$

Was Σ_1 und Σ_2 ist, ist PD_1 oder PD_2 .

Der so gewonnene Schlußsatz ist eine angezeigte Urteilswahl, mit welcher gleichgeltend ist die ausgeführte Urteilswahl:

Entweder Σ_1 ist immer PD_1 (1. Deutung)

oder Σ_1 ist immer PD_2 (2. Deutung)

oder Σ_1 ist bisweilen PD_1 und bisweilen PD_2 (3. Deutung)

oder Σ_2 ist immer PD_1 (4. Deutung)

oder Σ_2 ist immer PD_2 (5. Deutung)

oder Σ_2 ist bisweilen PD_1 und bisweilen PD_2 (6. Deutung)

oder Was nicht nur Σ_1 sondern auch Σ_2 ist, ist immer PD_1 (7. Deutung)

oder Was nicht nur Σ_1 sondern auch Σ_2 ist, ist immer PD_2 (8. Deutung)

oder Was nicht nur Σ_1 sondern auch Σ_2 ist, ist bisweilen PD_1 und bisweilen PD_2 (9. Deutung).

Die Überzeugung, daß der so (und ähnlich auch bei mehr als zwei Inhalts- oder Umfangsgliedern) gewonnene Satz wirklich eine Ausdeutung des gegebenen Urteils ist, ergibt sich aus dem, was vorhin (unter C, I) über die definierende und (unter C, II) über die einteilende Ausfolgerung gesagt wurde. Gemäß den an den eben genannten Stellen gemachten Angaben gilt auch hier:

1. Die 3., 6. und die 9. Deutung entfällt, wenn das Vorderglied ein Einzelbegriff ist.

2. Wenn S ein Klassenbegriff ist, nehmen die Deutungen mit immer den Sinn an: *Alle — sind*, die Deutungen mit bisweilen aber den Sinn: *die — sind teils — teils*.

Was endlich die Zahl der sich so ergebenden Deutungen betrifft, so ist sie gleich dem Produkte aus der Zahl der durch die Definition des S und der Zahl der durch die Einteilung des P ermöglichten Deutungen.

Beispiele. So ergibt sich zu dem Satze: *Die ersten Schauspiele endigen mit einem entscheidenden Abschlufs* die Ausdeutung: *Die dichterisch dargestellten Handlungen, die dramatisch und mitleiderregend sind, endigen mit einem Siege oder einer Niederlage der Hauptperson*. Bei jeder in diesem Urteil enthaltenen Deutung steht im Vordergliede

entweder bloß einer von den Begriffen: *dichterisch dargestellte Handlung*, *dramatisch* und *mitleiderregend* oder irgend eine Vereinigung von zweien derselben oder eine solche von allen drei Begriffen, im Hintergliede aber entweder: *endigen immer mit einem Siege der Hauptperson* oder: *endigen immer mit einer Niederlage der Hauptperson* oder: *endigen teils mit einem Siege teils mit einer Niederlage der Hauptperson*. Wirklich gültig ist aber nur die eine Deutung, welche sagt: *die dichterisch dargestellten Handlungen überhaupt* (auch die epischen und komischen) *endigen teils mit einem Siege, teils mit einer Niederlage der Hauptperson*. Der Satz: *Die am Hopfen vorkommende Nutation der Pflanzengipfel bewirkt die Umschlingung einer vorhandenen senkrechten Stütze* lautet definierend und einteilend ausgefollert: *Die am Hopfen vorkommende durch ungleichmäßiges Wachstum verursachte bogenförmige Bewegung der Pflanzengipfel bewirkt die Umschlingung einer vorhandenen senkrechten Stütze entweder in der Richtung nach rechts oder nach links*. Von den in dieser Ausdeutung enthaltenen Urteilen gilt nur das, welches sagt: *Die durch ungleichmäßiges Wachstum verursachte bogenförmige Bewegung der Pflanzengipfel bewirkt die Umschlingung einer vorhandenen senkrechten Stütze teils in der Richtung nach rechts*, (wie beim Hopfen und dem Geisblatt) *teils in der Richtung nach links*, (wie bei der Mehrzahl der Schlingpflanzen). — Oder es ist der Satz gegeben: *Jede (uns betreffende) Schmeichelei gefährdet die Richtigkeit unserer Urteile*. Wenn wir in diesem Urteil für das Vorderglied die LEIBNIZsche Definition des Begriffs der Schmeichelei einstellen und das Hinterglied einteilen, so ergibt sich: *Jede Äußerung, durch die ein anderer uns lobt, uns gefallen will und uns zugleich belügt, gefährdet die Richtigkeit unserer Urteile entweder durch ganz unwahre Angaben oder durch solche, die eine Mischung von Wahrheit und Unwahrheit sind*. Das dem gegebenen Satze wirklich übergeordnete Urteil lautet hier: *Die Äußerungen, durch die ein anderer uns belügt, gefährden die Richtigkeit unserer Urteile teils durch ganz unwahre Angaben, teils durch solche, die eine Mischung von Wahrheit und Unwahrheit sind*.

Zusatz. Nachdem wir nunmehr die Bildung der Ausfolgerung allseitig besprochen haben, wäre nur noch zu bemerken, daß das, was oben (unter A. Zusatz) von jeder Ausfolgerung gesagt wurde, auch von jeder Ausdeutung gilt. Sie ist nämlich wohl dem gegebenen Urteil (*U*) gleichgeltend d. h. mit ihm immer mitgültig und *U* mit ihr, doch wäre es voreilig, sie selbst (etwa wie die zu ihrer Bildung verwendete Definition oder Einteilung) für eine Gleichung zu halten. Dies zu verbürgen, reichen die vorliegenden Schlüsse, bei denen von

zwei Vordersätzen nur einer oder von dreien nur zwei gewiß Gleichungen sind, nicht aus, dazu wäre vielmehr erforderlich, daß jeder Vordersatz, also auch das gegebene Urteil eine Gleichung wäre, während es nach unserer Voraussetzung nur ein allgemeines Urteil ist.

D. Praktische Bedeutung der Ausdeutungen.

I. Jede Ausdeutung ist, mag nun das gegebene Urteil (U) an sich gültig sein oder nicht, eine Verdeutlichung derjenigen Gedanken, die in Betracht kommen, wenn wir nach einem Urteil suchen, in dem das gegebene wie eine notwendige Folge enthalten ist. Und da die Ausdeutung dies tut, indem sie eine dem U gleichgeltende Wahl von Urteilen angibt, die zu U möglicherweise übergeordnet und untereinander unverträglich sind, so ist sie im Reiche der Urteile dasselbe, wie im Reiche der Begriffe das Hinterglied eines allgemeinen kategorisch-disjunktiven Urteils, z. B. des Satzes: *Diese Pflanze ist entweder eine Schmarotzer- oder eine fäulnisbewohnende oder eine Pflanze, die ihre ganze Nahrung in Form anorganischer Verbindungen aufnimmt*; denn so ein Hinterglied gibt zu dem im Vordergliede aufgestellten Begriffe B (*diese Pflanze*) auch eine gleichgeltende Wahl von ihm möglicherweise untergeordneten und untereinander unverträglichen Begriffen BD_1 , BD_2 und BD_3 an (*eine Schmarotzer-, eine fäulnisbewohnende und eine die ganze Nahrung in Form anorganischer Verbindungen aufnehmende Pflanze*). Daß man einem allgemeinen Gebrauche zufolge diese Begriffe dem B untergeordnet, die Glieder der Ausfolgerung des U aber zu U übergeordnet nennt, macht wohl sprachlich einen Unterschied, nicht aber im Wesen der Sache, da in beiden Fällen Gedanken vorgeführt werden, zu denen der gegebene immer mitgültig ist, während das Umgekehrte nicht stattfindet.

II. Wenn wir der Richtigkeit des gegebenen Urteils gewiß sind, muß auch die Ausdeutung ein gültiges Urteil sein, weil sie dann durch einen gültigen Schluß aus lauter gültigen Vordersätzen gewonnen worden ist.

Da in jedem solchen Falle eine gültige Wahl von Urteilen, eine Urteilswahl, von der ein Glied gültig sein muß, vorliegt, so spielen die gültigen Ausfolgerungen bei der Vergewisserung der Richtigkeit von Urteilen eine bedeutende Rolle. Man bedarf ja bei jeder von ihnen, um dasjenige einzelne Urteil zu bestimmen, welchem die Gültigkeit zuzusprechen ist, nur noch eines oder mehrerer disjunktiven Schlüsse. Diese sind:

entweder 1. durch Setzung aufgehende, wenn man die Ausdeutung, d. i. die Kenntnis der überhaupt möglichen Fälle, so benutzt,

daß man eines von den zur Wahl stehenden Urteilen direkt beweist, woraus sich die Ungültigkeit der übrigen Deutungen von selbst ergibt. In dieser Weise wurde vorgegangen, als man aus: *Die Bahn dieses (wie aller) Kometen ist eine Kegelschnittslinie* und der Einteilung des letztgenannten Begriffes schloß: *Die Bahn dieses Kometen ist entweder eine Ellipse oder eine Parabel oder eine Hyperbel* und HALLEY sofort den Beweis antrat, daß die Bahn des bestimmten Kometen eine Ellipse sei. Auch KEPLERN schwebten betreffs der Planetenbahnen mehrere Möglichkeiten vor, von denen sich durch die Berechnungen eine als gültig erwies, während die übrigen eben darum aufgegeben wurden.

Weit häufiger wird aber die Ausdeutung benutzt, um

2. mittels eines oder mehrerer durch Aufhebung setzenden Schlüsse eine Deutung (indirekt) zu beweisen, indem man alle übrigen widerlegt. So gelangt man bei der Bestimmung von Naturkörpern sehr oft zuerst durch Ausschließung mehrerer anfangs sich darbietenden Möglichkeiten zu einer festen Überzeugung, in welche Gruppe der Gegenstand wirklich einzureihen ist und läßt dann den direkten Beweis für die Richtigkeit der Bestimmung folgen. Ferner ergaben sich aus den Sätzen: *Die Alpen sind ein Gebirge* und: *Die Gebirge sind entweder durch vulkanische Erhebung oder durch horizontale Faltung der Erdoberfläche entstanden*, für die Entstehung der Alpen zwei mögliche Erklärungen, von denen nach Abweisung der ersten die zweite festgehalten wird. Bezüglich der Meteore gibt noch CHLADNYS bezügliches Werk eine Reihe von Deutungen an (Entflammung von Dünsten, Projektile aus Erd- oder Mondvulkanen usw.), die erst überwunden werden mußten, ehe man zur heutigen Auffassung gelangte, wonach in solchen Fällen Körper (von sehr verschiedener Größe), die nicht zum System Erde-Mond gehören, in die Atmosphäre der Erde eindringen.¹⁾

Übrigens sind auch die im nachfolgenden zu besprechenden Fälle lauter Beispiele von Schlüssen, die auf Grund einer Ausdeutung eine Deutung durch Widerlegung der übrigen beweisen.

Wir haben nämlich noch die praktisch wichtige Tatsache zu

¹⁾ Derjenige indirekte Beweis eines Satzes, der durch die Ungültigkeit des kontradiktorischen Gegenteils geführt wird, ist wohl auch ein durch Aufhebung setzender Schluß auf Grund einer gültigen Wahl von Urteilen (welche lautet: *Entweder gilt der zu beweisende Satz oder sein kontradiktorisches Gegenteil*), unterscheidet sich aber von den oben behandelten indirekten Beweisen dadurch, daß die gültige Urteilswahl, auf der er beruht, keine Ausfolgerung des zu beweisenden Satzes ist.

beleuchten, daß bei solchen Schlüssen oft zwei oder mehrere Glieder der Urteilstwahl auf einmal widerlegt werden können. Und zwar geschieht dies

a) bei der (oben unter CI besprochenen) definierenden Ausdeutung eines Urteils ($S \text{ ist } P$):

α) wenn man von einem Merkmal des S z. B. von Σ_3 nachweist, daß es (weil alles, was Σ_1 und Σ_2 , aber nicht Σ_3 ist, auch das Prädikat P hat) für die Gültigkeit des Satzes nicht notwendig ist.

Man ist daher berechtigt, in jeder definierenden Ausdeutung eines Urteils ($S \text{ ist } P$) alle Deutungen auszuschneiden, in deren Vordergliede ein Merkmal von S vorkommt, das für die Gültigkeit des Urteils nicht notwendig ist. In dem angenommenen Falle, daß Σ_3 nicht notwendig ist, können in der siebengliedrigen Urteilstwahl die 5., 6. und 7., in der dreigliedrigen Urteilstwahl, wenn Σ_2 nicht notwendig ist, die 2. und 3. Deutung ausgeschieden werden;

β) wenn man von einem Merkmale des S z. B. Σ_1 nachweist, daß es (weil alles was Σ_2 und Σ_3 , aber nicht Σ_1 ist, das Prädikat P nicht hat) für die Gültigkeit des Satzes notwendig ist.

Man ist daher berechtigt, in jeder definierenden Ausdeutung eines Urteils ($S \text{ ist } P$) alle Deutungen auszuschneiden, in deren Vordergliede ein Merkmal von S nicht vorkommt, welches für die Gültigkeit des Urteils notwendig ist. In dem angenommenen Falle, daß Σ_1 notwendig ist, kann in der siebengliedrigen Urteilstwahl die 2., 3. und 6., in der dreigliedrigen aber nur die 2. Deutung ausgeschieden werden.

Bei den oben beispielsweise angeführten definierenden Ausdeutungen entfallen daher, wenn man das dem gegebenen wirklich übergeordnete Urteil sucht, einerseits diejenigen Deutungen, in deren Subjekte Inhaltsglieder vorkommen, die nicht notwendig sind, andererseits aber auch diejenigen, in deren Subjekte notwendige Inhaltsglieder nicht vorkommen. Der Kürze halber führen wir, um dies ersichtlich zu machen, im nachstehenden nur die angezeigten Ausdeutungen an und unterscheiden dabei die notwendigen und die nicht notwendigen Inhaltsglieder, indem wir diese einklammern, jene aber nicht. Jene Ausdeutungen lauten: *Jedes gleichseitige (rechtwinklige) Parallelogramm ist ein Tangentenviereck. Jede Säure (die aus Sulphat entsteht) färbt blaues Lakmuspapier rot. Jedes (gleichseitige) (rechtwinklige) Parallelogramm hat einander halbierende Diagonalen. Jedes gleichseitige rechtwinklige Vieleck ist ein Sehnen- und Tangentenvieleck. Jedes Urteil, das nicht gewiß richtig und nicht gewiß unrichtig ist, ist unvollendet.*

b) Auch bei der (oben unter CII behandelten) einteilenden

Ausdeutung eines Urteils (*S ist P*) können, falls *S* ein allgemeiner Begriff ist, zwei oder mehrere Deutungen auf einmal widerlegt werden:

a) wenn man von einer Determination des *P* z. B. von PD_3 nachweist, daß ihre Vereinigung mit *S* (z. B. wegen eines in ihr enthaltenen Widerspruches) ein ungültiger Begriff ist, weil es kein SPD_3 gibt. Man ist daher berechtigt, in jeder einteilenden Ausdeutung eines Urteils (*S ist P*) alle Deutungen auszuschneiden, in deren Hinterglied eine Determination von *P* vorkommt, die nie *S* ist.

In dem angenommenen Falle, daß SPD_3 ungültig ist, können in der siebengliedrigen Urteilswahl die 3., 5., 6. und 7., in der dreigliedrigen Urteilswahl, wenn SPD_2 ungültig ist, die 2. und 3. Deutung ausgeschieden werden.

b) wenn man von einer Determination des *P*, z. B. von PD_1 nachweist, daß ihre Vereinigung mit *S* ein gültiger Begriff ist, weil es ein oder einige SPD_1 gibt. Man ist daher berechtigt, in jeder einteilenden Ausdeutung eines Urteils (*S ist P*) diejenigen Deutungen auszuschneiden, in deren Hintergliede eine Determination von *P* nicht vorkommt, die bisweilen *S* ist.

In dem angenommenen Falle, daß SPD_1 gültig ist, kann in der siebengliedrigen Urteilswahl die 2., 3. und 6., in der dreigliedrigen Urteilswahl aber nur die 2. Deutung ausgeschieden werden.

Bei den oben beispielsweise angeführten einteilenden Ausdeutungen entfallen, wenn man das dem gegebenen wirklich übergeordnete Urteil sucht, sowohl diejenigen Deutungen, in deren Hintergliede ein Begriff vorkommt, dessen Vereinigung mit *S* ungültig, als auch diejenigen, in deren Hintergliede ein Begriff nicht vorkommt, dessen Vereinigung mit *S* gültig ist. In nachstehender Aufzählung jener Ausdeutungen sind die gültigen und die nicht gültigen Prädikate dadurch unterschieden, daß diese eingeklammert erscheinen, jene aber nicht. Die betreffenden Sätze lauten: *Der Watzmann überhaupt ist entweder wolkenfrei oder nicht wolkenfrei. Der Gattungsname »Gift« überhaupt ist entweder ein männliches oder ein weibliches oder ein sächliches Hauptwort. Der Gattungsname »König« ist männlich (oder weiblich oder sächlich). Der Gattungsname »Frau« ist (männlich oder) weiblich (oder sächlich), der Gattungsname »Land« ist (männlich, weiblich oder) sächlich, der Gattungsname »Kunde« ist männlich oder weiblich (oder sächlich). Der Gattungsname »Schild« ist männlich (weiblich) oder sächlich. Der Gattungsname »Maß« ist (männlich) weiblich oder sächlich. Das Ergebnis einer Division ist entweder ein echter oder ein unechter Bruch. Jeder dissonierende Akkord enthält entweder eine Sekunde oder eine Septime oder ein übermäßiges oder ein ver-*

mindertes anderes Intervall. Alle Fasern des menschlichen Trigemini sind sensibel oder motorisch. Jedes rechtwinklige Dreieck ist entweder ungleichseitig oder gleichschenkelig (oder gleichseitig). Jeder vollständige deutsche Nebensatz ist entweder indikativisch oder konjunktivisch (oder imperativisch). Alle Algen sind blattlose Kryptogamen (oder blattbildende oder Gefüßkryptogamen).

c) Bei jeder Ausdeutung, die durch eine Definition und eine Einteilung gebildet wurde, kann man, eben weil bei ihr beide Bildungsweisen zur Anwendung gelangten, zum Zwecke der Ausscheidung von Deutungen sowohl wie bei der bloß definierenden als auch wie bei der bloß einteilenden Ausdeutung vorgehen. Unsere Beispiele lauteten: *Die dichterisch dargestellten Handlungen (die dramatisch und mitleiderregend sind) endigen mit einem Siege oder mit einer Niederlage der Hauptperson. Die (am Hopfen vorkommende) durch ungleichmäßiges Wachstum verursachte bogenförmige Bewegung der Pflanzengipfel bewirkt die Umschlingung einer vorhandenen senkrechten Stütze in der Richtung nach rechts oder nach links. Jede Äußerung, durch die ein anderer (uns lobt, uns gefallen will und) uns belügt, gefährdet die Richtigkeit unserer Urteile entweder durch ganz unwahre Angaben oder durch solche, die eine Mischung von Wahrheit und Unwahrheit sind.*

III. Wenn das gegebene Urteil nicht gewiß richtig ist, so wird durch den zur Bildung einer regelrechten Ausdeutung führenden Schluß, weil einer von seinen Vordersätzen kein gültiges Urteil ist, die Gültigkeit der Ausdeutung nicht verbürgt; wohl aber ist auch dann noch gewiß, daß das durch diesen Schluß gewonnene Urteil wirklich eine Ausdeutung des gegebenen ist.

Da diese als solche mit dem gegebenen Urteil immer mitgültig ist, also eine Folge desselben bildet, so benutzt man sie häufig zur Widerlegung eines gegebenen Urteils, indem man zeigt, daß dessen Ausdeutung d. h. alle Glieder derselben ungültig sind. Man nennt solche Widerlegungen gewöhnlich (di-, tri-, poly-) lemmatische z. B. *Wären Gedächtnisverse Gedichte, so müßten sie entweder epische oder lyrische oder dramatische Gedichte sein. Da sie nun aber keiner von diesen Arten angehören, so sind sie überhaupt keine Gedichte. Oder: Wäre der Angeklagte im Augenblicke der ihm zur Last gelegten Tat strafrechtlich zurechnungsfähig gewesen, so hätte er entweder bewußtlos sein müssen oder in einem Zustande krankhafter Störung seiner Geistestätigkeit. Nun war er aber damals weder bewußtlos noch geistesgestört, also war er strafrechtlich zurechnungsfähig.*

Anhang

Wenn der Verfasser in der vorliegenden Abhandlung nur Urteile mit positivem Subjekte und Prädikate behandelt hat, so ist dies in der Absicht geschehen, die bei solchen Sätzen besonders häufig vorkommenden und praktisch wichtigen Ausfolgerungen und Ausdeutungen möglichst einfach, klar und ohne diejenigen Komplikationen darzustellen, die unvermeidlich werden, sobald man sich dabei auch auf negative Urteilsglieder einläßt. Wer jedoch diesen Schritt nicht scheut und ihn zur Herstellung einer gewissen Vollständigkeit der Theorie sogar für unerläßlich erkennt, findet bei genauerm Eingehen folgendes:

I. Eine Ausfolgerung wird gebildet:

1. zu einem allgemeinen Urteile mit einem Prädikate wie: *ist (sind) nicht P*, indem man ohne Veränderung des positiven oder negativen Subjektes $\left(\begin{smallmatrix} S \\ s \end{smallmatrix}\right)$ für *P* eine gültige Umfangsangabe (PD_1 oder PD_2) einsetzt. Das Ergebnis lautet: $\begin{matrix} S \\ s \end{matrix}$ *ist nicht* (PD_1 oder

$$PD_2) = \begin{matrix} S \\ s \end{matrix} \text{ ist nicht } PD_1$$

$$\text{und } \begin{matrix} S \\ s \end{matrix} \text{ ist nicht } PD_2;$$

z. B. Aus dem Satze: *Verträgliches ist nicht entgegengesetzt* entsteht durch Einteilung des im Prädikate vorkommenden Begriffes: *Verträgliches ist nicht kontradiktorisch oder konträr entgegengesetzt* oder, was dasselbe ist, *nicht kontradiktorisch und nicht konträr entgegengesetzt*.

2. zu einem allgemeinen Urteil mit einem Subjekte wie: *Nicht-S* oder, besser ausgedrückt: *Was nicht S ist* bildet man eine Ausfolgerung, wenn man ohne Veränderung des positiven oder negativen Prädikates $\left(\begin{smallmatrix} P \\ p \end{smallmatrix}\right)$ für *S* seine Inhaltsangabe (Σ_1 und Σ_2) einstellt. Das Ergebnis lautet: *Was nicht* (Σ_1 und Σ_2) *ist, ist* $\begin{matrix} P \\ p \end{matrix}$ = *Was*

$$\text{entweder nicht } \Sigma_1 \text{ oder nicht } \Sigma_2 \text{ ist, ist } \begin{matrix} P \\ p \end{matrix} =$$

$$\text{Was nicht } \Sigma_1 \text{ ist, ist } \begin{matrix} P \\ p \end{matrix}$$

$$\text{und was nicht } \Sigma_2 \text{ ist, ist } \begin{matrix} P \\ p \end{matrix};$$

z. B. Wenn gegeben ist: *Was nicht tragisch ist, ist kein Stoff für ein ernstes Drama*, so ergibt sich durch Definition des im Subjekte vorkommenden Begriffes: *Was nicht dem Zuschauer Mitleid einflößt und ihn zugleich erhebt, ist kein Stoff für ein ernstes Drama* =

Was dem Zuschauer kein Mitleid einflößt, } ist kein Stoff für
und was den Zuschauer nicht erhebt, } ein ernstes Drama.

3. Es können zur Bildung einer Ausfolgerung auch zugleich ausgeführt werden:

1. wenn beide Urteilstglieder negativ sind, die soeben (Anhang. I 1 und II 2) angegebenen Einstellungen;

2. wenn ein Urteilstglied positiv ist, eine Einstellung für dieses nach Abschnitt A zugleich mit einer für das negative Urteilstglied nach Anhang, I 1 oder I 2.

II. Eine Ausdeutung wird gebildet:

1. zu einem allgemeinen Urteil mit einem Prädikate wie: *ist (sind) nicht P*, indem man ohne Veränderung des positiven oder negativen Subjektes $\left(\begin{smallmatrix} S \\ s \end{smallmatrix}\right)$ für *P* seine Inhaltsangabe (II_1 und II_2)

einstellt. Man erhält so: S ist nicht (II_1 und II_2) =

Entweder S ist II_1 , aber nicht II_2 (1. Deutung)

oder S ist II_2 , aber nicht II_1 (2. Deutung)

oder S ist weder II_1 noch II_2 (3. Deutung);

z. B. So entsteht aus: *Das Deltoid ist kein Quadrat* durch Definition des im Prädikat vorkommenden Begriffes der Satz: *Das Deltoid ist kein regelmäßiges Viereck* =

entweder es ist regelmäßig, aber kein Viereck

oder es ist ein Viereck, aber nicht regelmäßig

oder es ist weder ein Viereck noch regelmäßig. Wirklich gültig ist hier die 2. Deutung.

2. zu einem allgemeinen Urteil mit einem Subjekte wie: *Nicht-S* oder, besser ausgedrückt: *Was nicht S ist* bildet man eine Ausdeutung, wenn man ohne Veränderung des positiven oder negativen Prädikates $\left(\begin{smallmatrix} P \\ p \end{smallmatrix}\right)$ für *S* eine gültige Umfangsangabe (SD_1 oder SD_2)

einstellt. Man erhält dann: *Was nicht (SD_1 oder SD_2) ist, ist P* = *Was nicht SD_1 und nicht SD_2 ist P* =

Entweder *Was nicht SD_1 ist, ist P* (1. Deutung)

oder *Was nicht SD_2 ist, ist P* (2. Deutung)

oder *Was nicht bloß nicht SD_1 sondern zugleich auch nicht SD_2 ist, ist P* (3. Deutung);

z. B. Es sei gegeben: *Was nicht ein warmblütiges Wirbeltier ist, hat nicht zwei vollständig getrennte Herzkammern.* Wenn man nun für den im Prädikate vorkommenden Begriff seine beiden Arten einstellt, so gewinnt man den Satz: *Was nicht Säugetier oder Vogel ist, hat nicht zwei vollständig getrennte Herzkammern.* Von den drei hier möglichen Deutungen gilt nur die dritte. Doch läßt sich letzteres nicht von allen hierher gehörigen Ausdeutungen behaupten. Wenn wir z. B. zu dem Urteil: *Was kein Dreieck ist, ist kein symmetrisches Dreieck* die Ausdeutung bilden: *Was kein gleichschenkliges und kein nicht gleichschenkliges Dreieck ist, ist kein symmetrisches Dreieck*, so gilt nicht die 3. (oder die 2.) sondern nur die erste Deutung: *Was kein gleichschenkliges Dreieck ist, ist auch kein symmetrisches Dreieck.*

3. Es können zur Ausdeutung eines allgemeinen Urteils auch zugleich ausgeführt werden:

1. wenn beide Urteilsglieder negativ sind, die soeben (Anhang, II 1 und II 2) angegebenen Einstellungen;
2. wenn ein Urteilsglied positiv ist, eine Einstellung für dieses nach Abschnitt C, zugleich mit einer für das negative Urteilsglied nach Anhang II 1 oder II 2.

Schließlich sei noch bezüglich der besondern Urteile die Bemerkung gestattet, daß man wegen ihres bekanntlich geringern wissenschaftlichen Wertes kein Bedürfnis empfindet, sie zum Gegenstande einer Ausfolgerung oder Ausdeutung zu machen. Auch fehlt ihnen, solange sie wirklich partikulär sind, zu diesen Operationen die Eignung, da die Umwandlungen, die bei allgemeinen Urteilen leicht und sicher zum Ziele führen, bei ihrer Anwendung auf besondere Urteile infolge der diesen Sätzen eigentümlichen Unbestimmtheit und Vieldeutigkeit unwirksam werden.¹⁾

¹⁾ So gelangt man z. B. auch in dem günstigsten Falle, daß das Subjekt und das Prädikat des besondern Urteils positiv sind, zu keiner Ausdeutung, wenn man für *P* eine gültige Angabe seines Umfangs einstellt und erhält: *Ein oder einige S sind entweder PD₁ oder PD₂.* Da nämlich partikuläre Urteile auch bei (formell) gleichem Subjekte und unvereinbaren Prädikaten verträglich sein können, so kann man auf Grund des Satzes: *Ein oder einige S sind PD₁ oder PD₂*, nicht zwei (oder mehr als zwei) untereinander wirklich unverträgliche Deutungen angeben, deren Wahl mit dem gegebenen Urteil gleichbedeutend wäre. Auch wenn man in einem besondern Urteil mit positivem Subjekte und Prädikate für *P* eine gültige Angabe seines Inhalts einstellt, erschließt man wohl richtig: *Ein oder einige S sind II₁ und II₂*, und kann daraus folgern: *Ein oder einige S sind II₁* und: *Ein oder einige S sind II₂*; aber da in den beiden zuletzt angeführten Urteilen die *S* voneinander ganz verschieden sein können, so ist die Vereinigung dieser beiden Sätze durchaus nicht gleichgeltend mit: *Ein oder einige S sind II₁ und II₂*, und daher auch gar keine Ausfolgerung des gegebenen Urteils.

H. St. Chamberlains Vorstellungen über die Religion der Semiten spez. der Israeliten

Von

Professor D. **Baentsch**-Jena

(Fortsetzung)

II

Zweifellos hat sich Chamberlain in den im I. Teil unserer Abhandlung charakterisierten Ausführungen über die Religion der Semiten und speziell der Israeliten in mehr als einer Beziehung als ein scharfsichtiger Beobachter erwiesen. Wem wären denn nicht schon ähnliche Empfindungen und Gefühle gegenüber gewissen Erscheinungen gerade der alttestamentlichen Religion und besonders der Religion des Judentums aufgestiegen, wie Chamberlain sie in seinem Werke zum Ausdruck gebracht hat, und zwar in einer Weise zum Ausdruck gebracht hat, daß man mehr als einmal sagen möchte: hier ist der Nagel wirklich einmal auf den Kopf getroffen? So ist Chamberlain denn für viele der Dollmetsch ihrer eigenen Gedanken und Empfindungen und für manchen bisher Unklaren und Unentschiedenen gewiß der Führer in das antisemitische Heerlager geworden. Aber auch der, welcher sich auf den extrem arischen Standpunkt Chamberlains nicht zu stellen vermag, der sich mit Händen und Füßen gegen den Antisemitismus sträubt, kommt von dem Bann, in den ihn die Lektüre seines monumentalen Werkes versetzt hat, und von der lebhaften Empfindung, daß in all seinen Ausführungen wenigstens ein sehr richtiger und gewichtiger Kern stecke, nicht so leicht los. Namentlich die Art, in der Chamberlain die Willensenergie der Semiten und speziell der Juden als das hervorstechendste Merkmal dieser Völkergruppe zur Geltung bringt, und wie er zeigt, daß unter der Herrschaft dieses gewaltigen, immer nur auf das Greifbare gerichteten, egoistischen Willens, der zugleich die Größe der semitischen Rasse ausmacht, die übrigen Seelenvermögen manche Beeinträchtigung erfahren haben, hat für jeden, der die Geschichte der semitischen Völker und der Juden einigermaßen kennt, etwas so Überzeugendes, daß er von vornherein geneigt ist, alle weiteren Ausführungen des Verfassers, die auf jenen Satz von der semitischen Willensenergie als auf ihre feste Grundlage gestellt sind, als durchaus oder doch in hohem Grade richtig anzuerkennen.

Gleichwohl wird nun aber der Leser, der etwas tiefer in das Wesen der israelitischen Religion eingedrungen ist und der das Alte Testament etwas genauer kennt, das Gefühl nicht los, daß Chamberlain

wenigstens dem Alten Testamente und der Religion Israels, die darin ihren Niederschlag gefunden hat, nicht ganz gerecht geworden ist. Denn diese Religion — so sagt sich selbst der einigermaßen kundige Laie — hat neben den mancherlei offenbaren und zum Teil auch abstoßenden Mängeln und Schwächen doch auch so viel helle Lichtseiten, daß eine Beurteilung derselben, die auch diese Seiten ohne Voreingenommenheit in Ansatz bringt, sich etwas anders ausnehmen wird als das im ganzen höchst absprechende Urteil, das Chamberlain über sie gefällt, und das bei seinen Verehrern und oft gedankenlosen Bewunderern und Nachbetern ein so lautes Echo gefunden hat.

Schon aus diesen Bemerkungen wird der Leser entnehmen können, daß eine Auseinandersetzung mit Chamberlain ihre besondere Schwierigkeiten hat. Einer total falschen Auffassung der Religion Israels könnte der Kenner mit Leichtigkeit eine richtigere Auffassung dieser Religion gegenüberstellen. Damit wäre dann der ganze Streit in der einfachsten Weise von der Welt erledigt. Aber Chamberlains Auffassung ist ebensowenig total falsch als sie total richtig ist. Denn in seinen Ausführungen ist meist Falsches und Richtiges so innig miteinander vermengt, daß es oft schwierig ist, beides auseinanderzulösen. Dazu ist der Kritiker Chamberlain gegenüber insofern in einem gewissen Nachteil, als dieser es verstanden hat, sich eine Hintertür zu schaffen, durch die er just allemal in dem Augenblick entschlüpft, in dem der Kritiker glaubt, ihn gepackt zu haben. So oft nämlich der Kritiker ihm mit schlagenden Beweisen für eine höher geartete Religiösität innerhalb Israels auf den Leib rückt, ist jener flugs bereit, von Entlehnungen, sei es von den alten Sumerern oder sonst woher, als von der ausgemachtsten Sache der Welt zu reden, oder aber sich auf seine mit großer Virtuosität ausgebildete Rassenmischungstheorie zurückzuziehen. »Das aber gerade — daß das Alte Testament so reich und überreich an fremdesten Elementen ist — macht, daß es ist, was es ist. Wobei auch die eigenartige Zusammenwerfung von Rassen, aus denen Israeliten und Juden hervorgingen, nicht übersehen werden darf.«¹⁾ Damit ist der Kampfplatz aber auf ein völlig unkontrollierbares Gebiet verlegt und eine erfolgreiche Diskussion infolgedessen nicht mehr möglich. Denn daß die Ausführungen Chamberlains über diese Rassenzusammenwerfungen auf S. 357 ff. zum guten Teil hypothetischer Natur sind, darf nicht übersehen werden.²⁾

¹⁾ Dilettantismus, Rasse, Monotheismus, Rom. S. 58.

²⁾ Natürlich wird kein vernünftiger Mensch daran denken, eine solche Rassenmischung zu leugnen. Auch gebe ich ohne weiteres zu, daß wir es bei den alten

Bevor ich nun in eine Auseinandersetzung mit Chamberlain ein-
trete und zunächst das von ihm entworfene Bild von der Religion
der Semiten und speziell der Religion Israels auf seine Richtigkeit
prüfe, muß ich den Leser noch mit einer mehr allgemeinen Aus-
einandersetzung über den komplizierten Charakter der Religion Israels
(den sie übrigens mit jeder einigermaßen entwickelten Religion ge-
mein hat) behelligen. Wir gewinnen dadurch für die Auseinander-
setzung mit Chamberlain einen festen Boden und erleichtern uns das
Verständnis seines Standpunktes wie seine etwaige Bekämpfung. Daß
ich mich auf die Religion Israels beschränke, hat seinen Grund darin,
daß wir diese Religion in allen ihren Phasen am deutlichsten kennen
und daß sich unser Interesse bogreiflicherweise am meisten auf sie
konzentriert.

Man muß, wenn man über die Religion Israels redet, sich immer
vor Augen halten, daß sich im Alten Testament der Niederschlag
einer religiösen Entwicklung von mehr als einem Jahrtausend findet.
Daß eine Religion, die eine solche Entwicklung durchlaufen hat, auf
verschiedenen Stufen einen verschiedenen Charakter trägt, ist selbst-
verständlich und ist natürlich auch von Chamberlain im allgemeinen nicht
verkannt worden. Gewiß werden sich ja in den verschiedenen Stufen
oder Entwicklungsperioden gemeinsame und gleichartige Grundzüge
finden, denn auf ihrem Vorhandensein beruht ja die Einheit einer Reli-
gion. Aber diese Grundzüge treten uns in den verschiedenen Perioden
doch immer in eigenartiger Ausprägung und in neuen Gedanken-
verbindungen entgegen, die oft eine eigentümliche Umwertung des
Charakters der betreffenden Religion zur Folge haben. Man wird dem-
nach nicht ohne gründliche Kenntnis der einzelnen Entwicklungsstufen
an die Beurteilung der israelitischen Religion gehen dürfen. Vor allem
darf man seine Belegstellen nicht aufs Geradewohl aus dem oder jenem
Buche nehmen, sie nach Gefallen auswählen, eine wie die andere
würdigen und damit wohlfeile Trumpfe ausspielen. Es wird vielmehr
alles darauf ankommen, die Zeiten auseinanderzuhalten und keiner
Belegstelle eine über ihre Zeit hinausgehende Tragweite beizulegen.

Amoritern in Nordkanaan mit einem Volk eranischen Ursprunges zu tun haben.
Dafür sprechen die Abbildungen von Amoritern auf ägyptischen Denkmälern, die
sie blauäugig und spitzbärtig darstellen. Die Hethiter aber, die bei Chamberlain
eine so große Rolle spielen, lassen wir lieber aus dem Spiele, da wir von ihnen
doch noch viel zu wenig wissen. Was wir über sie bei Chamberlain lesen, ist zum
guten Teil haltlose Phantasie. Wie es nun aber auch um jene Rassenmischungen
stehen möge, jedenfalls ist die Art, in der Chamberlain mit ihnen operiert, nicht
einwandfrei und zum mindesten übertrieben.

Daß Chamberlain dieser Forderung nicht überall gerecht geworden ist, werden wir später sehen. Aber es gilt nicht bloß die Zeiten auseinanderzuhalten. Innerhalb der einzelnen Zeitperioden sind wieder verschiedene religiöse Richtungen oder Stränge zu unterscheiden und streng voneinanderzusuntern. Da ist zunächst der Strang der Volksreligion. Die Volksreligion schleppt sich von Jahrhundert zu Jahrhundert mit altheidnischem Aberglauben und Dämonenglauben und polytheistischen Vorstellungen und hält unentwegt an ihnen fest, auch wenn die offizielle Religion längst über sie zur Tagesordnung übergegangen ist und das Festhalten daran unter strenge Pön gestellt hat. Die Äußerungen der Volksreligion sind also auf keinen Fall als klassische Zeugnisse für das Wesen der Religion Israels anzusehen. Wer sie in diesem Sinne verwerten wollte, würde genau so verkehrt handeln, als wollte er das Wesen des Christentums an der Religion unserer Bauern studieren, deren Christentum bekanntlich eine reiche Fülle heidnischen Aberglaubens und heidnischer Sitte in sich aufgenommen und konserviert hat. Da ist weiter der Strang der Priesterreligion. Hier erstarren die lebendigen religiösen Überzeugungen und Erfahrungsaussagen leicht zu dogmatischen Formeln; hier herrscht überall das Bestreben, kultischen Brauch und kultische Sitte zu registrieren, zu rubrizieren, kurz die Religion zu legalisieren. Die Religion verliert ihren subjektiven Charakter und bekommt den Charakter des Statutarischen, das sich jedem Fortschritt hemmend in den Weg stellt. Speziell in den Priesterkreisen wird sich auch jene, allem wahren religiösen Empfinden widersprechende, Auffassung der Religion als eines zwischen dem Volke und seinem Gott geschlossenen Vertrages herausgebildet haben, dessen Bestand an die Erfüllung gewisser Vertragsbedingungen geknüpft ist (vergl. d. Deut.). Da weiter den Priesterschaften die Pflege des nationalen Kultus obliegt, werden sich gerade innerhalb der Priesterreligion die Tendenzen auf nationale Beschränkung der Religion am deutlichsten und zähesten zeigen, auch dann, wenn in den Priesterschaften selbst aufgeklärtere Anschauungen Platz gegriffen haben sollten, denn diese werden dann als esoterische Weisheit vor dem Volke geheim gehalten. Steht nun die Priesterreligion auch hoch über der halbheidnischen Volksreligion, so ist sie doch noch keineswegs der Ausdruck der wahren Religion, wie sie in einem Volke lebendig ist. Sie ist notwendig zu deren Erhaltung, Bewahrung und Überlieferung, aber nicht mit dieser identisch. Wollte man die Religion Israels lediglich an den priesterlichen Dokumenten des Alten Testaments studieren (so z. B. aus dem sogenannten Priesterkodex des Pentateuchs), so würde

das genau so verkehrt sein, als wollte man das wahre Wesen des Christentums aus alten Agenden, Kirchengesetzen und aus Kirchen- und Synodalordnungen ergründen. Endlich haben wir noch den Strang der sogenannten prophetischen Religion, der in Israel seit der Mitte des 8. vorchristlichen Jahrhunderts deutlich hervortritt (wenn auch sicher nicht erst seit dieser Zeit existiert, sondern bis in die Tage ihrer Begründung zurückreicht), und in dem sich uns das Wesen der israelitischen Religion in seiner reinsten Ausgestaltung und seiner höchsten Vollendung darstellt. Hier liegen die fruchtbaren Keime der Entwicklung, von hier gehen die neuen Antriebe aus, hier ist ein Geist lebendig, der alle starren Formen durchbricht, die nationalen Schranken lockert und in dieser und jener großen Persönlichkeit sogar ganz überwindet. Dieser Strang läßt sich, wie gesagt, seit der Mitte des 8. Jahrhunderts am deutlichsten und in urkundlicher Belegung verfolgen; er reißt seit der Zeit auch nicht wieder ab, sondern zieht sich, wenn auch oft nur unter der Oberfläche, durch die Jahrhunderte hindurch, bis endlich Jesus an diesen Strang anknüpft und ihn in die Religion, die seinen Namen trägt, hinüberleitet. Man wird, um der Religion Israels gerecht zu werden, sich vor allem an die prophetischen Aussagen zu halten haben. Denn nur hier merken wir die Kräfte, die in der Religion Israels lebendig sind, nur hier fühlen wir den Puls ihres mächtigen schöpferischen Lebens. Daß die prophetische Religion Israels in ihrer geschichtlichen Erscheinung und Entwicklung durch die unverwüsthliche Volksreligion einerseits und die starre Priesterreligion andererseits vielfach beeinträchtigt, ja zu Zeiten sogar verschüttet gewesen ist, so daß sie sich ihren Lauf unter der Oberfläche hat suchen müssen, ist richtig. Aber das ist eine Erscheinung, die in ähnlicher Weise alle höher entwickelten Religionen, unter diesen vor allem auch das Christentum, zeigen, und die uns auf keinen Fall verleiten darf, von der prophetischen Religion deshalb niedriger zu denken. Der Leser hat aber aus dieser Auseinandersetzung jedenfalls gesehen, wie verschieden eine Religion sich ausnehmen kann, je nachdem der Beschauer seinen Standort nimmt, und er wird gebeten, die hier gemachten Bemerkungen für den weiteren Verlauf unserer Darlegung recht fest im Auge zu behalten, da sie für die Auseinandersetzung mit Chamberlain von einiger Wichtigkeit sein werden.

Bei dieser Auseinandersetzung handelt es sich nun, wie schon früher angedeutet, zunächst um die Frage, ob denn das Bild, das Chamberlain von den semitischen Religionen im allgemeinen und von der Religion Israels im besonderen entworfen hat, überhaupt auf

Richtigkeit Anspruch machen darf, oder nicht etwa Einseitigkeiten und Verzeichnungen aufweist, die der Korrektur bedürfen. Wir erinnern uns, daß Chamberlain diesen Religionen und speziell der Religion Israels, auf die sich unsere Untersuchung besonders zuspitzen soll, einen krassen Materialismus zum Vorwurfe machte. Diesen Vorwurf gründete er einmal negativ auf die Abwesenheit aller und jeglicher Mythologie, und dann positiv auf die durch und durch praktische Abzweckung der Religion, auf den grobsinnlichen Charakter der Gottesvorstellung, der selbst im israelitischen Monotheismus nicht überwunden sei, auf die geschichtliche Auffassung der Religion seitens Israels, auf die Herrschaft des Dogmas von der Freiheit des Willens und auf die materialistische Auffassung vom Glauben. Es waren das wenigstens die Punkte, die wir oben (s. S. 21 ff.) als die uns am wesentlichsten erscheinenden herausgehoben haben. Die Auseinandersetzung wird uns Gelegenheit geben, auch noch auf den oder jenen Punkt (so z. B. auf die Auffassung der Sünde), der hier nicht mit aufgeführt ist, einzugehen.

Verhältnismäßig weit können wir Chamberlain mit Bezug auf den ersten Punkt entgegenkommen, wenn uns auch manches in etwas anderer Beleuchtung entgentreten wird. Die Semiten haben, so weit wir bis jetzt sehen können, wohl keine Mythologie aus sich selbst hervorgebracht. Was sich wenigstens an mythologischen Elementen in den semitischen Religionen findet, trägt die Züge altorientalischer Spekulation und Denkweise, die schon lange vor den im unbestimmten Dämmerlicht der Geschichte liegenden ersten Einwanderungen von Semiten in das babylonische Tiefland zu hoher Ausbildung und weiter Verbreitung gelangt war und deren Ursprünge hauptsächlich im babylonischen Tiefland zu suchen sind. Als Schöpfer der altbabylonischen Kultur, Spekulation und Mythologie sieht man heute mit vollem Rechte die in ethnographischer Beziehung noch nicht ganz sicher bestimmten alten Sumerer an, die vor den Invasionen der Semiten die dominierende Kulturmacht in Vorderasien repräsentierten. Ihre Sprache, die in ihrem Bau an die Turksprachen erinnert, und das von ihnen erfundene Bilderschriftsystem bekunden ihre hohe Begabung gerade für das Gebiet der abstrakten Spekulation. Als die ersten Semiten von Ostarabien aus erobernd in die babylonische Tiefebene eingedrungen waren — wann? läßt sich nicht mehr bestimmen, doch muß es lange vor 3000 v. Chr. gewesen sein — und sich zu Herren des Landes gemacht hatten, wuchsen sie allmählich in die sumerische Kultur hinein und übernahmen mit der

Zeit die sumerischen Spekulationen und Mythen. Das wiederholte sich in ähnlicher Weise, so oft neue Semitenscharen aus Arabien obernd in das Zweistromland oder überhaupt in ein von der altbabylonischen Geisteskultur beherrschtes Land eindringen und sich darin festsetzen. Sie wurden politisch die Herren des Landes, gerieten aber in Abhängigkeit von der dort herrschenden altorientalischen Geisteskultur. Nur übernehmen die später Gekommenen diese Kultur nicht mehr direkt von den alten Sumerern — denn die waren unterdessen längst verschollen — sondern von ihren früher eingewanderten semitischen Brüdern, unter deren Händen sie natürlich bereits mehr oder weniger semitisiert war. So erklärt es sich eben, daß, wo sich im Bereiche semitischer Religionen mythologische Elemente finden, diese überall dieselben charakteristischen Züge altorientalischer Weisheit und Spekulation tragen. Der phöniciſche Schöpfungsbericht des Sanchuniathon und die babylonischen Schöpfungsmythen in ihrer alten Gestalt sowohl wie in der Überlieferung des Berossus sind Zweige von demselben Stamme, und der biblische Schöpfungsbericht in Gen. 1 läßt die Verwandtschaft mit dem altbabylonischen Marduk-Mythus (nach seinen Anfangsworten gewöhnlich als Mythus inuma iliš bezeichnet) und ähnlichen babylonischen Schöpfungsmythen noch deutlich erkennen. Auch der zweite biblische Schöpfungsbericht in Gen. 2 und die damit jetzt im engsten Zusammenhange stehende biblische Paradieses- und Sündenfallgeschichte in Gen. 3 sind so reich an babylonischen Motiven, daß es nicht zu gewagt erscheint, auch für sie babylonische Urbilder, oder doch wenigstens starken Einfluß altbabylonischer Denkweise anzunehmen.

Wenn wir nach dem allen CHAMBERLAIN auch gern zugeben, daß die Semiten eine eigne Mythologie nicht hervorgebracht haben und ihrer ganzen Art nach auch nicht für religiöse Spekulation angelegt waren — sie stehen in dem Punkte fraglos weit hinter den alten Sumerern zurück — so scheint uns Chamberlain doch viel zu weit zu gehen, wenn er den Semiten jedes Verständnis für den Mythus überhaupt abspricht. Der Mangel an Produktionskraft auf einem Gebiete schließt eine gewisse Rezeptionsfähigkeit auf eben diesem Gebiete keineswegs aus. Wenn auch nicht schöpferisch wirksam auf dem Gebiete der Mythenbildung haben doch die Semiten, speziell die in Babylonien eingewanderten, die sumerischen Mythen aufgenommen, sich angeeignet und mit Verständnis weitergebildet. Es ist, wenigstens in der Allgemeinheit, in der es Chamberlain in engem Anschluß an seinen Gewährsmann RENAN (S. 399) behauptet, nicht richtig, daß der Mythus unter den Händen der Semiten (wohlverstanden, nicht nur

der Israeliten, für die die Behauptung eher zutreffen könnte) zu »historischer Chronik« werde. Um sich von dem Unzutreffenden dieser so allgemein gehaltenen Behauptung zu überzeugen, braucht der Leser nur einen Blick in den 1. Teil des 6. Bandes der von EBERHARD SCHRADER herausgegebenen Keilinschriftlichen Bibliothek zu werfen. In diesem Teile hat der Assyriolog PETER JENSEN die wichtigsten assyrisch-babylonischen Mythen und Epen in Transcription und Übersetzung mitgeteilt. Und zwar handelt es sich hier — wohlgemerkt! — nicht etwa um Mythen und Epen in ihrer sumerischen Urgestalt, die wir überhaupt nicht mehr besitzen, sondern um Mythen und Epen in semitischer Bearbeitung und Ausgestaltung. Wie ist da doch aber überall das Wesen des Mythos treulich bewahrt und erhalten! Von einer Umsetzung in »historische Chronik« ist so gut wie nichts zu merken, höchstens hier und da etwas von Historisierung eines mythologischen Zuges, wie sie aber bei allen Völkern vorkommt (s. über diesen Punkt weiter unten). Man lese nur den Schöpfungsmythos inuma iliä, oder die Mythen von Zu dem Sturmvogel, von Nerigal und Ereškigal, von Ištar's Höllenfahrt oder schließlich den sinnigen Adapa-Mythos. Ob nun freilich die Mythen in ihrer semitischen Ausgestaltung hinter ihren sumerischen Urbildern zurückstehen, kann gefragt werden und ich möchte die Frage sogar bejahen. Wie groß der Abstand aber ist, läßt sich beim besten Willen nicht exakt beantworten, da wir eben die sumerischen Urbilder nicht mehr besitzen und wir somit über kein Mittel verfügen, um auch nur annähernd bestimmen zu können, was an irgend einem Mythos sumerischen oder semitischen Ursprunges ist, vergl. dazu H. ZIMMERN in EBERHARD SCHRADERS Keilinschriften und das Alte Testament. 3. A. S. 349. Aber das ist schließlich hier auch Nebensache; worauf es hier ankommt, ist lediglich zu zeigen, daß die alten sumerischen Mythen auch unter den Händen von Semiten nicht aufhörten, Mythen zu sein, daß also die Semiten nicht jeglichen Verständnisses für den Mythos bar gewesen sein können.

An einem besonders interessanten Punkte läßt sich sogar deutlich nachweisen, wie die babylonischen Semiten es auch verstanden haben, einen Mythos in charakteristischer Weise weiterzubilden. Der schon oben erwähnte Inuma-iliä-Mythos ist in seiner uns bekannten Gestalt das Produkt eines längeren mythenbildenden Prozesses. Denn während bestimmte Anzeichen dafür sprechen, daß dieser Mythos in einer älteren Gestalt bereits im 4. Jahrtausend v. Chr. bekannt gewesen ist (vergl. dazu GUNKEL in Schöpfung und Chaos S. 27 f), rührt die Gestalt, in der wir ihn kennen, frühestens aus der Zeit des zu

Ende gehenden dritten vorchristlichen Jahrtausends her. Damals war nämlich die Stadt Babel durch den bekannten König Hammurabi zur Hauptstadt des von ihm begründeten babylonischen Einheitsstaates geworden. Das hatte zur unmittelbaren Folge, daß der bisher in Babel verehrte Gott Marduk nunmehr als König der Götter und Herr der Welt an die Spitze des babylonischen Pantheons trat. Gerade diese Tatsache spiegelt sich nun aber in dem Weltschöpfungsepos *inuma iliš* in sehr bezeichnender Weise wieder. Es wird nämlich darin sehr ausführlich erzählt, wie, nachdem ältere Götter sich teils geweigert haben, den Kampf mit dem Chaosungeheuer *Tiāmat* aufzunehmen, oder ohne Erfolg aus diesem Kampfe zurückgekehrt sind, der jüngere Gott Marduk sich erbietet, den Kampf gegen die *Tiāmat* zu wagen, unter der Bedingung, daß ihm das Recht der obersten Schicksalsbestimmung gewährt werde. Die Götter treten darauf zu einer Versammlung zusammen und bestimmen, nachdem sie zuvor an einem Mahle sich gütlich getan und sich am Weine berauscht haben, Marduk zu ihrem Vorkämpfer und Rächer. Zugleich erkennen sie ihn als obersten Himmels-gott an und bringen ihm ihre Huldigung dar. Diese ganze Scene, die fast homerisch anmutet — wer denkt dabei nicht an die olympischen Götter, die sich beim Göttermahle an Nektar und Ambrosia laben? — stellt, wie gesagt, eine jüngere Zutat zu dem älteren Mythos dar, und zwar eine Zutat aus semitischer Hand. Diese Zutat ist nun aber so fein auf das Ganze abgestimmt und ist so im Tone des alten Göttermythus gehalten, daß wir dem semitischen Verfasser ein feines Verständnis für das Wesen des Mythos und vor allem auch die gestaltende Kraft der Phantasie nicht absprechen können. Wir sehen gerade an diesem Beispiele, wie wenig Chamberlain mit seiner so allgemein gehaltenen Behauptung, daß jeder Mythos unter semitischen Händen zur historischen Chronik werde, Recht hat. Wird doch hier der Mythos nicht in Historie, sondern vielmehr die Historie in Mythos umgesetzt oder genauer gesagt: dem historischen Ereignis wird ein mythischer Hintergrund gegeben.

Wir fürchten nun freilich, daß diese ganze Ausführung auf Chamberlain wenig Eindruck machen würde. Er würde sich zur Erklärung des Vorganges einfach auf die Rassenmischung, die zwischen Semiten und Sumerern stattgefunden und den Semiten sumerisches Blut zugeführt hat, berufen und uns damit durch seine bereits oben gekennzeichnete Hintertür ent-schlüpfen. Oder noch wahrscheinlicher, er würde uns vielleicht gar nicht zugestehen, daß hier eine wirkliche echte Weiterbildung eines Mythos vorliege, sondern lieber von Ent-

stellung und Zerstörung des Wesens des Mythos reden.¹⁾ Denn daß der Mythos ein historisches Element in sich aufgenommen hat, kann ihm nach seinen Voraussetzungen, nach denen die Religion überhaupt mit Geschichte nichts zu tun hat, nur als eine Fälschung des Mythos gelten. Damit wäre die Frage nun freilich ganz und gar auf das religionsphilosophische Gebiet hinübergespielt, und wir sehen hier zum ersten Male deutlich, wie in der Auseinandersetzung mit Chamberlain schließlich alles davon abhängt, wie man sich zu seiner Auffassung von der Religion stellt. Da wir, wie wir gleich vorweg bemerken wollen, Chamberlains Auffassung von der Religion in keiner Weise teilen, und jede Religion für minderwertig halten, in der nicht alles irdische Geschehen und somit auch die Geschichte in Beziehung zu dem Göttlichen gesetzt wird, so würden wir uns jedenfalls nicht entschließen können, in dem von uns angezogenen Beispiel einen Beweis für die unter semitischen Händen sich vollziehende Degeneration des Mythos zu sehen, und müßten allen etwaigen Einwendungen gegenüber an unserer Auffassung, nach der hier eine echte mythologische Weiterbildung eines älteren Mythos vorliegt, festhalten.

Neben solchen Weiterbildungen des Mythos fehlt es nun freilich auch nicht an Historisierungen ursprünglicher Mythen, an Verquickung mythologischer Stoffe mit historischen Elementen. So spricht z. B. vieles dafür, daß es sich in der Sündflutgeschichte ursprünglich um einen Naturmythos gehandelt hat, der den Lauf der Sonne am Himmel zur Grundlage hatte (vergl. H. ZIMMERN in EBERL. SCHRADERS Keilinschriften u. d. A. T. S. 555). Aber schon in der uns bekannten babylonischen Gestalt der Sage ist dieser ursprüngliche Himmelsmythos bereits auf die Erde verlegt, ohne daß freilich die mythologischen Züge schon gänzlich verwischt wären. Der ursprüngliche Sonnengott, der in seinem Schiff über den Himmelozean dahinfuhr, ist zum menschlichen Heros und der Himmelozean zur irdischen Flut, die ganz in der Weise einer Sturmflut geschildert wird, gemacht. Oder man denke an das Gilgameš-Epos, in dem es sich ursprünglich um einen Sonnenmythos handelte, der den Jahreslauf der Sonne zum Hintergrunde hatte. In der uns vorliegenden Gestalt ist nun aber mancherlei Historisches in den Mythos

¹⁾ Vergl. z. B. Dilettantismus, Rasse, Monotheismus, Rom, S. 64 Zeile 6 ff., wo er sich dahin äußert, daß ein solcher Um- und Ausbau alter Volkstraditionen, wie er innerhalb der babylonischen Hierarchie gewiß stattgefunden habe, eine Verunstaltung bis zur Unkenntlichkeit bedeute.

hineinverflochten; ja der Mythos ist, wie ZIMMERN a. a. O. S. 580 sich ausdrückt, geradezu auf einzelne historische Tatsachen und Gestalten übertragen. So ist die Gestalt des Sonnenheros Gilgameš mit der eines alten Königs von Erech verknüpft und wahrscheinlich spiegeln sich auch historische Kämpfe der Babylonier gegen die Elamiter in dem Epos wider. Aber ich frage: sind das denn Erscheinungen, die sich nur bei den Semiten finden? Erscheint die Sündflut in den betreffenden Sagen der andern Völker nicht ebenso wie bei den Babyloniern und den Israeliten als ein auf der Erde sich abspielendes historisches Ereignis? Und zeigt nicht, um etwas, das uns besonders nahe liegt, zu nennen, das Nibelungenlied eine besonders charakteristische Mischung historischer und mythischer Elemente? Welcher ungelehrte Leser denkt denn jetzt noch daran, daß es sich bei Siegfried ursprünglich um einen Sonnengott oder dergleichen gehandelt hat?

Es wäre für unsere Untersuchung sicherlich von nicht geringer Bedeutung, wenn unsere Kenntnisse über die Religion der in Bezug auf Rasse wohl ziemlich reinen Südaraber bereits zu einem befriedigenden Abschlusse gekommen wären. Immerhin verdanken wir den Forschungen GLASERS, HOMMELS u. a. die gesicherte Einsicht, daß die Semiten Südarabiens es schon im zweiten vorchristlichen Jahrtausend zu einer respektablen Kultur — man denke nur an den Staat der Minäer — gebracht hatten und sich im Besitz einer reich entwickelten Religion befanden, deren ganzer Charakter das Vorhandensein einer ausgebildeten Mythologie vermuten läßt, vergl. dazu O. WEBER, Arabien vor dem Islam (a. u. d. T., Der Alte Orient, Jahrg. III, Nr. 1) S. 18. Gewiß ist auch hier mit altbabylonischen Einflüssen zu rechnen, aber die von dort kommenden Anregungen sind hier augenscheinlich in so selbständiger und eigenartiger Weise verarbeitet, daß wir uns jedenfalls hüten müssen, den Semiten in Bausch und Bogen jede Empfänglichkeit und jedes Verständnis für mythologische Gedanken abzusprechen.

Etwas anders scheint es ja nun freilich bei den Israeliten zu stehen. Obwohl die zahlreichen mythologischen Anklänge im Alten Testament und die nicht seltenen Übertragungen mythologischer Züge auf Jahve (vergl. zahlreiche Beispiele bei GUNKEL, Schöpfung und Chaos, S. 29 ff.) für das Eindringen mythologischer Gedanken und für die sehr weit gehende Geneigtheit, die altorientalischen Mythologien anzunehmen und sich zu assimilieren, ein deutliches Zeugnis ablegen, zeigen gerade die Urgeschichten der Genesis, die zum Teil direkt auf mythologische Vorbilder zurückgehen, und bei denen man

daher die meisten mythologischen Züge erwarten müßte, einen auffälligen Mangel an solchen. Wohl schimmern sie durch die Oberfläche noch hier und da hindurch, aber sie sind so vertuscht und verhüllt, daß sie eigentlich nur dem religionsgeschichtlichen Forscher erkennbar sind. So machen in der Tat die ursprünglich mythologischen und symbolischen Gebilde den Eindruck von Historien, die von Dingen und Ereignissen melden, die genau so geschehen sein sollen, wie darin berichtet wird. Der für alles menschliche Begreifen unfassbare Vorgang der Welterschöpfung, über den man nur in Bildern und andeutender Symbolik reden kann, wird hier zu einer wirklichen Historie, deren einzelne Akte sich in greifbarer Deutlichkeit vor unsern Augen abspielen. Der mythische Göttergarten oder das Paradies wird auf ein bestimmtes Stück Erde versetzt, und seine vier Ströme werden abenteuerlich genug mit vier irdischen Strömen identifiziert. Aus dem bösen Schlangendämon, der die Pläne des Schöpfungsgottes listig durchkreuzt, wird eine wirkliche Schlange, ein Tier des Feldes, das sich von den übrigen nur dadurch unterscheidet, daß es klüger ist als sie und reden kann. In diesem Sinne — in jedem andern wäre es unsinnig — redet Chamberlain nicht ohne Recht von einem massiven Materialismus der biblischen Vorstellungen; wir würden es lieber nennen: Materialisierung der ursprünglichen Mythen.

Stimmen wir nun soweit in diesem Punkte mit Chamberlain auch ganz überein, so möchten wir in der Beurteilung dieser Erscheinungen uns doch auf einen etwas anderen Standpunkt stellen. Chamberlain sucht, wie wir gesehen haben (s. S. 22 dieser Zeitschrift) diesen Materialisierungsprozeß aus der Beschränktheit, ja einer gewissen Borniertheit des israelitischen Geistes heraus zu erklären. Denn darauf läuft es doch am Ende hinaus, wenn er S. 399 sagt: »Von all den tiefen Ideen, welche sinnende und sinnige Gemüter in diese Erzählungen (gemeint sind die Erzählungen in Gen. 1—3) hineingeheimnißt hatten, merkten die Semiten gar nichts, so rein gar nichts, daß die Juden z. B. die Vorstellung eines bösen Geistes, dem guten entgegengesetzt, erst während der babylonischen Gefangenschaft durch Zoroaster kennen lernten, bis dahin hatten sie in der Schlange ihrer Bibel eben lediglich eine Schlange erblickt.« Wir sind dagegen der Überzeugung, daß die israelitischen Priester, oder wem wir sonst die gegenwärtige Formulierung der Sündenfallgeschichte verdanken, um den ursprünglich dämonischen Charakter der Schlange recht wohl Bescheid gewußt haben. Wenn die Schlange jetzt als Tier des Feldes erscheint — was ja in der Tat keine Ver-

besserung bedeutet!) — so liegt das daran, daß man der Schlange des Mythos den dämonischen Charakter mit vollem Bewußtsein abgestreift oder doch abzustreifen gesucht hat, weil nach der israelitischen Überzeugung für eine Schlangengottheit oder einen Schlangendämon neben Jahve eben kein Raum war. Mag nun nach Chamberlain diese Überzeugung selbst wieder ein Zeichen bedauernswerter Beschränktheit sein, worauf es hier zunächst ankommt, ist, zu betonen, daß es sich in diesem Zuge nicht um eine aus Borniertheit entsprungene Verkenning eines mythologischen Elementes, nicht um ein »Nichtmerken«, sondern um eine auf genauestem Verständnis desselben beruhende, bewußte Polemik dawider handelt. Genau so verhält es sich mit dem Schöpfungsbericht in Gen. 1. Es ist durchaus einseitig und ungerecht, darin lediglich eine plumpe Verballhornisierung und phantasielose Materialisierung des zarten mythisch-symbolischen sumerischen Urbildes zu sehen, wie es der Phantasie Chamberlains vorschwebt (S. 399). Ich sage mit vollem Bewußtsein »der Phantasie Chamberlains«, denn weder er noch sonst jemand hat ein irgendwie sicheres Wissen um den zu Grunde liegenden sumerischen Mythos. Wir kennen diesen Mythos nur in seiner semitischen Gestalt, wie sie uns in dem babylonischen Schöpfungsmythos in *inuma ilîä* erhalten ist. Immerhin werden wir aber annehmen dürfen, daß diese semitische Gestalt, in der der alte sumerische Mythos gewiß auch den Israeliten erst bekannt geworden ist,²⁾ wenigstens in den Grundzügen (personifiziertes Wasserchaos, Theogonie, Kampf des Schöpfergottes mit dem Wasserungeheuer und Spaltung desselben in zwei Hälften, Reihenfolge der Schöpfungswerke) mit dem alten sumerischen Mythos übereinstimmte, so daß eine Vergleichung des biblischen Berichtes mit dem babylonischen Mythos uns den Abstand dieses Berichtes wie von dem babylonischen Mythos so auch von seinem sumerischen Urbilde zeigen wird. Eine solche Vergleichung zeigt uns aber wieder auf das deutlichste, daß der biblische Bericht

¹⁾ Diese Auffassung hat sich darum auch nie recht durchsetzen können. In Sap. Sal. 2 v. 24 wird die Schlange mit dem Teufel identifiziert, ebenso im N. T. (Ev. Joh. 8 v. 44, Roe. 16 v. 20, Apok. 12 v. 9 usw.), im späteren Judentum und in der christlichen Kirche. Wir sind der Überzeugung, daß auch schon das alte Israel, das man nicht ohne weiteres nach dem Erzähler von Gen. 3 beurteilen darf, hinter der Schlange immer etwas mehr gewittert hat als ein Tier des Feldes.

²⁾ In Dilettantismus, Rasse, Monotheismus, Rom S. 64 nimmt Chamberlain an, daß Gen. 1 fast Wort für Wort auf den uralten sumerischen Bericht zurückgehe. Das ist auch von andern schon vermutet, läßt sich aber nicht beweisen, und ist an sich nicht sehr wahrscheinlich, da die in Gen. 1 vorliegende Gestalt des Schöpfungsberichtes ziemlich jung ist (ca. 500 v. Chr.).

auf dem Wege bewußter und konsequenter Ausstoßung aller polytheistischen und mythologischen Elemente, die sich nun einmal mit dem monotheistisch gearteten Gottesbewußtsein des israelitischen oder jüdischen Erzählers nicht vertrugen, zu stande gekommen ist, und zwar, wie ich hier gleich hinzufügen will, nicht etwa von heute auf morgen, sondern sehr allmählich, auf dem Wege eines langen religionsgeschichtlichen Prozesses zu stande gekommen ist. Wie dem nun auch sein möge, wir müssen jedenfalls dabei bleiben: nicht der Phantasielosigkeit, der eingefleischten Vorliebe für das Platte, Greifbare, Alltägliche und Massive ist das mythische Chaosungetüm und die bunte, in den Weltlauf verflochtene Götterwelt des babylonischen Mythos zum Opfer gefallen, sondern diese Dinge sind wie wesenlose Schemen vor dem Lichte der höheren und reineren Gotteserkenntnis, die wir trotz Chamberlain den Israeliten nun einmal zuschreiben müssen, in das Nichts vergangen, in das sie gehören. Mag bei der Umsetzung ins Monotheistische mancher schöne poetische Zug, mancher tief spekulative Gedanke des alten Mythos verloren gegangen sein, so entschädigt reichlich dafür die viel höher und reiner geartete Religiosität, die den biblischen Bericht vom Anfange bis zum Ende durchweht und die ihn weit über alle Kosmogonien erhebt, die uns bis jetzt bekannt sind. Oder meint Chamberlain wirklich, daß auch nur eine dieser Kosmogonien dem religiösen Gemüt Befriedigung gewähren und das Gefühl der Andacht in einem Menschenherzen auslösen werde? Wir werden gewiß viele dieser Kosmogonien, darunter auch die sumerisch-babylonische, höchst interessant finden als Denkmäler einer großen Vergangenheit, als Zeugnisse einer von den meisten bisher nicht geahnten Entwicklungshöhe, die der denkende Menschengestalt schon vor Jahrtausenden v. Chr. erklimmen hat, wir werden die Gedankentiefe und den weltumfassenden Geist, der sich in manchen von ihnen offenbart, rückhaltslos bewundern, aber bei aller Bewunderung wird unser Herz ihnen gegenüber kalt bleiben. Sie gehören für uns alle der Geschichte an. Die in ihrer Einfachheit majestätische biblische Erzählung in Gen. 1 verfehlt dagegen noch heute ihre Wirkung auf religiös empfindende Menschen nicht und wird sie behalten, solange es solche Menschen auf Erden gibt.¹⁾ Und mag man ferner über die vom Erzähler von Gen. 3 unter

¹⁾ Natürlich darf man Gen. 1, dann aber nicht übersetzen wollen, wie es Chamberlain in Dilettantismus, Rasse usw. S 62 f. getan hat, nämlich folgendermaßen: Als zu Beginn die Dämonen das Erdreich und das Luftreich ausschieden (nämlich aus dem Urmeer), da geschah folgendes usw. In dieser Übersetzung des hebräischen Textes von Gen. 1, soll sich zugleich das altsumerische Original wider-

die Tiere des Feldes gerechnete redende Schlange seine Glossen machen, die Sündenfallgeschichte mit ihren von bewunderungswürdigem psychologischen Tiefblick zeugenden Ausführungen (vergl. namentlich Gen. 3, 1—6), die wir trotz der auch von uns angenommenen Abhängigkeit von Babylon in Einzelheiten als Ganzes doch für des israelitischen Erzählers ureigenstes Eigentum halten, gehört nun einmal zu den Perlen religiöser Erzählungskunst aller Zeiten und Völker. Und mögen, um auch das noch zu erwähnen, die biblischen Berichte nach Abstreifung des mythisch-symbolischen Gewandes immerhin den Eindruck von Historien machen, die als so geschehen gläubig hingenommen werden wollen — für den Schöpfungsbericht in Gen. 1 hat das Alte Testament selbst diesen Schein zerstört; denn indem es in Gen. 2 dem ersten Schöpfungsbericht einen zweiten mit einer ganz anderen Reihenfolge der Werke und überhaupt mit einem ganz anderen Charakter beigesellte, hat es für jeden der sehen kann und will, den durchaus subjektiven und poetischen Charakter beider ins hellste Licht gestellt und uns damit zu einer weitherzigen Betrachtung der Einzelheiten die Anleitung gegeben. Wenn spätere Eiferer sich auf den Buchstaben von Gen. 1 versteift und jede Abweichung davon als fluchwürdige Ketzerei gebrandmarkt haben, so ist das des Alten Testaments Schuld jedenfalls nicht.

So haben wir also mit Bezug auf den ersten Punkt gesehen, daß Chamberlains Ausführungen mancher Einschränkung bedürfen. Gewiß sind die Semiten von Hause aus nicht gerade spekulativ beanlagt und Begründer einer originalen Mythologie gewesen. Was wir an Mythologie bei ihnen finden, geht schließlich alles auf die altorientalische Weisheit zurück, die im babylonischen Tiefland seit unvor-denklichen Zeiten ihren Sitz hatte und von da aus schon früh sich nach allen Himmelsgegenden hin (sogar bis Indien, und wahrscheinlich auch bis nach China im Osten und nach Ägypten und Griechenland im Westen) verbreitete. Aber es ist nicht so, daß der überkommene mythologische Besitzstand von den Semiten aus totalem Mangel an Verständnis in Grund und Boden verderbt und die Mythen in historische Chronik umgesetzt seien. Wenigstens die babylonischen Semiten haben das mythologische Erbe der Sumerer behütet und in ihrer Weise weitergebildet, und für die Südaraber wird das Gleiche anzunehmen sein. Ein ausgesprochen antimythologischer Zug läßt

spiegeln! Diese Übersetzung ist natürlich trotz des beigebrachten gelehrten Materials gelinde gesagt reine Willkür und Phantasie. Der einzige Punkt, in dem ich Chamberlain hier beistimmen kann, ist der, daß in Gen. 1, f. von einer Schöpfung der Welt aus nichts nicht eigentlich die Rede ist. Das Chaos wird vorausgesetzt.

sich nur bei den Israeliten wahrnehmen, aber er erklärt sich hier nicht sowohl aus einem völligen Unvermögen, die Mythen zu verstehen, sondern aus dem tiefinnersten Wesen ihrer Religion, die bei ihrem ausgesprochen monotheistischen Zuge alles Mythologische und Polytheistische von sich abstoßen mußte.

Freilich sieht ja nun Chamberlain gerade im israelitischen Monotheismus ein besonders charakteristisches Merkmal des Tiefstandes dieser Religion und wird demgemäß auch in der Polemik dieser Religion gegen Polytheismus und Mythos nur ein Zeichen von Plattheit und Borniertheit sehen wollen. Das erinnert uns von neuem daran, daß der Entscheidungskampf auf einem andern Felde auszutragen sein wird. Ehe wir uns dazu anschicken, haben wir zuvor zu sehen, ob Chamberlains Charakteristik der Religion Israels hinsichtlich der noch nicht erledigten Punkte besser Stich hält, als mit Bezug auf den ersten.

(Forts. folgt.)

Das Schulwesen des Kantons Baselstadt

Von

Dr. X. Wetterwald - Basel

(Schluß)

Außer den besprochenen staatlichen Schulen, die auf Ende Dezember 1902, abgesehen von den Kleinkinderanstalten, 20641 Kinder unter 556 Lehrkräften zählten, besitzt Basel noch eine Anzahl Privatschulen für Kinder der Volksschule sowohl als für die reifere Jugend. Unter den ersteren ist die bedeutendste die freie evangelische Volksschule, die im verflossenen Jahr in den vier Primaklassen 99 Knaben und 99 Mädchen unterrichtete; in der daran sich anschließenden Töcherschule befanden sich in 6 Klassen 168 Schülerinnen. Die übrigen Privatschulen, von Damen geleitet, nehmen nur Mädchen auf und haben zum Teil nur eine kleine Zahl von Schülerinnen. Die Schulen in den Missionskinderhäusern werden vorzugsweise von ausländischen Kindern, Knaben und Mädchen, besucht; die Gesamtzahl betrug auf Ende des letzten Schuljahres in acht Jahrgängen 50 Knaben und 41 Mädchen.

Der Heranbildung von Predigern und Missionaren dienen die evangelische Missionsanstalt (90 Zöglinge im Alter von 18—29 Jahren), die evangelische Predigerschule (28 Schüler) und die Pilgermission zu St. Chrischona (58 Zöglinge und 8 Hospitanten).

Eine besondere Erwähnung verdienen die beiden privaten Taub-

stummenanstalten, von denen jede durch eine besondere Kommission erhalten und beaufsichtigt wird. Die altbewährte Anstalt in Riehen zählte auf Ende des Jahres 1902 21 Knaben und 22 Mädchen, die in vier Klassen, jede mit zweijährigem Kursus, von vier Lehrern und einer Lehrerin unterrichtet werden; das Alter der Kinder variiert zwischen 8 und 17 Jahren. Die Anstalt in Bettingen dient der Ausbildung schwachbegabter taubstummer Kinder; sie zählte 8 Knaben und 6 Mädchen, die im Alter von 6 bis 17 Jahren standen. — Für die Ausbildung solcher Kinder, die so schwach sind, daß sie in den Spezialklassen der städtischen Schulen nicht fort kommen können, besteht die Anstalt zur Hoffnung, in der Stadt gelegen, in der sich auf Ende des letzten Jahres 13 Knaben und 8 Mädchen befanden.¹⁾

Der weiteren Fortbildung in den fremden Sprachen — Französisch, Englisch und Italienisch — dienen die Sprachkurse für Jünglinge und Töchter, die von der Gesellschaft des Guten und Gemeinnützigten unterhalten werden und die sich eines sehr guten Besuches erfreuen.

Für die musikalische und kommerzielle Aus- und Fortbildung sorgen die der Gesellschaft des Guten und Gemeinnützigten unterstellte Allgemeine Musikschule, die unter einem besonderen Rektorate stehende Schule des kaufmännischen Vereins und die Widemannsche Handelsschule; alle drei Anstalten sind privater Natur, haben eine bedeutende Ausdehnung und entfalten eine sehr anerkennenswerte Tätigkeit.

Der Besuch sämtlicher staatlicher Anstalten, also auch derjenigen, die über das schulpflichtige Alter hinausgehen, wie obere Realschule, oberes Gymnasium und obere Töchterschule samt den Fortbildungsklassen, ist unentgeltlich und zwar auch für solche Schüler, die in anderen Kantonen oder gar im benachbarten Elsaß oder Großherzogtum Baden wohnen. Die allgemeine Gewerbeschule erhebt von ihren Schülern nur eine Einschreibgebühr, die bei regelmäßigem Schulbesuch am Schluß des Semesters wieder zurückerstattet wird; nur solche Schüler und namentlich Schülerinnen, die den Unterricht nicht zum Zwecke ihrer beruflichen Ausbildung, sondern bloß als Dilettanten besuchen, haben ein bescheidenes Schulgeld zu bezahlen.

Zu dieser Unentgeltlichkeit des Schulbesuches kommt für sämtliche Schulen des schulpflichtigen Alters, also auch für die untere Realschule, das untere Gymnasium und die untere Töchterschule die unentgeltliche Abgabe sämtlicher Schreib- und

¹⁾ Diese Anstalt wird nun nach Riehen verlegt; ein Neubau ist im Entstehen begriffen und kann nächstes Jahr bezogen werden.

Zeichenmaterialien, sowie der Schulbücher. Außerdem können gut empfohlene Schüler der oberen Klassen Stipendien erhalten, die sowohl vom Staate als von Zünften verabfolgt werden. Die privaten Schulanstalten müssen natürlich ein Schulgeld erheben, da die Besoldung ihrer Lehrkräfte vorzugsweise aus diesen Einnahmen bestritten wird.

Man wird leicht einsehen, daß diese weitgehende Fürsorge des Staates für die Ausbildung der Jugend namentlich für die unteren Volksklassen eine große Wohltat bedeutet und es jedem braven, fleißigen und begabten Kinde ermöglicht, sich eine gute Schulbildung zu erwerben und sich so die Grundlage für eine rechte Lebensstellung zu sichern. Wenn man außerdem noch bedenkt, wie vom Staat, von verschiedenen Stiftungen und Gesellschaften durch Einrichtung von Ferien- und Abendhorten, durch Abgabe von Kleidern und Schuhen, von Milch und Brot während der Ferien, von Suppe in den Wintermonaten, durch Ferienkolonien für arme Kinder gesorgt wird, so wird man vielleicht auch darin einen Grund für den Zug nach der Stadt und besonders nach der durch ihre private Wohltätigkeit bekannten Stadt Basel erkennen können.

Den Schlußstein in den Unterrichts- und Bildungsanstalten des baselstädtischen Gemeinwesens bildet die Universität. Sie erfreute sich von jeher der besonderen Förderung und Pflege von Behörden und Bürgerschaft, und eine lange Reihe von Professoren, die aus alten Basler Geschlechtern hervorgegangen sind, förderte den Ruhm und die wissenschaftliche Bedeutung dieser Bildungsstätte. Im Wintersemester 1901/02 haben in den vier verschiedenen Fakultäten 91 Dozenten in 813 wöchentlichen Stunden zusammen 201 Kollegien gelesen; im Sommersemester 1902 waren es 87 Dozenten mit 955 wöchentlichen Stunden und 211 Kollegien. Das Maximum der Zuhörer in einem Kolleg betrug 87 bzw. 73 und fiel auf die mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung der philosophischen Fakultät. Die Zahl der Studierenden betrug im Wintersemester 1902/03 560, darunter 10 Damen, und zwar entfielen auf die theologische Fakultät 40, auf die juristische 60, auf die medizinische 147 (5 Damen) und auf die philosophische 313, worunter 5 Damen. Von diesen 560 Studierenden waren Basler 189 (3), weitere Schweizer 223 (7) und Ausländer 148, wovon 96 auf das deutsche Reich fallen. — Außer den Vorlesungen dienen der praktischen und wissenschaftlichen Ausbildung die Kliniken, Seminarien und Laboratorien. Im Dienste der Universität stehen ferner das naturhistorische Museum, die ethnographische Sammlung, das historische Museum, die Kunstsammlungen

und die Bibliothek mit 242 219 Bänden — ohne Manuskripte und Dissertationen —, die in einem prachtvollen Neubau neben dem Bernoullianum (Institut für Physik und Chemie) untergebracht ist.

Zum Schlusse erwähnen wir noch das Basler Lehrerseminar oder die Fachkurse zur Ausbildung von Primarlehrern, wie der offizielle Name der Anstalt heißt. Zum Eintritt in diese Bildungsstätte ist der Besitz des Maturitätszeugnisses nötig. In drei halbjährigen Kursen werden die Kandidaten auf das Primarlehrer-Examen vorbereitet. Außer den speziellen pädagogischen Fächern und Übungen besuchen sie nach freier Wahl Vorlesungen an der Universität, wo sie als ordentliche Studenten immatrikuliert sind.

Die Aufsicht über alle öffentlichen und privaten Schulen und die Ausführung des Schulgesetzes liegt dem Erziehungsdepartement ob. Zur Orientierung für nichtschweizerische Leser sei beigefügt, daß die oberste d. h. die gesetzgebende Behörde des Kantons Baselstadt der Große Rat ist. Diejenige Behörde, die mit der Vollziehung der Gesetze betraut ist, also die nach Departementen abgegrenzten Geschäfte des Gemeinwesens besorgt, ist der aus 7 Mitgliedern bestehende und alle drei Jahre vom Volke gewählte Regierungsrat. Einer dieser Regierungsräte ist Vorsteher des Erziehungswesens; ihm ist der vom Großen Rat auf eine Amtsdauer von drei Jahren gewählte Erziehungsrat beigegeben, den er präsidiert. Der Erziehungsrat wirkt mit beim Entscheide aller auf die Organisation des Unterrichtswesens bezüglichen Fragen; es erläßt mit Genehmigung des Regierungsrates die zur Ausführung des Schulgesetzes erforderlichen Ordnungen und Reglemente; er trifft die ihm durch das Gesetz zugewiesenen Wahlen und macht die gesetzlichen Wahlvorschläge. Ferner bestimmt er die Besoldungen und bewilligt die Besoldungserhöhungen innerhalb der gesetzlichen Grenzen und stellt die geeigneten Anträge an den Regierungsrat bezüglich Erleichterung, Pensionierung und Entlassung von Lehrern; er bestimmt auch auf Antrag der unteren Behörden den Gebrauch der obligatorischen Lehrmittel.

Für die besondere Beaufsichtigung der einzelnen Schulanstalten wählt der Regierungsrat für jede derselben eine Kommission oder Inspektion von mindestens fünf Mitgliedern. Nach einem kürzlich erfolgten Beschluß des Großen Rates werden in Zukunft für die Mädchenschulen auch Frauen in diese Behörden gewählt. Außerdem wählt der Regierungsrat auf eine Amtsdauer von sechs Jahren für jede Schulanstalt einen Vorsteher; für die Primarschulen heißen dieselben Inspektoren, für die mittleren und oberen Schulen Rektoren. Die Schulvorsteher wohnen den Sitzungen ihrer Inspektionen mit be-

ratender Stimme bei und besorgen das Sekretariat; sie ordnen und beaufsichtigen den Schulbetrieb, besorgen das Rechnungswesen, machen Schulbesuche bei den ihnen unterstellten Lehrkräften, leiten die Lehrerkonferenzen und besorgen die internen Schulgeschäfte, wie große Schulanstalten sie mit sich bringen. — Jede Inspektion leitet in Verbindung mit dem Schulvorsteher die ihr unterstellte Schule nach Vorschrift der Gesetze, der Schulordnungen und der Beschlüsse des Erziehungsrates, sie berichtet über Anstellung, Erleichterung, Pensionierung, Entlassung der Lehrer an den Erziehungsrat; sie stellt nach Anhörung der Lehrerschaft Anträge an den Erziehungsrat über den Gebrauch der obligatorischen Lehrmittel. Sie überzeugt sich von der Beobachtung der Schulordnung, der Einhaltung des Unterrichtsplanes und der Erreichung des Lehrzieles; sie ist befugt, dem Erziehungsrat Vorschläge über Veränderungen im Gang ihrer Anstalten zu machen. Alljährlich hat sie dem Erziehungsrat über den Gang ihrer Anstalt sowie über die Verhältnisse der ihrer Aufsicht unterstellten Privatschulen Bericht zu erstatten und die Schulrechnung zur Genehmigung vorzulegen.

Es mag auch von Interesse sein, etwas über die Lehrer- verhältnisse zu erfahren. Lehrer und Lehrerinnen werden auf Grund eines Gutachtens bzw. Antrages der betreffenden Inspektion oder Schulkommission durch den Erziehungsrat ernannt und zwar auf unbestimmte Zeit, d. h. tatsächlich auf Lebensdauer angestellt. Die zu besetzenden Stellen werden in der Regel zur freien Bewerbung ausgeschrieben; die Besetzung kann auch durch unmittelbare Berufung erfolgen. — Kein Lehrerkollegium der ganzen Schweiz hat einen so interkantonalen Charakter wie dasjenige von Baselstadt. Die Ausschreibung der Lehrstellen hat gewöhnlich die Anmeldung einer großen Zahl von Bewerbern aus allen Teilen der Schweiz zur Folge; aus den meisten Kantonen, die ein gut geleitetes Seminar oder sonst gute Bildungsanstalten besitzen und daher ihren Lehrern eine rechte Bildung geben können, sind Lehrkräfte nach Basel gewählt worden und zwar ohne daß sie noch ein besonderes Examen hätten machen müssen. Da das Unterrichtswesen von jedem Kanton nach seiner besonderen Gesetzgebung geordnet wird, schreibt er auch die Lehrprüfung vor und macht in der Regel die definitive Anstellung abhängig von dem Besitz des betreffenden kantonalen Patentes. Die Behörden von Baselstadt zeigen in dieser Beziehung eine weitgehende Liberalität, indem sie fast ausnahmslos die von anderen Kantonen ausgestellten Patente für die betreffende Schulstufe ohne weitere Prüfung anerkennen. Bei der Anstellung wird in erster Linie auf

Tüchtigkeit der Bewerber gesehen; die Zugehörigkeit zu einer politischen Partei, zu einer bestimmten Konfession fällt dabei nicht in Betracht.

Die Lehrer an den Primarschulen — die 4 ersten Schuljahre — haben ihre Bildung meistens in einem Seminar erhalten, einzelne auch an Gymnasien oder Realschulen und an der Universität. Die Lehrer der Sekundarschulen — die 4 oberen Klassen der Volksschule — haben ihre Volksbildung zum größten Teil an Seminarien erworben und dann nach kürzerer oder längerer Schulpraxis sich an der Universität die zum Examen erforderliche wissenschaftliche Bildung angeeignet; die Ausbildung in den neueren Sprachen erwerben sie sich gewöhnlich im betreffenden Lande selbst. Andere Lehrer der Sekundarschule haben nach erworbener Real- oder Gymnasial-Maturität gleich die Universität bezogen und sich hier die für das Lehramt erforderliche wissenschaftliche und pädagogische Bildung geholt. Seit dem Bestehen des Primarlehrerseminars wird es immer mehr Übung, daß wenigstens die Real-Abiturienten, die Lehrer werden wollen, zuerst diese Bildungsanstalt besuchen und gleichzeitig, sowie nach Absolvierung des Seminars noch an der Universität sich wissenschaftlichen Studien widmen. Alle diese Kandidaten schließen ihre wissenschaftliche Bildung mit dem Mittel- oder Oberlehrer- oder auch mit dem Doktor-Examen ab. Den gleichen Bildungsgang — Realschule oder Gymnasium und Universität — haben auch die Lehrer am Gymnasium und an der Realschule durchlaufen, doch finden sich auch unter den Lehrern der letzteren Anstalten solche, die zuerst ein Seminar besucht und dann an der Universität ihre wissenschaftliche Bildung sich erworben haben.

Was die Besoldung betrifft, so richtet sich dieselbe, abgesehen von der Zahl der Dienstjahre, auf allen Schulstufen nach der Zahl der von der betreffenden Lehrkraft wöchentlich erteilten Unterrichtsstunden. Für die Lehrer der Primarschule beträgt dieselbe 90 bis 120 Fr, für Lehrerinnen 70—100 Fr, für Arbeitslehrerinnen 50 bis 70 Fr für die wöchentliche Lehrstunde im Jahre. Dazu kommen nach 10 Jahren 400 Fr, nach 15 Jahren 500 Fr jährliche Alterszulage. Die meisten Primarlehrer haben 32 wöchentliche Unterrichtsstunden, so daß sich ihr Besoldungs-Maximum auf 4340 Fr beläuft. Von 3 zu 3 Jahren wird die Besoldung um 5 Frk. pro wöchentliche Jahresstunde erhöht, so daß das Maximum mit ungefähr 18 bis 20 Dienstjahren erreicht wird oder — da den aus anderen Kantonen nach Basel gewählten Lehrern nur die Hälfte der dort verbrachten Dienstjahre angerechnet wird und da bei den Abiturienten des Basler Seminars die Jahre der provisorischen Anstellung bei der Besoldungs-

zumessung nicht mitzählen — in einem Alter von 40—45 Jahren. Die Lehrerinnen erteilen in der Regel wöchentlich 24 Unterrichtsstunden, woraus sich ihre Besoldung mit Einschluß der Alterszulage leicht berechnen läßt.

Die Besoldungen an den Sekundarschulen, dem unteren Gymnasium, der unteren Realschule und an der unteren Töchterschule — also für das 5. bis 8. Schuljahr — betragen für Lehrer 100—140 Fr, bei besonderen Leistungen bis 160 Fr, für Lehrerinnen 80—120 Fr, für Arbeitslehrerinnen 50—80 Fr für die wöchentliche Lehrstunde pro Jahr; die Alterszulagen sind die gleichen, wie an der Primarschule. Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden beträgt durchschnittlich 29—30, in einzelnen Fällen bis 32, so daß das Besoldungsmaximum, wenn der Ansatz von 140 Fr überschritten wird, wie es tatsächlich geschieht, sich auf ungefähr 5000 Fr beläuft.

Die Besoldung der Lehrer am oberen Gymnasium, an der oberen Realschule und an der oberen Töchterschule beträgt 130—250 Fr, die der Lehrerinnen 100—140 Fr, der Arbeitslehrerinnen 60 bis 90 Fr für die wöchentliche Lehrstunde im Jahr. Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden variiert zwischen 20 und 28; das Besoldungsmaximum kann 6000 Fr und auch darüber betragen. Die Schulvorsteher beziehen eine Jahresbesoldung von 6000 Fr — Vor wenigen Wochen ist vom Großen Rat ein neues Besoldungsgesetz in erster Lesung durchberaten und angenommen worden; nach demselben würden vom 1. Januar 1904 an die Besoldungsansätze für die Primarschule betragen: für Lehrer 100—130 Fr, für Lehrerinnen 80—110 Fr, für Arbeitslehrerinnen 60—80 Fr; für die mittleren Schulen: für Lehrer 120—160 Fr, für Lehrerinnen 100 bis 130 Fr, für Arbeitslehrerinnen 60—90 Fr; für die Schulvorsteher 6000—7000 Fr; für die oberen Lehranstalten für die Lehrerinnen 120—150 Fr, für die Arbeitslehrerinnen 70—90 Fr; für die Lehrer bleiben die Ansätze die bisherigen. Die zweite Lesung des Gesetzes wird im Oktober stattfinden, und nach der schulfreundlichen Stimmung, die sich bei der ersten Beratung gezeigt hat, zu schließen, wird das Gesetz jedenfalls angenommen werden.¹⁾

Aus diesen Angaben kann man ersehen, daß der Kanton Baselstadt für seine Lehrkräfte in erfreulicher Weise sorgt. Seine Fürsorge erstreckt sich aber auch auf ältere Lehrer und Lehrerinnen; es

¹⁾ Das Gesetz wurde vom Großen Rat in zweiter Lesung angenommen und vom Volke stillschweigend sanktioniert. Seit 1. Januar 1904 werden die Besoldungen nach dem neuen Gesetz ausbezahlt.

kann nämlich der Regierungsrat auf Antrag des Erziehungsrates ältere Lehrer um einen Teil ihrer Stunden erleichtern und ihnen den Fortgenuß des bisherigen Gehaltes einschließlich der Alterszulage ganz oder teilweise bewilligen.

Wenn eine Lehrkraft nach Vollendung von 10 Dienstjahren wegen Krankheit aus dem Schuldienst entlassen werden muß, hat sie Anspruch auf eine jährliche Pension auf Lebenszeit. Dieselbe beträgt 2% der bisherigen Jahresbesoldung einschließlich der Alterszulage für jedes vollendete Dienstjahr seit der Anstellung durch den Erziehungsrat; sie soll jedoch den Jahresbetrag von 4500 Fr nicht übersteigen. Zudem ist der Regierungsrat ermächtigt, in Fällen, wo die Festhaltung der gesetzlichen Normen für die Berechnung der Pension einen offenbar ungenügenden Betrag ergeben sollte, über denselben innert den Grenzen des Gesetzes hinaus zu gehen. Es zeichnet sich so Baselstadt in der Fürsorge für die alten Lehrer vor den meisten Kantonen vorteilhaft aus, indem das Gesetz eine ausreichende Pension vorsieht und dem Lehrer von Rechts wegen auch in den alten Tagen ein Auskommen sichert, was anderswo — von wenigen Kantonen abgesehen — meist erst durch einen Großrats- oder Gemeindebeschluß als ein Akt der Gnade in keineswegs hinlänglicher Weise oder auch gar nicht gewährt wird. In Erkrankungsfällen wird der Stellvertreter aus der Vikariatskasse bezahlt, die zur Hälfte durch jährliche Beiträge der Lehrerschaft, zur Hälfte durch Zuschüsse des Staates gespeisen wird. Bei länger andauernder Krankheit übernimmt der Staat die gesamten Vertretungskosten. — Für die Hinterlassenen des Lehrers, für die Witwen und Waisen sorgt auch Baselstadt nicht, wie man denn in der Schweiz das Institut der staatlichen Witwen- und Waisens Pension überhaupt nicht kennt. Da hat sich die Lehrerschaft durch Gründung einer freiwilligen Lehrer-Witwen- und Waisenkasse selbst geholfen. Durch Mitgliederbeiträge — seit einigen Jahren jährlich 80 Frk. — und durch Schenkungen ist die Kasse im Laufe eines halben Jahrhunderts auf eine halbe Million Franken angewachsen und gewährt der Witwe oder den Kindern, bis das jüngste 20 Jahre alt ist, eine jährliche Pension von 720 Fr.

Es mag wohl auch von Interesse sein, etwas über die Schulhausbauten und über die Auslagen des Kantons Baselstadt für das Schulwesen zu erfahren. In den letzten dreißig Jahren sind 16 größere Schulhäuser erbaut worden, die ohne die Bauplätze ungefähr 9 Millionen Franken gekostet haben; insgesamt sind in diesem Zeitraum für größere und kleinere Schul-Bauten und die dazu gehörenden Bauplätze zirka 11 $\frac{1}{2}$ Millionen Franken verausgabt worden. Das

neueste und zugleich eines der größten Schulhäuser ist die Obere Realschule, die im letzten Frühjahr vollendet und bezogen wurde. Sie enthält 31 Klassen zu 24, 32 und 36 Schüler, zusammen Platz für 948 Schüler; außerdem finden sich in dem Gebäude eine Aula, zwei Zeichnungssäle, Lehrsäle für Physik, Naturgeschichte, Chemie und Geographie, ferner noch dreizehn Lehrer- und Sammlungszimmer, sowie fünf Klassen für den Handarbeitsunterricht. Die Korridore haben eine Breite von 4 m; die dreiarmige Haupttreppe besitzt zwei Seitenläufe von 2,4 m und einen Mittellauf von 3,6 m Breite. Die in unmittelbarer Verbindung mit einem Seitenflügel des Hauptbaues stehende Turnhalle ist 24,4 m lang, 12,2 m breit und 8,8 m hoch. Die Baukosten belaufen sich mit Einschluß des Mobiliars auf 1140 000 Frk.

Für die Primarschule — Knaben und Mädchen — wurden in den Jahren 1899/02 drei Neubauten — Rosentalschulhaus, Schulhaus am Rhein und Schulhaus am Gotthelfplatz — mit je 23—24 Klassen zu 52—54 Kindern — erstellt; außerdem besitzen diese Neubauten je einen Examen- bzw. Singsaal, einige Lehrerzimmer, eine Schulküche, ein Brausebad und eine Anzahl Handarbeitsklassen. Heizung und Ventilation erfolgt bei allen drei Gebäuden durch eine Warmwasserlufterheizung; die Klassen sind in der großen Mehrzahl nach Osten und Süden gerichtet. Die Kosten der Gebäude betragen ungefähr 27, 29 und 30 Fr pro Kubikmeter oder 25 800, 24 700 und 21 800 Fr pro Klasse; die Gesamtbaukosten beliefen sich auf 595 000 Fr, 740 000 Fr und 655 000 Fr — Bei jedem Schulhaus ist eine Turnhalle und eine Abwartwohnung.

Schon wiederholt haben die jeweiligen vorhanden gewesenen Schulgebäude nicht genügt, um alle Schüler unterzubringen; daher haben sich die Behörden genötigt gesehen, ausnahmsweise auch sogenannte Schulbaracken zu erstellen, d. h. ebenerdige Bauten mit je drei Klassen in den üblichen Dimensionen. Diese Bauten sind in Holzkonstruktion mit Verwendung von Gipsdielen ausgeführt worden, haben pro Klasse 5—6000 Fr gekostet und können somit als rentabel bezeichnet werden, sofern sie etwa fünf Jahre an gleicher Stelle benützt oder mit relativ geringen Kosten an einen andern Ort verlegt werden können. ¹⁾

Zum Schluß mögen hier noch einige Angaben über die finanzielle

¹⁾ Näheres über die Basler Schulhausbauten siehe H. Reese, Die neueren Schulhäuser der Stadt Basel mit 21 Tafeln und 2 Tabellen. Zürich, Zürcher & Furrer, 1902.

Seite des Basler Schulwesens Platz finden. Im Jahre 1902 betragen die Ausgaben des Staates für Schreib- und Zeichenmaterial 49 042 Fr, für die Lehrmittel der schulpflichtigen Schüler 45 565 Fr. Die Gesamtauslagen betragen

für die Knaben- und Mädchenprimarschule	Fr 503 559.63 Rp;
für die Knaben- und Mädchensekundarschule	Fr 552 456.15 Rp;
für die Schulen von Richen und Bettingen .	Fr 52 421.20 Rp;
für die Volksschule also zusammen	Fr 1 108 436.98 Rp

Ferner betragen die Auslagen für das Gymnasium Fr 120 092.34 Rp, für die obere Realschule Fr 96 318.29 Rp, für die untere Realschule Fr 119 435.85 Rp, für die Töcherschule Fr 167 400.94 Rp, für die allgemeine Gewerbeschule nach Abzug der Bundessubvention Fr 88 952.14 Rp, für die Frauenarbeitsschule ebenfalls nach Abzug der Bundessubvention Fr 46 586.34 Rp, für die Universität mit all' ihren Sammlungen und Anstalten Fr 333 849.65 Rp, für die Kleinkinderanstalten Fr 99 772.50 Rp, für Reinigung, Heizung, Beleuchtung und Abwartdienst in sämtlichen Schulgebäuden Fr 226 853.20 Rp. Die gesamten Auslagen für das Erziehungswesen beliefen sich im Rechnungsjahr 1902 auf Fr 2 635 414.92 Rp, dabei sind die Kosten für Schulhausbauten, für Unterhalt der Gebäude, für Schulmobiliar und Reparaturen nicht mitgerechnet.

Dieser Überblick über das Schulwesen des Kantons Baselstadt zeigt uns, daß Behörden und Bürgerschaft dieses Gemeinwesens der Jugend- und Volksbildung eine große Bedeutung beimessen, alle Mittel zur Förderung derselben gerne und in reichlichem Maße bewilligen und stets den redlichen Willen bekundet haben, die heranwachsende Generation für das Leben tüchtig zu machen und zur Mitarbeit an den großen Kulturaufgaben zu befähigen.





1. Anschein und Wirklichkeit

Ein Scherflein zur Lehre von den Urteilsformen, geliefert von Dr. Ernst Friedrich
zu Stolp in Pommern

—

Auf eine unbeachtete Urteilsform, welche in einer Bezugsrichtung bejaht und damit zugleich in einer andern Bezugsrichtung verneint, habe ich öfters aufmerksam gemacht, zuletzt ausführlich in meiner Abhandlung »Lehre von den Urteilsformen in Prima«, welche gleichzeitig in der Braunschweiger Zeitschrift »Pädagogisches Archiv« erscheint. Die gemeinte Urteilsform heißt dort apotatisch, ihr Aussageband amegepäisch und ihr Sperrspruch regional. Denn die Bezugsrichtung, in welcher ein Ding vom andern gilt, dürfen wir Referenz-Region oder anaphorische Apotasis nennen und das griechische Nebenwort amegepe = aliqua quidem entspricht unseren Nebenwörtern: inirgendwiefern, einerseits, eineswegs = in einer Art, im Vergleich mit, im Verhältnis zu, in gewisser Beziehung, in einer Richtung verbunden und damit zugleich in einer andern Richtung getrennt. Beispiele: Du hast in einer Art Recht. Ein Mann von 40 Jahren ist einerseits alt. Das im stillstehenden Eimer wallende Wasser ruht inirgendwiefern. Der Berg Gaurisankar bewegt sich in gewisser Beziehung. Dieses Gemälde befriedigt uns weder inallewege, noch keineswegs, sondern eineswegs, nämlich insofern, als seine Farbengebung schön ist. Die Angabe, in wiefern es uns befriedigt, ist eine regionale Klausel oder ein die Bezugsrichtung anzeigender Sperrspruch, zu welchem die amegepäische Kopula entfaltet worden. Obenhin vermerkt, lautet dieses Aussageband »ist inirgendwiefern«, eingehends vermerkt aber »ist insofern, als . . . derhalben, daß . . . dafür, daß . . . in Anbetracht dessen, daß«. Noch weiter entfaltet erscheint die amegepäische Kopula, wenn wir urteilen: »Dieses Gemälde befriedigt uns insofern, als seine Farbengebung schön ist, und befriedigt uns insofern nicht, als seine Zeichnung und Gruppierung viel zu wünschen übrig lassen.« Endlich urteilen wir disjunktiv oder bündig sondernd: »Dieses Gemälde befriedigt uns einerseits und be-

friedigt uns andererseits nicht.« Die apotatische Urteilsform läßt also das Prädikat vom Subjekt einerseits gelten und andererseits nicht gelten, bejaht und verneint zugleich, spricht zu und spricht ab, stellt mithin einen wohlgeordneten Widerspruch (*contradictio concinna*) dar, wie auch einige andere Urteilsformen tun, welche ebenfalls das zwiefach beschaffene Aussageband (*copula anceps*) haben. Wir verstehen unter »Bezugsrichtung« die einseitige Geltung des Prädikats vom Subjekt.

Hier will ich nun eine Abart der apotatischen Urteilsform vorführen, wo das Aussageband immer die Bezugsrichtung auf einen Anschein hin verrät, welcher nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmt, sondern von ihr abweicht. Diese amegepäische Kopula offenbart die einseitige Geltung allemal als Abweichung eines Anscheins von der Wirklichkeit, erklärt ihn dem eigentlichen Stattfinden gegenüber für ein gleisendes Stattfinden und lautet »ist quantungsweise« d. h. nur zum Schein, gleisend (gleichsend), uneigentlich, bloß zum Vorwande, angeblich, einem Gerede nach, nur scheinbar, bloß anscheinend, griechisch: *prospupos*, lateinisch: *speciose tantum* (*pro forma*), italienisch: *speziosamente*, *quasimente*, französisch: *par feinte*, *quasiment*, *burschikos* bei uns: *quasimativ*. Solche Urteilsfällungen beanstanden jedesmal ein gleisendes Stattfinden, indem sie mit Erwähnung desselben seine Nichtigkeit, Hinfälligkeit, Unwahrheit, bezw. Halbwahrheit mitvermerken. Diese Beanstandung geschieht bald durch die einschränkenden Kopelverben: scheinen, dünken, vorkommen, sollen z. B. in folgender Anwendung: »scheint nur zu sein, dünkt uns nur zu sein, kommt uns lediglich so vor, als ob . . ., soll bloß einem Gerede nach sein« — bald durch Bekleidung der nackten Kopula entweder mit einem einschränkenden Nebenwort (Adverb) z. B. »angeblich« oder mit einem einschränkenden Nebensatz, welchen wir Sperrspruch (Klausel) nennen, z. B. »wie der Vorwand lautet«.

Nachstehende Beispiele zur gemeinten Abart der apotatischen Urteilsform sind einem Proben-Sortiment entnommen und werden vorstehende Angaben bestätigen: Der Kaiser von China ist, wie er dort genannt wird, ein Sohn des Himmels. Die Ordnung ist, wie Schiller sagt, eine Tochter des Himmels. Scheinbar bewegt sich die Sonne um die Erde — in Wirklichkeit aber die Erde um die Sonne. Die Erde scheint eine kreisrunde Scheibe zu sein — ist aber eine Kugel. Der Vollmond sieht aus, als ob er ein menschliches Antlitz habe — zeigt aber Berge, welche von der Sonne beleuchtet sind, und Täler, welche zum Teil von ihnen beschattet sind. Der Kibitz umflattert Menschen, welche seinem Nest nahe kommen, scheinbar flügellahm, als möchte er sich greifen lassen — sucht aber eigentlich ihre Aufmerksamkeit von seiner Brut abzulenken. Karl soll einem Gerede nach ins Ausland entflohen sein — befindet sich aber in Stralsund und gedenkt binnen 8 Tagen heimzukehren. Dieser junge Mann besucht quantungsweise den Bruder einer jungen Dame — will aber eigentlich Gelegenheit haben, dessen Schwester wiederzusehen. Mancher Einbrecher fragt quantungsweise an einer Wohnungstür, ob nicht Herr Dingsda im Hause wohnt — will aber eigentlich Gelegenheit haben, einen Blick in die Wohnung zu werfen und sich das Türschloß zu besehen. Zwei

Männer schafften morgens Betten aus einer Wohnung, wie ihr Vorwand lautete, im Auftrage der Hausfrau zum Sonnen auf dem Bleichplatz — in Wahrheit aber zur diebischen Aneignung. Dieser Freiwillige hat sich quantswaise krank gemeldet — hat aber eigentlich Zeit gewinnen wollen, um seine schriftstellerische Arbeit fertig zu schaffen. Jene Frau ist angeblich am Herzschlag gestorben — hat sich aber vergiftet. Sie betrieb unten quantswaise ein Ladengeschäft — oben aber ein unzüchtiges Gewerbe. Dieser Meister tadelt quantswaise seinen Lehrling — meint aber seinen Gesellen, welcher zugegen ist, den Tadel verdient und ihn sich annehmen soll. Jene Männer wurden quantswaise zu einem Gastmahl eingeladen, auch gut bewirtet — hinterher aber ermordet. Dieser Feldherr verlangte quantswaise das Unmögliche von seinen Soldaten — wollte aber nur das ihnen Mögliche erreichen. Jener Verkäufer forderte quantswaise einen überaus hohen Preis — wollte aber bloß einen ziemlich hohen Preis erschwingen. Kaufmann Schwindelmeier, Schwiegersohn des Herrn Pleitegeier, hält sich quantswaise eine Equipage — besitzt aber nur eine Kredit-Equipage, welche eben noch nicht von ihm bezahlt ist und Vertrauen zu ihm erwecken soll. Die mit Reisig, Rasen und Köder überdeckten Fallgruben, worin Bären, Löwen, Wölfe und andere vierbeinige Menschenfresser sollen gefangen werden, sind anscheinend massiver Erdboden — in Wirklichkeit aber ausgehöhlter Erdboden. Der Pantoffelheld regiert quantswaise — wird aber von seiner Gattin regiert, ist »ein willenloses Werkzeug in der Hand einer Tyrannin«. Ein weißer Hund, dessen Kopf schwarz ist, dünkt uns in dunkler Nacht beim ersten Anblick kein Haupt zu haben — hat aber sein Haupt, wie am hellen Tage, und braucht nicht für ein Gespenst angesehen zu werden. Der Fechtende zieht oft eine Finte d. h. macht oft einen Scheinangriff, indem er quantswaise nach einer Stelle seines Gegners hin schlägt, bezw. stößt — und sofort nach einer andern Stelle desselben hin ernstlich zuhaut, bezw. zustößt. Ebenso trügerisch ist der Scheinangriff im Kriege und die scheinbare Flucht, um die Verfolger nach einem Hinterhalt hinzulocken. Scheintote sind quantswaise gestorben — leben aber noch, haben nur Starrkrampf und müssen qualvoll umkommen, wenn derselbe verkannt wird und sie irrtümlich dem Leichenbestatter übergeben werden. Der scheinbare Ort eines Planeten ist nicht sein wirklicher Ort; ein solcher Himmelskörper befindet sich quantswaise noch hier — eigentlich aber schon dort. Die scheinbare Größe eines von unseren Augen weit entfernten Körpers ist nicht seine wirkliche Größe, wie denn einem schon der Fuß am eigenen Leibe kürzer vorkommt, als der Unterarm, obwohl beide Gliedmaßen gleich lang zu sein pflegen. Demzufolge urteilen wir wieder mit Anwendung der amegepäischen Kopula: »Meine Füße sind quantswaise kürzer, als meine Unterarme.« Hier berührt sich die Lehre von den Urteilsformen (Dianoetik) mit der Lehre von den Irrtumsarten (Paralogismik), welche zur Enttäuschung anleitet.

Unserem Nebenwort »quantswaise« entspricht unter anderm das griechische Adverb *prospupos* = zu wo wie d. h. in gleisender Weise zutreffend, nur scheinbar, bloß anscheinend, quasimativ. Adolf ist angeblich der Dieb — kann aber unschuldig sein, wenn es ihm unmöglich

war, den Schein zu vermeiden, welchen er jetzt gegen sich hat. Leider läßt sich der falsche Schein nicht immer vermeiden. Kann denn z. B. ein Dienstbote etwas dafür, daß in seinem Spinde das vermißte goldene Armband vorgefunden wird, welches ein anderer Dienstbote gestohlen und dort listig hineingesteckt hat? Doppelgänger wissen von Quiproquo in Verknennungsszenen zu erzählen; sie sehen ja täuschend ähnlich aus und werden daher ebenso leicht mit einander verwechselt, wie echte und unechte Diamanten, richtige und falsche Münzen, eßbare und giftige Pilze, Mückenschwärme und Rauchsäulen, das Geschrei eines Tiers und die gelungene Nachahmung solcher Laute, das von einem Menschen und das von einem Papagei Gesprochene, gebratenes Kalbfleisch und gebratenes Fleisch von einem jungen Schwein usw. Wenn dagegen ein Gast in seiner Zuverlässigkeit eifrig die Scherben von einer kostbaren Vase aufliegt, welche ein anderer Gast soeben zerbrochen hat, so gibt er sich den falschen Anschein, als habe er selber diese Vase zerbrochen. Ein Hochstapler gab sich den Anschein eines unverheirateten Goldonkels aus Amerika — war aber ein verheirateter armer Schlucker aus der Umgegend von Berlin. Er verantwortete sich mit der holdselig lächelnden Miene engelreiner Unschuld — log aber dabei das Blaue vom Himmel herunter. Allbekannt sind folgende Betrügnungsversuche: das Gebahren der Scheinheiligen, das Getue waffenfähiger Männer, welche der Militärarzt Simulanten nennt, Krankheit vorschützen, Wohlwollen heucheln, Demut heucheln — Ohnmacht, Lachen und Weinen affektieren. Armut vorspiegeln und Reichtum vorgaukeln; wer so etwas tut, verstellt sich in unlauterer Absicht, zeigt eine zur Betrügnung seiner Mitmenschen erkünstelte Außenseite und heißt Gleisner. Dagegen mögen wir weder berufsmäßige Nachahmer, wie die Schauspieler im Theater, noch vermummte Personen auf dem Maskenball Gleisner schelten; denn wir wollen uns ja zu unserem Vergnügen von ihnen täuschen lassen. Ebenso wenig mögen wir das indirekte und zwar glimpflich-umschweifige Verfahren jenes Meisters Gleisner schelten, welcher quantweise seinen Lehrling tadelte, aber seinen anwesenden Gesellen meinte, überhaupt nicht das angenehme Betragen höflicher Leute, ihr gescheites Benehmen, ihr gewandtes Auftreten, ihre hübschzarte Sprechweise (Diskretion, Tournüre, Euphemismus); denn dieses angenehme Betragen entspringt ja aus der Herzengüte, welche aller Feinsitte das Dasein gegeben hat und erhält. Die speziöse Kontingenz nun oder das gleisende Stattfinden hat meistens einen Anflug vom eigentlichen Stattfinden, ähnelt ihm und stellt sich fälschlich ihm gleich, weshalb ursprünglich »gleichsind« benannt und geschrieben. Täuschung durch Anschein hat manchen Justizmord, manchen Medizinmord, manchen argen Mißgriff in der Erziehung zuwege gebracht, hat manchen Schaden, manches Unheil, Elend, Übel und Wehe angerichtet. Die amegeplätsche Kopula »ist quantweise (prospupos, speciose tantum, quasiment)«, läßt also immer das Prädikat vom Subjekt einerseits gelten, nämlich in der Bezugsrichtung auf einen Anschein hin, und andererseits nicht gelten, nämlich in der Bezugsrichtung auf die Wirklichkeit hin. Sie bezeichnet allemal einen Zwiespalt zwischen Apparenz und Effektivität, eine Abweichung des Anscheins

von der Wirklichkeit. Sie unterscheidet stets die speziöse Kontingenz und die authentische Kontingenz oder das gleisende Stattfinden und das eigentliche Stattfinden. Jedes umschranke Zeitwort (*verbum finitum*) drückt ein Stattfinden aus, sei es ein Zustand oder ein Geschehen; die allen Urteilsformen gemeinsame Kopula bezeichnet daher bald ein Sein, bald ein Werden d. h. Übergang aus einem Sosein in ein Anderssein und lautet nicht bloß: bin, bist, ist usw., sondern auch: werde, wirst, wird usw. Vergl. Ich werde Arzt; du wirst Soldat; er wird Landwirt; sie wird Lehrerin; unser Vaterhaus wird baufällig; wir werden täglich älter; ihr werdet selbständig. »Aus Kindern werden Leute; aus Mädchen werden Bräute.« Aus einem Dorf wird manchmal eine Stadt. Solche Sätze bekunden keine Zustände, sondern mehrfaches Geschehen, Übergänge aus einem Zustand in den andern. Ruhe ist ein Sinnbild des Zustandes und Bewegung ein Sinnbild des Geschehens.

Vermutlich ist unser Nebenwort »quantungsweise« stammverwandt mit dem Hauptwort »das Quent, das Quentchen«, welches früher $\frac{1}{4}$ Lot, später $\frac{1}{10}$ Lot = $1\frac{2}{3}$ Gramm, mithin ein sehr kleines Gewicht bedeutete. Nachgerade wäre der falsche Anschein verächtlich als eine Sache von geringer Wichtigkeit, von winzigem Belang, kurzum als Lappalie gedacht, obschon das gleisende Stattfinden doch manchmal einen Irrtum erregt, zu Wahnbedürfnissen verleitet und sogar zum Verderben führt. Weigand gesteht, die Herkunft der ersten Silbe unseres Nebenwortes »quantungsweise« nicht zu wissen; er verzeichnet es zwar in seinem Deutschen Wörterbuch, erkennt es aber nicht als ein hochdeutsches Adverb an. Dagegen halten andere Lexikographen dasselbe für bedeutsam genug zur Übersetzung in fremde Sprachen, so z. B. Thieme im deutsch-englischen Teil seines Diktionärs, wo es durch: *as it were, for form's sake* wiedergegeben wird, ebenso Mozin & Peschier im deutsch-französischen Teil ihres Lexikons, wo es durch: *par feinte, avec dissimulation* gedolmetscht wird. Übrigens kennt Thieme ein deutsches Beiwort »quant« = gewandt, listig = dexterous, cunning; zudem kennen Mozin & Peschier ein deutsches Hauptwort »der Quant« = Mumpitz, Flause, Finte, Schwindelei, Verstellung, Gleisnerei, auch der Schwindler, der sich verstellende Mensch, der Gleisner = *la feinte, le finaud*. Damit wird nun die Herkunft der ersten Silbe unseres Nebenwortes genügend aufgehellt und ich vermute, daß die beiden Hauptwörter »Quant und Quant« einer und derselben Sprachwurzel entstammen, welche etwa Taud, wertloses Zeug, nichtiges Tun bedeuten mag. Schwerlich hat Verkürzung unseres Beiwortes »gewandt« zu »quant« stattgefunden. Heutzutage ist unser Nebenwort »quantungsweise« seines logischen Wertes wegen in die allgemeine hochdeutsche Mundart übergegangen; jetzt wenden es hochgebildete Volksgenossen gerne an.

Zwischen Apparenz und Effektivität d. h. zwischen Anschein und Wirklichkeit steht also oft eine Scheidewand, wie zwischen dem möglichen Fall und dem vernetwendigten (nezessitierten) oder eingetretenen Fall, wie zwischen Erstreben und Erreichen, wie zwischen Sollsache (Gebühr) und Tatsache. Oft jedoch steht keine Scheidewand da; dann stimmt die Wirklichkeit mit dem Anschein überein, wie der vernetwendigte Fall mit dem

möglich gewesen Fall, wie das Erreichte mit dem Erstrebten, wie die Tatsache mit der Sollsache. Der Anschein ist in vielen Fällen kein »Quant«, kein Gleisen, kein falscher Schein, sondern ein zuverlässiger Schein, ein brauchbarer Anzeiger, ein Wegweiser zur Wahrheit. Beispiele: Das Wasser im Züricher See scheint blau zu sein und ist auch wirklich blau. Rudolf scheint reich zu sein und ist auch wirklich reich. Jeder Rauch ist ein auf Feuer hindeutender Umstand. Der Sturmwind namens »Eilung« ist ein Vorbote des Blitzes, wie der Donner sein Nachfolger. Fußspuren im Sand und im Schnee, Fußstapfen im Rasen und im Moos sind sichere Anzeichen dafür, daß ein Animal darüber hinweg gegangen ist. Dem Titel eines Buches entspricht gewöhnlich dessen Inhalt, dem Aushängeschild eines Handwerkers dessen Arbeit, dem Programm eines Festes dessen Verlauf. Mutmaßungen nach dem Anschein haben oft das Richtige getroffen. Das günstige Vorurteil für ein Unternehmen wird oft durch dessen Erfolg gerechtfertigt. Vorläufige Nachrichten vom Kriegsschauplatz werden oft später endgültig bestätigt. —

2. Ästhesiometer, Ergograph — Ermüdung

Von Marx Lobsien-Kiel

I

Bereits im Jahre 1898 hat Dr. R. Tümpel in dieser Zeitschrift den mechanischen Methoden zur Erforschung der Ermüdung — also der Ästhesiometer- und Ergographenmethode — gegenüber eine ablehnende Stellung eingenommen. Eine größere Anzahl Forscher sind mit ihm gleicher Meinung. Ihnen gegenüber stehen viele Anhänger Griesbachs und Mossos, die auf Grund eigener praktischer Versuche zwar die Verbesserungsbedürftigkeit des Apparats in manchen Punkten zugestehen, gleichwohl aber der Methode als solcher durchaus wissenschaftlichen Wert zuerkennen. Dort handelt es sich größtenteils um akademische, hier um praktische Erwägungen und es kann nicht lange fraglich bleiben, auf welcher Seite das größte Maß von Wahrscheinlichkeit liegt. Folgender Satz liegt den mechanischen Maßmethoden zu Grunde: Nach geistigen Arbeiten zeigen sich gewisse Änderungen der Hautsensibilität und der Muskelenergie, folglich haben wir in dem Maße dieser Veränderlichkeit einen Maßstab für die Größe der geleisteten geistigen Arbeit. Man könnte nun theoretisch beweisen, daß dieser Schluß falsch, daß die Umkehrung ohne weiteres nicht statthaft sei, etwa durch den Nachweis, daß die angenommene Ursache aus vielen einzelnen Komponenten bestehe, die in ihren Sonderwirkungen keineswegs genügend bekannt sind, daß also die Wirkung durchaus nicht eindeutig bestimmt sei. Man könnte ferner darauf hinweisen, daß nicht wenig Ergebnisse dem Grundsatz widersprechen, daß also keineswegs erlaubt ist, ein Parallelitätsverhältnis anzunehmen (so Tümpel, wenn auch mit zu geringem Vertrauen auf den Ausgleich durch Massenbeobachtung). Man

könnte auf versuchstechnische Verfehlungen aufmerksam machen oder auch den psychologisch interessanten, doch leicht zu erbringenden Beweis führen, daß — zumal bei der Ästhesiometermethode eine Voreingenommenheit, ein Vorurteil, nämlich daß dieses Parallelitätsverhältnis in Wirklichkeit bestehe, durch einige wenige Beobachtungen scheinbar gestützt, autosuggestiv wirkte, den Blick der Forscher trübte für die Wertung der nachfolgenden, oft wenig umfangreichen Untersuchungsergebnisse. Man könnte diesen noch weitere Erwägungen hinzufügen — sie würden vielleicht im einzelnen Abstriche am Wert jener Methoden im Gefolge haben, doch niemals ihre Stimme laut genug den uns eben tatsächlich gegebenen Resultaten gegenüber ertönen lassen können.

Nun ist aber neuerdings eine Arbeit erschienen, die durchaus den Boden tadellos sorgfältigen wissenschaftlichen Experiments betritt, die obendrein begonnen wurde in dem festen Glauben, die Ergebnisse Griesbachs und Mosso-Kellers bestünden zu Recht, die zunächst nur eine Nachprüfung wollte — und mit einer vollen Absage endigte. Thaddeus L. Bolton: Über die Beziehungen zwischen Ermüdung, Raumsinn der Haut und Muskelleistung.¹⁾ Sie bedeutet für die Methode Griesbachs in ihrer vorliegenden Gestalt den Todesstoß und für die Ergographenmethode beinahe dasselbe.

Ich weiß sehr wohl, daß Untersuchungen über geistige Leistungsfähigkeit und Ermüdung heute nicht entfernt dem Interesse begegnen wie vor einem Jahrzehnt, trotzdem scheint mir die genannte Arbeit wertvoll genug, an diesem Orte einer kurzen Darstellung und kritischen Würdigung unterzogen zu werden.

II

Der Verfasser beabsichtigt, mit Hilfe möglichst genauer psychologischer Versuche zunächst einmal festzusetzen, ob und in wie weit sich wirklich ein gesetzmäßiger Zusammenhang zwischen geistiger und körperlicher Ermüdung einerseits, der Raumschwelle, bezw. der Ergographenleistung andererseits nachweisen lasse. Zu dem Zwecke führte er regelmäßig je an einer Reihe aufeinander folgender Tage vor und nach einer ermüdenden Arbeit Bestimmungen der Raumschwellen mit dem Ästhesiometer und der Muskelleistung mit dem Ergographen aus. Als Ermüdungsarbeit wurde das fortschreitende Addieren einstelliger Zahlen nach Oehrn gewählt.²⁾ Die Dauer der Arbeiten wechselte zwischen $\frac{1}{2}$, 1 und 2 Stunden, später wurden immer zwei Stunden gewählt. Zum Vergleiche wurden Tage eingeschoben, an denen zwei Stunden geruht oder spazieren gegangen wurde. Die Glabella war die für die Untersuchung der Raumschwelle ausgewählte Hautstelle. Das bei diesen Versuchen angewandte Ästhesiometer war nach den Angaben Griesbachs in Basel angefertigt worden. Um Druckunterschiede bei dem Aufsetzen zu vermeiden, wurden an Stelle der Spitzen zwei kleine

¹⁾ Psychologische Arbeiten, herausgeg. von Kraepelin-Heidelberg. Bd. IV. S. 175 ff.

²⁾ Vergl. D. Vf., *Experim. Studien zur Individualpsychologie*. Diese Ztschr. 1903.

senkrecht abgebogene Plättchen angeschraubt, die je eine Durchbohrung trugen. In diesen Löchern spielten frei kleine, 5 mm lange, genau passende Metallstäbchen, die an ihrem unteren Ende eine feine Elfenbeinspitze, am oberen Ende dagegen ein kleines Gewicht trugen. Mit den Spitzen dieser Stäbe wurden die Raumstrecken auf der Haut abgegrenzt. Bei dem Aufsetzen derselben konnten die Stäbchen frei in ihren Löchern gleiten und drückten daher immer nur mit ihrem Eigengewichte, das im ganzen 5 g betrug, auf die Haut. Trotz dieser Vorsichtsmaßregeln trat dennoch öfters das Gefühl verschieden starken Drucks an beiden Spitzen hervor. Bolton bediente sich des Verfahrens der Minimaländerungen. Der Anfang wurde mit einem Abstände von 4 mm gemacht; dann wurden die Spitzen immer um je 1 mm weiter voneinander entfernt, bis der Abstand 8 mm betrug. Nunmehr erfolgte fortschreitende Verkleinerung der Berührungsstrecke um je 1 mm wieder bis zu 4 mm herunter. Für die Messung der Muskelkraft benutzte er den Ergographen des Heidelberger Laboratoriums. Er ist nach Angaben Kraepelins angefertigt worden und zeigt gegen den Mossoschen Apparat besonders die Änderung, daß das Hauptgewicht mit jedem Hube höher steigt, so daß man die Gesamthöhe unmittelbar an einem Maßstabe ablesen konnte. Das Gesamtgewicht, das bei jeder Bewegung gehoben werden mußte, betrug 5 kg. Die Hebungen wurden alle 2 Sekunden vorgenommen, bis keine Hebung mehr möglich war. Nach einer Pause von 1 Minute wurde eine neue Ermüdungskurve gezeichnet, der nach einer 2. Pause von 1 Minute eine dritte folgte.

III

Bei genauester und ausgedehntester Prüfung der Beziehungen zwischen Raumschwelle und Ermüdungsgrad stellte sich heraus in drei Versuchsreihen, daß ein solcher Zusammenhang in der ersten Reihe andeutungsweise, in der zweiten kaum, in der letzten durchaus gar nicht erkennbar war, obgleich die Ermüdungsgrade sehr beträchtlich waren. Jedenfalls läßt sich mit Bestimmtheit sagen, daß die Beeinflussung der Raumschwelle durch die geistige Ermüdung, wenn es überhaupt eine solche gibt, eine äußerst geringfügige und unsichere sein muß. Somit ist jede Möglichkeit ausgeschlossen, die Raumschwelle in Massenuntersuchungen als Maß der Ermüdung zu benutzen.

Ganz ähnliche Erfahrungen, wie mit der Raumschwelle hat Bolton mit der Ergographenkurve gemacht. Zwar ließ sich hier durch planmäßige Untersuchung der Nachweis erbringen, daß wirklich Beziehungen zwischen der Muskelleistung und der geistigen Tätigkeit zu bestehen scheinen — aber sie waren gerade umgekehrter Art, wie sie schon Kemsies vorausgesagt und aufgefunden hatte. Nach zweistündigem Rechnen erwies sich die Muskelkraft erhöht, obgleich eine recht erhebliche geistige Ermüdung aus dem Verlaufe der Rechenarbeit hervortrat. (Sie läßt sich ja unschwer aus Quantum und Qualität der gelösten Aufgaben ersehen.) Obwohl Verfasser weit davon entfernt ist, diesen Befund als allgemein gültig anzusehen, beweisen seine Versuche doch mit vollster Bestimmtheit, daß es nicht angeht, aus dem Sinken der Muskelkraft irgend welche Schlüsse auf den Grad

der geistigen Ermüdung zu ziehen. Wahrscheinlich sind die gegenseitigen Beziehungen sehr verwickelt. Bevor also Massenversuche angestellt werden, ist es unumgänglich notwendig, mit größter Sorgfalt der Wechselwirkung zwischen geistiger Tätigkeit und Muskelleistung im einzelnen nachzugehen, damit wir erst ein richtiges Verständnis dafür gewinnen, was wir eigentlich messen. — Bei dem überall erkennbaren Ineinandergreifen der verschiedenartigsten Einflüsse muß es vorläufig als zweifelhaft bezeichnet werden, ob Ermüdungsmessungen (mechanischer Art!) jemals in eine Form gebracht werden können, die sie für Massenuntersuchungen geeignet macht, wenn man sich nicht auf die allergrößten Tatsachen beschränken will. Wenn es aber doch gelingen sollte, so wird das sicherlich nur dadurch erreicht werden, daß wir durch sorgfältige und umfassende Vorprüfungen uns die genaueste Kenntnis von den Wechselbeziehungen der verschiedensten Formen geistiger wie körperlicher Tätigkeit und Ermüdung verschaffen.

IV

Summe der Ergebnisse. 1. Das Griesbachsche Ästhesiometer ist für feinere Raumschwellenuntersuchungen ungeeignet.

2. Die Bestimmung einer einigermaßen zuverlässigen Raumschwelle erfordert eine so große Zahl planmäßig angelegter Einzelversuche, daß sie in einer einzigen Sitzung wegen der bald auftretenden Ermüdungserscheinungen unmöglich ist.

3. Irgendwelche gesetzmäßige Beziehungen zwischen Größe der Raumschwelle und Grad der geistigen Ermüdung haben sich bisher auch in wochenlang ausgedehnten sorgfältig ausgeführten Versuchsreihen nicht nachweisen lassen.

4. Die Raumschwelle ist in keiner Weise als das Maß für die Ermüdungswirkung einer geistigen Arbeit verwertbar.

5. Die Ergographenleistung wird durch zweistündiges Addieren erhöht, durch zweistündiges Spazieren herabgesetzt.

6. Die Ergographenkurve liefert durchaus kein Maß für die Größe der geistigen Ermüdung.

V

Das sind allerdings vernichtende Schläge gegenüber den bisherigen Versuchen, durch ein mechanisch-physiologisches Maß geistige Ermüdung zu messen. Es drängt sich unwillkürlich die Frage auf: Haben denn Griesbach, Wagner, Kemsies u. a. so oberflächlich, so leichtgläubig gearbeitet? Oder hat die oben erwähnte Voreingenommenheit eine solche Macht, daß sie auch Männern der Wissenschaft die Augen zu binden vermag? Wo ist denn die Wahrheit? Meinen und Erraten hilft hier nichts, entscheiden kann zunächst nur ein sorgfältiger Vergleich der näheren Versuchsumstände. Zweifelsohne sind die Untersuchungen Boltons mit denkbarster Sorgfalt angestellt worden, sie konnten auch mancherlei versuchs-technische Mängel ihrer Vorgängerinnen ausgleichen; die Darstellung Griesbachs aber und Mossos usw. läßt nach dieser Seite hin mancherlei

Unklarheiten und Lücken. Bedenklich bleibt bei den Untersuchungen Boltons, daß sie nur an einer Person ausgeführt wurden — zwar finde ich das nirgends bestimmt ausgedrückt —. So ist von vornherein ein Vergleich recht schwierig; man weiß nicht — hüben, wie weit individuelle Unterschiede ausgeglichen wurden, drüben, wie sehr die persönliche Eigenart das Ergebnis bestimmte. Entscheiden kann darüber letzten Endes nur sorgfältigste und umfassende Nachprüfung. Vorläufig aber erscheinen die mechanischen Methoden zur Messung geistiger Ermüdung, wenn auch nicht unbedingt im Prinzip, so doch in ihrer heutigen Fassung, durch die Untersuchungen Boltons stark erschüttert.

3. Die städtische Fortbildungsschule in Düsseldorf

besteht aus einer obligatorischen und einer freiwilligen Abteilung, außerdem sind ihr Knabenzeichenklassen angegliedert, in welchen Volksschüler in den freien Nachmittagen einen erweiterten Zeichenunterricht erhalten, so daß sie bei ihrem Eintritt in die obligatorische Abteilung sogleich mit den Elementen des beruflichen Zeichnens beginnen können. Die obligatorische Abteilung umfaßt 31 Klassen jugendlicher Arbeiter, 62 gewerbliche und 11 kaufmännische Klassen.

Die Schulpflicht besteht bei wöchentlich 6 Stunden zunächst für 2 Jahre, wegen der Einführung des dritten Jahres schweben Verhandlungen. Die erste Entlassung fand Ostern 1904 statt. Als besonders beachtenswert sei aus den Erörterungen des jüngst erschienenen Berichtes des Stadtschulinspektors Dr. Kuypers über die Organisation der obligatorischen Schule hervorgehoben:

Bei der Gründung wurde nur der erste Jahrgang eingeschult; die Erweiterung erfolgte nach dem halbjährigen Zuwachs aus der Volksschule. Die Einschulung geschieht nicht durch besondere Anmeldung. Es erhält vielmehr jeder Schüler schon bei der Entlassung aus der Volksschule seine Zuweisung zu einer bestimmten Sammelklasse. In diesen Klassen werden die Schüler einige Wochen geprüft; mittlerweile sind auch ihre Arbeitsverhältnisse soweit geklärt, daß ohne erhebliche spätere Umschulungen die Zuweisung zu einer Berufsklasse und Befähigungsstufe erfolgen kann.

Die Klassenbildung ist nach Berufen und Berufsgruppen und innerhalb derselben nach Befähigungsstufen erfolgt, außerdem sind mit Rücksicht auf die Lehrpläne die Jahrgänge geschieden. Die aus der Hilfsschule entlassenen Schüler und solche, welche in der Berufsklasse nicht folgen können, werden besonderen Vorklassen überwiesen, welche ohne Scheidung der Jahrgänge und der Berufe in 4 Stufen aufsteigend gegliedert sind. In denselben wurden 3,21 % sämtlicher Pflichtschüler unterwiesen. Die Lehrpläne schließen sich dem Berufsleben an. Gelehrt wird: Deutsch, Gewerbe- und Berufskunde (Handelskunde, bei den ungelerten Arbeitern Bürgerkunde), Rechnen, Kalkulation, Buchführung und bei den zeichnenden Berufen: Zeichnen unter Berücksichtigung der Zwecke des Berufes. Als freiwillige Kurse für Pflichtschüler sind Stenographie und praktische

Samariterkunde angegliedert. Sonntags wird kein obligatorischer Unterricht erteilt, Werktags nicht nach 8 Uhr abends.

Die Ausbildung der Lehrer erfolgte außer durch Beschickung auswärtiger Ausbildungskurse und durch Konferenz-Vorträge im wesentlichen durch Abhaltung von allgemeinen Zeichenkursen und besonderen Fachkursen unter Leitung von Fachleuten. Mit den Handwerksmeistern, Kaufleuten, Werkstätten und Fabriken wird beständig Fühlung gehalten. Probelektionen, welche die Methode des Fortbildungsschul-Unterrichtes veranschaulichen sollen, sind in Aussicht genommen. Für die Lehrer und für die Schüler sind Bibliotheken gegründet.

Umfangreiches statistisches Material ist über Arbeits- und Lohnverhältnisse zusammengetragen. Die Fortbildungsschule zeigt sich dabei als Gelegenheit zur Ausbildung der noch wenig entwickelten Lohnstatistik Jugendlicher. Der Zweck der Umfrage, deren Bearbeitung in den statistischen Tabellen vorliegt, war aber vor allem, den Umfang und die Gründe der Arbeitslosigkeit festzustellen, sowie ein Bild von den Lohnabzügen für die Zeit des Unterrichts zu erhalten, um auf die betreffenden Arbeitgeber einzuwirken.

Der Schulbesuch hat sich nach den angeführten Prozentsätzen der Versäumnisse zu einem fast ganz regelmäßigen gestaltet. Am meisten neigen die jugendlichen Arbeiter zu unentschuldigter Schulversäumnisse. Pünktlichkeit und Sauberkeit sind nach vielen Anstrengungen erzielt. »Im ganzen fällt die erfreuliche Tatsache offenkundig in die Augen, daß die jungen Leute durch die unmittelbare und mittelbare Einwirkung der Fortbildungsschule in hohem Grade zur Achtsamkeit auf ihren inneren und äußeren Menschen erzogen sind und daß daher die Neigungen der Flegeljahre ganz wesentlich bei ihnen zurücktreten hinter einer gereiften und gehaltvolleren Lebensanschauung.«

Lehrreich ist die Kontrolle der Fortbildungsschule über die Volksschule. Es hat sich herausgestellt, daß viele Einzelkenntnisse der Volksschule bald verloren gehen, und daß das Maß der Denk- und Sprachfertigkeit im ganzen geringer ist, als man erwartet hätte. Desgleichen ist die große Verschiedenartigkeit der Befähigung und der Leistungen aufgefallen, so daß die Scheidung nach Befähigungsstufen sich als ganz unerläßlich erweist.

Ein besonderes Kapitel ist den polizeilichen Maßnahmen und der Fürsorge-Erziehung gewidmet. Falls der Schüler aus eigener Schuld die Schule wiederholt versäumt, werden Geldstrafen gegen ihn verfügt, im Unvermögensfalle wird ihm Gelegenheit zur Ausfertigung eines Stundungsgesuches gegeben, und erst als letztes Mittel bei hartnäckigen Bummlern den Schulbesuch zu erzwingen, wird die Haftstrafe in einer besonderen Zelle des Polizei-Gefängnisses vollzogen. Es hat sich gezeigt, daß die wenigen, welche der Haftstrafe verfallen, fast immer junge Leute sind, deren Lebensführung auch sonst nicht einwandfrei, und deren häusliche Erziehung gänzlich vernachlässigt ist. Sie werden deshalb seitens der Schule besonders sorgfältig überwacht. Wenn nötig, wird Fürsorge-Erziehung gegen sie beantragt, was in 10 Fällen mit Erfolg geschehen ist.

In der letzten Versammlung des Fürsorge-Vereins für katholische Gefangene wurde berichtet, daß die Kriminalität Jugendlicher, soweit die Strafvollstreckung im Zellengefängnis zu Düsseldorf in Frage kommt, auf ein Drittel des Umfanges früherer Jahre zurückgegangen ist, was seitens des Anstaltsgeistlichen wesentlich auch der Fortbildungsschule zugeschrieben wird, und zwar abgesehen von ihrer direkten Einwirkung der eben angedeuteten rechtzeitigen Ausscheidung von solchen jungen Leuten, bei denen eine völlige Verwahrlosung zu befürchten ist.

Freie Veranstaltungen zur Sammlung der schulentlassenen Jugend in ihrer freien Zeit sind in erfreulicher Entwicklung: Es werden Turn- und Spielkurse, Skioptikon-Vorträge und Samariter-Übungen abgehalten und Schulfeste veranstaltet, bei denen die Schüler selbst mitwirken. Mit Schülerausflügen ist der Anfang gemacht.

Die Schüler erhalten Halbjahrszeugnisse und ein Entlassungszeugnis. Die Entlassung erfolgt auf Grund einer Prüfung; falls das Lehrziel nicht erreicht ist, wird nach einer sehr beachtenswerten Bestimmung des Ortsstatutes die Schulpflicht um ein halbes oder ein volles Jahr verlängert.

Die freiwillige Abteilung wird von Lehrlingen und Gesellen besucht, welche der Fortbildungsschulpflicht entwichen sind. Sie besteht aus vorbereitenden Zeichenklassen und Fachklassen.

Von besonderer Bedeutung sind die Knabenzeichenklassen, deren Zahl in den letzten beiden Jahren von 7 auf 26 gestiegen ist. Sie ergänzen die Volksschulbildung im Zeichnen, sollen mit ihrer Anlehnung an die Zwecke technischer Berufe eine Brücke schaffen zwischen dem modernen Volksschulzeichnen und dem beruflichen Zeichnen der obligatorischen Schule, und regen das Interesse der Schüler für einen »gelernten« Beruf an, so daß zu hoffen ist, daß sie zur Verminderung der Zahl der »ungelernten« Arbeiter beitragen, welche durchschnittlich 34% aller Pflichtschüler ausmacht.

Daß das Interesse der Gewerbetreibenden für die Schule geweckt ist, beweisen die gestifteten Geschenke.

Die angeschlossene Übersicht für das Sommerhalbjahr 1904 zeigt einen Bestand von 104 obligatorischen Klassen mit 3074 Schülern, 35 freiwilligen Klassen mit 792 Schülern und 26 Knabenzeichenklassen mit 763 Schülern.

4. Universität und Volksschullehrer

Von W. Rein-Jena

Den »Königsberger Sätzen« stelle ich folgende gegenüber:

1. Die Universitäten sind in ihrer gegenwärtigen Verfassung vollständig ungeeignet für die Ausbildung der Volksschullehrer, wohl aber erscheinen sie als Zentralstätten wissenschaftlicher Arbeit dazu berufen, der Fortbildung der Lehrer zu dienen.

2. Jeder Lehrer soll auf Grund seines Seminarabgangszeugnisses an jeder Universität immatrikuliert werden können, wie dies bereits an mehreren Universitäten geschieht.

Die Begründung habe ich in Lohmeyers Deutscher Monatschrift (Augustheft) zu geben versucht. Es sei hier in Kürze folgendes dazu bemerkt:

1. Nach den Königsberger Sätzen soll der gleiche Bildungsgang durchlaufen werden wie der der Oberlehrer. Das ist ein falsches Ziel. Der Bildungsgang der Volksschullehrer soll zwar gleichwertig, aber nicht gleichartig sein. So verlangt es unsere Volksschulerziehung.

2. Bei den Oberlehrern kommt das Seminar nach der Universität, bei den Volksschullehrern vor derselben. So soll es bleiben. Dies hat seinen guten Grund in der Eigenart der Volksschulerziehung.

3. Die Universitäten lehnen die Ausbildung ab, da sie in ihrer jetzigen Verfassung nur der Fortbildung der Volksschullehrer gerecht werden können.

4. Der Prozentsatz der Lehrer, die ihre Fortbildung auf der Universität suchen, wird von Jahr zu Jahr steigen. Dieser allmählichen Entwicklung auf gegebener Grundlage werden die Universitäten gewiß gern entgegenkommen, wie dies schon in Leipzig, Jena und Gießen der Fall ist.

5. Eine Reform der Lehrerseminare, wie sie bereits in Preußen angebahnt worden ist, hat damit Hand in Hand zu gehen, vor allem auf Grund eines gut durchgebildeten Lehrerkollegiums, das wissenschaftlich und pädagogisch auf der Höhe stehen muß, die man mit Recht von Lehrerbildnern verlangen kann.

5. Konferenz der Lehrer des muttersprachlichen Unterrichts in Bulgarien¹⁾

Vom 14. bis 17. Juli ds. J. tagte in Sofia unter dem Vorsitze des Unterrichtsministers Dr. Iw. Schischmanoff eine Konferenz der bulgarischen Sprachlehrer, in der sehr wichtige Beschlüsse in Betreff der Erteilung der bulgarischen Sprache an den höheren Schulen gefaßt wurden. Auf Grund der beiden Vorträge von Dr. B. Tzoneff, Professor an der Hochschule zu Sofia, über »Dialektenverteilung und Notwendigkeit einer Dialektenkarte«, und von Dr. N. Bobtscheff, Sektionschef in dem Unterrichtsministerium, über »Notwendige Maßregeln zu einer besseren Erteilung des literaturgeschichtlichen Unterrichts« wurden folgende Fragen eingehend erörtert:

1. Auf die Frage, welche Maßregeln getroffen werden müssen, um eine einheitliche Rechtschreibung zu stande zu bringen, antwortete die Konferenz: Es soll in nächster Zukunft ein vollständiges Rechtschreibungswörterbuch ausgearbeitet werden mit Berücksichtigung der von der Konferenz ausgesprochenen Prinzipien, die auf eine Vereinfachung der jetzigen offiziellen Rechtschreibung hinzielen.

2. Als Ursachen des sehr geringen Erfolgs bei dem muttersprachlichen Unterrichte wurden gekennzeichnet: a) die Natur des Faches und

¹⁾ Bericht nach einer amtlichen Mitteilung.

seine zusammengesetzte und vielseitige Aufgabe; b) das Fehlen einer entsprechenden Jugendliteratur; c) die nicht genau festgestellte Rechtschreibung; d) die fehlerhafte Sprache der Lehrbücher und der Literaturwerke; e) die Einwirkung der Dialekte auf die Sprache der Kinder und oftmals auch der Lehrer; f) die schwere und überhäufte Arbeit der Sprachlehrer; g) die sehr geringe Vorbereitung vieler Sprachlehrer; h) die allzuhäufige Versetzung der Lehrer von einer Schule in die andere; i) die unpassende Auswahl und Anordnung des muttersprachlichen Lernstoffes in dem Lehrplan für die Volksschule; j) die überfüllten Schulklassen.

Als Mittel zu einer möglichen Besserung wurden vorgeschlagen: a) der muttersprachliche Unterricht in der Volksschule und in den niederen Klassen der höheren Schulen soll einen mehr praktischen als theoretischen Charakter tragen, d. h. die Grammatik soll nicht Zweck, sondern Mittel bei der Erlernung der Muttersprache sein; b) die Lehrbücher sollen nicht allzuoft gewechselt werden und ihre Sprache muß rein und fehlerfrei sein; c) es muß eine allgemeingültige Rechtschreibung und Terminologie eingeführt werden; d) es müssen für alle Klassen Chrestomathien mit gut ausgewählten Lesestücken ausgearbeitet werden; e) der Charakter der schriftlichen Übungen muß näher bestimmt werden; f) es müssen günstige Grundlagen für die Pflege der Hauslektüre und für die Entwicklung der Jugendliteratur geschaffen werden; g) der muttersprachliche Unterricht soll nur von Fachmännern erteilt werden; h) die Arbeit der Sprachlehrer muß durch Minderung der obligatorischen Schulstunden (18—24 in der Woche) für jeden Lehrer erleichtert werden;¹⁾ i) für das richtige Schreiben und Sprechen sollen auch die andern Lehrer mit größerer Aufmerksamkeit sorgen.

3. In Betreff des Lehrplans für die Gymnasien und der Ausarbeitung einer Dialektenkarte hat die Konferenz eine Reihe von Beschlüssen von örtlichem Interesse gefaßt und außerdem noch folgende Wünsche ausgesprochen: a) die bulgarische Sprache soll an den klassischen (Humanitäts-) und Realgymnasien im gleichen Maß erteilt werden; b) die Lehrer der Muttersprache an den höheren Schulen müssen sich mit der Dialektenforschung befassen, indem das Land in Dialektenbezirke eingeteilt werde. Die gesammelten Rohmaterialien müssen von einer Kommission bei dem Unterrichtsministerium geprüft, geordnet und herausgegeben werden; e) die Sprachdenkmäler müssen sorgfältig gesammelt, veröffentlicht und den Schülern zugänglich gemacht werden.

Sofia

Dr. W. Nikoltshoff

¹⁾ Es ist schon geschehen. Nach einer Ministerialverordnung sollen die Sprachlehrer an den höheren Schulen nur 15 Stunden wöchentlich haben.

BESPRECHUNGEN



I Philosophisches

Wundt, Wilhelm. Völkerpsychologie. Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte. 1. Bd. Die Sprache. 1. Tl. Zweite Aufl. X u. 667 S. Leipzig, Engelmann, 1904.

Diese 2. Auflage hat eine tiefer greifende Umarbeitung nur in dem Kapitel vom Lautwandel gebracht. Da ich das Werk Wundts bereits im 9. Jahrgange dieser Zeitschrift ausführlich besprochen habe, will ich hier kurz nur auf dieses Kapitel eingehen.

Das Neue liegt darin, daß die beiden Umstände, welche, nach Wundt, die mannigfachen Formen des Lautwandels zur Hauptsache bedingen, nämlich die mit fortschreitender Kultur sich steigernde Geschwindigkeit des Redeflusses und die Betonung, eine erneute sorgfältige Erwägung und eine umfängliche Begründung erfahren haben. — Die Bedeutung der gesteigerten Geschwindigkeit im Sprechen und Denken für den Lautwandel hat man zwar schon vordem ausgesprochen, aber nirgends finde ich eine so festgefügte Begründung.

Wundt erörtert zunächst die allgemeinen Wirkungen der Artikulationsgeschwindigkeit. Zwar haben wir kein unmittelbares Zeugnis dafür, daß das Tempo der Rede in früheren Zeiten wesentlich langsamer war als heute; doch können wir uns berufen: 1. auf ein Analogon aus der Musik. Bekanntlich hören wir die Beethovenschen Symphonien heute in einem schnelleren Tempo vortragen als in dem sie ursprünglich komponiert worden und das gilt noch mehr von Haydn, Mozart, Bach u. a. 2. Der Stil, die umständlichere Form der grammatischen Konstruktion — der schwerfällig-gravitätische oder plumpe Schritt der Rede weist auf ein gleiches hin. Aber abgesehen von diesem immerhin etwas unbestimmten Eindruck von Sprache und Stil, haben wir dafür ein wertvolles Zeugnis im Gebiet der Lautformen selbst, nämlich in den Kontaktwirkungen der Laute, den sogenannten regressiven und progressiven Lautassimilationen, die alle auf eine Beschleunigung der Rede hinweisen.

Die Sprache besitzt eine große Zahl von Erscheinungen, die dafür

eintreten. Zu erinnern ist an die Vokalkontraktion (die Verschmelzung von Vokalen), an die Lautschwächung am Ende der Wörter, Änderung der konsonantischen Endlaute. — Man ist ferner in der Lage, durch ein einfaches Experiment nachzuweisen, daß bei beschleunigter Rede der Lautcharakter verändert wird. Man verfolge z. B. die Wandlungen der labialen Explosivlaute *p* und *b*. Es empfiehlt sich, sie mit *a* zu kombinieren. Es seien bezeichnet mit *p^h*, *b^h* die stark, mit *p'*, *b'* die schwach aspirierten Laute, mit *p* *b* die Affrikata, mit *b* die tönende Media, mit *p* und *b* die tonlosen Lippenlaute, dann ergeben sich folgende Wandlungen:

$$p^h \bar{a}, p' \bar{a}, \bar{a} p \acute{a} p \bar{a} \bar{a} p$$

$$b \bar{a}' \bar{b} \bar{a} \bar{b} \bar{a}' \bar{b} \bar{a} \bar{b} \bar{a} \bar{b}.$$

Denkt man sich ähnliche Wirkungen der Geschwindigkeit und Betonung über eine längere Zeit ausgedehnt oder gar durch hinzutretende Bedingungen verstärkt, so erklären sich mancherlei Veränderungen besonders der harten Explosivlaute: So sehen wir *p'*unt in *pfunt* und *fund* übergehen; so war die ursprüngliche Form für Apfel wahrscheinlich **ap'ul*, althochdeutsch nebeneinander *apful* und *afful*, niederhochdeutsch *Apfel*, niederdeutsch *Apfel*.

Tempo der Rede und Wortbetonung sind vor allen Dingen wichtig für die Deutung des Gesetzes über die Lautverschiebung. Überblickt man zunächst die allgemeine Richtung der Lautänderungen sowie die Abweichungen, die sie im einzelnen bieten, so springt in die Augen, daß diese Erscheinungen in beiden Beziehungen im wesentlichen den Modifikationen entsprechen, welche die drei Klassen der Verschlusslaute infolge der experimentellen Variation der Artikulationsbedingungen erfahren. In den Veränderungen, die sich in den oben dargestellten Reihen an den labialen Verschlusslauten hervorbringen lassen, wiederholen sich, wenn wir noch die unter bestimmten, länger einwirkenden Ursachen oder bei den Sprechversuchen des Kindes zu beobachtenden Übergänge in die Spirans hinzunehmen, beinahe Schritt für Schritt gewisse Erscheinungen der Lautverschiebung. Sie entsprechen dieser sowohl in ihrer allgemeinen Richtung als auch in vielen Einzelzügen: so in der größeren Zahl von Stufen, welche die Media gegenüber der Tenuis durchlaufen kann, ferner in dem Einfluß, den die Stellung im An-, In- oder Auslaut ausübt, endlich in der Wirkung der Qualität, Dauer und Betonung der umgebenden Vokale. So haben sich im Anlaut, bei unmittelbar folgendem Vokal noch heute die aspirierten Tenuis erhalten, während sie im Inlaut in Affrikatā oder weiterhin in Spiranten und endlich im Auslaut in stumme Explosivlaute übergegangen sind. Die Media aspirate dagegen ist sehr frühe schon im Anlaut zur tönenden Media geworden, während sie im Inlaut Affrikata blieb oder durch diese in eine tönende Spirans übergang, im Auslaut aber dem stimmlosen Explosivlaut zustrebte: lantor Veränderungen, die im wesentlichen mit den obigen Reihen übereinstimmen. Aus diesem Parallelismus darf man wohl den Schluß ziehen, daß die im Germanischen in besonders

weitem Umfang, in den andern indogermanischen Sprachen in engeren Grenzen, aber im ganzen in übereinstimmendem Sinne eingetretenen Lautverschiebungen der Konsonanten Prozesse sind, die, ganz wie die vielfach gleichzeitig mit ihnen erfolgten Vokalkontraktionen, Elisionen und Lautschwächungen, sowie in Übereinstimmung mit den Kontaktänderungen der Laute, zum größten Teil als Wirkungen der beschleunigten Artikulation zu deuten sind.

Auch der Wechsel der Betonung wirkt auf eine Änderung der Sprechweise hin. Das zeigt sich besonders deutlich bei dem Vernerschen Gesetz, nach dem die eingetretenen Lautverschiebungen in dem Sinne von der Betonung abhängig sind, daß die endfüllige Verschiebung eine andere ist, wenn in der Zeit, da die Differenz der Laute erfolgte, die dem Verschlußlaut vorangehende, eine andere, wenn die ihm nachfolgende Silbe betont war (z. B. zīhan, der dem betonten Vokal folgende Konsonant ist tonlose Spirans; zeigōn, der dem betonten Vokal vorausgehende ist tönende Media. Beide gehen auf ein und dasselbe Wort wahrscheinlich zurück). Hierfür finden sich besonders viele Beispiele im Gotischen. Durchweg reduziert der sinkende Ton eine Lockerung des vorangehenden Verschlusses, also stimmlose Spirans, die steigende Betonung den tönenden Verschlußlaut, der durch den festeren Verschluß die folgende stärkere Exspiration und gleichzeitig durch die bereits in Schwingung versetzten Stimmbänder die nachfolgende lautere Vokalisation vorbereitet.

Kiel

Marx Lobsien

II Pädagogisches

Lazarus, Professor Dr. M., Pädagogische Briefe. Mit einem Vorwort herausgegeben von Dr. Alfred Leicht. Breslau, Schlesische Verlags-Anstalt von S. Schottlaender.

Das 165 Seiten starke Büchlein bringt 10 Briefe des kürzlich verstorbenen Professors Lazarus über wichtige Fragen der Pädagogik. Wie es in des Herausgebers Vorwort heißt, sind nur die drei letzten Briefe noch nicht veröffentlicht worden. Es handelt sich also mehr um eine Sammlung von bisher Zerstreutem als um eine erste Herausgabe. »Pädagogische Briefe« nennt Dr. Leicht die kleine Sammlung; aber wer sich nur eine leichte Unterhaltung über pädagogische Themen im Briefstil erwarten würde, der würde fehlraten. Es sind freilich meist nur Ansätze, oft nur Andeutungen, was Prof. Lazarus hier gibt; aber es sind Gedanken, die bis zu den Wurzeln alles pädagogischen Lebens reichen.

»Sie — die Briefe — sollen Neues bringen«, fordert der Verfasser selbst im 1. Brief, »und doch wird auf keinem Gebiete und auf keinem wiederum weniger als auf dem der Pädagogik eine Wahrheit aus der Pistole geschossen«.

Für ihn besteht nun das Neue nicht im völlig Umwälzenden; denn »alle Versuche, die Welt oder irgend einen Teil oder eine Richtung derselben von gestern auf heute von Grund aus umzugestalten oder uranfänglich neu ins Leben zu rufen, sind entweder schon im Gedanken

mißgeboren oder lebensunfähig vor der Sonne der Wirklichkeit«. Für ihn besteht das Neue mehr in einer Revision der Grundbegriffe, in dem »Bewußtsein über das eigene Tun«, in dem bewußten Zusammenhang des Einzelnen mit dem Ganzen: »Die Rücksicht auf das Ganze in allen seinen Teilen muß maßgebend gemacht werden.«

Von diesem weiteren Gesichtspunkt aus sucht er nun einzelne hervorspringende Punkte im pädagogischen Blickfeld zu markieren und das Geschütz seiner Kritik richtig einzustellen.

Der 1. Brief handelt in der Hauptsache von der »idealistischen Stimmung«, die darin besteht, daß der Erzieher »überall unter den gegebenen Umständen das Vollkommenste zu erreichen bestrebt ist«. — »Diese Stimmung zu erfassen, zu heben und zu verbreiten«, betrachtet Lazarus als »ein innig ersehntes Ziel« seiner Briefe.

Der 2., 3., 4., 5. und 6. Brief befassen sich mit der Staatserziehung und mit der Schulverwaltung. Lazarus ist Anhänger der Staatsschule. Die Schule steht über den Parteien.

»Der Unterrichtsminister sollte kein politischer Minister, sondern ein pädagogischer sein.«

Die geistliche Leitung könne weder aus pädagogischen, noch aus religiösen, sondern nur aus kirchenpolitischen Gründen gefordert werden. Lehrer und Leiter des Schulwesens müssen Pädagogen sein, die »nur aus pädagogischen Gründen entscheiden und nach pädagogischen Normen trachten und wirken«. Der Staat ist in unserer Zeit rechtmäßiger Herr der Schule. Die alte Beschwerde, »die deutschen Fürsten haben die Schule säkularisiert«, ist falsch. »Der Staat hat die Volksschule säkularisiert, indem er sie geschaffen hat.« Diese Herrschaft aber darf nicht zur Tyrannei werden. Die Schule soll eine Schule der Freiheit sein. »Was wir im ganzen deutschen Stamm, in und außer dem Reich, in der großen und breiten Masse des Volkes an geistiger Freiheit und politischer Mündigkeit finden, ist der Volksschule zu verdanken, die der Staat geschaffen oder bei den Kommunen angeordnet hat.« Auch der Lehrer muß frei sein, wenn er segensreich wirken soll. »Es gibt keinen Cäsar über die Grammatiker und auch nicht über die Schulmeister.« »Direktoren, Lehrerkollegien, kommunale oder regionale Schulräte werden dem Staate niemals besser dienen, als wenn sie den Gehorsam vor allem ihrer wissenschaftlichen Überzeugung und ihrem ethischen Gewissen leisten.«

Die Staatserziehung ist das Ideal; aber sie darf nicht in Uniformierung ausarten. Dezentralisation muß eintreten.

Im 7., 8. und 9. Briefe, die an ein Mitglied des Abgeordnetenhauses gerichtet sind, befaßt sich Lazarus mit der Dauer der Schulzeit, mit dem achten Schuljahr und mit der Fortbildungsschule.

Am tiefsten in das Wesen des Volksschulunterrichts dringt der 7. Brief ein. Lazarus ist ein Feind aller zu weitgehenden Forderungen. Er unterscheidet erstens: »gewisse Kenntnisse und Fertigkeiten, deren Inhalt und Übung niemals wieder vergessen werden darf,«

zweitens: »die Art von Kenntnissen, welche nicht wegen ihres stoff-

lichen Inhaltes, sondern wegen der Erleuchtung und Bildung des Geistes und wegen der Erregung des Gemütes überliefert werden.«

»Von alledem gehört in die Volksschule keine vollständige wissenschaftliche Disziplin.« »Überhaupt keine Wissenschaft soll in der Volksschule getrieben werden.«

Scharf wendet sich Lazarus gegen jedes bloße Gedächtniswissen. »Die erleuchtende und erweckende Kraft, der Bildungswert einer Gedankenreihe ist um so größer, je mehr sie als eine freie Gabe empfangen wird.«

»Was nützt denn in allen ernsten und tiefen Dingen, mit denen wir die Seele der Kinder befassen, daß sie ein Gedächtniskram und ein Lippenwerk sind?«

Mit besonderer psychologischer Feinheit wendet sich Lazarus in seinem 8. Briefe dem Apperzeptionsprozeß zu, der Umbildung früherer Wissensschätze durch neu hinzutretende und dem Zwiespalt zwischen Schulwissen und lebendigem Leben, zwischen Schriftdeutsch und Volksmund, zwischen literarischem und natürlichem Denken. »In der Volksschule soll man überall wissen und jeden Tag bedenken, daß die abstrakte Welt des Buchstabens den Geist zu töten, des Gedankens Blässe das Leben anzukränkeln im Begriff steht, und daß man deshalb auf der Hut sein muß, den Geist und das Leben in seiner natürlichen Frische zu erhalten.«

Lazarus ist Anhänger der obligatorischen Fortbildungsschule. Entgegen neueren Anschauungen fordert er, »daß die Fach- und Berufsbildung in die zweite, die allgemein menschliche Bildung in die erste Linie zu setzen ist«. Einen großen Segen verspricht er sich von der Verbindung von Berufsarbeit und Schulbesuch. »Ich sage nicht zuviel, wenn ich behaupte: mir sind zwei Jahre Fortbildungsschule lieber als noch zwei volle Schuljahre ohne Berufsarbeit.«

Der letzte, an eine Dame gerichtete Brief befaßt sich mit dem Wesen der Erziehung. Nicht die spezifischen Pädagogen, »die Dichter sind die Lehrer der Menschheit«. »Bei keinem Volke finden wir, daß die großen und berühmten Dichter unmittelbar mit der Erziehung im eigentlichen Sinne beschäftigt hätten.« Die klassische Epoche der deutschen Nation macht hier die große Ausnahme. Wir verdienen eher das »Volk der Pädagogen« genannt zu werden als das der »Dichter und Denker«. In keiner Literatur spielt der Bildungsroman eine so hervorragende Rolle als in der deutschen. Durch Lessing hat der Begriff Erziehung eine Weite und Tiefe erhalten wie nie vorher. »Erziehung gibt dem Menschen nichts, was er nicht aus sich selbst haben könnte.« Wir müssen die Kräfte des Zöglings entwickeln, indem wir ihm den Kulturgehalt überliefern. »Von der tief eindringenden Unterscheidung dieser beiden Grundelemente der erzieherischen Tätigkeit und der darauf gegründeten Beziehung beider zueinander hängt das Gelingen derselben ab.« Und nun geht Lazarus in längerer Ausführung auf unsere pädagogischen Begriffe ein und zeigt, daß wir sie gebrauchen, ohne an ihre tiefere Beziehung zu denken. Schon die beiden Ausdrücke »bilden« und »entwickeln« — welche Summe von Vorstellungen von Parallelen, von Bildern u. a.! Wir denken in sprach-

lichen Formen, in Illustrationen, um das Wesen zu erfassen — dieses selbst bleibt uns ewig ein Rätsel.

»Das Ziel aller Erziehung ist die Ausbildung vollkommener Humanität; der Weg zu ihr ist die Erkenntnis und die Anwendung der Vernunftwahrheiten.« —

Es ist ein Reichtum von pädagogischen Anregungen, was hier ein weit und klar schauender Geist verkündet. Man merkt aus jeder Zeile, wie reiflich überdacht, wie wohl erwogen sie ist. Man glaubt dem Verfasser, wenn er als den großen Fehler seines Lebens den Umstand bezeichnete, daß er zuviel in sich hineingedacht habe im Vergleich zu dem, was er geschrieben.

Was uns hier geboten wird, das sind Kristalle, die ein langjähriger Prozeß klar werden und anschießen ließ, Kristalle, in denen sich das Licht hundertfältig bricht und spiegelt. Mag auch mancher Stein etwas anders geraten sein, weil ihm dieses oder jenes Ingrediens fehlte — ich denke hier vor allem an des Verfassers Ausführungen über die allgemeine Volksschule, bei denen die praktische Erfahrung wahrscheinlich anderer Anschauung huldigt — im großen und ganzen sind die »Pädagogischen Briefe« ein Werk, das in keines Lehrers Hand fehlen sollte. Wir empfehlen das kleine Buch aufs wärmste.

München

Ernst Weber

Berliner, Dr. A., Lehrbuch der Experimentalphysik in elementarer Darstellung. Mit 3 lithographischen Tafeln und 695 zum Teil farbigen Abbildungen im Texte. Jena, G. Fischer, 1903. gr. 8°. XVI u. 857 S. Geh. 14 M, geb. 14,50 M.

Fruchtbar zu unterrichten, ist schwer. Man muß selbst etwas Rechtes wissen, und man muß außerdem fähig sein, methodische Einsichten zu verkörpern. Doch nicht jedes Wissen frommt dem Lehrer. An Werken, die von Gelehrsamkeit strotzen, fehlt es uns nicht; aber es fehlt uns an Werken, die zu denkender Bearbeitung eines Gebietes anregen, an Werken, die da zeigen, wie weittragend oft ein Begriff, wie sinnvoll diese oder jene scheinbar willkürliche Festsetzung ist, durch welches Ganze ein einzelnes Bedeutung erhält, wie man gerungen hat, diesen oder jenen Gedanken zu verkörpern usw. Das ist auch der Grund, weshalb ich Berliners Werk mit Freuden begrüße.

Das Buch hat ganz wesentliche Vorzüge.

1. Berliner hat Abbes Gedanken über optische Instrumente verwertet. Mit Recht. Abbes Gedanken beherrschen seit geraumer Zeit die optische Praxis. (Vor Berliner hat bereits Lummer im Müllerschen Lehrbuch der Physik eine einschlägige Darstellung geboten.)

2. Berliner hat die gebräuchliche Anordnung des Stoffes in mehrfacher Hinsicht verbessert. »Es ist z. B. herkömmlich, die Polarisation des Lichtes mit der Doppelbrechung des Lichtes zusammen zu behandeln, ein Fehler, der sich oft dadurch rächt, daß der Lernende keine von beiden begreift und die Bemühungen um ihre Beherrschung von vornherein als aussichtslos aufgibt. Wenn man aber die Darstellung der beiden Vorgänge

vollkommen voneinander trennt (wozu man berechtigt ist, da die Polarisation ganz unabhängig von der Doppelbrechung existieren kann), und wenn man die Doppelbrechung unmittelbar im Anschluß an die einfache Brechung behandelt, so verschwindet ein großer Teil der Schwierigkeiten ganz von selbst. Erstens sieht man dann jeden einzelnen der an sich nicht ganz einfachen Vorgänge ohne Vermengung mit dem andern, und zweitens wird die Polarisation des Lichtes sehr viel übersichtlicher, weil man dann schon mit dem bequemen Hilfsmittel zur Polarisierung des Lichtes vertraut ist, das uns die Doppelbrechung in die Hände gibt.« (Vorrede S. IV.) Am Ende der Darstellung über die Wärmelehre (S. 349) heißt es: »Um das Wesen und die einzelnen Erscheinungen der Wärmestrahlung begreiflich zu machen, müßte der größte Teil dessen, was in die Lehre von dem Licht gehört, hier besprochen werden. Dies würde den Gang der Darstellung aber wesentlich unterbrechen. Es ist daher zweckmäßig, die Fortpflanzung der Wärme durch Strahlung und das, was damit zusammenhängt, nicht hier, sondern erst im Zusammenhange mit der Lehre vom Licht zu besprechen.« (Vergl. S. 831 u. f.)

3. Viele physikalische Erscheinungen beziehen sich auf Räumliches. Wer die räumlichen Verhältnisse nicht durchschaut, ringt ganz vergeblich, sich die damit verbundenen Erscheinungen vorzustellen. Wie eifrig ist darum Berliner bemüht, den Lesern zu helfen! Vor allen nimmt er oft Bezug auf geläufige Bewegungen und Lagebeziehungen. »Man erhält das Bild der entstehenden Welle aus dem Bilde der Wasserwellen (Fig. 232), wenn man das Buch vertikal auf die schmale Kante aufrecht stellt und sich dann die Kreise der Fig. 232 um ihre vertikale Achse gedreht denkt, so daß sie also wie die Münzen einer horizontal gehaltenen Geldrolle zueinander liegen . . .« (S. 365). »Man muß sich das ganze den Leiter umgebende Feld von solchen Flächen durchzogen denken, die wie die Schalen einer Zwiebel einander umschließen . . .« (S. 459). »Dreht man die Kalkspatplatte um das Einfallslot in ihrer Ebene (wie ein Rad um seine Achse) herum, so . . .« (S. 686). Vergl. auch S. 797, Zeile 29 u. f., S. 814, Zeile 3 u. f.! Berliner bietet ferner einschlägige Skizzen; und wo diese nicht ausreichen, wird mit Klappenfiguren, d. i. mit aufrichtbaren Klappen aus steifem Papier, die mit Figuren verbunden sind, hantiert.

4. Eine gewisse Anstrengung kann dem Leser sicherlich nicht erspart werden; aber man muß verhüten, daß er seine Kraft unnütz verbraucht. Auch in dieser Hinsicht kennt Berliner die Bedürfnisse seiner Leser. Er erinnert immer wieder an das, was erforderlich ist, das Neue zu verstehen. Er steckt da Warnungszeichen aus, wo er die Leser strauhelnd sieht. Unsichere sprachliche Beziehungen und synonymische Redeweisen sucht er zu vermeiden. Besonders behutsam geht er dann vor, wenn es sich um sehr verwickelte Stoffe handelt. Hie und da konstruiert er einfache Fälle, um sie nach und nach der komplizierteren Wirklichkeit näher zu führen. Er macht darauf aufmerksam, an welcher Stelle eine Untersuchung einsetzt, und faßt die Ergebnisse immer und immer wieder zusammen. Zuweilen bietet er Figuren mit Randbemerkungen, in denen man ganze Gedankenmassen überschauf u. s. f.

5. In der Physik fehlt es nicht an Festsetzungen, die scheinbar recht willkürlich sind. »Die Stärke des magnetischen Feldes in irgend einem Punkte wird dargestellt durch die Dichte der Kraftlinien. Von der magnetischen Menge μ gehen $4\pi\mu$ Kraftlinien aus ...« So heißt es schlankweg in vielen Lehrbüchern. Berliner dagegen zeigt zunächst, woran man die Intensität eines magnetischen Feldes erkennen kann, dann zeigt er, daß die Kraftlinien da am dichtesten sind, wo die Feldstärke am größten ist, und endlich zeigt er, wie es zwar nicht notwendig, aber doch zweckmäßig ist, anzunehmen, von der magnetischen Menge μ gingen $4\pi\mu$ Kraftlinien aus u. s. f. Das nenne ich eine Anleitung zu fruchtbarer Geistesarbeit. (Vergl. auch: F. Auerbach, Die Grundbegriffe der modernen Naturlehre. Leipzig, Teubner, 1902. S. 90—92.) Daß Berliner befähigt ist, schwierige Stoffe darzustellen, zeigt sich besonders in den Abschnitten über das Trägheitsmoment, über die Wellenlehre, über die Kraftlinien, über das Potential, über die Doppelbrechung und über die Polarisation.

6. Die Darstellung ist elementar, aber durchdrungen von wissenschaftlichem Geiste. Hie und da wird eine Überlegung nur für besondere Fälle oder unter vereinfachten Bedingungen durchgeführt, eine komplizierte Erscheinung wird nur im großen und ganzen betrachtet, es werden selbst mathematische Beziehungen verwertet, die nicht besonders abgeleitet sind. Alles das ist unbedenklich, weil der Leser immer und immer wieder auf die Unvollkommenheit und Beschränktheit seines Wissens aufmerksam gemacht wird.

7. Hinsichtlich der Maße sind die gesetzlichen Definitionen verwertet. Auch einige Mängel mögen angedeutet sein:

1. In der Wärme-, Licht- und Elektrizitätslehre ist manches als Tatsache dargestellt, was wohl nur hypothetischen Wert hat. Namentlich für didaktische Zwecke scheint es geboten, den Standpunkt einzunehmen, den Professor Dr. E. Mach vertritt. (Vergl.: Die Geschichte und die Mängel des Satzes von der Erhaltung der Arbeit. Prag, Calvesche Univ.-Buchhandlung, 1872. Die Mechanik in ihrer Entwicklung historisch und kritisch dargestellt. Leipzig, Brockhaus. Die ökonomische Natur der physikalischen Forschung. Almanach der Kaiserl. Akademie der Wissenschaften. Wien 1882. S. 295—319. Beiträge zur Analyse der Empfindungen. Jena, Fischer. Die Prinzipien der Wärmelehre. Leipzig, Barth. Populärwissenschaftliche Vorlesungen. Leipzig, Barth. Leitfaden der Physik für Studierende. Leipzig, Freytag. Bemerkungen über die historische Entwicklung der Optik in der Zeitschrift f. physik. u. chem. Unterricht, herausgeg. v. Poske. XI, S. 3—8. Vergl. dazu die einschlägigen Schriften von Stallo, Volkmann und Petzoldt!) Erklären heißt danach nicht, Erscheinungen auf hypothetische Ursachen zurückführen. Erklären heißt vielmehr, komplizierte Erscheinungen auf einfache zurückführen. Als Erklärungsmittel sind die Hypothesen sicherlich nachteilig, als Mittel der Forschung, der Darstellung u. s. f. können sie gute Dienste leisten.

2. In der Physik haben wir manche Bezeichnung (einarmiger Hebel), Zerlegung einer Bewegung oder einer Kraft u. s. f.), die zu falschen Ge-

danken verführt. Diesen Übelstand sollte namentlich eine elementare Darstellung eingehend berücksichtigen.

3. Wie muß ein Hebel beschaffen sein, wenn man Kraft sparen will? Wie, wenn man nicht an Kraft, wohl aber an Weg sparen will? u. s. f. Über Derartiges ausführlich Auskunft zu geben, scheint mir nicht überflüssig.

4. Welch eine Fülle von wissenschaftlicher Arbeit ist oft in den Dingen verkörpert! Die einschlägigen Darstellungen Berliner reichen in manchen Fällen (Thermometer, Reibungselektroskopmaschine u. a.) nicht aus, den Leser zu der so nützlichen Einsicht zu führen. Vielleicht wäre es angebracht, bei einzelnen physikalischen Grundgedanken die Stufen in der Verkörperung etwas näher zu beleuchten.

5. Mach hat gezeigt, daß es unmöglich ist, die Grundeinsichten der Mechanik losgelöst von jeglicher Erfahrung zu gewinnen. Wäre es dann nicht unbedenklich, die abstrakten Beweise der Grundeinsichten etwas geringer zu werten? —

6. Die neuern Arbeiten über Blitzschutz (z. B. Koch, Elektrotechnische Zeitschrift, 1899, Heft 16. Zechner, Prometheus, Nr. 560 u. 561) sind nicht verwertet. Wer heutzutage einen Blitzableiter anlegen will, muß die Erfahrung verwerten, daß ein von einem Leiter umgebener Körper vor elektrischen Entladungen geschützt ist (Faradays Versuch im Drahtkäfig; man denke auch an Prof. Artemieffs Schutzanzug für Arbeiter in Werken mit hochgespannten Wechselströmen!), und ferner die Erfahrung, daß bei oszillatorischen Entladungen der Ohmsche Widerstand nur eine geringe Rolle spielt.

7. Die mathematischen Ableitungen auf den S. 505, 571 u. 572 sind nicht zweckmäßig und nicht fehlerfrei. In dem Kapitel über Doppelbrechung (S. 688 u. 689) sind einige Versuche mit falschem Ergebnis dargestellt, mithin sind auch die Figuren auf Tafel II verzeichnet. (Verwertung der Huygenschen Konstruktion.) Die Figur 662 entspricht nicht dem einschlägigen Texte. Es kommen Gleichungen mit einseitiger Benennung vor. Druckfehler treten mehrfach auf; einige sinnstörende mögen angegeben sein: S. 689 Zeile 22: 1,658 statt 1,486. S. 785 Zeile 17: Bewegungserscheinungen statt Beugungserscheinungen. Auf den S. 771, 811 und 813 sind Hinweise auf Figuren ungenau oder falsch. Figur 658 ist verzeichnet. Kann man Lichtenbergsche Figuren mit unelektrischer Mennige und unelektrischen Schwefelblumen erzielen? —

8. Ist es wohlgetan, beispielsweise die Lichtenbergschen Figuren und andere Kleinigkeiten der Elektrostatik zu behandeln, dagegen die gewöhnliche Telegraphie zu übergehen? —

Weimar

M. Fack

Grosse, H., Historische Rechenbücher des 16. u. 17. Jahrhunderts und die Entwicklung ihrer Grundgedanken bis zur Neuzeit. Ein Beitrag zur Geschichte der Methodik des Rechenunterrichts. Mit 5 Titelabbildungen. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. gr. 8°. 183 S. Preis 3,60 M.

Was der Verfasser bezweckt, hat er im Vorworte in aller Kürze zum Ausdruck gebracht. »Die vorliegende, seit Jahren vorbereitete Monographie

will als ein Beitrag zur Geschichte der Methodik des Rechenunterrichts gewertet sein, als eine Ergänzung der Darstellungen von Wildermuth, Treutlein, Jänicke, Unger, Hartmann, Sterner, Villicus, Cantor, Simon u. a. . . . Nachdem in der Einleitung die beiden die heutige Rechenmethodik beherrschenden Ideen (a) auch das Rechnen steht im Dienste der sittlichen Bildung, und b) es trägt vorwiegend den Charakter des Sachrechnens] gekennzeichnet sind, gibt Teil I ein Bild von dem Stande des Rechenunterrichts im 16. und 17. Jahrhundert unter Berücksichtigung von Schulordnungen und Rechenbüchern. Teil II führt auf dieser Grundlage die interessanten historischen Rechenbücher des 16. und 17. Jahrhunderts, besonders die von Suevus, Meichsner und Hemeling (bisher von den Rechenhistorikern über Gebühr vernachlässigt und weder bibliographisch noch pädagogisch zur Genüge gewürdigt), in charakteristischen Proben vor und sucht dieselben aus den jeweiligen Zeitumständen und den diese Periode bewegenden idealen und sittlichen Mächten verständlich zu machen. Es bedarf nicht der Versicherung, daß (der) Verfasser sich durchaus auf Originalquellen stützt; es ist keine Mühe gescheut und kein Mittel unversucht gelassen, dieselben aufzufinden und zu erlangen. Die Fundorte der zum Teil seltenen Werke wurden genau angegeben.

Die Darstellung läßt zugleich erkennen, daß die Verfasser jener historischen Rechenbücher bereits — ohne darüber zur Klarheit zu kommen — sowohl das rechenunterrichtliche Sachprinzip als auch die Idee vom ethischen Zweck des Rechenunterrichts in ihrem Aufgabenmaterial berücksichtigt haben. . . . Das Sachprinzip sowohl wie der Gedanke des sittlichen Bildungswertes des Rechnens zieht sich wie ein roter Faden durch die ganze Entwicklungsgeschichte des Rechenunterrichts hindurch. Beide stehen in innigster Verbindung; jenes methodologische Prinzip wird in seiner praktischen Gestaltung zu einem pädagogisch-teleologischen Problem. Eine entwicklungsgeschichtliche Beleuchtung jener rechenunterrichtlichen Normen, die bis jetzt schmerzlich vermißt wird, erscheint für den weiteren Ausbau unserer Rechenmethodik von Bedeutung. Teil III unserer Arbeit will jene Entwicklungsgeschichte, reichend bis in unsere Tage, geben. Es ist eine Tatsache, daß man eine geistige Erscheinung erst dann wesentlich kennen lernt, wenn man ihre Entstehung und Entwicklung verfolgt. Die Kenntnis der Genesis jener Probleme führt uns diese selbst näher; denn sie löst eine Fülle apperzipierender Kräfte aus, die das Verständnis erleichtern. Auch praktische Pädagogen werden daher der Studie, die mit der reichen Fachliteratur der neueren und neuesten Zeit bekannt macht, ihr Interesse zuwenden können.« (Vorwort, S. 3 u. 4.)

Welch eine Fülle von Angaben bietet uns Grosse in seinem Werke! Wieviel Fleiß mag er geopfert haben, um all die Quellen zu erlangen! Wieviel Zeit, um Texte zu entziffern, Texte zu prüfen und zu kopieren, Aufgaben zu vergleichen, zu zählen und zu gruppieren! u. s. f. Ich vermag nur einen kleinen Teil der Angaben zu prüfen; trotzdem bin ich mit Rücksicht auf die literarischen Hinweise u. a. der festen Überzeugung, daß Grosse mit großer Sorgfalt und mit umfassender Sachkenntnis gearbeitet hat. Die Rechenhistoriker werden ihm deshalb zu Dank ver-

pflichtet sein; und gar mancher dürfte Gelegenheit gehabt haben, die eigene Darstellung zu erweitern und zu verbessern. In dieser Hinsicht hat sich Grosse offenbar ein Verdienst erworben.

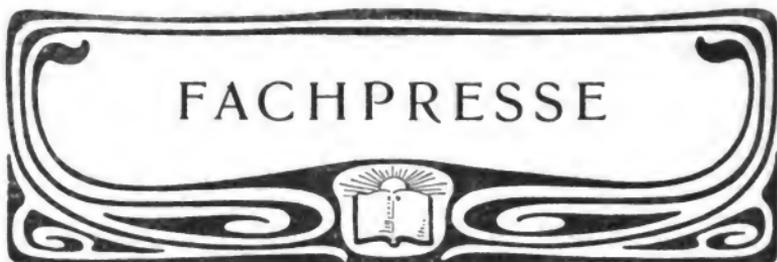
Grosse hofft, mit seiner Studie auch den Männern der Praxis einen Dienst geleistet zu haben. Ist diese Hoffnung berechtigt? Wer in der Praxis etwas leisten will, muß gewisse Einsichten (»Sachprinzip« u. a.) verwerten. Einsichten vermag aber nur fruchtbar zu verwerten, wer sie vollkommen durchschaut und aus ihren ersten Gründen herleiten kann. Grosse berichtet in ausführlicher Weise über die Gründe, die den und jenen Autor zu seiner Einsicht geführt haben. Aber er unterläßt es, zu zeigen, wie man diese Fülle von Anregungen dazu benutzen kann, um zu einer allseitigen und strengen Begründung dieser oder jener Einsicht zu gelangen. Er bleibt also auf halbem Wege stehen. Uns Lehrern fehlt es in erster Linie an der philosophischen (der stolze Ausdruck möge erlaubt sein!) Durchdringung der Gedanken, die wir verkörpern sollen. Grosses Schrift bereichert das Wissen des Lehrers; aber zur Verwirklichung jenes höheren Zweckes tut sie wohl nicht genug.

Wer mathematischen Formen Leben einhauchen will, muß sie auf Sachen beziehen. Aber soll man von komplizierten Sachverhältnissen ausgehen, um die Formen zu gewinnen; oder soll man erst zu komplizierten Sachverhältnissen schreiten, nachdem man die Formen bereits an vereinfachten Sachverhältnissen gewonnen hat? Hier ist der Punkt, an dem einsetzen muß, wer uns Lehrern hinsichtlich des »Sachprinzips« einen Dienst leisten will. Um die beregte Frage zu lösen, wird man am besten tun, zu zeigen, wie sich gemäß der einen oder andern Forderung der Rechenunterricht in seiner ganzen Ausdehnung und in allen Einzelheiten gestaltet.

Philosophische Durchdringung der Gedanken und Anleitung zur vollständigen Verkörperung der Gedanken, — das ist's, was uns Lehrern in erster Linie nottut. In dieser Hinsicht findet man nur wenig Handreichung bei Grosse.

Weimar

M. Fack



FACHPRESSE

Aus der philosophischen Fachpresse

Archiv für systematische Philosophie. X, 3. 1904.

Dr. Victor Kraft, Das Problem der Außenwelt. — A. Levy, Vorbedingungen einer jeden wahren philosophischen Erkenntnis. — Julius Fischer, Zum Raum- und Zeitproblem. — Theodor A. Meyer, Das Formprinzip des Schönen. — Jahresbericht über sämtliche Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie. — Rudolf Goldscheid, Jahresbericht über Erscheinungen der Soziologie 1899—1904. — Die neuesten Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie. — Zeitschriften. — Eingegangene Bücher.

Gutberlets Philosophisches Jahrbuch. 17. Jahrg. 4. Heft.

I. Abhandlungen: C. Gutberlet, Der Wille als Weltprinzip. — Paul Czaja, Welche Bedeutung hat bei Aristoteles die sinnliche Wahrnehmung und das innere Anschauungsbild für die Bildung des Begriffes? — Scherer, Sittlichkeit und Recht, Naturrecht und richtiges Recht (Forts.). — L. Baur, Substanzbegriff und Aktualitätsphilosophie (Schluß). — Beck, Die Sittenlehre des Briefes an Diognet. — R. Stölzle, Zwei Briefe E. v. Lasaulx' zur Charakteristik des Philosophen Baader.

— II. Rezensionen und Referate: M. Wartenberg, Das idealistische Argument in der Kritik des Materialismus, von C. Gutberlet. — K. Fahrion, Das Problem der Willensfreiheit, von Dems. — O. Weininger, Über die letzten Dinge, von L. Baur. — C. Frick S. J., Ontologia sive Metaphysica gener., von J. Fries O. M. I. — J. King, The psychology of Child Development, von J. Wallenborn O. M. I. — III. Zeitschriftenschau: A. Philosophische Zeitschriften. — B. Zeitschriften vermischten Inhalts. — IV. Miscellen und Nachrichten: Eine neue Erklärung der Konsonanz und Dissonanz. — Ein neuer Versuch zur Erklärung der Lebenstätigkeit. — Zur Neuronenlehre. — Das Vibrationsgefühl.

Kantstudien. Herausgegeben von Dr. Hans Vaihinger und Bauch. Band IX. Heft 3 u. 4. 1904.

Bauch, Luther und Kant. — Riehl, Anfänge des Kritizismus. — Renner, Reden zur Feier der Wiederkehr von Kants 100. Todestag. — Aale, Zwei dänische Festgaben zum Kantjubiläum. — Sitzler, Zur Blattversetzung in Kants Prolegomena. — Rezensionen. — Selbstanzeigen. — Mitteilungen. — Register.

Commers Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. XIX. 2. Heft. 1904.

Gloßner, Aus Theologie und Philosophie. — Josephus a Leonissa, Die geschaffenen Geister und das Übel. — Franz Zigon, Zur Lehre des hl. Thomas von Wesenheit und Sein. — Literarische Besprechungen.

Glauben und Wissen. Von Dr. Dennert. II. 10. Heft. 1904.

E. Wölffel, Gewohnheit. — Pf. W. Röhmheld, Blaise Pascals »Gedanken«. — Prof. Lic. R. Grützmaker, Alte Wahrheit in neuem Gewande. — Dr. med. Selldén, Ist der Hase ein Wiederkäuer? — Zeugen Gottes. — Umschau in Zeit und Welt. — Notizen. — Antworten auf Zweifelfragen (Frage 30. 40). — Apologetische Rundschau.

Neue Metaphysische Rundschau.

Herausgeg. von Paul Zillmann. 1904. Band XI. Heft 4.

Dr. med. F. A. Mesmer, Die 27 Lehrsätze vom animalischen Magnetismus. — Dr. med. A. Marques, Die Aura der Magnete. — Albert Kniepf, Der vierte Aggregatzustand (die Radio-Aktivität). — Dr. Hch. von Lessel, Die metaphysische Grundlage von Richard Wagners »Der Ring des Nibelungen« (Kapitel III: Das flüssige Rheingold und das zum Ring geschmiedete Metall; Kap. IV: Erda und Wotan, der Beginn der Tragödie der Menschheit). — Dr. med. J. D. Buck, **Mystische Maurerei** (Kapitel V: Die Geheimlehre, Wissenschaft und Religion). — Ivy Hooper, Zwei Häuser (Kap. III). — Rundschau. — Bücherschau. — Portrait: Friedrich Anton Mesmer.

Revue de Métaphysique et de Morale. (M. X. Léon.) 12e année, No. 5. Septembre 1904.

L. Brunschvicg, La révolution cartésienne et la notion spinoziste de la substance. — G. Vailati, Sur une classe

remarquable de raisonnements par réduction à l'absurde. — L. Couturat, Les principes des mathématiques. — VI. La géométrie. — Études critiques: G. Lechallas, Une nouvelle tentative de réfutation de la géométrie générale. — Questions pratiques: F. Marguet, Sur l'idée de Patrie. — Supplément: La philosophie dans les Universités (1904—1905). — Livres nouveaux. — Revues et Périodiques. — Kantgesellschaft.

Die Kinderfehler. Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie. Herausgegeben von J. Trüper, Direktor des Erziehungsheimes und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Mädchenmittelschule in Elberfeld. X, 1.

A. Abhandlungen: Prof. Dr. F. M. Wendt, Zur Psychologie der Eltern- und Kindesliebe. — Dr. phil. Franz Nietzold, Prüfung der zur Volksschule angemeldeten Kinder, besonders im Gesange. — B. Mitteilungen: G. Fischer, Der XI. Blindenlehrerkongreß in Halle a. S. vom 1. bis 5. August 1904. — Die Gründung eines Hilfsschulverbandes in England. — Neubegründete Heilerziehungsheime. — Pferdepädagogik. — Zur Frage eines Kongresses für Kinderpsychologie und Heilerziehung. — VI. Versammlung des Vereins für Kinderforschung am 14.—16. Oktober 1904 in den Gesellschaftssälen des neuen Zentraltheaters am Thomasring zu Leipzig. — An die Freunde und Mitglieder des Vereins für Kinderforschung. — Vorläufige Tagesordnung für den 5. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands in Bremen, Ostern 1905. — C. Literatur: Dr. A. Sickinger, Organisation großer Volksschulkörper nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder. Von Trüper. — Dr. med. Julius Moses, Das Sonderklassensystem der Mannheimer Volksschule. Von Trüper.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

- G. Portig, Das Weltgesetz des kleinsten Kraftaufwandes in den Reihen der Natur I. in der Mathematik, Physik u. Chemie. 332 S. II. in der Astronomie und Biologie. 552 S. Stuttgart, Kielmann, 1903 u. 1904.
- A. Neumann, Jesus wer er geschichtlich war, Freiburg i/B. und Leipzig, P. Waetzel, 1904. 204 S.
- Jaques Steon, Rechtsphilosophie und Rechtswissenschaft. Berlin, Guttentag, 1904. 47 S.
- Kowalewski, Kants Stellung zum Problem der Außenweltexistenz. 39 S.
- Achelis, Abriß der vergleichenden Religionswissenschaft. Leipzig, Göschen. 1904. 163 S.
- Idelberger, Die Entwicklung der kindlichen Sprache. Berlin, H. Walther, 1904. 87 S.
- Deussen, Vedānta und Patonismus im Lichte der Kantischen Philosophie. Comenius-Gesellschaft. Berlin, Weidmann, 1904. 25 S.
- M. Adler, Immanuel Kant zum Gedächtnis. Wien, Denticke, 1904. 46 S.
- Beck, Die Nachahmung und ihre Bedeutung für Psychologie und Völkerkunde. Leipzig, Haacke, 1904. 173 S.
- Opitz, Grundriß einer Seinswissenschaft. 2. Bd. Wesenslehre. Ebenda 1904. 233 S.
- A. Rothenbücher, Geschichte der Philosophie für Gebildete und Studierende. Berlin, Walther, 1904. 339 S.
- K. Fahrion, Das Problem der Willensfreiheit. Heidelberg, Winter, 1904. 62 S.
- W. Windelband, Immanuel Kant und seine Weltanschauung. Rede. Ebenda 1904. 32 S.
- Beißwänger, Amos Comenius als Pansoph. Stuttgart, Kohlhardt, 1904. 101 S.
- Ascher, Ausflüge in das Reich des Geistes und der Seele. Berlin, Itzkowski. 60 S.
- K. August, Die Grundlagen der Naturwissenschaft. Berlin, Walther, 1904. 61 S.
- L. Busse, Immanuel Kant. Ansprache. Leipzig, Voigtländer, 1904. 11 S.
- Castle, Wallenstein (Schiller). Leipzig, Teubner.
- Gaudig, Didaktische Ketzereien. Ebenda. Klein. Zeitgemäße Umgestaltung des math. Unt. Ebenda.
- Obst, Kaiser Wilhelm II. Breslau, Schottländer.
- Thilly, The University of Missouri Studies 1904.
- Knortz, Die amerikanische Volksschule. Tübingen, Laupp.
- Meltzer, Lesestücke aus den prophet. Schriften. Ausgabe A u. B. Dresden, Schambach.
- v. Sallwürk, Die didakt. Normalformen. 2. Aufl. Frankfurt a/M., Diesterweg.
- Marbe, Über den Rhythmus der Prosa. Gießen, Ricker.
- Gutzmann, Die soziale Bedeutung der Sprachstörungen. Jena, Fischer.
- Kühn, Die Bedeutung Montaignes für unsere Zeit. Straßburg, Heitz.
- Zillig, Pädagogische Anforderungen an den Lehrplan usw. Nürnberg, Korn.
- Kretzschmar, Polit. Pädagogik. I. Teil. Leipzig, Schimmelnitz.
- Fr. Mann, Pädagog. Magazin. Heft 9. 33, 228. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).
- Staude, Präparationen II. IV. 3. Aufl. Ebenda.
- Schlegel, Präparat. f. Kirchenlieder u. Psalmen. Ebenda.
- Groth, Naturstudien. 2. Aufl. Ebenda.
- Tews, Schulkompromiß usw. Berlin-Schöneberg, Hilfe.



AUFSÄTZE

Kind und Kunst

Einige experimentelle Untersuchungen zu einigen Grundfragen der Kunst-
erziehung

Von

Marx Lobsien, Kiel

A. Einleitung

Die gegenwärtige Pädagogik darf sich zweifelsohne als Verdienst anrechnen, daß sie ein absichtliches Bemühen forderte, um die Kunst dem Volke nahe zu bringen. Dabei handelt es sich in erster Linie um die Kunst im Bilde, sei es das plastische oder ebene, in zweiter Linie um die Kunst im Worte. Man verglich die Gegenwart mit einer kunstsinnigen Periode des Mittelalters und mußte mit Beschämung eingestehen, daß die Gegenwart in Kunstsinn und Kunstfertigkeit ungleich hinter jener zurückstehe. Vergleich man das moderne bürgerliche Zimmer — um nur auf dieses eine hinzuweisen — mit dem jener Periode, so gewährte man dort feineren Sinn für Farbe und Form, naives, aber doch sicheres Empfinden für das Zusammenstimmen. Dieses Zusammenstimmen bezieht sich sowohl auf das einzelne Zimmergerät, wie auf die Gesamtausstattung des Raumes. Wo sich Gelegenheit bot, unterließ man nie, ein passendes Zierrat mit geschickter Hand, d. h. niemals in aufdringlicher Weise, anzubringen. Die Ausschmückung war nicht Selbstzweck, wie in einer späteren Periode der Übertreibungen und des Schwulstes, sondern ordnete sich bescheiden dem jeweiligen Zwecke des Gebrauchsgegenstandes unter. Ebenso war unmöglich, es sei denn, daß ein starkes Pietätsgefühl das so forderte, daß ein Gerät im Zimmer geduldet

würde, das geeignet wäre, den Gesamteindruck zu stören. — Tritt man dagegen heute in das Wohn- oder gar Prunkzimmer eines relativ wohl gestellten Bürgers: welch ein tohuwabohu in Form und Farbe, welch traurige Geschmacklosigkeit und Geschmackswirrnis redet von diesen Wänden, diesen Bildern, dieser Auswahl und Anordnung von Ziergegenständen mannigfachster Art! Welch schreiende Mißböte in Wahl und Anordnung der Farben! Und nun gar die Putzstube des Minderbegüterten, des kleinen Handwerkers, Beamten, Kaufmannes, an dessen Ausschmückung er seine Spargroschen wendet, jenes Zimmer, das der Hausfrau Stolz ist, das während des ganzen Jahres kaum betreten und sorgsam vor Sonne und frischer Luft bewahrt wird: es ist zunächst nichts weiter als ein Aufspeicherungskabinett der denkbar mannigfachsten Ramschware des nächsten Warenhauses — ein Warenhaus en miniature! — Das ist nur ein Beispiel für viele. Ich erinnere außerdem an das dicht besetzte Varieté, das zweifelhafte Vorstadttheater, den Gassenhauer, die Kasernenlieder, die elende Schmutz- und Hintertreppenliteratur, die gemein und schauderbar illustrierten Witz- und Skandalblätter, die alle zahlreiche Abnehmer finden usw.

Das mußte allerdings sowohl dem Pädagogen wie dem Künstler ans Herz greifen. Man fand auch Wege und Mittel, »des Teufels Mißt« — mit Luther zu reden, auszukehren, die Volksseele zu säubern, sie zu veredeln, indem man ihr die besten Kunstschätze in Wort und Bild zuführte, sie so, wenn möglich, gegen die Ansteckung durch die Unkunst, das Unedle, das Unsaubere zu immunisieren. Es ward die Parole ausgegeben: die Kunst dem Volke! und beide Interessenten verbündeten sich, um den Kampf auf der ganzen Linie aufzunehmen. — Der Kampf muß offenbar nach zwei Seiten geführt werden, abwehrend und angreifend; abwehrend gegenüber der herrschenden Unnatur (wie das mit bemerkenswertem Erfolge auf dem Gebiete der Jugendschriften versucht wird), gegenüber der Wahl- und Stillosigkeit in Kunst und Kunstgewerbe, wie sie das Publikum beliebt. Dann aber muß man vor allen Dingen Besseres als Ersatz schaffen -- zweifellos die größere und unvergleichlich schwierigere Aufgabe.

Dabei kann es sich selbstverständlich, will man Gesundes schaffen, nicht um einen Kampf von heute auf morgen handeln, etwa mit gewaltsamen Machtmitteln, wie mancher Heißsporn vermeint. Das ist bei allen denen von vornherein sicher, die da wissen, wie hart Meinungen, Neigungen, Wertschätzungen gerade solcher Art, wie sie hier in Frage stehen, sich einwurzeln. Wir haben logische

Irrtümer, ja Wahnideen allen gegenteiligen Zeugnissen zum Trotz Jahrhunderte überdauern sehen. Und doch kann man dort, wo es sich um derartige Verfehlungen und Falschdeutungen handelt, die Masse, wie man sagt, mit der Nase auf die objektiven Tatbestände stoßen. Wie ganz anders, wo es sich um den Geschmack handelt; hier liegen die Verhältnisse viel schwieriger. Man kann derartig handgreifliche Beweise nicht geben, weil der Geschmack indiskutabel ist. Nun soll nicht geleugnet werden, daß die erwähnten Irrungen aus logisch-sachlichen Gebieten nicht allein gefestigt werden durch die Trägheit der Massen, sondern auch durch die diese Eigenschaft naiv oder raffiniert ausbeutende Herrschsucht der Oberen starke Stützen gewann (Ptolemäus-Kopernikus). Dieser Herrschaft begegnen wir auf dem Gebiete des Geschmacks wieder in der mindestens ebenso rigorosen der Mode i. w. S. Der Satz: der Geschmack ist indiskutabel, hat praktische Bedeutung nicht sowohl dem Individuum gegenüber, das sich in seinem Geschmack sein *noli me tangere* äußeren Einwirkungen gegenüber bewahrt hat, als vielmehr einer größeren oder geringeren Gemeinsamkeit gegenüber, die durch die Mode gebunden wird. Wir haben heute noch ihre Macht deutlich vor Augen, am deutlichsten in dem, was sie für die Kleidung vorschreibt. Trotzdem ihre Macht durch den häufigen Wechsel stark gelockert ist, sehen wir das widersinnigste und häßlichste in Form und Farbe »modern« und »unmodern« werden — aber wieviele wagen, sich zu emanzipieren. Denn — und darin liegt zum großen Teile das Geheimnis beschlossen — der Hauptbundesgenosse der Mode ist die Furcht vor dem »sich lächerlich machen«, vor dem Spott. Die Waffe richtet sich in verschärfter Form gegen den minder Wohlhabenden, der zugleich seine Dürftigkeit getroffen fühlt. Welche Macht aber dem Spott innewohnt, bezeugt die Kulturgeschichte zur Genüge: was ernster Belehrung unmöglich war, das gelang den Volksfreunden, die die Geißel des Spottes und der Satire zu handhaben wußten. Wie groß aber ist die Macht der Mode in jenen Zeiten gewesen, da sie sich in viel weiteren Zeiträumen wandelte und sich obendrein mit äußeren Machtmitteln verbinden konnte. Sie wirkt stark uniformierend ein, nicht nur auf die Kleidung, sondern die ganze Lebensführung, die Lebenswertung und den Geschmack. Bedenkt man diese Macht, die auch heute wirksam ist, so wird man schon aus dem Grunde der Meinung entgegentreten müssen, daß in einigen Jahren, oder Jahrzehnten, auch ernstes Bemühen von durchgreifendem Erfolge sein werde. Es ist richtig, die Jugend »kann man leichter biegen und ziehen« und darum durchaus zu billigen, daß man »bei ihr anhebt«,

aber das Haus, auch wo es keinen aktiven Widerstand leistet, hat durch 100 feine Fäden eine viel engere Beziehung zum Kinde, einen viel intensiveren Einfluß.

Dazu kommen weitere hemmende Umstände, die in modernen volkswirtschaftlichen Verhältnissen begründet liegen; ich erwähne nur einiges. Die moderne Technik gestattet neben Herstellung vorzüglicher Nachbildungen künstlerischer Erzeugnisse, auch die minderwertige billige Massenproduktion, die dann im Dienste der öden modernen Geschäftsdevise: Großer Umsatz, kleiner Verdienst (d. h. zu meist schlecht aber billig), den Markt zu überschwemmen vermag. Damals lautete sie: wenig, aber gut. Das paßte vorzüglich zu der bürgerlich-konservativen Behaglichkeit jener Zeit, wie jene andere zu der nervösen Hast unserer Tage. Ein minderwertiges Vielerlei lockt den Käufer, geschmackverwirrend. Er nimmt sich nicht die Mühe, das Bild, den Ziergegenstand, das Hausgerät auf seine Schönheit hin zu betrachten, ja, er kann es nicht, weil ihm der Sinn dafür fehlt. Dieser ist auf das Nüchterne und Praktische gerichtet und für das Schöne abgestumpft; denn die Lebenshaltung steht größtenteils unter der gleichen Devise. Weil das Geld gegen andere materielle Lebenswerte eine starke Kursherabminderung gegenüber früheren Zeiten erfahren hat, so gilt es ein Auskaufen der Zeit und ein Anspannen der geistigen und leiblichen Kräfte bis zu ihrem Maximum. Dazu verführt diese Hast, schnell erreichbare oft verwerfliche Genüsse zu erhaschen. Diese Rastlosigkeit in Arbeit und Genuß gestattet kein ruhiges Verweilen, die Jagd nach dem Golde macht blind und stumpf dem künstlerischen Schauen und Genießen gegenüber. So hängt der Sinn für Kunst aufs engste zusammen mit der ganzen Lebenshaltung. Ungünstige wirtschaftliche Lage macht von vornherein das Bemühen: Die Kunst dem Volke, künstlerische Erziehung für alle diejenigen illusorisch, die darunter seufzen. Der hat nicht Sinn für Kunst, den jeden Morgen Frau Sorge grüßt. Erst Brot, dann Kunst! Möglich, daß man in weichen Kinderherzen manch Samenkorn legen kann, aber es ist unweigerlich dem Tode gewiß. Schade um die verlorne Liebesmüh. So erfährt der Satz: die Kunst dem Volke schon aus äußeren Gründen eine Einschränkung.

Zu diesem Abstrich in der Breitenrichtung kommt dann ein anderer in die Tiefe. Die äußerlich günstige Lebenslage gewährt noch keineswegs die Verwirklichung des gesteckten Zieles, mindestens ebenso wichtig sind bestimmte psychische Qualitäten, worüber hernach genaueres ausgeführt werden soll. Doch möchte ich in diesem Zusammenhange auf einen Feind der modernen Bestrebungen auf-

merksam machen, den man nicht immer genügend gewürdigt hat. Man kauft das Buch, das Bild, den Schmuckgegenstand im Warenhaus billig und damit macht man von vornherein die Konzession: für den Preis ist es doch ganz nett, da kann man nichts besseres verlangen. Daß aber ein derartiges Konzessionenmachen irgendwie geeignet sein sollte, einen etwa noch schlummernden Sinn für schöne Form und Farbe zu beleben, wird nur der Unkundige einen Augenblick erwägen.

Die Forderung: die Kunst dem Volke, geht von der Voraussetzung aus, daß das Volk zum Kunstsinn und Kunstgenuß erzogen werden könne. Diese Voraussetzung hat aber, meines Erachtens, vorläufig nur den Wert einer Hypothese. Sie kann historisch nicht erhärtet werden (etwa durch den Hinweis auf jene hochstehende mittelalterliche Periode). Die Geschichte des ästhetischen Geschmacks — den wir in den charakteristischen Kunsterzeugnissen der einzelnen Entwicklungsstadien verkörpert sehen — zeigt ein Auf und Ab der Entfaltung. Auf den Wellenberg folgt das Wellental, je nachdem das Geschick hervorragende, bahnweisende Geister bescherte oder vorenthielt. Diese bestimmten Inhalt und Richtung des Aufschwungs. Das Charakteristische für den Psychologen liegt aber in den Zeiten des Niedergangs darin, daß nur von wenigen diese als solche erkannt und verstanden werden, im Gegenteil, die Zeitgenossen sind mit dem, was geleistet wird, nicht nur ganz wohl zufrieden, sie stellen es über die Erzeugnisse jener Perioden, die hernach vor dem Richterstuhle der Kunstgeschichte als Höhen sich ausweisen. Das Selbstzeugnis der einzelnen Perioden ist das denkbar schlechteste — sonst wäre das wechselnde Auf und Ab der Entwicklung ja unmöglich. Die historische Betrachtung zeigt dann weiter, daß dieser Wechsel im allgemeinen zusammengeht mit äußeren Schicksalen und innerkulturellen Umwandlungen. Sie kann im allgemeinen auch mancherlei Ursacheverhältnisse zwischen hüben und drüben nachweisen oder wahrscheinlich machen. Damit aber ist ihre Aufgabe erschöpft in der Beantwortung der gestellten Frage: Sie kann auf Grund jener Registrierungen und dieser Zusammenhänge im allgemeinen die Möglichkeit einer Erziehung zur Kunst wahrscheinlich machen. Das unter folgender Begründung: Ein ursachloses Geschehen ist ein Widerspruch in sich. Für die Wellenbewegung sind Ursachen verantwortlich zu machen, seien es persönliche, Umweltseinflüsse oder beide zusammen. Diese darf man in ihrer Gesamtheit als erziehliche Einwirkungen mit Fug und Recht bezeichnen — folglich ist Erziehung zum Kunstver-

ständnis möglich. Entsprechend der Natur der Einflüsse liegt ihr Erfolg in auf- oder absteigender Linie.

Der Satz, daß ursachloses Geschehen ein Unding sei, ist unbedingt zuzugeben; er hat genau dieselbe Gültigkeit wie das aus ihm resultierende, daß ein Geschehen, eine Zustandsänderung notwendig und notwendig in derselben Form statthaben muß, wenn die ganze Summe der Bedingungen gegeben ist. Dem Historiker sind aber nicht alle Bedingungen bekannt, er kennt nur die äußeren, soweit sie überliefert sind. Wo seine Aufgabe endet, da hebt die Arbeit des Psychologen erst an. Er erkundet das Verhalten der Seele, ihren Gesetzen entsprechend, jenen Einwirkungen gegenüber. Würde aber der Psychologe lediglich arbeiten mit den Mitteln der alten Konstruktionspsychologie, dann müßte er sich gleichermaßen begnügen, die Möglichkeit im allgemeinen und obendrein mit viel engeren, weil willkürlicheren Mitteln darzutun. Der vollgültige Beweis kann auf kürzestem Wege nur experimentell erbracht werden, d. h. dadurch, daß man planmäßig ästhetisch auf eine bestimmte Schülergruppe einzuwirken trachtet, um dann den Erfolg zu beobachten. Ich sage am sichersten und kürzesten, denn des eben ist das Wesen des Experiments, daß es die Bedingung nach Möglichkeit reinlich sondert und sie willkürlich variiert, trennt und verbindet, um so dem Zufall mit allen seinen verborgenen Irrtümern zu entgehen. Dieselbe Aufgabe hat auch hier das Experiment, nur variiert dem neuen Anwendungsgebiete entsprechend. Er setzt voraus eine stete, der jeweiligen kindlichen Entwicklungsstufe angepaßte ästhetische Einwirkung im weitesten Sinne und prüft dann in gewissen Zeiträumen das Maß der Immunisierung gegenüber der Unkunst. — Das alles ist aber vorläufig lediglich Zukunftsmusik, denn es fehlt bis heute noch an jeglicher Vorarbeit dieser Art.

Die Erziehungsmöglichkeit im allgemeinen ist zwar erwiesen, so widersprechend ihre Theorien sind, die Erziehungsmöglichkeit zur Kunst soll erst erwiesen werden. Es soll erwiesen werden, daß für eine solche allgemeine Vorbedingungen vorhanden sind, denn nur dann ist berechtigt zu fordern: die Kunst dem Volke. Die Geschichte der Kunst läßt uns hier im Stiche, sie zeigt diese Allgemeinheit nicht, sondern redet nur von bestimmten, mehr oder minder abgeschlossenen Kreisen, die bald größere, bald kleinere Radien gehabt haben mögen.

Es muß also vor allen Dingen der Nachweis erbracht werden, daß ästhetische Qualitäten — c. gr. s. — im Kinde schlummern, ob überhaupt Bedingungen bereits dafür vorhanden sind, die ein absichtliches Bemühen berechtigt erscheinen lassen. Dem ist hinzuzufügen,

daß hiervon Qualitäten natürlich nicht in dem Sinne eines Vermögens geredet wird, eines Keims, der nur günstiger äußerer Bedingungen wartet, um sich zu entfalten, sondern als von Neigungen, ästhetisch zu werten, vorzuziehen und zu betrachten. Während im allgemeinen Kunstsinn, Kunstverständnis erst auf einer gewissen, oft eigenartigen Gesamtbildungshöhe intellektueller und moralischer Art, möglich erscheint, so ist doch zuzugeben, daß solche Neigungen oft eigenartig früh hervorbrechen, andererseits, daß es nicht, wie etwa auf mechanischem Gebiete bei dem Parallelogramm der Kräfte, lediglich dieser intellektuellen und moralischen Kräfte bedarf um unter günstiger Konstellation als Resultante die ästhetische Genußfähigkeit zu erzeugen, beileibe nicht. Jene scheinen zumeist Voraussetzungen, ja gar die *conditio sine qua non* — aber das ästhetische Genießen enthält doch ein mehreres, das in jenen nicht vorhanden ist und aus ihnen allein nicht resultieren kann. Man mag, etwa im Sinne Herbarts, die Ethik möglichst nahe an die Ästhetik heranrücken, man mag von einer Ästhetik logischer Konstruktionen reden u. a. — man trifft damit immer nur Sonderformen, Abarten eines Grundwesens, das in ihnen nicht beschlossen liegt. Kurzum, die ästhetische Genußfähigkeit hat ihr Sonderwesen. Daraus folgt weiter — und lediglich das wollte ich durch diesen kurzen Gedankengang dartun —, sie hat ihre Sonderentwicklung von niederen zu höheren Stufen hin, eine Entwicklung, die in ihrer Höhenlage, in ihrem Tempo nach der persönlichen Eigenart denkbar verschieden ist. Hier liegt, wie mir scheinen will, eine Fundamentalaufgabe für die Bestrebungen auf dem Gebiete der Kunsterziehung, die noch lange nicht genugsam gewürdigt und nur ganz sporadisch in Angriff genommen worden ist, nämlich: die Entwicklungsstadien des ästhetischen Sinnes genau zu verfolgen. Die Aufgabe ist um so schwieriger, weil die Entwicklung, zunächst innerhalb der großen Gruppen: Bild- und Wortschönes, dann auch innerhalb ihrer Unterabteilungen keineswegs parallel verläuft, weder innerhalb des Individuums noch breiterer Massen. (Genauer werden die experimentellen Untersuchungen dieser Arbeit bringen.) Wie dem auch sei, ich bin zufrieden, wenn man mir jest schon zugibt, daß wir es hier mit einer Angelegenheit der Entwicklung zu tun haben. Daraus ergibt sich weiter, daß, wenigstens im allgemeinen ein Unterschied ist zwischen dem Kinde und dem Erwachsenen einerseits, dem Gebildeten und der breiten Masse andererseits; ferner, daß gewagt erscheint, die Kunst — ohne daß die genannten Bedingungen erfüllt seien, der Masse, oder gar dem Kinde anzubieten. In gewissem Sinne haben wir ein Analogon

in dem Religionsunterrichte. Ich glaube, es gibt keinen Unterrichtszweig, der auf eine so lange und eingehende Pflege zurückblicken kann wie dieser. Wie ungemein reich ist seine Literatur, wie groß die Zahl hervorragender Geister, die sich aufs ernsteste um ihn bemüht haben — aber es gibt kein Unterrichtsgebiet, auf dem man sich ärger gegen die Psychologie versündigte, die kindliche Individualität so gründlich ausschaltete. (Die Ursachen sind zum Teil äußerer Art und interessieren uns hier nicht.) Man sah in dem Kinde den Erwachsenen nicht nur, sondern den mit einer reifen eigenartigen, elegisch-philosophischen Weltanschauung, unbekümmert um die eigenartige kindliche Entwicklung. Man täuschte sich beim Unterrichte in ungläublicher Weise selbst; man wunderte sich über das, was im Kinde schlummere, was der Fragekünstler herauszuheben vermochte — während dem Psychologen nicht unklar bleiben kann, daß der »Mäeutiker« sich selbst fragt, sich selbst beantwortet. Was in den Köpfen der Kinder aphoristisch sich abspielt, ist weit verschieden von den Vorgängen im Hirne des Katecheten. Das wollen wir auf dem Gebiete der Kunsterziehung doch vermeiden. Die Gefahr ist hier besonders groß, weil sich im ersten Eifer überaus viele und sehr viele unberufene Hände der neuen Angelegenheit bemächtigten. Die Gefahr eigenes — sei es tatsächliches oder imaginäres — Erleben in andere fälschlich hineinzuprojizieren wächst unter solchen Umständen ins Ungemessene.

Hier liegt auch die Wurzel zu der Verstimmung zwischen Künstlern und Kunstenthusiasten, die schon auf dem ersten mit so großem Scenarium ins Leben gerufenen Kunsterziehungstage (ein stolzes Wort) deutlich hervortrat; sie hatte schon vorher eingesetzt und greift weiter um sich. Es bewahrheitet sich hier wieder, daß so subjektive Dinge, um die es sich für die Kunsterziehung handelt, nicht durch äußeren Pomp oder gar gewaltsame Kraftanstrengung gefördert werden können. Das ist nur geeignet, den zarter Empfindenden abzustoßen, dem Unbesonnenen aber, zumal in unsern stark auf äußeres und leider oft hohles Schaugepränge gerichteten Tagen, den Blick für das Wahre und Echte in der vorliegenden Sache zu trüben. Dabei sollte man schon aus Gründen der Klugheit die alte Erfahrung nicht aus dem Auge lassen, daß man sich den anfangs naiv Vertrauenden durch Enttäuschung zum ärgsten Feinde macht — (und die Enttäuschung bleibt hier nicht aus). Die Verstimmung ist so begründet: Der Künstler ist als solcher Aristokrat. Sein Können ist ein Geschenk der Götter, nur wenig Auserwählte können sich ihm zur Seite stellen. Er kann zwar das Publikum

nicht entbehren, hat diesem gegenüber vielmehr eine Mission zu erfüllen. Aber einerseits ist sein Publikum nur die immerhin kleine Gemeinde kongenialer Geister (passive Künstler), die durch bestimmte Veranlagung, Lebensstellung, Lebensführung, Lebensanschauung, befähigt ist, ihn und sein Schaffen zu würdigen, nicht aber die breite Masse, die doch das schnell laut gewordene Schlagwort: Die Kunst dem Volke! im Sinne hat. Man täusche sich doch nicht, die Kunst läßt sich nicht demokratisieren. Die Kunst ist ein Agens, ist Randverzierung des Lebens. Man mag ihren nie zu bezweifelnden Wert — man verzeihe den philiströsen Ausdruck — noch so hoch einschätzen; das wird niemals abzuleugnen sein, daß für ihre Wirkung zunächst ein bestimmtes Maß sozialen Wohlergehens nach unten wie nach oben unbedingtes Erfordernis ist. (Von einzelnen Ausnahmen rede ich nicht) Die Sorge war noch niemals die Mutter des Schönen und des weitverbreiteten Kunstempfindens. Erst Brot, dann Kunst! Den Rücken gebeugt unter der Last des animalischen Lebens, Herz und Sinne erfüllt von dem Gedanken: Woher nehmen wir morgen unser Brot? — da kann doch nur lächerlicher utopischer Idealismus oder völlige Unkenntnis der tatsächlichen Verhältnisse die Hoffnung hegen, hier durch die Kunst und Kunsterziehung helfen zu können. Die Kunst dem Volke bleibt für diesen Teil der Bevölkerung ein leerer Wahn. Hier gilt es, ganz andere Mittel in Bewegung zu setzen, um dem Bedrängten aufzuhelfen.

Dazu ein noch viel wichtigeres! Man vertauscht Ursache und Wirkung, stellt als Prinzip auf, was an dem Ende seinen Platz erhalten sollte. Das Geschäft der Erziehung wurde schon lange als eine Kunst aufgefaßt, die in ihrer Fülle auszuüben nur dem Gottbegnadeten möglich ist. Auch die Ausbildung der geistigen und leiblichen Kräfte zu dem harmonischen Kunstwerke: Mensch, ist dem Kenner der Wandlungsgeschichte der Bildungsideale nicht fern. Hier aber hat das Epitheton Kunst nur den Sinn eines Vergleichs gehabt, wenigstens ist es aus einer gewissen Kunstauffassung übernommen worden, einer Auffassung, die eben in der Ausgestaltung des Harmonischen das Grundwesen der künstlerischen Darstellung erblickte. Nun aber soll die Kunst in der Erziehung eine eigene aktuelle Bedeutung gewinnen. Die Kunst soll das Wesen des Erziehungsgeschäftes neugestalten, neubeleben. Aber — ein Beispiel herausgegriffen — was redet denn das Bild zu mir? Von ihm aus gelangen Ätherwellen von festbegrenzter Länge und Gestalt an unser Auge nur als Reiz durch den nervösen Apparat zur Seele — aber von dem Inhalte des Bildes, dem historisch-objektiven des äußeren Geschehens

und vor allem dem subjektiven, der Welt der Empfindungen wird nichts unmittelbar in die Seele des Beschauers hinübergetragen. Diese Imponderabilien vermag keine Ätherwelle zu tragen. Auch das schönste Gedicht bleibt dem eitel Schall und Druckerschwärze, der keinen Hauch des Lebens in sich erfuhr, das jenseits dieser armseligen mechanischen Äußerungsmittel flutet. Das innere Erleben des Mitteilenden muß dem der Empfänger (innerhalb gewisser Grenzen) kongenial sein, wenn die Zeichen irgend welchen Wert beanspruchen dürfen. Denn ich selbst bin es, der aus eigener Innenwelt heraus auf die Ätherschwingungen reagiert, der dem Kunstwerke seinen Inhalt verleiht. Meine Empfindungen, meine Stimmungen, meine subjektiven und objektiven Erfahrungen lege ich in das Bild hinein. Das Bild bleibt ohne jede Wirkung, wenn sein Inhalt nicht einen Teil meines persönlichen Erlebens bildet. Andernfalls wäre ja auch u. a. gar nicht verständlich, warum kaum zwei Beobachter einem Bilde gegenüber die gleiche Stellung einnehmen; auch wo sie sich im Vorziehen oder Verwerfen begegnen, einigen sie sich nur auf ganz bescheidenem Gebiete der Gründe. Über den Geschmack läßt sich nicht streiten. Und doch handelt es sich hier keineswegs um ein völlig Regellooses, das Verhalten ist deutlich bestimmt durch die Verschiedenheit der Erfahrungswelten. Ein lyrisches Stimmungsbild wird der niemals verstehen, dem ein adäquates Empfinden nicht durch die Seele gegangen ist. Es ist unmöglich, dem Bewohner des Hochlandes die intimen Schönheiten des Meeresstrandes, dem fröhlichen Südländer die eigenartige, den Rücken überschauernde, traurig-schöne nordische Heidestimmung vorzuzaubern. Ich erinnere als Beispiel an die altdeutschen Liedstäbe, die man hier und da versucht hat, auf die Nachwelt zu retten, jene Stäbe, in die hunderte rauher Kehlen einschlugen, deren Gewalt mit dem Heulen des Sturmwindes sich maß, deren Schmiegsamkeit andererseits sich dem Säuseln des Abendwindes vergleichen ließ. Sind sie nicht zu vergleichen bald den knorrigen Eichen, bald den wettererprobten Buchen des deutschen Waldes. Vernimmt man in denselben nicht bald den Donner, wie er fern widerhallend rollt von den Waldeswiesen, das Zischen des Blitzstrahls, das Krachen der Stämme, berstend vorm brausenden Sturmwind? Man hört das Klinken und Rasseln der Speere, das Krachen der Schilde, getroffen vom Schwerthieb, der die Luft sausend durchbeißt — aber auch stilles sanftes Sausen, man spürt, der Allvater geht durch den Wald, hört flüstern und lispeln wundersame Märchen, trautes Kosen der Liebe, Keuchen und Klagen, spürt, in heiligem Schauern die Brust bewegt, tiefes Todesahnen, die letzten

Seufzer eines dahinsterbenden Volkes: das war der Wald im deutschen Gemüte, aus dem des Sängers Lied in tausendfachem Echo widerhallte. — Aber was sagt uns die Alliteration in dem albernen »Roland der Riese am Rathaus zu Bremen« u. ä. heute noch? Nichts! Es sind inhaltsleere Schallwellen!, die ihren Weg zum Ohre, nicht aber zur Innenwelt der Seele finden. Ich wollte durch dieses Beispiel nur belegen, daß die ganze, breite, durch Naturanlage und Umwelt bedingte Erfahrungswelt allein das Apperzeptionsmaterial ist, welches die Schöpfungen der Kunst aufzunehmen, oder besser, sie ihrem inneren Werte nach an der Hand der äußeren Zeichen nachzuschaffen vermag. Diese Vorbedingungen müssen erst geschaffen werden, und doch reichen sie nicht allein aus. Wie der Arzt, trotz aller Kunst, niemals ein vollwertiges neues Glied schaffen, sondern lediglich der Natur zu Hilfe kommen, ihr seine Dienste anbieten kann, so kann die Erziehung auch nur vorhandene Kräfte fördern, ordnen, als Ursachen für ein bestimmtes Ergebnis zusammenstimmen lassen, aber nichts völlig Neues schaffen jenseits der psychophysischen Gesetzmäßigkeit. Nur völlige Verkennung der individuellen Besonderheiten, das gleichbedeutend ist mit der Despotie der aufgezwungenen eigenen Art zu denken, zu empfinden, zu wollen, kann zu solchem Dünkel verführen. Der für die Kunst begeisterte Pädagoge will nun, in an und für sich gewiß lobenswertem Eifer, gleich ganze und gründliche Arbeit verrichten. Er versucht, dem Künstler die breiteste Gemeinde zu schaffen und hebt bei der Jugend an. So gewinnt der Künstler einen Interpreten, — vor dem er Angst hat, von dem er im stillen denkt: Heinrich, mir graut vor dir. Er hat den durchaus berechtigten Wunsch, selber zu seiner Gemeinde zu reden und weiß sehr wohl, daß der Weg durch das Medium des Rasonnements gefährlich ist, gefährlich schon deshalb, weil jegliche eigene beschauliche Ruhe gestört wird. Diese Furcht vor dem Versulmeistern der künstlerischen Erzeugnisse wird, so fürchte ich, noch lange ein starkes Hemmnis gemeinsamer Arbeit sein — und sie hat zweifelsohne ihre Berechtigung die aristokratische Auffassung des Künstlers und die demokratische des Pädagogen müssen kollidieren. Die Mittellinie greift der zu Konzessionen Geneigte drüben vielleicht zu hoch, hier gewiß zumeist zu tief. Wohin aber einmal die Geschichte unserer zeitgenössischen Kultur korrigieren wird — das theoretisch zu erwägen ist nicht Aufgabe dieser einleitenden Zeilen.

B. Versuchstechnik

I. Absicht und Plan vorliegender Untersuchungen

Die stark aphoristisch gehaltene Einleitung sollte zeigen, daß ich weder mit übergroßen Erwartungen noch mit unmotivierter Skepsis, sondern nach Möglichkeit objektiv an die vorliegenden Untersuchungen herantreten bin. Nicht positiv oder negativ gefärbte Vorurteile, sondern die, wenn auch auf beschränktem Raume, gewonnenen Tatsachen selbst sollten reden.

Meine Untersuchungen setzten sich eine doppelte Aufgabe. Sie wollten, auf experimentellem Wege, zunächst erkunden, ob überhaupt ästhetische Qualitäten schon im Kindesalter auffindbar seien und dann, ob etwa eine Entwicklung, vielleicht im Sinne des Aufstiegens nachweisbar sei.

Entsprechend dieser allgemeinen Aufgabe gebot es sich, nicht lediglich eine Seite, etwa nur das Bildschöne, sondern alle Formen der Kunst zu berücksichtigen, wie sie dem Kinde entgegentreten. Man wird doch wenigstens die Möglichkeit zugeben müssen, daß das Interesse hier und da nicht gleichzeitig und innerhalb der Perioden nicht in übereinstimmendem Tempo sich entwickle. Weil aber ein derartiges Interesse, gemäß der kindlichen Natur, notwendig nicht nur ein passives bleiben kann, sondern sich zu betätigen drängt in mancherlei Spiel und Beschäftigung, so war notwendig, auch diesen Spuren nachzugehen. Dabei war unumgänglich, daß manche Dinge berührt wurden, deren schon in meiner Abhandlung über »Kinderideale«¹⁾ Erwähnung geschehen war. Eine einfache Wiederholung ist aber schon deshalb nicht zu besorgen, weil die Gesichtspunkte, von denen aus die Ergebnisse gewürdigt werden, durchaus verschieden sind, dort allgemeiner, hier enger und bestimmter.

Dabei darf eine doppelte Schwierigkeit, die vorliegende Versuchstechnik einschließt, nicht unerwähnt bleiben; scheint sie doch einer oberflächlichen Würdigung geeignet, das Ergebnis nicht unwesentlich zu beeinflussen. Der Versuch nahm die Schüler wie sie sich boten. Eine stete Einwirkung im Sinne der künstlerischen Erziehung durfte nicht allseitig vorausgesetzt werden, ja, man mußte rechnen mit gegen teiligen, nicht immer geringen Wirkungen. Manche Bildungsanstalten, die sich in den Dienst der zu behandelnden Fragen stellten, haben es an direkten Maßnahmen nicht fehlen lassen, andere haben die An-

¹⁾ Ztschr. f. päd.-psychologische Psychologie und Pathologie, herausgeg. von FERD. KEMPFES. Berlin 1903. Heft 5 u. 6.

Gelegenheit keiner näheren Würdigung unterzogen. Trotzdem kann aus diesem Umstande nicht wohl ein schwererer Einwurf hergeleitet werden. Zunächst, wenn trotz dieser wenig günstigen Lagen, Spuren von Kunstverständnis irgend welchen Grades bei der Jugend nachweisbar sind, so hat man in eigener Sache einen Beweis gebracht, der nahezu gleichwertig ist dem, den die Richtersprache die *probatio diabolica* nennt. Schlummern Keime, so werden sie unter günstigen Wachstumsbedingungen sich entfalten, ja mehr noch, die Erziehung hat die Pflicht, an ihrem Teile mitzuhelfen bei dieser Entwicklung. Ferner muß man den Aufschwung der modernen Technik bedenken, soweit sie im Dienste der künstlerischen Darbietung, in erster Linie der massenhaften Vervielfältigung von Kunsterzeugnissen, steht. Sie ermöglicht zwar, daß Unkunst in Wort und Bild in großer Masse auf den Markt geworfen und gegen wenig Heller ihren Weg in das Volk nehmen kann — aber denselben Dienst erweist sie der echten Kunst und sie macht davon reichlich Gebrauch. Das Kind von heute hat vielmehr Gelegenheit, mit der Kunst in Berührung zu kommen, als vor einigen Jahrzehnten möglich war. Ich erinnere, um nur eines zu erwähnen, an das, was die Illustrationstechnik auch in billigeren Zeitschriften leistet gegenüber dem, das man früher vorfand. Deutlich erkennen wir das an den Anschauungsbildern, die in unsern Schulen verwendet werden, sie sind zum Teil Kunstwerke in ihrer Art. Kurz, das Kind hat reichlich Gelegenheit, zumal in der größeren Stadt, mit Kunstschöpfungen in Berührung zu kommen.

Man könnte der zweiten Aufgabe, die es mit der Entwicklung des Kunstsinnes im jugendlichen Alter zu tun hat, gegenüber sagen, daß hier von Entwicklung nicht wohl geredet werden könne. Es wird nicht die allmähliche Entwicklung einer und derselben Kindergruppe über mehrere Jahre hinaus verfolgt, sondern eine größere Anzahl verschiedener Klassen auf verschiedenen Altersstufen untersucht und verglichen. Allerdings muß mit der Zeit die vorliegende Untersuchung eine Ergänzung in jenem Sinne erfahren, daß einzelne Persönlichkeiten oder kleinere Gruppen in bestimmten Perioden dem Versuch unterworfen werden, um daran zu erforschen, welche Wandlungen im einzelnen zu beobachten sind. Hier aber handelt es sich um Aufgaben ganz allgemeiner Art, die ein möglichst reiches Beobachtungsmaterial zur Voraussetzung haben. Innerhalb dieses Rahmens, der individuelle Züge geflissentlich nicht umschließt, sondern nur das Allgemein-Charakteristische, wie es die steigenden Altersstufen aufweisen, ist man allerdings berechtigt, von einer Entwicklung zu reden.

II. Zahl und Art der Prüflinge

Es wurden insgesamt 1380 Kinder dem Versuch unterworfen und zwar 996 Knaben und 384 Mädchen. Da notwendig war, die gestellten Fragen schriftlich zu beantworten, mußten die jüngeren Jahrgänge unberücksichtigt bleiben. Die Kinder standen im durchschnittlichen Alter von 9, 10, 11, 12, 13, 14 Jahren und besuchten die 9stufigen hiesigen Knabenmittel-, bzw. die 8stufigen Knaben-volksschulen, die 8stufigen Mädchenmittel- und die 7stufigen Mädchen-volksschulen. Natürlich mußten für die Wertung der Ergebnisse die betreffenden Altersstufen korrespondiert werden. Ich erwog anfangs, ob eine Prüfung auf den drei Stufen, die die Schule gewohnt ist zu unterscheiden, der Unter-, Mittel- und Oberstufe ausreichend sei. Doch zog ich den längeren Weg vor, weil ich die Hoffnung hegte, so möchten sich die Entwicklungsstufen deutlicher ausprägen.

III. Zahl der Versuche

Jedes Kind mußte 22 Fragen beantworten, die daran ange-schlossenen Nebenaufgaben eingerechnet 32. Es waren also — und dabei ist die Antwort auf die Frage: warum nicht eingerechnet —

$$22 \times 1380 = 30360,$$

bzw.

$$32 \times 1380 = 44160$$

Antworten zu bearbeiten. Eine ungemein mühevollen und zeitraubende Arbeit. Trotzdem ist notwendig, daß sie allein durch die Hand des Bearbeiters geleistet wurde — abgesehen von einigen mechanischen Angelegenheiten — im Interesse der Einheitlichkeit des Ganzen.

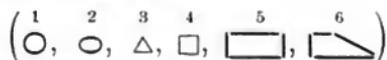
IV. Versuchsanordnung

Ich gebe nachfolgend die Aufgabe wieder, die den Schülern und Schülerinnen zur schriftlichen Erledigung gestellt wurden.

1. Welches Bild ist dir das liebste?
2. Nenne das schönste Gebäude unserer Stadt!
3. Welche Farbe gefällt dir am besten?

¹⁾ Ich will nicht unterlassen, dem Kieler Prüfungsausschuß für Jugendschriften, speziell seinem jetzigen Vorsitzenden, Herrn JUNGCLAUS und seinem Vorgänger Herrn NISSEN für schätzenswerteste Unterstützung meinen verbindlichsten Dank auszusprechen. D. V.

4. Welche Form ziehst du vor?



(Bem.: Die Figuren werden vor der Beobachtung alle an die Wandtafel gezeichnet, dann der Auswahl dargeboten. Die vorgezogene Form wird durch die darübergesetzte Ziffer gekennzeichnet, da die Namen auf den früheren Unterrichtsstufen nicht bekannt sein werden.)

5. Wohin möchtest du einen Ausflug machen?
6. Welches Kleid (Anzug) wünschst du dir?
7. Nenne dein Lieblingsspiel!
8. Wie heißt dein Lieblingstier?
9. Die schönste Blume?
10. Der schönste Vogel?
11. Nenne deine liebste Turnübung!
12. Welches Denkmal unserer Stadt ist das schönste?
13. Zeigen von Bildern. Aus der Sammlung von Kehr-Pfeiffer werden gezeigt die Bilder: Wandersmann und Lerche und Knabe und Vogelnest. Welches Bild findest du schöner? Warum?
14. Welches Buch hast du besonders gern?
15. Wieviele Bücher hast du gelesen?
Wie heißen sie?
16. Welches Gedicht hast du gern?
17. Magst du gern ein Gedicht hören?
18. Magst du gern ein Gedicht lernen?
19. Welches Lied singst du am liebsten?
20. Welche biblische Geschichte hast du besonders gern?
21. Versuch mit Vortragen von Gedichten. 1. Abseits (Storm). Wie findest du das? 2. Die Rache (Uhland). Welches von beiden ist das schönere? 3. Storch und Stier (Schneider). Welches von den dreien gefällt dir am besten?
22. Rhythmus. Es wird mit dem ungespitzten Bleistiftende auf den Pultdeckel geklopft. In Frage kommen: — — = a, — —, = b, — — — = c-Tempo: Ein Metronom steht schwerlich zur Verfügung, daher bitte ich innezuhalten für a: Nüchternlich am Busento lispeln, b und c sind dem anzugleichen (natürlich, daß der Dreiertakt den Zeitraum ausfüllt). Jeder Takt wird dreimal angeschlagen. — Verglichen werden: a und b, a und c, b und c. Jedesmal wird gefragt: was gefällt dir am besten, das erste oder das zweite Klopfen?

V. Auswahl und Anordnung der Fragen

Die Fragen wurden mit Fleiß so ausgewählt, daß sie sich auf Dinge bezogen, die durchaus innerhalb der Grenzen des kindlichen Verstehens liegen. Von den Elementen der Gestalt des Rhythmus und der einzelnen Farben stiegen sie auf zu einfachen Bildern und Gedichten, nicht weiter. Daneben boten dann die Fragen nach der Lieblingsblume, dem Lieblingstier, dem Lieblingsgedicht usw., namentlich wo sie mit der ferneren Frage: warum? verknüpft wurden, weitere und oft überraschende Einblicke.

Im besonderen ist folgende Anordnung zu Grunde gelegt worden: (Bem.: Man wolle sich durch die regellose Anordnung auf dem Fragebogen nicht täuschen lassen. Diese Umstellung geschah aus praktischen, d. h. versuchstechnischen Gründen.) Die erste Hauptgruppe bezieht sich auf die durch das Auge, die andere auf die durch das Ohr zu vermittelnde Kunst, natürlich innerhalb der Grenzen, die für die vorliegenden Untersuchungen gezogen werden mußten. Die erste Gruppe zerfällt wieder in das Bild- und Naturschöne. Auf die erste Angelegenheit beziehen sich die Fragen: 4, 3, 2, 12, 13, auf die zweite: 5, 8, 9, 10. Die zweite Gruppe zerfällt wieder in drei Unterabteilungen, die sich sondern lassen nach den Stichworten: I. Buch, II. Gedicht, III. Lied; 1. umfaßt die Fragen: Welches Buch hast du besonders gern? Wieviele hast du gelesen? Wie heißen sie? Auf 2. bezieht sich: Welches Gedicht hast du besonders gern? Magst du gern ein Gedicht hören? Magst du gern ein Gedicht lernen? Allen drei Fragen voraus geht Nr. 22, die ganz unabhängig von jeglichem poetischen Inhalt, lediglich den Rhythmus dem Vorziehen und Verwerfen darbieten will. Dann wurden drei Gedichte vorgetragen. Ich wählte nach längerer Erwägung aus: ein Stimmungsbild (Abseits), ein lebhaft-dramatisches, in dem Handlung sich schnell an Handlung fügt (Rache) und endlich ein zwar banales aber gleich — ein brauchbares mit stark ausgeprägter Situationskomik wußte ich nicht zu finden — ausgezeichnetes Gedicht in der schnellen, wengleich gesuchten Komik, in treffender, derber Erwiderung. — Ich bemerke, daß ich mich auf die angedeuteten Rhythmen beschränkte, weil sie die populärsten zu sein scheinen, wenigstens diejenigen, die lediglich als solche, ein stärkeres Interesse bei jugendlichen Beobachtern zu wecken vermögen.

VI. Die Frage: warum?

Durch ein Mißverständnis veranlaßt ward die Frage: warum? nicht an jede der oben angeführten angefügt. Trotzdem beklage ich

das nicht aus doppeltem Grunde: 1. Ein stetes Anhängen dieser Neben- an die Hauptfrage hätte bald ein ödes Gerede im Gefolge gehabt, eingestreute Beispiele bewiesen das reichlich — und

2. wie würde der reife Erwachsene schwer die Antwort finden, wenn es unmittelbar nach einer Beobachtung künstlerischer Erzeugnisse darauf ankäme, die Frage: warum? ernstlich zu beantworten.

3. Trotzdem gaben gerade diese Antworten ein so interessantes und zuverlässiges Ergebnis, daß, wenn man eine vorläufige Erklärung dafür suchen wollte, nur die unmittelbaren, d. h. die bei Kindern durch keinen äußeren Zwang abgegebenen Urteile, als Produkt der Unbefangenheit intuitiv heraustreten. Es bleibt selbstredend nicht aus, daß banale Redensarten mit unterlaufen, doch überwiegen nicht unwesentlich Urteile, die dem Psychologen von Wert sind. — Eigenartig war, daß diese Urteile auch dort reichlich waren, wo, soweit meine Erkundigungen reichten, kein absichtlicher Einfluß im Sinne künstlerischer Erziehung stattfand, wo mithin der Kunstsinn der Gasse unverfälscht zu Tage lag.

Wenn ich nun dazu übergehe, die Ergebnisse meiner Beobachtungen zu zeigen, so tue ich das erneut mit der Bitte, einem Erstlingsversuch dieser Art und auf diesem Gebiete nicht mit zu hochgespannten Erwartungen zu begegnen. Man muß immer ein zweifaches bedenken: die natürlichen Grenzen des Experiments und die Eigenart des vorliegenden Gegenstandes. Es könnte die Meinung aufkommen, daß die gestellten Fragen überhaupt nicht auf dem Wege experimenteller Beobachtung, auch in der vorliegenden Form, gelöst werden können, daß also von vornherein eine Grenzüberschreitung stattfindet. Man könnte mit einem Scheine des Rechts darauf hinweisen, daß das Experiment doch lediglich Elementarphänomene zum Gegenstande hat, daß es nur innerhalb dieser seinen Charakter zu wahren vermag: willkürlich zu variieren und zu vergleichen. Die experimentelle Psychologie ist in Bezug auf das »Wertgebiet indifferent«. Für sie ist Seelenleben Objekt der Forschung, dem gegenüber sie keine andere Stellungnahme kennen darf, als eben die, es zu zergliedern und seine Phänomene in allgemeine Zusammenhänge hineinzuordnen, so wie es der Chemiker mit den Stoffen in seiner Retorte macht.«¹⁾ Die Aufgaben, die die vorliegende Betrachtung sich gestellt haben, gehen aber auf Dinge, die unmittelbar in die Lebensnähe hineingerückt sind. Hier wird ein unmittelbares Vorziehen und Verwerfen verlangt, ein unmittelbares Werten, eine unmittelbare

¹⁾ STERN, Beiträge zur Psychologie der Aussage. I. S. 11.

persönliche Stellungnahme, was Gegenstand experimenteller Forschungen ihrem Wesen nach nicht sein kann; denn das Moment der mathematischen Exaktheit kann hier nimmer gewahrt werden. Demgegenüber ist zu erinnern an die eigenartige Form des Experiments, die sich erst neuerdings von der exakten losgelöst hat. Sie nennt sich »angewandte Psychologie«. ¹⁾ Entgegen dem »Exaktheitsfanatismus« und der Lebensferne will die angewandte Psychologie: Lebensnähe. Sie ist sich wohl bewußt, daß die Persönlichkeitspsychologie Asymptote der Wissenschaft ist und bleiben muß, sie will aber in dem Sinne Lebensnähe, daß sie Individualpsychologie ist, d. h. sie stellt auf Grund umfangreichen Beobachtungsmaterials Typen zusammen, die das Gemeinsame kleiner Gruppen in Bezug auf Gedächtnis, Anschauung usw. enthalten. Von diesem Gesichtspunkte aus ist allerdings gestattet, experimentell an die Fragen, die hier erörtert werden sollen, heranzutreten. Das Werten, das Vorziehen und Verwerfen, bezieht sich auf Objekte und charakterisiert sich in dieser Auswahl. Hier handelt es sich um Kunstschönes. Soll der Kunstsinne reinlich zu Tage treten, so muß man solche Objekte zur Auswahl bieten, die ein anderes Interesse nicht, oder doch nur in geringstem Maße aufkommen lassen: Wunsch nach Besitz, Genuß usw. Dann aber ist man wohl berechtigt, die ausgewählten Objekte nach übereinstimmenden Gesichtspunkten zu ordnen und von da aus Schlüsse zu ziehen, die in der Richtung der gestellten Fragen liegen. (Forts. folgt.)

Windelband über Herbart

Von

O. Flügel

In WINDELBANDS Lehrbuch der Geschichte der Philosophie 1903, heißt es S. 466: »Bei HERBART hat der Umstand, daß er die Dinge an sich Reale nannte, in Verbindung mit der Tatsache, daß er aus ganz andern Gründen der FICHTE-HEGELSCHEN Richtung Opposition machte, zu der durchaus schiefen und irreführenden, durch alle Lehrbücher der Geschichte der Philosophie laufenden Ausdrucksweise geführt, seine Lehre als Realismus und ihn im Gegensatz zu den Idealisten als Realisten zu bezeichnen.« Unter Idealismus wird »die Auflösung der Erfahrungswelt in Bewußtseinsprozesse verstanden« (S. 465).

¹⁾ Ihr Wesen habe ich nirgends so vortrefflich dargestellt gefunden, wie in der Arbeit STERN'S.

Hier wird zweierlei behauptet. Erstens HERBART sei nicht Realist, sondern Idealist und zweitens, alle Lehrbücher der Geschichte der Philosophie hätten dies übersehen.

Haben wirklich alle Lehrbücher das übersehen? Ist keines, welches lehrt, HERBART sei Idealist? In ZELLERS Geschichte der deutschen Philosophie 1873 heißt es S. 858: Daß HERBART viel tiefer im Idealismus befangen war, als er selbst wußte. Die Gründe, worauf sich ZELLER beruft, sollen sogleich besprochen werden. Hier sei zunächst festgestellt, daß WINDELBAND mit seiner Behauptung nicht allein steht und nicht der erste ist.

ZELLER bringt seine Behauptung in Zusammenhang mit seiner Ansicht vom Verlauf der Philosophie überhaupt. Bekanntlich stammt ZELLER aus HEGELS Schule. Diese letztere konstruierte sich ein Schema, nach welchem die Philosophie sich in der Geschichte entwickeln sollte und entwickelt habe. Man kennt ja die Willkür, mit der hier die philosophischen Systeme auf das Prokrustesbett gelegt und passend für das im voraus festgestellte Schema gemacht wurden.¹⁾

ZELLER hat sich im ganzen frei davon gemacht. Allein Fetzen dieses leicht zerrissenen Spinnengewebes der apriorischen Konstruktion sind hier und da an den Fingern hängen geblieben. So meint er S. 915, daß der Idealismus den Zuständen des deutschen Volkes zu HERBARTS Zeit entsprach und so sei auch HERBART selbst unwillkürlich in den Idealismus zurückgefallen oder darin geblieben.

Und worauf gründet ZELLER diese seine Behauptung?

Einmal darauf, daß HERBARTS reale Wesen jeder Wechselwirkung unzugänglich seien; wenn also HERBART meine, auf solche Wechselwirkung die Erklärung der Erscheinungen zurückführen zu können, so irre er, die vermeintliche Wechselwirkung, wie alles Geschehen sei bei folgerechtem Denken unmöglich, es sei nur möglich im Kopfe HERBARTS; er habe sich das so ausgedacht, aber das sei doch eben nur etwas Gedachtes; also Eingebildetes, also Idealismus. Die objektive Welt des Seins werde davon gar nicht betroffen.

Dieser Einwurf ist sehr oft gemacht. Auch WINDELBAND erhebt ihn S. 479. Da ich mehrfach darüber gehandelt habe, so weise ich nur auf einiges hin.²⁾

Der andere Grund wird von WINDELBAND darin gefunden, daß wenn auch die Realen der innern Zustände, oder des Geschehens fähig wären, so könnte doch keine Beziehung zwischen den Realen

¹⁾ Vergl. O. FLÜGEL, Idealismus und Materialismus der Geschichte. S. 51, 57.

²⁾ Vergl. Ztschr. f. exakte Phil. XVI. S. 236. XIV. S. 60.

stattfinden. Denn diese Beziehung setze auch nach HERBART voraus, daß die Realen zusammen und wieder auseinander treten. Allein Raum und Zeit seien nach HERBART »nur Produkte der Reihenbildung der Vorstellungen, des seelischen Mechanismus und daher für HERBART in fast noch stärkerem Grade phänomenal als bei Kant« (S. 480).

Hierauf gründet WINDELBAND seine Behauptung vom Idealismus HERBARTS. Weicht er nun hier von allen Lehrbüchern der Geschichte der Philosophie ab? Ganz dasselbe liest man weiter ausgeführt bei ZELLER. Ich habe a. a. O. ausführlich darauf erwidert. ZELLER verwechselt das, was HERBART empirischen Raum und was er intelligiblen nennt. Der empirische Raum, unsere räumliche Anschauung ist allerdings ein Produkt von Vorstellungsreihen, ein psychologisches Gewebe. Diese Anschauung ist heute unter den Forschern allgemein geworden, darin sind sie alle Nachfolger HERBARTS, daß sie die Vorstellung des Extensiven aus intensiven Seelenzuständen erklären. Der vorgestellte (psychische) Raum ist selbst nichts Ausgedehntes, nichts Extensives, sondern etwas ganz in uns Eingeschlossenes, Vorgestelltes. Das vorgestellte Dreieck ist selbst kein Dreieck. Die ausgedehnten Bildchen auf der Netzhaut sind nicht die vorgestellten räumlichen Bilder. Diese sind etwas rein Intensives in uns.

Auch die Art, wie aus der Wechselwirkung dieser intensiven unräumlichen Zustände der Seele die Vorstellung des Räumlichen entsteht durch Assoziation, Hemmung, Reproduktion der intensiven Gesichts- und Muskelempfindung — ist den Hauptgedanken nach von HERBART auf alle Psychologen übergegangen.

Etwas ganz anderes ist das, was HERBART den intelligiblen Raum nennt, ein unbequemes Wort, was er aus seiner Zeit und namentlich von KANT aufgenommen hat. Nach KANT war die intelligible Welt der Dinge an sich durchaus keine eingebildete Welt. Sie war für ihn die eigentliche Welt des Realen, nicht der Erscheinung. Aus dieser intelligiblen Welt kommt zu uns freilich nur der eine Lichtstrahl, nämlich der intelligiblen Freiheit und vielleicht noch die sinnlichen Empfindungen nach ihrer Ursache. Das war aber nach KANT nichts Eingebildetes, sondern etwas sehr Reales.

Wer HERBARTS intelligiblen Raum oberflächlich auffaßt, der meint, es sei damit ein eingebildeter Raum, ein Raum in unserm Intellekt bezeichnet. So ist es nicht. Intelligibler Raum heißt: der Raum intelligibilium, der Raum, in welchem sich die Realen, die Intelligiblen bewegen. Intelligible heißen die realen Wesen; weil sie, wie jeder von den letzten Elementen, Atomen lehren muß, nicht gegeben, sondern nur erschlossen, also intelligibel sind. Aber was erschlossen ist,

das ist nicht eingebildet. Die intelligiblen oder realen Wesen müssen aber als real angenommen werden, weil ohne diese Annahme unsere Vorstellung einer Außenwelt nicht erklärbar wäre. Und wiederum räumliche Verhältnisse müssen als wirkliche reale Verhältnisse des Näher oder Ferner, der Ruhe und Bewegung unter den realen Wesen selbst angenommen werden, weil ohne diese Annahme also etwa bei völliger Ruhe der Realen, unsere Vorstellung des Räumlichen nicht möglich wäre. Wir stellen die Welt räumlich vor, weil sie selbst räumlich geordnet ist. Unser psychologischer Raum ist der Erkenntnisgrund des intelligiblen, d. h. aus jenem schließen wir auf diesen. Der intelligible Raum ist der Realgrund des psychologischen, d. h. er bewirkt diesen.

Daß dies HERBARTS Lehre ist, habe ich ausführlich ZELLER gegenüber¹⁾ dargetan. ZELLER hat sich darin stark geirrt und andre wie PFLEIDERER, OSTERMANN, WINDELBAND nehmen das gläubig hin, oder sind auch selbständig in die vielfach abgewiesenen Irrtümer verfallen. Andre machen aus dem intelligiblen Raum gar einen intellektuellen, idealen Raum (SCHWEGLER). WINDELBAND mag sehen, daß er hier nicht ohne Vorgänger ist. Zu den früher angeführten Stellen aus HERBART möge hier noch eine aus einem Briefe (Hartenstein XIII, S. 43) hinzugefügt werden: »Sie können (betreffend die Bewegung) nicht weit fehlen, wenn Sie meine Elemente als LEUKIPPISCHE Atome mit ursprünglicher Bewegung betrachten. Denn in der Tat, nicht etwa bloß in unserer Vorstellung! würden sich die Elemente in dem Raum, den ich den intelligiblen bloß deshalb nenne, weil er nicht für eine KANTISCHE Form der Anschauung, sondern geradezu für den nämlichen Raum gelten soll, den andere den wirklichen Raum nennen — nach allen Richtungen bewegen, wenn nicht zwei Umstände hinzukämen, ein begreiflicher und ein unbegreiflicher. Der begreifliche Umstand ist die Attraktion und Repulsion der Elemente, welche ich (als Folge der innern Zustände) nachgewiesen habe, und von welchen keine Atomenlehre etwas weiß. Diese Attraktion mußte die im Raume vorhandenen Elemente dahin bringen, sich in Weltkörper zu verdichten. Aber die Weltkörper würden nach aller Wahrscheinlichkeit noch immer kreuz und quer durcheinander fahren, wenn nicht ein unbegreiflicher Umstand hinzukäme — die Vorsehung — die wir uns durch keine transcendenten Theologie verderben wollen — der wir aber die Ruhe des Fixsternhimmels zuschreiben müssen. Das bedeutet ungleich mehr als alle irdische mit irdischen

¹⁾ Ztschr. f. exakte Phil. XVI. S. 242.

Zeit-Begebenheiten zusammenhängende und aufs Universum ohne Grund ausgedehnte Theologie mit ihren kosmologischen Ansprüchen. Daß vorstehendes durchaus realistisch und nicht im allergeringsten idealistisch lautet, werden Sie einräumen. Es lautet aber nicht bloß so, sondern es ist so meine wahre und definitive Meinung. Finden Sie, mein verehrter Freund! nun irgend etwas in meinen Schriften, das Ihnen idealistisch klingt, so seien Sie fest überzeugt, dieser Klang verführt Sie. Den einmal vorhandenen realistischen Boden dürfen Sie, sofern Sie mich zu verstehen wünschen, schlechterdings gar nicht mehr verlassen. Wohl aber dürfen Sie meinen intelligiblen Raum als die Erkenntnis des wirklichen Raumes betrachten. Es wird Ihnen an den gehörigen Stellen schon wieder einfallen, daß ein Raum — bloßer Raum — doch eigentlich nichts Wirkliches sein könne; aber diese Bemerkung darf Sie schlechterdings nicht zum Suchen nach Idealismus bei mir verleiten. Und wenn Sie irgendwo in meinen Schriften lesen: Der gesamte Realismus werde die unvermeidliche Beute des Idealismus, so darf auch dieses Sie durchaus nicht im geringsten an mir irre machen, sondern Sie sind gebeten, Sich sogleich zu erinnern, daß bei mir den Idealismus seine innern Widersprüche platzen machen. Daraus folgt — was sich von selbst versteht — der Idealismus läßt die Beute, die er verschluckte, wieder fahren; und aus seinem Rachen geht der Realismus völlig unversehrt und nun auf immer gesichert, wieder hervor.

Soviel ich sehe, ist es allein der idealistische Faden, an welchem gefaßt, sich mein ganzes Gewebe unbegreiflich kraus und bunt gezogen hat. Schneiden Sie diesen Faden dreist ab. Dann wird das Ganze von selbst glatt werden, und es wird Sie bald bedünken, Sie haben in der ganzen Geschichte der Philosophie nichts so Glattes und Einfaches gesehen« . . .

Nach solchen Erklärungen ist es gewiß gewagt, zu behaupten, HERBART sei Idealist, der intelligible Raum sei nur ein Gebilde in uns, HERBART habe gegen den Idealismus FICHTES und HEGELS »aus ganz andern Gründen Opposition gemacht«. (WINDELBAND S. 466.) Aus welchen Gründen denn? HERBART hat sie oft auseinander gesetzt: Der Idealismus muß behaupten, das Ich erzeuge aus sich selbst vermöge eines absoluten Werdens die Vorstellung der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Welt. Da dies ein Widerspruch ist, muß der Idealismus aufgegeben und angenommen werden, daß die Seele nur in Wechselwirkung mit andern realen Wesen, mit einem Nicht-Ich ihre Vorstellungen erzeugt. Damit ist der Idealismus widerlegt und der Realismus begründet, wie es HERBART oben so drastisch schildert.

Warum nach andern Gründen suchen? WINDELBAND spricht hier von »Neigung«. Das ist für einen Denker, wie HERBART war, eine schwere Beschuldigung, wenn es heißen soll: grundlose Willkür. »HERBARTS Neigung zur früheren Philosophie besteht nun gerade darin, daß er die schöpferische Spontaneität des Bewußtseins leugnet und das Denken in dem Sinne wie die Assoziationspsychologen nach Form und Inhalt von außen bestimmt und abhängig findet« (S. 478). Hier hat nicht eine Neigung zur frühern Philosophie, statt, sondern die Einsicht in die Widersprüche, die in dem Begriff einer schöpferischen Spontaneität im Sinne eines ursachlosen, absoluten Werdens liegen und also verworfen werden müssen.

Schon dies hätte WINDELBAND bedenklich machen sollen, dem intelligiblen Raum HERBART idealistisch zu deuten. Ich selber habe versucht, den intelligiblen Raum anders als HERBART zu deuten, nämlich so, daß die Verhältnisse unter den Realen nicht selbst räumlicher Art sind, sondern reine intensive Verhältnisse nach Art unserer Vorstellungsreihen. Ich habe jedoch auch die Schwierigkeiten dabei hervorgehoben und daß man dabei nicht weit kommt.¹⁾ Allein auch so gedeutet wird der Realismus nicht angetastet. Es muß immer eine Mehrheit realer, vom Ich völlig unabhängiger Wesen angenommen werden, die in bestimmten — vielleicht nicht näher bestimmbar — Verhältnissen stehen.

Noch ein Wort über das, was HERBART oben über den unbegreiflichen Umstand, die Vorsehung sagt. WINDELBAND meint: da der intelligible Raum nur unser Gedankenbild ist, so besteht er nicht für die Realen selbst. Nun sollen sie aber doch nach HERBART in Beziehung treten, wie können sie das, wenn es für sie keinen Raum, kein nahe noch ferne, keine Bewegung gibt? Auf die — falsch gestellte — Frage lautet nach WINDELBAND die Antwort S. 480: »In diese Lücke der Metaphysik hat HERBART seine Religionsphilosophie geschoben: denn da es keine Erkenntnis des realen Grundes der Beziehungen zwischen den Realen gibt, aus denen die Erscheinungswelt hervorgeht, so erlaubt der Eindruck der Zweckmäßigkeit, welchen der letztere macht, in theoretisch unanfechtbarer Weise an eine höchste Intelligenz als den Grund dieser Beziehungen zu glauben — eine sehr blasse Erneuerung des alten physiko-theologischen Beweises.« Ohne Seitenhieb geht es auch bei dieser ganz falschen Darstellung nicht ab. Schon aus den oben angeführten Worten HERBARTS geht hervor, daß nicht das Geschehen im allgemeinen die Annahme

¹⁾ Probleme der Philosophie und ihre Lösungen. Nr. 56.

eines Schöpfers nötig macht. Da reicht die Voraussetzung ursprünglich sich bewegender, zufällig zusammentreffender Realen hin. Dabei können Geschehen, Anziehung und Abstoßung und innere Zustände nicht ausbleiben. Aber daraus würde eine ganz andere Welt folgen, als sie uns gegeben ist, nämlich ohne zweckmäßige, also auch ohne organische Formen. Nicht daß etwas geschieht, erfordert den Glauben an den Schöpfer, sondern wie es geschieht, daß es geradeso geschieht, wie es uns gegeben ist als eine geordnete, zweckmäßig gebildete Welt. Hat man diese Überzeugung gewonnen an der Hand der Organismen, so hindert nichts anzunehmen, daß auch die unorganische Welt sich unter Gottes Leitung gebildet hat, aber eine Notwendigkeit dieser Annahme, den Schöpfer zu einem Lückenbüßer für das Geschehen im allgemeinen in HERBARTS Metaphysik zu machen, liegt nicht vor. Das ist nur ein Lückenbüßer in WINDELBANDS falscher Ansicht, als seien Beziehungen zwischen den Realen unmöglich.

Es wird nun noch ein Grund für HERBARTS Idealismus angeführt: »Nimmt man hinzu, daß auch das ‚Sein‘ der Realen oder absoluten Qualitäten von HERBART als ‚absolute Position‘ d. h. als eine Setzung definiert wird, bei der es sein Bewenden haben und die nicht zurück genommen werden soll, so eröffnet sich die Perspektive auf einen absoluten Idealismus« (S. 480).

Ob Verfasser auch hier meint von »allen Lehrbüchern« abzuweichen? Dieses Mißverständnis des Wortes Position oder Setzung ist unter den Gegnern HERBARTS sehr gemein, um nicht zu sagen allgemein. Es ist auch erklärlich bei jemand, dem der philosophische Sprachgebrauch namentlich bei KANT nicht geläufig ist, denn diesen Ausdruck hat HERBART von KANT aufgenommen und beibehalten. Aber verwunderlich ist es, wenn man diese falsche Deutung auch bei ÜBERWEG, Grundriß 1883, S. 373 liest. Hier heißt es: »HERBART zieht das Setzen des Seins in den Begriff des Seins hinein. . . . Das Sein an sich hat aber in der Tat mit unsern Positionen nichts zu schaffen. Es ist gerade das von unserem Setzen Unabhängige. Nicht das Sein, sondern unser Denken des Seins ist Position und was außerhalb des Bereichs unserer Position liegt, liegt darum noch keineswegs außerhalb des Bereichs der Wirklichkeit.«

Was hier als beabsichtigte Entgegnung gegen HERBART gesagt ist von der Unabhängigkeit des Seins vom Denken, ist eben genau HERBARTS Meinung selbst, aber dem unabhängigen Sein tut es doch keinen Eintrag, wenn es gedacht wird. Das Seiende ist, mag es gedacht werden oder nicht; wenn man davon redet, muß man den Be-

griff doch denken, allein das Gedacht-werden ist doch nicht das Sein, noch tut es dem Sein Abbruch. Das sollte sich von selbst verstehen. HERBART fügt zur Erläuterung hinzu: »Setzen, ponere, heißt bejahend denken. Diese Bemerkung ist durch Klagen über die vorgebliche FICHTESCHE Sprachverwirrung nötig geworden, obgleich man von jeher gewußt hat, was das heißt: ich setze den Fall.¹⁾ Setzen heißt hier nicht machen, sondern voraussetzen, das Seiende als Unabhängiges anerkennen. Übrigens gebraucht HERBART die Worte Position und absolute Position ganz im Sinne KANTS.

Es wäre noch zu bemerken, daß WINDELBAND auch die falsche Ansicht ZELLERS über HERBARTS Lehre von den zufälligen Ansichten anzunehmen und idealistisch zu deuten scheint.²⁾

Kann man nun sagen, daß WINDELBAND, der seine Meinung von HERBARTS Idealismus auf zwei soviel gebrauchte Lehrbücher wie ZELLER und ÜBERWEG (ich könnte noch SCHWEGLERS Abriß nennen, der HERBARTS intelligiblen Raum zu einem intellektuellen, idealen macht) gründet, oder milder ausgedrückt, mit ihnen übereinstimmt: kann man sagen, daß er in dieser Hinsicht von allen Lehrbüchern abweicht und ihm diese Mißverständnisse allein eigen sind?³⁾

Hinsichtlich der Psychologie teilt er gleichfalls mit vielen andern gewisse Irrtümer. So wird abermals wiederholt, daß die Seele nach HERBART »lediglich den indifferenten Boden« für die Vorstellungen abgebe (S. 480), als sei die Seele unbeteiligt an dem, was sie tut, die doch ganz wie sie ist, sich in ihren Zuständen betätigt.⁴⁾

Ferner wird bei den Vorstellungen deren Klarheit mit ihrer Intensität verwechselt. Die Intensität oder wie es Verfasser auch nennt, die Stärke verliert nichts durch die Hemmung. Es ist durchaus nicht so, wie S. 480 berichtet wird. »Durch die Spannung verlieren die Vorstellungen an Intensität, und am Grade der Intensität hängt ihr Bewußtsein.« So ist es nicht. Die Qualität und Intensität sind unveränderlich und eben weil diese sich erhält gegen andere entgegengesetzte Vorstellungen, aber auch die entgegengesetzten sich erhalten, muß sich die Klarheit ändern. Ein Teil der aktuellen Energie oder Intensität muß potentiell werden, oder latent, so jedoch,

¹⁾ Bei KEHRBACH III. S. 208, bei HARTENSTEIN IV. S. 581.

²⁾ Ztschr. für exakte Philos. XVI. S. 245. Ein Beispiel, wie Worte HERBARTS falsch angeführt und von einem Berichterstatter unbeschens auf andere übergehen, s. diese Zeitschrift. IV. 1897. S. 142.

³⁾ WINDELBAND wiederholt hier auch sein absprechendes Urteil über HERBARTS Naturphilosophie. Vergl. dazu diese Zeitschrift 1901. S. 476.

⁴⁾ Vergl. diese Zeitschrift 1904. S. 359.

daß bei jeder Vorstellung die Summe ihrer aktuellen und potentiellen Tätigkeit eine konstante Größe bildet, also die Stärke, die Intensität unverändert beharrt. Es gilt hier das Gesetz von der Erhaltung, der Energie in vollem Maße. Nur die ungebundene, aktuelle freie Wirksamkeit ist Klarheit oder im Bewußtsein, aber was unter der Schwelle, was gebunden ist, ist nicht verschwunden, ist nicht verloren, ist auch noch Tätigkeit, die wider andere Vorstellungen anstrebt, ein Streben vorzustellen.

Wer dem nachdenken will, wird sich sofort überzeugen, daß eine Verwechslung von Intensität und Klarheit jedes Verständnis der Grundbegriffe der Psychologie HERBARTS völlig ausschließt. In dieser Lage befindet sich der Verfasser und in diese Lage versetzt er seine Leser.

Ferner hat er einen Satz aufgenommen, der sich auch in sehr vielen Lehrbüchern der Geschichte der Philosophie findet, nämlich: »Vergleiche über die willkürliche axiomatische Annahme und die Verfehltheit des ganzen psychologischen Kalküls A. LANGE, Die Grundlegung der mathematischen Psychologie 1865« (S. 481). Höchstwahrscheinlich nimmt dies ein Lehrbuch unbesehen vom ändern auf; ich glaube kaum, daß das oft angeführte Schriftchen LANGES von vielen gelesen oder gar durchdacht ist. Jedenfalls ist ihnen unbekannt geblieben, daß alle die Einwände LANGES der Reihe nach von C. S. CORNELIUS widerlegt und als grobe Mißverständnisse aufgedeckt sind.¹⁾

Überblickt man diese Weiterüberlieferung der so oft aufgehellten Mißverständnisse der theoretischen Philosophie HERBARTS, so wird man sagen, daß WINDELBAND ganz und gar, wenn nicht allen, so doch sehr vielen Lehrbüchern der Geschichte der Philosophie gefolgt ist, deren Darstellung er selbst als eine schiefe und irreführende bezeichnet.

Noch viel kürzer als die theoretische kommt HERBARTS praktische Philosophie zur Darstellung.

Auf 20 Zeilen wird über HERBARTS Ästhetik, Ethik und Staatslehre berichtet und geurteilt. Auffallend dabei ist der Ausdruck: Die Geschmacksurteile beziehen sich auf die Verhältnisse des »Seienden« (S. 495). Was ist hier als das Seiende gemeint? HERBART versteht unter dem Seienden nicht das Wirkliche, sondern was dem Wirklichen zu Grunde liegt. Das Seiende hat nach HERBART keine ästhetischen Verhältnisse. Gleich darauf heißt es: Die Geschmacks-

¹⁾ In der Zeitschrift für exakte Philos. VI. S. 323.

urteile ergehen über Verhältnisse des menschlichen Willens. Das ist richtig. Aber den Willen rechnet HERBART nicht zu dem Seienden, sondern zu dem Geschehenden.

Verfasser verspricht im Vorwort, eine Geschichte der Probleme und Begriffe zu geben und zwar seine Aufgabe nicht durch eine begriffliche Konstruktion, sondern nur durch eine allseitige, vorurteilslose Durchforschung der Tatsachen zu lösen.

Von diesen Versprechungen ist hinsichtlich der Darstellung HERBARTS nichts gehalten. Und man übersehe nicht, das ganze Buch ist in erster Linie für Anfänger geschrieben, für solche, die nicht in die Geschichte der Philosophen oder des Kultureinflusses der Philosophie einzuführen sind, sondern »in die Geschichte der Probleme und der zu ihrer Lösung erzeugten Begriffe,« denn darin stimmt er mit HERBART überein, man dürfe über dem Historischen nicht das Philosophische oder wie HERBART sagt über der Geschichte nicht vergessen, wessen Geschichte sie ist.

Was wird nun ein Anfänger daraus über HERBART lernen!

Jedenfalls wird niemand durch den Verfasser in HERBARTS Gedanken und Probleme eingeführt. WINDELBAND rühmt einmal HERBARTS historische Feinfühligkeit für das metaphysische Motiv der platonischen Ideenlehre (S. 478).¹⁾ Diese Feinfühligkeit für HERBARTS Motive des Denkens geht dem Verfasser ab. Er versteht nicht, wenigstens weiß er die treibende Kraft nicht zu würdigen, durch die HERBART von den Widersprüchen der Erfahrung zur Metaphysik gedrängt wurde. Was zur Zeit HERBARTS und heute noch manchem paradox klingt, daß nämlich die Erfahrung d. h. die anfängliche Auffassung der Natur widersprechend sei und zur Lösung derselben eine metaphysische Arbeit aufgabe, das versteht sich heute unter Forschern von selbst. »Unser ganzes psychisches Leben, sagt z. B. MACH, so insbesondere das wissenschaftliche besteht in einer fortwährenden Korrektur unserer Vorstellungen.«²⁾ Warum bedürfen sie einer Korrektur? Weil sie widersprechend sind teils in sich, teils mit anerkannten Wahrheiten. Wären sie nicht widersprechend, so brauchten sie nicht korrigiert zu werden. Wie lange müssen sie korrigiert werden? Bis sie widerspruchsfrei sind. Hier hat man den Schlüssel zu HERBARTS Metaphysik. Aber davon findet man bei WINDELBAND nichts.

¹⁾ Sonst nennt Windelband HERBART »wenig historisch veranlagt«. Vergl. dazu diese Zeitschrift 1904. S. 468.

²⁾ Ähnlich HELMHOLTZ, HERTZ u. a. s. O. FLÜGEL, Die Bedeutung der Metaphysik Herbart's für die Gegenwart. S. 8.

Im übrigen bin ich sehr einverstanden mit der Aufgabe, die sich WINDELBAND für die Abfassung dieses seines Lehrbuchs der Geschichte der Philosophie gestellt hat, nämlich in »die Geschichte der Probleme und der zu ihrer Lösung erzeugten Begriffe« einzuführen. Das ist fast wörtlich die Aufgabe, die ich mir vor fast 30 Jahren gestellt habe in der Schrift: Die Probleme der Philosophie und ihre Lösungen historisch-kritisch, wovon jetzt die 4. Auflage erscheint.

H. St. Chamberlains Vorstellungen über die Religion der Semiten spez. der Israeliten

Von

Professor D. **Baentsch** -Jena

(Fortsetzung)

III.

In der Prüfung der weiteren Vorwürfe, die Chamberlain gegen die Religion der Semiten und im verstärkten Maßstabe gegen die der Israeliten und der Juden erhebt, folgen wir am besten der Reihenfolge, in der wir im I. Teile dieser Studie diese Vorwürfe dem Leser vor Augen geführt haben. Danach hat Chamberlain dieser Religion vor allem vorzuwerfen, daß sie nur praktische d. h. aber nach ihm wesentlich materielle und egoistische Zwecke verfolge, durchaus keine ideale. Denselben Vorwurf kleidet er S. 401 in die Worte: »Die Religion erscheint gewissermaßen nicht als um ihrer selbst willen da, sondern als ein Mittel, als eine Handhabe, um das Gebiet des durch den Willen zu Erreichenden möglichst erweitern zu können.« Man bedenke, was das bedeutet! Der Semit, und was von diesem gilt, gilt ja vom Israeliten und Juden in noch verstärktem Maße, besäße danach also nur eine durch und durch interessierte, selbststüchtige, egoistische Religiosität. Er wäre nicht religiös aus dem innersten Bedürfnisse seines Gemütes heraus, sondern immer nur aus Berechnung, aus praktischem Sinn. Nicht die beseligende Gemeinschaft der Seele mit Gott wäre es, was er am letzten Ende in seiner Religion suchte, sondern immer nur materiellen Vorteil und greifbaren Gewinn, sei es nun, daß seine Religion ihm die Kräfte geben soll, die er braucht, um seinen Willen überall durchzusetzen, sei es, daß er, auf Belohnung seiner Frömmigkeit spekulierend, die Religion als Mittel zur Sicherstellung seines Wohlergehens im diesseitigen und (so wenigstens in der jüngsten Zeit) auch in

einem jenseitigen Leben benutzt. Wäre das alles richtig, gäbe es wirklich gar nichts darüber hinaus, so wäre freilich die semitische und speziell die israelitische und jüdische Religion eine der minderwertigsten Erscheinungen auf dem weiten Gebiete des religiösen Lebens der Menschheit, und man begriffe in der Tat nicht, wie man jemals von dieser Religion soviel Aufhebens hat machen können. Man begriffe vor allem nicht, wie die antike Welt im Zeitalter des Hellenismus dazu gekommen wäre, einer so rohen Religion, wie es namentlich die jüdische sein mußte, einen so großen Einfluß auf ihr eigenes religiöses Leben zu verstatten.

Aber es handelt sich bei diesem Vorwurfe doch wohl nur um eine der bei Chamberlain so häufig begegnenden allgemeinen Behauptungen, mit Bezug auf die er vielleicht selbst voraussetzt, daß der Leser die nötige Einschränkung — wie er selbst einmal bei anderer Gelegenheit sagt — gleichsam automatisch vollzieht. Denn jedenfalls ist der Vorwurf nur zum Teil berechtigt, und, wie ich gleich hervorheben möchte, hier nicht mehr berechtigt, als er schließlich auch gegenüber allen anderen Religionen bis zu einem gewissen Grade berechtigt wäre. Wirklich getroffen wird von ihm, soweit es die alttestamentliche Religion angeht, im Grunde doch nur die nationale Volksreligion, in der allerdings, wie man es bei einer Volksreligion auch gar nicht anders erwarten kann, die materiellen Interessen des Volkes eine sehr bedeutende Rolle spielen. Getroffen wird weiter die aus priesterlichem Geiste herausgeborene Gesetzesreligion, zum Teil schon die des Deuteronomiums, vor allem aber die des nachexilischen Judentums mit ihrem ausgeprägten Werkheiligkeits-Standpunkte und dem für sie so charakteristischen Lohn- und Verdienstbegriff. Getroffen wird endlich jene utilitaristische Frömmigkeit und Moral, wie sie sich vielfach in der Spruchdichtung, in den Proverbien und Jesus Sirach geltend macht.¹⁾ Und selbst hier ist der Vorwurf, daß die Religion durchaus keine idealen Zwecke

¹⁾ Man hüte sich übrigens, überall, wo von Lohn die Rede ist, Spuren einer minderwertigen Frömmigkeit sehen zu wollen. Es ist immer zu unterscheiden, ob die Aussicht auf Lohn als das eigentliche Motiv der Frömmigkeit gilt, oder ob der Lohngedanke nur nebenherläuft und eigentlich nur dem Glauben an eine sittliche Weltordnung Ausdruck gibt. Es wäre z. B. verkehrt, aus dem Wortlaute des 4. Gebotes folgern zu wollen, daß der Israelit in der Hochachtung der elterlichen Autorität nur ein Mittel gesehen habe, um sich ein langes und glückliches Leben im Lande zu sichern. Wenn irgend ein Gebot, so lag dieses Gebot der pietas dem Israeliten sozusagen im Blute, d. h. es hatte für ihn eine absolute Bedeutung. Durch die angefügte Verheißung soll nur die hohe Bedeutung, die das Gebot für ihn hatte, gebührend hervorgehoben werden, cf. Ephes. 6, 2.

verfolge, viel zu weitgehend. Denn, um nur diesen einen Punkt hier herauszuheben, heißt es nicht Verfolgung eines hochidealen Zweckes, wenn die alte Volksreligion sich zur Hüterin der Rechtsordnung aufwirft und den Geist nicht nur der weltlichen Gerechtigkeit, sondern auch der Billigkeit, der freundlichen Rücksichtnahme auf den wirtschaftlich Schwachen, der Milde und Barmherzigkeit gegen Unterdrückte, Witwen, Waisen, Fremdlinge und Notleidende aller Art in die Praxis einzuführen sucht? Wo aber bleibt für Chamberlain — und mit dieser Frage setzt unser Hauptvorwurf gegen ihn ein — die prophetische Strömung der Religion Israels, wo die mancherlei Äußerungen einer wahrhaft hohen, durch und durch selbstlosen, rein menschlich anmutenden, individuellen Frömmigkeit, wie wir sie gerade aus den Kreisen der nachexilischen Frommen vernehmen? Oder stellen etwa die großen Propheten des achten Jahrhunderts die Religion in den Dienst praktisch-egoistischer Interessen, wenn sie im Namen dieser Religion dem eigenen Volke den Untergang ankündigen, weil es sich gegen den Geist dieser Religion versündigt hat? Gilt ihnen die Religion jemals als Mittel zur Erreichung irdischer, politischer Ziele, oder ist sie ihnen nicht vielmehr Sache ihres innersten Herzens, ihres unbestechlichen Gewissens, eine Sache, um derentwillen sie Gut und Vermögen, Stellung, Freiheit und Leben mutig in die Schanze schlagen? Sagen sie ihren Zeitgenossen auch nur einmal: »ihr müßt Jahves Gebote halten, dieweil das Halten dieser Gebote eine sehr nützliche Sache ist«, oder haben die religiös-sittlichen Forderungen ihres Gottes für sie nicht eine durchaus absolute Geltung? (Vergl. z. B. Am. 5, 15, Mich. 6, 8.) Und wenn die Propheten aus ihrer Religion Kräfte geschöpft haben auch für ihre irdischen Kämpfe und Nöte, ist ihnen deshalb ihre Religion etwa nur eine Handhabe gewesen, um sich in der Welt zu behaupten? Hätte sie ihnen diese Kräfte überhaupt spenden können, wenn sie nicht zuvor ihnen zum inneren Erlebnis geworden, wenn sie, um mit Chamberlain zu reden, für sie nicht um ihrer selbst willen dagewesen wäre?

Und neben den Äußerungen prophetischer Frömmigkeit stelle man sich Äußerungen individueller Frömmigkeit vor Augen, wie sie z. B. in Ps. 73 enthalten sind. Der Dichter dieses Psalms freut sich der inneren Gemeinschaft mit seinem Gotte, auch wenn ihm Leib und Seele verschmachten. Er fragt nichts nach dem Himmel und fragt nichts nach der Erde, wenn er nur Gott seinen Teil und seinen Freund nennen darf. Sind das nun etwa nur fromme Redensarten? Oder steht der Dichter dieses Psalms etwa nur ganz vereinzelt da? Aber er ist doch nur einer aus der großen Schar von Zeugen

lebendigster Frömmigkeit, deren Seele nach dem lebendigen Gott schreit und dürstet (Ps. 42), oder deren Herz ganz wunschlos und stille geworden ist in ihrem Gott, wie ein entwöhntes Kind, das die Mutter von ihrer Brust abgesetzt hat (Ps. 131)? Es ist wahr, wir besitzen solche Ergüsse reinst, im tiefsten Herzen wurzelnder Frömmigkeit nur aus exilischer und nachexilischer Zeit. Sie zeigen uns dann eben, daß gerade auch auf dem Boden der von Chamberlain so tief gewerteten jüdischen Frömmigkeit echtste Religiosität hat gedeihen können. Wir dürfen aber getrost annehmen, daß eine solche innerliche Frömmigkeit auch schon in der ältesten Zeit vorhanden gewesen ist. Denn das Menschenherz — und auch der Semit hat ein solches — hat zu allen Zeiten dieselben Bedürfnisse, wenn vielleicht auch eine verschiedene Art, sich zu äußern. Man denke doch ja nicht etwa, daß der Jahve der alten Volksreligion bloß ein nationaler Götze gewesen ist. Für die religiösen Gemüter hat sich mit diesem Jahve schon immer die Ahnung von einem höchsten, allmächtigen göttlichen Wesen verbunden, und dem Herzen eines aufrichtigen Gottsuchers hat das Göttliche auch in der Gestalt des alten nationalen Jahve, wenn natürlich auch unter mancher Verhüllung und Beschränkung, nahe kommen können. Daß wir so wenig Zeugnisse individueller Frömmigkeit aus alter Zeit besitzen,¹⁾ erklärt sich daraus, daß wir aus der älteren Zeit eben nur Urkunden der nationalen Religion besitzen, in denen sich alles um das Volk und seine Interessen dreht, und Individuen nur insoweit zur Geltung kommen, als ihr Leben mit dem nationalen Leben verflochten ist.

Nicht übergehen dürfen wir schließlich in diesem Zusammenhange das Buch Hiob, das sich in seinem Prologe spez. mit der Frage, ob es eine uninteressierte Frömmigkeit auf Erden gebe, beschäftigt. Der Dichter bejaht diese Frage, indem er uns in Hiob, der auch unter den schlimmsten Schickungen und herbsten Verlusten, die ihm jeden Glauben an irgend welchen materiellen Nutzen der Frömmigkeit rauben müssen, an seinem Gotte festhält, das Beispiel einer solchen Frömmigkeit vor Augen führt. An ihrer Möglichkeit zu zweifeln, bleibt nur dem Satan vorbehalten. Damit ist also jener Standpunkt, dem die Frömmigkeit nicht um ihrer selbst willen da ist, sondern nur als Mittel zur Erreichung praktischer Zwecke be-

¹⁾ Man könnte hier allerdings an die Patriarchengeschichten der Genesis erinnern, vor allem an die Abraham-Geschichten. Bei dem komplizierten Charakter dieser Gestalten glauben wir aber von einer Verwertung derselben an dieser Stelle absehen zu müssen.

greiflich ist, geradezu als satanisch gekennzeichnet. Kann es denn eine schärfere Verurteilung jenes trivialen, utilitaristischen Standpunktes geben? Und darf es denn übersehen werden, daß gerade von israelitischem Boden aus jener von Chamberlain für spezifisch semitisch oder israelitisch-jüdisch ausgegebene Standpunkt die denkbar schärfste Verurteilung erfährt?

Nun ist ja zwar — das geben wir bereitwilligst zu — diese höhere innerliche Frömmigkeit in Israel und im Judentum nicht zur allgemeinen Herrschaft gekommen; sie findet sich — in welcher Religion wäre das aber anders? — immer nur bei großen Persönlichkeiten, die über den Durchschnitt weit hinausragen. Aber gibt uns das denn ein Recht, von ihren Äußerungen bei einer Beurteilung der israelitischen und jüdischen Religion ganz abzusehen? Sollen wir diese Religion denn immer nur nach dem Durchschnitt und nach ihren minderwertigsten, oft genug brutalen Äußerungen beurteilen und ihre schönsten, reinsten und edelsten Blüten ganz außer acht lassen? Das kann Chamberlain von uns um so weniger verlangen, als er selbst die nichtsemitischen Religionen, die er zu den semitischen in einen Gegensatz stellt, immer nur nach ihren höchsten und reinsten Äußerungen beurteilt. Oder meint Chamberlain etwa gar, daß es sich bei dieser höheren Religiosität gar nicht um Äußerungen des israelitischen Geistes, sondern um arische Infiltrationen handle? Wir fühlen uns nicht im stande, seine Rassenmischungstheorie in alle ihre Einzelheiten hinein nachzuprüfen und zu beurteilen, weshalb wir es fast ängstlich vermeiden, zu ihr Stellung zu nehmen. Wir müßten aber gestehen, daß sie uns in dem Augenblick im höchsten Grade gefährdet erscheint, in dem er den ernstlichen Versuch machen sollte, sie als Handhabe zu benutzen, um alles Edlere und Höhere innerhalb der Religion Israels und des Judentums als etwas dem semitischen Geiste total Fremdes aus ihr auszuscheiden.

Doch ehe wir von diesem Punkte scheiden, noch eine Frage. Wird denn von dem Vorwurfe, den Chamberlain speziell gegen die Religion der Semiten und hier wieder insbesondere gegen die der Israeliten und Juden erhebt, nicht jede Religion ohne Ausnahme mehr oder weniger getroffen? Denn wo wir nur immer eine Religion auf Erden antreffen, da sucht der Mensch in ihr nicht etwa ausschließlich und in erster Linie Befriedigung seines spekulativen Bedürfnisses, das seinen ahnenden Geist in weite dämmernde Fernen zieht, sondern einen festen sichern Halt für sein irdisches Leben, da will er aus ihr Kraft und immer wieder Kraft schöpfen für die Kämpfe

mit den Widerwärtigkeiten und Nöten, die das Leben ihm aufzwingt. Ja ist es im Grunde nicht der Trieb des Menschen nach Selbstbehauptung gegenüber den ihn umgebenden und sein Leben beengenden Mächten gewesen, die die Religion, unbeschadet ihrer metaphysischen Grundlage, zum Ereignis hat werden lassen? Warum also speziell der Religion der Semiten zum Vorwurfe machen, was sich in allen Religionen findet? Ich fürchte sehr, daß, wenn Chamberlain seinen Maßstab für das, was er Religion nennt, mit derselben Konsequenz und Unerbittlichkeit an die übrigen Religionen anlegen wollte, wie er ihn an die Religion der Semiten angelegt hat, er sein Urteil über jene bedeutend herabstimmen müßte. Und wenn sich innerhalb der israelitischen Religion der materiell-egoistische Zug vielfach stark geltend macht, steht es denn in allen übrigen Religionen damit so sehr viel besser? Die breite Masse ist überall religiös aus Sitte und Herkommen und zugleich aus Berechnung. Selbst die homerischen Helden rechnen ihren Göttern die Hekatomben vor, die sie ihnen dargebracht haben, und harren des wohlverdienten Lohns. Der arische Inder erwartet so gut wie der Semit für sein Opfer die Gegengabe des Gottes, dem der es dargebracht, und daß auch hier die Erwartung sich oft genug in recht drastische Formen kleiden kann, mag man bei OLDENBERG, die Religion des Veda S. 308 ff. nachlesen. Und daß sich der von Chamberlain so hoch eingeschätzte Fetischbeter durch seine tief sinnigen Spekulationen, die er mit seinem Fetisch verknüpfen soll, jedenfalls nicht abhalten läßt, seinen Fetisch zu prügeln oder ihn wegzuworfen, wenn er ihm nicht recht zu willen ist, ist zu bekannt, als daß darüber auch nur noch ein Wort zu verlieren wäre.

Nicht minder bedürfen Chamberlains Anschauungen über die semitische und speziell israelitische Gottesvorstellung (s. ob. S. 22 bis 24) der Einschränkung und Korrektur. Zwar in dem, was er über die Gottesbilder sagt, findet sich manche gute und feine Bemerkung. Es ist richtig, daß das Volk seinen Gott mit dem Bilde, das es sich von ihm gemacht hat, oft geradezu identifiziert, und daß auch die Bestreiter des Bilderdienstes sich im Grunde nicht von der Vorstellung haben loslösen können, daß ein Gottesbild unter allen Umständen ein verabscheuungswürdiges Götzenbild sei, dem man den Krieg erklären müsse. Zu der geistigen Höhe, ein Gottesbild unter dem Gesichtspunkte eines Kunstwerkes zu betrachten, haben sie sich in der Tat nicht emporschwingen können. Und wenn Männer wie Deuterjesaias und der Verfasser von Deut. 4, 15 wohl auch nicht gerade eine (vom Boden gemeinsemitischer Vorstellungsweise aus an

sich begreifliche) abergläubische Scheu vor Gottesbildern hatten — dagegen spricht bei einem Manne wie Deuterjesaias die überlegene Ironie, mit der er sich gelegentlich über die Götzenbilder äußert, cf. Jes. 44, 12—20 — so kommen sie doch über das jede ästhetische und künstlerische Denkungsweise im Keim erstickende theologische Bedenken nicht hinweg, daß die Überweltlichkeit des unsichtbaren Gottes sich nicht mit einer auch nur etwa symbolisch gemeinten Darstellung dieses Gottes im Bildwerk vertrage. Jeder Versuch, Gott darzustellen, gilt ihnen als Antastung des überweltlichen Charakters der Gottheit, als ein Herabziehen derselben in die niedere materielle Welt, von der die Gottheit für semitisches Denken nun einmal durch eine tiefe Kluft getrennt ist. Mögen wir nun auch die Energie, mit der solche prophetischen Männer die schlechthinnige Geistigkeit und Immaterialität ihres Gottes betonen, bewundern und schätzen, denn es handelt sich hier ja in der Tat um eine höchst wichtige theologische Einsicht und eine kerngesunde Äußerung religiösen Empfindens, so müssen wir doch Chamberlain zugestehen, daß diese ganze Betrachtungsweise in ihrer Rigorosität und ihrer ertötenden Wirkung auf ästhetisches und künstlerisches Empfinden eine herbe Einseitigkeit darstellt. Die Charakterisierung dieser Richtung als »abstrakter Materialismus« gehört zu dem Feinsten und Treffendsten, was Chamberlain über die Religion der Semiten geschrieben hat.

Aber so weit wir Chamberlain in diesem Punkte entgegenkommen mußten, so energisch haben wir Widerspruch gegen seine Behauptung zu erheben, daß die Israeliten die einzigen wirklichen Götzenanbeter auf der Welt gewesen seien, sofern eben nur sie die Bilder mit der Gottheit selbst identifiziert hätten, während alle anderen Völker und Menschen, wie die Hellenen, Eranier, die Kelten, die Slaven, ja selbst die Fetischanbieter sehr wohl zwischen der Gottheit und ihrem Bilde unterschieden hätten. Namentlich daß er die Fetischanbieter in diesem Punkte als den Israeliten himmelweit überlegen hinstellt, macht von vornherein den Eindruck eines gewissen Übelwollens gegen alles, was von den Semiten kommt, daß hier auch der Laie stutzig werden muß. Es sei uns daher erlaubt, gerade an diesem Punkte mit unserem Widerspruche einzusetzen.

Chamberlain behauptet, daß es sich nach den neuesten ethnographischen Forschungen immer mehr herausgestellt habe, daß die Fetischanbieter nicht nur ihre Fetsche nicht als solche anbeten, sondern sogar höchst komplizierte symbolische Vorstellungen mit ihnen verbinden. Wir wollen hier nicht weiter fragen, was für Vorstellungen denn das eigentlich seien, denn das würde uns in weitschweifige Aus-

einandersetzungen über das, was eigentlich unter Fetischismus zu verstehen ist, hineinführen, wozu uns hier kein Raum zu Gebote steht. Aber wir erkennen mit Chamberlain die Tatsache an, daß der Fetischanbieter prinzipiell zwischen dem Fetischgeist und dem Fetischobjekt d. h. dem Gegenstande, der dem Geiste als Behausung dient, unterscheidet. An dieser Tatsache würde sich auch dann nichts ändern, wenn sich für den einzelnen der Unterschied zeitweilig verwischt. Hätten die Israeliten also in der Tat nicht zwischen der Gottheit und dem Bilde, das sie sich von ihr gemacht hatten, unterschieden und sogar nicht einmal unterscheiden können, so würde sich allerdings der Fetischanbieter im Punkte dieser Unterscheidung dem Israeliten und dem Semiten überhaupt geistig überlegen zeigen, wohlgemerkt nur in diesem einen Punkte, denn daß wir im übrigen nicht daran denken dürfen, den Jahve Israels mit einem Fetischgeist und ein von Menschenhand künstlich gebildetes Gottesbild mit einem beliebigen Fetischobjekt auf eine Stufe zu stellen, bedarf wohl nicht erst der Versicherung.

Aber woher weiß denn nun Chamberlain so bestimmt, daß die Israeliten so gar nicht im stande gewesen seien, zwischen Gottheit und dem sie darstellenden Bild zu unterscheiden? Daraus, daß das Volk oft beide identifizierte, läßt sich das ebensowenig erschließen wie aus der Polemik der Propheten gegen den Bilderdienst, die sich bei ihrem meist ironischen Charakter gern in grotesken Übertreibungen gefällt. Vielmehr sprechen sehr deutliche Anzeichen gegen eine schlechthinnige Identifizierung. Nach gemeinsemitischer Vorstellung, die sich genau so übrigens auch bei fast allen Naturvölkern findet und sich im Semitentum nur mit besondrer Zähigkeit bis auf unsere Tage erhalten hat, geht in das Bild, das von irgend einem Menschen gezeichnet wird, etwas von dessen Persönlichkeit oder von dessen Seele über.¹⁾ Daher die Scheu bei den von der westlichen Kultur noch unberührten semitischen Beduinen, sich abkonterfeien zu lassen oder ihre Gestalt der photographischen Platte zu exponieren. Sie fürchten, daß wer sie abbildet, dadurch Macht über ihre Seele und über ihr Leben gewinnt. Das Bild eines Menschen gilt (ganz ähnlich wie sein Name) eben als eine Art Doppelgänger des betreffenden Menschen, der zu diesem in einer mystisch-geheimnisvollen Beziehung steht und dessen Erlebnisse und Geschicke auf das lebendige Original

¹⁾ Vergl. RICH. ANDREE. Bildnis raubt die Seele, in der Neuen Folge seiner Ethnographischen Parallelen u. Vergleiche. Leipzig 1888. Tylor, Primitive Kultur. Bd. I, Kap. 9 u. Bd. II, Kap. 14.

mit Notwendigkeit zurückwirken.¹⁾ Ganz ebenso steht es aber mit den Gottesbildern. Auf ein Gottesbild ist nach semitischer Anschauung etwas von dem persönlichen Leben der Gottheit übergegangen; es gilt als ein mit den Kräften der Gottheit ausgestatteter Repräsentant derselben in der sinnenfälligen Erscheinungswelt.²⁾ Von der Gottheit selbst aber wird es prinzipiell ebenso genau unterschieden, wie das Bild von dem Menschen, den es darstellte, unterschieden worden ist.

Eine solche Unterscheidung läßt sich nun gerade mit Bezug auf die heilige Lade oder die sogenannte Bundeslade, die ja eine gewisse Verwandtschaft mit einem Gottesbilde besitzt, auf das deutlichste nachweisen. Es ist nämlich keineswegs so, wie Chamberlain annimmt, daß sich Israel seinen Gott in diese Lade einfach eingeschlossen gedacht und Gott und Lade resp. das etwa in ihr enthaltene Jahvebild geradezu miteinander identifiziert habe, wenn sich vielleicht auch einzelne Stellen, die dann aber nur für die Auffassung der naiven Volksreligion beweisend sind, dafür ausfindig machen lassen (vergl. z. B. I. Sam. 47). Vielmehr haben sich gerade an die heilige Lade schon sehr früh höchst merkwürdige Spekulationen geknüpft, die vielleicht Chamberlains Bewunderung hervorrufen würden, wenn er sie bei Fetischanbetern entdecken würde. Die Grundstelle für diese Spekulationen findet sich in dem der jehovistischen Pentateuchschicht angehörigen Kapitel Exod. 33, das leider durch spätere Bearbeitung und Diaskeuase so verunstaltet und verändert worden ist, daß der Laie, der dieses Kapitel in deutscher Übersetzung liest, die Pointe nicht ohne weiteres merkt.³⁾ Danach hat sich Jahve geweigert, das von ihm abgefallene Volk auf seinem Zuge nach dem verheißenen Lande zu begleiten. Aber auf das Drängen des Moses läßt er sich endlich dazu bewegen, dem Volke wenigstens ein Surrogat seiner Gegenwart mit auf den Weg zu geben. Dieses Surrogat ist aber eben die heilige Lade. Jahve ist nicht etwa selbst in diese heilige Lade eingegangen, wohl aber hat er an die heilige Lade die Fülle seiner gewaltigen Kräfte gebunden, die bei Gelegenheit in teils

¹⁾ Römische und griechische Zauberinnen machten kleine Bilder von Wachs, die den zu Bezaubernden darstellen sollten; diese Bilder quälte man auf alle Art und glaubte der betreffende würde den Schmerz fühlen.

²⁾ Diese Vorstellung verknüpft sich auch mit den Heiligenbildern in der russischen Kirche. Daher segnet der Zar die auf den Kriegsschauplatz abziehenden Truppen mit einem Heiligenbilde.

³⁾ Vergl. zu diesem Kapitel meinen Kommentar zu Exod.-Numeri. Göttingen 1903.

furchtbarer, teils in segenbringender Gewalt aus ihr herauswirken. So steht das Volk durch die heilige Lade in seiner Mitte mit dem unnahbaren Sinaigotte in einem mystischen Zusammenhang. Wo die Lade ist, da ist auch Jahve in irgend einer Weise gegenwärtig, aber er ist keineswegs als in die Lade eingeschlossen oder ausschließlich an sie gebunden vorzustellen. Er weilt zugleich auf dem alten Gottesberge — so wenigstens für das Bewußtsein der älteren Zeit — und manifestiert sich zugleich hier und da im Lande Kanaan. Wir sehen daraus jedenfalls, daß wenn sich etwa ein Jahvebild in der heiligen Lade befunden hat — was ich übrigens keineswegs für erwiesen ansehe¹⁾ — das Volk sicher nicht daran gedacht hat, Jahve mit seinem Bilde einfach zu identifizieren.

Die Ausführung über die heilige Lade veranlaßt mich, in diesem Zusammenhange zugleich auch einiger verwandter, ungleich höherer Spekulationen zu gedenken, die Chamberlains Behauptung, daß die Semiten sich nicht zu einer höheren Auffassung von der Gottheit hätten erheben können, auf das Deutlichste widerlegen. Es handelt sich um die eigentümliche Vorstellung von dem mal'akh Jahve und von den Panim Jahves. Beide Vorstellungen sollen dazu dienen, sich die Offenbarung und Erscheinung des überweltlichen, transcendenten Gottes in der Erscheinungswelt begreiflich und vorstellig zu machen. Danach ist es nicht die Gottheit an sich, sondern immer nur eine Erscheinungsweise der Gottheit, eine Art Projektion der Gottheit in die sinnliche Erscheinungswelt hinein, welche die Menschen wahrnehmen können. Diese Erscheinungsweise hat sich nach der einen Vorstellung zu der mystisch-geheimnisvollen Gestalt des mal'akh Jahve d. h. des Boten oder Engels Jahves verdichtet. Dieser mal'akh ist keineswegs als ein selbständiges himmlisches Wesen neben Jahve vorzustellen. Er tritt vielmehr aus Jahve selbst heraus und zieht sich, nachdem er die Botschaft an die Menschen ausgerichtet hat, wieder in Jahve selbst zurück. Nach der andern Vorstellung zeigt Jahve, wenn er sich offenbaren will, seine Panim d. h. wörtlich die den Menschen zugekehrte Seite seines Wesens oder sein Antlitz. Ein Ortsname wie Pniel oder Pnuel will besagen, daß die Gottheit an dem betreffenden Orte ihr Antlitz hat sichtbar werden lassen d. h. den

¹⁾ Die spätere Tradition, nach der zwei steinerne Tafeln mit dem Gesetz in der Lade gewesen seien, läßt eher darauf schließen, daß sich Steine vom heiligen Sinaiberge darin befanden. Jahve war nach aller Anschauung so sehr mit dem heiligen Sinaiberge verknüpft, daß jeder Stein dieses Berges als Träger seines Wesens und als Mittel zur Herstellung einer dauernden Beziehung zu ihm gelten konnte.

Menschen erschienen ist. Man sieht hieraus, wie man im alten Israel beflissen war, zwischen der Gottheit an sich und ihrer sinnenfälligen Erscheinungsform genau zu unterscheiden. Wir dürfen daher mit gutem Rechte voraussetzen, daß man in Israel dieselbe Unterscheidung hinsichtlich der Gottesbilder gemacht haben wird. Wenn trotzdem das Volk hin und wieder Gottheit und Bild miteinander identifizierte, so ist dafür nicht spezifisch semitische Denkweise, sondern eben nur der Unverstand der breiten Masse verantwortlich zu machen.

Genau in derselben Weise äußert sich aber — und das ist ein Punkt, den Chamberlain mit keinem Worte berührt — der Unverstand der großen Masse auch in allen andern Religionen bis in den heutigen römischen und griechisch-russischen Katholizismus hinein, indem für den einfältigen Verehrer der Heilige und das Bild, das ihn darstellt, in ungezählten Fällen zusammenfließen. Und auch innerhalb des alten Griechentums läßt sich eine volkstümliche Würdigung der Gottesbilder nachweisen, die eine Identifizierung des Bildes mit der Gottheit entweder geradezu bedeutet oder doch von einer solchen nicht gar weit entfernt ist. Es ist keineswegs so, wie es nach Chamberlain scheint, daß die Griechen in ihren Gottesbildern immer nur Kunstwerke gesehen oder sie als Mittel seelischer Erhebung betrachtet hätten. Von ihren großen Denkern und Philosophen mag das gelten. Aber die große Masse war in dieser Beziehung genau ebenso unreif wie bei den alten Israeliten. So sagt einmal Heraklit: »Sie beten zu diesen Götterbildern, als wenn jemand mit Gebäuden Zwiesprache pflegen wollte; sie kennen eben die Götter und Heroen nicht nach ihrem Wesen.«¹⁾ Und was soll man dazu sagen, daß man in Sparta den Kriegsgott Ares in Ketten angeschlossen hielt, damit er nicht etwa enteile und das Kriegsglück davontrage, oder gar dazu, daß man in dem aufgeklärten Athen der Siegesgöttin Nike die Schwingen gekappt hatte — daher *νίκη ἀπτερος* — um den Sieg dauernd an das große Athen zu ketten? Sind solche rohen Manipulationen erklärlich bei einer geläuterten ästhetischen und religiösen Betrachtungsweise, die in den Gottesbildern immer nur hehre Kunstwerke und Mittel zur Entzündung der Andacht sieht? Und daß auch bei den sonst so abstrakt denkenden Römern hinsichtlich der Gottesbilder nicht alles in Ordnung war, läßt die Äußerung des M. Terentius Varro vermuten, der sich einmal dahin ausspricht: »Der Mann,

¹⁾ Dieses Zitat verdanke ich dem Aufsätze von EBERH. NESTLE über das »religiöse Problem« in H. St. Chamberlains Grundlagen des 19. Jahrh. Protestantentblatt 1903. No. 29. S. 232.

der zuerst dem Volke Bilder von den Göttern machte, hat die Gottesfurcht vernichtet und eine Quelle des Irrtums geschaffen.«¹⁾ Wir sehen aus dem allen, daß Chamberlain bei den Semiten und Israeliten die niederen Formen der Frömmigkeit in demselben Maße urgiert, als er bei den übrigen Religionen darüber hinwegsieht. So wird es ihm allerdings leicht, die semitische Religion als die minderwertigste von allen erscheinen zu lassen.

Ebensowenig wie in seiner Auffassung von dem Bilderdienst der Israeliten können wir Chamberlain in seiner Auffassung von dem israelitischen Jahve in jeder Beziehung folgen. Zwar, daß dieser Jahve im Gegensatz zu den arischen Gottheiten, die als im All waltende Mächte und Kräfte vorgestellt werden, sich als menschlich vorgestellte Einzelpersönlichkeit über das All hinaushebt, wird von ihm ganz richtig betont. Ob diese Vorstellung als minderwertig anzusehen ist, wird sich erst herausstellen können, wenn wir an Chamberlains Religionsideal die kritische Sonde legen. Daß ferner der willensstarke Israelit in seinem Jahve die Verkörperung eines überaus mächtigen, kraftvollen, nicht selten sogar brutalen Willens gesehen hat, ist ebenfalls nicht zu bestreiten. Aber eine bedeutende Einschränkung bedarf Chamberlains Behauptung, daß der willensstarke Israelit sich seinen Gott geradezu als »Inkarnation der Willkür« vorgestellt habe. Wenn er sich dafür namentlich auf das Gesetz beruft, das die heterogensten und einander widersprechendsten Forderungen enthalte, so beachtet er nicht, daß die im Gesetz jetzt nebeneinander stehenden Forderungen aus den verschiedensten Zeiten stammen und daß die Tora in ihrer Gesamtheit den Niederschlag eines vielhundertjährigen religionsgeschichtlichen Prozesses und das Produkt der verschiedensten religiösen Strömungen darstellt. Nur wer die Tora als eine Einheit auffaßt, kann sich über die Buntscheckigkeit der darin enthaltenen Forderungen wundern und daraus auf den willkürlichen Charakter Jahves schließen. Das hieße aber den Schein mit der Wirklichkeit verwechseln. Daß speziell die kultischen Gebote auf uns vielfach den Eindruck des willkürlichen machen, liegt daran, daß wir Modernen den Sinn vieler Verordnungen, der in den religiösen Vorstellungen einer uralten Zeit wurzelt, nicht mehr ohne weiteres verstehen. Viel eher als auf die Tora kann sich Chamberlain aber auf die Tatsache berufen, daß das Israel der ältesten Zeit sich seinen Jahve wirklich vielfach als willkürlich und launenhaft schaltend und waltend vorgestellt hat. Aber neben dieser nie-

¹⁾ Vergl. GEORG WISSOWA, Gesammelte Abhandlungen zur römischen Religions- und Stadtgeschichte. München 1904. S. 280 ff. (Römische Götterbilder.)

drigen Vorstellung, die deutlich in dem alten Mutterboden der Naturreligion, der Jahve namentlich als Wettergott galt, wurzelt, geht doch schon früh (sicher schon seit der mosaischen Zeit) die andere einher, die Jahve als den Vertreter der Rechtsidee sehr energisch in Anspruch nimmt, ihn also ethisch bestimmt sein läßt. Damit war aber für die Willkür Jahves von vornherein eine sehr bedeutsame Schranke gezogen. Gelegentlich findet sich die niedere mit der höheren Vorstellung in sehr merkwürdiger Weise kombiniert, so z. B. in II. Sam. Kap. 24. Jahve empfindet hier ein scheinbar ganz unmotiviertes Bedürfnis, sich einmal an David gründlich zu reiben. Da haben wir also ganz den launenhaften, willkürlichen Jahve der Volksreligion. Da er aber als sittlicher Gott, der er sein will, das nicht ohne einen Anlaß seitens Davids tun darf, stiftet er den David zuvor zu einer Tat (einer Volkszählung) an, die ein göttliches Eingreifen nach antikem Empfinden gerechtfertigt erscheinen läßt. Es ist ein billiges Vergnügen, sich über derartige Stellen lustig zu machen. Aber es wäre verkehrt, auf Grund einer solchen Stelle ein Verdikt über die Religion Israels selbst zu fällen. Es hieße das den komplizierten Charakter dieser Religion, wie wir ihn S. 126—128 dieser Zeitschrift, geschildert haben, gröblich verkennen. Denn derartige Vorstellungen wie in II. Sam. 24 gehören durchaus der volkstümlichen Überlieferung an und atmen darum den Geist der alten Volksreligion.¹⁾ Wir müssen aber, um die eigentliche Seele der Religion Israels zu spüren, vor allem den prophetischen Strang dieser Religion ins Auge fassen. Innerhalb der prophetischen Ausprägung der Religion Israels ist aber von einer Willkür Jahves nichts mehr zu spüren. Jahve ist auch hier die Verkörperung eines mächtigen Willens, aber dieser Wille hat hier den sittlichen Gedanken ergriffen und in sich aufgenommen in einer Intensivität und mit einer Folgerichtigkeit, wie es bis dahin noch nicht der Fall gewesen war. Jahve ist hier die verkörperte Gerechtigkeit und Heiligkeit im höchsten ethischen Sinne. Er trägt das Sittengesetz in sich und könnte, ohne sein eigenes Wesen zu verleugnen, von diesem Gesetze auch nicht einen Fingerbreit abweichen. Sieht er sich doch um seines ethischen Charakters willen vor die harte Notwendigkeit gestellt, sein eigenes Volk dem Gerichte der Vernichtung preiszugeben, weil es das göttliche Sittengesetz hartnäckig unter die Füße tritt. Auf dieser Stufe der Gotteserkenntnis — es ist die höchste, die nach unserem Urteil die

¹⁾ Man beachte, wie diese Geschichte in I. Chron. 21 vom Standpunkte einer späteren Zeit umgemodelt ist.

antike Welt überhaupt aufzuweisen hat — kann von Jahve als von einer »Inkarnation der Willkür« schlechterdings nicht mehr die Rede sein. Gewiß würde ja nun dieser Jahve als Verkörperung des sittlichen Gedankens bei Chamberlain recht wenig Gnade finden, denn was hat nach ihm Religion mit Sittlichkeit zu tun! Aber mag er ihn deshalb von seinem Standpunkte aus immerhin einen idealisierten Götzen schelten, als »Inkarnation der Willkür« ihn zu charakterisieren, dazu hat er schlechterdings kein Recht. Es rächt sich hier bei ihm wieder, daß er die prophetische Religion Israels für die Gesamtbeurteilung der israelitischen Religion nicht zu ihrem gebührenden Rechte kommen und in dieser Gesamtbeurteilung sich nur die Eindrücke auswirken läßt, die ihm von der halbheidnischen Volksreligion und der vielfach engherzigen und beschränkten Priesterreligion her zugekommen sind.

Aus diesem Grunde kann er auch einer solchen Erscheinung, wie sie der israelitische Monotheismus bietet, unmöglich gerecht werden.¹⁾ Zwar fehlt es auch in den auf diesen Monotheismus bezüglichen Partien bei ihm nicht an sehr richtigen und feinen Beobachtungen. So zeigt er ein feines Verständnis für den Unterschied zwischen dem israelitischen Monotheismus und dem monotheistischen Gedanken, wie er sich innerhalb der arischen Religionen herausgebildet hat. Während in den arischen Religionen die eine Gottheit hinter den einzelnen Göttern als ihren Teilererscheinungen stehe, habe sich in Israel Jahve auf Kosten aller übrigen Götter aus einem Volksgotte zum alleinigen Gott emporgeschwungen. Eine gewisse Berechtigung gegenüber einer gedankenlosen Überschätzung des israelitischen Monotheismus als solchen im Gegensatze zu jeder polytheistischen Religionsform enthält auch seine Frage, was denn die Arithmetik mit Religion zu tun habe. Denn höher als die Frage nach der Zahl der Götter steht bei der Abschätzung einer Religion ohne Zweifel die Frage nach der Qualität der Gottheit. Wäre z. B. der Jahve Israels wirklich die kümmerliche Gestalt, für die Chamberlain ihn ausgibt, so wäre dieser Jahve in seinem monotheistischen Aufputz allerdings eine wahre Karrikatur von einem Gott, die denkbar lächerlichste Ausgeburt des jüdischen Größenwahns, als die Chamberlain ihn denn auch ganz folgerichtig in Anspruch nimmt.

Aber gerade diese kümmerliche, lediglich an der Volksreligion

¹⁾ Vergl. zu diesem Abschnitt meine eingehende Abhandlung über »Entstehung, Art und Geschichte des israelitischen Monotheismus« im Protestantenblatt, 1904 Nr. 45—51, 1905 Nr. 1 u. folgende.

und der Priesterreligion orientierte Auffassung von Jahve ist der Grundfehler in der Chamberlainschen Argumentation, der ihm die richtige Einsicht in das Wesen des israelitischen Monotheismus ein für allemal versperrt. Wer die israelitische Religionsgeschichte in ihrem innern Zusammenhange kennt, der weiß, daß dieser Jahve, der für das Bewußtsein der Israeliten nicht nur der mächtigste aller Götter war, sondern der auch durch seine inneren, ethischen Qualitäten alle andern Götter überragte, von vornherein darauf angelegt war, der Gott der Götter und schließlich der alleinige Gott zu werden. Es verstand sich unter solchen Umständen von selbst, daß hier der monotheistische Gedanke auf einem ganz andern Wege zu stande kommen mußte, als in den polytheistischen arischen Religionen, wo er nur durch Reduzierung der vielen Götter auf ein in ihnen sich offenbarendes Göttliches gewonnen werden konnte. Auf diesem letzten Wege sind auch die monotheistischen Ansätze innerhalb der babylonischen und ägyptischen Religion zu stande gekommen, was uns, soweit die babylonische Religion in Betracht kommt, beweist, daß dieser Weg eben auch für semitisches Denken, sofern ihm in einer polytheistischen Religionsform dafür die Voraussetzung gegeben war, gangbar gewesen ist, und daß es demnach nicht etwa statthaft ist, den Gang, den die monotheistische Gedankenentwicklung in Israel genommen hat, aus irgend welcher Armut oder gar Borniertheit semitischen Denkens zu erklären. Ob jener andere Weg großartiger und des menschlichen Geistes würdiger ist, ist eine Frage, die hier, wo es sich um das Verständnis historischer Notwendigkeiten handelt, gar nicht mit hineinspielen darf. Wir haben einfach zu konstatieren, daß Israel diesen Weg nicht gehen konnte, weil es neben Jahve eben keine gleichberechtigten Götter in Israel gab, die mit ihm in ein höheres Göttliches als ihren Generalnenner hätten aufgerechnet werden können. Und Jahve etwa mit den Göttern der benachbarten Völker, an deren Existenz ja das alte Israel durchaus glaubte, auf eine Stufe zu stellen und diese Gottheiten dann alle als Erscheinungsformen des einen Göttlichen zu betrachten,¹⁾ ging für Israel deshalb nicht an, weil Jahve als ein in dem Kerne seines Wesens ethischer Gott nicht mit den ethisch indifferenten Naturgottheiten auf eine Linie gestellt werden konnte. Dieser ethische Jahve, der auf Erden nicht seinesgleichen hatte, war eben für Israel die Verkörperung des Gött-

¹⁾ Einen bemerkenswerten Ansatz dazu macht der Prophet Maleachi (1, 11). Nach ihm dienen auch die Heiden unbewußt dem einen Gotte, den er allerdings in Jahve verkörpert sieht.

lichen selbst. Das erkennen heißt zugleich die Intoleranz dieses Gottes begreifen.

Mit dem eigentümlichen Wege, auf dem die monotheistische Gedankenbildung in Israel zu stande kam, hängen nun aber weiter einige eigentümliche Erscheinungen auf das engste zusammen, die den Laien oder einen voreingenommenen Beobachter wie Chamberlain leicht zu den ungünstigsten aber auch ungerechtesten Urteilen über diesen Monotheismus veranlassen können und Chamberlain denn auch in der Tat veranlaßt haben. Während nämlich innerhalb der polytheistischen Religionen der monotheistische Gedanke, sobald er nur einmal geahnt ist, auch gleich in ziemlicher Schärfe erfaßt und in eine deutliche Formel gefaßt werden kann, vollzieht sich in Israel die monotheistische Gedankenbildung notwendig auf dem Wege eines sehr langwierigen, oft gehemmten geschichtlichen Prozesses. Denn Jahve hat hier nicht nur die anderen Götter, sondern gewissermaßen auch sich selbst zu überwinden. Die alteingewurzelte Vorstellung von Jahve als dem Nationalgotte Israels hängt sich wie ein schweres Bleigewicht hemmend an den emporstrebenden monotheistischen Gedanken und sucht ihn immer wieder in die nationale Beschränkung zurückzuziehen. Das ist selbst bei den großen Propheten hin und wieder der Fall. Denn auch sie haben es noch nicht recht fertig gebracht, die Konsequenzen des monotheistischen Gedankens nach allen Seiten hin zu ziehen. Zwar fehlt es bei ihnen keineswegs an deutlichen monotheistischen Bekenntnissen, aber sie setzen Jahve noch immer in eine zu ausschließliche, wenn freilich auch durchaus sittlich bedingte, also nicht unlösbare, Beziehung zu Israel und sehen die Heiden nicht als gleichberechtigte Kinder des einen Gottes an. Erst als im Exil die nationalen Schranken durch Aufhebung des jüdischen Staates gefallen waren, kommt bei einem Manne wie Deuterocesias, dem daher auch Chamberlain alles Recht widerfahren läßt, der monotheistische Gedanke mit seinen vollen Konsequenzen zum vollen Durchbruch. Deuterocesias erwartet, daß auch die Heidenvölker sich zu dem wahren Gott bekehren und mit Israel eines Heiles teilhaftig werden. Erst jetzt ist der israelitische Gottesglaube von seiner nationalen Basis losgelöst und damit die Möglichkeit zu einer Entwicklung der Religion auf eine Stufe hin gegeben, auf der nicht mehr Israel und Jahve, sondern Gott und Mensch Correlata sind. Dieser Höhepunkt ist auf alttestamentlichem Boden in nachexilischer Zeit annähernd in den Proverbien und in denkbar größter Vollendung im Buche Hiob erreicht, in dem nichts mehr an die alte nationale Form der Religion erinnert. Das zeigt sich vor

allem schon darin, daß der vorbildlich fromme Hiob überhaupt nicht als Israelit, sondern als ein Ausländer vorgestellt wird. Wertvolle Zeugnisse dieses universalen Monotheismus haben wir außer in einer ganzen Anzahl von Psalmen namentlich noch im Buche Ruth und Jona zu sehen.

Freilich darf nicht verschwiegen werden, daß gerade in nach-exilischer Zeit, als die aus dem babylonischen Exil zurückgekehrten Juden sich zu einer ebenso fest in sich geschlossenen wie nach außen hin abgeschlossenen theokratischen Gemeinde konstituiert hatten, der monotheistische Gedanke in gewissen Kreisen — aber, wie die eben angeführten Beispiele zeigen, durchaus nicht allgemein — wieder eine räumliche Beschränkung auf eben diese Gemeinde erfuhr. Das nachexilische Priestergesetz, die Bücher Esra-Nehemia und die Chronik lassen von wahrhaft monotheistischem Geiste im universalen Sinne recht wenig merken. Darüber darf die öfter vorkommende Bezeichnung Jahves als »Gott des Himmels,« zumal sie sich fast nur in den Edikten des Perserkönigs findet (!), zuweilen auch im Munde des persischen Beamten Nehemia, nicht hinwegtäuschen. Die Propheten Haggai und Sacharja vertreten zwar einen gewissen universalen Monotheismus, aber er zeigt sich durch einen reichlichen Einschlag nationalen Dünkels und materialistisch-egoistischer Erwartungen so entstellt, daß wir nur wenig Freude daran haben. Dasselbe gilt auch von dem berühmten Kap. Jes. 60, das die Kirche zur Epistel-Lektion für das Epiphaniastfest bestimmt hat. Und so oft sich in nachexilischer Zeit gar politische Selbständigkeitsbestrebungen d. h. Bestrebungen auf Wiederherstellung des alten nationalen Königtums geltend machten — ich erinnere an die Zeit Serubbabels und vor allem an die Makkabäerzeit — da wird der monotheistische Jahve geradezu wieder zum alten Nationalgott, der die Heidenvölker wie Töpfergeschirr zerschmeißt und dem Könige Israels die Königreiche der Welt zu seinen Füßen legt (Ps. 2. und 110).

Man sieht: der israelitische Monotheismus ist eine überaus komplizierte Erscheinung, innerhalb deren verschiedene Richtungen wohl zu unterscheiden und für sich zu würdigen sind. Dem, der diese Richtungen kritiklos ineinanderschaut, ergibt sich notwendig ein wahrhaft schaudererregendes Zerrbild von einem Monotheismus, der diesen Namen in Wahrheit gar nicht verdient. Wer aber die Richtungen auseinanderzuhalten versteht, der sieht in ihrem Widerstreit das mächtige, unserer Bewunderung nicht unwerte, Ringen des wahrhaft hohen monotheistischen Gedankens mit seinen nationalen und partikularistischen Entstellungen. Der monotheistische Gedanke ist in diesem

Kämpfe nicht untergegangen, im Gegenteil, dieser Kampf hat nur dazu beigetragen, ihn zur Vollendung zu bringen. Das Christentum hat in seiner Gottesvorstellung an ihn angeknüpft und ihn in seiner christlichen Vertiefung und Verinnerlichung für alle Zeiten sicher gestellt. Für das innerlich bankerott gewordene griechische und römische Heidentum hat er, zumal in seinem hellenistischen Gewande, das ihm die griechische Übersetzung der Septuaginta verliehen, und in dem er noch viel abgeklärter als im alttestamentlichen Urtext erscheint, gewirkt wie ein befruchtender Regen für lechzendes Land. Auch innerhalb des Judentums hat er fortgewirkt, wenn dort freilich auch die einseitig partikularistische Ausprägung dieses Gedankens, die den einen Gott in zu ausschließliche Beziehung zu den Juden setzt, die Oberhand behauptete, wofür zum guten Teil freilich der Druck und die Verfolgungen, unter denen die Judenschaft in der Folge zu leiden hatten, die Verantwortung trägt. Wie dem aber auch sein möge, jedenfalls ist Chamberlain dem israelitischen Monotheismus nicht gerecht geworden, weil er ihn aus Mangel an historischem Verständnis mit einem falschen Maßstabe gemessen hat.

(Schluß folgt).





1. Kongeniale Geistesfürsten

(Schiller u. W. v. Humboldt)

Von Dr. Susanna Rubinstein

Die Geisteswelt des 18. bis ins erste Drittel des 19. Jahrhunderts hinein, war von dem äußerst edlen Zug, nach dem Erkennen an sich, nach dem Erforschen und Enträtseln, der den Weltprozeß und den Kulturprozeß durchdringenden Gesetze — rein um der Selbsterhebung willen — beseelt. Es war ein im ästhetischen Sinne interessloser und idealer Kultus. Heute ist es anders, heute lenken die großen Errungenschaften der Naturwissenschaft, den Forschertrieb auf Nutzbarmachung der im Kosmos verborgenen Kräfte. Das Losungswort und Schiboleth des modernen Zeitgeistes ist: praktische Verwertung der physikalischen Kräfte; sein Symbol ist das, die Sphären durchsausende geflügelte Rad. Das Bildungsziel jener stimmungsvoll gesammelten Zeit, war das Eindringen in das anthropologische Reich, und die Mittel und Gesetze zur Erhebung der Menschheit, über die Not und Niedrigkeit des realen Naturseins, zu konstituieren. In dieser Richtung, in der Richtung der auf der Menschheit interessierten Forschung, begegneten sich zwei Geister, auf die gegenseitig die Reinheit ihres Wollens eine besondere Affinität übte; diese zwei Geister, die kaum oder nur von Vereinzeltten zusammen genannt werden, waren Schiller und der um 8 Jahre jüngere Wilhelm v. Humboldt. Es war ein gemeinsamer erhabener Zug in den beiden Freunden, daß sie über das menschlich Begrenzte hinausdrangen, und in ihrem Denken und Fühlen den Begriff der Menschheit, in der Totalität seiner Entwicklungsaufgaben, erfaßten. Die hohe Stimmung ihres Verkehrs verwirklichte Humboldts Wort: »Das höchste Ideal des Zusammenseins menschlicher Wesen wäre mir dasjenige, das jeder nur aus sich selbst und um seiner selbst willen sich entwickelte.« Der erste Teil dieses Ideals — das sich aus sich selbst entwickelte — traf allerdings vielmehr auf Schiller — dem weitaus selbständigern — zu. Diese Überlegenheit, die Humboldt unbe-

dingt anerkannte, trat für ihn auch entschieden in dem doppelten Wissensgebiete hervor, der beide in Verbindung versetzte: in der Ethik und Ästhetik. In diesem Ausschnitt bestand zwischen ihnen eine starke Coſuſidenz, während im übrigen die Magnetnadel des Geistes bei jedem nach anderer Richtung hinwies: nach Dichtung und Metaphysik beim einen, nach Linguistik beim andern. Von Schillers drei Freunden, die er sein »kritisches Kleeblatt« nannte: Körner, Goethe und Humboldt, stand ihm der letzte am nächsten. Es war nicht bloß das gleichartige wissenschaftliche Interesse, es war auch eine lebhaft persönliche Sympathie, was sie aneinander fesselte. Das Forschen nach den Grundgesetzen des Sittlichen und den Prinzipien des Schönen, führte sie in ihrer theoretischen Bahn zusammen, und die fein ziselirte Gefühlweise beider, wie ihr hoher idealer Sinn, nährte die persönliche Zuneigung. Der positive Gewinn war auf Humboldts Seite, er zog die Früchte groß, die er auf Schillers Boden pflügte. Schillers Gewinn war ein theoretisch relativer; Humboldt verhalf ihm seine eigenen Ideen schneller und glücklicher zu entwickeln. Er war durch seine hervorragende Feinfühligkeit und durch seinen kritischen Takt ungemein befähigt in den andern einzugehen und seine Eigenart zu assimilieren. Schiller rühmte an Humboldt, daß er scharf unterscheidet und vielseitig verbinde. Der Verkehr entfesselte in beiden die innersten Tiefen. Schiller äußerte, daß sie sich dort verstanden, wo sich niemand versteht, also in den subjektivsten und subtilsten Regionen. Es war in den Jahren von Februar 1794 bis Juli 1795, wo sie sich in Jena im allabendlichen Verkehr durch »Geistesreibung elektrisirten«. Dieses hochgestimmte Zusammensein hatte später noch eine Fortsetzung von November 1796 bis April 1797. Noch im Jahre 1803 bezeichnete Schiller diese Epochen als eine ewig unvergeßliche Zeit; und noch kurz vor seinem Tode äußerte er, für ihr Einverständnis seien keine Jahre und keine Räume gewesen. Humboldt fand, daß Schillers Persönlichkeit sich am mächtigsten und glänzendsten im Gespräche zeige und daß er in der wissenschaftlichen Diskussion nicht leicht von einem andern erreicht werden könne, ja daß er darin unvergleichlich sei. Die sehr viel reichere und bewegtere Triebkraft besaß natürlich Schiller. Humboldt bewundert und schätzte seine unabhängige Selbstthätigkeit hoch und erkannte mit großer Verehrung seine dichterische wie metaphysische außergewöhnliche Begabung. Humboldt mit seinen offenen, empfänglichen Sinn, strebte immer frisch das Weltpanorama nach allen seinen Richtungen in sich aufzunehmen. Ganz besonders war aber sein Interesse auf das Menschentum gerichtet, und in diesem Interesse mag auch der Sprungquell seines linguistischen Arbeitens zu suchen sein. Schiller hingegen gab sich der angestrengtesten Produktivität hin, der in ihm wogende Ideengang, die mannigfach reich gestaltende Phantasie, drängten ihn; das wogende Leben war wie ein bewegter Strom in ihm, den er nicht stauen konnte, weil er sein ganzes Sein fortriß. Die energische Kraft und der Reichtum von Schillers Schöpfungsfähigkeit gehört zu den seltensten Glanzerscheinungen im Menschentum. Das erkannte Humboldt sehr klar, und mit seinem weichen und subtilen Anempfinden, drang er durch Schillers Persönlichkeit in die

innerlichste Werkstatt, in das geistige Laboratorium seines Arbeitens. In den Vorerinnerungen zu Schillers Briefen, die Humboldt im Jahre 1830 herausgab, stellte er fest, daß Schillers »Dichtergenie auf das engste an das Denken in allen Höhen und Tiefen geknüpft gewesen«. Er sah in ihm den Meister des Lehrgedichtes und des idealen philosophischen Stils. Und fand, daß er die Einheit der Idee von Philosophie und Poesie verkörperr. Schiller hingegen sprach seinem Freunde geniale Begabung ab; Humboldt war für ihn, wie für den gemeinsamen Freund Körner, eine »breite Fläche«. Diese Fläche war jedoch von einer außerordentlich fein vibrierenden Rezeptivität, und daher konnte sich Humboldt leicht in jeder fremden Innerlichkeit orientieren, was der Nerv seiner kritischen Begabung war. Seine Kritik ruhte auf intuitives Erfassen der persönlichen Individualität. Es war etwas wie ein Zug weiblichen Hellsehens, übertragen auf das intellektuelle Gebiet. Aber auch das zarte Zaudern, mit dem Humboldt seine Kritik abgab, die Rücksicht auf das Selbstgefühl des andern, die dem Urteil Schmelz aber auch Mattigkeit verlieh — hatte etwas weibliches, und unterschied sich von der kernhaft schneidigen Kritikweise Körners. Humboldts feministische Verwandtschaft ging aus seiner lebhaften Empfindungssphäre hervor. Das Register der Empfindungstöne war bei ihm sehr reich, und da vibrierte und zitterte es so unaussprechlich und so wechselvoll, daß daraus ein eigenartiges Verhalten, und oft verschwebende Zustände von begrifflicher Unklarheit entstanden. Diese sensitive Richtung in Humboldts Wesen war so stark entwickelt, wie sie sein Freund Schiller bei seiner eigenen großen Besonnenheit nicht geahnt zu haben scheint. Da aber Schiller die sensible Konstruktion seines Freundes übersah, konnte er in ihm um so bestimmter den Begriff der Totalität verkörpert sehen. Dieser Begriff in dem Schiller den Ausgleich von Denken und Fühlen, von Vernunft und Sinnlichkeit zusammenfaßte, war seiner Vorliebe für die beseligende hellenische Eintracht entlehnt. Allerdings kam Humboldt dieser harmonischen Friedlichkeit viel näher als der gärende, rastlos treibende Lebensgeist Schillers. Und der starke Timbr seiner sinnlichen Empfindsamkeit war fast kein Hindernis für diesen Vergleich. In der Harmonie der Griechen war auch die Sinnesempfindung betont, nur war sie auf die Anschauung gerichtet, bei Humboldt mündete sie in das Gemüt. Die innere Eintracht bedingt aber auch die innere »matte Fläche«; die Totalität, dieses höchste Ziel der Kultur, nimmt sich ähnlich aus, wie eine fortgesetzte Sabatfeier, wie das pensionierte Greisentum. Es ist Schluß. Aus dieser feindlichen Windstille, erklärt sich Humboldts Mangel an Schaffensfähigkeit, doch mochte sie sehr seine kritische Begabung fördern; denn zum sezieren, prüfen und verbinden, mag die gelassene Stimmung, bei hoher Intelligenz, sehr geeignet sein. Nicht minder ergibt sich aus dieser ruhig milden Natur die Stätigkeit und die Treue, die Humboldt nachgerühmt wird. Dieses lautere Gleichgewicht war ihm von Jugend auf eigen und blieb unverändert bis zuletzt, weshalb das Wort der Rahel: »Humboldt ist von keinem Alters«, als so treffend galt. In seinen spätern Lebenstagen trat noch ein zweites Moment zu seinem Gräcizismus hinzu, das auf den Bestand seines heitern Gleich-

maßes einwirkte, dieses war, der sich in ihm konsolidierende feste Unsterblichkeitsglaube. Humboldt schöpfte den Glauben, an ein persönliches Fortbestehen, aus der großen Macht der Liebe. Daß er sich aus einem gefühlsinnigen, psychischen Argument, den Schlüssel zum metaphysischen Rätselreich drehte, trägt ebenfalls einen weiblichen Zug an sich. Auch in dieser großen und dunklen Frage war Schiller unabhängiger und resoluter, der Tod war für ihn ein undurchdringbares Gesetz, das man mit Fassung hinzunehmen habe. »Das Allgemeine ist kein Übel« — sagte er sterbend. Die innere Freiheit, die ihm — im Sinne Kants — das Fundament der Sittlichkeit war, d. h. das Übergewicht der Vernunft über die subjektive Empfindung, bewies er auch in seiner ganzen Lebensführung. Leben und Lehre war für diesen hehren Priester eins. Allerdings lag es auch in der farbenstrahlenden Fülle seiner Phantasie, in dem wogenden quellenden Reichtum seiner Innenwelt, daß er sich mühelos »in den heitern Regionen, wo die reinen Formen wohnen« erhalten konnte. Über Humboldts Innenwesen ist ein leichter Hauch des Mystizismus, wie ein ätherischer Silberschleier gebreitet; er besitzt eine Affinität zu allem, was erhebt und ins Unendliche führt, und möchte von den Sternen, den Blumen, insbesondere von den schaffenden Geistern, Empfindung und Genuß einsaugen. Schiller aber steht, wie olympischer Heros, fest auf sich selbst, mit energischer Hand greift er in seinen innern Hord und teilt aus demselben den Jahrhunderten Besitztümer aus. Der Unterschied in ihren Beschaffenheiten, der produktive Begeisterungsdrang Schillers und die rezeptive genießende Empfänglichkeit Humboldts ist durch nachstehende eigene Äußerungen auf das prägnanteste charakterisiert. Bei Gelegenheit wo Schiller über den Plan einer Idylle redet, gibt er seine hochgespannte Stimmung in den Worten kund: »lauter Licht, lauter Freiheit, lauter Vermögen, kein Schatten und keine Schranke« — wie ein von seiner Schaffenskraft getragener Gott durchkreist er das Reich der ihm zu Gebote stehenden Möglichkeit, und wie hoch diese göttliche Schöpferlust ihn schwellt, das sagt der Zusatz, daß er um diese Aufgaben zu lösen, seine »ganze Kraft und den ganzen ätherischen Teil seiner Natur noch auf einmal zusammennehmen wolle«. Doch auch Humboldts unersättlicher rezeptive Drang drückt seine hohe Natur aus, die durch ihren heiligen Dienst im Tempel der Kultur die Schätze derselben der Menschheit näher bringt. Er schreibt an Schiller: »Der Mensch scheint doch einmal dazu da zu sein, alles, was ihn umgibt, in sein Eigentum, in das Eigentum seines Verstandes zu verwandeln — und das Leben ist kurz. Ich möchte, wenn ich gehen muß, so wenig als möglich hinterlassen, das ich nicht mit mir in Berührung gesetzt hätte.«

In einem Punkte trafen aber die divergierenden Geistesachsen innig zusammen, das war im Idealismus und im hohen Kultus für das sittlich und ästhetisch Geläuterte, in welchem auch die Aufgabe und das Ziel der menschheitlichen Vollendung liegt. Humboldt war nicht minder Idealist wie sein Freund. Die Ideen waren ihm das Höchste in der Welt. Daß er diese transzendente Urtypen höher stellte als jede Verwirklichung, kann sowohl als eine Platonische wie als eine Kantische Beeinflussung

gelten. Humboldt war tief ins Griechentum eingedrungen und mit Kants Geisteswelt wohl vertraut. War ihm in letzter Richtung Schiller sehr stark überlegen, so war er ihm dafür sehr zurück in der Kenntnis des klassischen Hellas. Schiller schätzte sehr Humboldts Kenntnisse des griechischen Geistes und fand sich durch dieselben lebhaft angeregt. Das war für ihn ein positiver theoretischer Gewinn aus dem Verkehr. Aus Hellas schöpften und nährten sie den Sinn für das Element des Schönen im allgemeinen, für den ethisch-ästhetischen Begriff des Einklangs, der Harmonie von Denken und Fühlen, in seiner Anwendung auf immanente Verhältnisse. Doch auf der Basis von Kants Lehrgebäude entwickelte Schiller seine objektive Begründung des Sittlichen und des Schönen. Aus Kants autonomen Machtspruch: »Bestimme dich aus dir selbst« — diesem Grundaxiom des Sittlichen — deduzierte Schiller auch den objektiven und theoretischen Grund des Schönen. Schönheit ist Freiheit in der Erscheinung; d. h. das schöne Objekt muß den Schein haben, als hätte es aus sich selbst die Teile zu seiner Charakteristik bestimmt. Sohin ist das Sittliche mit dem Schönen an seiner prinzipiellen Wurzelfaser identisch verbunden. Die Probleme des Ethischen und Ästhetischen waren Hauptanregung in den Diskussionen der beiden Freunde. Und der Kompass der damaligen Forscherwelt wies konstant nach der Richtung hin, wo Vereinigung des Getrennten, Analogie des Entgegengesetzten, zu suchen sei. Es schwirrte ein Streben in den hohen Denkerregionen, die naturphilosophische Gesetzeseinheit des empirisch Getrennten zu ergründen. In Schellings Identitätsphilosophie trat dies als Bezogenheit auf das ganze kosmische All hervor. Erfolgreicher bewährte sich dieses Streben in einzelnen Abteilungen des Denkerreichs. Allen voran gab Schillers vereinigende Totalität diesem Problem die Weihe eines scharfsinnigen Ideals. Auch Humboldts Denken war von diesem Problem imprägniert, und von seinen zwei berühmten, in Schillers Horen veröffentlichten Abhandlungen, ist insbesondere die erste: »über den Geschlechtsunterschied und deren Einfluß auf die organische Natur« — davon getragen. Die beiden Schillerschen Grundbegriffe: Der Antagonismus und die Identität, sind die Bausteine dieser Schrift. Erst entwickelt er darin den Gegensatz in der Charakteristik der Geschlechter: Selbsttätigkeit ist die Signatur des männlichen, und Empfänglichkeit die des weiblichen Geschlechts — darauf wird parallel diesem Dualismus ein geistiger statuiert. Auch im Intellekt bestehe ein zweifacher Unterschied. Und diese körperliche und geistige Duplizität überbrückt dieselbe Gesetzlichkeit zur Totalität. Aus diesem Fundamentalgedanken spricht deutlich die Verwandtschaft mit Schillers Lehrsatz: daß parallel der Zweckmäßigkeit der Naturordnung, walte das Gesetz der moralischen Weltordnung. Nachdem Humboldt mit duftig feinen Nuancen und mit reichen Empfindungstönen — wengleich etwas zu weitschweifig und etwas zerflossen — den Dualismus der Geschlechter in der Natur durchgeführt hat, schildert er das Widerspiel desselben im Intellekt. In beiden von den nämlichen Grundgesetzen beherrschten Gebieten ist die Doppelgeschlechtlichkeit die Triebkraft des Lebens. Die geistige Schaffenskraft, die einen Abglanz der Schöpfungsmacht darstellt, ist das Genie.

Das Genie ist die Potenz, welche geistige Gebilde in die Welt setzt. Das formende Genie ist das Pendant zum selbsttätig männlichen Charakter, das stoffliche Genie ist Repräsentant des empfindenden weiblichen Wesens. Das Formgenie wirkt freier durch Vorherrschaft der Vernunft. Das stoffliche Genie hingegen ist reicher durch die Fülle der annehmenden sinnlichen Eindrücke und wirkt durch Übermacht der Phantasie. Die Reminiscenzen an Schiller häufen sich hier auf Schritt und Tritt. So mahnt die Unterscheidung der dualistischen Genies, an den Menschen als »Person« und den Menschen als »Zustand« in den ästhetischen Briefen. Noch markanter ist die Verwandtschaft von diesen zweifachen Genies mit Schillers Entwicklung des naiven und sentimentalischen Genies, in der unvergänglich großartigen Schrift über diese Dichtungsarten. Im Ausgangspunkt, im Resumé der Ausführung, widertönt der versöhnliche Gedanke vom teleologischen Zusammenwirken des Entgegengesetzten. »Indem alles Männliche angestrenzte Energie, alles Weibliche beharrliches Ausdauern besitzt, bildet die unaufhörliche Wechselwirkung von beiden die unbeschränkte Kraft der Natur.« Ähnliches offenbart die Produktionsgabe des Genies. Jedes echte Kunstwerk ist die Frucht einer freien, auf sich selbst gegründeten Kraft, dennoch kann erst die Vereinigung von männlicher Vernunft mit weiblicher Phantasie zugleich Tiefe und reizende Anmut gewähren.

Humboldts zweite in den Horen erschienene Abhandlung ist die »über die männliche und weibliche Form«; somit ein analoges Motiv. Das Problem der Geschlechter übte offenbar eine lebhaft Anziehung auf Humboldts weiche und empfängliche Natur aus, und er behandelte es auch hier teilweise stimmungsvoll und teilweise abstrakt. Es war in ihm noch ein Überschuß, ein Plus des auf die Menschheit gerichteten Interesses, was sich diesem Problem zuwandte. In der jetzigen Schrift ist Schillers Einfluß womöglich noch markanter, doch steht sie auch unter Hellas Palladium. Für beide Richtungen kann der nachfolgende Anspruch von Schiller als verborgener Text der Durchführung gelten. »Dem Griechen ist die Natur nie bloß Natur, darum darf er nicht erröten, sie zu ehren; ihm ist die Vernunft niemals bloß Vernunft; darum darf er nicht zittern, unter ihren Maßstab zu treten. Natur und Sittlichkeit, Materie und Geist, Erde und Himmel fließen wunderbar schön in seinen Dichtungen zusammen.« (Anmut und Würde.) Die Verpersönlichung der Ideen im Olymp ist Ausgangspunkt der Entwicklung; und aus diesem Ausgang blinkt griechische wie Schillerische Anregung, denn er mahnt stark an den sinnvoll mythischen Eingang zu »Anmut und Würde«, wie an die glänzende Schilderung der Inno Ludovisi (15. Brief über »ästhetische Erziehung«). Dieses Volk, das »den verborgenen Charakter eines Wesens in seiner noch unentfalteten Knospe zu pflücken und in dieser Zartheit mit einer Gestalt zu umgeben« verstand, hat in der Venus das Ideal der Weiblichkeit in allen seinen Einzelheiten zur Darstellung gebracht. »Was unser dunkles Gefühl von der weiblichen Bildung erwartet, finden wir in ihr am leichtesten wieder.« Hingegen ist in keiner mythischen Gestalt in dieser Vollkommenheit das Ideal reiner Männlichkeit aus-

geprägt. Darin liegt schon Humboldts resumierender Gedanke von der größern Eignung des Mannes zur genuslosen Menschheit vorgebaut. Die beste Verkörperung der Idee des Mannes ist der farnesische Herkules. Bei der Schönheit des Weibes »wird mehr Gefühl durch die freie Fülle des Stoffes und durch liebliche Anmut der Züge befriedigt«. Während »bei der Schönheit des Mannes mehr der Verstand durch die Oberherrschafft der Form und durch die kunstmäßige Bestimmtheit der Züge« in Betracht kommt. Die Unterscheidung der beiden Arten von Schönheit ist von Blüten der hochgestimmten Schillerschen Schönheitslehre, wie man sie aus »Anmut und Würde« und noch ausgereifter aus den ästhetischen Briefen kennt — durchwirkt. Insbesondere ist Schillers analytische Untersuchung der energischen und schmelzenden Schönheit (16.—22. Brief) viel benutzt. Die tiefsinnige transzendente Forschung wird anthropologisch gewendet, das Abstrakte wird vermenschlicht. Und angeregt davon, daß Schiller das Ziel beider Arten des Schönen in deren Vereinigung zum Idealschönen erblickt, findet Humboldt, daß die Konsummation beider Geschlechter in einem geschlechtslosen Menschen der Höhepunkt des schöpferischen Hervorbringens wäre. Doch wie nach Schillers Ermessen, ein solches Gleichgewicht von Vernunft und Sinnlichkeit, eine solche harmonische Wechselwirkung von Freiheit und Notwendigkeit, wie sie das Idealschöne erfordert, niemals verwirklicht werden kann, so kann nach Humboldt dieser Ausgleich von Selbsttätigkeit und Empfänglichkeit, welcher den über alle Eigentümlichkeit der Gattung stehenden geschlechtslosen Idealmenschen begründen würde, nur in der Einbildungskraft vorgestellt werden. Dem Manne aber ist es durch seine innere Freiheit eher gestattet, sich dem Ideal eines geschlechtslosen Menschen anzunähern, als dem Weibe; dessen Charakter der Art nach zwar vollkommener als der des Mannes ist, doch dem Grade nach stehe er gegen diesen zurück.

In dem feinsinnig abgetönten, tiefdurchdachten, doch etwas unebnen und weitschweifig auseinandergehenden Vortrag ist Mangel an plastischer Prägnanz, an organisch festem Bau, fühlbar.

Diese zweite Publikation der Horen ist noch reicher als die frühere von Schillers Geistesblüten durchsetzt. Doch aus ihrem Spiegelbild üben einzelne Züge eine rückwirkende Belebung auf Schiller aus, und Resultate dieser sind seine Gedichte »Würde der Frauen« und »Die Geschlechter«. An verschiedenen Stellen derselben sind Humboldts Betrachtungen körperhaft schön ausmodelliert. So z. B. »In der männlichen Gestalt ist Übergewicht der Kraft charakterisiert. Mit Schnelligkeit sehen wir sie daher die Muskeln anspannen. Mit Heftigkeit sich aller hindernden Masse entledigen.« Und Schiller singt: »In der Männer Herrschgebiete gilt der Stärke trotzigt Recht.« Weiter sagt Humboldt: »Die weibliche Form bezaubert zuerst die Sinne durch ihre Anmut.« Da aber »die Fülle sinnlichen Reizes nur Ausdruck zarter und feiner Geistigkeit ist«, so fließt die sinnliche Empfindung« in unentweihter Reinheit in die geistige über«. Und dies gibt Schiller in der dichterischen Umbildung. »Und in der Grazie züchtigen Schleier, nähren sie wachsam das ewige Feuer schöner Gefühle mit heiliger Hand.«

Humboldt äußerte: es sei ihm »ein unbeschreibliches Gefühl gewesen, Dinge, über die er so oft gedacht und die mit seinem Wesen verwelt seien, in einer so schönen und angemessenen Diktion ausgeprägt zu finden«.

2. Baltasar Gracián und seine Philosophie¹⁾

Von dem Leben Graciáns ist nur wenig bekannt. Im Jahre 1666 schrieb von ihm der Reisende Aarsens von Sommerdyck, als er den Geburtsort des Philosophen, Calatayud in Aragonien, auf seiner Wanderung berührte: »Es ist ein Schriftsteller unserer Zeit, welcher von den Spaniern hochgeachtet wird. . . Seneca und Tacitus haben in der Stilistik im Vergleich zu ihm nichts verstanden, und wenn man von ersterem behaupten kann, daß sein Stil ‚Sand ohne Kalk‘ ist und von der geheimnisvollen Schreibart des andern, daß sie mehr enthält, als sie ausdrückt, so kann man vom Stile Graciáns sagen: Seine Perioden sind so schlecht gebaut, und in seinen Worten liegt soviel Zurückhaltung, daß der Gedanke sich dahinter verbirgt wie ein schlecht gefaßter Diamant, dessen Licht und Glanz nur halb zur Geltung kommt.«

Etwas mißtrauisch muß man sich gegen die unzulänglichen Behauptungen verhalten, welche der amerikanische Geschichtsschreiber Georg Ticknor über unseren Schriftsteller aufstellt, in seiner »Geschichte der schönen Literatur in Spanien«²⁾, welche bis jetzt das umfangreichste, leider mit vielen Mängeln behaftete, Hilfsmittel für das Studium der spanischen Literatur des 16. und 17. Jahrhunderts ist. Obgleich wir schon in Karl Borinskys »Balthasar Gracián und die Hofliteratur in Deutschland«, Halle a/S. 1894, sowie in der Besprechung dieses Buches durch Arturo Farinelli in der Zeitschrift für vergl. Literaturgeschichte, Neue Folge IX S. 369 ff. und in der *Revista crítica de historia y literatura esp., port. é hisp. am.*, Madrid, Enero de 1896, einen wesentlichen Fortschritt in der Forschung der Frage zu verzeichnen haben, so wäre doch zu wünschen, daß ein Romanist dem Leben und den Werken des aragonischen Jesuiten eine grundlegende Arbeit widmen möchte.³⁾

Eine Zusammenstellung des geringen biographischen Materials, welches bis jetzt über ihn vorhanden ist, könnte nur wenig dazu beitragen, die

¹⁾ Entwurf zu einem Vortrag im Neusprachlichen Verein Hamburg-Altona.

²⁾ Deutsch mit Zusätzen herausgegeben von Nik. Heinr. Julius. Leipzig, Brockhaus, 1852. 2 Bde.; mit Supplementband, bearb. von Ad. Wolf, Ebenda 1867. — S. ferner, als anderes Beispiel der verschiedenartigen Wertschätzung eines und desselben Schriftstellers, Mr. Grant Duff's *Miscellanies* (1878).

³⁾ Selbst nach dem Erscheinen des Werkes: D. Narciso José de Liñán y Heredia, *Baltasar Gracián* (1601—1658). — Madrid, Asilo de huérfanos, 1902. 102 págs. y 8° — bleibt obiger Wunsch bestehen, denn dieses Werk, welches wegen der verdienstvollen Beschreibung des Lebens Graciáns und der Analyse des Criticóns nicht unerwähnt bleiben darf, will nur ein Schritt auf dem Wege zum Ziele sein.

wesentlichen Züge seiner Philosophie zu erklären. Wir wollen hier auch nicht die sämtlichen Titel seiner einzelnen Werke aufzählen, die bei Ticknor (wenn auch nicht vollständig und chronologisch richtig) mitgeteilt sind. Wir begnügen uns mit der Angabe, daß von den alten Ausgaben eine schlechter als die andere ist und daß die einzige neue allgemein zugängliche (*Biblioteca de Autores Españoles de Rivadeneyra, tomo 65*) unvollständig und schlecht geordnet ist. Vorübergehend sei erwähnt, daß Schopenhauer die *Agudeza y Arte de ingenio* unter dem Titel »*Baltasar Graciáns Handorakel und Kunst der Weltklugkeit*«, Leipzig 1862 (4. Ausg. 1891), übersetzt hat und daß er in einem Briefe an Keil (1832) die Absicht ausgesprochen hat, auch »*el Criticón*« zu übersetzen, wenn er einen Verleger dafür finden könnte, was leider nicht eintrat.¹⁾

Der Fall Graciáns ist in Spanien nicht selten: ein Mitglied der katholischen Kirche und in dieser Kirche der Vertreter eines Ordens, der orthodox par excellence sein soll, gibt uns das Beispiel einer solchen Freiheit der Auslegung, einer solchen Unabhängigkeit des Urteils, daß man es eher mit einem jener Heterodoxen zu tun zu haben glaubt, welche die Inquisition auszuwandern nötigte, mit einem Luis Vives oder einem Juan de Valdés, als mit dem Rektor eines Jesuitenkollegiums. Unter seiner Mönchskutte sucht man vergebens eine kirchliche Seele: der Asketismus hat den Skeptizismus erzeugt; in dem Maße wie der Körper sich vom Stoffe befreit, bewegt sich der Geist freier und unabhängiger in dem Reiche der Spekulationen. Mit mehr Recht als La Rochefoucauld hätte Gracián sagen können: »Ich habe zwar Geist, aber einen Geist, welchen die Schwermut verdirbt.« Man hat in Gracián im allgemeinen nur einen Literaten, einen Conceptista sehen wollen, den Gesetzgeber einer Schule, die man nicht mit der gongoristischen Schule der cultos verwechseln darf, wie es nur zu häufig geschieht. Manchesmal bekämpft er in seinem *Criticón* die Anhäufung fader Allegorien, unerhörte Metaphern und Tropen, gekünstelte Antithesen, neue und ungewohnt angewendete Wörter und Phrasen, wie sie bei der Schule der cultos vorkommen. In dieser Polemik hat er deutlich angegeben, was man unter Konzeptismus zu verstehen hat. Der Konzeptismus besteht nach Gracián in der intellektuellen Vision des harmonischen Zusammenhangs zwischen zwei oder drei Konzepten. (*Agudeza, Disc. II^o*.) Während also das Bestreben der cultos dahin ging, die Wortkomplikation des Gedankens zu erreichen, besteht das der Konzeptisten darin, daß sie eine intellektuelle Vereinfachung des Gedankens beabsichtigen. Sie versuchen immer, in möglichst wenig Worte einen möglichst großen Sinn einzuschließen. Man darf also nicht den Namen Graciáns mit demjenigen der Geschmacksverderber jener Zeit verwechseln und nicht die Schule der Konzeptisten mit derjenigen der *Précieuses* in Frankreich, der Marinisten in Italien, der Euphuisten in England, noch mit den schlesischen Schulen in Deutschland.

¹⁾ Betr. die deutschen Übersetzungen des 17. Jahrh. siehe Adam Schneider, Spaniens Anteil an der deutschen Literatur des 16. und 17. Jahrhunderts. Straßburg i. E. 1898. S. 153 ff.

Aber Gracián hat überhaupt die Stilfrage mehr als eine Nebenfrage und nicht als Endzweck betrachtet. Sein Endzweck ist die Erklärung des Lebensrätsels und die Verwirklichung des Glücksproblems. Was ist nun das Leben nach Gracián? Es würde zu weit führen, auch nur die typischsten Gedanken im *Criticón* hier vollständig wiederzugeben, in denen die pessimistische Lebensauffassung des Jesuiten in ihrer bewußten und gefaßten Traurigkeit erscheint. Nur ein paar der hervorstechendsten seien hier übersetzt:

»Alles in diesem Leben geschieht im Scheine, noch besser gesagt: in der Einbildung; selbst das Wissen ist nur ein Phantom.« —

»Alle Sterblichen sind Seiltänzer, welche der Sicherheit des dünnen Fadens eines zerbrechlichen Lebens auf Gnade und Ungnade anheimgegeben sind: Die einen fallen heute, die andern morgen. Auf diesem Seile errichten sie um die Wette hohe Bauten und ungeheure Luftschlösser, welche ein Schlag des Schicksals umwerfen kann. Sie wundern sich über die Kühnheit ihrer Nachbarn, welche sich auf ein festes Seil wagen und vergessen dabei, daß sie selbst in ihrer wahnsinnigen Hoffnung auf einem seidenen Faden fußen oder sogar nur auf einem Haar, was noch zu viel gesagt ist, vielmehr nur auf einem Spinnfaden, auch das ist noch zu viel gesagt, vielmehr nur auf dem Lebensfaden, welcher dünner als alle andern Fäden ist.« —

»In dieser Welt geht alles verkehrt. Die Wahrheit wird verfolgt, das Laster erhält Beifall; der Aufrichtigkeit wird der Mund versperrt, die Verleumdung hat hundert Mäuler.« —

»Der Mensch stirbt, wann er anfangen sollte zu leben; unser Leben ist nur ein langsames tägliches Dahinsterben.« —

»Ist diese Welt selbst etwas anderes als Wind? Nimm dem menschlichen Körper die Luft, und du wirst sehen, was davon übrig bleibt.« —

»Das Elend des Menschen macht sich aus seinem Elend eine Trophäe.« . . .

In Wirklichkeit ist dieser Pessimismus, so ausgeprägt und kategorisch er auch sein mag, kaum etwas anderes als der alte Pessimismus der christlichen Mystiker und könnte nicht als originell gelten, wenn er nicht mit so starker Überzeugung und in so bündige Ausdrucksweise abgefaßt wäre und zwar weniger als streng geordnetes System, als in zerstreuten Sprüchen. Was den Werken Graciáns ihr eigentümliches Gepräge gibt, ist der Umstand, daß er neben jener negativen Theorie sich bemüht hat, ein positives Lehrgebäude aufzurichten, um die zweite Hauptfrage des menschlichen Daseins zu lösen: Zugegeben, daß das Leben schlecht ist, wie soll man dann das Glück erreichen, die Grundbedingung der Existenz? — Gracián begnügt sich nicht mit dem »Entbehren sollst du, sollst entbehren!« der Stoiker. Er hat ein positives materielles Glück nötig, und auf die Lösung des Glücksproblems richtet er die ganze Stärke seiner intellektuellen Bemühung. Der »malicia« der Welt setzt er die »milicia« seines héroe, seines político, entgegen. Wir verzichten hier darauf, auseinanderzusetzen, was in diesem wahrhaft positiven Teile seines Werkes der Verfasser seinen spanischen Vorläufern und den »trattatisti«

verdankt, jenen moralischen und politischen Schriftstellern Italiens, eines Landes, das während des ganzen 16. Jahrhunderts die Lehrerin und Erzieherin Europas gewesen ist. Wir begnügen uns vielmehr damit, in einigen Worten die Hauptzüge seiner Lehren zusammenzufassen:

Der Weise, el político, wird nie vergessen, daß das Leben ein Kampf ist. Daher wappnet er sich gegen die Angriffe der Welt. Die Klugheit und die Vorsicht sind seine Lieblingswaffen. Auch ein Gran Kühnheit ist manchmal von großer Wirkung. Zeit und Raum beherrschen zu können, warten zu können, ist die größte Kunst. Die Grundbedingung, um in dieser Kunst Meister zu sein, ist die »capacidad«. Wir müssen Kenntnisse über Kenntnisse sammeln. Man kann nie zuviel wissen. Wer am besten gerüstet ist, hat am meisten Aussicht zu gewinnen. Daher hat König Ferdinand (Ferd. V., der Katholische, 1452—1516) neue Königreiche zu erobern verstanden. Die wahre Kraft liegt im Individuum; alle menschlichen Erfolge sind das Ergebnis individueller Kräfte: Der einzelne Mensch, nicht die große Menge, ist Lenker des Schicksals. Aber um Herr über andere zu sein, muß man vorher Herr über sich selbst sein können. Man muß sich verstellen können: Die Sanftheit der Taube muß beim héroe gemildert werden durch die Klugheit der Schlange. Etwas wissen und sein Wissen zu zeigen verstehen, heißt doppelt gelehrt sein. Die Verachtung ist manchmal eine feine Waffe auf dem Wege zum Ziele. Man soll sich menschlicher Mittel bedienen, als ob es göttliche nicht gäbe. Wenn man aber einmal zu einem göttlichen Mittel greift, so muß man vergessen, daß es auch menschliche gibt. Zur rechten Zeit zu handeln, für alles den geeigneten Zeitpunkt zu treffen, seine Ware an den Mann zu bringen — auch die Wahrheit ist eine Marktware: todo es mercancía en el mundo, también la verdad — bei allen Dingen gerade das Passende zu treffen, alle Dinge im richtigen Augenblicke zu genießen: darin besteht nach Gracián der Geschmack (el gusto). Der Geschmack ist demnach eine Folge der Kultur und nicht eine angeborene Gabe. (El gusto y la cultura están en recíproca relación.) Der Gipfel des Geschmacks ist der despejo, ein unübersetzbares Wort, welches dem »je ne sais quoi« der Ästhetiker entspricht, über dessen Ergründung man schon soviel Schwarz auf Weiß gesetzt hat. Sobald el despejo existiert, ist die Seele schön geworden, hat sie ihre volle Entwicklung erreicht. Der héroe ist des Fußgestells würdig, auf den ihn die Fama stellen will, und er kann dieses Leben verachten; denn er hat allen Saft daraus gesogen, und von nun an kann ihn nichts Würdigeres mehr hienieden festhalten. Er ist reif für das Emyreum.

Hamburg, 1904

Camille Pitollet,
Agrége de l'Université de France

3. Zu dem Streit Konfessionsschule oder Simultanschule

Professor Th. Ziegler in Straßburg schließt das Vorwort zu seiner Schrift über die Simultanschule mit dem doppelten Schlachtruf: Los von Rom; los von Wittenberg! Wohin aber der Weg dann gehen soll, darauf

erhalten wir keine Antwort. Nur das Mittel wird empfohlen: Einrichtung von Simultanschulen. Eine wunderbare Selbsttäuschung aber ist es, wenn man glaubt, durch die Simultanschule los von Rom und los von Wittenberg zu kommen. Äußerlich ja. Der katholische Priester nimmt den katholischen Religionsunterricht, der evangelische Geistliche den seinen. Die Schule ist beide los; aber nur scheinbar. Denn die Lehrer bleiben. Und diese sind teils katholisch, teils evangelisch. Oder sollen durchweg Juden Schule halten? Dann wären wir Rom und Wittenberg los; aber Moria mit dem Tempel Salomos hätten wir dafür eingetauscht. Oder sollen die Lehrer in ihrer religiösen Weltanschauung durch das simultane Lehrerseminar so indifferent gemacht werden, daß auch nicht durch die kleinste Ritze ihres Unterrichts der leiseste Luftzug eines religiösen Standpunkts durchwehen dürfte? Ja, so objektiv sollen sie sein, solche Froschnaturen, solche Phonographen, die nur herplappern, was in sie hineingebracht worden ist. Wehe den Kindern, die in solcher Objektivität erfrieren — und wehe den Lehrern, die vor lauter Rücksichtnahme kein kräftiges Wort sprechen dürfen.

Und trotzdem. Das Wort Simultanschule hat für viele etwas geradezu faszinierendes. Warum wohl?

Ihr Gegensatz, die Konfessionsschule, hat dies verschuldet. Sie hat es gründlich verstanden, sich unbeliebt zu machen — die orthodoxistischen Kreise ausgenommen, in denen sie geliebt wird. Ihr dogmatischer Religionsunterricht, das beste Mittel, um Kindern die Religion auszutreiben, eine geradezu mephistophelische Erfindung, wirkt so abstoßend, daß man dieses Fach gern preisgibt, wenn auch auf Kosten des Charakters der Schule. Ihr mittelalterlicher Standpunkt, der die geistliche Schulaufsicht mit bewundernswürdiger Starrheit festhält und die Entwicklung der Schule im 19. Jahrhundert vollständig übersieht, treibt jetzt auch positiv kirchlich gerichtete Leute von ihr weg. Ihre engherzige Auffassung in Bezug auf die Lehrerbildung, ihr Bestreben, am alten Lehrplan nicht zu rütteln, und manches andere hat ihr Feinde über Feinde zugezogen. Der Name »Konfessionsschule« genügt heute, um bei nicht wenigen geradezu Abscheu hervorzurufen, weil man mit ihm alles Rückständige und Beschränkte, alles Unpädagogische, Widersinnige und Gottverlassene verbindet.

Es kommt hinzu, daß starke politische Parteien mit aller Leidenschaft sich für die Konfessionsschule ins Zeug werfen, das Zentrum und die Hochkonservativen. Grund genug für die liberale Gegnerschaft, dagegen aufzutreten, um ihnen diese Waffe, diesen Stützpunkt ihrer Weltanschauung und ihrer Herrschaft aus der Hand zu winden. Deshalb ihr lebhaftes Eintreten für die Simultanschule. Sie soll in der Hand des Staates das wirksame Mittel werden zur Brechung der finsternen Mächte, zur Hebung der Bildung, zur Verwirklichung echter Toleranz, zur Einleitung wahren Fortschritts, zur Abschwächung der konfessionellen Gegensätze im Volke.

So stehen sich zwei Auffassungen aufs schärfste gegenüber. Die erste schließt so: Keine Erziehung ohne Religion; keine Religion ohne Konfession. Die Pflege der letzteren ist Aufgabe der Kirche. Darum muß dieselbe in

organischer Verbindung mit der Schule stehen, und zwar 1. in Bezug auf die Leitung des Religionsunterrichts nach Ziel und Umfang, Methode und Lehrmittel; 2. in Bezug auf die Inspektion über den Unterricht und das Leben der Schule. Die zweite Auffassung steht der ersten diametral gegenüber: Die Schule gehört dem Staate und nicht der Kirche. Sie ist deshalb nach staatlichen Bedürfnissen einzurichten, nicht nach kirchlichen. Erstere verlangen eine einzige nationale Schule. Da aber das Volk konfessionell gespalten ist, muß auch die Schule da, wo es sich um Religion handelt, konfessionell geteilt sein. Sie ist ein Spiegelbild unsres nationalen Lebens und leidet deshalb an denselben Mängeln und Fehlern.

Es gilt zu den beiden Auffassungen Stellung zu nehmen, und zwar vom pädagogischen, nicht vom politischen Standort aus. Letzterer verwirrt die Angelegenheit und schiebt sie auf falsche Geleise. Der ersten Auffassung folgen wir nur im ersten Satz: Keine Erziehung ohne Religion; keine Religion ohne Konfession. Die weiteren Folgerungen lehnen wir ab. Dem zweiten Standpunkt geben wir ebenfalls recht nur in Bezug auf den ersten Satz: Die Schule gehört dem Staat und nicht der Kirche. Die weiteren Folgerungen weisen wir hier ebenfalls zurück.

Wie aber haben wir uns eine Verbindung der beiden Fundamentalsätze zu denken? Dem Staat gehört die Schule. Das heißt aber nicht: Der Staat hat als Schulherr mit alleiniger Macht den Charakter der Schule zu bestimmen. Das kann er nicht und darf er nicht, ohne den wichtigsten Faktor im Erziehungsleben zu vergewaltigen. Das sind die Familien, die im Schulvorstand der Gemeinde ihre Vertretung besitzen. Wenn auf Gewissensfreiheit Wert gelegt wird — und wer wollte heute sie gering achten? — muß die Entscheidung über den Charakter der Schule dem Hauptinteressenten der Erziehung überlassen, d. h. den Familien und ihren Vertretungen in den Gemeinden. Geschieht das nicht, so verfallen wir der Vergewaltigung, entweder, daß wir die Konfessionsschule oder die Simultanschule zwangsweise einführen wollen. Beides ist eines Kulturvolkes unwürdig. Einzig und allein der Grundsatz: Laßt die Familien über den Charakter ihrer Schulen entscheiden, gibt Freiheit und Frieden. Wenn sie in gemischten Gegenden sich für die Simultanschulen entscheiden, gut, so gebt sie ihnen. Wo sie für die religiöse Einheitsschule eintreten, soll sie ihnen nicht vorenthalten werden. Letztere ist und bleibt das Schulideal — das ist für jeden tiefer blickenden Evangelischen unbestreitbar. Sie braucht nichts von der Engherzigkeit eines erstarrenden Konfessionalismus zu wissen, nichts von Intoleranz gegen Andersgläubige, nichts von Überhebung; sie soll durchaus Staatsschule sein, ohne kirchliche Aufsicht und Bevormundung — aber sie muß allerdings fest verankert sein in dem Geiste echt evangelischer Freiheit und Wahrheit. — Eine solche Schule, die wir nicht als Konfessionsschule bezeichnen möchten, sondern als pädagogische Einheitsschule, steht weit über der Simultanschule, die keine Notwendigkeit ist, sondern nur ein Notbehelf, die die kirchlichen Gegensätze nicht aus der Welt zu schaffen, sondern in unseren Zeiten eher zu verschärfen vermag.

Erst dann kann sie zum Ideal werden, wenn Protestanten und Katho-

liken einen gemeinsamen Religionsunterricht ertragen gelernt haben; wenn die konfessionellen Gegensätze unter den Erwachsenen soweit überwunden sind, daß beide Konfessionen ihre Jugend einer Schule anvertrauen, in der ein gemeinsamer biblischer Religionsunterricht die Grundlagen für die christliche Weltanschauung legen darf. Aber wann werden diese Zeiten kommen? Wenn auch auf evangelischer Seite die Hand bereit ist zum Bund — auf der katholischen regt sich mehr als je Unduldsamkeit und Feindschaft gegen das lutherische Ketzertum. Man denke an das Auftreten des Metzger Bischofs. In solchen Zeiten wird die paritätische Schule nur zu leicht eine Stätte der Verbitterung und des Kampfes oder der Unterdrückung des schwächeren Teiles, wie man es in den Simultanschulen Österreichs erlebt hat. Warum lernen die begeisterten Lobredner der paritätischen Schule unter den Protestanten nicht von solchem Beispiel? Warum treten sie nicht lieber für die Entwicklung unseres evangelischen Schulwesens in freiem, echt protestantischen Geiste ein, so daß es immer mehr Anziehungskraft auf die katholischen Familien ausübt? Auf dieser Linie sehen wir den Fortschritt für unser Volk — von der paritätischen Schule können wir solche Früchte nicht erwarten. Aber trotzdem liegt es uns fern, sie zu unterdrücken, ihrer Ausbreitung Hindernisse in den Weg zu legen, wo die Gemeinden sie aus schultechnischen oder finanziellen Gründen haben wollen.

Nur dagegen wenden wir uns, daß wir die Simultanschule als Schulideal ansehen und für sie eintreten sollen. Dagegen sträubt sich unser pädagogisches Gewissen, das die Einheitsschule, einheitlich im Geist und in der Wahrheit, fordert; das sich dagegen auflehnt, daß man die Schule mit simultaner Einrichtung als ein Kampfmittel gegen rückschrittlichen Konservatismus im katholischen wie im evangelischen Lager benutzen will. Laßt der Schule ihren Frieden und der Jugend ihr Paradies! Besinnt euch, ihr politischen Parteien, auf die Forderungen echter Freiheit und wahrer Duldsamkeit. Gebet den Eltern was ihnen gebührt, und wollt nicht Wohltaten zwangsweise aufdrängen, die ihnen zuwider sind!

Jena

W. Rein

4. Zur Behandlung von Gedichten in unseren Schulen

Herr J. F. Lichtenberger, Lehrer in Neuderben bei Parey an der Elbe, berichtete im »Bücherfreund« (1904, Nr. 9) über eine Rezitation, die Fräulein Holgers-Berlin gehalten hatte. In diesem Bericht heißt es:

»Völlige Klarheit in dieser Frage (Kunst und Erziehung) ist mir aber erst durch Maria Holgers geworden. Sie hat mich die gewaltige Wirkung der Kunst auf den Menschen, den reinen veredelnden Einfluß empfinden lassen. Wie auch Kinder dafür empfänglich sind, das weiß jeder, der es schon einmal der Mühe für wert gehalten hat, Kinder daraufhin zu beobachten. Und es ist eine der größten Sünden der Pädagogik, wenn sie den veredelnden, erhebenden Einfluß der Kunst auf die Kinderseelen nicht ausnutzt oder ihn durch verstandesmäßiges »Zerpflücken« beeinträchtigt oder gar zerstört.

Zum Schluß muß ich noch eine Klärung erwähnen, die ich Maria Holgers verdanke und die wohl, nach dem Vorhergegangenen, niemand erwarten wird: trotz alledem und alledem ist doch eine »Besprechung« des Stoffes möglich, die dem Eindruck des Kunstwerks keinen Abbruch tut.

Man höre: als das Programm des Abends beendet war, trat die Künstlerin noch einmal vor. Daß noch etwas Besonderes kommen müsse, zeigte ihre ganze Erscheinung: es war unvergleichlich, wie kindliche Unbefangenheit, wie sie nur der Künstler sich bewahren kann, und zarte, echt weibliche Befangenheit sich vereinten. Und dann bat sie mit kurzen Worten, über den fröhlichen Darbietungen, die den Schluß gebildet hatten, doch auch das Ernste nicht zu vergessen. Sie wies namentlich auf »die beiden Tauben« und »Freund und Feind« von Turgenjeff hin und machte auf die ethischen Grundzüge und ihre Bedeutung für unser Leben aufmerksam. Sie gab also, wenn man will: Zusammenfassung und Anwendung der Herbartschen Formalstufen.

Man mag dies Verhalten künstlerisch und auch menschlich für bedenklich, ja für geschmacklos erklären — aber wer's nicht miterlebt hat, der kann nicht darüber urteilen; denn es kommt dabei weniger auf das »Was« als auf das »Wie« an. Wie es Maria Holgers tat, war es groß und gut, unübertrefflich. Und der Beifall, der darauf folgte, schien mir der herzlichste und tiefste. Für die Künstlerin muß er der Wertvollste gewesen sein; denn er galt nicht nur ihrer Kunst, sondern auch dem großen und guten Menschen in ihr.

In jenen Augenblicken ist mir klar geworden, daß auch in der Schule eine solche »Behandlung« poetischer Stoffe möglich ist, ohne den künstlerischen Eindruck abzuschwächen. Sie ist sogar wünschenswert. Aber nicht jeder kann es. Nur der Lehrer mit feinem künstlerischem Empfinden wird es vermögen; jeder andere lasse die Finger davon.«

5. Beiträge zur Weiterentwicklung der christlichen Religion

Inhalt: 1. Wesen und Ursprung der Religion, ihre Wurzeln und deren Entfaltung von Prof. Dr. L. von Schroeder, Wien. 2. Das Alte Testament im Licht der modernen Forschung von Prof. D. H. Gunkel, Berlin. 3. Evangelium und Urchristentum (Das Neue Testament im Licht der historischen Forschung) von Prof. D. A. Deißmann, Heidelberg. 4. Heilsglaube und Dogma von Prof. D. Dr. A. Dorner, Königsberg. 5. Religion und Sittlichkeit von Prof. D. Dr. W. Herrmann, Marburg. 6. Christentum und Germanen von Sup. D. F. Meyer, Zwickau. 7. Wissenschaft und Religion von Prof. D. Dr. R. Eucken, Jena. 8. Religion und Schule von Prof. D. Dr. W. Rein, Jena. 9. Die gemeinschaftsbildende Kraft der Religion von Lic. G. Traub, Dortmund. 10. Das Wesen des Christentums von Prof. Lic. Dr. G. Wobbermin, Berlin. 25 Bogen gr. 8^o. Preis geheftet 5 M., schön geb. 6 M. München, J. F. Lehmanns Verlag.

Das Ringen nach einer dem Denken und Empfinden gleichermaßen gerecht werdenden Weltanschauung ist ein unverkennbares und hochbedeut-

sames Merkmal der Gegenwart. Auf allen Gebieten der Kultur haben die Forschungen und Erfahrungen der Neuzeit umgestaltend gewirkt; sollte da nicht auch auf dem Gebiete der Religion das Gesetz der »Entwicklung« gelten?

Der Weg von Abraham zu Jesaias, von Thomas von Aquin zu Kant beweist, daß die religiöse Weiterentwicklung im alten Testament wie im Mittelalter und in der Neuzeit stetig bestanden hat und weiter besteht.

Nicht immer freilich hat die Menschheit den führenden Geistern willig Gefolgschaft geleistet; sie ist auch zu manchen Zeiten auf lange und breite Abwege geraten. — Daß also die christliche Religion etwa mit dem Jahre 1904 die Höhe ihrer Vollendung erreicht und nunmehr für alle Zeiten und für alle Völker in einer bestimmten Form als ausschließlich wahr und unanfechtbar zu gelten habe, wird im Ernste kein denkender Mensch behaupten wollen. Ebenso falsch wäre es andererseits, den Ewigkeitswert gewisser Wahrheiten des Christentums in Abrede zu stellen. — In dem immerwährenden Vorwärtstreben, in dem unermüdlichen Suchen nach Wahrheit und Erkenntnis müssen wir unsere Aufgabe erblicken. Das schützt vor Erstarrung.

»Das Werdende, das ewig wirkt und lebt,
 Umfaß' euch mit der Liebe holden Schranken,
 Und was in schwankender Erscheinung schwebt,
 Befestiget mit dauernden Gedanken!«

Diese herrlichen Goetheschen Worte scheinen das Leitmotiv für alle zehn Mitarbeiter der vorliegenden »Beiträge zur Weiterentwicklung der christlichen Religion« gewesen zu sein. Nicht bloß niederzureißen, sondern auch aufzubauen, hat sich jeder einzelne Bearbeiter obiger Abhandlungen zur Pflicht gemacht und gerade in dieser positiven Tendenz liegt der hohe Wert des vorliegenden Buches gegenüber so vielen andern Büchern, die sich auch mit diesen brennenden Fragen der Gegenwart befassen. Wer kein Neuling auf diesem Boden ist, »der Suchende«, wird mit großer Freude wahrnehmen, daß sich hier Namen von bestem Klang vereinigt haben, um »zur Weiterentwicklung der christlichen Religion beizutragen«. Leider verbietet es der Raum auf die einzelnen Abhandlungen besonders einzugehen. Die Nennung der Mitarbeiter und der einzelnen von ihnen verfaßten Abhandlungen wird aber genügen, um das Interesse unserer Leser in hohem Maße wachzurufen. Der eine wird sich mehr durch diese, der andere durch jene Abhandlung zu dem Werk hingezogen fühlen, soviel aber glauben wir voraussagen zu dürfen: niemand wird das Buch aus der Hand legen ohne eine Fülle von schätzenswerten Anregungen in sich aufgenommen zu haben. Die Wirkung des Buches wird also dem Geist entsprechen, in dem es geschrieben ist, es regt dazu an, das Erforschliche zu erforschen und das Unerforschliche ruhig zu verehren. Möge das vortreffliche Buch viele Leser finden und so in recht weiten Kreisen dem Geist einer erneuten Reformation, deren Rauschen immer vernehmbarer wird, den Weg bereiten helfen.

6. Über das englische Schulwesen

berichtet Professor Dr. Wilh. Dorn in der Beilage zum Jahresbericht der Oberrealschule in Heidelberg, 1903/04. Da dieser Bericht auf mehrjähriger Erfahrung in England und auf verständigem pädagogischem Urteil beruht, empfehlen wir ihn aufmerksamer Lektüre. Dieser Hinweis wird um so willkommener sein, je mehr in Deutschland das Interesse für die Schulen des Auslandes wächst und je mehr wir uns anschicken, eindringende Vergleiche zwischen unseren und fremden Schulen anzustellen, sowohl nach der Seite der Organisation wie des inneren Betriebes hin. Es ist eine erfreuliche Tatsache, daß die Zahl der Deutschen wächst, die im Ausland zu beobachten und zu lernen suchen, um die Ergebnisse dem heimischen Bildungswesen zugute kommen zu lassen. Vor allem sei auf die beherzigenswerte Schlußbetrachtung des Herrn Prof. Dorn mit allem Nachdruck hingewiesen.

W. R.

7. Die »Pädagogische Gesellschaft«,

bei Gelegenheit der Jenaer Ferienkurse im August 1901 von Prof. D. Dr. Zimmer-Zehlendorf und Prof. Litt. D. Dr. Rein-Jena ins Leben gerufen, hat sich als Ziel die theoretische und praktische Fortbildung der Erziehung gesteckt. Sie darf nicht in den Dienst einer einzelnen pädagogischen, politischen, sozialen, religiösen oder sonstigen Richtung treten; sie bewahrt sich den freien, weitblickenden Standpunkt. Ihr gehören daher auch schon jetzt angesehene Gelehrte und Schulmänner verschiedener Richtungen an. Im ganzen zählt die Päd. Ges. bis jetzt gegen 1800 Mitglieder.

Als erste Aufgabe hat sie sich vorgenommen, aus der Anzahl der erschienenen Schriften für Schule und Erziehung diejenigen zusammenzustellen und knapp zu charakterisieren, die zuverlässig, brauchbar und wissenschaftlich unanfechtbar sind.

Bisher erschienen zwei Hefte: Verzeichnis von empfehlenswerten Schriften für den evangelischen Religionsunterricht von Dr. Meltzer-Zwickau (2. Aufl. in Vorbereitung) und für den deutschen Unterricht von Dr. Matthias-Zwickau. In Vorbereitung befindet sich: Verzeichnis von empfehlenswerten Schriften für den Geschichtsunterricht.

Es ist für jedes Jahr ein Heft in Aussicht genommen; von Zeit zu Zeit werden Nachträge herausgegeben.

Der Jahresbeitrag beträgt 1 M. Dafür erhält jedes Mitglied die Drucksachen der Gesellschaft zugeschickt.

Schließen sich Vereine oder größere Kollegien der Päd. Ges. an, so ermäßigt sich der Jahresbeitrag je nach der Zahl der hinzutretenden Personen für die Person auf etwa 40 bis 60 Pf. Anmeldungen nimmt der Schriftführer, Rektor Winzer in Jena, entgegen. Dieser ist auch zu jeder weiteren Auskunft gern bereit.

8. Lehrer-Seminar und Universität

Professor Friedrich Paulsen-Berlin schreibt im Augustheft der »Deutschen Schule«: »Auf der einen Seite entwickelt sich die Seminarbildung in der Richtung, daß sie für ein nachfolgendes Universitätsstudium immer mehr eine ausreichende Vorbildung gibt. Der Kursus der nach dem jüngsten preußischen Seminarplan vom Jahre 1901 eingerichteten Anstalten zeigt in dieser Absicht einen großen, ja erstaunlichen Fortschritt . . . , man darf wohl sagen, der Absolvent des neuen, sechsjährigen Seminar-kursus wird im ganzen eine gleichwertige, wenn auch andersartige Ausbildung mitbringen als der Absolvent einer neunklassigen höheren Schule, dem und jenem Minus steht auch mehr als ein Plus gegenüber . . . Und von der andern Seite kommt die Universität entgegen, vor allem ist sie im Begriff, den exklusiven Charakter, den ihr früher die bei der Immatrikulation geforderte Kenntnis der beiden alten Sprachen gab, abzulegen. Nimmt sie Oberrealschüler auf, so hat sie kaum noch einen Grund, Absolventen des neuen Seminars auszuschließen.« Professor Rein-Jena, urteilt ähnlich in Lohmeyers deutscher Monatsschrift: »Jedenfalls seht soviel fest, daß die Seminarbildung auf Grund der neuen preußischen Lehrpläne zwar nicht von gleicher Art wie die Oberrealschulbildung, aber ihr vollkommen gleichwertig ist. Deshalb muß das größere Publikum mit den herrschenden Kreisen sich nach und nach daran gewöhnen, die Seminare in der Reihe der höheren Lehranstalten zu sehen und die in ihnen erworbene Bildung für gründlich und umfassend genug zu schätzen, um als Grundlage für das Universitätsstudium zu dienen. Die Gegner innerhalb der Universitäten seien aber vor allem darauf aufmerksam gemacht, daß die Hochschulen durch den Eintritt der Volksschullehrer nur gewinnen können.« Dagegen wendet sich ein Universitätsprofessor in den »Grenzboten« unter der Überschrift »Kultusminister bleibe hart« direkt an die oberste Unterrichtsbehörde und an die maßgebenden Kreise, um vor dem Universitätsstudium der Lehrer zu warnen. Ob diese Stimme Eindruck machen wird?

9. Coedukation

»Es gibt auf der weiten Gotteserde nichts so Verlogenes und Unwahrhaftiges, als unsere heutigen öffentlichen Sitten in Bezug auf alles, was mit Liebe zusammenhängt, also mit dem höchsten Glück, mit dem die Natur ihre Kinder beschenkte. Heißt es da nicht im allerernstesten Sinne, daß aus dem Gotteshause eine Mördergrube gemacht ist? Fade, süßliche Koketterie auf der einen Seite, in der keine Kraft und kein Saft ist, und eine Prüderie, wie sie Zimmermann nach ihren Ursachen und Wirkungen so wundervoll in der Emerenzia von Münchhausen schildert, die arbeiten sich in die Hände bei der Mädchenerziehung, um das gut erzogene, sittsam unschuldige Püppchen zu kneten und zuzurichten, wie die Gesellschaft es braucht für die Bedürfnisse einer faulig schillernden, doppelten Moral und ihrer Minderwertigkeiten für das gesamte Frauenleben.«
(Marie Martin in der Tögl. Rundschau, Nr. 298.)

Wir wüßten ein gutes Mittel, um dem geschilderten Übel kräftig entgegen zu wirken. Das Mittel heißt: Gemeinsame Erziehung und Unterricht beider Geschlechter in unseren öffentlichen Schulen vom Kindergarten bis in die Universität hinein. (Vergl. Reins Encyclopädie, Art. von Palmgren, Gemeinsame Erziehung usw. und Palmgren, Erziehungsfragen. Altenburg, Bonde, 1904.) Aber leider gilt es einen Berg von Vorurteilen zu überwinden, ehe man zu diesem Mittel greifen wird.

Rein

10. Der moderne Materialismus als Weltanschauung und Geschichtsprinzip

Unter diesem Titel veröffentlicht Dr. Hermann Schwarz, Privatdozent der Philosophie in Halle a. S., in der Dieterichschen Verlagsbuchhandlung (Theodor Weicher) Leipzig eine Reihe von Vorträgen. (Preis 2 M), die er vom 4.—6. Oktober d. J. in der Berliner Friedrich Wilhelm-Universität vor den Teilnehmern des apologetischen Instruktionkursus, veranstaltet vom Verein für innere Mission, gehalten hat. Die Vorträge wenden sich in klarer, faßlicher Darstellung an das Nachdenken aller Gebildeten. In diesen Tagen, wo Häckels neues Werk »Die Lebenswunder« von neuem die materialistische Welt- und Lebensauffassung für die Religion aller Gebildeten ausgibt, führt die Schrift von Schwarz vornehm, ernst und überzeugend den Kampf um geistigen Lebensinhalt. Sie ist ein philosophischer Protest gegen eine bloße Popularphilosophie, die unter dem Schein der Moderne innerlich veraltet und unmodern ist. Sie bringt das befreiende und werbende Wort kritischer Wissenschaft allen denen dar, deren Denken sich gegen die unerträgliche Tyrannei jenes naturwissenschaftlichen Dogmatismus zu wehren wagt.

11. Bericht über die dreizehnte Herbstversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Bezirk Magdeburg und Anhalt

Von Fr. Förster in Magdeburg

Unter reger Beteiligung wurde die letzte Herbstversammlung am 22. Oktober 1904 in Magdeburg abgehalten.

Aus der Ansprache, die der Bevollmächtigte an die Teilnehmer richtete, seien folgende Gedanken herausgehoben: Wenn wir die wichtigsten Ereignisse, die sich innerhalb der Herbartschen Pädagogik in der letzten Zeit abgespielt haben, im Geiste an uns vorüberziehen lassen, so müssen uns in erster Linie die Angriffe auffallen, die sich gegen diese pädagogische Richtung wenden. An und für sich ist jede Kritik erwünscht, weil durch sie Veranlassung zur Fortentwicklung gegeben werden kann. Leider können wir von den geführten Angriffen nicht behaupten, daß sie

etwas wissenschaftlich Beachtenswertes zu Tage gefördert hätten, so daß wir die Kritiker auf das Dichterwort aufmerksam machen möchten:

»Das ist die beste Kritik von der Welt,
Wenn neben das, was ihm mißfällt,
Einer was Eig'nes, Besseres stellt.«

Sind diese Tatsachen nicht dazu angetan, uns in freudige Stimmung zu versetzen, so erwächst mir im Gegensatz hierzu die angenehme Aufgabe, ein Ereignis namhaft zu machen, das uns aus mehr als einem Grunde mit ganz besonderer Freude erfüllen muß: es ist das Erscheinen der »Hauptpunkte der Psychologie« von Dr. Felsch. Nach meinem Dafürhalten muß ein Lehrbuch der Psychologie drei Eigenschaften besitzen, wenn es seinem Zwecke ganz entsprechen soll. Es muß zunächst einen festen philosophischen Standpunkt einnehmen, von dem aus die psychologischen Lehren beleuchtet werden. Es muß ferner den verarbeiteten Stoff einwandfrei darstellen, wozu ein nicht geringes Maß philosophischer Bildung des Verfassers erforderlich ist, und endlich darf die pädagogische Anwendung an den geeigneten Stellen nicht außer acht gelassen werden, denn erst hierdurch erlangt die Psychologie für den Erzieher eine praktische Bedeutung. Diesen Anforderungen entspricht das erwähnte Werk in hervorragendem Maße. Wenn ich mir gestatte, an dieser Stelle auf dasselbe hinzuweisen, so geschieht dies, um dem Herrn Verfasser, der sein hervorragendes Wissen und Können seit Jahrzehnten in uneigennütziger Weise in den Dienst der Lehrerfortbildung gestellt hat, für seine köstliche Gabe von Herzen zu danken und um unserer gemeinsamen Freude darüber Ausdruck zu geben, daß der Autor eines solchen Werkes ein Mitglied unserer Vereinigung ist. —

Nachdem die eingegangenen Zuschriften bekannt gegeben waren und einige geschäftliche Angelegenheiten ihre Erledigung gefunden hatten, trat man ein in die Besprechung der Arbeit des Rektors Sachse-Magdeburg über »Apperzeption und Phantasie in ihrem gegenseitigen Verhältnis«. (Pädagogisches Magazin, Heft 243. Sonderabdruck aus den »Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht«, Nr. 50—52. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], 1904.)

1. In der Einleitung entwickelt der Verfasser folgende Gedanken: Dem Standpunkte des metaphysischen Realismus gemäß sind die Träger des psychischen und physischen Geschehens einfache, aber individuell verschiedene Wesen. Eins dieser Wesen, dessen Zustände uns bewußt werden, heißt Seele; die Zustände aber, die durch das Zusammen der Seele mit anderen realen Wesen in ihr erzeugt werden, nennen wir allgemein Vorstellungen. Die Seele kann mit vielen realen Wesen ein Zusammen eingehen; daher hat sie auch die mannigfachsten Zustände oder Vorstellungen. Die Vorstellungen zeigen eine eigentümliche Bewegung und einen beständigen Wechsel. Die Bewegung der Vorstellungen ist für das gesamte geistige Leben von großer Wichtigkeit, denn sie bedingt einen großen Teil dessen, was den psychischen Mechanismus ausmacht, wozu auch Apperzeption und Phantasie zu zählen sind.

In der Besprechung wurde von einer den Herbart-Vereinen fernstehenden Seite die Psychologie Herbarts als veraltet bekämpft und dafür diejenige Wundts empfohlen. Man erwiderte hierauf, daß es den Anhängern der Herbart'schen Psychologie fernläge, Wundts Verdienste irgendwie zu unterschätzen, da seine physiologischen Untersuchungen dazu beigetragen hätten, die Kenntnis der physiologischen Bedingungen des psychischen Geschehens bedeutend zu erweitern, indes sei es Wundt nicht gelungen, die psychischen Prozesse so rein aufzufassen und so genau zu bestimmen, wie es bei Herbart geschehen ist.

Zur weiteren Begründung des metaphysischen Realismus wurde angeführt: Diese Lehre ist keine absolute Wahrheit, sondern eine Hypothese. Eine solche hat Anspruch auf Beachtung, wenn sie dem logischen Denken entspricht und durch die Erfahrung bestätigt wird. Der metaphysische Realismus erfüllt die erste Bedingung, da nur aus zwei Prämissen eine Konklusion gezogen werden kann. Er entspricht auch der Erfahrung, wie folgendes Beispiel zeigt. Aus einem Atom Sauerstoff läßt sich nichts Neues herleiten, aus mehreren Atomen auch noch nicht; kommt aber eine bestimmte Anzahl Atome Wasserstoff hinzu, so entsteht aus der Verbindung des individuell Verschiedenen ein neuer Körper, das Wasser. Nach dem Begriff des Seins sind die sich in einem Zusammen befindlichen realen Wesen ihrer Qualität nach unveränderlich. Das aus dem Zusammen hervorgehende Geschehen ist nicht als Qualitätsveränderung der Wesen anzusehen. Auf die Psychologie übertragen läßt sich daher folgendes behaupten: Das erste psychische Geschehen ist ein Zustand der Seele, der durch das Zusammen derselben mit einem oder mehreren anderen Realen verursacht wird und dessen Qualität bedingt ist durch die Qualität aller sich im Zusammen befindlichen Realen.

2. Nach der Einleitung bestimmt der Verfasser zunächst den Begriff der Apperzeption. Bei diesem psychischen Vorgange handelt es sich im allgemeinen um das Verhältnis des wahrnehmenden Subjektes zum wahrgenommenen Objekte. Das Subjekt der Apperzeption wird repräsentiert durch einzelne Vorstellungen und Verbindungen, die durch eine neue Wahrnehmung veranlaßt werden, in das Bewußtsein zu steigen, während Objekte der Apperzeption alle Arten von geistigen Zuständen sein können. Es findet also immer die Einwirkung eines psychischen Zustandes oder Vorganges auf einen andern statt. Der Begriff der Apperzeption schließt ein: a) den der Verschmelzung nach vorausgegangener Hemmung und b) den der Unterordnung einer Vorstellung unter eine andere.

In der Debatte erklärte man sich mit diesen Ausführungen einverstanden und führte aus der Geschichte des großen Kurfürsten und Friedrich Wilhelms I. einige Beispiele an, um die Tatsache zu bestätigen, daß der Apperzeptionsprozeß im Unterrichte erst dann vollzogen sei, wenn die neue Wahrnehmung in einer psychologischen Reihe ihre entsprechende Stellung gefunden habe.

3. Im folgenden Teile spricht der Verfasser von der Bedeutung der Apperzeption für die geistige und sittliche Bildung. Nicht alles, was

durch die äußere oder innere Wahrnehmung ins Bewußtsein steigt, wird apperzipiert. Häufig kommt es zu keiner Apperzeption, weil es an den apperzipierenden Vorstellungsmassen fehlt. Dieser Mangel macht sich bei Kindern besonders in Bezug auf Gefühlszustände geltend. Wie die neuen Vorstellungen durch ältere eine Veränderung erleiden können, so kann auch das Umgekehrte stattfinden. Auf der Macht der veränderten Einwirkungen des Neuen auf das Alte beruht die Hoffnung des erziehenden Lehrers. Wenn eine Änderung der einmal gebildeten Vorstellungsmassen unmöglich wäre, so besäße der Erzieher kein Mittel, falsche theoretische und ethische Urteile des Zöglings zu beseitigen. Die Umwandlung der älteren Vorstellungen durch die neuen hat jedoch auch ihre Grenzen. Alle Mängel, die der Vorgang der Apperzeption mit sich bringt, lassen sich nur dann entfernen, wenn die Vorstellungen klar sind und in feste, aber nicht starre Verbindungen gebracht werden.

Die Besprechung, welche an den Satz der mangelhaften apperzipierenden Vorstellungen bei Kindern in Rücksicht auf Gefühlszustände anknüpfte, drehte sich vorzugsweise um Auswahl und Behandlung der lyrischen Gedichte. In Bezug auf die Auswahl wurde die Ansicht vertreten, daß Gedichte wie »Schäfers Sonntagslied« oder »O lieb, so lang du lieben kannst!« erst auf den oberen Stufen zur Behandlung kommen dürften, da hinreichend apperzipierende Vorstellungen in den mittleren Klassen nicht vorausgesetzt werden können. Fehlen die erforderlichen psychologischen Vorbedingungen vollständig, so ist es besser, derartige Erzeugnisse der lyrischen Poesie vom Lehrplan auszuschließen. Veranlaßt durch die Bestrebungen der Kunsterziehungstage ist in der letzten Zeit mehrfach die Ansicht geäußert worden, die lyrischen Gedichte nur vorzulesen oder ihnen höchstens eine Vorbereitung voraufzuschicken, auf eine eigentliche Behandlung jedoch zu verzichten. Diesem Vorschlage kann nicht zugestimmt werden, weil man dadurch nicht die erforderliche Klarheit schafft. Man muß vielmehr zunächst die nötigen Vorstellungen als die primären psychischen Erscheinungen klarlegen, damit dann auch die davon abhängigen Gefühle entstehen können.

Damit die Vorstellungen in feste, aber nicht zu starre Verbindungen gebracht werden, ist nicht nur ein beständiger Wechsel von Vertiefung und Besinnung erforderlich, sondern es erweist sich auch nötig, die Wiederholungen von verschiedenen Gesichtspunkten aus eintreten zu lassen.

4. Nach den Darlegungen über Wesen und Bedeutung der Apperzeption geht der Verfasser näher auf den Begriff der Phantasie ein. Unter Phantasie versteht er die Verbindungen freisteigender Vorstellungen, die durch die Wirkungen des psychischen Mechanismus zu stande kommen. Es liegt im Wesen der Phantasie begründet, daß sie nichts Neues zu schaffen vermag; neu sind nur ihre eigenartigen Verbindungen. Wenn man die Tätigkeit der Phantasie auf das Gebiet der freisteigenden Vorstellungen beschränkt, so muß die alte Einteilung derselben in eine abstrahierende, determinierende und kombinierende aufgegeben werden, denn die Begriffe der Abstraktion, Determination und Kombination haben zu ihrer Voraussetzung eine Willenshandlung. Wenn z. B. die dichterische

Phantasie bestimmte Merkmale der Willkür aufweist, so ist zu bedenken, daß uns ihre Produkte nicht in ursprünglicher Form vorliegen, sondern den Gesetzen der Logik und Ästhetik gemäß gestaltet worden sind, ehe sie der Öffentlichkeit übergeben wurden.

In der Debatte wurden einige hier nur angedeutete Punkte noch weiter ausgeführt. Es gibt keine allgemeine Phantasie, sondern die Phantasie ist von bestimmten Vorstellungskreisen abhängig. Daher ist die Phantasie des Mathematikers eine andere als die des Musikers, und diejenige des Malers ist verschieden von der des Dichters. Man könnte so viele Arten der Phantasie unterscheiden als es verschiedenartige Vorstellungsmassen gibt. Da die Vorstellungen, die das Kind zu Hause erwirbt, vielfach ganz andere sind als diejenigen, welche in der Schule in Frage kommen, so erklärt sich auch die Tatsache, daß mancher Zögling an beiden Orten einen durchaus verschiedenen Eindruck macht. Während er im Hause beim Spiel dem Zuge seiner freisteigenden Vorstellungen folgt und daher lebhaft und heiter erscheint, ist er im Unterrichte langsam, zaghaft und unsicher.

5. Der Verfasser geht sodann auf das Verhältnis von Apperzeption und Phantasie näher ein, indem er zunächst zeigt, daß die Phantasie eine Begleiterscheinung der Apperzeption ist. Die Phantasie ist auf die Verbindungen der alten Vorstellungen angewiesen. Diese Verbindungen sind zum Teil ein Produkt der Apperzeption, da sie bewirkt, daß das Widersprechende sich hemmt und das Gemeinsame sich vereinigt. Wenn man auf der Stufe des Systems eine wohlgeordnete Reihe gebildet hat, dann kann es wohl geschehen, daß sich bei der Reproduktion neue Glieder und Verknüpfungen zeigen, die das, was mit vieler Mühe geschaffen war, wieder zerstören. Diese Tatsache erklärt sich daraus, daß während des Entstehens der Reihe die freisteigenden Vorstellungen tätig waren, die sich bald aus dieser, bald aus jener Gruppe erhoben und sich im Bewußtsein zu Phantasiegebilden vereinigten, die immer den Vorgang der Apperzeption begleiten. Wenn die Phantasie vielfach auch Ungereimtes schafft, so muß man ihre Gebilde doch mit Freuden begrüßen, weil durch sie Leben und Beweglichkeit in die Vorstellungsmassen hineinkommt. Es ist zu bedauern, daß die Schüler dem Unterrichte im allgemeinen nur wenig freisteigende Vorstellungen entgegenbringen. Dieser Mangel zeigt sich namentlich auf der Stufe des methodischen Denkens und bei den Aufsatzübungen. Daß die schriftlichen Übungen vielfach mangelhaft ausfallen, ist darin begründet, daß man oft Stoffe verarbeiten läßt, für die das Kind keine freisteigenden Vorstellungen besitzt. Daher muß die Vorbereitung solange ausgedehnt werden, bis Inhalt und Form geläufig genug geworden sind. Hierdurch wird der Schüler zur Passivität verurteilt. Um dies zu verhüten, sollte man die schriftlichen Arbeiten solange verschieben, bis die freisteigenden Vorstellungen beim Zöglinge sichtbar werden.

In der Besprechung wurde die Richtigkeit des Satzes, daß die Phantasiegebilde immer den Vorgang der Apperzeption begleiten, bestritten; denn es sind Fälle denkbar, bei denen freisteigende Vorstellungen überhaupt nicht auftreten, und selbst wenn sich solche zeigen, so brauchen

sie sich nicht unter allen Umständen zu Phantasiegebilden zusammenschließen.

Die weiteren Ausführungen bezogen sich auf die Aufsatzübungen. Man stimmte den Ansichten des Verfassers einerseits zu, andererseits widersprach man ihnen. Der Lehrer kann nicht immer bewirken, daß sich freisteigende Vorstellungen zeigen. Es ist nicht ratsam, die schriftlichen Übungen so lange hinauszuschieben, bis freisteigende Vorstellungen vorausgesetzt werden können. Man muß zufrieden sein, wenn die Schüler einen durchgearbeiteten Stoff auf ihre Weise wiederzugeben im stande sind. Dies wird nach der Meinung anderer Redner vielfach nicht erreicht. Der Grund dafür ist teilweise auch darin zu suchen, daß man auf die formale Seite der Sprache, die Grammatik und Orthographie, schon in den ersten Schuljahren ein zu großes Gewicht legt. Um die aus diesen Gebieten vorgeschriebenen Pensen zu erledigen, ist viel Zeit erforderlich, und deshalb wird die Pflege des mündlichen Ausdrucks versäumt. Es ist den Kindern zu gestatten, sich zunächst in ihrer ihnen eigentümlichen Sprechweise auszudrücken; erst allmählich kann der Gebrauch der hochdeutschen Schriftsprache angestrebt werden.

6. Im weiteren Verlauf seiner Arbeit erörtert der Verfasser die Tatsache, daß die Phantasie der Apperzeption wichtige Dienste leistet. Soll es zu einem genauen Apperzipieren kommen, so muß dem in Frage kommenden Objekte eine ungeteilte Aufmerksamkeit zugewendet werden, die unwillkürlich oder willkürlich sein kann. Letztere wird vielfach durch Ermahnungen und Drohungen, durch Lohn und Strafe erzeugt. Diese Mittel sind jedoch bedenklich, da sie leicht Affekte hervorrufen können, die den Apperzeptionsprozeß unterbrechen oder ganz vereiteln. Vorteilhafter ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit, die in eine primitive und eine apperzipierende zerfällt. Die apperzipierende Aufmerksamkeit verweist uns auf die freisteigenden Vorstellungen und damit auf das Gebiet der Phantasie. Wollen wir bei den Zöglingen Aufmerksamkeit erzeugen, so müssen wir dafür sorgen, daß uns die Vorstellungen freisteigend entgegenkommen. Daher muß auch die jeweilige Apperzeptionsstufe der Schüler genau berücksichtigt werden. Dies geschieht, wenn man es sich angelegen sein läßt, die verwandten Vorstellungen des zur Auffassung Dargebotenen in der erforderlichen Zahl, Stärke und Klarheit zu erwecken. Die praktische Pädagogik sucht das zu erreichen durch die Aufstellung eines Zieles für jede unterrichtliche Einheit.

Die Debatte über diesen Teil drehte sich ausschließlich um die rechte Beschaffenheit des Zieles. Es ist verkehrt, die Lektion mit der Analyse zu beginnen und das Ziel nachfolgen zu lassen; letzteres muß vielmehr am Anfange stehen, da ihm die Aufgabe zufällt, das Steigen der Vorstellungen zu bewirken. Die Analyse kann unter Umständen auch fehlen. Es ist schwer, das Ziel richtig zu formulieren, und die methodischen Werke zeigen, daß die in ihnen aufgestellten Ziele den psychologischen Anforderungen häufig nicht entsprechen.

7. Am Schlusse spricht der Verfasser über die Gefühle, die durch die Gebilde der Phantasie entstehen, und ihre Bedeutung für die Apper-

zeption. Durch das Vorherrschen sehr starker Gefühle wird eine genaue Apperzeption verhindert, während eine ruhige Gemütslage vorteilhaft ist. Die Wirkung der durch die Phantasie erzeugten Gefühle ist jedoch nicht ausschließlich von nachteiligem Einflusse auf die Lernarbeit. Es ist vielmehr allgemein bekannt, daß jede Tätigkeit durch Lustgefühle gefördert werden kann. Daher erwächst dem Lehrer die Aufgabe, die Freude den pädagogischen Zwecken dienstbar zu machen.

Wegen vorgerückter Zeit konnte in der Besprechung auf diese Ausführungen nicht mehr genügend eingegangen werden.

Für die nächstjährige Herbstversammlung wurde eine Arbeit über folgendes Thema in Aussicht gestellt: »Die methodische Gestaltung des erdkundlichen Unterrichts mit besonderer Berücksichtigung der Wirtschaftsgeographie.«

12. Verein für Kinderforschung

Zum ersten Male hielt der Verein für Kinderforschung seine Versammlung in Sachsen und zwar in Leipzig ab. Die Beratungen, welche vom 14.—16. Oktober v. Js. in den Festsälen des Centraltheaters stattfanden, erfreuten sich eines regen Besuches aus vielen Berufskreisen Leipzigs, besonders aus dem Lehrerstande. Eröffnet wurden dieselben durch Anstaltsdirektor Trüper-Jena, der in einer längeren Begrüßungsrede auf die kinderpsychologische Arbeit Leipziger Professoren — Ziller, Strümpell und Wundt — wie auch auf das rege Interesse der Stadt Leipzig für Erziehung und Unterricht hinwies. Nachdem noch Stadtschulinspektor Prof. Dr. D. Müller-Leipzig und Anstaltsdirektor Piper-Dalldorf die Versammlung begrüßt hatten, hielt der Mitherausgeber dieser Zeitschrift Pfarrer Flügel-Wansleben seinen Vortrag: »Über das Verhältnis des Gefühls zum Intellekt in der Kindheit des Individuums wie der Völker.«

Der Vortragende leitete seine interessanten Ausführungen damit ein, indem er zunächst darlegte, daß man nach Herbart das letzte Einfache der Seele als »Vorstellung« bezeichne, während Wundt es »Empfindung« nenne. Herbarts Ausdruck, welcher mit dem Sinn des heute so häufig gebrauchten Wortes »Vorstellung« nicht gleichbedeutend sei, habe nur als Notbehelf dienen sollen. Darauf zum Verhältnis von Vorstellung und Gefühl im allgemeinen übergehend, vertrat er den Herbartschen Standpunkt, daß das Gefühl ohne ein vorher Gefühletes nicht vorhanden sein könne, möge letzteres auch oft bis zur größten Unkenntlichkeit gegeben sein. Die Grenze zwischen beiden lasse sich nicht bestimmt angeben; beide seien daher aufs innigste miteinander verbunden. Eins von ihnen sei jedoch stets vorherrschend. Das gelte im Kindesalter namentlich vom Gefühl. Dies führte Redner an vielen Beispielen zuerst weiter aus, um danach das Analoge in der Kindheit der Völker nachzuweisen. — In der Debatte stimmte Dr. Brahn-Leipzig den Ausführungen des Vorredners darin zu, daß das Gefühl bei den Kindern vorherrsche, erklärte sich aber wie auch

Dr. Spitzner-Leipzig hinsichtlich der Ableitung des Gefühls gegen dessen Ansicht und stellte dieser die Wundtsche Auffassung gegenüber, nach der das Gefühl vor der Vorstellung auftrete.

Am 2. Tag der Verhandlungen sprach zunächst Geh. Hofrat Prof. Dr. Binswanger-Jena über das Thema: »Über den Begriff des moralischen Schwachsinn.« In einigen einleitenden Worten hob Redner hervor, daß Lehrer und Ärzte beim Studium des Kindes zusammen arbeiten müßten. Das habe sowohl nach der praktischen wie theoretischen Seite großen Wert. Im ersten Falle ist an die ungerechte Beurteilung des Kindes vor Gericht zu denken, die nur aus einer mangelhaften Kenntnis der Kindesseele herrühre, und im letzten Falle an die Resultate der Kinderforschung, die dadurch mehr an Sicherheit gewinnen. Darauf gab Prof. Binswanger die historische Entwicklung des Begriffs »moralischer« Schwachsinn. Die ersten Erklärungen desselben kamen in den 30er Jahren des vorigen Jahrhunderts aus England. Damals sah man diesen geistigen Defekt hauptsächlich in der Störung des Gefühls. Dadurch sei aber, bemerkte Redner, der Begriff zu eng gefaßt worden; man habe daher in neuerer Zeit auch die intellektuelle Tätigkeit in Betracht gezogen und gefunden, daß diese bei derartigen Individuen infolge erblicher Beeinflussung bedeutend geschwächt sei. Redner schilderte zum Schluß an zwei klinischen Beispielen, wie moralischer Schwachsinn in der Praxis zu erkennen und behandeln ist.

Der zweite Redner des Tages Direktor Polligkeit-Frankfurt a/M. juristischer Mitleiter der »Centrale für private Fürsorge« in Frankfurt a/M., behandelte das Thema: »Strafrechtsreform und Jugendfürsorge.« Er forderte 1. daß in der Erziehung neben der intellektuellen Ausbildung auch der Entwicklung der moralischen Persönlichkeit der ihr gebührende Raum gewährt wird, besonders in Rücksicht auf die vielfach vorkommenden Anomalien in sittlicher Beziehung; 2. daß in der Schulerziehung eine starke Individualisierung nach sittlichem Empfinden und nach dem Grade der Empfindlichkeit für sittliche Beeinflussungen stattfinde, auf Grund sorgfältiger Ermittlungen von psychologisch und psychiatrisch geschulten Ärzten und Lehrern; 3. daß die Begründung von Sonderschulen und Erziehungsanstalten für die verschiedenen Grade sittlicher Befähigung gefördert werde; 4. daß in der Einrichtung einer Berufsvormundschaft ein Organ geschaffen werde, das als centrale Beratungs- und Auskunftsstelle der Eltern in der Erziehung ihrer sittlich minder veranlagten oder entarteten Kinder ratend zur Seite stehe und dem Vormundschaftsgericht als Ermittlungs- und Aufsichtsorgan diene. — Die Debatte über diesen und den vorigen Vortrag verbreitete sich besonders über die Altersgrenze der Strafmündigen. Diese sei mindestens ins 14.—15. Lebensjahr hinauf zu schieben und wenn sich herausstelle, daß ein Kind über dieser Altersgrenze sich geistig nicht normal entwickelt habe, solle man es ebenfalls nicht vor den Strafrichter bringen, sondern einer entsprechenden Anstalt überweisen. Nachdem sich noch der Vorsitzende in warmen Worten für eine derartige Behandlung fehlerhafter Kinder ausgesprochen hatte, erhielt Rektor Hemprich-Freyburg a/U. das Wort zu seinem Vortrage: »Die Ergeb-

nisse der Kinderforschung in ihrer Bedeutung für Unterricht und Erziehung.«

Redner behandelte vor allem das Verhältnis der pädagogischen zur physiologischen Kinderpsychologie sowie ihre Bedeutung in der Erforschung auf psychischem Gebiete und der pädagogischen Nutzbarmachung ihrer Resultate. Es stellte sich heraus, daß die physiologische Richtung uns noch nicht viel Brauchbares für die Praxis geliefert hat. — In der Besprechung dieses Referates traten die Gegensätze zwischen der Herbart-schen und physiologischen Psychologie abermals hervor.

Am 3. Tage der Versammlung stand als erstes Thema der Vortrag von Rektor Schubert-Altenburg auf der Tagesordnung. Dieses lautete: »Einige Aufgaben auf dem Gebiete der künstlerischen Erziehung.« Aus den längeren Ausführungen des Redners möchte ich nur einige Punkte herausgreifen. Der Vortragende stellte dem produktiven Schaffen das Kunstgenießen gegenüber und betonte, daß letzteres wichtiger sei als das produktive Schaffen, da nur wenige Künstler würden. Demnach folgende Mittel zur Pflege des ästhetischen Gefühls: Betrachten von Bildern, turnerischen Spielen, der eignen Körperform (auch aus dem Grunde, damit die Kinder ihren Körper reinhalten), der Natur sowie die Behandlung von Märchen, die auch in späteren Schuljahren dargeboten werden können. Eine besondere Aufgabe fällt der Kinderforschung dadurch zu, daß sie nachforscht, wann der Zeitpunkt wirklichen ästhetischen Genießens eintritt. Ob die physiologische Kinderpsychologie diese Aufgabe lösen werde, sei fraglich, wenn man ihr auch schon mancherlei Anregungen zu verdanken habe.

Oberlehrer Dr. Pappenheim-Großlichterfelde, welcher den nun folgenden Vortrag hielt, vertrat in seinem Referate über »Die Beeinflussung des Kunstsinnes in der Naturkunde« gleichsam den entgegengesetzten Standpunkt des Vorredners, indem er dem produktiven Schaffen recht viel Wert beilegte, in der Beziehung, daß das Kind dadurch leichter zu der Auffassung der Formen gelange, ohne die doch ein wahres Kunstgenießen nicht möglich sei. Seine Ausführungen wurden durch eine größere Zahl von Lichtbildern unterstützt, welche sehr interessante Kinderzeichnungen vom dritten Lebensjahre ab und Modellierarbeiten aus dem Kindergarten und anderen Schulen vorführten. — In der Debatte wurde die Verwertung der Zeichenschule für Kleine von Dyk als ein Rückschritt bezeichnet, da sie zur Stuhlmannschen Methode hinführe. Sehr lebhaft wurde die Debatte bei dem Punkte betreffs des Betrachtens des nackten Körpers. Eine größere Zahl der Teilnehmer stimmte jedoch dem Referenten zu, der in dem geheimen Verstecken des Nackten geradezu die allerersten Gefahren erblickt.

Den letzten Vortrag hielt Rektor Dr. Männel-Halle, welcher über: »Die Gliederung der Schuljugend nach ihrer seelischen Veranlagung und das Mannheimer System« referierte. Rektor Männel stand auf dem Standpunkte, welcher sich für die neue Schulorganisation ausspricht und deckte denselben durch eine längere geschichtliche Einleitung dieser Frage. Hierzu ist noch zu bemerken, daß der Vortragende

die neue Einrichtung in Mannheim praktisch studiert hat. — In der Debatte wurden hauptsächlich die Fehler dieses Systems berührt. Rektor Schubert-Altenburg nahm an, daß durch dasselbe die Lernschule zu sehr betont werde. Dann erwähnte er, daß es kaum möglich sei, die Schüler aus den Förderklassen mit ihrem besonderen Lehrplan in den der Klassen mit Normalbefähigten hineinzuführen. — Der Unterzeichnete gedachte des Verhältnisses zwischen Schule und Elternhaus und führte aus, daß dieses durch die neue Einrichtung noch ungünstiger gestaltet werde. Die Unzufriedenheit der Eltern habe man durch so manches geweckt, so durch den heutigen unpsychologischen Lehrplan, der noch in fast allen Schulen eine Plage des Lehrers und der Schüler sei, und durch die Einrichtung der Hilfsschulen. Nun wolle man die Kinder einer Familie noch weiter voneinander trennen, nicht nur in der Schule, sondern auch in der Familie und im späteren Leben! Und nach welchem Maßstabe teile man z. B. die 4—5 Kinder einer Familie ein, so daß jedes eine besondere Schule nötig habe? Dazu habe man den Mannheimer Lehrplan gebraucht, den man doch für sehr verbesserungsbedürftig gehalten habe! Damit werde die Zufriedenheit der Eltern gewiß nicht erreicht. Und dann sicherlich erst recht nicht, wenn die Eltern erfahren würden, daß man in der Kinderforschung selbst noch nicht dahin gelangt ist, um eine gute und zufriedenstellende Einteilung der Kinder nach den verschiedensten Befähigungsgraden vorzunehmen! Darum solle man noch lange warten, bis man die Mannheimer Schulorganisation als etwas Musterhaftes einführe. Nötig sei vor allem, daß man die Eltern erst mit dem Gegenwärtigen zufrieden mache, und dazu gehöre zunächst, daß man sie pädagogisch aufkläre. Da seien die Elternabende eins der bestgeeignetsten Mittel.

Nachdem noch mancherlei Geschäftliches erledigt, unter anderem auch der Ort für die nächste Jahresversammlung — nämlich Frankfurt a/M. — bestimmt worden war, schloß der Vorsitzende unter dem Danke an das Leipziger Ortscomité die überaus wichtigen Verhandlungen, die von dem größten Interesse aller Teilnehmer begleitet waren.

Nordhausen

C. Geisel

13. Schule und Bücher

Von G. Hamdorff-Malchin

Im Beiblatt zu Nr. 10 des Bildungsvereins vom 16. Oktober 1901 macht H. Wolgast Vorschläge, wie die Schülerbücherei für den Unterricht besser ausgenutzt werden könne.¹⁾ Die Frage ist wichtig, und es scheint mir darum nicht überflüssig, den Gegenstand noch einmal zu behandeln an der Hand eines Aufsatzes von A. Steenberg, Oberlehrer zu Horsens in Jütland,²⁾ der diesen Aufsatz versendet, mit der Bitte ihm mitzuteilen, was in den verschiedenen Schulen und Fächern geschehen ist

¹⁾ Über Einrichtung und Ausnutzung der Schülerbibliothek.

²⁾ Skolen og Bøgerne in »Vor Ungdom« und »Verdandi« 1902.

oder geschehen kann, um die Schüler zu einem verständigen Gebrauche der Bücher zu erziehen und das Lesen zu einem organischen Gliede des Unterrichts zu machen.« Letzteres ist ja auch der Gedanke Wolgasts, dessen Aufsatz Steenberg auch anführt. Hauptsächlich aber bezieht sich der dänische Schulmann auf die Veranstaltungen in den Vereinigten Staaten.

Zunächst ein paar Worte über den gegenwärtigen Zustand. Auch bei uns trifft Georg Brandes Wort¹⁾ zu:

»es gibt in unsrer Zeit nur äußerst wenige, die überhaupt lesen können, lesen mögen und einen Nutzen vom Lesen haben. Von 100 Personen, die lesen können (in Dänemark gibt es übrigens fast gar keinen des Lesens Unkundigen), lesen 90 nichts anderes als Zeitungen: einen Lesestoff, der keine Anstrengung kostet, in dem alle die Aufsätze, die Verstand erfordern, übersprungen werden.«

Ferner lehrt die Erfahrung in Volksbüchereien auch bei uns, daß die meisten Menschen nur sogenannte schöne Literatur lesen und davon wieder fast nur Erzählungen und Romane, selten Schauspiele oder Gedichte. Vollständig fern aber liegt der überwiegenden Mehrzahl, nach einem Buche zu greifen, um daraus etwas zu lernen.

Der Grund hierfür liegt ja zum Teil darin, daß das Lesen nur zur Unterhaltung dienen soll. Aber warum wissen die meisten Menschen nicht, ein Buch als Grundlage für Denkarbeit zu benutzen oder zu dem Zwecke, sich Kenntnisse zu erwerben? Antwort: die Schule hat ihre Zöglinge nicht gelehrt, das Buch als ein Arbeitswerkzeug zu verwenden. Nicht für die Schule, sondern fürs Leben! Dieser Grundsatz (dem, nebenbei gesagt, unsere Schulen noch lange nicht entsprechen) sollte auch fürs Lesen gelten. Denn durch das Lesen hauptsächlich soll der Erwachsene nach der Schulzeit in seinen freien Stunden nach der regelmäßigen Berufsarbeit sich weiterbilden. Aufgabe der Büchereien, sagt der Führer der amerikanischen Bibliothekbewegung Melvil Dewey, ist: die erforderlichen Bücher zu schaffen, Sache der Schule ist es, Leser zu bilden.

Steenberg geht dann auf die beiden Arten von Büchern, welche die Schule benutzt, näher ein: die Lesebücher und die Lehrbücher. In Betreff der ersteren führt er Ellen Keys Worte an, die auch hier wiedergegeben sein mögen:²⁾

»Durch die landläufigen Lesebücher wird das Kind von einem zum andern geführt, nippt flüchtig hier und da, bekommt bald diesen, bald jenen Ausblick, der ihm aber rasch wieder entrückt wird, ohne daß es sich an etwas heften kann.

Das war in alten Tagen anders. Da hatte man eigentlich kein ander Lesebuch als das ABC-Buch mit einem krähenden Hahne. Wenn das durchgearbeitet war, ging man über zu Volksmärchen, zur Bibel,

¹⁾ Gesammelte Schriften. Bd. 12. S. 29. Kopenhagen 1902.

²⁾ Barnets Århundradet, Das Jahrhundert des Kindes. Stockholm 1900. 2. Abschnitt: Bücher statt Lesebücher!

zum Robinson, zu weltgeschichtlichen Darstellungen von Plutarch und (in Schweden) Fryxell. Diese Bücher wurden immer und immer gelesen. Man bekam dadurch den Eindruck von etwas Großem, Unvergänglichem, was Einbildungskraft und Verstand zu neuer Arbeit, neuer Freude anregte, während heute die Kinder nur verlangen, von Stück zu Stück weiter zu kommen, um zu sehen, ob nicht endlich etwas Ergötliches kommt.«

Und in diesem der Wirklichkeit entsprechend geschilderten Zustande findet Steenberg (wie Wolgast) den Grund, daß die meisten Menschen im Romanlesen nichts suchen als flüchtige Zerstreuung: sie betrachten das Buch nicht als Ganzes, verfolgen nicht die Entwicklung der einzelnen Charaktere; die Schule hat sie ja nicht gelehrt, mehr aus einem Buche zu ziehen. Und die Literaturgeschichte der Schule? Der Zweck des Unterrichtes in diesem Fache ist doch hauptsächlich, den Schülern für die Abgangsprüfung eine Art Übersicht über das heimische Schriftentum zu geben, statt sie dahin zu bringen, daß sie an den Schriften der Dichter Gefallen finden.

Zweitens die Lehrbücher. Die mündliche Unterweisung allein genügt nicht; der Schüler bekommt dadurch keine Übung, das geschriebene Wort verstehen zu lernen, um daraus Nutzen zu ziehen. Andererseits verursacht das Lehrbuch, dessen Inhalt der Schüler seinem Gedächtnisse einprägen muß, ihm viele Qualen und unterdrückt oft seine Selbstständigkeit. Der mühsam eingelernte Wissensstoff wird bald wieder vergessen, mit den Schulbüchern aber, die nur dazu gedient haben, das Gedächtnis mit solchem Stoffe zu füllen, der fürs Leben keinen Wert hat, werden gar leicht auch alle andern Bücher als unnützer Kram verworfen. (Wem fallen nicht die zahlreichen Aufforderungen besonders in Studentenliedern ein, wie jenes:

»Weg mit Büchern und Papieren!
Weg mit jedem Zeitungswisch!«)

Folgerung: die Schule darf nicht länger ihre Aufgabe vernachlässigen, die Bücher zu Freunden der Schüler zu machen, wenn auch nicht in dem Maße — und das möchte auch ich besonders betonen — daß wir über sie das Leben vergessen, doch so, daß wir bei ihnen Auskunft und Hilfe suchen, das Leben reicher und glücklicher zu gestalten.

Hierbei weist Steenberg auch auf den Wert der Bilder als Unterrichtsmittel hin: Bilder können selbstverständlich nicht die Gegenstände ersetzen (z. B. im naturkundlichen Unterrichte). Auch müssen die Kinder erst angeleitet werden, aus Bildern etwas zu lernen. Wer eine Anzahl Kinder gleichzeitig ein oder mehrere Bilderwerke beschauen läßt, z. B. einen geschichtlichen Bilderatlas, wird deutlich bemerken, wie verschieden die Fähigkeit ist, aus den Bildern etwas herauszusehen: während einige von den Kindern vor dem Bilde sitzen, es studieren, und dabei eine Einzelheit nach der andern herausfinden, wollen andere das Buch in der kürzesten Zeit durchblättern, denn sie können den Bildern nichts absehen.

Die Frage ist nun: wie soll man die Kinder an den Umgang mit Büchern gewöhnen, wie kann man ihnen zeigen, was die Bücher Gutes

enthalten, wie kann man sie lehren, zwischen den Büchern zu wählen und den größtmöglichen Nutzen aus ihnen zu ziehen; endlich: wie kann man die Kinder dahin bringen, die Bücher auch gut zu behandeln? Alle diese Fragen sind wohl nirgends so eifrig erörtert worden wie in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika.

Im Jahre 1898 setzte die National Educational Association einen Ausschuß ein zur Behandlung der Frage: wie die öffentlichen Büchereien und die öffentlichen Schulen zusammenarbeiten können. Daß man die Frage so stellte, erklärt sich aus der großen Bedeutung, welche die öffentlichen Büchereien grade in den Vereinigten Staaten besitzen. Der Ausschuß untersuchte jedoch auch das Verhältnis der Schulen zu den Büchern im allgemeinen. Ein Bericht über diese Untersuchungen findet sich im Report of the Commissioners of Education for the years 1899 bis 1900 vol. I, Washington 1901. Auch in den amerikanischen Schulzeitschriften und Bibliothekzeitschriften wird die Frage eifrig erörtert. Das große »Library Journal« gibt in jedem Frühjahr eine besondere »Schulnummer« heraus. Wenn auch selbstverständlich bei der Verschiedenheit der Schuleinrichtungen und besonders der Bibliothekverhältnisse die Vorschläge der amerikanischen Schulmänner und Bibliothekare nicht unmittelbar auf andere Länder übertragen werden können, so sind sie doch auch für uns lehrreich. Steenberg gibt daher das Wichtigste daraus wieder:

1. Sobald das Kind lesen gelernt hat, kann man ihm durch Bilderbücher Gefallen (Interesse) an Büchern beibringen. Ein Verzeichnis guter Bilderbücher ist das erste, wofür die Büchereien zu sorgen haben; auch müssen die Büchereien sich reichlich mit diesen Büchern versehen, um sie ins Haus zu leihen. (?) Eine kurze Unterschrift unter den Bildern dürfte das erste sein, was das Kind auf eigene Hand liest. Hat das Kind erst die Kunst des Lesens erfaßt, so ist es erfahrungsgemäß leicht, das Kind zum selbständigen Lesen zu bringen. Die Gewohnheit zu lesen entsteht meistens im Alter von 11 bis 16 Jahren.

2. Wenn die Kinder sich ans Lesen gewöhnt haben, gilt es die besten Bücher für sie zu beschaffen. Es müssen also Bücherverzeichnisse hergestellt werden, die nicht nur nach Fächern, sondern auch nach dem Alter der Kinder und der Lehraufgabe in den einzelnen Klassen geordnet sind. Hierbei ist ein inniges Zusammenwirken von Lehrern und Bücherwarten erforderlich. Auch ist zu ermitteln und dann zu berücksichtigen, wie die Kinder selber über die einzelnen Bücher urteilen.

(Bei uns wirken in dem angegebenen Sinne die aus Volksschulehrern zusammengesetzten »Prüfungsausschüsse für Jugendschriften«, deren Organ die »Jugendschriften-Warte« ins 11. Jahr getreten ist. Daß die empfohlenen Bücher immer gut, die zurückgewiesenen Bücher immer so spottschlecht sind, wie einzelne gemacht werden, möchte ich bezweifeln. Unfaßbar bleibt mir z. B. das Lob des »Fitzebutze«, das eine Zeitschrift meines Erachtens treffend als »dehmligen Quatsch« bezeichnet hat; auch die »Arche Noah« ist nicht einwandfrei. Andererseits wird der gewiß etwas viel schreibende Bruno Garlepp doch gar zu sehr heruntergemacht,

und nicht viel besser — aber auch oft mit Unrecht — ergeht es dem wackern Tanera. Gern muß man aber anerkennen, daß die vom Hamburger Prüfungsausschusse selber herausgegebenen Bändchen gut ausgewählt sind. Zu groß braucht die Mustersammlung nicht zu sein; denn wir wollen die Kinder nicht zu Vielesern erziehen, sondern zu denkenden Lesern, und wollen sie auch durch das Bücherlesen nicht abziehen von der Natur, die stets die eindringlichste Sprache sprechen soll. Ich finde es darum zu weitgehend, wenn in Amerika einzelne Büchereien auch in den öffentlichen Anlagen Bücherhallen einrichten, um die in den Anlagen sich aufhaltenden Kinder mit Lesestoff zu versorgen.)

3. Wie erzieht man nun die Kinder zum richtigen Gebrauche der Bücher? Steenberg beginnt mit:

a) Erzählungen und Romane. Hier treffen die Vorschläge der Amerikaner ungefähr mit den Wolgastschen zusammen. Erste Forderung ist: man beginne mit kürzeren, aber stets mit ganzen Erzählungen, ganzen Romanen, gebe keine Bruchstücke. Um einen Übergang von der mündlichen Erzählung herzustellen, die beim ersten Unterrichte stets eine große Rolle spielen wird, erzähle man erst ein Stück von einer Geschichte und lese dann ein Stück daraus vor. (Eine solche Verbindung von Erzählen und Vorlesen spielte eine wichtige Rolle in Kristian Kolds Volkshochschule, wobei namentlich Ingemanns geschichtliche Romane benutzt wurden. Und auf dieselbe Weise läßt Humphrey Ward in dem vielgelesenen Romane »Robert Elsmere« den jungen Geistlichen Shakespeare, Don Quixote, Dumas und Walter Scott benutzen.) Weiter lasse man die Kinder etwa eine halbe Stunde lang für sich ein Stück aus einem Buche lesen und dann wiedererzählen: so gewöhnt man sie, über das nachzudenken, was sie lesen. Haben alle Kinder dasselbe Buch ausgelesen, so mache man es zum Gegenstande einer Besprechung, lasse die Charaktere der Personen und deren Handlungsweise erklären, die Umgebung (Scenerie) schildern. Dabei belehre man die Kinder über die Verhältnisse mit Hilfe anderer Bücher, Landkarten oder Bilder. Endlich mache man ihnen Mitteilungen über den Verfasser. Diese Unterstützung setze der Lehrer auch später fort, wenn die Schüler Schauspiele oder Gedichte lesen. Mittels dieser Hilfe und des Zusammenarbeitens in der Klasse werden die Schüler weit schwierigere Bücher lesen können, als wenn sie sich von Anfang an ganz überlassen sind.

b) Bücher, welche Geschichte, Erdkunde, Naturwissenschaft behandeln. Diese müssen sich an den Lehrstoff anschließen, der in der Klasse durchgenommen wird. Die Bücher sollen dem Schüler weitergehende Belehrung bieten über das, was das Lehrbuch bringt. Aber auch zu ihrer Benutzung muß der Schüler herangebildet, bei uns sogar herangezogen werden. (Wir haben gerade auf diesem Gebiete in den letzten Jahrzehnten eine große Zahl vorzüglicher Bücher erhalten, aber der Nutzen ist bis jetzt sehr gering, weil unsere Jugend nicht mehr selbständig sein mag. Die Zahl der Schüler einer höheren Lehranstalt, die in der obersten Klasse Gustav Freytags Bilder aus der deutschen Vergangenheit, Riehls Land und Leute, die Familie, die bürgerliche Gesellschaft, Danneinnans Ge-

schichte der Naturwissenschaften u. a. durchgelesen haben, möchte sehr gering sein. Und dabei kann man dem Schüler nicht einmal einen so großen Vorwurf daraus machen. Er muß ja zur Prüfung »büffeln«, wie es in einem alten Studentenliede heißt:

»wie ein Ochs vor seiner Mulde
sitzt er da vor seinem Pulte;«

wo bleibt da Zeit zu freier Arbeit, wie sie dem trefflichen Scheibert vorschwebte? In seinem Buche über das »Wesen der höheren Bürgerschule«, das zwar schon 1848 erschienen ist, dessen Gedanken aber noch der Verwirklichung harren, in diesem anscheinend vergessenen Buche schlug der damalige Direktor der Friedrich-Wilhelms-Schule zu Stettin als Stätten solcher freier wissenschaftlicher Arbeit Schulvereinigungen vor, deren Mitglieder sich auf den verschiedenen Gebieten mit Hilfe von Büchern und Vorträgen selbsttätig weiterbilden sollten. Aus meiner Lehrertätigkeit an einer höheren Schule in Schlesien, wo der alte Scheibert als Schulrat waltete, erinnere ich mich eines solchen Vereins, »Literaria« nannte er sich und beschäftigte sich mit schöner Literatur, zugleich aber auch und bald fast ausschließlich mit dem, was jüngst ein mit dem Zeugnisse der Reife entlassener junger Mann als das »edelste Laster des Germanen« bezeichnete, mit Kneipen, und

»da war es natürlich vorbei.«

Es ist eben bei solchen Veranstaltungen durchaus nötig, daß die Schule die Oberaufsicht führt. Dann können sie Großes leisten für die wissenschaftliche Ausbildung.) Auf eines weisen auch die Amerikaner hin: der Schüler muß gewöhnt werden, sich aus den gelesenen Büchern Aufzeichnungen zu machen.

c) Wörterbücher und Konversationslexika. Deren richtige Benutzung erfordert besondere Übung. (Bei uns gibt man vielfach anfangs den Schülern besondere »Präparationen« in die Hände. Richtiger ist wohl, mit ihnen in der Klasse mit Hilfe eines nicht zu umfangreichen allgemeinen Handwörterbuchs den Schriftsteller zu lesen, und sie dabei in den Gebrauch des Wörterbuches einzuführen.)

4. Die Forderung, die ich vorhin schon in Betreff der freien Schülervereinigungen aufstellte, machen die Amerikaner ebenfalls in Bezug auf das Lesen geltend: die Schule muß wissen, was der Schüler liest. Der Klassenlehrer führt über das Lesen seiner Zöglinge Buch. (Dann wird er freilich um einige Unterrichtsstunden in der Klasse entlastet werden müssen.)

5. Eine weitere Forderung ist: die Schule muß auch die Schüler daran gewöhnen, die Bücher gut zu behandeln.

In einigen amerikanischen Städten haben die öffentlichen Büchereien Kindervereinigungen für gute Behandlung der Bücher gegründet. Die Mitglieder verpflichten sich, schonend mit den Büchern umzugehen, und auch andere Kinder dafür zu gewinnen. Die Mitglieder haben besondere Abzeichen, versammeln sich zu Vorträgen über Bücher (vergl. »Literaria«!), versenden Buchzeichen, auf denen Regeln über die Behandlung der

Bücher, gute Ratschläge für das Lesen und kleine Bücherverzeichnisse gedruckt sind.

(Daß bei uns die Behandlung der Bücher viel zu wünschen läßt, sowohl bei Schülern wie bei Erwachsenen, weiß jeder Lehrer und jeder Leiter einer Volksbücherei. Ich war daher freudig überrascht, als ich in der öffentlichen Bücherei zu Zwickau die sauber gehaltenen Bücher sah, deren Schutzumschläge nach amerikanischem Vorbilde aufgedruckte Regeln enthielten. Das Verfahren scheint nachahmenswert.)

6. Eine wesentliche Vorbedingung für die rechte Benutzung der Bücher durch die Kinder ist, daß der Lehrer selbst ein guter Kenner von Büchern und Freund des Lesens ist. Dafür muß wieder das Seminar sorgen. Es muß mit guten Büchern versehen sein und seine Zöglinge unterweisen, wie eine Bücherei einzurichten und zu leiten ist. Die Seminarbücherei muß darum auch Jugendschriften enthalten.

7. Wie sollen die nötigen Bücher für die Schulen beschafft werden?

In den Vereinigten Staaten sorgen im allgemeinen die öffentlichen Büchereien dafür. In seinem trefflichen Buche über Volksbüchereien erwähnt Steenberg das Wort des Engländers Greenwood: »in den Vereinigten Staaten nehmen diese Einrichtungen eine so hervorragende Stelle im Leben des Volkes ein, daß ihr Fehlen in einem Bezirke, besonders in den alten Staaten, diesen Bezirk als rückständig erscheinen läßt.«¹⁾ Diese öffentlichen Büchereien richten besondere Jugendbüchereien, oft mit Lesezimmern ein, senden kleine Büchersammlungen an die Schulen, laden einzelne Schulklassen zum Besuche in den Büchereien ein, um ihnen Gelegenheit zu geben, einen besonderen Gegenstand eingehend zu studieren. Sie erleichtern den Lehrern den Zutritt zu der Büchersammlung und gestatten ihnen, die geliehenen Bücher weiter an die Schulkinder zu verleihen, während sonst das Weiterverleihen strenge verboten ist.

Ein großer Teil der amerikanischen Schulen besitzt aber auch selbst Büchersammlungen, z. B. Klassenbüchereien von etwa 50 Bänden, die mit besonderer Rücksicht auf das Alter der Schüler und die Lehraufgabe der Klasse ausgewählt sind. Ein Teil davon sind Handbücher zum Gebrauche an Ort und Stelle, andere werden nach Hause verliehen. Der Lehrer benutzt jede Gelegenheit, auf diese Bücher hinzuweisen, verlangt von einem Schüler eine kurze Inhaltsangabe von dem Buche, das dieser zuletzt gelesen hat, usw. Es wird nicht erwartet, daß alle Kinder alle Bücher lesen, da Geschmack und Neigung verschieden sind. Die Kinder dürfen vielmehr selbst auswählen, was sie lesen wollen, und ihr Urteil über ein neues Buch wird berücksichtigt bei der Entscheidung, ob das Buch der Klassenbücherei einverleibt werden soll.

Aus dem Mitgeteilten geht hervor, daß planmäßig geordnetes Lesen ein wichtiges Glied im Betriebe der amerikanischen Schulen ist. Steenberg vergleicht damit den Zustand in den nordischen Ländern. In Schweden hat der Lehrerverein Bücherlisten zusammengestellt, auch

¹⁾ Andr. Sch. Steenberg, Folkebogsamlinger, deres Historie og Indretning. S. 36 u. 37. Kopenhagen 1900.

Mustersammlungen eingerichtet und eine Jugendbücherei »Saga« (Sage) in Heften herausgegeben. In Norwegen hat ein Verein für Kinder- und Jugendbüchereien ebenfalls Bücherverzeichnisse und Jugendbücher herausgegeben. In Dänemark ist die Frage oft von Lehrervereinen und in Lehrerversammlungen erörtert worden, zuletzt auf dem 5. allgemeinen Lehrertage (Skolemøde) im August 1899 von Steenberg und Petersen. Aus den Erhebungen zu diesen letzten Verhandlungen ging nach Steenbergs Worten hervor, »daß es mit den Jugendbüchereien recht schlecht steht.« Und es ist demnach aller Grund vorhanden zu erwägen, wie man am besten eine bessere und umfassendere Benutzung der Bücher in den Schulen erreichen kann, und ob diese umfassende Verwendung sich mit dem bestehenden Lehrplane vereinigen läßt oder eine Umgestaltung des letzteren nötig macht, damit der Schulplan diesen wichtigen Teil der Bildungsarbeit (durch Bücher) aufnehmen kann.

Da wird — meint Steenberg — sogleich der Einwand gemacht werden, daß weder die Volksschule noch die höhere Schule Zeit zu dieser Arbeit hat. Und doch muß jeder zugeben: gelingt es der Volksschule, die Kinder zum Bücherlesen zu bringen und zur richtigen Benutzung der Bücher, so können sie sich durch häusliches Lesen eine große Menge von nützlichen Kenntnissen selbsttätig aneignen. Was aber die höheren Schulen anbetrifft, so wird auch in Dänemark viel geklagt über die bisherige Art, das Gedächtnis der Schüler mit Wissensstoff zu überladen, der nur bei der Prüfung gebraucht wird. Eine Umgestaltung der Prüfung, meint daher Steenberg, ist durchaus notwendig: eine Umgestaltung der Art, daß die Prüfung mehr das Auffassungsvermögen, die Fertigkeit und Reife zu zeigen hat als das Vorhandensein einer gewissen Menge von Kenntnissen, die mühsam dem Gedächtnisse eingepreßt sind und wovon ein großer Teil schon nach wenigen Monaten vergessen ist. Daß übrigens die bestehende Prüfungsart (die in Dänemark nicht anders ist als bei uns) durchaus keine Gewähr für die wirkliche »Reife« des Prüflings bietet, sagt schon Scheibert in dem genannten Buche: er schreibt (S. 391), »daß bei dem vielen positiven Wissen, das die Abiturienten-Instruktion fordert, auch der Dummkopf sich für ein solches Examen reif machen kann, wenn derselbe nur Willenskraft und Ausdauer genug besitzt.« Und der weiblickende Schulmann schlug daher schon 1847 vor: »reif ist der, welcher in einer Wissenschaft und einer Kunst Tüchtiges leistet und dabei durch Darlegung seiner freien Tätigkeit (dargetan durch die selbstständigen Arbeiten, die er während der letzten beiden Schuljahre auf den verschiedenen Gebieten geliefert) gezeigt hat, daß er bis zu einer geeigneten und fruchtbringenden Selbstbeschäftigung in einem Gebiete mindestens vorgedrungen sei, und dabei von der Schule ein gutes Sittenzeugnis erhalten hat« (S. 388). Fürs erste ist wohl nicht daran zu denken, daß die Reifeprüfung in diesem Sinne umgestaltet werden, obgleich für die Erteilung des viel begehrten Einjährigenscheines das Zugeständnis gemacht worden ist, daß als Ersatz für die »wissenschaftliche Qualifikation« hervorragende Leistungen auf dem Gebiete der Kunst oder des Kunstgewerbes treten können. Das ist immerhin schon etwas, und

die badische Prüfungskommission hat sich sogar so entgegenkommend gezeigt, daß sie einem Kunstfahrer die Berechtigung zum einjährigen Dienste erteilt hat. (!)

Um jedoch auf die Frage des Lesens zurückzukommen, so scheint mir ein Grund für die unrichtige Benutzung der Bücher als Bildungsmittel von seiten der Schüler der zu frühe Beginn des Lesens. Mit Recht klagt Pestalozzi, »daß man (durch das Fesseln der Kinder an den Schreibtisch und das Buch) die ganze Natur vor ihren Augen verschwinden macht«. Und wie die Volksschule an den sechsjährigen Kindern sündigt, so später die höhere Schule an den neunjährigen, die ohne genügende Kenntnis ihrer Muttersprache eine fremde Sprache lernen sollen, mag es nun Latein oder Französisch sein. Das rächt sich durch die offenkundige Unfähigkeit, die Bücher nützlich zu verwenden oder gar durch Geringschätzung dieser Bildungsmittel.

Steenberg schließt mit einer kleinen Geschichte. Ein Schulinspektor, so schreibt er, erzählte mir einmal: als die Schulbäder in den Gemeindeschulen eingeführt worden waren, da fragten die Kinder, wie sie von der Schule abgingen: »wo werden wir denn nun unsere Bäder bekommen?« Und Steenberg fährt fort: »Wäre es nicht das Naturgemäße für unsere Schulen, die jahrelang die Schüler zwingen, Bücher zu benutzen, daß die Schüler nun auch beim Abgange kommen und fragen: wo werden wir in Zukunft etwas zu lesen bekommen?«

14. Staatlich organisierte Volksschulbibliotheken in Ungarn

Wir wollen in den folgenden Zeilen über die Entwicklung einer Institution Bericht erstatten, die, soviel wir wissen, keine direkte Vorgängerin im europäischen Bildungswesen hat, nämlich über die staatliche Organisation der Volksschulbibliotheken in Ungarn. Das Werk dieser Organisation ist vor einigen Jahren unter dem vorigen Unterrichtsminister Wlassics begonnen worden und vor kurzem unter dem jetzigen Unterrichtsminister Berzeviczy zu einem vorläufigen Abschluß gekommen. Die Kontinuität der Durchführung verbürgte die Person des Ministerialrates Halász, der schon seit einem Jahrzehnt die Angelegenheiten der Volksschule im ungarischen Unterrichtsministerium mit kräftiger und zielbewußter Hand leitet.

Der Gedanke, die Volksschulen des Landes mit Jugendbibliotheken auszustatten, deren Inhalt von den Organen des Staates geprüft und approbiert werden sollte, geht schon auf das Jahr 1899 zurück.

Zuerst dachte das Unterrichtsministerium daran, durch den Landesunterrichtsrat eine Liste jener Schriften zusammenstellen zu lassen, die in den Jugendbibliotheken Platz finden sollten. Die Ausführung dieses Gedankens erwies sich aber nicht als zweckentsprechend und da legte

Minister Wlassics, der seine Pläne vor ihrer Verwirklichung gerne einer öffentlichen Besprechung unterwarf, die auf die Angelegenheit der Jugendbibliotheken bezüglichen Fragen einer aus vornehmen Vertretern des Unterrichtswesens, der Literatur und des Buchhandels bestehende Enquête vor. Das Resultat der hier gepflogenen Beratung war dann im Jahre 1902 das Aufstellen eines Comités zur Leitung des Volksschulbibliothekswesens (Népiskolai ifjúsági könyvtárbizottság) und das Herausgeben eines Statutes, das den Wirkungskreis dieses Comités näher zu bestimmen berufen war. Dieses Statut dürfte auf das Interesse weiterer Kreise rechnen können, und wir wollen dessen wichtigste Punkte hier mitteilen.

Aus § 1. Der Minister für Kultus und Unterricht organisiert behufs Begutachtung der Jugendschriften und Einführung der auf diese bezüglichen Angelegenheiten ein Comité. Dieses Comité hat die Aufgabe die Jugendliteratur zu beobachten, zu kontrollieren und zu lenken. Das Comité besteht aus einem Vorsitzenden, einem Referenten (Schriftführer) und 12 Mitgliedern, die vom Minister auf 5 Jahre ernannt werden. § 2. Für die Jugendbibliotheken der unter der Verfügung und Leitung des Ministers stehenden Volksschulen dürfen nur solche Jugendschriften angeschafft werden, die der Minister auf die verantwortliche Empfehlung des Comités hin in den Katalog der Volksschulbibliotheken aufgenommen hat. Aus § 3. Um die Aufnahme einer Jugendschrift in den ministeriellen Katalog hat der Verleger in einem an den Minister gerichteten und bei dem Comité einzureichenden Gesuche einzukommen. § 5. Die eingereichte Jugendschrift wird von dem Comité einem außenstehenden Rezensenten ausgefolgt, der die Jugendschrift nach folgenden Gesichtspunkten prüft: 1. Ist sie nach Inhalt und Form wertvoll? 2. Ist in ihr nichts von patriotischem Gesichtspunkte aus zu beanstanden? 3. Ist sie frei von jeder Aufreizung gegen irgend eine Konfession? 4. Enthält sie nicht Ausdrücke, die dem Geiste religiös-sittlicher Erziehung widersprechen? 5. Entspricht sie in sprachlich-stilistischer Hinsicht den Anforderungen? 6. Taugt sie für Schüler der eigentlichen Volksschule (mit täglichem Unterricht) oder für die der Fortbildungsschule? 7. Sind Druck und Preis entsprechend? Zu bemerken ist, daß wenn die Jugendschrift in Sprache und Stil unzureichend ist, sie bei allen sonstigen Vorzügen in den Katalog nicht aufgenommen werden kann. Der Rezensent schickt sein Gutachten an den Vorsitzenden des Comités. § 7. Auf Grund der Entscheidung des Comités verzeichnet der Minister die empfohlenen Jugendschriften und veröffentlicht das Verzeichnis in dem Amtsblatte des Ministeriums. Aus § 11. Das mit der Leitung der auf die Jugendschriften bezüglichen Angelegenheiten betraute Comité unterbreitet in jedem Jahre dem Minister einen zusammenfassenden Bericht, in welchem es die im vergangenen Jahre geprüften Jugendschriften im allgemeinen charakterisiert, auf die wahrgenommenen Mängel hinweist, die zu befolgenden Richtungen bezeichnet, und spezielle Vorschläge darüber macht, was zu tun sei. § 12. An den unter der Leitung des Ministeriums stehenden Volksschulen haben die Lehrer, bzw. die Lehrerkollegien aus den auf die oben bezeichnete Weise katalogisierten Werken mit Berücksichtigung der lokalen Verhältnisse das Verzeichnis der anzu-

schaffenden Jugendschriften zusammenzustellen. Diese Verzeichnisse sind von den betreffenden Schulen alle Jahre bis zum 1. Juni den Schulinspektoren behufs Gutheißung zu unterbreiten.

Auf Grund dieses Statutes, dessen Hauptpunkte wir hiermit hervorheben haben, wirkt nun seit zwei Jahren das bezeichnete Comité, das der Minister aus hervorragenden Gelehrten, Schulmännern und Schriftstellern zusammengesetzt hat, und das Comité weiß durch Herbeiziehung tüchtiger Rezensenten seine Wirksamkeit zu einer ersprießlichen zu machen.

Der erste größere zusammenfassende Bericht des Comité's an das Ministerium wurde samt dem ersten grundlegenden Verzeichnis zu Beginn des letzten Sommers fertig und vor kurzem veröffentlichte das Ministerium diese Arbeiten. Dieser Bericht ist vor allem ein ausführlicher Essai über den Zustand der ungarischen Jugendliteratur und auch dieser Essai hätte trotz seines gedämpfteren Tones den Titel führen können, den der Hamburger Wolgast seinem trefflichen Buche vorangesetzt hat: »Das Elend unserer Jugendliteratur.« Dieser Essai dient zugleich als Einleitung und Kommentar zu dem auf Grund der Arbeit des Komitees zusammengestellten Katalogs. Dieser Katalog gibt vor allem ein fortlaufendes Verzeichnis aller vom Comité geprüften und für gut befundenen Jugendschriften, dann aber noch ein zweites Verzeichnis für die bei Neugründungen oder Neuanschaffungen in erster Reihe zu berücksichtigenden Bücher. Zeigt also das erste Verzeichnis, was die Schülerbibliotheken der Volksschulen enthalten dürfen, zeigt das zweite, was sie enthalten sollen oder gar müssen. Jedes Verzeichnis besteht aus zwei Teilen: einem für die Elementarklassen (6.—12. Lebensjahr) und einem für die Fortbildungsklassen (13.—15. Lebensjahr) und die sogenannten Jugendvereine (über die letztere junge Schöpfung des ungarischen Bildungswesens, die jetzt in ihrer ersten Entwicklung ist, will ich mit Erlaubnis der Schriftleitung bei einer nächsten Gelegenheit berichten, hier sei zum Verständnisse des Ausdruckes nur soviel erwähnt, daß die aus der Fortbildungsschule — nach dem 15. Lebensjahre — entlassene Jugend des Volkes sich in freien, aber vom Staate unterstützten Vereinen zusammenfindet, in denen sie ihrer weiteren Selbstbildung lebt). Das zweite Verzeichnis, welches, wie erwähnt wurde, die unbedingt anzuschaffenden Jugendschriften aufzählt, baut sich in drei, der Wichtigkeit nach abwärtsgehenden Stufen auf, die Typen genannt werden. Nur wenn eine Bibliothek den ersten, das ist wichtigsten Bibliothekstypus schon besitzt, kann sie den zweiten anschaffen, und nur wenn sie im Besitze beider ist, den dritten. Der erste Typus (der 72 Bände im Gesamtwerte von ungefähr 110 M umfaßt) soll auch von den kleinen Volksschulen — mit 1—2 Lehrern — angeschafft werden, der erste und zweite Typus (zum zweiten Typus gehören 81 Bände im Gesamtwerte von ungefähr 120 M) von Schulen mit 3—5 Lehrern und alle drei Typen (der dritte Typus zählt 101 Bände im Gesamtwerte von 175 M) von den großen Schulen mit 6 oder noch mehr Lehrern. Die Verzeichnisse, samt den auf sie bezüglichen Weisungen und einer Instruktion für die Einrichtung und Verwaltung der Bibliotheken wurden im Juli v. J. vom Minister Berzeviczy in einer Verordnung den Volksschulinspektoren

behufs weiterer Verfügung mitgeteilt. In dieser Verordnung gab der Minister die Erlaubnis, daß in solchen Schulen, in welchen die nach den bestehenden Vorschriften zu Bibliothekszwecken bestimmten Einschreibegelder eine ungenügende Summe ergeben, die Kosten der Jugendbibliotheken in das ordentliche Jahresbudget eingestellt werden dürfen, ja für den Fall, daß selbst dieses nicht hinreichen sollte, verspricht der Minister, daß er bestrebt sein wird für die entsprechende Organisation die notwendige staatliche Unterstützung herbeizuschaffen. Was der Minister in dieser Verordnung in Aussicht gestellt hat, wurde von ihm vor einigen Wochen erfüllt. Nachdem der Minister in den vorhergegangenen Monaten aus den Meldungen der Schulinspektoren über die auf die Schülerbibliotheken bezüglichen finanziellen Verhältnisse Daten gesammelt und sich auf diese Weise über die notwendigen Verfügungen Klarheit verschafft hatte, verständigte er in einem Erlasse vom 2. Dezember 1904 sämtliche Schulinspektoren des Landes, daß er für die staatlichen und staatlich subventionierten Volksschulen die betreffenden Bibliothekstypen auch schon bestellt hat, so daß kurz vor Weihnachten die für die Bildung des Volkes sich interessierende Presse mit lautem Jubel verkündigen konnte, daß 2196 Volksschulen als Festgabe mit den besten Jugendschriften ausgestattete Schülerbibliotheken erhalten haben. Ungefähr die Hälfte der Kosten wird aus den Einschreibefeldern bestritten, das übrige durch direkte Staatshilfe. So ist das vor Jahren durch den Minister Wlassics angebahnte Werk von seinem Nachfolger fortgesetzt und zu einem befriedigenden, mit allgemeiner Freude begrüßten Abschluß gebracht worden.

Wohl dürfte die energische staatliche Bevormundung selbst der literarischen Seite der Volks- und Jugendbildung vielleicht nicht nach jedermanns Geschmack sein — lebte Herbert Spencer in Ungarn, er würde gewiß seine Stimme dagegen erheben — aber wer da bedenkt, daß es mit der Jugendliteratur und der Lektüre des Volkes selbst in Ländern alter und einheitlicher Kultur nicht zu gut bestellt ist, wird es gewiß nur mit Anerkennung sehen, daß ein Staat, in dessen Land die Kultur jung und nach verschiedenen Nationalitäten und Zungen vielfältig zerklüftet ist, mit fester, aber freigiebiger Hand die Bildungsschätze unter das Volk streut, die von an Geist und Geschmack hochstehenden Männern unmittelbar zu diesem Zwecke gesichtet und geordnet wurden.

Budapest.

J. Waldapfel.





Pädagogisches

Georg Schneider, Die Zahl im grundlegenden Rechenunterricht. Entstehung, Entwicklung und Veranschaulichung derselben unter Bezugnahme auf die physiologische Psychologie. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie, herausgegeben von H. Schiller und Th. Ziehen. III. Bd. 7. Heft. Berlin, Reuther & Reichard, 1900.

Eine oberflächliche Betrachtung dieser Abhandlung könnte zu einem günstigen Urteil über sie führen. »Schon der Platz, an dem sie erscheint, spricht für ihren wissenschaftlichen und praktischen Wert.« So urteilt Fr. Polack in den »Pädagogischen Brosamen« (1901, 11). Ferner scheint den Ergebnissen der darin angedeuteten didaktischen Experimente (S. 69—77) wegen ihrer zahlenmäßigen Genauigkeit große Überzeugungskraft zuzukommen. Prüfen wir die Schrift eingehender!

Der Verfasser fordert in der Einleitung (S. 4), das Wesen des Zählens und Rechnens müsse auf dem Wege der empirischen Forschung, nicht auf dem der Spekulation bestimmt werden. Dieser Forderung muß man beipflichten, wenn man unter Spekulation ein Phantasieren versteht, das sich vom vernünftigen Denken entfernt. Wir befinden uns also auf dem Gebiete der empirischen Psychologie. Als empirische Psychologie bezeichnet der Verfasser (S. 4) aber nur die physiologische und experimentelle Psychologie und als die Tatsache, die für die empirische Psychologie grundlegend sei, die, daß »alle geistigen Vorgänge mit einem gerade beim Menschen am höchsten entwickelten Organ, dem Gehirn, in engem Zusammenhang stehen«. Der Verfasser übersieht also, daß die empirische Psychologie auch ohne physiologische Untersuchungen und ohne Experimente zu ganz ansehnlichen und relativ sichern Ergebnissen gelangen kann, ferner, daß der Zusammenhang zwischen geistigen Erzeugnissen und Veränderungen im Gehirn bis jetzt durchaus rätselhaft und für die Beschreibung von seelischen Vorgängen gar nicht so wichtig ist. Denn daran müssen wir doch streng festhalten, daß wir, wie z. B. auch in der

Physik, die der Verfasser zum Vergleich heranzieht, auch in der empirischen Psychologie (physiologische und experimentelle Psychologie eingeschlossen) nur Tatsachen beschreiben, nicht eigentlich erklären können. Aufgabe der empirischen Psychologie ist es demnach, unsern Bewußtseinsinhalt zu zergliedern und die »gesetzmäßige« Aufeinanderfolge von Bewußtseinszuständen zu beschreiben. Und diese Zergliederung unseres Bewußtseinsinhaltes zeigt uns keinen ursächlichen Zusammenhang zwischen Gehirnveränderungen und seelischen Zuständen. Unsere Beschreibung der Entstehung von Zahlvorstellungen kann deshalb ganz genau und richtig sein, auch wenn wir diesen Zusammenhang nicht berücksichtigen.

Und gründet der Verfasser seine Meinung über das Wesen der Zahl wirklich auf physiologische Ergebnisse und auf Experimente? Nein! Denn in allen seinen grundlegenden Erörterungen über »die Zahl in ihren verschiedenen Erscheinungen«, über »die Wahrnehmung der Zahlindrücke«, über »die Abhängigkeit der Zahlvorstellungen von den Empfindungseigenschaften«, über »die Anschauung als Grundlage des Zählens«, über »den Zahlbegriff und das Wesen der Zahl« und wie die Kapitelüberschriften des ersten Teiles seiner Arbeit alle heißen, in all diesen Erörterungen geht der Verfasser nicht vom Experiment aus. Erst im zweiten Teil seiner Arbeit, nachdem er im ersten das Wesen der Zahl durch rein gedankliche Untersuchungen festgestellt zu haben glaubt, versucht er, durch »didaktische Experimente« etwas über die »Veranschaulichung der Zahl im Unterricht« zu erfahren. Der Verfasser darf also durchaus nicht den Anspruch darauf erheben, bei dem wichtigsten Teile seiner Arbeit eine besonders ausgezeichnete, etwa »naturwissenschaftliche« Untersuchungsmethode angewendet zu haben. Aber der Verfasser scheint tatsächlich sich in diesem Irrtum zu befinden. Leider ist seine »Bezugnahme auf die physiologische Psychologie«, die schon auf dem Titel angekündigt wird, nur eine oberflächliche, und deshalb kommt er zu oberflächlichen Behauptungen. Oberflächlich ist z. B. seine Darlegung, wie Empfindungen zu Vorstellungen werden. Er schreibt S. 6: »In der Vorstellung sind die von den Objekten ausgegangenen und vom Gehirn festgehaltenen Reize unser geistiges Eigentum geworden.« Wie materielle Reize unser geistiges Eigentum werden können, ist doch recht merkwürdig. Wie denkt sich der Verfasser diesen Vorgang? S. 11: »Jeder Reiz läßt . . . im Gehirn . . . eine Spur zurück, so daß er auch nach seinem Aufhören noch gegenwärtig ist und so zur Vorstellung wird.« S. 31: »Die Vorstellung ist nur der Rest der Empfindung, der noch vorhanden ist, wenn die Objekte nicht mehr einwirken. Daher kommt auch den Erinnerungsbildern . . . bei weitem nicht die Lebhaftigkeit der Empfindungen zu. Sie sind quantitativ geringer.« Es seien nur wenige Ergebnisse der physiologisch-psychologischen Forschung (Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie, 4. Aufl., 8. Vorlesung) angeführt, die da zeigen, wie oberflächlich die Darlegung des Verfassers ist. Ein psychischer Parallelvorgang für das sogenannte Niederlegen des Erinnerungsbildes im Gehirn fehlt vollkommen. Erst eine neue ähnliche Empfindung oder eine Ideenverbindung können das Residuum der materiellen Erregung so verändern, daß zu demselben wieder ein psychischer Parallelvorgang,

das bewußte Erinnerungsbild, die Vorstellung hinzutritt. Ferner: Sinnliche Lebhaftigkeit kommt den Vorstellungen nicht in geringerer Intensität als der Empfindung, sondern überhaupt nicht zu. (Die Vorstellung des leisesten Rauschens und die des lautesten Donners zeigen gar keinen Intensitätsunterschied.)

In seinen Darlegungen über das Wesen der Zahl verwechselt der Verfasser ständig Zählobjekt und Zahlbeziehung. (Vgl. auch die Besprechung einer andern Arbeit des Verfassers von Th. Goebel, Pädagogische Warte, 1904, Heft 22, S. 1223 f.)

S. 11 behauptet er, die Zahlen würden »nicht unmittelbar, sondern mittelbar in Verbindung mit Dingen empfunden«. Aber welches ist die Art dieser Verbindung? Doch diese: Dinge, bestimmter: Außenperzeptionen, können Zählobjekte, Zählmittel sein, können gezählt werden. Genauer: Dinge oder Bewegungszustände, die in einer Reihe auftreten, werden gesetzmäßig den Gliedern einer bekannten Zahlreihe, zumeist der zeitlichen Reihe der Zahlwörter, eindeutig zugeordnet. (Vgl. die Arbeit Facks: »Zählen und Rechnen«, Zeitschr. f. Philos. u. Pädag., 2. Jahrgang, S. 196 bis 213, 262—275, 346—351.) Daher ist der Schluß berechtigt: Wo keine Dinge sind, können keine Dinge gezählt werden, aber nicht der Schluß des Verfassers: »Wo keine Dinge sind, gibt es auch keine Zahlen.« (S. 13.) Welche Ansicht hat der Verfasser vom Wesen der Zahl? Die Zahl ist nach seiner Meinung »das Verhältnis der Dinge in Bezug auf ihre Menge«. (S. 55.) Daß die Zahlvorstellung durch irgend eine Beziehung zu stände kommt, gibt der Verfasser hier zu. Aber was wird dabei aufeinander bezogen? Aus der angeführten Definition läßt sich das nicht klar erkennen. An einigen Stellen nähert sich der Verfasser der vorhin angedeuteten Ansicht vom Wesen der Zahl. Im VII. Abschnitt (»Das Zustandekommen der ersten Zahlen«) führt er das bekannte Beispiel von dem kleinen Knaben an, der z. B. 2 Kugeln hat. Es wird ohne sein Wissen eine Kugel entfernt. Der Knabe sieht dann zu seinen Kugeln zurück. Er ist sich dessen bewußt, daß die Anzahl eine andere geworden ist. Man sollte meinen, dieses einfache Beispiel hätte den Verfasser zu der Ansicht führen müssen, daß die Zahlvorstellung durch Vergleichen, Beziehen entsteht, hier durch ein Vergleichen der Empfindung des neuen Bildes mit der Vorstellung des alten Bildes. Aber der Verfasser kommt zu folgendem Ergebnis: »Zahlen werden im allgemeinen (!) genau so erkannt wie die Eigenschaften der Farbe, Größe und Ausdehnung« (S. 29), obwohl sie »nicht eine Qualität der Dinge wie die Farbe« bilden (S. 55). Gerade das genannte Beispiel zeigt deutlich, daß die Beziehungsvorstellungen anders entstehen als die Vorstellungen der Farbe und so fort. Auch an andern Stellen übersieht der Verfasser, daß die Zahl zu den Beziehungsvorstellungen gehört, daher die ständige Verwechslung zwischen Zählobjekt und Zahl. S. 9 lesen wir: Wir können die gezählten Dinge sehen, hören, fühlen. »Die Zahl kann, z. B. beim Hinzufügen einzelner Einheiten, im Entstehen begriffen sein oder auch als abgeschlossenes Ganzes auftreten. Daher hat sie einen zeitlichen und räumlichen Charakter.« Also: weil die gezählten Dinge in räumlicher oder zeitlicher Reihe auftreten, deshalb

ist nach des Verfassers Ansicht die Zahl räumlich und zeitlich. Noch deutlicher zeigt sich dieselbe Verwechslung S. 15. Der Verfasser spricht davon, wie die Schläge der Uhr gezählt werden, und hier identifiziert er Gehörseindrücke und Zahlen fast vollständig. Was soll man erst mit einem Satze wie diesem anfangen: »Die räumliche Darstellung der Zahl übertrifft ihre zeitliche Folge bei weitem« (S. 23). Und S. 36 redet der Verfasser sogar von der zweiten und dritten Dimension der Zahl und läßt diese seine eigene Erkenntnis, daß die Zahl drei Dimensionen habe, durch gesperrten Druck deutlich hervorheben.

Welches ist die Folge dieser Verwechslung? Der Verfasser redet gar viel von den zu zählenden Dingen und verliert sich dabei auf Gebiete, die nur in losem Zusammenhange mit dem Thema stehen. So redet er z. B. von musikalischen Kombinationstönen, von der Übertragung kalorischer Reize (!) auf das Gebiet der Farben, sogar von der Färbung der Lerche und des Laubfrosches — aber vom Wesen der Zahl zeichnet er leider kein klare Bild.

Der II. Teil der Arbeit ist überschrieben: »Die Veranschaulichung der Zahl im Unterricht.« Wir würden sagen: Von den Zählmitteln im ersten Rechenunterricht. Aus dieser Gegenüberstellung geht von vornherein klar hervor, daß der Verfasser zu andern Forderungen kommen wird als wir. Da er meint, man könne die Zahl veranschaulichen, so geht er aus von den »Forderungen, die bezüglich der Veranschaulichung der Zahl gestellt werden müssen«. Wer dagegen die Zahlvorstellung als Beziehungsvorstellung betrachtet, der wird wie Fack (a. a. O. S. 270 f.) nach geeigneten Mitteln suchen, die Kinder auf diese Beziehung von vornherein hinzuweisen. Die Beurteilung irgend eines Unterrichtsmittels richtet sich ganz nach dem Maßstab, den man an dieses Mittel anlegt. Deshalb wäre es unnütze Arbeit, auf die nun folgenden Ausführungen des Verfassers näher einzugehen, wenn wir seine grundlegende Ansicht über das Wesen der Zahl nicht als richtig anerkennen können. Nur ein paar Worte zu den »didaktischen Experimenten«, deren Ergebnisse wegen ihrer zahlenmäßigen Genauigkeit überzeugen könnten. Der Verfasser stellt durch viele Versuche z. B. fest, daß bei momentaner Betrachtung eine Anzahl von Kugeln richtiger abgeschätzt wird als eine gleiche Anzahl von Strichen und so fort. Ist dies aber das Ziel des ersten Rechenunterrichts, daß die Schüler momentan — der Verfasser verwendet zu jeder Schätzung eine halbe Sekunde — Anzahlen schätzen lernen? Nein, wohl auch nicht nach des Verfassers Ansicht. Aber er meint, solche Experimente könnten ihm am besten zeigen, welches Veranschaulichungsmittel die Zahl am besten wiedergibt. Ja, wenn die Zahl überhaupt anschaulich wäre! Die Experimente zeigen bloß, an welchen Zählmitteln Kinder, die schon zählen können (es waren Kinder des 3.—8. Schuljahres) gewisse Mengen am schnellsten abschätzen. Sollen solche Experimente nutzbringend sein, so müssen sie mit Kindern des ersten Schuljahres vorgenommen werden und sich folgende Aufgabe stellen: Mit welchem Rechenmittel lernen die Kinder am leichtesten und sichersten zählen und rechnen? Daß der Tillichsche Rechenkasten bei den Ergebnissen der Versuche sehr schlecht

wegkommen mußte, war von vornherein zu vermuten. Die Anzahl der Würfel, die eine Säule ausmachen, ist natürlich viel schwerer abzuschätzen als eine Anzahl von symmetrisch angeordneten Punkten, zumal wenn die Säulen keine deutlichen Teilstriche haben. Nur ist solches Abschätzen von gar nicht so großer Bedeutung für die Bildung der ersten Zahlvorstellungen. Der Verfasser übersieht ferner manche Fehlerquelle seiner Versuche. Die Versuchskinder kannten den Tillichischen Kasten vorher noch nicht; wenigstens war ihnen die aufrechte Stellung der Säulen unbekannt (S. 70). Sie wurde ihnen vorher erst »erklärt«. Es ist deshalb durchaus nicht zu verwundern, daß die Kinder im Schätzen der ihnen weniger bekannten oder doch in neuer Weise aufgestellten Säulen zuerst sehr unsicher waren im Vergleich zum Schätzen der »Punkte« auf dem Rechenbrett, das sie viel genauer kannten. Deshalb geben die Zahlen, die sich bei den Versuchen herausstellen, doch recht unsichere Auskunft, auch dem, der des Verfassers Ansicht über das Wesen der Zahl teilt.

Wenn man didaktische Experimente anstellen will, so muß man vorher genau feststellen, welche Fragen diese Versuche beantworten sollen. Die genaue Fragestellung wird dabei häufig schwieriger sein als die Beantwortung durch den Versuch. Wenn man durch Experimente z. B. ein Rechenmittel prüfen will, so muß man sich vorher eine klare Auffassung vom Wesen der Zahl bilden. Das psychologische Experiment ergänzt dann die Überlegung, indem es eine gestellte Frage beantwortet oder ein rein gedanklich gefundenes Ergebnis durch die sinnliche Erfahrung bestätigt. Psychologische Experimente sind aber dann gefährlich, wenn die Frage, die sie beantworten sollen, nicht richtig gestellt ist. Sie werden dann leicht falsch gedeutet. »Das erfahrungslose Denken und die gedankenlose Erfahrung sind gleich ohnmächtig« (Wundt).

Jena

Paul Henkler

Die neue Erziehung

(Selbstanzeige)

Die neue Erziehung. Essays über die Erziehung zur Kunst und zum Leben von Dr. Heinrich Pudor. 339 Seiten. Leipzig, Verlag von Hermann Seemann Nachfolger. Preis 5 M.

Die Erziehung ist die Grundlage aller Reformfragen. Fast alles im Leben des Menschen ist Sache der Erziehung. Fast alle Mängel der Bildung und Sitte sind auf Rechnung fehlerhafter Erziehung zu setzen, das gilt nicht nur vom privaten, sondern teilweise sogar vom öffentlichen Leben. Deutschland, nicht etwa nur Rußland steht vor schweren inneren Krisen. Es hat zu wählen zwischen Reform und Revolution. Soll erstere in Frage kommen, so muß sie von Grund aus erfolgen und die Erziehung hat dabei das wichtigste Wort zu sprechen. »Fangt es aber mit der Jugend an, und es wird gelingen,« sagt Goethe. Aber man wolle nicht denken, daß die Erziehung nur für die Jugend in Frage kommt. Das ist gerade der Krebschaden unserer Zeit, daß die Erziehung der Regel nach mit dem achtzehnten oder vierundzwanzigsten Lebensjahr ihr Ende nimmt,

während nur das Lebensende ihr ein Ziel setzen sollte. Dazu kommt, daß die Erziehung heute, wie von immer mehr Seiten zugestanden wird, eine einseitig formalistische ist, die zu viel Unterricht (Gedächtnis-Stoff) und zu wenig wirkliche den Menschen bildende Erziehung gibt. Sie ist vor allem aber einseitig geistig verstandesmäßig, zu wenig ethisch und fast gar nicht leiblich. Diese harmonische Erziehung des Menschen ist das Programm des vorliegenden Buches »Die neue Erziehung«. Der »Erweiterung der Erziehung« gelten die Kapitel Jugendspiele, Handarbeit, Der Gartenbau in der Schule, Der Sport in der Erziehung und der ganze VII. Teil des Buches »Die Erziehung des Leibes«. Als Autoritäten, die eine solche Erziehung in früheren Jahrhunderten vertreten haben, werden im I. Teil Montaigne, Pestalozzi, Comenius, Rembrandt als Erzieher, Lagarde behandelt.

Eine fernere, wesentliche, und notwendige Ergänzung der Erziehung ist »Die Erziehung zur Kunst«, die im IV. Teile behandelt wird. Der Erziehung zur Musik ist der ganze, dann folgende Teil gewidmet. Daran schließt sich ein Kapitel über Volkserziehung. Als Volkserziehung ist zwar die ganze neue Erziehung gedacht; hier ist aber im engeren Sinne von Volkserziehung, wie sie die nordischen Volkshochschulen schon in fast idealem Sinne repräsentieren, die Rede. Endlich behandelt noch ein Teil verschiedene Lebensfragen und Erziehungsfragen, so die Erziehung des Weibes, die Selbsterziehung, die Erziehung zur Arbeit, vor allem aber den Enthusiasmus als Erziehungsmittel, gerade an dem fehlt es in unserer modernen großstädtischen bürokratischen Erziehung, obwohl doch alle Welt weiß, daß ohne Enthusiasmus noch niemals etwas Großes geleistet worden ist.

Berlin-Wilmersdorf

Dr. Heinrich Pudor

Käthe Kautsch, Versuche in der Betrachtung farbiger Wandbilder mit Kindern. (Mit einem Beiheft, enthaltend 21 Nachbildungen von Künstler-Steinzeichnungen). Leipzig, Teubner, 1903. 52 S. Preis?

Es ist gut, daß die Verfasserin in der Vorrede ausdrücklich betont, daß ihre Niederschrift nur für den Lehrer, nicht für die Kinder bestimmt ist, es könnte sonst doch dieser oder jener Lehrer auf den Gedanken kommen, die 21 Versuche zur Grundlage seiner Betrachtung der Bilder mit Kindern zu machen, und das wäre weder für die Bilder noch für die Kinder gut. Denn obwohl die Verfasserin erklärt, »Anschauungsstunden dürfen nie daraus (aus der Betrachtung der Bilder) gemacht werden«, so verfährt sie doch im Sinne eines Anschauungsunterrichtes trockenster Art. Die Betrachtung der zarten, stimmungsvollen Mondlandschaft von Kampmann wird mit folgenden Fragen eingeleitet: »Was stellt dies für Land dar? Was haben wir für eine Jahreszeit? Woran seht ihr das? Was für eine Tageszeit? Wieviel Lichtquellen? Welches Licht überwiegt noch?« usw. Und im Verlauf der weiteren Betrachtung werden Fragen gestellt, wie: »Wie sieht der Mond aus? Was für Licht gibt er? Wie nennt man diese Zeit des Kampfes von Sonnen- und Mondlicht? . . . Warum sind weiche

verschwommene Linien und Farben besonders reizvoll? . . . Welche Rolle spielt der Mond bei diesem so starken Eindruck? . . . Wieviel Erdwellen könnt ihr unterscheiden?« und so fort. Das ist nicht mehr das »leitende Wort«, das die Verfasserin für die Betrachtung empfiehlt, sondern ein Frage- und Antwortspiel gewöhnlicher Art. Dabei sagt sie ausdrücklich (S. 6), daß sie kein Bild zu »erschöpfen« gesucht habe, obwohl der genannte Versuch fast zwei Druckseiten solcher Fragen umfaßt. Zwar betont die Verfasserin, der Lehrer möge die Kinder nur durch gelegentlich gestellte Fragen dieser Art anregen, von den »Versuchen« selbst aber rühmt der Katalog der Verlagsbuchhandlung bei Empfehlung des Schriftchens, daß sie »aus praktischen Versuchen mit Kindern« entstanden, also doch wohl so angestellt worden sind, wie sie vorliegen. Daß sich die Versuche nicht anmaßen mustergültig zu sein, wie die Verfasserin im Vorwort versichert, ist wohl selbstverständlich. Wenn gelingt das wohl auf den ersten Wurf! Immerhin wäre es gut gewesen, wenn sie dieselben mit Kindern wiederholt und dann erst der Öffentlichkeit übergeben hätte, zugleich mit einer getreueren Mitteilung über die Erfolge mit den angestellten Versuchen, die immer wichtiger sind, als letztere. Der Wert des Heftchens liegt eben nicht in der Darstellung dieser »Versuche«, sondern in der Einführung in die Technik des künstlerischen Sehens und in die Kunstsprache, die heute noch zumeist unbekannt sind. Diesem Zwecke wird die Schrift gewiß gute Dienste leisten, und kann jedem Lehrer zur kritischen Benutzung empfohlen werden, wenn auch wesentliche Punkte, wie die Auswahl der Bilder, die Stellung der Bilderbetrachtung zum Lehrplan, der beste Zeitpunkt der Betrachtung usw. ganz unberührt geblieben sind. — Interessant wäre es gewesen zu erfahren, warum die Verfasserin nur die Teubnerschen Künstler-Steinzeichnungen für ihren Zweck verwendet hat. Darin war Lichtwerk in seinen bekannten »Übungen« weniger einseitig.

Pöbneck

E. Scholz

Reising, D., Zeichenlehrer in Mainz, 25 Wandtafeln und 21 Vorlagen für das elementare Freihandzeichnen. Mainz, Selbstverlag. Preis 12 M und 6,50 M.

Seitdem der Zeichenunterricht als ein wichtiger Bestandteil der künstlerischen Erziehung angesehen und in ihren Dienst gestellt wird, wendet sich ihm eine erhöhte Aufmerksamkeit zu. Das Zeichnen will nicht mehr wie bisher eine bloße Fertigkeit sein, sondern es will vor allen Dingen Herz und Sinn des Schülers zur künstlerischen Genußfähigkeit erheben. Über den Weg zu diesem weit in die Ferne gerückten Ziele gehen die Ansichten sehr auseinander. Große Unsicherheit herrscht auch in Bezug auf den Gebrauch von Wandtafeln und Vorlagen. Im allgemeinen sieht man jetzt mit Recht von einer mißbräuchlichen Benutzung von Vorlagen ab und redet überhaupt nicht mehr von Vorlagen im landläufigen Sinne. Ein Zeichenwerk der Neuzeit darf nicht wie seine vielen Vorgänger zum Abzeichnen dienen wollen, sondern muß, nach Grundsätzen künstlerischer Erziehung bearbeitet, in erster Linie für die Hand des Lehrers berechnet sein. Es muß sich auszeichnen durch Fülle des Stoffes, aus der der

einzelne nach Belieben das für seine Zwecke brauchbare Material schöpfen kann. Gleichzeitig muß es Lehrer und Schüler einführen in das Gebiet der Farben und Techniken. Hier gilt es durch schöne Farbenharmonie, glückliche Raumverteilung, sinngemäße Betonung irgend eines Pflanzencharakters u. a. m. den Kunstsinn des Schülers zu pflegen und ihm durch einfache Aneinanderreihungen, Anordnungen zu verschiedenen Füllungen usw. eine stete Anregung zu künstlerischem Schaffen zu geben.

Die uns vorgelegten Wandtafeln und Vorlagen von Reising bieten von alledem sehr wenig oder gar nichts. Sie mögen wohl wie viele ihresgleichen infolge des methodischen Aufbaues einen zeichnerisch unerfahrenen Lehrer erfolgreich anweisen, aber den weitaus größeren Teil der Zeichenlehrer können sie nicht befriedigen, weil sie ihm zu einem künstlerischen Zeichenbetriebe so gut wie keine Anregung geben. Wir vermissen die Vielseitigkeit des Unterrichtsstoffes, die dem Lehrer eine für seine Verhältnisse entsprechende Auswahl ermöglicht. Wir vermissen vor allem auch das Zaubermittel Farbe, dem der neuzeitliche Zeichenunterricht mit Recht eine so hervorragende Stellung anweist u. a. mehr. Wie überflüssig erscheinen uns dagegen die auf vielen Tafeln beigedruckten Veranschaulichungsmittel, die den Kindern doch so wie so in natura vorgeführt werden müssen. Unbedingt zu verwerfen sind aber die auf den Wandtafeln angegebenen Hilfsfiguren, die die Schüler der Selbsttätigkeit vollständig entheben. Alles in allem: Reising's Zeichenwerk ist nicht mehr zeitgemäß und kann mit Neuerscheinungen auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts nicht in Wettbewerb treten.

Jena

E. Menge



FACHPRESSE



Aus der philosophischen Fachpresse

Archiv für systematische Philosophie. X, 4. 1904.

Chr. D. Pflaum, Die Aufgabe wissenschaftlicher Ästhetik. — Richard Skala, Über die Verwechslung des sinnlich Angenehmen mit den Kunsteindrücken und einige andere Folgen der sogenannten empirischen Ästhetik. — Bruno Stern, Gerechtigkeit. — Dr. phil. Hermann Staeps, Das Problem der Willensfreiheit vom Standpunkt des Sollens. — Jahresbericht über sämtliche Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie. — Rudolf Goldscheid, Jahresbericht über Erscheinungen der Soziologie in den Jahren 1899—1904. — Die neuesten Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie. — Zeitschriften. — Eingegangene Bücher.

Revue philosophique. Octobre.

A. Godfernaux, Le parallélisme psychophysique et ses conséquences (1er article).

Annalen der Naturphilosophie.

3. Bd. 4. Heft.

Ludwig Fraunhofer, Über die Unbeweisbarkeit des Parallelaxioms. — J. Waldapfel, Grundbegriffe der Pädagogik in energetischer Beleuchtung. — Hans Kleinpeter, Die Relativität aller Bewegung

und das Trägheitsgesetz. — B. L. Wieties, Der Mystizismus und die Klarheit des Denkens.

Neue Metaphysische Rundschau.

Herausgeg. von Paul Zillmann. 1904. Band XI. Heft 5.

Dr. Rich. Wedel, Mollah Schah und der orientalische Spiritualismus. — Hans Freimark, Die bewußte Absichtlichkeit im Schicksale des Einzelnen. — Dr. Hch. von Lessel, Die metaphysische Grundlage von Richard Wagners »Der Ring des Nibelungen« (Kapitel V: Über die Götterwelt). — Helene Zillmann, Schad-Rossa, der Interpret der Psyche. — Dr. med. J. D. Buck, Mystische Maurerei (Kap. VI: Die Geheimlehre: die siebenfache Natur des Menschen). — Rundschau. — Bücherschau. — Porträt: Goethe.

Revue de Métaphysique et de Morale. (M. X. Léon.) 12e année, No. 6. Novembre 1904.

H. Bergson, Le parallogisme psychophysique. — P. Boutroux, Sur la notion de correspondance dans l'analyse mathématique. — H. Delacroix, Sur la structure logique du rêve. — L. Colonel Hartmann, Définition physique de la force. — Xavier Léon, Fichte contre Schelling. — F. Rauh, Sur la position du problème

du libre arbitre. — Comptes Rendus Critiques: E. Chartier, Philosophie générale (Séances de section et Séance générale). — L. Couturat et F. Rauh, Logique et philosophie des Sciences (Séances de section et Séance générale). — F. Rauh, Psychologie (Séances de section et Séance générale). — A. Berthod et E. Halévy, Morale et Sociologie (Séances de section et Séance générale). — A. Darlu, Histoire de la Philosophie (Séance générale).

Mind A Quarterly Review of Psychology and Philosophy. Edited by Prof. G. F. Stout. New Series. No. 52. October 1904.

William James, Humanism and Truth. — A. E. Taylor, Mind and Body in Recent Psychology. — B. Russell, Meinong's Theory of Complexes and Assumptions (II). — F. C. S. Schiller, In Defence of Humanism. — T. K. Abbott, Fresh Light on Molyneux' Problem—Dr. Ramsay's Case. — Critical Notices. — New Books. — Philosophical Periodicals. — Notes and Correspondence (Letters by Norman Smith, A. Sidgwick and H. Rashdall).

Bölcseleti Folyóirat. Szerkeszti és kiadja Dr. Kiss János. III. Füzet. 1904.

I. Értekezések: Dr. Hanauer A. István, A természettudományok és az akaratszabadság. — Dr. Werdenich Endre, A lét teljessége. — Dr. Stuckner János, Az érzékek megbízhatósága. — Fludorovics Zsigmond, A modern kultúra és a scholastika. — II. Bölcseleti mozgalmak, vegyesek: Bölcseleti előadások a budapesti egyetemen az 1904/5-iki iskolaév I. felében. — Bölcselettudományi tanfolyam Salzburgban. — Rendelet a szentmisék kezeléséről és a szerkesztő kérése. — IV. Irodalmi értesítő: Bangha Béla, Dr. Pauler Akos. Az ismeretelméleti kategóriák problémája. — Kozáry Gyula, Dr. Hajós Endre. Altalános psychopathologia. — Hirdetési rovat és előfizetők nyugtatása a borítékon.

Meumanns Archiv für die gesamte Psychologie. 1903. III. 4.

L. Treitel, Haben kleine Kinder Begriffe? — Jung, Das hysterische Verlesen. — Hahn, Über sinnvolles Vorlesen. — Peters, Die Farbenempfindung der Netzhautperipherie bei Dunkeladaptation und konstanter subjektiver Helligkeit.

Barths Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie. 27. Heft 3.

Gießler, Der Einfluss der Dunkelheit auf das Seelenleben des Menschen. — Hartmann, Die Grundlage des Wahrscheinlichkeitsurteils. — Barth, Die Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung.

Gutberlets Philosophisches Jahrbuch. 18. Jahrg. 1. Heft.

I. Abhandlungen! Ad. Dyroff, Das Ich und der Wille. — Scherer, Sittlichkeit und Recht, Naturrecht und richtiges Recht (Schluß). — Paul Czaja, Welche Bedeutung hat bei Aristoteles die sinnliche Wahrnehmung und das innere Anschauungsbild für die Bildung des Begriffes? (Schluß). — A. Neher, Patritius Benedict Zimmer. — C. Gutberlet, Der erste Kongreß für experimentelle Psychologie. — II. Rezensionen und Referate. — III. Zeitschriftenschau. — IV. Miscellen und Nachrichten.

Eos. Vierteljahrsschrift für die Erkenntnis und Behandlung jugendlicher Abnormer. Wien, Januar 1905. 1. Jahrgang. Heft 1.

Zur Einführung. — Wissenschaftliche Vertreter und Mitarbeiter. — Voranzeige. — Abhandlungen: Dir. Dr. M. Brunner, Der Geist des taubstummen Kindes. — Selbstbeobachtungen von Luigi Ansaldo, Das Seelenleben eines Erblindeten. — Berichte: Die Fürsorge f. abnorme Kinder in Ungarn. I. Von Sektionsrat Dr. Alex. von Náray-Szabo. II. Von Ludwig Schlosz. — Aus der Praxis. — Besprechungen.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

- Fr. Jodl, Ludwig Feuerbach (Klassiker der Philosophie). Stuttgart, Fromman, 1904. 133 S.
- K. Guenther, Der Darwinismus und die Probleme des Lebens. Zugleich eine Einführung in das einheimische Tierleben. Freiburg i. Br., Fehsenfeld, 1904. 460 S.
- R. Richter, Der Skeptizismus in der Philosophie. Leipzig, Dürr, 1904. 364 S.
- Elsenhans, Die Aufgabe einer Psychologie der Deutung als Vorarbeit für die Geisteswissenschaften. Gießen, Ricker, 1904. 26 S.
- J. Trüper, Beiträge zur Kinderforschung. Psychopathische Minderwertigkeiten als Ursache von Gesetzesverletzungen Jugendlicher. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 57 S.
- M. Offner, Zurechnung und Verantwortung. Leipzig, A. Barth, 1904. 50 S.
- Probefahrten. Erstlingsarbeiten aus dem deutschen Seminar in Leipzig. Herausgegeben von A. Köster.
- I. Die Rudolstädter Festspiele 1665—67. Von C. Höfer. Leipzig, Voigtländer, 1904. 215 S.
- II. Die Gräfin Dolores. Von F. Schulze. 1904. 101 S.
- III. E. Reclam, J. B. Michaelis. 160 S.
- A. Wernicke, Die Theorie des Gegenstandes und die Lehre vom Dingeansich bei Kant. Braunschweig, H. Meyer, 1904. 32 S.
- Ortner, Kant in Österreich und Vincenz Ed. Milde. Klagenfurt, Heyn, 1904. 24 S.
- Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen. Von Schmeil u. Schmidt.
- Fr. Ludwig, Die Milbenplage der Wohnungen, ihre Entstehung und Bekämpfung. Leipzig, Teubner, 1904. 20 S.
- Dippe, Atomismus, Dynamismus und Energetik als Prinzipien der Naturphilosophie. Soest, Nasse, 1904. 18 S.
- O. Weise, Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen. 5. Auflage. Leipzig u. Berlin, Teubner. 264 S.
- W. Windelband, Über Willensfreiheit. 12 Vorlesungen. Tübingen u. Leipzig, 1904. 222 S.
- H. Bèlart, Nietzsches Metaphysik. Berlin, F. Wunder, 1904. 420 S.
- Graue, Selbstbewußtsein und Willensfreiheit. Berlin, Schwetschke, 1904. 189 S.
- E. Ott, Die Religionsphilosophie Hegels. Ebenda 1904. 125 S.
- E. Horneffer, Platon gegen Sokrates. Leipzig, Teubner, 1904. 82 S.
- F. David, Das Problem der Willensfreiheit bei F. E. Beneke. Berlin, Mittler, 1904. 116 S.
- Kurtz, Zur Psychologie der vorexilischen Propheten in Israel. Pöbneck, Feigen-span. 102 S.
- P. Natorp, Logik. Marburg, Elwert, 1904. 57 S.
- A. Schultze - Tigges, Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage. 2. Aufl. Berlin, Reimer, 1904. 221 S.
- A. Seydel, Unterricht in der christlichen Religion auf heilsgeschichtlicher Grundlage. Leipzig u. Berlin, Teubner, 1904. 211 S.
- K. Zwymann, Ästhetik der Lyrik. I. Das Georgesche Gedicht. Berlin, K. Schnabel, 1904. 153 S.
- J. Moses, Hygiene des Unterrichts. Mannheim, Bensheimer, 1904. 70 S.
- Sickinger, Organisation großer Volksschulkörper nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder. Ebenda 1904. 35 S.
- M. Verworn, Naturwissenschaft und Weltanschauung. Vortrag. Leipzig, A. Barth, 1904. 35 S.
- Koppelman, Kritik des sittlichen Bewußtseins. Berlin, Reuther & Reichard, 1904. 385 S.

- Blum, Der gemeinsame Unterbau der höh. Schulen in seiner gesch. Entwicklung. Mannheim, Walther.
- Die nassauische Simultanschule. Bielefeld, Helmich.
- Drewke, Das zuk. Volksschulgesetz in Preußen. Ebenda.
- Sickingen, Der Unterrichtsbetrieb usw. Mannheim, Bensheimer.
- Fr. Mann, Pädagog. Magazin 231, 235, 236. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).
- E. Briebrecher, Leitfaden f. d. Unt. im a. Test. Hermannstadt, Michaelis.
- K. Schewe, Zum Fachunt. i. d. Volksschule. Minden, Masowsky.
- Tilger, Der grammat. Unt. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).
- Junge, Beiträge zur Method. des naturkndl. Unt. 4. Aufl. Ebenda.
- Bauer, Urgeschichten, Mose und Josua-geschichte. Leipzig, Wunderlich.
- Heyn, Gesch. Jesu. 2. Aufl. Ebenda.
- Döll, Leichtfaßliche Interpunktionslehre. Ebenda.
- Seyfert, Lehrplan für den deutschen Sprachunt. Ebenda.
- Mehnert, Über Sprachstörungen. Dresden, Urban.
- Comenius, Das einzig Notwendige. Jena, Diederichs.
- Katalog von Bibl. für Fortbildungsschulen. Wittenberg, Herrose.
- Theorie u. Praxis des Sekund. Unt. XIV. St. Gallen.
- A. Fuchs, Beitr. zur Päd. Pathol. V. Gütersloh, Bertelsmann.
- A. Bonus, Vom Kulturwert d. deutsch. Schule. Jena, Diederichs.
- M. E. Sadler, Report on second. educ. in Liverpool. London, Eyre and Spottiswoode.
- Rubner, Unsere Nahrungsmittel. Stuttgart, Moritz.
- Ort, Aufgaben, Zweck und Ziele der Gesundheitspflege. Ebenda.
- O. Willmann, Aus Hörsaal und Schulstube. Freiburg, Herder.
- Charles McMurry, Special Method usw. New York, Mamillau.
- Hoenig, Moderne Organisation d. höh. Frauenbildung. Prag, Haase.
- Becker, Port Arthur auf dem Schulgebiet. Wetzlar, Schnitzler.
- Bilharz, Mit Kant — über Kant hinaus. Wiesbaden, Bergmann.
- Capesius, Abriß der astron. Erdkunde. Hermannstadt, Krafft.
- Zur Erinnerung an E. Kant. Halle, Waisenhaus.
- Wendt, Studium u. Meth. d. französ. u. engl. Sprache. Leipzig, Dürr.
- Spieß, Musterlektionen f. d. franz. Unt. Ebenda.
- Jochen, Theorie und Praxis d. Heimatkunde. Leipzig, Wunderlich.
- Herrman, Die sittlichen Weisungen Jesu. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Troeltsch, Polit. Ethik u. Christentum. Ebenda.
- Viereck, Zwei Jahrhunderte deutschen Unterrichts in den Verein. Staaten. Braunschweig, Vieweg.
- Weit, Rais, Heininger, Zlahan, Das Sachrechnen. Cannstatt, Hopf.
- Herder, Ideen. Jena, Diederichs.
- Schlegel, Fragmente. Ebenda.
- Singer, Soziale Fürsorge. München, Oldenburg.
- Weininger, Geschlecht und Charakter. Wien, Braumüller.
- Döll, Gesch. a. d. Leben Jesu. 2. Aufl. Leipzig, Wunderlich.
- Höllner, Andersen und seine Märchen. Ebenda.
- Eichler, Stoffe für den Anschauungs-Unterricht. Ebenda.
- Döll, Interpunktionslehre. Ebenda.
- Wagner, Zifferntafel. Ebenda.
- Traub, Ethik und Kapitalismus. Heilbronn, Salzer.

AUFSÄTZE

Kind und Kunst

Einige experimentelle Untersuchungen zu einigen Grundfragen der Kunst-
erziehung

Von

Marx Lobsien, Kiel

(Fortsetzung)

C. Ergebnisse

I. Ergebnisse, die sich auf das Akustisch-Schöne beziehen

1. Der Rhythmus

Hierher gehören die Antworten auf die Fragen: 16, 17, 18, 19, 21 und 22. Ich beginne mit Frage 22, die auf den Rhythmus sich bezieht. Es handelte sich darum, zu erkunden, ob die Kinder auch dem von jeglichem Inhalte losgelösten Rhythmus wertend gegenüber stehen. Allerdings ist zu betonen, daß die Kinder zu solchem Wertem veranlaßt wurden.

Ich ordne zunächst die Gesamtergebnisse ohne Rücksicht auf Unterschiede des Geschlechts und des Alters. Da ist zunächst auffällig, daß die Schüler sehr selten versagten, fast immer gaben sie ein Urteil ab. Die Urteile bezeugten, daß der Daktylus dem Jambus und Trochäus gegenüber stark vorgezogen wurde. Das Maß dieses Vorziehens und Verwerfens läßt sich bezeichnen durch die Daten: Trochäus 9 : Jambus : 13, zu Daktylus 18. Deutlich zeigen sich daneben Unterschiede, die durch Geschlecht und Altersfortschritt bedingt erscheinen. Während die Gesamtwerte bei den Knaben bezeichnet werden durch die Daten:

8 : 8 : 23

berechne ich für die Mädchen:

10 : 17 : 13.

Die Daten haben keinen absoluten, sondern nur relativen Wert und besagen, daß bei der Gesamtheit der Knaben, die Neigung, den bewegteren Daktylus vorzuziehen ganz wesentlich stärker war als bei den Mädchen, während von den letzteren je und je der Jambus größeres Gefallen fand. Die Altersunterschiede soll die nachstehende Tabelle aufweisen. Da die Schülerzahl auf den einzelnen Altersstufen nicht übereinstimmte, so war notwendig, die prozentualen Werte zu berechnen, mit andern Worten, eine Summe von 100 für jede Stufe anzunehmen und innerhalb dieser Summe anzugeben, wie sich die Anzahl auf die verschiedenen Rhythmen verteilt.

Tabelle 1

Altersstufe	Unter 100 Urteilen entschieden sich					
	bei den Knaben für			bei den Mädchen für		
	— — —	— —	— — —	— —	— — —	— — —
I	24	27	49	—	—	—
II	22	22	56	18	44	38
III	29	16	55	19	19	62
IV	17	25	58	24	26	50
V	8	22	70	26	55	19
VI	—	—	—	38	60	2

Ich bitte die Daten der aufsteigenden Stufen sich als Kurven dargestellt zu denken. Man gewahrt dann deutlich, wie bei den Knaben das Interesse für — — — relativ stark einsetzt und dann allmählich abnimmt. Gerade das umgekehrte ist bei den Mädchen der Fall. Die unterste Stufe zeigt ein verschwindend geringes Interesse für den Daktylus, der aber stark im Zunehmen begriffen ist, nur die oberste Stufe offenbart ein Abnehmen. Entsprechend dieser Zu- und Abnahme gestaltet sich dann die Kurve für die beiden andern Rhythmen. Sowohl für den Trochäus wie für den Jambus beobachten wir bei den Mädchen ein stetig abnehmendes, bei den Knaben ein im allgemeinen schwach wachsendes Interesse.

Dürfen wir hier von Typen reden? LAY hat nach dem Vorgange STERNS neuerdings versucht,¹⁾ durch die Methode des Fingerklopfens nähere Aufschlüsse zu gewinnen über die Periodizität, das Tempo, die Geschwindigkeit des Arbeitens. (Die Methode bestand einfach darin, daß im Optimum mit der Zeigefingerkuppe eine Reihe von Takten geschlagen wurden, deren Anzahl hernach bestimmt wurde.) Leider

¹⁾ Experimentelle Didaktik.

erfahren wir nicht, welche Taktart dabei gewählt wurde, ich vermute, ein Zweiertakt — und doch hätte sich in der freiwilligen Wahl der Taktart der natürliche Rhythmus der Bewegung, der Arbeit, des Denkens zweifelsohne ebenso deutlich ausgeprägt, als in dem Optimum allein. Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß STERN recht hat, wenn er von einem natürlichen Rhythmus redet. Nicht nur ist der Nordländer darin von dem Südländer gänzlich verschieden, der Romane von dem Germanen, auch der Städter von dem Bewohner des Dorfes, das weibliche Geschlecht von dem männlichen, sondern die Erscheinung differenziert sich noch weiter, so daß für jede Persönlichkeit, mindestens aber für kleinere unter gleichem Charakteristikum zusammenfaßbare Gruppen, das Tempo als deutlich zum Wesen derselben gehörig angesprochen werden darf. — Ähnlich wie bei dem »Fingertupfen« tritt auch in der Wahl des Rhythmus dieses Wesen zu Tage. Allerdings ist das Tempo gewiesen, doch tritt der ganz verschiedene Charakter der drei Rhythmen vom ruhigen Trochäus bis zum belebten Daktylus deutlich hervor. Die Zuhörer werden den Rhythmus als den ihnen am besten gefallenden auswählen, der ihrem natürlichen Tempo am nächsten kommt.

Trifft diese Voraussetzung zu, so werden wir für die Knaben im allgemeinen als typisch ansehen, daß ihr natürliches Tempo ein schnelleres ist als das der Mädchen, daß es aber mit zunehmendem Alter sich vermindert, während bei den Mädchen das umgekehrte zu beobachten ist.

Ob diese Begründung zutrifft oder nicht, auf jeden Fall dürfen wir konstatieren, daß das Kind auch dem leeren Rhythmus gegenüber nicht teilnahmslos ist, sondern sehr wohl zu werten versteht. Ob das mit dem erwähnten natürlichen Tempo zusammenhängt, oder ob man von naiv-ästhetischem Empfinden und Wählen reden will, ändert an der Tatsache nichts.

2. Versuch mit dem Vortrag von Gedichten

Dieser Versuch bietet bereits größere Schwierigkeiten, als der eben erwähnte, trotzdem durfte er nicht unterbleiben. Ich hoffte auch, durch die Auswahl und Beschränkung mancherlei Fehlern vorgebeugt zu haben. Zwar ließ eine Fehlerquelle sich nicht gänzlich verstopfen: die Vortragsart war, da mehrere Versuchsleiter tätig waren, nicht übereinstimmend. Wenn auch Schwankungen in der Auffassung bei so einfachen Gedichten nicht gar zu große Breite haben dürften und wenn ich auch im allgemeinen die Gewähr hatte,



daß die Versuchsleiter bei dem Vortrage nicht von ihrer subjektiven Stellung dem Gedicht gegenüber sich leiten ließen, sondern lediglich durch dessen Charakter, so waren doch Mängel zu befürchten. Man hätte diese vielleicht dadurch unmöglich gemacht, daß die ganze Angelegenheit nur einem Versuchsleiter überlassen wurde, aber man hätte so den Teufel mit Beelzebub ausgejagt, denn der fremde Mann vor der fremden Klasse bedeutet eine Menge imponderabler Suggestivwirkungen, die einen gleich großen, wenn nicht einen schwereren Nachteil bewirkt haben würden.

Vergleicht man die Gedichte auf ihren literarischen Wert hin, so wird man Abseits von STORM und die Rache von UHLAND als Meisterwerke ihrer Art bezeichnen: da die meisterhafte Heidestimmung, hier das anspruchslose von Handlung zu Handlung schnell forteilende erzählende Gedicht. Dort dagegen haben wir ein Gedicht, wenn man ihm die Ehre antun will, es so zu nennen, das einfach schauderbar ist. Dabei ist aber nicht zu leugnen, daß es für das Kind eine gewisse Wort- und Situationskomik hat, für die namentlich das jüngere gewöhnlich sehr leicht zu haben ist. Die Wahl war aber beabsichtigt. Denn es sollte erkundet werden, ob das Kind trotz dieser Gefahr für das literarisch Wertvolle sich entscheiden werde, sei es für jenes Stimmungsbild, sei es für jenes mit bewegter Handlung, ganz entsprechend seinem Wesen; ob es naiv oder instinktiv aus sich heraus das minderwertige ablehnen werde. Selbstverständlich wäre das unmöglich zu erkunden, wenn durch den Versuchsleiter mittels irgend einer Bemerkung, einer Geberde, durch den Ton bei dem Vortrage oder ähnlichem das Kind bei seiner Wahl beeinflußt wurde. Das mußte peinlich vermieden werden.

Auch hier sollte auf Grund vieler Hunderte von Beobachtungen lediglich die Tatsache konstatiert werden: Sind Spuren ästhetischen Geschmacks bei dem Kinde nachweisbar, auch dort, wo es nicht besonders beeinflußt wird? In welchem Alter? Wie entwickeln sie sich? Jegliches Raisonement sollte vermieden werden.

Bevor ich die Ergebnisse, wieder auf 100 verrechnet, hierher stelle, bemerke ich bezüglich der Frage, die unmittelbar nach dem Vortrage des STORMSchen Gedichts gestellt wurde: Wie findest du das? Warum? daß sie mancherlei Antworten bekam, die wertlos, konventionell waren. Stark dominierte die Antwort: schön. Etwas deutlicher Stellung nimmt dann die Begründung: sehr schön. Daneben aber ergeben sich eine Reihe treffender Begründungen, die den Stempel der Unmittelbarkeit so deutlich an der Stirn trugen, daß ich sie nicht unerwähnt lassen kann. Der Zusammenhang bringt es mit sich,

daß ich die Antworten auf die beiden andern Warumfragen, die die folgenden Gedichte angingen, gleich mit heranziehe.

Bei den Mädchen las ich folgende Antworten. Stufe II: Ich sah den Kätner in der Heide. Die Antwort findet sich nicht oft; sie ist trotzdem bedeutend, weil sie ein eigenes Erleben konstatiert, das erst das Gedicht mit dem wahren Inhalte füllte und für die Auswahl bestimmend ward. 2. Weil es einsam und so ruhig ist. 3. Alles ist so zufrieden. 4. Die Heide ist so schön gezeichnet. 5. Ein Mädchen findet, daß es zur Fröhlichkeit aufmuntere — Trauer ist nicht Sache des Kinderherzens. 6. Eine Kunstbanausin hält es für drollig. Scharfe Kritik übt eine fernere (7.), die alle drei Gedichte für gleich schlecht erklärt. Andere verfahren nach dem Recepte Friedrich Wilhelms I., der laut bekannter Anekdote nach der Rede des Anklägers erklärt: der Kerl hat recht! und von der des Verteidigers so überzeugt ist, daß er sagt: der Kerl hat auch recht! — sie schreiben: schön, schön, alle drei schön. Sie greifen mithin nicht wertend ein. Die abweichenden Antworten sind stark in der Minderheit, die positiven bezeugen jedoch da und hier, daß die Stimmung erfaßt wurde. — Die Begründung durch die Knaben lehren ähnliches.

Banausische Urteile finden wir nicht selten in Angaben wie: Ergreifend, still und feierlich, ruhig, eintönig aber doch schön, die Sonne scheint da so warm, die Zeit vergeht mir schnell (bei dem Vortrag) — die Begründung für die Wahl der andern Gedichte lehrt nichts Neues. Obendrein sind sie stark in der Minderzahl vorhanden, weil, wie wir gleich sehen werden, Abseits weitaus die meisten Liebhaber fand. Die Begründung bestand zumeist in dem nichtssagenden: hübsch, fein oder ähnlich. Nur einmal wurde die Rache als: ernst charakterisiert, Storch und Stier mit der Begründung vorgezogen: weil die Tiere so fein »schnacken« können, weil die Frösche so quaken.

Welches Gedicht wird bevorzugt?

Tabelle 2.

Altersstufe	Knaben			Mädchen		
	Abseits	Rache	Storch und Stier	Abseits	Rache	Storch und Stier
I	73	25	2	—	—	—
II	72	22	6	90	10	—
III	53	33	14	80	16	4
IV	53	15	32	79	16	5
V	38	20	42	70	6	24
VI	—	—	—	39	6	55

Insgesamt wurden mithin durchschnittlich vorgezogen von den Knaben:

Abseits 56 : Rache 23 : Storch und Stier : 19,
von den Mädchen:

Abseits 72 : Rache 11 : Storch und Stier : 18mal.

Faßt man die Daten für die beiden ersten Gedichte zusammen, sie dem dritten Gedichte als dem literarisch wertlosen gegenüberstellend, so darf man sagen, daß kein wesentlicher Unterschied besteht hüben und drüben, daß naiver Kunstsinn bei Knaben und Mädchen sich im Vorziehen wie im Verwerfen annähernd in gleichem Umfange äußert, daß aber überwiegend, nämlich etwa im Verhältnis 4 : 1 das literarisch Wertvolle vorgezogen wurde. Im besonderen zeigte sich bei den Mädchen eine nicht unwesentlich stärkere Neigung für das Stimmungsvolle (Abseits) als bei den Knaben. Auffällig bleibt das relativ geringe Vorziehen der »Rache«, auch bei den Knaben. Auf den unteren Stufen gewahrt man, bei Knaben wie Mädchen, deutlich ein Vorziehen des zu dritt genannten Gedichtes, dann aber zeigt sich schnell ein starkes Prävalieren nach der ästhetischen Seite hin.

Der Altersfortschritt macht sich deutlich in günstigem Sinne bemerkbar. Ganz besonders stark ist die Entwicklung von der V. zur IV., bzw. VI. zur V. Altersstufe. Die Mädchen zeigen sich den gleichalterigen Knaben gegenüber nicht unwesentlich im Vorteil.

Wir heben für die Beantwortung unserer Fragen als unzweifelhaftes Ergebnis heraus: Auch dieser Versuch hat gezeigt, daß 1. schon um das 9.—10. Lebensjahr herum sich in weiterem Umfange ein Werten in ästhetischem Sinne nachweisen läßt und 2. daß mit steigendem Alter das Interesse in demselben Sinne wächst. — Ob die deutliche Neigung nach der Seite der elegischen Stimmung typisch ist, etwa für unsere nordische Landschaft, können definitiv nur Versuche entscheiden, die auch in südlicheren Himmelsstrichen vorgenommen werden. Ein gewisses Bestätigen oder Verwerfen werden wir, so hoffe ich, aus den Beantwortungen der Frage nach dem Lieblingsgedicht herauslesen können.

3. Magst du gern ein Gedicht hören und lernen?

Einen weiteren Prüfstein — und das möge vorweg erledigt werden — dafür, ob das Kind in gewissem Grade kunstsinnig ist, haben wir in den Antworten auf die Fragen 17 und 18: Magst du gerne ein Gedicht hören? Magst du gern ein Gedicht lernen? Das Memorieren ist eine Arbeit, die bekanntermaßen im großen und ganzen der Jugend nicht sonderlich gefällt. Allerdings kommt sehr

in Frage, was memoriert wird und wie sie mit Gedächtnis begabt ist. Wenn sie aber dieses Unangenehme in den Kauf nimmt oder besser noch, wenn die Arbeit unter Einfluß des zu memorierenden Inhaltes als unangenehm gar nicht empfunden wird, dann darf man wenigstens ein besonderes Interesse für das Memorierobjekt feststellen, und ist dieses Objekt ästhetisch wertvoll, so ist der weitere Schluß nur zwingende Notwendigkeit: in der Jugend ist ästhetisches Interesse zu wecken möglich, es muß in derselben Kunstsinn im Keime vorhanden sein.

Ich stelle die Ergebnisse im 100-Ausschnitt nebeneinander nach den Altersstufen.

Tabelle 3.

Altersstufe	Knaben				Mädchen			
	Gedicht hören?		Gedicht lernen?		Gedicht hören?		Gedicht lernen?	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
I	97	3	89	11	—	—	—	—
II	100	—	100	—	93	7	85	15
III	100	—	64	36	96	4	90	10
IV	93	7	95	5	100	—	93	7
V	89	11	46	54	100	—	94	4
VI	—	—	—	—	100	—	100	—

Ich hebe hier wieder die Gesamtwerte heraus und berechne, daß 96 % der Knaben ein Gedicht gern hörten, 4 % nicht, bzw. 98 % und 2 % der Mädchen. Das Memorieren eines Gedichts treiben 79 % der Knaben und 92 % der Mädchen gern. Ich gestehe, daß mich das nicht wenig überraschte.

Bezüglich des Altersfortschritts darf man aus Tabelle 2 einen günstigen Einfluß herauslesen.

Einige Bedenken gegen den Versuch will ich nicht verschweigen. Zunächst wird hier ja lediglich eine Entscheidung im Sinne von Ja oder Nein verlangt. Der Kenner der Kindesnatur weiß, daß es auf neutralem Gebiete, wie doch hier, dann oft leichtfertig sich entscheidet, es ist schnell einer augenblicklichen Mühe überhoben und zwar gründlich, weil keine näheren Angaben verlangt werden; so bemächtigte sich seiner schnell das Gefühl der Erleichterung. Ferner: es war notwendig, die Fragen ohne Rücksicht auf ein bestimmtes Gedicht zu stellen. Nun ist aber selbstverständlich, daß nicht jedes Gedicht gern gelernt wird — trotzdem geben nur wenig Kinder ihre Entscheidung

bedingt ab: wenn es hübsch ist, wenn es sehr hübsch ist, wenn es nicht zu lang ist oder ähnliches. — Gerade bei ernsterer Beantwortung der Fragen wird wahrscheinlich das Lieblingsgedicht oft auftreten und im Hinblick auf dieses, das obenein memoriert worden ist, wird die Entscheidung kurzerhand gefällt. Dieser Umstand fällt beschwert dadurch ins Gewicht, daß ein versuchstechnischer Mangel ihn begünstigte: die Frage nach dem Lieblingsgedicht ging den hier erörterten Fragen voraus. Dazu kommen dann noch mancherlei Imponderabilien, vor allen Dingen Suggestivwirkungen durch den Versuchsleiter, dem zu Liebe man je und je die Frage bejahend beantwortet, dann die Art der Behandlung im Unterricht, das Maß der Anforderungen usw. Die Mängel sind unbedingt zuzugeben und sie werden auf den unteren Unterrichtsstufen schärfer ihre Macht geltend machen. Die obigen Tabellenwerte müssen auch als Relativwerte eine Korrektur erfahren, für die eine brauchbare Methode fehlt. Dem gegenüber gebe ich zu bedenken: 1. Die Daten sind Prozentwerte aus einer großen Zahl von einzelnen Beobachtungen; es kann somit nicht ausbleiben, daß manche Fehler ganz eliminiert, andere auf einen minimalen Rest zurückverrechnet werden. 2. Die Berechnungen dienen als Unterlage für Fragen so allgemeiner Natur, daß ich vollständig zufrieden bin, wenn die Tabelle zu einer Bejahung im allgemeinen Sinne veranlaßt — und das Vertrauen habe ich.

4. Welches Gedicht hast du besonders gern?

Hier ist freie Auswahl gestattet unter den memorierten, nur gelesenen oder gehörten Gedichten. Da die Schüler zum größten Teile wohl durch die Vermittlung der Schule mit wertvolleren Gedichten bekannt gemacht werden, so wird für die Art der Antworten dieser Einfluß nicht zum kleinen Teile stark bestimmend sein. Trotzdem gestattet das Ergebnis einen Schluß auf vorhandenen Kunstsinn, denn einerseits ist das, was so vermittelt wird, keineswegs gleich wertvoll, auch nicht für das Kind, andererseits sind die Sachen, die man außerhalb der Schulwände kennen lernte, keineswegs von der Wahl ausgeschlossen. Auf mancherlei Mängel brauche ich nicht näher einzugehen, ich verweise auf den vorigen Abschnitt. Obgleich diese Fehlerquellen sich nicht verstopfen lassen, halte ich doch für notwendig, die von den Kindern notierten Gedichte, nach Stufen und Geschlechtern geordnet, aufzuzeichnen. Da eine prozentuale Verrechnung sich aus naheliegenden Gründen erübrigt, so bezeichne ich diejenigen Gedichte, die oft, öfter und sehr oft als Lieblinge genannt wurden, durch die Zeichen *, **, ***.

Tabelle:

Stufe	Knaben	Mädchen
I.	<p>Glocke, von Schiller.*** Kraniche des Ibykus, von Schiller.** Graf von Habsburg, von Schiller. Abseits, von Storm. Der Knab vom Berge, von Uhland. Die Auswanderer, von Freiligrath. Die Ideale, von Schiller. Der Taucher, von Schiller. Frühlingsglaube, von Uhland. Die Bürgerschaft, von Schiller. Gudruns Klage, von Geibel. Eberhard, der Rauschebart, v. Uhland. Troja, von Schiller. Postillion, von Lenau. Muttersprache, von Schenkendorf. Johanna Sebus, von Goethe. Mein Johann, von Groth. Der Normann, von Giesebrecht. John Maynard, von Fontane.* Archibald Douglas, von Fontane, Gorm Grimme, von Fontane. Deutscher Rat, von Reinick. Die Trompete von Marslatour, von Freiligrath. Der blinde König, von Uhland. Wo wohnt der liebe Gott, von Hey. Urians Reise um die Welt, v. Gellert.</p>	
I./II.	<p>Graf von Habsburg, von Schiller. Herr Heinrich sitzt, von Vogel. Wandersmann und Lerche, von Hey. Vogelnest, von Hey. Die Versuchung, von Reinick. Der Bauer und sein Sohn, v. Gellert? Eberhard? Wandelnde Glocke, von Goethe. Die Tabakspfeife, von Goethe. Die Glocke, von Schiller. Es braust ein Ruf wie Donnerhall, v. Arndt. Der Schatzgräber, von ? Der Lotse, von Giesebrecht. Eberhart, der Rauschebart, v. Uhland. Nun ade, du mein lieb Heimatland, v. Uhland.</p>	<p>Die Glocke, von Schiller.* Wasa, von Weber. Gudruns Klage,** von Geibel. Sala y Gomez, von Chamisso.* Der Mai ist gekommen, von Geibel. Des Sängers Fluch, von Uhland. Das Schloß am Meer, von Uhland. Das Erkennen, von Vogl. Mutterherz, von Kaulisch. Mädchens Klage, von Kaulisch. Der Taucher, von Schiller. Die Kraniche des Ibykus, v. Schiller.</p>

Stufe	Knaben	Mädchen
	<p>Grab im Busento, von Platen. Der getreue Eckardt, von Goethe. Wie König Karl Schulvisitation hielt, von ? Klein Roland, von Uhland. Legende, von Rückert. Johann der muntre Seifensieder, von Hagedorn.</p>	
II./III.	<p>Die alte Waschfrau, von Chamisso. Der Rabe, von Hey. Das Erkennen, von Vogl. Muttersprache, von Schenkendorf. Der alte Barbarossa, von Uhland. Glockenguß zu Breslau, von Schiller. Die Bürgerschaft, von Schiller. Es zogen drei Burschen, von Kerner. Schwäbische Kunde, von Uhland. Das Gewitter, von Schwab. Der Lotse, von Giesebrecht. Preisend mit viel schönen Reden, von Uhland. Friedhofsgedanken. Über ein Stündlein. Die Katzen und der Hausherr, von Lichtwer.</p>	<p>Die Bürgerschaft, von Schiller.** Die Glocke, von Schiller. Johanna Sebus, von Goethe. Gudruns Klage, von Geibel.* Die alte Waschfrau, von Chamisso. Die Auswanderer, von Freiligrath. Das Grab im Busento, von Platen. Der Graf von Habsburg, von Schiller. Der blinde König, von Uhland. Morgenwanderung. Friedhofsbesuch. Parabel, von Rückert. Der schlafende Apfel, von Reinick. Erlkönig, von Goethe. Der Taucher, von Schiller. Die alte Mühle, von Schiller.* Muttersprache, von Schenkendorf. Der Liebe Dauer. Der Tag von Düppel, von Fontane. Des Sängers Fluch, von Uhland.</p>
III./IV.	<p>Komm' stiller Abend, von Morgenrot, von Hauff.* Sedan, von Freiligrath Der Hirtenknab, von Uhland. Das Riesenspielzeug, von Chamisso. Teures Vaterland. Der Lotse, von Giesebrecht.* Wandersmann und Lerche, von Hey. Es braust ein Ruf, von Arndt.* Von den grünen Vögelein, Rückert. Der Löwe zu Florenz, von Schiller. Lob der Treue, von Dach. Die Kraniche des Ibykus, v. Schiller.</p>	<p>Hoffnung,* von Geibel. Das Gewitter, von Schwab.* Deutscher Rat, von Reinick. Schwäbische Kunde, von Uhland. Zu Charlottenburg im Garten. Rudolf von Habsburg, von Uhland.* Die Glocke, von Schiller. Der Knab vom Berge, von Uhland. Die Tanne. Guter Mond. Das Büblein auf dem Eise, v. Güll. Der Taucher, von Schiller. Üb' immer Treu, von Claudius. Die alte Waschfrau, von Chamisso. Der Lotse, von Giesebrecht. Klein Roland, von Uhland.</p>

Stufe	Knaben	Mädchen
		Der Taucher, von Schiller. Lütt Matten, von Cl. Groth. Erbkönig, von Goethe. Der Storch und die Kinder, v. Hey. Der Bauer und sein Sohn, Schellert.
IV./V.	Lütt Matten, von Groth. Ich sende dich. Die Rache, von Uhland. Die Versuchung, von Reinick. Des fremden Kindes heiliger Christ, von Rückert. Wandersmann und Lerche, von Hey. Die Rache, von Uhland.** Siegfrieds Schwert, von Uhland. Sommerlied. von P. Gerhardt. Vom schlafenden Apfel, von Reinick. Wem Gott will rechte Gunst erweisen, von Joseph von Eichendorff. Die traurige Geschichte vom dummen Hänschen, von Löwenstein.	Deutscher Rat, von Reinick. Hochzeitsgedicht. von Reinick.* Lütt Matten, von Groth. Gudruns Klage, von Geibel. Die Versuchung, von Reinick. Der Lotse, von Giesebrecht. Die wandelnde Glocke, von Goethe. Gänsegeschnatter, von Falke.** Heiderose, von Goethe. Strangelchen, von Blüthgen. Das Gewitter, von Schwab. Kletterbübchen, von Güll. Die alte Waschfrau, von Chamisso. Und wenn meine Henne legen kann, von Groth.
V.		Erdbeerlied, von Goethe. Schlaf, Welfchen, von Liliencron. Gänsegeschnatter, von Falcke.** Sommerzeit. De Mann wull ligg'n, von Groth. Wandersmann und Lerche, von Hey. Der Bauer und sein Sohn, v. Rückert. Hund und Katze, von Lichtwer. Ach, wer das doch könnte, von Blüthgen. Bei Goldhähnchens, von H. Seidel.

Ein erster Blick bezeugt, daß zwar der Einfluß des Unterrichts klar zu Tage tritt, daß er aber nicht in dem Sinne zu nivellieren vermochte, daß lediglich das zuletzt memorierte Gedicht oder gar, besondere memoriertechnische Schwierigkeiten bestimmend waren; es blieb vielmehr noch starke Bewegungsfreiheit, wie die relativ große Zahl der genannten Lieblingsgedichte beweist, die obendrein untereinander starke Abweichungen zeigen. Allerdings ist fast nur die durch die Schule vermittelte Literatur berücksichtigt worden, aber sie ist ja keineswegs von gleichem literarischem Werte, und so bleibt noch Raum genug, Besonderheiten eingehender ins Auge zu fassen.

Nun ist zwar ein mißlich Ding, einen literarischen Staffeltarif an die gewählten Lieblingsgedichte innerhalb einer Altersstufe anzulegen, denn der Geschmack ist indiskutabel auch bei ästhetisch geschulten Leuten, ich bescheide mich daher, zwei große Gruppen zu unterscheiden, die ich bezeichne als wertvoll und minder wertvoll und dann in Ergänzung der oben angedeuteten Angelegenheit, nur zwei inhaltlich gesonderte Gedichtarten zu unterscheiden, innerhalb deren die genannte Wertunterscheidung Bedeutung hat, nämlich solche Gedichte mit stärker ausgeprägtem lyrischen und stärker ausgeprägtem epischen Charakter. Der Ästhetiker wird vielleicht schwere Bedenken tragen, das hindert aber nicht, daß eine derartig grobe Rubrizierung gar wohl am Platze ist in der vorliegenden Angelegenheit.

Einige Bemerkungen voraus! Auffällig ist zunächst der starke Einfluß der Schule: fast nur aus dem, das sie vermittelte — 2 bis 3 Ausnahmen ungerechnet — wurden als Lieblingsgedichte bezeichnet. Ob durch die Weise des Versuchs, der immerhin in seinem Drum und Dran etwas schulmäßiges an sich hat, ob überhaupt der Einfluß des elterlichen Hauses gering ist, und, wenn vorhanden, es sich den Bestrebungen der Schule angleicht — das ist unzweifelhaft schwer zu entscheiden — aber daß ein Einfluß der Schule hier nachweisbar ist in seinen Früchten, ist unzweifelhaft. Wie stark dieser Einfluß ist (die Stärke wird sich in erster Linie äußern in der Abkehr gegen Schundliteratur), läßt sich allerdings aus den Daten nicht entnehmen. Der Skeptiker wird geneigt sein, im Hinblick auf die Vorliebe für mancherlei Schunderzeugnisse, wie sie besonders während einer bestimmten Entwicklungsperiode auffällig ist, diesen Wert sehr gering einzuschätzen. Er vergißt hier ein Zweifaches: 1. Daß die Immunisierung unmöglich durch die Schule allein geschehen kann, daß gewaltigere Einflüsse des Hauses, des Umgangs — der ganzen Umwelt jenseits der Schulstube, sich bemerkbar machen, und endlich, daß die Schule aus mancherlei Gründen versagt, wo es sich um die letzte Quelle der Lyrik, die Liebeslyrik handelt. Sie beschränkt sich auf einen engeren Raum, und wenn nicht das Haus verständig einzugreifen weiß, in erster Linie die Mutter, so ist das Kind auf sich selbst angewiesen, steht es selbstretend am Scheidewege, wo die Bahn des Häßlichen, Unästhetischen, verdeckt durch den trügerischen Schein erfüllbarer Wünsche, die in dieser Entwicklungsphase neu und stark auftreten, ungleich leichter beschritten wird als die andere. Und das schlimme ist, daß in der Fehlentscheidung ein gefährlich Tröpfchen Gift liegt, gefährlich, weil es, zumeist für immer, Herz und Sinnen

verdirbt für einen freimütigen Genuß der Kunstschöpfungen. Nirgends tritt der Zusammenhang zwischen Ethik und Ästhetik deutlicher zu Tage als während dieser Entwicklungsperiode. Mag sein, daß Herbart die Ethik zu weit in das Reich des Ästhetischen hineingezogen hat, trotzdem bleibt ihm das weitaus nicht gewürdigte Verdienst, überhaupt Ästhetik und Ethik in enge Beziehung gebracht zu haben. Seine Erörterungen sind vorwiegend theoretischer Art, aber auch heute sind wir nicht weiter gekommen, es fehlt uns durchaus an zuverlässigem Beobachtungsmaterial, das uns ermöglichte in ein rationelles Studium dieser Angelegenheit einzutreten¹⁾ — möglich, daß ich hernach einiges Material beibringen kann.

Soviel darf aber den obigen Tabellen entnommen werden, daß die Bestrebungen derjenigen, die eine Erziehung auch in künstlerischer Hinsicht wollen, in der Voraussetzung zutreffend ist: Es ist möglich, durch absichtliches Bemühen das Kind für edlere Schätze unserer lyrischen Literatur zu gewinnen und wahrscheinlich auch — doch bedarf das der Unterstützung weiterer Kreise — gegen literarische Schädlinge bis zu einem gewissen Grade zu immunisieren.

Ich will noch auf einige auffällige Erscheinungen hinweisen: es wurde kaum ein Psalm, ein für preußische Schulen obligatorischer geistlicher oder weltlicher Liedertext genannt. Bezüglich der Psalmen ist das leichter verständlich. Sie sind als poetische Erzeugnisse einer ganz andern Welt entsprossen, sind in Bau, bildlichen Mitteln u. a. dem modernen Empfinden, insonderheit dem Kinde, ganz fremd. Leben vermag diese Literatur nur zu gewinnen in dem, der mit der Zeit, der Kultur, der Landschaft, der Geschichte des Volkes, dem sie angehört, innig vertraut ist und — und das ist zweifelsohne das größere — der mit der Fähigkeit ausgerüstet wurde, kongenial in seinen Empfindungen nachzuschaffen. Im Kinde wird man beides nicht wohl voraussetzen dürfen, wenn man nicht über dasselbe weit hinaus projizieren will, es fehlt hier der reale Hintergrund. Ich habe begeisterte Freunde der alten Psalmodie vor Kindern stehen sehen, sie haben in Frage und Antwort eine vorzügliche Unterrichtsstunde gehalten — trotzdem konnte dem Psychologen nicht verborgen bleiben, daß hier ein Widerspiel herrschte: daß die Distanz zwischen dem, was in dem Hirne der Katecheten sich abspielte und dem in den Köpfen der Kinder unendlich groß war und im stillen notierte er, wie die Selbsttäuschung des begeisterten Mäeutikers auf so gebrech-

¹⁾ Wie weit umfängliche Untersuchungen, die STANLEY HALL vorhat, diese Angelegenheit berühren, bleibt abzuwarten.

lichen Krücken, wie es einzelne hervorgelockte Kinderantworten sind, so weite Reisen zu machen versteht. Die Psychologie des Hineinfühlens ist ein Kapitel, das für den praktischen Unterrichtsbetrieb von eminenter Bedeutung ist — und es liegt nicht einmal in den Windeln eingehender praktischer Deutung. Man verzeihe mir die Abschweifung — mag sein, daß man im stande ist, für einzelne äußere Umstände durch Bild und Wort bei phantasiekräftigeren Schülern den konkreten Hintergrund dieses oder jenes Psalms lebendig zu machen, aber das ist ungemein schwierig. Selbst der beliebte 23. Psalm — um ein Beispiel zu erwähnen — stellt hohe Anforderungen: Man muß die Schauerschlucht, die der Dichter im Sinne hat, kennen; man muß wissen, wie sie bei dem Volke, zumal den schweifenden Hirten, beleumundet war, nämlich als die, deren Nennen schon veranlaßte, daß eine Gänsehaut überlief. Und dieses Wissen ist noch das Geringere, dazu kommt eine, dem Kenner zwar kunstvoll angeordnete, dem Laien aber plan- und ziellos angehäuften Bilderreihe und zudem mit so eigenartiger realer Grundlage, daß — und vor allem bei Kindern — weder für die formale Anordnung noch für die Sonderbilder poetisches Verständnis und Empfinden erwartet werden darf.

Aber die obligatorischen Lieder und Choräle? Warum sind hier die Erfolge so stark in der Minderzahl? Handelt es sich doch um einen Stamm von Gedichten, den die Schule nach Kräften bemüht ist, zu einem Tresor fürs Leben zu gestalten. Liegt die Ursache vielleicht gerade in diesem Bemühen? Der Kenner weiß, daß große Mühe und Arbeit erforderlich ist, um der berechtigten oder unberechtigten Forderung:¹⁾ präsent! gerecht zu werden. Überträgt sich diese Ödkultur mit dem inquisitorischen Drum und Dran auch auf die Wertschätzung der Texte? Oder ist es dieses: Ist endlich das Paukresultat vollkommen; dann ist das Hersagen zu einer mechanischen Angelegenheit geworden, die funktioniert, ohne je tiefere Ansprüche an Fühlen und Wollen und Denken zu stellen. Das beweisen zahlreiche Mißverständnisse, wie z. B.: Die hohe Wonnegans, Laß dich reichlich auf und nieder, Jesu geh voran auf der Lebensbahn u. a. m., Beispiele, die deutlich beweisen, daß man sich an gewissen Klangassoziationen genügen ließ, ohne je über den Sachinhalt schärfer nachzudenken.

Oder darf man zur Erklärung darauf hinweisen, daß manche der obligatorischen Gedichte das Anlegen eines ernststen poetischen Maßstabes nicht vertragen?

¹⁾ Persönlich halte ich sie nicht nur für unberechtigt, sondern pädagogisch in höchstem Maße bedenklich.

Oder endlich, ist die Melodie daran schuld? Man spricht das Gedicht lediglich als Lied an — das soll hernach einen Moment erwogen werden.

Doch zurück zu der eingangs dieses Abschnitts aufgeworfenen Frage. Wie bereits erwähnt ward, ist vollkommen ausreichend, die beiden genannten großen Gruppen zu unterscheiden, im einzelnen bedarf es dann zwar einer Sonderung. Diese darf nicht geschehen nach literar-ästhetischen, sondern nur nach psychologischen Gesichtspunkten. Dabei empfiehlt es sich (ich bezeichne der Kürze wegen die Gruppe mit stärker betontem epischem Charakter durch h , die andere durch e) die Gruppe e zu sondern, je nachdem das lyrische Moment an Personen (1_1) oder an besondere Landschaften (i. w. S. [2_2]) geheftet ist. Historisch, d. h. nach der Reihenfolge, in der sie dem kindlichen Verstehen und Würdigen aufgehen, wird man sie ordnen: e_2 und e_1 . Die Gruppe h läßt sich am zuverlässigsten zerlegen im Hinblick auf die »kulturhistorischen Stufen«. Allerdings muß je eine starke Zusammenziehung stattfinden. Ich bescheide mich mit folgenden aufsteigenden Gruppen: Märchen, Robinson, Sage, Biblische Geschichte, Profangeschichte. Die Stufen sind im ganzen charakterisiert durch ein immer stärkeres Hervortreten des Objektiven, des Tatsächlichen und dementsprechend ein gleichschrittliches Zurücktreten subjektiver Momente, phantastischer Ausdeutungen. Das erste Glied kommt hier nicht in Frage. Wohl aber ist zu bedenken, daß es sich um lyrische Stoffe handelt, so daß das subjektive Moment eine stärkere Betonung von vornherein erfährt. In der Gruppe h unterscheide ich Stoffe mit sagenhaftem, mit religiösem und profanhistorischem Charakter. Man mag bedenklich finden, daß diese Einteilung nur mit Rücksicht auf den Stoff getroffen worden ist. Demgegenüber ist zu erwägen, daß der Stoff in erster Linie der Dichtungsart den Charakter aufdrückt, daß er in starkem Maße die formale Gestaltung vorschreibt, daß es nicht wohl zugänglich ist, hier eine speziellere Einteilung zu Grunde zu legen und endlich, daß trotzdem die Möglichkeit offen bleibt, solche Gedichte innerhalb der einzelnen Gruppen zusammenzufassen, die einen ausgeprägten Charakter (Ballade, Romanze oder ähnliches) tragen — sofern sich die Notwendigkeit zu solchem Vorhaben aus dem Beobachtungsmaterial ergibt. Vorab unterscheide ich nur: e_2 und e_1 , h_1 , h_2 und h_3 .

Ich werfe zunächst — unbekümmert um den Inhalt der Gedichte — einen Blick auf die Zahl der als Lieblingsgedichte bezeichneten wertvollen lyrischen Erzeugnisse. (Ich bemerke zwischenein, daß ich die oben angeregte Sonderung in wertvolle und minder wert-

volle aus praktischen Gründen hier fallen lasse.) Ich berechnete auf den einzelnen Altersstufen folgende absolute Daten:

Stufe	Zahl der Lieblingsgedichte bei		Gesamt
	Knaben	Mädchen	
I	26	—	26
II	20	12	16
III	13	20	16
IV	13	21	17
V	12	14	13
VI	—	10	10
Gesamt	84	77	—

Es offenbart sich mithin eine Zunahme von unten bis oben hin, wie besonders deutlich hervorgeht aus den Gesamtergebnissen in der letzten Rubrik. Auffällig ist das geringe Ergebnis für die Oberstufe der Mädchen. Hier dominiert die vierte Stufe, von da aus läßt sich beiderseits ein Absteigen der Kurve konstatieren. Trotz der großen Anzahl von Prüflingen lasse ich doch dahingestellt sein, ob hier ein allgemeingültiges Verhalten vorliegt oder nicht, ob in der Tat ein Nachlassen des Interesses für lyrische Erzeugnisse durch erneute Versuche wird nachweisbar sein. Insgesamt kommt eine Auswahl von 84, bzw. 77 Gedichten in Frage und zwar bei Knaben 79, bei Mädchen 72 verschiedene. Genauere Unterschiede sind erst nachweisbar, wenn die genannten Gedichte in die erörterten Sondergruppen zerlegt werden. Bemerken will ich aber noch einmal, daß der durch die Schule ausgeübte Zwang nicht immer deutliche Grenzlinien wird bestimmen lassen.

Eine genauere Durchsicht des Materials ließ als notwendig erscheinen — unbeschadet der allgemeinen Natur der Grenzlinien — nach drei Seiten hin eine Ergänzung des Schemas vorzunehmen. Die Neigung zu Märchen und Fabel in gebundener Form erwies sich keineswegs als abgeschlossen vor der Altersstufe V/VI. Neben der Neigung zu historischen Stoffen fand sich jeweils eine solche zu patriotischen Stoffen (wenngleich hierunter keineswegs die obligatorischen Lieder verstanden werden dürfen). Diese bezogen sich auf die Muttersprache, die deutsche Redlichkeit und so fort. Endlich mußte eine ganz neue Kolonne eingerichtet werden für die sogenannten poetischen Erzählungen, die ihren Stoff dem täglichen Leben mit seinen mannigfachen heiteren und traurigen Wechselfällen entnehmen. Ich bezeichne die Kolonnen durch bez. $h_1 a$, $h_3 a$ und h_4 .

Nur eines wollte sich dem genannten Schema nicht fügen: Das Lied von der Glocke. Ich will daher kurz vorwegnehmen, was in diesem Zusammenhange darüber zu sagen ist. Natürlich ist von dem Lehrplan der Schule abhängig, wann, und von der Art der Behandlung, wie stark das Interesse für dieses Gedicht geweckt wird. Wenn aber eine große Zahl von Selbstzeugnissen, von Beobachtungen vorliegen, die eben durch diesen Umfang den letzteren Faktor stark eliminieren, so muß etwas mehr im Spiele sein als diese äußeren Veranlassungen. Nun zeigte sich bei den Mädchen von der 3. Stufe an steigendes Interesse bis zur ersten hin, wo ich, entsprechend dem verabredeten Berechnungsmodus, zwei Kreuze beifügen konnte. Bei den Knaben dominierte auf Stufe V das Interesse für die Glocke so stark, daß alle andern Gedichte dagegen weit in den Schatten traten.

Ich lege die gleiche Schätzung zu Grunde und berechne: die einzelnen Gruppen kommen vor in dem Verhältnis:

Stufe	Gruppe I		Gruppe II						
	e ₁	e ₂	h ₁	h _{1 a}	h ₂	h ₃	h _{3 a}	h ₄	
I	Kn.	1	4	6	—	1	4	—	7
	M.	—	—	—	—	—	—	—	—
II	Kn.	—	1	4	—	—	6	1	6
	M.	2	2	4	—	—	1	—	3
III	Kn.	2	—	5	—	—	1	—	4
	M.	1	1	7	—	—	4	1	5
IV	Kn.	—	—	4	1	1	4	—	1
	M.	1	3	2	4	—	3	1	6
V	Kn.	—	—	2	5	1	—	—	3
	M.	—	—	1	4	—	1	—	7
VI	M.	—	—	—	6	1	—	—	2

Gruppe I steht der II. gegenüber stark im Nachteil. Faßt man die Gesamtwerte zusammen, so offenbart sich — ohne Sonderwertung der Häufigkeit des Vorkommens im einzelnen — als Verhältnis von $I : II = \frac{18}{10} = 1,8 : \frac{132}{10} = 13,2$. Das Interesse für lyrische Gedichte mit epischer Betonung ist der Stimmungslyrik gegenüber um mehr als das sechsfache überlegen. Der Unterschied der Geschlechter ist auch nachweisbar:

$$\text{Knaben } e = \frac{8}{5} : \text{Mädchen } e = \frac{10}{5}$$

$$\text{Knaben } h = \frac{66}{5} : \text{Mädchen } h = \frac{63}{5}$$

Die Mädchen zeigen sich den Knaben in der Wertung von e überlegen in dem Verhältnis $: 5 : 4$, dagegen halten sie sich gegenüber h ungefähr die Stange. Bei beiden Geschlechtern ist das Interesse für h stark vorherrschend gegenüber e . Das Ergebnis scheint in starkem Widerspruch zu stehen mit der auffälligen Bevorzugung von STORMS Abseits den andern beiden Gedichten gegenüber, doch nur der Schein ist hier wirksam, worüber hernach ein mehreres.

Es sei kurz ein Vergleich der Gesamtergebnisse gestattet, sofern sie sich beziehen auf die einzelnen Dichtungsgruppen:

Dichtung	Wert
e_1	7
e_2	10
h_1	35
$h_1 a$	20
h_2	6
h_3	24
$h_3 a$	3
h_4	44

Die sagen- und märchenhaften, dann die historischen und vor allen Dingen die poetischen Erzählungen, die ihren Stoff dem täglichen Leben entnehmen, stehen stark im Vordergrunde.

Im besonderen ist dann noch zu bemerken (Tabelle umseitig), daß e unten sporadisch nur bei den Mädchen gewünscht wird, sonst nicht. Nach den oberen Stufen hin steigt die Wertschätzung auch bei den Knaben beträchtlich. h_1 und $h_1 a$ werden auf den unteren Stufen stark bevorzugt, dann schwindet schnell das Interesse für die $h_1 a$ -Stoffe, auf Stufe I—III werden sie nicht erwähnt. Hier stehen der Sage und Geschichte angehörige Stoffe im Vordergrunde. Sehr stark im Rückstande sind Gedichte religiösen und patriotischen Inhalts.

(Um kein Mißverständnis aufkommen zu lassen, bemerke ich, daß die Daten der erwähnten Tabelle relative kleinste Werte bedeuten; sie sind aus den absoluten Gesamtdaten derart berechnet worden, daß die geringste Angabe jeweils nicht = der gefundenen Absoluten, sondern = 1 gesetzt wurde im Interesse einer bequemeren Übersicht.)

H. St. Chamberlains Vorstellungen über die Religion der Semiten spez. der Israeliten

Von

Professor D. **Baentsch**-Jena

(Schluß)

Ein weiterer Vorwurf, den Chamberlain speziell gegen die israelitische Religion erhebt, war der, daß sie einen so ausgesprochen geschichtlichen Charakter trägt und anstatt auf Erfahrungen des Gemütes auf Ereignisse der Geschichte und zwar speziell auf die materielle historische Tatsache der Befreiung aus Ägypten gegründet sei. Wir sind hier einmal in der Lage, Chamberlain nicht bloß hinsichtlich der Konstatierung der Tatsache, sondern bis zu einem gewissen Grade auch hinsichtlich ihrer Beurteilung beizustimmen. Tatsächlich ist Israels Religion im prinzipiellen Unterschiede von den Natur- und Astralreligionen des alten Orients eine im eminenten Sinne geschichtliche Religion, sofern sie ihren Gott nicht nur zur Geschichte des Volkes Israel in sehr intensive Beziehung setzt, sondern geradezu auf ein geschichtliches Ereignis, eine geschichtliche Großtat des Gottes Israels, gegründet ist. Denn wie man auch über die Exodus-Legende (Ex. 14 f.) denken mag, es darf als gesichert gelten, daß die mosaische Religionsstiftung im innern Zusammenhang mit einer von Erfolg gekrönten Erhebung der Israelstämme gegen die ägyptische Herrschaft stand. Es soll nun auch keineswegs geleugnet werden, daß die emphatische Begründung der Religion auf ein einmaliges geschichtliches Ereignis eine gewisse Einseitigkeit und Unzulänglichkeit bedeutet, die nicht geringe Gefahren für die Innerlichkeit der Religion in sich birgt. Denn einem geschichtlichen Ereignisse als solchem haftet, auch wenn es sich für die Betrachtung der folgenden Generationen als providentiell erweist, doch zu leicht der Charakter des Zufälligen an; eine Religion aber will am letzten Ende auf einem ewigen, unerschütterlichen Grunde ruhen, der durch keine geschichtlichen Ereignisse irgend welcher Art tangiert oder erschüttert werden kann. Von diesem Standpunkte aus können wir uns auch mit jener auf dem Boden rein geschichtlicher Betrachtung der Religion erwachsenen, von Chamberlain meisterhaft charakterisierten, jüdischen Geschichtskonstruktion, die das jüdische Volk in präventiöser Weise in den Mittelpunkt der Weltgeschichte stellt, nicht recht befreunden. Mag man darin auch den Ansatz zu einer wirklich großartigen weltgeschichtlichen Betrachtung bewundern, mag man selbst zugeben,

daß diese Betrachtung nicht ohne eine gewisse innere Berechtigung sei, so erscheint hier doch alles so sehr auf die Geschichte und zwar in nationaljüdischem Interesse zugespitzt, daß der innerliche Charakter der Religion gefährdet erscheint.

Aber man wird, ehe man schilt, auch hier sich um ein geschichtliches Verständnis der Tatsache zu bemühen haben. Daß Israel seine Religion überhaupt zu seiner Geschichte in Beziehung setzte, war doch schließlich nur eine notwendige Folge davon, daß dieses Volk überhaupt eine Geschichte hatte. Direkt verurteilen kann das nur derjenige, der es überhaupt für unerlaubt hält, die Gottheit in der Menschheitsgeschichte wirksam zu sehen. Aber gerade dieser Standpunkt widerstreitet ächter Frömmigkeit. Auch eine Universalreligion wird nicht darauf verzichten können den Spuren des göttlichen Waltens in der Menschheitsgeschichte nachzugehen. Wenn sich bei den arischen Indern nichts dergleichen findet, so liegt das zum guten Teile wohl nur daran, weil sie es überhaupt nicht zu einem nationalen Leben und zu einer Geschichte gebracht haben. Für eine Nation sind geschichtliche Erfahrungen dasselbe, was die Erfahrungen des Gemüts für das Individuum sind. Aber es stünde freilich schlimm um die Religion Israels, wenn sie tatsächlich nur an dem einen dünnen Faden eines einmaligen historischen Ereignisses gegangen hätte. Ein wie wankendes Fundament für die Religion Israels jene Befreiung aus Ägypten zeitweise gewesen ist, zeigt zur Genüge der Umstand, daß die Israeliten in Zeiten der Not, in denen die Rechnung nicht recht stimmen wollte, so überaus leicht den Glauben an Jahve verloren und sich den Göttern der gerade über sie herrschenden Völker, wie der Assyrer und der Babylonier, in die Arme warfen oder den Kult der alten über Jahve vergessenen Landesgottheiten wieder aufleben ließen. Und das war nicht nur in Israel, sondern auch in Juda der Fall. Man denke an Manasse, an Jojakim. Und wenn nun die Religion Israels aus all diesen Krisen immer von neuem erstand, wenn sie den Zusammenbruch des nationalen Staates, der die ägyptische Großtat Jahves ja geradezu annullierte, glücklich überstand, müssen da nicht doch noch ganz andre Faktoren in ihr lebendig gewesen sein als jene mit einer allen Erfahrungen trotzenen Zähigkeit des Willens festgehaltenen Erinnerungen an die Großtaten Jahves in einer schöneren Vergangenheit? Es rächt sich hier wieder, daß Chamberlain die Tätigkeit der Propheten für die Gesamtbeurteilung der israelitischen Religion so gut wie gar nicht heranzieht. Die Frömmigkeit der Propheten lebte wahrlich nicht allein von jenem Ereignisse einer fernen Vergangenheit, wenn sie überhaupt von ihm

in irgend einer Weise gelebt hat. Die ältesten von ihnen argumentieren überhaupt nicht viel aus der Geschichte. Ihr Gottesglaube ankerte in einem ganz andern Grunde, in dem Grunde persönlichster religiöser Erfahrungen des innersten Gemütes. Die Propheten haben ihren Gott innerlich erlebt. Sie stehen in einem fortwährenden Kontakte mit dem überweltlichen Gott. Sie fühlen die Hand ihres Gottes über sich, sie spüren das Wehen seines Odems in ihrem Herzen. Und diese Propheten sind es eben gewesen, die der Religion ihres Volkes von Zeit zu Zeit neue Lebensströme zuführten und sie dadurch vor dem Eingehen bewahrten. Und sie standen nicht allein. Sie hatten ihren Kreis von Gesinnungsgenossen und von Nachfolgern bis weit in die nachexilische Zeit hinein. Ich erinnere nur an Männer wie den Dichter des 73. oder des 90. Psalms, oder den Dichter des Hiobbuches. Gerade solche Männer sind aber doch die eigentlichen Träger des religiösen Gedankens in Israel gewesen und haben die Religion Israels durch alle Wechselfälle und Krisen hindurchgerettet. Die große Masse ist von diesen großen Persönlichkeiten immer nur mitgezogen. Wären sie nicht gewesen, so hätten alle historischen Erinnerungen der Religion nicht über den Ruin hinweghelfen können. So trifft Chamberlains Vorwurf auch hier mehr die Schale als den Kern. Er trifft die nationale Volksreligion in ihrem Durchschnitt und zum guten Teile die theokratische Priesterreligion, aus deren Kreisen ja gerade jene präventösen, an roh nationaler und mechanisch-utilitaristischer Auffassung der Religion kaum zu überbietenden Geschichtskonstruktionen hervorgegangen sind, aber er trifft nicht die eigentliche Seele der Jahvereligion, wie sie in der prophetischen Frömmigkeit lebendig war.

Mit ähnlich gemischten Empfindungen stehen wir dem, was Chamberlain über den Glauben Israels ausführt, gegenüber. Er hat über den Glauben, wie er in der Religion Israels lebendig ist, viel Treffendes, sogar sehr Treffliches gesagt, aber ihn doch in einer Weise beurteilt, die gerade vom religiösen Standpunkt aus beanstandet werden muß. Er wirft ihm einmal vor, daß er Tatsachenglaube sei. In der Tat spielen ja historische Daten, materielle Tatsachen, vor allem die grundlegende Tatsache der Befreiung aus Ägypten für den Glauben Israels, wenn auch nicht als sein Objekt, so doch als seine Grundlage¹⁾ eine sehr hervorragende Rolle. Wie sehr hier die Ge-

¹⁾ Chamberlain hält beides nicht scharf genug auseinander. Der Israelit kennt kein Credo, das ihn zwingt, an bestimmte Tatsachen zu glauben. Er glaubt nicht an die Ausführung aus Ägypten, wie der Christ an Gott den Vater usw. im

fahr einer Veräußerlichung vorliegt, haben wir im vorigen Abschnitt ja selbst anerkannt. Wenn nun Chamberlain an einer andern Stelle diesen Glauben Israels als das unerschütterliche Vertrauen zu einem persönlichen, unmittelbar gegenwärtigen, allmächtigen Gott charakterisiert, und ihn aus einem mächtigen Willen zum Leben und zur Selbstbehauptung ableitet, so können wir uns kaum eine bessere Charakterisierung dieses Glaubens vorstellen und wüßten überhaupt nicht, wie man den spezifisch religiösen Glauben, wie wir ihn verstehen, und wie ihn vor allem auch ein Luther, diese Verkörperung germanischen Geistes, verstanden hat, besser definieren könnte. Gewiß hat dieser Glaube in Israel unter mancherlei Entstellungen, die in dem nationalen Charakter seiner Religion und dessen Nachwirkungen ihren Grund haben, vielfach zu leiden gehabt. Es ist z. B. eine Entstellung, wenn dieser Glaube Jahve in eine zu ausschließliche Beziehung zum Zion setzt, ihn geradezu auf den Zion herabzwingt, oder wenn er Jahves Hilfe zu ausschließlich für Israel in Beschlag nimmt und darüber die andern Völker und Menschen vergißt. Von solchen Entstellungen, die übrigens hin und wieder eine sehr bemerkenswerte Korrektur im Alten Testamente selbst erfahren (vergl. z. B. Jer. 7, 4), muß man natürlich absehen können und den Glaubensakt als solchen zu würdigen wissen. Aber freilich hält ja nun Chamberlain einen Glauben, der sich als Vertrauen zu Gott äußert, überhaupt für minderwertig. Was er etwa »Glauben« nennt, das ist vielmehr jenes ahnende Erfassen transzendenter Geheimnisse, unaussprechbarer Wahrheiten und unausdenkbarer Mysterien, in dem Chamberlain ja überhaupt den eigentlichen Nerv der Religiosität sieht. Je mehr der Mensch von diesen Dingen erfaßt und sich symbolisch vorstellig zu machen vermag, desto mehr hat er Religion. Der arische Inder glaubt viel mehr als der Semit, darum ist er nach Chamberlain auch viel religiöser als dieser. Er hat eben eine viel reichere religiöse Vorstellungswelt. Ihm kommt es also außer auf die Intensivität, mit der der Mensch in eine trans-

apostolischen Symbolum, sondern er glaubt, daß, weil Jahve Israel aus Ägypten herausgeführt hat, er seinem Volke auch fürderhin helfen werde. Darum ist es überhaupt schief, von einem israelitischen Credo zu reden (S. 409) und dieses Credo dann zu dem apostolischen Credo in einen Gegensatz zu setzen. Wenn übrigens Chamberlain S. 409 sagt, daß die Hälfte der Sätze des Apostolikums keine Tatsachen, sondern unvorstellbare Mysterien bezeuge, so vergißt er, daß die »Mysterien« hier doch durchaus als Tatsachen aufgefaßt und mit den von der andern Hälfte seiner Sätze bezeugten Tatsachen auf eine Linie gestellt werden. Wenn irgendwo, so wird gerade vom Apostolikum ein Tatsachenglaube gefordert, wie ihn die israelitische Religion überhaupt nicht kennt.

cedente Welt einzudringen vermag, vor allem auch auf die Menge der vom Geiste geahnten und erfaßten transcendenten Wahrheiten, auf den Reichtum des Glaubensstoffes (S. 406) für die Beurteilung des Glaubens an. Faßt man dagegen den Glauben als vertrauensvolle Bezogenheit auf einen Gott, der helfen kann, so wird man vielmehr in der Energie, mit der sich diese Bezogenheit auf Gott geltend macht, sich auf diesen Gott konzentriert, einzig und allein den Gradmesser für die Höhe und den Wert des Glaubens zu sehen haben. Wir sehen auch hier wieder, wie es Chamberlains eigentümliche Auffassung von der Religion ist, die uns den Schlüssel zu seiner Beurteilung des israelitischen Glaubensbegriffes (der übrigens auch ganz der christliche ist) liefert.

Wie steht es nun endlich mit dem »Dogma von der Freiheit des Willens«, in dem Chamberlain ein besonders charakteristisches Merkmal für den Tiefstand der israelitischen und jüdischen Frömmigkeit sieht? Es wird Chamberlain ohne weiteres zuzugeben sein, daß er in diesem Punkte, der namentlich für die Auffassung der Sünde von schwerwiegender Bedeutung ist, eine sehr schwache Seite der israelitischen Religion und Sittlichkeit berührt hat. Der Israelit und Jude ist im allgemeinen von der absoluten Freiheit seines Willens zum Guten wie zum Bösen fest überzeugt. »Liebet das Gute und hasset das Böse« sagt selbst ein Amos (5, 15), als ob Liebe und Haß sich so einfach befehlen ließe. Von der Gebundenheit des menschlichen Willens, von der Macht des Einflusses der Umgebung und äußeren Umstände, von der Macht der Gewohnheit, der Macht der Vererbung hat er im allgemeinen keine lebhaft empfundene. Darin liegt auf der einen Seite eine Wurzel seiner Größe. Er verliert nie den Glauben an sich selbst. Mag er sich noch so oft verfehlt haben und gefallen sein, er erhebt immer wieder das Haupt mit dem festen Vorsatz nicht nur, sondern auch in der Zuversicht, künftig nicht wieder zu fallen. Aus diesem Glauben an seine moralische Kraft erklärt es sich ja auch zu einem guten Teil mit, daß das israelitische Volk alle Katastrophen, die über es hereinbrachen und in denen es Strafen für seine Sünden sah, überdauerte und sich immer wieder daraus erhob.¹⁾ Aber in jenem Glauben liegt auch ein erheblicher Mangel, denn er versperrt dem, der damit ausgestattet ist, die so nötige Einsicht, daß die Sünde eine furchtbare Macht bedeutet, von der er aus sich selbst heraus nicht wieder loskommt. Der

¹⁾ Daß das Hauptverdienst hieran den Propheten gebührte, haben wir oben gesehen.

Israelit und auch der Jude kennt eigentlich bloß einzelne Sünden und Übertretungen, die für ihn abgetan sind, wenn er die Strafe dafür erlitten oder sie durch eine kultische Handlung abgebußt hat, aber er kennt nicht die Sünde.¹⁾ Darum hat sich die jüdische Religion auch nicht zur Erlösungsreligion entwickeln können, sondern ist Gesetzesreligion geblieben, oder vielmehr je länger je mehr geworden, eine Gesetzesreligion die sich mit ihren zahlreichen Vorschriften und Gesetzen an den Willen des Menschen wendet und seiner Schwachheit nur insoweit entgegenkommt, als sie ihm für seine unvermeidlichen Einzelübertretungen in ihrem Kultus einen bequemen Sühnapparat zur Verfügung stellt, dessen korrekte Handhabung alles wieder ins richtige Geleise bringt. Und wenn die Urkunden der israelitischen und jüdischen Religion auch die Gnade Jahves vielfach in den höchsten Tönen zu preisen wissen, so handelt es sich dabei doch immer um die Gnade, die irgendwelche Sünde vergibt und die Schuld dafür nicht anrechnet, aber nicht um die erlösende Gnade, die aus dem sündigen Menschen eine neue Kreatur macht, indem sie seinen Willen aus der Sündenknechtschaft befreit und dem also befreiten Willen eine kräftige Richtung auf das sittlich Gute, auf die sittliche Vollkommenheit hin gibt.

Aber die Sache hat auch hier wieder ihre bedeutsame Kehrseite, die von Chamberlain gar nicht gewürdigt ist. Es dürfen nämlich nicht die gewichtigen Aussagen im Alten Testamente übersehen werden, die ein sehr deutliches Bewußtsein von der Unfreiheit des menschlichen Willens und zwar speziell von seiner Gebundenheit durch die Macht der Sünde verraten. Schon die Sintflutgeschichte, und zwar in ihrer älteren jahvistischen Gestaltung, betont Gen. 6, 5 und 8, 21 sehr geflissentlich, daß das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens böse sei von Jugend auf. Indem sie freilich die mit der menschlichen Natur gesetzte Sündhaftigkeit als eine unabänderliche Tatsache hinstellt, der gegenüber selbst Jahve ohnmächtig sei, verrät sie eine pessimistische Denkweise, die religiös unfruchtbar bleibt. Aber, wie dem auch sein möge, es verrät sich hier doch eine Auffassungsweise, die unendlich viel tiefer geht als der oberflächliche Glaube an eine unbeschränkte Willensfreiheit. Nun ist ja freilich die Sintflutgeschichte kein Produkt des spezifisch israelitischen Geistes, und wir müssen daher mit der hohen Wahrscheinlichkeit rechnen,

¹⁾ Dem entspricht es, daß die Durchschnittsreligion eigentlich auch nur einzelne gute Werke und verdienstliche Handlungen, aber nicht »das Gute« kennt. Anders steht es jedoch bei den Propheten, bei denen sich Absätze zu einer prinzipiellen Ethik finden, cf. Am. 5, 15, Mich. 6, 8, Hos. 6, 6.

daß die darin vertretene Anschauung von der Unfreiheit des menschlichen Willens nicht auf israelitischem Boden gewachsen ist. Aber wir besitzen im Alten Testament und zwar speziell in seinen prophetischen Schriften noch ganz andre, aus tiefster Erfahrung hervorgegangene Äußerungen über das Unvermögen des menschlichen Willens zum Guten. So hat der Prophet Hosea (7, 2 nach der Übersetzung bei Kautzsch) eine lebhaft empfundene Empfindung dafür, daß Israel aus dem Banne seiner Sünden nicht so ohne weiteres wieder herauskann. Ein Jeremias, der ein Leben lang vergeblich an der religiös-sittlichen Erneuerung seines Volkes gearbeitet hat, spricht unumwunden aus »Kann wohl ein Mohr seine Haut verwandeln oder ein Pardel seine Flecken? Dann würdet auch ihr gut zu handeln vermögen, die ihr gewohnt seid, Böses zu tun« (13, 23). Und wie Jeremias hier die Macht der Gewohnheit betont, so der Verfasser von Hiob 14, 4 die Macht der Vererbung, wenn er Hiob sprechen läßt: »Wie könnte wohl ein Reiner vom Unreinen kommen? Nicht einer!« Auf denselben Gedanken kommt Psalm 51, 7 hinaus, wo es heißt: »Bin ich doch in Verschuldung geboren und in Sünde hat mich meine Mutter empfangen.« Man vergleiche dazu auch Stellen wie Hiob 15, 4, 25, 5. 6. Und zwar bleibt es im Kreise dieser Zeugen meist nicht etwa bei diesen pessimistischen Bekenntnissen, sondern die Überzeugung von der Ohnmacht des menschlichen Willens zum Guten drängt hier weiter zu der Erwartung, daß Gott selbst hier helfend eingreifen und ein Neues schaffen müsse. So heißt es Jer. 31, 33: »Ich will mein Gesetz in ihr Inneres legen und es ihnen ins Herz schreiben.« Und noch bezeichnender spricht der Prophet EZECHIEL (11, 19 f. 36 26 f.): »Und ich (Jahve) werde euch ein neues Herz verleihen und einen neuen Geist in euer Inneres legen und werde das steinerne Herz aus eurem Leibe entfernen und euch ein fleischernes Herz verleihen, daß ihr nach meinen Satzungen wandelt und meine Verordnungen beobachtet und danach tuet.« Und der Dichter des schon oben zitierten 51. Psalms schwingt sich in V. 12 zu der innigen Bitte auf: »Schaffe mir, Gott, ein reines Herz, und lege in mich einen neuen, gewissen Geist.« Kann die Sehnsucht nach einer Erlösung noch deutlicher zum Ausdruck gebracht werden als in diesen Stellen? Haben wir hier nicht Ansätze, die über das allgemeine Niveau der israelitischen und jüdischen Religion weit hinausweisen und mit aller Macht auf eine Erlösungsreligion hindrängen? Daß die israelitische und jüdische Religion diesem Erlösungsbedürfnisse nicht genügt hat, ist eine Tatsache, die uns zwar ihre Minderwertigkeit bezeugt, die uns aber nicht über das Gewicht jener Zeugnisse einer über das

Judentum hinausreichenden Frömmigkeit hinwegtäuschen und zu ihrer Ignorierung veranlassen darf. Und es handelt sich hier nicht etwa nur um ganz vereinzelte Stimmen, sondern um Äußerungen jener ächt prophetischen Frömmigkeit, die sich wie ein nie versiechender Strom seit der Mitte des 8. Jahrhunderts — das ist wenigstens ihr für uns erkennbarer Ausgangspunkt — bis in das Judentum hineinzieht, und die dann endlich in der Erlösungsreligion des Christentums ihre volle Befriedigung findet. Damit haben wir zugleich die historische Verbindung, in der das Christentum mit der Religion Israels und des Judentums steht, und die bei Chamberlain so gar nicht zu ihrem Rechte kommt, angedeutet. Das Christentum ist ganz gewiß nicht die Vollendung des Judentums als solchen, sondern, wie Chamberlain sehr mit Recht sagt, eher dessen Überwindung. Aber es ist Vollendung jener höheren Ansätze, die sich innerhalb der israelitischen und älteren jüdischen Religion finden, und Erfüllung der Sehnsucht, die in ihnen zum Ausdruck kommt. Also nicht erst das Christentum hat gegen das Judentum reagiert, sondern die Reaktion gegen das, was allmählich als Judentum in die geschichtliche Erscheinung getreten ist, hat bereits innerhalb des auf das Judentum hinauslaufenden Entwicklungsprozesses selbst eingesetzt. Unser Urteil über das Judentum kann sich deshalb nicht ändern, aber um so mehr verdient jene höhere Frömmigkeit, die eine Überwindung des Judentums innerhalb des Judentums selbst bedeutet, gebührende Hervorhebung als Beweis dafür, daß auf semitischem Boden nicht bloß eine minderwertige Religiosität gedeihen konnte, weil etwa das Gehirn des Semiten bloß für eine solche organisiert war.

Wir stehen damit am Ende unserer Auseinandersetzung mit Chamberlain, soweit es sich um seine Beurteilung der Religion der Semiten und speziell der Israeliten handelt. Noch lägen uns viele einzelne, und darunter nicht unwichtige Punkte am Herzen, über die wir uns gern mit ihm auseinandersetzen möchten. Aber sollte unsere Abhandlung nicht an Umfang den Ausführungen, die Chamberlain spez. den Semiten gewidmet hat, mindestens gleichkommen, so mußten wir uns schon auf die wichtigsten prinzipiellen Punkte beschränken.¹⁾ Aber ich hoffe, unsere Auseinandersetzung mit Chamberlain hat immerhin genügt, um uns ein einigermaßen sicheres Urteil über

¹⁾ Zur Ergänzung meiner Ausführungen sei auf den inhaltreichen Artikel von Eberhard Nestle: Das religiöse Problem in H. St. Chamberlains Grundlagen des 19. Jahrhunderts, Protestantenblatt 1903, Nr. 26—29, und auf die Abhandlung von Friedrich Otto Hertz, Das religiöse Leben bei Ariern und Semiten in der politisch-anthropologischen Revue 1903, Bd. II, Nr. 7 u. folgende hingewiesen.

seine Stellung zu der Religion der Semiten und speziell der Israeliten zu ermöglichen. Und da können wir mit voller Sicherheit sagen, daß Chamberlain dieser Religion nicht gerecht geworden ist. Er hat ein überaus scharfes Auge mehr für die mancherlei Schwächen und Unzulänglichkeiten dieser Religion als für ihre guten Seiten. Und was das Bedenklichste ist, er sieht diese Schwächen mit einem durch die ausgesprochene Empfindung des Rassegegensatzes¹⁾ noch ganz besonders geschärftem Auge an. Während er allen andern Religionen der Welt, selbst den am tiefsten stehenden, mit dem Auge der Liebe gegenübersteht und jede auch noch so leise Regung echter, höherer Religiosität, ich möchte oft sagen, aus ihnen herausfühlt und mit einer Art freudiger Genugtuung begrüßt, nimmt er die Religion Israels unter eine überaus scharfe Lupe, die ihre Schwächen in oft geradezu karikiertem Weise hervortreten läßt. Eben dadurch bringt er die semitische und speziell die israelitische Religion in eine künstliche Isolierung gegenüber den übrigen Religionen, die doch alle mehr oder weniger dieselben Schwächen, wenn vielleicht auch in etwas andrer Tonart, zeigen, hinein. Unterschiede wachsen sich ihm so zu unüberbrückbaren Gegensätzen, bloße Nuancen zu wesentlichen Unterschieden aus. Der Hauptfehler aber ist, daß er seine Beurteilung viel zu sehr auf die Äußerungen der Volks- und Priesterreligion stützt und den prophetischen Strang der Religion viel zu wenig zu seinem Rechte kommen läßt. Er ignoriert ihn nicht ganz, er kommt öfter, zuweilen sogar unter dem Ausdruck einer unverhohlenen Bewunderung, auf ihn zu sprechen, aber für sein Gesamturteil läßt er ihn doch viel zu wenig ins Gewicht fallen. Die Prophetie erscheint ihm fast nur wie eine flüchtige Episode, die mit dem Ganzen der Religion in keinem organischen Zusammenhange steht. Und doch handelt es sich hier um eine Strömung, die zwar eine kräftige Reaktion gegen die Durchschnittsreligion bedeutet, die aber doch mit dem innersten Wesen des mosaischen Jahvismus, der bei aller nationalen Beschränktheit einen energischen, auf die Durchbrechung der nationalen Schranken tendierenden ethischen Zug in sich trug, in wesentlichem Zusammen-

¹⁾ Chamberlain ist kein Antisemit in dem gewöhnlichen Sinne, daß er etwa die Juden zum Sündenbock für alle Laster unserer Zeit machte. Er nennt eine derartige Neigung sogar direkt »lächerlich und empörend« (S. 17). Aber es finden sich bei ihm doch Äußerungen, die auf jeder antisemitischen Radau-Versammlung Furore machen würden, so z. B., wenn er sagt: »und wir hinken als verkrüppelte Judenknechte hinter Jahves Bundeslade her« (S. 18) oder: »Die Fratze des Lasters glotzt einen aus ihrer (der Israeliten) Geschichte mit unverhüllter Nacktheit an« S. 47 u. a. m. Wir hätten in Chamberlains eigenstem Interesse derartige Entgleisungen gern vermiedt.

hange steht. Denn daran, daß es sich bei allen Äußerungen einer höheren Frömmigkeit und einer tieferen religiösen Einsicht etwa um arische Infiltrationen handeln solle, ist nach unserer Überzeugung nicht zu denken. Jeder Versuch, sie etwa als solche in Anspruch zu nehmen, würde nicht für Israels Religion, sondern für die Rassenmischungstheorie, deren relatives Recht wir nicht bestreiten, wohl aber ihre tendenziöse Verwertung, gefährlich werden.¹⁾

Aber freilich, wir dürfen uns nicht verhehlen, daß schließlich auch die Religion der Propheten als Ganzes genommen, vor Chamberlains Augen keine rechte Gnade finden würde. Denn auch diese Religionsform entspricht ja bei weitem nicht dem Ideale, das Chamberlain sich von der Religion nun einmal gebildet hat.

IV.

Das führt uns nun endlich zum letzten Teile unserer Aufgabe, nämlich, das Chamberlainsche Religionsideal selbst d. h. den Maßstab, mit dem er die Religion der Semiten und speziell der Israeliten und Juden in so strenger Weise gemessen hat, vom allgemein religionswissenschaftlichen Standpunkte aus einer kurzen Beurteilung zu unterziehen.

Ist Chamberlains pantheistischer Mystizismus, wie wir ihn im ersten Teile unserer Abhandlung zu charakterisieren versucht haben, denn überhaupt Religion? Dürfen wir es wirklich schon oder noch Religion nennen, dieses bloße Ahnen eines Unendlichen, dieses Schwelgen in dem Gedanken daran, dieses unaussprechliche Sehnen, das den Geist in weite dämmernde Fernen zieht und ihn zu der Sisyphus-Arbeit zwingt, Unfaßbares fassen, Unausdenkbares denken zu wollen, Symbole zu schaffen, in denen er die geahnte Wahrheit festzuhalten sucht, um diese Symbole doch immer wieder zu zerbrechen, weil sie doch nicht ausdrücken und nicht ausdrücken können, was das Gemüt von ferne ahnt? Ja, ist es wirklich Religion dieses bloße Abgestimmtsein des Gemütes auf die Unendlichkeit?

Gewiß ist ein solches Gefühl für das Unendliche, das Bewußtsein einer Teilhaberschaft an ihm, dem Chamberlain in so beredter Weise Ausdruck gegeben hat, die Voraussetzung für eine Religion,

¹⁾ Die Gerechtigkeit verlangt, ausdrücklich zu sagen, daß ich eine deutliche dahingehende Bemerkung bei Chamberlain nicht gefunden habe. Er bezeichnet die Propheten sogar ausdrücklich als Juden vom Scheitel bis zur Sohle. Um so mehr hätte er die prophetische Religion dann freilich heranziehen müssen. Andererseits liegen aber Anschauungen, wie sie oben skizziert sind, bei Chamberlain in der Luft.

der Boden, auf dem wirklich religiöses Leben erstehen kann. Aber an sich ist es noch nicht Religion, denn Religion entsteht immer und überall erst da, wo der Mensch — und der Mensch ist uns nicht nur der Arier, auch nicht etwa der Semit, sondern der hinter den Rassen stehende homo sapiens, dessen Homogenität uns nicht nur einen Traum bedeutet — dem Unendlichen nicht nur nachjagt, ob er es erfassen und begreifen könne, sondern wo er das Unendliche, von dem er sich abhängig fühlt, zu sich selbst, zu seinen persönlichsten Bedürfnissen, zu seines Lebens Nöten und seines Herzens Fragen in eine lebendige, klare und deutliche Beziehung setzt. Erst, wenn er das tut, tritt aus dem Unendlichen ihm der Gott entgegen, nach dem seine Seele sich sehnt, und der, im Glauben erfaßt, seinem Leben Halt und Kraft verleiht und auf die vielen Fragen, die aus seiner Brust emporsteigen, eine befriedigende Antwort gibt.

Aber Chamberlain meidet es fast ängstlich, seinem Unendlichen eine solche praktische Beziehung zu geben. Er setzt es nicht in Beziehung zu dem menschlichen Kausalitätsdrang, der den Menschen nun einmal zwingt, für alles, was er wahrnimmt, nach einer letzten Ursache zu fragen, und über die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen zu einem letzten Weltgrund durchzudringen. Denn allzulebhafte Frage nach der Ursache, so belehrt uns Chamberlain unter Berufung auf einen Ausspruch Goethes (S. 407 Anm. 1) nachdrücklich, ist für die Religion d. h. für das, was er Religion nennt, schädlich. Er setzt sein Unendliches auch nicht in Beziehung zu den Tatsachen des sittlichen Bewußtseins, des Gewissens, die den Menschen überall auf Erden mit psychologischer Notwendigkeit zwingen, das Gebiet des Sittlichen in Beziehung zu setzen zu einem höchsten Wesen, das über die Erfüllung der sittlichen Forderungen (wie verschieden sie auch auf den verschiedenen Kulturstufen sein mögen) wacht, und dessen mahnende, warnende und strafende Stimme er in seinem Gewissen vernimmt. Denn nach Chamberlain (S. 222) hat Religion d. h., was er Religion nennt, zunächst weder mit Aberglauben noch mit Moral etwas zu tun. Vor allem aber — und das ist der bei weitem wichtigste Punkt — setzt Chamberlain sein Unendliches nicht in Beziehung zu dem tiefeingewurzelten, aus dem kräftigen Bewußtsein seines Rechtes aufs Dasein quellenden Bedürfnis des Menschen, den vielerlei ihn umgebenden Mächten gegenüber, die sein Wohlergehen und seine Existenz fortwährend bedrohen, in gläubigem Vertrauen bei einer höchsten Macht Hilfe zu suchen, die über diese Mächte schlechthin erhaben ist und des

Menschen Wohl und Wehe in ihrer Hand hält. Denn nach Chamberlain entspringt dieses Glaubensbedürfnis ja dem brutalen »Willen zum Leben« (S. 246), der ihm den Tod aller wahren Religion d. h. dessen, was er darunter versteht, bedeutet.

Daß nun freilich eine Religion, die das Bedürfnis des menschlichen Herzens nach dieser dreifachen Beziehung hin befriedigt, den Menschen in oft schwere Konflikte mit seinem Naturerkennen bringt, ist zweifellos richtig. Über diesen Zwiespalt kommen wir auch mit allen Künsten nicht hinaus. Aber das bedeutet nicht den Tod der Religion. Der religiöse Mensch wird diesen Zwiespalt immer in dem Bewußtsein, daß unser Welterkennen doch nur Stückwerk ist und bleibt, innerlich überwinden. Doch hiervon ist in diesem Zusammenhange nicht weiter zu reden. Worauf es hier ankommt, ist lediglich, zu betonen, daß, wo wirkliche Religion auf Erden vorhanden ist, immer der menschliche Kausalitätsdrang, der Trieb nach Selbstbehauptung gegenüber dem blinden Ungefähr oder dem toten Naturmechanismus und das sittliche Bewußtsein bei ihrer Geburt beteiligt sind, und daß damit auch die dreifache Beziehung gegeben ist, in der der Mensch dauernd in der Religion seine Befriedigung sucht. Man schneide der Religion diese dreifache Beziehung ab, und sie leistet nicht mehr, was sie soll, d. h. sie hört auf, Religion zu sein.

Eben, weil Chamberlain, um die Religion über alle Konflikte mit dem Welterkennen hinaus zu heben, es unterlassen zu müssen glaubt, sein Unendliches zu den eben gekennzeichneten menschlichen Bedürfnissen in Beziehung zu setzen, kommt er auch nicht zu dem Glauben an einen Gott, der dem Menschen etwas sein kann. Er kennt wohl Götter, aber nur als Symbole kosmischer Mächte, die nach ewig unveränderlichen Gesetzen wirken und darum jenseits von gut und böse stehen. Er kennt wohl ein Göttliches, aber dieses Göttliche ist ihm doch immer nur die abgrundtiefe Unendlichkeit, jenes unendliche All mit seinen nach ewigen Gesetzen wirkenden kosmischen Mächten und seinen geheimnisvollen Stimmen, jenes alles gebärende und alles wieder verschlingende All, in das der Mensch sich mystisch versenken soll, um so an dem Unendlichen teil zu haben, sich als einen Teil des Göttlichen fühlen zu lernen und sich dann selbst in allen Dingen wieder zu finden. Mit dieser mystischen Versenkung verwischen sich dann auch noch die letzten Schranken zwischen dem Geschöpf und dem Göttlichen, mit deren Anerkennung alle wirkliche Religion steht und fällt.

Wir können demnach Chamberlains »pantheistischen Mystizismus« überhaupt nicht als Religion gelten lassen. Er stellt vielmehr eine

poetisch-spekulative Weltanschauung dar, oder, wie er sich selbst einmal (S. 100) ausdrückt, »ein der Phantasie vorschwebendes Gesamtbild der Weltordnung«. Wir wollen dieser Weltanschauung weder eine gewisse Erhabenheit noch jeden moralischen Wert absprechen, aber »Religion« ist sie deshalb noch nicht. Höchstens ein Surrogat der Religion für solche, die an jeder wirklichen Religion Schiffbruch gelitten haben. Damit verbietet es sich aber von selbst, dieses Chamberlainsche Religionsideal als Maßstab zur Betimmung des Wertes irgend einer wirklichen Religion benutzen zu wollen.

Als bloßes Surrogat der Religion aber kann diese »Religion« auch dem Menschen nicht leisten, was er überall auf Erden von der Religion erwartet. Sie kann vielleicht wie eine stille Musik sein Denken und Tun begleiten, aber sie wird nie und nimmer eine Macht für sein Leben bedeuten. Den besten Beweis dafür liefert uns der arische Inder selbst. Denn mag seine Religion ihn auch zu den tiefsten Spekulationen angeregt, mag sie für seine Poesie, Philologie, Mathematik und für, wer weiß, was für Dinge noch, die mit der Religion nicht das mindeste zu tun haben, den fruchtbarsten Mutterboden abgegeben haben, in Wahrheit hat sie ihm, indem sie ihn vom wirklichen Leben abzog und in das stille Dämmerland süßer und lichter Träume führte, das Mark aus den Knochen gesogen, seine Willenskraft gelähmt und ihn so fürs Leben unbrauchbar, für die Weltgeschichte bedeutungslos gemacht. Darum müßte jede Religion in dem Maße, als sie dem Chamberlainschen Ideale angenähert wird, an innerer Kraft einbüßen und für den Menschen eher zum Fluche statt zum Segen werden.

Wieviel mehr trägt da doch die Religion der Semiten und speziell die der Israeliten die Merkmale wirklicher Religion an sich! Wir glauben deutlich genug gezeigt zu haben, daß wir keine rückhaltlosen Bewunderer dieser Religion sind. Wir erkennen ihre Schattenseiten, ihre Unvollkommenheiten offen an, gestehen Chamberlain auch gern zu, daß sie namentlich in ihrer Ausprägung als Volksreligion und Priesterreligion rohe, brutale, materialistisch-egoistische Züge trägt, die wir um des Himmels willen nicht in der Religion, die unserem Leben Kraft geben soll, wiederfinden möchten. Auch die oft übertriebene, im Gefühl der Scheu wurzelnde Art, wie hier (wie im echten Semitentume überhaupt) die für den wirklich religiösen Standpunkt im Gegensatz zu jeder pantheistischen Weltanschauung allerdings als Axiom feststehende Überweltlichkeit Gottes als absolute Weltferne vorgestellt wird, halten wir nicht etwa nur mit jedem Natur- und Welterkennen unverträglich, sondern auch dem

religiösen Bedürfnis wenig entsprechend. Wir bedürfen eines Gottes, in dem wir leben, weben und sind. Wir wollen Gott nicht von außen her in magischer Weise in diese Welt und in unser Leben hineinagieren sehen, sondern sein Walten vor allem in dem gesetzmäßigen Verlauf der Dinge selbst, in dem Gang der Geschichte, in dem Wirken großer Persönlichkeiten, die uns geschenkt sind, sehen, in der Art etwa, wie es das neutestamentliche Wort so schön zum Ausdruck bringt: »Gott war in Christo und versöhnte die Welt mit ihm selber« II. Cor. 5, 19. So sind wir also keineswegs blind für die Schwächen und Einseitigkeiten der israelitischen und jüdischen Religion. Aber die Merkmale einer wirklichen Religion, das müssen wir trotz alledem betonen, treffen selbst auf die altisraelitische Volksreligion mehr zu als auf das »der Phantasie vorschwebende Bild einer Weltordnung«, das Chamberlain als Religion in Anspruch nimmt. Und wieviel mehr nun gar erst auf die prophetische Religion des alten Israel, die wir für die höchste Ausprägung der Religion in der antiken Welt überhaupt halten, und der ja auch Chamberlain, wenn auch nur mit einiger Reserve, einen bleibenden Wert zugestehen will! Daß diese prophetische Religion sich nicht auf tief-sinnige Spekulationen über das unerforschliche Wesen der Gottheit eingelassen hat, halten wir gerade vom religiösen Standpunkte aus, wie wir ihn verstehen, nicht für einen Mangel, wie das Chamberlain tut, sondern für einen nicht genug zu schätzenden Vorzug. Denn was ist in Wahrheit religiöser: daß der Mensch sich in vergeblicher Mühe aufreißt, in das ewige, unerforschliche Wesen der Gottheit einzudringen und sich mit einem wenn auch noch so reichen, so doch ewig unzulänglichen religiösen Vorstellungsmaterial vollzuladen, oder daß er anbetend vor der unerforschlichen Gottheit stehen bleibt, sich an den Schauern ihrer heiligen Nähe, die er in seinem Herzen empfindet, genügen läßt, und, wenn er doch von ihr reden muß, weil sein Inneres ihn dazu treibt, sich mit Jesaias begnügt, von dem goldenen Saume ihres Königsmantels zu reden? (cf. Jes. 6). Oder was ist für den religiösen Menschen wichtiger: daß er sich über die Allgegenwart der Gottheit den Kopf zerbricht und sich durch phantastische Symbole dieses Mysterium vorstellig zu machen sucht, oder daß er die Allgegenwart seines Gottes allezeit in seinem Gewissen empfindet, sich auf Schritt und Tritt, im Gehen, Stehen und Liegen von dem allgegenwärtigen, Herz und Nieren prüfenden, Gotte umgeben weiß (wie es der Dichter von Psalm 139 so unvergleichlich schön und tief zum Ausdruck bringt) und in der Kraft dieser Gewißheit ein Leben vor seinem Gotte führt? Kann da für einen wirklich gesund

empfindenden religiösen Menschen die Antwort auch nur noch einen Augenblick zweifelhaft sein? Kann man da wirklich noch im Ernste von einer Bettelarmut der israelitischen Religion reden? Wenn aber nicht, muß da, wenn Chamberlain von seiner Auffassung der Religion nun einmal notwendig zu diesem Urteil kommt, der Fehler nicht sowohl in der Religion Israels, als vielmehr in dieser seiner Auffassung der Religion, in seinem Religionsideal liegen? In der Tat haben wir damit den springenden Punkt getroffen, der recht eigentlich den Gegensatz markiert, in dem wir uns zu Chamberlain wissen. Wir glauben unsere gegensätzliche Stellung in dieser Beziehung oben genügend begründet zu haben und halten damit unsere Aufgabe für erledigt.

Zum Schluß können wir es uns nicht versagen, noch auf ein Wort des von Chamberlain so oft zitierten und als Gewährsmann in Anspruch genommenen GOETHE hinzuweisen, das uns vorzüglich geeignet erscheint, in dieser so wichtigen Frage klärend zu wirken.¹⁾ Es findet sich in einem vom 6. Januar 1813 datierten Briefe Goethes an Jacobi und lautet: »Ich für mich kann bei den mannigfachen Richtungen meines Wesens nicht an einer Denkweise genug haben. Als Dichter und Künstler bin ich Polytheist, Pantheist als Naturforscher und eines so entschieden wie das andere. Bedarf es eines Gottes für meine Persönlichkeit als sittlicher Mensch, so ist dafür schon gesorgt.²⁾ Die himmlischen und irdischen Dinge sind ein so weites Reich, daß nur die Organe aller Wesen zusammen es erfassen mögen.« Nun wohl, wir können nicht alle Dichter, Künstler, Naturforscher und Philosophen sein, aber sittliche Persönlichkeiten zu sein oder zu werden, das ist unser aller höchstes Lebensziel, auch dann, wenn wir etwa daneben noch Dichter und Künstler, Naturforscher und Philosophen sein sollten. Zur Erreichung dieses Zieles kann uns aber weder homerischer Polytheismus noch Chamberlains pantheistischer Mystizismus etwas sein. Es ist in dieser Beziehung auch für uns schon gesorgt. Das Christentum leistet uns hierfür einen Dienst, wie ihn keine andere Religion der Welt uns zu leisten vermag. Hüten wir uns nur, es durch eine allzureiche Infiltration spezifisch arischen Geistes im Chamberlainschen Sinne zu schwächen und es dadurch für uns unbrauchbar zu machen.

¹⁾ Die Bekanntschaft mit diesem Worte verdanke ich dem vortrefflichen Aufsätze von Leopold von Schröder über Wesen und Ursprung der Religion in den »Beiträgen zur Weiterentwicklung der christlichen Religion«. München, Lehmann, 1905. S. 27 f.

²⁾ Von uns gesperrt.

Dem kritiklosen und eigensinnigen Festhalten an ererbtem Besitz soll damit natürlich nicht das Wort geredet sein. Als eine geschichtliche Erscheinung muß auch das Christentum mit dem Strom der Zeiten gehen. Es ist unendlich anpassungsfähig. Eben darin und nicht etwa in einem absoluten Stabilitätscharakter, den man ihm so gern zusprechen möchte, liegt sein Ewigkeitswert. Seine unvergänglichen Grundgedanken immer deutlicher herauszustellen, sie von zeitgeschichtlichen jüdischen und synkretistischen Elementen und von Entstellungen, die sie im Verlaufe des dogmatischen Prozesses erfahren haben, zu reinigen, sie in uns Leben werden zu lassen und ihnen immer neue Anwendung auf die immer neu und immer mannigfacher sich gestaltenden Verhältnisse des Lebens zu geben, das ist die Aufgabe, die heute gerade von den ernstesten Geistern auf das dringendste empfunden wird. In diesem Sinne redet man heute (in freilich etwas mißverständlicher und für manches Ohr unfremd klingender Weise) von einer »Weiterbildung der christlichen Religion«. In diesem, aber auch nur in diesem Sinne, der eine Verleugnung und Verfälschung der Prinzipien der Religion Jesu vollkommen ausschließt, wollen wir gern das von Chamberlain als Motto gebrauchte Wort Zoroasters (S. 543) auch uns gesagt sein lassen: »Betreifet wohl das Vorwärtsdrängen der Religion, tut, was an euch ist, es zu fördern, und suchet hierin eure Pflicht zu erfüllen.«

Schulmonopol und Religionsunterricht

Von

Dr. Thrändorf-Auerbach i. S.

»Möglich, daß die Lehrer den Verfasser für einen hassenswerten Feind erklären, möglich, daß sie etwas sehr anderes im Hintergrunde dieser Erwägungen erkennen, als Feindschaft gegen ihren Stand. Ich möchte nur, daß sie, ob feindlich oder freundlich, sich möglichst intensiv mit der Sache beschäftigten, die hier vertreten wird.«

A. Bonus

Staatsschule, das ist jetzt das Zauberwort, von dem man in gewissen Lehrerkreisen alles Heil für die Schule erwartet. Der Staat mit seinen großen Geldmitteln soll über die Not hinweghelfen, die vielerorts die Schulunterhaltung macht; der Staat soll die Schule dem

Kämpfe der religiösen Konfessionen und politischen Parteien entrücken und ihr eine stetige, dem wissenschaftlichen Fortschritte der Zeit entsprechende Entwicklung sichern; der Staat soll in das bunte Vielerlei der Lehrpläne und Lehrmittel, das beim Übergang von einer Schule zur andern oft so störend ist, Einheit und Gleichförmigkeit bringen, und der Staat soll endlich auch den Lehrern eine der Wichtigkeit ihres Berufes angemessene soziale und gesellschaftliche Stellung verschaffen. Das alles kann und wird er aber nur tun, wenn die Schule völlig Staatsschule wird, was sie bis jetzt noch nicht ist. Darum muß die Lehrerschaft — so meint man — mit allen Kräften dahin wirken, daß das Schulschiff möglichst bald in den ersehnten Hafen des staatlichen Schulmonopols einläuft. Ein Haupthindernis für die strikte Durchführung der staatlichen Einheitsschule ist der Religionsunterricht. So oft man es auch seit der Zeit der Kirchenvisitationen versucht hat, das religiöse Leben durch staatliche Behörden in eine einheitliche Schablone zu zwingen, es ist stets mißlungen, und wir sind jetzt bereits soweit, daß man es aufgibt, den Laien eine bestimmte Religion mit staatlichen Mitteln aufzunötigen, nur bei Geistlichen und Lehrern wird noch dann und wann der Versuch gemacht, der Religion des »Kirchenregiments« mit Zwangsmitteln Anerkennung zu verschaffen. Wenn aber von Staatszwang auf religiösem Gebiete im allgemeinen nicht mehr die Rede sein kann, so paßt entweder der Religionsunterricht nicht in die einheitliche Staatsschule, oder der Staatszwang paßt nicht für das Schulwesen.

Ein Teil der Lehrer und zwar besonders der, der noch unter der sogenannten »geistlichen Schulaufsicht« seufzt, ist rasch entschlossen und will, um die lästige Pastorenherrschaft los zu werden, lieber ganz auf Religionsunterricht verzichten oder ihn wenigstens zum fakultativen Fache machen. Aber daneben gibt es doch auch noch weite Kreise in der Lehrerschaft, die sich den Religionsunterricht nicht wollen rauben lassen. Es ist für sie Herzensbedürfnis, der Jugend, die man ihnen zur Miterziehung anvertraut hat, bei der fürs Leben wichtigsten, folgenschwersten Entscheidung ein väterlicher Führer und Berater zu sein. Wer solchen Lehrern den Religionsunterricht aus der Schule nimmt, der raubt ihnen die Sonne, die bisher leuchtend und wärmend über dem ganzen Schulleben strahlte. Diese Leute können natürlich nicht für staatliche Schablonisierung des Schulwesens sein. Ist ihnen aber deshalb der Weg zur Hebung der finanziellen Schwierigkeiten und zur Besserung des Unterrichtsbetriebes versperrt? Ich glaube nicht. Es gilt nur, sich klar zu machen, daß die Frage nach der Schulunterhaltung und die andere Frage nach

dem Schulgeist nicht vermengt und in ein falsches Abhängigkeitsverhältnis gebracht werden dürfen.

»Wer die Gelder aufbringt — so heißt es auf der einen Seite —, der hat auch den Geist zu bestimmen, in dem erzogen werden muß. Der Staat erhält die Schulen, also hat er den Geist zu bestimmen, der in ihnen walten muß.« Nun ist aber der moderne Staat nicht mehr konfessionell, daher darf auch die Schule nicht konfessionell sein. Das scheint zwingende Logik und ist doch nichts als ein ganz fauler Trugschluß, der nur den überzeugen kann, der sich das Wesen des Staates noch nicht klar gemacht hat. Der Staat ist kein selbständig existierendes Wesen, das Geldmittel aufbringen und besondere Rechte für sich in Anspruch nehmen kann, vielmehr ist er eine zum Wohle der Untertanen geschaffene Einrichtung, die durch Steuern erhalten wird. Diese Steuern werden aber durchaus nicht nur von denen aufgebracht, die sie direkt bezahlen müssen, sondern das Steuerzahlen wird nur möglich durch die Gesamtarbeit des ganzen Volkes. Der verarmte Erfinder, der wegen seines minimalen Einkommens vielleicht steuerfrei ist, hat zur Aufbringung der Steuern sicher mehr beigetragen als der reiche Müßiggänger, der durch seine Untergebenen die Erfindungen anderer ausnutzen läßt, um dann von dem Gewinn drei bis vier Prozent Steuern zu zahlen. Der Staat bringt also keine Gelder auf, daher können ihm auch aus den Zuschüssen, die er armen Gemeinden für ihr Schulwesen gewährt, keine besonderen Rechte erwachsen. Eine arme Vorortsgemeinde, in der lauter Fabrikarbeiter wohnen, kann natürlich nicht soviel Steuern aufbringen wie die Stadt, die die größten Kapitalisten zu ihren Steuerzahlern rechnet, soll dadurch etwa ein Rechtsunterschied begründet werden?

Der Staat ist aber weiter auch seinem ganzen Wesen nach weder konfessionell noch konfessionslos. Von einer Konfession kann der Natur der Sache nach nur bei Personen die Rede sein. Ein König, ein Minister, ein Bürger oder Bauer kann also eine Konfession haben. Der Staat aber ist eine Einrichtung, gleichsam eine Maschine, die wohl einer Konfession dienstbar gemacht werden, selbst aber keine Konfession haben kann. Wenn man früher von konfessionellen Staaten sprechen konnte, so war das nur so zu verstehen, daß das ganze Volk oder wenigstens seine Leiter derselben Konfession angehörten und daß infolgedessen die Staatsmaschine in den Dienst dieser Konfession gestellt werden konnte. Seitdem aber infolge der Mischung der Konfessionen dieser Fall nicht mehr möglich ist, kann man auch in diesem weiteren Sinne von einem konfessionellen Staate nicht mehr reden. Man sollte aber auch nicht von einem konfessions-

losen Staate reden, denn die Leute, die früher konfessionell waren, sind es heute noch ebenso; also haben wir auch keinen konfessionslosen Staat, sondern vielmehr einen Staat mit konfessionell gemischter Bevölkerung.

Wie soll nun dieser moderne Staat mit konfessionell gemischter Bevölkerung sich der Schule gegenüber verhalten? Mit der alten Phrase: »Der Staat unterhält die Schule, also hat er auch den Geist der Schule zu bestimmen,« ist, wie wir sehen, nichts zu machen. Denn nachdem wir den Staat als Maschine, als Werkzeug kennen gelernt haben, kann auch von einem Geiste nicht mehr die Rede sein, denn Werkzeuge haben keinen Geist, können also auch keinen Geist geben, wohl aber können sie in einem bestimmten Geiste benutzt werden. In alten Zeiten gehörten in der Regel Regierende und Regierte sämtlich derselben Konfession an, darum war es nur natürlich, wenn die Staatsmaschine ganz im Dienste dieser Konfession benutzt wurde. Jetzt ist das nicht mehr möglich, denn wenn man die Staatsmittel in den Dienst der einen Konfession stellen wollte, würden andere sich mit vollem Recht über Zurücksetzung beschweren. Was ist da zu tun?

Hören wir zunächst den, der den radikalsten Vorschlag macht, es ist ARTHUR BOXUS. In seinem sehr beherzigenswerten Schriftchen »Vom Kulturwert der deutschen Schule«¹⁾ sagt er (S. 6): Nach unserer Auffassung ist es lächerlich, Kunst, d. h. Geschmacksunterricht unter Staatszwang²⁾ zu stellen, aber einfach unsittlich, den Zwang auf den Gesinnungsunterricht auszudehnen ... Am seltsamsten dünkt uns die Lahmheit der Parteien, welche meinen, mit ein bischen Abschleifen und Versimultanieren sei es getan ... (S. 70). Die Schule als Massenunterrichtsanstalt unter Staatszwang mit uniformierten Lehrplänen, deren Inhalt also von Individualität, Begabung, Gesinnung des Lehrers — und erst recht des Schülers — losgelöst ist, kann diesem ihren Wesen nach lediglich technisches Können überliefern. Sie soll sich damit begnügen. In erster Linie also — und das könnte für die Volksschule überhaupt genügen — Rechnen, Lesen, Schreiben. Dazu könnte Turnen und Handfertigkeitunterricht kommen und, wenn es durchaus sein muß, Begriffsbildung, d. h. logisch deutliches Sprechen. Auf den höheren Schulen fremde Sprachen. Diese technischen Fähigkeiten sollen an derben Stoffen geübt werden, welche die unvermeidlich etwas herbe Behandlung im Schulzimmer gut über-

¹⁾ Verlegt bei Eugen Diederichs. Jena und Leipzig 1904.

²⁾ Alle Sperrungen rühren von mir her.

stehen, also vor allem an Aufgaben des geschäftlichen Lebens und allenfalls technisch-wissenschaftlichen Dingen, nie aber und unter keinen Umständen an religiösen, moralischen, ästhetischen Stoffen. Sätze wie des ewig weisen PLÖTZ »Meine Mutter hat einen Fingerhut, aber dein Bruder hat keinen Regenschirm,« sind vorzugsweise geeignet, um nach Subjekten und Prädikaten darin zu fischen, nie aber und unter keinen Umständen Märchen oder Stücke mit Gemütswerten.¹⁾ Übergangsvorschläge: Sollen oder müssen Stoffe der Vaterlandskunde, Religion, Kunst geboten werden, so soll jeder Gesinnungsunterricht dabei vermieden und im höchsten Fall ein freier Vortrag zugelassen werden. Wird er nicht verstanden, um so besser! Bleibt einzelnes, das die Phantasie beschäftigt, gut! Wer aber das Gesinnungsbilden und Seeleriechen nicht lassen kann, der sei verflucht.«

Von dem in unsern Schulen herrschenden Religionsunterricht und seinen Früchten entwirft Boxus folgendes Bild: Der offizielle Religionsunterricht treibt unauslöschlich den Aberglauben in uns hinein, daß Religion Lehre sei, die man für wahr halten müsse, wenn möglich auf Grund von Beweisen (K. 37²⁾). »Bewußte« Christen heißen die, welche sich der theologischen Denkweise und der kirchlichen Sprechweise bewußt sind, und »lebendige« die, welche sich mit Anstand in diesen Dingen zu bewegen wissen (R.³⁾ 7). Es gibt für uns keine Religion als eine, welche gelernt wird, bis sie »sitzt« (R. 10). Das Christentum ist für uns nicht mehr, was es in seiner Heimat war, Erlösungsreligion, aus schweren Entwicklungskämpfen erwachsen, von schweren Nöten befreiend, sondern es ist für unser Volk ein Gesetz (R. 9). Das eigentliche religiöse Leben besteht in den Bewegungen eines gewissen Abhängigkeitsgefühls von im Grunde etwas willkürlichen Mächten, mit denen man sich um so besser steht, je bescheidener man durchs Leben schleicht, sich sozusagen darunter durchdrückt, und je mehr man sich versagt. Erlösung besteht in der gehorsamen Annahme des Erlösungsmythos (R. 12). Wenn aber die Religion Lehre ist und man Erlösung nur erlangen kann durch Beugung unter das Lehrgesetz, so muß der Schulunterricht seinem Wesen nach Begriffsbildungsdrill sein (K. 41). Denn wenn er für das Annehmen des Lehrgesetzes vorbereiten will, muß er die Lehren, die angenommen werden sollen, vor allem klar machen.

¹⁾ Den letzten Gedanken hat ZILLER schon vor vielen Jahren ausgesprochen, indem er forderte, daß grammatische und stilistische Übungen stets an Schülerarbeiten, nie an Dichtungen angeschlossen werden sollten.

²⁾ K. = Vom Kulturwert der Schule (Leipzig 1904).

³⁾ R. = Religion als Schöpfung (Leipzig 1902).

Zwingt er aber die Menschen, acht bis zwölf empfängliche Jugendjahre lang die Begriffe einzuprägen, so müssen die Gefühle, die man gern erweckt sähe, kommen, sie mögen wollen oder nicht (K. 46). Nun liegt aber dem Staat viel daran, daß seine Bürger zur »Gutgesinntheit« erzogen werden, daher ist ihm ein Unterricht, der die Erreichung dieses Zieles zu verbürgen scheint, sehr willkommen, und er gibt ihm durch die Gewalt der Gesetze die Möglichkeit, sich auszuwirken (K. 51). Der Kreisschulinspektor kommt dann in regelmäßigen Absätzen, um das Wachsen der guten Gesinnung abzuhehren. Die Seele des Volkes liegt dann da, wie das Griff- und Pfiffwerk der Lokomotive, und sobald Königliches Ministerium Reskript erläßt, so werden die Schrauben angezogen oder gelöst und wir fahren mit Dampf in die sonnenhelle Zukunft reinster »Gutgesinntheit« (K. 55).

Die Rechnung — meint Boxus — sei hübsch, fast verschmitzt. Nur schade, daß sie falsch ist. Alle starken Gefühle polarisieren nämlich in Lust und Unlust. Derselbe »Vorstellungskomplex«, der freiwillig und natürlich aufgerufen, die Seele in die lebhaftesten Schwingungen der Begeisterung versetzt, reagiert, zwangsweise herbeigerufen, mit ebenso lebhaften entsprechend polarisierten Gefühlen des Abscheus, des Widerwillens, des Gelangweiltseins (K. 46 u. 47). Und zwar wirkt die Polarisation desto stärker, je feiner der Zwang versteckt und eingewickelt ist. Gerade dieses unaufhörliche innere Biegen, das in der neueren Pädagogik den geradeaus gehenden Zwang ersetzt, macht die Seele müde und überdrüssig (K. 56). Aus dem allen folgt der Schluß: Die deutsche Schule ist als Staatsschule Zwangsanstalt, daher muß man in der Auswahl der Gegenstände, die man ihr zur Anzucht übergibt, mit diesem ihrem Charakter rechnen und darf ihr nicht Dinge anvertrauen, die wie die Religion unter dem Zwang nur verkümmern können.¹⁾

Es hat keinen Zweck, zu untersuchen, ob das Bild, das Boxus vom Religionsunterricht entwirft, heute noch den tatsächlichen Verhältnissen durchweg entspricht. Ein solcher Religionsunterricht war — das ist unbestreitbar — noch vor nicht gar zu langer Zeit der allgemein herrschende, und er herrscht noch heute überall da, wo Katechismus und Glaubens- und Sittenlehre im Lehrplan die Hauptrolle spielen. Darum ist es besser, die Religionslehrer nehmen das

¹⁾ Noch härter als bei Boxus ist das Urteil über den Religionsunterricht bei ELLEN KEY. Sie beginnt in ihrem Buche »Das Jahrhundert des Kindes« (7. Aufl. Berlin 1905) den Abschnitt über Religionsunterricht mit den Worten: »Das im jetzigen Augenblick demoralisierendste Moment der Erziehung ist der christliche Religionsunterricht.«

Laienzeugnis über den Erfolg ihres Unterrichts ernstlich zu Herzen und prüfen ihr Verfahren gewissenhaft auf seine Berechtigung hin. Dabei wird es gut sein, wenn man nicht bei Boxus stehen bleibt, denn seine Kritik könnte leicht verbitternd wirken und so das Urteil trüben. Viel besser ist es, man wendet sich an die Geschichte unseres Unterrichtsfaches und sucht aus der Entwicklung, die der Religionsunterricht bisher genommen hat, die Richtung herauszufinden, in der der weitere Fortschritt voraussichtlich erfolgen muß.¹⁾ In einer solchen geschichtlichen Betrachtung liegt zugleich das beste Gegengewicht gegen den Boxusschen Radikalismus, der das Kind mit dem Bade ausschütten möchte.

Luther war in seiner ersten Periode von allem Staatszwang in Religionsachen so fern wie nur irgend möglich. Das »Wort« allein, die Macht der im Evangelium liegenden Wahrheit, sollte alles ausrichten. »Denn — so heißt es in der Schrift ‚Von weltlicher Überkeit‘ — über die Seele kann und will Gott niemand lassen regieren denn sich selbs alleine. Darumb, wo weltlich Gewalt sich vermisset der Seelen Gesetz zu geben, do greift sie Gott in sein Regiment und verführet und verderbet nur die Seelen. Das wollen wir so klar machen, daß mans greifen solle, auf daß unser Junker, Fürsten und Bischöfe sehen, was sie fur Narren sind, wenn sie die Leute mit ihren Gesetzen und Geboten zwingen wollen, sonst oder so zu gläuben.« — Trotzdem hat derselbe Luther in der zweiten Periode seines Wirkens die Visitationsordnung gebilligt und verlangt, daß der Katechismus eingebleut würde. Er war eben, wie man aus der Einleitung zum Kleinen Katechismus ersieht, durch trübe Erfahrungen zu der Einsicht gekommen, daß ohne alle religiöse Erziehung der Jugend auch von religiöser Freiheit nicht die Rede sein kann, und daß religiös ungebildete Leute die äußerlich-rechtliche Freiheit, sich selbst auszuleben, wohl mißbrauchen, aber nun und nimmermehr sich dadurch zu wahrer Freiheit entwickeln können. Darum hielt er es für unverantwortlich, diese Bauerjungen und Bauermädchen ganz mit ihren »eigenen Gedanken und Phantasien, mit ihren eigenen Instinkten und mit ihrem eigenen Streben und Wollen aufwachsen und sich selbst eine Gesinnung erkämpfen« zu lassen. Vielmehr wollte er sie von den natürlichen niedern Instinkten, kraft deren sie dahinlebten »wie das liebe Vieh und die unvernünftigen Säue«, frei machen, indem er ihnen Kenntnis und Verständnis des Evangeliums vermittelte.

¹⁾ Vergl. dazu des Verfassers Allgemeine Methodik des Religionsunterrichtes (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], 1903) S. 9—31.

Wenn er dabei, weil ungebildete Eltern ihre Pflicht voraussichtlich versäumt hätten, die staatliche Hilfe in Anspruch nahm, wenn er sich in der Methode vergriff und vom Einpauken fertiger Bekenntnisse einen Erfolg erwartete, so darf man ihm das weiter nicht zum Vorwurf machen. Daß er den Staat zu Hilfe rief, war eine geschichtliche Notwendigkeit, und daß er von der Erlösungstheorie des Paulus alles Heil erwartete, war in seiner persönlichen Heilserfahrung begründet. An eine Herrschaft des Staates über die Gewissen hat Luther nicht im Traume gedacht. Für ihn ist der Staat nur der unter dem Worte Gottes stehende Diener, der dem Volke die Segenskräfte des Evangeliums vermittelt.¹⁾

Im Laufe der Zeiten stellte sich aber heraus, daß das eingeblaute Bekenntnis doch die Motivkraft nicht besaß, die »den alten Adam tötet und machet uns ganz andere Menschen von Herzen, Mut, Sinn und allen Kräften«. Darum suchten die pietistischen Methodiker nach neuen Wegen, um die im Worte Gottes schlummernden Kräfte auszulösen und wirksam werden zu lassen. Wenn sie dabei auf die Geschichte verfielen, so waren sie sicher auf einem ganz richtigen Wege, denn nicht in ein für allemal fertigen Glaubensformeln offenbart sich Gott, sondern durch »privilegierte Seelen« erzieht und entwickelt er die Menschen aufwärts. Der einzelne aber kann zu seiner individuellen Vollendung und zur Ausgestaltung des Göttlichen, das in ihm schlummert, nur kommen, wenn er die großen Führer, die Gott der Welt geschenkt hat, lebenweckend auf sich wirken läßt.²⁾ Freilich zur vollen Klarheit ist dieser Gedanke im Pietismus noch nicht gekommen, den Aberglauben, der in aufgezwungenen Bekenntnisformeln und allgemeinen Lehrsätzen das Heil gefunden zu haben meinte, hat er nicht unschädlich machen können. Und so hat denn der Katechismusunterricht seine verhängnisvolle Rolle weitergespielt, und die Geschichten sind von Aufklärern und Kunstkatecheten zu Illustrationsbeispielen und Induktionsquellen verwandt worden und haben so die Frische des Lebens ebenso verloren wie die Pflanzen im Herbarium.

Die letzte Entwicklungsstufe des Religionsunterrichtes, auf der wir jetzt noch stehen, beginnt mit Pestalozzi und Schleiermacher, ihr jüngster Bußprediger ist A. Bonus. — Religion ist überhaupt nicht lehrbar! — Mit diesem Satze scheint Schleiermacher dem Religions-

¹⁾ Jahrb. 28 des V. f. w. P. S. 62 ff.

²⁾ »Jeder Mensch, wenige Auserwählte ausgenommen, bedarf eines leitenden und aufregenden Anführers, der seinen Sinn für Religion aus dem Schlummer wecke und ihm seine erste Richtung gebe.« Schleiermacher (Kirchengeschichtliches Lesebuch von THRÄNDORF und MELTZER III, 57).

unterrichte ein für allemal das Todesurteil gesprochen zu haben, und alles, was Boxus in seinen Schriften vorbringt, ist eigentlich bloß eine ernste Mahnung, dieses Wort des großen Theologen aus dem Anfang des vorigen Jahrhunderts besser zu beherzigen, als es bisher in den Staatsschulen geschehen ist. Wie notwendig diese Mahnung ist, zeigt ein Blick auf die Religionslehrpläne unserer Gymnasien, Realschulen und Seminare. Sie ruhen sämtlich auf dem verhängnisvollen Aberglauben, der den Begriffen eine gewisse Zauberkraft zuschreibt und meint, man könne religiöses Leben erzeugen oder wenigstens der Entstehung des religiösen Lebens einen wesentlichen Dienst tun, wenn man den Zöglingen ein System der Glaubens- und Sittenlehre beibringt. Aber das Wesen der Religion besteht nicht in der Aneignung und dem Fürwahrhalten staatlich vorgeschriebener Glaubenssätze. Daher sagt Boxus mit Recht: »Wer das, was er in Religion lernt, für Religion hält, wird nie erleben, was Religion ist.«¹⁾

Religion ist nicht eine Theorie sondern das fortgesetzte schöpferische Wirken Gottes in der Menschenseele und das Bewußtsein von diesem Wirken (R. 26, 31, 47, 51). In jedem Hauptwendepunkt der Religionsgeschichte hat Gott die Menschheit gleichsam auf eine höhere Stufe der Schöpfung erhoben, er hat ihrem Geistesleben neue Organe und neue Kräfte gegeben. Darum heißt es auch im zweiten Korintherbriefe (5, 17): Ist jemand in Christo, so ist er eine neue Kreatur. Diese Schöpfungsakte vollziehen sich zunächst in einzelnen von Gott erwählten und besonders begnadigten Persönlichkeiten, und von da greifen sie über in alle, die sich liebend und glaubend von den neuen Lebenskräften ergreifen lassen. Der Glaube ist eben nach dem bekannten Worte Luthers ein göttlich Werk an uns, das uns wandelt und neu gebiert und macht ganz andere Menschen aus uns nach Herz, Mut und Sinn und allen Kräften.

Was folgt nun aus dem allen für die Erziehung zur Religion? — Ganz gewiß das Eine, daß Religion nur da entstehen kann, wo die in religiösen Persönlichkeiten wirkende Schöpferkraft Gottes lebend weckend, werbend und gewinnend auf andere Individuen übergreift. Darum sagt Schleiermacher mit Recht: »Nur durch die natürlichen Regungen des eigenen Lebens will der Fromme das Ähnliche aufregen, und wo ihm das nicht gelingt, verschmäht er vornehm jeden

¹⁾ »Unzählige geben sich der Täuschung hin, daß die Kinder durch den Religionsunterricht erlebten, was sie im Katechismus lernten. Eigentlich sollte man eine solche Absurdität nur an den Pranger stellen, statt sie zu widerlegen.« (Joh. Müller, Blätter zur Pflege persönlichen Lebens. V. S. 153.)

fremden Reiz, jedes gewalttätige Verfahren, beruhigt bei der Überzeugung, die Stunde sei noch nicht da, wo sich hier etwas ihm Verschwistertes regen könne.¹⁾

Wenn aber schon der Fromme, der doch Religion besitzt, es verschmäht, diese seine Religion ändern aufzuzwingen, wie viel mehr sollte der erst auf jeden Zwang verzichten, der von eigenem religiösem Leben gar nichts weiß! Hieraus scheint sich nun ohne weiteres der Schluß zu ergeben: Die Schule als Massenunterrichtsanstalt mit Staatszwang muß um dieses ihres Charakters willen auf Religionsunterricht verzichten. Nehmen wir zunächst einmal an, der Schluß sei richtig, und vergegenwärtigen wir uns, welche praktischen Folgen sich aus einem solchen Verzicht ergeben würden.

Ängstliche Gemüter werden vielleicht fürchten, die Kirche könnte dadurch Schaden erleiden; aber das Beispiel Nordamerikas lehrt uns, daß gerade das Gegenteil der Fall ist; denn nirgends blüht das kirchliche Leben mehr als in diesem Lande, das in seinen Staatsschulen auf Zwangsreligionsunterricht verzichtet. Ob aber auch das religiöse Leben durch die Isolierung des Religionsunterrichtes gewonnen hat, dürfte fraglich sein, denn kirchliche Vielgeschäftigkeit ist durchaus noch kein Zeichen gesunden religiösen Lebens, und bekehrungseifrige Sektenleute sind nicht immer Persönlichkeiten, in denen Gottes Geist wirksam ist. Auch darf man nicht wännen, der Glaubenszwang und die Schablonenhaftigkeit sei in Freikirchen weniger zu Hause als in Staatskirchen. Im Gegenteil! Die Laienorthodoxie ist meistens noch unduldsamer als die der Theologen, und in den Schulen der Sekten wird den Kindern wenigstens genau soviel unverstandene alte Theologie beigebracht wie in den Staatsschulen. Also gebessert ist damit nichts.

Wollte man nun — und auf diesem radikalen Standpunkte scheint Boxts zu stehen — allen gemeinsamen Religionsunterricht abschaffen und dem Elternhause und dem Zufall die religiöse Erziehung überlassen, so würden die meisten Kinder ohne alle Berührung mit Religion bleiben, denn religiöse Persönlichkeiten von wahrhaft werbender, gewinnender Kraft sind ziemlich selten und wirken, wo sie sind, meist nur auf sehr kleine Kreise. Es fragt sich also nur, ob man es verantworten kann, die große Masse der Jugend unseres Volkes ohne alle Berührung mit Religion aufwachsen zu lassen und es Gott anheimzustellen, ob er vielleicht einzelne durch besondere Führungen für sein Reich gewinnen will. Luther hat, wie

¹⁾ Kirchengeschichtl. Lesebuch. 2. Aufl., S. 58.

wir bereits sahen, die Pflicht, etwas für die religiöse Bildung der heranwachsenden Generation zu tun, gefühlt und ihr nach besten Kräften zu genügen gesucht. Daß der Staat, dem er das Erziehungsamt übertrug, den rechten Weg zum Herzen der Jugend nicht fand, war weder seine noch der ausführenden Organe Schuld, sondern hatte seinen Grund in dem Mangel an pädagogischer Einsicht. Aus demselben Grunde wird auch in den von Laien eingerichteten Sonntagsschulen Amerikas und den »Kindergottesdiensten« unserer »Erweckten« die Sache nicht wesentlich besser gemacht. Die Institution ist eben nicht das Entscheidende, sondern der Geist, in dem sie gehandhabt wird. Ob man also den Religionsunterricht in den Staatsschulen beibehält oder ihn besonderen Vereinigungen überläßt, das ist für den Charakter des Unterrichtsbetriebes von untergeordneter Bedeutung. Auch im Rahmen der Staatsschule kann eine religiöse Persönlichkeit lebenweckend wirken, sobald man ihr nicht unnötige, dem Geiste des modernen Staates widersprechende Fesseln anlegt.

Im Mittelalter war der Staat in allen religiösen Angelegenheiten der Büttel der Hierarchie, und da die einzige religiöse Tugend im blinden Gehorsam gegen die Kirche bestand, so hatte er die Aufgabe, wenn Himmel und Hölle nicht ausreichten, mit seinen Gewaltmitteln diesen Gehorsam zu erzwingen. Der moderne, aus dem Geiste der Reformation geborene Staat hat in der Theorie auf diese Büttelrolle verzichtet, in der Praxis aber spielt er sie in der Schule ruhig weiter, indem er den Schulzwang dazu benutzt, die Kinder zum Gehorsam gegenüber den Lehrgesetzen der Hierarchie abzurichten. Mit diesem Reste katholischen Sauerteiges muß entschieden aufgeräumt werden, wenn dem Religionsunterrichte der öffentlichen Schulen die sittliche Berechtigung erhalten bleiben soll. Der moderne Staat hat nicht die Pflicht, das Volk in religiöser Beziehung auf einer früheren Stufe der Entwicklung festzuhalten; aber ebensowenig ist es seine Aufgabe, neuen Richtungen zum Siege zu verhelfen; vielmehr muß er seinen Untertanen die Freiheit der geistigen Entwicklung gewährleisten¹⁾ und die Jugend in stand setzen, sich selbst im Leben zu rechthelfen (K. 68).

Diese Freiheit der Entwicklung und dieses Instandsetzen, sich

¹⁾ Es ist zu hoffen, daß der Staat »die Idee des modernen Staates verwirklicht, der nicht mehr die Festschraubung des Volkes in eine bestimmte wünschenswerte erscheinende Kultur betreibt, wie es die Kirche für ihre Aufgabe hielt, sondern ... der für die einzige Todsünde, in die er verfallen kann, die Sünde wider das keimende Leben hält, die also, die er jetzt systematisch durch seine Schule betreibt« (K. 63).

selbst zu helfen, wird aber nicht schon dadurch gewährleistet, daß man sich aller gewaltsamen Eingriffe enthält, sondern dazu bedarf es auch positiver Veranstaltungen. Wenn das bloße Nichteingreifen an sich schon die wahre Freiheit verbürgte, dann müßten doch die Kinder, um die sich niemand kümmert und in deren Entwicklung niemand »Phantasie und Gedankenbewegung hemmend und umbiegend« eingreift, die freisten Menschen werden. Das ist bekanntlich nicht der Fall; darum tritt auch Boxus nicht für ein gänzlich unbeeinflusstes »Sichausleben« ein, sondern er weiß — offenbar zustimmend — von Eltern zu erzählen, die den Wunsch haben, »das, was sie in schweren Jahren, nachdem sie den Schutt weggeräumt hatten, sich errangen, mit aller der Zartheit und dem Ernste, von denen sie beseelt sind ihren Kindern gegenüber, in deren Geist hinüberzuleiten« (K. 64). Wäre es nun so ganz ungereimt, anzunehmen, es gäbe Eltern, die sich dieser Aufgabe nicht ganz gewachsen fühlten, und die daher geneigt wären, die Hilfe der Schule anzunehmen und ihr einen Teil der Erziehung anzuvertrauen? Und sollte es nicht Lehrer geben, die wirklich bereit wären, ihren Beruf in diesem Sinne aufzufassen als eine verständnisvolle Ergänzung der häuslichen Erziehung? Und wenn das beides der Fall wäre, könnte dann nicht der Staat dieser Geneigtheit auf der einen und dieser Bereitwilligkeit auf der andern Seite entgegenkommen? Liegt es wirklich im Interesse des Staates, die Schule zu einer Dressieranstalt zu machen, in der »die uniforme Lehrmaschine über jede Generation von neuem hinwalzt und ihre Abweichungen zurechtplättet, so daß nichts Eigenes aufkommen kann«? Ich glaube, solche Eltern, solche Lehrer und ein solcher Staat sind recht wohl denkbar, und ich hoffe, daß aus ihrem Zusammenwirken die Schule der Zukunft hervorgeht, die keimendes Leben nicht zertritt, sondern pflegt und entwickelt.

Im Dienste dieser Schule der Zukunft steht schon heute die »moderne Pädagogik«. Von dieser hat Boxus freilich eine sehr schlechte Meinung, er behauptet (K. 51): Sie läßt kein Plätzchen, kein Häkchen für eigene Gedanken und Gefühle frei. Ihr ganzer Unterricht verläuft gerade in einem fortwährenden Zurückholen und Einstampfen der freien Gedanken und Gefühle ... Wo sie gewesen ist, da singt kein Vogel mehr, da wächst kein Gras mehr ... Alles ist begrifflich zerkaut« (K. 57). Ob diese Beschreibung der modernen Pädagogik zutrifft, das können nur die entscheiden, die unter ihren Einwirkungen aufgewachsen sind, denn mit Recht sagt Boxus (K. 7): »Was die Laienschaft nicht nur beurteilen kann, sondern sogar allein beurteilen kann, das ist, wie ihr die zu ihrem Besten angestellten Bemühungen

bekommen sind,« und (K. 18): »Wenn man uns zwölf Jahre lang malträtiert hat, so sind wir die Sachverständigen in der Frage, ob wir uns malträtiert fühlen.« Da aber Boxus meines Wissens nicht zu denen gehört, die während ihrer Schulzeit von Vertretern der modernen Pädagogik malträtiert worden sind, so dürfte er auch nicht Sachverständiger sein in der Frage, ob sich die Zöglinge moderner Pädagogen malträtiert fühlen.

Bei der Kritik der modernen Pädagogik wird (K. 45) eine Stelle meiner Allgemeinen Methodik des Religionsunterrichtes¹⁾ wörtlich zitiert, also darf ich mich wohl zu denen rechnen, über die Boxus (K. 71) sein Anathema ausspricht, weil sie das Gesinnungsbilden nicht lassen können. Es wird mir also nicht verargt werden können, wenn ich vom Rechte der Notwehr Gebrauch mache und neben das Zerrbild, das Boxus zu stande bringt, indem er Jesuitenpädagogik, Sokratic, Kunstcatechese und ähnliches mit moderner Pädagogik in einen Topf wirft, das wahre Bild setze.

Vor allem muß man Staatsschule und Staatspädagogik wohl auseinander halten. Staatsschulen sind Schulen, die vom Staate entweder ganz unterhalten oder wenigstens unterstützt und überwacht werden. Von einer Staatspädagogik würde man aber nur da reden können, wo den Schulen Geist und Methode aufgezwungen wird. Daß Staatsschule und Staatspädagogik nicht untrennbar zusammengehören, wird ohne weiteres klar, wenn man z. B. das Gebiet der öffentlichen Gesundheitspflege zur Vergleichung heranzieht. Auch hier hat es der Staat schon längst als seine Pflicht erkannt, fürsorgend einzugreifen; aber über das Wie? dieses Eingreifens entscheidet nicht der Staatsmann als solcher, sondern hier wendet er sich an den Mediziner als den Fachmann. Eine Staatsmedizin gibt es nicht, obwohl die Ausbildung der Mediziner nur auf den vom Staate unterhaltenen Universitäten erfolgen kann. Wie mit der Medizin, so ist es auch mit den übrigen Wissenschaften. Für alle sorgt der Staat, aber er hütet sich wohl, ihnen den Gang ihrer Untersuchungen oder die Resultate, zu denen sie kommen müssen, vorzuschreiben.

Die moderne Pädagogik nimmt für sich dasselbe Recht in Anspruch, was der Staat den übrigen Wissenschaften anstandslos gewährt; dafür ist sie auch bereit, mit dem Maße der Einsicht, das ihr im Laufe der Zeit zu teil geworden ist, zu dienen und sich den ihrer Hilfe Bedürftigen nützlich zu erweisen. Wie es aber dem

¹⁾ Allgemeine Methodik des Religionsunterrichtes (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], 1903). S. 57.

Patienten, der die Hilfe des Arztes in Anspruch nimmt, nicht einfällt, diesem Vorschriften zu machen, welche Medizin er verordnen oder welches Heilverfahren er einzuschlagen hat, so sollten auch die Auftraggeber der Pädagogen sich begnügen, die Aufgaben und Ziele zu bezeichnen und die Wahl der Wege und des Verfahrens der Wissenschaft und den Fachleuten überlassen.

Wer sind aber die eigentlichen Auftraggeber der Schule, wer hat das moralische Recht, ihre Ziele festzusetzen? Nun sicher der in erster Linie, der am Gelingen des pädagogischen Experiments das größte Interesse hat. Das ist unstreitig der Zögling. Kann er auch als Unmündiger juristisch sein Recht noch nicht selbst geltend machen, sondern muß das seinen Vormündern und Vertretern überlassen, so legt er doch moralisch seinen Erziehern die schwerste Verantwortung auf (Matth. 18, 6). Jeder Lehrer, der nicht ganz ohne sittliches Gefühl ist, weiß es aus eigener Erfahrung, daß er für sein Eingreifen in den geistigen Werdeprozeß des Schülers diesem moralisch verantwortlich ist. Darum wird er jede Verkümmern und Verbildung, die der Zögling nachweisbar durch die Schule und den Unterricht erfährt, als seine Schuld fühlen. Diese Schuld kann ebensowohl in Unterlassungen, wie in verkehrten Maßregeln bestehen. Wenn also auf irgend einem Gebiete dem jugendlichen Geist die Nahrung nicht geboten wird, deren er zu seinem rechten, gesunden Gedeihen bedarf, so ist das ebenso verwerflich, wie wenn man ihm falsche Nahrung reicht. Das bloß Gehenlassen befreit keineswegs von der Verantwortlichkeit, vielmehr kann es unter Umständen zu einer ganz unverantwortlichen Versündigung an der Seele des Zöglings werden.¹⁾

Das zweitgrößte Interesse am Resultat der Erziehung haben selbstverständlich die Eltern. Sie dürfen von der Schule fordern, daß dieselbe als Ergänzung der häuslichen Erziehung dem Zögling das bietet, was für sein geistliches Wohl notwendig ist und doch der Natur der Sache nach von den Eltern nicht geboten werden kann. Auf dem Boden des Gesinnungsunterrichtes würde das meines Erachtens besonders auf höheren Schulen eine möglichst gründliche Einführung in die Geschichte des geistigen Lebens sein; denn nur aus der Ge-

¹⁾ »Die Missions- und Erziehungsaufgabe der Kirche wird erschwert, wo . . . der obligatorische Religionsunterricht in der Staatsschule abgetan wird. Es wird dann wohl noch einzelne Bekehrungen ja entschiedene Erklärungen zu Christus geben; aber wer mag verantworten, den Kindern unserer Proletarier und Gebildeten so nicht mehr allmähliches Hineinwachsen, nur noch Bruch und Bekehrung von endemischem Heidentum offen zu lassen?« (BAUMGARTEN, Monatsschrift für die kirchliche Praxis, 1905. S. 48.)

schichte ist die Gegenwart zu verstehen; darum muß jeder, der sich in dieser zurechtfinden und an der Lösung ihrer Aufgaben beteiligen will, mit jener vertraut sein.

Neben dem Zögling und dem Elternhause haben Staat und Kirche an der Schule nur ein sehr beschränktes, einseitiges Interesse. Dem Staate ist es um einen Zuwachs an guten Bürgern, der Kirche um lebendige Glieder zu tun. Wollte man daher die Interessen des Staates oder der Kirche allein für den Geist der Schule den Ausschlag geben lassen, so müßte notwendig das Geistesleben des Zöglings dabei verkümmern. Darum ist es richtiger, die Schule läßt sich vom Zögling und vom Elternhause die umfassendere Aufgabe stellen und sieht dann zu, wie sie dabei auch den Ansprüchen des Staates und der Kirche gerecht werden kann. Wenn man dabei bedenkt, daß Staat und Kirche doch nichts neben und außer den Familien Bestehendes sind, sondern sich aus Familien zusammensetzen und eigentlich nur Institutionen sind, die zum Wohle der Familie geschaffen wurden, so kann der Ausgleich nicht allzuschwer sein. Staat und Kirche können ja, wenn sie ihrem eigentlichen Zwecke nicht entgegenarbeiten wollen, nichts fordern, was mit dem wahren Wohl der Familie und des einzelnen unvereinbar ist.

Wendet man das eben Dargelegte auf die Stellung des Religionsunterrichtes in der Staatsschule an, so ergibt sich, daß auch, wenn der Staat aus Zweckmäßigkeitsgründen die Leitung und Verwaltung der Schule in die Hand nimmt, er doch daraus nicht das Recht ableiten darf, ausschließlich von seinen Interessen aus Zweck und Aufgabe der Schule zu bestimmen. Vielmehr hat er sich als Beauftragter der Familien und Vertreter der Rechte des Zöglings anzusehen, und muß daher seines Amtes so walten, daß die Interessen dieser beiden nicht geschädigt werden. Nun haben aber christliche Familien zweifellos ein hohes Interesse daran, daß das religiöse Leben ihrer heranwachsenden Glieder durch den Schulunterricht gefördert wird, und noch mehr liegt es im Interesse des Zöglings, daß eine der wichtigsten Seiten seines Geisteslebens nicht verkümmert. Darum übernimmt der Staat mit der Leitung des Schulwesens auch die Pflicht, für rechte Pflege der religiösen Entwicklung der ihm anvertrauten Jugend zu sorgen.

Dieser Pflicht des Staates kann weder durch bürokratische, noch durch hierarchische Leitung des Religionsunterrichtes genügt werden. In beiden Fällen würde die Rücksicht auf die Hauptbeteiligten dem Trachten nach schablonenmäßiger Gleichförmigkeit zum Opfer gebracht und der eigentliche Hauptzweck des Unterrichts verfehlt werden. BOWEN hat sicher nicht ganz unrecht, wenn er der Staatsschule in

ihrer jetzigen Gestalt vorwirft, sie töte das keimende Leben, und eine Methode, die sich Lebhaftigkeit des Fühlens, Energie des Willens, Tiefe des Empfindens und Schärfe des Denkens zum Ziel setzen, alle bestimmte Tendenz aber vermeiden wollte, würde in ihr einfach verboten werden (K. 51). Der gleiche Vorwurf, den hier Boxus der Bureaucratie macht, könnte auch gegen die Hierarchie erhoben werden, die unter Benutzung der Staatsgewalt in ihren Zwangskonfessionsschulen allen Zöglingen dieselbe Art, religiös zu fühlen und zu denken, aufzwingen möchte. Insoweit solche Vorwürfe sich auf Tatsachen stützen, kann man ihnen nur zustimmen. Aber das Verfahren, das nach Boxus jetzt in den Staatsschulen herrscht, gehört doch nicht so zum Wesen der Staatsschule, daß es da immer herrschen müßte. Die Universitäten sind doch auch Staatsanstalten; aber es fällt den Staatsmännern nicht ein, das geistige Leben, das dort herrscht, durch Gewaltmittel zu töten. Ähnlich könnte sich der Staat doch auch den Schulen gegenüber verhalten. Es wäre recht wohl denkbar, daß den vom Staate beauftragten Leitern der Schule die Einsicht aufginge, daß der Unterricht nicht zur Unterdrückung, sondern zur Weckung des geistigen Lebens da ist. Wenn diese Zeit gekommen sein wird — und sie wird sicher kommen —, dann braucht man nicht mehr, wie es Boxus jetzt tun zu müssen glaubt, im Interesse der Religion Beseitigung des Religionsunterrichtes aus den Schulen zu fordern; sondern dann werden Elternhaus und Schule sich die Hand reichen, um gemeinsam religiöses Leben zu wecken und zu pflegen. Das Elternhaus wird seine Aufgabe lösen, indem es die Jugend ohne Zwang unter den Einfluß des religiösen Familienlebens stellt, und die Schule wird unterstützend mitwirken durch lebensvolle Vorführung der »Heroen« der Religionsgeschichte.¹⁾ Diesen Weg hat die moderne Pädagogik — und das verkennt leider Boxus vollständig — bereits beschritten. Sie will nicht Gesinnungen aufzwingen, sondern sie will Interesse — und das heißt doch wohl geistiges Leben — wecken.²⁾ Wo ihr das gelingt, wo sie also ihr Ziel erreicht, da müssen Vorwürfe, wie sie Boxus erhebt, verstummen. Wo es ihr

¹⁾ »Der Unterricht muß ein streng historischer sein, d. h. sich auf das beschränken, was durch die Geschichtswissenschaft jedem Forscher zugänglich ist. Von Mitteilung einer Glaubenslehre irgend welcher Richtung anders als in historisch berichtender Weise kann nicht die Rede sein« (Stimmen zur Reform des Religionsunterrichtes, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], 1904. S. 34).

²⁾ Vergl. des Verfassers Allg. Methodik des Religionsunterrichtes (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], 1903). S. 41 ff.

aber nicht gelingt, da liegt es nicht am guten Willen, sondern an der mangelnden Einsicht in die Bedingungen der Entstehung und Entwicklung geistigen Lebens, darum sollte man die moderne Pädagogik nicht durch ungerechte Vorwürfe in ihrem Streben hindern und entnutzen, sondern durch verständige Mitarbeit unterstützen. Die staatlichen Leiter der Schule aber sollten bedenken, daß der Staat nur dann ein moralisches Recht auf Beibehaltung des Religionsunterrichtes hat, wenn er darauf verzichtet, fertige Systeme aufzuzwingen, und wenn er statt dessen dem Religionslehrer den Auftrag gibt, für das religiöse Leben, wie es tatsächlich in den verschiedenen Kreisen des Volkes vorhanden ist, bei der Jugend Interesse zu wecken.

Leitsätze für den biologischen Unterricht

Von

G. Pfannstiel, Hildburghausen

1. Biologie und Schulbildung im allgemeinen

Die Einführung des biologischen Unterrichtes in die Schulen ist aus Rücksichten realer Natur erfolgt. Es lag im Interesse des Staates, daß einerseits das Volk über die Gesetze des Lebens und seiner Erhaltung bis zu einem gewissen Grade aufgeklärt, und daß es zu einem erfolgreichen Kampfe um das Dasein mit nützlichen Kenntnissen besser ausgerüstet werde.

Andrerseits hat die zunehmende industrielle Beschäftigung und die Konzentrierung der Menschen in Großstädten eine Entfremdung von der Natur zur Folge gehabt, die der Lebenskraft eines Volkes auf die Dauer gefährlich zu werden droht. Dem gegenüber galt es, den Sinn für die Natur als einer unerschöpflichen Quelle für die edlere Seite des Gemütslebens wieder zu wecken.

Endlich liefert die Natur die Vorbilder für die veredelte Betätigung des schaffenden Menschen. Die erfolgreiche Auswertung ihrer Kunstformen, vor allem die freie Verfügung über dieselben setzt ein gewisses Interesse an den Trägern der Formen und eine Kenntnis des inneren Baues als der Ursache derselben voraus. Die großen Plastiker und Maler des Altertums und der Renaissance haben beispielsweise das Studium der menschlichen Anatomie eifrig betrieben.

2. Biologie und Erziehungsziel

Ziel der Erziehung ist der zum sittlichen Handeln tüchtige Mensch. Die Sittlichkeit wurzelt in der Weltanschauung. Die Anerkennung und Befolgung der ethischen Ideen genügt nur bedingungsweise. Denn sie sind mehr oder weniger formaler Natur. Ihr Inhalt ist nicht absolut; er ist vielmehr durch die fortschreitende Vertiefung der Naturerkenntnis und der Entwicklung des sozialen Lebens der Wandlung unterworfen. Wahrhaft sittlich kann nur derjenige handeln, der mit seinen grundsätzlichen Ansichten nicht hinter der Zeit zurücksteht. Ein Wille, von rückständigen Ideen geleitet, hat schon sehr oft großes Unheil angerichtet. Beweise dafür liegen aus der Geschichte der Staaten und der religiösen Gemeinschaften genügend auf der Hand.

Die sittlichen Prinzipien sind die obersten aus dem gegenseitigen Verhältnis der Lebewesen abstrahierten Beziehungsvorstellungen (Begriffe). Sie sind somit der Ausdruck des jeweiligen Standes der Erkenntnis der Weltordnung. Folglich ist die Lehre von den organisierten Lebewesen als den Erscheinungsformen des höchsten Weltgeschehens auf der Erde eine unentbehrliche Grundlage der echten Sittlichkeit. Das »Erkenne dich selbst« schließt die Erkenntnis der Beziehungen zur ganzen Natur, insbesondere der lebendigen »beseelten« ein.

Neben dieser idealen Beziehung zum Erziehungsziel steht noch eine andere, welche mehr realer Art ist. Die erziehende Arbeit am Einzelwesen ist um so wertvoller, je mehr der Erfolg sich bewähren kann, d. h. je länger die Lebenszeit des Zöglings dauert und je besser sein Körper sich zu tatkräftigem Handeln eignet. Die hierüber möglichen Belehrungen zu geben, ist ebenfalls eine Aufgabe des biologischen Unterrichts.

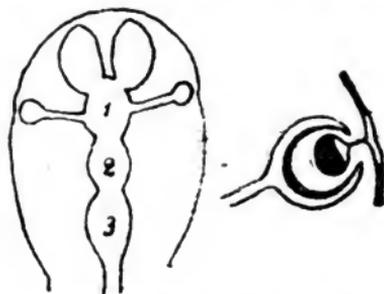
3. Biologie und Unterrichtsziel

Aufgabe des Unterrichts ist es, die zur Erfüllung des Erziehungszieles nötigen psychischen Grundlagen zu schaffen, nämlich Kenntnisse derart zu übermitteln, daß ein lebendiges Interesse als Dauerzustand der Psyche aus ihnen hervorgehe. Nach den Lehren der allgemeinen Didaktik müssen die Vorstellungen zu diesem Zwecke im einzelnen möglichst klar und in ihrer Gesamtheit nach einem bestimmten Plane wohlsoziiert sein. Diesen Bedingungen hat der biologische Unterricht zu entsprechen.

4. Klare Anschauungen

Die durch den biologischen Unterricht zu vermittelnden Anschauungen sollen klar sein, d. h. der Wahrheit möglichst entsprechen. Diese Bedingung wird im allgemeinen nur dann erfüllt, wenn der Unterricht die Dinge der Natur im Sinne der wahren inneren Freiheit ohne jegliches Vorurteil anschauen läßt.

Im besonderen gehört zum Erklären die Aufspaltung des Zusammengesetzten bis zu seinen Elementen, seinem besonderen Ab der Anschauung. Die Elemente stellen das relativ einfachste, die Anfangsglieder von Reihen dar. Sie sind deshalb einer weiteren Erklärung solange nicht fähig, als nicht einfachere Glieder gefunden werden, auf welche sie bezogen werden können. Die einfachsten Lebewesen aber sind die freilebenden Zellen. Die Lehre von denselben ist demnach die einfache Beschreibung der beobachteten Tatsachen und die Herausbildung der elementaren Begriffe durch Vergleiche, z. B. die Begriffe Tier, Pflanze, Leben, Tod, Wachstum, Vermehrung, Ernährung, Verdauung, Atmung, Bewegung, Ruhe, Para-



Schema der Entwicklung des Wirbeltierauges.

sitismus usw. Bei den höheren Organismen sind alle diese Begriffe verwickelter Natur und der Erklärung, d. h. der Beziehung auf das Einfache bedürftig. Ja die Beobachtung zeigt, daß der höhere Organismus in allen seinen Teilen und Funktionen das Produkt einer umbildenden Entwicklung ist, die in jedem einzelnen Falle von dem lebendigen Elementarwesen, der Zelle, ihren Ausgang nimmt.

Zur Erläuterung und zur Überleitung zum folgenden Punkte mögen zwei Beispiele aus dem Gebiete der Sinnesorgane dienen. Auge: Nachdem beim Embryo des Wirbeltieres am vorderen Ende des Rückenmarkrohres die drei Urgehirnbläschen hintereinander entstanden sind, wachsen aus dem äußersten Bläschen zwei Paar sekun-

däre Ausstülpungen hervor. Das eine Paar entwickelt sich am vorderen Pole und wird zum Großhirn. Das andere Paar dringt hinter dem ersten hervor und wächst schlauchförmig gegen die Oberhaut. Unter dieser erweitern sich diese Ausstülpungen kugelig. Die Oberhaut antwortet ihrerseits mit je einer bläschenförmigen Gegeninstülpung. Diese treibt die dem Gehirn entstammenden Bläschen rückwärts ein, so daß doppelbecher-ähnliche Gebilde entstehen. Die zurückgestülpte Schicht wird zur Netzhaut des Auges, der zum Gehirn führende Schlauch zum Sehnerven, das von der Oberhaut her eingedrungene Bläschen zum Linsenkörper und die sich darüber wieder schließende Oberhaut zur durchsichtigen Hornhaut. Da das Rückenmark selbst der Oberhaut entstammt, so ist das Auge in allen seinen Hauptteilen ein Abkömmling derselben. Der Oberhaut ist aber von Anbeginn ihrer Entstehung an die Rolle des reizempfindlichen Vermittlers zwischen der Innenwelt und Außenwelt des Tierkörpers zugefallen.

In andern Fällen finden sich die in der Entwicklung nur vorübergehend auftretenden Zustände bei gewissen tiefer stehenden Organismen als dauernde Ausbildungsformen. Hierzu ein Beispiel aus dem Entwicklungsgange des Ohres: Die Gehörknöchelchen Hammer und Amboß der Säugetiere sind bis zu einem gewissen Entwicklungsstadium des Embryos Teile des noch knorpeligen Unterkiefers. Dieser aber war vorher bei demselben Embryo erster Kiemenbogen. Dieser letztere Zustand ist der dauernde bei den Rundmäulern (z. B. Neunauge), der erstere bei den Amphibien; ein Übergangszustand besteht bei den Fischen.

5. Ontogenie und Phylogenie

Alle Teile des tierischen und pflanzlichen Körpers höherer Entwicklung zeigen im Verlaufe ihrer Entstehung von einfachen Zellen aus gleichsinnige Metamorphosen wie Auge und Gehörknöchel der Wirbeltiere bzw. Säugetiere. Solche Reihen von Umwandlungen möglichst lückenlos von ihren Anfängen bis zu einem bestimmten Endgliede darstellen, heißt, den kausalen Zusammenhang zeigen. Diese Methode ist die vollkommenste Form des Naturerklärens.

Beobachtung und Vergleich ergeben — wie das Beispiel vom Ohre deutlich zeigt — zwei Reihen von Metamorphosen:

1. die ontogenetische, d. h. die Umwandlungen eines bestimmten Lebewesens von der Eizelle bis zu seinem Dauerzustand (Zoologie u. Botanik);

2. die phylogenetische, d. h. die Entwicklung des gesamten Tier- und Pflanzenreiches, die zu den Klassen, Ordnungen und Arten der Gegenwart geführt hat (Paläontologie).

Beide Reihen, die ontogenetische und die phylogenetische, sind gleich bedeutungsvoll für die Erklärung eines Lebewesens oder eines Organes desselben.

Aus alledem ergibt sich aber, daß das gegenwärtige Weltbild nur erklärt und verstanden werden kann auf Grund seiner Entstehungsgeschichte.

6. Die Biologie, ein Zweig der Kulturgeschichte der Natur

Die physikalischen und chemischen Verhältnisse der Erde und deren Beeinflussung durch die Sonne sind die allein nachweisbaren Erzeuger und Gesetzgeber des Lebens auf der Erde. Beide sind in einem langsamen Erkaltungsprozeß begriffen, der einerseits die gesamte Lebensenergie liefert, andererseits die Existenzbedingungen für die Organismen beständig langsam verändert. Während infolge davon die Geschlechter mit mangelnder Anpassungsfähigkeit sowie die der Entartung verfallenen ausstarben, entstanden aus den zur Variation neigenden Arten durch Veränderung einzelner Organe immer neue Formen. Unter diesen hatten nur die den veränderten Verhältnissen entsprechenden Bestand. Die Arten der Lebewesen erscheinen somit als das Produkt einer gesetzmäßig schaffenden Natur, und man kann in diesem Sinne von einer Kulturarbeit der Natur reden. Der Verlauf und die Gesetze derselben bilden die Kulturgeschichte der Natur. Die Biologie ist ein wesentlicher Zweig derselben.

7. Biologischer Unterricht und kulturhistorische Stufen

Aus alledem geht hervor, daß die klarsten und am meisten vertieften Anschauungen nur ein solcher biologischer Unterricht geben kann, der dem Schaffensgange der Natur folgt und die kausalen Beziehungen in historisch-systematischer Reihenfolge darlegt. Der Begriff »Systematisch« bezieht sich hier auf das methodologische Prinzip, daß immer das vorhergehende Einfachere die apperzipierenden Vorstellungen für das nachfolgende Verwickeltere liefere. Die Befolgung dieses Grundsatzes führt in letzter Linie auf die wesentlichen Züge des natürlichen Systems der Lebewesen. Dies ist ein Beweis für seine Richtigkeit; denn die Natur selbst schafft nach diesem Plane.

Für die Ordnung des Lehrplanes folgt daraus, daß das didaktische Grundgesetz von den kulturhistorischen Stufen auch für den biologischen Unterricht das einzige naturgemäße ist und somit unumschränkte Geltung hat.

8. Kulturhistorische Stufen und Zögling

Der Unterricht hat aber nicht nur den Lehrstoff zum Gegenstand, sondern auch den Zögling. Dieser ist selbst der Entwicklung unterworfen, woraus für die Ordnung des Lehrplanes ein zweites Prinzip entspringt, nämlich das psychogenetische Grundgesetz: Der einzelne Mensch wiederholt im Verlaufe seiner Entwicklung kurz die Hauptzüge der psychischen Entwicklung der Menschheit.

Das psychische Leben des Einzelwesens hebt an mit dem Selbstständigwerden der nervösen Zentralorgane, d. h. mit der leiblichen Lostrennung von der Mutter. Es erhebt sich aus einer gänzlich ichlosen Zeit allmählich bis zum klaren Ichbewußtsein. Von hier aus schreitet es durch Kindheit und Jugendzeit der vollen Mündigkeit entgegen.

Dementsprechend sind die psychischen Vorgänge zu Anfang sehr einfacher Art. Die Reizempfänglichkeit der Sinnesorgane und die Reaktionsfähigkeit der zentralen Ganglienzellen sind äußerst gering, weil diese Gewebelemente noch unfertig sind. Nur sehr starke physikalische oder chemische Reize vermögen die Empfindungsschwelle zu überschreiten.

Mit der zunehmenden anatomischen und physiologischen Ausreifung beginnt ein der Beobachtung zugängliches Vorstellungsleben. Es erscheinen zunächst zusammenhangslose Erinnerungsbilder, die von starken oder oft wiederholten Sinneseindrücken herrühren. Als Ursache der Assoziationen macht sich zuerst die Ähnlichkeit der Reize geltend.

Allmählich vermag die Psyche auch auf sinnliche Eindrücke mittlerer Stärke zu antworten, bis schließlich selbst schwache Reize die Empfindungsschwelle überschreiten. Je mehr dieser Prozeß fortschreitet, um so mehr ist die Psyche im stande, auch zusammenhängende Reihen aufzufassen und innerhalb derselben durch die erkannten Einzelheiten den kausalen Zusammenhang herzustellen. Die zeitliche Assoziation, d. i. das psychogenetische Grundprinzip der geschichtlichen Darstellung, ist somit die spätere.

Je mehr mit zunehmender körperlicher Reife das gesetzmäßige Spiel der Reproduktionen und Assoziationen ein von den sinnlichen Eindrücken unabhängiges psychisches Leben mit einer zentralen Ichvorstellung entstehen läßt, um so mehr Zusammenhang kommt unter die psychischen Elemente, Komplexe und Reihen. Die geistige Reife bedeutet im formalen Sinne: die relativ vollendete asso-

ziative Durchbildung der Psyche, welche nunmehr ein zentralisiertes einheitliches Ganze darstellt.

9. Parallelentwicklung der biologischen Wissenschaft

Parallel zu dieser kurz umrissenen Psychogenese des Individuums ist der Entfaltungsgang der biologischen Wissenschaft verlaufen.

Der ichlosen Zeit des Individuums entspricht die Periode der absicht- und systemlosen Urbeobachtung. Sie hat zwischen organisierten und nichtorganisierten Dingen keinen Unterschied gemacht, wie auch das kleine Kind seine Spielgeräte für beseelt hält.

Dem erwachenden Ichbewußtsein des Individuums entspricht die Periode der ersten bewußten Abgrenzung des biologischen Gebietes gegen die »tote« Natur. Dies hatte zur Folge eine einseitige, spezialisierte, systematische Beobachtung der Lebewesen, soweit dieselben sinnfällige Merkmale an sich hatten. Das Ergebnis dieser Arbeit bestand im wesentlichen in der Zusammenstellung der ähnlichen Formen zu Gruppen, und der Gruppen nach ihrem Ähnlichkeitsgrade zu einem Systeme.

Der Periode der Vertiefung der rohen Vorstellungreihen durch die Beobachtung auch der feineren Merkmale und Vorgänge, die zur Erkennung kausaler Beziehungen und der schließlichen Zentralisation derselben führen, entspricht in der Biologie die Entdeckung der nicht augenfälligen, ja der Makroskopie verborgenen Dinge und Veränderungen. Dieser Teil der Forschung hat endlich zur Aufhellung der inneren Verwandtschaft der Lebewesen und zur Aufrichtung des historisch-kausalen Lehrgebäudes geführt. So ist der zählenden und messenden Einzelbeobachtung eine zusammenhängende Geschichte der lebendigen Natur entsprungen.

10. Die natürlichen Stufen des biologischen Unterrichtes

Der biologische Unterricht, auch wenn er sich nicht auf die ganze Entwicklungszeit des jugendlichen Menschen erstrecken kann, muß diese parallelen Entwicklungsstufen der Psyche einerseits und der Wissenschaft andererseits beachten. Sie bezeichnen den einzigen vorhandenen naturgemäßen Weg, der zum Verständnis der Einzelwesen und schließlich des Ganzen führt.

Die Zeit der unwillkürlichen und systemlosen Beobachtung und Sammlung der sinnfälligsten Erscheinungen ohne Unterschied fällt

größtenteils in das vorschulpflichtige Alter. Sie findet ihren Abschluß in den ersten Schuljahren. Ohne den Einfluß des Unterrichtes würde sie weit länger dauern.

Alsdann folgt die Periode des ersten selbständigen biologischen Unterrichtes, die Parallelstufe des jugendlichen, noch unmündigen Ichbewußtseins. Die Beobachtung ist noch rein makroskopisch, aber sachlich sich vertiefend, so daß aus den Ähnlichkeits- und Zeitassoziationen die Hauptzüge des natürlichen Systems und die Prinzipien der örtlichen Lebensgemeinschaften gewonnen werden.

Die Oberstufe ist berufen, auch die jenseits der einfachen sinnlichen Wahrnehmbarkeit liegenden Dinge und Erscheinungen mit in den Kreis der Beobachtung zu ziehen, namentlich mit Hilfe des Mikroskopes. Auf diese Weise werden störende Lücken in den makroskopisch gewonnenen Gruppen und Reihen der Vorstellungen ausgefüllt. Die Hauptzüge des kausalen Zusammenhanges werden deutlich. Der große Gedanke von der Einheit des organischen Lebens auf der Erde leuchtet hervor. Nur insofern diese Lehrstufe, d. i. die der Einführung in das Verständnis des Naturganzen in Betracht kommen kann, ist der Lehrgang auf genetischer Grundlage am Platze. Ja, er ist alsdann, wie oben (§§ 4—7) gezeigt, der einzige pädagogisch mögliche, indem er, dem Wege der Natur folgend, auf die kürzeste und sicherste Weise zum Ziele führt.¹⁾

(Schluß folgt.)

¹⁾ Vergl. BASTIAN SCHMIDT, »Ein Beitrag zur Behandlung der wirbellosen Tiere,« in Unterrichtsblätter für Math. u. Naturw. 1901. — G. PFANNSTIEL, »Der biol. Lehrplan auf genet. Grundlage,« in Natur u. Schule, III, 253 ff. — J. RUSKA, »Die Wirbeltiere,« Stuttgart, Verl. von Nägele. — A. LANG, »Zum Programm des zool. und anthropol. Unterrichtes an den oberen Mittelschulen,« Vortrag auf der Züricher Schulsynode 1903. — TENKHOFF, »Zum zool. Unterricht,« 65. Jahresber. d. K. G. Theodorianum zu Paderborn 1889.



1. Sache und Angelegenheit

Ein Überblick über die logikalischen Probleme. Von Dr. Ernst Friedrich zu Stolp in Pommern.

Schon die Vergleichung sinnverwandter Wörter in Büchern der Synonymik weist manchmal auf den Unterschied zwischen Sache (chrema) und Angelegenheit (melema) hin. Da werden bisweilen reinsachliche und angelegentliche Benennungen auseinander gehalten. Erstere deuten auf alles hin, was Dasein hat, besonders als ein Stück im Laufe der Welt besteht oder geschieht; letztere dagegen deuten auf einen Gegenstand der Sorge hin, welcher eben die Seelen lebendiger Wesen, auch den lieben Gott beschäftigt. »Nötig und überflüssig« z. B. sind reinsachliche Benennungen (haplochrematische Vokabeln), »erforderlich und entbehrlich« aber angelegentliche Benennungen (melematische Vokabeln) derselben Gegenglieder. »Möglich und notwendig« sind reinsachliche Beiwörter, aber »denkbar, tunlich und unausweichlich, unvermeidlich« angelegentliche Beiwörter. Ebenso unterscheiden sich: wichtig und beträchtlich, großartig und bewundernswert, erklecklich und ansehnlich, genügend und befriedigend, mißraten und erbärmlich, Zweck und Absicht, Betreff und Hinsicht, geschehen und sich ereignen, Begegnis und Vorfall, Eigenheit und Merkmal, Tatsache und Wahrheit, Gesetz und Grundsatz, machen und handeln, dasein und vorhanden sein, allerlei und allerhand, jeder einzige und jeder beliebige, ebendasselbe und das nämliche, verschieden und unterscheidbar, zufällig und von ungefähr, Unwesen und Leidwesen. »Gebührend, unfügig und statthaft« sind haplochrematische Vokabeln, aber »befohlen, verboten und erlaubt« melematische Vokabeln. »Gedeihlich und verderblich« sind reinsachliche Benennungen, aber »erquickend und übel zuichtend« angelegentliche Benennungen.

Logiker oder Vernunftlehrer nun tun wohl daran, die Vernunft der Sache, die denkende Vernunft und den Gemeingeist aller Gelehrten zu unterscheiden. Denn die ontologische Tendenz der realen Logik, die

psychologische Tendenz der formalen Logik und die methodologische Tendenz der induktiven Logik gehen auseinander. Offenbar sind Sachvernunft, Denken und Kundigkeit Untersuchungs-Vorlagen, welche zwar zusammenhängen, jedoch ihres abweichenden Inhaltes wegen auch einer abgesonderten Fassung und Erforschung bedürfen. So stellen sich denn Sachvernunftwissenschaft, Denkungstheorie und Kundigkeitslehre als 3 disparate Regionen in der Gesamtwissenschaft dar. Ich habe sie so bezeichnet in meinem Werk: »Beiträge zur Förderung der Logik, Noëtik und Wissenschaftslehre«, Leipzig 1864. Der Doktrintitel »Noëtik« für die Theorie des Denkens war längst bekannt; ich schlug dort noch für die Wissenschaft von der Sachvernunft den Doktrintitel »Taonomik« vor, d. h. Wissenschaft vom Gesetzmäßigkeit des Laufes der Welt, weil chinesische Philosophen den Weltlauf Tao = Großweg nennen, und für die Lehre von der Kundigkeit den Doktrintitel »Idmik«, weil das griechische Hauptwort idme Kenntnis, Kunde bedeutet. Hier will ich, kurz gesagt, taonomische, noëtische und idmische Probleme sondern, jedoch dabei nur die Namen der Hauptstücke angeben, was wohl zum Überblick über die Vorlagen genügen wird.

Die ontologischen Kategorien, Prädikamente oder Aussagepunkte sind reinsachliche Benennungen und bedeuten nicht Eigenmächte, sondern Wesenheiten, welche weder dem Naturgebiet, noch dem Geistgebiet angehören und doch beiden zugleich innewohnen, immanente Entitäten. Die allmählich anschwellende Reihe solcher Wesenheiten von der einfachsten bis zur verwickeltsten zu entdecken und darzustellen, ist Aufgabe der Taonomik oder Sachvernunftwissenschaft (scientia de ratione cursus rerum). Die Kategorien der realen Logik sind also der Körperwelt und der Personenwelt gemeinsam und keinem der beiden Gebiete eigentümlich; darum habe ich sie kommun-neutrale Prädikamente genannt. Ihre allmählich anschwellende Reihe beginnt mit der Beschaffenheit (Qualität) und endet mit dem All (Universum). An die Beschaffenheit reihen sich zunächst Großheit (Quantität) und Maß (Modulus), fernerhin Wesensgrund, Erscheinung und Wirklichkeit, sodann Behuf, Werkzeug und Erzielung, hierauf Ding, Verhältnis und Vorgang, auch Etwas, Stattfinden und Stelle, endlich Erzanfang (Realprinzip), Verfolg (Kontextsequel) und All. Damit habe ich aber bloß gleichsam die Spitzen gestreift; denn eine Menge ontologischer Kategorien, zu denen auch die im Eingang erwähnten gehören, umgibt die soeben hervorgehobenen Entitäten. Näheres findet man darüber in meinem oben angeführten Werk, S. 286 bis 465. Dem chinesischen Hauptwort Tao entspricht der deutsche Ausdruck: Lauf der Welt, der lateinische: cursus rerum, der französische: le cours des choses oder auch: le rapport entre tous les objets = das Einvernehmen unter allen Gegenständen und der nebenwörtliche Ausdruck im Englischen: of course = wie es der Welt Lauf mit sich bringt, oder auch: wie es das Einvernehmen im großen Weltgetümmel mit sich bringt, der Rapport im megakosmischen Homados. Das ist die Vernunft der Sache, die unpersönliche Vernunft, la raison impersonnelle.

Dagegen sind die psychologischen und die methodologischen Kate-

gorieen angelegentliche Benennungen, weil sie in der Gemütskunde (Animi-prudenz) und in der Kundigkeitslehre (*doctrina gnaritatis*) ihre Heimat haben, mithin Wesenheiten des Geistgebietes oder der Personenwelt bedeuten.

Was nun die Noëtik oder Theorie des Denkens (*theoria cogitandi*) betrifft, so ist sie unstreitig ein Teil der Psychologie und zwar derjenige, welcher den betrachtenden Geist als Verstand, Bedacht und Zusambetracht darzustellen hat. Intellekt, Konsideranz und Spekulation sind Funktionen des kontemplativen *Nous*. Was diese Verrichtungen zu stande bringen, das sind: Begriffe, Urteile, Schlußfolgerungen und Überdenkungen; soll fehlerhaftes Denken vermieden werden, dann müssen alle 4 Gebilde den Grundsätzen des richtigen Denkens Rechnung tragen. Die Kategorien der formalen Logik lauten daher: Denkgesetz (*norma cogitandi*), Begriff (*notio*), Urteil (*judicium*), Schlußfolgerung (*illatio vel inferentia*) und Überdenken (*synkephalaeosis = concapitulatio*). Unter einem »Überdenken« verstehen wir eine Zusammenfassung der Hauptpunkte von Gedankengruppen. Mithin umfaßt die Noëtik außer Erörterung der Funktionen des kontemplativen *Nous* 5 Kapitel, nämlich: Orthonoëtik, Ennoëtik, Dianoëtik, Syllogistik und Synkephaläotik.

Das richtige Denken eines sich selbst überlassenen Gemütes schützt aber nicht vor Irrtum, Täuschung und Wahn; die denkende Vernunft eines Menschen (*ratio cogitans*) ist nicht unfehlbar. Wenn er sich dagegen vom Gemeingeist aller Gelehrten, welchen ich kurzweg Kundigkeit nenne, leiten läßt, dann wird er die Wahrheit nicht so leicht verfehlen. Denn der wahrheitsbeflissene Gemeingeist versteht sich auf die Kunst des Wissens und beachtet die Geschichte der Wissenschaften. Die Kundigkeit ist eine öffentliche Angelegenheit (*melema publicum*), wie Sittlichkeit, Behäbigkeit, Sinnigkeit und Frömmigkeit. Hier kommt es darauf an, die Idee des Wahren zu realisieren; dort kommt es darauf an, die Ideen des Guten, der Glückssicherung, des Schönen und der Heiligung zu realisieren. Hier haben wir es nur mit einer von den 5 Humanitäts-Ideen zu tun. Methodologie nun heißt die Lehre von den Verfahrungsweisen zur Selbstüberzeugung und Nächstenüberzeugung, in welchen Methoden eben die Kunst des Wissens besteht. Um die Selbstüberzeugung zu gewinnen, müssen wir uns vergewissern, enttäuschen und forschen; um die Nächstenüberzeugung fertig zu bekommen, müssen wir beweiskräftige Grundsätze aufstellen, unsere Mitmenschen überführen und Lehrgebäu liefern. Dies sind die methodologischen Kategorien; aber die induktive Logik d. h. die zur Kundigkeit anleitende Vernunftlehre geht noch weiter, indem sie schließlich mit allen Wissenschaften und mit deren Geschichte obenhin vertraut macht. Denn in der Idmik oder Kundigkeitslehre (*doctrina gnaritatis*) handelt es sich überhaupt um Erwerbung und Mitteilung der Kenntnisse, folglich nicht bloß um Wißkunst, sondern auch um Wissenschaften, welche ja doch eben Schätze von Kenntnissen als Gemeingut der Menschheit enthalten. Die Idmik umfaßt daher 3 Disziplinen, nämlich: 1. Alethiologie oder Wahrheitslehre mit den Kategorien: Gewißheit, Irrtum und Forschung. — 2. Apodeiktik oder Beweisführungslehre mit den Kate-

gorien: Grundsatz, Überführung und Lehrgebäu. — 3. Epistemik oder Wissenschaftskunde d. h. Encyklopädie und Historiographie der Lehrfächer, beides zur allgemeinen wissenschaftlichen Bildung. Konversations-Lexika, was sind sie anderes, als Lehrbücher der Epistemik in alphabetischer Reihenfolge? Wir werden der Wahrheit habhaft, wenn wir aus 3 Erkenntnisquellen schöpfen; sie heißen: Erleben, Erdenken und Erlernen; gewöhnlich nennt man sie: Empirie, Spekulation und Tradition d. h. Erfahrung, Mutterwitz und Überlieferung. Jeder tüchtige Forscher erstrebt gegenseitige Bewährung zwischen den Ausflüssen aller 3 Erkenntnisquellen; vornehmlich muß das Ergebnis der Schlußfolgerung durch das Ergebnis der Beobachtung bestätigt werden nach der Versregel:

Erfahrung und Zusambetracht,

Wo beide eins, da Wissensmacht.

Das richtige Denken eines sich selbst überlassenen Gemütes kann leicht die Wahrheit verfehlen; daher muß sich jeder Denker Gewißheit darüber verschaffen, ob seine Urteile mit der Erfahrung übereinstimmen. Ist sein Ansatz falsch, dann wird auch das Ergebnis seiner scharfsinnigsten Ausrechnung ein falsches sein. —

2. Ein Kapitel zur Erziehung auf den höheren Schulen

Von Oberlehrer Dr. Willibald Klatt, Steglitz-Berlin

Im allgemeinen soll die Schule kein Kampfplatz sein. Den Tagesfragen entrückt, soll sie die gesicherten Elemente der Hauptwissenschaften der Jugend übermitteln, und oft wird sie ihr mit Bewußtsein manches vorenthalten, was die »neuesten Forschungen« bringen, eben weil sie auf der Vergangenheit, auf dem Historischen im weitesten Sinne des Wortes fußt. Aber die erweiterte Teilnahme unseres Volkes an den Welthändeln, die Industrialisierung Deutschlands, die Fortschritte der Naturwissenschaften und die Notwendigkeit ihrer Kenntnis für unzählige Berufsarten haben schon längst dafür gesorgt, daß die höhere Schule immer mehr den Anforderungen der Gegenwart gerecht zu werden suchen muß, und ihr Lehrplan ist heute übergeladepropft mit allen möglichen Dingen, die die alte Lateinschule nicht gekannt hat. Und wenn auch der Kampf um den Wert der verschiedenen Schulgattungen durch Einführung der Gleichberechtigung an Schärfe verloren und die Zahl der Mitkämpfer aus der Laienwelt wesentlich abgenommen hat, so ergibt sich doch die Notwendigkeit neuer Kämpfe schon aus der bloßen Tatsache, daß das Gebiet des Wissenswerten sich täglich erweitert und man immer wieder verlangen wird, die höhere Schule solle ihren Zöglingen einen Grad von »allgemeiner« Bildung ins Leben mitgeben, die ihnen den Eintritt in jedes Fachstudium ermöglicht, mag auch für die Gelehrten das Ideal der allgemeinen Bildung längst ein unerreichbares Phantom geworden sein. Trotzdem also der Lehrplan der höheren Schule schon längst einem vollgepropften Sacke gleicht, so fordert man doch mit Recht von verschiedenen Seiten, daß in ihm noch irgend-

wie die Forderung einiger Belehrungen über Hygiene eingefügt werden soll; auch ist das ein Gebiet, auf dem die Schule einmal in der angenehmen Lage wäre, einen Samen zu streuen, der unmittelbar greifbare Früchte bei allen tragen könnte, die ihn gutwillig aufnehmen, ganz gleich, ob es im übrigen begabte oder unbegabte Schüler wären. Freilich bliebe dabei vorauszusetzen, daß die »verborgenen Miterzieher«, d. h. die unkontrollierbaren, außerhalb der Schule auf die Jugend einwirkenden Einflüsse nicht bereits eine unheilvolle Macht über sie gewonnen haben.

Aber gerade die Wahrscheinlichkeit, daß bei allen Schülern mehr oder minder stark solche verborgenen Miterzieher am Werke sind, erschwert hier die Aufgabe gewaltig, macht sie allerdings auch besonders reizvoll. Wie schwer und zugleich wie dankbar sie ist, kann man sich am besten an der Alkoholfrage klarmachen, die unstreitig ein hochernstes Stück der sozialen Frage ist, zu deren Lösung doch gerade die aus der höheren Schule hervorgehenden Männer hoffentlich einst die tüchtigsten, fruchtbarsten Kräfte liefern sollen.

Wie soll sich nun aber die höhere Schule zur Alkoholfrage stellen? Was kann sie tun, um Keime zu legen, die den kommenden Geschlechtern mehr und mehr zur Befreiung von der furchtbaren Sklaverei des Alkohols verhelfen sollen?

Mit ein paar Stunden Hygiene im Naturkundeunterricht ist's sicher nicht getan, wenn auch die Darstellungen der gesunden Organe (Leber, Herz, Niere) neben den durch Alkoholmißbrauch entarteten, sowie einige besonders erschreckende statistische Angaben gewiß ihre vorübergehende Wirkung nicht verfehlen würden. Auch der Religionsunterricht wird immer die passende Gelegenheit bieten; wollte man sie an den Haaren herbeiziehen, so wäre die Gefahr des »Salbaderns« nicht ganz leicht zu vermeiden, und mancher Schüler würde nur einen neuen Beweis zu haben glauben, daß der Religionslehrer eben »alles« für Sünde erklärt, auch das, was der Vater und tausend andere, sonst ganz »gute« Menschen durch ihr Beispiel als harmlos erweisen. Immerhin gibt die Religionstunde auch ungezwungen manchen Anlaß, die Alkoholsünde und ihre menschenunwürdigen Folgen zu betrachten.

Fruchtbar für unseren Zweck könnte auch der Geschichtslehrer wirken, wenn er, selbstverständlich ohne *in usum delphini* die Geschichte zu fälschen, an einzelnen Persönlichkeiten und ganzen Ständen, z. B. im kaiserlichen Rom, oder an den durch Alkoholismus vernichteten Naturvölkern die verheerende Macht des Alkohols zu zeigen wüßte. Bei weitem vielseitiger denke ich mir die Möglichkeit, das deutsche Lesebuch auf den verschiedenen Klassenstufen diesem Gedanken dienstbar zu machen. Unsere verbreitetsten Lesebücher enthalten so viele Dinge, für die das Interesse mühsam erkämpft werden muß, warum sollte nicht auch hier und da ein packendes Lesestück eingefügt werden können, das ohne aufdringliches Moralisieren in einer der Altersstufe entsprechenden Form, d. h. unten in Gestalt einer einfachen Erzählung (etwa in Roseggers Art), weiter oben in mehr wissenschaftlichem Gewande die Folgen des Alkoholmißbrauches für Leib und Seele, Familienglück, Staatswohl recht eindringlich darzustellen

wüßte. Ein geschickter Lehrer brauchte sich gewiß auch nicht zu scheuen, im Verlaufe der Besprechung etwa von Uhlands »Glück von Edenhall« oder von Heines »Belsazar« ein kräftig-ernstes Wort über jenes Laster anzubringen, ja, er würde hier auch im Sinne der Dichter handeln, da doch in beiden Fällen erst die Trunkenheit den Frevlern die Zunge löst und den Mut zur Lästerung gibt. Selbstverständlich — das kann nicht genug betont werden — müssen die Schüler immer den Eindruck haben, daß es dem Lehrer Ernst mit seinen Bemerkungen ist; wer sich also nicht zutraut, hier den richtigen Ton zu treffen, der sollte es lieber ganz lassen.

Und das führt mich auf einen zweiten Punkt, der sehr wichtig für die ganze Angelegenheit ist, — die Persönlichkeit des Lehrers. Es ist gewiß nicht wünschenswert, daß man die Lehrer offiziell kontrolliert, wie sie persönlich in Theorie und Praxis zur Alkoholfrage stehen. Es ist auch gar nicht einmal nötig, daß ein Lehrer sich selbst durch Wort und Tat den Schülern als ein Muster absoluter Enthaltensamkeit hinstelle und sie zur Nachahmung auffordere. Aber das ist selbstverständlich zu verlangen, daß Theorie und Praxis sich nicht allzu stark widersprechen; denn wenn am Abend nach dem Kaiserdiner oder gar auf Schulausflügen hier und da Schüler ihre Lehrer vertraulich-geringschätzig grüßen oder sich über Kurschwankungen derer, die ihnen Führer sein wollen, begründete Bemerkungen erlauben dürfen, dann ist noch nicht alles ganz, wie es sein soll.

Wenn nun aber, wie gesagt, den Lehrern zwar nicht völlige Enthaltensamkeit um des guten Beispiels willen, aber doch Vorbildlichkeit im Maßhalten zugemutet werden darf, so wird immer noch die Frage zu lösen sein, was die Schule tun soll, wenn ihr bei einzelnen Schülern eine gewisse Freundschaft zum Alkohol bekannt ist. Ganz machtlos sind wir natürlich, wo wir sehen, wie Eltern ihre halbwüchsigen Kinder bis in die tiefe Nacht in heißen, dumpfigen Kneipen neben sich sitzen und ein Glas nach dem andern trinken lassen, selbst wenn wir die Schlawheit und Zerstreuung am nächsten Tage mit aller Bestimmtheit auf diese Torheiten zurückführen können; und wenn Schüler gewöhnt sind, auf Spaziergängen und zu Hause täglich mit ihren Eltern Bier zu trinken, so rauben wir ihnen einen großen Teil des Vergnügens, wenn wir es ihnen auf Schulausflügen verbieten, natürlich weniger durch die Entziehung des Genusses als durch das Verbot selbst. Verboten wird hier überhaupt das schlechteste Mittel zum Erfolge sein, wenn Aufklärung, freundliche Warnung und gutes Beispiel keinen Segen stiften. Bis zu einem gewissen Grade müssen wir also den Verhältnissen Rechnung tragen, um so mehr, als ja bis jetzt nur ganz vereinzelt einmal zu einem geringen Preise alkoholfreie Getränke zu haben sind und wir auf Schulausflügen immer wieder von den Schülern die Klage hören müssen, es sei keine Milch mehr zu haben, und die Fruchtwässer seien zu teuer. Übrigens braucht ja auch gar nicht immer die Neigung zum Alkohol schuld zu sein, wenn ein paar Schüler sich beim Biere zusammenfinden, sondern vielleicht — nach gemeinsamem Spaziergang — nur Durst und Müdigkeit, oder einfach das Bedürfnis nach Geselligkeit. Und da die Schüler unserer Oberklassen fast alle so alt sind wie viele längst der Schule entronnene junge Leute ihrer Bekannt-

schaft, so muß es ihnen unendlich hart erscheinen, daß sie sich in der Öffentlichkeit noch nicht als Erwachsene bewegen dürfen. Freilich, eine scharfe Grenzlinie wird die Schule immer ziehen müssen, denn außer harmlosen Wirtshäusern gibt es noch Orte, die sich gerade bei den jungen Herren der »Lebewelt« großer Beliebtheit erfreuen und von denen wir unsere Schüler unter allen Umständen fernzuhalten wünschen müssen. Aber sie ist auch sehr leicht zu ziehen: Geht nur an Orte, wo es anständig hergeht, und wo ihr euch vor den Augen eurer Eltern und Lehrer nicht zu schämen braucht!

Ganz anders ist es jedoch zu beurteilen, wenn Schüler sich heimlich zu Verbindungen nach studentischem Muster zusammentun, denn diese haben, soweit die Erfahrung reicht, immer nur dem Zwecke gedient, ödste Kommentreterei und Wettrinkerei zu pflegen; in Berlin und anderen großen Universitätsstädten kommt gelegentlich auch noch der Versuch hinzu, mit Mützen und Bändern nicht bloß im Kneipokal, sondern auch auf der Straße und sonstwo vor Unkundigen zu paradien. Auch über studentisches Verbindungswesen denkt man heute glücklicherweise schon viel kühler und ablehnender als früher, und zum Idealbild des deutschen Studenten des 20. Jahrhunderts gehört zwar hoffentlich noch lange frisches, flottes Wesen, aber die ganze Bierseligkeit mit ihrem Stumpfsinn und ihrem merkwürdig äußerlichen, unter der Wirkung des Alkohols besonders reizbaren Ehrgefühl wird sich wohl bald überlebt haben. Und nun sollten wir mit ansehen, wie unsere Schüler, die wir am liebsten auch in ihrer künftigen Studienzeit vor diesen Bierduseleien bewahren möchten, 1—2 mal wöchentlich nach solchen Kneipabenden schon am frühen Morgen apathisch und schlaftrunken erscheinen, sollten die Pflege dieses törichtsten aller Ideale, des Bierstudentenideals, nicht nach Kräften unterbinden, sollten die Mitglieder solcher Verbindungen nicht energisch zur Ordnung rufen dürfen? Wieviel alberne Äußerungen gegen die rückständigen Freiheitstöter, die Schulphilister usw. hat ein solches Vorkommnis noch jüngst in der Presse hervorgerufen! Der Humor der Geschichte war freilich der, daß die Mehrzahl der Eltern ihre Bestürzung und Entrüstung über die Teilnahme ihrer Söhne an der Verbindung und ihren warmen Dank für die humane Beurteilung dieser Kinderei ausgesprochen haben. Wo bliebe auch das so oft erstrebte Zusammengehen von Schule und Haus, wenn das Haus es hier an Verständnis fehlen ließe? Dabei also sollte es bleiben: Vereinigungen, die nur dem Bacchus dienen, kann die Schule nicht dulden. Dagegen mag sie gestatten, daß einzelne, bestimmt namhaft gemachte, anständige Lokale von Schülern der Oberklassen bis zu einer gewissen Stunde besucht werden. Im übrigen aber werden wir darauf sinnen müssen, die künftigen Studenten auf jede mögliche Weise über die Schädlichkeit des Alkohols zu belehren. Dies kann gelegentlich auch praktisch geschehen, z. B. da, wo längere Schülerfahrten in den Ferien unter Leitung von Lehrern üblich sind. Schweizer Studenten haben vor einiger Zeit einmal auf einer Wanderfahrt die Wirkung des Alkohols experimentell verfolgt: ein Teil lebte abstinente, der andere trank, und am nächsten Tage wurde abgewechselt, während die Marschleistungen, Herzfähigkeit usw.

genau registriert wurden. In vereinfachter Form würde diese Methode auch den Schülern einleuchten, wenn man sie einmal kneipen ließe, ein andermal ihnen die Gelegenheit zum Biertrinken den ganzen Tag über durch Vermeidung der »Quellen« entzöge und dieses Experiment mehrfach wiederholte. Vielleicht würden sie von selbst herausfinden, was ihnen an einem Tage müde Beine gegeben und ihr Interesse für die Landschaft abgestumpft hat, während sie am nächsten Tage »nicht totzukriegen« waren. Und wenn auch die begleitenden Lehrer mit gutem Beispiele vorangingen und ihren jungen Wandergenossen zeigten, daß es zur Erzeugung von Stimmung und Gemütlichkeit durchaus nicht eines größeren Quantums Alkohol bedarf und daß nicht Bruder Straubinger, ja auch nicht einmal Viktor v. Scheffel die höchsten Muster des deutschen Wanderers sind, so dürfte auch hiervon mehr zu erwarten sein als von einem strengen Paragraphen in der Schulordnung.

Fort also mit dem gedankenlosen Hinnehmen der bestehenden Zustände und Anschauungen, fort mit der Verherrlichung der deutschen Trinkfestigkeit! Richten wir Elternabende mit freier Aussprache ein, und erörtern wir gemeinsam diesen und andere Punkte der Hygiene des Schülerlebens! Vermehren wir die Zahl der Turnfahrten und der Ausflüge zu naturwissenschaftlichen, geographischen oder ästhetischen Zwecken! Begünstigen wir, wo die Neigung dazu besteht, die Bildung von Zusammenkünften der Schüler (in Schulräumen), damit sie sich gegenseitig kleine wissenschaftliche, musikalische oder deklamatorische Vorträge halten oder mit verteilten Rollen Szenen aus guten Lust- und Trauerspielen einüben! Dann wird vielleicht das heranwachsende Geschlecht mit anderen, gesünderen Idealen in die Studentenzeit hineintreten, als es heute noch vielfach der Fall ist, ohne daß dabei Jugendlust und Fröhlichkeit im geringsten Einbuße zu leiden brauchen.

3. »Die neue Schule«

Ein Beitrag zur Geschichte der neuesten Unterrichts- und Erziehungsmethoden in Frankreich

Von P. Thiry-Verneuil

Die Ausgestaltung des Schulwesens in Frankreich, im Gegensatz zu den modernen Forderungen: »Fortschritt und Ausbildung des Individuums«, die in England und Amerika bereits so glänzende Erfolge zu verzeichnen haben, ist größtenteils noch heutzutage eine sehr veraltete und rückständige. Was bei näherer Betrachtung unseres Unterrichts- und Erziehungssystems am meisten auffällt, was geradezu befremdet, ist der geringe, dem körperlichen, geistigen und sittlichen Entwicklungsgange des Kindes zugewiesene Anteil.

Schon vor einigen Jahren gab sich in Frankreich eine Widerstandsbewegung gegen dieses alte Verfahren kund, und in fachmännischen Kreisen war nicht selten die Äußerung zu vernehmen: »Warum könnten wir uns die englischen Erziehungs-, Unterrichts- und Fortbildungsmethoden nicht

aneignen, insofern sie unserm nationalen Charakter, unsern angeborenen Freiheits- und Selbstständigkeitsgefühlen nicht widersprechen? Warum wären wir nicht im stande, uns jene wohlerprobten Systeme anzueignen, die, ohne den intellektuellen Entwicklungsprozeß des Kindes, des Knaben und des Jünglings zu beeinträchtigen, demselben eine allgemeine physische, intellektuelle und moralische Bildung anzueignen vermögen, die ihn, ebensogut wie unter andern Himmelsstrichen geschieht, zum allein richtigen Endziel der jugendlichen Tätigkeit, d. h. zum Kampf ums Dasein vorbereiten (qui le fasse bien armé pour la vie)? —

Geleitet von dieser Grundidee, die heutzutage in Frankreich zur allgemeinen Lösung geworden, und die noch folgendermaßen formuliert werden kann: »laisser une part plus grande à l'initiative de l'enfant et le préparer à la vie«, hat ein in pädagogischen Kreisen vielbekannter und um die Sache der Einbürgerung der modernsten englischen Erziehungsmethoden in Frankreich hochverdienter Denker und Schriftsteller, Herr Edmond Demolins, vor etwa sechs Jahren ein Buch¹⁾ verfaßt, das viel Aufsehen erregte, das einem früher erschienenen Werke²⁾ gezollte Lob noch übertraf, ja dem Verfasser einen geradezu riesigen Erfolg einbrachte. Ungeachtet des heftigen Widerspruches, den er bei den Anhängern der alten Unterrichts- und Erziehungsmethode, der sogenannten »methode universitaire«, fand, führte Herr Demolins mit unerschütterlichem Eifer und ungemeiner Beharrlichkeit seinen Kampf gegen das morsche, schablonenhafte Verfahren weiter, und vor einigen Jahren (im Oktober 1899) gelang es ihm endlich, unterstützt von einer größeren Anzahl von Familienvätern, die Sache von der theoretischen Seite in eine praktische und realistische umzugestalten, durch Gründung einer unweit von Paris, dem Brennpunkte des geistigen Lebens in Frankreich gelegenen Schule, die den Namen »Ecole Nouvelle« oder »Ecole des Roches« erhielt.

Es mag nun vielleicht auch für deutsche Leserkreise von einigem Interesse sein, diese Schulorganisation näher kennen zu lernen; darum möchten wir in kurzen Umrissen jenes höchst interessante Erziehungsexperiment, durch Schilderung eines dem schönen Schulheime »les Roches« abgestatteten Besuches, dem geneigten Leser genauer klarlegen.³⁾

*

*

In der Nähe von Verneuil, einem in der Normandie gelegenen Städtchen, wurde die Schule errichtet. Die Absicht bei der Wahl dieser Gegend war eine zwiefache: es sollte ein Landerziehungsheim gegründet

¹⁾ Edmond Demolins, L'Education Nouvelle. L'Ecole des Roches. Paris, Firmin-Didot.

²⁾ Edmond Demolins, »A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons?« Paris, Firmin-Didot.

³⁾ Im Laufe des Jahres ließ Herr Et. Leroux, in einer für Kinder bestimmten volkstümlichen Zeitschrift »le Journal de la Jeunesse«, eine Reihe Skizzen über die »Ecole des Roches« erscheinen, unter dem Titel: »Une visite à l'Ecole des Roches«. Diesen Aufsätzen verdanken wir den größten Teil des Stoffes zu unserer Arbeit.

werden, das ziemlich weit von Paris (etwa $2\frac{1}{3}$ Stunden) gelegen sei, um den Nachteilen vorzubeugen, welche die Nähe einer Großstadt mit sich bringt, und umgekehrt eine Stätte gewählt werden, die den Eltern, hinsichtlich der Besuche ihrer Kinder, schnelle und leichte Verkehrsmittel ermöglichen könnte. Die Landschaft ist reizend und naturfrisch und bietet in ihrem Charakter ein abwechselndes Bild beider Regionen »Beauce und Normandie«: Getreidefelder mit Wiesen, zwei Fläßchen, Avre und Iton: hier üppige Fichtenwälder, dort lange Apfelbäumereien: alles dies verleiht der Landschaft ein eigenartiges, malerisches Gepräge. In jener weiten, vom Seewind gefegten, und dadurch in hygienischer Hinsicht höchst gesunden Ebene, 3 km weit vom Städtchen, erstreckt sich das ca. 50 ha zählende Gut »les Roches«.

Was dem Reisenden am meisten auffällt, bei flüchtiger Besichtigung dieses Gutes, ist die vollständige Abwesenheit jedweder Umzäunung. Die Hecken, welche die lange und breite Nationalstraße von »Paris nach Granville« abgrenzen, bilden keineswegs eine fortwährende, ununterbrochene Einfriedigung: kein Eintrittstor, kein Portal, kein Gehege zeigt dem Eintretenden, daß er in ein den Zöglingen (den sogenannten »garçons«, nach dem Englischen »boys«) reserviertes Eigentum eindringt. Hier nämlich, ganz wie in England, herrscht überall das Regiment der unumschränkten Freiheit, ohne jegliche Schranke, außer derjenigen der Verantwortlichkeit, die der Schüler gegenüber dem Lehrer und gegenüber seinem Gewissen fühlen soll. An Wochentagen ist die Straße leer; keiner der 150 Knaben, die sich mitten in der nahen Ebene herumtummeln, wagt sich auf diesen Weg; an Sonn- und Festtagen hingegen, bietet das muntere Hin- und Herfahren der Jungen im vornehmen, praktischen Radfahrerkostüm (der Schuluniform) ein ganz eigentümliches Bild dar; einige gehen zu Fuß, die meisten fahren mit dem Rad (kaum eine Schule in Frankreich zählt so viele Fahrräder!), um in dem naheliegenden Verneuil ihre Eltern abzuholen oder irgendwelche Einkäufe zu besorgen; sämtliche Knaben haben ein sehr korrektes Äußere, grüßen freundlich im Vorbeigehen oder -fahren, und alles dies geschieht ohne irgendwelche merkwürdige Aufsicht eines Lehrers.

Rechts, am Beginne eines Weges, der zwischen einer Heckenreihe dahinführt, tritt man in das eigentliche Gut »les Roches«; der größte Teil der Schulaulichkeiten läßt sich bald mit einem Blicke übersehen. An einem Abhange des Plateaus erhebt sich ein räumiges Gebäude mit zwei Türmchen in orientalischem Stil: es ist das sogenannte »bâtiment des classes« (the college), der Mittelpunkt des geistigen Lebens der Schule, der Ort des Zusammenlebens der Schüler, die sich hier alle einfinden, um gemeinschaftlich mit ihren Lehrern zu arbeiten, zu singen oder zu beten (denn im Gebäude ist eine kleine Kapelle angebracht worden). Ringsherum, in einer Entfernung von ungefähr 100 m bzw. 1 km befinden sich die verschiedenen Häuser (les maisons): links, mitten im Park des alten Schlosses »les Roches«, das Haus »le Vallon«; rechts »le Coteau« und »les Sablons«; hinter letzteren »les Pins«, ein am Rand eines Fichtenhaines liegender eleganter Pavillon; weiter nördlich, längs der Bahnlinie »Paris-

Granville«, mitten in einem Wäldchen geborgen, »la Guichadière«, ein Landgut des Gründers und Oberleiters der Schule, H. E. Demolins.

Jede dieser ländlichen Baulichkeiten bildet sozusagen ein selbständiges Ganzes, einen vollständigen Organismus mit eigener Einrichtung und Verwaltung. Trotz seiner Abhängigkeit vom allgemeinen »réglement de l'école«, besitzt ein jedes von diesen Häusern seine Eigentümlichkeiten, seine Traditionen, seinen Korpsgeist. Der Vergleich mit unsern alten Internatsheimen, die ihre Zöglinge (alumni) ins Lyceum schicken, wäre, meiner Treu, hier wohl nicht zutreffend, denn hier zu Hause ist das Pensionat zu einem angenehmen Heime geworden, wo die Knaben selten die Zahl 25 oder 30 überschreiten (was zur Folge hat, daß der »ungesunden« Zusammenpferchung der Kinder und Knaben, wie es die Regel ist, mit Erfolg vorgebeugt wird).

In jedem dieser »Häuser« hat der Direktor oder Leiter die Rolle eines selbständigen Verwalters inne, mit Hilfe seiner Gattin. Seine Pflicht besteht nämlich darin, angesichts der ihm von den Eltern anvertrauten Kinder die Stelle eines Seelsorgers und Pflegevaters zu versehen. Zwar ist diese Aufgabe eine schwere, verantwortungsvolle, und fordert, seitens des Ehepaares, eine unaufhörliche Aufopferung; denn zu jeder Stunde müssen »chef und maitresse de maison« den »garçons« zur Verfügung stehen; aber auch große Befriedigung kann die Tätigkeit des Leiters und seiner Frau gewähren: man bedenke dabei nur der ausgeübten wohlthuenden Einflüsse, der erzielten Fortschritte und guten Wirkungen auf Körper, Geist und Seele des Knaben! Die Aufgabe, fürwahr, ist eine anziehende, eine für jeden der sich diesem Beruf gewachsen fühlt, fesselnde; die Arbeit, unter solchen Umständen, ist ein ideales Werk förmlicher Entsagung, bei welcher der Direktor öfters, den »boys« zu Liebe, auf sein materielles Wohl, auf die ihm naheliegenden Familienfreuden verzichten soll und verzichten muß!

In jedem Haus, wo zwei bis drei sogenannte »professeurs assistants« dem Leiter zur Seite und Verfügung stehen, wohnen, wie bereits angedeutet, 25 bis 30 Schüler, die ohne Alters-, Standes- und Bekenntnisunterschied ein friedliches Zusammenleben führen. Die ältesten und besten, seit mehreren Jahren geprüften und von den verschiedenen Hausleitern erwählten Schüler spielen im Hause die Rolle und bekleiden die Würde eines »capitaine« (Näheres darüber weiter unten).

In geselliger, froher, trauter Gemeinschaft mit des Hausleiters Familie, leben Schüler und Lehrer munter, offen und frei drei Monate lang zusammen. Die Mahlzeiten werden an zwei oder drei Tafeln (den sogenannten englischen, deutschen und französischen Tafeln) eingenommen. Als Schlafsäle dienen helle, luftige Räume, die selten mit mehr als 10 bzw. 12 Schülern belegt sind. Die Aufsicht über Schlaf- sowie Studierzimmer liegt dem »capitaine« ob, im Gegensatz zu der Einrichtung in den »lycées« und »collèges«, wo noch immer die öfters mit Recht verschrieenen und berüchtigten »pions« das Regiment führen.

Da nun die Einführung der Capitains-Charge eine ganz spezielle, neue,

in Frankreich noch nie dagewesene ist, so wären vielleicht einige nähere Bemerkungen vonnöten.

Die Einrichtung ist eine englische, den berühmten »colleges« wie Eton, Bedales und Abbotsholme entnommene; sie beruht auf folgendem, in Anwendung gebrachten Prinzip. Einige ausgewählte, auf ihren physischen, intellektuellen Eigenschaften und sittlichem Wandel längst streng geprüfte Schüler, die bereits auf ihre Schulkameraden einen gewissen moralischen Einfluß auszuüben vermögen, kurz und gut, kerngesunde, strebsame und charakterfeste Schüler sind ohne jeden Zweifel im stande, vermöge eines eigenartigen »stillen« Kontrakts, eine Art Suggestion, eine Macht auszuüben, die ihnen ermöglicht, im Falle der Abwesenheit oder Krankheit des Leiters oder Professors dessen Stelle zu vertreten. Ihr Wirkungskreis kann ein vielseitiger sein, und sich, für die ältesten (die »capitaines généraux«) nicht nur auf die innere Hausverwaltung, sondern auch auf die ganze Schulorganisation erstrecken. Sei es während der »free times«, der Sportsübungen, der Ausflüge, sei es im Speise-, Studier- oder Schlafsaal: überall kann ein »tüchtiger« Capitaine mit Erfolg wirken.

Zwar stößt man, bei nur flüchtigem Einblick in diese Einrichtung, auf etwas Seltsames, Befremdendes. »Alles das, sagen die Gegner der Methode, widerspricht gänzlich der alten, herkömmlichen, mütterlichen französischen Erziehungsweise, »anscheinlich« auch den bereits angedeuteten demokratischen, freiheitlichen, gleichheitsdurchdrungenen Prinzipien, die bei uns seit so langen Jahren die sozialen Verhältnisse beherrschen.« — Zwar bedingt die Idee, und um so mehr der Titel eines »capitains« eine Überlegenheit, eine Vorzugsstelle für denjenigen, welcher derlei Amt und Würde bekleidet: Der Titel räumt dem Titularen eine gewisse aristokratische Stellung ein, die derjenigen eines gewöhnlichen Schulknaben nicht gleicht, nicht entspricht. — Die Frage ist aber, unserer Ansicht nach, folgende: Soll es ein Nachteil sein, daß die geistig- und sittlichüberlegenen Knaben ihren Schulfreunden mit Rat und Tat beistehen, ihnen behilflich seien, falls jene den guten Weg verlassen, und auf Irrwege gehen, oder den richtigen Weg einzuschlagen zögern? — Die Antwort wird gewiß eine verneinende sein. Übrigens, »in facto«, nach fünfjährigen Experimenten ist man in der Schule »les Roches« zu folgendem Resultat gekommen: Des Capitains Eingreifen in eines Schülers Handeln ist von allen Zöglingen grundsätzlich gebilligt worden (und doch sind ungefähr 80% derselben Franzosen!), ja, man darf sogar behaupten, daß eine vom Capitaine getroffene Maßregel (guter Rat, Rüge, selbst Strafe usw.) in der Regel ohne jede Einwendung (geschweige denn Dagegensträuben) angenommen wird; aus eigener persönlicher dreijähriger Erfahrung darf Verfasser dieser Zeilen behaupten, daß der gemäßregelte Zögling das Eingreifen eines älteren Kameraden in sein Gebahren besser duldet, sich weniger sträubt, wie wenn letzteres von seiten eines Lehrers käme. Auch wurde beobachtet daß die Knaben den Capitaine sehr gern um Rat fragen, und umgekehrt daß jene sich gerne um das materielle, geistige und sittliche Wohl des Mitschülers kümmern. Auch darf die dem Capitaine auf-erlegte Rolle nicht mit der eines gewöhnlichen Aufsehers (surveillant) ver-

wechselt werden; die Auffassung ist eine davon ganz verschiedene, viel idealere. Der Capitaine ist vor allem ein Ratgeber, ein Führer; falls er einschreiten muß, so geschieht das nicht durch großes Schelten und Toben, sondern durch ein paar ruhige Worte, durch eine gesetzte und zugleich kameradliche Aufmunterung zur Arbeit oder zur Besserung: dank der Altersgleichheit, der Ebenbürtigkeit, der Lebensgemeinschaft wird ihm diese Aufgabe leicht gemacht, dank auch des fortwährenden Kontaktes mit Leiter und Lehrer. Falls der Schüler schlecht gehandelt, so ist es dem Capitaine nicht schwer, ihm einen Verweis zu geben, der nicht soviel Demütigendes mit sich bringt, als seitens eines Direktors oder Professors. Vielmehr, die Gegenwart des Capitaines im Hause ist für beide letztere ein sicherer Stützpunkt, denn, falls jener bevorzugte Schüler eine offene Natur besitzt, falls er freimütig spricht und handelt, kurz, falls er das Herz am richtigen Fleck hat, so ist es ihm sehr leicht, ohne sich den Anschein eines Aufsehers zu geben, den Direktor oder Professor zu unterstützen, vermittels Andeutungen, Bemerkungen, zuweilen sogar Vorschläge.

Was wird aber geschehen, wenn der Capitaine selbst sich irgend eines leichten oder schweren Vergehens schuldig gemacht (was natürlich bei 14—18 jährigen Knaben auch manchmal vorkommen kann). In diesem Falle stehen dem »chef de maison« zwei Maßregeln zur Verfügung: Kasserung, im Falle eines schweren Vergehens; Suspensierung auf beliebige Dauer, im Falle eines leichten Vergehens. Öfters beugt der Capitaine selbst der Strafe vor, indem er die Schuld anerkennt und sein Amt in die Hände des Direktors niederlegt, oder sich bereitwillig irgendwelcher Strafe unterwirft. —

Vielleicht hätte diese Abschweifung das Thema zu einem eigenen Aufsätze liefern können, so wichtig ist die Frage. Für diesmal sei nur angedeutet, daß »la question des capitaines« auf das weitere Gedeihen der Schule, auf die noch zu erzielenden Erfolge der »éducation nouvelle« so stark bereits wirkt und weiter noch wirken wird, daß die »Université« dies Verfahren mit regem Interesse verfolgt (die Schule steht, wie alle »établissements libres« unter staatlicher Aufsicht); übrigens sind in vier oder fünf Anstalten dergleichen Experimente fortgeführt worden seitens ehemaliger Leiter oder Professoren der Schule und weisen selbe gute Erfolge auf.¹⁾

* * *

Prüfen wir nun die eigenartige Gesamtschulorganisation in Hinsicht auf ihre materielle Einrichtung, nehmen wir z. B. eines der wichtigsten »Häuser« (mit ca. 4 Lehrern und 30 Schülern) als Typus, so merken wir

¹⁾ Die Schule »les Roches« hat den allerersten Anstoß zu ähnlichen Anstalten gegeben, und schon sind, im Laufe der fünf letzten Jahre 4 solche Landerziehungsheime gegründet worden: so z. B. das »Collège de Normandie«, unweit Rouen; »l'Ecole de l'Île-de-France«, im Département Oise; »l'Ecole du Sud-Est«, im Département Rhône; »l'Ecole de l'Estérel«, nahe bei Cannes. Alle erfreuen sich eines blühenden Gedeihens, und sind meistens von ehemaligen Schulkräften der »Ecole des Roches« geleitet oder unterstützt.

folgendes: Gleich beim Eintritt in das nach dem Englischen »hall« bezeichnete Vorzimmer, wird man durch die überall herrschende Bequemlichkeit, durch das »comfortable« angenehm überrascht. Das Mittagessen ist zu Ende, und durch die großen Glastüren betrachten wir ein Speisezimmer, das uns mit seinen hohen, hellen Fenstern, in ein »milieu« versetzt, das an das englische »home« erinnert. Auf allen Tischen stehen Blumenvasen; die Tischdecken sind schneeweiß: Geschirr, Bestecke, alles gibt den Eindruck eines tadellosen Hauswesens. Die Schüler strömen aus der »salle à manger« (den in »lycées« und »collèges« üblichen Ausdruck »réfectoire« kennt hier niemand) lärmend heraus. Zum Stillschweigen im Speisesaal ist niemand gezwungen; auch ist die herkömmliche klösterliche Einrichtung der »lecture au réfectoire« entschieden abgeschafft worden. Die Kinder tummeln sich im »hall« herum in buntem Durcheinander mit Lehrern, Lehrerinnen und Hausleiterin; eine jede der letzteren spielt die Rolle einer Mutter und sorgt unter dem Regiment der »maitresse de maison« für das materielle Wohl der Zöglinge (sie besorgt die Wäsche, führt Aufsicht über Schlaf-, Speise-, Ankleide- und Badezimmer u. d. m.). Es sei bei dieser Gelegenheit noch bemerkt, daß in allen »Häusern« englisch- und deutschsprechende Lehrkräfte vorhanden sind, und daß die meisten Unterhaltungen englisch oder deutsch geführt werden.

Aus dem Speisezimmer treten wir in das Empfangszimmer des »chef de maison«, wo alles praktisch und einfach möbliert ist, dann in den »salles d'étude«, wo etwa 25 Schüler (die Capitaines wohnen in naheliegenden, eleganten, von ihnen selbst möblierten und tapezierten Zimmern) an hölzernen Pulten sitzen; es wird unter der ausschließlichen Aufsicht des Capitaines gearbeitet; nur selten mischt sich der Lehrer in die Arbeit des Schülers ein; falls letzterer einer näheren Erklärung über einen wichtigen Punkt seiner Arbeit bedarf, so steht ihm der Lehrer in seinem Zimmer zur Verfügung; gewöhnlich werden die Lehrer in die verschiedenen Häuser derart einlogiert, daß jeder Schüler in allen Fächern prompte und sichere Auskunft erhalten kann; ein sehr gutes Mittel, das Zeitersparnis zur Folge hat. — Im ersten Stockwerk befinden sich 2 oder 3 Schlafzimmer, geräumig, hell und luftig, mit Warmwasserheizung; neben jedem Schlafrum ein Lehrerzimmer. Falls sich während der Nacht ein Schüler unwohl fühlt, so wendet er sich an den Lehrer; auch hat jede Hausleiterin eine kleine Hilfsapotheke; bei schwereren Krankheitsfällen nimmt ein unweit des »Haus Vallon«, in einem eleganten »cottage« wohnender »infirmier« (Krankenwärter) mit seiner Frau die Pflege; jeden Tag, um halb zwei, kommt der Arzt des naheliegenden Verneuil mit dem Automobil gefahren, und behandelt die im Krankenhause befindlichen Knaben. — Im Schlafzimmer besitzt jeder Schüler einen Waschtisch mit mehreren Schubladen und Fächern; das Bettgestell ist aus Eisen, das Bett selbst einfach und ohne Federdecke; unten ein kleiner Fußteppich; über dem Bett hängen die Lichtbilder der Eltern und Angehörigen; jedem Schüler steht die Wahl der Bilder frei; einige, die eine besondere Vorliebe für Radfahren und Automobilsport besitzen, kleben große Plakate an die Wand; andere, die für Kunstsachen Interesse haben, errichten sich eine Ansichtspostkarten-

galerie; alles das gibt der sonst so nüchtern aussehenden Schlafstätte ein frisches, originelles Gepräge. Über dem Schlafzimmer liegt gewöhnlich das Badezimmer mit den Wäscheräumen, wo jeder Junge seinen speziellen Wandschrank mit Kleidern und Schuhen besitzt. (Forts. folgt.)

4. De oorspronkelijke »Ventjes«¹⁾ der Antwerpsche schoolkinderen

Unter diesem Titel veröffentlicht der Leiter des »pädagogischen Laboratoriums der Stadt Antwerpen in dem eben erschienen 5. Jahrbuch außerordentlich sorgsame und umfassende experimentelle Untersuchungen über das kindliche Zeichnen. Er kommt zu bedeutsamen Resultaten, die zweifelsohne das Interesse weiterer Kreise verdienen. — Ich möchte in aller Kürze seine Methode und seine Ergebnisse hier darstellen.

1. Methode. Ende Februar und Anfang März 1901 besuchte Schuyten eine Anzahl Schulen und Klassen, um insgesamt 40 Serien von je 100 Zeichnungen menschlicher Figuren nach freier Erfindung verfertigen zu lassen. Es handelte sich um Kinder (Knaben und Mädchen) im Alter von 3—13 Jahren. Jedes Kind bekam ein rechteckiges Stück Zeichenpapier, Maßstab $16 \times 10,5$ und nun mußten sie völlig nach freier Wahl eine Zeichnung entwerfen. Die Untersuchungen fanden meist Vormittags, zuweilen auch Nachmittags statt im Lauf von 2 Wochen.

Die gewonnenen Zeichnungen wurden zunächst einer qualitativen Analyse unterworfen. Aufgabe derselben ist ein doppeltes: 1. zu untersuchen, ob alle Glieder des menschlichen Leibes tatsächlich dargestellt waren und 2. ob auch die richtigen Lageverhältnisse und Anheftungspunkte beachtet worden waren. Der qualitativen Analyse folgte die quantitative: die Zeichnungen wurden bis in ihre kleinsten Besonderheiten gemessen. Das geschah mittels einer besonderen Meßvorrichtung. Bei allen diesen Messungen bestand die Hauptabsicht darin, Größe und Breite der dargestellten Figuren zu bestimmen im Verhältnis zu ihren Unterabteilungen, dann ferner den millimetrischen Proportionen zwischen den einzelnen Körperteilen unter sich nachzugehen.

Der dritte Teil erörtert auf Grund dieser Messungen die Entwicklung des Schönheitssinnes. Er behandelt: 1. Das Verhältnis von Kopf zu Gestalt verglichen mit dem idealen Verhältnis, das die meisten Schönheitskanons annehmen (1:8). 2. Das Verhältnis der verschiedenen Kopfteile untereinander (Kinn : Nasenbasis, Nasenbasis : Nasenwurzel, Nasenwurzel : Beginn des Haarwuchses) und vergleicht sie mit der Typenziffer 0,333 (1:3). 3. Das Verhältnis zwischen der Länge der Arme und der ganzen Gestalt; Vergleichsziffer 0,375 (3:8). 4. Das Verhältnis zwischen Fuß und Gestalt : 0,166 (1:1). 5. Verhältnis zwischen Hand und Fuß: Vergleichsziffer 0,666 (2:3). 6. Verhältnis zwischen Hand und Angesicht:

¹⁾ Lieblingsfigur.

Vergleichsziffer 1 (1:1). Die übrigen Körperteile zu messen erwies sich als unmöglich. Die Wertung der Ergebnisse geschah nun so, daß diejenigen Zeichnungen als die wertvolleren und zugleich als Zeugnisse entwickelteren Schönheitssinnes angesehen wurden, die den von den Künstlern angenommenen Proportionen am nächsten kommen. — Der 4. Teil zeichnet verschiedene Typen, der 5. vergleicht mit Untersuchungen an den Schülern der Antwerpener Anstalt für schwachbefähigte Kinder, der 6. Teil zieht allgemeine Ergebnisse und Schlüsse.

Versuchsergebnisse: Sie finden sich in einer großen Zahl un-
gemein mühsame Arbeit verratenden Tabellen. Ich bescheide mich, die
Hauptergebnisse kurz herzustellen.

I. Anfangs wurden Vorderansichten des Kopfes gezeichnet, dann kamen »gemengde koppen« an die Reihe, d. h. solche in Profil und Vorderansicht zu gleicher Zeit, endlich Profiltypen allein. Diese drei Formen, die auf den folgenden Altersstufen sich mehrfach kreuzen, sind trotzdem ganz deutlich voneinander zu sondern und es ist keineswegs gewagt, zu behaupten, daß sie drei Entwicklungsperioden bedeuten: eine erste, da die betreffenden Kinder alles zeichnerisch darstellen, was ihnen gefällt und doch ihre Eigenart in der Darstellung insofern bekunden, daß sie nicht alles darstellen, was die Wirklichkeit bietet, mit ihr sorglich übereinstimmt, sondern was »ihnen besonders zusagt«. Eine zweite Gruppe ist die, in der die Kinder Nase und Mund in Profil zwar haben kennen lernen, die aber doch bei dem Zeichnen die gewohnte Sonderansicht schwer verlassen kann — und die beiden Darstellungsweisen oft auf sehr gewandte Weise zu vereinigen trachtet. Eine dritte und letzte Gruppe ist dadurch charakterisiert, daß sie nahezu ausschließlich von dem Profil Gebrauch macht. Die Mädchen bleiben durchweg länger in der 1. und 2. Periode stecken und erreichen auch in der dritten nicht die Entwicklungshöhe der Knaben.

II. Die quantitativen Messungen lehren zunächst, daß die Maße des Leibes und seiner Glieder mit steigendem Alter auch in den Kinderzeichnungen wachsen. Auffallend ist eine bedeutsame Abweichung von dieser Regel: zwischen dem 6. und 7. Lebensjahr finden wir einen starken Kurvenrückschritt, dem dann eine weitere Steigerung folgt. Dieser Rückschritt fällt zusammen mit dem Aufenthalt in der Schule während der ersten fünf Monate. Schuyten hält dieses Ergebnis erstens Nachdenkens wert gegenüber der durch seine Untersuchungen bekannten Veränderlichkeit der physischen Entwicklung — allem Anscheine nach eine Wirkung der Schule.

Die Zeichnungen der Knaben waren im allgemeinen länger, diejenigen der Mädchen breiter.

Wir dürfen annehmen, daß die Kinder denjenigen Leibesgliedern die größere Bedeutung beilegen, die sie im Bilde entsprechend am größten gezeichnet haben, und können dann folgende Ordnung in absteigender Linie herstellen:

Länge: Knaben: Beine, Rumpf, Arme, Kopf, Füße, Hände.

Mädchen: Beine, Arme, Rumpf, Kopf, Füße, Hände.

Breite: Knaben: Kopf, Rumpf, Hände, Beine, Füße, Arme.

Mädchen: Kopf, Rumpf, Hände, Füße, Beine, Arme.

In anatomischer Wertung sieht die Folge so aus:

Länge: Beine, Arme, Rumpf, Füße, Kopf, Hände.

Breite: Rumpf, Kopf, Beine, Hände, Arme, Füße.

Man sieht also, daß unsere Kleinen im allgemeinen eine ziemlich richtige Darstellung von dem Bau unseres Leibes haben.

III. Die Künstler haben sich von jeher eine Idealgestalt des menschlichen Leibes geformt und in bestimmten Proportionalzahlen das Verhältnis der einzelnen Teile desselben angegeben. Diese Verhältniszahlen habe ich eben schon angegeben. Die Kinderzeichnungen offenbarten nun, daß das Verhältnis von Kopf: Gestalt = 1:8 von den Knaben mehr annähernd erreicht wurde als von den Mädchen; die letzteren zeichneten durchweg größere Köpfe und kleinere Gestalt. Ebenso näherten sich die Knaben bei der Darstellung der Nase dem Verhältnis 0,333 mehr als die Mädchen. Das Verhältnis: Gestalt = 3:8 ward übereinstimmend bei beiden Geschlechtern nahezu erreicht, wengleich die Mädchen oft kleinere Arme zeichnen als die Knaben. Bezüglich Fuß: Gestalt ist zu bemerken, daß die Knaben näher an das Verhältnis 0,166 herankamen als die Mädchen, während sie bei dem Verhältnis Hand: Fuß beinahe um das Zehnfache mehr von der Zahl 0,666 abweichen als die Knaben. Die Mädchen zeichnen größere Hände und Gesichter, aber das Verhältnis Hand: Angesicht = 1 zeigt übereinstimmende Beachtung. — Verfolgt man diese Angelegenheit auf den verschiedenen Altersstufen, dann gewahrt man, daß im 6. Lebensjahre die Abweichung von dem theoretischen Quotienten am größten war, woraus Schuyten schließt, daß auch die Entwicklung des Schönheitsgefühls einem störenden Einfluß unterworfen ist von dem Augenblick an, da das Kind seinen ersten Gang in die Schule macht. — Im allgemeinen zeigen die aufeinander folgenden Altersstufen eine allmählich steigende Annäherung an die ideale Proportion.

IV. Schuyten hebt jetzt einige typische Momente heraus, die ein sorgsamer Vergleich der Zeichnungen an die Hand gab: der Kopf ist im allgemeinen oval gezeichnet, kann aber alle möglichen Formen haben. Die Augen präsentieren sich als »krabbels«, Striche oder Punkte, die entweder allein stehen oder umgeben sind von halben oder ganzen Kreisen, schwarze Bälle, mit oder ohne Brauen. Die Nasen sind bei den Vorderansichten senkrechte oder wagerechte Striche, Kreuze, Dreiecke, Rechtecke, Kreise u. s. f. Bei den profil gezeichneten Köpfen sind sie kreisförmige Anhängsel von verschiedener Größe, horizontal ausgestreckt oder herabhängend, nicht selten in eine scharfe Spitze auslaufend. Der Mund ist bei Vorderansicht dargestellt in 2 oder mehreren horizontalen Strichen, als rund oder Rechteck, in dem senkrechte Striche die Zähne andeuten; die wunderlichsten Formen beobachtet man bei den Profilköpfen und den Mischformen. Die Ohren sind hakenförmig, mitunter auch rund und mit einem Punkt in der Mitte dargestellt, ihre Form variierte nur wenig. Der Rumpf wurde dargestellt als Rechteck, ballförmig, dreieckig, oval, Brust und Bauch wurden nicht getrennt, oft beobachtet man sonderbare Verschmelzungen von Leib und

Beinen. Die Gliedmaßen bestehen zuerst aus einfachen, später aus doppelten Linien und sind anfänglich nicht, doch später gegliedert; eigentümlich sind oft Kniee und Ellenbogen angebracht worden. Die Füße sind dargestellt in einzelnen Linien als Verlängerung des Beins, mitunter auch rechtwinklich umgebogen, Dreiecke, Vierecke, Bälle, unregelmäßige Figuren. Wohlgeformte Füße finden sich in späteren Jahren an den doppellinigen Beinen. Die Zehen sitzen in verschiedensten Richtungen. Bei den Händen befindet sich das Kind in der größten Verlegenheit. Sie werden vielfach ganz fortgelassen. Die jüngsten wie die ältesten Kinder fühlen am wenigsten sich verpflichtet, die Hände mit der richtigen Anzahl Finger zu versehen, die ersteren zeichnen zumeist zu wenig, die letzteren zu viele.

V. Von vornherein beabsichtigte Schuyten Zeichnungen schwachbefähigter Schüler mit denen der normalen zu vergleichen. Das Ergebnis ist folgendes: Vom qualitativen Gesichtspunkte aus waren hüben und drüben bei dem Zeichnen der Lieblingsfigur wenig Unterschiede zu spüren. Quantitativ zeichneten die normalen Knaben überall größer und breiter als die korrespondierten schwachen. Merkwürdigerweise näherten sie sich aber den Kunstproportionen mehr als die normalen Schüler, schienen also bezüglich der Kunstentwicklung höher zu stehen als diese.

Kiel

Marx Lobsien

5. Pädagogischer Kongress in Athen

1. *Πρώτον ἑλληνικὸν ἐκπαιδευτικὸν Συνέδριον . . . ἐργασίαι τῆς διευνοήσεως Ἐπιτροπῆς-Πρακτικὰ τῶν Συνεδριάσεων-Σχολικὴ Ἐκθεσις.* Athen (Verlag des dirigierenden Komitees) 1904, S. 300. Frcs (Drachmen) 6.

2. *Θεμ. Ι. Μιχαλοπούλου Περὶ τῆς εἰρνετέρας διαδόσεως τῆς δημοτικῆς ἐκπαιδείσεως καὶ περὶ παιδείσεως τῶν ἐπιρροβηκότων τὴν σχολικὴν ἡλικίαν ὄγκοιμμάτων.* Athen (Druck von Hestia) 1904, S. 58. Fr. 1.

3. *Κρητικὴ Πολιτεία: Ἀνωτέρα Διεύθυνσις τῆς Παιδείας καὶ τῆς Ἀκωοσύνης: Ἡ ἐν Κρήτῃ ἐκπαίδευσις.* Canea (Druck der kretensischen Regierung) 1904. S. 32.

Ein sehr erfreuliches Ereignis fand voriges Jahr in Athen statt. Zum erstenmal kamen Vertreter des gesamten Griechentums vereinigt, um über das griechische Unterrichtswesen zu verhandeln. Das erste *Ἑλληνικὸν ἐκπαιδευτικὸν Συνέδριον* (Griechischer Kongreß für Unterrichtswesen) tagte in Athen vom 31. März bis 4. April (a. S.) und jetzt liegen vor uns die Protokolle der Sitzungen mit einer kurzen Beschreibung der Schulausstellung. Letztere bezweckte den Griechen die Fortschritte des Abendlandes in Lehrmitteln usw. zu veranschaulichen; deshalb wurden auch Fremde zur Teilnahme zugelassen.

Der Gedanke ist ausgegangen von dem »Verein für Verbreitung nützlicher Bücher«, der in Verbindung mit zwei älteren Vereinen (des »Vereins für Verbreitung der griechischen Bildung« und des »Philologischen Vereins ‚Parnassos‘«) die Einladungen erließ. Das Ministerium des Königreichs, wie dasjenige der autonomen Kreta, schenkten dem Werke ihre

Gunst. Der König der Hellenen eröffnete, in Anwesenheit der Königl. Familie, die Sitzungen des Kongresses; der Kultusminister, als Ehrenvorsitzender, begrüßte die Erschienenen durch eine lange und schöne Rede; der kretensische Departementschef des Kultus und der Rechtspflege (*Σύμβουλος*) wurde als ordentlicher Präsident erwählt. Die anderen Mitglieder des Vorstandes waren die Vertreter von Konstantinopel, Cypern, Monastir (Macedonien), Chios, Smyrna usw.

Der Kongreß wurde in 4 Abteilungen eingeteilt: 1. Das elementare Schulwesen, 2. das mittlere Unterrichtswesen, 3. die weibliche Erziehung und 4. die Berufsbildung. Sie sollten über folgende Themata diskutieren: 1. Größere Verbreitung der elementaren Bildung und Verminderung der Zahl der erwachsenen Ungebildeten. 2. Pädagogische Bildung der Gymnasiallehrer. 3. Reform des Lehrplanes der Mädchenschulen, damit sie eine Erziehung verbreiten gemäß der griechischen Tradition und der Bestimmung der Frau in der Familie und in der Gesellschaft. 4. Technische Vorbereitung und Fortbildung.

Als 5. Thema, bestimmt zur allgemeinen Beratung des Kongresses, wurde die Verbesserung der Schulbücher, sowohl was den Inhalt wie was die äußere Form betrifft, in Aussicht genommen.

Referent der ersten Sektion war Dr. Themistocles Michalopoulos, der in Deutschland — besonders in Jena — seine pädagogische Ausbildung erhielt, wie übrigens auch die zwei folgenden Referenten. Von seinem ausführlichen Referat liegt uns auch ein besonderer Abdruck vor. Dr. Michalopoulos bestreitet vor allem, daß das einfache Lernen von Lesen und Schreiben von irgend einer erzieherischen Bedeutung sei und infolgedessen will er durchaus nicht zugeben, daß andere als in Lehrerseminaren vorgebildete Personen Erwachsenen irgend einen Unterricht erteilen dürfen. — Es wurde nämlich den Mitgliedern des Kongresses vorgeschlagen, daß für die vollständig ungebildeten Erwachsenen (Analphabeten) in Dörfern, wo es keinen Lehrer aber einen Pastor gibt, von dem letzteren wenigstens das Lesen und Schreiben erteilt wird, und in der Armee von Unteroffizieren. Das will Michalopoulos durchaus nicht zugeben; er vergißt aber dabei, daß das Lesen und Schreiben eine zu große praktische Bedeutung hat, die man nicht unterschätzen kann. Die ökonomischen Verhältnisse in Griechenland andererseits, die eine äußere Sparsamkeit gebieten und der Mangel an Überschuß von Lehrern sollten ihn zu der Überzeugung bringen, daß jedenfalls eine Abhilfe geschaffen werden muß. Wie wäre es übrigens mit den Griechen, wenn sie, vor hundert Jahren noch vorziehen sollten, ihren Kindern keinen Unterricht erteilen zu lassen, weil es damals keine Lehrerseminare geben konnte? Gysis, der berühmte griechische Maler, der als Professor der Kunstakademie in München gestorben ist, hat die »geheime Schule« verewigt, in der Nachts in der Kirche der Geistliche den jungen Griechen Unterricht erteilte. Und doch konnte dieser Lehrer nicht einmal orthographisch schreiben! Wenn er aber das nicht tun durfte, mußte Lesen und Schreiben aus Griechenland verbannt sein!

Die Sektion hat sich indessen im Sinne seines Vorschlages geäußert.

Sie empfahl außerdem u. a. 1. die von Seite von Vereine Begründung von Fortbildungsschulen, deren Besuch aber, womöglich, verpflichtend sein soll. 2. Die Konstituierung von Schulgemeinden. 3. Verbesserung der Lehrerseminare, indem u. a. auch eine fremde Sprache obligatorisch eingeführt wird und Begründung von *Ἱεροδιδασκαλεία* (Pastor-Lehrerseminare) im türkischen Griechenland für die ärmeren Gemeinden, damit es ihnen gelingen wird, gebildete Pastoren, die gleichzeitig Lehrer sind, zu bekommen. 4. Zulassung der Abiturienten derselben zum Universitätsstudium. 5. Erweiterung der Schulpflicht. 6. Begründung von Schulen für Taubstummen, Blinden, Idioten und schwach Begabten. 7. Übersetzung der besten pädagogischen Werke des Abendlandes. 8. Besondere Berücksichtigung der praktischen Aufgabe der Schule, durch Erweiterung des naturkundlichen Unterrichts usw. und schließlich 9. Beaufsichtigung der fremden (von der Propaganda unterhaltenen) Schulen.

Die zweite Sektion, deren Referent Dr. Kapetanakis war, äußerte den Wunsch, daß die Gymnasiallehrer auch eine besondere pädagogische Vorbildung genießen möchten, indem dem Lehrstuhl der Pädagogik ein Normalgymnasium angegliedert werde, in welchem die schon ihre wissenschaftliche Prüfung bestandenen ein Jahr hindurch praktisch sich üben sollen. Für die auf Grund des jetzigen Gesetzes Angestellten aber soll ein hervorragendes pädagogisches Werk übersetzt, ein möglichst ausführliches Programm verfaßt und eine pädagogische Zeitschrift vom Ministerium herausgegeben werden. Auch die Einberufung von Konferenzen wurde empfohlen, während der Vorschlag des Referenten, daß während der Ferien praktische pädagogische Übungen in Athen zu veranstalten seien, abgelehnt wurde! Vor allem aber muß der Wunsch für die Ständigkeit der Lehrer betont werden gegenüber dem überaus schädlichen allzu häufigen Wechsel! Auch die Anstellung von Gymnasialinspektoren wurde empfohlen.

Aus den Wünschen der Sektion für das Mädchenschulwesen ist zu erwähnen, daß die Begründung von Kindergärten unterstützt wurde, daß die Mädchenschulen einen praktischeren Charakter annehmen und daß besondere Schulinspektorinnen angestellt werden sollen, die unter der Oberleitung einer Oberschulinspektorin stehen. Referent war Dr. Aristoteles Kurtides. Es sei erwähnt, daß seit Jahren schon eine periodische Schulinspektion von Damen stattfindet.

Die IV. Abteilung wiederholte und verallgemeinerte den Wunsch, daß den Schulen eine praktischere Richtung zu geben ist und daß der Handfertigkeitsunterricht eingeführt werden soll. Gleichzeitig empfahl sie die Begründung von technischen Schulen.

Zu der Frage der Lehrbücher — deren Zahl in Griechenland sehr groß ist — wurde von der Generalsitzung des Kongresses angenommen, daß während der ersten drei Jahre kein Lehrbuch in den Volksschulen zu gebrauchen ist, mit Ausnahme des Lesebuches. Die Lehrbücher sollen für 3 Jahre von der Regierung genehmigt werden und für jedes Fach sollen 3 sein; die Bevorzugung eines von den 3 soll den Lehrern überlassen bleiben.

Schließlich wurde die Konstituierung eines Bundes beschlossen. Seine Aufgabe ist das Werk des Kongresses weiter zu verfolgen.

Der Kongreß wurde mit einem Gastmahl beendet, was die Regierung den eifrigsten Mitgliedern des Kongresses angeboten hatte. Es fand dieses in Phaleron statt; der Kronprinz, der an ihm teilnahm, begeisterte die Anwesenden durch einen schönen Trinkspruch. Darauf folgte die Bekrönung des vor dem Universitätsgebäude stehenden Denkmals Adamantios Korais, des großen Patrioten und Gelehrten.

Dem Bureau des Kongresses waren außer Denkschriften auch Berichte von dem numerischen und sachlichen Zustand der Schulen verschiedener griechischer Länder zugegangen. Es ist zu bedauern, daß sie im vorliegenden Buche nicht mit aufgenommen sind. Einige von den ersteren wurden in der *Ἐθνικὴ ἀγωγή* (Nationalerziehung) veröffentlicht und andere in der *Δημοτικὴ Ἐκπαίδευσις* (Volksbildung). Von den Berichten aber wurde der Cypren betreffende in der Zeitung *Τὸ Κράτος* (Der Staat) veröffentlicht, und der über Ionien usw. in der Zeitschrift *Ἑλληνισμός*. Dagegen ließ die kretische Regierung ihren Bericht besonders drucken. Er wurde mit den Protokollen zusammen verteilt. Mit Freude liest man die kleine Broschüre, die ein so deutliches Bild der großen kulturellen Fortschritte bietet, die Kreta seit der Befreiung gemacht hat. Mit voll berechtigtem Stolz wird der Prozentsatz der die Schulen besuchenden Bevölkerung schon im ersten Jahr der Befreiung mit demjenigen anderer zivilisierter Länder verglichen: 35 077 also ungefähr 11% der gesamten Bevölkerung besuchten die Unterrichtsanstalten; ein Prozentsatz, der über dem von Italien und Portugal steht und derselbe wie in Belgien ist. Es ist schade, daß die wirtschaftlichen Verhältnisse es nicht gestatten, daß die Erfolge noch weiter geschritten sind. Aber Kreta erfreut sich einer väterlichen Regierung und allmählich wird sie wohl auch diese Schwierigkeiten überwinden! »Die Kretenser haben das Ehrgefühl, so schließt der Bericht, kulturell nicht hinter ihren Brüdern im griechischen Königreiche zu stehen, bis die göttliche Vorsehung ihre politische Einigkeit mit diesen gewähren wird, indem sie den heißesten Wunsch jedes Kretensers erfüllt.«

Jena

S. P. Stamulis

6. Zur Kunstpflege

in unseren Schulen veröffentlicht Herr Ernst Samter, Oberlehrer am Sophien-Gymnasium in Berlin, eine lesenswerte Studie in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen (LIX. Jahrg. 1. Berlin, Weidmann, 1905), die in praktischen Vorschlägen gipfelt auf Grund von Versuchen, welche der Verfasser in Berlin angestellt hat. Es ist interessant zu hören, daß er, wie seinerzeit H. Grimm, hierbei nicht den streng chronologischen Gang eingehalten hat, sondern von Höhepunkten ausgegangen ist, ein Gedanke, der innerhalb der Herbartischen Pädagogik bekanntlich in mannigfacher Weise schon lange benutzt worden ist. Auch sonst ist der Aufsatz reich an guten Bemerkungen, wenn auch einzelne Aussprüche den Widerspruch herausfordern, wie z. B. der Satz: »Daß in der Schule die intellektuelle Bildung stets die Hauptsache sein und bleiben wird, ist meine feste Überzeugung.«

Es entspricht dies zwar dem gegenwärtigen Stand unserer Schulen, aber als Ideal muß doch die Persönlichkeits-Bildung angesehen werden. Deshalb Kunstpflege, deshalb Zeichnen, Modellieren, Spiel und Sport und all das, was einer einseitigen Verstandespflege entgegenarbeiten kann. Weniger Unterrichtsdrill, weniger intellektuelle formale Schulung, dagegen mehr Ausbildung eines frischen und fröhlichen Schullebens; das ist's, was unsere deutschen Schulen brauchen.

Jena

W. Rein

7. Verein für wissenschaftliche Pädagogik

Inhalt des 37. Jahrbuchs (1905)

1. Schmidt, Was ist's um Herbarts Zucht?
2. Jetter, Zur Volksschulmethodik (Schluß).
3. Hemprich, Zur modernen Kinderforschung (Schluß).
4. Ritthaler, Die schulmäßige Entwicklung der Grundzahlenbegriffe.
5. Fack, Lays Experimentelle Didaktik.
6. Fritsch, Briefe Herbarts an Drobisch (Schluß).
7. Wilk, Das Werden der Zahlen und des Rechnens im Menschen und in der Menschheit auf Grund von Psychologie und Geschichte.
8. Just, Mißverständnisse und falscher Gebrauch der Formalstufen des Unterrichts.
9. Hemprich, Rudes Volksschulmethodik.
10. Vogt, Die Konzentration des Unterrichts.

Die Haupt-Versammlung des Vereins findet zu Pfingsten in Weimar statt. Th. Vogt

8. Verein der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen

Die diesjährige Hauptversammlung wird am 24. und 25. April im Preußischen Hof zu Erfurt abgehalten werden. Zur Besprechung gelangen folgende Themen: Der gemeinsame Unterricht von Knaben und Mädchen; das Mannheimer Schulsystem.¹⁾ Referenten sind: Direktor Trüper-Sophienhöhe bei Jena und Direktor Scholz-Pößneck.

¹⁾ S. No. 256 des »Pädagog. Magazins«. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).



I Philosophisches

Nahlewsky, Joseph W., weiland o. Prof. a. d. Universität Graz, Allgemeine Ethik. Mit Bezugnahme auf die realen Lebensverhältnisse pragmatisch bearbeitet. 3. Auflage besorgt von O. Flügel, Veit & Co., Leipzig 1903. 281 S. 3 M., geb. 3,60 M.

An Bearbeitern der Herbartschen Ethik ist kein Mangel. Die Namen Hartenstein, Allihn, Strümpell, Steinthal, Ziller, Rein, Felsch, Flügel sind bekannt. Neuerdings hat Flügel auch die dritte Auflage der Allgemeinen Ethik Nahlewskys besorgt. Worin besteht nun das Charakteristische dieser Ethik, das eine neue Herausgabe wünschenswert erscheinen ließ?

Während die ältere idealistische Schule sich lediglich auf das Ethos des Individuums beschränkte, zog Herbart in seiner »Allgemeinen praktischen Philosophie« vom Jahre 1808 das Ethos der Gesellschaft mit herein in den Kreis seiner Untersuchungen. So steht Herbart in einer Zeit, in der sich der ethische Individualismus, die Ethik der autonomen Menschenwürde, zum Siege durchrang, schon gleichsam da als Prophet unserer Zeit, in deren Mittelpunkt die soziale Frage steht, und in der in allen Disziplinen das soziale Element betont wird. So wird auch mit Recht an eine moderne Ethik vor allem der Maßstab angelegt, ob sie im stande ist, den sozialen Problemen der Gegenwart gerecht zu werden. Da wir den ethischen Ideen allgemeine Gültigkeit zuschreiben, so müssen sich dieselben auch an allen Fragen des modernen wirtschaftlichen Lebens anweisen. Eine Ethik, die hier versagt, ist eben veraltet und kann nur noch historischen Wert für sich beanspruchen. Ja, sie beweist, daß ihre Fundierung von vornherein zu kurz geraten ist. Hier ist z. B. der schwache Punkt der biblisch-theologisch basierten Ethik: daß sie uns in so vielen Fragen des modernen Wirtschaftslebens einfach im Stiche läßt. Zu welch' bedenklichen Konsequenzen aber eine solche ungenügend begründete ethische Anschauung führen kann, zeigen die Essays eines bekannten Theologen und Politikers. Naumann kommt in seinen »Briefen über Religion«, die allerdings auf philosophische Begriffsschärfe keinen

Anspruch machen, zu dem Schlusse, daß die Ethik Jesu (die er zudem noch sehr einseitig auffaßt), im modernen Betriebsleben überhaupt keine Stätte mehr habe; m. a. W., daß es unvereinbar miteinander sei, ein moderner Mensch und ein rechter Christ zu sein. So proklamiert er geradezu eine doppelte Ethik, eine fürs Geschäft und die Politik, die andere fürs Privatleben. Die erstere zielt er mit dem modernen Namen: »Sittlichkeit (!) des Kampfes ums Dasein« (warum nicht lieber noch etwas drastischer: »die Ethik der gepanzerten Faust?«) oder Egoismus und Interessenpolitik. Hier haben wir wieder einmal ein grasses Beispiel, auf welche Abwege die unselige Begründung der Moral auf Religion und Offenbarungsbuch führen kann. Denn Naumanns Ausführungen kommen doch auf nichts anderes hinaus, als auf eine Bankrott-Erklärung der Ethik überhaupt und damit auch der christlichen Religion! Es ist wirklich betrübend: Ein evangelischer Theologe, weiß sich, weil er zugleich (und mit Recht) nicht darauf verzichten will, ein moderner Mensch zu sein, nicht anders zu helfen als dadurch, daß er die Ethik teilweise über Bord wirft und ihr nur ein überaus dürftiges Vegetieren und eine Winkel-existenz innerhalb der vier Pfähle anweist und an ihre Stelle die nackte, brutalste Selbstsucht als »ethisches« Prinzip auf den Weltenthron setzt! In Wirklichkeit ist natürlich durchaus nicht die Unzulänglichkeit des Christentums für die moderne Zeit schuld, sondern die mangelhafte Fundamentierung der Ethik auf biblisch-theologischem Fundament, das sich eben als zu schmal für die sozialen Verhältnisse der Gegenwart erwies. Wiederum hat der »alte« Dörpfeld recht bekommen, der solche unzulängliche Forschungsmethode auf dem moralischen Gebiete als schweres Übel beklagte.¹⁾

¹⁾ Es seien hier einige der prägnantesten Aussprüche Naumanns angeführt:

Es gibt allergrößte und allerschwerste menschliche Probleme, die durch das Neue Testament nicht wesentlich berührt werden. — Nicht unsere ganze Sittlichkeit wurzelt im Evangelium, sondern nur ein Teil derselben, allerdings ein äußerst wichtiger und leicht mißachteter Bestandteil. Neben dem Evangelium gibt es Forderungen der Macht und des Rechts, ohne die die menschliche Gesellschaft nicht existieren kann. — Die Nachfolge des Weltgottes ergibt die Sittlichkeit des Kampfes ums Dasein, und der Dienst des Vaters Jesu Christi ergibt die Sittlichkeit der Barmherzigkeit. — Daß der Ausdruck: »Kampf ums Dasein« ohne Abschwächung verstanden werden soll, ergibt sich aus folgenden Worten: Im Wort Kampf ums Dasein liegt eine Weltanschauung. Der Kampf wird als Prinzip des Fortschritts gefaßt und zwar der ganz brutale egoistische Kampf. — Das Leben braucht beides, die gepanzerte Faust und die Hand Jesu, beides je nach Zeit und Ort. Und zu wissen und zu fühlen, wann das eine und wann das andere nötig ist, das ist die Kunst, an der wir alle lernen. Theoretisch haben wir alle immer unrecht, denn theoretisch müßten wir alle entweder ganz dem Cäsar oder ganz dem Nazarener folgen. — Ein theoretisch reiner Christ ist innerhalb der Welt nicht möglich. (Naumann, Briefe über Religion, »Hilfe«, Berlin-Schöneberg 1904, S. 31—55.) Man vergleiche demgegenüber O. Flügel, Sittenlehre Jesu, 4. Aufl., Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1897 und Dörpfeld, Zur Ethik, Gütersloh 1895, S. 30 ff., 95 ff., 250 ff.

Wieviel besser besteht demgegenüber Herbarts Ethik die Probe aufs Exempel! Nahlowsky also greift die soziale Grundtendenz Herbarts auf und läßt sich, wie schon der Titel besagt, näher auf das Detail der sozial-ethischen Fragen ein, sucht die sittliche Bedeutung des Kultur- und Wirtschaftslebens allenthalben hervorzuheben, prüft die verschiedenen Rechtsordnungen und Strafkategorien, widmet endlich auch der Arbeiter- und Frauenfrage die gebührende Aufmerksamkeit.

Nahlowskys Ethik zerfällt in drei Teile: der erste Teil befaßt sich mit der Grundlegung der praktischen Philosophie durch die Vorbegriffe der allgemeinen Ästhetik, der zweite mit der Lehre und Ableitung der ursprünglichen Ideen, der dritte mit der Lehre von den abgeleiteten oder gesellschaftlichen Ideen. Ihnen vorausgesetzt ist eine Einleitung (S. 1—34) über Philosophie überhaupt, ihre Aufgabe und ihre Einteilung: in Logik, die es mit der bloßen Form der Begriffe zu tun hat, in Metaphysik (theoretische Philosophie), die sich mit der spekulativen Bearbeitung der Begriffe vom Seienden (dem Realen) befaßt und untersucht, wie dieselben widerspruchslös gedacht werden müssen, und in Ästhetik (praktische Philosophie), der die spekulative Bearbeitung des Seinsollenden (des Idealen) zufällt. Die Ethik ist letzterer unterzuordnen. Diese beiden Wissenschaften gehen unabhängig voneinander ihre eigenen Wege. Die Metaphysik fragt wenig darnach, ob das, was ist, gefällt oder nicht gefällt, die Ästhetik, und damit auch die Ethik, hat nichts zu schaffen mit der Frage nach dem Sein und Nichtsein dessen, was sie als schlechthin beifallenswert anerkannt hat. Die Ethik hat nun zuerst die Aufgabe, alle jene Verhältnisse, vermöge deren das Wollen gefällt oder mißfällt, vollständig zu konstruieren und daraus die ethischen Musterbegriffe oder die ethischen Ideen abzuleiten. Dieser allgemeine Teil heißt Ideenlehre. Der speziellen Ethik kommt es dann wieder zu, die allgemeinen Musterbegriffe auf die besonderen Lebensverhältnisse anzuwenden. Während nun zuerst gegenüber falschem Einheitsstreben die fundamentale Unabhängigkeit der allgemeinen Ethik gegenüber jeglicher Art von theoretischer Philosophie erwiesen wird, sei es der allgemeinen Metaphysik oder der besonderen mit ihren Unterabteilungen: Psychologie, Naturphilosophie und Religionsphilosophie (Theologie), weist darnach Nahlowsky die engen Beziehungspunkte und die Wechselwirkung der speziellen oder angewandten Ethik mit diesen Disziplinen auf. Hier kommt auch die große Bedeutung der Religion als einer von anderer Seite schlechthin nicht zu ersetzenden Ergänzung der Moral zur Sprache, während vorher die Begründung der Ethik auf dem Gottesglauben ebenso scharf abgewiesen wird. Im letzten Einleitungskapitel wird auf den durchgreifenden Einfluß der Ethik als Führerin im wirklichen, konkreten Einzel- oder Staatsleben hingewiesen, ferner auf alle die Wissenschaften, die mit dem praktischen Leben in engster Beziehung stehen, wie Pädagogik, Rechtsphilosophie, Geschichtswissenschaft, Theologie, auch auf die wahre Kunst, welche der sittlichen Weltanschauung, des Idealen, nicht entbehren kann.

Wie die Philosophie überhaupt, so muß auch die Ethik von dem in der Erfahrung Gegebenen ausgehen. Solche Erfahrungstatsachen sind die

Werturteile. Diese werden nun des näheren untersucht und miteinander verglichen. Als Grundlage der Ästhetik und Ethik bleiben die Urteile des unparteiischen, absoluten Vorziehens und Verwerfens bestehen, welche nun auf ihre Grundtypen oder Grundformen zurückzuführen sind. Denn nur diesen Stammurteilen kommt absolute Gewißheit oder Evidenz und Allgemeingültigkeit zu. Anstatt nun noch weiter auf diese Grundfragen und späterhin auf die Konstruktion der Ideen einzugehen, wodurch nur bekannte Gedankengänge wiederholt werden müßten, will ich mich darauf beschränken, kurz die Darstellungsweise Nahlowskys zu charakterisieren.

Vor allem hat Nahlowsky die Gabe, mit unübertrefflicher logischer Schärfe sein System aufzubauen. Alle Möglichkeiten werden erwogen, die Unmöglichkeiten ausgeschieden, alle sich einstellenden Einwände berücksichtigt und erledigt und die Ergebnisse gegen falsche oder einseitige Auffassungen sicher gestellt. Eine scharfe Disposition kennzeichnet das Buch. Wertvoll sind auch besonders die kurzen Schlußbetrachtungen, welche den einzelnen, entwickelten Ideen angefügt werden. Hier weist Nahlowsky das Vorhandensein letzterer in bekannten Moralsystemen nach, in denen die betreffende Idee gerade eine besondere Rolle spielt oder bringt Beispiele aus der Poesie und dem praktischen Leben, wo sie besonders anschaulich hervortritt. Auch die Bemerkungen sämtliche fünf Ideen betreffend, in denen er einmal die Selbständigkeit jeder einzelnen Idee betont, andererseits auf die Wechselwirkung hinweist, in welche sie miteinander treten, sobald es sich um ihre Anwendung auf konkrete Lebensverhältnisse handelt, sind sehr beachtenswert. An dieser Stelle mag auch auf die kleine, überaus lehrreiche Schrift Nahlowskys aufmerksam gemacht werden, in welcher er gleichsam die Stichprobe auf die praktische Brauchbarkeit der Ideen zur sittlichen Beurteilung gewisser Spezialfragen und Einzelfälle der angewandten Ethik macht. Sie ist betitelt: »Die ethischen Ideen als die waltenden Mächte im Einzel- wie im Staatsleben, nach ihren verschiedenen Beziehungen beleuchtet.« (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], 1904. 2. Aufl.).

Von Teil III, der die Lehre von den gesellschaftlichen Ideen enthält, möchte ich besonders noch auf den Anhang des Verwaltungssystems aufmerksam machen, welcher Andeutungen enthält über die Beziehungen, die zwischen dem Verwaltungssystem einerseits und der Rechtsgesellschaft und dem Lohnsystem andererseits stattfinden. Hier nimmt als Zusatz die Erörterung über die soziale Frage einigen Raum ein. Selbstverständlich mußte sich Nahlowsky damit begnügen, auf dieselbe einige Streiflichter zu werfen und die wesentlichsten Gesichtspunkte, aus welchen sie aufzufassen ist, hervorzuheben. Er betrachtet sie vorwiegend von drei Gesichtspunkten aus: von dem des Arbeiters, der seine Kraft so günstig als möglich zu verwerten sucht, von dem des Arbeitgebers aus, der seinen Unternehmergewinn im Auge hat und von dem der Regierung aus, welche auf die Gesamtheit zu blicken hat und deshalb keine Vergewaltigung des einen gesellschaftlichen Faktors durch den andern dulden darf. Die hier entwickelten Grundsätze sind bei dem gehässigen Partei- und Interessentreiben der Gegenwart wohl der Beherzigung wert. Von seiten der Ethik kann in

der Tat nicht entschieden genug betont werden, was Nahlowsky als Leitsatz voranstellt: »Man hüte sich nur vor jeder Einseitigkeit, nehme nicht ausschließlich in dem oder jenen Heerlager Stellung, halte nicht ausschließlich bloß an der Forderung der einen oder der andern von den genannten Ideen fest, sondern trachte, den berechtigten Interessen aller jener gesellschaftlichen Faktoren möglichst Rechnung zu tragen und die Forderungen aller einschlägigen gesellschaftlichen Ideen miteinander in Einklang zu bringen« (S. 246). Auch die Kapitel: »Zur Reform des weiblichen Unterrichts- und Erziehungswesens« und »Wechselbeziehungen zwischen dem Kultursystem und den übrigen gesellschaftlichen Systemen« enthalten wertvolle Winke für die Sozialreform. Bei der Darlegung des Kultursystems selbst, welches das ganze Innenleben des Volkes auf den Gebieten der Wissenschaft, der Kunst, der sozialen Sitte und der Religion umfaßt, wird das Augenmerk auf vier Hauptpunkte gerichtet: 1. auf die intellektuelle, 2. auf die ästhetische, 3. auf die moralische, 4. auf die religiöse Ausbildung des Volkes in allen seinen Schichten.

Dem Verlage ist es noch zu danken, daß er durch bedeutende Herabsetzung des ursprünglichen Preises eine weitere Verbreitung des Buches ermöglicht hat.

Auerbach i. V.

Dr. G. Burk

II Pädagogisches

Seyfert, Dr. Richard, Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform. Praktische Ratschläge und Proben für die Alltagsarbeit und für Lehrproben. Leipzig 1904. 241 S. Preis 2,40 M.

Das Buch zerfällt, wie schon der Titel erkennen läßt, in einen theoretischen (»Allgemeines« — S. 1—97) und einen praktischen Teil (»Praktische Versuche« — S. 98—241). Unsere Besprechung soll sich auf den ersten, den grundlegenden Teil beschränken. Derselbe bietet in seiner ersten Hälfte eine allgemeine und spezielle Didaktik, und diesen prinzipiellen Darlegungen sind in den folgenden Kapiteln einige untergeordnete, ja zum Teil recht nebensächliche Punkte äußerlich ganz gleichwertig angereiht. Die Ausführungen selbst gleichen Aphorismen. Aus diesem Grunde muß ein näheres Eingehen auf manche grundlegenden Erörterungen hier unterbleiben, da letztere dazu nicht ausführlich und tief genug sind. Andererseits sind die darin zu Grunde gelegten Voraussetzungen zu wenig bekannt und anerkannt, um so kurz und fragmentarisch behandelt zu werden. Das gilt u. a. von den »psychogenetischen Gesetzen« (S. 5) und von der Begründung der 4 Lernstufen (S. 17 ff.), die im allgemeinen den Formalstufen Herbarts entsprechen. Der Herr Verfasser benennt die Stufen als Einstimmung, Erarbeitung (des Neuen), Einarbeitung (ins Bewußtseinsganze) und (formale) Verarbeitung. Wozu diese neue Terminologie, die keineswegs zu größerer Klarheit beitragen dürfte; ist doch z. B. die Zielangabe, die in den nachfolgenden Lehrproben vorhanden ist, unter Einstimmung einbegriffen? Auf S. 4 wird das Erziehungsziel bestimmt als Bildung einer »durchgeistigten Persönlichkeit«. Mag man

auch den Ausdruck »Persönlichkeit« gelten lassen, das Attribut »durchgeistigt« ist doch auf den ersten Anblick zu unbestimmt und zeigt bei weiterer Überlegung eine stark intellektualistische Richtung. Eine übermäßige Betonung der Verstandesbildung ist auch an anderen Stellen nicht zu verkennen; so wird S. 14 gefordert, »auf der Unterstufe gewisse mechanische Fertigkeiten zum Abschluß zu bringen: das mechanische Lesen, das Schönschreiben, das Rechtschreiben, die gebundenen Aufsatzformen, die Grundrechnungsarten mit ganzen Zahlen u. dgl. m.« Und von der Unterstufe heißt es ausdrücklich: »Freilich muß auch hier die Zeit vor allem den Formfächern zur Verfügung stehen.« Bei einem solchen Lehrbetrieb kommt die Schule doch in Gefahr, zur bloßen Unterrichts-, ja zur Dressuranstalt zu werden. Wenn S. 15 gar verlangt wird, daß »der Sachunterricht der Unterstufe geradezu gelegentliche Erzähl- und Plauderstunden (a. a. O. gesperrt gedruckt) enthalten müsse, in denen die Kinder in ihrer Weise über Selbsterlebtes berichten, oder in denen der Lehrer erzählt«, so möchte man darin eine bewußte oder unbewußte Reaktion gegen den Intellektualismus und den Drill unserer Schulen erblicken. Wollen wir nicht lieber innerhalb des planmäßigen Unterrichts die Kinder in ihrer Weise über Selbsterlebtes berichten lassen? Über die Einteilung der Lehrfächer in Religion, Realien und Formalien (S. 12) genüge es zu bemerken, daß dieselbe weder tief genug gefaßt, noch in streng logischer Weise begründet ist. Die Bemerkungen zur speziellen Didaktik (S. 26 ff.) enthalten im großen und ganzen bekannte Forderungen.

Fragt man nun, was der eigentliche Zweck des Buches ist, so läßt sich aus dem Vorwort und den Ausführungen der ersten Blätter entnehmen, daß die Schrift auf Hervorhebung des künstlerischen Moments der Lehrtätigkeit hinzielt: »Die Unterrichtslektion ist das Erzeugnis einer freischaffenden und freigestaltenden Tätigkeit, ein kleines Kunstwerk.« Auf S. 7 heißt es sehr richtig: »Das Künstlerische ist das Subjektive, das jeder Individualität Eigentümliche. Da der Unterricht ein lebensvoller geistiger Verkehr von Person zu Person ist, ist dem Künstlerischen ein breiter Raum gelassen« — wenn, so möchten wir hinzufügen, das freie Schaffen nicht in Fesseln gelegt wird. Aber S. 11 lesen wir zu unserer Verwunderung: »Wenn selbst der Stoff bis aufs Tüpfelchen vorgeschrieben wäre, auch dann bliebe noch ein weiter Raum für freies persönliches, also künstlerisches Lehrverfahren«, und kurz vorher: »Wenn jeder sich darauf beschränkte, hierin seine Künstlerschaft zu betätigen, dann würden die Klagen über das übermäßige Normieren und Reglementieren bald verstummen.« Also mit andern Worten: Wenn jeder mit der ihm gelassenen Freiheit sich begnügt, dann würden die Klagen über bürokratische Einzwängung aufhören! Allerdings würde schließlich alle Unzufriedenheit aus der Welt verschwunden sein, wenn jeder mit seiner Lage sich zufrieden gäbe! Nein, wer das künstlerische Moment der Lehrtätigkeit pflegen will, muß in erster Linie für Freiheit des Lehrers eintreten, gegen das übermäßige Normieren und Reglementieren Front machen. Denn zweifellos leidet unser Schulwesen sehr unter dem immer üppiger wuchernden Bürokratismus, der nicht zum wenigsten genährt wird durch kleinliche,

kurzsichtige, engherzige Schulbeamte, die alles in ihre Schablone zwingen wollen; aber »sie spinnen Luftgespinste und suchen viele Künste — und kommen weiter von dem Ziel«. Mit diesem bürokratischen Zuge hängt es auch zusammen, wenn manche Schulen zu bloßen Lern- und Drillanstalten werden. Dem Lehrer muß das freie Schaffen im Großen und im Ganzen gewahrt bleiben, natürlich innerhalb eines großzügigen Lehrplanes und gemäß dem festbestimmten Lehrziele. Es genügt nicht, wenn nur die Gestaltung des Kleinen, der bloßen einzelnen Lektion oder Lehrstunde dem Lehrer noch belassen ist; dann hat er wohl die Teile in seiner Hand, es fehlet aber das geistige Band. Ein Haftbleiben im Kleinen führt nicht zu wirklich künstlerischem Schaffen, nur zu Künstelei. Kann z. B. der Maler ein echtes Kunstwerk schaffen, wenn ihm alle Gegenstände samt ihrer Anordnung vorgeschrieben werden?

Über die im 2. Teile des Buches gebotenen Lektionen sei nur gesagt, daß der denkende Lehrer manches daraus sich zunutze machen kann, aber anderes für seine Person abweisen wird, ohne es zu verurteilen, wenn ein anderer sich dafür entscheidet. Denn nur, was der Lehrer sich selbst erarbeitet, selbst durchdacht hat, weckt Leben und macht das Lehren zum künstlerischen Tun, nicht aber das, was kritiklos übernommen oder gar reglementmäßig aufgezwungen wurde.

Jena

Zahrenhusen

Singer, Dr. Karl, München, Soziale Fürsorge der Weg zum Wohltun. München und Berlin, R. Oldenbourg, 1904.

Es ist ein verdienstliches Unternehmen bei der großen Zersplitterung der Wohltätigkeitsbestrebungen eine Zusammenstellung aller der Einrichtungen mit den betreffenden Literatur-Nachweisen zu geben, die in das Gebiet der sozialen Fürsorge gehören. Dabei wird auch auf wichtige Organisationen des Auslandes, von denen wir lernen können, hingewiesen. Der Stoff ist so gruppiert, daß in den ersten Abschnitten die allgemeinen Fragen, dann die Schaffung der zentralen Organisationen erörtert werden, während die weiteren Kapitel sich an die Hauptaltersstufen und die sozialen Bedürfnisse anschließen.

Wir kennen kein Werk, das eine ähnliche, umfassende Übersicht böte. Diese ist aber deshalb wichtig, um die Zusammenhänge und Aufgaben in ihrer inneren und äußeren Verschlingung zu überschauen und auf eine systematische Gruppierung zu gegenseitiger Unterstützung hinzuwirken.

Daß die einzelnen Abschnitte in ihrer Kürze nur summarische Betrachtungen darbieten können, liegt in der Anlage des Buches begründet. Immerhin dürfte bei einer neuen Auflage eine Erweiterung desselben behufs gründlicher Mitteilungen angestrebt werden. Hierbei können die Encyklopädien von W. Rein (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]) und das Staatslexikon von Conrad u. a. (Jena, Fischer) in ihren neuen Auflagen gute Dienste leisten.

Jena

W. Rein

Rausch, Dr. A., Rektor der Latina in Halle, Schülervereine, Erfahrungen und Grundsätze. Halle, Waisenhaus, 1904. 112 S. 1,50 M.

Wenn man immer wieder hier und da von Auflösung heimlicher Schülerverbindungen mit den obligaten Bestrafungen hört, fragt man sich verwundert, ob denn die Direktoren und Lehrerkollegien nicht die Schrift des Herrn Dr. Rausch studiert haben. Nicht als ob hier ein Allheilmittel gegeben sei, um derartige Dinge ein für allemal zu verhüten, aber vortreffliche Ausführungen zur Gestaltung eines frischen, offenen, gesunden Schullebens kann man in der Tat hier finden. Wo geheime Verbindungen sich einnisten können, ist sicher etwas nicht in Ordnung. Eine Erziehungsschule, in der Lehrer und Schüler kameradschaftlich verkehren und im Spiel, auf Spaziergängen, Schulreisen usw. einander näher kommen, kennt solche Verirrungen nicht. Aber leider sind unsere höheren Schulen oft von dem Ideal einer Erziehungsschule sehr weit entfernt. Sie brüsten sich nicht selten mit dem Wissen ihrer Schüler und wie weit sie darin z. B. über englische Schulen erhaben seien — sehr mit Unrecht, da sie der Bildung der werdenden Schüler-Persönlichkeit gleichsam nur von weitem zusehen und sich herzlich wenig darum bemühen. Erzieher brauchen wir in unseren höheren Schulen heute mehr als je. Solange wir nur Stundenhalter haben, werden die heimlichen Verbindungen mit all' ihren schweren Nachteilen nicht aufhören, die beste Kraft unserer Jugend zu verzehren.

Jena

W. Rein

Ufer, Chr., Die Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstags in Weimar. Altenburg, Bode, 1905.

Der Verfasser unterwirft die Verhandlungen des zweiten »Kunsterziehungstages« einer eingehenden, sachlichen, scharfen Kritik. Man liest sie mit Gewinn; der »Kunsterziehungstag« aber kann sich beglückwünschen, daß er mit solcher Aufmerksamkeit von einem Fachmann, der in diesen Dingen zu Hause ist und sich auf Grund seiner Erfahrung mancherlei Gedanken darüber gemacht hat, auf seinen inneren Gehalt hin geprüft wird. Kritisch betrachtet erscheint er dem Fachmann sehr gering. Er mag recht haben. Aber wir sehen die Bedeutung der »Kunsterziehungstage« nach einer ganz anderen Seite hin. Wir betrachten sie unter dem Lichte der Dörpfeldschen »Schulsynoden«: Erziehungs- und Unterrichtsfragen sollen auch vom Laienelement aufgenommen und beraten werden. Denn sie sind eine gemeinsame Angelegenheit, nicht die Domäne eines fachmännischen Kreises allein. Bei solchen Verhandlungen tritt natürlich viel Verkehrtheit, Halbheit und Oberflächlichkeit zu Tage, wie es auch bei den Beratungen der Schulvorstände — und der Parlamente unvermeidlich zu sein scheint. Was z. B. gegen die »Formalstufen-Theorie« gelegentlich in Weimar vorgebracht wurde, konnte dem Kenner der Sache nur ein mitleidiges Lächeln entlocken. Aber das muß man mit in den Kauf nehmen, wenn man pädagogische Dinge einem weiteren Kreis vorzulegen und sie dafür zu interessieren, prinzipiell für eine notwendige Aufgabe hält. Einige Vorzüge mögen besonders noch hervorgehoben werden z. B.: Auf welcher Versammlung sind denn so energische und gute Worte gegen das büro-

kratische Schulsystem, das ja Dörpfeld auch so verhaßt war, gesprochen worden? Wo hat man öffentlich die Reform des Lehrplans für das erste Schuljahr kräftiger betont? Wo sonst finden sich Männer und Frauen der verschiedensten Lebensanschauungen und Berufe zusammen, um über Erziehung und Unterricht Gedanken auszutauschen? Die Arbeit der »Kunsterziehungstage« ist weniger eine schöpferische, als eine aufklärende für Kreise, die außerhalb der Wissenden liegen. Daß von letzteren eine scharfe Kontrolle geübt wird, ist notwendig und ersprießlich. Darum muß die Arbeit des Herrn Rektor Ufer dankbar begrüßt werden.

W. Rein

Sickinger, Dr. A., Der Unterrichtsbetrieb in großen Volksschulkörpern sei nicht schematisch-einheitlich, sondern differenziert-einheitlich. Zusammenfassende Darstellung der Mannheimer Volksschulreform. — Mannheim, J. Bensheimer, 1904. 8°. VIII und 172 Seiten. — Preis 3,20 M.

Der recht umständlich klingende Titel der neuesten Schrift des durch seine Organisationsvorschläge in den letzten Jahren rasch bekannt gewordenen Mannheimer Stadtschulrates Dr. Sickinger hat insofern sein Gutes, als er über das Wesen des hier zu besprechenden Buches keinen Zweifel läßt. Der Haupttitel kennzeichnet kurz den Grundgedanken des Inhaltes, der Nebentitel die Form des Buches. Der erstere ist insofern nicht ganz zutreffend, als der Unterrichtsbetrieb weit mehr umfaßt als die bloße Organisation großer Volksschulkörper, auf die es dem Verfasser vor allem ankommt. Doch ist das ohne Belang gegenüber der großen Bedeutung des durch den Titel angedeuteten Inhalts des Buches. Auf diesen hier kritisch einzugehen, verbietet der Zweck einer Buchbesprechung. Will man den zwar nicht neuen, aber vom Verfasser mit viel Geschick neu begründeten und mit großer Energie vertretenen und in die Wirklichkeit umgesetzten organisatorischen Ansichten gerecht werden, so erforderte das eine neue Abhandlung.¹⁾ Diese nach der Ansicht des Verfassers in pädagogischer, hygienischer und sozialer Hinsicht tief einschneidenden Pläne sind zudem den Lesern dieser Blätter seit der Drucklegung des Vortrages »Organisation großer Volksschulkörper nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder,« den Dr. Sickinger auf dem I. internationalen Kongreß für Schulhygiene in Nürnberg gehalten hat, bekannt. Das Wertvolle des Buches ist in seiner Form zu suchen. Es bringt nämlich außer dem eben zitierten Vortrag alle bisherigen Arbeiten des Verfassers, auch die noch nicht im Druck erschienenen, in chronologischer Reihenfolge, zeigt zum erstenmal zahlenmäßig die Erfolge seiner bisherigen Bemühungen, die man sonst aus den einzelnen Jahresberichten der Mannheimer Volksschulen zusammenezutragen gezwungen ist, und bringt auf nicht weniger als 11 Druckseiten ein Verzeichnis der über die hier vertretene Organisationsfrage bereits erschienenen Literatur. So wird man in stand gesetzt,

¹⁾ Diese ist mittlerweile unter dem Titel: E. Scholz, Darstellung und Beurteilung des Mannheimer Schulsystems als Nr. 256 des Pädag. Magazins, herausgegeben von Fr. Mann-Langensalza, erschienen.

die Bewegung von ihren Anfängen an im Zusammenhange zu verfolgen. Besonders wertvoll ist die erste Arbeit des I. Teils, die Denkschrift »Zur Frage der Organisation der Volksschule in Mannheim« vom 1. Jan. 1899, welche Stadtschulrat Dr. S. den städtischen Behörden überreichte. Sie hat die wichtige Angelegenheit in Fluß gebracht. Besonders interessant sind dann die Auseinandersetzungen des Verfassers mit seinen Gegnern u. a. in dem Aufsatz »Ein pädagogisches Gutachten Herbarts und der Mannheimer Schulorganisationsplan« und endlich die Mitteilungen über die »Stellungnahme des Mannheimer Lehrerkollegiums« usw., welche die »Modifizierten Reformvorschläge des Schulleiters« zur Folge hatten. Diese sind so verschieden von den ersten Absichten des Verfassers, daß durch sie selbst heftige Gegner der Sache für dieselbe gewonnen worden sind. Diese Wandlungen zu verfolgen gewährt großes Interesse, wie es nicht minder interessant ist, sich in die ersten Versuche, besondere Stunden- und Lehrpläne für die Sonderklassen abzufassen, zu vertiefen. Die beigegebenen Listen, Erhebungsbogen, tabellarische Übersichten usw. werden besonders denen gute Dienste leisten, die einen Versuch mit der neuen Organisation machen wollen. Aus den kurz hier zusammengestellten Gründen ist die Arbeit des Verfassers eine verdienstvolle, das Buch für jeden, der sich über die einschlägigen Fragen ein sachliches Urteil bilden will, unentbehrlich. Es behält auch dann noch seinen Wert, wenn der Verfasser seine im Vorwort kurz angedeutete Absicht — vielleicht nach Jahren der Erfahrung — zur Ausführung bringt, eine »zusammenfassende Bearbeitung aller auf die innere und äußere Organisation großer Volksschulkörper bezüglichen Fragen« zu publizieren.

Pößneck i. Th.

E. Scholz

Conwentz, Prof. Dr., Die Heimatkunde in der Schule. Grundlagen und Vorschläge zur Förderung der naturgeschichtlichen und geographischen Heimatkunde in der Schule. Berlin, Gebr. Bornträger, 1904. X und 139 S. 8°. Geb. 2,40 M.

Der Verfasser gehört nicht dem Schulfache an. Er ist Direktor des westpreußischen Provinzialmuseums in Danzig. Seine Vorstudien hat er aus freiem Antriebe in Lehrerkonferenzen, bei Schulbesuchen im In- und Auslande, in der Literatur gemacht. Die Ansichten von Nichtfachmännern zu hören, ist interessant; sie enthalten Vorzüge und Fehler, aus denen man manches lernen kann. Zu den Vorzügen des Buches gehört die Frische, mit der es geschrieben ist. Ohne langes Theoretisieren bespricht der Verfasser auf Grund eigener Anschauung das, was er in Schulen verschiedenster Art: Volksschulen, Präparanden, Seminaren und höheren Schulen in Bezug auf die Behandlung der naturkundlichen und geographischen Seite der Heimat vorgefunden hat. Lesebücher und Lehrmittelsammlungen, Bilder und Karten, Schulgärten und Schulmuseen, Schulausflüge und Schulreisen unterzieht der Verfasser einer sachlichen, aber ziemlich scharfen Kritik, die sich besonders die Verfasser weitverbreiteter Lesebücher und Herausgeber von geographischen Bildwerken genau ansehen sollten. Den Maßstab hierfür gibt ihm seine hohe Meinung von der

Heimatkennntnis, die zur Heimatliebe führt und die Forderung: »Es muß bei uns durchaus angestrebt werden, daß der gesamte Unterricht ein heimatliches Gepräge erhält« (S. 3). Das ist meines Wissens das Neue an dem Buch, daß es eine kritische Darstellung des gesamten Unterrichtsbetriebes von den Anfängen der Volksschule bis an die Schwelle der Universität — soweit es sich um die Heimatkunde handelt — gibt. Weil nach dem Urteile des Verfassers bei uns die Heimatkunde nicht überall in dem Maße gepflegt wird, wie es wünschenswert und notwendig ist (Vorwort), macht er praktische Vorschläge, die z. T. sehr zu beachten sind: den Schülern sind ausgewählte heimatliche Bilder etwa in Oktavgröße und Heimatkarten, womöglich Abzüge der Generalstabkarte in die Hand zu geben; Aufsätze aus der engeren und weiteren Heimat sollen den Grundstock der Lesebücher bilden; letztere sollen also landschaftliches Gepräge erhalten, so daß besondere heimatkundliche »Anhänge« nicht erforderlich sind; die Naturaliensammlungen sollen in erster Linie heimatliche Naturkörper enthalten; für Lehrausflüge und Schulreisen sind, wo nötig, Kosten bereit zu stellen; die Schulwanderungen sind in den Lehrplan anzunehmen und sollen vor allem die Heimat zum Ziel haben; die Ortschronik soll auch eine Schilderung der »ursprünglichen Natur« des Ortes enthalten; Lehrerkonferenzen könnten, mit entsprechenden Vorträgen verbunden, auch im Freien gehalten werden; die Fortbildungskurse für Lehrer müßten auch Vorträge über die Heimat in ihr Programm aufnehmen, wie für Neuphilologen sollten auch für die Lehrer der Geographie Reisestipendien, und zwar zur Erforschung der Heimat, bereit gestellt werden; bei Neubauten ist für höhere Schulen ein besonderes Lehrzimmer für Naturgeschichte und Erdkunde einzurichten und ein »Aussichtsturm« anzubringen, für Naturgeschichte und Erdkunde wäre ein besonderer Oberaufsichtsbeamter anzustellen und so fort. Und diese Vorschläge sind sehr oft mit charakteristischen Wendungen, wie »es ist darauf hinzuweisen;« »es ist in keiner Weise zu billigen;« »es müßte allgemein angeordnet werden« eingeleitet. In der Tat hat auch bereits das Danziger Provinzialschulkollegium, und seinem Beispiele folgend der preußische Unterrichtsminister eine Verfügung über Schulreisen im Sinne des vom Verfasser auf den S. 90—92 gemachten Vorschlages erlassen. Vorschläge von Fachmännern pflegen in der Regel nicht so rasch zu wirken.

Schon aus den genannten Vorzügen ergeben sich für den Kenner aber eine Reihe von Mängeln, die das Buch an sich trägt. Die Theorie wird soweit außer acht gelassen, daß jede Erklärung dafür fehlt, was überhaupt unter »Heimatkunde« zu verstehen ist. Umfaßt sie die heimatliche Flur, den Bezirk, die Provinz, das Vaterland? Auf Grund der zerstreuten Andeutungen kann man den Umfang des Begriffes ganz beliebig fassen. — Der Verfasser scheint — wieder muß man das aus Andeutungen schließen — der Auffassung zuzuneigen, daß die Heimatkunde Prinzip, nicht Fach sein soll. Warum wird dann aber der historischen, wirtschaftlichen, ästhetischen Seite der Heimat so gut wie gar nicht gedacht? Was soll in jeder Klasse in der »bestimmten Anzahl von Stunden für die Heimatkunde« behandelt werden? — Die oben aufgeführten praktischen

Vorschläge des Verfassers sind bis auf wenige alt. Warum sind ihre geistigen Urheber oder doch wenigstens die Arbeiten nicht genannt, in denen sie ausführlich begründet zu finden sind? Neu sind meines Wissens die Vorschläge, daß die Direktoren und Lehrer höherer Anstalten ihre Pläne für Ferienreisen erst dem Provinzialschulkollegium zur Prüfung vorzulegen haben und daß für geographische und naturkundliche Heimatkunde ein besonderer Inspektor anzustellen sei! Sind unsere Direktoren, unsere Schulinspektoren zu den Arbeiten nicht fähig, die da kontrolliert werden sollen? Hier ist das Neue nicht zugleich das Bessere. Reizt so das Buch stellenweise zum Widerspruch, so regt es doch auch wieder an und scheint an »maßgebender Stelle« beachtet zu werden. Bedeutet es also für die Didaktik auch keinen Fortschritt, so wird es innerhalb der Flut der heimatkundlichen Literatur immerhin eine besondere Stellung behaupten und öfter genannt werden. (Die Ausstattung des Buches ist einfach, aber vornehm).

PöBneck i. Th.

E. Scholz

Förster, Dr. Fr. W., Jugendlehre. Berlin, Verlag von Georg Reimer, 1904.

Dr. Förster ist uns als ein hervorragender Vertreter »der Gesellschaft für ethische Kultur« bekannt; er hat sich als solcher in dem vorliegenden Werk in umfassender Weise um die Lösung sozial-ethischer Probleme verdient gemacht. Es ist als eine besonders verdienstliche Aufgabe anzusehen, die allein wirksamen Hebel an die sittliche Erziehung der Kindheit und Jugend anzusetzen. Vorerst ist natürlich die richtige Art der Ziele sittlicher Erziehung festzustellen, dazu bietet sich den Einen der auf religiöser Grundlage gewonnene Sittenkodex, den Anderen die auf anthropologischen Studien und psychologischen Erfahrungen beruhende Menschenkenntnis. Irren wir nicht, so haben wir bereits unter anderem von Döring eine umfassende Arbeit über die Notwendigkeit, statt des herrschenden religiösen Prinzips als der alleinigen Quelle sittlicher Werturteile ein in sich ruhendes anthropologisches zu fordern und davon auszugehen. Weil entweder unvollkommene religiöse Vorstellungen auch falsche moralische Begriffe und Ideen mit sich bringen, oder weil es in weiten Kreisen des Volkes an jedem religiösen Bekenntnis, an jeder bewußten Stellung zur Religion mangelt und somit die Gefahr vorliegt, daß es zu gar keiner Normierung sittlichen Lebens kommen werde, hat man eine lediglich psychologisch begründete Ethik aufgestellt. Der Verfasser der Jugendlehre verwahrt sich zwar gegen den Vorwurf persönlicher Ablehnung jeglicher Religion: nur will er innerhalb der Jugendwelt sittliche Werturteile und Forderungen zur Geltung bringen helfen, die zunächst noch ganz unabhängig von einem religiösen Bekenntnis dastehen sollen. Der Verfasser will grundsätzlich eine Moral für die Jugend bieten, die auch wirklich das spezifisch von den Unmündigen zu Fordernde darlegt und zwar den mannigfachen Lebenslagen und Verhältnissen gemäß, in welche Jugendliche gestellt sein können. Er hat es sich zu einer besonderen Aufgabe gemacht, Jugendmoral nicht etwa in der üblichen kirchlich-katechetischen Weise zu lehren. Wir begrüßen die ins Einzelne kind-

lich-jugendlicher Pflichtgebote eindringenden und zumeist überzeugenden Ausführungen. Was der Verfasser dieser Anzeige seit Jahren von der moralischen Erziehung forderte: an die Stelle ganz allgemein gehaltener ethischer Vorschriften eine den tatsächlichen Lebenslagen der Jugend angepaßte, möglichst sachliche Belehrung zu bieten, das ist, nur ausführlicher, in Försters Buch zum Ausdruck gebracht. Besonders sympathisch berühren seine Ausführungen auf S. 642, wo unter anderem die sexuelle Pädagogik vom Standpunkt einer im besten Sinne vornehmen Gesinnung aus behandelt wird. Försters Untersuchungen über die psychologische Behandlung ethischer Aufgaben erinnert nicht wenig an Spinozistische Darlegungen psychologisch-pädagogischer Probleme, indem er unter anderem Kraft gegen Kraft, Neigung gegen Neigung, Leidenschaft gegen Leidenschaft aufruft. — Lebenskunde sollte der eigentliche Name für Moral sein, da es ja gilt, die heranwachsende Generation in die allseitige rechte Lebenshaltung und Führung einzuweihen. Wohl zu beachten sind die Ausführungen über das vermeintliche Lernen durchs Leben und Beispiel (S. 669).

Ob zwar der konfessionelle Standpunkt im Moralunterricht abzulehnen ist, so will doch der Verfasser die ethische Belehrung durch eine tiefe religiöse Bildung ergänzt wissen (S. 666).

Nächst der höchst beachtenswerten Begründung der moralischen Pädagogik ist das ungemein reichhaltige (vielleicht nur hier und da etwas zu breite und an das Triviale streifende) Material an Beispielen für die Individualisierung der Jugendlehre rühmlichst hervorzuheben.

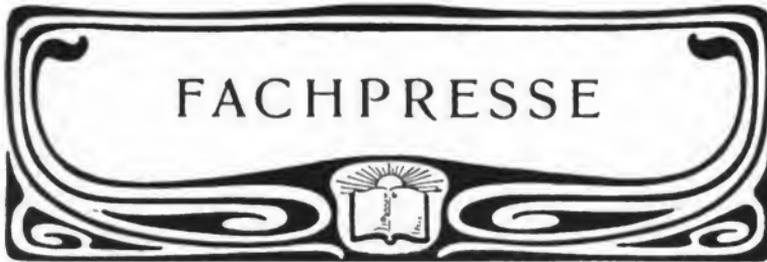
Keferstein

Gaudig, Prof. Dr., Didaktische Ketzereien. Leipzig u. Berlin, Verlag von Teubner, 1904.

Gaudigs »didaktische Ketzereien« haben wir schon wegen der Frische und Eigenartigkeit ihrer Konzeption mit lebhaftem Interesse gelesen. In kurzen bündigen Sätzen bewegt sich die Darstellung; nichts von ermüdender steifeinerer Paragraphenweisheit. In oft überraschende, meist treffende Beleuchtung werden die aufgeworfenen methodisch-didaktischen Probleme gestellt; überall offenbart sich der scharfe sichere Blick, die Selbständigkeit des Urteils, sowie das auf vielfachen Erfahrungen beruhende Verlangen nach neuen wichtigeren Wegen hinsichtlich alles dessen, worauf es gerade im Mädchenunterricht ankommt. Als vorzüglich beachtenswert begrüßen wir die in großen Zügen dargelegten Anschauungen des Verfassers über die Hauptziele des Mädchenunterrichts, sowie über die noch viel zu wenig erkannten und beobachteten Hauptaufgaben der Frauen und Jungfrauen auf sittlichem Gebiet, siehe besonders die Kapitel: der praktische Zweck S. 123. Der Wille zur Arbeit S. 126. Der sittliche und religiöse Zweck; die Bildung des Gemüts S. 127.

Keferstein





Aus der philosophischen Fachpresse

Neue Metaphysische Rundschau.

Herausgeg. von Paul Zillmann. 1905.
Band XII. Heft 1.

P. Z., Der Mistelzweig als Symbol der Weihnacht und seine Legende. — Baronin Helene von Schewitsch, Das Seelchen, eine Geschichte von der Reinkarnation. W. Andreas, Die Fremde, Gedicht. — M. H. Phelps, Der Meister von Akka. — Rundschau: Geleitwort. — Die Radioaktivität und die Alchemisten. — Homeopath. Krankenhaus. — Der magnetische Mensch. — Beilagen. — Literatur: Die neue Paracelsusausgabe. — Rosenthal-Katalog. — Diederichs Katalog. — Rossegger, J. N. R. J. — Die Schriften des Neuen Testaments. — Textbibel des Alten und Neuen Testaments, Kautzsch-Weizsäcker. — Bleibtreu, H. P. Blavatsky und die Geheimlehre. — Kerst, Beethoven im eigenen Wort. — Pfungst, neue Gedichte. Porträt: Paracelsus.

Commers Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. XIX.

3. Heft. 1904.

Dr. Michael Gloßner, Zum Kantjubiläum. — P. Josephus a Leonissa, Scotistische Theologie. — Dr. Franz Žigon, Zur Lehre des hl. Thomas von Wesenheit und Sein. — Dr. Georg Demkó, Die

menschliche Freiheit und die Freiheit der Wissenschaft. Aus dem Ungarischen übersetzt von Fr. Paul Paluscsák. — Literarische Besprechungen.

Glauben und Wissen. Von Dr. Dennert. III. 2. Heft. 1905.

Prof. Dr. O. Bertling, Das Wesen der Religion (Schluß). — Sem.-Dir. Lic. G. Steude, Glauben und Wissen nach Hebr. 11, 1. — E. Bruhn, Zum zweihundertjährigen Todestage Philipp Jakob Speners. — Umschau in Zeit u. Welt. — Notizen. — Apologetische Rundschau. — III. 3. Heft. 1905.

A. W. Fürer, Brot. — Dr. med. J. Fröhlich, Zweckmäßigkeit, Selbstzweck und Endzweck im Lichte der Entwicklungslehre. — Dr. E. Dennert, Die Stellung des Menschen im Weltall. — G. Petroff, Gedanken vor Leonardos »Abendmahl«. — Zeugen Gottes aus Wissenschaft und Kunst. — Umschau in Zeit und Welt. — Antworten auf Zweifelsfragen. — Apologetische Rundschau.

Mind A Quarterly Review of Psychology and Philosophy. Edited by

Prof. G. F. Stout. New Series. No. 53. January 1905.

H. H. Joachim, Absolute and Relative Truth. — J. H. Leuba, On the Psycho-

logy of a Group of Christian Mystics. — H. W. B. Joseph, Prof. James on Humanism and Truth. — Alfred Sidgwick, Applied Axioms. — R. A. P. Rogers, The Meaning of the Time-Direction. — H. MacColl, Symbolic Reasoning. — Discussions: J. Solomon, The Paradox of Psychology. — Critical Notices. — New Books. — Philosophical Periodicals. — Notes.

Revue de Métaphysique et de Morale. (M. X. Léon.) 13e année, No. 1. Janvier 1905.

Leibniz, Trois dialogues mystiques inédits. Fragments publiés avec une introduction par Jean Baruzi. — G. Belot, En quête d'une morale positive. — F. Évellin, La raison et les antinomies (Suite). — Études Critiques: J. Weber, Les théories biologiques de M. René Quinton. — Questions Pratiques: P. Lacombe, La représentation proportionnelle à propos du livre de M. P. Lachesis. — Supplément: Nécrologie. — Livres nouveaux. — Revues et Périodiques. — Congrès de psychologie.

Die Kinderfehler. Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie. Herausgegeben von J. Trüper, Direktor des Erziehungsheimes und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Mädchenmittelschule in Elberfeld. X, 2.

A. Abhandlungen: Schubert, Einige Aufgaben der Kinderforschung auf dem Gebiete der Erziehung. — B. Mitteilungen: W. Strohmayr und W. Stukenberg, Bericht über die VI. Versammlung des Vereins für Kinderforschung am 14.—16. Oktober in Leipzig. — G. Fischer, Der XI. Blindenlehrer-Kongreß in Halle a. S. vom 1.—5. August 1904 (Schluß). — Die Gründung eines Hilfsschulverbandes in England (Schluß). — Franz Frenzel, Be-

richt über die Verhandlungen der XI. Konferenz für das Erziehungs- und Bildungswesen Geistesschwacher am 6. bis 9. September 1904 in Stettin. — Vereinigung für Kinderforschung in Mannheim. — Weiteres zur Kongreßfrage. — C. Literatur.

Kantstudien. Philosophische Zeitschrift. Herausgegeben von Dr. Hans Vaihinger und Dr. Bruno Bauch. Band X. Heft 1 u. 2. 1905.

G. Gerland, Immanuel Kant, seine geographischen und anthropologischen Arbeiten. — Franz Staudinger, Der Gegenstand der Wahrnehmung. — Hugo Renner, Der Begriff der sittlichen Erfahrung. — Dr. Tim Klein, Hamlet und der Melancholiker in Kants Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen. — Bruno Bauch, Euckens philosophische Aufsätze. — M. Ascher, Renouvier und der französische Kritizismus. — Ernst von Aster, Der IV. Band der Berliner Kant-Ausgabe. — H. Vaihinger, Das Kantjubiläum im Jahre 1904. — Dr. Franz Jünemann, Kants Tod. seine letzten Worte und sein Begräbnis. — Rezensionen. — Selbstanzeigen. — Mitteilungen.

Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Jahrgang 1905. 1.

Alfred Heubaum, Die mittelalterlichen Handschriften in ihrer Bedeutung für die Geschichte des Unterrichtsbetriebs. — Ludwig Weniger, Ein Schulbild aus der Zeit nach dem Dreißigjährigen Kriege. — Friedrich Wagner (†), Die lateinische Grammatik von Johann Greuß aus Rothenburg ob d. Tauber, mitgeteilt von Georg Schuster. — Außerdem Jahresberichte über die historisch-pädagogischen Erscheinungen aus der Zeit des Mittelalters (Rich. Galle), des Humanismus (Rud. Wolkan) und der Reformation (G. Mertz).

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

- H. de Raaf, Herbar's Metafyzica, Psychologie en Ethiek. Groningen, P. Noordhoff, 1905. 400 S. f. 2,59.
- H. Schoen, Hermann Sudermann poète dramatique et romancier Librairie. Paris, H. Didier, 1904. 327 S.
- K. Geißler, Die Kegelschnitte und ihr Zusammenhang durch die Kontinuität der Weiterbehaltungen. Jena, H. W. Schmidt, 1905. 201 S. u. 50 Figuren.
- Lüben und Nackes Lesebuch: Fibel von F. Hollkamm. 27. Aufl. Leipzig, Brandstetter, 1903.
- K. Furrer, Das Leben Jesu. 2. Aufl. Leipzig, Hinrich, 1905. 261 S.
- Wollny, Moderne Kultur. Berlin, Simion, 1905. 37 S.
- E. W. Mayer, Christentum und Kultur. Berlin, Trowitzsch, 1905. 63 S.
- O. Hertwig, Ergebnisse und Probleme der Zeugungs- und Vererbungslehre. Vortrag. Jena, Fischer, 1905. 30 S.
- J. H. Ziegler, Die wahre Ursache der hellen Lichtstrahlung des Radiums. Zürich, O. Füllli, 1904. 2. Aufl. 54 S.
- R. Hönigswald, Über die Lehre Humes von der Realität der Außenwelt. Berlin, Schwetschke, 1904. 88 S.
- A. Stöckl, Lehrbuch der Philosophie. I. Logik. 8. Aufl. Neubearbeitet von Wohlmuth. Mainz, Kirchheim, 1905. 477 S.
- H. Swoboda, Studien zur Grundlegung der Psychologie. I. Psychologie und Leben. II. Assoziation und Perioden. III. Leib und Seele. Leipzig u. Wien, Denticke, 1905. 117 S.
- G. Simmel, Die Probleme der Geschichtsphilosophie. 2. Aufl. Leipzig, Duncke u. Humblot, 1905. 169 S.
- E. Lucka, Otto Weininger, sein Werk und seine Persönlichkeit. Wien und Leipzig, Braumüller, 1905. 158 S.
- H. Quensel, Geht es aufwärts? Eine ideal-philosophische Hypothese. Köln, Schmitz, 1904. 188 S.
- O. Schrader, Mayn-Lehre und Kantianismus. Berlin, Raatz, 30 S.
- Von einem Christen, Religion und Weltliebe. Dresden, Pierson, 1903. 47 S.
- Malert, Gottes Welt, Erlösung, Gottes Wort, Gott ist all-einig. Ebenda 1903. 28 S.
- Olitz, Symbolik, eine Betrachtung. Wien, Eisenstein, 1903. 32 S.
- A. Kociok, Grundzüge der Erkenntnistheorie Herbar's. Jena, Kämpfe, 1904. 68 S.
- v. Rohden, Das Wesen der Strafe im ethischen und strafrechtlichen Sinne. Tübingen, Mohr, 1905.
- Köhler, Der Philosoph K. Chr. F. Krause als Geograph. Leipzig, Dieterich, 1905. 92 S.
- A. Gille, Philosophisches Lesebuch in systemat. Anordnung. Halle, Waisenhaus, 1904. 146 S.
- Gramzow, Geschichte der Philosophie seit Kant. 3. Heft: Schelling. Charlottenburg, Burkner, 1904. 93 S.
- Abhandlungen der Friesschen Schule von Hessenberg, Kaiser, Nelson. I. Heft. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1904. 190 S.
- Baensch, Baruch de Spinoza. Ethik. Übersetzt und mit Einleitung und Register versehen. Leipzig, Dürr, 1905. 311 S.
- K. Vossler, Positivismus und Idealismus in der Sprachwissenschaft. Heidelberg, Winter, 1904. 98 S.
- Draheim, Goethes Balladen in Loewes Komposition. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905. 39 S.
- J. Baumann, Dichterische und wissenschaftliche Weltansicht. Mit besonderer Beziehung auf Don Juan, Faust u. die Moderne. Gotha, Perthes, 1904. 247 S.
- The university of Missouri studies by Frank Thilly, 1904. 40 S.

- A. Bilharz, Mit Kant über Kant hinaus. Wiesbaden, Bergmann, 1904. 61 S.
- Zur Erinnerung an Immanuel Kant, herausgegeben von der Universität Königsberg. Halle, Waisenhaus, 1904. 374 S.
- A. Lehmen, S. J., Lehrbuch der Philosophie auf aristotelisch-scholastischer Grundlage. I. Logik, Kritik und Ontologie. 2. Aufl. Freiburg i. Br., Herder, 1904. 446 S.
- H. Dimmler, Aristotelische Metaphysik. Kempten u. München, Kösel, 1904. 103 S.
- Philosophische Bibliothek 69. Schaar-schmidt, Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand von Leibniz. Übersetzt und mit Einleitung und Anmerkungen versehen. 2. Aufl. Leipzig, Dürr, 1904. 590 S.
- Philosophische Bibliothek 43. W. Kinkel, J. Kants Logik zuerst herausgegeben von Jäsche. 3. Aufl. Neu herausgeg. und mit Einleitung und Register versehen. Ebenda 1904. 171 S.
- M. Offner, Willensfreiheit, Zurechnung und Verantwortung. Leipzig, A. Barth, 1904. 103 S.
- v. Stern, Beiträge zur Psychologie der Aussage. 2. Folge. I. Heft. Ebenda 1904. S. 130.
- Windelband, Die Philosophie im Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts. Festschrift für Kuno Fischer. I. Heidelberg, Winter, 1904. 186 S.
- F. Jahn, Das Problem des Komischen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Potsdam, Stein, 1904. 130 S.
- H. Schneider, Die Stellung Gassendis zu Descartes. Leipzig, Dürr, 1904. 67 S.
- Weinel, Lebensfragen. Schriften und Reden.
- Otto, Naturalistische und religiöse Weltansicht. Tübingen, Mohr, 1904. 296 S.
- O. Gramzow, Geschichte d. Philosophie seit Kant. I. Heft: Kant. 69 S. II. Heft: Fichte. 69 S. Charlottenb., Bürkner, 1904.
- Ohorn, Aus Tagen. München, Lehmanns Verlag.
- Lienhard, Raub Straßburgs. Ebenda.
- Schalk, Heldensagen. Ebenda.
- Hahn, Charakterköpfe. Ebenda.
- Thoma, Gutenbergs. Ebenda.
- E. Contou, Écoles Nouvelles et Land-Erziehungsheime. Paris, Vuibert et Nony.
- A. Schmieder, Der Aufsatzunterricht. Leipzig, Teubner.
- Chr. Ufer, Die Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Weimar. Altenburg, O. Bonde.
- O. Steinbrück, Deutsche Aufsätze. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).
- Fr. Linde, Über Phonetik. Ebenda.
- S. Thurmann, Die Zahlvorstellung usw. Ebenda.
- M. Schmidt, Das Prinzip des organ. Zusammenhangs und die allg. Fortbildungsschule. Ebenda.
- G. Heine, Unterricht in der Bildersprache. Ebenda.
- J. Köhler, Die Veranschaulichung im Kirchenliedunt. Ebenda.
- K. Sachse, Apperzeption und Phantasie usw. Ebenda.
- v. Sallwürk, Die zeitgemäße Gestaltung des deutschen Unt. Ebenda.
- E. Zeißig, Formenkunde. Ebenda.
- Ch. A. Thilo, Kants Religionsphilosophie. Ebenda.
- H. Kielhorn, Der Konfirmanden-Unt. in der Hilfsschule. Ebenda.
- Michel und Stephan, Lehrplan für Sprachübungen. Leipzig, Teubner.
- Michel, Sprachübungen. Ebenda.
- Kräpelin, Naturstudien in Wald und Feld. Ebenda.
- Palmgren, Erziehungsfragen. Altenburg, Bonde.
- Schmeil-Schmidt, Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen. Leipzig, Teubner.



Kind und Kunst

Einige experimentelle Untersuchungen zu einigen Grundfragen der Kunst-
erziehung

Von

Marx Lobsien, Kiel

(Fortsetzung)

5. Melodie und obligatorische Texte

Man muß von vornherein zugeben, daß die Schüler, auch in unserm engeren Vaterlande, von dem zu Unrecht das Wort kurziert: *Holsatia non cantat*, in viel weiterem Umfange mit der singbaren Lyrik in Berührung kommen als mit der nicht singbaren. In manchen Landstrichen, besonders bei den Nordfriesen, ist der Einfluß des Hauses groß. Daneben ist der Leierkastenmann, der die entlegensten Dörfer und Gehöfte aufsucht, der gegebene Träger und Vermittler neuer Lieder. Ob freilich der Einfluß hüben wie drüben immer ein wünschenswerter ist, bleibt abzuwarten. Ich denke dabei natürlich nicht an obskure zweideutige Gassenhauer, sondern an jene Erzeugnisse breiter Sentimentalität, aufdringlicher Geschwätzigkeit, oder wie man sie sonst charakterisieren will, die in gewissen Stimmungen und Neigungen der breiten Masse einen günstigen Resonanzboden finden. Auf jeden Fall: kommt das Kind mit dem Liede in reichere Berührung, so bietet sich ihm für die Bestimmung seines Lieblingsliedes eine reichere Auswahl. Wenn es sich für die Lieder mit obligatorischem Texte entscheidet, so wissen wir zwar auf Grund der Ergebnisse der vorigen Untersuchung, daß solches geschieht zumeist nicht um des Textes, sondern um der Melodie willen, aber zugleich

dürfen wir darin einen Beweis dafür erblicken, daß trotz reicheren Einflusses in ungünstigem Sinne, dauernde Übung gar wohl gegen Schädlinge zu immunisieren vermag.

Natürlich fehlt nicht hier und da die Vorliebe für den berühmtesten »kleinen Kohn« und: Dort auf dem Baume, da hing ne Pflaume und was derartige Sachen mehr sind, im allgemeinen aber finden sich die eben ausgesprochenen Vermutungen bestätigt. Das möge die nachfolgende Tabelle zeigen. Sie gibt in Prozentualwerten an, wieviele minderwertige Lieder auf 100 insgesamt ausgewählt kommen, wieviele obligatorisch vorgeschriebene und wieviele religiösen und patriotischen Charakters. Die prozentuale Verrechnung ist notwendig, weil naturgemäß auf den niederen Altersstufen die Anzahl der bekannten Lieder geringer ist als bei älteren Schülern.

Stufe		1	2	3	4	5
		gesamt	minderwertig	obligatorisch	religiös	patriotisch
I	Kn.	100	9	22	8	9
II	Kn.	100	2	7	5	2
	M.	100	9	5	5	—
III	Kn.	100	10	29	6	6
	M.	100	7	3	6	—
IV	Kn.	100	8	31	11	8
	M.	100	—	12	5	—
V	Kn.	100	4	11	—	—
	M.	100	—	24	24	—
VI	M.	100	—	6	19	—

Vergleicht man zunächst das Verhältnis der Anzahl minderwertiger Gedichte zu der Gesamtanzahl, so findet man das erfreuliche Ergebnis:

$$100 : \frac{49}{6} = 100 : 8.$$

Durchweg ist das Verhältnis für Mädchen günstiger als für Knaben; ich berechne Knaben: 100 : 6,6, Mädchen: 100 : 3,2. Aus naheliegenden Gründen sind die niederen Altersstufen den älteren gegenüber stark begünstigt. Der Einfluß der Schule tritt besonders deutlich zu Tage, wenn man folgendes erwägt: Es ist selbstverständlich, daß die Schule für die in Kolonne 2 aufgeführten Daten für minderwertige Lieder nicht verantwortlich gemacht werden darf, hier wirken

andere Einflüsse, aber von den wertvollen Liedern fallen nicht 1% auf die Einwirkung des Hauses; so stark ist die Macht der Schule. Das lehrt auch ein Blick auf die Kolonne 3; nur ist hier zu bedenken; daß die Auswahl ungleich geringer ist. Unter 100 Liedern fanden sich insgesamt 15% obligatorische Lieder, im einzelnen berechnete ich für Knaben 20%, für Mädchen 10%. Das günstigere Ergebnis für Knaben mag wohl damit zusammenhängen, daß die obligatorischen Texte fast zur Hälfte patriotischen Inhalts sind und eine dementsprechende schwungvoll-kräftige Melodie tragen; wie aber Kolonne 5 belehrt, ist der Knabe dafür — die Stufe V fällt aus — bedeutend empfänglicher. Ich berechne die Werte:

$$\text{Knaben: } \frac{25}{4} = 6,2 : \text{Mädchen} = 0.$$

Die Mädchen haben nicht ein einzig mal ein patriotisches Lied als Lieblingslied bezeichnet. Anders ist das mit den feierlicheren getrageneren religiösen Liedern. Hier stehen die Knaben den Mädchen gegenüber in dem Verhältnis 6:14; während 6% der von den Knaben genannten Lieblingslieder religiösen Inhalts waren, fanden sich bei den Mädchen 14%.

So belehrt auch diese Betrachtung darüber, daß auch mit den heutigen Mitteln mancherlei in der Richtung des Guten und Schönen erreicht wird, daß nicht unbedeutende Immunisierungskräfte darinnen enthalten sind — d. h. solange die Einflüsse wirksam sind. Hernach allerdings, wenn die steten Einflüsse aufhören, bemerkt man leider oft ein erschreckendes Überwuchern widerwärtiger Literatur. Man muß aber bedenken, daß hier Momente eingreifen, die einer Unkultur entstammen, für die solche Lieder nur symptomatisch sind. Nur wo das ganze Sinnen und Denken des Menschen unter stetem Einfluß veredelnder Erziehung steht, kann solcher Abfall vermieden werden. Wir haben hier erneut einen Beleg für den engen wohlverstandenen Zusammenhang zwischen Kunst und Ethik. Der echte Kunstsinn, das wahre Kunstgenießen ist nur in einer ethischen Persönlichkeit reinlich möglich.

6. Das Lieblingsbuch

Die Frage habe ich schon vordem gestellt in der eingangs erwähnten Abhandlung: Kinderideale.¹⁾ Dort geschah die Fragestellung unter einem allgemeineren Gesichtspunkte. Weil sich mir bei dem vorliegenden Versuch willkommene Gelegenheit bot, eine dort in

¹⁾ S. 465 ff.

Aussicht gestellte notwendige und umfängliche Ergänzung vorzunehmen, so will ich zunächst in aller Kürze die dort gefundenen Resultate resumieren.

Diese Untersuchung mußte, sofern sie sich auf Volksschüler bezog, mit dem Umstande rechnen, daß manche Kinder für Bücher nichts oder doch nur wenig »anzulegen« vermögen. Die Schülerbibliothek enthält keineswegs immer, was die Jugend besonders vorzieht¹⁾ und die Leihbibliotheken, die manche jugendliche Finanzgenies aufzutun wissen, sind schwerlich geeignet, das Interesse für einzelne »Werke« zu fesseln. Man muß das Kind fragen, will man zuverlässige Antwort erfahren auf die Frage: Wie heißt dein Lieblingsbuch, nicht den Theoretiker allein, der, ich gebe das gern zu, mit psychologischem und starkem literarisch-kritischem Verständnis am grünen Tische auswählt.

Ich verlangte dort zunächst eine schätzungsweise Angabe über die Zahl der Bücher, die die Prüflinge gelesen hatten. Weil versäumt wurde, unerwartet hernach die Titel aufschreiben zu lassen, so hatten die Angaben Wert weniger innerhalb der durch das Thema gewiesenen Aufgabe, als insofern sie zeigten, wie groß oder klein die Schüler zu schätzen wußten. Während mancher Bube eine so große Anzahl gelesen hatte, daß keine Zahl ihm groß genug schien, sie angeben zu können, waren die Mädchen groß im Unterschätzen; ihre Angaben waren nach unten ungenau, wengleich nicht in dem Maße wie die ins Große hineinprojizierten Angaben der Knaben.

Bei der vorliegenden Untersuchung bot sich mir Gelegenheit, die oben erwähnten Fehler zu vermeiden.

Zum ferneren Vergleiche wiederhole ich hier folgende Tabellen. Sie haben je ein Beobachtungsmaterial von 250, insgesamt von 500 Schülern zur Grundlage.

(Siehe folgende Tabellen auf S. 373.)

Blickt man auf die Gesamtwerte der letzten Kolonne (es handelt sich hier um absolute Werte) so erkennt man, daß Märchenbücher allen andern wesentlich vorgezogen werden. Bezeichnend aber ist, was sich aus dem Vergleich der Sonderkolonnen ergibt, daß das Interesse für Märchen stetig abnimmt. Bei den Mädchen wird das angedeutet durch die Zahlen: 28, 28, 33, 17, 12, bei Knaben durch die Werte: 22, 25, 18, 13, 3. Die eigentlichen Märchenjahre liegen also in der Zeit vom 9. bis zum 12. Lebensjahre. Dann erwacht deutlich das Bedürfnis zu kritisieren. Die eingehendere Beschäftigung

¹⁾ Selbstredend denke ich nicht an Schundliteratur!

Knaben:

Name des Buches	Stufe					Summe
	I	II	III	IV	V	
Robinson	2	10	3	4	1	20
Indianergeschichte . .	16	11	7	3	2	39
Realienbuch von Kahn- meyer u. Schulze . .	2	5	3	5	—	15
Naturkundliches Buch .	2	—	—	—	—	2
Bibel	1	—	3	2!	1!	4
Märchenbuch	3	13	18	25	22	81
Nansen: Im ewigen Eise	1	—	—	—	—	1
Sagen	3	1	—	—	—	4
Burenkrieg	1	2	—	—	—	3
Seeabenteuer	1	—	3	—	—	4
Weltgeschichtsbuch . .	1	1	—	—	—	2
Schullesebuch	—	3	—	4	—	7
Bilderbuch	—	1	—	—	1	2
Zeitung	—	—	1	—	—	1
Eulenspiegel	—	—	1	—	—	1
Münchhausen	—	—	—	—	1	1
Erzählungen v. Schmid	—	—	—	—	1	1

Mädchen:

Name des Buches	Stufe					Summe
	I	II	III	IV	V	
Robinson	6	7	7	8	—	28
Bibel	12	—	—	—	—	12
Märchenbuch	12	17	33	28	28	118
Weltgeschichtsbuch . .	—	—	2	—	—	2
Schullesebuch ¹⁾	2	1	—	—	6	9
Bilderbuch	—	—	—	2	1	3
Eulenspiegel	—	1	—	—	—	1

mit der objektiven Welt diszipliniert die kindliche schweifende Phantasietätigkeit und macht dem Märchenglauben ein Ende, insbesondere bei den Knaben. Die Distanz zwischen Bild und Wirk-

¹⁾ Es kamen hier in Frage: 1. Der Kinderfreund von K. F. TH. SCHNEIDER und 2. Das Vaterländische Lesebuch von KECK und JOHANNSEN.

lichkeit wird geringer; der Drang zum Finden und Forschen greift ein. Dabei bleibt aber das alte Kraftbewußtsein. So erwacht der Drang in die Ferne, wo die Phantasie noch walten kann: das ist die Periode des Robinson und seiner Kehrseite, der erbärmlichen Indianergeschichte. Der Burenkrieg interessiert, Nansens Fahrt ins nördliche Eismeer und mancherlei Seeabenteuer. Die eigentliche Robinsonperiode ist die Zeit vom 12. bis zum 13. Lebensjahre. Daneben erwacht dann naturwüchsig das Bedürfnis einer objektiven Weltbeobachtung: naturkundliche, weltgeschichtliche u. ä. Bücher erregen ernsteres Interesse.

Noch will ich kurz erwähnen, daß das eingeführte Schullesebuch — man vergleiche die letzte Fußnote — und die durch die Anstalten ernstlich unterstützten Bestrebungen der Jugendschriftenbeurteiler auf wenig günstige Beurteilung rechnen mußten. Ich nahm Gelegenheit, eine Reihe von Lieblingsbüchern einzusehen: elende Warenhausliteratur — und nur 8 von den Prüfungsausschüssen empfohlene Bücher wurden als Lieblingsbücher bezeichnet, 8 von 359! das soll meinerseits kein Vorwurf sein gegenüber jenen Bestrebungen; man sieht aber wieder, wie schwer beste Absichten den Kampf mit 1 bis 2 Pf., die man ersparen könnte, aufzunehmen vermögen.

Und nun die neuen Versuche und Beobachtungen! Ich gebe zum Vergleich zunächst die Ergebnisse, die sich beziehen auf die Frage nach der Anzahl der gelesenen Bücher, ohne Nennung des Titels.

Das oben erwähnte Ergebnis bezüglich der Schätzungsungenauigkeit konnte ich im allgemeinen nur bestätigen. Die Bestätigung ist zuverlässiger, weil sie geschah im Hinblick auf die der ersten folgende genauere Angabe des Titels der gelesenen Werke. Allerdings hat auch diese ihre Mängel, weil gewiß nicht alle Bücher genannt worden sind, das Gedächtnis im Stiche ließ (das beweisen die nicht selten angefügten Bemerkungen: usw., und viele andere, o. ä., und man weiß nicht, ob diese einen tatsächlichen Gedächtnismangel konstatieren sollte, oder sich mit der eben vorher genannten Anzahl auszusöhnen bemüht war; sicher ist soviel, daß oft eine rückläufige Korrektur vorgenommen wurde und zwar in viel weiterem Umfange durch die Knaben als durch die Mädchen). In einem Punkte war aber der Vergleich mit den vorigen Versuchsergebnissen stark erschwert. Die Zahlenangaben waren bei den Knaben stark verallgemeinert; auf den oberen Stufen waren $\frac{1}{2}$ — $\frac{3}{4}$ der Gesamtangaben charakterisiert: viele, sehr viele, o. ä. Bei dem Vergleich der Schätzungsdaten mit den betitelten gelesenen Schriften blieb mir

daher nur übrig, durchgehends, den Durchschnittswert der bestimmteren Schätzungen als Vergleichsmaßstab zu Grunde zu legen. Ich fand:¹⁾ die Distanz zwischen Schätzungs- und Wirklichkeitsdaten (c. gr. s.) bei Knaben weitaus größer als bei den Mädchen. Die Distanz war bei den Knaben um das 12. bis 13. Lebensjahr herum sehr groß; das spätere Alter machte vorsichtiger, auch kamen reichlicher nachträgliche Korrekturen vor.

Wesentlicher sind die Antworten auf Frage 14 nach dem Lieblingsbuch und eine Zusammenstellung aller Bücher, die für die einzelnen Geschlechter auf den besonderen Altersstufen als solche bezeichnet wurden, die gelesen worden waren. Die letzte Zusammenstellung erfolgte auf Grundlage der Antworten auf Frage 14c. Die erste Angelegenheit gestattet wieder einen Vergleich mit den Resultaten der früheren Untersuchung. Ich stelle die Ergebnisse zunächst ohne Rücksicht auf die früheren Beobachtungen hier zusammen.

Ich glaube am kürzesten verfahren zu können, indem ich zunächst die Titel der genannten Bücher verzeichne; im allgemeinen darf man sie mit einem Pluszeichen versehen, weil das Gedächtnis sie wertbetonte. (Zwischenein möchte ich nur noch bemerken, daß in sehr vielen Fällen unmöglich war, den Verfasser des Buches festzustellen, doch charakterisiert der Titel desselben den Inhalt mit hinlänglicher Deutlichkeit.)

Knaben

Stufe I

Schillers Werke, Goethes Werke, Im wilden Westen, Die Geier-Wally, Die Rose von Tannenberg. Sigismund Rüstig, Graf Moltke, Waldferien, Ut Ilenbek, Reise um die Welt, Kapitän Jack, Hauffs Märchen, In der Wildnis, Odyssee, Lessings Werke, Märchen von Andersen, Grimm und Bechstein, Heidi (Bd. I u. II). Aus dem Leben eines Taugenichts. Marschall Vorwärts. Reuters Werke. Am Kongo. Gefiederte Baukünstler. Tausend und eine Nacht. Kriegsnovellen. Die Ahnen. Siegfriedsage. Jägers Weltgeschichte. Der trojanische Krieg. Mutterliebe der Tiere. Aus großer Zeit. Nibelungen. Ut Ilenbek. Schleswig-holst. Sagen. Fischers Jugendgrüße. Ein deutscher Ritter. Die Kapelle bei Wolfsbühl. Das beste Erbteil. Wilhelm Tell. George Washington. Gudrun. Pole Poppenspüler. Entdeckungen in Haus und Hof. Till Eulenspiegel. Wilhelm der Große. Brehms Tierleben. Onkel Toms Hütte. Münchhausen. Her-

¹⁾ Ich gebe keine speziellen Daten.

mann und Dorothea. Als ich noch der Waldbauernbub war. Der Schneider von Gastein. Das Knabenbuch. Die Fröschweiler Chronik. Robinson. Heimgarten. Erzählungen eines alten Mannes. Lederstrumpf. Kriminalroman. Vom Matrosen zum Künstler. Kurt Jansens Abenteuer. Der Wildtöter. Lustige Geschichten. Der alte Dessauer. Burenfamilie. Nettelbeck. Auf der Prairie. Wißmanns Reisen. Kapitän Hotteras (?). Quo vadis. Otolí, das Polenmädchen. Der kleine Graf. Eine gefangene Nachtigall. Die Schloßmutter. Im Dschungel. Kiautschau. Die Ditmarscher. Brave Leute. Das Scheusal von la Grange. Entdeckungsreisen in Feld und Flur. Das Geheimnis des Schreibtisches. Der Pfadfinder. Die Kinder des Auswanderers. Der Drache am gelben Meer. Emin Pascha. Hans Starck. Der letzte Hohenstaufe. Die Bärenjagd. Der Ural. Die starke Hand. Eckehard. Verwehte Spuren. Das Vermächtnis des Inka. Auf dem Kriegspfade. Die Diamanten des Peruaners Kreuz und quer durch Indien. Indianergeschichten. Das Glücksschiff. Wallenstein. Jugendstreiche. Die Waise von Lowood. Strandläufer. Vogelbuch. Ostseesagen. Heinrich von Plauen. Im Feuer. Orkan auf Kuba. Savojardenball. Das Erdbeben von Lissabon. Ein Flug ins Zauberreich. Der Skalpjäger. Der Rattenfänger. Der deutsch-französische Krieg. Im Goldlande. Tierschutzkalender. Die letzten Tage von Pompeji. Gründung von Buffalo. Die Frithjofs-Sage. Es war einmal. Heute mir, morgen dir. Was Gott tut, das ist wohlgetan. Schwarze Galeeren (Rabe). Die Ostindienfahrer. Die Belagerung von Kolberg. Die Rache des Indianers. Vaterländisches Ehrenbuch. Kriegschronik 1870/71. Ut mine Stromtid. Der Spion. Der Waldläufer. Der Mensch und seine Rasse. Im Osten Asiens. Die Marine am Kongo. Der letzte Mohikaner. Heinz Treuaug. Onkel Titus. Im dunkeln Afrika. Der Geizhals. Schloß Wildenstein. Friedrich der Große und sein Rekrut. Fröschweiler Chronik. Der Leuchtturm. Erzählungen eines alten Seemannes. Der kleine Lord. Gefunden. Marks Riff: Der Mulatte. Am Wegesrand. Geschichte eines Rekruten anno 13/14. Wilhelm Tell Götz von Berlichingen. Das edle Blut. Träumereien an französischen Kaminen. Amerikas (?) Befreiungskrieg. Die französische Revolution. Schweizer Geschichten. Geschichte der Erde Der Kampf in China (?). Prinz Heinrichs Reise um die Welt. Das Volk steht auf. Die Entdeckung Amerikas. Das Volk steht auf. Der gestiefelte Kater. Ein nordischer Held. Gefunden. 18 Jahre in Südafrika. Der weiße Häuptling. Deutsche Charakterköpfe. Allerlei Märlein und Schwänke. Tiermärchen. Die Hosen des Herrn v. Bredow. Lohn einer guten Tat. Glückskindle. Deutsche Lands-

knechte. Der kleine Walfischfänger. Der Elefantenjäger. Der Rattenfänger von Hameln.

Stufe II

Jack. Die Bärenklaue. Der Goldstrumpf. Kurt Jansens Abenteuer. Onkel Toms Hütte. Ein Seesturm. Der weiße Häuptling. Robinson. Indianerbuch. Der Trapper. Irrlichter. Der fliegende Koffer. Waldmeisters Brautfahrt. Der Untergang der Piraten. Der weiße Biber. Zehn Jahre auf dem Eise. Eine Reise um die Welt. Indianergeschichten (viele!). Heinrich von Plauen. Robinson. Der Reiter ohne Kopf. Der Pfadfinder. Der Waldläufer. In der Wildnis. Unter deutscher Flagge. Der Wildtöter. Treu bis in den Tod. Klein und groß. Aus dem deutsch-französischen Kriege. Die Woche. Deutsche Helden. »Ein Märchenbuch« — (sehr oft). Ziethen. J. Wullenwewer. Atolie, die kühne — (?). Der Sohn des Paschas. Rübzahl's Streiche. Bechsteins Märchen. Der Wildtöter. Gaunerleben. Gespenstergeschichten. Hänsel und Gretel. Robinson. Die Wilden Afrikas. Märchenbücher.

Stufe III

Faust. Till Eulenspiegel. Fiesco von Genua. Die Räuber. Erichs Ferien. Heidi. Ehre und Pflicht. Mein ist die Rache. Robinson. Lederstrumpf. Der Skalpjäger. Sigismund Rüstig. Unsere Marine. Max und Moritz. Ben Hur. Rheinlands Wunderhorn. Der Krieg in Transvaal. Hauffs Märchen. Der Skalpjäger. Der Fährten-sucher. Karl May. Genoveva. Heldenmut. Die Goldgräber in Kalifornien. Bismarck. Der rote Freibeuter. Unschuldig zum Tode verurteilt.

Stufe IV

Der rote Freibeuter. Rübzahl. Tausend und eine Nacht. Schillers Werke (!) Das Flottenbuch. Münchhausen. Till Eulenspiegel. Der Schneider von Jüterbog. Gartenlaube. Reinecke Fuchs. Die Zeitung (?). Gullivers Reisen. Rübzahl. Die Odyssee. Prinzess Elisabeth. Das Knabenbuch. Der Waldläufer. Der weiße Falcke. Kaspar Ohm und ick. Der kleine Graf. Piratenschiffe. Münchhausen. Kämpfe mit den Rebellen. Ostindienfahrer. Münchhausen. Vlldampf voraus!

Stufe V

Kriegsbuch 1870/71. Die Woche. Märchenbücher. Chinafeldzug. Deutsch-Südwestafrika.

Mädchen

Stufe I

Trotzköpfchen. Töchteralbum. Aus Pension und Leben. Lichtenstein. Susanne. Käthe. Konfirmationsjahr. Rose v. Hagenow. Wildfang. Stiefmütterchen. Weite, weite Welt. Goldelse. Backfischchens Leid und Freud.

Stufe II

Kleeblatt. Heidi. Trotsköpfchen. Was das Leben bringt. Töchteralbum. Pole Poppenspüler. Käthe. Märchen. Rosen und Dornen. Maiblumen. Trostblümchen. In der Pension. Silberblicke. Die Jugend. Trotsköpfchen. Goethes Werke. Kriegshelden. Andersens Märchen. Bechsteins Märchen. Grimms Märchen. Kinderlust. Robinson. Märchen. Bibel. Wat Grotmutter vertellt. Geisha. Kinderwelt. Die Rose von Tannenberg. Aus eigener Kraft. Eulenspiegel. Schillers Werke. Irmgard von Treuenstein. Realienbuch (Kahn Meyer u. Schulze). Quickborn.

Stufe III

Elisabeth. Im Mai des Lebens. Käthe. Prinzess Grethe. Prinzess Ilse. Dalli. Lottchens Pensionsbriefe. Ruth und ihre Freunde. Provinzmädel. 50 Sonntage. Rose von Tannenberg. Robinson. Aus Nah und Fern. Der Arme und der Reiche. Klaus der Träumer. Hänsel und Gretel. Als ich noch der Waldbauernbub war. Fritz und Franz. Eulenspiegel. Tagebuch dreier Kinder. Käthchens Schicksale. Selmas Unfall. Aus sonnigen Tagen. Max und Moritz. Lilli und Erna. Der Jugendheimgarten. Die zehn Gebote. Ein Drama auf dem Meere. Mädchengeschichten. Theresens Tagebuch. Henriette Köhler. Trostblümchen. Die schwarze und die weiße Braut. Die Ostereier. Aus eigener Kraft. Indianergeschichten. Das Häuschen am See. Wilhelm der Siegreiche. Heldensagen. Tausend und eine Nacht. Klein Martha. Das Erdbeben von Lissabon.

Stufe IV

Selige Zeit. Die kleine Wilde. Fräulein Dr. Die Heiderose. In der Pension. Eva v. Rosenberg. Rose von Tannenberg. Griseldis. Märchenquell. Grimms Märchen. Bechsteins Märchen. Robinson. Heinzelmännchen. Sagen.

Stufe V

Kinderreime. Robinson. Struwelpeter. Rosenhütte.

Die Stufen I und II der Mädchen enthalten lediglich die verzeichneten Lieblingsbücher, das ausführliche Verzeichnis hat ein unglücklicher Zufall vernichtet. Hintenach erwies sich als unpraktisch, die verzeichneten Lieblingsbücher in der obigen Angabe zu unterstreichen; zunächst wegen der größeren Anzahl der genannten Bücher und dann weil — wohl veranlaßt durch die gewiesene Reihe der Fragen — nicht immer die Lieblingsbücher in der allgemeinen Aufzählung erwähnt wurden. Ich sehe mich daher genötigt, bevor ich allgemeinere Schlüsse ziehe, die Bücher, die besonders bevorzugt wurden, hier anzumerken. Natürlich fallen Stufe I und II der Mädchen aus. Die Wertbezeichnung geschieht in derselben Weise durch Unterstreichen.

Lieblingsbücher

1. der Knaben

Stufe I. **Kampf um Rom.** Illiade. Eckehard. Zriny. **Schillers Werke.** Deutsches Knabenbuch. Seeromane. Im höchsten Norden. Himmelskunde. Der Jugend Heimgarten. Sagen. Brehms Tierleben. Odyssee. Flottenbuch. **Robinson.** Herz. Der alte Fritz. Weltgeschichte. Waldbauernbub. Nibelungen. Burggraf und sein Schildknappe. Friedrich II. und sein Rekrut. Der alte Derfflinger. Die deutsche Ruhmeshalle. Reuters Gedichte. Prinz Heinrichs Reise um die Welt. Grimms Märchen. Wat Grotmutter vertellt. Jöre Ühl. Tell. Die schwarze Galeere (Rabe). Schleswig-holsteinische Sagen. Lederstrumpf. Tausend und eine Nacht. Der Seekadett. Ein Kapitän von 15 Jahren.

Stufe II. **Märchen.** Indianergeschichten. Kaiser Wilhelm I. Leben. Höllenfeuer (Rosegger). Tausend und eine Nacht. Sigismund Rüstig. Gullivers Reisen. Heinz der Lateiner. Der Burenkrieg. Robinson. Das edle Blut. Kriegererlebnisse eines Freiwilligen. Bibel. Schullesebuch (IX). Chinafeldzug. Tell.

Stufe III. **Märchen.** Indianergeschichten. Skalpjäger. Sigismund Rüstig. Max und Moritz. Entdeckungsreisen. Robinson. Prinz Heinrichs Reise. Hauff. Witzbuch. Eulenspiegel. Jugend. Flottenbuch.

Stufe IV. Heinzelmännchen. Flottenbuch zu 3,50 M. Nutzen der Geflügelzucht. Robinson. Jugend-Gartenlaube. Kaspar Ohm und ick. Lederstrumpf. **Märchen.** Rübezahl. Der kleine Graf. Tausend und eine Nacht. Hänsel und Gretel. Gullivers Reisen. Münchenhausen.

Stufe V. **Märchen.** Abenteuer. Onkel Toms Hütte. Der gestiefelte Kater. Der tapfere Schneider. Tausend und eine Nacht. Emin Paschah. Die eiserne Hand.

2. Mädchen

Stufe III. **Märchen.** Herzblättchens Zeitvertreib. Heimatlos. Töchteralbum. Heidi. Jugend-Gartenlaube. Wat Grotmutter vertellt. Erdbeben von Lissabon.

Stufe IV. **Märchen.** Max und Moritz. Märchenquell (Blüthgen). Schwänke und Schnurren.

Stufe V. **Märchen.** Robinson. Goethes Werke (!).

Rein äußerlich betrachtet, zeigen sich schon charakteristische Unterschiede der beiden Geschlechter sowohl bezüglich der Anzahl der ausgewählten Lieblingsbücher wie der Anzahl der genannten Bücher überhaupt. Unberechnet die Häufigkeit einzelner Titelangaben konnte ich folgende Anzahl verschiedener Titel der Lieblingslektüre auf den einzelnen Altersstufen verzeichnen:

Stufe	Knaben	Mädchen
I	36	—
II	16	13
III	13	35
IV	14	8
V	8	4
VI	—	3
Insgesamt: $\frac{87}{5} = 17,4$		$\frac{63}{5} = 12,6$.

Die Gesamttitel berechnete ich für die einzelnen Stufen:

Stufe	Knaben	Mädchen
I	179	—
II	45	—
III	28	—
IV	26	9
V	5	4
VI	—	3
Insgesamt: $\frac{283}{5} = 56,6$		$\frac{15}{3} = 5,0$.

Im allgemeinen sind die Knaben den Mädchen nicht unwesentlich überlegen in der Mannigfaltigkeit der Gesamt- sowohl als der gewählten Lieblingslektüre. Leider fehlen die Daten für Stufe I und II

der Mädchen über die Zahl der insgesamt gelesenen Bücher. Für Knaben läßt sich jedenfalls ein starkes Wachsen der Literaturkenntnis von Stufe V—I konstatieren in dem Verhältnis 1 : 16. Ganz besonders stark beteiligt an dem Aufschwung ist die Altersstufe I.

Das Ergebnis über die Auswahl der Lieblingsbücher wird noch stärker beeinflußt durch die Wertbetonung einzelner Schriften durch eine größere Schüleranzahl; darum möchte ich bei der qualitativen Sonderwertung erst näher darauf eingehen. Sie deuten an, welche Art Lektüre der Mehrzahl der Schüler besonders zusagt. Im allgemeinen zersplittert sich das Interesse der Mädchen nicht über eine größere Anzahl einzelner Schriften, man beobachtet bei ihnen vielmehr weit größere Übereinstimmung in der Wahl besonderer Lektüre, zahlreiche Interessen vereinigen sich auf ein Buch, eine Art Literaturerzeugnis. Das Interesse der Knaben geht auf das Viele, ganz besonders auf der Altersstufe vom 13.—15. Lebensjahre. Ich schließe daraus, daß die »Krankheit«, die man sehr bezeichnend Lese-wut genannt hat, bei den Knaben natürlich auf den hier in Frage kommenden Altersstufen wesentlich häufiger vorhanden ist, als bei den Mädchen, ein Ergebnis, das auch durch meine sonstigen Beobachtungen im großen und ganzen bestätigt wird.

Wie hat man sich diese Erscheinung zu erklären? Zunächst darf man darauf hinweisen, daß der Drang des Knaben überhaupt ins Große und Viele hinausgeht, während das Mädchen mehr sinnend bei dem Einzelnen zurückbleibt. Ich erinnere an die Sammelwut des Jungen, die zumeist charakterisiert ist durch die ausgesprochene Absicht, es dem andern zuvor zu tun; ich erinnere zum Beleg ferner an zahlreiche Ergebnisse aus meiner ersten Untersuchung über Kinderideale. Dann muß erinnert werden an die ungleich größere Bedeutung schweifender Phantasie in gewissen Knabenjahren, die in mancherlei Lektüre willkommene Unterstützung erfährt. Vor allen Dingen darf man nicht vergessen, daß Mädchen ungleich stärker suggestierbar sind als Buben. In dieser größeren Suggestibilität liegt begründet, daß sie vielmehr der Mode, dem Urteile der Umgebung, auch seiner Genossinnen unterworfen sind. Der Knabe hingegen fühlt in sich den Drang jeweils diesen Umweltszwang zu durchbrechen, er ist auch im ganzen freier in seinen Entschlüssen, findet keineswegs dies oder jenes Buch »schön«, weil sein Nachbar so darüber urteilt. Der Knabe ist urteilsweiter, urteilsfähiger als das Mädchen in der Wahl seiner Lektüre — das geht mit genügender Deutlichkeit aus den obigen Zahlangaben hervor.

Freilich wurde nur die quantitative Seite des Ergebnisses ins Auge gefaßt. Was man von diesem Gesichtspunkte aus berechtigt ist als größere Urteilsfähigkeit anzusprechen, ist keineswegs immer zuzugeben, wenn man qualitativ wertend herantritt. Die Urteilsfähigkeit ist nicht sowohl abhängig von der Urteilsweite als von der Urteilsqualität. Es ist also notwendig, die ausgewählte Lektüre auf ihren Wert hin zu prüfen. Das ist deshalb nicht gerade einfach, weil das Urteil über den Wert eines Buches stark variabel ist je nach dem literarästhetischen Standpunkte des Urteilenden und zwar derart, daß die Anzahl der Bücher, die einstimmig als wertvoll bezeichnet werden, verschwindend klein ist. Es empfiehlt sich daher, nur eine Grenzlinie zu ziehen zwischen dem Wertlosen und Wertvollen und diese Linie nicht gar zu hoch zu verlegen. In der Tat ist die Linie, die das schlechterdings als ungeeignet zu Bezeichnende abgrenzt, ungleich leichter zu ziehen als jene. Wir ziehen diese Linie also so, daß oberhalb derselben die mannigfachsten Werturteile möglich sind, die vielleicht oft nahe an die Grenzlinie herankommen in ihrer negativen Fassung, aber doch in der Gesamtfassung sie nicht nach unten zu überschreiten vermögen. Das auf die Gefahr hin, daß manchem der Maßstab zu niedrig bemessen scheint.

In erster Linie kommen die bezeichneten Lieblingsbücher in Frage, denn es kann keinem Zweifel unterliegen, daß unter den zahlreichen vordem genannten Büchern, von denen nicht wenige den Kindern zufällig in die Hände kamen, manch minderwertiges enthalten sein muß. Wenn trotzdem, wie bereits erwähnt wurde, schon in dem Umstande, daß der Titel des Buches vom Gedächtnis aufbewahrt wurde, eine gewisse Wertbetonung zu konstatieren ist, so sei gestattet, aus der Angabe dieser Bücher ein doppeltes zu konstatieren: 1. sie sind durch den Schüler erst in zweiter und dritter Linie wertbetont; 2. wir lesen aus ihnen heraus, wenigstens zum Teil den bestimmenden Einfluß interessierter Kreise, nicht zuletzt der Schule und des Hauses. Allerdings dürfte gewagt erscheinen, einen genaueren Maßstab anzulegen, ich bescheide mich daher, den Einfluß allgemein zu behaupten oder zu verneinen.

Vorab jedoch noch eine Bemerkung. Nur in den seltensten Fällen nannten die Schüler den Verfasser des Buches und diese seltenen Fälle fanden sich nur bei der Angabe des Lieblingsbuches. Man wird offenbar daran erinnert, daß ein solches Verhalten volkstümlich scheint. Es gibt mancherlei volkstümliche Literatur in Poesie und Prosa, deren Verfasser bis auf den heutigen Tag unbekannt geblieben ist. Das Volk interessiert das Werk und nicht der Verfasser.

Aber für sehr bedenklich halte ich, wenn die Schule aus dieser Tatsache für sich das Recht herleiten wollte, in gleicher Weise zu verfahren. Sie hat die ernste Pflicht, hier ein übriges zu tun; sie muß von vornherein, wie zum Respekt vor dem Werk, so auch zum Respekt vor seinem Schöpfer erziehen. Das ist ein gutes Recht der Verfasser. Ich lese aus den obigen Angaben heraus, daß Haus und Schule ihre Pflicht in dieser Angelegenheit nicht in wünschenswertem Maße erfüllen.

Blickt man die Reihe der verzeichneten Lieblingsbücher durch, so kann man konstatieren, daß die erwähnte Grenzlinie nach oben stark überschritten ist — besonders bei den Knaben. Je weiter nach oben, desto günstiger ist das Resultat. Auf Stufe I der Knaben findet sich keine Angabe, die der Schundliteratur entnommen ist. Auf Stufe II und III beobachten wir zwar ein weit verbreitetes Interesse für die berüchtigten Indianerbücher. Daneben aber auf Stufe II—V ein bedeutend stärkeres Interesse für Märchen. Auf Stufe I wird Robinson am häufigsten bevorzugt, ein neuer Beweis dafür, daß man auch auf diesem Wege eine Märchen- und eine Robinsonstufe feststellen kann; sie erstreckt sich aber weit über den Umfang eines Jahres hinaus. Die von den Mädchen genannten Lieblingsbücher tragen einen weicheren »mädchenhaften« Charakter, stehen auch an Wert den durch die Knaben gewählten oft nicht unbedeutend nach. Da führt der Weg über »Selmas Unfall« zu »Backfischchens Leid und Freud«, da hören wir vom »Trotzköpfchen«, von Lottchens Pensionsbriefen, von Herzblättchens Zeitvertreib, auch die »Geisha« und das »Provinzmädel« darf nicht fehlen. Schon der Titel verrät hier, Mache, Absicht, gewollte Kindlichkeit, die veranlassen, daß die Wahl sich sehr viel näher der Grenzzone bewegt und öfter über dieselbe hinunterragt. Dem Knaben dürfte man mit dieser süßlichen Absichtlichkeit nicht kommen, sie widerstrebt ihm, während das Mädchen dadurch suggeriert wird.

In Summa dürfen wir behaupten, daß das Gesamtergebnis der Erhebung durchaus als günstig bezeichnet werden muß, daß diejenigen, die von großem Verderb und großer Barbarei reden, keineswegs recht haben, soweit es sich um die vorliegenden Altersstufen handelt — allerdings — wie es dann ferner ausschaut, wie weit die Einflüsse der Schule und des Hauses dauernd wirken, ob und welchen Einfluß die kritische Zeit ausübt — das liegt jenseits vorliegender Betrachtung. Die traurigen Verirrungen mancherlei Art, die Geschmacksverderbnis aber — das geht aus obiger Betrachtung auch für jene Zeit hervor — hängt eng zusammen mit den veränderten Umwelts-

einflüssen. Berechtigte erziehliche Maßnahmen kunstpädagogischer Art würden zweifelsohne eine starke Prophylaxis bedeuten.

Schiller ist Lieblingsdichter der älteren Knaben, die Mädchen neigen zumeist zu Goethe, den sie vorwiegend aus seinen Gedichten und den ersten Dramen kennen.

Die von den deutschen Prüfungsausschüssen für die Jugend insbesondere empfohlenen Bücher sind auch hier nicht zahlreich zu finden.

Das Schullesebuch wird ganz vereinzelt als Lieblingsbuch bezeichnet; etwa 5mal unter den vielen tausend Angaben. Das Ergebnis meiner ersten Untersuchung ist also erneut bestätigt worden. Ich kann erneut meine Verwunderung darüber aussprechen, daß das Lesebuch, das Schulbuch, an dessen Verbesserung 100 tüchtige Köpfe arbeiten und gearbeitet haben, so geringer Wertschätzung begegnet; das Erstaunen ist um so berechtigter als zu den dort in Frage kommenden Büchern: SCHNEIDERS Kinderfreund und Vaterländisches Lesebuch von KECK und JOHANNSEN hier die FECHNERSCHEN Bücher hinzukommen. Liegt die Ursache dieser Erscheinung in dem Lesebuch oder an der Behandlung? — betäubend ist sie jedenfalls.

Auch das Verzeichnis der Bücher, die angeblich insgesamt gelesen worden waren, zeigt deutlich eine Neigung zum Märchen in den Altersstufen II—V. Weit stärker als bei den Märgen — der Vorgang ist an der Hand des Verzeichnisses sehr interessant zu verfolgen — setzt die Neigung ein, in die Ferne hinauszuschweifen: das Robinsoninteresse — es sei gestattet — erwacht und wächst beständig. Die schweifende Phantasie erfreut sich an den Indianergeschichten, am Lederstrumpf, Sigismund Rüstig. Doch sehen wir die Phantasie auch diszipliniert und ein nicht geringes Interesse an historischen Dingen greift ein. Daß den Kieler Kindern das Meer und die Kriegsflotte es angetan hat, ist ja nur selbstverständlich.

Naturwissenschaftliche, geographische u. ä. Bücher finden kaum Erwähnung: die Handlung packt den Schüler, nicht die Beschreibung und sei sie noch so lebendig. Krieg und Kampf fesselt den Knaben: die kriegerischen Ereignisse zur Zeit Friedrichs des Großen, 1870/71, im Osten, in Afrika, einzelne kriegerische Helden begeistern ihn. Dieser kindlichen Eigentümlichkeit muß der Unterricht Rechnung tragen. Das Vorhaben jener Neuerer, die Weltgeschichte ganz oder nahezu ganz in Kulturgeschichte aufgehen lassen wollen, ist vom Standpunkte der Kindesseele als unpsychologisch zu verwerfen. Ein solches Verfahren teilt mit so vielen andern den schweren Nachteil, daß es das Kind als solches nicht wertet, daß es in demselben den

kleinen Erwachsenen sieht. Solange die Psychologie des Kindes nicht auf einwandfreiere Beobachtung, d. h. solche, die durch subjektives Meinen ungetrübt ist, gegründet wird, solange wird die gefährlichste Eigenschaft des Routiners, sich selbst, wenn auch hier und da mit etlichen Subtraktionen in den vor ihm sitzenden Zögling hineinzu projizieren und dementsprechend Unterricht, Regierung und Zucht zu gestalten nicht als solche erkannt und verurteilt werden. Hier ruhen der experimentellen pädagogischen Psychologie meines Erachtens die wichtigsten Aufgaben — und der Kundige weiß, wieviel ernste Arbeit heute schon in dieser Richtung geleistet worden ist, allerdings auch, wieviel Mühe es auch offensichtlichen Wahrheiten kostet, das Trägheitsmoment gewohnter und bequemer Anschauungen zu überwinden.

Im Gegensatz zu den Knaben, weist bei den Mädchen die Titel-angabe — mit Ausnahme der unteren Stufen — nahezu immer ins Haus hinein oder in dessen nächste Umgebung, sie weist auf eine Neigung zu stillen, geordneten, dem Zufall entrückten Verhältnissen.

7. Welche biblische Geschichte ist dir die liebste?

Die Frage steht zu dem Thema anscheinend in lockerem Ver-
bande, doch hoffe ich, zu der kurz vorher erörterten Angelegenheit
mancherlei Ergänzung zu finden. Ich ordnete die Antworten nach
folgenden Gesichtspunkten: Jede Antwort erhielt eine Kennziffer, die
die relative Häufigkeit des Vorkommens andeuten sollte; Antworten
die sporadisch auftraten, habe ich außer Rechnung gelassen.

Knaben

Stufe I

Geburt Christi (6). Einzug in Jerusalem (1). Jüngling zu Nain (1).
Gleichnis vom verlorenen Sohn (1). Die Kreuzigung (2). Samuel.
Sturm auf dem Meere (1). Bergpredigt (1). Simson (1). Geth-
semane (1). Der Fischzug. Pauli Reisen (1). Daniel in der Löwen-
grube. Die Schöpfung. Die Himmelfahrt.

Stufe II

Geburt Christi (5). David und Goliath (1). Kreuzigung (4).
Bergpredigt (2). Jesus der Kinderfreund. Daniel in der Löwengrube.
Joseph bei Jericho. Durchzug durchs rote Meer. Schöpfung. Sturm
auf dem Meere. Joseph wird verkauft.

Stufe III

Kreuzigung (9). Geburt Christi (6). Joseph wird verkauft (8). Jesus in Gethsemane (3). Der zwölfjährige Jesus im Tempel.

Stufe IV

Die Kreuzigung (5). Geburt Christi (4). Bergpredigt (6). Jesus segnet die Kinder (2). Petri Fischzug (7). Himmelfahrt. Hochzeit zu Kana. Der Hauptmann zu Kapernaum. Jakob und Esau. Abrams Verheißung.

Stufe V

Geburt Christi (2). Kreuzigung (7). Mose Berufung. Naboth. Sauls Salbung. Schöpfung (2). Jakob und Esau (2). Die Sündflut (2). David und Goliath (3). Kain und Abel. Das Paradies. Adam und Eva. (Bem.: Die biblische Geschichte war hier nur bis Joseph behandelt worden.)

Mädchen

Stufe I

Christi Geburt (4). Leiden Christi (10). Joseph im Gefängnis (5). Ruth (3). Hochzeit zu Kana. Der zwölfjährige Jesus im Tempel. Paradies. Jesus segnet die Kinder. Der Jüngling zu Nain.

Stufe II

Christi Geburt (2). Christi Leiden (6). Auferstehung (1). Hochzeit zu Kana. Jüngling zu Nain. Schöpfung. Der barmherzige Samariter. Die Waisen aus dem Morgenlande. Abram und Lot. Speisung der Fünftausend. Die Jünger in Emmaus.

Stufe III

Geburt Christi (10). Bergpredigt (1). Kain und Abel. Vom verlorenen Sohn. Hochzeit zu Kana. Speisung der 5000 Mann. Die Schöpfung. Die Kreuzigung. Der Sturm auf dem Meere. Elias auf Horeb.

Stufe IV

Geburt Christi (7). Kreuzigung (3). Joseph wird verkauft (9). Hauptmann zu Kapernaum. Die drei Männer im feurigen Ofen.

Stufe V

Speisung der 5000 Mann. Hochzeit zu Kana. Jakob und Esau. Johannes der Täufer. Die Kreuzigung. Die Schöpfung. Der Sturm auf dem Meere. Der Jüngling zu Nain. Kain und Abel.

Man könnte die Erwartung hegen, daß das jeweils gewiesene Pensum für die Wahl der bevorzugten biblischen Geschichten maßgebend gewesen sei. Der Einwand darf nicht ganz von der Hand gewiesen werden. Aber doch belehrte eine Durchsicht der Pensen, daß dieser Einfluß nur gering eingeschätzt werden darf.

Ich vernachlässige vor der Hand die Angaben, die keine Nummer erhalten haben und berechne aus den übrigen folgende Gesamtwerte:

Sonderwertbetont sind folgende Geschichten:

1. Christi Geburt,
2. Christi Leiden,
3. Bergpredigt,
4. Joseph wird verkauft,
5. Petri Fischzug,
6. Joseph im Gefängnis,
7. Ruth,

und zwar durch folgende Gesamtdaten: 1 = 5, 2 = 6, 3 = 1, 4 = 2, 5 = 1, 6 = 1/2, 7 = 0,3. Christi Leiden begegnet dem stärksten Interesse, wohl wegen der lebendigen dramatischen Vorgänge, in denen es sich abspielt.

Achten wir auf den Unterschied der Geschlechter:

	Knaben	Mädchen
Christi Geburt	5	5
Christi Leiden	7	5
Bergpredigt	2	0,2
Joseph wird verkauft	2	2
Petri Fischzug	1,4	0
Joseph in Gefangenschaft	0	1,5
Ruth	0	0,8

Es offenbaren sich keine bedeutsameren Unterschiede.

Ein Blick über die Gesamtheit der genannten biblischen Geschichten bezeugt, daß sie überwiegend dem neuen Testamente und nur in wenigen Fällen dem alten angehören. Wir dürfen daraus entnehmen, daß das neue Testament dem kindlichen Geiste näher liegt, als die Kulturwelt des alten Bundes und ferner — daß diejenigen recht haben, die da verlangen, daß das neue Testament und das Leben des Heilandes weit mehr in den Vordergrund des Religionsunterrichtes gestellt werden müßte als das bisher zu geschehen pflegt.

Für unsere vorliegende Aufgabe aber entnehmen wir der Aufzählung: das Belebte, das dramatisch Bewegte zieht die Kinder an

und öffnet ihnen Herz und Sinn auch für schwierigere Gedankengänge.

Nicht unerwähnt will ich hier zum Schluß lassen, daß auf die Frage nach dem liebsten Unterrichtsfache von 500 Schülern nur 7 den Religionsunterricht nannten und zwar von den Knaben 2, von den empfänglicheren Mädchen 5 — offenbar ein zahlenmäßiger Nachweis, daß trotz der ungeheuren Arbeit, die gerade diesem Unterrichtszweige seit Jahrhunderten gewidmet worden ist, man immer noch nicht die verlässlichsten »neuen Bahnen« gefunden hat. Denn — dem Einwände gleich zu begegnen — nicht etwa mangelhaftem Eifer der Lehrenden ist das in die Schuhe zu schieben: es hatten 10 Lehrpersonen sich mir dankenswert zur Verfügung gestellt für die Sammlung des Materials und ich weiß, daß die meisten von ihnen den Religionsunterricht mit Eifer und Wärme erteilten.

(Schluß folgt.)

Leitsätze für den biologischen Unterricht

Von

G. Pfannstiel, Hildburghausen

(Schluß)

II. Kulturhistorische Stufen und Beobachtungsgelegenheit

Der biologische Unterricht ist in erster Linie ein Unterricht der Anschauung. Nur auf ihrer Grundlage darf das Lehrgebäude aufgerichtet werden. Die Technik des naturhistorischen Unterrichtes ist aber nicht im stande, jede Gelegenheit zur Beobachtung willkürlich in der Natur oder in Form von Versuchen oder Präparaten zu schaffen. In allen diesen Fällen müssen die Anschauungen in der freien Natur gelegentlich gewonnen werden. Die Objekte sind zeitlich und räumlich sehr zerstreut, und die Gelegenheit ist oft sehr vom Zufall abhängig. Ein mit Vorsicht geleiteter Unterricht wird deshalb eine auf der Mittelstufe durch den günstigen Zufall gebotene Beobachtungsgelegenheit auch dann wohl ausnutzen, wenn der Gegenstand derselben erst auf der Oberstufe verwertet werden kann. So wird umgekehrt der höhere Unterricht das Material und die Ergebnisse der Mittelstufe bei jeder günstigen Gelegenheit ergänzen. Die Natur ist nirgends pedantisch; deshalb kann es auch die Naturbeobachtung nicht sein.

Für alle Fälle gilt bezüglich der Unterrichtstechnik als oberster Grundsatz, daß vor jedem andern Schritte für ein brauch-

bares und hinlängliches Anschauungsmaterial zu sorgen ist. Mit ihm steht und fällt der Erfolg, ja zum Teil sogar die Möglichkeit des naturgeschichtlichen Unterrichts. Eine besondere Sorgfalt ist den technischen Hilfsmitteln auf der Oberstufe zuzuwenden, weil ihre Objekte wegen ihrer Kleinheit vielfach der Wahrnehmbarkeit durch die freie Beobachtung entzogen sind, oder weil das für den Unterricht Wertvolle erst von einer Last von Beiwerk befreit werden muß. Mikroskopisches Präparat, plastische Nachbildung, schematische und naturgetreue Zeichnung und Experiment sind Dinge, ohne welche sich der Unterricht in einem beständigen Verhungerungszustande befindet.

12. Biologischer Unterricht und Konzentration¹⁾

In den Abschnitten 4 bis 10 ist dargelegt worden, welches Prinzip dem biologischen Lehrgange zu Grunde liegen muß, wenn klare Begriffe erzeugt werden sollen. Aber die sichere Fundamentierung des sittlichen Charakters verlangt mehr: es kommt auch darauf an, daß diese Begriffe untereinander planmäßig verbunden und fest auf die Ideengruppe von der sittlichen Tüchtigkeit des Menschen bezogen sind. Der Gedankenkreis einer Person muß ein durch und durch einheitlicher sein.

Daraus entspringt für die Lehrplantheorie ein merkwürdiger Zwiespalt. Die Erzeugung klarer Anschauungen und sauberer Begriffe macht ihrerseits eine Spaltung des buntgearteten Lehrstoffes nach den inneren Verwandtschaften notwendig. Ja der Grad dieser Arbeitsteilung gilt als ein äußerlicher Maßstab für die Kulturhöhe eines Schulsystems. Somit wirkt die Verfeinerung der Unterrichtsarbeit an sich der Vereinheitlichung des Gedankenkreises gerade entgegen: denn sie birgt die Gefahr in sich, daß in dem Zöglinge ebenso viele Sondergewissen geschaffen werden, als Unterrichtsfächer vorhanden sind.

Andrerseits fordert die Idee von der sittlichen Persönlichkeit, daß aller Unterricht auf ein Zentrum gerichtet sei, und daß alle Lehre nur eine Lehre sei. Dem wäre am sichersten zu entsprechen, wenn es nur ein einziges, kosmologisches Unterrichtsfach gäbe. Dies kann in der Tat im ersten elementaren Unterricht bis zu einem hohen Grad erfüllt werden. Die Begriffsbildung ist auf dieser Stufe noch

¹⁾ Vergl. SCHMELL, Über Reformbestr. auf dem Geb. des natürl. Unterr., Stuttgart, Nägele, S. 76 ff. — KOHLMAYER, Das biol. Prinzip, Dresden, Bleyl & Kämmerer, S. 37 ff. — PARTHEL u. PROBST, Die neuen Bahnen des natürl. Unterr., Dessau, Kahles Verl., S. 32 ff.

so einfach, daß umfangreichere Vorstellungsgruppen nicht nötig sind. Auf dieser Idee von dem einen Fache beruhen die Lösungsversuche ZILLERS und REINS. Sie gestehen prinzipiell nur einer einzigen Materie Selbständigkeit zu, und diese ist mit Rücksicht auf den Erziehungszweck der Stoff des »Gesinnungsunterrichtes«, d. h. religiöser und geschichtlicher Lehrstoff. Die Notwendigkeit des naturkundlichen Unterrichts ist dadurch bedingt, daß er die Mittel und Wege zeigt, von deren Kenntnis die Realisierung des sittlichen Wollens abhängt. Dieser enger umgrenzten Aufgabe entsprechend, hat die Naturkunde den religiös-historischen Unterricht auf Schritt und Tritt zu begleiten. Der Lehrgang aller realistischen Fächer ist durch den Stoff des Gesinnungsunterrichts in nuce gegeben. Sie dienen der Erziehung zum sittlichen Wollen nur unmittelbar, als Hilfsstoffe des Gesinnungsunterrichts. Diese Stellung im Lehrplane ist aber nur dann gerechtfertigt, wenn in dem Stoffe des Realfaches Werte, die in unmittelbarer Beziehung zu den Grundsätzen der sittlichen Tüchtigkeit stehen, nicht vorhanden sind. In Betreff der Naturkunde spricht gegen diese Annahme schon die einfache Tatsache, daß sowohl die Naturereignisse in ihrer stillen oder erschütternden Erhabenheit, als auch jede ernstlich forschende Beschäftigung mit der Natur von jeher den nachhaltigsten Einfluß auf das menschliche Gemüt hervorgebracht haben. Diese Ereignisse sind es sogar, die den alles unterjochenden Menschengest seine schließliche Ohnmacht nachdrücklichst haben erkennen lassen und in seiner bangenden oder zu Dankesäußerung drängenden Seele das Bedürfnis nach einem Gottesglauben entfacht haben. Sind aber derart in die Augen springende, unmittelbar auf den Erziehungszweck abzielende Werte in einem Lehrstoffe vorhanden, so müssen dieselben erschlossen und ausgebeutet werden. Das »Realfach« bekommt dadurch seine eigene gesinnungsbildende Aufgabe und muß, wie oben dargelegt worden ist, denjenigen Weg gehen, der in der eigenartigen Natur seines Stoffes begründet ist. Es muß freie Bahn haben, so gut wie der Religions- und Geschichtsunterricht.¹⁾

¹⁾ Vergl. E. SCHELLER, »Naturk. Exkursionen«, in Deutsche Bl. f. erz. U. 1879. neu herausgeg. im Pädag. Magazin (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], 1905), Heft 205 (S. 12—16). — Derselbe, »Über die Grundtendenz des naturgesch. U.«, Päd. Studium v. Rein, 1883, III. — Derselbe, IV. Schuljahr, 3. u. 4. Aufl. — Dr. B. SCHMID, »Der Bildungswert der Naturw. i. d. Realschule«, in Zeitschrift f. lateinlose höhere Schulen, XII, 161—166. — Derselbe, »Wert u. Ziel des naturwissenschaftl. U. in der Sexta«, daselbst, 7. Heft, 201—204.

So ist der Lehrplan in der Tat auf zwei sich widerstreitende Prinzipien angewiesen, die, wenn sie einander unter allen Umständen ausschließen, jede gedeihliche Unterrichtsarbeit im Sinne des einen oder des andern unmöglich machen. Soll daher der Unterricht seine gewichtige Mission im Erziehungsplane erfüllen, so müssen Maßnahmen getroffen werden, welche die Gefahren der Arbeitsteilung beseitigen, ohne dieselbe im Prinzip illusorisch zu machen. Diese Vorkehrungen werden von der Didaktik unter dem Namen der Konzentration des Unterrichts zusammengefaßt. Je weiter die Arbeitsteilung geht, um so notwendiger ist sie. Spezialisierung und konzentrierende Maßnahmen müssen zueinander in geradem Verhältnis stehen.

Den Versuch, den beiden zweiseitigen Schwertern die gegeneinander gekehrten Schärfen zu nehmen, ist von der Herbart-Zillerschen Didaktik ernstlich und zum großen Teile mit Erfolg unternommen worden. Der enge Anschluß des Formenunterrichtes an den Sachunterricht dürfte keinen ernsthaften Widersacher mehr finden. Das Ideal der Konzentration, nämlich das gänzliche Aufgehen des einen in dem andern, muß aber im Interesse der Sauberkeit der Arbeit dem Teilungsprinzip weichen, aber nur äußerlich! Ebenso ist das Verhältnis des religiös-ethischen zum national-historischen Unterrichte im Sinne beider Lehrplanfragen sichergestellt: beide Fächer haben äußerlich getrennte Marschrouten, um innerlich vereint zu schlagen. Den realistischen Fächern dagegen ist nur eine Trabantenrolle eingeräumt. Es ist aber schon dargelegt worden, daß diese Stellung eine unzulängliche ist; daß sie das Prinzip der kulturhistorischen Stufen nicht zur Geltung kommen läßt und somit die Vorteile der Arbeitsteilung wesentlich herabsetzt. Es ist deshalb zu erörtern, auf welcher Grundlage die Konzentration des biologischen Unterrichtes (und weiterhin aller Realfächer) mit dem »Gesinnungsunterrichte« durchgeführt werden kann.

Zuvörderst ist klar, daß die Konzentration der bezeichneten Fächer aus psychologischen Gründen nur mit Hilfe ihrer gleichartigen Bestandteile erfolgen kann. Der gesamte Stoff ist der einheitlichen Erdenwelt entnommen. Er ist nur zum Zwecke der sauberen Begriffsbildung nach der inneren Verwandtschaft der Dinge rubriziert, indem dieselben aus ihrem natürlichen Zusammenhange herausgehoben worden sind. Mag daher auch die Differenzierung des Stoffes noch so weit gehen, es sind immer natürliche Berührungspunkte zwischen den Fächern vorhanden.

Dieselben können von einzelnen Gegenständen, die in ver-

schiedene Sachgebiete hineinreichen, gebildet werden. So tritt z. B. das Krokodil in der jüdischen, der ägyptischen und der Naturgeschichte auf.

Die Verwandtschaft kann aber auch durch den wesentlichen Inhalt höherer und höchster Begriffe hergestellt werden, die aus den verschiedenen Lehrstoffen frei zu machen sind. So kann der Segen eines geordneten Staatswesens und der imponierende Erfolg gemeinsamer Arbeit sowohl aus der ägyptischen Geschichte, als auch aus der Biologie der Ameisen und Bienen gewonnen werden.

Diese beiden typischen Beispiele sind auf ihre Konzentrationsfähigkeit zu untersuchen.

Das Krokodil tritt bei der Entwicklung der ägyptischen Kulturgeschichte als ein Punkt in dem großen Bilde auf. Nicht dieses Tier, sondern der altägyptische Genius soll zum Verständnis gebracht werden. Das Reptil ist gefährlich und deshalb vermuteten die Ägypter, daß unter seiner Maske feindliche Mächte ihr Wesen trieben. Von dem, was heutzutage die wesentliche Aufgabe des naturgeschichtlichen Unterrichts ist, war dem Altertum so gut wie nichts bekannt. Die historische Rolle des Krokodils ist daher ohne die moderne naturwissenschaftliche Aufklärung vollständig zu verstehen. Es bedarf dazu nur einer einfachen sachlichen Erläuterung, etwa unter Benutzung eines Bildes, wie eine solche jeder andere im Geschichtsunterrichte auftretende unbekannt Gegenstand auch erfährt. Ein besonderer Unterrichtszweig ist dazu so wenig nötig, wie die Technologie zur Erklärung der Werkzeuge, die von den Ägyptern bei ihren Bauarbeiten gebraucht worden sind.

Die Aufgabe, welche im Gegensatz zum historischen der biologische Unterricht mit Hilfe des Krokodils zu erfüllen hat, ist ganz anderer Art. Das Tier erscheint hier als ein hoch kompliziertes Gebilde der Natur, das in morphologischer, physiologischer und entwicklungsgeschichtlicher Hinsicht zu analysieren ist. Daraus soll der Genius der schaffenden Natur erkannt werden, der sich in Form dieses Geschöpfes eine für die gegenwärtige Welt charakteristische Variante seines einheitlichen Bauplanes erlaubt hat. Der altägyptische Aberglaube, der die Denkweise des großen Nilvolkes so vortrefflich illustriert, liefert seinerseits zur Lösung dieser biologischen Aufgabe keinerlei belangreiches Material. Das Krokodil im ägyptischen Kulturbilde und als Gegenstand naturwissenschaftlicher Analyse bedeuten nicht denselben Stoff, sondern zwei relativ verschiedene Dinge. Aus alledem folgt, daß weder das Auftreten des Krokodils in der Geschichte dem biologischen Unterrichte, noch die biologische Betrachtung

tung dem historischen Unterrichte Veranlassung geben kann, daß jeder sich in seiner Weise mit dem Gegenstand des andern befasse.

Aber es ist auch gar nicht die Aufgabe der Konzentration, die Wege für die Erweiterung des Anschauungsmaterials zu zeigen. Diese Absicht befolgt vielmehr das antagonistische Prinzip, nämlich die Arbeitsteilung. Sie will dahin führen, daß der Genius der lebendigen Natur erkannt werde, und erst in Verfolgung dieses Sonderzieles muß das Tier eine erweiterte Betrachtung erfahren. Aufgabe der Konzentration ist es dann, dafür zu sorgen, daß bei dieser notwendigen Spezialisierung des Ausgangsmaterials die innere Einheitlichkeit der gesamten Unterrichtsarbeit voll gewahrt bleibe. Dazu reichen aber unwesentliche Berührungspunkte, die durch einzelne Gegenstände der Darbietung gegeben sind, nicht aus. Sie geben wohl Gelegenheit zu Assoziationen innerhalb der Ausgangsmaterialien, die der Unterricht selbstverständlich nicht übersehen darf; für die Herstellung der höheren und höchsten Einheit müssen aber umfassendere Gesichtspunkte die Führung übernehmen.

Nach dem zweiten Beispiele können aus der ägyptischen Geschichte der Segen eines wohlgeordneten Staatswesens und die alle Schwierigkeiten überwindende Kraft gemeinsamer Arbeit erkannt werden. Das sind wesentliche Faktoren: nicht einzelne Punkte des Bildes, sondern sein tiefster Gehalt, die Ideen, die es zu sinnlicher Erscheinung bringt.

Dieselben Oberbegriffe ergeben sich aus gewissen biologischen Betrachtungen, z. B. des Ameisen- und Bienenstaates. Es liegt somit hier und zwar in den wertvollsten, unmittelbar auf das Erziehungsziel gerichteten Bestandteilen zweier Fächer eine wesentliche Deckung, eine Kongruenz vor. Durch diese drei Eigenschaften: ihren hohen inneren Wert, ihre gerade Richtung auf die sittliche Charakterbildung und die durch ihre Kongruenz bewirkte Verschmelzung des Mehreren zu **Einem**, zeigen **die Ideen**, daß sie **die wahren, natürlichen Träger der Konzentration sind**.

Dies führt auf einen allgemeinen Gesichtspunkt: die Unterrichtsfächer sind am meisten voneinander unterschieden in ihrem Ausgangsmaterial. Dies eben hat zur Trennung der Kosmologie in die verschiedenen Fächer geführt. Auch dasselbe Objekt, wenn es in mehreren Disziplinen auftaucht, zeigt sich von ganz verschiedenen Seiten, als ob es nicht derselbe Gegenstand wäre. Mithin ist das Anschauungsmaterial am wenigsten geeignet, konzentrierende Gesichtspunkte abzugeben. Die Assoziationen, zu denen es reichlich

Material liefert, sind rein psychomechanische Vorgänge. Die Konzentration hingegen ist eine der pädagogischen Theorie entsprungene Maßnahme zur Sicherung der einheitlichen Persönlichkeit. Sie hat ihren Angelpunkt in der Begriffswelt. Je weiter sich daher der Unterrichtsgang von der Stufe der Darbietung **entfernt** und zu allgemeineren Gesichtspunkten gelangt, um so mehr stimmt das Material des einen Faches zu dem des andern, bis auf ihren Höhepunkten alle ineinander fließen. So haben selbst der Religions- und der Geschichtsunterricht in ihrem Anschauungsmaterialie kaum einen unmittelbaren Berührungspunkt — etwa den Kaiser Augustus; Zeit, Örtlichkeit, Personen und Taten decken sich in beiden Reihen fast nirgends. Aber der Geist, der aus beiden atmet, ist derselbe, nämlich die Entwicklung der Menschheit von der Brutalität zur Humanität. Auf der Grundlage dieses Gleichsinnes ist die Konzentration beider Stoffe gelungen und in den »Schuljahren« von REX auch durchgeführt. Es gilt jetzt nur, die ganze Tragweite dieses Prinzipes auszunutzen, um die noch beiseite stehenden Fächer des erziehenden Unterrichts in den Kreis der Konzentration einzuschließen.

In Betreff des biologischen Unterrichts wäre demnach zunächst die Frage zu beantworten, ob er im stande ist, Ideen von universeller Bedeutung und insbesondere die Fundamentalgesetze von der sittlichen Tüchtigkeit des Menschen in zwingender Form zu entwickeln.

Die Biologie ist dazu nicht im stande gewesen, solange sie nur eine äußerlich beschreibende und systematisierende Wissenschaft war: solange die Tier- und Pflanzenwelt nur als ein Museum von invariablen Typen galt, die durch ihre Mannigfaltigkeit oder Absonderlichkeit unterhielten und deshalb gesammelt wurden. Erst als die äußere Beschreibung der schier zahllosen Formen sich zu erschöpfen begann und die Wissenschaft vergleichend anatomisch, physiologisch und genetisch wurde, zeigte sich, daß in der Mannigfaltigkeit Methode steckt, und daß auch das Leben, das innere wie das äußere, sich nach »ewigen, ehernen, großen Gesetzen« bewegt. Solche Lebensgesetze sind z. B.:

1. Jedes Lebewesen wird und vergeht wieder.
2. Kein Lebewesen wird fertig in die Welt gestellt: jedes entwickelt sich.
3. Die Natur baut jedes Lebewesen von vorn an auf: sie beginnt mit dem einfachsten Organismus, der Zelle.

4. Das bedeutet für alles Leben eine beständige Verjüngung.
5. Auch das gesamte organische Leben auf der Erde hat sich vom Einfachen zum Vollkommenen entwickelt. Die gegenwärtigen Lebensformen sind allmählich geworden und weiterhin der Veränderung unterworfen.
6. Weder innerlich, noch äußerlich sind zwei Wesen einander vollkommen gleich (Variation).
7. Weder innerlich, noch äußerlich sind zwei Wesen vollkommen verschieden (Vererbung).
8. Jedes Lebewesen kann sich durch die Fortpflanzung verjüngen.
9. Die Nachkommen stellen innerlich und äußerlich eine Mischung der stärksten elterlichen Charaktere dar.
10. Der natürliche Charakter der Völker, Geschlechter, Familien und Individuen kann durch Auslese gezüchtet werden.
11. In der Variation liegt der Keim zur Entstehung neuer Arten und neuer Charaktere.
12. In der Verschiedenheit der Individuen liegt die Möglichkeit sozialer Gemeinschaften.
13. Alle Vervollkommnung beruht auf den Prinzipien der Anpassung und der Arbeitsteilung.
14. Jedes Lebewesen durchläuft die Reihe seiner Ahnen in abgekürzter Weise.
15. Die Natur unterläßt nichts, was zur Erreichung ihres Zweckes nötig ist, schaltet aber alles Überflüssige aus.
16. Die Natur geht immer auf geradem Wege zum Ziele.
17. Jedes Wesen muß sich den unabänderlichen Verhältnissen seiner Existenz anpassen; sonst geht es zu Grunde.
18. Die dauernde Abweichung von der Naturgemäßheit führt zur Entartung und zum Untergang.
19. Die höchste Gesetzlichkeit ist die höchste Freiheit.
20. Jedes Lebewesen hat seine Konkurrenten und Feinde.
21. Mit diesen muß es um das Dasein kämpfen.
22. Jedes Wesen braucht Verteidigungsmittel.
23. Je besser dieselben im stande sind, um so größer die Sicherheit.
24. Geistige Tüchtigkeit liefert die besten Waffen: Voraussicht, Umsicht und Wachsamkeit.
25. Diese Eigenschaften haben ursprünglich die Form von Instinkten.
26. Der geistig und zugleich körperlich Tüchtigste hat die meiste Aussicht auf Erfolg.

27. Die Sorge für eine körperlich und geistig tüchtige Nachkommenschaft ist der höchste Zweck aller Lebewesen.

28. Mit der Arbeitsteilung und Vermehrung der Organe geht die Zentralisation durch das Nervensystem Hand in Hand.

29. Das Interesse des Ganzen stellt die Natur immer über das des einzelnen.

30. Der Wert einer Gesamtheit beruht in der Anzahl und Tüchtigkeit der Individuen.

31. Die Natur fordert vom Individuum Aufopferung um der Erhaltung des Ganzen willen.

32. In allen Wesen lebt als stärkster Instinkt der Selbsterhaltungstrieb oder Egoismus.

33. Er äußert sich am reinsten als Hunger, Liebe und Verabscheuung des Schmerzgefühls.

34. Aus der Liebe und der Verabscheuung des Schmerzgefühls entspringt der Altruismus.

35. Der Mensch ist mit den übrigen Lebewesen, insbesondere mit der höheren Tierwelt durch drei Bande verknüpft: den Körperbau, die psychischen Funktionen und die ethischen Instinkte.

36. Die psychischen Funktionen stehen in Parallelabhängigkeit vom anatomischen Bau und den physiologischen Prozessen des zentralen Nervensystems.

37. Die ethischen Instinkte beruhen in den individuellen Beziehungen der vegetativen zu den animalen Nervenzentren. Sie werden in ihrer Gesamtheit als das Gemüt bezeichnet.

38. Die wichtigsten ethischen Instinkte sind: Liebe, Haß, Eifersucht, Familiensinn, Geselligkeitstrieb, Dankbarkeit, Mitgefühl, Edelmüt, Rechtssinn, Rachsucht, Kampfbegier, Furcht, Stolz, Schönheits-sinn, Aufopferung.

39. Das zentrale Nervensystem ist ein Bild des Kosmos.

40. Alles Glück und alles Unglück sind relativ.

41. Je größer die Gabe der Vernunft, um so größer die Fähigkeit zum Guten wie zum Bösen.

42. Die Natur erforschen, heißt: das Wahre, das Gute und das Schöne ergründen.

43. Die ganze Natur zeigt den Segen gemeinsamer Arbeit.

44. Alle Lebewesen sind blutsverwandt. Das Leben stammt immer vom Leben ab, und es ist nur ein einziges Leben auf der Erde.

45. Alle irdische Lebensenergie strahlt von der Sonne aus; jeder Pulsschlag, jeder Atemzug, jede Nervenfunktion stammt von dort.

46. Wenn auch alle Lebewesen entstehen und vergehen, so geht doch nichts weder vom »Stoff«, noch von der »Energie« verloren.

47. Alles Organische ist aus Anorganischem aufgebaut.

48. Es ist nur ein Gesetz, ein Plan, ein Geist, der im Weltganzen lebt.

49. Die Natur in ihrer Gesamtheit wie in ihren Einzelheiten ist der menschlichen Erkenntnis nur als Vorstellung Tatsache, und **außer den Vorstellungen ist nichts gewiß.**

50. Der Werdegang des Lebens in der Erdgeschichte zeigt, daß der Genius der Natur und der des Menschen insbesondere ein und derselbe ist. Seine Wirkung ist: **Entwicklung von der Brutalität zur Humanität.** Denn wir sehen die Erde, indem sie in unabsehbar langer, wechsellvoller Arbeit sich selbst und ihre Lebewesen umgestaltet, einem großen Ziele zustreben: Aus der niederen Tierwelt, deren Dasein ausschließlich den vegetativen Pol umkreist, geht eine höhere, durch psychische Prozesse beeinflusste hervor, und dieser entspringt endlich infolge der Mutation ein Geschlecht, dessen Leben sich gleichmäßig um den vegetativen und animalen Schwerpunkt bewegt: Der Mensch. Er hat sich in der Folge von der ererbten, instinktiven Moralität des Tieres aus eigener Kraft emporgearbeitet zur pflichtbewußten, den Egoismus und Altruismus ausgleichenden sittlichen Persönlichkeit.

Die Abstraktion der angeführten Gesetze und Ideen aus dem Materiale der Biologie bedeutet nichts anderes, als daß auch in der Wissenschaft die Arbeitsteilung schließlich zur Konzentration führt. Auf die Isolierung des Stoffes aus seinem empirischen Zusammenhang und die spezialisierte Untersuchung folgt der Wiederanschluß an das Alleben im höheren Sinne. Dieselbe Entwicklung sehen wir im Unterrichte vor sich gehen. Solange die Naturgeschichte nur artbestimmend und artbeschreibend war, hat sie sich nicht zu universellen Gesichtspunkten erheben können. Sie hat sich nur eine untergeordnete, dienende Stellung zu erringen vermocht. **Denn der erziehende Wert eines Unterrichtsfaches beruht in der Wichtigkeit der leitenden Ideen, die aus seinem Stoffe frei zu machen sind.** Durch die oben gegebene Auslese von Gesetzen ist dargetan, daß die in zeitgemäßen Bahnen sich bewegende Biologie reich an bedeutungsvollen erzieherischen Momenten ist. Ja sie schließt sich durch ihren idealen Gehalt aufs engste an den historischen Unterricht an, dessen Ideen sie zu Weltgesetzen erweitert. Indem so der Weg, der den naturgeschichtlichen Unterricht zur Loslösung vom Ganzen geführt hat, auf dominierender Höhe wieder zu ihm zurück-

führt, wird den Ansprüchen der Konzentration Genüge geleistet. Hiermit ist auch für die andern »Realfächer« das Prinzip gegeben, von dessen Erfüllung ihre Konzentrationsfähigkeit abhängen wird.

Nach alledem haben die bisherigen Konzentrationsversuche in Bezug auf den Sachunterricht scheitern müssen, insofern sie an Stelle der unmittelbaren Richtung des Unterrichts auf das Erziehungsziel eine konzentrische Anordnung des Stoffes um die historische Gruppe gesetzt haben. Zweifellos hat dieser Gedanke viel Bestechendes. Aber die Harmonie, welche er herzustellen im stande ist, gleicht derjenigen des Helotenstaates: die »Realfächer« müssen auf das selbständige Denken und somit auf das Beste verzichten, was sie an erziehlichen Faktoren hervorbringen können; sie müssen ihre lebendige Einheit zerreißen lassen, ohne doch, wie gezeigt worden ist, dem zur Vormundschaft eingesetzten Fache wirklich zu nützen.

Es ergibt sich aber auch aus diesen Erwägungen, daß die bisherige Beschränkung des Begriffes »Gesinnungsunterricht« nicht aufrecht erhalten werden kann. In der Erziehungsschule muß jedes Sachgebiet, das zwanglos in den Rahmen derselben passen soll, sich unmittelbar auf das Erziehungsziel richten und kann es auch. Es darf nur nicht auf dem abseits führenden Wege der Arbeitsteilung Halt machen, darf nicht bei dem sogenannten objektiven Tatbestand stehen bleiben; vielmehr muß der Unterricht bis zum wieder erreichten Anschluß an das Ganze, d. h. bis zu den Ideen fortschreiten. Als dann wird der Unterricht beiden Forderungen der Didaktik gerecht: er beseitigt die Gefahren der Arbeitsteilung ohne ihre Vorteile aufzuheben oder auch nur einzuschränken. Aller Unterricht ist nunmehr wieder ein Unterricht, eine einzige Kosmologie, und alle Lehre ist in letzter Linie nur eine Lehre: die von der sittlichen Tüchtigkeit des Menschen. Erst dann ist es möglich, von allen Punkten des Gedankenkreises aus in gerader Richtung zum dominierenden Zentrum zu gelangen. Es ist nicht nötig, vom naturwissenschaftlichen Vorstellungskreise erst den Umweg über den historischen zu suchen. So aber wird die erziehende Wirkung des Unterrichts erst auf ihren Höhepunkt gebracht. Der Gegensatz zwischen Arbeitsteilung und Konzentration besteht nicht mehr. Es ist der kulturhistorische Gang selbst, der über die Spezialisierung zum Ganzen zurückführt, d. h. konzentriert.

13. Praxis der Konzentration

Es könnte nun versucht werden, ein System von Ideen in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen und den gesamten Lehrstoff um diese zu gruppieren. Das wäre Katechismusunterricht, Dogmatismus, Systematik. Ein solches Verfahren würde gegen Psychologie, Logik und Ethik verstoßen; denn es achtet nicht der Entwicklung des Kindes, zerreißt allen natürlichen Zusammenhang des Stoffes und erzieht nicht zur Unbefangenheit gegenüber der Wahrheit, sondern zum Vorurteil.

Auch der religiöse und der historische Unterricht bieten nicht alle gleichsinnigen Beispiele auf einmal dar (z. B. von der Treue, von der Elternliebe), sondern wie der historische Verlauf dieselben bringt. Infolgedessen kann auch an den biologischen Unterricht nicht die Anforderung gestellt werden, daß er zu jeglicher Zeit immer die qualitativ gleichen Ideen entwickle, wie die historischen Fächer. Die Konzentration ist schon genügend gesichert durch die Übereinstimmung in der Grundrichtung: den Weg von der Tierheit zur modernen Menschlichkeit zu zeigen.

Da die Konzentrationsidee einen bestimmenden Einfluß auf die Stoffanordnung des einzelnen Faches nicht beansprucht, so muß sie Sache eines besonderen Unterrichtsaktes, und bei weitergehender Arbeitsteilung eines besonderen Faches sein: der elementaren Philosophie. Diese Disziplin kann in jeglicher Schule eingeführt werden, die auf sittlich untadeliger Grundlage steht, d. h. in der vorurteilsloses, vernünftiges, wahrhaftiges Denken eine Stätte der Wertschätzung und der Pflege gefunden hat. Alsdann dürfen die einzelnen Fächer auf ihrem engeren Felde stehen bleiben. Die Fortführung der Begriffe des religiösen, historischen und realistischen Unterrichtes bis zur harmonischen Einheit, d. h. die Konzentration, übernimmt der philosophische Unterricht. Wo dieser fehlt, da muß dieselbe von Fall zu Fall durch einen besonderen Unterrichtsakt gesichert werden. Die Theorie der formalen Stufen hat alle nötigen Vorkehrungen dazu getroffen. Denn für jede methodische Einheit ist die Herausbildung von Gesetzen und Ideen, sowie die organische Verflechtung derselben mit allen verwandten Teilen des Gedankenkreises zur Pflicht gemacht. Diese reduzierende und assoziierende Arbeit fällt den Stufen der Verknüpfung, des Systems und der Anwendung zu. Somit trägt die Theorie von den formalen Stufen die Lösung des Konzentrationsproblems schon in sich. Denn auch der philosophische

Unterricht würde nur eine umfassende Assoziations-, System- und Methodenstufe sein.

14. Berücksichtigung der natürlichen Scharungen

Aus der einheitlichen Wurzel der Dinge erwächst die Möglichkeit der Konzentration unbeschadet der Arbeitsteilung. Aus der schier unendlichen Verzweigung des Stammes infolge der Variationen erwachsen die Scharungen der Dinge und Kräfte zu Gruppen, innerhalb deren bestimmte feste Beziehungen bestehen. So herrscht zwischen der Pflanzen-, Tier- und Menschenwelt und den orographischen, klimatischen und geologischen Verhältnissen eines Landstriches eine streng gesetzmäßige Abhängigkeit; oder zwischen dem physikalisch-chemischen Wert der Kohlehydrate und der Lebensenergie der Pflanzen und Tiere.

Die Bearbeitung dieser Scharungen fällt je nach der Arbeitsteilung entweder ebenfalls besonderen Unterrichtsfächern zu oder bestimmten Abteilungen von solchen. Sie liefern den Lehrstoff für die Heimatkunde, die Geographie, die Geologie und die Physiologie.

Die biologischen Scharungen werden als Lebensgemeinschaften bezeichnet. Der unmittelbaren Beobachtung zugänglich sind nur diejenigen der Heimat. Deshalb bildet der Anfangsunterricht über die Scharungen der lebendigen Dinge einen Teil der Heimatkunde. Weiterhin aber werden sie zu verbindenden Gliedern zwischen Biologie und Geographie bezüglich Geologie. Die hierher gehörigen Momente sind die charakteristischen Besiedelungen der Meere und Länder mit Lebewesen, sowie die merkwürdigen Floren und Faunen der Vergangenheit einerseits, und der variierende Einfluß der geographischen Lokalitäten sowie der allmählichen Oberflächenveränderungen auf die Lebewesen andererseits. Die Physiologie verknüpft die morphologische, systematische und entwicklungsgeschichtliche Biologie mit Physik und Chemie.

In den Volks- und Mittelschulen können Pflanzen- und Tiergeographie, Geologie (mit Paläontologie) und Physiologie gegenwärtig nur Unterabteilungen der Geographie und Biologie bilden. Aber schon auf den Mittelschulen sollten ihnen besondere Fachstunden in gewissem Umfange zugeteilt werden. Diese die Scharungen analysierenden Disziplinen werden auch mit dem Namen der »assoziierenden Fächer« bezeichnet.

15. Zur Praxis des biologischen Lehrplans

Der Lehrplan der Erziehungsschule hat nach den vorstehenden Erörterungen dreierlei erkennen zu lassen:

1. die Stoffverteilung,
2. die konzentrierenden Gesichtspunkte,
3. die Beziehungen zwischen den spezialisierenden Fächern einerseits und den assoziierenden andererseits.

Für die Stoffanordnung des biologischen Unterrichtes sind die kulturhistorischen Stufen maßgebend. Sie bezeichnen den Weg der Erkenntnis, den die Forschung genommen hat, und der zugleich der Entwicklung des Kindes kongenial ist.

Die Geschichte der biologischen Wissenschaften läßt schon äußerlich drei Perioden unterscheiden:

1. die Periode der noch nicht gesonderten Beobachtung,
2. die Periode der zu einem Fache gewordenen makroskopischen Beobachtung und Forschung,
3. die Periode der Beobachtung und Forschung mit Hilfe des Mikroskopes.

Der ersten Periode entspricht der Anfangsunterricht. Er enthält die Biologie noch nicht als gesondertes Fach. Sie beschränkt sich vielmehr auf die notwendigen sachlichen Erläuterungen des biologischen Materials, das in den Märchen, Sagen und dem sogenannten Anschauungsunterricht vorkommt. (S. »Schuljahre« von REIN usw.)

Die zweite Periode beginnt mit der systematischen Durchforschung der Heimat in der Heimatkunde, von der sich die Biologie bald als selbständiges Fach lostrennt. Die Heimat bildet immer den Schauplatz für mindestens eine wohl charakterisierte Lebensgemeinschaft, je nachdem der Beobachtungskreis ein Flußtal, ein Plateau, eine Gebirgslandschaft, der Strand, das Flachland, der Wald, das bebaute Land, die Stadt, das Dorf, eine Sandscholle, eine Kalkzone usw. ist, und je nachdem die orographischen, klimatischen und auch die politischen Verhältnisse mehr oder weniger günstige sind.

Die noch überwiegende frische Sinnlichkeit der Zöglinge ist leicht auf die bunte Mannigfaltigkeit der lebendigen Objekte zu lenken und findet in ihr volle Befriedigung. Das psychologisch Nächste sind solche Pflanzen und Tiere, mit denen das Kind in einen gewissen persönlichen Verkehr treten kann.¹⁾ Hierher

¹⁾ Eine sehr empfehlenswerte Anleitung findet der Lehrer in »MORSE, Anfangsgründe der allgemeinen Zoologie«. Berlin, A. Stubenrauch. Die Methode ist leicht auf die Botanik zu übertragen.

gehören neben den Haustieren solche Pflanzen und Tiere, welche das Kind in Haus- oder Zimmertgärten und in Aquarien und Terrarien selbst züchten und beobachten kann (Insekten, Schnecken, Muscheln, Krebse, kleine Fische, Amphibien, Eidechsen, die Maus). Weiterhin gehören zum psychologisch nahen Materiale dieser Stufe solche Naturobjekte, mit denen das Kind infolge gewisser hervorragenden Eigenschaften sympathisiert, also die starken, mutigen, farbenprächtigen oder gigantischen Tiere bzw. Pflanzen. Es sind also das empirische und das sympathetische Interesse, mit deren Pflege der Anfang gemacht wird. Ihnen gesellen sich infolge der zusammenhängenden Beobachtungen an den gezüchteten Individuen und den natürlichen Scharungen das spekulative und das soziale Interesse zu. Das ästhetische und religiös-ethische Interesse erscheinen in den größten Zügen.

Was die Erweiterung des Wissens auf dieser Stufe betrifft, so gewährt sie eine elementare Orientierung in der lebendigen Natur der Gegenwart sowohl bezüglich des Systems als auch der aus den Lebensgemeinschaften sich ergebenden Gesetze.

Die zweite Periode schließt damit ab, daß der Zögling mit noch unbewaffnetem Auge die freilebenden Zellen entdeckt. Dieses Ereignis ist in der Geschichte der Wissenschaft ungefähr mit der Erfindung des Mikroskopes zusammengefallen. Dasselbe bildet von nun an ein unentbehrliches Hilfsmittel für den weiteren biologischen Unterricht. Gleichwie mit dem Mikroskope die an Erfolgen so reiche Epoche der neueren, zellularen Biologie anhebt, so beginnt auch mit seiner Einführung in den Unterricht der dritte Kursus. Er soll die Einheitlichkeit des Lebens auf der Erde begreiflich machen; infolgedessen muß seine Stoffanordnung die genetische, sein erklärendes Prinzip der Gang der Entwicklung sein. Die durch denselben gegebenen Deutungsmomente lassen einen so tiefen und eindrucksvollen Blick in das geheimnisvolle Schaffen der Natur tun, daß ihr Bildungswert in jeder Beziehung hervorragend ist. Auch die Volksschule darf an diesen durch die neuere Forschung gehobenen Schätzen nicht vorübergehen! Die allgemeinen Begriffe, mit denen die neuere Biologie ständig arbeitet, wie Pflanze, Tier, Leben, Tod, Ernährung, Verdauung, Ausscheidung, Vermehrung, Teilung, Konjugation usw., sind von den einzellebenden Zellen unschwer zu beobachten¹⁾ und

¹⁾ Weil diese Begriffe an den niederen Tieren am leichtesten zu erarbeiten sind, wollen FRICKE und LANDSBERG merkwürdigerweise die Behandlung derselben in die Oberklassen verlegt wissen. Vergl. »Natur und Schule«, III, 553.

bilden den Grundstock für die Erklärungsweise des ganzen dritten Kurses. Rhizopoden, Paramäcien, Vorticellen, Euglenen, Chroococcaceen, Volvocineen sind durch Schöpfen aus einem schlammigen Teiche leicht zu beschaffen.¹⁾ Ferner eignen sich gut zur dauernden Beobachtung die Metamorphosen der Fadenalgen, der Moose, der Gefäßkryptogamen, der Insekten, Krebse, Schnecken und einiger Wirbeltiere (Forelle, Salamander, Frosch, Hühnchen). Zwölfjährige Zöglinge können im Verlaufe des Jahres sehr wohl feststellen, daß z. B. die Haarmospflanze aus ihrer Sporenkapsel nicht etwa junge Moospflänzchen, sondern einfache Zellen streut; daß aus diesen Organismen hervorgehen, die den Fadenalgen gleichen; daß dieselben schließlich Moosstämmchen entwickeln, deren Gipfelblätter Eizellen und geißeltragende Teilungszellen hervorbringen; daß aus der Vereinigung beider ein neues, auf der Mutterpflanze schmarotzendes Stämmchen hervorgeht, welches wieder eine Sporenkapsel entwickelt; oder daß beim sehr jungen Vogelembryo am Vorderende des Flügels ein wohlerkennbares Handskelett vorhanden ist, usw.

Das Material muß für die dritte Stufe des biologischen Unterrichts so ausgewählt werden, daß sich die »Hauptgedanken des Schöpfungsplanes« aus ihm entwickeln lassen. Insbesondere ist immer dasjenige zu bevorzugen, das der sinnlichen Anschauung zugänglich gemacht werden kann und sich dem einfachen Schema am meisten annähert.

Eine Stoffauswahl für mittlere Verhältnisse ist folgende (für Volksschulen nur das gesperrt Gedruckte):

I. Zellen und Kolonien:

A. Pflanzen:

- eine einzellige Alge (im Anschluß: Kieselalgen),
- Spiralalge,
- Vaucheria,
- ein Schimmelpilz } anschließend: System der Pilze.
- ein Hautpilz }

B. Tiere:

- eine Amöbe (anschließend: Rhizopoden),
- Englena viridis (Geißelzellen, Protisten),
- eine Pantoffelzelle (Paramecium) } Wimperzellen.
- eine Glockenzelle (Vorticelle) }

¹⁾ Es muß Schlamm mitgeschöpft werden, und es müssen einige grüne Wasserpflanzen im Glase sein.

II. Niedere Zellenstaaten:

A. Pflanzen:

Chara oder Nitella,
Haarmoos, Polytrichum (Moose).

B. Die zweikeimblättrigen Tiere:

Süßwasserpolyp, Hydra (Quallenpolypen),
Korallenpolypen, Schwämme.

III. Höhere Zellenstaaten:

A. Pflanzen:

1. ohne Samenbildung:

ein Laubfarn (Farren),
ein Schachtelhalm (Schachtelhalme),
ein Wasserfarn, *Salvinia natans*,
eine Selaginelle (Bärlappe);

2. mit Samenbildung:

eine gymnosperme Blütenpflanze (Gymnospermen),
eine einfache angiosperme Blütenpflanze, (z. B.
ungefüllte Pfingstrose), Hauptzüge der Variation
der Angiospermen und System.

B. Die (drei- und) vierkeimblättrigen Tiere:

1. ohne reale Körperachse:

ein Ringelwurm (im Binnenlande der Regenwurm:
bei demselben sind aber infolge des Landlebens die
Fortpflanzungs- und Entwicklungsverhältnisse so stark
individualisiert, daß sie sich nicht zur Behandlung
eignen. Weitاًus instruktiver sind diese Vorgänge bei
Polygordius oder *Sagitta* zu beschreiben),

schmarotzende Faden- und Plattwürmer,

eine Muschel (Metamorphose nach der Auster),

eine Schnecke,

ein Kopffüßler,

ein Krebs mit Naupliusstadium, z. B. *Daphnia*,

ein Insekt mit vollkommener Verwandlung (System
der tracheaten Arthropoden, Spinnen),

Stachelhäuter: Seestern, Seeigel, System;

2. mit realer Körperachse:

ein Haifisch (Ganoiden, Knochenfische, System),

Frosch (Salamander, Amphibien),

Eidechse (Reptilien, Saurier der Jurazeit),

Huhn (Vögel),

Maus } (Säugetiere).
Mensch }

Das gesamte Material der zweiten Stufe wird auf der dritten in immanenter Weise wiederholt. In den Volksschulen sind ihr die beiden letzten Schuljahre zu widmen.

Die relativ größere geistige Reife, welche die Zöglinge dieses dritten Kurses haben, gestattet auch entsprechende Erörterungen über Form- und Farbenverhältnisse, sowie die Entwicklung ethischer Universalgesetze (§ 12). Es ist also eine nachdrückliche Pflege des ästhetischen und des ethisch-religiösen Interesses gesichert.

Die konzentrierenden Gesichtspunkte läßt der Lehrplan erkennen, indem er dieselben in besonderer Reihe neben der Stoffanordnung enthält. Sie müssen mit Hinweisen auf die verwandten Stellen des übrigen Unterrichtes versehen sein, z. B. bei Insekten: Lockwirkung der Farben und des Duftes, Schönheitssinn, Wirkung der Massen, Förderung der Intelligenz durch Arbeit, Verminderung derselben durch Schmarotzerleben, Erhaltung der Art als höchstes Lebensprinzip, Kulturwert der Arbeitsteilung usw., wobei hinter jedem Begriffe Verweisungen in Form von Buchstaben und Zahlen zu denken sind.

Dasselbe gilt bezüglich der spezialisierenden Fächer einerseits und den assoziierenden andererseits, z. B. bei Farren: heiße Zone (Geographie), Steinkohlenformation (Geologie), Wurmfarne und Eingeweidewürmer (Zoologie), gefiederte Blätter und Rosetten (Zeichnen).

16. Zur Praxis des biologischen Unterrichtes

Eine möglichst umfangreiche und gründliche sinnliche Anschauung ist die unerläßliche Voraussetzung des Gelingens der biologischen Unterrichtsarbeit. Daß die Schulen in der Regel nur ungenügend mit Veranschaulichungsmitteln ausgestattet sind, hat seinen Hauptgrund im Gymnasialunterricht: er hat die Gesetzgeber und Regenten des Schulwesens vorbereitet und dieselben systematisch dazu erzogen, alle Kenntnisse nur aus Büchern zu holen.¹⁾

Das biologische Experiment ist in den Erziehungsschulen auf die Züchtung gewisser Lebewesen und die Herstellung einfacher Präparate beschränkt. Diese Arbeit ist möglichst von den Zöglingen zu leisten. »Man lernt selbst beim einfachsten Ex-

¹⁾ Zu vergleichen: VERWORN, »Beiträge zur Frage des naturwissenschaftlichen Unterrichtes«. S. 5.

periment erst umsichtig, logisch und kritisch beobachten und handeln, wenn man es selbst ausführen muß.«¹⁾

Die Schulen, in denen der gesamte Unterricht einer Klasse in **einer** Hand liegt, haben den nicht zu unterschätzenden Vorteil, daß die Beobachtungen täglich, ja teilweise stündlich oder in noch kleineren Pausen an- gestellt und registriert werden können.

»Die Notwendigkeit, daß die Schüler die Figuren (wenn auch noch so unvollkommen) auf Schiefertafel oder Papier nachzeichnen, kann nicht dringend genug hervorgehoben werden.«²⁾

Auf der dritten Lehrplanstufe hat sich die Darbietung zu er- strecken auf äußere Gestalt, Anatomie, Physiologie, Ent- wicklungsgeschichte des Individuums und des Stammes, geographische und geologische Beziehungen und Kunst- formen.

Der neue Abschnitt beginnt immer mit der Monographie eines geeigneten Individuums (vergl. »Höhepunkte« in der Geschichte). Aus diesem Materiale wird das Schema abstrahiert, und durch Variation desselben werden die Hauptformen der ganzen Gruppe ent- wickelt.

Was die Naturbeobachtung dem Lehrer als solchen sein kann und muß, hat der große Comenius in seiner *Didactica magna* gezeigt. Dort hat er den Versuch unternommen (Kap. 13—18), die Gesetze des erziehenden Unterrichtes der Natur abzulauschen. Die Forschung in derselben gewöhnt daran, alles Geschehene als Ausfluß einer gleichwertigen Ursache aufzufassen, und alle Gebilde als nach bestimmten Gesetzen entstanden zu betrachten. Etwaige Mißerfolge werden den so Unterrichteten nicht verwirren oder erzürnen oder mutlos machen, sondern zum Nachdenken über die Quellen derselben veranlassen. Die beste Methode, die Natur eines Dinges zu erklären, besteht darin, daß der Arbeitsgang der Natur er- forscht und dieser durch den Unterricht rekonstruiert wird. Damit ist das kulturhistorische Prinzip auch den methodischen Ein- heiten zu Grunde gelegt.

Durch Abstraktionen alsdann immer umfassendere Ideen ableiten, bis die Einheit der Natur im Mikrokosmos der Psyche zur Wirklich- keit geworden ist, heißt: die Konzentration zum beherrschenden Ge- setze des Gesamtunterrichtes erheben.

¹⁾ Ebendasselbst S. 11 und HAERZ, »Zoologie an Seminarien«, in *REISE* Encyklopädie.

²⁾ MORSE, Anfangsgründe usw. S. 1: Vorwort.



1. Ferienkurse in Jena August 1905

(Sekretariat - Gartenstraße 2)

I. Naturwissenschaftliche Kurse

1. Über Bau und Leben der Pflanzen

mit besonderer Berücksichtigung der für den botanischen Schulunterricht wichtigen Zweckmäßigkeitseinrichtungen in der Organisation der Gewächse

Professor Dr. **Detmer**

Einleitung

Der botanische Schulunterricht früher und jetzt. Aufgabe der Biologie. Typische, rudimentäre, reduzierte und metamorphisierte Pflanzenorgane. Goethes Metamorphosenlehre.

I. Das Blatt

1. Funktionen des Laubblattes: Wasserkultur. Bau des Blattes. Neuere Forschungen auf dem Gebiete der Zellenlehre. Nachweis der Assimilate. Wesen der Assimilation. Biologie der Assimilationsorgane. Bedeutung der Assimilation für den Haushalt der Natur.

2. Wesen der Transpiration des Blattes. Methodisches. Bedeutung der Verdunstung. Äußere Einflüsse. Biologisches. Xerophyten, Hygrophyten, Tropicophyten, Erfahrungen des Vortragenden über diese Pflanzenformen auf seinen Reisen im tropischen Brasilien, in Lappland, Turkestan und der Sahara.

3. Eiweißbildung im Blatt. Synthese der Proteinstoffe. Theorie des Prozesses.

4. Metamorphisierte Blätter. Blätter der insektenfressenden Pflanzen, der Succulenten usw.

II. Die Wurzel

Bau der Wurzel. Wasseraufnahme derselben. Theorie des Turgors. Wurzelndruck. Metamorphisierte Wurzeln. (Luftwurzeln, Säulenwurzeln,

Atemwurzeln, die Knöllchen der Papilionaceenwurzeln und die stickstoff-sammelnden Bakterien derselben, neuere Forschungen über die Mycorrhiza usw.)

III. Die Stammgebilde

Bau des Stammes. Mechanisches Gewebe. Neuere Theorien über Wasserleitung im Stamm. Metamorphosierte Stammgebilde. (Cacteen, Ameisenpflanzen, Ranken usw.)

Literatur

DETMER, Das kleine pflanzenphysiologische Praktikum. 2. Aufl. Jena 1905.

HABERLANDT, Physiologische Pflanzenanatomie. 3. Aufl. Leipzig 1904.

KERNER, Pflanzenleben. 2. Aufl. Leipzig.

SCHIMPER, Pflanzengeographie auf physiologischer Grundlage. Jena 1898.

STRASBURGER, Lehrbuch der Botanik. 6. Aufl. Jena 1904.

2. Anleitung zu botanisch-mikroskopischen Arbeiten und pflanzenphysiologischen Experimenten

Prof. Dr. Detmer

Versuche über Assimilation, Pflanzenatmung und Turgorercheinungen, Pilzkulturen, Experimente mit dem Klinostaten, Untersuchungen über Reizvorgänge und Wachstum usw.

3. Populäre Astronomie

Prof. Dr. Knopf

Einleitung: Praktischer und ethischer Wert der Astronomie. Frühzeitiges Bedürfnis der Menschheit nach Beantwortung astronomischer Fragen.

Das Sonnensystem: Die Sonne, ihre Größe, Masse und mittlere Dichte; ihre chemische und physikalische Konstitution. Die Erscheinungen auf ihrer Oberfläche; die Reiskornstruktur der Photosphäre, die Flecken, Fackeln, Protuberanzen. Die Korona und das Zodiakallicht. Die verschiedenen Hypothesen zur Erklärung der Erscheinungen auf der Sonne. Die Ansichten von W. Herschel, Kirchhoff, Zöllner, Schmidt u. a.

Die Planeten, ihre Revolution und Rotation. Titius-Bodesches Gesetz. Einteilung in große und kleine Planeten. Wahre und scheinbare Bahnen. Lücken im System bei rationalem Verhältnis der mittleren Bewegungen. Die Deutung der auf den Oberflächen von Merkur, Venus, Mars, Jupiter und Saturn sichtbaren Gebilde. Der Streit über die Rotationszeit von Merkur und Venus. Schiaparelli, Brenner, Belopolski. Die Bewohnbarkeit der Planeten. Die Frage nach dem Leben auf anderen Himmelskörpern. — Der Erdmond mit seinen Ringgebirgen, Tiefebenen, Kratern, Streifen und Rillen. Stellung des Mondes bei Sonnen- und Mondfinsternissen. — Die Monde der andern Planeten. Die Bestimmung der Lichtgeschwindigkeit aus den Verfinsterungen des ersten Jupitermondes. Der Saturnring aus lauter Monden bestehend; Teilungen des Ringes. Die starke Neigung der Bahnen der Uranusmonde und die Rückläufigkeit des Neptunmondes schwer mit der Kant-Laplaceschen Kosmogonie vereinbar.

Die Kometen: ihre Bahnen; ihre chemische Beschaffenheit; ihr Ursprung, ob kosmisch oder nicht; die Entstehung ihrer Schweife, entweder

durch elektrische Kräfte (Olbers) oder durch Lichtdruck (Lebedew); Richtung der Schweife, mehrfache Schweife, ob von stofflicher Natur oder bloße optische Erscheinungen, drei Schweiftypen nach Bredichin. Kometensysteme; die großen Kometen von 1680, 1843, 1880 und 1882 früher jedenfalls einen einzigen Kometen bildend. Zerfall der Kometen, besonders im Perihel; ihre Auflösung in Sternschnuppenschwärme. Radianten der letzteren. Die Meteore. Ihr zweifellos kosmischer Ursprung.

Das Newtonsche Gravitationsgesetz. Zweifel an seiner Richtigkeit und universellen Gültigkeit. Über Naturgesetze überhaupt; sie dienen zur Beschreibung der Vorgänge in der Natur. Die Folgerungen aus dem Newtonschen Gravitationsgesetz bilden den Gegenstand der Himmelsmechanik. Die Keplerschen Gesetze. Die Librationsgesetze bei den Jupiter- und Saturnmonden.

Der Fixsternhimmel: Sternsysteme, Milchstraße, Nebelflecken, Sternhaufen. Doppelsterne, veränderliche Sterne, neue Sterne, Eigenbewegung und Entfernung der Sterne. Die Stellung unseres Sonnensystems in der Fixsternwelt und seine Bewegungsrichtung. Besselsche und Airysche Methode zur Bestimmung dieser Richtung. — Kosmogonie.

Besuch der Sternwarte zur Betrachtung der Sonne, des Mondes, der zur Zeit gerade sichtbaren Planeten, ferner von Doppelsternen, Sternhaufen und Nebelflecken.

Literatur

- LITROW, Die Wunder des Himmels, bearbeitet von E. WEISS. Berlin, Dümmler.
 NEWCOMB, Populäre Astronomie, bearbeitet von H. C. VOGEL. Leipzig, Engelmann.
 W. MEYER, Das Weltgebäude. Leipzig, Bibliographisches Institut.
 BLOCHMANN, Die Sternkunde. Stuttgart, Strecker & Moser.
 MÖBIUS, Die Hauptsätze der Astronomie, bearbeitet von CRANZ. 11. Bändchen der Sammlung. Stuttgart, Göschen.
 J. SCHEINER, Der Bau des Weltalls. (»Aus Natur und Geisteswelt«. 24. Bändchen.) Leipzig, Teubner, 1901.
 K. KOSTERSITZ, Die Spektralanalyse der Himmelskörper. Selbstverlag des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse. (42. Jahrg., Heft 16.) Wien 1902.

4. Zeit- und Ortsbestimmung mit praktischen Übungen

Prof Dr. Knopf

Die scheinbare Drehung des Himmelsgewölbes. Die Himmelspole, der Himmelsäquator. Zirkumpolarsterne. Rektaszension und Deklination. Stundenwinkel. Azimut und Höhe. Die Sonnenbahn oder Ekliptik. Verschiedene Bedeutung der Worte »Länge« und »Breite« in der Astronomie und Geographie. Die Beziehungen zwischen wahrer Sonnenzeit, mittlerer Sonnenzeit, mitteleuropäischer Zeit, Sternzeit, Zeitgleichung. Datumwechsel in 180° Länge von Greenwich. — Unterweisung im Gebrauch des Spiegelsextanten, des Spiegelprismenkreises und des Theodoliten. Bestimmung der Zeit aus Sonnen- oder Sternhöhen bei bekannter geographischer Breite, oder aus korrespondierenden Sonnenhöhen (sogenannte Mittags- und Mitternachtsverbesserung), wenn die geographische Breite nicht bekannt ist. Be-

stimmung des Azimutes der Sonne und somit auch von irdischen Objekten bei gegebener Zeit. Bestimmung der geographischen Breite aus Zirkummeridianhöhen der Sonne und aus der Höhe des Polarsterns. Bestimmung der Zeit und der geographischen Breite aus zwei Höhen desselben Gestirnes in verschiedenem Stundenwinkel. Bestimmung der geographischen Länge durch Mondstrecken oder durch Mondhöhen. Reduktion der Beobachtungen. Besprechung weiterer, im Kursus nicht zur praktischen Ausführung gelangender Methoden der Zeit- und Ortsbestimmung.

Literatur

- W. JORDAN, Grundzüge der astronomischen Zeit- und Ortsbestimmung. Berlin, Springer.
 W. WIELICENUS, Handbuch der geographischen Ortsbestimmungen auf Reisen. Leipzig, Engelmann.
 SCHAUB-GELEICH, Nautische Astronomie. Wien, C. Gerolds Sohn.

5. Zoologie, mit Projektionsbildern lebender und konservierter Tiere mittels des Epidiaskops und des Projektionsmikroskops

Prof. Dr. H. E. Ziegler

Betrachtung der wichtigsten Abteilungen der wirbellosen Tiere und einiger Wirbeltiere, unter Vorweisung von lebenden und konservierten Tieren mittels der Zeißschen Projektionsapparate. Die Reihenfolge geht im zoologischen System von unten nach oben:

1. u. 2. Protozoen (Kammerlinge, Strahl tierchen und andere Wurzelfüßer; Aufgußt tierchen).
3. Süßwasserpolyp und andere Hydroidpolypen, Quallen, Korallentiere.
4. Strudelwürmer, Bandwürmer, Rundwürmer, Regenwurm und andere Ringelwürmer.
5. Flußkrebse und andere Krebstiere.
6. u. 7. Tausendfüßer, Spinnen und Insekten.
8. u. 9. Muscheln, Schnecken und andere Weichtiere.
10. Stachelhäuter (Seeigel, Seesterne usw.).
11. Amphioxus und Fische.
12. Amphibien.

Literatur

- R. HERTWIG, Lehrbuch der Zoologie. 7. Aufl. Jena 1905.
 O. SCHMEL, Lehrbuch der Zoologie. Stuttgart u. Leipzig 1904.

6. Physiologie des Gehirns

Mit Demonstrationen Privatdozent Dr. Noll

1. Ausbildung des Gehirns in der Tierreihe. Entwicklung des menschlichen Hirns.
2. Das entwickelte menschliche Gehirn. Bedeutung seiner einzelnen Teile. Zusammensetzung der Gehirns substanz.
3. Begriff des Neurons. Verknüpfung des Gehirns mit den Bewegungs- und Empfindungsorganen.
4. Physiologie der Nervenzelle und Nervenfaser.
5. Die Reflexe.

6. Das Zustandekommen willkürlicher Bewegungen.
7. Beziehungen zwischen Reiz und Empfindung. Das Webersche Gesetz.
8. Die Haut- und Organempfindungen. Geruchs- und Geschmacksempfindungen.
9. Gehörs- und Gesichtsempfindungen.
10. Lokalisationen in der Großhirnrinde.
11. Sprache und Sprachstörungen.
12. Der zeitliche Verlauf der psychischen Prozesse.

Literatur

Die Abschnitte über Gehirn und Sinnesorgane in:

- JOHANNES RANKE, Der Mensch (I. Band). 2. Aufl. Leipzig u. Wien 1893/94.
 STEINER, Grundriß der Physiologie des Menschen. 8. Aufl. 1898.
 TIGERSTEDT, Lehrbuch der Physiologie des Menschen. 3. Aufl. 1905.

Ferner:

- HELMHOLTZ, Vorträge und Reden. Braunschweig 1884.
 FLECHSIG, Gehirn und Seele. Leipzig 1896.
 ZIEHEN, Leitfaden der physiologischen Psychologie. 6. Aufl. Jena 1902. 5 M.
 Derselbe, Über die allgem. Beziehungen zwischen Gehirn- u. Seelenleben. 2. Aufl. 1902. 1,80 M.
 MACH, Die Analyse der Empfindungen und das Verhältnis des Physischen zum Psychischen. 4. Aufl. 1903. 5 M.
 FLÜGEL, Die Seelenfrage mit Rücksicht auf die neueren Wandlungen gewisser naturwissensch. Begriffe. 3. Aufl. 1902.

7. Geologie in der Schule

Prof. Dr. Johannes Walther

Nachm. 5—6 abwechselnd (je nach der Witterung) mit kleinen Exkursionen von 5—7. Sonntag, den 6. und 13. August Tagesexkursionen

An der Hand von Beobachtungen im Gelände und einfachen Schulversuchen sollen die wichtigsten geologischen Erscheinungen, die sich fast überall beobachten lassen, erläutert werden. Zur Besprechung kommen folgende Tatschengruppen (die Reihenfolge wird durch den Verlauf der Ausflüge bestimmt): Aufschlüsse, Gesteinsunterschiede, Fossilien, Lagerungsformen, Schichtung, Klüfte, Verwerfungen, Fallen, Streichen.

Verwitterung, Bodenbildung, Absinken des Gehängeschuttes, Abhängigkeit der Landschaftsformen vom geologischen Bau der Erdrinde.

Schichtenfolge, Profil, Leitfossilien, topographische und geologische Karten (praktische Übung im Kartieren), Signaturen.

Quellen, Wasserhaushalt, Quellabsätzen, Sinterbildung, Tätigkeit des fließenden Wassers, Talbildung, Flußterrassen, Ausräumung des Landes, alte Flußläufe.

Abtragende Tätigkeit des Windes, Deflation, Sandgebläse, Steppen und Wüstengebiete (an der Hand von Lichtbildern), Dünen, Löß, Klimawechsel.

Discordante Lagerung, Schieferung, Abrasion des Zechsteinmeeres, Riffbildung.

Schichtenbau, Profile, Verwerfungen, Faltung.

Verwandlung der Schichtenfolge in eine Zeitfolge, Geologische Epochen, Formationsnamen, Zeitbegriff.

Literatur

J. WALTHER, Vorschule der Geologie. Eine gemeinverständliche Einführung und Anleitung zu Beobachtungen in der Heimat. Jena 1905.

8. Anwendung optischer Instrumente zum Zwecke chemischer Untersuchungen:
Spektralanalyse, Mikroskopie, Polarisation, Refraktion

Dr. Gänge

1. Spektralanalyse. Wesen und Zweck derselben. Die Apparate und ihre Handhabung. Zubereitung der Stoffe. a) Emissionsspektren. Diejenigen der anorganischen Stoffe, welche in Gasflammen, solcher, welche im elektrischen Lichte erkennbar sind. b) Absorptionsspektren. Diejenigen der anorganischen Stoffe in allen drei Aggregatzuständen. Die Absorption durch organische Stoffe, insonderheit die Farbstoffe, die Rotweine, das gesunde und vergiftete Blut.

2. Mikroskopie zur Erkennung solcher Strukturformen anorganischer und organischer Gebilde, aus welchen die chemische Natur derselben bestimmt werden kann. Das Polarisationsmikroskop. Das Spektralkular.

3. Polarisation. Wesen derselben. Erkennung der Kristallsysteme. Interferenzfarben. Achsenbilder. Cirkulare Polarisation als Mittel zur quantitativen Bestimmung lichtdrehender Stoffe. Saccharimetrie.

4. Refraktometer und ihre Verwendung, um aus dem Grade der Lichtbrechung und Farbenzerstreuung die Reinheit oder den Gehalt an bestimmten Stoffen zu ermitteln.

Literatur

GÄNGE, Angewandte Optik in der Chemie. Braunschweig 1886.

Ders., Anleitung zur Spektralanalyse. Leipzig 1893.

Ders., Polarisation des Lichtes. Leipzig 1894.

KRÜSS, Colorimetrie und quantitative Spektralanalyse. Hamburg u. Leipzig 1891.

LANDAUER, Spektralanalyse. Braunschweig 1896.

FORMÁNEK, Qualitative Spektralanalyse anorganischer Körper. Berlin 1900.

II. Pädagogische Kurse

1. Die Lebensanschauungen der grossen Pädagogen seit der Renaissance

Privatdozent Dr. H. Leser-Erlangen

Einleitung

1. Bedeutung unseres im Zusammenhang mit der jeweiligen Welt- und Lebensanschauung zu gebenden Durchblicks durch die Geschichte der pädagogischen Bewegungen — für die gerechte Würdigung ihrer charakteristischen Ausprägungen im allgemeinen und für ihre gegenwärtige Lage im besonderen. Emanzipation des Unterrichtswesens zu einem selbständigen Zweig der Kulturarbeit (in Praxis und Theorie) eine moderne Leistung; mit immer entschiedenerem Vorgang der Ideen, der Theorie: Selbständigkeit der Pädagogik als Wissen-

schaft. Gründe für die Wichtigkeit des Zusammenhangs mit der Lebensanschauung. Bestimmung der Aufgabe.

2. Die allgemeine geistige Situation der neueren Zeit und ihre pädagogische Bedeutung im Gegensatz zum Mittelalter. Passivität, Fertigsein, bloß stoffliches Interesse — Aktivität, Mikrokosmosgedanke (formale Bildung). Begriff der »Bildung«.

Erste Periode. Die Übungszeit: Renaissance (Humanismus) und Reformation. 15. bis Anfang des 17. Jahrh.

I. Humanismus

Allgemeines. Positive Charakteristik seines Wesens im Verhältnis zum Mittelalter und zur Reformation. Wesentliche Merkmale des Bildungsideals: eigene Tätigkeit und Tendenz auf die rein menschliche Seite unseres Wesens. Jedoch Abhängigkeit von fremder Kultur (der klassischen) und damit Scheidung zwischen Gebildeten und Ungebildeten. Wurzel des gelehrten Schulwesens von heute. Gegensatz zur Reformation.

Persönlichkeiten. Petrarca und Erasmus. Einseitige, sprachlich-dichterische Ausprägung des Bildungsideals. Darstellung und Kritik.

II. Reformation

Allgemeines. Fragen der Weltanschauung. Bedeutung und Schwäche für die Pädagogik, beleuchtet am Verhältnis und Gegensatz zum Humanismus: Abzweigung vom bisherigen weltgeschichtlichen Gang durch Anketzung ans Moralisch-Religiöse. Pädagogische Konsequenzen. Kulturaufgabe des Christentums; Erziehung eines jeden zur Selbständigkeit; Sinn für Volksunterricht. Doch zuviel Sprachbildung und religiöses, nicht allgemein menschliches Bildungsideal.

Persönlichkeiten. Luther. Entwicklung und Kritik seiner pädagogischen Ideen. Historische, nicht psychologische Orientierung; Beispiel sein Katechismus. Melancthon. Moderne Verschmelzung des Klassischen mit dem Reformatorisch-Christlichen. Grundlage des modernen Gymnasiums; Verhältnis zur modernen Universität.

III. Anhang

Die Zeit nach der Reformation. Einiges über Schulorganisation und Persönlichkeiten. Pädagogik der Jesuiten.

Zweite Periode. Die Aufklärung. Erziehung auf reine Vernunftkenntnis und reale Bildung. 17. bis tief ins 18. Jahrh.

Einleitung. Allgemeine geistige Art. Die neuen Gedanken über den Menschen, sein Wesen die Vernunft; Konflikt zwischen Vernunft-Natur und Geschichte. Das spezifisch Moderne in der Emanzipation des persönlichen Individuums: Unabhängigkeit, Autonomie, Selbsttätigkeit nicht nur gegenüber der mittelalterlichen Autorität, sondern auch gegenüber der geschichtlich-gesellschaftlichen Lebensführung (Frankreich) und Einsetzen einer eignen, selbst aufgebrachten — realen — Kultur (England). Hierfür zwei charakteristische Anfangstypen: Montaigne und Bacon in ihrer geistigen und pädagogischen Bedeutung.

I. Beginnende Bewegung

Ratichius. Interessante und bedeutende Persönlichkeit, in den allgemeinen modernen Konzeptionen (absolute! Konzentration, »Vernunftgemäß«, »nach der Ordnung der Natur«) tiefer und originaeller als Comenius. Dieser größer in der systematischen Durchführung und Organisation. — Modern ist die Methode (Anschauung, Konzentration, Kontinuität der Erziehung wie der natürlichen Entwicklung), nicht so der Stoff (Sprache und Gehalt). Schola materna! Schriften. — Organisationsdaten.

II. Höhepunkt der Bewegung

Sinken des klassischen Geistes im 17. Jahrh. im gelehrten Unterricht unterstützt das siegreiche Vordringen neuer Ideen. Die neue geistige und soziale Atmosphäre und die ihnen entsprechenden charakteristischen Ausprägungen zu bestimmten Bildungsidealen in England (der freie Bürger) und Frankreich (der elegante Hofmann).

1. Locke. Die neuen Faktoren. Erste, wesentlich psychologische Orientierung; Individualpsychogenese in ihrer geschichtlich-bedeutsamen Vereinigung mit den pädagogischen Fragen; Individualerziehung. Beginn der Emanzipation der Pädagogik zu einer selbständigen wissenschaftlichen Gedankenwelt. Die pädagogischen Konsequenzen in ihrem Wert und in ihrer Schwäche der Aufklärung.

2. Der Zeitraum bis Rousseau: Pietismus, Realschulwesen und Wiedererwachen des Humanismus.

3. Wendepunkt in Rousseau. Geistiger und sozialer Hintergrund auf dem Rousseau steht, und von dem er sich abhebt: Frankreich und der moderne Kulturstaat. Leben, Schriften und Allgemeines seiner Lebensanschauung. Worin liegt das Neue der mit Rousseau anhebenden Bewegung? — Beziehungen und Gegensatz zur Aufklärung, Naturoptimismus — radikaler Gesellschaftspessimismus. Zentrale Stellung der Pädagogik als der Seele der Lebensarbeit zur Entwicklung des rein menschlichen Wesens im persönlichen, antisozialen Sinne. Schriften, besonders Emile, etwas genauer analysieren. Laissez faire la nature. Würdigung und Kritik. Was versteht Rousseau unter Natur?

4. Ausläufer der Aufklärung. (Basedow.)

Dritte Periode. Überwindung der Aufklärung; neues großes Humanitätsideal. Ende des 18. bis Mitte des 19. Jahrh. ·

1. (Einleitung.) Große Renaissance des Klassischen, Neuhumanismus. Besonders Fr. Aug. Wolf und Goethe. Allgemeine Lebensanschauung und ihre pädagogische Bedeutung als charakteristische Zeichen der neuen Zeit. Schiller und die Kunst in ihrer Bedeutung für die Erziehung.

2. Pestalozzi. Leben. Geistige Fassung der Welt und des Lebens (»Abendstunden eines Einsiedlers«) im Zusammenhang mit dem neuklassischen Geist beleuchtet. Natur und Geist, Notwendigkeit und Freiheit. Stufen der Seele. »Entwicklung der reinen Menschlichkeit.« Charakteristik dieses neuen Humanitätsideals und kritische Würdigung der daraus sich ergebenden pädagogischen Ideen (»Lienhard und Gertrud«,

»Nachforschungen«, »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt«. Familienerziehung. Methode! Elementar-, formale, Herzens-Bildung. Dynamische Fassung — dienende Pädagogik. Mißverhältnis zwischen seiner tiefen Intuition und dem Mangel an systematischer Kraft der Ausführung. Verhältnis zu Rousseau einer- und Herbart andererseits.

3. Herbart. Der große philosophische Pädagog. Prinzipielle wissenschaftliche Inangriffnahme des Gebietes der Pädagogik und damit die prinzipielle Entwicklung eines vom pädagogischen Gesichtspunkt gegebenen psychologischen Durchblicks durch die Wirklichkeit und das Leben, einer eignen pädagogischen Gedankenwelt. In dieser pädagogischen Wendung, welche hier die Philosophie (speziell die Psychologie) nimmt, liegen einerseits die Schwächen seiner Philosophie vom Standpunkt der Tendenz auf eine abschließende Ansicht der Dinge (Philosophie = pädagogische Wissenschaft!), andererseits die Größe seiner Pädagogik vom Standpunkt ihrer weltgeschichtlichen Entwicklung zur wissenschaftlichen Selbständigkeit. Darstellung seiner Metaphysik und Psychologie, soweit sie in dieser Hinsicht in Betracht kommen. Problem der organischen oder mechanistisch-intellektualistischen Auffassung. Worin besteht hiernach Freiheit? Begriff der »Bildsamkeit«. Verhältnis zur Ethik, Weg und Ziel der Erziehung. Dreiteilung der pädagogischen Aufgaben. »Erziehender Unterricht.« Möglichst ausführliche Analysis und kritische Würdigung seiner Theorie des »Unterrichts«.

4. Fröbel. Lebensanschauung und pädagogische Bedeutung (»Menschen-erziehung«): Pädagogik des Spiels im historischen Zusammenhang und sachlichen Wert. Kindergarten, Mutter- und Koselieder. Kritik.

Schluß. Ergebnisse und Errungenschaften im Kampf mit den Hemmungen der Zeit (Diesterweg und Stephani). Vertiefung und methodische Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik bis zur Gegenwart (besonders Ziller und Rein). Konflikte in der heutigen geistigen Lage und entsprechende entgegengesetzte pädagogische Richtungen der Gegenwart.

Literatur

Zuerst kommt es auf die an den betreffenden Stellen zu nennenden Werke (sowohl diejenigen theoretischen Inhalts als auch die Schulbücher, Fibeln usw.) der großen Pädagogen selbst an (vor allem von Ratke, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Fröbel). Unser historischer Durchblick basiert wie auf der Kenntnis der Geschichte der Pädagogik auch auf der der allgemeinen geistigen und sozialen Bewegungen, wie sie die Philosophie und Kulturgeschichte erforscht. In letzterer Hinsicht — es fehlt an größeren, guten Gesamtdarstellungen — seien nur beispielsweise genannt: Jakob Burckhardt, Die Kultur der Renaissance in Italien, und in philosophischer Hinsicht das glänzende und tiefe Werk von Eucken, Die Lebensanschauungen der großen Denker (bis zur Gegenwart). 5. Aufl. 1904.

Auch in der Geschichte der Pädagogik sehe ich von der zahlreichen, zum Teil sehr guten Spezialliteratur ab und nenne nur:

K. v. RAUMER, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsre Zeit. 4 Bde. 5. Aufl. 1877. (Wenn auch teilweise etwas veraltet, so doch für die großen Persönlichkeiten [Rousseau, Pestalozzi] gut.)

- KARL SCHMIDT, Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Kulturleben der Völker. 4. Aufl. ediert von Lange. Bd. III und IV. 1890 ff.
- K. A. SCHMID, Geschichte der Erziehung vom Anfang bis auf unsere Zeit. 1884 ff. Bd. II, 2—V, 3. (Sehr eingehend und besonders für die Organisation des Schulwesens gut.)
- TH. ZIEGLER, Lehrbuch der [neueren] Pädagogik. Mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. In Baumeisters Handbuch der Erziehungslehre. 2. Aufl. 1903.
- H. SCHILLER, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. (Für Comenius und Philanthropin gut, neuere Zeit zu kurz.) 3. Aufl. 1894.
- FR. PAULSEN, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 2 Bde. 2. Aufl. 1896. (Ausgezeichnetes Werk.)
- Ders., Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. 1902. (Populär geschrieben.)
- REIN, Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. 1902. (Enthält über eine Reihe von Persönlichkeiten gute Abhandlungen und ausführliche Literaturangabe.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

2. Pädagogik und Didaktik

Prof. Lit. D. Dr. **W. Rein**

Einleitende Betrachtungen

1. Die Bedeutung der Erziehung und des Unterrichts für die Kulturarbeit des Volkes.
2. Aufbau der Schul-Organisation.
3. Die Didaktik ein Teil der Pädagogik. Ihre Stellung im System; ihr Verhältnis zur Hodegetik.

I. Teil

Grundlinien zur Lehre vom Ziel der Erziehung

1. Welches Erziehungsziel soll maßgebend sein?
 - a) Die Geschichte der Erziehung zeigt sieben Hauptziele auf.
 - b) Die Analyse des Erziehungsbegriffs gibt keine bestimmte Antwort.
 - c) Das Erziehungsziel wird von der Ethik bestimmt.
 - d) Welche Ethik soll für den Erzieher maßgebend sein?
2. Formulierung des Erziehungs-Zieles: Bildung des sittlichen Charakters auf religiöser Grundlage.

II. Teil

Grundlinien zur Lehre vom Unterricht

1. Vom Unterrichtsziel

1. Das Unterrichtsziel muß abgeleitet werden aus dem Erziehungsziel.
2. Was kann der Unterricht zur Erreichung dieses Zieles beitragen?
 Problem: Die Erziehung zielt auf die Bildung des sittlichen Willens, der Unterricht auf Überlieferung des Wissens. Wie kann der Unterricht durch Überlieferung des Wissens zur Kultivierung des Willens beitragen?

3. Psychologischer Exkurs: Unter welchen Bedingungen gestaltet sich das Wissen zum Wollen? Der Begriff des Interesses.

4. Formulierung des Unterrichts-Zieles: Bildung eines unmittelbaren, vielseitigen Interesses.

2. Lehre von den Mitteln des erziehenden Unterrichts

(Die Theorie des Lehrplans und die Theorie des Lehrverfahrens)

Einleitung: Begriff der Methode. Methode und Persönlichkeit. Geschichtlicher Rückblick.

A. Die Theorie des Lehrplans

I. Von der Auswahl der Unterrichtsstoffe

1. Die Normalität des Lehrplans.

2. Die gruppenweise Anordnung der Lehrfächer.

3. Die Auswahl der Bildungselemente.

a) nach dem Formal-Prinzip (Entwicklungs-Stufen des Kindes, Psychologie des Kindes: Organisch-genetischer Aufbau).

b) nach dem Material-Prinzip (Historisch-genetischer Aufbau, Kulturgeschichte).

4. Beispiel eines Lehrplans für eine achtklassige Thüringische Volksschule. (Entwurf für die Übungsschule des Pädag. Universitäts-Seminars zu Jena.)

5. Stellung zu der Auswahl nach »konzentrischen Kreisen«.

II. Von der Verbindung der Lehrfächer

(Konzentration)

1. Geschichtliche Darstellung der Konzentrations-Versuche.

2. Die Fortbildung der Zillerschen Konzentrations-Idee mit Beziehung auf den vorliegenden Lehrplan-Entwurf. (Konzentrations-Tabellen.)

3. Förderungen und Hindernisse bei der Durchführung.

B. Die Theorie des Lehrverfahrens

1. Die psychologischen Grundlagen: Apperzeption und Abstraktion.

2. Der Begriff der methodischen Einheit.

3. Die Ziel-Angabe.

4. Besprechung der einzelnen Unterrichts-Stufen: Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung, Anwendung.

5. Hinweis auf einzelne Beispiele (Präparations-Entwürfe).

6. Schlußbetrachtung.

Literatur

Zur Ethik:

NAHLOWSKY, Allg. Ethik. 3. Aufl. Leipzig, 1903. 5 M.

HILTY, Glück. 3 Bde. à 3 M. Frauenfeld-Leipzig 1899.

REIN, Grundriß der Ethik. 2. Aufl. Osterwieck 1905.

Zur Psychologie:

LANGÉ, Apperzeption. 7. Aufl. Leipzig 1902. 3 M.

DÖRPFELD, Denken und Gedächtnis. 5. Aufl. Gütersloh. 2 M.

DREIBISCHE, Empir. Psychol. 2. Aufl. Leipzig 1898. 6 M.

ZIEHEN, Physiol. Psychologie. 6. Aufl. Jena 1902. 5 M.

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. 12. Jahrgang.

- PREYER, Die Seele des Kindes. 5. Aufl. Leipzig 1900. 8 M.
 COMPAYRÉ-UFER, Die Entwicklung der Kindesseele. Altenburg 1900. 8 M.
 VOLKMANN, Handbuch der Psychologie. 2 Bde. Cöthen.

Zur Pädagogik und Didaktik:

- ZILLER, Allgemeine Pädagogik. 3. Aufl. Leipzig 1892. 6 M.
 DEBS., Grundlegung zur Lehre vom erz. Unterricht. 2. Aufl. Leipzig 1874. 8 M.
 WILLMANN, Didaktik als Bildungslehre. 3. Aufl. Braunschweig 1903. 2 Bde. 14 M.
 DÖRFFELD, Ges. Schriften. Gütersloh, Bertelsmann.
 WIGET, Die Formalstufen. 7. Aufl. Chur 1901. 2 M.
 REIN, PICKEL, SCHELLER, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. 1. Band.
 7. Aufl. Leipzig 1903. 4 M.
 REIN, Encyclopädi. Handb. der Pädag. 2. Aufl. 8 Bände. Langensalza, Hermann
 Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 1901 ff. 120 M.
 REIN, Pädagogik. 1. Bd. Ebenda. 1901. 10 M.
 FLÜGEL-REIN, Zeitschr. für Philos. u. Päd. Ebenda. 6 M.
 LAY, Experimentelle Didaktik. Wiesbaden 1903.
 LAY-MEUMANN, Die experimentelle Pädagogik. Wiesbaden 1905.

3. Spezielle Didaktik

Vorlesungen, Probelectionen, Debatte

Seminar-Oberlehrer **Lehmensick**-Frankenberg i. Sa. und **Landmann**-Jena

1. Das Problem der Aneignung des Lehrstoffes: Er soll ein Teil der Persönlichkeit des Schülers werden. Geschichtliche Stoffe. Politische und Kulturgeschichte. Wirtschaftsgeschichte in der Volksschule. Das Problem der Aneignung von Verklungenem und Vergangenen. Gewinnung des Neuen durch Entwicklung des konkreten Stoffes aus dem Gedankenkreise des Zöglings. Wesen und Zweck des entwickelnd-darstellenden Unterrichtsverfahrens. Bedingungen und Förderungen. Schwierigkeiten und Gefahren. Geltungsgebiet und Vorteile.

2. Die Dichtung als Bild des Lebens. Ihre realen Werte. Wirkliche und gedachte Welt. Die Dichtung als Spiegel des Herzens. Ihre idealen Werte. Die Literaturkunde. Das Problem des Lehrplans. Aufgabe. Auswahl. Das Problem des Lehrverfahrens. Ausnutzung der anschaulichen Kraft des Dichtwerkes. Weckung seines individuellen Lebens. Anknüpfung an innerlich und äußerlich Erlebtes. Wege zur Vermittlung des Inhaltes. Maß der Beachtung der innern und äußern Formen der Dichtung. Das Dichtwerk als Bild des Dichterlebens und als Spiegel des Dichterherzens. Dichterschicksal und Dichterpersönlichkeit als Spiegel des Zeitgeistes.

3. Die zwei Hauptgedankengruppen: Menschenleben und Naturleben. Die Hauptformen des Unterrichts. Sinnenfällige Unterrichtsstoffe. Heimat-ausflüge als Unterrichtsgrundlage. Die Anschauungsstufe. Eigentümliche Schwierigkeit der Erregung von Interesse und der Erzeugung fruchtbarer Erkenntnisse bei Behandlung konkreter Objekte. Welche Veranstaltungen sind zu treffen, damit die das Neue verdeutlichenden Vorstellungen mit einem Schlage ins Bewußtsein des Zöglings kommen? Die Zielangabe.

Der vorzeigende Unterricht. Seine beiden Hauptforderungen: Denken und Anschauen.

4. Anschauungen ohne Begriffe sind blind. Denkende Naturbetrachtung. Die Vertiefung des Anschauungsbegriffes durch die neuere Psychologie. Vorbereitungen der Begriffsbildung in den unteren drei Schuljahren. Genetische Stufenfolge in den Begriffen des Zöglings: Typen, Individualbegriffe und Verdichtungssätze, allgemeine Gesetze. Notwendigkeit eines Lehrplans der Begriffe. Der Weg, auf dem Begriffe gebildet werden: Entwickeln des Abstrakten. Beispiele, Vergleich, Verknüpfung, Herausstellung des Allgemeinen. Wie wird die begriffliche Arbeit eingeleitet? Das Abstraktionsziel.

5. Warum ist mit der Einprägung des anschaulichen Stoffes und der begrifflichen Ergebnisse die Unterrichtsarbeit noch nicht abgeschlossen? Die zwei Hauptziele: Wissen und Können. Umwandlung des Wissens in Können. Haupt-Formen der Anwendung: Durchlaufen, Übertragen, phantasierendes Handeln, Darstellen, Selbstfinden und Produzieren. Die drei Hauptstufen des Unterrichts: Anschauung, Begriffsbildung, Anwendung.

6. Das Wesen der Kunst. Psychologische Grundlage des Kunstgenusses. Kunst und Volk. Kunst und Jugend. Künstlerische Erziehung. Kunst und Schule. Die Kunst der Didaktik und die Didaktik der Kunst. Bildschmuck und Bildbetrachtung. Naturgenuß und Kunstgenuß. Künstlerisches Empfinden und Kunstfertigkeit. Kunstunterricht und Unterrichtsstufen. Der beste Dienst der Kunst.

Übersicht

	Donnerstag	Freitag	Sonnabend	Montag	Dienstag	Mittwoch
10—11	Vorlesung: Entwickelnd-darstellender Unterricht	Debatte	Probek- lektion: Darbietender Unterricht Gedicht-behandlung	Vor- lesung: Theorie der Hauptformen des Unterrichts und Lehre von der Bildung der Begriffe	Debatte	Probek- lektion: Anwendungsstufe (Bild-Betrachtung)
11—12	Probek- lektion: Anschauungsstufe (Geschichte)	Vor- lesung: Problem der Literaturkunde	Debatte	Probek- lektion: Anschauungs- und Begriffsbildungsstufe (Naturkunde)	Vor- lesung: Theorie der Anwendung und Problem der Kunst-erziehung	Debatte

Literatur

A. Einzelne Unterrichtsgebiete

1. Religion:

- THRÄNDORF u. MELTZER, Präparationen zum Religionsunterricht. I. Unterstufe: Jesusgeschichten und Leben der Erzväter. 1,20 M. II. Mittelstufe: Moses bis Elias und Prophetismus. 2,40 M. III. Oberstufe: Leben Jesu. 2,80 M. Apostelgeschichte. 2,50 M. Dresden, Bleyl & Kämmerer.
- REUKAUF u. HEYN, Präparationen für den ev. Religionsunterricht. Unterstufe III: Jesusgeschichten u. Erzvätergeschichten. 2 M. Mittelstufe IV: Urgeschichten, Moses, Josua. 3,20 M. V: Richter- u. Königsgeschichten. 3,60 M. VI: Leben Jesu. 4 M. Oberstufe VII: Gesch. Israels. 5 M. VIII: Gesch. Jesu. 4 M. IX: Apostelgeschichte. Leipzig, Wunderlich.

DÖRPFELD, Enchiridion der bibl. Geschichte. Zusammenfassende Fragen. Gütersloh, Bertelsmann. 40 M.

TÖGEL, Der konkrete Hintergrund zu 150 Kernsprüchen. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 2 M.

JUST, Abschließender Katechismus-Unt. Altenburg, Pierer. I: 0,90 M. II: 1,35 M.

MELTZER, Verzeichnis empfehlenswerter Bücher zum ev. Religionsunterricht. 1. Heft der Schriften der Päd. Gesellschaft. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 0,75 M.

2. Geschichte:

FRITSCHE, Deutsche Geschichte. Präparationen und Entwürfe. 2 Bde. Altenburg, Pierer.

WEIGAND u. TECKLEBURG, Deutsche Geschichte für Schule und Haus. Hannover, Prior. 1,20 M.

FREYTAG, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Leipzig, Hirzel.

DREYER, Deutsche Kulturgeschichte. Langensalza, Gressler.

BÄR, Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftslehre. Gotha, Thienemann.

JUNGE, Quellen und Hilfsmittel zur deutschen Geschichte. Berlin, Vahlen.

3. Singen:

STIEHLER, Das Lied als Gefühlsausdruck. Altenburg, Pierer.

4. Zeichnen:

ITSCHNER, Über künstlerische Erziehung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des ersten Kunsterziehungstages:

Bildende Kunst. Leipzig, Voigtländer. 1 M.

GÖTZE, Zur Reform des Zeichen-Unterrichts. Hamburg, Boysen & Maasch.

SCHWARTZ, Neue Bahnen für den Kunst-Unterricht. Ebenda. 1,20 M.

5. Deutsch:

HILDEBRAND, Vom deutschen Sprach-Unterricht. Leipzig, Klinkhardt. 3 M.

LÜTTGE, Beiträge zur Theorie u. Praxis des Sprach-Unterrichts. Leipzig, Wunderlich.

DEIS., Der stilistische Anschauungs-Unt. Ebenda. I: 1,60 M. II: 2,40 M.

SCHILLER, Der Aufsatz in der Muttersprache. Berlin, Reuther & Reichardt. I: 1,50 M. II: 1,80 M.

SCHMIEDER, Der Aufsatz auf psychologischer Grundlage. Leipzig, Teubner. 1 M.

LAY, Führer durch den Rechtschreibunterricht. Wiesbaden, Nennich. 4 M.

FOLTZ, Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte. 6 Bändchen. Dresden, Bleyl & Kämmerer.

ANTHES, Dichter und Schulmeister. Leipzig, Voigtländer. 0,80 M.

Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages:
Deutsche Sprache und Dichtung. Ebenda. 1 M.

MATTHIAS, Verzeichnis empfehlenswerter Bücher zum deutschen Unterricht. 2. Heft
der Schriften der Päd. Gesellschaft. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 1 M.

6. Geographie:

FRITZSCHE, Handbuch für den erdkundlichen Unterricht. Langensalza, Hermann
Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

HARMS, Vaterländische Erdkunde. Hannover.

ITSCHNER, Lehrproben zur Landeskunde von Europa. Leipzig, Teubner.

PRÜLL, Heimatkunde 1,20 M. Sachsen 1,40 M. Deutschland 1,60 M. Europa 1,60 M.
Himmels- und Landeskunde. Die außereuropäischen Erdteile 2 M. Leipzig,
Wunderlich.

KERP, Methodisches Handbuch einer begründend-vergleichenden Erikunde. 4 Bde.
Trier, Lint.

TISCHENDORF, Präparationen für den geogr. Unterricht. Sachsen 1,60 M. Deutsch-
land I 2 M. II 1,80 M. Europa 2,40 M. Außereuropäische Erdteile 2,80 M.

FINGER, Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde, gegeben an dem Beispiel
von WEINHEIM. Berlin, Weidmann. 3 M.

KIPPING, Das System im geogr. Unterricht. Berlin, Gerdas & Hödel.

WALTHER, Vorschule der Geologie. Jena, Fischer. 3 M.

7. Naturkunde:

SCHMEL, Lehrbuch der Botanik. Stuttgart, Nägeli. 4,80 M.

Ders., Lehrbuch der Zoologie. Ebenda. 4,20 M.

CONRAD, Präparationen für den Physik-Unterricht. Dresden, Bleyl & Kämmerer.
I: 3 M. II: 4 M.

SEYFERT, Der gesamte Lehrstoff des naturkundl. Unterr. Leipzig, Wunderlich. 3 M.

WALTHER, Der Unterricht in der Naturkunde. Leipzig, Hahn. 3 Bändchen.

SÄURICH, Biologie der Pflanzen. Leipzig, Wunderlich.

PARTHEIL u. PROBST, Naturkunde. Leipzig, Gerdas & Hödel. I: 1 M. II: 1,20 M.

SEYFERT, Arbeitskunde. Leipzig, Wunderlich. 3,60 M.

LAY, Methodik des naturkundlichen Unterrichts. Karlsruhe, Nemnich. 2,50 M.

8. Geometrie:

MARTIN und SCHMIDT, Raumlehre nach Formengemeinschaften. Dessau.

PICKEL-WILK, Geometrie der Volksschule. Dresden, Bleyl & Kämmerer. I. Formen-
kunde 0,80 M. II. Formenlehre 1,80 M.

ZEISSIG, Präparationen für Formenkunde. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann). I: 1,40 M. II: 2 M.

9. Rechnen:

TEUPSER, Methodische Lehrgänge für den Rechenunterricht.

Ders., Anleitung zur Bildung heimatlicher Rechenaufgaben.

HARTMANN, Rechen-Unterricht. Hildburghausen.

KNILLING, Die naturgemäße Methode des Rechen-Unterrichts. Minden, Oldenbourg.
2 Teile 9 M.

DANECK, Rechnen im ersten Schuljahre. Dresden, Huhle.

10. Turnen:

FROBERG, Handbuch für Turnlehrer. 2 Teile. Leipzig.

KOHLRAUSCH, Bewegungsspiele. Leipzig, Göschen. 0,80 M.

11. Praktische Beschäftigungen:

BARTH u. NIEDERLEY, Des deutschen Knaben Handwerksbuch. Bielefeld.

12. Schulgarten:

MISSBACH, Der Schulgarten im Dienste der Volksschule. Dessau 1899.

B. Das Gesamtgebiet:

REIN, PICKEL, SCHELLER, Theorie und Praxis des Volksschul-Unterrichts. 8 Schuljahre. Leipzig, Bredt.

C. Zeitschriften:

Praxis der Erziehungsschule. Altenburg.

Lehrproben und Lehrgänge. Halle.

Schulpraxis. Leipzig.

Pädagogische Studien. Dresden.

Philosophie und Pädagogik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Deutsche Blätter. Ebenda.

D. Encyclopädie:

Handbuch der Pädagogik. Ebenda.

4. Pädagogische Bedeutung und Behandlung der Kirchengeschichte

Prof. Dr. Thrändorf-Auerbach

I. Gründe und Folgen der Zurücksetzung

a) Gründe: 1. Überschätzung des pädagogischen Wertes fertiger Bekenntnisse. 2. Falsche Vorstellung von Schulkirchengeschichte. 3. Ungeschichtliche Stellung zur Bibel. 4. Verkennung des Geisteslebens unserer Gebildeten.

b) Folgen: 1. Kein im eigenen Geistesleben wurzelnder religiöser Gedankenkreis. 2. Keine Vorbereitung für den Kampf um die Weltanschauung und den Lebensinhalt. 3. Kein Einleben in den geschichtlich gewordenen religiösen Geist der Gegenwart.

II. Bedeutung

a) Für die Gebildeten im allgemeinen: 1. Beweis des Geistes und der Kraft. 2. Fortsetzung der Offenbarung Gottes. 3. Scheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen. 4. Entfaltung des Wesens in der Bewältigung neuer Aufgaben. 5. Verständnis der Gegenwart. 6. Bewahrung vor orthodoxem und radikalem Dogmatismus. 7. Eingliederung in den Organismus des Geisteslebens der Gegenwart.

b) Für die Lehrer an allen Schulen: 1. Rechte Begeisterung für die eigene Unterrichtsarbeit. 2. Gerechte Würdigung der verschiedenen Richtungen. 3. Bewahrung vor Überschätzung der Systeme. 4. Ermöglichung rechter Konzentration.

III. Aufgabe

1. Verhältnis zum allgemeinen Ziele der Erziehung und zum Hauptziele des Religionsunterrichtes. 2. Besondere Aufgabe des Religionsunterrichtes in den Oberklassen höherer Schulen, den Fortbildungsschulen und sonstigen kirchlichen Veranstaltungen zur religiösen Weitererziehung der Jugend. 3. Nicht erschöpfendes, encyclopädisches Wissen über äußere Ereignisse und zufällige Einzelheiten, sondern Einführung in den inneren Werdegang und damit Weckung des Interesses für das Gottesreich in

seiner geschichtlichen Entwicklung und gegenwärtigen Betätigung. Nicht Übersättigung, sondern Anregung zum Weiterstreben.

IV. Behandlung

a) Kritik des gewöhnlichen Verfahrens: Leitfaden, Diktat, Vortrag, Urteile statt Einführung in das Verständnis der Tatsachen.

b) Psychologisches Verfahren: Anleitung zum Versenken in den Geist der Vorzeit an der Hand einer guten Auswahl charakteristischer Quellschriften. Weckung eigenen Lebens durch Vorführung des fremden.

V. Stoffauswahl

a) Allgemeine Grundsätze: Typische Vertreter der Hauptwendepunkte in größeren Abschnitten der Hauptschriften mit Ausscheidung alles Unwesentlichen. Nicht nach theologischen Gesichtspunkten, sondern mit Rücksicht auf die geistige Gesamtentwicklung.

b) Anwendung: 1. Gymnasien und Seminare. 2. Realschulen. 3. Volks- und Fortbildungsschulen.

VI. Lehrplan

Nicht konzentrische Kreise, sondern Fortschreiten nach Apperzeptionsstufen. Im allgemeinen historisch genetischer Gang, mit Profangeschichte und Literaturkunde verbunden. Dogmengeschichtliches höchstens auf der letzten Stufe im Anschluß an philosophische Propädeutik.

VII. Lehrverfahren und Lehrproben

a) Grundsätze: Weder Schablone, noch Willkür. Anleitung zur Selbsttätigkeit. Herstellung der Verbindung mit dem persönlichen Werden. Bedeutung des Systems.

b) Lehrproben: Katholische Kirche (Augustin, Franziskus), Reformation (Luther), Aufklärung (Lessing), Romantik (Schleiermacher), Neuzeit (Wichern, soziale Gesetzgebung).

Literatur

THRÄNDORF, Allgemeine Methodik des Religionsunterrichts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903.

Schriften der Pädagogischen Gesellschaft. 1. Heft: Zum Religionsunterricht. 2. Aufl. Dresden 1905.

BOUSSET, Das Wesen der Religion, dargestellt an ihrer Geschichte. Halle 1903.

HARNACK, Das Wesen des Christentums. Leipzig, 45—50. Tausend.

HANS VON SCHUBERT, Die heutige Auffassung und Behandlung der Kirchengeschichte. Tübingen 1902.

WEINEL, Jesus im 19. Jahrhundert. Tübingen 1903.

HANS VON SCHUBERT, Grundzüge der Kirchengeschichte. Tübingen 1902.

FR. NAUMANN, Briefe über Religion. Berlin-Schöneberg 1903.

Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Bd. 20—30, 34 und 36. Dresden 1888—98, 1902 u. 1904.

MELTZER, Die Behandlung des Pietismus, Methodismus und Quäkertums in höheren Schulen. Zeitschrift für den ev. Religionsunterricht. Bd. 15. S. 227 ff.

THRÄNDORF, Die soziale Frage in Prima. Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1905.

RINN und JÜNGST, Kirchengeschichtliches Lesebuch. Schülers Ausgabe. Tübingen 1904.

REUKAUF und HEYN, Lesebuch zur Kirchengeschichte. 1. Bd.: Bis zur Reformation. Leipzig 1904.

THIRÄNDORF u. MELTZER, Kirchengeschichtliches Lesebuch. III. Teil: Neuzeit. Dresden 1903.

5. Stoffe und Probleme des Religionsunterrichts in der Volksschule

12 Vorträge mit Diskussionen von D. Braasch

1. Altes Testament. a) Allgemeine Schwierigkeiten und Forderungen.
- b) Spezielle Stoffe: 1. Mos. 1—4, Psalmen, Propheten.
2. Neues Testament. a) Behandlung des Lebens Jesu. Schwierigkeiten. Aufgabe. Lösungsversuche. b) Behandlung der apostolischen Zeit. Briefe und Apostelgeschichte.
3. Katechismusprobleme. a) Das Schulpensum (im Verhältnis zum Konfirmandenunterricht). b) Behandlung einzelner Katechismusstoffe.
4. Methode und Lehrplan.

Literatur

Schriften der Pädagog. Gesellschaft. 1. Heft. 2. Aufl. Dresden 1905.

6. Lehre von der Bildung des sittlichen Charakters

Dir. Prof. Dr. K. Just-Altenburg

1. Das Ziel der Erziehung

Die verschiedenen Ziele der Erziehung, die das Leben stellt. Welches Verhältnis unter ihnen ist herzustellen? Der sittliche Charakter als höchstes Ziel der Erziehung. Ist seine Bildung möglich?

Vergl. KANT, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. PAYOT, Die Erziehung des Willens.

2. Das Wesen des sittlichen Charakters

Worin besteht der sittliche Charakter?

- a) Das Bestimmbare: Der Wille und die Vorstellungs- und Gemütszustände, aus denen er hervorwächst. Wie muß er beschaffen sein?
- b) Das Bestimmende. Was soll es sein? Die praktischen Ideen für die Einzelperson und die Gesellschaft.

Zusammenfassung der sittlichen Charakterzüge in einer Idealpersönlichkeit. Ergänzung der Sittlichkeit durch die Religion.

Vergl. HERBART, Allgemeine praktische Philosophie. HARTENSTEIN, Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften. ZILLER, Allgemeine philosophische Ethik. PAULSEN, System der Ethik. LIPPS, Die ethischen Grundfragen. HERRMANN, Ethik.

3. Die Stufen der sittlichen Charakterbildung

- a) hinsichtlich der Bildung des Willens,
- b) hinsichtlich des Sittlichen im Charakter, } des objektiven Charakters,
- c) hinsichtlich des subjektiven Charakters.

Vergl. HERBART, Allgemeine Pädagogik. HERBART, Umriss pädagogischer Vorlesungen. WAITZ, Allgemeine Pädagogik, herausgegeben von WILLMANN. ZILLER, Allgemeine Pädagogik. FLÜGEL, Das Ich und die sittlichen Ideen.

4. Mittelbare und unmittelbare Charakterbildung. Das Schulleben im allgemeinen

Anteil des Unterrichts an der Charakterbildung. Vollendung durch die Zucht. Gestaltung eines rechten Schullebens.

Vergl. ZILLER, Grundlagen zum erziehenden Unterricht. Ders., Die Regierung der Kinder. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

5. Besondere Formen des Schullebens als Veranstaltungen der Charakterbildung

I. Gruppe. Formen des Schullebens, welche als Ergänzung des Unterrichts die Arbeit als Prinzip haben:

1. Schulwanderungen und Schulreisen. 2. Tierpflege und Tierschutz. 3. Schulgarten. 4. Schulwerkstatt. Schullaboratorium.

II. Gruppe. Formen des Schullebens, welche als Veranstaltungen der Zucht die Erholung und Erhebung als Prinzip in sich tragen:

1. Das Spiel. 2. Schullandachten. 3. Nationale Schulfeste. 4. Schulfeste individueller Art.

Vergl. BEYER, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig. REX, Encyclopädie der Pädagogik. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

7. Das Mannheimer Schulsystem

Stadtschulrat Dr. A. Sickinger-Mannheim

3 Vorträge vom 10.—12. August; Diskussion: Sonnabend, den 12. August

I. Vorgeschichte der Mannheimer Volksschulreform.

Die wichtigsten Daten der inneren und äußeren Entwicklung der Mannheimer Volksschule in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts. Abgangstatistik der Mannheimer Volksschule in den Jahren 1877—1897. Die bisherige Organisation im Lichte der amtlichen Inspektionsberichte. Vergleiche mit den Verhältnissen anderer größerer Volksschulen (Exkurs über Wesen und Bedeutung der üblichen Volksschulsysteme). Reformvorschläge des Schulleiters vom Jahre 1899.

II. Die Mannheimer Volksschulreform in den Jahren 1899 bis 1905.

1. Behandlung der Reformvorschläge des Schulleiters seitens der lokalen Schulbehörde. Schulreise nach Basel und Zürich. Gutachten über den Wert und Fortbestand der Bürgerschule im Rahmen der Gesamtvolksschule. Ein pädagogisches Gutachten Herbarts und der Mannheimer Schulorganisationsplan. Stellungnahme der Mannheimer Bevölkerung, der Lehrerschaft, der Gesellschaft der Ärzte, der staatlichen Oberschulbehörde zur angeregten Frage.

2. Modifizierte Reformvorschläge des Schulleiters betreffend: a) Die Unterrichtsverhältnisse der Gesamtschule, b) Sondereinrichtungen: Hilfsklassen, Förderklassen (Wiederholungsklassen, Abschlußklassen), französische Klassen, Sprachheilkurse.

3. Durchführung der beschlossenen Reformen in den Jahren 1901 bis 1905.

4. Die Mannheimer Schulorganisation auf dem I. internationalen Kongreß für Schulhygiene in Nürnberg Ostern 1904. Erörterungen in der II. Kammer der badischen Landstände im April 1904. Aufnahme der durch die Mannheimer Volksschulreform angeregten Idee der Organisation großer Volksschulkörper nach der individuellen Leistungsfähigkeit der Kinder bei auswärtigen Behörden, Lehrervereinigungen und in der Presse.

III. Die wichtigsten gegen das Grundprinzip des Mannheimer Schulsystems erhobenen Einwendungen und Bedenken und deren kritische Würdigung.

1. Die Gruppierung der Schüler nach der individuellen Leistungsfähigkeit ist zu einseitig auf dem Intellektualismus aufgebaut.

2. Sie ist mangels exakter Maßstäbe nicht durchführbar.

3. Sie heftet den betroffenen Schülern und Lehrern einen Makel an und führt zu Mißhelligkeiten zwischen Elternhaus und Schule.

4. Sie beseitigt die wertvollen Wechselbeziehungen zwischen Besserbegabten und Minderbegabten.

5. Die vom Ballast befreiten Normalklassen werden in zu raschem Tempo fortschreiten.

6. Die neue Klassenorganisation ist wegen der verschieden gearteten lokalen und gesetzlichen Schulverhältnisse nicht überall durchführbar.

7. Sie verursacht zu hohe Kosten.

8. Die Vorteile des Förderklassensystems lassen sich besser und sicherer erreichen durch möglichste Beschränkung des Unterrichtsstoffes, Durchführung der Klassen und Herabsetzung der Klassenfrequenz.

9. Durch die vorgeschlagene Differenzierung des Unterrichtsbetriebs wird dem Prinzip der allgemeinen Volksschule entgegengearbeitet.

IV. Zusammenfassende Würdigung der nicht bloß durch vertikale, sondern auch durch horizontale Gliederung größerer Volksschulkörper bewirkten Individualisierung des Massenunterrichts

1. vom pädagogisch-schultechnischen Standpunkte,

2. vom hygienischen Standpunkte,

3. vom sozialen Standpunkte,

4. vom volkswirtschaftlichen Standpunkte,

5. vom politisch-nationalen Standpunkte.

Literatur

Dr. A. SICKINGNE, Organisation großer Volksschulkörper nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder. Mannheim, J. Bensheimer, 1904.

Ders., Der Unterrichtsbetrieb in großen Volksschulkörpern sei nicht schematisch-einheitlich, sondern differenziert-einheitlich. Zusammenfassende Darstellung der Mannheimer Volksschulreform. Ebenda 1904.

Ders., Mehr Licht und Wärme den Sorgenkindern unserer Volksschule! Ein Vermächtnis Heinrich Pestalozzis. Zürich, O. Füllli, 1905.

Dr. med. J. MOSES, Das Sonderklassensystem der Mannheimer Volksschule. Ein Beitrag zur Hygiene des Unterrichts. Mannheim, J. Bensheimer, 1904.

M. LUTZ, Wie die Mannheimer Schulorganisation aufgenommen wurde. Ein Führer durch die Literatur der Mannheimer Organisationsfrage. Ebenda 1905.

Die wichtigsten Einzelaufsätze über die Mannheimer Schulorganisationsfrage sind in nachfolgenden Fachzeitschriften erschienen:

Badische Schulzeitung. Bühl, Konkordia, 1899 ff.

Neue Badische Schulzeitung. Mannheim, J. Bensheimer, 1899 ff.

Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung. Leipzig, J. Klinkhardt, 1899 ff.

Pädagogische Zeitung. Berlin, R. Scheibe, 1899 ff.

Deutsche Schule. Leipzig, J. Klinkhardt, 1899 ff.

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. Hamburg, L. Voß, 1897 ff.

Pädagogisch-psychologische Studien. Leipzig, E. Wunderlich, 1903 ff.

8. Les Pédagogues suisses

Professor Dr. **Guex**-Lausanne

1. Les écoles suisses avant la Réformation. Ecoles latines. Les écoles après la Réformation. La Réforme dans la Suisse allemande. Zwingli. Les premières ordonnances scolaires. La Réforme dans la Suisse française: à Genève, à Lausanne, à Neuchâtel.

2. Les précurseurs de Rousseau: J. P. de Crousaz, J. G. Sulzer. Rousseau et l'«Emile». Les disciples de Rousseau en Suisse, à Haldenstein et à Marschlins. A. C. Chavannes et son Essai sur l'éducation intellectuelle.

3. Pestalozzi et son influence sur le développement de l'école populaire suisse. Le Père Girard et son Cours éducatif de langue maternelle. Fellenberg, à Berne, Iselin, à Bâle.

4. L'école suisse sous la République helvétique, l'Acte de Médiation et la Restauration. P. A. Stapfer. Progrès de l'école suisse au XIX^{ème} siècle. Le mouvement libéral. L'école de 1830 à nos jours. Le mouvement froebelien et les jardins d'enfants.

5. L'école suisse contemporaine. Les trois ordres de l'enseignement. Les Universités. L'enseignement secondaire, classique et réal. Les subventions fédérales à l'école primaire. Conclusion.

III. Psychologie und pädagogische Pathologie

1. Psychologie des Kindes

Dr. **Alfred Spitzner**-Leipzig

I

A. Einleitende allgemeine Orientierung

1. Begriff und Aufgaben

a) Die Psychologie des Kindes als Wissenschaft von dessen geistiger Entwicklung. Handelt es sich nur um die Erforschung des kleinen Kindes?

b) Das Verhältnis der Psychologie des Kindes zu den analytischen und synthetischen Aufgaben der allgemeinen Psychologie.

c) Der Anteil der Psychologie des Kindes am wissenschaftlichen Aufbau der Pädagogik.

2. Methode

a) Beobachtung und Experiment der Psychogenese als wissenschaftliche Forschung und als praktische Untersuchung.

b) Gibt es eine selbständige pädagogische Forschung auf psychogenetischem Gebiete?

c) Verschiedenheit und gegenseitige Ergänzung der pädagogischen und der medizinischen Forschungs- und Untersuchungsmethoden auf einem gemeinsamen (binocularen) Arbeitsfeld.

Literatur

- SPITZNER, Natur und Naturgemäßheit bei ROUSSEAU. Leipzig 1892.
- TIEDEMANN, Beobacht. über die Entwickl. der Seelenfähigkeiten bei Kindern. Ausg. v. UFER. Altenburg 1897.
- PESTALOZZI, Schriften, Cott. Ausgabe. V. Bd. S. 30 ff.
- HERBART, Berichte an Herrn von STEIGER und Umriß pädag. Vorlesungen. Herbarths pädag. Schriften. Ausg. von WILLMANN. 1. Bd. S. 11 ff., 2. Bd. S. 598 ff.
- FRÖBEL, pädag. Schriften. Ausg. v. SEIDEL. 1 Bd. S. 27 f.
- DARWIN, Lebensgeschichte eines Kindes, in der Zeitschrift Mind 1877.
- SIGISMUND, Kind und Welt. Ausg. v. UFER. Braunschweig 1897.
- PREYER, Die Seele des Kindes. 5. Aufl. von KARL L. SCHÄFER. Leipzig 1900.
- STRÜPPELL, Erziehungsfragen. Leipzig 1869.
- Ders., Die Geisteskräfte des Menschen, verglichen mit denen der Tiere. Ein Bedenken gegen DARWIN'S Ansicht über denselben Gegenstand. Leipzig 1878.
- Ders., Psychol. Pädagogik. Leipzig 1880.
- Ders., Psychologie als Lehre von der Entwicklung des Seelenlebens im Menschen. Leipzig 1884.
- HALL, Kinderforschung: Die Grundlage der exakten Pädagogik. Übersetzt von STIMPFL. Internationale Bibliothek für Pädagogik und deren Hilfswissenschaften. Bd. IV. S. 150 ff. 1902.
- Ausführliche Verzeichnisse der kinderpsychologischen Literatur in REINS Encyclopädie, in UFER'S Tiedemann-Ausgabe, in der Zeitschrift für päd. Psychologie u. Pathologie von KEMSIES. 1. Jahrg. 3. Heft ff. Vergl. ferner: AMENT, Fortschritte der Kinderseelenkunde 1895—1903. Leipzig 1904.
- Über die amerik. und englische Forschung vergl. TRACY, Zeitschrift »Die Kinderfehler«, herausgeg. von TRÜPER, UFER u. KOCH. 2. Jahrg. S. 33.
- STIMPFL, Zeitschr. f. päd. Psych. u. Path. 1. Jahrg. 6. Heft.
- MAC DONALD, Ebenda. 2. Jahrg. 2. Heft.
- REIN, »Aus dem päd. Univ.-Seminar zu Jena«. VI. Heft. S. 138.
- BRAHN, Pädag.-psychol. Studien. Beiblatt zur deutschen Schulpraxis in Leipzig.

II

B. Der Verlauf der geistigen Entwicklung des Kindes nach Art, Chronologie und kausalem Zusammenhang der Entwicklungserscheinungen

1. Die Epoche des entstehenden **psychischen Mechanismus**
Erstes Kindheitsalter (bis zum 4. Lebensjahre)
 - a) Der angeborene psychophysiologische Reflexmechanismus als Ausgangspunkt der geistigen Entwicklung des Kindes.
 - b) Der auf gesunder Vegetation, Sensation und Motation beruhende Aufbau einer Vorstellungs-, Stimmungs- und Strebungsmechanik im Bereich
 - α) der Bewegungen,
 - β) der Sprache,
 - γ) des Selbstbewußtseins des Kindes.
 - c) Die Gesetze, welche bei diesen Entwicklungsvorgängen wirksam sind.

Literatur

- HARTMANN, Psychische Alterstypen. REINS Encyclopädie. II. Aufl. 1. Bd. S. 50 ff.
- STRÜPPELL, Psychol. Pädagogik. Anhang. Leipzig 1880.
- TRACY, Psychologie der Kindheit. Herausgeg. v. STIMPFL. Leipzig 1899.

COMPAYRÉ, Die Entwicklung der Kindesseele. Herausgegeben von UFER. Altenburg 1900.

PREYER, Die Seele des Kindes. 5. Aufl. Leipzig 1900.

LENDNER, Aus dem Naturgarten der Kindersprache. Leipzig 1898.

AMENT, Die Entw. von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig 1899.

III

2. Die Epoche der erwachenden **Bildungstriebe**. Zweites Kindheitsalter (5.—8. Lebensjahr)

a) Das auf Grundlage des ausgebildeten Selbstbewußtseins des Kindes sich entwickelnde Bildungsbedürfnis des Kindes im Bereiche seiner Triebe und Interessen.

b) Differenzierung 5 fundamentaler Bildungstriebe.

c) Die Grundtatsachen und die Grundgesetze ihrer Bildungsamkeit.

Literatur

FRÖBEL, Pädag. Schriften. Ausgabe von SEIDEL. Leipzig 1883.

HERBART, Allgem. Pädag. und Umriß pädag. Vorlesungen.

STRÜMPPELL, Erziehungsfragen. Leipzig 1869.

v. COLOZZA, Psychol. u. Pädag. des Kinderspiels. Ausgabe v. UFER. Altenburg 1900.

SULLY, Untersuchungen über die Kindheit. 2. Aufl. Leipzig 1904.

LEVINSTEIN, Kinderzeichnungen. Leipzig 1905.

IV

3. Die Epoche der **Normierung der Bildungstriebe**. Drittes Kindheitsalter (9.—12. Lebensjahr)

a) Die Übergänge vom mechanischen zum normierten Vorstellen und Handeln des Kindes, bezogen auf die Zwecke der Erziehung. Das Gefühlsbewußtsein als Entwicklungspotenz.

b) Die Differenzierung der Normierungsprozesse.

c) Die Grundtatsachen und die Grundgesetze ihrer Bildungsamkeit.

Literatur

STRÜMPPELL, Psych. Pädagogik. Leipzig 1880.

DERS., Psychol. als Lehre v. d. Entw. d. Seelenlebens im Menschen. Leipzig 1884.

SCHMIDT, Aufbau und Entwicklung des menschlichen Geisteslebens. Zugleich eine Darstellung der Psychologie Strümpells nach ihrer historischen Stellung und ihrem wissenschaftlichen und pädagogischen Werte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905.

JAHN, Psychol. als Grundlage der Pädag. IV. Aufl. Leipzig 1904.

WUNDT, Grundriß der Psychol. V. Aufl. Leipzig 1903.

V

4. Die Epoche der beginnenden **normierten Selbstbestimmung**. Viertes Kindheitsalter (13.—15. Lebensjahr)

a) Die Ausgestaltung des Wertbewußtseins und dessen Verknüpfung mit dem Selbstbewußtsein des Kindes. Zurechnung, Maximenbildung, objektive und subjektive Charakterbildung.

b) Die Zusammenwirkung der Normierungsprozesse in Form freier Willenshandlungen.

c) Die harmonisch normierte freie Selbstbestimmung auf allen Gebieten der Bildungstriebe. Ihr Einfluß auf die Bildungsamkeit des Kindes. Abschluß des Kindheitsalters, Übergang zum Jugendalter.

Literatur

Vergl. die Angaben unter IV. DAZU: HERBART, Allgem. Pädag. und Umriss pädag. Vorlesungen.

FLÜGEL, Das Ich und die sittlichen Ideen.

VI

C. Die Verschiedenheit der Kindernaturen

1. Klassifikation der Kindernaturen nach den Merkmalen der normalen Bildungsamkeit.

2. Doppelsinnigkeit des pädagogischen Fehlerbegriffs. Ihre Bedeutung für die Auffassung des Pädagogisch-Normalen und des Pädagogisch-Pathologischen.

Literatur

HERBART, Briefe über die Anwendung der Psychol. auf die Pädag. Ausgabe von WILLMANN. S. 277 ff.

STRÜMPPELL, Die Verschiedenheit der Kindernaturen. Leipzig 1894.

HUTHER, Psychol. Erziehungslehre. Anhang: Charakterologie. Berlin 1898.

RICH. BÄRWALD, Theorie der Begabung. Leipzig 1896.

STRÜMPPELL u. SPITZNER, Die Pädag. Pathologie. 3. Aufl. Leipzig 1899.

SPITZNER, Die pädag. Bedeutung der Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten. Leipzig 1894.

Ders., Die psychogenen Störungen der Schulkinder. Leipzig 1899.

Ders., Die pädagogische Pathologie im Seminarunterrichte. Gotha 1902.

D. Geschichtlicher Rückblick

a) auf die ältere philosophisch-pädagogische,

b) auf die biologisch-medizinische,

c) auf die neuere exakt-pädagogische Kinderforschung.

Das Verhältnis der drei Richtungen.

Literatur

Vergl. die Angaben unter A.

2. Über die Ursachen, die Erscheinungen und die Wechselwirkung von körperlicher und psychopathischer Minderwertigkeit beim Kinde

6 Vorträge mit Demonstrationen Dr. Fiebig-Jena

Lebenseigenschaften und allgemeine Pathologie des Zellorganismus. Ernährungsfehler und Vergiftung. Rachitis (Schädel, Zähne, Skoliose, Übererregbarkeitsneurosen, Einnässen usw.). Skrophulose (adenoide Vegetationen usw.). Chronische und akute Infektionskrankheiten (Tuberkulose, Syphilis, Keuchhusten usw.). Endogene und exogene Intoxikation (Basidowsche Krankheit, Alkohol).

Literatur

AMMENT, Fortschritte der Kinderseelenkunde. Leipzig, Engelmann.

Die betr. Artikel in TRÜPER u. UFER, Zeitschrift f. Kinderforschung. Langensalza. Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

In ERISMANN, Zeitschrift f. Schulgesundheitspflege. Hamburg, Voß.

- In REIN, Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik.
- NEUMANN, Über die funktionellen Nervenkrankheiten des Kindesalters. Deutsche Klinik. Bd. VII. Berlin u. Wien, Urban & Schwarzenberg.
- MOELL, Imbezillität. Bd. VI. Ebenda.
- SOMMER, Allg. Diagnostik der Geisteskrankheiten. Ebenda.
- CZERNY, Über Kinderernährung. Bd. VII. Ebenda.
- ZAPPERT, Rachitis. Bd. VII. Ebenda.
- HOCHSINGER, Krämpfe bei Kindern. Ebenda.
- SOLTMANN, Skrophulose u. Tuberkulose bei Kindern. Ebenda.
- ZOPPERT, Über einige, dem Kindesalter eigentümliche Erkrankungen der Nase und des Rachens. Bd. VII. Ebenda.
- SIEMERLING, Über Psychosen im Zusammenhang mit ak. u. chron. Infektionskrankheiten. Bd. VI. Ebenda.
- NEISSER, Die Diagnose der Syphilis. Bd. VI. Ebenda.
- FINKELSTEIN, Hereditäre Syphilis. Bd. VII. Ebenda.
- LESSER, Die Vererbung der Syphilis. Bd. X. Ebenda.
- EULENBURG, Die Basedowsche Krankheit. Bd. VI. Ebenda.
- DEMME, Über den Einfluß des Alkohols auf den Organismus des Kindes. Stuttgart, Enke.
- KRAEPELIN, Über die Beeinflussung einfacher psych. Vorgänge durch einige Arzneimittel. Jena, G. Fischer.
- SMITH, Alkohol und geistige Arbeit. Leipzig, Tienken.
- HIRT, Über den Einfluß des Alkohols auf das Nerven- u. Seelenleben. Wiesbaden, Bergmann.

3. Des Kindes Sprache und Sprachstörungen

6 Vorträge von Dr. med. **Hermann Gutzmann**, Privatdozent a. d. Universität Berlin

1. Das Seelenleben des Neugeborenen. Entwicklung, Übung der Sinne. Sprachentwicklung: a) Schreien, b) Lallen, c) Nachahmen, d) spontanes Sprechen. Die Kindersprache.

2. Kurzer Überblick über die Anatomie und Physiologie der Sprache des Kindes. a) Das Atmungsorgan. Physiologie der Atmung. Unterschiede zwischen der autonomen Ruheatmung und der willkürlichen Änderung des Atemtypus beim Sprechen. Entwicklung dieser Sprechatmung beim Kinde. Änderung der Atmung zur Zeit der geschlechtlichen Entwicklung (Pubertät). b) Aufbau des Stimmorgans. Physiologie der Stimme. Der Stimmumfang des Kindes. Die Höhe der Sprechstimme. Unterschiede zwischen Brust- und Fistelstimme. Stimm-einsatz und Stimmansatz. Unterschiede zwischen der Stimme des Kindes und der des Erwachsenen. Worin besteht der Stimmwechsel? c) Das Artikulationsorgan, sein Bau, seine sprachlichen Funktionen. Die Veränderungen des Artikulationsorgans während des kindlichen Wachstums: Mundhöhle, Zunge, Zähne (Zahnwechsel), Nasen- und Rachenhöhle. Die Bildung der Vokale (Formanten des Kindes) und Konsonanten.

3. Aufbau der Kindersprache. Einzelheiten der Sprachentwicklung. Bedeutung der Pubertät für die Sprache. Kurzer Abriß der Psychologie der Sprache: a) Peripher-impulsive Bahnen: Hören,

sehen, Berührungs- und Bewegungsempfindungen der Sprachwerkzeuge. b) Zentrale Bahnen und Zentren: sensorisches und motorisches Zentrum, Zusammenhang dieser Zentren mit den Teilvorstellungen der Begriffe, Assoziationsbahnen. c) Peripher-expressive Bahnen, zentrifugale und zentripetale Leitung der Innervation dieser Bahnen. Entwicklung der einzelnen Zentren und Bahnen beim Kinde.

4. Die Hemmungen der Sprachentwicklung. Hemmung in den einzelnen unter 3 genannten Bahnen und Zentren. Parallelismus zwischen den sprachlichen Erscheinungen des Kindes und den Sprachfehlern der Erwachsenen. Die Übergänge zwischen normalen Erscheinungen der Sprachentwicklung und bleibenden Sprachfehlern. Exakte Begründung der prophylaktischen Maßnahmen: Hygiene der Sprache im allgemeinen, Hygiene der Stimme (Störungen des Stimmwechsels). Erster Lese- und Gesangsunterricht.

5. Die häufigsten Sprachstörungen des Kindesalters: Die verschiedenen Arten der Stummheit: Hörstummheit, Taubstummheit, Sprachverlust (Aphasie) des Kindes, psychische Taubheit. Stammeln und Stottern. Unterscheidung dieser Sprachfehler. Die häufigsten Arten des Stammelns: Lispeln (Sigmatismus), K-Stammeln (Paragammacismus) R-Stammeln (Pararhotacismus). Das Stottern: Entstehung, Verbreitung, Wesen, Behandlung. Der Agrammatismus. Die Sprachstörungen schwachsinniger und idiotischer Kinder.

6. Die Aufgaben der Mutter bei der sprachlichen Erziehung und Überwachung ihres Kindes. Die Aufgaben der Schule. Die Tätigkeit des Lehrers und des Schularztes: Kurse für sprachgebrechliche Kinder in Deutschland. Einrichtung, Überwachung und Resultate der Kurse. Die soziale Bedeutung der Sprachstörungen: Einfluß auf die Berufswahl, Ableistung der Dienstpflicht.

Literatur

Zur Vorbereitung auf die Vorlesungen, sowie zum Nachlesen und zur Vollständigkeit des Gehörten verweise ich auf:

H. GUTZMANN, Des Kindes Sprache und Sprachfehler. Leipzig 1894.

Ders., Vorlesungen über die Störungen der Sprache. Für Ärzte und Lehrer. Verlag von FISCHERS med. Buchhandlung H. Kornfeld. Berlin 1893. (Hierin findet sich ein sehr ausführliches Literaturverzeichnis.)

Ders., Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht. Sammlung SCHILLER-ZIEHEN I, 2. Berlin, Reuther & Reichard, 1857.

Ders., Die soziale Bedeutung der Sprachstörungen. Jena, Gustav Fischer, 1904.

IV. Kurse aus dem Gebiet der Frauenbildung

1. Volkspflege

(mit besonderem Bezug auf Frauenbildung und Frauenarbeit)

12 Vorlesungen von Prof. Dr. theol. et phil. Zimmer-Berlin-Zehlendorf

Einleitung: Volkspflege als Volkserziehung und Wohlfahrtspflege. Ihre Bedeutung für die Frauenfrage und die der Frauenfrage für sie.

I. Die Organisation der Volkspflege.

A. 1. Ihre Träger. a) Mittelbar. Die Kulturgemeinschaften: Familie (soziale Aufgabe der Frau), Gemeinde (Sozialpolitik der Gemeinde), Staat (Heimat und Volkstum als Naturgrundlage der Volkspflege; der Heeresdienst als Mittel, die konstitutionelle Staatseinrichtung als Antrieb, das Wohl des eigenen Volkes als Ziel der staatlichen Volkspflege; öffentlicher Dienst der Frau in der Wohlfahrtspflege? Die Stellung des Staats zur Frauenemanzipation), Kirche (Aufgabe der Kirche; Kirche und Frauenfrage). — b) Unmittelbar: 1. Der Beruf. Beruf und Geschäft; persönliche und allgemeine Bedeutung des Berufs. Was sind Frauenberufe? 2. Zweckgemeinschaften, unterschieden nach Zweck (Erwerbs-, gemeinnütziger und Wohltätigkeitszweck), Verwaltung (herrschaftliche und genossenschaftliche), Wirksamkeit (Fürsorge oder Selbsthilfe), Subjekt (Personen, Verbände, Kapitale).

2. Ihre Mittel: Amtliche und freie, Anstalten und Einrichtungen, Gesetze und Belehrung; gegenseitiger Ausgleich der aufeinander angewiesenen Bedürfnisse.

B. Soziale Frauenbildung im ganzen (soziale Frauenschulen und soziales Element in der allgemeinen Frauenbildung). Allgemeine soziale Frauenorganisationen.

II. Volksgesundheitspflege.

A. Die Aufgaben der Volksgesundheitspflege.

1. Erhaltung der Gesundheit: Volkshygiene. Hygienische Gewöhnung und Erziehung. Gesundheits-Gesetzgebung und -Polizei. Hygienische Maßnahmen der Städte. Schulhygiene. Gewerbehhygiene. Vereine für öffentliche Gesundheitspflege.

Maßnahmen, je nachdem die Gesundheitsstörungen hervorgerufen werden durch:

a) Übertragung: 1. Entartung durch Vererbung. Entartung als Ursache wirtschaftlichen und sittlichen Niedergangs. Krankheit oder Sünde? Die hygienische Bedeutung der Ehegesetzgebung. Wohlfahrtspflege und Verbesserung der Rasse. 2. Ansteckung: Der Kampf gegen die Verbreitung der Volksseuchen durch Isolierung. Tuberkuloseheime; Reglementierung der Prostitution. Deutsche Gesellschaft zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten. Desinfektionsanstalten.

b) Gefahren: Geburts- und Wochenbetthygiene.

c) Lebensweise: 1. Wohnung: Wohnungspflege durch Gesetz, Gemeinde, Privatfürsorge, Selbsthilfe. Wohnungsinspektion. 2. Ernährung: Kinderernährung und Säuglingssterblichkeit; Unterernährung und Trunksucht. Volksküchen und Speisehäuser. Schulspeisungen. Speisentransport. Kochkiste. 3. Hautpflege: Volks- und Schulbäder. 4. Arbeit und Erholung: Arbeits- und Ziellosigkeit als Ursache von Krankheiten. Der Militärdienst und ein Freiwilligenjahr für Frauen in ihrer hygienischen Bedeutung. Normalarbeitstag. Beschäftigung und Unterhaltung. Volks- und Jugendspiele. Sport. Garten- und Blumenpflege. Schrebergärten. Volksparks. Schülerwanderungen und Heidefahrten. Walderholungsstätten. Ferienkolonien. Stadtkolonien. Erholungshäuser.

2. Wiederherstellung der Gesundheit: Krankenpflege und Samariterdienst.

a) Krankenpflege: Krankenhäuser. Volks- und Kinderheilstätten. Nerven- und Trinkerheilstätten. Irrenheilanstalten. — Hauskrankenpflege. Dispensaires. — Gemeindegrenkenpflege. — Fürsorge für Genesende.

b) Samariterdienst: Unfall-Rettungsdienst. Rettung Schiffbrüchiger. Kriegskrankenpflege.

c) Ergänzende Fürsorge bei Krankheit und Unfall: Krankenküchen. Sanitätskästen.

3. Hilfe für Gebrechene. Bedeutung und Grenze dieser Hilfe. Bildung und Pflege Bresthafter (Gebrechliche, Sieche, Krüppel), Viersinniger (Taubstummer, Blinder) und geistig Defekter (Idioten, Geisteskranker, Epileptischer).

B. Die Volksgesundheitspflege und die Frau.

1. Die Frauenberufe im Lichte der Hygiene. Gesichtspunkte; Anwendung.

2. Frauentätigkeit in der Gesundheitspflege. Die stillende Mutter und die Amme. Die Wohnungspflegerin, Gesundheitspflegerin, Fleischbeschauerin, Zahntechnikerin, Kleinkinderpflegerin, Turnlehrerin, Taubstummen- und Blindenlehrerin, Hebamme und Wochenpflegerin, Ärztin, Krankenpflegerin, Krankenbesucherin, Kriegskranken-Helferin und -Pflegerin, Samariterin, Heilgehilfin, Heilgymnastin, Massense, Apothekerin.

3. Organisationen für Krankenpflege-Ausbildung und -Dienst: Mutterhäuser, Berufsgenossenschaften, Krankenhäuser mit eigenen Pflegerinnen-schulen.

III. Volksbildung.

A. Die Bildungsmittel:

1. Schulen: a) Der Kindergarten, sein Verhältnis zu Kinderstube und Schule, zu Bewahranstalt und Kleinkinderschule. b) Die Volksschule. c) Die höheren Schulen: Mittelschulen, Gymnasien, Realschulen, Realgymnasien, Fortbildungsschulen. d) Die Fachschulen, Universitäten und Institute, Gewerbeschulen, Techniken, Technische Hochschulen. e) Hilfsschulen für Schwachsinnige, Blödenanstalten, Ragged Schools. — Zur Schulorganisation: Neue Erziehungsziele (Einheitsschule, gemeinsame Schulerziehung beider Geschlechter, soziale und staatsbürgerliche Erziehung).

2. Die Weiterbildung Erwachsener: Volkshochschulwesen. Ferienkurse. Wissenschaftliche Vorträge. Bildungsvereine.

3. Volksbibliotheken, Lesehallen, Schriftenvertriebung. Die Tageszeitung. Reisen als Bildungsmittel.

B. 1. Frauenbildung. Das Mädchenschulwesen und seine Reform. Höhere Mädchenschulen. Fortbildungs- und Fachschulen für Mädchen. Gymnasial- und Realschulbildung und Universitätsstudium der Frau. Wissenschaftliche Vorlesungen für Damen.

2. Frauenberufe in der Volksbildung nebst Vorbildung dafür: Kindergärtnerin und Kinderpflegerin; Erzieherin und Lehrerin; Fachlehrerinnen; die Bibliothekarin.

IV. Volkskunstpflege.

A. Grundsätzliches: Spiel und Kunst; Kunst und Natur; Kunstempfinden, Kunstmittel und Kunstwerk; Kunsttätigkeit und Kunstgenuß; Kunst und Handwerk; Kunst und Dilettantismus; Kunst und Behagen, Geselligkeit, Protzenthum. Unmittelbare und mittelbare Künste. Kunstaufführungen und Kunstsammlungen.

Die Kunst im Hause. Kunstbildung und Kunstübung durch die Schule. Landschafts- und Gartenpflege. Verschönerungsvereine. Denkmäler. Volksunterhaltungsabende mit künstlerischen Darbietungen, Volkskonzerte und Volkstheater. Volksmuseen und Museumsführungen. Die Kirche und die Kunst.

B. Künstlerische Frauenberufe: Schauspielerin, Opernsängerin, Tanzkünstlerin (Bühnenschulen). Sängerin und Instrumentalkünstlerin, Musiklehrerin, Bildhauerin, Musterzeichnerin und Photographin (Kunstschulen und Kunstgewerbeschulen). Zeichen- und Kunstgewerbelehrerin.

V. Wirtschaftliche Volkspflege.

Zentrale Organisationen dafür. Arbeit und Kapital als Quellen des Wohlstandes; ihr Verhältnis zueinander.

A. 1. Bewahrung vor Not durch wirtschaftliche Vorsorge.

a) Die Sicherung der Arbeit: 1. Schutz vor Arbeitsunfähigkeit: Förderung der Erwerbstätigkeit durch höhere Bildung. Arbeiterversicherung. Arbeiterschutz. 2. Schutz vor Arbeitslosigkeit: Auskunftsstellen und Arbeitsnachweis. Arbeitsbeschaffung. Notstandsarbeiten. Ateliers nationaux. Auswanderung. Äußere und innere Kolonisation. Arbeitslosenfürsorge und -versicherung. Beschaffung von Hilfskräften. Hauspflege. 3. Steigerung der Arbeitsleistung: Wettarbeit um Prämien und in Akkord; Verbesserung der Arbeitsmittel und -Methoden, Heranziehung der Arbeiter dazu. Entlastung von häuslichen Pflichten durch Krippen, Bewahranstalten, Kinderhorte. Ferienhorte; Unterkunftsräume an der Arbeitsstätte. 4. Sicherung des Arbeitslohnes und des Arbeitsverhältnisses: Gewinnbeteiligung. Tarifgemeinschaften. Arbeitsordnungen. Arbeiterorganisationen und -vertretungen. Rechtsschutzstellen. Volksbüros und Arbeitersekretariate. Gewerbeberichte, Einigungsämter.

b) Die Sicherung des Vermögens: 1. Lebens- und Todesfall- und Kapital-Versicherung. Volksversicherung. Sparwesen; Scherls Prämien-Sparsystem. Darlehnskassen und Volksbanken. Hilfskassen für verschiedene Zwecke. Leihhäuser. Kampf gegen den Wucher. 2. Verbilligung der Lebensbedürfnisse: a) Die Wohnungsgenossenschaft. b) Allgemeines über Wohnungspflege. Wohnungsgesetzgebung, Erbbaurecht, Bodenreform. Wohnungsfürsorge durch Arbeitgeber, durch Selbsthilfe, durch gemeinnützige Vereine, durch die Privatindustrie. Herbergen und Hospize, Gewerkschaftshäuser. Pensionate. Heime für Alleinstehende: Schlafgängerwesen. Ledigenheime für Männer, Frauen, Lehrlinge und Gesellen, Mägde. Heimaten für Stellensuchende. Altenheime. c) Nahrung und Gebrauchsgegenstände: Volksküchen. Konsumvereine und sonstige Genossenschaften. Brockensammlungen. Einkaufserleichterungen. d) Verwertung der Arbeit durch Genossenschaften und gemeinnützige Vereine.

2. Hilfe in der Not durch Armenpflege.

a) Organisationen der Armenpflege: öffentliche und private, persönliche und amtliche, freie und genossenschaftliche, bürgerliche und kirchliche Armenpflege. Zentralorganisationen.

b) Formen der Armenpflege: Offene: Gemeindearmenpflege; Elberfelder System. Geschlossene: Armen- und Arbeitshäuser. Arbeiterkolonien. Asyle für Obdachlose, Wärmestuben, Armenspeisung.

B. Wirtschaftliche Frauentätigkeit:

1. Die privat- und volkswirtschaftliche Bedeutung der Hausfrauenarbeit.

2. Die Ausbildung zur Hausfrau: Der wirtschaftliche Unterricht in Haus, Kindergarten und Schule. Haushaltungsschulen. Wirtschaftliche Frauenschulen. Zimmersche Töchterheime und Mädchenheime. Wanderkochkurse. Handarbeitsunterricht.

3. Die üblicheren selbständigen wirtschaftlichen Frauenberufe unter Angabe ihrer Vorbildung, und ihres wirtschaftlichen Wertes (Arbeitsverhältnis, -ertrag, Überfüllung) in hauswirtschaftlichen Diensten, in Landwirtschaft und Gartenbau, in der Industrie, im Handel, im Verkehrswesen, in der Verwaltung.

4. Frauenberufe in der wirtschaftlichen Volkspflege: Handarbeits-, Industrie-, Zeichen-, Haushalt-, Gartenbaulehrerin. Armenpflegerin.

VI. Sittliche und religiöse Volkspflege.

Verhältnis von Sittlichkeit und Frömmigkeit. Sittlichkeit und Arbeit und Gemeinschaft.

A. 1. Die Familie, ihr Ersatz und ihre Ergänzung.

a) Die Familie, der Mutterschoß der Sittlichkeit. Ihre Gefährdung und ihre Erhaltung.

b) Ersatz der Familie: Findelhäuser. Säuglingsheime. Haltekinderwesen. Waisenpflege, offene und geschlossene. Kinderschutz.

c) Ergänzung der Familie: Versorgungshäuser. Generalvormundschaft, Jugendschutz. Lehrlingswesen. Fürsorge für die weibliche Jugend; Fürsorge- und Zwangserziehung. Rettungshäuser. Erziehungsvereine. — Fürsorge für Erwachsene: für Ledige, für Gefallene, für entlassene Gefangene. — Gemeinschaftspflege: Brüder- und Sachwesterschaften als Erziehungs- und Gesinnungsgemeinschaften: (Studentenverbindungen. Freimaurerlogen. Der Heimgarten). Schwesterschaftliche Berufsgemeinschaften (Orden, Mutterhäuser, Ev. Diakonieverein und Frauendienstgenossenschaft). Überwiegend gesellige Vereinigungen (Jünglings- u. Jungfrauenvereine, Lehrlings- u. Gesellenvereine, Arbeiter- u. Arbeiterinnenvereine, Fabrikvereine). Familienabende. Volksfeste. Jugend- und Frauenklubs. Gemeindegäuser. Volksheime und Vereinshäuser.

2. Kampf gegen Volkslaster.

a) Gegen Trunksucht: Enthaltensamkeitsbewegung. Trinkerheilstätten. Das blaue Kreuz. Der Guttemplerorden. Mäßigkeitsbewegung. Reformgasthäuser, Volkskaffeehallen.

b) Gegen Unzucht: Sittlichkeitsvereine, Weißes Kreuz, Bund Ethos, Fédération abolitionniste. Internationale Bekämpfung des Mädchenhandels.

3. Die religiöse Volkspflege.

a) Die Kirche als religiöse Gemeinschaft und als Volkserziehungsanstalt.

b) Die Pflege der religiösen Gemeinschaft durch gemeinsame Betätigung des Glaubens im Kultus (auch im Kindergottesdienst) und der Liebe im bürgerlichen Leben. Religiöse Lebensgemeinschaften (Klöster, Genossenschaften). Gemeinschaftsbewegung. Heilsarmee.

c) Die Mission an anderen Religions- und Konfessionsangehörigen; die Evangelisation (direkte innere Mission) an den unlebendigen oder fernen Gemeindegliedern (Stadtmission, Mission an Kellnern, Soldaten, Wandernden, Schiffahrenden, Auswanderern, Reisenden). Schrippenkirche. Versammlungen. Bibel-, Predigt- und Schriftenverbreitung.

d) Religiöse Beeinflussung des Volkslebens: Kleinkinderschulen. Erhaltung der christlichen Volksschule. Konfirmandenanstalten; kirchlich geleitete höhere Schulen und Alumnate. Einfluß auf Presse und Gesetzgebung.

e) Diakonie als indirekte innere Mission.

B. Frauenarbeit in der sittlichen und religiösen Volkspflege.

1. Säuglingspflegerin. Gefangenaufseherin. Waisenpflegerin. Kirchliche Gemeindepflegerin. Pastoralgehilfin. Frauen im Missionsdienst.

2. Organisation und Ausbildung: Schwesternschaften. Ev.-kirchlicher Hilfsverein. Instruktionskurse für weibliche Liebestätigkeit und innere Mission.

2. Kraft und Schwachheit der Geschlechter und deren Wirkung in der Kultur

6 Vorträge von Fräulein N. v. Milde-Weimar

1. { Logik und Gemüt.
2. {
3. Genuß und Arbeit.
4. Haus und Welt.
5. Die Frau in der Literatur.
6. Die Frau in der Wissenschaft.

V. Theologische, geschichtliche und philosophische Kurse

1. Das Evangelium Jesu im Rahmen der allgemeinen Religionsgeschichte

6 Vorträge von Prof. Lic. Dr. Weinel

1. Die Quellen des Lebens Jesu. Nichtchristliche Quellen: Tacitus, Sueton, Plinius; Josephus. Christliche Quellen: Paulus, die Evangelien: apokryphe und kanonische Evangelien, Johannes und die drei ersten Evangelien. Methode und Resultate synoptischer Vergleichung: die Quellen unserer drei ersten Evangelien, Markus und die Spruchquelle, Sonderstücke. Sicherheit und Unsicherheit der Überlieferung von Jesus. Um die Bedeutung des Evangeliums richtig zu würdigen, muß man es vergleichen mit der Entwicklung der Religionen, die vor ihm gewesen und von ihm überwunden worden sind.

2. Jede Religion ist charakterisiert 1. durch ihren Gottesglauben (sehr selten durch die Ausschaltung des Gottesglaubens),

2. durch die eigentümliche Stellung, die sie den Menschen zur Welt gibt, 3. durch die Art der sie begleitenden Sittlichkeit und ihrer Verbindung mit der Religion. An dem Gottesglauben insbesondere ist wieder ins Auge zu fassen der Weg, auf dem Gott mit dem Menschen und der Mensch mit Gott verkehrt: die Gottheit offenbart sich dem Menschen, das ist die Grundüberzeugung und das Grunderlebnis aller Religion, wodurch sie sich von jeder andern Erkenntnisweise unterschieden fühlt. Umgekehrt spricht der Mensch mit der Gottheit im Gebet. Die Gottheit teilt sich den Menschen mit in geheimnisvoller Weise (Sakrament) und er bringt ihr als Dank und Mittel, sie für sich zu gewinnen, Opfer dar. In allen Gestaltungen und Entwicklungen der Religion sind diese Grundlinien des Aufbaues wieder zu erkennen und je nach ihrer Art sind die Religionen zu gruppieren in eine aufsteigende Entwicklung von einem primitiven Geister- und Seelenglauben zu den großen polytheistischen Religionen der Staaten, innerhalb deren dann wieder die höhere Entwicklung zu sittlichen und zu Erlösungs-Religionen anhebt. Diese sind in der Tendenz Gemeinschafts- und Weltreligionen und lösen die Staatsreligionen auf.

3. Aus der eigenartigen Entwicklung des israelitischen Jahvekultus zu einer sittlichen Gesetzesreligion, die aber im Judentum nie zur Vollendung kam, ist die sittliche Erlösungsreligion Jesu entsprungen. Sie scheint zunächst nur die Vollendung der sittlichen Religion des Judentums zu sein, indem sie endgültig alles Naturhafte (Kultisch-Heilige) aus der Religion ausschaltet, für heilig nur das Innerliche, das Fromme und sittlich Gute erklärt (Sabbath, Reinheitsgebote u. ä.) und das Tun des Gesetzes durch die Forderung einer einheitlichen reinen Gesinnung vertieft. Dabei bleibt Jesus scheinbar vollständig in dem Schema der Gesetzesreligion von Lohn und Strafe befangen, wie denn die Erwartung des Weltendes und des Anbrechens eines Reiches Gottes so stark ist, daß eine Sozialethik nur in ganz geringen Anfängen ausgebildet ist.

4. In der Erwartung dieser Herrschaft Gottes auf Erden drückt sich die Erlösungssehnsucht und die Wertung der Welt charakteristisch aus. Die Erde ist keine Gottesherrschaft, sondern Herrschaft der Dämonen (Krankheit), der Gewalttätige im Staat, Rechts- und Wirtschaftsleben und der blinden Blindenführer in der Religion. Von dem allen ist das Gottesreich das Gegenteil, die Erlösung, und darum Seligkeit. — Dennoch kein reiner Pessimismus und keine bloße Zukunftsreligion: Gott der Vater, seine Fürsorge für alle.

5. Von hier aus wird das Christentum als Erlösungsreligion deutlich wie von der sittlichen Forderung aus als sittliche Erlösungsreligion. Nicht durch »Werke« verdient man Gottes Liebe, sie ist da. Die Sittlichkeit als innere Reinheit und Liebesgesinnung kann nicht durch sittlichen Willen hergestellt werden: sie erwächst aus dem Glauben, daß Gott Liebe ist, »Vater«, und vergeben will. Schuld, Leid und Sorge verschwinden aus dem Leben dessen, der diesen Vater gefunden hat. Das Wunder als Offenbarung macht diesem Erleben Platz und das Gebet als Andacht bleibt allein als Mittel des Verkehrs mit dem »Vater«.

6. Man kommt zu diesem Erlebnis durch den Eindruck, den das Wesen Jesu aus der Fülle seines Lebens mit Gott heraus macht (Jünger, »Sünder«). Denn wie in allen Erlösungsreligionen ist auch im Evangelium nicht die Lehre das Wichtige, sondern die Gewalt der Persönlichkeit ihres ersten Trägers und der Eindruck seines Lebens (Surrogat: ein Idealbild). Nur aus diesem Eindruck werden erst allmählich die tragenden Gedanken herausgearbeitet. Aus seinen Wirkungen auf andere erwächst das Problem, »wer« der erlösende Mensch war; eine Legende, die ihn über die Menschheit erhebt, bildet sich. Hat Jesus selbst seine »Gottessohnschaft« schon in diesem Sinne aufgefaßt? Hat er sich für den Menschensohn = Messias gehalten? Jedenfalls ist sein Selbstbewußtsein nach die drei ersten Evangelien noch ein menschliches. Die Frage ist aus verschiedenen Gründen nebensächlicher Art; auf den überragenden Eindruck seiner Person und auf seine Kraft, immer noch selbst in seinen wenigen erhaltenen Worten andern ein »Erlöser« zu werden in dem genannten Sinn, darauf ist aller Nachdruck zu legen.

Literatur

Textbibel des Alten und Neuen Testaments, herausgegeben von D. E. KAUTZSCH und D. K. WEIZÄCKER, (mit den Apokryphen des A. T.). (Billige Ausgabe.) 1904.

HENNECKE, Die Apokryphen des Neuen Testaments.

W. BOUSSET, Was wissen wir von Jesus? (Heft) 1903.

P. WERNLE, Die Quellen des Lebens Jesu. (Heft) 1904.

P. D. CHANTEPIE DE LA SAUSSAYE, Lehrbuch der Religionsgeschichte. 2 Bde. 3. Aufl. 1905.

C. P. TIELE, Kompendium der Religionsgeschichte. 1903.

W. BOUSSET, Das Wesen der Religion. 1903.

O. PFLEIDERER, Religionsphilosophie auf geschichtlicher Grundlage. 3. Aufl. 1896.

J. WELLHAUSEN, Israelitische und jüdische Geschichte. 4. Aufl. 1897.

W. BOUSSET, Die Religion des Judentums im neutestamentl. Zeitalter. 1902.

W. BALDENSPERGER, Das Selbstbewußtsein Jesu im Lichte der messian. Hoffnungen seiner Zeit. I. Die messianisch-apokalyptische Hoffnung des Judentums. 3. Aufl. 1903.

O. PFLEIDERER, Vorbereitung des Christentums in der griechischen Philosophie. 1904.

W. BOUSSET, Jesus. (Heft) 1904.

O. HOLTZMANN, Leben Jesu. 1901.

H. H. WENDT, Die Lehre Jesu. 2. Aufl. 1901.

H. WEINEL, Jesus im 19. Jahrhundert. 1903, 1904.

O. PFLEIDERER, Das Urchristentum, seine Schriften und Lehren. 2 Bde. 2. Aufl. 1902.

Ders., Die Entstehung des Christentums. 1905.

P. WERNLE, Die Anfänge unserer Religion. 2. Aufl. 1904.

H. J. HOLTZMANN, Biblische Theologie des Neuen Testaments. 2 Bde. 1897.

Ders., Die Entstehung des Neuen Testaments. (Heft)

2. Einführung in die Probleme der modernen Nationalökonomie

6 Vorträge von **Adolf Damaschke**-Berlin

1. Die liberale Schule.

Die wirtschaftliche Entwicklung der Neuzeit. Smiths »Untersuchungen über die Natur und die Ursachen des Reichtums der Völker«. Seine Stellung zur Grundrente. Die freie wirtschaftliche Entwicklung und ihre Grenzen. Smiths Stellung zu den Kaufleuten und Fabrikanten. Von gerechter Besteuerung. Vom Gebrauchs- und Tauschwert. Die Bedeutung der Arbeitsteilung. Das Bevölkerungsgesetz von Malthus. Seine Konsequenzen. Seine Begründung durch das Gesetz der abnehmenden Erträge. Das »Manchesterturn«.

2. Das nationale System.

Die Kontinentalsperre und ihre Wirkung. Friedrich List. Seine Tätigkeit in Württemberg und Amerika. Der Kampf um die Entwicklung des Eisenbahnbaus in Deutschland. Erfolge und Enttäuschungen. Sein Tod. Die Stufen der Nationalwirtschaft. Forderungen für die deutsche Volkswirtschaft.

3. Der Kommunismus.

Der Weg der Dampfmaschine. Die Utopisten in England, Frankreich und Deutschland. Karl Marx. Das kommunistische Manifest. Der Ausgang des Kommunistenbundes. Die »Internationale«. Ferdinand Lassalle. Das Arbeiterprogramm. Das »offene Antwortschreiben«. Die Gründung des »allgemeinen deutschen Arbeitervereins«. Lassalles Ende. Seine Nachfolger. Bebel, Liebknecht und der Verband deutscher Arbeitervereine. Die »Eisenacher«. Der Gothaer Einigungskongreß. Das Programm der sozialistischen Arbeiterpartei Deutschlands. Das »Sozialistengesetz« und seine Wirkung. Das Erfurter Programm.

4. Die Anarchisten.

Die namhaften Vertreter. Ihre Lehre vom Staat. Die Verwerflichkeit des Parlamentarismus. Die Wertlosigkeit der Gesetzgebung. Die »Vereine von Egoisten«. Die freiheitsfeindliche Tendenz des Kommunismus. Der Weg zum Ziel. Die »Propaganda der Tat«. Der passive Widerstand.

5. Die Bodenreform.

Hegels dialektische Methode. Der erste Vorläufer der englischen Bodenreform. Die Bodenfrage in der Chartistenbewegung. Englische Philosophen und Theologen über die Bodenfrage. Henry George und sein Werk. Von der preußischen Bauernbefreiung. Die Gemeinheitsteilungen. Die Bedeutung der Allmende. Die wachsende Not und das Werk von Raiffeisen. Der unteilbare Stiftungsfond als modernes Allmend. »Rodbertus« Rentenprinzip. Deutsche Staatsmänner zur Frage der Bodenverschuldung. Preußens Hypothekarbewegung. Die Wohnungsnot in den Städten. Mietssteigerung und Arbeitslohn. Die Steuer nach dem gemeinen Wert. Die Zuwachssteuer. Gemeindegrundeigentum und Erbbaurecht. Vom Hypothekenwesen. Die Bauhandwerkerfrage. Die Unterkonsumtion. Bergwerke und fließende Gewässer. Die Bodenfrage in den Kolonien. Bodenreform

und Parteipolitik. Die ersten Organisationsversuche. Die Afrikaexpedition. Der Grundgedanke der deutschen Bewegung.

Literatur

- A. SMITH, »Natur und Ursachen der Reichtümer der Völker«, deutsch von LÖWENTHAL. 2. Bd. 2. Aufl. Berlin, E. Staude, 1882. 10 M.
 F. LIST, »Das nationale System der politischen Nationalökonomie«, neu herausgeg. von Prof. WAENTIG. Jena, G. Fischer, 1904. 6 M.
 E. BERNSTEIN, Lassalles Reden und Schriften, Gesamtausgabe. 3 Bände. Berlin, Verlag »Vorwärts«, 1892. 11,50 M.
 K. MARX, »Das Kapital«, Kritik der politischen Ökonomie. Bd. 1. 4. Aufl. 1890; Bd. 2. 2. Aufl. 1893. Bd. 3. 1894. 27 M.
 MAX STIRNER, »Der Einzige und sein Eigentum«. Leipzig, Reclam. 20 Pf.
 HENRY GEORGE, »Fortschritt und Armut«. 5. Aufl. Berlin, E. Staude. 3 M.
 DAMASCHEKE, »Die Bodenreform«. 3. Aufl. Berlin, Johannes Råde. 2,50 M.
 DERS., »Geschichte der Nationalökonomie«. Eine erste Einführung. Zweite durchgesehene Auflage. Jena, G. Fischer, 1905. 2,50 M.

3. Deutsche Wirtschaftsgeschichte

Prof. Dr. G. Mentz

1. Einleitung: Begrenzung und Einteilung des Stoffes. Begriffsbestimmung. Keine Erschöpfung des Themas möglich, nur Behandlung gewisser Hauptgebiete. Übersicht über diese. Frage nach einem Einteilungsprinzip. Periodisierungsversuche von List, Hildebrand, Bücher, Schmoller, Lamprecht, Sombart, ihre Widerlegung durch Below.

Literatur

- FR. LIST, Das nationale System der politischen Ökonomie. 1843.
 BR. HILDEBRAND, Natural-, Geld- und Kreditwirtschaft. Jahrbücher f. Nationalök. u. Statist. II. 1864.
 K. BÜCHER, Die Entstehung der Volkswirtschaft. 3. Aufl. Tübingen 1900.
 G. SCHMOLLER, Das Merkantilsystem in seiner historischen Bedeutung: städtische, territoriale und staatliche Wirtschaftspolitik (»Umriss« und Untersuchungen zur Verfassungs-, Verwaltungs- und Wirtschaftsgeschichte). Leipzig 1898.
 DERS., Grundriß der allgemeinen Volkswirtschaftslehre. 2 Bde. Leipzig 1900, 1904.
 K. LAMPRECHT, Was ist Kulturgeschichte? (Deutsche Zeitschr. f. Geschichtswissensch. N. F. I.)
 W. SOMBART, Der moderne Kapitalismus. 2 Bde. Leipzig 1902.
 G. v. BELOW, Über Theorien der wirtschaftlichen Entwicklung der Völker. (Histor. Zeitschr. Bd. 86. 1901.)
 K. TH. v. INAMA-STERNEGG, Deutsche Wirtschaftsgeschichte. 3 Teile in 4 Bänden. Leipzig 1879—1901.
 K. LAMPRECHT, Deutsches Wirtschaftsleben im Mittelalter. 3 Teile in 4 Bänden. Leipzig 1886.
 ASHLEY, Englische Wirtschaftsgesch. übers. von R. OPPENHEIM. Leipzig 1896.
 TH. Freiherr v. D. GOLTZ, Geschichte der deutschen Landwirtschaft. Bd. I. Von den ersten Anfängen bis zum Ausgange des 18. Jahrh. Stuttgart und Berlin 1902. Bd. II. das 19. Jahrh. 1903.
 G. STEINHAUSEN, Geschichte der deutschen Kultur. Leipzig u. Wien 1904.
 (Viele dieser Schriften kommen auch für die folgenden Vorlesungen in Betracht.)

2. Die Wirtschaft der Urzeit, Gemeineigentum und Sonder-
eigentum. Die Quellen. Nachrichten des Cäsar und Tacitus. Vieh-
zucht. Die Grundeigentumsverhältnisse. Die Art der Besiedelung. Die
Gewandürfer. Die Produkte des Ackerbaues. Handwerk und Handel.

Literatur

- G. HANSEN, Ansichten über das Agrarwesen der Vorzeit (in seinen agrarhistorischen
Abhandlungen. 2 Bde.). Leipzig 1880. 84.
W. ARNOLD, Ansiedelungen und Wanderungen deutscher Stämme. 2. Aufl. 1881.
AUG. MEITZEN, Wanderungen, Anbau und Agrarrecht der Völker Europas nördlich
der Alpen. I. Abteilung: Siedelung und Agrarwesen der Westgermanen und
Ostgermanen, der Kelten, Römer, Finnen und Slaven. 3 Bde. Berlin 1896.
JOH. RICH. MUCKE, Urgeschichte des Ackerbaues und der Viehzucht. Greifswald 1898.
R. HILDEBRAND, Recht und Sitte auf den verschiedenen wirtschaftlichen Kulturstufen.
Erster Band. Jena 1896.
RACHFAHL, Zur Geschichte des Grundeigentums. (Jahrbücher für Nationalökonomie
und Statistik. Bd. 74. 1900.)
KNAPP, Grundherrschaft und Rittergut. Leipzig 1897.

3. Die großen Grundherrschaften. Streit über die Entstehung
der großen Grundherrschaften. Beweise für die herrschende Ansicht.
Charakterisierung der großen Grundherrschaften. Ihre Organisation durch
Karl d. Gr. Wirtschaftliche Bedeutung der großen Grundherrschaften.
Ihre Auflösung.

Literatur

- K. TH. v. INAMA-STERNEGG, Die Ausbildung der großen Grundherrschaften in Deutsch-
land während der Karolingerzeit. Leipzig 1878.
G. SEELIGER, Die soziale und wirtschaftliche Bedeutung der Grundherrschaft im
früheren Mittelalter. (Abhandl. d. sächs. Ges. d. Wissensch. XXII, 1. 1903.)
L. v. MAURER, Einleitung zur Geschichte der Mark-, Hof-, Dorf- und Stadtverfassung
und der öffentlichen Gewalt. 2. Aufl. Wien 1896.
Ders., Geschichte der Fronhöfe, der Bauernhöfe und der Hofverfassung in Deutsch-
land. 4 Bde. Erlangen 1862/63.
FR. SEEBOHM, Die englische Dorfgemeinde, übers. von TH. v. BUNSEN. Heidelberg 1885.
FUSTEL DE COULANGES, Hist. des institutions politiques de l'ancienne France. Bd. IV.
L'alleu et le domaine rural pendant l'époque Mérovingienne. Paris 1889.
W. WITTICH, Die Grundherrschaft in Nordwestdeutschland. Leipzig 1896.
KÖTZSCHE, Die Gliederung der Gesellschaft bei den alten Deutschen. (Deutsche
Zeitschr. f. Geschichtswissenschaft. N. F. II. 1898.)
ALFR. HALBAN-BLUMENSTOCK, Entstehung des deutschen Immobiliareigentums. I.
Innsbruck 1894.
GUÉRARD, Explication du capitulaire de Villis. Biblioth. d. l'école des chartes 14.
Paris 1853.
K. GAREIS, Die Landgüterordnung Karls d. Gr. Berlin 1895.
G. WAITZ, Deutsche Verfassungsgesch. Bd. IV.

4. Rodung und Kolonisation. Die Quellen: Ortsnamen und Orts-
anlage. Die Rodung im Mutterlande. Die Kolonisation des Ostens, ihre
wirtschaftliche Bedeutung.

Literatur

A. MEITZEN, Die Ausbreitung der Deutschen in Deutschland und ihre Besiedelung der Slavengebiete. Jena 1879. (Jahrbücher f. Nationalökonomie und Statistik XXXII.)

E. O. SCHULZE, Die Kolonisierung und Germanisierung der Gebiete zwischen Saale und Elbe. Leipzig 1896.

5. Naturalwirtschaft und Geldwirtschaft. Die Entstehung der Städte. Das Geld bei den Deutschen in der bisher behandelten Zeit. Die »volkswirtschaftliche Revolution« zwischen 1150 und 1300. Streit über die Entstehung der Städte. Ihre wirtschaftliche Bedeutung. Schilderung der Stadtwirtschaft und der städtischen Wirtschaftspolitik.

Literatur

G. SCHMOLLER, Straßburgs Blüte und die volkswirtschaftliche Revolution im 13. Jahrh. Straßburg 1875.

G. SCHRÖDER, Deutsche Rechtsgeschichte. 4. Aufl. 1902.

K. HEGEL, Die Entstehung des deutschen Städtewesens. Leipzig 1898.

G. v. BELOW, Das ältere deutsche Städtewesen und Bürgertum. (Monographien zur Weltgeschichte VI.) Bielefeld 1898.

Ders., Territorium und Stadt. München und Leipzig 1900.

R. SOHM, Die Entstehung des deutschen Städtewesens. Leipzig 1890.

FR. KEUTGEN, Untersuchungen über den Ursprung der deutschen Stadtverfassung. Leipzig 1895.

S. RIETSCHEL, Markt und Stadt in ihrem rechtlichen Verhältnis. Leipzig 1897.

E. GÖTHEIN, Wirtschaftsgesch. des Schwarzwaldes. I. Straßburg 1892.

K. BÜCHER, siehe unter I.

6. Handel und Gewerbe. Der Handel in der älteren Zeit, die Märkte. Die Entwicklung der Gewerbe. Büchers Theorie und Belows Einwände gegen sie. Das Handwerk in den Städten, die Zünfte. Gesellen- und Gewerbeverbände. Der städtische Handel. Die Kaufmannsgilden. Statistisches. Der süddeutsche Handel.

Literatur

K. RATHGEN, Die Entstehung der Märkte in Deutschland. 1881.

W. STIEDA, Artikel »Zunftwesen« im Handwörterbuch der Staatswissenschaften. 2. Aufl. 1902.

F. KEUTGEN, Ämter und Zünfte. Jena 1903.

G. SCHANZ, Zur Geschichte der deutschen Gesellenverbände. Leipzig 1877.

G. v. BELOW, Großhändler und Kleinhändler im deutschen Mittelalter. (Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik. Bd. 75. III. F. XX. 1900.)

F. KEUTGEN, Der Großhandel im Mittelalter. Hansische Geschichtsblätter. XXIX.

AL. SCHULTE, Gesch. des mittelalterlichen Handels und Verkehrs zwischen Westdeutschland und Italien mit Ausschluß von Venedig. 2 Bde. Leipzig 1900.

H. SIMONSFELD, Der Fondaco dei Tedeschi in Venedig und die deutsch-venetianischen Handelsbeziehungen. 2 Bde. Stuttgart 1887.

7. Die Hanse. Der Niedergang der Stadtwirtschaft. Der norddeutsche Handel. Die Entstehung der Hanse. Ihre Politik vor allem Wirtschaftspolitik. Charakterisierung des hanseatischen Handels. Der Verfall der Hanse. Die Ursachen des Niedergangs der Stadtwirtschaft.

Die großen Geldmächte des 16. Jahrhunderts. Die Preisrevolution. Wirtschaftliche Stagnation in Deutschland.

Literatur

- D. SCHÄFER, Die Hanse und ihre Handelspolitik. Jena 1885.
 Ders., Die deutsche Hanse. (Monographien zur Weltgesch. XIX.) Bielefeld und Leipzig 1903.
 TH. LINDNER, Die deutsche Hanse, ihre Geschichte und Bedeutung. Leipzig 1899.
 G. v. BELOW, Der Untergang der mittelalterlichen Stadtwirtschaft. (Jahrbücher für Nationalök. und Statist. Bd. 76. 1901.)
 R. EHRENBURG, Das Zeitalter der Fugger. Geldkapital und Kreditverkehr im 16. Jahrh. 2 Bde. Jena 1896.
 G. WIEBE, Zur Gesch. der Preisrevolution des 16. und 17. Jahrh. Leipzig 1895.
 J. HARTUNG, Die direkten Steuern und die Vermögensentwicklung in Augsburg von der Mitte des 16. bis zum 18. Jahrhundert. (Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft. N. F. XXII. 1898.)

8. Der Osten und der Westen. Die Entstehung der Gutsherrschaft. Verschiedene Entwicklung der agrarischen Verhältnisse im Südwesten, im Nordwesten und im Osten Deutschlands. Grundherrschaft und Gutsherrschaft. Die Ursachen der verschiedenen Entwicklung.

Literatur

- G. v. BELOW, Territorium und Stadt (s. unter V.).
 W. WITTICH (s. unter III.).
 G. F. KNAPP (s. unter II.).
 TH. KNAPP, Gesammelte Beiträge zur Rechts- und Wirtschaftsgeschichte vornehmlich des deutschen Bauernstandes. Tübingen 1902.
 C. JOH. FUCHS, Der Untergang des Bauernstandes und das Aufkommen der Gutsherrschaften. Nach archivalischen Quellen aus Neu-Vorpommern und Rügen Straßburg 1888.
 Ders., Die Epochen der deutschen Agrargeschichte und Agrarpolitik. Jena 1898.

9. Die Entwicklung der bäuerlichen Verhältnisse. Rückblick. Einfluß der agrarischen Dreiteilung Deutschlands. Schilderung der bäuerlichen Verhältnisse in den drei Gebieten. Die Aufgaben der Bauernbefreiung, ihre Durchführung. Die Gemeinheitsteilung und die Zusammenlegung der Grundstücke.

Literatur

- TH. LUDWIG, Der badische Bauer im 18. Jahrhundert. Straßburg 1896.
 G. F. KNAPP, Die Bauernbefreiung und der Ursprung der Landarbeiter in den älteren Teilen Preußens. 2 Bde. Leipzig 1887.
 Ders., Die Landarbeiter in Knechtschaft und Freiheit. Leipzig 1891.
 M. LEHMANN, Freiherr vom Stein. Bd. II. Leipzig 1903.

10. Die Territorien, der Merkantilismus. Städtische und territoriale Wirtschaftspolitik. Versuche, territoriale Wirtschaftseinheiten zu schaffen. Wirtschaftspolitik der anderen europäischen Staaten, das Merkantilsystem. Schädliche Wirkung der Zersplitterung Deutschlands, seine wirtschaftlichen Verhältnisse im 17. Jahrhundert. Die preußische Wirtschaftspolitik.

Literatur

G. SCHMOLLER, Das Merkantilssystem (siehe unter I).

Ders., Über die wirtschaftliche Politik Friedrichs d. Gr. und Preußens überhaupt 1680—1786. (Jahrbuch für Gesetzg., Verwaltung und Volkswirtschaft, Bd. VIII, X, XI.)

Acta Borussica. Denkmäler der preuß. Staatsverwaltung im 18. Jahrh. Berlin 1892 ff. Bis jetzt 11 Bde.

11. Freier Verkehr und Kapitalismus. Die Gründung des Zollvereins. Der Liberalismus. Freihandel und Gewerbefreiheit. Aufschwung von Industrie und Technik. Streit über die Entstehung des Kapitalismus. Seine Wirkungen.

Literatur

A. ZIMMERMANN, Geschichte der preußisch-deutschen Handelspolitik. Oldenburg 1892.

H. v. TREITSCHKE, Die Anfänge des deutschen Zollvereins. (Preuß. Jahrb. XXX.)

W. SOMMERT, Der moderne Kapitalismus. 2 Bde. Leipzig 1902.

Ders., Die deutsche Volkswirtschaft im 19. Jahrh. Berlin 1903.

K. LAMPRECHT, Deutsche Geschichte. 2. Ergänzungsband. I. Hälfte. Berlin 1903.

v. BELOW, Die Entstehung des modernen Kapitalismus. Histor. Zeitschr. Bd. 91.

JACOB STRIEDER, Zur Genesis des modernen Kapitalismus. Leipzig 1904.

12. Nationalwirtschaft und Weltwirtschaft. Deutschlands gegenwärtige wirtschaftliche Lage. Die Exportindustrie. Vorteile der Weltwirtschaft: Die Arbeitsteilung unter den Nationen, die damit verbundene Bereicherung des Lebens. Wirkliche und angebliche Nachteile der Weltwirtschaft: Die passive Handelsbilanz, die Abhängigkeit vom Auslande, zeitweiliger und dauernder Rückgang des Außenhandels, Verschiebungen in den wirtschaftlichen Verhältnissen in den Nationalstaaten, Not der Landwirtschaft. Die Aufgaben der deutschen Wirtschaftspolitik.

Literatur

H. DIETZEL, Weltwirtschaft und Volkswirtschaft. Dresden 1900.

K. HELFFERICH, Handelspolitik. Leipzig 1901.

F. C. HUBER, Deutschland als Industriestaat. Stuttgart 1901.

Die Handelspolitik des deutschen Reichs. Berlin 1899.

Handels- und Machtpolitik. 2 Bde. Stuttgart 1900.

OLDENBERG, Deutschland als Industriestaat. 1897.

JUL. WOLF, Das deutsche Reich und der Weltmarkt. Jena 1901.

POHLE, Deutschland am Scheidewege. Leipzig 1902.

Verhandlungen und Schriften des Vereins für Sozialpolitik. Leipzig 1873 ff.

AD. WAGNER, Agrar- und Industriestaat. Jena 1901.

Verschiedene Schriften BRENTANOS.

TH. v. d. GOLTZ, Vorlesungen über Agrarwesen und Agrarpolitik. Jena 1899.

4. Deutsche Literaturgeschichte seit Goethes Tod

Privatdozent Dr. M. Scheler

1. Einleitung. Übersicht über den Gang der deutschen Literatur von Luther bis zu ihrer klassischen Blüte in Goethe und Schiller. Die allgemeine geistesgeschichtliche Situation bei Goethes Tod: Gemeinsames und innerer Gegensatz in den klassischen und romantischen Kunst-

anschauungen. Was an der Romantik für die gesamte folgende Literaturentwicklung typisch ist: a) Fortwährende Revolution der Form, b) Reflexion, c) Individualismus. Die Stufen der Romantik: Ältere, jüngere. Die schwäbische Schule: Uhland.

2. Die große Interessenwendung des deutschen Volkes von Theorie und Spekulation zu Praxis und Tatsache. Der realistische Lebenstypus: Die experimentelle Naturforschung; der politisch-militärische Geist in Zusammenhang und im Gegensatz zu den internationalen Mächten des Kapitalismus. Der Materialismus als Staatskirchentum und als Revolution: Feuerbach, Stirner, Gutzkows Wally, Laube, Strauß. Annette von Droste-Hülshoff. Heine als das lyrische Genie der Zeit. Heines Stil als Vorbild der Feuilletonisten. Die neue literarische Form als Ausdruck eines gesteigerten Lebenstempos. Journalist und Dichter, Tendenz und Kunst. Was dieser Epoche fehlt: Vornehmheit, Ruhe, geistiger Gehalt, Universalität.

3. Die zwei großen Dramatiker der Zeit: Friedrich Hebbel und Otto Ludwig. Charakteristik der Personen und Werke. Otto Ludwigs Shakespearestudien und sein Angriff auf Schillers Wallenstein.

4. Epigonen der Klassiker: Freitag, Geibel, Heyse, Graf Schack, Ebers, Bodenstedt. Verdienst dieser Gruppe um Kontinuität und Ausbau der Form. Das Professorale ihrer Art. Schwächung durch die Historie. Ihr Verhältnis zu Goethe. Goethe, falsch verstanden als Gefahr. Scheffel und seine Freunde: Die Poesie des Bummelns. Der ältere (romantische) und der neuere Begriff des »Philisters«. Scheffel und der deutsche Student.

5. Vier bedeutende Erzähler: Gottfried Keller, Fritz Reuter, Marie von Ebner. Fontanes Bedeutung.

6. Der Pessimismus gegen Ende der 50er Jahre: Der beherrschende Geist: Schopenhauer. Literarische Spielformen von verschiedenem Wert: Robert Hamerling, W. Raabe, E. Griesebach, H. Lorm, W. Busch.

7. Der Pessimismus als stärkster Kunstmotor der Epoche: Richard Wagner und Friedrich Nietzsche. Paradoxie dieser Tatsache und Versuch ihrer Lösung. Nietzsche als Stilist, Künstler und Denker. Was bedeutet das Wort: »Decadence«.

8. Das neue Reich: Stimmung der großen deutschen Bildungsträger. Freude und Enttäuschung. Treitschkes und Wildenbruchs Kunstvorstellungen. Wildenbruch als Dramatiker und Erzähler. Berlin als literarisches Zentrum. Literarisches Unternehmertum: Lindau, Blumenthal usw. Berlin möchte Paris ähneln. Berliner und Pariser Lustspiel. Berliner und Pariser Publikum. Berliner Literaturkritik. Literarische Spannung zwischen Süden und Norden. Die Zeitschrift »Gesellschaft«.

9. Fremde Einflüsse und Passivität des deutschen Geistes bei größter politischer Aktivität. Literarische Ohnmacht und Brutalität des bewußten, reflektierten Nationalgefühls. Zola und andere Franzosen, die Norweger und Russen werden gelesen. Der Einfluß Ibsens, Dostojewskys und Tolstois im besonderen.

10. Gründe des Versuches, alle historischen Voraussetzungen im Naturalismus abzubauen. Das relative Recht dieser Bewegung. Die Bewegung selbst: Die Gebrüder Hart als Kritiker. Holz und Schlaf; Max Kretzer. Die neue Lyrik: von Lilienkron. Bedeutung. Kleinere Leute.

11. Hauptmann und Sudermann. Genauere Charakteristik der Personen und Werke.

12. Die Neuromantik als Symbolismus. Pan und Simplicissimus. Hoffmannsthal und Stefan George. Die Heimatkunstbestrebungen.

Literatur

P. M. MEYER, »Die deutsche Literatur des 19. Jahrhunderts«. Berlin 1900.

5. Einführung in die historischen Grundlagen und die gegenwärtigen Hauptrichtungen der Ethik; Kritik und Forderungen

Privatdozent Dr. M. Scheler

1. Begriff der philosophischen Ethik (das Problem des Sokrates). Bestreitung der Existenzberechtigung derselben in älterer und gegenwärtiger Zeit a) durch den ethischen Skeptizismus; seine aggressive und quietistische Form und die Ursachen seiner Erscheinung. b) Durch die reinen Formen der Autoritätsethik. Ihre genetische Abhängigkeit vom französischen Skeptizismus. Ein neueres Beispiel: J. Balfour und F. Brunetière. c) Durch die populäre Gewissensmoral. d) Durch den radikalen Individualismus F. Nietzsches. Das Verhältnis des sittlichen Reformators zur Ethik als Wissenschaft.

2. Aufgaben und Methoden der Ethik. Verhältnis der sittlichen Normen zu den sittlichen Zwecken und Gütern. Kants Methode und die teleologische Ethik (Lotze, Paulsen). Kann das Sittengesetz aus der »menschlichen« Natur oder aus der Natur des »Lebens« entwickelt werden? Entfaltung der sittlichen Probleme: 1. Verhältnis des Menschen zu sich selbst. 2. Zu dem Göttlichen. 3. Zum Kosmos. 4. Zur Gemeinschaft. 5. Zur objektiven Kultur. Ist eines dieser Verhältnisse das grundlegende, so daß die anderen abgeleitet sind und welches? Die typischen Antworten der großen Ethiker auf diese Frage. Die Stellung der Ethik im System der Philosophie, besonders ihr Verhältnis zur Logik, Ästhetik, Psychologie und Metaphysik: Der Primat der praktischen Vernunft in der gegenwärtigen Philosophie (Chr. Sigwart, W. Windelband, H. Rickert); der Psychologismus in der Ethik; Herbarts Versuch, die Ethik zu einem Teil der Ästhetik zu machen. Theoretisches, praktisches und ästhetisches Urteil.

3. Die ethischen Richtungen der Gegenwart. Ihr allgemeines Verhältnis zur antiken und christlichen Ethik. Ihre Wurzeln in der Kultur der Neuzeit. a) Der Utilitarismus und seine Entwicklung; Bacon, Hobbes, Loche, Hume, J. Bentham, J. St. Mill, Fr. Paulsen. Kritik des Utilitarismus. b) Der ethische Evolutionismus im allgemeinen. c) Der Evolutionismus in seiner individualistischen und spiritualistischen Form (Leibniz). d) Der Evolutionismus in seiner universalistischen, spiritualistischen Form (Hegel; Wundt). e) Der Evolutionismus in seiner universalistischen.

naturalistischen Form (Ch. Darwin, H. Spencer). Die Verschiedenheit der Kulturbegriffe in der Ethik des Kulturrevolutionismus.

4. Eingehendere Kritik a) des Evolutionsgedankens in der Ethik überhaupt, b) der verschiedenen evolutionistischen Systeme.

5. F. Nietzsches Kritik des Utilitarismus und der obigen Formen des Evolutionismus.

6. Die rationale Gewissensethik und ihre gegenwärtigen Fortbildungen. Eingehende Entwicklung und Kritik der Ethik Kants und Herbarts. Ihr Verhältnis zur gegenwärtigen Kultur. Cohen, Windelband, Natorp als Fortbildner der Kantischen Ethik.

7. Forderung und kurze Begründung des rationalen, objektiven Idealismus als erkenntnistheoretische Grundlage der Ethik.

8. Was folgt aus dieser Grundlegung für das Verhältnis von: Ethischem Empirismus und Apriorismus; Gesinnungs- und Erfolgsethik; Altruismus-Egoismus?

9. Die objektiven Formen des sittlichen Lebens und der Wert der Persönlichkeit.

10. Ethik und Geschichtsphilosophie.

11. Ethik und Religion in ihrer theistischen und pantheistischen Form.

Literatur

F. JODL, »Geschichte der Ethik in der neueren Philosophie«. 2. Bd. Stuttgart 1882.

W. WUNDT, Ethik. 2. Aufl. 2. Bd. 1892.

F. PAULSEN, System der Ethik. 6. Aufl. Berlin 1903.

H. COHEN, System der Philosophie. Bd. II; Ethik des reinen Willens. Berlin 1905.

G. SIMMEL, Einleitung in die Moralwissenschaft. 2. Bd. (Anastatischer Neudruck.) Berlin 1905.

W. WINDELBAND, Präludien. 2. Aufl. Tübingen, Mohr, 1905.

Zur ersten Einführung gut geeignet:

PAUL HENSEL, Hauptprobleme der Ethik. Leipzig, B. G. Teubner, 1903.

A. MESSER, Kants Ethik, seine Einführung in ihre Hauptprobleme und Beiträge zu deren Lösung. Leipzig, Veit & Co., 1904.

TH. LIPPS, Die ethischen Grundfragen. Hamburg u. Leipzig 1899.

6. Herbarts Psychologie und ihre Gegner

6 Vorlesungen von O. Flügel-Wansleben

1. Herbarts Seelenbegriff im Gegensatz zu Materialismus, Monismus, Dualismus, Idealismus.

2. Die Vorstellungen als Kräfte im Gegensatz zur Vermögenslehre. Mathematische Psychologie und ihre Gegner.

3. Vorstellen, Fühlen und Wollen. Intellektualismus und Voluntarismus. Individual- und Sozialpsychologie.

Literatur

O. FLÜGEL, Die Seelenfrage mit Rücksicht auf die neuern Wandlungen gewisser naturwissenschaftlicher Begriffe. 3. Aufl. Cöthen, Schulze, 1902. 158 S.

Ders., Über das Verhältnis des Gefühls zum Intellekt in der Kindheit des Individuums und der Völker. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905. 0,75 M.

Ders., Der Philosoph J. F. Herbart. Leipzig, W. Weicher, 1905. 1 M.

VI. Kurse aus dem Gebiete der Kunst

1. Heimatkultur

6 Vorträge mit Lichtbildern Prof. **Schultze-Naumburg** in Saaleck bei Kösen

1. Heimalische Bauweise

1. Die Bedeutung der Tradition in der Kunst.
2. Die bürgerliche Bauweise.
3. Die ländliche Bauweise
4. Ziele und Wege.

Literatur

Das Bauernhaus im deutschen Reiche, herausgegeben vom Verbands Deutscher Architekten- und Ingenieur-Vereine.

G. FATIO und L. LUCK, Augen auf! Schweizer Bauart alter und neuer Zeit.

GRÜNER, Die Dorfkirche im Königreich Sachsen.

GURLITT, Über Baukunst.

MUTHESIUS, Stilarchitektur und Baukunst.

MILKE, Volkskunst.

RUDORFF, Heimatschutz.

SOHNREY, Die Kunst auf dem Lande.

SCHULTZE-NAUMBURG, Kulturarbeiten, bis jetzt erschienen: Band I, Hausbau. Band II, Gärten. Band III, Dörfer und Kolonien. Band IV, Städtebau.

Ders., Die Entstellung unseres Landes. Flugschrift des Bundes Heimatschutz.

2. Frauenkleidung

1. Die anatomischen Bedingungen des Körpers, in Besonderheit des Frauenkörpers.
2. Die sich aus ihnen ergebenden Konsequenzen für die Kleidung.

Literatur

SCHULTZE-NAUMBURG, Die Kultur des weiblichen Körpers als Grundlage der Frauenkleidung.

NEUSTÄDTER, Die Reform der Frauenkleidung auf gesundheitlichen Grundlagen.

2. Richard Wagner, sein Leben und sein Werk

6 Vorträge mit Demonstrationen Superintendent **Rich. Bürkner-Auma**

1. Das Leben. Jugendjahre 1813—1833. Wanderungen 1833 bis 1843. Kapellmeisterleiden 1843—1853. Irrfahrten 1853—1864. Von München über Triebtschen nach Bayreuth 1864—1876. Der Sieger 1876 bis 1883.

2. Das Werk. Erster Zeitraum: Jugendwerke, Rienzi, Fliegender Holländer. Zweiter Zeitraum: Tannhäuser, Lohengrin. Dritter Zeitraum: Tristan und Isolde, Ring des Nibelungen, Meistersinger, Parsifal. — Der Musiker, Der Dichter, Der Philosoph, Der Politiker, Das Gesamtkunstwerk. Der Gedanke von Bayreuth.

Literatur

Werke und Briefe:

Richard Wagners gesammelte Schriften und Dichtungen. 10 Bände. Geb. 25 M.
Richard Wagners nachgelassene Werke.

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. 12. Jahrgang.

29

Briefwechsel zwischen W. und Liszt.

R. W. an Mathilde Wesendonk, Tagebuchblätter und Briefe.

Briefe von W. an Otto Wesendonk.

Briefe von W. an Emil Heckel, an Eliza Wille, an August Böckel, an Uhlig, Fischer und Heine.

Biographien:

CARL FR. GLASENAPP, Das Leben Richard Wagners, in sechs Büchern. Leipzig, Breitkopf & Härtel.

HOUSTON STEWARD CHAMBERLAIN, Richard Wagner. Zwei Ausgaben, eine große mit zahlreichen Abbildungen und eine wohlfeile nur mit Text. München, Bruckmann.

WILHELM KIENZL, Richard Wagner. Die Gesamtkunst des 19. Jahrhunderts. München, Kirchheim.

GUIDO ADLER, Richard Wagner. Vorlesungen gehalten an der Universität zu Wien. Leipzig, Breitkopf & Härtel.

VII. Sprachkurse

1. Deutsche Sprache

1. Sprachkursus für Anfänger: Oberlehrer **H. Landmann**

Der Sprach-Kursus stellt sich als Aufgabe: Mündliche und schriftliche Darstellung der Gedanken. Zahlreiche und planmäßig angeordnete Sprechübungen sind das Hauptmittel. Alle Stunden tragen daher den Charakter der ausschließlich deutschen Unterhaltung. Grammatische Übungen schließen sich an den gelesenen und besprochenen Stoff an. Gelegenheit zu schriftlichen Übungen. (Übungsstoff: Jena und Umgebung.)

Der Kursus umfaßt 18 Stunden (vom 3.—9. August: 8—9, vom 10. bis 16. August: 8—9 und 10—11) und sechs Spaziergänge, die zu dem Unterricht in enger Beziehung stehen. (S. die Wochentafel.)

2. Sprachkursus für Fortgeschrittene: Seminar-Oberlehrer **Fr. Lehmann**

Die deutsche Sprache der Gegenwart

18 Stunden vom 3.—12. August: 9—10 und 4—5

Grundzüge der deutschen Grammatik und des deutschen Stiles
abgeleitet aus deutschen Schriftwerken

Vorlesungen, Lektüre, Unterweisungen, Übungen

1. Deutsches Märchen.
2. Deutsche Sage.
3. Deutsche Erzählung.
4. Deutsche Poesie.
5. Deutsche Kunst.

Anzuschaffen sind und benutzt werden: Thüringer Sagen. Leipzig, Heinrich Bredt, 1902.

Literatur

Reiche Literaturangaben siehe in dem Hefte von MATTHIAS, Zum deutschen Unterricht (Verzeichnis empfehlenswerter Bücher für Lehrer und Lehrerinnen zur Vorbereitung für ihren Beruf wie zu ihrer wissenschaftlichen Fortbildung), das als 2. Heft der Schriften der Päd. Gesellschaft erschienen ist bei Bleyl & Kämmerer Dresden. 1 M.

2. Englische Sprache

English Conversation and Literature Classes: Miss, **Catherine J. Dodd**, The Victoria University of Manchester

1. Elementary Class for beginners

This course includes very easy conversation, the reading of easy prose and poetry, the writing of easy composition and dictation.

Subject Matter. a) Prose. 1. A Fairy Tale. The Sleeping Beauty. 2. Fables. The Town and Country Mouse. The fox and the Crow. Mercury and the Woodman. The Country Maid and the Milkpail. b) Poetry for Children.

He was a rat

I once had a sweet little doll Kingsley

The Child and the Lamb Blake

Lady Moon Lord Houghton

The Violet Jane Taylor

Lullaby Sir Walter Scott

The Mountain and Squirrel Emerson

The Months S. Coleridge

The Village Blacksmith Longfellow

Method. Simple narrative, spoken slowly and distinctly, interspersed with many questions and recapitulations. Dictation and other written exercises will be given daily, also exercises in reading and pronunciation. Not less than two English walks will be arranged.

Books required. 1. Fairy tales. 2. Aesop's Fables. 3. Selection of Children's poems. 4. Selection of School poems.

2. Advanced Class for members who can speak and understand easy English. Simple lectures on topics connected with literature with pauses for conversation. Reading aloud. Subject Matter. Selections from Tennyson. Browning. Bunyans Pilgrims Progress. Shakespeare As you like it. (All books will be provided. Two English walks will be arranged, and a Shakesperian reading in the forest.)

Books required. 1. Pied Piper of Hamelin. Browning. 2. Selections from Browning. 3. Selections from Tennyson. 4. As you like it. Shakespeare. (Stead's editions of the above books).

3. Französische Sprache

Monsieur **Jules Dietz**, de Genève. Lehrer der französischen Sprache am Großherzogl. Sophienstift in Weimar

1° Revue générale de l'histoire de la littérature française, 12 conférences.

Développement de la littérature française, du moyen âge jusqu'à nos jours. Les rapports avec l'histoire de la civilisation. Coup d'œil sur la formation et la transformation des genres: épopée, roman, tragédie, comédie, poésie lyrique.

Ouvrages recommandés:

Gaston Paris, Histoire de la littérature française au moyen âge.

Maurice Bouchor, La Chanson de Roland, traduite en vers (1 franc).

Le Bidois, La vie dans la tragédie de Racine.

Lenient, La satire en France au moyen âge.

„ La Comédie aux 18e et 19e siècles.

Rimbaud, Histoire de la civilisation française.

Le Breton, Le Roman aux 17e, 18e, 19e siècles.

Brunetièrre. Evolution des genres.

„ Epoques du Théâtre français.

„ Evolution de la poésie lyrique.

„ Manuel de l'Histoire de la littérature française.

Lanson, Histoire de la littérature française.

2^o Exercices pratiques (aussi pour les commençants) 12 conférences.

Lecture, traduction, conversation, improvisation, rédaction. Sujets variés, choses vues ou lues.

Lecture et traduction: Le Monde où l'on s'ennuie par E. Pailleron (Velhagen et Klasing). Un choix de contes et récits faciles sera mis à la disposition des participants. Des promenades dans les environs de Jéna sont adaptées à ces cours.

1re promenade: Jeudi, 4 août, Schweizerhöhe. Rendez-vous, Volkshaus, 6 heures.

2. »Die neue Schule«

Ein Beitrag zur Geschichte der neuesten Unterrichts- und Erziehungsmethoden in Frankreich

Von P. Thiry-Verneuil

(Fortsetzung)

Werfen wir jetzt einen flüchtigen Blick auf den in der Schule befolgten Stunden- und Studienplan, so merken wir, daß manches vom neuerdings in die »lycées« und »collèges« eingeführten Programm abweicht. So wechselt z. B. der Stundenplan mit jeder Jahreszeit; die Schule besitzt einen »horaire d'hiver«, »horaire de printemps« und »horaire d'été«. ¹⁾

Um sechs oder halb sieben läutet die Glocke zum Aufstehen. Gleich macht sich der Capitaine geltend, der die Schlaflostigen zu sofortigem Aufstehen aufmuntert; gleich nach dem Morgengebet (das jeder Schüler frei für sich verrichtet) zieht der Junge seinen Bademantel an und läuft zum Badezimmer, wo er eine zehnhundertsekundenlange Douche nimmt (dies geschieht zu jeder Jahreszeit); Bad mit Toilette nimmt höchstens eine halbe Stunde in Anspruch. Darauf folgt eine halbe Stunde Vorbereitungsarbeit (sie beträgt täglich, je nach dem Alter und der Klasse des Schülers 2 1/2 bis das Vesperbrot (das je nach der Jahreszeit aus Schokoladetäfelchen, aus

¹⁾ Das Schuljahr zerfällt in drei »trimestres« oder »termes«; »trimestre d'hiver«, vom 1. Oktober bis zum 20. Dezember; »trimestre de printemps« vom 18. Januar bis Ostern; »trimestre d'été«, der nach 24 tätigen Ferien anfängt; die Herbstferien dauern 2 Monate; außer der drei Trimesterferien gibt es keine sogenannten »petites vacances«, wie also zu Pfingsten, zu Fastnacht, am 14. Juli usw. Diese Einrichtung hat zur Folge, daß der Schüler während 12—14 Wochen »ununterbrochen« arbeiten kann.

5 Stunden). Um 7²⁵ läutet wiederum die Glocke; dann wird das englische »breakfast« eingenommen (aus Eiern, kaltem Fleisch, Schokolade, Milchkaffee oder Tee und »porridge«-Suppe bestehend). 20 Minuten vor acht werden, immer unter Aufsicht des Capitains, die Betten von den Schülern selbst gemacht. Dann werden die für die Klassen nötigen Schulbücher oder -hefte gepackt. Punkt 8 Uhr strömen sämtliche »garçons« (die in der 1 km entfernten »Guichardière« wohnenden benutzen meistens das Fahrrad) ins »Bâtiment des classes«, wo mit respektiven Pausen von 5,20 und 5 Minuten die Klassenstunden gegeben werden. Also 4 Schulstunden nacheinander, was vom alten zweistündigen Lehrsystem wesentlich abweicht. Die dem Unterricht gewidmete Zeit nimmt den ganzen Morgen ein (von acht bis halb eins). Den Rest des Tages füllen die Sportübungen oder sogenannten »travaux pratiques« aus.¹⁾ Selbstverständlich gilt diese anscheinlich freie Zeit als Arbeitszeit. — Um 12³⁰ kehrt jeder Schüler in sein Heim, um das Mittagessen (das aus 3 Gängen und einem Nachtsch besteht und 30—40 Minuten dauert) einzunehmen. An diesem Mittagstisch nehmen alle im Hause anwesenden Lehrkräfte teil; jedermann darf frei reden; nur muß am Hauptstisch französisch, am zweiten englisch, am dritten deutsch gesprochen werden; jeden Monat befinden sich die Jungen an einem dieser 3 Tische, was zur Folge hat, daß die verschiedenen »chefs de table« d. h. Lehrer, den Zögling ebensogut wie in ihrem Zimmer, in der Klasse oder auf dem Sportfelde kennen lernen und erproben können. Zwanglos herrscht die muntere Unterhaltung (an der öfters fremde Besucher oder ehemalige Schüler teilnehmen) und natürlich wird auf korrekte Haltung des Schülers sehr viel Gewicht gelegt.

Nach dem Mittagessen, während des darauffolgenden »temps libre«, rüsten sich die Knaben zum Sportspiel; die gewöhnlichen Arbeitskleider werden gegen die Sportkleider gewechselt. Punkt 2 Uhr fangen die Sportspiele an; diese Übungen werden von englischen, musterhaft dazu befähigten Lehrern geleitet; im Winter wird Fußball (»rugby« oder »association«) gespielt; an regnerischen Tagen findet ein Rennen oder ein »rally-paper« statt; im Sommer spielt man »cricket«, »lawn-tennis« oder »hockey«. Während eine »équipe« derart beschäftigt ist, nehmen andere Boxe-, Fecht- oder Musikstunden.²⁾

Um 3³⁰, nach Beendigung der Spiele, kehren alle Schüler in ihr Haus, um nach einer eingenommenen Douche sich umzukleiden; dann folgt Konfekt (aus Nüssen, Äpfeln oder Birnen mit Brötchen bestehend); zwei- oder dreimal wöchentlich wird der englische »five o'clock tea« eingenommen;

¹⁾ Chemie, Physik, geologische und botanische Ausflüge, Schreinerei, Buchbinderei, Bearbeitung des Holzes und des Eisens, Gärtnerei, Besuche von Bauernhöfen und Fabriken aller Art usw. — In einem folgenden Aufsätze gedenkt der Verfasser über diese originelle Einrichtung des praktischen Studiums, sowie über spezielle Sportübungen, Musik, literarische oder wissenschaftliche Vorträge und Abendversammlungen ein weiteres Wort zu sagen.

²⁾ Die Schule besitzt ein etwa 20—25 Schüler und Lehrer zählendes Streichorchester, das von einem in Paris wohnenden und einmal wöchentlich zur Schule kommenden berühmten Violinvirtuosen geleitet wird.

jeden Tag nehmen die Capitains an der »table à thé« mit Leiter, Lehrern und sonstigen Herren und Damen Platz. — Um halb fünf treten die Knaben in den Studiersaal, um ununterbrochen $2\frac{1}{2}$ Stunden lang zu arbeiten; die Oberleitung der »étude« liegt dem Capitaine ob; strenges Stillschweigen wird beobachtet; falls ein Schüler die allgemeine Stille unterbricht oder sich auf irgend welche Weise schlecht benimmt, so wird sein Name in das sogenannte »cahier d'étude« geschrieben; das Heft wird jeden Abend dem Hausleiter gezeigt und es erfolgt eine sofortige Maßregelung.¹⁾ Um 7 Uhr klingelt es zum Händewaschen; dann beginnt das Abendessen; eine halbstündige »récréation«; dann eine halbe Stunde oder eine Stunde Vorbereitungsarbeit; um 9 Uhr (resp. $8\frac{1}{2}$ Uhr für die Kleineren) wird zum Schlafengehen geläutet; um $9\frac{1}{4}$ Uhr, nach erfolgtem Lesen der Zensuren des Tages, nach kurzer Anrede über einen beliebigen, wichtigen Punkt des »réglement«, und Lesung einiger Zeilen aus dem alten oder neuen Testament, mit Kommentar, oder aus einem moralischen Werke, geht der Schüler, nach kräftigem »shake-hands«, unter Anwesenheit des Leiters, seiner Gattin und der verschiedenen Lehrer, allein zu Bette. Um halb zehn ist alles still im Hause.

So nimmt der Schultag sein Ende. Es scheint uns »unmöglich«, dem Schüler einen besser ausgefüllten und abwechslungsreicheren Tageslauf zu bieten, besonders wenn man ins Auge faßt, daß hier, Sonn- und Feiertage ausgenommen, von keinen Ferientagen (wie Donnerstag in den übrigen staatlichen und freien Anstalten) die Rede ist. Wahrlich, hier scheint mir die Frage der »Maximalarbeit« mit der »Maximalfreiheit« aufs glücklichste gelöst zu sein!

* * *

Werfen wir nun einen weiteren raschen Blick in das Unterrichtswesen der Schule. Zunächst sei bemerkt, daß sämtliche Lehrer (der älteste zählt 34 Jahre), mit Ausnahme der Ausländer, dem staatlichen Lehrfach angehören; alle, mit Ausnahme des katholischen und protestantischen Seelsorgers, sind Laien (etwa 70% der Schüler gehören zum katholischen Bekenntnisse, ca. 28% dem calvinistischen, lutheranischen oder anglikanischen, und ungefähr 2% der orthodoxen Kirche an). Alle Lehrer besitzen die im Sekundarunterricht meistens erforderliche licence-ès-lettres oder ès-sciences, oder das im Primaunterricht notwendige brevet élémentaire oder supérieur. In gewissen Klassenabteilungen wird auf das bei den französischen Familien so beliebte »baccalauréat« vorbereitet; jenes baccalauréat ist bekanntlich, kraft eines vor 2 Jahren erschienenen ministeriellen Erlasses, in 4 Sektionen eingeteilt worden, nämlich: »latin-grec«; »latin-sciences«; latin-langues« und »sciences-langues«. Es wird niemand Wunder nehmen, daß in einer nach ganz modernen Begriffen eingerichteten Schule, mehr Gewicht auf die Praxis als auf die Theorie gelegt wird; auch sind demzufolge die beiden letzten Sektionen die von den Zöglingen bevorzugten; ja die erste Sektion: die »latin-grec Combination« (ein Über-

¹⁾ Über die verschiedenen in der Schule verhängten Strafen wird im späteren Aufsätze gesprochen werden.

rest des streng klassischen, d. h. in mancher Hinsicht ganz unpraktischen früheren Unterrichtsverfahrens) existiert gar nicht in der Schule, was die »Abschaffung des Griechischen« und das Aufblühen und Gedeihen des neusprachlichen Unterrichts zur glücklichen Folge hat.

Bei näherer Betrachtung des Unterrichtssystems wird dem fremden Besucher am meisten auffallen, daß der Erlernung der neueren Sprachen der Hauptanteil zufällt: in dieser Hinsicht bietet die »Ecole des Roches« ein in Frankreich noch nie dagewesenes und ganz eigentümliches Bild und führt zu ganz ausgezeichneten Ergebnissen. Dieses Resultat verdankt die Anstalt dem sogenannten »stage en Angleterre et en Allemagne«, d. h. der den Schülern, vom 8. bis zum 14. Jahre auferlegten, in England und Deutschland zuzubringenden Probationszeit; dieser Aufenthalt im Auslande dauert (je nach den geistigen Befähigungen des Knaben) drei, sechs, neun Monate oder ein Jahr, und findet in Erziehungsheimen statt, die mit der Schulbehörde in direkter Verbindung stehen, und womöglich über eine der »Ecole des Roches« ähnliche Organisation verfügen. Das Endresultat dieses Systems ist, wie gesagt, ein auffallend günstiges und in jeder Beziehung erfolgreiches.

Freilich, mit der Annahme dieses Prinzips des Aufenthaltes im Auslande hat die Schule eigentlich nichts Neues geleistet, insofern dieses ja schon in manchen »lycées« und »collèges« durchgeführt ist. Aber Herr Demolins' Verdienst, bei seinem »systematischen« Verfahren, liegt darin: In Frankreichs meisten Erziehungs- und Bildungsanstalten ist nämlich diese Maßregel nur eine ausnahmsweise, eine außerordentliche; auch bleiben die meisten Schüler »lycéens« oder »collégiens« höchstens während der Herbstferien im Auslande, was ihnen, bei oft unüberlegter Wahl des fremden Heimes, beinahe unmöglich macht, in so beschränkter Zeitfrist das fremde Idiom auch nur teilweise beherrschen zu lernen. Hier dagegen verhält sich die Sache ganz anders, und das Endergebnis ist darum auch ein ganz verschiedenes. Die Schüler erwerben sich nämlich auf diesem Wege einen gewissen Fond soliden Wissens, der ihnen später das Lesen moderner und klassischer Werke ermöglicht und sie zur Konversation in der betreffenden fremden Sprache befähigt. Dieser erste eingebrachte Fond bildet nun ein nachhaltig kräftiges »substratum«, das sich dem Gedächtnisse desto fester und sicherer einprägt, je mehr die Kenntnisse bei jungen Jahren erworben worden sind. Bevor man in einer fremden Sprache schreiben lernt, kann man in derselben zunächst sprechen, eine Unterhaltung im Gange halten und beinahe »fremdsprachlich denken«. Und siehe! dies ist eben der Endzweck der oben erwähnten, vor zwei Jahren in Frankreich so glücklich eingebürgerten und verfolgten Methode, genannt »méthode directe«, oder »méthode intuitive«. — Aber, was bis jetzt in den »milieux universitaires« mit so großer Mühe und durch 2 oder 3 stündigen wöchentlichen Unterricht verwirklicht worden, mit Hilfe der sogenannten »Classes de Conversation«, dies erzielt, auf »ganz natürlichem Wege«, ohne jedweden Zwang, und nur mit Hilfe »naturgemäßer« Mittel die Schule »les Roches«.

Übrigens beeinträchtigt diese Probationszeit im Auslande keineswegs den normalen Gang des neusprachlichen Unterrichts, der im Unterrichtszyklus immer eine kapitale, auf der unbedingten Notwendigkeit der Er-

lernung fremder Sprachen beruhende Rolle spielt. Auch hat jede Klasse zwei Sektionen, die eine für die schwächeren, die andere für die tüchtigeren Schüler; wie in allen andern Unterrichtsfächern, zeigt die Schule auch in diesem Fache ihre spezielle Eigenart: denn im Zusammenhang mit den Klassen, die hier seit »fünf« Jahren (in den übrigen Anstalten erst seit »zwei« Jahren) immer im fremdländischen Idiom gehalten werden, wobei des Lehrers Augenmerk besonders auf die Erlernung des Vocabulars, der Biegungen und der einfachsten Regeln des Satzbaues gerichtet ist, müssen sich die Zöglinge der »Ecole Nouvelle« auch außer der Klassenzeit, speziell in der Konversation üben. Und damit das bereits angeeignete Sprachmaterial nicht verloren gehe, stehen den Schülern deutsche und englische Lehrer fortwährend zur Seite; bei Spaziergängen, wie während der Sportübungen, während des Essens und während der Spielstunde, überall bietet sich da dem Knaben Gelegenheit, das schon Erlernte zu vervollständigen bzw. zu vervollkommen in Form leutseliger, zwangloser Unterhaltungen in fremder Sprache.

Nicht lange hat das Endergebnis dieser strengen Schulung im neu-sprachlichen Unterricht auf sich warten lassen und die Folgen des Systems sind bei verschiedenen Prüfungen von unerwartet glänzenden Erfolgen gekrönt worden. Im Abiturientenexamen, bei der »mündlichen« Prüfung, sind die meisten Schüler »des Roches« glänzend durchgekommen; einige haben, z. B. im Englischen die Zensur »sehr gut« erhalten. Alles dies verdanken sie ihrer Beherrschung der fremden Sprache (etwa 70% der Schüler haben schon mit ihrem 12. Jahre einen mehrmonatigen Aufenthalt in England zu verzeichnen). Für die meisten ist diese Überlegenheit von entscheidender Bedeutung beim Endresultate des Hauptexamens gewesen; nicht selten sogar wurden manche Schüler »cum laude« angenommen, dank ihrer Meisterschaft im Englischen oder Deutschen. Bedenkt man nun, daß sich etwa 90% der Schüler später verschiedenen Zweigen des Handels, der Industrie oder der Kolonisation widmen werden, so sieht man gleich ein, von welcher Wichtigkeit für das weitere Leben diese Sprachkenntnisse sein werden, und wie, dem Wahlspruch der Schule entsprechend, jene Knaben in späteren Jahren wohlgerüstet sein werden für das Leben (bien armés pour la vie!).

Soviel über die äußere und innere Ausgestaltung der Schule »les Roches«.

Werfen wir nun nochmals einen Rückblick auf das oben in den Grundrissen und Hauptlinien skizzierte, so kommen wir zu folgender Schlußfolgerung: Was die Schule »les Roches« von allen andern französischen Erziehungs- und Unterrichtsanstalten unterscheidet, was ihr das Gepräge der Neuheit verleiht, kann in drei, von Herrn D. in dem schon oben erwähnten Werke (»l'Éducation Nouvelle«) trefflich zusammengefaßten Hauptpunkten klargelegt werden:¹⁾

1. Das Leben im Freien: das eine geradezu erstaunliche Wirkung auf die Knaben ausübt, insofern es als naturgemäßes, energisches Ableitungsmittel gegen alles Böse und Lasterhafte in Gedanken und Tat dient:

¹⁾ l'Éducation Nouvelle, Chap. II et III.

die Handarbeiten (Tischlerei, Gärtnerei, Buchbinderei, Bearbeitung des Holzes und Eisens), die Spiele unter freiem Himmel, die verschiedenen Sportübungen, die gesundheitlichen Hilfsmittel (wie kalte und warme Bäder, tubs, Douchen): alles das übt einen ebenso kräftigenden Einfluß auf des Kindes Seele aus, wie die erteilten sittlichen Ratschläge (die übrigens bei uns ebensogut als moralischer Faktor gebraucht werden wie in allen sich eines guten Rufes erfreuenden anderen Anstalten).

2. Das gemeinsame Arbeiten und Zusammenleben des Lehrers mit den Schülern: Dank dieser Gemeinschaft des Lehrers mit dem Zögling im Handeln und Wandeln, erblicken die Knaben im Lehrer nicht (wie leider so oft geschieht), einen Herrn, der bloß da ist, um Stunden zu geben, Arbeiten zu korrigieren, Zensuren zu erteilen, Strafen zu diktieren, sondern vielmehr einen Freund, einen Ratgeber, der alles mit ihnen gemeinschaftlich teilt und mitfühlt, der an ihren Freuden und Leiden innigen und uneigennütigen Anteil nimmt. Der Lehrer ist es auch, der mit den lieben Eltern in regem Briefwechsel steht, der sie gerne bei Schulbesuchen empfängt, mit ihnen über den »jungen Wildfang« spricht; kurz, der, soweit es ihm seine Kräfte erlauben, für das gemeinsame Wohl des Kindes und der Familie mitarbeitet; mit einem Wort, »der Lehrer ist dem Schüler ein Freund, den Eltern ein Mitarbeiter im Erziehungsgeschäft«.

3. Die Gegenwart des Weibes im Hause resp. in der Schule. Die Idee, welche leider bis vor einigen Jahren als Grundlage des Erziehungssystems obwaltete, war diese: völlige Abwesenheit des Weibes von der Schule! In der »Ecole des Roches« dagegen führt die Frau (sei es die Gattin der Hausleiter oder Professoren, sei es die in niederen Klassen von den meisten Erziehern mit Recht bevorzugte Professorin) ihr mütterliches, mildes, wohltuendes Regiment; dank der Gegenwart des Weibes in der Anstalt, dank seiner mütterlich eingreifenden Wirkung wird das Schulheim zu einer wahren »Filiale« des eigenen Familienheimes, des väterlichen Herdes. Vielmehr: die Gegenwart des Weibes gewöhnt den Knaben an bessere äußere Haltung, an höfliches, sittliches Reden; sie bürgert in die Schule soziale Lebensverhältnisse ein, die denjenigen des späteren »offiziellen« Lebens gleichkommen; sie macht aus der Schule ein trautes Familiennest, verleiht derselben ein heimisches Aussehen, und widerspricht dem so sehr verschrieenen Gleichnisse der Internatsschule mit der »Kaserne«; sie beugt endlich einem wichtigen, dem Kinde beim Eintritt in das Leben vorkommenden Übel vor; der plötzlichen Entdeckung des Weibes, welch letztere in moralischer Hinsicht so schwere Folgen für den lebensunerfahrenen Knaben mit sich bringen kann!

*

*

*

So versteht man hier in der »Ecole des Roches« die Aufgabe der Erziehung; so versteht man das ideale Werk des Lehrens und Lernens; so versteht man die Wirkung des Lebens im Freien auf Körper, Geist und Seele; so endlich sucht Unterricht und Erziehung auf die soziale Zukunft des Kindes Einfluß auszuüben, so bildet man vorurteilsfreie, stark individualisierte, charakterfeste und sittlich vollkommene Weltbürger.

(Ecole des Roches, Verneuil [Eure] Ende Dezember 1904).

~~~~~  
(Schluß folgt).



## I Philosophisches

**Partsch, Dr. J.,** Mitteleuropa. Gotha, Justus Perthes, 1904. 463 Seiten.

Die Eigenart dieses vortrefflichen Buches und der Reichtum seines Inhalts sind so groß, daß ich zweifle, dem Werke in nachstehender Besprechung voll gerecht zu werden; und gleichwohl meinte ich, die Leser dieser Zeitschrift und namentlich die Pädagogen auf dasselbe aufmerksam machen zu dürfen, als auf ein vorzüglich geeignetes Hilfsmittel zur Belebung des geographischen (auch geschichtlichen) Unterrichts.

In unserm Buche sollen »die Länder und Völker von den Westalpen und dem Balkan bis zu dem Kanal und Kurischen Haff« dargestellt werden. Ursprünglich als Einzelband eines großen Werkes gedacht, welches unter der Leitung von John Mackinder (Oxford) um die Jahrhundertwende erschienen ist, und welches in 12 Bänden die Länder des ganzen Erdkreises darstellt, konnte die Arbeit des Verfassers in diesem Rahmen nur verkürzt aufgenommen werden; so erscheint sie nun unverkürzt und den Bedürfnissen des heimischen Leserkreises entsprechend neu bearbeitet; und hierbei sind die Veränderungen berücksichtigt, welche der seit erster Abfassung verronnene fünfjährige Zeitraum erforderte.

»Mitteleuropa« umfaßt nach unserm Buch das Deutsche Reich und Österreich-Ungarn, ferner Bosnien, Serbien, Bulgarien, Rumänien und Holland, Belgien, Schweiz. Die Grenze nach Osten liegt passend da, wo Ostsee und Pontus sich am meisten nähern (Königsberg—Odessa) und hiermit fällt ja die Grenze Rußlands zusammen. Die Ausschließung der drei großen südeuropäischen Halbinseln ist gleichfalls selbstverständlich. Bezüglich der Abtrennung Frankreichs war dessen ganz abgesonderte Gestaltung des Stromnetzes bestimmend. Es liegt wohl aber noch ein innerer wesentlicher Grund für diese ganze Begrenzung Mitteleuropas vor, welcher die Umschließung so verschiedener Völkerteile rechtfertigt. Der Verfasser gibt ihm an anderer Stelle folgenden Ausdruck: »Wird der Kampf, der heute Mitteleuropa tief bewegt, sich beruhigen? . . . O nein! Das Selbstgefühl der Nationalitäten ist tiefer begründet. Die Zeit verschärft es, in-

dem sie die Eigenart jedes Volkes zu voller Durchbildung bringt. . . In dem Wettstreit so vieler Kulturen, die auf seinem Boden sich begegnen, liegt der Reichtum des geistigen Lebens von Mitteleuropa begründet, aber gleichzeitig auch die ernsteste Gefahr für die Sicherheit seines Bestandes. Beruhigend wirkt indes eine Tatsache, welche keine nationale Leidenschaft aus der Welt schaffen kann: das praktische Bedürfnis aller Länder Mitteleuropas nach einer dem Verkehr vermittelnden gemeinsamen Sprache. Vergebens gibt ungarisches Selbstbewußtsein oder rumänische Koketterie, die mit dem Französischen liebäugelt, sich den Anschein, als sei über die Wahl dieser Sprache noch ein Zweifel möglich. Diese gemeinsame, von Galatz und Sophia, von Triest und Antwerpen bis tief nach Rußland hinein im Verkehrsleben heimische Sprache ist tatsächlich bereits vorhanden: es ist das Deutsche. Nur die zurückgebliebenen Länder, Montenegro und Serbien mögen jetzt noch eine Ausnahme machen. Das ganze übrige Mitteleuropa gehört bewußt oder unbewußt, gern oder widerstrebend zum germanischen Kulturkreis.«

Was greift doch alles in die Gestaltung des Relief eines so weiten Gebietes ein. — Uralte Vorgänge und neues Geschehen bestimmen dasselbe: geologische Ablagerungen, Faltungen, Senkungen, plutonische Eruptionen, Erosionen vom Einfressen eines einzelnen Wasserlaufs bis zur Abrasierung eines ganzen, einst hoch auferichteten Gebirges; dazu das Wirken des Meeres in Zerstörung und Aufbau, und die tief eingreifende Wirkung der Gletscher und Eiszeit. Und nicht nur das Relief und die Geognosie des Landes wird damit bestimmt, sondern mit ihnen zugleich alle Lebensbedingungen der Bevölkerung: Fruchtbarkeit. Schätze des Bergbaues, Zugänglichkeit, materieller und geistiger Verkehr über Wege, Flüsse und Meer. — In diesem weiten Zusammenhange bespricht der Verfasser im ersten Drittel des Werkes eingehend Relief und Landschaftsbild der drei Abteilungen des Gebietes: Kettengebirge des Alpen Systems, Schollengebirge Mitteleuropas, Norddeutsches Tiefland und Deutsche Meere. Da sehen wir die großen teilweise schon wieder abrasierten alpinen Faltungen aus der Tertiärzeit, reichend von den Seealpen bis Wien, sich fortsetzend in den Karpaten und in Schleifenform zum Balkan, an dessen Ostrand das Faltengebirge, im Pontus versinkend, in Krim und Kaukasus wieder auftaucht. Diese im allgemeinen nordwärts geschobene Faltung der vortertiären Schichten hat die gleichartigen nördlichen Schichten nur wenig berührt. Zwischen den alten, teilweise bis zum Sockel abrasierten Gebirgsmassiven Böhmens, des Ober- und Niederrheins und Harzes gelagert, haben sie der Faltung halt geboten. Diese vortertiären Schichten sind in Mitteldeutschland stufenweise zum Teil bis zur Kohlenformation bloßgelegt, in Norddeutschland aber von jüngeren Ablagerungen verschleiert.

Wie in diesem Teile des Buches ohne Rücksicht auf politische Grenzen, aber immer die Beziehungen auf Volkswirtschaft, Verkehr usw. im Auge, Relief und Geognosie durch das ganze Gebiet hindurch im Zusammenhange behandelt wurde, so werden wir auf weitem 120 Seiten

durch, das ganze Gebiet umfassende Darstellungen über nachstehende Wissenszweige unterrichtet: über das Klima, die Völker, die Staatenbildung, das wirtschaftliche Leben. — Da sehen wir die Sitze der Völker vor und nach der Völkerwanderung und deren heutige Verteilung. Wir erhalten einen kurzen Überblick über die Staatenentwicklungen und bis in die neue Zeit hinein Einblick in die politischen Stellungen der Einzelteile unseres Gebietes. Wir übersehen die Gaben der Pflanzenwelt, den Wald- und Ackerbau, die Viehzucht, die Schätze des Bodens an Erzen, Brennstoffen, Salzen und in Verbindung mit dem allen das Wirken und den Erfolg menschlichen Fleißes.

Es folgt ein, dem dritten Teil des Buches einnehmender Abschnitt überschrieben: »Kulturgeographie«. Obgleich hier die politischen Abgrenzungen nach Gebühr hervorgehoben werden, sind doch die Staaten zunächst zu 10 Hauptgruppen (Alpenländer, Österreichische Sudetenländer usw.) zusammengefaßt und in weiterer Teilung nach geographischer Zugehörigkeit behandelt; so z. B. zerfällt die eine Hauptgruppe »Das mitteldeutsche Berg- und Hügelland« in 4 Einzelgebiete: Bergland des Niederrheins; Hessen, das Weserbergland und Westphalens Tieflandbucht; das Gebiet der mittleren Elbe; die Oberlausitz und Südhälfte Schlesiens. — So erhält man über jeden Gebietsteil einen kurzen kulturgeographischen Überblick, in welchem namentlich auch die Verkehrslagen, Bedeutungen, teilweise auch geschichtlichen Beziehungen der Landeshauptstadt und einiger anderer wichtiger Städte besprochen werden.

Der Verfasser hatte unsern Blick schon in früheren Abschnitten vielfach auf das Kulturelle gerichtet, deshalb möchte ich zur Unterscheidung die Überschrift dieses Kapitels in: »Kulturgeographie der Einzelgebiete« ergänzt wissen; vielleicht aber kennzeichne ich den Inhalt dieses Kapitels am besten durch wörtliche, etwas abgekürzte Mitteilung eines Beispiels, eines kleinen unter den zahlreichen gleich lesenswerten:

Südhälfte Schlesiens: »Diese Provinz des preußischen Staates dringt wie eine Halbinsel zwischen Böhmen und Polen ein. Die Umfassung durch fremde Zollgrenzen erschwert die Entwicklung vieler Zweige ihres aufstrebenden wirtschaftlichen Lebens und gibt der erst in den letzten Jahrzehnten zu ansehnlicher Leistungsfähigkeit verbesserten Wasserstraße der Oder . . . erhöhte Bedeutung. Das walddreiche, aber keine großen Erzlagerstätten bergende Gebirge ist der Sitz einer Industrie, welche an der Triebkraft der Gebirgsbäche eine Hilfe von wechselndem Werte gewinnt, solange nicht Sammelbecken ihnen eine stetigere Wasserführung sichern. Glashütten, Sägemühlen und Holzstofffabriken zehren an der Waldung. Die Handweberei fristet immer noch ihr Dasein. . . . Aber unwiderstehlich vollzieht sich in der ganzen Textilindustrie der Übergang zu Maschinenbetrieb in großen Fabriken. Ihre Entwicklung gehorcht der Anziehungskraft des Kohlenbeckens von Waldenburg, das einen Gürtel dicht besiedelter Dörfer und rühriger Werkstätten zwischen steile waldige Berge einflicht. . . . Der Großverkehr hält sich seit alter Zeit an den Außenrand des Gebirges und

erreicht von Görlitz<sup>1)</sup> aus bei Liegnitz (57 000 Einw.) die fruchtbaren mittelschlesische Ebene bei Breslau die Oder. . .

Im 14. und 15. Jahrhundert lag Breslau an der Grenze der europäischen Kultur. Auf seinem Markte begegneten sich die Warenzüge aus den Niederlanden und Süddeutschland mit denen aus Ungarn, Rußland, Polen und Preußen. Mit den Erzeugnissen des Westens und der eignen Industrie drangen die Kaufleute der Stadt weit nach Osteuropa vor und hatten andererseits Fühlung mit Venedig und Brügge. Die selbständige Entwicklung Polens entwertete im 16. Jahrhunderte die alten Handelsvorrechte. . . Der neue Aufschwung der Stadt im 19. Jahrhundert (jetzt 438 800 Einw.) beruhte auf anderer Grundlage. Breslau war nun der Mittelpunkt des Handelslebens einer großen erzeugnisreichen Provinz. . . Neuerdings aber beginnt sich mit steigender Entwicklung der Verkehrsmittel die Abhängigkeit der Provinz von diesem Zentrum zu lockern. Die Kanalisierung der Oder bis aufwärts nach Kosel verlegt dorthin den Hafen Oberschlesiens und Telegraph und Telephon knüpfen unmittelbar an das Zentrum des Reichs den oberschlesischen Industriebezirk.

Mitten in einem weiten Waldgebiet, das unter wenig große Grundherren verteilt war . . . hat sich seit Erschließung der Kohlenlager, die selbst die westphälischen an Reichtum übertreffen, hart an den Grenzen des Reichs eine mächtige Industrie erhoben, welche die seltene Vereinigung von Kohlen, Eisenerzen, Zink- und Bleierzen zu schneller und vielseitiger Entwicklung befähigte. Die Zinkgewinnung dieses Reviers ist die stärkste Europas. Der Eisenindustrie genügen die geringwertigen heimischen Erze nicht, aber der billige Kohlenpreis setzt sie . . . in stand, bessere Erze aus der Ferne heran zu ziehen. . . In den Kreisen Tarnowitz, Beuthen, Königshütte, Kattowitz, Zabrze, Gleiwitz trägt ein Gebiet von 485 qkm 486 000 Menschen. . . Dicht neben diesem Gewimmel arbeitsamer Menschen liegen weite Waldungen, in denen — auf Kohlenfeldern des Bergbaues der Zukunft — Magnaten ihre Wildparke abgrenzen.«

Noch einmal zum Schluß wird in zwei kleinen Abschnitten des Buchs das ganze Gebiet Mitteleuropas nach zwei Gesichtspunkten: »Verkehrsleben« und »Bedingungen der Landesverteidigung« zusammenhängend besprochen. Ich kann auf diesen letzten, sehr interessanten Abschnitt nicht näher eingehen. Im allgemeinen sind diejenigen Befestigungsanlagen, welche früher die Staaten Mitteleuropas gegeneinander errichtet hatten, sämtlich gefallen. Nur Serbien und Bulgarien kehren Sicherheitsmaßregeln gegeneinander, und Österreich sichert sich die Bewachung Montenegros. Im übrigen liegen die wesentlichen Befestigungslinien an den Grenzen des Gesamtgebietes nach Osten und Westen. Auch hierin zeigt sich das dunkle Gefühl einer inneren Zusammengehörigkeit Mitteleuropas.

Dem Werke ist eine größere Anzahl farbiger Karten beigegeben und auch dem Texte sind mancherlei Abbildungen eingedruckt: über Gebirgs-

<sup>1)</sup> Der Verfasser führt uns von Westen her über Bautzen nach Schlesien.

bau, Talnetze, römische Grenzlagen, Festungen, Fruchtarten, Kalisalze usw. — So oft man das Buch zur Hand nimmt, wird man durch den Reichtum des Inhalts, die manigfaltigen Beziehungen und die Darstellungsart gefesselt. Man hat stets die Empfindung, als ob der Verfasser das Beschriebene selbst gesehen habe und genießt dazu den Vorteil der Fortführung der Darstellung bis in die allerletzten Jahren.

Boppard

Julius Redlich

## II Pädagogisches

**Meyer-Markau u. Holdschmidt**, Duisburg, die jüngste Großstadt des deutschen Reiches. Eine Heimatskunde als Volks- und Jugendschrift. Duisburg, Steinkampf, 1904. 100 S.

Es ist immer eine mißliche Sache, wenn man mit wenig Mitteln allzuviel erreichen will. Vorliegende Schrift will eine »Heimatskunde« sein, die in der Regel für die Hand des Lehrers bestimmt zu sein pflegt. Sie soll aber auch als »Volkschrift« das reifere Alter interessieren und als »Jugendschrift« durch Form und Inhalt die Kinder fesseln. Endlich ist das Buch auch als »Festschrift« zum 4. Februar d. J., an welchem Tage die Einwohnerzahl Duisburgs auf 100 000 gestiegen ist, gedacht. Das ist viel verlangt und konnte nicht gut gelingen.

Dem Lehrer wird die Schale, aus der er sich nach Bedarf den Kern herausholen soll — denn es ist wohl selbstverständlich, daß er den Stoff nicht in der vorliegenden Form, einer Erzählung, verwendet — wenig angenehm sein. Dem Erwachsenen dürfte die fingierte Handlung — der aus Amerika zurückgekehrte Onkel Fritz durchwandert mit seinem Neffen Hein die einzelnen Teile Duisburgs und bei dieser Gelegenheit besprechen sie sich über Vergangenheit und Gegenwart der Vaterstadt — auf die Dauer auch recht eintönig werden. Für die Kinder endlich ist vieles interessant, vieles aber geht durchaus über ihr Fassungsvermögen, wie ja die Verfasser selbst ab und zu bemerken, daß Hein »von alledem wiederum nichts verstand« (S. 61, 67). Hoffentlich geht es darum den kleinen Lesern nicht auch so wie Hein, der zum Onkel, nachdem dieser eben eine wohlgesetzte längere Belehrung beendet hatte, die denkwürdigen Worte sagt: »Onkel, du kohlst, daß man es fühlen kann« (S. 10). Das wäre um so bedauerlicher, als die Denkschrift zur Erinnerung an den 4. Februar 1904 von der Stadt an 11 000 Volksschüler verteilt worden ist!

Einen Gewinn für die Didaktik bedeutet diese erzählende Darstellung der Heimatskunde nicht; sie dürfte sich auch zur Nachahmung kaum empfehlen. Die Erfahrung hat gelehrt, daß derartig belehrende Erzählungen, wie sie besonders seit Campe und Salzmann eine Zeitlang als Jugendschriften sehr verbreitet waren, einen tieferen Einfluß auf die Jugend nicht ausüben, und Herbart hat mit seinem Worte: »Schon die Absicht zu bilden verdirbt die Jugendschrift« recht behalten. Ob in dem vorliegenden Falle der heimatische Stoff den Nachteil etwas abschwächt, muß die Erfahrung lehren.

Indes soll nicht unerwähnt bleiben, daß das Schriftchen auf gründ-

licher Sachkenntnis beruht, und der Inhalt so geschickt angeordnet und dargestellt erscheint, wie dies bei dem spröden Stoffe nur möglich ist und stellenweise auch eines poetischen Anfluges nicht entbehrt. Nur sollte mit Ausdrücken wie »pflaumenweiche (statt flaumweiche) Krume«, S. 61, »die Erze schmilzen« (statt schmelzen), S. 68, vorsichtiger umgegangen werden. — Ob wohl die Verfasser selbst die Schwierigkeit ihres eigenartigen Unternehmens eingesehen haben, weil sie sich über dessen eigentliche Absichten gar nicht äußern?

Pößneck

E. Scholz

**Teuffel, S.**, Lateinische Stilübungen aus dem Nachlasse des W. S. Teuffel herausgegeben. 2. Auflage bearbeitet von C. John. Tübingen und Leipzig, J. Mohr, 1903. 8°. VIII, 147 S. 3,60 M, geb. 4,60 M.

Die vorliegende Sammlung ist zum größten Teile für die entsprechenden Übungen des philologischen Seminars zu Tübingen entstanden. Die am Schlusse beigegebenen Anmerkungen bieten eine Auswahl von »Lese-früchten« und Hinweise auf Nägelsbachs Stilistik. Der Umfang der literar-geschichtlichen Studien von W. S. Teuffel erklärt es, daß wir nicht etwa ausschließlich ciceronischem Latein und langatmigen Satzgefügen begegnen; sind die Übungen doch für angehende Philologen bestimmt, die sie nicht urteilslos benutzen werden! Der Herausgeber der 2. Auflage hat sich bemüht, die Hauptmerkmale der Teuffelschen Übersetzungskunst, die scharfe Fassung und Ausschöpfung des Gedankens und die möglichst unzweideutige, einfache und anschließende Wiedergabe, unangetastet zu lassen, ohne jedoch darauf zu verzichten, den »öfter zu vermissenden Einklang mit Grammatik, Wörterbuch und den andern seither so namhaft verbesserten stilistischen Hilfsmitteln im Texte selbst vollends herzustellen«. Das Buch ist so gedruckt, daß wir auf der linken Seite die deutsche Vorlage, auf der rechten die Teuffelsche Übersetzung lesen. Die Proben sind zum großen Teile Geschichtsschreibern wie Mommsen, Peter, Schwegler usw. entnommen; andere bieten Abrisse aus den Lebensbildern deutscher Philologen, wie G. Hermanns, Böckhs u. s. f. Auch fehlt es nicht an der Wiedergabe von Briefen, Reden und philosophischen Abhandlungen.

Bei dem großen Gewichte, das infolge der geringen Anforderungen auf der Schule jetzt der Ausbildung des lateinischen Stils auf den Hochschulen zufällt, wird das Buch vielen Studierenden ein willkommener Führer sein. Glücklicherweise, wer an der Hand eines solchen Meisters wandeln kann!

Pforta

Menge



## Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

- H. Lhotzky, Religion oder Reich Gottes. Eine Geschichte. Leipzig, Hinrich, 1904. 402 S.
- J. Pokorný, Die Ausfolgerung und Ausdeutung allgemeiner Urteile. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905. 27 S.
- J. Redlich, Ein Einblick in das Gebiet der höheren Geodäsie. Ebenda 1905.
- O. Siebert, Der Mensch in seiner Beziehung auf ein göttliches Prinzip. Ebenda 1904.
- W. Rein, Stimmen zur Reform des Religions-Unterrichts. Heft I. Ebenda 1904.
- Benrubi, J. J. Rousseaus ethisches Ideal. Ebenda 1905. 141 S.
- J. Bahnsen, Wie ich wurde und was ich ward. Herausgeg. von R. Louis. München u. Leipzig, G. Müller, 1905. 274 S.
- A. Leicht, Lazarus, der Begründer der Körperpsychologie. Leipzig, Dürr, 1904. 111 S.
- Rolfes, Aristoteles Metaphysik. Übersetzt und mit Einleitung und Anmerkungen versehen. II. Hälfte. Philosophische Bibliothek. Bd. 3. Ebenda 1904. 200 S.
- Runze, Metaphysik. Webers illustrierte Katechismen. Bd. 249. Weber 1905. 424 S.
- H. Gottschalk, Weltwesen und Wahrheitswille. Stuttgart, Strecker & Schröber, 1905. 464 S.
- E. Witte, Das Problem des Tragischen bei Nietzsche. Halle, Kaemmerer, 1904. 126 S.
- A. Riehl, Philosophie der Gegenwart. 2. Auflage. Leipzig, Teubner, 1904. 274 S.
- Kretschmar, Lessing und die Aufklärung. Leipzig, Richter, 1905. 172 S.
- K. Heim, Das Weltbild der Zukunft. Berlin, Schwetschke, 1904. 298 S.
- Jul. Ziehen, Der Frankfurter Lehrplan u. die Art seiner Verbreitung. Leipzig, Kesselring.
- F. Lehmhaus, Moderner Zeichenunterricht. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).
- C. Schubert, Einige Aufgaben der Kinderforschung. Ebenda.
- P. Staude, Präpar. f. d. Relig.-Unt. I. 4. Aufl. Ebenda.
- Baentsch, H. St. Chamberlains Vorst. über die Religion der Semiten usw. Ebenda.
- Thrändorf, Ein Wort zur Simultan-schulfrage. Dresden, Schambach.
- Barchewitz, Neue Bahnen im heimat-kundl. Unterricht. Ebenda.
- Auffarth, Die religiöse Frage und die Schule. 2 Bde. Tübingen, Mohr.
- Gehrig, Methodik des Volks- u. Mittelschulunt. Leipzig, Teubner.
- Hahne, Präpar. f. d. Katechismusunt. Osterwieck, Zickfeldt.
- Sickinger, Mehr Licht u. Wärme usw. Zürich, Füllli.
- Wohlrabe, Der Lehrer in der Literatur. 2. Aufl. Osterwieck, Zickfeldt.
- Agahd-Schulz, Gesetz betr. Kinderarbeit in gewerbl. Betrieben. 3. Aufl. Jena, Fischer.
- Ritthaler, Zur Theorie und Praxis des grundleg. Rechenunt. München, Gerber.
- Fick, Erdkunde. I. Teil. 2. Auflage. Dresden, Kaemmerer.
- Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig, G. Teubner.
- Busse, Die Weltanschauungen der großen Philosophen der Neuzeit.
- Martin, Die höhere Mädchenschule in Deutschland.
- Ziegler, Allgemeine Pädagogik.
- Unold, Aufgaben und Ziele des Menschenlebens.
- Schirmacher, Die moderne Frauenbewegung.



## Mitteilung

Mit dem nächsten Jahrgang soll die »Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik« eine Umänderung erfahren. Nicht dem Geiste und dem Inhalte nach, wohl aber in Bezug auf die äussere Form und die Art ihres Erscheinens. Die Zeitschrift soll in eine Monatschrift umgewandelt werden. Dies hat den grossen Vorzug, dass »Mitteilungen« und »Beurteilungen« zeitiger gebracht werden können als bisher. Auch ist eine grössere Gleichmässigkeit der Ausgabe damit gewährleistet und der Zusammenhang der Zeitschrift mit ihren Lesern wird dadurch ein engerer.

Trotz des erweiterten Umfangs soll der Abonnementpreis derselbe bleiben wie bisher.

So hoffen wir, dass die Zeitschrift in ihrer neuen Form die alten Freunde festhalten und recht viele neue Leser dazu gewinnen wird.

Herausgeber und Verlagsbuchhandlung



## **Kind und Kunst**

**Einige experimentelle Untersuchungen zu einigen Grundfragen der Kunst-  
erziehung**

Von

**Marx Lobsien, Kiel**

(Schluß)

### **II. Ergebnisse, die sich auf das Bildschöne beziehen**

Die Fragen sind in zwei Hauptgruppen zu sondern: Haupt- und Nebenfragen. Zu den Hauptfragen rechne ich: 1, 2, 3, 4, 12 u. 13; Nebenfragen sind die Nr. 5—11. Die letzteren können eine wesentlich kürzere Behandlung erfahren.

#### **1. Welche Farbe ist dir die liebste?**

Zunächst sollen uns die Hauptfragen beschäftigen, die sich auf elementare ästhetische Dinge beziehen, die Farbe als solche und eine Auswahl einfacher linearer Formen. Über Farbenkenntnis bei Schulkindern habe ich unlängst eine Untersuchung angestellt,<sup>1)</sup> sie unterscheidet sich aber von der vorliegenden dadurch, daß dort bestimmte Farbenkreise der Benennung und Wahl geboten wurden, während hier vollkommene Freiheit herrschte; ich hoffe aber, daß beide sich in vollkommener Weise ergänzen werden.

Die Werte berechne ich wieder prozentualiter.

---

<sup>1)</sup> Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. Bd. 34. Leipzig, Barth.

Unter 100 Angaben entfielen auf:  
Tabelle

| Geschlecht | Altersstufe | Farbe |      |      |        |      |       |      |         |         |     |
|------------|-------------|-------|------|------|--------|------|-------|------|---------|---------|-----|
|            |             | rot   | blau | grün | orange | gelb | braun | weiß | violett | schwarz |     |
| Knaben     | I           | 24    | 52   | 14   | 1      | 5    | —     | 3    | —       | 1       | 100 |
|            | II          | 30    | 62   | 17   | 1      | 6    | —     | 4    | —       | 2       | 100 |
|            | III         | 37    | 52   | —    | —      | 2    | 2     | —    | 2       | 5       | 100 |
|            | IV          | 46    | 38   | 5    | —      | 4    | —     | —    | —       | 7       | 100 |
|            | V           | 30    | 33   | 7    | —      | 18   | —     | —    | —       | 12      | 100 |
| Mädchen    | I           | 13    | 70   | —    | —      | —    | —     | 10   | 7       | —       | 100 |
|            | II          | 46    | 39   | 2    | —      | —    | 3     | 7    | 2       | 1       | 100 |
|            | III         | 42    | 39   | —    | —      | 4    | 4     | 4    | 6       | 1       | 100 |
|            | IV          | 54    | 27   | 4    | —      | 4    | —     | 8    | —       | 3       | 100 |
|            | V           | 60    | 20   | —    | —      | 15   | —     | 5    | —       | —       | 100 |

Da sich auf den ersten Blick deutliche Unterschiede in dem Verhalten der Geschlechter offenbaren, will ich die Gesamtwerte für beide zunächst gesondert berechnen. Ich finde

|         | rot | blau | grün | orange | gelb | braun | weiß | violett | schwarz |     |
|---------|-----|------|------|--------|------|-------|------|---------|---------|-----|
| Knaben  | 33  | 47   | 8    | 0,4    | 6    | 0,3   | 1    | 0,3     | 4       | 100 |
| Mädchen | 43  | 39   | 1,2  | —      | 4,6  | 1,4   | 6,8  | 3       | 1       | 100 |

Bemerkung. Kleinere Ungenauigkeiten verstehen sich von selbst, ich habe sie dem Sinne nach korrigiert.

Meine früheren Untersuchungen habe ich lediglich mit Mädchen angestellt. Ich konnte konstatieren: die verschiedenen Regenbogenfarben sind den Kindern in sehr verschiedenem Maße interessant und bekannt. Am höchsten steht in der Wertung da das Rot. Es wurde auf allen Altersstufen immer richtig aufgefaßt und benannt. Ihm fast gleich steht da das Blau, dann folgen Gelb und Grün, während Orange, Violett und Indigo sehr ungünstig dastehen (a. a. O. S. 35 f.). — Diese Untersuchungen erfahren hier zunächst insofern eine Ergänzung, als sie auch auf Knaben ausgedehnt wurden. Eine weitere Ergänzung erfahren sie dadurch, daß auch Schwarz und Weiß, die dort unberücksichtigt blieben, bei der freien Wahl eingefügt wurden;

endlich war mir hier Gelegenheit gegeben, eine Altersstufe obendrauf zu setzen. Sieht man von diesen Umständen ab, so beobachtet man volle Bestätigung des eben verzeichneten Resultats. Für Rot und Blau ergeben sich (unter Ausschluß von Stufe I) die prozentualen Werte: 51% und 31%. Auf der hier durch I bezeichneten Altersstufe findet ein Umschwung statt, die Vorliebe für Blau überragt ganz wesentlich die für Rot.

Bei den Knaben finden wir ebenfalls ein starkes Prävalieren des Interesse für Rot und Blau, hier aber überwiegt, steigend mit zunehmendem Alter, das Interesse für Blau.

Bem. 1. So erklärt sich auch vermutlich der Gegensatz zwischen meinen Untersuchungsergebnissen und denen Aars<sup>1)</sup> auf, wiewohl hier auch etwa Unterschiede volkischer Art bestimmend sein können. Sehr interessant wäre ein Vergleich mit ähnlichen Untersuchungen, die aber unter andern Himmelsstrichen angestellt sein müßten. Es ist wenigstens denkbar, daß die in der umgebenden Natur vorherrschende Farbe bestimmend wirke in positivem, wie negativem Sinne. So besteht zweifellos ein Unterschied der Einwirkung, wenn der Holländer unter seinem nebel- und regenschweren Himmel bemüht ist, in schreienden Farben Fenster und Türen zu streichen, die Gartenbeete mit bunten Steinen einzufassen, als wenn der sorglose Südländer zwar in Lumpen aber gleichwohl in graziöser malerischer Anordnung sich kleidet. Doch darüber läßt sich füglich ein mehreres nur sagen, wenn weitere Versuche der angedeuteten Art vorliegen.

2. Interessant ist in diesem Zusammenhange auch die Beobachtung, daß im allgemeinen das Blau die Farbe des Knaben, Rot die der Mädchen ist: jenes bekommt als Wickelkind blaue Bändchen, blaue Schleifen, blaue Mütze usw. — hier muß alles rot sein. Ob darin ein Zusammenhang mit dem obigen Ergebnis erblickt werden darf? Oder handelt es sich lediglich um Willkür oder Mode? Soweit meine Kenntnis reicht, ist die Weise sehr alt.

Weitere Bemerkungen brauche ich den obigen Tabellen meines Erachtens nicht hinzuzufügen; Einzelheiten lassen sich aus denselben mit geringer Mühe herauslesen.

## 2. Wahl unter einfachen geometrischen Formen

In der nachfolgenden Übersicht bezeichne ich die Figuren der Kürze wegen mit derselben Nummer, die sie oben erhalten haben.

<sup>1)</sup> Ztschr. f. Psych. u. Path. Berlin, Walther. Bd. I.

| Geschlecht | Altersstufe | Form |    |    |    |    |    |
|------------|-------------|------|----|----|----|----|----|
|            |             | 1    | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  |
| Knaben     | I           | 31   | 54 | 6  | 6  | 2  | 1  |
|            | II          | 36   | 19 | 19 | 5  | 5  | 16 |
|            | III         | 11   | 33 | 29 | —  | 3  | 24 |
|            | IV          | 6    | 13 | 30 | 3  | 3  | 45 |
|            | V           | 38   | 31 | —  | 31 | —  | —  |
| Mädchen    | I           | 10   | 40 | 7  | 7  | 26 | 10 |
|            | II          | 28   | 48 | 8  | 4  | —  | 12 |
|            | III         | 25   | 21 | 41 | 9  | 2  | 2  |
|            | IV          | 16   | 20 | 40 | 12 | —  | 12 |
|            | V           | 20   | 10 | 35 | 25 | —  | 10 |

Aus dieser Übersicht berechne ich folgende Gesamtwerte:

| Geschlecht   | Form |    |    |    |   |    |     |
|--------------|------|----|----|----|---|----|-----|
|              | 1    | 2  | 3  | 4  | 5 | 6  |     |
| Knaben . . . | 24   | 30 | 17 | 9  | 3 | 17 | 100 |
| Mädchen . .  | 20   | 28 | 26 | 11 | 6 | 9  | 100 |
| Gesamt . . . | 22   | 29 | 21 | 10 | 5 | 13 | 100 |

Mithin bevorzugen die Kinder an einfachen geometrischen Figuren hervorragend: Kreis, Oval und gleichseitiges Dreieck, am wenigsten schön finden sie das Rechteck, es handelte sich hier allerdings um ein solches, das doppelt so lang wie breit war. Überhaupt wurden die krummlinigen Figuren den geradlinigen gegenüber vorgezogen entsprechend den Verhältniszahlen:

krummlinig 25: geradlinig 12,

oder rund wie 2:1. In welchem Maße rein ästhetische Umstände die Wahl bestimmten, bleibt hier füglich unbegründet; sicher aber ist nur, daß nicht lediglich das Auge entscheidet, sondern — zumal bei dem Motoriker — auch der komplex kinetischer und kinästhetischer Empfindungen und Vorstellungen, der, aus mancherlei Bewegungs-, Spannungs-, Druck-, Reibungsempfindungen in Hand und Arm resultierend, die als kinetisches Initial — einen Ausdruck STRICKERS zu modifizieren —, die Augenbewegungen mehr oder minder stark betont begleiten. Erwägt man dazu, daß die nach- und mit-schaffenden Bewegungsempfindungen in Hand und Arm alle mit-

einander resultieren aus Hebel-, d. h. ihrem Erfolge nach Kreisbewegungen und ihren Korrekturen an die vorgeschriebene Bogensehne bei Schreiben<sup>1)</sup> und Zeichnen, so wird ohne weiteres einleuchtend, daß nicht die gerade, sondern die krumme Linie die naturgemäßere ist, die leichtere und darum auch die leichter gefällige und ansprechende.

Demnach sind diejenigen Zeichenmethodiker zweifelsohne im Unrecht, die, geometrisch konstruierend, von gerad- zu krummlinigen Figuren fortschreiten wollen.

Unter den übrigen Hauptfragen stelle ich zunächst diejenige hierher (13), die sich auf das Zeigen bestimmter Bilder bezieht: Aus der Sammlung KEHR-PFEIFFER wurden gezeigt: »Wandersmann und Lerche« und »Knabe und Vogelnest«. Die angehängten Fragen lauteten: Welches Bild findest du schöner? Warum?

### 3. a) Welches Bild ist dir das liebste?

Ich gebe zunächst das rein quantitative Ergebnis, d. h. ohne Rücksicht auf die Antwort auf die Frage: Warum? geordnet nach Geschlecht und Altersstufe und bemerke vorweg, 1. daß ich für überflüssig halte an diesem Orte eine Reproduktion der genannten Bilder zu bieten, die künstlerisch hervorragend ausgestatteten KEHR-PFEIFFERschen Bilder sind den Lesern dieser Zeitschrift durchweg bekannt; 2. mit Fleiß wählte ich die genannten Bilder, weil beide durch einen bekannten Text gestützt wurden, das eine ferner durch ein stark ausgeprägtes Stimmungsmoment, das andere durch eine zwar einfache, aber den Kindern bekannte und spannende Handlung charakterisiert wird. In technischer Vollendung stimmen beide überein.

| Knaben                         |                             | Mädchen                        |                             |
|--------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| Wandersmann und<br>Lerche<br>% | Knabe und<br>Vogelnest<br>% | Wandersmann und<br>Lerche<br>% | Knabe und<br>Vogelnest<br>% |
| 58                             | 42                          | 52                             | 48                          |
| 94                             | 66                          | 49                             | 51                          |
| 45                             | 55                          | 65                             | 35                          |
| 37                             | 63                          | 60                             | 40                          |
| 67                             | 33                          | 35                             | 65                          |

<sup>1)</sup> Ich bitte meine umfanglicheren Untersuchungen über »Schreiben«, demnächst in »Deutsche Blätter f. erz. Unterricht« (Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann] in Langensalza) zu vergleichen.

Als Gesamtwerte berechnete ich:

| Knaben                                 |                          | Mädchen                     |                          |
|----------------------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| Wandersmann und Lerche<br>%            | Knabe und Vogelnest<br>% | Wandersmann und Lerche<br>% | Knabe und Vogelnest<br>% |
| 48                                     | 52                       | 52                          | 48                       |
| Gesamt: Wandersmann und Lerche<br>50 % |                          | Knabe und Vogelnest<br>50 % |                          |

Man beobachtet mithin zwar auf den einzelnen Altersstufen oft nicht unwesentliche Unterschiede in der Wertschätzung beider Bilder, im Gesamtergebnis aber sehen wir die Unterschiede stark ausgeglichen. Man kann höchstens sagen, daß ein etwas größerer Prozentsatz der Knaben das Bild: Knabe und Vogelnest bevorzugt, während bei den Mädchen das Stimmungsbild: Wandersmann und Lerche stärker gewertet wurde. Man darf aber nicht vergessen — und dazu verleitet eine solche rein quantitative Betrachtung — daß immerhin annähernd die Hälfte aller Schüler für das eine, die andere Hälfte sich fürs andere Bild entscheidet. Die Zahl als solche offenbart nicht, welche Gesichtspunkte für die Wahl entscheidend waren, ob lediglich der durch das Gedicht gestützte Bildinhalt, oder die Farbgebung oder die äußere Anordnung, oder die Beziehung zu der eigenen Erfahrung oder wie immer. Das näher zu erkunden bedarf es einer eingehenderen Wertung der Antworten auf die Frage: Warum?

b) Warum?

Nun ist allerdings die Beantwortung dieser Frage nicht leicht und man wird von vornherein die nicht ganz unbegründete Vermutung hegen, daß sich viele oberflächliche, nichtssagende Antworten einstellen werden. Es ist bekannte Erfahrungstatsache, daß in vielen Fällen auch der ernster veranlagte Beobachter sich schwerlich aus sich heraus eingehend Rechenschaft darüber gibt, warum ihm dieses Bild gefalle, jenes aber nicht, er begnügt sich mit dem nicht näher zu charakterisierenden allgemeinen mehr gefühlsmäßig auftauchenden Bewußtsein: das gefällt mir — jenes aber nicht. Wie sollte man da erwarten, daß Kinder brauchbare Antworten geben werden. Ich selber hegte ähnliche Befürchtungen — um so mehr war ich überrascht nicht nur durch die Mannigfaltigkeit der Antworten, sondern oft sehr bezeichnenden, treffenden Begründungen. Ich kann mir nicht versagen, einen Blumenstrauß solcher Antworten herzustellen.

Ich sondere sie wieder nach Geschlecht und Altersstufen. Selbstverständlich verzeichne ich die Antworten nur einmal.

## Knaben:

| Wandersmann und Lerche                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Knabe und Vogel                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Stufe I.</p> <p>Weil die Sonne aufgeht.<br/>           Weil die Lerche ihr Loblied singt.<br/>           Die Landschaft ist schön.<br/>           Man lauscht dem Gesange der Lerche.<br/>           Es ist so naturgetreu.<br/>           Die Morgenwanderung hab ich so gern.<br/>           Die Stille der Landschaft.<br/>           Es ist kunstreicher.<br/>           Der schöne Gesang.<br/>           Der Schnee liegt in der Ferne auf den Bergen.<br/>           Die Natur ist so prächtig.<br/>           Es ist einfacher.<br/>           Die Farben sind »passend«.<br/>           Die Lerche fesselt durch ihren Gesang.<br/>           Es herrscht freudige Stimmung.<br/>           Die Gegend ist romantisch.</p> | <p>Weil der Knabe dem Vogel nichts tut.<br/>           Weil der Knabe stutzt, als er den Vogel sieht.<br/>           Weil der Knabe besser hervortritt als der Wanderer.<br/>           Der geängstigte Blick der Mutter hindert den Knaben (dem Vogel ein Leid zu tun).<br/>           Weil der Knabe unartig zu sein scheint.<br/>           Die Mutter bittet so.<br/>           Das Bild ist schöner ausgestattet als das andere.<br/>           Der kleine Vogel verteidigt sich gegen den starken Knaben und läuft nicht davon.<br/>           Das andere ist zu einförmig, hier ist der Vogel so dreist.<br/>           Die Mutterliebe.<br/>           Das Erstaunen des Knaben und die Angst der Mutter ist sehr hübsch gemalt.<br/>           Der Vogel schützt dreist seine Jungen.<br/>           Es ist lebhafter.</p> |
| <p>Stufe II.</p> <p>Weil ich so gerne wandern mag.<br/>           Man hört den schönen Gesang.<br/>           Es ist »feiner« als das andere.<br/>           Die Wiesen sind grün.<br/>           Die Blumen blühen.<br/>           Weil »er« Gott dankt.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <p>Wegen der jungen Vögel.<br/>           Weil er so voll ist.<br/>           Weil der Knabe fröhlich ist.<br/>           Weil er die Jungen nicht wegnimmt.<br/>           Weil er so verwundert guckt.<br/>           Weil das Nest so spaßig aussieht.<br/>           Weil das Gedicht so hübsch ist.<br/>           Ich hab die Vögel so gern.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <p>Stufe III.</p> <p>Der Wandersmann ist fröhlich.<br/>           Besser, weil (dort) der Junge die Vögel nimmt.<br/>           Es ist »schön«, so früh zu wandern.<br/>           Der Vogel singt »schön«.<br/>           Das andere ist nicht deutlich.<br/>           Er hat schöne Farben.<br/>           Ich mag gern wandern.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <p>Weil der Vogel nicht fortfliegt.<br/>           Die niedlichen Vögel!<br/>           Der Vogel schimpft ihn aus.<br/>           Es ist schön, ein Nest zu betrachten.<br/>           »Weil die Alte nicht für den Knaben bange ist.«<br/>           Es ist schön bunt.<br/>           Der Vogel ist so schwach.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

| Wandersmann und Lerche                                                                                                                                                                                                                                      | Knabe und Vogel                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Stufe IV.<br/>                     Wegen des Gesangs.<br/>                     Es sind schöne Blumen am Wege.<br/>                     Der Wanderer ist erstaunt.<br/>                     Das Korn »blüht«.<br/>                     Es ist bunter.</p> | <p>Die Jungen sind so niedlich.<br/>                     Der Knabe tut ihnen nichts zu leide.<br/>                     Es sind Eier drin (im Nest).<br/>                     Das Gedicht ist so hübsch.<br/>                     Der Knabe blickt sie (die Jungen) liebend an.</p> |
| <p>Stufe V.<br/>                     Die Kornblumen blühen.<br/>                     Es sind schöne Blumen drauf.<br/>                     Der Vogel singt schön.<br/>                     Es sind Schafe darauf.</p>                                       | <p>Es ist ein Junge »drin«.<br/>                     Es ist hübsch gemalt.<br/>                     Es ist fein bunt.</p>                                                                                                                                                          |

Mädchen:

| Wandersmann und Lerche                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Knabe und Vogelnest                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Stufe I.<br/>                     Es ist einfach und anmutig.<br/>                     Die Landschaft ist schön.<br/>                     Weil der Wanderer mit »Begeisterung<br/>                     die Lerche sieht.<br/>                     Es hat einen tiefen Sinn.<br/>                     Es macht einen tieferen Eindruck.<br/>                     Das Lob Gottes ist darin enthalten.<br/>                     Es ist sinnreicher.<br/>                     Weil der Wanderer bei dem Anblick der<br/>                     Lerche so frohe Züge erhält.<br/>                     Die Angst der Vogelmutter mag ich<br/>                     nicht sehen.</p> | <p>Der Knabe hat treuherzige Augen.<br/>                     Die Liebe der Vogelmutter.<br/>                     Die Vorsicht des Knaben.<br/>                     Der Knabe tut den Vögeln nichts zu leide.<br/>                     Weil es einen tiefen Eindruck auf mich<br/>                     macht.<br/>                     Die Umgebung ist so niedlich.<br/>                     Weil der Knabe so drollig aussieht.<br/>                     Weil der Knabe in seiner Freude so<br/>                     rührend aussieht.<br/>                     Weil es so fein ausgeführt ist.<br/>                     Weil der Knabe so klug dreinschaut,<br/>                     Wegen der Sorge um die Jungen.<br/>                     Der Knabe ist gut.</p> |
| <p>Stufe II.<br/>                     Der Wanderer lauscht so andächtig.<br/>                     Es ist so »natürlich gemacht«.<br/>                     Weil er sein Dankgebet verrichtet.<br/>                     Weil er dankbar nach dem Himmel<br/>                     sieht.<br/>                     Weil ich! selbst schon einmal so ge-<br/>                     gangen bin.<br/>                     Er ist lustiger.<br/>                     Es ist hübsch gemalt.<br/>                     Das Gedicht ist allerliebst.<br/>                     Weil ich gern wandern mag und die<br/>                     Gegend so lieblich ist.</p>                       | <p>Es ist so schön dargestellt.<br/>                     Weil das Gedicht so hübsch ist.<br/>                     Weil der alte Vogel so nach dem Knaben<br/>                     schaut.<br/>                     Der Vogel schaut den Knaben so ängst-<br/>                     lich an.<br/>                     Die »Alte« ist so besorgt.<br/>                     Der Dichter hat's uns näher vor die<br/>                     Augen gestellt.<br/>                     Weil der Knabe die Jungen nehmen<br/>                     wollte, es aber doch nicht tut.<br/>                     Weil man die Liebe zu den Jungen sieht.</p>                                                                                                                          |

| Wandersmann und Lerche.                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Knabe und Vogelnest                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Das Gedicht ist hübscher.<br/>         ›Weil es soviel Freiheit hat.«<br/>         Er ist so fröhlich.<br/>         Er ist so andächtig.<br/>         Der ›Sinn ist hübscher.«<br/>         Der Wanderer ist so vergnügt.<br/>         Er ist dankbar.</p>                                                               | <p>Die Mutter schützt die Jungen.<br/>         Der Knabe war so gut.<br/>         ›Weil ich Vögel gern mag.«<br/>         Es ist so natürlich.<br/>         Das Gesicht des Knaben ist schöner.<br/>         Weil der Knabe gehorcht.<br/>         Weil die Mutter treu sorgt.<br/>         Weil der Vogel spricht.<br/>         Die Jungen sind so niedlich.<br/>         Der Knabe ist so niedlich.</p> |
| <p>Stufe III.<br/>         Das Kornfeld ist hübsch.<br/>         Da sind schöne Blumen.<br/>         Der Wanderer (!) singt schön.<br/>         Er ist fröhlich.<br/>         Er ist frisch und mutig.<br/>         Es ist hübsch.<br/>         Weil ›er‹ schon so früh auf ist.<br/>         Der Vogel singt ein Lied.</p> | <p>Der Knabe ist sorgsam.<br/>         Der Knabe ist fröhlich.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p>Stufe IV.<br/>         Es ist ein altes hübsches Bild.<br/>         Da sind hübsche Blumen.<br/>         Das Korn ist so schön.<br/>         Der Wanderer singt.</p>                                                                                                                                                     | <p>Die Zweige sind hübsch gemalt.<br/>         Der Junge hat schlaue Augen.<br/>         Weil der Vogel so bittet.<br/>         Der Knabe ist hübsch.</p>                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>Stufe V.<br/>         Das Kornfeld ist schön.<br/>         Das Feld leuchtet.</p>                                                                                                                                                                                                                                        | <p>Weil da kleine Vögel sind.<br/>         Der Baum ist hübsch.<br/>         Ich mag gerne Vögel leiden.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

Schon ein oberflächlicher Blick belehrt, daß die qualitative Wertung der Angaben ungleich ergiebiger ist als die quantitative Schätzung. Selbstverständlich erfolgte sehr oft ein Versagen oder die Antwort: Ich weiß nicht, doch nicht in dem Maße, wie ich erwartet hatte. Ich zähle dieser Art Angaben auf etwa  $\frac{1}{3}$  aller Antworten. Die in der Übersicht gegebenen Antworten kamen in verschiedener Häufigkeit vor. Ich verzichte jedoch darauf sie mit einer entsprechenden Kennziffer zu versehen und begnüge mich, sie nach Gruppen zu ordnen und für die einzelnen Stufen prozentualiter zu charakterisieren, wieviel dieser Gruppen. Selbstredend verbot sich ein fertiges logisches oder ästhetisches System von vornherein anzunehmen und nun das gefundene Tatsachenmaterial, so gut oder so schlecht es geht, dem einzuschachteln. Ich schlug den entgegen-

gesetzten Weg ein, ordnete eine Übersicht auf Grund der vorhandenen Antworten. Man darf somit keine Vollständigkeit in dieser oder jener Hinsicht erwarten.

Ich unterschied wieder zunächst zwei Hauptgruppen: oberflächliche und wertbetonte Urteile. Zu der ersteren Gruppe rechnete ich Aussagen wie: Weil es schöner ist; weil es hübscher ist usw. Die wertbetonten Angaben sind dann solche, die in einzelnen oder häufigeren Momenten verraten, daß sie mehr sind als eine landläufige Redensart. Natürlich ist eine scharfe Grenze nicht immer festzuhalten; die Angaben lassen sich werten als besondere und allgemeine. Diese Einteilung trägt zwar mechanischen Charakter, trotzdem halte ich sie in diesem Zusammenhange für ausreichend. Die erste Gruppe zerlegte ich in 4 Unterabteilungen: 1. Urteile die technische Umstände, 2. einzelne Schönheiten angehen, seien es solche der Stimmung oder der Landschaft, 3. solche, die sich auf moralische Qualitäten stützen, die angeblich oder sicher im Bilde zum Ausdruck gelangen, 4. Bevorzugung der zu Grunde liegenden HEYNSCHEN Texte. Die allgemeinen Urteile entstammen entweder 1. unmittelbarer eigener Erfahrung, die durch das Bild wieder lebendig wird und es mit frischem Inhalte füllt, oder 2. sie gehen die Stimmung als solche, also die Innenseite des Bildes, oder 3. dessen Außenseite als Ganzes an.

Somit ergibt sich folgende Übersicht der Urteile rücksichtlich ihrer Veranlassungen:

I. Oberflächliche Urteile.

II. Wertbetonte Urteile.

A. Besondere in Bezug auf

1. die Technik,
2. einzelne Schönheiten
  - a) der Stimmung,
  - b) der landschaftlichen und persönlichen Staffierung;
3. einzelne moralische Momente,
4. den zu Grunde liegenden Text.

B. Allgemeine;

1. aus eigener Erfahrung,
2. die Staffierung als Ganzes,
3. die Stimmung als Ganzes.

An der Hand dieses Schemas will ich die Übersicht durchgehen in der angedeuteten Weise: für die oberflächlichen Antworten habe es sein Bewenden mit der Bemerkung, daß ihre Zahl, die Verneinungen oder das Versagen mit eingerechnet, auf der Unterstufe etwa  $\frac{2}{3}$  beträgt, daß also das letzte Drittel in irgend einer Weise wertbetont

ist. Je weiter nach oben, desto günstiger wird im allgemeinen das Zahlenverhältnis für die wertbetonten Angaben.

Im besonderen gestaltete sich das Verhältnis der wertbetonten zu lediglich den oberflächlichen Antworten folgendermaßen:

| Bild                      | Knaben  |    |     |    |    | Mädchen |    |     |    |    |    |
|---------------------------|---------|----|-----|----|----|---------|----|-----|----|----|----|
|                           | Stufe   |    |     |    |    | Stufe   |    |     |    |    |    |
|                           | I       | II | III | IV | V  | I       | II | III | IV | V  |    |
| Wandersmann<br>und Lerche | wertb.  | 25 | 15  | 20 | 16 | 16      | 33 | 20  | 20 | 11 | 10 |
|                           | oberfl. | 75 | 85  | 80 | 84 | 84      | 67 | 80  | 80 | 89 | 90 |
| Knabe und<br>Vogelneest   | wertb.  | 25 | 20  | 13 | 16 | 10      | 40 | 23  | 15 | 15 | 15 |
|                           | oberfl. | 72 | 80  | 87 | 84 | 90      | 60 | 77  | 85 | 85 | 85 |

Diese Prozentangaben belehren, daß allerdings ein Steigen in der Anzahl der wertbetonten Angaben zu erblicken ist. Dieses ist immerhin gering. Neben dem Einfluß des Geschlechts zeigt sich eine interessante Bildwirkung. Im allgemeinen ist der Zuwachs bei den Mädchen größer als bei den Knaben. Während bei den Knaben sich die größere Anzahl wertbetonter Angaben findet bezüglich des ersten Bildes finden wir ein deutliches Prävalieren bei den Mädchen dem zweiten gegenüber, offenbar weil jenes den Knaben mehr zu sagen und zu mehr Antworten anzuregen vermag.

Greifen wir nun die allein wertbetonten Urteile heraus, um sie nach ihrem Sondercharakter — entsprechend der oben angedeuteten Einteilung — zu ordnen. Die Werte verstehen sich wieder prozentualiter. (Die Numerierung bitte ich aus der vorausgegangenen Übersicht zu deuten.)

(Siehe Tabelle S. 477.)

Wir finden hier wieder bestätigt, daß nicht nur Unterschiede des Geschlechts, sondern innerhalb desselben auch Unterschiede der Bildforderung nachweisbar sind. Im allgemeinen ist nach oben hin ein Wachstum der Interessen zu konstatieren; das Bild spricht vielseitiger an, es weckt mannigfaltigere Gedankenkreise. Dabei sind diejenigen Urteile dünn gesät, die auf die Gesamtwirkung des Bildes gegründet sind, weitaus die meisten gehen einzelne, wohl oft durch

## Knaben:

| Stufe | Bild | Qualität des Urteils |      |      |     |     |     |     |     |
|-------|------|----------------------|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|
|       |      | A 1                  | A 2a | A 2b | A 3 | A 4 | B 1 | B 2 | B 3 |
| I     | W.   | 19                   | 19   | 24   | —   | —   | 6   | 19  | 13  |
|       | K.   | 20                   | —    | —    | 53  | —   | —   | 20  | 7   |
| II    | W.   | —                    | 20   | 40   | 19  | —   | 21  | —   | —   |
|       | K.   | 14                   | 13   | 37   | 25  | 11  | —   | —   | —   |
| III   | W.   | 14                   | —    | 43   | 14  | —   | 29  | —   | —   |
|       | K.   | —                    | —    | 44   | 56  | —   | —   | —   | —   |
| IV    | W.   | —                    | 20   | 80   | —   | —   | —   | —   | —   |
|       | K.   | —                    | —    | 40   | 40  | 20  | —   | —   | —   |
| V     | W.   | —                    | —    | 100  | —   | —   | —   | —   | —   |
|       | K.   | —                    | —    | 100  | —   | —   | —   | —   | —   |

## Mädchen:

| Stufe | Bild | Qualität des Urteils |      |      |     |     |     |     |     |
|-------|------|----------------------|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|
|       |      | A 1                  | A 2a | A 2b | A 3 | A 4 | B 1 | B 2 | B 3 |
| I     | W.   | —                    | —    | —    | 40  | —   | —   | 10  | 50  |
|       | K.   | 9                    | 10   | 27   | 45  | —   | —   | —   | 9   |
| II    | W.   | 18                   | —    | 25   | 25  | 8   | 17  | —   | 7   |
|       | K.   | 6                    | —    | 50   | 33  | 11  | —   | —   | —   |
| III   | W.   | —                    | —    | 100  | —   | —   | —   | —   | —   |
|       | K.   | —                    | —    | 100  | —   | —   | —   | —   | —   |
| IV    | W.   | —                    | —    | 100  | —   | —   | —   | —   | —   |
|       | K.   | —                    | —    | 100  | —   | —   | —   | —   | —   |
| V     | W.   | —                    | —    | 100  | —   | —   | —   | —   | —   |
|       | K.   | —                    | —    | 100  | —   | —   | —   | —   | —   |

den Zufall wertbetonte Bildelemente an. Dabei ist ferner deutlich ersichtlich, daß die Haupttendenz des Bildes — der Ausdruck sei erlaubt — auch in den Teilurteilen deutlich hervortritt: wir finden u. a. eine stärkere Betonung von A 3 dort, wo durch das Bild eine stärkere Veranlassung geboten wird. Auf den unteren Stufen dominiert A 2b, d. h. es werden einzelne Momente, wie etwa: Kolorit (>fein bunt<, grüne Wiese, hübsches Kornfeld usw.) zu Kriterien des Bildes gemacht. Die Mädchen zeigen sich den Knaben gegenüber rückständig, denn diese immerhin sehr äußerliche Seite der Bild-

wertung dauert bei jenen an bis zur Altersstufe III, bei den Knaben beschränkt sie sich auf Stufe V.

Die auf die Technik gehenden Urteile habe ich sehr 'minderwertig eingeschätzt — sie tragen die Signatur A1 —. Die Stimmung fand im allgemeinen bei den Mädchen stärkeres Entgegenkommen als bei den Knaben. Wo es sich aber um einzelne »moralische Momente« handelt, zeigte sich der Knabe den Mädchen gegenüber in der Wertschätzung nicht unwesentlich überlegen. Naturgemäß war in dieser Hinsicht das Bild: Knabe und Vogelnest stark betont. Die Mädchen kehrten nahezu ausnahmslos das sentimentale Moment hervor. Sie sind gerührt, weil der Knabe den Vögeln nichts zu leide tut, weil er sie so rührend anguckt, weil die Vogelmutter »so sehr« bittet, wegen des armen Jungen, weil sie »die Angst der Vogelmutter nicht sehen mögen«. Die Knaben begeistert mehr, daß der kleine Vogel Mut hat, daß er seine Jungen dem großen Buben gegenüber [verteidigt, daß er nicht »wegfliegt«, daß er sogar wagt, den Angreifer »auszuschimpfen«. Hier spricht sich die Eigenart der beiden Geschlechter und die dieser entsprechende Bildwirkung mit unverkennbarer Deutlichkeit aus.

Auffällig ist, daß der zugehörige Text so ungleich gewertet wurde: nur Stufe II der Mädchen und Stufe II und IV der Knaben kommen überhaupt in Frage — möglich, daß die Akustiker hier besonders stark betont erscheinen.

Die eigene Erfahrung wurde nur betont gegenüber dem ersten Bilde. Das ist auffällig, weil zweifelsohne auch das Bild: Knabe und Vogelnest in reichlichem Maße persönlicher Erfahrung begegnet. Hier aber beschränken sich die Urteile auf Einzelercheinungen, Einzelwertungen, die zumeist das Verhältnis: »großer, starker Knabe — kleiner, schwacher Vogel mit niedlichen Jungen,« in verschiedener Beleuchtung angehen, während dort aus der persönlichen Erfahrung und Erinnerung eines Morgenspaziergangs die Stimmung als Ganzes erfaßt und erlebt wird. Wie weit die Sonderwerte des Bildes durch diese Stimmung ergriffen werden, entzieht sich allerdings näherer Wertung. — Nachzutragen ist noch, daß B1 bei den Knaben ungleich häufiger sich wirksam erwies als bei den Mädchen.

B2 und B3 ließen sich naturgemäß seltener feststellen und dann lediglich auf der Oberstufe. B3 steht bei den Mädchen ungleich

<sup>1)</sup> Wenn man demgegenüber an die größere Stadt erinnern wollte, so irrt man; denn zunächst bedeutet der Sonntagsausflug, vor allen Dingen hier aber die reichliche Aufschließung städtischen Geländes für Pachtgärten auch an minder begüterte Familien, eine heilsame Bereicherung.

günstiger da und beschränkt sich für beide Geschlechter überwiegend auf die Wertung des Bildes: Wandersmann und Lerche. Im besonderen berechnete ich die Häufigkeit von B2 gegenüber B3 auf das Verhältnis:

$$\frac{B2 : B3}{\text{Knaben } 20 : 10}$$

$$\text{Mädchen } 3 : 22.$$

Rückblickend dürfen wir festhalten, daß das Bildschöne in der Wertung gegenüber dem Wortschönen, nicht unwesentlich zurücksteht. Das mag zur Hauptsache wohl darin begründet sein, daß das Bild höhere Anforderungen stellt, daß es sich stumm passiv dem Beschauer gegenüber verhält, während dort reichlicher gegeben wird.

Eine wesentliche Ergänzung erfahren diese Beobachtungen durch die Antworten auf die Fragen 1, 2 und 12, da die Kinder aus freier Wahl

#### 4. Das Lieblingsbild, das Lieblingsgebäude und das Lieblingsdenkmal

angeben. Die Fragen sind insofern mangelhaft, als die Antworten gebunden sind an den jeweiligen Erfahrungskreis der Kinder. Dieser ist nicht nur recht ungleich groß, sondern wird im allgemeinen bescheidene Grenzen nicht überschreiten, trotzdem liegt in der Wahlfreiheit immer auch ein Moment der Bewegungsfreiheit, die uns einen Einblick in das Verhalten des Kindes dort gestattet, wo jeder schulmäßige Zwang aufhört.

Die zweite Frage habe ich schon früher gestellt, die Antwort würde in diesem Zusammenhange mit einem Minuszeichen versehen werden müssen, d. h. beweisen, daß das Kind bei der Wahl sich im allgemeinen nicht durch ästhetische Rücksichten bestimmen läßt. Ich fand die Auswahl bei den Knaben größer als bei den Mädchen. Das Auge der Mädchen schien bei der Wahl etwas mehr durch Gesichtspunkte der Schönheit geleitet zu werden; die Knaben wählen mehr das Große, das Überragende. Vor allen Dingen schätzten sie das alte Kieler Schloß. Es ist ein altes, graues, einförmiges Gebäude, soweit es sich dem Beschauer nach den Straßen hin präsentiert, kann es auch nicht den leisesten Anspruch auf irgendwelche Schönheit erheben, — aber daß es die Wohnung des Prinzen Heinrich und zeitweilig der Aufenthaltsort des Kaisers ist, das macht es dem Knaben zum Ideal aller Gebäude. Nach dem Schloß folgt in der Wertschätzung eine Kirche, hinter der die Schule weit zurückstehen muß — auch bei den Mädchen, die dem Versuch unterworfen wurden, trotzdem ihr Schulhaus ein durchaus elegantes, modernes und schönes

Gebäude ist. Hier mischen sich offenbar hemmende Gedankenreihen anderer Art ein.

Mit diesem Ergebnis, das einer Untersuchung von 500 Schülern und Schülerinnen entnommen worden ist, wollte ich mich für den gegenwärtigen Zusammenhang nicht begnügen; ich stellte erneut eine umfangliche Nachprüfung an.

Welches Bild ist dir das liebste?

Wie bei den Büchern, so bereitete es auch hier größte Schwierigkeiten, den Namen des Malers oder Zeichners zu erfahren, auch die Titel erwiesen sich sehr oft ungenau; trotzdem erachte ich das Material für die vorliegende Angelegenheit ausreichend. Ich bescheide mich, auch hier nur allgemein ein Bild dessen zu geben, was das Kind interessiert ohne genauere zahlenmäßige Sonderung.

| Knaben                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Mädchen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Stufe I.</p> <p>Photographie. Sixtinische Madonna. Winterlandschaft, Abendmahl. Jagd nach dem Glück. Wilhelm II. Schlacht bei Wörth. Wilhelm I. Friedrich II. Buchenwald (Roß). Kaiserproklamation (Werner). Schlacht bei Bau. Bismarck (Lenbach). Morgenandacht (Jessen). Wald (Johannsen). Gefangene Turkos. Teutoburger Wald (Lohmeyer). Hagen an der Bahre Siegfrieds. Hühnengrab (Biese). Königin Luise.</p> | <p>Photographie. Ostermorgen. Abendmahl (L. d. V.). Rudolfs Ritt zum Grabe. Königin Luise. Die drei Parzen. Heideröselin. Hermannsschlacht. Jesus stillt den Sturm. Jesus.</p>                                                                                                                                                                                                          |
| <p>Stufe II.</p> <p>Wilhelm II. Mutter Gottes. Sommerlandschaft. Burg Hohenzollern. Schiller und Goethe. Photographie. Königin Luise. Vexierbilder.</p>                                                                                                                                                                                                                                                              | <p>Photographie. Germanisches Bauerngehöft. Jerusalem. Reichstag zu Worms. Jesu Geburt. Schweigen im Walde. Wilhelm II. Gothenschlacht. Jesus am Meer. Karl der Gr. Jesus am Kreuz. Frühling. Dornröschens Erwachen. Abendmahl. Hohenzollern. Schneewittchen. Der Tod als Freund (Rethel). Buchenwald. Seerosen. Schutzengel. Rheinfl. Jesus segnet die Kinder. Kühe an der Tränke.</p> |
| <p>Stufe III.</p> <p>Abendmahl. Photographie. Kaiserproklamation. Burg Hohenzollern. Hermannsdenkmal. Germani ta the front. Wilhelm II. Kyffhäuserdenkmal. Überschwemmung in Schlesien. Seeschlacht. Sturm auf Taku.</p>                                                                                                                                                                                             | <p>Königin Luise. Die schöne Melusine (Schwind). Befehl dem Herrn deine Wege (Richter). Waldkapelle. Die sieben Raben (Richter). Friedrich II. Photographie. Jesu am Kreuz. Hausseggen. Landschaft. Der zufriedene Spießbürger.</p>                                                                                                                                                     |

| Knaben                                                                                                                                                                                                                                              | Mädchen                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Stufe IV.</p> <p>Dornröschen. Bauernhaus. Winterlandschaft. Kyffhäuserdenkmal. Wilhelm II. Bergpredigt. Chinakrieg. Stollwerkbilder. Vogelbild.</p>                                                                                              | <p>Heimchen am Herd. Wilhelm II. Die sieben Raben. Die schöne Melusine. Knabe und Vogel. Der Vesuv. Der See Geneareth. Nordsee. Schwarzwald (Jugend). Schneewittchen (Rotstein). Märchenerzählerin (Thoma). Gänsehirt (Volkmann). Jesus segnet die Kinder (St.).</p> |
| <p>Stufe V.</p> <p>Pferd an der Krippe (Lehmann). Kriegsbild. Drachentöter. Heimkehr aus dem Chinakrieg. Hünengrab. Kaiser Wilhelm II. Ritterburg. Landschaft. Kreuzigung. Hänsel und Grethel. Schiff. Bild von der Erbse. Knabe und Vogelnest.</p> | <p>Schneewittchen. Jesus. Wilhelm II. Bismarck (Lenbach). Bild von der Schwalbe.</p>                                                                                                                                                                                 |

Die Photographie eines Anverwandten wurde nahezu zur Hälfte aller Fälle als Lieblingsbild bezeichnet, sei es die eigene oder die des Vaters oder der Mutter.

Bilder bekannter Meister — natürlich lernen die Kinder diese zumeist als Reproduktion kennen — sind sehr stark in der Minderzahl. Trotzdem ist ein günstiger Einfluß der Schule in der oben gegebenen Übersicht je und je deutlich nachweisbar. Das gilt besonders von den Mädchen, wo hier und da ein besonderes, aber verständnisvolles Bemühen, auch edlere Kunst den Kindern vor Augen zu bringen, wie ich bestimmt weiß, statt hatte. Man ist berechtigt der Tatsache zu entnehmen, daß besonderes Bemühen auf Erfolg zählen darf, wenn es sich in vernünftigen Bahnen bewegt. Dazu gehört vor allen Dingen, daß es sich mit feinem Takte dem jeweiligen Stande der kindlichen Entwicklung anpasse. Die Forderung: dem Kinde das Beste ist stark abgegriffene Münze geworden, man vergißt das erste Dingwort stark zu unterstreichen und projiziert nur in zu vielen Forderungen weit über den Gesichtskreis des Kindes hinaus. Denn — und das möge hier erneut betont werden — das Hineinpassen in die kindliche Gedanken- und Interessenwelt ist nicht zunächst Sache absichtlicher Erwägung oder logischen Rasonnements, sondern des Taktes.

Stark gleichgültig gegen künstlerische Ausstattung ist nach der Übersicht das jugendliche Alter, aber auch auf den oberen Stufen

interessiert in erster Linie der Stoff, der Vorwurf des Bildes und zwar, entsprechend der stets regen kindlichen Neugier, der Vorwurf erzählenden Inhalts, entstamme er nun weltgeschichtlichen oder den kleinen Vorgängen des alltäglichen Lebens. Das Stimmungsbild findet nur selten Erwähnung.

Nicht unerwähnt will ich lassen, daß nahezu ausschließlich kolorierte Bilder als Lieblinge bezeichnet wurden.

Ein Altersfortschritt zeigt sich insofern als auf die völlige Wahl- und Kritiklosigkeit der unteren Stufen wie immerhin nicht undeutliches Wählen nach Seite des Besseren auf den späteren Altersstufen einsetzt; im großen und ganzen aber finden wir das Ergebnis der voraufgegangenen Untersuchung bestätigt, daß das Kind der Bildkunst gegenüber ungleich ungünstiger dasteht, (d. h. hier ungleich hilfsbedürftiger ist) als gegenüber der Kunst im Worte.

Welches Gebäude unserer Stadt hast du besonders gern?

Das Ergebnis der Nachuntersuchung kann ich kurz verzeichnen: im großen und ganzen zeigte sich Übereinstimmung mit dem eingangs des Abschnitts gezeichneten Ergebnis früherer Untersuchungen. Nur in einem bedarf es einer Ergänzung, — sowohl bei Knaben wie bei Mädchen zeigte sich neben der starken Betonung des Königlichen Schlosses, ein deutliches Hinneigen des Urteils zu solchen Gebäuden der Stadt Kiel, die durch hervorragende architektonische Schönheit charakterisiert sind. Ich verzichte darauf, die Daten hier zu geben, bemerke nur noch, daß das Ergebnis gezogen wurde unter ausdrücklichem Verzicht auf diejenigen Werturteile, die lediglich zufälligen Umständen entsprangen, etwa der zufälligen Neigung oder der Tagesneuheit.

Welches Denkmal ist dir das liebste?

Kiel ist an Denkmälern keineswegs reich, somit ist die Wahlmöglichkeit beschränkt. Trotzdem bot sich Gelegenheit, Vorziehen und Verwerfen der Kinder zu beobachten, weil diese Denkmäler von sehr ungleichem künstlerischen Werte sind.

(Siehe Tabelle S. 483.)

Das Reiterstandbild Kaiser Wilhelms I. von Brütt nimmt den Löwenanteil des Interesse in Anspruch. Es ist ein Standbild, das dem Laien — und zu denen gehört zweifelsohne auch das Kind — nicht sonderlich verschieden erscheint von den besseren gleichbetitelten Denkmälern anderer Städte. Der Übersicht I kann man nicht entnehmen, welche Momente dem Kinde für die Bevorzugung insonderheit wertvoll waren. Faßt man aber die Gesamtdaten ins

## Knaben:

| Name des Denkmals      | Stufe |    |     |    |    | Summe |
|------------------------|-------|----|-----|----|----|-------|
|                        | I     | II | III | IV | V  |       |
| Kaiser Wilhelm I . . . | 75    | 84 | 60  | 67 | 70 | 71    |
| Bismarck . . . . .     | 4     | 5  | 10  | 16 | 7  | 8     |
| Herzog Friedrich . . . | 4     | —  | 3   | —  | 6  | 3     |
| Kriegerdenkmal . . . . | 6     | 2  | 3   | 3  | —  | 3     |
| Der große Kurfürst . . | —     | 2  | 7   | 4  | 6  | 4     |
| Krupp . . . . .        | 9     | 7  | 17  | 10 | 7  | 10    |
| Löwe . . . . .         | —     | —  | —   | —  | 4  | 0,8   |
| Jesus am Kreuz . . . . | 2     | —  | —   | —  | —  | 0,4   |

## Mädchen:

| Name des Denkmals      | Stufe |    |     |    |    | Summe                |
|------------------------|-------|----|-----|----|----|----------------------|
|                        | I     | II | III | IV | V  |                      |
| Kaiser Wilhelm I . . . | 89    | 66 | 58  | 45 | 80 | $\frac{338}{5} = 68$ |
| Bismarck . . . . .     | —     | 16 | 10  | 19 | 5  | 13                   |
| Herzog Friedrich . . . | 8     | —  | 6   | 4  | 5  | 6                    |
| Kriegerdenkmal . . . . | 3     | 2  | —   | —  | 10 | 5                    |
| Der große Kurfürst . . | —     | 5  | —   | —  | —  | 1                    |
| Krupp . . . . .        | —     | 8  | 26  | 32 | —  | 33                   |
| Löwe . . . . .         | —     | 2  | —   | —  | —  | 0,4                  |
| Jesus am Kreuz . . . . | —     | 1  | —   | —  | —  | 0,2                  |

Auge, so begegnet zweifellos, daß nicht sowohl künstlerisches Empfinden, als die Fülle Geschehnisse, die an diese Persönlichkeit geheftet ist, das Motiv des Vorziehens hergibt. Dem widerspricht durchaus nicht, daß das Kruppendenkmal an zweiter Stelle gewertet wurde. Zunächst war die Einweihung desselben Tagesereignis, dann aber bedeutet der Umstand, daß es ein Denkmal von stark betonten Minusqualitäten künstlerischen Schaffens darstellt, einen erneuten Beweis, daß nicht beschauliches, passives Auffassen künstlerische Komplexionen, sondern das Interesse am Leben, am Stoff des Bildes zum Vorziehen reizt. Mithin werden alle diejenigen Bilder bevorzugt, die erzählen, zumal aus der Gegenwart, ganz unbekümmert darum, ob sie künstlerisch besonders wertvoll sind oder nicht.

Eine weitere Ergänzung erfährt diese Angelegenheit durch die Beantwortung von mancherlei Sonderfragen. Da sie nur Neben-

interesse tragen, kann ich nur eine kurze Behandlung derselben gestatten.

Die Sonderfragen beabsichtigen, einige Nebengebiete in dem Sinne zu beleuchten, ob hier eine »Schönheitskonkurrenz« oder Interessen anderer Art bestimmend waren.

#### 5. Welche Blume hast du besonders gern?

Es erübrigt sich, hier genauere und umfängliche Zahlangaben zu machen, einige allgemeinere Bemerkungen genügen. Erneut fand ich bestätigt, daß die Rose die ausgesprochene Lieblingsblume der Kinder ist, sowohl der Knaben wie der Mädchen. Erst auf den oberen Stufen konnte eine reichere Auswahl konstatiert werden. Zwar läßt sich — für diesen Zusammenhang — nicht ohne weiteres feststellen, ob der Duft, die Farbe oder die Gestalt der Rose für ihre Bevorzugung bestimmend war, die Art der andern genannten Blumen läßt aber wahrscheinlich erscheinen, daß nicht der Duft, sondern in erster Linie Form und Farbe verantwortlich zu machen sind und zwar mit starker Unterstreichung der letzteren. Denn die duftenden Blumen, die keineswegs immer die farbenreichsten sind, werden sehr viel seltener genannt als die andern.

Die größere Mannigfaltigkeit der von den Mädchen genannten Blumen läßt auf ihre stärkere Neigung schließen, sich mit Blumen zu beschäftigen.

#### 6. Welches Tier, insbesondere welchen Vogel hast du besonders gern?

Die Anzahl der genannten Lieblingstiere ist verhältnismäßig gering, bei den Knaben etwas größer als bei den Mädchen, bei älteren Kindern größer als bei den jüngern. Man muß aber bedenken, daß die Stadtjugend den Dorfbewohnern gegenüber im Nachteile ist. Sie lernt nur wenig Tiere kennen. So fand ich auch nur Tiere genannt, die im Hause sich aufhalten, sehr selten solche, die draußen leben. Es fehlt an der Gelegenheit zu unmittelbarer Beobachtung. Ich fand, wie in der früheren Untersuchung, bei den Knaben Vorliebe für das Große und Starke. Seine Lieblingstiere sind: der Hund und das Pferd. Die Neigung der Mädchen geht mehr auf das Kleine, Zierliche, Niedliche: das Hündchen und die Katze. Im allgemeinen, so schließe ich unter Vergleich dieser Tatsache mit den andern genannten Tieren — läßt sich das Kind bei der Wahl seine Lieblingstiere oft weniger durch instinktiv wirkende ästhetische Momente bestimmen (obgleich kein häßliches Tier genannt wurde), als durch Umstände, die entweder der Zufall bedingt, der

ihm eben nur eine beschränkte Anzahl von Tieren zur Auswahl zuweist, oder es greifen Wünsche ein; so denkt sich der Knabe das Pferd zumeist als Reitpferd und als den Reiter niemand anders als sich selber, oder er denkt an das Vergnügen, das ihm der possierliche Affe oder das drollige Eichhörnchen bereitet.

Bei den Mädchen fand ich durchweg eine größere Hinneigung zu den Vögeln. Bei ihnen dominiert wesentlich das Interesse für die Nachtigall, dann folgen Papagei und Kanarienvogel. Auf Stufe I bis III beherrscht die Nachtigall, auf der IV. der Kanarienvogel und auf der V. der Papagei das Interesse. Hier kann nicht zweifelhaft sein, daß der Papagei seines Sprechens, der Kanarienvogel seiner Farbe und munteren Bewegungen, die Nachtigall aber ihres Gesanges wegen vorgezogen wird. Es ist interessant zu beobachten, wie die Vorliebe für den Gesang so stark ist, daß Vögel, die durch Gestalt und Farbe sich auszeichnen, kaum genannt werden. Interessant ist die Beobachtung besonders eines doppelten Umstandes wegen: 1. haben die Kinder eine ganze Reihe Vögel letztgenannter Art durch Vermittlung des Unterrichts im Bilde und in ausgestopftem Zustande kennen gelernt, 2. bin ich überzeugt, daß kaum die Hälfte der Kinder, welche die Nachtigall als Lieblingsvogel bezeichneten, (trotz der für unsere Stadt verhältnismäßig günstigen Verhältnisse: zahlreiche städtische Pachtgärten) den Gesang des Vogels gehört haben. Aber der Vogel ist nun einmal der erste Sänger unserer heimischen Vogelwelt, alle Welt bezeichnet ihn als solchen — und das wirkt suggestierend auf das Kind ein und zwar in dem eben genannten Maße. — Bei den Knaben zeigen sich nicht unwesentliche Unterschiede. Zunächst beobachten wir keineswegs ein Vorherrschen der Neigung für die Nachtigall — möglich, daß das damit zusammenhängt, daß der Knabe weniger suggestibel ist als das Mädchen —, ferner finden wir eine bedeutend größere Anzahl von Vögeln genannt, endlich sind das nahezu ausnahmslos Vögel, die durch ihre Farbenpracht ausgezeichnet sind: Pfau, Stieglitz, Paradiesvogel, Buntspecht, Kolibri, Rotkehlchen, Kanarienvogel, Buchfink, Zeisig, Goldfasan, oder solche, die durch Größe und Stärke ausgezeichnet sind, wie Strauß, Adler und Schwan. Der Papagei hat auch viele Liebhaber. Daneben spielt naturgemäß auch der Zufall in der Wahl eine Rolle, jenachdem er diesen oder jenen Vogel in den Besitz des Kindes bringt.

Wir erfahren mithin, daß auch in der Auswahl der Lieblingstiere Vorziehen und Verwerfen der Kinder durch ästhetische Umstände mitbestimmt werden.

### 7. Welchen Anzug wünschst du dir?

Die Ausbeute für die vorliegende Aufgabe ist gering. Einerseits regen sich Wunschideale, die hier und da den elementarsten Bedürfnissen entspringen. Die Zahl und Mannigfaltigkeit der Wünsche ist bei den Mädchen ungleich größer als bei den Knaben. Dort finden sich alle erdenklichen Farben und Modeformen verzeichnet. Bei den Knaben ist das anders. Da überwiegt der »Matrosenanzug«. Mancher wünscht sich einen Prinzen- oder einen Galaanzug, mancher moderne Quertaschen. Später kommt die Periode, da die langen Hosen mit Inbrunst gewünscht werden, sie absorbieren einen großen Teil des Interesse für die Kleidung.

Auf den oberen Stufen kommt auch der »junge Herr« in dem Wunsche je und je zum Ausdruck. Das Interesse daran, sich zu putzen und zu schmücken finden wir bei Kindern allgemein, doch stärker bei den Mädchen.

### 8. Wohin möchtest du einen Ausflug machen?

Einen Ausflug machen, der das Einerlei der täglichen Beschäftigung unterbricht, gehört zu den Wonnen des Kinderlebens. In diesem Zusammenhang soll erwogen werden, ob das Kind in seinen Wünschen sich bestimmen läßt durch die Schönheit der erwählten Gegend. Das Ergebnis der Umfrage bestätigte das in durchaus befriedigendem Maße sowohl für Knaben wie für Mädchen, sowohl für die niederen wie für die höheren Altersstufen. Wo nicht Reiseziele gewünscht wurden, die durch landschaftliche Reize ausgezeichnet sind, da griffen bei den Knaben Wünsche ein, die dem Drang in die Ferne entspringen, da will der eine nach Afrika, der andere in die Schweiz, jener nach Frankreich, dieser nach Jerusalem, der eine in die Riviera, der andere nach Rußland, dieser nach Dänemark, jener in den Harz, der eine nach China, der andere nach Mecklenburg usw. Charakteristisch ist, daß in diesen Wünschen dem Knaben keine Reise zu weit ist, während die Mädchen sich — mit Ausnahme der unteren Stufe — innerhalb der Grenzen der Heimatprovinz halten.

Wir dürfen dieser kurzen Betrachtung entnehmen, daß die Jugend in reichlichem Maße auch für das Schöne in der Natur Herz und Sinn haben.

### 9. Lieblingsspiel und Lieblingsturnübung

Diese letzte Fragestellung hatte sich zur Aufgabe gestellt, zu erkunden, ob auch in Spielen und Turnen ästhetische Neigungen nach-

weislich seien, ob die Vorliebe ging auf solche Übungen und Spiele, die durch Haltung und Ordnung, oder auf solche die Geschick, Kraft und Gewandtheit in erster Linie verlangen.

Hinsichtlich des Lieblingsspiels kann ich wiederum verweisen auf meine Abhandlung über Kinderideale, deren Ergebnis ich hier vollkommen bestätigt fand. Die Lieblingsspiele der meisten Knaben sind Freiluft-, die der meisten Mädchen Zimmerspiele. Weitaus am häufigsten wird von beiden Geschlechtern das Ballspiel als Idealspiel bezeichnet. Den Knaben charakterisieren die Lauf- und Raufspiele, die Mut, Lust, Gewandtheit und Kraft erfordern, das Mädchen die säuberlich geordneten, wie Kreisball, Fangeball, Lottospiel und die Puppe. Der Knabe will mit seinem Spiel hinaus in Freiheit und Ungebundenheit, das Mädchen mag ins Haus, zur Ordnung und Gesittung. Wenn wir also von ästhetischen Elementen reden wollten, so kann dies nur bezüglich der Mädchen geschehen, die auf Ordnung und Anmut bei ihren Spielen halten.

Ähnlichem begegnen wir bei dem Turnen. Weil ich in »Kinderideale« diese Angelegenheit nicht berührt habe, gebe ich hier die prozentualen Werte wieder, geordnet nach Alter und Geschlecht der Kinder.

(Siehe Tabelle S. 488.)

Ein Blick auf die beiden Tabellen belehrt uns, daß die Anzahl der beliebten Turnübungen bei den Knaben bedeutend größer ist als bei den Mädchen.

Scheidet man alle aus, die einen Wert in der Tabelle unter 5% haben, so kommen für die Mädchen nur zwei Übungen in Frage, der Rundlauf und das Schweben in den Ringen. Für das Reck und die Kletterübung fand sich keine einzige Stimme. Bei den Knaben finden wir das Klettern durch den höchsten Gesamtwert ausgezeichnet, dann Sprungseil und Reck; die den Mädchen liebsten Turnübungen, Rundlauf und Ringe finden bei den Knaben eine geringe Wertschätzung.

Auch im Verhalten auf den einzelnen Altersstufen zeigen sich bezeichnende Unterschiede: das Interesse der Mädchen bleibt während der ganzen Zeit annähernd auf gleicher Höhe, nicht so bei den Knaben. Deutlich fällt mit steigendem Alter das Interesse für Klettern, dagegen steigt das für Reckübungen und Springen. Der Umschwung in der Neigung findet auf der dritten Altersstufe statt, wie ein Vergleich.

Für die Aufgabe, die uns hier beschäftigt, ist wieder die Ausbeute sehr gering, die eingangs gestellte Frage läßt sich aus dem vorhandenen Material weder bejahen noch verneinen. Man muß schon

## Knaben:

| Name der Turnübung   | Stufe |     |     |     |     | Summe |
|----------------------|-------|-----|-----|-----|-----|-------|
|                      | I     | II  | III | IV  | V   |       |
| Reck . . . . .       | 26    | 38  | —   | 18  | 12  | 19    |
| Springseil . . . . . | 32    | 30  | 64  | 29  | 8   | 32    |
| Rundlauf . . . . .   | 7     | 11  | 8   | 11  | 20  | 11    |
| Barren . . . . .     | 8     | 2   | —   | —   | —   | 2     |
| Pferd . . . . .      | 3     | —   | —   | —   | —   | 1     |
| Laufen . . . . .     | 7     | —   | —   | —   | —   | 1     |
| Klettern . . . . .   | 7     | 19  | 16  | 32  | 44  | 44    |
| Ringe . . . . .      | 10    | —   | 12  | —   | 16  | 8     |
| Summe                | 100   | 100 | 100 | 100 | 100 |       |

## Mädchen:

| Name der Turnübung        | Stufe |     |     |     |     | Summe |
|---------------------------|-------|-----|-----|-----|-----|-------|
|                           | I     | II  | III | IV  | V   |       |
| Reck . . . . .            | —     | —   | —   | —   | —   | —     |
| Sprungseil . . . . .      | —     | 1   | —   | —   | —   | —     |
| Rundlauf . . . . .        | 32    | 29  | 28  | 40  | 25  | 31    |
| Barren . . . . .          | 3     | 2   | —   | —   | —   | 1     |
| Pferd . . . . .           | —     | 1   | —   | —   | —   | —     |
| Laufen . . . . .          | 7     | —   | 4   | —   | —   | 2     |
| Klettern . . . . .        | —     | —   | —   | —   | —   | —     |
| Ringe . . . . .           | 50    | 65  | 68  | 60  | 75  | 63    |
| Reigen . . . . .          | 8     | —   | —   | —   | —   | 2     |
| Stabübung . . . . .       | —     | 1   | —   | —   | —   | —     |
| Keulenschwingen . . . . . | —     | 1   | —   | —   | —   | —     |
| Summe                     | 100   | 100 | 100 | 100 | 100 |       |

erwägen, wie die Übungen von Knaben und Mädchen ausgeführt werden, dann allerdings wird man geneigt sein, den Eingangsgedanken zuzugeben.

## D. Schluss

Wir sind am Ende eines recht mühevollen Weges angelangt. Mancher wird geneigt sein, den Preis für die Arbeit sehr gering zu nennen, jener gar behaupten, sie sei ganz unnütz gewesen, denn es seien grobenteils Dinge zu Tage gefördert worden, die nicht neu seien.

Demgegenüber möchte ich, schließend, ganz kurz Stellung nehmen. 1. Der Einwurf zeigt von starker Unkenntnis vom Wesen des pädagogisch-psychologischen Experiments. Es gehört zu dessen Wesen, daß es ungemein mühselig und auch zu dessen Wesen, daß der Erfolg oft nur bescheiden ist. Einerseits erfordert diese Arbeit, die unbekümmert um äußeren Erfolg, lediglich aus wissenschaftlichem Interesse geleistet wird, als solche schon ihre Anerkennung, andererseits ist aber ein ganz falscher Standpunkt, nur in der Erwartung, etwas durchaus Neues zu hören, an die Untersuchungen heranzutreten. Das Experiment ist eine besondere Form der Erfahrung, das ist schon oft ausgeführt worden — aber darin liegt doch zugleich ausgesprochen, daß es sehr oft zu ähnlichen Ergebnissen wie jene kommen muß. Aber — und darin steckt der Wert dieser Beobachtungsweise — die übereinstimmenden Ergebnisse sind jetzt ganz anders fundiert, als das durch die bloße Beobachtung möglich war. Sie sind dem zufälligen Meinen und Scheinen entrückt und auf wissenschaftlichen Boden gestellt worden. — Für das Experiment selbst aber bedeutet diese Übereinstimmung mancher Ergebnisse ebenso oft eine Bewährung, einen Beweis, daß es sich auf richtiger Fährte befindet. Sie gibt ihm das Recht, nachdrücklich seine Stimme auch dann geltend zu machen, wenn es zu abweichenden Resultaten kommt und Irrtümer nachweist. Ich möchte sehen, wie diejenigen, die jetzt über die Unfruchtbarkeit des Experiments eifern, dem Experimentieren zu Leibe gehen würden, wenn es tatsächlich nur Neues bringen würde.

In der vorliegenden Frage aber glaube ich, unter Wahrung möglichst großer Vorsicht und auf breitester Grundlage, nachgewiesen zu haben, daß allerdings im Kinde ästhetische Qualitäten schlummern und daß treffende Maßnahmen geeignet sind, diese zu entfalten und gegen unedle Einflüsse zu immunisieren. Das Wortschöne liegt dem Kinde ungleich näher als das Bildschöne. Ferner: Die Voraussetzungen, welche die Förderer auf dem Gebiete der Kunsterziehung ohne weiteres vorwegnehmen, sind somit experimentell erwiesen: eine Kunsterziehung ist möglich.

Freilich: wie hoch die Ziele zu stecken sind, welche Sondermaßnahmen notwendig sind, ob die gegenwärtigen Bestrebungen in ihrer Methode berechtigt sind — das sind Fragen, die hier, wo die Absicht auf die Voraussetzung allein gelenkt war, nicht beantwortet werden sollen. Ich hoffe jedoch, daß Fingerzeige hier und da den vorliegenden Untersuchungen entnommen werden können.

## Stimmen zur Reform des Religions-Unterrichts

(Fortsetzung)

### XIV

#### Leitsätze zum Religions-Unterricht

Von

Dr. P. Natorp, Professor a. d. Universität Marburg

1. Die Schwierigkeit, mit der der Religionsunterricht der Schule — der Volksschule wie der höheren Schule — in gegenwärtiger Zeit zu kämpfen hat, liegt nicht bloß darin, daß es das Innerste und Höchste des Menschenlebens ist, worum es sich dabei handelt; auch nicht bloß darin, daß die religiösen Überzeugungen heute weiter auseinandergehen und mehr in Fluß sind, als vielleicht je zuvor; sondern darin, daß das ganze Verhältnis der Religion zu den übrigen Grundbestandteilen der durch die Schule dem jüngeren Geschlecht zu überliefernden nationalen und menschheitlichen Kultur unsicher geworden; daß die Tatsache eines tiefgehenden Konflikts zwischen der überkommenen Jenseitsreligion und der humanen Wissenschaft, Sittlichkeit und Kunst vorliegt und sich länger nicht verbergen läßt; eines Konflikts, der noch weit entfernt ist von einer solchen Lösung, welche hoffen dürfte zur gemeinsamen Überzeugung auch nur derer zu werden, die gewillt und befähigt sind die Frage mit unbefangener Wahrheitsliebe ins Auge zu fassen.

2. Bei dieser Lage ist nur einer von zwei Wegen möglich. Das Eine wäre: völliger Verzicht auf irgend welche Gemeinsamkeit religiöser Unterweisung; strenge Ausschließung also der Religion aus dem gemeinsamen Unterricht der Schule, und Freigebung desselben an die einzelnen Bekenntnisse, und zwar alle ohne Unterschied; denn keine einzige religiöse Überzeugung darf vergewaltigt werden, nicht die der kleinsten Minderheit, ja nicht die eines einzelnen; nicht die positive, aber auch nicht die negative. So erhielte die Religion eine ganz abgesonderte Stellung neben dem übrigen, durch den gemeinsamen Unterricht zu überliefernden Kulturinhalt; aus dem auf diesen gerichteten Unterricht dagegen wäre das religiöse Element ganz auszuscheiden.

3. Aber diese Losreißung der Religion vom Zusammenhange des Kulturlebens ist an sich nicht sachgemäß und würde nach vielen Seiten geradezu gefährlich wirken. Der Partikularismus des Bekenntnisglaubens würde dadurch nur gefördert. Bewiese dann die Religion in dieser von der Kultur losgelösten Stellung überhaupt noch eine

wirkliche Macht, so würde sie geradezu bedrohlich werden für die gemeinsame Kulturarbeit, deren Erhaltung und Förderung die Schule dient; zeigte sie sich in solcher Absonderung ohnmächtig, so bliebe nur eine auch um den wertvollen Gehalt der Religion verkürzte, also eine verstümmelte Kultur übrig. In jedem Fall wäre der Konflikt zwischen Religion und humaner Kultur auf diese Weise nicht beseitigt oder auch nur gemildert, sondern unabsehbar verschärft.

4. Und dabei wäre das, was man auf diesem gewagten Wege retten wollte, die Freiheit der Gewissen, gerade so nicht gewahrt. Der Staat zwar und die bürgerliche Gemeinde würden aufhören einen Bekenntniszwang zu üben; aber die Kirche würde ihn um so schärfer anspannen. Selbst wenn DÖRPFELDS Vorschlag Hoffnung auf Verwirklichung hätte, nach welchem die Schule hinsichtlich des Inhalts des Unterrichts, besonders des religiösen, freien Verbänden religiös gleichgestimmter Hausväter (»Schulgemeinden«) an erster Stelle verantwortlich wäre, so wäre in Hinsicht der Gewissensfreiheit nicht mehr gewonnen, als daß an die Stelle einer oder zweier großer Religionsgemeinschaften ungezählte kleine träten, die in der so gewonnenen Freiheit ihre Sondernrichtung nur um so schärfer betonen und sich jeder Verständigung verschließen würden. Dem Gewissen der Eltern geschähe kein Zwang mehr; aber sie selbst würden ihn mit um so unumschränkterer Gewalt auf die Kinder ausüben können, und ihn auf sie auszuüben durch eine solche Einrichtung geradezu angewiesen werden. Die wahre Gewissensfreiheit ist aber die des Individuums, nicht die irgend welcher, gleichviel ob weit oder eng verstandenen Korporation. Es darf überhaupt kein vormundschaftliches Gewissen geben, auch nicht der Eltern für die Kinder.

5. Ist also dieser Weg bedingungslos abzulehnen, muß vielmehr der religiöse Unterricht gemeinsam und in Verbindung mit dem ganzen Unterricht der Schule verbleiben, so bleibt nur eines übrig: die Schule hat nicht irgend welche, sei es alte oder neue, allgemeine oder besondere, positive oder gar negative religiöse Überzeugung, nicht irgend welches »Bekenntnis« als feststehend anzunehmen und dem nachkommenden Geschlecht zu überliefern, sondern sie hat allein die Tatsache der Religion und ihre wirkliche Bedeutung im Ganzen der menschheitlichen und nationalen Kultur anzuerkennen und dem Verständnis nahe zu bringen. Sie hat also einen inhaltlich allgemeinen, streng undogmatischen Unterricht, für alle gemeinsam, zu erteilen, einen Unterricht nicht in, sondern über Religion; das heißt einen Unterricht, der nicht bezweckt, irgend eine gegebene Religion dem Kinde einzupflanzen, oder auch nur ihre hauptsächlich durch andere,

kirchliche oder Familien-Einflüsse bedingte Entfaltung in ihm an ihrem Teil zu befördern; sondern sich streng darauf beschränkt, diejenige Kenntnis und dasjenige Verständnis von Religion mitzuteilen, welches zur Kenntnis und zum Verständnis der ganzen, dem jüngeren Geschlecht durch die Schule zu überliefernden menschheitlichen und nationalen Kultur erforderlich ist. Sie soll also ihren Zögling vor die Frage der Religion zwar stellen, aber nicht irgend eine bestimmte Antwort auf diese Frage ihm autoritativ aufdringen oder auch nur nahelegen. Die Antwort soll ein jeder nach erlangter Reife, also jenseits des Schulalters, selbständig, rein nach dem eigenen Gewissen — womöglich finden; er soll aber auch, wenn er keine findet, durch den Unterricht davon einen Begriff bekommen haben, daß es Religion gibt, und was sie im Gesamtleben der menschlichen Kultur bisher bedeutet hat und noch bedeutet.

6. Aufgabe des Religionsunterrichts der Schule ist also keinesfalls »Aneignung der Heilstatsachen«, wie z. B. die preußischen Lehrpläne für die höheren Schulen sagen. Eine solche Forderung ist an sich sinnlos in einer Zeit, wo die Überzeugungen der redlichsten und religiösesten Menschen darüber, wo das »Heil« liege, so weit auseinandergehen wie heute: Aber selbst wenn hierüber gar kein Zweifel bestände, so würde es nicht die Aufgabe der Schule sein, die Aneignung dieses Heils in ihrem Zögling zu bewirken. Der Lehrer soll nicht den Seelsorger spielen müssen, der Schule nicht die Verantwortung für das Seelenheil (im religiösen Sinne) aufgebürdet werden. Dagegen liegt in ihrem Bereich und gehört zu ihrer natürlichen Aufgabe die Erschließung der Welt der religiösen Vorstellungen, als eines eigenen und wichtigen Gebietes des seelischen Lebens der Menschheit; und zwar dieser Vorstellungen, soweit sie für unsere Nation historisch bedeutend gewesen und gegenwärtig noch in ihr wirksam sind; mit Verzicht jedoch auf jeden dogmatischen Anspruch. Es soll vielmehr der Religionslehrer bis zum tiefsten durchdrungen sein von der Gewissenhaftigkeit gegen die ihm anvertraute Seele des Zöglings, daß er nicht seine besondere religiöse Überzeugung ihm aufdringe, nicht bloß nicht durch äußeren Zwang, sondern auch nicht durch die Mittel einer feineren Suggestion, wie viele Geistliche sie in der Gewalt haben.

7. So allein entspricht es dem allgemeinen pädagogischen Grundsatz: daß Bildung auf Selbsttätigkeit beruhen muß, die durch die Mit-tätigkeit des Erziehenden nur entbunden, gegen hemmende oder ablenkende Einflüsse geschützt und in ihrer eigenen, natürlichen Bahn gehalten werden, nicht aber unterbunden oder in eine ihr nicht natürliche Bahn künstlich eingelenkt werden soll. Selbst wer statt

der Autonomie die Theonomie behauptet, darf doch nicht im Unterricht dem Zögling gegenüber den Gott spielen wollen, sondern muß vielmehr streben, die ihm anvertraute Seele aller menschlichen Autorität gegenüber frei zu machen, damit sie der alleinigen Einwirkung »Gottes« offen stehe. Vollends ist es so gefordert, wenn und solange der fragliche Unterricht — wie es nach obigem auch sachlich begründet ist — im Auftrag und unter der Verantwortlichkeit des Staats oder der bürgerlichen Gemeinde erteilt wird. Denn der Staat hat als solcher keine Konfession, noch darf er eine solche seinen Bürgern aufzwingen, weder eine einzige, noch mehrere zur Auswahl; weder eine allgemeine noch eine besondere. Dagegen ist er, als berufener Träger und Pfleger der nationalen Kultur, ohne jeden Zweifel befugt und verpflichtet, Religion, sofern und solange sie ein tatsächlich wirksamer Kulturfaktor ist, im Zusammenhang mit dem Ganzen der bis dahin errungenen Kultur der Kenntnis und dem Verständnis des jüngeren Geschlechts durch die Schule nahezubringen.

8. Man hat bisweilen gezweifelt, ob überhaupt ein Unterricht über Religion möglich sei, der nicht, auch ungewollt, zum Unterricht in Religion werde; weil in der religiösen Vorstellungs- und Gefühlswelt die suggestive Wirkung an sich liege. Aber so sicher es möglich ist, die Tatsachen des religiösen Lebens und Glaubens der Vergangenheit und Gegenwart, zwar nicht ohne persönlichen Anteil, aber doch ohne parteiliche Voreingenommenheit historisch festzustellen und psychologisch zu ergründen, muß es auch möglich sein, eben diese Tatsachen nach ihrem historischen und psychologischen Zusammenhang dem Verständnis des Heranwachsenden schrittweise näher zu bringen, ohne daß damit zugleich die Aneignung einer bestimmten religiösen Überzeugung oder Gemüthhaltung sei es absichtlich ihm angetutet oder auch unbeabsichtigterweise in ihm hervorgerufen wird. Hat schon längst die Wissenschaft diese freie Stellung zur Religion eingenommen, so wird die Pädagogik daraus die Konsequenzen zu ziehen haben, da sie doch, hier wie in allem, sich auf den Grund der Wissenschaft zu stellen die unabweisbare Pflicht hat. Damit würden die Schwierigkeiten völlig wegfallen, unter denen die Schule in Hinsicht der religiösen Frage zur Zeit leidet. Diese Schwierigkeiten bestehen in der Tat gar nicht für die Universität, soweit wenigstens sie die freie Forschung und eigene Überzeugung als Prinzip anerkennt; sie würden ebenso wenig für die Schule bestehen, wenn sie sich mit Entschiedenheit auf den gleichen Grund stellen würde, wie sie doch will und soll. Eine Pädagogik jedenfalls, die nach den Prinzipien PESTALOZZIS und KANTS Entwicklung von innen, nicht

Hineinbildung von außen als Aufgabe erkennt, darf sich auch in der religiösen Frage nur im gleichen Sinne der Freiheit und unbedingten Achtung der Gewissen entscheiden.

9. Man fürchtet vielfach mit dem autoritativen Religionsunterricht der Sittlichkeit eine unentbehrliche Stütze zu rauben. Allerdings würde der autoritative Religionsunterricht, vorausgesetzt, daß er seine Absicht wirklich erreichte, allgemein den Geist der Autorität stützen. Doch wird, wer sich nicht gegen offenkundige Tatsachen verschließt, zugeben müssen, daß er diese Absicht schon lange nicht mehr und immer weniger, ja sehr oft das volle Gegenteil davon erreicht. Echte Sittlichkeit aber kann überhaupt nicht auf Autorität, sondern nur auf Freiheit ruhen; eine Stütze der freien Sittlichkeit aber ist nicht eine Religion, welche selbst in unfreier Weise beigebracht wird, sondern, wenn überhaupt eine, dann allein eine solche, die in voller Freiheit eigener Überzeugung erwächst. Übrigens muß festgehalten werden, daß Sittlichkeit und Religion, bei aller innigen Berührung, doch dem wesentlichen Grunde nach voneinander verschieden und unabhängig sind.

10. Der Stoff des Religionsunterrichts brauchte bei gedachter Zielbestimmung nicht ein wesentlich anderer zu sein als bisher. Denn natürlich hat auch der bisherige Religionsunterricht die für unsere Nation und die gegenwärtige Kulturstufe bedeutsamsten Daten der religiösen Überlieferung in den Vordergrund gestellt. Doch wäre eine strenge Sichtung auf der einen Seite, eine Ergänzung auf der andern durch freieren und weiteren Umblick auch auf andere als die traditionellen Stoffe geboten. Es wären besonders die biblischen Stoffe, die eine gewisse Klassizität mit vollem Recht erlangt haben und behalten sollen, zu ergänzen durch Darstellungen des religiösen Lebens der deutschen Vergangenheit und Gegenwart. Es sei hier besonders auf SCHIELES gutes Buch »Deutscher Glaube. Ein Lesebuch religiöser Prosa zum Schulgebrauch im deutschen Unterricht« (Dürrs Deutsche Bibliothek für Seminare, Bd. XII, Leipzig 1905) hingewiesen; welches zwar der obigen Absicht insofern nicht entspricht, als es, mit Rücksicht auf die tatsächlich vorliegende religiöse Spaltung, das protestantische Deutschland ausschließlich berücksichtigt, und auch nicht für den Religionsunterricht, sondern für den deutschen Unterricht bestimmt ist; welches aber doch, schon durch seine bloße Existenz, hinreichen sollte, jeden noch Zweifelnden zu überzeugen, daß der Bruch mit der bisherigen ausschließlichen Bibel-, Katechismus- und Kirchenlied-Tradition nicht den Bruch mit Religion und Christentum zu bedeuten braucht.

11. Einer radikalen Änderung dagegen bedürfte die Behandlungsweise. Schon längst hat PESTALOZZI die Anknüpfung der religiösen Unterweisung an die unmittelbaren Erfahrungen des Menschenlebens, an die »Anschauung« desselben gefordert. Durch sie können dem Kinde schon von der untersten Stufe des Schulunterrichts an die schlichten Grundgefühle und Grundvorstellungen, auf denen alle Religion beruht, nahegebracht werden, nicht in irgend einer lehrhaften Form, sondern rein als Erfahrungen, als Erlebnisse menschlichster Art und Bedeutung, denen der Unterricht nur das ebenso schlichte, dem Kind und Volk verständliche Wort hinzuzufügen hat. Damit wird aber zugleich die Grundlage gewonnen für die weitere Vertiefung, die, wie in jedem andern Gebiet, die eigene Erfahrung ergänzen muß durch die Erfahrungen anderer, der Mitlebenden sowohl, als derer, die eine Spur ihres Lebens in der Geschichte hinterlassen haben. Hierbei ist in strenger Stufenfolge das den eigenen Erfahrungen Verwandteste, also von ihnen aus Verständlichste voranzustellen, und nur in stetigem Übergang zu dem ferner und höher hinauf Liegenden fortzuschreiten; nicht aber, wie jetzt vielfach, gleich anfangs mit schwer Faßlichem, dem eigenen Vorstellungskreise und eigenen Erleben des Kindes ganz Fernstehendem einzusetzen. Haben die biblischen Stoffe, wie anzuerkennen, für das religiöse Gebiet eine gewisse Klassizität mit Grund erlangt, so haben sie es nur dadurch und nur insoweit, als sie wirklich einfache, elementare Formen religiösen Lebens in entsprechend elementarer Fassung zum Ausdruck bringen. Erst auf höherer Stufe tritt zum Selbsterlebten und geschichtlich bekannt Gewordenen der religiöse Begriff; nicht als dogmatisch abschließend, sondern streng nur als Versuch, den Inhalt des Erlebten auf einen möglichst scharfen Ausdruck zu bringen; stets mit dem bestimmten Vorbehalt, daß kein solcher Ausdruck je als endgültig zu betrachten, sondern, wie dem religiösen Erleben selbst, so der begrifflichen Prägung des Erlebten der Spielraum unbegrenzt offen zu halten sei.

## XV

**Thesen über den Religionsunterricht an höheren Schulen<sup>1)</sup>**

Von

Gymnasialoberlehrer Dr. **F. Heuck** in Berlin

1. Religion ist das innere Verhältnis des Menschen zu Gott, nach christlicher Auffassung das Kindschaftsverhältnis. Wie der

<sup>1)</sup> Die Ausführungen meiner Thesen finden sich in meiner Broschüre »Zum Religionsunterricht an höheren Schulen«. (Berlin, Alexander Duncker, 1904.)

einzelne zu Gott steht, ob er sich als Gotteskind fühlt oder nicht, ob er Christ ist oder nicht, darüber entscheidet das Leben, nicht die Schule. Wohl kann die Schule durch Klärung des Denkens manchen Anstoß aus dem Wege räumen und dadurch den Weg zu Gott vielleicht hier und da ebnen, aber nicht kann sie es sich zum Ziel setzen, den einzelnen in das richtige Verhältnis zu Gott zu bringen; d. h. mit andern Worten: Religion ist nicht lehrbar.

2. So gewiß Religion selbst Sache des Gemüts — oder wie man sich nun ausdrücken will — ist, so gewiß ist Religionsunterricht etwas anderes als Religion, und zwar wie jeder andere Unterricht Sache des Verstandes. Indem der Religionsunterricht — wie jeder andere Unterricht — sich zunächst ausschließlich an das logische Denken richtet, wirkt er mittelbar auch auf das Gemüt. Das ist der einzige, durch die Psychologie gewiesene Weg. Außerdem ist es töricht, Verstandesbildung als ethisch wertlos anzusehen: Gemüt ohne Verstand ist genau ebenso unmoralisch wie Verstand ohne Gemüt!

3. Ebenso wenig wie Religion kann der Religionsunterricht den Schülern Moral beibringen. Ob die Kinder liebevoll, gehorsam, verträglich usw. sind, hängt von der Behandlung ab, die ihnen zu teil wird, und von der Umgebung, in der sie aufwachsen und aus der sie sich unbewußt ihre Vorbilder wählen. Es läßt sich keine Gesinnung in die Kinder hineinreden.

4. Klärung des Denkens — darauf zielt der Religionsunterricht, wenn er nicht wertlos oder gar gefährlich sein soll, einzig und allein ab. Damit ist ihm eine sehr schwere, aber auch sehr dankbare Aufgabe gestellt; eine schwere, weil die Unklarheit in religiösen Fragen, durch die Jahrhunderte hindurch kirchlich sanktioniert, auch heute noch weiten Kreisen als der eigentliche Kern der Frömmigkeit erscheint; eine dankbare, weil nur durch Aufklärung die Schüler die Fähigkeit erlangen können, dereinst dem Sturm laufen gegen die Religion einerseits wie dem ungleich gefährlicheren scheinheiligen Pharisäertum andererseits wirksam zu begegnen, zu eigenem sowohl wie zu der Allgemeinheit Nutz und Frommen. Der Religionsunterricht hat zu diesem Zweck dann einzusetzen, wenn die Reflexion erwacht ist; das ist der Fall in den oberen Klassen, hier ist der systematische Religionsunterricht am Platze.

5. Die Frage, ob auch schon in den mittleren und unteren Klassen Religionsunterricht erteilt werden kann, will ich nicht rundweg mit nein beantworten (vergl. meine Broschüre S. 39 u. 40). Es handelt sich meiner Ansicht nach aber hier um ein Problem, das

noch erst seiner Lösung harret. Daß der landläufige Unterricht auf der mittleren und unteren Stufe ein Nonsens ist, das allerdings scheint mir nicht mehr zweifelhaft zu sein.

6. Der Religionsunterricht in den oberen Klassen soll historischen Charakter tragen; darunter verstehe ich nicht eine trockene Mitteilung von einzelnen Tatsachen, sondern eine Einführung in das geschichtliche Verständnis der christlichen Religion und der Kirche. Eine Diskussion der allgemeinen großen Welt- und Lebensfragen kann dabei gar nicht umgangen werden.

7. Die Stoffverteilung auf die vier oberen Klassen denke ich mir folgendermaßen:

1. Geschichte des israelitischen Gottesglaubens (UII).
2. Jesus (OII).
3. Paulus und Johannes (UI).
4. Kirchengeschichte (OI).

Bei Nr. 1 wäre die Babel-Bibel-Frage heranzuziehen, bei Nr. 2 aus der allgemeinen Religionsgeschichte Buddha und Mohammed, bei Nr. 3 griechische Philosophie und Philo, bei Nr. 4 Confessio Augustana und der Luthersche Katechismus aus der alten Zeit, aus der neuen Zeit Harnacks Wesen des Christentums und Ähnliches.

8. Der Religionsunterricht an höheren Schulen ist ein wissenschaftlicher Unterricht wie jeder andere, keine konfessionelle Unterweisung! Er dient — und darin besteht seine Hauptaufgabe — der allgemeinen Bildung. Daß aus konfessionellen Rücksichten nach den geltenden Bestimmungen auf wissenschaftlichen Religionsunterricht verzichtet werden kann, daß dadurch der Unbildung weitgehende Konzessionen gemacht werden und der Denk-Faulheit und Feigheit Vorschub geleistet wird, müssen wir — wie die Verhältnisse nun einmal liegen — als ein Übel ertragen, nicht dürfen wir das aber als ein gutes Recht verteidigen. Im Prinzip muß von jedem Gebildeten, ganz gleich wie er persönlich zu der Sache steht, verlangt werden, daß er ein Verständnis für religiöse Fragen besitzt.

## XV

### Lehrplan-Entwurf für eine Ober-Realschule

Von

Dr. **H. Lietz**, Leiter des Landerziehungsheims Schloß Bieberstein (Ilsenburg, Haubinda)

#### Religionsgeschichte und Religionslehre

I. Kursus (Sexta, Quinta, Quarta).

VI. Stufe der naiven kindlichen Vorstellung, der Freude an typischen Persönlichkeiten und charakteristischen Begebenheiten. Das

religiös-sittliche Leben der Vergangenheit, veranschaulicht an reichen die Phantasie fesselnden Stoffen.

Ausgang vom religiös-sittlichen und kirchlichen Leben der Gegenwart. — Rückgang auf seinen Begründer: Jesus. Erzählungen über Jesu Geburt, Kindheit, Taten (Wunder), Tod, Auferstehung. 2. Die ältesten Zeiten des israelitischen Volkes (Patriarchen, Moses).

2 Std.

V. Die wertvollsten Erzählungen aus der israelitischen Richter-, Königs- und Prophetenzeit. (Josua, Deborah, Gideon, Jephta, Simson, Saul.) Einiges von David. Ahab und Elias. Elisa. Amos. Bilder aus dem Leben Jeremias. Bilder aus dem Exil (Psalm). Nach der Rückkehr (Haggai).

2 Std.

IV. Die einfachsten Bestandteile der Verkündigung Jesus (Bergpredigt, Gleichnisse). Die Schicksale seiner Jünger in der Urgemeinde. Charakteristisches aus dem Leben Paulus und wenige Bilder aus der Geschichte der altchristlichen Kirche.

2 Std.

## II. Kursus (Unter-, Ober-Tertia, Unter-Sekunda).

Anbahnung zum geschichtlichen Verständnis der Entwicklung der israelitischen Religion und der Entstehung der christlichen Religion aus ihr.

IIIb. Entwicklung der israelitischen Religion im Zusammenhang mit der Entstehung des alten Testaments. Die Phasen der Entwicklung: 1. israelitische Volksreligion, ältestes aus Pentateuch, Richtern, Königsbüchern. 2. Prophet. Religion (Propheten, einige Psalmen). — 3. Gesetzesreligion (Priesterkodex, Esra, Nehemia).

2 Std.

IIIa. Von Esras Tode bis zur Wirksamkeit Jesus: Ausübung und Erstarrung der Gesetzesreligion und immer erneuter Kampf gegen sie bis zu ihrer schließlichen Überwindung durch Jesus. 1. Strenger Standpunkt der Gesetzesreligion. Vernichtung der lebendigen Prophetie (Sacharja II, Maleachi). 2. Reaktion gegen die Ausschließlichkeit und Härte der Gesetzesreligion (Ruth, Jona). 3. Der Kampf um die religiöse Eigenart unter Führerschaft der Makkabäer. 4. Die Entstehung der Weisheitsliteratur (Hiob, Sprüche usw.). 5. Die Apokalypstik. 6. Die Wiedererstehung des Prophetismus (Johannes der Täufer). 7. Das Leben Jesu bis zum Einzug in Jerusalem. 2 Std.

IIb. Der weitere Verlauf der Wirksamkeit Jesu, sein Kampf gegen die Gesetzesreligion und sein Tod. Der Sieg seiner Verkündigung nach dem Tode in der urchristlichen Gemeinde. Paulus. — Gründung der christlichen Kirche. Ihr Abfall vom Evangelium

Jesu. Versuche einer Erneuerung des Evangeliums Jesu in der Auffassung Pauli durch Luther. Die christlichen Konfessionen. 2 Std.

### III. Kursus (Ober-Sekunda, Unter-, Ober-Prima).

IIa. Allgemeine Religionsgeschichte. Tieferes Verständnis der Eigenart der israelitischen und christlichen Religion, ihres Ursprungs und Wesens gefördert durch das Studium der hauptsächlichsten übrigen Religionen.

IIa. Allgemeine Religionsgeschichte bis zum Aufkommen des Christentums. Die indischen Religionen, die altbabylonische und altägyptische Religion, die persische Religion, die griechische Religion, die germanische Religion. 2 Std.

Ib. Ursprung und Wesen des Christentums. (Die Quellen aufgefaßt in ihrer religionsgeschichtlichen Bedingtheit, z. B. Der Zusammenhang zwischen der israelitischen und der babylonischen Urgeschichte usw. Israelit. Prophetismus und griechische Philosophie. Christus und Buddha. Die schwierigeren Teile aus dem Alten und Neuen Testament.) 2 Std.

Ia. Die Entwicklung der christlichen Religion: Entstehung der Kirche, des Dogmas, des Papsttums, sein Höhepunkt, Kampf gegen das Papsttum, Reformation. Die lutherische Orthodoxie, der Pietismus, der Rationalismus. Die neuere Theologie seit Schleiermacher. Ketzler und Sektierer, die verschiedene Auffassung des Christentums. Religionsphilosophie. 2 Std.



## 1. Zwei Pfingstversammlungen in Weimar

Von Hermann Itschner-Weimar

Verein für wissenschaftliche Pädagogik — Allgemeiner Tag für deutsche Erziehung.

Ein tiefgreifender Gegensatz zwischen den beiden: Der eine erprobt in jahrzehntelanger ernster Arbeit, der andere Repräsentant einer vor wenig Jahren zusammengefaßten geistigen Bewegung, die erst noch zum vollen Bewußtsein ihrer Ziele erwachen muß, deshalb sich noch im Pathos überstürzt, ihre Stärke in der Kritik findet, aber ebenfalls Großes gebären könnte, wenn — ja wenn ihre Kraft durchhält und sie im Aufbauen ihre Mission vollendet.

Der Berichterstatter befand sich in keiner beneidenswerten Lage: wollte er doch das Wichtigste sich sichern aus beiden Tagungen. Da pendelte er denn hin und her, immer im Zustand höchster Anspannung seiner Aufmerksamkeit. Aber die Gegensätze machten auch sein Urteil unbefangener.

Im Verein für wissenschaftliche Pädagogik hörte ich die Verhandlungen über die Arbeiten von Wilk und Ritthaler, von Just und Vogt (Jahrbuch XXXVII, No. 4. 7. 8. 10). Die Verhandlungen über die beiden ersten Arbeiten, die zusammen besprochen wurden, drehten sich in der Hauptsache um das Wesen der Zahl. Prof. Vogt vertrat dabei den Standpunkt, die Zahl sei ihrem Begriff nach eine Wiederholung des Identischen. Für die erste Auffassung der Zahl seien die zeitlichen Erscheinungen den räumlichen vorzuziehen, weil bei zeitlichen Erscheinungen leichter von der Qualität abgesehen werden könne: also die Identität von 5 Glockenschlägen oder Böllerschüssen sei leichter zu erfassen als von 5 Katzen oder Hühnern. Zuerst handle es sich auch immer nur um die Auffassung einer unbestimmten Vielheit, die Einheit folge aus deren Negation. Pastor Flügel wies darauf hin, daß das Volk für die unbestimmte Vielheit sogar besondere Namen geprägt habe, man spreche von einer Koppel Pferde, von einem Volk Hühner, von einem Rudel Hirsche, von einer Herde Schafe,

von einer Schar Kinder usw. Fack warnt vor voreiliger Zustimmung zu diesen scheinbar so einleuchtenden Ausführungen über das Wesen der Zahl, da bis heute noch keine Übereinstimmung bei den Philosophen erzielt sei. Es seien auch in der eben stattfindenden Besprechung nur die Bedingungen ins Auge gefaßt worden, unter denen die Bildung des Zahlbegriffs erfolgen kann. Der Vorgang selbst fordere ein Beziehen von Vorstellungen, wie er es 1895 in Heft 3—5 dieser Zeitschrift dargelegt habe. Bei den großen Schwierigkeiten, welche sich der Darlegung solcher Auffassungen sowohl dem Redner wie dem Hörer gegenüber auftun, sei es überhaupt geraten, sich durch Lektüre geeigneter Schriften zu informieren. Fack hat darin zweifellos das Richtige getroffen, nur werden viele davor zurückgeschreckt, da, um zu einer solchen Wahrheit vorzudringen, meist ganze Berge philosophischer Spitzfindigkeiten hinweggeräumt werden müssen. Deshalb hat auch die, man möchte sagen elementare Auseinandersetzung des Prof. Vogt solchen Eindruck auf die Hörer gemacht, und es erscheint mir in dem Augenblick, wo ich dies niederschreibe, ausgemacht, daß in der Konstatierung, die Zahl sei ihrem Wesen nach eine Wiederholung des Identischen, schon ausgesprochen ist, daß die Beziehung auf die erste Vorstellung eben der Vorgang ist, der zu der Erkenntnis führt: es liegt eine Wiederholung vor. Nicht vergessen sei, daß Prof. Just seiner Genugtuung darüber Ausdruck gab, wie durch die Forschungen Wilks viele praktische Maßnahmen, wie Benutzung der Finger, Darstellung der Zahlen erst durch römische Ziffern, Sachrechnen usw. eine Begründung erfahren hätten.

In den Verhandlungen über die Formalstufentheorie gab Fack einige wertvolle Erläuterungen zur Gestaltung der Analyse, da meist nicht genau genug ins Auge gefaßt würde, in welchem Umfang oder ob überhaupt Altes herangezogen werden müsse; sogar Begriffliches gehöre unter Umständen auf die 1. Stufe, etwa als Imperative, die die Aufmerksamkeit auf das Wesentliche des neuen Stoffs einstellten. Das Wiederholen und Einprägen gehöre aber entschieden nicht auf die letzte, sondern auf die 2. Stufe, da es zur Klärung des Neuen diene. — Es wäre vielleicht erwünscht gewesen, wenn die sonst so treffliche Arbeit Justs sich noch mehr auf Einzelfragen eingelassen hätte, vielleicht könnte ein andermal auch die Frage der künstlerischen Gestaltung des Stoffs innerhalb der formalen Stufen behandelt werden, eines der ersten Erfordernisse, um den alten Vorwurf, sie seien ein Mechanismus, zu beseitigen.

Konzentration als Lehrplanfrage ist eines der schwierigsten Gebiete der gesamten Pädagogik, hier gingen immer schon die Meinungen am meisten auseinander. Auch auf der Weimarer Tagung. Schmidt (Raguhn) vertrat den Standpunkt, die Frage könne nur gelöst werden, wenn man sich rein von psychologischen Erwägungen leiten ließe, die Ethik habe nicht mitzusprechen, so hoch er auch von der Bildung des sittlichen Charakters als dem Ziel der Erziehung denke. Psychologische Erwägungen aber zwängen ihn, den Unterricht nicht sowohl auf realistischer Grundlage aufzubauen, als auch das Kulturbild der Gegenwart zum Konzentrationsstoff zu machen, also nicht die Gesinnungsstoffe. Diese seien dort einzustellen, wo das

Kulturbild der Gegenwart zu seiner Aufhellung ihrer bedürfe, wodurch natürlich der chronologische Gang aufgelöst würde. Die Befürchtung, er würde durch einen so angelegten Lehrplan Materialisten erziehen statt sittliche Charaktere, weist er zurück, er sorge sogar noch besser, da er die sittliche Gesinnung nicht als ausreichend anzuerkennen vermöge zur Ausführung einer Handlung, dazu gehörten als integrierende Bestandteile Verständnis für die gegebenen Verhältnisse und die Beherrschung der zur Ausführung notwendigen technischen Mittel. Er ist gegen die Fächerung und alle systematische Anordnung, im Leben gäbe es ja doch auch nur Kausalreihen. — Daß eine Entscheidung über die Schmidtschen Anregungen nicht kurzerhand getroffen werden könne, empfanden alle und begrüßten deshalb den Vorschlag mit Freuden, Schmidt wolle fürs nächste Jahrbuch eine eingehende Darstellung seiner Gedanken geben. Sicherlich ist es noch viel schwieriger, die Gesinnungsstoffe den realistischen einzuordnen als umgekehrt. Immerhin würde der Versuch, einen solchen Lehrplan zu entwerfen, interessant sein, noch interessanter freilich die Begründung dazu; sie wird sich zuspitzen müssen auf die Frage: Kann man im Religions- und Geschichtsunterricht die chronologische Reihe aufgeben ohne der Entwicklung des Charakters wesentliche Bildungsmomente entzogen zu haben? Die Frage der Konzentration wird noch viel Arbeit machen; aber manches kann in dieser Frage heute schon in der Praxis getan werden, ob man sich prinzipiell nun so oder anders entscheide. Prof. Just faßte diese Gedanken dahin zusammen: 1. räumlich und zeitlich zusammenhängende Stoffe nicht durch Einstellung in verschiedene Schuljahre auseinanderzureißen; 2. die verschiedenen Zweige einer Disziplin (in Religion, Deutsch, Naturwissenschaften) nicht zu trennen; 3. Sachen und Zeichen zu verbinden; 4. beim Fachlehrersystem für Konzentrations- tabellen einzutreten; 5. dieselbe Klasse wenigstens einige Jahre durchzuführen.

Die Versammlung war von etwa 60 Mitgliedern und einigen Gästen besucht. Als Ort der nächsten Tagung wurde Naumburg a/S. ins Auge gefaßt.

Nun die andere Versammlung: Ein Tag für deutsche Erziehung! Arthur Schulz, der Herausgeber der »Blätter für deutsche Erziehung«, erläuterte im ersten der acht Vorträge, welche gehalten wurden, was man darunter zu verstehen habe. Er drückte dies negativ so aus: Los von Rom, los von Griechenland, los von Juda! Positiv forderte er: Deutsche Geschichte, deutsche Sprache, deutsche Kunst. Hauptfeinde im Kampf um diese Güter sind die klassischen Philologen, die schwer belastet sind mit Hochmut und Stumpsinn, andererseits aber auch der Staat, der jede freie Regung im Erziehungswesen niederhält, statt geradezu hineinzurufen ins Volk: Willkommen, wer neue Wege zeigt! willkommen, wer uns vom Joch der geistigen Fremdherrschaft befreit! Gefordert muß werden: eine Einheitsschule mit volkstümlichem Unterbau. — Es kostete mich Überwindung, diese Ausführungen bis zum Schluß anzuhören. Gnade uns Gott, wenn wir einmal Männer dieses Schlages als Bannerträger deutscher

Kultur anerkennen müßten! Nicht wegen der Sache, die er vertrat, aber wegen der Form, in der er es tat. Wo war da die Würde des Mannes, der um heilige Güter kämpft! Es war die Sprache eines Mannes, der einer sensationslüsternen Menge zu gefallen strebt.

Berthold Otto, der Herausgeber des »Hauslehrers«, sprach sodann über den »geistigen Verkehr mit Kindern«. Er kleidete seine prinzipiellen Ausführungen in die Geschichte seines Lehrerberufs. Sachlich ergab sich: Kindern soll man nichts aufnötigen, man soll warten, bis sie fragen; denn dann erst ist der Augenblick gekommen, wo geistige Befruchtung sich vollzieht. Diese Augenblicke bleiben nicht aus, sobald die Hemmungen beseitigt sind, zu denen in erster Linie die Schule mit ihrem Unterrichtszwang gehört. — Diese Forderung Ottos würde selbstverständlich eine völlige Umwälzung in der Stellung des Lehrers mit sich bringen. Klassen mit 60—80 Schülern, die ja heute schon kein Ideal sind, wären nicht mehr möglich, ja nicht einmal solche mit 15—20. Es müßten natürlich dann auch Isolierräume erstellt werden, damit ja von den ein Kind beschäftigenden Fragen die andern nichts vernähmen, oder es müßten Verschlußstücke für die Gehörgänge der Kinder erfunden werden, damit ja keine Belehrung aufgefangen werden könnte, um die sie nicht gebeten; denn das wäre Vergewaltigung. Noch besser, der Lehrer setze, um keine Rivalität unter den Kindern aufkommen zu lassen, Sprechstunde an. Dann wäre es aber denkbar, daß die geistige Spannung, welche eine Frage im Kinde hervorruft, abgeflaut wäre, bevor der Lehrer infolge seiner vielseitigen Praxis zur Beantwortung käme; so bliebe als Endziel nur eine Einrichtung wie die des Leibarztes bei einer Fürstlichkeit. Aber Scherz beiseite! Was Otto will, ist im Kern eine der höchsten Angelegenheiten des Erziehers: der Gedanke von der geistigen Zeugung ist die letzte Triebfeder aller derer, die je über Pädagogik nachgedacht haben, sogar solcher Männer, die nun einmal sich damit abgefunden haben, daß man mit Massenerziehung einfach rechnen muß. Es ist eine gar einfache Art zu kurieren, wenn man sagt: Weg mit der Schule! Bei Licht besehen, ist es aber ein Zeugnis der Ohnmacht. Gerade dort, wo aus dem Gegebenen heraus die Wandlung angebahnt wird, dort stehen die Helden: es sind die Männer, welche rufen: Dennoch! Otto aber verschiebt die Sachlage, für ihn ist die Lösung ein Abonnement auf den »Hauslehrer«, dem Organ seiner grundsteigenden Pädagogik.

Infolge der oben geschilderten Inanspruchnahme mußte ich auf die Vorträge 3—6, die dem Gymnasium, der Ausbildung des Leibes und der Erziehung zur deutschen Frau und Mutter gewidmet waren, verzichten. Um so größer war die Spannung, mit der ich dem Vortrag von Hermann Obrist entgegen sah. Hatte doch Obrist schon auf dem Dresdener Kunsterziehungstag Protest eingelegt gegen das, was geschehen war auf dem Gebiet der Kunsterziehung. Leider hatte er damals sich nicht so ausgedrückt, daß man wußte, welche Wahrnehmungen ihn eigentlich so bedrückt hatten. Nun schien er es nachholen zu wollen. Sein Thema hieß: »Falsche und richtige Wege in der Kunsterziehung.« Er führte aus: Wir bildenden Künstler konnten eine instinktive Angst von vornherein

nicht los werden. Wie unserer Generation die Werke der Dichtkunst verekelt wurden, so, fürchteten wir, werde es nun mit den Werken der bildenden Kunst gehen. Unsere Furcht war nur zu sehr begründet: Die Bilder werden »behandelt«, pädagogisch ausgebeutet. Das Beispiel einer Führung in einer Münchener Galerie stehe ihm für viele. Nun wird den Kindern die subjektive Meinung des Lehrers aufgedrängt, und diese Meinung wird fast durchweg vom sachlichen Interesse bestimmt, nicht vom künstlerischen, wovon der Lehrer eben nichts versteht, seinem ganzen Bildungsgang nach einfach nichts verstehen kann. Hat doch die Kunst selbst eben erst zu erwachen begonnen aus einem Bann, der Jahrhunderte auf uns gelastet! Und nun, wo die Pfadfinder auf dem Gebiet der Kunst sagen könnten: Ihr Jungen, jetzt kommt, wir haben die ganze Tradition hinweggeräumt, die euch befangen machen könnte, — jetzt kommt der Schulmeister und stellt die ganze Entwicklung aufs neue in Frage, weil er nun die Stile durchhastet und darein das selbständige Sehen und Schaffen erstickt. So seien die Lehrer die ärgsten Feinde der Künstler. Nun wolle er aber das Kind keineswegs mit dem Bade ausschütten, er wolle es baden. Das erste sei ihm: Anschauung der Wirklichkeit, der Natur, der Dinge. Das zweite: Keine Rechenschaft verlangen über das Empfundene, denn das hieße die Keime des Erlebnisses töten. Das dritte: Fingerübungen, Naturzeichnen, Schreibern, mit einem Wort — Entwicklung des Technischen. Glücklich die Musik, die ihre Lehre abschließt mit der Lehre vom Kontrapunkt! Sie hat Vertrauen zur schöpferischen Kraft der Jungen. Die Kunsterziehung von heute hat kein Vertrauen. Früher hatte man's! Da lernte der junge Künstler das Handwerkliche beim Meister, und damit war's getan. Deshalb: »Weniger, weniger!« Daß der Beethoven der bildenden Kunst einst komme, dafür lasse man den deutschen Genius sorgen! Soweit Obrist.

Wer wollte nicht zugeben, daß diese ganze Kunsterziehungsbewegung die Schule überrascht hat, und wer könnte nicht die Gewissensnot dieses ersten Künstlers nachfühlen? Aber ist sie denn so ganz und gar berechtigt? Wird nicht, sobald die Mode eine andere Welle wirft, der Lehrer, den Hermann Obrist in der Münchener Galerie sich quälen sah, sofort ablassen von seinem Tun: hat er doch sicherlich mehr der Not gehorcht als dem eigenen Triebe. Alles, was so von außen kommt, trägt den Keim des Todes in sich. Ich glaube, Obrist braucht den Kreuzzug, den er für das Jahr 1910 ankündigte, nämlich um mit seinen 4 Gesinnungsgenossen unter den bildenden Künstlern durch Deutschland zu ziehen und alle totzuschlagen, welche noch Kunst »traktieren«, nicht zu unternehmen. Aber dessen können wir Obrist gleichfalls versichern: Das Problem der Kunsterziehung ist damit nicht ausgerottet. Es gibt Köpfe bei uns, denen das Problem mehr ist als ein Wunsch von oben, und sie werden Mittel und Wege ergründen, die der Sache zum Heil gereichen; sie werden sich trotz allem Protest die Fahne der Kunsterziehung nicht aus den Händen winden lassen. Aber allerdings werden sie diese Aufgabe, die Jugend genußfähig zu machen, in die zweite Linie rücken, besser gesagt, sie werden dem Begriff »künstlerische Erziehung« den rechten Inhalt geben. Vorsicht, weiseste Vor-

sicht gebietet das Heranführen der Kinder ans Kunstwerk, aber fröhlicher Eifer treibe uns, die künstlerischen Triebe im Kind zum Schaffen einzuladen. Freilich an die Form können wir dabei nur geringe Ansprüche stellen, um so mehr werden wir aber überrascht werden von der Kraft der Anschauung, die das Kind uns in seinem Schaffen offenbaren wird. Und das müßte Obrist fordern, nicht bloß Fingerübungen, Naturzeichnen, Schreineren, nein viel, viel mehr: Allenthalben im Unterricht Gelegenheit, die schöpferischen Kräfte zu betätigen. Allerdings heißt's auch hier: vom Keim noch nicht die Frucht verlangen! Bis diese Erkenntnis lebendig geworden ist, hat's noch gute Weile, aber unsere junge pädagogische Generation drängt nach, sie, die mit dem Geist der Zeit getränkt ist. Sie erkennt keine Fesseln mehr an. Es wird noch werden. Aber auch hier Vertrauen, Hermann Obrist! Es kommt die Generation, die dazu ausgerüstet ist, die Warnung Nietzsches zu entkräften: »Alles Fertige, Vollkommene wird angestaunt, alles werdende wird unterschätzt.«

Nun noch Pastor Steudel (Bremen): »Unser Religionsunterricht.« Er lehnt den Religionsunterricht ab.<sup>1)</sup> Oder lehnt er ihn nicht ab? Genau weiß man's nämlich nicht. Es ist ebenso oft von Reformen die Rede gewesen, wenn auch von radikalen. Jedenfalls ist der Satz ausgesprochen worden: Das Wissen von religiösen Persönlichkeiten kann keine Religion erzeugen. Das stimmt. Aber wir können uns nicht denken, daß für Steudel die religiöse Persönlichkeit überhaupt irgend einmal Wert hat. Denn seine Auffassung von Religion ist jedenfalls eine solche, wie wir sie von den klassischen Helden auf dem Gebiete des religiösen Lebens nicht kennen. Er definiert nämlich: Religion ist jenes tiefe Ergriffensein von der Unendlichkeit der Welt nach Raum und Zeit. Demnach ist Religion also Stimmung, rein ästhetischer Natur. Wir danken. Uns ist die Religion das Organ der unstillbaren Sehnsucht nach Heiligung. Die »Gerechten« bedürfen dieses Organs freilich nicht, wenn sie sich's auch hin und wieder einmal leisten, sich an der Unendlichkeit zu berauschen. Wir geben Steudel darin recht, daß der Verbalismus gerade im Religionsunterricht die größten Orgien gefeiert hat. Aber woran liegt das? Entweder ist der betreffende Stoff verfrüht aufgetreten oder falsch behandelt worden. Dann darf man ihn selber aber keinesfalls verdächtigen. Steudel jedoch wärmt die alten Späße über die »Lügen« der alten Juden aufs neue auf — das setzt doch viele klatschende Hände in Bewegung — und macht Front gegen sie: »Livius hat viel geschwindelt, aber er war noch ein exakter Geschichtsforscher gegenüber den alten Juden.« Wozu auch diese Geschichten! »Die Religion entzündet sich an der Wirklichkeit, am Leben.« Ja, sind denn diese alten Geschichten im 1. Buch Mose keine Wirklichkeiten? O, diese Neunmalweisen! Dort also sind sie gelandet, wo man dichterische Wirklichkeit für »Lügen« verzollt? Und, fährt Steudel fort, es ist doch zum mindesten so »umständlich«, wenn man aus diesen Geschichten Religion gewinnen will, ja selbst durch die Person Jesu: Da muß man wissen, was Pharisäer, Sadducäer,

<sup>1)</sup> Siehe die Ausführungen Steudels in der »Christl. Welt.«

Bessene und was Männer sind, die Heuschrecken und wilden Honig essen (!) So sagt Steudel. Deshalb schickt Steudel die Jugend hinaus auf die Flur, in den Wald, hier in Weimar etwa ins Sterbezimmer Schillers, und da sagt er dann: Ziehe Deine Schuhe aus, denn das Land, worauf Du stehst, ist heiliges Land! Mit Verlaub, das ist ja ein Imperativ! Imperative gibt's doch im Religionsunterricht der Zukunft gar nicht, da gilt doch: Jede Wahrheit hat nur dann Wert, wenn sie gesucht wird? Und wie kann man von einem Kind verlangen, das in den Wald tritt: Sei ergriffen! Ich habe rechte Kinder immer nur jauchzen hören im Wald. Doch mit 14 Jahren könnte nach Steudels Meinung allenfalls religionsgeschichtlich an die Gestalt Jesu herangetreten werden. So geführt würde dann der junge Mann mit 18 Jahren, vielleicht auch später, dazu kommen, sich ein neues Testament zu kaufen; dann würde es ihm zur Quelle der Religion. Diese letzte Konsequenz wurde aber nur ganz flüchtig angedeutet.

Daß Steudel sich damit widerspricht, kümmert ihn nicht. Oder meint er vielleicht: Bis zum 18. Jahr erzieht die Wirklichkeit zur Religion und von da an die Lektüre des Neuen Testaments (?!) — Nein, Steudel hat dieser hochbedeutsamen Frage einen schlechten Dienst erwiesen, zumal auch er seinen Vortrag auf einen Ton gestimmt hatte, der einfach unerträglich war im Hinblick auf die Würde seines Gegenstandes. Wäre ich orthodox, ich würde seine Rede als Flugblatt an alle diejenigen senden, die sich vor der Aufrollung dieser Sache fürchten: Sie würden dann beruhigt schlafen.

Eine Diskussion über die beiden letzten Vorträge wurde abgelehnt.

Die Hauptgedanken, welche die Tagung herausgestellt hat, sollen in einer Petition verarbeitet und diese den Regierungen eingereicht werden.

Schade, daß man im ganzen nicht mehr Selbstzucht geübt hat. Ich wurde allzusehr an sozialdemokratische Taktik erinnert. Im übrigen: Was hätte wohl Ellen Key zu diesen Aufzügen gesagt? Es wurde gegeben »Die Anbetung des Kindes« in 8 Bildern. Wäre nur das Kind ein Heiliger! Aber lassen wir einmal diese Auffassung gelten: Mit tönenden Phrasen und Kokettieren mit dem Publikum kommen die um Schulz nicht weit. Im Gegenteil: Was an ihrer Sache gut ist, das wird mit der Verurteilung ihres Gebahrens fallen. Deshalb wäre es ein Segen, wenn Männer aufstünden, die diese Probleme aufgreifen und sie vor der Öffentlichkeit mit Ernst und Würde besprechen wollten. Sonst behält die Schulorthodoxie recht, auf lange Zeit.

## 2. Hauptversammlung des Vereins deutscher Zeichenlehrer

Von Karl Elssner-Dresden

Am 12.—14. Juni d. J. tagte in Dresden die 32. Hauptversammlung des Vereins deutscher Zeichenlehrer,<sup>1)</sup> wohl die besuchteste aller bisherigen.

<sup>1)</sup> Der Verein deutscher Zeichenlehrer nimmt auch Lehrer, die eine besondere Fachbildung nicht genossen, auf.

Gegen 500 Teilnehmer aus allen Teilen Deutschlands, Österreich-Ungarn, Finnland usw. hatten sich in die Listen eingezeichnet. Die Tagesordnung der Versammlung und der sie begleitenden Veranstaltungen kann außerordentlich reich genannt werden, fast zu reich für einen Zeitraum von nur 3 Tagen. In Gegenwart zahlreicher Vertreter der staatlichen und städtischen Behörden begannen am 13. Juni die Verhandlungen. Bedeutungsvolle Worte richtete Stadtschulrat Prof. Dr. Lyon an die Versammlung. Es müsse, betonte der mit rauschendem Beifall begrüßte Redner, anerkannt werden, daß der Zeichenunterricht in kurzer Zeit sich zu einer erstaunlichen Höhe und Bedeutung durchgerungen habe. Einst sei die abstrakte, wesenlose Linie das Alpha und Omega des ganzen Unterrichtes gewesen, jetzt aber sei die bloße Korrektheit und mechanische Technik hinweggefegt wie von einem Sturmwinde. Auch der bloße Naturalismus könne als überwunden bezeichnet werden. Das Zeichnen sei der Träger der Kunsterziehung und Kunstbildung geworden, ein Ausdrucksmittel für das Empfinden der Kindesseele, gleichberechtigt mit Schrift und Sprache. Man solle die Worte Kunstbildung und Kunsterziehung allerdings nur in beschränktem Sinne, als Geschmacksbildung und Geschmackserziehung, gebrauchen. Der Begriff sei zu hoch, so daß er durch zu weitherzigen Gebrauch leicht zu erblassenden Phrase herabsinken könnte. Die vergangene Zeit habe als Hauptforderungen an die Bildung »Denken und Reden« aufgestellt, die neue Zeit habe die Begriffe »Sehen und Handeln« hinzugefügt. Die Sprache der Hand sei heute von gleicher Bedeutung wie die des Mundes. Der Schüler müsse erzählen lernen mit Stift und Pinsel. Alles Gezeichnete sei inneres Erlebnis. Der Blick nach außen, den müsse unser Volk lernen, nachdem es solange den Blick mehr nach innen gerichtet. Dies zu fördern, dazu sei der deutsche Zeichenlehrer berufen. Wer davon überzeugt sei, daß die Arbeit am Tempel der Kunst gleichwertig sei mit der Arbeit im Dome der Wissenschaft, der müsse aber auch bedenken, daß das Wesen der Kunst die Freiheit sei. Dem Lehrer soll diese Freiheit, die Wahrung der individuellen Persönlichkeit im Zeichenunterricht gewahrt bleiben.

Über »Auffassung und Technik« sprach Paul Hermann-Dresden. Er wies den inneren Zusammenhang zwischen der Auffassung des Kindes und ihres Ausdrucksmittels, der Technik nach, um zu zeigen, wie eine richtige Auffassung eigentlich mit Notwendigkeit auch eine richtige Technik bedinge. Nach einer Zeit starken naturwissenschaftlichen Vorwärtsdrängens sei nun eine Zeit gekommen, in der die Menschheit Ruhe und Sammlung sucht in dem Reiche der Kunst. Unsere moderne Zeit sei aber arm an Eigenkunst, die innere Wahrheit widerspiegelt. Hier wie immer rufe man in erster Linie nach der Schule, nach künstlerischer Erziehung. Sie will ja nichts anderes, als die schöpferischen Kräfte, die in jedem Menschen schlummern, wecken, sie will selbständig empfinden und schaffen lehren, vor allem aber eins vermitteln, was erste Vorbedingung dafür sei: Die selbständige Auffassung. Das Kind stellt aber nur das dar, was es interessiert und ist von seiner unvollkommenen Darstellung befriedigt. Die Klage, daß die heutige Jugend nicht sehen könne, sei vollberechtigt. Das

liege an der von der Beobachtung losgelösten Bildung, die meist durch Bücher vermittelt werde, deren Autoren vielfach nicht einmal selbst an der Quelle aller Erkenntnis, der Natur geschöpft haben. Durch Sehen muß sich der Mensch belehren. Die Kinderzeichnung bestätigt einerseits das Interesse, bestimmt den Umfang der Beobachtung und andererseits die Lust am Schaffen. Um nun das Zeichnen als Ausdrucksmittel zu erhalten, ist es nötig, daß der Zeichenunterricht von Anfang an die Kinder zu selbständiger Auffassung anhält. Keine festen Formen, keine Typen, kein mechanisches Nachbilden! — das würde zu Fachbildung, nicht zu allgemeiner Bildung führen. Schon vor Beginn der Schulzeit eignet sich das Kind gewisse Formen an, die es beinahe gebrauchen lernt wie die Sprache. Diese heißt es in der Schule fortzubilden, indem man die Kinder zum freien und sicheren Gebrauch dieses Ausdrucksmittels erzieht. Die Zeichnung soll den Grad der Auffassung und die Stärke des Ausdruckes nachweisen. Ist der Wille geweckt, so wird die Darstellung von selbst verhältnismäßig gut werden. Besondere technische Übungen sind deshalb höchstens als Willensübungen zulässig. Technische Fertigkeiten zu erzielen hat zwar etwas ungemein Bestechendes, gereicht aber nur zum Schaden des Gesamtbildungszieles. Es ist nicht die Aufgabe allgemein bildender Schulen, sondern die der Berufslehre. Zeichnen als Ausdrucksmittel des selbständig Beobachteten, des eigenen Innenlebens nicht nur anerkannt, sondern auch benutzt zu sehen, das ist des Zeichenlehrers Ziel. Er kann es aber nicht allein erreichen, der gesamte Unterricht muß sich seiner bedienen. Das muß Überzeugung werden oben und unten und überall. Dann wird man auch dafür Sorge tragen, daß der Zeichenunterricht nicht abschließt mit wenigen Jahren; dann wird das Zeichnen als fester Bestandteil der ganzen Unterrichtszeit gelten.

Architekt Gabler-Halle behandelte in formgewandter Rede das Thema: »Der gute Geschmack im Dienste des Kulturfortschrittes« mit Rücksicht auf die Förderung allgemeiner Geisteskultur und auf die Verbesserung unserer wirtschaftlichen Verhältnisse.

Eine treffliche Parallele zu dem ersten Vortrage bildeten die Ausführungen von Fr. Weißenborn-Leipzig: »Das Formen im Zeichenunterricht.« Seine Thesen lauteten: »Das Nachbilden körperlicher Dinge in körperlicher Form (das Formen) ist das wichtigste Hilfsmittel zur Erziehung klarer und tiefer Formvorstellungen. Es legt den Grund zu denjenigen ästhetischen Empfindungen, die durch Körperformen ausgelöst werden.« Die Aussprache gestaltete sich besonders lebhaft. Die Vorträge nebst den sich daran anschließenden Debatten werden als Sonderbericht erscheinen. Derselbe wird auch die Verhandlungen aus der Delegiertenversammlung enthalten. Von fast allen Zeichenlehrerverbänden waren Abgeordnete erschienen, um über den Zusammenschluß der einzelnen Vereine zu einem großen Verbands zu beraten. Als Obmann für die Vorarbeiten wurde Seminaroberlehrer K. Elßner-Dresden gewählt. Bereits im nächsten Jahre hofft man zu einem greifbaren Resultate zu gelangen.

Auch 25 Lehrervereine und gegen 75 Ortschaften hatten für die Tagung Delegierte entsendet, ein Beweis, daß in Sachsen auch in weiteren

Kreisen ein tiefgehendes Interesse an der Entwicklung des Zeichenunterrichts vorhanden ist.

Eine besondere Bedeutung dürfte der Zeichenausstellung, bei der die verschiedensten Schulgattungen vertreten waren, zuzuschreiben sein. Sie ließ die lebhafteste Bewegung im Zeichenunterricht der Gegenwart deutlich erkennen und unterschied sich von gleichartigen Veranstaltungen hauptsächlich durch die strengen Bedingungen, die man den Beteiligten auferlegt hatte. Es durften nur Arbeiten aus dem Jahre 1904/5 zur Ausstellung gelangen. Gefordert wurde ein Lehrgang, der die vollständige Jahresarbeit mindestens einer Klasse (nur Arbeiten aus dem Massen- oder Gruppenunterricht) zeigte, und aus jeder Klasse mindestens drei vollständige Klassenleistungen. Außerdem konnte jeder Aussteller noch ein von ihm besonders gepflegtes Gebiet veranschaulichen. Zur leichten Orientierung in der Zeichen- und Lehrmittelausstellung diente ein mit künstlerischem Buchschmuck vornehm ausgestatteter Führer.<sup>1)</sup>

Im engsten Zusammenhange mit der Tagung des Vereins deutscher Zeichenlehrer stand eine Ausstellung »Kinderkunst«, veranstaltet von dem Lehrervereinsausschuß für Kunstpflege in Dresden. Sie umfaßt vor allem freie, d. h. ohne den Zwang lehrender Beeinflussung entstandener Zeichnungen aus Schule und Haus, die von Kindern verschiedenen Alters gefertigt worden sind; außerdem ist eine kleine Sammlung von Spielzeug und Bilderbüchern aufgenommen worden, die nur einige charakteristische Beispiele zeigen und den Vergleich der den Erwachsenen oft fremd anmutenden Erzeugnisse mit der freien Kinderzeichnung und ihrer reichen Phantasie ermöglichen soll. Auch für diese Ausstellung ist ein Führer<sup>1)</sup> erschienen, der mehr ist als ein bloßer Katalog. Es besteht die Absicht, die Ausstellung wandern zu lassen. Anfragen sind zu richten an: Lehrer R. Bürckner, Dresden-A., Hassestr. 7.

### 3. Über das Wachstum der Muskelkraft bei Schülern während eines Schuljahres<sup>2)</sup>

Von Marx Lobsien-Kiel

In seiner ersten Mitteilung über diese Angelegenheit im 1. Paed. Jaarboek fand Schuyten-Antwerpen, daß die Muskelkraft der Schüler während eines Schuljahres nicht stetig wachsend, sondern im Monat März einem Rückgange unterworfen ist. Die damaligen Experimente wurden unter Anwendung von Stimulanz und nur in zwei, den höheren, Volksschulen für Knaben und Mädchen zu Antwerpen ausgeführt. Jedes Kind wurde um den 15. eines jeden Monats herum vom Oktober 1898 bis Juli 1899 zwischen 2 und 3 Uhr nachmittags und immer unter denselben Umständen geprüft. Die allgemeinen Ergebnisse waren folgende:

<sup>1)</sup> Beide Führer sind erschienen im Kommissionsverlag von A. Müller, Fröbelhaus-Dresden.

<sup>2)</sup> Over de toename der Spierkracht bij kinderen gedurende het Schooljaar. Tweede mededeeling. Paed. Jaarb. 1904. Antwerpen.

|                   | Oktober<br>(1898) | November | Dezember | Januar<br>(1899) | Februar | März        | April | Mai  | Juni | Juli               |
|-------------------|-------------------|----------|----------|------------------|---------|-------------|-------|------|------|--------------------|
| Knaben . . . . .  | 43,8              | 46,9     | 48,7     | 49,1             | 51,0    | <b>49,0</b> | 51,5  | 53,4 | 55,8 | 58,2               |
| Mädchen . . . . . | 43,4              | 43,6     | 45,2     | 45,3             | 48,6    | <b>48,1</b> | 48,1  | 48,3 | 48,8 | 50,6               |
| Gesamt . . . . .  | 43,6              | 45,4     | 46,9     | 47,3             | 49,7    | <b>48,6</b> | 49,9  | 50,9 | 52,4 | 54,7 <sup>1)</sup> |

Schuyten hat die Untersuchungen erneut angestellt. Er untersuchte Kinder, die zu Beginn der Untersuchungen im Oktober 1901 genau 10 Jahre 9 Monate (1. Versuchsreihe), 10 Jahre 8 Monate (2. Reihe), 10 Jahre 7 Monate (3. Reihe) alt und über alle Schulen der Stadt verteilt waren. Nun arbeitete er aber ohne Stimulanz und suchte zu erkunden, ob auch jetzt unter den so veränderten Bedingungen die früheren Resultate Bestätigung finden würden.

Er fand folgende allgemeine Werte:

|                   | Oktober<br>(1901) | November | Dezember | Januar<br>(1903) | Februar | März        | April | Mai  | Juni |
|-------------------|-------------------|----------|----------|------------------|---------|-------------|-------|------|------|
| Knaben . . . . .  | 56,0              | 53,5     | 53,2     | 53,9             | 52,8    | <b>52,6</b> | 53,8  | 54,7 | 54,2 |
| Mädchen . . . . . | 46,2              | 43,3     | 42,8     | 43,4             | 44,1    | <b>42,5</b> | 43,8  | 43,8 | 43,5 |
| Gesamt . . . . .  | 51,3              | 48,2     | 47,9     | 48,4             | 48,3    | <b>47,5</b> | 49,2  | 49,2 | 49,0 |

Mithin ist der Monat März immer noch der niedrigste geblieben. Doch offenbaren sich anstatt der regelmäßig aufsteigenden Kurve des Schuljahres 1899—1900 jetzt drei »tanzende« Kurven, die offenbar auf die neuen Stimulusbedingungen zurückzuführen sind. Das frühere Ergebnis aber ist im großen und ganzen bestätigt worden.

Die früheren Versuche Schuytens ergaben für beide Hände, wenn  $R = 10$  angenommen wird, als Verhältnismerte für Kinder von 8 Jahren und 9 Monaten und von 9 Jahren 9 Monaten:

|          |          |
|----------|----------|
| Knaben   | Mädchen  |
| 10 : 9,2 | 10 : 7,4 |

mit Stimulanz, ohne aber für Kinder, die dem neuen Versuch unterworfen wurden:

|           |           |
|-----------|-----------|
| Knaben    | Mädchen   |
| 10 : 9,18 | 10 : 9,11 |

Es scheint somit, daß die Bedingungen der neuen Versuche keinen Einfluß gehabt haben auf die Proportionalität zwischen den Zugkräften rechts und links, auch reagierten jetzt beide Geschlechter übereinstimmend.

Für Kinder ärmerer Eltern verlaufen die Kurven zwar übereinstimmend,

<sup>1)</sup> Die Daten geben an, wieviel Kilogramm der 50. unter 100 Kindern an dem bekannten elyptischen Dynamometer gedrückt, bezw. gezogen hat.

doch zeigt sich sehr klar, daß die sozial gut gestellten Eltern die kräftigeren Kinder haben. — Im allgemeinen verfügen auch die intellektuell reicher bedachten Kinder über eine größere Muskelkraft.

#### 4. Die schleswig-holsteinische ländliche Volkshochschule<sup>1)</sup>

Von Fr. Lembke, Heide i. H.

Die Anregung zu der Bewegung, die sich als Ziel gesetzt hat, eine ländliche Volkshochschule in Schleswig-Holstein ins Leben zu rufen, kommt aus Dänemark. Aus dem Studium der dänischen Volkshochschulen ist der Plan entstanden.

Die Idee, die Einrichtung der Dänen nachzuahmen, ist seit dem Artikel in der »Gegenwart« 1895, 13 und 43, mehrfach in der deutschen Literatur erwogen worden, aber bisher mit negativem Erfolg. Wir haben in Deutschland ja schon seit langer Zeit Volkshochschulen; sie befinden sich aber in den Städten und gleichen mehr oder weniger den Einrichtungen der englischen university extension, die mit der dänischen Einrichtung wenig gemein hat.

Als ich vor etwa zwei Jahren mich längere Zeit an den dänischen Volkshochschulen aufhielt, wurde gesprächsweise mehrfach der Gedanke erwogen, ob in Deutschland eine Volkshochschule nach dänischem Muster möglich sei. In meiner Schrift »Die dänische Volkshochschule«<sup>2)</sup> habe ich den Gedanken etwas weiter erörtert und bin zu dem Ergebnis gekommen, daß die Möglichkeit vorhanden sei. Dieselbe Ansicht vertrat ich dann auch in mehreren Aufsätzen.

Unser kräftig aufstrebender Verband landwirtschaftlicher Genossenschaften nahm den Gedanken auf. Er hatte erkannt, daß ein auch nur einigermaßen vollständiger Ausbau des ländlichen Genossenschaftswesens nur möglich sei, wenn die Volksbildung auf dem Lande gehoben würde. Er setzte daher auf die Tagesordnung der vorjährigen Verbandsversammlung das Thema: »Genossenschaft und Bildungsstreben auf dem Lande.« Die Verhandlungen führten dahin, daß man allgemein anerkannte, daß die Genossenschaften erstlich an der Volksbildung interessiert seien. Ein Ausschuß wurde eingesetzt, der die Sache weiter verfolgen sollte.

Die ganze Lage der Sache brachte es mit sich, daß ich sowohl in meinem Vortrage als auch in der Vorlage für die erste Ausschußsitzung die allgemeinen Gesichtspunkte in den Vordergrund stellte, ohne den Volkshochschulplan ganz zu unterdrücken. Um so größer war meine Freude, daß man mir in meiner ersten Sitzung alles andere strich und nur den Plan der Volkshochschule stehen ließ.

Dies Ergebnis verpflichtete mich, ernsthaft den Plan der ländlichen Volkshochschule weiter zu verfolgen und einen genaueren Plan zu ent-

<sup>1)</sup> Vergl. die Zeitschrift X, 1.

<sup>2)</sup> Zeitschrift XI. Kiel und Leipzig, Lipsius & Tischer, 1904.

werfen. Dabei war Rücksicht zu nehmen nicht nur auf den Entwicklungsgang, der eine eingehende Berücksichtigung der Verhältnisse des praktischen Lebens verlangte, sondern auch auf die bereits bestehenden landwirtschaftlichen Fachschulen und die ländlichen Fortbildungsschulen.<sup>1)</sup>

Den Fachschulen konnte man nicht leicht zu nahe treten, wenn man allen Fachunterricht aus dem Spiele ließ, und somit die Schule zu einer Anstalt machte, die allen Schichten der ländlichen Bevölkerung zu dienen hat, die daher absieht von allem speziellen Fachwissen und dafür wirtschaftliche und bürgerkundliche Verhältnisse in den Vordergrund rückt, die alle in gleicher Weise interessieren.

Nicht so leicht war es, sich mit der ländlichen Fortbildungsschule auseinander zu setzen. Wir haben in unserer Provinz bereits über 150 solcher Schulen, und es wäre nicht nur unhistorisch gewesen, solche einfach zu übersehen, sondern es wäre bei solchem Vorgehen auch die Mithilfe aller Kräfte verloren gegangen, die im Dienst der Fortbildungsschule stehen.

Ein Ausgleich wurde gefunden, indem man einmal feststellte, daß bei der vielfach recht zerstreut wohnenden Bevölkerung in unserer Provinz nicht alle Gegenden lebensfähige Fortbildungsschulen haben könnten, und sodann, daß es den Schulen an Lehrkräften mangeln müsse, wenn man die Schulen nicht als einfache Fortsetzung der Volksschule gelten lassen wollte. Gerade die Versorgung der ländlichen Fortbildungsschulen mit geeigneten Lehrkräften erfordert, daß ein Weg gefunden werde, der es zuläßt, daß sich Männer ausschließlich mit den einschlägigen Fragen beschäftigen, und daß dann Anstalten erstehen, die eine besondere Schulung der nebenamtlich beschäftigten Lehrer besorgen können. Diese beiden Forderungen können erfüllt werden, wenn wir ländliche Volkshochschulen haben. Ihre Lehrer leben ständig in den Fragen, die die ländlichen Fortbildungsschulen beschäftigen müssen, und deshalb sind diese Anstalten auch wohl geeignet, daß an ihnen Kurse zur Ausbildung von Lehrern an Fortbildungsschulen abgehalten werden.

Können somit die Volkshochschulen einerseits als eine gewisse Ergänzung der Fortbildungsschulen angesehen werden, so lassen sie doch auch andererseits den Fortbildungsschulen genügend Raum für ihre besondere Tätigkeit. Selbst bei günstigster Entwicklung werden wir in absehbarer Zeit nicht dahin kommen, daß wir alle Bedürfnisse nach Fortbildung auf den Volkshochschulen werden befriedigen können, und immer wird die Kostenfrage einen solchen Einfluß ausüben, daß nicht alle die Volkshochschule werden besuchen können.

Unsere Lösung heißt darum Volkshochschule und Fortbildungsschule.

Nach dem Vorhergehenden ist der Unterrichtsstoff aus der Volks- und Privatwirtschaftslehre und aus der Gesetzes- und Bürgerkunde zu entnehmen, soweit dieselben für die breite Masse der ländlichen Bevölkerung Interesse haben. Übungen im Deutschen und Rechnen sind an-

<sup>1)</sup> Vergl. »Ländliche Fortbildungsschule und ländliche Volkshochschule«. Kiel u. Leipzig, Lipsius & Tischer, 1905.

zuschließen. Der Unterricht ist auf keinen Fall in abstrakter systematischer Weise, sondern als eine Art Anschauungsunterricht zu erteilen. Nur auf solche Weise, indem man sich immerfort an Erscheinungen hält, die den Schülern bekannt sind, dürfte es gelingen, soweit Verständnis zu erzielen, als erforderlich ist.

Es kommt aber nicht allein darauf an, den Schülern ein bestimmtes Maß von Wissen und Können zu übermitteln, vielleicht dürfte das nicht einmal in erster Linie stehen, sondern die Schüler sollen vor allen Dingen Lust gewinnen, sich weiter zu bilden, weiter zu arbeiten in der Schule und vor allen Dingen auch im Leben. Wenn man die Arbeitsweise der dänischen Schulen betrachtet, so dürfte man vom methodischen Standpunkt an mehreren Stellen erhebliche Bedenken haben, die aber alle verschwinden, wenn man sieht, wie es ihnen gelingt, ihre Schüler zur Arbeitswilligkeit und Arbeitsfreudigkeit zu erziehen. Dies aber dürfte sich durch einen Fachunterricht reinster Form nicht erreichen lassen. Will man bei reinem Fachunterricht sich eine gewisse Großzügigkeit, die auch in kleinen Verhältnissen nicht zu entbehren ist, bewahren, so muß man versuchen, dem rein Praktischen etwas Ideales an die Seite zu stellen.

Von diesem Gesichtspunkt betrachtet, erhält der mystisch nationale Grundtvigianismus in den dänischen Schulen eine ungeheurere Bedeutung. Wollen wir die dänischen Schulen nachbilden, so werden wir versuchen müssen, die Schulen nicht allein zu Vorbereitungsanstalten für die Praxis des Berufslebens zu machen, sondern wir müssen ihnen einen volkstümlichen idealen Inhalt geben. Das dürfte doppelt notwendig sein, wo die Schulen nicht allein für einen Beruf arbeiten sollen, sondern allen Schichten der ländlichen Bevölkerung in gleicher Weise dienen wollen. Wir glauben dies ideale Moment in der Heimat gefunden zu haben. Allgemein verlangt heute die Heimat ihr besonderes Recht; in unserer Nordmark, die bis vor wenigen Jahrzehnten noch ihre eigene Geschichte hatte, die auch in Kultur, in Handel und Wandel daher manche Eigentümlichkeit aufzuweisen hat, ist nicht nur das Heimatgefühl besonders lebendig, sondern auch von hervorragender Bedeutung für die Volkserziehung. Sind diese Voraussetzungen richtig, so dürfte mit der Einfügung des Heimatunterrichts in weitester Form auch dem ganzen Unterrichtsbetriebe die erforderliche Einheit gesichert sein, da ja auch Wirtschaftslehre und Bürgerkunde als Anschauungsunterricht betrieben werden sollen.

Nach den vorstehenden Ausführungen dürfte die nachstehende Stundenverteilung verständlich sein:

|                                     |    |         |              |
|-------------------------------------|----|---------|--------------|
| Geschichte und Heimatkunde          | 6  | Stunden | wöchentlich, |
| Deutsche Sprache und Literaturkunde | 10 | „       | „            |
| Geographie                          | 2  | „       | „            |
| Naturkunde                          | 4  | „       | „            |
| Gesetzes- und Bürgerkunde           | 6  | „       | „            |
| Rechnen und Buchführung             | 8  | „       | „ und        |
| Leibesübungen                       | 6  | „       | „            |

---

Zusammen 42 Stunden wöchentlich.

Die Dauer der Kurse ist vorläufig nach dänischem Muster auf 5 Monate für Jünglinge und auf 3 Monate für Jungfrauen angenommen. Eigene Erfahrungen werden uns lehren müssen, ob es bei dieser Festsetzung bleiben kann.

Die Volkshochschule ist als ein Internat gedacht. Diese Form ist nicht nur deswegen gewählt, um allen Gegenden der Provinz den Besuch in wenigstens annähernd gleicher Weise zu ermöglichen, und um die Kosten niedrig zu halten, sondern vor allem um des erziehlichen Zweckes willen. Wir werden das gesteckte Ziel nur dann vollständig erreichen, wenn wir einen nachhaltigen Einfluß auf die Schüler ausüben können. Darum muß uns daran gelegen sein, alle fremden Einflüsse nach Möglichkeit fern zu halten, und zugleich die Schüler an ein Geselligkeitsleben zu gewöhnen, das in ländlicher Einfachheit gesunde, den Geist kräftigende Genüsse bringt. Das aber ist nur durch ein Internat zu erreichen.

Es erscheint ferner notwendig, die ländliche Volkshochschule so einzurichten, daß sie in möglichst enge Beziehung zum Volke steht. Deshalb ist wohl auf einen erheblichen Zuschuss des Staates gerechnet, doch soll die Schule keine Staatsanstalt sein. Ein Verein, der die Sache fördern und den allgemeinen Rahmen für die Organisation abgeben soll, ist bereits gegründet, und schon zeigen sich die ersten Ansätze der Lokalvereine, die als Träger der Schulen auftreten sollen. Vereine, die die ehemaligen Schüler sammeln, und in denen auch die Freunde der Volkshochschule ein Feld zu lokaler Arbeit finden können, sollen möglichst bald ins Leben gerufen werden.

Die entstehenden Kosten werden nicht gering sein. Wir werden etwa 50 000 M für ein entsprechendes Gebäude anwenden müssen, werden auch jährlich zwischen 11 000 und 12 000 M aufzubringen haben. Die bisher gepflogenen Verhandlungen lassen uns aber frohen Muts in die Zukunft schauen. Ist das Bedürfnis im Volke auch nur annähernd so groß, wie wir annehmen dürfen, und werden uns die Behörden ihr Wohlwollen erhalten, so werden wir der Kostenfrage wegen nicht von unserem Plane abzustehen brauchen. Wir rechnen dabei nur mit den Beiträgen unserer engeren Landsleute, hoffen aber auch, daß uns aus dem großen deutschen Vaterlande Unterstützungen zugehen werden, wird doch die Arbeit dem ganzen deutschen Volke zu gute kommen, wenn sie gelingt.

Außer den Gesamtkosten für die Unterhaltung der Schule fallen aber auch noch die Kosten wesentlich ins Gewicht, die der Besuch der Schule dem Schüler verursacht. Die Gesamtkosten, die der Schüler aufzubringen hat, sind auf 40 M im Monat veranschlagt, so daß ein Fünfmonatskursus auf 200 und ein Dreimonatskursus auf 120 M zu stehen kommt. Diese Kosten sind im Verhältnis zu dem Aufwand, den andere Anstalten verursachen, entschieden recht gering; sie werden auch von weniger bemittelten Leuten sich erschwingen lassen. Wir halten aber dafür, daß sie noch weiter ermäßigt werden müssen, wenn der Besuch allen ermöglicht werden soll, wenn es wirklich eine Volkshochschule werden soll. Um eine weitere Ermäßigung zu erzielen, ist beabsichtigt, Mittel flüssig zu machen, die zu Unterstützungen für Schüler verwendet werden sollen.

Ich nehme an, daß wir in der glücklichen Lage sind, dabei nicht allein auf öffentliche Mittel angewiesen zu sein. Wir haben auf dem Lande eine ganze Reihe gut fundierter Sparkassen und Genossenschaften, die alljährlich eine sehr erhebliche Summe für gemeinnützige Zwecke auswerfen, die auch zur Unterstützung von jungen Leuten aus ihren Bezirken gern ihre Beisteuer geben werden. Vielleicht wird es allein mit diesen Mitteln sich schon erreichen lassen, daß wir eine Summe zusammenbringen, die eine recht kräftige Unterstützung der Schüler ermöglicht. Wir halten das Ziel für erreicht, wenn wir — von Ausnahmefällen abgesehen — für die Hälfte der Schüler die Kosten um Zweidrittel ermäßigen können. Vollständig unentgeltlicher Unterricht erscheint nicht erwünscht, da das leicht die Wertschätzung der Schularbeit beeinträchtigen könnte.

Sicher ist noch viele Arbeit zu leisten, die meiste vielleicht erst dann, wenn die Schularbeit mit all ihren Fehlern und kleinen Mißerfolgen einsetzt; der Anfang ist aber so, daß er zu der Hoffnung berechtigt, daß wir bald die erste schleswig-holsteinische ländliche Volkshochschule entstehen sehen werden. —

### Nachwort

Nachdem der Unterzeichnete vor etwa 10 Jahren sich von dem außerordentlichen Einfluß, den die dänischen Volkshochschulen auf die Entwicklung des dänischen Volkes ausgeübt haben und noch ausüben, sich durch den Besuch Dänemarks selbst überzeugt hatte, schrieb er einen Artikel in die »Gegenwart« und schloß ihn mit der Frage: »Ob die Zukunft uns ähnliche Einrichtungen in unserem Vaterlande bringen wird, die wir es angeblich so herrlich weit in aller Bildung gebracht haben? Wir hoffen es, wenn diese Anregung auf fruchtbaren Boden fällt; wenn sich Leute bei uns finden, die Mühe und Opfer nicht scheuen, um die dänischen Volkshochschulen zu studieren und dann etwa mit Hilfe einiger Besitzenden, die die Zeichen der Zeit verstehen, den Versuch auf deutschem Boden wagen.« Nun, endlich ist die Zeit gekommen. Der Versuch wird in der Nordmark unternommen. Das erfüllt uns mit großer Freude. Mögen die übrigen Landschaften, vor allem die Ostmark bald nachfolgen! Das ist wichtiger, als der Bau einer Kaiserpfalz und einer Bibliothek, so gute Dinge dies an sich sein mögen. In der Gründung von ländlichen Volkshochschulen liegt eine große, für unser Volk höchst segensreiche Aufgabe!

W. Rein

## 5. Das Prinzip der Freiwilligkeit in der Arbeit der höheren Schulen

Mitgeteilt von Conrad Schubert-Altenburg

Das humanistische Gymnasium hat durch die Anforderungen, die Naturwissenschaften, Germanistik und neuere Philologie erhoben und durchgesetzt haben, eins verloren, das in den Zeiten Friedrich August Wolfs, Gottfried Hermanns und Ritschls als ihr Charakteristikum gelten konnte,

die Geschlossenheit seines Lehrplans, die Gruppierung allen Unterrichts um einen Konzentrationsstoff, die Antike. Das ist aus psychologischer Erwägung heraus zu beklagen. Die Lehrpläne, sagt man, sind mit ihrem encyklopädischen Streben immer schlechter geworden, der Druck auf die Schülershirne wird immer größer, und gelernt wird in Summa immer weniger etwas Rechtes. Die klassischen Philologen rufen triumphierend: »So mußte es kommen, daß ihr den einheitlichen Bau des alten humanistischen Gymnasiums durch falsche Einbauten zerstört und gelockert habt! Wir haben gar nicht klassische Philologie und Altertumskunde deshalb getrieben, weil wir das Wissen von diesen Dingen für das Höchste und einzig Wichtige hielten. Wir haben sie getrieben, um an einem Exempel zur Methode zu erziehen, zur idealistischen Methode. Das Wissen ist viel zu groß. Das können wir gar nicht übermitteln. So haben wir uns auf ein Symbol beschränkt, um an dem Methode beizubringen. Diesen Weg habt ihr aber leichtsinnig ganz verloren. Ihr stopft das Wissen selber heuschoberhaft in die Schule und erreicht nur, daß alle Methode darüber zum Teufel geht und der Stoff doch nicht bewältigt wird!«

Dagegen erhebt nun ein Naturforscher seine Stimme und fragt: Haben wir im Jugendunterricht heute wirklich die Zeit, eine ganze lange Reihe der frischesten Jahre bloß einer Vorschule für Methode zuzuweisen? Wilhelm Bölsche<sup>1)</sup> ist es, der neue, beachtenswerte Vorschläge bringt, um den Gymnasialjahren den Charakter schwerer Belastungsjahre, den sie ohne Zweifel für viele jetzt haben, zu nehmen.

Er argumentiert so: Beim Lebensberuf wird der am meisten und am leichtesten etwas leisten, bei dem sich natürliche Beanlagung und Berufsarbeit decken. Die Gabe erzeugt den Fleiß in logischem Zusammenhang. Es ist ein himmelgroßer sanitärer Unterschied, ob ich eine schwere Arbeit gern tue oder ob ich sie als Zwang empfinde. Und dieses große geistige Gesundheitsprinzip, das Prinzip der Freiwilligkeit, muß in irgend einer Form auch schon auf den Gymnasien zur Geltung gebracht werden. Denn auch hier gilt der Satz, daß, wenn Schulstoff und Begabung zusammenfallen, gern und freudig und unglaublich intensiv ohne geistige Schädigung gearbeitet wird. Die verschiedenen Begabungstypen werden je zur Philologie, zur Mathematik, zum deutschen Aufsatz die Gabe der Veranlagung und damit die Freiwilligkeit hineinbringen. Wenn nun das alte humanistische Gymnasium bloß auf das philologische Feld eingestellt war, so konnte nur der Schüler mit keimender philologischer Anlage, mit intuitivem Sinn für das abstrakt Logische der Grammatik jenes geheimnisvolle, geistig gesund haltende Plus empfinden, das aus der Kongenialität des Schulstoffes und der Begabung hervorwächst. Wenn aber das moderne Gymnasium in seinem falschen encyklopädischen Streben und mit seinem Ideal des Eklektischen von allem gleichmäßig etwas erstrebt, so leiden alle unter dem Zwang und leisten nichts Erhebliches.

Insofern hat Bölsche recht, daß in der Entwicklung des Jünglings

<sup>1)</sup> Weltblick, Gedanken zu Natur und Kunst. Dresden, Carl Reißner, 1904. S. 333 ff.

ein Zeitpunkt eintritt, in dem sich ein starkes Interesse nach irgend einer Richtung, entweder der historischen oder der naturwissenschaftlichen oder der technischen, geltend macht. Da, wo eine Gabe ist, stellt sich auch ein unglaublicher Fleiß ein. »Was leisten Jungen mit technischer Veranlagung in dieser Hinsicht freiwillig von früh auf! Mit welchem Fleiß bricht, wo sie da ist, die Künstlergabe durch! Soll dieses ungeheure gegebene Kapital unbenutzt bleiben, bloß weil Freude darin ist?«

Auf diesen allgemeinen hier nur kurz skizzierten Erwägungen baut Bölsche seinen die bisherige Organisation der höheren Schulen vollständig umgestaltenden Reformvorschlag auf. Da schon der Sextaner die Grundlagen der Hauptrichtungtalente oder Methodenunterschiede, die im intuitiven Spiel der Aufmerksamkeit und der Assoziation liegen, mitbringt, so muß die Schule mit diesen Begabungsdifferenzen rechnen. Irgend eine Gabe zeigt sich als *conditio sine qua non* bei jedem Menschen, und in dieser Gabe liegt seine Lebenschance. Was nottut, ist, daß diese Gabe erkannt und entwickelt wird und daß alle übrigen Fähigkeiten nur um sie als den Schwerpunkt gruppiert werden. Bölsches höhere Schule soll jene finden. Die erste, unterste Klasse bildet die Klasse der Talentprobe. Der Lehrer versucht, durch schlichte Proben die Masse der ihm gegebenen Individualitäten auf größere Rubriken nach dem Talent zu ordnen. Bölsche denkt sich das meines Erachtens zu einfach. Selbst ein psychologisch eminent geschulter Pädagog würde hier die größten Schwierigkeiten haben. Auch die einfachste Artgruppierung dürfte recht schwierig sein. Bölsche meint, in zwei Jahren wäre es möglich, die Schüler unter die immer wiederkehrenden Rubriken aufzuteilen. Er nennt als solche das mathematische Talent, das Talent für den deutschen Aufsatz, das Talent für Zeichnen, das Talent für rein technische Fertigkeiten, das Sprachtalent. Wenn man sich mit der Begabungstheorie genauer beschäftigen würde — es ist das ein noch sehr wenig wissenschaftlich behandeltes Gebiet<sup>1)</sup> —, dürften sich sehr bald große Schwierigkeiten in der richtigen Klassifizierung herausstellen. Erst recht, wenn man diese so früh vornimmt, wie Bölsche will.

Für alle, die mit Professor Zillers Schriften vertraut sind, ist der Bölschesche Vorschlag nicht überraschend. Auch Ziller meinte,<sup>2)</sup> daß schon in der allgemeinen Erziehungsschule (als solche sah er auch die höhere Schule an) die individuelle Seite des Zöglings, die dem Berufe zugewendet ist, berücksichtigt werden müsse. Von dem Zeitpunkt an, wo der Zögling anfängt, sich seiner Individualität deutlich bewußt zu werden, wollte Ziller Nebenklassen für die Spezialrichtungen, denen jeder zuneigt, einführen. In den höheren Schulen solle dies aber spät geschehen, denn eine je reichere Bildung ein jeder in sich ansammele, desto später schließe er ab, desto langsamer reife er einem bestimmten Berufe

<sup>1)</sup> Vergl. Dr. Bärwald, Theorie der Begabung, psycholog.-päd. Untersuchung über Existenz, Klassifikation, Ursachen, Bildsamkeit, Wert und Erziehung menschlicher Begabungen. Leipzig, Reissland, 1890.

<sup>2)</sup> Allg. Päd. 2. Aufl. 1892. (Just) S. 158.

entgegen. »Die Einrichtung ist aber deshalb allgemein notwendig: um so weniger wird dann die Fachbildung in die der Allgemeinbildung gewidmeten Hauptklassen der Erziehungsschule übergreifen und ihr Abbruch tun, um so besser wird aber dort die spätere Fachbildung vorbereitet.« Auch Ziller hatte, wie Bölsche erkannt, daß die Last des Unterrichts dadurch nicht vermehrt würde, weil die Individualität für ihre Tendenzen gar keiner großen Nachhilfe bedarf. Es werden schon Anleitungen zur Betätigung der eigenen Kraft genügen. Der Unterricht auf diesen höchsten Stufen der höheren Schulen soll überhaupt die erweckte und nach allen Seiten regsame Selbsttätigkeit des Zöglings nur leiten, und damit ist auch der Raum und die Zeit für die Nebenklassen geschaffen. Ziller hat u. E. recht, wenn er diese Berücksichtigung der Begabung im Interesse der Allgemeinbildung möglichst weit hinauszuschieben wünschte.

Bölsche gibt auch ein genauer ausgeführtes Beispiel, wie er sich Allgemein- und Talentbildung vereinigt denkt. Bei ihm ist es umgekehrt wie bei Ziller. Die Talentklasse ist die Hauptklasse, die Allgemeinbildung geht nebenher; in jener liegt der Schwerpunkt. Aus der Probeklasse (Sexta und Quinta) werden zehn Köpfe auf die Gabe des deutschen Aufsatzes gewählt, das sind die künftigen Schriftsteller aller Art, mit Einschluß der Poeten. Es ist die bevorzugte »deutsche Klasse«; sie bleibt es bis hinauf zur Prima. Sie erhalten ihren deutschen Unterricht für sich, ihr deutscher Lehrer ist ihr Ordinarius, von dem alle Entscheidungen über Anstieg in höhere Klassen abhängen. Hier könnte nun das Vorzüglichste geleistet werden, weil die Begabung und der logisch aus ihr entspringende freiwillige Fleiß vorhanden sind. Neben den Elitestunden, die kontinuierlich durch alle Klassenstufen das eigentliche Lernzentrum bilden, gehen die andern Lehrstunden, die aber jetzt ausgesprochen nur der Allgemeinbildung dienen. Also der künftige Berufsschriftsteller, Berufsphilologe, Berufszeichner haben auch gemeinsame Mathematikstunden nach einem Lehrplan mit geringeren Zielen, als die etwa ausgesonderten zehn Begabungsmathematiker; es sind mehr Anregungsstunden, sie sind von sekundärer Bedeutung. In diesen gibt es kein Überhören, keine Auswendiglernerei, keine Übersetzungen, keine Hausaufgaben, sondern viel Anschauung, viel gemeinsame Lektüre, viel Anleitung zum verständigen Lesen u. s. f.

Einen weiteren Vorteil hätte dies, meint Bölsche, weil dadurch auch solche Lehrer zu einer echten Ordinariusstelle kämen, deren Berufsziele jetzt nur ein geduldetes Anhängsel im Lehrplan waren, z. B. der Zeichenlehrer. »Was ist Zeichnen für eine eminente Brotkunst! Und wie hat das humanistische Gymnasium sie und ihren Vertreter stets behandelt!«

Als Übergang zu dieser höheren Schule der Zukunft könnte das schon jetzt durchgeführt werden, daß das Fach bei allen Zeugnissen und Versetzungen als das entscheidende Fach gilt, zu dem einer besondere Begabung hat. Ausgezeichnete Leistungen in der Mathematik müßten alle sprachlichen Mankos kompensieren. In den Fächern, für die einer keine Begabung hat, müßte einer mehr als Hospitant gelten, bei dem genügt, wenn er nur zuhört und allgemein folgt. Jedenfalls könnte dies

aber nur wegen der Schwierigkeit des gleichmäßigen Fortschreitens des Gros der Schüler mit den Eliteschülern ein Übergangsexperiment sein und würde in logischer Konsequenz zu Eliteklassen der einzelnen Fächer führen.

Die skizzierte Idee hat nach Bölsche zwei Vorteile, einen für das ganz Reale, den Existenzkampf, die Berufs- und Brotfrage, indem sie die vorhandenen Begabungen zeitig nutzbar macht. Andreerseits hebt sie das ethische Niveau der Lernarbeit, indem sie eine ewige Quelle des Mißlichen, Unfrohen, Widerwärtigen verstopft. »Von den besten, edelsten Männern im späteren Leben hört man die ewige Klage: es hat uns nichts genützt — und es hat uns außerdem so gequält, daß wir heute noch in der Erinnerung den Dingen von damals fluchen wie ein ohnmächtiger Sklave; das ist denn doch keine nüchtern-praktische — und es ist ganz gewiß noch weniger eine ethische Wirkung. Nur wer an beiden Stellen bessern könnte, der dürfte hoffen, einen brauchbaren Vorschlag beigebracht zu haben. Schließlich muß auch der konservativste klassische Philologe zugeben: im Stadium des Herumdokterns sind wir heute doch einmal, hier drücken wir uns nicht mehr vorbei. So mag ein Vorschlag mehr auf alle Fälle ohne Schaden in die Masse eingehen.«

So schließt Bölsche seine gewiß interessanten Vorschläge. Wir sind weit entfernt davon zu glauben, daß dieselben schon reif wären, in die Praxis umgesetzt zu werden. Aber ein gesunder Gedanke liegt ihnen zu Grunde. Wie jetzt in der Volksschulorganisation das Mannheimer System mit seinen Fähigkeitsklassen zu vielseitigen Überlegungen in der Richtung geführt hat, daß man sich ernstlich fragte, wie man die brachliegenden Kräfte der Begabten besser mobil machen könne, so muß man auch auf dem Gebiet der höheren Schulen es nur mit Freude begrüßen, wenn man den Gedanken des Prinzips der Freiwilligkeit ernstlich bespricht. In Nordamerika kennt man bereits das Organisationsprinzip der wahlfreien Fächer. Man kann Bölsche darin beistimmen, daß es für den Philologen wie für den Mathematiker eine Qual ist, mit unbegabten Schülern zu arbeiten. Beide bedauern, mit denen das Ziel nicht erreichen zu können. Aber es erheben sich Fragen aller Art, die so leicht nicht beantwortet werden können. Zuerst die Hauptfrage: Ist wirklich eine einheitliche allgemeine Bildung nicht mehr möglich und muß die Differenzierung schon auf der Schule beginnen? Diese Frage hat bekanntlich der frühere Einheitsschulverein (Hornemann, Uhlig, Frick, H. Schiller, Gustav Richter, Lothar Meyer u. a.) verneint. Durch die Bewegung der Reformschulen ist diese Frage wiederum lebhaft in den Vordergrund gerückt und bejaht worden. Durch die Dreiteilung der höheren Schulen in humanistische Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen soll den verschiedenartigen Begabungen Rechnung getragen werden. Bölsche ist der Meinung, daß dies durch diese Organisation nicht in genügendem Maße geschieht. Übrigens war auch im Einheitsschulverein bereits vorgeschlagen worden, die Schüler später in verschiedene durch fakultativen Unterricht gebildete Abteilungen zu trennen, welcher Vorschlag aber als dem Einheitsschulgedanken zuwiderlaufend fallen gelassen wurde. (Vergl. Rein, Encyclopädie

I, 779 und V, 777.) Der gemeinsame Unterbau der 3 Schulgattungen würde, wenn allgemein eingeführt, eine Artgruppierung im Sinne Bölsches ermöglichen, aber nicht in der speziellen Art, wie dieser will, sondern in einer mehr allgemeinen Differenzierung. Soweit darf die Sache doch wohl kaum getrieben werden, daß schon auf der höheren Schule für einen ganz bestimmten Beruf vorbereitet wird. Wird aber nicht bei dem Verfahren Bölsches das Niveau der Allgemeinbildung herabgedrückt werden? Eher scheinen uns die Bestrebungen in der Bewegung der Reformschulen dem gesunden Kern in Bölsches Vorschlag Rechnung zu tragen, die darauf hinausgehen, den gemeinsamen Unterbau auf 6 Jahre auszudehnen. Dann würde nur der Oberbau sich gliedern in 3 Richtungen durch Aufnahme des Griechischen oder des Englischen oder durch stärkere Betonung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer.

Bölsche genügt aber offenbar diese dreifache Abzweigung nicht, er verlangt Berücksichtigung der historischen, technischen, der schriftstellerischen, der künstlerischen Talente. Hier liegen noch schwierige Probleme, die auch erst gelöst werden können, wenn die Wertschätzung der Bildungselemente eine andere geworden sein wird. Vorerst sind wir noch zu sehr in den Vorurteilen befangen, die wir durch unsere eigene Ausbildung überkommen haben.

## 6. Der englische Unterricht in den Volksschulen Hamburgs

Von A. Schwieker

Als im Jahre 1870 der hamburgische Staat die Schulpflicht einführt und seine ersten Volksschulen einzurichten hatte, bestimmte er durch das Unterrichtsgesetz, daß in den Lehrplan der Knabenschulen auch die englische Sprache als obligatorischer Unterrichtsgegenstand aufgenommen werde. Durch diese Einrichtung wollte er wohl in erster Linie die Bedürfnisse des Berufslebens berücksichtigen, das in einer so bedeutenden Handelsstadt wie Hamburg auch von den aus der Volksschule abgehenden Schülern Kenntnisse im Englischen fordert. Seit der Einführung des englischen Unterrichts sind bereits Jahrzehnte vergangen. Wohl hat die Oberschulbehörde es für nötig befunden, den Lehrplan der Volksschulen zu revidieren, doch überzeugt von dem Werte des englischen Unterrichts, hat sie dieses Fach im Plane beibehalten.

Unsere Knabenschulen beginnen mit dem Erlernen des Englischen im fünften Schuljahre und verwenden darauf in der dritten, zweiten, ersten Klasse und der Selektta je vier Stunden wöchentlich. Als Ziel des Unterrichts bestimmt der amtliche Lehrplan: »Die Schüler sollen befähigt werden, englische Lesestücke ins Deutsche zu übersetzen, leichte Sprachstoffe aus dem Deutschen ins Englische zu übertragen und sich über naheliegende Dinge in englischer Sprache auszudrücken.« Was die Lehrweise anlangt, so hat seit einem Jahrzehnt an die Stelle der grammatisierenden Methode die Anschauungsmethode treten dürfen. Auch

für den fremdsprachlichen Unterricht ist der Grundsatz maßgebend geworden: »Alles Wissen wurzelt in der Anschauung.« Während jene Methode von grammatischen Regeln ausging, werden jetzt, besonders im ersten und zweiten Unterrichtsjahre, Sprachstücke (Beschreibungen) aufgebaut. Dies geschieht unter kräftiger Beihilfe der Anschauung durch Bezeichnen der Teile und Eigenschaften eines Dinges am wirklichen Gegenstande oder an einem Bilde oder einer Zeichnung und durch Andeuten der Handlungen mittels Darstellung der Bewegungen, wenn nötig, unter Zuhilfenahme der Muttersprache.

Nach der Entwicklung des Sprachstückes werden die Benennungen für die Tätigkeiten, die Dinge, die Eigenschaften usw. an die Wandtafel geschrieben und bei dieser Darbietung in Reihen gebracht d. h. nach den Wortarten geordnet. Erst nach diesen Vorbereitungen wird das Lehrbuch zur Hand genommen und das Stück gelesen und übersetzt.

Nachdem die Schüler im Lesen und Übersetzen völlig sicher sind, beginnen die Übungen, die auf ein gründliches Verarbeiten des Stoffes abzielen: Rückübersetzen, Abfragen des Inhalts, Wiedererzählen und Umwandeln nach Person und Zahl und später nach Zeit.

Den Schluß bildet die aus dem bekannten Lesestoffe — dem letzten und den früheren Stücken — herausgearbeitete grammatische Belehrung und Übung.

Eine erfrischende Abwechslung in den Sprachstoff bringen die Erzählungen. Auch bei ihrer Behandlung heißt es, nicht vom Fertigen, wie das Buch es bringt, ausgehen, sondern den Stoff unter Anwendung der entwickelnden Gesprächsform aufbauen. Neu auftretende Wörter sucht der Lehrer durch bekannte zu erklären oder übermittelt nötigenfalls ihre Bedeutung durch Verdeutschung.

Dem Unterrichte wird fast an allen Knabenschulen das von dem Verfasser dieses Artikels herausgegebene Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache<sup>1)</sup> zu Grunde gelegt, ein Lehrbuch, das aus der Praxis an unseren Schulen hervorgegangen ist.

Bei der Behandlung der Sprachstoffe wird auch dem Grundsatz Rechnung getragen: »Die Klarheit stammt aus dem Vergleich.« So oft wie möglich wird die sich häufig bietende Gelegenheit benutzt, auf die Verwandtschaft des Englischen mit dem Deutschen näher einzugehen. Dies geschieht, denn eine Vergleichung vermittelt ein tieferes Verständnis der Erscheinungen der fremden Sprache, weckt im Schüler ein lebendiges Interesse an denselben und unterstützt in hohem Grade das Gedächtnis für den erlangten Wortschatz.

Ein zweites Mittel, das sehr häufig Veranlassung zur Vergleichung gibt, wird von den meisten Kollegen auch jetzt noch zur Anwendung gebracht, es ist das Übersetzen aus der Muttersprache. Wenn der Schüler

<sup>1)</sup> Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache nach der direkten Methode. Mit mehreren Abbildungen und einem Liederanhang. 14. Aufl. Hamburg, Verlag von Otto Meißner. 1,60 M. — Hierzu: »Methodische Anleitung« (die unentgeltlich abgegeben wird).

sowohl im Erkennen der grammatischen Formen, als auch im selbständigen Bilden einzelner Formen nach durchgenommenen Regeln geübt worden ist, tritt das Übersetzen auf und zwar die Übertragung von Stücken, die möglichst zusammenhängend sind, sich ihrem Inhalte nach an die gegebenen Stücke anschließen und den zu erlernenden grammatischen Stoff zur mannigfachen Anwendung bringen. Diese Übung ist ein sicheres Mittel zur Einübung und Befestigung der grammatischen Formen und Konstruktionen, wie auch des Wortschatzes. Sie bietet eine sichere Kontrolle darüber, ob das zu Erlernende richtig verstanden und sicher angeeignet worden ist und ist darum als Prüfstein zu schätzen.

»Die Meisterschaft entsteht durch Übung.« Dem Zwecke der Übung dienen die schriftlichen Arbeiten. In der Klasse wird fleißig nach Diktat und aus dem Gedächtnis niedergeschrieben. Während man anfangs den Sprachstoff in der vorliegenden Fassung diktirt, bietet man ihn später in mannigfach veränderter Form. Als eine passende schriftliche Übung in der Klasse hat sich auch das Diktieren von Questions und das Beantworten derselben erwiesen. Die häuslichen schriftlichen Arbeiten sind recht mannigfacher Art. Sie bestehen in Abschreiben, Bilden von Wortreihen, kleinen Umgestaltungen nach Person und Zeit, Beantworten von Fragen, Bilden von Fragen, Anfertigen leichter Aufsätze nach Angaben, in Übersetzen und grammatischen Übungen. Für die Oberstufe hat sich besonders das selbständige Bilden von Fragen im Anschluß an den behandelten Lesestoff als wertvoll erwiesen. Die Schüler lernen die fremde Sprache für das Leben praktisch handhaben.

Da es sich bei dem in Anwendung gebrachten Unterrichtsverfahren häufig um ein Aufbauen und um ein Mittun von seiten der Schüler handelt, so darf gesagt werden, daß sie mit Lust und Liebe bei der Sache sind. Sie lernen hören und verstehen, wie auch die fremde Sprache selbst sprechen. Da der Stoff aus dem gesamten Anschauungsgebiet gewählt ist, so werden sie mit dem für das praktische Leben Notwendigen ausgerüstet. Wie auch andere Kollegen haben erfahren dürfen, nimmt ein Schüler von durchschnittlicher Begabung, der es an dem nötigen Fleiß nicht hat fehlen lassen, ein gut Teil Englisch mit ins Leben hinaus. Er wurde befähigt, leichte Sprachstücke, z. B. Briefe, in denen es sich um die Mitteilung eines Wunsches oder um die Darstellung eines Vorganges handelt, zu lesen und zu übersetzen und sich der fremden Sprache mündlich und schriftlich zu bedienen, wobei es sich natürlich nur um bescheidene Leistungen handeln kann. Falls das Leben höhere Anforderungen an ihn stellt, so kann er leicht seine weitere Ausbildung veranlassen.

Hinsichtlich der Anforderungen, die das Unterrichtsverfahren an den Lehrer stellt, ist zu bemerken, daß die Behandlung der Sprachstoffe eine gründliche Vorbereitung erfordert.

Zu den wesentlichen Bedingungen für den Erfolg des Unterrichts gehören, wie die Erfahrung gelehrt hat, die sichere Aneignung der behandelten Sprachstücke, ferner die häufige Wiederholung des durchgearbeiteten Stoffes und endlich die regelmäßige Übung in der schriftlichen Darstellung, die womöglich am Schlusse einer jeden Unterrichts-

stunde anzustellen ist. Es gilt, alte Erfahrungssätze zu beherzigen und fleißig zu befolgen: Eile mit Weile! — Repetito mater est studiorum und Nulla dies sine linea! (Kein Tag ohne Federstrich!)

Der Erfolg des Unterrichts wird gänzlich in Frage gestellt, wenn die Klasse aus minderwertigen Schülern zusammengesetzt ist. Darum sollte an einer Schule, die obligatorischen Unterricht in einer fremden Sprache hat, von Klasse zu Klasse scharf versetzt werden.

Es soll nicht unerwähnt bleiben, daß einige Kollegen auch die von dem Professor Gouin erdachte »Serienmethode« in Anwendung bringen und bei ihrem Unterrichte die von dem hiesigen Kollegen Höft herausgegebenen »Englischen Serien« benutzen. Bekanntlich handelt es sich bei der Serienmethode um die Darstellung von Vorgängen. Sie zerlegt einen Vorgang in Einzelhandlungen, reiht sie mit Rücksicht auf die zeitliche Folge aneinander und begleitet die Tätigkeiten mit subjektiven Äußerungen des Wohlgefallens oder Mißfallens, der Zustimmung oder Abneigung usw. Auch bei dem Unterricht nach der Anschauungsmethode handelt es sich neben Beschreiben von wirklichen Gegenständen und Bildern manchmal um die Darstellung eines Vorganges. Für die Darbietung eines solchen dürfte es sich empfehlen, nach der Weise Gouins Reihen zu bilden. Jedoch einzig und allein Serien zu behandeln, dürfte nicht gut zu heißen sein; denn auch in Bezug auf das Unterrichtsverfahren heißt es: Variatio delectat. Die ganze Grammatik in fremder Sprache zu lehren, werden gewiß die meisten Kollegen mit mir nicht für ratsam halten. Abgesehen davon, daß eine derartige Übermittlung zeitraubend und schwierig sein würde, hat auch die Kenntnis der fremden grammatischen Bezeichnungen für das praktische Leben gar keinen Wert. (Vgl. meinen Artikel zu der Serienmethode: Pädagogische Reform Nr. 2, 1901.)

Bisher ist nur von dem englischen Unterricht an unseren Knabenschulen die Rede gewesen. Es gereicht mir zur großen Freude, mitteilen zu können, daß auch an manchen unserer Mädchenschulen die englische Sprache gelehrt wird und zwar fakultativ. In einer Beurteilung meiner »Methodischen Anleitung« zu dem von mir herausgegebenen Lehrbuche äußert sich ein Hauptlehrer einer hiesigen Mädchenschule: ... »Ich bedaure, daß das Englische dem Lehrplan der Mädchenschulen fehlt. Wenn auch die Resultate im Englischen bescheiden sind und sein müssen, so ist dabei nicht zu übersehen, daß einerseits dieser bescheidene Anfang sich später oft als recht nützlich erweist, daß andererseits die geistige Schulung sowie der Gewinn für das Deutsche sehr wertvoll ist. ... (Hamburgische Schulzeitung Nr. 51, 1903.) In nächster Zeit wird auch die Oberschulbehörde sich mit der Frage der Einführung des englischen Unterrichts an unseren Mädchenschulen beschäftigen.

Einige unserer Knabenschulen bieten ihren guten Schülern in den letzten beiden Schuljahren auch noch französischen Unterricht. In unserm Lehrplan heißt es: »Soweit es die Verhältnisse gestatten, kann auch Unterricht in der französischen Sprache erteilt werden, jedoch ist in jedem einzelnen Falle die ausdrückliche Genehmigung der Oberschulbehörde, Sektion für das Volksschulwesen, erforderlich.«

Fragen wir uns, was die Aufnahme dieser Bestimmung in den Lehrplan veranlaßt haben mag, so haben wir wohl nicht allein an den Nutzen für das Berufsleben zu denken, sondern auch an die andern großen Vorteile, die jeder fremdsprachliche Unterricht gewährt. Das Erlernen einer fremden Sprache fördert in hohem Maße die Verstandes- und die Willensbildung und ist darum ein hervorragendes Mittel formaler Bildung. Es entspricht auch dem besonderen Charakter der gehobenen Volksschule; denn es hilft deren wichtige Aufgabe lösen, die Muttersprache zu pflegen. Der Vorwurf, daß die Erlernung der fremden Sprache den übrigen Unterricht beeinträchtigt, muß zurückgewiesen werden. Durch sie wird vielmehr ein Gleichmaß formaler und materialer Bildung herbeigeführt. Zur Bestätigung des Gesagten mögen einige Urteile dienen. Aug. Herm. Niemeyer sagt in seinen »Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts:« »Nichts befördert und konzentriert die anhaltende Aufmerksamkeit und den unermüdlichen Fleiß so sehr und gibt soviel Gelegenheit, scharf aufzumerken und Schwierigkeiten durch Ausdauer zu überwinden, als die zur Erlernung einer fremden Sprache erforderlichen Übungen.« In seiner »Allgemeinen Pädagogik« führt Waitz aus: »Bei der Erlernung der fremden Sprache wird das Fremde fortlaufend an das angeknüpft und mit dem verglichen, was die Muttersprache bietet. Dadurch tritt erst die Muttersprache selbst in ihre einzelnen Teile mit aller Deutlichkeit auseinander. Dieser Gewinn für die Muttersprache ist nicht gering anzuschlagen. Sie wird in ihrer Eigentümlichkeit erst durch das sorgfältige Vergleichen richtig erkannt.« Und deshalb geht Palmers Meinung in seiner »Evangelischen Pädagogik« dahin: »Wir halten es für unentbehrlich, daß eine fremde Sprache gelehrt wird, weil an einer fremden Sprache am besten sich der Sprachverstand, am Übersetzen auch der Ausdruck in der Muttersprache bildet.«

Möge darum sich der Wunsch verwirklichen, daß recht viele Volksschulen gehobener Art eine fremde Sprache je nach den Verhältnissen als obligatorischen oder als fakultativen Unterrichtsgegenstand in ihren Lehrplan einreihen und sie mit gutem Erfolg zum Segen der Schüler lehren!

## **7. Bericht über die bulgarische Lehrerseminare (staatspädagogischen Schulen) für das Schuljahr 1903/1904**

Von Dr. W. Nikoltschoff, Sofia

Wie ich in meiner Abhandlung über das bulgarische Schulwesen (Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2. Bd., 2. Hälfte) ausführlich dargestellt habe, sorgen für die Ausbildung der Volksschullehrer in Bulgarien hauptsächlich die seit Jahren bestehenden Lehrerseminare (staatspädagogischen Schulen). Solche gibt es in dem ganzen Lande 5, und zwar 4 in Nord-Bulgarien (Küstendil, Schumen, Lom und Silistra) und 1 in Süd-Bulgarien (Kasanlik). Jedem Lehrerseminar ist angegliedert:

1. Eine Volksschule mit 4jährigem Kursus, welche gewöhnlich »Übungsschule« genannt wird, da in ihr die Seminaristen hospitieren und unterrichten. Jede Klasse dieser Schule wird von einem besonderen Lehrer geleitet.

2. Eine darauffolgende dreiklassige Bürgerschule, welche als gemeinsame Grundlage aller höheren Schulen, also auch des Lehrerseminars, gilt. Für die Schüler der Bürgerschule besteht keine Verpflichtung, unbedingt in das Seminar einzutreten; dieses rekrutiert seine Zöglinge aus allen Bürgerschulen des Landes.

Die Angaben für das Schuljahr 1903/04, die ich den Lesern dieser Zeitschrift vorzulegen beabsichtige, beziehen sich wie auf das Seminar ebenso auch auf den Unterbau (die Volks- und Bürgerschule), der mit ihm eine organisch verbindende Einheit darstellt.

A. Nach dem Verlauf der großen, zweimonatlichen Sommerferien (Juli und August) hat das neue Schuljahr (1903/04) dem Gesetze gemäß am 25. August (alt. St.) begonnen. Vom 25. August bis zum 1. September fanden die Anmeldungen, und die Aufnahme- und Wiederholungs-(Besserungs-)Prüfungen statt. Während des ganzen Schuljahres ist der Unterricht in allen Lehrerseminaren regelmäßig und ohne jede Störung gegangen, und mit Mitte Juni abgeschlossen.

B. Am Ende des Schuljahres wirkten in allen Lehrerseminaren 136 Lehrer, von denen 116 den Unterricht in der dreiklassigen Schule und in dem Seminar selbst erteilten und 20 die Klassen der Übungsschulen leiteten. Dem Alter nach verteilen sich alle Lehrer, wie folgt:

|                                 |             |         |
|---------------------------------|-------------|---------|
| Im Alter von 20—25 Jahren . . . | 4           | Lehrer, |
| „ „ „ 25—30 „ . . .             | 36          | „       |
| „ „ „ 30—35 „ . . .             | 43          | „       |
| „ „ „ 35—40 „ . . .             | 26          | „       |
| „ „ „ 40—45 „ . . .             | 20          | „       |
| „ „ „ 45—50 „ . . .             | 4           | „       |
| „ „ „ über 50 „ . . .           | 3           | „       |
|                                 | 136 Lehrer. |         |

Daraus ist ersichtlich, daß die Mehrzahl der Lehrer sich in dem Alter vom 25.—45. Lebensjahre befindet und mit einer frischen Tatkraft ausgerüstet sind, die der Schularbeit zu gute kommt.

Als ordentliche Lehrer an den Lehrerseminaren und den dazugehörigen Bürgerschulen werden, wie auch an den Gymnasien, nur solche Personen ernannt, die eine höhere Schule (Gymnasium oder Lehrerseminar) und dann die Universität absolviert, und nach einjährigem Dienst das Staatsexamen abgelegt haben. Die ordentlichen Lehrer werden auf Grund der Dienstdauer in drei Stufen oder Klassen eingeteilt. Die Kandidaten für ordentliche Lehrer, d. h. solche, welche das Staatsexamen noch nicht bestanden haben, heißen »neuernannte Lehrer«. Außerdem gibt es noch eine Anzahl »provisorische oder außerordentliche Lehrer«, die entweder Überbleibsel früherer Einrichtung der höheren Schulen sind, oder

die geforderte Vorbildung nicht besitzen. Nach dieser Teilung ordnen sich die Lehrer: 1. Ordentliche: a) I. (die höchste) Stufe: 28 L., II. St.: 22 L., III. St.: 15 L.; b) Neuernannte 29 L.; 2. Provisorische: 42 L. Ca. 136 L. Der Bildung nach stellen die Lehrer an den Lehrerseminaren folgendes Bild dar:

|                                                                   |        |
|-------------------------------------------------------------------|--------|
| 1. Vollständige akademische und vollständige höhere Bildung . . . | 53 L., |
| 2. " " " unvollständige " " . . .                                 | 9 "    |
| 3. Unvollständige " " vollständige " " . . .                      | 8 "    |
| 4. Vollständige " " unvollständige " " . . .                      | 3 "    |
| 5. " " höhere (Gymnasial- oder Seminar-) " " . . .                | 33 "   |
| 6. Unvollständige höhere " " " " . . .                            | 5 "    |
| 7. Fachlehrer (Zeichnen, Handarbeit, Turnen) . . . . .            | 25 "   |
|                                                                   | 136 L. |

Zum Verständnis dieser Zusammenstellung müssen wir bemerken, daß in ihr alle Lehrer, also auch diejenigen an der Übungs- und Bürgerschule inbegriffen sind. Ganz andern Eindruck bekommen wir, wenn wir nur die Lehrer an dem Seminar ins Auge fassen; dann treffen wir in der Regel nur akademisch ausgebildete Lehrer.

Die Mehrzahl der Lehrer erfreuen sich einer guten Schulpraxis, wie dies aus den folgenden Ziffern zu ersehen ist:

|                                     |             |
|-------------------------------------|-------------|
| Unter 5 Dienstjahre haben . . . . . | 29 Lehrer,  |
| 5—10 " " . . . . .                  | 35 "        |
| 10—15 " " . . . . .                 | 43 "        |
| 15—20 " " . . . . .                 | 20 "        |
| 20—25 " " . . . . .                 | 8 "         |
| Über 25 " " . . . . .               | 1 "         |
|                                     | 136 Lehrer. |

Dem Gesetze nach muß jeder Lehrer 18—24, die Direktoren 6 bis 12 Unterrichtsstunden wöchentlich erteilen; doch finden oft Abweichungen davon (es werden gewisse Erleichterungen den Sprachlehrern, den Aufsehern und den Klassenlehrern gemacht), so daß die Durchschnittszahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden, die jedem Lehrer zufallen, 17,6 Stunden beträgt. Trotzdem ist der Beruf eines bulgarischen Seminarlehrers nicht allzu leicht zu bezeichnen und deshalb hört man von allen Seiten Beschwerden und Verlangen nach einer Minderung der obligatorischen Unterrichtsstunden, die jeder Lehrer wöchentlich erteilen muß.

C. Über die Frequenz der Schüler während des Schuljahres 1903/04 in den bulgarischen Lehrerseminaren läßt sich folgende Tabelle zusammenstellen:

| Anzahl der Schüler                      | in der Übungs-<br>schule | in der drei-<br>klassigen<br>Schule | in dem<br>Seminar | Zu-<br>sammen |
|-----------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------|---------------|
| 1. im Anfange des Schuljahres . . . . . | 633                      | 1316                                | 752               | 2701          |
| 2. am Ende des Schuljahres . . . . .    | 591                      | 1161                                | 723               | 2475          |

Aus dieser Tabelle ergibt sich, daß:

1. die Zahl der bis zum Ende des Schuljahres gebliebenen Schüler 2475 oder 91,63% beträgt;

2. die Zahl der während des Schuljahres ausgetretenen Schüler 226 oder 8,37% beträgt.

Betrachten wir von dieser Seite die drei verschiedenen Schulgattungen (Abteilungen) des Lehrerseminars gesondert voneinander, so bekommen wir folgende Angaben:

1. Die Anzahl der bis zum Ende des Schuljahres gebliebenen Schüler beträgt: a) in der Übungsschule 591 (93,37%); b) in der dreiklassigen Schule 1161 (88,22%); c) in dem Seminar 723 (96,14%).

2. Die Anzahl der während des Schuljahres ausgetretenen Schüler beträgt: a) in der Übungsschule 42 (6,33%); b) in der dreiklassigen Schule 155 (11,78); c) in dem Seminar 29 (3,86%). Die Ursachen, welche die erwähnten 226 Schüler veranlaßt haben, die Schule frühzeitig zu verlassen, sind: Armut 68 Schüler (2,52%), Krankheit 27 Schüler (1%), ausgewiesen aus der Schule wegen Übertretung der Schulordnung 12 Schüler (0,44%), versetzt in andere Schulen 65 Schüler (2,41%), gestorben 2 Schüler (0,07%), unbekannte Ursachen 52 Schüler (1,93%).

Aus der Vergleichung der Anzahl der Schüler mit denen der Klassen und der Lehrer ergibt sich:

1. Die Durchschnittszahl der Schüler in jeder Klasse beträgt 30,55.

2. Auf jeden Lehrer kommen 18,20 Schüler.

Als Schüler in den Lehrerseminaren können nur bulgarische Untertanen aufgenommen werden ohne Rücksicht auf ihre Nationalität und Konfession. Doch bilden die Bulgaren, welche in der Regel der griechisch-katholischen Konfession angehören, die überwiegende Majorität und geben diesen Schulen ein echt nationales Gepräge. Der Nationalität nach verteilen sich die Schüler folgendermaßen: Bulgaren 2602 (96,34%); Juden 61 (2,26%); Armenier 16 (0,59%); Türken 6 (0,22%); Griechen 6 (0,22%); Rumänen 2 (0,07%); andere Nationalitäten 8 (0,30%). Nach der Konfession: Griechisch-katholisch 2601 (96,30%); römisch-katholisch 5 (0,18%); Protestanten 11 (0,41%); Juden 61 (2,26%); Gregorianer (Armenier) 16 (0,59%); Mohammedaner 7 (0,26%).

Die öffentlichen Prüfungen am Ende des Schuljahres sind in Bulgarien beseitigt, doch spielen die Zensuren immer mehr eine wichtige Rolle bei der Bestimmung und Feststellung der Endergebnisse von der Arbeit des Schülers. Um dies zu erreichen, ist jeder Lehrer verpflichtet, im Laufe des Schuljahres mindestens 4 Zensuren zu stellen, von denen die arithmetische Mittelzahl als endgültige Zensur gilt. Hat der Schüler in jedem Fache genügend, wird er ohne weiteres in die nächste höhere Klasse versetzt, sonst muß er dieselbe Klasse noch ein Jahr wiederholen. Ausnahme wird gestattet, wenn der Schüler höchstens in zwei Fächern ungenügend hat; dann muß er nach den Ferien sich der Wiederholungs-(Besserungs-)Prüfung unterziehen, deren Erfolg entscheidet, ob der Schüler in die nächste Klasse versetzt werden muß, oder nicht. Diese Klassifikation der Schüler kann uns als Maßstab zur Beurteilung des Erfolges

und des Fleißes der Schüler dienen. In dieser Beziehung weist das Schuljahr 1903/04 folgende Ergebnisse auf: 55,67% werden ohne weiteres in die nächste Klasse versetzt; 27,36% müssen nach den Ferien sich der Wiederholungs-(Besserungs-)Prüfung unterziehen, und 16,97% bleiben in derselben Klasse. Der Kursus des Seminars wird mit einer Reifeprüfung, die unabhängig von dem Staatsexamen ist, geschlossen. Die Ergebnisse von dieser Prüfung für 1903/04 sind: 153 Schüler (62,45%) haben die Prüfung glücklich bestanden; 47 Schüler (19,18%) müssen Wiederholungsprüfung machen, und 45 Schüler (18,37%) sind durchgefallen. Es wäre für manche Leser vielleicht interessant, wenn wir hier die Themata über Bulgarisch und Pädagogik angeben, welche die Abiturienten schriftlich ausarbeiten müssen.

I. Bulgarische Sprache und Literatur: 1. Iwan Wasoff<sup>1)</sup> als Lyriker und Erzieher der Heranwachsenden (Lehrerseminar zu Küstendil); 2. Charakteristik der periodischen Literatur während unserer Nationalkämpfe (Kasanlik); 3. Wir erziehen und lernen uns auch nach der Schule (Lom); 4. Charakteristik des Lehrers Tschakaloff in dem Roman »Die Königin von Kasalar« von Iwan Wasoff (Schumen); 5. Die Bedeutung Lüben Karaweloffs<sup>2)</sup> für die bulgarische Literatur (Silistra).

II. Pädagogik: 1. Das Beispiel als Erziehungsmittel (Küstendil); 2. Der Lehrer ist verpflichtet, immer auf seine Selbstbildung zu arbeiten, welche Mittel und Wege stehen ihm zur Verfügung, und wie soll er sie ausnutzen (Kasanlik); 3. Vor- und Nachteile der privaten und öffentlichen Erziehung (Lom); 4. Mein Ideal als künftiger Lehrer (Schumen); 5. Charakterbildung durch Schule und Gesellschaft (Silistra).

Die Ordnung in allen Lehrerseminaren ist während des ganzen Schuljahres aufrechterhalten, ohne jede Störung des Unterrichts und ohne wichtiges Übertreten der Schulreglements seitens der Schüler. Die Lehrer und die Direktoren aber sind davon nicht ganz zufrieden, denn es bezieht sich bloß auf das Betragen in der Schule, nicht aber auf die Gesinnung der Schüler und auf das Betragen außer der Schule, wo die ungünstige Einwirkung der Umgebung immer fühlbarer wird. Als Hilfe dazu wird von vielen Seiten, auch von manchen Direktoren, die Gründung der Internate und die Besserung des Lehrpersonals empfohlen.

Alle Lehrerseminare samt den dazugehörenden Übungs- und Bürgerschulen werden von dem Staate unterhalten; die Gemeinden beteiligen sich daran nur mit einem geringen Teil. Die Ausgaben für die Unterhaltung der Lehrerseminare während des berichtenden Schuljahres betragen:

1. Für Gehälter der Lehrer und der Bedienung 342 754,70 Fr.; 2. für Beleuchtung, Heizung usw. 6958 Fr.; 3. für Möbel usw. 4322,72 Fr.; 4. für Lehrmittel, Bücher und Zeitschriften 6087,08 Fr.; 5. für Miete der Privatgebäude 3000 Fr.; 6. für Schullandwirtschaft 1000 Fr.; 7. für Unterhaltung der meteorologischen Stationen 690 Fr.; insgesamt 364 812,50 Fr.

<sup>1)</sup> Der angesehenste heutzutage bulgarische Schriftsteller und Dichter.

<sup>2)</sup> Schriftsteller und Dichter zur Zeit der Befreiungskämpfe.

Vergleichen wir diese Summe mit der Anzahl der bis zum Ende des Schuljahres gebliebenen Schüler (2475), so ergibt sich, daß für jeden Schüler 147,40 Fr. ausgegeben werden.

Der Besuch der Übungsschule und des Seminars ist unentgeltlich, die bemittelten Schüler der dreiklassigen Schule aber bezahlen jährlich 8 Fr. Schultaxe, von der ein Drittel zur Unterstützung armer Schüler, ein Drittel für Bücher und Zeitschriften und ein Drittel zur Förderung der Lehrer in ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit und für Schulreisen verwendet wird.

## 8. Dritter Kunsterziehungstag<sup>1)</sup> in Hamburg

am 13., 14. und 15. Oktober 1905

### Musik und Gymnastik

Zur Beratung gelangen folgende Punkte:

Erster Tag: Freitag, den 13. Oktober 1905.

1. Musik und Gymnastik. Direktor Prof. Dr. Lichtwark-Hamburg.
2. Musikpflege im Hause. Dr. Richard Batka-Prag.
3. Der Schulgesang als Bildungsmittel des künstlerischen Geschmacks. Heinr. Johannsen-Kiel.
4. Die Jugend im Konzert und in der Oper. Prof. Dr. Richard Barth-Hamburg.
5. Das musikalische Genießen. Prof. Dr. Karl Groos-Gießen.

Zweiter Tag: Sonnabend, den 14. Oktober 1905.

1. Der Einfluß der Gymnastik auf die Entwicklung des Körpers. Sanitätsrat Dr. F. Schmidt-Bonn.
2. Spiele und volkstümliche Übungen. Lehrer Julius Sparbier-Hamburg.
3. Schwimmunterricht in der Schule. Schulinspektor H. Fricke-Hamburg.
4. Der Tanz. Referent noch unbestimmt.

Dritter Tag: Sonntag, den 15. Oktober 1905.

### Öffentliche Vorträge:

1. Musikalische Kultur. Prof. Dr. H. Cornelius-München.
2. Bedeutung der Leibesübung in der ästhetischen Erziehung. Turninspektor Karl Möller-Altona.
3. Unsere Kunsterziehungstage. Lehrer und Redakteur des »Säemann« Carl Götze-Hamburg.

<sup>1)</sup> Über den ersten Kunsterziehungstag berichtet das Werk: »Kunsterziehung; Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden 1901,« Preis 1 M., über den zweiten Kunsterziehungstag: »Kunsterziehung; Ergebnisse des zweiten Kunsterziehungstages in Weimar 1903«. Preis 1,25 M. Leipzig, R. Voigtländers Verlag.

## 9. Pädagogischer Ferienkurs in Kirchheim-Teck

7. bis 12. August 1905

I. Die Selbst- und Weltanschauung des Kindes erweitert und vertieft durch den Religionsunterricht. Pfarrer Jung in Ölbronn.

II. Die Technik des Sprechens und deren Bedeutung für den Schulunterricht. Mittelschullehrer Wagner in Eßlingen.

III. Die Naturgeschichte und die Pflege des Natursinns in der Volksschule. Schullehrer Werner in Tübingen.

IV. Die Grundlagen eines entwickelnd-erziehenden Unterrichts. Schullehrer Jetter in Kirchheim.

V. Zur Methodik einiger Unterrichtsfächer (Geschichte, Rechnen, Aufsatz, Schönschreiben) mit Lehrproben. Schullehrer Jetter.

J. L. Jetter

## 10. Der evangelische Religionsunterricht in den Volksschulen

Ein hartes, aber beachtenswertes Urteil über den evangelischen Religionsunterricht in den Volksschulen fällt ein Mitglied des badischen Oberschulrats, Geh. Hofrat Dr. Weygoldt, in einer Broschüre, die jüngst unter dem Titel: »Die Katechismusfrage in der evangelisch-protestantischen Kirche Badens« im Verlag von Gutsch in Lörrach erschienen ist. »Unsere Kirche,« so schreibt Weygoldt, »leidet an einer Art Unterrichtswut und hat sich die Tatsache, daß die Religion in erster Reihe Sache des Gemüts, nicht des Denkens ist, praktisch auch nicht im mindesten angeeignet. Den Erfolg ihres Unterrichts schätzt sie, so feierlich sie offiziell vielleicht das Gegenteil versichert, tatsächlich nicht nach der Tiefe, sondern nach der Breite und dem Umfang; denn die einfache Wahrheit, daß der Mensch fromm leben müsse, um Gott wohlgefällig zu sein, läßt sie das Kind mit einer Anzahl von Gesangbuchversen, mit 300 Bibelsprüchen, mit 157 dogmatischen Thesen und mit einem dicken Geschichtsbuche erkaufen, in welchem alle Details des Judentums und selbst moralisch anrühige Gestalten, wie ein Jakob, ein Simson, ein David, auf Kosten des Kindes sich der ausgiebigsten Berücksichtigung erfreuen. Sie packt eine Menge religiöser Begriffe in die Köpfe schon auf Altersstufen, auf denen sie schlechterdings nicht geistig voll erfaßt werden können. Sie übt auch nicht die pädagogische Regel, daß man den Unterricht mit Abwechslung interessant und spannend machen müsse; sie quält das Kind vielmehr vom 6. bis 14. Jahr Tag für Tag mit dem gleichen Katechismus, zieht ihre höchsten und heiligsten Aufschlüsse entgegengesetzt den alten Griechen und den ersten Christen, welche daraus ein Mysterium, ein Arkanaum machten, zum alltäglichen Geschwätz herunter und ist dann noch mehr erstaunt, wenn das Kind sich mit der gleichen Sache nicht noch weitere vier Jahre in der Christenlehre abquälen will, oder wenn es von religiösen Vorstellungen nicht hoch denkt, welche die Kirche selbst ihm trivial gemacht hat.«

Ähnliche Urteile sind bereits häufig von sachverständiger Seite gefällt worden, ohne daß es zu einer Änderung der bestehenden Mißstände im Religionsunterricht gekommen wäre. Die Entfremdung namentlich der arbeitenden Bevölkerung vom christlichen Glauben und christlicher Gesinnung und die großen Erfolge der Sozialdemokratie in ihrer Hetzarbeit gegen die Religion sind zweifellos wesentlich darauf zurückzuführen, daß nur wenige Kinder in den Volksschulen in ein verhältnismäßig inneres Verhältnis zu den christlichen Heilstatsachen gelangen.

Innerhalb der Herbartischen Pädagogik ist seit Jahren auf die Reform des Religionsunterrichts mit allen Kräften hingearbeitet worden, aber die Machthaber in Kirche und Schule, und die Vertreter der Katechetik an den Universitäten wollten auf sie nicht hören. Möchte es nicht zu spät sein, wenn man sich endlich auf eine durchgreifende Reform besinnt. (Vergl. Rein, Religion und Schule. München, Lehmann. Ferner die »Stimmen zum Religionsunterricht«. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann].)

## 11. Die Wirkung der Fürsorge-Gesetzgebung in Preussen

Der Statistik über die Fürsorgeerziehung Minderjähriger und über die Zwangserziehung Jugendlicher, die im königlich preussischen Ministerium des Innern bearbeitet ist, entnehmen wir die Angabe, daß 20040 Zöglinge und eine jährliche Ausgabe von 5 089 683 M das Ergebnis des Fürsorgeerziehungsgesetzes (vom 2. Juli 1900) am Ende des dritten Jahres seiner Wirksamkeit ist. »Von denen, die es auszuführen haben, keine Klage über die Last und den Umfang der Arbeit, die es mit sich bringt, keine Klagen über die Kosten, die es verursacht,« heißt es in dem amtlichen Vorbericht. »Die Schäden, unter der Jugend unseres Volkes, die es entfüllt, drängen mehr dazu, eine Erweiterung, als eine Einschränkung seiner Anwendung zu fordern.« Wenn auch nach so kurzer Zeit noch keine großen Erfolge aufzuweisen sind, so wächst doch die Zahl derer, denen das Gesetz zum Segen gereicht, und die, wenn auch geringe Abnahme der Zahl der jugendlichen Verbrecher scheint auf die Wirkungen dieses Gesetzes zurückgeführt werden zu können. Es wurden in Preußen 1899: 27 820 Jugendliche verurteilt, 1900: 28 903, 1901: 30 007, 1902: 31 002 und 1903: 30 088 (vorläufige Mitteilung des kaiserl. Statistischen Amtes). Die Abnahme gegen das Vorjahr beträgt zwar nur 914, aber sie beweist doch zum mindesten, daß von einem ununterbrochenen Steigen der Verurteilungen Jugendlicher zunächst nicht mehr die Rede sein kann. Auch in den Gefängnissen hat sich eine Abnahme der Jugendlichen bemerkbar gemacht.

Nach einer Zusammenstellung der eingangs erwähnten Statistik wurden der Fürsorgeerziehung überwiesen: 1901: 4949 männliche und 2838 weibliche Personen, 1902: 4133 bzw. 2063 und 1903: 4359 bzw. 2164; d. h. auf 10 000 0—18 Jahre alte Personen entfallen Fürsorgezöglinge 1901: 6,9 männliche und 4,0 weibliche, 1902: 5,8 männliche und 2,9 weibliche und endlich 1903: 6,1 männliche und 3,1 weibliche.

## 12. Demokratie und Kaisertum

ist der Titel eines Werkes von D. Fr. Naumann, das zum gelesensten politischen Buche der Gegenwart geworden ist. Es ist soeben in 4. Auflage (15.—25. Tausend) erschienen und findet nun seinen Weg durch alle Teile Deutschlands. Besonders von der gebildeten Jugend wird dieses Werk als ihr politisches Lehrbuch angesehen. Es ist für jedermann verständlich, in allen seinen Teilen interessant und für den Staatsbürger, der nicht blind durch seine Zeit gehen will, unentbehrlich. Auch entschiedene Gegner achten den von aller gewöhnlichen Polemik weit entfernten vornehmen Ton. (Der Preis von »Demokratie und Kaisertum« ist sehr billig. Gebunden 2 M., ungebunden 1,20 M. Jede Buchhandlung nimmt Bestellungen entgegen.)

## 13. Preisaufgabe der »Kantgesellschaft«

Kants Begriff der Erkenntnis verglichen mit dem des Aristoteles

Bestimmungen: 1. Ablieferungsfrist: 1. Oktober 1906. — 2. Die Arbeiten sind, als »Preisauflage der Kantgesellschaft« bezeichnet, einzusenden an das »Kuratorium der Universität Halle«. — 3. Die Verkündigung der Preisverteilung findet statt am 22. April (Kants Geburtstag) des Jahres 1907 in der Generalversammlung der »Kantgesellschaft« in Halle. — 4. Die gekrönte Arbeit erhält den Preis von 500 M. Wenn es die im Jahre 1907 verfügbaren Mittel der »Kantgesellschaft« gestatten, kann der Preis von 500 M. eventuell erhöht werden; auch kann dann eventuell ein zweiter und dritter Preis gewährt werden. — 5. Jede Arbeit ist mit einem Motto zu versehen. Der Name des Verfassers ist in geschlossenem Couvert beizufügen, das mit dem gleichen Motto zu überschreiben ist. — 6. Jeder Arbeit ist ein genaues Verzeichnis der benützten Literatur, sowie eine detaillierte Inhaltsangabe beizufügen. — 7. Nur deutlich geschriebene Manuskripte werden berücksichtigt. Es empfiehlt sich Herstellung des Manuskripts durch Kopisten oder durch Schreibmaschine. — 8. Die Arbeiten können in Deutscher, Englischer, Französischer oder Italienischer Sprache abgefaßt sein. — 9. Als Preisrichter fungieren: Geheimer Rat Professor Dr. Max Heinze in Leipzig, Hofrat Professor Dr. Alois Riehl und Professor Dr. Hans Vaihinger in Halle. — 10. Die Redaktion der »Kantstudien« ist berechtigt, aber nicht verpflichtet, preisgekrönte Arbeiten in ihrer Zeitschrift zu dem bei derselben üblichen Honorar abzdrukken. — Bewerber um den Preis brauchen nicht Mitglieder der Gesellschaft zu sein.

Halle a. S., den 22. Februar 1905.

Der Geschäftsführer der »Kantgesellschaft«.  
Professor Dr. H. Vaihinger.



## I Philosophisches

**Tombach, A. H.**, Rektor der höheren Stadtschule zu Cochem a. d. Mosel.  
Neue Beiträge zur Fundamental-Philosophie. Buch II: Untersuchungen  
über das Wesen des Guten. Bonn, Hanstein, 1899. 1,50 M.

Eigentlich hatte ich die wohlwollende Absicht, dem Herrn Verfasser sowie unsern Lesern eine Besprechung dieses Buches zu ersparen. Indessen, da ich es in dem trefflichen »Führer im Lehramte« von Beetz (VI. Band des »Bücherschatzes des Lehrers«, Osterwieck, Zickfeldt, 1902. S. 317) unter dem Verzeichnisse empfehlenswerter Bücher für die Fortbildung des Lehrers erblickte, in das es durch, wer weiß welches Versehen geraten sein mag, halte ich es doch für notwendig, das Buch zu charakterisieren.

Außer dem vielversprechenden Titel, der in der Tat manchen veranlassen könnte, sich das Buch zu beschaffen, findet sich kaum etwas Brauchbares in demselben. Vertrautheit mit den Problemen der Ethik, das Mindeste, was man eigentlich wohl erwarten dürfte, zeigt der Verfasser nicht. Die Sprache ist unerträglich durch die endlos langen Perioden, welche im Buche die Regel bilden. An Stelle philosophisch scharf ausgeprägter Begriffe treten bilderreiche Ausdrücke, um nicht zu sagen Phrasen, bei denen man sich wenig denken kann. Aus diesem Grunde ist es auch völlig unmöglich, sich Rechenschaft über die Grundgedanken, die den Verfasser beherrscht haben mögen, zu geben. Einige Proben aus dem Buche werden dieses Urteil bestätigen. Über das moralische Gefühl läßt sich der Verfasser folgendermaßen aus:

»Demnach wohnt das moralische Gefühl in derjenigen Zone der Seele, wo das Licht des Verstandes und die Anmutungen des Willens das Wachtfeuer erglimmen und auflodern lassen, das genährt ist von dem Herdfeuer der Königin, ich meine der Tugend, und darum fähig und stark genug, den Menschen für den Brennpunkt, das Gute selbst, anzufachen und zu begeistern und die Liebe zum Guten zu bewahren, rein zu erhalten und immer mehr zu durchglühen. (!!) — Das fein und zartbesaitete Gefühl für

das Gute im Menschenwesen ist von Natur aus darauf angelegt, das Herannahen der Tugend zu vermeiden und rasch in die Wege zu leiten, wann die Hoheitsvolle auf dem Gefilde der Berufsarbeit oder des gesellschaftlichen Verkehrs überhaupt die Flagge hissen oder auch bloß über die innern Entschlüsse der Seele das alte Szepter von neuem hochhalten will: man vergleicht wohl die Menschenseele mit einem tiefen Gebirgssee: nun wohl, dann kräuseln sich noch am Ufer die mit dem Sande spielenden Wellen, die heranzuschweben scheinen aus der mächtig bewegten Mitte, und tragen ebenso vom Ufersande die dort empfangenen lieblichen Kämme zum Zentrum zurück: ja im Zentrum der Seele, in den unausmeßbaren Tiefen des Willens, da wohnt die Fülle des Guten unergründlich, und auch am Rande noch ist das Vibrieren der Tugend der Reflex ihrer Hoheit und Lebenskraft.

In diesem Stile geht es 105 Seiten lang fort! Auch, um die zusammenfassenden Schlußresultate wiederzugeben, ziehe ich es vor, den Verfasser selbst sprechen zu lassen:

»Fassen wir nunmehr die gewonnenen Resultate zusammen, so bietet sich uns das Wesen des Guten in Gestalt der geordneten Selbstliebe als der Inhalt einer innerlichen, vernehmbaren, Gehorsam heischenden Proklamation dar, welche nicht nur uns unabweisbar nahe legt, daß der Mensch sein individuelles Ich wollen, also lieben soll, sondern auch, wie er es lieben soll, nämlich so, daß er, in erspriehlicher Wechselwirkung mit seinen Mitbrüdern, sich anstrengt, dasselbe auszustatten, zu erfüllen, auszugestalten mit all den kostbaren Vorzügen, welche dem Menschentum als dem vornehmsten sichtbaren Schöpfungsgliede die Krone aufsetzen, namentlich in Erkenntnis, Herzensfriede, Willensgüte, mit dem Gepräge des hohen Seelenadels, dessen Ideal, dem Geiste vor- und voranschwebend, ihn mächtig zieht, in den Normen, auf welchen, wie auf ihren naturgemäßen Bahnen, des Menschen Anlagen und Kräfte zu besagtem Ideale hinstreben. Indem aber die wohlgeordnete Selbstliebe, so aufgefaßt und richtig erschaut, notwendig, wie oben dargetan, hinweist auf den allmächtigen Spender der Existenz an das Ich, Denselben, der deshalb in dem Ich und für das Ich Richtung und Ziel markierte, erhält jene, so eben genannte, innerlich sehr deutliche, nie gänzlich verstummende Proklamation eine hehre Auktorität, bekommt die Stimme des Gewissens eine göttliche Sanktion. Wenn ich nicht irre, so befaßt diese Erklärung den berühmten ‚kategorischen Imperativ‘ des Königsberger Philosophen schon in sich, (!) und — wenn der Ruf den Rufer bezeugt, wenn Kant mit Recht aus dem vernommenen Herrscherwort die Existenz des Herrschers, das Dasein Gottes, folgert, wenn er ferner — ganz richtig — die Zeit als unzulänglich bezeichnet für die zu vollendende Realisierung der Menschenwürde im Diesseits, die vornehmste Aufgabe, die der Lösung harret, und darum die endgültige Lösung ins Jenseits verweist, also die Unsterblichkeit des Geistes konstatiert: so gewinnt ja durch diese Gedanken die Eigenart des Guten, die zu enthüllen wir uns vorgesetzt, eine neue, köstliche Nuance, (!) neu für die Betrachtung, köstlich für das Herz: nämlich: Das Wesen des Guten, als geordnete Selbstliebe, hat seine Basis in Gott,

stammt also von dem unwandelbar Ewigen, hat sein Ziel jenseits des Grabes, also bei dem Ewigen, hat, ob notwendiger Verwandtschaft seiner Bewegung zu seinem Ziele Ideal und Weihe aus dem Ewigen, aus Gott.«

Das sind also die versprochenen »Neuen Beiträge zur Fundamental-Philosophie!« sapienti sat!

Auerbach i. V.

Dr. G. Burk

**Eisler, Dr. Rudolf, W. Wundts Philosophie und Psychologie. Leipzig 1902. VI u. 210 S. Preis ungeb. 3,20 M.**

Der Verfasser will allen denen einen Dienst erweisen, die durch innere oder äußere Verhältnisse nicht in die Lage kommen, die Schriften Wundts selbst zu studieren, aber doch ein Gesamtbild von dem Schaffen und Denken dieses Philosophen haben möchten, ferner für jene, die nicht dazu kommen, alles zu lesen, was Wundt geschrieben hat, endlich als Vorbereitung und Erleichterung für das Studium der Werke Wundts. Der Verfasser hofft ferner, manche Mißverständnisse, denen die Philosophie Wundts ausgesetzt ist, und die großenteils aus der unzureichenden und unvollständigen Kenntnis der Lehren des Leipziger Philosophen entspringen, durch sein Buch zu beseitigen.

Von der bei Frommann erschienenen Darstellung der Wundtschen Philosophie durch E. König unterscheidet sich die vorliegende hauptsächlich dadurch, daß sie sich enger an die Originaldarstellung anlehnt und genauere Details gibt. Besonders gilt das von der Erkenntnistheorie Wundts, die bei König zu kurz gekommen ist. Das vorliegende Buch will das Königs ergänzen. Äußere Verhältnisse zwangen den Verfasser, seine Handschrift um etwa ein Drittel zu kürzen. Deshalb zog er die Ethik Wundts nur soweit heran, als zum Verständnis des philosophischen Systems unbedingt nötig war.

Die Einleitung erörtert Aufgaben und Methoden der Philosophie. Die drei Hauptkapitel behandeln: 1. Psychologische, 2. erkenntnistheoretische, 3. metaphysische Prinzipien. Das Schlußkapitel enthält eine sehr klare zusammenfassende Darstellung der Philosophie Wundts.

Die Darstellung ist nicht überall, den Absichten des Verfassers entsprechend, gelungen, oft stört ein Zuviel der Details, mitunter ist die Darstellung so lapidarisch, daß ein eingehenderes Studium des Abschnitts im Original Vorbedingung zu dessen Verständnis ist. Gern hätte ich durchgehends eine größere Popularität des Ausdrucks gesehen — deren Schwierigkeit ich keinen Augenblick verkenne — es wäre damit auch einem größeren für Philosophie interessierten Publikum ein Dienst erwiesen worden. Im übrigen ist das Buch Eislers nur zu empfehlen.

Kiel

Marx Lobsien

## II Pädagogisches

**Münc, Wilhelm, Zukunftspädagogik. Berlin, Verlag von G. Reimer, 1904.**

Der hochgeschätzte Verfasser hat uns mit einer neuen willkommenen Arbeit beschenkt. Seine Zukunftspädagogik bietet auf verhältnis-

mäßig kleinem Raum des Anregenden und Belehrenden eine solche Fülle, daß wir uns durch dieselbe in reichem Maße gefördert fühlen. Während der 1. Teil seines Buches scharf gezeichnete Einblicke in den besonders charakteristischen Inhalt pädagogischer Schriften u. a. von Ellen Key, Paul Lacombe, Pierre de Coubertin, Edouard Demolins, John Dewey, Paul Güßfeldt, Hugo Göring, Ludwig Gurlitt, Hermann Lietz, Julius Baumann, Fritz Schultze, Paul Natorp bietet, eröffnet uns der 2. Teil praktische Ausblicke in die ihm wesentlich erscheinenden Grundideen und Probleme für eine sich nach verschiedenen Richtungen hin ausbauende theoretische wie praktische Pädagogik. Der mit der deutschen wie fremdländischen Reformpädagogik wohlvertraute Verfasser versteht es vortrefflich, uns mit dem wesentlichen Inhalt der von ihm vorgeführten Reformschriften bekannt zu machen, nicht minder aber uns das Auge für die anzubahrenden Fortschritte auf dem Gebiet grundlegender Erziehungsideen zu öffnen. Wie geneigt er ist, starre historische Standpunkte im Gebiete des Unterrichts- und Erziehungswesens zu Gunsten einer weitherzigen und dehnbaren Jugendbildung mehr oder weniger aufzugeben, sehen wir unter anderem an seinen Konzessionen im Interesse wie der gymnastischen Ertüchtigung so der technischen Geschicklichkeiten.

Das hygienische Element kommt bei Münch zu unserer lebhaften Genugtuung zu vollem Recht. Aber auch: was der Verfasser über weibliche Bildung und die darauf gerichteten Forderungen der Frauen bemerkt (S. 238), ist uns aus der Seele gesprochen. Auch wir haben uns unter anderem in der Schrift »Frauenberuf und Frauenbildung« für das Festhalten der durch die Geschlechtsdifferenz gebotenen natürlichen Grenzen erklären zu müssen gemeint und uns namentlich gegen das unbesehene Herübernehmen der altklassischen Sprachen in die Mädchenschule erklärt. Besonders auch leuchtet uns ein, was Münch (S. 247) mit anderen Autoritäten über die neuerdings von vielen befürwortete akademische Bildung der Volksschullehrer urteilt; wir sehen ihn auf Seite derjenigen, die auch mit Rücksicht auf das keineswegs in allen Stufen mustergültige Universitätswesen — abgesehen von manchem anderen auch hier Reformbedürftigen — auf den Universitäten kaum die besonders geeigneten Bildungsstätten für Volksschullehrer finden können. Im hohen Grade vorbildlich aber ist auch des Verfassers Urteil über die wahren Berufsaufgaben von Schulverwaltungsbeamten (S. 260). Hier offenbart derselbe eine seltne und höchst wohlthuende Weite des Blickes und des Herzens.

Kefenstein

**Dritte und vierte Schwind-Mappe.** Herausgeg. vom Kunstwart. München, Georg D. W. Callwey. Preis je: 1,50 M.

Die vom Kunstwart bis jetzt herausgegebenen Schwind-Mappen I u. II haben in weiten Kreisen eine freundliche Aufnahme gefunden, deshalb sollen sie durch drei weitere Mappen fortgesetzt werden. Zunächst liegen uns die dritte und vierte Schwind-Mappe mit folgenden 14 Bildern vor. III. Mappe: 1. Die Symphonie. 2. Das Konzert. 3. Die Schöpfung. 4. Des Knaben Wunderhorn. 5. Nächtliche Erscheinung. 6. Der Traum

des Gefangenen. 7. Die sieben Schwaben. — IV. Mappe: 1. Ritter Kurts Brautfahrt. 2. Des Falkensteiners Ritt. 3. Hero und Leander. 4. König Krokus. 5. Endymion. 6. Der wunderliche Heilige. 7. Die Schifferin.

Das Gemälde »Die Symphonie« (vollendet 1852), ist einer gefeierten Münchener Sängerin bei ihrer Verheiratung gewidmet, als sie die Bühne verließ. Es hat die vier Teile einer Symphonie: unten die Probe eines Stückes auf einem Haustheater, darüber als Andante »ein Begegnen ohne Annäherung«, höher als »Scherzo ein Maskenball,« in seiner Mitte das Pärchen, das sich ausspricht; krönend als Allegro und Schluß der Augenblick der Hochzeitsreise, wo die Jungvermählten in der Ferne ihr Schößchen schauen. Ornamente mit kleineren heiteren Darstellungen fassen diese Bilder in pompejanischer Weise zusammen. Das »Konzert« stellt noch einmal groß das untere Bild »Die Probe« dar. »Die Schöpfung« entstammt dem Fresken-Zyklus im Wiener Opernhause (1866). Adam und Eva, stark, keusch und schön wie der Morgen, erblicken wir inmitten der erschaffenen Welt; Tiere spielen zu ihren Füßen, und die Chöre der Engel singen oben das Lob des Schöpfers. Auf dem Blatt: »Des Knaben Wunderhorn« herrscht Sommerwaldesherrlichkeit; in all dem Blüten und Grünen liegt der Siegfriedsknabe. »Und wie er das Horn an die Lippen hob, verstand er aller Vöglein Gesang.« Das kleine, bisher wenig beachtete Bild aus der Schack-Galerie: »Nächtliche Erscheinung« versinnbildlicht das Locken des nächtlichen Waldes. Eine verführerische Elfengestalt lockt ein junges Menschenkind: »Komm tiefer hinein, daß du all die Waldes-Geheimnisse siehst, ehe der abnehmende Mond im Tagesdämmern erbleicht!« Ein feines Blatt ist »Der Traum des Gefangenen« (Schack-Galerie). Der Zwergkönig hilft ihm treu, er hält seinen wackeren kleinen Leuten selber die Schulter hin, daß sie einer auf den andern klettern und hinaufreichen und das Gitter durchsägen können, indes seine Tochter den Armen stärkt und ein anderer ausschaut, ob keiner stört — ach, da weckt ihn der erste Strahl der Morgensonne! Ein an Charakteristik im einzelnen wie im ganzen köstlich humoristisches Blatt ist das von den »sieben Schwaben« (Original eine Rötzelzeichnung). Das Heer ist gerüstet, die Waffe gerichtet — nun zittere du Ungetüm! Aber es verhält sich beleidigend gelassen. — Das Original von Ritter Kurts Brautfahrt (1839) wird jetzt in der Karlsruher Galerie aufbewahrt, des Falkensteiners Ritt (1843/44) im Leipziger Museum. Die nächsten beiden Bilder »Hero und Leander« und »König Krokus« stammen aus der Schack-Galerie in München; das letztere zeigt tiefste Waldeinsamkeit, Weltentrücktheit. Im »Wunderlichen Heiligen« (1823) hat Schwind ohne Zweifel die Leiden einer Jugendliebe aus sich herausgemalt. »Die Schifferin« stellt eine junge Frau dar, wie sie stehend auf dem Gmundener See rudert.

Es ist eine reine, deutsche und dabei im besten Sinne volkstümliche Kunst, die uns hier in den Bildern von Schwind geboten wird. Es ist darum zu wünschen, daß diese Schätze im deutschen Volk soweit als möglich verbreitet werden. Hoch erfreulich ist es, daß der Kunstwart jetzt auch die schönsten der größeren Ölgemälde Schwinds in Nachbildungen den minder Bemittelten zugänglich macht. Schwinds Be-

deutung beruht nicht nur in seinen gefeierten Märchenzyklen, sondern in seinen selbständigen Bildern, von denen manche wertvolle bisher noch nicht einmal photographiert worden sind. Seine höchste künstlerische Kraft zeigt sich vor allen in einzelnen »Reisebildern« und sonstigen kleinen Sachen, mit denen der Meister unberührt von allen Kunsttheorien seinerzeit ganz anspruchslos und zwanglos niederschrieb, was in seiner Phantasie entstanden war.

Halle a. S.

H. Grosse

**Sickingler, Dr. A.,** Mehr Licht und Wärme den Sorgenkindern unserer Volksschule! Ein Vermächtnis Heinrich Pestalozzis. Zürich, Orell Füßli, 1905. 30 S. 0,50 M.

Über das vorstehende Thema hat der Verfasser gelegentlich einer in Zürich am 8. Januar d. J. von der Pestalozzigeellschaft und dem Lehrerverein veranstalteten Pestalozzifeier gesprochen. Die Gedanken sind bekannt aus seinem in Nürnberg über die Organisation großer Schulkörper gehaltenen Vortrag und aus seiner Schrift: »Der Unterrichtsbetrieb in großen Volksschulkörpern sei nicht schematisch einheitlich, sondern differenziert einheitlich« (Mannheim, J. Bensheimer, 1904).<sup>1)</sup> Neu ist der Versuch des Verfassers den Nachweis zu führen, daß der Geist, aus welchem die sogenannte Mannheimer Schulorganisation geboren ist, ein Vermächtnis Pestalozzis sei. Wie Dr. Sickingler in seinem Vortrage »Ein pädagogisches Gutachten Herbarts und der Mannheimer Schulorganisationsplan« Herbart für seine Pläne ins Feld führt, so diesmal Pestalozzi (s. S. 21—26). Die Zitate sind sehr geschickt gewählt und verwertet. Die zuletzt angefügten Worte eines Augenzeugen über die Organisation der Anstalt Pestalozzis in Burgdorf: »Eine bestimmte Klasseneinteilung gab es nicht; dafür aber 5—6 Gruppen von Kindern, welche sich nach jeder Stunde auflösten und anders bildeten, je nachdem es ihre verschiedenen Geistesbedürfnisse erforderten« sind indes weit mehr eine Waffe gegen als für Sickingler; man unterstreiche nur, nicht wie der Verfasser den letzten, sondern die beiden ersten Sätze dieser charakteristischen Mitteilung. Diese Art der Schülergruppierung kommt dem Grundsatz »jedem das Seine« sehr nahe, eine Lösung der schweren Frage ist sie auch noch nicht. Wie weit davon entfernt ist die bloße Zusammenfassung von Repetenten zu besonderen Klassen!

Pößneck i. Thür.

E. Scholz

**Müsch, W.,** Geist des Lehramts. Eine Hodegetik für Lehrer höherer Schulen. Berlin, G. Reimer, 1903.

Das vorliegende Buch ist in erster Linie für Kandidaten des Gymnasial-Seminars und Probejahres berechnet, um sie mit dem Wesen ihrer Berufsaufgabe vertraut zu machen; aber nach der Vorrede hofft der Verfasser, daß auch ältere Fachgenossen aus den dargebotenen Betrachtungen Gewinn ziehen werden. Die Hoffnung ist keine trügerische. Denn was

<sup>1)</sup> Letztere ist im 4. Heft des XII. Jahrg. dieser Zeitschrift besprochen.

Münch schreibt, trägt den Stempel reicher Erfahrung und reifer Überlegung. Das Buch umspannt, ohne systematisch angelegt zu sein, den ganzen Umkreis der pädagogischen Probleme, die Fragen der theoretischen und praktischen Pädagogik, die Aufgaben von Zucht und Unterricht. Daß die Anhänger der Pädagogik Herbarts nicht selten ein Fragezeichen an den Rand schreiben, kann nur zu erneuter Überlegung anregen. Das Buch ist eines eingehenden Studiums wert. Für eine neue Auflage dürfte es sich empfehlen, einen sehr wunden Punkt, die Lehrplantheorie für höhere Schulen, eingehend zu behandeln. Hier könnte sich der Verfasser ein großes Verdienst erwerben. Freilich müßte er an die vorhandenen Leistungen — ich nenne nur Herbart, Ziller, Vogt, Willmann, Frick, Kármán — anknüpfen und eine Arbeit fortsetzen, die noch in den Anfängen liegt, aber dringend der Fortführung bedarf, und zwar nicht vom Standpunkt der Tradition, sondern von prinzipiellen Erwägungen aus. Daß der Unterricht an unseren höheren Schulen nach den Kämpfen von äußerer Gleichstellung dringend einer inneren Reform bedarf, bestreitet heute kein Einsichtiger. Um so willkommener müssen Schriften sein, die hierauf ihr Augenmerk richten, mit vorurteilsfreiem Blick die vorhandenen tiefen Mängel des Lehrplans aufdecken und die rechten Wege zeigen. W. Münch wäre hierzu berufen.

Jena

W. Rein

**Matthias, Dr. A.**, Geh. Oberregierungsrat, Die soziale und politische Bedeutung der Schulreform vom Jahre 1900. Berlin, A. Duncker, 1905.

Das vorliegende Schriftchen gibt einen klaren Überblick über die Entwicklung der Schulverhältnisse in Preußen während des 19. Jahrhunderts und gipfelt in der Darlegung der letzten Schulreform nach ihrer individuellen, sozialen, nationalen und weltpolitischen Bedeutung hin. Es durchzieht das Ganze der Geist einer freien, vorurteilslosen Auffassung. Man schöpft wieder Mut, daß unsere höheren Schulen, nachdem sie den Tiefstand ihrer Arbeit nunmehr überschritten haben, mit größerer Freiheit an der Erziehung der Jugend arbeiten werden. Ich betone mit Nachdruck die erzieherische Seite. Denn an Unterricht haben unsere Schulen übergenug geleistet. Hier liegt ihre Stärke, aber auch ihre Schwäche. Was haben sie getan zur Entwicklung eines regen, fröhlichen Schullebens? Wie weit stehen sie darin hinter den englischen höheren Schulen zurück! Nachdem wir zu einem erwünschten Abschluß der Reformbewegung gelangt sind, gilt es jetzt alle Kräfte anzuspannen, um den inneren Betrieb nach pädagogischen Grundsätzen einzurichten. Diesem muß zunächst durch zwei Verbote freie Bahn geschaffen werden: 1. Vertreibung der Extemporalien aus der bisherigen Herrschaft; 2. Abschaffung der Abiturientenprüfung. Solange beides beibehalten wird, kann man trotz der bessern Organisation auf innere Gesundung nicht hoffen. Möchte Herr Dr. Matthias seinem wertvollen Schriftchen ein noch wertvolleres in dem angegebenen Sinne bald folgen lassen!

Jena

W. Rein

**Troeltsch, E.**, Politische Ethik und Christentum. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1904. 1 M.

Die vorliegende Studie kann das Interesse unserer Leser um so mehr in Anspruch nehmen, als das Problem »Ethik und Politik« fortgesetzt die Geister in der Gegenwart beschäftigt. Die Lösung dieses Problems sehen wir darin, daß die Ethik ein Persönlichkeits- und ein Gemeinschaftsideal zu zeichnen versucht, an dem sich alles menschliche Handeln, das politische eingeschlossen, zu orientieren hat. Zwischen Ethik und Politik klappt ein großer und tiefer Riß, wie zwischen Ideal und Wirklichkeit. Der Fortschritt in der Welt der Tatsachen bewegt sich durch Kompromisse hindurch, die zwischen beiden geschlossen werden. Aber das Ideal als solches bleibt davon unberührt und muß als fester Wegweiser durch alle Schwankungen, Widersprüche und Verneinungen bestehen bleiben. Es hat alle Kulturvölker gleichmäßig nach und nach zu erfassen und zu beseelen; dann wird die Zeit kommen, wo die Kluft zwischen Ethik und Politik sich schließt. Ein einzelnes Volk kann diesen Schritt nicht vollziehen, ohne sein Dasein zu gefährden; nur die Verbindung der Völker kann ein Völkerrecht auf ethischer Grundlage schaffen und durchsetzen. So wirft die Ethik weite Blicke in die Zukunft; die Politik hält uns in der Gegenwart fest. Aber sie ist doch schon soweit gekommen, daß sie ohne Beziehung zur Ethik fürchtet, auf Abwege zu geraten. Insofern kann bereits von politischer Ethik gesprochen werden. Wenn dann die Wandlung in ethische Politik vollzogen ist, können die beiden Faktoren des Völkerlebens, Recht und Macht, einen friedlichen Bund eingehen.

Jena

W. Rein

**Zillig, Peter**, Welches sind die pädagogischen Anforderungen an einen Lehrplan für die bayrischen städtischen Volksschulen? Nürnberg, Korn, 1904. 0,60 M.

Das vorliegende Schriftchen ist ein Abdruck der Vorträge, die von dem bekannten Würzburger Pädagogen gehalten worden sind. Es entbehrt darum nicht der Frische, Unmittelbarkeit und Eindringlichkeit. Nach und nach scheint die »Lehrplanfrage« mehr in Fluß zu kommen. Seit Dörpfelds »Grundlinien einer Theorie des Lehrplans« war ja auf diesem Gebiet wenig genug geleistet worden. Aus den höheren Schulen hörte man so gut wie nichts, weil eben in Dingen des Lehrplans alles höheren Anordnungen anheim gestellt ist. Nun aber beginnt es sich zu regen. Und es ist hohe Zeit! Über Lehrverfahren ist genug geredet und gedruckt worden. Aber für den Lehrplan gibt es noch viel zu tun. Deshalb muß die Schrift von Zillig willkommen heißen und allen warm empfohlen werden, die sich mit der Lehrplanfrage bereits beschäftigen oder beschäftigen wollen.

Jena

W. Rein



# FACHPRESSE



## Aus der philosophischen Fachpresse

### **Kantstudien.** Philosophische Zeitschrift.

Herausgegeben von Dr. Hans Vaihinger und Dr. Bruno Bauch. Band X. 3. Festheft zu Schillers 100. Todestage.

Gedicht von O. Liebenau, In Schillers Garten. — Eucken, Was können wir heute aus Schiller gewinnen. — F. A. Schmid, Schiller als theoretischer Philosoph. — J. Cohn, Das Kantische Element in Goethes Weltanschauung. — Bauch, Schiller und die Idee der Freiheit. — Vaihinger, Zwei Quellenfunde zu Schillers philosophischer Entwicklung. — Runze, Karl Rosenkranz über Schiller. — Windelband, Schillers letztes Bildnis und Schillers transzendentaler Idealismus. — Klein, Kant und Schiller. — Mitteilungen.

### **Commers Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie.** XIX. 4. Heft. 1904.

Dr. Michael Gloßner, Das zweite Dezenium des Jahrbuchs. — P. Joseph Gretdt, Gleichartigkeit und Ungleichartigkeit der Teile in der belebten und unbelebten Substanz und die Wiederkehr der Elemente in der chemischen Auflösung. — P. Fr. Gundisalv Feldner, Das »Werdens« im Sinne der Scholastik. — Fr. Norbertus del Prado, De Concordia Molinae. — Literarische Besprechungen.

### **Gutberlets Philosophisches Jahrbuch.** 18. Band. 3. Heft.

I. Abhandlungen: A. Dyroff, Der Ichgedanke. — Beda Adlhoeh, Zur wissenschaftlichen Erklärung des Atheismus. — J. Schmidlin, Die Philosophie Ottos von Freising (Forts.). — II. Rezensionen und Referate. — III. Zeitschriftenschau. — IV. Miscellen und Nachrichten: Die Entfaltung der Seele durch Lebenskunst. — Eine neue Lösung des Welträtsels.

### **Kritische Blätter für die gesamten Sozialwissenschaften.** Herausgeg. von Beck, Dorn und Spann. I. Jahrg. 1. Heft. Januar 1905.

Geleitwort der Herausgeber. — I. Teil, Besprechungen: I. Encyklopädien, Lehrbücher und Bibliographien. — Encyclopédies, Traités, Bibliographies. — Cyclopedias, Compendis, Bibliographies. — II. Geschichte der sozialen Wissenschaften; Biographien. — Histoire de sciences sociales; Biographies. — History of social sciences; Biographies. — III. Allgemeine Soziologie. — Sociologie générale. — General sociology. — IV. Soziologie der einzelnen Sozialgebilde (spezielle Sozialwissenschaften) und allgemeine Zustandsschilderung. — Sociologie spéciale et Sociographie. — Special sociology and

polygraphy. — V. Theoretische Sozialökonomie. — Théorie d'économie politique et sociale. — Theory of political and social economy. — VI. Praktische Sozialökonomie (Spezielle Wirtschaftskunde u. -Politik der einzelnen Wirtschaftszweige). — Les parties speciales d'économie nationale et leurs politique. — The special parts of the national economy and their politics. — VII. Sozialpolitik. — Politique sociale. — Social politics. — VIII. Finanzwissenschaft u. Finanzpolitik. — Finances publiques. — Public finance. — IX. Statistik. — Statistique. — Statistics. — X. Bevölkerungslehre und Bevölkerungspolitik. — Démographie. — Demography. XI. Sozialgeschichte, insonderheit Wirtschaftsgeschichte. — Histoire sociale. — Social History. — XII. Rechtswissenschaft. — Droit. — Law. — XIII. Handelswissenschaften und Verwandtes. — Sciences commerciales. — Commercial Science. — XIV. Völkerkunde und Anthropogeographie. — Ethnographie. — Ethnography. — XV. Wirtschaftsgeographie. — XVI. Philosophische Disziplinen. — Philosophie. — Philosophy. — XVII. Verschiedenes. — Various. — Diverses. — II. Teil. Bibliographie.

#### **Archiv für systematische Philosophie.** XI. 1. 1904.

Kurt Geißler, Über Notwendigkeit, Wirklichkeit, Möglichkeit und die Grundlagen der Mathematik. — A. Gurewitsch, Bewußtsein und Wirklichkeit. — Dr. B. Lemcke, De lege motus. — Franz Graf Marenzi, Der energetische Mutualismus. — Dr. James Lindsay, Theistic Idealism. — Jahresbericht über sämtliche Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie. — C. Bos, La philosophie en France 1904. — Die neuesten Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie. — Zeitschriften. Eingegangene Bücher.

#### **Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie.** XXVIII. Jahrg. 4. H.

Jos. Kreibitz, Über ein Paradoxon in der Logik Bolzanos.

#### **Archiv für die gesamte Psychologie.**

4. Bd. 3. H.

Henry J. Watt, Experimentelle Beiträge zu einer Theorie des Denkens.

#### **Revue philosophique.** Janvier.

A. Fouillée, La raison pure pratique doit-elle être critiquée? — G. Spiller, De la méthode dans les recherches des lois de l'éthique.

#### **Annalen der Naturphilosophie.**

4. Bd. 1. Heft.

Wilh. Ostwald, Zur Theorie der Wissenschaft.

#### **Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik.** Band 125. Heft 2.

Julius Bergmann, Das Verhältnis des Fühlens, des Begehrens und des Wollens zum Vorstellen und Bewußtsein.

#### **Neue Metaphysische Rundschau.**

Herausgeg. von Paul Zillmann. 1905. Band XII. Heft 2.

Geheime Figuren der Rosenkreuzer aus dem 16. u. 17. Jahrhundert. (Neudruck I. I.) — Dr. med. J. D. Buck, Mystische Maurerei (Forts. Kapitel VI: Die Geheimlehre: die siebenfache Natur des Menschen. Schluß). — Dr. Hoch. v. Lessel, Die metaphysische Grundlage von Richard Wagners »Der Ring des Nibelungen« (Forts. Kapitel V: Über die Götterwelt). — Ivy Hooper, Zwei Häuser (Kapitel IV). — Rundschau: Der Siebensortenflegel. — Radiumentdeckung, ein Produkt der Homöopathie? — Vedanta-Universität. — Roseggers J. N. R. J. — Künstliche Mißgestalten durch Radium. — Literatur: Collins, Flita. — Collins, durch das goldene Tor. — Collins, die Geschichte des Jahres.

## Aus der pädagogischen Fachpresse

**Scheibhuber, A. Cl.**, Ein pädagogischer Konflikt. Allg. D. Lehrz. 1905, Nr. 13. 14.

Der Konflikt entsteht im Geschichtsunterricht, besonders im elementaren, und zwar auf folgende Weise: 1. Manche historische Tatsachen werden in den Quellen nicht anschaulich und ausführlich überliefert; folgt der Lehrer genau diesen Quellen, so verletzt er die methodischen Anforderungen. 2. Andere Tatsachen werden uns anschaulich und ausführlich berichtet, aber die Quellenkritik findet viele Einzelheiten unsicher usw.; folgt der Lehrer diesen Quellen, so ist seine Darstellung nicht historisch getreu. Und gerade die mangelhaftesten Berichte — so oder so — fallen »regelmäßig« in die erste Zeit des Geschichtsunterrichts, wo Anschaulichkeit und Ausführlichkeit dem Schüler am nötigsten sind. (Von denjenigen Quellen, welche an sich nicht lückenhaft in dem obigen Sinne, wohl aber für das Kind zu hoch sind, ist hier nicht die Rede.) — Verfasser hält nun die anschauliche, nach Dörpfeld auch »detaillierte« Darbietung als methodische Forderung fest und lehnt zunächst zwei Auswege ab: 1. Die Schüler schaffen im darstellenden Unterricht gemeinsam ein anschauliches Bild. 2. Der Lehrer bietet den lückenhaften Quellenbericht und gewinnt dazu im entwickelnd-darstellenden Unterricht mit den Schülern die lebensvollen Einzelzüge. Denn in jedem geschichtlichen Vorgange liegen zweierlei Gedankenschichten: das, was nur der betreffenden Zeit eigentümlich ist, und das, was diese Zeit mit der Gegenwart gemein hat; nur aus dem letzteren kann das Kind Beiträge geben, und zur Anschaulichkeit fehlen dann doch noch die »Zeit- und Lokalfarben der Vergangenheit«. (Trotzdem könnte es aber doch oft zweckmäßig sein, erst das der jetzigen oder auch einer früheren oder anderen be-

kannten Sphäre Gemäße angeben zu lassen und ihm dann das der betreffenden Zeit Eigentümliche entgegenzustellen.) Zur wirklichen Lösung des Konflikts weist Verfasser hin auf die Entwicklung unserer Geschichtsschreibung: Sie hat mit poetischer Auffassung begonnen und ist allmählich zur kritischen Auffassung fortgeschritten. Diesen Weg muß der Lehrer nachahmen und in einer Lektion mit mangelhaften Quellen beides bieten: zuerst die mehr poetische Ausführung der Details, »bald erzählend, bald entwickelnd .. in behaglicher epischer Breite;« und dann die kritische Sichtung dessen, was historisch feststeht und was nicht überliefert ist; — so durchgeführt in des Verfassers Buch: »Deutsche Geschichte, Erzählungen nach Quellen.« Nürnberg, Korn. — Um diese methodischen Gedanken näherzulegen, führt Verfasser Aussprüche an, welche besagen, daß auch die kritische Geschichte die kleinen Bestimmungen, welche zu eingehender Darstellung nötig sind, niemals alle belegen kann (Lessing), daß sie also »immer eine wenn auch noch so spät geborene Enkelin der Sage« sein wird (Lamprecht), und daß dem Volke auch »eigentlich nichts zugebracht werden kann, als was sich ihm auf dem Wege der Sage vermittelt« (Grimm). Zum letzten Punkte vergl. Jahrg. I dieser Zeitschr. S. 217. In dem Stücke, welches Verfasser aus Lessings Duplik (II) anführt, nennt er den Geschichtsschreiber Vopiscus »einen von den allergründlichsten«, bei Lessing aber heißt er »einer von den allerpünktlichsten«, und so paßt es besser auf die »kleinen Bestimmungen«, welche die ganze Arbeit im Auge hat; denn zu Lessings Zeit hieß »pünktlich« punktweise, Schritt für Schritt — hier: von einem psychischen Element zu dem nächsten, sich daran anschließenden!

—e.

## Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

- P. Courbet, Das Dasein Gottes, ein Postulat der Wissenschaft. Aus dem Französischen. Straßburg i/E., Le Roux. 62 S.
- J. Baumann, Über Religionen und Religion. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 186 S.
- O. Siebert, Geschichte der Philosophie. Ebenda 1905. 318 S.
- E. Adickes, Charakter u. Weltanschauung. Tübingen, Mohr, 1905. 46 S.
- H. Meltzer, Luther als deutscher Mann. Ebenda 1905. 77 S.
- S. Rubinstein, Schillers Begriffsinventar. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905. 12 S.
- H. Bélart, Ernst Häckels Naturphilosophie. Berlin, F. Wunder, 1905. 64 S.
- P. Kronthal, Metaphysik in der Psychiatrie. Jena, Fischer, 1905. 92 S.
- Romundt, Kants Kritik der reinen Vernunft abgekürzt auf Grund ihrer Entstehungsgeschichte. Gotha, Thienemann, 1905. 112 S.
- Messer, Kritik der reinen Vernunft von J. Kant in verkürzter Gestalt. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer, 1905. 188 S.
- L. Keller, Schillers Stellung in der Entwicklungsgeschichte des Humanismus. Weidmann 1905. 87 S.
- Baentsch, H. St. Chamberlains Vorstellungen über die Religion der Semiten. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905. 83 S.
- Th. Neweast, Die Gravitationslehre ein Irrtum. Wien, Konegen, 1905. 93 S.
- K. Kroman, Ethik I. Leipzig, Reisland, 1904. 146 S.
- Apollon u. Dionysos, Ein Beitrag zur dualistischen Weltanschauung. Berlin, Schröder, 1905. 28 S.
- K. Gebert, Katholischer Glaube und die Entwicklung des Geisteslebens. Vortrag. München 1905. 83 S.
- Ranzoni, Dizionario di scienze filosofiche. Milano 1905. 681 S.
- H. Hoffmann, Die Leibnizsche Religionsphilos. in ihrer geschichtl. Stellung. Tübingen u. Leipzig, Mohr, 1903. 107 S.
- A. Matthias, Die soziale u. polit. Bedeutung der Schulreform vom Jahre 1905. Berlin, Duncker.
- P. Natorp, Ein Wort zum Schulantrag. Leipzig, Klinckschardt.
- Th. Eichholtz, Landpolitik. Halle, Gebauer-Schwetschke.
- Lay-Meumann, Die experiment. Pädagogik. Wiesbaden, Nemnich.
- H. Kietz, Die Erziehung im Elternhaus. Leipzig, Grethlein.
- P. Säurich, Das Leben der Pflanzen. VII. Leipzig, Wunderlich.
- O. Hild, Die Jugendzeitschrift. Ebenda.
- K. Agahd, Gewerbl. Kinderarbeit usw. Ebenda.
- Fr. W. Ibach, Eine Schulverfassung, die allen Schulinteressenten gerecht wird. Braunschweig, Wollermann.
- Frarbach, Konzentration in der Volksschule. Berlin, Oehmigke.
- Anthes, Der papierne Drache. Vom deutschen Aufsatz. Leipzig, Voigtländer.
- Kiesel, Die Welt des Sichtbaren. Ebenda.
- Gehrig, Methodik des Volks- u. Mittelschulunterricht. 3. Bd. Leipzig, Teubner.
- Petersen, Willensfreiheit. Moral und Strafrecht. München, Lehmann.
- Pfleiderer, Die Entstehung d. Christentums. Ebenda.
- Teichmanns prakt. Methode. Erfurt, Güther.
- Tönnies, Schiller. Schöneberg-Berlin, Hilfe-Verlag.
- Lembke, Ländl. Volkshochschulen. Kiel, Lipsius-Tischer.
- Heyn, Herder und die deutsche christl. Gegenwart. Leipzig, Wunderlich.
- Reukauf-Heyn, Ev. Relig.-Unterricht. 3. u. 5. Bd. 3. Aufl. Ebenda.



UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY  
BERKELEY

Return to desk from which borrowed.  
This book is DUE on the last date stamped below.

Stanford 00-27 49 P.  
INTER-LIBRARY LOAN

LD 21-100m-9,'48(B399s16)476

L31  
Z44  
V.12  
*Z auto ch-raft*  
201427



