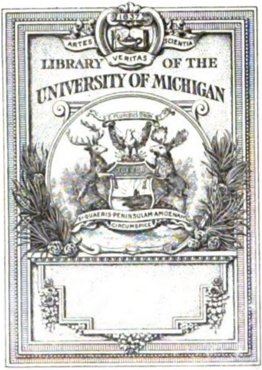
1837
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE

Evangelisches Schulblatt

begründet von Fr. W. Dörpfeld.

In Verbindung

mit

Schulrat Heine, Köthen; Prof. Dr. Rein, Jena; Seminarl. Lettau, Königsberg; Rektor Dr. Just, Altenburg. — Hauptl. Becker, Remscheid; Hauptlehrer Dams, Elberfeld; Töchterschul-Lehrer O. Foltz, Eisenach; Rektor C. Foltz, Barmen; Sem.-Oberl. Freytag, Auerbach i. V.; Insp. Gelderblom, an der Idioten-Erziehungs- u. Pflege-Anstalt „Hephata", M.-Gladbach; Mittelschul-L. Grabs, Glogau; Töchterschul-L. Grosse, Halle a. S.; Pastor und Kreis-Schulinsp. Hackenberg, Hottenbach; Hauptl. Halfter, M.-Gladbach; Töchterschul-L. Hermann, Barmen; Rektor Hindrichs, Barmen; Lehrer Hollkamm, Glindenberg b. Magdeburg; Hauptl. Lambeck, Remscheid; Rektor Lomberg, Elberfeld; Rektor Rude, Nakel (Netze); Hauptl. Rumscheidt, Haag; Hauptl. Starck, Nürnberg; J. Trüper, Dir. der Erziehungsanstalt für neuro- u. psychopathisch veranl. Kinder, Jena; Konrektor Ufer, Altenburg; Pastor D. Zahn, Cöslin, u. a.,

herausgegeben von

D. Horn **A. Hollenberg**

und

Dr. G. von Rohden.

Dreiundvierzigster Band.

Gütersloh 1899.

Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

Evangelisches Schulblatt.

Januar 1899.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Sammlung!

Ein Neujahrswort von O. Flügel.

Der elfte Vers des 86. Psalm ist der Hauptsache nach dreifach übersetzt: Kautzsch: mein Herz freuet sich, deinen Namen zu fürchten. Luther: erhalte mein Herz bei dem Einigen (d. h. bei dem Einen, was not ist, nämlich) deinen Namen zu fürchten. Lazarus: mache mein Herz zu einem in sich einigen, einheitlichen dadurch, daß es deinen Namen fürchtet. Auch die neuern Übersetzungen in die romanischen Sprachen lauten etwa: sammle, einige mein Herz. Gewiß ein schöner, tiefer Sinn: stimme mein Gemüt zur Einheit mit sich selbst, etwa so wie der Dichter bittet: sammle den zerstreuten Sinn; oder der andre: so sei nun Seele deine. Denn so lauten die Worte ursprünglich; nicht, wie man es mundrechter gemacht hat: so sei nun Seele seine. Der Dichter wollte die innere Sammlung, die innere Einstimmigkeit ausdrücken, mit der die Seele bei sich selbst ist, wenn er sagt: so sei nun Seele deine.

Ohne Zweifel ist solche Einstimmigkeit mit sich selbst, als innere Harmonie, als Seelenfrieden ein hohes erstrebenswertes Gut und Glück.

Naturvölker besitzen diese innere zusammenhängende Einheitlichkeit der Gedanken nicht von selbst. Hingegeben den jeweiligen Antrieben des Augenblicks fällt bei ihnen oft das Gestern und Heute auseinander, manche, so sagt man, verkaufen am Morgen ihr Bett und bedenken nicht, daß sie es am Abend wieder brauchen. Und wie müssen unsre Kinder alle erst gewöhnt werden, auf die Folgen ihres Thuns zu achten! Und so nicht Kinder oder Naturvölker allein. Wie mancher sehr wohlerzogne Mensch ist heute langmütig, freundlich, wohlwollend, morgen aber dem Neide, der Rache, der Sinnenlust hingegeben! Mancher ist ein ganz anderer in der Familie, ein andrer im Geschäft, ein andrer in der Kirche, ein andrer im Klub u. s. w. Es fehlt der innere Zusammenhang.

Einer der berühmtesten Kanzelredner Frankreichs, Bourdalon sagt von sich: ich gehe jedesmal mit Zittern und Zagen auf die Kanzel. Alles andre verdunkelt sich in mir und ich fühle mich nur noch als Gottes Werkzeug. Hingegen bekennt Fenelon: ich besteige ohne jedes Herzklopfen die Kanzel, ich bedarf keiner besondern Sammlung, denn ich bin immer gesammelt, ich rede auf der Kanzel, wie ich auch sonst rede.

Alle, die ab und zu öffentlich zu handeln haben, werden wohl mehr oder weniger teils dem einen, teils dem andern der beiden französischen Hofprediger gleichen. Ohne Zweifel steht Fenelon dem Ideal der innern Einheit näher. Das harmonische Gleichmaß, die innere Sicherheit aller Entschließungen schildert R. Koegel an unserm Herrn also: „Er mochte von seinen Freunden mit grünen Zweigen empfangen oder von seinen Feinden mit Steinen verfolgt werden, er mochte die Hochzeit zu Kana oder den Leichenzug zu Nain mit seiner Gegenwart verklären, er mochte den Ehrgeiz seiner Jünger beschämen oder die Heuchelei der Pharisäer geißeln, er mochte die Mühseligen allesamt zu sich laden oder über Kapernaum das Wehe rufen, er mochte die Kindlein herzen oder den Sturm zur Ruhe zwingen, er mochte vor den Versucher in der Wüste oder vor das Todesurteil des hohen Rates treten — überall ist er derselbe. Kein Übel findet ihn ratlos, kein Schrecken verwirrt sein Gemüt, kein Frieden der Welt schläfert seinen Frieden zur Gleichgiltigkeit ein, kein Krieg der Welt macht ihn leidenschaftlich und friedlos."

Gewiß ein Bild, bei dem man mit dem Psalmisten rufen möchte: bilde mein Herz zu solcher Einheit dadurch, daß es Gott fürchtet. Diese Bildung zur innern Einheit des Gemüts ist allezeit nötig, heutzutage mehr als jemals. Innere Sammlung ist verhältnismäßig leicht, ist natürlich, wo der Gedankenkreis enge ist, wo die Interessen nicht weit auseinander gehn, wo die Sitte das Denken und Handeln des Einzelnen bestimmt. Aber von dem allen ist heute gerade das Gegenteil der Fall. Überall weit ausgedehnte Wissens- und Schaffensgebiete, überall eine gewisse Notwendigkeit, daß der Einzelne an keinem derselben ganz intresselos vorüber geht. So besteht vielfach ein Streben nicht allein nach Vielseitigkeit, sondern womöglich nach Allseitigkeit. Infolgedessen so oft Oberflächlichkeit des Wissens, Zerrissenheit des Charakters, Zerstreutheit der Stimmung, kurz das Gegenteil von der innern Einheit und Sammlung. Von dem modernen Menschen sagt man: er betet mit seinen Kindern als Theist, er ordnet seine Geschäfte als Deist, er schreibt Feuilletons als Pantheist, er lebt und amüsiert sich als Atheist.

Wie ist dem abzuhelfen? Welche Mittel hat man versucht, um zur innern Sammlung zu kommen oder sich darin zu halten?

Soll man statt der Vielseitigkeit sich und andre zur Einseitigkeit bilden? Ein bequemes Mittel scheint es zu sein, die innere Einheit dadurch zu erhalten oder herzustellen, daß man dem Geiste die Kenntnis der meisten Gebiete menschlichen Wissens und Könnens ganz verschließt. Bleibt der Geist bei dem wenigen, was man ihm giebt, so gelangt er leicht zur innern Einheit. War etwa die klösterliche Erziehung darauf gerichtet? Jedenfalls haben es die Mystiker aller Zeiten und aller Religionen versucht, aus dem Geist zu verbannen, was den einen Gedanken, sich in das unterschiedlose Eine zu versenken, stören könnte.

Ein Zerrbild davon sind die irdischen Büßer, die jahrelang vor sich hinsehend, nicht zur Rechten oder Linken blickend om, om vor sich hinsagen.

Aber auch die Mystiker edelster Art, die Freunde eines beschaulichen Lebens haben oft das Eine, was not ist, in Thätigkeiten oder Seelenzustände gesetzt, die alle andern Thätigkeiten ausschließen. Die Betrachtung oder die Andacht sollte dies Eine sein und sollte alle andern Gedanken und Thätigkeiten ferne halten. Allein jeder weiß, daß man Andachtsübungen auch ohne wahre innere Andacht, also ohne das Eine, was not ist, verrichten, und wiederum daß man seine alltäglichen weltlichen Geschäfte thun kann und soll, innerlich gesammelt zu dem Einen, was not ist. Das Eine, die rechte innere Sammlung und Gesinnung muß sich eben in allem zeigen. 1. Kor. 10, 31.

Ein andres Zerrbild des Strebens nach innerer Einheit zeigten vielfach die Stoiker mit ihrem Grundsatz der Apathie. Erhaben zu sein über alle Affekte, über alle Teilnahme am Wohl und Wehe der andern, stumpf zu sein gegen alle Regungen der Reue, ganz erfüllt zu sein von sich und seiner Trefflichkeit, immer dasselbe Gesicht zu zeigen, das giebt freilich innere Einheit. Aber welche! Eine kalte, selbstsüchtige, rechthaberische, hochmütige Einheit, die alles Edle niedergetreten hat.

Wieder einen andern Weg zur innern Einheit haben die Völker betreten, welche das Leben des Einzelnen und der Gesamtheit mit ceremoniösen, religionsgesetzlichen Handlungen umgeben. Indem so alle Zeiten des Tages und des Jahres, die Ereignisse der Natur und die Schicksale und Erlebnisse der Menschen gesetzlich umspannt, indem alles und jedes in der Bethätigung und dem Genuß des Daseins durch einen Segensspruch, eine symbolische Handlung oder eines Brauches Übung geweiht wird, gestaltet sich alles Thun, Wollen und Wirken zu einer gleichartigen und zusammengefaßten Einheit; die stetige Beziehung aller Lebensregungen auf Gott und göttliches Gebot ist das deutlichste Symbol der in sich einigen und selbsttreuen, sittlichen Persönlichkeit" (Lazarus Ethik des Judentums S. 71.)

Zeigt nun die Erfahrung, daß diese alle Lebensregungen durchflechtenden Ceremonien und Symbole die sittliche Einheit der Gesinnung befördert haben? Ist nicht sehr oft das gerade Gegenteil eingetreten: über der mühevollen Achtsamkeit auf das äußere Thun ist eine leere Vielgeschäftigkeit entstanden, die man als Äquivalent für die Gesinnung angesehen hat, und über all den Symbolen ist die Sache, die sie abbilden sollten, aus den Augen gerückt worden, so daß Jesus mit Recht den Pharisäern zurufen mußte: ihr verzehntet Dill, Minze und Kümmel und lasset dahinten das Schwerste im Gesetz, das Gericht, Barmherzigkeit und den Glauben u. s. w.

Noch ein andres Mittel, um die innere Einheit zu erhalten oder wieder zu erlangen, schlägt nach Frau v. Staël die Dichterin Corinna ein. Aus all den

weltlichen Zerstreuungen geht sie für einige Wochen ins Kloster und nimmt aufs eifrigste an all den frommen Übungen teil. Das ist bekanntlich bei frommen und wohl auch unfrommen Katholiken nichts Seltenes. Um zur innern Sammlung, Selbstbeschauung, Besinnung zu kommen, unterwerfen sie sich alljährlich eine Zeit lang den strengen klösterlichen Bußübungen. Gewiß wird dies für viele ein treffliches Mittel sein, um zur Besinnung zu gelangen. Aber viele wird es auch von der innern Einheit abführen, indem so die Persönlichkeit geradezu zerrissen wird in eine weltliche und eine geistliche; wird doch dieser klaffende Riß gar oft noch als der normale Zustand der Seele gerechtfertigt. Ganz anders mutet es uns an, wenn Luther in der ersten These eine stete und unaufhörliche Buße verlangt[1]) oder wenn man von dem alten berühmten englischen Rektor Thomas Arnold liest: Man spürte an ihm jene goldene Kette himmelwärts gerichteter Gedanken und demütiger Gebete, durch welche er teils stehend teils sitzend in den Zwischenräumen der Arbeit und Erholung die eigentlichen feierlichen Andachten aneinander band.

Und doch scheint eine stete und unaufhörliche Buße nicht zur innern Einheit zu führen, denn was ist Reue und Buße anders als ein Widereinander von Geist und Fleisch, eine schmerzliche Selbstverurteilung seiner selbst durch sich selbst! Unaufhörlich drängen sich von außen der Zwang der Verhältnisse und von innen Reizbarkeiten und Triebe gegen das bessere Selbst mit seinen Grundsätzen. „Jede Individualität, sagt Herbart bei Gelegenheit der Abhandlung über die Charakterstärke der Sittlichkeit in der allgemeinen Pädagogik, jede Individualität ist und bleibt ein Chamäleon; und die Folge davon ist, daß jeder Charakter manchmal in innerlichem Kampfe begriffen sein wird. In solchem Kampfe glänzt die Stärke des Mannes und vielleicht die Tugend; aber die geistige Gesundheit ist in Gefahr, ja am Ende auch die körperliche. Daher wäre wohl Grund vorhanden, den Kampf wegzuwünschen. Einer Aftermoral aber, welche lehrt, daß man nicht kämpfen solle, ist es nicht gegeben, den Kampf auszurotten." Und wäre es ihr gegeben, den sittlichen Kampf auszurotten oder nur einzuschläfern, so würde sie sich recht als Aftermoral ausweisen. Ja jemehr sonst ein Geist auf innerliche Einheit gerichtet ist, um so mehr wird der Riß gefühlt werden, wo man in sich eine Verfehlung gegen die bessern Grundsätze, ein Zurückbleiben hinter dem Ideale bemerkt. Bei schlaffern Geistern ist vieles miteinander verträglich, was an sich einander ausschließen sollte. Bei schlaffen Geistern zumal mit sehr ausgedehntem Wissen und reicher Erfahrung schieben sich zwischen die miteinander unvereinbaren Gedanken ganze Reihen von Vermittelungen, Beschönigungen, Entschuldigungen ein, darum berühren und stoßen sich in ihnen die einander widersprechenden Gedanken nicht in dem Maße, als in einem auf strenge

[1]) Vergl. dazu Dörpfeld: Zur Ethik S 37.

Einheitlichkeit des Geistes angelegten Charakter. In diesem ist der Kampf heftiger, er dringt aber auch zugleich mehr auf Abstellung der innern Disharmonie, er drängt durch Überwindung des zu Bekämpfenden zur innern Einheit. Und jeder sittliche Kampf soll ja zum Siege, die Zerrissenheit des Gemüts soll zur Befestigung der innern Einheit führen. Ist auch zunächst und vielleicht oft und lange der Geist wider das Fleisch und das Fleisch wider den Geist, so soll doch endlich der Geist regieren. Gal. 5, 17 und 18. Der sittliche Charakter soll nicht allein über das Verbrechen, er soll auch über die Verführung dazu erhaben sein, oder wie es Herbart ausdrückt: der Charakter als Herr des Verlangens und im Dienst der sittlichen Ideen, damit ist die innere Einheit gekennzeichnet. Freilich fühlt jeder, wie weit dieses ideale Ziel, und wie langsam unsre Annäherung dahin ist. Aber das hohe Ziel darf nicht verrückt oder niedriger gestellt werden. Der Mensch, sagt Lotze, soll eine Einheit sein, nicht eine Sammlung verschiedenartiger Reizbarkeiten und Triebe, die untereinander keine Gemeinschaft haben. Um dieser Einheit willen kann die Seele, die dem sittlichen Ideal nachstrebt, nicht dulden, daß die Vorstellungen in dem haltlosen und unzusammenhängenden Wechsel sich drängen, den die sittliche Pflicht der Treue ihnen verbietet. Wie das geschehen kann und soll, sagt uns der Psalmist, indem er bittet: mache mein Herz dadurch zur Einheit, daß es deinen Namen fürchtet. Der sittlich-religiöse Gedankenkreis sei das Einigende, alles andre Zusammenhaltende und Durchdringende, Prüfende, Bestimmende. Nur der sittliche Charakter verträgt eine nach allen Seiten gehende durchdringende Prüfung, der unsittliche wird dadurch zersetzt, zerrissen, entfernt sich von der Einheit. Ein solcher vermag auch ab und zu einzelne gute Werke zu thun, ja zuweilen große Opfer zu bringen. Aber das Sittliche ist bei ihm nicht eine dauernde Eigenschaft, ist keine stetig wirkende Kraft. Erst als Ausdruck der ganzen Gesinnung erhält die einzelne Handlung ihren Adel. Gut, fromm Werk, sagt Luther, macht nicht den guten, frommen Mann. Aber der gute Mann macht gute Werke. Ein guter Baum bringt gute Früchte.

Darum stellt die innere geschlossene Einheitlichkeit des sittlichen Charakters allein die innere Freiheit dar und zeigt das Bild eines harmonischen Kunstwerks, des höchsten und edelsten Kunstwerks, das es giebt im Himmel und auf Erden. Darum nennt Plato auch die Kunst, ein solches Kunstwerk bilden zu helfen, nämlich die Erziehungskunst die königliche Kunst.

Diese Kunst wird die angeführten Mittel, die zu innerer Einheit führen sollten, nicht übersehen, auch nicht ganz verschmähen, aber das Zerrbildliche daran vermeiden. Sie wird nicht nur Allseitigkeit der Bildung als etwas Unmögliches abweisen, sondern auch in der Vielseitigkeit wird sie gar sehr das Wichtigere von dem weniger Wichtigen zu scheiden wissen, um Geist und Gemüt sammeln und gesammelt erhalten zu können.

Sie schätzt, pflegt und veredelt das, was sinnige Symbole, gute Sitte, hergebrachte Ceremonien, feste Gewöhnungen leisten können, um die Gedanken und Handlungen des Zöglings unter sich und mit denen seines Volkes, seiner Zeit, seiner Standesgenossen zu verbinden. Auch Tage oder Wochen, die der innern Einkehr, Selbstbeschauung, Selbstbesinnung gewidmet sind, werden ihr willkommen sein.

Alles, was ins Bereich der Regierung, der Zucht und des Unterrichts fällt, muß uns ein Mittel werden, der Zerstreutheit, der Oberflächlichkeit, der Zerrissenheit, Haltlosigkeit, die das rechte Kennzeichen unserer Zeit sind, entgegen zu arbeiten. Der Mensch, sagt Herbart, soll mit sich eins sein; dafür muß der Erzieher sorgen, indem er für richtige Verwebung des Vielen sorgt. Die Vorstellungsmassen sollen einander stets durchdringen. Daher die Wichtigkeit der Konzentration.

Jeder Vater und Erzieher möge sich vorstellen, wie das Kind unserer zerstreuenden, zerrissenen Zeit an ihn die Bitte richtet: bilde mein Herz zur Einheit durch die Furcht Gottes. Und jeder Erzieher denke an sich selbst und spreche mit dem Psalmisten: bilde mein Herz zur Einheit, deinen Namen zu fürchten.

Die herrschende und dienende Schule.

Neujahrsbetrachtungen eines alten Schulmanns.

Wir stehen an dem Beginn eines neuen Jahres, vor der Wende eines Jahrhunderts.

Da liegt es nahe, besonders sorgsam auszuschauen nach dem, was hinter uns liegt, und zu bedenken, auf was die Zeichen der Zeit für das kommende Jahrhundert deuten.

Gott hat uns eine so große Zeit durchleben lassen, wie sie selten dagewesen; Männer haben an der Spitze unsers Volkes gestanden, auf die jede Nation hätte stolz sein können und denen sie ein dauerndes Gedächtnis hätte bewahren dürfen. Als der große Kaiser Wilhelm starb, kam ein angesehener Holländer zu meinem Freunde Rumscheidt, dem Lehrer der deutschen Schule im Haag, und sagte ihm, daß er ihm seine herzliche Teilnahme aussprechen müsse; durch diesen Tod hätten nicht nur die Deutschen, durch ihn hätten alle Kulturvölker Großes verloren. Was würden die Franzosen darum gegeben haben, wenn Bismarck der ihrige gewesen wäre? Wie würden sie ihn in der Ausführung seiner nationalen Gedanken unterstützt haben. Was bedeuten nicht solche Männer wie Roon, Moltke?

Es ist beschämend für uns, wenn wir bedenken, wie wenig die große Zeit, das Vorbild der großen Männer für unser nationales Empfinden, unser sittlich-religiöses Leben gewirkt haben. Nicht minder ist es die Weise, wie die Nach-

richten von solchen Schandthaten, wie die Ermordung der Kaiserin von Östreich aufgenommen werden. Nur wenige Stimmen sind es, die mit Ernst auffordern zum Besinnen, aus welchen Voraussetzungen solches Thun sich ergiebt, zum Erkennen der Mitschuld und zu einem Handanlegen zur Besserung des kranken Volkskörpers. Die meisten begnügen sich mit einem pharisäischen Aburteilen oder geben der unfruchtbaren Furcht Ausdruck, daß solche Gesinnung könne allgemeiner und für die weitesten Kreise gefährlich werden; von einer Pflicht der Gesellschaft wissen sie nicht weiter, als daß es an der Zeit sei, gegen so gefährliche Menschen und deren Gesinnungsverwandte mit aller Macht vorzugehen.

Dr. Karl Schmidt sagt in seiner Geschichte der Pädagogik von den alternden Römern: „Je mehr die sittliche Tugend sank, um so lebendiger ward die wissenschaftliche Bildung vom Volke, resp. von den Vornehmen, wie von dem Kaiser, erstrebt. Die Gefühlsvermögen wurden auf Kosten der Denkvermögen unterdrückt, und es zeigte sich, daß bei einseitiger Entwicklung der Denkthätigkeiten das Glück der Menschen nicht mit der wachsenden Erkenntnis in geradem Verhältnis steigt, daß vielmehr dadurch auf der einen Seite eine Skepsis, die Gott und Menschen leugnet, und auf der andern Seite die Verteidigung aller Laster und alles Gemeinen mit Verstandesgründen hervorgerufen wird."[1])

Es wäre traurig, wenn dieses Bild aus dem römischen Greisenalter auch auf unsere Verhältnisse paßte; daß wir aber auf dem Wege dahin sind, wird schwerlich dem Einsichtigen verborgen sein, und so ist es sicherlich an der Zeit, ernstlich nachzufragen, wie dem weiteren Verfall könne gewehrt werden und wie gesundere Verhältnisse zu gewinnen sind.

An andrer Stelle führt Schmidt aus, daß es keine Theorie der Pädagogik gab, solange römische Tugend herrschte und diese Tugend der Jugend früh durch die Familie eingepflanzt wurde; erst als der allgemeine Sittenverfall, auch die Jugendbildung in seine Tiefen mit hinabzog, traten Seneca und Quinctilian, Plutarch und Lucian mit ihren Grundsätzen über Erziehung und Unterricht hervor.[2])

Wir freuen uns, daß die Theorie der Pädagogik auch noch andere Voraussetzungen ihres Daseins hat, als die Not; wir wissen, daß das reiche Kulturerbe nicht weniger antreibt, darauf zu sinnen, wie es der kommenden Generation übermittelt werden solle, als die Sorge, wie die Jugend bewahrt werden könne vor den Übeln, an denen die Alten verdarben. Aber auch in unsrer Pädagogik findet sich ein Zug, der bedenklich an die Herkunft der pädagogischen Theorie im alternden Rom erinnert: unsere Pädagogik erwartet von künstlichen Veranstaltungen

---

[1]) Dr. K. Schmidt: Geschichte der Pädagogik. Cöthen, Schettler. 1. Auflage. Band I, S. 402.

[2]) Vergl. Schmidt S. 415 ff.

Erfolge, die allein von den gottgeordneten Erziehungsfaktoren oder doch nur unter deren thätiger Beihilfe von einer nebenhergehenden pädagogischen Kunst zu gewinnen sind.

Mit Recht sieht man als die Hauptaufgabe der Volksschule die Erteilung eines erziehenden Unterrichts an. Nun lehren aber Erfahrung wie Psychologie, daß die entscheidenden Bestimmungen des Gedankenkreises aus den lebenden Beispielen, aus den Erfahrungen des Kindes an Personen und Sachen, aus Gewöhnungen und Neigungen gewonnen werden, daß die Einwirkungen der Familie, des Hauswesens und der Hausordnung, des weiteren Lebenskreises, in dem das Kind steht, für die Entwicklung seines Gemütslebens und seiner Gesinnung von so entscheidender Bedeutung sind, daß dagegen oder daneben auftretende Einflüsse nur in besonderen Ausnahmefällen Erfolg haben können.

Wie kommt man nun dazu, von der isolierten Schule erziehenden Unterricht zu erwarten? Einmal sind es die großen Fortschritte in Ausgestaltung der pädagogischen Kunst, die zu dieser unglücklichen Überschätzung derselben geführt haben, daneben ist es die im Blick auf die vielfach vorhandenen Schäden in der Familienerziehung erwachsene Meinung, daß die Familie im allgemeinen nicht als Genosse, wohl aber als Gegner in der Erziehungsarbeit zu betrachten und darum außer Rechnung zu lassen und in ihrem Einfluß möglichst zu beschränken sei. Theod. Waitz sagt in seiner trefflichen Abhandlung über „Reform des Unterrichts" hierzu: „So viel Richtiges auch die Ansicht Herbarts in sich schließt, daß aller Unterricht seine pädagogische Bedeutung erst durch die in ihm liegenden erziehlichen Elemente erhält und so gern man auch den in neuerer Zeit so oft erhobenen Reden vom erziehenden Unterricht im ganzen beistimmt, die durch jenen großen Denker hauptsächlich veranlaßt sein mögen, so hat doch leider der Kunstnebel der heutigen Pädagogik zu einem großen Teile gerade hier seinen Ursprung. Was würde Pestalozzi dazu sagen? Einfach und richtig das, was er immer gesagt hat: Mutter- und Vaterliebe, echtes Familienleben ist das einzige, wahre Fundament der Erziehung, nicht, was ihr erziehenden Unterricht so gern und so vornehm und so schulmeisterlich eingebildet nennt."[1])

Man wird dagegen einwenden, daß doch im Unterricht von dem Anschauungskreise des Kindes ausgegangen und auf denselben immer wieder Bezug genommen werde, daß der Lehrer bei Vergehen der Schüler sich um die erziehliche

[1]) Th. Waitz: Allgemeine Pädagogik und kleinere pädagogische Schriften. 4. Aufl. Herausgegeben von Dr. O. Willmann. Braunschweig, Vieweg 1898, S. 482. Selbstverständlich gilt die hier geübte herbe Kritik des erziehenden Unterrichts nur für die isolierte Schule; daß die Forderung des evangelischen Unterrichts in der mit der Familie Hand in Hand gehenden Schule ihr Recht hat, würde auch Waitz nicht leugnen. Daß Waitz nicht Herbart für den „Kunstnebel" verantwortlich machen will, bedarf wohl keines besondern Nachweises.

Mithülfe der Eltern bemühe, daß man sich freue, wenn die Eltern nach der Führung der Kinder und deren unterrichtlichen Leistungen Nachfrage halten, daß man durch Elternabende die Beziehungen zwischen Schule und Haus inniger zu gestalten suche, daß mit der Kirche eine Verständigung zum Zweck der einheitlichen Gestaltung des Religionsunterrichts stattgefunden hat ꝛc.

Und dennoch ist sie es. Auf ihren Lehrplan haben die lokalen Bedürfnisse, die Wünsche der Eltern keinen Einfluß. Aus dem allgemeinen Kulturstande sind ihr die Unterrichtsgegenstände mit einer gewissen Notwendigkeit erwachsen; nach der Zweckmäßigkeit und der durchschnittlichen Fassungskraft der Kinder in den verschiedenen Lebensaltern sind die Einzelstoffe für immer größer werdende Bezirke bestimmt. Dem entsprechend entbehren auch die Lese- und sonstigen Schulbücher immer mehr des Erdgeschmacks, d. h. der innigen Beziehung zu den lebendigen, lokalen Interessen und erwecken in ihrer für die Allgemeinheit berechneten Fassung den Anschein, als ob es Aufgabe der Schulpädagogik sein könne, die volkstümlichen Besonderheiten auszutilgen.

Daß der Lehrer auch über die Schulräume hinaus ein Erziehungsrecht über die Kinder hat, ist selbstverständlich, daß er aber hier als von den Eltern unabhängiger Erzieher dasteht, daß man von ihm die Verhütung mutwilliger und bösartiger Übergriffe der Kinder, sowie die Bestrafung der begangenen fordert, ist wieder ein Zeichen für die Isoliertheit der Schule. Es sind andere näher dazu.

In der Behandlung der Schulversäumnisse, der Anträge auf Dispensation und vorzeitige Entlassung tritt es deutlich hervor, daß man die Schule für die Erziehungsanstalt par excellence ansieht, nach der sich die andern zu richten haben. Ich bin gewiß dafür, daß in all diesen Dingen der Schule ihr volles Recht werde, aber wie bei jeder Arbeit, an der mehrere beteiligt sind, so darf auch hier bei der Fürsorge für den Schutz der Arbeit des Lehrers nicht der Eindruck erweckt werden, als ob die Bedeutung der andern Arbeiter nicht nach ihrem vollen Wert geschätzt werde.

In der deutschen Lehrerzeitung vom 26. Juli 1898 stand folgender Artikel:

„Dortmund. Die am 14. d. M. eingeweihte neue Melanchthonschule wurde gleich mit elf Klassen belegt; es bleiben nur noch vier verfügbar, die Schulkommission muß sich deshalb bald wieder nach einem neuen Bauplatze umsehen. Es haben gekostet: der Bauplatz 30 000 M., das Schulgebäude 150 000 M., die Turnhalle 22 000 M., die Rektorwohnung 10 000 M., die Abortanlage 16 000 M. Es ist ein prächtiger Bau mit 15 Klassenzimmern, die wiederum aufs beste nach der neuesten Art ausgestattet sind. Die Bänke sind mit Klappsitzen eingerichtet; in den Mädchenklassen sind die Pulte aufklappbar, unter jedem findet sich für den Handarbeitsunterricht ein Kissen zum Aufbewahren der Nadeln,

die Korridore sind hell und freundlich, die Kellerräume für Brausebäder eingerichtet; doch hat man mit dem Einbauen der Badeeinrichtungen noch gewartet, da die Stadt ein Brausebad einrichten will. Es soll erst abgewartet werden, ob auch dann noch das Bedürfnis für Schulbäder vorhanden ist. Hinter dem Hofe liegt eine geräumige, aufs beste eingerichtete Turnhalle, deren Ausstattung an Turngeräten sehr reich ist."

Mit seiner 15klassigen Schule ist Dortmund noch nicht auf der Höhe, andere Städte bauen Schulen mit noch mehr Klassen; in Brüssel bin ich in einer 32klassigen gewesen. Die Städte sind stolz auf diese Paläste, und es läßt sich nicht leugnen, wenn ein Turn-, ein Zeichenlehrertag in einer solchen Stadt seine Sitzungen hält, so kann sie etwas vorzeigen und gewiß sein, daß ihre Fürsorge für die Behandlung des betreffenden Unterrichtsgegenstandes in den Berichten die gebührende Anerkennung findet.

Es ist zuzugeben, daß nur große Systeme so vorzüglich ausgestattet werden können, es ist weiter zuzugeben, daß durch die Schwierigkeit der Platzfrage die Großstädte zur Errichtung vielklassiger Schulgebäude gedrängt werden; aber es ist der Tod im Topf.

Die großen Schulsysteme mit ihren einstufigen Klassen sind die Blüte der isolierten, der vornehmen, der herrschenden Schule. An ein Hand in Handgehen der Schule mit den Eltern ist nicht zu denken, kennt doch der Lehrer und Leiter kaum die Eltern seiner vielhundertköpfigen Schülerzahl; auf die Bedürfnisse der Eltern, die Eigenart der Kinder, deren besonders gute oder geringe Begabung kann diese Schule keine Rücksicht nehmen. Ein einheitliches Lehrerkollegium ist für ein 8- oder 16klassiges System nur sehr schwer zu schaffen. Bei der so zusammengesetzten Maschine ist das peinlichste Ineinandergreifen der verschiedenen Arbeitsleistungen unerläßliche Bedingung und so läuft die Lehrerarbeit bald auf einen Mechanismus hinaus, der niemanden befriedigt, der für die Auswirkung der persönlichen Eigenart keinen Raum läßt und gerade die besten Kräfte veranlaßt, ihr Interesse wer weiß wem zuzuwenden, nur nicht ihrer eingegleisten Schularbeit.

Wunderbare Früchte zeitigt die herrschende Schule.

Da schreibt eine Mutter dem Lehrer ihres Kindes, sie freue sich sehr, daß ihr Junge bei ihm in der Schule sei, sie müsse ihn aber doch sehr bitten, daß er ihn doch keine Katechismusfragen und Bibelabschnitte mehr auswendig lernen lasse, an den darin niedergelegten veralteten Unsinn glaube er doch als gebildeter Mann gewiß selbst nicht mehr. Der Lehrer antwortet, er thue, was seines Amtes sei; ist er ein religiös mehr interessierter Mann, so macht er auch den Versuch, die Frau von der Bedeutung des Religionsunterrichts zu überzeugen. Die Freunde aber der herrschenden Schule stehen zur Seite und freuen sich, daß glücklicherweise die Schule noch unbhängig ist von der Familie und daß die

Kinder den orthodoxen Religionsunterricht besuchen und ihre Sache lernen müssen, mag dies den Eltern gefallen oder nicht.

Diese Freunde übersehen leider das Wichtigste bei der Sache. Was die Frau ausspricht, denken Tausende ihrer Genossen, sie sprechen es nur nicht aus, weil sie dies zu thun zur Zeit für vergeblich erachten, grollend verschließen sie ihre Wünsche und hoffen auf andere Zeiten. Die Kinder aber atmen im Elternhause und weiterem Lebenskreise die religionsfeindliche Lebensanschauung mit der Luft ein; was etwa von dem entgegenstehenden Religionsunterricht der Schule Wurzel fassen könnte, wird geflissentlich ausgegätet oder im Wachstum erdrückt, und es ist mit ziemlicher Sicherheit zu erwarten, daß nicht nur unter dem Volk, sondern auch speciell unter der Jugend die Religionsfeindlichkeit in demselben Maße wächst, als der Schulreligionsunterricht anspruchsvoll hervortritt. Er wirkt das Gegenteil von dem, wozu er gegeben ward; anstatt die Kinder für Christum zu gewinnen, werden sie ihm nur mehr entfremdet oder gar ihm feindlich gesinnt.

Wie würde sich in gleichem Fall die dienende Schule benehmen?

Zunächst ist zu sagen, wenn auch nur in dürftigstem Umriß, was ich unter der dienenden Schule verstehe.

Die dienende Schule weiß, daß die Familie der von Gott geordnete vornehmste und mächtigste Erziehungsfaktor ist. Sie schätzt die Macht und Bedeutung des öffentlichen Lebens und der Kirche. Wenn sie sich auch willig als geringerer Faktor neben die Familie stellt und stets sich bewußt bleibt, daß sie nur mit den Genossen etwas Rechtes zu erreichen vermag, so hält sie doch ihr Panier, das Ideal der Erziehung, hoch, und wie sie es in der Arbeit an den ihr anvertrauten Kindern zum Leitstern nimmt, so sucht sie auch die Genossen, so weit dies nötig ist, für ihre Erfassung der gemeinsamen Erziehungsaufgabe zu begeistern. Sie erkennt die Macht des Lebenskreises, in dem das Kind aufwächst, die Bedeutung der Familie, der volkstümlichen Anschauungen in sittlicher, religiöser, politischer und wirtschaftlicher Beziehung willig an, sucht das darin enthaltene Gute nach besten Kräften auch durch ihre Arbeit unter dem nachfolgenden Geschlecht zu pflegen und zu wahren und damit dem Üblen Abbruch zu thun; sie sieht sich aber nicht berufen zu irgend welcher Nivellierungsarbeit, da sie weiß, daß es oft nicht schwer ist, etwas nicht ganz Gutes auszumerzen, aber sehr schwer, das Bessere an die Stelle zu setzen. So begnügt sie sich nicht, in ihrem Unterricht anzuknüpfen an den kindlichen Vorstellungskreis, die in dem Anschauungskreise des Kindes gebotenen Hilfen zu benutzen, sondern die Pflege und den Ausbau eben dieses Vorstellungskreises erachtet sie als ihre Hauptaufgabe. Sie weiß, daß der von der Familie und dem Leben bewußt oder unbewußt ausgeübte Einfluß auf das Kind ein so mächtiger ist, daß die Schule eine bedenkliche Rolle spielen würde, wollte sie neben oder gegen den von jenen Erziehungsfaktoren gepflanzten und gepflegten Interessenkreis einen besondern

pflanzen und pflegen. Sie wählt deshalb ihre Unterrichtsstoffe aus dem wirklichen Leben des Kindes; die Stoffe ihrer Lese- und sonstigen Schulbücher haben möglichst volkstümlichen Charakter. Bei ihrer Arbeit an den Kindern sucht sie sich der Unterstützung der Eltern und der übrigen Erziehungsfaktoren durch Mitteilungen über ihre Arbeit und deren Erfolge zu versichern; durch Förderung der guten Bestrebungen ihrer Arbeitsgenossen, sowie durch Hinwirkung auf Gewinnung einer einheitlichen in sich übereinstimmenden Beeinflussung der Jugend sucht sie an ihrem Teile mitzuwirken zu dem Gelingen der gemeinsamen Erziehungsarbeit.

Der Lehrer der dienenden Schule tritt für das gute Verhalten seiner Schüler auch außerhalb der Schulzeit mit aller Kraft ein, er ist sich aber bewußt, daß hier die Eltern, weitere Angehörige, Nachbarn und die Gemeinde mehr verpflichtet und berechtigt sind. Er vermeidet deshalb möglichst jedes strafende Eingreifen, erlaubt sich überhaupt härtere Maßnahmen nur, wenn er der Zustimmung der Eltern oder doch der des öffentlichen Gewissens sicher sein kann.

Schulversäumnisse, Anträge auf Dispensation und vorzeitige Entlassung ꝛc. werden so behandelt, daß die Art ihrer Erledigung vor dem Gewissen der Gemeinde als gerecht sich erweisen kann.

Da die dienende Schule auf der Grundanschauung ruht, daß die Erziehung der Jugend, sowie die Fürsorge für ihre weitere Förderung und Bewahrung Aufgabe verschiedener Faktoren ist, und daß diese Aufgabe nur gelingen kann, wenn jeder Faktor seine Pflicht thut, so müssen die Schulsysteme so klein sein, daß ihre Interessenten eine wirkliche Erziehungsgemeinde bilden können.

Man könnte mir entgegnen, daß nach dem hier entworfnen Bilde es mit der dienenden Schule eigentlich nichts sei. Die Schule solle darnach das Ideal der Erziehung hoch halten und sich zugleich nach dem Interessenkreis ihrer Interessenten richten, der doch sehr wenig ideal sei. Der Lehrer solle die Arbeit der übrigen Erziehungsfaktoren unterstützen, aber von dieser Arbeit sei nicht viel zu spüren, eine Unterstützung würde auch nicht begehrt, dazu habe die Schule mit ihrer eigenen Arbeit die Hände voll. Bei der Behandlung der außer der Schulzeit vorkommenden jugendlichen Ausschreitungen solle der Lehrer sich bewußt bleiben, daß andere zu einem energischen Eingreifen mehr verpflichtet wie berechtigt seien, diese andern aber thun nichts, machen dem Lehrer und der Polizei ihr Amt nur schwer. Man solle kleine Schulsysteme errichten, aber die Gemeinden wüßten jetzt kaum mit der Befriedigung des Schulbedürfnisses fertig zu werden, sollten sie drei- oder vierklassige Schulen einrichten, so wäre gar nicht abzusehen, wie das gemacht werden könnte.

Die Einwände lassen sich noch stattlich vermehren, und wenn ich sie hier auch auf sich beruhen lasse, möchte ich doch den verehrten Leser ersuchen, sie sich

möglichst vollzählig ins Bewußtsein zu rufen. Sie gehören mit zur Sache. Ich möchte nur bitten, sich dabei auch die Frage zu stellen, ob solche Bedenken sich auch ergeben würden, wenn die dienende Schule eine wirkliche Erziehungsgemeinde hätte.

Kehren wir zu der vorhin gestellten Frage zurück: Was würde der Lehrer der dienenden Schule thun, wenn ihm von einer Mutter ein Gesuch um Dispensation ihres Kindes vom Religionsunterricht oder doch vom Aneignen der religiösen Stoffe zuginge?

Zunächst ist zu sagen, daß der Wunsch in einer Gemeinde, die eine Erziehungsgemeinde ist und darum eine dienende Schule hat, schwerlich geäußert werden würde. Aber setzen wir unsere jetzigen Verhältnisse und eine dienende Schule als Anfang einer Erziehungsgemeinde und damit die Möglichkeit eines solchen Wunsches.

Der Lehrer würde erschrecken und sich fragen: Wie ist ein solcher Wunsch möglich. Habe ich vergessen, daß der Religionsunterricht es mit einem Evangelium, einer Freudenbotschaft, zu thun hat, und habe ich daraus eine Last für die Kinder gemacht? Habe ich es die Kinder nicht herausfühlen lassen, daß das, worum es sich im Religionsunterricht handelt, meines eignen Lebens Kern und Stern bildet und daß ihre religiöse Unterweisung mir ein besonderes Herzensanliegen ist? Habe ich mich namentlich der Fassungskraft der Kleinen angepaßt und fern gehalten, was der Gewinnung eines religiösen Interesses hätte hinderlich sein können?

Dann aber wird er sich sagen: die Frau hätte den Wunsch nicht so ausgesprochen, wenn sie nicht in einem Kreise lebte, in dem ihre Anschauung die herrschende ist. Ich muß die Sache dem Pfarrer vortragen.

Der Pfarrer wird sagen: Ich seufze unter den traurigen Verhältnissen ebenso wie Sie. In meinem Katechumenen- und Konfirmandenunterricht kann ich nur auf Hoffnung säen, und bei dem Mangel an Unterstützung in den meisten Familien, bei der vielfach vorhandenen Feindschaft gegen alles Religiöse erreiche ich so wenig, daß ich schon froh sein kann, wenn meine Schüler sich am Konfirmationstage vor groben Ausschreitungen hüten. Noch gestern klagte mir eine kranke Frau, daß ihr Mann von seinem Wochenlohn von 18—20 M. gewöhnlich nur vier M. zur Bestreitung der Haushaltungsbedürfnisse heimbringe, nun liege sie krank und könne nichts erwerben, da könne er wohl denken, wie es um ihr Haus und die armen Kinder stehe. Über den Mann vermag ich nichts, der brüstet sich vielmehr unter seinen Saufgenossen, er würde den Pfaffen schon heimschicken, wenn er sich in seine Sachen mischen wolle. Solcher Schäden fänden sich viele in der Gemeinde, und wie er ihnen gegenüber leider ohnmächtig dastehe, so wisse er auch dem Lehrer keinen Rat. Es gebe ja noch viele besser gesinnte Familien in der Gemeinde, aber diese schlössen sich möglichst ab und hüteten

namentlich auch ihre Kinder vor jeder näheren Berührung mit den verdorbenen oder doch gefährlichen Elementen. Im Presbyterium und der Repräsentation säßen ja gute Leute, die auch Interesse für das kirchliche Leben hätten und ihm gern die Mittel auch für weitergehende Gemeindebedürfnisse, wie für die Anstellung von Gemeindediakonen und dergl. bewilligten, aber was sie nach ihrem Amt sein sollten, seien sie nicht, und mit einer Bitte um thatkräftiges Eintreten für die Abstellung der schweren innern Schäden der Gemeinde dürfe er ihnen nicht kommen. Der Lehrer möge sich aber doch auch an den Bürgermeister wenden, der sei ein wohlgesinnter Mann und könne manches thun.

Die der Not des Lehrers zu Grunde liegenden Verhältnisse sind auch für die bürgerliche Gemeinde sehr verhängnisvoll. Man hat den Ursachen nachgeforscht und weiß, daß durch das Vordringen des maschinellen Betriebes das Gefühl für die Arbeitsehre abgenommen hat und dadurch das einseitige Blicken auf den Arbeitslohn und den durch ihn ermöglichten Lebensgenuß begünstigt worden ist. In dem Verlangen, vorwärts zu kommen, haben viele Arbeitgeber nur zu sehr auf die bloße Arbeitsleistung ihrer Gehülfen gesehen und sich um ihr weiteres Thun und Leben nicht gekümmert, den Menschen in ihnen nicht gebührend geschätzt. Egoistische Ausnutzung der Verhältnisse und protzenhafte Überhebung der Arbeitgeber haben vielfach geholfen, Verständnis und Opferwilligkeit für das Gemeininteresse zu ertöten. Der Fabrikbetrieb hat zu einer starken Zunahme der Bevölkerung in den Industriegegenden geführt, und bei dem starken Zuzug fremder Elemente ist es dahin gekommen, daß die hergebrachten guten Sitten ihr Ansehen und ihre Macht verloren; was man aber an den guten Sitten und Lebensgewohnheiten hat, erfährt man gewöhnlich erst deutlich, wenn sie nicht mehr sind. Die Wohnungsnot hat auch ihr gutes Teil dazu beigetragen, den in unserm Volke hergebrachten Familiensinn, überhaupt die höheren Interessen zu ersticken. Nicht minder ist die Beschäftigung der Mädchen und Frauen in den Fabriken und der Hausindustrie verhängnisvoll. Es ist ein trauriges Bild, welches die Industriebezirke an den Sonntagen bieten. In Scharen ziehen die Familien hinaus zu den ländlichen Vergnügungslokalen, mit der letzten Fahrgelegenheit kehren sie zurück, suchen dann das städtische Wirtshaus auf und kehren oft erst lange nach Mitternacht heim. Aber die Frau hat als Mädchen in der Fabrik gearbeitet und nicht gelernt, dem Manne ein behagliches Heim zu schaffen und in der Sorge für Mann und Kinder ihre Freude zu finden; die beschränkte Wohnung ist alles andere, nur nicht behaglich, und wenn der Mann jetzt mit den Seinigen hinauszieht, läßt er seine Familie nur teilnehmen an den Freuden, an die er sich vor der Verheiratung ungestört gewöhnt hat. Durch das Beispiel vieler aus den sogenannten obern Volkskreisen und durch die aus diesen Kreisen stammende materialistische Litteratur erhält die so vielfach geförderte bedenkliche Gesinnung ihre Berechtigung für nur zu viele.

Es ließe sich noch manches hinzufügen, das beigetragen hat, den guten Sinn in unserm Volke zu schädigen, und eine wesentlich auf den Genuß in seinen verschiedenen Schattierungen gerichtete Lebensanschauung an die Stelle der höhern, pflichtmäßigen zu setzen.

Was wird nun der Bürgermeister auf die Klagen unsers Lehrers erwidern? Er wird sagen: daß wir zu dem so sehr beklagenswerten Stand der Dinge gekommen sind, daran haben äußere und innere Verhältnisse das Ihrige beigetragen. Es ist sehr erfreulich, daß man angefangen hat, ernstlich darauf zu sinnen, wie den in der Entwicklung unserer Verhältnisse immer deutlicher hervortretenden äußern Übelständen könne Abhilfe geschehen, aber das Wichtigste ist damit noch nicht geschehen. Das ist die rechte Einwirkung auf die Gesinnung der Menschen. Alle Verbesserungen ihrer äußeren Lage werden die Minderbegüterten nicht glücklicher und zufriedener machen, wenn sie dieselben nicht in der rechten Weise aufnehmen, und dazu gehört zunächst, daß sie in denselben Zeugnisse eines herzlichen Wohlwollens für sich erkennen können und sie mit Dankbarkeit aufnehmen. Es wird noch viel Wohlwollen erwiesen werden müssen, bis die in weiten Kreisen unsers Volkes vorhandene Verbitterung schwindet und ein gesundes Verhältnis zwischen den Gliedern unserer Gemeinden und unsers Volkes gewonnen wird. Dabei muß auch die Schule das Ihrige thun, durch Unterricht und Zucht, namentlich aber durch persönliche Einwirkung der Lehrer auf jung und alt. Daß dem Religionsunterricht eine besondere Bedeutung beizumessen ist, ist auch mir nicht fraglich. Über die Art seiner Erteilung steht mir kein Urteil zu, daß aber der Lehrer sich hüten müsse, irgend berechtigten Anstoß zu erregen, scheint mir durchaus geboten. Erregt aber auch der sorgfältig erteilte Religionsunterricht Widerspruch, so muß sich der Lehrer das gefallen lassen und ruhig thun, was seines Amtes ist. Er darf sicher sein, daß es ihm an dem nötigen Schutze nicht fehlen wird. Guter Erfolg ist allerdings von dem Unterricht dann nicht mehr zu erwarten, und es wäre wohl geraten, daß die Schulbehörde erwöge, wie weit sie Freiheit geben könne zur Einrichtung von Schulen, entsprechend dem Bekenntnisse ihrer Interessenten. Daß es keine Schulen geben darf, die dem Umsturz dienen, gegen staatliche Ordnung und gute Sitte die Jugend feindlich stimmen, ist selbstredend. — Die bürgerliche Gemeinde ist in erster Linie berufen, für gesunde äußere Verhältnisse zu sorgen. Die Gesinnung der Leute zu ändern, steht nicht in unserer Macht. Es giebt aber viele gutgesinnte Leute in der Gemeinde, die in ihrem kleinen Kreise trefflich wirken; wenn sie sich mit denen verbänden und sie dazu bewegten, daß sie mit vereinter Kraft für das Gute auch in weiterm Kreise einträten, so könnten Sie eine volkserziehliche Macht werden, die nicht hoch genug zu schätzen wäre.

Ein Dreifaches hat sich hier ergeben: 1. Soll der Religionsunterricht seine Aufgabe erfüllen, so bedarf er der Mitwirkung des Hauses und kann sich nicht

zu innig dem in der Gemeinde vorhandenen religiösen Interessenkreise anschließen. 2. Unter den gegenwärtigen Verhältnissen ist weder die kirchliche noch bürgerliche Gemeinde imstande, eine wirksame Hülfe zu bieten, wenn von seiten der Familie die Lösung der Aufgabe der religiösen Jugenderziehung gefährdet oder gar unmöglich gemacht wird. 3. Sowohl für die kirchliche wie bürgerliche Gemeinde ist es von höchster Bedeutung, daß die in der Gemeinde vorhandenen guten Kräfte sich dahin verbinden, nicht nur in ihrem engsten Kreise ihre Pflicht zu thun, sondern auch für das Wohl der Gesamtheit, namentlich auch der heranwachsenden Jugend mit vereinten Kräften einzutreten. — Des Raumes wegen mag die Verallgemeinerung dieser Sätze dem verehrten Leser überlassen bleiben.

Von besonderer Bedeutung erachte ich, daß die Unzulänglichkeit unserer künstlichen Veranstaltungen zur Bewahrung und Hebung der Gesundheit unsers Volkes nicht nur erkannt, sondern auch die aus dieser Erkenntnis sich ergebende Konsequenz gezogen werde.

Wie oft kommt es nicht vor, daß der Stand des religiösen Gemeindelebens nach der Mitgliederzahl der Jünglings- und Jungfrauenvereine, nach dem Besuch der Bibelstunden ꝛc. bemessen wird? Es ist gewiß sehr gut, daß der Pfarrer die von ihm konfirmierte Jugend immer wieder um sich sammelt und auch zugewanderte junge Leute in besondere Pflege nimmt. Sind aber nicht die meisten unserer heutigen Jünglings- und Jungfrauenvereine lediglich dazu da, Aufgaben zu erfüllen, denen das Elternhaus und die Familie des Kostwirts nicht nur genügen sollte, sondern allein auch recht erfüllen kann? Sind nicht die Vereine gegründet worden in der Erkenntnis, daß die Familie an der heranwachsenden Jugend gegenüber den Gefahren in den bedenklichen Jahren nicht ihre Pflicht thut?

Die richtigen Jünglingsvereine haben zur Voraussetzung, daß sie von den Lebenskreisen, in denen ihre Mitglieder stehen, von den Eltern, Kostwirten, Lehrherren ꝛc. getragen werden; recht gedeihen können sie erst, wenn sie aus der Gemeinde geboren werden und durch sie ihre volle Pflege finden. Ich weiß von einer kleinen Gemeinde, in der der Pfarrer sich alle erdenkliche Mühe gab, den von ihm gegründeten Jünglings- und Jungfrauenverein lebenskräftig zu machen. Er erzählte, las vor, besprach sich mit den Vereinsgliedern, sang mit ihnen, machte mit ihnen Ausflüge und Spiele, that überhaupt alles, was ihnen die Vereine hätte lieb machen können. Und doch hatte er fast keinen Erfolg. Es fehlte nicht an einem guten Mann, der aus religiös interessierten Familien kam, aber die Mehrzahl fiel bald ab und zwar deshalb, weil es in dem Hause an dem rechten Interesse fehlte, und auch die Bemühungen des Stammes, die Wankenden zu halten, blieben erfolglos. Der Hang zur zügellosen Freiheit war zu stark, und dagegen hatten die Vereine keine Mittel.

Ich glaube, daß man die gegenwärtige Sachlage wohl so bezeichnen kann, daß unsere Jünglings- und Jungfrauenvereine vorwiegend diejenigen jungen Leute

bewahren, die auch ohne sie bewahrt bleiben würden, daß sie an ihre eigentliche Aufgabe, die Fortbildung, gar nicht herankönnen, und daß sie ihre Hauptbedeutung darin haben, daß durch sie die aus guten Familien stammenden Jünglinge daran erinnert werden, daß sie auch eine Pflicht gegen Alters- und Arbeitsgenossen haben und daß ihre Eltern zur Mitwirkung aufgerufen werden. Die Vereine, wie sie unter unsern heutigen Verhältnissen leider sein müssen, würden in einer Gemeinde, in der die Eltern, Verwandten und Nachbarn an der heranwachsenden Jugend ihre Pflicht thun, überflüssig sein. Sie würden aber in veredelter Gestalt auch dort wieder erstehen, weil sowohl Pfarrer wie Lehrer manches mit ihren frühern Schülern zu besorgen haben, was über das Verständnis in den Kindesjahren hinausging und was die Glieder der Familie nicht so besorgen können.

Ähnlich wie mit den Jünglings- und Jungfrauenvereinen ist es mit den Bibelbesprechstunden. Die religiös angeregten Leute werden sich immer gern um Gottes Wort versammeln, aber sie sollten dies, abgesehen von dem selbstverständlichen Besuch des sonntäglichen Gottesdienstes, zunächst in der Familie thun. Was soll man dazu sagen, daß manchenorts Mann und Frau in die Bibelbesprechstunde wandern und die heranwachsenden Kinder und das Gesinde daheim sich selbst überlassen? Die Leute mögen getrost wandern, aber unter der Voraussetzung, daß für den nächsten Pflichtenkreis hinreichend gesorgt ist. Ich möchte glauben, wenn die oft gehörte Forderung unsers Herrn, nicht Hörer, sondern Thäter des Worts zu sein, uns recht zu Herzen gegangen wäre, so würden auch unsre Bibelbesprechstunden einen ganz andern Charakter gewinnen. Viel weniger würde uns daran liegen, neues zu hören, wonach uns so leicht die Ohren jucken, viel ernstlicher aber würden wir bei uns und durch treue Handreichung auch bei unserm Nächsten dahin streben, daß der Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werk geschickt.

Es kann dem aufmerksamen Beobachter nicht entgehen, daß alle unsere Veranstaltungen für die Pflege des religiösen und sittlichen Lebens, für die Fortbildung, überhaupt für die Gesundung unsers Volkes gemeinsam daran kranken, daß ihnen die unerläßliche Voraussetzung fehlt, der rechte Boden im Volke. Das hat zur Folge, daß sie bei weitem nicht das wirken, was sie bei besserer Begründung wirken könnten, daß sie namentlich auch des rechten Zusammenschlusses ermangeln.

Gewöhnlich sind es einzelne Persönlichkeiten, in denen der Jünglingsverein, der Verein für junge Kaufleute, die Fortbildungsschule ihre Träger haben. Jeder geht seinen Weg, ohne ernstlich daran zu denken, wie er dem andern dienen und wie er von ihm Unterstützung finden könne. Was in dem einen Verein betrieben wird, ist oft genug den Bestrebungen des andern hinderlich oder gar schädlich. Stände hinter den Vereinen eine Gemeinde, so hätten sie in

ihr ihren Einigungspunkt, und es wäre ebenso selbstverständlich, daß sie sich gegenseitig stützten und förderten, wie dies bei den Gliedern desselben Leibes der Fall ist.

Wenn nun die Erziehungsgemeinde nicht nur für die Schule, sondern ebenso für alle andern auf die Gesundheit unsers Volkes gehenden Veranstaltungen unerläßliches Bedürfnis ist, warum legt man dann nicht ernstlich Hand an, sie zu gewinnen?

Einige sagen: Es fehlt an den rechten Leuten.

Das ist nicht wahr. Man achte nur auf die opferwillige Fürsorge so vieler Eltern für ihre Kinder, auf die Fürsorge mancher Herrschaften für ihre Dienstboten, mancher Meister und Lehrherren für ihre Lehrlinge, Gesellen und Angestellte. Man achte auch auf ihre Klage, daß von andern Seiten gefährdet oder gar niedergerissen wird, was sie bei ihren Pflegebefohlenen zu pflanzen und zu bauen sich bestreben. Wohl sieht es aus, als ob in unserer vielgeschäftigen Zeit die meisten in der Sorge für den Erwerb und oft recht trivialen Lebensgenuß aufgingen. Aber dieselben Leute gewähren ein ganz anderes Bild, wenn ihr eine ernste Sache mit ihnen zu verhandeln habt. Bei der Beurteilung der Menschen kommt es darauf an, ob man Glauben hat an die Menschheit oder nicht. Wer da glaubt, daß in jedem Menschen noch etwas Gutes steckt, der kann auch hoffen, daß dieses Gute zu einer bestimmenden Macht werden kann und daß dieses geschehen wird, wenn er in entsprechende Verhältnisse gesetzt würde. Es fehlt also an den rechten Leuten nicht, und die es noch nicht sind, die können es werden.

Nun ist aber die heutige Gesellschaft durch religiöse, politische, sociale und wirtschaftliche Gegensätze zerklüftet. Bieten diese Gegensätze nicht ein unübersteigliches Hindernis für einheitliches Wirken?

Zunächst ist zu sagen, daß diese Gegensätze wesentlich daher kommen, daß es leider vielfach an der rechten Fühlung gefehlt hat. Die Erfahrung lehrt es jeden Tag, daß Menschen mit einer kleinen Differenz im Herzen nebeneinander hergehen, immer neuen Groll gegeneinander sammelnd, und daß sie dann bei einer glücklich zustande gekommenen Aussprache sich höchlichst wundern, daß sie sich so haben entzweien können. Ich will nicht sagen, daß die heutigen gesellschaftlichen Gegensätze kleine Differenzen seien, aber sie würden viel verlieren an ihrer Schärfe, wenn die Menschen mehr Fühlung miteinander gewännen.

Die Erziehungsgemeinde hat glücklicherweise mit diesen Gegensätzen zunächst nichts zu thun, sondern mit ethischen Forderungen, die jeder anerkennt, der das Herz auf dem rechten Fleck hat. Wenn jemand als gut evangelischer Mann mit einem ultramontanen als Nachbar oder Geschäftsfreund zu thun hat, so weiß er diese Beziehung durchweg so zu gestalten, daß der religiöse Gegensatz nicht störend eingreift. Ich habe es mehr als einmal erlebt, daß, beiderseitig ernstes

religiöses Interesse vorausgesetzt, durch offene Aussprache über die religiöse Differenz das Verhältnis nur um so inniger sich gestaltete; störend würde die Differenz geworden sein, wenn man statt mit dem Gemeinsamen mit dem Trennenden begonnen hätte. So könnte die gemeinsame Arbeit in der Erziehungsgemeinde, wenn man sich auf das gemeinsame Ethische beschränkte und das Trennende zurückschöbe, einen guten Dienst auch zu weiter gehender Verständigung thun.

Ich muß allerdings gestehen, daß der konfessionelle Gegensatz in unsrer Zeit die gemeinsame Arbeit sehr erschweren würde. Zur Zeit Sailers und Fenebergs wäre das nicht so gewesen. Damals würden sich ein evangelischer und katholischer Mann über die Erziehung eines ihnen nahestehenden Kindes auch in religiöser Beziehung leicht verständigt haben, weil sie in ihren Konfessionen in erster Linie des Gemeinsamen sich bewußt waren. Heute würde die Erziehungssorge dem zu überlassen sein, der der Nächstberechtigte und -verpflichtete ist. Auch die Erziehungsgemeinde wird sich heute auf gemeinsam konfessionellem Boden aufbauen müssen, was aber nicht ausschließt, daß die Gemeinden verschiedener Konfessionen sich bestens unterstützen. Hiermit ist allerdings die Schwierigkeit noch nicht gehoben; auch innerhalb derselben Konfession wiederholen sich die Gegensätze. So gehört mancher zur evangelischen Kirche, der ihrem Glaubensstande völlig entfremdet ist und keineswegs wünscht, seine Kinder ihm entsprechend unterrichtet und erzogen zu sehen. Sind diese Entfremdeten eine bescheidene Minorität, so mag man sie auf sich beruhen lassen in der Hoffnung, daß auch sie werden andern Sinnes werden; sind sie aber zahlreich, so wird es sich empfehlen, sich bei der Verständigung über die gemeinsame Arbeit auf die ethische Basis zu beschränken. Thun die gut evangelischen Glieder der Gemeinde ihre Pflicht, beweisen sie in Leben und Thun, daß ihr Glaube eine Kraft ist, neben der es keine gleichwertige giebt, so werden auch die Entfremdeten es sich bald gern gefallen lassen, daß ihre Kinder zu dieser Lebens- und Kraftquelle geführt werden.

Endlich sagt man, daß die Erziehungsgemeinde nur wieder eine neue künstliche Veranstaltung sein würde.

Wenn der Arzt bei irgend einem Kranken operativ oder mit Arzneimitteln eingreift, so weiß er ganz gut, daß es auf die im Organismus vorhandenen guten Kräfte ankommt, ob die Heilung gelingen wird oder nicht; seine Kunst kann nur eine Unterstützung dieser Kräfte sein. In einer gesunden Gemeinde versteht es sich von selbst, daß jeder seine Pflicht thut, nicht nur an seinen Hausgenossen und Familiengliedern, sondern auch an Nachbarn und Mitbürgern. Klingenburg hat in seiner Schulgemeinde niemals von der Notwendigkeit einer Erziehungsgemeinde geredet, weil die Gemeinde es auch ohne besondere Veranstaltungen war.[1]) Die meisten Gemeinden sind es aber nicht, und so handelt

[1]) Vergl. Evangel. Schulbl. 1897 S. 273 und 1898 S. 229.

es sich um die Frage: Was ist zu thun, daß sie es werden, wenn nicht vollkommen, so doch in dem Maße, als dies unter den gegebenen, oft recht ungünstigen Verhältnissen möglich ist?

Was nun auch unternommen werden mag, immer ist zu bedenken, daß es sich um die Stärkung der in der Gemeinde vorhandenen Kräfte und um deren Zusammenschluß handelt und dadurch wieder um deren Förderung und Mehrung. Und wie es das Ideal der Erziehungsgemeinde bedeutete, wenn jeder in ihr in der Weise seine Pflicht thäte, die der Herr vom rechten Almosengeber fordert, bei dem die linke Hand nicht weiß, was die rechte thut, wenn sich also alles als selbstverständlich vollzieht, so ist auch von den Mitteln, diesem Ideale näher zu kommen, zu sagen, daß sie um so besser sein werden, je mehr sie sich naturgemäß ergeben, je weniger künstlich sie sind.

Wie wir gesehen haben, sind viele an der Erziehungsgemeinde interessiert, so namentlich die bessern Familien, die Kirche, Schule, innere Mission, und so werden sie auch alle mit Hand anlegen, wenn es sich um ihre Gewinnung handelt. Wo aber und von wem ist anzufangen?

Die Antwort auf diese Fragen hängt davon ab, für welche sittliche Aufgabe unsere Leute am leichtesten zu interessieren sind und wer an der Sache das größte Interesse haben muß. Nun giebt es nichts, was jedem mehr ans Herz gewachsen ist, als seine Kinder, und darum findet man überall am ersten Gehör, wenn man mit Wünschen kommt, die das Wohl der Kinder bezwecken. Unter allen Beteiligten aber ist die Schule deshalb in erster Linie interessiert, weil sie ihre Aufgabe, Erziehungsanstalt zu sein, nur lösen kann als Gehülfin des Hauses und getragen von der Gemeinde. Schon Pestalozzi ruft uns zu: „Umsonst liegt dir die Veredelung deines Geschlechts am Herzen, wenn du die Fundamente derselben nicht hier (in der Mutter- und Vaterliebe, im rechten Familienleben) suchst, sie sind nur hier, du findest sie sonst nirgends.“ Und dazu sagt Waitz: „Daß der Lehrer und Erzieher auf diesen Punkt, von dem alle Gemütsbildung ausgeht, wohlthätig zurückzuwirken suche durch sein Leben in der Gemeinde, durch Umgang und Beispiel, dies ist daher die erste Bedingung für das Gedeihen seiner Thätigkeit in der Schule“ (a. a. O. S. 487).

Fragen wir nun, wie es anzugreifen ist, daß wir wieder Erziehungsgemeinden bekommen, so gilt es zunächst zu bekennen, daß es vorwiegend unsre Schuld ist, daß wir sie nicht mehr haben. Hätten wir unsern Beruf ideal erfaßt, hätten wir diese Berufserfassung in der individuellen Behandlung unsrer Schüler, in der Pflege der Beziehungen zu den übrigen Erziehungsfaktoren gezeigt, so hätte die Entwicklung unsers Schulwesens einen andern Gang genommen, so hätten wir noch unsre alten kleinen Schulsysteme und in den kleinen Gemeinden gute Hilfen. Wenn auch in den großen Städten und den ländlichen Industriebezirken die Geschicke der Schule vielfach in den Händen solcher Leute liegen, die nicht

unmittelbar an der Schule interessiert sind und wenn auch die wirklichen Interessenten in den Schulfragen offiziell nicht zu Wort kommen, so würden doch die kleinen Schulsysteme erhalten geblieben sein, wenn wir nur ihre Bedeutung recht fühlbar zu machen gewußt hätten. Ob wirklich die kleinen Systeme teurer sind als die großen, ist noch eine offne Frage, aber wenn sie auch bedeutend mehr kosteten und der Erwerb von doppelt oder viermal so vielen Schulgrundstücken ungleich mehr Mühe machte, so hätte dies doch nicht irgendwie ausschlaggebend wirken können. Erfahrungsgemäß scheut man für Dinge, die man schätzt, weder Mühe noch Kosten.

Glücklicherweise haben wir noch viele kleine Schulgemeinden. Wenn die dort wirkenden Kollegen zeigen, was solche Gemeinden wert sind, so thun sie nicht nur ihren Interessenten, sondern überhaupt der Schule einen wesentlichen Dienst. Wenn die Lehrer an den großen Systemen trotz der ungünstigen Verhältnisse sich bemühten, ihren Kindern das zu sein, was sie ihnen sein sollen, so würden die mit dieser Schuleinrichtung verbundenen Mängel den Eltern und Schulfreunden bald so deutlich vor die Augen treten und der Drang zur Herstellung gesunderer Verhältnisse so stark hervortreten, daß auch die Schulherren ihre jetzige Stellung nicht mehr würden behaupten wollen.

Das Interesse für die einzelnen Kinder, und die darauf sich gründende Beziehung zu den Eltern und Angehörigen sind die Voraussetzung für die Gewinnung einer Schulgemeinde. Das einzelne Kind steht in Beziehung mit andern Kindern, es steht unter dem Einfluß des Lebens und Treibens in seinem Gesichtskreise, und so zwingt die Sorge für das eigene Kind auch den Einfluß anderer Kinder und der Umgebung in Betracht zu ziehen. Schließen Eltern ihr Kind möglichst ab, so werden die bedenklichen Folgen sicherlich bald deutlich werden; gewähren sie ihm im Vertrauen auf ihren bestimmenden Einfluß freiere Bewegung, so werden die Folgen der nachteiligen Einflüsse nicht lange verborgen bleiben. Verständigen Eltern bleibt thatsächlich kein andrer Weg, selbst wenn sie nur das Wohl ihres eigenen Kindes im Auge haben, als einzutreten auch für die Genossen ihres Kindes und für Gewinnung gesunder Verhältnisse in der Umgebung. Sobald sie aber diesen Weg betreten, sehen sie sich zu Eltern geführt, die mit ihnen in gleicher Lage sind, zu den guten Leuten, die stets Hand anzulegen bereit sind, wo es ein gemeinnütziges Werk zu thun gilt, zu den einflußreichen Gemeindegliedern, deren Mithülfe besonders wertvoll wäre. Sie sind auf dem Wege, eine Erziehungsgemeinde zu gründen.

Wenn man die Klagen anhört, die die Eltern, Pfarrer, Lehrer, Lehrmeister, Herrschaften ꝛc. über den schädigenden Einfluß, dem ihre Pflegebefohlenen ausgesetzt sind, zu erheben pflegen, so erscheint es geradezu verwunderlich, daß sie nicht auch Schritte thun, den Übeln abzuhelfen. Warum thun sie das nicht?

Sie halten erstens die verführerischen Elemente für zu stark, als daß sie

gegen sie etwas unternehmen könnten. Es braucht nur irgend eine Narrheit oder Gemeinheit sich zu präsentieren, so hat sie alsobald ihr Publikum; das wissen die Unternehmer sehr gut und verstehen ihr Geschäft damit zu machen. „Wenn wir uns im Kote fanden, so verstanden wir uns gleich.“ Wie ist es aber mit der Macht, die hinter diesen Haufen steckt? Wie wenigen ist wirklich wohl dabei, wie manche würden sich beschämt abwenden, wenn ihnen nur jemand sagte, auf welchem Wege sie sind, wie viele beteiligen sich nur, weil sie zu etwas Besserem nicht geladen werden! (Für gute Volksunterhaltung, auch regelmäßige und oft wiederkehrende, müßte viel mehr gesorgt werden.) Mit der Überschätzung der versuchlichen hängt die Unterschätzung der vorhandenen guten Kräfte eng zusammen. Es liegt in ihrer Natur begründet, daß bei den letzteren ebenso die Meinung vorhanden ist, sich bescheiden zurückzuhalten, als die ersteren sich auffällig machen müssen. Selbst ein Elias glaubte, er sei allein übrig geblieben. „Wer für die Menschen arbeiten will, muß sie verachten und lieben,“ sagte mir einst ein sehr verdienter Volksfreund. Wer aber ohne Glauben an die Macht des Guten und darum an die Menschheit hinausschaut in das Leben, der muß zum Pessimisten werden und den Mut zur Arbeit für das Gute verlieren.

Den so häufig fehlenden Mut würden unsre guten Leute gewinnen, wenn es nur gelänge, ihre zahlreichen Gesinnungsgenossen, die aus allerlei menschlicher Schwachheit nicht öffentlich ihnen beizuspringen wagen, zu ernster Mitarbeit in die Schranken zu rufen. Es sind Leute nötig, die die guten Bestrebungen zu tragen und zu leiten vermögen. Ich weiß von Gemeinden, in denen ein einzelner gutgesinnter einflußreicher Mann für alle diese Bestrebungen den festen Punkt bildete; in ihm fanden sie nicht nur Stütze und Halt, gegen ihn wagten auch die Andersgesinnten nicht mit ihrer Lebensauffassung hervorzutreten. In den meisten Gemeinden fehlt es an solchen Persönlichkeiten, wer soll dann den Stützpunkt bieten?

An der Erziehungsgemeinde sind sehr viele hoch interessiert, indem alle auf die Gesundung des Volkslebens gerichteten Bestrebungen in ihr ihren rechten Boden, ihren Ausgangs- und Einheitspunkt sehen müssen, und so könnte man erwarten, daß von einer dieser Bestrebungen her wohl die geeignete Persönlichkeit kommen werde. Wollte der Pfarrer sich der Sache in der erforderlichen Weise annehmen, so ginge das doch nur für den Fall, daß die Kirchengemeinde auch so klein sei, wie es die Erziehungsgemeinde sein muß; dies ist nur selten der Fall. Dazu kommt, daß gerade an den Orten, die die Erziehungsgemeinde am nötigsten haben, der Pfarrer schon um der vielen kirchlich Entfremdeten willen nicht der geeignete Mann ist, die Sache zu tragen. Ähnlich würde es mit den Leuten sein, die in der Arbeit an den Jünglings- und andern kirchlichen Vereinen stehen. Die aus den Vereinen für junge Kaufleute und den Bildungsvereinen kommen könnten, würden leicht mit ständischen Vorurteilen zu kämpfen

haben. Wenn man erwägt, daß die gesuchte Persönlichkeit sich mit ihrem Aufruf zur Hilfe an aller Gewissen bezeugen muß, nach keiner Seite voreingenommen erscheinen darf, so muß der Lehrer als der geeignete Mann erscheinen. Man wird dagegen erinnern an die bescheidene Stellung, die er in der Gemeinde einnimmt, an den weiten Blick, den die Arbeit voraussetzt, an die Sicherheit in der eignen Lebensführung, überhaupt an die nicht gewöhnlichen Eigenschaften, die erforderlich sind. Dagegen ist zu sagen, daß allerdings ein durch wirtschaftliche Stellung wie Charakter zur Führung berufener Mann es leichter hat. Es giebt aber auch ein Ansehen, das in der bescheidensten Stellung erworben werden kann durch rechtes Dienen. Wenn der Lehrer es ernst nimmt mit seinem Beruf, wenn er sich bestrebt, durch sein Beispiel und seinen Einfluß im Verkehr in rechter Weise zu wirken, wenn jeder merkt, daß er nur das Wohl des heranwachsenden Volkes im Auge hat und thut, was ja auch seines Amtes, so wird er selbst ungewollt eine bestimmende Stellung in der Gemeinde gewinnen. Man denke nur an Klingenburg!

Wenn es den Lehrern gelänge, diese Stellung in ihren Gemeinden sich zu erarbeiten, so würde das für die Vertreter der andern guten Bestrebungen auch den Nutzen haben, daß sie erinnert würden, daß bei der Jugend anzufangen ist, was man im Volke lebendig wünscht, daß jede gute Bestrebung möglichst allen zu gute kommen muß und darum immer wieder auf die allen gemeinsame Voraussetzung zurückzugehen ist, daß man auch scheinbar weitab liegende Bestrebungen anzuerkennen und zu unterstützen hat, wenn sie nur in irgend einer Weise das Gute zu fördern geeignet sind, und daß es für die rechte Arbeit für das Wohl unsers Volkes erste Bedingung ist, daß man sich nicht durch das unselige Parteigetriebe abschrecken oder beeinflussen lassen darf.

Es sind jetzt 40 Jahre, als Dörpfeld die Bedeutung der Schulgemeinde in einer Reihe von Abhandlungen und dann in seinem größten Werke ins rechte Licht setzte. Seine letzte Arbeit war das Fundamentstück einer gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung.

Wenn man bedenkt, daß er für eine Einrichtung seine Stimme erhob, die sich an unserm Niederrhein und seiner Umgebung segensreich erwiesen hatte, daß diese Einrichtung aus dem Geiste unsrer anerkanntesten Pädagogen, z. B. Pestalozzis, mit Notwendigkeit als die allein richtige sich ergiebt, so ist es kaum faßlich, daß Dörpfeld kaum mehr als Komplimente für seine langjährige Arbeit geerntet hat. Es müssen da besondere Gründe im Spiel sein. Ich habe mir wohl die folgenden gedacht: 1. Dörpfeld geht in zu schwerer Rüstung einher. Sein Schulgemeindegedanke hätte in volkstümlicher Gestalt in einer etwa vierundzwanzig Seiten starken Broschüre den Interessenten nahe gebracht werden müssen. 2. Es ist immer von der Schulgemeinde geredet und so der Gedanke nahe gelegt worden, als ob es sich dabei wesentlich um eine Schulfrage handle.

Wer Dörpfeld kennt, der weiß, daß seine Schulgemeinde dasselbe ist, was ich hier Erziehungsgemeinde nenne. Wenn ich mir nun auch dankbar bewußt bin, in dieser wie in den früheren verwandten Abhandlungen ganz in Dörpfelds Geiste mich ausgesprochen zu haben, so halte ich es doch zweckmäßig, den Namen zu wechseln und auch den außerhalb der Schule stehenden Beteiligten durch den Namen Erziehungsgemeinde es anzudeuten, daß es sich um eine Sache handelt, die auch für sie von höchster Bedeutung ist. 3. Durch den Mangel eines Schulgesetzes ist es dahin gekommen, daß kaum eine andere öffentliche Institution so in das Belieben verschiedener Herren gesetzt erscheint wie die Volksschule. Will die staatliche Behörde das Rechte, so stößt sie auf den Widerstand der Gemeinde; will eine Gemeinde, was gut ist, so erhebt die Behörde Einspruch, da sie doch eine gewisse Gleichförmigkeit wahren muß. 4. Wenn man auch bei den Erwägungen über das, was für die Gesundheit unsers Volkslebens geschehen solle, gelegentlich an die Volksschule denkt, so stellt man sie doch als wichtigen Faktor nicht mit in Rechnung, da man sie sich isoliert denkt und sie als solche thatsächlich auch nicht viel bedeutet. An die dienende Schule, an das Bekehren der Herzen der Väter zu den Kindern denkt man nicht. 5. An die Lehrer stellt die Erziehungsgemeinde so hohe Anforderungen, daß nur Leute noch im Lehramt Raum hätten, die ihren Beruf ideal zu erfassen vermögen. Die den Beruf erwählen, des auskömmlichen Gehalts und der socialen Stellung wegen, würden sich sehr unbehaglich fühlen. Wenn heutzutage sich allerlei Leute berufen meinen, auf die so wenig idealen Schulmeister Steine zu werfen, so sollten sie lieber auf die zielen, die die Aufgabe der Lehrer so veräußerlicht, um das beste Teil verkürzt haben. Lehrer sind eben auch Menschen und so haben sie es auch nötig, daß sie zu rechter Zeit nachdrücklich erinnert werden, daß, wer einen idealen Beruf erwählen will, auch zu seiner Erfüllung willig und bereit sein muß, und daß sie auch in diesem Berufe immer wieder gemahnt werden, daß er ein idealer ist und von dem gewissenhaften Menschen nur so erfaßt werden kann.

In den Berichten über die Reise unsers teuren Kaiserpaares nach Jerusalem ist uns manches sehr Erfreuliche entgegengetreten. Ich habe mich namentlich sehr gefreut, daß das hohe Paar sich überall so besonders freundlich den Kleinen und ihren Pflegern zugewandt und der Kaiser die Evangelischen so ernstlich gemahnt hat, mit ihrem Leben und Thun einzutreten für die Erhaltung und das Wachstum ihrer Gemeinden. Möge dies eine Mahnung sein, daß auch in unserm Vaterlande zurückgegangen werde zu einer rechten Pflege der Kräfte, aus denen allein die Gesundheit eines Volkes erwachsen und erhalten bleiben kann.

Kunstbetrachtung und Kunstgenuß in der Schule.

Von Fr. Lehmhaus, Elberfeld.

Werte Anwesende!

Ich will Ihnen nicht verhehlen, daß ich mit einer gewissen Besorgnis mit meinen Vorschlägen vor Sie hintrete. Sie werden mich nämlich im Verdacht haben, als wollte ich die ohnehin schon so große Zahl der Unterrichtsfächer um noch eins vermehren, den Wissensstoff, unter dessen Last wir jetzt schon seufzen, noch drückender machen. Lassen Sie mich deshalb von vornherein Ihr Mißtrauen zerstreuen durch die Versicherung, daß ich weniger eine Vermehrung, als eine Umgestaltung des jetzt geltenden Stoffes im Auge habe.

Wenn nun von Kunstbetrachtung und Kunstgenuß die Rede ist, so muß zunächst hervorgehoben werden, daß wir nur von den bildenden Künsten reden, Poesie und Musik also außer Betracht bleiben, daß wir den Begriff „Kunst" hier aber in seinem weitesten Sinne fassen, darunter also alles verstehen, was das rein praktische Bedürfnis überschreitet: nicht allein die Erzeugnisse der sog. hohen Kunst, sondern auch des Kunsthandwerks: Dekorationsmalerei, Kunstschlosserei, Kunstschreinerei, auch der Liebhaberkünste — kurz alles, was schmückt und ziert.

Es ist nun die Frage, was thut die Volksschule, um ein verständiges Auffassen, eine genießende Betrachtung, ein gemütvolles Versenken in diese Dinge zu ermöglichen?

Es kann ohne weiteres gesagt werden: das ästhetische Interesse findet nicht die Beachtung, die ihm seiner Bedeutung wegen zukommt. Mit schönen Formen hat es fast ausschließlich das Zeichnen zu thun. Auch beim pflanzenkundlichen Unterricht soll das ästhetische Interesse Berücksichtigung finden. Bei der Behandlung poetischer Stücke tritt es schon mehr in den Vordergrund. Daneben bemüht sich der Gesangunterricht um die Auffassung und Wiedergabe schöner Melodien. Das ist alles. Wohl werden im Anschauungsunterricht, im Anschluß an biblische und Profangeschichte wie auch in der Geographiestunde Bilder gezeigt und besprochen. Es kommt aber nur der dargestellte Vorgang oder Gegenstand in Betracht. An das ästhetische Interesse wendet sich die Besprechung gar nicht. Im allgemeinen kann wohl gesagt werden: wenn für das Verständnis und die Auffassung schöner Formen etwas gethan wird, geschieht das durchweg nebenbei, selten absichtlich, zielbewußt. Die Betrachtung eines Kunstgegenstandes vorwiegend unter dem Gesichtspunkte seiner Schönheit ist in der Volksschule so gut wie unbekannt.

Und doch findet den Werken menschlicher Kunst gegenüber ohne Anregung kein wirkliches Sehen, verweilendes Betrachten, verständiges Auffassen statt. Hält man das für erstrebenswert, so muß man unterrichtliche Maßnahmen

treffen, ebenso wie den Tieren, Pflanzen und Steinen gegenüber. Hier überlassen wir sehen und betrachten auch nicht dem Zufall und der Zeit, die schon alles besorgen wird.

Es soll hier sogleich der Befürchtung entgegengetreten werden, als wollten wir jugendliche Schöngeister züchten, die überall bei Gegenständen der Kunst mit einem Urteil bei der Hand sind, deren Empfinden sich sogleich in Prädikaten, „schön, himmlisch, entzückend!" — und ähnlichen Superlativen äußert, die vor jedem Bilde ein Langes und Breites über Kolorit und Pinselführung, über Vortrag und Komposition schwatzen.

Unser Ziel liegt in ganz anderer Richtung. Wir wollen die Gleichgültigkeit bekämpfen, mit der heutzutage thatsächlich die meisten Leute an Kunsterzeugnissen vorübergehen, indem wir die Jugend mehr befähigen, die Schönheit der Linie, der Kontur, des Profils, der Farbe überhaupt einmal erst zu sehen, dann sie in Stand setzen zu sinniger Betrachtung und Vertiefung und es durch das alles ermöglichen, jene reine Freude, beglückende Befriedigung, jenes wunschlose Hochgefühl zu empfinden, das wirkliche Kunstwerke allen denen mitteilen, die dafür empfänglich sind.

Kunstgegenstände sind auch dem Schüler nichts Fremdes. Im Hause, am Hause, auf der Straße — überall hat er Gelegenheit zur Betrachtung.

Im Hause sieht er die vielgestaltigen Ornamente in Geweben und Tapeten, die Kreuzstichmuster in der Tischdecke, den Fries um den gußeisernen Ofen; er sieht die unendlich mannigfaltigen Formen von allerlei Gerät: Gläser, Tassen, Flaschen, Kannen. Es muß ihm das Bewußtsein beigebracht werden, daß jede dieser Formen einmal zum ersten Male dargestellt wurde, daß sie alle einmal geboren wurden aus (einer) der Phantasie eines Künstlers und daß das erste Entstehen jeder einzelnen eine künstlerische That bedeutete. Es sieht die Borde in der Gardine, den einfachen Fries an den Wänden, die Rosette unter der Decke, mit Voluten, allerlei Rollwerk und fabelhaften Tiergestalten, den Teppich mit hübsch gefülltem Feld, wohlabgeschlossen durch eine passende Borde.

Früh lenkt sich schon die Aufmerksamkeit des Kindes auf den Kupferstich an der Wand, auf den Holzschnitt in der illustrierten Zeitschrift; es bedarf nicht der geringsten Maßregel von unserer Seite, um die Aufmerksamkeit wachzurufen: ganz von selber giebt sie sich kund mit ursprünglicher Lebendigkeit und Ausdauer. Wenn ich nun wuchern will mit diesem Interesse, so sage ich etwa von meiner Holbein'schen Madonna des Bürgermeisters Meyer: der Maler, der es schuf, lebte schon vor 400 Jahren. Sein Bild hängt jetzt in einem Fürstenschloß und wird als ein sehr kostbarer Schatz geachtet. Man hat es nachgebildet in vielen Tausenden von Blättern, damit sich möglichst viele Menschen darüber freuen können — sollte dann nicht meinem Jungen eine Ahnung kommen, was für

eine Bedeutung ein Mann für die Welt hat, der durch sein Werk Tausende erfreute, nicht nur zu seiner Zeit, sondern die Jahrhunderte hindurch!

Beim Austritt aus dem Hause giebt es neues zu beobachten: der hübsch gedrehte und geschnitzte Ständer unten am Treppengeländer, der bunte Flurbelag, die kunstvoll geätzte Oberlichtscheibe, die zierlich angeordnete Thürfüllung aus Schmiedeeisen. Solcher Thürfüllungen wird sich unser Zögling viele ansehen und mit unserer Hülfe bald finden, daß nur solche schön sind, bei denen der Meister die Ornamente gleichmäßig in der Fläche verteilte, unschön solche mit überfüllter Mitte und kahlem Rand.

Auch die wuchtige Vergitterung der Kellerfenster durch schneckenartig gebogene Stäbe ist unserm Knaben auffällig. Wir lassen uns von ihm selber sagen, daß sie eben nur in dieser ihrer Wuchtigkeit den Zweck erfüllen, unser Eigentum zu schützen gegen Diebe, ihre Feilen und Brechzangen, und daß schwache Vergitterungen unschön, weil unzweckmäßig sind. Wir richten sein Augenmerk bei eben dieser Kellerfenstervergitterung auf die elegant gebogene Schneckenlinie, erinnern ihn daran, daß er bis jetzt vergeblich versuchte, eine regelrechte Volute mit dem Bleistift auf Papier zu bringen, daß aber der Kunstschlosser dieser dicken Eisenstange die tadellose Form zu geben verstand! Wie wird der Respekt unseres Jungen vor dem Manne wachsen, der seine Kunst ausübt in der russigen Gewandung eines Grobschmiedes! Um wie viel tiefer und anhaltender wird aber der Respekt sein, wenn unser Zögling an sich selber, etwa an der Hobelbank in einer Schülerwerkstatt erfahren durfte, wie viel Ausdauer und nachhaltiger Fleiß nötig ist, um auch nur die ersten Schwierigkeiten irgend einer Technik einigermaßen zu überwinden!

Aber nun hinaus auf die Straße! Da stürmt aber erst das künstlerische Anschauungsmaterial in erdrückender Fülle auf unsern Zögling ein. An den Häusern die Thür- und Fensterumrahmungen, Friese, Gesimse, Giebel und Erker, Säulen und Pilaster, Sockel und Kapitäle, Konsolen und Kartuschen. Die öffentlichen Gebäude, Rathaus und höhere Schulen, sind besonders reich geschmückt: Haupteingänge mit Laub- und Fruchtguirlanden, die Schlußsteine der Bogen mit phantastischen Fratzen; die uralte romanische Kirche mit ihren massigen Türmen, den rundbogigen Fenstern und Türmen, den Rundbogenfriesen zwischen den einzelnen Stockwerken in wagerechter Linie; dann der gotische Dom mit seinen himmelanstrebenden Türmen, die Helme wie Spitzenwerk so luftig und durchsichtig, dem schlanken Dachreiter über der Vierung, dem Wald von Strebepfeilern, alles nach oben gehend, nur die senkrechte Linie betonend die Rundbögen wie nach oben gezogen, so daß nun beide Schenkel in einer Spitze zusammentreffen.

Sollen nun unsere Schüler wirklich nicht erfahren, daß man jenes romanisch, dieses gotisch, ein drittes Renaissance nennt?

Mich dünkt, sie sollen es doch. Sie sollen nicht blind umherwandeln zwischen all diesen Dingen, die uns beständig umgeben, deren Anblick uns beständigen Genuß bereitet, die uns so viel Gelegenheit zu sinnender Betrachtung bieten, ja, die geradezu bestimmend einwirken auf unser ganzes Seelenleben. Sie sollen Aufschluß haben über die Bedeutung der technischen Ausdrücke, mit denen man das Wesen der einzelnen Stilperioden bezeichnet, wissen, was es mit den wichtigsten Architekturgliedern und ihren Namen auf sich hat, erkennen, daß nichts zufällig oder willkürlich ist, daß auch hier die Form immer Bezug hat auf den Zweck — und wir wollen uns in unserer Absicht nicht hindern lassen durch den Umstand, daß man dergleichen ja auch bisher nicht that und daß man uns selber von allen diesen Dingen nichts sagte, als es die rechte Zeit dazu war. Mich dünkt, wir Lehrer empfinden gar bitter diese Lücke in unserm Wissen auf einem Gebiete, dem sich im übrigen das Interesse eines jeden Gebildeten in einem Maße zuwendet, wie kaum einem andern.

Kommt in der Schule ein Naturgegenstand aufs Tapet, so werden sorgfältig alle einzelnen Teile registriert, die Form jedes Teiles betrachtet und benannt und endlich wird der Gegenstand eingeordnet in einen größeren Kreis. Ist denn nun für unsern Bildungsstand eine Pflanze oder ein Tier wichtiger, als ein gotischer Dom? wendet sich denn wirklich dem Naturkörper an sich ein stärkeres Interesse zu als einem Erzeugnis der bildenden Kunst? Die Entscheidung in dieser Frage können wir uns vielleicht bei dem Worte „Bildung" selbst holen — es hängt mit Bild, Erzeugnis der bildenden Kunst, zusammen. Jede echte Bildung ist bildend, formend, schöpferisch, und also künstlerisch, sagt der Rembrandtdeutsche. Wenden wir uns also ruhig etwas mehr der Kunst zu, namentlich wenn das in einer Weise geschehen kann, daß auch der Wissenschaft kein Abbruch geschieht.

Setzen wir jedoch unsere Straßenwanderung fort. Wir nähern uns dem Palaste eines kunstliebenden Patriziers. Der breite Thorweg ist durch ein herrliches, schmiedeeisernes Thor abgeschlossen. Der Balkon und die Fenster des Erdgeschosses zeigen reiche Gitter aus demselben Material. Stilvoll ist der ganze Aufbau der Bauweise des Hauses selber angepaßt, edel ist die Verteilung der Massen, glatt verläuft jede Linie. Auch unser Zögling fühlt es: hier haben wir ein echtes Kunstwerk vor uns.

Hier ist vielleicht eine geschichtliche Bemerkung am Platze. Städte wie Düsseldorf, Bonn u. a. liefern den Beweis, daß noch gegen Ende des vorigen Jahrhunderts die Kunstschlosserei allerwegen geübt wurde. Bis vor 25—30 Jahren war sie dann eine ungefähr vollkommen vergessene Kunst und ist dann in überraschend kurzer Zeit zu einer Blüte gelangt, die wohl ohne Beispiel ist unter allen Zweigen des Kunstgewerbes. Jetzt ist es unsere Aufgabe, die Augen der Kinder zu gewinnen für den überaus reichen Formenschatz der Erzeugnisse

dieser Technik, die sich überall darbieten als Thore und Gitter, Treppengeländer, Brüstungen in den Lichthöfen der Museen und großen Kaufhäuser, als Dachfirsten- und Giebelschmuck. Der ästhetische Hunger des Kindes findet seine Befriedigung in dieser reichen Quelle der Betrachtung und es ist gewiß nach mancher Richtung hin viel gewonnen, wenn wir es befähigen und gewöhnen, alle diese Dinge in den Straßen der Stadt zu sehen und zu genießen.

Noch haben wir bei weitem nicht alles aufgezählt, was sich dem Kinde als künstlerisches Anschauungsmaterial darbietet.

Hier ist z. B. noch das Fenster eines großen Porzellan- und Glaswarengeschäftes. Eine vollkommene Kunstgewerbeausstellung: da zeigen sich die geschmackvollen Formen modernen Tafelgeräts, Nippes, Berliner, Meißner Ursprungs, Majoliken mit jenen anziehenden, farbenprächtigen Ornamenten, die vielbewunderten venetianischen Gläser und wer weiß was alles noch, auf dem das Auge gern weilt in Wohlgefallen und Entzücken. — Noch vielseitiger als diese ist die Ausstellung im Schaufenster des Luxuswarengeschäfts. Auf keinen Fall darf sie übersehen werden. Da blitzen die neuesten Erzeugnisse der Zinngießerei neben Terrakottafiguren von täuschender Lebenswahrheit, da fesseln uns zierliche Tanagras, kostbare (leider meist französische) Bronzen und tausenderlei andere Dinge. Dazwischen zur Dekoration phantastische orientalische Teppiche und andere Gewebe.

Mit Gewalt müssen wir uns losreißen: an das höchste und schönste aus dem Reiche der Kunst, was das große, stets unentgeltlich für jedermann geöffnete Museum der Straßen bietet, haben wir noch gar nicht erinnert: an die monumentalen Gebäude der Stadt, die Denkmäler auf den öffentlichen Plätzen, an die Gemälde in den Schaufenstern der Kunsthändler! Jedoch, es muß bei dieser Andeutung bleiben, es ist ja nicht Zeit genug, alles Einzelne in Erinnerung zu bringen. Wir glauben ohnehin den Beweis erbracht zu haben, daß es unsern Kindern an Material zur Kunstbetrachtung nicht fehlt, sondern daß sie im Gegenteil von einer schier erdrückenden Menge derselben umgeben sind.

Wir messen einer Betrachtung, wie wir sie im Sinne haben, eine größere Bedeutung zu, als wie der Behandlung mancher Dinge, die in unserer Volksschule von alters her Bürgerrechte haben. So haben gewisse Dinge aus Geschichte und Geographie doch nur mittelbares Interesse und stehen in unserer Schätzung nach dem Gesichtspunkte des Kulturwertes weit zurück hinter den Erzeugnissen der Kunst, die doch anzusehen ist als die höchste Blüte, die menschliche Bethätigung gezeitigt hat.

Man nehme nur einmal alle Produkte künstlerischer Bethätigung aus unserm Leben weg, also alles, was ziert und schmückt und auch den unbedeutendsten Gebrauchsgegenstand dem Auge gefällig macht, und lasse nur das, was lediglich auf das praktische Bedürfnis zugeschnitten ist. Was bleibt übrig? Das ist kaum

auszudenken, so sehr hat sich das Bedürfnis, sich künstlerisch auszuleben, der meisten Dinge bemächtigt, mit denen wir irgendwie zu schaffen haben — und es gab eine Zeit, da man getrost sagen durfte: aller Dinge. Giebt es denn an dem Hause, das wir bewohnen, an den Möbeln, mit denen wir es ausrüsten, an allerlei Gerät, dessen wir uns bedienen, nicht überall wenigstens Spuren von jenem ewigen Triebe, der in uns lebt, alles zu schmücken, es mit einem Hauch von einem Gewissen zu umgeben, was jenseits der Grenzen der Alltäglichkeit liegt! und wenn es nur der dunkle Strich ist, der die getünchten Wände einer Bauernstube umzieht, oder die unscheinbare Hohlkehle am Fensterrahmen, oder die roh gemalte, blaue Blume auf einem Gefäß aus Steingut.

Das alles nehme man weg — und es bleibt die Barbarei, darüber ist weiter gar nicht zu reden.

Und doch gehen wir bei allem, was Unterricht und Erziehung des heranwachsenden Geschlechts angeht, an den Erscheinungen der bildenden Kunst vorüber, beinahe in einer Weise, als wäre sie gar nicht vorhanden, oder als hätte sie gar keine Bedeutung.

Die redenden Künste, Poesie und Gesang, erfahren eine andere Wertschätzung. Durch acht Schuljahre hindurch räumt man dem Gesang wöchentlich zwei Stunden ein. Nun, wir möchten von all diesen Stunden keine entbehren, aber uns einmal fragen: Woher kommt diese Bevorzugung des Gesanges vor den bildenden Künsten? Es kann gesagt werden: Am Gesang kann sich jeder erfreuen, jeder kann ihn ausüben, Lust und Schmerz in einer Melodie ausklingen lassen. Deshalb ist der Gesang die volkstümlichste von allen Künsten. Er ermöglicht, die Stimmung des Sängers auf seine Zuhörer zu übertragen. In erhebenden Augenblicken der Begeisterung ist er der spontane Ausdruck der Gefühle großer Massen. Für die Schule ist er noch besonders wertvoll, weil er es ermöglicht, die Stimmung einer Religions- oder Geschichtsstunde in einem Liede festzuhalten. Im ganzen: der Gesang ist ein treuer Begleiter des Menschen in allen Lebenslagen.

Kann man das nun von den bildenden Künsten nicht auch sagen? Wir sind der Meinung, daß ihnen diese Prädikate in demselben Maße zukommen. Kann sich nicht an einem Bild ein jeder erfreuen? nimmt die Majestät eines himmelangehenden gotischen Domes nicht jeden in seinen Bann? oder wo ist der, auf den die erdenfrohe Heiterkeit eines Rokokobaues seine Wirkung versagt? Und wer da meint, für Gemälde, Kupferstiche u. s. w. habe das Volk keinen Sinn, der vergegenwärtige sich einmal die belagerten Schaufenster der Kunsthandlungen oder die überfüllten Räume einer Galerie während einer unentgeltlichen Besuchsstunde. Gewiß kann jeder singen, wenigstens sein Volksliedchen, je nach seiner Befähigung. Doch sind begnadete Sänger mit der Gabe, Tausende hinzureißen, sehr rar. Ist es auf dem Gebiet der bildenden Künste nicht ebenso? Auf den

olympischen Höhen der Malerei u. s. w. zu wandeln, ist gewiß nur wenigen beschieden. Aber auch hier kann sich jeder beteiligen in den Grenzen seiner Befähigung. In gewissen Teilen unseres Vaterlandes war einst die Technik der Kerbschnitzerei eine durchaus volkstümliche Kunst, in jedem Bauernhause zur Winterszeit geübt an allen möglichen Gegenständen. Man sehe sich nur die Kunstgewerbemuseen in Köln und Düsseldorf daraufhin an und man wird ein Bild davon bekommen. Ähnlich war es mit Filigranarbeiten. Und heutzutage kann man beobachten, wie sich diese und andere vergessenen Künste nicht zum mindesten durch den Einfluß des Handfertigkeits-Unterrichtes Schritt für Schritt das Feld wieder erobern, das sie einst besaßen. Ich erinnere nur an die Schweiz und den Schwarzwald, und ich möchte Sie auf die Promenaden von Interlaken, Luzern oder Baden-Baden führen, um Ihnen diese reizvollen, mit technischer Vollendung hergestellten Kerbschnitzereien zu zeigen, damit Sie alle die Meinung bekämen, daß es sich hier um etwas anderes handelt als um dilettantische Pfuscherei.

Man merkt aber: die Frage, weshalb man dem Gesangunterrichte durch acht Schuljahre gegen 700 Stunden zubilligt, eine Betrachtung der Erzeugnisse der bildenden Kunst aber nicht einmal nebenher ohne besondere Stunden stattfinden läßt, — wird durch diese Betrachtung immer schwieriger zu beantworten.

Man vergegenwärtige sich einmal, wie das Volksbewußtsein die bildenden Künste gegen die redenden abschätzt. Halten Sie zu dem Zwecke nur einen Augenblick nebeneinander

Sophokles' Antigone — und die Venus von Milo,

Tasso's, das befreite Jerusalem — und das Abendmahl von Leonardo,

Wolfram von Eschenbach — und einen der großen rheinischen Dome,

Hans Sachs — und die Holbein'sche Madonna des Bürgermeisters Meyer,

und zuletzt, um zwei sehr populäre Erzeugnisse neuester Kunst zu nennen:

Hauptmanns „Versunkene Glocke" — und G. Richters „Königin Luise",

möchte man da nicht glauben, die bildenden Künste würden höher bewertet?

Ähnliches beobachtet man, wenn man sich fragt, wie das Volksbewußtsein Wissenschaft und Kunst überhaupt gegeneinander abschätzt. Allgemein darf wohl gesagt werden: Kunst und Wissenschaft werden als gleichwertig nebeneinander gestellt. Sollte es aber ganz ohne Bedeutung sein, daß man immer nur sagt „Kunst und Wissenschaft und nie „Wissenschaft und Kunst"? — Nun, die eine ist ja von der andern abhängig. Eine Menge Fäden schießen herüber und hinüber. Zwischen beiden giebt es Grenzgebiete, von denen schwer zu sagen ist, wohin sie gehören. In der Technik, die die Müngstener Brücke und ähnliche Werke schuf, haben wir ein solches Grenzgebiet vor Augen. — Bei Männern, in denen das deutsche Geistesleben gipfelt, bei Luther und Goethe, finden wir eine glückliche Vereinigung der wissenschaftlichen Seite mit der künstlerischen.

Auch Friedrich der Große war eine Natur mit starker Veranlagung nach der künstlerischen Seite hin. Und in der Kulturgeschichte der Menschheit, so will es mir fast scheinen, werden die Höhepunkte durch Künstler, nicht durch Männer der Wissenschaft bezeichnet, für das Mittelalter z. B. durch die Minnesänger, nicht durch die Scholastiker, für den Übergang zur Neuzeit durch Holbein, Dürer, Kranach, nicht durch die Philologen der Renaissance, für das 17. Jahrhundert durch Rubens, van Dyk, Rembrandt, für das 18. durch Lessing.

Nun, wir sollten doch alle diese Thatsachen nicht unbeachtet lassen. Sie sollen uns Fingerzeige geben, wenn es heißt: in Lehr- und Stundenplan die Zeit verteilen auf die verschiedenen Seiten, die zusammen die menschliche Kultur ausmachen.

Im Schulbetriebe treten noch einige Umstände auf, die uns zu der Erwägung veranlassen sollten, ob wir nicht gut daran thun würden, hier und da der Kunstgeschichte etwas näher zu treten. So sind z. B. geschichtliche Personen ohne die durch den Geschmack ihrer Zeit bestimmte Umgebung gar nicht zu denken. Jeder Zeit war doch eine bestimmte Anlage des Hauses nach innen und außen, eine gewisse Bekleidung der Wände, Verglasung der Fenster, Form der Möbel eigen. Alle diese Dinge sind mit der Vorstellung einer geschichtlichen Person eng verbunden. In noch höherem Maße ist das von der Kleidung zu sagen. Eine geschichtliche Person ist doch ohne das Kostüm ihrer Zeit nicht vorstellbar. Können Sie sich etwa Alb. Dürer oder Wallenstein in moderner Herrenkleidung, in Frack und Cylinder denken? oder Friedrich den Großen außerhalb des Rokokorahmens von Sanssouci? oder Erasmus von Rotterdam in Rokoko, in bunter Seide, mit Spitzenhabit, Zopf und Galanteriedegen? Es wäre ja der lächerlichste Mummenschanz.

Soll also das Bild einer geschichtlichen Person nicht ein bloßer Schemen bleiben, soll es sein von Fleisch und Bein, deutlich in der Vorstellung bis zur Greifbarkeit, so darf man an all diesen Dingen nicht vorbeigehen.

Kostüm und Umgebung waren doch auch nicht nur äußerliche Formen, die ebenso gut auch anders hätten sein können. Sondern: so wie sie waren, mußten sie sein. Wie man im 16. Jahrhundert baute, malte, in Marmor und Erz arbeitete, ornamentierte, sich kleidete, das war der prägnanteste Ausdruck der ganzen Geistesrichtung jener Zeit und die deutlichste Offenbarung ihres innersten Wesens. Diese Momente müssen also in den Kreis der Betrachtung gezogen werden, nicht nur der Deutlichkeit der Vorstellung über äußere Dinge wegen, sondern weil ohne sie etwas Bedeutsames vom innersten Wesen nicht erkannt werden kann.

Diese Thatsachen deuten den engen Zusammenhang von Kunstgeschichte und Kulturgeschichte an. Sie verhalten sich zu einander wie ein Teil zum Ganzen.

Kulturgeschichte ist der Oberbegriff, das Umfassende, von dem die Kunstgeschichte eine Abteilung bildet.

Nun hat man in der pädagogischen Litteratur seit vielen Jahren die Forderung erhoben, im Geschichtsunterricht die kulturhistorische Seite mehr in den Vordergrund zu rücken. Von der Berechtigung dieser Forderung ist heute alle Welt überzeugt, und wenn man sich gute, neue Schulbücher besieht, erkennt man sofort, daß man jener Forderung in einem Maße nachgiebt, die eine vollständige Umgestaltung des ganzen Geschichtsunterrichtes bedeutet. Das würde nun sehr erfreulich und vollkommen nach unsern Wünschen sein, wenn man den Begriff Kulturgeschichte nicht vollkommen falsch faßte, indem man nämlich das künstlerische Element, das nach unserer Auffassung die feinste Blüte und die edelste Äußerung der Kultur ist, ganz und gar beiseite läßt, gerade so, als hätte es mit der Kultur nichts zu thun. Sei es aber, daß man so verfährt, weil man es früher auch nicht anders gemacht hat, sei es, daß man Gründe dafür hat — auf jeden Fall muß dieser Irrtum erkannt und berichtigt werden: das künstlerische Element muß auch im Geschichtsunterrichte zu seinem Rechte kommen. Man muß einsehen, daß die Kunst eins der hervorragendsten Kulturelemente ist, daß von Kultur nicht viel übrig bliebe, wenn man alle Erzeugnisse künstlerischer Bethätigung wegnähme — und in Konsequenz dieser Erkenntnis muß man handeln.

Erziehen heißt: Übermittelung unseres gesamten Kulturbesitzes auf unsere Nachkommen. Künstlerische Bethätigung ist aber für unsere Kultur wesentlich. Es ist also nicht statthaft, ihre Werke willkürlich zu übersehen. Sie haben vielfach die Völker erzogen, nun sollen sie ihre erzieherische Kraft auch bei unsern Kindern bewähren.

In welchem Maße die Kulturgeschichte zugleich Kunstgeschichte ist, möchte ich noch zeigen, indem ich an die allbekannten Lehmann'schen Kulturbilder erinnere. Da ist z. B. der Marktplatz einer deutschen Stadt aus dem 14. Jahrhundert. Lehmann hat auf diesem Bilde doch gewiß etwas für diese Zeit Eigenartiges darstellen wollen, etwas, was ein helles Licht wirft auf die Sondernatur jenes Abschnittes.

Was hat er gewählt? — Das Architekturbild einer Stadt. Das Bild zeigt das gotische Rathaus mit dem zierlichen Maßwerk seiner Fenster, der offenen Säulenhalle, dem treppenartigen Giebel, — eine Anzahl Bürgerhäuser, unten wegen der Unsicherheit der Zeit aus Steinen burgartig fest, oben als Fachwerkbau mit kräftig überkragenden Stockwerken und das durch einen natürlichen künstlerischen Sinn hübsch angeordnete Balkenwerk. Erker, hohe, spitze Dächer, Inschriften und Malereien vervollständigen das Bild. Das Rathaus ist von den schlanken Türmen einer gotischen Kirche überragt. Mehr zurück erblickt man, mehr massig angelegt, einen romanischen Dom. Das Ganze findet

im Hintergrunde seinen Abschluß durch die Stadtmauer, die eine Reihe höchst charakteristisch gebildeter Türme aufweist. — Der Markt wird durch allerlei Volk belebt: Ritter in stählerner Rüstung, Spielleute mit der Laute auf dem Rücken, eilig einer Schenke zuschreitend, einige Paare in der Tracht der Edelleute und Patricier jener Zeit, Mönche, Bürger u. s. w.

So kann man sämtliche Bilder durchgehen: auf allen tritt uns als das augenfälligste entgegen, wie man baute, die Wohnungen ausschmückte und sich kleidete. Die Beschäftigung der Leute ist mehr nebensächlich behandelt.

Damit ist gezeigt, daß die Kulturgeschichte in ihrem hervorragendsten Teile Kunstgeschichte ist. Lehmann hätte seine Bilder auch „kunstgeschichtliche" nennen dürfen. Es folgt daraus: man wird dem Begriff Kulturgeschichte in keiner Weise gerecht, wenn man die Kunst nicht ihrem Range nach behandelt.[1])

Der geschichtliche und der geographische Unterricht, die biblische Geschichte und eine Reihe anderer Gelegenheiten erfordern häufig genug die Veranschaulichung durch ein Bild. Aber: ein Bild vor die Klasse hängen, — es eine Weile stumm betrachten lassen — wieder in den Schrank schließen — damit ist nichts gethan. Die Kinder haben nicht aus sich heraus die Fähigkeit, ein Bild verständig zu betrachten, so daß auch Einzelheiten im Gedächtnis haften und die Schönheit empfunden wird. Dazu gehört Anleitung und Übung, wie zu allen andern Fähigkeiten. Würde man also ab und zu ein Bild betrachten, so würde man nicht nur die Ausbildung des Schönheitssinnes fördern; es würde das auch eine erwünschte Rückwirkung auf die Veranschaulichungsmöglichkeit durch Bilder in jeder andern Disciplin zur Folge haben. Das ästhetische Gefühl ist eine Mitgift der Natur an jeden Menschen, wenn es auch bei diesem in einer naiven Freude am Schönen stecken geblieben ist, während es sich bei jenem zu einer höheren Stufe der Beurteilung, die sich der Gründe bewußt ist, zu einem verfeinerten Grade des Empfindens heraufgearbeitet hat. Die Freude am Schönen, das Bedürfnis nach dem Schönen ist allen Menschen gemein und weder an Alter oder Stand, noch an den Bildungsgrad gebunden.

---

[1]) Dementsprechend wendet auch der ausgezeichnete „Kommentar zu Ad. Lehmanns Kulturgeschichtlichen Bildern, von Th. Heymann und A. Übel (in 4 Heften à 80 Pfg. Leipzig bei F. E. Wachsmuth) den Erscheinungsformen der Kunst große Aufmerksamkeit zu und beschreibt z. B. die Einrichtung des Renaissancezimmers aus dem 16. Jahrhundert mit einer Ausführlichkeit, die über das Schulbedürfnis weit hinausgeht, die aber gerade deshalb dem Lehrer recht willkommen sein wird. Immerhin ist auch in diesem Buche, das den Versuch macht, „das Nebeneinander des Zuständlichen in ein Nacheinander des Geschehenden zu verwandeln," das Kunstleben mehr nebenher abgethan; aus dem Vorwort, das man doch gewohnt ist, als ein Programm zu nehmen, in dem sich der Verfasser über seine Absichten ausspricht, ist nicht zu ersehen, daß der ästhetische Gesichtspunkt mit Absicht in den Vordergrund gerückt werden soll; das Wort „Kunst" oder „Kunstgeschichte" kommt in demselben gar nicht vor.

Schon das Kind hat Freude an Dingen, die sich durch ihre Gestalt oder durch die Poesie der Farbe aus der Alltäglichkeit herausheben. Demgemäß ist auch die Freude am Darstellen und Ausschmücken von Dingen allgemein. Der Dorfbube, der seine Weidenrute ring- oder spiralförmig abschält, meint wunders, was er zustande gebracht habe, und verwunderlich ist in der That zu sehen, wie erfinderisch er in der Darstellung immer neuer Formen ist, um den Schmuck mannigfaltig zu gestalten. Auch in Schülerwerkstätten und Knabenhorten kann man täglich die Freude der Knaben an der Herstellung von Dingen sehen, die ihnen gefallen. Mit welcher Genugthuung hängt nicht schon der Knabe einen Stundenplan an die Wand, den er selbst sauber aufgezogen, oder eine Notiztafel, die er mit einer primitiven Kerbschnitzerei versehen hat. Wir sind der Meinung, unsere Schülerwerkstätten sollten schon deswegen eine größere Beachtung unserer Berufsgenossen finden, weil sie Kunstbedürfnis und Kunstverständnis wecken und fördern. Die Lust am Gestalten und Schmücken findet ihre Fortsetzung auch nach der Schulzeit. Wer kennt nicht jene Kästchen und Bilderrahmen, die geradezu massenhaft in den Kasernen durch die Soldaten in der Weise hergestellt werden, daß Leistchen, deren Ränder man mit Hülfe des Taschenmessers auf höchst einfache Weise einkerbte, aufeinander genagelt wurden. Wenn man den Fleiß und die Ausdauer bei der Herstellung dieser doch immerhin eintönigen und öden Formen in Betracht zieht, so muß man doch bedauern, daß den Herstellern in ihrer Jugend, als es die rechte Zeit dazu war, nicht ein Formenschatz übermittelt wurde, der eine geistreichere, mannigfaltigere Zusammenstellung sowohl als auch die Erfindung neuer Formen ermöglicht haben würde: der Formenschatz der Kerb- oder Flachschnitzerei. Ein ordentlicher Handfertigkeitsunterricht würde diese Übermittelung aufs Beste besorgt und so nicht nur eine sehr wesentliche Vorarbeit zur späteren Bethätigung im Kunstgewerbe geleistet, sondern auch die Mittel zu einer den bloßen Liebhaber befriedigenden und deshalb beglückenden Art der Bethätigung bereitgestellt haben.

Gerade das Befriedigende und deshalb Beglückende nehmen wir hier, wo es sich um Kunstbetrachtung und Kunstgenuß handelt, als das wesentlichste. Nehme man doch einen Menschen, der ohne Sinn für Form und Farbe durch die Straßen einer Stadt geht. Eine bemerkenswerte Façade erfreut ihn nicht, an den Schaufenstern mit allerlei Erzeugnissen des Kunstgewerbes geht er achtlos vorüber, die Auslagen der Kunsthändler berühren ihn gar nicht. Wie langweilig muß dem ein Gang durch eine Stadt sein. Er hat deshalb für alle diese Dinge kein Gedächtnis. Vom Kölner Dom weiß er vielleicht noch, daß er eine enorm hohe Kirche gesehen, von St. Gereon in Köln etwa, daß sie ihm inwendig ganz außerordentlich bunt vorgekommen ist. — Dagegen: was jenem Langeweile bereitet, wird diesem zu einer dauernd fließenden Quelle des Genusses. Sein Gedächtnis, das an seinem Verständnis eine kräftige Stütze findet, bewahrt

ihm getreu die Bilder von allem, was ihm bemerkenswert vorkam und er möglicht ihm auf diese Weise, sich den Genuß, den er einmal in der Betrachtung fand, durch Erinnerung beliebig zu wiederholen. Eine Nachbildung des bewunderten Gegenstandes durch Photographie, Stich oder Radierung ersetzt ihm deshalb auch in viel höherem Maße das Original, als jenem.

Es darf behauptet werden, daß der Stadtbewohner, der bisher an den lokalen Erscheinungen der Kunst achtlos vorüberging, seine Stadt nach einer der wichtigsten und interessantesten Seiten hin gar nicht kennt. Um von Elberfeld zu sprechen: es ist erstaunlich und unglaublich: ein Viertel oder ein Drittel aller Kinder, die unsere Schule verlassen, ist in unsern Haardtanlagen, die doch auch als ein Kunstwerk angesehen sein wollen, niemals gewesen. Noch viel geringer wird in unserer Stadt die Zahl der Erwachsenen sein, die das große Freskobild im Schwurgerichtssaale sahen. Anderswo werden die Verhältnisse ähnlich liegen. Wenn es aber anders wäre, würde dann das Verhältnis aller dieser Leute zu ihrer Heimat nicht ein viel innigeres sein, würden sie nicht viel fester verwachsen sein mit diesem Boden, der ihnen so viel Anregung, so viel Gelegenheit zu sinnender Betrachtung, so viel Befriedigung und Glück gewährt? In der That, die Vermittelung des Kunstverständnisses, die die Schule zu besorgen hat, scheint uns ein besonders beachtenswertes Mittel zu sein, die Anhänglichkeit an die Heimat und damit im weiteren die Liebe zum Vaterlande zu wecken und zu stärken.

Wenn aber einer bei sich zu Hause nicht sehen und empfinden gelernt hat, wie soll der diese Künste auf einmal draußen, auf Reisen etwa, verstehen? Denn das ist für unsere Stadt, in der Handel und Industrie so sehr viel Veranlassung zum Reisen geben, von Wichtigkeit. Alfr. Lichtwark in Hamburg, ein Mann, der anerkanntermaßen im letzten Jahrzehnt für die Verbreitung von Kunstbedürfnis und Kunstverständnis mehr gethan hat, als irgend ein anderer, und an dessen Namen keiner vorbei kann, der über diese Dinge schreibt, führt zu diesem Punkte aus:

„Den großen Opfern an Zeit und Anstrengung, die uns das Reisen ohne Methode kostet, entspricht sein Bildungswert nur selten. Wir gehen zu einseitig auf künstlerische und landschaftliche Masseneindrücke aus. Wer sich zu Hause das ganze Jahr um Kunst nicht kümmert, wird für die wenigen Reisewochen ein leidenschaftlicher Kunstfreund, der sich keinen Stern im Bädeker schenkt; wer sich unterwegs einen Monat lang an den anerkannten Naturschönheiten nicht satt schwärmen kann, wandelt den erheblichen Rest des Jahres in seiner Heimat wie ein Blinder, und oft genug wird der Stoßseufzer laut, daß man die Vaterstadt erst erkennen lernt, wenn man Fremde zu führen hat. Was man von der Reise mitbringt, pflegt ein wirres Konglomerat von allerlei Bruchstücken zu sein, kein klares Gesamtbild, dem sich die Einzelheiten einordnen.

Sollen die Reisen aus einem Nudelprozeß eine Gymnastik werden, so muß die Fähigkeit zu sehen, zu unterscheiden, zu erkennen und die mannigfaltigen Eindrücke zu einem ganzen, vereinfachten Bilde zusammenzufassen, besonders geübt werden." [1])

Sollte nun das Glück, das aus der Kunstbetrachtung stammt, für das Leben nicht wertvoll genug sein, daß die Schule daraus die Verpflichtung herleiten müßte, etwas für die Vorbedingungen desselben zu thun? Sollte es nicht vermögen, über manches Unglück hinwegzuhelfen, von manchem Elend den Blick wegzulenken auf etwas Höheres, das tröstet und versöhnt? Wir meinen: Kunstbedürfnis und Kunstverständnis unter die Massen tragen ist ein hohes Beginnen. Man bewaffnet damit selbst die Ärmsten im Kampf gegen das Leben.

Irgendwo heißt es im Liede: „Wo man singt, da laß dich ruhig nieder." Nun, man wird nicht so engherzig sein, diese sittliche Höhe nur dem Sänger zuzusprechen. Man wird verallgemeinern und sagen dürfen: Wo irgend jemand Kunstneigung und Kunstverständnis zeigt, da vertraue ihm. Böse Menschen richten ihren Sinn auf andere Dinge. — Damit ist der Zusammenhang des Kunstschönen mit dem Moralischen angedeutet.

Was im Volksgemüte an sittlichen Idealen lebt, ist allezeit von der Kunst verkörpert worden. Mut, Treue, Hingebung, Seelengröße, Besonnenheit, Weisheit, Gottesfurcht hat sie in lebendigen Bildern dem Volke vor die Augen gestellt. Ihre höchste Vollendung erreicht die Idealwelt in der Religion, wo das Vollkommene für den Glauben absolute Wirklichkeit erlangt. Da hat die Kunst die Aufgabe erfüllt, die Welt des Glaubens durch Bilder und Skulpturen in eine Welt des Schauens zu verwandeln. Besonders hatte die ganze mittelalterliche Kunst keinen andern Inhalt als den: die Welt des christlichen Glaubens auch den Sinnen und so dem ganzen Menschen fühlbar zu machen.[2]) Wie ist es doch, wenn man in einen gotischen Dom tritt? Mit den Säulen und Spitzbogen steigen auch die Gedanken aufwärts — die Altarbilder und die Glasgemälde der Fenster nehmen uns gefangen durch ihren Inhalt und die Pracht ihrer Farben, die ganze, große, gewaltige Harmonie bringt eine weihevolle Stimmung über uns, die uns emporhebt zu einem bessern Dasein, die uns fühlen läßt, daß alle niedrigen Regungen unseres Seelenlebens draußen geblieben sind. Etwas von dem großen und guten Geiste des Genies, in dessen Seele der Plan dieses herrlichen Bauwerkes entstand, ist über uns gekommen.

So wirkt nicht nur ein gotischer Dom und jeder künstlerisch vollendete Bau, so wirkt jedes echte Kunstwerk, gleichviel ob es der Architektur, der Skulptur

---

[1]) Alfr. Lichtwark, deutsche Königsstädte, Dresden bei Gerh. Kühtmann, 1898. (Preis gebunden in feiner, origineller Ausstattung 2,80 M.)

[2]) Siehe Paulsen, Ethik, Bd. II, S. 75 und weiter.

oder der Malerei angehört, gleichviel auch, ob es einem religiösen oder einem profanen Zwecke dient. Und zwar ist diese Wirkung eine unmittelbare, die mit der Frische des sinnlichen Eindrucks auftritt und sich direkt, ohne Zwischeninstanz, an unser moralisches Bewußtsein wendet, nicht wie bei manchen Litteraturerzeugnissen, die als Musterstücke in unsern Lesebüchern paradieren, deren ethischer Gehalt durch eine sogenannte „Moral" zum Bewußtsein gebracht und damit in aufdringlicher Weise empfohlen wird.

Diese in moralischem Sinne läuternde und klärende Kraft der Kunstbetrachtung sollte sich die Schule nicht entgehen lassen. Hier liegt einer der aussichtsreichsten Angriffspunkte, von wo aus die Kinder dem Ideal der menschlichen Persönlichkeit näher gebracht werden können.

So glauben wir nachgewiesen zu haben, daß die Kunstbetrachtung in der Volksschule möglich und leicht ist, weil unsere Kinder im Hause und auf der Straße, als Bilder im Lesebuch und als Anschauungsbilder eine Menge Anschauungsmaterial zur Hand haben; daß sie wünschenswert ist, weil die bildenden Künste in der Schätzung des Volksbewußtseins ebenso hoch stehen, wie die redenden: Poesie und Gesang; daß sie endlich notwendig ist, weil ohne die Kunst als das wesentlichste Stück der Kultur Personen und Zeitabschnitte gar nicht zu verstehen sind, weil der Kunstgenuß befriedigend und daher beglückend wirkt, weil durch ihn Heimat und Vaterland eine höhere Wertschätzung erfährt und weil er als eine wichtige Hülfe zur Bildung des sittlichen Charakters anzusehen ist.

(Schluß folgt.)

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Lehrproben, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Thut wohl denen, die euch hassen.

Eine Präparation für die Mittelstufe.

I. Vorbereitung (Analyse).

L. In der vergangenen Woche haben wir das Lesestück besprochen: Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren. Erzähle kurz! Sch. Eine arme Bauernwitwe arbeitete fleißig für ihren Sohn. Sie verdiente dadurch soviel, daß der Sohn eine hohe Schule besuchen konnte. Später wurde der Sohn sehr reich. Er nahm seine alte Mutter zu sich, that ihr viel Gutes und ehrte sie. L. Welches Gebot erfüllte er? Sch. Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren. L. Es ist nicht so sehr schwer, dem Gutes zu thun, der uns Gutes gethan hat. Was ist jedenfalls viel schwerer? Sch. Dem Gutes zu thun, der uns Böses gethan hat. L. Wie nennen wir einen Menschen, der uns nur Böses erweist? Sch. Einen solchen Menschen nennt man Feind. L. Was ist also sehr schwer? Sch. Es ist sehr schwer, dem Feinde Gutes zu thun. L. Aber trotzdem wird

es von uns verlangt, denn der Herr Jesus spricht: „Liebet eure Feinde." Heute will ich euch nun erzählen:

Ziel: Wie zwei Familien ihrem Feinde Gutes thun.

II. Darbietung (Synthese).

a) Darbietung des Inhaltes.

L. Die Familien wohnten in einem Dorfe. Was waren sie also wohl ihrer Beschäftigung nach? Sch.[1]) Bauern. Sie wohnten rechts und links von einem bösen Manne. Wo stand also das Haus dieses Mannes? Sch. In der Mitte. L. Wie nennt man Leute, die nebeneinander wohnen? Sch. Nachbarn. L. Der böse Mann ärgerte seine Nachbarn, wo er nur konnte. Wie werden sich wohl die Nachbarn dazu verhalten haben? Denkt einmal an euch selbst. Wie macht ihr's, wenn euch ein anderes Kind schlägt oder ärgert? Sch. Schlagen oder ärgern wieder. L. Was sagt ihr dazu? Sch. Es ist nicht recht, nicht schön. L. Was denkt ihr nun von den Nachbarn? Sch. Wieder ärgern. L. Ist das wohl wahrscheinlich? Denkt einmal daran, was ich euch von den Leuten erzählen will? Sch. Sie thaten, als merkten sie es nicht.

Überschrift?

Der böse Nachbar (Anschreiben).

Zusammenfassung. Zwei Familien wohnten in einem Dorfe rechts und links von einem bösen Manne. Er ärgerte seine Nachbarn, wo er nur konnte. Sie aber thaten, als merkten sie es nicht.

L. An einem schönen Sommertage war der böse Bauer an der Heuernte. Wo war er wohl mit seinen Knechten und Mägden? Sch. Auf der Wiese. L. Das Heu war schon trocken. Also? Sch. Es mußte eingefahren werden. L. Womit waren die Leute auf der Wiese wohl beschäftigt? Sch. Sie luden das Heu auf. L. Als der Wagen geladen war, fuhr ihn der Bauer selbst nach Hause. Unterwegs sah er am Himmel dicke schwarze Wolken aufsteigen. Er hörte den Donner in weiter Ferne. Also? Sch. Es zog ein Gewitter auf. L. Weshalb war das schlimm für ihn? Sch. Wenn es bald regnete, verdarb sein Heu. L. Er trieb seine Pferde zu schnellem Laufe an. Weshalb wohl? Sch. Damit sein Heu nicht naß würde. L. Endlich kam er auf seinem Hofe an. Was mußte nun geschehen? Sch. Das Heu mußte abgeladen werden. L. Warum war das nicht gut möglich? Sch. Er war allein. L. Warum hatte er seine Knechte nicht mitgenommen? Sch. Sie mußten das andre Heu aufladen. L. Seine Nachbarn hatten ihr Heu schon in der Scheune. Sie waren zu Hause. In welcher Weise hätte er sich nun in der Not helfen können? Sch. Er konnte seine Nachbarn um Hilfe bitten. L. Ob er's thun wird? Warum nicht? Sch. Er denkt, ich habe sie soviel geärgert, sie helfen mir doch nicht. L. Unterdessen kam das Gewitter immer näher. Der Donner rollte immer lauter. Der Bauer blickte voll Sorge zum Himmel. Was dachte er wohl? Sch. Meine ganze Heuernte ist verdorben. L. Aber er durfte nicht lange warten. Wohin mußte er mit seinen Pferden wieder zurück? Sch. Auf die Wiese. L. Weshalb? Sch. Das andre Heu holen. L. Er spannte deshalb schnell die Pferde aus und ließ den vollen Wagen im Hofe stehen. Wie hat er es wohl angefangen, daß er mit seinen Pferden schnell zur Wiese kam? Sch. Er setzte

[1]) Der Kürze halber will ich die Antworten nur durch ein Wort andeuten.

sich auf ein Pferd und ritt so schnell er konnte. L. Wenn dem Bauer das Heu verdarb, hatte er großen Schaden. Er war in Not.

Überschrift?

Wie der Bauer in Not kommt (Anschreiben).

Zusammenstellung. (Zunächst werden die Hauptgedanken noch einmal durch kurze Fragen hervorgehoben, dann erst erfolgt die Zusammenfassung seitens der Schüler, wenn nötig in kleineren Abschnitten.)

L. Sehen wir uns jetzt einmal die Nachbarn an. Wir wissen, sie waren zu Hause. Vielleicht hatten sie von ihrem Fenster aus alles mit angesehen. Was hatten sie denn gesehen? Sch. Sie hatten gesehen, wie der Bauer mit dem vollen Heuwagen auf seinen Hof fuhr, schnell die Pferde ausspannte, den vollen Wagen stehen ließ und dann schnell auf die Wiese zurückritt. Sch. Während sie zuschauten, hatten sie ähnliche Gedanken wie ihr Feind. Welche nämlich? Sch. Seine Heuernte ist verdorben. L. Wie hätten sie sich wohl verhalten, wenn sie so böse gewesen wären, wie ihr Nachbar? Sch. Sie hätten sich gefreut. L. Aber das thaten sie nicht. Als der Bauer fort war, halfen sie ihm vielmehr. In welcher Weise wohl? Sch. Sie luden das Heu ab. L. Ja sie halfen sogar noch mehr. Sie wußten, daß ihr Nachbar in kurzer Zeit mit einem zweiten Wagen voll Heu nach Hause kam. In welcher Weise konnten sie ihm denn da helfen? Sch. Sie konnten abladen helfen. L. Das hätte wohl nicht viel Nutzen gehabt. Wen brachte ja jetzt der Bauer von der Wiese mit? Sch. Seine Leute. L. Also? Sch. Er hatte jetzt Hilfe genug. L. Aber sie hatten keine Zeit mehr das Heu abzuladen. Warum wohl nicht? Denkt an das Gewitter! Sch. Es konnte jeden Augenblick anfangen zu regnen. L. Sie mußten ihm also auf andere Weise behülflich sein. Nun hört! Der eine von ihnen hatte eine schöne, große Scheune. An dieser war ein so hohes und breites Thor, daß man mit einem gefüllten Heuwagen hindurchfahren konnte. Nun könnt ihr mir gewiß sagen, in welcher Weise die Nachbarn helfen konnten! Sch. Sie öffneten das große Scheunenthor, dann konnte der Bauer mit seinem Heuwagen in die Scheune fahren, und sein Heu war im Trocknen. L. Ja, so machten sie es. Als sie eben damit fertig waren, kam ihr Nachbar mit seinem zweiten Wagen angefahren. Schon fielen einzelne dicke Tropfen vom Himmel. Wie war der Bauer wohl gestimmt? Sch. Traurig, ärgerlich. L. Weshalb. Sch. Er hatte großen Schaden, wenn das Heu naß wurde. L. Pferde und Menschen trieb er zur Eile an. Er wollte noch soviel ins Trockne bringen, wie möglich war. Er selbst lief sicher mit seinen Knechten voraus. Zu welchem Zwecke? Sch. Sie wollten schnell den ersten Wagen abladen. L. Als er mit seinen Knechten auf seinen Hof kam, blieb er ganz erstaunt stehen. Warum? Sch. Der erste Wagen war ganz abgeladen. L. Was hat er wohl gedacht? Sch. Wo ist das Heu geblieben? Wer hat das gethan? L. Aber er hatte nicht viel Zeit zum Nachdenken. Seine Nachbarn eilten auf ihn zu. Was werden sie ihm gesagt haben? Sch. Er solle in ihre Scheune fahren. L. Und ehe der Bauer recht wußte, wie ihm geschah, stand auch schon sein zweiter Wagen im Trocknen. Was hatte er vor einigen Augenblicken noch gemeint? Sch. Seine Heuernte sei vernichtet. L. Wie stand die Sache jetzt? Sch. Alles war gerettet. Wer hatte ihm aus der Not geholfen? Sch. Die Nachbarn.

Überschrift?

Wie ihm die Nachbarn aus der Not helfen. (Anschreiben!)

Zusammenfassung. (Wie vorher.)

L. Welchen Eindruck wird das auf den Bauer machen? Nun ich glaube, er denkt zunächst daran, wie er immer gegen seine Nachbarn gewesen ist. Nämlich? Sch. Böse, unfreundlich. L. Dann, in welcher Weise sie ihm seine Unfreundlichkeit vergolten haben. Sch. Sie haben ihm aus der Not geholfen, ihn vor großem Schaden bewahrt. L. Was wird er von ihnen denken? Sch. Es sind doch gute Leute. L. Er denkt: Sie sind besser als du! Er schämte sich, daß er so unfreundlich gegen sie gewesen war und war so gerührt, daß er nicht einmal das thun konnte, was wir jetzt von ihm erwarten. Nämlich? Sch. Er konnte nicht einmal danken. L. Aber die Nachbarn konnten ihm doch ansehen, daß er sich freute. Woran wohl? Sch. An den Augen. L. Er konnte kein Wort sprechen, aber seine beiden Hände streckte er den Nachbarn entgegen. Was wollte er wohl damit sagen? Sch. Ich danke euch. L. Ja, noch mehr! Bis jetzt war er unfreundlich gewesen, aber von nun an sollte es anders werden! Nämlich? Sch. Er wollte nun freundlich werden. L. Was wollte er also wohl noch mehr damit sagen, daß er ihnen seine Hände entgegenstreckte? Sch. Ich will von nun an freundlich sein. L. Alle waren von nun an ein Herz und ein Sinn, d. h. sie lebten in Frieden und Freundschaft. Wiederhole! Bisher war er ihr Feind gewesen; was wollte er jetzt sein? Sch. Ihr Freund.

Überschrift?

Wie aus dem Feinde ein Freund wird. (Anschreiben.)

Zusammenfassung.

b) Beurteilung des Inhalts.

L. Was hat euch an der Geschichte am besten gefallen? Sch. Wie die Nachbarn ihrem Feinde aus der Not helfen. L. Wie hatte sich dieser Feind seinen Nachbarn gegenüber immer verhalten? Sch. Er war immer unfreundlich gegen sie gewesen, hatte sie geärgert und ihnen Böses gethan. L. Was hätten sie wohl oft gern gethan? Sch. Sie hätten ihn oft gern wieder geärgert und ihm auch Böses gethan. L. In den Herzen der Nachbarn waren, wie in den Herzen aller Menschen, zwei Stimmen, eine böse und eine gute. Was sagte jedem wohl die böse Stimme? Sch. Ärgere ihn wieder. L. Und die gute? Sch. Thue es nicht. L. Die gute Stimme gab auch einen Grund an. Welchen? Sch. Der Herr Jesus hat gesagt: Liebet eure Feinde. L. So kämpften die beiden Stimmen miteinander. Welche hat bei den Nachbarn gesiegt? Sch. Die gute; denn sie thaten ihrem Feinde Gutes. L. Die Nachbarn haben also das Böse besiegt oder überwunden durch das Gute. Wiederhole! L. Wie nennt man solche Menschen, die das thun, was Gott und der Herr Jesus gesagt hat. Sch. Fromm, gottesfürchtig. L. Was für Männer waren also die Nachbarn? Sch. Fromme, gottesfürchtige Männer. —

L. Lies, was an der Tafel steht. (Die vier Überschriften.) Welche Überschrift können wir wohl über die ganze Geschichte setzen? Sch. Liebet eure Feinde. L. Oder auch ein anderes Wort des Heilandes: Thut wohl denen, die euch hassen. Wiederhole!

c) Lesen des Lesestückes.

NB. Die etwa noch unbekannten Ausdrücke, wie: kränken, Fuder und ähnliche werden erklärt.

Die Gesamtzusammenfassung ergiebt einen kleinen Aufsatz:

Ein böser Bauer ärgert seine gottesfürchtigen Nachbarn auf alle mögliche Weise. Diese thun ihm Gutes dafür. Bei der Heuernte helfen sie ihm aus der Not. Dadurch wird der frühere Feind ein treuer Freund.

III. Vergleichung. (Association.)

Welchen Mann aus der biblischen Geschichte kennt ihr, der seine Feinde liebte bis zum Tode? Sch. Den Herrn Jesus. L. Zeige, daß er seine Feinde liebte. Sch. Er betete am Kreuze für seine Feinde, die unter dem Kreuze standen und ihn verspotteten.

IV. Zusammenfassung. (System.)

Liebet eure Feinde. Thut wohl denen, die euch hassen. Laß dich das Böse nicht überwinden, sondern überwinde das Böse mit Gutem.

V. Anwendung. (Methode.)

Wie könnt ihr denen, die euch Böses thun, Gutes erweisen? (Konkrete Beispiele aus dem Kindesleben.)

Emil Rabanus. U.-Barmen.

Ein Akademiker über die Aufgabe der Erziehung.[1])

„Wie Familie, Gemeinde und Staat ist auch die Schule ein Organismus. Von beiden letzteren unterscheidet sie sich vor allem dadurch, daß sie es mit Minderjährigen zu thun hat, von der ersteren, daß ihre Glieder nicht durch die Bande des Blutes verbunden sind. Daraus folgt in ersterer Beziehung, daß sie keine „Gesetze" haben, in zweiter, daß sie die Beziehungen der Glieder zu einander und zum Ganzen durch eine bestimmte Ordnung regeln muß. Eine solche Schulordnung hat sich auf das Notwendigste zu beschränken und Selbstverständliches bezw. ganz Allgemeines, sowie nicht erzwingbare und erzwingenswerte Dinge unerwähnt zu lassen. Sowohl aus diesen Gründen, als auch um die Schulordnung in Fleisch und Blut überzuführen, die Lehrer nicht zu einer äußerlichen Handhabung, die Schüler nicht zu Wortklauberei und Kritik herauszufordern, empfiehlt sich eine durch mündliche Überlieferung und Einschärfung fort und fort zur Geltung zu bringende Ordnung, nicht aber eine gedruckte Schulordnung, oder gar „Schulgesetze". Aber diese mündlich überlieferte Schulordnung muß auch in dem Bewußtsein gehandhabt werden, daß durch sie Unmündige zum Gehorsam erzogen werden sollen. Die Lehrer haben also bei allen Vergehen gegen die Schulordnung vor allem die Aufgabe, die persönlichen Gründe zu erkennen, die den Schüler zur Verletzung derselben geführt haben, sowie welcher Art der Anlaß dazu war. Beruhen jene, wie es die Regel ist, auf Schwächen, wie sie nicht bloß Unmündigen ankleben, z. B. auf Furcht vor Strafe, augenblicklichem Übermut, leidenschaftlichem Naturell, — denn Charakter ist da gewöhnlich noch nicht vorhanden —; ist der Anlaß ein solcher, der von den Schülern nicht absichtlich

[1]) Aus dem hervorragenden Werke: Grundzüge einer Socialpädagogik und Socialpolitik. Von Prof. Dr. K. Fischer in Wiesbaden. Eisenach, Verlag von M. Wilckens. Pr. 5 M., mit Anhang geb. 7,40 M.

herbeigeführt ist, sondern in allgemeinen, örtlichen oder persönlichen Beziehungen einem Wesen nach ruht, so wird die Strafe sich auf eine kurze und nachdrückliche Mahnung beschränken können. Ist der Lehrer über die Qualität der Gründe bezw. des Anlasses des Vergehens in Zweifel, so muß er als Erzieher in melius deuten, was der Kriminalist in peius zu deuten pflegt. Denn irrt er sich zu Gunsten des Schülers, so schlägt diesem das Gewissen, irrt er aber zu seinen Ungunsten, so entwickelt sich Groll in ihm, und die Gewinnung bezw. Erhaltung eines Vertrauensverhältnisses, das unbedingt erforderlich ist, wird gefährdet. Vor allem die Unmündigen muß man besser nehmen wie sie sind, und je häufiger sie in die Lage kommen, bei Übereilungs- und andern Fehlern ein Strafminus zu ihren Gunsten zu fühlen, desto sicherer kann der Erzieher sein, günstige Stimmung für seine Arbeit bei ihnen zu finden. Mit je weniger Strafen ein Erzieher auskommt, desto weiser und besser ist er, und je milder sie sein können, desto wirksamer sind sie. Namentlich hat sich der Lehrer zu hüten, ohne Beachtung der Eigenart eines Schülers, oder seiner Verhältnisse sein Verfahren, auch sein Strafverfahren einzuleiten und zu handhaben, er kann sonst leicht Verstöße gegen die Schulordnung und objektiven Ungehorsam für absichtliche Verletzung des Gebotes oder Verbotes halten, während es meist nur Schwächen, Unverstand, Furcht u. s. w. sind, die zu jenem Ergebnis geführt haben. Es giebt kein Gebiet der Erziehung, auf dem die Milde — wohl zu unterscheiden von unbegründeter Schwäche — schneller gute Früchte zeitigt als dieses. Wenn der Lehrer sich gewöhnt, alle Versehen und Vergehen mit Einschreiben, Schelten, Arrest — es giebt Lehrer, die antworten auf alle Verstöße der Schüler mit: eine Stunde Arrest! — zu strafen, so nimmt er sich damit selbst die Möglichkeit innerer Einwirkung, d. h. der Erziehung. Die Schule braucht nur in seltenen Fällen Gehorsam zu erzwingen, wenn sie in der Regel zu ihm zu erziehen weiß. Der ohne Not erzwungene Gehorsam sinnt in der Regel auf Rache, der anerzogene auf Folgsamkeit, dort ist der Krieg, hier der Friede, dort Mißtrauen und Eigensucht, hier Vertrauen und Wohlwollen. Der Gehorsam des Friedens ist ein unverlierbares Gut, der des Kriegs ein unverlöschliches Übel, dieser reizt zum Gegenschlag, jener zur Weiterarbeit; dieser ist der Boden der Selbstsucht, jener der der Selbstzucht. —

Aber nicht bloß zur Erziehung und Bildung des Gehorsams — das ist ein unbrauchbarer Mann, der nicht befehlen und nicht gehorchen kann, sagt Goethe — ist die Liebe das rechte und beinahe einzige Mittel, sondern auch zur Erreichung des Lehrziels bezw. des dazu einzuschlagenden Weges. So hängt die Unterrichtsarbeit und Methode aufs engste mit der Erziehung zusammen. Wer von der Liebe nicht beherrscht ist, haßt die Fehler, er sieht alles durch die Brille seiner eigenen Selbstgefälligkeit und sieht bei den andern Balken, wo vielleicht kaum Splitter sind; die Liebe sieht dagegen durch keine Blend-, sondern eine Scharfbrille, sie sieht die Gründe, Anlässe 2c. der Vergehungen und Fehler (1. Petr. 4, 8), sie erkennt die Eigenart, sie allein ermöglicht also Milde und Individualisierung; sie stellt verhältnismäßig selten zu hohe Aufgaben, sie rechnet Fehler und Schwächen nicht zu hoch an, denn sie versteht ihre Entstehung, sie arbeitet mit Langmut, denn sie säet auf Hoffnung, sie freut sich auch des kleinsten Fortschritts, sie hilft zur Erreichung des nächsten Zieles und stärkt den Wegmüden zur Fortsetzung seiner Wanderung, sie weiß immer zur rechten Zeit die Gemüter

durch Furcht oder Hoffnung zu leiten; sie verkennt nicht den rechten Augenblick zu Strafe und Tadel, zu Lob und Vermahnung, zu Ermunterung und Mißbilligung, zu Scherz und Ernst, zu Güte und Strenge, denn sie hat keinen andern Trieb und kennt keinen andern Zweck, als das zu thun, was jedesmal das Angemessene ist.[1]) Und so oft sich die Liebe in unsrer menschlichen Schwäche thatsächlich vergreift, ja schwer vergreift, wird sie doch als Liebe herausgefühlt in allen Gemütern, die ihrer nicht bar sind. Wo die Liebe in einer Schule herrscht, ist Gehorsam und Arbeit freudig, Fortschritt und Leistungen sind sicher und stet, und das Verhältnis aller Glieder des Organismus ein normales, ein wahres, also auch fruchtbringendes, denn nur was wahr ist, ist fruchtbar. Niemals soll sich der Lehrer aber irre machen lassen durch Undank, der ihm in besonders reichem Maße, namentlich seitens der Eltern zu teil wird. Schon Luther sagt: „Wer Gutes thun will, muß sich dessen erwägen, daß er es vergeblich thue und seine Wohlthat übel anlege; denn derer sind allezeit mehr, die guten Rat ausschlagen und verachten, als derer, die ihn annehmen. Wenn unter zehn Schülern auch nur einer ist, der sich ziehen läßt und fleißig lernt, ist es genug; denn so ist die Wohlthat nicht gar verloren."

Die Erziehungsobjekte sind durchweg unmündig; man hat aber die Stufen der Unmündigkeit wohl zu berücksichtigen und dementsprechend namentlich die Erziehungsmittel (Lob, Lohn, Verheißungen, Warnungen, Belehrungen, Zurechtweisungen, Drohung, Strafe) zu modifizieren; die Erziehungsobjekte sind aber auch nicht isoliert, sie stehen in Beziehung zu ihrer Umgebung, und in welchem Grade diese wirkt, lehrt die Biologie. Nun sind aber Unmündige insofern jenen Einwirkungen weniger unterworfen, als die Umgebung sich an ihnen noch nicht hat auswirken können, sie sind es aber in höherem Grade, weil sie jenen Einwirkungen keinen selbstbewußten Willen, keinen Charakter, keine klare Lebenserfahrung entgegensetzen können. Auf diesen beiden Thatsachen beruht die Möglichkeit der Erziehung, wie ihre Notwendigkeit.

Fragt sich der Erzieher nun nach den Eigenschaften der Umgebung, die auf seinen Zögling einwirken, so kommen außer der Schule entscheidend in Betracht: Familien-, Orts-, Zeitgeist. Je genauer der Erzieher Eltern und Voreltern seines Zöglings kennt, desto sicherer kann er auf die specifischen Wirkungen der Vererbung bezw. Veranlagung schließen und danach seine Thätigkeit einrichten (nur hüte er sich vor einer oberflächlichen Vererbungstheorie, welche ohne weiteres die Eigenschaften der Eltern in den Kindern sucht!); ist ihm eine genauere Kenntnis nicht möglich und bei großen Anstalten ist es die Regel, so bleibt ihm nur die Kombination der Individualanlagen des Zöglings, die er vor sich hat, mit den specifischen Elementen des Orts- und Zeitgeistes übrig. Zu dieser

[1]) „Die Menschen werden nur von Menschen gebildet, die Guten nur von Guten" (Goethe) und — der Charakter nur von einem Charakter. Nur markige Persönlichkeiten, die sich ihre Kanten aus dem Kulturschliff der Zeit gerettet haben, können erziehend wirken, nur sie haben Suggestionskraft. Die höchste Persönlichkeit aber, gleichsam das Centralindividuum, ist Christus, der Gottessohn, von ihm allein geht die Kraft aus, die christliche Charaktere schafft und erhält durch alle Krisen, alle Wachsknoten und Wachszeiten. Von alle dem wissen freilich die modernen Vernünftler, die Frühfertigen und Schnellgebackenen, die Alleinweisen nichts; ihnen ist die Weisheit Thorheit, dafür sind sie aber selbst Thoren geworden. Und Thorheit ist es, auf Besserung der Thoren zu harren, meint Goethe.

Kombination ist er aber nur imstande, wenn er nicht bloß im Wissen und Glauben, sondern auch im Leben steht, und wenn er Geistes- und Wahrheitskraft genug hat, sich von Orts- und Zeitgeist zu isolieren, und zwar so, daß er ihn weder zu dunkel noch zu licht ansieht, sowie daß er nicht an Einzelerscheinungen oder gar Äußerlichkeiten hängen bleibt. Wie gelangen wir aber zur Erkenntnis des Zeitgeistes? Da Weisheit sich nicht aufdrängt, sondern gesucht sein will, so müssen wir auf die Suche gehen, und da der Zeitgeist „im Grunde der Herren eigener Geist" ist, so müssen wir bei diesen herumfragen und hören. Und was hören wir da? Die Eltern klagen über die Kinder und umgekehrt, die Schüler über die Lehrer und umgekehrt, die Alten über die Jungen und umgekehrt; die Unteren über die Oberen, die Reichen über die Armen, die Meister über die Gesellen, die Arbeiter über die „Unternehmer", die Konsumenten über die Producenten, die Gäste über den Wirt, die Herrschaften über die Dienstboten, die Unterthanen — für dieses Wort muß man schon um Verzeihung bitten — über die Obrigkeit und umgekehrt; es ist ein Zustand, in dem jedermann wider jedermann ist, es ist der innere Krieg aller gegen alle; der Adel vergoldet seine Stammbäume mit erheiratetem Mammon, Mammonsritter wollen auch wirkliche Ritter werden, bürgerliche behängen sich mit „gnädigen" Titeln, jedes Dienstmädchen ist ein „Fräulein"; dazu will ein Stand es dem andern gleichthun, der ihm „über" ist: Luxus, Genuß-, Erwerbssucht überall. Jeder besteht heute auf seinem vermeintlichen „Rechte"; daß dem Rechte stets seine Pflicht gegenübersteht, hat nur noch im altgermanischen Recht seine Stelle; jeder hält seine Arbeit für die schwerste und klagt über sie, der sogenannte Gebildete meidet jede Berührung mit dem „gemeinen Mann", und wenn einmal einer eine Ausnahme macht, so begegnet er meist einer brutalen Zurückweisung. Weshalb aber dies alles? Weil eben jeder nur das Seine sucht: das Lebensprincip des Zeitgeistes ist die rücksichtsloseste Selbstsucht, diese furchtbare Menschengeißel, die eine Gottesgeißel, eine Zuchtrute ist, und wenn sie als Zuchtrute auf das herzensharte Geschlecht nicht mehr wirkt, zur Vernichtungsgeißel wird.

Gegen ein solch satanisches Lebensprincip kann nur das göttliche Lebensprincip helfen, und das ist kein anderes als die Liebe. Sie ist das „Beste in der Welt", — die Selbstsucht ist das Schlimmste in der Welt —: sie bringt den „Frieden" — die Selbstsucht den Unfrieden —; sie bringt das „Schönste im Leben" — die Selbstsucht aber das Häßlichste.

Dieses Lebensprincip der Liebe gilt es wieder in dieser Welt der Selbstsucht und des Unfriedens, in uns, in unsern Zöglingen einzupflanzen, oder alles wird Flickwerk, dessen Haltbarkeit zweifelhaft bleibt. Je mehr wir Lehrer uns mit Liebe erfüllen, desto mehr werden wir die Wahrheit des Goetheschen Wortes erfahren: „Man lernt von dem, den man liebt." Und wie erlangen wir die Liebe? Indem wir die Werke der Liebe thun gegen alle Bedürftige, seien sie auch Unwürdige — wie würdig sind wir selbst? —, indem wir uns in Gottes Wesen versenken, das ja die Liebe ist, und uns in seine Liebe vertiefen. Dann erhalten wir die Liebe, dieses Lebensprincip, welches ist das „Band aller Vollkommenheit". Wie die Dunkelheit nur durch das Licht, die Kälte nur durch die Wärme, der Un- und Aberglauben nur durch den Glauben vertrieben wird, so die Selbstsucht nur durch die Liebe.

Wenn in diesem Geist Haus, Kirche, Heer und Schule arbeiten und in ihm die Deutschen ihre Selbstzucht ernstlich in die Hand nehmen, dann wird es in unserm Hause bald ganz anders, viel, viel besser bestellt sein. Dazu helfe uns der Allmächtige!" C. Sch.

Ausblicke.

1. Über die Vorbildung der Volksschullehrer.

Die Lehrerbildungsfrage war in den verflossenen Wochen Gegenstand der Verhandlung in der Delegierten-Versammlung des Allgemeinen Sächsischen Lehrerverbandes, der Konferenz der Lehrerbildner Hannovers und Sachsens, sowie auch einer östreichischen Lehrerversammlung in Brünn. Auffällig ist die große Übereinstimmung in den Forderungen bei sämtlichen Referenten. Wir geben im folgenden das Wesentlichste der Verhandlungen auf Grund der angenommenen Leitsätze.

Sämtliche Vortragende betonen die Notwendigkeit einer Trennung von allgemeiner und Berufsbildung (bekanntlich wurde diese Forderung bereits in den von Dörpfeld, Rein und Horn 1881 aufgestellten Thesen erhoben und eingehend begründet — Evang. Schulblatt 1893. Heft 10), weil nur dadurch „eine Erweiterung und Vertiefung sowohl der allgemeinen, wie der Berufsbildung herbeigeführt werden könne." Diese Reform ist unerläßlich, weil „die heutigen Volksschulen ihre Schüler mit einem gegen früher gesteigerten Wissen und Können entlassen, die Anforderungen an die unterrichtliche und erziehliche Thätigkeit des Lehrers gewachsen sind und aus dem Lehrerstande häufiger als früher die Schulleiter und Aufsichtsbeamten hervorgehen." Zur Erweiterung der allgemeinen Bildung wird neben Latein die Aufnahme einer modernen Sprache, und zwar übereinstimmend des Französischen, gefordert. Bezüglich des Musikunterrichts gehen die Wünsche auseinander. Während man von einer Seite demselben als einem wichtigen Bildungsmittel für künftige Lehrer eine größere Sorgfalt zuwenden will, wünschen die andern, daß er mit Ausnahme des Gesang- und Violinunterrichts wieder fakultativ werde. Die Berufsbildung stellt die pädagogischen Berufsfächer und die Thätigkeit in der Seminarübungsschule in den Vordergrund, bringt jedoch mit Rücksicht auf den Beruf des Lehrers einige Fächer, wie Religion, deutsche Sprache und Musik, erst zum Abschluß. Die ganze Vorbildung sollte auf einer einheitlich organisierten Anstalt mit sechs-, bezw. siebenjährigem Kursus erworben werden, so daß der allgemeinen Bildung fünf, der Fachbildung zwei Jahre zuzuweisen sind. Da aber die Einrichtung solcher Seminarien zur Zeit noch unausführbar sein dürfte, so werden folgende Vermittlungsvorschläge gemacht: Die Präparandenanstalten sind in dreiklassige Anstalten mit einer ausreichenden Anzahl von Lehrern und einer fremden Sprache als verbindlichem Unterrichtsfach umzuwandeln. Das Bestehen der Versetzungsprüfung am Schluß des dritten Schuljahres berechtigt zum Eintritt in das Seminar, das zu einem vierjährigen Kursus erweitert wird. Die beiden ersten Seminarjahre bringen die allgemeine Bildung in den meisten Fächern zum Abschluß, worauf eine zweite Versetzungsprüfung die Fähigkeit zum Aufrücken in den Kursus der Berufsbildung darzulegen hat. Letzterer sind die beiden andern

Seminarjahre zuzuweisen.[1]) Die eigentliche Lehrerprüfung wird am Schluß der ganzen Seminarzeit abgelegt, sie umfaßt die pädagogischen Lehrfächer und die Musik. Als wünschenswert wird bezeichnet, daß auch in Zukunft wie bisher die Mehrzahl der künftigen Lehrer die Volksschule durchgemacht habe. Gründe: a) Die minder wohlhabenden und ländlichen Volkskreise haben dem Lehrerstand körperlich, geistig und sittlich tüchtige Kräfte in großer Zahl gestellt. b) Nicht nur aus wirtschaftlichen, sondern auch aus gesundheitlichen und sittlichen Gründen ist es wünschenswert, daß die Knaben, die später eine Lehrerbildungsanstalt besuchen wollen, bis zur Konfirmation im Elternhause bleiben. c) Die Volksschule stattet den künftigen Lehrer mit dem Wissen aus, das er später zu vermitteln hat, schult ihn in der Methode, die er handhaben wird und erzieht ihn in dem Geiste, in dem er erziehen soll. Für die weitere Fortbildung sollen an den Hochschulen Einrichtungen getroffen werden, durch welche tüchtigen Volksschullehrern Gelegenheit geboten wird, ihre wissenschaftliche Bildung zu vertiefen. An der Landesuniversität ist ein besonderer Lehrstuhl für Pädagogik zu errichten; auch ist ein pädagogisches Seminar, verbunden mit einer Übungsschule, zu gründen.

Überblickt man das Ganze der aufgestellten Forderungen, so gewinnt man den erfreulichen Eindruck, daß sich auch in dieser schwierigen Frage eine Klärung der Meinungen vorzubereiten beginnt. Bemerkenswert ist vor allem die Forderung der Aufnahme einer fremden Sprache als eines obligatorischen Lehrgegenstandes, sowie der Beibehaltung selbständiger Vorbereitungsanstalten für die Erwerbung der allgemeinen Bildung. In der oben angeführten Arbeit des Evang. Schulblattes sind die Gründe für beide Punkte eingehend erörtert. Überhaupt wird die ganze Frage an dieser Stelle unter einem viel tiefern Gesichtspunkt behandelt; wir erinnern nur an die geforderte Erweiterung der theoretischen Berufsbildung durch Einführung dreier Fächer: der Volkskunde, der Lehre von der öffentlichen Erziehung und der Lehre von der Amtsführung. Freilich reichen dann die für die Berufsbildung vorgesehenen zwei Jahre nicht aus, besonders, wenn sie noch zum Abschluß einzelner Gegenstände der allgemeinen Bildung teilweise in Anspruch genommen werden sollen. Es dürfte deshalb die im Schulblatt vorgeschlagene Einrichtung: ein vierjähriger Präparanden- und ein dreijähriger Seminarkursus am zweckmäßigsten sein.

---

2. Haushaltungsunterricht in Volks- oder Fortbildungsschulen?

Unter dieser Überschrift bringt „Der deutsche Schulmann" in Nr. 7 eine Abhandlung, von der wir einen Auszug geben.

Es handelt sich hier nicht um die Frage, welchen Nutzen der Haushaltungsunterricht für die heranwachsende weibliche Jugend habe, sondern vielmehr darum, ob derselbe dem Lehrplan der Volksschule einzugliedern, oder Gegenstand besonderer Haushaltungsschulen sein soll.

---

[1]) Die Seminarlehrer sollen (in der Regel) akademische Bildung aufweisen. Neben der erforderlichen wissenschaftlich-theoretischen Bildung müssen sie unbedingt eine durch mindestens fünfjähriges Wirken an einer Volksschule erworbene praktische Erfahrung besitzen. Da die praktische Anleitung an der Übungsschule ein wesentliches Moment der Lehrerbildung ist, so müssen an der Übungsschule ältere bewährte Schulmänner thätig sein.

Zunächst wird das Urteil Föses aus Gießen angeführt, welcher über die Erfahrungen berichtet, die man im Großherzogtum Hessen gemacht hat. Dort ist in allen größeren Städten hauswirtschaftlicher Unterricht eingeführt, in einigen ist derselbe in die Schulzeit verlegt, in andern, wie in Darmstadt, Offenbach und Gießen, sind besondere Schulen errichtet. In letzterer Stadt werden alljährlich zwei achtwöchentliche Kurse abgehalten, in denen aus der Schule entlassene Mädchen im Kochen, Nähen, Flicken, Maschinennähen, Bügeln ꝛc. angeleitet werden. Der Unterricht, welcher täglich sieben Stunden umfaßt, wird von zwei hierzu besonders vorgebildeten Lehrerinnen erteilt. Die Kurse waren bisher gut besucht, und das Interesse hat sich bei den Mädchen, besonders auch bei den Müttern in erfreulicher Weise gesteigert. Daß die Schülerinnen mit Aufmerksamkeit und Freude sich am Unterricht beteiligen, liegt zum nicht geringen Teil auch daran, daß sie nicht durch die Arbeit mehrerer voraufgegangener Schulstunden ermüdet sind. Wollte man aber neben den 32 wöchentlichen Unterrichtsstunden, die für die Mädchen der Oberklasse außer dem im letzten Schuljahr eintretenden Konfirmandenunterricht angesetzt sind, noch sechs bis acht Stunden Kochunterricht verlangen, so hieße das die Kräfte der Kinder über Gebühr anstrengen und ihnen die notwendige Zeit zur Erholung rauben. Durch das Zuviel und Zuvielerlei würden die Kinder körperlich geschädigt, zerstreut, gedankenlos und oberflächlich gemacht werden. Es bedeutet auch eine Verkennung der eigentlichen Aufgabe der Volksschule, wenn man sie immer mehr zu einer Fachschule für die wirtschaftliche Ausrüstung im spätern Leben umgestalten will. „Arme Volksschule," ruft Kellner klagend aus, „wann wirst du doch aufhören, ein Experimentierfeld für die verschiedenen Zeitströmungen zu sein. Wann wird man es fassen und begreifen, daß dir in der Bildung des innern Menschen das höchste Ziel gesetzt ist, und daß hiervon auch das äußere Glück abhängt?" Auch aus rein äußerlichen Gründen ist eine Eingliederung des Haushaltungsunterrichts in den Lehrplan der Volksschule abzuweisen. Schwach veranlagte und häuslich vernachlässigte Kinder, die in der Regel nicht die Oberstufe erreichen, würden dann von der Teilnahme an diesem Kursus ausgeschlossen, und gerade diese Kinder bedürften eines solchen Unterrichts in erster Linie.

Zu demselben Ergebnis kommt „eine auf dem socialen Gebiet hervorragend unterrichtete Dame." Sie tritt für die Einrichtung weiblicher Fortbildungsschulen ein, um „dem weiblichen Geschlecht ebenso wie dem männlichen ein weiteres Jahr zu seiner für das ganze Leben wahrlich nicht zu unterschätzenden Ausbildung zu geben." Die Wichtigkeit derselben liegt auf der Hand, denn das Wohl und Wehe des Staates, der Gemeinde, der Familie ist „nicht nur von der bevorzugten Ausbildung des zukünftigen Mannes, sondern ebenso gut, wenn nicht noch mehr, von einer tüchtigen volkswirtschaftlichen Schulung der Frau abhängig." Der Unterricht soll obligatorisch sein und auf ein Jahr ausgedehnt werden. „Die praktisch zur Anwendung zu bringenden Fächer würden sein: Waschen, Bügeln und Kochen des Vormittags, Nähen, Stopfen, Flicken und die für jeden geregelten Haushalt notwendigen Anfangsgründe der Buchführung, sowie der Berechnung der gekochten Speisen des Nachmittags." Daß auf diesem Wege ein Stück socialer Not gehoben werden kann, ist keine Frage, denn durch diese Schulen werden nicht nur „tüchtige Dienstmädchen und, je nach der weitern Ergreifung eines besondern Berufes, ebenso tüchtige Gehilfinnen in allen Zweigen des Lebens zugeführt, sondern auch für die Zukunft tüchtige, die Gesundheit und den Wohl-

stand fördernde Hausfrauen erzogen, die das Armenbudget entlasten helfen." Es ist natürlich selbstverständlich, daß mit der praktischen Schulung eine Vertiefung der in der Volksschule gelegten Grundlage zur sittlichen Bildung Hand in Hand gehen muß.

Gegen die Einführung des Kochunterrichts in den Lehrplan der Mädchen-Volksschulen wendet sich auch Professor Dr. Kamp aus Frankfurt a. M. Er weist darauf hin, daß durch Vorwegnahme dieses Lehrgegenstandes seitens der Volksschule das Interesse verflüchtigt und so geschwächt werde, daß auch die spätere Lehrzeit in der dafür berufenen Fortbildungsschule es nicht mehr zur vollen Geltung zu bringen vermag.

Auf diesem Wege würde die Volksschule allmählich zu einer „Lebensschule" ausarten, die mit ihrer Forderung der „besten Belehrung in allen Lebenswerten barer Unsinn wäre." Darum warnt Kamp: „Deutsche Schule, sei auf der Hut, wahre dich gegen die Einschiebung von Lehrstoffen und Unterrichtsgegenständen, die dir fremd sind. Schütze dich davor mit aller Kraft um der Jugend willen, der du dein lichtes, der Allgemeinbildung erbautes Haus licht und frei von Eindringlingen erhalten mußt. Sieh in der Fortbildungsschule deine beste Freundin und stärkste Mitarbeiterin für alle die Aufgaben, welche nicht vom Leben übernommen werden können, sondern unterrichtsmäßig zu lösen sind, aber zu verschiedenen Lebenszeiten in Schulen von verschiedener Art."

„Der volkswirtschaftliche Unterricht gehört also grundsätzlich nicht in die Volksschule, sondern da, wo das Haus in dieser Hinsicht nicht seine Schuldigkeit thut, in die Mädchen-Fortbildungsschule."

---

3. Vereinigung von Lehrern aller Unterrichtsanstalten.

Von einer Einrichtung, die in Lehrerkreisen mit großer Freude begrüßt werden wird, berichtet man aus Greifswald. Angeregt durch Professor Dr. Bernheim haben sich 40 Professoren der Universität, viele Lehrer des Gymnasiums, der Real- und höhern Mädchenschule mit Volksschullehrern zu gemeinsamem Gedankenaustausch verbunden. Der Veranstalter dieser hochbedeutsamen Vereinigung wies in seiner Rede auf die Gemeinsamkeit der Interessen aller Schulkategorien hin. Wissenschaft und Methode hängen auf das innigste zusammen; sie stehen im Verhältnis des gegenseitigen Gebens und Nehmens. Die Universität hat demnach nicht nur enge Beziehung zum Gymnasium, sondern auch zu der Volksschule als der „hohen Schule der Methode, in der der Strom der Pädagogik am kräftigsten fließt." „Wir bauen," betonte der Redner, „alle an einem Werke, und es kann keinem von uns gleichgültig sein, wie an der Spitze, wie an der Basis gearbeitet wird; denn die Volksbildung ist ein Ganzes." Nach Darlegung der Organisation der neuen Vereinigung schloß der Vortragende mit den Worten: „Sollten wir scheitern, so kann uns der Versuch nur zur Ehre gereichen, haben wir aber Erfolg, so schaffen wir vielleicht etwas, das im deutschen Vaterlande vorbildlich wirkt."

Wir weisen auf diese eigenartige Veranstaltung mit besonderm Nachdruck hin; der Volksschule speciell muß eine solche gemeinsame Arbeit zu großem Segen gereichen. Unsere Zeit drängt, wie ein Mitglied der Vereinigung hervorhebt, auf schnelle Verbreitung der Resultate wissenschaftlicher Forschung. Des-

halb droht die Gefahr, daß unfertige und ungeklärte Anschauungen auch in die Schule eindringen. Darum ist es von nicht zu unterschätzender Bedeutung, wenn die Wissenschaft uns nicht nur hinsichtlich des Stoffes, sondern auch der Methode beratende Unterstützung angedeihen läßt. Umgekehrt wird aber auch der Vertreter der Wissenschaft von der Praxis der Schule erhebliche Förderung für seine Unterrichtsweise erfahren können.

Ähnliche Erwägungen, wie die, welche in Greifswald zur Gründung der Vereinigung geführt haben, hatten bereits früher den hochverdienten ehemaligen Direktor der Francke'schen Stiftungen, Dr. Frick, veranlaßt, Gymnasial- und Volksschullehrer zu gemeinsamer Arbeit aufzurufen. Auch ihm erschien die Volksbildung als ein Ganzes, aber er wollte die Einheit der Erziehungsarbeit nicht bloß in einer äußerlichen Vereinigung der Lehrer gewahrt wissen, sondern sie vor allen Dingen in der Schulorganisation zum Ausdruck gebracht sehen. So führte ihn die „Gemeinsamkeit der Interessen aller Schulkategorien" auf eine Reform des Schulwesens. Auf dem dritten Evangelischen Schulkongreß in Stuttgart 1884 hielt er einen äußerst gehaltvollen Vortrag über die „Einheit der Schule", in welchem er die Idee eines gemeinsamen elementarischen Unterbaues für sämtliche Schulgattungen vertrat. Und in seinem kleinen Schulstaate setzte er diese Forderung in die Praxis um, indem er „fast alle Glieder dieser vielseitigen Anstalt zu einer großen innern Einheit verband." Wie endlich Frick auch die Bedeutung der Volksschule würdigte, bezeugt seine Antwort an die Halle'sche Lehrerschaft auf ihren Glückwunsch zur Feier seines Direktorjubiläums, worin er die Volksschule als einen „Jungbrunnen für die höheren Schulen" bezeichnete.

---

4. Über Alkoholgenuß der Schulkinder.

Die „Evang. Volksschule" enthält in Nr. 18 vom 23. November des verflossenen Jahres folgende Notiz:

Recht bedauerliche Ergebnisse hat eine Nachforschung zu Tage gefördert, die in einer Bonner Volksschule über den Alkoholgenuß der Kinder angestellt worden ist. Während sich etwa 16 Prozent fanden, die gar keine Milch mögen und trinken, war unter 247 Kindern, Knaben und Mädchen, des zweiten und dritten Schuljahres, also Kindern im Alter von etwa 7—8 Jahren, nur ein einziges zu finden, das überhaupt noch keine geistigen Getränke, Wein, Bier oder Branntwein genossen. Nur 67, also nur etwa 25 Prozent, hatten wenigstens noch keinen Branntwein (Cognac, Liqueur oder dergleichen) getrunken. Außerordentlich groß dagegen war die Zahl derjenigen, die schon häufiger Wein und Bier, auch in nicht unerheblichen Quantitäten, erhielten. Täglich ein- oder auch mehrmaliger Genuß von Wein oder Bier fand sich bei 110 Kindern; 20 Kinder, also 8 Prozent, erhielten von ihren Eltern täglich Branntwein, meist in der Form von Cognac, zur Stärkung. Es ließ sich leicht feststellen, daß diejenigen Kinder, die öfter oder gar regelmäßig geistige, besonders gebrannte Getränke erhielten, in der Schule durch Aufmerksamkeit und Fortschritte am wenigsten befriedigten. Daß diejenigen, glücklicherweise nicht zahlreichen Kinder, die schon vor Beginn des Schulunterrichts, sogar morgens früh zu oder anstatt der Morgenmilch geistige Getränke erhalten, Rotwein oder Tokayer, in den ersten Stunden nachher nur als hindernder Ballast in der Schule sitzen, bedarf keiner

besonderen Feststellung. Interessant ist auch die Thatsache, daß die Verabreichung von Cognac oder Branntwein zur Stärkung viel mehr bei Mädchen stattfindet als bei Knaben, von 127 Mädchen bei 17, dagegen nur bei dreien unter 130 Knaben. Wie man sieht, bedarf es auch hier noch vieler Arbeit der Ärzte, Lehrer und Mäßigkeitsvereine, bis weitere Kreise zu der Überzeugung kommen, daß die geistigen Getränke keine Nahrungs- und Kräftigungsmittel sind, sondern ein Genußmittel, und zwar ein recht gefährliches und für Kinder in erhöhtem Maße verwerfliches.

Diese Zeilen bedürfen keines Kommentars, sie sprechen deutlich genug. Es wäre wünschenswert, wenn auch an andern Orten ähnliche Erhebungen, besonders hinsichtlich der Folgen des Alkoholgenusses für das intellektuelle und sittliche Verhalten der Kinder angestellt würden.

---

5. Eine beherzigenswerte Mahnung an die Lehrer des Deutschen.

Das Novemberheft der „Deutschen Schule" enthält folgende Bemerkung Lyons aus der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht".

„Solange eine Sprache lebendig ist, wird es stets in ihr einen Zeitpunkt geben, wo eine alte Wendung, die bisher für die allein richtige galt, mit einer neuen, die bisher als Sprachfehler galt, kämpft, bis endlich die alte vollständig erliegt und die neue die alleinige Herrschaft erlangt. Es muß also für viele Schwankungen einen Zeitpunkt geben, wo sowohl die alte als auch die neue Wendung gleichberechtigt erscheinen, und wo demnach beide als sprachrichtig erklärt werden müssen, wenn wir nicht die freie Entwicklung schädlicherweise hemmen und damit das Leben der Sprache stören und unterdrücken wollen. Daher müssen wir auch in die Schulgrammatik unbedingt den Begriff der sprachrichtigen Schwankungen einführen und die Schüler schon in den mittleren Klassen belehren, daß sehr oft zweierlei, ja viererlei und fünferlei gleichrichtig sein kann. Es sind grammatische Kinderkrankheiten, wenn man solche Schwankungen, die gerade das erfreuliche Zeichen eines gesunden und kräftigen Sprachlebens sind, bekämpft; wer über jene hinaus ist, läßt sie nicht nur ruhig bestehen, sondern hat eine herzliche Freude daran. Man lasse also, namentlich auch bei den mündlichen Vorträgen und auch in den Aufsätzen, unsere Jungen etwas mehr reden und schreiben, wie ihnen der Schnabel gewachsen ist. Man stutze und korrigiere nicht fortwährend, wenn auch ein mundartlicher Ausdruck und eine derbe volkstümliche Wendung unterläuft. Also weniger rote Tinte und mehr Freiheit! Die Angst vor dem Fehler muß vor allem dem Schüler genommen werden; denn sie ist das Haupthemmnis aller gesunden Sprachentwicklung."

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Philosophie.

1 **Wahle, Dr. Richard**, Prof. der Philosophie an der Universität Czernowitz: **Das Ganze der Philosophie und ihr Ende.** Ihre Vermächtnisse an die Theologie, Physiologie, Ästhetik und Staatspädagogik. Mit 60 Figuren in Holzschnitt. Zweite unveränderte Ausgabe. Wien und Leipzig 1896, W. Braumüller. 539 S. 4 M.

Der Verfasser bezweckt mit seinem Werke nichts Geringeres, als das ganze stolze, wissenschaftliche Gebäude, das wir Philosophie nennen, von Grund aus zu zerstören. Er ist der Ansicht, daß die Philosophie sich bisher fast ausschließlich mit Dingen

beschäftigt habe, deren Erkenntnis uns für immer verschlossen sei. Mit seiner Kritik, die viel schärfer sei als die Kantsche, will er jeder Spekulation und Hypothese das Grab bereiten. Zu diesem Zwecke unternimmt er eine Wanderung durch „das Ganze der Philosophie" und findet dabei „eine Flut von Irrtümern, aber nur wenige spärliche Wahrheiten." Die Logik ist weder eine Wissenschaft, noch eine Kunst, sondern lediglich eine Registrierung selbstverständlicher, auf der flachen Hand liegender Gewißheiten. Höchstens als Übung im Denken hat sie einigen Wert. Die Metaphysik spekuliert über die allgemeinen Begriffe wie Raum, Zeit, Sein, Substanz, Materie, Kraft, Veränderung u. s. w. Alles, was sie darüber vorgebracht hat, ist fauler Zauber. Jene Begriffe sind vollständig inhaltsleer; sie sind nichts als Merkzeichen unsrer Unwissenheit, leere Seufzer der Sehnsucht nach einem Wissen. Auch die Religionsphilosophie hat bisher durchaus auf Irrwegen gewandelt. Sie vermag das Dasein Gottes nicht zu beweisen, freilich auch nicht das Gegenteil. Nur ahnen können wir ein göttliches Wesen, auf das uns die in der Welt sonst unerklärlichen Phänomene des Schmerzes und der Liebe hinweisen. In ebenso großen Irrtümern befangen ist die Psychologie, die der Verfasser am ausführlichsten behandelt. Sie hat nur die Aufgabe, „den phänomenalen Bestand an Ereignissen zu ermitteln, für welche die Physiologie die Gesetze der Entstehung, Successionen und Ursachen eruieren soll, kurz, dieser Physiologie klare, aus der Umhüllung vulgärer Worte gelöste Thatsachen vor Augen zu legen. Diese Psychologie ist keine eigentliche Wissenschaft, denn sie lehrt nichts und erklärt nichts, sondern reinigt nur ein durch Worte getrübtes, zufällig in seiner Auffassung erschwertes Material für eine wirklich aufklärende Wissenschaft." Statt diese Aufgabe zu leisten, hat sie mit anderen Dingen sich beschäftigt und immer neue Irrtümer und Verkehrtheiten aufeinander gehäuft, wie der Verfasser sehr ausführlich nachzuweisen versucht. Gleich mangelhaft ist die Ästhetik. Endlich die Ethik eine Wissenschaft zu nennen, war und ist eine Lächerlichkeit, da sie gar nicht imstande ist, ihre Lehren wirklich zu begründen und die Menschen von der Notwendigkeit ihrer Befolgung zu überzeugen. Was gut oder böse ist, darüber bedarf es nicht vieler Belehrung, die Hauptsache ist, wie man die Menschen dahin bringt, das Gute zu thun und das Böse zu lassen. Diese Aufgabe löst nur eine autoritative Ethik, die religiöse Ethik, die die sittlichen Forderungen als Gebote Gottes lehrt, und für solche, die mit der Religion gebrochen haben, eine Staatsethik, deren Norm das Wohl der Staatsbürger ist.

Wie man sieht, kommt der Verfasser bei einem fast vollständigen Agnostizismus an. Was ihm an philosophischen Erkenntnissen übrig bleibt, ist meist negativer Art; das Positive beschränkt sich auf eine kleine Summe von Lehren. Diese aber glaubt er jeder Kritik gegenüber so sicher wie die mathematischen Wahrheiten.

Der Verfasser spricht, um einen Ausdruck Fr. Vischers zu gebrauchen, mit der Zuversicht aller sieben Weisen Griechenlands. Er glaubt „jeden Standpunkt für metaphysische Aussichten für immer zerstört zu haben." Nach seinen Betrachtungen hält er „jede neue Systembildung für ausgeschlossen, weil sie die Waffen enthalten, jeden neuen diesbezüglichen Versuch abzuwehren." „Jeder Ansatzpunkt zu neuem Philosophieren, jeder Krankheitsherd philosophischer Spekulationen wurde vernichtet."

Wir vermögen diese Zuversichtlichkeit des Verfassers nicht zu teilen. Zunächst erscheint es uns fraglich, ob wirklich schon die Grenzen unserer Erkenntnis liegen, wo der Verfasser sie abstedt, oder ob nicht ein vorsichtiges Denken sich darüber hinauswagen darf. Aber selbst wenn er recht hätte, das „metaphysische Bedürfnis" im Menschen ist so stark, daß er niemals sich abhalten lassen wird, im Denken die Grenzen der Erfahrung zu überschreiten, um den letzten Gründen der Erscheinungen nachzuspüren. Darum wird die Philosophie bestehen, solange es denkende Menschen giebt. Endlich aber machen auch die eignen positiven Aufstellungen des Verfassers keineswegs den Eindruck jener fraglosen über alle Kritik erhabenen Gewißheit, wie sie den mathematischen Wahrheiten innewohnt.

Trotzdem halten wir das Buch für eine beachtenswerte Erscheinung. Es regt überall zum Nachdenken an und ist geeignet, den kritischen Blick zu schärfen. Philosophisch gebildete Leser, aber auch nur solche, werden es nicht ohne Gewinn lesen.

Erwähnt sei noch, daß das umfangreiche, 529 S. in Lexikon-Oktav umfassende und vorzüglich ausgestattete Werk nur 4 M. kostet, ein für philosophische Bücher geradezu beispiellos niedriger Preis.

2. **Vischer, Fr. Th.: Das Schöne und die Kunst.** Zur Einführung in die Ästhetik. Vorträge, für das deutsche Volk herausgegeben von Rob. Vischer. Mit dem Bildnis des Verfassers. 2. Aufl. Stuttgart 1898, Cottasche Buchhandlung.

Ein köstliches Buch, das nicht nur über Ästhetik belehrt, sondern auch selbst ästhetischen Genuß gewährt und an dem jeder Leser seine helle Freude haben muß. In wunderbar einfacher, klarer und schöner Sprache, die auch, wo es angebracht ist, das Derbe und Drastische nicht verschmäht, fließt der Redestrom dahin. Da ist nichts von trockener, gelehrter Erörterung und Begriffsspalterei, sondern überall lebenswarme und frische Darstellung, der man die Begeisterung des Verf. für seinen Gegenstand abfühlt.

Man merkt es den Vorträgen nicht an, daß sie, wie das Vorwort berichtet, vom Herausgeber, dem Sohne des großen Ästhetikers, mit vieler Mühe aus Stenogrammen, Kollegienheften, Dispositionen und Notizen zusammengestellt und bearbeitet sind. Sie erscheinen vielmehr wie aus einem Guß, und der Herausgeber kann mit Befriedigung auf seine Arbeit zurückblicken, durch die er sich ein nicht geringes Verdienst erworben hat und für die ihm mancher Leser im Geiste dankbar die Hand drücken wird.

In der Einleitung erörtert der Verfasser die Bedeutung und den Wert der Ästhetik und begegnet den Bedenken, die man gegen diese Wissenschaft erhoben hat. Im ersten Hauptteil (S. 24—224) behandelt er dann die allgemeinen ästhetischen Begriffe, das Schöne in seinen verschiedenen Formen und seinen Gegensatz, das Häßliche, sowie die künstlerische Phantasie. Der zweite Hauptteil (S. 224—308) hat die Kunst im allgemeinen zum Gegenstand. Wir sehen, wie ein Kunstwerk im Geiste des Künstlers entsteht und wie es im toten Stoffe zu lebendiger Wirklichkeit gestaltet wird. Wir erhalten Belehrung über die Verschiedenheit der künstlerischen Auffassung, über den künstlerischen Stil, die verschiedenen Arten der Künste und endlich über das Kunstgewerbe.

Nicht mit allen Ausführungen des Verfassers sind wir einverstanden. In der Polemik gegen die Formalästhetik wird er der gegnerischen Anschauung nicht gerecht, und die dagegen vorgebrachten Gründe erscheinen uns nicht recht stichhaltig. Am wenigsten vermögen wir den Bemerkungen über die Religion zuzustimmen, aus denen überall der Hegelsche Pantheismus durchleuchtet. Auch sonst finden wir in dem Buche noch manche veraltete Hegelsche Gedanken und Ansichten. Doch über dergleichen Dinge kann auch der Andersdenkende hinweglesen und braucht sich dadurch den Genuß und die Freude am Ganzen nicht stören zu lassen.

3. **Flügel, O.: Die Sittenlehre Jesu.** 4. Aufl. Langensalza, H. Beyer u. Söhne. 1,20 M.

Der Verfasser giebt in diesem Schriftchen eine zusammenhängende, nach gewissen Gesichtspunkten pragmatisch geordnete Darstellung der Sittenlehre Jesu, wie das schon oft versucht worden ist und immer wieder von neuem versucht werden wird. Denn das Bedürfnis eines richtigen Verständnisses und eines tieferen Eindringens in den Geist dieser Lehren kann sich nicht damit befriedigen und hat sich auch thatsächlich niemals damit begnügt, dieselben so vereinzelt aufzufassen, wie sie gelegentlich gegeben und gelegentlich uns mitgeteilt sind. Vielmehr war die christliche Sittenlehre von jeher darauf gerichtet, einesteils das, was begrifflich zusammengehört und insbesondere einander zur Ergänzung dient, zusammenzufassen, und andrerseits das Nichtzusammengehörende gebührend auseinander zu halten, da das sittlich Gute nicht etwas Einförmiges, sondern ein Vielförmiges ist.

In der Einleitung begegnet der Verfasser den Bedenken, die gegen eine solche Behandlung der Sittenlehre Jesu geltend gemacht werden können. Der wichtigste Einwand ist der Vorwurf, daß an die Sittenlehre Jesu ein ihr völlig fremdes philosophisches System als Maßstab angelegt werde, wodurch die Gefahr entstehe, daß das Aufzufassende und zu Beurteilende falsch oder einseitig aufgefaßt, vielleicht auch umgedeutet werde. Der Verfasser giebt diese Gefahr zu, zeigt aber zugleich, wie sie vermieden werden kann. Es folgt nun die zusammenhängende Darstellung der ethischen Lehren Jesu, wobei die Ideenlehre Herbarts die ordnenden Gesichtspunkte liefert. Die Darlegung zeigt unwiderleglich, daß das Herbartsche System der Sittenlehre Jesu vollkommen gerecht wird, daß diese ohne Zwang und ohne Rest in jenem aufgeht, wie ja auch Ueberweg, der bekannte Geschichtschreiber der Philosophie urteilt, daß in der Ethik Herbarts „der wahrste philosophische Ausdruck des durch das Christentum begründeten ethischen Bewußtseins zu finden sei".

Das schöne Schriftchen, das jetzt bereits in vierter Auflage vorliegt, ist sicherlich vielen Lesern des Schulblattes schon bekannt. Denen aber, die es noch nicht kennen, sei es hiermit angelegentlich empfohlen. Es ist nicht nur vorzüglich geeignet, ein

tieferes Verständnis der ethischen Lehren Jesu zu vermitteln, sondern es enthält auch für den, der zwischen den Zeilen zu lesen versteht, sehr wertvolle pädagogische Gedanken.

4. **Arthur James Balfour: Die Grundlagen des Glaubens.** Einleitende Bemerkungen zum Studium der Theologie. Genehmigte Übersetzung und Geleitwort von Robert König. Bielefeld und Leipzig 1896, Velhagen & Klasing. Geb. 5 M.

Das Buch hat in England großes Aufsehen erregt und eine außerordentliche Verbreitung gefunden. In wenigen Monaten waren fünf starke Auflagen verkauft. Ohne Zweifel hat der Name des Verfassers viel dazu beigetragen. Wenn ein hochgestellter und angesehener Staatsmann über philosophische und religiöse Fragen schreibt, so mißt man dem leicht eine besondere Bedeutung bei, obwohl sein Urteil in diesen Dingen in Wirklichkeit nicht mehr wiegt als das andrer Sterblicher. Indessen das Buch verdient wirklich Beachtung, und der Übersetzer hat auf Dank Anspruch, daß er es einem größeren Kreise deutscher Leser zugänglich gemacht hat.

Der Zusatz auf dem Titel des Buches, „Einleitende Bemerkungen zum Studium der Theologie," ist leicht irreführend. Nur gegen den Schluß hin werden einige eigentlich theologische Dinge erörtert, sonst behandelt der Verfasser ausschließlich philosophische Fragen, aber es sind Fragen, die für die Theologie und die Religion von höchster Wichtigkeit sind. Er liefert eine umfassende Kritik der antichristlichen naturalistischen Weltanschauung, indem er erstens deren verderbliche praktische Konsequenzen zeigt, die eine „Umwertung aller Werte" herbeiführen würden, und zum anderen ihre wissenschaftliche Unzulänglichkeit darthut. Auf Grund dieser Kritik sucht er dann die Grundlinien einer philosophischen Weltauffassung zu zeichnen, die nicht nur den tiefsten Bedürfnissen des Menschenherzens Genüge leistet, sondern auf der auch als einem festen Fundamente die Theologie ihre Lehrgebäude errichten kann.

Das Werk ist keine Apologetik im gewöhnlichen Sinne des Wortes, keine „wissenschaftliche Rechtfertigung" der einzelnen christlichen Glaubenslehren; es will nur die philosophischen Grundlagen der christlichen Weltanschauung festlegen. „Denn — so heißt es mit Recht in der Einleitung —, der entscheidende Kampf um die Theologie wird außerhalb ihrer eigenen Grenzen durchgefochten. Nicht über rein religiöse Streitigkeiten wird die Sache der Religion verloren oder gewonnen. Die Urteile, die wir uns über ihre besonderen Probleme bilden, werden gewöhnlich durch unsre allgemeine Weltanschauung festgestellt. Diese Anschauung wird aber — soweit Argumente sie überhaupt bestimmen — von so umfassenden Argumenten bestimmt, daß nur in den wenigsten Fällen die Theologie mehr Eigentumsrecht auf sie beanspruchen kann, als die Philosophie der exakten Wissenschaften und die Ethik."

Das gedankenreiche Buch enthält schneidige Waffen zur Bekämpfung des Naturalismus und bildet eine sehr wertvolle Bereicherung unserer, leider nicht immer auf der Höhe stehenden apologetischen Litteratur. Wir wünschen ihm recht viele Leser, machen aber noch darauf aufmerksam, daß es nicht gerade leicht geschrieben ist und darum Leser voraussetzt, die etwas an philosophisches Denken gewöhnt sind.

5. **Johannes Bernhard: Friedrich Nietzsche Apostata.** Lübeck 1898, Lübcke & Hartmann. 56 S. 1 M.

Die Schriften und Aufsätze über Nietzsche sind bald nicht mehr zu zählen. Wer ihrer ein halbes Dutzend für und wider gelesen hat, dem stößt nicht leicht etwas Neues mehr auf. Auch das vorliegende Werkchen bringt nicht vieles, was nicht schon von andern gesagt ist. Das soll kein Vorwurf für den Verfasser sein; es läßt sich eben nicht viel Neues mehr sagen. Namentlich eine Bekämpfung Nietzsches vom christlichen Standpunkte aus wird und muß im wesentlichen immer auf dieselben Gedanken hinauslaufen. Im übrigen können wir das Schriftchen bestens empfehlen. Es bringt eine gute Charakteristik der Eigenart Nietzsches, die Lehren des Philosophen sind durch zahlreiche geschickt ausgewählte Citate aus seinen Schriften illustriert, die Kritik ist maßvoll, aber bestimmt und treffend. — Nachdem der Verfasser den Philosophen und Schriftsteller Nietzsche im allgemeinen charakterisiert hat, erörtert er eingehend seine Stellung zum Christentum und zur Moral. Dann folgen kritische Bemerkungen, die namentlich die vielen Widersprüche in Nietzsches Denken aufzeigen und die verderblichen Konsequenzen seiner Weltanschauung darlegen. Es wird weiter der Einfluß dieser Lehre auf die belletristische Litteratur gestreift und zum Schluß die christliche Liebe in ihrer weltüberwindenden Macht dem harten Egoismus der Antimoral Nietzsches gegenübergestellt.

Elberfeld. W. Fick.

Verantwortlicher Schriftleiter G. von Rohden in Düsseldorf-Derendorf.

Evangelisches Schulblatt.

Februar 1899.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Über den ersten Religionsunterricht.

(Ein Beitrag zu seiner psychologischen Begründung.)

Von H. Möhn.

Es giebt wohl, vielleicht mit alleiniger Ausnahme des Deutschen, kein anderes Unterrichtsgebiet, das man mit solchem Eifer und mit solcher Wärme angebaut hätte, wie dasjenige der Religion. Und das ist erklärlich. Selbst wenn man mit Herbart den sittlichen Charakter als Ziel der Erziehung ansieht, kann man nicht umhin, den Schwerpunkt der erzieherischen Thätigkeit in den Religionsunterricht zu legen, wie viel mehr dann, wenn der Endzweck aller Erziehung, wie neuerdings wieder, mehr religiös gefaßt wird.[1]) Auf den Ausbau eines Unterrichtszweiges aber, dem diese Bedeutung zukommt, kann begreiflicherweise nicht Wert genug gelegt werden. Ist es nun zu verwundern, daß man trotzdem gerade hier von einigenden Grundsätzen im allgemeinen noch ziemlich weit entfernt ist? Wohl kaum! Da giebt's der Gründe mancherlei. Wie kann beispielsweise davon die Rede sein, wenn die Zielbestimmung immer noch so schwankend ist, wie heute, oder wenn über die Art und Weise der Berücksichtigung der psychischen Entwicklung immer noch keine Übereinstimmung herrscht? Zu verwundern ist es also nicht, in gewissem Sinne nicht einmal zu beklagen. „Das Bess're ist der Feind des Guten."

Was aber im Interesse einer gesunden Erziehung außerordentlich bedauert werden muß, ist der Umstand, daß die pädagogische Praxis nicht immer die dauernden Erfolge aufzuweisen hat, die man nach dem Stand der Theorie eigentlich von ihr erwarten dürfte. Wer die heranwachsende Jugend aufmerksam beobachtet, kann sich dieses Gedankens nicht erwehren. Es ist nicht alles, wie es sein sollte. Einer Vernachlässigung des Religionsunterrichtes aber ist das, wie schon angedeutet, wahrlich nicht zuzuschreiben. Es sind andere Gründe. Mögen dieselben immerhin teilweise außerhalb der Grenzen des Schulgebietes liegen, eine Ursache finden wir auch innerhalb derselben. Es lastet vielfach ein Druck auf dem Religionsunterricht, der seine freie Entfaltung hindert und ihn seiner schönsten Früchte beraubt. Was schon ein Dörpfeld mit der ganzen Wärme seiner pädagogischen Überzeugung bekämpfte, das Übermaß des reli-

[1]) Siehe auch: v. Rohden, Das letzte Ziel der Erziehung, Ev. Schulbl., Heft 1, 1898.

giösen Memorierstoffes, ist es verschwunden? Die Klagen wegen Überbürdung und Überhäufung, sind sie verstummt? Wer in der Praxis steht, ist um die Antwort nicht verlegen. Die keimende Pflanze durchbricht den leichten, lockern Boden und wendet sich der Sonne zu, aber sie verkümmert oder erstickt, wenn sie überschüttet wird. Wie viel junge Seelen verkrüppeln unter dem Druck des religiösen Memorierstoffes, weil sie keinen Raum finden zu freier Entfaltung. Überhäufung und Überbürdung! Könnte man doch mit einem Blick überschauen, was sie bei bester Absicht schon verdorben haben; vermöchte man sie allgemein als das zu erkennen, was sie wirklich sind, als die schlimmsten Feinde aller tieferen religiösen Gesinnung — wahrlich, es würde anders werden! Wo immer die Schuld liegen mag, am unterrichtenden Lehrer, oder am vorgeschriebenen Lehrplan, für den der Lehrer persönlich nicht verantwortlich ist — es sollte endlich ernst gemacht werden mit einer Forderung, die schon so lange erhoben ist.

Aus diesen und ähnlichen Erwägungen heraus sind die nachfolgenden Ausführungen geschrieben. Sie betreffen allerdings nur den ersten Unterricht in der Heilsgeschichte. Aber es ist doch wohl nicht zu verkennen, daß gerade er einer besondern Berücksichtigung bedarf, daß gerade hier mehr verdorben werden kann, als später je wieder gut zu machen ist. Die einzig sichere Basis für ihn giebt die Psychologie ab. Darum soll im Nachfolgenden versucht werden, ihn lediglich auf dieser Grundlage zu betrachten. Es wird sich zeigen, daß eine Überhäufung mit Stoff gerade in den beiden ersten Schuljahren die allerübelsten Folgen nach sich ziehen muß, und daß das Gemüt der Kinder nur dann wirklich ergriffen werden kann, wenn in der Darbietung weise Maß gehalten wird.

Wir greifen zunächst kurz auf die Bestrebungen und Ausführungen Zillers zurück, so weit sie unsere Frage berühren. Denn erst sie haben den Anstoß gegeben, beim Religionsunterricht ernstlich die geistige Entwicklung ins Auge zu fassen. Nicht, als ob man sich früher nicht um die Fassungskraft der Schüler gekümmert habe; man schrieb und sprach recht viel darüber. Aber dem Religionsunterricht, wie ja auch dem übrigen Unterricht, streng wissenschaftliche Richtlinien auf Grund der seelischen Entwicklung des Kindes gegeben zu haben, ist, wenn wir hier von den allerdings grundlegenden Herbartschen Arbeiten einmal absehen wollen, das Verdienst Zillers. Und dies Verdienst bleibt ihm, mag man auch über seine weiteren Konsequenzen denken, wie man will. Die Ideen Zillers hätten schönere Früchte getragen, wenn man sich mehr an den Kern derselben, als an die weiteren Ausführungen gehalten hätte. Leider aber hat man vielfach mit den Schlußfolgerungen auch die Prämissen fallen lassen, nicht zum Segen für die Entwicklung des Religionsunterrichts.

Bekanntlich fußt Ziller auf einem Parallelismus, der zwischen der Entwicklung der Menschheit überhaupt und derjenigen des Individuums angeblich bestehen soll und auch anscheinend mit gewissen Einschränkungen wirklich besteht.

Schon Lessing[1]) hat ja die Frage aufgeworfen, ob dieser Parallelismus für die Erziehung wohl von Belang sei, sie aber offen gelassen. Ziller bietet nun in den beiden ersten Schuljahren aus psychologischen Gründen nicht biblische Geschichten, sondern im ersten Jahre Märchen, im zweiten Robinson. Und erst im dritten Schuljahr beginnt er mit der Heilsgeschichte und führt dieselbe in großen Epochen vor in der Annahme, daß jede einzelne derselben der betreffenden Entwicklungsstufe des Kindes entspreche. Nun läßt es sich schwer beweisen, daß sich die psychische Entwicklung des Individuums, wie sie derjenigen der Gesamtheit angeblich parallel läuft, gleichsam in die Zeit vom 6. bis 14. Lebensjahr zusammendrängen lasse. Dann aber, wenn diese Annahme auch berechtigt wäre, fehlen doch für ein Kind aus der Jetztzeit vollständig die äußern Bedingungen für diesen Parallelismus. Unsere komplizierten Lebensbedingungen werfen das Kind gleichsam aus der Entwicklungslehre heraus, die die Menschheit hinter sich hat. Wenn wir also einerseits mit Ziller zugeben, daß der einzig sichere Weg für den Ausbau des Unterrichts überhaupt und des Religionsunterrichts im besondern bestimmt wird durch den seelischen Entwicklungsgang des Kindes, so dürfen wir andrerseits bei der Art und Weise, wie er sich diesen Entwicklungsgang und seine Berücksichtigung denkt, doch unsere Bedenken haben.

Eine weit weniger anfechtbare Grundlage für das allmähliche Werden der psychischen Funktionen erhalten wir auf Grund von vielfachen eingehenden Beobachtungen über die speciellen Geistesthätigkeiten auf den verschiedenen Altersstufen. Es sei hier hingewiesen auf eine wertvolle Arbeit über die psychischen Alterstypen von Dr. B. Hartmann.[2]) Danach lassen sich vom 6. Lebensjahr an vier Stufen geistiger Entwicklung unterscheiden.

Die erste Stufe umfaßt etwa das erste und zweite Schuljahr. Der Umfang klarer Vorstellungen ist noch verhältnismäßig gering. Die gesamte Geistesthätigkeit ist eine vorherrschend phantasiemäßige. Das beeinträchtigt natürlich ungemein die Erwerbung klarer und deutlicher Anschauungen. Es steht eben die verändernde Reproduktionsthätigkeit (Phantasie) im Mittelpunkt des Geisteslebens. Ferner sei bemerkt, daß eine natürliche Neigung beim Schüler hervortritt, sich vertrauensvoll unter die Autorität des Erziehers zu beugen und seine Gunst zu gewinnen.

Der Vollständigkeit halber sei kurz auf die übrigen Stufen der Geistesentwicklung hingewiesen.

Auf der zweiten Stufe (etwa drittes und viertes Schuljahr) verfügt das Kind schon über eine Anzahl Begriffe. Die Phantasiethätigkeit beherrscht nicht mehr das Seelenleben; dagegen erreicht das mechanische Gedächtnis einen hohen Grad der Stärke.

Die beiden letzten Entwicklungsstufen lassen sich nach Jahren schwer be-

[1]) Erziehungsgeschichte der Menschheit, § 3.

[2]) Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht von F. Mann. 1894. Nr. 12.

stimmen. Die letzte Stufe wird mit der Entlassung aus der Schule noch nicht abgeschlossen sein können, in vielen Fällen kaum die dritte. Auf dieser, der dritten, haben wir es wieder vornehmlich mit der verändernden Reproduktion zu thun, aber nicht, wie auf der ersten Stufe, mit der frei gestaltenden, sondern mit derjenigen, die sich nach logischen Gesetzen richtet, also mit dem Denken. Die Herrschaft der Begriffe und Urteile tritt auf. Natürlich sind es vorerst noch nicht logische, sondern fast ausschließlich psychische oder individuelle Begriffe. Es beginnt schon das Aufschauen zu sittlichen Vorbildern, und der Wunsch, sittlich zu handeln erwacht. Das Gute wird freilich vorläufig noch nicht um des Guten willen gethan, sondern in der Absicht, Anerkennung zu finden. Auf der vierten Stufe befestigt sich die Herrschaft des Verstandes, auch regelt er andere Geistesthätigkeiten. Ein Handeln nach sittlichen Ideen tritt hervor; der Wille erstarkt.

Auf jeder Stufe stehen also bestimmte Geistesthätigkeiten im Vordergrund. Die Übergänge finden natürlich nur ganz allmählich, fast unmerklich statt.

Gehen wir etwas näher auf die erste Stufe ein, um damit die psychologische Grundlage für den ersten Religionsunterricht zu finden.

Wenn, wie bereits hervorgehoben, auf der Entwicklungsstufe vom sechsten bis achten Lebensjahr (etwa erstes und zweites Schuljahr) die Phantasiethätigkeit im Vordergrund des Geisteslebens steht, dann liegt es auf der Hand, daß nur der Unterricht vom psychologischen Standpunkt aus gut zu heißen ist, der diese Phantasiethätigkeit im weitesten Maße berücksichtigt. Was nützt es denn, daß man den jugendlichen Geist mit langen Gedankenreihen vollzupfropfen sucht? Er sträubt sich gegen eine solche Zwangsarbeit, und die Mühe ist umsonst. Die Einbildungskraft will beschäftigt sein. Sie läßt sich nicht dressieren und in spanische Stiefel einschnüren. Sie entschlüpft dem pedantischen Erzieher und geht ihre eigenen Wege. Gern aber verweilt das Kind bei den Vorstellungen, die sein Interesse wachrufen und verarbeitet sie spielend. Wer kennte nicht seine Freude an geeigneter Poesie, hauptsächlich am Märchen! Kinder verlangen nach dem Schönsten und Besten, freilich, wenn es in naiv-einfacher Form geboten wird. Sie leben im Reich der Phantasie; hier ist der Tummelplatz ihrer geistigen Kräfte. Wer sie in die Welt der Alltäglichkeit zerrt, thut ihnen Gewalt an und raubt ihnen ein Stück vom Paradies der Jugend. Die Geistesrichtung des Kindes folgt dem Blumenpfad der Phantasie. Was ins Auge fällt, was Leben und Bewegung hat, was farbenprächtig ist: das übt einen wunderbaren Reiz auf den jugendlichen Geist aus. Rotkäppchen lief in den Wald und suchte Blumen. Fand es eine prächtige, so pflückte es sie; sah es weiterhin eine noch schönere, so lief es hin, des Weges nicht mehr achtend. Ist es anders auf geistigem Gebiet? Ganz ohne Zwang und ohne Bedenken überläßt sich das Kind dem bunten Wechsel der Vorstellungen.

Und wahrlich — früh genug ist die kindlich-reine, ungetrübte Freude an den bunten Bildern der Einbildungskraft vorübergerauscht. Es kommt die Zeit, wo sich die Kritik regt an dem, was bisher ganz harmlos hingenommen wurde. Das Kindlich-Naive wird allgemach abgestreift. Es ist zwar nicht so, daß die schöne Phantasiewelt wie ein Kartenhaus zusammenbricht — nein, das wäre schade, aber die Wirklichkeit verlangt doch auch einmal in erster Linie ihr Recht. Die Phantasiethätigkeit ist nicht mehr vorherrschend im Bereich des geistigen Lebens und wird es in dieser naiven, kindlich-freien Weise — nie wieder.

Angesichts der oben angeführten Thatsachen ist es nicht zu verkennen, daß Ziller, rein psychologisch betrachtet, einen überaus feinen Griff gethan hat, als er dem ersten Schuljahr Märchen, dem zweiten Robinson als Gesinnungsstoffe zuwies, aber auch nur rein psychologisch betrachtet. Denn das leuchtet ein, daß die Märchen, so geist- und gemütbildend sie an und für sich auch immer sein mögen, noch lange nicht imstande sind, biblische Stoffe inhaltlich zu ersetzen. Allerdings — wenn es keine biblischen Stoffe giebt, die auf dieser Stufe so behandelt werden können, daß sie in psychologischer Hinsicht wenigstens annähernd dem Märchen zur Seite gestellt werden können, dann dürfte Ziller immer noch recht behalten. Doch sehen wir zu.

Die Sprache der Bibel ist bekanntlich außerordentlich bilderreich. Und man wäre versucht anzunehmen, daß sie sich aus diesem Grunde auch für diese Stufe besonders eigne, vorausgesetzt natürlich, daß der betreffende Inhalt nicht allzu fern läge. Dem ist nicht so. Der orientalische Bilderschmuck, so herrlich er auch ist, liegt dem Kinde sachlich und sprachlich viel zu fern. Es besitzt noch nicht die nötigen Apperzeptionshilfen für eine allseitige Aneignung desselben. Und die bildliche Sprache ist es auch gar nicht, wonach das Kind verlangt. Es will etwas sehen, will Gestalten haben, die handelnd auftreten, Gestalten, die es in freier Phantasiethätigkeit bis ins kleinste betrachten und seinem kindlichen Herzen recht nahe bringen kann. Man denke nur ans Märchen! — Der Vorstellungsvorrat ist verhältnismäßig noch knapp. Mit diesem geringen Vorstellungsmaterial aber weiß es außerordentlich viel anzufangen. Nur muß man seinen Vorstellungsverlauf nicht unnötig kritisieren und nicht ewig daran herumnörgeln. Pedanterie ist hier geradezu unerträglich. Vor allen Dingen aber ist eine Überladung des Gedächtnisses streng zu vermeiden. Eine solche Überladung ist nicht bloß nutzlos, weil das Gedächtnis, wie schon oben gesagt, noch nicht genügend erstarkt ist, sie ist auch schädlich, weil sie die Phantasiethätigkeit lähmt und das geistige Leben überhaupt erstickt. Die Schranken des Ortes und der Zeit sind mitunter schon recht störend. Wie ist es doch beim Märchen? „Es war einmal ein König und eine Königin" — oder wie sonst das Märchen beginnen mag — — Ort und Zeit sind gleichgiltig. So kommt beim ersten Märchen in der Regel weder ein bestimmter Ort, noch eine bestimmte Zeit in

Betracht. Doch damit nicht genug. Das Kind will die Stoffe nicht bloß objektiv betrachten, es will sich ihnen auch subjektiv hingeben, will nicht bloß Zuschauer sein, sondern gleichsam an der Handlung mit teilnehmen. Es läßt sie ganz auf sein Gemüt wirken und versetzt sich ganz in die Lage der handelnden Personen. Daher erzählt es gern, wie es in gegebenem Falle ebenso oder anders gehandelt hätte, und wird nicht müde, alle nur erdenklichen Eventualitäten der Handlung zu erschöpfen. Stoffe, die nicht reich sind an gemütbildenden Elementen, bieten darum vornehmlich dem Kinde der Unterstufe wenig. Und wenn die Unterrichtsmaterie auch noch so reich ist an solchen Elementen und das Kind ist nicht fähig, sich ganz hineinzuvertiefen, so ist das Gleiche der Fall.

Welche allgemeinen Forderungen ergeben sich nun für den ersten Religionsunterricht aus diesen ganz allgemeinen Betrachtungen?

1. Man gebe dem Kinde Stoffe, die seine Phantasiethätigkeit in der freiesten Weise lebhaft zu beschäftigen vermögen.

2. Eine Überladung des Gedächtnisses, sowie alles, was einer freien, vielseitigen Aufnahme der Stoffe im Wege steht, muß streng vermieden werden.

3. Die Unterrichtsstoffe müssen auch auf dieser Stufe schon und hier besonders, reich an gemütbildenden Elementen sein.

Es ist schon oben kurz darauf hingewiesen worden, daß sich die biblische Erzählung im Anschluß an das Bibelwort auf dieser Stufe nicht empfiehlt. Die sprachlichen Schwierigkeiten lähmen das Interesse und verhindern eine vollständige Auffassung der Stoffe. Dazu kommt, daß das Kind noch nicht geistig reif ist für die meist kurze, prägnante Darstellungsweise der biblischen Erzählung.

Anders ist es schon, wenn die Geschichte in freier Weise mit allen Details erzählt wird, wie es bekanntlich Wiedemann thut. Es ist nicht von der Hand zu weisen, daß hiermit schon viel gewonnen ist. Die sprachlichen Schwierigkeiten können im wesentlichen beseitigt werden, über komplizierte Verhältnisse kann man hier und da hinweggehen, bei einfachen länger verweilen und sie mehr ausgestalten. Also manches ist schon gewonnen, allein — die Sache hat auch eine andere Seite. Gewiß, faßlich wird die Geschichte so, aber — man verhehle es sich nicht! — breit, nüchtern, unter Umständen trocken wird sie auch. Das Klassische an der Erzählung verschwindet, und was man gewonnen hat, sieht häufig der biblischen Erzählung recht wenig ähnlich. Indem man sich bemüht, verständlich zu werden, liegt die Gefahr nahe, den Inhalt zu verflachen. Zwar, die Meinung ist noch vielfach verbreitet: nur recht breit und nüchtern, so eignet es sich für Kinder am besten. Selbst dem sonst so feinen Kenner der Kleinen, Franz Wiedemann,[1]) ist der unglückliche Ausdruck vom

[1]) Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten erzähle. Vorwort.

nüchternen Vorstellungsleben der Kinder entschlüpft. Das ist psychologisch nicht haltbar. Das schnurgerade Gegenteil ist der Fall; denn das ganze Vorstellungsleben hat, man möchte sagen einen poetischen Zug. Wo bleibt denn die Nüchternheit, wenn sich Kinder stundenlang im Spiel beschäftigen können, die nackte Wirklichkeit vergessen und in einer selbstgeschaffenen Welt leben? Oder läßt die Vorliebe für geeignete poetische Erzeugnisse aller Art etwa auf ein Übermaß von Nüchternheit schließen? Wohl kaum. — Allerdings, das Kind weilt gern bei Personen und Handlungen, die ihm Interesse abgewinnen, betrachtet sie gern bis ins Einzelnste, malt gern Situationen bis ins Kleinste aus. Aber hier liegt der Punkt: das Kind will es thun, will es selbst thun, will nicht immer am Gängelband der Erzählung durch alle Details hindurchgeführt werden, will Freiheit in seiner geistigen Thätigkeit haben. So ist es freilich nicht immer. Es giebt auch Erzählungen — und wie schade wäre es, wenn es sie nicht gäbe — denen das Kind willig folgt, Erzählungen, die alle die zarten Saiten berühren, die im weichen Kindesherzen ruhen; aber solche Erzählungen sind verhältnismäßig selten, sind Kunstwerke in ihrer Art, und Kunstwerke zu schaffen, ist nun einmal nicht jedermanns Sache. Unsern besten Jugendschriftstellern verdanken wir Erzeugnisse dieser Art, aber sie haben nicht speciell religiösen Inhalt und können ihn als litterarische Produkte ihrer ganzen Natur nach nicht haben. Die biblischen Erzählungen nehmen auf den spätern Stufen der Geistesentwicklung, ganz abgesehen von ihrem religiösen Inhalt, der sie ja über alle andern Unterrichtsstoffe stellt, in rein psychologischer Hinsicht dieselbe Stelle ein, wie die genannten litterarischen Produkte, aber noch nicht auf dieser Stufe, noch nicht in den ersten Schuljahren. Werden sie doch und zwar einfach als Erzählungen, gegeben, sei es auch in freierer Darstellung, dann hat man keine Gewähr, die Kinder innerlich so fesseln zu können, wie das bei religiösen Stoffen in erster Linie der Fall sein muß.

Woher kommt es doch, daß so manches über die Köpfe der Kinder hinweggeredet wird? Weil es zu hoch ist, sagt man. Wohl! Wenn es aber nun recht einfach ist und dennoch darüber hinausgeht? Sollte es nicht daran liegen, daß die Einbildungskraft der Kleinen vom Faden der vielleicht nüchternen Erzählung abspringt und ihre eigenen Wege geht? Da nützt alle Einfachheit nichts. Man spricht dann von Träumern, die nicht bei der Sache bleiben können. Ja, aber die sog. Träumer sind nicht immer die schlechtesten Schüler. Was so ein „Träumer" gedacht hat, wäre vielleicht ganz brauchbar für den Unterricht gewesen, wenn man nur Gelegenheit genommen hätte, es zu hören. Das Kind hat seine eigenen Gedanken und spricht sie gern aus. Findet es Vertrauen und ein offenes Ohr beim Lehrer, dann ist es mit Leib und Seele bei der Sache.

Man komme also dem geistigen Bedürfnis der Kinder entgegen. Wenn

die biblischen Erzählungen als solche für diese Stufe aus psychologischen Gründen noch nicht geeignet erscheinen, dann versuche man es, das Kind in freier Weise in den Kreis biblischer Personen einzuführen. Man stelle es mitten in die Handlung, lasse es nach allen Seiten Umschau halten und gebe ihm Gelegenheit, sich über alles zu äußern. Es ist nicht notwendig, daß die fertige Erzählung gleich an die Kinder herangebracht wird, nicht einmal erforderlich, daß sie dieselbe überhaupt von Anfang bis zu Ende kennen lernen. Das alles findet sich schon beim spätern Unterricht. Unerläßlich ist hier nur das eine, daß sie die wichtigsten Personen der Heilsgeschichte in einfach-kindlicher Weise kennen lernen und dadurch zu ihrem Vater im Himmel hingeführt werden. Eine solche freie Besprechung biblischer Personen und ihrer Handlungen läßt sich nun in der Praxis allerdings nicht anders denken, als im Anschluß an eine bildliche Darstellung. Diese letzte Bemerkung führt uns nun zu der Frage, wie sich das Ganze in der Praxis denn am besten gestalte. Sehen wir zu.

Es giebt bekanntlich eine ganze Reihe von Sammlungen wirklich guter Bilder für den Unterricht in der biblischen Geschichte. Hier ist nicht der Ort, über den Wert solcher Bilder überhaupt zu reden, zumal die Zahl derer, die ihre hervorragende unterrichtliche Bedeutung nicht zugeben will, immer geringer wird. Es sprechen eben zu viel gewichtige Gründe für den Gebrauch der biblischen Bilder beim Unterricht. Auf den oberen Stufen leisten sie bei der Behandlung biblischer Erzählungen zur Belebung und Vertiefung derselben überaus wertvolle Dienste. Für die Unterstufe aber haben sie eine noch weit größere Bedeutung. Hier müssen sie als Grundlage einer eingehenden Besprechung dienen, die dann an Stelle der biblischen Erzählung treten kann. Es muß also, um es mit andern Worten zu sagen, biblischer Anschauungsunterricht erteilt werden. Untersuchen wir kurz, wie sich die Erteilung des biblischen Anschauungsunterrichts in der Praxis gestalten kann und was durch die Erteilung desselben gewonnen wird.

Der Künstler greift aus der Erzählung einen bedeutenden Moment heraus und stellt ihn bildlich dar. Es ist meist der Höhepunkt der ganzen Erzählung. Auf ihn weist das Vorhergehende hin, von ihm ist das Folgende abhängig. So haben wir also in dem einen Moment zusammengedrängt gleichsam die ganze Erzählung inhaltlich vor uns. Und wir haben nichts zu thun, als auf darstellende Weise das Bild eingehend zu betrachten, dabei vorwärts und rückwärts schauend. So werden die Kinder, auch ohne daß ihnen die Erzählung vorgetragen wird, auf durchaus anschauliche Weise in den Inhalt derselben eingeführt.

Aber, wird man fragen, kann man denn ohne weiteres mit einer bildlichen Darstellung an die Schüler herantreten, die nur durch den Verlauf der Erzählung ganz verständlich wird? Allerdings. Zunächst muß ja, wie bei allem

Neuen, eine Vorbesprechung vorhergehen, durch die der Boden für das Neue vorbereitet wird. Ist das geschehen, dann macht es den Kleinen nicht mehr die geringsten Schwierigkeiten, sich in die bildliche Darstellung zu vertiefen, im Gegenteil, es kann kaum etwas Anregenderes für sie geben, als nun die Personen nach allen Seiten zu betrachten, ihnen ins Herz zu schauen und Anteil an ihnen zu nehmen. Die Erfindungs- und Kombinationsgabe der Schüler ist ja gerade auf dieser Stufe besonders ausgeprägt.

Die Vorstellungen von Ort und Zeit, die eigentlich kulturhistorischen Momente, die zum Verständnis des Ganzen nötig sind, giebt das Bild in knapper und, was noch wichtiger ist, anschaulicher Weise. Von einer Überhäufung mit leeren Worten kann dabei nicht die Rede sein. Landschaftliche Scenerie, Bauten, Gerätschaften, Waffen, Bekleidung der Personen ꝛc. geben die nötigen Anhaltspunkte dafür.

Bei der Besprechung des Bildes ist nichts unwichtig. Die Stellung und Haltung einer Person, eine Geste, ein Gesichtsausdruck — alles will beobachtet und erklärt sein. Selbst was der Künstler in den Hintergrund gerückt hat, ist für uns durchaus nicht gleichgiltig. Scheinbar Nebensächliches kann durch den Verlauf der Unterredung besondere Bedeutung erlangen. Überhaupt kommt auf die Art und Weise derselben alles an. Nur die erforderlichen, orientierenden Bemerkungen werden vom Lehrer gegeben, das Übrige ist zum großen Teil Sache der Kinder. Es genügt dabei vollständig, daß der Lehrer hier und da Andeutungen und Anregungen giebt, nicht zur Sache Gehöriges eventuell zurückweist, kurz, die Fäden der Unterredung in der Hand behält. Kinder sehen scharf, sehen in manchen Dingen nicht selten schärfer als Erwachsene und treffen häufig ohne lange Reflexionen unmittelbar das Richtige. Wer in dieser Weise Bilder besprochen hat, ist gewiß schon oft erstaunt gewesen über manche treffliche Bemerkung eines Schülers, auch wenn sie etwas urwüchsig war und nicht gerade in schulgerechtem, tadellosem Deutsch herauskam.

Die Resultate der Besprechung lassen sich leicht nach bestimmten Gesichtspunkten zusammenfassen, und die Kinder haben Gelegenheit, sich im Zusammenhang über einzelne Punkte zu äußern. Denken wir z. B. an das Bild: Joseph wird verkauft, so wie es uns die Wangemannsche Sammlung[1]) bietet. In der Vorbesprechung lernen die Schüler an der Hand des Bildes das Notwendigste über die Zeit und den Schauplatz der Handlung kennen: Hirten, Herden, Weiden, Zelte ꝛc. Nun läßt sich der Stoff nach drei Gesichtspunkten ordnen: der Knabe Joseph (und sein Vater), die Brüder, die fremden Kaufleute. Jede Gruppe wird eingehend betrachtet. Dabei ergiebt sich der Zusammenhang, da alles ineinander greift, von selbst. So läßt sich in der vorhin angegebenen

[1]) Zwanzig Anschauungsbilder für den ersten Unterricht in der biblischen Geschichte, ausgeführt von Helmert und Rentsch nach unterrichtlichen Angaben von L. Wangemann.

Weise eine Besprechung aufbauen, die, aufs innigste mit dem ganzen Gedankenkreise des Kindes verwachsen, mehr bleibende religiöse Momente enthält, als eine Erzählung, die der eigenartigen, geistigen Entwicklungsstufe des Schülers nicht völlig entspricht. Das Kind wird auf einen Boden gestellt, der ein heiliges Land ist. „Hier empfindet es die Nähe seines Gottes, und seine Seele erzittert in Ehrfurcht bei dem Anschauen der vorgeführten Thaten der Allmacht und Barmherzigkeit des himmlischen Vaters." Es bedarf wohl kaum noch der Bemerkung, daß die Grundgedanken einer Besprechung in einem kurzen, leichten Bibelspruch oder auch in einem passenden Hey'schen Verschen zum Ausdruck gebracht werden können.

Wie sich nun die Resultate des biblischen Anschauungsunterrichts zusammenfassen lassen, möge noch ganz kurz an einer Gruppe aus der Josephsgeschichte gezeigt werden. Wir nehmen die erste der eben genannten Gruppen, die uns zeigt, wie der Knabe Joseph weggeführt wird. Indem die durch die Besprechung gewonnenen Resultate angedeutet werden, werden natürlich gleichzeitig die Richtlinien gekennzeichnet, die dem Lehrer zur Grundlage der Unterredung dienen.

1. Der Knabe Joseph auf dem Bild.

Wir sehen auf unserm Bild einen Knaben, der von zwei Männern fortgeführt wird. Der Knabe heißt Joseph. Er will nicht mit den Männern; er stemmt sich, darum schleppen sie ihn fort. Er weint und bittet, aber sie lassen ihn nicht gehen. Der Knabe hat nicht ein einziges Kleidungsstück mehr; er ist ganz nackend. So war er nicht von Hause weggegangen.

2. Wie Joseph dahin gekommen war.

Joseph war zu Hause bei seinem Vater gewesen. Der hatte im ganzen zwölf Söhne. Von allen seinen Söhnen war ihm Joseph der liebste, weil er ein guter, gehorsamer Knabe war. Die Brüder aber waren gottlos, machten ihrem Vater viel Herzeleid und mochten Joseph nicht leiden. Der Vater schenkte ihm einmal einen bunten Rock. Da waren die Brüder sehr neidisch und sprachen kein freundliches Wort mehr mit ihm. Eines Tages schickte ihn der Vater auf das Feld zu den Brüdern (Bild!) und sprach: „Gehe hin und siehe, ob es ihnen wohl gehet und dem Vieh!" Joseph zog seinen bunten Rock an und machte sich auf den Weg zu seinen Brüdern.

3. Wie es Joseph daselbst ging.

Als die Brüder ihn in dem schönen bunten Rock kommen sahen, riefen sie: „Seht, da kommt der Träumer her!" So nannten sie ihn, weil ihnen Joseph einmal zwei Träume erzählt hatte. Sie zogen ihm nun den bunten Rock aus. Einer der Brüder hat ihn noch in der Hand (zeigen!). Dann werfen sie

Joseph in eine Grube. (Beschreibung derselben nach dem Bild.) Er weinte und bat dabei seine Brüder, ihn doch gehen zu lassen. Aber da war keiner, der ihm half. Der Knabe war nicht lange in der Grube, da kamen Leute vorbei und wollten ihn mitnehmen (zeigen!).

Soweit steht die Person Josephs im Vordergrund. Nun folgt die zweite Gruppe, in der auf das Verhalten der einzelnen Brüder näher eingegangen wird. Das Bild bietet dafür viele Anhaltspunkte. Die letzte Betrachtung ist den Kaufleuten gewidmet.

Man könnte vielleicht noch die Frage aufwerfen, ob denn nicht nach der Besprechung des biblischen Bildes die Geschichte doch noch einfach als Geschichte erzählt werden könne. Denn es darf nicht übersehen werden, daß uns die ganze Unterredung ein geschichtliches Material an die Hand gegeben hat, das wir nur anders zu ordnen, vielleicht hier und da etwas zu vervollständigen brauchen, um den Gang der Erzählung zu erhalten, wie ihn die biblische Historie bietet. Psychologische Bedenken stehen einer solchen Erzählung kaum entgegen, allerdings außer einem, daß nämlich die Kinder, einmal interessiert für den ausführlichen Gang der Besprechung, der nachfolgenden Erzählung nicht mehr das volle Interesse entgegenbringen. Die Gedankenverbindungen werden andere, und die ursprüngliche Freudigkeit wird gedämpft. Glaubt man aber durchaus den Gang der biblischen Erzählung nicht entbehren zu können, dann folge man dem Vorgange Wangemanns,[1]) dessen Verdienste auf dem Gebiet des ersten Religionsunterrichts nicht hoch genug angeschlagen werden können. Er giebt die Besprechung nicht in der oben angedeuteten Ausdehnung und Breite, läßt aber dann die Erzählung auf Grund der Besprechung nachfolgen. Und fürs zweite Schuljahr kann das ja je nach dem Stand der Klasse auch ganz ratsam sein; fürs erste Jahr aber bietet der reine biblische Anschauungsunterricht völlig ausreichendes Material für die religiöse Unterweisung.

Es wäre zum Schluß noch zu untersuchen, welche Geschichten sich für den biblischen Anschauungsunterricht denn am besten eignen. Doch beantwortet sich diese Frage leicht nach dem oben Gesagten. Es sind eben diejenigen, die ihrem ganzen Inhalt nach der in Rede stehenden geistigen Entwicklungsstufe am nächsten liegen. Die Zillersche Auswahl nach aufsteigenden Epochen in der Heilsgeschichte erscheint uns, wie bereits bemerkt, nicht stichhaltig. Biblische Stoffe aus dem Neuen Testament können sich ebenso gut für den ersten Religionsunterricht eignen, wie solche aus dem Alten. Es kommt ganz darauf an, daß die Verhältnisse einfach liegen und das Kind ihnen möglichst viel appercipierende Vorstellungen entgegenbringt. Es ist dann eine das Interesse lähmende Überhäufung mit neuen Vorstellungen ausgeschlossen, und die Thatsachen wirken in ihrer Einfachheit und

[1]) Der erste biblische Anschauungsunterricht. Eine Anweisung zum Gebrauche der „zwanzig Anschauungsbilder".

Erhabenheit bei richtiger Behandlung unmittelbar auf das leicht empfängliche Kindesgemüt.

Die schon erwähnte vorzügliche Sammlung biblischer Bilder von Wangemann enthält Abbildungen zu folgenden Geschichten:

1. Das Paradies.
2. Austreibung aus dem Paradies.
3. Abrahams Einzug ins gelobte Land.
4. Rebekka am Brunnen.
5. Joseph wird verkauft.
6. Josephs Erhöhung.
7. Die Auffindung des Moses.
8. Eli und Samuel.
9. David erschlägt den Riesen.
10. Der Königssohn Absalom.
11. Die heilige Nacht.
12. Die Weisen aus dem Morgenlande.
13. Der zwölfjährige Jesus.
14. Die Hochzeit zu Kana.
15. Der Sturm auf dem Meer.
16. Der Jüngling zu Nain.
17. Der Heiland segnet die Kinder.
18. Christus vor Pilatus.
19. Die Kreuzigung des Heilandes.
20. Der Auferstandene.

Es dürften hiermit im allgemeinen die Geschichten zusammengestellt sein, die sich für den biblischen Anschauungsunterricht am besten eignen. Werden dieselben in der oben angegebenen Weise behandelt, dann berücksichtigt man die natürlichen Geistesanlagen des Kindes; dann kommt man seinem Verlangen nach kindlich freier geistiger Beschäftigung entgegen; dann erwärmt man es auch schon in den ersten Schuljahren für das, was uns das Höchste und Heiligste ist. Indem es sich in das Wollen und Handeln der biblischen Personen vertieft und dadurch reiche Anregungen für sein Gemütsleben erhält, erhebt es den Blick aus dem Irdischen zu dem Unendlichen, und sein Herz wird empfänglich für die Strahlen der ewigen Liebe. Und — wer wollte es leugnen? — wenn der Religionsunterricht das in den ersten Schuljahren erreicht, dann hat er viel, dann hat er alles erreicht.

Kunstbetrachtung und Kunstgenuß in der Schule.

Von Fr. Lehmhaus, Elberfeld.

(Schluß.)

Es erhebt sich nun zunächst die Frage: ist die Kunstbetrachtung überhaupt lehrbar? Ist die Fähigkeit des Kunstgenusses durch Unterricht zu übertragen? Es könnte gesagt werden: wem die gütige Natur die Fähigkeit verlieh, braucht keinen Unterricht; wem sie dieselbe versagte, dem nützt keiner. Die Erfahrung, die das Leben bringt, besorgt schon von selber das Nötige und Mögliche.

Man findet diesen Standpunkt des laisser faire wunderbarerweise in Lehrbüchern der Pädagogik vertreten, wenn es sich um unseren Gegenstand handelt. Was würde man sagen, wenn man vom Zeichenunterricht etwa hörte: das Zeichnen

in der Volksschule ist überflüssig. Wer später in die Lage kommt, zeichnen zu müssen, der wird sich schon, der Not gehorchend, die nötige Fertigkeit aneignen. Wem Gott ein Amt giebt, dem giebt er auch den Verstand.

In der That, mit solchen Gründen kann man leicht die Zwecklosigkeit der Volksschule überhaupt beweisen.

Wir wollen es mit Absicht vermeiden, aus einer psychologischen Betrachtung der ästhetischen Gefühle heraus die Möglichkeit einer unterrichtlichen Behandlung der Kunstbetrachtung und des Kunstgenusses abzuleiten. Wir wollen uns nur auf das berufen, was die eigene Erfahrung zu sagen hat.

Da darf wohl zunächst behauptet werden: was zu gunsten des Anschauungsunterrichtes, wie wir ihn auf der Unterstufe haben, oder zu gunsten des heimatkundlichen Anschauungsunterrichtes auf der Mittelstufe gesagt werden kann, das gilt auch von einer Betrachtung, wie wir sie im Sinne haben: denn etwas anderes, als einen kunstgeschichtlichen Anschauungsunterricht wollen wir auch nicht. Weshalb lassen wir einen physikalischen Apparat beschreiben? - Weil uns mit einem verschwommenen Gesamtbilde desselben nicht gedient ist. Auch die Vorstellung der einzelnen Teile muß auf eine Stufe möglichster Klarheit gehoben, die durch den Zweck bestimmte Form derselben scharf aufgefaßt werden.

So soll es auch bei der Betrachtung eines Kunstwerkes sein. Mit einem vagen Gesamtbilde dürfen wir uns nicht zufrieden geben. Es wird rettungslos vergessen, oder es bleibt etwas so Allgemeines übrig, daß jeder konkrete Inhalt verschwunden ist: vom Kölner Dom etwa das Bild einer ungeheuer hohen Kirche mit zwei Türmen. Es muß in seine Teile zerlegt und Stück für Stück besprochen werden. Bei Bauwerken muß die Zweckmäßigkeit aller konstruktiven Teile erkannt und die wichtigsten Stücke müssen benannt werden, auch schon aus dem Grunde, um dem Gedächtnis eine Stütze zu bieten. Ordnet sich dann zuletzt alles zu einem klaren Gesamtbilde, wird auch die Zweckmäßigkeit einzelner Teile begriffen, so muß sich auch die Befriedigung des Schönheitsgefühls einstellen. Damit sind auch die wichtigsten Bedingungen für den Nachgenuß durch die Erinnerung erfüllt.

Der Weg zum Kunstgenuß geht also durch die Pforte der Erkenntnis. Kunstgenuß ist also lehrbar.

Nicht wesentlich verschieden davon denken wir uns den Anschauungsunterricht vor einem Bilde. Nehmen wir eine Geschichts- oder Genrescene, so muß die Aufmerksamkeit auf alle Personen gelenkt und eingesehen werden, daß die ganze Haltung derselben, der Ausdruck des Gesichts, die Bewegung der Hände u. s. w. dem Augenblick der Handlung, den der Maler darstellt, angemessen ist. Wir halten das Bild für um so schöner, je besser es dem Künstler gelungen ist, diese Angemessenheit wiederzugeben.

Ein jeder hat wohl schon die Erfahrung hinter sich, daß er aus einem Kunsterzeugnis, das entweder eine Kunstgeschichte, eine Kritik oder die öffentliche

Meinung als beachtenswert hinstellte, nichts zu machen wußte, bis ihm von berufener Seite der Star gestochen wurde. Dann war es, als wäre ihm eine Binde von den Augen gefallen und er konnte nun freudig in das allgemeine Urteil der Begeisterung mit einstimmen.

Nehmen wir nur einmal Leonardo's Abendmahl aus dem Refektorium von Maria delle Grazie in Mailand, ein Bild also, das durch allerlei Nachbildungen auch in Deutschland so populär geworden ist, wie kaum ein zweites. Nicht wenige werden dem Bilde zunächst ohne das rechte Verständnis gegenübergestanden haben. Thatsächlich liegt etwas im Schnitt der Gesichter, was uns zunächst den Genuß erschwert. Aber schon eine wiederholte Betrachtung vermittelte uns mehr und mehr die hohe Schönheit, die uns endlich ganz erschlossen wurde durch den Bericht Goethe's.[1]) So war uns thatsächlich ein Kunstgenuß durch Belehrung ermöglicht. Aber wie lang und mühsam war der Weg! Erst verständnisloses Besehen — dann allmähliches Eindringen durch wiederholte Betrachtung — und endlich volles Erschließen durch die Mitteilung eines feinsinnigen Menschen — diesen Umweg werden wir unsere Kinder doch nicht machen lassen, wenn wir es in der Hand haben, ihnen den geraden Weg zu zeigen.

Mit manchem Künstler und seinem ganzen Lebenswerk geht es uns ebenso. Man denke einmal an jene Niederländer des 16. und 17. Jahrhunderts, die die derben, oft unflätigen, für die Betrachtung in der Schule ganz und gar ungeeigneten Scenen aus dem Bauern und Kneipenleben malten, an Teniers, Brouwer u. a., wie man ihnen zunächst durchaus nichts Künstlerisches abgewinnen konnte, bis sie einem etwa durch eine Knackfuß'sche Monographie in die rechte Beleuchtung gerückt wurden. Alle diese Erfahrungen bringen uns dazu, die Frage nach der Lehrbarkeit des Kunstgenusses durchaus und entschieden zu bejahen.

Die erste Kunstschule ist naturgemäß das Haus. Die Bilder an den Wänden bleiben so fest in der Erinnerung, wie die ersten Lieder, sie sind ein Stück Hausumgang. Es ist ein gutes Zeichen für unser Volk, daß auch die ärmsten Wohnungen unserer Städte nicht ohne Bilderschmuck sind. Das empfindet jedermann, daß eine leere Wand mehr als häßlich ist. Sehr mit Recht sprachen schon die Lateiner von dem „Abscheu vor dem Leeren." Diese Vorliebe für das Bild ist nicht gleichgültig für die ästhetische und moralische Bildung. „Ein Bild trifft wahrlich nicht nur die Netzhaut des Auges, noch ein Ton bloß das Trommelfell des Ohres; ein Bild bildet, ein Wort zündet, ein Ton tönt fort in den Tiefen der Seele und weckt Gedanken, Empfindungen, Thaten." (Frommel). So kommt denn viel darauf an, welche Eindrücke das Kind zu Hause bekommt, ob das Haus künstlerischen Geist mitteilen kann. Dieser künstlerische Geist muß gleichsam unbewußt

[1]) Ferneres über Kunst, Goethe's sämtliche Werke, Cotta'sche Ausg. in 15 Bänden, Band 13, S. 31.

in der Erziehung als Mitgift auf den Weg gegeben sein. Für besonders bedeutungsvoll aber halten wir, was Frommel einmal ausführt: „Zunächst möchte ich dem Lehrer ans Herz legen, zu bedenken, daß Anstand, Zucht und Sitte die allerersten Kunstanfänge sind. Reine Hände und rein Gesicht, ein frischgekämmtes und gezöpftes Haar, reine Kleidung — diese Kunststudien am Brunnen und Spiegel mit Kamm und Bürste sind von größerer Bedeutung, als man zunächst denkt. Das Verbot alles flegelhaften Benehmens, das Halten auf Anstand weckt bald bei dem Kinde ein Merken aufs Schöne, wo es ihm begegnet, ohne daß es nur weiß, was schön ist.“[1]) Betrachten wir, indem wir diese Ausführungen im Auge behalten, die äußere Einrichtung unserer Schulen, so müssen wir leider erkennen, daß sie zum Kunstgenuß so gut wie gar keine Anregung bieten. Die kahlen Flurwände, ohne jeden Schmuck, gähnen uns an in nackter Dürftigkeit. In vielen Gebäuden sind eigentliche Flure überhaupt nicht vorhanden. Die Zimmer sind so dicht mit Bänken besetzt, daß eine gründliche Reinigung nur mit großer Mühe zu vollziehen ist. Die Garderobe der Kinder hängt an den Wänden, wo sie auch nicht gerade als Schmuck wirkt. Ein Porträt des Kaisers oder dessen Büste von Gips ist meist die einzige Zierde, wenn man von den wenigen Blumen absieht, die in der staubigen Luft ein kümmerliches Dasein führen. Alles ist nur auf das praktische Bedürfnis eingerichtet. Die Farbe fehlt in vielen Lehrzimmern vollkommen. Man kann es den Lehrern unmöglich verdenken, wenn sie mit neidischen Blicken auf die höheren Lehranstalten sehen. Schon ihrer äußeren Gestalt merkt man an, daß es nicht nur bloße Bedarfsbauten sind. Geht es eben an, so errichtet man sie im Hintergrunde eines freien Platzes, den man mit gärtnerischen Anlagen schmückt. So sind sie schon in ihrer äußeren Gestalt beredte Zeugen von der hohen Wertschätzung, die man der Erziehung unserer Jugend entgegenbringt. Und im Innern haben sie weitläufige, mit wahrer Raumverschwendung angelegte, lichte, luftige, mit schönen Fliesen belegte Gänge, an deren Wänden Bilder aller Art sich der Jugend zur Betrachtung darbieten, und in der Aula einen Raum, der architektonisch und dekorativ auch einem verwöhnten Auge genügt. Glückliche Jugend, die die besten Stunden des Tages in solchen Räumen zubringen darf, denen sich der Freundlichkeit des Elternhauses die Schönheit der Schule zugesellt!

Meinen Sie nicht, daß hier eine Änderung zum besseren eintreten würde, wenn man die maßgebenden Kreise in Stadt und Land von dem hohen Werte der ästhetischen Bildung, von ihrem Einfluß auf die sittliche Haltung und auch auf das Erwerbsleben überzeugen könnte? Denn das glaubt doch wahrlich niemand, daß diese Zustände aus reinem Übelwollen der maßgebenden Leute gegen die Volksschule und was ihr angehört entsprang; es ist eben das Unterschätzen der Wirkung des Kunstschönen, zu dessen Entstehen der puritanische Geist der Reformationskirche

[1]) Frommel, Kunst im täglichen Leben, Berlin, bei Wiegandt und Grieben.

beigetragen haben mag, ein Nichtkennen seiner weitreichenden Bedeutung, das die beklagten Übelstände veranlaßte.

Dem schulmäßigen Unterricht in der Kunstbetrachtung kann durch eine richtige Auswahl der Bilderbücher und Beschäftigungsmittel der Weg geebnet werden. Schon bei der Auswahl der Bilderbücher wird auf wirklich schöne Formen und Farben zu sehen sein.[1]) Die andauernde Betrachtung schöner Formen wird das ästhetische Gefühl verfeinern und veredeln und mit dazu beitragen, daß das Kind in späteren Jahren an schlechten Darstellungen keinen Gefallen mehr findet.

Leider liegt die deutsche Produktion an Bilderbüchern gar sehr im argen. Durchaus zu ihrem Schaden hat die Kunst der Gegenwart — nur diejenige Englands und etwa noch Frankreichs ausgenommen — die Herstellung der Bilder für die Jugend einer gewerbsmäßigen Fabrikation überlassen, deren Erzeugnisse in der Regel der Mangel jeglichen künstlerischen Wertes kennzeichnet. Statt daß in dem empfänglichsten Alter der Keim für ein allgemeines, gesundes Kunstempfinden gelegt werde, verurteilt man unsere Jugend, sich mit den Produkten einer fragwürdigen Kunst zu begnügen. Dasselbe ist auch von den Bildern unserer Lehrbücher zu sagen. Die Jugend wird um ihren rechtmäßigen Anteil an der Schönheit betrogen. Es ist Sache der Lehrervereine und ihrer Presse, hier zunächst auf eine gründliche Reform zu dringen.

Die Möglichkeit, selber zu gestalten und zu formen, wird dem ästhetischen Interesse weitere Anregung geben. Die Richter'schen Steinbaukasten mit ihren hübschen Formen und angemessenen Farben werden das gesteigerte Interesse in die richtigen Wege des Schönen leiten, und ein Klumpen Modellierthon wird dem Kinde geeignete Möglichkeit bieten, sich selber nach den Eingebungen seiner Phantasie zu bethätigen.

Sprechen wir jetzt von dem schulmäßigen Unterricht. Da glauben wir der Sache besser zu dienen, wenn wir uns den kunstgeschichtlichen Anschauungsunterricht in der Schule nicht als ein besonderes Fach mit eigenen Stunden, sondern als einen mehr gelegentlichen denken. Der hier in Frage kommende Lehrstoff soll sich mehr andern Fächern mitteilen; der Stoff für Geographie und Geschichte, Lesen und Zeichnen würde durch ihn eine belebende und anziehende Bereicherung erfahren, der seiner selbst wegen nicht als eine Last würde empfunden werden, erst recht nicht, wenn man dafür aus den genannten Fächern entfernen dürfte, was an intellektuellem und sittlichem Bildungswert hinter ihm zurücksteht.

Der Geschichtsunterricht soll sich besonders der historischen Seite unseres

---

[1]) Als mustergültiges Bilderbuch nennen wir die Münchener Bilderbogen, Verlag von Braun und Schneider in München, und besonders ein neues Unternehmen der Gesellschaft für vervielfältigende Kunst in Wien: Bilderbogen für Schule und Haus, Preis pro Serie (25 Blatt folio) 3 M. Die erste Serie übertrifft an künstlerischer Ausführung in der That alles Ähnliche.

Stoffgebietes annehmen. Wie man in einem Zeitabschnitt baute und wohnte, schmückte und sich kleidete, das muß jedesmal zur Darstellung gelangen. Das Zeitalter der Karolinger und der Ottonen verlangt eine Besprechung der romanischen Bauweise,[1]) das der Kreuzzüge erhält erst sein richtiges Relief durch die Gotik.[2])

Die Besprechung des Zeitalters der Reformation darf Namen wie Dürer, Holbein und Cranach nicht unerwähnt lassen, auch schon deswegen nicht, weil Cranach'sche und Holbein'sche Holzschnitte ganz wesentlich zur Verbreitung reformatorischer Gedanken beigetragen haben.

Auf die traurige Zeit des 30jährigen Krieges fällt ein freundlicher Lichtstrahl durch die niederländische Kunst, die gerade damals ihre höchste Blüte erlebte. Die besten Werke von Rubens, van Dyk, Rembrandt und Franz Hals sollen den Kindern gezeigt werden.

Das Zeitalter des großen Friedrich erhält den richtigen Rahmen durch das Rokoko. Auch von den Künstlern unseres Jahrhunderts haben die besten Anspruch darauf, dem Verständnis der Jugend nahe gebracht zu werden.

Der geographische Unterricht soll auch der Kunstdenkmäler gedenken. Wenn von Berlin die Rede ist, wird das Reiterstandbild des großen Kurfürsten und das Friedrichs des Großen, das Denkmal für Kaiser Wilhelm I. gezeigt und besprochen. In Dresden werden wir beim Zwinger halt machen, das Rokoko betrachten, daran denken, daß Sanssouci, das Potsdamer Stadtschloß, die Wilhelmshöhe bei Kassel u. a. in derselben Weise gebaut sind. Schließlich werden wir nicht die Frage vergessen, ob nicht in unserer engeren Heimat auch Rokokobauten vorhanden sind? Uns Wupperthalern fallen die Bürgerhäuser aus den Straßen von Barmen-Elberfeld aus jener Zeit ein, schieferbeschlagen, mit verschnörkelter Oberlichtfüllung, mit Schiebefenstern und dem mächtigen Mansardendach. Manche von unsern Kindern haben schon das Rokokoschloß Karl Theodors in Benrath

[1]) „Etwas von jener Luft aus Canossa atmen alle romanischen Dome, die stolzen Denkmale hierarchischer Macht! hoch über den Laien thront hier die Geistlichkeit, durch eine feste Schranke von ihnen getrennt. Kaum vermag das Volk das Allerheiligste zu schauen. Und noch im Tode dieselbe Schranke: abgesondert, in geweihter Krypta ruht der hohe Klerus, in der Märtyrergebeine heiliger Nachbarschaft. Fest, massiv, burgartig steigt der ganze gewaltige Bau auf, — sicher auf die Erde gegründet, — und weit hinaus in's Land künden die kühn emporragenden Türme den stolzen Bischofssitz. (M. von Broecker, Kunstgesch. im Umriß, Göttingen 1895.)

[2]) „In der gotischen Kunst erscheint die Lebensstimmung des himmelanstrebenden Supranaturalismus, der die irdisch-sinnliche Welt, die Leiblichkeit mit ihrer Lust und ihrer Schwere verschmäht und von sich stößt. In der Renaissance bricht der komplementäre Gegensatz dieser Lebensstimmung durch. Architektur und bildende Künste, Kostüm und Hausrat, Dichtung und Musik, alles drückt aus, daß die Zeit entschlossen ist, in jugendlicher Lust und auch wohl Ausgelassenheit der Betrachtung und dem Genuß alles dessen, was gefällt, rückhaltlos sich hinzugeben: es ist, als müßte man nachzuholen eilen, was in den voraufgegangenen Jahrhunderten versäumt war." (Paulsen, System der Ethik, II.)

gesehen und vielleicht ist eins schon in Brühl gewesen und hat in dem ehemals kurkölnischen Schloß daselbst ein hervorragend schönes Beispiel dieser Geschmacksrichtung vor Augen gehabt. In Heidelberg betrachten wir das Schloß, die höchste Leistung der Renaissance in Deutschland. Auch hier unterlassen wir nicht die Frage nach Renaissancebauten in der engern Heimat, und nennen, wenn nicht alte, klassische Beispiele vorhanden sind, moderne Gebäude im Renaissancegeschmack, wir Wupperthaler z. B. unsere Rathäuser und die berg.-märk. Bank.

Besondere Beachtung verdienen auch die Landestrachten. Das Malerische derselben muß hervorgehoben werden gegenüber der modernen Allerweltskleidung, namentlich aber gegenüber dem geradezu trostlos öden modernen Herrenkostüm. In Gegenden, wo sie noch ihr Recht behauptet, sollte vor allem die einfältige Meinung bekämpft werden, als wäre modernes Kostüm und hochdeutsche Sprache etwas Vornehmeres als Landestracht und Dialekt.

Es ist nun freilich die Frage zu beantworten, wie sich die Betrachtung von heimatlichen Bauten in der Praxis gestalten soll. Ist kein Bild vorhanden, so bieten sich zunächst zwei Wege dar: mit der Kinderschar hinauszuziehen zu dem Hause, dem Schloß, der Kirche oder was es nun ist und an Ort und Stelle frisch darauf los docieren — oder die Kinder gehen in der schulfreien Zeit ohne Führung und bringen als Ausbeute mit, was die eigene Aufmerksamkeit sie finden ließ. Nun ist es aber nicht jedermanns Sache, auf öffentlichen Straßen und Plätzen zu unterrichten. Es stellen sich ungebetene Zuhörer ein und man setzt sich allerlei unangenehmen Zwischenfällen aus. Auch der zweite Weg, die Kinder ohne Führung, jedes für sich, in Erfüllung einer häuslichen Aufgabe gehen zu lassen, erscheint wenig aussichtsvoll. Ich schlage Ihnen eine Lösung vor, die von beiden Methoden etwas nimmt: die Kinder notieren eine Reihe von Fragen, die Sie in der Schule diktieren, auf einen Zettel, marschieren also mit gebundener Marschroute und holen sich die Antworten durch eigene Betrachtung. Die Beantwortung geschieht schriftlich in Form eines Aufsatzes. Auf diese Weise haben Kinder in einer Klasse kürzlich das Gebäude der Realschule an der Hand folgender Fragen betrachtet und beschrieben:

Wie ist das Gebäude gegliedert? Stehen alle Teile in einer Richtung? Vergleiche die Höhe der einzelnen Teile! Welcher Teil stellt sich als der wichtigste dar? Wie viele Stockwerke hat das Gebäude? Aus welchem Material ist es errichtet? Welche Teile sind aus Sandstein? Welche aus Ziegeln? Weshalb hat man nicht nur Sandstein benutzt? Was ist über die Farbe des Materials zu sagen? Weshalb sind die Farben so gewählt? Wie viele Gesimse hat das Gebäude? Welchen Zweck haben die Zwischengesimse und welchen hat das Dachgesimse? Welches von den Zwischengesimsen ist das kräftigste und welches tritt am wenigsten hervor? Wodurch erscheint das Dachgesimse als das bedeutendste?

Wodurch wird es getragen? Wie kam man zu den Konsolen? u. s. w. Die Bedeutung einiger Ausdrücke war vorher erklärt worden.

Über den Sockelschmuck des Kaiser Friedrich-Denkmals kam auf die angegebene Weise folgender kleiner Aufsatz zu stande:

„Auf dem Sockel sitzt die Germania. In ihrem Gesicht drückt sich tiefe Trauer aus. So trauerte beim Tode des Kaisers ganz Deutschland. Die Augen sehen aus, als ständen sie voll Thränen. Sie hat ein Tuch tief in das Gesicht gezogen, als wollte sie ihren Jammer vor dem Volke verbergen. Sie läßt den Kopf herunter hängen, als wäre er gebeugt von Schmerz und Leid. An ihrer Seite steht ein Knabe. Er stellt die deutsche Jugend dar. Er schaut mit leuchtendem Auge zu dem Kaiser empor. Es ist, als ob er riefe: Du sollst mir ein Vorbild sein, ich will werden wie du! Er reicht dem Kaiser einen Lorbeerzweig. Er will damit andeuten: In vielen Schlachten hast du den Feind besiegt, du hast dich mit Ruhm bedeckt, du starker mächtiger Held!

Die Betrachtung der Germania am Kaiser-Wilhelm-Denkmal war an folgende Fragen gebunden:

Wer sitzt auf dem Sockel? — Die Germania. — Wie trägt sie das Gesicht und wohin geht der Blick? — Sie hebt das Gesicht empor, der Blick geht in die Ferne. — Wonach späht sie aus? — Nach Feinden, die unsere Grenze bedrohen. — Wie ist ihr Blick? — Ernst. — Kühn und mutig. — Was deutet ihre ganze Haltung an? — Sie ist jeden Augenblick bereit, aufzuspringen. — Was hat sie in der rechten Hand? — Schlagfertig das blanke Schwert. — Was thu sie mit der linken Hand? — Sie drückt ein Lorberreis und einen Eichenzweig an die Brust. — Was bedeutet das? — Ruhm und Ehre erwarben wir in vielen heißen Schlachten. Wer uns den Ruhm nehmen will, der soll unser scharfes Schwert fühlen. —

Die wesentlichsten Handreichungen soll die Kunstbetrachtung vom Lesebuch empfangen. Den zahlreichen Darstellungen geographischen, geschichtlichen und naturgeschichtlichen Inhalts haben sich Beschreibungen von Bauwerken, Bildern und Skulpturen anzureihen, deren Anschaulichkeit selbstverständlich durch das Bild zu unterstützen ist. Für den Fall, daß das Lesebuch dadurch einen zu großen Umfang bekommen sollte, wären wir gern bereit, auf einen Teil der ethischen Stoffe, deren wir in überreichem Maße besitzen, zu gunsten der ästhetischen zu verzichten, da ja sehr wohl die ersteren zum Teil von den letzteren ersetzt werden können. Ich möchte nur an die Madonna della Sedia erinnern und fragen, ob wohl die Mutterliebe mit Worten beredter, eindringlicher dargestellt werden kann, als wie es Raphael durch dieses Bild gethan hat.

Bei der Bearbeitung des Lesebuchs von Gabriel und Supprian für Volksschulen ist dieser Gesichtspunkt gar nicht in Frage gekommen, und leider haben auch die neuesten Sachen, die sonst gleich ausgezeichneten Bücher von Lomberg und von

Heinecke das hier gewünschte Stoffgebiet unberücksichtigt gelassen.[1]) Darüber braucht man sich nicht zu wundern, hat doch die pädagogische Litteratur meines Wissens bis dahin noch nicht anhaltend, nachdrücklich und wohlbegründet die Forderung nach Kunstbetrachtung erhoben, wenn es auch an einzelnen Anregungen für besondere Zwecke nicht gefehlt hat.[2]) Am meisten ist von Hamburg, und zwar zunächst von nicht pädagogischer Seite aus, geschehen. Der schon erwähnte Direktor der Kunsthalle, Alfr. Lichtwark, machte schon 1887 durch einen Vortrag „die Kunst in der Schule"[3]) die ersten Vorschläge und stellte seit Ende der achtziger Jahre

[1]) Aus der Lesebuchlitteratur kennen wir außer einigen Sachen für die höheren Mädchenschule nur das „Deutsche Lesebuch mit Bildern für gehobene Schulen, Ausgabe D in 8 Bänden, von Gabriel und Supprian" (bei Velhagen und Klasing, Bielefeld und Leipzig) das bei der Stoffauswahl auch die bildenden Künste berücksichtigt hat. Die Bände 6—8, die hier für uns in Betracht kommen, befolgen einen geschichtlichen Gang, in welchen die künstlerischen Stoffe eingeschaltet sind. Band 6 enthält unter anderm:

1. Aus ägyptischen Gräbern, 8 Bilder, Text von G. Ebers.
2. Ninive, 5 Bilder.
3. Bild eines indischen Tempels.
4. Die Akropolis.
5. Das Dionysiostheater in Athen.
6. Aus Thorwaldsen's Marmorfries: Einzug Alexanders in Babylon.
7. Der „Moses" des Michel-Angelo.
8. Forum in Rom.
9. Forum in Pompeji.
10. Correggio's heil. Nacht.
11. Leonardo's Abendmahl, Text v. Goethe.
12. Christus, von Thorwaldsen.
13. Das Kolosseum in Rom.
14. Das Münster zu Aachen.
15. Der Dom zu Speier.
16. Das Münster zu Straßburg.
17. Das Genter Altarbild, Text nach Schnaase.

Band 7 enthält:

1. Raphael (Lübke) 3 Bilder.
2. Madonna della Sedia.
3. Michel-Angelo (Springer, Lübke)
4. Holzschnitt von Dürer.
5. Die vier Apostel von Dürer.
6. Das Sebaldusgrab. (Knackfuß.)
7. Das Lutherdenkmal von Rietschel.
8. Luther, Holzschnitt von L. Cranach.
9. Madonna des Bürgermeisters Meyer.
10. Lukas Cranach.
11. Rubens Kreuzabnahme.
12. 2 Bilder von Wouverman (Plünderungsscenen aus dem 30jährigen Kriege.)
13. Das Heidelberger Schloß.
14. Zeughaus und Königl. Schloß in Berlin
15. Das Max-Josephdenkmal in München.
16. Stich von Chodowiecki.

Leider ist die Auswahl der Texte verfehlt. Schnaase, Lübke, Goethe, Knackfuß schrieben für Erwachsene. Ihre Art der Darstellung ist nicht für Schüler berechnet. Daß die vielen geschichtlichen Notizen und Entstehungsgeschichten zu einzelnen Kunstwerken viel zu deren Verständnis beitragen, darf wohl bezweifelt werden. Indes, aller Anfang ist schwer. Geeignete Texte mögen rar sein. Das wirkliche Verdienst, das sich die beiden Verfasser durch die Berücksichtigung der bildenden Künste erworben haben, muß anerkannt werden.

[2]) 1886 erschien als Programmschrift: Kunstgeschichtlicher Anschauungsunterricht in der städtischen höheren Töchterschule zu Elberfeld, von Oberlehrer (jetzt Direktor) Dr. Liebrecht, und vor wenigen Jahren die Arbeit von Leite über die Bilder des Lesebuches. (Bielefeld bei Velhagen und Klasing.)

[3]) Hamburg 1887, bei Otto Meißner.

jeden Winter mit Leuten, die künstlerisch interessiert waren, in der Kunsthalle Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken an. Von Jahr zu Jahr hat sich der Kreis der Teilnehmer erweitert. Aus ihrer Mitte trat 1896 die „Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung in der Schule" zusammen. Es wurde nun mehrere Winter hindurch die Oberklasse einer höheren Töchterschule, 13—14jährige Mädchen, in die Kunsthalle geführt, und die unterrichtlichen Besprechungen, die L. mit den Mädchen hielt, aufgezeichnet. Diese Unterredungen wurden unter Benutzung früherer Erfahrungen zu einem Buch verarbeitet, das nunmehr im Schmuck der fünfzehn besprochenen Bilder, vornehm ausgestattet durch Papier, Druck und Einband, als „Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken"[1]) vorliegt. Wir stehen nicht an, dieses Buch als eine der beachtenswertesten pädagogischen Erscheinungen der letzten Jahre zu bezeichnen, die durchaus der Aufmerksamkeit der Lehrervereine und namentlich der Lehrerbibliotheken wert ist. Diese Übungen sollen weniger die Materie, als die Form bezeichnen, die jeder Einzelne nach den Bedürfnissen seiner Eigenart abwandeln kann. Sie sollen also nicht Muster und Vorbild zum Nachahmen, sondern ein Beispiel geben, wie es einmal einer gemacht hat. Die Grundsätze, von denen L. ausgeht, können hier nur in großen Zügen angedeutet werden:

Die Betrachtung soll das Kind gewöhnen, genau und ruhig das einzelne Kunstwerk anzusehen. Dies ist die Hauptsache, denn das kann auch der nicht besonders Beanlagte durch Anweisung und Übung lernen. Die Beobachtung und Aneignung des sachlichen Inhalts ist die Voraussetzung des künstlerischen Genusses. „Es muß im übrigen genügen, wenn ihm eine Ahnung aufgeht, daß jenseits des mit dem Wort zu deckenden sachlichen Inhalts noch etwas anderes im Kunstwerk steckt, das man nur fühlen kann und das eigentlich die Hauptsache ist."[2]) Das erzählende Genrebild liegt dem kindlichen Verständnis am bequemsten, mit ihm ist der Anfang zu machen. Bei demselben muß das Kind lernen, sich ganz genau Rechenschaft zu geben über das, was der Künstler hat ausdrücken wollen. Es ist jede einzelne Gestalt durchzunehmen, jede Geste, jede Bewegung auf ihre Bedeutung zu prüfen. Nach dem sachlichen Inhalt muß die Beleuchtung und die Farbe betrachtet werden. Es ist nicht schwer, den Unterschied zwischen direktem Licht, Reflex und zerstreutem Licht herausfinden zu lassen. Schwieriger ist die Farbe zu behandeln, da hier der Wortschatz nicht auszureichen pflegt. Überall muß mit großer Strenge darauf gehalten werden, daß kein Wort gesagt

[1]) Dresden bei Gerh. Kühtmann, 1898. Preis 3,50 M.

[2]) In einem Artikel von Franz Servaes über Klinger im Aprilheft (1898) der „Neuen deutschen Rundschau" lesen wir: Betrachten wir eine Landschaft von Claude Monet! Da ist nichts Einzelnes, das für sich noch bestände. Alles ist aufgelöst in ein zitterndes Licht, in einen Duft von Farbe und Bewegung. Alle rein linearen und plastischen Reize sind geopfert: aber der mysteriöse Reiz der Landschaftsseele liegt auch über dem dürftigsten Motiv. Es klingt etwas, es singt etwas, heimlich und unsichtbar, aber mit den hellen Trillern jubelnder Lerchenkehlen, oder mit der schlichten Andacht eines sehnsüchtigen Volksliedes. Von hier ausgehend hat die moderne Malerei sich jene intensive Naturversenkung erobert, jene Fähigkeit des Hinlauschens auf das Unausgesprochene, das sie vor der Kunst jedes andern Zeitalters voraus hat."

wird außer auf dem Grunde der Beobachtung. Das Kind darf niemals verleitet werden, sich überlegen zu fühlen oder zu kritisieren. Der Respekt vor dem Kunstwerk muß gewahrt bleiben.

Zu der lediglich betrachtenden Art des Kunstgenusses hat sich noch die Form der eigenen Bethätigung zu gesellen. Dazu sollen Zeichen- und Handfertigkeitsunterricht die geeignete Gelegenheit bieten.

Soll der Zeichenunterricht die Aufgabe erfüllen, für Kunstbetrachtung und Kunstgenuß zu befähigen, so muß er mehr als bisher auf eine künstlerische Basis gebracht werden. Ich will versuchen zu sagen, wie das verstanden sein soll. Es soll den Schülern viel Gelegenheit gegeben werden, schöne Formen eingehend zu besehen, vielmehr Formen etwa, als wirklich gezeichnet werden können. Denn was gezeichnet werden kann, ist doch immer nur eine geringe Anzahl sehr einfacher Formen, nach unserer Überzeugung viel zu gering, um das ästhetische Gefühl daran bilden zu können bis zu einem Grade, daß die Qualität einer Linie, eines Profils, eines Umrisses erkannt wird. Es wird heutzutage viel Mühe aufgewandt, um das Zeichnen in überwiegend praktische Bahnen zu lenken, es will uns scheinen, als ob jetzt wieder mehr das Ästhetische betont werden dürfte. Es giebt doch immer noch mehr Leute, die sich über ein schmiedeeisernes Gitter bloß freuen, als solche, die eins machen können. Daß daneben dem Schüler stets das Bewußtsein erhalten werden muß, daß auch wirklich im praktischen Leben vorkommt, was er nachbildet oder darstellt, ist selbstverständlich. Zeichnerische Exkursionen in die Straßen der Stadt, unter Führung des Lehrers oder auf eigene Faust, deren Ergebnisse so gut oder so schlecht es geht direkt oder gedächtnismäßig zu Papier gebracht werden, halten wir für sehr angebracht. Es dürfte auch gar nicht so großen Schwierigkeiten begegnen, einen Lehrgang für das Zeichnen aus Ornamenten zusammenzustellen, deren Anwendung der Schüler selber sehen kann: ein liegendes Quadrat mit einem Halbkreis auf jeder Seite: das Springbrunnenbecken im zoologischen Garten, eine Palmette: die Giebelkrone auf dem Bahnhofsgebäude, ein Spiralenornament: der Giebelschmuck der Badeanstalt, die griechische Wasserwelle: Gartenhaus Brillerstraße Nr. X u. s. w.

Ihre weitere Pflege sollte die eigene Bethätigung zum Zwecke des Kunstgenusses nach dem Zeichnen im Handfertigkeitsunterricht finden.

Derselbe muß mancherlei leisten, was der Zeichenunterricht seiner Natur nach nicht leisten kann. Das Zeichnen geschieht nur auf der Fläche — hier handelt es sich um ein Darstellen des Körperlichen im Raum. Das hat seine Bedeutung auch für die Kunstbetrachtung. Das Darstellen eines körperlichen Gegenstandes auf der Papierfläche hat doch immer etwas Fingiertes an sich, etwas von Spiegelfechterei: wir müssen eben die dritte Dimension auslassen. Sollte das Zeichnen eines Akanthusblattes nach einer Vorlage oder nach der Vorzeichnung an der Wandtafel in der That eine klare Vorstellung des wirklichen körperlichen

Akanthus vermitteln, eine Vorstellung dessen etwa, wie die Spitze nach vorn überneigt, überhaupt wie einzelne Teile aus der Ebene heraustreten? Wird nach Gips gezeichnet, so wird die Vorstellung schon klarer sein. Aber nun sollte es doch auch möglich sein, den Weg rückwärts zu finden, d. h. also, nach der Zeichnung den Akanthus entstehen zu lassen, wie es denn die wirkliche Praxis im Kunstgewerbe meist auch fordert: der tüchtige Meister soll nach Zeichnung zu arbeiten verstehen. Da ergiebt sich die Forderung des Handfertigkeitsunterrichtes zum Zwecke des Kunstverständnisses ganz von selbst. Die eigene Darstellung in Thon oder Plastilin wird die Vorstellung eines Ornamentes auf die Stufe höchster Klarheit bringen.

Nun, mit dem Gelingen einer Form stellt sich die Freude an derselben ein. Mag das Werk meines Jungen anderen auch nicht genügen, mag es ihn selber um so weniger befriedigen, je mehr er in seinem technischen Können sich vollendet: er hat doch die Freude der Produktion genossen, wohl die reinste, deren er teilhaftig werden kann und die einen beständigen Anreiz zu weiterem Schaffen bildet. In der That, kein anderer Unterrichtszweig dürfte in gleichem Maße geeignet sein, Kunstbedürfnis und Kunstverständnis zu wecken, als eben der Handfertigkeitsunterricht.

Indem der Knabe sich an die Handhabung der Instrumente gewöhnt, Holz, Eisen, Thon, Pappe selbst bearbeiten und die Schwierigkeiten der Technik eigenhändig überwinden lernt, gewinnt er auch ein Verständnis für die künstlerische Formung des Stoffes, für den Einfluß des Materials auf den Stil, und damit für das Wesen des Kunsthandwerks. Kürzlich wollte jemand vor dem Schaufenster einer Möbelhandlung von einem Ornament, das er für ein Werk der Holzbildhauerei hielt, durchaus nicht einsehen, daß es nur ein Surrogat, nur ein gepreßtes Furnierblatt war. Das hätte dem betreffenden wohl kaum passieren können, wenn ihn sein Bildungsgang einmal durch eine Schülerwerkstatt geführt hätte.

Ein Knabe, der durch eigene Bethätigung erfuhr, wieviel Fleiß und Geschicklichkeit dazu gehört, die Schwierigkeiten auch nur der Anfangsgründe einer Technik zu überwinden, wird ein vollendetes Stück des Kunstgewerbes mit viel mehr Respekt betrachten, als ein anderer, der diese Erfahrung nicht machen durfte. Er wird den Wert einer guten, künstlerisch durchgebildeten und solide ausgeführten Handarbeit viel richtiger schätzen und weit eher geneigt sein, für ein gutes Stück auch einen guten Preis zu zahlen. Hier zeigt sich somit ein Mittel dem soliden Handwerk gegenüber einer liederlichen Fabrikproduktion zu seinem Rechte zu verhelfen.

Ein allgemein eingeführter Handfertigkeitsunterricht würde binnen kurzem gewisse manuelle Fertigkeiten, und zwar nicht nur die, welche die Schülerwerkstatt lehrt, so populär machen, daß man von Volkskunst im wahren Sinne des Wortes

würde sprechen können. „Dilettantenkunst", sagt A. Lichtwark,[1]) indem er das Wort der Nebenbedeutung des Unvollkommenen und Stümperhaften entkleidet und an einen geläuterten, ernsthaften Dilettantismus denkt, im Gegensatz zu dem oberflächlichen, der sich leicht zufrieden giebt. Diesen ernsthaften Dilettantismus sieht L. als den sichersten Weg an zu der Fähigkeit, Kunst zu fühlen, zu genießen — denn nur das ist das Ziel aller Bemühungen, die wir im Auge haben. Auf dem Gebiete der Musik hat der Dilettantismus die Aufgabe des Wegweisers schon erfüllt. Die großen, musikalischen Musterleistungen unserer Zeit wären nicht denkbar ohne die dilettantenmäßigen Musikübungen, wie wir sie fast in jeder Familie finden. Die Hausmusik hat erst Bedürfnis und Verständnis für die großen Aufführungen geschaffen, ohne die Hausmusik hätten sie gar kein Publikum. Durch die dilettantenmäßige Übung ist aber auch der Geschmack verfeinert worden, die Ansprüche haben sich gesteigert und so ist ein direkter Einfluß auf die Qualität dessen geübt worden, was von berufsmäßiger Seite geboten wird. Kein Volk erhält auf die Dauer von seinen Künstlern mehr, als es zu begreifen und zu verlangen imstande ist: das gilt aber nicht nur für die Musik, sondern auch für die bildenden Künste.

Den Haupthindernissen begegnet die Kunstbetrachtung in der Schule in der mangelhaften Vorbildung der Lehrer und in dem Mangel an Lehrmitteln.

Das Seminar hätte seine Zöglinge auch in dieses Gebiet einführen sollen, nicht nur mit Rücksicht auf die spätere Verwendung in der Schulpraxis, sondern auch der allgemeinen Bildung halber, zu der es nun einmal gehört, daß man sich im Reiche der Kunst umgesehen hat. Ein großer Teil der jungen Lehrer fühlt nun auch diesen Mangel so lebhaft, daß er sich auf autodidaktischem Wege einen Einblick verschafft. Ein solches Vorgehen würde in noch viel größerem Maße stattfinden, wenn nicht die Lehrerbibliotheken in vollständiger Verkennung der Wichtigkeit der ästhetischen Bildung von der Anschaffung einschlägiger Werke fast ganz abgesehen hätten. Ein Teil dieses Vorwurfes trifft die pädagogischen Zeitungen, die nicht in genügender Weise auf kunstgeschichtliche und kunstästhetische Sachen aufmerksam machten. Freilich hätten auch die Verleger mit dem Einsenden solcher Schriften nicht so zurückhaltend zu sein brauchen. Würden die Verleger durch Einsenden neuer Werke oder neuer Auflagen älterer bewährter Bücher die Presse instand setzen, darauf hinzuweisen, so würden sie ganz gewiß ihre Rechnung dabei finden. Es würde sich alsbald zeigen, daß die Lehrerschaft auch für kunstgeschichtliche Litteratur dasselbe aufnahmefähige Publikum darstellt, als welches sie für so manche anderen Zweige des Buchhandels seit langer Zeit bekannt ist. Möchten sich also in Zukunft das Seminar, die Verleger, die pädag. Presse und die Verwaltung von Lehrerbibliotheken Hand in Hand arbeiten,

[1]) Wege und Ziele des Dilettantismus, München, F. Bruckmann, A.-G. 2,80 M. (?) Vom Arbeitsfelde des Dilettantismus, Dresden bei G. Kühtmann, geb. 2 M.

um den Lehrern ihre Vor- und Weiterbildung auf unserm Gebiete zu ermöglichen, bez. zu erleichtern.

Außer den bekannten Werken von Lübke, Schnaase, Springer, Knackfuß u. a. sollte die Lehrerbibliothek Schriften besitzen, die den Nachdruck weniger auf die historische Seite legen, als das Ziel verfolgen, die Befähigung zum Genuß einzelner Kunstwerke zu erzeugen. Dahin rechnen wir außer dem mehrfach genannten Buche von Lichtwark namentlich Monographien (Knackfuß) und den unübertroffenen „Cicerone" von Burckhardt.[1]) Als Anschauungsmaterial müßten dazu Bilderwerke kommen: Seemanns kunsthist. Bilderbogen,[1]) der klassische Bilderschatz,[2]) das Museum.

Die Beschaffung der nötigen Anschauungsmittel für den Unterrichtsbedarf dürfte, soweit der Kostenpunkt in Betracht kommt, nicht so schwierig sein. Die „Bilderbogen für Schule und Haus"[3]) sind für ähnliche Zwecke besonders angefertigt. Das Ideal ist, daß jedes Kind ein Blatt in Händen hat. Die Frage der Auswahl und der Beschaffenheit wird vielleicht durch die Gesellschaft der Hamburger Kunstfreunde gelöst. Sie will für Schulzwecke die wichtigsten Werke germanischer Meister in Faksimilereproduktion herausgeben. Den Anfang machte zum Holbeinjubiläum im vergangenen Jahre Holbeins Totentanz. Die Ausgaben sollen so wohlfeil werden, daß jedes Kind beim Unterrichte ein Blatt in der Hand haben kann.

Nicht nur da, wo es an Geldmitteln zur Beschaffung der vorgeschlagenen Sachen fehlt, dürfte ein Vorschlag zu beachten sein, den Wittmann (Saalfeld) in der Einladungsschrift zur 24. Hauptversammlung des Vereins für Herb. Päd. in Rheinl. und Westf. (1896) macht. Er schlägt vor, Bilder aus illustrierten Zeitschriften und dergl. zu sammeln und von Schülern zusammentragen zu lassen. Er empfiehlt seine „pictura pauperum" mit den Worten:

„Wenn dann mit der Weckung des historischen Interesses und Verständnisses der Hauptgewinn erzielt ist, so vergesse man doch auch nicht die durch die Betrachtung Thumann'scher, Werner'scher, Menzel'scher, Piloty'scher u. s. w. Meisterwerke bewirkte Schulung des Auges und die dadurch hervorgerufene, bezw. unterstützte Förderung des ästhetischen Interesses. Sicher wird sich dann nach einer gewissen Zeit auch hier bewahrheiten, was der ästhetisch höher Gebildete beim Beschauen eines wirklichen Meisterwerks so unmittelbar empfindet, daß nämlich mit dem neuen Bild eine neue Eigenart, eine Künstler-Individualität, eine Persönlichkeit an ihn herantritt, deren unmittelbarer Einwirkung er sich nicht entziehen kann: die damit gewonnene Erweiterung des Umganges des Schülers liegt ebenso auf der Hand, wie der veredelnde Einfluß einer solchen kleinen Schul-Kunstgemeinde auf einen ganzen Ort."

---

[1]) Leipzig, bei Seemann.

[2]) München, bei Bruckmann, A.-G.

[3]) Gesellschaft für vervielfältigende Kunst in Wien, Lustbadgasse 17. Preis pro Serie 25 Bogen folio 3 M. Holzschnitte in unerreichter künstlerischer Vollendung.

Mancherlei Anschauungsmaterial ist in der Schule schon jetzt vorhanden: die Bilder des Lesebuchs bieten mancherlei Gelegenheit zur Betrachtung von Kostüm, Waffen, Bauwerken.[1]) Die Zeichenvorlagen enthalten viele Elemente des Ornaments. Außerdem besitzt jede Schule das Leonh. Gey'sche Bild: Luther übersetzt mit seinen Freunden die Bibel. Auch geographische Bilder sowie Darstellungen zur Welt- und bibl. Geschichte können Gelegenheit zu ästhetischen Betrachtungen bieten.

Am Schlusse unserer Betrachtung über das „Wie?" heben wir noch einmal zum Teil geleitet durch Lichtwark'sche Sätze hervor, worauf wir mit besonderem Nachdruck den Finger legen möchten: Der Wissensstoff, an dem wir schon so schwer zu tragen haben, soll nicht vermehrt werden. Unsere Absicht, in erster Linie eine erzieherische, richtet sich auf die Bildung des Auges, des Geschmacks. Kenner lassen sich in der Schule nicht erziehen. Kunstgeschichtliches Wissen wird bald vergessen. Wir müssen dem Schüler unverlierbares mitgeben, das in ihm weiterarbeitet: die Fähigkeit, anzuschauen, die Freude am Einfachen, Gediegenen, Sachgemäßen. Es soll nirgend ein Vortrag gehalten werden: wir fragen den Schüler vielmehr auf das eindringlichste aus über das, was er selber sieht. Also noch einmal: es wird nicht ein Stoff mitgeteilt, den man auch memorieren könnte, sondern die Ausbildung der Fähigkeit angestrebt, Kunstwerke anzuschauen. Nach dieser Richtung ist bei uns bis jetzt wenig geschehen. Wir haben fast ausschließlich an die Ausbildung der Kunstausübenden, der Künstler, gedacht. Kunstakademien, technische Hochschulen, Kunstgewerbeschulen, haben wir mehr, als ein Land der Erde. Aber unsere Künstler haben kein Publikum, ihre Produktion schwebt in der Luft, solange uns im Lande der Käufer von eigenem Geschmack fehlt.[2])

* * *

Die Frage nach der Auswahl des Stoffes ist schon an verschiedenen Stellen gestreift worden, so daß nur noch wenig dazu gesagt zu werden braucht. Nach unserer Auffassung hat sich das ästhetische Empfinden in erster Linie an dem zu bilden, was die Heimat bietet. Wir können nicht genug Wert darauf legen, daß das heranwachsende Geschlecht seine Heimat genau kennen und lieben lerne. Es soll durch tausend freudige Erinnerungen mit ihr verwachsen; so meint auch Lichtwark. Wenn er aber fortfährt: nur Originalwerke eignen sich zur Betrachtung, so können wir ihm nicht folgen. Wenn sich nun im öffentlichen Besitz der Heimat keine Originalbilder befinden? wenn kein klassisches Beispiel romanischer oder gotischer Bauweise vorhanden ist? Da bleibt nichts übrig, als sich mit Nachbildungen zu behelfen. Oder sollen meine Kinder von der Gotik nichts erfahren, weil wir zufällig nicht in Köln, sondern in Elberfeld wohnen? Wir sind eben in diesem Falle auf Photographien und dergl. angewiesen.

[1]) Siehe Leite, die Bilder des Lesebuchs. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen u. Klasing.
[2]) Vergl. Lichtwark, Kunst in der Schule.

Also: was die Heimat bietet, hat den ersten Anspruch. So betrachtet die Kölner Jugend in erster Linie St. Gereon, Maria im Capitol, den Dom u. s. w. Düsseldorfer Kinder erfreuen sich an den besten Schöpfungen der Düsseldorfer Malerschule, wie sie in der Kunsthalle aufbewahrt werden. Wir in Elberfeld richten unsere Aufmerksamkeit auf hervorragende Bauten: auf die Rathäuser, den Bahnhof, die B.-M.-Bank, die Reichsbank. Daneben vergessen wir die Denkmäler nicht und richten unser Augenmerk auch auf die Schönheit der Landschaft, betrachten z. B. gewisse Partien des Burgholzes auch einmal unter dem Gesichtswinkel des Malerischen. Auch die Produkte der Kunsthandwerker, der Kunstschlosser und Steinmetzen, wie sie die Straßen unserer Stadt so vielfach darbieten, entgehen unserer Aufmerksamkeit nicht. „Die Stadt und einzelne Bürger haben große Mittel hergegeben und es ist eine große Summe künstlerischer Ideen in der Bildung der Kandelaber, Gitter und Thore aufgewandt; nun soll auch die ganze Bevölkerung eine so hervorragende Leistung verstehen, mit Liebe betrachten und als einen Besitz oder Schmuck der Stadt kennen lernen, auf den sie stolz sein darf.“[1])

Die große Verbreitung des Holzschnittes durch die illustrierten Zeitungen, die heute bis in die breitesten Schichten auch der ärmeren Klasse der Bevölkerung dringen, macht es erforderlich, die Schüler in das Wesen des Kupferstichs und des Holzschnittes einzuführen.

Historische Darstellungen von Ereignissen, die außerhalb des Lehrplanes der Volksschule liegen, bleiben außer Betracht. Überhaupt ist bei der Auswahl darauf zu sehen, daß der vorgeführte Gegenstand nicht nur ästhetisch, sondern auch sachlich von Bedeutung sei. Im Geiste der Schüler verknüpft sich der kunsthist. Anschauungsgegenstand mit dem übrigen Wissensstoff zu einer Einheit. So werden wir den Forderungen des Konzentrationsgedankens gerecht. Auch auf Dinge, die psychologisch außerhalb des kindlichen Erfahrungskreises liegen, müssen wir verzichten. Die Kinder müssen mit ihren Erfahrungen an die dargestellten Vorgänge heran können, weil sonst überhaupt kein Verständnis zu erzielen ist.

Die Betrachtung von Blättern wie Dürers „Melancholie“, der Murillo'schen Madonna aus dem Louvre, muß deshalb einem späteren Alter vorbehalten bleiben. Aus demselben Grunde müssen wir auch eine Reihe von Erzeugnissen modernster Kunst von der Schule ausschließen. Was wollte wohl ein Lehrer vor Kindern mit vielen Böcklin'schen Bildern oder mit den viel besprochenen Kartons von Sacha Schneider (das Gefühl der Abhängigkeit, der Geiz, Christus und Judas) anfangen?

Alles, was das ästhetische Gefühl beleidigen könnte, ist auszuschließen. Auf die Kunst der alten Ägypter, Assyrer, Babylonier müssen wir auch aus diesem

---

[1]) Lichtwark, Kunst in der Schule.

Grunde verzichten. Vor diesem Grundsatz fällt auch die ganze Skulptur des Mittelalters und der größte Teil seiner Malereien, fallen die meisten Darstellungen jener derben Niederländer: eines Teniers, Adr. van Ostade, Jan Steen, Phil. Wouverman. — Neben diesem ästhetischen Grundsatz ist noch ein ethischer zu beachten: es werde nichts gezeigt, was das sittliche Gefühl verletzen könnte. Demnach bleibt nicht nur alles, was sexuelle Verhältnisse berührt, sondern auch jede Nudität ausgeschlossen. Nur dürfte hinsichtlich des letzteren der Kindesgestalt ein größeres Recht einzuräumen sein.[1])

Detaillierte Vorschläge für die Auswahl zu machen ist zu gewagt, weil noch fast gar keine Erfahrungen vorliegen. Wer nur erst an den Hauptpunkten einsetzt, wird bald merken, wie weit er gehen darf. Überhaupt ist es uns gar nicht darum zu thun, Übereinstimmung in allen Einzelheiten zu erzielen. Unser Ziel ist: die Aufmerksamkeit ganz allgemein der Notwendigkeit zugewandt zu haben, Kunstbedürfnis und Kunstverständnis zu wecken, denn die Kunst ist für alle da. Paulsen (System der Ethik) bemerkt mit Recht: die Wissenschaft wendet sich durch Begriffe an den Verstand, und je höher hinauf sie gelangt, desto geringer wird die Zahl derer, die in ihrem Lichte wandeln dürfen. Die Kunst hingegen redet durch die Anschauung zum Gefühl und deshalb hat sie einem jeden unter den Volksgenossen Verständliches zu sagen. Es kann nicht ein jeder Künstler sein, aber als Genießender, so sollte man meinen, muß jeder, wenn auch in bescheidenem Maße, an der Kunst Anteil haben können. In unserer Zeit dagegen sieht man die Kunst als eine Art Luxus an, um den sich nur reiche Leute bekümmern sollen und dürfen; für die Masse ist nur die Arbeit und ab und zu ein derber Genuß. Braucht man sich dann zu wundern, wenn das Leben der Masse verarmt und verkümmert, wenn ihr Genießen gemein ist, weil es die schöne erhebende Freude des Kunstgenusses nicht kennt?

Und man soll nicht Steine statt Brot geben. Ladet man die Massen ein zu Volksunterhaltungsabenden und setzt ihnen Musik vor von Schülerkapellen und Gesang von Liedertafeln, so giebt man Steine statt Brot. Das mag taugen zur bloßen Unterhaltung. Aber man will doch etwas mitteilen, was nicht nur bis zur letzten Programmnummer reicht, sondern was als wertvoller Besitz mit nach Hause genommen wird. Das Volk will und soll in der Kunst den Sonntag des Lebens feiern. Bietet man ihm da stümperhafte Leistungen, thut man, als ob es zweierlei Kunst gäbe: eine, gut genug für das gemeine Volk und dann noch eine vornehme, die man für sich behält, so bringt man das Volk um seinen Sonntag und enthält ihm vor, was ihm als sein Anteil an der Schönheit zukommt von Rechts wegen.

Die Schule aber möge sich die Frage beantworten, wer das Beglückende,

[1]) Vergl. Dr. Liebrecht in der 39. Schulschrift der höheren Töchterschule zu Elberfeld, Ostern 1886.

Tröstende und Befreiende des Kunstgenusses am nötigsten hat, wessen Seele das erste Anrecht darauf hat, aus Arbeit und Bedürftigkeit, aus Kampf und Not erhoben zu werden — und danach möge sie handeln.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Lehrproben, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Herbart in Amerika.

(Aus dem Lehrerleben.)

Noch nicht lange ist es her, daß Herbart in den Kreisen unserer amerikanischen Kollegen sorgfältigere Beachtung, — und zwar ähnlich wie hierzulande, einerseits begeisterte Anerkennung und andrerseits heftigen Widerspruch gefunden hat. Bedauerlich allerdings ist es, daß ihm zuerst von den dortigen (konfessionslosen) „Freischulpädagogen" enthusiastischer Beifall gespendet und dadurch von vornherein bei den (konfessionellen) „evangelisch-lutherischen Gemeindeschullehrern" Mißtrauen gegen ihn erweckt worden ist.

„Gottes Wort" —, so klagt einer der letztern G. A. G., in dem von der deutschen evangelisch-lutherischen Synode von Missouri, Ohio herausgegebenen Schulblatt —, „darf ja in den Freischulen nicht als Erziehungsmittel benutzt werden." Erziehen will und muß man aber. Da erschien im Jahre 1892 eine Übersetzung eines Teils der pädagogischen Schriften Herbarts, herausgegeben von Professor Charles de Garmo. Diese kam den Freischulpädagogen sehr gelegen. Herbart will erziehen, musterhaft erziehen, und zwar ohne Gottes Wort, sogar mit alten Heldensagen. Kam das erwünscht! Nun machte man sich an das Studium Herbartscher Grundsätze, man gründete Herbartvereine, schrieb Artikel, daß uns einfältigen Schulmeistern ganz wunderlich zu Mute wurde. Wir lasen und wurden nicht klüger. Manchem mag es ergangen sein wie mir: als ich, von Neugier geplagt, mir Herbarts Schriften anschaffte, glaubte ich anfangs, ich sei an den verkehrten Herbart geraten." —

Schon diese Anklage läßt erkennen, daß Kollege Garmo nicht ohne Vorurteil an das Studium der Herbartschen Schriften herangegangen und den Wert derselben nicht erfaßt hat.

„Was Herbart als Erzieher will und als Lehrer der Pädagogik fordert," — so erklärt er, — „das kann nur, um mit Herbart selber zu reden (siehe „Allgemeine Pädagogik"!), aus dem Gesichtskreise, den er zum Erzieherberuf mitgebracht, d. h. aus seinem eignen Bildungsgange erkannt werden."

Welche Umstände sind nun, nach der Meinung des amerikanischen Kollegen, von entscheidendem Einfluß auf den Gesichtskreis Herbarts und somit auf sein Erziehungssystem gewesen?

„Das Verhältnis zwischen dem Vater und der Mutter Herbarts," — so führt Garmo aus, — „war meist ein getrübtes, darum konnte er das Elternhaus nicht lieb gewinnen, mithin auch nicht den Ort und das Land, dem es angehörte. Daher ist denn auch erklärlich, einmal, daß er das Hauptgewicht

nicht auf den Einfluß der Eltern legt, sondern auf den Unterricht und die Arbeit der Berufspädagogen, und sodann, daß in seinem spätern Verhalten, sowie in seinen Schriften der Mangel an Vaterlandssinn hervortritt. — Weiter: Sein (Privat-)Lehrer war Uelzen, ein Deist und Anhänger der Wolffschen Schule, und daher ist erklärlich, daß Herbart sein ganzes Leben ein ehrbarer Heide und ein Deist war. Zwar redet er mit scheinbarer (!) Ehrfurcht von der christlichen Religion, aber die Bibel als Quelle derselben erkennt er nicht an und von Wiedergeburt des Herzens weiß er nichts. Aus dem Einfluß Uelzens ist ferner auch erklärlich, daß er auf der Hochschule immer mehr zu philosophischen Grübeleien hinneigte, und ihm die Pädagogik eigentlich nur Ausgangspunkt und Hülfsmittel zur Veranschaulichung seiner philosophischen Probleme war. Dazu kommt noch: Herbart hatte keine Schwester, und seine Mutter konnte das Weibliche in der Erziehung nicht vertreten, darum ignoriert er, sowie Pestalozzi, die Mädchen fast ganz." —

Kollege Garmo kommt zu dem Resultat: „Wie bei Rousseau und Pestalozzi muß man also die Hauptzüge seines Systems auf seine eigne verkehrte Erziehung zurückführen, — und so kann ein Lehrer sich mit großer Mühe größtenteils nur Falsches aus Herbarts Werken holen." — „Mit Recht wurdest du, Herbart," so fügt er noch anklagend hinzu, „von deinen Zeitgenossen nicht als Erzieher anerkannt (!). Erst jetzt, da sich in Deutschland ein Element, das sich als ein vaterlandsloses gebärdet, breit macht, — und durch sogenannte kritische Forschung die Bibel angegriffen, das Gesangbuch verwässert hat, den Katechismus beiseite zu schieben und sogar das Apostolische Glaubensbekenntnis zu ändern trachtet, ist man allmählich dahin gekommen, wo Herbart stand, und hat in ihm einen passenden Führer gefunden." —

Wie gesagt, es ist bedauerlich, daß ein Lehrer, dem es ein offenbarer Ernst um das Evangelium von Christo ist und der demselben „den vornehmsten Platz unter den Erziehungsmitteln" zuweist, so vorurteilsvoll, so oberflächlich über Herbart urteilt und dessen Bedeutung so gänzlich verkennt. Von wesentlicher Bedeutung aber ist es, zu erkennen, worin die fatale Oberflächlichkeit der Garmoschen Kritik besteht. Es handelt sich hier nämlich um einen verhängnisvollen Fehler, der in der neueren Zeit leider wiederholt, insbesondere auch auf dem Gebiete der Religion und Ethik, gemacht worden ist.

Kollege Garmo schaut den Gesichtskreis Herbarts fast nur von der Außenseite an, will ihn nur als Resultat etlicher von außen herkommender — übrigens auch recht oberflächlich angeschauter! — Anregungen erkennen, und übersieht darum fast gänzlich, welche Einflüsse im Gemüte desselben mächtig geworden und von innen heraus die Art und den Umfang seines Gesichtskreises gestaltet haben.

Es ist dies derselbe Fehler, in den leider in jüngster Zeit auch etliche Forscher auf dem Gebiete der Theologie verfallen sind, indem sie bei der Kritik der heiligen Schriften das Hauptgewicht auf die von den Historikern herausgestellten, vorwiegend verstandesmäßig aufzufassenden Thatsachen gelegt und wenig oder gar nicht berücksichtigt haben, was die Gotteszeugen, die zu uns reden, durch unmittelbare innere Anregungen erschaut und erkannt haben.

„Es (d. i. das von dir erkannte Wahre und Gute, die dein Wollen und Wirken wesentlich bestimmende Lebensmacht) ist nicht außer dir, da sucht es der Thor; es ist in dir, du bringst es ewig hervor." So unser Schiller. Und

dem entsprechend auch Goethe: „Alle bedeutenderen Schriftsteller haben ihre Selbstbiographie bestens in ihren Werken geschrieben."

Hätte Kollege Garmo die Werke Herbarts vorurteilsfrei, sorgfältig studiert, so hätte er darin eine Fülle von Zeugnissen gefunden, die unwiderleglich kund thun, wie irrig seine Kritik ist; er hätte erkannt, daß viele der trefflichsten Schüler des von ihm Geschmähten in vollstem Maße recht gehabt zu bezeugen: Er, unser Lehrer, war eine tief religiöse Natur, christgläubig, mit einem Herzen voll innigster Gottes- und Menschenliebe, auch voll Hochachtung gegen seine Eltern und nicht ohne Vaterlandssinn!

Aus der großen Fülle dieser Zeugnisse hier nur einige besonders charakteristische.

1. Herbarts Hochachtung vor seinen Eltern (siehe „Allgemeine Pädagogik"): „Die Autorität ist am natürlichsten beim Vater; bei ihm tritt am sichtbarsten die Überlegenheit des Geistes hervor, der es zugestanden ist, mit wenigen Worten der Mißbilligung oder des Beifalls niederzuschlagen oder zu erfreuen. — Die Liebe ist am natürlichsten bei der Mutter; bei ihr, die unter Aufopferung aller Art die Bedürfnisse des Kindes, wie sonst niemand, erforscht und verstehen lernt, die zwischen sich und dem Kinde viel früher eine Sprache bereitet und bildet, als irgend ein anderer zu dem Kleinen die Wege der Mitteilung findet; die, von der Zartheit des Geschlechts begünstigt, so leicht den Ton der Einstimmung in die Gefühle des Kindes zu treffen weiß, dessen sanfte Gewalt nie mißbraucht, auch nie seine Wirkung verfehlen wird."

Bald nach dem Tode seiner Mutter (1802) schrieb Herbart für die der Familie seines Freundes Smidt angehörigen Frauen, deren Interesse an der Erziehung „durch den Vollgenuß der ersten mütterlichen Freuden geweckt worden" war, einen Aufsatz über Pestalozzis Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt". Aus manchen Stellen dieses Aufsatzes kann man auch wohl merken, was in stillen Stunden, die Herbart mit seiner Mutter verlebt, aus deren Herz in sein Herz übergegangen, wie er vom Mutterherzen angeregt, bewegt und zu ihm hingezogen worden.

2. Herbarts „Vaterlandssinn": In einem Berichte an Herrn v. Steiger findet sich die charakteristische, von Kollegen Garmo (absichtlich?) ausgelassene Bemerkung: „Die Erhebung des Geistes im wirklich heißen Kampf fürs Vaterland ist selbst für Charakterbildung unendlich mehr wert, als alles, was Lehre und Unterricht jemals leisten können. — Wahrlich, ich hätte Ihnen Glück gewünscht, wäre aus einem solchen Gefecht, wie die alten Schweizerschlachten, mit dem Kranze der Ehre geschmückt, die Leiche Ihres Sohnes heimgetragen worden; — aber hätten ihm die Gespräche, die Beispiele böser Kameraden Herz und Unschuld geraubt, hätte er dann Keime der Unsittlichkeit zurückgebracht, — ich hätte trostlos geschwiegen, meine Hände sinken lassen und Sie und ihn und mich bedauert."

Der patriotische Sinn Herbarts ist auch deutlich zu erkennen in seiner Abhandlung „Über Staat und Erziehung", Bruchstück aus der „Kurzen Encyklopädie der Philosophie" (1. Abschn. Kap. 11 u. 12).

3. Herbart als gläubiger Christ. Er versichert Herrn v. Steiger: es sei sein Vornehmen, „mit willigem Herzen und ehrfurchtsvollem Gemüte mit seinen Zöglingen in die Mitte der Jünger Jesu zu treten, ihm mit unsern Augen und Herzen gen Himmel zu folgen und danach mit erhobenem

Geiste dem Gang der Weltgeschichte weiter zuzusehen und bei den Ereignissen unserer Tage den Blick weit vorwärts zu werfen, den Mut aufrecht zu halten und das eigene Herz gegen die mannigfachen, verderblichen Einflüsse des Herzens verwahren zu lernen."

Dementsprechend viele Zeugnisse aus Herbarts Pädagogischen Schriften, so z. B.: „Es ist die Armut am Geist, die allgemeine Erlösungsbedürftigkeit, das Heimweh nach der Ewigkeit, welches den religiösen Glauben subjektiv bestätigt." — „Ohne alle Hintergedanken mit vollster Aufrichtigkeit muß der Mensch zu Gott beten können (in der gewissesten Überzeugung von der Erhörbarkeit des Gebets!)." — „Kein Wissen ist imstande, die Zuversicht des religiösen Glaubens zu überflügeln" („Umriß pädagogischer Vorlesungen")

Übrigens war der Religionsunterricht seines Lehrers Uelzen (der später in ein Pfarramt eintrat), keineswegs ein oberflächlicher, deistischer, sondern ein „sehr ausführlicher, streng dogmatischer". (Siehe auch die sehr anregende Schrift von Albert Schöl „Johann Friedrich Herbarts philosophische Lehre von der Religion, quellenmäßig dargestellt." Dresden, Bleyl & Kämmerer.)

Diesen Zeugnissen könnten ähnliche in großer Zahl hinzugefügt werden. Wenn unser amerikanische Kollege dieselben recht anschauen und erwägen wollte, so würde er zunächst zu der Überzeugung kommen, daß der Gesichtskreis, „den Herbart zu seinem Erzieherberuf mitgebracht," wesentlich durch innere Anschauungen und Erregungen gestaltet worden („Aus dem Herzen gehet das Leben", bezeugt auch die heilige Schrift wohl zutreffend!). Er würde auch weiter, wie hierzulande nicht wenige Kollegen — ich rede aus Erfahrung! —, erkennen, daß von Herbart nicht nur in besonderem Maße das Christuswort gilt: „Wer nicht wider uns ist, der ist für uns" —, sondern auch dieses: „Wer Glauben hat, auch nur klein wie ein Senfkorn, der wird Berge versetzen können." — Ja, wahrhaftig —, ich bezeuge es der Erfahrung gemäß! —, es sind Berge versetzt, es ist Großes, Gottgewolltes, Gottgefälliges insbesondere auch auf dem Gebiete religiöser, sowie der den Vaterlandssinn begründender geschichtlicher Unterweisung geleistet worden von Lehrern, in denen der Geist Herbarts lebendig und eine mächtig treibende Kraft geworden ist. L. K.

28. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen.

Die 28. Hauptversammlung des Herbartvereins wurde am 28. Dezember vorigen Jahres im Hotel Schiesen zu Remscheid abgehalten. Leider war die Witterung sehr ungünstig; doch waren etwa 80 Teilnehmer anwesend. Da Herr Rektor Horn aus Orsoy am Erscheinen verhindert war, leitete der zweite Vorsitzende, Herr Börger aus Elberfeld die Versammlung. Als erster Punkt stand auf der Tagesordnung ein Referat des Herrn Rektors Müller aus Barmen über „die Konzentration des Unterrichts."

Unter dem Ausdruck Konzentration, welcher der Mathematik entlehnt ist, begreift die Pädagogik eine solche Auswahl und Anordnung aller unterrichtlichen und erziehlichen Maßnahmen, daß sich dieselben auf ein Centrum beziehen und diese Beziehung nie verlieren dürfen. Dieses Centrum kann für die Erziehungs-

schule nur das Subjekt der Erziehung, der Schüler selbst sein, insofern derselbe zu einer sittlich-religiösen Persönlichkeit erzogen werden soll. Ist man sich hinsichtlich dieses Zieles der K. auch gegenwärtig klar, so herrscht doch bezüglich des Weges, auf dem es erreicht werden soll, große Meinungsverschiedenheit. Es ist hauptsächlich das Verdienst Zillers und Dörpfelds, die Konzentrations-Idee wesentlich ausgebaut zu haben. Obwohl ihre Ansichten in einigen Punkten auseinandergehen, so betrachten doch beide als Kernpunkt des Problems die richtige Auswahl der Lehrfächer und Stoffe, die unterrichtliche Verbindung derselben, besonders der Wissensfächer, und die richtige Bearbeitung des Lehrstoffes. Ziller sucht nun eine K. dadurch herzustellen, daß alle Lehrfächer in den Dienst der sittlich-religiösen Charakterbildung treten und der Unterricht in seinem kulturhistorischen Aufbau die Entwicklung des Menschengeschlechts nachbildet. Dadurch, daß sich alle andern Stoffe an die Kulturgeschichte, als das beherrschende Fach anlehnen, wird ein einheitlicher geschlossener Gedankenkreis gewonnen, der für die sittliche Charakterbildung notwendige Voraussetzung ist. Etwas anders Dörpfeld. Er findet die Angelpunkte des Problems in folgenden Forderungen:

1. Der Lehrplan muß sowohl hinsichtlich der qualitativen Vollständigkeit, als auch der richtigen Stellung seiner Glieder normal sein.
2. Jedes Lehrfach muß ein einheitliches Ganzes bilden; zusammengesetzte Lehrfächer müssen zu einem einheitlichen Lehrgang verbunden werden.
3. Die sachunterrichtlichen Fächer müssen nicht nur unter sich, sondern auch mit den sprach- und formunterrichtlichen in Verbindung gesetzt werden.
4. Der Religionsunterricht muß seines charakterbildenden Wertes wegen im Centrum des Unterrichts stehen.

An der Hand der von dem Referenten aufgestellten Leitsätze entspann sich eine rege Debatte. Man beanstandete die oben angeführte Fassung des Begriffes Konzentration, weil er nicht dem ganzen Bedürfnis der Schule gerecht werde; denn außer der moralischen wollen wir auch intellektuelle und ästhetische Bildung im engern Sinn pflegen. Der Gegensatz ist indessen, wie von anderer Seite gezeigt wurde, nur ein scheinbarer. Der Ausdruck: sittliche Bildung bezeichnet das Gesamtziel der Erziehung. Die vom Unterricht gepflegten Interessen erhalten erst erziehlichen Wert, indem sie sich in den Dienst der moralischen Bildung stellen. „Um im Leben wirken zu können, bedarf der religiös-sittliche Sinn der Mittel des Geistes.“ Bei der zweiten These suchte man den Begriff der qualitativen Vollständigkeit des Lehrplans zu erörtern. Zur Beantwortung der Frage, welche Fächer in den Lehrplan der Volksschule gehören, verwies der Referent auf die klaren Ausführungen Dörpfelds in seiner Theorie des Lehrplans. Herbart stellt bekanntlich die Bedingung, daß der Lehrplan alle sechs Interessen gleichmäßig berücksichtige. Die Debatte über den folgenden Punkt, die einheitliche Gestaltung der Lehrfächer im Sinne der K., gab Veranlassung zu einer eingehenden Erörterung des Lehrgangs im Religionsunterricht. Es widerspricht dem Begriff der K., wenn man im Alten Testament eine Reihe zusammenhangsloser Bilder vorführt. Die Persönlichkeiten treten dann unvermittelt auf, und die Fragen nach dem Warum und Wozu müssen unbeantwortet bleiben. Bietet man aber nach Zillers Vorgang für jedes Jahr eine geschlossene Gruppe, so ist Gelegenheit gegeben, ein einmal angeregtes Interesse weiterzuleiten. Nach der jetzt gebräuchlichen Anordnung werden überdies viele Stoffe durch zu häufige Behandlung ungebührlich bevorzugt, so daß für die

Besprechung der wichtigeren Erscheinungen der Kirchengeschichte, besonders aus dem kirchlichen Leben der Gegenwart (Innere Mission ꝛc.) zu wenig Zeit bleibt. Von anderer Seite vertrat man dagegen die Ansicht, daß das lebhafte Naturell der Kinder gerade am Wechsel der Bilder sich erfreue, durch langes Verweilen bei einer einheitlichen Gruppe aber das Interesse abgestumpft werde. Der von Barmer Lehrern ausgearbeitete neue Religionslehrplan dürfte wohl sämtlichen Anforderungen gerecht werden. Die K. bedingt aber nicht nur die Gestaltung der einzelnen Lehrfächer, sondern verlangt auch eine Verbindung der einzelnen Gruppen zum Zweck der gegenseitigen Unterstützung. Zahlreich sind die Fäden, welche beispielsweise die Geographie mit andern Fächern verknüpfen. Es liegt deshalb der Gedanke nahe, das Interesse für die Geographie der Geschichte zu entlehnen, um damit einem natürlichen Bedürfnis zu entsprechen. Dagegen machte man geltend, daß beide Fächer in einer andern Beziehung zu einander stehen, als die einzelnen Zweige des Religionsunterrichts, ihr Charakter leide demnach keine Anlehnung. Dem Prinzip der K. wird überdies genügend Rechnung getragen, wenn man eine Verbindung durch die methodische Behandlung herstellt. — Der Referent hob zum Schluß hervor, daß in der Besprechung überall der gemeinsame Gedanke hervorgetreten sei, daß zwischen allem Gelernten stets eine innere Beziehung hergestellt werden müsse.

Nach einer längeren Pause wurde am Nachmittage über die zweite Arbeit der Einladungsschrift: „Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Unterrichts" verhandelt. Der Referent, Herr Hauptlehrer Linde aus Weidenau hatte seiner interessanten Arbeit, deren reicher Inhalt sich leider nicht in einem kurzen Auszug wiedergeben läßt, folgende Leitsätze zu Grunde gelegt:

1. Alle Sprachbildung muß ihrem Kern nach mit dem Sachunterricht erworben werden. Dies gilt besonders hinsichtlich des Sprachverständnisses. Der Schüler muß lernen, dem Worte oder der Wortverbindung denselben Gedankeninhalt beizulegen, der dem heutigen Sprachgebrauch gemäß ist.
2. Unterstützt wird der Sachunterricht bei der Aneignung der eine übertragene Bedeutung enthaltenden Wörter, der Abstrakten, der bildlichen Redensarten und der Synonymen durch die Onomatik.
3. Unter Onomatik verstehen wir nach Dörpfeld die Lehre von den Wortfamilien, den Synonymen und Tropen. Ihre Aufgabe ist, das Wort in seine Familie einzureihen, deren sinnliche Grundbedeutung bekannt sein muß, es auf seine Bedeutung und seinen Bildergehalt anzusehen und von bedeutungsverwandten Wörtern zu unterscheiden.
4. Diese Aufgabe wird gelöst:
   a) Durch stetiges Zurückführen auf Wörter mit sinnlichem Hintergrund in Schriftsprache und — was besonders wichtig ist — in Mundart.
   b) Durch stetige, wenn auch gelegentliche Behandlung auf allen Stufen, besonders auf der Oberstufe.
   c) Durch wirkliche Aneignung, die durch Einfügung in die Wortfamilie, durch Eintragung in das Wörterheft und durch Einprägung erfolgt.
5. Der Nutzen der Onomatik liegt vorwiegend auf sprachlichem Gebiete.

(Sprachverständnis; Sprachreichtum — Wortfamilien; Genauigkeit im Ausdruck — Synonymik; Sprachschönheit — Bilder). Nicht gering ist zudem der Gewinn in intellektueller und gemütbildender Hinsicht.

6. Den Stoff für die Onomatik bietet der gesamte Sachunterricht. Die eigentliche Behandlung erfolgt zumeist in der Sprachstunde.

Zur Begründung der ersten These führt Referent aus: Es ist eine Anlage der Seele, alle Sachvorstellungen mit Worten zu verknüpfen, also selbständig wortbenannte Vorstellungen zu erzeugen. Da dieser Prozeß nicht immer ungestört verläuft, so muß der Unterricht ihn unterstützen. Bei äußeren Anschauungen wird die Vermittlung durch Hinweis auf den Gegenstand leicht vor sich gehen, schwieriger aber bei Abstrakten, Bildern und Synonymen. — Dieser Darlegung stimmte man zu, glaubte aber sich auf die Erklärung solcher Begriffe beschränken zu können, die im Unterricht neu auftreten. Der Referent empfahl nachdrücklich, die mundartlichen Ausdrücke zu berücksichtigen; da sich dieselben inhaltlich nicht immer mit denen der Schriftsprache decken, so muß mit dem neuen schriftdeutschen Wort auch der richtige Gedankeninhalt erst erarbeitet werden. Die Befürchtung, daß man durch zu viel Worterklärung die Sprachfertigkeit beeinträchtige, wurde nicht geteilt, vielmehr bestätigte man, daß durch einfache onomatische Behandlung gerade die Sprachfertigkeit gefördert werde. Der Grundgedanke des Leitsatzes entspricht dem Worte Herbarts: „Sprachen sind Zeichen, und Zeichen interessieren nur durch die Sachen, die sie darstellen." Die zweite und dritte These weisen auf die Hilfe hin, welche die Onomatik bei der Verdeutlichung der Abstrakten, bildlichen Redensarten und Synonymen leisten kann. In dem Maße, als das geistige Leben reger wurde, trat in der Sprache die ursprüngliche Sinnlichkeit der Grundbegriffe in den Hintergrund. Durch Bedeutungsübertragung von Ähnlichem aus dem konkreten auf das geistige Gebiet entstanden die Abstrakten ꝛc. Die Onomatik sucht nun den sprachlichen Inhalt derselben auf den sinnlichen Hintergrund zurückzuführen und um die so gewonnene Grundbedeutung neue verwandte Formen zu Wortfamilien zu gruppieren.

In der Diskussion suchte ein ausländisches Mitglied des Vereins seine Besorgnis zu rechtfertigen, daß man sich durch Einführung der Onomatik in die Schule auf einen gefährlichen Weg begebe, indem an mehreren interessanten Beispielen der holländischen Sprache die Unzulänglichkeit etymologischer Deutungen klar gemacht wurde.

Der Referent wies dagegen überzeugend nach, daß man der Onomatik in vielen Fällen garnicht entraten könne. Onomatik ist nicht zu identifizieren mit Etymologie, letztere bildet vielmehr ihre Grundlage. Es giebt allerdings auch in der deutschen Sprache Ausdrücke, deren etymologische Zurückführung bislang unmöglich ist. Doch können wir in den weitaus meisten Fällen auf gesicherten wissenschaftlichen Resultaten fußen. In der Volksschule soll die Onomatik selbstverständlich nicht wissenschaftlich betrieben werden, sondern eine dienende Stellung einnehmen. Nicht unwichtig ist auch die Hilfe, welche die Onomatik der Orthographie und Grammatik leistet. — Zu These 4 wurde die Frage aufgeworfen, ob nicht wenigstens auf den unteren Stufen die auch von Dörpfeld empfohlene Vertauschung sinnverwandter Wörter leichter zum Ziele führe, als onomatische Erklärung. Die Antwort darauf wird nach den betreffenden Fällen verschieden ausfallen. Jedenfalls ist zu beachten, daß sich zwei Bezeichnungen niemals vollständig decken. An mehreren Namen der engeren Heimat wurde die Bedeutung

der onomatischen Erklärung für den Sachunterricht dargelegt. Bei Besprechung der fünften These wurde das Bedenken geäußert, ob nicht durch die Onomatik die sachliche Behandlung eingeengt und der unmittelbare Genuß eines sprachlichen Kunstwerkes beeinträchtigt werde. Eine solche Gefahr liegt aber, wie der Referent zeigte, nicht in der Onomatik, sondern nur in ihrer falschen Anwendung; werde sie in weiser Beschränkung gehandhabt, so schließe sie im Gegenteil gerade die Schönheit der Sprache auf. — Der Stoff für die Onomatik soll gelegentlich im Sachunterricht gewonnen werden, die Aufgabe aber, das gewonnene Material zu sichten und in die einzelnen Familien einzuordnen, fällt einer besonderen Stunde zu. Erst dadurch gewinnen die neuen Ausdrücke ihren vollkommenen Inhalt. Zum Schluß gab der Referent Andeutungen für die zweckmäßige Anlage der onomatischen Sprachhefte.

Die Stimmung während der Konferenz bekundete unverkennbar, daß die Anregung des Referenten, der Onomatik künftighin mehr Interesse zuzuwenden, auf fruchtbaren Boden gefallen war. Als geeignetstes Mittel zur Einführung in volkstümliche Onomatik war das unsern Lesern wohlbekannte Werkchen des Mitherausgebers unsers Schulblattes, des Herrn Hollenberg, empfohlen worden.

Weihnachtskonferenz

evangelischer Lehrer und Schulfreunde am 27. Dezember 1898 zu Oberhausen.

Die Versammlung fand, wie auch in früheren Jahren, am Tage nach dem Weihnachtsfeste im „Hof von Holland" statt. Es mochten sich gegen 10 Uhr morgens etwa 60 bis 70 Teilnehmer aus den verschiedensten Orten am Niederrhein versammelt haben.

Der erste Punkt der Tagesordnung war:

Die christliche Offenbarung als Erzieherin. 1. Titus 2, 11—14. Ref. Herr Pfarrer Reichardt in Holten.

Die Ausführungen über dies Thema wurden allgemein mit solchem Beifall aufgenommen, daß die Versammlung wünschte, der Vortrag möchte im Evgl. Schulblatt veröffentlicht und so einem größeren Kreis von Lehrern und Schulfreunden zugänglich gemacht werden. Hier sei nur auf die hervorragende Arbeit hingewiesen, die den Lesern des Evgl. Schulblattes demnächst wohl im Druck vorliegen wird. Eine Debatte schloß sich an den Vortrag nicht an.

Herr Grünweller richtete nun in kurzen Worten einen warmen Appell an die Versammlung, das Evgl. Schulblatt durch Abonnement kräftig zu unterstützen. Er wies hin auf die finsteren Mächte, die durch unser Volksleben schleichen und am Mark des Volkes zehren, auf Egoismus, Atheismus und Kosmopolitismus. Diesen Mächten stellte er die Ideale entgegen, die das Schulblatt allzeit hochgehalten und stets eifrig und glücklich verfochten hat.

Der zweite Punkt der Tagesordnung betraf:

Vorschläge zu einer Reform der Stoffverteilung im Religionsunterricht.

Daß im Religionsunterricht, so wie er heute vielfach betrieben wird oder betrieben werden muß, etwas faul ist, weiß die ganze pädagogische Welt. Was

hat man darüber nicht schon alles geredet und geschrieben! Aber ist es besser geworden? Immer dieselben Klagen und immer dasselbe unsichere Tasten hin und her!

Die mit der Ausarbeitung der Vorschläge betraute Kommission hatte sich das löbliche Ziel gesteckt, der Versammlung etwas für die heutige Praxis wirklich Brauchbares vorzulegen. Sie hatte offenbar sehr rührig gearbeitet und sich alle erdenkliche Mühe gegeben. Das zeigte u. a. auch das einleitende Referat, das Herr Hauptlehrer Schürenberg übernommen hatte. Die Vorschläge, die die Kommission machte, waren folgende:

1. Schuljahr: a) Vorbereitungskursus: Heysche Fabeln und verwandte Stoffe; b) Jugendgeschichte Jesu; c) Die leichtesten Familiengeschichten aus dem Leben Jesu.
2. „ a) Ruth; b) Joseph; c) Familiengeschichten aus dem Leben Jesu (vergl. Gesinnungsunterricht von Redeker-Pütz).
3. „ a) Urgeschichte und Patriarchen; b) Der Kreis der neutestamentlichen Geschichten wird in jedem Jahre konzentrisch erweitert.
4. „ a) Moses und Josua;
5. „ a) Richter und Könige;
6. „ a) Schöpfung bis Josuas Tod; b) Jesus, der Helfer in aller Not; Die Festgeschichten werden in jedem Jahre behandelt.
7. „ a) Rest des Alten Testaments; b) Jesus, der Lehrer vom Reiche Gottes.
8. „ a) Heilsplan; b) Leben Jesu nach Güldner; c) Kirchengeschichte.

Hier werden in dem Vorbereitungskursus fürs erste Schuljahr Heysche Fabeln genannt. Davon war im Referat nicht die Rede, sondern nur von lyrischen Dichtungen Heys. Doch wurden in der Debatte ausdrücklich Heysche Fabeln, sowie auch Dichtungen von Krummacher u. a. als geeignete Stoffe angeführt.

Die allgemeine Diskussion berührte Fragen, die für eine erfolgreiche Arbeit an der Reform des Religionsunterrichts überaus wichtig sind:

Liegt der Schwerpunkt einer Reform in der Stoffverteilung oder in der Auswahl?

Läßt sich beides überhaupt getrennt behandeln, und was muß eventuell vorangehen?

Die Kommission hatte die Stoffverteilung in den Vordergrund gestellt, da sie der Ansicht war, die spezielle Auswahl würde sich nach einer zweckmäßigen Verteilung großer Gruppen von selbst ergeben. Das mag richtig sein — oder auch nicht, ich will es hier nicht untersuchen, eins aber darf nicht vergessen werden, daß es bei einer Reform im Religionsunterricht in erster Linie darauf ankommen muß, Raum zu schaffen für eine angemessene Behandlung religiöser Stoffe, damit dieselben nicht im Gedächtnis hängen bleiben und das Herz kalt und leer lassen. Die Schule muß sich aufraffen und Front machen gegen den einseitigen Gedächtnis- und Verstandskultus unsrer Zeit, der nirgends mehr Unheil angerichtet hat als gerade auf dem Gebiete des Religionsunterrichts.

In der Specialdebatte entbrannte, wie das vorauszusehen war, ein heftiger Kampf um den sogenannten Vorbereitungskursus im ersten Schuljahr. Herr Hauptlehrer Redeker verteidigte ihn mit Wärme und Begeisterung, und seine Ausführungen gipfelten etwa in folgenden Sätzen:

Wir können sechsjährigen Kindern die biblischen Geschichten noch nicht im Wortlaut der heil. Schrift geben, weil die sprachliche Form zu schwierig ist; wir wollen sie ihnen auch nicht in freier Weise bieten, weil uns auch die biblische Form heilig ist, darum wählen wir für das erste Schulhalbjahr profane Stoffe, die vorwiegend die Beziehungen des Kindes zur Familie berühren.

Die Gegner eines propädeutischen Religionsunterrichts verwiesen die Behandlung derartiger Stoffe in den heimatkundlichen Anschauungsunterricht und redeten daneben einem an biblische Bilder sich anlehnenden biblischen Anschauungsunterricht das Wort.[1]) Sie konnten nicht einsehen, weshalb man nach anderen Stoffen Umschau halten soll, wenn ein auf sicherer psychologischer Grundlage ruhender biblischer Anschauungsunterricht erteilt werden kann. Es konnte auch, besonders von Herrn Lehrer Pade, Material aus der Praxis beigebracht werden, das treffend zeigte, wie sechsjährige Kinder einem solchen Unterricht mit echt kindlichem Verständnis, mit Freude und Begeisterung zu folgen vermögen.

Die Debatte, die von dem Vorsitzenden, Herrn Rektor Borell, sicher und geschickt geleitet wurde, hatte sich mittlerweile immer lebhafter gestaltet und endete erst, als die Glocke schon zum zweiten oder dritten mal zur Mittagstafel rief. Einen Antrag auf Abstimmung ließ man auf Vorschlag des Herrn Dr. von Rohden fallen, einigte sich vielmehr dahin, die ganze Sache auf der nächsten Weihnachtskonferenz noch einmal zu besprechen.

Nach einer einstündigen Pause begann die Diskussion über die Verteilung der Stoffe auf der Mittel- und Oberstufe. Die Kommission wies dabei auf folgende Punkte hin:

1. Das Alte Testament darf nicht in demselben Maße berücksichtigt werden wie das Neue; während jenem etwa ein Drittel der Zeit gewidmet werden soll, müssen für dieses zwei Drittel übrig bleiben.
2. Der Gang nach konzentrischen Kreisen soll zwar nicht ganz verworfen, aber doch durchbrochen werden.
3. Auf der Oberstufe wird die Gruppierung des Stoffes nach logischen Gesichtspunkten bestimmt.

Hier machten sich die prinzipiellen Gegensätze weniger bemerkbar und die Debatte verlief weit ruhiger als vorher. Doch wurde die Frage aufgeworfen, ob der chronologische Gang den Heilsplan Gottes nicht besser erkennen lasse, als der Gang nach logischen Gesichtspunkten.

Die Besprechung wurde auf einen immer friedlicheren Ton gestimmt und auf Gedanken gelenkt, die vorwiegend die Behandlung biblischer Stoffe betreffen. Es seien nur einige davon angeführt.

Im Religionsunterricht kann nicht Wert genug auf eine scharfe Zeichnung sittlicher Charaktere gelegt werden, denn an ihnen soll das Kind geistig heranwachsen und sittlich erstarken.

Ein edles Muster weckt Nacheiferung.

Doch der Religionsunterricht zielt höher und will noch mehr. Er weist in eine Welt jenseits des Sternenzelts, die noch keiner mit dem Verstande ergründet hat und keiner je ergründen wird. Sie muß im Glauben erfaßt und im Innern gefühlt werden.

[1]) Vergl. den in diesem Heft abgedruckten Aufsatz von Möhn-Mülheim über den ersten Religionsunterricht. D. Schriftl.

Kein Liedchen tändelt fort das Gegenüber,
Kein Schluß der Weisheit schlägt die kühne Brücke,
Und nur des Glaubens Flügel trägt hinüber. (Geibel.)

Es war so eine echte rechte Weihnachtsstimmung über die Versammlung gekommen, und dazu mag der prächtig geschmückte Christbaum, der aus dem Nebenzimmer seinen Duft und Glanz herüber sandte, auch wohl das Seine beigetragen haben. —

Noch ein Vortrag war vorgesehen: Die wichtigsten Beziehungen der Mathematik zur Logik. Doch mußte er von der Tagesordnung abgesetzt werden, da die Zeit bereits zu weit vorgeschritten war.

Möge im stillen recht fleißig an der Reform im Religionsunterricht gearbeitet werden, daß die nächste Versammlung die Frage wieder um ein tüchtiges Stück vorwärts bringen kann. H. Möhn.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Philosophie.

K. Thiemann: Arthur Schopenhauer, ein Zeuge biblisch-evangelischer Wahrheit. (Zeitfragen des christlichen Volkslebens. Band XXII, Heft 4) Stuttgart 1898, Belsersche Buchhandlung. 0,80 M.

Schopenhauer zu einem Zeugen biblisch-evangelischer Wahrheit machen wollen, ist ein Unternehmen, das von vornherein als gänzlich verfehlt bezeichnet werden muß. Was der Verfasser als Beweismaterial beibringt, ist denn auch, wie vorauszusehen, höchst dürftig. Es ist eine Reihe von Stellen, worin Schopenhauer sich zustimmend zu einzelnen christlichen Lehren äußert, oder vielmehr, wo er christliche Gedanken, meist in starker Verzerrung, zu Bestätigung seiner Ansichten auszubeuten versucht. Die Übereinstimmung liegt meist nur in den Worten. Um eine wirkliche Übereinstimmung herbeizuführen, muß man entweder dem Worte Gottes oder den Lehren des Philosophen Gewalt anthun, und wir können dem Verfasser den Vorwurf nicht ersparen, daß er bald nach der einen, bald nach der andern Seite hin zu weit gegangen ist. Geradezu unbegreiflich aber ist es uns, wie er am Schlusse seiner Abhandlung behaupten kann, es sei nicht zu viel gesagt, wenn Schopenhauer seine Philosophie die wahrhaft christliche nenne, seine Philosophie wie seine Ethik wurzle und gipfle in dem Glaubenssatze, mit dem unsre Kirche stehe und falle: „So halten wir es nun, daß der Mensch gerecht werde ohne des Gesetzes Werke, allein durch den Glauben." Wir sind vielmehr der Ansicht, daß Schopenhauers Philosophie durch und durch antichristlich ist. Daß sich bei ihm christliche Anklänge finden, ändert daran nichts; denn wer vermöchte sich wohl, selbst wenn er wollte, dem Einflusse des christlichen Geistes ganz zu entziehen? Schopenhauer ist ausgesprochener Atheist und bestreitet die persönliche Unsterblichkeit, also die Grundpfeiler nicht bloß des Christentums, sondern jeder wirklichen Religion. Als an seinem Todestage der Arzt ihm von der Ewigkeit sprach und dabei den Namen Christus nannte, geriet er in die größte Aufregung und rief: „Bleiben Sie mir mit solchen Schreckbildern vom Leibe, solche Alfanzereien sind für Kinder gut, der Philosoph bedarf keines Christus!" Und trotz alledem Schopenhauer ein Zeuge biblisch-evangelischer Wahrheit, seine Philosophie die wahrhaft christliche Philosophie? Begreife das, wer kann. Wir vermögen der Schrift beim besten Willen keine Empfehlung mit auf den Weg zu geben. Dagegen können wir empfehlend auf eine andere in demselben Verlage erschienene Broschüre hinweisen: A. Schopenhauer nach seinem Charakter und seiner Stellung zum Christentum" von Dr. Th. Simon (0,80 M.). Der Verfasser hat eine ganz andere und unseres Erachtens richtige Auffassung der Lehre des Frankfurter Philosophen. Er giebt ein interessantes Lebensbild Schopenhauers und sucht seine Weltanschauung aus seinem Lebens- und Entwicklungsgange zu verstehen. Treffend bemerkt er in der eingehenden Erörterung der Stellung Schopenhauers zum Christentum: „Schopenhauer hat tief hinein in die dunkeln, mystischen Gründe der christlichen Religion geschaut, aber mit der Brille der

Voreingenommenheit, die ihm sein sonstiges System aufsetzt. So erscheint alles entstellt, das Kleine unerträglich vergrößert, das Große verkleinert, alles von seiner Stelle gerückt." — Die Abhandlung sei den Lesern bestens empfohlen. Elberfeld. — W. Fick.

Dr. J. L. A. Koch, Direktor der K. W. Staatsirrenanstalt Zwiefalten, **Das Nervenleben des Menschen in guten und bösen Tagen.** Eine Schrift zur Belehrung, zu Rat und Trost. 6. Aufl. Ravensburg, O. Maier. 236 S. 3 M.

Der berühmte Begründer der Lehre von den „psychopathischen Minderwertigkeiten" giebt in dem vorliegenden Werkchen in schöner, allgemeinverständlicher Sprache, die von dem ungenießbaren Kauderwelsch so vieler medizinischen Bücher vorteilhaft absticht, Belehrungen über das Nervensystem, seinen Bau, seine Verrichtungen und seine Erkrankungen, über die Ursachen, die Verhütung und die Behandlung der Nervenleiden. Es ist in hohem Grade dankenswert, daß ein so hervorragender Arzt es unternimmt, die Laienwelt über eine so weit verbreitete und bedenkliche Krankheitserscheinung, wie die Nervenleiden es sind, aufzuklären. Kochs Werkchen steht nicht nur durch seine Form, sondern auch durch seinen Inhalt und die ganze Art der Behandlung des Gegenstandes hoch über so vielen andern populärmedizinischen Schriften. Der Verfasser vermeidet nach Möglichkeit die Schilderung abschreckender Krankheitsbilder, die den Kranken nur aufregen und nicht selten seinen Zustand verschlimmern; sein Streben geht vielmehr dahin, den Leidenden zu beruhigen und zu trösten und seinen Lebensmut zu heben. Er wendet sich mit seinen Ratschlägen aber nicht nur an den einzelnen, sondern gleichzeitig auch an alle Eltern, an Lehrer, Geistliche und Ärzte, an alle, denen das leibliche und geistige Wohl anderer am Herzen liegt oder doch liegen sollte. Endlich lenkt er auch den Blick auf die socialen Aufgaben, die der Staat in anbetracht des Heeres von Nervenleiden zu erfüllen hat, auf die Schulhygiene, die Wohnungsfrage, die Fabrikgesetzgebung, die Regelung der Arbeitszeit, die Frauen- und Kinderarbeit u. s. w. Kurz, die Schrift bietet in vollem Maß, was sie verspricht, allen reiche Belehrung, den Leidenden insbesondere aber, was sie in erster Linie suchen, Rat und Trost. Sehr wohlthuend hat mich noch berührt, daß der Verfasser, im Gegensatze wohl zu der großen Mehrzahl der Ärzte, eine entschieden christliche Weltanschauung vertritt, den Materialismus energisch bekämpft und des öfteren hervorhebt, wie die Gottentfremdung unserer Zeit, die dem Menschen in den Stürmen des Lebens den inneren Halt raube, zu mancherlei Nervenleiden prädestiniere, während eine religiöse Lebensauffassung nach gewissen Richtungen hin prophylaktisch wirken und vorhandene Leiden in hohem Grade lindern und erträglicher machen könne. — Das Schriftchen sei hiermit angelegentlichst empfohlen. Elberfeld. — W. Fick.

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

Esler, Lehrgang der vereinfachten deutschen Stenographie nach dem System der Steno-Tachygraphie. 1. Aufl. Schweidnitz 1898, Brieger. 0,30 M.

H. Schimpf, Rundschrift. Übungsheft für Schulen und zum Selbstunterricht. 4. Aufl. 1. Heft. 0,50 M. 2. Heft. 0,15 M. Leipzig, Hahn.

K. H. Hiemesch und M. Teutsch, Rechenbuch für die Mittelstufe der Volksschule sowie für die untern Klassen der Bürgerschulen. 1. u. 2. Heft. Kronstadt 1899, Zeidner. 20 Kr., 15 Kr.

R. Riemeyer, Die Zahlenkunst. 1. Teil: Das Zählen. 2. Teil: Das Rechnen mit ganzen Zahlen. Selbstverlag. Dortmund 1897—98, Krüger. 1 M.

R. Linnarz, Methodik des Gesangunterrichts für deutsche Schulen. 3. Aufl. Minden i. W., Marowsky. 1 M.

Agnes Hundoegger, Leitfaden der Tonika-Do-Methode nebst Übungsbuch für den Schulgebrauch. Für Lehrer. Hannover 1898, Meyer. 1,50 M.

Verantwortlicher Schriftleiter G. von Rohden in Düsseldorf-Derendorf.

Evangelisches Schulblatt.

März 1899.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Christliche Persönlichkeit.

Von Schulrat G. Heine.

Die Lehrweisen und Unterrichtsformen wechseln, ohne daß der Erfolg unsrer amtlichen Thätigkeit wesentlich dadurch beeinflußt wurde, selbst die sog. brennenden Fragen auf dem Gebiete des Religions- und im besondern des Katechismusunterrichtes, so wichtig sie immerhin an sich sind und auch mit tieferen Verschiedenheiten in der Auffassung der christlichen Heilswahrheit, in der Stellung zur heiligen Schrift und in der Anschauung vom Wesen und den Kräften der Seele zusammenhangen, sie treten doch in den Hintergrund vor der Frage nach den Bedingungen, vor deren Erfüllung vor allem der Segen und die Frucht alles Religionsunterrichts abhängig ist, das ist vor der Frage nach der Macht und Kraft der Persönlichkeit des Lehrers und nach dem Wege, zu solcher Persönlichkeit zu gelangen. Auch auf dem Gebiete der Erziehungslehre, bei der Frage nach den Zielen, den Mitteln, ja auch der Möglichkeit einer gedeihlichen Arbeit an der Erziehung, der religiösen, sittlichen und allgemein geistigen Bildung unsrer Jugend — müssen wir nicht bekennen, daß auch da, ja da noch mehr als auf dem Gebiet des Unterrichts, unsre ganze Persönlichkeit, das, was wir innerlich geworden sind und was unsre ganze Lebensanschauung und Lebensführung, auch unsre berufliche Thätigkeit beherrscht, das eigentlich Entscheidende ist? Ja selbst unsere Bemühungen um die Erforschung des Seelenlebens, so notwendig sie sind, sie sind in ihren Ergebnissen doch im letzten Grunde bedingt durch unsre Gesamtstellung zur evangelischen Wahrheit, nicht allein in der Erkenntnis, sondern auch und vor allem in der Bewährung des innern und danach auch des äußern Lebens in Wandel und Amt. Je weiter wir darin vorwärts kommen, um so mehr thun sich uns immer neue Tiefen des Seelenlebens kund, um so mehr werden wir uns auch neuer Aufgaben der Arbeit an unsrer eigenen Seele und an den Seelen unsrer Pflegebefohlenen bewußt. Das, was die meisten Darstellungen der Seelenlehre bieten, führt uns nicht in das Verständnis der tieferen christlichen Erfahrung hinein, kann uns darum auch diese Gebiete des Seelenlebens nicht erleuchten, kann uns auch die Ziele und Mittel nicht zeigen, die Kinder auch nur vorzubereiten für eine spätere tiefere christliche Erfahrung. Wenn wir es bekennen, daß der Herr Jesus der höchste Erzieher des Menschengeschlechtes und auch jedes einzelnen

Menschen ist und daß auch wir in der rechten Weise erziehen lernen können und auf Erfolg der Erziehung hoffen dürfen nur in dem Maße, als wir sein Bild in uns ausprägen, so werden wir auch sagen müssen, daß nur ein wachsendes Verständnis für das Leben des Herrn Jesus und eine aus demselben gewonnene Erkenntnis unseres eigenen Seelenlebens und desjenigen der Kinder uns zu solcher Erzieherthätigkeit tüchtig macht. Das will bei weitem mehr besagen, als daß wir etwa nur (wie man es wohl neuerdings bezeichnet) einen Eindruck von der Liebe des Herrn Jesu aus den Geschichten des Neuen Testamentes gewinnt. Solcher Eindruck, namentlich wenn die Zuverlässigkeit dieser Erzählungen und der Reden des Herrn nicht feststeht, kann nur ein sehr oberflächlicher, das Bild Jesu nur ein sehr nebelhaftes sein. Wir müssen vielmehr in die inneren Vorgänge seines seelischen Lebens hineinblicken lernen, das sich ja freilich in seinen Thaten und Worten offenbart, für dessen Verständnis aber die Erfahrungen des eigenen geistlichen Lebens eine notwendige Bedingung sind. Denken wir z. B. nur an das Wort des Hebräerbriefes 2, 17. 18: „Er mußte allerdinge seinen Brüdern gleich werden, auf daß er barmherzig würde und ein treuer Priester vor Gott zu versöhnen die Sünde des Volks. Denn darin er gelitten hat und versucht ist, kann er helfen denen, die versucht werden" — und wenden wir dieses Wort auf uns selbst und auf die Bedingungen unserer erziehlichen Wirksamkeit an. Gewiß thut es das Wort, wie in der christlichen Predigt so auch im christlichen Unterricht, aber dieses Wort muß auch in uns Fleisch werden, muß in uns Gestalt gewinnen und seine Kraft in uns bewähren im Kampf mit der eigenen Sünde, wie auch mit der von außen an uns herantretenden, in Demut, Sanftmut und Geduld, auch wo es gilt, um des Glaubens und Bekenntnisses willen zu leiden. Mit dem in Laute und Buchstaben gefaßten Wort von Christo, wenn wir es im Glauben erfassen und bewähren, kommt er selbst, der Herr, zu uns und kehrt in uns ein, wie er gesagt hat: „Wer mich liebet, der wird mein Wort halten, und mein Vater wird ihn lieben, und wir (der Vater und ich) werden zu ihm kommen und Wohnung bei ihm machen." Und wenn er so in uns wohnt, so wirkt er durch uns auch auf die, welche er „uns gegeben hat," das heißt, welche er unsrer Pflege anbefohlen hat. Das sind Gesichtspunkte für eine christliche, eine evangelische Seelenlehre, welche uns weit hinausführen über das, was uns die gewöhnlichen Seelenlehren bieten.

Ein rechter Christ ist jemand schon, wenn er den Weg, der zu Christo und durch Christum zu Gott führt, auch nur erst betreten hat und Schritt für Schritt auf diesem Wege vorwärts geht. Christliche Persönlichkeiten aber sind wir nur insoweit, als der Geist des Herrn Jesu in uns, wie gesagt, bereits Gestalt gewonnen hat nicht nur in Herz und Gesinnung, sondern auch in unsrer ganzen äußern Erscheinung, in unserem Wort und Wandel sich ausprägt. Solche christliche Persönlichkeiten zu sein, oder vielmehr es immer zu werden, ist

unser aller Beruf, ist unser höchstes Ziel. Die Herrlichkeit des Herrn Jesu, sagt Paulus, spiegelt sich in uns Christen allen, und wir werden umgestaltet in dieses Bild von einer Herrlichkeit zur andern. Nur in dem Maße, als das in uns geschehen ist und wir so christliche Persönlichkeiten geworden sind, können wir auch unsern Mitmenschen die himmlischen Güter weckend, stärkend, lebenskräftig mitteilen. So zu wirken ist ja freilich aller Christen Beruf, eines jeden vor allem in den engeren Kreisen, darein Gott ihn gestellt hat, als Vater oder Mutter, als Hausherr oder Hausfrau, als Freund oder Freundin, oder in welcher Stellung sonst ein Mensch auf den andern zu wirken vermag. Es ist das aber doch vor allem wie der Geistlichen, so auch unser, der Lehrer, Beruf. Darum sei es gestattet noch weiter davon zu reden, wie wir solche christliche Persönlichkeiten werden und welcher Segen uns als solchen Persönlichkeiten für unsere Wirksamkeit auch an unseren Mitmenschen, auch an unsern Pflegebefohlenen in der Schule verheißen ist.

Der Herr Jesus hat gesprochen Joh. 7, 37—39: „Wen da dürstet, der komme zu mir und trinke! Wer an mich glaubt (wie die Schrift sagt), von des Leibe werden Ströme des lebendigen Wassers fließen. Das sagte er aber von dem Geist, welchen empfangen sollten, die an ihn glaubten; denn der heilige Geist war noch nicht da; denn Jesus war noch nicht verkläret." Der Herr Jesus war zum Laubhüttenfest nach Jerusalem gegangen. Dieses Fest war zunächst das Dankfest für die vollendete Ernte; dann wurde es auch gefeiert in dankbarer Erinnerung an alle die Wohlthaten, welche Gott dem Volke während des langen, mühseligen und gefahrvollen Wüstenzuges erwiesen hatte. Es war, wie auch unsre Dankfeste, ein fröhliches Fest; der letzte Tag war der fröhlichste, herrlichste, wie Luther sagt. An jedem Tage schöpfte ein Priester am Fuße des Tempelberges Wasser aus der Siloahquelle und trug es hinauf zum Tempel. Von da wurde es durch zwei silberne Röhren hinab in den Kidronbach geleitet; der führte es mit sich in das tote Meer als ein Sinnbild, daß die Erkenntnis Gottes als das von Jerusalem ausgehende Lebenswasser auch da Leben wirken solle, wo bisher noch der Tod herrscht. Dazu ward dann oben auf dem Berge unter Posaunenschall das 12. Kapitel aus Jesaia gesungen, in dem es heißt: „Ihr werdet mit Freuden Wasser schöpfen aus dem Heilsbrunnen." Wer die Freude des Wasserschöpfens am Laubhüttenfest nicht gesehen hat, der weiß nicht, was Freude ist, war ein Sprichwort bei den Juden. Es ist aber jenes Kapitel der Schluß der herrlichen Weissagung: „Es wird eine Rute aufgehen vom Stamm Isai" und der Verheißung von dem herrlichen Friedens- und Siegesreich Jesu Christi. Unter diesem Jubel des Volkes trat nun der Herr Jesus in dem Tempelvorhof auf und rief mit lauter, gewaltiger Stimme: „Wen da dürstet, der komme zu mir und trinke." In ihm, dem Heilande, stand dem Volke nun

persönlich vor Augen, was jene feierliche Handlung mit ihren Gesängen bedeutete. Er ist gekommen, das Wasser des Lebens zu bringen und, als der lebendige Tempel Gottes, es auszugießen und ausströmen zu lassen über die in Sünde erstorbene Menschheit, allen Tod zu überwinden. Wen da dürstet, spricht er, der komme zu mir und trinke. Nach unsrer eigentlichen Natur, d. h. so wie Gott uns erschaffen hat, dürsten wir alle nach ihm, dem lebendigen Gott, denn bei ihm ist die Quelle des Lebens. Und ob auch unsre Seele durch die Sünde zerrüttet, elend und unselig ist, so dürstet sie dennoch, ja darum erst recht nach dem Wasser des Lebens. Alle Menschen, auch die Heiden, auch diejenigen Christen, die noch kein Verständnis haben für den Herrn Jesus, sie alle dürsten nach Frieden, nach Heil, nach Seligkeit. Aber ihrer viele suchen diesen Durst in verkehrter Weise zu stillen. Das vermag nur der Herr Jesus zu thun; nicht Reichtum, Schönheit und Kraft; nicht Kunst und Wissenschaft; nicht die Geschäfte und Zerstreuungen des Lebens. Alles das macht, für sich allein, den Durst nur um so brennender. Darum ladet er uns zu sich ein: „Kommet her und trinket; kommet her zu mir, alle ihr Mühseligen und Beladenen; ich will euch erquicken." Und dieses Trinken, dieses Kommen zu ihm deutet er dann weiter: „Wer an mich glaubt." Der Glaube an den Herrn Jesus hat ja sehr verschiedene Stufen. Viele glaubten an den Herrn Jesus um seiner Wunder willen; aber Jesus vertraute sich ihnen nicht, wie Johannes im Evangelium sagt. Vielen gefielen seine holdseligen Worte; aber sie ließen dieselben nicht Kraft und Leben an sich werden. Viele hielten ihn für den König des Reiches Gottes; aber sie hatten nur irdische Hoffnungen von ihm. Das war alles nicht der rechte Glaube. Der rechte Glaube ist der, welcher bei Christo Friede, Heil, Kraft, Seligkeit sucht, nicht allein für das Sterben, sondern auch schon für das Leben in der Zeit hier auf Erden. Mag unsre Sündenschuld uns drücken, in ihm wird uns Vergebung der Sünden angeboten; und wenn wir sie bei ihm suchen und von ihm annehmen, so haben wir Frieden mit Gott. Müssen wir uns unsre Ohnmacht und Schwachheit zum Guten, zum Gehorsam gegen Gottes Gebot, zur rechten Liebe gegen ihn schmerzlich gestehen: er bietet uns seine Kraft dar. Tragen wir schwer an der Not dieses Lebens und an der Furcht vor dem Tode: er ist es, der unser Herz stillt und mit der Hoffnung dereinstiger seliger Vollendung erfüllt, durch ihn muß uns auch alles Leiden, aller Schmerz dieser Zeitlichkeit zu Heil und Segen gereichen. Sehnt unser Herz sich nach einem Herzen, das völliges Verständnis hat für das tiefste, heiligste Verlangen unsrer Seele: auch da bietet sich der Herr uns dar, sich selbst und mit sich auch alles, was unsre Seele ersehnt. Solches Zeugnis von ihm haben wir in der heiligen Schrift: in seinen eigenen Reden, in den sonstigen Berichten der Evangelien und der Apostelgeschichte, in den Briefen der Apostel; wir haben es vorbereitend und weissagend im Alten Testament; wir haben es in steter Erfüllung durch die Erfahrung so vieler

frommen Christen bis auf den heutigen Tag. Darum nennen wir die Bibel Gottes Wort; darum sollen wir in ihr nach diesem Worte suchen und forschen, ihm trauen, es fest in unser Herz fassen, es zur Richtschnur unseres Lebens und Wandels machen. Solches zu vermögen, solches Wort in uns lebendig und kräftig zu machen, dazu hat er oftmals und auch in dem oben angeführten Worte die Kraft seines heiligen Geistes verheißen, welchen empfangen sollen alle, die an ihn in der rechten Weise glauben. Wenn wir so dem sehnenden Zuge unseres Herzens folgen, bei Jesu Freuden und Heil suchen, wenn wir sein Wort und seinen Geist in uns aufnehmen und wirken lassen; wenn wir so das unsere vornehmste Sorge sein lassen, solche Kraft in unserm ganzen innern und äußeren Leben, in Gesinnung, Wort und Wandel zu bewähren: dann wird sich die Herrlichkeit Jesu Christi je länger um so reiner in uns spiegeln und wir werden in sein Bild umgestaltet werden von einer Herrlichkeit zur andern; dann werden wir christliche Persönlichkeiten werden. Ob reich oder arm, ob gelehrt oder ungelehrt, ob von der Welt hochgepriesen oder unser Leben im verborgenen führend: darauf kommt für das Wachstum einer christlichen Persönlichkeit gar nichts an; auch der ärmste, auch der ungelehrteste, auch der schlichteste Christ kann eine solche Persönlichkeit und als solche eine Quelle reichen Segens für viele andere werden. Gerhard Tersteegen, ein armer Bandweber, ist vielen Tausenden eine solche Segensquelle geworden, schon damals, als er lebte, durch seinen persönlichen Verkehr mit ihnen, seine Briefe, seine Lieder, seine Fürbitte, und er ist es noch für viele durch seine Schriften bis auf den heutigen Tag.

Und welcher Segen ist solchen christlichen Persönlichkeiten für ihre Mitmenschen verheißen? Der Herr Jesus spricht: Wer an mich glaubt, von des Leibe werden Ströme lebendigen Wassers fließen. Was ist das für ein gewaltiges Wort! welche mächtige Verheißung! Er hat ja von sich selbst zu dem Weibe bei Samaria gesprochen: Wer des Wassers trinken wird, das ich ihm geben werde, den wird ewiglich nicht dürsten; das Wasser, das ich ihm geben werde, wird in ihm ein Brunnen des Wassers werden, das in das ewige Leben quillt. Und in der Offenbarung St. Johannis ist die Rede von einem lauteren Strome, der geht aus von dem Stuhl Gottes und des Lammes. Wenn der Herr Jesus sich in seinem Worte hier („wie die Schrift sagt") auf das Alte Testament beruft, so mag er wohl an das Wort Gottes bei Jesaia gedacht haben: Ich will Wasser ausgießen auf die Durstigen und Ströme auf das Dürre; oder an die Verheißung, die den Barmherzigen gegeben ist: Der Herr wird dich immerdar führen und deine Seele sättigen in der Dürre und deine Gebeine stärken, und wirst sein wie ein gewässerter Garten und wie eine Wasserquelle, welcher es nimmer an Wasser fehlen wird. Aber in solchen Stellen ist doch immer nur die Rede von dem Strom des göttlichen Geistes, der von Gott, von Jesu Christo ausgehen soll. Hier aber spricht der Herr: Wer an mich

glaubt, von des Leibe werden Ströme lebendigen Wassers fließen. Nun, soviel bleibt ja gewiß, daß es immer der Geist Gottes ist, der in den Gläubigen und durch sie solches wirkt; aber darum bleibt es doch auch ein gewaltiges Wort, daß von dem Leibe solcher Gläubigen sollen Ströme lebendigen Wassers fließen. Wie ist das zu verstehen? Hier ist nicht allein oder auch nur vorzugsweise an die Wirkung gewaltiger Kanzelredner zu denken, wie groß sie auch zu Zeiten gewesen sein mag, denken wir nur an Ludwig Hofacker in Württemberg oder an Ludwig Harms in Hermannsburg; oder an den Einfluß berühmter Lehrer an Universitäten oder an andern höheren Schulen. Der Herr Jesus redet viel allgemeiner; er redet von allen solchen Gläubigen, welche der Geist Gottes zu christlichen Persönlichkeiten gebildet hat, seien es Prediger oder Lehrer, Obrigkeiten oder Unterthanen, Kaufleute oder Handwerker, Ärzte, Naturforscher, Dichter oder andere Männer der Wissenschaft und Kunst, Männer oder Frauen, Reiche oder Arme. Sie alle können und werden in ihren engeren oder weiteren Kreisen den Herrn Jesum durch Wort und That in Einfalt und Kraft bekennen, und solches Bekenntnis wird auch seine Kraft beweisen. Unser verewigter Freund Dörpfeld hat ja, wie wir wissen, so manches treffliche Buch geschrieben; aber das, wodurch er am meisten gewirkt hat und noch wirkt, das ist doch seine Persönlichkeit gewesen für alle, die ihn gekannt, namentlich die ihm näher gestanden haben in seinem Leben und für die, welche sein von der Tochter so trefflich gezeichnetes Lebensbild in das Herz gefaßt haben, ja auch die Kraft seiner Schriften, mag auch manches in ihnen nicht mehr so wie früher durch seinen Inhalt wirken können, beruht wesentlich darauf, daß sie der lebensvolle Ausdruck seiner christlichen Persönlichkeit sind. — Ebenso wird auch die ganze Erscheinung eines solchen Menschen, sein Blick, seine Bewegungen, seine Stimme, ja ich möchte sagen die ganze Luft, die wir in seiner Nähe atmen, einen wohlthuenden, friedevollen, gesegneten Einfluß auf seine Umgebung ausüben. Zu solchem allen aber gehört keine äußere glänzende Erscheinung, keine künstlich angenommene Würde, keine salbungsvolle Art zu reden: die höchste Tugend einer christlichen Persönlichkeit ist schlichtes, ungesuchtes, ungekünsteltes Wesen, das, was unsere Alten Einfalt nannten. Von dieser sagt Zinzendorf: Einfalt ist ein Kind der Gnade, eine kluge Ritterschaft, die auf ihrem schmalen Pfade nicht nach dem und jenem gafft. Und in dem Liede von Winckler heißt es:

O süßer Stand, o selig Leben,
Das aus der wahren Einfalt quillt,
Wenn sich ein Herz Gott so ergeben,
Daß Christi Sinn es ganz erfüllt,
Wenn sich der Geist nach Christi Bilde
In Licht und Recht hat aufgericht't
Und unter solchem klaren Schilde
Durch alle falschen Höhen bricht.

Der Herr spricht: Von des Leibe werden Ströme lebendigen Wassers fließen; denn alles neuere, geistige Leben wird durch die Leiblichkeit nach außen offenbart und in seiner Einwirkung auf andere vermittelt. Aber im griechischen Grundtext ist es noch viel stärker ausgedrückt. Da steht: aus dessen Leibeshöhlung! Was soll das? Diese Worte weisen uns zunächst gerade nicht auf die äußere Erscheinung, sondern auf den Sitz und Quell jener Ströme in dem Innern des Menschen, nicht allein in der Seele, sondern auch in den edleren Teilen im menschlichen Körper, wie sie in und unter der Brust liegen. Was heißt das? Sollen wir sagen: darüber klar werden zu wollen, sei unnütze Grübelei, oder sollen wir wagen, solche Worte zu deuten und zu verstehen? Ich meine doch, ein solches Wort des Herrn Jesu ist genauerer Erwägung wert, lehrt uns vielleicht auch viele andere Ausdrücke und Aussprüche der heiligen Schrift verstehen. Ja ein solches Verständnis wäre vielleicht ein Mittel, unsrer neueren „psychophysischen" Richtung, die sich noch allzusehr mit den einfachsten seelisch-leiblichen Erscheinungen abmühen muß und es darum zu einem größeren Einfluß auf die tiefer (oder höher) liegenden Fragen der Erziehung nicht zu bringen vermag, einen förderlichen Weg zu zeigen. Darum sei es gewagt. Wir heutzutage pflegen ja alle Thätigkeiten des Geistes als leiblich vorzugsweise durch das Gehirn vermittelt anzusehen. Die Juden und Griechen betrachteten vielmehr die Brust und den Unterleib als die Träger dieser Thätigkeiten, die Nieren als den Sitz des Gewissens, die Leber als den der lebhaften, leidenschaftlichen (doch darum noch nicht gerade sündlichen) Erregung, das Zwerchfell als den Sitz des sittlichen Denkens, das Herz (wie wir es ja auch noch thun) als den Sitz aller Bewegungen des Gemütes; aber die Gefühlsbewegungen des erbarmenden Mitleids suchten sie doch mehr im Unterleibe. Wer hat recht? Ich meine, beide Auffassungen lassen sich recht wohl vereinigen; doch das auszuführen gehört nicht an diese Stelle. Was uns aber diese Worte zweifellos lehren, ist dies: Leib und Seele sind innigst verbunden. Alle Sünden wirken nicht nur zerrüttend auf die Seele, sondern auch auf den Leib, ja wie die verschiedenen Seelenbewegungen überhaupt, so auch die verschiedenen Sünden auf bestimmte einzelne Teile des Leibes. Darum gebraucht namentlich der Apostel Paulus so oft das Wort Fleisch, um das sündliche Wesen des Menschen zu bezeichnen. So wird auch durch die Heiligung der ganze Leib des Menschen mit allen seinen Teilen und Gliedern allmählich umgebildet, veredelt, geheiligt. Ist das alles wirklich bloße Grübelei und Spielerei, oder ist es nicht vielmehr eine fruchtbare Deutung vieler Aussprüche des Alten und Neuen Testamentes? Und was uns hier besonders angeht: Wird uns dadurch nicht die Macht der in Seele und Leib sich ausprägenden christlichen Persönlichkeit, die Macht des Blickes und der Stimme, die in Wort und That sich ausprägende Macht der Gewissenhaftigkeit, des heiligen Eifers, der Barmherzigkeit, aller Bewegungen des Gemütes

besonders anschaulich bezeichnet? Fühlen wir nicht auch selbst so manche lebhafte Bewegungen unsrer Seele in einzelnen Körperteilen oft innigst erfreuend, oft tief schmerzlich? Und wirken solche leiblichen Gefühle nicht oft genug auch mit auf die Kundgebungen unsrer Seele und geradezu ansteckend (im guten Sinne), begeisternd, fortreißend, stillend, tröstend auf unsre Umgebung? Es ist ja eben der eine, ganze Mensch nach Leib und Seele, von dem auch alle Ströme des Lebens einer christlichen Persönlichkeit ausgehen, wie sie auch in dem ganzen Menschen ihre Stätte haben. Ich will hier nicht davon reden, wie von solchen christlichen Persönlichkeiten auch Ströme leiblichen Segens, leiblicher Erhebung, leiblicher Kraft, leiblicher Genesung auf andere übergeflossen sind und noch überfließen; denn das sind Gebiete menschlichen Thuns und Denkens, die uns noch sehr dunkel sind. Aber soviel dürfen wir doch wohl aussprechen, daß der Herr Jesus uns mit seinen Worten mehr von der geheimnisvollen Einwirkung christlicher Persönlichkeit auf andere ahnen läßt, als wir im Laufe des gewöhnlichen Lebens uns dessen bewußt werden. Und darin liegt dann für uns eine um so ernstere Mahnung zum Streben nach immer tieferer Gründung im christlichen Glauben, nach immer fortschreitender Heiligung und dadurch nach immer völligerer Ausbildung unsrer christlichen Persönlichkeit, nicht nur um unseres eigenen Heiles willen, sondern auch um derer willen, mit denen wir in christlicher Gemeinschaft stehen, für uns Lehrer im besondern um unsrer Pflegebefohlenen willen. Denn was für uns ein Segen ist, ist es auch für sie, aber auch wo wir an unsrer Seele Unsegen, Unheil, Fluch haben wirken lassen, wird es dasselbe durch uns auch für sie.

Wir sind mit diesen Gedanken auf unsern Ausgangspunkt zurückgekommen. Alle unsre Bemühungen um unsere eigene Ausbildung in Erkenntnis des Seelenlebens, in der Gewinnung der religiösen, sittlichen und allgemeinen geistigen Kräfte zur Erziehung unsrer Jugend, in der Auffindung immer geeigneterer Mittel und Wege zur erfolgreichen Erteilung des Unterrichts, auch alle Bemühungen zur Hebung unsres Standes und zu einer gedeihlichen Einrichtung unsrer Schulverwaltung — sie alle können fruchtbar und gesegnet nur wirken, wenn sie ihren Mittelpunkt und ihren Halt haben in den christlichen Persönlichkeiten unsres Standes; und auch wo es uns selbst nicht vergönnt ist, die Frucht zu schauen, da wird uns wenigstens der Segen des innern Friedens nicht fehlen; die Frucht aber wird den kommenden Geschlechtern in den Schoß fallen. Das walte der treue, barmherzige Gott.

Herbart-Erinnerungen und die Schuld unserer höheren Schulen.

(Fortsetzung.)

Ähnliche Bedenken, wie sie mein alter Freund über die höheren Schulen äußerte, waren auch in mir rege geworden, und sie wurden verstärkt durch Klagen aus mehreren mir befreundeten Familien. „Es ist," so hörte ich versichern, „ein wahres Elend mit unsern heranreifenden, die höhern Schulen besuchenden Kindern! Wie fehlt es da zunächst fast durchweg an der wünschenswerten Lernlust! Wie verkehrt, daß das Schwergewicht des Lernprozesses auf der häuslichen Arbeit ruht."

Wie peinlich ist's, nicht selten von den armen also mißhandelten Kindern hören zu müssen: „Diese langweiligen Bücher (Tacitus, Cicero, Sophokles ꝛc.), nach absolviertem Examen zum Fenster mit ihnen hinaus!" — Und unsere Gymnasien zumal! Sollten sie nicht bei der Ausbildung ihrer Zöglinge viel mehr die Praxis des Volkslebens berücksichtigen? Wie oberflächlich ist aber meist das Wissen und Können unserer Gymnasiasten auf den jetzt von Jahr zu Jahr bedeutsamer werdenden Gebieten der Mathematik, Physik und Chemie! Wie mangelhaft ist meist auch ihre Fertigkeit im korrekten mündlichen und schriftlichen Ausdruck! Und nun, was noch zu allermeist bedenklich: wie groß ist die Gleichgültigkeit und die Unwissenheit auf dem religiösen Gebiet, wie groß darum auch der Mangel an sittlichem Ernst! Wahrhaftig, unser Volk hat Ursache zu seufzen unter der Schuld der höhern Schulen!

Durch solche Erfahrungen, insbesondere durch die Mahnungen eines alten Freundes, des Herbart-Schülers, kam ich zu dem Entschluß, durch sorgfältiges eignes Sehen und Hören und durch gründliches Studium der betreffenden Schriften die Arbeit und die Zustände in verschiedenen höhern Schulen, insbesondere auch die Bildungsstätten der Lehrer an denselben, genauer kennen zu lernen. Sorgfältig habe ich eine Reihe von Jahren hindurch das Leben und Treiben der studierenden Jugend beobachtet, bin mit mehreren der namhaftesten und begabtesten ihrer Dozenten in persönlichen Verkehr getreten, habe ihre Kollegs besucht und ihre renommiertesten, insbesondere auch für die Jugendbildung bedeutendsten Schriften studiert.

Gern bezeuge ich zunächst, daß ich bei diesen meinen Bemühungen des Rühmenswerten nicht wenig gefunden habe. Bei etlichen Dozenten habe ich die Unermüdlichkeit im Weiterforschen, im immer tiefern Eindringen in die von ihnen erwählten Wissenszweige, bei andern die mit Witz und Scharfsinn verbundene Redegewandtheit freudig anerkennen müssen. Bei mehreren trat auch ein entschiedenes Lehrtalent hervor —, namentlich bei Vertretern der Naturkunde (zumeist wohl dank dieser Wissenschaft!). Ich habe auch einen Hochschullehrer genauer

kennen gelernt, dem es ein Ernst gewesen, das ihm gewordene Lehrtalent zu einem musterhaften und mit Erfolg schaffenden Lehrgeschick auszubilden. Es war Fr. Rosenkranz. Wie trefflich verstand er es, durch einen vorläufigen Ausblick auf das Ganze, das er darbieten wollte, dessen Bedeutsamkeit, bezw. dessen Tiefen merken zu lassen, somit zunächst das Interesse dafür zu erregen, sodann dasselbe zu verstärken, zu vertiefen und endlich das Klargestellte in knappe, übersichtlich geordnete Resultate zusammenzustellen und so dem Gedächtnis unvergeßlich zu machen. Auch gelang es ihm, etliche seiner Schüler zu veranlassen, sich in der wünschenswerten Denk- und Redegewandtheit durch mündliche und schriftliche Übung weiter auszubilden. Themen, für diesen Zweck geeignet, wußte er mitunter so nahe zu legen, daß sich die Zuhörer förmlich genötigt fühlten, gründlicher auf sie einzugehen, sie in vollem Umfange zu erfassen und die gewonnenen Resultate schriftlich zu fixieren.

Gern bezeuge ich auch, um zuvörderst alles Anerkennenswerte hervorzuheben, daß ich zwei Dozenten darum hochschätzen gelernt habe, weil sie nicht nur wissenschaftlich, durch ihre Kollegs, sondern auch unmittelbar, durch persönliche Einwirkung, durch freundlich-teilnehmende Annäherung ihre Hörer zu zweckmäßig geordnetem Selbststudium anzuregen wußten. Sicherlich nicht ohne besten Erfolg!

Denn wohl zutreffend bemerkt G. Adler: „Aus eigner elfjähriger Thätigkeit als akademischer Lehrer kann ich versichern: die Studierenden empfinden die höchste Dankbarkeit, wenn ihr Lehrer auch persönliches Interesse für sie bekundet und sich um ihre Charakterbildung ebenso bemüht, wie um ihre rein wissenschaftliche Ausbildung."

Um so beklagenswerter ist es, daß diese erfreulichen Erscheinungen nur als Ausnahmen zu bezeichnen sind und ihnen gegenüber die Schattenseiten unserer Hochschulbildung um so greller und bedrohlicher hervortreten. Darauf nun will ich mit rückhaltloser Offenheit hinweisen, und das um so mehr, als ich weiß, daß eine nicht kleine Zahl der wohlwollendsten und sachkundigsten Beobachter, mit denen ich in Verbindung getreten, mir zustimmen und gleich mir überzeugt sind, daß hier endlich Wandel geschafft werden und somit die Klage mehr und mehr verstummen möge: „Unser Volk seufzt unter der Schuld der höhern Schulen, bezw. der Hochschulen."

Und so bezeichne ich denn von vornherein als Hauptursache der argen Mängel unserer akademischen Bildung mit kurzen und deutlichen Worten: Der Bildungsstand der meisten unserer Hochschullehrer ist ein einseitiger, ungenügender, und darum mangelt ihnen die Fähigkeit und der Wille, ihren Schülern, unserer akademischen Jugend, die für ihr gegenwärtiges und zukünftiges Leben und Schaffen wünschenswerte Ausbildung zuzueignen.

Woher rührt die gerügte Einseitigkeit? Der Bildungsstand der Mehrheit unserer Dozenten, so lautet die Antwort, ermangelt eines festgegründeten, in sich geschlossenen, einheitlichen Fundamentes, und zwar darum, weil sie und ihre Vorbildner nicht hinlänglich berücksichtigt, was die hervorragendsten Denker, insbesondere auch die einsichtsvollsten Pädagogen älterer und neuerer Zeit — schon ein Alkuin, „der Großschulmeister der Deutschen," sodann ein Comenius, Pestalozzi, namentlich auch Herbart, als Grunderfordernis einer möglichst vollkommenen Entwicklung des Menschengeistes klar erkannt und dringlichst empfohlen haben. Nachdrücklich machen sie darauf aufmerksam, daß uns drei große Wissensgebiete zugewiesen sind, die in einer so innigen verwandtschaftlichen Beziehung zu einander stehen, daß ein jedes derselben ohne Berücksichtigung und Verwertung der andern nicht in seiner Tiefe und Fülle und fördersamen Kraft erfaßt, bezw. nicht zu anschaulicher Klarheit und einem befriedigenden Abschluß gebracht werden kann.

Es sind diese drei: erstens die Naturkunde (selbstverständlich nicht ohne ihre beiden Zweige, die Geographie und Mathematik) als Grundlage und Boden zunächst für die Entfaltung des zweiten Wissensgebietes, der Menschheitsgeschichte in Vergangenheit und Gegenwart, und diese beiden finden ihren „End- und Ruhepunkt" (Herbart), die Klärung und Lösung der in ihnen enthaltenen Dunkelheiten und Rätsel nirgend anders als in dem dritten der großen Wissensgebiete, dem Zeugnis der heiligen Schrift, der Quelle unserer christlichen Religion. Denn alle menschliche Forschung auf den Gebieten des sogenannten „empirischen Wissens" kommt, je gründlicher sie ist, desto sicherer zu dem Resultat, daß unser Wissen lückenhaft („Stückwerk!"): der physikalischen Forschung gelingt es nimmer, die Naturerscheinungen (so z. B. die Verbindung von „Stoff und Kraft", Bewußtsein, Geschlechtlichkeit ꝛc.) zu erklären; sie muß sich begnügen, dieselben zu beschreiben und ihre Reihenfolge festzustellen; sie merkt wohl auf die sogenannten „Nachtseiten" in der Natur, den Riß, der durch die sonst in ihr herrschende Harmonie hindurchgeht (die störenden Einflüsse der Wetter, der Seuchen, des Todes ꝛc.), aber sie findet nimmer, woher dieser Zwiespalt, noch viel weniger, wie er zu lösen, oder — um mit Paulo zu reden — „wie das Sehnen und Seufzen der Kreaturen nach Erlösung aus dem Dienste der Eitelkeit und den Banden des Todes gestillt werden könne." Und weiter: die tiefsinnigsten Forscher der Geschichte, als des Wissens von dem, was die Menschen gedacht, gethan, erlitten und schuldig geblieben, kommen mit Goethe zu dem Resultat, „daß das Hauptthema der Weltgeschichte der Konflikt des Glaubens und Unglaubens sei." — Deutlicher gesagt, daß in allen Menschen, die „Naturvölker" nicht

ausgenommen, einerseits das Verlangen nach Aufrechterhaltung und Ausrichtung des in sie hineingelegten Gesetzes, dessen Grundforderung die in Frieden waltende Liebe, vorhanden ist, andererseits aber auch das Bewußtsein der Unzulänglichkeit diesem Gesetze gegenüber und somit auch das Sühne-(Erlösungs-)Bedürfnis, der Hunger und Durst nach einer vollgenügenden, uns deckenden Gerechtigkeit. Wo anders aber findet die nach Lösung jener Naturrätsel und nach Ausgleich dieses Konfliktes (und Stillung des Hungers nach Gerechtigkeit!) sehnende und suchende Menschenseele Befriedigung als in dem hinlänglich bewährten Zeugnis der Gottesoffenbarung. Und in dieser allein findet sie, was noch besonders hervorzuheben ist, den festen Halt, „den archimedischen Punkt", für die reinste, vollbewährte Moral und damit zugleich das Fundament für das „größte Menschheitsproblem", das Werk der Erziehung (das ist die Probe der Ethik). Hinwiederum sind Naturkunde und Geschichte der Vergangenheit und Gegenwart die Kommentare oder die „Säulen der Religion".

Entsprechend Herbart („Aphorismen zur Pädagogik"): „Es giebt nichts außer der Natur, der Menschheit und ihrem Verbindungsgliede, der Vorsehung. Hat der Unterricht die Erfahrung zur Naturkenntnis erweitert, hat er den Umgang zur Aneignung des allgemeinen Interesse der Menschheit erhöht, hat er beide in der Religion verknüpft: **so ist alsdann und nur alsdann dem pädagogischen Zweck Genüge geleistet.**"

Wie sehr begründet die obige schwerwiegende Anklage gegen unsere Hochschulen ist, muß an bestimmten Erfahrungsthatsachen, vorliegenden Zeugnissen ꝛc. klar gestellt werden, und zwar zunächst im Hinblick auf das Gebiet der Naturwissenschaft.

Wohl ist anzuerkennen, daß auf diesem Gebiete etliche hochbegabte Forscher mit hingebendster Sorgfalt gearbeitet und viele schätzenswerte Entdeckungen gemacht haben, so daß in der That manche ihrer Darlegungen „wie ein Lobgesang auf die in der Natur herrschende Zweckmäßigkeit" klingen; aber um so bedauernswerter ist die bei ihnen nicht selten vorkommende Herausstellung thörichter bezw. widerspruchsvoller Resultate, die so viele schwankende Seelen auf die Irrwege des trotzigen oder spottenden, friedlosen Unglaubens verleitet haben.

Welche Widersprüche und Thorheiten, wenn z. B. der eine dieser Forscher (Häckel) bezeugt: „Es ist Aufgabe der Wissenschaft, zu erklären, wie die Welt entstanden ist!" Derselbe: „Eins der ersten und obersten Naturgesetze ist, daß die Materie ewig ist." „Wer die Hypothese von der Urzeugung nicht annimmt, muß zum Wunder der übernatürlichen Schöpfung seine Zuflucht nehmen ꝛc."

Ein anderer (Weismann) rühmt: „Die unendliche Harmonie, die überall in der Natur herrscht, ist unmöglich Zufallswerk, sondern Resultat eines plan-

mäßig gerichteten großartigen Entwicklungsprozesses, — und man sollte meinen, daß eine geistige Oberleitung darüber schwebte, um ein vernünftiges Ganze (!) zustande zu bringen." Und darnach spottet derselbe, „daß ein Nägeli noch immer einen Rest der Schöpfungstheorie zu retten versuche," — oder auch, „daß ein Fechner behaupte, eine Ursächlichkeit ohne Endzweck sei undenkbar und thöricht sei die Ablehnung eines bewußten Wollens in der Entwickelung der Dinge."

Ein dritter (Du Bois Reymond) erklärt: „Da ein supranaturalistischer Anstoß in unsere Begriffswelt nicht paßt (!), fehlt es an einem zureichenden Grunde (!) für die erste Bewegung (in der Welt der Atome!) —; oder wir stellen uns die Materie als von Ewigkeit her bewegt vor, und dann verzichten wir von vornherein auf ein Verständnis in diesem Punkt." (Bemerkenswert übrigens desselben Forschers Erklärung: „Die neuere Naturwissenschaft verdankt — so paradox es auch klingt — ihren Ursprung dem Christentum.")

Ein vierter (Kerner v. Marilaun) erklärt in „Geschichte der Pflanzen" Bd. II: „Daß das erste organische Wesen durch Urzeugung entstanden sei, paßt nicht in den Rahmen der Weltanschauung, die ich mir gebildet habe (!). Mein Glaubensbekenntnis geht dahin, daß aller Stoff kraftbegabt ist, daß Stoff und Kraft ewig sind und daß auch jene Naturkraft, die sich im Stoff als Leben (bewußtes!) äußert, ewig ist."

Daß solche Resultate darum, weil sie den persönlichen Gott, somit auch den göttlichen Ursprung unsers Geistes und den Glauben an seine persönliche Fortexistenz zu beseitigen scheinen, der Mehrheit der sogenannten Gebildeten sympathisch sind, ist leider begreiflich. Erleichterten Herzens stimmt sie zu, wie neulich in einer der verbreitetsten Zeitschriften zu lesen war: „Nun ist es ein Unding, einer Schöpferkraft, die von oben kommt, zuzuschreiben, was offenkundig die Natur aus sich selbst erzeugen konnte. Früher glaubte der Mensch, ein Über ihm stehendes habe ihn ins Dasein gerufen. Sein Blick kann nun nicht mehr nach oben gekehrt sein; er ist auf sich und das angewiesen, was unter ihm ist."

Erfreulich ist immerhin, daß die Mehrheit unserer jüngeren Zoologen und insbesondere sämtliche bedeutendern Physiologen mit Entschiedenheit den Verirrungen des (atheistischen) Darwinismus entgegentreten. Aber leider zeigt sich auch bei diesen noch Halbheit und Befangenheit genug. So macht ein Wundt allerdings nachdrücklichst geltend, daß der Menschennatur „ein Aufschwung in die metaphysische Region, ein Glaubensbedürfnis durchaus angemessen — daß es demgemäß verfehlt sei, die Psychologie ganz und gar auf Physiologie zurückführen zu wollen, — daß mit der Feststellung der physiologischen Grundlage der seelischen Erscheinungen die Arbeit der Psychologie nicht etwa schon gethan sei, sondern erst beginne" ꝛc. Aber um so bedauerlicher, daß er in seiner „Philosophie auf Grundlage der Erfahrung" (nach dem bemerkenswerten Zugeständnis: „die vollkommenste Religion ist die christliche") zu dem Resultat

kommt: „Soll die Gottesidee das sittliche Bedürfnis der Menschen befriedigen und dennoch nicht mit der Vernunft in Widerspruch geraten, so muß Gott als unvorstellbar gedacht, — als sittliches Lebensbild aber eine Persönlichkeit hingestellt werden, die nichts Übermenschliches an sich haben und namentlich nicht Wunder wirken darf" ꝛc.

Dementsprechend bekämpft Wundt „den Glauben an eine Seelenmonade" oder an die „substanzielle Einzelseele" und weist den Glauben an Unsterblichkeit (persönliche Fortdauer nach dem Tode!) zurück, schon darum, „weil das Verlangen darnach in dem Hedonismus, im Verlangen nach Glückseligkeit, wurzelt." — „Zweckobjekt sei nicht der einzelne Geist, sondern der allgemeine Geist der Menschheit."

In demselben Sinne, nur noch etwas deutlicher, äußert sich auch Wundt in seinen „Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele" (2. Aufl.): „Indem die Psychologie nachweist, daß die Entstehung unserer sinnlichen Wahrnehmungen nicht nur, sondern auch der sie erneuernden Erinnerungsbilder (!) an die Funktionen unserer Sinnes und Bewegungsorgane, unsers Nervensystems und mit diesen schließlich an die Leistungen unsers Körpers gebunden ist, muß ihr die Fortdauer des individuellen sinnlichen Bewußtseins als unvereinbar mit den Thatsachen der psychologischen Erfahrung erscheinen. Sicherlich darf man aber mit Recht bezweifeln, ob eine derartige Fortdauer ethisch gefordert und noch mehr, ob nicht die Erfüllung solches Wunsches, wenn überhaupt möglich, ein unerträgliches Verhängnis wäre. Wenn wir jedoch von dieser aus mythologischer Vorzeit (!) herübergekommenen Gestaltung der Unsterblichkeitsidee absehen und auf deren echte psychologische Grundlage zurückgehen, nämlich auf die Annahme (!) der Fortdauer der Gesamtentwickelung der Menschheit (Hegel!), so kann man gegen diese um so weniger einen Einwand erheben." ꝛc.

Solchen Resultaten von Herzen zustimmend, wünscht ein Rezensent der letzterwähnten Schrift (Unold) in einer unserer gelesensten Zeitschriften („der Münchener Allgemeinen"): „Möchten alle Lehrer und Leiter unsers Volks dieses Ergebnis gewissenhafter 40jähriger Forschung wohl beherzigen und sich vergegenwärtigen, wie gewagt und gefährlich es ist, das sittliche Leben der modernen Völker ausschließlich auf unhaltbare Dogmen von der Auferstehung des Fleisches und eine ewige persönliche Fortdauer zu gründen" ꝛc.

Durchaus ähnlichen Sinnes sind die Anschauungen und Behauptungen anderer hervorragender sogenannter „Philosophen" unserer Zeit, so namentlich eines Prof. Svoboda (siehe z. B. „Gestalten des Glaubens") und des Prof. Gideon Spicker (siehe „Kampf der zwei Weltanschauungen"). Svoboda findet das Wesen des Christentums in Dogmen und Gebräuchen, die zum größten Teil abhängig bezw. gefährdet von den Resultaten der Altertums- und Sprachforschung sind. „Es sei zweifellos richtig, daß die christliche Religion ein Erzeugnis der

jüdischen Religion und der griechischen Philosophie, und zwar sei die jüdische Religion die Mutter und der Platonismus der Vater des Christentums" ꝛc.

G. Spicker findet, „daß das kirchlich-biblische Christentum mit seiner Moral des Eudämonismus, der übersinnlichen Lohnsucht, nur eine vergängliche Stufe in dem religiös sittlichen Entwicklungsgange der Menschheit sei; dagegen sei das neue Evangelium Lessings ein Fortschritt über das positive Christentum hinaus, ein geläutertes, ein humanisiertes Christentum mit einer höheren Moral" ꝛc.

Die Forscher auf dem Gebiete der Geschichtswissenschaft werden allerdings durch deren Eigenart genötigt, mit den beiden andern Wissensgebieten, insbesondere mit dem religiösen, in steter Beziehung zu bleiben. Bezeugte doch schon ein Herodot, „der Vater der Geschichtsschreibung": „Die Gottheit waltet über den Schicksalen der Völker. Gottesfurcht und Mäßigung führen zum Guten, aber Übermut zum Verderben" ꝛc.

Selbstverständlich entschiedener noch und klarer vertreten denselben Grundgedanken die hervorragendsten Geschichtsforscher neuerer (christlicher) Zeit, ein Joh. v. Müller, Leopold v. Ranke und seine bedeutendsten Schüler (Giesebrecht, Droysen, Treitschke ꝛc.). Sie stellen es klar, daß kein Ereignis, von dem die Menschheitsgeschichte berichtet, einen so bedeutenden, folgenreichen Einfluß gehabt habe als die Erscheinung Jesu Christi und daß das Christentum die gewaltigste Kulturmacht sei.

Dessen ungeachtet hat sich eine große Anzahl anderer Geschichtsforscher, zumeist durch den einseitigen Realismus bezw. die Scheinresultate der modernen Naturwissenschaft irre leiten lassen und ist leider der Mehrheit der sogenannten Gebildeten, und wohl auch den meisten Geschichtslehrern an unsern höhern Schulen sympathischer geworden, so namentlich ein Condorcet, Comte, Buckle, Leckey, Du Bois Reymond ꝛc.

Nach Condorcet ist die Entwickelung der Völker lediglich durch „mechanisch-konstante Naturgesetze bedingt. A. Comte versucht, ähnlichen Geistes, nachzuweisen, „daß sämtliche Faktoren der Völkerentwickelung (wie Klima, Rasse, auch Vernunft und Wollen) von unabänderlichen Gesetzen beherrscht werden," — „daß das Gravitationsgesetz als Fundamentalgesetz der Natur auch das Gesetz der sozialen Welt sei." — Buckle und Leckey kommen, unter Darwinischem Einfluß stehend, darauf hinaus, „daß alle Handlungen der Menschen von zwei aufeinander folgenden Faktorenreihen abhängig seien, und zwar erstens von der Einwirkung äußerer Erscheinungen (Klima, Nahrung, Boden, Naturscenerie ꝛc.) auf unsern Geist und zweitens von der Einwirkung unsers Geistes auf äußere Erscheinungen (z. B. durch Kanalbauten, Abholzungen ꝛc.)." Buckle macht noch insbesondere geltend, „daß der Fortschritt der Menschheit auch wesentlich beruhe auf der Bildung des skeptischen Geistes, und daß der in Kirche und Staat bevormundete

Geist ein Hauptgegner des Fortschritts sei." Du Bois Reymond kommt in seiner Abhandlung über „Kulturgeschichte und Naturwissenschaft" gar zu dem Resultat, „daß die Völkergeschichte nichts anderes berichte als ein trübes Durcheinanderwogen von Ehrgeiz, Habsucht, Sinnlichkeit, von Gewalt, Verrat und Rache, von Trug, Aberglauben und Heuchelei, ohne daß die Herrscher weiser und die Völker gemäßigter geworden seien." Als die bedeutendste Kulturmacht erscheint ihm die Naturwissenschaft. „Der römische Staat habe nur durch den oft beklagten Mangel an Naturwissenschaft die Weltherrschaft eingebüßt." — Ein wenig anders freilich Nietzsche: „Rom ist durch die Infektion mit dem christlichen Geiste zu Grunde gegangen und eine Beute der prachtvollen germanischen Bestie geworden; aber leider hat das Christentum auch die blühende Gesundheit des germanischen Herrenvolkes vergiftet. — Luther, der plumpe, bäuerische Mönch, hat besonders dazu beigetragen, den Spiegel alter germanischer Herrlichkeit zu zertrümmern."

Wieviel Unklarheit, Widerspruchsvolles, Verworrenes in solchen Geschichtsanschauungen!

Es wird darum wohl weniger verwunderlich erscheinen, wenn ich versichere, daß ich einfache Volksschullehrer kennen gelernt, die vielen Dozenten der Natur- und Geschichts-Wissenschaft an „wahrer — wohlfundamentierter (siehe oben) — Bildung" überlegen sind.

Nur zwei Belege dafür:

Der eine dieser Lehrer ist ein Naturfreund, fleißiger Sammler von Pflanzen, Mineralien ꝛc. und besonnener Leser naturwissenschaftlicher Schriften. — „Da habe ich mir auf Empfehlung," so äußerte er sich neulich mir gegenüber, „die Psychologie von Wundt aus unserer Kreis-Lehrerbibliothek geben lassen. Eine interessante, anregende Schrift! Fürwahr hochzuschätzen ist der Fleiß und Ernst des Verfassers, der Forschungseifer mit der deutlich ausgesprochenen Absicht, „Naturerkenntnis, Philosophie, Religion und Sittlichkeit immer mehr in Einklang zu bringen und in Einklang zu erhalten!" Es ist sicherlich auch zutreffend, daß das Wollen, zunächst ein unbewußtes, „die ausschlaggebende, alles entscheidende Grundwesenheit oder Grundform des menschlichen Geistes, die zwar ohne Vorstellung weder wirksam noch siegreich ist, aber diese doch nur als Mittel zu ihren Zwecken verwendet und nicht erst aus ihr hervorgeht." Hierin finde ich übrigens nicht, wie etliche wollen, einen entschiedenen Gegensatz zu unserm Herbart, da dieser ja in seiner „Allgemeinen Pädagogik ꝛc." Kap. 3 deutlich genug dargelegt hat, wie innig die Verbindung zwischen Vorstellen und Wollen, „wie ein Begehren nach Unbekanntem nicht denkbar" (im Hinweis auf das Ovidsche Diktum: Quod latet ignotum est, ignoti nulla cupido!").

Aber wieviel trefflicher, wieviel bräuchlicher für unsere christliche Schulerziehung wäre die Psychologie Wundts, wenn sie ergänzt, geklärt, durchleuchtet

wäre durch die „Pneumatologie" der heiligen Schrift, wenn sich der Verfasser vor allen Dingen klar gemacht hätte, daß das Christentum, das er als „die vollkommenste Religion" bezeichnet, nicht existierte, wäre der Stifter derselben nicht wunderbar und „wunderthätig" gewesen. Denn die Apostel, insbesondere ein Paulus (gemäß 1. Kor. 15) hätten nicht den Mund aufgethan, nicht einen Schritt gewagt zur Ausbreitung des Christentums, wenn ihnen die Thatsache der Auferstehung des am Kreuze gestorbenen Jesus nicht eine ganz gewisse gewesen und sie nicht von dem Auferstandenen den Missionsbefehl erhalten hätten ꝛc. Wundt hätte bei gründlichem Studium der heiligen Schrift und der Kirchengeschichte zu der Erkenntnis kommen müssen, daß die Zeugnisse Jesu und seiner Apostel zuverlässige, autoritative, maßgebende sind, auch wenn sie uns von Vorgängen und Erscheinungen sagen, die wir mit unsern Sinnen und unserm Verstande nicht erfassen können. Wie mangelhaft, wie einseitig ist nun leider seine Psychologie geblieben! Sie ignoriert das Zeugnis des Gewissens von der natürlichen Schwachheit unsers Wollens: daß ein Menschenkind oft thut, was es nicht gewollt („Wollen habe ich wohl," seufzt ein Paulus, „aber Vollbringen des Guten finde ich nicht!"); sie ignoriert das hinlänglich bewährte Zeugnis von der unmittelbaren Kundthuung des Gottesgeistes im Menschenherzen: daß der heilige Geist Wollen und Vollbringen schafft und Menschenseelen lenkt wie die Wasserbäche, allerdings — was wohl zu beachten! — nicht **wider** des Menschen Willen, **sondern indem er den gefesselten, geknechteten Willen frei, den erstorbenen, oder fast erstorbenen, lebendig macht.**

Daher auch begreiflich, daß Wundt die biblische Unsterblichkeitsidee — hierin dem alten Heiden Buddha ähnlich! — ablehnt und damit zeigt, daß er leider auch angesteckt ist von der unheilvollen Zeitkrankheit, der Neigung, die Dinge von dem Standpunkt des rein naturalistischen Evolutionismus anzuschauen. An dieser bedeutsamen Stelle ist die Verwandtschaft des Wundtschen Systems mit dem freilich noch armseligern Darwinismus unverkennbar; denn dieser vertritt freilich auch eine Entwicklungstheorie, weiß aber nur von einer Entwicklung, die durch „zufälliges Variieren von Körperteilen" (bei der „natürlichen Zuchtwahl, Vererbung, Auslese, Anpassung" ꝛc.) erfolgt. Die von dem Darwinismus gereinigte Descendenzlehre weisen wir nicht ab; sie hat, wie das viele unserer neuern Forscher wohl unwiderleglich gezeigt haben, ein festes Fundament, sie bezeichnen es als „eine bestimmt gerichtete geradlinige Orthogenesis," nach welcher ein Variieren der Arten nur in den durch die eigentümliche Organisation vorgezeichneten Richtungen erfolgen kann.

Um eine wesentlich höhere, herrlichere „Orthogenesis“ handelt es sich nun aber in dem Zeugnis von der Fortentwicklung unsers geistigen Wesens, von der Weiterentwicklung bis zur völligen, einem jeden eigentümlichen, Ausreifung in der persönlichen Fortexistenz („im verklärten Leibe,“ wie die heilige Schrift deutlicher sagt).

Als ich diesem Gedanken neulich nachging, freute ich mich, daß ihm unser alter Goethe in mehreren seiner Zeugnisse so nahe kommt und es merken läßt, daß solch Sehnen und Verlangen (edelstes Wollen!) nach Vollkommenheit tief in jede Menschenseele hineingelegt ist.

„Der Mensch,“ so bezeugt Goethe in einem Gespräch mit Eckermann, „wie sehr ihn auch die Erde anzieht mit ihren tausend und abertausend Erscheinungen, hebt doch den Blick sehnend zum Himmel auf, weil er tief und klar in sich fühlt, daß er Bürger jenes geistigen Reiches ist, woran wir den Glauben nicht abzulehnen noch aufzugeben vermögen.“ Und dementsprechend an anderer Stelle: „Du hast Unsterblichkeit im Sinn! Kannst du mir deine Gründe nennen? — Gar wohl! Der Hauptgrund liegt darin, daß wir sie nicht entbehren können.“

Der andere Volksschullehrer, dessen ich rühmend gedenken möchte, ist ein Freund der Geschichtswissenschaft.

Eines Tages traf ich ihn voll Unwillens über den Geschichtsunterricht in der Gymnasial-Prima, die einer seiner Söhne besuchte. „Da wird ja,“ klagte er, „unserer heranreifenden Jugend die alte steif mechanische (Darwinistische) Anschauung ganz unverhohlen eingeprägt: der Mensch lediglich ein Naturprodukt, und die Völkerentwickelung geht nach unabänderlichen ehernen Gesetzen! Das die Weisheit eines A. Comte, Buckle ꝛc.! Da haben ja die alten Heiden, ein Herodot, Thucydides, Sallust ꝛc. — ich kenne sie hinlänglich aus Übersetzungen — tiefer geblickt; sie haben erkannt und bezeugt, daß die mächtige Hand einer Gottheit oft genug unmittelbar in die Geschicke der Völker eingreift und diese das Gesetz merken läßt: „Gerechtigkeit erhöhet ein Volk, aber Sünde ist der Leute Verderben!“

Auch von einem Goethe, den die Lehrer an unsern höhern Schulen im übrigen nicht genug zu rühmen und zu empfehlen wissen, könnten sie es sich sagen lassen, welches der hochbedeutsame „Grundgedanke“ der Weltgeschichte ist; er bezeugt deutlich (im „Westöstlichen Divan“) „daß die glänzendsten Epochen der Weltgeschichte diejenigen sind, in denen der Glaube geherrscht hat“ ꝛc., — und ein andermal, „daß die Geschichte des israelitischen Volkes typisch ist für die Geschichte aller andern Kulturvölker.“ Er hat es also wohl gemerkt, — was allerdings unsere entschieden christlich gerichteten Historiker, namentlich ein L. v. Ranke und seine Schüler, Giesebrecht, Droysen ꝛc. noch viel klarer erfaßt und nachdrücklicher geltend gemacht haben: daß die heiligen Schrift-

steller aus älterer Zeit, ein Jesaias, Jeremias ꝛc., und aus späterer Zeit ein St. Paulus, Johannes ꝛc., die Geschichte der Völker recht verstanden und trefflichst gedeutet haben —; ja fürwahr trefflich gedeutet, indem sie zeigen, wie der lebendige Gott seine Werkzeuge auswählt und ausrüstet, und dem einen das Schwert in die Hand giebt (so in älterer Zeit z. B. einem Nebukadnezar ꝛc., in neuerer Zeit einem Napoleon I. ꝛc.), um Schuldige aufzurütteln und das Gericht über sie zu vollstrecken, einen andern „zu einer ehernen Mauer macht" (so einen Jeremias ꝛc.) und wieder in andern den Gebetsgeist entzündet, indem sie das Schwert des Geistes unwiderstehlich sieghaft gebrauchen lernen und die Völker in neue Bahnen lenken (so einem Luther und in neuerer Zeit einem Bismarck). Neulich als ich diesem Gedanken nachsann, hatte ich eine rechte Freude daran, abermals das Zeugnis dieses unsers Bismarck zu lesen, das er in seiner „Tischrede zu Ferrières" im Jahre 1870 aussprach, worin er rückhaltlos bekannte, was ihn allezeit aufrecht erhalten und stark gemacht, daß er mehr als einmal (so z. B. im Jahre 1866) mit einem kleinen Häuflein Getreuer gegen die überwiegende Mehrheit in freudiger Zuversicht vorgegangen. „Wenn ich nicht Christ wäre," so bezeugt er, „dann diente ich dem Kaiser keine Stunde mehr; von Natur wäre ich nicht Royalist, sondern Republikaner. Wenn ich nicht ein strammgläubiger Christ wäre, so würden Sie einen solchen Bundeskanzler nicht erlebt haben. Nehmen Sie mir den Zusammenhang mit Gott, und ich bin ein Mensch, der morgen einpackt und nach Varzin ausreißt und seinen Hafer baut ꝛc."

Kein Zweifel, nur ein rechter Gottesgelehrter kann ein trefflicher Historiker, nur ein rechtgläubiger Christ ein guter Geschichtslehrer werden; denn nur ein solcher erfaßt die Grundidee der Geschichte, diese nämlich: Die Gesamt-Menschheit ist ein vielgegliederter, aber im großen und ganzen doch einheitlicher für ein hohes Ziel bestimmter Organismus; und jedem Volke ist (wie auch jedem einzelnen Menschen!) eine besondre Aufgabe mit der ihr entsprechenden Sonderbegabung zu teil geworden, somit ist die Geschichte der Menschheit von Anfang an eine Geschichte des Berufen- und Verworfenwerdens der einzelnen Völker, je nach der von ihnen bewiesenen Treue oder Untreue in der Erfüllung des ihnen zugewiesenen Berufs. Oder noch deutlicher gesagt: Jesus Christus, der wahre „Menschensohn", ist Urbild der ganzen Menschheit, die von ihm und zu ihm geschaffen und zu **einer** Herde gesammelt werden wird, ist der Eckstein der Entwickelung aller Völker, und somit kann ohne die offenbarungsgemäße Erfassung seiner Persönlichkeit die Weltgeschichte nicht verstanden werden. (Ähnlich Lotze, indem er als Einheit

des Weltgrundes den Satz aufstellt: Gott ist die Liebe! Nach ihm ist das ganze Menschheitsleben „eine Entäußerung der göttlichen Liebe, worin er mit Leibniz die Versöhnung der Natur mit der Gnade Gottes in der ganzen Menschheit durch Jesum erblickt!")

Welches aber der Sonderberuf und die Sonderbegabung unsers deutschen Volkes ist, davon scheint auch ein Mommsen, v. Sybel und Häusser nichts Rechtes zu wissen, nichts wissen zu wollen. Ein Kothe, ein gläubiger Christ, sagt es deutlich („Theolog. Ethik" 5, 338 f.): „Wie Deutschland geographisch am Leibe der europäischen Menschheit das Herz bildet, so hat es auch in der großen sittlichen Gemeinschaft derselben die Verrichtungen des Herzens über sich zu nehmen, das Geschäft der Blutbereitung; es soll die stille Werkstatt sein für die Durchbildung der sittlichen Ideen, welche die geschichtliche Entwicklung unserer europäischen Christenheit zu tragen haben." Und ähnlich auch ein Vilmar („Gesch. der deutschen Nationallitteratur") „Unser Volk, vor andern Völkern befähigt, das Evangelium in seiner Tiefe und Fülle zu erfassen, hat den Beruf, ein Hüter zu sein unter den Nationen für Zucht und Sitte, für Gerechtigkeit und Hingebung, für Dichtung und Wissenschaft in ihrer stillen Innerlichkeit und für den Glauben der christlichen Kirche in ihrer weltüberwindenden Herrlichkeit."

Ein nach solchen Anschauungen erteilter Geschichtsunterricht würde sein, was er sein soll: eine mächtige Stütze unserer Religion!

Wie schmerzlich bedauere ich es, daß unsere höhern Schulen in dieser Hinsicht so viel zu wünschen übrig lassen!

Und nun die folgenschwerste, beklagenswerteste Schattenseite unserer Hochschulbildung: Es sind die mangelhaften Leistungen der theologischen Fakultäten!

Wohl weiß ich's — um auch hier wieder das Anerkennenswerte in den Vordergrund zu stellen — und ich habe meine Freude daran gehabt, daß es auf unsern Hochschulen nicht an gläubigen Vertretern der Religionswissenschaft, nicht an anregenden dogmatischen, kirchengeschichtlichen, exegetischen ꝛc. Vorlesungen fehlt — Um so schwerer wiegen gerade auf diesem Gebiete die zum Teil schon angedeuteten Mängel der akademischen Bildung.

Vor allem ist es zu beklagen, daß die Aspiranten des Lehr- und Predigtamtes, deren Hauptaufgabe es doch einmal sein soll, durch Unterweisung und Zeugnis in die Gottoffenbarung einzuführen und dadurch Glauben wecken, religiös-sittliche Charaktere begründen und weiter entwickeln zu helfen, nicht genügend angeregt und angeleitet werden, sich das für diesen Zweck so hochnötige Lehrgeschick anzueignen.

Allerdings steht es in keines Menschen Macht, den Glauben zu schaffen, die Wiedergeburt zu bewirken, das neue Herz herzustellen; wohl aber bezeugt die heilige Schrift zu wiederholtenmalen nachdrucksvoll, daß des Glaubens Grundlage ein Wissen sein müsse, dessen Vermittelung Gott der Herr menschlichen Lehrern als seinen Werkzeugen zugewiesen hat (Röm. 10, 14—17). Darum hat der Herr Christus seine Apostel selbst drei Jahre hindurch sorgsamst nicht nur durch Unterweisung und sein eignes Beispiel, sondern auch durch Anleitung zu praktischen Vorversuchen (Matth. 10, Mark. 6, Luk. 9 und 10) für das Lehramt vorbereitet. Sie mußten fort und fort merken, wie sein Zeugnis jederzeit so ganz angemessen der Eigenart bezw. der Schwachheit seiner Zuhörer war. Mit einem Nikodemus redet er anders als mit der Samariterin am Brunnen, mit den hochmütigen Schriftgelehrten und Pharisäern anders als mit den heilsverlangenden Stillen im Lande. Er empfiehlt den Jüngern, sich einen Wissensschatz zu erwerben, aus dem sie als rechte Schriftgelehrte und Zeugen „Altes und Neues", je nach Bedürfnis der Hörer, vortragen könnten, und meint damit, wie aus dem Zusammenhang seiner Rede und aus seinem eignen Beispiel ersichtlich, eine zweckmäßige Verwertung dessen, was Natur und Geschichte, die „Säulen der Religion" bieten. Als er seinem Petrus (Joh. 21) das Hirtenamt zuweiset, mahnt er ihn — wohl beachtenswert! — zu allernächst: „Weide meine Lämmer!" und legt es ihm damit nahe: Lerne doch vor allem dich herablassen zu der Art und Auffassungsweise der Einfältigen, der Kinder, daß du sie zu dir hinaufziehest, gleichwie ich mich herabgelassen und Mensch geworden bin, um schwache Menschen zu mir heraufzuziehen!

Solchem Vorgange gemäß wird auch ein Paulus, nachdem er sich sorgfältig etliche Jahre (in Arabien, Jerusalem, Tarsus und Antiochien, siehe Apg. und Gal.) vorbereitet hat, „allen allerlei, den Schwachen ein Schwacher, den Juden ein Jude, den Griechen ein Grieche ꝛc." —; und dringt auch besonders in seinen Pastoralbriefen nachdrücklichst auf die Ausbildung der Lehrgabe („daß ein Bischof „lehrhaftig", das ist fähig zu lehren sei und das Wort recht, das ist angemessen der Art seiner Hörer, mitzuteilen verstehe", siehe 1. Tim. 3, 2 und 4 und 13—16; 2. Tim. 2, 24. 25; Tit. 1, 5).

In demselben Sinne empfiehlt ein Luther, daß jeder Theologe, bevor er in ein Predigtamt eintritt, sich erst „ca. zehn Jahre als Schulmeister versuche, damit er als solcher genötigt werde, in lebendiger Anschaulichkeit und faßlicher Gründlichkeit zu lehren." Und wesentlich dasselbe haben ja auch ein Comenius, Pestalozzi und Herbart im Sinne, wenn sie fordern, daß alle Lehr- und Predigtamts-Kandidaten sich nicht nur eine möglichst gründliche Kenntnis der Menschenseele (Psychologie) anzueignen, sondern auch vor dem Beginn der amtlichen Thätigkeit sich in der Lehrpraxis vorzuüben hätten. Dementsprechend auch Kant: „Erst Experimentalschulen, dann Normalschulen!"

Und hat nicht die Erfahrung vollauf bestätigt, wie berechtigt diese Forderung ist?

Ich danke Gott, daß auch mir die Freude zu teil geworden ist, mit etlichen solcher Religionslehrer in nahe und fördersame Beziehung zu treten, die ihre Lehrgabe aufs sorgsamste ausgebildet (freilich nicht durch den Einfluß irgend einer Hochschule, sondern infolge anderweitiger Anregung!), und die alsdann in guter Zuversicht mit Gottes Hülfe Treffliches geleistet haben.

Davon Ausführlicheres zu berichten, treibt mich nicht nur die Pflicht der Dankbarkeit, die ich ihnen schulde, sondern zu allermeist die Überzeugung, daß aus ihrem Vorbilde anschaulichst zu erkennen ist, was unserer Zeit notthut, was unsere Schulen, insbesondere auch die Hochschulen, zu berücksichtigen haben, damit die Klage mehr und mehr verstumme: Unser Volk seufzt unter der Schuld der höhern Schulen!

Zunächst gedenke ich des Direktors der Anstalt, der ich 3½ Jahre angehört. Er erteilte außer dem Religionsunterricht in den beiden obern Klassen auch noch in einer Klasse den Unterricht in der Naturkunde, für die er ein reges Interesse durch den persönlichen Einfluß des bekannten G. Heinrich v. Schubert gewonnen hatte.

Sein Lieblingsgegenstand war die Religionslehre. In lebendigster Erinnerung ist es mir, mit welcher Freudigkeit, Sicherheit und Klarheit — man merkte deutlichst nach sorgsamster Vorbereitung! — er diesen Unterricht erteilte. Wie trefflich verstand er es, vor allem ein lebendiges religiöses Interesse zu erwecken, und uns in Lebensbildern, vorzugsweise aus dem Wirken des Herrn Jesu und des Apostels Paulus entnommen, zu veranschaulichen, daß das Gotteswort wahrhaftig eine Gotteskraft ist, eine wunderbar mächtige Waffe, mit der ein Paulus, Luther und andere Glaubenshelden die Welt in sich und um sich überwunden, Helden im Bekennen und Dulden geworden und Völker in neue beglückende Bahnen gewiesen haben. Wir mußten es mehr und mehr erkennen, — darauf kam es ihm zumeist an! — daß die heilige Schrift wahrhaftig das „Buch der Bücher ist, ein Buch, dem keines auf Erden gleich, dessen Inhalt wie der Blick Gottes so tief in jede Seele dringt, ein Buch weiser als alle Gesetzbücher, mehr voll Glanz und Kraft als alle Dichtungen der Welt, mehr zum Herzen dringend als Mutterrede und doch wieder von solcher Geistestiefe, daß auch der Klügste es nicht erschöpft, zugänglich den Einfältigsten und auch den Gebildetsten noch erhebend, ein überirdisch Licht, das Wort von jenseits, vor dem ein Belsazar zusammenbebte und vor dem ein Paulus selbst verstummte und erblindete, das Wort, das da bindet und löset, tötet und lebendig macht."

Sein Religions-Unterricht war allerdings vorwiegend Zeugnis, das von Herzen kam; von der Fragemethode, insbesondere von der Sokratik, machte er im ganzen nur selten Anwendung, meist nur, wenn es galt, den Sinn dunkler

Schriftstellen klarer erfassen zu lassen. Öfter fügte er apologetische Bemerkungen hinzu, und ich muß bezeugen, daß diese mir und vielen meiner Mitschüler besonders anregend waren und einen bleibenden Eindruck auf uns machten, so z. B. als er einmal nachwies, wie das klassische Altertum eine Vorstufe für das Christentum gewesen, wie die Ahnungen der Edelsten jener Völker, namentlich eines Plato, Cicero ꝛc. im Christentum erfüllt worden. Bei einem Cicero finde sich z. B. das Zeugnis, daß das Leben hier nur eine Haft, aus der wir, durch den Tod befreit, in die ewige Heimat zurückkehren, und die Sehnsucht nach dieser und nach ewiger Wahrheit, Schönheit und Tugend mache die Seele unsterblich. Ein Seneca bezeugt ähnlich: „das irdische Leben sei nur ein Vorspiel des ewigen, der Leib eine zerbrechliche Hülle des Geistes, ein Wanderzelt des Geistes, der Todestag Geburtstag der Ewigkeit."

Mitunter merkte er wohl, daß sein Zeugnis unser Interesse lebhaft erregt hatte — er mußte es merken an der lautlosen Stille, in der aller Angesichter mit dem unverkennbaren Ausdruck innerer Bewegung auf ihn gerichtet waren! — dann pflegte er zu mahnen: Vergeßt nicht, daß dieses Gottes-Wort und Zeugnis, wie dem Josua empfohlen, Eure tägliche Lektüre, Euer täglicher Ratgeber werden muß, Ihr werdet's erfahren, daß es wahrhaftig Geist und Leben, Geist vom Gottesgeiste, Leben von seinem Leben ist und Kraft hat, uns von Tage zu Tage klarer, reiner, stärker, barmherziger, geduldiger, demütiger, freier und seliger, das ist dem Gotteswesen ähnlicher zu machen. Nur rate ich, möglichst den Urtext und einen guten Kommentar zu benutzen! Mir selber haben gute Dienste geleistet Richters Hausbibel, auch die Kommentare von Lisco und Gerlach."

In seinen naturkundlichen Stunden, besonders auch gelegentlich botanischer Ausflüge, die öfter bei günstiger Witterung ausgeführt wurden, nahm er die Gelegenheit wahr, uns in der Natur die mancherlei Zeichen der Macht, Weisheit und Güte Gottes erkennen zu lassen, — und das stets ohne hohle, sentimentale Deklamation, so ganz ungesucht, öfter durch die Mitteilung, wie dieses oder jenes Naturprodukt ihm selber oder Personen aus seinem Bekanntenkreise mahnend, tröstend, erhebend gewesen sei. In späterer Zeit konnte er es nicht unterlassen, öfter (mit Benutzung der betr. Schriften des E. von Baer) auf die Thorheit des Darwinismus aufmerksam zu machen, „auf die bedauernswerte Thorheit, die Zeugen, die auf Gott hinweisen, zu Zeugen gegen ihn machen zu wollen."

Es galt ihm als eine heilige Pflicht, seine Zöglinge nicht nur auf die verderblichen Irrtümer, die in ihrer Umgebung hervortraten, aufmerksam zu machen, sondern auch sie mit den wirksamsten Waffen dagegen auszurüsten. „Wir sollen ja," so mahnte er einmal nachdrücklichst, „bereit sein zur Verantwortung gegen jedermann, der Grund fordert der Hoffnung, die in uns ist."

Als ich im spätern Leben die Freude hatte, mit diesem meinem Direktor in kollegialischen Verkehr zu treten, versicherte er wiederholt, es gehöre zu seinen köstlichsten Erfahrungen, daß ein gewissenhaft erteilter Religionsunterricht unvergeßlich und nachhaltig wirksam sei, und es sei kaum möglich, daß ein Wohlunterwiesener jemals ein Verächter, Spötter oder gar ein entschiedener Feind des Christentums werden könne. Wie tiefgehend und unvergeßlich gerade auf diesem Gebiete die Jugendeindrücke wären, das sehe man auch an einem Kant, Lessing und Goethe; sie hätten jederzeit, infolge des Einflusses seitens der Eltern, einen gewaltigen Respekt vor dem Evangelium bewahrt. Ich erlaubte mir den Einwurf zu machen: dagegen scheine allerdings die Thatsache zu sprechen, daß ein Judas Ischarioth, der ja drei Jahre unter der Leitung des besten Lehrers gestanden, doch so tief gefallen sei. — „In dieser Thatsache," so lautete des Direktors Entgegnung, „dürfte gerade ein Beweis für meine Behauptung liegen. Denn Judas war zweifellos in Judäa unter dem dort herrschenden pharisäischen Einfluß herangewachsen und bestrickt und geblendet in den ersten Jugendjahren durch die Pharisäerlehre und die Erwartung eines weltlichen Messias, der seinen Anhängern eine Fülle von Macht, Ehre und Reichtum schaffen würde. Und wenn nicht dessen ungeachtet der Einfluß auf ihn ein so mächtiger gewesen wäre, dann wäre er nimmer in so große Seelenangst geraten, hätte nicht verzweiflungsvoll ausgerufen: „Ich habe unschuldig Blut verraten!""

Ja gewiß fordert unser Herbart mit Recht: „Religion soll früh und tief gegründet werden, so tief, daß im spätern Alter das Gemüt unangefochten in seiner Religion ruht, während die Spekulation ihren Gang für sich verfolgt." — Nie wird die Religion den ruhigen Platz in der Tiefe des Herzens einnehmen, der ihr gebührt, wenn ihr Grundgedanke nicht zu den ältesten gehört, wozu die Erinnerung hinaufreicht, wenn er nicht vertraut und verschmolzen wurde mit allem, was das wechselnde Leben in dem Mittelpunkt der Persönlichkeit zurückließ."

Daß des Direktors treues Mühen nicht ohne die erwünschten Früchte geblieben, weiß ich genau aus meinem spätern Verkehr mit mehreren seiner Schüler; sie sind meist heilsbegierige, gottsuchende Bibelleser, Bibelforscher geblieben. Auf zwei von ihnen, die mir vor andern nahe gestanden, möchte ich noch besonders hinweisen. Der eine von diesen hatte sich für das Studium der Medizin entschieden und war ein trefflicher Arzt geworden, leider aber früh heimgerufen. Unvergeßlich wird es mir bleiben, wie er, als ich ihn kurz vor seinem Ende auf dem Sterbebett traf, seines Direktors so dankbar gedachte. „Sein Zeugnis," so versicherte er, „ist in meinem Herzen lebendig geblieben. Wie oft hat es mich gemahnt, an Kranken- und Sterbebetten, mit dem Seelsorger Hand in Hand, die Herzen der Leidenden auf die Gotteskraft und Freundlichkeit hinzuweisen, und das hat sich oft genug viel heilsamer, auch äußerlich, erwiesen, als meine Tränkchen

und Pillen! Wie beklage ich es, daß das Beispiel unseres seligen Direktors so vereinzelt dasteht! Ich habe meinem wackern Kollegen, Dr. Wegner zustimmen müssen, da er klagt (siehe Dr. Rud. Wegner, „Beiträge zur Gesundheitspflege des Geistes"): „Gar übel sieht es mit dem Religionsunterricht auf den Gymnasien aus; derselbe wird hier meist mit solcher Lauheit und teilweise beinahe frivol betrieben, so daß die Schüler davon nicht angezogen werden können. Wie die alten griechischen und römischen Götter und Göttinnen ihre Tage hingebracht haben, weiß jeder Primaner haarklein zu erzählen; wie aber der Entwicklungsgang im Leben unsers Erlösers gewesen, wird ihm schon sehr sauer auseinanderzusetzen. „Zu bedauern," fügt er noch hinzu, gleichfalls wohl zutreffend, „sei es auch vom Standpunkte der Psychohygiene, daß wir in den deutschen Missionen noch keine Missionsärzte haben, wie die Engländer und Amerikaner. Die Missionsärzte seien eine Stütze von unberechenbarer Wichtigkeit, durch die das Vertrauen der Eingebornen gerade auch in etwas kultivierten Heidenländern am leichtesten gewonnen werde." (Ähnlich übrigens Professor Christlieb „Stand der evangelischen Heidenmission" Gütersloh 1880).

Wie tiefschmerzlich ist es mir oft gewesen, sehen und hören zu müssen, daß die überwiegende Mehrheit meiner früheren Kommilitonen sowie meiner jetzigen Kollegen Verächter und Spötter unsrer heiligen Religion sind! Und wie oft habe ich in die Klage einstimmen müssen: „Unser Volk seufzt unter der Schuld der höhern Schulen!"

Vor kurzem traf ich mit dem andern frühern Mitschüler, dessen ich hier noch besonders gedenken möchte, zusammen. Bald waren Schulerinnerungen der Gegenstand unserer Unterhaltung.

„Wie könnte ich," versicherte er, „jemals unsers seligen Direktors vergessen! Fast bei jedem Gange draußen im Freien ist es mir, als hätte ich ihn neben mir, und als wiese er mich darauf hin, wie vordem so oft, daß ich rechts und links, oben und unten von gewaltigen Zeugen umgeben bin, die von der Güte und dem Ernst, der Macht und Weisheit des Schöpfers reden. Der Himmel und die Wolken erinnern an die Unendlichkeit der Gnade und Wahrheit Gottes; der stille See zeuget: „O welch eine Tiefe des Reichtums, beides der Weisheit und Erkenntnis Gottes;" die Morgenröte, die das Tageslicht ankündigt: „Als die Zeit erfüllet war, sandte Gott die Gnaden- und Lebenssonne Christus;" die drohend heraufziehenden Wetter: „Er hat noch niemals was versehn in seinem Regiment ꝛc."; die schlanken hohen Pappeln und Tannen: „Aufwärts, aufwärts zum Licht;" das frische Birkengrün: „Der Geist Gottes, der heilige Pfingstgeist macht alles neu;" die Lilien: „Wieviel schöner die Kleider aus Gottes Hand als die durch Menschenkunst gefertigten;" die Dornen: „O Haupt, zum Spott gekrönet mit einer Dornenkron;" die Tauperlen am Grase: „Wieviel herrliche Perlen in der Welt! suche die edelste;" die singenden und spielenden Vögel:

„die drei S. sind Gottes Sachen: sorgen, segnen und selig machen;" die Taube: „Fort mit aller Falschheit;" das Lamm: „der Glaube muß durch Geduld bewährt werden" ꝛc."

(Schluß folgt.)

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Lehrproben, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Festrede,

gehalten bei der Enthüllung des Kaiser- und Kriegerdenkmals auf dem Marktplatze in Saarn (Ruhr) am 16. Oktober 1898.

Hochgeehrte Festversammlung!

Freude hat uns Gott beschieden! Unser Kaiser- und Kriegerdenkmal ist vollendet. Wir stehen unmittelbar vor dem feierlichen Akt der Enthüllung. Die Witterung ist leider unserer Feier nicht günstig. Aber wenn wir auch heute kein glänzendes Kaiserwetter haben, so haben wir doch immerhin ein Wetter, und sogar das berühmte Schlachtenwetter von Großbeeren und von der Katzbach. Was liegt daran! Wir sprechen mit dem Dichter:

„Sei's trüber Tag, sei's heitrer Sonnenschein:
Wir sind ja Deutsche, wollen Deutsche sein!"

Trotz des strömenden Regens haben sich hier Tausende zusammengefunden, um teilzunehmen an unserm patriotischen Dank- und Freudenfeste. Wer bin ich, daß ich zu dieser Menge reden soll? Aber was kümmert uns heute die Persönlichkeit? Wo die Thatsachen reden, muß ganz von selbst alles Persönliche zurücktreten. Darum ist es für mich ganz selbstverständlich, daß ich heute nur das verkündige, was dieses Denkmal aus Stein und Erz und die besonderen Umstände dieser Feier zu uns reden, daß ich nur dem schlichten Ausdruck gebe, was unser aller Herzen in diesem Augenblick bewegt.

Dieses Denkmal redet zunächst zu uns von den gewaltigen Thaten Gottes. „Der Herr hat Großes an uns gethan, des sind wir fröhlich." Es würde eine schlechte patriotische Feier sein, wenn wir nicht zuerst aufwärts schauten zu den Bergen, von welchen die Hülfe kommt. Wir müßten ein undankbares Geschlecht sein, wenn von unsern patriotischen Festen nichts weiter zu berichten wäre als: „Sie setzten sich nieder zu essen und zu trinken und standen auf zu spielen." Nein! Wir wollen aufschauen zu den Bergen, von welchen die Hülfe kommt. Unsere Hülfe kommt und kam von dem Herrn, der Himmel und Erde gemacht hat. Er ist es, der unser Volk hoch begnadigt und reich gesegnet hat, der es groß und mächtig hat werden lassen. Wenn wir bedenken, was unser Volk war zu Anfang unsers Jahrhunderts und was es jetzt ist, dann müssen wir mit dem großen Kaiser bekennen: „Welch eine Wendung durch Gottes Fügung!" Darum rufe ich hinein in diese Festversammlung im Sinne dessen, den unser Denkmal darstellt:

„Nun danket alle Gott
Mit Herzen, Mund und Händen,
Der große Dinge thut
An uns und allen Enden!"

Dieses Denkmal redet ferner zu uns von dem großen Kaiser. Wie dieses Denkmal fest in der Erde Schoß gegründet ist und sich trotzdem frei in die Lüfte erhebt, so war auch das Wesen Kaiser Wilhelms I. fest gewurzelt in der vaterländischen Erde, und dennoch erhaben über die vergängliche Herrlichkeit aller irdischen Güter. Er war kein unpraktischer Träumer, sondern ein Mann, der immer festen Boden unter den Füßen hatte, ein Mann, der bestimmt wußte, was er wollte, der immer rechnete mit gegebenen Verhältnissen, der aber dennoch sich nicht fesseln ließ durch das irdische Treiben, sondern der im Wechsel der Zeiten das Herz und die Hände emporhob zu dem Ewigvater, bei dem keine Veränderung ist, noch Wechsel des Lichts und der Finsternis.

Wir nennen ihn den großen Kaiser. Mit vollem Recht! Er war groß in der Einheit, Reinheit und Erhabenheit seines Charakters. Das ist die wahre Größe, vor der alle Schein- und Gemeingröße schwindet wie das Dämmerlicht des Mondes vor dem hellen, reinen und warmen Sonnenstrahl. Er offenbarte diese Größe, als er anfangs der sechziger Jahre lieber die Krone niederlegen als auf die Durchführung der Pläne verzichten wollte, deren Verwirklichung er für die segensreiche Fortentwicklung Preußens für notwendig hielt. Er wollte lieber mit gutem Gewissen dienen, als gegen sein Gewissen herrschen. Er zeigte diese Größe, als er nach den großartigsten Erfolgen die Gesinnung bekundete, die jener vielgeprüfte Gotteskämpfer mit dankerfülltem Herzen in die Gebetsworte faßte: „Herr, ich bin zu gering aller Barmherzigkeit, die du an deinem Knechte gethan hast!“ Er zeigte sich groß auch darin, daß er große Männer neben sich duldete, daß er solche Männer suchte und fand, daß er mit unerschütterlichem Vertrauen ihre treue Arbeit belohnte, daß er ihnen neidlos die Fülle der Ehrungen gönnte, womit das dankbare Volk sie überhäufte.

Besonders eigenartig war das Verhältnis des Kaisers zu seinem genialen Kanzler. Es ist lächerlich, die unsterblichen Verdienste des Fürsten Bismarck bestreiten zu wollen; es ist wohl nur wenigen vergönnt, sich zu der einsamen Höhe der wundersamen „Geschichtszerklitterung“ jenes bekannten Parteiführers aufzuschwingen, der da meinte, die Einigung Deutschlands wäre ganz von selbst gekommen und würde von jedem beliebigen Hinz oder Kunz gemacht worden sein, wenn sie nicht Bismarck gemacht hätte. Aber so viel ist doch auch gewiß: Bismarck wäre niemals der „große Kanzler“ geworden, wenn er nicht seinen „alten Herrn“ gehabt hätte, der ihn festhielt mit unwandelbarem Vertrauen. Er hätte natürlich auch dann seine Zwecke nicht erreichen können, wenn ihm nicht in der starken und tüchtigen Armee das vortreffliche Werkzeug zur Verfügung gestanden hätte, das seinen Worten Kraft und Nachdruck und seinen Gedanken Gestalt zu verleihen vermochte. Und diese Armee, die sich so ausgezeichnet bewährte in den glorreichen Einheitskriegen — sie war in ihrer damaligen Organisation das Werk des Königs. Darum gehören sie in der Erinnerung des Volkes unzertrennlich zusammen, jene hervorragenden Männer: der große Kaiser und der große Kanzler.

Das Bild des großen Kaisers wird immerdar eine Heimstätte haben in jedem deutschen Herzen als das Bild des siegreichen Helden, dem wir die ersehnte Einigung der deutschen Stämme und das Wiederaufleben der alten Kaiserherrlichkeit in neuer ungeahnter Kraft und Klarheit verdanken. Aber wir wollten sein Bild auch greifbar vor Augen haben in unserer Gemeinde. Warum das? Dieses Denkmal soll das nationale Heiligtum unserer Gemeinde sein, das unsere

Herzen erhebt und verbindet. Als einst der wackere Patriot Nettelbeck in Lissabon das Wachsbild seines großen Königs sah, da stürzen ihm Freudenthränen aus den Augen, und er ruft mit stolzem Hochgefühl und heller Begeisterung in die Portugiesen-Versammlung hinein: „Preist, ja preiset ihn! Er ist mein König, ich bin auch ein Preuße!" Und wenn ein guter Deutscher dieses Erzbild seines großen Kaisers sieht, dann wird es auch ihm mit freudigem Stolze durch die Seele klingen: „Preist, ja preiset ihn! Er war mein Kaiser, ich bin auch ein Deutscher!"

Dieses Denkmal redet drittens zu uns von der Treue des deutschen Volkes, von dem Helden- und Opfermute unserer tapferen Armee. Die Namen, die in den Granit des Denkmals eingegraben sind, reden zu uns eine gewaltige, ergreifende, erschütternde Sprache. Sie sind hinausgezogen, unsere Helden, in frischer Jugendkraft und mit freudigem Kampfesmut. Aber viele von ihnen sind nimmer heimgekehrt, sie ruhen in fremder Erde, die da starben den Heldentod mit Gott für König und Vaterland. Ihre Namen reden zu uns von Opfern, heilig großen, von Opfern, die noch heute empfunden und beklagt werden.

Soll nun das, was unsere gefallenen Helden mit ihrem Herzblut errungen haben, wieder verloren gehen? Soll der stolze Bau, den sie aufrichten halfen, wieder zerfallen? Wollt Ihr, daß die nationalen Güter verachtet und geschändet werden, wofür sie bis in den Tod gerungen haben? Wollt Ihr auf die hören, die da sagen: „Wir wollen keinen König und Kaiser, wir haben kein Vaterland!" Nein, das wollt Ihr nicht! Das können wir nicht wollen, die wir mit großen Opfern unserm Heldenkaiser und den gefallenen Helden ein Denkmal gesetzt haben, um auch äußerlich unsere Dankbarkeit, Liebe und Treue zu bekunden.

Aber meine Frage galt ganz besonders unserer Jugend. Auf ihr beruht die Zukunft unseres Vaterlandes. Doch ich habe die Zuversicht, daß ihr Jungen, die ihr hier anwesend seid, dereinst voll und ganz eure Pflicht thun werdet. Wenn die Zeit kommt, daß der Arm eurer Väter schwach, das Haar gebleicht und der Nacken gebeugt worden ist von der Fülle der Jahre: dann werdet ihr euch, wenn der König ruft, frisch und unverzagt hinaufschwingen auf die Schanzen, die gekennzeichnet sind durch die Fahnen schwarz-weiß-rot. Dann werdet ihr in unerschütterlicher Königstreue und feuriger Vaterlandsliebe das thun, was euch die wackeren Väter durch Wort und Beispiel gelehrt haben. Wir aber werden dann mit freudigem Stolze singen und sagen:

„Lieb Vaterland, magst ruhig sein!
Fest steht und treu die Wacht am Rhein."

Dieses Denkmal redet endlich zu uns von der Opferwilligkeit dieser Gemeinde.

Mehr als fünf Jahre ist für das Denkmal gearbeitet worden mit unerschütterlicher Ausdauer. Mancherlei Schwierigkeiten waren zu überwinden. Besonders kam der Kostenpunkt in Betracht; denn wir wollten unter allen Umständen ein würdiges Denkmal haben. Aber unser Vertrauen zu der Opferwilligkeit unserer Mitbürger ist nicht getäuscht worden. Es ist dankbar anzuerkennen, daß sich die gesamte Bürgerschaft für die Sache lebhaft interessiert hat. Es verdient aber besonders hervorgehoben zu werden, daß es wohl keinen einzigen Arbeiter hier geben dürfte, der nicht willig und reichlich Opfer für das schöne Werk dargebracht hätte. Ist denn nun das Resultat der großen Opfer

wert? Diese Frage ist schon wiederholt zur Genüge beantwortet worden. Auf eins möchte ich nur hinweisen. Es liegt gewiß ein großer Segen darin, wenn wir immer wieder daran erinnert werden, daß es Güter giebt, die wir alle gemeinsam besitzen und die darum geeignet sind, einen neutralen Boden darzustellen im trennenden Tageskampfe der socialen, politischen und religiösen Gegensätze, Meinungen und Überzeugungen. Es ist gut, daß wir recht häufig durch unser Denkmal daran erinnert werden, daß uns höher stehen soll als subjektive Meinungen, Bestrebungen und Parteidogmen das Vaterland; daß wir von ganzem Herzen lieben sollen dieses Vaterland, das unser aller Mutter ist, die uns mit Segnungen überschüttet, und daß wir uns mit unverbrüchlicher Treue um den scharen sollen, den wir mit Recht nennen: Vater des Vaterlandes.

So redet zu uns das Kaiser- und Kriegerdenkmal von den gewaltigen Thaten Gottes, von dem großen Kaiser, von Heldenmut und Heldenblut, von dem Opfersinn dieser Gemeinde.

Aber es redet auch zu uns dieser Ort, es redet zu uns der heutige Tag, es reden zu uns die Zeitverhältnisse.

An dieser Stelle haben sich die Bewohner dieser Gemeinde versammelt in den Kriegsjahren, um gemeinsam die glänzenden Siege der deutschen Waffen zu feiern. Hier haben sie gedankt dem Herrn der Heerscharen für die Fülle seiner Gnade. Hier haben sie gebetet für den ferneren Sieg der gerechten Sache. Hier haben sie freudig und bewegten Herzens gehuldigt dem geliebten Heldenkönige und Heldenkaiser. Wir stehen demnach hier auf geweihter Stätte, und es war darum selbstverständlich, daß gerade hier das Denkmal erstehen, daß hier das nationale Heiligtum unserer Gemeinde errichtet werden müßte. Hier wollen wir uns auch in Zukunft versammeln, um mit dankerfülltem Herzen zu gedenken der großen Thaten Gottes, der großen Männer und der großen Zeiten. Möchten doch alle, die hier zusammenkommen, stets ernstlich bemüht sein, dem schönen Dichterwort nachzuleben:

„Was du ererbt von deinen Vätern hast,
Erwirb es, um es zu besitzen!“

Es redet zu uns auch der heutige Tag Heute vor 85 Jahren begann die glorreiche Völkerschlacht bei Leipzig, jenes große Strafgericht, das über einen übermütigen Frevler erging. Diese Schlacht bildet den Höhe- und Glanzpunkt jener denkwürdigen Befreiungskämpfe, die mit einem verheißungsvollen Morgenrot unser Vaterland überstrahlten. Große Erwartungen wurden an den siegreichen Entscheidungskampf bei Leipzig geknüpft. Sie sind damals nicht in dem erhofften Maße in Erfüllung gegangen. Die Zeit der Prüfung war noch nicht zum Abschluß gekommen. Was damals schon die Edelsten des Volkes ersehnten: die Einigung der deutschen Stämme und die Wiederherstellung der alten Kaiserherrlichkeit — das ist durch den in Erfüllung gegangen, dessen Erzbild hier vor uns steht.

Es reden endlich zu uns eine gar ernste Sprache die Zeitverhältnisse. Haben wir nicht gehört den Sirenengesang aus dem Osten von Abrüstung und Weltfrieden? Klingt es nicht wie ein neues Evangelium in die Zwietracht der Staaten und Völker: „Friede auf Erden!“

Ist dieser Friede nicht ein schöner Traum? Aber wohl leider zur Zeit nur ein Traum? „Die Botschaft hör' ich wohl, allein mir fehlt der Glaube.“

Haben wir nicht gehört das wüste Geschrei jenseits der Vogesen? Sehen

wir nicht, wie unsere Nachbarn im Westen die Gerechtigkeit mit Füßen treten? Doch was geht es uns an? Mögen sie ihren berühmten Prozeß revidieren oder nicht revidieren! Mögen sie das Firmenschild der großen Revolution, auf dem geschrieben steht: „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit!" aufs neue mit Schmutz bewerfen! Was geht es uns an? Aber wenn sie den Frankfurter Frieden revidieren und die Karte von Europa nach ihrem Geschmack korrigieren wollen, dann geht uns das sehr viel an. Gedanken sind freilich zollfrei, und fromme Wünsche kosten nichts. Wenn aber die Wünsche einmal gar zu laut nach Thaten schreien sollten, dann wird der deutsche Kaiser unsern Nachbarn ein entschiedenes: „Hände weg!" zurufen. Und dann werden sie schleunigst die Hände wegziehen, oder, so hoffen wir, sich gründlich die Finger verbrennen.

Wir sehen ferner, wie das blutige Schreckgespenst des Anarchismus drohend durch die Länder schreitet. Wir hören, wie das Blut unschuldiger Opfer zum Himmel schreit. Kurz! Wir erkennen, daß unser Volk mit ernsten Gefahren zu rechnen hat. Was ist da unsere Aufgabe? Daß wir uns fest zusammenschließen zu Schutz und Trutz, daß sich immer fester schließen die Bande der Liebe um König und Vaterland, um Kaiser und Reich.

Wenn wir auf die zerfahrenen Zustände sehen, die uns beispielsweise in der französischen Republik vor Augen treten, dann haben wir alle Ursache, Gott zu danken, daß wir ein starkes Königtum, daß wir einen hochsinnigen, zielbewußten und thatkräftigen Kaiser haben. Unsere besten Wünsche begleiten ihn auf seiner Pilgerfahrt nach Jerusalem. Wir wissen es, daß sein erster Besuch in Jerusalem gelten wird dem heiligen Grabe, daß er, dessen Haupt durch Gottes Gnade geziert ist mit einer goldenen Krone, an jener heiligen Stätte sich in Demut beugen wird vor dem, der auch für ihn die Dornenkrone getragen hat. Er ist tief davon durchdrungen, daß er am Tage des Gerichts dem König aller Könige verantwortlich ist für sein Thun und Lassen. Zu einem solchen Monarchen dürfen und wollen wir unbedingtes Vertrauen haben. Wie er treu zu seinem Volke steht, so wollen wir in unwandelbarer deutscher Treue uns zu ihm halten. Auf diese Weise können wir am besten den Dank bethätigen, den wir dem unvergeßlichen Heldenkaiser schuldig sind.

So möge denn fallen die Hülle dieses Denkmals, damit wir angesichts des großen Kaisers erneuern dem hochsinnigen Enkel das Gelübde unverbrüchlicher Treue, indem wir rufen: Seine Majestät, unser geliebter Kaiser und König Wilhelm II., er lebe hoch!

Ausblicke.

6. Die Einweihung des Pädagogischen Universitäts-Seminars in Jena

(Nach einem Bericht J. Trüpers in der „Tägl. Rundschau".)

Während Preußen erst in den letzten Jahren an einigen Universitäten der Pädagogik ein bescheidenes Dasein gewährt, aber die Selbständigkeit unserer Wissenschaft noch immer nicht anerkennt, erfreut sich Jena bereits seit fünfzig Jahren eines selbständigen Lehrstuhles der Pädagogik, mit dem ein pädagogisches Seminar nebst einer Übungsschule verbunden ist. Die Bedeutung des Jenenser Lehrstuhles scheint im Ausland fast noch mehr als in Deutschland selbst gewürdigt zu werden; denn aus Nord-Amerika, England, Frankreich, den skandinavischen

Ländern und Östreich-Ungarn sind nicht minder wie aus den Balkanstaaten begeisterte Jünger in großer Zahl in Jena erschienen. So hat die kleine Universität einen Weltruf erworben, und ihr besonders gebührt das Verdienst, an den Nordamerikanischen Hochschulen der deutschen Pädagogik eine dominierende Stellung erobert zu haben. Es wird die Leser des Schulblattes interessieren, daß dort in den Vorlesungsverzeichnissen auch Dörpfelds Schriften und Theorien eine große Rolle spielen, wie auch mehrere seiner Werke von Amerikanern übersetzt sind.

An diesem Ruhm der Thüringer Hochschule hat das Pädagogische Universitäts-Seminar mit seiner Übungsschule hervorragenden Anteil. Die Aufgabe dieses Instituts ist eine doppelte. Es will einerseits der Fortentwicklung der pädagogischen Wissenschaft, andererseits der theoretischen und praktischen Ausbildung wissenschaftlich strebsamer Erzieher dienen. Dadurch, daß sich hier die Mitglieder der verschiedensten Schulkategorien zu gemeinsamer Thätigkeit vereinigen, werden sie auf den Zusammenhang und die Einheit der gesamten Bildungsarbeit hingewiesen. Die Vertreter der höheren Schulen lernen durch ihre eigene Thätigkeit die Arbeit in der Volksschule würdigen, während den künftigen Volksschullehrern Gelegenheit zur Erweiterung ihres Gesichtskreises und zu einer tieferen wissenschaftlichen Durchbildung geboten wird, die für ihre spätere Berufsauffassung von großer Bedeutung ist. Wer die Ausgleichung der socialen Gegensätze in unserm Volksleben auf dem Wege einer einheitlichen nationalen Erziehung erstrebt, wird den social versöhnenden Einfluß, der von dem Jenenser Seminar ausgeht, zu würdigen wissen. Die Zulassung der Volksschullehrer zum Seminar und damit auch zu den Vorlesungen der Universität ist auf die Initiative des hochverehrten Weimarischen Staatsministers Dr. Stichling, eines Enkels Herders, zurückzuführen, der „seminaristisch gebildeten Lehrern, ihrem Wunsche entsprechend, eine angemessene höhere Weiterbildung" ermöglichen wollte. So sind aus demselben viele tüchtige Rektoren der Thüringer Volksschulen und treffliche Seminarlehrer hervorgegangen, welche die hier empfangene Anregung auf ihre Zöglinge verpflanzten. Daß dem Seminar häufig erfahrene Männer angehören, die nicht selten bereits in höheren Ämtern und Würden stehen, verleiht der Behandlung erziehlicher Probleme einen Gehalt, den andere wissenschaftliche Seminarien nicht immer besitzen. Nicht unwichtig ist auch die Förderung, welche die Mitglieder durch den Gedankenaustausch mit Schulmännern aus andern Nationen erfahren. Die Bildungsbestrebungen fremder Völker wirken anregend und befruchtend auf die deutsche Pädagogik zurück. Endlich sei auch noch daran erinnert, daß in Jena zuerst von allen deutschen Universitäten Ferienkurse für Lehrer und Lehrerinnen eingerichtet wurden.

Am 22. Dezember konnte nun dieses Seminar, das sich bisher mit einer unpassenden Mietswohnung begnügen mußte, sein neues eigenes Heim beziehen. Die Einweihungsfeier fand unter reger Beteiligung der ganzen alma mater statt. Professor Rein behandelte in seiner Festvorlesung die Stellung und Aufgabe der Pädagogik an der Universität, wobei er die besondere Aufgabe der Erziehungswissenschaft in Verbindung mit Ethik und Psychologie darlegte. Im Auftrage der Regierung begrüßte Regierungs- und Schulrat Dr. Urtel aus Weimar das Seminar. Er gab der Hoffnung Ausdruck, daß dasselbe in der neuen Arbeitsstätte, das Erbe seines verdienstvollen Gründers Stoy und seines hochherzigen Förderers Stichling bewahrend, wie bisher fortfahren möge, die

künftigen Lehrer aller Schichten des Volkes mit warmer Begeisterung für ihren verantwortungsvollen, aber herrlichen Beruf zu erfüllen. Die hohe Bedeutung des Seminars beruhe darin, die Ergebnisse der freien wissenschaftlichen Forschung, an der es als Glied der universitas litterarum participiere, auf die Unterrichts- und Erziehungslehre anzuwenden, sie aber auch durch ihre Umsetzung in die praktische Erziehungskunst auf ihre Realität zu erproben. Dr. Urtel schloß mit dem Wunsche, daß das Seminar unter der bewährten Führung seines gegenwärtigen Leiters auch in Zukunft ein Sammel- und Brennpunkt aller Bestrebungen der wissenschaftlichen Pädagogik bleiben möge zum Ruhm Thüringens und zum Heil unsers deutschen Vaterlandes.

Auch die Begrüßungsworte des Prorektors, des Herrn Geh. Hofrates Professor Dr. Eucken, verdienen allgemeine Beachtung. Er wies darauf hin, daß die Universität Jena stolz sein könne, ein so eigenartiges und charakteristisches Institut zu besitzen. Dasselbe sei stets eine Stätte gewesen, wo alle pädagogischen Bestrebungen eine gerechte Würdigung erfuhren. Aber höher noch steht sein Verdienst um die Pflege der freien Menschenbildung, zu deren Hüterin die Universität vor allen berufen ist. Durch die Einrichtung seiner Übungsschule hat das Universitäts-Seminar sich die Möglichkeit geschaffen, seine Geistesarbeit mit dem Gang des Volkslebens, mit den Regungen der Volksseele in enge Beziehung zu setzen, und so der Gefahr vorgebeugt, die pädagogische Wissenschaft der Erziehungsaufgabe des ganzen Volkes zu entfremden. Der Redner schloß mit dem Wunsche eines fröhlichen vivat, crescat, floreat.

„Das Evangelische Schulblatt hat," wie Herr Trüper in der Übersendung dieses Berichtes, den wir des beschränkten Raumes wegen nur im Auszug bringen können, hinzufügt, „noch besondern Grund, in diesen Wunsch einzustimmen. Unser Dörpfeld war es, der an diesem Ort und sonst in seinen Schriften als das A und O aller Wünsche von Lehrern, Schul- und Volksfreunden die Anerkennung der Pädagogik als Wissenschaft und die Gründung von Universitäts-Seminarien, wie jetzt Jena eins besitzt, hinstellte."

7. Zur Schularztfrage.

Der Herr Kultusminister hat verfügt, daß an einer Anzahl von Schulen in ländlichen Bezirken eine ärztliche Untersuchung der neu aufzunehmenden Kinder stattfinde. Auf Grund der Ergebnisse soll erwogen werden, ob und in welchem Umfange eine hygienische Überwachung der Schulkinder erforderlich sei. Damit rückt die in letzter Zeit vielbesprochene Schularztfrage ihrer Lösung näher.

Das Vaterland der ärztlichen Schulaufsicht ist Belgien. Bereits 1874 wurde dieselbe in Brüssel durch Janssens eingerichtet; andere Städte, namentlich Antwerpen, folgten. In Deutschland sind bereits Schulärzte in Leipzig, Dresden, Karlsruhe, Breslau, Wiesbaden und Nürnberg angestellt; auch Berlin plant eine allmähliche Versorgung seiner Gemeindeschulen mit Schulärzten, und über kurz oder lang werden wohl sämtliche größere Städte in irgend einer Form zu der neuen Einrichtung übergehen.

Eine ärztliche Untersuchung der Schulkinder in Bezug auf ihre körperliche Verfassung können wir im Interesse unserer Arbeit nur mit Freuden begrüßen. Wenn wir die Aufschlüsse, welche uns der Arzt über die leibliche Disposition

und die darauf beruhende psychische Eigentümlichkeit der Schüler giebt, mit unsern Beobachtungen hinsichtlich der sittlichen und socialen Sphäre, der unsere Zöglinge entstammen, kombinieren, so werden wir die Grundlage für eine gerechtere individuelle Beurteilung derselben gewinnen. Man hat sich durch die immer lauter werdende Klage über den die Gesundheit gefährdenden Einfluß der Schulerziehung daran gewöhnt, der Schule die alleinige Verantwortung für die Übel aufzubürden, unter denen das heranwachsende Geschlecht leidet. Demgegenüber konstatierte Dr. Schmidt-Monnard (Halle) auf der Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte in Düsseldorf, daß bereits 25 Prozent aller Kinder zu schwach in die Schule kommen. Auch durch andere Untersuchungen hatte man bereits bei den in die Schule eintretenden Kindern teils ausgebildete Leiden, teils körperliche Veranlagung dazu nachgewiesen. Damit sind die gegen die Schule erhobenen Beschuldigungen auf das richtige Maß zurückgeführt. Die Hauptschuld trifft die in hygienischer Hinsicht ungenügenden Wohnungs- und Ernährungsverhältnisse, unter denen viele Kinder aufwachsen, vor allen Dingen aber die verkehrten Lebensgewohnheiten, welche infolge frühzeitigen Alkoholgenusses, Teilnahme an aufreibenden Zerstreuungen ꝛc. die Kräfte der Jugend schwächen. Immerhin aber dürfen wir uns der Wahrheit nicht verschließen, daß auch die Schule eine Reihe von Leiden, wie Rückgratverkrümmung, Kurzsichtigkeit ꝛc. zum Teil mitverschuldet. Es muß uns darum doppelt erwünscht sein, daß wir über die Grenzen unserer Anforderungen genau orientiert sind. In dieser Hinsicht kann also der Schularzt wirklich ein treuer Freund und Berater des Lehrers sein.

Anders stellen wir uns aber zu der Forderung, daß dem Schularzt auch ein bestimmender Einfluß auf die „geistige Hygiene des Unterrichts" einzuräumen sei. Mit einer gewissen Schärfe wird ärztlicherseits betont, daß „ohne Mithülfe des Schularztes die Einzelheiten des Lehrplans weder festgestellt noch beaufsichtigt werden können." So sehr wir auch in dem Unterrichtsbetrieb selbst den notwendigen sanitären Vorschriften Rechnung tragen, so können wir doch einen solchen Eingriff in die Pädagogik von seiten einer anderen Wissenschaft nicht gutheißen. Erfreulich ist es, daß sich auch aus dem medizinischen Lager einzelne Stimmen gegen diese Ausdehnung der schulärztlichen Befugnisse erheben. So berichtet die Hannoversche Schulzeitung eine Äußerung Dr. Grafs auf der Berliner Dezember-Konferenz: „Ich plaidiere hier warm für den Schularzt, nicht für den von oben her kontrollierenden und reglementierenden Arzt, aber wohl für den treu beratenden Sachverständigen."

So viel die Verhandlungen über diesen Gegenstand ersehen lassen, ist man auf pädagogischer Seite darüber einig, daß sich die Thätigkeit des Schularztes auf die physische Seite der Schulhygiene beschränken müsse. Sie würde sich auf die gesundheitlichen Anordnungen bei dem Bau und der Einrichtung der Unterrichtsanstalten, der Kontrolle der Licht-, Luft- und Wärmeverhältnisse in den Klassenzimmern und besonders auf die regelmäßige Untersuchung des Gesundheitszustandes der Kinder erstrecken. Auf Veranlassung des Schulleiters soll der Schularzt diejenigen Schüler, welche in intellektueller Hinsicht auffallende Mängel zeigen, einer eingehenderen Prüfung auf ihre körperliche Verfassung unterziehen. Als wünschenswert wird auch bezeichnet, daß er den Lehrpersonen hygienische Belehrungen erteile. In diesem Rahmen bewegen sich denn auch im allgemeinen die Befugnisse, welche den bereits angestellten Schulärzten übertragen sind. Die Unterrichtshygiene dagegen bleibt ganz dem Lehrer überlassen. Allerdings ist die

Wissenschaft über diesen Zweig der Schulgesundheitspflege erst in den Anfängen begriffen und über die grundlegenden Experimente noch nicht hinaus, und auch schon aus diesem Grunde ist man noch gar nicht in der Lage, solche Fragen, wie die nach Dauer und Wechsel des Unterrichts, Reihenfolge der Fächer, Länge der Pausen ꝛc. mit unbedingter Sicherheit beantworten zu können.

Jedenfalls erwächst aus der gegenwärtigen Lage der Sache für uns die Pflicht, uns mit der Schulhygiene mehr als bisher zu beschäftigen. Unter den Autoritäten, welche durch wissenschaftliche Versuche auf diesem Gebiete unsere Kenntnisse wesentlich gefördert haben, nehmen, wie Burgerstein berichtet, Lehrer aller Grade von Unterrichtsanstalten eine hervorragende Stellung ein, ja sie sind sogar auf dem Felde der Unterrichtshygiene am zahlreichsten vertreten. In dankenswerter Weise hat man in Ferienkursen und ähnlichen Einrichtungen an unsern Hochschulen Gelegenheiten geschaffen, den in der Praxis stehenden Lehrern die Resultate der wissenschaftlichen Untersuchungen zugänglich zu machen. Die Wichtigkeit des Gegenstandes verlangt aber auch seine Aufnahme in den Lehrplan der Pädagogik unserer Lehrerbildungsanstalten. Durch eine rege Vereinsthätigkeit, Besprechung schulhygienischer Fragen in der Fachpresse und Berücksichtigung derselben bei den Volksschullehrer-Prüfungen wird das Interesse eine erhebliche Förderung erfahren.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Zum Studium der socialen Frage.

Für uns Volksschullehrer ist und bleibt unstreitig die Arbeit in der Schulstube die Hauptsache. Je eifriger wir uns auf dieselbe vorbereiten, je treuer und gewissenhafter wir sie thun, je tiefer wir durch eigenes Studium und fleißige Teilnahme an der Konferenzarbeit in die pädagogische Wissenschaft eindringen, um so mehr werden wir erreichen, und um so größer wird die Befriedigung sein, die uns die Arbeit gewährt. Unsere Schüler leben aber nicht bloß in den wohlbehüteten Räumen der Schule, sie kommen schon während der Schulzeit immer wieder hinaus in eine vielfach ganz anders geartete Welt, und nach der Entlassung sind sie erst recht darauf angewiesen. Und welcher Geist draußen lebt, in welche Verhältnisse sie eintreten, kann uns nicht gleichgültig sein, wenn wir anders ein Herz für ihr weiteres Geschick haben. Es wäre ja angenehmer, wenn wir uns nicht darum zu kümmern hätten, und mancher Jugenderzieher mag sich zufrieden geben, wenn er in seiner selbstgemachten Welt, die vielleicht seine Schulstube und sein Studierzimmer umfaßt, ungestört gelassen wird. Wer aber daran denkt, daß jedes einzelne Kind nicht bloß als Individuum vor ihm sitzt, sondern als Glied einer Reihe von Gemeinschaften — der Familie, der Gemeinde, der Kirche und des Staates —, der kann nicht anders als darnach fragen: Wie steht es mit dem Leben nach seinen verschiedenen Seiten (politisch, social, religiös, sittlich) in diesen Kreisen? Wie beeinflussen sie jetzt schon meine Arbeit, und welche Anforderungen kommen später an die Kinder heran?

Wenn je eine Zeit solche Forderungen an die Schule gestellt hat, so ist es die unsere; zu der eifrig gepflegten Individualerziehung muß sich so viel als möglich die Socialerziehung gesellen. Unseren Kreisen ist diese Aufgabe nicht fremd; der unvergeßliche Mann, dessen Name noch mit Recht auf jeder Nummer des Schulblattes steht, war auch hierin den meisten seiner Zeitgenossen vorausgeeilt und hatte auf die Wichtigkeit dieser Aufgabe hingewiesen, ohne allerdings viel Verständnis zu finden (vgl. s. Kampf um die Gesellschaftskunde). In der neuern Zeit ist es besser geworden, da die sogen. „sociale Frage" immer brennender geworden ist und in der einen oder andern Gestalt jedem vor die Augen tritt, wenn es auch nur in der Wahlzeit geschehen sollte. Um nun einigermaßen zur Klarheit in diesen Dingen zu kommen, ist zweierlei besonders nötig: Eigene Beobachtung des praktischen Lebens in seiner Vielgestaltigkeit und Studium

der Vergangenheit, um die Grundlagen zu bekommen zur Beurteilung der gegenwärtigen Zustände. Dazu möchten folgende Werke mithelfen:

1. **Grundzüge einer Socialpädagogik und Socialpolitik.** Nebst Anhang: Kulturentwicklung und Erziehungsaufgaben. Von Prof. Dr. Karl Fischer, Gymnasialdirektor in Wiesbaden. Eisenach, M Wilckens. Hauptwerk brosch. 5 M., Anhang 0,75 M., das Gesamtwerk geb. 7,40 M.

Das Werk ist in erster Linie für die Lehrer an höheren Schulen bestimmt, die der Verfasser über die sämtlichen einschlägigen Fragen orientieren und zugleich aufmerksam machen wollte auf die besonderen Aufgaben unsrer heutigen Schulerziehung. Es ist aber im weiteren Sinne für jeden Gebildeten geeignet, der einen tieferen Einblick in das ganze Gebiet der socialen Frage gewinnen will. Das Buch legt unzweideutig dar, daß wir es mit einer Massenerkrankung, einer Erkrankung des Volksorganismus zu thun haben, und wie der rationelle Arzt vor allem einer „Krankheitsgeschichte" bedarf, um die Diagnose zu stellen, so bedarf es auch bei dieser Erkrankung einer Geschichte, um daraus einen resp. den Behandlungsweg zu finden, der nach menschlichem Ermessen allmählich zur Besserung und vielleicht zur Heilung führen kann. — Das ganze Werk gliedert sich in 6 Bücher und den Anhang. Im ersten Buche zeigt Verfasser, wie die socialistische Kriegserklärung seit 1847 zu verschiedenen Zeiten erfolgt ist, aber mit dem Grundton: Gemeinsame, wenn nötig gewaltsame Enteignung der Produktionsmittel und socialistische Umgestaltung derselben zu gemeinsamer Produktion, der die socialistische Regelung der Konsumtion zu entsprechen hat. Auf politischem Gebiet wird die Republik, auf religiösem der Atheismus verlangt. Da die Socialdemokratie sich hierbei auf die Wissenschaft beruft, so untersucht nun Dr. F. in hochinteressanten Ausführungen, ob also zunächst die Wissenschaft vom Staate die Republik lehre und die Wissenschaft der Nationalökonomie den Socialismus und kommt in beiden Fällen zu einem verneinenden Resultate. In zwei weiteren Abschnitten wird dann durch ein äußerst reiches Quellenmaterial gestützt der Nachweis gebracht, daß der moderne Wissenschaftsbegriff durchaus nicht auf seiten der Socialdemokratie stehe, also nicht den Atheismus, eine Sittlichkeit ohne Religion, eine Ehe auf Zeit, Auflösung der Familie, Ausrottung der Zufriedenheit, Aufhebung der Autorität, Vergesellschaftung sämtlicher Produktionsmittel, Beseitigung der heutigen Staats- und Gesellschaftsordnung zum Heile der Menschheit erforderlich mache, sondern in allem das Gegenteil.

In dem zweiten Buche wird die Vorgeschichte und Berechtigung des Kampfes behandelt. Zunächst wird die Entwicklung des englischen Socialismus als des Vaters unserer deutschen Socialdemokratie geschildert. Wir sehen, wie in schwerer Zeit, wo das Land in der Hand einer kleinen Anzahl von Grundbesitzern, das Kapital in Masse im Besitze weniger Kapitalisten sich gesammelt hat und der größere Teil des Volkes in bitterer Armut lebt, Männer, wie Thomas Carlyle, Kingsley u. a. auftreten und durch Begründung der christlich-socialen Bewegung Zusammenschluß zu Genossenschaften der drohenden Revolution einen Damm entgegensetzen, der durch Mobilmachung und Zusammenfassung der besseren Elemente nach und nach in gesundere Bahnen einlenkte. Frankreich und Deutschland folgten später derselben Entwicklung, letzteres besonders seit dem politischen Aufschwung. Ein positiv wirkendes Element in den Kampf gegen die anwachsende socialistische Strömung brachte die kaiserliche Botschaft vom 17. Nov. 1881 mit ihren darauf folgenden Gesetzen für die Kranken-, Alters-, Invaliden- und Unfallversicherung. Daß dies alles viel genützt hätte, kann man nicht behaupten.

Das dritte Buch ist ebenfalls mehr historisch, es berichtet über die Methode und Ziele des socialistischen Kampfes.

Im vierten Buche kommt Verfasser zum Kampfe gegen die socialistische Bewegung und den dazu gebrauchten Mitteln. Treffend zeichnet er die verschiedenen politischen Parteien und ihre Stellung im socialen Kampfe, untersucht dann weiter die wirtschaftlichen Mittel (die verschiedenen gewerkschaftlichen Vereinigungen von Schulze-Delitzsch, M. Hirsch u. s. w), die Arbeit des evangelisch-socialen Kongresses, des Vereins für Socialpolitik, die Arbeit der christlichen Männer- und Jünglingsvereine (des deutschen Vereins gegen den Mißbrauch geistiger Getränke und der Vereine vom blauen Kreuz ist keine Erwähnung gethan); Wohnungsfrage, Sonntagsruhe, das Sparen der Arbeiter, sogar die Frauenemanzipation, die Religionslosigkeit der Socialdemokratie, ihre Presse mit ihrer gewaltigen Agitationskraft — alles wird vom Verfasser in knappen

Zügen in den Rahmen der Besprechung gezogen und so gewertet, daß man meistens zustimmen muß.

Das fünfte Buch schildert die Friedensarbeit in Haus und Kirche, Heer und Schule. Mit Recht schließt Verf. alle Kampfesarbeit aus, er beschränkt sich auf positiv aufbauende Mittel. Dem Hause ruft er zu: Die Hauserziehung muß von Kindesbeinen an auf Gemeinschafts-, Heimats- und Vaterlandssinn abzielen, zu Gottesliebe und Ehrfurcht erziehen und zwar vor allem durch das Beispiel der Eltern gewirkt werden. Der Kirche giebt er die Mahnung, nach dem Vorschlage der Herren Sulze und v. Soden kleinere Gemeinden (3—5000 Seelen) zu begründen, die dann in Hausväterverbände unter der Leitung von tüchtigen Presbytern gegliedert alle Kräfte mobil zu machen hätten für eine möglichst allseitige Pflege der Gemeindeglieder. Unser besonderes Interesse müssen natürlich die Ausführungen über die Aufgabe der Schule erregen. F. fordert: Die Schule darf nicht durch einen social-politischen Katechismus die Socialdemokratie bekämpfen wollen, dadurch würde das Übel nur ärger werden; sie darf nicht glauben, daß sie die Zuchtrute Gottes, als welche die Socialdemokratie gelten muß, beseitigen könnte. Unsere Aufgabe ist, das heranwachsende Geschlecht zu tüchtigen deutschen Männern, Christen und Staatsbürgern zu bilden. In dem Religionsunterricht ist besonders der Pflichten gegen Gott und den Nächsten auf Grund der biblischen Geschichten zu gedenken, im Deutschen soll das Lesebuch der Kenntnis des deutschen Sprach- und Volkstums, des Dialekts und der Heimatskunde dienen; Synonymik und Etymologie sind mehr zu berücksichtigen, da sie in das Leben der Sprache und damit des Volkswesens hineinführen. Bezüglich der Geschichte weist Dr. F. auch auf das Studium von Dörpfelds Schrift zur Gesellschaftskunde und sein Repetitorium hin und ebenso an einer andern Stelle auf seine Schulgemeindeeinrichtung als für das Volksschulwesen von der höchsten Bedeutung. Bei der Erwähnung des geographischen Unterrichts ist leider ein Ausfall auf die Zillersche Schule zu finden, den man bei der sympathischen Stellung des Herrn Verfassers zum Herbartianismus überhaupt gern missen möchte, auch gerade bei diesem Fache schlecht verstehen kann, zumal er ebenfalls bezüglich der Methode die Erweckung des Interesses als die Hauptaufgabe des Unterrichts bezeichnet. Überhaupt ist der Punkt der Methode etwas kurz abgethan, da hierbei doch noch manches zu sagen gewesen wäre, sonst sind einzelne Bemerkungen zu den verschiedenen Unterrichtsgegenständen ganz vortrefflich.

Das sechste Buch endlich behandelt die Friedensarbeit in Staat und Gesellschaft, in Publicistik, Wissenschaft und Kunst. Dem Staate wird die Aufgabe gestellt, durch Entfesselung aller Volkskräfte und Erhöhung der technischen Ausrüstung eine Heilung der jetzigen ungesunden Verhältnisse und durch die Organisation von berufsständischen Genossenschaften einen andern Wahlmodus anzubahnen. Der Erhaltung und Stärkung der landwirtschaftlichen Bevölkerung als der Grundlage der nationalen Wehrkraft, der besten Stütze der Industrie, dem Quell neuer physischer und geistiger Kräfte für die ganze Bevölkerung ist besondere Beachtung zu schenken. Die Wohlfahrtsbestrebungen bedürfen allseitiger Unterstützung auch seitens der Arbeiter, damit man sich wieder näher kommt durch gemeinsame Arbeit. Die Presse soll ein starkes und gesundes nationales Selbstbewußtsein pflegen, die Wissenschaft nicht ihrem atomistischen und materialistischen Zuge folgen, sondern dem allgemeinen Wohle dienen, die Kunst sich Stoffe wählen, die ihrer Bearbeitung wert sind.

Der später erschienene Anhang enthält noch drei wertvolle Aufsätze über Kulturentwicklung und Erziehungsaufgaben.

Wie die Übersicht zeigt, haben wir es hier mit einem wahren encyklopädischen Handbuch der socialen Fragen zu thun, das Zeugnis giebt von einem außerordentlich reichen Wissen auf diesem Gebiete. Durch die vielfach gedrängte Darstellung wird das Werk zu keiner leichten Lektüre, zumal eine Menge wenig gehörter technischer Ausdrücke zur Anwendung kommen und mancher Punkt (z. B. Währungsfrage u. a.) allerlei Vorkenntnisse verlangen. Das Buch ist aber des fleißigen Studiums wert, denn wenn man auch nicht überall dem Verfasser zustimmen kann, so wird man doch einen Einblick bekommen in das vielgestaltige Wesen der socialen Frage und einen nachhaltigen Antrieb, mitzuhelfen an ihrer Lösung.

2. **Vier Denkfehler der heutigen civilisierten Menschheit.** Eine Denkschrift, als Anregung zum Studium der Gesellschaftskunde den Lehrern des Volkes gewidmet von Ed. Sacher, Sem.-Dir. in Krems. Ferd. Österreicher in Krems. 38 S. 30 Krz.

Ein eigenartiges Schriftchen, das einen mit seinen Behauptungen im ersten Augenblick stutzig machen kann. Aus dem naturwissenschaftlichen Satze: „Nur die Arbeit erzeugt wirtschaftliche Werte" folgert Verfasser, daß unser heutiger Eigentumsbegriff der erste Denkfehler sei, indem er eine Selbstvergrößerung ohne Arbeit (Zinsnehmen!) fordere, wie dies in der alten Zeit durch die Sklaverei bewirkt wurde. Durch die Festsetzung der Zeit als Maßstab für die Selbstvergrößerung des Eigentums ist dieser Fehler noch verdoppelt worden. Die Folge dieses ersten Denkfehlers ist auf der einen Seite ein ungeheurer Reichtum, auf der andern Seite die bitterste Armut. Verfasser schließt daran eine interessante Geschichte des Zinsnehmens in den verschiedensten Zeiten, die seine Ansicht als historisch wohl begründet erscheinen läßt. Einen zweiten Denkfehler sieht Verfasser in der Auffassung des Raumes als eines Wertobjektes, was wiederum auf die sklavenhaltenden Römer zurückzuführen ist. Durch den Verkauf des okkupierten Landes entstand der „raumlose" Mensch, dem gegenüber selbst der Sklave noch höher steht. Die alten Deutschen kannten einen raumlosen Menschen nicht, bei ihnen war meistens Gemeindebesitz, die römische Ordnung hat ihn verdrängt. Den dritten Denkfehler sieht Herr Sacher in dem heutigen Arbeitsvertrag, der ebenfalls, dem alten römischen Sklavenvertrag nachgeahmt, den Arbeiter zur Sache degradiere; die Meister sähen sich nicht mehr als Väter, sondern als Herren ihrer Gesellen an und hielten sich für berechtigt, sie materiell möglichst auszubeuten. Und endlich der vierte Denkfehler: Man glaubt allgemein, die Gesellschaft könne bei fortschreitender Arbeitsteilung ohne ein regelmäßig funktionierendes Ausgleichsorgan von selbst wirtschaften, die zügellose Konkurrenz giebt die Antwort. Ähnlich der Staatspost und -Eisenbahn würde ein „Staatshandel" als Ausgleichsorgan zu bilden sein. — Das Schriftchen verrät ein warmes Herz für die sociale Not und ist um seines zum Nachdenken reizenden Inhaltes zum Studium zu empfehlen, wenn mir auch die Verwirklichung der Gedanken noch in weitem Felde zu liegen scheint.

Als eine treffliche Illustration zu dem zweiten Denkfehler möchte ich ansehen:

3. **Der Zug vom Lande und die sociale Revolution.** Von Heinrich Sohnrey, Herausgeber der Zeitschrift „Das Land". Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 3 M.

Warum ziehen immer neue Scharen in die Städte? Ist es immer Vergnügungssucht und Lust am Umherziehen? Sohnrey giebt uns eine andere Antwort. Es ist (und das gilt besonders für den Osten) der gänzliche Mangel einer sicheren, friedevollen und hoffnungsreichen Heimstätte. Als durch das Edikt vom 9. Oktober 1807 die Erbunterthänigkeit vom Martinitag 1810 als aufgehoben erklärt wurde, wurde der Gutsbetrieb nicht aufgelöst und in kleinere Pachtungen zerlegt wie z. B. in Schleswig-Holstein, sondern die östlichen Gutsbesitzer verlangten das Recht, so viele der frei gewordenen Bauernhöfe zu ihren Gütern schlagen zu können als für ihre Existenz nötig sei. So entstanden jene großen Güter in der Hand von wenigen Familien und daneben ein persönlich freier aber sonst heimat- und besitzloser Handarbeiterstand, der das wenige Land und die dürftige Hütte nur so lange behielt als sein Arbeitsvertrag dauerte. Die in manchen Gegenden noch vorhandenen Gemeindeländereien wurden nach und nach ebenfalls aufgeteilt und so die Armen vollständig „raumlos" gemacht. Es sind ergreifende Bilder, die S. in diesem Buche entrollt und man möchte wünschen, daß seine Vorschläge recht beherzigt würden: 1. Schaffung eines Arbeiterrentengutsgesetzes, welches jedem sittlich und wirtschaftlich tüchtigen — wenn auch blutarmen — Landarbeiter die Möglichkeit gewährt, sich eine Heimstätte, d. h. eine bestimmte Hufe Land nebst einem menschenwürdigen Häuslein zu erwerben und damit die erste Stufe des Bauerntums zu erreichen; 2. ein Arbeiterheimstättengesetz, dessen Aufgabe es wäre, den dauernden Erfolg des ersten Gesetzes zu gewährleisten.

4. **Die Zukunft der Landbevölkerung.** Flugschriften von H. Sohnrey. 4. Heft: Wie kommt der Kleinbauernstand, wie die ländliche Taglöhnerschaft zu wirtschaftlich tüchtigen Hausfrauen? Beantwortet von O. Fleischmann, Hausgeistlicher an der Strafanstalt und dem Arbeitshause in Kaiserslautern. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 0,80 M.

Verfasser schildert aus seiner Erfahrung die Unwirtschaftlichkeit der heranwachsenden weiblichen Jugend und macht den Vorschlag, überall Haushaltungsschulen einzurichten, in denen die aus der Schule entlassene Jugend in den verschiedenen häuslichen Arbeiten von geschulten Kräften unterwiesen wird. Wir halten diesen Weg in mancher Beziehung für vorteilhafter als die hier und da geschaffene Einrichtung eines Kursus für Volksschülerinnen, da später das Interesse doch wohl ein lebhafteres sein dürfte.

5. **Der Lehrer und die sociale Frage.** Von Adolf Damaschke. Hannov.-Münden, Reinhold Werther.

In warmen Worten appelliert unser ehemaliger Kollege an alle Lehrer, sich um die sociale Frage zu kümmern als Erzieher, als Lehrer, als väterlicher Freund der Schüler und als Deutscher, der sein Vaterland lieb hat. C. Schmell.

Für Volksbibliotheken:

1. **Blüten und Früchte.** Erzählungen für das christliche Volk. Mit Originalzeichnungen von E. Ostermayer. Bis jetzt erschienen:
   1. Band: Die drei im Brautstuhl von D. Chr. Barth. Aus stürmischer Zeit (1848) von G. Weitbrecht.
   2. Band: Nicht allein. Von A. Vollmar. Auf der Lotsenwache von F. v. Ell. Der Seemann. Eine Familiengeschichte von E. O.
   3. Band: Doppelt gerettet von M. Pitelius. Herumgeworfen von Dora Schlatter. Arm und reich von Marie Liebrecht. Preis pro Bändchen 0,50 M. Dieselben Schriften in 6 Heften à 20 Pfg. Stuttgart, Buchhandlung der evangelischen Gesellschaft.

Die Büchlein sind hübsch ausgestattet und der Inhat derart, daß sie für Bibliotheken empfohlen werden können. Band 2 und 3 können auch in Schülerbibliotheken fur die Oberstufe aufgenommen werden.

2. **Gott grüße das Handwerk!** Eine Erzählung von W. Frenkel. Neustadt (Orla), Verlag von Richard Hertel. Geh. 0,60 M., in Bibliothekband 0,80 M.

Anknüpfend an ein in der Stadtkirche zu Neustadt a. d. O. aufgefundenes Bild mit der Unterschrift „Georg Güpner, Der Hauptmann" erzählt das Büchlein in spannender Weise das Geschick dieses G. Güpner, der zur Zeit des 30jährigen Krieges Bürgermeister und zugleich Hauptmann der Schützengilde war. Die gegen seinen Willen vorgenommene Vergrößerung der Letzteren ist Veranlassung, daß er ihr den hergebrachten Gruß „Gott schütze das Handwerk!" weigert, bis er später in der Nacht ihre Treue erkennt und nun willig den Gruß spendet.

3. **Luise, Königin von Preußen.** Lebensbild, Deutschlands Frauen und Mädchen gewidmet von Brigitte Augusti. Mit 7 Abbildungen. 2. Aufl. Breslau, Ferd. Hirt. 0,35 M., 20 Ex. zusammen 6 M.

Auf 47 S. giebt die bekannte Verfasserin eine schlichte Schilderung des Lebens unsrer unvergeßlichen Dulderkönigin.

4. **Unter den Sternen** oder Wunderbare Dinge am Himmel von Agnes Giberne. Nach der 7. Aufl. von 1894 übersetzt von C. Kirchner. 2. Tausend. Berlin 1897, Siegfried Cronbrach. 7 Farbendruckbilder. Prächtig geb. 4,50 M.

Im Rahmen einer interessant geschriebenen Erzählung vermittelt das vorzügliche Buch eine ziemlich weitgehende Kenntnis über die Beschaffenheit der Himmelskörper. Ein schönes Weihnachtsgeschenk für ältere Knaben! C. Schmell.

Lauche, W., Deutsche Pomologie (Auswahl). Berlin, Parey. 25 M.

Zweimal im Jahre bietet der Obstgarten ein besonders liebliches Bild. Wenn Blütenschnee auf den Bäumen liegt, wenn die Bienen summen, wenn die warme, würzige Luft in den Zweigen säuselt, dann „geh' aus, mein Herz und suche Freud' in dieser lieben Sommerszeit an deines Gottes Gaben." Wenn aber im Herbste die Äste fruchtbeladen sich neigen, dann „denk' alle diese Pracht ist auch zu meiner Lust gemacht." Die Obsternte ist vorüber, in Kammer und Keller liegen die Schätze aufbewahrt. In Flaschen und Töpfen lagern die eingemachten Kirschen und Pflaumen, auf den Regalen an den Wänden aber die Äpfel und Birnen, nicht allzudicht aneinander gereiht, die Äpfel auf dem Stiele, die Birnen mit dem Stiele nach oben. Wie verschieden doch Pflaumen und Kirschen waren, wie verschieden hier Äpfel und Birnen aussehen! Hell und dunkel, rot und gelb und grün, wer zählt sie alle, nennt die Namen! Da ist dem Freunde des Obstgartens — und ein solcher ist doch wohl jeder Volksschullehrer — ein Buch angenehm und erwünscht, das ihn „beim Bestimmen" nicht im Stiche läßt, sondern derart aufklärt, so daß ein Irrtum absolut ausgeschlossen ist. Ein solches Buch ist das oben genannte. Zum Worte kommt nämlich die Abbildung, und zwar in künstlerisch so feiner Ausführung, daß, wie man so sagt, die Früchte geradezu zum Anbeißen sind. Doch das Buch kostet 25 M., die große Ausgabe

in fünf Bänden sogar 150 M., das kann „mir" also nichts nützen. Beruhige dich, mein lieber Freund, die große Ausgabe ist vergriffen, sie ist auch speciell für den Fachmann geschrieben, und du und ich, wir sind doch Lehrer und bleiben das, so sehr wir auch den Garten lieben. Aber diese kleine Ausgabe — nebenbei bemerkt, es ist ein starker Band in großem Lexikonformat — gehört in unsere Bibliothek, und wenn wir uns das Geld dazu am Munde absparen müßten. Du hast zudem noch einen Garten und „der Lehrer, ein Förderer des Obstbaues", das ist heute mehr denn je ein zeitgemäßes Thema, weniger zu einem glanzvollen Konferenzvortrage als vielmehr ein Thema zu kräftiger Anregung für eigene Bethätigung. Des Lehrers Obstgarten soll und muß ein Vorbild für die Gemeinde sein, denn unser Obstbau liegt, trotz einzelner, ruhmlicher Ausnahmen hie und da, im ganzen doch noch recht tief darnieder, so daß alljährlich viele Tausende von Mark ins Ausland gehen, die wir sehr wohl im Lande behalten könnten. Bei uns ist noch sehr, sehr viel Raum da für Obstbäume — jeder, der die östlichen Gegenden unseres Vaterlandes durchwandert hat, wird mir das bestätigen, und bei uns ist noch sehr, sehr viel zu thun, bis wir überall „marktfähige Ware in genau bestimmten Sorten" liefern werden. Wäre das der Fall, der klingende Erfolg würde der doppelte sein. Denn wenn der Großhändler bereits sortierte Ware in die Hand bekäme, so würde ihm bedeutende Arbeitskraft und auch Arbeitszeit erspart sein, und er könnte eben beim Einkauf einen höheren Preis zahlen, der dem Gartenbesitzer zu gute käme. Immer wieder und wieder ist das von den pomologischen Vereinen betont worden, aber leider fast immer vergeblich, immer wieder haben sie es versucht, durch Ausstellungen und kostenlose Bestimmung der Sorten die Frage anzuregen, nun vielleicht gelingt es doch, unsern obstbauenden Landleuten hierfür mehr Interesse einzuflößen. vielleicht gelingt es, wenn der Lehrer auf dem Lande uneigennützig wie so oft hierfür nach wie vor besonderes Augenmerk hat, und auch in den Lehrerseminaren wollen wir den Hebel dazu ansetzen. — Die klingende Münze darf nicht das erste und letzte sein, ich weiß es sehr wohl. Doch je mehr unsere Dörfer und Weiler mit blühenden Obstgärten sich schmücken, desto kräftiger wird der Volkswohlstand sich mehren und mit ihm durch die nährkräftige, gesunde, billige Speise vielleicht auch die Zufriedenheit Unterschätzer wir dies Mittel unserer Volkswohlfahrt nicht! Es ist eins von den kleinen, aber kleine Mittel haben oft große Wirkungen gezeitigt.

Für das richtige Bestimmen des Obstes ist unser Buch nun, wie schon gesagt, geradezu unerläßlich. Jede der marktfähigen Sorten erfährt eine eingehende Beschreibung und durch jede Abhandlung klingt die Mahnung: „In jedem Raum pflanz' einen Baum und pflege sein, er bringt dir's ein!" aber merke: „Nur jeder Raum trägt seinen Baum," und darnach handle! Also den Hasenkopf bringe in den mageren Sandboden hinein, den Kurzstiel mit seiner rundlichen Krone an die Landstraße, den gelben Edelapfel überall. Der Borsdorfer gedeiht in Lehmboden, der Gravensteiner aber nur in tiefgründigem, nassem Boden. Die Birnen aber plaziere so: den Kuhfuß in schweren Lehm hinein, die gute Graue überall, die gute Luise kann selbst an die Landstraße gesetzt werden, sie bleibt gut, die hohe Krone bringt es zuwege, wenngleich wohl manchmal „dem fahrenden Gesellen" das Wasser im Munde zusammenlaufen mag der „süßen Kost und des frischen Schaumes" wegen. Für die Forelle aber wähle den wärmsten und feuchtesten Platz, wie ebenso für die Bergamotten und Butterbirnen. Pflaumen und Kirschen sind ja weniger bodenempfindlich, aber wer schweren Thonboden in seinem Garten hat, der pflanze die „Reineclaude", sie ist eine unserer feinsten Pflaumen und wird's lohnen. — Über alle diese Fragen orientiert das Buch, wie ebenso über Baumanzucht, Baumpflege, Baumschnitt und Düngung. Denn es ist eine unbestreitbare Thatsache, daß die meisten unserer Obstbäume verhungern, sehr oft auch die in einem sogenannten wohlgepflegten Garten. Das Buch macht weiter auf die Schädlinge aufmerksam und nennt die Mittel zur Abwehr. Gerade jetzt ist es Zeit dazu, gerade jetzt muß der Obstgarten Hand ans Werk legen, um des wüsten Ungeziefers für das kommende Jahr Herr zu werden. Das ist ein Thema, das wir in unsern ländlichen Volksschulen recht genau behandeln sollten, es ist tausendmal mehr wert als auch nur ein Anflug von Insekten-Systematik. Freunde und Feinde unseres Gartens und Feldes unter den Insekten, mehr brauchen wir aus diesem Gebiete kaum für unsere Volksschulen. Doch davon ein andermal! Genug — dieses mit wissenschaftlicher Gründlichkeit und doch jedem Gebildeten durchaus verständlich geschriebene Buch erhebt sich bergeshoch über die kleine „Gartenlitteratur", die uns meistens wenig oder gar nichts bietet. Melinat-Mühlhausen i. Th.

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

Goethes Briefe an Frau Charlotte von Stein. Auswahl in fünf Büchern. Eingeleitet, erläutert und herausgegeben von Hermann Camillo Kellner. Leipzig, Reclam jun. (Nr. 3801—3806 der Universal-Bibl.) 1,20 M.

W. Schröder, Schuldirektor Bangs Reformvorschlag für die unterrichtliche Behandlung des Lebens Jesu. Bielefeld, Helmich. 0,40 M.

August Renner, Des Weibes seelische Eigenart und daraus sich ergebende Folgerungen für die Erziehung der Mädchen. Ebda. 0,40 M.

Julius Köstlin, Christliche Ethik. Berlin 1899, Reuther & Reichard. 10 M., geb. 12 M.

Heinr. Adolf Köstlin, Geschichte der Musik im Umriß. 5. verb. Aufl. Lfg. 2—7. Ebda. 1898. Kompl. 8 M, geb. 10 M.

Dr. Karl Heilmann, Psychologie mit Anwendung auf Erziehung und Schulpraxis. 3 verb. Aufl. Mit 9 Fig. Leipzig 1899, Dürr. 1,20 M.

Hüttmann, Marten, Renner, Realienbuch für Volksschulen. Mit Anhang: Sprachlehre und Raumlehre. 12. Aufl. Hannover 1898, Helwing. 0,85 M.

R. Hesse, Bilder aus der brandenb.-preuß. und deutschen Geschichte. 3. Aufl. Hannover 1898, Meyer. 0,60 M.

W. Heinze, Die Geschichte für Lehrerseminare. 3. Teil: Die neue und die neuste Zeit von 1618 bis jetzt. Mit 2 Bildertafeln zur Kunstgeschichte. Hannover 1898, Meyer. 3 M.

Prof. Dr. E. Rothert, 30 Karten zur deutschen Geschichte. Zur raschen und sicheren Einprägung zusammengestellt und erläutert. Düsseldorf, Bagel. Kart. 1,20 M.

Karl Werckmeister, Das neunzehnte Jahrhundert in Bildnissen. 16.—18. Lfg. Berlin, Photographische Gesellschaft. Je 1,50 M.

August Süß, Pestalozzi als sittlich-religiöser Erzieher in der Theorie nach ihm selbst und anderen in systematischer Ordnung quellenmäßig dargestellt und erläutert. 1. Bd. Weißenburg i. E. 1899, Ackermann. 3,50 M.

Desgl. 2. Bd.: Praktischer Teil. Ebda. 1898. 1,60 M.

Bilz, Abrüstung und Weltfrieden. Leipzig, Bilz. 0,10 M.

J. Stoffel, Das Volksschullesebuch. Bonn, Soennecken. 0,50 M.

Ad. Strewe, Welche Stellung nehmen wir gegenüber der Einführung des Handfertigkeits-Unterrichts für Knaben, sowie des Haushaltungs-Unterrichts für Mädchen in den Lehrplan der Volksschule ein? Ebda. 0,60 M.

Schroedels Lehrerkalender und pädagogisches Jahrbuch für 1899. Halle, Schroedel. 0,30 M.

O. Pfennigsdorf, Die hl. Taufe und das hl. Abendmahl im Konfirmanden-Unterricht. Dessau 1899, Evangel. Vereinshaus. 0,30 M.

Henry Schwieger, Das Gleichnis vom ungerechten Haushalter. 12 Predigten von Geistlichen der evang.-luth. Kirche im Hamburgischen Staat. Hamburg 1898, Herold. 1,80 M.

Joh. Kolbe, Die Biblische Geschichte in Lebensbildern. Ausgeführte Katechesen für die Oberstufe. 1. Teil: Das Alte Testament. 2. Aufl. Leipzig 1897, Wallmann 2,60 M.

Desgl. 2. Teil: Das Neue Testament. Ebda. 1899. 2,60 M.

Helene Stöckl, Wie pflegst und erziehst du dein Kind? Ratschläge einer Mutter für junge Mütter unter ärztlicher Durchsicht und Mitarbeit von Dr. med. Walch in Leipzig. Leipzig 1899, Hesse. 2 M., geb. 2,50 M.

Dr. Th. Matthias, Katechismus des guten Deutsch. Ebda. 1898. 2 M., geb. 2,50 M.

Dr. Th. Matthias Vollständiges kurzgefaßtes Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung. Ebda. 1899. 1,20 M., geb. 1,50 M.

Verantwortlicher Schriftleiter **G. von Rohden** in **Düsseldorf-Derendorf.**

Evangelisches Schulblatt.

April 1899.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die Anstalten und Schulen resp. Klassen für Erziehung und Unterricht geistesschwacher Kinder.

Ein Beitrag zur Geschichte der heilpädagogischen Bestrebungen.

Von Fr. Frenzel, Königl. Anstaltslehrer in Wabern.

Bei dem großen Wohlwollen, dessen sich heutigestags verschiedene Zweige der Heilpädagogik selbst in den weitesten Kreisen unseres Volkes erfreuen, dürfte es auch geboten erscheinen, die Erziehungs- und Bildungsbestrebungen mit geistesschwachen Kindern übersichtlich klar zu legen. Über die Maßnahmen und Veranstaltungen zur Pflege, Erziehung und Unterweisung blöd- und schwachsinniger Kinder ist in letzter Zeit mancherlei geschrieben und veröffentlicht worden, allein es herrscht auf diesem Gebiete vielfach noch eine große Unklarheit, und sogar pädagogische Zeitschriften bringen darüber ungenaue und der Wirklichkeit widersprechende Darstellungen.

Die Fürsorge für Pflege, Erziehung und Unterricht geistesschwacher Kinder ist erst Gegenstand der socialen Bestrebungen unseres Jahrhunderts geworden, besonders der letzten Hälfte desselben. Nichts hat sich innerhalb der Grenzen menschlicher Kultur so langsam entwickelt, als die Bildung der leiblich und geistig verkümmerten Menschheit, der taubstummen, blinden, blödsinnigen, körperlich gebrechlichen und sittlich verwahrlosten Kinder. Wer kümmerte sich im Altertume und selbst noch im Mittelalter um diese Unglücklichen? Erst gegen Ende des Mittelalters finden wir einzelne zerstreute Bildungsversuche mit Taubstummen. Hierbei blieb es dann eine lange Zeit, bis endlich in der letzten Hälfte des vorigen Jahrhunderts mit der Gründung der Taubstummenanstalten auch für die Gehörlosen eine bessere Zeit anbrach. Die erste Taubstummenanstalt wurde in dem Jahre 1770 zu Paris eröffnet; ihr folgten die Anstalten zu Leipzig 1778, zu Wien 1779, zu Berlin 1788 u. a. — Bildungsversuche mit Blinden wurden ungefähr zu derselben Zeit angestellt; die Gründung der ersten Blindenanstalt, ebenfalls zu Paris, fällt in das Jahr 1784. —

Viel später jedoch regte sich das Interesse für die Erziehung und Bildung der geistesschwachen Kinder, obwohl sich diesen Armen und vielfach dem Spotte ihrer Umgebung ausgesetzten Unglücklichen menschliches Mitleid und christ-

liches Erbarmen am ehesten hätte helfend zuwenden müssen. Einer der ersten, welcher für sie seine Stimme erhob, war der Arzt Fering, der im zweiten Bande seiner im Jahre 1821 erschienenen „Physischen Heilkunde" ungefähr folgendes sagte: „Es wäre wirklich zu wünschen, daß in großen Städten, wo die Zahl der blöd- und schwachsinnigen Kinder gewöhnlich sehr beträchtlich ist, eigene Unterrichtsanstalten für selbige errichtet würden, so wie man schon seit längerer Zeit für Taubstumme und Blinde solche Institute angelegt hat."

Um das Jahr 1828 gründete der Lehrer Guggenmoos zu Salzburg eine kleine Anstalt für Schwachsinnige, die ungefähr bis zu dem Jahre 1835 bestand, dann aber infolge Mangels an Mitteln und Unterstützungen wieder einging. — In den dreißiger Jahren gaben die Ärzte Ferrus, Séguin und Voisin zu Paris sehr bedeutende Impulse für die Erziehungs- und Heilsbestrebungen der Geistesschwachen. Besonders hat sich Séguin ausgezeichnet, der mit seinem Werke: Traitement moral etc. Paris 1846, uns ein wertvolles Buch hinterlassen hat, welches in praktischer Beziehung alle neuern Publikationen weit übertrifft. — Auch ein Geistlicher, Haldenwang zu Wildberg in Württemberg, gründete sehr zeitig, bereits im Jahre 1835, eine kleine Anstalt für die Erziehung blödsinniger Kinder, woraus später 1847 die Anstalt von Mariaberg hervorging.

Man erkannte wohl die Bestrebungen an den genannten Orten an, aber es fehlte noch immer das allgemeine Interesse; dieses wurde erst mit Dr. Guggenbühls Unternehmen auf dem Abendberge im Jahre 1841 erweckt.

Dr. Guggenbühl war ein junger Arzt zu Matt im Kanton Glarus. Einst hatte er gesehen, wie ein äußerst schwachsinniger Kretin vor einem Kreuze das Vaterunser betete. Aus dieser Thatsache schloß er: „Jemand, dem das beigebracht worden ist, muß auch die Fähigkeit besitzen, etwas anderes in seinen Geist aufnehmen zu können." Er fing an, sich für diese Art von Menschen zu interessieren, beobachtete weitere Schwachsinnige, setzte sich mit berühmten Schulmännern in Verbindung, deren Gutachten er erbat und erließ, nachdem er den Entschluß gefaßt hatte, sich der Heilung und Erziehung der Geistesschwachen zu widmen, den bekannten Hilferuf aus den Alpen zur Bekämpfung des Kretinismus, welcher im Jahre 1840 in Maltens Weltkunde, einer damals sehr verbreiteten Zeitschrift, erschien. Mit folgenden Worten leitete er denselben ein: „Die Schweiz hat, seit der begeisterten Anregung Rousseaus, durch Heinrich Pestalozzi und Emanuel Fellenberg so Herrliches für Menschenbildungsheil geleistet, daß der Funke von Neuhof wie jetzt von Hofwyl, zur welterleuchtenden Flamme gedieh. Es ist daher wohl an der Zeit, in diesem Lande einmal etwas für jene Unglücklichen zu thun, die dem furchtbaren Übel unterlegen, das man mit dem dunkeln Namen von Kretinismus bezeichnet hat. Es ist dies der Schlußpunkt menschlicher Bemühungen auf diesem Felde, da

durchaus keine größere Vernachlässigung und Entartung des Menschen möglich ist." Dieser Appell an die menschlichen Gesellschaften fand lebhaften Widerhall, und viele und reiche Gaben gingen aus den verschiedensten Ländern ein. G. konnte im Jahre 1841 auf dem Abendberge bei Interlaken eine Kretinenheilanstalt eröffnen, welche das erste medizinisch-pädagogische Unternehmen war, Schwachsinnige zu bilden.

Mit G.s Unternehmen war das Interesse für die unglücklichsten Menschen, für ihre Pflege, Erziehung und Bildung erwacht; Ärzte, Geistliche, Lehrer und Menschenfreunde aus ganz Europa, ja sogar aus Amerika gingen nach dem Abendberge, um bei G. zu lernen. Verschiedene Regierungen ließen Zählungen der Schwachsinnigen vornehmen, und an vielen Orten fing man an, Anstalten für Geistesschwache, namentlich für jugendliche zu errichten. Die erste derselben in Deutschland war die von Kern zu Möckern bei Leipzig im Jahre 1842 gegründete und die erste in Preußen die Idiotenanstalt zu Schreiberhau im Riesengebirge, 1845 eröffnet; beide Anstalten bestehen noch heute. Von dieser Zeit an entstand eine ganze Menge von Anstalten, deren Zahl noch stetig wächst; die Zusammenstellung der Anstalten für Idioten in Deutschland vom Jahre 1895 nannte erst 48 Anstalten, während die vom Jahre 1898 schon 60 erwähnt. Die meisten Anstalten sind öffentliche Wohlthätigkeitsanstalten; außerdem giebt es noch mehrere Privat- und Staatsanstalten und eine städtische Anstalt, die Idiotenanstalt zu Dalldorf, Eigentümerin derselben ist die Stadt Berlin.

Das Verdienst, die Aufmerksamkeit und das Interesse des großen Publikums auf die Erziehung und Bildung der Kretinen und Geistesschwachen gelenkt zu haben, muß unbestritten G. zugesprochen werden; allein ein Mittel, wodurch aus jenen Unglücklichen gesunde Menschen gebildet werden könnten, hat er, trotzdem er sich vielfach rühmte, ein solches zu kennen und zu besitzen, nicht erfunden. Durch seine diesbezüglichen großsprecherischen Verheißungen aber gelang es ihm, das Publikum jahrelang hinzuhalten und in der ärgsten Weise zu täuschen (Guggenbühlerei). Damit hat er der Fürsorge für diese Armen nicht gering geschadet.

Heute ist man von der Idee, Geistesschwache heilen zu wollen, längst abgekommen. „Auf Heilung des Blödsinns zu hoffen, wäre eine Illusion, und sie zu predigen, wäre Charlatanerie." Deshalb kann es für vollkommen Blödsinnige und bildungsunfähige Geistesschwache auch nicht Erziehungs- und Unterrichts-, sondern nur Versorgungs- oder Pflegeanstalten, Asyle geben.

Anders hingegen steht es mit denjenigen Geistesschwachen, bei denen ein minimales Seelenleben zu verspüren ist, welches Auffassungsvermögen und Aufmerksamkeit erkennen läßt; hier wird eine innerhalb der bestehenden Reste des Seelenlebens zu erreichende „geistige, sensitive und motorische Aus-

bildung, welche als höchstes Ziel eine gewisse eigene Führung im Leben, den Besitz einiger richtiger moralischer Begriffe und Regulative und einen gewissen Grad praktischer Brauchbarkeit zu erstreben hat," möglich sein, ohne daß jedoch „alle Symptome des idiotischen Zustandes" verwischt werden können. Im ganzen allerdings wird es sich nur um Besserungen (Rettung) handeln, die aber von äußerstem Werte für die betreffenden Individuen selbst und ihre Angehörigen sein können, besonders, wenn die Behandlung so frühe als möglich begonnen wird. Wenn Geistesschwache spät in die Behandlung kommen, so ist das verkümmert gebliebene Seelenleben schon schwieriger zu einer erträglichen Funktionierung zu bringen. Das alles aber setzt sachverständige Behandlung voraus und macht deshalb die Existenz der Anstalten für Erziehung und Unterricht jugendlicher Geistesschwachen zu einem dringenden Desiderate. Aus diesen Gründen erscheint auch die Einrichtung der Idiotenanstaltsschulen zur Bildung geistesschwacher Kinder als eine äußerst zweckmäßige Veranstaltung.

Das Material, welches den Anstalten überwiesen wird, ist in der Regel sehr verschieden sowohl hinsichtlich der geistigen Veranlagung, als auch bezüglich des Alters; es kommen jüngere und ältere, tief blödsinnige und bildungsfähige Geistesschwache zur Aufnahme. Dieser Verschiedenartigkeit der Zöglinge werden die Anstalten dadurch gerecht, daß sie dieselben in drei Abteilungen einteilen, in die Schul-, die Beschäftigungs- und Pflegeabteilung; der Schulabteilung werden die bildungsfähigen Kinder zugewiesen, der Beschäftigungsabteilung die ältern arbeitsfähigen Zöglinge und der Pflege- oder Asylabteilung die bildungs- und arbeitsunfähigen Individuen. Nach diesen Gesichtspunkten sind die meisten deutschen Anstalten organisiert; allein es giebt auch solche, die nur eine der drei Abteilungen beherbergen, z. B. Pfleglinge oder Zöglinge; im ersten Falle verfolgen sie nur Verpflegungszwecke allein, tragen den Charakter von Krankenhäusern an sich und werden deshalb am besten von Ärzten geleitet. — In der Provinz Schlesien existiert eine derartige Anstalt in der Kreisstadt Lublinitz, sie untersteht ärztlicher Leitung und verpflegt weit über 300 erwachsene Geistesschwache. — Im andern Falle dienen die Anstalten Erziehungs- und Bildungsbestrebungen, besitzen den Charakter von Schulanstalten und werden am zweckmäßigsten von Pädagogen geleitet. — Die Idiotenanstalt zu Dalldorf ist in dieser Weise organisiert; sie nimmt nur bildungsfähige Kinder auf, die sämtlich unterwiesen werden.

Die Idiotenanstaltsschule besteht gewöhnlich aus zwei organisch miteinander verbundenen Abteilungen, der Vorschule und der eigentlichen Schule. Die Vorschule (Vorbereitungsschule), deren hauptsächlichste Aufgabe die „konsequente Weckung und Regelung der individuellen Lebens- und Thätigkeitstriebe" der auf der niedrigsten Stufe geistiger Entwicklung stehenden Kinder ist, bereitet diese für die eigentliche Schule vor. Sie hat ge-

wöhnlich drei Vorbereitungsstufen mit je einjährigem Kursus; im Vordergrunde aller erziehlichen und unterrichtlichen Einwirkungen steht hier das Spiel; sonst werden noch Artikulationsübungen wegen der vielfachen sprachlichen Mängel und der mannigfachen Sprachstörungen geistesschwacher Kinder kultiviert, Vorübungen für Lesen, Schreiben und Rechnen, Anschauungsübungen, Singen und Fröbel'sche Arbeiten betrieben und allereinfachste religiöse Belehrungen gegeben. Nach Absolvierung der Vorschule kommen die schwachsinnigen Kinder in die eigentliche Schule, die aus Unter-, Mittel- und Oberstufe besteht. Der gesamte Unterricht aber ist hier viel weniger umfassend als bei vollsinnigen Schülern; die größtmöglichste Stoffbeschränkung erscheint in jeder Hinsicht geboten. Wenn schon im allgemeinen beim Elementarunterrichte der Grundsatz von der Anschauung beobachtet werden muß, so gilt diese Forderung in noch viel höherm Maße für den Unterricht der Geistesschwachen; hier ist peinlichste, allseitige Veranschaulichung durchaus notwendig. Daher muß auch der Anschauungsunterricht im Mittelpunkte des gesamten Idiotenunterrichts stehen; andere Unterrichtsgegenstände sind: Religion, Rechnen, Deutsch, Naturbeschreibung, Geographie, Geschichte, Zeichnen, Singen, Turnen und Handfertigkeitsunterricht. Als Bildungsziel gilt: „Die Kinder nach Maßgabe ihrer geistigen Kräfte zu möglichst braven, brauchbaren und erwerbsfähigen Menschen zu erziehen, sie mit den für einfache Lebensverhältnisse angemessenen Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten und soweit vorzubereiten, daß sie selbständig ihr Brot, wenn auch in bescheidenen Verhältnissen, erwerben können."

So weit mir bekannt, entsprechen die unterrichtlichen und erziehlichen Maßnahmen und Einrichtungen der meisten Idiotenanstaltsschulen den Anforderungen der Jetztzeit in jeder Hinsicht und bieten damit die Gewähr einer rationellen Behandlungs- und Unterrichtsweise der ihnen anvertrauten Zöglinge. Wenn einzelne Anstalten andern gegenüber in dieser Beziehung noch zurückstehen, so liegt das zum größten Teile daran, daß dieselben keine genügenden, vor allem aber keine geeigneten Lehrkräfte anstellen. Es liegt aber auf der Hand, daß zur Erziehung und Entwicklung der Schwächsten viel Intelligenz, große Sorgfalt, gute Beobachtung, feine Modifizierung erforderlich ist, daß also durchaus nur beste Lehrkräfte zu gebrauchen und anzustellen sind.

Den Interessen der Idiotenbildung dient die „Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer" (Dresden) und die Konferenz für das Idiotenwesen, welche alle drei Jahre zusammentritt. Die IX. Konferenz fand im September v. J. zu Breslau statt.

Noch ist die Entwicklung auf dem Gebiete des Idiotenbildungswesens nicht zum Abschlusse gelangt, die menschliche Gesellschaft hat auf diesem Boden noch wichtige und umfangreiche Arbeiten zu leisten und Fragen zu lösen, die neben ihrer „philantropischen, pädagogischen und psychiatrischen Bedeutung auch ein ge-

wisses Interesse vom socialökonomischen Standpunkte" aus beanspruchen. Ein großes Werk der Barmherzigkeit und christlichen Liebe harrt noch der Vollendung!

Während der letzten Jahrzehnte unseres Jahrhunderts macht sich auf dem Gebiete der Heilpädagogik ein eigenartiges Bestreben geltend; man will allen den Kindern, deren geistige Funktionen mangelhaft sind, durch einen besondern Unterricht in eigenen Schulen resp. Schulklassen eine ähnliche Erziehung und Unterweisung gewähren, wie sie den Geistesschwachen in der Idiotenanstaltsschule zu teil wird. Solche Schuleinrichtungen bestehen unter dem Namen „Hilfsschulen" oder „Schulen für schwachsinnige Kinder" in einer ganzen Reihe von Städten und nehmen alljährlich an Zahl zu. Ihre Begründung verdanken sie Dr. Kern, dem Stifter der ersten Idiotenanstalt Deutschlands. Im Jahre 1863 hielt derselbe in der „Pädagogischen Gesellschaft" zu Leipzig einen Vortrag über die Erziehung und Pflege schwachsinniger Kinder, worin er den Wunsch aussprach, daß für diejenigen Kinder, welche in den Volksschulen mit den andern Kindern nicht gleichen Schritt halten können, Schulen für Schwachsinnige errichtet werden möchten. Bald darauf erschien von dem Taubstummenlehrer Stötzner, jetzigem Hofrat und Direktor der Taubstummenanstalt zu Dresden, eine Schrift unter dem Titel: Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. Leipzig 1864. Im Jahre 1865 bildete sich auf Dr. Kerns Anregung hin eine Gesellschaft zur Förderung der Schwach- und Blödsinnigenbildung, welche bereits im Herbste desselben Jahres ihre erste Versammlung zu Hannover abhielt. Auf dieser entwickelte Stötzner seine Ideen über die Schulen für schwachsinnige Kinder, und man einigte sich zu der Annahme folgenden Satzes: „In allen größern Städten gründe man Schulen für schwachsinnige Kinder, damit diese, die später zum größten Teile der Gemeinde zur Last fallen, durch geeignete Persönlichkeiten und entsprechenden Unterricht zu brauchbaren Menschen herangebildet werden." Schon im Jahre 1867 wurde in Dresden eine Klasse für schwachsinnige Kinder eröffnet, welcher bald mehrere folgten. — Dresden gebührt also der Ruhm, die erste Stadt Deutschlands gewesen zu sein, welche infolge der Stötznerschen Anregungen eine Klasse für schwachsinnige Kinder schuf.

Nach einer von Wintermann, dem Leiter der Hilfsschule zu Bremen neulich herausgegebenen Statistik der deutschen Hilfsschulen bestehen zur Zeit in 56 Städten Hilfsschulen mit 202 Klassen, 4281 Kindern, 2400 Knaben und 1881 Mädchen, welche von 225 Lehrkräften unterwiesen werden.

Der Nutzen und die Notwendigkeit der Hilfsschulen ist bereits vielfach ausgesprochen; es kommt deshalb heute viel weniger darauf an, die Berechtigung dieser Einrichtungen nachzuweisen, als viel mehr darauf, sie gehörig auszubauen und fördern zu helfen. Namentlich scheint die Frage: „Welche erziehlichen und unterrichtlichen Maßnahmen sind für die Erziehung und

Unterweisung Geistesschwacher am zweckmäßigsten zu treffen?" die Lehrerschaft lebhaft zu beschäftigen. Die Antworten darauf sind sehr verschieden; die einen befürworten den Einzelunterricht (Privatunterricht), andere wollen den richtigen Weg in den Nachhilfeklassen mit engem Anschlusse an die Normalschulen suchen (Nebenklassen: Berlin), einige treten für geschlossene Erziehungsanstalten ein (Internate und Tagesanstalten: Leipzig zum Teil), die meisten aber bezeichnen die Hilfsschulen mit einer oder mit mehreren Klassen als die geeignetsten Maßnahmen für die Erziehung und Unterweisung schwachsinniger Kinder.

Über die Organisation der Hilfsschulen sind die Meinungen auch verschieden; die Hilfsschulen in größern Städten (Bremen, Barmen ꝛc.) bestehen gewöhnlich aus vier Klassen und sind dreistufig. Die unterste Klasse gilt als Vorklasse (Vorbereitungsklasse) und ist für diejenigen Kinder bestimmt, die geistig sehr tief stehen und daher zur Teilnahme an einem geregelten Unterrichte vor der Hand nicht herangezogen werden können. In kleinern Städten bestehen einklassige Hilfsschulen. Unterrichtsgegenstände und Unterrichtsziel sind im großen und ganzen hier dieselben wie in der Idiotenanstaltsschule. — Daß die Hilfsschulen sich noch in der Entwicklung befinden und der Verbesserung fähig sind, erscheint als selbstverständlich. Die bezüglichen Erfahrungen sind wegen der kurzen Zeit des Bestehens dieser Schuleinrichtungen noch lange nicht abgeschlossen. Zum weitern Ausbaue und zur zweckmäßigen Ausbildung des Hilfsschulwesens hat sich in vorigem Jahre, April 1898, ein Verband deutscher Hilfsschulen gegründet, der alle zwei Jahre einen Verbandstag abhält; als Verbandsorgan ist die Zeitschrift: Die Kinderfehler, Langensalza, gewählt worden.

Idiotenanstaltsschulen und Hilfsschulen dienen als Bildungsstätten für die geistig armen, körperlich gebrechlichen und psychopatisch belasteten Kinder und üben ein großes Werk der barmherzigen Christenliebe. Ein großes, weites Arbeitsfeld der Pädagogik, dem man den Namen „Heilpädagogik" gegeben hat, ist gleichsam neu erschlossen und bildet einen nicht unwesentlichen Zweig der socialen Bestrebungen der Jetztzeit.

Litteratur-Nachweis.

1. Dr. Sengelmann, Lehrbuch der Idiotenheilpflege. Norden 1885. 2. Reinke, Die Unterweisung der Schwachsinnigen. Berlin 1897. 3. Wintermann, Die deutschen Hilfsschulen ꝛc. Langensalza 1898. 4. Hintz, Pädagogische Maßnahmen ꝛc. Berlin 1897.

Nachwort. Der Verband deutscher Hilfsschulen hält am 4. und 5. April in Kassel seinen zweiten Verbandstag ab. An Verhandlungsgegenständen sind in Aussicht genommen: 1. Die Organisation der Hilfsschule, 2. das erziehliche Wirken der Hilfsschule, 3. der erste Sprachunterricht in der Hilfsschule, 4. die Beratung der Thesen zu dem auf dem ersten Verbandstage gehaltenen Vortrag: Welche Kinder gehören in die Hilfsschule, und was ist bei der Aufnahme derselben zu beobachten? Wie aus der Einladung hervorgeht, sind diese Verbandstage in ganz besonderer Weise geeignet, die Aufmerksamkeit weiter Kreise, nicht zum mindesten die der maßgebenden Behörden auf die Hilfsschulsache zu lenken. Somit dürfte ein erfreuliches Wachstum diesem jüngsten Zweige unserer Volksbildung gesichert sein. — Die Schriftleitung.

Herbart-Erinnerungen und die Schuld unserer höheren Schulen.

(Schluß.)[1])

Besondern Dank schulde ich meinem frühern Direktor auch dafür, daß er mich, als ich sein Mitarbeiter geworden war, veranlaßte, mit einem andern vortrefflichen Lehrer in nähere Beziehung zu treten. Es war der als Stifter des „Evangelischen Schulvereins" bekannte Theodor v. Thrämer, derzeit Direktor des Gymnasiums zu Rogasen.

Nicht nur ich, sondern auch eine große Zahl meiner Kollegen verdanken diesem Manne viele förderfame Anregungen, besonders auf dem Gebiete des Geschichts- und Religionsunterrichts. Es war ihm zweifellos, daß unser deutsches Volk, begabt vor andern Völkern durch Gemütsinnigkeit, durch einen bedeutenden Lern- und Lehrtrieb, darum vor andern bestimmt sei zum Träger und Pfleger christlicher Sitte und Treue, ausgerüstet für das Lehr- und Missionsamt, dafür im Mittelalter erzogen und durch die Reformation besonders berufen. Darum war es ihm eine heilige Aufgabe, seine Zöglinge die Wichtigkeit und Herrlichkeit des Lehr- und Missionsberufs erkennen zu lassen, und schon als er in jüngern Jahren am Gymnasium zu Dorpat unterrichtete, war es ihm gelungen, fast sämtliche seiner Schüler — und darunter, was bis dahin unerhört, viele Söhne livländischer Edelleute — für das Studium der Theologie zu gewinnen.

Noch eine andere Anregung, die von demselben ausgegangen, muß hier als hochbeachtenswert hervorgehoben werden: die reiferen Schüler ließ er öfter in Freistunden zusammenkommen, um sich mit ihnen gemeinsam an der Kunst der Musik — in Streichkonzerten und Chorgesängen! — zu erfreuen und dieselben zugleich besonders in der Gesangeskunst zu fördern. Sie sollten dadurch ermuntert und mehr befähigt werden, diese Kunst fleißiger und wirksamer zu Hause und beim Gottesdienste anzuwenden.

„Dr. Luther hat recht," so erinnerte und mahnte er des öftern, „wenn er die Musik die deutscheste der Künste nennt und sie als die wundersamste, tiefste und gewaltigste aller Künste rühmt. Daher sollten die Schulen unsers Volkes im Gesange leben, damit dann auch wieder mehr Lieder in den Häusern und auf den Straßen und Feldern ꝛc. erschalleten und insbesondere die Sangeskunst zur Hebung und Verherrlichung unserer Gottesdienste mitwirkte. Wieviel inniger wird das Gotteswort erfaßt, dringt tiefer in die Herzen, wenn es aus lieblichen Liedern herausklingt; daher ist's wohl begreiflich, daß ein Jesuit geklagt hat: „Luthers Lieder haben mehr Seelen verführt als alle seine Schriften und Predigten.""

Wie sehr v. Thrämer auch hierin recht gehabt und wie groß in dieser Hinsicht die Nachlässigkeit unserer Schulen, der Hochschulen zumal, das habe ich

[1]) Vgl. Nr. 12 v. Jahres S. 501 und Nr. 3 d. Jahres S. 105.

hinlänglich erfahren. Nur zwei Gemeinden habe ich unter den ca. 100, die ich kennen gelernt, gefunden, wo die edle Sangeskunst recht wirksam verwertet wurde. Wie mächtig erschallte der Gemeindegesang, wie erhebend waren die Wechselgesänge und liturgischen Chöre und wie zahlreich die andächtig lauschenden, bezw. einstimmenden Teilnehmer bei den Gottesdiensten, Missionsfesten 2c.!

Ich erinnere mich, wie bei Gelegenheit der General-Kirchenvisitation in einer dieser Gemeinden Generalsuperintendent Moll, nachdem er die von der Gesamtgemeinde vierstimmig ausgeführten liturgischen Chorgesänge gehört hatte, tiefbewegt mit Thränen im Auge sagte: „Ach, daß wir es doch überall so köstlich fänden! Dann hätten wir unsere Gotteshäuser stets voll von andächtigen Hörern, die es innigst fühlten: „Wie lieblich sind die Wohnungen des Herrn Zebaoth!""

Endlich muß ich noch einer gleichfalls wohlbeachtenswerten Anregung gedenken, die von jenen beiden vortrefflichen Lehrern ausgegangen ist. Beide waren, wie ich bereits bezüglich des erstern angedeutet, Freunde apologetischer Erörterungen, und ich konnte, zumal ich wiederholt die segensvolle Wirkung solcher Lehrarbeit erfahren hatte, nicht anders, als in dieser Beziehung in ihre Fußstapfen zu treten, allerdings stets mit sorgsamer Berücksichtigung einer Mahnung, die mir mein Direktor einmal erteilt hatte. „Nur ja nicht," so empfahl er, „die Apologetik, bezw. die Polemik, in den Vordergrund stellen; denn dahin gehört lediglich das Zeugnis von der Herrlichkeit, das ist der Güte und dem Ernst unsers Gottes und Heilandes!"

Auf diesem Gebiete habe ich manche hocherfreuliche Erfahrung gemacht. Nur einiges Nähere darüber.

Bei der Behandlung der Schöpfungsgeschichte (1. Art.) zeigte ich in kurzen prägnanten Ausführungen (meist nach den bez. Werken des E. v. Baer, W. Haack, Driesch, C. Schneider und dem „Ignoramus, ignorabimus" des Du Bois Reymond), wie thöricht, armselig, widerspruchsvoll der atheistische Darwinismus, wie mit Recht geklagt wird, „daß es eine der größten, verderblichsten Verirrungen des nun zu Ende gehenden Jahrhunderts, und wie bedauernswert es ist, daß noch immer etliche begabte Denker davon nicht loslassen mögen, — und zwar zumeist wohl darum, weil die Schule ihnen das Gotteszeugnis nicht gewiß, nicht lieb und wert gemacht, — und es im Alter meist zu schwer ist, von gewohnten (Irr-)Wegen abzutreten.

Bei der Behandlung des Gleichnisses von den Arbeitern im Weinberge ließ ich's meine reifern Schüler erkennen, wie es ein Lessing und etliche seiner Verehrer und Nachfolger verfehlt haben, wenn sie uns das sogenannte „neue ewige Evangelium" als das „der reinen Humanität" oder „des geläuterten Christentums" empfehlen, und in der christlichen Moral „übersinnliche Lohnsucht" (wie in der jüdischen „sinnliche Lohnsucht") finden. Diese haben, so mußten meine Schüler finden, die heilige Schrift nur oberflächlich erfaßt, insbesondere nicht

erkannt, daß die in ihr gelehrte Moral wesentlich auf der Jesusforderung ruht: „daran wird jedermann erkennen, daß ihr meine Jünger seid, so ihr Liebe untereinander habt." „Und das ist die Liebe," so erläutert St. Johannes, „daß er sein Leben für uns gelassen hat, und wir sollen auch das Leben für die Brüder lassen." Somit fanden meine Schüler weiter, daß der Lohn unserer Liebe zu Gott die Liebe Gottes ist, ausgegossen in unsere Herzen, die Gewißheit der Gottesliebe, die so selig macht und fort und fort antreibt, dem Geliebten jegliches Opfer zu bringen, auch das größte, ähnlich dem seinigen, nämlich vollkommene Selbstverleugnung, (wie ja auch ein gutes Kind den Eltern so gern gehorcht, ihnen nachahmt und Opfer bringt, nicht um des erwarteten Lohnes willen, sondern lediglich aus herzlicher Liebe zu Vater und Mutter!), daß also das sog. „neue ewige Evangelium" weder „neu" (denn es ist schon in der alten Schlangenverheißung enthalten: „eritis sicut deus!") noch „ewig" noch überhaupt ein Evangelium ist.

Im Anschluß daran wurde von meinen Schülern die Thorheit des mit dem sogenannten „neuen ewigen Evangelium" verwandten „Neubuddhismus" (eines Schopenhauer, v. Hartmann, Mainländer ꝛc.) erkannt, dessen Ethik auf „Selbstertötung, Selbstvernichtung hinauskommt, — nach Mainländer zu dem Resultat: „Wir glauben an ein Ziel des Prozesses, das uns die Erlösung von der Qual des Daseins bringt, und zu dessen Herbeiführung und Beschleunigung auch wir im Dienste der Vernunft unser Scherflein beitragen können," — also nichts wissen will von unserer gewissen Christenhoffnung auf Ausreifung zur Vollkommenheit im verklärten Leibe.

Bei der Behandlung des Schlusses der Gebote konnte ich es nicht unterlassen, meine Schüler — zumal mir bekannt, daß einige derselben einer Aufführung von Ibsens „Gespenster" beigewohnt hatten — auf die Thorheit einer Grundanschauung in den Dramen dieses Dichters aufmerksam zu machen. Verehrer Ibsens rühmen, so erfuhren meine Zöglinge zunächst, „daß derselbe, wie Darwin, in der Anpassungs- und Vererbungslehre des Jahrhunderts der tragischen Weltauffassung ein neues Schicksal geboren sieht, das alle Schrecken des alten Götterfluches, alle Majestät einer unpersönlichen, über den Menschen erbarmungslos schaltenden Allmacht und alle Härten eines allgemein gültigen, blinden und unerbittlichen Gesetzes in sich vereinigt. Ich will heimsuchen die Missethaten der Väter an den Kindern! Diese furchtbare Drohung des jüdischen Rachegottes, die wir längst vergessen hatten (!), dröhnt uns mark- und beinerschütternd aus Ibsens „Gespenster" entgegen — in alter Majestät — nicht eine Stimme aus grauer Vorzeit, sondern der Weheschrei der lebendigen Gegenwart!" „Schwer ist es den Herzen," so klagt Ibsen, „sich dieser Erkenntnis gemäß umzugestalten, und daher die vielen ringenden und fragenden Menschen, — und ich auch frage meist, Antwort geben, ist nicht mein Amt."

Meine reifern Schüler mußten nun merken, wie dieser hochbegabte Dichter zu bedauern, daß seine Gotteserkenntnis —, selbstverständlich infolge mangelhafter Unterweisung in seiner Jugendzeit! — eine so oberflächliche geblieben. Denn er hat nicht erfaßt, was schon die Kinder in unsern Volksschulen lernen müssen, daß der in der heiligen Schrift geoffenbarte Gott wiederholt nachdrücklichst bezeugt (siehe 2. Mose 20, 6; 2. Mose 24, 16; Hesekiel 18, 20; 2. Chron. 25, 10): „er suche der Väter Missethat nur an den Kindern heim, die ihn hassen, die nämlich in Sünden (das ist in Feindschaft gegen ihn!) verharren; und demgemäß ist an den Nachkommen eines Korah, sowie an einem Jonathan, Sauls Sohne, einem Hiskia, Josia ꝛc., den edeln, frommen Söhnen sündiger Eltern, das Gotteszeugnis erfüllt worden: „Der Sohn soll nicht tragen des Vaters Missethat!" — Meine Schüler merkten es wohl, wie sehr Ibsen zu bedauern, weil er nicht gelernt und erfahren, daß das Wort Gottes, insbesondere der durch dasselbe entzündete Gebetsgeist, mit wunderbarer Kraft Leib und Seele durchdringt, heil und gesund macht und erhält und alles ererbte Not- und Todbringende herrlich überwindet; — ja fürwahr wie der Mann zu bedauern, daß er fast nur beängstigende, niederdrückende Schatten und nicht das mächtige, liebliche Gnadenlicht sieht, daß er nur zu fragen und nicht zu antworten versteht und darum die Leser und Hörer seiner Dramen nur den Ernst und nicht die Güte und den Frieden Gottes merken läßt.

Vor nicht langer Zeit hatte ich erfahren, daß etliche meiner Schüler einer Aufführung der „Versunkenen Glocke" von Hauptmann beigewohnt hatten und daß dieses Drama in den ihnen nahe stehenden Kreisen über die Maße gepriesen werde. Als sie bald darnach in einer Religionsstunde das Lebensbild St. Pauli angeschaut und gefunden hatten, wie derselbe allezeit so heldenmütig gekämpft und so freudig geduldet (einmal z. B. in Philippi blutig geschlagen, im Kerker Loblieder singt!), nach Röm. 8 aufjauchzend vor Freude in ergreifender Rede bezeugt: „In dem allen (Verfolgung, Hunger, Blöße, Todesgefahren ꝛc.) überwinden wir weit um deswillen, der uns geliebet hat. Denn ich bin gewiß, daß weder Tod noch Leben, weder Engel noch Fürstentum, noch Gewalt, weder Gegenwärtiges noch Zukünftiges ꝛc. uns scheiden mag von der Liebe Gottes, die in Christo Jesu ist, unserm Herrn!" — merkten meine reifern Schüler nun alsbald, wie dürftig, armselig der Inhalt jenes Hauptmannschen Dramas, wie die Erkenntnis, das ist die liebende Erfassung unsers Gottes und Heilandes, doch so unendlich klarer, stärker, freier, seliger macht als die Erfassung der Naturherrlichkeit, die nimmermehr imstande ist, die tiefern Herzensbedürfnisse zu befriedigen; sie merkten, wie sehr Hauptmann zu bedauern ist, weil er nicht erkannt, wie in Jesu Gottheit und Menschheit, Gottinnigkeit und Natursinnigkeit wunderbar harmonisch vereinigt, und er darum „der schönste unter den Menschenkindern," — nicht erkannt, was in den Herzen der Edelsten unsers Geschlechts gewiß und so wirkungsmäßig geworden, daß dieser

Jesus am schönsten in seiner Kreuzesgestalt ist und daß alle seine Freunde, seine Erlösten nicht bitten (wie Hauptmann will!), daß Jesus vom Kreuze in die Maien niedersteigen möchte, sondern vielmehr mit Paul Gerhardt:

„Erscheine mir zum Schilde,
Zum Trost in meinem Tod,
Und laß mich sehn im Bilde,
Herr, deine Kreuzesnot!"

und bekennen mit B. Herberger:

„In meines Herzens Grunde
Dein Nam' und Kreuz allein
Strahlt hell zu jeder Stunde;
Des kann ich fröhlich sein."

Als ich im vergangenen Jahre das Evangelium des dritten Adventssonntages behandelte, hielt ich es für meine Pflicht, die Schüler, von denen etliche der Aufführung „Johannes des Täufers" von Sudermann beigewohnt hatten, herausstellen zu lassen, daß die Johannisgestalt dieses Dramas gar wenig schriftgemäß ist. Sie fanden, daß der „biblische" Johannes, nach Jesu Zeugnis „größer als alle Propheten vor ihm," sicherlich genau vertraut gewesen sei mit der Forderung der heiligen Schrift: „Liebet eure Feinde!" (denn Sprüche Salomonis 21, 17: „Wenn deinen Feind hungert, so speise ihn, dürstet ihn, so tränke ihn, dann wirst du feurige Kohlen auf sein Haupt sammeln" — desgleichen 2. Mose 23, 2. 3 ꝛc!). Auch wäre dieser Johannes sicherlich nicht mit einem Steine in der erhobenen Hand vor Herodes getreten, da er ja genau wußte, daß das Wort Gottes gewaltiger, zermalmender als ein Stein ist — „ein verzehrendes Feuer, ein Hammer, der Felsen zerschmettert." Er war auch nicht ein Rohr im Winde, — wenngleich seine Seele eine kurze Zeit im Gefängnis von Zweifeln beunruhigt worden, — eben darin auch ähnlich dem Propheten, der sein Vorgänger, sein Typus gewesen, dem Elias! Denn diesem waren gleichfalls eine kurze Zeit in der Wüste Bedenken gekommen, als er seufzte: „Ich bin allein übrig geblieben" ꝛc., — und da ward ihm die Antwort: „Warte nur noch ein wenig, du treuer Zeuge, nach dem Sturme, Erdbeben und Feuer, die vorbereitend vorangehen müssen, wird alsbald folgen das stille sanfte Sausen, das Zeichen des Königs, der sanftmütig kommt, ein Gerechter und ein Helfer, und mit Lammesgeduld und Todesgehorsam die Welt überwinden wird." Und dieser Antwort ähnlich ist die, welche dem Johannes wird: „Warte nur, du lieber Freund des Bräutigams, noch eine kurze Zeit (Daniel 12, 13), siehe doch, wie die Hochzeit zubereitet und geladen wird die Menge der Armen, Krüppel, Lahmen, Blinden und der vom Tode Erweckten, und wie die Hochzeits-Boten und Rufer bereits ausgerüstet werden!"

In einer der nächsten litteraturkundlichen Stunden machte ich im Anschluß an diese Resultate darauf aufmerksam, daß unsere großen genialen Dichter, z. B. ein Shakespeare, Goethe, Schiller ꝛc. nicht biblische Stoffe in ihren Dramen verarbeitet haben, — wohl in der zutreffenden Erkenntnis, diese seien so einzig, so groß und in ihrer Einfachheit so wunderbar erhaben, daß die Fündlein der Menschenkunst dagegen so gering, so dürftig, so schwach erscheinen. Darum bezeugt auch ein Goethe ausdrücklich, „Klopstock habe es darin verfehlt, daß er in seinem Messias versucht, die unübertreffliche Schönheit des Evangeliums noch verschönern zu wollen."

Die reiferen meiner Schüler erkannten zugleich, daß Dramen wie die „Versunkene Glocke" und „Johannes der Täufer" darum nicht zu den klassischen zu rechnen seien, weil ihr Inhalt so mangelhaft, so unbefriedigend und der allerdings schönen Form nicht entsprechend, und es sei davor zu warnen, daß man nicht, wie leider heutzutage vielfach zu finden, sich durch die Formschönheit blenden, bestechen lasse und darüber die Mangelhaftigkeit des Inhalts übersehe; es sei sonst zu befürchten, daß man an der Mittelmäßigkeit volles Genüge finde und oberflächlich bleibe.

Bei Gelegenheit dieser Erörterung konnte ich es nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, daß diese begabten Dichter, Hauptmann und Sudermann (so wie etliche andere!) nicht zu ihrem Vorteil beeinflußt seien durch einen bedeutenden, scharfsinnigen Denker neuester Zeit (Nietzsche), der leider auch infolge ungenügender Unterweisung in seiner Jugendzeit das Zeugnis der heiligen Schrift nicht recht vernommen und nicht angeregt, im reifern Alter tiefer in das Gotteswort einzudringen. Darum hat er nicht erkannt, daß die wahren „Herrenmenschen", die „Unüberwindlichen, Leuchtenden" („die Menschheit in ihren höchsten Exemplaren!") keine andern sind, als die in selbstverleugnungsvoller Liebe Schaffenden; oder daß nach dem, übrigens durch die Geschichte hinlänglich bestätigten, Jesuszeugnis (Matth. 5, 5) den Sanftmütigen das Erdreich gehört, — wie närrisch also diejenigen sind, die darauf ausgehen, jederzeit ihre Eigenart rücksichtslos zur Geltung zu bringen und alle „hergebrachten Schranken" zu durchbrechen und beiseite zu werfen nach dem Grundsatz: „Ich bin mir selbst mein Gutes und mein Böses" oder nach dem entsprechenden der Magda in Sudermanns „Heimat": „Ich bin ich und darf mich nicht verlieren."

Bei Gelegenheit der Lutherbiographie habe ich nicht unterlassen mögen, meine reifern Schüler darauf hinzuweisen, wie einseitig, parteiisch, oft geradezu verleumderisch die gegen den Protestantismus und insbesondere gegen die Persönlichkeit Luthers gerichteten Angriffe etlicher katholischer Historiker, namentlich Janssens und Pastors sind. Denn diese bezeichnen Luther wiederholt als einen „Revolutionär", einen unversöhnlichen, nach dem Blute seiner Widersacher lechzenden Mann, — und haben's doch zweifellos in seinen Schriften gelesen, daß er

wiederholt nachdrücklichst erklärt: „Ja nicht durch Gewalt, sondern allein durchs Wort!“ „Christus selbst wird den Antichrist (das Papsttum) stürzen, also dürfen es Menschen nicht thun!“ Desgleichen in seiner Schrift „Wider den falsch genannten geistlichen Stand des Papstes und der Bischöfe“: „Ohne äußerliche Gewalt soll das Papsttum zerstört werden, daß vielmehr jedermann mit Gottes Wort dawider lehre, rede und halte, bis es zu schanden werde.“ — Er stillt den Wittenberger Aufruhr der Bilderstürmer durch seine Friedenspredigten und schlichtet in Verbindung mit Melanchthon die Packschen Händel; er billigt „um des lieben Friedens willen“ die Wahl Ferdinand II. zum „römischen Könige“, obwohl von diesem für die Sache des Protestantismus nichts Gutes zu erwarten war. Dieselbe friedfertige Gesinnung äußerte er dem Landgrafen Philipp v. Hessen gegenüber, als dieser den aus seinem Lande vertriebenen Herzog Ulrich v. Württemberg wieder auf seinen Thron zurückführen wollte. Mitleidsvoll verwendet er sich für den in Armut und Elend geratenen Karlstadt, der sein erbitterter Feind gewesen war, ebenso beklagt er auch seinen ergrimmten Gegner, den Ablaßkrämer Tetzel, als sich derselbe in großer Not befand; er verzeiht von ganzem Herzen allen, die ihn tief gekränkt haben, so z. B. auch dem Könige Heinrich VIII. von England, und bittet ihn „fußfällig um Vergebung.“

Von besonderer Bedeutung war es mir, meine Schüler im Anschluß hieran erkennen zu lassen, wie in Dr. M. Luther die eigentümlich deutsche Art so deutlich zur Erscheinung kommt. „Die besten Seiten deutschen Wesens,“ so bezeugt treffend Rothe in „Stille Stunden“, sind in Luther zusammengefaßt und zur schönsten und reichsten Blüte gekommen: Tiefe des Gemüts und kindlicher Sinn, heiliger Ernst und fröhlicher Scherz, ein Auge, das in die Abgründe der Ewigkeit drang und zugleich mit Freuden auf jeder Blume des Feldes weilte, ein Mut, der von heftigem Zorne wallen konnte und doch wieder in heiligem Licht und fröhlichem Sang sich ergoß. Wenn einer ein Symbol der geistigen Einheit unsers Volks zu sein geeignet ist, so ist es dieser Sohn der Thüringer Berge.“

Demgemäß ist denn auch, so merkten meine Schüler, die evangelisch-lutherische Konfession unserer Volksart so recht angemessen und unser deutsches Volk also vor andern Nationen zum Träger des schriftgemäßen Bekenntnisses, zum Lehr- und Missionsvolke berufen. Daher ist weiter auch erklärlich (was hochbeachtenswert!), daß bei uns, sowie in andern protestantischen Ländern, das Schulwesen eine vollkommnere Entwicklung erlangt hat und infolge dessen hier auch mehr Strebsamkeit, Thatkraft, mehr Gewissenhaftigkeit und Moralität, mehr innerlicher und äußerlicher Aufschwung zu finden als in den vorwiegend katholischen Staaten, — was selbst ein Katholik, nämlich Laveleye in seinem Werke „Protestantismus und Katholizismus in

ihrer Beziehung zur Freiheit und Wohlfahrt der Völker" mit anerkennenswerter Unparteilichkeit bezeugt.

Bei derartigen apologetischen Erörterungen ist es wiederholt zur Sprache gekommen und wohl auch von sämtlichen Schülern erkannt, daß das Christentum groß, frei und umfassend genug sei, um alle Fülle des Menschenwissens und der Menschenkunst nicht nur in sich aufzunehmen — wie das weite Meer unzählige Bäche, Flüsse und Ströme aufnimmt, — sondern auch zu durchdringen, zu läutern, zu erhöhen. Denn wir haben ja auf dem Gebiete wissenschaftlicher Forschung wie auf dem der Dichtkunst genug „Sterne erster Größe," die gläubige Christen gewesen, so z. B. einen Newton, Herschel, Pascal, einen Shakespeare, P. Gerhardt, Klopstock, Herder, E. M. Arndt, Geibel ꝛc. Und etliche unserer neueren Dichter wären durch eine gründliche Erfassung der Heilswahrheit in ihrem Schaffen nicht eingeengt, sondern klarer und freier geworden; sie hätten dann allerdings manches, was sie uns dargebracht (nicht zum Schaden des Volks!) zurückgehalten, dagegen anderes lichtvoller, wahrer, veredelnder geschrieben.

Der Wahrheit gemäß muß ich bezeugen, daß ich fast nie eine so lebendige Teilnahme bei meinen Schülern gemerkt habe, als wenn es galt, apologetische Wahrheiten herauszustellen, bezw. Zeugnis abzulegen. Dadurch bin ich in der Überzeugung bestärkt worden: es ist heilige Pflicht der Lehrer, die heranreifende Jugend auf die verderblichen Irrtümer in ihrer Umgebung klärend und mahnend aufmerksam zu machen. Es wird in dieser Beziehung reifern Schülern meist zu wenig zugetraut; etliche derselben haben von den bedenklichen Strömungen in ihrer Umgebung mehr Kenntnis als man meint und sind bereits genötigt worden, dagegen Stellung zu nehmen, die andern kommen über kurz oder lang in dieselbe Lage; wie wünschenswert, wie heilsam also für die Gesamtheit, wenn sie von sachkundiger Hand mit guten Waffen ausgerüstet worden sind und dann jederzeit „bereit zur Verantwortung gegen jedermann, der Grund fordert der Hoffnung, die in ihnen ist" (1. Petri 3, 15). Gern habe ich es auch darum gesehen, bezw. es ausdrücklich verlangt, daß meine Zöglinge die wichtigsten gemeinsam gefundenen apologetischen Wahrheiten aufzeichneten — zu weiterer Beherzigung und Verwertung im spätern Leben.

Mitunter ist es vorgekommen, daß ich infolge solcher apologetischer Erörterungen, bezw. der betreffenden Aufzeichnungen, von Verwandten meiner Schüler interpelliert worden bin. Ich habe dann gern die Gelegenheit wahrgenommen, mich ihnen gegenüber eingehender und ausführlicher zu äußern und habe meist dankende Zustimmung gefunden. Wo ich auf Widerspruch traf, merkte ich meist bald mehr oder weniger deutlich, daß eine leise Stimme im Innern

meiner Gegner mir recht gab, und ich hatte zum mindesten das freudige Bewußtsein, dem Befehl nachgekommen zu sein: „Ihr sollt auch zeugen!"

Übrigens habe ich nie unterlassen — das füge ich noch ausdrücklich diesen Bemerkungen hinzu, — bevor ich an die mir nötig erscheinenden apologetischen, bezw. polemischen Erörterungen ging, Gott ernstlich um ein recht demütiges Herz zu bitten, — wohl wissend, daß ein Zeugnis um so wirksamer, je demütiger der ist, der es giebt.

Welches sind, schließlich kurz zusammengefaßt, die Resultate der hier kurz vorgeführten Erfahrungsthatsachen und Zeugnisse, — und zwar 1. als Klagen und 2. als Wünsche.

1. Die Bildung der überwiegenden Mehrheit unserer Hochschullehrer ist eine mangelhafte, eines guten Fundaments entbehrende, und deshalb ist ihre Arbeit an der ihr anvertrauten Jugend ohne die wünschenswerten Erfolge, — und dieses umsomehr, als viele unserer Dozenten, zumal die „in das Spezialistentum verrannten," sich um die sittliche Förderung und Festigung der Studierenden wenig oder gar nicht bemühen.

Darum erhalten wir von unsern Hochschulen Lehrer und Prediger, deren Vorbildung für ihren hochwichtigen Beruf besonders darum ungenügend ist, weil sie nicht hinlänglich angeleitet und angeregt sind, sich das für die religiöse Unterweisung (bezw. die Predigt) hochnötige Lehrgeschick anzueignen, insbesondere nicht angeleitet, Natur- und Geschichtszeugnisse, „die Kommentare und Säulen der Religion," zweckmäßig zu verwerten; auch sind sie in der für Erweckung, Kräftigung der religiösen Gefühle so wirksamen Gesangeskunst entweder nur dürftig oder gar nicht vorgebildet. — Daher ist's erklärlich, daß der Religionsunterricht, den sie in höhern Schulen oder ihren Konfirmanden erteilen, desgleichen ihre Predigten, meist ohne anschauliche Klarheit, ohne packende Lebendigkeit, ohne eindringliche Kraft, — und daß die Kirchengesänge samt den liturgischen Teilen der Gottesdienste meist einförmig, schleppend, wenig erbaulich sind. Und daher ist weiter erklärlich, daß die Mehrheit unserer sog. „Gebildeten", insbesondere auch der einflußreichsten unserer Beamten, der Kirche und dem heiligen Sakrament gleichgültig oder gar spottend gegenübersteht.

Nach den obern Ständen aber sehen und richten sich die untern, nach den Lehrern die Schüler. Exempla trahunt!

Und weiter: Wir erhalten von unsern Hochschulen die Leiter unserer Schulen, Schulinspektoren, Schulräte ꝛc., deren Anordnungen, Kritiken, Berichte ꝛc. nicht selten das Kopfschütteln oder gar das Gespötte ihrer Untergebenen, selbst vieler erfahrenen und strebsamen Volksschullehrer, veranlassen.

„Wir haben Schulräte," so klagen diese, „die durchaus keinen rechten Rat für unsere Schulen wissen, die allenfalls tadeln, aber nicht zeigen können, wie die

Schularbeit recht anzugreifen wäre; sie gleichen Kaufleuten, die wohl mit einigem Kapital, aber nicht mit der nötigen Erfahrung und Geübtheit im Handel ausgerüstet sind. Wie berechtigt darum die Klage: Unsere Volksschulen seufzen unter der Schuld der höhern Schulen!"

Weiter noch: Wir erhalten von unsern Hochschulen (und höhern Schulen) die große Anzahl der Journalisten, Feuilletonisten, Zeitungsredakteure ꝛc., die ihren Indifferentismus und nicht selten auch ihre offenbare Feindseligkeit gegen das Christentum in Schrift und mündlicher Rede kund thun und die für die Phrase empfängliche Mehrheit ihrer Leser in ihre verderblichen Geleise hineinziehen oder auf bereits betretenen Irrwegen weiter führen. Nicht ohne den gewünschten Erfolg empfehlen etliche die Selbsterlösungstheorie eines Rörer oder die dieser verwandte eines K. Wagner (der die Menschheitserlösung von der Einwirkung der Mäßigkeitsvereine und des Vegetarianismus erhofft!), andere empfehlen die nihilistische Moral des Neubuddhismus oder das Lessingsche „neue, ewige Evangelium", noch andere einen Zola, der die christliche Religion „für eine Religion des Todes und der Torturen, für einen Aberglauben und hinfälligen Codex erklärt, aus dem höchstens einige moralische Maximen gezogen werden können," und der da spottet über den „Gott-Scharfrichter des Katholizismus, der sich außerhalb des Universums befinden soll;" — noch andere preisen und empfehlen einen Renan und Desjardin, die zu zeigen versuchen, daß es mit der Gottheit Christi, mit seinem Sühnopfer und seiner Auferstehung nichts sei.

Weiter noch: Wir erhalten von den höheren Schulen eine ansehnliche Reihe unserer begabtesten Dichter, die, im Banne des atheistischen Naturalismus (Darwin!) oder einer phantastischen Philosophie und Geschichtsauffassung (Nietzsche!) verharrend, mehr verwirrend und zerrüttend als läuternd und veredelnd auf unser Volk einwirken.

Endlich noch: Wir erhalten von unsern höhern Schulen die Menge der Volksführer und Verführer, die in dem atheistischen Socialismus befangen, Verehrer und Nachfolger eines Marx, Lassalle ꝛc., die Massen des arbeitenden Volks zu erregen, in ihren Herzen Gottes- und Vaterlandsliebe zu ersticken oder sie auch gar zu gewaltsamer Selbsthülfe aufzuhetzen versuchen, — und nicht ohne Erfolge!

Welch ein klägliches Bild zeigen darum unsere Reichstagswahlen; welch ein klägliches Bild zeigt auch der Reichstag selbst in seiner Zersplitterung, in seiner Gebundenheit durch den zunehmenden Einfluß der Zentrumspartei!

Alle diese bedrohlichen Erscheinungen hätten nicht in so erschrecklichem Maße bei uns Raum gewinnen können, und unser Volk wäre um vieles edler, mächtiger, glücklicher, wenn unsere höheren und Hoch-Schulen rechter Art wären, wenn sie vor allem ihren Schülern lebendige, unauslöschliche Eindrücke von der im Evangelium geoffenbarten Herrlichkeit unsers

Gottes und Heilandes mitgegeben und sie zu fleißiger Schriftforschung angeregt hätten.

2. Unsere Wünsche: Ohne Zweifel hat in erster Linie die Kirche die heilige Pflicht, für das innere (und damit grundwesentlich auch für das äußere) Wohl des Volkes Sorge zu tragen. Darum ist dringlichst zu wünschen, daß sie sich in ihren einflußreichen Organen, Synoden, Oberkirchenrat ꝛc., ernstlichst bemühe, auch bittend und fordernd vor Fürsten und Königen! — daß wir vor allem ein Unterrichtsministerium erhalten, dessen Mitglieder eine gründliche Kenntnis des besterziehlichen Unterrichts haben, ein Ministerium, unter dessen Einwirkung wir Hochschullehrer erhalten, wie sie sein sollen: wohlausgerüstet mit einer auf gutem Fundament ruhenden Bildung und willig, die ihr anvertraute Jugend nicht nur intellektuell, sondern auch sittlich bestens zu fördern.[1])

Wir wünschen sehnlichst Lehrer und Prediger, — und hoffen sie durch ein solches Ministerium zu erhalten! — die wohlgerüstet mit den Waffen des rechten Wissens und Glaubens, geschickt in der Lehre und auch vertraut mit der „deutschesten der Künste" seien, — damit vor allem, die von Gott verordnete und berufene (Röm. 8, 30) Streiterschar gewonnen werde, die, wie Gideons Heldenschar — 300 gegen hunderttausende! — jederzeit unüberwindlich sieghaft gegen alle ringsum sich erhebenden, Verderben drohenden Mächte vorgehen, und um deretwillen unser Volk noch lebenskräftig bleiben (1. Mose 18, 23—32) und auch die Krone, die ihm zugewiesen, — einstweilen noch! — behalten wird.

---

[1]) Solche Dozenten, denen die — allerdings auch wünschenswerte! — Weiterentwicklung der Wissenschaft mehr am Herzen liegt als die Jugendbildung, wären an Instituten zu beschäftigen, woselbst es nicht in erster Linie das Werk der Erziehung gilt. „Unsere studierende Jugend," so mahnt Prof. G. Adler, „muß wieder idealischer werden, und das ist nur möglich, wenn die Dozenten ideal von ihrem Beruf denken. Der Student hat, wie schon Helmholz einmal sehr richtig hervorgehoben, ein sehr feines Gefühl für die Leistung und Gesinnung seines Lehrers. Damit aber eine innige Wechselwirkung zwischen Dozenten und Studierenden entstehen kann, muß sich eins ändern: Die Professoren dürfen nicht mehr, wie bisher zum großen Teil, in kastenartiger Abgeschlossenheit verharren, sondern sie müssen mehr persönliche Fühlung mit den Studenten suchen. Diese sollen nicht bloß im Kolleg, sondern auch im persönlichen Umgang von ihren Lehrern lernen. Und wer wahrhaft mit Leib und Seele Dozent ist, wird mit herzlicher Freude am innern Leben der Jugend teilnehmen und diese Erweiterung seines Wirkungskreises nur willkommen heißen. — Der Ausbildung solcher Menschen von innerlichem Reichtum wird sich die Hochschule künftig mehr als bisher zu widmen haben." Selbst ein Nietzsche klagt: „Es fehlt den Studenten an aller vernünftiger Leitung und Erziehung. Nur durch das Ohr hängen sie mit ihren Lehrern zusammen, die sich sonst nicht um sie kümmern, so daß man sie wegen ihrer vielgepriesenen Selbständigkeit bedauern muß."

Königsberg. Lettau.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Lehrproben, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Ansprache bei Einführung eines Lehrers.

Lieber Herr N.! Die Kinder, die hier vor uns sitzen und nun schon fast ein ganzes Jahr Ihren Händen anvertraut gewesen sind, werden schwerlich einsehen können, daß mit dem heutigen Tage Ihre Stellung an unsrer Schule, die ja äußerlich dieselbe bleibt, doch eine wichtige Änderung erfährt. Von heute an werden Sie, nachdem der Schulvorstand, durch mancherlei gute Gründe bewogen, Sie einstimmig gewählt und die Königl. Regierung diese Wahl bestätigt hat, nicht mehr als Stellvertreter, sondern als fest angestellter Lehrer unter uns wirken, und wir sind in dieser Stunde hier zusammengekommen, damit ich Sie im Auftrage der Königl. Regierung bezw. des Königl. Kreisschulinspektors in Ihr Amt einführe.

Sie im einzelnen mit Ihren Amtsobliegenheiten bekannt zu machen, wie ein nachher zu unterzeichnendes Schriftstück sich ausdrückt, ist wohl kaum nötig, weil Sie die Pflichten Ihres Amtes schon seit zwei Jahren kennen und stets bemüht gewesen sind, sie mit Treue, Eifer und Pünktlichkeit zu erfüllen. Ich will deshalb nur kurz darauf hinweisen, daß Sie vorzugsweise zur Arbeit an den Kleinen berufen sind. Diese Arbeit ist ja einerseits sehr dankbar, weil die Kinder sozusagen alles, was sie im Laufe des ersten Schuljahres lernen, Ihnen verdanken, und das sind nicht bloß einige Kenntnisse und Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern dazu gehört auch alles das, was zur Erziehung der Kinder zur Gottesfurcht und Wahrhaftigkeit, zum Fleiß, zur Reinlichkeit und Pünktlichkeit und andern unmittelbaren oder mittelbaren Tugenden geleistet worden ist. Andrerseits hat aber auch, wie wir alle wissen, die Arbeit auf der Unterstufe ihre besonderen Schwierigkeiten: gerade sie erfordert ein reiches Maß von Geduld und Ausdauer, Nachsicht und Liebe.

Was ich weiter noch sagen möchte, zur Beherzigung für Sie und uns alle, die wir als Lehrer und Erzieher wirken, das lassen Sie mich anschließen an ein Wort eines hervorragenden Pädagogen, des Seminardirektors Harnisch, der einmal sagt:

„Bei der Erziehung sind, wie beim Brüten, Stille und Wärme nötig."

Bei dem Ausdruck „Stille" könnte man zunächst an die Stille denken, die durch die ruhige Lage der Schule bedingt ist. Sie ist gewiß sehr schätzenswert, wenn man, wie wir, in der glücklichen Lage ist, sie zu besitzen. An diese Stille hat Harnisch aber wohl nicht gedacht; er denkt vielmehr an die Stille, die einerseits durch einen anschaulichen, Interesse erweckenden Unterricht und andrerseits durch eine sichere Regierung der Kinder, durch eine gute Disciplin erzielt wird, durch eine Disciplin, die sich von Schlaffheit und Weichlichkeit ebenso fern zu halten weiß, wie von übermäßiger Strenge und Härte, die den Apfel bei der Rute vergißt. Diese Stille und äußere Ordnung, sagt Dörpfeld einmal, ist so hoch zu schätzen, „wie die Windstille beim Säen." Fehlt sie, so werden die Samenkörner des Wissens, der guten Gewöhnung, der Tugend und der Religion leicht verweht; ist sie aber vorhanden, so kann der gute Same in Kopf und

Herz der Schüler Wurzel fassen, wachsen, blühen und Früchte tragen. Pestalozzi geht sogar soweit, daß er sagt: „Stille, als Mittel, die Thätigkeit zu erzielen, ist das erste Geheimnis einer guten Schule." Das ist wohl etwas zu viel behauptet. Denn die erste Bedingung einer guten Erziehung und eines erfolgreichen Unterrichts ist und bleibt die sittliche, charaktervolle Persönlichkeit, die sich in Gesinnung und Wandel Christus, das erhabene Vorbild aller Erzieher, zum Muster nimmt.

Wer zu einer solchen Persönlichkeit heranreifen möchte, hat auch für sich selbst Stille, innere Sammlung, Konzentration nötig. Er muß sich je und dann auf sich selbst besinnen, sein Thun und Lassen vor Gott und seinem Gewissen prüfen, und sich neue Kraft, Weisheit und Geduld erbitten, wie Rückert sagt:

„Ein Lehrer soll zu Gott an jedem Tage beten:
Herr, lehre mich dein Amt beim Kinde recht vertreten."

Wie ein Talent sich nur in der Stille bildet, so lehren uns Männer wie Moses, Elias, Johannes der Täufer, Paulus, Luther und Christus selbst, daß zum Reifen des inneren Menschen die Stille ein wesentlicher Faktor ist, daß also Schiller recht hat, wenn er sagt:

„Das hohe Göttliche, es ruht in ernster Stille;
Mit stillem Geist will es empfunden sein."

Der Stille bedürfen wir auch für den Teil unsrer Arbeit, der sich zu Hause vollzieht, sei es beim Studium pädagogischer Bücher und Zeitschriften, oder bei der Vorbereitung auf den täglichen Unterricht, diesem echtesten Kennzeichen wahrer Berufstreue.

Aber nicht nur für den einzelnen, sondern auch für die Gesamtheit derjenigen, die zu einem gemeinsamen und schwierigen Werke verbunden sind, ist Stille nötig. So aufgefaßt ermahnt uns das Wort von Harnisch, mit der Familie, dieser Ur-Erziehungsanstalt, Hand in Hand zu gehen und die Harmonie und das gute Einvernehmen, das uns Lehrer bisher zum Segen der Schule verbunden hat, noch mehr zu pflegen und immer inniger zu gestalten, und unsere gemeinsame Arbeit unter das Wort zu stellen:

Im Notwendigen Einheit, im Zweifelhaften Freiheit, in allem die Liebe.

Als zweite Bedingung zum Gelingen der Erziehung nennt Harnisch die Wärme. Man könnte diesen Ausdruck deuten auf die Begeisterung für unsern zwar schwierigen, aber köstlichen Beruf und auf die liebevolle Versenkung in den Unterrichtsstoff. In erster Linie ist aber jedenfalls die Liebe gemeint, die sich zu den liebebedürftigen Kindern herabläßt und jedes nach seiner Eigenart behandelt. Sie ist in der That ein Hauptfaktor bei der Erziehung, wie auch manches Dichterwort bezeugt, z. B.:

„Kinder sind Rätsel von Gott
Und schwerer als alle zu lösen,
Aber der Liebe gelingts,
Wenn sie sich selber bezwingt."

Oder das andere:

„Wir wirken nur so viel,
Als wir Liebe haben."

Diese Liebe erweckt und findet auch Gegenliebe. Nicht wahr, ihr Kleinen, ihr werdet euch wie bisher so auch in Zukunft bemühen, dem Herrn N., der es so gut mit euch meint, recht viel Freude zu machen dadurch, daß ihr immer

gehorsam, fleißig, aufmerksam und dankbar seid für das, was ihr in der Schule lernt.

Und wenn Sie, lieber Herr N., das Wort von der Stille und Wärme zum Leitstern Ihrer ferneren Wirksamkeit machen, so wird es Ihnen, davon bin ich überzeugt, nicht fehlen an innerer Befriedigung, an der Liebe und Dankbarkeit der Kinder, an der Wertschätzung und dem Vertrauen Ihrer Kollegen, die wir uns alle gefreut haben, Sie unserer Schule erhalten zu sehen, an der Anerkennung und Dankbarkeit der Eltern, mit denen Sie durch Ihre Hausbesuche schon mehr oder weniger bekannt geworden sind und an der Anerkennung und Wertschätzung seitens des Schulvorstandes und der vorgesetzten Behörden.

Möchte Ihnen die Liebe, Dankbarkeit und Hochachtung aller Beteiligten in reichem Maße zu teil werden!

Das walte Gott, an dessen Segen auch bei unserer Berufsarbeit alles gelegen ist!

B. B.

Einige Bemerkungen über Unterhaltungsschriften für das Landvolk.

Im Verlage von Trowitzsch und Sohn in Berlin erscheint seit einigen Jahren eine Zeitschrift, auf die wir schon früher empfehlend hätten aufmerksam machen müssen. „Das Land", Zeitschrift für die socialen und volkstümlichen Angelegenheiten auf dem Lande und Organ des Ausschusses für Wohlfahrtspflege auf dem Lande, wird herausgegeben von Heinr. Sohnrey in Steglitz bei Berlin, erscheint monatlich in zwei Heften und kostet vierteljährlich 1,50 M. Das Blatt vertritt gleicherweise die materiellen wie geistigen Interessen unserer ländlichen Bevölkerung und so hat es tüchtige Mitarbeiter in den verschiedensten Ständen, Gutsbesitzer, Bauern, Lehrer der Landwirtschaft, Ärzte, Pfarrer, Lehrer ꝛc. Um unsern Lesern ein anschauliches Bild dessen zu geben, was die Zeitschrift bietet, will ich kurz berichten, was Pfarrer D. R. Grundemann in Mörz unter vorstehender Überschrift in Nr. 14 und 15 des Jahrgangs 1898 bringt.

Er erzählt, wie ihm zu Mute ist, wenn er im Spätherbst die Volksbibliothek wieder für den Gebrauch bereitstellt. Das Abstäuben und Ordnen ist umständlich, das Gewahren von häßlichen Flecken und zerrissenen Blättern, von schlechter Behandlung der Bücher macht leicht verdrießlich, was ihn aber namentlich drückt, ist der Zweifel, ob die vorhandenen Bücher sich auch voll und ganz eignen für die Leser in der Gemeinde. Die Bücher sind ausgewählt im Vertrauen auf die Empfehlung der Schriftenvereine, die sie herausgegeben und auf die Namen der Verfasser, wie Gotthelf, Glaubrecht, Örtel, Frommel, Fries. Früher hat er nicht gezweifelt, daß diese Bücher geeignet seien, nachdem er aber seine Landleute in 28jähriger Amtsthätigkeit genauer kennen gelernt hat, sind ernste Zweifel erwacht. Schon manches Buch ist ausgemerzt, und alle sollten scharf geprüft werden, trotz aller Empfehlung.

Verf. wendet sich dann zu der Frage, welche Schriften Volksschriften sind.

Sind es die bekannten Dorfgeschichten? Wenn auch das Dorf ihr Schauplatz ist, Landleute die handelnden Personen sind, die durch die Entwicklung der Geschichte charakterisiert werden und wenn sie auch die dörflichen Verhältnisse recht

anschaulich schildern, so sind sie doch vorwiegend für die Gebildeten geschrieben, die der hochgeschraubten Kultur überdrüssig geworden. Sie gleichen dem Schwarzbrot, das dem überreizten Gaumen gelegentlich mundet; es ist aber nicht das Schwarzbrot der Bäuerin, sondern der Pumpernickel des Delikatessenhändlers. In manchen dieser Dorfgeschichten gleichen die Personen der Wirklichkeit so wenig wie das Landmädchen, das in entliehenem Theaterkostüm von einer jungen Dame am Polterabend gespielt wird; es sind abstrakte Personen, wie das gebildete Publikum sie in der Vorstellung hat.

Eine zweite Klasse von Dorfgeschichten unterscheidet sich vorteilhaft von der ersteren dadurch, daß man sofort eine gründliche Bekanntschaft des Verf. mit dem Volkstum spürt. Man fühlt herzliche Teilnahme für das Landvolk und das heiße Verlangen, seine Wohlfahrt zu fördern, auch bleibt das Bestreben, gleiche Gefühle in dem Leser zu wecken, nicht verborgen. Aber für das Landvolk sind die Erzählungen nichts, weil die eingeschobenen allgemeinen Betrachtungen und Reflexionen ihm unverständlich, und manche Urteile berechtigte Eigentümlichkeiten verletzen.

Der Verf. belegt dies in durchschlagender Weise durch Citate aus Glaubrechts: Das Volk und seine Treiber. Eine Bauerntochter, eine 60jährige, vom fünfzehnten Lebensjahre an gelähmte, in der Volkslitteratur sehr bewanderte Jungfer sagte ihrem Pfarrer: „Den Spinnstubenschreiber habe ich längst im Magen. Der erzählt immer Geschichten, wo ein reicher Bauernsohn ein ganz armes Mädchen haben will, und zuletzt kriegen sie sich wirklich. Das ist nicht in der Ordnung. Bei uns Bauern kann nicht bloß nach Liebe gefreit werden, sonst kommen die Geschwister zu kurz. Die müssen ihr Teil ausgezahlt kriegen."

Grundemann weist dann hin auf das Zartgefühl und den Anstand, der sich bei Landleuten in Liebessachen offenbart und den Gebildeten geradezu unverständlich erscheint. Wollten Brautleute sich vor andern küssen oder sonst ihre Liebe bezeugen, so würden sie damit schweren Anstoß geben. Diesen Anstoß erregt es aber auch, wenn in Erzählungen der Verkehr von Liebenden offen geschildert wird. Im Sinne des Landvolks sind die Liebeserweisungen Zeichen der vollen Sünde und Schande. Gr. kommt zu dem Schluß, daß die Volksschriftsteller besser gar keine Liebesgeschichten schrieben.

Nun soll aber doch die Litteratur die untern Volksschichten zur Bildung hinaufziehen helfen. Der Verf. befaßt sich auch mit diesem Einwand und sagt: „Der Bauer hat vor der Bildung gelegentlich einen großen Respekt und schickt wohl seine Söhne eine Zeitlang in die Stadtschule und seine Töchter in die Pension, wo sie „die Benehmige" lernen sollen. „Aber wenn jemand an ihm selber herumputzen will, so wird er ärgerlich." Er will sich auch durch die sonst anziehendste Geschichte nicht korrigieren und verbessern lassen.

Die Bedeutung der Litteratur für die Volksbildung stellt Verf. damit nicht in Frage, aber Bildung und Bildung ist sehr verschieden. Nach ihm muß die rechte Bildung von innen heraus kommen, vielfach aber arbeitet man an der Bildung des Landmanns ähnlich, als wollte ein Gärtner auf einen kräftigen, stämmigen Wildling ein Reis von einem verzärtelten, mit Blattläusen behafteten Topfobstbäumchen setzen. Wenn man die Veredlung von innen heraus noch nicht verstehe, so solle man wenigstens Reiser nehmen von Bäumen, die Wind und Wetter vertragen können.

Wer für das Volk schreiben will, muß nach dem Beispiel des Apostels Paulus den Bauern ein Bauer werden können. „Wer nicht die Brille der Gelehrsamkeit absetzen und sich des abstrakten Denkens, Reflektierens und Spekulierens entschlagen kann, und wer nicht Frack und Glacehandschuhe ablegen mag samt allem, was innerlich dazu gehört, der ist nicht geschickt zum Bildner des Landvolks. Dem letzteren ist kaum etwas so zuwider wie der gebildete Mensch, der in anmaßendem Selbstbewußtsein als Schulmeister unter „die dummen Bauern" kommt."

So definiert denn Gr. Volksschriften als solche, die vom Standpunkte des Volkes aus verfaßt sind, sich in der Anschauungsweise desselben bewegen und die innern Keime des volkstümlichen Lebens veredelnd zu entfalten sich bemühen, ohne von außen her Fremdartiges hineinzutragen. Sind sie aus dem Volksleben geschöpft und für dasselbe geschrieben, so können sie in den Palästen der Könige oder in fernen Ländern spielen, ohne daß ihnen das schadet.

Sehr beachtenswert ist noch der Schluß des Artikels im „Land". Der Verf. sagt, daß Schriften, die speciell für ein Gebiet gearbeitet sind, für andere Gebiete nicht verwendet werden dürfen, wegen des zu vielen Fremdartigen. Wenn nun auch in den 24 Bänden des Bitzius manches enthalten sei, was für die Freunde des Volks, nicht für das Volk selbst berechnet ist, so bilden sie doch eine schier unerschöpfliche Fundgrube kerniger und gediegener Volksunterhaltung und er ist ordentlich neidisch auf die Schweizer ob dieses Reichtums. So hat er sich denn gefragt, ob sich die dort lagernden Schätze auch für die Märker heben ließen und er hat einen Versuch mit dem Mordiofuhrmann gemacht. Es mußte nicht nur den lokalen Verhältnissen, sondern auch der Zeit, die nicht mehr ist wie vor 50 Jahren, Rechnung getragen werden, und so ist eine Geschichte, „der rote Fritz, der Pferdeschinder" herausgekommen, in der man kaum das Original wiedererkennt.

Wie die Bemerkungen über Volksunterhaltungsschriften so ist auch ein Artikel „Aus der Spinnstube" desselben Verf. voll anregenden Inhalts. Er findet sich in Heft 1 vom Oktober 1897. Ich füge nur einen Absatz daraus hier an: „Wichtig ist mir eine andere Erfahrung. Ich bin mit derselben noch nicht recht zum Abschluß gekommen, möchte sie hier aber wenigstens andeuten, damit die Sache auch von anderer Seite geprüft werde. Das wird sich freilich überall herausstellen, daß unser Volk noch immer gern erzählen hört. Mir aber ist es, als hätte ich deutliche Anzeichen, daß unser Volk nicht mehr wie einstens erzählen kann. Ich hatte das Glück in meiner Kindheit die Märchen, welche die Brüder Grimm so trefflich fixiert haben, aus dem Volksmunde zu hören. Die Erzählungen unserer Knechte und Mägde gehören zu meinen schönsten Kindheitserinnerungen. Damals erzählte man im Imperfektum. Damit waren Erzähler und Hörer, ohne sich darüber Rechenschaft zu geben, von der ideellen Wahrheit des Erzählten überzeugt. Damals lebte nämlich (im Gebiete der niederdeutschen Sprache) das Bewußtsein, daß man nur Selbsterlebtes im Imperfektum erzählen könne. Wer auf Grund anderer Berichte erzählte, mußte im Perfektum sprechen. Dieses Bewußtsein war so stark, daß man öfter beim Verstoß gegen die Regel hören konnte: Du lügst, du bist ja nicht dabei gewesen. Dieses Bewußtsein sucht man jetzt meistenteils vergeblich. Schade! Es liegt darin ein bedeutungsvoller Zug für das Verständnis der Beziehungen

unsers Volkes (resp. unserer Kinder) für poetische Fingierung — die man jetzt zuweilen geradezu mit roher Hand, angeblich im Interesse der Wahrheit, zerstören möchte. Dabei wird aber Wahrheit meist mit empirischer Wirklichkeit verwechselt, die doch manchmal von der Wahrheit sehr abweicht. Dieser Gedanke führt hier zu weit. Es kommt nur auf die Erfahrung an, die sich mir aufdrängen will: Unser Volk erzählt nicht mehr im Imperfektum. Überhaupt erzählen sie nicht mehr so viel wie noch vor 50 Jahren. Es hält sehr schwer einen in der Spinnstube dahin zu bringen, daß er etwas erzählt. Und seitdem Grimms Märchen gedruckt zu haben sind, sind sie im Volksbewußtsein abgestorben. Aber selbst wenn einmal erzählt wird, hört man das Perfektum oder im besten Falle das schildernde Präsens. Ich möchte bitten, auch in andern Gegenden darüber nachzuforschen. Sollte sich diese Umwandlung des Erzählungsstils bestätigen, so wäre sie sicherlich ein bedeutungsvoller Zug in der Entwicklung unseres Volkes."

Den Volksfreunden, auch denen in der Stadt, sei „das Land" bestens empfohlen. Horn-Orsoy.

Ausblicke.

6. Zur Lehrerbildungsfrage. II.

Wie wir in der Januar-Nummer des Schulblattes mitteilten, erfährt die Lehrerbildungsfrage gegenwärtig größere Berücksichtigung. Die Vorschläge, welche Professor Dr. Rein in seinem Vortrage auf der deutschen Lehrerversammlung in Breslau machte, finden durch Oberschulrat Israel in Heft XI der Pädagogischen Blätter für Lehrerbildung eine Beurteilung, die in mehrfacher Hinsicht Beachtung verdient. Das 1. Heft des neuen Jahrgangs der genannten Zeitschrift bringt die Antwort Reins auf obige Ausführungen.

Es handelt sich zunächst um die Frage, ob die Vorbildung der Lehrer auf einer der bestehenden höhern Schulen, bezw. einer erweiterten Präparandenanstalt erworben werden soll, oder wie es in dem von Herrn Israel verteidigten sächsischen System der Fall ist, in einem Proseminar, welches mit dem Seminar zu einer einheitlichen sechsstufigen Lehrerbildungsanstalt vereinigt ist. Professor Rein vertritt die erstere Ansicht, weil der Lehrerstand durch die vollständige Verbindung seiner Berufsschule mit der Vorbereitungsschule in der socialen Einschätzung entschieden geschädigt werde. Dieser Übelstand läßt sich nur dadurch vermeiden, daß die Lehrer ihre allgemeine Bildung nicht mehr getrennt von den Gliedern der andern gebildeten Stände empfangen. Da in Preußen Vorbereitungsanstalt und Seminar getrennt sind, können hier die Reformen, welche unter Beseitigung der bisherigen unzureichenden Präparandenbildung darauf abzielen, die Allgemeinbildung breiter und tiefer anzulegen, ohne besonders eingreifende Veränderung einsetzen. Dieselben könnten, entsprechend den örtlichen Verhältnissen, in drei Formen verlaufen:

1. Volksschule und umgestaltete Präparande: 8 + 4 = 12 Jahre.
   Rekrutierungsbezirk: das Land.
2. Volksschule und Realschule mit Selekta: 3 + 7 + 2 = 12 Jahre.
   Rekrutierungsbezirk: kleine und mittlere Städte.
3. Oberrealschule: 3 + 9 = 12 Jahre.
   Rekrutierungsbezirk: größere Städte.

Israel giebt allerdings zu, daß die Isolierung seines Bildungsganges für den Lehrerstand ein sociales Übel sei. Zweifellos würde die sattsam bekannte Geringschätzung, die dem Lehrerstand hinsichtlich seiner Bildung noch immer zu teil wird, einer richtigeren Auffassung Platz machen, wenn wenigstens seine Vorbildung auf einer höhern Lehranstalt, die auch anderen Berufsarten dient, erworben würde. Doch darf man nicht übersehen, daß eine höhere Wertung des Standes weniger dadurch, als vielmehr durch achtunggebietende Leistungen seiner Glieder bedingt wird.

Eine andere Frage ist aber nun die, ob auch die Fachausbildung durch diese Veränderung gewinnen würde. Israel ist der gegenteiligen Ansicht. Die Rücksicht auf die spätere Berufsthätigkeit verlangt, daß die gründliche Beherrschung der Elementarfächer (Lesen, Schreiben, Rechnen, biblische Geschichte, Heimatkunde und Religion) bei der Bildung der Volksschullehrer die nächste Aufgabe bleibt, während diese Lehrgegenstände auf den höhern Schulen ihres veränderten Bildungsziels wegen gerade zurücktreten. Die methodische Durchbildung in diesen Fächern kann nur durch die Anschauung gelöst werden, die keineswegs durch bloße theoretische Belehrung zu ersetzen ist. Die Einrichtung der sächsischen Lehrerbildungsanstalten ist deshalb empfehlenswerter, da sie die Möglichkeit bietet, bereits die Anfänger praktisch-methodisch zu schulen. Diese technischen Vorteile in der Vorbildung der künftigen Lehrer wiegen den socialen Nachteil der zu frühen Abtrennung von den übrigen gebildeten Ständen einigermaßen auf. Infolgedessen verspricht sich Israel von der Trennung der Allgemeinbildung von der Fachbildung, die auch Rein nachdrücklich fordert, keinen Vorteil. Wenn man diese Änderung mit dem Hinweis auf das Verhältnis von Gymnasium ꝛc. zu der Universität und andern entsprechenden Hochschulen zu rechtfertigen sucht, so vergißt man, daß Gymnasium, Realgymnasium und Realschule eine sehr verschiedene Allgemeinbildung vermitteln, und daß ferner zur Zeit die Universität doch kein Konglomerat von Fachschulen darstellt, vielmehr in allen Fakultäten, in der philosophischen sogar ausschließlich, die Vertiefung der Allgemeinbildung ihrer Hörer sich angelegen sein läßt. Was die neunjährige Bildungsarbeit des Gymnasiums nicht ermöglichen kann, darf man nicht von der um zwei Jahre kürzern Vorbereitungszeit der Lehrerbildung erwarten.

Rein tritt diesen Ausführungen entgegen. Ihm erscheint die praktisch-methodische Schulung der eben erst der Volksschule entwachsenen Knaben als eine Dressur, welche das freie Interesse und die selbstlose Hingabe an den Stoff, das beste Erbteil der höhern Schulen, lähme. Um den angehenden Lehrer nicht zu früh auf die schmale Bahn einer methodisch-formalen Behandlung einzuengen, muß gerade die Trennung in Vorbereitungs- und Fachschule durchgeführt werden. Der Einschnitt zwischen Berufs- und allgemeiner Bildung ist also doch von großer Bedeutung und muß nach dem langen Stillstand in der historischen Entwicklung unsers Lehrerbildungswesens als eine der ersten Reformen durchgeführt werden. Dem Einwand, daß dem Zögling erst Gelegenheit gegeben werden müsse, zu lernen, ehe er an die neue und höhere Aufgabe herantreten könne, die Kulturschätze weiterzugeben, sucht Israel in einem Nachwort durch den Hinweis darauf zu begegnen, daß die pädagogische Kunst des Lehrers wie jede andere Kunst auch eine mechanisch-handwerksmäßige Seite habe, und um die Aneignung dieser Technik, nicht etwa um zusammenhängende psychologisch-didaktische Belehrungen handele es sich bei der Vorbildung des Proseminaristen. Außerdem vertrage sich

ein freies Interesse an der Wissenschaft recht gut mit der gleichartigen Beobachtung ihrer methodischen Behandlung.

Rein findet das sächsische Seminar auch aus erziehlichen Gründen nicht empfehlenswert, da es eine Schulkaserne darstelle. Ein Schulorganismus wird aber pädagogisch um so wirkungsvoller sein, je kleiner er ist. Auch Schulrat Israel betrachtet die Überfüllung der Seminare, besonders durch Einrichtung der sogenannten Parallelklassen, als einen großen Schaden; solange aber in den einzelnen Seminarklassen die Normalzahl nicht überschritten werde, das ganze Seminar also nicht mehr als 150 Zöglinge umfasse, verdiene es nicht den Namen einer Schulkaserne. Das Internat will Israel beibehalten wissen unter der Voraussetzung, daß es in vernünftigem Geiste geleitet werde und seinen Zöglingen eine zur Ausreifung ihrer selbständigen Persönlichkeit im Laufe der Zeit nötig werdende größere Freiheit der Bewegung gewähre. Auch Rein erklärt sich für die Internate bei den Vorbereitungsanstalten, während die Fachschulen als Externate eingerichtet werden sollen.

Ein vollständiger Gegensatz besteht aber zwischen beiden in Bezug auf den fremdsprachlichen Unterricht. In den sächsischen Seminarien ist das Latein obligatorischer Lehrgegenstand. Israel hält dasselbe aus zwei Gründen für notwendig: 1. Solange Gymnasium und Realgymnasium das Latein nicht aufgeben, wird es für die Seminarien eine Ehrensache sein, wenigstens einen Fuß auf diesem Boden allgemeiner Bildung mit zu haben. 2. Der Universitätsunterricht, den man doch gegenwärtig allen Lehrern zugänglich machen möchte, setzt die Kenntnis des Lateinischen voraus. Die „glänzenden Examina" der sächsischen Volksschullehrer an der Leipziger Universität stehen auch in gewissem Zusammenhang mit dem Lateinunterricht der Seminare, der, wenn er richtig betrieben, durchaus keine minderwertigen Resultate zeitigen müsse, wie man auf gegnerischer Seite anzunehmen glaubt. Trotz dieser Gründe kann Rein nicht für den Lateinunterricht eintreten. Abgesehen davon, daß unter den Besuchern der Universität die Zahl der Lateinlosen von Jahr zu Jahr wächst, wird auch das Latein in der Lehrerbildung, die durchaus auf national-modernem Boden wurzeln muß, nur ein fremder Bestandteil ohne innere organische Beziehung zu den andern Lehrplanstoffen bleiben. An seine Stelle muß eine moderne Sprache treten, bei deren Betrieb aber der Schwerpunkt nicht in die grammatische Schulung, welche die Kenntnis des Lateins als Untergrundes verlangt, sondern in die Beschäftigung mit der Litteratur zu legen ist. Am meisten empfiehlt sich die englische Sprache, nicht nur ihrer reichen unserm Empfinden geistesverwandten Litteratur wegen, sondern hauptsächlich auch aus dem Grunde, weil die pädagogische Arbeit auf dem Boden der englisch redenden Völker immer mehr an Tiefe und Bedeutung wächst und deshalb die deutsche Lehrerbildung in segensreicher Weise zu beeinflussen imstande ist.

7. Ein Mangel in unsern Lehrplänen.

Herbart sagt einmal: „Zwar geht im menschlichen Gemüt nichts verloren, allein im Bewußtsein ist nur sehr wenig gegenwärtig, nur das Beträchtlich-Starke und Vielfach-Verknüpfte tritt leicht und häufig vor die Seele, und nur das Höchst-Hervorragende treibt zum Handeln." Darauf beruht die Bedeutung der Wiederholung. Eingedenk des alten Spruches: repetitio est mater studiorum sucht die moderne Pädagogik die Wiederholung auf die mannigfaltigste Art zu

gestalten. So oft etwas Neues zur Darbietung gelangt, wird das bereits Erworbene als Apperzeptionshilfe ins Gedächtnis zurückgerufen. Nach der Durcharbeitung jeder größern oder kleinern Unterrichtseinheit lassen wir eine wiederholende Übersicht, ein nochmaliges Durchlaufen zum Zweck einer gründlichern Einprägung eintreten. Umfangreichere Repetitionen pflegen auch wohl am Schluß eines Semesters oder Schuljahres stattzufinden. Trotzdem müssen wir immer wieder die Klage vernehmen, daß unsere unterrichtlichen Resultate im spätern Leben von so geringer Dauer sind und sich so wenig apperzeptionsfähig erweisen. Diese Erscheinung führt Professor Rusch in Wien zum Teil auf einen Mangel unserer Lehrpläne zurück. In einer Arbeit des „Östreichischen Schulboten" tritt er deshalb mit einem höchst beachtenswerten Vorschlag hervor, den wir auch den Lesern des Schulblattes zur Beurteilung unterbreiten möchten.

Er betrifft einen sogenannten „abschließenden Unterricht", eine vertiefende Rück- und Umschau am Ende des Unterrichts über das ganze während der Schulzeit erarbeitete Gebiet. Die einzelnen Unterrichtsgegenstände bilden, wie der Verfasser ausführt, fortlaufende Vorstellungsreihen, innerhalb deren es aber selten zur Erzeugung starker Konzentrationsmittelpunkte kommt, da die Lehrpläne auf die hierfür erforderliche Zeit nicht genügend Bedacht nehmen. Ist dies schon nachteilig für den Unterrichtserfolg des einzelnen Schuljahres, so muß es geradezu als ein Übelstand empfunden werden, daß die Schüler am Schluß der Schulzeit ins Leben hinaustreten, ohne veranlaßt zu werden, noch einmal das Ganze der Schularbeit unter einem Gesichtspunkt zu erfassen, welcher ihrem nunmehr erreichten geistigen Standpunkt entspricht. Dieser abschließende Unterricht, dessen eigenartiger Gewinn sich durch keine andere lehrplanmäßige Veranstaltung ersetzen läßt, würde erst den Schlußstein des ganzen Unterrichtsgebäudes darstellen. In kurzen Zügen deutet der Verfasser an, wie er sich die Einrichtung desselben denkt. Es soll ihm das letzte Viertel- bezw. Halbjahr zugewiesen werden. „Da kommt kein neues Lesestück mehr zur Behandlung, eine neue Rechnungsart wird nicht mehr eingeübt, der Lehrstoff aus den Realien ist abgeschlossen." Die gewonnene Zeit dient ganz der Wiederholung, natürlich nicht einer rein mechanischen, welche den gesamten Stoff Pensum für Pensum noch einmal als häusliche Beschäftigung aufgiebt und dann einfach abfragt, vielmehr einer Wiederholung, welche sich in der Form einer gemeinsamen vertiefenden Durcharbeitung vollzieht. Die behandelten Lesestücke werden nach ihrem sittlichen Gehalt geordnet und die ethischen Grundgedanken zu einem Schatz von Lebensweisheit gesammelt, der den Schüler ins Leben begleiten soll. Da hierbei, wie der Verfasser hervorhebt, manche Beziehung, die der Zehnjährige nur oberflächlich erfaßt hat, jetzt in ganz anderm Lichte erscheint, manche Wahrheit einen tiefern Gehalt empfängt, so kommt auch dem Schüler zum Bewußtsein, daß er innerlich gewachsen ist, ein Erfolg, der von dem geschickten Lehrer erzieherisch verwertet werden kann. Die gewonnenen neuen Gedanken werden in schriftlichen Übungen verarbeitet. Im Rechnen wird ein praktischer Stoff, etwa der Wirtschaftsplan einer einfachen Haushaltung zu Grunde gelegt. Es wird keine Mühe kosten, die mannigfaltigsten Übungen anzuschließen. Hier gerade würde sich ungesucht die Gelegenheit ergeben, die elementaren Rechenfertigkeiten noch einmal eingehend zu behandeln. „Die oft gehörte Klage, daß unsere Schule gerade in der Sprache und im Rechnen das nicht hält, was sie verspricht, müßte verstummen, wenn in einem abschließenden Unterricht Einmaleins und Orthographie nochmals geübt würde." Die Stoffe der

Realien könnten in einer vertieften Heimatkunde zur Wiederholung kommen. Indem wir die Erscheinungen der Heimat nach ihrer geschichtlichen Entwicklung in regressivem Gange betrachten, die geographischen und naturkundlichen Verhältnisse derselben mit denen der Fremde vergleichen, so wird manches aus der Umgebung des Kindes in die richtige Beleuchtung gerückt und die tiefere Bedeutung der heimatlichen Welt dem gereiftern Verständnis erschlossen. Wir möchten im Anschluß hieran den Vorschlag machen, in ähnlicher Weise auch den Religionsunterricht zu gestalten, indem man mit Hilfe der aus der Heilsgeschichte gewonnenen Anschauungen ein Verständnis des religiösen Lebens der heimatlichen Gemeinde anzubahnen suchte.

In der That dürfte die Einrichtung eines solchen „abschließenden Unterrichts", welcher „zu nochmaliger Klarstellung aller elementaren Begriffe reichlich Anlaß böte," von so großer Bedeutung sein, daß man sich ihm zu Liebe die erforderliche Einschränkung der Unterrichtsstoffe gewiß gefallen lassen möchte.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Der Unterricht in der Muttersprache.

Der Sinn für Reinheit und Schönheit der sprachlichen Formen scheint bei der Mehrheit unsers Volkes leider zu schwinden und einer heillosen Sprachverwilderung Raum zu lassen; öfter auch als sonst hört man die unsere höhere Schule besuchende Jugend über die „Langweiligkeit des deutschsprachlichen Unterrichts" — selbst der Klassikerlektüre —, seufzen. Und die Ursachen solcher Klagen?

Einmal die fort und fort zunehmende Flut der flüchtig, nicht selten sprachlich ganz inkorrekt angefertigten Zeitschriftenartikel, die fast in allen Klassen der Bevölkerung, selbst in entlegensten Dörfern, gelesen werden, sodann die vielen nachlässig ausgeführten Übersetzungen, insonderheit der vielbeliebten Unterhaltungsschriften. Dazu kommt, daß der zur edeln Eigenart unsers Volkes im Gegensatz stehende (einseitige) Naturalismus einer großen Zahl unserer neuern Schriftsteller sympathisch geworden und, seiner Richtung entsprechend, schädigend auf ihren Stil eingewirkt hat. „Derselbe hat" (so klagt Konrad in „Ketzerblut") keine Gemeinschaft mit dem gesunden Blut unseres Volks noch mit dessen Empfindungsfrische und warmer Gemütsteilnahme für alle Angelegenheiten des großen Menschenlebens; er ist eine Ausgeburt einer kulturkranken, verkünstelten Weltanschauung und Lebenspraxis." „Etliche der Jüngsten" (so tadelt ein anderer, Conradi) „schreiben in einem wilden, fieberischen, tropischen Stil, der nichts mit den gebräuchlichen Namen in der üblichen Wendung heißen mag, sondern sich unerhörte, dunkle, seltsame Worterneuerungen in sonderbarer und gewaltsamer Fügung prägt, die sich nicht genugthun kann, die alles heraussagt oder noch etwas mehr, die schnaubt und rast, mit einer lechzenden und schwindsüchtigen Empfindsamkeit verwischt."

Diese Erscheinungen lassen eine fortschreitende Sprachverwilderung befürchten, die in ihrer Rückwirkung einen verderblichen Einfluß auf das innere Leben unseres Volkes ausüben muß.

Somit ist es heilige Pflicht der Schulen, dem auf sprachlichem Gebiete zunehmenden und immer bedrohlicher werdenden Verderben sorgsamer, gewissenhafter als bisher entgegenzuarbeiten, vor allem das Sprachgewissen der heranreifenden Jugend zu schärfen, den Sinn für Reinheit und Schönheit sprachlicher Formen zu wecken und zu kräftigen.

Diese Forderung setzt voraus, daß in den Lehrern selbst das Interesse für den korrekten Gebrauch der Muttersprache und die Liebe zu unserm Schrifttum recht lebendig sei.

Darum mögen hier zuvörderst einige neu erschienene Werke empfohlen werden, die geeignet sein dürften, solchen Sinn in Sprachlehrern zu kräftigen, zu läutern, zu erhöhen.

1. **„Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Sprache in Zürich."** Heft I. Zürich 1897, E. Speidel.

Dieses Heft enthält zunächst eine interessante Abhandlung „über den Bau der menschlichen Sprachwerkzeuge, des Gehörorganes und der mutmaßlichen Sprachzentren des Gehirns." Die sehr anschaulichen Zeichnungen sind meist aus dem Lehrbuche der Physiologie von Hermann entnommen. Sodann folgt eine außerordentlich anregende Abhandlung des Prof. O. Haggenmacher über „Wahrnehmungen am Sprachgebrauch der jüngsten litterarischen Richtungen." H. läßt ihre Weise in einer Auslese charakteristischer Wortbildungen und Redewendungen erkennen. Hievon einige als Proben: „Die Mauerzinnen wie scharfgezähnte Kiefer durch die Blaunacht bissig grimmen;" „der Flügelbau von Erz tatzt trotzig himmelwärts (Bleibtreu); „der Train im Hui verschwunden, verrattert, verrädert" (v. Liliencron); „losgestreift aus den stumpfumzirkenden Engen ichsüchtiger Selbstheit" (Gradnauer); „frechschneuzige Affektation" (Conrad); „blasige Teigheit des Gesichts" (Conradi); „eine wimmelnde Bewegung von Soldaten, tornisterumhängende, säbelumschnallende, patronentaschenfüllende ꝛc." (Liliencron); „auf eine Heugabel gespießt, reichte man ihm die metallene Spitze" (des Spritzenschlauches) (Sudermann, „Frau Sorge") u. s. w.

Man vergleiche damit Neubildungen, wie sie bei Goethe vorkommen, z. B. in „Wanderers Sturmlied": „hellleuchtend, umwärmend Feuer, der blumenglückliche Anakreon, sturmatmende Gottheit, an des Gebirges sonnebeglänzter Stirn"; oder auch andere von demselben gebildete Zusammensetzungen, wie „Weltwirrwesen", „des Waldes Hochtyrann", „Gebetshauch", „Erdgefühl", „Übermensch" ꝛc.

Wir hoffen mit Haggenmacher, daß sich die neuste Strömung verlaufen wird, nachdem sie neben vielen Schäden das Gute gehabt, den neuhochdeutschen Sprachschatz um einige annehmbare Neubildungen zu bereichern —, „und daß unsere Sprache für neue große Gedanken und Geistesthaten die würdigen Worte und Waffen finden wird, wenn sorgsame Wächter das edle Gut treu behüten und pflegen."

2. **„Der schwäbische Wortschatz."** Eine mundartliche Untersuchung von Karl Erbe, Prof. in Stuttgart. (Stuttgart 1892, Verlag von A. Bonz und Comp.)

Wohlberechtigt ist die Weisung, daß sich die (nicht naturwüchsig im Volke entstandene) Schriftsprache nicht völlig von der Volkssprache losreißen, sondern sich sorgsam mit dem mundartlichen Sprachschatze beschäftigen und aus ihm bereichern möchte. „Denn sonst läuft sie Gefahr zu erstarren und endlich zur toten Sprache zu werden, während die Volkssprachen sich unter günstigen Bedingungen als lebende zu neuen Schriftsprachen entwickeln würden" (Engelien).

Zutreffend ist wohl auch die Behauptung Erbes, daß aus der schwäbischen Mundart viel nutzbarer Stoff unserer Schriftsprache zugeführt werden kann —; ob aber aus dieser mehr als aus jeder andern, wie E. versichert, und ob Schwabenland die Heimat nicht nur der mittelhochdeutschen, sondern auch der neuhochdeutschen Sprache sei, das dürfte wohl noch nicht endgültig festgestellt sein. Luther hat ja bekanntlich für seine Bibelübersetzung (und andern Schriften) vorzugsweise das „Kanzleideutsch" verwertet, aber für denselben Zweck auch „der Sprache des gemeinen Volks im Verkehr auf den Straßen und Märkten seines Sachsenlandes aufmerksam gelauscht" und auch, nach Mitteilungen mehrerer Freunde aus Niederdeutschland, deren „Plattdeutsch" berücksichtigt.

3. **„Sachsens geschichtlich-geographische Sprichwörter und geflügelte Worte."** Gesammelt und bearbeitet von E. R. Freytag, Oberlehrer am Königl. Seminar zu Auerbach i. V. (Leipzig 1898, Verlag von E. Wunderlich. 1,60 M.)

Diese Sammlung ist der vorerwähnten verwandt. Viele der hier vorgeführten Sprichwörter und geflügelten Worte, „eingekleidet in sinnenfällige hübsche Geschichten" bezw. hinweisend auf bedeutsame geschichtliche Thatsachen, lassen deutlich die Innigkeit und Sinnigkeit, die Treuherzigkeit und Frömmigkeit des deutschen Gemütes erkennen.

4. **Monatsblätter für deutsche Litteraturgeschichte.** (Leipzig 1897, Verl. von E. Schelper. Abonnement pro Jahr 5 M.)

Dem Referenten liegen Heft 8 und 9 des ersten Jahrgangs der „Monatsblätter" ꝛc. vor. Sie enthalten unter anderm eine sehr beachtenswerte Abhandlung von E. Knodt über „die Gefahr Nietzsche"; eine rückhaltlose Anerkennung der hohen Gaben dieses Mannes, sowie seiner beklagenswerten Verirrungen und seines verderblichen Einflusses auf viele wohlbegabte und strebsame Geister in unserm Volke —,

sodann eine treffliche Studie desselben Verfassers über die „Versunkene Glocke" von Hauptmann (worin die Licht- und Schattenseiten dieser Dichtung zutreffend hervorgehoben sind), endlich auch eine wohlgelungene Abfertigung einer einseitigen Kritik (Goerths) über die Dichtungen der Joh. Ambrosius.

5. **Schulgrammatik der neuhochdeutschen Sprache** von A. Engelien (7. umgearbeitete Aufl. Berlin 1897, Verlag von W. Schultze, Wartenburgstr. 14. 1,40 M.)

Vielen Lehrern dürften ältere Auflagen dieser Grammatik bekannt sein. Die vorliegende neueste Ausgabe hat wesentliche Verbesserungen, besonders hinsichts der Laut- und Wortlehre sowie eine sorgfältigere Berücksichtigung der neusten wissenschaftlichen Anschauungen erfahren. Anzuerkennen ist auch das Bestreben des Verfassers, durch die Wahl der Beispiele die Zöglinge nicht etwa zu einfacher Aufnahme des Gebotenen, sondern zur Selbstthätigkeit, zu selbständigen Beobachtungen an den Äußerungen des sprachlichen Lebens zu veranlassen.

Ein möglichst gründliches grammatisches Wissen ist für deutschsprachliche Lehrer unentbehrlich, und für diesen Zweck kann E.s Grammatik wohl empfohlen werden.

II. Für die Lehrpraxis auf dem in Rede stehenden Gebiete sind folgende neu erschienene Werke zu empfehlen:

1. **Achtzig Aufgaben für die Methodik des deutschen Sprachunterrichts.** Bearbeitet von G. Lieck, † Königl. Seminarlehrer. (4. Aufl. bearbeitet von M. Wilk, Königl. Seminarlehrer. Königsberg 1897, Hartungsche Verlagsdruckerei.) 0,60 M.

Vorliegendes Werk enthält viele vortreffliche, aus sorgsamer treuer Lehrererfahrung hervorgegangene Winke für einen zweckmäßigen deutschsprachlichen Unterricht. Als besonders beachtenswert sind hervorzuheben Weisungen, betr. die „Leselehrmethoden", „Verwertung des Schullesebuches," „Behandlung von Gedichten, Sprichwörtern, Rätseln ꝛc.", Verwertung von Anschauungsbildern, „Grundzüge für den grammatischen Unterricht," „Orthographische Übungen," „Aufsatz Anfertigung und Korrektur," „Verteilung der deutschen Stunden," „Stunden- und Stoffverteilungsplan" ꝛc. Diese Arbeit ist insbesondere auch jüngeren Lehrern zum Zweck der Vorbereitung auf die „Wiederholungsprüfung" zu empfehlen.

2. **„Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die untern und mittlern Klassen höherer Schulen."** In 4 Heften herausgegeben von Dr. O. Lehmann und K. Dorenwell. (Heft I Sexta, Heft II Quinta. à Heft 0,50 M. Hannover und Berlin 1898, Verlag von C. Meyer (G. Prior).)

Die betr. Übungsbeispiele sind meist zweckmäßig nach der heuristisch induktiven Lehrweise geordnet. Es ist jedoch wünschenswert, daß dieselben noch knapper gehalten wären und sich um eine Vorstellung konzentrierten, damit auch hiedurch der Neigung unserer jüngeren Schüler zur Zerstreutheit und Zerfahrenheit vorgebeugt werde und sie sich an Mannigfaltigkeit in Redewendungen gewöhnen möchten. Demgemäß wären Gruppen von Anschauungsbeispielen folgender Art zu beseitigen: 1. Jung Siegfried war ein stolzer Knab. 2. Es ist 4 Uhr. 3. Wer hat da droben Baumwolle feil. 4. Willst feiner Knabe du mit mir gehn?" ꝛc. Desgleichen 1. „Gott sprach: Es werde Licht! 2. Es fragt das Töchterlein: Was Zappeliges bringst du in deinem Tuch herbei? 3. Der König rief: Laßt schlafen mir den Alten!" ꝛc. Zu wünschen ist übrigens auch, daß Gedicht-Citate für diesen (vorwiegend formalen) Zweck nicht verwendet werden möchten. In dieser Beziehung ist eine Mahnung Rückerts zu beachten: „Das (dichterisch) Schöne möge, wie der Name es andeutet, geschont werden; es ist zart und will behandelt sein wie Blumen edler Art." — (Prosastücke des Lesebuchs!)

3. **Deutsche Aufsätze für die obern Klassen der Volksschule und für Mittelschulen** von P. Th. Hermann. (2. vermehrte und verbesserte Aufl. Leipzig 1898, Verlag von E. Wunderlich. 2,20 M.)

Die vorliegende Auswahl von Aufsätzen ist eine meist wohl gelungene; die betr. Themen sind aus dem Erfahrungs- (bezw. Anschauungs-)Kreise der Kinder entnommen, z. B. „Unsere Wohnung," „Wie ich den letzten Sonntag verlebt habe," „Umschau in unserer Küche," „Mein Schulweg," „Ein Stündchen am Bahnhof," „Schicksale eines Pfennigs," „Die Vögel im Winter;" oder im Anschluß an die Lektüre und den Realien-Unterricht aufgestellt. Weniger zu empfehlen (weil nicht aus eigenstem, vollumfassenden Erfahrungskreise der Kinder entnommen und darum leicht zur Phrasenhaftigkeit verleitend!) sind folgende Themen: „Ein Gang auf den Friedhof am Johannistage," „Wanderers Abschied," „Der Herbst in der Natur und im Menschenleben," „Das Leben der Blätter und das menschliche Leben," „Ein erschütterndes Begräbnis," „Erlebnisse eines Europamüden."

4. **Lehrbuch der deutschen Litteratur.** Für die Zwecke der Lehrerbildung verfaßt von O. Hotop, Seminar-Oberlehrer. (2. vermehrte und verbesserte Aufl. Halle a. S. Pädagogischer Verlag von H. Schrödel. 2,80 M.)

Eine treffliche Auswahl der für den Seminarunterricht geeigneten Litteraturstoffe, und zwar Teil I: Jugendlitteratur, Teil II: Volkstümliche (epische, lyrische und prosaische) Litteratur, Teil III: Klassische Litteratur (Klopstock, Lessing, Herder, Goethe und Schiller). Der Verfasser hat es recht verstanden, nur solche Stoffe darzubieten, die vor andern geeignet sind, das Interesse für unser Schrifttum zu erregen; auch hat er öfters Winke für eine zweckmäßige Behandlung derselben hinzugefügt. — Gefreut hat sich Referent unter anderm darüber, daß H. so klar den Grundfehler in Lessings „Nathan" herausstellt.

Nicht zu empfehlen ist allerdings die Weisung, daß die Behandlung eines Gedichtes mit dem Vortrage desselben (also unvermittelt, ohne Vorbereitung!) beginnen müsse.

Der „Anhang" enthält anregende Mitteilungen, bezw. Vorschläge in betreff der „Privatlektüre der Seminaristen" und „über die Unterhaltungsabende im Seminar."

5. **Geschichte der deutschen Nationallitteratur** nebst einem Abriß der deutschen Poetik. Von Dr. R. Heilmann, Königl. Seminardirektor. (3. verbesserte Aufl. Ausgabe A: Ohne Abbildungen. Breslau 1897, Verlag von Ferd. Hirt. Preis in Leinwandband 2 M.)

Eine recht zweckmäßig geordnete Darstellung der hervorragendsten und wahrhaft bedeutsamen Erscheinungen auf dem Gebiete der Litteraturgeschichte. Die betreffenden Dichtungen sind übersichtlich gruppiert, und aus den Lebensumständen der Dichter sind nur solche hervorgehoben, die zum bessern Verständnis ihrer Werke beitragen, „eine vorbildliche erziehliche Wirkung ausüben" und den Zweck erreichen helfen: „Begeisterung für die litterarischen Schätze deutschen Geistes und Gemüts zu erwecken und Anregung zu einem liebevollen Sichversenken in jene Meisterwerke zu geben."

Trefflich hat es der Verfasser verstanden, aus den angezogenen Litteraturstoffen die besonders charakteristischen und das Interesse erregenden Proben herauszustellen. Auch der „Abriß der deutschen Poetik" ist recht klar und übersichtlich. Das qu. Werk sei bestens empfohlen.

Schließlich noch ein wohlbewährter Rat: Wiederholt habe ich die Freude gehabt, schlichte Leute aus dem Bürger- und Bauernstande kennen zu lernen, die ohne sogenannte „höhere Schulbildung" doch jederzeit, wenn es galt, zu mahnen, zu warnen, Leid zu mildern, Freude zu erhöhen, Versuchungen abzuwehren, nicht nur klar und bestimmt, sondern auch korrekt, gewandt, originell zu reden (und — was auch zu einer guten Bildung gehört! — rechtzeitig zu schweigen) verstanden. Und woher kam ihnen solches Vermögen? Sie hatten durch den Einfluß des Elternhauses und insbesondere auch durch einen guten Religionsunterricht in der Schule das Wort Gottes und den Kern und Mittelpunkt desselben, den Herrn Jesus, lieb gewonnen, waren fleißige Bibelleser und Schriftforscher geworden, darum stetig gewachsen in der Erkenntnis und Gnade Gottes und somit in allen Tugenden: in Wahrhaftigkeit, Demut, Bescheidenheit, Mäßigung, Selbstverleugnung, sowie auch in der Sicherheit, Trefflichkeit und Lieblichkeit der Rede. Denn fürwahr, jene in wahrer Gottesfurcht und Gottesliebe wurzelnden Tugenden sind auch die zuverlässigsten, mächtigsten Fundamente der sprachlichen Bildung. Selbst ein Nietzsche bezeugte einmal, als sein Geist noch nicht umdüstert war, wohl zutreffend: „Das Meisterstück der deutschen Prosa ist billigerweise das Meisterstück ihres größten Predigers; die Bibel war bisher das beste deutsche Buch. Gegen Luthers Bibel gehalten, ist fast alles übrige „Litteratur", ein Ding, das nicht in Deutschland gewachsen ist und darum auch nicht in deutsche Herzen hineinwuchs, wie es die Bibel gethan." („Jenseits von gut und böse," S. 218. 219. 221.)

Summa: Eine gute Unterweisung in der heil. Schrift, insbesondere in der heiligen Geschichte, im Kirchenliede (Erweckung der Liebe zu Gott!) ist eines der wirksamsten Mittel der Sprachbildung, zumal für die Jugend unseres Volkes, das vor andern Völkern zu einem Träger und Verkündiger des Gotteswortes, zu einem „Lehr- und Missionsvolke" berufen worden ist.

Lettau-Königsberg.

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

Bertha von Suttner, Schach der Qual. Ein Phantasiestück. Dresden und Leipzig 1898, Pierson. 2 M.

H. Schindler, Schulgebetbuch für evang. Schulen. Dresden 1898, Naumann. 1,60 M.

Georg Schulze, Katechismuserläuterung nach ihrer Einheit und Verschiedenheit im evang. Schul- und Pfarrunterrichte. Halle a. S. 1898, Schroedel. 2,20 M.

L. Busemann, Hülfsbuch für den Chemieunterricht in Lehrerbildungsanstalten. Eine Chemie des täglichen Lebens. Mit 58 Fig. Leipzig 1899, Dürr. 1,80 M.

Herm. Reishauer, Der Militärdienst der Volksschullehrer. Im Auftrage des deutschen Lehrervereins bearbeitet. Leipzig 1898, Klinkhardt. 0,50 M.

Fr. Hennecke, Hülfsbuch für den naturkundlichen Unterricht in Lehrerinnen-Bildungs-Anstalten. Cöthen 1899, Schulze.

Otto Fickenwirth, Kopfrechenschule zu dem Rechenbuch für Stadtschulen von Braune. 2 Teile. Halle a. S. 1898, Schroedel. Je 1,25 M.

A. Braune, Der Rechenunterricht in der Volksschule. Ein methodisches Handbuch für Seminaristen und Lehrer. 4. Aufl. Ebda. 1898. 2,50 M.

H. Neuschäfer, Lehrbuch der planimetrischen Konstruktionen zum Gebrauch in Präparanden-Anstalten und Seminarien. Ebda. 1898.

E. Bliedtner, Elementarbuch der deutschen Einheitsstenographie. 3. verb. Aufl. Ebda. 1898. 0,75 M.

G. Seeliger, Anweisung zur volksschulmäßigen Erteilung des Katechismusunterrichts. Ebda. 1898. 0,50 M.

Dr. H. Meltzer, Alttestamentliches Lesebuch für den Schulgebrauch. Dresden 1898, Bleyl & Kaemmerer. 0,80 M.

Joh. Meyer, Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Rechtschreibung. 4. Aufl. Leipzig 1899, Dürr. 1,80 M.

J. F. Hüttmann, Deutsches Sprachbuch. Methodisch geordnete Beispiele, Lehrsätze und Aufgaben für den Sprachunterricht in Elementar- und Fortbildungsschulen. A. 1. Teil. 25. Aufl. 2. Teil. 9. Aufl. Bearb. von G. Krull. Stade 1898. Schaumburg. 0,50 M., 1,20 M.

B. Presting, Die Notwendigkeit einer besseren Erziehung der Jugend und die wichtigsten Mittel zu diesem Zwecke. Berlin 1899, Oehmigke. 0,50 M.

P. Schmitt, Die Behandlung der Satzlehre in der Volksschule. 2. verb. Aufl. Leipzig 1899, Voigtländer. 0,75 M.

Menges und Steinbrenner, Gut Heil! Leichte Tonstücke, Sing- und Tanzweisen zum Gebrauche beim Turnunterricht an Knaben- und Mädchenschulen, nebst einer Anleitung mit Beispielen. Heidelberg, Petters. 3,80 M.

Dr. R. Kasemann, Verhaltungsmaßregeln bei chronischer Mittelohreiterung, allgemein verständlich dargestellt. Danzig 1898, Kasemann. 1 M.

A. Geyer, Hülfsbuch für die Bildung eines guten Stils. Für Volks- und Bürgerschulen. Hannover 1899, Meyer. 0,30 M.

Zeibig und Hanicke, Präparationen zu Luthers kleinem Katechismus. II. Der christliche Glaube. Dresden 1898, Bleyl & Kaemmerer. 2 M.

K. Heine, Einführung in die franz. Konversation auf Grund der Anschauung. B. Nach Hölzels Bildertafeln. 2. Aufl. Hannover 1898, Meyer. Geb. 1,30 M.

E. Rupprecht, Erklärte deutsche Volksbibel in gemeinverständlicher Auslegung und Anwendung mit apologetischer Tendenz. Unter Mitwirkung von Königl. Geheimrat Dr. th. K. von Buchrucker und Königl. Oberkonsistorialrat Dr. th. K. Burger. Altes Testament. Lfg. 9—16. Hannover 1898/99, Brandner. Je 0,50 M.

Verantwortlicher Schriftleiter G. von Rohden in Düsseldorf-Derendorf.

Evangelisches Schulblatt.

Mai 1899.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die Erziehungsarbeit der Inneren Mission nach Umfang und Bedeutung für die moderne Pädagogik.[1])

Von Paul G. A. Sydow, Lehrer. Hamburg-Hohenfelde.

Am 22. September v. J. fand zu Wittenberg unter Beteiligung der Vertreter der Majestäten, der obersten Kirchenbehörden Preußens und vieler deutscher Kirchenregierungen, der theologischen Fakultäten und der meisten Kreise für Innere Mission die Jubelfeier der Inneren Mission statt. Waren doch an diesem Tage 50 Jahre verflossen seit dem Wittenberger Kirchentag, auf welchem treue Männer der verschiedensten deutschen Landeskirchen, wie Bethmann-Hollweg, Stahl, Julius Müller, Lücke, Vilmar, Hengstenberg, Wackernagel u. a. zusammentraten, um zu erwägen, was die Kirche thun könne zur Bekämpfung der Nöte, die das Jahr 1848 so erschreckend enthüllt hatte, die schon 1847 Wichern prophezeit hatte mit den Worten: „Alles, was ohne den Herrn oder wider ihn ist, rüstet sich zum offenen Kampf oder zum Kampf im Hinterhalt." Auch Wichern hatte seinen Namen unter die Einladungen zu diesem Kirchentage gesetzt, aber zur Bedingung gemacht, daß die Innere Mission einen Gegenstand der Verhandlung bilden müsse. Wie wenig aber die Innere Mission selbst in diesem Kreise ernster Christen gewürdigt wurde, beweist der Umstand, daß man nur auf sein unaufhörliches Drängen hin sich bereit erklärte, die Innere Mission nach Maßgabe der zur Verfügung stehenden Zeit am Schlusse noch zur Beratung zu stellen. Und als Wichern nun, in diesem Kreise berühmter und bedeutender Männer nur ein wenig bekannter Hamburger Kandidat, das Wort nahm, da hielt er völlig frei jene gewaltig zündende Rede, die der Inneren Mission Heimatrecht in der evangelischen Kirche gab und ihn zum „Herold der Inneren Mission" machte. Der Kirchentag ist wieder eingegangen; aber der von ihm begründete Centralausschuß für Innere Mission, dessen Seele und Leiter Wichern wurde, ist geblieben und hat in den 50 Jahren seines Bestehens eine Wirksamkeit entfaltet, von deren Umfang wir erst ein Bild erhalten werden, wenn die Statistik, die aus Anlaß des Jubiläums veranstaltet wurde, bekannt gegeben werden wird. Wenige von denen, die damals von Wicherns Wort hin-

[1]) Vergl. Oldenberg: Joh. Hinr. Wichern. Sein Leben und Wirken, Hamburg.

gerissen waren, leben unter uns; die Denkschrift aber, in der uns seine damaligen Gedanken erhalten sind, gehört zu den wichtigsten Quellen der evangelischen Kirchengeschichte und zu den bedeutungsvollsten Zeugnissen evangelischen Christentums, und sollte darum jedem Christen, vor allem jedem evangelischen Lehrer bekannt sein. Laut bekennt es heute die evangelische Kirche aller Orten, was damals Wichern von ihr forderte und vom Herrn der Kirche erflehte: Die Innere Mission ist mein. Die Liebe gehört mir wie der Glaube! Die rettende Liebe ist ihr das große Werkzeug, womit sie die Thatsache des Glaubens erweist, geworden; sie soll, als helle Gottesfackel flammend, kundmachen, daß Christus eine Gestalt in seinem Volke gewonnen hat. Die evangelische Kirche weiß, daß, wie der ganze Christus im lebendigen Gottesworte sich offenbare, so müsse er auch in den Gottesthaten sich predigen und die höchste, reinste und kirchlichste dieser Thaten ist die rettende Liebe! — Wo aber Christen immer ein offenes Auge für die mancherlei Nöte, die wirtschaftlichen wie die sittlichen, unserer Zeit haben und mit liebendem Herzen auf Abhilfe sinnen; wo man von der Verpflichtung des Staates zur Abstellung derselben redet: da soll man dankbar eingedenk sein, daß Wichern es war, der nicht bloß die Kirche, sondern auch die Gesellschaft und den Staat zur Bethätigung praktischen Christentums aufgefordert hat.

Als Glieder der Kirche, die Wicherns Gedanken mehr oder weniger aufgenommen hat, können wir uns schwer deutlich machen, welches Verdienst sich Wichern gerade darum erworben hat. Wenn wir ihn aber in seiner Schrift von 1844: Die Notstände der evangelischen Kirche und die Innere Mission klagen hören: „Wer hilft diesen elenden, getauften Menschenkindern aus ihrem Elend, wer bringt ihnen das Wort und Evangelium des Lebens? Die ganze Thätigkeit des Staates ist aufgeregt durch die Frage, wie zu helfen und zu bessern, wie die gesetzlichen Verhältnisse zu schützen seien gegen die drohenden Mächte des Verderbens. Und der Staat hat Ursache dazu; der Dämon der Empörung findet in diesen Massen stets seine bereiten Werkzeuge. Das Gesetz ist diesem Geschlechte der bitterste Feind. Die Staaten bauen in Zucht-, Arbeitshäusern und Gefängnissen ihre Bollwerke gegen diese inneren Feinde und überwachen in ihren Polizeianstalten mit dem Aufgebote aller Kräfte die Vorposten dieser Scharen. Aber was thut die Kirche als solche? Wo hat sie die Saat des Lebens in diese Gefilde des Todes hineingestreut? Leichter als auf diese Fragen ist die Antwort auf die andere: was sie nicht gethan hat, nicht thut. Der Grundsatz, nur denjenigen zu dienen, welche das Amt aufsuchen und begehren, nur denjenigen zu predigen, welche in die Kirche kommen, ist fast der allgemeine geworden und die Folge liegt vor Augen: jene Tausende bleiben ohne das Wort, ohne Licht und Leben. Unser Herr Christus hat jenen Satz umgekehrt; er offenbart seine Liebe gerade darin, daß er das Verlorne sucht,

bis er es findet. Mit jenem Grundsatz kann die Kirche nicht bestehen, sondern wird immer tiefer sinken und zuletzt zu Grunde gehn."

Wenn wir dann seine Darstellungen der sittlichen und socialen Zustände einzelner Berufs- und Gesellschaftsklassen in den ersten Jahrgängen der Fliegenden Blätter aus dem Rauhen Hause lesen; wenn wir die Schilderungen des ältesten unserer Stadtmissionare, der gerade in jenen Tagen seine unendlich schwierige Arbeit in Hamburg aufnahm, hören und demgegenüber stellen, was in aller Schwachheit und Unzulänglichkeit doch jetzt gethan wird, dann müssen wir mit Dank gegen Gott bekennen, daß der gewaltige Bußruf Wicherns nicht vergeblich an die Kirche ergangen ist. Sie hat wieder erkannt, daß sie eine Volkskirche sein und werden muß, die sich müht, das ganze Volksleben mit dem Sauerteige des Evangeliums zu durchdringen. Wie bedeutungsvoll diese Thatsache ist, hat Generalsuperintendent Baur in einer Gegenüberstellung von Reformation und Innerer Mission, von Luther und Wichern gezeigt, in der er darlegt, daß die aus dem Glauben geborne Liebe bei beiden die unaufhörlich treibende Kraft war, und sagt: „Von Jammer um sein Volk getrieben hat Luther von der babylonischen Gefangenschaft und von der Freiheit des Christenmenschen geschrieben; hat er den christlichen Adel deutscher Nation zu des christlichen Standes Besserung und die Bürgermeister und Ratsherren deutscher Städte zur Errichtung von Schulen aufgefordert; hat er die Bibel übersetzt und den Katechismus gepredigt; hat er Christum gepriesen und den Teufel bekämpft. Und den Jammer um das Volk als Lebenszeichen der Kirche wieder bezeichnet zu haben, einer Kirche, welche dem Volke den Puls nicht mehr zu fühlen verstand und für das Volk kein Herz hatte, Buße gepredigt zu haben — das ist auch Wicherns That!" Es sei ausdrücklich ausgesprochen, daß Wichern die Innere Mission als christliche Liebesthätigkeit nicht geschaffen hat; rührt doch selbst der Name nicht von ihm her; es sei nur hingewiesen auf die gleichartigen Bestrebungen eines Falk, Oberlin, Spittler, Zeller, einer Amalie Sieveking, der Grafen von der Recke, des Baron von Kottwitz u. a. Wicherns Verdienst aber ist es, daß er alle vereinzelten Liebesarbeiten zu einem organischen Ganzen vereinigte, sie aus der Pflege gelegentlich interessierter Kreise heraushob und der Kirche als Aufgabe überwies, und ihnen die für alle Zeit giltigen Grundlinien in seiner Denkschrift zog.

Ein Zweites verdanken wir Wichern: nämlich die Eingliederung der Laienkräfte in die Arbeit am Reiche Gottes. Zwar hatte schon Luther das allgemeine Priestertum aller Gläubigen verkündet. In der Kirche aber und der theologischen Wissenschaft hatte sich ein starrer Amtsbegriff eingebürgert, so daß man z. B. selbst in den Kreisen der Stillen im Lande kaum wagte, die Bibel frei auszulegen, sondern die Predigt eines Pastors las. Wichern aber war durchdrungen von dem Apostelworte von der Gemeinde als dem Leibe Christi

(1. Kor. 12 und Röm. 12), und forderte, daß jedes lebendige Glied der Kirche sich mit verantwortlich wisse für die toten und darum mit Hand anlege, sie zum Leben zu erwecken. So wird denn seit und durch ihn ein großer Teil der christlichen Liebesarbeit durch Laienkräfte getragen, wie denn die Werke der Inneren Mission, so reicher Anregung und Förderung sie sich von seiten der Kirche erfreuen, doch zumeist Unternehmungen von freien Vereinigungen sind, zu denen die Laien ein wesentliches Kontingent stellen und die reichlichsten Opfer bringen, und haben seit Wicherns Gründung der Brüderanstalt des Rauhen Hauses auch amtlich Laienkräfte die Anerkennung der Kirche gefunden, so daß z. Z. 2000 Diakonen in 13 Brüderhäusern vorgebildet, und 13 309 Diakonissen aus 80 Diakonissenmutterhäusern in kirchlicher Arbeit stehen.

So müssen wir also in der Inneren Mission eine der wesentlichsten Äußerungen evangelischen Christentums erkennen und als evangelische Christen die Verpflichtung fühlen, ihr jede Förderung und Unterstützung angedeihen zu lassen, so weit nur unsere Kräfte reichen; als evangelische Lehrer aber müssen wir darauf bedacht sein, ihr im Religionsunterricht die ihr gebührende Stellung und Würdigung zu geben, wie dies denn schon 1884 das Hannoversche Konsistorium als oberste Schulbehörde verfügt hat und wofür wir in dem bei Bertelsmann, Gütersloh erschienenen Handbuche P. D. Schäfers: Die Innere Mission in der Schule ein vorzügliches Hilfsmittel besitzen.

Doch es ist hier nicht meine Aufgabe, die Innere Mission in ihrer Bedeutung für die Kirche und Wicherns Verdienste darum darzustellen, sondern ich wollte zeigen, was wir als Lehrer, was die Pädagogik der Inneren Mission und Wichern zu danken hat. Es ist tief bedauerlich, wie wenig dies von seiten der Lehrer, von seiten der Pädagogik gewürdigt wird. Und doch ist Erziehungsarbeit ihr Ausgangspunkt und bis auf den heutigen Tag der wesentlichste Teil ihrer Arbeit.

Wichern wurde der Herold der Inneren Mission, weil er Erzieher geworden, und legt uns damit den Gedanken nahe, daß wir, wenn wir Erzieher sein wollen, auch Arbeiter der Inneren Mission sein müssen, in der ich eine wesentliche Ergänzung und Erweiterung unserer Lehrthätigkeit sehe. Einen ganz besonderen Segen erhoffe ich dabei für das vielfach so gestörte Verhältnis zwischen Geistlichen und Lehrern. Wie die Lehrer erkennen werden, daß auch Geistliche pädagogische Befähigung besitzen können und sie dadurch vor einer Überschätzung unserer beruflichen Vorbildung bewahrt werden, so müssen andererseits alle auf diesem Gebiete thätigen Geistlichen erkennen, welche unendlichen Schwierigkeiten die pädagogische Thätigkeit bietet und werden die Bedeutung einer wissenschaftlichen Vorbildung anerkennen. Ich stehe nicht an, zu bekennen,

daß nach meiner Überzeugung die geistliche Schulaufsicht fallen muß und fallen wird; ich gebe mich aber der gewissen Hoffnung hin, daß nach dem Fallen derselben, die geradezu als Schranke wirkt, auf beiden Seiten durch gemeinsame Arbeit auf dem Felde der Inneren Mission eine gegenseitige Würdigung der besonderen Arbeit Platz greifen wird zum Segen der Kirche wie der Schule.

Daß Erziehungsarbeit der Ausgangspunkt der Inneren Mission ist, zeigt ein Blick auf Wicherns Leben. Schon der 18jährige schrieb in sein Tagebuch: „Ich habe heute über mich und meine Zukunft wieder ernstlich nachgedacht. O könnte die Menschenfischerei mein Handwerk werden mein Leben lang! Das Was ist mir klar, aber das Wie liegt mir freilich im Dunkel. Der Mensch denkt, Gott lenkt. Herr lenke meine Seele, daß sie dir allein gehorsam bleibe!"

Wenige Jahre danach gab Gott ihm das Arbeitsfeld und auch den Gehorsam, sich führen zu lassen. Da Hamburg damals noch keinen Schulzwang hatte, wuchs ein Zehntel der gesamten unterrichtsfähigen Jugend auf, ohne auch nur lesen zu können. Der sittliche Zustand war, wie bei den gesellschaftlichen und kirchlichen Zuständen jener Zeit erklärlich ist, ein unsagbar trauriger. Einer der treusten Geistlichen, P. Rautenberg in St. Georg, sann auf Abhilfe und fand sie in der Einführung der Sonntagsschule, in welcher freiwillige Kräfte die freiwillig kommenden Schüler in Lesen und Religion unterrichten sollten. Als 1832 diese Sonntagsschule einen neuen Leiter brauchte, dachte Rautenberg sofort an den Kandidaten Wichern, der denn auch ohne Besinnen dem Rufe folgte. Schon Rautenberg hatte erkannt, daß einerseits die Gleichgiltigkeit der Eltern, andererseits das Streben, einen möglichst gründlichen erziehlichen Einfluß zu gewinnen, nötige, eine Verbindung mit dem Hause zu suchen. So entstand der Besuchsverein, dessen Seele und thätigstes Mitglied Wichern wurde. Und diese Hausbesuche eröffneten ihm wie schon Rautenberg die ganze Verkommenheit, die sich oft in den Gängen und Höfen der Großstadt verbirgt und unbarmherzig Generation auf Generation ins Elend hinabzieht, wenn nicht Hilfe von anderer Seite kommt. Und wenigstens der Jugend diese Hilfe zu bringen und sie darum aus diesen Häusern und Familien zu retten und in geeigneter Umgebung und durch geeignete Erziehung der menschlichen Gesellschaft mit Gottes Hilfe zurückzugewinnen; das war der Gedanke, der Wichern nicht mehr verließ und der zur Gründung des Rauhen Hauses führte, jener Anstalt, die in einer alten strohgedeckten Kathe ihren unscheinbaren Anfang genommen und unter Gottes sichtbarem Segen zu einem kleinen Dorfe von 30 Häusern mit Betsaal, Kranken-Baracke, Druckerei und Buchhandlung ꝛc. angewachsen ist, in dem in den 65 Jahren seines Bestehens von den aufgenommenen Kindern doch 75 %, so weit Menschen urteilen können, Rettung durch Erziehung gefunden haben. Doch größer ist die Bedeutung des Rauhen Hauses dadurch geworden, daß Wichern durch das Wachsen der Anstalt genötigt wurde, sich nach geeigneten Erziehungs-

gehilfen umzusehen und diese, von ihm „Brüder" genannt, nun Träger seiner Ideen zur Bekämpfung der kirchlichen und socialen Notstände wurden und später als Stadtmissionare, Vorsteher und Lehrer von Rettungs- und Waisenhäusern, Herbergen, Arbeiterkolonien und ähnlichen Stellungen in seinem Sinne und in ständiger Fühlung mit dem Brüderhause wirkten. Hatten Männer, wie Pestalozzi, Falk in Weimar, Zeller in Beuggen, die Grafen von der Recke in Düsselthal auch schon vor Wichern in gleichem Sinne an der Rettung von Kindern gearbeitet, so sollte es doch erst Wichern und seiner Organisationsgabe gelingen, das Rettungshauswesen aus der Pflege gelegentlich interessierter Kreise herauszuheben. Wie groß sein Einfluß war, zeigt die jüngst vom Centralausschuß veröffentliche Statistik der evangelischen Rettungshäuser Deutschlands, wonach

bis zur Gründung des Rauhen Hauses 1833	29	Anstalten,
bis zum Wittenberger Kirchentage 1848	50	„
bis zum Erlaß des Zwangserziehungsgesetzes, in dem zu einem guten Teil der Einfluß Wicherns auf Staat und Gesetzgebung spürbar wird	191	„
seit jener Zeit aber nur	52	„

entstanden sind. Es bestehen z. Z. 343 Rettungshäuser mit 14 297 Plätzen und 11 014 Zöglingen; dieselben stellen einen Kapitalwert von 8—10 Millionen Mark dar und erfreuen sich reichster Liebesopfer.

Größer und bedeutungsvoller als diese Zahlen ist der Umstand, daß in den meisten dieser Anstalten die Erziehungsgrundsätze des Rauhen Hauses zur Anerkennung und Durchführung gelangt sind, daß sie nicht Zwangserziehungsanstalten, nicht Korrektions- oder Zuchthäuser sind, in denen hinter finsteren Mauern eine harte Zucht herrscht, nicht Kasernen, sondern Anstalten, deren Erziehungsprincip die Gnade ist, die vergebende, tragende, hingebende Liebe. Wichern war der Überzeugung, daß Kinder, welchen die Familie nicht gerecht geworden ist infolge von Schuld oder Unvermögen, nur zu retten seien durch Erziehung in der Familie. Alle die reichen Erziehungskräfte einer gesunden normalen Familie auf die ihm anvertrauten Kinder wirken zu lassen, das war sein Streben, als er im November 1833 das ihm für diesen Zweck vom Syndikus Sieveking geschenkte Ruge Huus mit seiner Mutter bezog, um das Rettungswerk zu beginnen. Ohne sich Vater nennen zu lassen, da er das natürliche Band zwischen Eltern und Kind nicht aufheben und ersetzen, sondern erneuern, vertiefen, veredeln wollte, wurde er doch seinen Zöglingen ein Vater in des Wortes vollstem Umfange. Wie einst Pestalozzi in Stanz war er ihnen alles: Vater, Lehrer, Freund. Mit ihm teilten sie Arbeit und Erholung, Freude und Leid; von ihm empfingen sie Unterricht, Anleitung zur Arbeit in Haus und Garten, bei Spiel und Gesang, aber so, daß er bei allem

ihr Gefährte war, durch sein Beispiel sie zur Nacheiferung zwingend. So ergab sich ihm nicht nur die Möglichkeit einer wahrhaft individuellen Behandlung seiner Zöglinge, sondern auch die, jene unter seiner Aufsicht aufeinander wirken zu lassen, einander helfend und hindernd, sich ineinanderfügend, als Glieder eines Ganzen sich fühlend. So fand er jene glückliche Vereinigung einer individuellen Erziehung mit einer socialen, die den Erfolg jeder Erziehung bedingt; die aber nur möglich ist, wenn alles unter den Erziehungsgedanken gestellt wird. So entstand die Gliederung des Rauhen Hauses und der ihm verwandten Anstalten in „Familien" d. i. Gemeinschaften von höchstens 12 Kindern, welche mit dem Familienleiter ihr besonderes Haus bewohnen (zu dem auch ein Turn- und Spielplatz gehört und ein Garten mit besonderem Blumenbeet für jeden Bewohner), mit ihrem Familienleiter und seinen Gehilfen alles teilen: Arbeit und Erholung, gemeinsam essen, schlafen, arbeiten im Haus und Garten, spielen und singen. Man muß nur einmal Rauhäusler Jungen spielen sehen, muß sie „Unsere Lieder", jene fröhlichen und ernsten Volksweisen singen hören; man muß mit ihnen Sedan, den „Reinbecker", (den jährlichen Tagesausflug der ganzen Hausgenossenschaft) oder gar Weihnachten gefeiert haben und man wird begreifen, wie sich unter dem rauhen Namen so fröhliches, rührigeres Leben verbergen kann, und wird mit Gerok sprechen:

Wen dort die Liebe hat erzogen,
Der denkt an jener Tage Glück,
Wenn längst der Jugend Lenz verflogen,
Mit Dank und Freude noch zurück.

Wie aber Wichern einen entscheidenden Einfluß auf Ausbreitung und Gestaltung des Rettungshauswesens ausgeübt hat, so auch durch den Centralausschuß auf die Behandlung jugendlicher Verbrecher von seiten des Gesetzes und des Staates. Mehr und mehr ist hier der römisch-rechtliche Grundsatz, durch die Strafe die verletzte Gerechtigkeit zu sühnen, dem deutsch-rechtlichen gewichen, durch die Strafe zu bessern. Obgleich das Preußische Zwangserziehungsgesetz von 1878 wie auch das neue Bürgerliche Gesetzbuch einen wesentlichen Fortschritt in der Behandlung jugendlicher Verbrecher bedeuten, insofern sie ermöglichen, öfter Erziehung als Strafe anzuwenden, sollte doch gerade von der Lehrerschaft dieser Frage eine erhöhte Beachtung geschenkt werden. Ist doch zu bedenken, daß die Zahl der verurteilten Jugendlichen, unter denen nur zu verstehen sind die von dem Richter (nicht von der Polizei) verurteilten Personen im Alter von 12—18 Jahren von 30 719 im Jahre 1882 auf
41 003 „ „ 1890 „
44 212 „ „ 1896
gestiegen war und so in steigender Tendenz bleibt und trotzdem klagen viele unserer Rettungshäuser über Mangel an Zöglingen, sind in denselben 3 283

Plätze, also ein Viertel der vorhandenen nicht besetzt. Während man soviel über Verwilderung und Entartung der Jugend des Volkes redet, werden doch nicht einmal die vorhandenen Mittel des Gesetzes und christlicher Liebe benutzt, um ihr abzuhelfen. Wenn die Freunde und Arbeiter der Rettungshäuser gerade jetzt nach Hilfe ausschauen, weil ihnen bange ist um die Zukunft und den Bestand ihres Werkes; wenn sie sich durch Petitionen und Eingaben darum mühen, daß in den bez. Gesetzesbestimmungen noch mehr pädagogische Grundsätze zur Geltung kommen; wenn sie immer und immer wieder mahnen müssen, von den bestehenden gesetzlichen Bestimmungen Gebrauch zu machen und Kinder, die in der Gefahr der Verwahrlosung stehen, an sie zu überweisen; wenn sie zu diesem Zwecke Erziehungsvereine gründen und die Errichtung von „Erziehungsämtern" anregen: wo sollten sie mehr Verständnis und Unterstützung finden als in den Kreisen der Lehrerschaft, die sich dankbar bewußt ist, in welch bedeutungsvoller Weise hier die Innere Mission die Thätigkeit der Schule ergänzt, indem sie das Erziehungswerk an solchen Kindern übernimmt, welche die Schule nach vergeblichem Mühen um ihrer andern Schüler willen abstoßen mußte. Wer einmal in der ihm anvertrauten Schar ein Kind hatte, das seinen bösen, schädigenden Einfluß trotz aller Aufmerksamkeit geltend zu machen wußte, der freut sich der dargebotenen Hilfe.

Wie die Innere Mission hier die Erziehung derer übernahm, denen die Schule bei den ihr zu Gebote stehenden Mitteln nicht erfolgreich dienen konnte, so übernahm sie andererseits die Bildung und Erziehung derer, die als Gebrechliche und Kranke keinen oder nur geringen Nutzen von der Arbeit der Schule haben konnten, der Blinden, Taubstummen, Idioten, Epileptischen und Verkrüppelten wie der Kränklichen und Schwachen.[1]) Die Blinden seien zuerst genannt, weil die Fürsorge für dieselben zumeist von der freiwilligen Liebesthätigkeit an den Staat übergegangen ist nach einem schon von Wichern in seiner Denkschrift vorausgesagten Gesetz, daß „die Innere Mission sich nur als Dienerin weiß, die nach geleistetem Dienste vom Schauplatz ihrer Arbeit zurücktritt", sobald nämlich die berufenen Instanzen die Aufgabe übernehmen. Das Deutsche Reich zählt augenblicklich 33 Blindenanstalten mit 2 114 Zöglingen und 187 Lehrkräften. Nach der Volkszählung von 1890 gab es aber 37 682 Blinde, sodaß sich nur 6 % in Anstalten befinden. Zudem bestehen 12 Versorgungsanstalten für Entlassene, ferner 7 Vereine zur Unterstützung derselben. „Wären unsere Zustände, wie sie sein sollen, so würde das blinde Kind im Elternhause bleiben bis zu seinem 10.—12. Jahre, würde von treuen Vater- und Mutterhänden bewahrt und geführt, von treuen Elternherzen zu allem Guten und

---

[1]) Litteratur siehe: Schäfer, Leitfaden der Inneren Mission. Derselbe: Die weibliche Diakonie, beide Hamburg.

Nützlichen angehalten, von echter Elternzucht seiner etwaigen Unarten und üblen Angewöhnungen entwöhnt, im schulpflichtigen Alter in die Volksschule geschickt, von dem Lehrer freundlich aufgenommen und, so weit es seine Zeit erlaubt, mit besonderer Rücksicht behandelt, von den Mitschülern nicht geneckt und mißbraucht, sondern freundlich in die Mitte genommen — ein Glückliches unter Glücklichen. Das junge Pflänzchen bliebe dann zunächst in dem Boden, in dem es am besten gedeiht und den keine Anstalt ersetzen kann und käme zur rechten Zeit körperlich und geistig gesund und frisch in die Anstalt. Ja so sollte es sein, so könnte es in vielen Fällen sein und ist, Gott sei es geklagt, fast nie so!" So bleibt denn nun zu wünschen, daß die Blinden mehr als bisher den Blindenanstalten zugewiesen werden. Das Wesentliche des Blindenunterrichts besteht darin, daß dem Blinden die äußere Anschauung auf dem Umwege durch das Gefühl soviel als möglich ersetzt werde. „Das ist ein Weg, auf dem man langsamer vorwärts kommt, aber zuweilen ist die dadurch gewonnene Erkenntnis gründlicher: denn was der Sehende mit einem Blick rasch auffaßt, das nimmt der Blinde durch langsam von einem Teil zum andern fortschreitendes Betasten allmählich in seine geistige Anschauung auf. Jener übersieht dabei oft genug etwas, dieser wird bei einiger Übung nicht so leicht etwas, das überhaupt zu fühlen ist, außer acht lassen." Was die Ursache der Erblindung betrifft, so sei bemerkt, daß nur 3 % aller Erblindungen angeboren sind; daß unter den ansteckenden Krankheiten, welche über ¼ aller Erblindungen verursachen, die Augenentzündung der Neugeborenen, welche durch rechtzeitiges Eingreifen des Arztes fast sicher zu heben wäre, die gefährlichste ist, wie überhaupt fast die Hälfte aller Erblindungen bei rechtzeitiger Hilfe heilbar wäre. Eine starke Verminderung haben dieselben übrigens seit Einführung der Schutzpockenimpfung erfahren. Da Blindheit zumeist ein Leiden der Armut ist, hervorgerufen durch Unsauberkeit, Vernachlässigung und Anwendung thörichter Heilmittel, steht zu erwarten, daß mit der fortschreitenden Kultur und Besserung der Gesundheitspflege die Zahl der Blinden im allgemeinen sich vermindern wird.

Ähnlich wie mit der Blindenfürsorge verhält es sich mit der für die Taubstummen, die auch mehr und mehr an den Staat übergeht. Man zählt in Deutschland etwa 40 000 Taubstumme. Das Übel besteht zumeist in angeborner Gehörunfähigkeit, findet sich ebenfalls viel häufiger in armen Familien als in wohlhabenden und hat sich bisher als unheilbar erwiesen. Bezüglich der Behandlung sei nur bemerkt, daß sich die Lautsprachenmethode des Hamburgischen Lehrers Samuel Heinicke jetzt selbst in Frankreich, der Heimat der Zeichensprache, eingebürgert hat; auch hier ist allein die Anstalt im stande, dem betreffenden Kinde gerecht zu werden.

Während Blinden- und Taubstummenpflege, nachdem freiwillige Liebe die Aufmerksamkeit auf dieselbe gelenkt, mehr oder weniger an den Staat über-

gegangen ist, sind andere Gebrechliche noch fast ausschließlich auf christliche Liebesarbeit, die natürlich auch die humane anregt, angewiesen. Der jüngste Zweig derselben ist die Verkrüppelten-Fürsorge, also das Bestreben den durch Mißbildung oder Fehlen von Gliedmaßen Geprüften möglichste Heilung, oder wenigstens Ausbildung der vorhandenen Fähigkeiten angedeihen zu lassen, den Rest von Kraft und Geschicklichkeit, welcher auch dem Unheilbaren blieb, durch Erfindung von mancherlei Hilfsmitteln und Übungen in deren Gebrauch auszunutzen. Während Dänemark und auch Frankreich auf diesem Gebiet schon reiche Erfolge aufzuweisen haben, ist in Deutschland noch wenig geschehen. Erst neuerdings beginnt man, angeregt von dem verdienstvollen Leiter des Altonaer Diakonissenhauses P. D. Schäfer, einer Autorität auf dem Gebiete der Inneren Mission, ihnen erhöhte Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Bedeutend umfangreicher ist, was für die geistig Verkrüppelten, für Idioten, Schwach- und Blödsinnige und Epileptiker jetzt gethan wird, obgleich sich diesen Unglücklichen die Fürsorge erst seit dem Weckrufe Pastor Disselhoffs im Jahre 1867 umfassender zugewendet hat. Unendlich groß (man zählt in Deutschland 60 000 Idioten) und vielgestaltig ist dieses Leiden, von einer nur leisen geistigen Unbehilflichkeit und Schwerfälligkeit bis hin zum bloßen Vegetieren. Welch großes, aber auch welch wunderliches Elend uns hier begegnet, schildert recht anschaulich P. D. Schäfer, der diesen Unglücklichen in den Alsterdorfer Anstalten längere Zeit gedient hat:

„Fast durchgehends findet sich körperliche Schlaffheit, langsame, energielose Bewegungen, oder wenn auch Kraft und Schnelligkeit vorhanden wären, doch niemals eigentliche Elasticität. Sehr häufig sind Lähmungen einzelner Glieder, Mißgestalt einzelner Körperteile, namentlich des Kopfes, sowie Skrofulose. — Beim gesunden Menschen pflegen wir und oft mit Recht bei der Frage nach der geistigen Eigentümlichkeit besonderes Gewicht auf das Auge zu legen. Dieser Maßstab täuscht beim Idioten durchaus. Das schönste Auge kann bei ihm den völligsten Stumpfsinn bedecken, wie überhaupt der Idiotenerzieher weiß, daß die dem Besucher der Anstalt als besonders hoffnungsvoll erscheinenden „schönen Kinder" in den meisten Fällen nicht halten, was sie nach ihrem Äußeren versprechen. Die geistige Regsamkeit und Lebendigkeit der Kranken hat sehr verschiedene Stufen von dem selbstgefälligen, aufdringlichen Vielschwätzer bis zum völlig apathischen, in mehr als philosophischer Ruhe verharrenden Schweiger. Unter den Sinnen pflegt das Gehör noch relativ am besten entwickelt zu sein; nicht selten findet sich musikalische Begabung; dagegen zuweilen auffallend wenig Geschmack, so daß die Idioten oft die entsetzlichsten Dinge verschlingen; im Bereich des Gesichtssinns fehlt vielfach das Vermögen, die einzelnen Formen und Farben zu unterscheiden. Bei den geistig weniger Stumpfen pflegt das Gedächtnis im Vergleich mit andern Vermögen meist gut zu sein, zuweilen ist der Mangel hier nur partiell; es fehlt z. B. das Wortgedächtnis, und das Farbengedächtnis ist vorhanden. Die Phantasie ist meist äußerst schwach, und wo sie in etwas höherem Grade sich findet, oft in der allerwunderlichsten Weise umher-

gaukelnd. Das Gemüt ist wohl der relativ am reichsten bedachte Teil beim Idioten. Für Liebe, Teilnahme oder rauhes Wesen und Kälte hat er oft ein erstaunlich feines Gefühl. Dagegen ist der Wille gebunden. Das zeigt sich in der Willensschwäche entweder so, daß der Idiot alles thut, was andere ihm sagen oder der völligen Verzagtheit an sich selbst. „Das kann ich nicht!" spricht z. B. der gesunde, wohlgebaute Blöde, wenn er einen Schlüssel aufheben soll, und siehe, er kann es nicht, er bringt's nicht fertig. „Das kann ich nicht!" sagt der kräftige, starkknochige Blöde, wenn er ein Stückchen Holz von der Dicke eines kleinen Fingers entzweibrechen soll, und siehe, er kann es nicht, weiß nicht, wie er's angreifen soll. Beide sind von der Einbildung gelähmt. Ist aber ein Reiz da, der stärker ist als diese Einbildung, soll er z. B. einen Apfel aufheben, ein Butterbrot entzweibrechen, und hat er das Versprechen, daß er diese Dinge dann essen darf, ei, da läßt er sich gar nicht so lange Zeit, daß die Einbildung seinen Arm lähmen kann, da ist das Verlangte im Augenblick geschehen. Oder es zeigt sich dieser gebundene Wille als Eigensinn, wonach z. B. ein höchst eßbegieriger Junge plötzlich seinen Gries, den er bis dahin gegessen, nicht mehr essen will. Er bekommt ihn zu jeder Mahlzeit vorgesetzt; endlich sagt er, indem er den Pfleger mit großem schelmisch-listigem Blick ansieht: „Gries ist die Hauptsache!" und ißt, nachdem so das Eis gebrochen, mit Vergnügen die tagelang verschmähte Speise."

Wahrlich, es ist ein großes Elend, die Idiotie, über dessen Wesen selbst bei den Spezialisten noch große Meinungsverschiedenheit herrscht. Während der Arzt Blödsinnige, Schwachsinnige und Epileptiker unterscheidet, teilt der Pädagoge ein in Bildungsunfähige, Blödsinnige und Bildungsfähige. Piper, Leiter der Idiotenanstalt Dalldorf bei Berlin sagt in seinem Aufsatz in Reins Handbuch der Pädagogik: „Es ist der Idiotismus ein Schwächezustand aller Seelenvermögen, der Intelligenz, des Willens, des Gemütslebens, welcher teils schon vor der Geburt, teils von frühester Kindheit an in Erscheinung tritt und zwar in den verschiedensten Graden, von dem tiefststehenden Grade bis zur nahen Grenze an das Normale. Hiernach gestaltet sich auch die äußere Erscheinung — teils plump, ungelenkig, stillhockend, träumerisch (apathischer Idiotismus) bald in monotonen Schaukelbewegungen den Oberkörper hin- und herwiegend ꝛc. (erethischer Idiotismus)."

An der Grenze stehen die Schwachbefähigten, Schwachsinnigen, die psychopathischen Minderwertigkeiten, für welche man neben Privatanstalten wie der Trüperschen auf Sophienhöhe bei Jena in den letzten 10 Jahren in einzelnen Städten Deutschlands besondere Hilfsschulen errichtet hat, sodaß auch schon die Lehrerschaft mehrfach veranlaßt war, sich mit den hier in betracht kommenden Erscheinungen, die unter der pädagogischen Pathologie zusammengefaßt werden, zu befassen, was um so notwendiger erscheint als gerade neuerdings die Gefahr vorliegt, daß die Medizin, die Ärzte den Erzieher, die Pädagogik in allen diesen Gebieten zurückzudrängen suchen und doch fällt hierbei die Hauptaufgabe dem Erzieher zu, selbst bei den Idioten; muß doch anerkannt

werden, daß durch medizinische Mittel noch nie ein Idiot geheilt worden ist, da es sich bei denselben um einen abgeschlossenen Krankheitsprozeß handelt, wenn auch eine richtige, vom Arzt geleitete Körperpflege manches zur körperlichen und geistigen Frische des Kindes beitragen, also die erziehliche Einwirkung vorbereiten und unterstützen kann, wie es in einem Bericht der Eckartsberger Idiotenanstalt heißt:

„Die Bildungsunfähigkeit und mangelhafte Bildungsfähigkeit der Kretinen und Idioten wurzelt in leiblichen Zuständen. Wenn der Geist selbst bildungsunfähig wäre, so wäre eine Besserung oder Heilung gar nicht denkbar; denn wie sollte es möglich sein, einen bildungsunfähigen Geist zu bilden? Es muß angenommen werden, daß der Geist des Kretinen und Idioten an sich ebenso bildungsfähig ist, wie der des Vollsinnigen. Aber die Organe, die Werkzeuge, mit denen er arbeiten soll, sind unbrauchbar. Namentlich das Gehirn, das eigentliche Werkzeug des Geistes und zugleich das Centralorgan des ganzen Leibes ist mangelhaft oder fehlerhaft beschaffen, so daß der an sich bildungsfähige Geist nicht zu wirken, sich nicht zu äußern vermag. Es ist hier wie bei der Erblindung durch den grauen Star. Bei diesem ist die Sehkraft vorhanden, aber sie vermag sich nicht zu äußern, weil die verdunkelte Krystalllinse dem Lichte den Eintritt in das Auge verwehrt. Sobald durch eine Operation diese entfernt ist, sieht der bis dahin Blinde. Leider sind die leiblichen Hindernisse, welche den Geist des Idioten und Kretinen verdunkeln, nicht so leicht zu entfernen; aber die ärztliche Kunst und Wissenschaft vermag denn doch manches und mitunter vieles zu leisten. Aufgabe des Arztes ist es aber, die mangelhaften Werkzeuge des Geistes nach Möglichkeit zu verbessern. Aufgabe des Pädagogen ist es, den in einer mangelhaften und fehlerhaften Leiblichkeit befangenen Geist zu unterweisen und zu üben, daß er mit seinen mangelhaften und fehlerhaften Werkzeugen dennoch mehr oder weniger zu arbeiten lerne."

Auch hier bietet natürlich die Anstalt, und zwar die unter Leitung eines Pädagogen stehende, dem ein Arzt als Berater zur Seite stehen muß, die einzige Möglichkeit einer entsprechenden Pflege. Nach einer Statistik D. Sengelmanns bestanden 1895 in Deutschland 46 Anstalten, in welchen sich 9 140 Kranke befanden, von denen 3 399 unterrichtet wurden. So schwer eine Charakterisierung des Leidens, so schwer ist die Feststellung der Ursachen. Nach der Zeitschrift für das Idiotenwesen ergab eine Zählung von 1882 bei 1 287 Fällen 860 angeborene, 427 erworbene Idiotie. Für die angeborene ergaben sich als Ursachen

1. Nervenkrankheiten der Eltern oder Verwandten . . in 160 Fällen.
2. Trunksucht der Eltern . . . . . in 82 „
3. Blutsverwandtschaft . . . . . in 43 „
4. Krankheiten der Mutter während der Schwangerschaft in 55 „

Schäfer meint, daß Trunkfälligkeit der Eltern das relativ größte Kontingent Kinder liefert, wie denn der Blödenlehrer Katenkamp ausruft: „Würden die Säufer nur weniger, so würde die Zahl der Blödsinnigen auch geringer werden.

Darum mit dem Branntwein in die Apotheke! — mit dem Blödsinnigen in die Anstalt." Was von der gesamten pädagogischen Pathologie gilt, das gilt im besondern von der Idiotie und den verwandten Erscheinungen. Die Beschäftigung mit diesen Krankheitserscheinungen des Geisteslebens eröffnet uns Lehrern ein tieferes Eindringen in die Psychologie, zeigt uns den geheimnisvollen Zusammenhang zwischen Leibes- und Seelenleben; die Kenntnis des abnormen Geisteslebens vermittelt uns die Kenntnis des normalen. Doch bevor wir des weiteren die Bedeutung dieser und anderer Arbeitsfelder der Inneren Mission für unsere Fachwissenschaft prüfen, seien noch kurz die Arbeiten der Inneren Mission berücksichtigt, welche direkt oder indirekt der Schule und ihrer Arbeit zu gute kommen. Während diese als Veranstaltung des Staates von diesem die Grenzen ihrer Wirksamkeit festgestellt erhielt, konnte die Innere Mission in ihrem Bestreben, der Familie zu dienen, sich viel freier und vielseitiger gestalten; die ständige Fühlung mit dem Volksleben öffnete ihr das Auge für nötig werdende besondere Veranstaltungen, die mehr oder weniger der Schule zustatten kommen. So bereitet sie die Wirksamkeit der Schule vor durch Krippe und Warteschule, in denen sie die Kinder der Mütter, welche um des Verdienens willen tagsüber aus dem Hause sind, bewahrt vor dem Verkommen auf der Straße, sie gewöhnt an Gehorsam, Reinlichkeit, Ordnung, kurz an jene Tugenden, die sonst das Haus dem Kinde bei seinem Eintritt in die Schule schon mitgeben soll. Gleiche Notstände des Familienlebens nötigten aber auch zu ähnlichen Einrichtungen für das schulpflichtige Alter; so entstanden die Knaben- und Mädchenhorte, in denen die Kinder unter Aufsicht ihre Schularbeiten fertigen, zu allerlei Handreichungen und Handfertigkeiten angeleitet, mit Spiel, Gesang, Turnen und Gartenbau unterhalten werden. Wer die Gefahren des großstädtischen Straßenlebens, die Gefahr des Unbeaufsichtigtseins und der Beschäftigungslosigkeit wie auch die Schädlichkeit verkehrter Beschäftigungen kennt, der wird die Bedeutung dieser Einrichtungen für die Schule zu würdigen wissen. Am wichtigsten wird diese Fürsorge nun dort, wo die Eltern für die Erziehung überhaupt nicht in betracht kommen, also bei Waisen und solchen Kindern, deren Eltern verschollen sind oder sich im Irren- oder Zuchthause befinden. Ihnen dienen die Waisenhäuser und die Erziehungsvereine, welche solche Kinder in Anstalten oder Familien unterbringen und sich überhaupt der Erziehung derselben annehmen. Eine Ergänzung der Arbeit der Schule sehen wir auch in der Errichtung von Volksbibliotheken wie in den Kindergottesdiensten. Wenn aus Lehrerkreisen über letztere abfällig geurteilt wird, so liegt das wohl zumeist in Unkenntnis begründet, insofern man darin eine Kritik des von der Schule erteilten Religionsunterrichts sieht, während es doch bei demselben, wie Dörpfeld einmal ausführte, darauf ankommt, durch erbauliche Ausgestaltung den Kindern eine Sonntagsfeier zu bereiten. Als Lehrer sollten wir uns der wachsenden Ausbreitung freuen,

und sie fördern, „denn diejenigen Eltern, welche ihre Kinder der Sonntagsschule zuweisen, geben damit auch kund, daß ihnen die Erziehung am Herzen liegt und daß sie die Arbeit der Lehrer und Pfarrer nach Kräften unterstützen wollen!“ Als evangelische Christen aber freuen wir uns des Umstandes noch besonders, daß manches Gemeindeglied hier Gelegenheit findet, nach seinen bescheidenen Kräften und in aller Einfalt an der Reichsgottesarbeit teilzunehmen. So zeigt denn die Innere Mission ein weites Feld erzieherischer Thätigkeit, das die Schule allein nicht bestellen kann; darum rief sie Hilfskräfte auf den Plan, zeigte ihnen die Not und faßte ihre Thätigkeit zusammen in Erziehungs- resp. Pestalozzivereinen, und wir freuen uns dieser Hilfe umsomehr als wir die Größe und den Umfang der Erziehungsaufgabe kennen und oft genug die Notwendigkeit von Hilfskräften empfinden.

Die christliche Liebesthätigkeit begnügte sich aber nicht damit, durch eine Reihe von Einrichtungen die Thätigkeit der Schule vorzubereiten und zu ergänzen, sie war auch früh bemüht, das von der Schule Gebaute zu erhalten, zu vertiefen in den für die Entwicklung gefährlichsten Jahren nach der Schulentlassung, indem sie Jünglings- und Jungfrauenvereine gründete, einzelnen besonders gefährdeten Berufsklassen wie Fabrikarbeitern und -Arbeiterinnen, Mägden und Lehrlingen, Kaufleuten und alleinstehenden Mädchen der gebildeten Stände als Ersatz für das ihnen fehlende Familienleben sogenannte Heime gründete, in denen dieselben nun Schutz und Halt finden können. Und weil echte Liebe sich nicht genug gethan hat, wenn sie Gelegenheit zur Bewahrung bietet, sondern zu retten sucht, was verloren ist, mußte die Innere Mission auch derer, an denen das Werk der Schule wie der Familie verloren erscheint, sich erbarmen, nicht bloß der Kinder, sondern auch der Erwachsenen, seien dieselben durch Trunk, Unzucht oder Vagabondage ins Elend geraten. Wie diese Arbeiten der Schule und ihrer Aufgabe nur mittelbar dienstbar sind, so alles das, was sie im Kampf gegen die mancherlei socialen Notstände wie Armut, Wohnungsnot u. a. durch Stadtmission, Gemeinde- und Armenpflege, Gründung von Sparkassen und ähnlichen Einrichtungen unternahm. Haben wir aber erfahren, welche Wirkungen diese Arbeiten auf die Schule haben können, wenn z. B. durch die Gemeindeschwester Ordnung kam in einen Haushalt, in dem infolge Erkrankung der Mutter die ordnende Hand fehlte; oder wenn durch die Hilfe des Stadtmissionars eine durch lange Arbeitslosigkeit entstandene Mieteschuld, die das ganze Familienleben verdüsterte, beseitigt wurde; oder wenn durch die Hilfe christlicher Freunde eine Familie aus ungesunden Wohnungsverhältnissen herausgehoben wurde, dann werden wir den Segen aller dieser Arbeiten auch für die Schule zu würdigen wissen.

Blicken wir zurück, so müssen wir mit Dank bekennen: Die Innere Mission hat der Schule überaus wesentliche und große Dienste geleistet. Nur derjenige

Lehrer, der in Selbstbeschränkung seine Aufgabe gelöst sieht, wenn er seine Schüler unterrichtet, gelehrt hat, seine Aufgabe durch die Arbeit in der Schule als vollendet betrachtet, wird sich dieser Einsicht verschließen können. Wer aber mehr als Lehrer, wer Erzieher seiner Schüler sein will und sich dabei des Einflusses der Zustände in Familie, Kirche und Staat auf die Kinder und seine Arbeit bewußt ist; wer immer beachtet, daß die Schule eine Hilfsanstalt der Familie, der Kirche und des Staates ist; der wird dankbar die Hilfe der Inneren Mission annehmen, welche freiwillig von heiliger Liebe getrieben angeboten wird.

Kann aber in der That der Aufgabe der Schule vorstehender Umfang gegeben werden? Ein Blick auf die neueren Bestrebungen der Pädagogik möge zeigen, daß auch die pädagogische Wissenschaft sich jetzt diese Aufgaben stellt. Es sind meines Erachtens wesentlich drei Momente, welche hier eine Wandlung angebahnt haben, die zwar noch nicht zum Abschluß gekommen ist, aber zu einer gesunden Weiterentwicklung nicht umhin können wird, das zu würdigen, was die Innere Mission in ihrer Erziehungsarbeit an Erfahrungen gesammelt hat.

Diese drei Momente sind: 1. Die Betonung der Erziehung, der sittlich-religiösen Charakterbildung von seiten Herbarts und seiner Schule. 2. Die Begründung der Pädagogik auf Psychologie. 3. Die erhöhte Würdigung der socialen Faktoren für die Erziehung, welche in den Schulreformideen des Kaisers und dann in der Erforschung der socialen Grundlagen der Pädagogik Pestalozzis zu Tage traten.

Es ist nicht meine Aufgabe, die Berechtigung dieser drei Gedanken zu prüfen, sondern nur zu zeigen, in welcher Weise die Innere Mission sich zu ihnen verhalten hat.

Das deutsche Schulwesen, das zumeist seine Entstehung und Pflege der Kirche verdankt, ging im Laufe der Zeit besonders unter dem Einflusse der Aufklärungsperiode in die Leitung und Verwaltung des Staates über, wenn auch der Kirche immerhin ein wesentlicher Einfluß eingeräumt wurde. „Dem Staate soll die Schule seine künftigen Bürger erziehen helfen und mit den Kenntnissen ausrüsten, unter welche das allgemeine Niveau nicht heruntersinken darf, wenn der Staat seiner Aufgabe nachkommen und auch mit den Nachbarstaaten konkurrieren will.“ So wurde die Schule zu einer Veranstaltung des Staates, welche die Aufgabe erhielt, vor allem bestimmte, vorgeschriebene Kenntnisse zu übermitteln. Und doch hat naturgemäß die Familie das erste Interesse an der Schule und ist die Schule in erster Linie ihre Hilfsarbeiterin. „Sie hätte garnichts zu erziehen, wenn nicht aus dem Urboden der Familie immer wieder neue Geschlechter erwüchsen. Und die Familie vertraut mit ihren Kindern der Schule

ihr Bestes, ihren kostbarsten Schatz an. Eine Fülle von Einflüssen strömt durch die Kinder aus der Familie in die Schule und aus der Schule zurück in die Familie. Der Zustand der Schule ist für die Familie von der größten Bedeutung (in Bezug auf Frömmigkeit, Sittlichkeit, namentlich Gehorsam, Wahrhaftigkeit, Fleiß, Kenntnisse, Geistesentwicklung) und wiederum ist der Zustand der Familie für die Schule von der höchsten Wichtigkeit (mit der dort in den ersten 6 Jahren erhaltenen Erziehung und Anfangsbildung empfängt die Schule die Kinder und merkt es während des ganzen Verlaufs der Schulzeit, ob das Haus mit der Schule und für sie, oder gegen und ohne sie an dem Kinde wirksam ist.) (Schäfer, Innere Mission in der Schule.) Während aber bei der gegenwärtigen Schulverfassung die Familie direkt gar nicht, indirekt nur sehr wenig zur Geltung kommt, hat die Innere Mission, die sich zum wesentlichen und ersten als Hilfsarbeiterin der Familie als einer göttlichen Institution weiß, die innigste Fühlung mit derselben gesucht und dadurch die reichste Befruchtung erfahren. Sie hat darum erkannt, daß die intellektuelle Ausbildung durchaus nicht genügt; sie hat frühe ein Auge gehabt für alle jene Faktoren, die für die Erziehung mit in Frage kommen und hat sich ihrer bedient. Aus dieser Wertschätzung der Familie und der in ihr wirksamen Erziehungskräfte heraus kam ja auch Wichern zu dem Familienprincip, das er im Rauhen Hause zur Anwendung brachte, wie er dies dargestellt hat in dem kleinen noch heute beachtenswerten Vortrag „Über erfolglose Bemühungen in der Kindererziehung." Während die Pädagogik vor allem das Gebiet der Methodik pflegte, sammelte man hier eine Fülle von Erfahrungen über viele Einzelfragen aus dem Gebiete der Erziehung und Zucht wie: Strafen, Sparen, Spiele und Körperpflege, Handfertigkeit, Blumenpflege, Unkeuschheit und geheime Sünden, Umgang, Lektüre, gemeinsame Erziehung der Geschlechter u. v. a., die der Sammlung aus den Anstaltsberichten und -Ordnungen und der wissenschaftlichen Bearbeitung harren, um ein wesentlicher Beitrag zur immer notwendiger werdenden Lösung der Fragen von der Erziehung und Zucht zu werden.[1])

Ungleich bedeutungsvoller aber ist die Erziehungsarbeit der Inneren Mission in Hinsicht auf die Begründung der Pädagogik auf Psychologie. In immer weiteren Kreisen der Lehrerschaft verbreitet sich mit der wachsenden psychologischen Einsicht die Erkenntnis, daß die Schule durchaus nicht immer mit normal veranlagten Kindern zu thun hat, sondern „sehr viele Kinder von fehlerhafter körperlicher und geistiger Konstitution und Tauglichkeit aufzuweisen, welche

---

[1]) Vgl. hierzu, wie zu der ganzen Abhandlung meinen Artikel „Rettungshäuser" in Reins encyklopädischem Handbuch der Pädagogik und den daraus entnommenen Abschnitt „Bedeutung der Rettungshäuser für das öffentliche Erziehungswesen." Ev. Schulblatt, 1898. S. 283 ff. von Rohden.

mancherlei besondere Erwägungen der Schulleitung und der Klassenführung nötig machen," daß also die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den fehlerhaften Erscheinungen der Bildsamkeit der Kinder ein wesentlicher Teil der Pädagogik ist. Während die Pädagogik erst jetzt beginnt, sich dieser Aufgabe anzunehmen, hat die Innere Mission seit langem an derselben mit dem größten Eifer und der größten Hingebung gearbeitet und hat natürlich dabei eine Summe von Erfahrungen und Kenntnissen angesammelt, von psychologischem und anthropologischem Material, das nach erfolgter Sichtung eine wesentliche Befruchtung der pädagogischen Pathologie ergeben würde. Ein Beispiel möge dies kurz andeuten.

Das Gesetz bestimmt, daß eine Bestrafung einzutreten hat, wenn der Angeklagte die zur Erkenntnis der Strafbarkeit erforderliche Einsicht besaß; d. h. wie Geheimrat Dr. Krohne einmal ausführte, der Richter soll den des Diebstahls angeklagten Jugendlichen fragen: Kennst du das siebente Gebot? Der antwortet: Ja. Wie heißt es? Du sollst nicht stehlen! Du weißt also, daß das Stehlen verboten ist, folglich hast du die Erkenntnis der Strafbarkeit gehabt, du wanderst ins Gefängnis!" und er fährt fort: Wenn Richter (nämlich solche, welche der deutsch-rechtlichen Anschauung huldigen, daß jugendliche Verbrecher mehr der Zucht als der Strafe bedürfen) den einen oder anderen Ausweg suchen, um den Jugendlichen vor dem Gefängnis und seinen Gefahren zu bewahren, so wollen wir es dankbar anerkennen, aber juristisch scharf und klar disponieren, wie der Richter es soll, heißt das gewiß nicht!" Und Landgerichtsrat Dr. Felisch erklärt: „Das rein verstandesmäßige Wissen, daß das fragliche Thun verboten ist, haben Kinder betreffs der meisten Delikte schon nach dem ersten Schuljahre. Auch 75 % der Geisteskranken besitzen diese Verstandeseinsicht!" Deshalb fordern diese wie die internationale kriminalistische Vereinigung, die sich besonders mit diesen Fragen befaßt hat, Beseitigung dieser Bestimmung, weil es ankomme auf das Vorhandensein einer sittlichen Reife, welche die Möglichkeit eines Widerstandes gegen den Anreiz zum bösen Thun gewährt. Noch weit entschiedener, als es hier geschieht, betont D. Sengelmann die zeitweise Unabhängigkeit des Willenslebens von der Erkenntnis. In einem Heftchen, in dem er „Beobachtungen und Erfahrungen" aus seiner mehr als 35jährigen Arbeit an Idioten niederlegte, erklärte er sich zu der Anschauung von Professor Krafft-Ebing, die dieser moralische Idiotie nennt und folgendermaßen in seinem Lehrbuch der Psychiatrie auf klinischer Grundlage beschreibt:

„Es giebt Individuen, die, obwohl sie mitten in dem Kulturleben eines hochcivilisierten Volkes aufgewachsen und reichlich Gelegenheit hatten, von den Segnungen der Civilisation und Erziehung Vorteil zu ziehen, dennoch nicht, wie der normal sich entwickelnde Kulturmensch dazu gelangten, ethische (mit Inbegriff religiöser und ästhetischer) Vorstellungen zu erwerben, dieselben zur Bildung

moralischer Urteile und Begriffe zu benutzen und als Motive und Gegenmotive des Handelns zu verwerten. Ein Gehirn, dem diese auf der gegenwärtigen Entwicklungsstufe civilisierter Menschen integrierende Fähigkeit mangelt, erweist sich als ein ab origine inferior angelegtes defektives, und diese Anschauung gewinnt eine mächtige Stütze damit, daß alle Erziehungsbemühungen, wie sie Familie und Schule anstrengen, gleich wie die trüben Erfahrungen, die ein so organisiertes Individuum im späteren Leben macht, sein ethisches Fühlen und Verhalten in keiner Weise günstig zu beeinflussen vermögen. Die Ursache ist aber eine organische und für diese angeborenen Defektzustände in meist hereditären Bedingungen zu suchen, unter welchen Irresein, Trunksucht, Epilepsie der Ascendenten, die hauptsächlichsten sind."

Sengelmann fährt fort:

„Krafft-Ebing weist darauf hin, daß das moralische Irresein den innersten Kern der Individualität treffe, ihre gemütlichen ethischen Beziehungen, dagegen bleibe der formale Ablauf des Vorstellens, die Bildung intellektueller Urteile des Nützlichen und Schädlichen fast unversehrt. Und gerade das vorhandene logische Urteilen und Schließen lasse den Unkundigen den Defekt aller moralischen Urteile und ethischen Gefühle nicht merken. Ein Mensch dieser Art kann die Sittengesetze in seinem Gedächtnis haben, aber sie werden nicht von Gefühlen begleitet, die logischen Urteile über das, was nützlich und schädlich ist, bestimmen ihn. Krafft-Ebing erkennt hier eine „sittliche Farbenblindheit" welcher die ganze sittliche Ordnung nur als eine hemmende Schranke für das egoistische Fühlen und Streben erscheint. „Interesselos für alles Edle und Schöne, stumpf für alle Regungen des Herzens, befremden diese unglücklichen Defektmenschen früh schon durch Mangel an Kindes- und Verwandtenliebe, durch das Fehlen aller geselligen Triebe, durch Herzenskälte, Gleichgiltigkeit gegen das Wohl und Wehe ihrer nächsten Angehörigen, durch Interesselosigkeit für alle Fragen des socialen Lebens." Mir ist bei ihnen namentlich auch die Gleichgiltigkeit gegen die Tierwelt entgegengetreten, die Roheit, mit welcher sie Tiere zu quälen vermochten. Jener Zögling, welcher sich in den Alsterdorfer Anstalten der Brandstiftung schuldig machte, wußte recht gut, in welche Lebensgefahr er eine große Anzahl seiner Kameraden versetzte. Als er im Verhör darauf hingewiesen wurde, war er die Gleichgiltigkeit selbst.

„Geraten sie in Konflikt mit dem einzelnen oder der Gesellschaft, so treten an die Stelle der einfachen Herzenskälte und Negation Haß, Neid, Rachsucht, und bei ihrer sittlichen Idiotie kennt ihre Brutalität und Rücksichtslosigkeit keine Grenzen." Diese Rachsucht und ihr tiefer Groll ist dann auch auf ihren Gesichtern zu lesen. Neigung zum Vagabondieren, zum Müßiggang, Verlogenheit sind wesentliche Charakteristika, die sich bei dem einen mit Renommisterei, bei dem andern mit sinnlichen Neigungen verbinden. Daneben kann bei manchen eine gewisse Anstelligkeit zur Arbeit bestehen. Infolge solcher Mischungen und Temperaments-Verschiedenheiten läßt sich wohl mit Krafft-Ebing von einer passiven apathischen und aktiven reizbaren moralischen Idiotie reden, wie man ja solche Scheidung auch bei dem intellektuellen Schwach- und Blödsinn gelten läßt. Wenn dieser Zustand erst im späteren Leben entweder durch mechanische Kopfverletzungen oder durch Epilepsie erworben wird, so erklärt Krafft-Ebing die Heilung nicht für ausgeschlossen. Von der angebornen moralischen Idiotie aber sagt er, daß die Prognose eine hoffnungslose sei. Aber nun die Diagnose, d. h.

welche sind die untrüglichen klinischen Anomalieen, die dafür sprechen, daß es sich um einen Fall moralischer Idiotie handle und ein vorliegendes Vergehen oder Verbrechen wirklich die That eines Menschen sei, der dafür nicht verantwortlich gemacht werden könne. Derselben sind aber nur sehr wenige. In erster Linie kommt die Abstammung in Betracht. Wenn das betreffende Subjekt irrsinnige, trunkfällige oder epileptische Erzeuger hat, so kann sein Zustand als der der moralischen Idiotie bezeichnet werden. Ich möchte aber nur sagen: Er kann dafür gehalten werden. Denn da solche Genitoren auch gesunde, normale Kinder zeugen, so können auch hier mit Bewußtsein vollbrachte Vergehen und Verbrechen vorkommen und jedenfalls würde das Gesamtleben des Individuums herangezogen und an diesem die Einzelthat mit erklärt werden müssen. Aus einer einzelnen That läßt sich auch bei den Kindern solcher Genitoren auf moralische Idiotie nicht schließen. Als fernere Anomalie, die auf das Vorhandensein der moralischen Idiotie hinweist, betrachte ich die Depravation durch Onanie. Aber auch von ihr gilt, was gesagt ist von der vorhergenannten. Der Onanist ist nicht darum, weil ihm Onanie nachgewiesen werden kann, dem Einzelfalle gegenüber als unzurechnungsfähig zu bezeichnen. Wie mancher Onanist bleibt ziemlich intakt in seinen Geistesfunktionen! Erst wo das Gesamtbild seines Lebens das des entnervten, erschlafften Menschen geworden ist, berechtigt uns die Verkümmerung seines moralischen Lebens zu dem Schlusse, daß sein Zustand der der moralischen Idiotie sei. Ob nun, auch ohne daß jene klinischen Anomalien vorhanden sind, von moralischer Idiotie die Rede sein könne, diese Frage wird verschiedenartig beantwortet werden. Wenn Ideler (Grundriß der Seelenheilkunde) sagt: „daß allerdings in der Ökonomie der Seelenthätigkeit eine Stockung eintreten könne, ohne daß wir die Schuld davon jedesmal dem Körper aufbürden könnten," so ist allerdings eine moralische Idiotie möglich auch da, wo wir von jenen erwähnten physischen Anomalien nichts wahrnehmen. Das Äußerste, was wir zu behaupten vermögen, ist also dies: wenn uns ein solcher entarteter moralischer Zustand entgegentritt, so bleibt es zwar immer unentschieden, ob wir das Individuum, das sich in demselben befindet, für ihn verantwortlich machen können oder nicht, ob wir ihn als einen sittlichen Zustand oder als einen physisch-psychischen ansehen und behandeln sollen. Wenn uns dann aber bei Erforschung der Ätiologie die erwähnten Anomalien entgegentreten, wenn uns das Individuum als epileptisches oder durch Onanie zerrüttetes, seine Erzeuger als Irrsinnige, Alkoholisten, Trunkenbolde oder Epileptiker bekannt geworden sind, so neigt sich die Wagschale mehr auf die Seite der moralischen Idiotie. Wir müssen wünschen, daß die Anerkennung dieser moralischen Idiotie bei der gerichtlichen Medizin immer mehr durchdringe. Wir geben zu, daß damit vielleicht ein Zustand geschaffen werde, der Vielen Straflosigkeit erwirbt, die das Gericht sonst verurteilen würde und die auch die Verurteilung verdienten. Aber wenn der Staat und die Gesellschaft die Fürsorge für die Idiotie als heilige Pflicht anerkennen, so würde von da an die Fürsorge sich nicht bloß auf diejenigen erstrecken, bei denen intellektuelle Defekte zu Tage treten, sondern auch auf die, bei denen das Denkvermögen ganz normal zu sein scheint, deren Gebrechlichkeit aber auf sittlichem Gebiete ruht."

So spricht ein Theologe, weil er Pädagoge geworden ist. Besonders hinweisen möchte ich noch einmal auf den auch hier wieder betonten Einfluß des

Verhaltens der Eltern auf die Kinder. So findet auch hier die von Schopenhauer vertretene Lehre von der Vererbung, welche Ibsen poetisch darstellte, eine bedingte Anerkennung und Bestätigung, und wir empfinden um so tiefer den Ernst des göttlichen Wortes: Ich will die Sünde der Väter heimsuchen an den Kindern bis ins dritte und vierte Glied. Wenn aber jene zu einem hoffnungslosen Pessimismus kommen, so halten wir uns an die göttliche Verheißung: Aber denen, so mich lieben und meine Gebote halten, thue ich wohl bis ins tausendste Glied und freuen uns, wenn P. Sengelmann seine Beobachtungen und Erfahrungen mit den Worten schließt: „Mag die Prognose eine noch so ungünstige sein; hoffnungslos dürfen wir auch an diesen Armen nicht arbeiten. Und wenn es eine Macht giebt, deren Arbeit Verheißung hat, so ist es die, welche wir als die allein berechtigte anerkennen, die Macht der opferwilligen christlichen Liebe." Darum bleibt es bei Wicherns Losung:

Unser Glaube ist der Sieg, der die Welt überwunden hat.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Lehrproben, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses.

Berlin, den 1. April 1899.

Am Ministertische: der Kultusminister, der Finanzminister ꝛc. Tagesordnung: Interpellation v. E. (Abg. f. Lennep-Remscheid.)

Was gedenkt die Königl. Staatsregierung für die Pflege der Pädagogik an den Universitäten zu thun?

Auf Befragen des Präsidenten erklärt sich der Kultusminister bereit, die Interpellation sofort zu beantworten. Zur Begründung der Interpellation erhält das Wort der Abg. v. E. M. H.! Die Interpellation, über welche ich mich vorher mit meinen politischen Freunden, sowie mit mehreren freikonservativen und freisinnigen Abgeordneten benommen habe, bringt eine Sache zur Sprache, die meines Wissens an dieser Stelle noch niemals erörtert worden ist. Vielleicht erklärt sich dies daraus, daß die Angelegenheit — ich setze hinzu glücklicherweise, — keine Parteisache ist. Nicht die Partei, sondern die mehr oder weniger hohe Wertschätzung von Erziehung und Unterricht ist in dieser Sache entscheidend. Wie es scheint, hat die üble Lage der Pädagogik an unsern Universitäten den Professoren, höheren Lehrern und Theologen in unsrer Mitte bisher wenig Kummer gemacht, denn sonst hätten sie längst auf eine gründliche Reform derselben antragen müssen. Daß ich nun, der ich beruflich nichts mit der Pädagogik zu thun habe, diese Sache anrege, erklärt sich aus meinem großen Interesse für einen hervorragenden Pädagogen aus meiner Heimat, für den als Autorität in pädagogischen Fragen bekannten Rektor Dörpfeld, der im Jahre 1893 im Auftrage der Schulvorstände meines Wahlbezirks eine Denkschrift über das „Fundamentstück

einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung" herausgegeben hat, in der er auch die ungemein schädlichen Folgen der Vernachlässigung der Pädagogik darlegt.

Daß die Pädagogik die Wissenschaft der Menschenerziehung und somit die Mutter und Wegweiserin aller Kultur ist, sollte jeder Gebildete wissen. Trotz ihres hohen Ranges nimmt sie aber, wenigstens in Preußen, bis zum heutigen Tage die Stellung eines Aschenbrödels unter ihren Schwestern ein. Denn auf unsern Universitäten giebt es keine einzige pädagogische Fakultät, ja nicht einmal selbständige pädagogische Lehrstühle; die Pädagogik ist nur an solchen Hochschulen vertreten, wo ein Professor der Philosophie oder der Theologie nebenbei auch zuweilen ein Kollegium über Pädagogik liest. Und doch müßte, wenn der Pädagogik diejenige wissenschaftliche Pflege zu teil werden soll, die ihr gebührt, jede Universität wenigstens drei selbständige pädagogische Professuren besitzen, eine für Geschichte der Pädagogik, die doch, wie auch Herr Dr. Böttinger zugeben wird, soviel wichtiger ist als die Geschichte der Medizin, als die Seele wichtiger ist als der Leib, eine für die pädagogische Theorie und eine für die praktische Pädagogik. Ferner müßten diese Professuren ebenso gut eine eigene Fakultät bilden, als es bei der Theologie, der Medizin ꝛc. der Fall ist. Und endlich müßte diese pädagogische Fakultät auch ein pädagogisches Seminar mit Übungsschule besitzen. Denn die richtige Anwendung der Gesetze der Erziehungskunst erlernt sich nicht von selbst, sie will unter sorgfältiger Anleitung erfahrener Meister geübt sein.

Diese Forderungen haben einsichtige Pädagogen wie Herbart, Ziller, Stoy, Mager u. a. schon vor 50 Jahren erhoben. Mager z. B. urteilt mit wenig schmeichelhaften Worten über den grenzenlosen Unverstand, der sich in der überaus mangelhaften Pflege der Pädagogik an den Universitäten kund giebt. Er sagt: „Man unterhält Schulen zur Bildung von Pferde- und Rindviehärzten, und man thut wohl daran; da aber doch kaum anzunehmen ist, daß denen, die bisher mit dem Staatsregiment auch die Schule regiert haben, am Schutze des tierischen Lebens mehr gelegen sei, als am Schutze des menschlichen Lebens nach seiner sittlichen und geistigen Seite (viele von ihnen haben ja selbst Kinder), so kann man die Thatsache, daß keine einzige Universität in Deutschland eine pädagogische Fakultät besitzt, kaum anders als dadurch erklären, daß unsere Regierenden und derjenige Teil der Gelehrten, die ihnen in Schulsachen zu raten berechtigt oder gar verpflichtet sind, in diesem Stück wenigstens unvernünftig sind."

Sein Mahnruf ist leider unbeachtet geblieben. Nach wie vor zeigt sich gerade im Centrum der Kulturarbeit jene große, leere Stelle. Sollen wir diesen Schandfleck für die hochgepriesene Kultur des 19. Jahrhunderts auch noch ins 20. hinübernehmen?

Hätten wir, wie Dörpfeld vorschlägt, Schulgemeinden, Schulsynoden, und neben dem Kultusministerium als beratende Instanz eine Landesschulsynode, in der neben den Vertretern der Familie, der bürgerlichen Gemeinden, der Kirche und des Staates auch die Pädagogik und das Schulamt vertreten wären, so würden diese gewiß schon viel früher auf die bestehenden Mängel hingewiesen und auf Abhülfe gedrungen haben.

Bei der jetzigen Schulverwaltung, wo Staat und Kirche Vormünder der Schule sind, wären der Kultusminister, die Schulräte und die Geistlichen verpflichtet gewesen, für eine bessere Pflege der Pädagogik zu sorgen. Daß dies

nicht geschehen, ist ein kulturhistorisches Rätsel. Zur Schulverwaltung gehört doch vor allem die Sorge für die Ausbildung eines wohlausgerüsteten Lehrerstandes. Nichtsdestoweniger scheint man nicht zu wissen, daß dann in erster Linie für die Pflege der Lehr- und Erziehungswissenschaft gesorgt werden muß. Für die erste und wichtigste Voraussetzung eines guten Schulwesens, für die Wissenschaft der Erziehung, hat die Schulbehörde aber kein Auge und kein Herz. Das ist ein schwerer aber leider berechtigter Vorwurf. Die Königl. Regierung sollte deshalb auf möglichst baldige Abhülfe bedacht sein. Je eher wir dazu kommen, ein besonderes Unterrichtsministerium einzurichten, desto eher wird das möglich sein. Natürlich müssen für eine Angelegenheit von solch hervorragender Bedeutung auch die nötigen Mittel unbedingt vorhanden sein. Denn wenn wir auch in Zukunft noch ruhig die Hände in den Schoß legen, so müssen wir uns vor den Staaten, die den hohen Wert der Pädagogik besser zu würdigen wissen, schämen; die Ausbildung der Lehrer an den höheren und niederen Schulen bleibt hinter den Anforderungen der Gegenwart zurück, und die kommende Generation leidet, mehr als man denkt, unter den Fehlern und Mißgriffen ihrer pädagogisch nicht genug geschulten Lehrer und Erzieher. Zudem kommen manche wichtige Streitfragen auf dem Schulgebiet nicht zur Entscheidung wie z. B. die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts und der sog. Gesellschaftskunde, die Überbürdungsfrage ꝛc., endlich sei noch erwähnt, daß ein brauchbares Volksschulgesetz auch nur unter Zuziehung der Pädagogik zustande kommen kann.

Ich möchte deshalb den Herrn Kultusminister ersuchen, der Frage näher zu treten und an den preußischen Universitäten pädagogische Fakultäten und Seminare einzurichten, wenn auch vorläufig nur an den meist besuchten. Die nötigen Mittel werden hoffentlich von allen Seiten des Hauses gern bewilligt werden; unsere Wähler werden uns gewiß nicht tadeln, wenn wir neben den Ausgaben für Heer und Marine, Verkehrs- und Gerichtswesen auch einmal größere Summen für das Erziehungs- und Bildungswesen auswerfen, das doch für den Fortschritt unsrer Kultur das allerwichtigste ist. (Beifall bei den Nationalliberalen, Freikonservativen und Freisinnigen.)

Kultusminister: M. H.! Die Stimmen, die eine bessere Pflege der Pädagogik an unsern Universitäten fordern, sind mir ja nicht unbekannt geblieben. Der „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“ z. B. hat vor mehreren Jahren eine Eingabe im Sinne der Interpellation gemacht. Allein so manche andere Angelegenheiten: das Dotationsgesetz, das Reliktengesetz, die Regelung der Lehrerkarriere ꝛc. haben meine Zeit und Kraft so in Anspruch genommen, daß ich dieser Frage, deren Wichtigkeit die Schulverwaltung durchaus nicht verkennt, bisher nicht näher treten konnte. Es dürfte auch seine Schwierigkeiten haben, für eine so umfassende Reform die nötigen Mittel zu beschaffen. Übrigens ist meines Erachtens die Sachlage doch nicht so schlimm, wie der Herr Vorredner sie schilderte. Wir haben doch die pädagogischen Seminare an Gymnasien und Realschulen, in denen die von der Universität kommenden Lehrer Anleitung zur pädagogischen Erteilung des Unterrichts erhalten. Und was die Volksschule anbetrifft, so erhalten die angehenden Lehrer in den Seminaren eine für ihren Bedarf ausreichende, in ihrer Art vortreffliche pädagogische Ausbildung. Ferner beweisen die für Volksschullehrer eingerichteten höheren Prüfungen, sowie das Erscheinen so vieler Werke über Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften, daß der an Zahl nicht

geringe strebsame Kern der Volksschullehrer sich seine pädagogische Fortbildung ernstlich angelegen sein läßt.

Der heutigen Anregung Folge leistend, werde ich aber alsbald statistische Erhebungen über die pädagogischen Vorlesungen an unsern Hochschulen veranlassen und außerdem in Jena und Leipzig, wo pädagogische Professuren bestehen, mich erkundigen, welchen Erfolg die Wirksamkeit der dortigen Professoren der Pädagogik hat und gehabt hat. Sind dann die nötigen Mittel vorhanden, so bin ich der letzte, der einer ausreichenden Pflege der Pädagogik hinderlich sein wird. (Beifall.)

Gegen die Stimmen des Centrums und der Mehrzahl der Konservativen wird in eine Besprechung der Interpellation eingetreten. Zunächst erhält das Wort der Abg. v. Kn. (Elberfeld-Barmen). M. H.! Die Angelegenheit, die uns heute beschäftigt, hat meine volle Sympathie. Ich bin auch der Meinung, daß bis jetzt von seiten der Regierung für die Pädagogik viel zu wenig, um nicht zu sagen, gar nichts geschehen ist. Bis heute hat man die Fortschritte der Erziehungswissenschaft und die Einschulung der angehenden Lehrer den Praktikern und der Freiwilligkeit überlassen. Was das zu bedeuten hat, wird sofort klar, wenn man sich denkt, wie es um die Medizin stände, wenn ihre Fortentwicklung den vielbeschäftigten Praktikern überlassen geblieben wäre. Unsere Universitäten bilden Lehrer, die als Pädagogen Ärzten gleichen, die wohl Naturwissenschaften studiert, von Pathologie und Therapie und ärztlicher Technik jedoch nie etwas vernommen haben.

Ich stimme deshalb der Forderung nach pädagogischen Fakultäten voll und ganz zu und möchte noch ausdrücklich betonen, daß die pädagogischen Seminare absolut unentbehrlich sind. Denken Sie sich einmal, es gäbe an unsern Hochschulen keine Kliniken. Würde es wohl ein Arzt über sein Gewissen bringen, ohne die dort empfangene praktische Vorbereitung frischweg zu praktizieren? Und wenn ja, würden sich ihm wohl Patienten anvertrauen? Gerade so und noch schlimmer liegt aber die Sache für die Lehrer an höheren Schulen. Nicht einmal für ihre theoretische Berufsbildung ist ihnen hinreichend Gelegenheit geboten; für die praktische Einführung in ihren Beruf sind aber in Preußen sozusagen keine Anstalten vorhanden. Das frühere Probejahr wird doch wohl niemand zu einer genügenden Vorbildung fürs Lehramt stempeln wollen. Und die pädagogischen Seminare, auf die der Herr Minister hinwies! Ja, sind denn die Lehrer an Gymnasien und Realschulen so ohne weiteres qualifiziert, die praktische Vorbildung der Kandidaten zu leiten? Haben sie nicht zudem ohnehin alle Hände voll zu thun? Wie können sie daneben noch ein pädagogisches Seminar bedienen? Prof. Jürgen Bona Meyer antwortet darauf: „Nach der bisherigen pädagogischen Vorbildung der Lehrer bezweifle ich geradezu, daß sich leicht 70 Schulen finden lassen werden, deren Lehrerkollegien genügend ausgebildete Kräfte besitzen, um die Ausbildung der Kandidaten so zu leiten, daß zugleich noch die Versäumnisse der vorgängigen theoretisch-pädagogischen Vorbildung einigermaßen ausgeglichen werden können.“ Sie sehen also, meine Herren, hier muß gründlich Wandel geschaffen werden. Möge es möglichst bald geschehen! (Beifall.)

Frhr. v. M. (kons.) M. H.! Ich bin auf dem zur Diskussion stehenden Gebiete zu wenig orientiert, um näher darauf eingehen zu können. Ich kann jedoch nicht unterlassen zu bemerken, daß viele meiner politischen Freunde mit mir nicht begreifen können, daß das Studium der theoretischen und praktischen Päda-

gogik auf einmal so unentbehrlich sein soll. Hat unser Schulwesen nicht einen guten Ruf? Sind unsere Lehrer an den höheren Schulen nicht bisher auch ganz gut fertig geworden, und warum verlangen nicht auch die Geistlichen, die doch ebenfalls der Pädagogik bedürfen, nach einer besseren Pflege der Erziehungswissenschaft? Einem akademisch Gebildeten muß es doch eine Kleinigkeit sein, sich die nötigen pädagogischen Regeln und Kunstgriffe anzueignen; übrigens stand vor kurzem in der Kreuzzeitung, daß gegenwärtig in Deutschland eine fast zeitraubende Menge pädagogischer Vorlesungen gehalten werden.

Abg. L. (Ctr.) Namens meiner Fraktion habe ich zu erklären, daß der Standpunkt des Herrn Vorredners auch der unsrige ist. Ich denke, die Volksschullehrer lernen in den Präparandenanstalten und Seminaren gerade genug, wenn nicht schon zu viel; und die Kunst, Lesen und Schreiben zu lehren und das Einmaleins einzubleuen, macht doch wahrlich keine pädagogischen Fakultäten nötig. Sind nicht die Jesuiten und andere Orden, die sich mit der Erziehung der Jugend befassen, bisher auch ohne pädagogische Lehrstühle fertig geworden. Solange die höheren Lehrer und die Geistlichen nicht ausdrücklich den Wunsch nach pädagogischen Fakultäten aussprechen, so lange werden wir auf die Forderungen der Interpellanten nicht eingehen. (Beifall im Centrum.)

Abg. Graf v. Z. (freik.) Meine Freunde und ich haben denn doch einen wesentlich höheren Begriff von der Arbeit, die in den Volksschulen getrieben wird. Mir haben die Abhandlungen in den Heften der Comenius-Gesellschaft die Augen darüber geöffnet, daß das Unterrichten eine schwere Kunst ist, deren Gesetze zu erforschen Gelehrte und Denker ersten Ranges, wie Comenius und Herbart, zu ihrer Lebensaufgabe gemacht haben. Die beiden Herren Vorredner haben die Ausführungen des Herrn v. E. und des Herrn v. Kn. nicht im mindesten widerlegt, ich bin vielmehr zu der Überzeugung gekommen, daß zur weiteren Erforschung der Pädagogik und zur Hebung unseres Schulwesens die Errichtung pädagogischer Fakultäten der einzige Weg ist.

Übrigens sind wir nicht die ersten, die diese Sache erörtern. Vor sieben Jahren hat Sem.-Dir. Dr. Andreä im bayrischen Landtage den Antrag gestellt, eigene Lehrstühle für die Pädagogik an den Universitäten in Verbindung mit Übungsschulen einzurichten. In Amerika ist man dem uns vorschwebenden Ziele schon ziemlich nahe. Dort giebt es, wie ich aus einem Vortrage des Herrn Prof. Wätzold, der unser Kommissar auf der Weltausstellung in Chicago war, weiß, pädagogische Lehrstühle an den Hochschulen, und zwar werden diese nicht mit Philosophen oder Theologen, sondern mit Pädagogen besetzt. An der Universität zu Buffalo besteht sogar eine pädagogische Fakultät, deren Dekan Prof. Mc. Murry auch eine schön ausgestattete Übungsschule ins Leben gerufen hat. Überhaupt steht drüben die Pädagogik in hoher Achtung; allen Fragen des Unterrichts bringt man, nach dem Urteile des Herrn Prof. Wätzold, ein tiefes und weites Interesse entgegen. Für ein Schulmuseum in Philadelphia z. B. wurden 1 200 000 M. freiwillige Beiträge gezeichnet, und man ist dort der Meinung, daß im Unterricht die größte Waffe des Fortschritts der Menschheit liege. Wenn wir uns auf dem Schulgebiete nicht von Amerika und Frankreich überflügeln lassen wollen, so müssen wir uns möglichst bald zur Errichtung besonderer pädagogischer Lehrstühle entschließen. Wir Freikonservativen werden die nötigen Gelder gern bewilligen. (Beifall.)

Abg. Rektor K. (freis.) M. H.! Es hat mich sehr gefreut, zu hören,

daß Herr v. Z. über die Arbeit eines Volksschullehrers wesentlich anders denkt, als seine beiden Vorredner: Diese scheinen zu glauben, daß jemand, der das nötige Wissen besitze, auch andere richtig lehren könne. Von diesem Standpunkte aus sind freilich pädagogische Fakultäten und Seminare überflüssig, auch ist es dann ganz richtig, daß man die akademisch gebildeten Theologen, Philologen 2c. ohne weiteres, ohne jede Prüfung in Pädagogik, für die technische Inspektion der Volksschulen qualifiziert hält. Daß keiner Medizin lehren kann, ohne etwas Gründliches davon zu verstehen, ist keinem zweifelhaft, ebenso, daß keiner schon deshalb die Kriegskunst versteht, weil er selbst Soldat gewesen ist. Von Unterricht und Erziehung dagegen glaubt jeder viel zu verstehen, weil er ja selbst auf der Schulbank gesessen hat. Und doch giebt es auf diesem Gebiete hundert- und tausenderlei Fragen, an die der Laie noch gar nicht gedacht hat, deren Sinn er nicht einmal versteht, geschweige denn, daß er die Antwort wüßte.

Daß gerade wir Volksschullehrer die bisherige Vernachlässigung der Pädagogik so beklagen, hat seine guten Gründe. Denn nicht nur unsere berufliche Ausrüstung, sondern auch unsere Amtsehre und unsere sociale Stellung leiden gewaltig darunter. Die Lehrer sind z. B. noch immer nicht überall Mitglied des Schulvorstandes und der Schuldeputation, und in den höheren Instanzen können wir gar nicht zu Worte kommen, weil neben der Bezirksregierung und dem Ministerium gar keine beratenden Kollegien der verschiedenen Schulinteressenten bestehen. Wie die Vertretungsrechte, so fehlen unserm Stande vielfach auch noch die Amtsrechte, nämlich überall da, wo das Hauptlehrer- oder Rektoramt nicht besteht, wo also nicht der Lehrer, sondern der Lokal-Schulinspektor der eigentliche Leiter der Schule ist.

Nicht viel besser steht es um unsere Standes- oder Avancementsrechte, weil zu Kreis-Schulinspektoren immer noch Theologen oder Lehrer an höheren Schulen berufen werden. Alles das wird sich schnell ändern, sobald wir pädagogische Lehrstühle besitzen und darum bin ich — und meine Amtsgenossen werden mir darin beipflichten — dem Interpellanten sehr dankbar für die Anregung, die er heute gegeben. Ich selbst hatte mir vorgenommen, diese Sache hier zur Sprache zu bringen; da ich aber erst seit kurzem die Ehre habe, diesem Hause anzugehören, so ist Herr v. E. mir zuvorgekommen. Nicht minder dankbar bin ich dem Herrn Minister für seine wohlwollende Stellungnahme; ich möchte nur noch die Bitte an ihn richten, die versprochenen Erhebungen so zu beschleunigen, daß wir noch in diesem Jahre eine Regierungsvorlage über Errichtung pädagogischer Fakultäten an den preußischen Universitäten beraten und annehmen können, damit wir im neuen Jahrhundert „die Mutter und Wegweiserin der Kultur" nicht mehr auf unsern Hochschulen vermissen.

Als der Philosoph Kant anfing, neben seinen andern wissenschaftlichen Vorträgen auch Vorlesungen über Pädagogik zu halten, — und zwar freiwillig, nicht auf Anordnung der Behörden, — da war dies ein Ereignis von welthistorischer Bedeutung, wie Dörpfeld sagt. Von noch größerer Tragweite ist aber der heutige Tag; die Kulturgeschichte und die Geschichte der Universitäten werden ihn mit unauslöschlichen Lettern in ihren Büchern verzeichnen. (Beifall.)

Aus dem Lehrerleben.

„Wissen und Können."

(Lehrer-Zeugnisse, als Resultate vieljähriger Erfahrung und reiflicher Überlegung.)

„Was die theoretische Pädagogik an praktischen Folgerungen ergiebt, das sind im besten Falle selbstverständliche Dinge. — Das Beste, was dem Lehrer gelingt, gelingt ihm da, wo er nicht sich selber beobachtet, nicht nach Regeln verfährt, sondern unbewußt dem angebornen Triebe der Mitteilung folgt, der ihn zum Lehrer gemacht hat."

Als ich diese und einige Behauptungen ähnlichen Sinnes im „Evangel. Schulblatt" (s. Heft 11. 1898) — nicht ohne Verwunderung und schmerzliches Bedauern! — gelesen hatte, trat vor meine Seele eine Reihe von Erfahrungen, die manche beachtenswerte Weisungen zur Kritik der obigen befremdlichen Äußerungen enthalten.

1. Unmittelbar vor meinem Eintritt in das Lehramt hielt ich mich mehrere Tage in dem Hause eines mir verwandten, sehr wackern und von allen seinen Kollegen hochgeehrten Kirchschullehrers auf. (Ausführlichere Mitteilungen über denselben als „einen der Söhne des alten Dinter" s. Ev. Schulblatt a. 1893 Heft I.) Er wurde insbesondere gerühmt als ein Meister auf dem Gebiet der Katechese.

Nachdem ich eines Tages einer seiner Religionslektionen beigewohnt hatte, konnte ich mich nicht enthalten, meine Verwunderung über das Gehörte zu äußern. „Fürwahr, eine seltene, eine beneidenswerte Lehrgabe!" bemerkte ich unter anderm.

„Die Gabe," antwortete er darauf, „mein Lieber, die Gabe allein thut es nicht. Ich habe das Glück gehabt, von einem vortrefflichen Meister angeleitet und gefördert zu werden. Es war der alte Dinter. Als ich ca. zwei Jahre in der mir zuerst zugewiesenen Schule mit jugendlichem Eifer gearbeitet hatte, kam er zur Revision derselben. Mit meinem Fleiße war er wohl zufrieden, im ganzen auch mit meinen Leistungen im Religionsunterricht." — „Ich sehe," sagte er zu meiner Freude, „vor allem deinen guten Willen, merke wohl auch, daß du nicht ohne Lehrtalent bist; aber, was dir noch fehlt, das ist, kurz gesagt, Methode, Methode!"

Weiß ich es doch sehr wohl, und zum Teil aus eigner Erfahrung, daß die angeborne Gabe allein es nicht fertig bringt; denn der gute Wille wird mitunter ein blinder Eifer und verrennt sich dann leicht auf Irrwege. Verstehe mich wohl! Nach Rom kann man bekanntlich auf verschiedenen Wegen, auch auf Umwegen, gelangen. Wem es aber daran liegt, möglichst bald dahin zu kommen, der wäre doch ein Narr, wenn er unter den vorhandenen Wegen nicht den, der ihm, erfahrungsgemäß, als der kürzeste, sicherste gezeigt worden ist, gehen, sondern — vielleicht in übermäßigem Selbstvertrauen — auf dem instinktiv eingeschlagenen Umwege verharren wollte. — Siehe, du langweilst z. B. deine Kleinen, wie ich gefunden, mit dem mechanischen, geiststumpfenden Buchstabieren. Du hast wohl noch nicht erfahren oder nicht davon Notiz genommen, daß etliche Meister neuerer Zeit, Stephani, Graser, auch Salzmann, schon seit einer Reihe von Jahren eine

zweckmäßigere, geistanregendere, schneller fördernde Leselehrweise, die übrigens schon der alte Ickelsamer empfohlen hat, anwenden? — Du hast ferner, wie ich aus deinem Lehrplan ersehe, keinen besondern Grammatik-Unterricht. Aber schon aus dem Umstande, daß etliche deiner Oberklassenschüler die Trennungsregeln nicht berücksichtigt und auch gröbere Interpunktionsfehler gemacht hatten, müßtest du merken, daß wir ohne eine gewisse, ich möchte sagen, bescheidene Summe von grammatischen Regeln, die selbstverständlich in einer verständigen Ordnung und recht anschaulich zu lehren sind, nicht durchkommen. — Dein Religionsunterricht war nicht ohne erfreuliche Wärme, aber mitunter fehlte, namentlich wegen mangelnder Berücksichtigung der naheliegenden Deduktionsquellen, anschauliche Klarheit. Auch habe ich Grund zu befürchten, daß deine Schüler kein ihnen klar bewußtes Resultat mitgenommen haben; denn es fehlte die bestimmt zusammenfassende, abschließende Herausstellung der zwei, bezw. drei Hauptgedanken, um die es sich handelte, und die unvergeßlich in die Herzen der Kinder hineingelegt werden mußten. Anschaulich, ja anschaulich! hat ja unser Pestalozzi gar nicht genug wiederholen können. Merke wohl: der Mann meint ein Anschauen, das nicht lediglich (oder auch nur vorwiegend) durch ein sinnliches Wahrnehmen, sondern vielmehr durch ein Erfassen mit allen Kräften des Geistes erfolgt, — bald mehr mit dem Intellekt, bald mehr mit dem Gemüt ꝛc. Aber immer wird es schließlich, zumal in den ethischen Fächern, darauf ankommen, daß die Höhenpunkte, die maßgebenden, erhebenden, mahnenden und strafenden, nachdrücklichst hervorgehoben, von den Schülern als solche erfaßt und von ihnen als der Gewinn, um den sie sich gemüht, im Herzen mitgenommen werden. — Wie gesagt, ich sehe bei dir Talent und guten Willen, und darum wird es mir eine Freude sein, dich weiter zu fördern, und zu dem Zwecke wirst du auf etliche Wochen zu mir in mein Haus nach Königsberg kommen."

Wie gern, wie erwartungsfroh bin ich diesem Rufe gefolgt.

„Recht, mein Sohn," so begrüßte er mich, als ich bald darnach mich bei ihm meldete, „recht, daß du hergekommen bist, um zu lernen. Siehe, ich alter Knabe meine durchaus nicht, daß ich in der Schulmeisterei schon ausgelernt hätte, sondern bin dessen ganz gewiß, daß es heilige Pflicht eines jeden Präceptors ist, in der Lehrkunst —, d. i. in der wichtigsten und schwierigsten aller Künste! — sich von bewährten Meistern fort und fort weisen und fördern zu lassen. Siehe hier, die Reihe von Büchern aus der Hand trefflicher Meister, von denen ich mir noch öfter Winke und Fingerzeige geben lasse! Da sind sie: ein Salzmann und Campe, die nun schon heimgegangen und da ein Pestalozzi, Stephani, Graser ꝛc., die wackern Alten, die noch am Leben sind. — Nun denn, mein Sohn, frisch daran! Magst anfangen mit dieser meiner „Katechetik", die ich dir hiemit schenke. Da handelt es sich um eine Kunst, die man ohne sachverständige, bewährte Anleitung und ohne energische Selbstarbeit, zumal in sorgfältigen schriftlichen Präparationen nie recht erlernen kann." —

Nun wahrhaftig, ich habe in den sechs Wochen, die ich im Hause Dinters zubringen durfte, überaus viel Anregung und Förderung gefunden, nicht nur durch unmittelbare Unterweisung seitens des trefflichen Meisters, sondern auch durch die Bücher, die er mir zum Studium zuwies. Was mir in denselben besonders beachtenswert und lehrreich vorgekommen, mußte ich ihm meistens morgens,

wenn er frühstückte, oder als sein Begleiter auf dem Wege zur Hochschule (— weil er sonst nicht Zeit dazu hatte —) vortragen. An meine Mitteilungen knüpfte er dann weiter ausführende, bezw. tiefer einführende Unterweisungen an. Ganz besonders anregend waren auch für mich mehrere Katechesen, die er vor angehenden Theologen hielt. Ja freilich, ich kann wohl sagen, daß mein Gesichtskreis auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts in jenen sechs Wochen wesentlich anders, so viel klarer, bewußter, freier geworden.

Weitere mir außerordentlich wertvolle Anregungen habe ich später von einem Schüler Herbarts, dem durch mehrere vortreffliche pädagogische Abhandlungen, ins besondere durch eine noch immer sehr empfehlenswerte Schrift über die Lehrtheorie („Lehrplan für Volksschulen") bekannten Seminardirektor Slugmer erhalten. Kurz vor dem ersten Besuche, den ich ihm machte, war er in nähere Beziehungen zu dem Professor G. Baur (Gießen, später in Leipzig) getreten, dessen „Grundzüge der Erziehungslehre" er beim Unterricht seiner Seminaristen, zu denen mein ältester Sohn gehörte, benutzte. Vertrauensvoll kam er mir entgegen und empfahl mir unter anderen, ich möchte mich genauer mit Baur's Erziehungslehre bekannt machen und wenn möglich mit erfahrenen, strebsamen Kollegen darüber Rücksprache nehmen, ob ihnen dieses Werk wohl geeignet erscheine, angehenden Volksschullehrern gute Dienste zu leisten, bezw. was darin zu ergänzen, zu bessern wäre. — Ich konnte nach einiger Zeit berichten: Mehrere meiner Kollegen sowie ich selber gestehen freudigst, daß uns das Studium der Arbeit Baur's von großem Nutzen gewesen; wir hätten daraus manche neue, bedeutsame Gesichtspunkte, insbesondere durch die trefflichen geistvollen Citate aus den Werken unserer größten Denker und Dichter gewonnen. Wir erlaubten uns den Wunsch, daß die Ausführungen in der Geschichte der Pädagogik in dem genannten Werke Baur's vervollständigt werden möchten — (ein Wunsch, dem bereits in der nächsten Auflage entsprochen worden). — Später haben wir Herrn Direktor Slugmer noch besonders dafür gedankt, daß er uns in seinem „Lehrplan" (S. 159) zu einem „excerpierenden Durcharbeiten jährlich wenigstens eines neuen, in das Unterrichts- und Erziehungswesen eingreifenden Werkes" angeregt hat; wir hätten von der Befolgung dieses Rates erfreulichen Gewinn gehabt.

Erfreulich ist mir auch das Zeugnis meines Sohnes gewesen: Etlichen meiner Mitschüler im Seminar sind die Pädagogik-Stunden anfangs recht sauer gewesen; es war ihnen alles so neu, befremdlich, zum Teil schwer verständlich. Aber nach etlichen Monaten sagte einer und der andere: Der Gegenstand fängt an, mich zu interessieren; ich merke mehr und mehr festen Boden unter meinen Füßen; ich sehe Mittelpunkte, um die sich wertvolle, bedeutsame Gedanken herumlegen —, merke übrigens auch zu meiner Beschämung, wie stümperhaft und planlos und darum so wenig fruchtbringend meine ersten Lehrversuche in der Präparandenzeit gewesen sind! —

---

2. In hohem Maße anregend und fördersam sind mir ferner mehrere den obigen entsprechende Erfahrungen gewesen, die ich auf einer „Seminarreise", insbesondere bei einem längern Besuche in dem Seminar des Direktors Kehr (Halberstadt) gemacht habe. — Ich äußerte diesem eines Tages, als ich etliche Male bei ihm hospitiert hatte, meine Freude über die Sicherheit, die Formkorrektheit, die packende Anschaulichkeit seines Unterrichts, insbesondere wie es ihm

fast spielend gelinge, von einfachen, leicht zu erfassenden Anfängen ausgehend seine Schüler in Tiefen der Erkenntnis hineinzuführen, die von diesen mit merklich sich steigerndem Interesse klar erfaßt werden. „Ich habe", fügte ich hinzu, „bei andern Seminardirektoren manches Treffliche gefunden, aber noch nirgend solch eine echte Schulmeisterschaft."

Er antwortete: „Lieber Kollege, mir liegt es fern, mich irgendwie rühmen zu wollen, habe auch keine Ursache dazu; denn es ist ja immerhin das erste Erfordernis, wenn es sich um die Schulmeisterschaft, wie Sie es nennen, handelt, daß man von Natur eine gewisse Portion Talent und Neigung zur Sache mitbekommen hat. Sodann aber gilt es: arbeiten, studieren, üben! Und dazu bin ich meist durch Umstände, die nicht in meiner Hand gelegen, genötigt worden. — Sehen Sie, da habe ich in den letztverflossenen Tagen eine große Freude an der hier liegenden Arbeit unsers wackern Dörpfeld gehabt: „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans." Das als Motto dieser Schrift gewählte Wort ist mir so recht aus der Tiefe der Seele geschrieben: „Eine richtige Theorie ist das Praktischste, was es giebt." — Auch darin hat Dörpfeld recht, wenn er den Finger auf die Forderung legt: „In der Schularbeit Übung von unten auf!" Vollkommen recht, daß Lehrer einklassiger Volksschulen weit mehr genötigt sind, sich um eine gute Theorie zu bemühen als die Fachlehrer an höhern Schulen, wo alles „mehr fabrikmäßig betrieben wird." Darum leicht erklärlich, daß es akademisch gebildeten Kollegen hier an unsern Seminaren meist schwerer wird, eine wirkliche Musterlektion zu halten als denen, die längere Zeit mit Sorgfalt und Treue an einer einklassigen Volksschule gearbeitet haben. Ich habe einen Dittes, einen Schütze und Jütting genauer kennen gelernt, die mit dem Volksschulunterricht aus eigenster Erfahrung vertraut waren. Sie wußten's selbst, wie viel sicherer, umsichtiger, eindringlicher ihr Unterricht war als der, den ihre sonst wohl begabten, akademisch gebildeten Kollegen erteilten. Es ist in der That sehr bedauerlich, daß die meisten unserer Seminardirektoren nie eine Volksschule aus eigenster Erfahrung kennen gelernt haben und sich täuschen, indem sie meinen, daß sie das Bild einer solchen in ihrer Seminar-Übungsschule hätten. Eine Folge dieser Täuschung ist z. B., daß ihre Anforderungen an die Volksschularbeit meist zu hochgehende sind. — Bemerkenswert ist's übrigens, daß nicht wenige unserer akademisch gebildeten Kollegen eine Aversion gegen ein gründliches Studium der Lehrtheorie haben. Ich habe diese Dörpfeldsche Abhandlung über die „Grundlinien der Theorie" einem meiner Mitarbeiter, einem Theologen, angelegentlichst zum Studium empfohlen. Er brachte mir das Buch heute zurück und gab mir auf die Frage, ob dasselbe nicht eine gar treffliche, anregende Arbeit sei, die charakteristische Antwort: „Zu viel Wesens von der Methode! Vor allem gilt es doch jedenfalls, sich ein tüchtiges Wissen zu erwerben, und wenn dann auch die Lust zur Sache da ist, die doch wohl bei uns Fachlehrern vorauszusetzen, so wird sich das, was man Methode nennt, schon finden; sie wird durch die Art der Verhältnisse modifiziert werden müssen. So bin ich's von der Schule her gewöhnt; so haben's meine Lehrer gehalten und sind nicht schlecht dabei gefahren. Es ist ja übrigens auch eine bekannte Sache, daß die Herrn Theoretiker unter sich stets uneins gewesen sind, die orthodoxen z. B. empfehlen andere Geleise als die liberalen, und aus dem Experimentieren kommen sie alle nicht heraus. Kurz gesagt, ich halte es mit Goethe: „Grau, teurer Freund, ist alle Theorie." —

Allerdings wurde der Mann, der übrigens wohl bald in ein Seminardirektorat einrücken wird, einigermaßen stutzig, als ich ihm entgegnete: Lieber Kollege, Sie halten es in diesem Falle keineswegs mit Goethe, sondern mit Mephistopheles. Der genannte Spruch ist ebenso mephistophelisch wie jener alte „eritis sicut deus!“ — es ist nämlich so ein Körnlein Wahrheit darin, das bei oberflächlichem Hinschauen dermaßen blendet, daß man die Fülle von verderblichen Unwahrheiten und Irrtümern, die ringsum wuchern, gänzlich übersieht und vergißt. Darum habe ich in meiner „Praxis“ ꝛc. geradezu erklärt: Die Verbannung aller Theorie und aller strengen Wissenschaft aus den Kreisen der Lehrerwelt ist eben ein teuflisches Werk. Wahrhaftig, es wäre eine Teufelei, wenn wir die uns zugewiesenen Schüler als Objekte unsers Experimentierens ansehen und behandeln wollten, ähnlich wie es mit den Kaninchen und Meerschweinchen in den ärztlichen Instituten geschieht. — Wäre es nicht unverantwortlich, zarte, schwächliche, kränkliche Konstitutionen einem Arzte anzuvertrauen, der sich nicht um die erprobten Theorien seiner Vorgänger gekümmert hätte? Nun aber handelt es sich in unserm Erzieherberuf um eine noch größere Aufgabe; denn es gilt, zarte, schwächliche und oft schon schwer geschädigte Menschenseelen zu kräftigen, zu heilen, gesund und stark zu machen. Wie? Und wir sollten die für diesen Zweck als probat erkannten Mittel ignorieren? Ich kann Ihnen nur den Rat wiederholen: Gehen Sie einmal an ein gründliches Studium der pädagogischen Wissenschaft! Sie werden sich überzeugen, daß die sinnigsten, erfahrensten, geistvollsten Forscher auf diesem Gebiete in allen wesentlichen Stücken übereinstimmen und uns die Wege zeigen, die am sichersten und ehesten zum erwünschten Ziele führen. Kommen dann und wann noch Differenzen auf dem Gebiete der Lehrpraxis vor, nun wohl dann appellieren wir an das Forum der Sachverständigen; diese werden es sicherlich über kurz oder lang fertig bringen, das Wahre vom Falschen zu scheiden.“ — —

Nun, Sie merken wohl, daß der Mann in dem Dörpfeldschen Buche allenfalls geblättert, aber es nicht studiert hatte; denn sonst hätte er schwerlich aus der Tonart geredet, die Dörpfeld mit trefflichem Spott abfertigt: „Es ist die Ehrenbrüderschaft vom Orden des pädagogischen Praktikantentums, die sich so gegen die Theorie sträubt. Und was diese Guten so beunruhigt, ist ebenfalls bekannt. Schreit doch auch das kleine Bübchen aus Leibeskräften vor dem kalten Wasser, in dem es gebadet werden soll. Solche „Praktiker“ eines bessern belehren zu wollen, darf ich mir nicht anmaßen.“

---

3. Schließlich noch diese Erfahrung: Vor kurzem teilte ich den in Rede stehenden Artikel über „Wissen und Können“ mehreren erfahrenen, umsichtigen ältern Kollegen, seminarisch und akademisch gebildeten, mit. Einstimmig bedauerten sie es, daß die so manches Treffliche enthaltende Abhandlung schließlich ein „mephistophelisches Irrlicht“ empfiehlt.

„Wissen und Können,“ so bemerkte der eine, „ganz recht; erst ein möglichst gründliches Kennen und dann ein darauf gegründetes Können! Das gilt doch auch in besonderm Sinne von unserer Schulpraxis. Ich bezeuge, was etliche mir nahe stehende, sehr wackere Kollegen und ich selbst erfahren haben: Erst nachdem wir uns mit einer wohlbewährten Theorie (namentlich nach Diesterwegs Wegweiser und Dörpfelds Sachunterricht ꝛc.) ordentlich vertraut gemacht und unsere

Praxis darnach geregelt hatten, wurde unsere Schularbeit eine sichere, bewußte, uns mehr und mehr befriedigende. Es war uns, als ob wir nun erst unter unsern Füßen einen festen Boden hätten, auf dem wir zuversichtlich einem als hochwichtig erkannten, klar vorgezeichneten Ziele entgegengingen." —

„Einen bestimmten Beleg hiezu aus meiner Erfahrung," so ergänzte ein anderer: „In den ersten Jahren meiner Lehrthätigkeit versuchte ich es in jugendlichem Eifer beim deutschsprachlichen Unterricht nach der sog. „anlehnenden Methode" (Kellner-Otto). Eine mühevolle Arbeit, aber ohne befriedigende Resultate, insbesondere auf dem Gebiete der Grammatik! Völter, Wackernagel u. a. weisen, so erfuhr ich, den separaten Grammatik-Unterricht ganz aus der Schule hinaus. „Der gesamte Schulunterricht soll Sprachmutter der Muttersprache sein!" — Dem konnte ich nach den bei den Aufsatzübungen in meiner Schule gemachten Erfahrungen nicht zustimmen. Endlich ließ ich mich von Kehr überzeugen, daß, da auch in unsern Volksschulen ein gewisses Grammatik-Pensum unentbehrlich, dieses, wenn es ein sicherer Besitz der Schüler werden sollte, ihnen als einheitliches, innig zusammenhängendes Ganze zugeeignet werden müsse. (Dementsprechend darnach auch auf Kehrs Veranlassung die betreffende Feststellung in den „Allgemeinen Bestimmungen"!) Als ich eines Tages einem bedenklichen Kollegen gegenüber diese Wahrheit entschieden geltend gemacht hatte: der normale Menschengeist ist mit zusammenhanglosem Stückwerk nimmer zufrieden (es haftet auch nicht im Gedächtnis!), sondern er will das als bedeutsam Erkannte in einem geschlossenen, wohl begründeten Ganzen anschauen, — da hörte ich in mir den peinlichen Vorwurf: dein Wissen auf dem Gebiete der Pädagogik ist ja auch nur ein zerstreutes, spreuartiges! Von Stund an bin ich energisch an die Arbeit gegangen, und insbesondere haben mir Herbart, Schmids Encyklopädie und Dörpfeld treffliche Dienste geleistet. Meine Freude war eine stetig zunehmende, als ich allmählich in klarem Bewußtsein die pädagogische Wissenschaft in ihrer Einheit und Geschlossenheit erfaßte und mich in ihr als in einem wohlgefügten Bau, der nach einheitlichem Plan auf gutem Fundament errichtet, mehr und mehr heimisch fühlte. — Es kann ja nicht fehlen, daß auch sonst geistvolle und wohlwollende Leute sich in Einseitigkeiten verrennen, wenn sie allenfalls auf einem in die Pädagogik einschlagenden Gebiete wohl bewandert sind, aber nicht das Ganze beherrschen und im Auge behalten. So ist's neulich wieder gelegentlich der siebzigsten Versammlung der Naturforscher und Ärzte (Düsseldorf im Sept. 1898) bei etlichen der Herrn, die sich dort über Schulfragen ausließen, der Fall gewesen. Wohl berechtigt waren ihre Klagen über „geistige Überbürdung" in den meisten unserer höhern Schulen, über den „mangelnden Zusammenhang derselben mit dem praktischen Leben," sowie die Forderung, daß die wirtschaftlichen Fragen mehr im Auge zu behalten seien und „die Schulen sich mehr nähren müßten von dem sie umgebenden Leben." Aber welche Einseitigkeiten, wenn die betreffenden Herrn auf Fragen der Didaktik eingingen! — Ähnliche Erscheinungen sind allerdings auch auf der Berliner Schulkonferenz im Jahre 1890 vorgekommen. — v. Treitschke warnt mit Recht: „Es ist nicht nötig, den ungeheuern Erschütterungen der Zeit auch noch (in Rücksicht auf die herrschende Mode!) einen gewaltsamen Bruch mit der ältesten Bildungstradition hinzuzufügen." —

„Wie wichtig, ja unerläßlich ein einheitliches gründliches theoretisches Wissen," versicherte ein dritter, „das habe ich besonders auf dem Gebiete der

Katechetik erfahren. Auch bei mir ist die Sicherheit und Freude an der Arbeit auf diesem Gebiete eine stetig zunehmende gewesen, je mehr ich mich mit den wohlbewährten Weisungen unserer tüchtigsten Katecheten, insbesondere eines Schütze, Zezschwitz, Kübel ꝛc. vertraut machte —, und ich begreife, daß Baco nichtso unrecht hat zu versichern, „daß die Menschen durch die Methode der Induktion so gewiß zum Ziele kommen könnten, wie ein tüchtiger General, der im voraus mit Sicherheit bestimmen könne, in welcher Zeit eine von ihm belagerte Festung fallen müsse." — Ich wüßte in der That nicht, wie es ein Religionslehrer vor Gott verantworten könnte, wenn er nicht gerade auf dem so hochwichtigen Gebiete der Katechese an ein ernstliches Studium der hier bewährten Theorie gehen und diese als Leitstern seiner Praxis erwählen wollte." —

„Noch eins," bemerkte ein vierter, „möchte ich, das hier zur Sprache Gebrachte ergänzend, hervorheben. Ich bin nämlich ein Schüler und Verehrer von K. Rosenkranz. Neulich las ich einmal wieder seine vortreffliche Schrift „Die Pädagogik als System" und verglich sie mit der ihr in mancher Beziehung verwandten Darstellung von G. Baur (s. Schmidt, „Encyklopädie" und „Grundzüge der Erziehungslehre!"). Da erkannte ich denn klarer und mit freudigerer Erregung als sonst je die hohe Bedeutung des Studiums der Geschichte der Pädagogik. — Zunächst wurde es mir klarer, daß in der Geschichte einer Kunst (so namentlich bezüglich der Pädagogik!) die anschaulichsten Weisungen über die Methode derselben enthalten sind; sodann, daß die Wissenschaft der Pädagogik die Resultate der andern Wissenschaften (nicht nur der sog. Schulwissenschaften, sondern auch der Physiologie, Therapie, Pathologie ꝛc.!) voraussetzt, und die bedeutendsten derselben sich zu eigen machen und sorgsamst erwägen muß, um sie für „die höchste Aufgabe der Menschheit, die Erziehung des heranwachsenden Geschlechts" (Kant) zweckmäßig verwerten zu können. Weiter erkannte ich, daß die Geschichte der Pädagogik ein überaus eindringliches, gewaltiges Zeugnis von dem Eingreifen des lebendigen Gottes in den Entwicklungsgang der Völker giebt; ich sage nachdrücklichst: das Eingreifen des Gottes, der die Vollendung seiner Menschengeschlechter im Sinne hat. Gar deutlich zeigt die Geschichte der Pädagogik, „daß das Christentum die schlechthin perfektible Weltmacht ist, daß es der Menschheit die Kraft zur unaufhörlichen Wiedergeburt eingepflanzt hat —, daß das wahrhaft Christliche, wie das Leben Christi es manifestiert, vom wahrhaft Menschlichen nicht verschieden ist —, daß der Gedanke der Menschheit, der wesentlichen Gleichheit aller Menschen und der Notwendigkeit ihrer Verbrüderung vom Christentum ausgegangen ist" (Epheser 4, 16 ꝛc.). Unvergeßlich wird es mir sein, wie K. Rosenkranz einmal so nachdrucksvoll wiederholte: „Das ernste Kreuz auf Golgathas Höhe ist weltgeschichtlich der erste Freiheitsbaum der Menschheit gewesen."

Und weiter noch: Wie hochbedeutsam ist es, daß unserm Volke das Werk der Reformation zugewiesen worden, daß das evangelisch gewordene Deutschland alsbald mit klar bewußter Entschiedenheit an das so lange vernachlässigte Werk der Volksschulbildung herangegangen ist. Schon im 16. Jahrhundert wurden von evangelischen Obrigkeiten nicht weniger als 26 Schulordnungen durch-

geführt —, während die römische Kirche sich eigentlich bis heute mit dem einen Lehr- und Erziehungsplan der Jesuiten („Ratio et institutio studiorum societatis Jesu") behilft. Es liegt eben das Dringen auf eine Erziehung der Jugend und des Volks zu geistiger Selbständigkeit so gewiß im Princip der evangelischen Kirche, als die römische einer solchen Erziehung principiell abgeneigt ist. Demgemäß bezeugt denn auch die Statistik, daß Blüte und Gedeihen des Schul- und Unterrichtswesens bis zur Universität hinauf, insbesondere aber der Volksschule, über das Verbreitungsgebiet der evangelischen Kirche nicht hinausreicht (G. Baur). Und dementsprechend bezeugt die Geschichte der Pädagogik, daß alle bedeutenden Pädagogen der neuern Zeit, durch die wir in der Lehr-Theorie und Praxis wesentlich gefördert worden, der evangelischen Kirche angehören, so namentlich ein Luther, Melanchthon, Bugenhagen, Brenz, Comenius, Francke, Salzmann, Pestalozzi, Dinter, Harnisch, Diesterweg, Kehr, Dörpfeld ꝛc. — Es ist also zweifellos, daß unser Volk vor andern Nationen berufen ist, nicht nur ein Träger des Evangeliums, sondern ein Lehr- und Missionsvolk zu sein und sich auch in aller Gewissenhaftigkeit und Treue um die Weiterentwicklung der pädagogischen Wissenschaft zu bemühen. — Wie bedauerlich, ja geradezu schmachvoll und unverantwortlich ist es darum, daß die meisten Hochschulen unsers Volks die sorgfältige Vorbereitung der Kandidaten des Lehramts, insbesondere auch für die Praxis ihres Berufs, so arg vernachlässigen und infolgedessen immer noch hie und da evangelische Lehrer höherer Schulen das sorgfältige, gründliche Studium der Lehrtheorie als ein geringwertiges oder gar gänzlich überflüssiges bezeichnen. — Man findet es selbstverständlich, daß die Bildner und Führer unserer Krieger den Dienst, bei dem es sich doch vorwiegend um körperliche Ausbildung handelt, „von unten auf" aus eigenster Erfahrung und Übung genau kennen lernen; und hinsichts der Bildner und Führer der heranreifenden Jugend in unsern Schulen, wo es sich vorwiegend um die geistige Ausbildung handelt, findet man die entsprechende Forderung, d. i. „Übung im Dienste von unten auf nach bewährten Theorien!" als eine geringwertige oder gar überflüssige! „Wie reimt sich das?"

Einer der anwesenden Kollegen sprach schließlich noch, unter Zustimmung aller andern, diese Wünsche aus: „Möchten doch alle Lehrer, die von der Wichtigkeit einer gründlichen und umfassenden Vorbildung für das Schulamt, insbesondere auch auf dem Gebiete der Lehrtheorie, überzeugt sind, sich deutlicher, lauter, rückhaltloser als bisher darüber äußern, und dringlichst darum bitten, daß unter den Mitgliedern unserer obersten Schulbehörde, außer Juristen und Altphilologen, nicht nur (wie neulich von den Naturforschern und Ärzten bei der siebzigsten Naturforscher-Versammlung gewünscht worden!) Hygieniker, sondern auch, was jedenfalls noch wünschenswerter, solche seien, die den Schuldienst „aus Erfahrung von unten auf" und aus umfassenden Studien der pädagogischen Wissenschaft kennen. Und es dürfte Zeit sein, für solche, in Rücksicht auf die unserer Nation zugewiesene heilige Aufgabe, hochberechtigte Forderung die berufenen Vertreter unseres Volkes zu gewinnen. L. K.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

O. Foltz: **Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte** auf der Oberstufe der Volksschule und in den Mittelklassen höherer Lehranstalten. Dresden 1898, Bleyl & Kaemmerer. 4 M.

Diese Anleitung umfaßt zwei Teile. I.: Elemente der Poetik und Theorie des Lehrverfahrens. II.: Präparationen.

Nachdem der Verfasser einleitend dargelegt hat, warum der Dichter dichtet, wird in dem 1. Abschnitt der Elemente auseinandergesetzt, was ein Gedicht zu einem schönen Ganzen macht, und welche ästhetischen Verhältnisse demnach der poetischen Beurteilung unterliegen. An sehr charakteristischen Beispielen entwickelt der Verfasser in klarer und lebendiger Art, wiefern der Inhalt des Gedichts, die Anordnung der Teile und die poetische Sprache einzeln oder in ihrer Zusammenwirkung ein Gedicht zu einem Kunstwerk gestalten. Mit Bezugnahme auf den Laokoon von Lessing nennt der Verfasser die Handlung als den eigentlichen Gegenstand der Poesie, nicht bloß der epischen, sondern auch der lyrischen. Der Nachweis, daß lyrische Gedichte nur dann die Gefühle erwecken, die den Dichter beseelten und zum Dichten trieben, ist unserer Meinung nach noch einmal nachdrücklich und vorzüglich geführt. In diesem Teile erfahren wir ferner das wesentliche über den Zweck der Naturschilderungen. Es wird da ausgeführt: sie sind nicht Selbstzweck, aber vorzügliche Mittel zur Erreichung des letzten und höchsten Zweckes der Dichtkunst, nämlich des Lesers Interesse für Menschenleben und Menschenschicksal zu gewinnen. Äußerst interessant ist auch der Teil der Abhandlung, der von der dichterischen Darstellung der Bewußtseinsvorgänge durch willkürliche und sympathetische Bewegungen handelt. Es heißt da dem Sinne nach: Unmittelbar interessieren uns nur die geistigen Veränderungen der Personen der Dichtung; aber diese sind nur zu erkennen in Körperbewegungen. Unser Interesse für den inwendigen Menschen soll geweckt und erhöht werden. Da das Interesse aber im Gefühl wurzelt, so müssen durch den Inhalt des Gedichts Gefühle wachgerufen werden. Welche? Mitleid und Mitfreude durch Erweckung der Teilnahme an dem Schicksal der Menschen; Gefühle des Beifalls und Mißfallens durch Betrachtung der Gesinnung der Personen der Dichtung. Das erreicht der Dichter dadurch, daß er den Wünschen und Neigungen seiner Leser entgegenkommt, indem er das preist, „was das Herz sich wünscht, was der Sinn begehrt." Auch die Jugend leiht dem Sänger willig ihr Ohr, wenn „er singt von Lenz und Liebe, von sel'ger, goldner Zeit, von Freiheit, Männerwürde, von Treu und Heiligkeit, von allem Hohen, was Menschenherz erhebt, von allem Süßen, was Menschenbrust durchbebt." Da liegt der erziehende Einfluß der Poesie, nämlich in dem sanften Joch des ästhetischen Wohlgefallens. Was wir hier aus dem 1 Abschnitte der Elemente wiedergeben konnten, ist nur Einzelnes. Man lese den Abschnitt, und wir sind gewiß, man wird mit uns übereinstimmen, wenn wir sagen: Eine so gründliche und klare Beweisführung durch Litteratur, Psychologie, Ästhetik und Ethik und eine so lebendige Darstellung eines sonst meist in trockenem Poetikton abgehandelten Stoffes ziehen ungemein an, werfen ein helles, warmes Licht auf den behandelten Gegenstand, befriedigen die Erwartung vollauf und geben kräftige Anregung zu weiterem Forschen.

Die Ausführungen im 2. Abschnitt über das Wesen der Komposition schließen sich an eine zu diesem Zweck geschehene Analyse des Tauchers von Schiller ungezwungen an.

Der 3. Abschnitt behandelt nacheinander das Wesen und die Arten der Reime, den ästhetischen Wert des Reimes, den Rhythmus, die ästhetische Bedeutung desselben und schließlich die Bilder und Figuren. Wer etwa an eine trockene Aufzählung dieser poetischen Elemente dächte, wäre gewaltig im Irrtum; denn alle für die Schule in Betracht kommenden Formen sind an trefflichen Beispielen erläutert, ohne Aufstellung geschulter Definitionen. Soweit die Elemente. Wir kennen für angehende Lehrer und Lehrerinnen keine Einführung in die Poetik, die das Wesentlichste aus diesem Gebiet mit gleich wissenschaftlicher Gründlichkeit und mit größerer Klarheit und Einfachheit in so gewinnender Frische zusammengestellt hätte. Den 1. Abschnitt über den Inhalt der Gedichte wird auch jeder andere Lehrer nicht ohne reichen Gewinn studieren. Die Elemente seien daher allen Lehrern auf das angelegentlichste empfohlen.

Die im 2. Hauptabschnitt entwickelte methodische Behandlung der Gedichte schließt sich an die Theorie der Formalstufen an. Der Verfasser bespricht in gründlicher, erschöpfender Weise:

1. Zielangabe und Vorbereitung.
2. Darbietung, und zwar
   a) Darbietung des Inhalts,
   b) Ästhetische Beurteilung des Inhalts,
   c) Ästhetische Beurteilung der Komposition und Sprache.
3. Vergleichung zur Ableitung des Begrifflichen.
4. Zusammenfassung.
5. Anwendung.

Besonders ausführlich, interessant und überzeugend sind die Auseinandersetzungen über Vorbereitung und Darbietung. Was über den Zweck, Wert und Umfang der Vorbereitung, sowie über die Form und Stellung des Zieles gesagt ist, haben wir sonst nirgend so nach allen Seiten beleuchtet gefunden. Bei der Darbietung des Inhalts hält der Verfasser zwei Wege für gangbar:

1. Die Schüler gewinnen das Verständnis des Inhalts durch die Betrachtung des Gedichts selbst.

2. Der Inhalt wird, bevor das Gedicht selbst auftritt, durch entwickelnd-darstellenden Unterricht erarbeitet.

Der Verfasser hat die charakteristischen Eigentümlichkeiten und Vorzüge oder Nachteile der beiden Unterrichtsweisen fein gekennzeichnet und sehr übersichtlich zusammengestellt. Er selbst entscheidet sich unter eingehender Motivierung für den zweiten Weg, den Professor Rein einmal die frischeste und geistvollste Form der Erarbeitung der Erzählung genannt hat. Damit wird nicht etwa verlangt, „daß der darstellende Unterricht bei allen Gedichten zur Anwendung komme, sondern nur gewünscht, daß man ihn als eine wohlberechtigte, mit eigentümlichen Vorzügen ausgestattete Form der Darbietung des Neuen auch im deutschen Unterricht anerkenne, namentlich für die Entwicklung reicher, bewegter, spannender Handlung," wie sie z. B. in dem Schillerschen Gedicht: „Der Graf von Habsburg" vorkommt. Man sieht, der Verfasser will nirgend Zwang, sondern überall Freiheit; er verlangt nur Berücksichtigung der Natur des kindlichen Geistes, damit Verständnis erzielt werde, und Pflege der Selbstthätigkeit, daß das Interesse gesichert sei und die Poesie ihren erziehlichen Einfluß ausüben könne. Als besonders anregend heben wir aus den Erörterungen über die Theorie des Lehrverfahrens noch die Bemerkungen über das Vorlesen, die Einprägung und Deklamation hervor, wie auch die über das phantasierende Malen, die schriftlichen Arbeiten und die biographischen Mitteilungen geäußerten Meinungen. Ein besonderer Vorzug der theoretischen Abhandlung ist es nach unserer Meinung, daß an den geeigneten Stellen auf die ausgeführten Präparationen des 2. Teiles hingewiesen wird. So kann man sich die Möglichkeit und Zweckmäßigkeit der praktischen Ausführung gleich an entsprechenden Beispielen deutlich machen.

Der 2. Teil der Anleitung enthält 25 Präparationen für die Behandlung von epischen und lyrischen Gedichten, die zu den Perlen der klassischen und volkstümlichen Litteratur gehören und dabei größtenteils Zugstücke der Volksschule sind. Es sind darunter: Die Tabakspfeife, Das Erkennen, Der Glockenguß zu Breslau, Wanderlust, Die alte Waschfrau, Der Graf von Habsburg, Der Postillon, Das Lied vom braven Mann, Johanna Sebus, Das Gewitter, Hoffnung, Die Bürgschaft, Erlkönig u. a. Die Präparationen sind Musterbeispiele für die freie Anwendung der formalen Stufen. Überall ist die Eigenart des Stoffes und der Form weitgehend genug berücksichtigt. So kommt das Gedicht zur Geltung und Wirkung; so bleibt auch dem Lehrer, der die Präparationen benutzt, Spielraum genug für seine Art, und doch geht er einen Weg, der bei sonst normalen Verhältnissen sicher zum Ziele führt, zum Interesse für den Gegenstand. Alles, was Langeweile hervorrufen könnte, ist vermieden; von dem berüchtigten Abfragen findet sich natürlich keine Spur; die Fragen und Aufgaben zielen auf das Innenleben, auf die Erschließung des Verständnisses, und fordern Nachdenken, zusammenhängende Antworten und selbstgebildetes Urteil. Manchmal hat der Verfasser die Darbietung desselben Gedichts auf zweierlei Weise, ja einigemal sogar in drei Formen ausgeführt:

1. indem er darstellend verfährt,
2. indem er von Abschnitten des Gedichts ausgeht, und
3. indem er zuerst das ganze Gedicht vorliest.

Das ist sehr lehrreich; es zeigt nämlich die Vorzüge des darstellenden Verfahrens recht deutlich, beweist aber auch die Möglichkeit eines erfolgreichen Deutschunterrichts

auf einem andern Wege, wenn nur nicht äußeres und inneres Geschehen auseinandergerissen werden.

Ob man in der ästhetischen Würdigung der Form des Gedichts in der Volksschule so weit gehen kann, wie es der Verfasser hier und da thut, muß sich nach den besonderen Verhältnissen richten.

Auch die beigefügten Schülerarbeiten sollen wohl nur Musterbeispiele sein; denn in der Volksschule sind, so weit unsere Erfahrung reicht, solche Leistungen bisher nur in Ausnahmefällen zu erzielen gewesen.

Damit sei es genug. Nimm und lies, rufen wir dem Leser dieser Zeilen zu, dein Unterricht wird in Befolgung dieser Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte sicher reichlich gewinnen und vielleicht ein anderes Gesicht bekommen. Gosekuhl.

Zur Litteratur der Heilpädagogik.

Die Pädagogische Pathologie oder die Heilpädagogik ist eine junge Wissenschaft, ein neuer Zweig der allgemeinen Pädagogik. In mancher Hinsicht hat sie noch um ihre Vollberechtigung in der letzteren zu ringen. Namhafte Schulmänner und Ärzte sind eifrigst bemüht, das neue Wissensgebiet zu pflegen, an- und auszubauen und ihm allgemeine Anerkennung zu verschaffen. Es ist erfreulich zu sehen, wie rasch die Litteratur über diesen Gegenstand sich mehrt. Für den wissenschaftlichen Ausbau der allgemeinen Pädagogik wie für die praktische Schularbeit ist die Pflege der Heilpädagogik von weittragender Bedeutung. Kein Erzieher von Beruf darf daher versäumen, sich ernstlich mit der pädagogischen Pathologie vertraut zu machen. Uns liegt eine Reihe von Schriften vor, die ihm dazu vortreffliche Handreichung bieten können.

1. **Arno Fuchs, Beiträge zur pädagogischen Pathologie.** In Verbindung mit Pädagogen und Ärzten herausgegeben. Gütersloh, 1897 u. 1898, C. Bertelsmann.

II. Heft. Die Analyse pathologischer Naturen als eine Hauptaufgabe der pädagogischen Pathologie. — Die Schwachsinnigen und die Organisation ihrer Erziehung. Vom Herausgeber. IV, 64 S. 1 M.

III. Heft. Behinderung der Nasenatmung und die durch sie gestellten pädagogischen Aufgaben. Von Institutsvorsteher K. Brauckmann in W.-Jena. — Anatomie und Symptomatologie der behinderten Nasenatmung. Medizinisch dargelegt von Dr. med. J. Bettmann in Crimmitschau. — Die Kindererziehung auf naturwissenschaftlicher Unterlage. Von Sanitätsrat Dr. Konrad Küster in Berlin. 61 S. 1 M.

IV. Heft. Fr. Eduard Beneke als Vorläufer der pädagogischen Pathologie. Ein Gedenkblatt zum hundertsten Geburtstage des Philosophen von Otto Gramzow in Berlin. Mit einem Vorwort von Herrn Prof. Dr. med. O. Rosenbach. 62 S. 1 M.

In der ersten Abhandlung des II. Heftes betont der sachkundige Verfasser die Analyse pathologischer Naturen als eine Hauptaufgabe der in Rede stehenden neuen Zweigwissenschaft. Obgleich schon viele recht dankenswerte Darlegungen über Fragen der Heilpädagogik erschienen sind, ist letztere doch noch zu wenig Gegenstand eines exakt wissenschaftlichen Studiums geworden, wie schon die pädagogischen Bezeichnungen der pathologischen Verhältnisse deutlich erkennen lassen. Mit scharfer Beobachtung muß die Heilpädagogik die pathologischen Erscheinungen untersuchen und bis auf die Elemente zerlegen, muß sie ihre Entwicklung verfolgen und ganz bestimmte, genaue Bezeichnungen für die Abstufungen und Arten der pädagogischen Fehler schaffen. „Erst dann, wenn der Pädagoge durch das Studium der pathologischen Erscheinung und Erkenntnis von Ursache und Veranlassung die bestimmte Form des pädagogischen Fehlers erfaßt hat, kann er durch Unterricht, Regierung und Zucht eine entsprechende Therapie einleiten; erst dann hat er ein Recht dazu, korrigierend in die Entwicklung der korrekturbedürftigen Psyche einzugreifen." Er hat also folgende Gesichtspunkte zu beachten: 1. Genaue, umfassende Beobachtung und Analyse des fehlerhaften Geschehens. 2. Ergründung der wahren Ursachen und Veranlassungen und ihrer Zusammenwirkungen. 3. Zusammenstellung, Gruppierung und Benennung der verschiedenen Formen pathologischer Erscheinungen. 4. Die Wirkungen der pädagogischen (und medizinischen) Therapie. An acht Fällen zeigt der Verfasser in eingehender und geschickter Weise, wie nach diesen Gesichtspunkten die schwierige Aufgabe anzufassen und zu lösen ist. — In

dem folgenden Aufsatze spricht er insbesondere von den Schwachsinnigen, die zwischen der Gruppe der Idioten und derjenigen der Schwachbegabten stehen, giebt die wichtigsten Kennzeichen des Schwachsinns an und erklärt ihn für die Folge eines quantitativen Mangels an prädisponibler Hirnsubstanz, wodurch ein mehrjähriges, partielles Zurückstehen in der geistigen Entwicklung, ein auffallendes Schwanken oder eine ausgesprochene Verkehrtheit im sittlichen Empfinden gekennzeichnet wird. Als geeignetste Erziehungsform für Schwachsinnige erscheine die Tagesanstalt, in der die Kinder tagsüber dem Einflusse des Anstaltslebens unterstehen, die übrige Zeit aber dem Elternhause angehören. (Für alle Fälle möchten wir sie doch nicht empfehlen.) Die sittlich-religiöse Bildung müsse den Mittelpunkt der Erziehung Schwachsinniger bilden, dem sich das ganze Getriebe von Unterricht, Regierung und Zucht zu einem harmonischen Ganzen anzugliedern habe.

Im III. Heft ist die Rede von einem sehr häufig vorkommenden körperlichen Übel, das die leibliche wie die geistige Entwicklung des Kindes in sehr nachteiliger Weise zu beeinflussen vermag. Diesem Leiden, nämlich der behinderten Nasenatmung, wird in den großen Volkskreisen noch viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Freilich darf man sich darüber nicht wundern, es fehlt eben das richtige Verständnis. Hier gründlich Wandel zu schaffen, sind die beiden einschläglichen Arbeiten dieses Heftes (namentlich die erste, 49 Seiten umfassende) vorzüglich geeignet. In durchaus sachgemäßer, klarer Darlegung werden wir belehrt über anatomische und physiologische Verhältnisse des Innern der Nase, über Häufigkeit und Ursachen der behinderten Nasenatmung, über die verderblichen Folgen der Verlegung des Nasenluftweges, über vorbeugende und ausgleichende Maßnahmen u. s. w. — Wir wollen nicht versäumen, die Leser ganz besonders auf dieses Heft nachdrücklich hinzuweisen, zugleich aber auch nicht zu bemerken unterlassen, daß wir uns mit einigen Ausführungen der in demselben enthaltenen dritten Arbeit nicht einverstanden erklären.

Im IV. Hefte der Beiträge wird uns der Philosoph Beneke als ein Vorläufer der Heilpädagogik vorgeführt. Der Verfasser ist ein gründlicher Kenner der zahlreichen Schriften dieses Gelehrten und damit beschäftigt, ein umfangreiches Werk über den schon halb der Vergessenheit anheimgefallenen Philosophen herauszugeben. Aus dessen Schriften: 1. „Beiträge zu einer rein seelenwissenschaftlichen Bearbeitung der Seelenkrankheitskunde, als Vorarbeiten für eine künftige strengwissenschaftliche Naturlehre derselben, 1824; 2. Erziehungs- und Unterrichtslehre, Bd. I, 2. Aufl. 1842" entrollt er uns mit kritischem Blicke ein treues Bild der Benekeschen Ansichten über die Entstehung von Fehlern, deren Wesen, Verhütung und Heilung, und kommt am Schlusse seiner Arbeit zu dem Urteil: „Nimmt man die psychologischen Elemente der Benekeschen Philosophie als Mittel zur Beschreibung der pädagogischen Fehler an, so wird man zugeben müssen, daß das Wesentliche der Fehler und ihrer Erscheinungsformen von ihm klar erkannt und dargestellt worden ist, daß aber auch gegen seine Therapie sich im allgemeinen kein triftiger Einwand erheben läßt. In diesem Sinne ist Beneke als einer der bedeutendsten Vorläufer, ja vielleicht als der eigentliche wissenschaftliche Begründer der pädagogischen Pathologie anzusehen."

2. **Verhandlungen der XXX. allgemeinen schleswigholsteinischen Lehrerversammlung in Preetz** am 29., 30. u. 31. Juli 1897. Flensburg, August Westphalen. 226 S. 1,80 M.

Diese Schrift enthält außer den bei größeren Lehrerversammlungen üblichen Berichten und Begrüßungsreden sehr beachtenswerte Vorträge über folgende zeitgemäße Themen: 1. Welche Anforderungen stellt die Gegenwart an die Vorbildung des Lehrers? 2. Über schwach und fehlerhaft veranlagte Kinder und die Bedeutung der pädagogischen Pathologie. 3. Welche Stellung soll die Schule in der gegenwärtigen Bewegung zur Förderung des Jugend- und Volksspiels einnehmen? 4. Die Bedeutung der öffentlichen Erörterung von Erziehungsfragen in Volksversammlungen und in der Presse. 5. Die Liturgie im Gottesdienste. 6. Sollen Gesetze des organischen Lebens (im Sinne Junges) oder allgemeine biologische Sätze (nach Dr. Schmeil) im Naturgeschichtlichen Unterrichte verwertet werden? — Uns interessiert an dieser Stelle besonders der zweite, von Mittelschullehrer Peyer in Preetz gehaltene Vortrag über die pädagogische Fehlerlehre, worin er die Aufgaben und Ziele dieses Arbeitsfeldes angiebt und die Richtlinien eines Arbeitsprogrammes bestimmt, die beim weiteren Ausbau der neuen Zweigwissenschaft verfolgt werden müssen. Von den sieben Leitsätzen des Vortragenden hat uns namentlich der zweite angenehm berührt, der also lautet: „Bei der Anwendung von Lehren der Medizin und der Psychologie ist die Selbständigkeit der pädag. Auffassung, insbesondere die biblische Auffassung des Seelenlebens festzuhalten."

3. **Welche pädagogischen Maßnahmen eignen sich für den Unterricht und die Erziehung solcher Kinder, welche durch die Volksschule nicht genügende Förderung erfahren?** Von O. **Hintz**, Rektor in Berlin. Berlin C., W. u. S. Löwenthal. 1898. 35 S. 60 Pf.

Die hier in Betracht kommenden Kinder sind: 1. Idioten und Kretinen, 2. Schwachsinnige und Imbecillen, 3. neurastheniſche, geistig-gestörte oder mit psychopathischen Minderwertigkeiten behaftete Kinder, 4. schwachbegabte und 5. durch Krankheit, Schulversäumnisse u. s. w. geistig zurückgebliebene oder im Fortschritt gehemmte Kinder. Diese fünf Gruppen werden von dem sachkundigen Verfasser kurz und treffend charakterisiert, sowie auch die pädagogischen Maßnahmen erwogen, die geeignet erscheinen, den Bedauernswerten zu einem menschenwürdigen Dasein zu verhelfen.

4. **Die Erziehung geistig zurückgebliebener Kinder in Hilfsschulen.** Zum Besten der Weihnachtsfeier der Braunschweiger Hilfsschule von Heinrich Kielhorn, Leiter der städtischen Hilfsschule zu Braunschweig. Osterwiek, Harz. 1897. A. W. Zickfeldt. 34 S.

Dieses lesenswerte Schriftchen hat folgenden Inhalt: Einleitung. Wie ich ein Erzieher geistig zurückgebliebener Kinder geworden bin. I. Allgemeine Bestimmungen für die Braunschweiger Hilfsschule. II. Entstehung und Entwicklung der Braunschweiger Hilfsschule. III. Zahlenmäßige Angabe über letztere vom 1. Mai 1881 bis 8. Mai 1897. IV. Gesetz für das Herzogtum Braunschweig, die Ausbildung nicht vollsinniger, schwach- oder blödsinniger Kinder betreffend, vom 30. März 1894. V. Entstehung und Entwicklung der Hilfsschulen im allgemeinen. VI. Im Kampfe für die Hilfsschule. — Auf wenigen Seiten wird uns hier sehr viel belehrender Stoff geboten. Die bei oberflächlichem Blicke anscheinend trockenen Zahlenangaben unter III reden bei näherem Zusehen eine sehr eindringliche und ernste Sprache.

5. **Die Kinderfehler.** Zeitschrift für pädagogische Pathologie und Therapie in Haus, Schule und sozialem Leben. Herausgegeben von Dr. med. Koch, Chr. Ufer, Dr. theol. et phil. Zimmer und J. Trüper, Direktor der Heilerziehungsanstalt auf der Sophienhöhe bei Jena. Zweiter Jahrgang. Erstes Heft. Langensalza. Herm. Beyer & Söhne. 1897. Preis des Jahrgangs (6 Hefte von je 2 Bogen). 3 M.

Bedeutende Schulmänner, Psychologen und Mediziner haben sich vereinigt zur Herausgabe einer Zeitschrift, die in Anbetracht ihres wichtigen Zweckes und ihres gediegenen Inhaltes die weiteste Verbreitung verdient, und auf die wir nicht verfehlen wollen, warm empfehlend hinzuweisen. Der Inhalt des uns vorliegenden Heftes ist folgender: A. Abhandlungen. 1. Über Willensstörungen. Eine psychologische Studie von Dr. J. Jäger, Kgl. Pfarrer und Strafanstaltsgeistlicher in Ebrach-Bayern. 2. Geschlechtliche Anomalien. Von Dr. Koch in Zwiefalten. — B. Mitteilungen. Zur Verbreitung unserer Zeitschrift. — Kleptomanie bei einem vierjährigen Kinde. — Über Taubstummenbildung. — Für erholungsbedürftige Kinder höherer Stände. C. Zur Litteratur. Zur Pathologie der jugendlichen Verbrecher. Von C. v. Massow. — Theorie der Begabung. Von Fr. Baerwald. Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Von W. Rein. —

Über „die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der pädagogischen Pathologie für die Volksschulpädagogik" ist in der dritten Hauptversammlung des Breslauer Lehrertags von Dr. Alfred Spitzner, Lehrer in Leipzig-Gohlis, ein Vortrag gehalten worden, durch den die Aufmerksamkeit auf die Heilpädagogik noch mehr als bisher sich lenken wird. Es dürfte daher die Anzeige obiger Schriften, die denselben Gegenstand von verschiedenen Gesichtspunkten aus beleuchten, vielen Lesern willkommen sein.

Mülheim a. d. Ruhr. Lang.

---

1. **Caradeux de la Chalotais** und sein Verhältnis zu Basedow. Ein Beitrag zu der Geschichte der Pädagogik im 18. Jahrhundert von Emil Künoldt, Oberlehrer am Großherzogl. Seminar zu Oldenburg. Oldenburg und Leipzig, Schulzesche Hofbuchhandlung. 1897. 75 S. 1 M.

Eine sehr beachtenswerte, auf gründlichen Studien beruhende Schrift, die einen interessanten Beitrag zur Geschichte der philanthropischen Bewegung des vorigen Jahrhunderts darbietet. Caradeux de la Chalotais, ein trefflicher französischer Staatsmann, der von 1701—1785 lebte, ist der Verfasser einer bedeutsamen Schrift über die nationale Erziehung der Jugend. Von französischer Seite wird nun neuerdings behauptet, daß La Chalotais' Versuch über Volkserziehung maßgebenden Einfluß auf Basedow gehabt habe. Der Verfasser weist überzeugend nach, daß dies nicht der Fall

gewesen ist, daß vielmehr Basedow alle seine wirklich wertvollen und fruchtbaren Ideen dem hervorragenden Schulmanne Martin Ehlers (geb. 1732, † 1800), zuletzt Professor der Philosophie an der Universität Kiel, zu verdanken gehabt, und daß mithin dieser als der eigentliche Urheber der Reform des deutschen Schulwesens am Ende des 18. Jahrhunderts zu bezeichnen ist. Wir empfehlen die Schrift angelegentlichst zur Beachtung.

2. **Melanchthon und der Volksschullehrer.** Von J. G. Vogel, Seminarlehrer in Altdorf. Ansbach, Brügel & Sohn. 1897. 36 S.

Melanchthon steht mit der Volksschule nur in loser Verbindung. Trotzdem kann der deutsche Lehrer bedeutenden Nutzen ziehen von dem unerschöpflichen Reichtum an wissenschaftlichen und pädagogischen Gedanken des großen Dialektikers, von der praktischen Wirksamkeit des berühmten Schulorganisators und von der Betrachtung der verehrungswürdigen Lehrer- und Dulderpersönlichkeit des Wittenberger Magisters. In diesem Sinne schildert uns der Verfasser den Praeceptor Germaniae, und wir versäumen nicht, die Aufmerksamkeit der Leser dieses Blattes auf seine vorzüglichen Ausführungen hinzulenken.

3. **Pädagogisches Jahrbuch 1895.** Der pädagogischen Jahrbücher achtzehnter Band. Herausgegeben von der Wiener pädagogischen Gesellschaft. Redigiert von Ferd. Frank. Wien 1896. Manz'sche Buchhandlung. XVI, 226 S.

Von rührigem, tüchtigem Schaffen unserer Amtskollegen in Österreich giebt der uns vorliegende achtzehnte Band der Jahrbücher ein glänzendes Zeugnis. Aus der reichen Fülle anregenden und belehrenden Stoffes wollen wir einiges herausheben: Rede zur Pestalozzifeier. Die psychische Entwicklung des Bösen. Erziehung zur Arbeit. Über staatsbürgerliche Erziehung. Hans Sachs. Die Elektricitätslehre in der Bürgerschule. Über die Verwendung lebender Tiere im Unterrichte. Die Seele des Weibes. Von Fr. J. M. Wendt (Referat). Thesen zu 17 pädagogischen Themen. Wir können das Jahrbuch, obgleich wir nicht mit allen Ausführungen, namentlich des zweiten Vortrags, einverstanden sind, zum Studium warm empfehlen. — —

4. Anhangsweise wollen wir an dieser Stelle noch die Anzeige einer uns zugegangenen Schrift bringen:

Die Ehre und das Duell. Von A. v. Boguslawski, Generalleutnant z. D. Berlin. Schall und Grund. 1896. IV, 98 S. 2 M.

Der Verfasser hat sich seit mehreren Jahren mit der die Gemüter namentlich in neuerer Zeit wieder sehr erregenden Duellfrage eingehend beschäftigt. Er verbreitet sich in obiger Schrift über den Ehrbegriff und die Ehrverletzung, über die Fehde, den Zweikampf und das moderne Duell, über das Für und Wider desselben u. s. w. und kommt zu dem Ergebnis: „Das Duell ist eine Form geregelter Selbsthilfe auf einem Gebiete, wo der Rechtsschutz versagt, ist eine Wiederherstellung der gegenseitigen Achtung durch das Eintreten mit der Person, ist ein ehrenvoller Austrag von Streitigkeiten, in denen keiner dem andern weichen will." — Solcher Anschauung gegenüber erklären wir das Duell für eine bewußte Auflehnung gegen göttliche und staatliche Gesetze und stellen die Frage: Hat man es in England abzuschaffen vermocht, warum sollte dieser Schandfleck aus unserm deutschen Volksleben nicht zu tilgen sein?

Mülheim a. d. Ruhr. Lang.

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

Centralblatt für Instrumentalmusik, Solo- und Chorgesang. 14. Jahrg., Nr. 1. Leipzig 1898, Luckhardt. 0,80 M.

E. Paul, Drei Lieder für 2-, 3- und 4-stimm. Knaben- oder Frauenchor mit Begleitung der Orgel (oder Klavier). Leipzig, Brockhaus. Jede Part. 1 M., 1 Stimme 0,15 M.

Jul. und Paul Richter, Saat und Ernte auf dem Missionsfelde. Illustr. Blätter für die erwachsene Jugend. 1. Jahrg., Nr. 1. Gütersloh 1899, C. Bertelsmann. Jährl. 1 M.

Der Jugend Heimgarten. 1. Jahrg., Nr. 2. Stuttgart, Hoffmann. Jährl. 24 Nrn. 7,20 M.

Franz Fauth, D. Martin Luthers Leben, dem deutschen Volke erzählt. Mit 25 Orig.-Abb. von Ed. Kaempffer. Leipzig 1897, Freytag. 5 M., geb. 6 M.

Rich. Laurmann, Gedenkblätter aus dem Heldenkampfe Deutschlands mit Frankreich 1870/71. 4. Aufl. Stuttgart 1898, Evang. Gesellschaft. Geb. 1,50 M.

W. Rudelli, Miserere domine. Bonn 1899, Falkenroth. 4 M., geb. 5 M.

W. Rudelli, Unsere lieben, kleinen Lämmer. Erzählung. Bonn 1897, Falkenroth. 1 M., geb. 1,80 M.

W. Rudelli, Lieb ohn' Lied. Ebda. 1898. 1,60 M., geb. 2,50 M.

M. G. Pearse, Gold und Weihrauch. Aut. Übersetzung aus dem Engl. von A. S. Ebda. 1897. 1 M.

Dr. P. Bergemann, Aphorismen zur socialen Pädagogik. Leipzig 1899, Hahn. 1 M.

B. Presting, Der lutherische Katechismus. Erster Teil: Das Gesetz Gottes in seiner Heiligkeit und Herrlichkeit. Gotha 1899, Schloeßmann. 1,20 M.

P. Martin, Für die Lebensgemeinschaften — wider die Konzentration? Eine kritische Studie. Dessau 1898, Kahle. 0,60 M.

O. Schmidt, Beiträge zur Theorie eines Lehrplans der realistischen Fächer. Ebda. 1898. 1 M.

O. Kipping, Das System im Geographischen Unterricht. Ebda. 1898. 0,40 M.

Rob. Mißbach, Der Schulgarten im Dienste der Volksschule. Ebda. 1898. 1 M.

K. Hemprich, Grundzüge eines Lehrplans für die evangel. Erziehungsschule. Ebda. 1898. 0,50 M.

M. Kuhnert, Der Gesichtsausdruck in Kunstwerken. Mit 5 Lichtdrucktafeln. Ebda. 1,20 M.

Engelien und Fechner, Deutsches Lesebuch. Neubearbeitung der Ausgabe B. II Teil. Ausgabe für evang. Schulen. Berlin SW 1899, Schultze. 1,20 M., geb. 1,50 M.

Annales de Bibliographie Théologique. 1898, Nr. 12. Paris, Fischbacher, 33, rue de Seine.

Theodor Hausse, Die reine Schreiblesemethode. Eine Anleitung zur Erteilung des ersten Schreibleseunterrichts. Leipzig 1899, Dürr. 0,60 M.

Dr. A. Nebe, Zwei berühmte Bilderbücher für den Unterricht. Bonn, Soennecken. 0,60 M.

Th. Grünewald, Wie erhält sich der Lehrer den idealen Schwung und die Begeisterung für seinen Beruf? 2. Aufl. Hannover 1899, Meyer. 0,60 M.

Heinr. Sohnrey, Die Landjugend. Ein Jahrbuch zur Unterhaltung und Belehrung. Illustriert. 3. Jahrg. Berlin W 1898, Heymann. 1,25 M.

A. Dreger, Die Berufswahl im Staatsdienste. 6. Aufl. Dresden und Leipzig 1899, Koch. 3,60 M.

Wilh. Bünte, Zweistimmige Chorgesänge für die Oberklassen der städtischen Bürgerschulen und für mittlere Klassen höherer Lehranstalten. 3. Aufl. Hannover 1898, Meyer. 0,60 M.

Magnus und Wenzel, Rechenbuch für Handwerker- und gewerbliche Fortbildungsschulen. 1. Stufe. 7. Aufl. Ebda. 1898. 0,40 M.

J. H. Wulf, Raumlehre für Volks- und Mittelschulen, sowie für Präparandenanstalten. Ausg. A für Lehrer. B für Schüler. Braunschweig 1899, Wollermann. 1,50 M., 0,80 M.

Maria Brocker, Germania und die schönen Künste. Patriot. Festspiel. Düsseldorf, Schwann. 0,50 M.

Anton Iseke, Dem Friedenskaiser. Festspiel zur Feier des Allerhöchsten Geburtstages. Ebda. 0,50 M.

Joh. Meyer, Deutsches Sprachbuch. Für Bürger-, Mittel- und höhere Mädchenschulen. 4.—6. Aufl. Hannover 1899, Meyer. 1,20 M.

P. Semler, Mignon-Gavotte. Berlin NO, Ulbrich. 1,20 M.

Lesebüchlein des Berliner Tierschutz-Vereins. 1. und 2. Bdchn. Berlin, Königgrätzer-Str. 108. Je 0,20 M.

Kalender des Berliner Tierschutz Vereins 1899. Ebda. 0,10 M.

Philipp Klenk, Tierschutz in Schule und Gemeinde. Preisschrift des Berliner Tierschutz-Vereins. 1898. Ebda. 0,30 M.

Karl Werckmeister, Das neunzehnte Jahrhundert in Bildnissen. Lfg. 19 u. 20. Berlin, Photographische Gesellschaft. Je 1,50 M.

Verantwortlicher Schriftleiter G. von Rohden in Düsseldorf-Derendorf.

Evangelisches Schulblatt.

Juni 1899.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die christliche Offenbarung als Erzieherin.

Einleitendes Referat über Titus 2, 11—14.

Gehalten auf der Weihnachtskonferenz evangelischer Lehrer und Schulfreunde in Oberhausen am 27. Dezember 1898.

Von Reinhardt, Pfr.

Geehrte Herren! Der meinem Referat zu Grunde liegende Text lautet:

Es ist erschienen die heilsame Gnade Gottes allen Menschen,

und züchtiget uns, daß wir sollen verleugnen das ungöttliche Wesen und die weltlichen Lüste, und züchtig, gerecht und gottselig leben in dieser Welt,

und warten auf die selige Hoffnung und Erscheinung der Herrlichkeit des großen Gottes und unsers Heilandes, Jesu Christi,

der sich selbst für uns gegeben hat, auf daß er uns erlösete von aller Ungerechtigkeit, und reinigte ihm selbst ein Volk zum Eigentum, das fleißig wäre zu guten Werken. —

Meine Herren! Die Worte Heiliger Schrift, die ich in dieser Stunde vor Ihnen behandeln möchte, sind ein Nachklang der hinter uns liegenden festlichen Tage, denn sie bilden die Epistel des ersten Weihnachtstages. Aber nicht nur darum habe ich mich entschlossen, an sie anzuknüpfen, sondern auch weil sie einer Versammlung von Lehrern und Schulfreunden darum besonders anziehend erscheinen dürften, weil sie in umfassender Weise Licht über die erziehliche Seite der christlichen Offenbarung verbreiten. Wenn Sie mich fragen, woher ich das Recht nehme, den vorliegenden Text vom erziehlichen Standpunkt zu behandeln, so darf ich darauf hinweisen, daß es nach dem Urtext statt „züchtigt uns" heißen muß „erzieht uns".[1]) Die Gnade, die uns erschienen ist, die sich uns in Christus geoffenbart hat, ist also als erzieherisch wirksam gedacht. Gestatten Sie mir daher, daß ich mich nicht über das ganze, tiefgreifende Gebiet der christlichen Offenbarung und ihrer zum Teil so verborgen wirkenden Kräfte verbreite, sondern mich auf diese eine Seite derselben beschränke.

Erziehen will uns die in Christus erschienene Gottesgnade, also eine Wirkung

---

[1]) παιδεύουσα ἡμᾶς.

auf uns ausüben, die uns auf eine höhere Stufe des sittlichen Könnens, Seins und Wandels hebt.

Diese Erziehung hat in unserm Text ihr klar ausgesprochenes Ziel: Die Gnade erzieht uns, „daß wir sollen verleugnen das ungöttliche Wesen und die weltlichen Lüste und züchtig, gerecht und gottselig leben in dieser Welt." Christus will uns „ihm selbst zu einem Volk des Eigentums reinigen, das fleißig wäre zu guten Werken," eine Einwirkung, die uns seiner würdig und ihm ähnlich macht, und den Reiz in uns weckt, zu „warten auf die selige Hoffnung und Erscheinung der Herrlichkeit des großen Gottes und unseres Heilandes, Jesu Christi." Es handelt sich also um das höchste Ziel aller sittlichen Entwicklung, um die fleckenlose sittliche Reinheit, um die Vollendung des christlichen Charakters. Die negative Seite dieses Zieles, „daß wir sollen verleugnen das ungöttliche Wesen und die weltlichen Lüste," also die grundsätzliche und kategorische Lossage von der Sünde und die in stetigem Gleichmaß thätige Kraft der Überwindung jeder Regung des Bösen, weist ebenso wie die positive Seite auf ein sittliches Ideal hin. Der positive sittliche Lebensgehalt sieht seine Vollendung darin, daß wir dem göttlichen Willen in freier Selbstbestimmung entsprechen, daß wir „züchtig, gerecht und gottselig leben in dieser Welt." Gemeint sind Selbstbeherrschung, Ehrbarkeit und Frömmigkeit, also Eigenschaften, die unser Verhalten gegen uns selbst (Selbstbeherrschung), gegen die Menschen (Ehrbarkeit, Ehrenhaftigkeit, das den Kindern des Lichts geziemende, wohlgefällige Verhalten) und gegen Gott (Frömmigkeit) betreffen. Sie erscheinen hier als Tugenden christlicher Vollkommenheit und treten am Schluß unseres Textes in der Forderung wieder auf, „fleißig zu guten Werken," wörtlich: Eiferer guter Werke zu sein.

Wir haben hier eine Ethik, die, nach den Worten „heilsam allen Menschen" mit dem Anspruch der Allgemeingültigkeit auftretend, Ziele steckt, die weit über das Maß des menschlich Möglichen hinausgehen. Während sonst — und mit Recht — die Forderung erhoben wird: Stellt erreichbare Ziele auf, lehrt uns die christliche Offenbarung, daß ihre Erziehung — und damit überhaupt jede Erziehung — unbegrenzte Ziele hat. Wenn dieser Umstand den Erzieher im Blick auf das, was er erreicht, darniederdrückt, so beseelt ihn andrerseits das erhebende Bewußtsein, daß er dem zu Erziehenden die ganze hehre Hoheit, die ganze unermeßliche Fülle, das ganze göttliche Licht heiliger, ewiger Wahrheit bieten kann.

Die christliche Offenbarung arbeitet dadurch auf ihr Erziehungsziel hin, daß sie die im Menschen schlummernden, ihm von seiner Gottebenbildlichkeit noch verbliebenen Keimkräfte in Bewegung setzt, nährt und ausbildet. Sie geht von dem Grundsatz aus, daß der natürliche Mensch, in Sünden verloren, einer Erneuerung bedarf, aber auch einer Erneuerung fähig ist, daß also in ihm nicht nur eine Empfindung für das, was gut und rein und schön, sondern auch ein

Anknüpfungspunkt vorhanden ist, um ihm dieses Gute zu eigen zu machen und damit zugleich die bösen Affekte zu verdrängen. Die Offenbarung erzieht demnach dadurch, daß sie zunächst und zuvörderst den Menschen etwas Besseres bietet als was sie haben, etwas Edleres, Reineres zeigt, als was sie bis dahin kannten. Sie setzt nicht zunächst mit einer Maßregelung des Menschen wegen der Art seines bisherigen Seins und Wesens ein, sondern nimmt ihn, wie er ist und zeigt sich ihm im Glanze ihrer göttlichen Reinheit, im Lichte ihrer einzigartigen Schönheit und Herrlichkeit. Wenn dies Eindruck auf ihn macht, wenn er dafür zu gewinnen ist, so sagt ihm die Offenbarung: Diese sittliche Schönheit des Himmelreichs ist für dich und du bist für sie bestimmt und sollst ihrer teilhaftig werden, indem du ihr gleichartig wirst. Du bist eigentlich gar nicht das, was du jetzt bist, was du in dieser Welt des Trugs zu sein meintest: dazu geboren, dich im Dienste der Vergänglichkeit zu verzehren. Nein: das Vergangene war Nacht und Finsternis, vor dir liegt der Tag mit seinem Sonnenglanz, wandele als Kind des Lichts und des Tages. Also das erste, was die Offenbarung thut, ist, daß sie das bessere Ich in uns zum Leben weckt. Die Bedenken, die Scheu, den Schritt in dieses Heiligtum zu thun, mit anders gearteter Vergangenheit und ohne die Gewähr, den gestellten sittlichen Forderungen gewachsen zu sein, hebt sie auf, indem sie den Menschen dessen gewiß macht, daß er von aller Ungerechtigkeit erlöst und Jesu zum Eigentum gereinigt sei. Die Vorstellung ist die, daß der Mensch Sklave des Dämons Ungerechtigkeit[1]) war, aus dessen Händen ihn Christus zu eigenem Dienst loskaufte, also aus einer Hand in die andere. Das Loskaufgeld deckte zugleich die alte Verschuldung; dem neuen Gehorsam im Dienste Jesu steht nichts im Wege, die Schatten der Vergangenheit treten nicht störend dazwischen, der frühere Herr des Menschen hat kein Anrecht mehr auf ihn, — was hindert ihn, noch einmal von vorn anzufangen mit neugeschenkter Kraft, die er wie einen ihm zugeführten Blutstrom in seinen Adern rinnen fühlt? Sein Selbstbewußtsein ist geweckt, da die Offenbarung ihm zeigt, was noch aus ihm werden kann, und daß das allein ihm angemessen, seiner Bestimmung entsprechend ist, daß er in Gottes Augen zu schade befunden ist, irdisch gesinnt zu sein und wie alles Irdische zu vergehen. Der in ihm geweckte Glaube wird so auch zum Glauben an seine höhere Bestimmung. Die Erziehung der Offenbarung appelliert gleichsam von des Menschen schlechtem Ich an sein besseres Ich und weckt in ihm die Selbstachtung des Erben der Seligkeit, damit er aus solcher Selbstachtung, aus dem Hochgefühl seines besseren Ich heraus anfange anders, besser zu werden. Die in Jesu uns zu teil gewordene Offenbarung zeigt diese Methode der Erziehung auf Schritt und Tritt. Jesus bot sich zeit seines Erdenwandels den Menschen stets als Helfer

[1]) ἀνομία = Gesetzesverletzung, Sündendienst.

dar, der sie aus unwürdigen Fesseln zu ihrem eigentlichen gottebenbildlichen Ich emporheben wollte. Nirgendwo, auch wo er arger Versunkenheit und grober Sünde begegnet, in seinen Handlungen ein Zertreten der Persönlichkeit, ein Niederdonnern ihres Ich in seinem Munde. Er ist weder Eiferer noch Schwarzseher, er verdammt und verwirft niemand, auch die Ehebrecherin nicht. Ihm sind die Menschen „verlorene", die einst bei Gott waren und, weil sie das Paradies wohl suchen, aber nicht finden können, wieder zum Vater gebracht werden müssen, dem sie verloren gegangen sind, Verirrte, die ihre ewige Heimat zu suchen ausgesandt wurden, sich aber unterwegs „verthan" haben und jetzt des guten Hirten bedürfen, um ungefährdet den rettenden Hafen zu finden. Er nennt sie Mühselige und Beladene, also Menschen, die nicht infolge ihrer Bestimmung, sondern durch eine ihnen aufgebürdete Last, durch den Zusammenhang der menschlich-sündlichen Entwicklung so elend sind, und die unter seinem Joch Ruhe finden für ihre Seelen, — Kranke, die zu heilen er gekommen ist. Sie können also wieder gesund werden, und der gesunde Mensch ist ja der normale. Wenn der Mensch also das ist, was Christus aus ihm machen will, dann ist er, was er eigentlich sein soll. Wie hoch Christus den Menschen achtet, geht aus jener Stelle[1]) der Bergpredigt hervor, von der ich als bezeichnend nur das Wort anführen will: „Seid ihr denn nicht viel mehr denn sie?" Selbst wo er tadelt, mahnt, Sünden straft, geschieht es im Hinblick auf die höhere Bestimmung des Menschen. So beim Beginn seiner Lehrthätigkeit, wo er den Grund seiner Mahnung: Thut Buße! mit den Worten ausspricht: Das Himmelreich ist nahe herbeigekommen; so am Ende seines Lebens, wo er den an ihm verübten Justizmord damit entschuldigt: Sie wissen nicht, was sie thun. Ein solch mildes Urteil fällt nur derjenige über die Menschen, der hoch von ihnen denkt oder doch sie edler Triebe für fähig hält.

Es braucht nicht erst gesagt zu werden, wie folgerichtig und unversöhnlich die Offenbarung dem Bösen entgegentritt. Aber wo sie erziehend wirkt, da lehrt sie das Minderwertige, das Verächtliche, das Hassenswerte der Sünde zunächst und zumeist dadurch erkennen, daß sie dem Menschen das gute Teil zur Wahl vorlegt und die sittliche Schönheit des Himmelreiches für sich selber reden läßt. Der dafür gewonnene Mensch sieht mit schmerzlichem Staunen den Abstand von seinem natürlichen Ich, demütigend drängt sich ihm die Einsicht auf, wie tief er früher stand, den sittlichen Niedergang, den die Sünde anrichtet, erkennt er nun von seiner höheren Warte aus. Und sein Blick wird dadurch geschärft und vertieft, daß die Erfahrung auf ihn wirkt, die Jesus in seinem Kampf wider die Sünde mit den Menschen machte, die Thatsache, daß es nötig war, daß Jesus sich selbst zum Opfer brachte, vergleiche in unserm Text: „Der sich selbst für

[1]) Matth. 6, 25—30.

uns gegeben hat," eine Thatsache, die so erschütternd wie keine zweite uns kund thut, wessen die Menschen fähig sind, während wir uns sagen müssen: und du bist doch auch nur ein Mensch.

Aber diese Eindrücke versagen, solange einem Menschen nicht eine Ahnung von der Schönheit sittlich harmonischen Verhaltens aufgegangen ist. Es fehlt, soweit nicht das Gewissen zur sittlichen Urteilsbildung auf uns eingewirkt hat, die Einsicht in die Verwerflichkeit unseres Thuns. Solange dem Menschen nur das kalte, tote Sittengesetz entgegentritt, bleibt er unselbständig, ein Sklave fremden Willens, wenn er ihn überhaupt beachtet. Er giebt dann nur dem Zwange der moralischen oder gar der physischen Überlegenheit nach, sie bleibt für ihn Gängelband, und dieses ist sein einziger Halt, die Strafe, die Verdammnis seine einzige Furcht, und sobald dies alles seinen Eindruck auf ihn eingebüßt hat, wird er ein Spielball seiner Leidenschaften, die nur noch durch Rücksichten auf Menschen mehr oder weniger zurückgehalten oder verdeckt werden.

Und wenn Sie mir entgegenhalten, daß das Volk Israel doch längst das Gesetz gehabt hat, ehe die Gottesoffenbarung in Christo erschien, so ist zu bedenken, daß eben dieses Gesetz aus Dank und Liebe zu dem Gott, der sein Volk „aus Ägyptenland, aus dem Diensthause geführt" hatte, gehalten werden sollte. Auch hier ging die Offenbarung der Herrlichkeit Gottes dem Zwang des Sittengesetzes vorher.

Und wenn Sie mir sagen, daß von dieser Methode der Erziehung doch erst die Rede sein könne, wenn Menschen geistig reif zur Erkenntnis des Besseren seien, dann haben Sie ja recht. Aber wo wir solche Menschen nicht vor uns haben, bei kleinen Kindern, bei Blöden oder bei sonstigen Menschen geistigen oder moralischen Tiefstandes, handelt es sich auch nicht um Erziehung in unserem Sinne, sondern um Zucht, die wir durch blinde Autorität erreichen.

Ich wiederhole, daß diese göttliche Erziehungsmethode auch noch mit dem Gewissen als einem wichtigen Faktor rechnet; im übrigen werden wir nicht umhin können, wenn wir die Offenbarung als für uns maßgebend erkennen, dem bloßen Verbieten und der Strafe nur eine untergeordnete Rolle bei der Erziehung einzuräumen, und das Schwergewicht darin zu suchen, daß wir dem Menschen die Binde von den Augen nehmen, ihn in das Reich des Guten und Reinen hineinschauen lassen, bis er unter dieser Einwirkung warm wird, auflebt und zum Bewußtsein seiner Würde und Bestimmung und damit zur Selbstachtung kommt.

Immerhin bedurfte es auch für die christliche Offenbarung hierzu der persönlichen Vermittlung. Der Mensch wird in seinem Denken und Handeln weniger vom Verstand und von Grundsätzen als von seinem Gefühl bestimmt. Der hat Einfluß auf einen Menschen, der den richtigen Ton in seinem Herzen anzuschlagen versteht und ihn für sich einzunehmen weiß, sei's, um ihn zu fördern, sei's, um ihn zu verderben. Darum ist die heilsame Gnade Gottes allen Men-

schen in Form einer menschlichen Persönlichkeit, Jesu Christi, erschienen. Seine Einwirkung ist auf alle, die nicht von vornherein gegen ihn eingenommen sind, darum eine unfehlbare, seinem Einfluß können wir uns nicht entziehen, weil er durch die einzigartige Reinheit seines Charakters, die einer Ewigkeit mächtige Weisheit seines Geistes und die unsagbare, durch nichts zu erbitternde, vor nichts zurückschreckende Liebe seines Herzens uns gleicherweise überwältigt, daß wir nicht wissen, ob wir uns ihm in seligem Entzücken zu Füßen werfen oder ihm zurufen sollen: „Herr gehe von mir hinaus, denn ich bin ein sündiger Mensch!" — Das macht, daß sich in ihm zwei gewaltige Gegensätze, die wir sonst in dieser Weise bei keinem Menschen vereinigt finden, in edelster Harmonie zu einem einheitlichen, heiligen Charakterbild verschmelzen: seine unnahbare Hoheit und sein menschliches Mitleiden. Durch jene bleibt er der Menschheit ewiger Meister und höchstes Ideal, durch dieses tritt der Mann, der geboren ward wie wir, fühlte, lebte, litt wie wir, das Elend des Lebens, den Fluch der Sünde aus eigener Anschauung kannte und sich nicht von seinem Fleisch entzog, sondern einer ganzen Welt Jammerlast als seine eigene empfand, — uns so menschlich nahe, daß wir uns nicht scheuen, uns ihm anzuvertrauen, weil wir wissen: er versteht uns, weil er Mensch war, und er hört und hilft uns, weil er uns liebt. Die Gnade hat in der Person Jesu durch Liebe gewirkt, weil sie erzieherisch wirken wollte. Seine Liebe bildet für uns die Thür zum Schauen, zum Empfinden seiner Hoheit und seines Mitleidens. Diese Liebe wirkt am tiefsten, erschütterndsten, wo sie offenbart, daß sie Schmach und Schande und Kreuzestod für uns auf sich nehmen konnte.

Ich brauche nicht hervorzuheben, daß das Vorbild Jesu uns lehrt, wie unendlich viel bei der Erziehung auf die Person des Erziehers ankommt, der, so sehr er sich hüten muß, sich gehen zu lassen oder Charakterschwächen zu zeigen, seine Autorität zu verlieren und von Kindern für ihresgleichen gehalten zu werden, doch auch mit den kalten, starren Zügen des unnahbaren „Meisters", der nichts mit ihnen gemein hat, ihnen nicht wirklich imponieren, ihnen das Herz und das Vertrauen nicht abgewinnen wird. Bei allem Ernst, bei aller Hochspannung der zu leistenden Aufgaben fühlen die Kinder es heraus, ob man sie wirklich lieb hat, ob man an ihren Schmerzen und Freuden, ihren Nöten und Fragen liebreich Anteil nimmt. Im Unterricht tritt unsere Person hinter dem Grundsatz zurück: Wecke das Interesse, — in der Erziehung wirkt am mächtigsten unsere Persönlichkeit, soweit sie das Erziehungsideal verkörpert.

Es erübrigt mir nur noch, auf die nächsten Folgen der göttlichen Erziehung hinzuweisen. Ist der Mensch für das gute Princip gewonnen, denkt er dem nach, „was wahrhaftig ist, was ehrbar, was gerecht, was keusch, was lieblich ist, was wohl lautet, ist etwa eine Tugend, ist etwa ein Lob," so ist ein neuer Wille in ihm entbunden, d. h. er ist innerlich so von der Liebe überwunden,

daß er mit seinem Willen an sie gebunden ist, ein neuer Daseinszweck geht ihm auf: er lernt für ein Ideal leben, nämlich für die Verwirklichung des Reiches Gottes auf Erden. Er fühlt sich nun, statt im Sold der Sünde, in eines höheren Herrn Pflicht, denn er gehört jetzt, wie es in unserm Text heißt, zum „Volk des Eigentums", er ist jetzt zu Gott in Beziehungen getreten, die so intim sind, wie die Beziehungen der Menschen untereinander in ein und derselben Familie: er gehört zur Familie Gottes. Und welchen erziehlichen Einfluß die Familie auf uns ausübt, wie die Rücksicht auf den guten Namen der Familie, die Rücksicht auf die Schande, die wir ihr anthun würden, uns vor manchem Bösen bewahrt, und wie andrerseits das Bewußtsein, einer ehrbaren, geachteten Familie anzugehören, uns hebt und uns das Schlechte als unserer unwürdig erscheinen läßt, lehrt uns die Erfahrung an uns und andern. Die göttliche Erziehung giebt uns als Ideal eine neue Welt, in der und für die wir wirken sollen: das Reich Gottes. Geben auch wir den zu Erziehenden das Bewußtsein mit, daß es etwas Großes ist, für und in sittlichen Werten zu leben und zu wirken: Familie, Gemeinde, Vaterland, Gottesreich. Dann steuern wir dem Überdruß an den Weltmängeln, der Verbitterung der Unzufriedenheit, dem öden Gefühl, keinen Lebensinhalt, kein Ziel zu haben, das des Schweißes der Edlen wert ist.

Ich bin am Ende. Wenn wir der göttlichen Erziehungskunst ihre Weise ablauschen und dadurch auch in schwachem Abbild Erzieher sein und werden dürfen, werden wir es in dem Gefühle sein: „Von Gottes Gnaden bin ich, das ich bin."

Der Rechtschreibeunterricht in der Volksschule.[1])

1. **Geschichtliche Vorbemerkung.** Einleitend sei es gestattet, einen geschichtlichen Rückblick zu thun, um daraus die allgemein sich steigernde Wertschätzung dieses Unterrichtsgegenstandes zu erfahren. Die ersten Bemühungen um die deutsche Orthographie fallen in die Zeit der Reformation. Bis dahin herrschte auf diesem Gebiet die greulichste Verwirrung und Gesetzlosigkeit. Valentin Ickelsamer, ein Zeitgenosse und Freund Luthers (— als Anhänger Karlstadts schrieb er zwar eine heftige Streitschrift wider Luther, söhnte sich aber 1527 mit ihm aus —) beschäftigte sich als „privatisierender Schulmeister" zu

[1]) Das Thema umfaßt: 1. Geschichtliche Vorbemerkung. 2. Sprachbildung und Rechtschreibung. 3. Erziehliche und praktische Bedeutung der Rechtschreibung. 4. Was muß und kann die Volksschule im Rechtschreibeunterricht leisten? 5. Auf welchem Wege kann das Ziel des Rechtschreibeunterrichtes erreicht werden? 6. Ein Wort über den Lehrgang der orthographischen Übungen.

Erfurt viel mit grammatischen Arbeiten. In diesen macht er gleichzeitig auf den „mangel und überfluß in der Orthographia, auf die Etymologia der Teutschen sprach und wörter" aufmerksam. Er stellt zwei durchgreifende Regeln für die Rechtschreibung auf: „Die Erst, das ainer, der ain wort reden oder schreyben und unserer gemeinen teutschen Sprache, die so gar verwüstet und verderbet ist, Rettung bringen will, fleissig aufmerkung hab auff die bedeutung und Composition desselben worts; die ander, das er dasselbig wort und sein Tayl, d. i. die Buchstaben vorher in seine oren neme und frag seine zungen, wie es kling." Im übrigen ermahnt Ickelsamer, daß man „reden und schreyben soll, wie es nach dem gemeinen brauch lautet."

Von maßgebendem Einfluß auf Grammatik und Orthographie der deutschen Sprache wurde Luthers Bibel. Durch sie kam allmählich größere Einfachheit, Einheit und Sicherheit in die Rechtschreibung. Sie wurde Richtschnur für die deutsche Schriftsprache. Wie unsicher Luther selbst noch 1522 in der Orthographie war, geht daraus hervor, daß in dem in diesem Jahre gedruckten „bettbüchlein der zehen gebott" auf einer Seite vorkommen: zweiffel, zweifel, zweyffel, zweivel — yn, ynn, inn, yhn. Professor Evers erinnert in seinem neusten Werk „Deutsche Sprache und Stilgeschichte" S. 149 mit folgenden Worten an Luthers Verdienste um die deutsche Rechtschreibung: „Schon die Schreibweise sucht er fortlaufend zu bessern, bei dem völligen Wirrwarr wahrlich keine kleine Aufgabe. Vor allem sucht er alles bloß Mundartliche, alle unnötigen Buchstaben auszuscheiden und alles zu vereinfachen und zu verschönen. So schrieb er noch selbst bis 1530: Gottis, vorpflichten, vorordnen, — seitdem Gottes, verpflichten u. s. w., trotzdem gerade in seiner Gegend das vor vorherrschte. Der Vorliebe der Zeit für überflüssige Konsonanten trat er entgegen. Auch er schrieb anfangs noch vnnd für vnd, und; teuffel, auff, czu, auffczunehmen, geht aber immer mehr zum Einfachen über. Allerdings bleibt er, was bei der Riesenhaftigkeit seiner Schriftstellerei nicht verwunderlich ist, nicht überall gleich konsequent, sondern wechselt oft mit verschiedenen Schreibweisen desselben Wortes, z. B. hirs, hirß, hirsch, schwer und schweer."

Im 17. Jahrhundert überwucherte das Fremdländische (besonders Französische) Sprache und Sitte. Solchem undeutschen Wesen traten die bedeutendsten Mitglieder der Sprachgesellschaften, Gelehrte und Schulmänner entgegen. Schottel (Schottelius) ließ im Jahre 1676 „eine gründliche Anleitung zur Recht Schreibung und zu der Wort Forschung in der Teutschen Sprache" erscheinen. In ihr werden schon orthographische Unterschiede, wie „daß und das", „Mann und man" behandelt. Einer der bedeutendsten Forscher der deutschen Sprache aus dieser Zeit ist der Berliner Rektor Frisch. Von der Rechtschreibung sagt er: „Die Orthographia ist die vornehmste Säule einer Sprach, und also auch der Teutschen." Er redet schon treffend einer einheitlichen

Schreibung das Wort (Raumer III, 153). Girbert, ein anderer Schulmann dieser Zeit, machte 1650 den ersten Versuch zur Bearbeitung einer Rechtschreibelehre. Sein Büchlein ist betitelt: „Teutsche Orthographie. Auß H. Bibel den Knaben zur Nachricht aufgesetzt." Girbert stellt hierin eine Menge von Wörtern alphabetisch zusammen und fügt jedem Wort einen Vers von Luthers Bibel bei, in welchem das Wort vorkommt. Denn „die Jugend geht sicher, wenn sie ihren recurs zu der heiligen Schrift nimbt."

Im 18. Jahrhundert haben sich besonders A. H. Francke, Gottsched und Adelung hervorragende Verdienste um die Orthographie erworben. Francke fand die Studiosen der Theologie ganz unglaublich unwissend in der deutschen Orthographie. Auf seine Veranlassung schrieb darum der Inspektor des Hallischen Pädagogiums Hyeronimus Freyer eine vielgebrauchte Anweisung zur Teutschen Orthographie 1722. Nun wurde bald eine große Zahl solcher Anleitungen auf den Büchermarkt geworfen, von denen allerdings der größere Teil — nach dem Urteile v. Raumers III, 159 — „einen sehr geringen innern Wert hat."

Der bedeutendste Fortschritt auf diesem Gebiet fällt naturgemäß mit dem allgemeinen Aufschwung der deutschen Litteratur in der Mitte des 18. Jahrhunderts zusammen. In dieser Zeit wurden die zwei bekannten Richtungen in der Orthographie, die phonetische (Übereinstimmung von Aussprache und Schrift) und historische (wie es die geschichtliche Fortentwicklung verlangt) begründet. Das phonetische Princip vertraten Gottsched und Adelung, das historische die Gebrüder Grimm. Diesen Männern gebührt das Verdienst, unsere Orthographie, wie sie im allgemeinen heute noch die herrschende ist, geschaffen zu haben.

Nachdem dann in den fünfziger Jahren einige deutsche Landschaften die Frage der Rechtschreibung für sich zu regeln versucht hatten, fallen die letzten Bestrebungen, eine für Deutschland allgemein gültige Rechtschreibung zu schaffen, in das Jahr 1876. In diesem Jahre berief der preußische Kultusminister v. Puttkamer eine Versammlung preußischer, bayrischer, sächsischer und östreichischer Sprachforscher und Schulmänner zu der sogenannten „orthographischen Konferenz" nach Berlin zusammen. Sie tagte vom 4. bis 15. Januar „zur Herstellung größerer Einigung in der deutschen Rechtschreibung." Die Grundlage der Verhandlungen bildete ein Regel- und Wörterverzeichnis Rud. v. Raumers, der auch den Vorsitz führte. Das Ergebnis war die auch heute noch geltende neue Rechtschreibung. In ihr wird „der Grundsatz phonetischer Schreibung zwar festgehalten, aber gleichzeitig die geschichtliche Forschung und üblicher Gebrauch" berücksichtigt. Der unbestrittene Wert der neuen Rechtschreibung besteht darin, daß sie trotz aller ihr anhaftenden Mängel „einen Fortschritt auf dem nun einmal unumgänglichen Wege ausgleichender Vermittlung bezeichnet" (Evers, Deutsche Sprach- und Stilgeschichte, S. 271). Deutsche Schulen haben wenigstens seitdem eine einheitliche Rechtschreibung. Daß wichtige Faktoren des öffentlichen

Lebens (Gerichts- und Städt. Behörden, viele Zeitungen und Schriftsteller) dieselbe ablehnen, bleibt zu bedauern.[1]) Denn darin hat v. Raumer unbedingt recht: „Eine mindergute Orthographie, wofern nur ganz Deutschland darin übereinstimmt, ist einer vollkommeneren vorzuziehen, wenn diese vollkommenere nämlich auf einen Teil Deutschlands beschränkt bleibt und dadurch eine neue, keineswegs gleichgültige Spaltung hervorruft."

2. **Sprachbildung und Rechtschreibung.** Ein Gang durch die Geschichte der deutschen Sprache zeigt, daß man von alters her unter Sprachbildung vorherrschend, ja fast ausschließlich die Ausbildung in Grammatik und Orthographie verstanden hat. Und auch heute noch sind viele Schulmänner in diesem verhängnisvollen Irrtum befangen. Zwar hat F. W. Dörpfeld schon vor einem Viertel-Jahrhundert (in seiner „Theorie des Lehrplans" Grundsatz 5) mit unzweideutiger Klarheit darauf aufmerksam gemacht, daß Grammatik und Orthographie doch nur zu demjenigen Teil der Sprachbildung gehören, den wir mit der Sprachkorrektheit der Schriftsprache bezeichnen. Die Hauptsache und das erste muß auf allen Stufen die Sprachschulung im mündlichen Ausdruck sein. Ohr und Zunge sind die ersten und wichtigsten Sprachorgane. „Der Pflege der Mundsprache" — sagt Dörpfeld a. a. O. S. 67 — „muß auf allen Stufen die meiste Zeit und Kraft gewidmet werden." Und Professor Hildebrand: „Das Hauptgewicht muß auf die gesprochene Sprache gelegt werden." Die Hauptsache für die Sprachbildung geschieht also da, wo Gelegenheit zur Redeübung geschaffen wird. Die Besprechungen im Sachunterrichte, das Lesen und Aufsagen von Memorierstoffen sind die wichtigsten Sprachexercitien.

Als Kardinalpunkt in der Sprachbildung ist also demnach die freie Entfaltung des Sprachvermögens durch die Pflege des lebendigen Wortes anzusehen. Herder, der diesen wichtigen Punkt sein Lebenlang im Auge gehabt und verfochten hat, führt die Macht der Dichtkunst in jenen rohen Zeiten darauf zurück, daß damals „die Seele der Dichter noch nicht schrieb, sondern sprach, und die Seele des anderen noch nicht las, sondern den Sänger hörte." Poesie ist nicht für das Auge gemacht. Und Professor Rud. Hildebrand, wohl der beste und gründlichste Kenner unserer Sprache, weiß in seinem trefflichen Buche „Vom deutschen Sprachunterricht" nicht oft genug dagegen zu eifern, daß

[1]) Fürst Bismarck ging sogar soweit in einem Erlaß vom 28. 2. 1880 den Beamten seines Geschäftskreises den Gebrauch der neuen Orthographie „bei gesteigerten Ordnungsstrafen" zu verbieten.

Anmerkung der Schriftleitung. In einer größeren Stadt Mitteldeutschlands haben sich die Schriftleitungen sämtlicher Tageszeitungen auf das Ersuchen der Lehrer gern bereit erklärt, die neue Orthographie einzuführen. Wer den Einfluß der Presse auf die sprachliche Bildung derjenigen Kreise, aus denen die meisten Volksschüler stammen, würdigt, muß im Interesse des Unterrichts wünschen, daß dieses Beispiel auch an andern Orten Nachahmung finde.

unsere Zeit „in den schwarzen Strichen auf dem Papier das Wesentliche des Wortes, im Zeichen die Sache selbst, in der Schale den Kern erblickt." Er sagt S. 40: „Im Auge lebt uns das Wort, nicht mehr im Ohre; wer gut geschult ist und sich ein Wort vorstellt, dem tritt es in schwarzen Buchstaben vor das Auge der innern Vorstellung, nicht mehr als Klang summt es im Ohre, wie es das einzig Natürliche ist. Und selbst, wer ein Wort sprechend mitteilt, denkt dabei doch nicht an den Klang, den er ihm selbst giebt (genauer: hört nicht auf den Klang aus seinem Munde), sondern an die schwarzen Zeichen, in denen es der andere auffassen soll." Wer aber Zeichen, die nur gesehen, nicht gesprochen werden können, also sprachlich nichts sind, als wesentlich zur Sprache behandelt, der macht die lebendige Muttersprache — sagt Hildebrand — zu einer toten Sprache; weil er nämlich ihr Leben und Wesen aus ihrem natürlichen Bereich des Klanges in die Druckerschwärze aufs Papier versetzt. Ein solcher „macht unsere Sprache zu einer Schriftsprache, zu einem Tintendeutsch."

Aber gerade im gesprochenen Wort liegt der Bildungswert unserer Sprache. Nur dieses tritt in die engste Beziehung zu unserm Geistes- und Gemütsleben. Der Klang der Stimme ist der Träger des Lebendigen in der Sprache, und Leben weckt schlummerndes Leben auf, lockt es aus der Seele herauf. Nur im Klang kann sich die Wärme des Gefühls und die selbsteigene innere Teilnahme des Sprechenden offenbaren. Durch das lebendige Wort wird darum auch das Gedanken- und Gemütsleben des Schülers am besten genährt. Der Wortklang ist eben der Körper des Wortes. Er ist der Träger seiner geheimnisvollen Natur und seines lebendigen Inhalts. Das Wort auf dem Papier dagegen ist nichts mehr und nichts weniger als das Kleid für diesen Körper. „Wer," sagt Hildebrand darum treffend,[1]) „die geschriebenen Buchstaben für das ganze Wort nimmt, der macht es wie ein Schneider, der am Manne nur das Kleid sieht; und der Lehrer, welcher so verfährt, gleicht dem Kleiderhändler, der Anzüge in seinem Laden aufstellt, daß sie möglichst wie Menschen aussehen." Allerdings gehören Wort und Zeichen, Mund- (oder Tonsprache) und Schriftsprache ebenso eng zusammen, wie Körper und Kleid, Seele und Leib, Kern und Schale. Aber wie die lebendige Seele mehr ist als der Leib, und „der Leib mehr denn die Kleidung," so muß auch die lebendige Wortsprache in Schule und Leben höher und mehr geachtet sein als die tote Schriftsprache.

Nun werden zwar lebendige Menschen sehr oft thörichterweise nach ihrer Kleidung taxiert. „Kleider machen Leute." Auf dem sprachlichen Gebiet ist es nicht anders. Auch hier hat die Menge sich daran gewöhnt, bei Sprachformen ebenso so unerbittlich scharf zu sein, wie im Punkte der modischen Kleidertracht. Wie vielen Lehrern steht doch das geschriebene Wort ihrer Schüler höher als das

[1]) „Vom deutschen Sprachunterricht", S. 53.

gesprochene! Wie werden gerade die Sprachformen den Schülern mit Angst verbunden eingeprägt! Während doch die äußerste Muttergeduld gerade beim Putzen und Reinigen des Sprachkleides bewiesen werden sollte. Wie oft kommt dagegen vor lauter Sorge um die Orthographie und Interpunktion die Wärme des Gedankeninhaltes in einer Schülerarbeit gar nicht auf! Wie viele Schüler mögen eine solche Angst vor orthographischen Fehlern, deren falscher Wert ihnen vom Lehrer auf alle Weise eingeprägt ist, haben, daß sie nur mit einem Dritteil ihres Geistes an dem Inhalte arbeiten können, weil sie zwei Drittel ihrer geistigen Kraft auf die Buchstaben und Satzzeichen verwenden müssen. Und wie häufig wird die mit großem Fleiß angefertigte schriftliche Arbeit eines Schülers vom Lehrer sehr gering beurteilt, weil sich darin zwei oder drei orthographische oder grammatische Schnitzer befinden! Hierin wird viel gefehlt und oft von den pflichteifrigsten Lehrern am meisten. Wir betonen es darum noch einmal: Die Hauptsache, das Wesentliche in unserer Sprachbildung ist, daß das lebendige Innere der Sprache wie es in der Bewegung der Stimme, dem Ton und Klang hörbar wird, voll und ganz zur Geltung komme. Diese Seite der Sprachbildung muß in der Schularbeit die erste und vornehmste Pflege erfahren. Die grammatischen und orthographischen Übungen sind — nach einem treffenden Worte Dörpfelds — als „Begleitübungen" aufzufassen, die allerdings „jenen wichtigsten hörbaren Sprachübungen nicht von der Seite weichen dürfen."[1])

Daß auf diese Weise, — denn auch dem Schüler soll der Wertunterschied von Wortinhalt und Wortzeichen klar gemacht werden — eine Geringschätzung gegen die Orthographie und Schriftsprache „sich anspinne", ist nicht zu befürchten; und zwar ebensowenig, als man von einem nach Geist und Gemüt gebildeten Manne von vornherein, oder um deswillen, eine Vernachlässigung seiner Kleidung anzunehmen berechtigt ist. Einer Geringschätzung dieses Unterrichtsgegenstandes ist aber vor allem durch seine Würde und die praktische Bedeutung vorgebeugt, welche derselbe in unserm Kulturleben erlangt hat. Das führt uns auf den dritten Punkt unserer Darlegungen:

3. Die erziehliche und praktische Bedeutung der Rechtschreibung.

Das erziehliche Moment dieses vorliegenden Gegenstandes liegt hauptsächlich auf dem Gebiet der Charakterbildung. Richtig schreiben fordert vom Schüler die Anspannung seiner Geisteskräfte in hohem Maße. Es setzt voraus, daß er innerlich gesammelt an seine Arbeit herantritt, und das ist bei der körperlichen und geistigen Beweglichkeit, der „Quecksilber-Natur" unserer Jugend ein sehr großes Verlangen. Ruhe des Körpers ist wohl durch straffe Disciplin zu erzielen; aber diese ist noch nicht in jedem Falle eine zuverlässige Gewähr für die Samm-

[1]) „Theorie des Lehrplans", S. 71. Und S. 57: Wer trotzdem die Sprachformen der Sprachbildung gleichsetzt, „der begeht just denselben Fehler, den wir im Religionsunterricht an den dogmatisierenden Theologen tadeln."

lung des inwendigen Menschen. Konzentration des Innenlebens erfordert eine Inzuchtnahme des ganzen Menschen und ist deshalb für die Charakterbildung desselben von großer Bedeutung. Zerstreute, oberflächliche und flüchtige Schüler werden darum niemals fehlerfreie orthographische Arbeiten liefern. Wem es darum Ernst ist, gute orthographische Resultate zu erzielen, der lerne zunächst die Ausübung einer straffen Disciplin auf den äußeren und inneren Menschen. Damit wird natürlich zugleich die beste Vorbedingung für ein gutes Gelingen in allen übrigen Fächern geschaffen und der Charakterbildung des Zöglings ein Dienst von dauerndem Werte geleistet.

Augenfälliger als die erziehliche ist freilich die praktische Bedeutung dieses Unterrichtsgegenstandes.

Die Fertigkeit, Gedachtes und Geschriebenes richtig zu Papier zu bringen, hat einen eminent praktischen Wert. Der Unterricht in der Rechtschreibung dient vor allem praktischen Zwecken. Geringe Leistungen in der Orthographie, als da sind grobe Fehler in Briefen, Rechnungen, Offerten lassen bei sehr vielen das Vorurteil aufkommen, als sei es mit der allgemeinen und Fachbildung des betreffenden überhaupt schlecht bestellt, und so werden sie nicht selten die Ursache davon, daß dem Schreiber die Zugänge zu besseren Berufsstellungen verschlossen bleiben. Nach dem heutigen Stande der Schulbildung können allerdings auch die Leistungen in der Rechtschreibung nicht ganz mit Unrecht als ein sehr wichtiger Maßstab für den Bildungsstand des Kulturmenschen gelten. Ja, das Publikum beurteilt nicht selten den Stand einer Schule nach ihren Leistungen in diesem Fache. Und mit diesem Urteil der Öffentlichkeit muß billigerweise gerechnet werden, wenn anders die Volksschule das Fortkommen ihrer Schüler im bürgerlichen Leben fördern will. In diesem Sinne ist das oben erwähnte Wort eines alten Schulmannes für unsere Zeit zur vollen Wahrheit geworden: „Die Orthographia ist eine der vornehmsten Säulen der teutschen Sprache."

Das Urteil Außenstehender und solcher Fachgenossen, die sich über das richtige Verhältnis der Rechtschreibung zur Sprachbildung noch nicht klar geworden sind, könnte nun leicht dahin führen, an die Volksschule unbillige Anforderungen in Bezug auf diesen Unterrichtsgegenstand zu stellen. Wir fragen darum

4. Was muß und kann die Volksschule im Rechtschreibeunterricht leisten?

Das Muß betreffend fordern die Allgemeinen Bestimmungen „Überwindung der gewöhnlichen Fehler im Gebrauche der Wortformen". Und Verfügungen der Düsseldorfer Regierung: „Diktate von schwierigeren Sprachstücken, deren Inhalt ihrem Lebenskreise (den Schülern der Volksschule) nicht zu fern liegt, fehlerfrei niederzuschreiben." „Der Schüler muß sich über Gegenstände aus seinem Anschauungs- und Erfahrungskreise nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich in korrekter Form ausdrücken, namentlich gewöhnliche Briefe und Ge-

schäftsaufsätze abfassen und ohne erhebliche Fehler gegen Grammatik, Orthographie und Interpunktion niederschreiben können."

Wir stellen danach zweierlei fest:

Erstlich: Nicht theoretische Erkenntnis der Sprache und ihrer Gesetze, sondern praktische Erlernung der Schriftsprache und ihrer Formen ist Aufgabe der Volksschule.

Zweitens: Nicht absolute Fehlerlosigkeit wird gefordert, oder gar Sicherheit in den sogenannten „kniffeligen" Formen, sondern „Überwindung der gewöhnlichen Fehler" und „Vermeidung erheblicher Fehler". Wir meinen, daß diesen Zielbestimmungen der obersten Schulbehörden eine klare und gesunde Erkenntnis von dem zu Grunde liegt, was die Volksschule zu leisten verpflichtet und imstande ist. Ihr sind eben die Schwierigkeiten auch nicht unbekannt, die befriedigenden Erfolgen im Rechtschreibeunterricht in der Volksschule entgegenstehen. Man denke außer an die große Schülerzahl der Volksschulklassen vor allem einmal an das Deutsch, das die meisten Volksschüler mit in die Schule bringen. Und nicht das kleinste Hindernis ist die Mundart. In manchen Provinzen muß es geradezu als eine Unmöglichkeit bezeichnet werden, in der Volksschule ein fehlerfreies Hochdeutsch zu Papier zu bringen. „Im Braunschweigischen und Hannoverschen braucht man halb so viel rote Tinte wie in Sachsen" und am „grünen Strand der Spree". Den unausrottbaren Einfluß der Mundart auf die Rechtschreibung zeigen manche ergötzliche Anzeigen in den Tageszeitungen.

Was nützen dem Volksschüler eingehende Belehrungen über Selbstlaute und Mitlaute oder gar die Kenntnis von den Gesetzen der Ablautung, Umlautung und Brechung u. v. a.! Ein Blick in die einschlägige Litteratur läßt aber bald erkennen, daß in dieser Beziehung so viel gelehrt werden soll, daß für die Hauptsache, Fertigkeit in der Richtigschreibung durch praktische Übung, nur wenig Zeit bleibt. Hier gilt nicht Kennen, sondern Können. Für die Sicherheit in der Rechtschreibung bieten nämlich erfahrungsmäßig theoretische Erörterungen ebensowenig Gewähr, wie im Rechnen die Regeln über die vier Species der Bruchrechnung für die Sicherheit und Geläufigkeit in der Anwendung derselben. Wie sehr aber theoretisches Wissen im Kopfe unserer Volksschüler noch überschätzt wird, mag aus folgendem Satz erhellen, der in einer „Sammlung von Diktatstoffen" schwarz auf weiß zu lesen steht: „Um überhaupt Fehler zu vermeiden, müssen die Regeln, die das Nachdenken anspornen sollen, fest eingeprägt und bei jedem falsch geschriebenen Wort wiederholt werden. Nur auf diese Weise ist endliche Sicherheit in der deutschen Rechtschreibung zu erzielen."

Was sodann positiv die Leistungsfähigkeit der Volksschule in der Orthographie angeht, so darf und soll sie sich meines Erachtens für die Mehrzahl ihrer Schüler damit begnügen, daß diese im ganzen leidlich richtig schreiben. Die selteneren Formen sollen nur beiläufig und gelegentlich erwähnt werden, damit

begabtere Schüler sich auch diese merken. Die Hauptsache muß sein, „Einübung der gebräuchlichsten Wortbilder und Satzformen." Wir fordern damit für unsere Volksschulen die größtmöglichste Einfachheit in der Rechtschreibung und das um so eindringlicher, als es jedem, der sehen will, die Erfahrung mit unerbittlicher Strenge immer und immer wieder zeigt, daß von unsern Schülern alle diejenigen, die nach der Schulzeit nicht in fortwährender Übung des Lesens und Schreibens, also in fortwährender Erinnerung an die eingeübten Wortbilder bleiben, sehr bald unsicher werden und — unrichtig schreiben. Man vergegenwärtige sich nur die Entschuldigungsbriefe der Schüler-Eltern.

Wieviel edle Zeit und Mühe, wieviel Pflichtgefühl wird nutzlos verthan an sogenannten Kleinigkeiten, wir sagten oben „kniffeligen" und stets zweifelhaften Dingen, in deren Einübung manche Leitfäden sogar ihre Hauptstärke suchen. Nach meinem Dafürhalten gehören vom Standpunkte des Volksschülers dahin alle Unsicherheiten in der Groß- und Kleinschreibung, die bunte Mannigfaltigkeit in der Bezeichnung der Dehnung und vor allem die offenbaren Widersprüche (Brand — Branntwein, Brot — Brödchen, Nummer — numerieren, Schiffahrt — Betttuch, Affaire — Sekretär), kurz alle Schwankungen in der Schreibweise vieler Wörter. Aus dem reichen Schatz des „Regel- und Wörterverzeichnisses für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in preußischen Schulen" füge ich noch folgende Beispiele ohne Ordnung an: allmählich, allmählig, allmälig — ehemalig — Knospe, Knospe — gewinnen, Gewinn, Gewinst — spinnen, Gespinst; sammeln, Sammlung; brennen, Brand, Brandmal, Branntwein; beredt, Beredsamkeit — gewandt, Gewandtheit — gesamt, Gesamtheit; bewandt, Bewandtnis; bieder, biderb; bescheren, verheeren; behufs, zum Behuf — zum besten, bis zum äußersten; betreffs, in betreff; erschrecken, erschrak — zu gute kommen — aufs äußerste, aufs Geratewohl — Fiber, Fieber, Fibel, Fiedel, Spiegel, Liedel, Bibel, Tiger, Tier, Giebel, Siegel; infolge, im folgenden; steinig, steinicht; Fehde, Feme, Fron; Grete, Gretchen — Käthe, Käthchen — Mähre, Mär, Märe, Märchen — Name, Namens, namens; roh, Roheit — rauh, Rauheit; Haare, haarig, Härchen — versandt, Versand — blühen, Blüte; glühen, Glut — drehen, Draht — Bettag, Betttuch, selbständig, Schiffahrt, dennoch, Mittag, Schwimmmeister; Schnellläufer — Stiel, Stil — tot, Tod, todkrank, tödlich, Totentanz, Todesangst — einigermaßen, unverdientermaßen, Thal, Thon, Ton, Thor; Heer, her, hehr, Herde; Kraft, kraft; Morgen, morgens; Sonntag, Sonntags; ein Leid anthun; leid thun; statt haben, keinen Teil an mir, er nimmt teil; die Grimmschen Märchen aber die lutherische Kirche. Wir stellen keineswegs in Abrede, daß viele von diesen Formen, z. B. Branntwein = gebrannter Wein ohne Mühe erklärt werden können, und historisch wohl begründet sind. Was wir behaupten ist nur dies: Sie alle müssen dem Schüler mit mehr oder weniger Recht als sehr kniffelig erscheinen. Und gerade

deshalb wird mancher verständige Lehrer nicht selten immer noch in die Lage kommen, zu sagen und nachzuweisen, daß — aller Pedanterie zum Trotz — „zweierlei zugleich richtig sein kann." Jedenfalls aber müssen Verstöße dieser Art gegen unsere „neue Rechtschreibung" bei Schülerarbeiten dauernd sehr milde beurteilt werden. Ja, sie können selbst bei den Gebildeten nicht zum Maßstabe der Bildung gemacht werden. Selbst ein Lehrer, der berufsmäßig in fortgesetzter Übung steht, dürfte wohl heutzutage von sich kaum zu behaupten wagen, daß er vollständig korrekt, d. h. nach dem vorgeschriebenen „Regelbüchlein" schriebe. Oder liegt nicht bei Aufsatzkorrekturen das orthographische Gesetzbuch (etwa „Duden") stets ist greifbarer Nähe!

Wir fragen darum am Schluß dieses Abschnitts wohl ganz mit Recht: Was gehört denn in den Rechtschreibeunterricht der Volksschule hinein?

Die Antwort lautet kurz: Belehrungen über

1. den Gebrauch der großen Anfangsbuchstaben; (Satzanfang. Dingwörter. Anredewörter. Titel.)
2. die Anwendung der Dehnungs- und Schärfungszeichen;
3. die Ausführung der Silbentrennung (nur eine Regel: Es wird nach Sprechsilben getrennt);
4. die Unterscheidung ähnlich lautender Wörter und Silben;
5. die gebräuchlichsten Satzzeichen: Punkt, Komma; Frage- und Ausrufezeichen; wörtliche Rede.

Von dieser Handvoll Belehrungen schließen einige Theoretiker die Interpunktionslehre grundsätzlich aus dem Rechtschreibeunterrichte aus, und verweisen dieselbe ausschließlich in die Satzlehrestunde. — Es ist unbestritten, daß die sogenannte „schulgerechte Interpunktion", namentlich verwickelter Gedanken- und Satzverhältnisse, gründliche grammatische Kenntnisse zur Voraussetzung haben muß. Einsichtige Schulmänner haben aber von jeher diese „schulgerechte Interpunktion" wegen ihres logischen Charakters[1]) für unsere Volksschulen entbehrlich gehalten. Der Volksschüler — sagt Professor Hülsmann — erlernt das Interpunktieren nur, „damit er das, was er künftig zu schreiben hat, einigermaßen ordentlich durch Satzzeichen zu unterscheiden und zu verdeutlichen imstande ist."[2]) Es brauchen verwickelte Satzverhältnisse bei ihm gar nicht vorgesehen zu werden, weil er in solchen auch nicht denkt. Viele Schriftsteller der Gegenwart kehren übrigens wieder zu der Weise unserer ältesten deutschen Dichter zurück, indem sie nämlich durch die Interpunktion nicht die logische Form der Sätze, sondern nur (wie die

[1]) Durch die Interpunktion soll zugleich die logische Form des zusammengesetzten Satzes bezeichnet werden.

[2]) Schulblatt 7, S. 195.

Engländer) die Pausen in der Rede bezeichnen wollen.[1]) Und meines Erachtens thut die Volksschule hierin vollauf ihre Pflicht, wenn sie ihre Schüler mit Punkt und Komma als den wichtigsten „Pausezeichen" bekannt macht. Die Bedeutung des Kolon wird gelegentlich, besonders bei der wörtlichen Rede gemerkt. — Beim Frage- und Ausrufungszeichen wird man auch in der Volksschule einen kleinen Schritt weiter gehen und ohne Mühe klar machen können, daß diese beiden Zeichen nicht bloß eine Pause, sondern zugleich den Ton andeuten, mit dem dieser Satz gesprochen oder gelesen werden soll, also als „Satztonzeichen" aufzufassen sind.

Es leuchtet ein, daß für solche Belehrungen über das Interpungieren die Satzlehre ganz entbehrlich ist. Weil ferner mangelhafte Interpunktion auch als Rechtschreibefehler angesehen wird, so liegt meines Erachtens kein Grund vor, die Lehre von den notwendigsten Satzzeichen von der Orthographiestunde auszuschließen; zumal ja in dieser auch am besten Raum zu einer absichtlichen Einübung geschaffen werden kann. Will man aber eine reinliche Scheidung der orthographischen und grammatischen Elemente, so scheide man auch alles aus der Rechtschreibelehre aus, was man bisher als sogenannte „grammatische Orthographie" darin behandelt hat. Dahin gehören vor allem die Großschreibung und die Unterscheidung von das und daß u. a. m.

Wir fassen nunmehr das, was die Volksschule in dem zur Besprechung stehenden Unterrichtsfach leisten muß und kann, in folgende Sätze zusammen: Ein regelrechtes, fehlerfreies Bücherdeutsch vom Volksschüler zu verlangen, wäre unbillig. Für ihn darf und soll — nach einem ebenso bescheidenen als zutreffenden Urteil von Professor Hülsmann — eine Orthographie und Interpunktion genügen, welche „gebildeten Frauen und Geschäftsmännern ausreicht" (Schulblatt 7, 195). Da entsteht nun natürlich als wichtigste und praktischeste Frage:

5. **Auf welchem Wege kann die Volksschule das Ziel des Rechtschreibeunterrichts erreichen,** bezw. durch welche Mittel kann sie die Aufgabe dieser Unterrichtsdisciplin am besten lösen?[2])

---

[1]) Luther kannte nur Punkt, Komma und Fragezeichen; erst Schottel führte 1663 das Kolon und Semikolon ein.

[2]) Ein Blick in die Geschichte der Methode zeigt, daß von jeher die mannigfachsten Versuche in dieser Beziehung gemacht worden sind:

a) Bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts herrschte die Korrektur-Methode: Bei den kalligraphischen Schreibübungen wurde den Schülern gleichzeitig gesagt „ob ein p oder b, t oder d, f oder v zu schreiben sei." Dann kam b) die Diktier-Methode auf, mit welcher c) die Abschreibe-Methode Hand in Hand ging. In diese Zeit fallen auch d) die Versuche (Zerrenner machte ihn zuerst 1814) durch fehlerhafte Vorlegeblätter die Schüler an das Richtige zu gewöhnen. „Aber eine Methode, das Richtige durch Falsches zu lehren, ist eine Unmethode." e) Erst mit dem Aufkommen der Lautiermethode wurde

Die Angelpunkte für alle nachbenannten Mittel sind das Gedächtnis und die Gewöhnung, d. h. die Erfassung und Einprägung richtiger Wortbilder ist der Hauptsache nach, wenn nicht ausschließlich, Sache des Gedächtnisses und der Gewöhnung. Mit dieser Behauptung räumen wir der Urteilskraft, wodurch der Schüler durch Schließen auf das richtige Wort geführt werden soll, einen untergeordneten Platz ein. Professor Hildebrand sagt (a. a. O. S. 62): „Nur die allmähliche Gewöhnung an die einmal gültige Form ist die Macht, wodurch Auge und Ohr sich endlich verständigen." Und Schulblatt 20, S. 411: „Die Fertigkeit im Rechtschreiben ist wesentlich eine Sache des Gedächtnisses, weniger des Urteils, wie das auch aus der Erfahrung hervorgeht, daß in späteren Jahren, wo das Gedächtnis gegen die Urteilskraft zurückgetreten ist, das Rechtschreiben nur mit großer Mühe zu lernen ist." —

Die Frage nach den Übungsmitteln für die Rechtschreibung löst sich somit von selbst in die beiden Hauptfragen auf:

1. Woran ist der Volksschüler in vorliegendem Falle zu gewöhnen?
2. Was hat er in diesem Unterrichtsgegenstande seinem Gedächtnis einzuprägen?

Die Gewöhnung muß sich unseres Erachtens wieder auf ein Doppeltes richten, daß der Schüler nämlich in allen Unterrichtsfächern, besonders aber beim Sprechen und Lesen a) richtig hören und b) scharf sehen lerne. Und bezüglich der zweiten Frage sei hier schon bemerkt: Der Schüler muß bei allen Übungen, die auf seine Sprachbildung im allgemeinen und auf die Erlangung der Schriftsprache im besonderen abzielen, also beim Lesen, Ab- und Aufschreiben, Diktieren angehalten werden, seinem Gedächtnisse die jedem Worte eigentümliche Physiognomie scharf und sicher einzuprägen. — Die Wichtigkeit der Fragen erfordert ein genaueres Eingehen auf dieselben. Wir behaupten also: Die erste und beste Vorbedingung einer guten Orthographie ist

1. ein richtiges Hören, d. h. ein Hören, wobei die Laute genau so aufgefaßt werden, wie sie wirklich klingen. Das setzt naturgemäß eine lautreine Aussprache jedes einzelnen Wortes voraus. „Jede Übung in krystallklarer, scharfer und richtiger Aussprache von Sätzen, Wörtern und Silben ist zugleich eine Übung im Rechtschreiben" (Kellner, S. 14). Mit ihnen hat der Orthographie-Unterricht am ersten Schultage zu beginnen und daran mit der beharrlichsten Ausdauer bis an dem letzten Schultag festzuhalten.

---

auch (1830 etwa) der orthographische Unterricht methodisch angefaßt. Wander und Vormann wurden die Führer. Wander legte den Hauptwert auf die Entwicklung der exakten Regel, die an Anwendungsstoffen geübt wird. Vormann lehrte nichts, sondern übte nur. f) 1850 erschien Schäffers Orthographie, „worin die Schüler nur bei planmäßiger Gewöhnung des Auges an richtige Wortbilder zum sorgfältigen Abschreiben angehalten werden."

Mit dieser Forderung setzen wir das Ohr in seine Rechte, und geben ihm für unsern Gegenstand eine zwiefache Bedeutung. Erstlich vermittelt es den lebendigen Inhalt eines Wortes und teilt ihn der Seele, dem Gemüte mit. Sodann wird im Ohr der Widerspruch zwischen dem Ohr (dem Klang des Wortes) und dem Auge (dem geschriebenen Worte) klar. In dieser letzten Bedeutung des Ohres besteht — und das muß besonders beachtet werden — dauernd der Wert des Hörens für die Rechtschreibung. Mehr kann es nicht leisten. Es ist deshalb auch durchaus verkehrt, zu behaupten, für die Gleichschreibung (also da, wo Lautgehalt und Aussprache übereinstimmen) sei das Ohr oberster Richter, wie Kellner behauptet. Es ist vielmehr so: Solange unsere Schriftsprache Gleichschreibung und Anderssschreibung hat, entscheidet niemals das Ohr, auch nicht bei der Gleichschreibung. Ob z. B. von mit v oder f geschrieben wird, darüber kann immer nur das Auge, niemals aber das Ohr entscheiden. Die alte berühmte Regel: „Schreibe, wie du richtig sprichst!" kann demnach für unsere Schriftsprache keine Gültigkeit haben. Es bleibt dabei, daß das Ohr es immer nur mit dem Wortinhalt, seinem Lautgehalt, niemals aber mit dem Wortzeichen zu thun hat. Für die Auffassung des Wortbildes ist

2. die Gewöhnung an ein scharfes Sehen und genaues Auffassen desselben das A und O in der Rechtschreibung. Das leuchtet sofort ein, wenn man bedenkt, daß Bilder, Zeichen überhaupt nur mit dem Auge richtig wahrgenommen werden können. In der Orthographie handelt es sich aber ausschließlich um die äußeren (sozusagen räumlichen) gemalten Schriftzeichen für Wörter. Daraus folgt eine doppelte Forderung für den Rechtschreibelehrer: Gewöhne deine Schüler an ein richtiges bewußtes Sehen, d. h. Anschauen der Wortbilder, und laß sie immer nur richtig Geschriebenes sehen! Nur durch den Gesichtssinn können richtige Wortbilder dem Gedächtnis übermittelt werden, damit dies sie festhalte. Das zu beachten, ist sehr wichtig. Ist z. B. ein Schüler nicht im Besitze des richtigen Wortbildes, so wird das erste sein, dieses Wort anzuschreiben. Und um mich dann vor dem Nachschreiben zu überzeugen, daß das Kind jenes Wortbild richtig aufgefaßt hat, lasse ich es aus dem Gedächtnis buchstabieren. Es wird dann durch das Buchstabieren nicht das reproduciert, was das Ohr gehört, sondern was das Auge gesehen hat. Wollen wir also eine brauchbare Orthographie erzielen, so heißt es immer wieder: Sehen! sehen! sehen! Und durch häufiges Sehen werden dann die Wortbilder (als Ganzes aufgefaßt) so geläufig, daß sie zuletzt, ohne die Vorstellung von denselben absichtlich zu reproducieren, mechanisch richtig niedergeschrieben werden. Dann erst ist die Übung zur Fertigkeit geworden.

Daß das Sehen — also das Auge — im Rechtschreibeunterricht allein ausschlagende Bedeutung hat, beweisen erstlich die Taubstummen, die gerade in diesem Fache durchweg Gutes leisten; das beweist ferner der Umstand, daß jeder

in zweifelhaften Fällen das Auge entscheiden läßt, — weil dies sich immer nur für das entscheidet, was ihm am häufigsten begegnet ist —; das bestätigt endlich die allgemeine Erfahrung, daß Schüler mit schwachen Augen, kurzem Gesicht nur selten erfreuliche Resultate im Rechtschreiben erzielen. Ergo: „Gieb deinen Schülern ein „orthographisches Auge" mit — und sie werden sich ihrer Orthographie nie zu schämen brauchen!

3. Wenn nun dem Auge in allen Fällen die richterliche Entscheidung zusteht, so fragt es sich noch, ob es denn keine Mittel giebt, die dem Auge Hilfsdienste leisten.

a) Bei der Gleichschreibung hilft dem Auge das Ohr, das Richtige leicht zu treffen.

b) Und für denjenigen Teil unserer Orthographie, der zwischen dem Schreiben der Wörter nach dem Gehör und dem Schreiben nach dem Sprachgebrauch steht, ist das Schließen auf die Abstammung, Verwandtschaft ein geeignetes Hilfsmittel für den Gesichtssinn. Es wird zunächst mit Erfolg überall da angewandt, wo die Schlußformel ähnlich lautet wie in folgenden Beispielen: singt kommt von singen; darum wird es mit g geschrieben, — sinkt von sinken, — Draht von drehen, — Bäume von Baum.

Die ähnlich lautenden Wörter, die Homonymen, werden just auf dieselbe Weise genau unterschieden. Bei Wörtern wie Ende und Ente, leiten und läuten, Bein und Pein, Flug und Pflug, Wage und Wache — werden gleichzeitig Ohr und Urteil vom Auge um ihre Hilfsdienste gebeten. Wo aber Ohr und Urteilskraft versagen, und das geschieht in den zahllosen Fällen, in denen es sich lediglich um das Schreiben nach dem Schreibgebrauch handelt[1]) — da sind meines Erachtens

c) einige bestimmte Regeln sehr zweckmäßig. Sie dienen nämlich dem Auge oftmals zu einem klareren und deutlicheren Auffassen des Wortbildes, und nötigen es, in jedem Falle scharf zuzusehen, damit dem Gedächtnis auch wirklich eine getreue Wortphysiognomie übermittelt werde. Von den drei altbekannten „schönen" Regeln:

Schreibe, wie du richtig sprichst!
Schreibe der Abstammung gemäß!
Schreibe nach dem Sprachgebrauch!

bleibt nur die letzte als eine für alle Schriftsprache selbstverständliche übrig. Es sei gestattet, hier diejenigen Regelsätze folgen zu lassen, die mir in dem Rechtschreibeunterricht der Volksschule für vollständig ausreichend erscheinen:

1. Bei Unsicherheit im Auslaut verlängere man das Wort: Hals — Hälse.

[1]) Der übrigens historisch wohl begründet sein mag.

2. Die Silbe lich wird mit ch geschrieben.
3. Die Silbe ig wird mit g geschrieben.
4. Die Vorsilben ent und ant werden mit t geschrieben.
5. Die Nachsilbe end wird mit d geschrieben.
6. „Das" wird mit s geschrieben, wenn es mit dieses, welches, dasjenige vertauscht werden kann.
7. Die Vorsilbe miß wird mit ß geschrieben.
8. Die Nachsilbe nis wird mit s geschrieben.
9. Wider wird ohne e geschrieben, wenn es so viel wie gegen bedeutet.
10. Anredewörter in Briefen werden mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben.
11. Die wörtliche Rede wird in Anführungszeichen gesetzt.
12. Mehrsilbige Wörter werden nur nach Sprechsilben getrennt.

Sind die orthographischen und grammatischen Übungen enge miteinander verbunden, so daß sie wie unzertrennliche Geschwister behandelt werden,[1]) so würden noch folgende Sätze hinzukommen:

13. Alle Wörter auf ung, heit, keit, schaft werden mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben.
14. Wird zu lang gesprochen (betont), so wird es mit dem nachfolgenden Zeitwort als ein Wort geschrieben: zureiten, zuschlagen — zu reiten, zu schlagen.

Nun kommt es aber beim Rechtschreiben nicht nur auf eine einmalige oder vereinzelte richtige Auffassung des Wortbildes, sondern vor allem auf unausgesetzte Übung des Richtigen an.

4. Das Richtigschreiben muß Gewöhnung werden; denn „orthographisch richtig schreiben kann nur der, der es durch Übung gelernt hat," sagt Raumer (III, 183). Das Rechtschreiben darf sich danach unmöglich auf den Rechtschreibeunterricht beschränken. Der Lehrer muß sich von allem, was in und außer der Schule geschrieben wird, überzeugen, daß es richtig geschrieben ist. Außer diesen gelegentlichen Übungen im Rechtschreiben fordert der Lehrplan der Volksschule auch besondere absichtliche Rechtschreibeübungen. Es ist selbstverständlich, daß letztere nur dann ihren Zweck erfüllen können, wenn bei den häufigen täglichen Schreibübungen nichts versäumt wird. Diese absichtlichen Rechtschreibeübungen können sein:

1. Abschreibeübungen aus Fibel, Lesebuch;
2. Aufschreibeübungen auswendig gelernter (prosaischer und poetischer) Stoffe;
3. Diktieren aus Fibel, Lesebuch und solcher Stoffe, die aus dem An-

---

[1]) Denn gerade in der Rechtschreibung ist die Stelle, wo der praktische Nutzen der Grammatik sich erweisen soll.

schauungs- und Lebenskreise der Schüler stammen: Bei 1. und 2. wird auch der häusliche Fleiß der Schüler in Anspruch genommen.

Darüber, daß „Diktate in Aufsatzform" am nutzbringendsten sind, vergleiche man die Arbeit des Schreibers im Schulblatt von 1896, S. 409—427.

Für diese verschiedenen Rechtschreibeübungen sind Lesebuch resp. Fibel die allerwichtigsten Hilfsmittel. Hierüber sagt Kellner in seiner Einleitung zum „Rechtschreibe-Unterricht" in § 12 sehr zutreffend: „Solange es der Lehrer nicht versteht, die Fibel und das höher greifende Lesebuch in den Bereich der orthographischen Stunden zu ziehen (— wir fügen mit Richter hinzu: zum Mittelpunkt desselben zu machen —) und für deren Zwecke zu benutzen, so lange werden auch die Früchte des Unterrichts unerquicklich sein."

6. Zum Schluß erübrigt noch **ein Wort über den Lehrgang der orthographischen Übungen** zu sagen, wie ein solcher von der Königlichen Regierung für Volksschulen verlangt wird.

Eine Prüfung der meisten Leitfäden über Orthographie läßt bald erkennen, daß ihre Verfasser über der Kunst einer strengen methodischen Ordnung den Grundsatz der Einfachheit nicht genügend beachtet haben, und sich des Zieles für den Rechtschreibeunterricht in der Volksschule nicht immer bewußt geblieben sind. Vor allem scheint im allgemeinen eine enge Verbindung der orthographischen Übungen mit den grammatischen entweder bisher gar keine oder nur geringe Beachtung gefunden zu haben. Und doch halten wir eine enge Verknüpfung beider Unterrichtsfächer umsomehr für geboten, als ja beide den einen Zweck haben, die Schüler in der richtigen Anwendung beim mündlichen resp. schriftlichen Gebrauch zu fördern.

Im Nachfolgenden soll der Versuch mit einem Lehrplan gemacht werden, der den vorgenannten Bedingungen entspricht. Es sei dabei gleich von vornherein bemerkt, daß dieser Lehrgang im wesentlichen dem von Rektor Eickhoff in seiner Rechtschreibelehre in konzentrischen Kreisen aufgestellten folgt.[1]) Der Unterstufe

[1]) Das Werkchen wird demnächst bei Beyer in Langensalza erscheinen. Es ist nach manchen Seiten von besonderem Interesse und verdient darum von der Lehrerschaft sehr wohl beachtet zu werden. Seine Vorzüge bestehen in Folgendem: 1. Genaue Verteilung des orthographischen Übungsstoffes auf die einzelnen Klassen. Damit ist manchem ein saures Stück Arbeit abgenommen. 2. Die orthographischen Übungen halten gleichen Schritt mit den grammatischen. 3. Die aufgestellten Regeln sind einfach und kurz. 4. Bei den Diktaten ist deutlich der allmähliche Fortschritt vom Leichten zum Schweren zu erkennen. — Über Zahl der Regeln, Auswendiglernen von Wörterreihen kann man verschiedener Meinung sein. Mit der Ausführung der Diktate in Aufsatzform hat der Verf. an verschiedenen Stellen seiner Arbeit Beweise für die Durchführbarkeit dieses Grundsatzes erbracht. Besondere Übungen für die Interpunktionslehre verweist der Vf. in die Sprachlehrestunde. Wir geben dem Werkchen gern und freudig unsere besten Empfehlungen mit auf den Weg.

fällt ein vorbereitender Kursus zu. Schon beim Nachmalen der allerersten Wortbilder in den ersten Schulwochen muß auf Schreibrichtigkeit geachtet werden. Später lernt das Kind kleine Sätze in Schreibschrift lesen und schreiben. Darauf folgt die Übertragung der Druck- in Schreibschrift. Damit geschieht ein wichtiger Schritt für das Rechtschreiben. Von jetzt an heißt es ganz besonders auf der Hut sein, damit nur schön und richtig abgeschrieben werde. Neben diesen Abschreibeübungen gehen kleine Diktate und Aufschreibeübungen her. Der Stoff zu diesen Übungen wird naturgemäß der 1. und 2. Fibel entnommen. Es ist bei diesen ersten Übungen im Rechtschreiben sodann außerordentlich wichtig, daß das Ohr die einzelnen Teile (Silben, Laute) eines Wortes ganz genau auffasse. Geschieht das bezüglich der Silben z. B., so wird dem Schüler das Trennen nach Sprechsilben zuletzt so selbstverständlich, daß es weitläufiger Sonderübung der Silbentrennung nicht bedarf. Endlich ist es für das Lesen und Schreiben auf der Unterstufe sehr wichtig, daß das Auge von Anfang an gewöhnt werde, das ganze Wort auf einmal, als Wortganzes, Wortbild aufzufassen. Die stufenmäßig geordneten Rechtschreibeübungen beginnen auf der Mittelstufe im 3. und 4. Schuljahre.

Im 3. Schuljahre werden folgende orthographische Übungen angestellt:

1. Wiederholungsweise werden einige einfache Sätze in Wörter, diese in Silben und diese wieder in Laute zerlegt und danach diktiert.
2. An die Behandlung des Dingwortes wird angeschlossen:
   a) Mehrzahlbildung durch Umlautung;
   b) Verkleinerung durch chen und lein;
   c) Die Silbentrennung.
3. An die Behandlung des Eigenschaftswortes wird angeschlossen:
   a) die Steigerung;
   b) Wörter mit nd und nt am Ende, rund, bunt;
   c) die Nachsilben lich, ig, isch;
   d) die Silbentrennung wird immer als selbstverständlich mit berücksichtigt.
4. Die Dehnung:
   a) durch Verdoppelung;
   b) durch h (auch th) und e.
5. Die Schärfung durch nn, mm, ll, rr, ff, tt, ck, tz.

Im 4. Schuljahr:

1. Wiederholungsweise einige Diktate aus dem Pensum des 3. Schuljahres und dabei besonders (weil etwas Neues) berücksichtigen: Wörter mit schwierigen Lauten wie g und j, chs und x, qu.
2. An die Behandlung des Dingwortes sind anzuschließen:
   a) Mehrzahlbildung durch Umlautung;
   b) Neubildung durch die Endlaute chen, lein, er, in.

3. An das Eigenschaftswort ist anzuschließen:
   a) Steigerung;
   b) Nachsilben lich, ig, bar, sam, isch.
   c) Zusammensetzung von Eigenschaftsw.
   d) Großschreibung wie Friedrich der Große.
4. Die Dehnung: Wiederholung und Erweiterung des vorigen Pensums.
5. Die Schärfung:
   a) Wiederholung und Erweiterung durch pp, bb, dd, gg, dt, tt;
   b) die Vorsilbe ent und Nachsilben end, er, ver, zer.
6. Der S-Laut: s, ss, ß — miß und nis — das und daß.

Die Oberstufe umfaßt das 5. bis 8. Schuljahr. Die Übungen für das 5. Schuljahr sind:

1. Wiederholung mit besonderer Berücksichtigung des S-Lautes und der Verbindung van ts in vorwärts, bereits.
2. An das Dingwort wird angeschlossen: Neubildung von Dingwörtern
   a) mit den Endsilben: chen, lein, er, in, ling, ung, nis, sal, heit, keit, schaft, tum;
   b) mit den Vorsilben: Ge, Un, Ur, Erz;
   c) Eigennamen wie Bertha.
3. An das Eigenschaftswort wird angeschlossen: Wiederholung und Erweiterung des Pensums der vorigen Klasse. Die Diktate sind schwieriger.
4. An das Zeitwort schließt sich die Behandlung
   a) der Nachsilben: igen, ieren (igt, icht)?;
   b) der Vorsilben: be, ge, emp, ent, er, ver, zer;
   c) die Großschreibung: Das Turnen.
5. Dehnung und Schärfung wird an neuen Diktaten wiederholt.
6. Besonderheiten: Paar und paar — etwas Schönes, des Morgens und morgens — Silbentrennung wird gelegentlich wiederholt.

Im 6. Schuljahr:

1. Wiederholungsdiktate mit besonderer Berücksichtigung der Mehrzahlbildung des Dingwortes und des Gebrauches des richtigen Geschlechtswortes.
2. Das Eigenschaftswort: Seine Nachsilben, Zusammensetzung, Mittelwort der Gegenwart, Großschreibung.
3. Das Fürwort: Anredewörter in Briefen, Briefe.
4. Das Zeitwort:
   a) Wiederholungsdiktate über Endungen;
   b) zumachen und zu machen.
5. Dehnung und Schärfung in Wiederholungsdiktaten mit besonderer Wiederholung des S-Lautes.

6. Die Zeichensetzung bei der wörtlichen Rede und das Frage- und Ausrufungszeichen als Satztonzeichen.
7. Besonderheiten: „Mal" — Tod — Thor — Ton.

Im 7. und 8. Schuljahr:

1. Wiederholungsdiktate über Dehnung und Schärfung.
2. Gleich- und ähnlich klingende Wörter.
3. Die wörtliche und nichtwörtliche Rede und damit verbunden die wichtigsten Pause- und Satztonzeichen.
4. Briefform und Titulaturen.
5. Geschäftsaufsätze (Schuldschein, Bürgschaft, Pfandschein, Vollmacht).
6. Die gebräuchlichsten Fremdwörter. (Vergleiche über letztere den oben angezogenen Aufsatz im Schulblatt 1896.)

Am Schluß dieser Abhandlung möchte ich nicht verfehlen, mit einigen wenigen Worten anzudeuten, worauf sich nach meinem Dafürhalten die fortschreitende Vereinfachung unserer Rechtschreibung unbedingt zu erstrecken hat. Es muß fallen:

1. Die Großschreibung der Dingwörter; ausgenommen sind Eigennamen.
2. Der Gebrauch des h in th; ausgenommen sind Eigennamen.
3. Die Zusammenziehung in Wörtern wie: imstande, inwieweit, gegebenfalls. — Jedes Wort wird allein gesetzt: im stande, in wie weit, in folge dessen.

Erst in der striktesten Durchführung dieser angegebenen Neuerung könnte ein vorläufiger befriedigender Abschluß der 1876 begonnenen Reform unserer Orthographie erblickt werden. Und zu diesem echt deutschen Werke kann kein Mann mehr berufen sein, als der gegenwärtige preußische „Minister des Geistes". Herr Kultusminister D. Bosse würde mit der Weiterführung in der angegebenen Richtung und der vorläufigen Vollendung der begonnenen Reformbestrebungen in der deutschen Rechtschreibung ein zweites „altehrwürdiges" crux magistri für diese um ein sehr Wesentliches erträglicher machen und sich damit ein neues unvergängliches Denkmal in den Herzen aller deutschen Lehrer setzen.

Elberfeld, im März 1899. R. Leite.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Lehrproben, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Gesellschaftskunde.

In der amtlichen Konferenz, die unter dem Vorsitz des Kgl. Kreis-Schulinspektors Herrn Schulrat Reichert am 2. März cr. in Barmen stattfand, hielt Herr Rektor Rabanus einen Vortrag über die Frage:

Inwieweit sind gesellschaftskundliche Belehrungen in der Volksschule notwendig, und wie lassen sie sich ermöglichen?

In der Diskussion fanden folgende Leitsätze allgemeine Zustimmung:

1. Der Geschichtsunterricht hat neben der politischen die kulturgeschichtliche Entwicklung unseres Volkslebens gebührend zu berücksichtigen und Kenntnis und Verständnis des vielgestaltigen Menschenlebens der Gegenwart zu vermitteln.

2. Der Unterricht kann nur das zum rechten Verständnis bringen, wofür klare und wohlgeordnete appercipierende Vorstellungen in der Seele des Kindes vorhanden sind. Darum muß der Unterricht für einen reichen Schatz richtiger Vorstellungen sorgen.

3. Die für das Verständnis der geschichtlichen Darbietungen erforderlichen appercipierenden Vorstellungen gründen sich auf die Beobachtungen im heimatlichen Anschauungskreise des Kindes. Der Schüler ist daher durch die ganze Unterrichtszeit zu solchen Beobachtungen anzuregen und anzuleiten und dadurch mit den gesellschaftlichen Zuständen unserer Heimat in einem seiner Fassungskraft entsprechenden Umfange bekannt zu machen.

4. Zum Verständnis und zur richtigen Benutzung der gegenwärtigen wirtschaftlichen und staatlichen Verhältnisse können der heranwachsenden Jugend Volkswirtschafts- und Staatskunde dienen.

5. In der Volksschule beschränken sich diese volkswirtschaftlichen und staatskundlichen (gesellschaftskundlichen) Belehrungen auf volkstümliche Betrachtungen

a) der menschlichen Arbeiten,
b) der menschlichen Gesellschaften.

Alles andere, insbesondere mehr wissenschaftliche Belehrungen über Entwicklung der wirtschaftlichen Beziehungen, Arbeitsteilung, über Geld, Banknoten und Wechsel, über Kredit, Produktion und Konsumtion, Gesetzeskunde und dgl. gehören nicht in die Volksschule, sondern sind den Fortbildungs-, Fach- und Berufsschulen zu überlassen.

6. Die gesellschaftskundlichen Belehrungen bilden auch auf der Oberstufe kein selbständiges Unterrichtsfach. Ihre Grundlagen bilden die im Unterricht vorgekommenen und im täglichen Leben sich darbietenden gesellschaftlichen Beobachtungen. Dieselben werden an geeigneten Stellen gesammelt, begrifflich geordnet und angewandt. Dieses Ordnen kann im Anschluß an die Geschichte geschehen.

Zusammenfassung: Die gesellschaftskundlichen Belehrungen bestehen also:

a) auf allen Stufen in Anregungen und Anleitungen zu Beobachtungen im gesellschaftlichen Anschauungskreise, um das Verständnis der geschichtlichen Darbietungen zu sichern,

b) auf der Oberstufe außerdem im Ordnen dieser erworbenen gesellschaftlichen Vorstellungen, um das Verständnis der heutigen wirtschaftlichen und staatlichen Verhältnisse anzubahnen.

7. Die Gesellschaftskunde macht nicht nur die Gegenwart verständlicher, sondern erleichtert auch das Verständnis der Wirksamkeit geschichtlicher Personen und befördert die allgemeine Bildung.

Im Laufe der Debatte wurde lebhaft bedauert, daß das von Dörpfeld geplante Handbuch zu seinem „Repetitorium der Gesellschaftskunde" nicht erschienen sei. Würden die Wupperthaler und Remscheider Freunde Dörpfelds diesem Mangel nicht abhelfen können?

Bemerkungen zu dem Inhaltsverzeichnis über die ersten vierzig Bände des Evangelischen Schulblattes.

Schon vor Jahren begann ich, mir ein solches Verzeichnis anzulegen. Es war dabei meine Absicht, den Inhalt des Schulblattes für mich recht nutzbar zu machen und ohne Zeitverlust dasjenige aufzusuchen, was mir zur Erwägung einer Frage von Belang erschien. Ein solches Verzeichnis sollte mir die Bände gleichsam in eine Art Encyklopädie verwandeln, die stets bequem aufzuschlagen war. Nachdem ich die Arbeit über 23 Jahrgänge angefertigt hatte, schickte ich Dörpfeld zum Neujahrsfeste eine Abschrift. Er war sehr dankbar und schrieb, nie in seinem Leben habe ihm eine Neujahrsgabe eine solche Freude bereitet. Mancher werde ihn um diesen Besitz beneiden. Er habe den Mangel eines solchen Verzeichnisses schon lange schwer empfunden, aber bei seiner Art zu arbeiten sei er nicht dazu gekommen, diesem Mangel abzuhelfen. In spätern Jahren legte ich nun auch für die folgenden Bände ein neues Verzeichnis an und war gern bereit zur Umarbeitung, als die Bertelsmannsche Buchhandlung ein solches Verzeichnis dem Schulblatt beizulegen wünschte. Welch eine Arbeit dazu erforderlich war, kann freilich nur der abschätzen, der eine ähnliche angefertigt hat. Sie wäre mir bei schwerer Leibesbehinderung auch nicht möglich gewesen, wenn nicht treue junge Freunde mir hülfreich beigestanden hätten.

Ich muß nun wohl voraussetzen, daß die Anordnung nicht allen Wünschen entsprechen wird, daß auch nicht immer die Artikel in derjenigen Abteilung untergebracht sind, wo man sie etwa vermutet. Es hat ja jeder seine eigenen Augen, ich also nur die meinigen. Aber doch hoffe ich das erreicht zu haben, daß sich gesuchte Artikel schnell auffinden lassen. Wenn eine Arbeit sachlich zu mehreren Abteilungen gehört, so ist sie wiederholt aufgeführt worden. Buchbesprechungen wurden nur dann berücksichtigt, wenn sie besondere pädagogische oder sachliche Wichtigkeit besitzen. Natürlich ist diese Grenze sehr unbestimmt. Obschon ich zehn Jahre bei der Redaktion des Blattes behülflich gewesen bin, war es mir nicht möglich, alle Arbeiten mit dem Namen der Verfasser zu versehen, was ich sehr bedauern muß.

Einen besondern Umstand muß ich noch hervorheben. In einigen Jahrgängen kommen dieselben Seitenzahlen doppelt vor. Sollte man also beim ersten Aufschlagen den angezeigten Inhalt nicht finden, so ist dieselbe Seitenzahl in einem anschließenden Bogen aufzusuchen. Ferner sind manche Überschriften für das Inhaltsverzeichnis umgeändert worden, indem der sachliche Inhalt angegeben

wurde; denn was würde es beim Aufsuchen nützen, wenn es etwa bloß hieße: Aus Westfalen?

Hoffentlich ist den Besitzern des Schulblattes das Verzeichnis willkommen; aber es kann auch jüngern Lesern dazu dienen, sich aus den ältern Jahrgängen diejenigen Artikel auszuwählen, die sie etwa aus der Barmer Dörpfeld-Bibliothek zu leihen wünschen, falls ihnen eine andere nicht zu Gebote steht. Namentlich empfiehlt sich eine solche Benutzung bei Anfertigung von Arbeiten, die es oft wünschenswert macht, Auffassungen und Ausführungen anderer über denselben Gegenstand kennen zu lernen. Es ist ja heute mancherlei zu sagen, was in früheren Jahren ohne Zweifel schon besser, genauer oder wirkungsvoller gesagt worden ist. Da schadet eine solche Anlehnung nicht, bringt vielmehr die eigenen Gedanken in lebhaftere Bewegung und richtet den Blick auf übersehene Stücke.

Auch ich gedenke von dem Verzeichnis noch Nutzen zu haben. Ich werde es mit Papier durchschießen lassen und sofort die zwei neuen Bände an passenden Stellen nachtragen. Vielleicht erscheint auch andern eine solche Einrichtung zweckmäßig.

Rheydt. A. Hollenberg.

Ausblicke.

8. Die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte vor dem Reichstag.

Auf Veranlassung des verdienstvollen Herausgebers der Monumenta Germaniae Pädagogica, Professor Dr. C. Kehrbach wurde am 14. Dezember 1890 in Berlin eine Gesellschaft begründet, welche sich die planmäßige Erforschung des frühern und gegenwärtigen Zustandes von Erziehung und Unterricht in den Ländern deutscher Zunge zur Aufgabe stellte. In einem Aufrufe wiesen die Begründer darauf hin, daß es in unserer Zeit, da die Fragen der Erziehung und des Unterrichts in den Vordergrund des öffentlichen Interesses getreten seien, geboten erscheine, „der Gegenwart aus der Vergangenheit die Zukunft zu erhellen, die zeitlichen und örtlichen Wandlungen, welche innerhalb wechselnder politischer, religiöser und socialer Zustände die Bildung unsers Volkes in ihren Höhen und Tiefen erfahren hat, aufzuzeigen und so den Weg der deutschen Bildung durch die Jahrhunderte zu erleuchten."

„Die Geschichte der Pädagogik hat sich bisher," wie Dr. Freiherr v. Hertling hervorhob, „mit Vorliebe damit beschäftigt, die Systeme der einzelnen als Pädagogen berühmten Männer zu sammeln und zu entwickeln, oder aber sie hat das biographische Element bevorzugt, indem sie einzelne Schulmänner in ihrem Wirken und Streben vorgeführt hat. Dagegen ist in der Regel weniger das Element berücksichtigt worden, welches für den praktischen Schulbetrieb ganz besondere Beachtung verdient, nämlich die Art und Weise, wie in den frühern Zeiten das Schulwesen in den verschiedenen Gegenden wirklich eingerichtet war." Eine getreue Wiedergabe der thatsächlichen Verhältnisse und des innern Lebens der verschiedenen Bildungsanstalten läßt sich nur auf Grund von Visitationsberichten, persönlichen Aufzeichnungen und Ausarbeitungen der Lehrer, Büchern und Heften der Schüler, Prüfungsprotokollen ꝛc. ermöglichen. Indem die Gesellschaft für

deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte dieses weitzerstreute und meist unbekannte Material in mühsamer Arbeit zu sammeln und zu sichten sucht und in übersichtlichen Darstellungen die Resultate ihrer Forscherarbeit veröffentlicht, füllt sie eine nicht unerhebliche Lücke in der Geschichte der Pädagogik aus.

Die Arbeiten der Gesellschaft haben aber auch einen kulturgeschichtlichen Wert, insofern sie „den Boden durchforschen, dem das ganze geistige und sittliche Leben des deutschen Volkes ununterbrochen Nahrung und Gestaltung verdankt." Wenn man heutzutage in der schönen Litteratur den Quellen nachgeht, welche einst Phantasie und Gemüt unsers Volkes befruchteten, so möge man auch nicht den Einfluß unterschätzen, den die Litteratur der Schulbücher auf das Denken und Fühlen ganzer Generationen ausgeübt hat, es dürfte für den Geschichtsforscher nicht uninteressant sein, nachzuweisen, wie weit diese Bildungsfaktoren an der eigentlichen Gestaltung der Volksseele beteiligt sind.

Die Veröffentlichungen der Gesellschaft sind folgende:

1. Die „Monumenta Germaniae Paedagogica", von der zur Zeit 18 Bände vorliegen, sollen die gesamte Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Unterrichtswesens in ihren wesentlichen litterarischen Erzeugnissen vorführen; daneben werden zusammenfassende Darstellungen einzelner Unterrichtszweige mit Zugrundelegung des urkundlichen Materials aufgenommen.
2. Die „Mitteilungen der Gesellschaft," ein Korrespondenzblatt, enthaltend kleinere Beiträge zur Erziehungs- und Schulgeschichte, Ergänzungen zu einzelnen Bänden der Monumenta, Berichte über die Thätigkeit der Gesellschaft ꝛc.
3. „Texte und Forschungen," sie betreffen ein engeres bestimmtes Gebiet.
4. „Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge," ein bibliographisches Werk, das einen vollständigen Überblick der Fachlitteratur, amtlichen Verordnungen, Lehrmittel ꝛc. gewährt.
5. Besondere Veröffentlichungen der territorialen Gruppen der Gesellschaft.

Die bedeutenden Kosten nun für die Beschaffung und Verarbeitung dieses weitschichtigen, zerstreuten und oft schwer auffindbaren Materials, sowie für die Drucklegung und Herausgabe der Werke sind bisher, abgesehen von den verhältnismäßig geringfügigen Einnahmen aus den Mitgliederbeiträgen, zum größten Teil aus privaten Mitteln gedeckt worden. Da dieselben nicht mehr ausreichten — die Einnahmen im letzten Jahr betrugen beispielsweise 10280 Mk., die Ausgaben 69742 Mk., so daß für dieses eine Jahr allein ein Fehlbetrag von 59462 Mk. zu decken blieb — so müßte auf die Fortsetzung der Veröffentlichungen verzichtet werden, wenn der Gesellschaft nicht aus öffentlichen Fonds die erforderlichen Mittel gewährt würden. Da die großen und wissenschaftlich bedeutsamen Aufgaben der Gesellschaft rein deutscher Art sind, so schien die Unterstützung des Unternehmens aus Reichsmitteln damit gerechtfertigt.

In Anerkennung der nationalen Bedeutung des Werkes erklärte sich der Reichstag in seltener Einmütigkeit für die Bewilligung des für 1899 erforderlichen Betrages von 30000 Mk. bereit und bekundete bei dieser Gelegenheit, da er zum erstenmal sich mit einer Angelegenheit befaßte, die wissenschaftliche Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts betrifft, daß diese Fragen sich einer lebhaften Sympathie seitens aller Parteien erfreuen. Nachdrücklich wurde darauf hingewiesen, daß der deutsche Reichstag mit der Genehmigung dieser Unterstützung, die hoffentlich eine dauernde werde,

zugleich einem idealen und einem praktischen Zweck des deutschen Volkes diene, denn einerseits erneuere die Erziehung immer wieder von Generation zu Generation die sittlichen und religiösen Grundlagen unserer Kultur und unsers nationalen Daseins, und andrerseits dokumentierten die Veröffentlichungen der Gesellschaft „die organische Zusammengehörigkeit aller einzelnen, der Erziehung und dem Unterricht dienenden Veranstaltungen von der Universität bis zur letzten Dorfschule." Da alle Arbeiten der Gesellschaft in letzter Linie der Ergründung des deutschen Volkstums dienten, so wie es einst war, und so wie es sich bis zur Gegenwart entwickelt hat, so sei es auch Pflicht des deutschen Volkes, und eine der ganzen Nation würdige Gesamtaufgabe, dieses bisher allein auf den Schultern der Gesellschaft und eines einzelnen hochverdienten Mannes lastende Unternehmen von Reichs wegen zu unterstützen und sicher zu stellen.

9. Ferienkolonien.

Alljährlich werden aus den größern und kleinern Städten Deutschlands im Laufe des Sommerhalbjahres solche Kinder der ärmern Bevölkerung, deren gesundheitlicher Zustand eine Erholung in anderer Umgebung nötig erscheinen läßt, in sogenannten Ferienkolonien in ländlichen Orten für einige Wochen unentgeltlich untergebracht. Der Vater dieses Gedankens ist der Pfarrer Walther Bion in Zürich, auf dessen Anregung zum erstenmal schwächliche und kränkliche Schulkinder während der Sommerferien in die gesunde Luft der Appenzeller Berge geführt wurden. Die außerordentlichen Erfolge erregten in Deutschland Aufmerksamkeit, rasch fand die Idee Anklang. Seit dem Jahre 1876, da zuerst sieben Kinder zur Verpflegung ausgeschickt wurden, hat das Ferienkolonienwesen einen bedeutenden Aufschwung genommen, besonders, nachdem im Jahre 1885 eine Centralstelle der Vereinigungen für Sommerpflege geschaffen wurde. Im ganzen wurde bis 1895 fast 113000 Kindern diese Wohlthat zu teil. Rechnet man hierzu noch die Kinder, welche in den ähnlichen Zwecken dienenden Einrichtungen der Sol- und Seebäder, sowie der Milchkuren verpflegt werden, so steigt die Anzahl auf fast 350000 und die aufgewendete Summe auf 11 Millionen Mark.

Die Ferienkolonien dienen zunächst gesundheitlichen Zwecken. Der Aufenthalt in frischer, gesunder Luft, einfache aber ausreichende Nahrung und Gelegenheit zu größerer körperlicher Bewegung im Freien sind die wesentlichsten Mittel, durch welche eine Erholung und Kräftigung der Pfleglinge erzielt wird. Die Diät wird nach festgesetzten Bestimmungen geregelt und ärztlich überwacht. In den Solbädern tritt die Milchdiät in den Vordergrund. Im allgemeinen sind die Kinder nicht unter acht und nicht über zwölf Jahre alt, doch nehmen einzelne Vereinigungen auch jüngere und ältere Kinder, namentlich Mädchen auf. Jüngere Kinder stellen größere Ansprüche an die Pflegethätigkeit oder sind nicht imstande, die klimatischen Veränderungen — namentlich in Gebirgskolonien — zu ertragen. Meistens fällt die Pflegezeit in die Monate Juli, August und September. In einzelnen Solbädern, auf Norderney und Sylt, wird die Pflege das ganze Jahr hindurch fortgesetzt. Die Erfolge sind durchweg sehr günstig. Durchschnittlich läßt sich eine Gewichtszunahme feststellen, welche die Kinder um ½ bis ⅔ Jahre in ihrer Körperentwicklung fördert. Dabei hat es sich am zweckmäßigsten bewährt, die Dauer einer Pflege nicht über drei Wochen auszudehnen und dafür einen öftern Wechsel eintreten zu lassen. Die günstige Wirkung läßt sich noch

durch mehrere Monate, oft bis in den Spätwinter hinein verfolgen. Am segensreichsten zeigen sich die Folgen der Pflege bei den der Anlage zur Lungenschwindsucht verdächtigen Kinder. Spitzen- und Bronchialkatarrhe verschwanden leicht; bei vielen ließ sich eine größere Widerstandskraft gegen Infektionskrankheiten nachweisen. Rekonvalescenten von schweren akuten Krankheiten hatten die größten Erfolge, geringere dagegen Kinder mit Schulkopfweh, Appetitlosigkeit, sowie die an Entwicklungsbleichsucht Leidenden. Um die Resultate der kurzen Sommerpflege nicht verloren gehen zu lassen, hat man noch eine Nachpflege organisiert, am sorgfältigsten in Frankfurt am Main, wo man die Kinder noch zwei bis drei Monate in Milchkurnachpflege hält.

Nicht unwichtig ist auch die erziehliche Wirkung der Kolonien. Man will die Kinder gleichzeitig zu Ordnung, Reinlichkeit und geregelter Thätigkeit anhalten und Extreme in ihrem Empfindungsleben ausgleichen. Zu diesem Zwecke übernehmen in der Regel Lehrer und Lehrerinnen die Aufsicht. Die Kinder werden in Gesellschaften von 12 bis 20, selten über 30 Pfleglingen gegliedert. Am einfachsten ist die Unterbringung in Familienpflege, wobei man allerdings mehr oder weniger dem Zufall preisgegeben ist. Leider wird Klage darüber geführt, daß die Gelegenheiten, auch nur für ein paar Kinder Unterkunft in besser situierten Familien zu erhalten, seltener werden. Andrerseits wird aber die sympathische Aufnahme solcher Kolonien und die herzliche Anteilnahme der Bevölkerung an dem Ergehen der Kinder rühmend hervorgehoben. Außerordentlich wichtig ist der Aufenthalt auf dem Lande hinsichtlich der Eindrücke auf Herz und Gemüt. Die meisten Kinder lernen zum erstenmal das Leben in der schönen Gottesnatur genießen und bewundern. Die Leiter der Kolonien müssen es verstehen, in zwanglos natürlicher Weise die Welt der neuen Umgebung für die Auffassung ihrer Kinder auszubeuten.

Um den Schwierigkeiten der Unterbringung der Kinder zu begegnen, haben manche Vereinigungen eigene Häuser und Heimstätten geschaffen, eine Einrichtung, die bei allen äußern Vorzügen doch dem Aufenthalt in den Ferienkolonien allzusehr den Stempel der Massenabfertigung aufdrücken dürfte.

Als Ergänzung der Ferienkolonien seien noch die in neuster Zeit besonders in Aufnahme kommenden Solbad- und Milchkuren erwähnt; die ersteren dienen Kindern mit einer ausgesprochenen Krankheit, während die letztere teils als Nachkuren eingerichtet sind, teils solche Kinder versorgen, deren Konstitution den Anforderungen eines Aufenthaltes in den Ferienkolonien nicht zu entsprechen vermag.

(Zum Teil nach einem Artikel des 18. (Ergänzungs- und Register-) Bandes der 5. Auflage von Meyers Konversations-Lexikon.)

10. Ein neues Riesenprojekt.

Aus Amerika kommt die Kunde von einem Projekt, das nicht nur durch seine Kühnheit unsere Bewunderung erregt, sondern auch, falls es ausgeführt wird, eine vollständige Revolution unserer klimatischen Verhältnisse herbeiführen würde, handelt es sich doch um nichts Geringeres, als um die Ablenkung des Golfstromes aus seinem alten Bett. Man hat den Plan so lang geheim gehalten, bis der Kongreß sich bereit erklärt hat, außer den erforderlichen Mitteln auch die Verantwortung für die entstehenden Folgen zu übernehmen.

Die Idee dieses Riesenprojektes ist schon 150 Jahre alt und stammt von Benjamin Franklin. Bekanntlich hat Europa ein viel milderes Klima, als sich

nach seiner geographischen Breite erwarten ließe, während Asien und Amerika viel ungünstigere Resultate aufweisen. So liegen beispielsweise New-York und Neapel, und andrerseits Berlin und Irkutsk auf demselben Breitegrad; aber das Klima New-Yorks ist dem von Neapel ganz unähnlich, und in Irkutsk ist es viel kälter als in Berlin. Diese höhere Temperatur verdankt Europa dem Golfstrom, der uns von Amerika her sein erwärmtes Wasser, dessen Einfluß bis nach Skandinavien hin verspürbar ist, zuführt. Am meisten kommt diese Erwärmung England zu gute, welches im Verhältnis zu seiner Breite das günstigste Klima der Welt hat. Nord-Amerika dagegen wird vom Golfstrom nicht berührt, sondern ist dem kalten Polarstrom ausgesetzt. Der Golfstrom entsteht im Westindischen Ocean, die ihm zu Grunde liegende Meeresströmung kommt aber von Süd-Amerika her, umfließt den Kontinent an seiner breitesten Stelle und wird nach dem Gesetz, demzufolge die Meeresströmungen sich der Küste nähern, in das Karaibische Meer und schließlich in den Busen von Mexiko geleitet, in dessen großem Becken sich naturgemäß der Lauf verlangsamt. So hat das Wasser Zeit, in diesem wärmsten Winkel der Erde recht erwärmt zu werden. Der stete Zufluß von Süden bedingt aber einen gleich starken Abfluß nach Norden. Da derselbe nun wieder der Küste entlang geht, müßte er die Ostseite Nord-Amerikas umfließen, wenn nicht die Halbinsel Florida in ihrer fast genau von Nord nach Süd gerichteten Lage ihm ein plötzliches Hindernis in den Weg legte. Sie zwingt den Golfstrom, soweit von seiner Anfangsrichtung nach Süden abzubiegen, daß er die Küste Nord-Amerikas ganz verläßt und quer durch den Atlantischen Ocean nach Europa geleitet wird.

Die Amerikaner gehen nun mit der Absicht um — wenn man diesen Gedanken ernst nehmen darf —, durch einen Durchstich und teilweise Abtragung Floridas eine Korrektur des Laufes nach Norden herbeizuführen. Der Ausführung würden sich keine unübersteiglichen Schwierigkeiten in den Weg stellen, da die Halbinsel ausschließlich angeschwemmtes Land, daher ganz eben, stellenweise sogar sumpfig ist. Ein schmaler Kanal, der durch die Strömung selbst verbreitert würde, und lange in das Meer hinausgebaute Fangdämme würden genügen, diese Änderung zu bewirken. Allerdings müßte dann Florida zum größten Teil aufgegeben werden, aber dafür würde das Festland infolge des mildern Klimas wesentlich gewinnen. Der Getreidebau könnte bis zum hohen Norden betrieben und ungeheure Ländermassen der Kultur gleichsam neu erschlossen werden. Aber was wird Europa dazu sagen? Wird es sich die Entziehung seiner Wärmequelle widerspruchslos gefallen lassen? Freilich würde nicht der ganze Golfstrom abgeleitet werden können. Immerhin dürfte doch im Laufe der Jahre die Durchschnittstemperatur um mehrere Grad abnehmen, und dies würde eine vollständige Verschiebung der Vegetationsgrenze zur Folge haben. Der Weinbau könnte nördlich der Alpen nicht mehr betrieben werden, so daß der Rheinwein später nur noch eine schöne Reminiscenz wäre; dagegen würden die Hochgebirgsgletscher eine bedeutende Zunahme erfahren. Am empfindlichsten würden wohl die britischen Inseln und Norwegen davon betroffen. So würde das Projekt tief in die Lebensbedingungen der andern Nationen eingreifen und zu einer völkerrechtlichen Frage werden. Am zweckmäßigsten dürfte es für Europa sein, seine zweite Wärmequelle, die Wüste Sahara, nach dem bekannten französischen Plane, zu einem Meerbusen umzugestalten, der für uns dieselbe Bedeutung erlangen könnte, wie jetzt der mexikanische Busen.

(Aus der naturwissenschaftlichen Zeitschrift: Prometheus.)

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Hilfsmittel zu Anschauungs- und Sprechübungen für den französischen bezw. englischen Unterricht.

Im Gegensatz zu dem grammatisierenden Verfahren einer nicht zu fernen Vergangenheit hat die neuere Methodik auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts zwei Wege eingeschlagen, die man kurz als Lesebuchmethode und Anschauungsmethode bezeichnet hat. Die erstere, welche zusammenhängende Lesestücke in Frage und Antwort, in Umformung und freier Wiedergabe so lange durcharbeitet, bis sich der Schüler dieselben assimiliert hat, hat eine größere Verbreitung gefunden als die letztere; aber auch nach dem Princip der Anschauung ist eine Reihe von Lehrbüchern bearbeitet worden, welche dem Pädagogen die höchste Achtung abnötigen. Eine interessante Studie über die geschichtliche Entwickelung des Anschauungsprincips in der Methodik des neusprachlichen Unterrichtes bietet die vor kurzer Zeit an dieser Stelle besprochene Encyklopädie des französischen Unterrichts von Wendt sowie ein Vortrag über „Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht von Dr. Hartmann, gehalten auf der Jahresversammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins zu Chemnitz.

Der Anschauungsunterricht in der neusprachlichen Stunde verfolgt einen wesentlich anderen Zweck als die Anschauungsübungen in der Elementarklasse. Handelt es sich bei diesen um die Schulung des Auges, um die Bildung von Begriffen auf Grund der sinnlichen Anschauung, um die Entwickelung des Denkvermögens und damit Hand in Hand gehend, um die Übung des Sprechvermögens, so muß sich der neusprachliche Anschauungsunterricht darauf beschränken, die bereits vorhandenen Begriffe zu benutzen, die Aneignung der fremden Sprachen durch das sinnfällige Mittel der Anschauung kräftig zu unterstützen, den Sprechübungen eine anschauliche Grundlage, einen wirklich realen Inhalt zu geben. Dem Objekte nach läßt sich hier die unmittelbare und mittelbare Anschauung unterscheiden. Die unmittelbare legt den Sprechübungen die nähere und weitere Umgebung sowie die in ihr sich vollziehende Thätigkeit des Schülers zu Grunde; die mittelbare bedient sich der Bilder.

Wiewohl die Verwendung von Anschauungsobjekten für die Zwecke des Sprachunterrichts keine Erfindung unserer Tage ist, bedurfte es doch langer Zeit, bis ihre Benutzung als wesentlicher Bestandteil des Unterrichts in weitesten Kreisen anerkannt wurde. Wenn wir die Bestrebungen eines Montaigne, Ratichius, Comenius, Rousseau und der Philanthropen als allgemein bekannt außer acht lassen und uns auf die letzte Hälfte unseres Jahrhunderts beschränken, so sind als bahnbrechend für die Beachtung und Durchführung des Anschauungsprincips nachfolgende Personen und litterarische Erscheinungen zu nennen:

A. F. Louvier, „Über Naturgemäßheit im fremdsprachlichen Unterricht." Hamburg, Grüning. „Der neusprachliche Unterricht muß sich wie jeder naturgemäße Unterricht nach den Stufen der Anschauung, Ableitung und Logik aufbauen. Freies Lesen, Übersetzung, Sprachvergleichung und Grammatik sind zwar Ziele, sollen aber nun und nimmermehr als Mittel zur Spracherlernung benutzt werden. Solche sind vielmehr die mit den realen Gegenständen verbundenen Begriffe, welche unmittelbar durch das fremde Wort gegeben werden."

Xavier Duccoterd, „Die Anschauung auf den Elementarunterricht der französischen Sprache angewendet nebst „Leseübungen" als Vorschule." Wiesbaden, Limbarth. 1868. „Übersetzen, übersetzen und wieder übersetzen, das ist der Kreislauf, in dem man sich unaufhörlich bewegt und wodurch man den Schüler einschläfert. Die Schüler wenigstens von Zeit zu Zeit zu veranlassen, ihre eigenen Gedanken auszudrücken, davon ist nicht die Rede. Und dies nennt man in einer lebenden Sprache unterrichten. Werden unsere Schüler in ihrem praktischen Leben nur zu übersetzen und zu grammatisieren haben? Gewiß werden sie auch sprechen und schreiben sollen. Sprechen und schreiben: das ist es, wohin wir den Schüler zu führen haben. Wer sprechen und schreiben kann, der kann auch übersetzen." — Im Anschluß an die Wilkeschen Anschauungsbilder erwarben die Schüler bei Duccoterd ihren Vokalschatz, bildeten aus diesem Sätze, beantworteten Fragen, faßten den Stoff über einen besprochenen Gegenstand zusammen und lernten nebenher auch lesen und übersetzen.

Die Gebrüder **Lehmann** gehen in ihrem **„Lehr- und Lesebuch nach der Anschauungsmethode"** (Mannheim, Bensheimer) im 1. Kursus von wirklich realen Gegenständen,

von den in der Schulstube befindlichen Objekten aus, benutzen im 2. Kursus die im Lehrbuche abgedruckten Gruppenbilder: Winter, Frühling, Sommer, Herbst in ihren mannigfachen Beziehungen zum Menschenleben, um endlich im 3. Kursus zu „Lectures graduées et Causeries enfantines, Poésies et Grammaire" überzugehen, sodaß ein Schüler nach Durcharbeitung des Lehrstoffes ein genügendes Verständnis der Spracherscheinungen auf Grund der von der Anschauung zum begrifflichen Bewußtsein erhobenen Formenlehre und wichtigsten Stücke der Syntax erlangt haben kann.

C. Bohm, „Französische Sprachschule" (Braunschweig, Wreden) läßt die französische Sprache mit möglichstem Verzicht auf das deutsche Wort erlernen.

F. Kachnow, „Der Anschauungsunterricht in der franz. Sprache auf Grundlage der Strübingschen Bilder" läßt die Anschauungs- und Sprechübungen neben die Grammatik treten, welche ihren eigenen Gang verfolgt.

C. Tröger legt seinem „Material zu Sprech- und Sprachübungen" die Wilkeschen Bildertafeln zu Grunde.

Bei **B. Huß, „Leitfaden zur Erlernung der franz. Sprache, bearbeitet nach dem Princip der Anschauung für Lehrer und Schulen,"** verbindet sich die Anschauungsmethode mit der grammatischen.

Bemerkenswert sind ferner folgende auf der Grundlage der Anschauung beruhenden Unterrichtswerke.

Wingerath, „Lectures enfantines d'après la méthode intuitive."

A. Schieß. „Leitfaden zum Anschauungsunterricht im Französischen.

Meyer, Französische Fibel für deutsche Schulen."

J. Ehretsmann und E. Schmitt, „Übungsbuch für den franz. Anfangsunterricht."

H. Duccoterd und W. Mardner, „Lehrbuch der franz. Sprache auf Grund der Anschauung." In neuester Zeit haben die Hölzelschen Bilder eine vielfache Bearbeitung für die Zwecke des franz. Anschauungsunterrichts erfahren. Wenn dieselben auch in künstlerischer Hinsicht nicht den höchsten Anforderungen entsprechen, und die Größenverhältnisse der einzelnen Gruppen ihre Benutzung für größere Klassen erschweren, so lassen sich dieselben doch wegen ihrer ganzen Komposition und geschickten Gruppierung der einzelnen Teile für kleinere Kurse mit Erfolg verwenden. Ihre Benutzung für die häusliche Repetition wird ermöglicht durch eine kleine Handausgabe, welche sich jeder Schüler mit geringen Kosten selbst beschaffen kann. Für den Betrieb des französischen Anschauungsunterrichts sind die Hölzelschen Bilder unter anderem bearbeitet worden von S. Alge, Leitfaden für den ersten Unterricht im Französischen. (St. Gallen, Hubert & Co.)

Roßmann und Schmidt, Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung. (Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing.)

Hano, Anleitung zur Erlernung der französischen Sprache auf Grund der Anschauung. (Jügel, Frankfurt a. M.)

Durand und Delanghe, „Die 4 Jahreszeiten" für die franz. Konversationsschule (Gießen Roth,) 4 Hefte.

Bechtel, Enseignement pour les yeux basé sur les cartes murales d' Edouard Hölzel. (Hölzel, Wien.)

W. Ricken, Beschreibung Hölzelscher Wandbilder in franz. Sprache, als Grundlage für den Unterricht. (Berlin, Gronau.)

P. Schild, Elementarbuch der franz. Sprache nach den Grundsätzen der Anschauungsmethode und unter Benutzung der 8 Hölzelschen Wandbilder. 2 Teile. (Basel, Birkhäuser.)

Neum, Französisches Übungsbuch für die Vorstufe. (Bamberg Buchner.)

Kron, Dialogische Besprechung Hölzelscher Wandbilder in franz. Sprache. (München-Gladbach, Schellmann.)

Wilke, Anschauungsunterricht im Französischen mit Benutzung von Hölzels Bildern (Leipzig, Gerhard.)

Heine, Einführung in die franz. und englische Konversation auf Grund der Anschauung. Hannover und Berlin, C. Meyer (G. Prior).

Recensionsexemplare liegen vor von Roßmann und Schmidt, Hano, Heine, Durand und Delanghe.

Lehrbuch der franz. Sprache auf Grund der Anschauung. Von **Dr. Ph. Roßmann,** Oberlehrer an der Oberrealschule zu Wiesbaden, und **Dr. F. Schmidt,** Direktor der Oberrealschule zu Hanau. 8. Auflage. Bielefeld und Leipzig 1897, Velhagen und Klasing. Geb. 2,80 M.

Unter allen Lehrbüchern der Neuzeit, welche den neusprachlichen Unterricht möglichst naturgemäß und zugleich möglichst erfolgreich zu gestalten suchen, nimmt das Lehrbuch von Roßmann und Schmidt unseres Erachtens die erste Stelle ein. Dasselbe verdient das ungeteilte Lob, welches ihm von den berufensten Fachgelehrten und Schulmännern ausgestellt wird, denn in keinem andern ist wohl die induktive Lehrweise so rein, planmäßig, konsequent und erfolgreich eingeschlagen worden als gerade in diesem. Direkte Einführung in die fremde Sprache ohne das Medium der Muttersprache lautet hier die Losung. Erreicht wird dieses Ziel durch Zuhilfenahme der Anschauung. Die Namen für Dinge wie für Eigenschaften und Thätigkeiten werden im Anschluß an konkrete oder nachgebildete Gegenstände geboten. Die Steigerung wird durch Vergleichung von Gegenständen verschiedener Größe gelehrt. Die gebräuchlichsten Präpositionen werden durch Herstellung der durch sie ausgedrückten räumlichen Verhältnisse eingeprägt. In den ersten 12 Kapiteln wird ausschließlich mit der unmittelbaren Anschauung operiert, ohne Zweifel, weil sie am nächsten liegt, und weil sonst die Bearbeitung des ersten Bildes eine unverhältnismäßig lange Zeit in Anspruch genommen haben würde. Für die mittelbare Anschauung werden — wie schon gesagt — die Hölzelschen Bilder benutzt: Frühling, Sommer, Herbst, Winter, Bauernhof, Gebirge, Wald und Großstadt. Diese Bilder sind im Buche selbst in kleinen, nicht kolorierten Nachbildungen enthalten, die sich der Verfasser bei den häuslichen Arbeiten vom Schüler benutzt denkt. Die Bearbeitung der Bilder selbst ist mustergiltig, die Behandlung des Frühlings sehr eingehend, die übrigen Bilder mehr dem Ermessen des Lehrers anheimgestelt. An geeigneten Stellen sind passende, dem kindlichen Verständnis naheliegende Erzählungen eingeflochten worden. Zahl- und Rechenübungen sind nicht vergessen; auch die Geographie, insbesondere Frankreichs, hat eine bescheidene Berücksichtigung gefunden. Ansprechende kleine Gedichte, von denen 11 mit Melodie und Begleitung versehen sind, bilden eine willkommene poetische und musikalische Ergänzung des realistischen und erzählenden Stoffes. Bei dieser Reichhaltigkeit des Materials wird auch der Freund der Lesebuchmethode sich mit den Verfassern aussöhnen können. Hinsichtlich der Anordnung des Stoffes kann Recensent gewisse Bedenken nicht unterdrücken. Da nämlich nach dem Verteilungsplan der Vorrede Kap. 1—30 dem Elementarkursus zufallen, muß ein Teil des Frühlingsbildes im Sommer und Herbst, ja bei dem Umfange des Stoffes im Winter behandelt werden. Damit aber ginge der innere Zusammenhang des Unterrichts mit dem Naturjahre und infolgedessen ein wesentlicher Teil des sachlichen Interesses verloren. Es ist deshalb zu empfehlen, — wenigstens soweit es sich um die Jahreszeiten handelt — in jedem Jahre einen Teil eines jeden Bildes unter steter Beziehung auf die sich darbietenden Erscheinungen des Naturlebens auftreten zu lassen und in jedem folgenden Kursus den früheren Stoff zu wiederholen, zu ergänzen und mit dem neuen zu einem Ganzen zusammenzufassen — Übersetzungen aus der Muttersprache in die fremde Sprache sind grundsätzlich ausgeschlossen. Wie die deutsch-französischen Übungssätze, so erscheint auch eine vorzeitige Berücksichtigung der Grammatik den Verfassern als ein Hindernis für die Aneignung der Sprache. Nur allmählich soll das durch mannigfache Übung erzielte Sprachgefühl zum Sprachbewußtsein erhoben werden. Demgemäß beschränkt sich die Grammatik in den ersten Jahren des franz. Unterrichts auf das Allernotwendigste und Wichtigste. Die schematische Darstellung des grammatischen Materials (Seite 244—307) ist klar und übersichtlich; doch bezweifeln wir, daß der gebotene Lernstoff für die ganze Schulzeit ausreicht. Sehr wertvoll sind außer den Übungen am Schluß eines jeden Kapitels die unter dem Titel „Exercices oraux et écrits“ in einem besonderen Abschnitte des Buches gegebenen Übungsaufgaben, welche die im Anschluß an die 4 ersten Bilder gewonnenen Stoffe nach bestimmten grammatischen Kategorien verarbeiten und dem Schüler Gelegenheit zu vielseitiger Verarbeitung, zur Erweiterung, Zusammenfassung und Veränderung des durchgearbeiteten Lesestoffes bieten. Die phonetische Umschrift der franz. Texte auf Seite 216—226 wird manchem Lehrer, der im Anfangsunterricht auf Transskriptionen nicht glaubt verzichten zu können, willkommen sein. Recensent möchte dieselbe am liebsten gestrichen sehen; eine Reihe von Provinzialbehörden hat ihre Benutzung geradezu untersagt. Im Vokabularium sind dieselben an ihrem Platze, damit der Schüler sich in zweifelhaften Fällen Rat erholen kann und zugleich auf den Gebrauch eines größeren Lexikons vorbereitet wird. Für die Korrektheit der lautlichen Umschreibungen in der Grammatik wie im Wörterbuch bürgt der bekannte französische Phonetiker Passy in Neuilly, der alle Transskriptionen des Buches einer sorgfältigen Durchsicht unterworfen hat. — Dem inneren Werte des Lehrbuches ent-

spricht die äußere Ausstattung; Papier, Druck und Bild machen der Verlagsfirma alle Ehre.

Lehrbuch der englischen Sprache auf Grundlage der Anschauung von Dr. Ferdinand Schmidt. Direktor der Oberrealschule zu Hanau. 3. Aufl. Bielefeld und Leipzig 1896, Velhagen und Klasing.

Von gleicher Anlage, gleicher Qualität und Ausstattung wie das in Verbindung mit Roßmann herausgegebene Lehrbuch der franz. Sprache desselben Verfassers. Es ist bei einem Vergleich der trefflichen Bücher schwer zu entscheiden, welchen von beiden der Vorzug gebührt. Äußerlich unterscheidet sich das englische Lehrbuch von seinem franz. Doppelgänger durch die Trennung des Vokabulariums vom Lesebuch. Der Preis stellt sich dem größeren Umfange entsprechend um 1 M. höher (3,80 M.).

Den Meisterwerken von Roßmann und Schmidt zwar nicht gleichwertig, aber trotzdem sehr empfehlenswert ist **die Anleitung zur Erlernung der franz. Umgangssprache auf Grund der Anschauung** von **Eugen Hano**, Oberlehrer a. D. Frankfurt a. M., Karl Jügels Verlag (Moritz Abendroth). Geb. 1,20 M.

Der Verfasser hat sein Werk nicht für den franz. Anfangsunterricht, sondern für Schüler im Alter von 10—15 Jahren bestimmt, die bereits die Elementarkenntnisse der franz. Sprache besitzen, und die nun befähigt werden sollen „de se familiariser au bout de très peu de temps avec les expressions françaises généralement usitées dans le langage habituel.“ Grundlage der Sprachübungen bieten die Gegenstände und Vorgänge des täglichen Lebens, sowie die Erscheinungen des Naturjahrs; die Besprechung der Jahreszeiten geschieht im Anschluß an die Hölzelschen Bilder; das poetische Element hat die gebührende Berücksichtigung gefunden. Die Sprechübungen von Hano können als Ergänzung zum franz. Lesebuch allen Schulen, insbesondere solchen, in denen nach der exakten Methode unterrichtet wird, empfohlen werden.

K. Heine, Einführung in die englische Konversation auf Grund der Anschauung. Ausgabe A. Nach den Bildern von Strübing-Winkelmann. Preis geheftet 60 Pf., elegant gebunden 90 Pf.

Ausgabe B. Nach den Bildertafeln von Ed. Hölzel. 70 Pf., bezw. 1 M. Hannover (Hinüberstr. 18) und Berlin S. W. 19. (Krausenstr. 39), Karl Meyer (Gustav Prior).

Heine, Einführung in die engl. Konversation, auf Grund der Anschauung. 1,40 M., bezw. 1,80. Gleicher Verlag.

Die für die Hand der Schüler bestimmten und neben der Grammatik zu verwendenden Konversationsübungen von Heine vermögen auch dem Lehrer bei seinen Vorbereitungen treffliche Dienste zu leisten. Für eine etwaige Neuauflage sei eine nochmalige sprachliche Revision des Textes empfohlen. Zugleich möchte Recensent den Wunsch aussprechen, zur Vermeidung einer mechanischen Einprägung des gebotenen Stoffes die Antworten auf die einzelnen Fragen wegfallen zu lassen, umsomehr, da das ganze Questionnaire sich aufs engste an ein vorausgegangenes Sprachganze anschließt. Anfänger sollten nicht versäumen, des Verfassers, „methodische Winke für die Introduction à la conversation française à base d' intuition.“ (Gleicher Verlag 0,25 M.) gründlich durchzulesen.

Les Quatres Saisons, Leçons de conversation française d' après les tableaux de Hölzel par **L. Durand** et **M. Delanghe.** 4 Hefte à 40 Pfg. Gießen, Emil Roth.

Eine sehr eingehende und gründliche Besprechung, die zugleich den Vorzug besitzt, französische Pädagogen zu Verfassern zu haben, so daß nicht die Zweckmäßigkeit der methodischen Anlage, sondern zugleich auch ein idiomatisch reines Französisch garantiert wird. Das Werkchen von Durand und Delanghe sollte in keiner Schul- und Handbibliothek fehlen.

Professor Delanghe hat — um den franz. Anschauungs-Unterricht auch auf die Mittel- und Oberstufe auszudehnen — unter dem Titel **„Une Vue de Paris“** bei Emil Roth in Gießen (80 Pfg. geb. 1 M.) eine treffliche Ergänzung des in den 4 Jahreszeiten und den übrigen Hölzelschen Gruppenbildern (Stadt, Wald, Hochgebirge, Bauernhof) bearbeiteten Stoffes erscheinen lassen. Anlage und Inhalt des Werkchens werden charakterisiert durch die Überschriften: Préliminaires. Le soussol parisien. Le Pont Royal et le Pont du Carrousel. Le Pont des Arts et le Pont-Neuf. Les quatres autres ponts du tableau. Les palais des Tuileries et du Louvre. Divers monuments de la rive droite. Les édifices publics de la Cité. Le palais de l' Institut et l' École des Beaux-Arts. Le Panthéon et les édifices environnants. Les

églises de St. Germain — des Prés et de St. Sulpice. Les bateaux à voyageurs. Le transport des marchandises par eau. Quelques détails sur les bords de la rivière. Les installations flottantes. Les jardins publics. Chaussées et trottoirs (Voie publique). Plantations. Eclairage et Edicules (Voie publique). La circulation des voitures. Les cavaliers et les piétons. Le ciel du tableau. Les ponts de Paris en 1809 (chanson).

Den gleichen Zwecken wie „Une vue de Paris" für den franz. Unterricht dient für die Unterweisung in der engl. Sprache die im gleichen Verlage und zu gleichem Preise unter dem Titel **„A View of London"** von **K. Bowen** und **C. M. Schnell** herausgegebenen Besprechung Londoner Sehenswürdigkeiten. In gedrängter Kürze besprechen die Verfasser the Thames, the Shipping, Buildings on the South Side of the Thames, London Bridge and Others, the Tower, Buildings between the Tower and London Bridge, the Monument, St. Pauls Cathedral, Buildings beyond Cannon Street Station, Westminster Palace, Westminster Abbey, Remarkson London — und schließen ihre Betrachtung mit 2 Gedichten von Wordsworth und Byron.

Was die der Besprechung zu Grunde liegenden Bilder anbetrifft, so ist es natürlich, daß bei der Darstellung so großer räumlicher Komplexe Einzelheiten und Gruppen kaum in der für den Klassenunterricht erforderlichen Größe hervortreten können. Dieser Mißstand macht sich besonders bei London geltend; bei Paris tritt wenigstens das Tuileriengebiet in der erforderlichen Größe und Klarheit hervor.

Von diesem durch den Zweck des Unternehmens bedingten Übelstande abgesehen, darf in dem zur Empfehlung der Bilder erschienenen Prospekt gesagt werden: „Beide Bilder geben eine in hohem Grade charakteristische Vorstellung der 2 Weltstädte, und man kann wohl sagen, daß die Eigenart der 2 Völker sich mit überraschender Schärfe darin ausprägt. Ein einziger Blick auf das Bild von Paris macht es dem Beschauer klar, daß er im Herzen eines künstlerisch hochbegabten, mit Sinn für den schönen und heitern Lebensgenuß ausgestatteten Volkes lebt, während das Bild von London sofort ahnen läßt, daß hier ein ernstes arbeitsames Volk voll Kraft und Willensstärke waltet." Hinsichtlich der Verwendbarkeit und des Wertes der beiden Anschauungsbilder darf sich der Verleger mit Recht der Hoffnung hingeben, daß beide Bilder in wirksamer Weise zur Belebung des neusprachlichen Unterrichts auf der mittleren und oberen Stufe dienen werden. Wenn man früher zuweilen gesagt hat, daß die Anschauungsmethode im neusprachlichen Unterricht nur auf der Elementarstufe verwendet werden könne, weil dabei dem sachlichen Denken zu wenig Nahrung zugeführt werde, so kam man besonders zu dieser Auffassung, weil es an geeigneten Unterrichtsmitteln fehlte. Nachdem nun aber die Wandbilder von Paris und London vorliegen, steht der weiteren Ausdehnung des Anschauungsverfahrens über die Unterstufen hinaus kein Hindernis mehr im Wege. Gerade die vorliegenden Bilder ermöglichen eine sehr fruchtbare Verschmelzung der Realienkunde mit dem Sprachunterricht. Die sprachliche Durcharbeitung der 2 Bilder bietet reichlich Gelegenheit, dem Schüler zugleich eine Menge wertvoller sachlicher Vorstellungen zuzuführen und ihm weitere Ausblicke auf bedeutsame Verhältnisse zu eröffnen, die dem tieferen Eindringen in die Kenntnis des fremden Landes und Volkes zu statten kommen."

So seien denn die beiden Städtebilder von Paris und London nebst den dazu erschienenen Kommentaren für den franz. bzw. englischen Klassenunterricht auf der Mittel- und Oberstufe aufs wärmste empfohlen.

Von Recensionswerken, die nicht unmittelbar in den Rahmen unserer heutigen Beurteilung fallen, sind eingegangen:

Hilfsbüchlein zur Erlernung der engl. Konversationssprache von **Dr. Wilhelm Ulrich.** Langensalza 1897, Hermann Beyer und Söhne. 75 Pfg.

Handlich im Format, praktisch in der Anlage geschickt in der Auswahl und Anordnung des Stoffes, jedoch hinsichtlich der sprachlichen Form und Aussprachebezeichnung revisionsbedürftig. Kann seinem ganzen Charakter nach für die Einführung in die engl. Umgangssprache empfohlen werden.

Questionnaires. Bearbeitet von **Fr. W. Hermanni,** Dirigent der höheren Bürgerschule in Rödelhein bei Frankfurt a. M.

Ist zunächst als Supplement zu dem franz. Elementarbuch von Breymann und Moeller gedacht. Doch eignen sich manche Kapitel wegen ihres allgemeinen Charakters zu selbständigen Sprechübungen.

Causeries françaises. Ein Hilfsmittel zur Erlernung der franz. Umgangssprache. Von **Georg Stier.** Berlin 1898, Leopold Zolki.

Eine gründliche und fleißige Arbeit, unmittelbar für den praktischen Unterrichtsbetrieb bestimmt. Ist bei der Vielseitigkeit des gebotenen Stoffes für jeden Lehrer, auch wenn er im Gegensatz zu des Verfassers Anschauung ein besonderes Handbuch für Sprechübungen nicht in der Hand des Schülers wünscht, eine reiche Fundgrube für eine anregende und fruchtbringende Gestaltung des franz. Unterrichts. Die mannigfache Bezugnahme auf Pariser Verhältnisse erhöht den Wert des Buches. Der Preis von 2 Mark erscheint für ein Schulbuch, das den übrigen Unterricht nur begleiten soll, etwas hoch. Hoffentlich wird die in Vorbereitung begriffene englische Bearbeitung der „Causeries françaises" bald das Licht der Welt erblicken.

Französische Sprechübungen. Eine systematische Darstellung der franz. Umgangssprache durch Gespräche des täglichen Lebens; von **Joh. Storm,** ord. Professor der romanischen und englischen Philologie an der Universität zu Christiania. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing. Brochiert 2,20 M., geb. 2,60 M.

Bei der Gruppierung des Stoffes wird der sachliche Gesichtspunkt so viel als möglich gewahrt, zugleich aber das gesamte Sprachmaterial nach grammatischen Rücksichten geordnet. Zum Selbststudium wie für Unterrichtszwecke ein hervorragend brauchbares Hilfsmittel; verdient das uneingeschränkte Lob, welches ihm die pädagogische und wissenschaftliche Fachpresse hat zuteil werden lassen.

Beiträge zur engl. Synonymik von **J. G. Nissen,** vormals Lehrer an der Landwirtschaftsschule zu Flensburg. Heidelberg 1898, Ch. Th. Groos. 1,50 M. Die Scheidung der Begriffe klar, die sprachliche Fassung bestimmt, die Anlage übersichtlich; ein englisches und deutsches Register erleichtert das Auffinden gewünschter Ausdrücke. Wegen seines reichen Anschauungs- und Übungsmaterials für den Gebrauch des Lehrers wie auch als Hilfsmittel für Schüler und Schülerinnen der oberen Klassen höherer Lehranstalten sehr geeignet.

Lehr- und Lesebuch der franz. Sprache von **J. Pünjer,** Rektor der 3. Knabenschule in Altona. 3. und 4. gleichlautende Auflage. 2. Teil. Hannover (Hinüberstr. 18) u. Berlin S. W. 19. (Krausenstr. 39), Carl Meyer (Gustav Prior), brochiert 1,60 M., geb. 2 M.

Wer sich die in der Besprechung des 1. Teils eingehend behandelten Grundsätze des Verfassers zu eigen machen kann, wird auch den mit Geschick und Sorgfalt bearbeiteten 2. Teil mit Interesse und Erfolg benutzen. Eine wertvolle Zugabe sind die zahlreichen in jedem Kapitel im Anschluß an das Grundwerk gebotenen Ableitungen.

Elementarbuch der engl. Sprache für höhere Mädchenschulen. Von **Arnold Ohlert,** Oberlehrer an der städtischen höheren Mädchenschule in Königsberg in Pr. Hannover (Hinüberstr. 18) und Berlin S. W. 19 (Krausenstr. 39), Karl Meyer (Gustav Prior). Geheftet 0,90 M. eleg. geb. 1,25 M.

Englisches Lehrbuch für die oberen Klassen der höheren Mädchenschulen. (Gleicher Verfasser und Verlag) geb. 2,40 M.

Schulgrammatik der engl. Sprache für höhere Mädchenschulen. (Gleicher Verfasser und Verlag) Geheftet 1 M., eleg. geb. 1,40 M.

Engl. Gedichte für die Oberstufe der höheren Mädchenschulen. (Gleicher Verfasser und Verlag) Geheftet 0,70 M. eleg. geb. 1 M.

Methodische Anleitung für den engl. Unterricht an höheren Mädchenschulen. (Gleicher Verfasser und Verlag). 0,30 M.

Nach denselben Grundsätzen bearbeitet, wie die in einer früheren Nummer des Schulblatts eingehend besprochenen franz. Lehrbücher desselben Verfassers und wie diese ein schätzenswerter Beitrag zur Hebung und Belebung der neuspr. Unterrichtspraxis.

Lehr- und Übungsbuch der engl. Sprache. Ausg. B. 2. Teil. Von **J. C. N. Backhaus.** (Voriger Verlag). 2 M., geb. 2,40 M.

Die Anlage des Buches findet in der Vorrede eine kurze Begründung. Die Lesestücke, umfangreicher und schwieriger als die des 1. Teils, dazu bestimmt, in den heutigen Gebrauch der engl. Prosa und Umgangssprache einzuführen, sind zugleich so ausgewählt, daß in jedem Übungsstück eine andere sprachliche Erscheinung besonders in den Vordergrund tritt. Die in den grammatischen Erläuterungen gegebenen kleinen Sätze sollen dazu dienen, die aus den Lesestücken gewonnenen Regeln weiter zu befestigen und zu ergänzen. Denselben Zweck verfolgen auch die deutschen Übungssätze,

die im wesentlichen Reproduktionen des Inhalts der Lesestücke sind. Sentenzen und Sprichwörter haben an passender Stelle Verwendung gefunden. Das angehängte Lesebuch giebt einige interessante Stücke aus der engl. Geschichte und ergänzt somit die schon in den früheren Abschnitten des Buches enthaltenen historischen Mitteilungen. Dieser Teil des Lehrbuches dürfte bei einer Neuauflage eine Erweiterung erfahren. Die empfehlenden Worte des früher besprochenen 1. Teils gelten auch dem 2. Bande.

Franz. Lesebuch für Mittelschulen von W. Kahle. Seminaroberlehrer und **H. Rasch.** Mittelschullehrer. Cöthen geb. 2,80 M.

Das Lesebuch der französischen Sprache von Kahle und Rasch, für den franz. Unterricht in Mittelschulen bestimmt, geht wie die meisten nach der Reformmethode bearbeiteten Lehrbücher von zusammenh. Lesestücken aus, um die Schüler sofort in die wirkliche, lebende Sprache des fremden Volkes einzuführen. Die Stoffe zu kl. Unterhaltungen und schriftlichen Arbeiten, sowie die Ergebnisse der Grammatik sind auf dem Wege der Analyse zu gewinnen. Er ist rühmend hervorzuheben, daß bei Auswahl des Stoffes der Konzentrationsgedanke mitbestimmend gewesen ist, sofern der Lehr- und Sprachstoff an die Vorstellungen anknüpft, welche Erfahrung und Unterricht bereits in dem Schüler aufgebaut haben Die Stoffgebiete des Lesebuchs „Religion et Morale," „Histoire," „Géographie," „Nature," „Connaissances usuelles" nehmen deshalb nach Möglichkeit Rücksicht auf die Unterrichtsgebiete der Mittelschule, sind aber zugleich so ausgewählt, daß in ihnen die franz. Verhältnisse, franz. Art und Denkweise hinreichende Berücksichtigung finden. Wo bei den historischen Stoffen der nationale Rahmen überschritten wird, sind es wenigstens franz. Klassiker, welche den fremden Stoff bearbeitet haben, wie denn überhaupt die einzelnen Lesestücke fast ausnahmslos die bekanntesten franz. Schriftsteller zu Verfassern haben. Es entspricht dem Zwecke des Buches, daß in dem Abschnitte „Connaissances usuelles" auch die Verhältnisse des geschäftlichen und kaufmännischen Lebens in Rechnung gezogen worden sind. Die Fußnoten beschränken sich auf sachliche Erläuterungen, sind kurz und zweckentsprechend. Weshalb ist das Wort Louvre auf S. 54 als Masculin und nicht als Neutrum angeführt? Die geschickte Zusammenstellung von Themen in der Vorrede des Buches zeigt, wie die verschiedenen Kapitel nach einheitlichen Gesichtspunkten gruppiert und in den Dienst der Konversation und schriftlichen Bearbeitung gestellt werden können. Da das Lesebuch nur den Stoff bietet, die Gewinnung und Durcharbeitung des grammatischen Materials aber ausschließlich dem Lehrer überläßt, kann nur zielbewußten und methodisch geschulten Kräften, solchen aber auch aus voller Überzeugung und mit gutem Gewissen das Lesebuch von Kahle und Rasch empfohlen werden. Recensent vermißt ein gesondertes Vokabularium zu den einzelnen Kapiteln und einen kurzen Abriß der Grammatik. Es ist zu billigen, daß im Wörterbuch nur diejenigen Ausdrücke mit lautlicher Umschreibung versehen sind, welche Ausnahmen von der regelm. Ausspr. darstellen oder erfahrungsmäßig von den Schülern häufig falsch ausgesprochen werden. Hinsichtlich der äußeren Ausstattung vermag das Buch auch die verwöhntesten Ansprüche zu befriedigen.

Der franz. Unterricht von L. Baetgen. Professor am Realgymnasium zu Eisenach. Langensalza, H. Beyer u. Söhne, 1896. 0,80 M.

Die Abhandlung von Baetgen ist ein Sonderabdruck aus Reins rühmlichem „encyklopädistischen Handbuch der Pädagogik." Verfasser verlangt in der Einleitung, daß der schulmäßige Betrieb des neusprachl. Unterrichts mit den Ergebnissen der Sprachwissenschaft und den Forderungen einer vernünftigen Psychologie in Übereinstimmung stehe. Bei Feststellung des Lehrziels wird eine Vereinigung des praktischen und idealen Gesichtspunktes verlangt, damit der franz. Unterricht einerseits nicht einen ausgeprägt praktischen oder gar utilitaristischen Charakter trage und sich doch auch andrerseits den Forderungen und Bedürfnissen des praktischen Lebens nicht verschließe. Den Weg zur Erreichung des gesteckten Zieles zeigt die direkte Methode, der Mittelpunkt, das Alpha und Omega aller Reformforderungen. Das Centrum des ganzen Unterrichts ist das Lesebuch, das in der Schriftstellerlektüre, bei der die neufranz. Litteratur von Beginn der klassischen Periode unter Ludwig XIV. bis auf die Gegenwart berücksichtigt wird, eine entsprechende Ergänzung findet. Bei der Stoffauswahl ist, soweit es sich mit den Aufgaben des franz. Unterrichts verträgt, auf den jeweiligen sonstigen Sachunterricht der betreffenden Stufe Rücksicht zu nehmen, jedoch ohne die Stoffauswahl von dem Konzentrationsgedanken allein bestimmen zu lassen. Die Schwierigkeiten und Bedenken einer völligen Unterordnung des sprachlichen Gesichtspunkts unter den sachlichen werden an den Uferschen Lehrbüchern über die deutschen Freiheitskriege und „zur Geschichte der

Endeckungsreisen" nachgewiesen. Möglichste Beschränkung des grammatischen Stoffes, eifrige lautliche Schulung unter Ausschluß phonetischer Transskriptionen, fleißige Benutzung sinnlicher Objekte und bildlicher Darstellungen im Anfangsunterricht, sachgemäße Behandlung der Lektüre und Sprachlehre, fleißige Übungen im mündlichen Gebrauch der Sprache, freie Handhabung des fremden Idioms bei den schriftlichen Arbeiten — sind weitere Forderungen, die von dem Verfasser erhoben und eingehend begründet werden. Ein Verzeichnis der einschläglichen Litteratur bildet den Schluß des Buches, das etwas breit angelegt ist, im übrigen aber zur Orientierung über den gegenwärtigen Stand der neusprachlichen Reform wohlgeeignet erscheint, da es keine brennende Frage der Reformbewegung unberührt läßt. F. Linz. — Barmen.

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

Karl Werckmeister, Das neunzehnte Jahrhundert in Bildnissen. Lfg. 24 u. 25. Berlin, Photographische Gesellschaft. Je 1,50 M.

W. Heinrich, Zur Prinzipienfrage der Psychologie Zürich 1899, Speidel. 2 M.

Ed. Rupprecht, Erklärte Deutsche Volksbibel. Unter Mitwirkung von Königl. Geheimrat Karl von Buchrucker, Dr. theol. und Königl. Oberkonsistorialrat Karl Burger Dr. theol. Altes Testament, Lfg. 17—20. Hannover 1899, Brandner. Je 0,50 M.

Chr. H. Rinck, Choralvorspiele. 5. Aufl. Für den gottesdienstlichen Gebrauch im Anschluß an das neue evangel. Gesangbuch für Rheinland und Westfalen ausgewählt und bearbeitet von H. Rüter. Essen 1899, Baedeker. Geb. 8 M.

Das rechte Wort. Gedenksprüche, Wünsche, Patenbriefe und Gelegenheitsgedichte Zum Besten des Württ. evangel. Schullehrer-Unterstützungsvereins herausgegeben. Stuttgart 1899, Evangel. Gesellschaft. Geb. 1,20 M.

W. Meyer-Markau, Socialdemokratische Jugendschriften. Bonn, Soennecken. 0,60 M.

H. Weigand, Der Geschichtsunterricht nach den Forderungen der Gegenwart. Ein methodisches Handbuch im Anschluß an die Deutsche Geschichte von Weigand und Tecklenburg. 2. Teil, 1. Lfg. Hannover 1899, Meyer. 1,50 M.

Dr. W. Quehl, Naturkunde für Lehrerbildungsanstalten. III. Teil: Erhaltung des Lebens auf der Erde. Leipzig 1899, Dürr. 2,20 M.

Joh. Claassen, Die Pflanzenwelt in Natur, Geist u. Leben. 2. Hälfte. Gütersloh 1899, Bertelsmann. 2 M., geb. 2,50 M. (Des Schöpfungsspiegel V. Teil)

D. Dr. H. Cremer, Unterweisung im Christentum nach der Ordnung des kleinen Katechismus. 2. verb. Aufl. Gütersloh 1899, Bertelsmann. 2 M., geb. 2,80 M.

F. Braun, Bilder aus dem Morgenland. Stuttgart 1899, Evangel. Gesellschaft. 0,25 M.

H. Oehler, Bleibe in dem, das du gelernet hast. Konfirmationsgabe. Stuttgart 1899, Evangel. Gesellschaft. 0,20 M

Dr. G. Fröhlich, Die deutsche Erziehungsschule. 2. verb. Aufl. Dresden 1899, Bleyl und Kaemmerer. 2,80 M

Dr. E Thrändorf und Dr. H. Meltzer, Der Religionsunterricht auf der Unterstufe Präparationen nach psychol. Methode. Dresden 1899, Bleyl und Kaemmerer. 1,20 M.

F. Baade, Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppenbildern und Lebensbildern. 1. Teil: Tierbetrachtungen. 7. Aufl. Halle a. d. S. 1899, Schroedel. 2,80 M.

A. Hummel, Leitfaden der Naturgeschichte. Bearbeitet von R. Werner. 2. Heft: Pflanzenkunde. 22. Aufl. Halle 1899, Anton. 0,60 M.

J. Baumanns Naturgeschichte für Schule und Haus. 14. verb. Aufl. von Prof. Dr. Reichenbach. Frankfurt a. M. 1899, Sauerländer. Geb. 1,70 M.

H. Hartmann, Merkbüchlein für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte. A. für mehrstufige Volks- und Bürgerschulen. C. für einfache Schulverhältnisse. Halle a. d. S, Schroedel. 0,50 M., 0,30 M.

Verantwortlicher Schriftleiter G. von Rohden in Düsseldorf-Derendorf.

Evangelisches Schulblatt.

Juli 1899.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Dörpfelds Verdienste um den Religions-Unterricht.

Von Rektor W. Vogelsang in Barmen.

Wenn man das Inhalts-Verzeichnis der „Gesammelten Schriften" Dörpfelds durchsieht, so merkt man auf den ersten Blick, daß er kein Spezialist auf pädagogischem Gebiete oder, um mit seinen eigenen Worten zu reden, nicht ein „Virtuos auf einer Saite" war. Und wer seine Schriften genauer studiert, sieht bald ein, daß Dörpfeld über fast alle Unterrichtsfächer der Volksschule selbständig nachgedacht und die pädagogische Forschung wesentlich bereichert hat. Man kann deshalb im Zweifel sein, wenn man entscheiden soll, auf welchem Gebiete wir Dörpfeld am meisten verdanken, ob er die pädagogische Psychologie samt der Ethik, oder die Schulverfassung, oder die allgemeine Didaktik, oder die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer am meisten gefördert hat. Wichtiger als die Entscheidung dieser Frage ist es, daß wir uns vergegenwärtigen, welche Verdienste sich Dörpfeld nach den verschiedenen Seiten hin erworben hat. Sie alle aufzuzählen und gebührend zu würdigen, würde ein Buch erfordern. Meine Arbeit beschränkt sich deshalb auf Dörpfelds Verdienste um den Religions-Unterricht, und auch hier bitte ich um Ihre gütige Nachsicht, wenn ich bei der Fülle Dörpfeld'scher Gedanken den einen oder anderen vergessen oder nicht ins rechte Licht rücken sollte.

Wenn man bedenkt, daß Dörpfeld eine tief religiöse Natur war, daß er mit besonderer Vorliebe über religiöse Probleme nachdachte, — wollte er doch schon in den ersten Jahren seiner schriftstellerischen Thätigkeit eine Abhandlung zur Geschichte, Kritik und Theorie des christlichen Religionsunterrichts schreiben — und daß ihm die Förderung des Reiches Gottes bei den Erwachsenen wie bei den Unmündigen ein Herzensanliegen war, so läßt sich von vorn herein vermuten, daß Dörpfeld sich um die Methodik des Religionsunterrichts in hervorragendem Maße verdient gemacht hat. Und in der That, kein Unterrichtsfach ist so allseitig von ihm untersucht worden, wie gerade der Religionsunterricht. Ihm entnahm er gewöhnlich die Beispiele, wenn es galt, die Ergebnisse seiner psychologischen Forschungen zu verdeutlichen. Selbst wenn er über den Real-Unterricht schrieb, hatte er vor, auf Umwegen den in alten Geleisen laufenden Religionsunterricht zu reformieren. Wie sehr ihm das am Herzen lag, mag ein kurzer Auszug aus einem Brief an einen befreundeten Professor zeigen: „Alles, was ich bisher im Schulblatt geschrieben habe, ist durchaus von dem

Gedanken getragen, nach und nach mein kleines Auditorium so weit zu präparieren, daß ich endlich meine Ansicht vom christlichen Religionsunterricht ganz und voll darlegen kann. Dieser Gedanke, d. h. sein Inhalt, treibt und gärt in mir wie ein Feuer aus der andern Welt. Nicht, als ob ich so etwas Seltsames erkannt zu haben glaubte, was andere Leute nicht auch wüßten. Sie müssen es lediglich als eine Privatsache betrachten, die nur mich angeht, die um meinetwillen erledigt sein will. Meine religiöse Anschauung und so auch meine Ansicht von der christlichen Unterweisung ist in ihrem Kern etwas, was sich mir nicht als ein Ertrag von Gehörtem und Gelesenem, sondern wesentlich als das Resultat innerlichen Durcharbeitens bei allerlei Gewissens- und Verstandesnot ergeben hat. Nicht weil ich meinte, mehr zu wissen als andere, sondern weil das, was ich weiß, ein Erlebtes, ein Erfahrenes, mein Leben, mein Ich ist! Darum muß es heraus; ich müßte aufhören zu leben, wenn ich nicht davon zeugen sollte."

Dörpfelds Reformgedanken beziehen sich sowohl auf den Lehrplan als auf das Lehrverfahren. Sprechen wir zunächst vom Lehrplan, der es bekanntlich mit der Auswahl, der Verteilung und der Verknüpfung des Stoffes zu thun hat.

Was die Auswahl des Stoffes betrifft, so ist, obwohl es sich bei Dörpfeld von selbst versteht, zunächst hervorzuheben, daß er nicht zu den Pädagogen gehört, die überhaupt keinen religiösen Stoff für die Schule auswählen, die den Religionsunterricht vom Lehrplan verbannen und religionslose Schulen eingeführt wissen wollen, auch nicht zu denen, die ihn in die Ecke drücken möchten, wie es in den Simultanschulen geschieht. Für ihn war der Religionsunterricht das wichtigste Unterrichtsfach, dem im Lehrplan die erste Stelle gebührt. Ein Ausscheiden des Religionsunterrichts ist ihm „eine so große Abirrung von den pädagogischen Prinzipien, daß sie eigentlich gar nicht mehr qualifizierbar ist; es ist eine pädagogische Sünde und zwar eine solche, die vor dem Forum der Schulmänner hienieden nicht vergeben werden kann." Wer ihm den Religionsunterricht nimmt, der streicht den Frühling aus dem Jahre.

Warum ist ihm denn der Religionsunterricht so unentbehrlich, daß er zuerst genannt zu werden verdient? Nicht etwa nur aus dem historischen Grunde, weil zur Zeit der Reformation, als die Volksschule geboren wurde, die Unterweisung in religiösen Dingen den ersten und einzigen Unterrichtsgegenstand bildete und seitdem „der Religionsunterricht in Lehrbüchern der Pädagogik und behördlichen Anweisungen ehrenhalber an erster Stelle genannt zu werden pflegt", sondern vor allem deshalb, weil die Bildung, die nur aus der Naturkunde und der Kunde vom Menschenleben besteht, ohne Gotteserkenntnis qualitativ nicht vollständig ist, und weil von der Bekanntschaft mit der in Christo uns geoffenbarten Liebe Gottes das alle irdischen Güter übertreffende himmlische Gut, unser Seelenheil, abhängt.

So sehr nun auch Dörpfeld von der Wichtigkeit des Religionsunterrichts überzeugt war, so war er doch weit davon entfernt, zu glauben, daß der Religionsunterricht nun auch betreffs der Zeit und der Quantität des durchzunehmenden Stoffes im Lehrplan den breitesten Raum beanspruchen dürfe. Im Gegenteil: diesen althergebrachten Irrtum des Übermaßes im Lehrstoff hat er, obald und solange er über pädagogische Fragen schrieb, energisch bekämpft. Mit scharfen Worten tadelt er die Theologen, die außer einem großen Katechismus mit ihren Schülern umfangreiche Diktate durchnehmen und obendrein zum Auswendiglernen aufgeben, sodaß es aussieht, wie wenn die schlichten Christenkinder sämtlich ein theologisches Fachexamen bestehen sollten oder nach der Konfirmation in einer Kirchenwüste eine geistliche Hungersnot durchzumachen hätten. Jene Theologen bedenken nicht, daß, wie man das Feuer im Ofen durch ein Übermaß von Brennmaterial ersticken kann, so bei der christlichen Unterweisung das Übermaß von Lehrmaterial eine ähnliche schlimme Wirkung hervorzurufen vermag. Man beachte wohl, Lehrmaterial, nicht Lernmaterial, „denn an die üblen Folgen eines übermäßigen Wortmemorierens", sagt Dörpfeld, „denke ich zunächst noch gar nicht, sondern daran, daß der Schüler zu sehr in die Vielheit zerstreut wird, vor lauter Bäumen den Wald nicht zu sehen bekommt." Und wenn in den Augen jener Theologen das dogmatische Wissen besonderen Wert hat, so sagt Dörpfeld: „Bei einem Lehrgegenstande, der nicht bloß Wissenssache, sondern vor allem Gewissenssache ist, muß die Einwirkung auf Gemüt und Gewissen die Hauptsache sein, nicht aber die Quantität der Wissenszufuhr. Eine Unterweisung über Dogmen, die nicht sofort sagen, daß sie eine ethische Bedeutung haben, daß sie notwendig zu einer „Anweisung vom seligen Leben" gehören, mag in der theologischen Fachwissenschaft irgendwo seinen Platz fordern müssen, aber in der erziehenden Jugendunterweisung darf er keinen beanspruchen; im Sinne der Pädagogik ist er gar kein Religionsunterricht." Diese Forderung: Wenig Stoff! die ja auf allen Gebieten von psychologisch-pädagogischen Gesetzen erhoben und von der beim Lehrverfahren noch einmal die Rede sein wird, begründet Dörpfeld auch durch eine Doppeleigentümlichkeit der christlichen Lehre, und zwar in so treffenden und schönen Worten, daß ich es mir nicht versagen kann, sie anzuführen. Er sagt: „Die Lehre von Christo und seiner Wohlthat umfaßt ein Wissensgebiet, dessen Ausdehnung sich noch weniger teleskopisch und mikroskopisch absehen läßt, als die irgend einer andern Wissenschaft. Und doch hat diese Lehre andrerseits die Eigentümlichkeit — worin ihr wiederum keine andere Wissenschaft gleichkommt — daß sie sich sozusagen in einen verjüngten Maßstab bringen läßt und so in ihrem Kern dem Ungelehrten und Laien, ja dem Kinderstande nicht minder faßbar ist als dem gelehrten Fachmanne. Wie der Herr spricht: „Es sei denn, daß ihr umkehret und werdet wie die Kinder, sonst werdet ihr nicht in das Reich Gottes kommen,"

so kann man auch unbedenklich sagen: Wer die christliche Lehre nicht so gegriffen hat, daß er sie auch den Unmündigen faßlich mitteilen, ja im Notfalle die letzten Stunden eines wenig unterrichteten Sterbenden durch sie tröstlich erhellen kann, der hat sie noch nicht recht ergriffen. Die christliche Einsicht ist überhaupt weniger ein Wissen, das sich in eine Summe von Kenntnissen auflösen und daraus zusammensetzen läßt, als vielmehr ein Licht, das zwar mehr oder weniger intensive Leuchtkraft haben mag, aber stets nach allen Richtungen um sich her Helle verbreitet. Wann diese Leuchtkraft beginnen, wann der erste wirkliche Lichtstrahl wie ein Blitz das Gemüt durchzucken, oder aber allmählich wie die Morgenröte darin aufgehen werde, — das läßt sich im voraus nicht sagen, und noch weniger läßt sich diese Wirkung kunstmäßig hervorrufen. Da kann in der Theologie ein Student oder ein Gelehrter Wissen auf Wissen häufen, und doch will von einer christlichen Erleuchtung nichts spürbar werden; während bei einem jungen oder alten „Kinde" das Wenige, was es von der Himmelswissenschaft weiß, seinen Lebensweg nach Bedarf vollkommen erhellt, und jeder neue Wissenszufluß wie von selbst in neuen Lichtstoff sich verwandelt."

Ein weiteres Verdienst erblicke ich darin, daß Dörpfeld eine meist nur oberflächlich gestreifte Frage genauer untersucht und beantwortet hat, die Frage nämlich, warum wir gerade einen Auszug aus den biblischen Schriften Alten und Neuen Testamentes auswählen und als Grundlage der religiösen Unterweisung benutzen. Es geschieht deshalb, weil Israels klassische Nationallitteratur von Moses bis auf den letzten Apostel sieben Vorzüge besitzt, die sonst in keiner Schrift irgend eines andern Volkes zu finden sind. Diese Vorzüge sind folgende:

1. Der fragliche Stoff ist nicht abstrakter Art, sondern Geschichte, er bringt also die sittlich-religiöse Gesinnung in lebendiger Bethätigung zur Anschauung.

2. Die Geschichten haben einen volkstümlich-einfachen Charakter, sie sind auch für Kinder nach Inhalt und Darstellung leicht faßbar und Interesse erweckend.

3. Sie lassen der kindlichen Phantasie den nötigen Spielraum.

4. Die Geschichten sind von sittlich-religiösem Geiste getragen und belebt, die Personen und Handlungen zeigen deutlich die Wirkungen dieses Geistes, im Guten zur Nacheiferung anspornend und vor dem Bösen Abscheu erweckend. Die Menschen werden dargestellt, wie sie wirklich sind, nichts verschönernd und nichts verschleiernd.

5. Sie sind allgemein lehrreich, denn sie sind nicht nur biographischer Art und auf das Privatleben beschränkt, sondern sie eröffnen den Blick in das soziale und weitere Kulturleben bis zum Staate hinauf, so daß man erkennen kann, wie die sittlich-religiöse Gesinnung in diesen erweiterten Kreisen und Verhältnissen sich zu bethätigen hat.

6. Die Erzählungen bilden ein zusammenhängendes, größeres, vielseitiges

und doch einheitliches Ganzes, sie sind Einzel- und Volksgeschichte zugleich, umfassen längere Zeiträume und beginnen mit den älteren, einfachen Zeiten, so daß die Entwicklung der sittlich-religiösen Erkenntnis dem geschichtlichen Wege folgen kann.

7. Der Stoff ist von bleibendem Werte, wahrhaft klassisch, er kann auch dem Erwachsenen noch Interesse erwecken und Früchte tragen. — Im Anschluß an diese Untersuchung entwickelt Dörpfeld in der Abhandlung über Theologie, Pädagogik und Humanitätsidee noch einen neuen originalen Gedanken, der uns von einer sonst wenig beachteten Seite her bestätigt, daß wir auf dem richtigen Wege sind, wenn wir die biblische Geschichte zum Hauptgegenstande des Religionsunterrichts machen. Er weist nämlich nach, daß die biblische Geschichte der von der formalen Pädagogik gewiesene Stoff sei, der die verschiedenen Konfessionen im Sinne der von Comenius, Herder, Sailer u. a. vertretenen Humanitätsidee einander näher bringe und versöhne.

Aus obigen sieben Gründen folgt:

1. „Die Heilsgeschichte ist die beste Heilslehre." Mit diesem Satze, den Dörpfeld schon in den sechziger Jahren aufstellte und begründete, wollte er den Blick von den Lehren, Formeln und Abstraktionen auf die Hauptsache, die göttlichen Heilsthaten und ihre Aneignung lenken. „Es ist doch traurig," sagt O. Funcke mit Recht, wenn der Jugend das vermeintliche Christentum vor Augen steht als eine lange Reihe von Lehren, Dogmen und moralischen Forderungen."

2. „Die Methode des Religionsunterrichts besteht in der sinnigen Betrachtung religiöser Charakterbilder." Sie allein kann, wie von Rohden hervorhebt, „das religiöse Leben in den vom Geiste Gottes berührten Personen konkret aufweisen und den Schülern anschaubar machen, nur sie geht der abstrakten Behandlung der christlichen Wahrheiten, wozu der Katechismus leicht verleitet, aus dem Wege." Denselben Gedanken drückt Dr. Lietz mit den Worten aus: „Die erste Bedingung zur Erzeugung von religiösem Leben ist der ideale Umgang mit großen, religiösen Persönlichkeiten."

3. Der abschließende Religionsunterricht muß vor allen Dingen das Lebensbild Jesu eingehend und lebensvoll vorführen; denn Jesus ist die höchste sittlich-religiöse Persönlichkeit, und im Anschauen seines heiligen Lebens kann sich deshalb der christliche Charakter am reinsten entwickeln [1]). Mit der Forderung Bangs, dies Lebensbild in historisch-pragmatischer Weise zu geben, würde Dörpfeld jedenfalls nicht einverstanden gewesen sein. Dagegen würde er gewiß der andern Forderung Bangs, die auch von Schmarje u. a. erhoben wird, nämlich, dem Neuen Testament vor dem Alten den Vorzug zu geben, zugestimmt haben, ohne aber zu verkennen, daß auch die religiös-sittlichen Charakterbilder des Alten Testaments sehr wertvoll sind.

[1]) Hauptlehrer Güldner: Zur unterrichtlichen Behandlung des Lebens Jesu. Ev. Schulblatt S. 211.

Nachdem wir so gehört, wie hoch in Dörpfelds Augen die biblischen Geschichten stehen, ist es nicht zu verwundern, daß er für die Unterstufe keine Märchen ausgewählt wissen will. Er giebt zu, daß der Religionsunterricht, insonderheit im ersten Schuljahr, noch nicht so geartet ist, wie er nach echt pädagogischen Grundsätzen sein sollte; gerade er hat das ja häufiger und entschiedener betont, als die von Rein im „ersten Schuljahr" angeführten Zeugen. „Daß aber die Schwierigkeiten, mit denen die erste religiöse Unterweisung schon jetzt, wo sie noch wenig mit dem gebührenden methodischen Ernst in Angriff genommen worden sind, dazu nötigen, nach einem andern Stoffe sich umzusehen, davon," meint Dörpfeld, „habe ich mich bisher noch nicht überzeugen können." Dazu führen ihn zwei Erwägungen:

1. Wer die Märchen befürwortet, muß sich zuvor alle Bedenken und Einwürfe vorstellen, die aus der vollen Wertschätzung der biblischen Schriften hervorgehen. Ebenso muß er wissen und festhalten, daß eine Frage dieser Art nur da sich unverwirrt diskutieren läßt, wo man über ihre ethische Seite völlig übereinstimmend denkt; denn sonst ist zu befürchten, daß diejenigen, die den biblischen Schriften wenig Wert beilegen oder sie gar gern los sein möchten, den Vorschlag, die biblische Geschichte auf irgend einer Stufe mit anderm Stoffe zu vertauschen, mit Freuden begrüßen und eifrig dafür eintreten. Auf der entgegengesetzten Seite wird man natürlich von Stund an diesen Vorschlag mit Mißtrauen betrachten und die methodischen Gründe, wie gewichtig sie sein mögen, nur mit halbem Ohre anhören. Dann ist aber den Pädagogen die Frage aus den Händen genommen und auf lange Zeit undiskutierbar. Sie mag als rein theoretische Frage immerhin in pädagogischen Kreisen verhandelt werden, am besten in Form einer monographischen Untersuchung; sie ist aber keine praktische, die Eile hat. Im Religionsunterricht der Schule und der Kirche giebt es ohnehin so viel zu bessern, daß es nicht wohlgethan sein kann, an einem Punkte anzufangen, wo die Didaktiker unter sich noch nicht einig sind."

2. Die Märchenfrage hängt aufs engste mit der Frage von den kulturhistorischen Stufen zusammen. Solange diese nicht entschieden ist, kann auch jene nicht zum Abschluß gebracht werden. Übrigens ist denkbar, daß jemand den Ziller'schen Grundgedanken, daß die Entwicklungsstufen des einzelnen Menschen in einer gewissen Parallele stehen mit den kulturhistorischen Entwicklungsstufen des Menschengeschlechts, im ganzen billigte, ohne jedoch geneigt zu sein, die biblische Geschichte mit andern Stoffen zu vertauschen.

Gehen wir nun einen Schritt weiter und besinnen wir uns, welche Verdienste sich Dörpfeld um die Verteilung des Stoffes erworben hat. Da ist vor allen Dingen darauf hinzuweisen, daß er im Gegensatz zu den Regulativen und den „Allgemeinen Bestimmungen" und zur üblichen Praxis stets für einen

einheitlichen Lehrgang im Religionsunterricht eingetreten ist. Diese von Zahn zuerst erhobene Forderung ist eine Konsequenz des zweiten Grundsatzes der Grundlinien: „In jedem der drei sachunterrichtlichen Gebiete müssen die Zweigdisziplinen, so weit möglich, zu einer einheitlichen Schulwissenschaft zusammengefaßt werden, woraus dann auf jeder Stufe von unten auf, soweit thunlich, etwas Ganzes zu lehren ist.“ Demnach sollen also die ausgewählten Kirchenlieder, Bibelsprüche, Psalmen, Bibelabschnitte und Perikopen, sowie die Katechismusstücke und Gebete im engsten Anschluß an die biblische Geschichte behandelt und zusammenfassend, erläuternd, vertiefend, schmückend und anwendend angegliedert werden. Ein selbständiger Lehrgang im Katechismusunterricht, wie Bang neuerdings wieder fordert, oder einem der andern Begleitstoffe ist zu verwerfen, einmal, weil die sittlich-religiöse Gesinnung samt ihren einzelnen Wahrheiten nur an der biblischen Geschichte konkret, leibhaftig und in lebendiger Bethätigung angeschaut werden können, die Lehren aber von den Thatsachen erst abstrahiert werden und von ihnen ihr Licht und ihre Kraft entlehnen müssen; zum andern, weil nur auf diese Weise eine gegenseitige Unterstützung der Lehrstoffe und statt der zersplitterten, zusammenhangslosen Kenntnisse ein einheitlicher Gedankenkreis auf religiösem Gebiete zustande kommen, und zum dritten, weil die Einheitlichkeit im Wissen zur Vereinfachung im Lehren, zur Verminderung des Stoffes führt.

In der Praxis waren Klingenburg und Schuhmacher, durch ihren Freund Dörpfeld angeregt, die ersten, die das Problem des einheitlichen Religionsunterrichts zu lösen versuchten. Klingenburg gab in Verbindung mit seinem Kreisschulinspektor, dem Pfarrer Brüggemann in Kettwig schon 1866 eine Schrift heraus unter dem Titel: „Der einheitliche Religionsunterricht in der Oberklasse der Volksschule.“ G. Schumacher, Hauptlehrer in Hingenberg bei Solingen, veröffentlichte zwei Jahre später „Die biblische Geschichte, das Centrum des gesamten Religionsunterrichts,“ eine Anleitung, um die Schüler von Woche zu Woche von der behandelten biblischen Geschichte aus einzuführen in Sprüche, Kirchenlieder, Katechismusstücke und größere Bibelabschnitte.

An zweiter Stelle ist hier zu erwähnen, daß Dörpfeld für die Entscheidung der Frage, ob im Religionsunterricht der Stoff nach konzentrischen Kreisen oder nach den sogenannten kulturhistorischen Stufen anzuordnen sei, wertvolle Fingerzeige gegeben hat. Mit den Verfassern der Schuljahre erkennt Dörpfeld an, daß der Ziller'sche Lehrgang drei eigentümliche Vorteile hat, nämlich

1. Die Beschränkung jedes Jahreskursus auf einen engeren geschichtlichen Kreis läßt eine genauere, anschaulichere und tiefere Betrachtung zu.

2. Bei der sorgfältigen, historischen Stufenfolge und vermöge des langsameren Vorschreitens erweitert sich das religiöse Verständnis desto sicherer und ist mehr vor Unklarheit und Verwirrung geschützt.

3. Die kulturhistorische Seite der biblischen Geschichte kommt mehr zur Verwertung.

Diesen Vorzügen gegenüber macht er aber auch schwerwiegende Bedenken geltend, und deswegen verlangt er vor der endgültigen Entscheidung der Frage eine gründliche monographische Bearbeitung der Streitfrage, die freilich bis jetzt noch nicht erschienen ist. Diese hätte zu beachten, daß der konzentrisch sich erweiternde Lehrgang ebenfalls eigentümliche Vorteile bietet, nämlich

1. Die centrale Gestalt und Geschichte des Heilandes wird auch schon den Kleinen so nahe gebracht und vertraut gemacht, als es unterrichtlich möglich ist;

2. Da die Hauptgeschichten des Alten Testamentes auch auf den oberen Stufen wieder vorkommen, so wird vermieden, daß das Vorstellungsbild von den großen Persönlichkeiten jener Zeit allzu kindermäßig bleibe.

3. Die konzentrischen Kreise sind auch für wenig- und einklassige Schulen zu gebrauchen, während von der ursprünglichen Gestalt des Ziller'schen Lehrgangs hier nicht viel übrig bleiben kann.

Mit einer Verteilung des Stoffes, wie sie in unserm neuen Barmer Lehrplan vorgesehen ist, der einen Mittelweg zwischen jenen beiden einschlägt, würde sich Dörpfeld wohl einverstanden erklärt haben; denn er stellt als Resultat seiner Überlegung, die eigentümlichen Vor- und Nachteile beider Lehrwege richtig abzuwägen, folgende Sätze auf:

1. Auf den unteren Stufen muß neben dem Alten jährlich auch das Neue Testament vorkommen und zwar in konzentrischen Kursen.

2. Beim Alten Testament empfiehlt es sich, für das dritte bis sechste Schuljahr, der Reihe nach jährlich je eine der alttestamentlichen Hauptperioden vorzunehmen.

Über allem aber muß feststehen, daß eine Überladung mit Lehrstoff nicht stattfinden darf.

Ein drittes besonders großes Verdienst Dörpfelds bezüglich des Lehrgangs besteht darin, daß er ein Problem zu lösen versucht, an das sich vor ihm keiner gewagt hat, das früher überhaupt nicht einmal aufgeworfen worden ist. „Viele Jahre lang," sagt Dörpfeld selbst, „habe ich mir den Kopf darüber zerbrochen, wie im Religionsunterricht ein Mittelweg zwischen der elementaren Weise der Einzelgeschichten und der abstrakten Weise der Katechismen und gelehrten Dogmatiken gefunden werden könnte, und wie bei diesem Mittelwege der Lehrgang gegriffen sein müßte. Unzählige Unterredungen mit Theologen und Schulmännern brachten mich keinen Schritt weiter: die einen sahen die Berechtigung meines Suchens nicht ein, die andern verstanden mich nicht und die dritten wußten eben keinen Rat. Schließlich sah ich mich wieder auf die eigenen Versuche angewiesen. Wie einem dabei zuweilen zu Mute wird, kann nur der wissen, der jemals auf eigene Faust einen Weg durch einen Urwald hat suchen müssen."

Auf der Suche nach dem genetischen Lehrgange studierte Dörpfeld außer den theologischen Schriften Oetingers und Becks und der pädagogischen Schrift

Magers: „Die genetische Methode in fremden Sprachen und Litteraturen" umfangreiche wissenschaftliche Werke, die mit Theologie und Pädagogik scheinbar gar nichts zu thun haben. Er fand auch verwandte Gedanken in Schleidens „Leben der Pflanze", in Roschers „Grundlagen der Nationalökonomie," in Trendelenburgs „Naturrecht auf dem Grunde der Ethik". Als Resultat seines Suchens stellte er drei Probleme oder Kennzeichen des genetischen Lehrganges auf:

1. Weil die christliche Religion eine Entwicklungsgeschichte hat und das christlich religiöse Wissen — sei es ein elementares oder ein wissenschaftliches — zuerst und wesentlich mit historischen Thatsachen zu thun hat, so muß der genetische Lehrgang sich auf dem Boden der Geschichte halten, und zwar trotzdem die in und mit der Geschichte zu entwickelnde praktische Heilslehre nach gewohnter Auffassung eine Reihe bestimmter dogmatischer Lehrstücke zu behandeln hat. Der Lehrgang muß daher den Weg nehmen, den die religiöse Forschung genommen hat, wo sie auf dem geraden Wege war.

2. Die historisch-genetische Betrachtung, obwohl sie nicht mehr bei den Einzelgeschichten stehen bleiben kann, darf sich nie in die Weite und Breite verlieren, sie hat vielmehr den Blick unverrückt auf die Hauptsachen zu konzentrieren, und zwar vor allem auf solche, die einen Anspruch an das Gewissen erheben; kurz: das zweite Problem ist die didaktische und erziehliche, oder die intellektuelle und ethische Konzentration.

3. Der genetische Lehrgang soll eine verengte und fertige Lebensanschauung abwehren, und dagegen Wertschätzung des religiösen Wissens, Achtung vor den biblischen Schriften erzeugen und zu tieferem Forschen anregen.

Die weiteren praktischen Resultate seines Suchens legte Dörpfeld nieder in seinem zweiten Enchiridion und dem dazu gehörigen Handbuche. Ich verweise daher auf den XII. Band der gesammelten Schriften, der weitere Auskunft über das wichtige Problem des genetischen Lehrganges geben wird.

Es bliebe nun noch drittens zu besehen, ob Dörpfelds Methodik des Religionsunterrichts sich auch bezüglich der Verknüpfung der Lehrfächer vor der üblichen Theorie und Praxis auszeichnet. Das ist in der That der Fall, weil Dörpfeld mit Herbart und Ziller den Religionsunterricht als das Centrum sämtlicher Lehrfächer angesehen wissen will. Diese Forderung folgt aus den in den „Grundlinien" begründeten Thesen: „Die drei sachunterrichtlichen Fächer müssen die Basis des Sprachunterrichts und des übrigen Formunterrichts bilden" und „das Centrum des Sachunterrichts ist der Religions- oder Gesinnungsunterricht." Durch ein treffendes Gleichnis macht Dörpfeld klar, was jene Forderung bedeutet. Er sagt nämlich: „Wie im menschlichen Leibe die Nerven, vom Gehirn und Rückenmark ausgehend, den ganzen Organismus so durchdringen, daß sie ihn beherrschen können, so muß der erziehliche Unterricht dahin streben, daß die religiös-sittlichen Wahrheiten in ähnlicher Weise und zu demselben Zweck den

gesamten Gedankenkreis des Zöglings durchziehen." Über die praktische Ausführung dieser Forderung giebt der Aufsatz über „Die unterrichtliche Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer" im 2. Band der „Gesammelten Schriften" näheren Aufschluß. Freilich sind wir vorläufig noch weit von der Verwirklichung dieser Forderung entfernt, denn sie sagt mehr, als der allgemein anerkannte Satz: Der Religionsunterricht ist der wichtigste Lehrgegenstand. Dieser Satz hat früher zu der vielleicht noch nicht ausgestorbenen irrigen Meinung verleitet, man könne dem Religionsunterricht dadurch eine centrale Stellung geben, daß man ihm möglichst viel Lehrstoff zuweise, er hindert auch nicht daran, im Lehrplan einen nach Zufall oder Gutdünken aufgeschütteten Haufen mehr oder weniger wichtiger Lehrgegenstände zu erblicken; jene Forderung aber sieht den Lehrplan als ein organisch gegliedertes Ganzes an. Nebenbei sei bemerkt, daß diese Forderung nur in der konfessionellen Schule ganz durchgeführt werden kann und daher der Simultanschule, die aus kultur-politischen Gründen von vielen als Schule der Zukunft gepriesen wird, den Todesstoß versetzt, wenigstens in den Augen derjenigen, die der Pädagogik das entscheidende Wort in dieser Frage einräumen. Die Simultanschule ist nämlich, wie Dörpfeld sagt, dreimal unpädagogisch: denn während nach richtiger Pädagogik der Religionsunterricht im Mittelpunkt stehen muß, wird derselbe hier abseits gestellt, isoliert; während die Erziehung Einigkeit der Faktoren fordert, ist bei der Simultanschule alles gespalten: die Schulgemeinde, das Lehrerkollegium und der Unterricht, und endlich, indem der Religionsunterricht streng konfessionell erteilt wird, der übrige Unterricht aber antikonfessionell, so pflanzt man absichtlich einen Zwiespalt in die Kinderseele hinein.

Nachdem wir so versucht haben, Dörpfelds Verdienste betreffs des Lehrplanes aufzuzählen und mehr oder weniger eingehend klarzustellen, wenden wir uns nunmehr seinen Verdiensten bezüglich des Lehrverfahrens im Religionsunterricht zu. Wollte man sie mit einem Satze ausdrücken, so könnte man vielleicht sagen: Dörpfeld hat uns, soweit wir nicht zu Zillers oder Herbarts Füßen gesessen haben, gelehrt, die biblische Geschichte nach den formalen Stufen zu behandeln und die besonders schwierige Anschauungsstufe nach dem sog. darstellenden Unterricht vorzunehmen. Welche Fortschritte der Methodik in diesem Satze beschlossen liegen, wird uns klarer werden, wenn wir das Dörpfeld'sche Verfahren einerseits mit der im Seminar erlernten und anderwärts fast allein gebräuchlichen Weise und andrerseits mit der Ziller'schen Weise, die mit dem Lesen der Geschichte beginnt, vergleichen. Dem Dörpfeld'schen Verfahren dürften folgende wichtige Vorteile einzuräumen sein:

1. Dörpfeld fällt nicht mit der Thür ins Haus, wie es überall da geschieht, wo die Religionsstunde mit den Worten beginnt: „Kinder, ich

erzähle euch die folgende biblische Geschichte: Vom Sündenfall. Die Schlange war listiger, als alle Tiere auf dem Felde u. s. w." Daß es noch Lehrer giebt, die die Geschichte so unvermittelt an die Kinder heranbringen, sollte man, wenigstens bei der jüngeren Generation, die doch auf dem Seminar mit den Hauptgesetzen der pädagogischen Psychologie vertraut oder bekannt gemacht wird, für unmöglich halten. Wenn freilich Schumann für die Mittel- und die Oberstufe gar keine Vorbereitung verlangt und betreffs der Unterstufe sagt: „Der Lehrer erzählt die Geschichte vielleicht nach einer Vorbereitung, welche einige Ausdrücke erläutert (fremde Ausdrücke einfach übersetzt), so scheint es doch nicht überflüssig, mit Dörpfeld zu betonen, daß eine Vorbereitung vorausgeschickt werden muß, damit die neuen Vorstellungen nicht als etwas gänzlich Neues und daher isoliert im Geiste Platz nehmen, sondern sich den vorhandenen Vorstellungen, zu denen sie in Beziehung stehen, richtig an- und einfügen, kurz, damit sie richtig apperzipiert werden. Die neuen und mehr oder weniger auch die älteren Vorstellungen gewinnen dadurch bedeutend an Interesse und Klarheit.

2. Dörpfeld führt die vier Bestandteile der Geschichte nicht getrennt, sondern als lebendiges Ganzes vor. Die vier Bestandteile sind bekanntlich

1. der Kern der Geschichte, die geschichtliche Handlung;

2. das Außenwerk, die geographischen, naturkundlichen und kulturhistorischen Verhältnisse;

3. das psychologische Triebwerk, d. h. die Gedanken, Gefühle, Überlegungen und Motive der handelnden Personen;

4. der religiös-ethische Charakter der Gesinnungen, die in dem Verhalten der auftretenden Personen zu Tage treten.

Wohl bedürfen alle vier Stücke einer näheren Besichtigung, einer detaillierten Ausmalung. Da aber die Geschichte als ein organisches Gebide, nur so lange wirkliches Leben hat und zeugen kann als die zusammengehörigen Stoffe, aus denen sie besteht, auch zusammen bleiben, so wäre es verkehrt, die drei seitlichen Stoffe isoliert zu betrachten, sie wollen vielmehr inmitten der sich entwickelnden Handlung betrachtet sein. Jeder dieser Stoffe wird demnach an der Stelle, wo er in der Geschichte auftritt, genauer ins Auge gefaßt und zwar gerade so weit — kurz oder ausführlich — als unterrichtlich nützlich ist. Dadurch wird ein Doppeltes vermieden:

1. daß zunächst nur eine mehr oder minder fehler- und lückenhafte Totalauffassung entsteht, die man beim zweiten oder dritten Durchlaufen der Geschichte mit vieler Mühe zu berichtigen und zu ergänzen hat, und

2. daß das Neulernen durch Einprägungsübungen unterbrochen wird — die Schüler sollen nämlich jedesmal versuchen, das bis dahin Gelernte im Zusammenhange frei wiederzugeben — wodurch das Lerninteresse und die Teilnahme des Gemüts geschwächt werden.

Mit ganz besonderem Nachdruck hat Dörpfeld stets gefordert, daß das Religiös-Ethische von vornherein im Verlauf der Geschichte, wo es sich im Handel und Wandel der Personen lebenswarm darstellt, zur Anschauung gebracht werde. Denn wer das erst beim zweiten oder dritten Durchlaufen der Geschichte vornimmt, der behandelt sie zunächst als bloße Wissens- nicht aber als Gewissenssache. Darum berührte ihn der auf irrtümlicher Auffassung beruhende Vorwurf seines Freundes Rein — von einer ethisch-religiösen Durchdringung des Stoffes auf Grund des klargestellten Thatsächlichen finde man bei Dörpfeld nichts — so schmerzlich, daß er sagt: „Wenn nun die biblischen Geschichten als Gewissenssachen wirken, wenn sie zum Gewissen der Kinder sprechen sollen, deutlich, lebendig, kräftig, — sollte ich denn so uneinsichtig sein zu wähnen, dies könne geschehen, ohne daß ihre religiös-ethischen Momente zur Anschauung gebracht werden und zwar sorgsam, detailliert und deutlich? Daß wider mich, den alten Eiferer für die Gwissenspflege, jemals der Vorwurf erhoben werden würde, bei meinem Lehrverfahren käme die religiös-ethische Innenseite zu kurz und gar in der Anschauungsoperation, das hätte mir nicht einmal im Traume einfallen können."

3. Dörpfeld bedient sich bei der Darbietung nicht des Buches, aus dem die Geschichte gelesen wird, wodurch ja erst recht nur eine rohe Totalauffassung entstehen kann, die der Berichtigung und Ergänzung bedarf, sondern in Übereinstimmung mit Zahn, Schüren u. a. nur des mündlichen Lehrworts, weil es verständlicher, lebendiger und eindrucksvoller ist als das geschriebene und weil es die selbstthätige Mitarbeit der Schüler ermöglichte während ein Buch die ganze geschichtliche Handlung einfach vorsagt. „Mit dem ganzen Nachdruck, den meine alte Lunge noch leisten kann", sagt er, „protestiere ich dawider, daß in einem Teil der wichtigsten und schwierigsten Lehroperation, und gerade bei der Vorführung des Kerns der Geschichte, die Hauptarbeit nach uralter, vorregulativischer Manier durch den papiernen Lehrer verrichtet werden soll. Dies ist die schlichteste, kunstloseste, primitivste Weise, die sich denken läßt, ein Buch wird auf das Katheder gestellt, der Lehrer tritt bescheiden bei Seite und hört still zu, wie die Anschauungsoperation vor sich geht."

4. Dörpfeld erzählt nicht buchmäßig knapp und in engem Anschluß an das Bibelwort, sondern frei und anschaulich, ausführlich. Das anschauliche Erzählen und Verstehen ist neben der Persönlichkeit des Lehrers die erste und nächste Bedingung dazu, daß die rechte Wirkung auf das Gemüt des Kindes nicht verfehlt, daß den Kindern die Geschichten lieb und wert werden. Es ist ferner die beste Vorarbeit zu einem sinnigen Behalten des Erzählten. Die frohe Zeitung von den Heilsthaten Gottes will nicht vom Blatt abgelesen, auch nicht auswendig hergesagt, sondern aus freier Brust gesungen sein, wie das Lob Gottes von den Vögeln unter dem Himmel gesungen wird. Das

Erzählen der biblischen Geschichte, worin nach dem Urteil seiner Schüler Dörpfeld selbst Meister war, ist eine Kunst, „die an Bedeutung und Schwierigkeit hinter keiner andern Kunst zurücksteht, die unter allen Aufgaben der Lehrkunst, die künstlerischste, feinste, geistigste ist, selbst noch über die Predigtkunst hinausgeht, weil sie neben dem erbaulichen (das Gewissen anfassenden) Zwecke auch einen so hervorragenden unterrichtlichen Zweck hat. Nach Schumann ist man nur bei der Einführung direkter Rede, besonders bei den bedeutungsvollen Aussprüchen an das Schriftwort gebunden. Auf der Mittel- und Oberstufe soll man „etwa in der Fassung, Abrundung und Gliederung eines guten Historienbuches erzählen, ohne sich an jedes „und und aber" zu binden". Das hält Dörpfeld mit Zahn für nicht detailliert genug. Er verlangt für alle Stufen, was Schumann nur für die Unterstufe fordert, daß man nämlich „anschaulich und in einer für Kinder verständlichen Form erzähle und den Fortschritt der Geschichte bis in die kleinsten Teile ausmalend darstelle." Dabei soll man nicht besorgt sein, das Bibelwort käme zu kurz. Wenn das Unterrichtsbedürfnis eine Änderung empfiehlt, weiche man nur getrost davon ab, denn schwerverständliche Satzformen und unbekannte Ausdrücke erzeugen nur trübe oder leere Stellen im Vorstellungsbilde. Ebenso soll man zufrieden sein, wenn die Antworten der Kinder inhaltlich zutreffend und sprachlich richtig sind. Daß trotzdem der biblische Text voll zu seinem Rechte komme, ist auch Dörpfelds Meinung, das soll aber beim repetierenden Lesen und Einprägen geschehen.

5. Dörpfeld unterbricht die Erzählung durch Fragen, um der Aufmerksamkeit und dem Interesse immer wieder neue Impulse zu geben, um das Entlegene durch Vergleichungs- bezw. Veranschaulichungsbeispiele dem Standpunkt der Schüler näher zu rücken und endlich — und das ist die Hauptsache —, um die Schüler so viel als möglich zum Selbstfinden anzuregen. „Wenn eine volle, lebendige Anschauung gewonnen werden soll, so darf der Schüler nicht bloß zuschauen; er muß sich vielmehr in die Lage der betreffenden Personen und in ihre Seele hineinversetzen, in Gedanken mit ihnen überlegen, Entschlüsse fassen und handeln, leiden, trauern und sich freuen, sein Verhalten vor dem Gewissen und vor Gottes Angesicht prüfen, sich demütigen oder Mut und Trost fassen ꝛc. Dazu reicht aber das bloße Erzählen nicht aus; es muß vielmehr eine förmliche Nötigung zu jenem Sichhineinversetzen und thätigen Mitdurchleben hinzutreten. Und dieses geschieht eben durch die Fragen, welche zum Selbstfinden auffordern." — Wie weit ist doch dieses Verfahren von der noch vielfach üblichen Praxis entfernt, wonach zunächst die ganze Geschichte, dann der erste Abschnitt noch einmal ziemlich wortgetreu vorerzählt, dann abgefragt und wiedererzählt wird. Dem Dörpfeld'schen Verfahren ist die Witt'sche Art und Weise am ähnlichsten, freilich nicht in dem Maße, daß man von einer Dörpfeld-Witt'schen Methode sprechen darf. Denn wenn Witt auch hier und da

eine Frage einstreut, um die Aufmerksamkeit zu prüfen, so benutzt er doch nicht die Frage und das Unterreden dazu, um die Schüler in der vorhin gekennzeichneten Weise zum selbstthätigen Ergreifen des Stoffes zu nötigen.

6. Dörpfeld prägt den vorgeführten Stoff in didaktisch richtiger Weise ein und ist ein geschworener Feind des Memorier-Materialismus auf religiösem Gebiete. Erst wenn das Neulernen zum Abschluß gelangt ist, d. h. wenn die detailliert gezeichnete Handlung samt dem Detail der Seitenstoffe in voller Ausmalung vor den Augen der Schüler steht, beginnt das Einprägen. So bleibt das Lerninteresse bis zum Ende frisch und die Gemütsteilnahme warm. Um das Einprägen nicht einförmig und langweilig zu machen, was man umsomehr vermeiden sollte, weil dem Repetieren ohnehin der Reiz des Neulernens fehlt, wendet Dörpfeld nicht nur das zusammenhängende Wiedergeben an, sondern auch das Lesen und das Abfragen, und zwar in folgender Weise. Zuerst wird die Geschichte in der Schule gelesen, weil es gilt, vor allem den Kern der Geschichte aufzufrischen und nunmehr auch den biblischen Ausdruck zu seinem vollen Recht kommen zu lassen. Überdies bringt das Lesen Abwechselung in das Repetieren und fördert die Lesefertigkeit sowie die Sprachbildung überhaupt. Dann wird die Geschichte zu Haus nachgelesen, der sachlichen Repetition und der Leseübung wegen. (Wenn dieses Lesen in der Schule oder zu Hause nach Fragen geschieht, so hat es noch weitere Vorteile, von denen nachher die Rede sein wird). Zum dritten wird die Geschichte nach Fragen mündlich frei reproduziert und viertens im Zusammenhange wiedergegeben. Da dies aber eine intellektuelle und sprachliche Leistung ist, die viel Übung und Zeit erfordert und die übrigen Fächer eine solche äußere Schulung besser vertragen und auch genug Gelegenheit bieten, jene Fähigkeit zu pflegen, so ist Dörpfeld zufrieden, wenn die Schüler, vornehmlich die der Oberstufe, die Geschichte abschnittweise wiedererzählen und auf judiziöse Fragen, die eine längere Antwort erfordern, Bescheid geben können. Er betont das zusammenhängende Wiedergeben auch deshalb nicht, um solche geistliche Schulinspektoren, die bei Revisionen oder Prüfungen verlangen, daß die Schüler alle oder die meisten durchgenommenen Geschichten wiedererzählen können, nicht in ihrer irrigen Meinung zu bestärken.

In dieser Sache, die das Memorieren ganzer biblischer Geschichten betrifft, hat sich Dörpfeld besonders verdient gemacht. Es ist ja oft rühmend hervorgehoben worden, daß er gegen „die oberflächliche Ansicht, die den eingelernten Stoff, gleichviel wie er gelernt ist, ohne weiteres für geistige Kraft hält," mit scharfen Waffen gekämpft hat. Ganz besonders ist er aber seit den sechziger Jahren gegen den Memorier-Materialismus auf religiösem Gebiet zu Felde gezogen. Man lese nur außer der bekannten Schrift „Der didaktische Materialismus" den „christlich pädagogischen Protest wider den Memorier-Materialismus im

Religionsunterricht," oder den Aufsatz: „Zur nochmaligen Auseinandersetzung mit dem Memorier-Materialismus", oder man erinnere sich der scharfen Seitenhiebe, die Dörpfeld in seinen andern Schriften gelegentlich austeilt. Nach Dr. Lietz „ist dieser Unfug des mechanischen Memorierens, der trotz der Donnerworte, die ein Dörpfeld und andere ehrwürdige und vorbildliche Meister der Erziehungskunst ihm entgegengeschleudert haben, immer noch besteht, nur zu erklären aus der Macht des starren Beharrungsvermögens des auf religiösem Gebiet Hergebrachten; durch ihn ist aber oft unendlicher Widerwille gegen alle Religion gestiftet worden."

Darum war Dörpfelds Losung: „Nur soviel Stoff durchnehmen, als gründlich und methodisch richtig verarbeitet werden kann". Der Mensch lebt ja nicht von dem, was er ißt, sondern von dem, was er verdaut, d. h. der Bildungsertrag hängt nicht von der Masse des Stoffes, sondern von der Art und Weise seiner Verarbeitung und Aneignung ab. Deshalb, und weil wir stets bedenken sollen, daß wir ein Evangelium, eine Freudenbotschaft zu verkündigen haben, muß der religiöse Lernstoff auf ein Mindestmaß reduziert werden; namentlich sollte man bei solchen Schülern, deren Eltern sich gegen religiöse Dinge gleichgültig oder gar ablehnend verhalten, keinen Druck auf den Lernfleiß ausüben; Entfremdung und Widerwille werden dadurch nur gesteigert. Wie ungemein wichtig in Dörpfelds Augen die Beschränkung des Stoffes war, erkennt man auch daraus, daß er bei der Übernahme der Redaktion des „Ev. Schulblattes" als einen der drei pädagogischen Gedanken, für deren allgemeine Anerkennung seine Feder arbeiten solle, den Satz aufstellte: „In der Unterrichtsmethode ist — das Prinzip der Anschaulichkeit vorausgesetzt — die gründliche und vielseitige Durcharbeitung des Lehrstoffes die Hauptsache. Darum muß das Quantum desselben unerbittlich und rücksichtslos beschränkt werden, wenn es der Durcharbeitung im Wege steht." Daß Pestalozzi, Diesterweg u. a. hervorragende Pädagogen vor ihm auch schon gegen das Maulbrauchen und das papageimäßige Wortlernen geeifert haben, macht Dörpfelds Verdienst nach meiner Meinung nicht geringer.

Bisher haben wir nur von der Anschauungsstufe gesprochen. Sie ist freilich die wichtigste und schwierigste. Nimmt man nun an, daß die übliche Praxis der letzten dreißig Jahre auch die beiden andern Stufen in der von Dörpfeld gekennzeichneten Weise vorgenommen und speciell beim „Denken" beachtet hat, „daß es zwar im Interesse einer klaren Anschauung, einer gründlichen Einsicht und einer fruchtbringenden Anwendung unentbehrlich ist," daß man die kostbare Zeit aber nicht mit Erklären, Definieren und Begriffsspalterei vergeuden soll, wodurch den Kindern der Unterricht verleidet wird [1]), so bietet hier das Dörpfeld'sche Verfahren keine weiteren methodischen Fortschritte. Immerhin aber bleibt es Dörpfelds Verdienst, auch die Denk- und Anwendungs-

[1]) Militärpfarrer Schwartz in seinem Aufsatz: Anschauung und Begriff im Religionsunterricht. Ev. Schulbl. 1898, S. 452.

stufe psychologisch ausführlich begründet und viele Volksschullehrer, die Herbart und Ziller bis dahin nicht kannten, von ihrer Notwendigkeit überzeugt zu haben.

Was jetzt noch an der Beleuchtung des Dörpfeld'schen Verfahrens im Religionsunterricht fehlt, wird zur Sprache kommen, wenn wir uns nunmehr einer dritten Seite von Dörpfelds Bemühungen um Verbesserung des Religionsunterrichts zuwenden und hervorheben, daß er die Schüler und uns mit einem eigenartigen und sehr nützlichen Lehrmittel für die Praxis beschenkt hat. Ich meine das „Enchiridion der biblischen Geschichte oder Fragen zum rechten Erfassen und festen Fassen der Heilsgeschichte." Es liegt jetzt in 18. Aufl. vor, und wurde seiner Zeit sogar von dem katholischen Schulrat Kellner mit den Worten empfohlen, er würde sich freuen, wenn er das Enchiridion auf jedem Schultische neben dem Historienbuch liegen sähe. (Wer über Zweck und Gebrauch des Enchiridions sich genauer orientieren will, den verweise ich auf den 2. Teil des 3. Bandes der „Gesammelten Schriften.") Dörpfeld selbst sagt von seinem „kleinen Liebling": „dem unscheinbaren Buche liegt eine theoretisch-pädagogische Anschauung zu Grunde, die die Schranken der traditionellen Theorie an manchen Punkten überschreiten muß. Es vertritt nämlich eine Methode, die vom mechanischen Memorieren ebenso wenig wissen will, wie von dem die Gedanken der Kinder hin- und herzerrenden Katechisieren. Jenes Verfahren kann zwar das Gute haben, daß die Schüler wirklich etwas lernen, und durch das Katechisieren mag der Stumpfheit und Gedankenlosigkeit gewehrt werden: das Enchiridion möchte beides, ein *sinniges* und *sicheres* Lernen erreichen helfen." Bei rechtem Gebrauch bietet das Enchiridion folgende Vorteile:

1. Es leistet dem Lehrer bei seiner Präparation gute Dienste, denn es ist sozusagen ein Handbuch der elementaren Bibelerklärung.

2. Die Fragen, sowie das Aufsuchen der Parallelstellen fordern und fördern die Selbstthätigkeit. Sie beim jugendlichen Lernen zur Mitwirkung heranzuziehen, ist nach Dörpfeld das erste Hauptstück der pädagogischen Kunst. Darum war ihm das Problem, durch schriftlich fixierte Fragen eine größere Anspornung der Thätigkeit der Schüler zu erzielen, besonders wichtig; er nennt es einmal sogar seinen Lieblingsgedanken.

3. Die Fragen lenken die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Punkt und bewirken dadurch ein schärferes Zusehen, und da sie den religiös-ethischen Gehalt der Geschichten wieder vor den Blick rücken, mit andern Worten, da sie die Innenseite der Geschichte, die Überlegungen, Motive und Absichten der handelnden Personen samt dem Kausalzusammenhang der Ereignisse aufdecken helfen, so erschließen sie ein reicheres und tieferes Verständnis.

4. Mit dem reicheren und tieferen Verständnis wächst die Freude an diesem Erkennen und Lernen. Das Enchiridion hilft also mit dazu, die Erzählungen von den großen Heilsthaten Gottes den Kindern lieb und wert zu machen, Ab-

neigung und Geringschätzung aber, die durch mechanisches, geistloses Einlernen hervorgerufen werden könnten, zu verhüten.

5. Das Enchiridion bietet zu jeder Geschichte für die Oberstufe berechnete Dispositionen, die alle an eine Gliederung zu stellenden Anforderungen erfüllen. Sie sind nämlich hinsichtlich des Inhalts logisch richtig, begrifflich gehaltvoll und unterrichtlich zweckmäßig, und hinsichtlich des sprachlichen Ausdrucks bezeichnend, möglichst kurz und doch verständlich.

6. Da die Fragen den durch die Gliederung schon übersichtlicher und behältlicher gewordenen Stoff noch weiter teilen, so wird das Memorieren zunächst im Sinne des Wortes: „Teile und herrsche" erleichtert; und da die Fragen judiziöser Art sind, so wird der geschichtliche Stoff mit geistigen Verbindungsfäden durchzogen, er wird also denkend memoriert und darum um so fester eingeprägt.

7. Nach den Fragen kann die Geschichte mündlich frei reproduziert, und auch in der Schule gelesen werden; das Lesen wird also gleichsam aus einem Monolog in einen Dialog verwandelt, es gewinnt dadurch an Belebung, Langeweile wird ferngehalten und das Interesse gesteigert. Zugleich wird die häusliche Repetition vorbereitet, und die Schüler werden, was für die Sprachbildung sehr wichtig ist, an ein gutes Lesen überhaupt, und an ein sinniges und achtsames, nicht gedankenloses und eilfertiges Lesen in der Bibel gewöhnt.

8. Diese Vorteile kommen auch dem häuslichen Lesen zu gute.

9. Die Sprachbildung wird auch dadurch gefördert, daß das Enchiridion Gelegenheit und Anleitung giebt zur Anfertigung von Aufsätzen und andern schriftlichen Arbeiten, was namentlich die Lehrer an einklassigen Schulen zu schätzen wissen.

10. Durch das Enchiridion können Eltern oder Geschwister der Schüler veranlaßt werden, sich beim Lesen und Einprägen der Geschichten zu beteiligen. — Bis jetzt hat die Idee des Enchiridions im allgemeinen noch verhältnismäßig wenig Anklang gefunden; vielleicht ist das ungünstige Urteil, das Schumann in Kehrs Geschichte der Methodik darüber fällt, mit schuld daran. Er sagt nämlich, nachdem er zuvor von Zezschwitz gesagt: „Nach der Erzählung findet zum Zweck der Aneignung ein Frageexamen statt, womit sich die Erläuterung verknüpft": „Auf das Frageexamen zur Aneignung der Geschichte hatte schon früher, 1863, Dörpfeld besonderes Gewicht gelegt und dazu sein Enchiridion herausgegeben, zu dessen Verständnis er zwei Begleitschriften schrieb. Aber sein Enchiridion enthält nur Fragen zur Wiederholung; auch hat Dörpfeld, um ein Katechisieren in Nissens Weise zu vermeiden, oder um den Eindruck der Erzählung durch mechanisches Einprägen nicht zu verwischen, ein Moment in die Erzählung aufgenommen, das ihn von der einfachen Geschichte weit entfernt." Dann citiert Schumann die Stelle, worin Dörpfeld verlangt, daß der Lehrer

erläuternde Bemerkungen, Fragen, Umschreibungen biblischer Ausdrücke, kurz, alles das in seine Darstellung verweben müsse, was dem anschaulichen Verständnis dienen, das Interesse rege machen, vor allem aber, was Eindruck auf Gemüt und Gewissen hinterlassen könne. Offenbar befindet sich Schumann, abgesehen davon, daß er Dörpfelds Art und Weise der Darbietung für verfehlt hält, bez. des Enchiridions in einem nicht geringen Irrtum. Es wäre deshalb zu wünschen, daß er für eine neue Auflage von Kehrs „Geschichte der Methodik" die Idee des Enchiridions aufs neue einer Prüfung unterzöge; vielleicht stimmt er dann auch Reins Ansicht bei, der anerkennt, was viele Lehrer in jahrelanger Praxis erprobt und bestätigt gefunden haben, daß nämlich „judiziöse Repetitionsfragen gute Dienste leisten können".

Werfen wir nun noch — last not least — einen Blick auf die vierte und letzte Seite von Dörpfelds Verdiensten um den Religionsunterricht, nämlich darauf, wie er durch persönliche Einwirkung sowohl wie durch das geschriebene Wort bemüht gewesen ist, die Lehrer und durch sie auch die Kinder zu einem intimen und fleißigen Umgange mit den Aposteln und Propheten, den religiösen Klassikern für alle Zeiten und Völker, zu ermuntern. Er selbst spricht sich darüber wie folgt aus: „Ich habe häufiger und entschiedener als andere ausgesprochen, daß der Religionsunterricht nicht nach echt pädagogischen Grundsätzen eingerichtet sei. Ich habe aber auch nach Kräften auf Verbesserung hinzuwirken gesucht, durch Bearbeitung von Lehrmitteln, durch Abhandlungen und, was mit Betonung gesagt sein soll, durch Anregung von biblischen Besprechungen in den Lehrerkonferenzen, denn wenn die Lehrer auf diesem schwierigen Gebiete nicht gründlich Bescheid wissen, wenn sie nicht einigermaßen aus dem Vollen schöpfen, dann werden die richtigen methodischen Grundsätze allein nicht hinreichen, die religiöse Unterweisung zu einer wirksamen zu machen." Von dieser Überzeugung durchdrungen, wurde er der Vater der so segensreichen Bibelkonferenzen, die seine Zeit und Kraft zwar sehr in Anspruch nahmen, ihm aber doch die liebsten waren, und ermahnte immer wieder zu gründlichem Bibelstudium im Sinne des Goethe'schen Wortes: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen." Zur weiteren Charakteristik seiner Art und Weise, die Bibel zu lesen und zu studieren, seien folgende Aussprüche angeführt: „Gott hat seine Werke und Worte nicht gegeben, daß man sich vor ihnen bücke, sondern sie studiere und von ihnen lerne." Man soll nicht mit inhaltsschweren Gottesworten spielen, wie die Kinder mit Goldstücken, deren Wert sie nicht kennen." „Der Lehrer schließe sich an lebenswarme Christenleute enge an, lasse sich aber nicht verleiten, ihre etwaige Bibelflüchtigkeit und Denkscheu für Tugenden zu halten." „Zum rechten Christenleben gehört Bibellesen; die Apostel und Propheten sind die obersten Lehrmeister aller Völker." Durch solches Studium dachte er zu verhindern, daß die Lehrer leblose Wegweiser, bloße Docenten oder Referenten oder gar nur Spediteure der

christlichen Wahrheit blieben und hoffte zu bewirken, daß sie lebendige und womöglich originale Zeugen der großen Heilsthaten Gottes würden. Außerdem sollten die Bibelkonferenzen auch „lebendige Bastionen und Forts der Kirche gegen die Angriffe des Unglaubens und Asyle und Pflegestätten für die von Zweifeln bedrängten Gemüter" sein, denen sie entgegenkommen sollten, wie dem Wüstenwanderer eine wasserreiche, blühende Oase.

An diesen Bibelkonferenzen wie auch an dem ähnlichen Zwecken dienenden Kränzchen zur Besprechung ethischer Fragen, das Dörpfeld während seiner letzten Lebensjahre in Ronsdorf leitete, haben nur wenige teilnehmen können. Weitere Kreise finden aber einen ungemein wertvollen Ersatz in Dörpfelds Abhandlungen über theologische und ethische Fragen, die im 11. Bande seiner „Gesammelten Schriften" und in dem Brief im Anhang der von Frau Carnap herausgegebenen vortrefflichen Biographie zu finden sind. Wem an der Klärung und Förderung seines Schriftverständnisses gelegen ist, der lese und studiere sie. — Noch mancherlei wäre zu besprechen, wenn alles, was in Dörpfelds Augen für eine möglichst vollkommene Erziehung zur Religiosität von Bedeutung ist, erwähnt werden sollte. Soweit die Schule neben dem Hauptfaktor, der Familie, zur Erreichung dieses Zieles beiträgt, sind folgende Stücke besonders wichtig: die im Interesse der aus der Schule entlassenen Jugend so nötige Organisation der öffentlichen Erziehung, die Bildung von Schulgemeinden, kleine Schulsysteme und die Erforschung des volkstümlichen Interessenkreises[1]). Auch Fragen von geringerer Tragweite, z. B. wie ist eine Verbindung zwischen dem Religionsunterricht der Schule und dem der Kirche zu ermöglichen? Wie erweckt man das Interesse der Kinder für bereits bekannte Geschichten? ꝛc. wären zu erörtern. Ich will aber schließen, indem ich noch ein Wort Dörpfelds anführe, das aufs eindringlichste uns mahnt, neben der Vervollkommnung in der Methode die Hauptsache für den Erfolg alles Unterrichts, namentlich aber des Religionsunterrichts, nicht zu vergessen.

„Ruht der Erfolg der Schularbeit, sofern sie der Mitteilung von Kenntnissen und Fertigkeiten dient, allein oder auch nur vorwiegend auf der Richtigkeit der Methode, des Lehrganges, der Schulbücher und andern Hülfsmittel, kurz des Lehrapparats? — Erhält sich die Frische und Fröhlichkeit des Schullebens einzig oder hauptsächlich durch das Streben des Lehrers nach Vervollkommnung in didaktischer Hinsicht? Ist die Erreichung der höchsten, der Erziehungszwecke der Schule allein oder zumeist durch die Trefflichkeit der methodischen Grundsätze und der Lehr-Hülfsmittel bedingt? Mit einem Wort: Liegt das Wesen dessen, was man Schulkunst, Schulpraxis nennt, vorwiegend in dem richtigen Verständnis und der sicheren Handhabung des didaktischen Apparats? Wir sagen zuversichtlich: Nein! und

[1]) S. Horn, Die religiöse Frage und die Volksschule. Ev. Schulbl. 1896, S. 273.

abermals Nein! und zum dritten Male Nein! und glauben es um so lauter sagen zu dürfen, als wir uns gegen das Mißverständnis, daß uns der Fortschritt in methodischen Grundsätzen und Mitteln unwichtig sei, gesichert halten.

Wem der Unterschied zwischen den fundamentalen und nicht-fundamentalen Stücken der pädagogischen Rüstung noch nicht ganz deutlich ist, der suche eine Schule auf, wo der Lehrer mit Treue und Hingebung, die sich aus unsichtbaren Quellen alle Morgen zu erneuern weiß, den Unterricht in der Weise traktiert, wie er sie vor 30 und 40 Jahren erlernt hat; — er trete dann in eine andere, wo in rastlosem Fortschrittseifer unter stetigem Experimentieren das Neueste mit dem Allerneuesten vertauscht wird, aber die alte ehrbegierige, unsanftmütige, zur Selbstverleugnung ungeschickte Natur des Lehrers unter allem Wechsel des äußeren Thuns die alte bleibt und gehe endlich in eine dritte, wo zwar die gesamte Lehrordnung auf dem papierenen Plan untadelig ist, aber die Nachlässigkeit, die Untreue, die sittliche Taktlosigkeit des Lehrers diese Ordnung tagtäglich durchbrechen. Er merke in allen dreien die Resultate der Arbeit und fühle nach dem Geist, der dort waltet. Zu welchem Ergebnis wird diese vergleichende Untersuchung führen? Ohne Zweifel zu der klaren Einsicht und festen Überzeugung, daß jede sittliche Qualität des Lehrers eine ganze Reihe äußerlicher didaktischer Qualitäten in Ansehung des Unterrichts völlig aufwiegt. Wie mag aber erst der Vergleich ausfallen, wenn darauf gesehen wird, was bei den Zöglingen dieser verschiedenen Schulen als gute Lebensgewohnheit sich herausstellt, und wie endlich, wenn der Schulgeist, die sittliche Schulluft und die Erziehungsresultate für die Ewigkeit ins Auge gefaßt werden?

Die pädagogische Theorie ist auf einem gefährlichen Irrwege, die nur von Verbesserung der Methode, der Lehrgänge und Lehrmittel, aber niemals ernstlich von Besserung der Personen redet. Das Geheimnis jeder guten Erziehungsanstalt beruht in der charaktervollen Persönlichkeit."

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Lehrproben, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Wichern als Volkserzieher.[1])

Von Dr. G. v. Rohden.

1. Wicherns Leben.

Johann Hinrich Wichern, geboren den 21. April 1808, war ein Sohn der freien Hansestadt Hamburg, eine Herkunft, die seinem Wesen und Wirken

[1]) Abdruck aus dem demnächst herauskommenden VIII. Bande von Reins encyklopädischem Handbuch der Pädagogik.

den Stempel energischer Selbständigkeit und Freiheitlichkeit gab. Dazu kam der Druck, der auf seiner Jugend lastete. Die Not der Franzosenherrschaft griff in seine Kindheit spürbar ein; den Vater verlor er früh, und er mußte als Schüler durch Privatstunden zum Unterhalt der Familie mit beitragen. Auch in religiöser Beziehung ging er im Kampf mit dem herrschenden öden Rationalismus bald den selbstgebahnten Weg eigenster tieferer Überzeugung. Noch nicht 18 Jahre alt, war er genötigt, da die Mittel zum Studium fehlten, als Lehrer in ein Pensionat einzutreten. In den 1 3/4 Jahren, die er hier zubringen mußte, übten sich zuerst seine erzieherischen Fähigkeiten. Er hatte eine große Anzahl Stunden zu geben, den Vorsteher zeitweilig ganz zu vertreten und das Leben der Zöglinge beaufsichtigend und erziehend ganz zu teilen — eine strenge Vorschule für seinen Lebensberuf. Daneben lernte er auf dem akademischen Gymnasium eifrigst weiter, bis er hinreichende Mittel und Stipendien gewonnen, um die Universität selbst zu beziehen. In Göttingen und Berlin studierte er unter den Theologen Lücke, Neander und Schleiermacher, denen er viel verdankte. Die Wartezeit eines Hamburger Kandidaten — in der Regel mit mehr oder weniger banausischem Suchen nach Amt und Brot ausgefüllt, wurde für Wichern zur schöpferischen Periode seines Lebens. Er wurde zunächst Lehrer an der Sonntagsschule, die nach englischem Muster für die erziehlich vernachlässigten, keine Schule besuchenden Kinder der unteren Stände eingerichtet war und ihnen die notdürftigsten Elementarkenntnisse und religiöse Bildung mitteilte. Für Wichern wurde sie zum Anlaß, mit den Kreisen seiner Schüler nähere Fühlung zu nehmen und tiefe Blicke in das materielle und sittliche Verderben der Hamburger „Höfe" zu thun Ehe er selbst an das Wort Stadtmissionar dachte, lebte er sich hier als Sonntagsschullehrer und Mitglied des Besuchsvereins in den Beruf eines Stadtmissionars aufs hingebendste ein und ward wie von selbst zum Volkserzieher — in jenen von allen anständigen Leuten ängstlich gemiedenen Quartieren eine bekannte und immer mehr geachtete Persönlichkeit. Auf diesen Gängen keimte sein so ausgeprägtes soziales Interesse. Hier reifte in ihm auch sehr bald der immer klarer durchdachte Plan, durch einschneidende erzieherische Maßnahmen der Verwahrlosung der Jugend wirksam zu begegnen. Als Wichern vor der Versammlung im Auktionssaal der Hamburger Börse als 25jähriger (12. Sept. 1833) den Plan zur Gründung eines Rettungshauses darlegte, stand ein Bild vor seiner Seele, das über den Rahmen nicht bloß der alten Waisenhäuser, sondern auch der durch v. d. Recke und Falk zuerst errichteten eigentlichen Rettungsanstalten weit hinaus ging. Ein Rettungsdorf hatte er statt der Erziehungskasernen im Auge, das sich um einen Betsaal als Mittelpunkt gruppierte, dessen Glocke zur Arbeit wie zur Andacht ruft. Es sollte die Ansiedelung eines neuen, hoffnungsvollen Geschlechts darstellen und zugleich die Pflanzschule für Mitarbeiter an dem umfassenden Volkserziehungswerk werden, das dem genialen Kandidaten schon damals in mancherlei Verzweigungen vorschwebte. „Selten hat wohl das Bild dessen, was er erstrebte, so klar vor der Seele eines Mannes gestanden, wie das Bild des künftigen Rauhen Hauses vor der Seele Wicherns. Noch viel seltener ist das erste Bild in solchem Maße zur Wirklichkeit geworden wie hier."

In seiner großen Rede hatte er auf das erste Rettungshaus des edlen Grafen v. d. Recke zu Düsselthal und auf Johannes Falks Institut zu Weimar hingewiesen. In der Ausführung seines Planes nahm er zugleich einen ab-

gerissenen Faden Pestalozzischer Tradition in Hamburg wieder auf: An dem Tage, wo er den Syndikus Sieveking aufsuchte, um ihn für seine großen Pläne zu gewinnen, hatte eine auf dessen Landhause bisher bestehende, aus Pestalozzis Anregungen hervorgegangene Erziehungsanstalt für arme Knaben zu existieren aufgehört; der letzte Schüler war geschieden. Wichern findet bei Sieveking und seiner Frau, einer Enkelin des Verfassers der Wolfenbüttler Fragmente, das vollste Verständnis. Der Syndikus stellt ihm jene strohgedeckte Kathe unter der alten Riesenkastanie, unter dem Namen „Rauhes Haus" nachher so berühmt geworden, zur Verfügung. „Aufklärung und Pietismus greifen auch hier ineinander; was jener wollte, bringt dieser zu stande." Wichern nimmt die aus den jämmerlichsten Verhältnissen aufgelesenen Kinder in seine Hütte auf, unterrichtet sie, arbeitet, spielt, singt mit ihnen und wird so in der That der Hamburger Pestalozzi.

In der Stille arbeitete Wichern vorwärts, unbekümmert um den Hohn der Feinde und die Ängstlichkeit der Freunde sein vorgesteckes Ziel zäh verfolgend, dehnte sein Werk von Jahr zu Jahr weiter aus, baute mit seinen Knaben und „Brüdern" ein Haus seines Rettungsdorfes nach dem andern, fand an einer Helferin seiner früheren Sonntagsschule, Amanda Böhme, eine gleichgesinnte Lebensgefährtin und wurde allmählich mit seiner großartigen Pionierarbeit mehr und mehr bekannt und berühmt, ja, auswärtig viel mehr anerkannt als in Hamburg. Unter seinem klar und energisch vordringenden Ringen und Schaffen befestigt sich sein Werk in den ersten 1½ Jahrzehnten immer sicherer und programmmäßiger; er selbst übt und bewährt sich als Meister der Erziehung für Kinder und Erwachsene und sammelt für seine volkserzieherischen Ideen von allen Seiten Material, knüpft nach auswärts bedeutsame Beziehungen an, selbst schon mit König Friedrich Wilhelm IV. im Jahre 1844 und beginnt mit der Aussendung seiner „Brüder", und zwar in das vom Hungertyphus und socialem Elend heimgesuchte Oberschlesien Februar 1848.

So war er nach jeder Seite hin aufs beste vorbereitet und gerüstet, als die Revolution von 1848 ausbrach und darin den ernster Denkenden „die religiöse und sittliche Not des Volkes offenbar wurde wie ein durch einen Wetterstrahl plötzlich enthüllter Abgrund". So drückte es Wichern auf dem durch ihn berühmt gewordenen Wittenberger Kirchentage aus, zu welchem die vornehmsten geistlichen und weltlichen Vertreter der Kirche versammelt waren. Diese riß der Hamburger Kandidat durch seine flammende Rede hin; er erinnerte die Kirche, die viel zu wenig Einfluß auf den Volksgeist gehabt hatte, mit Donnerwort an ihre versäumte Pflicht. Er forderte eine evangelische Kirche, in sich gefestet und unabhängig von der Tagespolitik und darum befähigt, in das Volksleben erneuernd einzugreifen, die sociale Entwicklung mit Verständnis zu begleiten und mit ethischen Leitgedanken und Kräften zu beeinflussen. Diese organisierte sittlich-religiöse Beeinflussung nennt er innere Mission und begründet sofort den „Centralausschuß für Innere Mission", der sämtliche Aufgaben zur Gesundung des Volkslebens beraten und zu ihrer Bearbeitung die erforderlichen Anregungen geben sollte. In seinem noch heute bedeutsamen Buche: „Die Innere Mission der deutschen evangelischen Kirche. Eine Denkschrift an die deutsche Nation" schreibt Wichern dem Centralausschuß sein Arbeitsprogramm vor, an dessen Durchführung noch Generationen zu thun haben werden.

Nachdem er so aus seiner Rauhäusler stillen Wirksamkeit einmal hervor-

getreten war, entfaltete er eine ungemein vielseitige und einflußreiche Thätigkeit nach außen hin, sowohl durch seine Zeitschrift: „Die Fliegenden Blätter des Rauhen Hauses," die „den geistigen Arbeitsertrag festhielten und als Samenkörner hinaustrugen", als namentlich durch sein persönliches Auftreten auf den Kirchentagen und Kongressen für Innere Mission, wo stets seine machtvolle Persönlichkeit von durchschlagendem Erfolge war und Begeisterung für die von ihm vertretene Sache erweckte. Friedrich Wilhem IV. erkannte bald die einzigartige Bedeutung dieses Mannes, die er zur geistigen Durchdringung der innerpolitischen Staatsleitung gern ausgenutzt hätte. Er zog ihn 1857 nach Berlin, wo er als Mitglied des preußischen Oberkirchenrates und als vortragender Rat für Gefängnis- und Armenwesen im Ministerium des Innern amtliche Stellung und Einfluß gewann. Namentlich die von ihm eingeleitete Reform des Gefängniswesens, die mit dem Besserungszweck des Strafvollzuges nun endlich praktisch Ernst machte, war von größter Tragweite. Er nahm die sinngemäße Durchführung der Isolierhaft zunächst in dem schon längst gebauten Moabiter Zellengefängnis mit Überwindung des unverständigsten Widerstrebens der betreffenden Beamten selbst in die Hand, zeigte dort, was eigentlich Isolierhaft bedeute, und erwarb sich sogar von seinen Gegnern das ehrenvolle Zeugnis, daß er „zuerst in den preußischen Strafvollzug Geist gebracht" habe. Aber Wichern konnte in der gespannten Berliner Atmosphäre als Rad an der Staatsmaschinerie doch nicht die reichen Ideen und Kräfte seiner auf persönliche Wirksamkeit angelegten Individualität voll zur Auswirkung bringen. Die Bureaukratie beschnitt dem aufstrebenden Adler die Flügel; der Widerspruch des Abgeordnetenhauses hemmte sein Wirken auf Schritt und Tritt und lähmte seine Freudigkeit. Wie Bismarck im Großen, so hatte Wichern auf seinem Gebiete einen heftigen Kampf mit dem liberalen Landtage zu führen, der wie in Bismarck den „Junker", so in Wichern den „Pietisten" haßte. Zwar blieb er Vorsteher des Rauhen Hauses und sog aus der persönlichen Gemeinschaft mit seiner Schöpfung den Sommer über immer wieder Kräfte, während er des Winters in Berlin amtierte: auch freute er sich in Berlin einer allmählich selbständig werdenden Tochteranstalt seines Rauhen Hauses, des Johannesstifts zu Plötzensee, das er ebenso lange vorher im Geiste geschaut und beschrieben hatte wie damals das Rauhe Haus; aber wirklich heimisch konnte er in Berlin nicht werden. Er schuf noch in den Kriegsjahren 1864, 1866 und 1870 die männliche Felddiakonie und kehrte dann 1871 nach seinem geliebten Rauhen Hause für immer zurück, um dort auch sein müdes Haupt zur letzten Ruhe zu legen. Aufgerieben durch amtliche Schwierigkeiten, schwer gebeugt durch den Tod eines Sohnes, den der glühende Patriot 1870 auf dem Felde der Ehre dem Vaterlande hatte opfern müssen, war seine Kraft zu früh gebrochen: sieben Jahre lang mußte er noch im Schmelztiegel unheilbarer Krankheit durch dunkle Tiefen gehen, 1881 wurde er erlöst. Sein Wahlspruch war: Unser Glaube ist der Sieg, der die Welt überwunden hat.

2. Wicherns volkserzieherisches Denken und Wirken.

Dörpfeld spricht einmal (Gesammelte Schriften 11, Zur Ethik, S. 206) von der Pädagogik als Ergänzung der Ethik, nämlich als Wissenschaft von der Realisierung des Guten: „Die Pädagogik im großen Stil, die Gesamtpädagogik, welche nicht bloß die Unmündigen, sondern auch die Erwachsenen umschließt und

darum füglich Anthropogogik heißen müßte. Dazu gehört vorab die Jugenderziehung in Haus und Schule, sodann die gesamte Wirksamkeit der Kirche oder die praktische Theologie und ferner ein Teil der Wirksamkeit des Staates, nämlich soweit dieselbe in den Dienst der sittlichen Ideen tritt." Einer der vorbildlichsten Vertreter dieser Pädagogik im großen Stil war Wichern, weniger freilich im Sinne ihrer wissenschaftlichen Darstellung, als vielmehr ihrer zielbewußten Verwirklichung. Ebenso klar wie das Bild von der Rettung der verwahrlosten Jugend und den dazu nötigen Maßnahmen stand ihm auch das viel umfassendere Unternehmen der sittlich-religiösen Erneuerung des gesamten Volkslebens vor Augen, zu der er durch die erstere und die sich organisch daran schließenden Einrichtungen nur den Grund legte.

a) Wicherns Anschauung von der erziehenden Gemeinschaft des Reiches Gottes.

Für Wicherns durch und durch religiös bestimmte Welt- und Lebensanschauung war das Reich Gottes der oberste, alles andere beherrschende Begriff. Die Vorstellung von Gott als dem Vater faßte er durchaus lebendig und realistisch, indem er sich Gott den einzelnen Menschen und den menschlichen Gemeinschaften gegenüber vorzugsweise in erzieherischer Thätigkeit dachte.

Das Reich Gottes, als durchaus sittlich geartet, war ihm daher zugleich die höchste sittliche Gemeinschaft, der sich das Staats- und Volksleben mit der innern und äußern Politik ebenso wie die Kirche und Familie als ebenfalls von Gott gegebene Einrichtungen eingliederten. Für dieses allumfassende sittlich-religiöse Gottesreich und seine immer reinere Darstellung auf Erden lebte er, verzehrte er sich. Das Mittel dieser Erbauung nannte er die „Innere Mission", deren, wenn nicht Vater, so doch Herold und Organisator in Deutschland er war. Familie, Staat und Kirche, diese drei Darstellungsformen des Reiches Gottes, sind also die Gebiete der Innern Mission. „Diese Heiligtümer, die in ihr dienenden Ämter und die ihnen zugehörigen Güter auch ihresteils in der Kraft und durch Thaten des christlichen Geistes zu wahren, in ihnen wieder die Quellen der Wahrheit und des Heils zu öffnen, Christum unter die Massen des von ihm entfremdeten Volkes wieder als den gemeinsamen Herrn und Grund, als das gemeinsame Band und Centrum dieser dreifachen Ordnung in ihrer Art zur Anerkennung zu bringen, ist der bewußte Beruf der Innern Mission." (Denkschrift S. 8.) Die Innere Mission will also das ganze Volk erfassen und erziehen. Sie ist ihm keineswegs eine besondere Art christlicher Armenpflege oder humanitärer Wohlthätigkeit, sondern sie hat alles, was der Neudurchdringung mit christlich-sittlichem Geiste bedarf, in ihren Kreis zu ziehen, die Reichen sowohl wie die Armen, die Gebildeten wie die Ungebildeten.

> „Es läßt sich eine Gemeinde denken, in welcher die Reichen, Gebildeten das Gebiet sind, das sich die Innere Mission allein erwählen kann, weil sie arm sind an Gott, während die Armen, weil reich an ihm, die Träger der Inneren Mission sein könnten. Die Innere Mission wirkt unabhängig von allen Standesunterschieden, steht im Mittelpunkt des Volkes: sie hat in allen Ständen ihre eigentümlichen Aufgaben, die sie lösen soll" (a. a. O. S. 20).

Wichern erhebt sich also klar bewußt über die Schranken eines engherzigen, weltflüchtigen Pietismus, der sich nur die Gewinnung einzelner Seelen aus der

dem Verderben geweihten Masse angelegen sein läßt, dem das öffentliche Wohl eine gleichgiltige Sache, alle Politik ein Greuel ist. Das Reich Gottes, die beseelte Gesellschaft, wie sie ihm als Ideal seines Wirkens vorschwebt, ist ihm etwas ganz anderes als was jene kleinen Seelen daraus gemacht haben, die sich für die allein wahren Christen halten, „die das Reich Gottes beschränken auf einen kleinen ausgesonderten sichtbaren Kreis, den sie mit diesem höchsten herrlichsten Gemeinschaftsnamen schmücken, die aber das ganze Lebensgebiet jenseits dieses Kreises kurzweg als Welt bezeichnen. Es fehlt bei dieser Beurteilung der Weltlage eben der Sinn für das nationale Leben, das Verständnis für die Bestimmung, die Gott auch in das Naturleben und Weltleben der Völker gelegt." (Vorträge S. 201.) Wichern glaubt an den sittlichen Beruf der deutschen Nation: je christlicher, um so vaterländischer will er wirken; u. a. auch darin, daß er die zersprengten deutschen Brüder in der europäischen und außereuropäischen Diaspora durch die deutschen Gottesdienste wieder zu sammeln und zusammenzuhalten lehrte.

Für Wichern gingen also christlicher und nationaler Sinn, Frömmigkeit und Vaterlandsliebe nicht nebeneinander her, sondern waren in einer großartigen Harmonie ineinander gefügt und aufeinander bezogen. Volkstümlich sollte die dem Volksleben entfremdete Kirche wieder werden, ihre volkserzieherischen Kräfte wieder entfalten und üben lernen. Dazu gehörte aber nach Wichern auch die gespannteste Aufmerksamkeit auf den inneren Aufbau des Volkes und die Gliederung der Gesellschaft, also der Sinn für die socialen Zustände und Aufgaben.

„Jede Lebensgestaltung von der Familie an — und sie wird die ersten und die größten Ansprüche stellen — bis in alle Ordnungen des gesellschaftlichen und staatlichen Lebens hinaus, jede Thätigkeit und jeder Beruf, von dem scheinbar geringsten bis zum größten des privaten und öffentlichen Lebens ist nicht nur fähig, sondern bestimmt, zu einem Träger der Arbeit für das Reich Gottes verklärt zu werden" (Vorträge S. 243).

Wichern beklagt es, daß „dem religiösen Leben der Gegenwart fast gänzlich die energische Willensrichtung fehle, sich in das große, öffentlich sich darstellende Volksleben aktiv, ethisch hineinzubilden" (a. a. O. S. 260). Auf diesem Spenerschen Standpunkte tritt es nicht als verpflichtet und berechtigt in die sittlichen Sphären des Volkslebens ein, vermeidet namentlich die Beteiligung an der Politik und deren Fragen, vor allem an den großen socialen Fragen der Gegenwart, zumal der sogenannten Arbeiterfrage. Gerade zur Lösung der socialen Aufgaben der Gegenwart hält Wichern den erziehlichen Einfluß des Christentums mit seiner inneren Unabhängigkeit und seinen sittlichen Kräften für unumgänglich, denn „so berechtigt diese Frage ist, so wird sie doch nur dann zu einem gedeihlichen Abschluß kommen können, wenn sie zugleich auf die tiefsten göttlichen Principien zurückgeht" (a. a. O. S. 281). Der christliche Geist der Wahrheit und des Mutes, der Wichern in so hohem Maße eigen war, läßt ihn zunächst mit allem Freimut die schweren Schäden und Verschuldungen der Arbeitgeber bloß legen, z. B. in Bezug auf die Landarbeiterfrage.

„Infolge der Notstände auf dem Lande (schlechte Wohnungen, harte und teilnahmlose Behandlung, Sonntagsarbeit) wandern an der einen Stelle die Leute selbst, an der anderen aber wandert die Liebe zum Vaterlande und die Liebe zu den landbesitzenden Herrschaften aus und läßt sich erst in der Freiheit jenseit des Meeres wieder nieder. So öffnet man aber gerade

hier den Internationalen die Thür, durch die sie eingehen können und die sie immer geöffnet finden. Die Gutsherren selbst führen ihre Leute hinaus, so daß sie immer mehr allein stehen: und hintennach schelten sie, daß man die Leute (wir sprechen von lebendigen Exempeln!) keiner Liebesbeweisung mehr wert achten solle und wehrt auch anderen, welche ihnen helfen wollen. — Die Tagelöhner sind einer von den vielen Beweisen, daß die Arbeiterfrage durch die Lohnfrage allein nicht und nie zu erledigen ist" (a. a. O. S. 319).

Weiter wendet er sich mit scharfem Wort gegen die socialen und social wirkenden Unterlassungs- und Begehungssünden bei den Besitzenden, den Dünkel, Verschwendung, Spekulation und Börsenschwindel, Mißachtung der unteren, unbemittelten Klassen, „Kargheit und Geiz, mit dem man die Angelegenheiten des Volkes behandelt und alle Liebe und Achtung in ihm erstickt" (a. a. O. S. 322). Sind dagegen die Gutsherren vom christlichen Geiste erfüllt, so werden sie es als ihre hohe Aufgabe erkennen, „die Genossenschaften der Tagelöhner und der Bauern zu einer solchen Darstellung und Durchbildung ihrer häuslichen und geschäftlichen Verhältnisse zu erziehen, die zuletzt eine christliche Ausgestaltung des bäuerlichen und gutsherrlichen Lebens schaffen würde." Die niederen Stände sollen also in der Kraft und nach dem Ideal des christlichen Geistes erzogen werden, aber keineswegs stets in patriarchalischer Abhängigkeit von ihren Autoritäten verharren, sondern eben zur Selbständigkeit und Selbstzucht erzogen werden.

„Die Gestaltung der Hilfe, welche die freie christliche Liebe mit ihrem neuen Erwachen bietet, konzentriert sich in der Association. Der Geist der rettenden, erbarmenden Liebe erträgt nicht mehr die Isolierung und bildet frei aus sich neue Gemeinschaften, in welchen sich das Gleiche zu Gleichem findet. Aus dieser Association ergeben sich die materiellen und persönlichen Kräfte, deren Zusammenhalten und Zusammenwirken die Arbeit aller jener Institutionen möglich machen. Aber alle Verbrüderungen und Verschwisterungen dieser Art sind bis jetzt nur Verbindungen für Hilfsbedürftige; denn die Personen der unteren Klassen, die der Hilfe bedürfen, stehen jenen Verbindungen, die ihnen Dienste und Hilfe bringen, doch immerhin vereinzelt gegenüber. Ein neuer Schritt, der noch gethan und verfolgt werden muß, ist: Christliche Associationen der Hilfsbedürftigen selbst für deren sociale (Familie, Besitz und Arbeit betreffende) Zwecke. Begiebt sich die Innere Mission erst ernsthaft an die Verwirklichung dieser Aufgabe, so ist der Grenzstein aufgerichtet zwischen der bisherigen und einer zukünftigen Epoche der christlich rettenden Liebesarbeit, und sie tritt mit gleichen Waffen und gleicher Rüstung wie ihre Gegner auf den Kampf- und Tummelplatz der Bewegungen, welche jetzt die Welt erschüttern. Wir sprechen hier von einer mutigen und schweren That, die ins Leben gerufen werden soll, aber wir sprechen das Wort in Gottes Namen" (Denkschrift S. 138).

Mit diesem Gedanken wird Wichern neben B. A. Huber zum ersten Vertreter eines eigentlichen, christlichen Socialismus, der nicht bloß Wohlthaten von oben herab spendet, sondern Hilfe zur Selbsthilfe bietet. Er stellt dem Christentum keine geringere Aufgabe als die Erziehung einer neuen, im Geiste der Bruderliebe miteinander verbundenen Gesellschaft. Als Volkserzieher im großen Stil ging er der socialen Frage nicht scheu aus dem Wege, sondern faßte sie

als einer der ersten mit aller Energie an, wie wir ja auch Dörpfeld mit der socialen Frage sich zu einer Zeit auseinandersetzen sehen, wo die Gutgesinnten sonst sich vor ihr dreimal bekreuzigten! Wichern will eben das gesamte Volksleben emporheben in die erziehende Gemeinschaft des Reiches Gottes.

b) Wicherns volkserzieherische Wirksamkeit.

Diesen an den höchsten Maßstäben orientierten Ideen gemäß wirkt Wichern mit der ganzen Wucht seiner Persönlichkeit im einzelnen praktisch, planmäßig, zielbewußt. Wie andere Volksfreunde vor ihm setzt er bei seinen weitausschauenden Plänen für Erneuerung des Volkslebens mit der Rettung der Jugend ein. Gerade weil er das deutsche Familienleben und die erzieherische Aufgabe der Familie so sehr hoch stellt, bedrückt es ihn, wie die Wirklichkeit so unendlich hinter dem Ideal zurückbleibt. Er erkennt mit seinem von inniger Liebe zum Volke geschärften Auge Schäden und Versäumnisse, durch die ganze Geschlechter in unheilbare sittliche Verkommenheit hineingerissen werden. Die Schule kann da nicht die ausreichende Gegenwirkung ausüben: ohne Mitwirkung des Hauses ist ja die Schule machtlos. Die Kinder dieser verseuchten Kreise müssen also dem Sumpfboden, dem sie entstammen, völlig entnommen und in gesunde Luft versetzt werden: nicht um sie der Familie endgiltig zu entziehen, sondern um sie später als andere Menschen der Familie zurückzugeben. Da aber wirkliche Erziehung nicht ohne Familienleben denkbar ist, so sind die zu rettenden Kinder in eine bestehende reinere Familiengemeinschaft aufzunehmen und ihr zu assimilieren. Hierzu durchaus geeignete, erzieherisch befähigte Familien giebt es aber für die unendliche Menge der gefährdeten Kinder viel zu wenig. Eine nach dem Familienprincip eingerichtete Anstalt allein kann allen hierbei in Frage kommenden Aufgaben umsichtig nachgehen und ihnen unter einsichtiger Leitung gerecht werden. Wichern selbst mit seiner Mutter und Schwester und den ersten zwölf Zöglingen stellt die vorbildliche derartige Erziehungsfamilie dar. Dieser Familienstamm muß als lebendiger neue, zahlreiche Zweige treiben: neue an die erste sich angliedernde Familien müssen begründet werden. Zu der sich ausdehnenden Erziehungsarbeit bedarf Wichern anderer Erzieher, die er sich nun seinerseits erst wieder erziehen muß. Die Lehrerseminare liefern nicht ohne weiteres solche Erzieher, die Tag und Nacht mit den Kindern leben, sich ihnen ganz hingeben mögen: der „Seminarismus", wie er ihn nennt, erzeugt noch lange keinen wirklichen Erzieher. Aus Wicherns Erziehungsanstalt also erwächst mit organischer Folgerichtigkeit, wie er es klar vorausgesehen und geplant, aber den zaghaften, nur aufs nächste schauenden Freunden nicht hatte voraussagen dürfen, eine eigenartige und mustergiltige Erziehungsanstalt für Erzieher.

Mit Recht wird wohl geurteilt, daß Wicherns Bedeutung weniger in der hingebenden Erfassung und Pflege der Rettungshausarbeit lag, worin er ja schon Vorgänger gehabt hatte, als besonders in der originalen Aufstellung und Durchführung der Idee einer Pflanzschule für Gehilfen in der volkserzieherischen Arbeit ins Große, wie er sie im Sinne hatte. Sein „Brüderhaus" — so nannte er es — ermöglichte überhaupt erst die Organisation der Rettungsarbeit in Deutschland, indem er überall, wo man auf seine Anregung zur Gründung von Rettungshäusern schritt, sofort einen geschulten Leiter zur Verfügung stellen konnte. Nur so war es ihm möglich, die Verbreitung der Rettungshäuser über ganz Deutschland in wenigen Jahren herbeizuführen.

Aber dabei blieb es ja nicht stehen. Die Rettung der Jugend war, wenn auch der grundlegende Teil, so doch nur ein Teil der umfassenden Volkserziehungsarbeit, wie sie Wichern im Auge hatte und betrieb. In den von seinen „Brüdern" geleiteten Herbergen zur Heimat konnte er auch bald die sittlich gefährdeten Erwachsenen von der Landstraße aufnehmen und damit ein Volkserziehungswerk von allerhöchstem Belang betreiben. Den tiefer Gesunkenen ging er nach in die Gefängnisse und unternahm es wiederum durch seine in der Aufseheruniform an diesem Rettungswerk dienenden Brüder, die sittliche Hebung der Gefangenen als eigentlichen Zweck des Strafvollzuges zur öffentlichen Anerkennung zu bringen. Nicht minder wirkte er für die Schutzaufsicht über die aus den Strafanstalten Entlassenen in weitausschauender Weise und trat in den Kampf wider die Prostitution und die andern volksvergiftenden Mächte auf das energischste mit ein. Und ebenso kräftig, wie er der Verwahrlosung der Jugend entgegenarbeitete, suchte er auch der sittlich-religiösen Verwahrlosung der Volksmassen in den großen Städten zu begegnen und entsandte zu diesem Ende ebenfalls seine Brüder in die Stadtmissionen zur Unterstützung der nicht ausreichenden kirchlichen Kräfte. Wiederum, wo ein Volksteil durch leibliche Not zu verkommen in Gefahr war, wie bei der ostpreußischen Hungersnot 1863, war Wichern mit seinen Brüdern zur Stelle, um leiblich und geistlich zugleich zu helfen.

Bedeutsamer aber noch als alle diese Einzelunternehmungen ist doch der verborgene, aber dem tieferblickenden Auge erkennbare erzieherische Einfluß, den Wicherns Wirken auf die großen sittlichen Erziehungsmächte Staat und Kirche selbst gewonnen und hinterlassen hat. In dem Gebiet des Gefängnis- und Armenwesens, das so recht einen Maßstab für die sittliche Höhe eines Kulturstaates darstellt, erzog sich Wichern, solange er seinen unmittelbaren amtlichen Einfluß in Preußen ausüben konnte, seine Behörden selbst zu seiner höheren Auffassung ihrer Aufgaben; und man hat nie wieder dieses einmal aufgestellte und anerkannte sittliche Ideal innerer Politik verleugnen wollen und völlig vernachlässigen können. Noch weniger konnte sich die Kirche und ihre Vertreter, die Geistlichkeit, dem machtvoll erziehenden Einfluß seiner hinreißenden Persönlichkeit versagen. Denn durch ihn wurde die evangelische Kirche nachdrücklicher und eindrücklicher als wohl je zuvor an ihre ethischen Aufgaben gemahnt und zwar nicht nur theoretisch. Wichern ist doch eigentlich der Mann, der den großen Gedanken vom praktischen Christentum zu Ehren gebracht und der Kirche unverlierbar eingeprägt hat, daß ihr „die Liebe ebenso gehören muß wie der Glaube". Wichern ist so — auch abgesehen von der langen Reihe von Kandidaten, die er im Rauhen Hause unmittelbar selbst sich erzog — zum Erzieher eines neuen Pastorengeschlechts geworden, das die Volksnot scharf ins Auge zu fassen und die sittlichen, so vielfach mit den materiellen verflochtenen Schäden des Volkes in umsichtigerer und lebensvollerer Weise zu behandeln gelernt hat. Er hat die evangelische Kirche recht eigentlich aus dem leblosen Intellektualismus, wie ein solcher sie in der rationalistischen und orthodoxistischen Epoche beherrschte, mit erlösen helfen, indem er sie in das Wirken Christi neu einführte, „das Verlorene wieder zu suchen, das Verirrte wieder zu bringen, das Verwundete zu verbinden und des Schwachen zu warten" (Hes. 34, 16).

Selbst in ihr ältestes und eigenstes Gebiet, wo die Vertreter der Kirche am wenigsten gern sich sagen lassen mögen, in das der Lehre und kirchlichen Erziehung, hat er mächtig hineingegriffen, indem er Predigt und Unterricht auf

die Unzulänglichkeit abstrakter Belehrung ernstlich hinwies und empfahl, das lebensvolle Bild Jesu fleißiger herauszuarbeiten und auf Kanzel und Katheder in den Mittelpunkt zu stellen; „das Leben Christi ist das Fundament alles Lebens und aller Lehre der Kirche“:[1] eine wiederum weitvorausschauende Antizipation der ganz modernen Forderung eines christocentrischen Betriebs der religiösen Unterweisung und zwar ausdrücklich auch in dem Sinn, daß auf solche Weise am besten die der Kirche Entfremdeten wieder gewonnen werden können. — Ebenso belangreich aber ist die noch einschneidendere Kritik, die er an der kirchlichen Konfirmationspraxis übt, indem er fordert, wie das ganze Gemeindeleben, so auch die Konfirmation wieder „zur Wahrheit des Lebens umzugestalten“ und daher von den Konfirmanden kein Gelübde und Glaubensbekenntnis zu verlangen, das in ihrem Munde noch keine Wahrheit haben könne. Die Nachwirkung dieser als Gewissensstachel weiterbohrenden Mahnung zeigt sich gerade gegenwärtig deutlich.

Die Schule endlich ist allerdings bisher an Wichern vorübergegangen, hat ihm noch keine Stellung in der Geschichte der Pädagogik angewiesen. Indes beginnt man doch neuerdings wenigstens auf die Bedeutung von Wicherns Lieblingsschöpfung, das Rettungshauswesen — das er auch theoretisch in Schmids Encyklopädie aufs klassischste vertreten hat und seine Bedeutung für das gesamte Erziehungswesen aufmerksam zu werden. (Vgl. meinen Artikel Rettungsanstalten im encyklopädischen Handbuch der Pädagogik V, 857 und Paul Sydow, Die Erziehungsarbeit der Innern Mission nach Umfang und Bedeutung für die moderne Pädagogik. Evang. Schulblatt 1899, S. 169 ff.). Gerade jene große

[1]) Die bezüglichen Ausführungen Wicherns sind pädagogisch bemerkenswert genug, um hier anmerkungsweise wiedergegeben zu werden: Es giebt nichts Wichtigeres, als die Erkenntnis der reinen, einfachen, lebendigen Geschichte Christi, einer Geschichte, die die Lebensmacht aller Geschichte jedes einzelnen Menschen werden und im Menschen der Anfang einer neuen Lebensgeschichte werden will . . . Die genaue Kunde dieser Geschichte würde auch dahin führen, zu verstehen, wie das Leben Christi das Fundament alles Lebens und aller Lehre der Kirche ist. Wäre all der leidige heute wieder aufgelebte theologische Konfessionshader in unserer Kirche möglich, und könnte er hinwirken in die Gemeinden und Gemüter der Gläubigen, sie zu zertrennen, wenn man durch das Leben Christi die Bekanntschaft mit Christo gemacht, den Umgang mit ihm gepflegt, ihn gehört, gesehen und erfahren hätte, wie vor ihm alles dergleichen als trennende Macht nicht zu Worte kommen, nicht stehen und nicht bestehen kann? Wäre es bei solcher persönlichen Bekanntschaft noch möglich, daß die Gemüter sich durch die Angriffe jener leichtfertigen Kritik bewegen ließen und nicht dadurch noch fester gestellt würden? Muß nicht derjenige, welcher die Person Christi als solche in ihrer Herrlichkeit erkannt hat, selbst zu einer Lebensquelle und zu einem unüberwindlichen Zeugen der in Christo erlebten Wahrheit Gottes auch für die der Kirche Entfremdeten werden? Kurz, wir vermissen solche lebensvolle Vorführung der Person Christi und ihrer Geschichte in unseren Predigten, die wir nicht verwechselt sehen möchten mit Predigten über das Leben Christi. Nicht, was wir etwa Geistreiches über ihn hören, sondern er selbst in seiner Niedrigkeit und Hoheit, in seiner Demut und Gottesherrlichkeit, ist das Leben und das ewige Leben . . .

Wir sprechen die Überzeugung aus, daß, käme die Kirche zu solcher Behandlung dieses überreichen, unerschöpflichen Lehrstoffs, erstünde in ihr die Kunst solcher Reproduktion des gottmenschlichen Lebensbildes in der wunderbaren Einfalt und Hoheit der vier Evangelisten, deren bloße Vorlesung in dieser Beziehung nicht genügt, dann diese Geschichte für die einen der Magnet werden würde, der sie wieder hineinzöge in das verlorene Paradies, für die andern ein neuer Quell des Lichts, der Kraft und der Befestigung im Glauben, durch welchen sie der Weihe, selbst Zeugen dieser Herrlichkeit zu sein, sich bewußt werden müßten! (Vorträge S. 270 f.)

Abhandlung Wicherns ist eine Fundgrube erzieherischer Weisheit aus dem Gebiet der ungeteilten Erziehung, des Zusammenwirkens von Familienleben und Schule. Wicherns originale Gedanken über Gesang und Spiel führten wir schon in unserm erwähnten Artikel (S. 868 und 869) als Beispiele an. Das von ihm herausgegebene Liederbuch „Unsere Lieder" ist mustergiltig in seiner pädagogischen Auswahl. (6. Aufl. 1888.) — In Bezug auf den erziehenden Geschichtsunterricht sagt er einmal:

„Die Erziehung der Jugend hat unter ihren Aufgaben die eine an die Spitze zu stellen, daß der Jugend wieder zum Respekt vor der Geschichte verholfen werde, damit sie um so leichter der Gefahr entgehe, zu wähnen, daß die Geschichte erst mit diesem Geschlecht anfange und was damit sehr nahe zusammenhängt, von ihm beinahe bis ans Ende gebracht werden könne. Nichts schützt sicherer vor den fertigen Menschen als der Ernst und die Bescheidenheit, welche von der Geschichte gelehrt wird."

Wie man sieht, läßt sich Wichern ohne weiteres zu den Vertretern der Anschauung vom erziehenden Unterricht zählen.

3. Wicherns Erzieherpersönlichkeit.

Wir besitzen von ihm außer seiner Denkschrift über Innere Mission und dem großen encyklopädischen Artikel über Rettungsanstalten keine zusammenhängenden Darstellungen. Diese hervorragenden Leistungen beweisen allerdings schon zur Genüge, daß er auch zur litterarischen Thätigkeit den Beruf gehabt hätte wie wenige. Aber der Drang des praktischen Wirkens hob bei ihm jede beschauliche Schriftstellermuße auf. Was er gewirkt und bedeutet, wirkt und bedeutet er nicht durch das geschriebene, sondern vor allem durch das gesprochene Wort, in das er das ganze Gewicht seiner geistesmächtigen Persönlichkeit hineinlegte. Diese war es, die alle, die ihn hörten und mit ihm verkehrten, so unmittelbar und sittlich erfaßte und erzog. Otto Funcke erzählt von dem unvergeßlichen Eindruck, den Wichern auf die Gütersloher Gymnasiasten gemacht, als er einmal in der Aula eine Ansprache an sie richtete: „Hoch war die Gestalt, gewaltig sein Haupt, und noch weiß ich, wie ich den Blick niederschlagen mußte, als er seine großen, eben so ernsten wie liebesmilden Augen auf uns hinwälzte ... Aber nun gar, als er redete. Jetzt waren seine Worte wie zuckende Blitze und dann wieder hatten sie den Ton der wärmsten, zartesten Mutterliebe." (Neue Christoterpe 1881, S. 227.)

Die Kraft des erziehenden Einflusses, den er im großen an den Massen und den öffentlichen Einrichtungen ausübte und auszuüben lehrte, hatte er in eigentlicher unmittelbarer erzieherischer Hingabe an seine Rettungshauskinder und Brüder geweckt und geübt. Seine gewinnendste Größe zeigt der große Mann doch gerade im kleinen, „als Freund der Armenkinder, dem schönsten Glück und der teuersten Aufgabe seines Lebens." Er verschmähte so wenig, als Erzieher unter den Kleinen und Unglücklichen zu leben, daß er vielmehr daraus immer neue Schwungkraft zu seinem öffentlichen Wirken gewann.

Nicht Theorien und hochfliegende Pläne, nicht Schulung und Routine, sondern der Drang der rettenden Liebe machten ihn zum Erzieher. Mit der Rettung verheißenden Liebe, sagt er, will seine Anstalt „jedem einzelnen Kinde sogleich entgegentreten: und wie vermöchte sie das kräftiger als mit dem freudigen

und freimachenden Wort: Mein Kind, dir ist alles vergeben. Sieh um dich her, in was für ein Haus du aufgenommen bist. Hier ist keine Mauer, kein Graben, kein Riegel; nur mit einer schweren Kette binden wir dich hier, du magst wollen oder nicht. Du magst sie zerreißen, wenn du kannst; diese heißt Liebe und ihr Maß ist Geduld." Diese Liebe beweist sich gleich bei der Aufnahme in der zartesten Weise. Wie erzieherisch fein in mehr als einer Richtung ist doch die Scene, wo er einem neugekommenen Knaben, der von seinen Eltern niemals Liebe erfahren, mitteilt, daß er hier eine Mutter finden werde und ihm, anstatt auf seine Klagen über die schlechten Eltern zu hören, eine Rose abschneidet und an die Brust steckt und dann ihm eine zweite Rose schenkt, um sie der draußen wartenden Mutter, die ihn gebracht, zu geben. „Der Bursche," schreibt Wichern in seinem Tagebuche, „war ganz außer sich vor Freude, als er seiner Mutter zum Abschied die Rose brachte." So nahm er grundsätzlich kein Kind ohne Einwilligung der Eltern oder Vormünder auf; er wollte die Elternrechte und Elternpflichten nicht durch die Anstalt verdrängen. Dagegen will seine Liebe die Kinder mit der rechten, reinen Familienluft erquicken; er „hielt es für Unnatur und Grausamkeit, Kinder in der Wüstenei breiten Kasernentums innerlich vereinsamen zu lassen und aus Menschen Ziffern zu machen." „Auch das verkommenste Kind, in dessen Leben vielleicht noch nie ein Strahl der Liebe gefallen, sollte gewahr werden, wie es nicht in der Menge vergessen, sondern für sich persönlich ein Gegenstand der hingebendsten Liebe und Fürsorge sei. Jedem einzelnen Zögling sollte zu Mute werden, als wäre alles, was ihn umgiebt, nur um seinetwillen da." Die Erzieherliebe will also die Eigenart des Zöglings nicht unterdrücken, sondern entwickeln. Wichern war ein Feind aller Dressur und christlichen Schematismus. Er stellte sogar eine Zeit lang den Zöglingen die Teilnahme an den Morgenandachten frei, und unendlich schwer wird sein Erziehergewissen durch den Zwang der Konfirmationsordnung mit ihrem obligatorischen Bekenntnis und Gelübde bedrückt. In diesem Sinne macht er auch einmal in einem Kongreßvortrage die christlichen Eltern, zumal die Mütter, ernstlich darauf aufmerksam, daß „eine Hauptquelle des Mißlingens der Kindererziehung in einem krankhaft pietistischen und in einem falsch gesetzlichen Geist zu suchen ist, der leider vielfach in unserem christlichen Familienleben herrschend geworden ist." (Vortr. S. 109.) Die freie Entwicklung der Persönlichkeit ist für ihn das oberste Princip der Erziehung; nicht einmal an seine Person will er die Kinder gebunden wissen, und so nimmt er sich, vielleicht im Gefühl des erdrückenden Übergewichts seiner Persönlichkeit, geflissentlich vor, „weder dem Ganzen (seiner Anstalt), noch dem einzelnen das Gepräge seines individuellen geistigen und religiösen Lebens aufzunötigen, sondern die freie selbständige Entwicklung der verschiedenen Gemüter in den verschiedenen wahren und rechten Formen des christlichen Lebens und Seins zu gewähren."

Im Unterricht, zumal dem biblischen Geschichtsunterricht, den er mit Meisterschaft handhabte, versteht er den Kindern das Leben Christi so darzustellen, „daß Christus ihnen nicht als ein Toter, sondern als ein Lebendiger erscheint, in dessen Luft und Gemeinschaft noch täglich dieselbe Geschichte erzeugt wird, indem sein Wort und seine Wahrheit in ewig verjüngender Kraft den Menschenherzen Geist, Leben und Gnade mitteilen." So „wird ein förmliches Erstaunen, ein stilles Lauschen, ein verhaltener Jubel der Kinder sichtbar, wenn sich ihnen nach und nach die evangelische Geschichte aufschließt und sie merken, daß der, den sie

nur als längst verstorbenen Jesus kennen gelernt, wahrhaft lebt und sie liebt". Wichern hat also in seinem genialen Erzieherscharfblick schon vor 60 Jahren das praktisch geübt, was man neuerdings als Problem, als „das Problem des Religionsunterrichts" bezeichnet hat, die Vergegenwärtigung Jesu. In anschaulichster Weise kann er auch seinen Konfirmanden das Wesen des Glaubens als des rechten Zutrauens zu Gott, Zugreifens und Festhaltens klar machen, indem er ihnen das drastisch mit einem angebotenen Geldstück, das der Betreffende nicht zu nehmen wagt, ad oculos demonstriert.

Wicherns Erzieherweisheit hatte von vornherein den erziehlichen Wert der Arbeit in vollem Maße zu würdigen und für seine Anstalt wirksam zu machen gewußt. Er bedauerte nur lebhaft, daß er nicht sofort alles seinen Zöglingen selbst vormachen konnte, daß er auf der Universität keine Kollegs über Hosenflicken und Pantoffelschnitzen hätte hören können. Anstrengende Arbeit müßte ja dem Überschuß übermütig wuchernder Kräfte Befriedigung geben. „Dazu ohne Maßstab für die Wertschätzung der Dinge gelangen die Knaben unvermerkt zum Bewußtsein in derselben durch die Arbeit, durch welche sich allgemach ihrer Umgebung die Spuren ihrer Mühe und ihres Fleißes einprägten." (Wicherns Leben von Oldenberg, S. 470.) Für jeden einzelnen Zögling wählte er die Arbeit aufs sorgfältigste und machte sehr häufig die Erfahrung, daß der Knabe „erst unter ihrem Einfluß nicht nur fügsam und befriedigt, sondern auch für die Einwirkungen des höheren Lebens empfänglich wurde".

Wie in der Arbeit, so lebte Wichern auch im Spiel mit seinen Zöglingen und nahm gern an ihrem Ballspiel oder Schneeballieren teil. „Niemals war er froher als unter den spielenden Kindern, und wer ihn dort sah, hätte glauben können, daß er nichts anderes auf der Welt in Herz und Gedanken trüge als die Jugendlust der Kinder." Noch mehr war der musikalisch durchgebildete Erzieher im Gesang auf seinem Posten. „Der tiefe Lebensernst, der Wicherns Seele erfüllte, strömte am liebsten aus im Gesange." (Leben, S. 472.) „Ein Haus ohne Gesang, sagt er, ist wie ein Wald ohne Vogellied." Liebe und Lied waren für ihn Geschwister, beide vom Himmel stammend, neben der Arbeit die Mittel, wodurch er auch verwilderte Seelen zu bändigen vermochte. Thatsächlich machte er von Strafen nur sehr mäßigen Gebrauch.

Am bewunderungswürdigsten zeigt sich aber sein Erziehergenie wohl in dem Gebiet, das jedem praktischen Pädagogen als das zarteste darum am schwersten aufliegt, im religiösen. Da war nichts bloße Form und leere Ceremonie; Andachten und Hausgottesdienste hatte er mit Geist und Leben durchtränkt; es strömte alles so natürlich von ihm aus, daß es als lebendiger Quell auch Leben schaffen mußte. Das Kirchenjahr und die kirchlichen Ordnungen ließ er die Kinder so recht eigentlich durchleben; die Feste, worin das Rauhe Haus von jeher besonders stark gewesen ist, häusliche und patriotische Gedenktage, der Reinbecker Spaziergang, die Weihnachtsbescherungen u. s. w. waren sozusagen Aktionen, in welchen den Kindern eine höhere Welt nicht nur lebensvoll vorgestellt, sondern in die sie auch durch Mitbeteiligung unmittelbar selbst emporgehoben wurden.

Zur vollständigen Zeichnung dieses einzigartigen Erzieherbildes würden noch die überaus feinen Züge gehören, die von seiner vorbildlichen Einzelseelsorge bekannt geworden sind, wie er z. B. einen schon mehrmals entlaufenen Knaben in einer Hamburger Spelunke wiederfand und den heftig Erschrockenen anredete: „Mein lieber Junge, du bist gewiß hungrig; komm, ich will dir zu essen geben"

und ihn durch solche zuvorkommende Güte für immer an sich und seine Anstalt band. — Doch gestattet der encyklopädische Rahmen dieser Darstellung ein näheres Eingehen auf dieses lehrreiche Kapitel nicht. Ebenso müssen wir es uns versagen, aus den höchst interessanten Mitteilungen hier etwas anzuführen, die Wicherns Biograph Oldenberg über seine erzieherische Behandlung der Erwachsenen, seine meisterhafte Erziehung der Erzieher in reicher Fülle bietet, wie er sie nicht minder geschickt mit dem Spaten als mit den jungen Menschenseelen umgehen lehrt. Gerade hier zeigt sich die Frische und Männlichkeit am unmittelbarsten, die seiner Erziehungskunst im kleinen wie „im großen Stil“ ihr so überaus charakteristisches Gepräge giebt.

Genug, Wichern war „ein Erzieher von Gottes Gnaden“ und die Pädagogik und „Anthropogogik“ wird noch viel von ihm als einem ihrer idealsten Vertreter und Vorkämpfer zu lernen haben.

„Trost“ von Fr. de la Motte Fouqué.

Lektion für die Oberstufe.

Ziel: Wir wollen ein Gedicht lernen, das uns in den Leiden und Trübsalen trösten kann.

Vorbereitung: Aus der biblischen Geschichte sind euch viele Personen bekannt, denen der Herr Leiden und Trübsale sandte. Nennt solche Personen! (Jakob, Hiob, Lazarus.) Gieb an, welche Trübsale Jakob trafen! Erzähle von seiner heißen Klage! Wohin richtete er also unter den Leiden der Zeit seinen Blick? (Lebensende.) Wie verhielt sich Hiob, als ihn die Leiden trafen? (geduldig, gottergeben.) In welchen Worten drückte er seine Ergebung in Gottes Willen aus? (Der Herr hat's gegeben. . . .)

Zff. Erzähle, wie sich Jakob und Hiob verhielten, als sie von Leiden und Trübsalen betroffen wurden.

Wir alle werden von Leiden und Trübsalen heimgesucht. Nennt Trübsale, die euch betroffen haben! (Krankheit, Wassers- und Feuersnot.) Was müssen wir sagen, wenn wir die Leiden der einzelnen Menschen miteinander vergleichen? (Verschiedene Verteilung.) In dem einen Hause blühen und gedeihen die Kinder, in einem andern Hause werden sie den Eltern durch den Tod entrissen. Welche Frage mag da in den Herzen der traurigen Eltern laut werden? (Warum schickt Gott uns gerade so viel Kummer und Schmerz.) Ihr seid frisch, gesund und rot. Der kleine N. ist schon seit langen Wochen nicht hier. Weshalb? (Schwere Krankheit.) Wie mag er wohl auch oft bange fragen? (Warum muß mich die Krankheit treffen.)

Zff. Weise nach, wie Leiden und Trübsal verschieden verteilt sind.

Welche Frage steigt oft in den Gedanken der Leidenden auf? Viele bleiben aber nicht bei der Frage stehen. Sie fangen an zu vergleichen. Was finden sie dabei? (Andere sind glücklicher.) Welches Gefühl wird da in ihrer Seele lebendig? (Neid gegen die Glücklichen.) Bis dahin hatten sie ihr Leid geduldig getragen. Was geschieht jetzt? (Seufzen, Murren). Wem machen sie Vorwürfe? (Gott.) Beurteilt ihr Verhalten! (Thöricht.) Weshalb ist ihr Verhalten thöricht? (Gott hatte sicher gute Absichten, als er die Leiden sandte.) Welche

Frage hätte sich der leidende Mensch deshalb vorlegen sollen? (Was beabsichtigt Gott?)

Zss. Erzähle, wie manche Menschen über ihre Leiden klagen und murren.

Einen rechten Trost in unseren Leiden will uns nun unser Gedicht geben. Hört zu!

Darbietung: 1. Vortrag des Gedichtes.
2. Stilles Durchlesen.
3. Abschnittweise Behandlung.

a) Lesen der ersten Strophe! Wie würde sich das Leben eines Menschen gestalten, der es nach seinem Wunsche einrichten könnte? (Eitel Glück und Wonne.) Wovon würde er wohl verschont bleiben? (Leid und Trübsal.) Wie könnten wir einen solchen Menschen nennen? (Glücklich.) Mit welchen Worten schildert der Dichter das Leben eines glücklichen Menschen? (Wenn eben alles käme . . . bis: und gäb dir keine Last.) Nenne einen Menschen aus dem Neuen Testament, der von Kreuz und Leid verschont war! (Reiche Mann.) Erzähle von seinem Leben! Viele Menschen möchten es auch so gut haben wie der reiche Mann; sie denken über die Gefahr eines glücklichen und freudenreichen Lebens eben gar nicht nach. Woran hängen aber die Leute, denen das Leben alle Wünsche erfüllt, gar leicht ihr Herz? (Geld, Gut, Familie.) Was für Dinge sind das? (Irdische Dinge.) Woran hängen sie also ihr Herz? Nun sagt aber der Heiland: „Niemand kann zween Herren dienen". Was werden also die Leute bei ihrem Sorgen für irdische Dinge gar leicht vergessen? (Trachten nach dem Reiche Gottes.) Nun kommt der Tod! Wovon können sie sich gar nicht trennen? (Erde.) Welche Frage wirft auch der Dichter auf? (Wie wär's da um dein Sterben. . . .) Beantworte diese Frage, indem du an das Schicksal des reichen Mannes denkst! Welche Antwort giebt der Dichter auf seine Frage? (Du müßtest schier verderben, so lieb wär dir die Welt.) Welches Los wartet der Menschen, die auf Erden ihr Herz an irdische Güter gehängt haben? (Ewige Verdammnis.) Was ist also durchaus notwendig, wenn wir unser Herz nicht allzusehr an die irdischen Güter hängen sollen? (Kreuz und Leid.) Was ist also in Strophe eins nachgewiesen? (Notwendigkeit von Kreuz und Leid.)

Zss. Weise nach, weshalb Leiden und Trübsal notwendig sind.

Gott sendet Leiden und Trübsal nicht nur, um unser Herz von den irdischen Gütern abzulenken. Strophe zwei wird gelesen. Womit werden die irdischen Güter in Strophe zwei verglichen? (Band.) Womit verbinden sie uns nämlich? (Erde.) Nennt Bande, welche uns mit der Erde verknüpfen! (Geld, Gut, Freundschaft, Liebe.) Was fällt den Menschen außerordentlich schwer, wenn er mit vielen Banden mit der Erde verknüpft ist? (Scheiden — Sterben.) Wie ist es dagegen, wenn die Zahl der Bande verringert wird? (Verbindung ist nur noch locker.) Wie ist das im Liede ausgedrückt? (Nun fällt eins nach dem andern . . .) Auf welche Weise löst Gott die süßen Bande? (Er sendet Leiden und Trübsale.) Weise nach, wie er bei Hiob alle Bande, die ihn mit dieser Erde verbanden, löste! Bei Lazarus hatte er es ähnlich gemacht. Wieso? Welche Sehnsucht hatten die Leiden in beiden Männern geweckt? (Sehnsucht nach der himmlischen Heimat.) Für viele ist der Tod ein Schrecken. Wie war es dagegen bei Lazarus? (Freude.) Weshalb schreckte ihn der Tod nicht mehr?

(Er wußte, ich werde die ewige Seligkeit ererben.) Wozu waren ihm die Leiden und Trübsale geworden? (Segen.) Was war durch dieselben immer stärker und inniger geworden? (Glaube, Gottvertrauen.) Mit welchen Worten drückt der Dichter den Segen der Leiden aus? (und heiter kannst du wandern gen Himmel durch das Grab. Dein Zagen ist gebrochen und deine Seele hofft. —) Was giebt er in den Schlußzeilen noch einmal an? (Grund, weshalb er seine Gedanken ausführt.)

Zss. Weise nach, welchen Segen die Leiden für uns haben können.

4. Einlesen nach der gewonnenen Gliederung:

1. Die Notwendigkeit von Leiden und Trübsal.
2. Der Segen der Leiden.

Vergleichung: Es wird im Zusammenhange nachgewiesen:

1. Gott ist die Quelle aller irdischen Güter; Gottes Freundlichkeit sollte uns zu ihm führen; leider werden aber die irdischen Güter für sehr viele eine Gefahr, denn sie wenden denselben ihre Liebe zu. Wenn die irdischen Güter nicht zur Gefahr für uns werden sollen, dürfen wir unser Herz nicht an dieselben hängen. (Feine Abgötterei.)

2. Gott nimmt uns die irdischen Güter, sendet Trübsal und Leiden über uns. Trübsal und Leiden müssen für uns zum Segen werden; denn sie sollen unsern Blick auf die ewige Heimat richten, und uns läutern und reinigen. Darum: Stille und geduldige Ergebung unter Gottes züchtigende Hand.

System: Durch Kreuz zur Krone. — Durch Trübsal hier geht der Weg zu dir. — Ich halte dafür, daß dieser Zeit Leiden der Herrlichkeit nicht wert sei, die an uns soll offenbar werden.

Nicht an die Güter hänge das Herz,
Die das Leben vergänglich zieren.
Wer besitzt, der lerne verlieren;
Wer im Glück ist, lerne den Schmerz.

Anwendung: a) 1. Weise nach, auf welche Weise die Frage nach der Notwendigkeit der Leiden in unserm Gedichte beantwortet ist!

2. Auf welche Weise wird die gleiche Frage in folgenden Liedern beantwortet: „Es ist bestimmt in Gottes Rat" — „Das Jahr geht still zu Ende" (Strophe 3, 4).

3. Weshalb ist die Überschrift für unser Gedicht (Trost) passend gewählt?

4. Gieb an, in welchen Lagen des Lebens uns das Gedicht trösten kann!

5. Nenne Personen aus der Geschichte, denen das Lied hätte zum Trost dienen können!

b) Anschlußstoffe: Scheiden von Feuchtersleben. — Der alte Schiffer von Emil Frommel.

A. Gieseler-Hilchenbach.

Über Socialpädagogik.

Von J. Trüper.

Im letzten Jahrbuch des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik" bringt Prof. Willmann in Prag eine Abhandlung mit obiger Überschrift. Er berührt darin mehrfach Dörpfelds und meine Arbeiten. Die Berührungs- wie Trennungspunkte zwischen Willmann und uns spielen zudem in dem zwischen Natorp

und den ethischen Utilitaristen und Evolutionisten auf der einen und den verschiedenen Herbartianern auf der andern Seite ausgebrochenen Streite eine gewisse Rolle. Da ist es um der Sache willen notwendig, daß wir die Abweichungen etwas genauer feststellen, als Willmann es gethan hat. Es war mir leider nicht möglich, die Versammlung in Leipzig zu besuchen. Die Klarstellung mag darum hier erfolgen.

Daß ich in vielen wesentlichen Punkten mit Herrn Prof. Willmann einverstanden bin, habe ich bereits im 22. Jahrbuche in dem von Willmann angeführten Artikel „Erziehung und Gesellschaft" und dann in den drei anderweit viel gelobten, aber anscheinend weniger gelesenen Abhandlungen über: „Die Schule und die socialen Fragen unserer Zeit" (Gütersloh, Bertelsmann. 1890/91) ausgesprochen, und möchte es heute wiederholen. Damals fand ich leider für das, was mir vorschwebte, kein Verständnis in den Herbart-Zillerschen Reihen. Meine Auffassung, daß die Erziehung nicht bloß ein binäres Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling ausdrücken solle, sondern auch ein solches zwischen menschlichen Gemeinschaften, stieß auf der Versammlung in Jena auf eigentümliche Mißverständnisse und auf ebenso schroffen Widerspruch wie Ufers Forderung, daß das Pathologische in der Erziehung zu würdigen sei. Die Zeiten haben sich jedoch geändert, heute liegt uns schon eher die Pflicht ob, gegen die Übertreibungen in den pädagogischen Tagesströmungen uns zu wenden, damit das Sociale in der Pädagogik nicht zu einer socialistischen Pädagogik und die pädagogische Pathologie nicht zu einer pathologischen Pädagogik entarte. Aus den engeren Herbart-Zillerschen Kreisen sind jedoch auch seitdem wenige oder gar keine Arbeiten zur Würdigung des Socialprinzips neben dem Individualprinzip der Pädagogik hervorgegangen,[1]) obgleich, wie auch Willmann aufs neue darlegt, Herbart selbst und nach ihm Ziller, Nahlowsky und vor allem Dörpfeld die individualistische Betrachtungsweise der pädagogischen Fragen schon zu überwinden drängten; — Ziller freilich nicht in der Didaktik, die seine Schule vorwiegend kultiviert hat, sondern mehr in der Ethik, in welcher er sich sogar als ökonomischer Socialist bekennt. Jedoch auch in einigen Grundfragen der Didaktik, wie z. B. im kulturhistorischen Aufbau des Lehrplans sind sociale Momente maßgebend. Zillers didaktischen Prinzipien hätten m. E. in der Pädagogik durchschlagenderen Einfluß ausgeübt, wenn Ziller das Sociale hätte voll und principiell zu würdigen gewußt, u. a. das, was Willmann S. 313 von Dörpfeld anführt. Es ist diese Versäumnis zu bedauern, weil ohne Frage in herbartschen Kreisen solche konfusen Begriffe von „Socialpädagogik", wie sie in den letzten Jahren als Schlagworte benutzt wurden, niemals hätten entstehen können. Die hier übliche historische Betrachtungsweise, selbst wenn sie auch nur bis auf Herbart zurückginge, hätte uns davor bewahrt. Jetzt haben die aus dem Marxismus oder der politischen Demagogie stammenden Anschauungen des wirtschaftlichen Materialismus die auf Ethik sich gründende Pädagogik mehrfach bewußt oder unbewußt beeinflußt und bei manchem den Begriff „Socialpädagogik" überhaupt und mit Recht in Mißkredit gebracht.

Der Kampf, der sich im vorigen Jahre zwischen Rißmann und seinen Gegnern in der „Deutschen Schule" abspielte, bestätigt das nur, und nach Willmann ist selbst Natorp als Professor dem Schicksal nicht entgangen. Auch die

[1]) Nur Prof. Rein hat seitdem in mehreren Vorträgen und Abhandlungen Schulverfassungs-, Schulorganisations- und Lehrerbildungsfragen unter Berücksichtigung des socialen Lebens erörtert.

social-pädagogischen Erörterungen in national- und christlich socialen Kreisen, wo Herbartianer einen gewissen bestimmenden Einfluß übten, sind nicht freigeblieben von den überwiegend einseitigen parteipolitisch-socialistischen Gedanken. Bei rechtzeitiger Inangriffnahme der socialpädagogischen Probleme hätte die Pädagogik sich hier einen heilsamen praktischen Einfluß sichern können. Bei den alten politischen Parteien ist jeder Versuch leider aussichtslos, auch bei der wandelbarsten, der nationalliberalen. Das hat Dörpfeld schon erfahren. Von den gesetzgebenden Faktoren und damit von den politischen Parteien ist aber leider die Frucht unserer Arbeit abhängig. Unser Streben muß darum um der Pädagogik und der Erziehungsideale willen dahin gehen, nicht Politik zu treiben, wohl aber die Politik oder die öffentliche Meinung pädagogisch zu beeinflussen. Das ist auch eine social-pädagogische Aufgabe der Wissenschaft. Wenn die Öffentlichkeit nicht zur Pädagogik als Wissenschaft kommt, so muß die Pädagogik zu ihr gehen. Nicht: „Lasset alle Welt zu euch kommen", sondern: „Gehet hin in alle Welt" lautet auch hier der göttliche Befehl. Aus all diesen Gründen muß ich die Willmannsche Anregung im Jahrbuch freudig begrüßen, und die Vernachlässigung der Fragen innerhalb des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik abermals sehr bedauern.

Willmann hat zwar recht, daß das Socialpädagogische nichts Neues ist, und daß die Betonung nur eine Reaktion gegen das Individualistische bedeutet. Aber heute werden wir doch über manches anders denken müssen, als zur Zeit des Thomas von Aquino. In einer neuen Zeit hat auch die Socialpädagogik neue Fragen zu lösen. Das hat Willmann nicht genug betont, ja, scheint es auch nicht zu meinen.

Diese Versäumnis der Pädagogik hat eine Reaktion hervorgerufen, die über das Ziel hinausschießt. An Stelle einer wissenschaftlich-socialen Betrachtungsweise der psychologischen, ethischen und pädagogischen Probleme ist eine materialistisch-sozialistische getreten. Gegen diese müssen wir entschieden auf der Hut sein. Die demokratisch-socialistische Pädagogik, Politik und Nationalökonomie strebt, alles zu einer homogenen, die Individuen als gleichwertig zu betrachtenden Masse zu gestalten, und alles bloß als solche Masse zu betrachten, zum Schaden auch der schwachen Individuen dieser Masse. Hiergegen hat die Pädagogik zu protestieren, und die richtige Wertung der Individuen zu verlangen. Ebenso hat sie aber auch Front zu machen gegen alles Bureaukratisch- und Hierarchisch-Socialistische, das hier die berechtigte Individualität eines Zillig knechtet, und dort den Wahrheitsdrang eines Schell hierarchisch fesselt, und damit die Wahrheitsliebe, ohne die jede Religion als unsittlich abzuweisen ist, verneint, womit die römisch-katholische Kirche wiederum auf das schlagendste bekundet hat, daß sie das individuelle Moment gegen das sociale und traditionelle zurückstellt, was Willmann S. 317 bestreitet, und daß „Traditionalismus" und „Hierarchismus" zwar nicht in der „katholischen Welt", wohl aber in dem sie vollständig knechtenden römischen Ultramontanismus die ausschlaggebenden Faktoren bleiben, trotzdem Willmann das abweist und meint, daß diese meine Behauptung „nur das Echo fremder Unkenntnis sein dürfte."

Willmann irrt sich ferner, wenn er meint, daß Dörpfeld nur die reformierte Kirche vorschwebte, wenn er von der Kirche gegenüber der heglianistischen, liberalistischen und socialistischen Allgewalt des Staates redet. Willmann übersieht, daß Dörpfeld sich mit Luther und Calvin zum Glauben an eine allgemeine (= katholische) christliche Kirche bekennt. Sein Ideal

erblickt Dörpfeld allerdings in der evangelischen Form, wie Willmann in der römischen. Willmann hat zwar durchaus recht, wenn er weiter sagt: „Wer hier weiter blicken will, muß auch die katholische Kirche heranziehen, die als Gegenstand des Studiums auch aus andern Gründen nicht umgangen werden darf.“ Aber auch umgekehrt gilt dasselbe von der evangelischen Kirche. Und da ist mir aufgefallen, daß Willmann in seiner „Didaktik als Bildungslehre“ nicht bloß Luther und die ganze Reformation ignoriert, sondern auch den ihm wissenschaftlich wie innerlich so sehr verwandten und seit je wohl bekannten deutsch-evangelisch gesinnten Dörpfeld. Es freut mich aber, daß er das in diesem Aufsatze teilweise nachholt.[1])

Dörpfeld, ich und viele Evangelische anerkennen mit Willmann durchaus das Organisatorische und Socialerzieherische der katholischen Kirche. Willmann übersieht aber, daß die römisch-katholische Kirche das nur leistet, wo sie der deutsch-evangelischen oder deutsch-katholischen Kirche die Herrschaft oder doch den Einfluß streitig machen will: in den gemischt konfessionell germanischen Ländern. Wo die römische Kirche wie in Spanien, Belgien und dem früheren Kirchenstaat die Alleinherrschaft hat, da herrschten und herrschen größere Mißstände, als die Socialdemokratie sie je zu schaffen vermöchte. Auch Österreich, wo die Schulpolitik pendelte zwischen dem individualistischen Liberalismus und dem hierarchischen Socialismus des Klerikalismus, weiß ein Lied davon zu singen.

Willmann übersieht ferner als Anhänger der römisch-katholischen Kirche, daß unser Protest sich nicht richtet gegen das „katholische Volk“, wovon er redet, auch nicht gegen den katholischen, d. h. allgemeinen christlichen Glauben, zu dem wir Evangelische uns auch mit ihm bekennen trotz des Protestes der römischen Hierarchie, die uns den Namen „Protestanten“ aufzwingt, sondern daß er sich nur richtet gegen das Römische, Ultramontane, Jesuitische in der Kirche, und gegen die „philosophisch-scholastische Verstandesarbeit“ des zu unantastbaren Dogmen erhobenen Thomismus,[2]) wodurch die römische Kirche sich gegen jede und wenn auch noch so sehr hervorragende Individualität, wie Luther, Döllinger, Schell u. a. und gegen jede der klerikalen Herrschsucht entgegenlaufende neuzeitliche Reform zu schützen sucht, wie der Fall Schell und die römische Stellung zur Deutschbewegung in Österreich aufs neue beweist.

Vielleicht habe ich früher nicht ausgesprochen scharf genug zwischen Katholizismus und Ultramontanismus unterschieden. Es ist das leider ja auch sehr schwer, weil die römisch-katholische Kirche beides so innig vermengt hat, und alles schlechthin katholisch nennt, was römisch oder scholastisch ist. Aber Willmanns Arbeit mahnt aufs neue, das Katholische, was Willmann vorwiegend im Auge hat, und was von uns in der That mehr gewürdigt werden sollte, zu scheiden von jenem Römischen, das sich das Katholisch-Religiöse seiner Herrschaft dienstbar gemacht hat, und das Willmann verschweigt. Wer so zu scheiden vermag, für den „ist es keine zu hochgehende Forderung, wenn man das Studium dieser kirchlich socialen Organisation den Freunden einer gesunden Sozial-Ethik und

---

[1]) Vgl. meinen Aufsatz: „Dörpfelds anthropogogische Anschauungen“ in dem 7. Heft: „Aus dem pädagogischen Universitätsseminar in Jena.“ Hier habe ich das Sociale in Dörpfelds erzieherischem Denken im Zusammenhange dargestellt.

[2]) Vgl. Eucken, Thomas von Aquino und die Kultur der Neuzeit, desgl. Trüper, Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung. Das Kapitel: Die ultramontanen Schulziele. 2. Aufl. Langensalza 1893.

Pädagogik empfiehlt," wie Willman es thut. Auch die Staatsfeindlichkeit des Katholizismus ist gewiß eine „tendenziöse Phrase", wie Willmann behauptet, die Feindschaft des Ultramontanismus in der römischen Kirche gegen die deutsch-evangelischen Staatengebilde ist es aber nicht. Das wird Willmann gewiß nicht bestreiten wollen.

Gegenüber den verschiedenartigsten individualistischen wie socialistischen Strömungen innerhalb der heutigen Pädagogik habe ich bereits 1890 in meinen Abhandlungen über „die Schule und die socialen Fragen unserer Zeit" meine Ansicht dahin zusammengefaßt, daß die sociale und die individuale Betrachtung pädagogischer Probleme notwendig zusammengehören und stets einander entgegenstrebend das Gleichgewicht halten müssen, wie die centripetale und die centrifugale Kraft im Weltall. Dann sind Individual- und Socialpädagogik keine Gegensätze, sondern notwendige Ergänzungen zur Erreichung eines jenseits des Individuums und der socialen Gemeinschaft liegenden Zweckes. Darin bin ich wieder mit Willmann einverstanden. Wie wir dieses höchste Ideal oder „Gut" uns denken und es benennen wollen, das ist wieder eine andere Frage, über die evangelische und katholische Auffassungen auseinander gehen werden, worüber aber wieder beide einig sind gegenüber dem materialistischen einseitigen Socialismus und liberalistischen Individualismus.

Vom 23. westfälischen Lehrertage in Schwelm.

Unter zahlreicher Beteiligung der westfälischen und rheinischen Lehrerschaft fand zum ersten Male eine Provinziallehrerversammlung in der freundlich gelegenen und schön geschmückten Industriestadt Schwelm in der Pfingstwoche statt. Es wurden verschiedene Fragen behandelt, die gegenwärtig in weiten Kreisen zur Besprechung stehen, und auf die wir darum auch die Leser unseres Schulblattes aufmerksam machen möchten. Die Stellungnahme bei den Abstimmungen dürfen wir als die wohl in Lehrerkreisen sich meistens vorfindende bezeichnen, denn sie erfolgte in seltener Einmütigkeit trotz der verschiedenen Anschauungen in andern Fragen. Zunächst handelte es sich um „die Schularztfrage". Rektor van Ekeris in Dortmund sprach darüber in vortrefflicher allgemein ansprechender Weise. Er führte aus: Der Schularztfrage wird neuerdings ein lebhaftes und verständnisvolles Interesse entgegengebracht, sodaß ihre baldige Lösung zu erwarten ist. Als ein neuer Sieg der christlichen Humanität wäre dies mit Freuden zu begrüßen. Unsere Pflicht aber ist es, mit der Frage uns vom Standpunkt der Schule aus zu befassen, damit nicht eine einseitige Lösung von der medizinischen Seite aus erreicht wird, und die Pädagogik zu kurz kommt. Wir haben als Schulmänner die Frage unter einem doppelten Gesichtspunkt zu betrachten: 1. Aus welchen Gründen ist eine ärztliche Mitwirkung notwendig? 2. Wie hat sich dieselbe zu gestalten, damit sie mit den übrigen Schulinteressen in Einklang kommt? Wir machen in unserer Schularbeit täglich die Erfahrung, daß sich unter dem jungen Nachwuchs eine Menge von Verkümmerungen und Entartungen finden. Diese nehmen unsere besondere Kraft und Sorge in Anspruch. Man hat diese Erfahrung auch schon früher gemacht, ohne aber zu dem weiteren Schritt zu kommen, diesen Fehlern näher zu rücken, sie genauer zu untersuchen, und möglichst auf ihre Heilung hinzuarbeiten. Es wäre eine schwere Versündigung

unsererseits, wollten wir den von heilpädagogischer Seite gestellten Forderungen ohne weiteres uns ablehnend gegenüberstellen; die Schule muß vielmehr das lebhafteste Interesse dafür haben, da sie mancherlei Hemmungen in ihrer Arbeit dadurch erleidet, und vielleicht selber noch in diesem und jenem Stück nachteilig auf die Entwickelung der Schüler einwirkt. Am auffallendsten sind äußere Gebrechen, wie Blutarmut, Bleichsucht, Krankheiten der Sinnesorgane, Rückgratsverkrümmungen, Folgen der Rhachitis u. a. Die Resultate, die 1895 eine Untersuchung in Wiesbaden bei 7000 Schülern der Volks- und Mittelschulen ergab, sind in dieser Beziehung sehr lehrreich. Nur 45 % der untersuchten Schüler hatten eine gute Körperkonstitution, 46 % eine mittelmäßige und 9 % eine ausgesprochen schlechte. Bei den eingetretenen Kindern zeigten schon 7,6 % ausgesprochene oder beginnende Rückgratsverkrümmung, 9 % Anlage zu Unterleibsbrüchen, 13,6 % Augenleiden, Gehörfehler u. a. m. Unter den Fehlern der Nase und des Ohres haben seit einer Reihe von Jahren besonders die Wucherungen in den obern Nasenpartieen die Aufmerksamkeit der Mediziner und Pädagogen erregt, da sie nachgewiesenermaßen von großem Einflusse auf die geistige Leistungsfähigkeit der Schüler sind. Manches scheinbar kleine Übel kann die schlimmsten Folgen haben, welche durch rechtzeitiges Eingreifen in vielen Fällen vermieden werden können. Weiter kommen die durch die sog. Neurasthenie oder Nervosität hervorgerufenen Störungen im Seelenleben in Betracht. Sie findet sich weniger auf dem Lande, häufiger in großen Städten, und äußert sich durch ein apathisches Wesen, Vergeßlichkeit, leichtes Ermüden, Störungen des Schlafes u. a. Sie kann auch vorher tüchtige Schüler heimsuchen, und dann leicht Veranlassung zu ungerechter Behandlung geben. Von Dr. Koch, dem Staatsirrenanstaltsdirektor a. D. jetzt in Cannstatt, ist außerdem noch das weite Gebiet der „psychopathischen Minderwertigkeiten" in die Heilpädagogik eingeführt worden. Sie beruhen vielfach auf einer krankhaften Beschaffenheit des Gehirns und Nervensystems, und haben allerlei üble Nachwirkungen für die geistige Entwickelung, sodaß auch hierin Medizin und Pädagogik Ursache haben, gemeinsam Hand anzulegen. Wenn auch dieses Gebiet noch weiterer Klarstellung reichlich bedarf, so ist es doch unserer Beachtung in besonderem Maße wert und vor allem jüngeren Lehrern zum eifrigen Studium sehr zu empfehlen.

Alle die angegebenen Mängel legen der Schule eine schwere Verantwortung auf, die sie allein nicht tragen kann. Bei der jetzigen Unkenntnis der Lehrer in hygienischen Fragen ist die Lösung der Aufgabe besonders schwierig, sodaß es eine unabweisbare Forderung für die Vorbildung des Lehrerstandes wird, daß er auch mit diesen Dingen mehr als bisher bekannt gemacht wird. Ohne Mitwirkung der Mediziner wird aber die Aufgabe überhaupt nicht zu lösen sein, und die schwierigste Frage wird die bleiben, in welcher Weise ihre Thätigkeit so in die Schularbeit einzugliedern ist, daß beide einander fördern können. Unsere Schulen sind (und müssen es bleiben) in erster Linie Erziehungsanstalten und keine Krankenhäuser; darum hat nicht die Medizin, sondern die Pädagogik das erste Wort zu reden. Die weitgehenden Forderungen mancher Mediziner, die schließlich unsere ganze Schularbeit bis auf die einzelne Unterrichtsstunde herab unter ihre Botmäßigkeit stellen wollen, weisen wir entschieden ab. Daneben bleibt aber manches Gebiet übrig, wo ihre Mitarbeit uns nur erwünscht sein kann. Das gilt zunächst für das Schulhaus und seine Einrichtungen. Da sollte das Gutachten eines sachkundigen Arztes unter allen Umständen in Betracht gezogen

werden. Die Lage, die Beschaffenheit des Bodens, die Ausstattung der Schule mit den verschiedenen Subsellien, Heizung und Reinigung sind wohl zu beachtende Fragen, die leider bis jetzt noch viel zu wenig von sachkundiger Seite geprüft worden sind. Eine zweite wichtige Aufgabe erwächst dem Schularzte bei der Aufnahme der Lernanfänger. Wie oft wird nicht die Brust des Lehrers beschwert beim Anblick so manches schwachen und mit körperlichen Gebrechen behafteten Kindes, das um seines Alters willen in die Schule muß, und doch gar nicht dazu befähigt ist. Da ist die ärztliche Untersuchung am Platze, die auch eine zeitweilige Zurücksetzung der Aufnahme anordnen müßte, wenn das Bedürfnis dafür sich geltend macht. Durch die ärztliche Untersuchung werden die kränklichen Kinder festgestellt, und auf sie richtet sich das Augenmerk nun besonders für die folgende Schulzeit, seitens des Lehrers sowohl wie auch seitens der ärztlichen Kontrolle.

Für die übrigen Schüler genügt eine zwei- bis dreimalige jährliche Untersuchung, wenn nicht besondere Fälle eine sofortige Prüfung einzelner Schüler oder Klassen fordern. Eines Gesundheitsscheines, wie er in Wiesbaden zur Einführung gekommen ist, können wir entraten; seine Einführung würde auch bei unserer stetig wechselnden Bevölkerung weniger Wert haben als bei einer seßhaften. Ebenso erscheint die in Wiesbaden getroffene Einrichtung einer alle vierzehn Tage stattfindenden ärztlichen Sprechstunde überflüssig. Die bei den ärztlichen Revisionen gemachten Befunde sind den Eltern mitzuteilen, damit sie die Heilung in erster Linie in die Hand nehmen können. Selbstverständlich ist auch die Mitwirkung des Schularztes bei vorkommenden Unglücksfällen; sehr wünschenswert erscheint die Ausbildung wenigstens eines Lehrers in einem Samariterkursus.

Wird die Stellung des Schularztes in der Weise geregelt, daß er nicht wie ein Vorgesetzter, sondern als sachverständiger Berater und Mitarbeiter dem Lehrerstand zur Seite gestellt wird, der mit diesem in warmer Fürsorge über der Gesundheit der heranwachsenden Jugend Wache hält, so kann die Einrichtung von großem Segen sein für die armen hilfsbedürftigen Kinder sowohl wie auch für die ganze Schularbeit.

Der Vortrag wurde mit lebhaftem Beifalle aufgenommen. Der anwesende Ober-Regierungsrat Michaelis, der schon zu Eingang die Versammlung in freundlichster Weise im Namen der Königlichen Regierung zu Arnsberg begrüßt hatte, sprach seine volle Übereinstimmung mit dem Vortrag aus und teilte mit, daß auch die Regierung zu Arnsberg sich die Mitwirkung der Ärzte besonders bei der Aufnahme der schulpflichtigen Kinder als notwendig denke, die weitgehenden Einrichtungen Wiesbadens aber schwer durchzuführen seien. Die von dem Ref. aufgestellten und die oben angeführten Gedanken zusammenfassenden Leitsätze wurden darauf einstimmig angenommen.

Das zweite zur Verhandlung kommende Thema war: Welche Stellung nehmen wir gegenüber der Einführung des Knaben-Handfertigkeitsunterrichtes in den Lehrplan der Volksschule ein? Referent war Lehrer Stein aus Hagen, der selber eine Reihe von Jahren Leiter von Handfertigkeitskursen gewesen ist. So war der Vortrag recht aus der Praxis herausgewachsen, und hielt sich darum durchaus fern von jener Schwärmerei, die selber kaum warm geworden in einer Sache, nun auch gleich die Schulwelt mit ihren neuen Künsten beglücken will.

Der Vortragende führte in der Hauptsache folgendes aus: Der „deutsche

Verein für Knabenhandfertigkeitsunterricht" hat bisher nur einen kleinen Teil der deutschen Lehrer für seine Bestrebungen gewinnen können. Auf dem Kongreß in Kiel 1896 erhob der bekannte und geschätzte Schulrat Polack aber in entschiedener Weise die Forderung einer allgemeineren Einführung desselben als Gegengewicht zu der heutigen vorzugsweise geistigen Erziehung. Es läßt sich gewiß nicht leugnen, daß dem Handfertigkeitsunterrichte mancherlei erziehliche Momente beizumessen sind. Der Knabe glüht vor Eifer dabei, das lebhafteste Interesse zeigt sich, wenn er wieder ein neues Produkt durch eigene Arbeit herstellen soll, und ist es gelungen, so ist die lebhafteste Freude bei ihm zu merken. Die Ordnungsliebe, Sparsamkeit, Ausnutzung des Materials bis ins kleinste, Geschmacksbildung, und selbst die Willensbildung durch Anspornung des gesamten Könnens werden ohne Frage durch einen gut erteilten Handfertigkeitsunterricht wesentlich gefördert. Seitens des deutschen Vereins wird auch auf die große sociale Bedeutung aufmerksam gemacht, da dadurch die Berufswahl erleichtert, der Hausfleiß gefördert, und eine bessere Beurteilung der in den Handel kommenden Waren ermöglicht würde. Über diese Behauptungen kann man allerdings verschiedener Meinung sein; aber immerhin ist es doch für die Lehrerwelt eine Mahnung, sich zu besinnen, wie sie sich dazu zu stellen hat. Durch die Mitarbeit praktischer Schulmänner ist man doch heutzutage meist dahin gekommen, daß man dem Handfertigkeitsunterrichte anstatt der praktisch materialen oder praktisch-formalen mehr eine pädagogische Bedeutung beimessen will. Manche wollen ihn sogar zum Stammunterricht, zum Fundament der ganzen Schularbeit machen, andere sehen dagegen in ihm mehr eine Ergänzung des theoretischen Unterrichts, eine ins Praktische übergehende Form der Anwendung. Ohne Frage läßt sich der Handfertigkeitsunterricht mit manchem Gegenstand des Schulunterrichts verbinden; so verbindet ihn Prof. Cumba in Darmstadt mit dem Geometrieunterricht, Scherer in Worms mit dem Zeichnen, Dr. Springer Kerbschnitt und Hobelbankarbeiten ebenfalls mit dem Zeichenunterricht, im anhaltischen Seminar findet besonders eine Verbindung mit dem naturgeschichtlichen Unterrichte statt, während Prof. Dr. Rein das Modellieren mit dem historischen Unterrichte in Beziehung bringt. Auch die im Auslande vielfach angestellten Versuche beweisen alle die Möglichkeit einer Verbindung mit dem übrigen Unterrichte. Trotzdem erheben sich gegen die obligatorische Einführung in unsere Schularbeit schwerwiegende Bedenken. Die wesentlichsten sind folgende: 1. Ohne eine bedeutende Herabminderung der Schülerzahl der einzelnen Klassen kann er nicht mit Erfolg betrieben werden. Ein Lehrer kann 20—30 Schüler kaum genügend gleichzeitig beaufsichtigen, sodaß also entweder mehr Stunden oder mehr Lehrkräfte nötig würden. 2. Den einzelnen Lehrfächern würde durch ihn ein großer Teil der notwendigen Zeit entzogen werden; höchstens könnte im Winter der Unterricht in den Handarbeiten ein Ersatz für den Turnunterricht bieten. 3. Die Ziele, die der Handfertigkeitsunterricht verfolgt, werden auch durch einen Teil der übrigen Lehrfächer angestrebt und erreicht. Zeichnen, Schreiben, Raumlehre u. a. sind auch sehr wohl imstande, Auge und Hand in mannigfacher Weise zu bilden. 4. Die durch ihn bedingten bedeutenden Kosten würden der Beseitigung dringender Notstände im Schulwesen hinderlich sein. 5. Durch die obligatorische Einführung würde der Unterricht einen Teil seiner erziehlichen Bedeutung verlieren, da dadurch die Freiwilligkeit der Beteiligung beseitigt würde. Bei aller andern Arbeit steht immer das „Du sollst" seitens des Hauses und der Schule, hier ist es bis jetzt eine ganz freiwillige Sache

Wo es darum möglich ist, sollte man Kurse mit freiwilliger Beteiligung ins Leben rufen, und für Lehrer, die Lust und Geschick dazu haben, ist es eine sehr dankbare Aufgabe daran mitzuhelfen.

Nach dem Vortrage stellte der Vorsitzende, Rektor Kuhlo aus Bielefeld, den Antrag, sich mit Entschiedenheit gegen die obligatorische Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in den Lehrplan der Volksschule auszusprechen, da wir gerade genug Gegenstände zu treiben hätten und nicht jedes Jahr einen neuen dazu aufnehmen könnten. Es sprach auch kein einziger Redner für die obligatorische Einführung, obgleich mehrere eine mildere Form der Ablehnung wählen wollten. Fast einstimmig wurde darauf der Vorschlag Kuhlos angenommen, nachdem der ebenfalls anwesende Regierungs- und Schulrat Dr. Sachse aus Arnsberg unzweideutig die ablehnende Haltung der Regierung zum Ausdruck gebracht hatte; er wünschte dagegen eine intensivere Förderung des Turnunterrichts, und für die Mädchen anstatt der Raumlehrestunden Unterricht in Haushaltungsschulen.

Der dritte auf der Tagesordnung stehende Vortrag: „Die Kommunalsteuerfreiheit der preußischen Volksschullehrer" (Bach-Schwelm) mußte wegen der vorgerückten Zeit ausfallen. Die Leitsätze lauteten: 1. Die preußischen Volksschullehrer fordern nicht die Beseitigung ihres Steuerprivilegs, sondern sie verhalten sich in dieser Angelegenheit abwartend. 2. Doch lassen sie keinen Zweifel darüber, daß bei einer event. erfolgenden Beseitigung ihres Vorrechts neben einer auskömmlichen Besoldung, eine ausreichende finanzielle Entschädigung, sowie wirksamer Schutz gegen zu hohe kommunale Besteuerung zu gewähren ist. 3. Unabhängig von dem Fortbestehen oder dem Fortfall des Steuerrechts fordern sie die Wiederverleihung des passiven Wahlrechts.

In einer der Abteilungsversammlungen hielt Lehrer E. Zimmermann aus Schwelm eine hochinteressante Lektion im Gesangunterricht. Die zahlreich erschienenen Teilnehmer folgten mit Staunen den Leistungen der Knabenschar im Absingen der auf der Schultafel angeschriebenen, auf einer Notentafel und im Übungsbuche gedruckten rhythmischen Übungen, dem endlich sogar das Singen vom Blatt von vollständig unbekannten Liedern folgte. Kollege Zimmermann ist ein begeisterter Freund des deutschen Volksgesanges, und möchte durch seine Methode nach Galin-Paris-Cheveschen Grundsätzen die Schüler dahin bringen, daß sie nicht bloß wie es jetzt meistens der Fall ist, lediglich eine Reihe von Chorälen und Volksliedern auswendig können, sondern mehr oder weniger die Fähigkeit erlangen, sich auch später möglichst selbständig ein Lied einzuprägen. Sein Gang ist „durch die Ziffern zu den Noten". Aber nicht die Anwendung der Ziffern als Tonzeichen bildet das eigentliche Wesen der Methode, sondern der Gedanke, daß die zum selbständigen Singen notwendigen Tonvorstellungen an bestimmte zweckmäßige Namen gebunden werden.[1]) Er benutzt dazu die bekannten Solmisationssilben ut, re, mi, fa, sol, la, si, ut bezeichnet immer den Grundton (die Tonika) derjenigen Durtonleiter, welche der betreffenden Melodie zu

[1]) Empfehlend sei hingewiesen auf die betr. Werke: Gesanglehre für deutsche Volks- und höhere Schulen, Seminarien, weltliche und kirchliche Gesangvereine von E. Zimmermann. Arnsberg. J. Stahl. Preis 2 M. — Dazu Schülerheft (2. Aufl.) 20 Pf., Notenschreibheft 10 Pf. Ferner sechs Tafeln für Treffübungen nach Ziffern und Noten, Preis 4 M. Sechs Tafeln zu rhythmischen Übungen (auf Leinen mit Rollstäben), mit den vorigen zusammen 18 Mark. Derselbe Verlag.

Grunde liegt. Der Grundstufe (etwa zweites bis viertes Schuljahr) fallen die Übungen im Singen nach Ziffern, der Mittelstufe das Singen nach Ziffern und Noten, der Oberstufe hauptsächlich das Notensingen zu. — Die Lektion bewies, daß bei konsequenter Durchführung dieser Methode thatsächlich ganz hervorragende Resultate erzielt werden können.

In einer andern Abteilungssitzung wurde über „das Interesse nach seiner psychologischen Grundlegung und pädagogischen Bedeutung" verhandelt, worüber ich jedoch aus eigener Kenntnisnahme nicht berichten kann.

In der außerordentlich reich beschickten Lehrmittelausstellung ragten besonders hervor die Kartenwerke von Bamberg, Kuhnert, Harms, Cüppers und Gäbler, die geographischen Charakterbilder von Hölzel, Lehmann und Geistbeck, die naturwissenschaftlichen Präparate von W. Schlüter in Halle (teilweise ganz vorzüglich), die Bendelschen Blütenmodelle in Papiermaché, die Insektenentwickelungen vom biologischen Institut Langerfeld, die Eichlerschen Stoffsammlungen und die prächtigen naturgeschichtlichen Bilder von Jung, Koch und Quentell (Verlag von Frommann und Morian in Darmstadt), auf die wir die Aufmerksamkeit besonders lenken möchten. In einem andern Raume waren verschiedene Schulbänke (von Remy und Comp. in Neuwied, Stuttgarter Schulbankfabrik, Munzinger in Kaiserslautern u. a.) und von der berühmten Firma Rud. Ibach eine Reihe schöner Pianinos und Harmoniums sowie die Darstellung der Entstehung eines Klavieres den Besuchern zur Ansicht dargeboten worden.

Am letzten Tage folgte eine Besichtigung der großartigen Ibachschen Fabrikanlagen und eine Fahrt nach Müngsten zur Kaiser Wilhelm-Brücke. Da im nächsten Jahre der deutsche Lehrertag in Köln stattfinden soll, wird der 24. westfälische Lehrertag erst 1901 zusammentreten. C. Schmell.

Jahreskonferenz des Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde am 24. Mai in Mülheim a. d. Ruhr.

Begünstigt vom schönsten Frühlingswetter fand in dem über dem Ruhrthal herrlich gelegenen Restaurant Kahlenberg die diesjährige Jahreskonferenz des Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde unter dem Vorsitz seines altbewährten Leiters, des Herrn Hauptlehrers Hogeweg statt. Sie war leider nicht so zahlreich besucht, wie es wohl im Interesse des verhandelten Gegenstandes erwünscht gewesen wäre. Nach dem gemeinsamen Gesang des Liedes: „O heiliger Geist" hielt Herr Pastor Haustein aus Broich eine kurze religiöse Ansprache über Ev. Joh. 6, 63: Der Geist ist es, der da lebendig macht. Der Gedanke, welcher ihr zu Grunde lag, war der, daß es, wie bei allem menschlichen Wirken, so besonders in der Erziehung nicht auf den äußern Erfolg ankommt, sondern auf den Geist, welcher sich darin ausprägt. Der Geist aber, der lebendig macht, ist der heilige Gottesgeist, der auch heute noch wie einst am Pfingstfest in Jerusalem überall da, wo man ihm die Bahn frei macht, das Tote zu innerm Leben weckt. Nur in dem Maße, als sich der Erzieher von diesem Gottesgeiste selbst zu einer lebendigen Persönlichkeit ausbilden läßt nach dem Vorbild Christi, wird es ihm möglich sein, ein Herzensbildner zu werden,

Menschen zu erziehen nach dem Ebenbild Gottes. Darum muß all unser Thun stets diese einzige Quellkraft alles erziehlichen Erfolges erkennen lassen. — Die Stimmung, welche die warm empfundenen Worte in den Herzen der Teilnehmer geweckt hatten, ließ die Versammlung ausklingen in dem Gesang der Strophe: „Steh uns stets bei mit deinem Rat."

Es folgte nun der Vortrag des Herrn Lehrers Achinger-Elberfeld über „Lehrerbildung". Was die Arbeit vor vielen andern über diesen augenblicklich in der Fachpresse lebhaft erörterten Gegenstand vorteilhaft auszeichnete, war einerseits die sorgfältige Würdigung aller Gründe, welche die Lehrerbildungsfrage geschichtlich bedingen, sowie andrerseits die außerordentlich sachlichen und maßvollen Reformvorschläge, wie die einzelnen in dem orientierenden Überblick gewonnenen Momente den Forderungen der Gegenwart entsprechend ausgebaut werden könnten. Da der Vortrag auf Wunsch der Versammlung demnächst im „Schulblatt" veröffentlicht werden soll, so beschränken wir uns auf die Anführung der Thesen.

I. Eine Reform der Lehrerbildung ist notwendig, weil der Lehrer für seine Berufsthätigkeit:
   1. einer gründlicheren fachwissenschaftlichen Ausbildung,
   2. einer besseren formalen Schulung durch wissenschaftliche Behandlung der Lehrstoffe,
   3. einer erweiterten allgemeinen Bildung — insbesondere auch durch fremdsprachlichen Unterricht bedarf.

II. Eine Reform der Lehrerbildung wird gefordert durch die Zeitlage (die wirtschaftlichen Verhältnisse und die sociale Frage).

III. Eine Reform der Lehrerbildung fordern wir um unseres Standes willen, weil wir eine allgemein anerkannte Bildung in Anspruch nehmen und aus der gesellschaftlich sehr nachteiligen Isolierung unseres Bildungsganges heraustreten müssen.

IV. Eine Reform der Lehrerbildung ist erforderlich, um die Überbürdung der Seminare zu beseitigen.

V. Eine Reform der Lehrerbildung wird gefordert mit Rücksicht auf die finanzielle Lage.

VI. Die allgemeine und die Berufsbildung sind zu trennen.

VII. So schätzenswert die durch die höheren Schulen vermittelte allgemeine Bildung nach Inhalt und Form ist, so sind diese doch nicht geeignet zur Vorbildung der Lehrer, 1. weil sie den elementaren Wissensstoff zu wenig pflegen, 2. weil die Schüler der Volksschule vorzeitig enthoben werden, 3. weil der Lehrerstand einen sehr wertvollen Teil seines Rekrutierungsbezirks einbüßen würde. Doch ist erwünscht, daß auch den Schülern dieser Anstalten der Zugang zum Lehrerberuf in entsprechender Weise offen gehalten werde.

VIII. Die allgemeine Bildung wird auf einer entsprechend ausgebauten Präparanden-Anstalt erworben. Dieselbe giebt neben gründlicher Ausbildung in den Elementen eine ausgedehntere allgemeine Bildung (auch in fremden Sprachen). Sie soll so eingerichtet sein, daß sie auch Nichtlehrern eine geeignete Gelegenheit zum Erwerb allgemeiner Bildung darbietet. Das Reifezeugnis berechtigt zum Einjährig-Freiwilligen-Dienst; es enthält auch die Qualifikation zum Eintritt in das Seminar.

IX. Das Seminar ist Fachschule, hat indes auch die Aufgabe, nach dem Vorbild der Universität die allgemeine Bildung weiter zu pflegen. Als Fachschule hat es die ihm jetzt schon zugewiesenen Aufgaben ausgiebiger als bisher zu lösen und seine Lehrstoffe durch drei Gebiete zu erweitern: Volkskunde, Lehre von der öffentlichen Erziehung und Lehre von der Amtsführung. Die Seminarzeit umfaßt zwei, bezw. drei Jahre.

X. Der Lehrer ist nach zweijähriger praktischer Thätigkeit zum Besuch einer Universität berechtigt.

Die Besprechung ergab nichts wesentlich Neues, man hatte allgemein den Eindruck, daß man nur in einigen Fragen untergeordneter Bedeutung abweichender Ansicht sein könne. Als solche seien erwähnt, ob man von der Pädagogik als einer schon heute anerkannten Wissenschaft reden könne, und ob die Erlernung zweier Sprachen nicht zu hohe Anforderungen an die Zöglinge stelle und die fachwissenschaftliche Bildung beeinträchtige. Nicht mit Unrecht bezeichnete man auch die Verlegung der wissenschaftlichen und beruflichen Weiterbildung der Lehrer in die Zeit ihrer praktischen Thätigkeit als einen Übelstand, unter dem Schule und Lehrer gleicherweise zu leiden haben. Erfreulich war es, daß bei dieser Gelegenheit auch die Frage der öffentlichen Erziehung wieder einmal Erwähnung fand, wenn auch leider die kurze Zeit kein näheres Eingehen darauf gestattete.

Nachdem der Vorsitzende dem Gefühl sämtlicher Teilnehmer in einem warmen Dank gegen den Referenten Ausdruck gegeben hatte, schloß die anregende Konferenz gegen zwei Uhr nachmittags. Pr.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Präparationen zu deutschen Gedichten. Nach Herbartischen Grundsätzen ausgearbeitet von **August Lomberg**, Rektor in Elberfeld. Zweites Heft: Goethe und Schiller. 2. Auflage. Langensalza 1899, Hermann Beyer & Söhne. 216 S. Preis 2,40 M.

Das erste Heft dieser Präparationen befaßt sich mit L. Uhland, dem „Dichter der Volksschule". Wir hatten bereits Gelegenheit, im Evangel. Schulblatt auf die vortreffliche Arbeit nachdrücklichst hinzuweisen. Das vorliegende Heft ist den Dichterfürsten Goethe und Schiller gewidmet. Der Verfasser ist von dem Bestreben geleitet worden, unsern großen Dichtern mehr als bisher Einfluß auf die Erziehung der Jugend zu verschaffen. Ob diese Absicht wohl allgemein auf Billigung rechnen darf? Sollte man nicht meinen, daß Männer, die einen so gewaltigen Einfluß auf das Geistesleben unserer Nation ausgeübt haben, eben darum auch einen würdigen Platz beanspruchen dürften in denjenigen Anstalten, die in erster Linie berufen sind, an der allgemeinen Volksbildung zu arbeiten? Oder haben die recht, die der Meinung sind, daß die Volksschule Nötigeres und Besseres zu thun habe, als sich mit Schiller und Goethe zu befassen? Eine principielle Erörterung derartiger Fragen dürfte schwerlich zu einem befriedigenden Resultat führen. Daß aber das ästhetische Interesse in der Schule gepflegt werden soll und daß die Poesie für diesen Zweck ganz besonders geeignet ist, darüber werden sich unter einsichtigen Schulmännern schwerlich Meinungsverschiedenheiten finden. Und wo tritt die Idee des Schönen im Bereich der Dichtung wohl reiner und sieghafter in Erscheinung als in den Werken unserer „Klassiker"! Es fragt sich nur, ob die Fassungskraft unserer Schüler eine ersprießliche Behandlung der Perlen unserer Dichtkunst gestattet und ob die aufgewandte Mühe in angemessenem Verhältnis steht zu den zu erwartenden Erfolgen. Daß die Möglichkeit einer erfolgreichen Behandlung allgemein angenommen wird, beweist wohl schon der Umstand, daß wohl kaum in einem Lehrplan für Volksschulen Proben aus unserer neueren klassischen Litteratur fehlen und die Thatsache, daß einzelne Stücke daraus zum eisernen Bestande unserer Lesebücher gehören. Ob eine größere Extensität auf diesem Gebiete zu empfehlen ist, hängt wesentlich von

der Beschaffenheit der Schule und von den Neigungen und Fähigkeiten der in Betracht kommenden Lehrer ab. Sind die Vorbedingungen gegeben, dann wird die vorliegende Arbeit vortreffliche Dienste leisten. Die Auswahl des Stoffes läßt die pädagogische Einsicht des Verfassers deutlich erkennen. Die schulmäßige Behandlung stützt sich auf anerkannte pädagogische Grundsätze und bekundet den erfahrenen und geschickten Schulmann. Dabei macht er durchaus nicht Anspruch darauf, einen Weg zu zeigen, der allein zum Ziele führt, sondern er bescheidet sich damit, deutlich und bestimmt eine Bahn vorzuzeichnen, die sicher auch zum Ziel führt. Es ist zweifellos, daß die fleißige und durchaus beachtenswerte Arbeit nicht allein dem angehenden, sondern auch dem erfahrenen Lehrer mancherlei Anregung bietet und daß sie wohl geeignet erscheint, den Sinn für das Gute und Schöne zu beleben und nachdrücklich auf das hinzulenken, was lieblich ist und wohllautet. Das beigegebene biographische Material wird sich zweckmäßig verwerten lassen. Wir sind überzeugt, daß auch dieses Heft freundliche und dankbare Aufnahme finden wird. Saarn (Ruhr). A. Grünweller.

Gustav Rudolph (Dr. Rudolf Schubert), **Wortkunde im Anschluß an den Sachunterricht.** Materialien zu einer elementaren Onomatik und Phraseologie. Leipzig 1898, E. Wunderlich. 160 S. Brosch. 2 M., geb. 2,50 M.

Das Buch will dem Sprachunterricht im Sinne Hildebrands dienen. Es enthält auf 40 Seiten zunächst Gedanken über Sprachunterricht, Sprachschäden, Bildung des Sprachgefühls, über Anlehnung an das Lesen und den Sachunterricht, zuletzt Vorschläge zur Sprachpflege und Erarbeitung von Wortfamilien im Anschluß an den Sachunterricht, wobei dann zugleich der Zweck der hier gebotenen Materialien erläutert wird. Diese selbst finden wir in zwei Gruppen gebracht: Natur und Menschenleben. Aus der Natur werden uns zwei geographische Abteilungen vorgeführt: die Landschaft und die Witterung. Unter Landschaft kommt zur Bearbeitung: Berg, Thal, Ebene, Fluß, Quelle, See, Bucht; unter Witterung: Himmel, Sonne, Mond, Stern, Schatten, Frost und Hitze, Wind, Regen, Frühling, Morgen. Aus dem Menschenleben und der Gesellschaftskunde kommen vor: körperliche Thätigkeiten (gehen, stehen, sitzen, fallen, liegen, heben, tragen, fahren, sehen), gewerbliche Thätigkeiten, (schneiden, mahlen, handeln), geistige Thätigkeiten (meinen, sinnen, wahrnehmen, merken, können, dürfen, denken, fühlen, wollen). Diese Aufstellung sieht nun mager und dürftig aus; eine nähere Betrachtung des Buches zeigt aber den großen Reichtum der einzelnen Abschnitte an onomatischem Inhalt. So enthält das Wort Berg folgendes: Teile des Berges (Fuß, Spitze u. s. w.), Attribute (der Berg kann sein hoch, steil u. s. w.), Verbalbegriffe (der Berg ragt empor, steigt auf u. s. w.), Zusammensetzungen (Bergvolk, -stadt, -kette u. s. w.) sinnverwandte Ausdrücke (Anhöhe, Hügel u. s. w.), übertragene Bedeutung (Wellenberg u. s. w.), Redensarten und Sprichwörter (goldene Berge versprechen, Ochsen am Berge). Dann kommt die Wortfamilie (bergen, verbergen, Gebirge, Burg u. s. w.), und endlich erscheinen Zusätze: Grat, Joch, Paß. Ähnlich werden alle genannten Wörter behandelt. Den Schluß des Buches bildet eine ausgeführte Lektion über das Wort Weg. — Wer einen ernstlichen Versuch machen will, ob sich in der Schule mit etymologischen Beobachtungen etwas für Sprache und Sprachverständnis erreichen läßt, der versuche es einmal nach einem kleinen Abschnitt des vorliegenden Buches, der gerade in den Unterrichtsgang paßt. Er wird dem Schlusse des Vorworts zustimmen: Es ist keine Arbeit umsonst gethan, welche andern Arbeit erspart.

Knabe, G. J., Wie pflegt das deutsche Volk seine teure Muttersprache, und wie kann die Schule diese Arbeit fördern helfen? Weinheim 1898, Fr. Ackermann. 107 S. 1,50 M., geb. 2 M.

Die Widmung dieser Schrift hat Professor Mor. Heyne angenommen, ihre Entstehung ist veranlaßt durch das Thema für Kreiskonferenzen im Bz. Frankfurt a. d. Oder: Wie kann und soll der Volksschullehrer die auf Besserung der Sprachzustände der Gegenwart gerichteten Bestrebungen unterstützen? Das Buch ist mit Begeisterung geschrieben, die hin und wieder die Forderungen an die Mitarbeit des Volkes und auch des Lehrers wohl zu hoch stellt. Zunächst wird auf stark 30 Seiten eine knappe Geschichte der deutschen Sprache nebst Bemerkungen über den Eintritt fremder Wörter gegeben, dann folgt auf 20 Seiten eine Darstellung des Zustandes der neuhochdeutschen Schriftsprache nebst Angabe der Arbeiten zu ihrer Reinigung von seiten des allgemeinen deutschen Sprachvereins, wie auch durch Schriften, Vereine und Behörden. Im andern Teile wird dann die Mitarbeit der Schule behandelt. Es wird empfohlen: Sorge für klares Anschauen und Denken, Sorge für Satzbildung, Bewahrung vor Lautverwirrung

und Wortverstümmelung, dazu etymologische Betrachtungen. „Solange die Vertreter der Sprachwissenschaft die Ergebnisse der etymologischen Forschungen nicht zum Gemeingut des Volks machen, solange die deutsche Schule die Wortbedeutungslehre nicht zu einer wichtigen Aufgabe ihrer Spracharbeit macht, — so lange muß auch dieser Zustand als ein großer Sprachschaden angesehen werden.“ „Eine wichtige Aufgabe der Sprachpflege für die Schule besteht darin, sämtliche Wörter der deutschen Sprache auf ihren Ursprung, ihre eigentliche Bedeutung zurückzuführen.“ „Wenn die Schule jedes Wort auf seine Bedeutung, seinen ursprünglichen Begriffsinhalt zurückführt, so hat sie damit das Hauptmittel zur Pflege derselben geweckt.“ Es verrät sich in solchen Sätzen die Neigung zur Übertreibung in ähnlicher Weise wie in der Frage: „Ist es (das Volk) sich auch jeder Zeit der Regeln und Gesetze bewußt, nach denen die Wort- und Satzbildung, der Ausdruck der Gedanken erfolgen muß?“ Seite 78 folgen einige Regeln über die Aussprache, Betonung, Rechtschreibung, Wort- und Satzbildung, über Behandlung der Lehn- und Fremdwörter. Hier finden sich verschiedene Regeln, zu denen mancher Leser den Kopf schütteln wird, die Befolgung anderer ist für die Schule amtlich untersagt. Tröstlich ist es, daß der Verf. seine eigenen Regeln nicht befolgt; denn er befolgt die bisherige Schreibweise und benützt auch bei den Dingwörtern die großen Anfangsbuchstaben. — Die Litteraturangaben, die an passenden Stellen zusammengebracht sind, bilden eine hübsche Zugabe für solche Lehrer, denen eine Fortbildung auf dem Gebiete der Sprachkenntnis am Herzen liegt. Zur Anregung ist das Buch wohlgeeignet.

Zum hundertsten Geburtstag Jeremias Gotthelfs. Inhalt: 1. Ammann: Zur Erinnerung an Jeremias Gotthelf; 2. Dr. Stickelberger in Burgdorf: Über die Sprache Jeremias Gotthelfs. Mit Bildnis. Zürich, Speidel. 45 S. 1,20 M.

Die Verehrer Gotthelfs unter unsern Lesern werden sich an dem Hefte erfreuen, nicht nur wegen der Züge aus dem Leben des angesehenen Volksschriftstellers Bitzius, sondern auch wegen der trefflichen Bemerkungen über Gotthelfs Sprache, die an so vielen Stellen die Mundart von Bern hervortreten läßt. Rh. — A. H.

Wustmann und die Sprachwissenschaft. Von Dr. **E. Tappolet.** Zürich 1898, Speidel. 28 S. 80 Pf.

Dieses Heft gehört wie das eben genannte zu den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Sprache in Zürich. Es bietet einen Vortrag, der in lebhafter Darstellung die Art bespricht, wie Wustmann in den „Sprachdummheiten“ seinem Sprachgefühl Geltung zu verschaffen gesucht hat. Nicht alles, was Wustmann für richtig erklärt, ist auch gebräuchlich, noch ist alles, was er und seine Anhänger für falsch halten, etwa ungebräuchlich, sagt der Verfasser. Er meint, Wustmanns Berufung auf die Grammatik sei ein Verstoß; denn diese habe doch nur eine relative Gültigkeit, da sie sich entsprechend der Sprachentwicklung doch notwendig ändern müsse. Nicht die Grammatik, sondern der Gebrauch sei entscheidend und damit verweist er auf die Benutzung unserer besten Schriftsteller in deutscher Zunge. Das Heft ist eine schätzenswerte Vermehrung der „Wustmann-Litteratur“.

Rh. A. H.

Notiz.

Unser Bericht über eine Sitzung des Abgeordnetenhauses in Nr. 5 S. 188 ist, wie wir erfahren, von manchen optimistischen Lesern als ein Wirklichkeitsbericht aufgefaßt worden, während nur die alten Wünsche in dieser neuen Form zur Darstellung kommen und aufs neue die Aufmerksamkeit der Maßgebenden auf sich lenken sollten. Durch Datierung vom 1. April d. J., dem Karsamstag, wo natürlich gar keine Sitzung stattgefunden hat, glaubten wir schon zur Genüge die Fiktion zu bezeichnen.

Auch die Mitteilung aus dem Prometheus über Ablenkung des Golfstroms (Nr. 6 S. 239 b) ist glücklicherweise als naturwissenschaftlicher Aprilscherz zu verstehen, der die hohe Bedeutung des Golfstroms für unser Klima in dieser drastischen Form wohl vielen Lesern wieder eindrücklich gemacht hat.

Wir werden aber unsern Lesern keine Aprilscherze mehr auftischen.

Die Redaktion.

Verantwortlicher Schriftleiter **G. von Rohden** in **Düsseldorf-Derendorf.**

Evangelisches Schulblatt.

August 1899.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Naturkunde im Lehrplan der Lehrerbildungsanstalt.

Von Gustav Melinat, Seminarlehrer in Mühlhausen i. Th.

Die gesamte Litteratur über die Reformbestrebungen der Lehrerbildung, so kraus und bunt sie an sich auch ist, weist ein ganz bedeutsames Merkmal auf, nämlich die Forderung des einheitlichen Lehrfortschrittes für Präparanden-Anstalt und Seminar. Wenn es die specifische Aufgabe des Seminars als Fachschule ist, die Lehrstoffe der Volksschule zu unterrichtlicher Darstellung zu bringen, so müssen uns die Bausteine hierzu geliefert werden, und das ist die Aufgabe der Präparanden-Anstalt. Diese Aufgabe löst sie insofern oft nicht, als die jungen Leute bereits an allem „genascht" haben, ehe sie ins Seminar eintreten, ohne jedoch an den Stellen, an denen es gefordert werden muß, eine tiefere Kenntnis mitzubringen. Das soll beileibe keinen Vorwurf bedeuten gegen die ehrenwerten Männer, die den Unterricht an jenen Anstalten erteilen. Die scharfe Abgrenzung der Lehraufgaben beider Anstalten fehlt uns noch, und so war das Durcheinander der Lehrstoffe die nur zu natürliche Folge. Wenngleich ermüdende Wiederholungsklippen auch im Seminar vermieden werden konnten und wurden, so prägte sich in jedem Jahre, wenn beispielsweise die Tierkunde wieder mit der Einzelbesprechung des Oran-Utan einsetzte, etwas auf dem Gesichte der Zöglinge ab, das sagte: „Ach, das wissen wir ja längst!" und auf den Frühlingsregen der Begeisterung fällt in die Seele des Jünglings die Enttäuschung. Wie vermeiden wir diese Klippen?

Bausteine sind Einzelgebilde, also wird der Unterricht in der Präparandenanstalt im wesentlichen Einzelbilder zu geben und zu vermitteln haben. Damit ist nun nicht gesagt, daß dadurch eine aphoristische Reihe entstehen soll, die des innigen Zusammenhanges entbehrt. Vielmehr wird der vorhergehende Stoff immer das Baumaterial für den neuen enthalten müssen, so daß der psychologischen Forderung lückenlosen Fortschrittes unbedingt nachgekommen ist. Als Erläuterungsbeispiel sei die Botanik gewählt. Auf Grund von 52 Einzelbildern, also für das Sommerhalbjahr jeder Präparandenklasse 26, läßt sich durch aufmerksame Beobachtung mit der Lupe am Auge und der Nadel in der Hand eine botanische Kenntnis vermitteln, die jene oben genannten Bausteine für den Seminarunterricht durchaus enthält und als eine Volksbotanik im weitesten Sinne des Wortes bezeichnet werden kann. Die Repräsentanten, bekannte — überall zu findende

Pflanzen — sind so geordnet, daß jede derselben in der Reihe aufwärts einen bedeutenden Fortschritt der Erkenntnis in sich schließt nach dem allgemein pädagogischen Grundsatz vom Einfachen zum Zusammengesetzten. Jedes dieser Bilder enthält zunächst ein Thema, das gleichsam im Centrum steht und ein centrales Interesse zu wecken imstande ist. Dabei kehrt es ganz bestimmte Momente hervor, die herausgearbeitet zu aufmerksamer Beobachtung oder sinniger Betrachtung der Natur erziehen sollen. Ich lasse fünf der Bilder hier folgen:

I. Scharbockskraut, Ranúnculus Ficária. L.
   1. Achse, áxis, Achsenorgane, peripherische, appendikuläre.
   2. Blatt — fólium, Blattstiel — petíolus, Blattscheide — vagina, herzförmig, ganzrandig.
   3. Blüte, wesentliche, unwesentliche Bestandteile (cálix, sépala, corólla, pétala, stámina, filaméntum, anthéra, póllen, pistillum, pedúnculus).
   4. Knolle, Knollenknospe, Stengel — cáulis, Längsschnitt, Querschnitt.
   5. Wurzel, primär, sekundär.
      a) Knollenknospen am Boden im Monat August.
      b) Fortpflanzung des Scharbockskrautes.

II. Wohlriechendes oder Gartenveilchen, Víola odoráta. L.
   1. Blatt — fólium, Hochblatt — bractéa, Niederblatt — stípula, gekerbt, gezähnt, gesägt.
   2. Blumenkrone — regelmäßig, symmetrisch.
   3. Stengel — pistillum, gérmen, stílus, stígma.
   4. Gewächse, einjährig, perennierend.
   5. Stengelglied, internódium, lang, kurz, gemischt.
      a) Das Anwurzeln neuer Pflanzen.
      b) Die Blüte des Veilchens.

III. Erle, Álnus glutinósa, Gaertn.
   1. Blütenhülle.
   2. Gliederung, Artikulation.
   3. Kätzchen, améntum.
   4. Zapfen, cónus.
   5. Zwitterblüte, getrennt geschlechtig — diklinisch, einhäusig — monöcisch, männlich, weiblich.
      a) Das Erlenblatt im Monat Juli.
      b) Die Knospe und ihre Bedeutung.

IV. Gemeine Primel oder Himmelsschlüssel, Prímula elátior. Jacq.
   1. Blattstiel, geflügelt, gewimpert.
   2. Blüte, pistillum, gérmen, stílus, stígma, Samenknospen.
   3. Dolde, einfache.

4. Schaft, Flaum.
5. Wurzelstock, Rhizom.
   a) Aufsuchen des Dickmaulrüßlers an der Wurzel.
   b) Die Blüte und ihre Abweichungen.

V. Hainanemone oder Windröschen, Anemóne nemorósa. L.
1. Blütenhülle, perigón.
2. Hülle, involúcrum.
3. Niederblätter.
4. Rhizom, wandernd.
5. Verwandte.
   a) Einstecken einiger Stäbchen zur Bezeichnung des Platzes fürs nächste Jahr.
   b) Das Hochblatt.

Daß nun eine solche Arbeit möglich ist, dürfte wohl kaum abgestritten werden können, wie ebenso daß der Präparandenanstalt etwa deswegen die Frische und Freude der Arbeit nicht zu fehlen braucht, da es an der nötigen Tiefe mangle. Das Bild einer unserer wichtigsten Nutzpflanzen mag als Beispiel dienen.

Die Kartoffel.

Solánum tuberósum. L.

„Kartoffeln in der Früh' und mittags in der Brüh'
und abends als Salat — Kartoffeln früh' und spat" —

überdrüssig ist ihrer gleich dem täglichen Brote noch niemand geworden, und so kommt sie gleich begehrt und beliebt auf den Tisch. Solánum nannten die Römer die verwandten Nachtschattenarten, tuberósum — knollig — weist eben auf die Knollen. Woher der Name Kartoffel? Es soll die Verstümmelung eines italienischen Wortes sein, mit welchem ursprünglich die Trüffeln bezeichnet wurden.

Die Aussaat oder besser das Setzen geschieht im Frühling, denn wir ziehen die Frucht nicht aus dem Samen. So paßt botanisch auch der Name Frucht nicht, sie ist der ausgereifte Samen. Doch der Landmann überträgt so gerne den Namen „Frucht" auf den ganzen Segen, den Wiese, Feld und Garten ihm bieten. Die Knolle kommt in die Erde, sehr bald soll gesagt werden, was das Organ eigentlich ist. Nicht einmal ganz, meistens zerschnitten legt man sie in den Acker. Jede Kartoffel, also jede Knolle, hat an ihrer Oberfläche Vertiefungen, Augen nennt sie der Volksmund, Knospen der Botaniker. Schon von früher her ist bekannt, daß in einer solchen die Anlage zur neuen Pflanze vorhanden ist. So entwickelt sich aus jedem Auge eine Achse nach oben und unten, Stengel und Wurzel. Die Wurzel hat die Aufgabe, die Pflanze zu ernähren. Dazu ist das junge Würzelchen jedoch noch nicht imstande. Deshalb nährt sich die junge Pflanze eine Zeit lang aus der Wegkost, die ihr in der Saatkartoffel

mitgegeben ist. Diese Wegkost aber ist nichts anderes, als die im Haushalt bei jeder Wäsche gebrauchte Stärke. Darunter versteht der Chemiker eine Verbindung des Kohlen-, Wasser- und Sauerstoffes, und zwar nach einem ganz bestimmten Verhältnisse. C ist das Zeichen für Kohlenstoff, H für Wasserstoff, O aber für Sauerstoff. Den kleinsten Teil einer solchen Verbindung nennt der Chemiker eine kleinste Masse, ein Molekül. Sie setzt sich aus den kleinsten, unteilbar gedachten Teilen der vorher genannten drei Grundstoffe zusammen. Unter Grundstoffen oder Elementen versteht er solche, die in ihren kleinsten Teilen oder Atomen aus ein und demselben Stoffe bestehen. So ist ein Atom Gold derselbe Stoff wie ein kg. Das Verhältnis der Zusammensetzung der Stärke bezeichnet folgende Zeichenreihe oder Formel: $C_6 H_{10} O_5$, wobei durch die Ziffern die Zahl der Atome angegeben ist. So ist es ersichtlich, daß in der Stärke Wasserstoff und Sauerstoff in demselben Verhältnis stehen wie in der bekanntesten Verbindung dieser beiden Stoffe, dem Wasser ($H_2 O$), unserm täglichen Getränke. Eine solche Verbindung hat die chemische Bezeichnung Hydrat, und da in der Stärke noch der Kohlenstoff hinzukommt, so gehört sie zu den Kohlehydraten, die mit den Fetten und Eiweißstoffen die Kreise unserer Nahrungsmittel bilden.

Von der in der Saatkartoffel lagernden Stärke nährt sich die junge Pflanze so lange, bis der ganze Vorrat aufgezehrt ist. Die ausgehobene Schale ist ja später noch, wenn bereits neue Kartoffeln vorhanden sind, an ausgehobenen Pflanzen öfters zu sehen. Wollten wir eine der angekeimten Kartoffeln kochen, was manchmal im Frühlinge mit schlecht im Keller aufbewahrten geschieht, so würde sie uns ihres widerlich süßen Geschmackes wegen nicht munden. Süß ist der Zucker, und hier ist es derselbe Stoff, wenn auch widerlich schmeckend. An gefrorenen Kartoffeln ist er ebenfalls wahrzunehmen. Der Zucker kann nur aus der Stärke entstanden sein. Dem Chemiker von Fach ist das durchaus nicht unerklärlich. Die Stärke braucht nämlich nur einmal die Elemente des Wassers in sich aufzunehmen, so ist der Zucker fertig:

$$\begin{array}{r} C_6 H_{10} O_5 \\ H_2 O \\ \hline C_6 H_{12} O_6 \end{array}$$

Im ersten Falle hat es die Keimung zuwege gebracht, jenes unerklärliche, rätselhafte Leben, das in der Pflanze ruht, im zweiten der Frost, den der Physiker als einen niedrigen Wärmegrad bezeichnet. Schmecken doch manchmal die Erdbeeren am Vormittage noch sauer, und am Nachmittage an derselben Staude schon süß. Hier war es also die Wärme, die Stärke in Zucker verwandelte, und so sind nach beidem Keimung und Wärme die Ursache des Stoffwechsels.

Wie sorgsam das junge Geschöpf mit süßer Kost doch genährt wird! Ist der ganze Vorrat aufgezehrt, so ist die junge Wurzel auch schon kräftig genug,

um selbständig die Pflanze zu ernähren. Als Pfahlwurzel muß sie ihrer Form nach bezeichnet werden, und zahlreiche Nebenäste treibt sie nach allen Seiten. Doch keiner trägt eine Knolle. Denn wer genau zusehen will, wird es finden, daß die Fäden, an welchen die Kartoffeln hängen, aus dem Stengel kommen, also Ausläufer sind. Am Ende derselben hängen die Knollen, sie sind deshalb keine Wurzeln, sondern als Stengelgebilde aufzufassen. Je tiefer der Stengel in der Erde steckt, desto mehr Ausläufer entspringen aus den Achseln schuppenförmiger Niederblätter und kriechen, selbst wieder solche Blätter tragend, in der Erde wagerecht fort. Deshalb kommt der Landmann der Pflanze zu Hilfe und scharrt Erde mehrmals mittels des Pfluges um die in Reihen stehenden jungen Pflanzen, was früher durch mühsame Hand-Arbeit mit der Hacke geschehen mußte. Je sorgfältiger die Arbeit aber ausgeführt wird, desto mehr Ausläufer mit desto mehr Knollen treibt der Stengel. Er selbst bleibt krautig, dreieckig und in seiner Mitte hohl. Das Blatt findet sich in vielen Lehrbüchern als ein unpaarig gefiedertes bezeichnet, obgleich das wissenschaftlich nicht haltbar ist, denn die einzelnen Blättchen sind nicht durch Gelenkbildung der gemeinsamen Spindel eingefügt, sondern durch einen schmalen Streifen von Blattsubstanz verbunden, wodurch die Blattspindel zu einer geflügelten wird. Zwischen den Fiederblättchen stehen noch kleinere von sehr verschiedener Größe, weshalb das ganze Blatt ein unterbrochen gefiedertes genannt werden kann. Hervorgehoben sei auch die feine Behaarung sämtlicher Teile des Blattes. Der Blütenstand ist eine Trugdolde, da die Blütenstiele nicht aus einem Punkte entspringen. Ein fünfspaltiger Kelch stützt eine ebenso fünfspaltige, radförmige Blütenkrone von weißer oder hellvioletter Farbe. Fünf Staubgefäße haben sich mit ihren langen, gelben Staubbeuteln zu einem Kegel vereinigt, aus welchem ein fädlicher Griffel mit kopfförmiger Narbe hervorragt. Wer nun zur Blütezeit — und die Kartoffel blüht ja fast den ganzen Sommer hindurch — die Mühe sorgfältiger Beobachtung nicht scheut, findet leicht, daß die Staubgefäße nicht in Längsspalten aufreißen, sondern an ihrer Spitze mit zwei großen, runden Löchern sich öffnen, den Blütenstaub ausstreuend. Aus zweifächerigem Fruchtknoten reift eine vielsamige Beere mit reichlichem Sameninhalt, wovon jedes Samenkorn die Anlage zu einer neuen Pflanze in einem gekrümmten Embryo in sich schließt. Doch fällt es niemandem bei uns ein, die Kartoffel zu säen, obgleich dadurch stets neue Spielarten entstehen, die die Stammeltern an Vorzügen oft übertreffen. Auf den schnellen Erfolg kommt es an, der gesäte Samen giebt aber im ersten Jahre nur haselnußgroße Knollen und erst in den späteren Jahren größere, wenngleich das auch durch zeitiges Abpflücken der Blüten wohl etwas beschleunigt werden kann, da dadurch die ersparten Säfte der Knollenbildung zu gute kommen können.

Damit sind wir auf die Nahrung der Pflanze gekommen, welches Kapitel oben bei der Keimung schon gestreift wurde. Soll die Pflanze gedeihen, so muß

sie eben Nahrung zu sich nehmen. Sie nimmt sie zunächst aus dem Boden, und immer ist es die Chemie, die durch Untersuchung und Experiment über die Nahrungsaufnahme Aufschluß giebt. Zunächst weist der Chemiker Wasser im Pflanzenkörper nach, was bei manchen Pflanzen schon durch einfaches Zerdrücken geschehen kann, ist es doch in manchen Pilzen bis zu 95 % enthalten. Durch Erhitzen ist es nun ein leichtes, das Wasser aus der Pflanze zu entfernen. Die zurückbleibende Trockensubstanz enthält jetzt organische und unorganische Bestandteile. Erstere verflüchten beim Verbrennen, letztere bleiben als Asche zurück. Bei der Untersuchung der organischen Teile weist der Chemiker Kohlen-, Wasser-, Sauer- und Stickstoff nach, jene vier Stoffe, aus denen die ganze organische Natur hauptsächlich gebaut ist, und die bezeichnenderweise Organogene — d. i. Erbauer der organischen Natur — von der Wissenschaft genannt worden sind. Die Asche enthält dagegen eine Reihe von Metallen und Nichtmetallen: Eisen, Kalcium, Kalium, Natrium, Aluminium — Phosphor, Schwefel, Chlor.

Als die Chemie das erst wußte, da hatte sie es auch bald heraus, welches die notwendigen, welches die zufälligen Bestandteile sind, und zwar gelang die Scheidung auf Grund des Experimentes. Die Pflanze wurde gezwungen, in einem Boden von ganz bestimmter chemischer Zusammensetzung zu wachsen. In dem Boden fehlte bald der eine, bald der andere der Stoffe, und es war ersichtlich, welche Veränderungen der Verlust des einen oder anderen Stoffes auf die Entwicklung der Pflanze ausübte. Da kam ein findiger Kopf auf den Gedanken, Landpflanzen in Wasser wachsen zu lassen und ihnen in Form von Lösungen alle jene Stoffe zu bieten, deren sie zu ihrer Nahrung bedurften. Das Experiment gelang. Nun war es um so leichter, die eine oder andere Lösung wegzulassen, um beobachten zu können, welche Veränderung im Leben der Pflanze dadurch hervorgebracht wird. Von den unverbrennlichen Substanzen spielen Phosphor, Eisen, Kalium, Kalcium und Magnesium eine bedeutende Rolle. Eine bestimmte Menge von Eisen, und wenn auch nur in Spuren, muß angeeignet werden, denn es ist zur Bildung des Chlorophylls unbedingt notwendig. Der Phosphor hilft Eiweiß bilden, denselben Stoff, den wir im Hühnerei finden, und fast regelmäßig ist er im Samen der Pflanzen vorhanden. Kalium, ein Leichtmetall von rötlichem Glanze, spielt bei der Stoffaneignung oder Assimilation eine bedeutende Rolle. Denn nur bei Vorhandensein von Kalium bildet das Chlorophyll die Stärke, deren die Pflanze zu ihrem Aufbau bedarf. Das Kalcium macht eine in der Pflanze sich bildende Säure, die Oxalsäure, unschädlich, die sich z. B. reichlich in dem Hainsauerklee, Oxalis acetoséllа, findet.

Indem sich Kalium mit dieser Säure verbindet, entsteht der für die Pflanze unlösliche, oxalsaure Kalk, der so für das Leben der Pflanze unschädlich bleibt. Welche Rolle das Magnesium im Lebensprozeß der Pflanze spielt, das hat die Wissenschaft bis jetzt noch nicht finden können. Nur soviel ist gewiß, daß es

ebenfalls der Pflanzennahrung nicht fehlen darf. Oft findet sich im Pflanzenkörper auch Chlor, wie im Samen des Buchweizens. Meistens sind Natrium und Kiesel vorhanden, was bei der weiten Verbreitung dieser Stoffe in der Natur nicht wunder nehmen kann, zumal Kiesel sich mit Sauerstoff zu Kieselsäure verbindet, welches die chemische Bezeichnung für reinen Sand ist. Seltner fanden sich in den Pflanzenaschen Aluminium, Kobalt, Kupfer, Lithium, Mangan, Nickel, — Metalle, die immer nur dann nachgewiesen wurden, wenn der Boden sie enthielt, auf dem die Pflanzen wuchsen, also zufällig in dieselben hineingekommen waren.

An diese Ausführungen schließt sich die selbstverständliche Frage, welches denn die Kräfte sind, durch welche die Pflanze die Nahrungsaufnahme zu wege bringt. Hier weiß der Physiker Antwort, indem er auf die Diffusion der Flüssigkeiten und Gase von verschiedener Schwere aufmerksam macht. Bekannt und leicht ausführbar ist jener Versuch mit einem durch Tierblase verbundenen Lampencylinder, der in einen weiten Glasbecher hineinhängt. In den Lampencylinder kommt Kupfer-Vitriollösung hinein, die in jeder Farbenhandlung als dunkelblaue Flüssigkeit von besonderer Schwere zu haben ist. Die Füllung des Becherglases aber ist Wasser. Beide Flüssigkeiten stehen in den Gefäßen gleich hoch. Schon nach kurzer Zeit färbt sich das Wasser blau, die Kupfer-Vitriollösung heller, nach einiger Zeit haben beide Flüssigkeiten gleiche Farbe. Dasselbe läßt sich auch für den Geschmack zur Wahrnehmung bringen, freilich darf es niemandem einfallen, an der Kupfer-Vitriollösung zu schmecken, er könnte es schwer bezahlen — der Name Vitriol hält wohl ab von solchem Beginnen. Soll derselbe Apparat benutzt werden, so muß die Tierblase erneuert, die Gläser aber müssen tüchtig gereinigt werden. Nun kommt in den Cylinder eine sehr starke Kochsalzlösung, in das Becherglas Wasser. Bald schmeckt letzteres salzig, die Lösung im Cylinder weniger salzig. Diesen Vorgang erklärt der Physiker aus der verschiedenen Schwere der Moleküle beider Flüssigkeiten. Der Austausch konnte durch die poröse Tierblase erfolgen. Die Poren sind freilich mit unbewaffnetem Auge kaum zu sehen, können aber unter dem Mikroskop sehr wohl erkannt werden. In der Tierblase trafen nun die Moleküle aufeinander und kreuzten hier ihre Bestandteile so lange, bis eben die Flüssigkeiten gleich schwer waren. Denselben Prozeß machen auch Gase durch.

Darnach dürfte die Nahrungsaufnahme durch die Pflanzen für die Erklärung nicht eine allzu schwierige sein. Die Tierblase wird hier durch die diffusionsfähige Zellwand mit ihren unsichtbaren, kleinen Poren vertreten. Denken wir uns nun einen Baum, der in der Blütenentwicklung steht und dazu irgend eines im Boden durch das Wasser gelösten Nährsalzes bedarf. Jede neue sich entwickelnde Blütenzelle bedarf des Nährsalzes, stört also das Gleichgewicht der sie umgebenden Zellen, die dieses Salz vielleicht bereits haben, durch Entziehung

mittels Diffusion. Dadurch wird nun das Gleichgewicht zu darunter liegenden Zellen gestört, und in rückwärts greifender Art setzt sich die Bewegung fort bis in den Erdboden hinein. Dort denkt sich der Physiker die kleinsten Bodenteile mit dünnen Wasserschichten umgeben, das lösliche Stoffe gelöst und in sich aufgenommen hat. Um nun zu diesem Wasser zu gelangen, schmiegen sich die feinsten und letzten Verzweigungen der Wurzeln, die Wurzelhaare, an die festen Bodenteile innig an. Ist die Diffusionsbewegung von oben abwärts bis hierhin gelangt, so bleibt sie dabei nicht stehen, denn die Wasserringe an den Wurzelhaaren wären bald aufgesogen. Das veranlaßt natürlich eine Diffusionsstörung im Gleichgewicht der Umgebung, und so setzt sich die Bewegung auch auf die nächste Umgebung fort. Dadurch entsteht im Boden ein Zuströmen des gelösten Nährstoffes, dessen Dauer und Geschwindigkeit von der Entwicklung der Pflanze und auch von der Gebrauchsmenge unabhängig ist. Ein wunderbares Geheimnis aber bleibt es doch, daß die Pflanze nur jedesmal diejenigen Stoffe auswählt, die sie gerade braucht, während die anderen ruhig lagern, bis sie ihrer bedürftig ist. Auch ist es heute wissenschaftlich erwiesen, daß von einem regelmäßigen Aufsteigen rohen und einem regelmäßigen Absteigen geläuterten Saftes nicht geredet werden kann. Denn die Strömung geht bald abwärts, aufwärts, seitwärts, je nach der Lage des Verbrauchsortes.

Nun giebt es im Boden Nährstoffe, die vom Wasser nicht gelöst werden können. Die Pflanze ist aber nur imstande, gelöste in sich aufzunehmen. Jene Nährstoffe würden also für die Pflanze nutzlos sein, wenn nicht die Wurzel durch eine besondere chemische Thätigkeit zu lösen vermöchte. Jedermann kann sich davon überzeugen. In einen Blumentopf wird eine blank polierte Marmorplatte gelegt, angefeuchtete Erde darüber und einige Saatbohnen hinein. Nach einiger Zeit keimen dieselben und entwickeln sich nach und nach zu stattlichen Pflänzchen. Jetzt wird die Erde von der Wand des Blumentopfes vorsichtig mit einem Messer gelöst und ausgekülpt, doch so, daß der Inhalt zusammenbleibt. Eine eigenartige Zeichnung von Würzelchen zeigt die Unterseite, die jetzt Oberseite geworden ist, und dieselbe Zeichnung in vertiefter Arbeit ist auf der sauber ausgewaschenen Marmorplatte zu sehen, ja sie tritt noch deutlicher hervor, wenn die Oberfläche vor dem Abwaschen mit Kienruß eingerieben wurde, da derselbe auch nach dem Bade haften bleibt. Marmor ist kohlensaurer Kalk, offenbar ist also von der Wurzel die Zeichnung in die Platte eingeätzt worden, der kohlensaure Kalk muß gelöst sein. Der Chemiker weiß, daß das nur durch eine Säure möglich ist. Die Wurzel muß sie ausgeschieden haben, und das läßt sich wieder durch ein Experiment beweisen. Jede Säure färbt blaues Lackmuspapier rot. Durchschneide ich eine eben ausgehobene Wurzel und drücke die Schnittfläche auf blaues Lackmus, so färbt sich die Stelle rot.

Außer den unverbrennlichen Aschenbestandteilen enthält die Pflanze organische

Substanz. Oben wurde schon angedeutet, daß sie dieselbe aus den vier Organogenen baut. Wasser-, Sauer-, Stick- und Kohlenstoff. Den Sauerstoff nimmt die Pflanze aus dem Wasser und den Sauerstoffsalzen des Bodens. Den Wasserstoff ebenfalls aus dem Wasser und vielleicht auch aus dem überall da sich bildenden Ammoniak, wo organische Substanzen verwesen. Es ist das jenes stechend riechende Gas, das vom Viehstall her jedem bekannt sein dürfte — und chemisch eine Verbindung des Stickstoffs mit dem Wasserstoffe ist von der Formel NH_3. Das Wasser saugt begierig Ammoniak auf. So gelangt derselbe mit dem Regenwasser in den Boden. Hier kann ihn die Pflanze verwenden und deckt damit einen guten Teil ihres Bedarfes an Stickstoff, den sie in Form von salpetersauren Salzen, d. h. stickstoffhaltigen Verbindungen ebenfalls im Boden findet. Denn den Stickstoff der Atmosphäre aufzunehmen, ist die Pflanze außer stande, aus dem ganz einfachen Grunde, weil sie kein Organ dafür hat. Anders verhält es sich wieder mit dem Kohlenstoff. Ihn aus dem Boden zu nehmen, vermag die Pflanze ebenfalls nicht, weil die Wurzel nicht dafür geschaffen ist. Da ist sie auf die Spuren Kohlensäure angewiesen, die Atmosphäre und Wasser ihr bieten. Es ist in der Atmosphäre nur ein geringer Prozentsatz Kohlensäure enthalten, da ihre prozentuale Zusammensetzung folgende ist:

Stickstoff	78,35	Teile
Sauerstoff	20,77	„
Wasser in Gasform, sogenannte Feuchtigkeit	0,85	„
Kohlensäure	0,03	„
	100,00	„

Doch die Atmosphäre ist nach wissenschaftlicher Schätzung eine Hülle von zwölf Meilen Stärke, sie ist überall auf der Erde und kann so sehr wohl auch mit ihrem geringen Kohlensäuregehalt im Verein mit dem meistens dieselbe Säure enthaltenden Wasser den Bedarf der Pflanze decken, zumal fortwährend auch Menschen und Tiere Kohlensäure ausatmen. Den Kohlenstoff benutzt nun die Pflanze in Verbindung mit Wasser- und Sauerstoff in Form der so wichtigen Kohlenhydrate ($C_6 H_{10} O_5$) als Baustein zu ihrem Aufbau, Stärke und Zucker gehören hierher. Wenn auch etwas Kohlensäure in Form gelöster Salze durch die Wurzel in die Pflanze hineinkommt, so sind die Hauptorgane für die Aufnahme des Kohlenstoffes jedoch die Blätter. Auf ihrer Oberfläche haben sie mikroskopisch feine Spaltöffnungen. Durch sie kommt die atmosphärische Luft mit den Chlorophyllkörnern in Berührung, und diese sind es, welche die Kohlensäure wie auch das mit hineingedrungene Wasser in ihre Bestandteile scheiden. Den Sauerstoff, und zwar nur den aus der Kohlensäure der atmosphärischen Luft, giebt, wie von der Wissenschaft festgestellt worden ist, die Pflanze zum Heile der Menschen und Tiere ab, während sie die drei übrigen Stoffe und den Sauerstoff des Wassers zu ihrem eigenen Leben in mancherlei Verbindungen sich

aneignet, assimiliert — wie der wissenschaftliche Ausdruck heißt. Das Chlorophyll ist aber nur unter dem Einfluß von Licht und Wärme zu Thätigkeit imstande. Ohne sie geht die Pflanze ein, was an in dunklem Raume gezogenen Pflanzen beobachtet wurde. Daß zudem die Pflanze nur bei mehr oder weniger größeren Wärmegraden leben kann, weiß jedes Kind. Wie nun weiter die Zersetzung vor sich geht, davor hat die Wissenschaft bis jetzt noch die Waffen gestreckt, auch weiß sie nicht, zu welcher ersten Verbindung sich die Organogene gruppieren. Sichtbar wird als erstes Assimilationsprodukt die Stärke. In Form von mikroskopisch kleinen Körnern liegt sie da und läßt sich durch Jodtinktur, d. i. starke Jodlösung, blau färben.

Unter dem Mikroskope sehen die Stärkekörnchen der verschiedenen Pflanzen recht verschieden aus. Bei der Kartoffel sind es eirunde Körnchen von geschichtetem Bau, an dem schmaleren Ende zeigt sich ein heller, glänzender Fleck. Je weiter nun die Schichten sich von ihm entfernen, um so breiter werden sie. Mit heißem Wasser übergossen, platzen die Stärkekörnchen meistens und legen den Inhalt bloß, der dann ineinander übergeht und den bekannten Kleister bildet. Übrigens sind die Stärken verschiedener Pflanzen auch in ihrer Struktur verschieden, und es ist mit Hilfe des Mikroskopes möglich, etwa verfälschte Weizenstärke zu erkennen. Die in der Zelle vorhandene Stärke liefert die Bausteine für die Anlage neuer Zellen. Im Zellsafte wird sie gelöst oder besser nach dem oben Gesagten in Zucker verwandelt. So kann sie diffundieren und zwar nach den Stellen hin, da sie gebraucht wird. Daß diese Umwandlung in löslichen Zucker geschieht, beweist jenes oben genannte Beispiel von den gefrorenen Kartoffeln.

Aus dem Gesagten geht hervor, daß Stoffwechsel und Stoffwanderung das Leben der Pflanze bedingen. Die Stärke konnte als solche nicht an dem Orte ihrer Entstehung verwendet werden. Sie mußte als Zucker (Stoffwechsel) nach den verschiedensten Richtungen (Stoffwanderung) getragen werden, zudem war sie nur in gelöstem Zustande transportabel. Die Stärke als Zucker liefert aber das gesamte Aufbaumaterial. Jede Zelle hat eine Zellwand, Cellulose. Durch chemische Thätigkeit hat der Inhalt der Zelle, das Plasma, sich gebildet, indem die verzuckerte Stärke dazu verwendet wurde. Natürlich störte sich dadurch das Gleichgewicht unter den Zellen, und eine Diffusionswanderung rückwirkend bis zur Saatkartoffel fand statt, bis hier alle Stärke verzuckert und weggeführt war. Das ist der Strom aufwärts, der an den verschiedenen Stellen sich teilt. Ist die letzte Stärke aus der Saatknolle verwendet, so ist die Pflanze mit ihren Blättern und den grünen, chlorophyllhaltigen Teilen des Stengels soweit, um assimilieren zu können, und das ist der Strom abwärts. Wenn aber die oberirdischen Teile ihr Wachstum eingestellt haben, so ist das an den Ausläufern im Boden durchaus noch nicht der Fall, hier lagert sich die Stärke in Form von Knollen ab, es ist also hier eine Rückbildung des Zuckers in Stärke vorgegangen.

Die Knolle wird ein Anziehungscentrum auf den Zucker abwärts, wie die im Frühlinge sich entwickelnde Knospe auf die verzuckerte Stärke der Knolle aufwärts. Immer waren Stärke und Zucker — Zucker und Stärke Bausteine und Nahrung. Bei manchen Pflanzen ist der Stoffwechsel des Zuckers ein anderer, so bei dem ölhaltigen Rübsen und Raps. Dort wird der Zucker zu Öl, bei der Zuckerrübe aber zu Zucker besonderer Art — der Chemiker nennt letzteren Rohrzucker.

Meistens wird mit der Assimilation auch der Atmungsprozeß zusammengeworfen. Es nimmt auf den ersten Blick wunder, daß auch die Pflanze atmet. Unter Atmung verstehen wir die Aufnahme von Sauerstoff aus der Atmosphäre und die Verbrennung organischer Substanz mit diesem Sauerstoff zu Kohlensäure. Daß auch der Pflanzenkörper einen solchen Prozeß stetig durchzumachen hat, beweist das Absterben jeder Pflanze in sauerstoffreier Luft. Bei der Assimilation wird organische Substanz gebildet, durch den Atmungsprozeß geht sie verloren. Nun wächst aber die Pflanze. Es wird eben mehr organische Substanz gebildet als die Atmung verbraucht. Durch die Atmung wird in dem tierischen Organismus die Körperwärme erzeugt. Ganz ebenso muß das auch im Pflanzenkörper sein. Freilich ist die Wärmeentwicklung oft so gering, daß die Messung mit besonderen Schwierigkeiten verknüpft ist. Jedoch ist sie bei einigen Pflanzen meßbar, so beim keimenden, also ins Leben tretenden Gerstenkorn. In Brauereien ist vielfach ein höchst einfacher Apparat zu finden, durch den beim Einkauf der Gerste deren Keimung sich ermitteln läßt. Denn keimende Gerste ist für den Brauer nur benutzbar, da er aus ihr das Malz herstellt. Eine dicke Pappplatte ist mit 100 Vertiefungen versehen. In jede kommt ein Gerstenkorn hinein. Die Pappplatte wird angefeuchtet, eine Glasglocke darüber gestellt. In ihr hängt ein fein gearbeitetes Thermometer. Deutlich ist bald ein Temperatur-Unterschied bemerkbar, der hier auf 1,5 ° C angegeben werden kann, bei anderen Pflanzen jedoch viel höher steht. —

Die Kartoffel stammt aus Amerika, wo sie noch heute auf den Hochebenen von Peru wild wächst. Nach der Entdeckung Amerikas kam sie nach Europa und ist heute über die ganze Erde verbreitet. Die Angabe, daß der englische Admiral Franz Drake (Dräk) sie nach Europa gebracht haben soll, hat sich als irrig erwiesen. Einem Sklavenhändler, Johann Hawkins, der sie als Mundvorrat für sein Schiffsvolk verwendete, wird das Verdienst zugeschrieben. Gewöhnlich nehmen die Gelehrten an, daß die Knollen zuerst nach Spanien, von dort nach Italien gekommen sind. Der Name Kartoffel giebt dafür einigen Anhalt. Unsere Kartoffel heißt noch in den Akten der Preußischen Kriegs- und Domänenkammer vom Jahre 1775 Tartuffel, welcher Name aus dem Italienischen für Trüffel hergeleitet ist. Aus Spanien kam die Kartoffel nach Italien, von dort nordwärts, im 30jährigen Kriege nach Böhmen. Um 1750 ist sie bereits in Schlesien durch Friedrichs des Großen Bemühungen angebaut, und heute giebt

es keinen deutschen Landwirt mehr, der nicht sein Kartoffelfeld hätte. Denn die Kartoffel ist unsere zweitwichtigste Nährpflanze geworden. Das aber konnte sie werden, weil die chemische Zusammensetzung ihrer Knolle eine besondere ist. Schon vorher wurde gesagt, daß der Chemiker in Bezug auf unsere Nahrungsmittel drei Kreise unterscheidet: Eiweiß, Fette, Kohlenhydrate. Unter Eiweiß versteht er stickstoffhaltige Substanzen oft sehr zusammengesetzter Art, die ihren Namen von dem Hühnereiweiß tragen. Die Fette genießen wir in Form von Butter und Schmalz, mehr nach Süden stehen die Pflanzenöle im Vordergrunde: Feigen- und Olivenöl. Zu den Kohlenhydraten zählen Stärke und Zucker. Wenngleich nun der Hauptbestandteil der Kartoffel auch Wasser ist (bis 70%), so sind bis 25% Stärke und 2% Eiweiß darin vorhanden. Um des Stärkegehaltes willen nun genießen wir sie, und sie ist das nützlichste Geschenk Amerikas für Nordeuropa geworden. Denn seit dem allgemeinen Kartoffelbau ist in Europa eine Hungersnot nicht mehr vorgekommen. Noch 1770 verhungerten in Böhmen 180 000 Menschen. Heute ist das eine Unmöglichkeit, denn die Kartoffel gedeiht fast in jedem Boden, auf Sand sogar noch wohlschmeckender als in fettem Gelände. Zudem ist die Ernte fast bei jeder Witterung möglich. So konnte sie Volksnahrungsmittel im weitesten Sinne des Wortes werden. Von manchen wird das bedauert, Auerswald, ein namhafter Botaniker, thut es, ebenso Moleschott. Beide machen für das Herabkommen unseres Volkes in Bezug auf körperliche und sittliche Kraft die Kartoffel verantwortlich, zumal sie das Ausgangsprodukt für die Spiritusfabrikation ist. Der Alkohol aber frißt an den Völkern wie die Pest. Auch gewähre die Kartoffel als Nahrungsmittel dem Körper nicht alle ihm nötigen Stoffe, namentlich fehlen die so wichtigen Eiweißstoffe, also die stickstoffhaltigen Substanzen in genügender Menge, die z. B. die Hülsenfrüchte haben. Gewiß, Fleisch ist besser als Brot. Aber noch niemandem ist es eingefallen, um deswillen das Brot zu verachten. Die Kartoffel ist das Brot auch für solche Gegenden, deren Boden die Hülsenfrüchte und Getreidearten nicht mehr reift, und die Kartoffel hat es möglich gemacht, unwirtliche Gegenden zu bevölkern, freilich damit auch zugleich die Armut, den Pauperismus, der Völker befördert. —

Auch diese Kulturpflanze hat eine Menge von Feinden. Sehr gefürchtet ist die trockene und nasse Fäule. Das Kraut zeigt deutlich manchmal grauweiße Flecken und stirbt schnell ab. Die Knollen färben sich im Fleische bräunlich, bei feucht liegenden Kartoffeln bildet sich alsdann ein nasser Zersetzungsprozeß, die nasse Fäule, bei trocken liegenden Kartoffeln aber entstehen einzelne, bröckliche Stellen, die beim Kochen hart bleiben, die trockene Fäule. Ein kleiner, üppig wuchernder Pilz ist die Ursache, dessen Lebensbedingung besonders Feuchtigkeit ist. Über die Witterungsverhältnisse kann natürlich der Landwirt nicht Herr werden, und so sind seine Mittel, mit denen er sich gegen die Krankheit wehrt, Vor-

beugungsmittel: pilzfreie Saatkartoffeln, die auf der Schnittfläche keine braunen Flecken haben, trocken sandiger, sonniger Boden, Kalken des Ackers mit gelöschtem Kalk. Ebenso schädlich ist der Kartoffelkäfer, der nach seiner Heimat auch Kolorado-käfer genannt wird. Es ist ein kleiner Blattkäfer mit rotgelben Flügeldecken, die zehn schwarze Längsstreifen zeigen. Das Weibchen legt die Eier an die Unterseite der Blätter. Nach acht Tagen ist die Brut gezeitigt, braungelbe Larven mit schwarzem Kopf und schwarzer Punktierung fressen an den Blättern etwa 20 Tage. Alsdann verkriechen sie sich zum Verpuppen in die Erde. Zwei bis drei Generationen folgen im Jahre, die Fruchtbarkeit ist eine furchtbare, ein einziges Weibchen kann sich in einem Jahre bis auf eine Million vermehren. 1877 trat der Käfer vereinzelt am Rhein und an der Elbe auf. Es gelang damals, ihn unschädlich zu machen durch eine besondere Metallsalzlösung, Pariser Grün, womit die Kartoffelpflanzen bespritzt wurden.

Für den Schmetterlingssammler mag noch hinzugefügt werden, daß er im Juni im Kartoffelfelde den seltenen Totenkopf fangen kann. Das ist dann ein solcher aus einer überwinterten Puppe, ein im September oder Oktober gefangener aber ein diesjähriger.

Nahe verwandt mit der Kartoffel ist der schwarze Nachtschatten, S. nigrum, das letzte Wort bedeutet schwarz, denn seine Beeren sind in der Reife schwarz, während bei dem allbekannten Bittersüß, S. dulcamára, d. i. Bittersüß, die Beeren rot bleiben. Nahe verwandt sind auch unsere scharfen Giftpflanzen: Stechapfel, Bilsenkraut, Tollkirsche. Sie alle bilden die weitverbreitete Familie der Nachtschattengewächse, Solanéen, die polypetál, dikotyledón, angiospérm, phanerogám sind.

Von Märchen und Sagen kann natürlich bei einer in Europa so jungen Pflanze nicht die Rede sein, die geschichtlichen Merkwürdigkeiten sind bereits mitgeteilt. —

In ganz ähnlicher Weise lassen sich in der Präparandenanstalt auch die anderen naturkundlichen Gebiete behandeln, so die Tierkunde, wie sie in Einzelbildern im Princip einmal Dagott zu bieten versucht hat. Das Buch ist heute längst vergessen und längst veraltet, aber das Princip war ein durchaus richtiges, und es wäre ein verdienstliches Werk, dieses Buch auf den Standpunkt der heutigen Wissenschaft zu heben. Es erhebt sich bergeshoch über den dürftigen naturgeschichtlichen Ausputz unserer landläufigen Realienbücher, die so oft geeignet sind, das bißchen Naturfreude, das in jedem Jungen steckt, geradezu mit der Hetzpeitsche herauszutreiben.

In der Physik ist es ungleich schwieriger, eine solche zusammenhängende Reihe von Einzelbildern zu geben, unmöglich aber ist die Aufgabe auch nicht. Das Centrum ist hier das Moment des täglichen Lebens, und eine Ausarbeitung auf Grund der bekannten Lehrbücher von Dr. Karl Sumpf, die dieses Moment

mit wissenschaftlicher Gründlichkeit hervorkehren, ist seitens des Lehrers ebenfalls nicht eine Unmöglichkeit, auch kann der Sumpfsche Leitfaden Präparanden unbedingt in die Hand gegeben werden. Mit den nötigen Modifikationen wird vom Präparandenunterrichte hier das gefordert werden können, was Sohnke einmal in seinen gemeinverständlichen Vorträgen aus dem Gebiete der Physik dem größeren Publikum geboten hat. So klassisch die jetzt im Präparanden- und Seminarunterrichte gebrauchten Crügerschen Lehrbücher auch sind in ihrer Art, sie lassen im späteren Seminarunterrichte den Schüler keinen Blick thun in den Vorhof wahrer Wissenschaft, und das ist ein entschiedener Mangel. Das Seminar muß nach dem Stande der heutigen Dinge Leit- und Richtlinien auch für ein in gewissem Sinne wissenschaftliches Arbeiten geben, so daß der Zögling im späteren Leben, wenn er Lust und Liebe auch zu dieser Arbeit hat, nicht wie vor einer unbekannten Welt steht. Viele Klagen aus Lehrerkreisen würden verstummen, wenn das durchweg geschehen würde. Wo nun das Lehrmittel versagt, da tritt die eigene Ausarbeitung des Lehrers ein. Eine solche Arbeit ist ja eine schwere Pflicht, aber sie ist auch ein Segen für Lehrer und Schüler zugleich. — Wie für die Physik, so ist auch für die Chemie der leitende Gesichtspunkt das Einzelbild: die Frage des Atmens, der Beleuchtung, der Ernährung, die Metalle unserer Münzen, die Feuerwaffen. Johnston, der Engländer, hat es in seiner Chemie des täglichen Lebens versucht, Lassar-Cohnin seinem herrlichen Buche „Chemie im täglichen Leben" den Gedanken weitergebaut, ebenso Wölkerling in seiner „Chemie in Einzelbildern". Das sind Bücher, die der Präparand an der Hand des Lehrers durchwandern kann, und möchte ich für die Gesteinskunde noch „Peters, Bilder aus der Mineralogie und Geologie" genannt haben.

Einen integrierenden Teil des naturkundlichen Unterrichtes bildet in den Lehrerbildungsanstalten auch der Gartenbau. Abgesehen von der körperlichen Auffrischung, die dieser Unterrichtsgegenstand gewährt, ist die Beschäftigung damit eine Quelle so reiner Freuden, daß schon um des erziehlichen Wertes willen der Gartenbau auch in der Präparanden-Anstalt nicht fehlen darf. Wieder ist es das Einzelbild, das im Vordergrunde steht. Der Unterricht beginnt mit „des Gartenfreundes Sparbüchse — dem Komposthaufen", um mit der „Ernte des Gemüses und Obstes" zu enden. Theorie und Praxis miteinander vereinigend, setzt sich der Unterricht in stete Beziehung zur Naturkunde, und ein fein abgestimmter, der Anstalt durchaus individueller Lehrplan, kein Kleid, das jedem passen soll, weist den Weg. Ein Buch freilich giebt es hierzu nicht, aber Vorbilder für eigene Ausarbeiturg sind vorhanden, so beispielsweise: Böhm, „Landwirtschaftliche Sünden." Noch ein anderer Unterrichtsgegenstand gehört in den Rahmen dieser Besprechung hinein, es ist das Zeichnen. Wir wollen ihm die historisch-ästhetischen und praktisch-technischen Gesichtspunkte, die ihn allgemein beherrschen, durchaus nicht schmälern. Doch für den Volksschullehrer muß das

Zeichnen, ganz ebenso wie die Sprache, ein allezeit bereites Mittel sein, die Forderung der Anschaulichkeit des Unterrichtes zu verwirklichen, besonders auch in dem vorliegenden naturkundlichen Unterrichte. Die Hand des Schülers für die schnell zu entwerfende Faustskizze zu üben, das ist eine Hauptaufgabe des Zeichenunterrichtes in den Lehrerbildungsanstalten. Dann aber muß der Schüler auch zu praktischen Arbeiten befähigt werden. Hier ist der Platz für den Anschluß und die Eingliederung des viel umstrittenen Handfertigkeitsunterrichtes in das Lehrprogramm unserer Lehrerbildungsanstalten. Sein Ziel wäre die Herstellung von einfachen Apparaten, Modellen, Präparaten, ihre Ausnutzung zu didaktischen Zwecken. Das fordert die Ertüchtigung zu einem gewissen Maß manueller Geschicklichkeit, die der künftige Lehrer nicht entbehren kann, und von diesem Gedanken aus ist auch der Handfertigkeitsunterricht für den angehenden Lehrer eine didaktische Konsequenz.

Mit diesem Wissen und Können tritt der Zögling ins Seminar, und dieses setzt nun hierauf den systematischen und pädagogischen Bau. Wie schon für die Präparandenanstalt es sich vielleicht empfiehlt, stundenplanmäßig Stoffreihen zu geben, also beispielsweise im Sommerhalbjahr nicht Botanik, Physik und Chemie nebeneinander in geteilten Stunden, sondern Ganzes, also dreistündig Botanik, dann Tierkunde, dann Physik, dann Chemie, oder auch in anderem Wechsel, so ist für den Seminarunterricht dieser Gedanke unerläßliche Bedingung. Wenn in der Präparandenanstalt der Grund für die Stundenteilung vielleicht noch in dem Lebensalter der Zöglinge liegt, gemäß dem Worte „variatio delectat“, so ist eine solche Teilung dem reiferen Alter der Seminaristen nicht mehr gemäß. Denn er ist psychologisch nicht haltbar. Da der Zögling schon so wie so aus einem Erkenntnisgebiet in das andere geführt werden muß, durch die Haarspalterei der einzelnen Lehrfächer in wiederum verschiedene Gebiete geradezu gezerrt wird, so daß es zu einem Ausruhen und innerlich Sich-Versenken gar nicht kommen kann, so gleicht natürlich der Seminarunterricht oft einer Fahrt mit dem Schnellzuge durch schöne Auen. Die Erfolge mit Klassen nach dem alten Modus und mit solchen nach dem eben geschilderten wiesen in den Leistungen fast das Doppelte auf. Folgender Weg für die Stoffverteilung der naturkundlichen Fächer ist ein gangbarer:

III. Kl.	1. Halbjahr:	Pflanzenkunde in systematischem Aufbau, 4stündig.
	2. Halbjahr:	Tierkunde 1. Vierteljahr. Im 2. Vierteljahr Physik: Magnetische, elektrische, mechanische Erscheinungen, 4stündig.
II. Kl.	1. Halbjahr:	Licht, Wärme, Schall, 4stündig.
	2. Halbjahr:	Chemie, 4stündig.
I. Kl.	1. Halbjahr:	Methodik in psychologisch begründendem Auf- und Ausbau.

2. Halbjahr: Wiederholung und Zusammenstellung nach dem Gesichtspunkte der einheitlichen Naturkunde, der übrigens auf allen Stufen der Präparandenanstalt und des Seminars der leitende war, so daß der Schüler jetzt gleichsam Gottes schönes Buch der Natur vor sich aufgeschlagen sieht und erkennt, daß in diesem Buche auch nicht ein einziges Blatt fehlen darf, wenn nicht der einheitliche Plan zerstört sein soll. So greift die Frage des Atmens ins physiologische, physikalische und chemische Gebiet und in der Geschwindigkeit der kosmischen Kräfte treffen Feuer, Erde, Luft und Wasser zusammen. Diese Wiederholungen gehören zu den fruchtbringendsten Arbeiten und sind eine Geistesgymnastik sondergleichen, wenn sie hauptsächlich in Übungen zum Entwerfen von Dispositionen bestehen. Die Anthropologie in den naturkundlichen Unterricht zu legen, empfiehlt sich nicht. Denn auch bei sorgfältigem Abwägen der Stunden- und Stoffpläne entstehen stetig Kollisionen mit dem theoretischen Turnen, wohin als praktische Gesundheitslehre dieses Kapitel gehört. Aber durchaus in der Hand des naturkundlichen Lehrers muß der Gartenbau liegen und wenn irgend möglich auch der Zeichenunterricht. Den Mittelpunkt des Gartenbaus bildet im Seminar der Obstbau auf breiter Grundlage. Andernfalls sind all die Bemühungen seitens unserer vorgesetzten Behörde um die Hebung der Obstbaumzucht nutzlos, wenn nicht der Volksschullehrer mit seinem Garten ein Vorbild wird, und nach wie vor werden Millionen von Mark ins Ausland wandern, was zu einem volkswirtschaftlichen Segen den deutschen Landen nicht gereichen kann.

Noch zwei weitere Stützpunkte hat der naturkundliche Unterricht in der Lehrerbildungsanstalt, die unterrichtsfreien Tage und die gemeinsamen wöchentlichen Spaziergänge durch Gottes schöne Natur. An den unterrichtsfreien Tagen sollten wir die Zöglinge weniger mit Wiederholungen beschäftigen, als sie vielmehr zu einem geistig sich Ergötzen anhalten. Jeder Fachlehrer bekommt seine ganz bestimmte Gruppe von Zöglingen zugewiesen, und schlägt nun der Fachlehrer eine ganz bestimmte Reihe von Themen vor, die die betreffenden Zöglinge nach eigener Wahl wählen, und eine gelinde Leitung besteht darin, daß diese Themen zum vorliegenden Unterrichte in Beziehung stehen, und nun die Bücher dazu aus der reichhaltigen Seminarbibliothek und die Arbeiten als eine Tagesarbeit scharf umgrenzt, dann in einer der nächsten Stunden das Referat des Schülers zu allgemeiner Freude und Auffrischung der ganzen Klasse — nicht als ein aphoristisches Glied des Unterrichtes, sondern gleichsam als Erweiterung desselben, das erhebt Schüler und Lehrer zugleich.

Zu den Spaziergängen, wenn sie fruchtbringend sein sollen, gehört die Kenntnis der Heimat. Aber gerade wie solche Kenntnis zu sammeln, das sollen die Zöglinge doch lernen, und hier ist der Ort, wo Gottes schöne Natur als eine einheitliche erkannt werden kann, wo die Fäden sich aufdecken lassen, die das

Ganze zusammenhalten, und wenn dann im Waldesschatten halt gemacht wird, und vor einer knorrigen Eiche das Lied ertönt aus jugendfrischen Kehlen: „Wer hat dich, du schöner Wald, aufgebaut so hoch da droben?" was ist es doch für ein herzerhebender Augenblick! — — und da wollen unsere Reformer es uns einreden, daß unsere Seminare Käfige sind! nun und nimmer — und gerade Gottes schönes Buch der Natur, in dem zu lesen so reichlich uns und unsern Zöglingen Gelegenheit gegeben ist, kann und wird unsere Lehrerbildungsanstalten vor dem Hauche des Klosters bewahren.

Die gegenseitige Annäherung der Stände, ein Haupterfordernis für die Gesundung unsers Volkslebens.

Hochgeehrte Versammlung! Ich soll zu Ihnen über die gegenseitige Annäherung der Stände als ein Haupterfordernis für die Gesundung unsers Volkslebens reden.

Daß es zur Gesundheit eines Volkes gehört, daß seine Glieder bis herab zu den kleinsten Lebensgemeinschaften, den Gemeinden, Bezirken, Nachbarschaften und Familien wie die Glieder eines Leibes zu einander stehen, daß sie willig und bereit sein müssen, einer dem andern und jeder dem Ganzen zu dienen mit der Gabe, die er empfangen hat, das ist eine Wahrheit, die so sicher durch unser aller Erfahrung, durch die Weisheit auf der Gasse und die Heilige Schrift bestätigt ist, daß man sie getrost als anerkannt voraussetzen darf. Die Erfahrung lehrt uns, daß die Mitmenschen in demselben Maße für unser Wohlsein bedeutsamer werden, als sie uns näher gestellt sind. So steht für den Hausherrn in erster Linie das innige Verhältnis zu seiner Frau, dann kommen die Kinder, die Freunde, Verwandten, die Dienstboten und sonstigen Hausgenossen, die Personen, mit denen er durch seinen Beruf verbunden ist, die Nachbarn, die Bezirks- und Gemeindegenossen ꝛc. Nach den verschiedenen Lebensstellungen werden diese Beziehungen sehr verschiedene sein; immer aber gehört es zu unserm Wohlbefinden, daß sie freundliche, der Sache entsprechende seien. Wohl kann der Einzelne den Pflichten der gliedlichen Gemeinschaft mehr oder weniger entsagen, wie ähnlich ein Krüppel mit einem Arm oder Bein zu leben sich einzurichten vermag; aber er kann es immer nur auf Kosten seiner vollen menschlichen Entwicklung; je mehr es ihm mit der Entsagung der gliedlichen Pflichten gelingt, je mehr wird er einem trostlosen Egoismus verfallen. Es ist schon blinder Egoismus, der uns verführt, bei der Erfüllung der Nächstenpflicht auf das zu sehen, was dabei an Zeit und Kraft, Geld und Gut geopfert wird. Der alte Freiherr v. Stein warf aus Liebe zu seinem Volk freudig alle seine Güter als Plunder hinter sich; hätte er dies nicht gekonnt, wäre er nicht der Deutschen Edelstein geworden. Der Gewinn, den der sich hingebende von seinem Thun hat, ist mehr als seine Gabe; er ist um so größer, je weniger er an denselben denkt, je weniger die linke Hand weiß, was die rechte thut.

Mögen wir es praktisch mehr oder minder anerkennen, nichts desto weniger ist es so, daß jede menschliche Gemeinschaft von der Familie an bis zum Staate, ja bis zur Menschheit hinauf einen Organismus bildet. Das apostolische Wort (1. Kor. 12, 26): „So ein Glied leidet, so leiden alle Glieder mit, und so

ein Glied wird herrlich gehalten, so freuen sich alle Glieder mit," wenn es auch zunächst der christlichen Gemeinde gesagt ist, hat seine Wahrheit auch für die weiteren Gemeinschaften.

Immer reicher hat sich der menschliche Organismus entwickelt. In der frühesten Zeit war von Arbeitsteilung kaum die Rede, jeder war sein eigener Schneider, Schuster und Baumeister, soweit überhaupt von dahingehöriger Kunstfertigkeit Gebrauch gemacht wurde. Wie in der Beschäftigung, so war auch in der Kleidung, ja sogar in der Stimme der Unterschied von Mann und Weib wenig bemerklich. Mit der Kultur wuchs die Arbeitsteilung, und sie wird weiter zunehmen, solange neue Mittel erdacht werden, Bedürfnisse und Genußmittel reicher, besser und billiger herzustellen.

Der altägyptische Priester war Priester, Philosoph, Arzt, Naturforscher, Rechts- und Staatskundiger in einer Person; Al. von Humboldt konnte noch einen Kosmos schreiben. Heute vermag keiner auch nur einen größern Zweig der Botanik zu übersehen; ein Gelehrter wendet sich der Erforschung der Algen, ein anderer den Moosen, ein dritter der Flora eines besonderen Distrikts, der Pflanzenphysiologie oder einem andern Zweige der botanischen Wissenschaft zu. Wie in dem Gebiete der Naturwissenschaft, so vollzieht sich die immer weiter gehende Arbeitsteilung auch in dem der andern Wissenschaften, der Sprache, Religion, des Rechtes u. s. w.

Nicht minder auf dem Gebiete der Kunst. Sarasate und Joachim hätten schwerlich noch ein zweites Instrument so beherrschen lernen können, wie sie ihre Geige beherrschen, und wer sich in die klassische Musik einleben will, wird wohl auf die moderne Verzicht leisten müssen. Maler, die alles malen, giebt es wohl nicht mehr; auch berühmte Landschaftsmaler lassen die gewünschten Tiere von dem befreundeten Tiermaler in ihr Bild hineinskizzieren.

Die gewaltige Entwicklung der Naturwissenschaft mußte auf dem wirtschaftlichen Gebiete eine nicht minder gewaltige Entwicklung hervorrufen. An die Stelle der kleinen Werkstätten, in denen der Meister mit seinen Gesellen Hand in Hand arbeitete, sind große Fabriken mit weitgehender Arbeitsteilung getreten. Während für die Leiter die beste akademische Vorbildung kaum ausreichend erachtet wird, wird an viele der Arbeiter keine höhere Anforderung gestellt, als daß sie ausreichende Körperkraft und Willigkeit besitzen, sie der Anweisung gemäß zu verwenden. Dazwischen stehen nun die zahlreichen Beamten, Werkmeister, qualifizierten Arbeiter, von denen ein mehr oder minder großes praktisches Geschick und dem entsprechend auch eine mehr oder minder weit gehende theoretische Vorbildung gefordert wird.

Eine notwendige Folge unserer Kulturentwicklung ist es, daß für den Eintritt in die bürgerlichen Berufe immer höhere Anforderungen gestellt werden. Die Juristen, Pfarrer, Baumeister, Lehrer an höhern und Volksschulen, Postbeamte haben in unsern Tagen eine ungleich schwierigere Vorarbeit zu bewältigen, als dies früher der Fall war, und sobald der Zudrang zu einem Beruf besonders stark wird, pflegen die Anforderungen an die Bewerber auch wieder erhöht zu werden.

Vor wenigen Jahrhunderten gab es das noch nicht, was wir Kapital nennen. Der Großbetrieb und der Großhandel haben ihm in den letzten Jahrzehnten ein Feld eröffnet, wie es früher undenkbar war, ein Feld, auf dem es seine Besitzer bald einigend, bald sich bekämpfend zusammenführt. Bei dem

großen Einfluß, den der Besitz auf die Lebensstellung und -haltung auszuüben pflegt, muß das Kapital nicht minder als Bildung und Beruf auf die individuelle Ausgestaltung des Gesellschaftsorganismus einwirken.

Ich habe Ihren Blick auf einige der Faktoren richten wollen, die für die reiche gliedliche Ausgestaltung unsers gesellschaftl. Organismus bedeutsam sind.

Ist nun diese reiche Entwicklung freudig zu begrüßen oder zu bedauern? Daß die Fortschritte in Wissenschaft und Kunst, in Industrie und Handel der Gesellschaft ebenso zugute kommen, wie die bessere Ausrüstung für die verschiedenen Berufe, das lehrt schon jeder Vergleich zwischen einem mehr und minder entwickelten Volke, wie zwischen Deutschen und Spaniern. Es ist ein Irrtum, wenn wohl gesagt wird, daß der maschinelle Betrieb auch den Arbeiter zur Maschine mache. Die Maschine hat den Menschen nicht nur eine Menge Arbeit abgenommen, sie setzt auch Intelligenz für ihre Bedienung voraus. Der bekannte badische Fabrikinspektor Wörishofer sagt: „Die Intelligenz der Leitung reicht allein nicht aus, Fortschritte in die Industrie einzuführen. Dasselbe Geschick würde in weniger kultivierten Ländern oder in frühern Zeiten mit einem weniger unterrichteten oder weniger aufgeweckten Arbeiterstand die Benutzung einer fortgeschrittenen Technik gar nicht ermöglicht und nicht entfernt den gleichen Erfolg gehabt haben, weil die notwendige aber so wenig beachtete Voraussetzung dieser Fortschritte die ist, daß ihrer Durchführung auch intelligente Organe bis zum letzten Arbeiter herab zur Verfügung stehen." Wer an die vielen Fälle denkt, in denen der Arzt heute helfend einzugreifen vermag, wo er dies früher nicht konnte, hat ein Beispiel für den Segen der gesteigerten Berufsbildung. Es mögen die geforderten Studien nicht immer die richtigen sein; so wird Riehl wohl recht haben, wenn er für die Gemeinde- und Staatsbeamten, für die Juristen, die Pfarrer und Lehrer vor allem Studium des Volkes fordert, unter dem zu wirken sie berufen sind. Es bleibt aber doch wahr, daß niemand eine zu gute Bildung mit in seinen Beruf bringt. Wie in dem Heere Napoleons I. jeder Soldat den Marschallstab in seinem Tornister trug, so sind dem intelligenten, strebsamen Menschen die höchsten Stellen in der Gesellschaft zugänglich.

Es wird jedem leicht sein, weitere Belege für das Gute in unserem reich entwickelten Gesellschaftsleben zu finden. Woher aber kommen die Klagen über unsere Verhältnisse, woher das Rühmen der guten alten Zeit?

Es ist bei diesem Klagen und Rühmen viel gestörte Bequemlichkeit und geschädigter Eigennutz im Spiel, es läßt sich aber nicht verkennen, daß der Reichtum unsers gesellschaftlichen Organismus auch seine Gefahren hat. Es ist gut, daß die Wissenschaften und Künste, die Industrie und der Handel, die Anforderung an die bürgerlichen Berufe hoch entwickelt sind, es ist aber eine naheliegende Gefahr, daß der Gelehrte und Künstler, der Industrielle und Kaufmann, der Arzt und Jurist ꝛc. so in ihrem Beruf aufgehen, daß es ihnen an Zeit und Lust fehlt, für die weiteren menschlichen Interessen Verständnis und Teilnahme zu gewinnen, daß die Berufsgenossen in der Sorge für die Pflege ihrer speziellen Interessen aus Unkenntnis des Ganzen über das rechte Ziel gehen und wie ein störendes Ferment in ihrem Kreise wirken, daß der Einzelne sich gebärdet, als ob es unter dem Drängen und Treiben der Zeit lediglich seine Aufgabe sei, sich und seine Interessen wie im Kampfe ums Dasein zu behaupten.

Es läßt sich nicht verkennen, daß unsre heutige Gesellschaft sich diesen Gefahren nicht gewachsen gezeigt hat. Der berühmte Gräfrather Schulmann

Dr. Mager sagte wohl: „Der wissenschaftlich Gebildete soll in einem Gebiete Meister sein, mit den andern aber so vertraut, daß er den Arbeiten in diesen mit Interesse zu folgen vermag." Heute begegnet man Äußerungen berühmter Naturforscher über biblische Dinge, die von einem Volksschüler gethan sträflich wären, daneben findet man bei Theologen und Juristen oft eine Unkenntnis der Pflanzen- und Tierwelt, die den schlichten Bauern in Erstaunen setzt. Die Abschließung der verschiedenen Stände und Berufe geht so weit, daß wie bei den Arbeitgebern und -nehmern nicht nur die gemeinsame Arbeit darunter leidet, sondern auch gesellschaftlich die schlimmsten Folgen entstehen. Die eitle Sorge um die Berufs- und Standesehre macht manchen unfähig, sich als Mensch zu geben und der Nächstenpflicht auch nur in bescheidenstem Maße zu genügen. Wer hätte es nicht schon erlebt, daß bei festlichen Gelegenheiten Herren schmollend sich zurückhielten, weil sie glaubten, daß der ihnen nach ihrem Stande zustehende Toast ihnen nicht übertragen war? Wie viel Elend hat das eitle Trachten nach der Berechtigung zum einjährigen Militärdienst im Gefolge? Man braucht nur an die armen Jungen zu denken, die diese Berechtigung etwa auf einem Gymnasium unter Not und Mühe absitzen müssen. Auch innerhalb der einzelnen Berufe reicht durchweg das Zusammenstehen nur so weit als das Einzelinteresse dabei seine Rechnung findet. Die Landwirte oder Industriellen des Ostens werden schwerlich die Interessen ihrer westlichen Genossen fördern helfen, wenn die Förderung nicht auch ihnen zugute kommt. Man könnte sagen: Unsere heutige Gesellschaft ist atomisiert, d. h. Jeder sucht das Seine und nicht das, was des andern und des Ganzen Heil ist.

In der Botanik und Zoologie sind wir gewohnt, von den einzelligen Pflanzen und Tieren zu den immer komplizierteren Organismen aufzusteigen, bis wir unter den Pflanzen bei den Schmetterlingsblütlern und unter den Tieren bei den Affen als höchster Stufe der Entwicklung anlangen. Bei den einzelligen Lebewesen besorgt die eine Zelle alle Lebensverrichtungen, bei den höhern Pflanzen und Tieren treten für die verschiedenen Lebensverrichtungen immer mehr besondere Organe auf. Je spezieller für die Lebensverrichtungen durch besondere Organe gesorgt ist, um so höher steht das Lebewesen. Der Mensch ist nicht nur durch seinen Geist hoch über die Tiere gestellt, sondern auch durch seinen Leib. Cuvier sagt, daß schon im Blick auf die wunderbar gebildete Menschenhand es Pflicht sei, das heranwachsende Geschlecht sorgfältig zu erziehen.

Wunderbar ist es zu sehen, wie in dem Tier- und Pflanzenleibe die Thätigkeit des Gliedes von dem Leben des Ganzen beherrscht wird und sich völlig in den Dienst des Ganzen stellt. Das Glied zerfällt, sowie es von dem Ganzen getrennt wird, und dieser Zerfall tritt um so schneller ein, je höher der Grad der Vitalität des Gliedes ist, so zerfallen Blut und Muskelfleisch schneller als Haut und Knochen, Baumblätter schneller als Baumrinde. (In sehr anmutender Weise hat Al. von Humboldt im rhodischen Genius im 2. Bd. seiner Ansichten der Natur diese physiologische Frage behandelt S. 297 ff.)

Man könnte es fast bedauern, daß nicht auch in dem Menschenleibe vor allem aber in der menschlichen Gesellschaft, dem höchsten irdischen Organismus, eine einheitliche Macht wirkt, die wie in dem Pflanzen- und Tierleibe die Glieder bändigt und in den Dienst des Ganzen stellt. Aber der Mensch ist Thäter seiner Thaten, und es hängt wesentlich von seinem Willen ab, was er als Glied der Gesellschaft wird. Damit ist schon gesagt, daß nur durch solche Mittel die

Gesundung unsers Gesellschaftsorganismus kann bewirkt werden, die das Gemüt und Gewissen treffen und so den Willen bestimmen.

Kann man nun mit Recht sagen, daß die gegenseitige Annäherung der Stände ein Haupterfordernis für die Gesundung unsers Volkslebens sei?

Für gewöhnlich ist man geneigt, die Unzufriedenheit des sogenannten vierten Standes, den Haß, der sich in den untern Ständen gegen die besser Situierten findet, als das schlimmste Krankheitszeichen in unserm Volksleben anzusehen; und so ist man mit allem Ernst bemüht, die äußere Lage der klagenden Stände zu bessern. Nun ist es gewiß dringende Pflicht, überall Besserung herbeizuführen, wo sich aus der Entwicklung der wirtschaftlichen Verhältnisse Unbilligkeiten und Härten für einzelne Stände herausgebildet haben. Der Unzufriedenheit wird aber damit allein nicht gewehrt werden. Die Erlangung der ersten Besserung wird das Verlangen nach einer zweiten weitergehenderen hervorrufen und so fort. Es ist den untern Ständen nicht zu verargen, wenn sie wie alle anderen bestrebt sind, ihre Lage zu bessern, und dieses Streben wird bleiben, auch wenn ihre Lage keine schlechte ist. Folgt hieraus, daß man diesem Streben freundlich wird entgegenkommen müssen, so nicht minder, daß auch durch das weiteste Entgegenkommen eine endgiltige Befriedigung nicht zu erreichen ist.

Geht man der Krankheit auf den Grund, so wird man finden, daß die äußern Verhältnisse nur der Anlaß ihres so starken Hervortretens sind, daß das Übel selbst in der ungezügelten Selbstsucht, in der atheistischen und materialistischen Weltanschauung, in der dadurch hervorgerufenen Gesinnung seinen Sitz hat. Diese Weltanschauung und diese Gesinnung sind keineswegs Sondereigenschaften der untern Stände, diese haben sie zum guten Teil von den obern überkommen, und es wird sich schwer entscheiden lassen, in welchen Volkskreisen das Übel am größten ist.

Wer so das Übel als ein geistiges erkennt, der muß es beklagen, daß in manchen socialpolitischen Kreisen der Blick zu ausschließlich auf die Notwendigkeit der Besserung der äußern Verhältnisse gerichtet wird. Wenn über solche Vorkommnisse berichtet wird, die wie Mord und Totschlag so recht in die Tiefe des Verderbens blicken lassen, so geschieht das häufig in einer Weise, als ob nur wieder für die Notwendigkeit der bessern Gestaltung der äußern Verhältnisse in den betreffenden Volkskreisen ein Beweis geliefert sei. Die Notwendigkeit werden wir gern anerkennen, müssen wir doch zugestehen, daß mancher Mensch besser wäre und manche böse That unterbliebe, wenn nicht die schlimmen versucherischen Verhältnisse wären; aber wir fragen doch: Warum halten andere Menschen unter noch schwierigeren Verhältnissen ihre Hände rein? Und kommen nicht dieselben Verbrechen in gut situierten, hochgebildeten Kreisen vor? In allen solchen Fällen handelt es sich doch um eine sittliche Verschuldung, die auch für den Fall nicht außer acht gelassen werden darf, wenn die Verhältnisse sie sehr erklärlich erscheinen lassen. Man sollte also sagen: Die Besserung der äußern Verhältnisse ist unerläßliche Pflicht, nicht minder aber gilt dies von der sittlichen Hebung.

Die zu hohe Erwartung von einer äußeren Besserung hat allerlei böse Folgen.

Zunächst die, daß man die Besserungen nicht so ausführt, wie man dies im Interesse ihrer Einwirkung auf Gemüt und Willen der Beteiligten thun sollte. Das Gute, was dem Menschen zum Segen gereichen soll, muß er mit Dank-

barkeit empfangen, was er aber so empfangen soll, muß ihm aus Wohlwollen zu teil werden. Unsere Krankenkassen, unsere Fürsorge für Alte und Invalide sind gewiß höchst heilsame Einrichtungen; daß sie als solche von denen erkannt würden, die sie genießen, das ist ein selten Ding. Ein Wohlwollen macht sich den Leuten nicht fühlbar, und so nehmen sie kalt, worauf sie ein Recht haben. Da das Persönliche in der Gabe fehlt, so wird es immer schwer bleiben, durch Gaben aus Staats- und Gemeindemitteln einen guten Eindruck auf das Gemüt der Empfänger zu machen. Bekannt ist ja auch, daß man es mit den Leistungen im Dienste dieser und überhaupt der Korporationen nicht genau zu nehmen pflegt.

Wie es sich bei dem leiblich Kranken nicht nur darum handelt, daß er die seinem Zustande entsprechende Speise erhält, sondern man auch Rücksicht auf seine Vorliebe für dieses oder jenes Gericht nehmen muß, wenn man ihn erfreuen will, so sollte bei Wohlfahrtseinrichtungen auch auf die Wünsche derer möglichste Rücksicht genommen werden, für die die Einrichtungen getroffen werden.

Wie von allen Gesetzen, so gilt auch von den socialen, daß sie ihre Stütze in dem im Volke lebenden Rechtsgefühl und in der Sitte haben müssen. Fühlen sich die wirtschaftlich Mächtigen nicht durch das eigne Gewissen und das öffentliche Urteil gebunden, so wird auch das Gesetz sie nicht hindern, ihren Vorteil gegen den Schwachen auszunutzen; auch das beste Gesetz läßt sich ja umgehen.

Endlich ist noch das zu erwähnen, daß der Glaube an die heilbringende Kraft der äußern Mittel zu einer höchst gefährlichen Überproduktion an Vorschlägen geführt hat. Was wird nicht alles zur Lösung der socialen Frage empfohlen? Wenn die guten Leute bedächten, daß ihre Vorschläge, wenn sie irgend einleuchtend erscheinen — und welche Utopien leuchteten der Begehrlichkeit nicht ein? — Unbehagen, Unzufriedenheit und Haß mehren, so würden sie gewiß nicht so leichtherzig mit Projekten hervortreten, für deren Ausführbarkeit und Zweckmäßigkeit sie außerstande sind einzustehen. Aus der Angst vor der Socialdemokratie werden niemals heilsame Vorschläge zur Gesundung unsers Volkes geboren werden, ebensowenig aus bloß theoretischen Erwägungen dessen, was wohl heilsam sein könnte. Manche unserer neueren socialen Schriften sind viel zu sehr aus solchen Erwägungen hervorgegangen. Auch ungewollt werden sie zu Kampf- und Streitschriften, die gegen die socialen Schriften aus der Zeit bis zum Anfang der 60er Jahre, wie die von Huber und Fabri, sehr unvorteilhaft zurückstehen. Es wäre sehr zu wünschen, daß die ruhig besonnene, streng sachliche Behandlung der Frage, der man es anmerkt, daß der Verfasser sich streng in dem Gebiete des praktisch Durchführbaren bewegt und daß nur die Liebe zum Volk seine Feder geführt hat, wieder allgemein würde.

Die Überschätzung der äußeren Veranstaltungen ist sehr erklärlich. Opfer zu bringen zum Wohle seiner Mitmenschen, auch große Opfer, ist nicht so sehr schwer; schwer aber ist, seine Nächstenpflicht recht erfüllen. Wohlfahrtseinrichtungen zu treffen gelingt schon leicht, die Kunst ist, sie so zu treffen, daß sie als ein Ausdruck wohlwollender Gerechtigkeit oder auch als eine freie Wohlthat empfunden werden. Ein wohlhabender Mann kann leichter 1000 M. für einen guten Zweck freudig hingeben, als auch nur 1 M. im Dienste seines Nächsten richtig anwenden. Die Kunst des Wohlthuns, des Liebeübens ist deshalb eine so schwere, weil der Gebende nicht eine bloße Gabe, sondern sich selbst geben muß; der Nehmende muß fühlen: dein Helfer liebt dich, er ist willig und bereit, für dich, für deine Bedürfnisse und dein Behagen nach besten Kräften einzutreten.

Der eitle, selbstsüchtige Mensch kann nicht Liebe üben, wie gut er auch fühlt, daß er es sollte, und ich glaube, daß manche große Opfer gebracht werden, um sich damit loszukaufen von der Klage des eigenen Gewissens wegen Mangels an rechter Nächstenliebe.

Daß wir es so wenig ernst nehmen mit unsrer Pflicht der Nächstenliebe, davon zeigen sich die Folgen auch in dem Geschick der Vereine, die, wie die Jünglings- und Jungfrauen-, die Arbeiter- und Bildungsvereine direkt auf Pflege und Veredlung der Gesinnung abzielen.

Die Vereine haben das mit einander gemein, daß sie nur für einen kleinen Bruchteil unsers Volkes da sind, für die, die schon zu den religiös Angeregten oder doch Suchenden gehören. Aber auch für diese wenigen ermangeln die Vereine fast überall der rechten Voraussetzung. So werden Jünglinge und Jungfrauen ein- oder mehreremal in der Woche im Vereinslokal versammelt; daß sie in dem Hause, in dem sie leben, in der Werkstatt, in der sie arbeiten, die rechte geistige Pflege haben, daß sie im Verkehr vor schädigenden Einflüssen bewahrt bleiben, dafür zu sorgen, haben die Vereine nicht die Mittel. Das meiste, was die Jünglingsvereine jetzt thun, läuft auf Bewahrung hinaus, dafür sollten aber von Rechts wegen die Eltern, die Kostwirte, die Meister, Lehrherrn oder Arbeitgeber, jeder in seinem Bereich, sorgen. Die Vereine sollten das thun, wofür die nächst verpflichteten Eltern, Lehrherrn ꝛc. für gewöhnlich nicht ausgerüstet sind, sie sollten weiter pflegen und fortführen, was die jungen Leute in Kirche und Schule erworben haben. Die Folge des Mangels an der rechten Voraussetzung ist für unsere Jünglingsvereine also die, daß sie auch für den kleinen Volksbruchteil nicht das sein können, was sie ihm sein sollten, daß sie obendrein eine Arbeit thun müssen, zu der sie nicht berufen sind und auch nicht die rechten Hände haben. Für einen gut erzogenen, unter rechter Zucht stehenden Jüngling sollte es sich von selbst verstehen, daß er dankbar die Mittel benutzt, die ihm zu seiner intellektuellen wie sittlich religiösen Fortbildung geboten werden, und wenn der freie Trieb fehlen sollte, sollte er sich doch durch die Verhältnisse, unter denen er lebt, an die Benutzung gebunden erachten müssen. Jetzt aber sehen die meisten Jünglingsvereine sich gezwungen, darauf zu sinnen, was sie wohl thun könnten, ihre Mitglieder sich zu erhalten und den Verein anziehend zu machen; zu einer ernsten Arbeit zu ihrer Fortbildung anzuregen, die doch sehr im Interesse der jungen Leute läge, das dürfen sie nicht wagen. Sie dürften es, sobald die Nächstverpflichteten, die Eltern, Kost- und Lehrherrn, sich ihrer Pflicht gegen die jungen Leute annähmen, und dies hätte dann auch die Folge, daß die so nützlichen Vereine nicht mehr nur für einen kleinen Bruchteil da wären, sondern daß sich die große Mehrzahl der Jünglinge anschlösse.

Warum thun aber Eltern, Kostwirte und Arbeitgeber nicht ihre Pflicht, sondern begnügen sich mit Aufrechthaltung der Ansprüche, die sie durchaus machen müssen, wenn nicht ihr eigenes Interesse leiden soll? Es giebt viele, die das jetzige Gehenlassen schmerzlich beklagen; sie haben wiederholt sich aufgerafft, ihre Pflicht gewissenhaft an den jungen Leuten zu erfüllen, da aber erfuhren sie, wie wenig der Einzelne vermag, wenn ihm die gleichgesinnten Genossen fehlen. Sie mußten lernen, daß sie und die Ihrigen in einem gesellschaftlichen Zusammenhang stehen, daß sie zu einem Ganzen gehören, das seine Glieder mit einer für die meisten unwiderstehlichen Gewalt mit sich fortreißt, sie mußten einsehen, daß sie ihre Pflicht an der Jugend nur für den Fall mit rechtem Erfolg thun können,

wenn auch die übrigen zur Erziehung berufenen Personen ihre Pflicht thun, und daß diese wieder ihre Pflicht nur thun können, wenn der herrschende Geist in der Gesellschaft ein guter ist.

Nicht minder ernstlich sehen wir uns auf die Notwendigkeit des gliedlichen Dienens verwiesen, wenn wir an die vielen Notstände in unserm Volke denken, an die die Kirche und Vereinsthätigkeit nicht herankönnen.

Da bringt ein Mann von seinem Wochenlohn so wenige Mark heim, daß sie auch für die notwendigsten Bedürfnisse nicht mehr reichen. Die Frau ist unter all dem Elend zusammengebrochen und kann nicht mehr durch Waschen und andere Lohnarbeit den schlimmsten Mangel abwehren, wie sie in gesunden Tagen gethan hat. Sie weiß, daß Klagen und Bitten nichts fruchten; der Pfarrer vermag auch nichts; den Genossen am Wirtstisch gegenüber rühmt sich der Mann: Laß mir der Pfaffe nur kommen, ich werde ihn schon so heimschicken, daß er an kein Wiederkommen mehr denken wird. Ähnliche Fälle sind fast überall zu finden und leider nicht selten. Wohl giebt es Gemeinden, in denen solche Erscheinungen kaum möglich sind. Wo sie aber vorkommen, da sind sie ein Beweis, daß Angehörige, Nachbarn, Freunde, Arbeitgeber und Arbeitsgenossen, besonders auch die einflußreichen Gemeindeglieder ihre Nächstenpflicht nicht erfüllt haben. Das böse Thun des Mannes ist ein Zeugnis über sie. Die bösen Kräfte sind auf dem Plan, warum nicht auch die guten?

Besonders schwer leidet die Jugenderziehung darunter, daß ihr die allgemeine Unterstützung fehlt. Man könnte den Lehrer vergleichen mit einem Gärtner, dem die kostbarsten Pflanzen zu Wartung und Pflege anbefohlen sind. Der Garten aber, in dem seine Pflanzen stehen, hat weder Zaun noch Hecke, sondern liegt den Haus- und wilden Tieren offen. Was kann da seine Arbeit fruchten? Die Kinder stehen unter des Lehrers Einfluß während der Schulstunden. Wer aber kümmert sich um sie auf dem Schulwege und in der Freizeit, wer fühlt sich verantwortlich für das Thun und Treiben der aus der Schule entlassenen Jugend, für die Versuchungen, in die die Jugend durch Darbietung von schlechten Büchern und Bildern, von Leckereien und Spirituosen, durch bedenkliche Lustbarkeiten und schlechte Gesellschaft gebracht wird? Wie ist gesorgt, daß sich die erziehliche Thätigkeit des Hauses, der Schule und Kirche so gegenseitig stützen, fördern und ergänzen, wie dies der Fall sein sollte und könnte? Solange nicht jeder Erwachsene in der Gemeinde sich verpflichtet fühlt, nach Maßgabe seiner Befähigung einzutreten für die Bewahrung der Jugend, solange nicht die zunächstberufenen Erzieher der einzelnen Kinder einheitlich ihre Pflicht thun, so lange ist für die Jugenderziehung nicht viel zu hoffen, muß namentlich die so sehr auf Hilfe angewiesene Schule des besten Erfolges ihrer Arbeit verlustig gehen. Ein Werk, an dem viele beschäftigt sind, kann nur gedeihen bei völliger Einheitlichkeit aller Arbeit. An der Jugenderziehung sind sehr viele beteiligt, und oft sind das die einflußreichsten Erzieher, die man, wie die gleichaltrigen und älteren Genossen gar nicht zu den Erziehern zu rechnen pflegt; sie sind es, weil sie, wenn auch ungewollt, das unmittelbare Interesse für sich haben.

Sie können mir sagen: Du sprichst von Idealen, und es ist wahr: Die Ausübung der Nächstenpflicht ist eine Kunst, die wir nie auslernen werden. Wer würde hoffen, daß er das reiche menschliche Leben so allseitig werde erfassen können, daß er allem Menschlichen ein herzliches Interesse zuzuwenden würde imstande sein, daß er mit der Selbstverleugnung und Kraft der erkannten Pflicht

sich hingeben lernen werde, wie dies die Erreichung des Zweckes notwendig macht, daß er so unbeirrt durch Neigungen und Liebhabereien an die menschlichen Verhältnisse werde herantreten können, daß sich sein Interesse genau nach Wert und Bedeutung des Einzelnen für das Ganze regelte? Gewiß, ich rede von Idealen, die wir nie zu erreichen vermögen werden; aber wir sollen zu ihnen aufschauen, wie der verschlagene Schiffer zu den Sternen aufschaut, damit sie ihm die Richtung angeben, nach der er sein Boot wird lenken müssen. Wehe dem Menschen, der keine Ideale mehr hat!

Wir können Gott danken, daß unser Volk noch reich ist an guten Kräften, an ideal gerichteten Personen. Es giebt noch manche Gemeinde, manchen kleinern und größern Lebenskreis, in denen der gute Geist so mächtig ist, daß niedere Gelüste sich dort so beengt fühlen, daß sie sich gar nicht hervorwagen. Solche Kreise könnten wir überall haben, wenn nur die guten Kräfte Glauben hätten an ihre Sache. „Die Feigheit ist's, die uns verdirbt." Mit diesem Mangel an Vertrauen hängt eng zusammen die bedenkliche Selbstsucht. „Wie könnt ihr glauben, die ihr Ehre von einander nehmt, und die Ehre von Gott suchet ihr nicht." Wenn ein Mensch das Seinige sucht, wenn er nicht mehr weiß, daß er Haushalter der ihm verliehenen Gaben ist, daß er diese, mögen es nun geistige oder materielle Güter sein, benutzen soll, damit zu dienen, daß, je höher er gestellt ist, er nur um so mehr Verpflichtung hat gegen seine Mitmenschen, da doch der Vornehmste aller Diener sein soll: dann ist es nicht zu verwundern, wenn er sich beschränkt, sorglich das Seine an Gut und Ehre zu behüten, und es im übrigen gehen zu lassen, wie es eben gehen will und kann.

Es ist eine allgemeine Erfahrung, daß in den höheren Gesellschaftskreisen die Leute sich am sorglichsten gegen die Glieder anderer Stände abzuschließen und über ihre Standesehre zu wachen pflegen, die ihrem Stand und Rang die wenigste Ehre machen. Der alte Ober-Präsident v. Vincke hat sein Amt in so vorzüglicher Weise verwaltet, daß er bis auf den heutigen Tag bei seinen Westfalen in hohen Ehren steht. Wenn er im Kittel durchs Land ging, so predigte er damit seinen Landsleuten: Ich bin ein Westfale und fühle mich auch als Ober-Präsident als Glied meiner Volksgenossenschaft, bin bereit zum Dienst eines jeden, sei er vornehm oder gering. Seinen Beamten aber predigte er: Ich achte einen jeden nicht nach dem äußern Schein, sondern nach der Treue in seinem Beruf, und so steht mir ein tüchtiger Bauernknecht höher als ein fauler Regierungsrat. Verschiedene Ämter und Berufe müssen sein, sie sind aber nicht dafür da, daß die Inhaber es sich in ihnen angenehm und bequem machen, sondern daß sie ihre Pflicht thun und es beweisen, daß sie zum gemeinen Wohl und Nutzen da sind.

Wie beim alten Vincke der Kittel, so wirkte ähnlich bei den Inhabern der großen alten Geschäftshäuser des bergischen Landes die heimische Mundart, das Plattdeutsch, in der sie mit ihren Landsleuten zu verkehren pflegten. Sie sagten damit: Ich fühle mich als Mensch, als einer, der zu euch gehört und treulich steht und bin bereit, die daraus sich ergebenden Pflichten gegen das Ganze und jeden von euch zu erfüllen. Auch die Einfachheit der alten Patrizierhäuser und die schlichte Tracht führten eine beredte Sprache. Heutzutage müssen in manchen Gemeinden wie alle öffentlichen Gebäude so auch die Pfarrhäuser recht prächtig sein. Das ist sehr thöricht. Halten diese Gemeinden denn dafür, daß die reichen Pfarrer, die doch allein solch prächtige Wohnungen entsprechend einzurichten

imstande sind, für sie die allein geeigneten Leute bilden? Und warum machen sie dem rechten Pfarrer sein Amt unnötig schwer? Hätten sie ihm eine schlichte Wohnung gegeben, so würde es ihm viel leichter, den armen Gemeindegliedern zu beweisen, daß er für ihre Not Verständnis und Herz hat.

Wenn die Westfalen sahen, daß ihr Ober-Präsident gut wohnte, reich an Einkommen und Gütern war, von seinem Könige hoch geehrt wurde, so hat sie das sicher nicht mit Neid und Mißgunst erfüllt. Sie wußten, daß er ein eben so schweres wie hohes Amt hatte, und daß er es vorzüglich und zu ihrer aller Wohl, in aller Dienst verwaltete. Sie waren stolz auf ihren Vincke und gönnten ihm die seinem Amt gebührenden Ehren und Einkünfte gern. Es ist viel Neid und Mißgunst in den untern Ständen gegen die obern vorhanden; es würde sicher besser werden, sobald die obern Stände sich als rechte Menschen fühlten und ihren Pflichtenkreis zu erfüllen wüßten. Selbstverständlich würde damit auch der so anstößige übermäßige Luxus und die böse Genußsucht verschwinden.

Ob der Ober-Präsident von Westfalen auch heute noch seine Reisen durch die Provinz zweckmäßig im Kittel machen könnte, vermag ich nicht zu sagen. Solch äußere Dinge haben nur Wert, wenn sie der entsprechende Ausdruck, zutreffende Zeichen für ein Wesenhaftes, Persönliches sind; dann haben sie ihre hohe Bedeutung. Dem Alkibiades schaute die Eitelkeit durch die Löcher seines Mantels, und mancher Eitle und Selbstbewußte macht sich nur lächerlich und verächtlich, wenn er sich schlicht zu geben versucht.

Sehr störend wirkt auf die gesellschaftliche Stimmung die heutige Schätzung der Arbeit. Es ist nichts dagegen zu sagen, daß der einzelne Beruf geschätzt wird nach dem Maß der allgemeinen und Fachbildung, das seine Ausübung voraussetzt, und daß hiernach die verschiedenen Berufe und Arbeiten einen bestimmten gesellschaftlichen Rang gewähren. Nur sollte auch diese Schätzung eine richtige sein; das ist sie leider vielfach nicht. Die Bedeutung der Maschine nimmt in unsern Fabrikbetrieben die Aufmerksamkeit so in Anspruch, daß neben den Arbeiten zur Vervollkommnung und zweckmäßigen Verwendung derselben die Bedeutung der treuen und hingebenden Bedienung nur wenig beachtet wird. Traditionell gilt die Handarbeit als unter der Geistesarbeit stehend, und doch erfordert erstere nicht selten ungleich mehr Intelligenz als letztere. Der Lehrer der Kleinen gilt bei vielen weniger als sein Kollege in einer Oberklasse, und doch erfordert der Unterricht der Kleinen ein ganz besonderes pädagogisches Geschick. Wie hier, so ist in vielen Fällen die gebräuchliche Schätzung nicht zutreffend.

Wie diese unzutreffende Schätzung der Berufe üble Folgen hat, so mehr noch der Umstand, daß man vergißt, daß bei der Schätzung der Person nicht nur der Beruf und Stand an sich, sondern vornehmlich das Maß der Geschicklichkeit und Treue in der Erfüllung des Berufes und der Standespflichten sollte geschätzt werden. Wer auf Grund seiner Schulzeugnisse in einen Beruf heraufgewachsen, den er nicht auszufüllen vermag, weil er seine Schulkenntnisse so wenig verdaut hat, daß er sie weder zweckmäßig anzuwenden, noch auszubauen vermag, der sollte doch nicht dem tüchtigen Berufs- und Standesgenossen gleich gestellt werden. Wenn weiter Menschen schlechten Charakters geehrt werden, nur weil sie reich und mächtig sind, so ist das ein verhängnisvolles Thun. Die Mahnung des Psalmisten, zu ehren die Gottesfürchtigen und nichts zu achten die Gottlosen, wird nie ohne Abstumpfung und Verwirrung des sittlichen Urteils übertreten.

Als York im Oktober 1813 bei Wartenburg den ruhmreichen Übergang

über die Elbe vollendet hatte, ließ er sein Corps an sich vorbeimarschieren und stand mit entblößtem Haupte, bis der letzte Mann des Leibregiments vorüber war. Er wußte, daß an dem Gelingen des kühnen Planes auch der geringste Mann bedeutsam beteiligt war. Auch wir sollten wissen, daß zum allgemeinen Wohl die Treue in der Erfüllung des geringsten Berufes nicht minder gehört als auch des höchsten, und darum sollte auch der geringste Mann die ihm gebührende Ehre und Anerkennung finden.

Es ist etwas Großes um die Arbeitsehre. Oft hört man von gewissen Berufen reden, als ob ihre Vertreter lauter Betrüger und Tagediebe seien. Es mögen üble Erfahrungen zu solchen Urteilen Anlaß geboten haben; wer aber darf auf Grund von Einzelerfahrungen ein solches Gesamturteil fällen? Bessern thut man dadurch sicher nicht, wohl aber giebt man Anlaß, daß die Leute wirklich werden, wofür sie sich nun doch einmal gehalten sehen. Die Arbeitsehre sich zu erhalten, wird in dem heutigen Fabrikbetriebe dem Einzelnen dadurch schwer gemacht, daß er nicht mehr ein so deutlich abgeschlossenes Produkt seiner Arbeit sieht, wie dies im Kleinbetriebe der Fall war. Um so mehr sollten die Einsichtigen gerade die Treue in solcher Arbeit ehren und damit auch dem Arbeiter ein Gefühl für rechte Schätzung seiner Arbeit erwecken. Wie viel eine treue Magd wert ist, wissen die am besten zu schätzen, die durch schlechte Mädchen haben fühlen müssen, was dieses Glied des Haushalts für das Wohl des Hauses bedeutet. Wir hätten schwerlich die heute so totale Dienstbotennot, wenn wir sie nicht durch eine zu geringe Schätzung der betreffenden Dienste mit groß gezogen hätten.

Wie anderswo, so hatte man auch früher hier im Bergischen kleine Schulgemeinden. Sie waren eine Zusammenfassung aller der Familien, die auf dieselbe Schule angewiesen waren. Sie waren so klein, daß die Familien sich wohl kennen und Fühlung mit einander und mit dem Lehrer haben konnten. Man muß leider zugeben, daß die meisten Schulgemeinden nicht das geworden sind, was sie hätten werden sollen, Gemeinschaften, die sich mit vereinter Kraft der Erziehung ihrer Jugend angenommen hätten. Nicht wenig hat hierbei die unglückliche Entwicklung unsers Volksschulwesens mitgewirkt, durch die der Zusammenhang zwischen Haus, Schule, Kirche und Gemeinde immer mehr gelockert und die Schule isoliert wurde. Wo aber die Schulgemeinde war, was sie sein sollte, da hat sich in erfreulichster Weise bewährt, daß man nur an einer Stelle ernstlich für das Gemeinwohl einzutreten braucht, um alsbald zu immer weiteren Aufgaben zu kommen. Von der Sorge für das Wohlverhalten der Schulkinder kam man zu der Sorge für die häusliche Lektüre, für Schul- und Gemeindebibliotheken, für die Weiterbildung der der Schule entlassenen Jugend; man lernte auf die Pflege der Geselligkeit, die Bedeutung des Wirtshausbesuches, der Festfeiern und die Bedeutung der eignen Lebenshaltung achten, kam zu wirtschaftlichen Vereinen und so fort. Von der großen Bedeutung, die die kleinen Schulgemeinden speciell für die Schule haben, darf ich hier nicht reden; aber zweierlei muß ich doch sagen. Es giebt wohl keine zweite Stelle, an der so zweckmäßig mit der gemeinsamen Arbeit für das Gemeinwohl begonnen werden kann, als die Sorge für die heranwachsende Jugend. Es giebt kein von allen gleichmäßiger geteiltes Interesse, als das für die Jugend, da nichts dem Menschen mehr am Herzen liegt, als das Wohl seiner Kinder. Die verschiedene Stellung in religiöser, politischer und sozialer Beziehung braucht hier am wenigsten in Betracht zu kommen. Endlich ist gerade die Fürsorge für die Jugend für Gegenwart und

Zukunft von besonders hoher Bedeutung, auch ist auf Erfolg wohl hier am sichersten zu rechnen. Zweitens bildeten die kleinen Schulgemeinden ungesucht eine Umgrenzung, die es jedem der dort Ansässigen sagte, für welche Gemeinschaft, für welcher Einzelnen Wohl und Wehe er sich zunächst verantwortlich fühlen und eintreten sollte. —

Not measures but men. Wie heilsam auch gute gesellschaftliche Einrichtungen sein mögen, was uns besonders not thut, das sind Männer. Wie Gott Personen dazu setzt, sein Reich zu bauen und zu mehren, so muß auch in sittlicher Beziehung das beste von der Wirkung der Persönlichkeiten, des persönlichen Einflusses erwartet werden. Prof. Brentano rühmt von den gebildeten Kreisen Englands, daß sie sich fast einmütig der sozialen Frage mit großer Teilnahme und Hingebung widmen und dadurch eine sehr merkbare Besserung der Lage bewirkt hätten. Auch bei uns muß es dahin kommen, daß jeder Gutgesinnte seine Pflicht thue in seinem Kreise, daß ferner alle Gutgesinnten desselben Kreises sich zusammenschließen ohne Ansehen von Person und Stand, um dadurch den Bemühungen der Einzelnen Stütze und Rückhalt zu gewähren. Wirken in kleinem Kreise thut not, denn durch fortgehende Berührung muß der persönliche Einfluß lebendig erhalten und vertieft werden, nur so kann er zur rechten Wirkung kommen. Das beste wirkt der Mensch durch das, was er ist und lebt, durch das stille Beispiel und Vorbild.

Es ist ein Zeichen des Greisenalters der Völker, daß durch allerlei künstliche Einrichtungen zu ersetzen versucht wird, was das gesunde Leben ungesucht hätte bieten sollen. Gott gebe, daß in unserm Volke die guten persönlichen Kräfte reichlich auf den Plan treten; sie allein können mit Gottes Hülfe das Verderben aufhalten. [1])

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Lehrproben, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Zur Fürsorge für verbrecherische und sittlich gefährdete Kinder.

Diese auch in Lehrerkreisen schon öfters behandelte Frage ist kürzlich von dem „Verein Preußischer Volksschullehrerinnen" aufs neue in Fluß gebracht worden. Der „Ausschuß für sociale Hilfsarbeit" innerhalb des Verbandes hat an den Justizminister eine Petition eingereicht, worin die Dringlichkeit der Reform auf diesem Gebiete überzeugend nachgewiesen und eine Reihe praktischer Verbesserungsvorschläge zur möglichst baldigen Einführung vorgetragen wird. Da die Sache unsere Schularbeit überall mehr oder weniger berührt und unser aller Aufmerksamkeit verdient, so gehen wir an Hand der obiger Petition beigegebenen Denkschrift etwas näher darauf ein; denn erreicht wird nur etwas werden, wenn von den verschiedensten Seiten immer wieder auf die offenbar gewordenen Mängel der bisherigen Verhältnisse nachdrücklich aufmerksam gemacht und auf Abstellung gedrungen wird.

---

[1]) Vorstehende Rede wurde von mir am 12. Juni d. J. auf dem Jahresfest des Vereins für christliche Volksbildung in Cronenberg gehalten.

Orsoy. Horn.

Mit Recht wird darauf hingewiesen, daß die Volksschule in ihrer erzieherischen Thätigkeit am Volke aufs schwerste gehemmt wird durch den sittlich gefährdeten und verbrecherischen Teil der Schuljugend, der weder fähig noch willens ist, dem sittlichen Einfluß der Schule nachzugeben, und dazu die Wirksamkeit von Zucht und Unterricht auch auf noch unverdorbene Kinder gefährdet. In 10 Jahren ist die Zahl der jugendlichen Verbrecher in Deutschland um 51% gestiegen, die Kriminalitätsziffer der Jugendlichen steht um etwa 23% höher als die der allgem. Kriminalität, und gerade das Alter von 12—15 Jahren weist die höchste Ziffer auf, obgleich da der Einfluß der Schule sich besonders zeigen sollte. Ihre Hauptursachen hat dies jedenfalls einerseits in der Übervölkerung der Großstädte und Industriebezirke, der wirtschaftlichen Lage der ländlichen und städtischen Arbeiterbevölkerung (die ungesunden Wohnungsverhältnisse nicht zu vergessen!), der frühen Selbständigkeit jugendlicher Arbeiter und Arbeiterinnen, in dem Anwachsen einer kraß materialistischen Gesinnung in breiten Volksschichten, andrerseits aber müssen wir auch die Ursachen in gewissen Schäden der Gesetzgebung suchen.

Durch das preußische Gesetz vom 13. März 1878 über die Unterbringung verwahrloster Kinder wird die Verurteilung abhängig gemacht 1. von einer strafbaren Handlung als unerläßlichen Vorbedingung des staatlichen Eingreifens in die Erziehung des strafunmündigen Kindes; 2. von der elterlichen Zustimmung zur Zwangserziehung, wenn den Eltern kein schuldhaftes Verhalten bei der Verwahrlosung ihres Kindes nachzuweisen ist und von der Erkenntnis der „Zulässigkeit" der Zwangserziehung seitens des Richters, falls die Eltern die Verwahrlosung ihres Kindes verschuldet haben. Das Gesetz behandelt 3, und dies ist ein besonders wunder Punkt in dem ganzen Gesetz, Kinder über 12 Jahren bereits als mündig, d. h. es belegt schulpflichtige Kinder, die wegen strafbarer Handlungen verurteilt werden, mit den für jugendliche Verbrecher festgesetzten Gerichtsstrafen, sobald die Angeklagten die zur Begehung der Strafthat erforderliche „Einsicht" haben.

Gewöhnlich ist der Nachweis der Schuldlosigkeit der Eltern sehr schwierig. Nicht die Thatsache, daß die Schuld der Eltern an der Verwahrlosung des Kindes unerweislich ist, sondern die Thatsache, daß die Eltern nicht imstande waren, die Verwahrlosung des Kindes zu verhüten, müßte maßgebend sein für das richterliche Urteil auf staatlich überwachte Erziehung. Es brauchte nicht immer die Entfernung des Kindes aus seiner Familie gefordert zu werden, sondern oft dürfte schon die Überwachung durch Beauftragte des Staates innerhalb der eigenen Familie genügen. Die „Zulässigkeit" der Zwangserziehung in das Belieben des Richters zu stellen, ohne daß andere Faktoren dabei mitzusprechen haben, erscheint auch ein ungeeigneter Weg, da mancher Vater durch Heuchelei das Mitleid des Richters zu erregen versteht und damit die Zulässigkeit vereitelt. Daß endlich das 12. Jahr als Grenze der Strafmündigkeit unglücklich gewählt ist, wird seit Jahren von Pädagogen sowohl wie von einsichtigen Juristen einstimmig anerkannt, es müßte wenigstens das 14. Jahr gesetzt werden.

Durch die Stempelung zum Verbrecher wird der letzte Rest von Hoffnung auf Besserung in dem jugendlichen Herzen vernichtet. Im Gefängnis trifft ein solch verurteilter Junge mit ziemlich gleichalterigen Gefährten oder mit älteren jugendlichen Verbrechern zusammen, die oft schon alle Tiefen des Lasters und der Verworfen-

heit kennen gelernt haben. Mit Zittern und Zagen geht oft das Kind in das Gefängnis; um den letzten Rest sittlicher Begriffe gebracht, in neue Schliche, Kniffe und lasterhafte Gewohnheiten eingeführt, geht es in seine Umgebung zurück, in der es zum Verbrecher wurde und die es meist auf der einmal betretenen Bahn weiter stößt. Eine Besserung wird in den wenigsten Fällen erreicht. Und das Allerschlimmste ist, daß durch die Rückkehr des bestraften Schülers in die Schule der bösartige Krankheitsstoff auf sittlich noch gesunde Individuen übertragen wird. So kamen z. B. an einer Bezirksknabenschule in Danzig im Laufe der letzten 3 Jahre bei 8 Knaben gerichtliche Bestrafungen vor; für Diebstahl und Körperverletzungen waren Gefängnisstrafen von 3 Tagen bis 4 Wochen verhängt worden. In einem dieser Fälle war der kaum 14jährige Dieb, dessen Bruder den eigenen Vater erschlagen hatte, als derselbe die Mutter schwer mißhandelte, Schüler der 6. Klasse, zog aber die schlechten Elemente der ganzen Schule an sich. In einem andern Falle war der fast 14jährige Knabe, der wegen eines Revolverattentats auf einen Genossen ins Gefängnis kam, der Bruder eines Mörders und selbst so jähzornig, daß er sich einmal der Lehrerin, die ihn strafen wollte, mit erhobenem Arm entgegen stellte. — Eine Schülerin einer Bezirksmädchenschule wurde wegen wiederholter Diebstähle und sittlichen Vergehen zur Zwangserziehung verurteilt; sie hatte 3 Mitschülerinnen in ihr verbrecherisches Thun hineingezogen. Diese Mitschuldigen wurden zu mehrwöchentlichen Gefängnisstrafen verurteilt, nach deren Verbüßung sie wieder in die Schule zurückkehrten (!). Ähnliche Fälle werden aus Breslau, Bochum u. a. Städten berichtet, und eine ganze Reihe von Kollegen wird selber in der eigenen Praxis Beispiele erlebt haben, wenn es auch nicht immer so besonders krasse Fälle gewesen sind.

Hier ist verhüten die beste Arzenei, und darum sollte der Staat energisch eingreifen, wenn nachgewiesen wird, daß das Kind in einem verbrecherischen oder lasterhaften Hause lebt, daß es zu verbrecherischen Zwecken verwendet wird, daß es bettelt, hausiert, sich nächtlich umhertreibt und die elterliche Zucht fehlt resp. nicht ausreicht, die Verwahrlosung des Kindes zu verhüten. Und wenn ein Kind eine straffällige That begangen hat, so gehört es in eine gute Erziehungsanstalt und nicht ins Gefängnis; vor allem sollte man die arme Volksschule mit Elementen verschonen, die man ins Gefängnis gesperrt hat, sie gehören insbesondere, solange man die Strafmündigkeit nicht hinausgeschoben hat, nach der Entlassung aus dem Gefängnis erst recht in die Erziehungsanstalt.

Bisher ist den Organen der Volksschule in dem Verfahren gegen ein zur Zwangserziehung zu verurteilendes Kind keine beratende Stimme eingeräumt, sondern es ist dem Vormundschaftsgericht anheimgestellt, ob es das Urteil der Schule über das verbrecherische Kind einholen will oder nicht. Die Schule kennt aber doch meistens das Kind außer den Eltern am besten und weiß nur zu gut, daß jedes verbrecherische Kind, das man sinken läßt, dem Staate ein Geschlecht von Verbrechern, jedes gerettete dagegen ein Geschlecht von nützlichen Bürgern bedeuten kann. Es sollte darum die Vollziehungsbehörde unbedingt verpflichtet werden, das Urteil der Schule über das gefährdete Kind einzuholen, ja es sollte ihr zur Pflicht gemacht werden, selbst dem Gerichte Anzeige zu machen, wo man die Überzeugung gewonnen hat, daß die Kinder in einer sittlich gefährdeten Lage sich befinden.

Die weitere Ausdehnung der Zwangserziehung dürfte auch einen guten

Anwalt bekommen in den Erfahrungen, die man in England seit Einführung derselben gemacht hat.

Im Jahre 1856 zählte man 14000 jugendliche Verurteilte, nach Einführung der Zwangserziehung waren es 1871 noch 8977, 1886 nur 4924 und 1891 nur noch 3855, obgleich die Bevölkerung in derselben Zeit um 25% zugenommen hatte.

Die Kosten betrugen allerdings jährlich 9—10 Millionen M., aber ein so angelegtes Kapital verzinst sich immer reichlich.

An die Königl. Staatsregierung werden darum folgende Wünsche gerichtet:

1. Vermehrung der staatlichen Zwangserziehungsanstalten für verbrecherische Kinder;

2. Einsetzung von Erziehungsämtern, zu denen auch Glieder des Lehrstandes der Volksschule gehören, und denen die Anordnung überwachter Erziehung obliegen und zwar

a) in staatlichen Zwangserziehungsanstalten, b) in Privatanstalten mit staatlicher Überwachung, c) in der eigenen und d) in fremder Familie;

3. Anstellung von Vertrauenspersonen zur Überwachung der Familienerziehung.

Da viele Juristen und Menschenfreunde in der Ansicht einig sind, daß man bei der Rettung jugendlicher Personen nicht länger auf die Mitwirkung der Frauen verzichten sollte und gerade die Volksschullehrerinnen durch ihren Beruf täglich mit den Kreisen in Berührung kommen, aus welchen hauptsächlich die verwahrlosten Kinder hervorgehen, so dürfte auf ihre Mitwirkung nicht länger verzichtet werden.

Möchte die Aufmerksamkeit der beteiligten Faktoren durch diese Schritte sich aufs neue dieser bedeutsamen Sache zuwenden, damit auch hierin gesunde pädagogisch zu rechtfertigende Maßregeln getroffen werden![1])

C. Schmell.

Ausblicke.

11. Eine neue Sammlung von Rechenaufgaben.

Zu den in der Methodik des Rechenunterrichts am meisten umstrittenen Punkten gehört die Frage nach dem Verhältnis des Rechnens zu dem Sachunterricht. Daß die „angewandten Aufgaben" unserer Rechenbücher die Verbindung mit den Sachgebieten des Unterrichts nur in ganz unvollkommener Weise herzustellen versuchen, ist zur Genüge bekannt und hervorgehoben worden. Die auf der Oberstufe in umfangreichen Kapiteln auftretenden Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens enthalten zum weitaus größten Teil nur Aufgaben aus dem Kauf- und Verkaufsleben. Zu dieser Einseitigkeit haben praktische Gründe Veranlassung gegeben. Daß aber überhaupt die angewandten Aufgaben eine solche Ausnahmestellung im Rechenunterricht einnehmen, liegt daran, daß das Ziel des Rechnens von fachwissenschaftlichem Standpunkt aus bestimmt wurde. Nun hat aber in der Volksschule nicht die Fachwissenschaft, sondern die Pädagogik über die Stellung und Aufgabe der Lehrfächer das entscheidende Wort zu sprechen, und

[1]) Man kann den Volksschullehrerinnen nur dankbar sein, die wichtige Frage aufs neue aufgerollt zu haben. Wir werden uns noch öfter damit beschäftigen müssen. Heute nur die einschränkende Bemerkung, daß der Strafvollzug gegenwärtig alles daran setzt, gerade bei den Jugendlichen die Einzelhaft durchzuführen. von Rohden.

diese verlangt, daß um der erziehlichen Endabsicht willen, der auch das Rechnen an seinem Teil zu dienen hat, die sachunterrichtlichen Stoffe die breite Grundlage der formunterrichtlichen Fächer, also auch des Rechnens bilden sollen. Erst durch die vollständig durchgeführte Beziehung auf die sachlichen Wissensgebiete kommt der eigentümliche Bildungsgehalt des Rechnens zur vollen Geltung. (Vergleiche hierzu den Artikel über Sachrechnen im Evang. Schulbl. 1891, S. 191.) Einen neuen Beitrag zur Lösung dieser Frage bietet K. Teupser in seinem demnächst erscheinenden Werke: Wegweiser zur Bildung heimatlicher Rechenaufgaben. Das Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik enthält eine Arbeit desselben Verfassers, in welcher er die näheren Erläuterungen zu diesem Werke giebt.

Der Verfasser weist zunächst nach, daß die gewöhnlichen Aufgaben ihren Charakter ganz verleugnen, da sie ausschließlich als Stoffe für eine möglichst vielseitige rechnerische Übung auftreten. Die sachlichen Verhältnisse dienen nur dazu, die Zahlbeziehungen zu verdecken und so die Überlegung durch künstliche Schwierigkeiten zu schärfen. Aber auch selbst dann, wenn man nur den formalbildenden Wert der Rechenaufgaben gelten lassen will, darf man den Inhalt nicht als etwas Gleichgültiges betrachten. Denn es liegt im Wesen der formalen Bildung, daß sie nur an solchen Stoffen erworben werden kann, die zu andern Vorstellungsgebieten in eine bedeutungsvolle innere Beziehung treten. Daraus folgt, daß die Rechenaufgabe „nicht ein bloßes Augenblickskind des Bewußtseins sein darf, vielmehr zu einem wertvollen Besitz des Geisteslebens werden muß." Noch bestimmter weist uns der erziehliche Zweck des Rechenunterrichts darauf hin. Die pädagogische Bedeutung eines Unterrichtsgegenstandes liegt in dem Beitrag, den er „zu einer zweckmäßigen Erweiterung des durch die Erziehung zu bearbeitenden Gedankenkreises" leistet. Darum bestimmt auch stets der Reichtum und Wert der Sachen, niemals aber das rein Formale eines Faches die Auswahl des Unterrichtsstoffes. Auf das Rechnen angewandt, würde dies heißen: Nicht in der rechnerischen Fertigkeit allein, sie mag an und für sich so wertvoll sein, wie sie will, sondern hauptsächlich in dem zu vermittelnden Gedankeninhalt besteht sein erziehlicher Wert. Welcher Gedankeninhalt wird aber durch das Rechnen vermittelt? Es soll die Zahl, Größen- und Wertverhältnisse, welche die übrigen Wissensgebiete beherrschen, zur deutlichen Anschauung bringen und die sich aus ihnen ergebenden Probleme durch rechnerische Betrachtung zu lösen suchen. Wie wichtig diese Arbeit für das Gefüge unsers Vorstellungslebens ist, liegt auf der Hand. Die Ergebnisse der andern Unterrichtsgebiete werden in eine klarere Beleuchtung gerückt, wichtige innere Beziehungen erst hergestellt und dadurch das Merken und Behalten wesentlich erleichtert. Je mehr verbindende Fäden zwischen den einzelnen Lehrgegenständen geknüpft werden, um so inniger wird die Konzentration, welche den durch die Vielheit der Unterrichtszwecke im Gemüt entstehenden Gegensatz überbrückt.

Das Rechnen bleibt aber nicht im Rahmen des bloßen Vorstellens stehen, sondern greift hinüber in das Gebiet des Wollens und Handelns. Da nun das Wollen voraussetzt, daß ich mir der Erreichbarkeit des Gewollten bewußt bin, so kann nur der mit Erfolg handelnd in die wirklichen Lebensverhältnisse eingreifen, der sich eine klare Anschauung derselben erworben hat, und diese Einsicht erlangt man nur durch eine richtige Beurteilung aller Zahl-, Maß- und Wertverhältnisse, welche die Grundlage des vielfach verschlungenen Gewebes unsers

socialen Lebens bilden. „Es muß daher dem Rechenunterricht die Aufgabe zugewiesen werden, mit Hilfe der Zahl, sowie eines klaren Zeit-, Raum- und Wertvorstellens alle die Lebensgebiete zu beleuchten, denen das Kind später als thätiges Glied angehört." Der Rechenunterricht wird demnach der Gesellschaftskunde unterzuordnen sein, und zwar vermittelt er den praktischen Teil derselben, die Wirtschaftskunde, während der Gesinnungsunterricht ihre ethische Seite bearbeitet. Durch die Beziehung auf diese Stoffe „dürfte der sachliche Inhalt der Rechenaufgaben wohl geeignet sein, einen wertvollen Besitz des Geistes zu bilden, der Anspruch hätte, eine dauernde Bedeutung im Vorstellungsleben zu erlangen." Der Verfasser folgt in der Anordnung dem natürlichen Entwicklungsgang des kindlichen Interesses und legt den ersten Aufgaben die thatsächlichen Verhältnisse desjenigen gesellschaftlichen Kreises zu Grunde, der die erste Welt des Kindes bildet, des Familien- und Schulkreises. Allmählich erweitert sich, dem reifern Verständnis entsprechend, auch der Rahmen des Unterrichts, indem das Berufs- und Gemeindeleben und schließlich auch, soweit es sich dem Blick des Volksschülers erschließt, das Staatsleben zur Behandlung kommt. Den breitesten Raum nimmt die Betrachtung des Gemeindelebens ein, als desjenigen Kreises, welcher „die anschauliche Grundlage zur Beurteilung socialer Wirksamkeit bildet." Der angedeutete Aufbau stellt nur den sachlichen Fortschritt dar, es verträgt sich sehr wohl damit, daß der Gang selbst nach fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten bestimmt wird. Was aber die enge Beziehung des Rechenunterrichts zu den Lebenskreisen des Kindes besonders wertvoll macht, ist der Umstand, daß der Unterricht seinen Aufgabenstoff den individuellen Verhältnissen entnehmen kann. Denn den bisherigen sachlichen Aufgaben haftete mehr oder minder das Gepräge des namenlosen Schemas an, da sie nur scheinbar auf dem Boden der wirklichen Erfahrung standen. Der Verfasser führt hierzu einen Ausspruch Zillers an, daß der Unterrichtsstoff der Eigenart des Zöglings nicht gebührend Rechnung trägt, wenn Rechenbücher für ganze Gegenden und Länder eingeführt oder für ganze Schulgattungen bestimmt werden. — Auch noch in anderer Hinsicht wird eine Aufgabensammlung, die aus dem wirklichen Leben des Kindes erwächst, wertvoll sein. Sie giebt Gelegenheit, die Selbstthätigkeit in viel höherem Grade anzuregen. Statt, wie bisher üblich, die Zahlen einfach zu geben, könnten viele derselben als vorbereitende Arbeit von den Kindern gewonnen werden. Aus solchen Angaben lassen sich interessante Fragen aufwerfen, die zum Rechnen aufmuntern. Es unterliegt keinem Zweifel, daß die auf diesem Wege gewonnenen Ergebnisse als selbst erarbeiteter Besitz ungleich höher gewertet würden. Man braucht auch nicht zu befürchten, daß durch die Gleichartigkeit, die notwendigerweise eine ganze Gruppe von Aufgaben erhalten müßte, das Rechnen leicht in Mechanismus ausarten werde, während durch einen bunten Wechsel der Schüler zum eigenen selbständigen Arbeiten genötigt werde. Diese Anordnung würde im Gegenteil einem methodischen Bedürfnis entsprechen. Für die sichere Aneignung einer Fertigkeit bedarf es eines übereinstimmenden Übungsmaterials, eine mannigfaltige Abwechslung von Aufgaben ist erst am Platze, wenn es gilt, die Probe zu machen, wieweit ein bearbeitetes Gebiet sicher beherrscht wird.

Dies sind in Kürze die Grundgedanken der Teupser'schen Arbeit. Wenn man auch dem Vorschlag nicht zustimmen kann, das Rechnen nur in den Dienst der Wirtschaftskunde zu stellen, so ist doch der Versuch, einen auf vollständig

fachunterrichtlicher Grundlage sich aufbauenden geschlossenen Gang des Rechnens aufzustellen, beachtenswert.

12. Der Alkohol als Hauptursache der Schwäche und Entartungen im Leibes- und Seelenleben unserer Kinder.

Über dieses Thema hielt Herr Direktor Trüper einen Vortrag auf dem zweiten Verbandstag der deutschen Hilfsschulen in Kassel. Da der Gegenstand der öffentlichen Aufmerksamkeit wert ist, so teilen wir die wichtigsten Thesen mit einigen Zusätzen mit.

I. Die Wirkung des Alkohols auf das leibliche Leben.

Physiologie und Pathologie haben festgestellt, daß der Alkohol kein Nahrungsmittel ist. Seine fettbildende, sowie die Atmungs- und Herzthätigkeit beschleunigende Wirkung kann für gesunde Menschen besser und zuträglicher durch Zucker, Pflanzen- und Tierfette, Brot und Früchte ersetzt werden. Die auf seinen Genuß unmittelbar folgende anscheinend günstige Wirkung auf die Muskelkraft beruht auf einer Täuschung. Die Muskelleistung verringert sich ungefähr eine halbe Stunde nach dem Genuß auf ein Minimum, das durch neue Gaben nur schwer wieder gehoben werden kann. Die Gesamtleistung wird verringert und die Widerstandsfähigkeit des Organismus geschwächt. Die Folgen eines regelmäßigen größern Alkoholgenusses sind Magenkatarrhe, Appetitlosigkeit bei einseitigem Fettansatz — besonders ist Verfettung des Herzens und der Leber für Trinker bezeichnend — und später erschreckende Fettabnahme der Unterhautzellgewebe. Der Körper wird allen Krankheitsursachen zugänglicher. Wie die Statistik lehrt, ist der Alkoholgenuß die Ursache von einem Drittel aller Krankheiten, Trinker haben drei- bis viermal soviel Krankheitstage als Enthaltsame oder Mäßige; ihre Sterblichkeit verhält sich zur allgemeinen Sterblichkeit wie 3 : 1. Die Schädigung durch einen regelmäßigen Alkoholgenuß ist natürlich bei Jugendlichen und vor allem bei Kindern entsprechend größer als bei Erwachsenen. Es sind Fälle bekannt, daß Kinder an der Folge einer Gabe Alkohol starben. Die noch in der Entwicklung begriffenen Gewebselemente des Gehirns werden schon durch die kleinste Menge angegriffen und dadurch Kopfschmerz, schlechter Schlaf, körperliche und geistige Abspannung, bei andauerndem Genuß Blutarmut und Nervosität hervorgerufen, auch wird das Längenwachstum auffallend verringert. Einem nicht an Alkohol Gewöhnten, besonders den Kindern ist der Geruch der Alkoholika von Natur widerlich, nur durch fortgesetzten Genuß kann der Widerwille aufgehoben und der Wohlgeschmack an milden Speisen, süßem Obst, nährreicher Milch verdorben werden. Die größte Gefahr des Alkohols liegt darin, daß er wie Morphium, Opium und ähnliche Rauschmittel das immer stärkere Verlangen nach größern Gaben weckt, so daß sein Genuß, besonders bei jugendlichen Personen, in den meisten Fällen zur Sucht wird. Der Alkohol bleibt also wie Arsenik und Phosphor in der Hand des Arztes ein Arzneimittel, über dessen Wert sich aber die Mediziner selbst noch nicht einig sind.

II. Wirkungen auf das geistige Leben.

Da Alkohol die Gehirn- und Nervenzellen angreift, und allmählich verdirbt, so ist er Ursache zu allen sogenannten psychopathischen Minderwertigkeiten. Folgende Erscheinungen werden durch ihn hervorgerufen:

1. Die Sinnesorgane werden abgestumpft und infolgedessen die Aufmerksamkeit erschwert.
2. Die Association der Vorstellungen erfolgt nach Alkoholgenuß mehr mechanisch nach rein äußerlichen Zufälligkeiten und dem Klang der Worte und weniger nach dem innern logischen Zusammenhang der Sachen. Darum nimmt die Geschwätzigkeit zu, dagegen die Denkfähigkeit ab. Das Auswendiglernen wird erschwert, die Fehlerhaftigkeit der geistigen Arbeit erhöht und die Zuverlässigkeit herabgemindert. Diese Erfahrungen werden von namhaften Autoritäten auf dem Gebiet der Heilkunde, Psychologie und Ethik, besonders der Kinderheilkunde, nachdrücklich bestätigt.
3. Auch das Gefühlsleben wird gestört, namentlich schwindet das sittliche Taktgefühl, die Freude an allem Hohen und Edlen, das Interesse für die idealen Güter.
4. Auf dem Gebiete des Willenslebens macht sich die schädliche Wirkung des Alkohols durch Verwirrung der sittlichen Begriffe geltend. Recht und Unrecht wird schwerer unterschieden, die Grundsätze für ein sittliches Handeln werden schwankender, und das ernste Wollen erschlafft. Infolgedessen läßt der an reichlichen Genuß geistiger Getränke gewöhnte Jüngling seinen Leidenschaften ungehemmt die Zügel schießen, schreckt schließlich weder vor Ausschreitungen aller Art, noch vor Verbrechen zurück und endigt nicht selten durch Selbstmord. Die Feiertage, an denen die Menschen den meisten Alkohol genießen, werden zu Verbrechertagen.

III. Direkte Verderbnis der Jugend durch Alkohol.

Da durch häufigen oder gar regelmäßigen Alkoholgenuß Leib und Seele der Kinder in weit höherem Grade als bei Erwachsenen entarten, so ist der Mißbrauch, der in der Verabreichung von Schnaps, Bier oder Wein an Kinder in den Familien getrieben wird, als eine bedauerliche Thatsache zu beklagen. Noch verderblicher wirkt aber der gesetzlich erlaubte und in weitestem Umfang ausgeübte Alkoholhandel in den Kneipen, Tanzlokalen und Tingeltangeln. Er schafft uns besonders das Heer der jugendlichen Verbrecher (1897: 45251!).

Leider spielt auch die Vererbung eine große Rolle. Bei mindestens $^1/_3$ im Leibes- und Seelenleben geschwächter oder regelwidrig veranlagter Kinder, also im deutschen Reiche bei mindestens 33000 Kindern und Jugendlichen ist der Alkoholgenuß der Eltern die Grund-, Mit- oder Gelegenheitsursache der Schwächen und Entartungen.

IV. Indirekte Verderbnis der Jugend durch die sociale Schädigung.

Da der Alkoholismus $^1/_8$ des Gesamteinkommens (also viermal soviel als die Ausgaben für Heer und Flotte betragen) verschlingt, so schädigt er den Nationalwohlstand bedeutend; er bringt über unzählige Familien und Gemeinden Armut, Elend und moralische Zerrüttung, hemmt am empfindlichsten jede Hebung der Kultur und entzieht Tausenden von Kindern die für ihre leibliche und seelische Entwicklung notwendigsten Bedingungen.

Es ist deshalb Aufgabe eines jeden Vaterlandes- und Jugendfreundes durch gutes Beispiel, durch Aufklärung wie durch Erstrebung von gesetzgeberischen Schutzmaßregeln den

verheerenden Wirkungen des Alkoholismus mit allen Kräften entgegenzuwirken und damit die Hauptursache der Schwächen und Entartungen im Leibes- und Seelenleben der werdenden Generation zu bekämpfen.

Im Anschluß an diese Ausführung lassen wir nachstehende Erklärung einer Anzahl hervorragender Autoritäten der medizinischen Wissenschaft betreffend die völlige Enthaltsamkeit von allen alkoholischen Getränken folgen.

1. Es ist wissenschaftlich erhärtete Thatsache, daß die alkoholischen Getränke mehr als irgend ein anderer von den unser Volksleben schädigenden Faktoren die leibliche und geistige Kraft unserer Rasse untergraben, dieselbe mit erblichen Leiden imprägnieren und zur Entartung führen. Mehr als die Hälfte der Insassen unserer Strafanstalten sind durch den Alkohol auf den Weg des Verbrechens geführt, etwa $^1/_4$ der männlichen Insassen unserer Irrenhäuser verdanken dem Alkohol ihr trauriges Schicksal; Familienelend, Verarmung und Verrohung ist in ungezählten Tausenden von Fällen die Folge dieses Volksgiftes. Bei einem Zehntel aller Todesfälle erwachsener Männer läßt sich der Alkohol als Todesursache nachweisen. 1300 Menschen verlieren allein durch Unfälle infolge von Trunkenheit in Deutschland jährlich ihr Leben, 1600 werden jährlich durch den Alkohol zum Selbstmord geführt, und etwa 30000 erkranken jährlich am Säuferwahnsinn und anderen Geistesstörungen.

2. Diese grauenvolle Summe von Elend bedeutet für unser Volk zugleich eine ganz enorme, wirtschaftliche Belastung; die direkten Ausgaben für alkoholische Getränke betragen zur Zeit in Deutschland etwa $2^1/_2$ Milliarden Mark, das ist ca. 50 Mark auf den Kopf der Bevölkerung im Jahre.

3. Der Verbrauch an alkoholischen Getränken ist in diesem Jahrhundert infolge der technischen Erfindungen und des erhöhten Wohlstandes in ungeahnter Weise angewachsen und ist in fortwährendem weiteren Steigen.

4. Eine Anpassung der menschlichen Rasse an den Alkoholgenuß findet erwiesenermaßen nicht statt, weil der Alkohol direkt schädigend auf die Fortpflanzungskeime wirkt.

5. Es erhellt hieraus, daß es für diejenigen unter uns, die irgend welches Interesse für das Wohl unseres Volkes haben, eine der bedeutsamsten Pflichten ist, dieser ungeheuren Gefahr so schnell und so wirksam wie möglich entgegenzutreten.

6. Es ist erwiesen, daß auch der wirklich mäßige Genuß geistiger Getränke, wie er übrigens bei deutschen Männern wohl die Ausnahme bildet, mindestens keinerlei Nutzen irgend welcher Art mit sich bringt. Alle die noch vielfach herrschenden Ansichten von der stärkenden, erwärmenden oder geistig anregenden Wirkung kleiner Alkoholmengen sind durch die wissenschaftliche Forschung als Täuschungen entlarvt. Die „landesübliche Mäßigkeit" wirkt in erheblichem Maße prädisponierend für Krankheiten und lebenverkürzend.

7. Dem mäßigen Genuß der alkoholischen Getränke haftet der Fluch an, daß er für einen außerordentlich großen Teil unserer Volksgenossen einen Fallstrick bedeutet, daß er die Überleitung und Verführung zu dem von vornherein nicht erstrebten, ja verabscheuten unmäßigen Genuß bildet. Diese Thatsache ist eine naturnotwendige, da sie in der Wirkungsart des Alkoholgiftes und in der

menschlichen Nervenbeschaffenheit begründet liegt. Wollte man nun auch optimistisch genug sein, um anzunehmen, daß die letztere sich in absehbarer Zeit trotz der fortwährend in entgegengesetztem Sinne wirkenden Alkoholüberflutung, wesentlich ändern und verbessern ließe, so bliebe doch der andere Faktor, die perfide Wirkungsart des Alkoholgiftes, unverändert. Somit ist die Sitte des mäßigen Genießens alkoholischer Getränke die eigentliche Ursache der Trunksucht.

8. Die Hoffnung, durch Ermahnung zur „Mäßigkeit" dem Alkoholelend auch nur irgendwie erheblichen Abbruch thun zu können, ist daher als utopisch zu bezeichnen. Diese Auffassung wird durch die Geschichte bestätigt; solange es geistige Getränke giebt, ist die Mäßigkeit derselben im Gebrauch gepriesen und vor der Unmäßigkeit gewarnt worden; mit welchem Erfolge, das zeigt ein Blick in das heutige Leben. Die Mäßigkeitsbestrebungen haben noch nie und nirgends die Alkoholflut wirksam eingedämmt. Dagegen sind die Erfolge der Enthaltsamkeitsbewegung schon jetzt in verschiedenen Kulturländern glänzende. Ihre Anhänger zählen in Amerika über 10 Millionen, in Europa gegen 7 Millionen; seit kurzem ist auch in Deutschland ein rasches Wachstum der Bewegung zu verzeichnen. Diese Bewegung ist eine notwendige, und da sie sowohl von den materiellen Interessen wie von den idealen Kräften der Menschheit getragen wird, so ist ihr Sieg fest verbürgt.

Dr. med. M. von Pettenkofer, Professor in München. Dr. med. G. von Bunge, Professor in Basel. Dr. med. Aug. Forel, ehemaliger Professor in Zürich. Dr. med. E. Bleuler, Professor in Zürich. Dr. med. Albert Mahaim, Professor in Lausanne. Dr. med. von Speyr, Professor, Direktor der Irrenanstalt Waldau. Dr. med. A. Delbrück, Direktor der Irrenanstalt in Bremen. Dr. med. A. Fick, Professor in Würzburg. Dr. med. P. J. Möbius in Leipzig.

Der Ortsverein Bremen des Alkoholgegnerbundes ladet hiermit zum Betritt ein und erbittet Anmeldungen an die unterzeichneten Mitglieder des geschäftsführenden Vorstandes, der auf Wunsch gern bereit ist, nähere Mitteilungen zu machen und aufklärende Schriften von anerkannten Autoritäten auf medizinischem und physiologischem Gebiete zu übersenden.

i. A.

Franziskus Hähnel, 2. Vors. d. „A. G. B.", Ortsverein Bremen, Donandtstr. 13.
Walter Kautz, Schriftführer des „A. G. B.", Ortsverein Bremen, Thüringerstr. 22 b.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Chemie.

Blochmann, Luft, Wasser, Licht und Wärme. Acht Vorträge aus dem Gebiete der Experimentalchemie. Leipzig 1899, Teubner. 1,70 M.

Noch bis vor kurzem verhielt die Aristokratie des Geistes sich ziemlich reserviert. Nur so gelegentlich bekamen wir Außenstehenden aus berufenem Munde dann und wann einmal einen Vortrag, der in populärer Form uns schauen ließ die tiefe Arbeit unsrer Wissenschaft. Das ist heute anders. Eine große Reihe bekannter Fachgelehrten hat es sich zur Aufgabe gestellt, Resultate wissenschaftlicher Forschung, insbesondere solche von aktuellem Interesse für das tägliche Leben durch Wort und Schrift in die breiten Volksschichten zu tragen. Alte renommierte Verlagshandlungen haben die

Hand zur Veröffentlichung geboten, so auch der Teubnersche Verlag mit seiner „Sammlung wissenschaftlicher, gemeinverständlicher Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens", die bändchenweise unter dem gemeinsamen Titel „Aus Natur und Geisteswelt" monatlich erscheinen. Daraus ist obiges Schriftchen genommen. Es enthält Vorträge, die im „Verein für fortbildende Vorträge" in Königsberg gehalten wurden, der den oben angedeuteten Zweck verfolgt, ganz ähnlich wie die Humboldt Akademie in Berlin, und diese Vorträge bieten, was jedermann aus dem Volke aus der spröden Wissenschaft Chemie zu wissen not und nützlich sei, deshalb die Auswahl: Luft, Wasser, Licht und Wärme. Der erste Vortrag giebt eine Einleitung, indem er orientiert über die Aufgabe der Chemie, den Unterschied zwischen physikalischen und chemischen Erscheinungen, über feste, flüssige und gasförmige Körper, besondere Eigenschaften der Gase und Unterscheidung derselben. Physikalische Erscheinungen beim Zusammentreffen der Gase, flüssigen und festen Körper. Chemische Einwirkungen von festen, flüssigen Körpern und Gasen aufeinander. Umwandlung eines Metalls in verschiedene Verbindungen und Wiederabscheidung desselben, Chemie und Alchemie. Unzerlegbare Körper. Alle irdischen Körper bestehen aus Grundstoffen oder Elementen. Vorkommen derselben auf der Sonne. In ähnlicher Reichhaltigkeit behandelt der II. Vortrag die Luft, der III. das Wasser, der IV. die Kohlensäure, der V. den Verbrennungsprozeß, der VI. die unvollständige Verbrennung, der VII. Arbeit, Wärme, Licht, der VIII. die langsame Verbrennung, und hier hören wir vom Rosten des Eisens, vom Ozon, vom Übergang einer langsamen Verbrennung in eine Verbrennung mit Feuererscheinung. Irrlichter, Selbstverbrennung bei lebendigem Leibe. Zusammensetzung des menschlichen Körpers und der Nahrungsmittel. Kohlensäure ist ein Produkt des Stoffwechsels. Beschaffenheit der ausgeatmeten Luft. Kreislauf der Kohlensäure in der Natur. Aristotelische Naturanschauung und exakte Experimentalforschung. Die Grundstoffe oder Elemente, ihre Zeichen und Atomgewichte. — Das Büchelchen 137 Seiten stark in Oktavformat birgt in sich 103 Figuren, die durchaus deutlich ausgeführt sind, und zwar zeigen sie das Experiment mit so einfachen Mitteln, daß es meistens möglich ist, auch ohne großen chemischen Apparat es auszuführen. Das ist nun für unsere Zwecke ungemein wichtig. Denn meistens scheitert die Brauchbarkeit der chemischen Lehrbücher für den Volksschulunterricht bis hinauf zum Seminar daran, daß sie mit Mitteln arbeiten, die eben nur ein wohl ausgestattetes Laboratorium haben kann. Wenn nun ein solches für das Seminar wohl als unerläßlich zu erstreben ist, namentlich unter ganz besonderer Betonung vom Gesichtspunkte des täglichen Lebens aus, auch derart, daß die Seminaristen eingehende Schulung im Anfertigen geeigneter Anschauungsmittel erfahren, so steht es in unsern eigentlichen Volksschulen doch noch immer schlimm mit diesem Veranschaulichungsapparat. Selbst bescheidene Ansprüche stehen hier so oft der Kosten wegen vor schwer zu überwindenden Hindernissen. Deshalb möchte ich auf ein zweites Buch aufmerksam machen, das das Experiment, soweit es einen kostspieligen Apparat voraussetzt, noch mehr ausscheidet, und doch bis zu einer Tiefe führt, die uns thatsächlich einen Blick in den Vorhof wahrer Wissenschaft thun läßt. Es ist:

Lassar-Cohn, Chemie im täglichen Leben. Hamburg, Voß. 4 M.

Das Buch ist aus gleichem Anlaß entstanden wie das vorige und giebt in zwölf gemeinverständlichen Vorträgen geradezu klassischer Art den ganzen chemischen Stoff, soweit er im Moment des täglichen Lebens eine bedeutsame Rolle spielt. Das aber ist es wieder, was wir Lehrer der Kinder des Volkes in erster Reihe für uns brauchen. Nur ein paar Fragen seien genauer herausgehoben: Atmung, Beleuchtung, Ernährung. Populär-wissenschaftlich lassen sich diese Fragen wohl nicht besser und tiefer behandeln als das in dem eben geschilderten Buche geschehen ist, und auf Grund dieses Buches ist es möglich, die älteren Schüler zu dem annähernden Verständnis der sie täglich umgebenden Naturerscheinungen zu führen, wie die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Okt. 1872" es beispielsweise fordern. Weil dazu die Aufgabe unter grundsätzlichem Ausschluß jedes kostspieligen Apparates gelöst ist, deshalb ist dieses Buch für die Popularisierung chemischer Wissenschaft eines der bedeutungsvollsten, das in den letzten Jahrzehnten überhaupt geschrieben ist. Die Ernährung setzt beispielsweise ein mit der Ernährung der Pflanzen, giebt dann Belehrungen über Düngung, Brache, künstlichen Dünger, Superphosphat, Kalisalze, Stickstoffdüngung, belehrt über Basen, Säuren, Salze, Mutterlauge, spricht über Ernährung der Menschen und Tiere, über Verdauungsversuche, Eiweiß, Fette, Kohlehydrate, Milch, Käse, Fibrin, Serum, Kraftfutter, Leim,

über gemischte Kost, Butter, Margarine, Stärke, Zuckerarten, Zuckerkrankheit, Salz, Eisen, Brotbacken, Nährwert der Nahrungsmittel, Alkohole — immer mit Einflechten volkswirtschaftlicher Reflexe, so daß hier in der That Aufgaben gelöst vorliegen, vor denen wir im Volksschulunterrichte haben bis dato die Waffen strecken müssen, weil wir eben nicht wußten, wie wir diesen spröden Stoff würden überwältigen können. Dazu knechtet uns das Buch nicht und kaut uns nicht den Stoff vor. Es ist für den gebildeten Laien geschrieben und dazu werden wir Volksschullehrer uns doch wohl zählen dürfen, wenngleich hie und da man uns auch das noch nicht einmal zugestehen will und versucht, uns wiederum in die Sphäre des ABC-Drillens herabzudrücken. Diesen Stoff nun gießen wir in die Form, die gerade der Fassungskraft unserer Schüler angepaßt ist unter besonderer Betonung der Momente, die voraussichtlich für das spätere Leben der Kinder von Wichtigkeit sind. Das aber müßte denn doch wunderlich zugehen, wenn wir dann wieder einmal zu hören bekämen, die Volksschule thue nichts, um die Kinder auf den späteren Beruf vorzubereiten, ob Landwirtschaft oder Industrie — ich glaube, wir werden durch dieses Buch mit sinnentsprechenden Änderungen beiden gerecht werden können, und auch die Idealisten, die da meinen, wir raubten durch die frühe Betonung der Nützlichkeit unsern Schülern den blühenden Garten des Kindeslebens, werden uns in Ruhe lassen müssen. Denn wenn ein zartes Geschöpfchen von den rauhen Stürmen erfaßt wird, so bricht es meistens, wenn aber dieses Geschöpfchen gelernt hat, sich zu schützen und zu rüsten für den Kampf des Lebens, so erstarkt es in diesem Kampfe. Dieses Rüsten und Erstarken für den Kampf des Lebens zu betreiben, das ist nun einmal eine Hauptaufgabe der Schule unserer Zeit, und wir würden uns in falsche Bahnen lenken, wenn wir es nicht betreiben wollten in jedem Unterrichtsfach von der Religion bis zur Naturkunde. Statt vieler Beispiele will ich nur auf eins hinweisen. Vor wenig Jahren war ein unheimlicher Gast im Anzuge, die Cholera, und manches Wasser war bereits verseucht. Mit allem Nachdruck wurde von den Behörden gewarnt, rohes Wasser zu trinken. Ein vierschrötiger Sackträger aber da oben am Pregelstrande meinte: „Wat kann dat schaden!" Er trank und war nach wenig Stunden eine Leiche: Nun, wer in ländlichen Verhältnissen namentlich des Ostens unseres Vaterlandes gelebt, der weiß, wieviel Belehrung wir noch schaffen müssen, damit beispielsweise bei Epidemien die besten Maßnahmen der Behörden und Ärzte nicht vereitelt werden. Ich glaube, dieser Gedanke ist geeignet, auch die Feinde der Volksbildung mit den Bildungsbestrebungen der Gegenwart zu versöhnen. Und wenn jemand vor wenig Jahren es öffentlich einmal ausgesprochen, der ländliche Arbeiter könnte auch ohne Schulbildung verbraucht werden, so könnte es diesem Herrn bei einer Typhus-Epidemie leicht selbst an den Kragen gehen, wenn beispielsweise die gesamten Wasser seiner Umgebung durch den Unverstand der Anwohnenden leichtfertig vergiftet werden. Rochows Zeiten sind in weiten Kreisen unseres Volkes leider noch immer vorhanden, und hier Licht hineinzubringen, das ist eine dankenswerte Aufgabe unserer Volksschule.

Unsere beiden genannten Bücher haben einen gemeinsamen Vorläufer, es ist:

Johnston-Dornblüth: Chemie des täglichen Lebens. Stuttgart, Krabbe. 6 M.

Über dieses allbekannte Buch darf ich mich kurz fassen, es ist ein chemisches Lesebuch im wahrsten Sinne des Wortes, und der praktische Engländer hat hier einen glücklichen Griff gethan, indem er uns die Luft, die wir atmen, das Wasser, das wir trinken u. s. f. vorführt. Manches Stück davon ist in die Lesebücher übergegangen. Doch wenn ich die Wahl habe zwischen diesem Buche und Lassar-Cohn, so entscheide ich mich für das letztere. Da wir nun, was Stoffmenge anbetrifft, uns in der Reihe aufwärts bewegen, so führe ich im folgenden an:

Kreußler, Lehrbuch der Chemie. Berlin, Parey. 10 M.

Das Buch ist unter Betonung des landwirtschaftlichen Momentes geschrieben und für uns Volksschullehrer ein Quellenbuch chemischer Wissenschaft. Daß ein Quellenbad stärkend wirkt, ist tägliche Erfahrung, und wer nun nach Studium der voraufgegangenen Schriften zu diesem Buche greift, wird die Stärkung des geistigen Quellenbades ebenfalls erfahren. Freilich ist die Mineralogie, wie in den wissenschaftlichen Lehrbüchern meistens, hier mit der Chemie verbunden, und da ist es zu besserem Verständnis immer gut, erst einen mineralogischen Vorkursus zu nehmen. Gleich soll davon die Rede sein, bleiben wir noch ein wenig bei unserem Buche. Preis und Umfang schon lassen uns erkennen, daß es nicht eine Lektüre bietet, die so auf dem Sofa abzumachen wäre. Das Buch will studiert sein, und daß das doch etwas anderes ist, als in einem Buche

zu blättern, bedarf wohl keiner genaueren Auseinandersetzung. Wer nun aber diesen Weg — er ist nur anfangs mühevoll — nicht scheut, dem ist es sehr wohl möglich, auch in dieser spröden Wissenschaft sich wissenschaftlichen Grund zu verschaffen. Freilich wird es ja möglich sein, dann und wann an diesem oder jenem Punkte einen Fachmann zu fragen, und ich kann es aus eigener Erfahrung bestätigen, daß mir abschlägige Antwort eigentlich niemals geworden, „wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg", und auf diesem Wege verschafft man sich auch Zutritt zu einem größeren chemischen Laboratorium, denn wer nur lernen will, dem ebnen sich die Wege bald von selbst. Freilich wer mit offenem Munde auf die gebratenen Tauben wartet, an dem fliegen sie sicher vorüber, und er soll sich dann später auch nicht beklagen, daß das so gewesen ist. Doch ich wollte auf ein folgendes Buch aufmerksam machen:

Peters, Bilder aus der Mineralogie und Geologie. Leipzig, Lipsius & Tischer. 3,50 M.

Es ist ein ganz hervorragend gearbeitetes Werk, das mit seinen reichhaltigen Abbildungen vorzüglich einführt und dem Anfänger nicht genug empfohlen werden kann, zumal über jedem Kapitel der zu besorgende Veranschaulichungs-Apparat besonders zusammengestellt ist. Mit diesem Buche als Vorkursus ist es leichter, in das Kreußlersche Werk einzudringen, um schließlich zum letzten Buche überzugehen:

Arendt, Experimentalchemie. Hamburg, Voß. 20 M.

Es ist nicht nötig, über dieses allbekannte, vorzügliche Werk auch nur ein Wort der Empfehlung zu sagen. Jedem, der irgendwie tiefere chemische Kenntnisse sammeln will, ist es unerläßlich, dazu gewährt es für unsere Zwecke der Fortbildung vor allen andern chemischen Büchern einen meiner Meinung nach noch immer nicht genug beachteten Vorteil, es ist mit diesem Buche in der Hand möglich, auf dem Wege des Selbststudiums weiter vorzudringen. Dieser Weg wird uns Volksschullehrern noch für lange Zeit der hauptsächlichste zur Erreichung fachlicher Bildung sein. Ich weiß es sehr wohl, wie manche Gefahren er in sich birgt und wie leicht ein Autodidakt zu Selbstüberschätzung kommen kann. Aber sollten wir um dieser Gefahren willen überhaupt verzichten, den einzigen, für uns alle gangbaren Weg einzuschlagen und alles Heil erwarten von in kürzerer oder längerer Zeit zu errichtenden Fortbildungs-Fachanstalten, Volkshochschulen oder wie die Anstalten auch heißen sollen? Nun und nimmer! Wir Volksschullehrer würden uns selbst die Lebensader unseres Standes unterbinden, wenn wir auch nur einen Augenblick versuchten, Verzicht zu leisten auf das beste Erbteil aus Diesterwegs Geist, die Fortbildung durch eigene Kraft. Darum, mein lieber, junger Kollege, bleibe bei deinen Arbeiten achtsam auf dich selbst und denke allezeit bescheiden über eigenes Wissen und Können, aber laß dich durch widrige Verhältnisse niemals niederbeugen und packe sie immer von neuem beim Stirnhaar, bis sie überwunden, „wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg", in das vorliegende Buch hinein und durch dasselbe hindurch! Wenn dann so Kapitel für Kapitel absolviert ist, dann nimmst du jedesmal den Grundriß desselben Verfassers hinzu:

Arendt, Grundriß der Chemie. Hamburg, Voß. 3 M.

Das ist das Buch, dessen Gerippe wir uns zu festem Eigentum machen und nicht eher ruhen, bis wir es durchaus beherrschen. Wenn wir nun an diesem Ziele angelangt sind, dann sehen wir uns nach den Bildungselementen um, die wir auf diesem eben geschilderten Wege gefunden haben. Darüber orientiert wiederum eine Schrift desselben Verfassers:

Arendt, Bildungselemente und erziehlicher Wert des Unterrichts in der Chemie. Hamburg, Voß. 2 M.

Sie fügt sich dem bis dato hier geschilderten Wege gleichsam als Schlußstein ein und bietet das Psychologische, woraus methodische Folgerungen sich mit Leichtigkeit ergeben. Von dieser Schrift ist es dann möglich, die Fäden in die tägliche Schularbeit zurückzuspinnen. Denn das muß ja doch immer unsere Hauptfrage sein: Wie diene ich am besten mit meiner Arbeit, auch mit meiner Fortbildung meiner Schule, also dem Platze, an dem ich stehe? Der eben geschilderte Weg aber ist einer, der auch zum Bestehen des Mittelschulexamens in diesem Fache führt, und ob er in der eben geschilderten Bahn nicht als ein wissenschaftlicher zu bezeichnen ist, das sei Fachmännern zu beurteilen überlassen. Jedenfalls ist unser Mittelschulexamen denn doch nicht so unwissenschaftlich und lächerlich leicht, als wie man es hie und da hat darstellen wollen. Andererseits darf es natürlich nicht imstande sein, uns Volksschullehrer in rechts und links zu scheiden, und die Examenspacher unter uns, das sind meistens recht flache Flachköpfe. Auch wer nicht nach dem Examensstempel strebt, kann in dieser Wissenschaft

tüchtig sein, und von Arendts Grundriß und Lassars Chemie wünschte ich, daß sich jeder Kollege mit diesen beiden Büchern dutzte, wozu jedoch bemerkt sei, daß auch der liebste Freund so oft Eigenheiten hat, mit denen wir nicht sympathisieren mögen.

Melinat, Mühlhausen i. Th.

Zeglin, J. G.: Praktische Winke über die Fortbildung des Lehrers im Amte. Zugleich ein Wegweiser zur Einführung in die pädagogische, volkstümliche und klassische Litteratur. Dritte, vom fünften Abschnitte ab vollständig neugestaltete Auflage, besorgt von A. Ambrassat. Gütersloh, C. Bertelsmann. (XV und 440 S.) Preis 4,50 M., geb. 5,25 M.

Herr Ambrassat hat das alte, bewährte Zeglinsche Werk in trefflicher Weise neu bearbeitet. Er hat es verstanden, dem Buche in wichtigen Partien, z. B. der meisterhaften Einführung in die religiöse, die volkstümliche und die klassische Litteratur, sein ursprüngliches Gepräge zu erhalten, dasselbe aber in anderen Teilen, deren Stoffe mehr dem Wechsel unterworfen sind, einer zeitgemäßen Umgestaltung und Ergänzung zu unterziehen. Das Buch will allen Lehrern zur Fortbildung dienen, den jungen sowohl, wie den alten; es erstrebt eine Weiterbildung des ganzen Lehrers zu einer „charaktervollen, gottgeheiligten Persönlichkeit". Nicht darauf zielt es hin, nur eine Anleitung auf die verschiedenen Lehrerprüfungen zu geben, sondern es will zeigen, „wie der Lehrer im allgemeinen weiter zu arbeiten hat, damit er auf der Höhe der Situation stehe, und damit jeder an seinem Teile daran schaffe, unsern Stand zu heben durch treue Arbeit an sich und an den Standesgliedern."

Da der Verfasser „nur innerlich Durchlebtes und als ausführbar Erprobtes" besprechen und empfehlen wollte, sind einige Gebiete mit größerer Ausführlichkeit behandelt worden als andre. Bevorzugte Stoffe sind z. B. die volkstümliche Erzählung (Gotthelf, Fries, Frommel), die Erläuterungen zu Minna von Barnhelm, Wallenstein, Hermann und Dorothea, Faust, Iphigenie in Tauris und zu vier Shakespeareschen Dramen, die Jugendlitteratur und die Lehrmittelkunde. Etwas knapp weggekommen ist die Herbartsche Pädagogik mit ihrer Litteratur. Bei einer neuen Auflage dürften auch wohl die Ausführungen über die Lehrervereine (besteht der „Deutsche evangelische Schulverein" noch?) und über die pädagogische Presse einer weiteren Umarbeitung und Ergänzung unterzogen werden.

Es hat mir nicht gefallen, daß das Buch noch in alter „Vor-Puttkamerscher" Rechtschreibung gedruckt worden ist. Ohne Grund ist hier das ursprüngliche Gepräge erhalten geblieben.

Doch das hindert mich nicht, das Buch wegen seines reichen Inhaltes (man werfe nur einen Blick auf das kurze Inhaltsverzeichnis auf dem Umschlag dieses Heftes!) und seines herzlichen Tones allen Lehrern, die Lust und Liebe haben, an sich weiter zu arbeiten und nach geistiger Vervollkommnung zu streben, angelegentlich zu empfehlen. Möge es vielen ein treuer Berater, ein guter Freund werden! W. Rheinen.

Konrad Fischer, Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. Zwei Bände. 2. Auflage. Hannover, C. Meyer (G. Prior). 832 S. 8,60 M.

Das Buch ist 1893 auf S. 276 des Ev. Schulblattes besprochen und empfohlen worden. Die dort gemachten Bemerkungen und Ausstellungen gelten auch für diese Auflage, die wegen vollständiger Übereinstimmung in Text, Seiten und Druckfehlern wohl den Namen einer Titelauflage zu verdienen scheint. Die angezeigte Vermehrung besteht in der Hinzufügung eines Kapitels „Von 1893—1898" und führt auf 25 Seiten also bis zur Gegenwart. Es wird darin eine Reihe für den Lehrerstand wichtiger Ereignisse besprochen: die Bildung der Ruhegehaltskassen im Jahre 1893, die Vereinigung des allgemeinen deutschen Lehrervereins mit dem deutschen Lehrertage, die freien Lehrervereine in Württemberg und Bayern, das Lehrerbesoldungsgesetz von 1897 mit den Alterszulagen, Einiges aus der Gestaltung der Kreis- und Ortsschulaufsicht, die Rektorprüfung der Theologen und das Recht auf den einjährigen Militärdienst. Andere Stücke der letzten Jahre hat der Verfasser nicht erwähnt, die doch wohl einer Erinnerung wert gewesen wären. Er sagt nichts von der Bildung des deutschen evang. Schulkongresses, er meldet nichts von der Bewegung zur Erhaltung der Schulgemeinden und ihrer Rechte, sowie der Familienrechte. Er sieht nichts davon, wie in den letzten Stücken ein Rückhalt für den Lehrer gefunden werden kann gegen die Herrschaft der Schablone in der Schulaufsicht und eines bureaukratischen Verfahrens, die alle freie Lehrthätigkeit lähmen kann. Vielleicht hat der Verfasser in seinem Leben das seltene

Glück gehabt, nie von kleinlichen Vorschriften bei seinem Unterricht eingeengt zu werden; das wäre ja erfreulich. Vielleicht denkt er auch, daß die Fachaufsicht unter allen Umständen immer gut und sachgemäß sei, niemanden drücke und klemme; das wäre aber doch zu vertrauensvoll.

Trotzdem bleibt zu wünschen, daß durch die Verbreitung dieser Geschichte das Standesbewußtsein der Lehrer wachse und zunehme. Der Lehrerstand ist noch jung, er ist in gewisser Beziehung noch nicht einmal ein richtiger Stand, umsomehr ist ihm geschichtliche Belehrung über seine Vergangenheit nötig, über das, was ihn zu Ehren gebracht hat. Das wird auch der künftigen Ehrenhaftigkeit zu gute kommen. Es sollte deshalb wenigstens jede Konferenz die Beschaffung dieser Geschichte für ihre Büchersammlung recht bald beschließen. Rh. — A. H.

Eydam, Dr. med.: **Samariterbuch für jedermann.** Allgemeinverständliche Anleitung zur ersten Hilfeleistung bei Unglücksfällen. 7. Aufl. Berlin, Otto Salle. Geb. 1 M.

Das Buch enthält kurze, klare Belehrungen über den Bau des menschlichen Körpers und über die Behandlung Verunglückter. 69 Abbildungen dienen zur Veranschaulichung der Ausführungen. Ein Anhang bringt praktische Winke für die Gründung eines Samaritervereins. Das Buch, das speciell für Samariterkurse geschrieben ist, eignet sich für Lehrerseminare und für Fortbildungsschulen. Auch in Volksbibliotheken ist es am Platze. Ich empfehle es ferner jedem Lehrer, da er in die Lage kommen kann, in seiner Schule oder in seiner Schulgemeinde Samariterdienste leisten zu müssen.

W. Rheinen

Zeitschriften für Fortbildungsschulen.

a) **„Handels Akademie." Kaufmännische Wochenschrift.** Wochenschau über das gesamte Fach- und Fortbildungsschulwesen der Gegenwart. Organ der Handels-Akademie zu Leipzig u. s. w. Schriftleiter: Dr. phil. O. W. Beyer. Herausgeber: Dr. jur. L. Huberti, Leipzig. Vierteljährlich 2,65 M.

Diese Zeitschrift, von der uns mehrere recht gut ausgestattete Probenummern vorliegen, sei den Lehrern an kaufmännischen, gewerblichen und technischen Lehranstalten und besonders allen strebsamen jungen Kaufleuten aufs angelegentlichste empfohlen. Wer nähere Auskunft zu haben wünscht über die Leipziger Handels-Hochschule, deren Organ das Blatt ist, der lasse sich vom Sekretariat derselben die von Dr. Huberti herausgegebene Programmschrift kommen: „Was heißt und zu welchem Ende besucht man die Handels-Akademie?" (Preis 50 Pfg. und 20 Pfg. Porto.)

b) **Die deutsche Fortbildungsschule.** Centralorgan für das nationale Fortbildungsschulwesen. Schriftleiter: Oskar Pache, Leipzig. Verleger: R. Herrosé, Wittenberg. Monatlich ein Heft. Preis vierteljährlich 70 Pfg.

Durch seine gediegenen Aufsätze und interessanten Mitteilungen über das gesamte Fortbildungsschulwesen, seine praktischen Lehrplanentwürfe und Stoffangaben für die verschiedensten Fach- und Fortbildungsschulen und seine ausführlichen Litteraturangaben ist das Blatt allen, die im Dienste der Fortbildungsschule stehen, eine reiche Quelle der Belehrung und Anregung. Ich empfehle die vorzüglich redigierte Zeitschrift, die ich seit Jahren mit großem Interesse lese, nicht nur den Lehrern an gewerblichen, kaufmännischen und ländlichen Fortbildungsschulen, sondern auch den Lehrern und Lehrerinnen an den Fortbildungsschulen für Mädchen (Koch- und Haushaltungsschulen), da dieselbe sowohl für eine tüchtige, dem künftigen Berufe dienende Fortbildung der männlichen, als auch für eine gründliche praktische Ausbildung der erwachsenen weiblichen Jugend eintritt. W. Rheinen.

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

Adolf Trommau, Kulturgeographie des Deutschen Reichs und seine Beziehungen zur Fremde. 2. Aufl. Halle a. d. S. 1899, Schrödel. 2 M., geb. 2,40 M.

Adolf Tromnau, Lehrbuch der Schulgeographie. 2. Teil: Länderkunde mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeographie. I. Die fremden Erdteile. II. Europa. III. Das Deutsche Reich. Halle a. d. S. 1898, Schroedel. 1,60 M., 1,60 M., 2 M.

Erfurth und Strauß, Wandlesetafeln zur Steger-Wohlrabeschen Fibel. Tafel 5, 8, 14. Halle a. d. S., Schroedel. 25 Tafeln aufgez. 20 M.

G. Leuchtenberger, Hauptbegriffe der Psychologie. Ein Lehrbuch für höhere Schulen und zur Selbstbelehrung. Berlin 1899, Gaertner.

A. Rosenstengel, Hebung des Schulturnens durch Vereinfachung desselben zu Gunsten des Spiels und der volkstümlichen Übungen. Bielefeld, Helmich. 0,40 M.

Dr. W. Ruland, Über musikalische Erziehung. Bielefeld, Helmich. 0,50 M.

Anna Brückner, Life in an English Boarding-School. In three parts. Appendix: Letters. Hilfsbuch zur Erlernung der englischen Sprache. Bielefeld und Leipzig 1895, Velhagen & Klasing. Geb. 2 M.

Anna Brückner, Talks about English Literature. A. Jequel to Life in an English Boarding-school. Bielefeld und Leipzig 1898, Velhagen & Klasing. Geb. 1,60 M.

Otto Wendt, Encyklopädie des englischen Unterrichts. Hannover 1893, Meyer. 4 M.

S. Bang. Das Leben Jesu. Ein dringlicher Reformvorschlag. 3. vermehrte Auflage. Leipzig 1899, Wunderlich. 2 M.

S. Bang, Das Leben Jesu in historisch-pragmatischer Darstellung. 1. Teil. Leipzig 1899, Wunderlich. 1,20 M.

Ernst Lüttge, Beiträge zur Theorie und Praxis des deutschen Sprachunterrichts. Leipzig 1899, Wunderlich. 1,60 M

Jul Tischendorf, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. V. Teil: Außereuropäische Erdteile. 3. verbesserte Auflage. Leipzig 1899, Wunderlich. 2,80 M.

G. Backhaus, Geschichtsbilder. Nach den Forderungen der Gegenwart für Schule und Haus. Konitz 1899, Dupont 1,25 M.

Karl Barthel, Die deutsche Nationallitteratur der Neuzeit. 10. Auflage, neu bearbeitet und fortgesetzt von Max Vorberg. 3. Liefg. Gütersloh 1898, Bertelsmann. 1,50 M.

Dr. Otto Gramzow, Friedrich Eduard Benekes Leben und Philosophie. Auf Grund neuer Quellen kritisch dargestellt. A. u. d. T.: Berner Studien zur Philosophie und ihrer Geschichte. Bd. XIII. Herausgeg. von Dr. Ludw. Stein. Bern 1899, Steiger & Comp. 2,50 M.

Otto Gerlach, Die Internatserziehung im Seminar als Vorbereitung zum selbständigen sittlichen Leben der jungen Lehrer. Leipzig 1899, Dürr. 0,60 M.

W. Ernst, Junges Leben und Streben. Erzählungen für die Jugend. B. Leipa, Selbstverlag, Kommission von Joh. Künstner.

J. Tews, Die Entwicklung des preußischen Volksschulwesens in dem Jahrzehnt 1886 bis 1896. Bonn, Soennecken. 0,60 M.

Th. Hardeland, Die katechetische Behandlung des kleinen Katechismus D. M. Luthers im Geiste seines Verfassers mit ausgeführten Unterredungen. Berlin 1899, Reuther & Reichardt. 3,60 M.

R. Sterzenbach, Wie erzieht die Volksschule zur Vaterlandsliebe? Neuwied 1898, Heuser. 0,50 M.

R. Sterzenbach, Kaiser Wilhelm II. Seine Lebensgeschichte und Regierung. 3. verm. Auflage. Berlin, Heuser. 0,25 M.

A. F. Schumann, Bibel und Volksschule. Vortrag. Leipzig 1898, Wigand. 0,40 M.

A. Damaschke, Deutsche Volksstimme. Frei Lands 10. Jahrgang 1899, Nr. 3. Berlin, Harrwitz. 25 Pfg. Viertelj. 1 M.

P. Speer, Der Abschluß des Katechismusunterrichts zugleich als Ziel für die erste Entwicklung der Katechismusbegriffe in 50 Lektionen dargestellt. Magdeburg 1899, Schallehn und Wollbrück.

Dr. Th. Schäfer, Evangel. Volkslexikon zur Orientierung in den socialen Fragen der Gegenwart. 1. u. 2. Heft. Bielefeld 1899, Velhagen & Klasing. Je 0,50 M.

Dr. R. Staude, Präparationen zu den biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments nach Herbartischen Grundsätzen. 2. Teil, Neues Testament, Das Leben Jesu. 10. u. 11. Auflage. Dresden 1898, Bleyl & Kaemmerer. 3 M.

Herberger und Döring, Theorie und Praxis der Aufsatzübungen im 5. u. 6. Schuljahre. Nach Angabe des Königl. sächsischen Bezirksschulinspektors Schulrat Wangemann in Meißen bearbeitet. 2. Auflage. Dresden 1899, Bleyl & Kaemmerer 2,25 M.

P. M. Gubi, Musikalischer Wegweiser. Ein Orientierungsmittel für Laien. Ein Wiederholungsbuch für Kompositionsschüler. Altona (Elbe), Schlüter. 1,50 M.

Karl Werckmeister, Das Neunzehnte Jahrhundert in Bildnissen. Liefg. 21—23. Berlin, Photographische Gesellschaft. Je 1,50 M.

Aug. Tecklenburg, Die organische Eingliederung der Heimat- und Stammesgeschichte in die Reichsgeschichte. Hannover 1899, Meyer. 1 M.

Gust. Richter, Wandkarte der Rheinprovinz. Essen, Baedeker. Unaufgezogen 12 M., aufgezogen und mit Rollstäben versehen 20 M.

Heinr. Morich, Bilder aus der Mineralogie. Für Lehrer und Lernende bearbeitet. Mit 111 Abbildungen. Hannover 1899, Meyer. 3 M.

Dr. Felsch, Erläuterungen zu Herbarts Ethik mit Berücksichtigung der gegen sie erhobenen Einwendungen. Langensalza 1899, Beyer & Söhne 2 50 M.

Otto Flügel, Idealismus und Materialismus der Geschichte. Langensalza 1898, Beyer & Söhne. 3 M.

F. Lüsebrink, Patriotische Gedichte für vaterländische Feste in Haus, Schule und Vereinen. 3. Auflage. Uerdingen a. Rh., Selbstverlag. 0,25 M.

Dr. Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie als induktiver Wissenschaft. Für den Gebrauch an höheren Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Nach dem gegenwärtigen Stand der Wissenschaft neu bearbeitet und ergänzt von Dr. G. Fröhlich. 2. Auflage. Wien 1898, Gerolds Sohn. 3 M.

Moritz Wilh. Drobisch, Empirische Psychologie. Nach naturwissenschaftlicher Methode. 2. Auflage. Hamburg 1898. Voß. 6 M.

Heinrich Müller, Wie befähigen wir die Kinder zur selbständigen Anfertigung eines Aufsatzes? Bonn, Soennecken. 0,60 M.

Edmund von Sallwürk, Anleitung zum Unterricht in der Handfertigkeit. Weinheim, Ackermann. 0,40 M.

H. H. von Osten, Kurze Anleitung zum Briefschreiben für die Oberstufe der Volksschule. Flensburg 1899, Westphalen. 0,40 M.

H. Knoche, Theorie des Rechenunterrichts auf der Unterstufe. Arnsberg 1899, Stahl. 0,60 M.

H. Knoche, Der Rechenunterricht auf der Unterstufe nach dem vereinigten Anschauungs- und Zählprincip. Arnsberg 1899, Stahl. 3 M.

Engelien und Fechner, Deutsches Lesebuch. Aus den Quellen zusammengestellt. Neubearbeitung der Ausgabe B. 3. Teil, für evangelische Schulen. Berlin 1899, Schultze. Geb. 1,50.

Prof. Dr. A. Bolliger, Der Weg zu Gott für unser Geschlecht. Ein Stück Erfahrungstheologie. Frauenfeld 1899, Huber. 1,50 M.

K. Dorenwell, Der deutsche Aufsatz in den höheren Lehranstalten. Ein Hand- und Hilfsbuch für Lehrer. 2. Teil. 4. Auflage. Hannover 1899, Meyer. 3,60 M.

P. Schmitt, Stoff zur Einübung der Rechtschreibung. Leipzig 1899, Voigtländer. 0,75 M.

Prof. Dr. R. Dammholz, Englisches Lehr- und Lesebuch für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. 2. Teil: Oberstufe IIa, Lesebuch für Klasse 2. Hannover 1899, Meyer. 1,60 M.

Pünjer und Hodgkinson, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. B, I. Hannover 1899, Meyer. 1 M.

Geh. Rat Dr. A. Findler und Dr. med. E. Hoelemann, Der Bau des menschlichen Körpers. Kurzgefaßte Anatomie mit physiologischen Erläuterungen. 7. Auflage. Dresden 1899, Meinhold & Söhne. 1,50 M.

Mappe für die schriftlichen Arbeiten des Geschäftslebens, zusammengestellt für Volks- und Fortbildungsschulen. Warburg, Werth. 0,70 M.

W. Märker, Wie gelangt der Lehrer zu einer sichern Beurteilung der Leistungen der einzelnen Schüler? Bielefeld, Helmich. 0,40 M.

Mary Henckel, Auf welchen psychologischen Thatsachen beruhen die fünf formalen Stufen Herbarts? Bielefeld, Helmich. 0,60 M.

B. Sontag, Anschauung und Anschaulichkeit. Bielefeld, Helmich. 0,40 M.

Karl Hessel, Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. I. Teil, 4. umgearbeitete Auflage. II. Teil, 3. Auflage. III. Teil, 5. Auflage. IV. Teil, 4. Auflage. Bonn 1898, Marcus & Weber.

Verantwortlicher Schriftleiter **G. von Rohden** in **Düsseldorf-Derendorf.**

Evangelisches Schulblatt.

September 1899.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Das Sittliche und seine Begründung.

(Kant. — Herbart. — Paulsen, Wundt.)

Von Friedrich Böringer in Elberfeld.

In stetem Wechsel nimmt unser geistiges Leben neue Gestaltung an; die Unruhe allein scheint das einzige Beständige zu sein. In immer neuen Thesen führt die Wissenschaft im Laufe der Zeiten die Menschheit von einer Wahrheit zur andern. Auch die Ethik ist diesem harten Gebote der Veränderung unterworfen. Und von ihr, der Führerin, soll die Erziehung ihre Bestimmung empfangen. Da wirft sich störend die nicht zu umgehende Frage auf, welchem von den verschiedenen Systemen sie folgen soll. So wird auch die Pädagogik mit in den Strudel der sich bekämpfenden Meinungen hineingezogen. So sehr man das bedauern mag, so zeigt uns leider die Geschichte der Pädagogik die unleugbare Thatsache. Denn alle Unterschiede im Erziehungswesen wurzeln in den verschiedenen ethischen Auffassungen, die meistens Gesamtanschauungen ihrer Zeit waren. Man denke beispielsweise nur an den Zusammenhang des Eudämonismus und Philanthropismus im vorigen und an die Gegensätze des ethischen Individualismus und Socialismus mit ihren Folgerungen für die Erziehung in diesem Jahrhundert.

Welche von den sich anbietenden Systemen der Ethik die Pädagogik zu Rate ziehen soll, wenn sie das Ziel der Erziehung aufstellen will, darüber entscheidet nicht ihre allgemeine Anerkennung, auch nicht ihre Würde, sondern allein ihre Wahrheit. Um nun für die wichtige Frage der nachfolgenden Betrachtung, was in der unendlichen Fülle menschlicher Entschließungen und Handlungen für gut und böse erkannt wird oder welches wissenschaftliche System als die geeignetste Grundlage der Pädagogik zu bezeichnen ist, eine breite Grundlage zu gewinnen, wird es sich empfehlen, die ethische Auffassung Kants zum Ausgangspunkte zu nehmen, dann die abweichende Herbarts anzuschließen und zum Schluß die Stellung der Gegenwart, sofern sie durch den ethischen Evolutionismus vertreten wird, zu prüfen.

a) Kant.

Die Zeit, in der Kant lebte, kann man in ethischer Beziehung als das Zeitalter des Eudämonismus bezeichnen. Zwar hatte schon Epikur, der, entgegen der weit verbreiteten Meinung, sehr enthaltsam lebte, die Glückseligkeit, das

Streben nach Vermehrung unsrer Lustgefühle, als die wahre Lebensanschauung gelehrt. Aber erst im vorigen Jahrhundert erlebte die Lehre in Deutschland und Frankreich weitere Verbreitung und neue theoretische Begründung. Als dann zur selben Zeit der Rationalismus in die christliche Anschauung Eingang fand, zog auch der Eudämonismus mit ein, was um so leichter geschehen konnte, als manche Stellen des Neuen Testamentes sich ohne Zwang der Glückseligkeitslehre entsprechend auslegen ließen. Es sei nur hingewiesen auf die Lehre von den guten Werken im Jakobusbriefe und das Urteil Luthers über diesen Brief. Da man den Unsterblichkeitsgedanken festgehalten hatte, so lehrte man: der christliche Wandel auf Erden verschafft die Anwartschaft auf die Seligkeit. Diese aber vermochte man sich nur als den Inbegriff aller Lust, als ein Walhalla in christlichem Gewande, vorzustellen. Damit huldigte man dem nackten Eudämonismus.

Gegen diese Moral, die verwirrend auf das sittliche Leben einwirken mußte, erhob sich Kant; mit den scharfen Waffen seiner Logik legte er den Irrtum dieser Ethik bloß und ersetzte sie, die den Menschen zu einem dem Genuß, wenn auch in noch so feiner Form, zustrebenden Wesen erniedrigte, durch seine herbe „scharfkantige" Moral, deren Spitze er mit dem berühmten kategorischen Imperativ krönte.

Kant weist in seiner Kritik der praktischen Vernunft mit Nachdruck darauf hin und wird nicht müde, in immer neuen Wendungen und Beispielen darzuthun, daß wir uns unmittelbar bewußt sind,[1]) ob eine vorliegende Handlung gut oder böse ist, daß es Sittengebote giebt, die von allen als allgemein gültig und für alle absolut verbindlich gehalten werden. Von dieser Thatsache aus untersucht er, ob solche allgemeine von allen als sittlich anerkannte Urteile, wie die über Wahrheit und Lüge, möglich wären, wenn der Mensch nur in Rücksicht auf die zu erwartende Lust handelte. Er verneint die Frage. Denn, indem er von der individuellen Verschiedenheit der Menschen ausgeht, findet er, daß das, was dem einen ein Gegenstand der Lust sei, dem andern eine Quelle des Leides bedeute. Wenn also jeder das gut nennen will, was sein Lustgefühl vermehrt, und das böse, was ihm Leid bereitet, so wird wegen der Verschiedenheit des einzelnen Menschen nie eine Einstimmigkeit über das, was als sittlich und unsittlich zu gelten hat, erzielt werden können. Steht hier der Eudämonismus schon ganz ratlos, wenn er uns die allgemeine Anerkennung der Sittengesetze erklären will, so stellt er durch seine Lehre den Bestand der menschlichen Gesellschaft auch sehr in Frage, wenn nämlich der Fall eintritt, daß mehrere Individuen denselben Gegenstand begehren und sich alle sagen: gut ist, was das Lustgefühl steigert. „Es kommt auf diese Art eine Harmonie heraus, die derjenigen ähnlich ist, welche ein gewisses Spottgedicht auf die Seeleneintracht zweier sich zu Grunde

[1]) „Um Gut's zu thun, braucht's keiner Überlegung." (Iphigenie auf Tauris)

richtenden Eheleute schildert: O wundervolle Harmonie, was er will, will auch sie u. s. w. oder was von der Anheischigmachung König Franz I. gegen Kaiser Karl V. erzählt wird: was mein Bruder Karl haben will (Mailand), will auch ich haben." (Kr. d. pr. V. § 4.)

Wenn aber der Eudämonismus die Allgemeingültigkeit der Sittengesetze erklären will, so geht das nur mit dem Beweise, daß das Handeln nach diesen Geboten im allgemeinen das Lustquantum vermehrt, so daß jeder in seinem eigensten Interesse handelt, wenn er entsprechend lebt. Dieser Beweis aber, so argumentiert Kant, kann niemals erbracht werden. Denn die Erfahrung kann nie so genau durchforscht werden, daß nicht eines Tages ein Ausnahmefall, eine einzige Erfahrung, das bislang für allgemein gültig gehaltene Gebot über den Haufen wirft. Ein Beispiel aus der Geschichte der Physik giebt diesem Einwande durchaus recht. Lange Zeit hat der Satz gegolten, daß das Volumen der Körper mit der Temperatur zu- und abnimmt, bis die Entdeckung des Dichtigkeitsmaximums des Wassers bei 4° C. die Allgemeinheit des Gesetzes zerstörte. Nun läßt aber, und das ist für Kant der springende Punkt seiner ganzen Beweisführung, das unmittelbare Empfinden jedes normalen Menschen nicht den geringsten Zweifel darüber, daß die Sittengesetze unbedingt gültig sind und niemals und unter keinen Umständen eine Einschränkung zulassen. In dieser Beziehung steht die Ethik auf einer Stufe mit der Geometrie und der mathematisch behandelten Physik, deren Gesetze auch unbedingte Gültigkeit haben. Was folgt aus alledem? Kant sagt, daß wie die mathematischen Lehrsätze so auch die Sittengebote nicht empirischen Ursprung haben. Denn die Erfahrung des Einzelnen ist eng begrenzt, und die solchen individuellen Urteilen zu Grunde liegenden Thatsachen machen nur einen Bruchteil aus der unendlichen Zahl der nicht bemerkten und in Zukunft noch zu bemerkenden aus. Sätze aber, die sich ihrer Natur nach nicht auf dem ganzen Umkreise der möglichen Erfahrung aufbauen können, haben keinen Anspruch auf absolute Gültigkeit und Anerkennung. Was also auf sittlichem Gebiete das Individuum für gut hält, wenn es sich vom Lustgefühl bestimmen läßt, ist rein subjektiv. Daran ändert auch der Umstand nichts, wenn mehrere übereinstimmende Meinung haben; denn ihr Urteil stützt sich immer nur auf ihre Erfahrung. „Der Bestimmungsgrund solcher Urteile hätte deshalb nicht diejenige Notwendigkeit, die in einem jeden Gesetz notwendig gedacht wird." (Kr. d. pr. V. § 6.) Stammen also die Sittengesetze aus diesen Gründen nicht aus der Erfahrung, so ruht das Moralische unabhängig von ihr als schönste Mitgift des Lebens in unserm Geiste.

Es stellt sich dar als eine Gabe a priori; und wenn sich unser Wille diesem moralischen Gebote in uns freiwillig unterwirft, so handeln wir sittlich. Daraus entspringt dann als notwendiger Schluß der Imperativ: „Handle so, daß die Maxime des Willens jederzeit zugleich als Princip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne."

An sich ist also der Wille noch nicht sittlich; er wird es erst, wenn er dem a priori in uns ruhenden moralischen Gesetze folgt. In diesem Verhältnis liegt der Maßstab für gut und böse. Kant begnügte sich nicht damit; er suchte noch zu ergründen, warum denn eigentlich hierin die Würde, die Heiligkeit des Sittlichen bestehe. Er antwortet: die Würde beruht darauf, daß die Vernunft sich selbst Gesetze giebt. Um die Möglichkeit der Vernunft dazu zu begründen, beruft er sich auf das in der „Kritik der reinen Vernunft" behandelte Problem von der Freiheit des Willens. So hing er seine Sittenlehre an die transscendentale Natur des Menschen, an seinen von der Kausalität unabhängigen Charakter, den er den intelligiblen Charakter nennt.

Sehen wir nun in folgendem von Kants Ansichten über Freiheit und seine Postulate von dem intelligiblen Charakter ab, die von der gegenwärtigen Philosophie nicht anerkannt werden, — Paulsen nennt sie geradezu Glaubensartikel — so läßt sich doch mancherlei gegen die Begründung seiner Auffassung über das Sittliche einwenden. Kant ging auch nicht, als er seinen kategorischen Imperativ entwickelte, vom intelligiblen Charakter aus, sondern von der Überzeugung, daß der seine Zeit beherrschende Eudämonismus falsch und unsittlich sei. Tiefe Abneigung gegen diese Scheinmoral führte ihn dahin, den unerbittlichen Imperativ, die weit von Lust und Unlust stehende Pflicht, als Leitstern in sittlichen Dingen aufzustellen. „Was aber Pflicht sei, bietet sich jedermann von selbst dar; was aber wahren dauerhaften Vorteil bringe, ist allemal, wenn dieser auf das ganze Dasein erstreckt werden soll, in undurchdringliches Dunkel eingehüllt." (§ 8. Kr. d. r. pr. V.) Die Richtigkeit des Schlußsatzes wird jedermann zugeben; nicht aber ebenso den ersten Satz. Es muß schon auffallen, daß in den verschiedenen Systemen der Ethik der Ausdruck „Kollision der Pflichten" vorkommt, womit nichts anderes besagt wird, als daß es Lebenstage giebt, in denen ein starker Zwiespalt die Brust durchzieht, welchem Pflichtgebot von mehreren man folgen soll. Es kostet auch keine Mühe, irgend einen beliebigen Fall so zu verändern, daß eine Kollision der Pflichten entsteht. Wählen wir aber als Beispiel einen Fall, der den Vorzug hat, in der öffentlichen Meinung eine breite Erörterung über die Pflicht veranlaßt zu haben. Als unser Kaiser bei Gelegenheit einer Rekrutenvereidigung auf die Pflichten bei einer Revolte zu sprechen kam, wies er ausdrücklich auf die Pflicht hin, dem militärischen Befehl zu folgen, selbst wenn es sich um Vater oder Mutter handle. Hier steht Pflicht gegen Pflicht. Die Kommandomacht des Heeres ist durch den öffentlichen Eid anerkannt und der Gehorsam gegen sie außerdem noch durch religiöse Gründe als eine heilige Pflicht erklärt worden. Nicht minder heilig wie das Gebot, der Obrigkeit zu gehorchen, ist das Gebot, Vater und Mutter zu ehren. Wenn jemals ein Soldat in diesem schweren Entscheidungskampfe mit sich selbst im Streite liegen sollte, so wird er bei dem kategorischen Imperativ sicherlich vergebens um Rat fragen. — Als

Paulus vor seiner Bekehrung die Christen verfolgte, war das Motiv seiner Handlung gewiß nicht Lust an dem Unglücke anders Denkender. Ohne Zweifel hielt er sich in seinem Gewissen verbunden, die neue Lehre zu zertreten. Und als ihm die Augen geöffnet waren, war es ihm ebenso eine ernste, heilige Pflicht, die Christenlehre zu verbreiten und versöhnlich gegen seine Feinde zu sein. Wie will uns Kant erklären, daß unter verschiedenen Umständen in demselben Menschen ein verschiedener Pflichtbegriff ihn antreibt, da dieser doch aus dem unveränderlichen moralischen Bewußtsein hervorgeht?

Ein ruhig dahinfließendes Leben wird von ähnlichen Kämpfen und Wandlungen verschont; und das Leben Kants, das mit der Regelmäßigkeit eines Uhrwerkes von einem Tag zum andern eilte, und seine Kampfesstellung gegen die Glückseligkeitslehre mögen wohl mit Veranlassung gegeben haben, den Pflichtbegriff als unfehlbaren Führer unseres Thuns überschätzt zu haben. Aus seiner Polemik gewinnt man den Eindruck, als ob er die sittliche Anschauung für eine unveränderliche Größe gehalten habe, denn sonst bleibt es unerklärlich, wie er den Hauptton auf „das moralische Gesetz, dessen wir uns unmittelbar bewußt werden," legen konnte, wenn dieses Gesetz Schwankungen unterworfen sein sollte und auf anderm Wege die Unsicherheit im sittlichen Urteil eingeführt hätte, die er gerade bekämpfte. Wenn man sich das geschichtliche Leben aber vorurteilsfrei ansieht, wird man nicht umhin können, Veränderungen und Entwicklungen zugestehen zu müssen.

Nicht nur war die Ethik im Alten Testamente eine andere als im Neuen. Das ließe sich noch dadurch erklären, daß mit dem Christentume eine ganz neue sittliche Wertschätzung in die Welt einzog. Aber selbst innerhalb der christlichen Völker läßt sich noch eine Änderung in sittlichen Urteilen nachweisen. Denken wir nur an die Bestimmungen der Genfer Konvention. Wohl war früheren Generationen das Gleichnis vom barmherzigen Samariter ebenso geläufig wie heute; wohl kannte man auch das Wort: „Liebet eure Feinde; und doch handelte man nicht dementsprechend. Heute aber ist es dem Bewußtsein jedes Soldaten tief eingeprägt, den Wehrlosen zu schonen und dem hilflosen Gegner Rettung zu bringen. Früher hielt man es vom sittlichen Standpunkte aus für eine selbstverständliche Sache, daß der Fürst als Selbstherrscher regierte und allein über Wohl und Wehe seiner Unterthanen verfügte. Heute aber widerstreitet der Despotismus unserm sittlichen Bewußtsein. Rückt uns ferner nicht die sociale Frage gleichfalls, wenn man sich nur daran gewöhnt, solche Fragen auch von der sittlichen Seite zu betrachten, eine Entwicklung des sittlichen Urteils vor Augen? Und als Luther endgültig mit dem Papsttum gebrochen hatte, machte er durch diesen Schritt auch ein anderes sittliches Urteil über das Individuelle im Menschen lebendig.

Wollte man aber diesen Beispielen, die sich leicht noch vermehren ließen, etwa entgegenhalten, daß an den schon längst bekannten allgemeinen Normen vom Verhalten gegen Feinde, von der Anerkennung der Selbständigkeit des Individuums in religiösen Dingen nichts geändert sei, so muß daran erinnert werden, daß die Entwicklung nicht unbedingt auf Gegensätzliches hindeutet. Daß irgendwelche sittliche Forderungen ausgesprochen sind, darauf kommt es für die Ethik gar nicht an, sondern ob diese Forderungen auch als sittliche Verpflichtungen geübt und geschätzt werden. Denn das allgemeine Gebot deckt sich nicht immer mit der wirklichen Bethätigung und Beurteilung. Solange der Menschheit auch schon das Gebot: „Du sollst nicht töten" entgegenklingt, so hat man sich bis heute noch nicht dazu entschließen können, es ganz zu erfüllen. Gegenwärtig hält man es noch in jedem Kulturstaate für eine sittliche Forderung, das Vaterland mit blutiger Waffe zu verteidigen; niemand rechnet es sich als sittliche Schuld zu, wenn er im Kriege das Gebot verletzte.

Die Veränderung in unseren sittlichen Anschauungen vollzieht sich natürlich nur während langer Zeiträume, so daß die Thatsache dem Zeitbewußtsein leicht entgeht und nur durch geschichtliche Vergleiche erkannt wird. Daher kommt es denn auch, daß dem Einzelbewußtsein irgend eine sittliche Formel als allgemein und für alle Zeiten unveränderlich erscheint. Kinder neigen besonders dazu, irgend welche Erfahrungen zu verallgemeinern und als unbedingt hinzustellen. So beobachtete ein Spaziergänger an einem schönen Frühlingstage zwei Mädchen, die etwa neun und elf Jahre sein mochten. Die Ältere lenkte die Aufmerksamkeit der Jüngeren auf die Bäume, indem sie darauf zeigte. Die Jüngere rief in einem sehr erschrockenen Tone aus: „O, Lenchen, du weißt, du sollst nicht hindeuten!" Belehrungen über Höflichkeit veranlaßten also das Kind, die Vorschrift bis zum Äußersten auszudehnen und zu verallgemeinern.[1]) Für das Mädchen besaß das Urteil unbedingte Verpflichtung, und wenn viele Kinder dasselbe Urteil in derselben Allgemeinheit ausgesprochen hätten, müßte man es mit Kant ein Urteil a priori nennen, da in ihm alle einem solchen zukommenden Merkmale enthalten sind. Von hier bis zum moralischen Gesetz in uns ist nur ein Schritt. Für Kant war es ganz undenkbar, daß die Sittengesetze aus der Erfahrung gewonnen sein könnten; ihn hinderte seine unzulängliche Psychologie, sich die Entstehung scheinbar allgemein gültiger Urteile, wie das oben erwähnte, zu erklären. Schopenhauer bemerkt einmal, daß Wahrheiten, die man sich nicht erinnert gelernt zu haben, für angeborene gehalten werden.

Wie der Pflichtbegriff zerrinnt auch das sittliche Urteil als ein Urteil a priori vor der Prüfung der Thatsachen und der psychologischen Beleuchtung. Spielt die Pflicht wirklich eine solche Rolle im Gebiete des Sittlichen, wie Kant

[1]) J. Sully: Untersuchungen über die Kindheit. S. 264. Leipzig 1897, Wunderlich.

behauptet, so muß es auffallen, daß diese Stimme bei einigen Menschen versagt, indem sie nicht pflichtgemäß gut, sondern böse handeln. Kant hatte die Würde des Sittlichen vom Pflichtbewußtsein auf den intelligiblen Charakter übertragen. In diesem entspringt der in die Erscheinung tretende Charakter. Weil nun das Sittengesetz eine That des freien Willens des intelligiblen Charakters ist, so muß der in die Erscheinung tretende Wille ohne weiteres ein sittlicher sein. Wie ist dann aber das Böse möglich? Kant sagt so: das Böse im Menschen besteht in der Jagd nach Genuß, es ist die Selbstliebe. Wenn nun das Sittengesetz sich der Selbstliebe unterordnet, so tritt das Böse in die Erscheinung. Nun ist aber das Sittengesetz eine That des intelligiblen Charakters und daher von jeder Erfahrung unabhängig, und wegen seiner transscendenten Natur ist ihm auch von keiner Erfahrung beizukommen. Kant aber läßt das Böse dadurch hervortreten, daß die Erfahrung (Selbstliebe) den intelligiblen Charakter unterjocht. Wie das möglich ist, hält er für unerforschlich. Er hätte hier wiederholen können, was er bei der Entwicklung des kategorischen Imperativs ausspricht: „Die Sache ist befremdlich genug und hat ihresgleichen in der ganzen übrigen Erkenntnis nicht." Allihn erklärt diese Beweisführung über die Entstehung des Bösen für den „Gipfel der Unbegreiflichkeit".[1])

Anmerk. Kant führt uns im Anhang seiner Tugendlehre ein Bruchstück aus einem von ihm verfaßten „moralischen Katechismus" vor:

Der Lehrer: Was ist dein größtes, ja dein ganzes Verlangen im Leben?

Der Schüler: (schweigt).

Der Lehrer: Daß es dir in allem und immer nach Wunsch und Willen gehe. — Wie nennt man einen solchen Zustand?

Der Schüler: (schweigt).

L.: Man nennt ihn Glückseligkeit (das beständige Wohlergehen, vergnügtes Leben, völlige Zufriedenheit mit seinem Zustande). Wenn du nun alle Glückseligkeit, die in der Welt möglich ist, in deiner Hand hättest, würdest du sie alle für dich behalten, oder sie auch deinen Nebenmenschen mitteilen?

Sch.: Ich würde sie mitteilen; andere auch glücklich und zufrieden machen.

L.: Das beweist nun wohl, daß du noch so ziemlich ein gutes Herz hast; laß aber sehen, ob du auch dabei guten Verstand zeigst. — Würdest du wohl dem Faulenzer weiche Polster verschaffen, damit er im süßen Nichtsthun sein Leben dahinbringe, oder dem Trunkenbolde es an Wein und was sonst zur Berauschung gehört, nicht ermangeln lassen, dem Betrüger eine einnehmende Gestalt und Manieren geben, um andere zu überlisten, oder dem Gewaltthätigen Kühnheit und starke Faust, um andere überwältigen zu können? Das sind ja so viel Mittel, die ein jeder sich wünscht, um nach seiner Art glücklich zu sein.

Sch.: Nein, das nicht.

L.: Du siehst also, wenn du alle Glückseligkeit in deiner Hand und dazu den besten Willen hättest, du jene doch nicht ohne Bedenken jedem, der zugreift, preisgeben,

---

[1]) F. H. Th. Allihn: Grundriß der Ethik, S. 22. Langensalza 1898, Beyer & Söhne.

sondern erst untersuchen würdest, wiefern ein jeder der Glückseligkeit würdig wäre. — Für dich selbst aber würdest du doch wohl keine Bedenken haben, dich mit allem, was du zu deiner Glückseligkeit rechnest, zu versorgen?

Sch.: Ja.

L.: Aber kommt dir da nicht auch die Frage in Gedanken, ob du wohl selbst auch der Glückseligkeit würdig sein mögest?

Sch.: Allerdings.

L.: Das nun in dir, was nur nach Glückseligkeit strebt, ist Neigung; dasjenige aber, was deine Neigung auf die Bedingung einschränkt, dieser Glückseligkeit zuvor würdig zu sein, ist deine Vernunft. . . Deine eigene lehrt und gebietet dir geradezu, was du zu thun hast. Z. B. Wenn dir ein Fall vorkommt, daß du durch eine fein ausgedachte Lüge dir oder deinen Freunden einen großen Vorteil verschaffen kannst, ja noch dazu auch keinem anderen schadetest, was sagte deine Vernunft dazu?

Sch.: Ich soll nicht lügen: der Vorteil für mich und meinen Freund mag so groß sein, wie er immer wolle, Lügen ist niederträchtig und macht den Menschen unwürdig, glücklich zu sein. — Hier ist eine unbedingte Nötigung durch ein Vernunftgebot (oder Verbot), dem ich gehorchen muß; wogegen alle meine Neigungen verstummen müssen.

L.: Wie nennt man diese unmittelbar durch die Vernunft dem Menschen auferlegte Notwendigkeit, einem Gesetze derselben gemäß zu handeln?

Sch.: Sie heißt Pflicht.

Der Lehrer fragt nun weiter, ob durch Beobachtung der Pflicht allein ein glückliches Leben erzielt werden kann. Der Schüler verneint es und antwortet auf die Frage, ob eine „die Welt mit höchster Weisheit regierende Macht als wirklich anzunehmen, d. i. an Gott zu glauben" sei:

Sch.: Ja, denn wir sehen an den Werken der Natur, die wir beurteilen können, so ausgebreitete und tiefe Weisheit, die wir uns nicht anders, als durch eine unaussprechlich große Kunst eines Weltschöpfers erklären können, von welchem wir uns denn auch, was die sittliche Ordnung betrifft, in der doch die höchste Zierde der Welt besteht, eine nicht minder weise Regierung zu versprechen Ursache haben: nämlich daß, wenn wir uns nicht selbst der Glückseligkeit unwürdig machen, welches durch Übertretung unserer Pflicht geschieht, wir auch hoffen können, ihrer teilhaftig zu werden.

b) Herbart.

Obwohl Herbart in seiner Ethik in wesentlichen Punkten von Kant abweicht, hat er sich doch mehrfach in Reden und Aufsätzen als Kantianer bezeichnet. Gewiß wollte er seinem großen Vorgänger mehr als eine billige Höflichkeit erweisen. „Daß Kant in der Form des sittlichen Strebens den Wert desselben suchte — was habe ich daran geändert?" fragt Herbart. „Habe ich den alten Fehler erneuert, Güter des Willens an die Spitze der Sittenlehre zu stellen? Habe ich, was Kant verbot, eine Materie des Begehrens hervorgehoben?"[1]) Wie Kant stand er in schroffem Gegensatze zum Eudämonismus, den er trotz seiner

[1]) Herbart, Dritte Rede auf Kant.

äußeren Sittlichkeit als eine gefährliche Anschauung verabscheute. Wenn der Eudämonist sagt: Ein Gut ist das, was begehrt und angestrebt wird; begehrt wird aber, was Lust bereitet, so antwortet Herbart: So liegt also der letzte Grund seiner Vorzüglichkeit eben in diesem Begehren und Anstreben. Aber die Güte dieses Begehrens, sein Vorzug vor jedem schlechten Begehren, sollte uns von diesem Gute kommen? „So drehen wir uns im Kreise; alles bleibt unbestimmt; und die praktische Philosophie gewinnt keinen Anfang noch Inhalt.“ [1]) Deshalb lehnte er den Versuch ab, die Güterlehre zur Sittenlehre zu erheben. Ebensowenig genügten ihm andere philosophische Lehrmeinungen, ob sie nun die Tugend oder die Pflicht zum Centrum ihrer Lehre machten. Sie alle wiesen wohl immer auf den Willen hin, der gut sei, der der Tugend diene und der Pflicht gehorche. Aber der Maßstab, das sichere Kennzeichen dafür, was gut, tugendhaft und pflichtgemäß sei, war stets sehr individuell; und daher war keine dieser Theorien geeignet, die Grundlage einer allgemeinen praktischen Philosophie darzubieten. Es war daher für Herbart nötig, noch einmal die Elemente des Sittlichen zu durchforschen und die Frage zu ergründen, welche gebietende Macht den Willen leitet, und wenn es eine solche giebt, ob sie sich allgemein findet, so daß sich eine praktische Philosophie darauf bauen läßt.

Um die Würde des Willens, aus der die Motivkraft zur Handlung hervorgeht, zu bestimmen, vermied es Herbart, mit Kant in das Dunkel metaphysischer Betrachtungen zu gehen, sondern stellte sich in das Sonnenlicht der alltäglichen Erfahrung. Wenn man Menschen handeln sieht, so verharrt man nicht als passiver Zuschauer im Anblick der fremden Handlung. Die Seele nimmt lebhaften Anteil und fällt, ohne daß sie besonders dazu angerufen wird, ein Urteil über den sittlichen Wert der Handlung, indem sie Beifall oder Mißfallen äußert, diese That gut und jene böse nennt. Das Urteil spricht selbst dann mit deutlicher Stimme, wenn wir von Handlungen, die im Bereiche der Sittlichkeit liegen, nur hören oder lesen.

Was diese Urteile charakterisiert, ist zweierlei. Einmal werden sie ohne unsere Absicht gefällt; sie treten gänzlich willenlos hervor. Ja selbst gegen unsern Willen werden sie laut. Wenn sich der Mensch noch so sehr bemüht, das jeweilige Urteil durch allerlei Sophistereien zu ersticken, so bleibt es doch mit strahlender Kraft im Bewußtsein und quält die Seele, die anders urteilen oder handeln will. Warum aber läßt es sich nicht unterdrücken? — Der Gegenstand oder besser die beobachtete ethische That, die vor jedermann offen liegt, bildet das Subjekt des sittlichen Urteils. Wenn wir z. B. vom barmherzigen Samariter hören, so giebt die wohlthätige Handlung das Subjekt des Urteils ab. Das Prädikat aber, das aussagt, ob wir der Handlung zustimmen oder sie verwerflich

---

[1]) Herbart, (Kehrbach) II, S. 334.

finden, oder anders ausgedrückt, ob sie gut oder böse ist, wird nicht der Beobachtung entnommen, sondern ist eine selbständige Ergänzung unseres Geistes, die sich einstellt, so oft und so bald das Subjekt erscheint.[1]) In unserem Beispiel würde das Prädikat lauten: die Nächstenliebe gefällt oder die Nächstenliebe ist gut. — Da wir keine Macht über und in uns haben, Vorstellungen und Gefühle nach Belieben zu verdrängen oder wieder bewußt zu machen, so vermag auch keine das Prädikat des sittlichen Urteils zu unterdrücken.

Zergliedern wir nun irgend ein sittliches Urteil, so werden wir bemerken, daß es sich nur dann geltend macht, wenn der Mensch zum Menschen oder zu einem belebten Wesen in Beziehung trat. Die seelischen Kräfte aber, die eine solche Beziehung möglich machen, sind die Willen der Handelnden oder Leidenden. Das Urteil ergeht also über den Willen, und da bei jeder That mindestens zwei Willen in Betracht kommen, so liegt ihm ein Verhältnis zweier oder mehrerer Willen zu Grunde. Ein solches Urteil aber, dessen Subjekt ein Verhältnis mehrerer Glieder zu einander bildet, — diese mögen Willen, Töne, Linien oder Farben sein — und dessen Prädikat ein Wohlgefallen oder Mißfallen ausdrückt, nennt Herbart allgemein ein ästhetisches. Ist das Subjekt eines ästhetischen Urteils ein Willensverhältnis, und zeichnet uns dieses Urteil eine Richtschnur unseres zukünftigen Verhaltens vor, so daß hierauf Vorsätze gefaßt werden, so geht das früher rein ästhetische in das specifisch ethische Urteil über.[2])

Die Frage nach der Würde, nach der Macht des sittlichen Willens kann also kurz so beantwortet werden: Sie beruht auf dem sittlichen Urteil, das als ein ästhetisches oder Geschmacksurteil „aus der Mitte des Gemütes ungewollt hervorbricht." Mit Kant hatte Herbart den Wert und die Ursache des sittlichen Strebens in ein formales Verhältnis gebracht; aber während jener das Verhältnis zwischen Wille und dem a priori in uns lebendigen moralischen Bewußtsein als sittigend ansah, was ihn verleitete, dieses Verhältnis durch metaphysische Erörterungen zu begründen, verlegte es Herbart in mehrere Willen und blieb auf empirischem Boden.

Es blieb nun noch die Untersuchung übrig, ob sich auf dem „sittlichen Geschmack" eine allgemeine praktische Philosophie aufbauen ließe. Herbart bejaht die Frage und zwar aus folgenden Gründen. Wohl könnte es scheinen, sagt er,

[1]) Herbart, Rehrbach IV, S. 105 sagt ebenso kurz als bezeichnend: „Das Löbliche und Schändliche besitzt eine ursprüngliche Evidenz, vermöge deren es klar ist, ohne gelernt und bewiesen zu sein"

[2]) J. W. Nahlowsky: Allgemeine Ethik, S. 88. Leipzig 1885, Veit & Comp. Herbart sagt: „Kinder, die nach außen schauen, beurteilen oft mit ungemeiner Schärfe die Handlungen anderer Menschen, ohne daran zu denken, daß solche Forderungen, wie sie gegen andere aufstellen, auf sie selbst zurückfallen werden. Da sieht man das nackte ästhetische Urteil noch ohne moralische Gesinnung."

daß die sittlichen Urteile, da sie stets individueller Natur sind, auch ungefähr in demselben Grade verschieden ausfallen, als sie von verschiedenen Individuen ausgesprochen werden. Wäre das wirklich der Fall, dann wäre eine allgemeine Ethik ganz unmöglich, da ihr die notwendige allgemeine Grundlage fehlte. Die Schwierigkeit hebt sich aber, wenn man an die vorhin entwickelte Natur der Geschmacksurteile erinnert. Sind nämlich die Beobachtungen irgend welcher wirklicher Handlungen genau dieselben, so ergeben sich also für die Urteile dieselben Subjekte, da sie aus jenen genommen werden. Sind diese aber gleich, so vollzieht sich auch allemal derselbe psychische Prozeß, d. h. die Prädikate (Wohlgefallen und Mißfallen) werden genau dieselben sein. Denn „vollendete Vorstellung des gleichen Verhältnisses führt, wie der Grund seine Folge, das gleiche Urteil mit sich; und zwar, wie zu jeder Zeit, so auch unter allen begleitenden Umständen und in allen Verhältnissen und Verflechtungen, welche das Besondere verschiedener Fälle für eine scheinbar allgemeine Regel herbeibringen." Nachdem so die Grundlage für seine Ethik gewonnen ist, untersucht Herbart alle nur möglichen Willensverhältnisse und kommt dabei zu fünf Ideen.

1. Die Idee der inneren Freiheit: Wenn der Wille im Begriffe zu handeln steht, wird sein Entschließen von der Stimme des Gewissens begleitet. Unterwirft sich der gegenwärtige Wille dem Willensbilde, das aus dem Gewissen spricht, so erweckt diese willige Unterwerfung oder, was dasselbe ist, Übereinstimmung, überall Wohlgefallen. Widerstrebt der thätige Wille aber dem Willensbilde des Gewissens, so entsteht Mißfallen. Im ersten Fall handelt der Mensch frei, im andern innerlich unfrei. (Macbeth.)

2. Die Idee der Vollkommenheit: Es gefällt unbedingt, wenn sich der Wille mit der Energie bethätigt, die ihm möglich ist. Aber es mißfällt, wenn der Wille schwach bleibt und hinter dem möglichen Willen zurückbleibt, so daß er nicht thut, was er könnte. (Siegfried.)

Bei diesen beiden Ideen wird das Willensverhältnis durch einen wirklichen Willen, der zur Handlung drängt, und einen bloß in der Vorstellung gegebenen bestimmt, der sagt, wie gehandelt werden kann. Aus diesem Verhältnis entspringt das Geschmacksurteil, das sagt, wie gehandelt werden soll.

3. Die Idee des Wohlwollens: Es gefällt, wenn ein Wille einem fremden Willen beisteht und ihn fördert (Samariter); es mißfällt aber, wenn er einen andern unbeachtet läßt oder ihm gar ein Übel zufügt (Priester, Levit und Mörder).

4. Die Idee des Rechts: Es gefällt, wenn zwei Willen sich über einen Gegenstand friedlich einigen (Abraham und Lot); es mißfällt, wenn sie in Streit geraten und darin beharren (die Hirten beider).

5. Die Idee der Billigkeit: Es gefällt, wenn eine empfangene Wohlthat Dank erfährt (die zehn Aussätzigen); es mißfällt, wenn der Dank

ausbleibt. Ebenso mißfällt es, wenn eine böse That, eine Schuld, ohne Sühne bleibt und umgekehrt (die Kraniche des Ibykus).

In diesen fünf Ideen liegt das gesamte sittliche Handeln eingeschlossen, und es ist keine That denkbar, die nicht unter einer von ihnen betrachtet und beurteilt werden könnte. Aber so einfach und sicher auch das sittliche Urteil begründet zu sein scheint, so sprechen doch gewichtige Bedenken dagegen. Wenn man Herbarts Ethik mit anderen Systemen, vor allem neueren, vergleicht, so springt ein doppelter Unterschied sofort in die Augen. Einmal vermeidet er es peinlich, auf psychologische Erläuterungen einzugehen, was Steinthal zu der Bemerkung veranlaßt: „Er trieb diese Scheu bis zum Schaden seiner Sache." Zum andern unterläßt er es, das so überaus wertvolle Material aus der Völkerkunde zu berücksichtigen.[1]) Von diesen beiden Seiten erhebt sich nun auch der Widerspruch.

Sein Begriff von dem formalen Charakter der Ästhetik veranlaßte Herbart, die sittlichen Urteile in die Reihe der ästhetischen zu verweisen, da beiderlei Urteile über Verhältnisse gehen (Willen, Linien, Töne oder Farben) und unsere Seele ein Wohlgefallen oder Mißfallen als Prädikat ausspricht. Wohlgefallen und Mißfallen bezeichnen aber in unserm Gefühlsleben so summarische Gefühle, daß sie mit Lust und Unlust wesentlich zusammenfallen. Daß das Wohlgefallen an sittlichen Dingen sich ganz charakteristisch von demjenigen an ästhetischen abhebt, kann man leicht wahrnehmen, wenn man an einem Denkmal die Schönheit der Figur betrachtet und die sittliche Größe der dargestellten Persönlichkeit auf sich wirken läßt. Worin der tiefgehende Unterschied besteht, gehört zu den Aufgaben der Psychologie. Hier genügt nur die Thatsache; und die spricht so deutlich, daß man sie schon leugnen muß, wenn man die sittlichen und ästhetischen nach der Gefühlsseite hin gleichsetzen will. Wäre man nicht ebenso gut berechtigt, Wohlgefallen und Mißfallen, die sich im Gebiete der intellektuellen Thätigkeiten bemerkbar machen, sobald sie in Urteilsform gekleidet werden, als ästhetische Urteile zu bezeichnen? Wenn man an einer Arbeit sitzt und die Arbeit in fühlbaren Schritten vorwärts geht, oder wenn man einen fremden Gedankengang nachdenkt, so durchströmt einen stets ein Gefühl des Wohlgefallens, bleibt die Arbeit aber auf einem Punkt stehen, so stellt sich starkes Mißfallen ein. Zergliedert man nun ein solches Urteil, so findet man sämtliche Merkmale, die Herbart für die ästhetischen Urteile anführt. Das Prädikat weist auch einen ungewollten Gefühlsausdruck auf, und das Subjekt besteht ebenfalls in einem Verhältnis, nämlich in den Gliedern der Arbeit. Und doch wird es niemandem einfallen, hier von ästhetischen Urteilen zu sprechen, eben weil das Gefühl ein anderes ist.[2])

---

[1]) Auch seine Anhänger Ziller und Nahlowsky teilen diesen Mangel.

[2]) Man vergleiche hierzu Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, 21. und 22. Brief.

Wenn Herbart von dem Willen spricht, so läßt er ganz außer acht, daß er ohne ganz bestimmte Vorstellungen nicht denkbar ist. Aber er abstrahiert von ihnen und benutzt die Willen nur als Kräfte, die in mannigfacher Gestalt gegen einander wirken. Diese fast mathematische Behandlung des Willens hat denn auch zur Folge gehabt, daß die Willensverhältnisse so inhaltlos sind, daß man wie in Schubfächer die verschiedensten und oft in dasselbe Verhältnis die widersprechendsten sittlichen Thatsachen unterbringen kann. Herbart selbst zwar hat diesen Versuch nicht gemacht, aber Flügel[1]) hat die Möglichkeit gezeigt. Diese Studie erinnert unwillkürlich an das Linné'sche Pflanzensystem, und die Gründe, die man von naturwissenschaftlicher Seite geltend gemacht hat, lassen sich mit entsprechender Änderung zum großen Teil gegen Herbarts Ideen anwenden. Als Inventarien lassen sich beide nutzbar gebrauchen. Diese Möglichkeit aber deckt die Mängel des ganzen Systems auf. Einige Beispiele mögen das beweisen.

Eine unserer heiligsten Pflichten kommt in dem Verhältnis der Kinder den Eltern gegenüber zum Ausdruck, denen nach unserm sittlichen Urteil Ehre und Liebe bis zum letzten Atemzuge gebührt; und mag ihre Hülflosigkeit im gebrechlichen Alter noch so große Opfer an Geduld und Mühe fordern, die Kindespflicht bringt sie gern und mit dankbarem Gemüte. Diese Art Pietät ist aber im Völkerleben nicht allgemein verbeitet. In Alt-Germanien bestand die Sitte, daß alte und schwache Personen gewaltsam beseitigt wurden. Der Chippewae-Indianer bittet, sobald er die Kraftlosigkeit des Alters zu spüren glaubt, seinen eigenen Sohn, ihm mit dem Tomahawk den Todesstreich zu geben. Bei den Tschuktschen findet man dieselbe Sitte. Nach einem fröhlichen Abschiedsfeste werden Greise, die des Lebens überdrüssig sind, oder auch Gesunde, die ihre verstorbenen Angehörigen gern wiedersehen wollen, feierlich getötet.[2]) Es muß noch ausdrücklich bemerkt werden, daß das Töten durchaus auf keine böse Gesinnung hinweist; es wird als eine Wohlthat ausgeübt und hingenommen. Die Handlung entspricht also ganz der Idee des Wohlwollens und darf sich darum mit dem Prädikat gut schmücken, aber freilich nur dann, wenn man als Alt-Germane, Indianer oder Tschuktsche urteilt. Wir verurteilen solche Wohlthaten als ruchlose Barbarei. Und doch fallen das Töten der Eltern und deren liebevolle Pflege beide unter die Idee des Wohlwollens. Was aber unbedingt wohlgefällt, so sagt die Idee, ist sittlich, ist gut! Hier stehen wir vor der ganzen Inhaltlosigkeit der Idee. Was kann sie, die den Zusammenhang mit den konkreten Lebensverhältnissen verloren hat, uns für Ratschläge geben, wenn sie zuläßt, daß man wegen derselben Handlung (das Töten der Eltern) von den einen ins Zuchthaus gesperrt und von den andern für einen wohlthätigen und seiner Kindespflicht gedenkenden Menschen gepriesen wird.

[1]) O. Flügel: Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. Langensalza 1896, Beyer & Söhne.

[2]) O. Flügel: a. a. O. S. 87—88.

Es wird uns von Völkern berichtet, die ihre Weiber bereitwillig an Gastfreunde abtreten.[1]) Von ihrem Standpunkte aus gehört ihre Handlungsweise durchaus unter die Idee des Wohlwollens. Aber werden wir sie darum auch gut nennen? In der „Ehre" zieht Sudermann durch den Grafen Trast diese Thatsache in den sittlichen Konflikt hinein, ohne aber das Dilemma über die Ehre befriedigend zu lösen.

Als Freiherr vom Stein nach Preußens Demütigung die Leibeigenschaft aufhob, erfuhr seine That die verschiedenste sittliche Beurteilung. Es bestand ohne Zweifel zwischen den Großgrundbesitzern und ihren Arbeitern ein rechtliches Verhältnis, das in der Form der Leibeigenschaft seinen Ausdruck fand. Die Geschichte weist auch nach, daß das Abhängigkeitsverhältnis allmählich geworden und keineswegs immer auf übelwollender Gewalt begründet war. Freiherr vom Stein war sich dessen auch wohl bewußt; denn er erwirkte den Besitzern eine staatliche Entschädigungssumme. Trotzdem verstummte der Streit nicht und zwar aus dem einfachen Grunde nicht, weil man nicht die Höhe der Summe, sondern die Handlungsweise als eine typische verurteilte. Stein hatte nach vieler Meinung ein altes Recht gebrochen. Man nannte ihn, um seine unsittliche That mit einem charakteristischen Ausdruck zu kennzeichnen, einen Sohn der französischen Revolution. Die Nachwelt aber ehrt Steins Reform als eine tief sittliche. Zwar muß er nach der Idee des Rechts verurteilt werden. Denn er hätte den Streit, der doch unbedingt mißfällt, vermeiden sollen. Wenn aber die Aufhebung der Leibeigenschaft nicht auf friedlichem Wege möglich war, so mußte er seine Reformen für sich behalten. Wer aber den Streit verursacht, handelt nicht nach der Idee des Rechts, und damit unsittlich. Stein handelte gewiß nicht nach der Rechtsidee; und wenn spätere Geschlechter sein Andenken feiern, geschieht das ebenfalls nicht nach dieser Idee. Wohin man mit der Beurteilung nach den Ideen kommt, kann man sich am besten klar machen, wenn man beispielsweise Männer wie Bismarck und Luther durch die Brille der ethischen Ideen anschaut. Bismarck setzte Fürsten ab und erklärte, daß im Lexikon der Politik das Wort Dank keinen Platz hat; Luther hatte seiner Kirche Treue gelobt und seinem Orden die Gelübde geschworen und nahm keinen Anstand, Treue und Gelübde für ungültig zu erklären.

Übereinstimmend schließen Kant und Herbart das sittliche Urteil an den Willen. Nur darüber sind sie verschiedener Meinung, was eigentlich dem sittlichen Willen seine Würde verleiht und ihn gebieterisch zum Handeln bestimmt. Wenn nun auch beide an der psychologischen Darstellung des „guten Willens" vorübergehen, so wird das zweifelnde Bewußtsein doch immer eine Erörterung darüber verlangen und das um so mehr, je mehr Kants Wort am Eingange zur Meta-

[1]) F. Ratzel: Völkerkunde I, S. 113. Leipzig 1895, Bibliographisches Institut.

physik der Sitten fast als ein Axiom der Sittenlehre angewandt wird: „Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außerhalb derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könne gehalten werden, als ein guter Wille.“ Zergliedern wir eine beliebige Willenshandlung, so vermögen wir als den Inhalt des psychologischen Prozesses, der ihr vorausgeht, nur Gefühle und Vorstellungen zu bemerken, sowie die Eigentümlichkeit, daß die durch Gefühle verursachte Bewegung unseres Vorstellungslebens sich auf die motorischen Nervenbahnen übertragen kann. Was wir gemeinhin Willen nennen, ist für den Psychologen nichts als ein Attribut einer gefühlsstarken Vorstellung, das uns als Bewegung erscheint, weshalb man auch von der Energie oder dem impulsiven Charakter der Vorstellungen spricht. Giebt es also keine von den übrigen Seelenthätigkeiten losgelöste Willenskraft, die über den Vorstellungen thront und sie leitet, so ist gar nicht abzusehen, was unter dem Willen an sich bei Kant, unter einem Willen ohne Verbindung mit ganz bestimmten Vorstellungen bei Herbart zu verstehen ist. In dieser Auffassung verflüchtigt sich der Willensbegriff zum Kraftbegriff; und eine Ethik, die sich auf solch hohlem Begriff aufbaut, die keine eingehende Berücksichtigung des Vorstellungslebens kennt, muß dasselbe Schicksal erfahren wie eine Darstellung der Mechanik, die vom Kraftbegriff ausgeht. In Wirklichkeit geht das sittliche Urteil nicht über den Willen an sich, sondern über die Vorstellungen und Gefühle, von denen man ihn trennte. So verschieden die Anschauungswelt ist, so verschieden die Erziehungskreise sind, so verschieden ist unser Geistesleben und das, was wir gut und böse nennen. — Der kindliche Wille, dem ursprünglich keine sittliche Qualität eigen ist, kennt kein anderes Ziel als Bethätigung. Mit oft elementarer Gewalt drängt das wachsende Willensleben zu den verschiedensten Handlungen, deren Wirkungen dem Kinde, sofern sie sich nur nicht in unangenehmer Weise gegen den kleinen Urheber wenden und sich als scharfe Erzieher aufdringlich empfehlen, große Freude machen. Solange sich das Kind ungehindert geltend machen kann, d. h seinem Innenleben Wirklichkeit verleihen kann, so lange empfindet es Wohlgefallen, wobei es gleichgültig bleibt, ob die Bethätigungen in egoistischen oder altruistischen Gefühlen ihren Ursprung haben. Beziehung und Einfluß der Umgebung dämmen allmählich den wilden Strom des vielgestaltigen Willens ein und vermitteln durch Gewöhnung und Übung den Hauptinhalt dessen, was den sittlichen Charakter auszeichnet. Den Inhalt dieses Charakters bildet das thätige Gewissen, das, darauf deutet schon die Vorsilbe hin, ein zusammenfassendes Wissen ist, nämlich von dem, was zur Sittlichkeit gehört und ihr entgegensteht. Bei uns ist dieses Wissen und darum auch das Gewissen anderer Art als bei Völkern, die außerhalb unseres Kulturkreises wohnen und demgemäß ändern sich auch die sittlichen Werte der Handlungen.

c) Der Evolutionismus (Paulsen, Wundt).

Als Kant die Mängel des Eudämonismus aufdeckte, zeigte er, daß der Mensch sich nicht immer von der zu erwartenden Lust in seinem sittlichen Thun leiten ließe, daß vielmehr aus Pflicht gegen die Lust gehandelt würde. Da nun die spätere Philosophie Kants Lehre vom kategorischen Imperativ fallen ließ, bekannte sich ein Teil wieder zur Glückseligkeitslehre und glaubte sie vor allem dadurch zu stützen, daß man das Erstreben der individuellen Lust durch die Vermehrung der Lust oder der Befriedigung der Gesamtheit als das Ziel unseres Strebens ersetzte. Gegen diese Lustlehre, wie sie schon vor Epikur von Aristipp vorgetragen war und deren Vertreter man heute noch Hedoniker nennt, wendet sich nun der Evolutionismus.

Der Mensch greift zu keiner Thätigkeit und beharrt in ihr, wenn er keine Befriedigung in ihr findet, und keiner würde die Sittengebote achten, wenn sie dauernde Nichtbefriedigung im Gefolge hätten. Ist es also in letzter Linie, so fragt der Hedonismus, nicht die Befriedigung, der man nachstrebt, und die man vermehren will; giebt sie also nicht den eigentlichen Wertmesser für gut und böse ab? Man müsse sich, meint er, den psychologischen Vorgang vor der Handlung nicht so vorstellen, als ob allemal darüber reflektiert werde, ob Lust oder Unlust zu gewinnen sei. Es verhalte sich in dieser Beziehung mit den sittlichen Lebensgewohnheiten wie mit den physischen. Ebensowenig wie unsere Vorfahren, die von keiner Diät und Hygiene wußten, die zweckmäßige Nahrung und Kleidung aus ihrem Nachdenken gewonnen haben, indem sie sich etwa sagten: „Ihr wohnt in einem kalten Klima; da giebt der Körper mehr Wärme an die Luft ab, als der Gesundheit zuträglich ist. Was ist nun zu thun, das unangenehme Gefühl der Kälte zu beseitigen und ein Wohlgefühl zu erreichen? — Heureka! Wir binden uns Felle um die Leiber!" Auf dem Wege der natürlichen Auswahl habe man nach und nach das Rechte getroffen. So sei es auch im Sittlichen. Die Erfahrung habe die Menschen gewitzigt, bis sie erkannten, welche Handlungsweisen der Gesamtheit und dem Einzelnen einen möglichst hohen Grad von Befriedigung verschafften.

Als Pestalozzi der Laufbahn eines Predigers entsagte, war es gewiß seine Mißstimmung über den verfehlten Beruf; und als er sich der armen Kinder annahm und ihnen seine Kraft und Gesundheit opferte, hat ihn sicherlich ein tiefes Glücksgefühl erfüllt. Was ist nun damit bewiesen? Zunächst, daß in unserm Willensleben die Gefühle eine große Rolle spielen, daß nur gefühlsstarke Vorstellungen als Willensmotive wirken können. Ferner, daß jede That ein Gefühl zurückläßt und uns das Gelingen oder Mißlingen klarer zum Ausdruck bringt als eine zergliedernde Betrachtung. Für die Frage aber, ob Lust und Unlust die Objekte der sittlichen Wertschätzung sind, fehlt noch jede Antwort. Wenn wir nämlich sagen: gut ist, was befriedigt, böse ist, was nicht

befriedigt, so erhebt sich die neue Frage, was denn eigentlich befriedigt und was nicht. Oder sollte das eine unzulässige Frage sein? Die Antwort müßte die konkreten Verhältnisse anführen, denen die Befriedigung folgt.[1]) Die Verehrer Pestalozzis werden seine That nicht deshalb preisen, weil sie ihm persönlich Befriedigung eingetragen hat, auch nicht deshalb, weil sie uns in Gedanken Befriedigung gewährt, sondern sie werden urteilen, weil er andern in so hochherziger Weise gedient hat. Ob er dabei Befriedigung gefunden hat oder nicht, kann das Urteil über seinen Willen gar nicht bestimmen. Männer wie Winkelried, Regulus und Kodrus müßten wahrlich närrische Rechner gewesen sein, wenn ihr Opfermut aus dem Streben nach Befriedigung hervorgegangen wäre. In der Weisheit des Brahmanen heißt es: „Das Gute thust du nicht, weil du empfindest Lust; die Lust empfindest du, weil du das Gute thust." Das Lustgefühl des Einzelnen ist für das sittliche Urteil völlig wertlos. Es ist darum auch ungereimt, dem Lustgefühle vieler oder der Gesamtheit einen Wert zusprechen zu wollen. „Aus lauter Nullen läßt sich keine Größe bilden."[2])

Der Evolutionismus lehnt es also ab, das Glück als Wertmesser der Sittlichkeit anzusehen. Was nach ihm dem Handeln sittlichen Wert verleiht, möge folgendes Beispiel erweisen. Vergegenwärtigen wir uns zu dem Zwecke die verschiedenen Urteile über die That des Ritters im „Kampf mit dem Drachen". Der junge Held hat der Welt und der Freiheit aus freiem Entschluß entsagt, um im Verein mit Gleichgesinnten Herz und Arm der bedrängten Christenheit zu weihen. Die That steht ihm oben an, und alle Ordensgesetze, die sich auf seine Ritterpflicht als Kämpfer beziehen, beherrschen sein ganzes Interesse; alle Vorschriften über das geistige Leben der Brüder gelten ihm nur als Mittel zu dem einen idealen Zweck, den Bedrückten ein Helfer zu sein. Darum sagt er auch nach vollbrachter That: „Ich hab erfüllt die Ritterpflicht" und fügt zu seiner Rechtfertigung hinzu:

„Denn des Gesetzes Sinn und Willen
vermeint ich treulich zu erfüllen."

In derselben Weise wie er beurteilen die Ritterschar und Volksmenge Zweck und Ziel des Ordens. Als nämlich der jugendliche Held die Erzählung über den glücklichen Verlauf des gefahrvollen Kampfes beendet hat, da heißt es:

„Des Beifalls lang gehemmte Lust
befreit jetzt aller Hörer Brust
. . . . . .
Laut fordern selbst des Ordens Söhne,
Daß man die Heldenstirne kröne."

Doch finster steht der Komtur in seinem schwarzen Mantel inmitten der jubelnden Menge und zwingt den Helden nach ernster Frage zu dem Bekenntnis:

[1]) Paulsen a. a. O. I, 230.
[2]) W. Wundt: Ethik, S. 497. Stuttgart 1892, F. Enke.

„Gehorsam ist die erste Pflicht!"

und erläutert sein unerbittliches Urteil mit den Worten:

„Die Schlange, die das Herz vergiftet,
Die Zwietracht und Verderben stiftet,
Das ist der widerspenst'ge Geist,
Der gegen Zucht sich frech empöret,
Der Ordnung heilig' Band zerreißt;
Denn der ist's, der die Welt zerstöret."

Es unterliegt gewiß keinem Zweifel, daß der Ordensherr die besonnen durchgeführte That des kampffrohen Ritters in Rücksicht auf das Volk als eine große Wohlthat anerkennt, die mit lautem Lob geschmückt zu werden verdiente, wenn es keine Ordensgemeinschaft gäbe. Denn, wenn jeder Ritter seinen eigenen Impulsen, die an sich noch so edel sein mögen, folgen und sich über die Ordensgebote hinwegsetzen wollte, müßte das heilige Band der Ordnung zerreißen und die Existenz des Ordens gefährdet sein.

Hier stehen sich zwei sittliche Urteile gegenüber: das Volk und die Ritter zollen dem Helden lauten Beifall; der Meister aber tadelt ihn. Fragen wir nun, woher diese verschiedene Beurteilung derselben Person kommt, so bemerken wir, daß von beiden Seiten nicht das Nämliche unter das sittliche Urteil fällt. Der Meister richtet seinen Blick auf den offenkundigen Ungehorsam gegen die Ordensregel und urteilt über diesen Gesinnungsfehler so streng, daß nichts sein Mißfallen zu mildern, geschweige ganz zu unterdrücken vermag, weshalb er den Ritter für unwürdig erklärt, das Ordenskleid länger zu tragen. Im Gegensatz zu ihm schaut die große Menge auf die That allein. Die Gesinnung kommt für sie erst in zweiter Linie zur Geltung. Weil diese aber, wie sie aus dem eigenen Berichte des Wohlthäters erkennt, auch noch Hochschätzung verdient, so tönt ihr Beifall um so reiner und mächtiger.

Für die sittliche Wertschätzung ist es nun von größter Wichtigkeit, sich über die beiden Urteile — entweder über die Gesinnung oder über die That —, die zu entgegengesetzten Ergebnissen führen können, Klarheit zu verschaffen. Paulsen nennt das Urteil über die Gesinnung ein subjektiv-formales und das andere ein objektiv-materiales Urteil.[1]) — Einer parallelen Beurteilung wie im „Kampf mit dem Drachen" begegnen wir im „Prinzen von Homburg". Ebenso wie der Ordensherr und der große Kurfürst urteilt auch Manlius Torquatus, als er seinen siegreichen Sohn, nur weil er die Schlacht gegen Befehl begonnen hatte, für den Ungehorsam töten ließ. Scheint demnach ein tiefer Zwiespalt zwischen dem Urteil über die Gesinnung und über die jeweilige That zu bestehen, so schlägt doch gerade die Begründung des harten Urteils über die Gesinnung die Brücke. Der Ordensmeister sagt:

---

[1]) F. Paulsen a. a. O. I, S. 203.

„Das ist der widerspenst'ge Geist,
— — — — — — —
der Ordnung heilig Band zerreißt:
denn der ist's, der die Welt zerstöret."

Das Urteil ergeht nicht über den Ungehorsam an und für sich, sondern über die nachteiligen Wirkungen und Handlungen, die aus ihm erwachsen können. So fragt auch der große Kurfürst die betrübte Natalie, als sie für den Prinzen von Homburg bittet:

„Meint er (der Prinz), dem Vaterlande gelt es gleich,
ob Willkür drin, ob drin die Satzung herrsche? (IV. Akt, 1.)

Die in der Gesinnung enthaltenen Gedanken und Willensregungen weisen stets auf die Möglichkeit hin, daß sie eines Tages in Thaten umgesetzt werden. Der Ordensmeister und der große Kurfürst würden deshalb auch nichts an ihrem Urteil ändern, wenn sie vor der That über die Gesinnung ihrer Untergebenen unterrichtet gewesen wären, weil eben die Handlungsweise vorauszusehen war. Man darf deshalb That und Gesinnung nicht so trennen, wie es ein Verteidiger that, der vor Gericht folgenden Gedankengang entwickelte. Es handelte sich darum, ob der Hauptangeklagte die That im Zustande von Geisteskrankheit verübt habe, und wie ein der Beihilfe Angeklagter zu beurteilen sei. Eine That, so sagte der Verteidiger, die ein Geisteskranker begeht, ist keine That. Eine Beihilfe, die zu einer That geleistet wird, die keine That ist, wird mithin zu keiner That geleistet. Wenn zu einer That keine Beihilfe geleistet wird, geschieht überhaupt keine Beihilfe. Erkennen also die Geschworenen an, daß der N. die That im Zustande von Geisteskrankheit verübt hat, so sprechen sie damit zugleich aus, daß der X., während er zu der That Beihilfe leistete, unthätig war, mithin freigesprochen werden muß.

Wo wir nur irgendwo Menschen begegnen, treffen wir bestimmte Gesinnungen, die in ihrem Kulturkreise für gut oder böse gehalten werden. Wie sie entstanden sind, ist bis heute ein noch wenig erforschtes Gebiet; denn nur wenige Strahlen leuchten in die Zeit ihrer Bildung hinein. Daß aber die That ursprünglicher ist als die Gesinnung, darf man aus psychologischen Gründen als gesichert annehmen, und ebenso daß die Gesinnung die Wege zeigt, welche für das Leben und Gedeihen der Gesamtheit die besten sind. Nicht bloßer Zufall ist es, daß von den zehn Geboten acht verneinend sind, und daß von den Lebensregeln, die in der Edda enthalten sind, die meisten aussagen, was wir nicht thun sollen. So kennzeichnet sich die Gesinnung als die engere Auswahl unter vielen Willensrichtungen; ermöglicht werden aber konnte die Auswahl nur durch die Folgen wirklicher Handlungen. Wenn man nun bedenkt, daß auf niederen Kulturstufen jede Gemeinschaft einen durchaus homogenen Charakter hat, da die individuelle Differenzierung noch kaum begonnen hat, so erklärt sich durch die übereinstimmende geistige Beschaffenheit leicht die allgemeine Anerkennung und Übertragung dessen,

was man für gut und böse hielt, von einem Geschlecht zum andern. — Das ganze Willensleben des Kindes empfängt durch die Erziehung den Charakter seiner socialen und nationalen Gemeinschaft: in ihrer Kultur ruhen die starken Wurzeln seiner Persönlichkeit, und indem es ihre Gewohnheiten annimmt, gewöhnt es sich an ihre sittlichen Anschauungen. So bleibt der Einzelgeist ein getreues Spiegelbild der ihn umgebenden Kultur, und sein Wille bewegt sich in den Bahnen, die die Gesamtheit ihm vorzeichnet. Wie sehr die allgemeinen Anschauungen oder der Gesamtwille, wie Wundt sagt, das Individuum bestimmt, erleben wir in der Gegenwart, die im Zeichen der socialen Frage steht. Mag der Einzelne wollen oder nicht, der „Geist der Zeit", der mächtige Gesamtwille zwingt ihn dazu, zu der Frage Stellung zu nehmen. Kein Genie kann sich der Kraft der Gemeinschaft entgegenstemmen. Jede große Idee, die die Geschichte durch hervorragende Männer in die Wirklichkeit treten ließ, hat ihre Vorbereitungszeit nötig gehabt, ob es eine religiöse Idee wie zur Reformationszeit oder eine politische wie zur Zeit der Einigung Deutschlands war. Diese Vorbereitung bedeutet aber nichts anders als die Entwicklung eines allgemeinen Willens, die neue Idee aufnehmen und sich in ihr bethätigen zu können. Wie das Individuum darnach drängt, sich seiner Natur nach auszuleben, so in noch viel höherem Maße eine durch Sprache und Sitte verbundene Kulturgemeinschaft, die auf das Individuum belebend und veredelnd einwirkt. Wie der Einzelwille sich zu dem von Gemeinschaft getragenen Gesamtwillen verhält, darnach wird das sittliche Urteil bemessen. Fördert er ihre Zwecke, so handelt er sittlich, und unsittlich, wenn er sie stört. Von diesem Standpunkte aus kann das Verhalten des Ordensmeisters und des großen Kurfürsten allein recht gewürdigt werden und Billigung erfahren. Die hohe Aufgabe des Ordens bestand darin, für die Christenheit zu wirken; ein Ziel, das zu erreichen ganz unmöglich war, wenn durch Ungehorsam die Einigkeit verloren ging. Die Sicherheit des Staates ferner ist unbedingt gefährdet und damit die Kulturarbeit seiner Angehörigen, wenn der Einzelne, wie der Prinz von Homburg, seinen Regungen nachgehen will. Für solche Verstöße kann es deshalb auch kein mildes Urteil geben. Als der Ritter sowohl wie der Prinz die sittliche Berechtigung des Urteils über sich begriffen haben, da unterwerfen sie sich willig. „Ich will den Tod, der mir erkannt, erdulden!" ruft der Prinz.

So bestimmt das Wohl der Gesamtheit unser sittliches Thun, und nur die geistigen Werte, die aus geistigem Lebensprozeß der Gesamtheit hervorgegangen sind, machen die Summe unserer sittlichen Ideale und den Inhalt einer guten Gesinnung aus. Wie die Früchte des Baumes wieder ins fruchtbare Erdreich zurückkehren und neue, schönere zeitigen, so wirken die Ideale belebend auf das Individuum, dessen Kraft neue geistige Werte, neue Ideale von noch reicherem Inhalt zeugt. „Wir brauchen uns nur auf den Boden historischer Betrachtung zu begeben, um sofort zu bemerken, daß diese Schätzung der socialen sittlichen

Zwecke die einzig zulässige, weil schließlich die allein wirkliche ist. Das Urteil über Menschen und Völker bemißt sich nicht nach dem Glück, das sie selbst genossen, auch nicht nach dem Glück, das sie ihren Zeitgenossen verschafft, sondern allein nach dem, was sie für die gesamte Entwicklung der Menschheit in alle Zukunft hinaus geleistet haben."[1])

Erinnern wir uns daran, in welchen Verhältnissen Kant und Herbart die Würde des sittlichen Urteils zu finden glaubten, so werden wir jetzt ein neues Verhältnis aufstellen können, nämlich das des Einzelwillens zum Gesamtwillen. Es ist darum selbstverständlich, wenn Paulsen als das eigentliche Objekt des sittlichen Wollens die allgemeine Wohlfahrt bezeichnet. Was aber unter der allgemeinen Wohlfahrt zu verstehen ist, sagt uns die Geschichte und Tendenz unserer Kultur. Weil diese in steter Entwicklung begriffen ist, so fügt Wundt der allgemeinen oder öffentlichen Wohlfahrt noch den allgemeinen Fortschritt als progressives Moment hinzu.

Die Pädagogik wird sich nun entscheiden müssen, welchem System, nicht nur einem der drei besprochenen, sie die Aufgabe der Erziehung entlehnen will. Je nachdem sie wählt, wird sie ihre specielle Arbeit einzurichten haben. Denn, wenn es sich im Unterrichte darum handelt, an der Darstellung sittlicher Persönlichkeiten Leitbilder für den Zögling zu entwickeln, die bestimmenden Einfluß auf sein künftiges Leben haben sollen, so wird das Resultat dieser Entwicklung mehr oder weniger deutlich erkennen lassen, welcher ethischen Grundanschauung es entstammt. Da weiter der Zögling in seinem Wissen ein Rüstzeug erhalten soll, das ihn befähigt, an der Kulturarbeit lebendigen Anteil zu nehmen und den sittlichen Ideen Anerkennung zu verschaffen, so muß sich die Theorie eines Lehrplans stets auf die Normen der Ethik besinnen, aus deren Anschauung die Erziehung ihre Richtung bekommt. Daß der Evolutionismus berufen ist, die Herbartsche Ethik, die heute als Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik vielfach für unantastbar gehalten wird, zu paralysieren, ergiebt sich aus der Vergleichung beider als zwingende Notwendigkeit.

August Hermann Francke, ein Reformator der Schulzucht.

Historisch-pädagogische Studie von Rektor Merten-Dortmund.

Die deutsche Kulturgeschichte ist reich an tiefen Denkern, welche die schwierigsten Probleme des menschlichen Kennens und Könnens gründlich erfaßten und ihrer endgültigen Lösung näher brachten; reich an Männern, welche mit staunenswerter Gemütstiefe die Forderungen der Ethik als mit dem praktischen Leben wohl vereinbar vorlebten, deren ganzes Wesen im Reichtum an inniger Liebe zum Schöpfer und Geschöpf aufging, die in werkthätiger Teilnahme sich der

[1]) W. Wundt, Ethik. S. 501.

Armen und Kranken, der Verirrten und Verlorenen annahmen und nicht ruhten und rasteten, bis das Werk ihrer Sendung vollbracht war: aber fast arm an Männern, welche beide Richtungen bis zum harmonischen Vollklang in sich vereinigten. Zu dieser verhältnismäßig geringen Zahl rechnen wir in erster Linie August Hermann Francke.

Infolge seiner reichen Veranlagung wurde er schon mit vierzehn Jahren als „reif für die Universität" vom Gymnasium in Gotha entlassen. Das gründliche Studium der Theologie ließ ihn noch Zeit und Kraft finden, seine Kenntnisse in der lateinischen, griechischen und hebräischen Sprache zu erweitern, sowie sich eingehend mit der Philosophie zu beschäftigen. In zwei Jahren durchlas er die Heilige Schrift siebenmal im Urtext. 21 Jahre alt promovierte er in Leipzig und habilitierte sich durch eine Disputation „de grammatica hebraea". 1692 zog er als Professor der Theologie und orientalischen Sprachen in Halle ein; zu seiner „bessern Subsistenz" wurde ihm das sehr mühevolle Amt eines Seelsorgers in der Vorstadt Glaucha übertragen. Nichtsdestoweniger war es seiner fast unbegrenzten Geistes- und Körperkraft noch möglich, jene großartigen Erziehungs- und Unterrichtsanstalten zu gründen und zu leiten. 1727 waren 2200 Kinder vereinigt zu einem wohlgegliederten Ganzen unter 200 Lehrern in jenen der Menschenbildung geweihten eigenartigen Stiftungen, die allen, welche dieselben betreten, Zeugnis geben von der Universalität des Geistes ihres Stifters. Unwillkürlich drängt sich dem nüchternen Beobachter die Frage auf: Woher nahm Francke Kraft und Mittel zur Realisierung solch großartiger Pläne?

Die beste Antwort giebt der leider so früh verstorbene vorletzte Leiter der Francke'schen Stiftungen, wenn er schreibt: „Die Verknüpfung pädagogischer und theologischer Interessen, der geniale in das Große und Weite gerichtete Blick, mit welchem er alles in einen größeren Zusammenhang rückte, zu den Aufgaben seiner Zeit, seines Volkes, seiner Kirche in Beziehung setzte, auch in scheinbar geringfügige Veranstaltungen den tiefsten Ideengehalt hineintrug, war alles nur Ausfluß der innigsten Gottes- und Menschenliebe. Francke war eine durchaus fromme, anspruchslose praktische Natur, und wenn der wunderbare Erfolg seiner Schöpfungen und die felsenfeste Gewißheit besonderen göttlichen Beistandes ihn in der Stille seines ganz in anbetende Erfassung der göttlichen Gnade versenkten Gemütes noch weit Größeres, ja ganz Außerordentliches hoffen ließ, so hat er diese innersten und ihm heiligsten Wünsche vor der Welt nicht bloßlegen wollen, sondern in wohlthuender Bescheidenheit danach getrachtet, sie der verständnislosen Menge zu verbergen."

Freilich wandeln sich die Aufgaben im Wechsel der Tage, und manche der ursprünglichen schöpferischen Gedanken Franckes müssen mit der Gegenwart ausgeglichen werden. Aber wenn Fortdauer und Lebensfähigkeit unter veränderten Verhältnissen untrügliche Zeichen alles wahrhaft Großen und Genialen sind, so

haben gewiß die Franckeschen Stiftungen in erster Linie auf diese Bezeichnung ein Anrecht. Der ungeheure Organismus mit seinem täglichen Personenwechsel konnte nur durch Gleichmäßigkeit und Ordnung in fruchtbringender Thätigkeit erhalten werden. Schien auch die Leitung längst schon die Kräfte eines Mannes überstiegen zu haben, der lebendige Mittelpunkt des Ganzen blieb bis an sein Ende „der Mann des Glaubens, der Liebe, der Weisheit, der Zucht." Nimmt man noch seine Wirksamkeit als Pfarrer, Seelsorger und Professor hinzu, so ist kein Alter, kein Geschlecht, kein Amt, das nicht in dem Wirkungskreise Franckes vertreten wäre, „er war ein Pädagog im größten Stile."

Besonders wertvolle Früchte seiner im Leben selbst gewonnenen pädagogischen Erfahrungen sind seine zahlreichen Schriften. Wenn heute allerdings die meisten ein überwiegend historisches Interesse haben, so fehlt es doch auch nicht an solchen, welche immergültige, sogenannte pädagogische Fundamentalsätze enthalten. Zu diesen gehören: „Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zu wahrer Gottseligkeit und christlicher Klugheit anzuführen sind," „Ordnung und Lehrart der Waisenhaus-Schulen" und besonders „Instruktion für die Präceptores, was sie bei der Disciplin wohl zu beachten." In gerechter Würdigung der am trefflichsten in letztgenannter Schrift aufgestellten Grundsätze hat ihn die dankbare Nachwelt den „Reformator der Schulzucht" genannt.

Ehe wir dazu übergehen, eine quellenmäßige Schilderung des damaligen Lebens im allgemeinen und des daraus resultierenden Schullebens im besondern zu entwerfen, um hieraus die dringende Notwendigkeit einer Verbesserung der Schulzucht zu folgern, sei noch die Bemerkung gestattet, daß wir den Begriff „Schulzucht" im besondern Sinne, also als die negative Thätigkeit des Lehrers, womit er der sittlichen Gebundenheit und der daraus entspringenden Thorheit und Sünde wehrend, beschränkend, zurechtweisend und strafend entgegentritt, auffassen.

Die erste Hälfte des 17. Jahrhunderts schließt mit dem furchtbarsten Kriege, den überhaupt die Weltgeschichte gesehen hat. Die einst so blühenden Auen Deutschlands waren zerstampft und verwüstet, Ginster und Schlehdorn wuchsen auf den sonst so fruchtbaren Kornfeldern. Dörfer und Städte lagen in Asche, der Viehstand war vernichtet. Dazu kamen die schrecklichen Plagen des Krieges: Hunger und Pest. Was dem Schwert der verwilderten Söldnerscharen entrann, fiel dem „schwarzen Tod" zur Beute. Noch heute bezeichnen Namen von Feldmarken, übrig gebliebenen Gehöften und Kirchentrümmer die Stätten, wo einst blühende Gemeindewesen existierten.

Die wenigen Überlebenden glichen Schiffbrüchigen, welche nur das nackte Leben gerettet haben und zunächst auch weiter nichts begehren, als nur die ärmlichste Notdürftigkeit zu stillen. Jeder Sinn für ideale Güter war erloschen; an seine Stelle trat Stumpfheit gegenüber dem grenzenlosen Elend und knechtische

Demut, welche bislang dem deutschen Charakter fremd gewesen war. Der bekenntnistreue Glaube der Reformation machte dem traurigsten Aberglauben Platz. Im Bündnis mit dem Teufel stifteten Zauberei und Hexen allerlei Schäden an Menschen und Vieh. Entsetzliche Roheit verrät die Art und Weise, wie man die Opfer dieser Verirrung zum Geständnis brachte, grauenerregend waren die Hinrichtungsqualen! „Kein Alter, kein Geschlecht, kein Stand schützte vor Verfolgung: Ratsherren und Gelehrte endeten am Pfahl, obschon gegen die Frauen am meisten gewütet ward. Unzählig sind die Opfer, die aufs grausamste in den Flammen umkamen, sie reichen in die Hunderttausende."

In allen Ständen machte sich eine unglaubliche Roheit, Dumpfheit und Härte des Gemüts bemerkbar, sodaß ein zeitgenössischer Dichter klagt:

„Ach, Lieb' und Treu ist hin,
Die Gottesfurcht erkaltet,
Der Glaub' ist abgethan,
Beständigkeit veraltet."

Von tiefem Schmerze ergriffen, wenden wir unser Auge ab von den Greuelthaten jener Zeit, vor denen das Herz erbebt, und richten es auf die deutsche Volksschule, welche seit der Reformation die ersten Wurzeln zu treiben begonnen hatte.

Infolge einer Reihe von Kirchenordnungen und dem bestimmt ausgesprochenen Wunsche der Reformatoren, das eingezogene Kirchengut zur Gründung von Schulen zu verwenden, waren in den Pfarrorten und auch wohl kleineren Dorfschaften Volksschulen entstanden. Nach und nach wurde die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, im Volke allgemein, ja mußte es sein, wenn Bibel, Katechismus und Gesangbuch hinfort die Quelle der religiösen Erkenntnis sein sollte. Als nun aber das unsägliche Elend des großen Krieges über Deutschland hereinbrach, wurden diese Blüten geistigen Lebens, die Bildungsstätten des Volkes, am ersten und gründlichsten zerknickt.

Nach geschlossenem Frieden war in den weiten deutschen Landen von Schulen keine Spur mehr vorhanden. Auch war die Zeit kaum abzusehen, in welcher sich das arme Land von den schweren Wunden soweit erholt hatte, um an eine Wiederaufrichtung derselben denken zu können. Die Behörden mußten zunächst ihre ganze Kraft auf die Linderung des materiellen Elends, auf die Wiederherstellung der staatlichen und kirchlichen Ordnung richten, auch fehlte dem verarmten und verwilderten Volke der Trieb, zur Einrichtung von Schulen etwas beizutragen. Dazu kam noch, daß zur Bearbeitung des entarteten Ackerlandes alle nur verfügbaren Kräfte herangezogen werden mußten. Woher sollte die Obrigkeit Lehrer nehmen, um die verwaisten Stellen wieder zu besetzen? Aus allen diesen Gründen konnte auch in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts die Volksschule nicht wieder hochkommen.

Wenn nichtsdestoweniger in einzelnen Ländern, z. B. Preußen, Gotha ꝛc.

es gelungen ist, in verhältnismäßig kurzer Zeit nicht nur die Herstellung zerfallener, sondern auch die Gründung neuer Schulen zu ermöglichen, so ist diese Erscheinung fast einzig und allein das Verdienst seiner gottbegnadeten Regenten, welche der festen Überzeugung waren, daß man mit der Jugend anfangen müsse, wenn alles wieder sollte besser werden.

Selbstverständlich konnte zunächst von einer Auswahl geeigneter Lehrkräfte nicht die Rede sein. Wer lesen und schreiben konnte, war fähig, Küster und Dorfschulmeister zu sein. Noch 100 Jahre später klagte der milde Pfarrer Oberlin, daß die Lehrer die Kinder nichts Ordentliches lehren könnten, „weil sie selbst nichts wissen." An anderer Stelle heißt es: „Man wird wenig Schulmeister finden, welche den Dativ und Accusativ unterscheiden können. Es giebt wenig oder gar keine, welche richtig orthographisch schreiben oder einen Brief concipieren können. Sie wissen nicht, wo sie ein Komma, Punktum u. dgl. setzen sollen, können unmöglich eine gleiche Zeile schreiben, wenn sie nicht, wie die kleinen Jungen, Linien ziehen. Im Rechnen können etliche das Einmaleins nicht, wenn sie addieren, fangen sie bei den Thalern an, ja sie können nicht einmal zählen."

Die offiziellen Berichte über den Stand des Schulwesens aus jener Zeit sind meistens von Anfang bis Ende mit Klagen erfüllt über die Lehrer und deren Unwissenheit und Trägheit.

Und konnte es viel besser sein? Infolge der geringen Besoldung waren die Lehrer genötigt, alle möglichen Dienstleistungen zu übernehmen, sodaß zur eigenen Fortbildung Zeit und Kraft schwer erübrigt werden konnte. Noch Friedrich Wilhelm I. verfügt 1735: „Es sollen solche Leute als Schulmeister angenommen werden, welche neben ihrem Amte noch arbeiten und sich etwas verdienen können, damit sie der Gemeinde nicht ganz zur Last fallen," und § 10 der Principia regulativa lautet: „Ist der Schulmeister ein Handwerker, so kann er sich selbst ernähren, ist er keiner, so wird ihm erlaubt, in der Ernte sechs Wochen auf Tagelohn zu gehen."

Dem geistigen Standpunkte der Informatoren entsprach naturgemäß auch die Art und Weise ihres Unterrichtsbetriebes. Die Hauptfächer waren: Buchstabieren, Syllabieren, Lesen und Auswendiglernen des Katechismus. Schreiben und Rechnen trieben nur die fähigsten Kinder. Daß diese einseitige Gedächtnis-Kultur, bestehend in der mechanischen Anhäufung unverstandenen und daher unverdaulichen Wissensstoffes wohl selten Lust und Liebe zur Sache selbst erwecken konnte, ist für den Psychologen zweifellos. Hieraus erklären sich im weitern auch die geringen Fortschritte der Schüler, sowie das Bestreben der Präceptoren, durch Zwangsmaßregeln der schlimmsten Sorte das zu erreichen, was trotz Müh und Fleiß bislang unerreichbar schien. Hierzu kamen noch die vielfach unzweckmäßigen, unzureichenden Schulzimmer, in denen täglich 5—6 Stunden lang sich sämtliche schulpflichtigen Kinder einer Gemeinde aufhalten mußten.

Wie schwer mag es dem kenntnis- und erfahrungslosen Schulmeister geworden sein, nur einigermaßen den ordnungsmäßigen Verlauf der Unterrichtsstunden durchzusetzen. Viel milder wird unser Urteil, wenn wir ihn in der Aufregung und Verzweiflung zu allen möglichen Strafen greifen sehen, um Fleiß und Ordnung zu erzwingen. Aus Not und Gewohnheit wurden die Fehler der Schüler sogleich mit harten Streichen geahndet. Weises Maßhalten scheint eine seltene Tugend gewesen zu sein. Der strafende Blick, das tadelnde Wort muß als durchaus unzureichend angesehen worden sein, da ohne Erzeugung körperlicher Schmerzen die durch verkehrte Gewöhnung systematisch verhärteten Gemüter nicht mehr zugänglich schienen. An manchen Orten wurde daher dem einzuführenden Lehrer vor der versammelten Jugend die Rute als Abzeichen seiner Würde und Gewalt feierlich übergeben, wobei die ernste Ermahnung, von derselben fleißig Gebrauch zu machen, kaum gefehlt haben wird.

Die Klagen über arge Mißhandlungen der Schuljugend werden immer zahlreicher und lauter, sodaß sich die Obrigkeit zum scharfen Eingreifen veranlaßt sah. Die Baseler Regierung verbietet ihren Lehrern, „daß sie die Knaben nicht auf eine henkerische und barbarische Weise traktieren sollten, ihnen nicht, wie bisweilen geschehen, Löcher in den Kopf schlagen, das Fleisch an den Fingern solchermaßen zerquetschen, daß das Blut zwischen den Nägeln herausspritzt, oder Büscheln Haare ihnen ausreißen oder sie sogar mit Füßen treten." In der Eßlinger Schulordnung wird verfügt: „daß der Lehrer nicht an den Kopf schlagen, sie weder mit Tatzen, Schlappen, Maulschellen und Haarrupfen, noch mit Ohrenumdrehen, Nasenschnellen und Hirnpatzen strafen und keine Stöcke und Kolben zur Züchtigung gebrauchen soll." Die Lüneburgische Schul-Ordnung tritt ebenfalls der unmenschlichen und unpädagogischen Disciplin scharf entgegen: „Vor Schimpf- und Scheltworten des Pöbels hat sich ein Lehrer um so mehr zu hüten, damit er nicht selbst einen trüben Grund seines Herzens verrate, Ärgernis gebe, sich lächerlich und zum Sprichwort mache. Am allermeisten muß er sich aber vor dem Fluchen und Verfluchen in acht nehmen." Schläge mit der flachen Hand, Rute oder Stock könnte die Jugend zwar selten ganz entbehren, doch sei es besser, die Strafe komme selten nur etwas empfindlich, als daß sie durch Gewohnheit erträglich oder gar verächtlich werde. Handschläge in das Gesicht und an den Kopf zarter Kinder könnten leicht übel geraten, es sei also besser, mit einer Rute ihnen Schläge auf die Hände zu geben. Die Strafen, welche auf Beschimpfung ankommen, müßten behutsam gebraucht werden, damit nicht durch die Beschimpfung die Kinder vollends allen Mut verlieren und z. B. durch öftere Anhängung eines in manchen Schulen gebräuchlichen Esels an Empfänglichkeit und Trägheit diesem Tiere immer ähnlicher werden."

Das düsterste Bild von der Trostlosigkeit der damaligen Schulzucht entwirft Professor Zeidler in Halle in seinem um 1700 erschienenen Buche. Er schreibt:

„Wenn der Schulmeister das Henkersamt verwaltet, da muß der arme Sünder katz aushalten. Um das Strafamt bequemer zu verwalten und jede Widersetzlichkeit der von Ehrgefühl und Angst gefolterten Schüler unmöglich zu machen, halten die Schulmeister eine oben angenagelte, unten freistehende Leiter in Bereitschaft, in welche der Delinquent steigen, oder den Kopf und unten die Beine durchstrecken muß, welches für die Exekution besonders bequem ist. Da kriegt nun der Schulmeister seine Henkersrute aus dem Eimer voll Wasser hervor, haut und peitschet den armen Schelm, daß man's übers dritte Haus hören möchte, bis daß dicke Schwülen auflaufen und das Blut an den Beinen herunterläuft."

Auch in den Franckeschen Anstalten ließ die Handhabung der Disciplin viel zu wünschen übrig. „Es kamen Ausschreitungen von seiten der Lehrer und Schüler vor. Vielfach wird geklagt über die Menge der Schimpfnamen, mit denen die Kinder belegt wurden. Zur Verschärfung der Strafe kehrten manche Lehrer die Rute um; sie schlugen mit den Stöcken nach Achsel, Arm und Kopf; manche rauften die Kinder bei den Haaren und verletzten mit Faustschlägen das Gesicht. Auch fehlte es nicht an Widersetzlichkeit der Schüler. Ein böser Knabe ließ sich sogar hinreißen, nach seinem Lehrer zu stechen."

Tiefer Schmerz und heftiger Unwille bemächtigte sich Franckes ob dieser beklagenswerten Vorkommnisse. Sein Herz quoll von Sanftmut und väterlicher Liebe zu den unerzogenen, unwissenden Kindern über. Das Hauptziel alles Strebens: Erziehung zur wahren Gottseligkeit, konnte unmöglich erreicht werden, wenn eine derartige Behandlung der Schüler nicht gründlich beseitigt wurde. So entstanden die Belehrungen und Anweisungen in: „kurzer und einfältiger Unterricht" und „Lehrart und Ordnung," welche später in prägnantester Form als: „Instruktion für die Präceptores, was sie bei der Disciplin wohl zu beachten," als selbständige Schrift erschienen.

In 36 Sätzen hat Francke seine Erfahrungen und Forderungen, christliche Schulzucht betreffend, niedergelegt. Der Gedankengang ist folgender:

Die Notwendigkeit der Zucht und Bestrafung der Bosheit ist zweifellos, nur muß dieselbe christlich, weise und vorsichtig geschehen. Fleißig bitte daher der Lehrer Gott um erzieherische Weisheit, sammle Erfahrungen und habe Liebe zu seinen Kindern, damit er ihnen nicht ein Zuchtmeister, sondern ein liebevoller Vater sei und strafe nie im Affekt und ohne innere Überzeugung. Sind während des Unterrichts die Schüler unruhig, unaufmerksam, plaudern oder spielen gar, so sind die Ruhe des Lehrers, Unterbrechung der Lektion, strafender Blick, mahnendes Wort ꝛc. erfahrungsmäßig die besten Mittel, die Störung zu beseitigen. Vor allen Dingen muß sich der Präceptor hüten, daß nicht eigene Schuld (Unpünktlichkeit, Lässigkeit und Schläfrigkeit im Unterricht, ungenügende Vorbereitung u. s. w.) vorbenannte Fehler hervorruft. Die Anwendung jeg-

licher Schimpfnamen und Spottreden ist untersagt. Während des Unterrichts sind häßliche Angebereien nicht anzunehmen, thatsächliche Vergehen erst dann zu ahnden, wenn diese mehrfach bezeugt werden. Der Lehrer schelte und schlage nur boshafte, lügnerische und diebische Kinder, Minderleistungen, schwache Anlagen und fehlerhafte Gewohnheiten sind hingegen kein Grund. Alles Schlagen mit umgekehrter Rute, spanischem Rohr, Buch, Lineal und Zeigestock ist verboten; ebenso Kopfnüsse, Ohrfeigen und Maulschellen. Außergewöhnliche Schläge auf das Gesäß der Knaben sowie Einsperren sind nur mit Genehmigung des Inspektors zulässig. Ein Kind zur Strafe knieen lassen, ist weder christlich noch pädagogisch richtig. Unerläßlich ist die gewissenhafte Berücksichtigung der Individualität des einzelnen Kindes. Zarte Gemüter behandelt man anders wie freche, starke Körper anders wie schwache. Vor allzu scharfer Zucht und Selbstrache muß sich der Erzieher ernstlich hüten, aber ebenso auch vor häßlicher Hätschelei. Sind Vergehen allgemein bekannt, so werden sie öffentlich, im andern Falle unter vier Augen geahndet und zwar ernstlich und väterlich, aber nie im sündlichen Affekt und fleischlichen Zorn. Viel Verdruß und Unheil entsteht auch durch zu hitzige und unvorsichtige Bestrafung. Widerstrebende und trotzige Kinder suche man durch ernstes, freundliches Zureden von ihrer Verkehrtheit zu überzeugen. Demütigung und Erkenntnis des Unrechts werden in den meisten Fällen die unmittelbare Frucht sein. Damit dasselbe Vergehen nicht doppelt bestraft werde, führt jede Klasse ein Strafbuch. Der Erzieher hüte sich, viel Verbote und Spezialstrafen festzusetzen. Indem Francke schließlich noch vor persönlicher Aufgeregtheit warnt — christliche Gelindigkeit und erbarmende Vaterliebe wirken mehr als aller Zorn — bezeichnet er zum Schluß die Schulen als: officinae Spiritus S., in denen die Vermeidung körperlicher Züchtigung Princip sein müsse, da fesselnder Unterricht und christliche Zucht sie in den meisten Fällen unnötig mache.

Francke geht bei seiner Anweisung von zwei Grundsätzen aus:

1. Die Handhabung der Schulzucht ist bestimmten Regeln unterworfen;
2. keine Bestrafung geschehe aus Zorn, sondern stets mit Liebe.

Seine tausendfachen Erfahrungen hatten ihn überzeugt, daß die wenigsten Lehrer in eine psychologische Beurteilung der einzelnen Schülerfehler eintraten, sondern schnell mit den schärfsten Strafen zur Hand waren. Die meisten glichen dem jonischen Gesetzgeber Drakon, welcher selbst das kleinste Vergehen mit dem Tode bestrafte. Die zu häufige Anwendung der körperlichen Züchtigung ist aber durchaus verwerflich, weil sie nicht im richtigen Verhältnis zu dem zu sühnenden Vergehen steht, das Gemüt der Kinder verhärtet und den väterlichen Erzieher zum Zuchtmeister degradiert. Daß damit aber jede bessernde Einwirkung auf den Zögling geschädigt, wenn nicht gar gänzlich unterbunden wird, bedarf keines Nachweises.

Daraus soll nun aber keineswegs die Entbehrlichkeit gewisser Strafen gefolgert werden. Francke war weit entfernt von sentimentalen Anwandlungen und tritt denjenigen, welche bloß durch liebreiches Wesen und wortreiche Ermahnungen alles zurecht bringen wollen, scharf entgegen, wenn er sagt: „Die Erfahrung ist hierin die beste Lehrmeisterin, daß man die Rute nicht ganz von der Zucht verbannen könne, zum wenigsten, wenn die Kinder schon verzärtelt und in ihrem eigenen Willen schon verstarket sind.“ Vielmehr verlangt er, daß

1. die Ursachen des Vergehens erforscht werden,
2. die Strafe im richtigen Verhältnisse zur Übertretung stehe und
3. nur unter gewissenhafter Berücksichtigung der Individualität des Kindes vollzogen werde.

Die vielen Klassenbesuche und Konferenzen hatten den Leiter der mancherlei Anstalten hinlänglich vergewissert, daß gegen seine erste Forderung oft gesündigt wurde. Warum ein Schüler unaufmerksam und unruhig war, plauderte oder spielte, wurde selten zu ermitteln gesucht; er hatte gegen die Ordnung gesündigt, war ungehorsam gewesen und verdiente daher Ruten- oder gar Stockhiebe. Daß vielfach die Schüler für die Fehler der Lehrer gezüchtigt wurden, schien niemand bislang auch nur als möglich angenommen zu haben.

Zum andern wurde die Strafe nicht als erziehlicher Notbehelf angesehen. Auch hier schaffte Francke Wandel, indem er betonte, daß der Präceptor, wenn sein Zögling zur Einsicht und freiwilligen Umkehr zu bewegen ist, nicht strafen darf, weil der moralische Erfolg viel wertvoller ist, als der auf ersterem Wege erzielte, da durch zu häufiges Strafen die Liebe und das Zutrauen des Kindes zum Lehrer und zur Schule ertötet und endlich sein Zartgefühl abgestumpft wird. Ist aber eine Züchtigung nicht zu umgehen, so sei diese gelinde. Gerade die untersten Stufen der Rangordnung der Zucht werden zu wenig beachtet. Der strafende Blick, der drohende Finger, Warnung in genere, Ermahnung des einzelnen Übelthäters, würdige Haltung und Stille des Lehrers üben große Wirkungen aus. „Ehe bei einem bösen Kinde die gradus admonitionum gebraucht werden und zum wenigsten dreimal eine Warnung oder mündliche Bestrafung vorhergegangen, ist nicht zu schlagen.“

Leider wird diese weise Regel von jungen Lehrern oft wenig beachtet. Sie greifen zur Rute, wo ein ernstes Wort des Tadels ausreicht, verletzen durch harte Reden, wo ein strafender Blick genügt. Durch übermäßige Strenge, die sofort zum höchsten Strafmaß greift, bringt sich aber der Erzieher um die Möglichkeit, im Wiederholungsfalle die Züchtigung angemessen zu steigern.

Die Berücksichtigung der Individualität endlich ist ein Gebot der Menschlichkeit und Weisheit. Der Zweck aller Strafe ist Besserung. Unter welchen Umständen diese bei dem einzelnen Kinde zu erzielen ist, muß der Lehrer beurteilen und also die Strafe der Natur seines Zöglings anpassen. Das zarte

und weiche Gemüt ist anders zu „traktieren", als das harte und freche, der robuste Knabe anders, als ein kleines, empfindsames Mädchen.

Der zweite Grundsatz will das hitzige und leidenschaftliche Losfahren auf die Kinder verhüten. „Vor aller nötigen Bestrafung soll ein Präceptor zu Gott herzlich seufzen, daß er ihm Weisheit gebe, damit er solche nicht im fleischlichen Zorn, sondern in erbarmender Liebe als Vater verrichten möge und so der gesuchte Endzweck, nämlich des Kindes Besserung, möge erreicht werden." Francke verlangt also

a) väterliche Gesinnung,
b) ernste Ruhe,
c) weises Maßhalten

und verwirft persönliche Aufgeregtheit, gleichgültige Kälte, sowie jeden Hohn und Spott, alles Beschimpfen, Lächerlichmachen und ironische Bloßstellen der Kinder.

In welcher Schule hatte man bisher auch nur eine ähnliche Forderung gehört, geschweige erfüllt! Die rauhe Strenge, welche zu früh, zu oft und zu hart straft, sollte bessere Früchte erzielen, als verständige Nachsicht und Gelindigkeit. Salomo[1]) und Sirach[2]) mußten alle, auch die schärfsten Streiche rechtfertigen, die weise Einschränkung des großen Kirchen-Reformators (Apfel bei der Rute) schien stillschweigend als unzutreffend und unpädagogisch erkannt worden zu sein. Das äußere Zeichen seines Strafamtes führte der Präceptor während der ganzen Dauer des Unterrichtes in seinen Händen und fuhr in aufbrausendem Jähzorn dem irrenden oder bösen Zögling damit über Kopf und Rücken ohne zu bedenken, wie leicht Kinderherzen verbittert werden, zumal wenn der Erzieher auch nur den Schein von Mangel an Selbstbeherrschung und Gerechtigkeitssinn gegen sich hat.

Ebenso ist ernste Ruhe, welche allerdings nie zur gleichgültigen Kälte werden darf, eine unerläßliche Eigenschaft jedes rechten Erziehers. Sie überlegt alle Maßnahmen, erwägt im voraus mögliche Folgen und zeigt durch ihr ganzes Verhalten, „wie ungern man mit der Rute strafe, wieviel lieber man sie wegwerfen möchte, wenn nur mit Worten etwas zu erreichen wäre."

Eindringlich empfiehlt Francke den Präceptoren weises Maßhalten. „Gott will haben, daß man einen Gottlosen, der Schläge verdient hat, zwar schlagen, aber doch auch zusehen soll, daß derselbe nicht allzuviel gestrafet werde, damit er nicht scheußlich aussehe." Wo ein Blick, ein Wort, ein Schlag genügt, da sind zwei unnötig, ja schädlich. Kein Kind darf um derselben Bosheit willen doppelt Streiche leiden, weil dadurch sein Gemüt verhärtet wird. Auch sind Verbote mit „Benennung einer Specialstrafe" unpädagogisch und nicht zu rechtfertigen, „weil dadurch die Freiheit, hernach zu strafen, wie er will, es sei mit

[1]) Sprüche 13, 24.
[2]) Sirach 30, 1.

Worten oder mit Schlägen, wie es bei jeglichem Kinde am besten ist" aufgehoben wird. Sparsamer Gebrauch der erlaubten Zuchtmittel beugt vielen Unannehmlichkeiten vor, erhält das väterliche Ansehen und die Autorität des Lehrers und erbittert und ärgert nicht das Gemüt der Kinder, „daß es sich fürchtet, wieder in die Schule zu kommen, sondern anderswo herumläuft."

Endlich ist Francke ein grundsätzlicher Gegner von allen Hohn- und Spottreden, Schimpfnamen und dergl., da ihr Gebrauch weder anständig noch christlich ist.

Nachdem wir im Vorstehenden die Forderungen des großen Pädagogen bezüglich der Schulzucht haben kennen gelernt, erübrigt uns noch, den Erfolg der Franckeschen Bestrebungen auf dem fraglichen Gebiete nachzuweisen. Es ist selbstverständlich, daß in den Schulanstalten des Waisenhauses die Intentionen des Gründers und Leiters maßgebend waren; denn Francke forderte für seine Anordnungen unbedingten Gehorsam. Daß die Handhabung der Schulzucht großen Schwierigkeiten begegnete, war teils in der ungenügenden pädagogischen Durchbildung der Lehrer, teils in der bisherigen Gewöhnung der Kinder, teils in der eigenartigen Organisation der Anstalten begründet. Nichtsdestoweniger wurde schon 1707 der Vorschlag gemacht, den Stock abzuschaffen, was allerdings erst drei Jahre später endgültig geschah. Das war ein großer Schritt zum Bessern, insofern die Praxis nachwies, daß körperliche Strafen außerordentlich beschränkt, ja sogar ganz überflüssig gemacht werden können.

Von solchen Anschauungen durchdrungen, traten die in Halle eingeschulten Informatoren in die öffentliche Wirksamkeit, um hier im Geiste ihres hochverehrten Meisters die bessernde Hand an Kirche und Schule zu legen. „Wer mag berechnen, wieviel durch die unzähligen in den Franckeschen Stiftungen vorgebildeten Schüler und Lehrer, die überall gesucht wurden und in vielen Gegenden unseres Vaterlandes, in Züllichau, Bunzlau, Königsberg, Potsdam, Berlin, Kloster Bergen ꝛc. nach jenem Muster Anstalten errichteten und leiteten in einer sich immer weiter dehnenden Kette, gewirkt worden ist!" Das ganze Erziehungswesen erhielt einen neuen Antrieb; Fürst und Volk wurde das Gewissen für die Wichtigkeit der Jugenderziehung geschärft.

Die vorzügliche Wirkung zeigte sich bald in dem Erlaß einer Anzahl neuer Schulordnungen, welche durchweg einen namhaften Fortschritt im Erziehungs- und Unterrichtswesen bekunden. Besonders in Bezug auf die Disciplin finden wir vortreffliche Vorschriften. Nach der Frankfurter Schul-Ordnung sollen „die Lehrer ihre Jugend durch Liebe und freundliches Zureden zur Beobachtung ihrer Schuldigkeit zu bringen trachten, und wo dies nicht zureicht, die Gemüter durch Ehrbegierde und Vorstellung desjenigen Vorzuges, welcher andern, so fleißiger seien, gebühre, angefrischt werden. Sollte trotzdem hin und wieder zur Castigation geschritten werden müssen, so sind Alter und Konstitution des Sträf-

lings sorgfältig zu berücksichtigen; von Stockschlägen ist gänzlich zu abstrahieren." Die sächsische Schul-Ordnung sagt: „Die üble Gewohnheit, alles mit harten Worten und Drohungen oder auch mit finstern Mienen anzubefehlen und mit Schlägen zu erzwingen, ist sorgfältig zu vermeiden." Im weitern wird eine der Franckeschen nachgebildete Rangordnung der Strafen gegeben, welche als allerletztes Mittel bei boshaftigen und hartnäckigen Kindern auch Rutenschläge auf Hände und Rücken, aber niemals auf Haupt, Backen und Nase gestattet.

In ähnlichem Sinne sprechen sich auch die Verordnungen für Holstein, Bremen, Baden u. s. w. aus. Wegen seiner überaus großen Bedeutung sei noch das „General-Landschul-Reglement" für Preußen angeführt. Der Verfasser desselben, der ehemalige Schüler und Lehrer am Waisenhaus und spätere Oberkonsistorialrat Hecker verlangt (§ 19) in fast wörtlicher Übereinstimmung mit Francke, daß die Schulmeister „bei der Züchtigung der Jugend sich aller ungeziemenden Heftigkeit, sündlichen Eifers und Scheltens enthalten und dagegen soviel (als) möglich eine väterliche Bescheidenheit und Mäßigung dergestalt gebrauchen, daß die Kinder wegen schädlicher Lindigkeit nicht verzärtelt, noch durch übermäßige Strenge scheu gemacht werden." Und das damals schon fast fertiggestellte, aber erst später veröffentlichte und heute noch gültige „Allgemeine Preußische Landrecht" bestimmt in § 50 und 53 ausdrücklich, daß die Schulzucht niemals bis zu Mißhandlungen, welche der Gesundheit der Kinder auch nur auf entfernte Art schädlich werden können, ausgedehnt werden darf. Die der elterlichen Zucht vorgeschriebenen Grenzen sind nicht zu überschreiten."

So läßt sich fast schrittweise der tiefeindringende Einfluß „des Großmeisters der Erziehungskunst" verfolgen. Wie ein roter Faden durchziehen seine humanen Grundsätze, „welche bei der Disciplin wohl zu beachten sind," die meisten Anordnungen, Erlasse, Verfügungen, Schulzeitschriften und pädagogischen Werke jener Zeit. Kleinere Abweichungen ausgenommen, finden sie noch heute die volle Zustimmung aller einsichtigen Erzieher.

Die von dem großen Pietisten empfohlene und in seinen Anstalten durchgeführte Schulzucht kennzeichnet sich mithin als eine gründliche Verbesserung der bisherigen Disciplin, indem sie einerseits die Anwendung jener barbarischen Strenge verwirft, andererseits sich aber auch von philanthropischen und rousseauschen Einseitigkeiten und Künsteleien fernhält, vielmehr mit großem pädagogischen Geschick die goldene Mittelstraße der verschiedensten Anschauungen und Forderungen einschlägt und dadurch auf die Weiterentwicklung der Straflehre einen so außerordentlich günstigen Einfluß ausübt, daß ihn die Geschichte der Pädagogik mit vollem Recht den „Reformator der Schulzucht" nennt. —

Zu unserm großen Bedauern müssen wir nun aber konstatieren, daß die Franckeschen Grundsätze auch heute noch vielorts ein mehr erstrebenswertes als erreichtes Ideal sind, nicht etwa, weil die Forderungen der „Instruktion" den

Boden der realen Möglichkeit, des durchweg Erreichbaren verlassen und in „pelagianischer Überschätzung der Menschennatur" die Zugänglichkeit zu Geist und Gemüt als zu leicht hingestellt hätten, sondern weil einmal die meisten jungen Lehrer in den ersten Jahren ihrer Amtsführung an einklassigen Schulen wirken und der Meinung sind, mit militärischer Schneidigkeit Resultate erzielen zu können, die denen der Seminar-Übungsschule gleichstehen. Es fehlt den jungen Leuten der moderierende Rat des älteren Lehrers, und schnell wird gethan, was lang gereut. Die verhältnismäßig große Zahl der Kollegen, welche von den vorgesetzten Dienstbehörden und Gerichten wegen Überschreitung des Züchtigungsrechtes bestraft werden mußten, sowie eine unlängst erschienene Broschüre des Redakteurs der Frankfurter Zeitung betitelt: Prügelpädagogik", richten ernste Mahnworte an die gesamte Lehrerschaft, mehr mit didaktischen und geistigen Mitteln zu wirken und wohl zu bedenken den Ausspruch Dinters: „Von zehn Schlägen, welche der Lehrer austeilt, gehören neun ihm."

Zum andern trifft aber auch die Verfasser pädagogischer Lehrbücher eine gewisse Mitschuld, insofern sie infolge der vielen biographischen Notizen, deren Wert doch ein sehr fraglicher ist, keinen Raum für so dauernd wichtige Schriften, wie die Instruktion u. a. m., erübrigen oder günstigenfalls dieselben mit wenigen Bemerkungen abthun. So reiche Fundgruben pädagogischer Weisheit, deren hervorragende Bedeutung durch die unmittelbare Anwendung im Unterricht noch wesentlich erhöht wird, müssen völlig (wie Kellner gethan) oder doch wenigstens in ihren Hauptsätzen (vergl. Kaiser — Kehrein) erschlossen und eingehend mit den Seminaristen durchsprochen werden; nur auf diesem Wege nähern wir uns der Zeit, in der die Disciplin gehandhabt wird im Geiste des Reformators der Schulzucht.

Nachschrift der Redaktion. Der innere Zusammenhang der Veröffentlichung obigen Artikels mit dem so berühmt gewordenen Züchtigungserlaß wird von jedem Leser ohne weiteres erkennbar geworden sein. Wenn wir nun in diesem Artikel der Tendenz jenes Erlasses mit Überzeugung recht geben, so wollen wir damit doch keineswegs die seltsame Ausführung dieser wohlmeinenden Absicht gutgeheißen haben, wie ja die hohen Behörden selbst von der Vortrefflichkeit dieser Ausführung schon nicht mehr so ganz durchdrungen zu sein scheinen. Es ist eben etwas anderes, wenn eine Erziehung ohne Stock von genialen Erziehern vorgelebt; etwas anderes, wenn sie bureaukratisch befohlen wird.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Lehrproben, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Predigt der Garben.

(Eine Präparation für die Oberstufe.)

Die Schwierigkeiten dieses Lesestückes liegen hauptsächlich in der Form der Darstellung. Es soll hier nämlich eine Abhandlung zum Gegenstand unterrichtsmäßiger Bemühungen gemacht werden. Wie nun einerseits diese Darstellungsweise eine Reihe von Gedanken über einen Gegenstand mitteilt, so wird andererseits für das Verständnis derselben auch die Befähigung vorausgesetzt, der Gedankenentwicklung einer Rede folgen zu können. Diese Befähigung ist bei Volksschülern nur in sehr geringem Maße vorhanden. Weil nun aber das spätere Leben, man denke nur an die allsonntägliche Predigt, nicht selten auch von geringen Gliedern unseres Volkes das Verständnis zusammenhängender Rede erwartet, so dürfte es zweckmäßig sein, auch in der Volksschule an einigen Beispielen die sachgemäße Ordnung und den Gliederbau einer Rede kennen zu lernen. — Es muß uns demnach bei diesem Lesestück darauf ankommen, mit dem Gedankeninhalt auch den Aufbau der Gedanken klar erkennen zu lassen. Um nun den Schwierigkeiten, welche der Gedankeninhalt desselben für Volksschüler — und namentlich für die einer Großstadt — bietet, erfolgreich zu begegnen, muß eine anschauliche Grundlage gewonnen werden. Diese aber kann m. E. nur mit der thatsächlichen, augenscheinlichen Besichtigung eines Erntefeldes gewonnen werden.

Wir lassen darum der eigentlichen Besprechung unseres Lesestückes den gemeinsamen (Klassen-) Besuch eines Erntefeldes als Vorbereitung vorausgehen. Und erst dann, wenn durch diesen Besuch eine lebendige und frische Anschauung gewonnen ist, kann dies Lesestück verstanden und sein Inhalt für das Kindesgemüt fruchtbar gemacht werden.

A. Vorbereitung: Gemeinsamer Besuch eines Erntefeldes.

Wir sind an Ort und Stelle. Vor uns liegt ein abgemähtes Getreidefeld. Die abgemähten Halme sind in Bündel gebunden, Garben genannt. Sie sind aufgerichtet und immer mehrere gegeneinander geneigt. Warum? Nun wird das Augenmerk auf die beim Mähen stehen gebliebenen Halmstümpfe, Stoppeln, gerichtet und Stoppelfeld erklärt. Von der Gegenwart blicken wir in die Vergangenheit zurück. Wie sah es im letzten Herbst bezw. in diesem Frühling an dieser Stelle aus? Zuerst ein kahles Ackerfeld, dies wurde gedüngt, gepflügt, dann mit Samenkörnern bestreut — besäet — danach geeggt und dann sich selbst überlassen. Der fromme Christ stellt seine Arbeit Gott anheim, der Regen und Sonnenschein — das Gedeihen giebt. Was wird nun aus dem ausgestreuten Samen? Der Herr Jesus schildert das allmähliche Wachstum, die Zeit zwischen Saat und Ernte, sehr anschaulich mit folgenden Worten: „Und der Same geht auf und wächset (wird größer), daß er's (der Mensch) nicht weiß. Die Erde bringet von ihr selbst zum ersten das Gras (den knotigen Halm), danach die Ähre (die Spitze des Halmes), danach den vollen (reifen) Weizen in den Ähren." (Mark. 4, 27. 28.) Dieses Wachstum konnten wir im Frühling

und Sommer beobachten. Der Juli mit seiner Hitze macht die Mehlfrüchte reif und die Obst- und Beerenfrüchte süß und würzig. Was geschieht danach? Im August kommen die Mäher mit Sichel und Sense. Die Ernte ist reif. Nun beginnt das Ernten, das Einsammeln der Früchte. Diese Zeit heißt Erntezeit; August ist der Erntemonat. Wir stehen auf einem Erntefeld. Was wird morgen oder übermorgen bei gutem Wetter weiter hier geschehen? Die Garben werden auf große Leiterwagen geladen, „eingefahren", d. h. heim in die Scheune gebracht und dort aufgespeichert. Das geschieht am Erntetag. Welche Stimmung beseelt den Landmann wohl am Erntetag? Er ist froh und dankbar. Wie kommt diese Freude am letzten Erntetag zum Ausdruck. Der letzte Erntewagen wird bekränzt. Oben auf liegt der Erntekranz. Die Schnitter und Garbenbinder haben ihre Hüte mit buntfarbigen Feldblumen geschmückt. Und ist der letzte Erntewagen eingefahren, so eilen die fröhlichen Schnitter zum Ernteschmaus und das junge Volk darunter „fliegt zum Tanz". Und wahrlich! der Landmann hat Ursache sich zu freuen. Seine sauere Arbeit ist belohnt. Nun ist er mit den Seinen wieder mit Brot versorgt. Denn nach dem Ausdreschen des Getreides wandern Säcke voll Körner in die Mühle, wo sie zu Mehl gemahlen werden.

Aber der fromme Landmann ist auch dankbar gegen Gott, der das Körnlein im Schoße der Erde behütet, Regenwolken herbeigeführt, den Sonnenschein gegeben und böse Hagelwetter abgewehrt hat. Er hat die Ähre zehnfältig mit Körnern gefüllt. — Wir wollen uns mit ihm freuen und dankbar sein. Gott hat uns allen den Tisch wieder gedeckt. Wann geben wir Christen gemeinsam diesem Dank gegen Gott Ausdruck? Am Erntedankfest erschallt aus frohem und frommem Gemüt der feiernden Gemeinde:

„Die Ernt ist nun zu Ende, der Segen eingebracht,
Woraus Gott alle Stände satt, reich und fröhlich macht.
Der alte Gott lebt noch, man kann es deutlich merken
An so viel Liebeswerken; drum preisen wir ihn hoch."

Unter den Klängen des bekannten Liedes:

„Danket dem Herrn! Wir danken dem Herrn;
Denn er ist freundlich, und seine Güte währet ewiglich —"

wird die Wanderung fortgesetzt, bezw. die Heimkehr angetreten.

B. Unterrichtliche Behandlung des Lesestückes.

I. Einleitung. Sie hat den Zweck, die Situation klar zu machen. Es werden bei dieser einleitenden Besprechung selbstverständlich die Gedanken des 1. Abschnitts unseres Lesestückes verwertet und etwa in folgender Weise herausgestellt: Nicht alle Menschen erinnern sich beim Anblick eines Erntefeldes an Gottes Güte und Barmherzigkeit. Viele gehen gedankenlos und ohne Dank daran vorüber. Sie gehen auch nicht zur Kirche, wo sie durch die Predigt daran erinnert würden. Damit nun aber alle Menschen beim Anblick eines Erntefeldes an Gottes Güte und ihre Dankespflicht erinnert werden, läßt der holsteinische Pfarrer Klaus Harms einmal die Garben auf dem Felde ein Erntedankfest mit Predigt und Chorgesang halten. — Es ist eine schöne, helle Sommernacht. Ringsum liegen die „schweigenden Gefilde." Kein Ton und Geräusch stört die lautlose Stille. Das Erntefeld liegt voll Garbenbündel. Da auf einmal richtet sich eine Garbe auf und ruft laut über den stillen Acker hin:

„Lasset uns dem Herrn ein Erntedankfest halten unter dem stillen Nachthimmel!" Und wie die Gemeinde in der Kirche beim Gebet des Pfarrers gemeinsam und schweigend sich erhebt, so richten sich auch bei dieser Aufforderung alle Garben auf dem Erntefeld schweigend empor. Von dem Rauschen erwachen auch Lerchen und Wachteln, die in den Stoppeln umher schlummerten.

Nun läßt der Verfasser nacheinander 5 Garben auftreten, von denen jede eine kurze Predigt hält. Diese 5 Garben sind also als Prediger und alle übrigen samt den aufgewachten Vögeln als Zuhörer zu denken.

Wir wollen auch unter die andächtigen Zuhörer der Garbenprediger gehn und das Lesestück Nr. 145 (Gabr. u. Sup.) näher betrachten.

Es folgt

II. Das abschnittweise Lesen und Besprechen.

1. Die **Besprechung** dieses einleitenden Abschnitts geschieht an der Hand folgender Fragen:

Was sagt der Verfasser

a) über Ort und Zeit dieses Erntedankfestes?

b) Wie lautet die Aufforderung dazu?

c) Wie geben die Zuhörer ihr Einverständnis kund?

Zusammenfassung: Siehe Einleitung.

2. **Lesen und Besprechen** der 1. Predigt.

a) Wie lautet der Text? Woher? Ps. 96, 7.

b) Wozu fordert derselbe auf?

„Ehre bringen" = Ihm unsere Ehrfurcht bezeugen, als den Allerhöchsten anerkennen. „Dank" von denken; an empfangene Wohlthaten denken und dann durch Worte oder Handlungen Dank aussprechen. „Lob" = den Dank laut in Worten darbringen, rühmen. „Preis" = Ausdruck höchsten Lobes; feierlicher Ruhm.

c) Warum ihm Dank und Lob bringen? Weil er so freundlich und gut ist.

d) Woran erkennen wir Seine Güte und Freundlichkeit?

1. Er macht keinen Unterschied.

2. Er versorgt täglich alle.

e) Welchen Trost für die Zukunft findet der Prediger, wenn er Jahrtausende zurück- und in die Gegenwart hereinschaut?

Gott war all die Jahrtausende der Versorger der Menschen.

Er ist es auch in der Gegenwart.

Er wird es auch in Zukunft sein.

Welche Verheißung an Noah bestätigt seine Hoffnung für die Zukunft? Solange die Erde" —

f) Wie kommt der Chor der Lerchen der Aufforderung des ersten Predigers nach?

Zusammenfassung, bezw. freie Wiedergabe des Inhalts. — Etwa so: Die erste Garbe predigt über den Text Ps. 96, 7: „Bringet her dem Herrn Ehre und Preis!" Sie fordert also auf, Gott den höchsten Dank darzubringen. Denn er ist freundlich und gütig. Diese Güte beweist er, indem er bei Austeilung seiner Wohlthaten keinen Unterschied macht zwischen Bösen und Guten; sondern sie alle täglich ver-

sorgt. Und so wie der Herr heute durch die geernteten Früchte Millionen den Tisch deckt, so hat er es schon seit Jahrtausenden gethan. Seine Güte ist so alt wie die Welt ist und wird auch in Zukunft alle Morgen neu sein. Darum lasset uns samt den Lerchen ihm Dank, Ehre, Lob und Preis darbringen!

3. **Lesen und Besprechen** der 2. Predigt.
   a) Wie lautet ihr Text? Also ein Sprichwort.
   b) Am Beispiel des Landmanns wird die Wahrheit dieses Sprichwortes gezeigt:
      1. Worin besteht seine mühevolle Arbeit?
      2. Wie erfährt er Gottes Segen? Im Geben (Kälte, Sonnenschein, Regen, Schutz), im Wehren (Hagel).
   c) Welchen Trost enthalten solche Erwägungen für den Landmann? Darum: „An Gottes Segen —"

Zusammenfassung, bezw. freie Wiedergabe der 2. Predigt.

4. **Lesen und Besprechen** der 3. Predigt.
   a) Welchen Text hat die 3. Garbe ausgewählt? (Ps. 126, 5. 6.) Thränen selbst kann man nicht säen und Freude selbst nicht ernten. Aber Thränen können die Saat begleiten und Freude die Ernte. In diesem Sinne ist auch dieses Psalmwort zu verstehen. Das lassen die weiteren Ausführungen des Textes erkennen.
   b) Sie veranschaulichen an dem Beispiel eines Sohnes,
      1. was Thränensaat ist. An ihm erfüllt sich wörtlich, was der Spruch sagt; denn „Thränen fielen mit den Körnern in die Furchen." Ursache dieser Thränensaat? Vater tot — Mutter verarmt — von hartherzigen Gläubigern bedrängt. Woher die Aussaat?
      2. was Freudenernte ist. Warum erfüllt in der Ernte Freude sein Herz?
   c) Diese Erfahrung ist eine allgemeine und wiederholt sich im täglichen Leben auf mannigfache Weise. Der Anfang großer, segenbringender Werke war oft eine Thränensaat; d. h. er geschah unter viel Mühe, Sorge, Thränen. Denkt an die Gründung des Halleschen Waisenhauses durch A. H. Francke! Das Unternehmen schien manchmal hoffnungslos, verloren. So auch die Gründung manches Geschäftes — der Anfang einer Laufbahn: Lernzeit ist hart, voll Armut und Entbehrungen; später Freudenernte. Die Wiederholung des Textes geschieht, weil er eine allgemeine Erfahrung ausspricht, und also einen Trost enthält.

Zusammenfassung, bezw. freie Wiedergabe der 3. Predigt.

5. **Lesen und Besprechen** der 4. Predigt.
   a) Welchen Text legt die 4. Garbe ihrer Predigt zu Grunde? Also auch ein Bibelwort: Ebr. 13, 16. — In diesem Spruch werden Wohlthun und Mitteilen als „Opfer" bezeichnet. Opfer sind Gaben, die man Gott darbringt. Was soll damit ausgedrückt werden? Dank, Dankopfer.
   b) Die weitere Ausführung des Textes enthält eine ernste Mahnung zur Wohlthätigkeit. Zwei Beispiele sollen dieselbe sehr eindringlich machen:

1. Das Beispiel des hartherzigen Mannes;
2. Das Beispiel des barmherzigen Boas.

c) Wodurch wird diese Mahnung am Schluß noch besonders verstärkt?
1. Durch Wiederholung derselben;
2. Durch den Ruf der Wachteln.

Zusammenfassung, bezw. freie Wiedergabe der 4. Predigt.

6. **Lesen und Besprechen** der 5. Predigt.

a) Über welchen Text predigt die letzte Garbe? Gal. 6, 7—8. Dieses Wort hat einen Doppelsinn und mit der Darlegung dieses Doppelsinns beschäftigt sich

b) die folgende Ausführung der Predigt. Sie erklärt
1. den Wortsinn (den nächstliegenden wörtlichen Sinn desselben) kärgliche, sparsame Saat — kärgliche, geringe Ernte. Reichliche Saat („Saat in Segen") — reiche Ernte („Ernte in Segen"). Schlechte, unreine (ungesichtete) Aussaat — mühevolle Ernte. Kurz: Wie die Aussaat, so die Ernte. Beide stehen also in einem Verhältnis von Grund und Folge zu einander.

Im Schlußsatz der Predigt wird sodann auf

2. den tieferen Sinn dieses Bibelwortes hingewiesen.

Fleisch und Geist stehen hier für zweierlei Acker. Das ist natürlich bildlich zu verstehen. — In der Bibel wird das Wort Fleisch sehr oft bildlich gebraucht. Es bedeutet dann nicht die Muskelbündel auf unsern Knochen, sondern eine Gesinnung und Eigenschaft des menschlichen Wesens. Daß nun mit diesem Ausdruck nichts Gutes gemeint ist, merken wir aus seiner Anwendung auf die Menschen, die bei der Sintflut verderbet wurden. Sie werden nämlich alle kurzweg „Fleisch" genannt. Und weshalb? „Weil sie sich vom Geiste Gottes nicht mehr strafen lassen" wollten. Wann verdient also die Gesinnung eines Menschen den Namen Fleisch? Wenn er stumpf und taub geworden ist gegen die Stimme des Geistes Gottes in seinem Innern; wenn er sich ganz von Gott abgewendet hat und nur seiner sinnlichen Begierde folgt.

„Auf sein Fleisch säen" heißt demnach: diese böse Gesinnung gleichsam zu einem Acker machen, in den man all sein Thun und Handeln hineinsäet, oder: gleichsam zeit seines Lebens alle Nahrung für das, was man erstreben und wirken will, aus dieser Gesinnung ziehen, so wie die Saat ihre Nahrung aus dem Boden zieht. Auf sein Fleisch säet also, wer diese böse Gesinnung, die von Gott abgewandte Natur, zur Richtschnur seines Lebens macht, — nur thut, was sie will, — also seine ganze Zukunft, sein ganzes Leben auf sie aufbaut; sich verläßt auf seine eigene Kraft, den eigenen Verstand; meint, ohne Gott und Gebet in der Welt leben zu können. An zahlreichen Beispielen solcher Leute fehlt es nicht: Es wird an Pharao in Ägypten — Goliath — Absalom — Wallenstein erinnert. Und wie heißt die Ernte solcher Aussaat? Verderben, Tod. Und diese Ernte folgt ebenso naturnotwendig wie die Frucht der Saat: Pharao — Goliath — Absalom — Wallenstein. Der zweite Teil des Satzes redet von dem „Säen auf den Geist." Unter Geist ist natürlich genau

das Gegenteil von dem zu verstehen, was unter „Fleisch" gemeint ist. Geist bedeutet hier also das Göttliche, Gute in uns; alles das in uns, was das Gute will und das Böse nicht will; die Stimme des Geistes Gottes in unserm Gewissen — kurz: eine auf das Göttliche gerichtete Gesinnung. „Auf den Geist säet", wer aus dieser guten Gesinnung gleichsam alle Nahrung für sein Thun und Handeln zieht, wie das Saatkorn aus dem Boden. Wer also bei allem, was er thut und läßt, sich fragt, ob es auch gut und nach Gottes Willen sei; wer „mit Gott" (Lesestück Nr. 2) lebt, auf ihn sein Vertrauen für Zeit und Ewigkeit setzt — der sät auf den Geist.[1]) Und die Ernte solcher Aussaat ist (wiederum naturnotwendig) ewiges Glück, seliges Leben.

Mit diesem Bibelspruch sind also kurz zweierlei Gesinnungsarten, Lebensrichtungen gekennzeichnet: Die eine von Gott abgewandte Gesinnung, die auf sich selbst baut — und die andere Gott zugewandte, die ihr Vertrauen auf ihn setzt. Die Ernte, d. i. die naturnotwendige Folge (nicht der Lohn) ist in dem einen Falle Verderben, Unheil, Tod und im anderen Heil und Leben.

c) Wie geben alle Garben ihr Einverständnis mit dieser letzten Predigt kund? Sie neigen sich. Und wie bestätigen und bekräftigen sie den Inhalt? „Amen, Amen!"

Zusammenfassung, bezw. freie Wiedergabe der 5. Predigt.

III. Das Einlesen geschieht an der Hand folgender Aufforderungen.

1. Abschnitt: Wann und wo die Garben ein Erntedankfest feiern.
2. Abschnitt: Text der 1. Predigt und seine Begründung.
   Beweise der Güte Gottes.
   Trostreiche Erinnerung an Vergangenheit und Gegenwart.
   Befolgung der Aufforderung durch die Lerchen.
3. Abschnitt: Text der 2. Predigt.
   Die mühevolle Arbeit des Landmannes.
   Wie Gott das Gedeihen giebt.
   Trostreiche Aufforderung.
4. Abschnitt: Text der 3. Garbe und
   die Erklärung der Thränensaat } an dem Beispiel d. Sohnes.
   „ „ „ Freudenernte }
   Trostreiche Schlußerinnerung.
5. Abschnitt: Text der 4. Garbe.
   Das abschreckende Beispiel des hartherzigen Mannes.
   Das anziehende Beispiel des barmherzigen Boas.
   Wiederholung des Textes und Verstärkung der Mahnung durch die Wachteln.
6. Abschnitt: Text der 5. Garbe.
   Die Erklärung des Wortsinnes.
   Die Anwendung dieses Textes auf zweierlei Gesinnungsarten und Lebensrichtungen der Menschen.

---

[1]) Schon mit dem Ausdruck „sein" Fleisch und „den" Geist ist angedeutet, daß die böse Art in uns unsere eigentliche Natur ist; daß dagegen das Gute in uns von Gottes Geist gepflanzt und gepflegt werden muß.

Die ernste Schlußmahnung und Bestätigung dieser Predigt durch alle Garben.

Im Anschluß an die Aufforderungen zum Lesen können die Schüler sehr leicht die Gliederung dieser Abhandlung selbst aufstellen.

Anmerkung zum Einlesen. Das Lesen der Schüler auf der Oberstufe erfordert die ganze und ungeteilte Aufmerksamkeit des Lehrers. Um ein „schönes" („ästhetisches") Lesen zu erzielen, muß fort und fort auf die genauste Befolgung nachstehender Forderungen geachtet werden. Freilich darf die Beachtung derselben nicht in unnatürliche Manieren beim Lesen (zu scharfes Hervorheben einzelner Wörter und Satzglieder, plötzliches Emporschnellen der Stimme) ausarten. Die Lese-Monotonie der alten und die Affektiertheit mancher neueren Schule sind beide vom Übel. — Zum Zweck einer Gewissensschärfung sei an dieser Stelle darum einmal wieder an die wichtigsten Forderungen für das „Schönlesen" auf der Oberstufe erinnert.

Der Schüler der Oberstufe muß das Gelesene in einer dem Gedankeninhalt entsprechenden Weise zum Ausdruck bringen. Mit dieser dem Inhalte gemäßen Darstellung, wodurch sich das Verständnis desselben kundgiebt, muß sich eine dem Ohre wohlgefällige Weise verbinden. Beides zusammen nennt man die Forderung des ästhetischen (schönen) Lesens. Für diese höchste Lesestufe sind zu beachten:[1])

1. Forderungen der Lautbildung. Danach muß jeder Laut mit dem ihm eigenen Klange rein, richtig und deutlich zum Ausdruck kommen. Es gilt also gleichzeitig auf die reine Aussprache der Vokale und die der Konsonanten zu achten. Es müssen also beispielsweise i und e, u und o, d und t, g und k, n und m, b und p immer deutlich unterschieden werden. Das macht vielen Kindern große Mühe. Man achte z. B. nur einmal auch die Aussprache von d bei und, oder darauf, wenn Wörter aufeinander folgen, von denen das erstere mit d endigt und das folgende mit d oder t beginnt: und da, Klang und Ton.
2. Forderungen der Betonung. Sie soll die verschiedene Stärke der Laute, Silben, Wörter, Satzglieder zu Gehör bringen. Für die Betonung der Glieder im Satz gilt im allgemeinen folgendes Gesetz: „In jedem Satze wird dasjenige Glied am meisten betont, welches für die Mitteilung das wichtigste ist, auf welches also der Hörer besonders aufmerksam gemacht werden soll. Die übrigen Glieder schließen sich in verschiedenen Tonabstufungen diesem an." — Von den Silben eines Wortes wird
   a) die Hauptsilbe betont: Lampe, Finger.
   b) in zusammengesetzten Wörtern wird das Bestimmungswort betont: Fingerhut, Uhrkette —

   In Bezug auf die Wortbetonung können auch Volksschüler mit folgenden Regeln bekannt gemacht werden. Gewöhnlich wird betont:
   a) was vom Gegenstand ausgesagt wird (Prädikat),
   b) die zum Dingwort hinzutretenden näheren Bestimmungen: der habgierige Hund, vorzüglicher Wein;
   c) die zum Eigenschaftswort hinzutretenden näheren Bestimmungen: die ungewöhnlich fette Gans, der sehr große Wald;
   d) die zum Zeitwort hinzutretenden Bestimmungen, sowohl die des Umstandes (vormittags zur Schule gehen) als der Ergänzungen, z. B. er sah sein Bild, er gedenkt seiner Eltern.
   e) Gegensätzliche Bestimmungen: Wer Fremdes begehrt, ist Eigenes nicht wert; euer Garten ist größer als der unserige.

Die größere oder geringere Tonhöhe der Satzenden wird z. T. durch Satzzeichen und besonders durch die Satztonzeichen gekennzeichnet. Die Satzzeichen richten sich danach, ob der Satz eine Erzählung, eine Frage, einen Wunsch oder Ausruf zum Inhalt hat.

a) Am Schluß der Erzähl-, Wunsch- und Ausrufesätze sinkt die Stimme.
b) Bei Befehls- und Fragesätzen steigt die Stimme.
c) Nebensätze, die vor dem Hauptsatz stehen, werden am Schlusse mit hoher Stimme gelesen.
d) Zwischensätze werden in der Schwebe gehalten.

---

[1]) Sie müssen darum dem Lehrer der Oberstufe in jeder Lesestunde bewußt sein.

An das ästhetische Lesen werden

3. Forderungen des Rhythmus gestellt. Für die rhythmische Gestaltung des Lesens ist die Beachtung der Pause wichtig. Hier gilt als oberster Grundsatz:

a) Schönlesen kann nur erzielt werden, wenn ein langsames Lesetempo innegehalten wird. Sodann

b) Zusammengehöriges darf nicht durch eine Pause auseinandergerissen werden. Es darf also nicht pausiert werden zwischen dem Dingwort und seinem Geschlechts- oder Eigenschaftswort, zwischen dem Zeitwort und seiner Ergänzung, bezw. Umstand u. s. w.

Im einzelnen ist darauf zu achten, daß alle Pause- (Interpunktions-) zeichen genau beachtet werden. Daran werden die Schüler gewöhnt, wenn sie auf der Unterstufe dieselben laut mitlesen. Und für die Mittel- und (untere Abteilung der) Oberstufe ist es sehr zweckmäßig, die Satzzeichen noch in Gedanken mitzulesen, d. h. bei dem betreffenden Zeichen so lange zu pausieren, bis der Schüler den Namen für dasselbe in Gedanken ausgesprochen hat. Der Rhythmus verlangt aber sehr oft Pausen, wo keine Pausezeichen stehen. An solchen Stellen, die ich kurzweg als Gedankenpause bezeichne, gilt: Nach jedem betonten Wort, das auf einen folgenden Satz oder auf einen Gegensatz hinweist, tritt eine (Gedanken-) Pause ein, z. B. Da | ist dein Vaterland, wo du geboren bist — Ohne Gott | segenslos; mit Gott | segensvoll.

Sind die Schüler durch das Einlesen mit dem Inhalte vollständig vertraut geworden — vielleicht können es manche auswendig — so folgt als letztes eine

IV. Zusammenstellung der Gedanken, welche der Anblick eines Erntefeldes in uns hervorruft.

Zur 1. Predigt: Für Gottes Güte sollen wir danken, loben und preisen. — Lobe den Herrn meine Seele und vergiß nicht, was er dir Gutes gethan hat (Ps. 103, 2.) — Täglich neu ist Gottes Treu; auch dein Dank sei täglich neu.

Zur 2. Predigt: Alle gute Gabe und alle vollkommene Gabe kommt von oben herab (Jak. 1, 17). Von der Stirne heiß rinnen muß der Schweiß, soll das Werk den Meister loben, doch der Segen kommt von oben. — Die Arbeit gräbt den Segen aus der Erde, das Gebet holt ihn vom Himmel herab. — Gottes Segen macht demütig; denn ihm haben wir alles zu danken.

Zur 3. Predigt: Leiden und Mühe sind oft ein Segen. — Thränensaat gedeiht oft am besten; sie wirket Geduld, Trost und Hoffnung. — Wer nie sein Brot mit Thränen aß u. s. w.

Zur 4. Predigt: Der Anblick eines vollen Erntefeldes ermahnt zur Wohlthätigkeit und Barmherzigkeit. — Wohl dem, der sich des Dürftigen annimmt (Ps. 41, 2). — Wer da weiß Gutes zu thun und thut es nicht, dem ist es Sünde (Jak. 4, 17). —

Zur 5. Predigt: Jedes Erntefeld ermahnt uns daran, auch in unserm Leben guten Samen zu säen, d. h. nach göttlichen, ewigen Dingen zu trachten —, Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes u. s. w. — Gieb, daß in wahrer Heiligkeit u. s. w. — Ihr sollt euch nicht Schätze sammeln (Matth. 6, 19).

Streu in die Furchen der flüchtigen Zeit Samen und Frucht für die Ewigkeit.

Elberfeld 1899. R. Leite.

Professor Ludwig von Strümpell †.

Im hohen Alter von beinahe 87 Jahren ist am 18. Mai dieses Jahres in Leipzig Prof. L. von Strümpell gestorben. Mit ihm ist der letzte der unmittelbaren Schüler Herbarts aus dem Leben geschieden. Der Verstorbene hat sich um die Ausbreitung und Weiterbildung der Philosophie Herbarts, sowie auch um die Pädagogik nicht geringe Verdienste erworben. Ein Nachruf an dieser Stelle ist darum wohl gerechtfertigt.

Strümpell wurde am 23. Juni 1812 zu Schöppenstedt im Braunschweigischen geboren. Seine Schulbildung empfing er auf dem Gymnasium zu Braunschweig, wo besonders Prof. Griepenkerl, ein Schüler Herbarts, großen Einfluß auf ihn gewann. Unter dessen Anleitung studierte er Herbarts Metaphysik. Das wurde entscheidend für seinen künftigen Beruf. 1830 bezog er die Universität zu Königsberg, um den großen Philosophen selbst zu hören. Eifrig besuchte er Herbarts Vorlesungen. Bald trat er ihm auch persönlich nahe und wurde ganz für seine Anschauungen gewonnen. Auch das Interesse für pädagogische Bestrebungen wurde durch Herbart geweckt und genährt. Nachdem Strümpell sich 1833 die philosophische Doktorwürde erworben und sich dann noch eine Zeit lang zur Ergänzung seiner Studien in Leipzig aufgehalten hatte, wo ihn besonders Drobisch fesselte, übernahm er die Erziehung zweier Söhne des Grafen Medem in Kurland. Fast zehn Jahre lang war er so als Erzieher thätig, und die Erfahrungen, die er hier machte, sollten später reiche Früchte tragen. Er selbst sagt von jener Zeit, daß sie für ihn „mit den nützlichsten Erfahrungen, mit geistigen Sorgen und Freuden, mit tiefgreifenden Veranlassungen zur Selbstprüfung und Selbsterkenntnis, wie zur wissenschaftlichen Orientierung über die tieferen Beziehungen zwischen pädagogischer Theorie und Praxis erfüllt gewesen sei." Seine Erzieherthätigkeit, der er mit voller Neigung zugethan war, ließ ihm hinlänglich Zeit, sich auch mit wissenschaftlichen Arbeiten zu beschäftigen und sich auf den akademischen Lehrberuf vorzubereiten, den er ins Auge gefaßt hatte. Von den Schriften, die er in jener Zeit veröffentlichte, seien erwähnt: „Erläuterungen zu Herbarts Metaphysik", „Die Hauptpunkte der Herbartischen Metaphysik" und „Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte und Herbart."

Mit dem Jahre 1843 begann für Strümpell ein neuer Abschnitt seines Lebens. Er ging nach Dorpat, dieser so weit nach Norden vorgeschobenen Pflanzstätte deutscher Wissenschaft, die leider jetzt dem Ansturm des Russentums erlegen ist, und habilitierte sich an der dortigen Universität. 1845 erhielt er daselbst die außerordentliche, 1849 die ordentliche Professur der Philosophie, womit später dann auch noch das Fach für Pädagogik verbunden wurde. Zugleich wurde er Mitglied des sogenannten „Kuratorischen Conseils" und verwaltete in dieser Eigenschaft insbesondere das Volksschul- und Seminarwesen Kurlands, Livlands und Esthlands. Damit hatte er eine Stellung gefunden, die seiner Neigung ganz und gar entsprach. Seine Sorge galt vor allem der Erhaltung und Förderung des deutschen Bildungswesens jener drei Provinzen, und er fand in diesen Bestrebungen einen zuverlässigen Bundesgenossen in dem Grafen Alexander Kayserling, dem treuen Jugendfreunde Bismarcks, der Vorsitzender des „Kuratorischen Conseils" war und mit dem ihn innige Freundschaft verband. Im Auftrage der Regierung unternahm er eine Reise durch

Deutschland, Frankreich und die Schweiz, um das Schulwesen jener Staaten kennen zu lernen, und erstattete über seine Beobachtungen eingehende Berichte. Durch häufige Inspektionen und Konferenzen suchte er mit der Lehrerschaft in engere Berührung zu kommen, um sie für seine Ziele zu gewinnen. Es wurden neue Lehrpläne ausgearbeitet, Fortbildungsschulen eingerichtet und in Dorpat ein neues Seminar gegründet, an dem Strümpell selbst Unterricht erteilte. Auch als Universitätslehrer übte er einen tiefgreifenden Einfluß. Daneben war er auch schriftstellerisch thätig. Von den in jener Zeit erschienenen Werken verdienen insbesondere zwei hervorgehoben zu werden: Die „Vorschule der Ethik" (1845) und die „Geschichte der theoretischen und praktischen Philosophie der Griechen" (2 Bände, 1854 und 1861).

Im Jahre 1870 wurde Strümpell plötzlich aus seiner segensreichen Thätigkeit herausgerissen. Seine energische Arbeit im Dienste des Deutschtums hatte ihm unter den Russen nicht wenige Gegner verschafft. Obwohl er sich nicht den geringsten Verstoß gegen die russischen Staatsgesetze hatte zu schulden kommen lassen, erhielt er in dem schon genannten Jahre seine Pensionierung. So mußte denn der in den Adelstand erhobene „Kaiserlich russische Wirkliche Staatsrat" mit dem Titel Excellenz seiner gewohnten und liebgewonnenen Thätigkeit entsagen. Er verließ Dorpat und kehrte nach Deutschland zurück. An der Universität zu Leipzig, wo damals mehrere hervorragende Herbartianer, Drobisch, Hartenstein und Ziller, wirkten, fand er eine neue Stätte seiner Wirksamkeit. Die Vertreter der Universität „begrüßten es mit großer Genugthuung, in dem berühmten Schüler Herbarts die Lehrkräfte ihrer Hochschule so bedeutend vermehrt zu sehen." Nachdem er ein Jahr lang als Privatdozent Vorlesungen gehalten hatte, ernannte ihn das Ministerium zum ordentlichen Honorarprofessor und zugleich zum Prüfungskommissar für Philosophie in der Prüfungskommission für das höhere Schulamt.

Auch in Leipzig entfaltete Strümpell wieder eine recht vielseitige Thätigkeit. Er hielt gut besuchte Vorlesungen über mehrere philosophische Disciplinen, über Psychologie und Pädagogik, und die große Zahl der zum Teil umfangreichen Schriften (gegen 20), die er noch herausgab, legt Zeugnis ab von einer erstaunlichen Arbeitskraft. Nur einige sollen hier erwähnt und kurz besprochen werden. 1886 erschien die „Einleitung in die Philosophie vom Standpunkte der Geschichte der Philosophie", ein vortreffliches Buch, das wie wenig andere geeignet ist, den Anfänger mit den Hauptproblemen der Philosophie und deren Lösungsversuchen bekannt zu machen. Der Verfasser erörtert zuerst ziemlich eingehend den Begriff und die Einteilung der Philosophie und behandelt dann die einzelnen Richtungen innerhalb der theoretischen und praktischen Philosophie, die in ihren geschichtlich bedeutendsten Ausprägungen vorgeführt und einer maßvollen Beurteilung unterzogen werden. Auf das Gebiet der Religionsphilosophie führt uns eine 1888 erschienene Schrift: „Gedanken über Religion und religiöse Probleme." Das schöne Werkchen enthält eine systematische Zusammenstellung Herbartischer Aussprüche und ist für solche Leser bestimmt, die aus eigenem Interesse Wert darauf legen, die Aussprüche eines großen und hochgebildeten Denkers über Religion und religiöse Angelegenheiten kennen zu lernen. Die Einleitung zeichnet die Stellung Herbarts und seines philosophischen Systems zu den religiösen Problemen, zahlreiche Anmerkungen dienen zur Erläuterung des Textes. Außerdem hat der Verfasser noch zwei größere Abschnitte hinzugefügt, worin er zeigt, wie und wodurch seiner

Meinung nach in Betreff der Religionsphilosophie im System Herbarts eine konsequente Fortbildung möglich sei.

Auch der Psychologie wandte Strümpell fortgesetzt seine Aufmerksamkeit zu. 1874 erschien eine längere Abhandlung „Über die Natur und Entstehung der Träume", eine wertvolle Schrift, worin besonders die Nervenreizträume eine eingehende Behandlung erfahren. In einer andern Schrift, „Die Geisteskräfte des Menschen verglichen mit denen der Tiere" (1878), wandte er sich gegen die moderne, dem Boden des Darwinismus entsprossene Tierpsychologie, die in phantasierender Weise alle Äußerungen des tierischen Seelenlebens ex analogia hominis deutet und die Unterschiede zwischen Mensch und Tier vollständig verwischt. Strümpells bedeutendste psychologische Schrift ist der „Grundriß der Psychologie oder die Lehre von der Entwicklung des Seelenlebens im Menschen" (1884). Mit der Herausgabe dieses Werkes verfolgte er einen doppelten Zweck. Einmal will er damit dem Materialismus entgegentreten und zum andern einer Gefahr begegnen, die der Psychologie von seiten der Physiologie droht. Nicht mit Unrecht befürchtet er, daß die an sich hochzuschätzenden Untersuchungen über die Zusammenhänge der seelischen Erscheinungen mit den physiologischen Vorgängen leicht dahin führen, die Selbständigkeit und Eigenartigkeit des geistigen Lebens zu übersehen. Dem gegenüber meint er nun, „nicht bloß durch das von ihm angewandte Verfahren, die Thatsachen des Bewußtseins in ihren Eigentümlichkeiten darzulegen, sondern vorzüglich auch durch den speciellen auf Erfahrung und einfache logische Voraussetzungen basierten Beweis, daß es neben dem psychophysischen und physischen Mechanismus auch eine Anzahl frei wirkender Kausalitäten im Seelenleben giebt, nach der genannten Seite hin etwas Nützliches geleistet zu haben." Das Werk kann bei der jetzigen Hochflut der psycho-physiologischen Schriften nicht dringend genug zum Studium empfohlen werden. Namentlich die Abschnitte über die sogenannten freiwirkenden Kausalitäten, wozu der Verfasser die logische, die ästhetische und die ethische Kausalität rechnet, verdienen Beachtung.

„Strümpell als philosophischer Schriftsteller — so urteilt Dr. M. Brasch — ist von einer geschlossenen, strengen Systematik, klar, präcis und gedrungen in seiner Ausdrucksweise; niemals macht er Konzessionen dem populären Verständnis etwa durch ungebührliche Breite oder bilderreiche Sprache, vermeidet auch jede überflüssige, nur die Dunkelheit fördernde Terminologie. Wie in seinem Leben und seiner persönlichen Erscheinung ein ernster, nur der Wahrheit und ihrer Erforschung zugewandter Gelehrter, so machen auch seine Werke den Eindruck einer zwar etwas nüchternen, aber durchaus objektiven Sachlichkeit."[1])

Es bleibt uns nun noch übrig, der pädagogischen Thätigkeit Strümpells in Leipzig zu gedenken. In Sachsen ist bekanntlich den Volksschullehrern, wenn sie eine gute Prüfung abgelegt und einige Jahre im Amte sich bewährt haben, der Besuch der Universität gestattet. Es waren vorzugsweise solche dem Volksschullehrerstande angehörende Studenten, die Strümpell in seinem „Wissenschaftlich-pädagogischen Praktikum" um sich sammelte. Dieses Praktikum verfolgte den Zweck, das receptive Arbeiten der Studierenden der Pädagogik zu ergänzen und ihm gewissermaßen durch ein produktives Verfahren das nötige Gegengewicht zu geben. Dies geschah dadurch, daß die Mitglieder veranlaßt wurden,

[1]) Brasch, Leipziger Philosophen S. 271.

ihr Wissen aus dem Gebiete der Pädagogik und deren Hilfswissenschaften von einzelnen Stellen aus sich in einem logischen Zusammenhange zu vergegenwärtigen, durch eigenes Nachdenken dasselbe zu klären und zu erweitern und die Gedanken in einer korrekten und präzisen Sprache auszudrücken.

Aus der Zahl der zu solchem Zwecke von den Mitgliedern des Praktikums angefertigten Arbeiten, die zunächst in Gegenwart aller besprochen und dann gewöhnlich mit dem Verfasser allein nochmals durchgenommen und von demselben darnach umgearbeitet wurden, hat nun Strümpell eine größere Zahl ausgewählt und zum Druck befördert. Sie sind in sechs umfangreichen Heften unter dem Titel: „Pädagogische Abhandlungen von Mitgliedern des wissenschaftlich-pädagogischen Praktikums an der Universität Leipzig," herausgegeben von L. Strümpell, erschienen und bilden eine reiche Schatzkammer pädagogischer Weisheit. Strümpell hat sich der Arbeit im Praktikum, das er bis 1888 leitete, mit voller Hingebung gewidmet und stand zu seinen Schülern, wie Dr. Spitzner schreibt, in einem wahrhaft väterlich-freundschaftlichen Verhältnis, das auch noch über die Universitätsjahre hinaus fortdauerte. Die meisten der aus dem Praktikum hervorgegangenen Schulmänner entfallen auf das Königreich Sachsen, wo sie zum Teil in leitenden Stellungen der Volksschule dienen oder an höheren Lehranstalten wirken. Aber auch in den andern deutschen Staaten und im Auslande, namentlich in Österreich, giebt es nicht wenige Schulmänner, die zu Strümpells Füßen gesessen haben und sich ihm dankbar verbunden fühlen.

Von den eigenen Schriften Strümpells aus der Leipziger Zeit verdienen besonders zwei größere Beachtung: die „Psychologische Pädagogik" (1880) und die „Pädagogische Pathologie" (1890). In dem erstgenannten Werke macht der Verfasser den Versuch, „eine Anzahl principieller Sätze der Psychologie, als auch gewisse specielle Lehren derselben in eine engere Verbindung mit der Pädagogik zu bringen." In scharfsinnigen Untersuchungen legt er „die geistige Entwicklung des Kindes, bezogen auf die Zwecke, welche die Erziehung des Kindes durch die Erwachsenen im Anschluß an die Individualität derselben zu erreichen strebt" dar und bietet eine Menge von Gesichtspunkten, die auf die Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft nicht ohne Einfluß bleiben können.

Mit der „Pädagogischen Pathologie", die noch kurz vor dem Tode des Verfassers in dritter von seinem Schüler Dr. Spitzner bearbeiteter Auflage erschienen ist, hat Strümpell einen neuen Zweig der Pädagogik begründet. Die pädagogische Pathologie ist die Lehre von den Fehlern der Kinder, die sie nach ihren psychischen wie physiologischen Ursachen untersucht, um so die rechte Grundlage für eine pädagogische Prophylaxis und Therapie zu gewinnen. Das gehaltvolle Werk verdient die Beachtung aller, die mit der Erziehung zu thun haben.[1])

---

[1]) Zu einem Nachruf von Prof. Wendt in der Zeitschrift „Die Kinderfehler" macht Dir. Trüper folgende Bemerkung: „Hier muß, ohne Strümpells Verdienste dadurch irgendwie schmälern zu wollen, doch klargestellt werden, daß Strümpells, Kochs und Ufers theoretische und meine praktischen Arbeiten mit dem theoretischen Ziele, einmal eine „pädagogische Pathologie" zu gewinnen, fast zu gleicher Zeit und vollständig unbeeinflußt voneinander entstanden sind, und daß die gleichen Bestrebungen uns erst nachher in eine mehr oder weniger enge, ja innige Fühlung brachten. Kochs „Psychopathische Minderwertigkeiten" haben z. B. die zweite Auflage von Strümpells „Pädag. Pathologie" vollständig verändert. Strümpell besaß die sehr seltene Gabe, daß er noch mit 80 Jahren neue Gedanken erwerben und sein eigenes System danach umformen konnte. Es giebt Gelehrte, die das mit 30 Jahren nicht mehr fertig bringen können

Über Strümpells Persönlichkeit äußert sich einer seiner Schüler, Professor Wendt in Troppau: „Strümpell war ein vollendet edler Mensch, eine wahrhafte Verkörperung seiner Ethik. Sein Familienleben war ein vorzügliches, seine Kinder musterhaft erzogen. Der persönliche Verkehr mit Strümpell war ein Genuß."

Bis in sein hohes Alter hatte sich Strümpell eine merkwürdige geistige Frische bewahrt. Noch im letzten Winter hat er bis zum Schlusse des Semesters Vorlesungen gehalten, und mitten aus angestrengter Arbeit hat ihn der Tod hinweggenommen. Wie Dr. Spitzner berichtet, war er noch mit der Ausarbeitung eines größeren Werkes beschäftigt, worin er das Ergebnis seiner vielseitigen und reichen psychologischen Erfahrungen und Untersuchungen mit besonderer und eingehender Beleuchtung der Resultate und Konsequenzen der physiologischen Psychologie niederlegen wollte.[1]) Aus seinem Nachlasse wird jedenfalls noch manche wertvolle Gabe veröffentlicht werden können.

Strümpell war ein begeisterter und treuer Schüler Herbarts, auf philosophischem wie auf pädagogischem Gebiete. Doch ist er in manchen Punkten nicht unwesentlich von der Lehre seines Meisters abgewichen. Überhaupt liebte er es, eigene Wege zu gehen. Mit den übrigen Schülern Herbarts hat er wenig Verbindung gehabt. Für das Hauptorgan der Schule, die „Zeitschrift für exakte Philosophie", hat er keinen einzigen Beitrag geliefert, auch wird in seinen Schriften nur höchst selten einmal ein andrer Herbartianer citiert. Worin das seinen Grund hatte, ob es daran lag, daß er mit der Zillerschen Fortbildung der Pädagogik Herbarts sich nicht befreunden konnte, oder ob vielleicht persönliche Verstimmung vorlagen, entzieht sich meiner Kenntnis, ist auch hier von keinem Belang.

Strümpells Schriften haben nicht die Verbreitung und Beachtung gefunden, die ihnen ihrem Werte nach zukommt. Nur wenige sind über die erste Auflage hinausgekommen. Das liegt wohl hauptsächlich an der sprachlichen Formung. Strümpell besaß nicht die Gabe leichtflüssiger, angenehmer Darstellung. Der Satzbau ist vielfach ungelenk, die ganze Sprache zu abstrakt, um leicht verständlich zu sein. Das Studium der meisten seiner Schriften erfordert eine ziemliche Anstrengung. Wer diese aber nicht scheut, wird sich für seine Mühe reichlich belohnt finden.

Elberfeld. W. Fick.

---

oder wollen. Diese Fähigkeit des Verstorbenen war nicht nur eine intellektuelle Elastizität, sondern auch eine ethische Zierde. Strümpell erfaßte überhaupt seine Aufgabe ebenso sehr oder mehr mit dem Herzen als mit dem Kopfe. Mehrere Briefe, worin er Stellung nimmt zu den von andern mit Achselzucken begleiteten Gründungen erst meiner Anstalt und dann unsrer Zeitschrift, bekunden einen weiten Blick und ein warmes Gefühl seines Herzens."

[1]) Dr. Spitzner in einem Nachrufe in der „Leipziger Lehrerzeitung" Nr. 63, dem für die vorstehende Skizze manche Angaben entnommen sind.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Pilzlitteratur.

1. **Hahn, Pilzsammler.** Gera, Kanitz. 6 M.
2. **Hahn, Kleine Pilzkunde.** Gera, Kanitz. 2,40 M.
3. **Geißler, Anleitung zum Pilzsammeln.** Leipzig, Stock. 1 M.
4. **Schlitzberger, Ein Buch für jedermann,** enthaltend unsere häufigeren, eßbaren Pilze. Leipzig, Amthor. 1,50 M.

August und September sind unsere Pilzmonate. Überall in Feld und Wald und Heide treten uns die wunderlichen Gebilde entgegen, ein Formenreichtum von geradezu erdrückender Gewalt, so daß wir es den Fachmännern gern glauben, wenn sie die Zahl der unterschiedenen Arten auf 20000 angeben. Woher nehmen wir den Faden, der durch dieses Labyrinth uns sicher hindurchführt? Der Schütze fängt mit dem „ABC" an, ein solches „ABC" für unsere Zwecke bieten die Nummern 2 und 3. Nr. 2 ist ein Auszug aus dem größern Werke, das unter 1 genannt ist. Dies größere Werk bietet im allgemeinen Teile Natur und Struktur der Pilze, im speciellen eine genaue Beschreibung derselben, ein recht vielseitiger Anhang zeigt die Pilze als Nahrungsmittel. Doch das Wort hilft namentlich dem Anfänger wenig. Der Wert des Werkes liegt in seinen „naturgetreuen Abbildungen", auf die in der That ungewöhnlicher Fleiß verwendet ist. Doch beide Bücher sind immerhin etwas teuer, da greifen wir denn zu Geißlers „Anleitung zum Pilzsammeln". Sie bietet in ihrem Anhange 5 Tafeln, 47 Pilzgruppen enthaltend. Die Abbildungen sind wohl klein, aber doch gut erkennbar, und der davor stehende Text ist von einem praktischen Manne geschrieben. Zunächst giebt er seine Entwicklung unter Ausscheidung aller wissenschaftlichen Ausdrücke, und das ist für ein Buch zu unseren Zwecken nötig. Wer eingehende Kenntnis sich verschaffen will, muß zu einem fachwissenschaftlichen Werke greifen, und ich kenne kein besseres als Leunis: Synopsis — Teil 1. Aber wir können doch nicht von jedem Manne unseres Standes verlangen, daß er in jedem Fache ein Meister sei. Die „Vielmeisterei" hat schon sowieso unter uns eine Examenswut gezeitigt, die nachgerade anfängt, bedenklich zu werden. Aber was zum Handwerk gehört, das muß jeder unter uns wissen, und er darf nicht beim Anblick des Reizkers bedauernd die Achsel zucken: ich bin Mineraloge, dann haben wir einen Fehler im Exempel. Also den schulmäßigen Stoff bietet das Büchelchen. Wir erfahren zunächst den Wert der Pilze. Daß er ein ungeheurer ist oder besser werden könnte, davon ist jedermann überzeugt, denn jedermann weiß heute, daß die Pilze ungemein viel Eiweiß, Nährsalze und Stickstoff enthalten. Begriffe, die heute für jeden als geläufig vorausgesetzt werden, darum unser Verfasser auch keinen Anstand nimmt, sie weiter nicht zu erklären, denn unsere Zeit ist furchtbar klug, manchmal auch überklug, doch bei den Nährsalzen, da denken sich wohl nur recht wenige Sterbliche etwas. Sehen wir hiervon ab! Der Wert der Pilze ist groß, wenn nur das böse Vergiften nicht wäre. Dagegen giebt es freilich kein Mittel als das genaue Kennenlernen der eßbaren Arten, denn wenn wir die genau kennen, dann haben wir es nicht nötig, auch noch die giftigen bis ins kleinste hinein zu kennen, ein stofflicher Vorteil, den wir uns nicht entgehen lassen sollten. Sammelorte mit darauf wachsenden Arten sind nun folgende:

1. Feuchte Wiesen: Champignon. 2. Raine: Lauchschwindlinge. 3. Waldrand mit Wiese davor: Steinpilz, Rothäuptchen, Butterpilz. 4. Schonung: Parasolpilz. 5. Fichtengebüsch: Reizker. 6. Birkenwäldchen: Rothäuptchen und Birkenpilz. 7. Stangenwald (Fichte, Tanne): Perlschwamm, Sandpilz, Schafeuter. 8. Auf Kalk: Schmerling. 9. Au Lehm: Ziegenlippe. 10. Auf trockenen Waldwegen: Ziegenbart, Mehlschwamm. 11. Au feuchten Waldwegen: Brätling. 12. An Stöcken: Hallimasch, Stockschwämmchen 13. Im Kiefernwalde: Steinpilz.

Nur einer sei kurz charakterisiert:

Champignon: Gut dickfleischig, anfangs fast kugelig, später flach gewölbt, 6—15 cm breit, mit anfangs eingebogenem Rande, weißlich oder schwach bräunlich, seidenhaarig, flockig, kleinschuppig, trocken. Fleisch weich, weiß, bei Verletzungen rötlich anlaufend. Stiel scharf vom Hut gesondert, voll, weiß, in der Mitte mit dickem, häutigem, weißem, zerschlitztem Ringe. Lamellen anfangs weiß, dann rosenrot, später braunschwarz, Geruch anisartig, Geschmack nußartig.

Über die Anzucht dieses Pilzes orientiert unser Büchelchen vortrefflich:

Zuchtraum: warm, trocken, dunkel.

Dünger: Pferdedünger.

Zubereitung der Düngerhaufen: Dünger rein, frei von Eisenteilen, 1 Meter hohe Haufen, nach acht Tagen umsetzen — zu unterst nach oben.

Einsetzen der Brut, bedecken mit Moos-, Stroh-, Laubdecke bis eine feine schimmelartige Masse erkennbar, dann Kompostdecke.

Ernte: abdrehen, nicht abschneiden.

Wer nun die Abbildungen zur Seite hat, wird in der Bestimmung nicht irren und so ist uns hier zu dem billigen Preise ein Hilfsmittel gegeben, dem weitgehendste Beachtung zu wünschen wäre. Ein Gleiches kann von dem 4. Buche geurteilt werden. Schlitzberger ist durch seine Pilztafeln längst als Fachmann bekannt, und auch dieses schlichte Büchelchen, welches für „jedermann" bestimmt ist, ist durchaus verständlich geschrieben. Es macht aufmerksam auf die ungenutzten Schätze des Waldes und der Heide, die die hungrigen Magen auch in der ärmsten Hütte füllen könnten, und man mag noch so ideal die schöne Jugendzeit anschauen, wir müssen dem harten Nützlichkeitsprincip einen breiten Rahmen einräumen. Wann soll denn unser weibliches Geschlecht diese Sachen kennen lernen? Später als Frau des Fabrikarbeiters und Tagelöhners? Es würde zu spät sein; denn wenn drei oder vier der Kleinen nach Brot schreien, und auch der Mann mittags abgehetzt von der Arbeit heimkommt, dann dürfte für eine solche Frau die Zeit zu Pilzstudien vorüber sein. Aber wenn sie etliche wenige in der Schule unverlierbar kennen gelernt, in der Kochschule auch verwerten gesehen hat, dann wird das Mittagsmahl vielleicht billig und auch schmackhaft sein und Kind und Kegel in der Familie fröhlich stimmen, auch ein Stückchen Zufriedenheit bringen. Ja die Kochschule — vielleicht zeitigt sie auch noch einmal so gelegentlich ein ähnliches „ceter lamento" wie es der Handarbeitsunterricht mit seinem vermeintlichen „Sticken" schon einmal zu bestehen hatte. Wie es in diesem Unterrichtsgegenstande aber sich darum handelt, daß das Mädchen später als Frau einmal imstande ist, sich selbst und dem Manne ein Hemd zu nähen, den Rock zu flicken und den Kindern ein Gleiches zu thun, so handelt es sich in diesem Kochunterricht nicht um Diners mit ellenlanger Speisekarte, sondern um die Anrichtung einfacher Hausmannskost, und daß die zur Kräftigung des deutschen Hauses und Familienlebens nicht ganz wenig beitragen kann, das wird doch auch der bleichwangigste Idealist nicht abstreiten können, wie ebensowenig, daß Samenkörner von fachkundiger Hand ins empfängliche Gemüt gestreut nicht Frucht bringen könnten. Ja, wirst du mir darauf sagen, wie sollen wir das auf dem Lande im weltvergessenen Dorfe machen? Mann, hier ist ja deine Frau deine treue Mitarbeiterin, und sie kocht in der That, nach deinem Aussehen zu urteilen, ganz vorzüglich; und wann denn soll dieser vermeintliche Unterricht stattfinden? Du fragst zu viel, ich weiß nur, daß wo ein Wille ist, es auch einen Weg giebt, ohne Gewissensbisse denselben zu gehen. Dann haben wir im kleinen das, was die großen Städte mit vielen Kosten einrichten: die Kochschule, und Sie, mein sehr geschätzter Herr Kollege, bleiben mir damit vom Leibe, daß ich durch diese Kochschule den blühenden Garten des Kindeslebens umreiße, im Gegenteil, ich möchte dazu beitragen, daß dieser blühende Garten nicht später wüste werde, deshalb und darum ein wenig Pilzkunde in der Schule und durch die Schule.

Melinat-Mühlhausen i. Th.

Verantwortlicher Schriftleiter G. von Rohden in Düsseldorf-Derendorf.

Evangelisches Schulblatt.

Oktober 1899.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Zum elften deutschen evangelischen Schulkongreß.

In den Tagen vom 4. bis 6. Oktober wird der evangelische Schulkongreß zum zweiten Mal in Barmen tagen, und auch das Evangelische Schulblatt darf nicht versäumen, ihm Gruß und Segenswunsch entgegenzubringen.

Dörpfeld faßte seine Klagen über die Mängel in unserer Schulverfassung wohl dahin zusammen, daß er sagte: „Die Schule ist nicht Volkssache geworden." Es wird sich schwerlich ein besserer Maßstab für die Güte namentlich unsers Volksschulwesens finden, als das Interesse, die lebendige Teilnahme und Unterstützung, die es im Volke sich zu erwirken versteht.

Es sind die Gründe, die unser Schulwesen nicht zu einer Volkssache haben werden lassen, deutlich und oft genug, namentlich von Dörpfeld auseinandergesetzt worden.

Mag es nun auch den Anschein gewinnen, als ob wir uns bei der Abhängigkeit, in der namentlich die Volksschule im Großen von dem politischen Parteigetriebe und im Einzelnen von den kommunalen Machthabern sich befindet, mehr und mehr von der gesunden Schulverfassung entfernten, so dürfen doch Schul- und Volksfreunde sich nicht beirren lassen in ihrem Streben, trotz der ungünstigen äußern Schulverfassung das Band zwischen den verschiedenen Erziehungsfaktoren, namentlich zwischen Schule, Haus und Kirche zu stärken, und mit allem Ernst dahin zu wirken, daß auch die Schulverfassung eine zweckentsprechende werde.

Hätten die verschiedenen Interessenten stets ihre Pflicht gethan, hätten die Lehrer, Pfarrer und einsichtigen Gemeindeglieder die alte bergische und niederrheinische konfessionelle Schulgemeinde recht zu schätzen, zu pflegen und so zu rechtem Leben zu bringen gewußt, so wäre unsere Schulgeschichte eine andere geworden, so brauchte nicht gekämpft zu werden gegen die Entchristlichung der Schule, gegen die Einrichtung von Simultanschulen, von mehr als vierklassigen Schulsystemen, gegen Entfremdung der Lehrer der verschiedenen Schulgattungen, der verschiedenen Erziehungsfaktoren, gegen Einführung unpassender Lehrbücher ꝛc.

Mit ausführlichen Darlegungen, warum etwas verkehrt ist, mit einem Protest gegen das Verkehrte ist wie überall, so auch in der Erziehungs- und Schulsache nicht viel gethan; was not thut, ist positive Arbeit. Nicht erst in den letzten Jahrzehnten sind u. a. die Mängel und Gefahren der Simultanschule von verschiedenster Seite eingehend dargelegt und ist gegen die Einrichtung der-

selben protestiert worden. Wer aber meint, daß damit die Gefahr der Simultanisierung endgiltig abgewandt sei, irrt sich sicher. Wer die Konfessionsschule erhalten will, der muß in erster Linie dazu helfen, daß unsere Schule sei, was sie als Konfessionsschule sein soll und kann, der sollte dazu helfen, daß namentlich auch der Religionsunterricht nach Stoffauswahl und Behandlung den pädagogischen Anforderungen entspräche, daß die Erziehungsarbeit von Kirche, Schule und Haus nicht nur in demselben Geiste geschehe, sondern auch eine einheitliche, sich gegenseitig fördernde sei, mit einem Wort: daß man es der Konfessionsschule anmerkt, daß sie ein Ideal hat und sich demselben zu nähern sucht. Die schlimmsten Feinde der Konfessionsschule sind nicht unsere Gegner, sondern die beschränkten, faulen ꝛc. Freunde, die den Kindern im Religionsunterricht, statt ihnen das Evangelium zu verkündigen, schwere Gedächtnislasten auflegen und die in ihrer Behandlung von Unterricht und Zucht nichts weniger spüren lassen, als echt evangelischen Geist und evangelisches Leben. Stände es überall so, wie uns „Klingenburg und seine Schulgemeinde" in freundlichem Vorbilde zeigen, so hätten wir keine Simultanschule zu fürchten, so würde es wenig mit ihrer Konfession Zerfallene mehr geben, und auch diese würden sich solche Konfessionsschulen gern gefallen lassen.

Solange das Evangelische Schulblatt besteht, hat es für die Einheit unter den Erziehungsfaktoren, für eine pädagogische Gestaltung des Unterrichts und namentlich auch des Religionsunterrichts gearbeitet. Der evangelische Schulkongreß ist hervorgerufen durch den Verein zur Erhaltung der evangelischen Volksschule und dieser durch die Gefahr der Simultanisierung der Volksschule in den siebziger Jahren. Der Verein wie der Kongreß haben von vorherein erkannt, daß es sich um positive Arbeit handele. So hat der Kongreß dafür gewirkt, in den verschiedensten Kreisen unsers evangelischen Volkes die lebendige Erkenntnis wachzurufen, daß die Jugenderziehung aller Erziehungsfaktoren bedarf und nur recht gedeihen kann, wenn sie als eine einheitliche behandelt wird, er hat die Lehrer der höhern und niedern Schulen daran erinnert, daß sie eine gemeinsame Aufgabe haben und viel zur gegenseitigen Förderung thun können, er hat durch die gemeinsame Kongreßarbeit die Vertreter der verschiedenen Schulen, der Kirche, Gemeinde, der verschiedenen Anstalten ꝛc. zusammengeführt, manches Vorurteil zerstreut und freundliche Beziehungen anknüpfen helfen, deren Wert man nicht leicht zu hoch anschlagen kann.

So begrüßen wir den Barmer evangelischen Schulkongreß mit Freuden und wünschen, daß Gott die Arbeit und das Zusammensein an dem Ort der Wirksamkeit Dörpfelds reichlich segnen und einer guten Frucht nicht ermangeln lassen wolle. Möge ein reicher Erfolg auch unserm unermüdlichen Freunde Zillessen eine neue Stärkung zu seiner schweren Arbeit gewähren. Horn.

Die Lehrerbildungsfrage.[1])

Von Lehrer Achinger in Elberfeld.

Die Frage der Lehrerbildung hat seit längerer Zeit die Lehrerwelt lebhaft beschäftigt. Sie hat wie jede geschichtliche Erscheinung ihre Ursachen; in dem Sinne nämlich, daß sie nicht eine Erfindung neuerungssüchtiger Köpfe ist, sondern daß bestimmte Umstände vorliegen, durch welche neue Aufgaben gestellt und neue Gestaltungen gefordert werden. Für die Beurteilung und Behandlung unserer Frage ist es von größter Wichtigkeit, die Gründe, die zu einer Reform der Lehrerbildung auffordern, klar zu erfassen. Sie sollen uns zunächst beschäftigen.

Die Lehrerbildung ist nicht um ihrer selbst willen da, ihr Zweck wird durch die beruflichen Aufgaben des Lehrers bestimmt. Das Vorhandensein einer Lehrerbildungsfrage führt also zunächst auf die Annahme, daß die Lehrer ihrem Beruf nicht in der Weise dienen können, wie sie es wünschen müssen. Und so verhält es sich in der That. Die Lehrerschaft empfindet deutlich den Mangel einer der Berufsaufgaben völlig entsprechenden Vorbildung. Ich kann da auf die vielen Vereine und Kränzchen, insbesondere auch auf unser eigenes Vereinsleben hinweisen, um zu zeigen, wie die Lehrerschaft fortgesetzt eifrig bemüht ist, die vorhandenen Lücken und Mängel in ihrer Bildung zu beseitigen. Wir fühlen uns nicht fertig, wir wissen, daß uns mancherlei fehlt, und zwar nicht allein manches, was etwa zum Schmuck, sondern vieles, was zur Notdurft unseres Berufslebens gehört. Wie für weitere Kreise Herbart, so ist zunächst Dörpfeld für unseren Kreis die Persönlichkeit gewesen, durch welche die Erkenntnis so mancher Mängel geweckt, durch welche auch Mittel und Wege zu ihrer Abstellung gezeigt worden sind. Indem aber die Lehrerwelt dieser Verpflichtung einer besseren Ausrüstung für den Beruf aus eignem Trieb und eigner Kraft zu entsprechen suchte, lernte sie deutlich noch einen andern Mangel empfinden, der ebenfalls der unzulänglichen Vorbildung entsprang — einen Mangel formaler Natur. Bei dem Studium wissenschaftlicher Werke kam es dem einzelnen manchmal zum Bewußtsein, daß dieselben zunächst für ihn zu hoch lagen, er brauchte längere Zeit, um sich zurechtzufinden und einzuarbeiten. Da erwartet nun die Lehrerschaft von einer Reform ihrer Vorbildung mit Recht eine größere formale Schulung, wodurch der Gesamtheit und nicht bloß einzelnen besonders Strebsamen der Zugang zu den Quellen pädagogischer Erkenntnis geöffnet werden soll.

Fassen wir diesen Punkt noch etwas näher ins Auge. Es handelt sich dabei, um einen kurzen Ausdruck dafür zu geben, um den Gegensatz zwischen dem preußischen und sächsischen System, um die Entscheidung zwischen einer

[1]) Dieser Vortrag wurde am 24. Mai auf der Jahreskonferenz des Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde in Mülheim a. d. Ruhr gehalten.

gründlichen Elementarbildung und einer ausgedehnten wissenschaftlichen allgemeinen Bildung, um die Wahl zwischen der gründlichen Vertiefung in einen beschränkten Kreis von Lehrstoffen und der Einführung in ein erweitertes Wissen, wie es durchweg den gebildeten Ständen zu Gebote steht. Nun schließt ja das eine nicht das andere aus, Gründlichkeit und Vielseitigkeit lassen sich verbinden, aber eins gefährdet doch das andere. So kann auch der elementar Geschulte ein „Gebildeter" sein, wie denn andrerseits auch einmal ein „Gebildeter" sich durch Beschränktheit auffällig macht. — Es ist nun zunächst unbedingt erforderlich, daß der zukünftige Volksschullehrer in dem Elementaren zunächst volle Sicherheit erlange, daß er den Unterrichtsstoff der Volksschule beherrschen lerne. Darin werden wir den Regulativen recht geben, „daß die unbedingte Erreichung dieses Zieles nicht in Frage gestellt oder behindert werden darf durch den Versuch einer wissenschaftlichen Behandlung von Disciplinen, welche mit jener nächsten Aufgabe der Seminarien in keinem unmittelbaren Zusammenhange stehen, welche für allgemeine Bildungszwecke zwar wünschenswert und nützlich, für den Elementarlehrer als solchen aber nicht unbedingt erforderlich sind". Wenn wir nun auch diese Seite unserer Ausbildung nicht wollen gefährden lassen, so wäre doch möglich, daß durch anderweitige Regelung der Vorbildung noch Zeit und Kraft gewonnen würde zugleich auch für eine wissenschaftliche Behandlung und eine entsprechende Erweiterung der Lehrstoffe. Daß in dem engen Rahmen der bisher dem Seminar zugewiesenen Lehrstoffe eine sehr schätzenswerte allgemeine Bildung gegeben werden kann, ist nicht zu bezweifeln. So spricht Kehr, der eigentlich dem sächsischen System den Vorzug giebt, doch ganz begeistert von dem geistbildenden Unterrichte Henschels, dem er in Weißenfels beigewohnt hatte, und er zeigt, wie dort an einem stofflich sehr engen Gebiet die geistigen Kräfte in hohem Maße gebildet wurden. Aber nicht alle Seminarlehrer sind solche Meister wie Henschel. Und daß gerade der in preußisch-regulativischem Sinne erteilte Unterricht, wenn er die hier geforderte Wirkung haben soll, ganz besonders tüchtige Lehrer erfordert, unterliegt keinem Zweifel. Gerade hier liegt die Gefahr, in Drill und Mechanismus zu verfallen, am nächsten.

An dieser Stelle nun, wo es sich um den weiteren Ausbau der allgemeinen Bildung handelt, muß ein besonderes Anliegen der Lehrerschaft zur Sprache kommen. Bisher konnten die Seminaristen auch Unterricht in einer fremden Sprache — meist der französischen — erhalten. Aber da die Präparandenanstalten darauf in sehr verschiedenem Maße Gewicht legten oder auch dieses Fach gar nicht pflegten, so konnte der Unterricht im Seminar nur fakultativ sein. Für die, welche keine Vorkenntnisse ins Seminar mitbrachten, waren ja überhaupt keine nennenswerten Ergebnisse zu erwarten. Daß von dieser Bildungsgelegenheit soviel Gebrauch gemacht worden ist, ist in anbetracht der den Seminaristen überhaupt schon zugemuteten Anspannung ein Beweis dafür, wie sehr dieselbe

geschätzt wurde. Es ist nun zu wünschen, daß die fremdsprachliche Bildung als ein integrierender Teil der allgemeinen Bildung des Lehrers angesehen und behandelt werde, so daß die Schüler in diesem Fache das Ziel der sechsklassigen höheren Schule erreichen. Bei der die Bildungszeit abschließenden beruflichen Ausbildung können diese Kenntnisse durch Pflege fremdsprachlicher Lektüre in geeigneter Weise für die specielle Berufsbildung ausgenutzt werden, wodurch umgekehrt wieder ein wohlthätiger Einfluß auf die sprachliche Bildung selbst ausgeübt würde. — Oder möchte jemand noch fragen, ob die Kenntnis einer fremden Sprache denn wirklich so notwendig, ob sie nicht vielmehr ein bloßes Zierstück sei, das man nun einmal nach altem Herkommen zum Inventar des sogenannten „Gebildeten" rechne? Dieser Ansicht steht zunächst die Thatsache gegenüber, daß die höheren Lehranstalten — auch da, wo ihre Schüler durch ihren späteren Beruf nicht darauf angewiesen sind — der Pflege fremder Sprachen soviel Zeit und Kraft widmen. Allein der Umstand, daß man ohne einige Kenntnisse im Französischen in der Gesellschaft in eine sehr üble Lage kommen kann, ist für ein Amt von der Bedeutung des Lehrers wichtig genug. Schon im Jahre 1877 war man nach einem Berichte Kehrs soweit, daß die Seminarlehrertage durchweg die Aufnahme einer fremden Sprache in die Präparandenanstalt forderten. Aber von weit größerem Gewicht ist für uns die Bedeutung fremdsprachlicher Kenntnisse für die allgemeine Bildung. Ich darf in dieser Beziehung wohl Mager folgen, wenn er dafür F. A. Wolf anführt. Dieser sagt:[1]) „Die Sprachen enthalten den ganzen Vorrat von allgemeinen Ideen und von Formen unseres Denkens, welche bei fortschreitender Kultur der Völker sind gewonnen und ausgebildet worden; sie liefern daher in ihren Zeichen eine Menge einzelner Gemälde von nationalen Vorstellungen, wodurch der Gehalt teils sinnlicher, teils besonders intellektueller Ideen und das Charakteristische in Auffassung von beiden dargestellt wird. Demnach muß jede ihrer Absicht einigermaßen genügende Sprache gewisse Klassen von Ideen darbieten, die nach der physischen und sittlichen Individualität des Volkes, welches sie bildete, vorzüglich bearbeitet, vervollkommnet und mit angemessenen Ausdrücken bezeichnet sind. In der Art der Bezeichnungen aber liegen nicht geringere Schätze als in den Zeichen selber. Denn, wie die letzteren in jeder Sprache den Forscher mit neuen Vorstellungen bereichern und dadurch seinen geistigen Gesichtskreis erweitern, so gewähren die Bezeichnungsarten und gleichsam Gepräge, die jede Nation ihren Vorstellungen aufgedrückt hat, einen ebenso vielfachen Gewinn. Durch die Kenntnis und fleißige Beschauung dieser Gepräge in mehreren Sprachen fangen wir zuerst an, uns in der Intellektualwelt zurecht zu finden, und die bereits daheim erworbenen Reichtümer derselben

[1]) Dr. Magers Deutsche Bürgerschule, herausgegeben von K. Eberhardt. Langensalza 1888. S. 93.

besser kennen und gebrauchen zu lernen, indem die mancherlei Modifikationen ähnlicher Hauptideen uns zwingen, die an denselben vorkommenden Unähnlichkeiten wahrzunehmen, und solche Vorstellungen, die uns schon unter anderen Denkformen bekannt waren, von neuen Seiten aufzufassen. So erhalten wir in den miteinander verglichenen Wörtern und Ausdrucksarten nicht etwa armselige Schätze vieler gleichgeltenden Zeichen, sondern einen uns wirklich bereichernden Vorrat von Mitteln zur Auflösung, Zusammensetzung und Beurteilung unserer Ideen, der auf keinem andern Wege zu gewinnen ist, und hierauf gründen sich wieder Übungen des Verstandes, welche eine Gewandtheit und Fertigkeit verschaffen, ohne die keine höhere Operation desselben von statten gehen kann".

Mager selbst hat an anderer Stelle diese Gedanken kurz so geprägt: „Mit einer fremden Sprache empfängt man eine neue Seele". Dieses Wort führt wieder auf eigentümliche Weise auf die Notwendigkeit einer gefestigten allgemeinen Bildung zurück. Denn zwei Seelen haben ist ein verhängnisvoller Besitz. „Einheit im Bewußtsein," sagt Mager, „ist eine gar wichtige Sache, die man nicht leichtsinnig aufs Spiel setzen soll. — Die bloße Erlernung von ein paar neuen Sprachen, die doch Völkern angehören, welche trotz nationaler Differenzen unsre christlich-moderne Lebensanschauung teilen, ist nur dem unschädlich, der seine Bildung bis dahin erweitert und vertieft, daß der durch die fremde Sprache und Anschauung ins Bewußtsein geworfene Gegensatz zugleich wieder ausgesöhnt und überwunden wird".[1])

I. So ergiebt sich zunächst, daß eine Reform der Lehrerbildung notwendig ist, weil der Lehrer für seine Berufsthätigkeit

1. einer gründlicheren fachwissenschaftlichen Ausbildung,
2. einer besseren formalen Schulung durch wissenschaftliche Behandlung der Lehrstoffe,
3. einer erweiterten allgemeinen Bildung — insbesondere auch durch fremdsprachlichen Unterricht — bedarf.

Wenden wir uns jetzt den Gründen zu, die aus der gegenwärtigen Zeitlage herzuleiten sind. Seitdem die allgemeinen Bestimmungen für die Schule und die Lehrerbildung neue Ziele gesteckt haben, ist mehr als ein Vierteljahrhundert verflossen. Wenn man nun davon ausgeht, daß jene Festsetzungen getroffen sind auf Grund der damals bestehenden Verhältnisse, d. h. auf Grund des damals vorhandenen Bildungsbedürfnisses, auf Grund der damaligen wirtschaftlichen Lage, so ist, wenn diese Verhältnisse sich geändert haben, anzunehmen, daß auch die allgemeine Schulbildung eine Änderung erleiden muß. Es soll

[1]) Mager a. a. O. S. 59.

hier besonders auf zwei Dinge hingewiesen werden. Der geschäftliche Betrieb hat sich in dem angegebenen Zeitraum außerordentlich gesteigert, der Wettbewerb verlangt mehr und mehr eine Anspannung aller geistigen und körperlichen Kräfte, das Überwiegen der Maschinenarbeit auf Kosten der reinen Hausarbeit erfordert mancherlei neue Kenntnisse und Fertigkeit und eine geistige Beweglichkeit, die imstande ist, allen Veränderungen der gewerblichen und geschäftlichen Lage zu folgen. Denn die Meinung, der Maschinenarbeiter habe gegen den früheren Handarbeiter eine viel einfachere, leichtere Aufgabe, er sinke ja selbst zu einem bloßen Maschinenteil herab, trifft in sehr vielen Fällen nicht zu. Es handelt sich doch vielfach um Regulierung und Beaufsichtigung recht komplizierter Konstruktionsteile. Infolge dessen wird auch der Schule erheblich mehr zugemutet, als früher, und wenn sie auch manche ihr neuerdings auferlegte Verpflichtung ablehnen muß, so wird sie sich doch diesen aus der Zeitlage hervorgehenden Ansprüchen nicht entziehen können. Eine Steigerung der Ziele der Schule bedingt aber notwendig auch eine Steigerung der Lehrerbildungsziele.

Der andere Punkt, den wir hier zu beachten haben, ist die sogenannte sociale Frage. Durch dieselbe sind Staat und bürgerliche Gesellschaft vor Aufgaben gestellt, die man vor 25 Jahren in dem Maße noch nicht kannte, jedenfalls noch nicht so würdigte, wie es heute geschieht. Und wenn man sich den drohenden Gefahren gegenüber nach Hilfe umsieht, so richtet sich der Blick wieder auf die Schule und die Lehrer. Freilich oft in dem falschen Sinne, als sollte die Schule als Anwalt einer einzigen Gesellschaftsschicht auftreten. Möchte doch alles geschehen, die Schule vor der Vermengung mit dem Streit der Parteien zu bewahren. Ihre Aufgaben liegen in anderer Richtung. Je intelligenter die Bevölkerung, um so schwerer ist es Demagogen, die Köpfe zu verwirren. Utopien werden immer ein Beweis für ungeordnetes, unklares Denken sein. Nicht darin können wir unsere Aufgabe finden, in erster Linie einer bestimmten Richtung Geltung zu verschaffen, gewisse bestehende Verhältnisse von vornherein als normativ hinzustellen; denn unser beschränkter Verstand sieht von dem geschichtlichen Verlauf nur die Ergebnisse, an dem Zukünftigen rennen sich manchmal sogar die Weisesten und in der Regel die Tagespolitiker die Köpfe ein. Aber das sollte die Aufgabe der Schule sein, eine allgemeine Bildung zu vermitteln und eine solche sittliche Gestaltung der Persönlichkeit der zukünftigen Staatsbürger anzubahnen, daß diese dereinst imstande sind, Formen des gesellschaftlichen, gewerblichen und staatlichen Lebens zu finden, die dem Ganzen frommen. Damit ist schon neben eine Steigerung der intellektuellen Bildung eine Steigerung in sittlicher Richtung getreten. Aber das letztere steht nicht bloß neben dem ersteren, die Sittlichkeit ist auch mitbedingt durch das Intellektuelle. Wenn ich dabei auf die Bedeutung hinweise, die Herbart dem gleichschwebenden Interesse für die Erziehung beilegt, so wird jeder verstehen, wie das gemeint ist. In

diesem Sinne darf man die sociale Frage als eine Bildungsfrage bezeichnen. — So weisen also auch die Schwierigkeiten, die wir in dem Ausdruck „die sociale Frage" zusammenfassen, auf eine Steigerung der Ziele für Schüler und Lehrerbildung hin.

II. Demnach ergiebt sich, daß auch die Zeitlage durch die wirtschaftlichen Verhältnisse sowie durch die sociale Frage auf eine Reform der Lehrerbildung hinweist.

Wir fordern weiter von Standes wegen eine solche Reform. Die Bildungsfrage ist eine Frage der gesellschaftlichen Stellung und somit eine Standesfrage. Der Lehrer bedarf zu einer erfolgreichen Arbeit eines gewissen Maßes von allgemeiner Achtung, die ihm von Standes wegen zufließt; es ist von Wichtigkeit, wie er gesellschaftlich eingeschätzt wird. Wollte jemand auch um seiner Person willen darauf verzichten, so kann er es doch um seiner Arbeit willen nicht, am wenigsten wenn er ein öffentliches Amt von so hoher sittlicher Bedeutung wie der Lehrer bekleidet. Wir haben also an dieser Seite der Frage sowohl ein persönliches, als auch ein sachliches, aus unserer beruflichen Aufgabe herfließendes Interesse. Der Lehrerstand ist innerhalb der Gesellschaft einer der jüngsten. Den Lehrer in modernem Sinne kannte man vor 100 Jahren noch nicht und vor 30 Jahren noch nicht überall. Gerade die socialen Gebilde brauchen sehr viel Zeit zu ihrem Entstehen und Reifen, gerade an dieser Stelle ist die Weltgeschichte nicht pressiert. Im kleineren ländlichen Verband hat ja der Lehrer vielfach seine Stelle, wenn auch nicht immer diejenige, die ihm nach seiner Bildung und nach der Bedeutung seines Amtes zukommt. Hier macht sich der Mangel einer gebührenden gesellschaftlichen Wertung meist nicht so geltend, weil gerade hier die Persönlichkeit viel Möglichkeit hat, sich auszuwirken und Geltung zu verschaffen. Ungünstiger liegt die Sache in den größeren Orten. Da kommt erst recht nicht die Frage zuerst: was bist du als Mensch? was leistest du in deinem Beruf? Gerade die letzte Frage ist hier von geringer Bedeutung hinsichtlich des Lehrers; in dem Großbetrieb der städtischen Schulen verschwindet der einzelne unter seinen Berufsgenossen, er ist ein Atom, dessen Eigenart zwar nicht ganz verwischt wird, aber doch nur in geringem Maße zur Wirkung kommt. Hier macht sich deshalb in der Lehrerschaft wohl am meisten der Wunsch geltend, sich innerhalb der Gesellschaft als Stand möglichst vorteilhaft einzurichten. Wenn der Lehrer bei dieser Verteilung etwas spät kommt, so möchte er doch nicht dem Dichter gleich mit Jupiter den Himmel selbstgenügsamer Zufriedenheit teilen, sondern in mehr weltlichem Sinne die Ellenbogen rühren, um sich einen Platz zu verschaffen.

Ich will mich nicht bei dem Einwande aufhalten, der Mensch gelte soviel, als er wirklich, d. h. als Persönlichkeit, wert sei. Das ist nur halb wahr.

Gott sieht das Herz, den Persönlichkeitswert an, der Mensch aber siehet zunächst nur, was vor Augen ist, also Gestalt, Kleidung, Stand, Orden u. dgl. Deshalb können wir auf ein entsprechendes Standesansehen nicht verzichten; wir dürfen es nicht um unser selbst und um unsrer Arbeit willen.

Der Stand ist zwar eher von der Erde, als vom Himmel, dennoch aber, wie manches Irdische, wertvoll genug für uns. Daß wir ihn nicht überschätzen, seinen Diesseitigkeitswert nicht außer acht lassen, dazu brauche ich an dieser Stelle nicht zu mahnen. Wir sollen aber auch das zweite bedenken, daß er nämlich wirklich höheren Wert hat. Dieser Seite darf ich wohl noch einige Worte widmen. Der Stand hat sich entwickelt aus dem, was seine Mitglieder gewesen sind, er ist sozusagen der Niederschlag dessen, was in Gesinnung und äußerer Lebensgestaltung seiner Glieder Übereinstimmendes vorhanden war. Umgekehrt wirkt der Stand in bedeutsamer Weise auf die einzelnen. Wie der Abkömmling eines rühmlichen Geschlechts nicht leicht in eine Erbärmlichkeit und Feigheit fällt, so wird auch der einzelne aus seiner Standestradition heraus unter Umständen anders handeln, als er als gesellschaftliches Atom handeln würde. So kann der einzelne sich innerhalb bestimmter Gebiete auch nicht vergehen, ohne von seinen Standesgenossen eine Korrektur erwarten zu müssen. Das Auftreten in der Öffentlichkeit wird durch Rücksichten auf den Stand oft sehr wohlthätig beeinflußt. (Man denke an die Offiziere, höheren Lehrer, Pastoren.) Deshalb ist der Mensch als Standesmitglied ein ganz anderer wie als abstraktes Individuum. So haben sich die Stände in der Biologie der Gesellschaft als höchst wichtige sittliche Faktoren herausgebildet. Wie auf dem Gebiet der Sittlichkeit der Durchschnittsmensch sehr wenig ist und kann durch sich selbst, durch wohlerwogene abgeklärte Maximen, umsomehr aber durch Tradition und Sitte der Schicht, in der er aufgewachsen ist und durch die er erzogen wurde, so arbeiten auch die Stände unaufhörlich an dem Aufbau der Gesinnung und der Lebensgestaltung ihrer Glieder.

Mit Recht wird deshalb Zutrauen und Mißtrauen, Achtung und Geringschätzung von dem Stande aus auf den einzelnen übertragen. Was unsern Stand anbetrifft, so müssen wir lebhaft wünschen, daß seine Bemühungen um einen guten Abschluß seiner Standesentwicklung von Erfolg seien. In dieser Hinsicht ist der Erwerb einer in der allgemeinen Schätzung hochstehenden allgemeinen Bildung von hohem Werte.

Dem ist allerdings bisher ein besonderer Übelstand hinderlich gewesen. Vielfach kam der zukünftige Lehrer mit dem 14. Jahre aus der Gesellschaft, in der er eigentlich noch gar nicht gewesen war, heraus in den abgeschlossenen Kreis seiner Berufsgenossen. In dieser Abgeschlossenheit blieb er bis zu seinem Eintritt in das Amt. Derartiges findet sich wohl nur noch bei den Offizieren. Aber hier tritt als Ersatz eine auf gesellschaftlichen Schliff und gefestetes Standes-

bewußtsein hinzielende Schulung ein. Das fehlt dem Lehrerstande ganz, der Stein wird nicht geschliffen; das Ergebnis ist gesellschaftliche Verkümmerung. — Deshalb wäre bei einer anderweitigen Regelung der Lehrerbildung besonders darauf zu achten, daß der Stand aus seiner klosterhaften Abgeschlossenheit heraustritt.

III. Wir halten also 3. eine Reform der Lehrerbildung um unseres Standes willen für erforderlich, weil wir eine allgemein anerkannte allgemeine Bildung in Anspruch nehmen und aus der gesellschaftlich sehr nachteiligen Isolierung unseres Bildungsganges heraustreten müssen.

Auf einen neuen Punkt führt uns die Frage: woher es hauptsächlich komme, daß die Erinnerung an die eigene Seminarzeit vielfach so unerfreulich sei. Es ist wohl schon jedem, der die Arbeit der Präparandenanstalt und des Seminars genauer kennen gelernt hat, aufgefallen, daß die Schüler meist in hohem Maße angestrengt werden. Die Klage der Überbürdung, besonders im Seminar, ist allgemein, und gerade hier können wir uns auf das maßgebende Urteil von Fachmännern berufen. Der frühere Königlich sächsische Seminardirektor Israel (jetzt Oberschulrat) weist mehrfach in seinen Jahresberichten darauf hin, um zu beweisen, daß man das Seminar nicht noch durch neue Stoffe belasten dürfe. Auch Kehr fand die Ansprüche an die Seminaristen zu hoch und die Seminarzeit zu kurz. „Es ist," so citiert er selbst nach einem Zeitungsartikel, „die höchste Zeit, daß wir wieder in ein vernünftiges Geleise einlenken. Was habe ich von einem Jungen, der mit 20 Jahren ein Muster von Gelehrsamkeit ist, aber mit 21 Jahren an der Schwindsucht stirbt?"[1]) Wichtiger noch ist das Zeugnis Kehrs aus einer späteren Zeit. In dem Bericht über Verhandlungen der Provinz.-Seminarlehrertage des Deutschen Reiches 1876/77[2]) sagt er zusammenfassend: Es erklären alle Versammlungen (also alle Seminarlehrertage) eine Entlastung der Seminare und eine Abbürdung dieser Lasten auf die besser auszunutzende Präparandenbildung für notwendig. Die Seminare sind notorisch überlastet und müssen deshalb ihre Zöglinge in einer Weise anspannen, die nach den verschiedensten Seiten hin nachteilig wirkt, am nachteiligsten durch die Überhastung der verspäteten Aneignung von Wissensstoff und durch Verkürzung der pädagogischen und praktischen Fachausbildung" (S. 11). Ob seitdem an diesem Übelstand viel geändert ist, ist zu bezweifeln. Es wird wohl ein jeder in dieser Richtung Erfahrungen gemacht haben. Man halte sich nur folgendes gegenwärtig: Der Wissensstoff, den ein tüchtiger Volksschüler sich erworben haben soll, ist mit entsprechenden Erweiterungen in der Präparandenanstalt durchgearbeitet und bei

[1]) 7. Jahresbericht über das Lehrerseminar zu Gotha 1871/72. S. 39.
[2]) Gotha 1877.

der Aufnahmeprüfung in das Seminar wieder nachzuweisen. Das letztere behandelt dasselbe Gebiet noch einmal, die Grenzen sind wiederum weiter gesteckt. Der Seminarist, dessen Hauptkraft doch für die fachwissenschaftliche Ausbildung in Anspruch genommen werden sollte, wird wiederum genötigt, den ganzen Ballast weiter mitzuschleppen, um ihn, wie man so bezeichnend sagt, „präsent" zu halten. Daß dabei die berufliche Ausbildung zu kurz kommt, ist begreiflich, davon war schon früher die Rede. Schlimmer ist vielleicht noch, daß dadurch die Arbeit der Seminaristen, entgegen der dieser Altersstufe eigenen Veranlagung, eine Richtung auf mechanischen Drill bekommt. Das „Einprägen" dieser Stoffe hat zur Folge, daß nun auch der übrige Unterricht, der gerade die verstandesmäßige Erfassung und Bearbeitung der Lehrstoffe des speciell beruflichen Gebietes verfolgt, demselben bösen Geiste anheimfällt, den der Schulwitz treffend als „ochsen" kennzeichnet. Diese Übelstände sind offenkundig; Rektor Horn hat auf sie hingewiesen mit den Worten: „Man klagt über den Memoriermaterialismus in der Volksschule und ist auf dem besten Wege, ihn in der Lehrerbildung immer mehr herrschend zu machen.[1])

IV. Deshalb wird eine Reform 4. gefordert, damit die Überbürdung der Seminaristen beseitigt werde.

Es erübrigt nun noch, am Schluß dieser orientierenden Erörterung einen Punkt zu besprechen, der nach mancher Leute Meinung den Kardinalpunkt der ganzen Reformfrage bildet: es handelt sich um den nervus rerum. Es ist in unsrer Frage der kühne Gedanke ausgesprochen worden: Für die Erziehung des Volkes ist der teuerste Weg gerade gut genug. Dem steht mit dem Hinweis auf die Wirklichkeit die Behauptung gegenüber: Für Kulturzwecke ist bei uns kein Geld zu haben, und dieser wieder das Wort: In Preußen leiden die Kulturaufgaben nicht not. Wie man sieht, sind die Ansichten über diesen Punkt recht verschieden. — Mir scheint, es gehe den Kulturaufgaben, wie andern Aufgaben auch: sie müssen sich nach der Decke strecken. Das Geld ist ein sehr reales Ding, das durch ideale Ansichten und Forderungen weder größer noch kleiner wird, mit dem sich der Staat ähnlich einzurichten hat wie der Einzelne. Trotz allen Fortschrittes bleibt es dabei, daß der Mensch eher eine Hose oder ein Brot oder einen wehrhaften Stock kaufen wird — so lange er diese drei Dinge noch nicht hat -- als etwa Herbarts pädagogische Werke. Freilich soll auch das nicht geleugnet werden, daß ein Weg ist, wo ein Wille ist. Das hat Preußen nach seiner Niederlage am Anfang unseres Jahrhunderts gezeigt. Nun steht fest, daß vor 27 Jahren die für das neugeordnete Lehrerbildungswesen

---

[1]) Einladungsschr. des Vereins f. Herbartische Pädagogik 1893. S. 14. Die hier mehrfach angezogene Arbeit erschien auch im Evang. Schulblatt 1893. S. 361 ff.

erforderlichen Aufwendungen nicht zu groß waren, daß seitdem der allgemeine Wohlstand sich bedeutend gehoben hat, so sehr, daß für die Volksschule mancherlei geschehen konnte. Es sei nur auf die Bestimmungen über den einjährigen Militärdienst und die Besoldungsregelung hingedeutet. Mit diesem allgemeinen Hinweis können wir uns begnügen und schließen:

V. Eine Reform der Lehrerbildung wird 5. gefordert mit Rücksicht auf die finanzielle Lage.

Bevor wir nun daran gehen, für die Reform der Lehrerbildung genauere Richtlinien aufzustellen, wollen wir uns die in den bisherigen Ausführungen enthaltenen, mit der Darstellung der vorhandenen Übelstände zugleich gegebenen allgemeinen Forderungen noch einmal zusammenfassend vergegenwärtigen. Denn nur dann, wenn wir uns streng an diese halten, werden wir unter Berücksichtigung und Abschätzung der bisher vorhandenen Bildungswege zu praktisch brauchbaren Gestaltungen kommen.

VI. Es ist folgendes gefordert worden:

1. eine gründliche fachwissenschaftliche Ausbildung,
2. eine bessere formale Schulung durch wissenschaftliche Behandlung der Lehrstoffe,
3. eine Erweiterung der allgemeinen Bildung,
4. Beseitigung der Isolierung des Bildungsganges,
5. Verhütung der Überbürdung.

Prüfen wir nun darnach die vorhandenen Bildungsgelegenheiten: Die Lehrerbildungsanstalten in ihrer jetzigen Form und die übrigen Schulanstalten, soweit sie hier in Frage kommen können. Dabei wird sich dann herausstellen, was als veraltet abzustoßen ist, wie weit Neubildungen möglich sind, welchen Wert die verschiedenen in Vorschlag gebrachten Bildungswege haben.

Anscheinend liegt in der letzten der allgemeinen Forderungen ein Widerspruch gegen die drei ersten. Wenn jetzt schon über eine Überbürdung geklagt wird, wie kann man dann jene auf eine bessere allgemeine und berufliche Ausbildung gerichteten Forderungen aufstellen? Treten wir deshalb an diesen Punkt zuerst heran. Wenn es möglich wäre, die allgemeine Bildung vor der eigentlichen Berufsbildung zum Abschluß zu bringen, so wäre dies in mehrfacher Beziehung von Vorteil. Es wäre die letzte Zeit der Ausbildung dann ganz frei für die Berufsbildung, der Überlastung wäre gesteuert und die Fachbildung selbst könnte gründlicher sein. Diese Forderung hat Kehr schon 1872 erhoben: „Wären unsre Seminarien so organisiert, wie sie sein sollten, so müßte die pädagogische Fachbildung ihr alleiniger Unterrichtsgegenstand sein. Die allgemein-menschliche Bildung müßte dann als vorhanden vorausgesetzt und auf diesen Unterbau die

verschiedenen Stockwerke der Pädagogik aufgerichtet werden."[1]) In demselben Sinne haben sich nach dem oben erwähnten Bericht von 1877 über die Seminarlehrertage die Provinzial-Seminarlehrertage ausgesprochen. Diese Forderung erhebt auch Rektor Horn in der oben erwähnten Arbeit: „Für den Erwerb der allgemeinen und Berufsbildung sind verschiedene Anstalten erforderlich."[2]) Dort wird auch auf die von Rein, Dörpfeld und Horn 1881 veröffentlichten Thesen, die Vorbildung der Lehrer betreffend, verwiesen.[3])

Nun darf nicht verschwiegen werden, daß die vorliegende Forderung entschiedene Gegner hat, und es ist bemerkenswert, daß dieser Widerspruch gerade von anerkannten Fachleuten ausgeht. Oberschulrat Israel sagt: „Auch die Universität bietet reiche Gelegenheit zur Vertiefung der allgemeinen Bildung denen, die nach neunjähriger Gelegenheit zur allgemeinen Bildung mit 19—20 Jahren sie besuchen, und das Seminar, in das 2—3 Jahre jüngere Leute mit kürzerer Vorbildung eintreten würden, sollte sie seinen Schülern nicht reichlich bieten? Übrigens wird man, wenn den künftigen Lehrern die Universität allgemeiner zugänglich werden sollte, diese sehr erheblich mit reichlicherer Gelegenheit zur Fachbildung für Lehrer ausstatten müssen, als das zur Zeit der Fall ist."[4]) In ähnlichem Sinne äußerte auf der Versammlung der Lehrerbildner der Provinz Sachsen (in Halberstadt) ein Redner: daß mehr noch wie bei anderen Berufen gerade beim Lehrerberuf allgemeine Bildung und Berufsbildung sich durchdringen müsse. Dieser Widerspruch scheint mir auf einem Mißverständnis zu beruhen, worauf schon der Umstand hinweist, daß sowohl die vorhin erwähnten

[1]) 7. Jahresbericht des Lehrerseminars zu Gotha 1871/72. S. 40. Wie mir erst nachträglich bekannt geworden, hat Prof. Stoy diese Trennung bereits 1867/68 in Bielitz durchgeführt und 1869 in seiner Schrift: „Organisation des Lehrerseminars" dargelegt.

[2]) A. a. O. S. 36.

[3]) In denselben findet sich folgende knappe und treffende Begründung dieser Forderung. Gründe für diese Trennung: a) Natur des Unterrichts: die allgemeine Bildung hat es mit vielerlei Lehrgegenständen zu thun; die Berufsbildung konzentriert sich mehr und mehr auf die Berufsfächer. b) Natur des Geistes: in den jüngeren Jahren findet der Geist sich leichter in die Vielheit der Lehrgegenstände als später, wo er nach Vertiefung und demgemäß nach Konzentrierung verlangt; in den jüngeren Jahren leistet der Geist mehr in rezeptiven Lernen (wie es mit der Vielheit der Lehrgegenstände und ihrer Einübung notwendig zusammenhängt) als später, wo er mehr zur Reflexion hinneigt; in den späteren Jahren verlangt der Geist immer lebhafter nach einer Anwendung des Gelernten — nach praktischer Thätigkeit. c) Erziehliche Gesichtspunkte: die disciplinarische und erziehliche Behandlung muß in den jüngeren Jahren eine wesentlich andere sein, als in den reiferen. d) Analogie: in allen andern Berufsklassen ist die strenge Unterscheidung zwischen allgemeiner Bildung und Berufsbildung längst in bewährter Übung. (Vgl. die akademisch gebildeten Stände, die höheren Gewerbe).

[4]) Pädagogische Blätter 1898. S. 496.

Thesen als auch Oberschulrat Israel sich beide auf die Analogie der akademischen Bildung berufen. Die hier geforderte Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung ist gar nicht absolut, sondern in den Grenzen zu denken, wie sie sich in der Wirklichkeit längst herausgebildet hat. Die höheren Schulen wollen doch eine abgeschlossene Bildung vermitteln. Trotzdem suchen die Universitäten dieselbe fortzuführen. Geben denn diese einen Abschluß? Meiner Ansicht nach giebt es für den wahrhaft Gebildeten einen solchen überhaupt nicht; und weil für das jüngere Alter geordnete Einrichtungen von großem Werte sind, so übernimmt die Universität die Pflege einer solchen Weiterbildung. Geradeso denken wir uns die Sache bei der Lehrerbildung. Ja hier müßte man wohl über die Form, welche bei den Universitäten in Brauch steht, hinausgehen. Während dort den Studenten die Art der Weiterbildung, die Wahl der Fächer überlassen ist, scheint es mir richtiger, die durch das Seminar gebotene allgemeine Bildung für alle verbindlich zu machen. Dazu kommt noch der Umstand, daß bei dem theoretischen, und praktischen Fachunterricht im Seminar der Stoff bis zu einem gewissen Grade immanent zur Wiederholung kommt (Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer!). Die Fachbildung gerade des Lehrers ist übrigens besonders dazu angethan, zugleich die allgemeine Bildung weiter zu führen. In der Litteratur gehören z. B. die Schriftsteller, die für die Pflege des jugendlichen sowie des volkstümlichen Gedankenkreises wertvoll sind, sowohl der Fachbildung, wie auch der allgemeinen Bildung an. Ebenso geben Psychologie, Ethik, Logik, die der Fachschule angehören, der allgemeinen Bildung eine Ergänzung, um welche uns viele, auch akademisch Gebildete, beneiden könnten. Auch in den fremden Sprachen wird die allgemeine Bildung gefördert, wenn im Interesse des Fachstudiums entsprechende pädagogische Schriftsteller gelesen werden. — Demnach bleibt die Forderung mit Recht bestehen:

VII. Die allgemeine und die Fachbildung sind zu trennen.

Fragen wir nun weiter: wo soll die allgemeine Bildung erworben werden? Da finden wir einen wahren Rattenkönig von Vorschlägen: Vor Jahren galt die sechsklassige Realschule als geeignet; jetzt empfiehlt man die Vollanstalten: die Oberrealschule, das Realgymnasium; andere wollen die Präparandenanstalt ausbauen, auch ihren Namen ändern, ja sogar die Einheitsschule mit einer darauf zu erbauenden neuen Schulgattung wird vorgeschlagen. Dieser letzte Gedanke ist wohl der unglücklichste; solange wir den Bären nicht haben, wollen wir auch sein Fell nicht verkaufen. Die Empfehlung der sechsklassigen höheren Schule war eine große Verirrung, von der man ja auch bald genug zurückgekommen ist. Wenn diese Vorbildung nach dem Urteile berufener Fachmänner, die mit solchen Schülern Erfahrungen genug gemacht haben, schon jetzt unzulänglich ist, wo der Abschluß der allgemeinen Bildung doch erst im Seminar gegeben wird, wie könnte dieselbe genügen, wenn das Seminar Berufsschule geworden ist. Aber

diese Verirrung ist ein wichtiges Symptom, und es verlohnt sich wohl, darauf zu achten. Darin zeigt sich nämlich, daß wir die Leistungen der höheren Schulen unseren Volksschulen und auch unserem eigenen Bildungsgange gegenüber zu hoch anschlagen. Wir sollten uns selbst mehr achten und die durch Gedankenlosigkeit und Unkenntnis der Verhältnisse bedingte uneingeschränkte Schätzung der höheren Schulen von seiten des großen Haufens nicht ohne weiteres teilen. Den Wert jener Bildung verkenne ich so wenig, daß die Vorbildung der Lehrer sich meiner Meinung nach mehr als bisher den Zielen jener Anstalten anzunähern hat. Ich vermute auch, daß die meisten Kollegen die Leistungen der höheren Schulen viel zu wenig selbst kennen und sich mehr von allgemeinen Eindrücken leiten lassen. Wer den „Einjährigen-Schein" erworben hat, gilt nun einmal für eine bestimmte Schicht der Gesellschaft für „gebildet". Daß die vertiefte allgemeine Bildung, wie sie der Lehrer in Präparandenanstalt und Seminar bisher erhalten hat, jener Bildung durchweg doch sehr überlegen ist, wußte man nicht, konnte es auch nicht wissen, da den Lehrern vor kurzem erst jene Berechtigung zuerkannt ist. Denn das Publikum kann nicht aus Sachkenntnis, sondern nur nach handgreiflichen Äußerlichkeiten urteilen. Dazu kommt noch, daß die höheren Schulen — mit wenig Grund freilich — auf die „niederen" mit Geringschätzung herabblicken. Daß sie uns so gering achten, braucht nicht wunder zu nehmen, wenn man sieht, daß sogar in maßgebenden Kreisen die Meinung herrscht und von Amts wegen verbreitet wird, die Volksschule leiste in acht Jahren soviel wie die Vorschule in drei Jahren (siehe Dr. Petersilie, Leiter des statistischen Büreaus!). Gegen Dünkelhaftigkeit sollten wir uns mit mehr Selbstachtung wappnen, und nicht durch so unglückliche Vorschläge jener irrigen Auffassung noch Nahrung geben. Die übertriebene Schätzung der höheren Schulen gegenüber den Volksschulen entspricht dem Standpunkt jenes Sextaners, den ich kürzlich damit prahlen hörte, wieviel Fachlehrer er habe; es waren nämlich sechs!

Die sechsklassige Realschule genügt also zur Vorbildung nicht. Wie steht es aber mit den übrigen Lehranstalten, besonders den Vollanstalten. Bevor wir diese Frage zu beantworten suchen, wollen wir uns noch einmal die Forderungen vergegenwärtigen, die an die Vorbildung des Lehrers gestellt werden müssen. Daß dieselbe gegen die bisherige vertieft und erweitert werden muß, nach dem Vorbild der höheren Schulen, ist sehr wichtig, aber es ist nicht das einzige Erfordernis. Der zukünftige Lehrer muß in den Kenntnissen und Fertigkeiten, die er selbst dereinst vermitteln soll, unbedingte Sicherheit erlangt haben. Er muß sich die Lehrstoffe nicht bloß angeeignet haben, er muß sie auch beherrschen und die in den Stoffen liegenden gegenseitigen Beziehungen erfaßt haben. So genügt es beispielsweise nicht, daß er eine biblische Geschichte erzählen kann, er muß ihren Inhalt nach der geschichtlichen, psychologischen, ethischen Seite erfassen, ihre Stellung in dem Ganzen der Heilsgeschichte und ihre Beziehung zu den

Lehrstoffen und den Bekenntnisschriften kennen. Es sei dann besonders auf die Fertigkeit im praktischen Rechnen hingewiesen, womit es bei den höheren Schulen häufig hapert. Wer dieselbe nicht besitzt, kann sie — trotz Pestalozzi — nicht vermitteln. Ferner muß eine formale Schulung durch wissenschaftliche Behandlung der Lehrstoffe verlangt werden. Die spätere Arbeit in der Fachschule sowie die selbständige Weiterbildung setzen voraus, daß der Lehrer in dieser Hinsicht schon früh Übung erlangt habe. Die Lehrerschaft würde den wissenschaftlichen Autoritäten gegenüber eine freiere Stellung haben, sie würde auch nicht so im Bann wissenschaftlicher Schulen und Kränzchen stecken, wenn der einzelne mehr selbständig denken und seinen Weg sich zu suchen gelernt hätte. Der Unterricht muß dem Gesetz psychologischer Entwicklung folgen, wonach auf der früheren Stufe Kenntnisse gesammelt, auf der späteren Erkenntnis gewonnen werden soll. Fährt man mit dem ersteren zu lange fort, so wird der Geist schwer geschädigt.

Eine dieser Forderungen möchte ich aber noch gegen einen naheliegenden Einwand sicher stellen. Man könnte sagen: Hier handelt es sich doch um die allgemeine Bildung, wie kann denn schon soviel von dem künftigen Beruf die Rede sein; so kommt man ja doch wieder auf die fast allgemein verworfene Bildung ad hoc, auf einen Drill, durch den der zukünftige Lehrer von vornherein zurecht gestutzt, lediglich für seine besonderen Berufsaufgaben in Anspruch genommen und damit wieder dem allgemeinen Strom des Lebens entzogen werden wird. Dieser Einwand geht aber von einer falschen Voraussetzung aus, nämlich von dem abstrakten Begriff der allgemeinen Bildung. Wir haben dabei etwas Ähnliches vor uns wie den zur Zeit der Philanthropen herrschenden Begriff des Kosmopolitentums. Nicht für einen bestimmten Stand noch Beruf, nicht für eine bestimmte Nation oder Konfession wollte man erziehen, sondern Weltbürger wollte man schaffen. Die Geschichte hat über diese Idee Gericht gehalten, es hat sich gezeigt, daß die Natur durch Wahrheit und Wirklichkeit siegt über alle Verkünstelung. So giebt es auch keine allgemeine Bildung in abstracto. Das lehrt schon der Blick auf die vorhandenen Lehranstalten, die eine allgemeine Bildung vermitteln wollen: die Volksschule und alle Arten von höheren Schulen, dazu noch Schulen für Mädchen und „Töchter". Welche von diesen bietet denn die wahre allgemeine Bildung? Woher kommt diese Verschiedenheit der Schulen? Es ist klar, daß der zukünftige Staatsmann, Richter, Geistliche eine andere allgemeine Bildung haben muß, als der Techniker oder der Handarbeiter. Hier ist also die Rücksicht auf die zukünftige Berufsstellung maßgebend. Wir kennen den Kampf um das Gymnasium, den Streit des Realismus gegen den Humanismus. Hätte man sich auf den hier gekennzeichneten Boden gestellt, so wäre gar kein Streit entstanden. In Wirklichkeit ist es ein sehr ungeschickter Krieg zwischen zwei Weltanschauungen, auf der einen Seite steht die ideale, auf der

andern die materialistische. Als wenn die Gymnasiasten nicht ebenso fest auf dem Boden der wirklichen Erde stehen lernen sollten, wie die Realschüler, und als ob es für die letzteren nicht ebenso gut eine Welt des höheren geistigen Lebens gäbe wie für die ersteren. Der Streit hätte nicht entstehen können, wenn man bedacht hätte, daß die allgemeine Bildung in hohem Maße mit der zukünftigen Lebens- und Berufsstellung zu rechnen hat. Da würde man sich damit zufrieden gegeben haben, daß es Leute geben muß, die die Verbindung der Gegenwart mit den Quellen unserer Kultur, die im klassischen Altertum liegen, lebendig erhalten und von da aus Verständnis für die Regungen und Formen des modernen Lebens gewinnen müssen; und daß diese einer andern Vorbildung bedürfen, als etwa der zukünftige Elektrotechniker oder Forstmann. — Aus alledem ersehen wir, daß es von großer Bedeutung ist, die allgemeine Bildung mit Rücksicht auf die spätere berufliche Stellung zu gestalten.

So sehr sich nun die Vorbildung durch die höheren Schulen wegen der ausgedehnten allgemeinen Bildung und wegen der durch wissenschaftliche Behandlung der Stoffe vermittelten formalen Schulung empfiehlt, so kann sie doch nicht als geeignet zur Vorbildung der zukünftigen Lehrer angesehen werden. Sie geht über das Elementare zu schnell hinweg. Rektor Horn sagt darüber: „Nach dem Zweck dieser Schulen betreiben sie die Elemente des Wissens, um anderes darauf zu bauen, dieses ist die Hauptsache; die Elemente werden nicht weiter gepflegt und erhalten, als notwendig ist, um, wie beim Bauwerk, das darauf Ruhende zu tragen. Das Bedürfnis des Volksschullehrers ist ein gerade umgekehrtes; ihm sind die Elemente zugleich das Gebiet seiner späteren Arbeit. Wollten die höheren Schulen bei den Elementen so lange verweilen, sie unter so verschiedenen Gesichtspunkten durcharbeiten, bei der Repetition sie so berücksichtigen, wie dies im Interesse der künftigen Volksschullehrer notwendig ist, so würden sie dem Bedürfnis der Mehrzahl ihrer Schüler nicht gerecht werden und so ihre Hauptaufgabe nicht erfüllen können. Was dieser Umstand bedeutet, davon kann sich jeder leicht überzeugen, wenn er einen Schüler der Oberklassen unserer höheren Schulen um die Dinge befragt, die ein Seminarist und Volksschullehrer jederzeit zur freien Verfügung haben muß".[1]) Nun soll nicht gesagt werden, daß die Schüler der höheren Schulen vom Seminar fernzuhalten seien; sie können ja durch Privatfleiß das Fehlende nachholen und durch eine Prüfung ihre Befähigung nachweisen. Es wäre überhaupt für die großen Städte, die mit höheren Lehranstalten so reichlich gesegnet sind, nicht erforderlich, besondere Präparandenanstalten zu schaffen. Statt dessen könnten sie ja bei den ersteren Kurse einrichten, die den Lehramtsaspiranten in der vorhin angegebenen Weise zur besonderen Ausbildung Gelegenheit böten.

[1]) A. a. O. S. 33.

Überhaupt wäre zu wünschen, daß Schüler mit verschiedener Vorbildung, die sich in verschiedenen Gesellschaftskreisen bewegt haben, in das Seminar eintreten, diese Verschiedenheit würde eine wechselseitig anregende und befruchtende Wirkung ausüben.

Die Vorbildung durch die höheren Schulen hat allerdings noch einen andern Mangel. Die Schüler derselben haben die Volksschule in der Regel nur vier Jahre besucht. Nun sind für den Lehrer die Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit von großer Bedeutung. Die Arbeit der Volksschule ist zufolge der größeren Schülerzahl, der geringeren durchschnittlichen Begabung der Schüler, des ihr eigentümlichen Bildungsstoffes, der strafferen Disciplin sehr verschieden von der der höheren Schulen. Wer von seinem 10. bis zum 14. Lebensjahre — vielleicht schon mit dem Entschluß selbst Lehrer zu werden — Beobachtungen gemacht und Erfahrungen gesammelt hat, der findet sich in der in mancher Hinsicht schwierigeren Arbeit der Volksschule nachher viel leichter zurecht, als wenn ihm diese Erfahrungen fehlen. Wer die dem Volksschuldienst eigenen Mittel der Disciplinierung und die mancherlei Handwerksknisse alle erst lernen muß, der ist entschieden im Nachteil gegen den, der kein anderes Verfahren als das hier angemessene gesehen hat.

Ich komme jetzt zu einem Umstand von entscheidender Bedeutung. Der Lehrerstand würde, wenn man grundsätzlich eine Vorbildung durch die höheren Schulen fordern wollte, einen großen und wichtigen Teil seines bisherigen Rekrutierungsgebietes einbüßen. Ein großer Teil der Lehrer stammt vom Lande, der Mehrzahl nach würden sie wohl in ihrem Heimatsorte keine Gelegenheit zu derartiger Vorbildung gehabt haben. Die Volksschule empfängt ihre Schüler aus Stadt und Land; wollte sie die Lehrer ausschließlich der Stadt entnehmen, so würde sie dabei schlecht wegkommen. Gerade vom Lande her, wo noch nachhaltige Volkskraft steckt, wo man die Frage, wie man die Nacht geschlafen habe, noch nicht kennt, kommt dem Lehrerstande ein sehr wertvoller Zuwachs. Auf die Einführung gesunden Blutes sind wir sehr angewiesen; die Schularbeit mit ihrer Nerven zerstörenden Anspannung weist in hohem Maße darauf hin. Auch kann man behaupten, daß die ländliche Bevölkerung meist ihre besten Kräfte für den Schuldienst abgiebt. Wie oft geschieht es, daß geringe Leute, die einen begabten Jungen nicht der ländlichen Handarbeit ausliefern wollen, ihn Lehrer werden lassen; dafür lassen sich noch am ersten die Kosten erschwingen. Wie ist es dagegen in der Stadt? Welches Material würden wohl die höheren Schulen in erster Linie für die Volksschule liefern? Die bisherige Erfahrung hat gelehrt, daß durchweg, wenn nicht besondere äußere mißliche Verhältnisse vorliegen, gerade die schwächeren Schüler nach dieser Richtung abgestoßen werden. Wir würden also in dieser Hinsicht einen üblen Tausch machen. — Wir haben auch an die Verschiedenheiten zu denken, die Stadt und Land in Lebensbedürfnissen

und Gewohnheiten, in Fühlen und Denken aufweisen. Der Städter braucht lange Zeit, sich auf dem Lande einzuleben, oft gelingt dies gar nicht. Der Lehrer soll aber in höherem Maße als — außer dem Pfarrer etwa — ein anderer Beruf in dem Kreise, in dem er wirken soll, zu Hause sein. Es ist eine allgemein anerkannte, wenn auch für die Praxis noch sehr wenig gewertete Forderung der Pädagogik, daß die Schule sich möglichst an die durch die lokalen Verhältnisse volkstümlich bestimmten Auffassungen und Gestaltungen anzuschließen hat. Darnach gehören aufs Land durchweg Lehrer, die aus demselben Geiste bäuerlichen Denkens und Empfindens heraus geboren sind, wie ihre Schüler und Schulinteressenten, sie müssen mit denselben durch den gemeinsamen Strom geistleiblichen Lebens wachstümlich verbunden sein.

Hinsichtlich der höheren Schulen kommen wir also zu folgendem Ergebnis:

VIII. So sehr wir die durch die höheren Schulen vermittelte allgemeine Bildung nach Inhalt und Form schätzen, so sind diese doch nicht geeignet zur Vorbildung der Lehrer, 1. weil sie den elementaren Wissensstoff zu wenig pflegen, 2. weil die Schüler der Volksschule vorzeitig enthoben werden, 3. weil der Lehrerstand einen sehr wertvollen Teil seines Rekrutierungsgebietes einbüßen würde. — Doch ist es erwünscht, daß auch den Schülern dieser Lehranstalten der Zugang zum Lehrerberuf in entsprechender Weise offen gehalten werde.

Wenden wir uns nun den Präparandenanstalten zu, so liegt hier sogleich die Frage vor: wie sollen dieselben reformiert werden. — Oder wäre es nicht doch besser, dieselben ganz aufzuheben und eine neue zweckentsprechende Schulgattung zu schaffen. Dazu nur eine kurze Bemerkung. Es ist sehr schwierig, eine ganz neue Schulgattung ins Leben zu rufen. Das zeigt die Schulgeschichte überhaupt. Denn fast alle bestehenden Schulen sind entstanden durch Umformung und Weiterbildung früherer. Läge die Sache noch so, daß man an eine für Bildungszwecke begeisterte Stadt die Aufforderung zur Begründung einer solchen Schule richten könnte, so möchte vielleicht einmal irgendwo ein derartiger Versuch gewagt werden. Aber der Staat!? Von ihm wird man derartiges nicht erwarten wollen und dürfen. Er muß sich an das geschichtlich Gewordene halten, das liegt in seiner Natur. Ebenso bedenklich wie eine solche Neugründung wäre es, geschichtlich Gewordenes einfach zu beseitigen ohne den Versuch einer entsprechenden Umgestaltung. — Wollen wir nun der zukünftigen Präparandenbildung auf möglichst einfache Weise ihr Ziel stellen, so fordern wir, sie solle den Gesamtbildungswert vermitteln, der bei den höheren Lehranstalten durch die Berechtigung zum einjährigen Dienst gekennzeichnet wird.[1]) — Die höhere Schule

[1]) Diese Forderung steht wohl in Einklang mit der Erklärung der Seminarlehrertage vom Jahre 1877 (Kehr: Berichte u. s. w. S. 11): „Daß der Lehrplan der

erreicht dieses Ziel in sechs Jahren, der Präparandenanstalt müßten dafür vier Jahre zugewiesen werden. Der Verlust von zwei Jahren wird dadurch ausgeglichen, daß die abgehenden Volksschüler mit 14 Jahren eine ganz andere Reife haben als die mit 10 Jahren zur höheren Schule übergehenden. Sie genießen den Volksschulunterricht vier — und zwar besonders wertvolle — Jahre länger. Deshalb haben sie nicht allein mehr Kenntnisse, sondern auch ein viel reiferes Verständnis. Nach meinen persönlichen Erfahrungen und auch nach fremdem Zeugnis zeichnen sich die Präparanden durchweg durch großen Lerneifer aus. Natürlich kann man nun nicht etwa den Lehrplan der Realschule unserer Reformanstalt in der Weise zu Grunde legen, daß man die beiden untersten Klassen wegläßt. Dabei würde das, was der Volksschüler in den letzten vier Jahren gelernt hat, gar nicht zu seinem Recht kommen. Er überragt doch vielfach den Quartaner, wie er andrerseits — besonders in Sprachen — hinter ihm zurücksteht. Es muß vielmehr die bisher nach Inhalt und Form erlangte Bildung zu Grunde gelegt werden. Vielleicht ergiebt sich dann, daß die Präparandenanstalt nur eine Sprache mit der Gründlichkeit lehren kann, wie die höhere Schule, daß vielleicht für ein Fach wie die Trigonometrie nicht hinreichend Zeit ist. Darum dürfte man aber doch den Gesamtbildungswert nicht geringer anschlagen, wie den der höheren Schule. Die sorgfältige Pflege der elementaren Stoffe in der Präparandenanstalt bedeutet auch eine Überlegenheit. Ferner muß die Musik in derselben gepflegt werden, auf Geige und Klavierspiel wird man nicht verzichten dürfen. Das bedeutet für die allgemeine Bildung aber doch auch etwas, wenn es auch nicht von der öffentlichen Meinung anerkannt wird. Das sollten doch gerade unsere „Humanisten" wissen, wie sehr ihre Vorbilder, die Griechen, die Musik als Bildungsmittel geschätzt haben. Aber in diesen Dingen herrscht der roheste Gemeinverstand.[1]) Sollte sich übrigens bei der fremdsprachlichen Bildung ein befriedigendes Ziel nicht erreichen lassen, so könnte man nach

Präparandenanstalt nach Art des für die Mittelschule bestimmten oder nach Art einer Realschule zweiter Ordnung einzurichten sei."

[1]) Darüber macht Oberschulrat Israel eine treffende Bemerkung (Pädagogische Blätter 1898. 493 Anm.): „Die sogenannte Allgemeinbildung ruht gar nicht auf einem allgemeinen Wissen, sondern ihre Hülle bilden die Umgangsformen (wer sie beherrscht, kann als gelernter Kellner oder dergleichen als Hochstapler in den höchsten Gesellschaftskreisen verkehren), ihr Schwerpunkt aber liegt in der Gemüts- und Charakterbildung. Mit dem „Wissen" der Gebildeten ist und bleibt es eine eigene Sache. Genügt es z. B. für einen Gebildeten, zu wissen, daß Paris die Hauptstadt von Frankreich ist, oder muß er auch Tegucigalpa als Hauptstadt von Honduras kennen? Werden die zahlreichen „Studierten" aller Fakultäten, die keine Landkarte mit Nutzen auf Reisen brauchen können, oder die die einheimischen Waldbäume und Getreidearten nicht unterscheiden können, nicht trotzdem zu den Gebildeten gezählt? Thut es der Würde und dem Ansehen eines Geheimen Rates Eintrag, wenn er bei einer Bauplatz-Besichtigung ein Haferfeld mit einem Rapsfelde verwechselt?"

Ablauf einer Übergangszeit beim Eintritt in die Präparandenanstalt sprachliche Vorkenntnisse fordern. In Sachsen ist dies hinsichtlich des Lateinischen mit gutem Erfolg geschehen. —

Wenn wir nun fordern, daß den Präparanden bei der einzuführenden Reifeprüfung die Berechtigung zum einjährigen Dienst zuerkannt werde, so könnte dies befremden. Auf dieses Dekorum, so könnte man einwenden, dürfe man verzichten, da diese Berechtigung ja doch den Seminarabiturienten zugestanden sei. Doch läßt sich diese Forderung nicht vermeiden. Denn diese Berechtigung ist an die allgemeine, nicht an die Berufsausbildung geknüpft, sie muß deshalb in Zukunft der Anstalt zuerkannt werden, die jene Bildung vermittelt.

Aber diese Berechtigung hat noch eine besondere Bedeutung, und damit kommen wir zu einem der bedenklichsten Übelstände der bisherigen Präparandenbildung. Die Präparandenanstalten waren bisher fast ausschließlich von zukünftigen Lehrern besucht. Auf die Nachteile dieses Umstandes ist früher schon hingewiesen worden. Dadurch, daß die Schüler so früh der Berührung und Beeinflussung durch andere Gesellschaftskreise entzogen wurden, bildete sich früh ein engherziger Kastengeist; die vielfach beobachtete Verständnis- und Interesselosigkeit der Lehrer den Angelegenheiten des Volkslebens gegenüber, die gesellschaftliche Unsicherheit, die bald in Zurückgezogenheit, bald in unklugem Geselligkeitsstreben offenbar wurde, waren die natürlichen Folgen. Die Lehrer müssen in Zukunft davor bewahrt werden, sie müssen möglichst lange im Zusammenhang mit dem Gesamtleben der Gesellschaft bleiben, das kann aber nur dann geschehen, wenn sie ihre Bildung gemeinsam mit solchen empfangen, die andern Gesellschaftskreisen angehören und andern Berufen sich widmen wollen. Die für die zukünftigen Lehrer geeignete Bildung ist auch für viele andere geeignet. So sagt Rektor Horn:[1]) „Die Art der Bildung, wie sie der Volksschullehrer braucht, ist auch allen denen passend, die eine Stellung im Leben einnehmen werden, wonach sie wohl einer guten Schulbildung, doch keiner weitgehenden Einzelkenntnisse bedürfen, wie sie der Bauunternehmer, der Techniker, der Bergmann aus dem Gebiete der Mathematik und der Naturwissenschaften, der Kaufmann aus dem Gebiet der modernen Sprachen nötig haben". Für diese Art von Schülern ist die Präparandenanstalt aber nur dann anziehend, wenn sie die erwähnte Berechtigung hat.

Es ist ferner mit Rücksicht auf diese Schüler sehr wünschenswert, Einrichtungen zu schaffen, daß dieselben eventuell zu neunklassigen Vollanstalten übergehen können. Deshalb dürfen hinsichtlich der fremden Sprachen keine erheblichen Lücken bleiben. Bei dieser Gestaltung des Bildungsganges ist auch die endgültige Entscheidung für den Beruf weit genug hinausgeschoben.

---

[1]) A. a. O. S. 34.

Es empfiehlt sich vielleicht hinsichtlich der fremden Sprachen folgende Organisation. Zunächst sei für alle Schüler das Französische obligatorisch. Außerdem ist noch eine zweite Sprache zu erlernen. Da handelt es sich um Lateinisch oder Englisch. Letztere Sprache hat das für sich, daß die Schüler darin am ersten zu einem befriedigenden Abschluß kommen, daß sie geringere Schwierigkeiten bietet. Sie würde einen späteren Übergang nach der Oberrealschule möglich machen. Für das Lateinische sprechen dagegen die Erfahrungen im Königreich Sachsen. Dort hat man bisher am Lateinischen festgehalten, und als auf dem letzten Lehrertage in Breslau Professor Rein so entschieden für die französische Sprache eintrat, verteidigten die sächsischen Kollegen ihr Eigengut. In demselben Sinne äußern sich auch die sächsischen Seminarlehrer. Diese Thatsachen geben umsomehr zu denken, als die sächsische Bildung in mancher Hinsicht unser Vorbild ist. Wenn man nun noch nach jenem Muster die Möglichkeit eines späteren Studiums auf der Universität ins Auge faßt, so ist damit ein neuer Hinweis auf die Wichtigkeit lateinischer Sprachkenntnisse gegeben. Denn die guten Prüfungsergebnisse der sächsischen Lehrer nach Beendigung der akademischen Studien werden zum großen Teil diesen Sprachkenntnissen zugeschrieben. — Demnach ließe sich die Sache so ordnen, daß man neben der französischen Sprache, die für alle verbindlich sein soll, die englische und lateinische zur Wahl stellte. So würde jeder zwei Sprachen zu lernen haben.

Noch ein Wort über den Namen unserer Reformschule. Es ist sehr zu bedauern, daß in dem Namen Präparandenanstalt der Charakter einer auf den Leib zugeschnittenen Bildung so unangenehm deutlich ausgesprochen ist. Er ist förmlich abschreckend für den, der kein Lehrerpräparat werden möchte. Vielleicht wählt man nach Scherers Vorschlag den Namen Oberbürgerschule. Derselbe würde recht passend den Charakter einer Schule bezeichnen, die, für den mittleren Bürgerstand berechnet, neben den Vollanstalten der großen Städte hauptsächlich die Söhne des Bürgerstandes in solchen Orten, die sich keine Vollanstalt leisten können, mit einer ihnen angemessenen Bildung versorgen soll.

Das Reifezeugnis dieser Schule berechtigt zum Eintritt in ein Seminar.

Somit wäre zu fordern:

IX. Die allgemeine Bildung wird auf einer entsprechend ausgebauten Präparandenanstalt erworben. Dieselbe giebt neben gründlicher Ausbildung in den Elementen eine ausgedehntere allgemeine Bildung (auch in fremden Sprachen). Sie soll so eingerichtet sein, daß sie auch Nichtlehrern eine geeignete Gelegenheit zum Erwerb allgemeiner Bildung darbietet. Das Reifezeugnis berechtigt zum einjährig-freiwilligen Dienst, es enthält auch die Qualifikation zum Eintritt in das Seminar.

Werfen wir kurz noch einen Blick auf das Seminar der Zukunft. Es soll Fachschule sein, aber in ähnlicher Weise wie die Universität und die technischen Hochschulen für Fortführung der allgemeinen Bildung Vorsorge treffen. Wollte man in der beruflichen Ausbildung auch weiter nichts erreichen, als die jetzt schon den Seminaren gesteckten Ziele, so würde man ein großes Stück Arbeit vor sich sehen. Denn was jetzt wirklich geleistet werden kann, ist in anbetracht der zur Verfügung stehenden Zeit wenig befriedigend. — Eine größere Ausdehnung wäre der Lektüre pädagogischer Quellenschriften und dem Studium der neueren wissenschaftlichen Bestrebungen zu geben. Auch die Privatlektüre der Seminaristen wäre mehr zu pflegen, besonders in der Absicht, damit den angehenden Lehrern dadurch eine Anleitung zu einer ersprießlichen selbständigen Weiterbildung in der Amtszeit gegeben werde.

Außerdem ist noch eine Erweiterung des Lehrstoffes zu wünschen. In der mehrfach erwähnten Schrift fordert Rektor Horn noch dreierlei: Einführung in die Volkskunde, in die Lehre von der öffentlichen Erziehung und in die Lehre von der Amtsführung. Durch das erste wird der Seminarist auf die Wichtigkeit einer individuellen Gestaltung seiner Thätigkeit nach Maßgabe der örtlichen Verhältnisse hingewiesen, er soll dadurch angeleitet werden, die Eigenart des Kreises, in dem er wirken soll, zu studieren und gebührend zu berücksichtigen. Durch das zweite würde eine Forderung Dörpfelds ihrer Erfüllung näher gebracht. Es würde die wichtige Frage einer erziehlichen Pflege der Jugend durch alle diejenigen Faktoren des öffentlichen Lebens, denen eine erziehliche Wirkung möglich ist, sowie auch die Frage der „Jugendwüste", wie Dörpfeld sagt, zum Gegenstand allgemeinen und systematischen Forschens und Handelns gemacht. Sie würde so aus der Zusammenhangslosigkeit und dem Dilettantismus heraus einer sachgemäßen Behandlung durch beruflich dazu geeignete und verpflichtete Männer näher geführt. Durch das dritte, die Lehre von der Amtsführung, die ursprünglich auch schon von Dörpfeld gefordert worden ist, würde für den Lehrer etwas Ähnliches geschaffen werden, wie es für den Theologen die Pastorallehre ist.

Daneben hat das Seminar, wie früher schon erwähnt, die Aufgabe, die allgemeine Bildung weiter zu führen, wenn auch nicht mit dem Erfordern, daß dabei examenmäßig präsente Stoffe verarbeitet werden. Diese allgemeine Bildung wird sich vorwiegend der sprachlichen Fortbildung im engeren Sinne zuwenden. Den Seminaristen werden mancherlei Stoffe der deutschen Litteratur, die den jüngeren Schülern vorenthalten bleiben mußten, zugänglich gemacht werden. Dabei wird auch die moderne Litteratur zu berücksichtigen sein, damit der ins Leben eintretende Lehrer dem von daher kommenden Strome nicht kritiklos preisgegeben ist. — Vielleicht können die Seminaristen auch mit dem Mittelhochdeutschen — hauptsächlich durch Lektüre — bekannt gemacht werden. (Die sächsischen Seminare bieten außerdem ja sogar noch das Gotische).

Ebenso wäre in den fremden Sprachen die Ausbildung hauptsächlich in der Richtung auf die Lektüre weiter zu führen. Wie schon früher bemerkt, könnten entsprechende Stoffe auch der Berufsbildung zu gut kommen.

Damit haben, wie mir scheint, die Seminare für die zwei Jahre, die ihnen von der bisherigen Gesamtbildungszeit bleiben, überreichlich zu thun. Es wird sich von diesen Forderungen aber kaum etwas streichen lassen. Deshalb wäre zu erwägen, ob die Seminarzeit auf drei Jahre auszudehnen sei. Damit würden die Schwierigkeiten unseres Reformplanes sich allerdings in finanzieller Richtung erhöhen, weshalb man wohl zunächst für eine Übergangszeit zu günstigen Verhältnissen an einer Gesamtdauer der Bildungszeit von sechs Jahren festzuhalten hat. Sieben Jahre würden übrigens an sich gewiß keine übermäßige Forderung bedeuten. So hat kürzlich auch auf der Versammlung der Lehrerbildner der Provinz Sachsen Seminardirektor Scheibner eine siebenjährige Vorbildung empfohlen. Sei dies nicht zu erreichen, so möge dieselbe erst mit dem 15. Jahre beginnen und bis zum 21. Jahre dauern, um die Zöglinge reifer in den Beruf eintreten zu lassen. Das 20. Lebensjahr gilt ja auch in maßgebenden Kreisen mit Recht als die absolut niedrigste Grenze für die öffentliche Lehrthätigkeit.

Wir fassen unsere Wünsche in folgendem zusammen:

X. Das Seminar ist Fachschule, hat indes auch die Aufgabe, nach dem Vorbilde der Universitäten die allgemeine Bildung weiter zu pflegen. Als Fachschule hat es die ihm jetzt schon zugewiesenen Aufgaben ausgiebiger als bisher zu lösen und seinen Lehrstoff durch drei Gebiete zu erweitern: Einführung 1. in die Volkskunde, 2. in die Lehre von der öffentlichen Erziehung, 3. in die Lehre von der Amtsführung. Die Seminarzeit umfaßt zwei, eventuell drei Jahre.

Damit ist der obligatorische Bildungsgang geschlossen. Nach zweijähriger praktischer Thätigkeit ist dann dem Lehrer die Möglichkeit zu weiterer Ausbildung zu geben durch den Besuch einer Universität. Dadurch würden geeignete Leute für die leitenden Stellen, für den Aufsichts- und Verwaltungsdienst, sowie auch für die Lehrerbildungsanstalten gewonnen.

Unsere letzte Forderung lautet daher:

XI. Der Lehrer ist nach zweijähriger praktischer Thätigkeit zum Besuch einer Universität berechtigt.

Bemerkungen zum alttestamentlichen Religionsunterricht.[1])

Von Dr. G. von Rohden.

Neben der Katechismusfrage steht gegenwärtig das Problem des Alten Testaments im Vordergrund des religionsunterrichtlichen Interesses. Kein Wunder,

denn die Angriffe der „Bibelkritik" richten sich ja in erster Linie gegen das Alte Testament, und auch der Schulunterricht, obwohl er nicht Theologie treiben will und soll, wird von diesen Kämpfen in Mitleidenschaft gezogen. Und wer dann einmal aus seinem unbefangenen Hinnehmen und Weitergeben des Überlieferten aufgerüttelt worden ist oder wem gewisse alttestamentliche Stücke wie die „Rachepsalmen" angefangen haben, Kopfzerbrechen zu machen, der sieht sich bei weiterem Nachdenken bald von so viel Schwierigkeiten umdrängt, daß er schließlich am liebsten das ganze Alte Testament aus dem Religionsunterricht überhaupt entfernt sehen möchte. Dieser radikale Vorschlag ist in der That neuerdings gemacht und mit Geist und Kraft begründet und zweifellos von vielen Lehrern im geheimen als Erlösung aus peinlichen Verlegenheiten begrüßt worden.

Ohne Frage wäre auch solche Zerhauung des gordischen Knotens weit besser, als die Mißhandlung, die dem Alten Testament und den Schülern zugleich von jungen kritischen Heißspornen angethan wird, wie z. B. von Pfarrer Fr. Steudel in seinem Religiösen Jugendunterricht I. Hauptteil „Die geschichtliche Grundlage" 1. Heft: Die göttliche Offenbarung im Alten Testament 1895. Dieser Pädagoge bringt den Volksschülern seine eben gelernte akademische Weisheit von den codices, der Zusammensetzung der Bücher Mosis aus verschiedenen Schriften und dergleichen Schriftgelehrsamkeit bei. Solches Verfahren richtet sich ja selbst. Aber man hat es auch mehr dem unverständigen Übereifer eines von der Pädagogik unberührten Theologen als der historisch-kritischen Wissenschaft selbst in die Schuhe zu schieben. Daß die Beschäftigung mit einer besonnenen, theologisch ernsten Kritik auch für den Lehrer nur von Nutzen sein kann, zeigt z. B. das ausgezeichnete Buch eines anerkannt gläubigen Theologen, Professor Schlatters, Einleitung in die Heilige Schrift.[2]) Ein tieferes und sachgemäßes Eindringen in Form und Inhalt der Heiligen Schrift ist ja ohne Kritik nicht möglich, wie u. a. die ernsten Bemühungen um thunlichste Wiederherstellung des so vielfach verdorbenen Textes der heiligen Schriften in ihrer Urgestalt darthun.

Und daß auch die moderne wissenschaftliche Kritik keineswegs bloß niederreißt, sondern auch aufbaut und vielfach ein neues Verständnis und begeistertes Interesse für die Gottesmänner zu vermitteln vermag, davon giebt eine Schrift

---

[1]) Seit Jahren hat es mir auf der Seele gelegen, dies brennende Problem im Evangelischen Schulblatt eingehend zu erörtern. Wiederholter Wechsel im Amt und Überhäufung mit Geschäften ließen und lassen mich nicht dazu kommen. Die Tagung des Evangelischen Schulkongresses in Barmen veranlaßt mich nun doch, das Wort zu ergreifen; leider konnte es nur solche dürftige Skizze werden.

Hiermit verbinde ich die Anzeige des vortrefflichen Buches von Thrändorf und Meltzer: Der Prophetismus.

[2]) Vgl. Evang. Schulblatt 1896. S. 57 ff. Bemerkungen zur Bibelrevision.

wie Cornills Prophetismus[1]) ein geradezu glänzendes Zeugnis. Überhaupt aber braucht der Lehrer als solcher sich von den ganzen kritischen Nöten der Theologie durchaus nicht anfechten zu lassen. Denn mit diesen hat der Unterricht selbst gar nichts zu schaffen, der eben nicht Einleitungswissenschaft, keinerlei Theologie, sondern Religion treiben soll. Wer sich aber doch durch diese kritischen Kämpfe Skrupel machen läßt und meint, gegen oder für die Kritik offen Stellung nehmen zu müssen, der bedenke wenigstens, daß die Fragen der Anordnung und Authentie der heiligen Schriften — z. B. ob Moses und Jesaias die Verfasser aller ihnen zugeschriebenen Partien gewesen sind — die eine große Heils- und Lebensfrage „Was muß ich thun, daß ich selig werde?" nicht im mindesten berühren.

Bemerkenswert ist übrigens, daß gerade das schon erwähnte Buch, das die alttestamentliche Frage im Religionsunterricht ganz besonders in Fluß gebracht hat „Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus" (Leipzig 1893) sich von der modernen Kritik fast gar nicht berührt zeigt, völlig unabhängig von ihr seinen Widerspruch gegen die Zugrundelegung des Alten Testaments für den christlichen Religionsunterricht entwickelt und sich dabei von keinerlei Antipathie gegen das Alte Testament als Offenbarungsurkunde leiten läßt. Der Verfasser sagt vielmehr ausdrücklich: „Eine Beurteilung des Alten Testaments vom pädagogischen Standpunkt aus hat sich gar nicht mit kritischen Fragen zu beschäftigen, sondern nur zu untersuchen, ob der aus dem Alten Testament redende Geist mit dem christlichen so zusammenstimmt, ob die von ihm erzeugten Schriften und von ihm durchwehten Erzählungen als ein so zweckmäßiges Mittel zum Verständnis Christi und des Christentums angesehen werden müssen, daß sie gar nicht entbehrt werden können. Wie es mit den einzelnen Büchern des Alten Testamentes steht, ob z. B. Wellhausen recht hat oder seine Gegner, kommt hierbei gar nicht in Betracht" (Pastor Dr. Katzer, Der christliche Religions-Unterricht ohne das Alte Testament im XXVIII. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1896 S. 274). Er kommt zu dem Ergebnis: „Das Alte Testament ist nur deswegen aus dem Religionsunterricht in den Volksschulen auszuschließen, weil es einen andern Geist atmet als das Christentum, weil das Kind nur in einer Religion, nicht in zweien gleichzeitig zu unterrichten und nur in einer zu erziehen ist" (a. a. O. S. 275).

Darin liegt der Kern des Problems. Alle äußeren Schwierigkeiten in der Behandlung des Alten Testaments drücken entfernt nicht so, wie diese innere. Mit Recht geht da Katzer mit der früheren Gedankenlosigkeit ins Gericht, die im Unterricht Altes und Neues Testament unbesehens auf eine Stufe stellt. Ganz unleugbar ist der religiöse und sittliche Standpunkt des Alten Testaments

[1]) Cornill, Der israelitische Prophetismus, für gebildete Laien geschildert. Straßburg 1894, Trübner.

ein niedrigerer als der des Neuen. Besonders deutlich tritt das in den eudämonistischen Vorstellungen und dem Verhältnis des Mannes zur Frau (Vielweiberei!) und des Frommen zu seinen Feinden hervor. Aber obwohl dies jedem christlichen Lehrer wohl bewußt und drückend ist, glaubt er doch meist, seine Schüler über diese Bedenklichkeiten glatt hinwegführen zu müssen. Auf diese Weise kann aber keine wirkliche Klarheit in dem religiös-sittlichen Urteil des Schülers entstehen, wenn die alt- und neutestamentliche Lebens- und Gottesanschauung beständig als gleichwertig neben- und durcheinander traktiert wird. Daß Katzer auf diesen wunden Punkt im Religionsunterricht einmal energisch den Finger legt, ist ein wirkliches Verdienst.

Diese Fatalität wird ja nun vermieden durch den Lehrplan der Zillerschen Schule, der die konzentrischen Kreise gänzlich verwirft und einen stufenmäßigen Gang durch die Geschichte des Alten und Neuen Testaments vorschreibt. Theoretisch ist dieser Gang von der kindlich-sinnlichen Gottesanschauung zur immer reiferen und geistigeren Klarheit des Neuen Testaments mustergültig. Was Katzer dagegen vorbringt, daß man Christenkinder aus der christlichen Kulturstufe nicht auf den jüdischen Standpunkt zurückschrauben dürfe, halte ich nicht für durchschlagend. Die Vertreter der Kulturstufentheorie können mit Recht erwidern, daß der Durchschnitt der Christenheit die ideale Höhe der Religion Christi und seiner Apostel überhaupt noch gar nicht erreicht hat und man der Frage des Unglaubens: Sind wir noch Christen? die zwar auch beschämende, aber doch hoffnungsvollere entgegenstellen kann: Sind wir schon Christen? darf es wahrlich nicht als ein Verbrechen an der Kindesseele charakterisiert werden, wenn sie durch das noch nicht christliche Niveau des Alten Testaments hindurch allmählich zur Höhe des Christentums hinangeführt werden.

So gern ich also diesen Lehrplan als theoretisch unanfechtbar anerkenne, so kann ich ihm doch praktisch nicht den unbedingten, ausschließlichen Wert zugestehen, den seine Erfinder und Verteidiger naturgemäß ihm beimessen. Ich möchte für die Behandlung des Lebens Jesu auf höheren Stufen einen prophetischen Vorkursus, wie ihn Thrändorf in seinem „Leben Jesu" bietet, nicht gern entbehren; aber ich kann darum doch nicht der Meinung beipflichten, das Leben des Heilandes sei überhaupt nicht zweckmäßig und erfolgreich zu lehren, ehe man den Prophetismus dem Schüler zum Verständnis gebracht habe, da „erst durch Behandlung der Propheten die rechte Apperception des Lebens und der Gedanken Jesu vorbereitet werde" (Meltzer, Grundlagen für eine Umgestaltung des alttestamentlichen Religionsunterrichts, XXX. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1898 S. 147.) Die Theorie thut hier der Praxis einen zu großen Zwang an und verführt zu Illusionen. Man überspannt die Anforderungen an ein sachgemäßes Verständnis der Person und des Werkes Christi, wenn man ihn den Volksschülern durchaus nur im Rahmen

der „geschichtlichen Entwicklung“ vorzuführen sucht; wie Thränsdorf sagt: „Im idealen Umgang mit den Propheten soll der Schüler aus ihrem Geiste heraus fühlen und denken lernen, damit er dadurch befähigt wird, sich in den hineinzuleben und den in sich Gestalt gewinnen zu lassen, der alle bei den Propheten vereinzelt hervortretenden Strahlen höherer Erkenntnis in sich zur hellenchtenden Sonne gesammelt hat“ (XVI. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1884 S. 56). So sucht man denn Jesus „als die reinste Blüte und reifste Frucht des Prophetismus“ zu erweisen, wie Meltzer nach einem Ausdruck Cornills will. Das ist m. E. ein völlig verfehltes Unterrichtsziel. Es ist ja ein großer Segen, daß wir endlich beginnen, auch die geistigen Vorgänge in ihrer geschichtlichen Bedingtheit erkennen und verstehen zu lernen, daß uns endlich einmal von einer wirklichen Geschichte der Offenbarung und einer Geschichte des Reiches Gottes etwas bewußt wird. Die Begeisterung für diese neuen Erkenntnisse ergeht sich dann natürlich leicht in Einseitigkeiten und glaubt in dem „geschichtlichen Verständnis“ das Maß aller Dinge zu sehen. Von diesen Übertreibungen und Übergriffen wird man aber wohl wieder zurückkommen und sehen, daß in Bezug auf die Person und das Leben und Werk Christi der „Pragmatismus“ und die „geschichtliche Erklärung“ doch sehr mit Vorsicht zu genießen ist, zum mindesten in der Volksschule. Christus wird nicht als Produkt der Geschichte, auch nicht der heiligen oder Religionsgeschichte begriffen, am wenigsten von Volksschülern.

Dazu kommt dann noch die praktische Schwierigkeit des genannten Lehrplans, der die Behandlung der Propheten konsequenterweise schon ins 5. Schuljahr verlegen muß. Zehnjährige Kinder ein ganzes Jahr mit den Propheten erfolgreich zu beschäftigen, scheint mir denn doch eine Utopie zu sein, selbst wenn ein einzelner Versuch, wie Meltzer berichtet, als gelungen zu verzeichnen wäre. Gerade das Wirken der Propheten steht unsrem Bewußtsein so fremdartig gegenüber, daß doch wohl eine größere Reife zu einem wirklichen Verständnis erfordert werden dürfte, als sie vom Sextaner- oder Quintanerstandpunkt gemeinhin erwartet werden kann. Dagegen dürfte Katzers Vorschlag, die Propheten nach der Behandlung des Lebens Jesu ausführlicher zu behandeln, wohl zu erwägen sein; eine solche Vergleichung des prophetischen Wirkens mit der Lebensarbeit Christi könnte zweifellos viel zur Vertiefung des Verständnisses unsrer christlichen Religion beitragen. Soweit aber Alttestamentliches vor oder auch neben dem Neuen Testament behandelt wird, hat allerdings der Lehrer nie den Unterschied zwischen beiden zu vergessen oder zu verwischen. So scharf, wie Katzer nach Schleiermacher es will, kommen uns ja diese Unterschiede von unserem christlichen Standpunkt, wenn wir nicht auf die historisch theologische Untersuchung uns steifen, nicht mehr zum Bewußtsein; denn unwillkürlich legen wir allem, was nicht direkt der christlichen Anschauung widerstrebt, die christliche Deutung unter, so

daß wir z. B. das Gottvertrauen eines Abraham ganz mit Recht als Vorbild eines echt christlichen Gottvertrauens ansehen und es mit gutem Gewissen den Schülern auch als solches vorführen dürfen.

Jedenfalls ist bei Licht besehen kein Grund vorhanden, uns die Freude am alttestamentlichen Unterricht trüben zu lassen; vielmehr soll sie durch solche Kritik befestigt und vertieft werden. Erfreulich ist ja auch, daß Katzer, der so principiell und entschieden das Alte Testament aus der Schule ausschließen will, hinterher doch einlenkt und nachträglich noch die Propheten zuläßt. Aber nicht nur die Propheten, das Alte Testament in seinen besten Teilen überhaupt gehört durchaus in unsern christlichen Religionsunterricht. Einer unsrer edelsten Philosophen, Lotze, sagt vom Alten Testament sehr schön, wie Meltzer citiert (a. a. O. S. 105): „Aus jener Quelle des Morgenlandes schöpft eine unzählbare Menge der Menschheit seit Jahrhunderten erhebende Trostsprüche im Elend, sinnige Lehren der Lebensweisheit, warme Begeisterung für alles Hohe und hat sich gewöhnt, in den Gestalten jener ältesten Erzählungen und in ihren Schicksalen anschauliche Vorbilder für das menschliche Leben und für die verschiedenen Charaktere zu erblicken, welche die Mannigfaltigkeit seiner Verhältnisse ausbildet." „Mit welcher Teilnahme wir immer das letzte religiöse Erlebnis der klassischen Welt betrachten mögen: groß als Frucht menschlicher Forschung gleicht es doch einem sehr bescheidenen Bache gegenüber dem vollen rauschenden Strome des Gottesbewußtseins, der schon lange vorher das Leben des hebräischen Volkes durchdrang und in der heiligen Poesie desselben mit einer Mächtigkeit flutete, gegen deren zweifellose Realität der höchste Schwung griechischer Ahnung als problematische Vermutung erscheint". Wir fügen hinzu: das Alte Testament ist als Nährstoff auch für unsre christliche Religiosität dauernd unentbehrlich. Wir sehen die Personen des Alten Bundes grade mit dem Stück des religiösen Lebens ringen, das im Neuen Testament als selbstverständlich vorausgesetzt wird, mit dem Gottesbewußtsein oder der Gewißheit von dem lebendigen Gott. Und gerade in diesem Hauptstück steht unsre Zeit, wenn ich recht sehe, nicht höher als die alttestamentliche; sie hat aufs neue um das Erfassen der Realität des lebendigen Gottes zu kämpfen. Das Verlangen, der Durst nach Gott regt sich wieder auch in Kreisen, die dem specifisch-christlichen Wesen durchaus entfremdet sind. Solch ein Notschrei aus tiefster Seele nach dem lebendigen Gott wie Ps. 42 findet daher heute mehr denn je ein Echo. Wiederum die unbedingte Hingabe an Gott — ist sie im Neuen Testament ergreifender zum Ausdruck gekommen als in dem großen Psalmwort: „Wenn ich nur dich habe" ꝛc. Ps. 73? Und das Gottvertrauen selbst, kann es schöner und anfassender sich in Worte kleiden als im 23. Psalm? Was im 8. Kapitel des Römerbriefs, dem Höhepunkt des Neuen Testaments, als gewaltige Hymne für gereiftere Geister hoch daherrauscht, das ist für die Einfältigen aufs lieblichste in jenem schlichten Glaubensliede des

alttestamentlichen Frommen ausgesprochen. Und dann die Propheten Moses, Elias, Amos, Jesaia, Jeremia, was für gewaltige Charaktere, Männer, die mit beiden Füßen in ihrer Zeit, unter ihrem heißgeliebten Volk standen, aber mit dem Haupt in den Himmel ragten, Männer des Rückgrats, Volksmänner und Gottesmänner zugleich, Männer, wie wir sie brauchten für unsre Zeit! Nein, das Alte Testament mit seinem Ringen um Gott, mit seinen klassischen Religionshelden dürfen wir uns für unsre religiöse Erziehung der Jugend nicht nehmen lassen. —

Dienen also die neueren Verhandlungen dazu, uns immer besser dessen bewußt zu werden, was wir am Alten Testament Großes haben, so sollen sie uns eben damit auch dazu helfen, die darin vorhandenen Schätze besser zu heben als bisher. Ohne Frage hat man bis dahin auf Stücke Wert gelegt, die diese Sorgfalt im Unterricht weniger lohnten, und große Partien vernachlässigt, die zu dem religiös Wertvollsten gehören. Hat man bei der zugemessenen Zeit die Wahl zwischen Urgeschichte, Jakob, Josua, Simson, Salomo ꝛc. einerseits und den Propheten andrerseits, so darf nicht zweifelhaft sein, was vorgezogen werden sollte. Zwar z. B. Jakobs Gestalt ganz aus dem Religionsunterricht zu streichen, wie die Neueren wollen, dazu könnte ich mich nicht entschließen; denn er ist doch eben zum Israel geworden, der rechte Typus des Volks Israel, zu dem Hosea sagt: „Israel, bei dir ist nichts als dein Verderben, aber bei Gott allein steht deine Hülfe" Hos. 13, 9. Das Gegeneinanderwirken von des Menschen Sünde und Gottes Gnade tritt in keiner Lebensgeschichte so dramatisch hervor wie in Jakobs. Bedenklich aber ist es immer, durch große Ausführlichkeit die Kinder für des Erzvaters fortgesetzte Betrügereien zu interessieren; ebenso für Simson. Überhaupt aber darf gern auf die früher erstrebte Lückenlosigkeit der heiligen Geschichte von der Schöpfung bis zu den Makkabäern verzichtet werden.

Dagegen ist uns grade von der modernen Theologie und Pädagogik in den Propheten ein ganz neuer und überaus bedeutsamer und lohnender Unterrichtsstoff geschenkt worden. Man darf um der Wahrheit willen das Eingeständnis nicht scheuen, daß man früher mit den Propheten in der Schule nichts Rechtes anzufangen wußte; sie erschienen viel zu schwer für die unterrichtliche Behandlung. Wenn überhaupt die Schüler von den großen Schriftpropheten etwas erfuhren, so lernten sie dieselben doch nur als Wahrsager und Orakelgeber, als Verkünder einzelner messianischer Verheißungen kennen. Daß sie aber Offenbarer Gottes sind und daneben glühende Patrioten und Reformatoren ihres Volkes, das merken unsre jungen Christen nicht. Hier liegt ein Mangel des üblichen Religionsunterrichts offen zu Tage. Daher muß man, will man gerecht sein, es den Modernen als hohes Verdienst anrechnen, daß sie dies Problem völlig selbständig in die Hand genommen und mit hingebendem Fleiß durchgearbeitet haben, so daß jetzt in der That unterrichtlich brauchbare Bearbeitungen dieses

schwierigen Stoffes schon vorliegen. Vor allem ist es Dr. Thrändorf gewesen, der schon vor 15 Jahren von der Zillerschen Kulturstufentheorie ausgehend mit kühnem Wurf die m. W. erste methodische Bearbeitung der Propheten versucht hat (XVI. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1884), nachdem der württembergische Gymnasiallehrer Köstlin bereits 1879 mit einer Bearbeitung von Jesaia und Jeremia für den höheren Unterricht vorangegangen war. Als reife Frucht dieser Vorarbeiten ist jetzt das Buch von Thrändorf und Meltzer, die Präparationen über die Propheten erschienen.[1]) Abgesehen von dem schon vorgetragenen Bedenken dagegen, daß dieser Stoff bereits dem fünften Schuljahr auferlegt wird, können wir die Grundsätze dieser Präparationen und deren Durchführung nur loben und ihre Beachtung und Benutzung allen Lehrern nur dringend empfehlen. Auf kompendiöse Vollständigkeit verzichtet ein „psychologischer" Pädagoge wie Thrändorf selbstverständlich, und mit vollem Recht sagt er: „Lieber einen Propheten gründlich als alle oberflächlich". Meltzer führt in der dem Buche beigegebenen gehaltvollen Arbeit aus den „Pädagogischen Studien" 1898 „Behandlung der Propheten im Religionsunterricht" aus: „Die Hauptsache bei den Propheten sind die Charakterbilder dieser Großen im Reiche Gottes und ihre bald flammenden, bald thränenden Reden an ihr verkommenes und doch geliebtes Volk. Damit ist zugleich gegeben, was aus der großen prophetischen Litteratur für den Schulbedarf ausgewählt werden muß: nämlich biographische Stücke, Zeitbilder, dramatische Scenerien mit eingeflochtenen poetischen Redestücken" (a. a. O. XI.).

Demgemäß werden Amos, Jesaia und Jeremia und der babylonische Prophet (Jes. 40—66) lebensvoll vorgeführt, außerdem Josia und die Auffindung des Gesetzbuches und sodann Proben aus der heiligen Poesie des Alten Testaments besprochen. Vortrefflich ist der der neueren Theologie entlehnte Gedanke, mit dem Herbstfest zu Bethel einzusetzen: „Es giebt kaum etwas Charakteristischeres, als das erste Auftreten der schriftstellernden Prophetie in Israel. Zu Bethel war es, am Herbstfest. Als der Festesjubel seinen höchsten Grad erreicht, wird er mit einem mal jäh unterbrochen. Ein unbekannter, schlichter Mann aus dem Volk drängt sich durch die Schar der Festfeiernden; göttliches Feuer leuchtet aus seinen Augen, heiliger Ernst liegt auf seinen Zügen: mit scheuer, unwillkürlicher Ehrfurcht macht man ihm Platz, und ehe man so recht weiß, was geschehen, hat er schon den Festesjubel übertönt und zum Schweigen gebracht durch den gellenden Wehruf der Totenklage" (Cornill, Der israelitische Prophetismus S. 38—41). — Auch bei Jesaia und Jeremia ist die geschichtliche Unterlage vorzüglich heraus-

[1]) Der Religionsunterricht auf der Mittelstufe der Volksschule und in den Unterklassen höherer Schulen 2. Heft: Der Prophetismus. Präparationen nach psychologischer Methode von Dr. E. Thrändorf und Dr. H. Meltzer. Dresden 1898, Bleyl & Kämmerer. 134 S. Preis 2,40 M.

gearbeitet, so daß die Lehrreden der Propheten aus diesem anschaulichen Geschichtsmaterial durchaus konkret erwachsen. Die stete Heranziehung der entsprechenden Katechismusstücke kann ich auch nur billigen, besonders die Voranstellung und Betonung der Heiligkeit Gottes, die ja gerade durch die prophetische Offenbarung und Verkündigung so wirksam zum Ausdruck kommt. Eben diese prophetischen Gedanken thun unserem verwirrten Geschlecht so not wie das tägliche Brot. Im Neuen Testament tritt das wohl im System der paulinischen Rechtfertigungslehre, aber doch nicht mit solch wuchtiger, persönlicher Unmittelbarkeit hervor, wie bei dem von der Heiligkeit Gottes erschütterten Propheten.

Wenn auf diese Weise ein neuer Anstoß zu der Bewegung gegeben wird, die Religion den Schülern nicht mehr als Lehre, sondern als Leben nahezubringen, als ein religiöses Leben, das den Halt, den Trieb und die Kraft großer, vom Geiste Gottes ergriffener Personen ausmachte, so wird der Segen der inneren Widergewinnung des Alten Testaments für den christlichen Religionsunterricht in die Ewigkeit reichen.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Lehrproben, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

XXIX. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen am 15. Juli zu Bochum.

Zum ersten Mal hielt der Verein eine Konferenz auf märkischem Boden ab, auf dem man, wie der Vorsitzende, Herr Rektor Horn aus Orsoy in seiner Begrüßungsrede unter Hinweis auf die Namen Vincke, Natorp und Fix hervorhob, der Schule und ihrer Arbeit allezeit ein weites Verständnis entgegengebracht habe. Auch der Gegenstand der heutigen Verhandlung — der biblische Geschichtsunterricht in der Volksschule nach seiner ethischen Seite — dürfe ein allgemeines Interesse beanspruchen. Wolle man die dankenswerte Arbeit richtig würdigen, so müsse man bei der Verhandlung sich zweierlei stets gegenwärtig halten. Zunächst, daß man es nur mit der ethischen Seite des Geschichtsunterrichts zu thun habe, von allem andern aber, wie eng es auch damit zusammenhänge, absehen müsse; andererseits, daß die der Arbeit angefügten praktischen Proben als Versuche, den ethischen Gehalt der biblischen Geschichten in ausführlicherer Weise als bisher fruchtbar zu machen, nicht aber als Musterbilder schlechthin angesehen sein wollten.

Wie erwähnt, umfaßte die außerordentlich umfangreiche, gediegene Arbeit des Herrn Hauptlehrers Grünweller einen theoretischen Teil, von dem aber mit Rücksicht auf den verfügbaren Raum der Einladungsschrift nur die sieben ersten Abschnitte gedruckt vorlagen, sowie zwanzig Lehrbeispiele, welche darlegten, wie

sich nach der Ansicht des Referenten eine vertiefende Verarbeitung des in der biblischen Geschichte enthaltenen ethischen Materials zu gestalten habe, und ein Charakterbild (Apostel Paulus).

Zur ersten These: Ist es zweckmäßig, das Ethische im Religionsunterricht mehr zu betonen, als bisher geschehen ist, gab Referent folgende Erläuterung: Die zur Beratung stehende Arbeit will keine Reform auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes darstellen, sie bezweckt vielmehr, die Sache von höhern Gesichtspunkten aus zu beleuchten, sie zum Herbartischen Erziehungsziel im allgemeinen, zum Religions-Unterricht im besondern in Beziehung zu setzen und die Bedeutung des Ethischen unter den andern Erziehungsfaktoren und für gewisse Erscheinungen der Gegenwart hervorzuheben. Besonders kann die Beziehung zum religiösen Erziehungsziel leicht zu Irrtümern verführen. Allerdings ist eine theoretische Scheidung der religiösen (dogmatischen) und ethischen Begriffe zulässig, aber man muß sich dabei immer vergegenwärtigen, daß es keine scharfe Grenze zwischen beiden Gebieten giebt, daß das Religiöse vielmehr als ein Bestandteil des Sittlichen aufzufassen ist. „Die Frömmigkeit ist nichts weiter als die religiöse Form der Sittlichkeit, d. h. eine Sittlichkeit, die ihre Normen findet in dem Willen Gottes". Beider Ziele liegen also nicht nebeneinander, sondern ineinander. Auch noch auf ein Zweites ist hinzuweisen, auf das Verhältnis der Individual- zur Socialpädagogik. Das Individuum ist gegeben, es soll sich aber ausleben in den socialen Gemeinschaften. Wenn man nun in der Gegenwart mit Recht das sociale Moment schärfer hervortreten lassen will, so erhebt sich die Frage: Was können wir thun, um diese Bestrebungen zu ihrem richtigen Ziele zu führen? Mit Bezug auf unsern Gegenstand wird darauf eine doppelte Antwort zu geben sein: 1. Wir müssen eine auf Humanität (Liebe und Glauben) gegründete Denkungsart ausbilden, 2. wir müssen Ideale (Gott, Freiheit, Vaterland) in den Herzen unserer Schüler aufrichten, die gleich Leuchttürmen auf ragender Höhe dem irrenden Schiffer den Weg zeigen.

Der Meinungsaustausch, welcher sich hieran anschloß, war sehr rege, aber dank der zielbewußten Leitung durchaus sachlich und erfolgreich. Wir heben die wesentlichsten Gedanken heraus: das Ethische ist auch bisher im Religionsunterricht der Volksschule genügend betont worden; man konnte an den biblischen Beispielen nicht vorübergehen, ohne die in ihnen enthaltenen sittlichen Begriffe herauszuheben. Wenn es trotzdem nicht an warnenden Stimmen fehlt, welche darauf hinweisen, daß das sittliche Bewußtsein in unserm Volke viel zu wenig lebendig ist, so haben alle Erziehungsfaktoren die Pflicht, sich auf Besserung zu besinnen. Es ist also die Frage wohlberechtigt, ob das Ethische nicht auch im Unterricht mehr hervortreten müsse. Wir haben diese stärkere Betonung aber weniger in einer quantitativen Erweiterung, als vielmehr in einer pädagogischen Vertiefung des zu behandelnden sittlichen Materials zu suchen. Die bisherige Behandlung zielte zuviel auf die Bildung ethischer Begriffe ab, mit bloßen Namen ist jedoch für das innere Leben nichts erreicht, es fehlt die Wärme des Gemütslebens, die man aber nicht mit einem bloß gefühlsmäßigen Ergriffensein, einer gewissen Rührseligkeit verwechseln darf. Eine wirkliche Erwärmung des Gemütes kann nur auf Grund der Anschauung, des persönlichen innern Miterlebens zustande kommen. Nun ist der Religionsunterricht insofern den Realien gegenüber im Nachteil, als er kein sinnliches Anschauungsmaterial zur Verfügung hat. Die sittlichen Anschauungsbilder, mit deren Hilfe das Kind die ethischen Verhältnisse

der biblischen Geschichte richtig erfaßt, finden wir nur im Familienleben. Von anderer Seite wollte man die Frage, ob das Ethische praktischer an die Kinder herangebracht werden könne, unter der Bedingung bejahen, daß man von vornherein statt der üblichen konzentrischen Kreise große geschlossene Lebensbilder vorführe, auf der Unterstufe beispielsweise die Geschichte der Patriarchen.

Referent wandte sich in seiner Erwiderung gegen den Gebrauch biblischer Lebensbilder auf der Unterstufe, dagegen könne man sich mit der stärkern Betonung des Gefühlslebens einverstanden erklären, doch ist der Ausdruck „Gefühl" besser durch „Interesse" zu ersetzen. Die Anschauung ist natürlich unter allen Umständen die Hauptsache, und es ist außer Frage, daß für die Entstehung ethischer Anschauungen das Familienleben der zunächst in Betracht kommende Boden ist. Doch möge man bedenken, wie arm und mangelhaft an sittlichen Momenten das Leben so vieler Familien ist. Die sittlichen Begriffe sind für die Schule nicht als wertlos zu erachten, man darf sie allerdings nicht gewinnen lassen wollen wie die logischen Begriffe. Es genügt im einzelnen Falle, die Frage zu stellen: Wie gefällt euch das? Was mißfällt euch? so wird das sittliche Urteil von selbst geweckt. Sodann machte Ref. darauf aufmerksam, daß er in seiner Arbeit ein Charakterbild, nicht ein Lebensbild geboten habe. Letzteres läßt uns in das Herz der Persönlichkeit blicken, offenbart uns die psychologischen Motive ihres Thuns und erregt, indem es uns merken läßt, was die Person gewollt, und was sie nicht gewollt hat, unser Wohlgefallen oder Mißfallen.

Der Vorsitzende schloß die Erörterung über diesen Punkt mit folgenden Worten: Es hat sich ergeben, daß, obwohl es auch bisher an einer genügenden Betonung des Ethischen nicht gefehlt hat, trotzdem das Gefühl vorhanden ist, daß es mit dem Ethischen, also auch mit dem Religionsunterricht nicht richtig bestellt ist. Wenn wir die Früchte unserer Schularbeit betrachten, so kommen wir zu einem durchaus unbefriedigenden Ergebnis. Neunzig Prozent unserer Schüler sind das nicht geworden, was wir von ihnen erhofften. Wie gering der Einfluß ist, welchen der von der Schule gepflegte Gedankenkreis auf die sittliche Anschauungsweise des Volkes ausübt, beweist zur Genüge eine Umfrage, welche man bei den verschiedenen Leuten über die Art und Weise anstellte, wie sie das Verhalten Josephs zu seinen Brüdern, soweit es der Jugendgeschichte angehört, beurteilten. Da zeigte sich die überraschende Erscheinung, daß alle Gefragten ohne Ausnahme ihr Mißfallen äußerten, und sämtliche Leute waren doch durch die Volksschule gegangen und hatten seinerzeit gelernt, Joseph richtig zu beurteilen. Ähnliche Erfahrungen machte man auch auf andern Unterrichtsgebieten. Wenn wir daraus etwas lernen wollen, so ist es die Einsicht, daß wir uns mit unserer heutigen Schulerziehung auf einem falschen Wege befinden. Will man solche Fragen, wie die vorliegende, wirklich lösen, so kann es nur in Gemeinschaft mit Haus, Gemeinde und Kirche, mit deren bestimmendem Einfluß wir rechnen müssen, geschehen. Nicht das bedeutet schon eine Reform, daß wir das von diesen Kreisen getragene Leben als Anknüpfungspunkt benutzen, auch hin und wieder gelegentlich darauf eingehen, sondern wir müssen dasselbe vollständig als den Boden betrachten, der nun einmal in den Herzen unserer Kinder gelegt ist. Und so lange es uns nicht gelingt, die Pflänzchen unserer Arbeit in diesem Boden Wurzel schlagen zu lassen, wird alle Mühe vergeblich sein. Die nächste Frage, welche uns vor allem interessieren muß, ist also die: Wie steht der Unterricht, welchen ich erteile, zu dem Leben in Familie, Gemeinde und Kirche?

Die zweite These lautete: Ist die Art und Weise, wie das ethische Material in der vorliegenden Arbeit aufgezeigt wird, für den Religionsunterricht in der Volksschule zu empfehlen? Es handelte sich dabei um drei Punkte:

1. Aufzeigung der sittlichen Elemente.
2. Mannigfache Assoziation und infolgedessen Bildung und Klärung der sittlichen Begriffe.
3. Vorführung abgerundeter Charakterbilder auf Grund der aufgezeigten Gesinnungsmerkmale.

Bezüglich des ersten Punktes bemerkte Referent: Um die sittlichen Urteile entstehen zu lassen, wird meistens die Frage genügen: Was gefällt euch, was nicht? Manchmal wird es auch nötig sein, auf Begriffe (z. B. Demut) näher einzugehen, da häufig die Ansichten der Kinder darüber sehr mangelhaft sind. — Auf der Stufe der Assoziation wird es zweckmäßig sein, nicht nur in die übrigen Gebiete des Religionsunterrichts, sondern auch in die andern humanistischen Fächer (deutsche Geschichte, Lesestücke) hineinsehen zu lassen. — Bei den Charakterbildern darf man nicht vergessen, daß sie etwas Abgeschlossenes vorstellen; natürlich behält das psychologische Moment daneben seinen unverkürzten Wert, es wirkt aus den oben schon angegebenen Gründen unmittelbar auf das Gefühl und beeinflußt so den Willen.

Gegen den angeführten Gang war im Princip nichts einzuwenden; dagegen erhoben sich Bedenken gegen einzelne Punkte Man hielt es zunächst für unzweckmäßig, auch das Walten Gottes unter diesem Gesichtspunkt zu betrachten. Das Kindesgemüt sei nicht imstande, ein unbefangenes ethisches Urteil abzugeben, da zuviel psychologische Momente hineinspielten, von denen wir Erwachsene abstrahieren können. Derartige Fragen, wie die: Was gefällt uns an Gott? sind höchstens am Schluß der Schulzeit am Platz. Man sprach sogar die Befürchtung aus, daß man durch das beständige Hinarbeiten auf die Bildung sittlicher Urteile Hochmut und Selbstüberhebung in den Kindern großziehe. Wenigstens dürfe man nicht bei dem bloßen verstandesmäßigen Urteil stehen bleiben. Die sittlichen Begriffe werden erst dann lebenskräftig, wenn sie ein Echo im Kindesherzen erwecken. Darum besteht die erste Aufgabe darin, an das anzuknüpfen, was das Kind wirklich erlebt hat. Auf der Unterstufe dürfte es sich empfehlen, auf das sittliche Urteil zu verzichten und die Kinder dafür recht lebhaft in den Geist der Handlung zu versetzen, dann wird sich das persönliche Mitempfinden viel drastischer äußern. Ist die nötige Gefühlswärme erzeugt, dann hat auch die begriffliche Zusammenfassung des Gewonnenen ihren Wert. Und läßt man darauf eine mannigfaltige Anwendung des Erkannten auf die Lebensbeziehungen machen, in denen das Kind steht, so trägt man auch dem socialen Bedürfnis genügend Rechnung.

Referent erklärte, daß die Schöpfung nur der Vollständigkeit wegen an die Spitze gestellt worden sei. Es sollte gezeigt werden, daß das Princip der sittlichen Beurteilung auf jede Geschichte anwendbar sei. Im übrigen möge man festhalten, daß die ethischen Beziehungen sich nicht bloß auf das Verhältnis zu unsern Mitmenschen, sondern auch auf dasjenige zu Gott erstrecken; sogar solche Zustände, die man, wie Buße und Glaube als rein dogmatische Begriffe aufzufassen pflegt, sind durchaus ethischer Natur. „Wenn die Urteile über einzelne Willensverhältnisse verschieden ausfallen, so kann das auch darin seinen Grund haben, daß die sittlichen Ideen eine Vielheit darstellen; es ist demnach sehr wohl

denkbar, daß man im Sinn der einen Idee handelt und sich eines Verstoßes gegen eine andere schuldig macht. Die Gefahr, den Schüler zum Hochmut und zur Selbstüberhebung zu erziehen, dürfte nicht vorliegen. Die sittlichen Urteile springen ohne weiteres hervor, wir haben nichts zu thun, als sie aussprechen zu lassen, bezw. sie zu korrigieren. Wir befinden uns in dem Bestreben, das Ethische in unserm Religionsunterricht zur größern Wirkung kommen zu lassen, in Übereinstimmung mit der göttlichen Erziehungspraxis, die den Menschen durch die Zucht des Gesetzes zur Gnade führt. Sollen unsere Zöglinge später ein Bedürfnis empfinden, diese Gnade zu ergreifen, so müssen erst gewisse Vorbedingungen in ihrem Herzen vorhanden sein, und diese mit schaffen zu helfen, dazu ist der Religionsunterricht in erster Linie berufen.

Der zweite Vorsitzende, Herr Börger aus Elberfeld, der gegen Ende der Diskussion den Vorsitz übernommen hatte, konnte mit Genugthuung hervorheben, daß die Verhandlung in den wesentlichsten Punkten eine Übereinstimmung der Konferenz mit den Ansichten des Referenten ergeben habe. Der Dank, welchen er demselben namens des Vorstandes für seine gehaltvolle Arbeit aussprach, fand ein lebhaftes Echo bei allen Anwesenden.

Zum Schluß sei noch bemerkt, daß die ganze Abhandlung demnächst als selbständiges Werk erscheinen soll. Pr.

Ausblicke.

13. Die Einheit der Schule.

(Nach den Verhandlungen des evangelischen Schulkongresses in Stuttgart.)

Auf dem dritten evangelischen Schulkongreß zu Stuttgart 1884 hielt der verstorbene Direktor der Franckeschen Stiftungen, Herr Dr. Otto Frick, einen Vortrag über die Einheit der Schule, in welchem er zur Überbrückung des tiefen Risses, der gegenwärtig die elementare und höhere Bildung scheidet, im Sinne einer wissenschaftlichen christlichen Didaktik drei Forderungen aufstellte: daß unser gesamtes Schulwesen als ein nationales, einen einheitlichen Unterbau erhalte, daß das Wertvollste und Fruchtbarste in dem gemeinsamen Bildungsgehalt in allen Schulen gepflegt und diejenigen Lehrgegenstände, welche sich unmittelbar auf die drei großen Lebenscentren, Gott, Menschheit und Natur beziehen, in den Vordergrund gestellt werden müßten. In dem Korreferat zu diesem gedankenreichen Vortrag legte Herr Rektor Horn aus Orsoy dar, welchen Gewinn die Volksschule von dieser leider jetzt fehlenden Einheit der Erziehung haben würde. Da sich die dort entwickelten Gedanken aufs engste mit denen berühren, welche in den letzten Aufsätzen des Schulblattes über den Zusammenhang der Schularbeit mit der ganzen Volkserziehung vertreten worden sind, so lassen wir einen kurzen Auszug derselben folgen.

Es wird zunächst darauf hingewiesen, daß sich die Einheitslosigkeit unsers Schul- und Erziehungswesens für die Volks- und Elementarschulen am stärksten fühlbar gemacht hat, da gerade diese Schulgattung den verschiedenartigsten Einflüssen von oben und unten offensteht und in die mannigfachsten Beziehungen zu den Schulinteressenten tritt. Es ist deshalb für die Gesundheit der Schule von

höchster Wichtigkeit, welcher Art diese Einflüsse und Beziehungen sind. Die geforderte Einheit der Erziehung wäre zunächst für die Arbeit der Volksschule im engsten Kreise bedeutsam, indem sie der wissenschaftlichen Vorbereitung der Lehrer auf ihre Berufsthätigkeit zur außerordentlichen Förderung gereichte. Wie lebhaft auch der Drang nach wissenschaftlicher Weiterbildung gerade im Volksschullehrerstande vorhanden ist, und wie sehr wir uns auch der Anerkennung freuen dürfen, welche den hervorragenden Leistungen einzelner Glieder unsers Standes von den berufenen Vertretern der Wissenschaft zu teil geworden ist, so liegen doch für die große Mehrzahl der Volksschullehrer die Quellen der Pädagogik zu hoch, als daß man ihnen zumuten dürfte, ihre Erziehungskunst unmittelbar an dieser Stelle zu gewinnen. Deshalb sieht sich die Volksschulpädagogik an die Vermittlung der akademisch gebildeten Lehrer gewiesen. Welche Bedeutung dieser Handreichung zukommt, bezeugt am treffendsten das wachsende Interesse, mit welchem man sich in den Kreisen der Volksschullehrer mit der Pädagogik Herbarts befaßte, seitdem durch die Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik und nicht minder durch andere pädagogische Schriften seiner thätigsten Mitarbeiter und deren persönliche Bemühungen eine den Anforderungen der Herbartischen Pädagogik entsprechende Gestaltung des Unterrichts und die Gewinnung einer pädagogischen Psychologie bewirkt worden ist. Man wird leicht einsehen, daß diese Hilfe noch ungleich bedeutsamer wäre, wenn der Pädagogik das ihr gebührende Recht an den Universitäten nicht länger vorenthalten bliebe und die wünschenswerte Verbindung unter den Schulen und ihren Lehrern nicht fehlte.

Vielleicht noch wichtiger wäre die Einheit der Schule für die verschiedenen Beziehungen, in denen die Volksschule steht. Sie würde zunächst die schiefe Stellung beseitigen, in welche die Volksschule den höhern Schulen gegenüber sehr zu ihrem Nachteil geraten ist. Die in den verschiedensten Formen sich kundgebende falsche Anschauung über die Aufgabe der Volksschule hat hauptsächlich ihren Grund in der falschen Einteilung der Lehrfächer in elementare und wissenschaftliche. Ein solcher Irrtum wäre gar nicht in das Volk hineingetragen worden, wenn die Forderungen einer richtigen Theorie des Lehrplans allseitige Anerkennung fänden, namentlich auch für den ersten Schulunterricht. Wenn man festhält, daß die Ausdrücke „elementar" und „wissenschaftlich" nicht Bezeichnungen für Wesensunterschiede, sondern nur für formelle Verschiedenheiten derselben einen Bildungsarbeit darstellen, und daß die elementare Behandlungsweise eines Unterrichtsgegenstandes für das Alter bis zum 12. Jahr allein in Anwendung kommen darf, so wird man den Gedanken Magers verstehen, welcher als Unterbau des gesamten Schulwesens die Elementarschule verlangt, die alle Kinder vom 6. bis vollendeten 10. Lebensjahr besuchen sollten, um dann in eine der auf der Elementarschule sich aufbauenden drei Standesschulen: in die deutsche (Volks-), die Bürger- (Real-) oder in die Gelehrtenschule (Gymnasium) einzutreten. Daß eine solche Übereinstimmung in den Grundzügen des Lehrplans auch für die Lösung der Simultanschulfrage von Bedeutung ist, liegt auf der Hand, nicht minder aber auch, daß die einheitliche Gestaltung unsers Schulwesens die äußere Lage der Volksschule pekuniär verbessern und unserm Stande in den Lehrern der höhern Schulen eine nicht zu unterschätzende Vertretung seiner Rechte und Interessen schaffen könnte.

Am allerwichtigsten ist jedoch für die Einheit der Schule das richtige Ver-

hältnis derselben zur Familie und Kirche. Der von diesen Lebenskreisen ausgehende Einfluß ist ein so großer und tiefgehender, daß die Schulerziehung dagegen nichts vermag. Anstatt nun die Lehrer auf diese wichtigen Faktoren der Erziehung hinzuweisen und das ganze Schulleben in immer innigere Beziehung zu ihnen zu setzen, hat man, wenigstens im Nordwesten unsers Vaterlandes die noch bestehenden Verbindungen mehr und mehr gelockert. Es sei hier nur an die Verdrängung der alten, den landschaftlichen Bedürfnissen angepaßten Lehr- und Lesebücher durch solche von allgemeinerem Gepräge, an die vollständige Ignorierung des volkstümlichen Interessenkreises bei Aufstellung der Lehrpläne, an den gegenwärtigen Modus der Lehrerwahl und die rein äußerliche Stellung des Schulvorstandes erinnert. Um die Erziehung wieder mehr zu einer Volkssache zu machen, müßte eine besondere Interessenvertretung der übrigen Erziehungsfaktoren, vor allem der Familie geschaffen werden. Mag auch das Leben in vielen Familien nicht die Bürgschaft für einen erziehlich guten Einfluß auf die heranwachsende Jugend bieten, ja sogar das Haus, wie es leider häufig vorkommt, der Schulerziehung feindlich entgegenwirken, so wird die Schule immerhin nur dann auf einen bleibenden Erfolg ihrer Thätigkeit rechnen können, wenn sie die andern Erziehungsmächte auf ihrer Seite hat. Das bezeugt übereinstimmend die Erfahrung überall da, wo man seitens der Schule versucht, die Eltern mehr in das Interesse für ihre Sache zu ziehen. Ebenso müßten Schule und Kirche ihre Arbeit in das richtige Einvernehmen setzen, und es würde der beiderseitigen Erziehungsthätigkeit nur förderlich sein, wenn die Schule in der kirchlichen Vertretung auch eine Stimme erhielte.

Der Vortragende schloß unter lebhaftem Beifall aller Teilnehmer des Kongresses mit den Worten: Gott gebe, daß der Schulkongreß, wie er eine schöne Vereinigung der verschiedensten Erziehungsfaktoren darstellt, reichlich dazu beitrage, daß die Einheit der Schule in unserm gesamten Vaterlande mehr und mehr zur Durchführung komme.

Programm des XI. Deutschen Evang. Schulkongresses.

Mittwoch, den 4. Oktober.

Nachmittags 3 Uhr: Vereinigte Sitzung des Vorstandes des Schulkongresses und des Vorstandes des Ortskomitees.

Abends 6 Uhr: Festgottesdienst in der Gemarker Kirche. Festprediger: Hofprediger Keßler in Potsdam.[1])

Abends 8 Uhr: Begrüßungsversammlung.

Donnerstag, den 5. Oktober.

Vormittags 9 Uhr: Erste Hauptversammlung.

Andacht, geleitet durch Superintendent Hermann von Barmen.

Eröffnung.

Begrüßungsansprachen.

Erstes Thema: Der alttestamentliche Religionsunterricht an höheren und Volksschulen. Referenten: Professor Holzhauser in München und Bezirksschulinspektor Bräger in Altenburg. — Diskussion.

Mittags 12—2 Uhr: Mittagspause.

Nachmittags 2 Uhr: Zweite Hauptversammlung.

---

[1]) Herr Generalsuperintendent Vieregge in Magdeburg, der die Festpredigt halten wollte, ist verhindert worden.

Zweites Thema: Wie kann der Schule der familienhafte Charakter sowohl in der Arbeit als auch in der Einrichtung gewahrt werden? Referent: Rektor Meis in Barmen. — Diskussion.

Nachmittags 5—8 Uhr: Besuch der Barmer Anlagen (Tölleturm).

Abends 8 Uhr: Volks- und Familienabend. Eröffnung und Leitung: Pastor D. von Bodelschwingh in Bethel bei Bielefeld. Redner: Blindeninstitutsinspektor Lembke in Neukloster (Mecklenburg); Reichstagsabgeordneter Lehrer a. D. Schrempff in Stuttgart; Direktor des Pädagogiums der Brüderunität Herm. Bauer in Niesky.

Freitag, den 6. Oktober.

Vormittags 9 Uhr: Dritte Hauptversammlung.

Andacht, geleitet durch Superintendent Krummacher in Elberfeld.

Drittes Thema: Was ist unter der neuerdings erhobenen Forderung der Gleichberechtigung der Konfessionen auf dem Schul- und Erziehungsgebiet zu verstehen, und wie ist sie zu beurteilen? Referenten: Pastor a. D. Zillessen in Berlin und Realgymnasialdirektor Prof. Dr. Zange in Erfurt. — Diskussion.

Frühstückspause.

Viertes Thema: Sind im Blick auf die zunehmende Verwilderung der heranwachsenden Jugend obligatorische Fortbildungsschulen erwünscht oder nicht? Referent: wahrscheinlich ein Pfarrer aus dem Königreich Sachsen;[1] Korreferent: Pastor J. Möller, Religionslehrer am Gymnasium zu Gütersloh. — Diskussion.

Anträge.

Schlußwort.

Abends 6 Uhr: Festessen. (Couvert inkl. ½ Flasche Wein 2,50 M.)

Nach dem Festessen: Abschiedsversammlung.

Sonnabend, den 7. Oktober.

Gemeinschaftlicher Ausflug der Teilnehmer am Kongreß nach der Kaiser-Wilhelm-Brücke bei Müngsten und Schloß Burg an der Wupper.

Sämtliche Versammlungen und Sitzungen finden in den Räumen des Evangelischen Vereinshauses statt.

Die Mitgliedskarte (2 Mk.) berechtigt zur Teilnahme an allen Versammlungen und verleiht Anspruch auf Freiquartier oder ermäßigte Gasthofpreise.

Für solche, die nur an einem Tage den Verhandlungen beiwohnen können, sollen auch Tageskarten à 1 Mk. ausgegeben werden.

Alle evangelischen Christen (Männer und Frauen), welche die Erhaltung und Förderung des evangelisch-christlichen Schulwesens wünschen, können an dem Kongreß teilnehmen.

Für die Abendversammlungen (Begrüßungsabend, Volks- und Familienabend, Abschiedsabend) ist die Lösung einer Mitglieds- oder Tageskarte nicht erforderlich.

An dem Volks- und Familienabend werden an jeden Teilnehmer Programme à 20 Pf. abgegeben.

Anmeldungen zur Teilnahme an dem Kongreß werden möglichst bald erbeten. Bei der Anmeldung wolle man freundlichst angeben, ob man Freiquartier oder ermäßigte Gasthofpreise wünscht. Die Anmeldungen sind unter Einsendung von 2 M. an den Deutschen Evangelischen Schulkongreß, Evang. Vereinshaus zu Barmen, zu adressieren.

Während der Kongreßtage befindet sich das Büreau des Ortsausschusses in dem in unmittelbarer Nähe des Bahnhofs Barmen gelegenen Evangelischen Vereinshaus.

In Verbindung mit dem XI. Evang. Schulkongreß tagt am 3. und 4. Oktober:

Die vierte ordentliche Vertreterversammlung des Verbandes deutscher evang. Schul- und Lehrervereine.

Für dieselbe ist folgende Tagesordnung festgesetzt:

Montag, 2. Okt., abends 8 Uhr: Freundschaftliche Zusammenkunft.

[1] Der Landtagsabgeordnete Pfarrer Hackenberg in Hottenbach hat sich zu seinem und unserem lebhaften Bedauern genötigt gesehen, die erst gegebene Zusage zurückzuziehen, da er in den Tagen des Kongresses durch anderweitige Verpflichtungen in Anspruch genommen ist.

Dienstag, 3. Okt., vormittags 8 Uhr: Sitzung des Vorstandes.
„ 10 Uhr: Erste Sitzung der Vertreterversammlung (Bericht, Promemoria des Vorsitzenden, Verlegung des Schulkongresses Evang. Volksschule).
Nachmittags 3 Uhr: Zweite Sitzung der Vertreterversammlung. (Hamburger Anträge. Vereinskasse.)
Mittwoch, 4. Okt., vormittags 8 Uhr: Sitzung des Vorstandes.
„ 10 Uhr: Dritte Sitzung der Vertreterversammlung (Witwen- und Waisenhilfe, Wahlen u. s. w.).
Auch diese Versammlungen finden sämtlich im Evang. Vereinshause statt.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Psychologie.

1. **Wundt**, Wilhelm: **Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele.** 3. umgearbeitete Auflage. Hamburg und Leipzig. Leopold Voß. 13 M.
2. **Wundt**, W.: **Grundriß der Psychologie.** 3. Aufl. Leipzig 1898, W. Engelmann. 6 M., geb. 7 M.

Prof. W. Wundt in Leipzig ist wohl der einflußreichste unter den deutschen Philosophen und Psychologen der Gegenwart. Eines seiner Hauptverdienste liegt auf dem Gebiete der physiologischen Psychologie. Diese von Theodor Fechner unter dem Namen Psychophysik neu geschaffene Wissenschaft hat durch Wundt nicht nur eine weitere Ausbildung ihrer Methoden erfahren, sondern er hat diesen Methoden auch Anwendungen gegeben, an die Fechner gar nicht gedacht hat. Die Psychophysik hatte es ursprünglich nur mit den Beziehungen der Bewußtseinsvorgänge zu den Vorgängen außerhalb des Nervensystems zu thun. Wundt hat zugleich die Abhängigkeit der Seelenerscheinungen von den Nervenvorgängen in den Kreis seiner Untersuchungen gezogen und damit die Psychophysik zur physiologischen Psychologie erweitert, als deren Mitbegründer neben Fechner man ihn darum mit Recht bezeichnen muß.

Außer einer Reihe von Aufsätzen über einzelne psychologische Fragen hat Wundt drei größere Werke über Psychologie veröffentlicht: „Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele" (3. Aufl. 1897), „Grundzüge der physiologischen Psychologie" (2 Bände, 4. Aufl. 1893) und „Grundriß der Psychologie" (3. Aufl. 1898).

Die erste Auflage der „Vorlesungen", die 1863 erschien, war stark materialistisch gefärbt. Von Prof. Drobisch in Leipzig, dessen Kollege Wundt später werden sollte, wurde sie in der „Zeitschrift für exakte Philosophie" einer sehr scharfen Kritik unterzogen, die nicht ohne Wirkung geblieben zu sein scheint. 1892 erschien das Werk in einer Neubearbeitung, mit der die uns zur Besprechung vorliegende dritte Auflage fast ganz übereinstimmt. In der Vorrede bezeichnet der Verf. selbst jene erste Ausgabe als eine „Jugendsünde", an die er nur dadurch zuweilen unliebsam erinnert werde, daß immer noch dann und wann dort aufgestellte Hypothesen und Anschauungen mit seinen später gewonnenen Überzeugungen zusammengeworfen würden.

Die „Vorlesungen" sind nicht, wie die „Grundzüge der physiologischen Psychologie", in erster Linie für den Fachmann geschrieben, sie wenden sich vielmehr an einen größeren Leserkreis. Der Verf. hat darum auf eine einigermaßen vollständige Darstellung der behandelten Dinge verzichtet und sich auf die Ausführung solcher Punkte beschränkt, die ihm für den Geist und die Richtung der neueren Psychologie besonders charakteristisch zu sein schienen. Etwa die Hälfte der Vorlesungen ist den Problemen der physiologischen Psychologie gewidmet, die mit ziemlicher Ausführlichkeit und großer Anschaulichkeit erörtert werden. Auch die übrigen Abschnitte, die es mit der Psychologie i. e. S. zu thun haben, enthalten des Interessanten und Eigenartigen recht viel. Hervorzuheben ist insbesondere die Nüchternheit und Besonnenheit, mit der der Verf. das Seelenleben der Tiere behandelt. Im Gegensatze zu so manchen phantasierenden Tierpsychologen, die überall in den Handlungen der Tiere Verstand, Überlegung, ja sogar Moral und Religion zu entdecken glauben, führt Wundt das tierische Seelenleben auf einfache Associationsvorgänge zurück in ähnlicher Weise, wie dies z. B. auch Flügel in seiner trefflichen und bekannten Schrift über „Das Seelenleben der Tiere" gethan hat.

Die außerordentlich lebendige und frische Darstellung erleichtert nicht wenig die Lektüre des Buches. Wir kennen kein anderes Werk, das wir in gleicher Weise für geeignet hielten, in die neuere Psychologie einzuführen.

Der „Grundriß der Psychologie" hat mehr den Charakter eines Leitfadens. Laut Vorrede ist er aus dem Wunsche des Verfassers hervorgegangen, seinen Zuhörern einen kurzen, die Vorlesungen ergänzenden Leitfaden in die Hand zu geben. Zugleich hat er sich jedoch das weitere Ziel gesteckt, dem allgemeinen Leserkreise wissenschaftlich Gebildeter, denen die Psychologie teils um ihrer selbst, teils um ihrer Anwendung willen von Interesse ist, einen systematischen Überblick über die principiell wichtigen Ergebnisse und Anschauungen der neueren Psychologie zu verschaffen. Es fehlt dem Buche die Anschaulichkeit und Frische der sprachlichen Darstellung, die wir an den „Vorlesungen" rühmend hervorgehoben haben. Dagegen bringt es den Stoff in größerer Vollständigkeit und straffer systematischer Anordnung und Zusammenfassung. Pädagogisch wertvoll ist ein Abschnitt über die psychische Entwicklung des Kindes (§ 20).

Für einen Mangel des Buches halten wir es, daß bei der Charakteristik der verschiedenen Richtungen in der Psychologie deren Vertreter nicht genannt sind. Wahrscheinlich ist das mit Absicht geschehen; denn diese Charakteristiken sind sehr allgemein gehalten, und man fragt sich oft vergebens, auf welche Psychologen sie denn eigentlich passen. Auch sonst werden, wo der Verfasser sich mit gegnerischen Anschauungen auseinandersetzt, selten Namen genannt. Überhaupt fehlen Litteraturangaben gänzlich, wodurch es dem Leser erschwert oder gar unmöglich gemacht wird, sich anderwärts weiteren Aufschluß über strittige Fragen zu holen. Gerade der Charakter des Buches als Leitfaden, der nicht die Untersuchungen selbst, sondern nur deren Ergebnisse dem Leser darbietet, macht diesen Mangel doppelt fühlbar.

Wenn wir die besprochenen Bücher Wundts dem Leser zum Studium empfehlen, so geschieht es einmal, weil man aus ihnen in der That sehr viel lernen kann, und zum andern, weil wir sie, namentlich die „Vorlesungen", für vorzüglich geeignet halten, in die neuere experimentale Psychologie einzuführen. Mit den psychologischen Grundanschauungen Wundts vermögen wir uns dagegen nicht zu befreunden. Eine kritische Erörterung würde hier zu weit führen; wir begnügen uns mit einigen Bemerkungen und Hinweisen.

Wundt ist wie viele neuere Psychologen und Philosophen Monist. Leib und Seele sind ihm nur zwei Seiten oder Erscheinungen ein und desselben uns unbekannt bleibenden Wesens. Eine selbständige, vom Leibe unterschiedene Seele giebt es nicht. Die Gründe, die er für diese Anschauungsweise anführt, erscheinen uns wenig stichhaltig. Insbesondere die Theorie des psychophysischen Parallelismus steht auf so schwachen Füßen, daß sie jedem, der nicht schon eingefleischter Monist ist, unannehmbar erscheinen muß. Wer sich näher darüber unterrichten will, den verweisen wir auf folgende Kritiken: Flügel, Der substantielle und aktuelle Seelenbegriff (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 2. Jahrgang), Rehmke, Allgemeine Psychologie S. 35 ff., Rehmke, Außenwelt und Innenwelt (Vortrag), Müller, System der Philosophie S. 264—275 und Külpe, Einleitung in die Philosophie S. 189—193.

Wundt ist ferner Voluntarist, d. h. er bestreitet die Ableitung der Willenserscheinungen aus dem übrigen Seelenleben, macht vielmehr den Willen zur eigentlichen Grundkraft des seelischen Geschehens. Damit hängt dann seine Lehre von der Aufmerksamkeit und Apperception zusammen, die ihm ganz und gar Willensvorgänge sind. Auch hier ist es wohl schwerlich die Erfahrung gewesen, die Wundt auf seine Theorie gebracht hat: denn die Erfahrungsthatsachen lassen sich nicht damit vereinen. Vielmehr hat ihm auch hier wie in so vielen andern Dingen die von ihm grundsätzlich aus der Psychologie verbannte Metaphysik unbewußt die Gedanken geleitet. Die Abschnitte der Vorlesungen und des Grundrisses über Apperception und Aufmerksamkeit leiden an einer bedenklichen Unklarheit, und daß der Verfasser selbst das Gefühl hat, hier nicht auf festem Boden zu stehen, geht wohl zur Genüge daraus hervor, daß er schon mehrmals an seiner Lehre nicht unbedeutende Veränderungen vorgenommen hat. Über die schwachen Seiten seiner Apperceptionstheorie vergleiche man: Lange, „Über Apperception" und Heinrich, „Die moderne physiologische Psychologie in Deutschland." Den Voluntarismus aber hat neuerdings O. Flügel in einer längeren meisterhaften Abhandlung „Über voluntaristische und intellektualistische Psychologie" im 31. „Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (1899) einer unseres Erachtens vernichtenden Kritik unterzogen, auf die wir unsre Leser ganz besonders aufmerksam machen.

3. **Drobisch**, Moritz Wilhelm: **Empirische Psychologie** nach naturwissenschaftlicher Methode. 2. Aufl. Hamburg und Leipzig 1898, Leopold Voß. 6 M.

Die neue Auflage dieses Buches anzuzeigen gereicht mir zu großer Freude. Gleich

ausgezeichnet durch eine Fülle psychologischen Materials, wie auch durch anschauliche, klare und leicht faßliche Darstellung, hat das Werk seiner Zeit (es erschien 1843) zuerst den psychologischen Anschauungen Herbarts in weiteren Kreisen Eingang verschafft. Lange Jahre war es dann im Buchhandel vergriffen, und der schon bejahrte Verfasser konnte sich nicht entschließen, eine neue Ausgabe zu besorgen, weil er dafür eine eingehende Benutzung der neueren physiologischen Untersuchungen, mit denen er nicht hinreichend vertraut zu sein glaubte, für nötig hielt. Doch hat er ausdrücklich gestattet, nach seinem Tode einen Neudruck zu veranstalten.

Drobisch hält sich in seinem Werke streng auf dem Standpunkte der Empirie; „er hat nichts darin niedergeschrieben, was er nicht in seiner inneren Erfahrung frisch und lebendig kennen gelernt hat." Die Herbartische Theorie zur Erklärung der seelischen Erscheinungen ist nur als Hypothese benutzt. Um dieses seines empirischen Charakters willen ist das Buch auch trotz seines Alters keineswegs veraltet; es ist von bleibendem Werte, wenn auch von experimenteller Psychologie darin nichts zu finden ist, die es doch immer, wie man treffend gesagt hat, nur mit den „Außenwerken des Geistes" zu thun hat und niemals die Psychologie der Selbstbeobachtung verdrängen wird. Insbesondere der Erzieher kann für seinen Beruf aus dem Buche von Drobisch mehr lernen als aus einem ganzen Haufen physiologisch-psychologischer Werke, wie denn überhaupt die Ausbeute der physiologischen Psychologie für die Pädagogik bis jetzt noch recht dürftig zu nennen ist.

Es ist jedenfalls bezeichnend, daß neuerdings der neben Wundt wohl bedeutendste Vertreter der experimentellen Psychologie in Deutschland, Prof. Münsterberg, es für nötig befunden hat, die Pädagogen der neueren Psychologie gegenüber zur Vorsicht zu ermahnen. Er hält es für die höchste Zeit, daß eine Warnung ergehe nicht bloß an diejenigen Lehrer, die glauben, daß die experimentelle Psychologie das Heilmittel für alle pädagogischen Schwächen sei, sondern auch an diejenigen, die irgend eine pädagogische Hilfe von ihr erwarten. „Die Erzieher," schreibt er, „sind sich heute bewußt, daß das Erziehungssystem bei weitem nicht vollkommen ist, und sie suchen überall nach Besserungsmitteln. In diesem kritischen Moment hört man die Spatzen von den Dächern pfeifen, daß die alte Psychologie — als deren bedeutendsten Vertreter er an einer andern Stelle Herbart nennt, den er nebst Fechner, dem Begründer der experimentellen Psychologie, als die größten Psychologen des 19. Jahrhunderts bezeichnet — daß die alte Psychologie für Geistliche und Philosophen gut genug sei, und daß die wahre Psychologie, auf deren festem Fundament der stattliche Bau einer besseren und erhabeneren Erziehung errichtet werden solle, die der Experimente und der mathematischen Exaktheit sei. Und wie in den alten Zeiten, wo man den Stein der Weisen und den Jungbrunnen suchte, so laufen heutzutage Lehrer in Menge nach dieser neuen Heilstätte. Es ist nicht überraschend, aber es ist bedauernswert. Den Lehrern sollte gesagt werden, daß die experimentelle Psychologie ihnen nicht helfen, ja daß sie ihren natürlichen erzieherischen Instinkt verderben kann. Wenn die Lehrer Interesse dafür haben, — und es sind ja wenige Studien so anziehend wie die Psychologie — können sie ihre Mußezeit darauf verwenden, aber nur wie auf ein anderes Fach, z. B. auf Physik oder Litteratur, nämlich wegen der allgemeinen Ausbildung, ohne direkt in ihrem Berufe als Lehrer irgendwelche Hilfe davon zu erhoffen. Übrigens giebt es zwischen der neuen und alten Psychologie keinen Streit. Beide liefern nur qualitative Analysen der inneren Erfahrung. Nur dies eine unterscheidet sie, nämlich die alte Psychologie hat schon etwas Bestimmtes geleistet, was der Lehrer gebrauchen kann, während dagegen die (sogenannte) neue Psychologie nichts geleistet hat, was in brauchbare pädagogische Vorschriften übersetzt werden kann. Sie steht im Anfang ihrer Laufbahn, wie die Physik im 16. Jahrhundert." (Vgl. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik von Flügel und Rein, Jahrgang 1899, S. 133 ff.).

4. **Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie als induktiver Wissenschaft.** Für den Gebrauch an höheren Lehranstalten und zum Selbstunterrichte. Nach dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft neu bearbeitet und ergänzt von Dr. G. Fröhlich in St. Johann a. d. Saar. 11. verbesserte und vermehrte Auflage. Wien 1898, C. Gerolds Sohn. 3 M.

5. **Leuchtenberger, G.: Hauptbegriffe der Psychologie.** Ein Lesebuch für höhere Schulen und zur Selbstbelehrung. Berlin 1899, H. Heyfelder. 1,50 M.

Das Buch von Lindner ist ein lieber alter Bekannter. Gleich ausgezeichnet durch

sorgfältige Stoffauswahl und übersichtliche Gliederung, wie auch durch Knappheit und Genauigkeit des Ausdrucks, hat das Werkchen eine außerordentliche Verbreitung gefunden. Bis vor etwa 1½ Jahrzehnten war es neben dem bekannten Buche von Drbal wohl die von Lehrern am meisten gebrauchte Psychologie. Wenn nun auch inzwischen eine Reihe von trefflichen specifisch pädagogisch-psychologischen Werken erschienen ist, die dem praktischen Berufe des Erziehers bessere Dienste leisten und namentlich für den ersten Unterricht in der Psychologie sich eignen, so wird das Lindnersche Werkchen doch als Kompendium auch fernerhin für alle, die eine nicht zu sehr ins weite, aber dabei doch in die Tiefe gehende Darstellung der psychologischen Lehren wünschen, ein wertvolles und erwünschtes Hilfsbuch bleiben.

Die nach dem Tode des Verfassers erschienene 10. und 11. Auflage sind von Dr. Fröhlich besorgt worden. Die Änderungen, die der neue Herausgeber vorgenommen hat, sind zum größten Teile wirkliche Verbesserungen. Hier und da hat er den Ausdruck vereinfacht, unnötige Fremdwörter durch deutsche Bezeichnungen ersetzt und mehrfach die Darstellung durch Ergebnisse der neueren Forschung erweitert und ergänzt. An einigen Stellen, so namentlich in der Lehre vom Gefühl und vom Begehren, hat er die Theorie des Verfassers geändert, was von vielen sicherlich nicht als Verbesserung angesehen werden wird und wodurch die Einheitlichkeit der Auffassung zum Teil verloren gegangen ist.

Das Werkchen von Leuchtenberger ist kein Leitfaden der Psychologie, sondern, wie sein Titel besagt, ein Lesebuch. Es macht keinen Anspruch auf systematische Vollständigkeit; es will den Leser in die Psychologie einführen, ihm Aufklärung geben über den Inhalt und Umfang wichtiger psychologischer Begriffe, ihn zum Nachdenken über psychologische Dinge anregen und vor allen Dingen Interesse dafür erwecken. Es enthält folgende acht Abhandlungen, worin die Hauptprobleme mit Ausnahme der Willenserscheinungen erörtert werden: 1. die Kraft der Sinne; 2. Gedächtnis und Erinnerung; 3. die Phantasie; 4. Talent und Genie; 5. über Witz und Witze; 6. Idee und Ideal; 7. die Idee der Unsterblichkeit; 8. Gefühl und Gefühle.

Die Abhandlungen sind stofflich und sprachlich so einfach gehalten, daß ihr Verständnis keinem Gebildeten irgendwie Schwierigkeiten bereitet. Der Verfasser besitzt in hohem Grade die Gabe fesselnder und anregender Darstellung, so daß sein Werkchen nicht nur eine belehrende, sondern auch eine angenehme Lektüre bildet. Alle, die Sinn für derartige Stoffe haben, werden es mit Interesse lesen. Insbesondere möchte der Verfasser mit seinen Abhandlungen dem deutschen Unterrichte auf den obersten Klassenstufen der höheren Lehrerwelt Beihilfe leisten und Handreichung thun, und zu solchem Zwecke halten wir sie wohl geeignet. Für Seminare dagegen, an die der Verfasser auch gedacht hat, erachten wir ein mehr systematisch gehaltenes Buch für zweckmäßiger; zur Privatlektüre dagegen kann es Seminaristen warm empfohlen werden.

Im einzelnen haben wir an dem Werkchen mancherlei auszusetzen. Die Terminologie ist häufig nicht bestimmt genug und weicht vom Herkömmlichen ohne Not oft stark ab. Mehrfach werden die vieldeutigen Ausdrücke Kraft und Vermögen gebraucht, ohne daß der Verfasser es für nötig gehalten hat, deren Bedeutung zu erörtern. Bei der Besprechung der Hallucination sind deren bekannteste Formen, die Traum- und Fiebervhantasmen nicht erwähnt. Die Illusion ist ganz übergangen. S. 19 werden die fixen Ideen als „zur Gewohnheit und Dauer gewordene Hallucination" bezeichnet, eine Definition, die viel zu eng ist. Der Satz S. 16: „Wie unser Auge einen Gegenstand oder Vorgang sieht, so ist er wirklich; es ist ein treues Abbild, was erscheint," verrät einen naiven Realismus, der vor keiner Erkenntnistheorie standhält u. s. w. Trotz dieser Ausstellungen können wir das Werkchen bestens empfehlen.

6. **Schumann**, Dr. und **Voigt**, G.: **Lehrbuch der Pädagogik.** Drei Teile. 2. Teil: Psychologie. 10., umgearbeitete Auflage. Hannover 1898, C. Meyer. 2,50 M.

7. **Sully**, James, Dr.: **Handbuch der Psychologie für Lehrer.** Eine Gesamtdarstellung der pädagogischen Psychologie für Lehrer und Studierende. Aus dem Englischen übertragen von Dr. J. Stimpfl. Leipzig 1898, E. Wunderlich. Preis brosch. 4 M., fein geb. 4,80 M.

8. **Heilmann**, Karl, Dr.: **Psychologie** mit Anwendung auf Erziehung und Schulpraxis. Für Lehrer- und Lehrerinnenseminare, sowie zum Selbstunterrichte. 3., verbesserte Aufl. Leipzig 1899, Dürrsche Buchhandlung. 1,20 M.

Das bekannte Lehrbuch der Pädagogik von Schumann hat in seiner 10. Auflage eine durchgreifende Umgestaltung erfahren. Ließen schon die letzten Ausgaben eine

fortgehende Annäherung an die Anschauungen der Herbartischen Schule erkennen, so hat der Verf. nun laut Vorrede den letzten Schritt gethan und seinem Buche das Herbartische System der Pädagogik zu Grunde gelegt. Zugleich hat er als Mitarbeiter den durch seine Vorträge auf den letzten evangelischen Schulkongressen in weiteren Kreisen bekannt gewordenen und kürzlich als Hilfsarbeiter ins Ministerium berufenen Seminardirektor Voigt gewonnen.

Der vorliegende von Voigt bearbeitete zweite Teil, der die Psychologie enthält, ist ein vollständig neues Buch, in das keine Zeile aus dem alten herübergenommen ist. Ich habe das Werk mit steigendem Interesse gelesen und halte es für eine außerordentlich wertvolle Bereicherung unserer psychologisch-pädagogischen Litteratur. Jeder größere Abschnitt des Buches gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teile wird der Weg der Induktion beschritten, um die einzelnen psychologischen Lehren zu gewinnen. Gerade diese Abschnitte sind besonders wertvoll. Der Verfasser geht hier nicht von trivialen, allerorts zusammengerafften Beispielen aus, sondern er nimmt große historische Vorgänge oder hervorragende Persönlichkeiten der Geschichte und Dichtung zur Grundlage. In eindringender und ausführlicher Analyse wird das Getriebe der psychischen Vorgänge und Motive bis ins Einzelne bloßgelegt. Was der Leser hier lernt, ist mehr als eine Summe von psychologischen Lehren; er lernt das Seelenleben, wie es in der Menschenbrust pulsiert, wirklich verstehen; er lernt Geschichte und Dichtung mit dem Auge des Psychologen betrachten. Ein Quentchen dieser Weisheit, das wird jeder zugeben, ist mehr wert, als ein noch so großer Haufe toter Gelehrsamkeit. — Es folgt dann als zweiter Teil eine systematische Zusammenfassung der gewonnenen Lehren in kürzerer Darstellung. Endlich werden daraus die praktischen Folgerungen für die Pädagogik gezogen. Außerdem ist jedem Abschnitte noch eine größere Zahl von Aufgaben beigegeben, die den Leser zu weiterem Nachdenken, zur Vertiefung und Anwendung des Gelernten veranlassen sollen.

Das Buch ist von Herbartischem Geiste durchweht. Doch geht der Verfasser hier und wieder andre Wege als sein Meister, z. B. in der Lehre vom Gefühle. Doch können wir auf solche Differenzen hier nicht eingehen.

Die Lektüre des Buches erfordert tüchtige Anstrengung und setzt beim Leser eine gewisse geistige Reife voraus. Der Verfasser hat seinen Standpunkt etwas hoch genommen; auch erschweren die oft langen, wenn auch wohl gegliederten und keineswegs unschönen, aber mitunter zu inhaltsschweren Sätze die Auffassung. Für Anfänger ist darum das Buch nicht geeignet, aber zum tieferen Eindringen in die pädagogische Psychologie sei es den Kollegen angelegentlichst empfohlen.

Ein empfehlenswertes Werk ist auch das **„Handbuch der Psychologie"** von Sully. Der Verfasser ist ein hervorragender englischer Psycholog. Infolge einer mehrjährigen Thätigkeit als Professor der Pädagogik ist er auch mit der Erziehung und dem Unterrichte innig vertraut, und sein an dieser Stelle früher besprochenes Buch „Untersuchungen über die Kindheit" zeigt, mit welcher Liebe und welchem Verständnis er den feinsten Regungen der Kindesseele nachzugehen versteht. Sein Handbuch hält sich fern von aller metaphysischer Spekulation. Der Stoff ist mit steter Rücksicht auf das Bedürfnis des Erziehers ausgewählt, die Beispiele sind vielfach dem Kinderleben und der unterrichtlichen Praxis entnommen. In besonderen Kapiteln wird die Bedeutung der psychologischen Lehren für die Pädagogik und ihre Anwendung im Unterrichte und in der Erziehung erörtert. Die Darstellung ist einfach, klar und allgemein verständlich. Hervorgehoben zu werden verdient noch, daß der Verfasser nicht nur mit der psychologischen und pädagogischen Litteratur seines Vaterlandes, sondern auch mit der Frankreichs und Deutschlands vertraut ist und von diesem seinem Wissen reichlich Gebrauch macht, wodurch sein Buch ein internationales Gepräge erhält. Die deutsche Lehrerschaft kann dem Übersetzer nur dankbar sein, daß er das wertvolle Buch durch seine Übertragung, der man übrigens diesen ihren Charakter kaum anmerkt, einem weiteren Leserkreise zugänglich gemacht hat.

Das Werkchen von Heilmann bietet die psychologischen Lehren in denkbar einfachster Darstellung. Die methodische Behandlung ist mustergiltig. Für den Anfangsunterricht in der Psychologie ist das Büchlein jedenfalls vorzüglich geeignet. Doch glauben wir, daß die große Mehrzahl der Seminaristen eine etwas schwerere Kost vertragen kann, als hier geboten wird. Eine mäßige Erweiterung und Vertiefung des Stoffes bei einer Neuauflage könnte dem sonst so trefflichen Werkchen nur zum Vorteil gereichen.

Elberfeld. W. Fick.

Verantwortlicher Schriftleiter G. von Rohden in Düsseldorf-Derendorf.

Evangelisches Schulblatt.

November 1899.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Bemerkungen zum Schreibunterricht.

Von Adolf Koch, Lehrer in Frankfurt a. M.

1. Teil: Heftlage und Schriftrichtung.

Schon vor ungefähr zwanzig Jahren brach sich in Ärztekreisen, speciell unter den Schulhygienikern die Erkenntnis Bahn, daß die Entstehung der Kurzsichtigkeit oder Myopie und der seitlichen Rückgratsverkrümmung oder Skoliose in den meisten Fällen auf schädliche Einflüsse des Schullebens zurückzuführen sei. Umfangreiche statistische Erhebungen, die bis auf den heutigen Tag fortgesetzt werden, führten nach und nach zu der Gewißheit, daß insonderheit der Schreibunterricht die veranlassenden Momente zur Entwicklung jener Leiden in sich berge. Der Blick der Ärzte und Pädagogen richtete sich nun zunächst auf Licht- und Raumverhältnisse des Zimmers, Einrichtung der Subsellien, Kräftigung des Körpers durch Turnen, Beschaffenheit der Schreibutensilien und dergl.

Eine höchst bedeutsame Ursache, die mit absoluter Notwendigkeit zur Entstehung der genannten Schulkrankheiten führt, deckte als erster der Wiener Augenarzt Dr. Ellinger auf, indem er nachwies, Myopie und Skoliose hingen mit einer schlechten Körperhaltung beim Schreiben zusammen, und diese wieder sei eine notwendige Folge der allgemein üblichen falschen Heftlage. Man legte damals das Heft rechts von der Körpermitte und in einem Winkel von 45° mit der Tischkante. Ellinger schlug vor, das Heft mit linksseitiger Neigung gerade vor die Brust zu legen. Diese Forderung war die Richtschnur für alle weiteren Untersuchungen. Sie hat sich im zehnjährigen Kampf der Meinungen behauptet, und in ihrem Sinne lauten jetzt die Verfügungen der obersten Behörden. Ellinger ist also jedenfalls als Pfadfinder in der Schreibhaltungsfrage anzusehen, obwohl seine Erkenntnis noch einseitig war. Den direkten bessernden Einfluß der von ihm empfohlenen Heftlage auf die Körperhaltung des Kindes sah er nicht ein, weil er der Ansicht war, daß die Augengrundlinie, d. i. die Verbindungslinie der Augenmittelpunkte mit den Heftzeilen parallel laufen müsse. So kam er naturgemäß zu dem Schluß, auch bei der schrägen Mittenlage den Kopf nach links zu neigen. Diesen Nachteil der einseitigen Linksneigung des Kopfes hoffte er merkwürdigerweise durch die Forderung auszugleichen, auch die linke Hand zum Schreiben auszubilden und dabei das Heft nach rechts zu neigen. Die Über-

zeugung von der Notwendigkeit des zwischen Zeile und Augengrundlinie stattfindenden Parallelismus hat den genannten Mediziner später zu einem Anhänger der Steilschrift gemacht. Die Forderung der Kopfneigung und Ausbildung beider Hände war für die Schule unannehmbar. Ellingers Verurteilung der schädlichen Rechtslage fand jedoch bei Ärzten und Lehrern schnell unbedingte Zustimmung. Unter den ärztlichen Autoritäten befaßten sich eingehender mit der Schreibfrage der Kreismedizinalrat Dr. Groß aus Ellwangen und der Nürnberger Augenarzt Dr. Franz Schubert. Das erste pädagogische Urteil aber stammte aus der Feder des Professors J. Daiber aus Stuttgart. Den Mittelpunkt für alle interessierten Kreise bildete die Ärztekammer Mittelfrankens. Eine endgültige Übereinstimmung in den Ansichten wurde jedoch hier nicht erzielt. Direkte Förderung erfuhr die Angelegenheit durch die beiden Doktoren Berlin und Rembold, die — als Mitglieder einer von den beiden württembergischen Ministerien „für Kirche und Schulwesen" und „des Innern" eingesetzten Kommission — in den verschiedenen Schulanstalten Stuttgarts die weitläufigsten Untersuchungen vornahmen und dabei zu folgenden zwei Hauptresultaten gelangten:

Bei der Schrägschrift bildet die Augengrundlinie, auf das Heft projiziert, mit der Zeile einen Winkel von 30—40°.

Mit dieser Erkenntnis war die alte von Ellinger und Groß vertretene Ansicht von der Parallelstellung der Zeile und Augengrundlinie beseitigt.

Das zweite Resultat ist ebenso wichtig, vielleicht noch bedeutsamer:

Die Grundstriche der Schrift bilden mit der bis zur Federspitze vorgerückt gedachten Augengrundlinie einen rechten Winkel.

Der Grundstrich-Grundlinienwinkel betrug also 90°, der Winkel zwischen Grundlinie und Zeile 30—40°, also mußte der Grundstrich-Zeilenwinkel 90° — (30—40°) = 50—60° groß sein.

Dieser experimentelle Nachweis führte die beiden Ärzte also auf eine rechte schiefe Schrift, bei der die Abstriche in einem Winkel von 50—60° mit der Zeile liefen.

Man machte Berlin und Rembold aber zum Vorwurf, daß sie nicht die Schädlichkeit der von der Augengrundlinie im spitzen Winkel abweichenden Zeilenführung erkannt hätten; — darum forderten die Gegner (worunter auch Dr. Ellinger) Steilschrift, bei welcher Zeile und projizierte Augengrundlinie sich decken. — Ein Hauptgegner war Schubert; dieser behauptete, daß bei schiefer Mittenlage nicht nur der Kopf, sondern auch die Augen im Kopf bewegt würden und „Rollungen" vollführten. Nur diese Rollbewegungen sollen — nach Schubert — die Blickrichtung nach schräg oben ermöglichen. Auf Grund des von Wundt und Lamansky gefundenen Gesetzes, daß die Augen sich gegen alle Bi-

wegungen sträuben, die schräg gegen die Augengrundlinie gerichtet sind, folgerte Schubert, das Kind werde zu einer schädlichen Linksneigung des Kopfes veranlaßt, woraus eine Verbiegung der Wirbelsäule entstehe.

Rembold und Berlin aber fanden keinen nennenswerten Unterschied in der Kopfhaltung bei schräger und wagerechter Zeilenführung und bestreiten, daß beim Schreiben die Augen in Rollbewegung den Zeilen folgen. Sie behaupten vielmehr, daß der Schreibende die Zeilen nur mittelst Bewegungen des Kopfes verfolge und daß deshalb das Wundt-Lamanskysche Blickbahngesetz beim Schreiben gar nicht in Anwendung komme. Unterstützt von ihren Anhängern, betonen die genannten Herren ihrerseits noch, daß der bei der einfachen, natürlichen Auswärtsbewegung des Armes um den fixierten Unterstützungspunkt des Vorderarmes herum beschriebene Bogen mit der Querachse des Körpers einen Winkel von 30—40° bilde; und daß die Steilschrift den Bewegungsgesetzen des Armes zuwiderlaufe.

Der Durchführung der Schrägschrift nach den Berlin-Remboldschen Grundsätzen aber stand bisher noch ein sehr bedeutsamer Umstand hindernd im Wege, die Unmöglichkeit einer genauen, stets sicheren Festlegung des Winkels von 30—40°, den der untere Heftrand mit der Tischkante bildet. Die korrekte Abschätzung eines spitzen Winkels nur mit bloßem Auge fällt schon einem Erwachsenen nicht leicht, ein beständiges Schwanken in der Größe dieses Winkels aber führt zur Regellosigkeit in der Stellung der Abstriche. Es galt also, ein Mittel zu finden, das den Kindern die Bestimmung dieses Winkels erleichtern konnte. Diese Aufgabe mit Glück gelöst zu haben, ist das Verdienst des Lehrers Ludwig Bruhn aus Elberfeld. Seine Erfindung ist folgende: An der Innenseite des hinteren Heftdeckels ist am oberen Rande ein aus festem Papier geschnittenes rechtwinkliges Dreieck angeklebt. Die kürzere Kathete desselben ist in der Richtung des Heftbruches nach oben, über das Heft hinaus, dem äußeren Tischrande zugerichtet. Die längere Kathete ist mit einem schmalen Rande auf dem Heftdeckel festgeklebt. Die Hypotenuse dieses Dreiecks ist die Linie, die gefunden werden sollte. Da der Winkel zwischen Hypotenuse und der längeren Kathete gleich ist dem Winkel zwischen dem unteren Heftrande und der unteren Tischkante, nämlich bei Bruhn 35°, so muß die Hypotenuse des genannten Dreiecks bei richtiger Schräglage des Heftes der Tischkante parallel laufen. Da nun auch die innere und äußere Tischkante parallel sind, so legt das Kind die Hypotenusenlinie einfach auf den oberen Tischrand, resp. mit ihm parallel, und der Winkel für die richtige Zeilenführung stellt sich ein. Bei geschlossenem, unbenutztem Hefte ist das Dreieck nach innen geklappt.

Es kann wohl niemand leugnen, daß diese, durch D. R. G. M. geschützte Erfindung die Kinder wirklich in der Abschätzung des Winkels unterstützt, wenn auch die viel kleinere Aufgabe, die Hypotenuse des Dreiecks mit der äußeren

Tischkante in Parallelität zu bringen, den Schülern noch zu lösen bleibt. Da diese Klappe das Heft nicht um einen einzigen Pfennig verteuert, so ist nach meiner Meinung die Nichtbenutzung derselben eine arge Versäumnis.

Noch eine berechtigte Forderung will ich erwähnen, gegen die sich die Lehrerwelt nicht passiv verhalten darf. Wer die Mittenlage des Heftes befürwortet, sollte auch dafür eintreten, daß die Zeilen höchstens 15 cm lang sind, damit sein Princip so viel wie möglich gewahrt bleibt. Die von Hertel und Lampe herausgegebenen Berliner Normal-Schreibhefte haben eine Zeilenlänge von nur 12 cm.

Ich schließe den ersten Teil meiner Abhandlung mit dem Wunsche, daß in Seminarien und Konferenzen das wichtige Kapitel der Schreibhaltung und Heftlage mehr als bisher Beachtung finde, im Interesse der Gesundheit unserer Jugend.

2. Teil: Methodische Erwägungen.

Merkwürdig und bedauerlich ist die Thatsache, daß der Schönschreibunterricht in den Schulen trotz des hundertjährigen praktischen Betriebes gemeiniglich noch immer die notwendigen Resultate vermissen läßt. In den meisten Fällen entsprechen die Erfolge nicht dem zur Einübung der Schriftformen verwandten Zeitraum. Dieser Mißerfolg wird begreiflich, wenn man bedenkt, wie mannigfaltig und verschiedenartig die Umstände sind, die bei der Erzielung einer guten Handschrift zusammenwirken. Es sind von Einfluß: Licht- und Raumverhältnisse des Zimmers, Beschaffenheit der Subsellien und Schreibmaterialien, Liniierung der Hefte, die Gestalt der Buchstabenformen und der Faktor, inwieweit deren gleichmäßige Ausführung innerhalb eines Systems, einer Gemeinde, einer Provinz, eines Staates, einheitlich geregelt ist; es sind von Einfluß: des Lehrers Sachkenntnis in Bezug auf die Litteratur des Schreibunterrichtes und zwar sowohl nach ihrer hygienischen, als auch methodischen Seite, die häusliche Beaufsichtigung, die häuslichen Wohnungsverhältnisse. Last not least hebe ich zwei Momente hervor, die m. E. noch zu wenig betont werden: die körperliche Veranlagung der Kinder und der Entwicklungsgrad ihres Formensinnes. In dieser Beziehung glaube ich nicht zu irren, wenn ich behaupte:

Der Schönschreibunterricht leidet an einer Überschätzung der kindlichen Leistungskraft.

In welchem Unterrichtsgebiete getraut man sich wohl, dem Kinde des zweiten Schuljahrs denselben Übungsstoff zu geben, wie dem Schüler der Oberstufe? Wenn man auch dem letzteren Wörter, Sätze und Satzverbindungen vorlegt, so ist der Kern seiner Übungen wieder der fertige Buchstabe, in seiner

vollkommenen Gestalt, mit seinen Haar- und Grundstrichen, Ecken, Schleifen und Bogen. An diesem Stoff muß sich schon die Kraft des siebenjährigen Zöglings versuchen. Ein Unterschied der Leistungen ist ja selbstverständlich vorhanden. Derselbe liegt aber nur in dem Grade der Vollkommenheit, nicht in einem Abweichen von der verlangten Form. In andern Lehrfächern erfährt die natürliche Schwäche und Unbeholfenheit der Kinder weit mehr Beachtung und Berücksichtigung. Man sucht dort dem Zöglinge das selbständige Arbeiten durch allerlei Stützen möglich zu machen und zu erleichtern. Solche Stützen sind im Rechnen die Finger der Kinder, im Aufsatzunterricht Merkwörter, Fragen oder horizontale Striche, die den fertigen Aufbau des Satzes andeuten sollen; im Kartenzeichnen das Gradnetz oder eine andere Hilfskonstruktion und im Zeichenunterricht schließlich Linien- und Punktnetz. Während man in dem letztgenannten Unterrichtszweige mit dem Überziehen der vorgedruckten senkrechten und wagerechten Striche beginnt, während man weiterhin die gebogenen Linien erst im sechsten Schuljahre auftreten läßt, wagt man es beim Schönschreiben, denselben Stoff schon im zweiten Schuljahre ohne Hilfsmittel darstellen zu lassen. Es finden sich allerdings Richtungs- oder Lagelinien, doch diese sind nicht Stützen im eigentlichen Sinne. Auf ihren thatsächlichen Wert komme ich noch zurück; dies im voraus: Sie bezwecken nur eine richtige und gleichmäßige Schrägstellung der Buchstaben, erleichtern aber nicht die Ausführung ihrer Form.

Sind etwa die vorgedruckten Buchstaben und Wörter in den Heften der Kinder oder die Vorschriften des Lehrers an der Wandtafel als Stützen zu betrachten?

Von der Wandtafel-Vorschrift wird allgemein der Nutzen als unterstützendes Hilfsmittel zugegeben; über den Vorteil der Heftvorschriften sind die heutigen Methodiker geteilter Ansicht.

Die einen befürworten Blankohefte, die anderen Hefte mit Vorschriften. Sehen wir zu, welche Gründe zu diesem doppelten Standpunkt geführt haben.

Die Blankohefte zwingen den Lehrer zu einer musterhaften Vorschrift an der Wandtafel und zu einer gründlichen Vorbesprechung; den Schüler nötigen sie zur Aufmerksamkeit. Die Hefte ohne Vorschriften sind also ein Zuchtmittel für Lehrer und Schüler. In diesem Umstande liegt wohl die Begründung, wenn Behörden die Blankohefte empfehlen.

Mancher für den Schreibunterricht besonders interessierte Lehrer, der vielleicht eine eigene Manier versuchen will, zieht auch aus diesem Grunde die Hefte vor, weil ihn vorgedruckte Buchstaben, Wörter und Sätze an einen bestimmten Unterrichtsgang binden.

Hefte mit Vorschriften verwerfen die Anhänger der Blankohefte. Ihre Gründe sind diese: Vorgedruckte Vorschriften sind vom Übel, weil die Kinder sie

nicht scharf genug fixieren. Die Schüler verlassen sich zu leicht auf ihre Musterbeispiele, empfinden die Auseinandersetzung des Lehrers als überflüssig und folgen ihr nur mit geteiltem Interesse. Daraus resultiert eine mangelhafte Anschauung, und diese führt zu einer unkorrekten, leichtfertigen Nachschrift, die umsomehr in die Erscheinung tritt, wenn die Kinder in andern Heften ohne Vorschriften arbeiten.

Wie begründen aber die Anhänger von Mustervorschriften ihre Stellungnahme? Sie sagen: Warum sollen wir nicht auch auf diesem Gebiete den Kindern so viel vor Augen stellen, wie möglich? Sie wollen dem Kardinalprincip der Anschauung gerecht werden.

Die Vorschrift des Lehrers an der Wandtafel genügt ihnen nicht, weil es für Anfänger eine schwere Aufgabe ist, die großen Kreidebuchstaben auf ihr enges Liniensystem zu übertragen.

Die Benutzer der Blankohefte werden von ihnen mit folgenden Gegengründen bekämpft: Eine Methode damit zu begründen, daß sie ein Zuchtmittel für Lehrer sei, ist eine Schmach. Die Schüler durch die Blankohefte zur Aufmerksamkeit zu nötigen, ist ein unpädagogischer Zwang. Aufmerksamkeit muß beruhen auf Interesse, auf Lernbegier und Schaffensfreude.

Daß es Lehrer giebt, die ihrer besonderen Schreibmanier wegen Hefte mit Vorschriften nicht benutzen können, bestreiten die Verteidiger der letzteren nicht, halten aber diese Fälle für Ausnahmen oder Seltenheiten, mithin für nicht maßgebend. Für diejenigen Lehrer, die nur wenig Individuelles in ihrem Schreibkursus beabsichtigen, etwa nur die besondere Einübung einiger Grundformen, ist die Benutzung von Blankoheften kein Erfordernis, da auch die Hausheftе (Tagebücher) für solche Zwecke gebraucht werden können. Andrerseits ist ihnen der Lehrer auch kein Sklave seines Heftes, und halten sie ihn für berechtigt, wohl hin und wieder den zur Einübung eines vorgedruckten Wortes oder Satzes bestimmten Raum für eigene Zwecke zu verwenden.

Was das mangelhafte Fixieren der Druckformen seitens der Kinder herbeiführt ist nach der Meinung der Verfechter von Musterbeispielen nicht die Heftvorschrift, sondern mangelnde Disziplin, also eine Schuld des Lehrers, der es nicht versteht, die Kinder für eine gute Handschrift zu interessieren.

Es fragt sich nun, welcher Standpunkt der richtige ist, oder sollten hier zwei entgegengesetzte Ansichten gleiche Berechtigung haben?

Mein Urteil ist dies: Blankohefte sind zu verwerfen; Hefte mit Vorschriften sind besser.

Die Benutzer von Blankoheften lassen sich von dem gesunden Princip leiten, ein bewußtes Schreiben zu erzielen. Darum geben sie den Schülern möglichst wenig, um möglichst viel zu erreichen. Dieses Verfahren wäre ureinfach, wenn die Kinder dazu befähigt wären. Die mangelhaften Erfolge aber beweisen

zu deutlich das Gegenteil. Nimm dem Lahmen die Stützen und siehe zu, ob er durch „Beispiel und gründliche Vorbesprechung" laufen lernt. So einfach ist die Erziehung zur Selbstthätigkeit nicht. Sie hat mit der Entwicklungsstufe des Zöglings zu rechnen. Die körperliche Ungeschicklichkeit der Kinder und ihr unentwickelter Formensinn machen die Entziehung der Heftvorschriften unmöglich. Ohne daß sie es wollen, müssen sich sogar die Empfehler der Blankohefte selbst dem Verlangen der Kinder nach unterstützenden Vorschriften unterwerfen. Die Theorie wird aufrecht gehalten, aber die Praxis nötigt den Lehrer, den Kindern eigenhändig vorzuschreiben. Damit quittiert er sein Princip und kommt zu der Erkenntnis, daß die Musterformen in den Heften doch nicht ganz vom Übel sind. Da sollte er doch lieber dem Lithographen die Arbeit überlassen, der kann's besser.

Die Einführung der Hefte mit Vorschriften ist also eine im kindlichen Organismus begründete zwingende Notwendigkeit.

Mit diesem Ergebnis unserer Untersuchung sind wir der Frage, ob die Vorschriften in den Heften als Stützen gelten können, nahe gekommen. Wenn wir bedenken, daß Musterbeispiele die Anschauung unterstützen, müssen wir die Frage bejahen, und doch ist eine Unterstützung der Anschauung noch keine Garantie für die Möglichkeit eigener Ausführung. Diese ist abhängig von der körperlichen und geistigen Verfassung des Zöglings, und deren Berücksichtigung ist die Grundbedingung für jeden Unterrichts- und Erziehungserfolg. Auch der Schreibunterricht ist dieser Bedingung unterworfen. Er stellt an den Lehrer gebieterisch die Forderung, den Kindern beim Schreibenlernen diejenigen Hilfsmittel zu bieten, die ihrer Entwicklungsstufe am meisten entsprechen. Nach Verlauf des elften Jahres etwa hat das Kind die Formen des deutschen und lateinischen Alphabetes eingeübt. Bis zu diesem Alter aber ist seine Hand noch schwach und unbeholfen und sein ästhetisches Urteil in den ersten Stadien der Entwicklung. Aus diesem Grunde sind Heftvorschriften, die nur der Anschauung dienen, kein genügendes Unterstützungsmittel.

Welche Stützen die Kinder bedürfen, zeigt ein Blick in die Geschichte des Schreibunterrichtes. Schon im Altertum kam man auf den Gedanken, dem Zöglinge Vorschriften zum Überziehen zu bieten. Der junge Römer lernte schreiben, indem er die in Wachstafeln eingeritzten Buchstaben mit seinem Griffel nachzog. Dieses alte Princip des Überziehens vorliegender Musterformen findet sich wieder in dem sogenannten Vorbleien oder dem Strobelschen Verfahren. Bei dieser Methode bestanden die untergelegten Vorschriften aus Bleistiftlinien, welche von dem Schüler aus- oder nachgezogen werden mußten. Da aber auf den fetten Bleistiftzügen, besonders an den Druckstellen, naturgemäß die Tinte ausfloß, so ging man von den Bleistiftstrichen zu blassen, farbigen Tintenlinien

über. In dieser Weise ausgearbeitete Hefte wurden vor etwa 35 Jahren von dem Kommissionsrat Adolf Henze herausgegeben. Im Laufe der Jahre kamen die Schulmänner aber zu der Überzeugung, die Methode des Überziehens sei mechanisch und daher zu verwerfen. Diese Verurteilung ist leicht zu verstehen, wenn man genauer erfährt, wie die blaßfarbigen Tintenlinien beschaffen waren. Die vorgedruckten Hilfsformen hatten nämlich vollendete Gestalt, d. h. genau die Form der fertigen Buchstaben, die Druckstellen waren deutlich markiert. Die Kinder mußten mechanisch darüber hinfahren und so lange arbeiten (malen!), bis die Vorschrift bedeckt war. Gewiß wird es möglich sein, auf diese Weise selbst den unbeholfensten Schreiber zu einer erträglichen Handschrift zu führen, aber nur auf Kosten der Intelligenz. Es lag jedoch in dieser Unterrichtsweise ein richtiges Princip. Das erklärt auch die große Verbreitung der Hefte in Frankreich und Deutschland. Der gründliche Kenner des Schreibfaches, der verstorbene Sem.-Dir. Stockmayer urteilt über die Henzeschen Hefte in seinem Artikel der Schmidschen Encyklopädie: „Wenn z. B. in Frankreich, dessen Schulen bekanntlich gerade in der Kalligraphie sich auszeichnen, von namhaften Schreiblehrern dieses Verfahren vor anderen gerühmt und empfohlen wird, so sollten wir doch nicht ganz ungläubig darüber wegsehen, sondern mit unsern Schreibschülern die gleichen Versuche machen, die ja zum mindesten nicht schaden können wie etwa anderes Experimentieren."

Der Mangel der Methode lag m. E. in der blassen Ausführung der farbigen Tintenlinien, vor allem aber in der vollendeten Gestalt der untergelegten Schriftformen. Dieser Schreibmethode mußte der Charakter des mechanischen Nachmalens genommen werden, der Charakter eines unterstützenden Mittels jedoch den Schriftformen als wesentlich bleiben; es mußte ein Bestandteil fehlen, den die Kinder selbständig zu ergänzen haben. Je bedeutungsvoller der fehlende Teil ist, desto mehr wird die Aufmerksamkeit und Selbstthätigkeit der Kinder in Anspruch genommen. Ein Zerstückeln der Hilfsformen in Punkte oder Strichelchen — wie dies neuerdings wieder Hefte aus einem bedeutenden Verlage aufweisen — verbietet die Hygiene der Augen. Was ohne Bedenken ausgelassen werden kann, sind nur die Druckstellen. Die Stütze, die ich darum neu in Vorschlag bringe und deren buchhändlerische Ausnutzung durch D. R. G. M. unter Nr. 106 672 geschützt ist, ist der ungebrochene druckfreie Buchstabe. Dieser verläuft in ganzen Zügen, ist nicht gestrichelt oder punktiert; die in normalen Schriftformen vorhandenen Druckstellen sind bei ihm in keiner Weise vorhanden. Drucklos heißt hier nicht schwach, dünn, fein, sondern bezeichnet nur das Fehlen der Druckstellen. Daher können die Hilfsbuchstaben so deutlich lithographiert werden, daß sie durchaus nicht die Sehkraft beeinflussen. Den Leitformen ist zudem eine von der schwarzen Schultinte abweichende Farbe zu geben, damit auch der dünnste Schriftzug der Kinder deutlich wird. Da nach

dem Urteil eines Augenarztes die geeignetste Farbe dunkelblau ohne violette Beimischung, die Farbe der Schreiblinien aber schwarz ist, mithin verschieden von derjenigen der drucklosen Buchstaben, so wird dadurch auch verhütet, daß die letzteren an gebogenen Stellen mit den Schreiblinien verschmelzen.

Sollen die Hilfsformen kein Gängelband, sondern wirkliche Stützen darstellen, so darf die Zahl derselben bei jedem Übungsstoff nur eine beschränkte sein. Man könnte nun nach dem Muster der Henzeschen Hefte die für eine Schreibübung bestimmten drucklosen Buchstaben in ununterbrochener Folge aneinanderreihen und dann erst den Kindern Raum zu freien, nicht unterstützten Versuchen gewähren. Doch läge in diesem Verfahren wenig Methode, weil das Kind schon nach den ersten von ihm benutzten Leitformen das Bedürfnis fühlt, sich ohne Stützen zu versuchen. Ich möchte aus diesem Grunde folgende patentamtlich geschützte, neue methodische Anordnung empfehlen: In der ersten Zeile reiht sich nach dem schwarz lithographierten vollendeten Musterbeispiel ein druckloser Buchstabe an den andern ohne Zwischenräume. In der nächsten Zeile aber ist zwischen je zwei Hilfsformen ein freier Raum gelassen für einen vom Schüler selbständig einzutragenden Buchstaben. Auf den nächstfolgenden Zeilen, deren Anzahl von der Schreibschwierigkeit des betreffenden Übungsstoffes abhängt, treten die Leitformen nur noch vereinzelt auf, die Abstände zwischen ihnen wachsen in regelmäßiger Folge. Gegen Schluß der Übung fehlen die Stützen ganz; das Kind arbeitet nunmehr frei. So führt diese methodische Anordnung der Hilfsbuchstaben den Zögling auf dem Wege des allmählichen Fortschrittes von Stufe zu Stufe zur Selbständigkeit. Anfang und Ende der vom Schüler einzuschreibenden Buchstaben und Wörter, d. h. die ihnen zugewiesenen Räume, sind durch schwarze Punkte auf der unteren Schreib- (Mittel-) Linie markiert; dadurch wird die Breitenausdehnung der Schriftformen und damit die Länge der die Abstriche verbindenden Aufstriche bestimmt. Der Schüler soll sich daran gewöhnen, die Breitenausdehnung seiner Buchstaben den durch die Punkte begrenzten Räumen anzupassen. Die Punkte leiten den Zögling ferner dazu an, seine Buchstaben und Wörter senkrecht untereinander zu stellen, wodurch jede Arbeit schon in ihrer äußeren Anordnung ein gefälliges Aussehn erhält. In den letzten Zeilen, die der selbständigen Thätigkeit der Kinder Spielraum gewähren, fehlen natürlich auch die Punkte.

Ein Hauptaugenmerk ist auf die Einübung der Buchstaben-Elemente zu richten. Die richtige Auffassung und Darstellung derselben sichert die besten Erfolge. In den besprochenen Heften denke ich mir die Einübung der Elemente an und auf den drucklosen Buchstaben, indem z. B. beim kleinen deutschen t zuerst der Keilstrich, dann der Aufstrich und zuletzt das Häkchen einige Reihen hindurch ausgezogen werden. Die freien Felder bieten Raum zu nicht unterstützten Versuchen. Verbindungen von Elementen zu besonderen Übungen

werden am zweckmäßigsten im Hausheft (Tagebuch) vorgenommen, weil sonst die Anlage des eigentlichen Schreibheftes zu kompliziert wird.

Keinenfalls kann die Benutzung des drucklosen Buchstaben schon allein eine gute Handschrift hervorzaubern. Auch bei dieser Methode liegt der Kern der Anleitung in der Besprechung des Lehrers. Der Hilfsbuchstabe an sich ist für den Schüler ein noch zu lösendes Rätsel, ein Skelett ohne Fleisch und Blut. Zwar dient das voraufgehende Musterbeispiel in etwa zur Orientierung; doch wird die Arbeit des Zöglings erst dann eine judiciöse, wenn eine gründliche Auseinandersetzung des Lehrers voraufgeht. Erst durch diese wird dem Kinde die Skelettform verständlich. Jetzt erst sieht es ein, daß der Buchstabe in dieser Ausführung unfertig ist, also der Ergänzung und Vervollkommnung bedarf; ferner, daß der druckfreie Buchstabe dem überschriebenen als Wegweiser, Unterlage und Stütze dient; und drittens, daß die vorliegende Leitform nur aus gleich starken Strichen besteht, während der überschriebene Buchstabe auch Druckstellen aufweisen soll, die in ganz bestimmter Weise ausgeführt werden müssen. Ist eine eingehende Besprechung der Buchstabenelemente und deren Einübung erfolgt, sind ferner etwaige Schreibregeln, die bei der Ausführung der Schriftzüge in Betracht kommen, nach Gebühr hervorgehoben, so kann das Kind seine Arbeit beginnen. Jetzt ist dieselbe wirklich erleichtert und doch keine mechanische, der Unterschied in den Stärkegraden der Schriftzüge hält das Bewußtsein des Schülers gespannt. Also nicht durch die Skelettbuchstaben lernen die Kinder schreiben, sondern nur mit Hülfe derselben. (Der ortsübliche Schreibduktus bleibt natürlich unberührt).

Zum Schluß will ich noch einige Vorteile besonders hervorheben, die von der beschriebenen Methode zu erwarten sind:

1. Die drucklosen Unterstützungsformen bieten auch der ungeschicktesten Hand einen sicheren Führer. Jeder Lehrer wird bestätigen können, daß er häufig trotz vorhergehender gründlicher Besprechung und Vorführung an der Wandtafel, trotz vorgedruckter Musterformen, mögen sie nun auf Schreibtabellen prangen oder im Heft stehen, hinter einem Kinde thatsächlich Posten fassen muß, um es genau zu beobachten und zu unterstützen durch Wort und Beispiel. Diese Hülfe ist mehr oder weniger bei allen Kindern nötig, wenigstens so lange, bis diebei den Alphabete einmal durchgeschrieben sind. Eine solche Spezialbehandlung kann jedoch der Lehrer nicht allen Schülern zugleich bieten. Darum ist eine Stütze nötig, welche die helfende Hand des Lehrers zum Teil ersetzt; diese wird zweckmäßig geboten in den drucklosen Hülfsbuchstaben.

2. Die Leitformen gewöhnen die Hand des Kindes an die richtigen Entfernungen. Das suchte man bis jetzt durch vorgedruckte Musterbeispiele in vollendeter Form zu erreichen. Aber häufig macht der Lehrer die Beobachtung, daß es den Kindern außerordentlich schwer fällt, die Länge der schrägen Linien richtig

zu schätzen. Gleichmäßige Entfernungen kamen bei den bisher verwandten Musterbuchstaben nur selten zu stande. Was durch die vergleichende Abschätzung nicht erzielt wurde, das erreicht man jetzt sicher durch die unersetzliche Gewöhnung.

3. Diese Gewöhnung führt auch — richtige Heftlage vorausgesetzt — zur Fertigkeit in der richtigen Schrägstellung der Abstriche. Seit langer Zeit verwendet man zu diesem Zwecke die Richtungs- oder Lagelinien. Sie bieten aber unvollkommene Stütze. Die Abstände zwischen ihnen müssen für ein kleines Kind schon sehr gering sein, wenn es die Parallelität der Stellungen erkennen soll. Gewöhnlich gelingt dem Kinde die Gleichstellung nur bei denjenigen Abstrichen, die sich entweder auf oder dicht neben den Richtungslinien befinden. Zumeist aber werden die Lagelinien von den Schülern wenig beachtet, wie die Erfahrung zur Genüge bewiesen hat. Weicht zudem ein Abstrich, der sich nahe bei einer Richtungslinie hinzieht, auch nur um ein Geringes von seinem Führer ab, so hört er auf, für die übrigen Abstriche desselben Wortes Maßstab zu sein. Bei gebogenen Formen ist die Beachtung der Richtlinien doppelt schwer. Auch für das Auge wirkt die Menge der die Fläche kreuzenden Linien verwirrend.

4. Hat sich an irgend einer Stelle der Übung ein Fehler eingeschlichen, so wird das Kind durch die eingestreuten druckloseu Musterformen darauf aufmerksam und korrigiert sich selbst. Die Hülfsbuchstaben dienen also auch als Kontrolle.

5. Diese Methode vereinigt praktisch Schreiben und Zeichnen.

6. Erzieherisch wirkt diese Art des Schreibenlernens insofern ganz besonders, als mehr wie bei allen andern Methoden der Flüchtigkeit des Kindes vorgebeugt wird. Die Hülfsform zwingt das Kind zur genauen Beachtung jedes einzelnen Schriftzuges. Die geringste Nachlässigkeit bringt den geschriebenen Buchstaben aus dem Geleise und verursacht eine Doppellinie. Die so entstehenden Abweichungen sagen dem Kinde, daß seine Schriftformen nicht korrekt waren. Die fehlerhaften Stellen sind also für die Schüler beständige Mahner. Diese arbeiten mit Interesse, weil sie sich selbst überzeugen können, ob ihre Arbeit gelungen ist; und weil sich die Resultate bedeutend leichter und sicherer gewinnen lassen, als nach der bisherigen Weise. Es wäre aber Übereilung, wenn nun der Lehrer — schnell wie der Wind — jede Doppellinie bestrafen wollte. Ist doch schon eine ungefähr richtig gezogene Form für die Kleinen ein Anfang zum Bessern. Der Lehrer wird zunächst auf korrekte Schreibhaltung sehen und kein Vorbeugen gestatten. Dann wird er geduldig abwarten, bis Fleiß und Übung die Schüler in stand setzen, ohne große Mühe, sogar, wie ich aus Versuchen erfahren habe, mit Leichtigkeit die Vorschriften auszuführen, ohne erheblich davon abzuweichen. Die Kinder können dies nach kurzer Zeit.

7. Bei guter Disciplin vermag der Lehrer durch diese Art des Unterrichts eine fast gleichmäßige Schrift in der ganzen Klasse herauszubilden, was für die

Einheit des Unterrichts und der Erziehung überhaupt nur vorteilhaft sein kann.

8. Ein kurzer Hinweis möge genügen: Diese Methode erleichtert dem Lehrer den Unterricht insofern, als sie ihm eine größere Schonung seiner Sprachorgane gestattet.

Es sind sechs Hefte erforderlich, vier für die deutsche und zwei für die lateinische Schrift.

Hoffentlich ist mir durch meine Arbeit der Nachweis gelungen, daß das druckloſe Moment bei aller Einfachheit des Gedankens doch von wesentlicher Bedeutung ist. Nur das Fehlen der Druckstellen berechtigt dazu, die alte Methode des Überziehens sogar im erziehenden Unterricht zu verwerten. Wem aber der fertige Buchstabe, auch in dieser Gestalt, noch als ein mechanisches Mittel erscheint, der möge bedenken, daß das Schreiben in erster Linie eine mechanische Thätigkeit ist, und daß eine übertriebene Anleitung zur Selbständigkeit nur zu leicht Verzagtheit, Hülflosigkeit und mangelhafte Resultate hervorruft.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Lehrproben, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Eine Bankerotterklärung des Schulkasernentums.

Von J. Trüper.

Herr Stadtschulrat Dr. Sickinger veröffentlicht einen eingehenden Bericht über das Mannheimer Volksschulwesen unter dem Titel: „Frage der Organisation der Volksschule in Mannheim," Mannheim 1899, Druck der Dr. Haasschen Druckerei. Der Bericht ist für die Schulorganisationsfrage von außerordentlicher Bedeutung, insofern er eine Bankerotterklärung des Schulkasernentums enthält und er die Uniformität eines großen Volksschulorganismus an einem vollendeten Beispiel ad absurdum führt, so vorsichtig, streng sachlich und mit den gegebenen Faktoren rechnend der Verfasser auch vorgeht.

Dieser sehr interessante und lehrreiche Schulbericht ist von Herrn Dr. med. Julius Moses in der „Zeitschrift für Schulgesundheitspflege" unlängst einer Besprechung unterzogen worden. Ich stimme derselben in vielen Punkten bei und möchte sie zuvor der Beachtung des Lesers empfehlen. Dr. Moses Besprechung berücksichtigt jedoch vorwiegend nur die hygienische Frage. Von Herrn Dr. Sickinger ersucht, auch mein Gutachten über seine Vorschläge abzugeben, will ich seinem Wunsche nachkommen und es an diesem Orte in aller Offenheit thun und dabei vor allen Dingen die Seiten ergänzen, die Herr Dr. Moses und zum Teil auch Herr Dr. Sickinger weniger berücksichtigt haben. Die Mannheimer Schulzustände sind mir dabei Nebensache oder vielmehr nur ein Typus für die einseitige Entwicklung der Organisation des öffentlichen Schulwesens seit den Jahren 1870/71, von wo ab man die auf politischem Gebiete innerhalb einer gewissen

Grenze berechtigten Schlagworte von Einheitlichkeit und Gleichheit auch auf andere Gebiete zu übertragen suchte, die naturgemäß nach anderen Gesetzen sich ausleben wollen als das Staatsgefüge, in welchem schließlich die Masse nur durch Zwang und Macht organisiert werden kann und dem die Uniformität als Tendenz innewohnt.

Ich habe in meinem Leben verschiedenartige Schulsysteme kennen gelernt. Ich selbst habe nur auf den Bänken der einklassigen Schule, des Lehrerseminars und der Universität gesessen. Aber die einklassige Schule, welche ich besuchte, hat günstigere Erinnerungen in mir zurückgelassen, als der vorliegende Bericht über die vielklassige Stadtschule sie erweckt. Sogar mit der Bewältigung des Rechenpensums, an welchem die Mannheimer Uniformschule scheitert, hat sie keine Schwierigkeiten gehabt. Doch soll sie damit noch nicht als Ideal eines Schulorganismus hingestellt sein. Ich habe später 15 Jahre hindurch als Lehrer an Schulen gearbeitet von verschiedener Gliederung, von zweiklassigen bis zu vierzehnklassigen und habe auf Schulstudienreisen das Schulwesen in verschiedenen Gegenden unseres Vaterlandes mehr oder weniger genau kennen gelernt.

Aus meiner Arbeit wie aus all diesen Erfahrungen und Beobachtungen habe ich den Eindruck zurückbehalten, daß die kleinen Schulsysteme mit weniger Klassen und mit ihrer Berücksichtigung der Erfordernisse der verschiedenen Bevölkerungsschichten in wirtschaftlicher wie religiöser Beziehung in ihrer Gesamtleistung, wozu auch vor allen Dingen die erziehliche Einwirkung auf den Charakter gehört, in keiner Weise hinter den großen uniformen Schulkasernen zurückstehen, sondern im Gegenteil viele Vorzüge besitzen. (Vgl. auch Dörpfeld, Gutachten über die vier- und achtklassige Schule.) Ich habe verschiedene Jahre an einer Schule gearbeitet, die im Laufe derselben sich von einer siebenklassigen zu einer vierzehnklassigen entwickelte, und ich wie meine älteren und darüber urteilsfähigen Kollegen waren durchweg der Ansicht, daß diese Entwicklung im ganzen keinen Segen für die Kinder bedeutete. Die Ansammlung großer Schülermassen, die Vermehrung der Zahl der Lehrer und dergleichen mehr bedeutete eine Beeinträchtigung der persönlichen Fühlung und Anregung der Schüler untereinander, der Lehrer untereinander und der Schüler und der Lehrer, sowie ein Herabsinken der Schüler zu Klassen- und Platznummern für den Schulleiter und unterrichtlich höchstens eine größere Scheinleistung. Auch die damit verbundene Trennung der Geschlechter bedeutete ebenfalls eine Verschlechterung der sittlichen Verhältnisse und eine Beeinträchtigung des gesunden Familiensinnes, denn im Leben sollen doch die Geschlechter miteinander in harmlos ungezwungener Weise verkehren und nicht wie in Mönchs- und Nonnenklöstern oder wie in Kasernen und Töchterpensionaten getrennt leben. Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter ist für unser nationales Leben von außerordentlicher Tragweite. Das wird auf den ersten Blick jedermann einleuchten, der den Niedergang der romanisch-katholischen Völker mit ihrer getrennten Erziehung und das Aufsteigen der germanisch-protestantischen Völker, insbesondere Skandinaviens und Nordamerikas, mit ihrer gemeinsamen Erziehung mit einander vergleicht und den Anteil der gemeinsamen Erziehung an der nationalen Gesunderhaltung in etwas bedenkt. Ich habe mich über diesen Punkt näher ausgesprochen in meiner Schrift: „Das Erziehungshaus Sophienhöhe" (3. Aufl., Langensalza, Beyer u. Söhne), worin ich die gemeinsame Erziehung der Geschlechter auch im Pubertätsalter sogar für gewisse Internate fordere.

Solche und ähnliche Gedanken wurden in mir wieder rege bei der Lektüre des Berichtes von Herrn Schulrat Sickinger.

Das Mannheimer Schulwesen hat sich seit 1870 nach der Schablone Gleichheit und Einheitlichkeit gewaltsam weiter zu entwickeln bestrebt und als Endresultat in der Zeit von 1877—1887 erreicht, daß es nur etwa $^1/_7$ aller Schüler die Segnungen seiner Einheitlichkeit und Gleichheit zu teil werden ließ und $^6/_7$ aller Schüler mit einem Bildungstorso ins Leben schickte oder sie auf der Bildungsstrecke liegen ließ. Erst durch Revision des Lehrplanes, durch welchen den begabten Kindern zu gunsten der unbegabten die Flügel beschnitten wurden, hat man es schließlich mit Mühe und Not erreicht, daß jetzt nahezu $^1/_3$ die 8. Klasse erreicht (S. 12 und 13). Diese Ergebnisse bedeuten aber eine Bankerotterklärung des uniformen Schulkasernentums, welches das Ideal des politisch ebenfalls bankerott gewordenen Pseudo-Liberalismus ist.

Bis zum Jahre 1870 bestanden in Mannheim konfessionell gegliederte Volksschulen und zwar: eine evangelische einfache Volksschule (Zweiguldenschule) mit vier Klassen, eine evangelische erweiterte Volksschule (Achtguldenschule) mit sechs Klassen, eine katholische Freischule mit drei Klassen, eine katholische einfache Volksschule (Zweiguldenschule mit vier Klassen, eine katholische erweiterte Volksschule (Achtguldenschule) mit sechs Klassen, eine einheitliche israelitische Volksschule; außerdem gab es eine gemischte Polizei-Armenschule für Kinder, welche polizeiliche Beibringung notwendig hatten oder wegen unwürdigen Verhaltens aus den konfessionellen Schulen ausgewiesen worden waren. Ostern 1870 erfolgte die Einführung der (konfessionell) „gemischten" Schule. An Stelle der vorgenannten Unterrichtsanstalten traten: eine gemischte erweiterte Schule mit sechs Klassen (Zweiguldenschule) und eine gemischte erweiterte Schule mit acht Klassen (Achtguldenschule). Die seit 1860 bestandene gewerbliche Vorschule wurde der achtklassigen Schule einverleibt, d. h. der in der gewerblichen Vorschule behandelte mathematische Unterrichtsstoff wurde der siebenten und achten Knabenklasse zugewiesen und der seither an jener Vorschule wirkende Lehrer mit der Führung der achten Knabenklasse betraut. Für beide Schulen wurden besondere Lehrpläne aufgestellt. Der Lehrplan der sechsklassigen Schule stimmte mit dem badischen Normallehrplan vom Jahre 1869 überein; nur im Rechenunterricht wurde eine auffällige Verschiebung des Unterrichtsstoffes vorgenommen. Der Lehrplan der achtklassigen Schule hielt sich hinsichtlich des Sprachunterrichts in den Grenzen des Normallehrplans, im Rechnen dagegen ging er auch weit darüber hinaus. Der im Normallehrplan für acht Schuljahre berechnete Stoff sollte in sechs Schuljahren durchgearbeitet werden, weil in der siebenten und achten Klasse (siebentes und achtes Schuljahr) Mathematik getrieben werden sollte mit den Lehrzielen der Untertertia, der Obertertia, der Untersekunda, ja teilweise der Obersekunda des Gymnasiums. In ähnlicher Weise wurde der Unterrichtsstoff in der Geometrie erweitert. Man betrachtete wie bereits erwähnt eben die siebente und achte Klasse als Fachklassen, als Vorschule für die Gewerbeschule, in der damals in ausgedehntem Maße Mathematik gelehrt wurde. Ostern 1872 wurde die sechsklassige Volksschule aufgehoben und eine einheitlich erweiterte achtklassige Volksschule (mit einem Schulgeld von zwei Gulden) eingerichtet. Alle Kinder, die früher die gegliederten Schulen (von der Polizeiarmenschule an bis hinauf zur gewerblichen Vorschule) besucht hatten, waren von jetzt ab ohne Ausnahme zum

Besuche der einen erweiterten achtklassigen Schule verpflichtet. Dem Unterricht wurde der Lehrplan der bisherigen achtklassigen Schule zu Grunde gelegt.

Herr Stadtschulrat Dr. Sickinger wie auch die Kreisschulvisitatur haben die Unhaltbarkeit dieser Organisation klar erkannt. Aus den Zeilen des Berichts ist aber zu lesen, daß in Mannheim noch eine machthabende Majorität besteht, welche den „Schulfortschritt" noch immer für einen wirklichen Fortschritt hält.

Aus den angeführten Berichten der Schulaufsichtsbehörden sind einige Auslassungen höchst lehrreich.

Der Prüfungsbescheid der Großherzoglichen Kreisschulvisitatur vom 18. April 1872 sagt: „Wir haben die Erfahrung gemacht, daß die Schüler, welche in der siebenten Klasse der Schulpflichtigkeit entwachsen, meist zu den begabtesten gehören und es sehr zu bedauern ist, daß dieselben infolge früheren Sitzenbleibens nun nicht mehr Gelegenheit haben, auch die achte Klasse durchzumachen."

Ein Bericht des Großherzoglichen Oberschulrats vom 27. April 1874 an den Ortsschulrat in Mannheim über das Ergebnis einer außerordentlichen Visitation der gemischten Volksschule meint: „Daß eine Beschränkung der Anforderungen dringend geboten ist, geht aus den Thatsachen hervor, daß von den Schülern der siebenten Klasse, die bereits unreinquadratische Gleichungen in Buchstabengrößen gelöst hatten, nur 16 (von 30) imstande waren, eine ganz einfache Zinsrechnung (In welcher Zeit tragen 2400 Gulden Kapital zu 5 % 9450 Gulden Zins?) richtig zu lösen, daß ferner dieselben Schüler eine ganz leichte Rechnung über den Einkauf einer badischen Staats-Obligation oder eine Diskontorechnung gar nicht anzufassen wußten. Ebenso haben von 11 Knaben der achten Klasse eine überaus leichte Teilungsrechnung (Drei teilen eine Summe der Art, daß A $^1/_3$—100 Gulden, B $^1/_4$—75 Gulden, C 650 Gulden erhält; wie groß war die Teilungssumme und wieviel erhält A und B?) nur zwei richtig angesetzt und aufgelöst; desgleichen konnte eine Zinses-Zinsenrechnung in dieser Klasse nur dadurch gelöst werden, daß einzeln von jedem Jahr der Zins berechnet wurde. Es sind dieses deutliche Winke, daß eine weise Beschränkung des Lehrstoffes unbedingt notwendig ist. Auch in der Geometrie wird weniger eine wissenschaftliche Vorführung der Disciplin als vielmehr ein Hervorheben der für das praktische Leben wichtigsten Teile unter Anschluß entsprechender Berechnungs- und Konstruktionsaufgaben ins Auge zu fassen sein."

Der Prüfungsbescheid der Großherzoglichen Kreisschulvisitatur vom 6. Juli 1880 sagt: „Zwei Dritteile der Schulpflichtigen, welche die siebente Klasse erreichen, werden nach Absolvierung dieser Klasse aus der Schule entlassen. Wir sind weit davon entfernt, annehmen zu wollen, daß ein regelmäßiges Aufrücken der Schüler von Jahr zu Jahr durchführbar oder zweckmäßig sei, immerhin muß es aber als ein Mißverhältnis bezeichnet werden, daß von 5500 Schülern nur etwa 80, also von 70 Schülern nur je einer die oberste Klasse erreichen. Ein Übergang aus der Volksschule in andere, höhere Anstalten findet nicht mehr in dem Maße statt wie früher, dagegen ist es selbstverständlich, daß bei der großen Bewegung namentlich desjenigen Teils der Bevölkerung, welcher seine Kinder vorzugsweise in die Volksschule schickt, eine regelmäßige Promotion der betreffenden Kinder nicht möglich ist. — Es dürfte nicht genügen, daß aus einer großen Anzahl Schulpflichtiger nur wenige und die Tüchtigsten den obersten Klassen zugeführt und die große Masse zurückgehalten wird." — „Es ist entschieden zu beklagen, daß ganz im Gegensatz zu der früheren Geschichte der Volksschule zu

Mannheim, die besser situierten Einwohner der Stadt ihre Kinder der Volksschule gänzlich vorenthalten. Es hängt diese Erscheinung mit der jetzigen Organisation der Schule zusammen. Wir können auch jetzt nicht unterlassen, es der Erwägung der Gemeindebehörde nahe zu legen, ob nicht durch eine den thatsächlichen Verhältnissen der Stadt mehr entsprechende Gliederung der Volksschule sowohl bedeutende ökonomische Ersparnisse erzielt, als auch die Schule selbst in einer Weise gehoben werden könne, daß das Interesse für dieselbe wieder allgemeiner und die Anstalt selbst in die Lage versetzt würde, dem untern und mittleren Bürgerstand, dem Gewerbestand, mehr tüchtige Kräfte zuzuführen, als dies zur Zeit der Fall ist."

Aus der von Dr. Sickinger mitgeteilten Zahlentabelle ergeben sich folgende Thatsachen.

„Von den nach Vollendung der Schulpflicht zur Entlassung gekommenen Knaben waren in die achte Klasse aufgerückt durchschnittlich 17,77 %, es hatten also 82,23 %, d. h. nahezu 5/6 aller entlassenen Knaben die oberste Klasse nicht erreicht; von diesen 82,23 % hatten noch die siebente Klasse erreicht 33,49 %, somit mußten in den Jahren 1877 — 1888 82,23 — 33,49 = 48,74 %, d. h. beinahe die Hälfte der Knaben die Volksschule verlassen, ohne nur in die zweitoberste Klasse aufgestiegen zu sein. Von den zur Entlassung gekommenen Mädchen waren 100 — 19,56 = 80,44 %, d. h. 4/5 der Gesamtheit nicht in die oberste Klasse gelangt, und 80,44 — 33,72 = 46,72 %, d. h. nahezu die Hälfte nicht einmal in die zweitoberste Klasse. In den Jahren 1887—1897 betrug der Durchschnittsprozentsatz der aus der achten Klasse entlassenen Knaben 29,21 %, es haben also 70,79 %, d. h. über 2/3 der zur Entlassung kommenden Knaben die oberste Klasse nicht erreicht. Von diesen 70,79 % wurden aus der siebenten Klasse entlassen 37,84 %; somit verließen 70,79 — 37,84 = 32,95 %, d. h. 1/3 aller Knaben die Schule, ohne auch nur die zweitoberste Klasse erreicht zu haben. Von den entlassenen Mädchen waren 100 — 21,23 = 78,77 %, d. h. nahezu 4/5 der Gesamtheit nicht in die oberste Klasse gelangt und 78,77 — 42,45 = 36,32 %, d. h. über 1/3 nicht einmal in die zweitoberste Klasse."

Man änderte das Schulsystem, damit „alle Kinder ohne Ausnahme der Wohlthaten eines erweiterten Wissens teilhaftig werden". Jene Zahlen beweisen das Gegenteil Man hatte früher angenommen: „Der erweiterte Lehrplan umfaßt durchaus nicht mehr, als ein gewöhnlicher Verstand, ein mittlerer Fleiß in den darauf zu verwendenden acht Jahreskursen ohne besondre Anstrengung in sich aufnehmen kann. Auch ohne specielle Nachhülfe wird das geleistet werden können."

Dr. Sickinger kommt zu dem Ergebnis: „Daß diese Annahme ein verhängnisvoller Irrtum war, der zur Folge hatte, daß Hunderte, ja Tausende von Kindern mit einer verstümmelten und deshalb unzureichenden Schulbildung ins praktische Leben entlassen wurden, worüber die Zahlen der Entlassungsstatistik keinen Zweifel lassen."

Dr. Sickinger schiebt scheinbar die Hauptschuld auf den Lehrplan, indem er sagt: „Diese bedauerlichen Ergebnisse einer 36jährigen intensiven Schularbeit sind, wie dies schon dem Laien ersichtlich, in dem Lehrplan der hiesigen Schule, genauer gesagt, in dem Mißverhältnis zwischen der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder und den Forderungen des Lehrplans begründet."

Allein wenn er der Sache weiter nachdenkt — und in seiner Denkschrift sind verschiedene Andeutungen in dieser Beziehung vorhanden —, so wird er finden, daß die Grundursache nicht der Lehrplan ist, sondern die Grundursache ist das uniforme ungegliederte Schulkasernentum, die Degradation von Tausenden von Kinderindividuen, die zudem den verschiedenartig begabten Familienorganismen angehören, zu einer homogenen Kindermasse nach militaristischem Vorbild. Vielleicht ist das auch seine Ansicht, da er ja nur vom Lehrplane aus seinen Reformfeldzug beginnen kann. Zudem hängt ja auch die Differenzierung der Unterrichtsanforderungen mit der Gliederung des Schulorganismus innig zusammen.

Herr Dr. Sickinger faßt zudem fast ausschließlich nur den Lehrplan des Rechenunterrichts ins Auge. Ohne Frage ist die mathematische Begabung außerordentlich verschieden, allein wie im Rechnen, so wird es genau besehen, in den allermeisten Fächern sein. Überall werden auch die begabten Schüler in der uniformierenden Schule viel zu sehr zurückgehalten und die großen Massen der mittelmäßig oder gar schlecht Begabten kommen trotzdem an allen Ecken und Enden in ihrer intellektuellen Ausbildung zu kurz. Noch mehr freilich — und das ist noch schlimmer und folgenschwerer — in ihrer sittlichen und physischen Charakterentwicklung. Das mit Mühe und Not eingedrillte Wissen, die immer wieder auftauchende Frage, ob auch wohl der vorgeschriebene Lehrplan erfüllt werde, giebt Lehrern und Schülern keine Freudigkeit, die Bildungsstoffe als Bausteine für eine sittliche Charakterentwicklung genügend zu verwerten, geschweige denn direkt die viel notwendigere Willensbildung ins Auge zu fassen, und er überbürdet zudem beide Teile.

Wenn in Karlsruhe, welches ein etwas mehr gegliedertes Schulwesen besitzt, von der Gesamtheit der zur Entlassung gekommenen Kinder mehr als noch einmal so viel Kinder das normalplanmäßige Ziel erreichen, so ist das nur ein Beweis für die Richtigkeit der Ansichten des Herrn Dr. Sickinger. Er würde aber wohl thun, wenn er einmal die Dörpfeldschen Schulorganisationsschriften als Beweismaterial für seine Ansichten heranzöge und dazu auch an Ort und Stelle die Wirkung der verschiedenen Schulsysteme auf die Gesamterziehung des Volkes ins Auge faßte. Die Zahlen, welche er zum Vergleich aus den verschiedenen badischen Städten veröffentlicht, bekämen dann noch eine ganz andere Bedeutung.

Die Zurückschraubung der Lehrplanforderungen, welche $^1/_7$ zu erfüllen vermag, bis dahin, wo vielleicht nur $^1/_7$ zurückbleibt, ist auch keine Lösung der Frage. Sie bedeutet eine systematische Schwächung der Begabtesten, von denen oft ein Individuum für Familie, Kirche, Staat und Volkswirtschaft mehr Wert hat, als ein Dutzend mittelmäßiger und schwacher Schüler, auf die der Begabte alle Tage mit Langeweile warten muß, trotzdem die Schwachen auch nicht zu ihrem Rechte kommen. Dr. Sickinger fragt nun:

„Was kann geschehen, daß trotz der Verschiedenheit der Leistungsfähigkeit der Individuen die große Masse der die Elementarschule besuchenden Kinder zu einem Abschluß ihrer Schulbildung gelangt?"

Es giebt für ihn zwei Möglichkeiten:

A. Die Minderung der bisherigen Mißstände im Rahmen der einheitlichen (ungegliederten) Schule,

B. Die Hebung der bisherigen Mißstände durch Gliederung des Schulorganismus."

Dr. Sickinger will eine Schulgruppierung nach Leistungs- und Bildungsfähigkeit in drei Gruppen, die mit gut, mittelmäßig und mangelhaft zu bezeichnen sind und zwar im Hinblick auf Anlage, Fleiß und häusliche Verhältnisse. Wenn der Lehrplan durchaus nicht mehr umfassen soll, als was ein gewöhnlicher Verstand, ein mittlerer Fleiß in den darauf zu verwendenden acht Jahreskursen ohne besondere Anstrengung in sich aufnehmen kann, so müßten die an die Gesamtheit der Kinder zu stellenden Anforderungen auf einen Schülertypus zugeschnitten werden, dessen Fleiß und dessen häusliche Verhältnisse das Prädikat mittelmäßig verdienen. Hierbei kommen nach seiner wie auch unserer Meinung aber die Schüler der ersten Kategorie wie auch die schwächeren und schwächsten der dritten Kategorie zu kurz. Diesen beiden Kategorien unter den 15 000 Volksschülern Mannheims möchte er nunmehr gerecht werden durch eine bessere Gliederung des Schulorganismus. Er meint: „Hätte man damals die Schule mit dem einfachen Unterrichtsplan bestehen lassen und alle als leistungsfähig erkannten Kinder ohne Rücksicht auf die Berufsstellung der Eltern in die Schule mit dem erweiterten Unterrichtsplan zugelassen, so wäre die der einheitlichen erweiterten Schule zu Grunde liegende Absicht, auch dem ärmsten Kinde eine gediegene Schulbildung zu ermöglichen, viel zuverlässiger erfüllt worden, als dies seither erwiesenermaßen der Fall war. Ebensowenig wie in Hinsicht auf die Art, können die Menschen hinsichtlich des Grades der geistigen Bildung alle auf eine Stufe gestellt werden. Wenn auch in der weiteren kulturellen und socialen Entwicklung die Verteilung der geistigen Güter unter die gesellschaftlichen Klassen eine gleichmäßigere werden wird, die individuellen Unterschiede werden in alle Zukunft bestehen bleiben. Je mehr bei der Organisation der Volksschule diese individuelle Verschiedenheit der Kinder hinsichtlich der natürlichen Leistungsfähigkeit in Rechnung gezogen wird und je mehr der Unterrichtsplan nach Umfang und Verteilung des Stoffes der pädagogisch-hygienischen Forderung entspricht, daß die verlangte Leistung zu der vorhandenen Leistungskraft in angemessenem Verhältnis stehe, desto zweckmäßiger wird die Ausbildung sein, welche die Kinder nach Absolvierung der Schulpflicht mit ins Leben hinaus nehmen. Freilich läßt sich die ideale Forderung: „der Unterricht soll jedem Individuum angepaßt sein", in der öffentlichen Schule, die Massen auszubilden hat, nicht erfüllen. Was jedoch nicht für jeden einzelnen Schüler möglich ist, läßt sich wenigstens für eine Vielheit von Schülern, die in Bezug auf individuelle Leistungsfähigkeit einander nahe stehen, ins Werk setzen."

Dementsprechend müßte man zu einer Sonderung in drei Schulabteilungen entsprechend den drei Schülerkategorien mit quantitativ und zum Teil auch qualitativ verschiedenen Unterrichtszielen kommen. Da indessen die Kinder der ersten Kategorie in steigendem Maße der Volksschule durch die Mittelschulen entzogen werden, so empfiehlt sich zur praktischen Ausführung mehr eine zweiteilige Gliederung: Die Einrichtung einer Schulabteilung mit höher gesteckten Lehrzielen für die Schüler der ersten Kategorie und die befähigtere Hälfte der zweiten Kategorie (erweiterte Schulabteilung) und die Einrichtung einer Schulabteilung mit kürzer gesteckten Lehrzielen für die schwächere Hälfte der zweiten Kategorie und die Kinder der dritten Kategorie (einfache Schulabteilung). Bei der Bemessung der Unterrichtszeit für die einfache Schulabteilung müßte die Thatsache berück

sichtigt werden, daß bei schwachbefähigten Schülern, die meist auch körperlich schwach und mangelhaft verpflegt sind, die körperliche Ermüdung rascher und nachhaltiger eintritt als bei den Gutbefähigten. Immerhin müßten den Klassen mit dem einfachen Unterrichtsplan mehr Wochenstunden zugewiesen werden als zur Zeit den Landschulen zur Verfügung stehen. Denn die durch Beschränkung in Ziel und Auswahl des Unterrichtsstoffes gewonnene Zeit wird durch den für die Schwachen erforderlichen langsameren Unterrichtsgang und durch die gründliche Behandlung des Stoffes großenteils wieder in Anspruch genommen. Die Führung von Klassen der einfachen Schulabteilung ist naturgemäß eine minder erfreuliche Aufgabe und stellt an die methodische Tüchtigkeit und die Hingabe des Lehrers an seinen Beruf höhere Anforderungen als die Unterrichtserteilung in den Klassen der erweiterten Abteilung. Ebenso sicher ist aber auch durch die Praxis festgestellt, daß die Schwachen mit einem ihrem Leistungsvermögen angepaßten Unterrichtsplan auf eine höhere Stufe der Ausbildung gebracht werden, als wenn sie an dem Unterricht der Starken teilzunehmen gezwungen sind. Welchen Vorteil andrerseits die besser befähigten Schüler aus der Befreiung von dem Hemmschuh der Schwachen ziehen würden, braucht nicht näher ausgeführt zu werden."

In Karlsruhe und auch an vielen andern Orten findet eine Sonderung der Schüler, eine erweiterte und eine einfache Schulabteilung statt nach äußeren Momenten. Es giebt entgeltliche und unentgeltliche Schulen, wie sie in Bremen genannt werden, oder erste und zweite Bürgerschule, wie man sie in Jena nennt. Ohne Frage ist diese Gliederung kein Ideal, denn jedermann weiß, daß Begabung und Leistungsfähigkeit nicht immer mit dem Geldbeutel der Eltern parallel gehen und daß manches Talent, das in seiner vollen Entwicklung einen Wert für die Gemeinschaft repräsentiert, durch die Schulpolitik des Geldbeutels zurückgehalten wird. Wenn auch die Befreiung vom Schulgeld für die erweiterte Schule bei bedürftigen und würdigen Kindern gestattet ist, so ist doch dadurch keine Garantie geboten, daß alle bedürftigen und würdigen Kinder berücksichtigt werden. Sickinger meint: „Bei dem heutigen gesteigerten Wettbewerb der Kräfte ist es aber im Interesse des Fortkommens des Einzelnen sowohl als der Hebung des Bildungsstandes der Gesamtheit dringend zu wünschen, daß jedes dazu befähigte Kind während seiner gesetzlichen Schulpflicht zum Besuch der am Heimatsort bestehenden erweiterten Schule unentgeltlich zugelassen wird."

Umgekehrt müßten dann auch die unbefähigtsten Kinder bemittelter Eltern in die erweiterte Schule zugelassen werden, wenn nur die Eltern das festgesetzte Schulgeld bezahlen können. Das widerstreite aber der pädagogischen Zweckbedingung der erweiterten Schulabteilung. Diese sollte nicht eine Domäne der Bemittelten sondern eine Schule der Befähigteren sein. Durch die Beseitigung des Schulgeldes würde für die erweiterte Schule dieser Übelstand auch nicht beseitigt werden. Zu den unbefähigten Kindern bemittelter Eltern käme dann auch noch eine große Zahl unbefähigter Kinder unbemittelter Eltern, denn allgemein ist doch die Ansicht verbreitet, daß der Besuch einer höheren Schule selbstverständlich auch das Erreichen eines erweiterten Wissens zur Folge haben muß. „Sollen darum die beiden Schulabteilungen von den für sie qualifizierten Schülern bevölkert werden, so darf weder der Vermögensstand noch der Wunsch der Eltern bei der Einweisung maßgebend sein, sondern es müssen die Unterrichtsobjekte selbst, die Kinder, d. h. der durch natürliche Anlagen, Fleiß und häusliche Verhältnisse bedingte Grad ihrer individuellen Leistungsfähigkeit, das ausschlaggebende

Moment bilden. Als der zuverlässigste Maßstab für die Leistungsfähigkeit sind aber die thatsächlichen Leistungen anzusehen." Daraus ergeben sich für Sickinger folgende Folgerungen:

„1. Die Sonderung der Kinder kann nicht schon beim Eintritt in die Schule, sondern frühestens vom dritten Schuljahre an, also auf Grund der Ergebnisse eines mindestens zweijährigen Schulbesuchs erfolgen.

2. Für die Zuteilung der Kinder in die einfache und erweiterte Schulabteilung ist allein die Schule zuständig, denn sie hat die umfassendste Kenntnis von den Leistungen und infolgedessen auch das zuverlässigste Urteil über die Leistungsfähigkeit der Kinder."

Sickinger verlangt also für die Volksschule die von jeher in den Mittelschulen geübte und allgemein als selbstverständlich befundene Praxis. Denn zur Aufnahme in das Gymnasium, das Realgymnasium, die Realschule und die höhere Mädchenschule genügt nicht der Wunsch der Eltern oder deren Bereitwilligkeit, das verlangte Schulgeld zu zahlen, die Aufnahme ist vielmehr von dem Ausfall einer Prüfung abhängig gemacht, durch die festgestellt werden soll, ob die zur Aufnahme Angemeldeten denjenigen Grad von Leistungsfähigkeit besitzen, der zur Erreichung der Unterrichtsziele der genannten Anstalten als unerläßlich angesehen wird. Die höhere Schule ist also günstiger daran als die Volksschule. Hier können die Schüler zur Erreichung des Zieles ein oder mehrere Jahre zusetzen; die Volksschule muß sie aber mit 14 Jahren entlassen. Sodann sind die höheren Lehranstalten befugt, Schüler nach zweijährigem erfolglosem Besuch einer Klasse „abzuschieben". Die Volksschule ist aber gezwungen, alle schulpflichtigen Kinder, auch die schwachen und unbefähigten, zu behalten und zu unterrichten. Umsomehr sollte der Volksschule das Recht zustehen, nur solche Elemente in die Abteilung mit höheren Bildungszielen zuzulassen, die den gesteigerten Anforderungen thatsächlich auch gewachsen sind. In der That bleibt für Sickinger das einzige Wirkungsmittel, auch die schwächeren Schüler auf einen Abschluß ihrer Ausbildung zu bringen, die Einrichtung eines besonderen der Leistungsfähigkeit derselben angepaßten Unterrichtsganges. Sickinger meint: „Hält man in der allgemeinen Volksschule die Einrichtung eines besondern Unterrichtsganges für die abnormal schwachbegabten Kinder für gerechtfertigt, so wird man auch den viel zahlreicheren normal schwachbegabten und den normal leistungsfähigen Kindern die großen Vorteile einer besondern Behandlung nicht länger vorenthalten, sondern die Zweckmäßigkeit einer Organisation anerkennen, die vorsieht:

1. eine erweiterte Schulabteilung für die befähigteren Schüler,
2. eine einfache Schulabteilung für die schwächeren Schüler,
3. eine Anzahl Hilfsklassen für die schwächsten Schüler."

Wie wollen wir uns zu diesem Vorschlage stellen?

Gegen die Deduktion des Herrn Stadtschulrats ist in Hinblick auf seine Mannheimer Verhältnisse nicht viel einzuwenden. Der Vorschlag muß hier unbedingt als ein sehr beachtenswerter, ja als ein unbedingt gebotener bezeichnet werden. Es ist aber die Frage, ob damit das grundsätzliche Problem einer zweckmäßigen Schulorganisation erschöpft wird. Woran er leidet, das ist dasjenige, woraus auch die Mannheimer Schulzustände im tiefsten Grunde hervorgegangen sind. Es ist der das Bildungswesen vielfach beherrschende Intellektualismus. Die intellektuellen Leistungen sind vorwiegend

als Maßstäbe für die Organisation angenommen worden. Neben oder vor dem Intellekt spielen aber noch verschiedene andere Faktoren mit, die nicht minder gewertet sein wollen.

Wichtig ist es auch, daß Kinder, die in ihrem Willens- oder Charakterleben schwach befähigt oder regelwidrig veranlagt sind, nicht minder besonders berücksichtigt und oft um ihrer Mitschüler willen von diesen abgesondert werden. Die große Zahl jugendlicher Verbrecher (46 000 jährlich) weist schon mit Nachdruck auf die Beachtung dieser Faktoren in der Schule hin. Die Anwendung des Zwangserziehungsgesetzes reicht hier nicht aus. Es gilt dem Verbrechertum vorzubeugen.

Die Schulkinder fallen nicht aus der Luft, sondern sind ganz bestimmten Familienschichten entwachsen und bringen bestimmte Sitten, Religions- und Lebensanschauungen ꝛc. mit. Die Eltern haben das unbedingte Recht, daß die vom Staat rechtlich anerkannten familiären Kulturgüter in der Schule nicht beeinträchtigt, sondern thunlichst berücksichtigt werden. Freilich sind in Baden die öffentlichen Schulen sämtlich Simultanschulen und zwar auf gesetzlicher Grundlage. Es hat darum keine Gemeinde ein Recht, jene Kulturgüter im Unterrichte voll zu werten. Wir sind aus pädagogischen Gründen Gegner der von politischen Gesichtspunkten aus geforderten Zwangssimultanschulen.

Wenn Herr Dr. S. diese Beeinträchtigung der Kulturvererbung auf den Nachwuchs auch empfinden sollte, es wäre von ihm taktisch unklug gewesen, diese Frage zu berühren. Wir möchten aber um so nachdrücklicher auch auf diese Einseitigkeit der allgemeinen Volksschule hinweisen, die für Eltern, Lehrer und Schüler keine Glaubens- und Gewissensfreiheit anerkennt, trotzdem sie sich „liberal" nennt.

Um aber Herrn Stadtschulrat Sickinger in gewissen Beziehungen nicht zu nahe zu treten, darf nicht übersehen werden, daß seine Organisationsvorschläge nur auf die in Mannheim bestehende (erweiterte) Volksschule sich erstrecken, die unentgeltlich ist und alle diejenigen Kinder aufnehmen muß, die keine andere öffentliche oder private Schule besuchen. Neben der genannten (erweiterten) Volksschule besteht noch eine sogenannte Bürgerschule, d. h. eine Volksschulgattung mit obligatorischem Französisch in den oberen Klassen und mit Erhebung von Schulgeld. Die begüterten Eltern haben also die freie Wahl bei Zuweisung ihrer Kinder in die eine oder die andere Schule. Für Sickinger handelt es sich also nur um die Frage: wie ist diejenige Schule zu organisieren, die für alle diejenigen obligatorisch ist, die weder eine höhere Schule noch die Bürgerschule besuchen.

Damit ist allerdings seine Frage losgelöst von der gesamten Schulorganisationsfrage. Wir sind Freunde nicht bloß eines freiheitlichen, sondern auch eines einheitlichen nationalen Schulwesens. Die ungegliederte Volksschule sinkt von Jahr zu Jahr mehr zur Proletarierschule herab und verliert, obgleich sie das Gegenteil will, immermehr die Fühlung mit den höheren Schulen, die zu „Herren"-Schulen werden. Sie vergrößert die sociale Kluft, die sie beseitigen will, ebenso, wie sie als Simultanschule den Ultramontanismus stärkt, den sie bekämpfen soll.[1])

Abgesehen von dieser nicht genügenden Wertung national-socialerzieherischer Kulturfaktoren treten auch ein paar andere Punkte zurück. Doch auch hier lesen wir überall zwischen den Zeilen, daß Herr Dr. S. unsern Anschauungen nicht

---

[1]) Näheres in meiner Schrift: Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung. 2. Aufl. Langensalza. Beyer u. Söhne. 1893.

fern steht, aber wohl aus taktischen Rücksichten sich große Mäßigkeit in der Kritik auferlegt. Wir müßten auf eine Kritik des badischen Erziehungswesens und der Mannheimer Lehrpläne eingehen, um unsre Forderungen tiefer zu begründen. Dazu fehlt es mir aber an Zeit und Raum. Nur das möchte ich aussprechen, daß manche Mißstände schwinden werden durch eine gründliche Reform der Lehrpläne nach den Principien einer wissenschaftlichen Didaktik, einer wirklichen Lehrplantheorie (Vgl. dazu Dörpfelds Theorie des Lehrplans, Rein, acht Schuljahre u. s. w.). Man wird dann finden, daß manches, was der Schulorganisation in die Schuhe geschoben wird, Schuld des von Dörpfeld mit Recht so scharf getadelten didaktischen Materialismus ist (Dörpfeld, Wider den didaktischen Materialismus.), und daß umgekehrt der Mannheimer Lehrplan nur auf dem Boden der dortigen Schuluniform erwachsen konnte. Andeutungen dieser Ansicht finden wir auch in der vorliegenden Schrift. So hebt S. auf S. 28 ausdrücklich hervor: „Auch die Wahrnehmungen im Fortbildungsunterricht sowie die unter II—VI dargelegten Verhältnisse mahnen dringend zu einer Beschränkung des Lehrstoffs in der Volksschule, damit

1. die für das praktische Leben wichtigsten Bildungsstoffe um so intensiver behandelt werden können,

2. mehr Zeit gewonnen wird für den Endzweck aller Lernarbeit, für Erziehung der Schüler zu Selbstthätigkeit und Selbständigkeit,

3. möglichst viele Schüler zur abschließenden achten Klasse gelangen."

Nicht voll gewürdigt ist auch die Verschiedenheit des Tempos in der natürlichen Entwicklung. Es überraschte mich, den fast überall zum schulregimentlichen Dogma gewordenen Satz auch hier wiederzufinden: daß diejenigen Kinder, welche in zwei Jahren nicht aus der untersten Klasse versetzt werden können, „krankhaft schwachbegabt" sind und dann der sogenannten Hülfsklasse überwiesen werden müssen. Ich frage auch hier aufs neue: Brauchen Lehrer, Schularzt und Schulinspektor zwei Jahre, um Schwachsinn oder andere psychopathische Minderwertigkeiten bei Schülern festzustellen?

Das von Herrn Stadtrat Dr. Sickinger unangetastet gebliebene erste Schuljahr sollte meines Erachtens in allererster Linie einer ganz gründlichen Reform unterzogen werden. Ich kann hier nicht weiter eingehen auf die dringliche Reform des Lehrplans für das erste Schuljahr. Ich will aber darauf hinweisen, daß, wenn irgendwo die Leistungsfähigkeit der Schüler verschieden ist, so ist sie es bereits im ersten Schuljahr, ohne daß damit gesagt ist, daß diese Verschiedenheit im Laufe der Schulzeit durch ein schnelleres oder langsameres geistiges Wachstum nicht wieder ausgeglichen werden kann. Von diesem Gesichtspunkte aus halte ich es für notwendig, daß bei großen Schulsystemen in unsern sogenannten Schulkasernen die Kinder gleich beim Eintritt in die Schule in zwei Gruppen geteilt werden. In die eine Gruppe sind die zu bringen, die ungefähr reif sind, das hergebrachte Pensum des ersten Schuljahres in geistbildender und nutzbringender Weise zu bewältigen. Das wird etwa nur die Hälfte der Eingetretenen sein. Diese bekämen dann von vorneherein gegenüber den andern Schülern einen Vorsprung von einem Jahr und würden so schon von vornherein für die erweiterte Schule prädestiniert sein. Die andere Gruppe halte ich für vollständig unfähig, ohne Verkrüppelung ihres Intellekts, ihres Gefühls- und ihres Willenslebens in der landesüblichen Weise nach dem Lehrplan des ersten Schuljahres unterrichtet zu werden. Für sie wäre ein Vorkursus notwendig,

dessen Plan und Methode dem Kindergarten zu entnehmen wäre und der den Wort- und Buchstabenunterricht gänzlich zurückstellte. Unter diesen Kindern würden sich im Lauf des Jahres manche, die im Hause arg vernachlässigt worden sind, dermaßen kräftigen, daß vielleicht eine Versetzung in die erste Abteilung stattfinden könnte. Die Schwächsten und vor allen Dingen auch diejenigen, welche man volle zwei Jahre in der untersten Klasse ohne Erfolg sitzen lassen will, würden dann auf keinen Fall mehr in der Schule weiter geistig verkrüppeln, sondern es würde schon bei einer so verbesserten Lehrmethode auch ihnen verdauliche Geistesnahrung zum Wachstum, ja vielleicht zur Gesundung geboten werden.

Anscheinend ist es aber Herrn Dr. S. bei Abfassung der Denkschrift weniger darauf angekommen, die vorgeschlagene Gliederung bis ins einzelne genau zu reglementieren, als vielmehr den Nachweis zu führen, daß in einem großen Volksschulorganismus die Forderung „gleiches Recht für alle" nicht dadurch verwirklicht werde, wenn jedem Kinde, dem schwachen wie dem starken, dasselbe aufgepfropft werden müsse, sondern vielmehr durch Einrichtung verschiedener Unterrichtsgänge, damit jedem Kinde die seiner Eigenart gemäße Entwicklung und Förderung zuteil werde.

Der politische demokratische Liberalismus, der in vielen größeren Städten die sog. einheitliche Schule geschaffen hat, wird das von Dr. Sickinger nachgewiesene Fiasko seines Schulideales schwerlich zugestehen und sich mit Händen und Füßen sträuben selbst gegen eine solche Gliederung des Schulorganismus, die nicht auf dem Geldbeutel, sondern auf dem Nachweis der Leistungsfähigkeit, also auch auf rein demokratischer Grundlage beruht. Er wird deshalb die Schuld an den ungünstigen Promotionsergebnissen ausschließlich auf den bisherigen geschraubten Lehrplan schieben und verlangen, daß die Anforderungen desselben ermäßigt werden, daß aber ein Lehrplan für alle Kinder d. i. die ungegliederte Schule bleibe, trotzdem die Promotionsergebnisse aller Großstadt-Schulen zeigen, daß auch ein ermäßigter einheitlicher Lehrplan keine wesentliche Besserung hervorruft, denn unter den die obligatorische Volksschule besuchenden Kindern der Großstadt ist der Prozentsatz der unter „mittelmäßig" leistungsfähigen Individuen ein sehr bedeutender und beträgt mindestens 1/3 der Gesamtheit, und trotzdem geht in demselben Maße, wie die Ansprüche für die Gesamtheit heruntergeschraubt werden, den leistungsfähigeren Elementen das Beste verloren, was die Schulerziehung für das spätere Leben zu bieten vermag, die Übung und Gewöhnung, zur Erreichung eines Zieles mit dem Einsatz der ganzen Kraft zu arbeiten. (Denkschrift S. 30.)

Gegenüber den Sickingerschen Vorschlägen könnte man aber wohl die Frage aufwerfen, ob man nicht den ganzen Elementarunterricht mit dem sechsten Schuljahre beschließen sollte, ohne die Schulpflicht abzukürzen. Dann fänden auch die schwächer Begabten ihr Recht in der allgemeinen Volksschule; sie dürften im Laufe der Schulzeit zweimal eine Klasse wiederholen und erreichten trotzdem ein qualitativ abgerundetes Bildungsziel an Stelle jenes Bildungstorso, während den Befähigteren sich nach Erreichung dieses allen gemeinsamen Zieles die Mittelschule wie die erweiterte Volksschule, die der Herr Dr. S. erstrebt, als Fortbildungsschulen eröffneten.

Vielleicht würde dadurch auch manches Kind bewahrt vor der Überweisung in die Hilfsschule für Psychopathische.

Doch das sollen nur Vorschläge sein, die ich flüchtig hingeworfen habe

und die mehr das Nachdenken über die Frage anregen, als den Vorschlag des Herrn Dr. Sickinger ersetzen sollen.

Solche Organisationsfragen lassen sich zwar ohne Frage principiell erörtern und müssen principiell erörtert werden; aber in der Praxis lassen sie sich nur lösen unter Berücksichtigung der gewordenen Verhältnisse, und im Hinblick hierauf will mir scheinen, als ob die Vorschläge des Herrn Dr. Sickinger für die Mannheimer Verhältnisse, die ja auch in andern großen Städten obwalten, außerordentlich beachtenswert wären. Schulrätliche Arbeiten von der Art und der Gründlichkeit der Sickingerschen gehören in der pädagogischen Litteratur leider zu den Seltenheiten.

Gymnasialdirektor Dr. W. Hollenberg †.

Am 12. d. M. ist wieder einer von denen heimgegangen, die Dörpfeld mit besonderer Bedeutung „seine Freunde" nannte, der Gymn.-Dir. a. D. Dr. lic. W. Hollenberg. Schon vor der Seminarzeit (1840) brachte der Besuch der Filder Anstalt die beiden zusammen, dann kam der gemeinsame Besuch des Seminars (1842—1844), und hiernach traten beide als Lehrer auf Fild ein. Wie verschieden sich später die Lebenswege auch gestalteten, so blieb das auf Fild erwachsene Freundschaftsverhältnis doch unverändert, und mit thätigem Interesse folgte und unterstützte Hollenberg des Freundes Streben und Arbeiten.

Als Dörpfeld vor nun vierzig Jahren seine Arbeit über die Schulverfassung begann, war Hollenberg einer der wenigen, die Wert und Bedeutung derselben erkannten und mit denen Dörpfeld sich über die Frage beraten konnte. Wie Dörpfeld aus seiner bergischen, so kannte Hollenberg aus seiner niederrheinischen Heimat[1]) den Wert der Schulgemeinde aus eigener Anschauung. Als 1863 aus den Schulblattartikeln Dörpfelds erstes größeres Werk: „Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate" hervorgewachsen war und Dörpfeld im Anhang durch Stimmen aus der Litteratur den Beweis erbringen wollte, daß er nicht unerhört Neues predige, sich vielmehr mit seinen Wünschen und Vorschlägen in guter Gesellschaft befinde, da nahm er unter die Zeugen neben Schleiermacher, Herbart, Zahn, Landfermann, Mager und Langbein auch Hollenberg auf. Das Zeugnis ist einer Abhandlung entnommen, die Hollenberg in der von ihm herausgegebenen „Deutschen Zeitschrift für christliche Wissenschaft und christliches Leben" unter dem Titel „Schule, Staat, Kirche und das Unterrichtsgesetz" 1860 veröffentlicht hatte und in der er den Nachweis führte, daß und warum Kirche und Schule nicht Staatssache sein könnten und Freiheit der Schule Freiheit der Kirche voraussetze.

Am 3. Mai 1873 wurde im Barmer Vereinshaus Dörpfelds 25jähriges Lehrerjubiläum gefeiert. Hollenberg, damals Gymn.-Dir. in Saarbrücken, konnte leider nicht zugegen sein; er ließ aber durch seinen Schwager, den Hauptlehrer Ricken, eine Festschrift überreichen, die zunächst Erinnerungen aus der gemeinsam verlebten schönen Mörser Zeit, dann eine Abhandlung „Zur Geschichte und Bedeutung unserer Wörter" enthielt. Wie die Festschrift ein beredtes Zeugnis

---

[1]) Hollenberg stammt aus Meiderich bei Ruhrort, wo sein Vater ein sehr angesehener Volksschullehrer war; unser Ad. Hollenberg ist der jüngere Bruder.

treuer, warmer Freundschaft ist, so ist sie nicht minder beredt als Zeugnis des Dankes, von dem die Freunde gegen ihren Lehrer, den Seminardirektor Zahn, erfüllt sind. In seinen Dankesworten für die liebe Festgabe bekennt Dörpfeld, daß er Zahn nicht nur die Hauptanregung zu ernstem und eifrigem Streben verdanke, sondern namentlich auch die Richtung seines Strebens, und die sei es doch schließlich, die jedem Streben seine Bedeutung verleihe.

Den älteren Lesern des Ev. Schulbl. ist Hollenberg aus verschiedenen Gründen kein Unbekannter. Zunächst ist er es nicht als Mitarbeiter. Von 1857—1892 hat er, wie des Bruders ebenso dankenswertes wie mühsam erarbeitetes Inhaltsverzeichnis über die ersten 40 Bde. ergiebt, 13 Artikel veröffentlicht, die deutlich Zeugnis für die Bereitschaft des Verfassers ablegen, Handreichung zu thun den Lehrern der Volksschule. Wie Frick, so hat auch Hollenberg nicht dafür gehalten, daß es wohl gethan sei, zwischen höhern und niedern Schulen und ihren Lehrern eine Kluft zu befestigen.

Dann ist er den Lesern bekannt durch die Herausgabe von Hülsmanns[1]) „Beiträgen zur christlichen Erkenntnis für die gebildete Gemeine," Oberhausen, Spaarmann 1872 und dessen Lebensbild: Jakob Hülsmann, Heidelberg, Winter 1875. 1846 war Hollenberg in die Prima des Duisburger Gymnasiums eingetreten und dort Hülsmanns Schüler geworden. Wie Hollenberg in dem Lebensbilde erzählt, hat der vorzügliche Lehrer, wie auf die meisten seiner Schüler, so auch auf ihn einen unvergeßlichen Eindruck gemacht, und bis zu Hülsmanns Tode (5. Aug. 1873) blieb er freundschaftlich innig mit ihm verbunden. Hülsmann hatte gerade sein Buch „Grundzüge der christlichen Religionslehre für den Unterricht in der obersten Klasse gelehrter Schulen" in Gebrauch genommen und sprach später Hollenberg gegenüber sein Bedauern aus, daß er gerade damals Religions-Unterricht bei ihm genossen habe, er sei durch das soeben gedruckte Buch zu sehr gebunden gewesen, zu wenig frei von den Stoffen. Hollenberg sagt: „Ich konnte ihm nur sagen, daß ich davon nichts empfunden hätte. Vielmehr ist es mir auch jetzt (1873) noch so, als ob mit diesem von Hülsmann beim Unterricht einfach veranschaulichten Buch ein neuer Abschnitt meiner theologischen Bildung begonnen habe. Jedes Wort, was ich da fand, jede Verbindung, welche Hülsmann zwischen diesem Wort und sonstigen Gebieten des Lebens und der Litteratur herstellte, traf bei mir auf schon vorhandene Bedürfnisse, die umsonst Befriedigung gesucht hatten. Ich glaube, es war bei den meisten von uns so."

Es ist höchst lehrreich, was Hollenberg weiter über Hülsmanns Behandlung von Unterricht und Zucht erzählt. Nur eine Stelle aus dem Bericht über den Unterricht im Deutschen mag hier noch angeführt werden: „Mir war, als ich anfing, bei Hülsmann Aufsätze zu machen, auffallend, daß manche viel jüngere Mitschüler — meistens waren sie fünf Jahre jünger als ich — mir in diesem Stücke voraus waren. Die Ursache hiervon war allerdings vor allem in der logischen Schulung der vorangehenden Klassen und in dem Durcharbeiten wertvoller Stoffe, wie sie das Gymnasium in stetiger zäher Wiederkehr aufdrängt, zu suchen, aber Hülsmann war doch auch ein wichtiger Faktor dabei mit seiner

[1]) Prof. Hülsmann war in den Jahren 1858—1873 einer der treuesten Mitarbeiter am Schulbl.; er war auch schon an der Gründung beteiligt. Seine inhaltsreichen Abhandlungen betreffen vorwiegend den Unterricht in der Religion und im Deutschen.

besonderen Art, das Deutsche und die Religion in Prima zu betreiben und durch beides die Vorstellungen der Schüler nach edleren und inhaltsvolleren Gesichtspunkten zu assoziieren."

Es ist das Lebensbild eines echten Schulmeisters, in dessen Abfassung man überall ein schulmeisterliches Auge und Herz thätig sieht, und so ist es sehr zu bedauern, daß das lehrreiche Buch in Lehrerkreisen nicht mehr Eingang gefunden hat. Die theologischen Anschauungen braucht man nicht immer zu teilen und kann doch von dem frommen tüchtigen Manne lernen.

Ich habe den Namen Hollenberg zuerst auf einer Rheinreise gehört, die ich, es war wohl im Jahre 1861, mit Dörpfeld und dem Maler Langer, der das schön große Erinnerungsblatt an die Schulentlassung gezeichnet und mit Dörpfeld herausgegeben hat, machte. Wir wollten nach einem schönen Wandertage in Rolandseck übernachten. In dem Speisesaal stand ein guter Flügel. Dörpfeld setzte sich daran und sang Goethes Ballade vom Fischer, wobei er sich selbst begleitete. Ich fragte ihn, wie er jetzt zum Singen komme, er singe doch zu Hause nicht und woher er die schöne Melodie und Begleitung habe. So kamen wir zu einem eingehenden Gespräch über Bedeutung und Einfluß mehrtägiger Wanderungen. Zugleich erzählte er, daß ihm in seiner Filder Zeit die Ballade vom Fischer ganz besonders gefallen habe und da habe er seinen Freund Hollenberg gebeten, er möge ihm doch eine Melodie dazu machen, und so sei er zur Melodie und Begleitung gekommen. Auf demselben Wege habe er auch zu andern Texten, die ihn dazumal besonders angesprochen, passende Singweisen erhalten; der Freund Hollenberg verstand sich darauf.

In meinen Verhandlungen mit Dörpfeld kam der Name Hollenberg selbstverständlich häufig vor. Manches Manuskript ist vor seiner Veröffentlichung bei Hollenberg gewesen, und Dörpfeld erzählte dann wohl, was der Freund gesagt. In manchen fraglichen Sachen war ihm dessen Urteil besonders wertvoll und wichtig.

War mir so Hollenberg ein guter Bekannter, so habe ich ihn doch nur einmal persönlich gesehen. Es war in der Zeit, als mein Sohn in Bonn studierte und in dem Hause Hollenbergs, der als Emeritus in Bonn lebte, ebenso anregende wie angenehme Stunden verleben durfte. Ich werde den Eindruck, den der wohlwollende, geistesfrische, schlichte Mann auf mich machte, nicht vergessen.

Es erschien mir als Pflicht, auch in unserm Schulblatt des Heimgegangenen dankbar zu gedenken. Ein anschauliches Lebensbild vermag ich nicht zu liefern, spreche aber noch die Bitte aus, daß ein Freund unseres Blattes, der dem Heimgegangenen persönlich nahe gestanden hat, uns ein solches bieten möge.

Orsoy, Ende September. Horn.

Der XI. deutsche evangelische Schulkongreß.

Unter lebhafter Teilnahme von nah und fern ist der diesmalige Schulkongreß in Barmen vom 4.—6. Oktober verlaufen. Bei der außerordentlich reichen Tagesordnung kann nur eine sehr gedrängte Wiedergabe der Verhand-

lungen stattfinden; wir empfehlen aber dringend jetzt schon das Abonnement auf die demnächst erscheinende Denkschrift,[1]) sie wird für alle Interesse haben. — Dem Kongreß gingen drei Sitzungen der Vertreter des „Verbandes deutscher evangelischer Schul- und Lehrervereine" voraus. Dabei waren die zwanzig Unterverbände durch 27 Abgeordnete vertreten, viele waren durch die weite Entfernung und die Schularbeit ferngehalten worden. Aus den Beschlüssen heben wir hervor, daß ein „Gutachten von Hauptlehrer Hogeweg, welches die dringendsten und wichtigsten Wünsche, die der Verband im Interesse einer gedeihlichen Schularbeit wie im Interesse des Lehrerstandes auszusprechen sich genötigt sieht," nach längerer Besprechung, die auch hier Verschiedenheit der Meinung hinsichtlich der „Schulgemeindefrage" zeigte, den einzelnen Verbänden zur eingehenden Besprechung überwiesen wurde. Binnen Jahresfrist soll berichtet werden, wie 1. die Verhältnisse jetzt in der betr. Gegend liegen und 2. welche Wege einzuschlagen wären, um die princip. Grundsätze des Gutachtens zur Durchführung zu bringen. Möchte die wichtige Arbeit, die unseres heimgegangenen Dörpfelds Gedanken über Schule, Familienrecht und Lehrerstand mehr in die Praxis überleiten will, überall energisch in Angriff genommen werden! Ferner wurde die Einrichtung einer Verbandskasse beschlossen, wozu jedes Mitglied 20 Pfennig jährlich beitragen soll. Die Witwen- und Waisenhilfe des Verbandes zählt erst 270 Mitglieder; bis zum 31. Dezember 1900 beitretende Mitglieder sollen von Nachzahlungen und Eintrittsgeld befreit sein. Das Vermögen der Kasse betrug am 30. September d. J. 1747,99 M., und soll für die nächsten zwei Jahre einer Witwe je 30 M., für Vollwaisen je 20 M. und für Halbwaisen je 10 M. jährliche Unterstützung gezahlt werden. Der nächste Kongreß soll Pfingsten 1901 stattfinden.

Um 6 Uhr des ersten Kongreßtages füllte eine zahlreiche Versammlung die weiten Räume der mächtigen reformierten Gemarker Kirche, denn der Name des Festpredigers — Hofprediger Keßler aus Potsdam — hatte im Wupperthale bereits einen guten Klang durch früheres Auftreten gewonnen. In seiner warmen Weise gewann er sich durch ein lebendiges Zeugnis über Luk. 4, 20: „Aller Augen, die in der Schule waren, sahen auf ihn" sofort die gespannteste Aufmerksamkeit der großen Zuhörerschar. Die Predigt behandelte: 1. Jesus Christus — unser Ziel, zu dem wir unsere Kinder bringen wollen, 2. der Weg, durch den wir zum Vater kommen und 3. von ihm die Kraft für unsere Erziehungsarbeit. Mit einer eindringlichen Mahnung zu treuer Fürbitte für unsere Kinder schloß die herrliche Predigt, welche den rechten Grundton für die Kongreßtage angab. Das war gleich nachher in der erhebenden Begrüßungsversammlung im evangelischen Vereinshause zu merken, wo Freunde von Nord und Süd, Ost und West die Grüße der von ihnen vertretenen Vereine und Verbände überbrachten. Durch alle Ansprachen klang es hindurch: Wir halten fest an dem einen Grund- und Eckstein, und dieser heißt Jesus Christus! Pastor Klug begrüßte die Versammlung im Namen des Ortsausschusses, Gymnasialdirektor Prof. Dr. Evers im Namen der höheren Schulen Barmens und Elberfelds, Rektor Hindrichs als Vorsitzender der „Konferenz evangelischer Lehrer von

[1]) Denkschrift zum XI. deutschen evangel. Schulkongreß. Berlin, Druck und Verlag von F. Zillessen. Bei Vorausbestellung 2 M., später 3 M.

Barmen und Umgegend;" Hauptlehrer Engel aus Bischheim bei Straßburg überbrachte die Grüße des aus „Altelsässern" bestehenden evangelischen Lehrerbundes des Reichslandes, Pfarrer Seiler vom evangelischen Schulverein in Bayern, Seminardirektor Gerretsen aus Nymwegen von der dortigen Vereinigung christlicher Lehrer, Institutslehrer Kramer aus Stuttgart vom „Verein evangelischer Lehrer in Württemberg," Lehrer Peters-Hamburg vom „Evangelischen Lehrerbunde", Pastor Potz vom „Verein für Erhaltung der evangelischen Volksschule," Lehrer Dülfer vom „Schlesischen Schulverein", Rettungshausvorsteher Gillhoff vom „evangelischen Lehrerbund in Mecklenburg," und dann betrat mit jubelndem Beifall begrüßt der Lehrer z. D. und Reichstagsabgeordnete Schrempff-Stuttgart das Rednerpult, um in seiner humorvollen und doch oft tiefernsten Weise beherzigenswerte Worte über den Wert des Zusammenschlusses aller Erziehungsfaktoren, die hohe Wertschätzung der Konfessionsschule in weiten Kreisen unseres Volkes und Lehrerstandes u. a. zu sprechen. M. E. haben wir in diesem süddeutschen Kollegen einen ganz besonders hervorragenden Vorkämpfer für die in unseren Kreisen herrschenden Dörpfeldschen Anschauungen, der, will's Gott, noch wacker mithelfen wird, sie in weitere Kreise zu tragen. Wohl selten ist es einem Fremden so schnell gelungen, sich hier die Herzen zu erobern, wie diesem l. Schwaben.

Am 5. Oktober fand in dem überfüllten großen Saale des Vereinshauses die erste Hauptversammlung statt. Dieselbe begann mit einer Andacht, und dann folgten eine Reihe von Begrüßungen, die nicht weniger als — 1½ Stde. in Anspruch nahmen. Wir möchten auch an dieser Stelle den dringenden Wunsch aussprechen, daß einmal bei unseren großen Versammlungen diese Begrüßungsreden beschränkt würden, und ebenso sollten die das Gebet sprechenden Herren dasselbe nicht mit einer Ansprache verwechseln. Um 11 Uhr erst konnte der erste Referent, Professor Holzhauser aus München mit seinem Vortrage über „den alttestamentlichen Religionsunterricht in höheren Schulen" beginnen. In sehr eingehender Weise behandelte Ref. besonders die von der modernen Theologie aufgestellten Behauptungen, um dann weiter die Gesichtspunkte festzustellen, nach welchen Kritik zu üben sei und endlich darzulegen, welche Stellung wir zu dem Alten Testamente einnehmen und wie wir es in den höheren Schulen behandelt wissen möchten. Manche Vertreter der negativen Kritik, wie z. B. Pfr. Dr. Katzer in seiner Arbeit „Der christliche Religionsunterricht ohne das Alte Testament" halten letzteres für entbehrlich, da das Christentum nicht eine Fortsetzung des Judentums und nach seiner ethischen Seite sogar in vielem schädlich sei. Andere greifen Pentateuch, Bücher der Chronika, die messianischen Weissagungen, viele Psalmen u. a. St an, weisen die Propheten der makkabäischen und herodianischen Zeit zu und kommen dann schließlich zu der Forderung, daß aus dem A. T. nur noch die Propheten und Psalmen zu eingehender Behandlung kommen sollten, weil sie die Probe vor der litteraturgeschichtlichen Kritik bestanden hätten. (So Köstlin, Steudel und Thrändorf-Meltzer). Wenn man trotzdem die Geschichten des A. T. als Mittel zur Belebung des Innenlebens beibehalten will, so würde das doch entschieden der inneren Wahrhaftigkeit widersprechen. Den Herren dieser Richtung muß der Vorwurf gemacht werden, daß sie oft viel zu sehr den hypothetischen Charakter ihrer Ergebnisse unterdrücken. Wohl hat die Heilige Schrift eine menschliche, natürliche Seite, und die steht der Kritik offen; aber sie hat auch eine

göttliche Seite. Und gerade für die centrale Wahrheit der ganzen Bibel: Christi Person und Lebenswerk hat die moderne Kritik vielfach keinen Blick. In den heilsgeschichtlichen Gedanken des A. T. liegt für uns der feste Punkt unserer Stellung. Betrachtet man so das A. T., dann kommt man unbedingt auf Jesum selbst hinaus.

Professor Schlatter empfiehlt für die Gestaltung des alttestamentlichen Religionsunterrichts, daß man zunächst Gott bejahen müsse, dann würde man auch in das rechte Verhältnis zu seiner allerdings durch Menschen vermittelten Offenbarung kommen. Für die unteren Stufen empfiehlt Ref. eine mehr elementare, für die obere eine wissenschaftliche Behandlung des A. T., wobei auch die gesicherten Ergebnisse der Bibelkritik zur Benutzung kommen sollten. Dem außerordentlich reichhaltigen Vortrage folgte am Nachmittage Bezirksinspektor Bräger-Altenburg mit dem Korreferate über „den alttestamentlichen Religionsunterricht in Volksschulen". Er führte aus: Wir dürfen die Resultate der Forschung nicht stillschweigend beiseite setzen. Den letzten entscheidenden Kampf überlassen wir der Forschung, die durch ihre Arbeit das Interesse für das A. T. jetzt wieder besonders belebt hat. Die gemäßigten Kritiker stimmen doch darin mit uns überein, daß die Kritik nicht in die Schule gehört. Für uns ist wichtig, daß wir den richtigen Text für den Schulunterricht bekommen, und solange uns Gott nicht einen besseren Übersetzer schickt, halten wir an unserer Lutherübersetzung fest. Was nun die Entstehung mancher Stücke und ihre Verfasser angeht, so macht das für unseren Schulunterricht im Grunde wenig oder nichts aus. Ob der 23. Psalm von David ist oder nicht, dadurch wird sein Inhalt für uns nicht weniger schön, und ob einzelne Teile des Gesetzes früher oder später entstanden sind, so wird dadurch seine Bedeutung auch nicht geschmälert. Die genaue Prüfung des alttestamentlichen Stoffes wird wohl auch das gute Resultat haben, daß man minder wichtige Stoffe hinter andere zurückstellt; so dürfen Richterzeit und Geschichte der letzten Könige gekürzt, Propheten und Psalmen aber mehr behandelt und letztere auch in den Andachten verwertet werden. Das Bibellesen schließt sich an den biblischen Geschichtsunterricht, der besonders in den drei letzten Jahren die Entwicklung des Reiches Gottes im Auge behalten muß. — Dem mit lebhaftem Beifalle aufgenommenen Vortrage folgte noch eine kurze Besprechung. Kögle-Cannstatt erinnert an die herrliche Festpredigt, worin der Jesus der Schrift aufgezeigt worden, und daran müssen wir Christen festhalten, da sehr schwer zu entscheiden sei, was man unter „gesicherten Ergebnissen" der Kritik zu verstehen habe. Direktor Evers-Barmen spricht seine volle Zustimmung zu Dr. Holzhausers und Brägers Ausführungen aus, die sich mit den schon früher ausgesprochenen Ansichten der rheinischen Religionslehrerkonferenzen deckten. Gillhoff-Gehlsdorf i. M.: Ich halte es mit der alten Mode. Wir dürfen uns nicht über die Bibel stellen, sondern drunter, das ist die rechte Methode. Seminarlehrer Brammer-Lüneburg: Die neuere Theologie sollte etwas bescheidener sein. Wie das Neue Testament den Sturm der Kritik bestanden hat, so wird es auch beim Alten der Fall sein.

Den zweiten Hauptvortrag hielt Rektor Meis: Wie kann der Volksschule der familienhafte Charakter sowohl in der Einrichtung als auch in der Arbeit gesichert werden? In klarer und überzeugender Weise wies Ref. die Notwendigkeit nach, der Familie mehr

Rechte zu geben durch Organisation der Schulgemeinde, Schaffung eines Schulvorstandes mit entsprechender Repräsentation und Ausbau der Schulverwaltung bis zur Landesschulsynode. Der familienhafte Charakter der Schularbeit schließt in sich: Einheitlichkeit der Erziehung, besondere Pflege der Charakterbildung, Berücksichtigung der Individualität, die Persönlichkeit des Lehrers muß zu ihrem Rechte kommen. Beeinträchtigt bez. verleugnet wird der familienhafte Charakter durch Simultanschulen, Trennung der Geschlechter, Schulkasernen, übertriebene Anwendung des Fachlehrersystems und durch die Rektorate über mehrere Schulen in einer Hand.

Eine rege Besprechung folgte, die dem gediegenen Vortrage durchaus zustimmte. Unter lebhaftem Beifall gaben die Schulvorsteher Blecher und Stahl-Barmen ihren Ansichten über die Bedeutung der Schulgemeinde Ausdruck, letzterer richtete einen warmen Appell an die Lehrer, die Verbindung mit dem Elternhause zu suchen; Terbrüggen-Elberfeld erinnerte an ein Wort von Stein, worin derselbe auf den Segen der Selbstverwaltung in Kirche und Schule im bergischen Lande hinwies, Göhl-Wermelskirchen berichtet von einem Schulverein, den er in seinem Bezirke ins Leben gerufen und der sehr segensreich wirke, Rektor Horn macht darauf aufmerksam, daß wir erst eine lebendige Schulgemeinde haben müßten, dann würde der rechte Mund schon kommen, und wenn wir gegen die Schulkasernen vorgingen, so dürfe nicht vergessen werden, daß dasselbe auch gegen die achtklassige Schule gesagt werden könne; die objektive Wahrheit solle im Vordergrund stehen.

Inspektor Bräger teilt mit, daß in Sachsen und Thüringen der Lehrer überall Mitglied des Schulvorstandes sei. Rektor Hindrichs erinnert an das Urteil eines Freundes aus dem Norden, dem in Barmen beim Besuch einiger Schulen gerade das aufgefallen sei, daß sie einen familienhaften Charakter gezeigt hätten. Der Wert eines treuen Schulvorstehers zeige sich so recht in dem regen Eifer, tüchtige Lehrer zu bekommen. Lehrer Herkenrath aus Düsseldorf machte den trefflichen Beschluß mit einem Worte Zahns: Wenn nicht Schule, Familie, Staat und Kirche im Punkte der Erziehung por Du stehen, dann ist die Sache der Erziehung perdu.

Am Abend dieses Kongreßtages fand ein gut besuchter Volks- und Familienabend statt, wobei Inspektor Lembcke-Neukloster i. M. in ernster und eindringlicher Weise über Autorität und Pietät und Abgeordneter Schrempff in seiner oft humoristischen Weise über das rechte Verhältnis von Schule und Haus sprachen.

Der dritte Kongreßtag führte noch immer eine stattliche Teilnehmerschar zusammen, wenn auch schon manche Lücke vorhanden war. Das dritte Thema lautete: Was ist unter der neuerdings erhobenen Forderung der Gleichberechtigung der Konfessionen auf dem Schul- und Erziehungsgebiet zu verstehen, und wie ist sie zu beurteilen? Referenten waren Pastor Zillessen und Realgymnasialdirektor Dr. Zange aus Erfurt. Ersterer behandelte die Frage mehr mit Rücksicht auf die Berliner Verhältnisse, wo die jüdischen Lehrkräfte in hohe und niedere Schulen mehr und mehr eindringen, während der zweite Redner in einem 1½ stündigen die Sache nach allen Seiten klarstellenden gediegenen Vortrage 1. eine geschichtliche Übersicht gab, wonach die jüdischen Lehrkräfte durchaus sich nicht auf das Gesetz vom 3. Juli 1869 stützen könnten, da unsere Schulen Erziehungsanstalten seien, denn

darin bestände 2. der Wert und das Wesen der Erziehungsschule, nicht in der Übermittelung von Kenntnissen, und darum sei es 3. im Interesse aller beteiligten Faktoren, daß der konfessionelle christliche Charakter unserer Schule voll und ganz aufrecht erhalten werden müsse. — Der vorzügliche Vortrag fand stürmischen Beifall und fand in einer entsprechenden Resolution seinen Ausklang. Als letztes Thema stand auf der Tagesordnung: Sind im Blick auf die zunehmende Verwilderung der heranwachsenden Jugend obligatorische Fortbildungsschulen erwünscht oder nicht?

Der erste Referent war Pastor Müller aus Seifersdorf in Sachsen, der selbst an der Fortbildungsschule thätig ist. Er trat auf Grund der betrübenden Erfahrungen, die man in unseren Tagen mit der aus der Schule entlassenen Jugend macht, warm für die obligatorische Fortbildungsschule ein, für die er einen dreijährigen (bei guter Führung und regem Fleiß kann ein Jahr erlassen werden) Besuch fordert. Unterrichtsgegenstände sollen Deutsch, Rechnen und Religionslehre sein (letztere etwa in der Weise wie es Pfr. Siedel in seiner „Christlichen Lebensphilosophie" gezeigt hat). Der zweite Redner, Pastor und Religionslehrer Möller aus Gütersloh sah in der Fortbildungsschule, wenn sie obligatorisch würde, geradezu eine Gefahr für unser deutsches christliches Volks- und Familienleben, da sie wohl meist nur intellektuell bilde und die Jugend noch mehr dem Hause entziehe. Durch die Verlegung der Unterrichtsstunden auf den Sonntag würden sie der Kirche und den christlichen Jünglingsvereinen noch mehr entzogen. An der sehr lebhaft sich gestaltenden Besprechung beteiligten sich Göhl-Wermelskirchen, Bräger, Dr. Lewin-Usingen, P. Zillessen, Redecker-Mülheim a. d. R., Pfr. Seiler, Uhl-Barmen und Közle. Fast alle Redner sprachen sich für die obligatorische Fortbildungsschule aus, aber ebenso einstimmig war man auch in der Forderung, daß sie nie und nimmer am Sonntag und am späten Abend stattfinden dürfe, es müßten zwei Nachmittage dafür freigegeben werden. Interessant waren die Mitteilungen Közles, daß in Württemberg die hohe Begeisterung dafür schon merklich geschwunden sei, und dieselbe Beobachtung scheint man in Sachsen gemacht zu haben.

Von einer Resolution für oder wider die Sache wurde schließlich Abstand genommen. Dr. Richter-Mülheim sprach das Schlußwort. Es folgte ein Festessen, am Abend noch eine äußerst schön verlaufene Abschiedsversammlung und am 7. Oktober beim herrlichsten Herbstwetter ein Ausflug nach Müngsten und Burg, und dann trug das Dampfroß auch die letzten Gäste wieder in die nahe oder ferne Heimat, ins stille Dörflein oder die lebhafte Industriestadt, aber bleiben wird die Erinnerung an die schönen Kongreßtage in Barmen, und Geist und Gemüt werden noch lange zehren an dem, was ihnen dort geboten wurde.

C. Schmell.

Die Gestaltung des Zwangserziehungswesens in Preußen im Jahre 1897/98.

Die Statistik der zum Ressort des Königlich Preußischen Ministeriums des Innern gehörenden Strafanstalten und Gefängnisse für 1897/98, die vor kurzem zur Ausgabe gelangte, bringt auch interessante Mitteilungen über die

Zwangserziehung. Bekanntlich giebt es in Preußen zwei Arten der Zwangserziehung:

1. Die Zwangserziehung auf Grund des § 55 des Strafgesetzbuches; ihr unterliegen alle Strafunmündigen, welche vor vollendetem zwölften Lebensjahre eine nach den Strafgesetzen mit Strafe bedrohte Handlung begangen haben.

2. Die Zwangserziehung auf Grund des § 56 des Strafgesetzbuches; welche für die wegen mangelnder Einsicht freigesprochenen bedingt Strafmündigen (12.—18. Lebensjahr) zur Anwendung kommt.

Die erste Art der Zwangserziehung ist durch das Gesetz vom 13. März 1878 in weitgehendster Weise geregelt; danach liegt die Fürsorge für diese jugendlichen Rechtsbrecher den Provinzialverbänden ob. Die Landesdirektoren (Landeshauptmann) bestimmen die Art und Weise, die Zeitdauer der Erziehung und die Entlassung aus derselben. Die Aufsicht über die Provinzial-Zwangserziehung führt wie über die gesamte Provinzialverwaltung der Oberpräsident und in höherer Instanz der Minister des Innern. Die Reglements für die von den Provinzialverwaltungen errichteten Erziehungsanstalten bedürfen der Genehmigung der Minister des Innern und der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten. Zu den Kosten der Provinzial-Zwangserziehung trägt der Staat die Hälfte bei.

Die Zahl der Zwangszöglinge nach § 55 des Strafgesetzbuches betrug

am 31. März 1898	10687
davon waren in Familien untergebracht	5145
in Privatanstalten	4180
in öffentlichen Anstalten	1362

Die für die Zwangserziehung nach § 55 des Strafgesetzbuches aufgewandten Kosten ergaben die Summe von 1 495 824,47 M., wovon der Staat 747 229,68 M. zu leisten hat. Weitere Notizen über diese Art der Zwangserziehung bietet die Statistik nicht.

Die Zwangserziehung nach § 56 des Strafgesetzbuches liegt dem Staate ob, zu ihrer Durchführung sind fünf Staatsanstalten eingerichtet, die Erziehungsanstalten zu Wabern, Steinfeld, Boppard, Gräfrath und Conradshammer. Diese Anstalten dienen zur Aufnahme von 640 männlichen und 110 weiblichen Zwangszöglingen. Außerdem werden auch Privatanstalten besonders zur Unterbringung von Zöglingen unter 14 Jahren benutzt. Die Detention in der Erziehungsanstalt dauert gewöhnlich zwei Jahre, sobald es dann die Zwecke der Erziehung erlauben, werden die Zöglinge der Anstaltserziehung entnommen. Die Entlassung aus der Anstaltserziehung ist bis zum 20. Lebensjahre stets eine widerrufliche, die Zöglinge stehen solange unter der Aufsicht der Anstalt und können jederzeit in dieselbe zurückgezogen werden.

Die Zahl der Zwangszöglinge in den Königlichen Erziehungsanstalten betrug am 31. März 1898 530, und die für die Erziehung derselben aufgewandten Kosten beliefen sich auf 219 488 M.

Betrübend wirken die Angaben über den Grund der Überweisung zur Zwangserziehung; die Statistik bringt bei 166 Zöglingen, die im Jahre 1897/98 zur Aufnahme in die Erziehungsanstalten kamen, folgende Notizen: Gruppe I, Verbrechen und Vergehen gegen Staat, öffentliche Ordnung und Religion 4; Gruppe II, Verbrechen und Vergehen gegen die Person 27; Gruppe III, Verbrechen und Vergehen gegen das Vermögen 119; Gruppe IV, Übertretungen 16. Unter diesen 166 Zöglingen befanden sich bereits 58 mit

Vorbestrafungen, 19 mit Verweis, 37 mit Freiheitsstrafen und 2 mit Zwangserziehung nach § 55 des Strafgesetzbuches.

Stark frequentiert erscheint Gruppe 3 und 2; wegen Diebstahls allein wurden 86 und wegen Unzucht 21 Zöglinge eingeliefert. Bei der heutigen Lage der vielfach ungünstigen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse unseres Volks, insbesondere der untersten Klassen desselben, dürfen uns diese Zahlen nicht weiter wunder nehmen. Die Socialpolitiker sind deshalb auch bemüht, auf dem Wege der Gesetzgebung gesundere Verhältnisse in der Gesamtlage unseres Volkes herbeizuführen. Die Abhängigkeit des Verbrechens von der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lage eines Volkes ist eine längst bekannte und unbestreitbare Thatsache. Eine ungünstige wirtschaftliche und gesellschaftliche Lage hat eine Zunahme der Verbrechen überhaupt, der Vermögensdelikte und einer Reihe unmoralischer Erscheinungen insbesondere im Gefolge. In vielen Fällen läßt sich bei genauer Prüfung der Sachlage das Verbrechen als das Produkt der den Verbrecher umgebenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse ohne Schwierigkeit erklären. Man hat daher das Verbrechen auch als social-pathologische Erscheinung bezeichnet. Es würde nicht schwer fallen, diese allgemeine Darstellung aus den Personalien der Zwangszöglinge mit Einzelbildern zu belegen.

Was der Mensch ist, wird er zum größten Teile durch Menschen, er ist ein Produkt seiner Umgebung. Einen großen Teil der Schuld an der Verwahrlosung trägt sehr häufig die nächste Umgebung des Menschen, das Elternhaus selbst. Wie oft erscheint ein Familienleben trostlos zerrüttet! Man findet in manchem Hause nichts von dem gesunden Verhältnisse der Über- und Unterordnung; es fehlt nicht selten das Bewußtsein, daß die Familie berufen ist, „Autorität und Freiheit, Pietät, Gehorsam und gute Sitten, Liebe, die alles kann, Treue, die nichts unbelohnt läßt, harmonisch zu verbinden und dies in die Seele des Kindes hineinzubilden.“ Die „befruchtende Atmosphäre“ des Elternhauses ist gar oft so sehr verseucht, daß von ihr die „Miasmen sittlicher Fäulnis“ in weitere Kreise ausgehen und endloses Unheil anrichten. Die große Anzahl der durch die Schuld der Eltern verwahrlosten Zöglinge, nach der vorliegenden Statistik 117, redet eine deutliche, eindringliche Sprache.

Eine Neuregelung des Zwangserziehungswesens wird auf Grund des Bürgerlichen Gesetzbuches mit dem 1. Januar 1900 eintreten müssen, da der § 1666 des genannten Gesetzbuches die Anwendung der Zwangserziehung auf sittlich verwahrloste Kinder, welche noch nicht mit den Strafgesetzen in Konflikt geraten sind, ausdehnt. Derselbe bestimmt, daß das Vormundschaftsgericht, wenn das geistige oder leibliche Wohl des Kindes dadurch gefährdet wird, daß der Vater das Recht der Sorge für die Person des Kindes mißbraucht, das Kind vernachlässigt oder sich eines ehrlosen oder unsittlichen Verhaltens schuldig macht, die zur Anwendung der Gefahr erforderlichen Maßregeln zu treffen hat und insbesondere anordnen kann, daß das Kind in einer geeigneten Familie oder in einer Erziehungs- oder Besserungsanstalt untergebracht wird.

In dem Einführungsgesetz des Bürgl. Gesetzbuches Art. 135 wird die Zwangserziehung Minderjähriger im allgemeinen landesgesetzlicher Regelung überlassen. Es unterliegt danach keinem Zweifel, daß die Einzelstaaten zu Anordnungen auf diesem Gebiete zuständig sind und die zur Durchführung der Bestimmungen des Bürgerlichen Gesetzbuches noch etwa erforderlichen Ausführungsvorschriften zu erlassen haben. Die Reform, welche in mehreren Bundesstaaten,

so in Preußen, worüber bereits offiziöse Mitteilungen in die Öffentlichkeit gelangt sind, schon in Vorbereitung ist, wird auch die Forderung berücksichtigen, den Beginn des strafunmündigen Alters vom vollendeten 12. auf das vollendete 14. Lebensjahr zu setzen. Es soll in weiterem bei uns derselbe vermittelnde Weg bei der Behandlung der zur Zwangserziehung Verurteilten gewählt werden, welchen das englische Zwangserziehungswesen eingeschlagen hat, indem es strenge zwischen Verwahrlosten und Verbrechern unterscheidet. Für die erstern, namentlich für die weiblichen Zöglinge, soll vorwiegend die Erziehung in geeigneten Familien in Aussicht genommen werden, während für die jugendlichen Rechtsbrecher die Anstaltserziehung Anwendung zu finden hat, in welcher noch mehr als bisher eine sachgemäße pädagogische Behandlung obwalten muß.

In England ist durch die Ausdehnung der Zwangserziehung insbesondere auf solche Kinder, bei welchen schon eine Verwahrlosung möglich erscheint, eine erhebliche Verringerung des jugendlichen Verbrechertums erzielt worden. Es müßten daher auch dieselben Wege bei uns zu dem gleichen Ergebnis führen.

Die Notwendigkeit einer reichsgesetzlichen, nicht landesgesetzlichen, einheitlichen Regelung des gesamten Zwangserziehungswesens, wie sie seinerzeit die deutsche Landesgruppe der „Internationalen kriminalistischen Vereinigung" ausgesprochen und begründet hat, erscheint für unsere Zeit im socialen und nationalen Interesse dringend geboten.

Wabern. Fr. Frenzel, Königlicher Anstaltslehrer.

Relative oder absolute Moral.

Die neuere philosophische Ethik ist bekanntlich vom Relativismus beherrscht. Sie verwischt den Unterschied von gut und böse. Das Sittliche ist ihr nichts Absolutes, sondern etwas, das einer steten Veränderung unterworfen ist. Nicht bloß jede Zeit, jedes Volk, auch jeder Stand, der Gelehrte, der Künstler, der Kaufmann, jedes Geschlecht, schließlich jeder einzelne hat seine eigne Moral, und das ist nicht bloß thatsächlich so, sondern die eine ist auch so gut berechtigt wie die andere. „Wie für den Engländer und den Neger — sagt Paulsen — eine verschiedene Diätetik gilt, so auch eine verschiedene Moral, die ja nach unserer Auffassung nichts anderes ist als eine das ganze Leben umfassende Diätetik. Eine Verhaltungsweise mag für diesen angemessen und notwendig sein, ohne daß sie es auch für jenen ist. Und so ist auch das Verhalten eines Engländers gegen einen Neger nicht bloß thatsächlich ein anderes als gegen einen Landsmann, es gilt für diesen Verkehr auch wirklich eine andere Moral".

Im schärfsten Gegensatze zu dieser Auffassung des Sittlichen, die dem Subjektivismus Thür und Thor öffnet, steht die Ethik der Herbartischen Schule, die an der absoluten Giltigkeit der sittlichen Ideen festhält. Flügel hat in seinem bekannten Buche: „Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker" den Nachweis geführt, einmal, daß die sittlichen Grundanschauungen trotz aller Verschiedenheit der Moral in den verschiedenen Zeiten und Völkern dieselben sind, und zum andern, daß diese Verschiedenheiten der absoluten Giltigkeit des Sittlichen nicht den geringsten Eintrag thun. Zu unsrer Freude finden wir nun, daß in einem kürzlich erschienenen Werke, „Die

ethischen Grundfragen" von Prof. Lipps (Leipzig, Voß. 5 M.), der einer ganz andern philosophischen Richtung angehört, ganz ähnliche Töne angeschlagen werden. Bringt der Verfasser auch nichts Neues, so wird es doch sicherlich unsre Leser interessieren, seine Ausführungen über den Gegenstand kennen zu lernen. Er schreibt S. 1:

„Jedes Volk, jede Zeit, jeder Stand, ja jedes Individuum hat seine eigne Moral, d. h. seine Summe und vielleicht sein System von Anschauungen und Forderungen, die sich auf sittliche Dinge beziehen. Menschen müßten nicht Menschen sein, wenn nicht in allen diesen moralischen Anschauungen und Forderungen ein sittlicher Kern gefunden werden könnte. Menschen müßten aber auch nicht Menschen sein, wenn nicht mit diesem sittlichen Kern überall Unsittliches sich verbände, wenn nicht menschliche Trägheit und Beschränktheit, menschliches Vorurteil, eigennütziges Besitz- und Machtgelüste auf der einen, Mangel an Selbstachtung auf der andern Seite an diesen moralischen Anschauungen und Forderungen einen größeren oder geringeren Anteil hätten.

Die Moral im Sinne der irgendwo geltenden oder von irgend jemand anerkannten moralischen Anschauungen und Forderungen ist hier diese, dort jene Sie stellt sich, in ihrem zeitlichen Verlauf betrachtet, als in beständigem Fluß befindlich dar. Die Sittlichkeit dagegen ist nur eine.

Ich mache den Gegensatz, um den es sich hier handelt, deutlicher durch den Hinweis auf eine Analogie, nicht auf eine weither geholte, sondern auf eine nächstliegende. Es gab eine Zeit, da waren für alle Menschen die Sterne Lichtfunken. Der Mond war eine kleine Scheibe. Die Sonne drehte sich um die im Weltraume feststehende Erde. Der Gedanke, daß auf unserem Planeten auch uns unmittelbar gegenüber Menschen wohnen, und daß diese Menschen nicht in Gefahr sind, ins Leere hinabzustürzen, galt als vollendeter Widersinn. Alle diese physikalischen Anschauungen waren in jenen Zeiten geltende Wahrheiten. Solche geltende Wahrheiten sind zu verschiedenen Zeiten verschieden. Was in einer Zeit als Wahrheit gilt, kann in der Folge als Irrtum erkannt werden. Geltende Wahrheiten können umgestoßen werden.

Diesen geltenden Wahrheiten aber stehen entgegen die giltigen Wahrheiten. Die Summe und das System der giltigen Wahrheiten ist „die" Wahrheit. Diese ist nur eine und für alle Zeiten und Völker dieselbe.

Ebenso nun wie die giltigen Wahrheiten oder „die" Wahrheit, etwa auf physikalischem Gebiete, zu den geltenden Wahrheiten, so verhält sich die giltige Moral zu der da oder dort geltenden. Die giltige Moral ist das Sittliche. Von ihr also handelt die Ethik.

Hier schon erscheinen gewisse tausendfach gehörte Wendungen in sonderbarem Lichte. Es gebe, so versichert man, kein für alle Zeiten und Menschen giltiges Sittliche. Angenommen es wäre so, dann gäbe es auch keine Ethik. Aber wie beweist man jene Behauptung? Die Geschichte, so sagt man, lehre, daß die Anschauungen von dem, was sittlich sei, wechseln. Aber leugnet man auch die für alle Menschen giltige physikalische Wahrheit, weil die Anschauungen von dem, was physikalisch wahr ist, wechseln? Sind denn diese wechselnden physikalischen Anschauungen die physikalische Wahrheit? Oder hebt die Thatsache, daß Menschen in physikalischen Dingen geirrt haben, die Existenz einer Wahrheit auf diesem Gebiete auf?

Dies ist niemandes Meinung. Sondern jedermann stellt den geltenden physikalischen Wahrheiten, d. h. den physikalischen Meinungen, den mangelhaften

Einsichten, der lückenhaften Erkenntnis der Wahrheit, die Wahrheit entgegen. Mögen wir auch jetzt noch von einer vollen Erkenntnis dieser Wahrheit weit entfernt sein; daß es eine solche Wahrheit giebt, leugnet niemand.

Dann sollte man doch auch auf dem Gebiete des Sittlichen jenen Schluß unterlassen. Wie der beschränkten Wahrheitserkenntnis auf physikalischem Gebiete oder der jeweiligen Meinung darüber, was wahr sei, die Wahrheit, so steht auf ethischem Gebiete der beschränkten Einsicht in das, was sittlich zu heißen verdient, oder der jeweiligen Moral, das Sittliche gegenüber. Mögen wir auch in unsrer Moral von dem Sittlichen noch so weit entfernt sein; daß es etwas giebt, das den Anspruch darauf hat, als das Sittliche bezeichnet zu werden, wird dadurch nicht aufgehoben." F.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Lehrpläne.

1. **Herberholz, Lehrplan für gewerbliche Fortbildungsschulen.** Hannover 1898, Carl Meyer. 38 S. Preis 0,60 M.

Das Buch enthält 1. das Ortsstatut, 2. das Schulreglement für die gewerbliche Fortbildungsschule in Alfeld (Muster für ähnliche Schulen!), 3. die Vorschriften des Ministers für Handel und Gewerbe vom 5. Juli 1897 für die Aufstellung von Lehrplänen (wichtig für Lehrer, die im Deutschen und im Rechnen Unterricht an Fortbildungsschulen erteilen!) und für das Lehrverfahren (interessant für alle Lehrer!), 4. einen ausführlichen Lehrplan für Lesen, Aufsatz, Rechnen, Raumlehre, gewerbliche Buchführung und Zeichnen und 5. eine beachtenswerte theoretische Grundlegung für diesen Lehrplan. Das Buch sei in erster Linie allen, die eine gewerbliche Fortbildungsschule errichten wollen oder die an einer solchen Unterricht zu erteilen haben, als guter Ratgeber empfohlen.

2. **Herberholz, Ausführlicher Lehrplan für mittlere höhere Schulen.** (Gehobene Schulen, Rektoratschulen, höhere Stadtschulen, Mittelschulen.) Hannover 1898. C. Meyer. 126 S. Preis geb 2,80 M.

Dieser Lehrplan, „schlicht und recht eine Darbietung aus der Praxis" eignet sich für solche Schulen, die den Kindern des mittleren Bürgerstandes eine den neuzeitlichen Verhältnissen entsprechende abgeschlossene Bildung vermitteln oder ihnen den Eintritt in die Sekunda des Gymnasiums oder die 1. Klasse der Realschulen ermöglichen wollen. Für die auf dem Titel genannten Schulen ist der Plan zu empfehlen.

3. **W. Schreyer,** Schulrat: **Entwurf zu Stoff- und Stundenplänen für die einfachen Volks- und allgemeinen Fortbildungsschulen.** Annaberg 1897, Grasersche Buchhandlung 136 S. Preis 2 M.

Dieser offizielle Lehrplan für die Schulen des sächsischen Schulinspektionsbezirks Annaberg ist so eingerichtet, „daß Bibel- und Katechismuslehre in Beziehungskreisen nebeneinander hergehen, Erdkunde, Geschichte und Naturkunde sich auf die gleichen mit den Schuljahren sich erweiternden Kreise beziehen, die sprachlichen Übungen sich vorzugsweise an das Lesebuch und mit diesem zugleich an die Gebiete des Gesinnungs- oder Sachunterrichts anlehnen, und ebenso die Gesangesstoffe, ja in beschränkter Form selbst die Sachkreise des Rechenunterrichts sich mit diesen Gebieten verknüpfen." Der im großen und ganzen vorzüglich durchgeführte Plan kann für unsere Schulen in mancher Hinsicht als Muster eines guten Lehrplans dienen. Vortrefflich, namentlich für jüngere Lehrer, sind die methodischen Winke über die Behandlung der einzelnen Lehrstoffe und die beigegebene Schulordnung Einige Forderungen erscheinen allerdings mehr von der Schulbureaukratie als von der pädagogischen Wissenschaft diktiert zu sein, um nur ja eine peinliche Einheitlichkeit in allen Schulen des Bezirks zu erzielen. W. Rheinen.

Verantwortlicher Schriftleiter G. von Rhoden in Düsseldorf-Derendorf.

Evangelisches Schulblatt.

Dezember 1899.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Das Lesebuch nach seiner Zweckbestimmung.

Von H. Möhn.

Die Lesebuchfrage hat bis auf unsere Tage an einer entsetzlichen Zerfahrenheit und Unsicherheit gelitten, und von einer einheitlichen Entwicklung ist seit der Zeit ihres Bestehens eigentlich bitter wenig zu spüren gewesen. Es ist noch nicht gar so lange her, als das erste deutsche Lesebuch erschien: Rochows Kinderfreund. Aber welche Wandlungen hat es seit dieser Zeit schon durchgemacht! Bald stand es im Dienst religiös-moralischer Tendenzen, bald wieder war es ganz auf das Praktisch-Nützliche gerichtet, dann wieder stellte man es in Abhängigkeit vom grammatischen Unterricht. Und wenn alles nicht ziehen wollte, nun, dann saß man auch noch nicht fest: eine pädagogische Rumpelkammer gab es immer noch ab, in die man alles hineinpackte, was sonst nicht gut unterzubringen war. Von Poesie hielt man in der Regel nicht viel. Was sollte auch der gemeine Mann damit anfangen? Aber belehrt mußte werden, moralisch oder praktisch oder sonstwie, ganz einerlei — man sah doch dann gleich, wie der Schüler im „Faust", wo und wie.

Das ist ja nun heute alles besser geworden. Es giebt gute Lesebücher, die mit Mühe und Sachkenntnis zusammengestellt sind und mit denen sich etwas anfangen läßt. Aber einmal darf das nur relativ behauptet werden, nur im Hinblick auf gewisse Thatsachen, die nun einmal wohl oder übel vorhanden sind und die weiter unten noch berührt werden sollen. Dann aber finden diese Bücher noch lange nicht überall Anerkennung. Die Vorliebe für ödes Geschreibsel und Gereimsel ist noch lange nicht ausgestorben. Und was wird in vielen Schulen nicht tagtäglich noch traktiert! Ich denke dabei nicht an Stücke rein belehrender Natur, denn sie können möglicherweise für Schüler ganz geeignet sein, wenn das Lesebuch auch nicht der richtige Platz dafür ist, denke vielmehr an Stücke, die poetisch sein sollen, aber keine Spur wirklicher Poesie erkennen lassen.

Aber woher kommt das?

Es giebt so wenig Werke, die den Lesebuchstoff von einem einheitlichen Standpunkt kritisch sichten, während die Kommentare desto üppiger ins Kraut schießen. Es wird ja schließlich alles kommentiert und aus allem etwas gemacht, auch wenn es noch so unbedeutend wäre. Da ist es eigentlich gar kein Wunder,

daß die ganze Frage so langsam vorwärts zu bringen ist, und daß Lesebücher, die ein buntes Allerlei, eine Musterkarte von Gutem und Schlechtem bieten, immer wieder in neuen Auflagen erscheinen.

Die Kardinalfrage, von der eigentlich alles Übrige abhängt, ist die nach dem Zweck. Welchen Zweck hat das Lesebuch? Gewöhnlich fragt man: welche Zwecke? und zählt dann auf: Geistes-, Gemüts- und Willensbildung, Sprachbildung, Sprachfertigkeit, deutsch nationales Bewußtsein — und so geht das munter weiter, es läßt sich ja noch so mancherlei aufzählen, was auch schön klingt.

Stoffel[1]) geht von einem Wort Th. Schneiders aus, das dieser in der Vorrede zu seinem deutschen Kinderfreund ausgesprochen hat: „Die Grundanforderung, welche an jedes einzelne Lesestück und an das ganze Lesebuch zu stellen ist, wird keine andere sein, als daß es dem Standpunkt und dem Bedürfnis der Kinder, für welche das Buch berechnet ist, angemessen sei."

Das hört sich auch ganz gut an, ist auch ganz richtig, aber man wird dadurch nicht viel klüger, denn was hier vom Lesebuch gefordert wird, darf man mit Fug und Recht doch wohl von jedem Schulbuch verlangen.

Ein Lesebuchverfasser aber, der all den genannten Forderungen und vielleicht noch einigen andern nachkommen will, ist wahrlich nicht zu beneiden. Wo soll er anfangen und wo aufhören? Die Musterkartentheorie führt zum Encyklopädismus, und solange zwischen den verschiedenen Zwecken hin und her gependelt wird, wird keiner ordentlich erreicht werden.

Welchen Zweck aber soll das Lesebuch haben?

Krumbach[2]) faßt ihn so: „Das Schullesebuch hat eine Auslese solcher Sprachstücke zu bieten, die am besten geeignet sind

a) die Ausgestaltung einer richtigen Weltanschauung und einer idealen Lebensauffassung anzubahnen und

b) den Schüler zu befähigen und geneigt zu machen, sich zum Selbstunterricht und zur Selbsterziehung des Mittels einer geist- und sprachbildenden Lektüre zu bedienen."

Sehr richtig bemerkt Krumbach weiter: „Vielfach hat man es verabsäumt, die ausgesprochenen Grundsätze aus einem einheitlichen Zwecke abzuleiten. Willkürlich zusammengeraffte und rein äußerlich aneinander gereihte Forderungen, wie sie jeder aus Schmids Encyklopädie oder aus guten Lesebuchschriften herausschreiben kann, bilden aber noch kein befriedigendes Programm. Wir erfahren auf diese Weise nicht, mit welchem Rechte die Forderungen gestellt werden und warum man Forderungen, denen sonst ein großes Gewicht beigelegt wird, unbeachtet gelassen hat. Wenn die aufgestellten Grundsätze nicht zusammenstimmen,

[1]) Das Volksschullesebuch.

[2]) Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher.

darf man sich nicht wundern, daß die Bücher an Zerfahrenheit und Unbestimmtheit leiden."

Die Zweckbestimmung Krumbachs aber leidet auch noch an einer gewissen Unbestimmtheit, da eine richtige Weltanschauung durch alle Unterrichtsgegenstände herbeigeführt werden soll. Das Wesentliche beim Lesebuch aber liegt darin, daß sein Inhalt geeignet sein muß, eine ideale Auffassung des Lebens anzubahnen und zwar durch Dichtungen oder durch sprachliche Erzeugnisse, die eine ähnliche Wirkung haben, wie eigentliche Dichtungen.

Gehen wir etwas näher darauf ein.

In dem Gedicht „Ideal und Leben" sagt Schiller:

Fliehet aus dem engen, dumpfen Leben
In des Ideales Reich!

Und Goethe sagt von Schiller (Epilog zur Glocke):

. . . Sein Geist schritt gewaltig fort
Ins Ewige des Wahren, Guten, Schönen,
Und hinter ihm, in wesenlosem Scheine
Lag, was uns alle bändigt, das Gemeine.

Hier ist von unsern beiden größten Dichtern ein Gegensatz ausgesprochen zwischen der nackten Wirklichkeit und dem idealen Leben, und dieses, das ideale Leben, wird als das Höhere, Schönere hingestellt. Das Gewöhnliche, Alltägliche umgiebt uns auf Schritt und Tritt, und der Pulsschlag des Alltagslebens treibt uns in ewigem Gleichklang vorwärts. Doch er füllt das Leben der Seele nicht aus, sie sehnt sich heraus aus dem Getriebe des Tages „ins Ewige des Wahren, Guten, Schönen," in das Reich des Idealen. Zu den Mitteln, die uns in dies Reich emporzuheben vermögen, gehört die Poesie. Sie will Freude erwecken an dem, was im Leben schön und erhaben ist, will im tiefsten Sinne ästhetisch wirken. Durch die dichterische Behandlung eines Stoffes fällt der Sonnenstrahl ästhetischer Betrachtung darauf und verleiht ihm einen höheren Wert. Indem die Poesie das Herz über die rauhe Wirklichkeit emporhebt, befreit, erfreut, begeistert sie. Das lebenswahr Empfundene und künstlerisch Idealisierte erweckt jenes freie Wohlgefallen, das auch in der Erziehung eine Macht von ganz besonderer Tragweite ist. Es läßt sich weder demonstrieren noch eintrichtern; es ist ein Gefühl oder, wenn wir lieber wollen, eine Stimmung, die der gottbegnadete Dichter zu geben vermag.

Gute dichterische Werke also vermögen diese Stimmung zu erzeugen, doch nicht sie allein; es kommen für uns noch andere in Betracht, nämlich klassische Schilderungen von Augen- und Ohrenzeugen, die denselben Zweck verfolgen, wie eigentliche Dichtungen, wenn auch nicht in derselben Tiefe und nicht ganz mit denselben Mitteln, nämlich den Leser oder Hörer in eine gewisse Stimmung zu

versetzen. Es sind das solche Sprachstücke, die nicht den Zweck haben, zu belehren. Wer belehren will, macht die Übermittlung des Stoffes zur Hauptsache; darum aber handelt es sich hier nicht, denn in den Schilderungen ist diese Übermittlung nur Mittel zum Zweck. Der Schildernde findet sich durch die Betrachtung des Stoffes vielmehr in eine Stimmung versetzt und will dieselbe durch seine Darstellung auch in andern hervorrufen. Er wirkt also ähnlich wie der Dichter, nur daß er den Stoff nimmt, wie er vorliegt und ihn dann nach einer bestimmten Seite hin betrachtet, während ihn der Dichter nach ästhetischen Ideen bearbeitet.

Dichterische Werke und Schilderungen im weiteren Sinne sind es also lediglich, die wir für unsern Zweck acceptieren können.

Es kommt ja gegenwärtig kein Lesebuch mehr in die Hände der Schüler, das nicht eine ganze Reihe solcher Stoffe darböte, wie wir sie hier im Auge haben; aber das genügt nicht: das ganze Lesebuch muß durch und durch klassisch sein. Dahin aber wird man erst gelangen, wenn die litterarischen Gesichtspunkte vollständig zu ihrem Recht kommen. Solange man es bei der Auswahl pädagogischen Grundsätzen zuliebe, die an sich ja ganz richtig sein können, aber hier nicht am Platze sind, mit litterarischen Forderungen nicht so genau nimmt, so lange werden auch unbedeutende und untergeordnete Sachen im Lesebuch stehen. Jedes Stück muß vom litterarischen Standpunkt aus gutgeheißen sein, erst dann darf man mit den pädagogischen Forderungen herausrücken, womit natürlich nicht gesagt sein soll, daß sie unwesentlich oder auch nur weniger bedeutsam seien.

Es ist von jeher verhängnisvoll für das Lesebuch gewesen, daß nicht sein ganzer Inhalt vor das Forum der litterarischen Kritik gestellt wurde. Nur eine wirklich künstlerische Bearbeitung vermag dem Zwecke zu dienen, den wir oben dem Lesebuch gestellt haben. Und wäre der Stoff noch so anziehend, und erschiene er dem Pädagogen noch so wertvoll — er gehört trotzdem nicht ins Lesebuch, wenn die Behandlung durch den Verfasser nicht ganz einwandfrei ist.

Die ideale Lebensauffassung, wie sie durch dichterische Werke und klassische Schilderungen hervorgerufen werden soll, beruht also wesentlich auf Gemütsstimmungen.

Sind dieselben nun wirklich für das letzte Ziel der Erziehung so wichtig?

Herbart verlegt, das läßt sich nun einmal nicht leugnen, die Hauptarbeit der Erziehung in die Ausgestaltung des Gedankenkreises; aber wenn man meint, er habe die Stimmungen, besonders die ästhetischen, so gar gering angeschlagen, so irrt man. Sagt er doch ausdrücklich in der allgemeinen Pädagogik, wo er vom ästhetischen Interesse spricht: „Man sorge auch für die ästhetische Stimmung.“

Weit höher als Herbart aber schlägt Schiller die ästhetische Stimmung an. Er sieht in ihr nicht bloß ein Mittel zur Veredlung des Menschen, er sieht darin einen Zustand, durch den der Mensch hindurchgehen muß, wenn er wirklich

sittlich werden soll. Schiller sagt:[1]) „Es lassen sich drei verschiedene Momente oder Stufen der Entwicklung unterscheiden, die sowohl der einzelne Mensch als die ganze Gattung notwendig und in einer bestimmten Ordnung durchlaufen müssen, wenn sie den ganzen Kreis ihrer Bestimmung erfüllen sollen. Durch zufällige Ursachen, die entweder in dem Einfluß der äußeren Dinge oder in der freien Willkür des Menschen liegen, können zwar die einzelnen Perioden bald verlängert, bald abgekürzt, aber keine kann ganz übersprungen, und auch die Ordnung, in welcher sie aufeinander folgen, kann weder durch die Natur, noch durch den Willen umgekehrt werden. Der Mensch in seinem physischen Zustand erleidet bloß die Macht der Natur; er entledigt sich dieser Macht in dem ästhetischen Zustand, und er beherrscht sie in dem moralischen."

Doch wie dem auch sei, daran ist wohl nicht zu zweifeln, daß gute Dichtungen und was sonst noch hierher gehört, für die Erziehung von besonderer Bedeutung sind. Wenn die Poesie die Gefühle des Menschen steigert, reinigt, läutert, dann streift er alles Gemeine ab, dann schweigen niedere Begierden, und das Herz ist empfänglich für alles Hohe und Erhabene. Wir müssen also, ganz abgesehen von dem speciellen Inhalt eines dichterischen Werkes, der bloßen Form desselben (im Schillerschen Sinne), d. h. der Art und Weise echt dichterischer Behandlung des Stoffes, schon eine große erzieherische Bedeutung zuschreiben.

Aber in der heutigen Zeit, wo man dem Kopf glaubt alles und jedes zumuten zu dürfen, vergißt man das gar leicht, übersieht ganz, daß die Poesie jenen Sonnenschein ins Leben zu bringen vermag, jene Heiterkeit, worunter, wie J. Paul sagt, alles gedeiht, Gift ausgenommen. Das weiß zwar jeder: Ohne klare Anschauungen und richtige Begriffe ist einer verschwommenen Gefühlsduselei Thür und Thor geöffnet: aber das andere ist ebenso richtig: Ohne tiefe Gemütsbildung erzieht man halbe Menschen, Menschen, auf die das Wort des Apostels Paulus vom tönenden Erz und der klingenden Schelle paßt. Georg Heydner sagt in Bezug auf die einseitige Verstandesbildung:[2]) „Unter einer Einseitigkeit leiden auch wir; nicht unter dem Gefühlsüberschwang und Phantasiekultus, wie die Romantiker, sondern unter dem durch die modernen Naturwissenschaften gezeitigten Verstandeskultus . . . Führt den Menschen dahin, wo es für ein edles Gemüt etwas zu thun giebt, in der Jugend ist er fast stets dazu bereit; führt ihn dahin, wo er die Bethätigung eines edlen Gemüts sieht, der Keim zum Guten wird gestärkt."

Nachdem wir nun den eigentlichen Zweck des Lesebuchs darin gefunden haben, klassische Sprachstücke zu bieten, die das Gemütsleben des Menschen tief

[1]) Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. 24. Brief.
[2]) Das Lesebuch in der Volksschule.

zu erfassen und dadurch eine ideale Lebensauffassung anzubahnen vermögen, müssen wir uns zu dem wenden, was man sonst noch als Aufgabe des Lesebuchs bezeichnet, denn es wird niemand behaupten wollen, daß die sogen. Zwecke, die eingangs schon berührt worden sind, nun rein gar nichts mit dem Lesebuch zu thun hätten. Gehen wir etwas näher auf diese Aufgaben ein, um zu sehen, wie sie mit unserm oben genannten Zweck vereinbar sind.

Der Stoff möge nach folgenden Gesichtspunkten geordnet werden:

Das Lesebuch im Verhältnis 1. zum Religiösen, 2. zum Moralischen, 3. zum Belehrenden (in sachlicher Beziehung), 4. zum Patriotischen, 5. zur Sprachbildung, 6. zur Sprachfertigkeit.

1. Das Religiöse. Auf Lesestücke einzugehen, die ein krankhaftes religiöses Denken und Empfinden verraten, ist wohl kaum notwendig, da sie sich doch nur ganz vereinzelt in den heutigen Lesebüchern finden; dafür aber haben wir desto mehr Stücke, die, obwohl sie gewiß in guter Absicht und auch mitunter nicht ohne Geschick geschrieben sind, in ihrer Wirkung doch weit hinter dem zurück bleiben, was wir fordern müssen. Es kann uns im Lesebuch nicht darum zu thun sein, über religiöse Dinge zu belehren, auch nicht darum, den Religionsunterricht nach irgend einer Seite hin zu ergänzen, es muß uns, wenn wir speciell das Verhältnis des Lesebuchs zum Religionsunterricht im Auge haben, einzig und allein darauf ankommen, religiöse Stimmung zu erwecken. Das geschieht aber nur durch solche Sprachstücke, bei denen die religiösen Ideen mit innerer Notwendigkeit aus dem Inhalt herauswachsen, denn nur solche Stücke haben eine überzeugende Macht, nur sie eine dauernde Wirkung auf das Gemüt; es geschieht nicht, wenn die Ideen äußerlich angehängt oder in den Stoff hineingezwängt sind. So schwer der Unterschied bei oberflächlichem Lesen oft erkennbar ist, so scheiden sich hier doch zwei Reiche, das Reich des Dichters, dessen Werke unsterblich sind, und das Reich des Tagesschriftstellers, der heute gelesen wird und morgen vergessen ist.

Man stelle z. B. einmal gegenüber die bekannte Erzählung vom Dachdecker von Caspari und Schäfers Sonntagslied von Uhland. Dort ein leichtsinniger Dachdecker, der, ohne Schaden zu nehmen, von einem Kirchturm herunterfällt, trotzdem aber nicht an Gott und göttlichen Schutz denkt, sondern sich im Kreise eines johlenden, lärmenden Haufens sinnlos betrinkt, zum großen Gaudium seiner Zechgenossen im Traum mit den Armen in der Luft herumfährt und sich endlich von einer Bank herunter zu Tode fällt.

Was will der Verfasser? Will er eine zufällige, aufregende Begebenheit schildern? Dann befriedigt er nur das Sensationsbedürfnis oberflächlicher Leser. Oder will er das Strafgericht Gottes über einen Undankbaren erzählen? Aber die Ratschlüsse des Herrn sind unerforschlich. Was also will er?

Der Erzählung fehlt nicht das Auffallende und Aufregende, aber darauf könnten wir schon verzichten, was ihr aber fehlt, das ist die Notwendigkeit der Handlung, das innerlich Überzeugende derselben, und darauf können wir nicht verzichten. Mit der Vorführung eines rein äußeren, auffallenden Geschehnisses ist uns nicht gedient, wir wollen tiefer schauen und den Kern des Menschen, sein Wollen und sein Handeln verstehen lernen.

Aber hier der Schäfer in dem Uhlandschen Gedicht. Einsam steht er auf weitem Feld und lauscht dem verhallenden Klang der Sonntagsglocken. Sein Blick gleitet über die weite Flur, die im wunderbaren Glanz der Morgensonne vor ihm liegt. Nun sinkt er in die Kniee, richtet den Blick nach oben und naht sich der göttlichen Majestät in seinem Morgengebet. Ein wonnevolles Grauen durchzieht sein Herz, es ist ihm, als ob tausend Zungen mit ihm den Herrn der Schöpfung lobten, und tief im Herzen fühlt er etwas von der Größe und Herrlichkeit des Herrn. Das ist der Segen seiner Morgenandacht.

In den wenigen Worten des Gedichtes welch ein Inhalt! Ja, so muß es, anders kann es nicht sein bei einem kindlich frommen Gemüt. Und wenn wir das Gedicht auf uns wirken lassen, dann fühlen wir etwas von dem, was der Dichter gefühlt hat, und was er hier den Schäfer fühlen läßt. Es wird religiöse Stimmung geweckt, und das ist's, was wir wollen.

Wenn wir also fürs Lesebuch Stücke fordern, die in die religiöse Sphäre hineinragen, dann müssen es solche sein, die wirklichen und dauernden Wert haben, klassische Erzeugnisse, solche, bei denen die religiösen Ideen organisch aus dem Ganzen herauswachsen. In manchen neueren Lesebüchern sind die Stücke, in denen vorwiegend religiöse Ideen verarbeitet sind, zusammengestellt, und wenn man die große Reihe wirklich guter Sachen überblickt, dann begreift man nicht, warum immer noch Minderwertiges mit aufgenommen wird. So ist auch, um außer Caspari noch einen andern Schriftsteller anzuführen, Krummacher mit Vorsicht aufzunehmen, da in seinen Parabeln und Erzählungen nicht immer wirkliches Leben pulsiert. Doch auf einzelne Dichter näher einzugehen, würde den Rahmen der Betrachtung überschreiten. Sehen wir also zu, wie es mit dem folgenden Punkt bestellt ist.

2. Das Moralische. Hier liegt die Sache noch sehr im argen. Die Meinung, daß alle Dichtung schließlich auf eine Moral hinauslaufen müsse, ist schier unausrottbar. Und wenn eine sogen. Lehre nicht ausdrücklich ausgesprochen ist, dann hängt man sie womöglich noch hinten an. In einem neueren, übrigens sonst nicht schlechten Lesebuch[1]) steht das hübsche Gedicht: Guten Morgen! von Löwenstein. Der Dichter ruft uns darin einen frisch-fröhlichen Guten Morgen! zu und versetzt uns mitten hinein in das beginnende muntere Leben und Treiben

[1]) Lesebuch von Heinecke.

des Tages. Der Leser hat seine helle Freude an all den Frühaufstehern und möchte ohne langes Besinnen mitten unter sie springen und den muntern Wettlauf mitmachen. Der Dichter gestattet ihm das auch (gute Dichter sind wie gute Mütter nachsichtig), nicht aber der Herausgeber des Lesebuchs, der erst noch seine Moral anbringen muß. „Wer lange schläft, lebt wenig." — So, nun weiß man, worauf es ankommt; darüber läßt sich nun so schön nachdenken, und die Zeit dazu ist auch vorhanden, denn die Lust mitzuthun ist mittlerweile ja doch verflogen. Doch im Ernst — ich kann mir sehr wohl denken, daß andere Gründe den Herausgeber geleitet haben, dem oben genannten Gedicht und vielen andern epischen und lyrischen Erzeugnissen eine kurze Lehre anzuhängen, aber der Eindruck, als ob es sich im wesentlichen eben um diese Lehre handle, bleibt bestehen und verleitet leicht zu einer entsprechenden Behandlung. Bei poetischen Gattungen, die nun einmal lehrhafter Art sind, muß man sich eine Lehre oder Lebensweisheit gefallen lassen, nicht aber bei epischen und lyrischen Sachen, denen eine aufdringliche Moral durchaus fern liegt. Jede Geschichte, meint Gottschall etwas drastisch, müsse zwar eine Moral haben, wie jeder gebildete Mensch ein Sacktuch, aber Sacktuch und Moral brauche nicht hinten herauszuhängen. Wenn eine Dichtung speciell in der Sphäre des Ethischen liegt, d. h. speciell ethische Gefühle hervorruft, dann muß die Wirkung ganz von selbst auf Grund lebenswahrer Schilderung und künstlerischer Idealisierung des Stoffes entstehen. Wenn das erst in dürren Worten ausgesprochen werden muß, was der Leser fühlen und miterleben soll, dann hat man es mit einem verfehlten Machwerk zu thun, weshalb auch die Erzählungen unter den Überschriften: Seid verträglich! Seid bescheiden! ꝛc., wie sie Curtmann u. a. bieten, für unsern Zweck in der Regel nicht zu gebrauchen sind. Den Grimmschen Märchen oder den meisten Hebelschen Erzählungen kann man nicht nachsagen, daß sie moralisierend seien — und doch welche Fülle ethischer Momente! Wo immer ein Dichter etwas wirklich Schönes geschaffen hat, da hat er sittlichen oder religiösen Ideen eine Gestalt gegeben; aber die wirken in der schönen Gestalt mit ursprünglicher Kraft und unmittelbar. „Das Schönheitsideal steht nicht isoliert da, sondern ist mit dem sittlichen und religiösen enge verbunden. Daher sind die Werke aller Künstler von sittlichen und religiösen Zeitideen durchdrungen." [1]) Daher auch hier: klassische Schriftsteller!

3. Das Belehrende (in sachlicher Beziehung). Lesestücke beschreibender Natur, die den Zweck haben, Stoff zu übermitteln, sollten ins Lesebuch nicht aufgenommen werden. Und doch sind wohl in allen Lesebüchern derartige Stücke, mitunter in großer Zahl, zu finden. In einzelnen Büchern allerdings macht sich das Streben bemerkbar, sie so viel als möglich zu verdrängen. Warum gelingt es aber nicht, sie ganz zu beseitigen?

[1]) A. Goerth, Einführung in das Studium der Dichtkunst.

Einmal: wir haben kein Reallesebuch. Die Lösung der Reallesebuchfrage würde die ganze Sache mit einem Schlage klar stellen. Jetzt ist es meist so, daß man einen belletristischen und realistischen Teil unterscheidet und in dem letzteren dann eine ganze Reihe Stücke rein belehrender Natur bringt. Gar manchem Lehrer ist das recht willkommen, denn er sieht darin einen schwachen Ersatz für das fehlende Reallesebuch und verwendet dann die Stücke im Sinne desselben. Es ist und bleibt das aber eine Verquickung von Ideal- und Reallesebuch, eine Vermengung ganz verschiedener Sachen. Dörpfeld hat die Notwendigkeit eines Reallesebuches nach allen Seiten hin aufs klarste begründet; solange man sich aber einer so wichtigen Forderung gegenüber so kühl oder gar ablehnend verhält als bisher, wird eine reinliche Scheidung noch lange auf sich warten lassen.

Einmal also: wir haben kein Reallesebuch, zum andern aber: die Quellen besonders die neueren, sind noch nicht genügend für das Lesebuch verwertet. Das kann kein Vorwurf für den einzelnen Herausgeber sein, denn eine gründliche Durchforschung und Verwertung der Quellen ist eine Arbeit, die nicht von heute auf morgen gemacht werden, überhaupt einen völligen Abschluß nicht erreichen kann.

Das Ideallesebuch, wie wir es fordern müssen, steht nur indirekt im Dienst des Sachunterrichts, vermag demselben aber trotzdem wertvolle Dienste zu leisten. „Der Zwang, den die Dichtung durch die Anschaulichkeit ihrer Bilder und die Lückenlosigkeit ihrer Darstellung ausübt, gewöhnt, wie an aufmerksames, ausdauerndes Lesen, an klare Vorstellungen und giebt einen fortdauernden Antrieb zu scharfem Beobachten. Wer einmal an der Hand des Dichters der anschaulichen Schilderung eines Vorgangs in der Natur gefolgt ist, wird sich getrieben fühlen, bei sich bietender Gelegenheit die Wirklichkeit mit schärferen Augen zu verfolgen.“ [1])

Es sei kurz auf ein Beispiel hingewiesen: Des Knaben Berglied von Uhland. Welche Fülle von Vorstellungen zunächst! Und dann, in welch neuem Lichte erscheint alles, wenn wir mit dem Knaben am zackigen Felsrand stehen, wo der Bergstrom aus der Erde Schoß entspringt, und von der Höhe aus Umschau halten über alles, was tief unten liegt — und ferner, wenn es uns gelingt, das alles mit dem heitern, frohen Auge des jugendfrischen Bergbewohners anzuschauen! Sollte das nicht von außerordentlichem Wert für den Sachunterricht sein? Auffallender ist das noch bei poetischen Schilderungen, wie wir sie z. B. bei Ad. Stifter oder Th. Storm finden, und in Quellenschriften, wie sie für Geschichte beispielsweise A. Richters Quellenbuch entnommen werden können. Hier ist die Beziehung zum Sachunterricht noch enger.

---

[1]) H. Wolgast, Das Elend unserer Jugendlitteratur.

Die Stücke, wie wir sie hier im Auge haben, sind vorzüglich geeignet, beim Abschluß eines größeren oder kleineren Stoffganzen ein neues Licht auf das Ganze zu werfen und dadurch neues Interesse zu wecken. Auch ist es mitunter angebracht, durch sie in ein Stoffgebiet einzuführen, um das Interesse nach einer bestimmten Richtung hinzulenken. Immer aber wird der Sachunterricht durch derartige Stücke eine wesentliche Unterstützung erfahren.

4. Das Patriotische. Erziehung zur Vaterlandsliebe wird häufig als eine besondere Aufgabe des Lesebuchs bezeichnet. Und wer möchte behaupten, daß es diese Aufgabe nicht hätte? Es fragt sich bloß, ob sie sich loslösen läßt von dem allgemeinen Zweck, den wir dem Lesebuch gestellt haben. Da bietet man vielfach Stücke rein belehrender Natur, wie wir sie oben schon im Auge hatten; sie können, wenn sie den pädagogischen Anforderungen entsprechen, für den Geschichtsunterricht gewiß ganz geeignet sein, nicht aber fürs Lesebuch, das kein Lehrbuch sein soll. Dann haben sich gerade auf diesem Gebiet die Allermeisten zusammengefunden, um irgend etwas in gute oder schlechte Verse zu bringen. Der gute Wille sei wiederum ganz gern anerkannt, aber auch hier ist uns damit nicht geholfen. Wir können nur Stücke gebrauchen, die eine reine patriotische Stimmung zu erwecken vermögen, und die finden wir unter den Meisterwerken des klassischen Schrifttums. Warum auch bleibt man nicht bei ihnen stehen? Haben unsere besten und darunter auch unsere volkstümlichsten Dichter von Walther von der Vogelweide bis auf unsere Tage nicht Leid und Freud der Nation besungen? Spiegelt sich in ihren Schriften nicht gerade das Eigenartige des deutschen Charakters und Volkes wieder? Und wenn es unter den Dichtern auch Männer gegeben hat, die kein Verständnis hatten für den Pulsschlag deutschen Lebens und für des deutschen Mannes Ideale, so sind ihre Werke für das Volk tot. In dickleibigen Litteraturgeschichten mögen die Namen solcher Nichtdeutschen von Fachgelehrten gepriesen werden — wer wollte ihnen den Ruhm nicht gönnen? — aber über ihre Werke geht die Flut der Zeit dahin und läßt nichts von ihnen übrig. Wer liest heute — um kurz von dem volkstümlichen Schrifttum abzuschweifen — noch einen Gottsched? Sein Denken und Dichten war antideutsch, und darum hat ihn die Nachwelt als Dichter gerichtet.

Der deutsche Knabe findet seine Ideale im volkstümlichen, klassischen Schrifttum, das deutsch ist durch und durch, deutsch von den Heldengesängen der alten Zeit bis auf die Lieder, die dem geeinten Vaterlande gelten. Was ist all modernes Wortgeklingel der Auchdichter gegen das, was die Zeiten überdauert hat und heute noch zündet, wie es stets gezündet hat? Verstatten wir also im Lesebuch denen das Wort, die in trüben und heiteren Tagen auf hoher Warte standen, dann werden wir patriotische Stimmung erzeugen. Die Masse thut es auch hier nicht, noch weniger die Phrase, sondern einzig und allein der Wert des Einzelnen. Darum läßt sich Erziehung zur Vaterlandsliebe durch das Lese-

buch gar nicht trennen von dem allgemeinen Zweck, den wir dem Lesebuch gestellt haben.

5. Sprachbildung. Hierzu bemerkt Stoffel:[1]) „Die Stoffauswahl hat so zu geschehen, daß eine Mannigfaltigkeit von Begriffen und Wörtern, von Lautverbindungen, Wortformen und Wortarten, Satzarten und Redewendungen dem lesenden Schüler zugeführt wird. Das Buch muß in lexikalischer Beziehung den Sprachschatz des Schülers enthalten, alles, was ihm in seiner künftigen Lektüre am ersten und hauptsächlichsten begegnen wird." In seiner künftigen Lektüre! Dazu gehören ja wohl auch die Zeitungen. Da würde es sich empfehlen, für das famose Reporterdeutsch derselben auch einige Pröbchen anzuführen, damit es die Schüler doch ja schon während der Schulzeit bis auf die letzte moderne Verrenkung beherrschen.

Ferner soll sich einer, der Lesebücher prüfen will, „den gesamten Wortschatz der betreffenden Bücher vergegenwärtigen." Das ist schwer, und wer's fertig bringt, darf sich was drauf einbilden.

Haben wir, wenn klassische Stücke ausgewählt werden, es denn wirklich so nötig, alles auf Sprachrichtigkeit zu prüfen? Klassische Stücke haben naturgemäß auch eine tadellose Form; Form und Inhalt lassen sich gar nicht trennen. Darum dürfen wir solche Stücke auch in sprachlicher Beziehung ruhig als Muster hinnehmen. Wählen wir aus ihnen aus, dann brauchen wir uns wegen der Richtigkeit der Wendungen, Übergänge u. dgl. gar keine Kopfschmerzen zu machen, und wenn einmal eine etwas veraltete Wendung vorkommt, so ist das nicht so sehr schlimm, denn eine gute alte Form ist besser als eine schlechte neue. Sorgen wir also dafür, daß der Inhalt des Lesebuches klassisch sei, dann sind wir der Sorge überhoben, alles auf sprachliche Richtigkeit zu prüfen, brauchen uns auch keine Skrupel darüber zu machen, wenn die eine oder andere Wendung fehlt, denn die Schüler sollen ihre Sprache doch nicht einzig und allein aus dem Idealleseebuche lernen. Gerade Dörpfeld hat ja auf die hervorragende Bedeutung des gesamten Sachunterrichts für die Sprachbildung hingewiesen.

Daß eigens für die Grammatik, die Stilistik oder Orthographie zurechtgemachte Stücke im Lesebuche nichts verloren haben, braucht man heute wohl kaum noch zu erwähnen. Ob daneben diese Unterrichtszweige für sich solcher Stücke bedürfen, geht uns hier nichts an; das Lesebuch hat sie nur insoweit zu unterstützen, als es sein eigentlicher Zweck zuläßt. Und da bleibt noch recht viel übrig, wenn man den Anschluß im Sinne Hildebrands auffaßt und die Sprache nicht als totes Wesen, sondern als etwas Werdendes, Lebendes ansieht, das mit seinem Inhalt aufs engste verknüpft ist. Also noch einmal: Das Lesebuch giebt dem Sprachunterricht die beste Grundlage, wenn sein Inhalt klassisch ist.

---

[1]) A. a. O.

6. Sprachfertigkeit. Hierüber sagt Stoffel: „Zum Lesenkönnen gehört aber nicht nur die Fertigkeit im Zusammensetzen der Buchstaben und Laute zu Silben und Wörtern, kurz, das mechanische Lesen, sondern auch das Lesen mit Gliederung und angemessener Betonung, oder das logische Lesen, sowie und besonders das euphonische oder ästhetische Lesen, welches sich durch Beachtung der dynamischen, melodischen und rhythmischen Momente charakterisiert. Zu dem Zwecke müssen die Sprachstoffe eine reiche Mannigfaltigkeit der Gefühle und Empfindungen, der Situationen und Wollungen, der Stimmungen und Gesinnungen, der Zustände und Konflikte zum Ausdruck bringen."

Wie wär's, wenn wir die Sache umkehrten? Weil die Sprachstücke des Lesebuchs Gefühle, Stimmungen, Wollungen ꝛc. zum Ausdruck bringen, darum müssen die Schüler dahin geführt werden, dem allem auch wirklich Ausdruck verleihen zu können. Dann erscheint die Lesefertigkeit nicht als Selbstzweck, sondern steht im Dienst eines höheren Zieles, ist nur Mittel zum Zweck. Auf der Fibelstufe ist es freilich anders, da ist das Lesen Selbstzweck, aber sobald die mechanische Fertigkeit erreicht ist, tritt es in den Dienst einer höheren Aufgabe. Nun aber wird man sagen, dies Mittel sei anfangs unvollkommen und müsse im Lauf der Jahre verfeinert und vervollkommnet werden. Ganz gewiß — und bei der Auswahl der Stücke hat man sicherlich darauf Rücksicht zu nehmen; das darf aber niemals dazu führen, der Lesefertigkeit halber etwas aufzunehmen, was nicht dem Endzweck des Lesebuches entspricht. Bei einer Auswahl der Stoffe aber, die sich nur nach diesem Endzweck richtet, kann der Rücksicht auf die Lesefertigkeit vollkommen genügt werden, denn einfache, kindliche Stoffe, wie wir sie bei Güll, Reinick, Löwenstein, Trojan u. a. finden, führen die Dichter nicht auf hohem Wortkothurn vor, und wenn der Inhalt reicher und bedeutender wird, mehren sich schon von selbst die Leseschwierigkeiten. Also warum die Lesefertigkeit in die Zweckbestimmung mit aufnehmen? Bei andern Schulbüchern kommt man gar nicht auf diesen Gedanken. Ob der Name Lesebuch hier nicht manchem einen Streich gespielt hat?

Die bekannte Einteilung des Lesens in mechanisches, logisches und ästhetisches kann man in der Theorie wohl gelten lassen, für die Praxis hat sie gar keinen Wert. Bei ästhetischem Lesen soll man nach dem Rezept der meisten pädagogischen Leitfäden hauptsächlich an die Oberstufe denken, und doch können sieben- und achtjährige Kinder das, was man unter diesem vornehmen Namen versteht, schon sehr gut (in beschränkter Sphäre natürlich) zum Ausdruck bringen, und wenn sie es nicht können, dann sind die Stücke eben überhaupt nicht geeignet oder doch verfrüht. Also auch dieser Punkt erledigt sich bei richtiger Zweckbestimmung ganz von selbst.

Zum Schluß sei noch auf eine Bedingung hingewiesen, die aufs engste mit der Zweckbestimmung des Lesebuches zusammenhängt und die vorhanden sein

muß, wenn die Aufgabe desselben möglichst vollkommen erfüllt werden soll: auf die Konzentration. Wie sich dieselbe zu gestalten hat, gehört nicht hierher, es seien nur einige Bemerkungen über ihre Notwendigkeit gestattet.

Dörpfeld hat das Verhältnis zwischen Sach-, Sprach- und Formunterricht ganz eingehend auseinander gelegt. Danach steht der Sprachunterricht in der Mitte zwischen Sach- und Formunterricht. Einesteils neigt er zum Sachunterricht hin (Inhalt der Lesestücke), andrerseits aber zum Formunterricht (Lesefertigkeit, Grammatik, Orthographie). Das Lesebuch für sich betrachtet, reicht ebenfalls in beide große Gebiete hinein, doch darf nicht übersehen werden, daß es seinem Kern nach dem Sachunterricht zugehört. Darum muß es sich diesem aber auch möglichst enge anschließen und sich auf ihn stützen. Der Sachunterricht muß den Boden schaffen, von dem aus der Blick in die Idealwelt des Schönen und Guten gerichtet werden kann. Je enger das Verhältnis beider Teile ist, desto ersprießlicher wird sich die Arbeit gestalten.

Das ist die eine Seite der Konzentration, die andere liegt in der Verbindung der einzelnen Stücke zu geschlossenen Gruppen. Die Zillersche Schule hat den Wert solcher Gruppen, wie im Unterricht überhaupt, so auch im Lesebuch, am tiefsten erfaßt und am konsequentesten durchgeführt; das Lesebuch von den Verfassern der Schuljahre bietet z. B. fürs dritte und vierte Schuljahr thüringische Sagen und Nibelungen. Es ist zu bedauern, daß vor allen Dingen die Nibelungen pädagogisch noch nicht so verwertet werden, wie es wohl zu wünschen wäre; aber vielleicht genügt keine der vorhandenen Bearbeitungen. Andere größere Dichtungen aus einem Gusse, die hier wohl in Betracht kommen könnten, haben wir leider nicht. Darum aber ist es auch so nötig, auf die Durchführung des Princips der Konzentration so großen Wert zu legen. Ein Buch, das sich in dieser Hinsicht vorteilhaft von andern unterscheidet, ist das von Jütting und Weber (Lange und Schillmann). Es ist ja doch keine Frage, wenn im Lesebuch ein wirrer Encyklopädismus herrscht, kann der Endzweck desselben nur unvollkommen erreicht werden. Die Seele des Kindes muß sich ganz in ein Gebiet versenken, betrachtend darin verweilen können, dann erst wird sie ganz davon erfüllt und zu einer höheren Lebensauffassung befähigt werden.

Das also ist die andere Seite der Konzentration. Die ganze Frage kann aber natürlich nicht für sich allein, sondern nur in Verbindung mit dem Lehrplan erörtert werden. Hier aber sollte nur das eine angedeutet sein: Ohne eine weitgehende Berücksichtigung der Konzentration kann der Zweck des Lesebuches nicht vollkommen erreicht werden.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Lehrproben, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Zur Einrichtung berufsständischer Ehren- und Schiedsgerichte.

Die nachfolgenden Erörterungen sind das Ergebnis einer Beratung, welche der Vorstand eines größeren Lehrervereins über den betreffenden Gegenstand gepflogen hat. Namen thun nichts zur Sache. —

I.

Man hört oft den Satz aussprechen, die Gebote des Rechts und der Ehre könnten erst dann Allgemeingültigkeit beanspruchen, wenn die Menschen vortrefflich wären wie die Engel, weil sich dann ein jeder in seinem Thun und Lassen nach den sittlichen Grundsätzen richten würde. Solange das nicht der Fall sei, ist die Meinung, müsse sich ein jeder seiner eigenen Haut zu wehren suchen und sehen, wie er in dem verworrenen Getriebe des menschlichen Daseins fertig werde.

Das ist zwar ein sehr verbreiteter Glaube, aber er ist doch grundfalsch, denn wenn die Menschen rein und heilig wären gleich den Kindern Gottes, dann bedürften sie wohl keiner sittlichen Gebote und Verbote mehr und auch keiner Satzungen und Einrichtungen erziehlicher Art.

Nun fehlt den Menschen freilich jene Vollkommenheit, das Ideal der Ethik und Religion. Wir sind allzumal Sünder! schreibt der Apostel, und die Erfahrung bestätigt das nur zu sehr. Aus dieser Thatsache folgern wir aber nicht den Schluß, daß nun in grober oder feiner Weise das Faustrecht herrschen müsse, sondern wir fordern, daß jetzt um so mehr die Wahrheit, das Recht und die Ehre als die unvergänglichen Leitsterne unseres Handelns gelten sollen. Sie sind ja die geistigen Kräfte, durch deren Wirksamkeit die Menschen auf eine höhere Stufe der Vollkommenheit erhoben werden. Sie allein können Eintracht und Frieden schaffen, Segen bringen, Unrecht sühnen und dadurch das Dasein verschönen und veredeln, während es ohne sie ein grausamer und vernunftloser Kampf ist.

Diese Wahrheit gilt nicht nur für unser gesamtes Volksleben, sondern auch für unsere Vereinsthätigkeit. Es ist kein ersprießliches Vereinsleben möglich, wenn Eigennutz und Unfrieden die Mitglieder auseinander treiben; vielmehr müssen jene sittlichen Kräfte die Gesamtheit umschließen und sie zu gemeinsamer Arbeit anspornen.

Daran fehlt es bei uns. Wir sind zu der Überzeugung gekommen, daß etwas geschehen muß, was geeignet ist, unsere Gemeinschaft vor Unfrieden zu schützen, ihr die gefährdete Eintracht zu bewahren, um sie ganz besonders im Kampfe für unsere Standesinteressen zu stärken.

Was hat dazu die Veranlassung gegeben?

Es sind in den letzten Jahren zwischen den Mitgliedern der hiesigen Lehrerschaft höchst unliebsame und unerquickliche Streitigkeiten vorgefallen, die entweder in den Sitzungen des Vereins oder vor dem Gerichte ihre Erledigung gefunden

haben. Es ist unnötig, diese Fälle hier einzeln einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Nur summarisch wollen wir darüber bemerken, daß die Ursache des Streites und der Entfremdung niemals ein tiefes und schwerwiegendes Vergehen war, sondern allermeist eine Aussage, die in mißgestimmter Laune erfolgte oder auf einem Irrtum beruhte, der sich auf wunderlichen Schleichwegen im Kopfe der streitenden Kollegen festgesetzt hatte. Was es auch sein mochte, wodurch Unzufriedenheit und Zwietracht gesät wurde, es entsprang nicht aus scharfen Gegensätzen in den Meinungen und Ideen oder aus bösem Willen, wenn wir hin und wieder allerdings auch eine kleine Bosheit haben feststellen müssen. Bei gutem Willen ist es also möglich, ein solches Streitverhältnis zu schlichten und in seiner Wirkung zu beschränken.

In einer großen Gesellschaft findet sich überall Anlaß zum Streit. Wie wäre sonst der Friede so schätzenswert. Nun liegt die erste Ursache aller Mißhelligkeiten gar nicht besonders tief. Aber leider ist niemand ausdrücklich dazu berufen, die Wurzel des Unkrauts auszureißen, den Streit zu bannen und Frieden zu stiften. Woran es aber nicht fehlt, das sind die unvermeidlichen Zwischenträger, die ein böses Wort nicht im Busen bewahren können, sondern es weiter verbreiten in gedankenloser Plauderei oder mit arglistigem Herzen. Statt das Feuer sich ausglimmen zu lassen, schütten sie Öl hinein. Eine leichte Verstimmung gedeiht bei der sorgsamen Aufmerksamkeit, die ihr übelwollende Zwischenträger widmen, zur bitteren Feindschaft, deren leidenschaftliche Flammen schließlich in unserer Vereinssitzung oder vor den Schranken des Gerichts gelöscht werden müssen.

An solchen Vorkommnissen kann kein ernst denkender Mann Gefallen haben. Rein ästhetisch betrachtet ist der Streit schon eine häßliche Erscheinung. In sittlicher Beziehung muß einer der Streitenden stets getadelt werden, wenn nicht alle der Verurteilung anheim fallen. Nun erwäge man die Folgen. Wenn in einer größeren Stadt, in einer Gemeinde oder im Kreise zwischen den Kollegen, die doch durch starke Berufs- und Standesinteressen verbunden sind, tiefergehende Entzweiungen vorkommen, die die Grenzen der engeren Gemeinschaft überschreiten, dann wird dadurch das Ansehen der Lehrerschaft sehr geschädigt. Diese Thatsache ist für die weitere Beurteilung solcher bedauernswerten Vorkommnisse von großer Wichtigkeit.

Es läßt sich die Thatsache nicht wegleugnen, daß jeder Fall dieser Art nicht nur auf die Streitenden selbst, sondern auch auf ihre Kollegen und den ganzen Stand ein ungünstiges Licht wirft. Wie es im menschlichen Denken begründet ist, gleichartige Naturerscheinungen auf ein gemeinsames Gesetz zurückzuführen, so schließen die Angehörigen anderer Stände ganz unwillkürlich, es müßten sich die ärgerlichen Auftritte zwischen den einzelnen Lehrern auf einen Mangel an Anstand, Bildung und Energie im Verein oder gar im ganzen Stande zurückführen lassen. Es ist nicht immer Übelwollen gegen uns, wenn die Mitglieder anderer Berufskreise so denken; es liegt vielmehr in der menschlichen Natur, auch die Erscheinungen des gesellschaftlichen Lebens rasch zu verallgemeinern. Wie auf wissenschaftlichem und künstlerischem Gebiete aus solchen unbegründeten und vorschnellen Verallgemeinerungen merkwürdige Irrtümer entstanden sind, die sich durch Jahrhunderte hingeschleppt haben, so entstehen auf moralischem und gesellschaftlichem Gebiete in derselben Weise die wunderlichsten Vorurteile zwischen den verschiedenen Klassen und Ständen. Leider wird der verhältnismäßig noch

junge, erst im kräftigen Vorwärtsstreben begriffene Stand der Volksschullehrer vielfach noch nicht mit ganz vorurteilsfreien Blicken betrachtet, was für jeden Einzelnen und für den Verein noch ein besonderer Anlaß sein muß, auf die Fehler und Mängel der Lehrerschaft sorgsam zu achten und auf deren energische, aber geräuschlose Beseitigung bedacht zu sein.

Wir dürfen eine solche Verpflichtung nicht damit abthun wollen, daß wir auf die alte Erfahrung hinweisen, wonach jeder Mensch von Natur eher den Splitter im Auge des Nachbars sieht als den Balken im eigenen Auge, und es auch amüsanter und bequemer ist, vor der fremden Thür den Staub zu kehren, als die eigene Schwelle rein zu halten. Wir wollen die Thatsache nicht vergessen, daß jeder Streit unter uns, bei dem ein gewichtiges Urteil, ein Werturteil über Mangel an Sitte und Benehmen gefällt wird, das Ansehen der Lehrerschaft schädigt, wenn er in die Öffentlichkeit dringt, und die Hemmnisse vermehrt, die sich unsern Bestrebungen für Stand und Beruf entgegenstellen.

Man wende auch nicht ein, daß doch die Verständigen und Edeldenkenden des Volkes wohl zwischen Person und Stand zu unterscheiden wüßten. An Männern, die über kleinliche Vorurteile erhaben sind und uns gerecht beurteilen, wird es gewiß nicht fehlen. Aber es unterliegt doch keinem Zweifel, daß die bürgerliche Gesellschaft von heute, uns eingeschlossen, an vorurteilslosen, rechtlich denkenden Männern eher Mangel als Überfluß hat. Unsere charaktervolle Haltung in beruflicher und gesellschaftlicher Beziehung ist demnach für unser Ansehen wenn nicht wichtiger, dann doch ebenso wichtig als unsere angestrengte Arbeit und wissenschaftliche Fortbildung.

Für unser Vereinsleben und für die Beziehungen zwischen den einzelnen Kollegen bewahrheitet sich aber auch das Sprichwort: Friede ernährt, Unfriede verzehrt. Die Streitenden werden es selbst am wenigsten leugnen, daß sie sich, solange der Streit dauert, in einem Gemütszustande befinden, der einer ersprießlichen Thätigkeit in der Schule und daheim bei den Büchern sehr hinderlich oder wenigstens durchaus nicht förderlich ist. Ein jeder von uns ist wohl in der Lage, die Richtigkeit dieser Behauptung zuzugeben. Man kann es sich ja auch leicht vorstellen, wie sehr ein ernstes Streitverhältnis zwischen Kollegen, zwischen Mitgliedern eines Vereins, einen Druck auf den Gedankenkreis ausübt. Mittelbar aber nehmen auch die beiderseitigen Freunde daran teil, wenn auch nicht immer in demselben Maße. Auch von ihnen wird der Fall erörtert, obwohl sie oft doch nur eine einseitige und unzureichende Kenntnis der Streitursache haben. Wenn sie sich auch nicht gerade verfeinden, was aber doch möglich und auch schon geschehen ist, so kommt es zwischen ihnen aber doch manchmal zu einer heftigen Auseinandersetzung, und die gereizte Stimmung hält lange an und schafft manchen Verdruß.

Bei uns ist nun seit einigen Jahren noch der besondere Übelstand eingerissen, allen Groll und Ärger, den der eine Kollege absichtlich oder unbewußt einem andern bereitet, im Lehrerverein gelegentlich zum Austrag zu bringen. Wie das möglich geworden, davon wollen wir nicht sprechen. Der Vorstand des Vereins hat in den vorgekommenen Fällen nur mit schwerem Herzen darein eingewilligt, die Streitsache auf die Tagesordnung zu setzen. Nur die Erwägung, daß eine endgültige Erledigung und Beilegung des Zerwürfnisses in der Sitzung des Vereins doch einer gerichtlichen Ausgleichung vorzuziehen sei, hat ihn dabei geleitet. Wohin soll es aber führen, wenn jede etwas tiefer gehende Verstimmung

zwischen zwei Kollegen schließlich hier als Gegenstand einer Tagesordnung zu weitläufigen und scharfen Auseinandersetzungen führt? Der Verein wird dadurch in der Behandlung pädagogischer Fragen und in der Wahrnehmung der Standesinteressen gehindert. Wenn uns in Zukunft die Göttin Eris noch einige solcher Fälle beschert, dann ergreift die Mitglieder ein schlaffer Geist, der in den Sitzungen nur angenehme Zerstreuung und Abwechslung sucht und nicht gewillt und auch nicht fähig ist, an ernster Arbeit sich zu beteiligen.

Das sind die Ursachen und Erwägungen, die uns veranlaßt haben, die Einrichtung eines berufsständischen Ehren- und Schiedsgerichts für die hiesige Lehrerschaft anzuregen. Wir wollen die Frage vorläufig nur beraten, ob wir die Sache ausführen, das hängt noch von andern Umständen ab.

II.

Wir planen also die Schaffung eines Gerichtshofes, der auf freier Vereinbarung der Standes- und Berufsgenossen beruht und nur über solche richtet. Als Ehrengericht soll er über die Ehre der Mitglieder wachen und den Kollegen vor seine Schranken fordern, der einer unehrenhaften Handlung, gleichviel gegen wen, bezichtigt ist. Hingegen als Schiedsgericht läßt er die Streitenden an sich heran kommen, um durch eine ruhige und gerechte Behandlung der Streitsachen den Frieden wieder herzustellen. Das ist aber nur eine theoretische Unterscheidung; im praktischen Leben werden beide Formen ineinander fließen.

Diese Einrichtung soll nicht eine unwürdige Nachahmung dessen sein, was wir in dieser Beziehung bei den sogenannten höheren Ständen vorfinden. Zunächst ist ja die Basis unserer Existenz ganz verschieden von der jener Stände. Eben so verschieden ist der Kreis, worin wir leben und handeln. Endlich soll die Lehrerschaft nicht jene verdrehten Anschauungen über Recht und Ehre sich aneignen, sondern ein Rechts- und Ehrgefühl besitzen, welches mit den geläuterten Begriffen des philosophischen und christlichen Denkens übereinstimmt.

Unsere Standesehre besteht einzig und allein darin, daß wir in erziehlicher und unterrichtlicher Beziehung alles thun, was unseres Amtes ist. Zu einer Beurteilung dieser Thätigkeit ist nicht jeder befähigt und berechtigt. So liegt die Sache auch bei den Angehörigen anderer Berufe; es darf nicht jeder darüber urteilen. Wer sich jedoch im persönlichen Verkehr etwas zu schulden kommen läßt, der schädigt sein Ansehen und seine Ehre nicht als Lehrer, sondern als Mensch und als Bürger dieser Stadt. In dieser Hinsicht ist die Ehre des Lehrers von keiner andern Qualität wie die des Richters, des Offizier, des Kaufmanns, des Arbeiters und selbst als die des Fürsten auf dem Thron.

Wir geben uns nun der Hoffnung hin, ein vom Lehrerverein begründeter Gerichtshof würde manche Angelegenheit, die unter uns Erregung und Verbitterung erzeugen kann oder zu spöttischen und geringschätzigen Reden über unsern Stand Gelegenheit giebt, rasch, endgültig und geräuschlos erledigen. Dabei setzen wir als selbstverständlich voraus, daß sich jedes Mitglied unseres Vereins dem Spruche des Gerichtshofes unterwerfen wird, wenn er nicht die allertriftigsten Gründe hat, seine Sache vor das öffentliche Gericht zu bringee und dessen Entscheidung anzurufen. Wir sprechen also den Wunsch aus, daß sich jeder Kollege erst an das aus seinen Standesgenossen bestehende Gericht wende, um zu seinem Rechte zu gelangen, ehe er weitere Schritte unternimmt. Auch sind wir der Meinung, wer vor unserm berufsständischen Gerichtshofe, wo

nicht nach specifisch juristischer Auffassung, sondern allein nach dem gesunden Menschenverstande, nach deutschem Denken und Fühlen eine Sache entschieden wird, keinen angenehmen Spruch zu hören bekommt, der wird auch vor dem öffentlichen Richter nicht bestehen. In allen Fällen, wo der Urteilsspruch genügt, wo nicht die Zwangsgewalt des Staates hinzutreten muß, um dem verletzten Rechte wieder aufzuhelfen, erweist jeder Kollege der Lehrerschaft einen schlechten Dienst, wenn er sich gleich an das öffentliche Gericht wendet. Und ebenfalls schädigt der das Ansehen unseres Standes, der sich dem ehrengerichtlichen oder schiedsrichterlichen Spruche nicht fügen will und also seinen Gegner zwingt, das öffentliche Gericht um Hülfe anzurufen. Von unserm Gerichtshofe erwarten wir, daß er nicht nur richtet und straft, sondern auch versöhnt und Frieden stiftet, was doch sehr wichtig ist, was aber die Rechtsprechung durch Berufsrichter nur ausnahmsweise erreicht. Endlich würde die Lehrerschaft durch eine solche Einrichtung, falls sie sich durch eine weise, taktvolle Praxis fest einwurzelte, an innerer Stärke und äußerer Haltung bedeutend gewinnen. Wir müssen als berufliche Korporation in eine solche Einrichtung hineinwachsen.

Allerdings würde unserm berufsständischen Gerichtshofe noch die Macht fehlen, durch Zwangsmaßregeln seine Urteile vollstrecken zu können. Das ist kein großer Mangel, denn ist er nur erst begründet aus dem einmütigen Vertrauen der Lehrerschaft, so werden sich im gegebenen Falle unsere Mitglieder die Sache wohl überlegen, wo sie ihr Recht suchen oder ihr Unrecht sühnen wollen. Wir dürfen es also unbesorgt darauf ankommen lassen, ob ein verurteilter Kollege es wagen wird, der Gesamtheit Trotz zu bieten. Thäte er das wirklich, dann wären doch noch Mittel genug vorhanden, ihn zum Gehorsam gegen den Verein zurückzuführen. Darüber brauchen wir uns ja hier nicht zu verbreiten. Überhaupt aber ist zu erwarten, daß durch den vor sich gehenden Umschwung der politischen Anschauungen und durch eine weitergehende Decentralisation der Staatsverwaltung eine stärkere Hervorkehrung altbewährter Gemeindefreiheit und eine kräftigere Betonung der Selbständigkeit beruflicher Korporationen ermöglicht wird. Dadurch wird auch unsere Berufsgenossenschaft Rechte erhalten, die sie jetzt noch nicht besitzt. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen wir auch die Bedingungen wollen, die zu ihm hinführen.

Ist der Verein von der Zweckmäßigkeit eines berufsständischen Ehren- und Schiedsgerichts überzeugt, dann handelt es sich darum, in welcher Weise es eingerichtet werden soll.

Es sind nun über die Zahl und Wahl der Ehren- und Schiedsrichter, die wir Obmänner nennen wollen, in der Sitzung des Vorstandes verschiedene Ansichten zu Tage getreten, die wir hier vorlegen, ohne uns für die eine oder andere zu entscheiden.

Von einer Seite wird gesagt, drei Obmänner, dazu noch Kläger und Beklagter und vielleicht noch die Zeugen, würden genügen, das Recht zu finden und die Streitaxt zu begraben. Das Gericht darf nicht aus zu vielen Personen bestehen, das führt leicht zu zwecklosen Redereien und hindert eine schnelle Erledigung der Geschäfte.

Von anderer Seite wird geltend gemacht, daß fünf Obmänner erfolgreicher auf die Streitenden einwirken können; daß ihre Entscheidung einen größeren Wert habe, weil die Fünfzahl eher die Möglichkeit biete, beiden Parteien gerecht zu werden.

Der Verein wird ferner vor die Aufgabe gestellt, die Personen zu finden, denen er das Amt eines ehren- und schiedsrichterlichen Obmanns anvertrauen will. Man wird dabei solche Kollegen ins Auge fassen müssen, die aus langer Erfahrung die hiesigen Verhältnisse kennen, an dem Vereinsleben mit regem Interesse teilgenommen haben und das Vertrauen der Mitglieder genießen. Nicht unbedingt notwendig, aber doch wünschenswert ist es, daß die Erwählten in socialer und pekuniärer Hinsicht völlig unabhängig sind.

In welcher Weise soll die Wahl stattfinden?

Zuerst wird gesagt, daß es wohl das denkbar verkehrteste Verfahren sei, wenn wir in einer Vereinssitzung durch Zuruf oder mittelst Stimmzettel den Gerichtshof bilden wollten. Dadurch würden wir die moralische Existenz des Ehren- und Schiedsgerichts von vornherein untergraben. Es handelt sich nicht darum, diejenigen Männer zu bezeichnen, denen die Mehrheit einer Versammlung zufällt, denn das ist stets nur eine zufällige und im Hinblick auf den ganzen Verein nur eine relative Mehrheit; sondern es handelt sich darum, die rechten Männer für dieses Amt zu finden.

Es wird noch hinzugefügt, die Versammlung sei gar nicht in der Lage, alle hierbei in Betracht kommenden Fragen gründlich zu erörtern. Viele der Anwesenden haben auch nicht eine so ausgebreitete Kenntnis der Personen und Verhältnisse, wie sie zu dieser Wahl doch erforderlich ist. Ferner läßt sich in der Vereinssitzung nicht wohl darüber sprechen, ob sich dieser oder jener Kollege dazu eignet oder nicht. Das alles aber ist in der Vorstandssitzung möglich bei Hinzuziehung solcher Kollegen, die über die verschiedenen Verhältnisse gut orientiert sind: vertrauliche und gründliche Besprechung der Personenfrage, wobei keinem wehe gethan wird. Aus diesen Gründen erfolgt dann der Vorschlag, die Wahl und Berufung der Obmänner dem Vorstande zu überlassen.

Ein anderer Vorschlag lautet dahin, dem jeweiligen Vorstand kurzer Hand auch das Amt eines Ehren- und Schiedsgerichts beizulegen. Der Vorstand genießt das allgemeine Vertrauen, er steht mit den Vertrauensmännern an den einzelnen Schulen in Verbindung und ist deshalb mit allen Angelegenheiten der hiesigen Lehrerschaft immer am besten bekannt, alle Mitglieder kennen ihn, und deshalb eignet er sich ganz vortrefflich für den Zweck des geplanten Gerichtshofes. Thatsächlich hat er bisher schon in diesem Sinne gewirkt. Dabei ist eine Belastung mit Geschäften nicht zu befürchten.

Ferner ist noch bemerkt worden, daß ein von der Gesamtheit des Vereins erwählter Gerichtshof ein größeres Vertrauen genießt als ein solcher, der nur vom Vorstande berufen worden ist. Wenn alle Mitglieder des Vereins sich freiwillig und gern einem solchen Gerichte unterwerfen sollen, dann muß auch jedes Mitglied bei der Einrichtung desselben mitwirken können. Das kann nur auf einer Hauptversammlung geschehen, wo jedem die Möglichkeit geboten ist, seine Meinung und seinen Einfluß zur Geltung zu bringen.

Endlich ist noch die Frage ausgesprochen worden, ob es sich nicht empfehle, das Ehren- und Schiedsgericht in einer Sitzung der Vertrauensmänner zu beschließen und einzurichten, weil sie die Gesamtheit der städtischen Lehrerschaft noch vollkommener vertreten als der Vorstand des Lehrervereins.

Wenn wir uns nun über das Wie der Wahl entschieden haben, dann ist damit auch die Frage beantwortet, in welcher Weise ein Obmann ersetzt werden soll, wenn diese Notwendigkeit vorliegt.

Im Anschlusse hieran ist noch die Ansicht mitzuteilen, daß den Gewählten, solange sie hier wohnen und zum Verein gehören, das einmal übertragene Amt verbleiben müsse. Durch diese Festsetzung soll das Ehren- und Schiedsgericht den Schwankungen des Vereinslebens entzogen und ihm zugleich ein gewisses Ansehen verschafft werden. Um seine Autorität noch mehr zu erhöhen, ist dann noch beantragt worden, daß ungebührliches Benehmen vor diesem Gerichtshof in einer Hauptversammlung des Vereins gebüßt werden soll. Wer aber diese Buße nicht leisten will, soll aus dem Verein ausgeschlossen werden.

Der Gerichtshof muß volle Selbständigkeit besitzen. Es bleibt also den Obmännern überlassen, sich einen Vorsitzenden und Schriftführer zu wählen und eine Geschäftsordnung zu entwerfen. Wir halten es für vereinbar, den Verhandlungen eine würdige Form zu wahren und ihnen doch gelegentlich eine Portion gesunden Humors beizumischen. Im Humor verbrennt der Haß. Eine Belästigung mit Schreibarbeit soll nicht stattfinden. Es erscheint uns genügend, wenn die Obmänner ihre Entscheidung schriftlich aufsetzen und von den Parteien und Zeugen unterschreiben lassen. Eine weitere Bekanntgebung des Wahr- und Schiedsspruches soll nur dann, wenn der Gerichtshof es für notwendig hält, in der nächsten Vereinssitzung als erster Punkt der Tagesordnung erfolgen. Das Wie bleibe näherer Bestimmung vorbehalten. Es soll aber über den Spruch keine Kundgebung des Beifalls oder des Mißfallens, weder eine Anfrage noch eine Diskussion gestattet sein; nur der Vereinsvorsitzende wird den Obmannern den Dank der Versammlung aussprechen. Mehr ist nicht darüber zu sagen. Wenn wir für eine solche Einrichtung reif sind, dann wird sie sich wie von selbst zweckmäßig entwickeln und ein Mittel sein zur Erziehung und Erhaltung eines ehrenhaften und rechtlichen Sinnes in der gesamten Lehrerschaft.

Die Existenz eines berufsständischen Ehren- und Schiedsgerichts auf der Basis vernünftiger Moralbegriffe dürfen wir wohl als Beweis der socialpolitischen Reife eines Standes betrachten. Nicht durch abstrakte Theorien über die Gesellschaft im allgemeinen, wodurch alle speciellen Besonderheiten zu einem einförmigen und langweiligen Grau verwischt werden, nicht durch doktrinäre und spekulative Betrachtungen über die formale Freiheit und Gleichheit vor dem Gesetz kommen wir wieder zu einem gesunden Volksleben; sondern nur dadurch, daß wir uns in Beruf und Gemeinde wieder nach den natürlich gegebenen Mittelpunkten korporativ zusammenschließen. Gemeinden und Berufsgenossenschaften müssen sich wieder als eigene und besondere Individualitäten fühlen lernen, die auf der breiten Grundlage des allgemeinen Rechtsbewußtseins nach eigenen Satzungen leben.

Wir sind im Begriff, uns diesem Ziele zu nähern. Es würde sehr zu beklagen sein, wenn wir uns in der Folge dafür als nicht reif genug erweisen würden, dann wäre es besser, einen solchen Schritt nicht zu wagen, als ihn bei der Ausführung zu verfehlen. — —

* * *

Der Verein hat diese Vorschläge zur Kenntnis genommen, aber weiter ist in der Angelegenheit noch nichts geschehen, um sie nicht zu überstürzen. Es wurde aber für nützlich gehalten, die vorstehenden Erörterungen der allgemeinen Beurteilung vorzulegen. Vielleicht regen sie zu kritischen Untersuchungen an, welche die Sache noch besser beleuchten, als es uns möglich war.

Zur Reform der Jugendlitteratur.

Wenn du für die Jugend schreiben willst,
so darfst du nicht für die Jugend schreiben.

Mit diesem paradox klingenden Stormschen Ausspruch als Motto versehen ist vor wenigen Monaten eine Schrift von H. Wolgast in 2. Auflage erschienen, die gleich bei ihrem ersten Erscheinen 1896 berechtigtes Aufsehen erregt hat. Sie betitelt sich: „Das Elend unserer Jugendlitteratur" (220 S. 2 M. Hamburg, im Selbstverlag des Verf., Leipzig, bei Fernau) und will „ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend" sein. Auf den ersten Blick mag einem das etwas verwunderlich vorkommen, wenn man an den Bestand der meisten Schülerbibliotheken denkt; folgt man aber den sachkundigen und eingehenden Ausführungen des Verfassers, so wird man immer mehr inne: Hier ist wirklich eine Sache berührt, an der einem selber schon manchmal Zweifel aufgestiegen sind, und die doch der ernstesten Beachtung wert ist.

Schon seit einer Reihe von Jahren bestanden in manchen Lehrervereinen sogen. „Prüfungsausschüsse" für Jugendschriften, die sich schließlich zusammenschlossen und seit 1892 in der „Jugendschriften-Warte" ein eigenes Organ besitzen. In derselben werden die in Wolgasts Buch ausgesprochenen Anschauungen ebenfalls vertreten, und beide laufen darauf hinaus, die Jugendlitteratur in eine neue Bahn zu leiten. Es sind hauptsächlich drei Punkte, die erstrebt werden:

1. Die Lektüre soll der Jugend zur edelsten Lebensfreude, zum Kunstgenuß verhelfen.
2. Die Jugendschrift in dichterischer Form muß ein Kunstwerk sein.
3. Die specifische Jugendschrift muß bekämpft werden.

In sieben hochinteressanten Abschnitten geht Verf. der Frage nach. Zunächst untersucht er den Umschwung in der öffentlichen Erziehung, die in enger Beziehung zu den jeweiligen politischen Zuständen steht und die allezeit von großem Einfluß auf die Jugendlitteratur gewesen ist. Dem Aufschwung Deutschlands 1870 entspricht das Hervortreten der patriotischen Erzählungslitteratur, während die romantische Reaktion der napoleonischen Zeit z. B. die Sagen und Märchen den Kindern brachte. Unsere Zeit steht unter dem Zeichen der Arbeit. Ein nutzloses Lesen zum bloßen Zeitvertreib steht im Widerspruch mit dem ganzen Zeitcharakter. Es muß darum darauf hingearbeitet werden, daß weniger und zwar wirklich Wertvolles gelesen wird. Im 2. Abschnitt zeigt nun Verf., daß heute die freie Lektüre fast ausschließlich mit Tendenzschriften ausgefüllt wird, die meist nur der Unterhaltung dienen. Die Aufgabe der poetischen Jugendlektüre ist aber eine höhere, sie soll nicht in erster Linie belehren und veredeln, sondern den ästhetischen Geschmack bilden, und das kann sie nur, wenn sie wirklich ein Kunstwerk ist. Unsere echten Dichter können also auch nur die besten Jugendschriftsteller sein, nicht aber jene Leute, die vielleicht um schnöden Geldes willen jahraus jahrein den Büchermarkt mit ihren Erzeugnissen überfluten. Lichtwarks Wort verdiente von allen Schriftstellern beachtet zu werden: „Erwachsene sollten eine Jugendschrift mit demselben, ja mit noch größerem Interesse lesen können als Kinder." Daß bei Hervorkehrung der ästhetischen Seite die intellektuelle und moralische Bedeutung der Jugendschrift nicht zu kurz kommt, beweist überzeugend der 4. Abschnitt. Die

letzten Abschnitte berücksichtigen besonders die historische Seite; sie schildern die Grundsätze der bisherigen Jugendschriftenkritik, die sich meistens von der „löblichen Tendenz" bestechen ließ und weniger aus litterarischen Rücksichten geübt wurde, und dann folgt eine vernichtende Kritik an der langen Reihe von „berühmten" Jugendschriftstellern von W. Oertel v. Horn an bis zu Nieritz, Hoffmann, Bahmann, Geyer und Stephan herunter. Daß die Schriftstellerinnen nicht vergessen werden, erscheint selbstverständlich; unter ihnen besteht Joh. Spyri noch am besten vor der Kritik. „In keiner Erzählung von ihr schweigt der dichterische Genius, aber auch in jeder wird der poetische Genuß durch hineingetragene moralische und religiöse Erziehungsabsichten gestört."

Im Schlußteil: „litterarisch wertvolle Lektüre für die Jugend" werden mehr Grundsätze aufgestellt, nach denen die Auswahl erfolgen soll. Hier wird man eigentlich etwas enttäuscht, da man begierig ist, geeignete Jugendlektüre zu erfahren; aber das Eingeständnis des Verf., daß hier noch die Hauptaufgabe zu lösen sei, versöhnt wieder, zumal die wertvollen Auslassungen hervorragender Männer (Goethe, Hebbel, Gervinus, Ranke, Gust. Freytag) Fingerzeige geben für die richtige Auswahl. Sie konstatieren, daß es nicht die specielle Jugendschrift war, die bleibenden Eindruck machte, sondern daß nur litterarisch wertvolle Sachen einen wirklich fördernden Einfluß ausgeübt haben. Als empfehlenswerte Jugendschriften werden u. a. genannt: Grimms und Andersens Märchen, Theod. Storms „Pole Poppenspäler", „Regentrude" und „Culemanns Haus", Robinson (Ausgabe von Gräbner), Coopers Lederstrumpferzählungen (Ausgabe von Höcker), Kleists „Michael Kohlhaas", Stifters „Bunte Steine" ꝛc.[1]) Durch verständnisvolle Mitarbeit aller Freunde gesunder Jugendlektüre wird es gelingen, noch manches gute Werk in die Sammlung zu bekommen.

Gegen die von Wolgast in seinem Werke vertretenen Forderungen ist nun eine „Denkschrift über die Frage der Jugendschriften in Hamburg" (Luc. Gräfe) erschienen, die folgende Ausstellungen macht:

1. Zur Privatlektüre der Kinder eignen sich gut geschriebene Darstellungen belehrenden und erzählenden Inhalts, die ohne aufdringliche Tendenz doch das religiöse, sittliche und patriotische Bewußtsein entwickeln können.
2. Die Erziehung zum „Kunstgenuß" ist für Volksschüler zu hoch; fließende Darstellung und geschickter Aufbau sollen den Kindern unbewußt ein Gefühl für das Rechte und Schöne vermitteln.
3. Auch für das reifere Alter soll nicht das rein ästhetische Interesse bei der Auswahl maßgebend sein, denn der Kunstgenuß kann nicht den charakterbildenden Wert anderer Ideale ersetzen.
4. Bei der Stoffauswahl müssen neben den Alters- auch die Bildungsunterschiede der Kinder berücksichtigt werden.

Darauf hat nun wieder der Hamburger Prüfungsausschuß eine „Erwiderung" veröffentlicht, die m. E. in treffender Weise die erhobenen Bedenken widerlegt und durch ihren sachlichen Ton der Reform nur neue Freunde gewinnen kann. Mag man in einzelnen Stücken (z. B. Benutzung klassischer Dramen im Schulunterricht, Besuch des Theaters u. a.) abweichender Meinung

[1]) Ausführliche Verzeichnisse sind zum Preise von 55 Pfg. pro Hundert von J. G. Carstens, Altona, kl. Freiheit 67, zu beziehen.

sein, in der Hauptsache wird man Wolgast zustimmen und wünschen müssen, daß alle Vorstände von Schülerbibliotheken bei Neuanschaffungen gründlich zusehen mögen, was sie kaufen. Weil es aber meistens einen Bruch mit dem bisherigen Gebrauch bedeutet, wird es so leicht nicht abgehen, und darum sei das Buch von Wolgast, „Das Elend unserer Jugendlitteratur" zum vorherigen Studium dringend empfohlen. E. Schmell.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Lesebücher und Verwandtes.

Lesebuch zur Pflege nationaler Bildung von Dr. W. Jütting und Hugo Weber. Neubearbeitung von Dr. R. Lange und H. Schillmann. Leipzig und Berlin 1897, Julius Klinkhardt. Ausgabe für achtklassige Schulen: Wohnort I (2. Schuljahr), 29. Aufl., 95 Pf. Wohnort II (3. Schuljahr), 24. Aufl., 1 M. Die Heimat (4. Schuljahr), 35. Aufl., 1,10 M. Das Vaterland (5. u. 6. Schuljahr), 27. Aufl. 1,50 M. Die weite Welt (7. u. 8. Schuljahr), 15. Aufl., 1,75 M. — Außerdem Ausgaben für 1klassige, 2—4klassige und 4—6klassige Schulen.

Das Buch ist in weiten Kreisen rühmlich bekannt. Einen besondern Vorzug weist es in der vorzüglichen Gruppierung der Stoffe auf. Das bezieht sich nicht bloß auf die größern, durch die Überschriften gekennzeichneten Gruppen, sondern auch auf die Unterabteilungen. Bei der Auswahl ist Umschau gehalten unter den besten litterarischen Erzeugnissen; hier und da freilich finden sich auch Stücke, die zwar altes Heimatrecht im Lesebuch haben, trotzdem aber allmählich verdrängt werden könnten. Typisch für derartige Stücke sind die meisten Curtmannschen Erzählungen. Am auffallendsten ist das in den Bänden für die unteren Jahrgänge. Die Kinder- und Volksreime, die im Wohnort I u. II geboten werden, sind durchgängig gut; ein gewisses zulässiges Maß ist zwar erreicht, aber nicht überschritten.

Im „Vaterland" werden viel realistische Stoffe geboten, doch sind sie mit besonderer Sorgfalt ausgewählt. Daß die Gudrunsage (Bearbeitung von Kuhn in metrisch ungebundener Form) vertreten ist, wird jedem lieb sein. Die reiche Auswahl aus den Grimmschen Sagen und den Erzählungen Ludwig Aurbachers möge ebenfalls hervorgehoben werden.

„Die weite Welt" enthält auch sehr viel Beschreibungen. Mittelmäßige Stücke, wie z. B. Fehrbellin von Minding oder Burggraf Friedrich I von Wildenbruch, sind in geringer Zahl vorhanden. Aus der Reihe der Stücke, die sonst wohl noch wenig oder gar nicht in Lesebüchern benutzt, aber darin wohl am Platze sind, seien folgende genannt: Richters Quellenbuch, Einfall der Ungarn im Kloster St. Gallen; Rosegger, Andreas Hofers Tod und Berufswahl; Frommel, Geschichten vom Großvater. Die genannten Autoren sind auch noch mit andern guten Stücken vertreten. Zu loben ist auch die Aufnahme der Erzählung: Die kleine lombardische Spähwache von Amicis.

Bilder sind spärlich gegeben, auch stehen einige rein im Dienst der Belehrung; es sind Abbildungen, wie sie in jeder Naturgeschichte zu finden sind.

Das Buch, als Ganzes genommen, gehört unbedingt zu unsern besten Lesebüchern und verdient eine recht weite Verbreitung.

Lesebuch für Mittelschulen von Steger und Wohlrabe. (Erweiterte Ausgabe der Neubearbeitung des Scharlach-Hauptschen Lesebuchs.) 4 Teile, je einer für die Unter-, Mittel- und Oberstufe; dazu ein vierter ergänzender Teil. Halle 1895, Hermann Schroedel.

Die Verfasser haben zwar noch nicht ganz aufgeräumt mit den langweiligen Stücken in aufdringlich moralisierendem Ton, bieten aber trotzdem eine verhältnismäßig große Auswahl guter Stoffe dar; besonders der Band für die Oberstufe enthält sehr wertvolles Material.

Es sei nur auf einiges aus der neueren Litteratur hingewiesen:

Ad. Stifter, Dürre Heide und Heidehaus (aus dem Heidedorf); Rosegger, Der Ameisler; Riehl, Ein Besuch in der Rhön (Land und Leute); Heine, Brockenreise (Harzreise) 2c.

Gerade hier trägt das Lesebuch ein durchaus originelles Gepräge und läßt erkennen, daß die Verfasser mit großer Selbständigkeit gearbeitet haben.

Zwischendurch begegnet man freilich auch minderwertigen Stücken.

Der 4. Teil bietet im ersten Abschnitt einen Kanon der in der Mittel- und Oberstufe zu lernenden Gedichte. Einige derselben dürften durch bessere ersetzt werden. So bietet das Gerokische Gedicht von der Schulvisitation Kaiser Karls ja einen ganz schönen Stoff, der auch in ganz hübsche Verse gebracht ist, das ist aber auch alles; allein was dem Gedächtnis eingeprägt werden soll, muß doch höheren Anforderungen genügen.

Der 2. Abschnitt dieses 4. Teiles enthält eine Auswahl epischer und lyrischer Gedichte aus dem 18. und 19. Jahrhundert, darunter ganz vorzügliche Sachen. So ist aus der Herderschen Sammlung auch die alte, herrliche Volksballade „Erlkönigs Tochter" aufgenommen.

Die Verteilung der Stoffe auf die einzelnen Stufen ist mit Sorgfalt und pädagogischem Takt geschehen. In Einzelheiten freilich wird man den Verfassern nicht immer zustimmen können. So ist das Gedicht „Der Wandrer in der Sägemühle" für die Mittelstufe noch nicht geeignet, da die Stimmung, die durch dies Gedicht geweckt werden soll, einem frischen, lebensfrohen 8- bis 10jährigen Kinde etwas ganz Fremdes ist.

Die Zusammenstellung der Stücke zu größeren Gruppen verdient alle Anerkennung.

Alles in allem — das Buch bedeutet in mehr als einer Hinsicht einen Fortschritt und bietet eine reiche Auswahl guter Stoffe, besonders auch aus der neuen Zeit. Gerade das letztere verdient besonders hervorgehoben zu werden, da in andern Lesebüchern hier mitunter schwere Mißgriffe gemacht worden sind.

Bilder sind nicht vorhanden.

Vierunddreißig Lebensbilder aus der deutschen Litteratur von A. Steger. 2. Aufl. Halle, Hermann Schroedel. 484 S. Ungeb. 3 M.

Das Buch soll ein Lesebuch sein für den Litteraturunterricht in den Oberklassen an Bürger-, Mittel- und höheren Mädchenschulen. Der Verfasser macht einen Gang durch die deutsche Litteratur von ihren Anfängen bis zur Gegenwart, doch nicht so, daß er, rasch vorübereilend — kaum gegrüßt — gemieden —, mit flüchtigem Blick möglichst viel zu streifen sucht, sondern in der Weise, daß er bei den besten und volkstümlichsten Dichtern halt macht, sich näher mit ihnen beschäftigt und eine Reihe von Proben aus ihren Werken bietet. Was er damit will, ist klar: dem Schüler den Dichter, soweit es eben geht, in seiner Eigenart zeigen und die Art seines dichterischen Schaffens charakterisieren.

Den einzelnen Bildern sind biographische Mitteilungen über den Dichter vorangestellt. Die meisten dieser Mitteilungen sind für die Schule recht brauchbar, in einzelnen jedoch ist der Stoff kompendiarisch gehäuft. Am Schlusse der Bilder befinden sich Selbstzeugnisse der betreffenden Dichter und Zeugnisse anderer Autoren. Daß das zur besseren Erfassung der Dichterpersönlichkeit wesentlich beiträgt, läßt sich nicht leugnen, doch ist der Verfasser der Gefahr nicht aus dem Wege gegangen, der Vollständigkeit halber hier und da recht Mittelmäßiges aufzunehmen.

Doch kurz zu einigen Einzelheiten.

Volks- und Kunstepos der alten Zeit sind in gebührender Weise berücksichtigt und die gebotenen Teile mit Sorgfalt ausgewählt. Der Zusammenhang ist durch Zwischennoten, soweit es möglich ist, hergestellt. Die Minnesänger, sowie auch Freidank und Sebastian Brant sind durch charakteristische Dichtungen vertreten. Daß ein Stück aus der Tiersage geboten wird, ist gewiß anzuerkennen. Warum aber nicht die Goethesche Bearbeitung? Proben aus den sogenannten Volksbüchern sind nicht vorhanden; dagegen ist das Volkslied besonders bevorzugt. Einige Lieder dürften allerdings fehlen, da sie ohne eigentlich poetischen Wert sind. Daß Paul Fleming mit mehreren Gedichten vertreten ist (Ein getreues Herze wissen —, Sei dennoch unverzagt! u. a.), wird jedem willkommen sein. Gegen die Auswahl aus Simplicissimus und Moscheroschs Schriften ist nichts einzuwenden. Aus dem Klopstockschen Messias ist das Abendmahl ausgewählt und zum Vergleich das entsprechende Stück aus dem Heliand herangezogen, was sehr zu loben ist. Bei den neueren Dichtern ist das Gebotene im großen und ganzen gut, nur sind einige Autoren zu sehr bevorzugt, andere kommen zu kurz weg; besonders hat sich unter der Überschrift „Deutsche Dichterinnen" viel Mittelmäßiges eingeschlichen.

Dem Buch sind 2 Anhänge mitgegeben, der erste enthält eine Anordnung der Dichtungen nach inneren Gesichtspunkten, der zweite bringt in Kürze das Wesentlichste aus der Poetik.

Aus dem Schatze deutscher Dichtung. Eine Auswahl von Gedichten für Schule und Haus. Herausgegeben von den Verfassern des Deutschen Lesebuchs: C. Reimer, K. Richter, Dr. F. Sachse, Dr. E. Scherfig, A. Thomas, Dr. H. Zimmermann. Leipzig 1898, Dürr'sche Buchhandlung. 272 S. Geb. 1,50 M. u. 2 M.

Die Sammlung ist eine Ergänzung zu dem Deutschen Lesebuch von denselben Verfassern und schließt sich direkt an dieses an. Es fehlen also die Gedichte, die in diesem Lesebuch stehen. Doch hat das Buch auch selbständigen Wert und kann überall gebraucht werden, besonders, wie die Herausgeber betonen, in den oberen Klassen der Volksschulen, in Fortbildungs- und höheren Mädchenschulen. Die Gedichte sind nach ihrem Inhalt zusammengestellt: Gott und die Natur, Das menschliche Leben 2c.

Es findet sich manch Goldkörnlein in der Sammlung; besonders erfreulich aber ist es, daß man Namen begegnet wie Th. Storm, Gottfried Keller, C. F. Meyer. Vielleicht gönnt man diesen Dichtern und andern neueren, die auf derselben Höhe stehen, in einer späteren Auflage ein weniger bescheidenes Plätzchen. Doch auch so schon wünschen wir dem Buch recht viele Leser.

Kleiner deutscher Homer. Ilias und Odyssee im Auszuge. Von A. Schäfer. Hannover und Berlin 1896, Karl Meyer. 158 S. 1 M.

Der Verfasser giebt die Ilias und Odyssee im Auszuge. Das Buch ist eine Schulausgabe und in erster Linie für Mädchenschulen bestimmt. Den schon vorhandenen Schulausgaben macht der Verfasser zum Vorwurf, daß sie im Text zu umfangreich, in den Erklärungen aber meist zu dürftig seien. Dem gegenüber bietet der vorliegende Auszug 9 Abschnitte aus der Ilias, 15 aus der Odyssee, auf jeden Abschnitt fallen im Durchschnitt 70 Hexameter. Trotz des verhältnismäßig geringen Umfanges aber hat es der Verfasser doch verstanden, die Bilder nach Möglichkeit abzurunden. Der Faden der Erzählung wird durch kurze Zwischenbemerkungen weiter geführt. Die Einleitung enthält allgemeine Bermerkungen über Homer, die beiden Dichtungen und den Hexameter. Die Erklärungen finden sich am Schlusse. Zur Abrundung des Ganzen dienen zwei Zusätze: Die Eroberung Trojas und Agamemnons Heimkehr.

Das Format ist handlich und die Ausstattung gut.

Mühlheim a. d. Ruhr. H. Möhn.

Unterhaltungsschriften.

1. **Laurmann,** Richard, **Gedenkblätter** aus dem Heldenkampfe Deutschlands mit Frankreich 1870/71. 4. Aufl. Stuttgart, Buchhandlung der Evangelischen Gesellschaft. Geb. 1,50 M.

Das bekannte Büchlein will an Einzelzügen aus der großen Zeit den deutschen Heldenmut, den ernsten Christensinn und die wunderbaren Führungen manches Kämpfers bei dem nachwachsenden Geschlechte neu beleben, und das gelingt ihm bei jedem, der das Büchlein in die Hand nimmt. Empfehlenswert.

2. **Rudelli, W., Miserere domine.** Bonn, A. Falkenroth. Geh. 4 M, f. geb. 5 M.

Die neuesten Spielerprozesse haben den Blick wieder auf eine fort und fort eiternde Beule an dem Gesellschaftsleben der höheren Kreise offen gelegt, und hier haben wir ein Bild aus denselben Regionen voll ergreifernder Tragik. Der Held der Geschichte ist ein vornehmer Herr, aber ein leidenschaftlicher Spieler, der trotz aller Mahnungen seiner Gattin und treuer Freunde als — Lumpensammler in Berlin endet. Für Haus- und Volksbibliotheken.

3. **Rudelli, Lieb ohn' Lied.** Ders. Verl. 120 S. Geh. 1,60 M., geb. 2,50 M.

In der Darstellung der berühmten „Irmela" von Steinhausen ähnlich und doch wieder eigenartig original zeigt die Erzählung, daß ein aufrichtiges Christentum die beste Kraftquelle für das Leben ist.

4. **Pearse, Gold und Weihrauch.** Ders. Verl., Drummondbd. 1 M.

Ein einfaches Lebensbild aus einem englischen Dorfe, das aber ein rechtes Vorbild für treue Pflichterfüllung abgeben kann.

5. **Sohnrey, Die Landjugend.** Mit 15 Bildern. III. Jahrgang. Berlin, Deutscher Dorfschriftenverlag. Geb. 1,25 M.

Für den geringen Preis wird ein sehr mannigfaltiger Lesestoff geboten, der zum größten Teile wertvolle Stoffe behandelt. Prächtig sind die kleinen Erzählungen von Spyri „Wie des Sepplis großer Wunsch in Erfüllung gegangen ist", Rosegger „Wie der Meisensepp gestorben ist" u. a. Die beigegebenen Bilder sind meistens Darstellungen

bedeutender Bildhauerwerke und darum wohl geeignet, auch dem einfachen Landkinde einen Eindruck von der Schönheit eines Kunstwerkes zu verschaffen.

6. **Ernst, Junges Leben und Streben.** Erzählungen für die Jugend. Böhm. Leipa, Selbstverlag. Druck und Kommission von Joh. Künstner.

Das Buch enthält 8 Erzählungen: Die Schmucknadel, die Wanderung zum Christkinde, auf dem Jahrmarkte, eine Berggpartie, der Neckteufel, Bruder und Schwester, Lesewut, das Fest unter der Erde. Verf. ist sicherlich ein warmer Freund der Jugend und möchte durch seine Erzählungen zu mancherlei Tugenden anregen; sie lesen sich auch ganz gut, ob aber wirklich durch diese Art Jugendschriften der beabsichtigte Zweck erreicht wird, erscheint fraglich.

7. **Lohmeyers Vaterländische Jugendbücherei.** München, Verlag von J. F. Lehmann.

1. Bd. **Johann von Renys.** Eine Geschichte des deutschen Ordens in Preußen von Joh. v. Wildenradt. Mit zahlreichen Illustr. von W. Friedrich. 1,60 M.

Den Mittelpunkt der Geschichte bildet weniger der genannte Joh. v. R. als vielmehr die traurige Zeit des Niedergangs des Ordens von 1407—1414, der trotz der Tüchtigkeit seines Ordensmeisters H. v. Plauen nicht aufgehalten werden kann; in der Reformarbeit hilft ihm Joh. v. Renys trotz erfahrener Unbill wacker mit, besonders bei der Verteidigung der Marienburg.

2. Bd. **Der Raub Straßburgs** von Fr. Lienhard. Mit Abbild. von W. Weimar. Geb. 1 M.

In spannender Weise schildert der bekannte elsässische Schriftsteller die der Besetzung Straßburgs vorausgehenden Umtriebe der „Französlinge", die die Arbeit der wenigen deutschgesonnenen Männer zu schanden machen. Der Schluß 1870 dürfte bei einer neuen Auflage besser wegbleiben, da er doch zu wenig mit der übrigen Erzählung in Verbindung steht.

3. Bd. **Aus Tagen deutscher Not** von A. Thorn. Mit Bildern von Schmidt. Geb. 1,20 M.

Die Zeit der Not war das Ende des vorigen Jahrhunderts, wo ein deutscher Fürst seine eigenen Landeskinder Fremden verkauft. Unter diesen befindet sich auch Seume, dessen Schicksale wir im Rahmen der Erzählung von seiner „Pressung" bis zur Flucht mit steigender Teilnahme verfolgen.

4. Bd. **Der Löwe von Vlaandern.** Von Hendrik Conscience. Aus dem Vlämischen von A. Schowalter. Geb. 4 M.

Heldenmütig kämpfen die Vlamen gegen ihre französischen Unterdrücker und erringen endlich den Sieg — das will H. Conscience seinen Landsleuten mit Flammenschrift ins Herz schreiben und darum scheut er sich nicht, auch die schrecklichsten dieser Kämpfe ausführlich zu schildern. Es ist keine Lektüre für jugendliche Leser, sondern mehr für Erwachsene geeignet.

5. Bd. **Deutsche Charakterköpfe** von W. Hahn. 2,40 M.

Mit bekannter Meisterschaft zeichnet W. H. die Lebensbilder von E. M. Arndt, Fichte, Königin Luise, Zieten und Friedrich Wilhelm I. als Kronprinz.

Unter allen den prächtig ausgestatteten Bänden der Lohmeyerschen Sammlung ist dieser unstreitig der beste und darum allen Schülerbibliotheken besonders zu empfehlen. Lohmeyer zählt eine Reihe unserer bedeutendsten Schriftsteller zu seinen Mitarbeitern, möchten sie sich nur recht das an anderer Stelle angeführte Wort Theodor Storms zur Richtschnur nehmen: „Wenn du für die Jugend schreiben willst, so darfst du nicht für die Jugend schreiben." Die bestgemeinte Tendenz verfängt nicht, wenn sie als solche erkannt wird. Die Losung der Zukunft muß sein: Auch für unsere Jugend wirkliche Kunstwerke!

Schulbriefe an einen jungen Lehrer von H. Schreff, Königl. Kreisschulinspektor in Dortmund. Neuwied und Leipzig, Heusers Verlag (Louis Heuser). Geb. 1,25 M.

Die 50 kurzen Aufsätze behandeln lauter praktische Fragen aus der Schularbeit. Sie sind nicht nur dem jungen Lehrer warm zu empfehlen, sondern auch jedem älteren, da man so oft über allerlei Gelehrsamkeit die nächstliegendsten Dinge vergißt. Einige Themen seien genannt: Die biblische Geschichte auf der Unterstufe, Anschauungsunterricht, Lesefertigkeit, Nachsehen der schriftlichen Arbeiten, Kopfrechnen u. s. w.

An die Eltern! 25 Worte über die Erziehung von H. Schreff. Neuwied, Heusers Verlag. 8 Aufl. 25 Pf.

Ein Büchlein, das in jedem Hause sein sollte, da es in schlichter Weise über Dinge redet, die Eltern wissen sollten, wenn sie Kinder erziehen wollen. Helfe mit an der Verbreitung, wer es kann!

E. Schmell.

Beyer, Um Pflicht und Recht. Roman aus der Zeit der Vitalienbrüder. 2. Aufl. Schwerin i. M., Fr. Bahn. Preis 4,50 M., eleg. geb. 5,50 M.

— —, **Ein Neubau unter Trümmern.** Roman aus der Zeit nach dem dreißigjährigen Kriege. Ebenda. Preis 3,60 M., eleg. geb. 4,60 M.

— —, **Anastasia.** Historischer Roman aus dem Mittelalter. 2. Auflage. Ebenda. Preis 7 M., eleg. geb. 8,50 M.

— —, **Der Fischer und die Meerminne.** Ein Wald- und Strandmärchen. 2. Aufl. Ebenda. Eleg. geh. 1,60 M., geb. mit Goldschnitt 2,80 M.

— —, **Wilhelm Pickhingsts Kriegsfahrten.** (1870/71). 2. Aufl. Ebenda. Elegant geh. 90 Pf., kart. 1 M.

Es ist uns eine herzliche Freude auf diese Schriften Karl Beyers aufmerksam machen zu können. Der Verfasser, ein mecklenburgischer Pfarrer, offenbart darin ein ganz hervorragendes und vielseitiges Talent. Die historischen Romane beruhen auf gründlichen Quellenstudien, und doch riechen sie nicht nach der Lampe, geben sich vielmehr als Produkte des freien Geistesschaffens. Sie sind christliche Volksbücher im besten Sinne des Wortes: von tiefem religiösem Gehalte, und doch ist es nicht wie bei anderen „christlichen" Schriften, bei denen der künstlerische Wert unter dem einseitigen Vordringen der kirchlichen Tendenz leidet. Beyers Werke sind deutsch durch und durch: deutsch sind die trutzigen, eisernen Charaktere; deutsch ist die heldenhafte Tapferkeit, deutsch die schlichte innige Treue. Es sind schwere, unruhige, gärende Zeiten, in die uns der Dichter versetzt, und wie gewaltige Situationen führt er uns vor in allen seinen großen Romanen! Man liest die Werke nicht, man durchlebt sie. Die Sprache ist einfach und doch schön und markig. Wir stellen „Um Pflicht und Recht" in die vorderste Reihe der deutschen Romane; aber auch „Anastasia" und „Ein Neubau unter Trümmern" sind sehr wertvoll.

„Der Fischer und die Meerminne" ist ein Märchen von wunderbarem Duft und Zauber. Man ist erstaunt, den Schöpfer der gewaltigen historischen Romane als Märchendichter wiederzufinden. Von „Undine" unterscheidet sich Beyers Märchen durch den christlichen Hauch und den guten Ausgang. —

Wilhelm Pickhingst (Pechhengst) ist ein mecklenburgischer Kriegsfreiwilliger, und seine Erlebnisse im deutsch-französischen Kriege werden uns mit vielem Humor erzählt. Er ist mit in den Krieg gezogen, um sich das eiserne Kreuz zu erwerben. Bei seinen Bemühungen gerät er aber aus einem Pech ins andere, und so werden uns die drolligsten Scenen gemalt. Schließlich erreicht Pickhingst aber sein Ziel doch, und wir freuen uns mit ihm.

Beyers Werke werden als wertvolle Weihnachtsgaben in jeder deutschen und christlichen Familie hochwillkommen sein.

Nackel a. d. Netze. Adolf Rude.

Kunstgeschichte und Kunstbetrachtung.

Wie die Erfahrung zeigt, wechselt mit den Epochen der geschichtlichen Entwickelung auch der Schwerpunkt der Bildung. Waren die Väter Künstler, so sind die Söhne Gelehrte. Das vorige Jahrhundert hatte in dem Aristokraten noch einen allseitig gebildeten Menschentypus, bei dem wissenschaftliche und künstlerische Interessen sich das Gleichgewicht hielten. Das Bekanntwerden mit der Kunst war bei seiner Erziehung so selbstverständlich, wie bei uns das ABC. Das Haus, in dem er aufwuchs, war als Kunstwerk erbaut und bildete mit dem Garten ein architektonisches Ganze. Durch Tanzen, Reiten, Fechten, Spielen gelangte er zu einer künstlerischen Beherrschung seines eigenen Körpers. Das Kostüm hat niemals in besserer Harmonie mit der Umgebung gestanden, war also niemals künstlerischer, als zu jener Zeit. Dies Geschlecht verblutete unter den Schlägen der Revolution. Das Bürgertum, das nun in den Vordergrund trat, hatte keine künstlerische Tradition und kein künstlerisches Bedürfnis. Der Umschlag ging so weit, daß selbst Könige ihren Ehrgeiz darin fanden, als Bürger zu leben. Das ausklingende 18. Jahrhundert mit seiner Ruinen-, Trauerweiden- und Urnenornamentik bezeichnet den Beginn des Verfalls. Der Tanz verlor sein künstlerisches Gepräge und wurde zu einem bloßen Vergnügen. Die alten Kunstformen, die eine vollkommene Beherrschung des Körpers voraussetzten, machten den leicht erlernbaren Rundtänzen Platz. Das Spiel wurde durch das Turnen verdrängt, das sich mehr und mehr fast ausschließlich auf den Drill einrichtete. Das Haus wurde ein bloßer Bedarfsbau, sein

Schmuck Surrogat. Die Wissenschaft fing an, alles Interesse zu absorbieren. Heute sind wir glücklich so weit, daß man auch die Kunst nicht mehr genießt, sondern wissenschaftlich studiert. — Jetzt endlich mehren sich die Anzeichen für einen Umschlag. Unser junges Geschlecht hat wieder Gefallen an den alten Kunstformen des Tanzes. Das Turnen wendet sich wieder dem freien Spiel zu. Handfertigkeitsunterricht, Liebhaberkünste überhaupt erfuhren eine Verbreitung, von der sich diejenigen nichts träumen lassen, die sich nicht um sie bekümmern. Handbücher und eine ausgebreitete periodische Litteratur kommen dem Bedürfnis auf diesem Gebiete entgegen und tragen solche Kunstübungen bis in das entfernteste Heidedorf. Die Liebhaberphotographie erfreut sich der Teilnahme allerweitester Kreise und kommt, namentlich seitdem sie sich des Gummidrucks bemächtigt hat, zu wahrhaft künstlerischen Ergebnissen. Das Buch erhält wieder eine künstlerische Ausstattung, sowohl was die typographische Seite, als auch was den Einband angeht. Der berüchtigte Klassikereinband in leuchtender Anilinfarbe mit der trostlosen Vergoldung des Rückens gehört schon der Geschichte an. Das Kunstgewerbe ist auf dem besten Wege, wieder zu einer wirklichen Gebrauchskunst zu werden. Eine Unzahl von Touristen läßt sich durch ihr bilderdurstiges Gehirn alljährlich hinauslocken in Gegenden, die Mutter Natur mit einer besonderen Fülle landschaftlicher Reize ausstattete, und Private und Kommunen beeilen sich, diesem Durste durch Anlegung von schönen Aussichten und Aussichtstürmen entgegen zu kommen. Wie es sich in Architektur und Malerei regt, wie überall ein energisch pulsierendes Leben sich geltend macht, das deutet schon der mit so großem Eifer geführte Kampf der Parteien an, der bekanntlich immer Leben bedeutet. Das alles aber spricht mit nur wünschenswerter Deutlichkeit von dem Bedürfnis nach einem Bildungsmoment, das die Schule noch nicht liefert und das deshalb auf außerschulmäßigem Wege zu erreichen — erstrebt wird. Für die Schule ergiebt sich daraus die Mahnung: die Hand an den Pulsschlag des Lebens! Wenn die Schule etwas für die künstlerische Erziehung der Jugend thun will, müssen sich die Lehrer das und die Befähigung dazu aneignen. Die Lehrerbibliotheken müssen mehr als bisher kunstgeschichtliche und kunstästhetische Bücher, Monographien u. dergl. kaufen. Von den Herren Verlegern ist es sehr dankenswert, wenn sie durch Einsendung geeigneter Sachen die pädagogischen Zeitungen instand setzen, die Lehrer und die Verwaltungen ihrer Bibliotheken auf sie aufmerksam zu machen. Heute bieten sich zur Besprechung an:

1. **Frommel, E., Von der Kunst im täglichen Leben.** 6. Aufl. Berlin 1898, Wiegandt und Grieben 1,50 M.

Das vielgelesene Schriftchen hat gewiß für manche Leser des Schulblattes schon ein örtliches Interesse. Der nachmalige Hofprediger Frommel schrieb es 1866 als Pastor in Barmen. Für alle, die irgendwie mit Erziehung zu thun haben, gründet sich meine warme Empfehlung des Büchleins auf den Umstand, daß den Verfasser weniger das ästhetische als das sittliche Interesse zum Reden und Schreiben veranlaßte. Er zeigt, daß die Kunst heute nicht mehr Sache einzelner bevorzugter Klassen, sondern des ganzen Volkes ist, daß ihre Produkte überall, im Hause, auf den Straßen und auf den Plätzen, in der Kirche, in und an den öffentlichen Gebäuden, in Erscheinung treten und ob gewollt oder nicht ihre Wirkung ausüben. So wird die Kunst zu einer Lebensmacht, die unser Volk versittlicht oder entsittlicht, hebt oder verdirbt. Denn ein Bild wird nicht nur vom Auge aufgenommen. Ein Bild bildet, ein Wort zündet, ein Ton tönt fort in den Tiefen der Seele und weckt Gedanken, Empfindungen, Thaten — und zwar gute, sittliche, wenn das Bild gut, schlechte, wenn es schlecht war. „Darum hoffe ich durch die Kunst für unser Volk, darum fürchte ich für unser Volk durch die Kunst." Welch wichtige Aufgabe stellt sich da dem Pädagogen sowohl nach der verhütenden als nach der fördernden Seite hin! Für Geistliche und Lehrer ist das Buch so bedeutungsvoll wegen der vielen Nachweise einer inneren Zusammengehörigkeit des Ästhetischen mit dem Ethischen und auch mit dem Intellektuellen. Wieviele Anschauungen und Vorstellungen werden nicht jedem Menschen durch Bilder zugeführt, von der Bilderbuchstufe an bis zur Grenze der Bildungsfähigkeit. Ist es nun gleichgültig, was unser Volk sieht? Der künstlerische Geist, den das Haus ausströmt, und das, was das Kind unbewußt in Bild und Ton aufnimmt, ist für die künstlerische Erziehung der Jugend die Hauptsache. Aber auch die Schule hat die Pflicht, in ihrem Bereiche alles Schöne und Sittliche zu pflegen. Wir sind überzeugt, daß der Verfasser heutzutage diesen letzten Punkt in ausführlicher Breite dargestellt haben würde. Wie die Kunst im Kultus der protestantischen Kirche mehr zu ihrem Recht kommen soll, wird in einem besonderen Abschnitt behandelt. Das Ziel wird durch das „mehr" schon an-

gedeutet. Wir wünschen dringend, die ganze Richtung des Buches möchte in Litteratur und Praxis der Pädagogik zum Durchbruch gelangen und die Schrift selbst, die nun in 6. Auflage vorliegt, möchte seitens der Lehrer und der Lehrerbibliotheken diejenige erhöhte Aufmerksamkeit finden, die sie nach Form und Materie verdient.

2. **Hasenclever,** Dr. A., **Aus Geschichte und Kunst des Christentums.** Berlin 1898, C. A. Schwetschke u. Sohn. 2 Reihen à 2 M.

Der Verfasser, jetzt Stadtpfarrer in Freiburg i. B. wendet sich in dem vorliegenden Buche an gebildete Gemeindeglieder. Die Schrift entstand aus einzelnen Vorträgen, für deren Zusammengehörigkeit durch die Verwandtschaft des Stoffes gesorgt ist. Die Kapitel Gottesdienst und Kunst, Reformation und Kunst, Kirchenbau und Protestantismus, die Darstellung des Religiösen in der Malerei geben dem Buche seine Signatur und deuten an, in welcher Richtung sich die Darlegungen des Verfassers bewegen. Angesichts der hochinteressanten Darstellung, die überall den durchaus unterrichteten Autor verrät, dem auf dem Felde der Kunst nichts Bedeutungsvolles entgangen ist, ist für den Berichterstatter die Versuchung nicht gering, über den Inhalt dieses oder jenes Kapitels ausführlich zu berichten. Wir wollen es aber mit der Bemerkung genug sein lassen, daß uns namentlich die oben angezogenen Abschnitte von Anfang bis zu Ende außergewöhnlich interessiert und gefesselt haben. Diese Teilnahme an der frischen Darstellung ist durch ein abweichendes Urteil über einige sachliche Punkte nicht beeinträchtigt worden. Die moderne Landschaftsmalerei nahm gewiß ihren Ausgangspunkt von der genauen Wiedergabe dessen, was das Künstlerauge sah. Dabei hat es aber doch nicht sein Bewenden gehabt. Von hier aus hat sie sich jene intensive Naturversenkung erobert, jene Wiedergabe dessen, was gewissermaßen unausgesprochen in der Landschaft singt und klingt, dessen, was mit Worten gar nicht zu decken ist, eine Fähigkeit, die sie vor der Kunst jedes anderen Zeitalters voraus hat. Die Freilichtmalerei war die natürliche Reaktion gegen die Darstellung in Atelierbeleuchtung. Die Auswüchse, die diese Reaktion wie jede andere zeitigte, werden von selbst verschwinden, wie schon die Gegenwart zeigt. — Im übrigen wird des Verfassers Urteil über Erscheinungen wie Gebhardt, Uhde, Munkacsy, Kirchbach, jeden interessieren, wie wir überhaupt voraussetzen, daß sich das Buch unter den Lesern des evangelischen Schulblattes, die als solche für kirchliche Vorgänge rege Teilnahme haben, viele Freunde erwerben wird.

3. **Die Baukunst des Abendlandes,** von Dr. K. Schäfer, Sammlung Göschen, Leipzig. Eleg. geb. 80 Pf.

Dem Verfasser erschien eine eingehende Charakterisierung des Bauideals der einzelnen Stilepochen wichtiger, als der doch unzulängliche Versuch, die Denkmäler jeder Stilgattung vollzählig anzuführen. Für deutsche Leser geschrieben, stellt das Werkchen die deutsche Baukunst, über deren Denkmäler ein jeder hier zunächst Aufschluß suchen wird, in den Vordergrund und greift nur da, wo die Wurzeln eines Stils im Auslande liegen, ausführlicher in die Architekturgeschichte der Nachbarländer hinüber. Daß der Verfasser dem Mittelalter den breitesten Raum in der Darstellung gewährte, liegt daran, daß sich gerade hier, in dem eigentlichsten Zeitalter der Baukunst, der Baugedanke so systematisch entwickelte von der altchristlichen Basilika bis zur gotischen Kathedrale.

Der Verfasser zeigt überall, wie an der Wandlung der Formen neben dem veränderten Geschmack und dem gesteigerten technischen Können auch reichere Erfahrung und vertiefte Erkenntnis gleichermaßen ihren Anteil hatten. Die mit der Menge der Bauaufgaben wachsende Erfahrung lehrte z. B. den Steinmetzen, daß das konstruktiv Wesentliche des Baues ein Gerüst von Trägern sei, zwischen denen die Mauermasse als unwesentliche Füllung nach Belieben vermindert werden konnte, ohne der Festigkeit des Ganzen zu schaden. Diese Erfahrung führte zur Gotik, die das Gebäude in ein Gerüst von tragenden Gliedern auflöst, zwischen denen sich Füllmauern und große Fensteröffnungen befinden. Wie vielfach die Formen der einen Periode sich organisch aus denen der vorhergehenden entwickelten, ist besonders interessant beim gotischen Fenster gezeigt. Es ist entstanden aus der Fenstergruppe, dem beliebten Ziermotiv der romanischen Baukunst: zwei und auch drei kleine Bogenfenster nebeneinander zu stellen und durch einen Blendbogen zusammenzufassen war in der Zeit des Übergangsstils üblich; bald durchbrach man den Blendbogen in runden Öffnungen, ließ die Pfosten oder Säulen schlanker werden, so daß sie nur noch als Gliederung der einen großen Fensteröffnung erscheinen. Durch eingesetzte Nasen schuf man den Kreis zum Drei- und Vierpaßfenster, bis von der Füllmauer des Blendbogens nur noch dünne Rippen, stets aus dem Kreisbogen entwickelt, übrig blieben, das Maßwerk. — Auch der Einfluß, den die Änderung

eines konstruktiv wichtigen Teiles auf die Gestalt des ganzen Baues hatte, ist vom Verfasser beachtet worden. Es sei nur darauf hingewiesen, wie die Wandlung von der flachen Decke der altchristlichen Basilika und dem einfachen Tonnengewölbe bis zum romanischen Rund- und gothischen Spitzbogengewölbe auch eine ganz andere Anordnung der tragenden Glieder zur Folge haben mußte; um nur das eine zu erwähnen: während das Tonnengewölbe der ganzen Länge nach gleichmäßig drückt und dementsprechend gestützt werden muß, konzentriert das Kreuzgewölbe seinen Druck auf 4 Punkte. Es bedarf als Träger also nur einer entsprechenden Zahl von Säulen. Auf Fragen wie folgende wird jeder Leser Auskunft erhalten: 1. Wie erklärt sich die Wandlung der ursprünglich halbkreisförmigen Apsis zu dem langgestreckten Thorhaus der romanischen und gotischen Kirchen? — 2. Weshalb liegt im romanischen Gotteshaus das Chor höher? — 3. Wie erklärt sich die Form des gotischen Säulenbündels? — 4. Inwiefern hat an der gotischen Säule das Kapitäl nicht mehr die frühere Bedeutung? u. s. w.

Wir hätten dem Büchlein, das wir im übrigen sehr empfehlen, einen etwas reicheren Bilderschmuck gewünscht. Derselbe ist manchmal zur Erklärung technischer Ausdrücke unerläßlich. Das handliche (Taschen-) Format des Werkchens, sowie sein biegsamer Umschlag läßt es geeignet erscheinen, mit auf Reisen genommen zu werden.

4. **Die graphischen Künste,** von C. Kampmann. Sammlung Göschen, Leipzig, Eleg. geb. 80 Pf.

Die „graphischen Künste" wollen eine übersichtliche und leichtfaßliche Einführung in die unendlich verzweigten Gebiete der Reproduktions- oder Vervielfältigungsverfahren geben.

Nach kurzer Einleitung in den Begriff der graphischen Künste wird auf die Erklärung der verschiedenen alten und neuen Druckverfahren selbst und der Mittel und Wege eingegangen, welche zur Herstellung von Druckformen für diese sich in Anwendung befinden. Das Bändchen sucht durch sachgemäße Anordnung, volkstümliche, keine Vorkenntnisse voraussetzende Darstellung, lehrreiche Illustrationen in den ebenso interessanten als für unser Kulturleben bedeutsamen Gegenstand rasch einzuführen.

Wer also wissen möchte, wie der Holzschnitt entsteht, der heute auf eine so hohe Stufe der Vollendung gebracht ist, oder der Kupferstich, der seine Stube ziert, oder die Radierung, die er wie einen Schatz in seiner Mappe verwahrt, oder die farbige Photographie, die als Reiseerinnerung auf seinem Schreibtisch steht, der mag ruhig zu diesem Bändchen greifen. Auch über das Verfahren bei der Herstellung von Autotypien, die jetzt eine so vielfache Anwendung finden, sowie auch der vornehmeren Heliogravure, des Dreifarbendrucks u. s. w. wird jeder Leser die gewünschte Aufklärung empfangen.

5. **Bilderbogen für Schule und Haus.** Herausgegeben von der Gesellschaft für vervielfältigende Kunst in Wien, jährlich eine Serie von 25 Bogen. Folio à 3 M.

Sehr zu ihrem Schaden hat die Kunst der Gegenwart die Herstellung der Bilder für die Jugend einer gewerbsmäßigen Fabrikation überlassen, deren Erzeugnisse sich in der Regel durch den Mangel jedes künstlerischen Wertes auszeichnen. Statt daß in dem empfänglichsten Alter der Sinn für ein allgemeines, gesundes Kunstempfinden gelegt werde, verurteilt man unsere Jugend, sich mit den Produkten einer fragwürdigen Kunst zu begnügen. Auf dem Gebiete der Bilderbücher, auch des Bilderschmuckes für Schulbücher thut eine gründliche Reform not. Die Gesellschaft für vervielfältigende Kunst hat den Ehrgeiz, hier führend aufzutreten. Die Bilderbogen für Schule und Haus sind wirklich das vollendetste, was uns auf dem Gebiete des Holzschnittes und anderer geeigneter Reproduktionskünste jemals entgegen getreten ist. Sie seien hiermit allen Bilder- und Kunstfreunden recht warm empfohlen.

Elberfeld. Fr. Lehmhaus.

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

H. Bohnstedt, Evangelisches Religionsbuch. Einheitlich geordnetes Lernbuch der ganzen christlichen Heilsgeschichte und Heilslehre für den Schulunterricht. Auf Grund der Preuß-Woike-Triebelschen Bibl. Gesch. bearb. Mit Karten und Bildern. Breslau 1899, Hirt. Geb. 1 M.

Hirts Choralbüchlein für Schule, Kirche und Haus. Ebda. 1899. 0,15 M.
A. Büttner, Rechenaufgaben für die Volksschule. A. Neubearbeitung in zwei Heften. Ebda. 0,15, 0,20 M.
Prof. Dr. Frederick Tracy, Psychologie der Kindheit. Eine Gesamtdarstellung der Kinderpsychologie für Seminaristen, Studierende und Lehrer. Aut. Übersetzung aus dem Englischen von Dr. J. Stimpfl. Mit 28 Abbildgn. Leipzig 1899, Wunderlich. 2 M., gbd. 2,40 M.
Heinr. Schöne, Schulgesang und Erziehung. Ein offnes Wort an alle Erzieher, Eltern, Musiklehrer und Gesangvereine. Ebda, 1899. 0,60 M.
A. Lüer, Die Volksschulerziehung im Zeitalter der Socialreform. Socialpädagogische Studien. Ebda. 1899. 3 M. gbd. 3,60 M.
W. Pätzold, Zur Schulverfassung. Anregungen und Gesichtspunkte zur Weiterentwicklung des deutschen Volksschulwesens. Ebda. 1899. 1,20 M, gbd. 1,60 M.
J. Kooistra, Sittliche Erziehung. Aus dem Niederländischen übersetzt von Pfr. E. Müller. Leipzig 1899, Wunderlich. 1,60 M., gbd. 2 M.
Wilhelm Ament, Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. Mit Abbldg. Ebda. 1899. 2,40 M., geb. 2,80 M.
L. G. Ricek-Gerolding, Nationaler Unterricht in Erdkunde und Geschichte. Mahnworte an Deutschlands Lehrerschaft. Ebda. 1899. 0,80 M.
Jul. Tischendorf, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. 4. Teil: Europa. 5. u. 6. Aufl. Ebda. 1899. 2,40 M., gbd. 2,80 M.
Jul. Tischendorf und Aug. Marquard, Präparationen für den Unterricht an einfachen Fortbildungsschulen. 2. Teil: Das zweite Fortbildungsjahr. Ebda. 1899. 2,40 M., geb. 2,80 M.
Dr. phil. W. Reichel, Entwurf einer deutschen Betonungslehre für Schulen mit besonderer Rücksicht auf Gedichte. Ebda. 1899. 1,60 M., geb. 2. M.
Paul Th. Hermann, Diktatstoffe zur Einübung und Befestigung der deutschen Satzlehre. Im Anschlusse an die einzelnen Unterrichtsfächer als Sprachganze. 2. Aufl. Ebda. 1899. 1,60 M., geb. 2 M.
Emil Zeißig, Algebraische Aufgaben für die Volksschule. 2. Aufl. Ebda. 0,60 M.
Tausend-Bilder-Bibel. Die Heilige Schrift Alten und Neuen Testaments verdeutscht von Dr. M. Luther. Erscheint in 40 Lfgn. zu 16 M. 1. Lfg. Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt. 0,40 M.
Ed. Rupprecht, Erklärte deutsche Volksbibel in gemeinverständlicher Auslegung und Anwendung mit apologetischer Tendenz. Unter Mitwirkung von Königl. Geheimrat Dr. Karl von Buchrucker und Königl. Oberkonsistorialrat Dr. Karl Burger. Mit 40 Voll- und ca. 300 Textbildern. Lfg. 21—26. Hannover 1899, Brandner. Je 0,50 M.
Prof. Dr. H. von Soden, Palästina und seine Geschichte. Sechs volkstümliche Vorträge. Mit zwei Karten und einem Plan von Jerusalem. Leipzig 1899, Teubner. Gbd. 1,15 M.
Dr. J. Chr. Gottl. Schumann, Leitfaden der Pädagogik für den Unterricht in Lehrerbildungsanstalten. 2. Teil. Geschichte der Pädagogik. 8. Aufl. Hannover 1899, Meyer. 3 M.
Karl Barthel, Die deutsche Nationallitteratur der Neuzeit. 10. Aufl., neu bearb. und fortgesetzt von Max Vorberg. 4. Lfg. Gütersloh 1899, Bertelsmann. 1,50 M.
Heinr. Wolgast, Das Elend unserer Jugendlitteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend. 2. Aufl. Hamburg 1899, Selbstverlag. In Kommission bei L. Fernau in Leipzig. 2 M.
A. Schaefer, Kleiner deutscher Homer. Ilias und Odyssee im Auszuge. Verdeutscht, mit Anmerkungen und Zusätzen. 2. Aufl. Hannover 1899, Meyer. Geb. 1 M.
A. Geyer, Der deutsche Aufsatzunterricht. In drei konzentrischen Kreisen für Volks- und Bürgerschulen. 1. u. 2. Kreis. 2. Aufl. Ebda. 1899. Geb. 1,25 M.
Karl Brinkwerth, Kleines Wörterbuch für Schüler. Essen 1899, Baedeker. Geb. 0,40 M.
H. Weigand und A. Tecklenburg, Deutsche Geschichte für Schule und Haus. 7. Aufl. A. Hannover 1899, Meyer. Geb. 1. M.
W. Probst, Lehrplanskizze einer Naturkunde nach Lebensgemeinschaften. Auf Grund der Naturkunde von Partheil und Probst bearb. Dessau und Leipzig, Kahle. 0,60 M.
O. Thielmann, Biologie der einheimischen Pflanzen. Leipzig, Peter. 1 M., geb. 1,40 M.

Kühns Botanischer Taschenbilderbogen für den Spaziergang. 110 farbige Abbildgn. Leipzig, Kühn. 0,40 M.

Fr. Polack, Welche Unterrichtsmängel hemmen die Zielerreichung in den Fortbildungsschulen und wie sind sie zu beseitigen? Bonn, Soennecken. 0,50 M.

Karl Wenzel, Rechenbuch für kaufmännische Fortbildungsschulen. 3. Teil. Hannover 1899, Meyer. 1 M.

Eug. Stock, Das Leben Jesu. 52 Lektionen zur Vorbereitung für Lehrer an Schulen und Sonntagsschulen. Mit einem Vorwort von Pastor S. Keller. Aut. Übersetz. Düsseldorf 1896, Schaffnit.

Ed. Demmer, Geschichte der Reformation am Niederrhein und der Entwicklung der evangel. Kirche daselbst bis zum Jahre 1885. Ebda. 1,80 M.

C. Rademacher, Die körperliche Züchtigung von Schulkindern. Im Anschluß an den preuß. Ministerialerlaß vom 1. Mai 1899. Bielefeld, Helmich. 0,40 M.

W. K. Bach, Die körperliche Züchtigung in der Volksschule. Ebda. 0,40 M.

W. K. Bach, Die Kommunalsteuerfreiheit der preußischen Volksschullehrer Ebda. 0,40 M.

H. Stendal, Die Schularztfrage. Ebda. 0,40 M.

K. Höfer, Heinrich Schaumberger. Ebda. 0,50 M.

K. Remus, Der naturkundliche Unterricht in seiner einheitlichen Gestalt. Ebda. 0,40 M.

Herm. Becker, Über Tierquälerei. Ebda. 0,40 M.

Dr. Karl Heilmann, Erziehungs- und Unterrichtslehre. II. Bd.: Besondere Unterrichtslehre oder Methodik des Unterrichts. 2. verb. Aufl. Leipzig 1899, Dürr. 3,70 M.

A. Castens, Grundsätze für den Unterrichtsbetrieb in der einklassigen Volksschule. Mit einem Anhang: Die formalen Stufen des Unterrichts. Hannover 1899, Meyer. 1 M.

Dr. H. Benjamin, Der erziehende Unterricht in der einklassigen Volksschule, besonders in Preußen. Königsberg Pr. 1899, Teichert.

Schorn-Reinecke-Plath, Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern. Mit Holzschnitten aus dem Orbis pictus und dem Elementarwerk. 19. verb. Aufl. Leipzig 1899, Dürr. 4 M.

Pädagogische Studien. Neue Folge. Begr. von Prof. Dr. W. Rein. 20. Jahrg., herausgeg. von Dir. Dr. M. Schilling. 1.—3. Heft. Dresden 1899, Bleyl & Kaemmerer. Jährlich 6 Hefte 4 M., einzeln 0,90 M.

R. H. L. Magnus, Regierungs- und Schulrat Albert Hechtenberg. Das Leben und Streben eines Meisters der Schule. Mit 2 Abbildgn. Gütersloh 1899, Bertelsmann. 1,50 M., geb. 2 M.

August Wolter, das Mittelschul- und Rektoratsexamen. Ein Wegweiser durch die Vorarbeiten für die Prüfungen. 2. verb. Aufl. Ebda. 1899. 2,40 M., geb. 3 M.

Joh. Claassen, Die Sterne und die Erde in Natur, Geist und Leben. Gütersloh 1899. Bertelsmann. 2,30 M., geb. 2,90 M.

D. Joh. Zahn, Handbüchlein für evangel. Kantoren und Organisten mit 20 Abbildgn. und einer Notenbeilage. 3. Aufl. Ebda. 1899. 2 M., geb. 2,40 M.

A. Hollenberg, Inhaltsverzeichnis des von Fr. W. Dörpfeld begründeten Evangelischen Schulblattes, Bd. 1—40 (1857—1896). Ebda. 1899. 0,80 M.

A. Hechtenberg, Bilder aus der Kirchengeschichte. 3. Aufl. Ebda. 1899. 0,30 M.

Die ungeänderte wahre Augsburgische Konfession. Für die Genossen der evang. Kirche mit Erläuterung und Schriftgründen versehen zum Gebrauche in Schule und Haus. 6. Aufl. Heidelberg, Winter. 0,80 M., geb. 1 M.

Dir. Dr. M. Jahn, Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik. 2. verb Aufl. Leipzig 1899, Dürr. 3,90 M.

Dr. Bernhard Rogge, Aus sieben Jahrzehnten. Erinnerungen aus meinem Leben. 2. Bd.: Von 1862 bis 1899. Mit dem Portrait des Verfassers und einem faksimilierten Briefe Kaiser Wilhelms I. Hannover 1899, Meyer. 5 M. geb 6 M.

F. Godet, Einleitung in das Neue Testament. II. Die Evangelien und die Apostelgeschichte. 1. Abt. Die drei ersten Evangelien. Deutsch bearb. von Dr. E. Reineck. Ebda. 1899. 1,80 M.

Wilhelm Lübke, Die Kunst des Altertums. Vollständig neu bearbeit von Prof. Dr. Max Semrau. Mit zwei farb. Tafeln und 408 Abbildg. im Text. Stuttgart 1899, Neff. Geb. 6 M.

Karl Werckmeister, Das Neunzehnte Jarhundert in Bildnissen. Lfg 26–30 Berlin, Photographische Gesellschaft. Je 1,50 M.

M. Haekel, Mit Gott für Kaiser und Reich. Volkstümliche Darstellung der Preußisch-deutschen Geschichte bearb. für die Schule, Heer und Haus. Mit dem Bilde Wilhelms II. Breslau 1899, Woywod. Geb. 2,50 M.

R. Edert, Geschäftsaufsätze Für die Hand der Schüler in gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschulen. 1. Heft. 2. Aufl. Hannover 1899, Meyer. 0,60 M.

Erwiderung des Hamburger Jugendschriften-Ausschusses auf die Denkschrift der Jugendschriften-Kommission der Patriotischen Gesellschaft. Hamburg 1899, Rudolphische Buchhandlg.

En Terre Sainte par Léon Paul. Nach des Verfassers „Journal de voyage" für den Schulgebrauch bearbeitet von H. Michaelis. 2. Tauf. Dessau und Leipzig 1899, Kahle 1,20 M.

H. Blücher, Praktische Pilzkunde. Mit 32 farb. Abbildg. Leipzig, Paul. 0,50 M.

Zippel-Thomé, Ausländische Kulturpflanzen. In farbigen Wandtafeln. 1. Abt. 22 Tafeln mit 23 großen Pflanzenbildern und 144 Abbildg. charakteristischer Pflanzenteile. 4. neu bearb. Aufl. Braunschweig 1899, Vieweg & Sohn. Mit Text. 18 M.

Ferdinand Sasse, 175 kurze und leichte Choralvorspiele für die Orgel zu den gebräuchlichsten Choralmelodien. Wolfenbüttel, Zwißler. 1,50 M.

Es werde Licht! Theosophischer Wegweiser zur Erlangung der göttlichen Selbsterkenntnis. Zeitschrift zur Verbreitung einer höheren Weltanschauung. Organ der Theosophischen Gesellschaft. I. Jahrg Nr. 1. Okt. 1898. Leipzig, Theos. Buchhandl Monatl. ein Heft. Jährl. 2,40 M.

H. Harms, Vaterländische Erdkunde. Mit 81 Abbildg. im Text und 4 farb. Kärtchen 3. Aufl. Braunschweig und Leipzig 1899, Wollermann. Geb. 4,75 M.

H. Harms, Schulkartographische Grundsätze. Ein Begleitwort zu der Schulwandkarte von Deutschland Ebda. 1899. Gratis.

Julius Mosen, Ausgewählte Werke. Herausgeg. und mit des Dichters Lebensgeschichte versehen von Dr. Max Zschommler. 1. Bd. Leipzig, Strauch. 3 M.

Uhlands Gedichte. Auswahl. Herausgeg. von Dr. Rich. Richter. Bielefeld 1893, Velhagen & Klasing. Geb. 0,90 M.

Uhlands ausgewählte Gedichte. Schulausgabe mit Anmerkungen von Prof. Dr. Schaefer. 5. Aufl. Stuttgart 1891, Cotta. Geb. 0,60 M.

J. W. Rhys Davids, Der Buddhismus. Eine Darstellung von dem Leben und den Lehren Gautamas, des Buddhas. Nach der 17. Aufl. aus dem Engl. ins Deutsche übertr. von Dr. A. Pfungst. Leipzig, Reclam jun. 0,40 M.

Prof. Dr. med. und phil. H. Griesbach, Hygienische Schulreform. Ein Wort an die Gebildeten aller Stände. Hamburg 1899, Voß. 0,60 M.

Hans Suck, Die gesundheitliche Überwachung der Schulen. Ein Beitrag zur Lösung der Schularztfrage. Ebda. 1899. 0,60 M.

Blätter für Aquarien- und Terrarienfreunde. 10. Jahrg., Heft 7. Herausgeg. von Dr. E. Bade-Charlottenburg. Magdeburg, Creutz. Monatl. zwei Hefte, halbj. 2,50 M.

Phil. Hartleb, Die Forderungen der Gegenwart an den Geschichtsunterricht der Volksschule. Bielefeld, Helmich. 0,50 M.

Dr. Horst Keferstein, Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung unseres Volkes. Päd. Mittel gegen den Alkoholismus. Ebda. 0,50 M.

K. Bambergs Schul-Atlas. Im Anschluß an K. Bambergs Schulwandkarten bearb. 40 Karten. Berlin W. 35, Fahrig. Brosch. 0,90 M., mit Heimatskarte 1 M.

Rud. Knilling, Die naturgemäße Methode des Rechenunterrichts in der deutschen Volksschule. II. Teil: Der Aufbau der naturgemäßen Rechenmethode. München 1899, Oldenbourg. 4 M.

J. H. Alb. Fricke, Handbuch des Katechismusunterrichts nach Luthers Katechismus, zugleich Buch der Beispiele. 3. Band. 3. verb. Aufl. Hannover 1899, Meyer. 4 M.

A. Gehrig, Block zu Entwürfen und Beurteilungen von Lehrproben. 2. Aufl. Ebda., 1899. 0,60.

Paul Pañg, Das evangelische Kirchenjahr in Geschichte, Volksglauben und Dichtung. Leipzig 1899, Naumburg. Geb. 1,50.

Inhalt des 43. Bandes.

Litterarischer Wegweiser

Im 43. Band besprochene Bücher.

1. Philosophie.

2. Pädagogik.

3. Schulwesen.

4. Deutsche Sprache.

5. Neuere Sprachen.

An unsere Leser.

Am Schlusse des 43. Jahrganges richten wir an alle geehrten Leser des Schulblattes aufs neue die Bitte, für die Verbreitung unserer Zeitschrift in den Kreisen gleichgesinnter Freunde wirken zu wollen, indem sie dem Verlag geeignete Adressen übermitteln oder Probehefte, die für diesen Zweck gern zur Verfügung gestellt werden, austeilen. Durch eine solche thatkräftige Unterstützung wird die Verwirklichung der Ideale, für die das Schulblatt eintreten will, wesentlich gefördet.

Die Schriftleitung.

Verantwortlicher Schriftleiter **G. von Rohden in Düsseldorf-Derendorf.**

Inhaltsverzeichnis

über die ersten vierzig Bände

des von

Fr. W. Dörpfeld

begründeten

Evangelischen Schulblattes.

Zusammengestellt

von

A. Hollenberg.

Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1899.

I. Grundlegendes.

1. Zur Philosophie und Religion.

Wilke: Herbarts Stellung zur Religion. **1891**: 369
v. Rohden über Schöl: Herbarts philos. Lehre von der Religion. **86**: 89
Lic. zur Linden: Die Pensées von Paskal. **91**: 329
Joh. Claassen: Das verlorne Wort. **91**: 249
— : Was ist Wahrheit? **93**: 411, 467
Horn: Über einige Voraussetzungen des religiösen Interesses. **89**: 360
Breidenbach: Die Idee d. Unsterblichkeit. **92**: 240
Aus Dörpfelds Nachlaß: Die Abwege d. neueren Geistesentwickelung. **95**: 449.
Wilke: Weltanschauung im allgemeinen und Weltanschauung des Lehrers im besonderen. **90**: 21
Aus Dörpfelds Nachl.: Zur Fortbildung der Herbartschen Philosophie. **95**: 89
v. Rohden: Forderungen der Gegenwart u. der christl. Rel.-Unterricht. **96**: 225
Lettau: über Dr. Desjardin: Jesus von Nazareth. **96**: 155

2. Zur pädag. Psychologie.

O. Foltz: Über Herbarts Ansicht vom Wesen der Seele. **85**: 401; **86**: 209
A. Israel: Herbarts Ansicht über Seelenvermögen im Verhältnis zu seiner Pädagogik. **74**: 73
Vaihinger: Die neue Ausg. der Schriften Herbarts. **83**: 470
Dörpfeld: Jubelgedenkjahr an J. Fr. Herbart. **75**: 413
Ballauf: Herbarts Einfluß auf die Pädagogik u. ihre Hülfswissenschaften. **76**: 3
Ballauf: Herbartfeier in Oldenburg. **76**: 305
Ufer: Zum Gedächtnis Herbarts. **91**: 348
Bericht über Dr. Gille: Herbarts Erziehungsziel auf seinen verschiedenen Entwicklungsstufen. **91**: 422
Aus einer Predigt zum Gedächtnis Herbarts. **91**: 425
Wendt: Hülfsmittel zur Einführung in das Herbart-Studium: Ufers Vorschule. **84**: 249
Dörpfeld: Denken u. Gedächtnis. **66**: 129
— : Über die 2. Aufl. **84**: 145
— : Bildung der Begriffe (Kausalität, Repetieren, Verknüpfung, Reflektion, Charakterbildung). **75**: 79
— : Schulmäßige Bildung der Begriffe **77**: 1
Dr. Jütting: Vom Denken, eine sprachwissenschaftl. Ergänzung zu Dörpfelds „Denken und Gedächtnis." **88**: 161
Dörpfeld: Bedingungen der primit. Aufmerksamkeit. **73**: 281; **78**: 239
Heine: Beschäftigung des Lehrers mit Psychologie. **73**: 341; **74**: 29
— : Der Verstand, der Begriff. **74**: 114
Günther: Das Vorstellungsleben. **78**: 3
— : Wesen d. Gefühle; Beziehung zum leibl. Organismus und den übrigen Geistesthätigkeiten. **78**: 73
Dr. Männel: Über Abstraktion, eine Monographie. **90**: 255, 297, 347, 369
Dr. Lukens: Die Vorstellungsreihen u. deren Verbindung. **92**: 3, 105
Rude: Wandelungen des Apperceptionsbegriffs. **89**: 41
Jetter: Über Rude: Apperception. **91**: 175
O. Foltz: Über Langes Apperception. **93**: 121

3. Zur Ethik.

4. Aus der Geschichte der Pädagogik und dem Leben von Schulmännern.

II. Erziehungs- und Unterrichtslehre.

A. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre.

1. Allgemeines.

L.: Wechselseitige Schuleinrichtung in Holstein. 67: 122
Meyer: Die innerliche Seite d. Präsenthaltens erlernter Stoffe. 66: 276
Grabs: Die kindliche Individualität — ein Gegenstand des Studiums. 81: 106
Weber: Aphorismen: Das Lernen lehren ist Hauptsache beim Unterricht. 71: 121
— : Sind Bildung und Christentum vereinbar? 71: 122
— : Vom Geist und Buchstaben bei Kindererziehung. 71: 133, 137
Trüper: Ungelöste Aufgaben der pädag. Wissenschaft. 90: 3, 50
Hierauf bezieht sich: Grabs: über Socialethik und Socialpädagogik. 90: 309
Steinhäuser: Anschauungsunterr. 69: 54
Meyer: Thesen über Anschauungsunterr. 77: 98
Notiz: Ob Denküb., ob Anschauungsübungen? 66: 106
Hindrichs: Die Vermittelung der Anschauung im Unterricht. 88: 81
Dörpfeld: Was ist Anschaulichkeit auf dem Gebiet der bibl. Geschichte? 71: 84

2. Ziel und Aufgabe des erziehlichen Unterrichts.

Dörpfeld: Das Bildungsideal war verschieden. 63: 25
Bericht über Dörpfeld: Historische Entwickelung des Erziehungsideals. 77: 34
L. Bericht über Wagner: Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart. 95: 311
Horn: Bemerkungen zu „Seyffarth, Volksschule." Aufgabe d. Volksschule. 74: 161
Aus Lübeck: Wesen der christl. Volksschule. 65: 214
—f— : Empfehlung v Vollmer: Allgem. Bemerkungen über die Aufgabe der Volksschule. 74: 125
Biermann: Hebung der geistigen Thätigkeit durch d. Unterricht. (Verknüpfung der Lehrstoffe u. Lehrfächer) 74: 324

3. Auswahl des Stoffes; Überbürdung.

Dr. Jütting: Sei sparsam im Unterricht (mit Zeit, Wort, Stoff). 69: 25
Töllner: Wie ist der Sachunterricht (nach Auswahl u. Behandlung) einzurichten, damit der Zweck der Schule hinsichtlich der Gesinnung und Charakterbildung der Schüler erreicht werde? 77: 201
Weber: aphor. Bemerkung: Ein Kind soll nicht mit Kenntnissen gestopft werden. 71: 144
Gotha: Gegen Überbürdung, für Stoffverminderung. 79: 267
Schmidt: Die Überbürdungsfrage der Volksschule. 83: 137
Biermann: Überbürdung mit Lernstoff. 76: 193
Höfler: Warnung vor dem „Zuviel" des Stoffes. 76: 177
Lettau: Überbürdungsfrage. 84: 173
O. Schäffer: Die hochgespannten Anforderungen an die Lernkraft der Volksschüler. 92: 225; 94: 30
Häusliche Schulaufgaben u. ihre Kontrolle. 67: 277; 77: 201; 78: 70, 93
Dörpfeld: Unterrichtliche Verbindung der Wissensfächer. 75: 3, 69
— : Notwendigkeit eines Reallesebuchs in allen Schulen u. auf allen Stufen. 92: 353
— : Verhältnis von Leitfaden und Lesebuch. 72: 90
Biermann: Über Leitfaden-Litteratur. 78: 220
A. Hollenberg: Fabrikation d. Leitfäden. 81: 383

4. Anordnung und Verknüpfung.

Dörpfeld: Die allgem. Bestimmungen von 1872. 73: 3
Horn: Desgl. 72: 409
Dörpfeld: Selbstanzeige: Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. 73: 212
— : Die 2. Aufl. der Grundlinien nebst einem Artikel. 94: 249

Hollkamm, Bericht über Schmidt: Gedanken zur Theorie eines Lehrplans der realistischen Fächer. **93**: 435
Bericht über Redeker: Reform des Gesinnungsunterrichts im 1. u. 2. Schuljahr. **92**: 309
Redeker u. Pütz: Stoffauswahl für den Gesinnungsunterricht im 1. und 2. Schuljahr. **87**: 161, 216; **88**: 289
Klingenburg: Konzentration des Unterrichts. **59**: 25
Horn: Die Forderung der Konzentration in ihrem hergebrachten Sinn u. nach ihrer Bedeutung bei Herbart. **88**: 63
— : Die Konzentration im Unterricht der Volksschule. **89**: 3
Rein: Konzentration mit Beziehung auf das 3. Schuljahr. **79**: 301
Hollkamm: Der reine Begriff der konzentrischen Kreise u. sein Verhältnis zu den kulturhistorischen Stufen. **91**: 201
Trüper: Notizen über Kulturstufen, Konzentration u. konzentr. Kreise. **88**: 388
Grabs: Gegen konz. Kreise. **88**: 428
— : Über die Hindernisse, die der Einführung des Herbart-Zillerschen Lehrplans entgegen stehen **88**: 369
— : Über das 2. und 8. Schuljahr von Rein, Pickel und Scheller. **86**: 137; **87**: 81
Über: Hollkamm: Ist der Zillersche Lehrplan in der einklass. Schule durchzuführen? **91**: 292
Grabs: Vers. von Herbart-Freunden in Glogau u. s. w. (Apperception, konz. Kreise, Schuldisciplin). **89**: 104
Trüper: Ein praktischer Beitrag zur Theorie eines Unterrichts- und Erziehungsplanes. **93**: 111

5. Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes.

Dörpfeld: Die 3 Lernstadien in „Denken u. Gedächtnis." (Anschauen, Denken, Anwendung.) **66**: 129
Hindrichs: Vermittelung der Anschauung im Unterr. nebst Präparation. **88**: 81, 98
Biermann: Das 2. Lernstadium. **74**: 260
Brinken: Das 3. Lernstadium und sein Hauptlehrmittel. **75**: 213
Th. Hermann: Die Erzählung und ihre Bedeutung im Unterricht. **87**: 415
v. H.: Bericht über Flicker: Über den darstellenden Unterr. **95**: 351; **96**: 479
Rein: Analytischer und synthetischer Unterricht nach Herbart. **73**: 28
Bericht über Grabs: Die Formalstufen und ihre Anwendung **88**: 382
Lomberg: Anwendbarkeit der formalen Stufen. **89**: 303
Bericht über Kienemann: Über Ziel und Analyse. **88**: 154
Krebber: Von den formalen Stufen. **90**: 73
— : Die Anwendungsstufe im Unterricht. **93**: 217
Bericht über Fund und Krebber: Theorie und Praxis in der Volksschule mit Bezug auf die Herbart-Zillersche Erziehungsschule. Thesen. **88**: 24
Hollkamm, Bericht über Schüßler: Apperception und ihre pädag. Verwertung (Konzentration, Kulturstufen, Formalstufen). **93**: 432

B. Besondere Unterrichtslehre.

1. Religionsunterricht.

a) Allgemeines.

Hülsmann: Religions-Unterricht nach den Regulativen. **58**: 134
Landfermann: Das Auswendiglernen d. 170 Bibelabschnitte ist Mißverstand. **58**: 83
Dörpfeld: Über die Forderung: Die Kinder sollen die Geschichten und Perikopen erzählen. **60**: 80, 93
A. S. in Schlesien: Für wen arbeitest du? für dich? für die Welt? für die Vorgesetzten? Der relig. Lehrstoff ist nicht Zweck, sondern Mittel. **69**: 51

Past. Weber: Die Rel.-Stunde ist kein Landkartenzeigen. Der Lehrer sei ein Zeuge, nicht ein Zeiger. **71**: 415
— : Ein jeder lerne seine Lektion. **72**: 71
— : Der elementarische Rel.-Unterricht und dessen Notwendigkeit. Gegen vollständige Behandlung. Muster Jesu und der Apostel. **71**: 228

b) Biblische Geschichte.

C. in N.: Die bibl. Geschichte nach den Regulativen. Beherrschen von seiten des Lehrers; Aufsuchen dessen, was zu erläutern ist; Erzählen; Lesen; Abfragen; Wiedererzählen; häusliches Nachlesen und Erzählen: Anleitung der Kinder zum Erzählen. Das Erzählen können ist nicht Selbstzweck. Der Stoff ist unmöglich präsent zu halten oder auch durchzuarbeiten. **63**: 97
Bayer: Das verständige Erzählen der bibl. Geschichte. **67**: 332
Dörpfeld: Ergänzungen hierzu. Charakteristik der Zahnschen Bücher und ihr Einfluß. **67**: 342
Witt: Behandlung der bibl. Geschichte. Wie er zu seiner veranschaulichenden, einfügenden, nicht katechisierenden Erzählweise gekommen. Beispiele: Kain und Abel; Isaak; Isaaks Söhne; Ostern. **63**: 68, 174, 196; **64**: 74
— : Die Präpar. thut es nicht allein. Die katech. Lehrform ist nicht die beste. Die flotten Antworten. **64**: 7
— : Zwei verschiedene Weisen die bibl. Geschichte zu behandeln. Beispiel: Die Weisen aus dem Morgenlande. **67**: 193
Heine gegen Witt: auch „die Weisen." **68**: 139
Witt: Wie ist die bibl. Geschichte zu behandeln? (gegen ein Gutachten im Centralblatt). **72**: 217
Dörpfeld: Die genetische Methode des christlichen Religions-Unterrichts, als Beilage zu Nr. 1 des Schulbl. 1865 (16 Seit.) unter dem Titel: Über Zweck, Anlage u. Gebrauch des Enchiridions. (Das Lesen der religiösen Klassiker.)
Dörpfeld: Nachbemerk. zum Enchiridion (häusl. Repetitionsbuch). **65**: 124
— : Über die 5. Aufl. **71**: 49; über die neue Bearbeitung. **85**: 39
— : Die 3 Lernstadien für den Unterr. in bibl. Geschichte, siehe den Artikel „Denken und Gedächtnis." **66**: 151
— : Genet. Methode des christl. Rel.-Unterrichts. Zweiter Artikel. Die Heilsgeschichte ist die beste Heilslehre. Lehrmittel ist auch ein Frageh. Nutzen für schriftliche Aufgaben, für häusliche Wiederholung, für sinnendes Lesen, für freudiges Lernen, für Reproduktion. — Wider das Memorieren und Präsenthalten als höchstes Ziel. — Fleißiger Umgang mit d. religiösen Klassikern. — Über Witts Erzählen. Verhältnis von Erbauung, Verständnis, Einprägen. **66**: 321
— : Über Erzählen und Einprägen der bibl. Geschichte. — Eine Auseinandersetzung mit Witt, Heine und dem Mem.-Materialismus. I. (Verhältnis von Erzählen, Lesen, Repetieren. — Die 3 Lernstadien.) **69**: 13
— : Wider den Mem.-Materialismus. II. Seine Losungen, sein Vorkommen. Nähere Begründung, was die 3 Lernstadien leisten sollen. **69**: 65
— : III. Artikel: über Witts Handbuch der bibl. Geschichte. **69**: 142
Hierzu vergl.: Heine, Behandlung der bibl. Geschichte. **71**: 9
— : Der erste bibl. Geschichtsunterricht für Kinder mit Rücksicht auf Ranke und Meyer. **70**: 265
— : Zur nochmaligen Auseinandersetzung mit dem Mem.-Materialismus Rückblick auf Entstehung des Scholastizismus. Didaktische Grundsätze für Erteilung des Rel.-Unterrichts. — Wie sollen Seminaristen das Erzählen und Präparieren erlernen? Forderungen an den Unterricht für das Einprägen. **71**: 73
— : Sittlich-relig. Zustand des Volkstums. — Hindernisse für Erkenntnis

Gebrauch biblischer Bilder.

Präparationen u. s. w.

c) Bibelkunde und Bibellesen.

d) Katechismus

e) Spruch und Kirchenlied.

f) Verschiedenes.

2. Geschichte.

Gesellschaftskunde.

Hilfsmittel für Geschichtsunterricht.

3. Der Unterricht im Deutschen.

1. Sprache, Sprechen.

2. Etymologisches und dergleichen.

3. Leseunterricht und Lesen.

4. Lesebuch.

Heinecke: Das Lesebuch von Gabriel und Supprian. 94: 247
Der allg. deutsche Sprachverein über das Fremdwort in der Schule. 91: 431
Das neue Lesebuch von Riemenschneider. 96: 480, 507
Leite: Wert und Bedeutung guter Illustrationen in Schul- besonders in Lesebüchern und der Verwertung des Lesebuchbildes. 94: 216, 231
Biermann: Das Sprichwort in d. Schule (sein Platz im Lesebuch). 74: 103
H.: Das Neujahrsbüchlein als Vorarbeit für ein Lesebuch. 70: 57

5. Reallesebuch.

Dörpfeld: Die Notwendigkeit eines Reallesebuches in allen Schulen und auf allen Stufen. 92: 353
Gerbrecht: Bericht über Schusters Vortrag: Das Realienbuch u. dessen Verwertung in der Volksschule. 95: 476
Bericht über die Realienbuchfrage auf der oberschlesischen Konferenz. 84: 421
Thesen aus Pommern zur Reallesebuchfrage. 86: 465
Kahnmeyer und Schulze: Über einen Recensenten ihres Reallesebuchs. 84: 204
— : Die Scheingründe der Gegner des Reallesebuchs. 86: 3 und 41
Biermann: Begleitwort zu dem Barmer Lesebuch (I und II) betreffend die realistischen Stoffe. 73: 65
— : desgl. für den III. Teil. 77: 41
— : Das II. Lernstadium und das Reallesebuch. 74: 260
— : Reallesebuch für die Oberklasse. 79: 225, 269
— : Thesen über Inhalt, Form und Gliederung des Lesebuchs für Mittelklassen. 74: 121, 137
Höfler: Vollständige Lesestücke für den Realunterr. oder Leitfaden (Grundriß)? 74: 209
Lomberg: Die realistischen Lesestücke des 1. Lesebuchs von Gabriel und Supprian. 91: 192
Stimmen zur Reallesebuchfrage (Stargard, Rathenow, Sondershausen. 86: 465

6. Behandlung der Lesestücke.

Seminar-Oberlehrer: Sachliche, logische und sprachliche Erklärung der Stücke. Auswahl im Anschluß an anderen Unterricht. Vorbereitung, Vortrag, Erläuterung, Zusammenhang. 64: 134
Büttner: Behandlung des weltkundlichen Unterrichts im Anschluß an das Lesebuch. 67: 321
Herrenbrück: Sprachunterricht im Anschluß an das Lesebuch. 68: 330
Notiz aus v. Nägelsbach: Nicht die Idee des Stücks, sondern die Behandlung des Stoffs durch den Dichter. 64: 260
Bericht über den Vortrag von Tobias: Unterrichtl. Behandlung eines Sprachstücks auf der Mittel- und Oberstufe. 82: 263
Konferenzbericht über Dörpfeld: Behandlung der nicht historischen Lesestücke. 80: 437
Siebel: Behandlung des poetischen Lesestoffs in der Volksschule. 77: 145
Dietlein: Die Poesie in der Volksschule. 75: 33
Zeglin: Aphoristisches. 1. Kommentare, 2. Takt und Geschmack. 84: 176
Haas: Über eine Lektion von Lorch: zweierlei Behandlung d. Gedichts von Seidel „der tote Soldat". 87: 318
Dr. Finger: Über zwei Fehler, die manchmal bei Behandlung von Lesestücken gemacht werden. 81: 314
Th. Hermann: Behandlung von Gedichten auf der Oberstufe. 92: 273
Zeglin: Meditation über den „Bergmann" von Giesebrecht. 82: 241
— : Meditationen üb. Schillers „Glocke". 80: 22
Bericht über den Vortrag von Eichholz: In welcher Weise ist Schillers Lied von der Glocke in der 1. Klasse mehrklassiger Schulen zu behandeln, um die in demselben liegenden Bildungselemente wirksam zu machen? 84: 258

7. Lektüre und Schulbibliothek.

8. Grammatik.

9. Schönschreiben und Stenographisches.

Stenographie.

10. Rechtschreibung.

11. Schriftliche Arbeiten.

4. Erdkunde.

5. Naturkunde.

Rosenkranz: Wie fördert der Realunterricht gleichzeitig auch den Unterricht im Deutschen und Rechnen? 83: 147
Siehe zu Realunterricht auch die Artikel unter „Reallesebuch".
Dr. Finger: Mineralogie ohne Chemie. 80: 42
Höfler: Über den botanischen Unterricht nach Callsen. 75: 111
— : Der Unterricht in Pflanzenkunde; Besprechung von Loews „Übungsbuch". 78: 203
Bericht über Heißmeyers Vortr.: Pflanzenkunde in der Volksschule. 81: 38
Ein Hülfsmittel für den Unterricht in der Pflanzenkunde. 89: 192
Schäfer: Methode des bot. Unterrichts mit Rücksicht auf den Lehrstoff. 83: 65
Eine botanische Lektion. 82: 153
Höfler: Über Tierkunde. Warum anschaulich? Was daraus? Wie sind die Naturkörper beim Unterricht zu benutzen? 75: 125
D. in E.: Über Junges Dorfteich. 86: 379
Janisch: desgl. 88: 36
Hemprich: Die kleinen Proletarier am Futterplatz. 91: 418
Rüter: Der Maulwurf. Eine Präparation. 89: 28
Der Sperber, eine Lehrprobe. 95: 110
Horn: Über den physikalischen Unterricht in der Volksschule. 80: 3
— : Der Schiebkarren. 80: 49
A. Hollenberg: Über den physikalischen Lehrstoff in der Volksschule. 84: 449
— : Der Magnet. 74: 382
Höfler: Der physikalische Unterricht; die 3 Lernstadien. 75: 53
Krausbauer: Naturlehre in der einfachen Volksschule nebst Beispiel. 90: 330
Diehl: Vorschläge in der hessischen Kfz. für den Unterricht in Chemie. 65: 24
Büttner: Behandlung des weltkundlichen Unterrichts im Anschluß an das Lesebuch. 62: 321

6. Rechnen.

Schmidt i. Lullum: Die deutschen Zahlennamen. 65: 172
Dörpfeld: Die verschiedenen Memorierweisen beim Rechen-Unterricht. 66: 147
— : Bildungskraft der Mathematik. 66: 156
Effing: Rechenunterricht nach Methode u. Stufengang im Anschluß an Grube. 57: 33, 49
Klauwell: Rechnen im ersten Schuljahr. 69: 10
Dörpfeld: Verbindung der Vorteile des Abteilungs-Unterrichts u. des Einzel-Unterr. in der Oberklasse. I. a. Kopfrechnen u. Operieren, b. die sachlichen Beziehungen, c. Lesen u. Zergliedern. II. Wirkliches Einzelrechnen. 67: 164
a—b i. Kierspe: Ergänzungsaufgaben zum 26. Abschnitt des Rechenbuchs von Diesterweg und Heuser. — Verhältnis vom Einzelunterricht u. Klassenunterricht, besondere Vorteile. — Zweck und Einrichtung der Ergänzungsaufgaben. 66: 269, 308
Seminar-Oberl. in B.: Wie beschäftigt man die Mittelklasse im schriftlichen Rechnen, so daß sie in unausgesetzter Thätigkeit ist? Die äußere Ordnung. Die Übung in Reihenaufgaben mit benannten Zahlen, die leicht zu kontrollieren sind. 63: 358
Zeglin: Neue Maß- und Gewichtsordnung. 70: 81
O. Biermann: Das neue Münzsystem und der Rechenunterricht. 74: 63
— : Die durch das neue Maß herbeigeführte Vereinfachung. 75: 205
— : Decimalzahlen oder Decimalbrüche. 76: 398
Ludwig: Einfluß des decim. Systems auf das Rechenbuch. 71: 255
X.: Die Decimalbruchrechnung ist überflüssig. 74: 401
Lamberti: Die Decimalbruchrechnung. 88: 171
Büttner: Was kann aus der Bruchrechnung in Unter- und Mittelklasse geübt werden? 62: 178, 203
— : Bruchrechnung auf der Oberstufe. 66: 199

7. Raumlehre.

8. Musik und Gesang.

9. Zeichnen.

10. Turnen und Spiel.

11. Handarbeit.

III. Praktische Erziehung.

1. Familie.

2. Anstaltserziehung.

3. Kleinkinderschule, Kindergarten.

4. Schule und Erziehung.

5. Schuleinrichtung.

a) Zimmer, Geräte.

b) Trennung nach dem Geschlecht.

c) Konfessionelle, paritätische und Simultanschule.

d) Klassenzahl.

e) Hauptlehrer; Klassenlehrer; Lehrerlaufbahn.

f) Schulprüfungen und Entlassung.

g) Ferien.

h) Schulsparkassen.

i) Mittelschulen.

k) Mädchenschule, höhere Mädchenschule.

l) Sorge für Entlassene; Fortbildungs- und Sonntagsschulen; Jünglingsvereine.

m) Aus höhern Schulen.

6. Lehrerbildung.

a) Präparanden.

b) Seminar.

[1]) Das Zahnfest. 82: 218

c) Fortbildung des Lehrers.

d) Lehrervereine und Konferenzen.

e) Bilder aus dem Lehrerleben.

7. Schulverwaltung.

a) Schulverwaltung.

b) Lehrermangel.

c) Einkommen.

d) Pension; Witwen- und Waisenkassen und dergl.

8. Schulaufsicht.

9. Allerlei Schulwesen.

Alphabetisches Register.

Inhalt der Gesammelten Schriften von F. W. Dörpfeld.

Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh.

Bis jetzt sind folgende Bände erschienen:

I. Band: **Beiträge zur pädagog. Psychologie.** 2,50 M., geb. 3 M.
1. Über Denken und Gedächtnis. 6. Aufl. 2 M., geb. 2,50 M.
2. Die schulmäßige Bildung der Begriffe. 3. Aufl. 50 Pf.

II. Band: **Zur allgemeinen Didaktik.** 3,20 M., geb. 3,80 M.
1. Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Nebst dem Ergänzungs-Aufsatz: Die unterrichtliche Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer. 3. verm. Aufl. 1,80 M., geb. 2,30 M.
2. Der didaktische Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrecension. 3. Aufl. 1,40 M., geb. 1,90 M.

III.—V. Band. Zur speciellen Didaktik.

III. Band: **Religionsunterricht.** 3,40 M., geb. 4 M.
1. Religiöses und Religionsunterrichtliches. 2. Aufl. 2,20 M.
2. Zwei Worte über Zweck, Anlage und Gebrauch des Enchiridions der biblischen Geschichte. 4. Aufl. 1,20 M.

IV. Band: **Realunterricht.** 2,30 M., geb. 2,80 M.
1. Der Sachunterricht als Grundlage d. Sprachunterrichts. 1,80 M.
2. Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts. 3. Aufl. 50 Pf.

V. Band: **Real- und Sprachunterricht.** 2,30 M., geb. 2,80 M.
1. Zwei dringl. Reformen im Real- u. Sprachunterricht. 4. Aufl. 1,50 M.
2. Heimatkunde; Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit. 80 Pf.

VI. Band: **Lehrerideale.** 2 M., geb. 2,50 M.

VII. Band: **Das Fundamentstück** einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. 2. Ausg. 3,50 M., geb. 4,20 M.

VIII. Band: **Schulverfassung.** 5,50 M., geb. 6,20 M.
1. Teil: **Die freie Schulgemeinde.** 2. Aufl. 3,30 M., geb. 4 M.
2. Teil: **Die drei Grundgebrechen** der hergebrachten Schulverfassung. 2. Aufl. 1,40 M.
3. Teil: **Zwei pädagogische Gutachten.** 3. Ausg. 80 Pf.

XI. Band: **Zur Ethik.** 1. Die geheimen Fesseln der wissenschaftlichen und praktischen Theologie. Ein Beitrag zur Apologetik. 2. Einige Grundfragen der Ethik. 3 M., geb. 3,60 M.

In Vorbereitung befinden sich:

IX. Band: 1. Teil: **Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule.** 2. Teil: **Neuer Beitrag zur Leidensgeschichte.**

X. Band: 1. Teil: **Socialpädagogisches.** 2. Teil: **Vermischtes.**

XII. Band: **Christenlehre auf Grund der Heilsgeschichte.**

Carnap, Anna, **Friedrich Wilhelm Dörpfeld.** Aus seinem Leben und Wirken. Mit Bildnis. 5,40 M., geb. 6 M.

Hindrichs, E., **Friedrich Wilhelm Dörpfeld.** Sein Leben und Wirken und seine Schriften. Mit Bildnis. 1,40 M., geb. 2 M.

Evangelisches Schulblatt

begründet von Fr. W. Dörpfeld.

In Verbindung

mit

Schulrat Heine, Köthen; Prof. Dr. Rein, Jena; Seminarl. Leitau, Königsberg; Rektor Dr. Just, Altenburg. — Hauptl. Hecker, Remscheid; Hauptlehrer Hams, Elberfeld; Töchterschul-Lehrer O. Holtz, Eisenach; Rektor C. Holtz, Barmen; Sem.-Oberl. Freytag, Auerbach i. V.; Insp. Gelderblom, an der Idioten-Erziehungs- u. Pflege-Anstalt „Hephata", M.-Gladbach; Mittelschul-L. Grabs, Glogau; Töchterschul-L. Grosse, Halle a. S.; Pastor und Kreis-Schulinsp. Hackenberg, Hottenbach; Hauptl. Halfter, M.-Gladbach; Töchterschul-L. Hermann, Barmen; Rektor Hindrichs, Barmen; Lehrer Hollkamm, Glindenberg b Magdeburg; Hauptl. Lambeck, Remscheid; Rektor Lomberg, Elberfeld; Rektor Rude, Nakel (Netze); Hauptl. Rumscheidt, Haag; Hauptl. Starck, Nürnberg; J. Trüper, Dir. des Erziehungshauses auf der Sophienhöhe bei Jena; Konrektor Ufer, Altenburg; Pastor D. Zahn, Cöslin, u. a.,

herausgegeben von

D. Horn **A. Hollenberg**

und

Dr. G. von Rohden.

Heft 12. **Dreiundvierzigster Jahrgang.** **1899.**

Das Ev. Schulblatt erscheint jährlich in 12 Nummern, je 40—48 Seiten stark. Preis bei allen Postanstalten (Nr. 2452 des Post-Zeitungs-Katalogs) und Buchhandlungen jährlich 6 M., vierteljährlich 1,50 M. Auch in einzelnen Heften für 60 Pf. zu beziehen.

Gütersloh.

Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

Das deutsche Haus und seine Sitte. Von Prof. D. **A. Freybe.** 2,20 M., geb. 3. M.

Wer die deutsche Sitte aus der deutschen Geschichte von ihren ersten Anfängen her verstehen und lieben lernen will, der greife zu diesem Büchlein. **Christenbote.**

Wir freuen uns des Buches von ganzem Herzen. In jedem echten deutschen Hause müßte Freybe's Buch Haus- und Familienbuch werden, damit es die Hausgenossen wieder daran erinnere, welche schirmende und schützende, erziehende und bewahrende Macht christlich-deutsche Haussitte für das Volk und für den einzelnen habe. **Mecklenb. Nachrichten.**

Hier liegt ein so feinsinniges und liebenswürdiges Buch vor, von dem man nur wünschen kann, daß es recht weite Verbreitung finde. **Päd. Jahresbericht.**

Aus Freybes Buche kann die moderne Frau lernen, wie die Sitte, zu deren Hüterin sie berufen ist, Herd und Haus gründet und baut, wie sie, von christlichem Geist und Erkenntnis erfüllt, das Haus weiht und heiligt. Möchte es viel gelesen werden, nicht nur von den Frauen, sondern von allen Gliedern des Hauses. **Rob. Koenig im Daheim.**

Faust und Parcival. Eine Nacht- und eine Lichtgestalt von volksgeschichtlicher Bedeutung. Von Prof. D. **A. Freybe.** 4,80 M., geb. 5,50 M.

Sprichwörter und Sinnsprüche der Deutschen in neuer Auswahl. Von Dr. **H. Wächter.** 5 M., geb 6 M.

Poetischer Hausschatz für das deutsche Volk. Mit 2 Festspielen als Anhang Von Dr. **P. Brandt.** In Lwd. geb. 2,50 M.

Trauben und Dornen. Ein Ehestandsbüchlein. Von **W. Gleim.** 2 M., geb. 3 M., geb. mit Goldschn. 3,50 M.

Die Verfasserin zeigt, wie die Ehe zur Hölle und zum Himmel auf Erden werden kann, je nachdem die Frau ihre Stellung in der Ehe auffaßt und ihren Pflichten gerecht wird. Es sind wohlgemeinte Mahnungen, welche die Verfasserin ihren Schwestern zuruft, möchten sie beherzigt werden, sie werden die Glückseligkeit in mancher Familie fördern. **Von Haus zu Haus.**

Kleine Füchse oder **Die kleinen Fehler, welche das häusliche Glück stören.** Aus dem Englischen. Neunter Abdruck. Von **Harriet Beecher-Stowe.** Kart. mit Goldschnitt 1,50. Größere Ausgabe in Bildern; geb. 3 M.

Das Büchlein von der Freude. Von **Wilhelm Schöpff.** 2 M., geb. 2,50 M.

Das ist ein Büchlein, an welchem ein jeder Christ seine Freude haben kann. Ein gutes Buch für junge Leute und alle, die mit der Jugend zu thun haben. Für Ansprachen im Jugendkreise bietet es ausgezeichnetes Material. **Der christl. Apologete.**

Wer noch einen Beweis dafür braucht, daß das Evangelium keine Mopshänger, sondern wahrhaft frohe Menschen macht, der möge dieses Büchlein in die Hand nehmen, das vielen inmitten der herrschenden Geschmacksverirrungen ein Wegweiser zur wahrhaften, unvergänglichen Freude werden möge! **Allg. Konf. Monatsschrift.**

Den Grund und das Recht der Freude zeigt dieses Buch und führt dann alle Arten wahrer und falscher Freude im Lichte des Wortes Gottes an uns vorüber. Die Sprache ist lebendig und mit guten Beispielen und Erzählungen gewürzt. Ein gutes Buch. **Hannov. Sonntagsblatt.**

Lied und Märe. Studien zur Charakteristik der deutschen Volkspoesie. Von Dr. **Ad. Thimme.** 2 M., geb. 2,80 M.

Da Verf. seinen Stoff gründlich beherrscht, ist es ihm gelungen, das Wesentliche in abgerundeter Form zu geben, sodaß man durch die Lektüre einen Überblick über das gesamte behandelte Gebiet erhält. Besonders interessant ist das Kapitel über Land und Leute im Märchen. Eingehend bespricht der Verf. die einzelnen Berufsstände, wie sie im Märchen vorkommen und wie ihr Thun und Treiben dargestellt wird. Auch das Kapitel über die antiken Märchen im deutschen Gewande ist sehr instruktiv. Eine ungemein anregende Lektüre. **Allgem. konservative Monatsschrift.**

Mit schlichter Grazie und inniger Gemütswärme geschriebene und von feinem Humor durchzogene Aufsätze. Möge das feine Buch die auf wahrem Verständnis ruhende Liebe zu unserem Volkstume und seinen reinsten Offenbarungen vielfältig stärken! **Magdeburgische Zeitung.**

In meinem Verlag gelangten neu zur Ausgabe:

Baade, Naturgeschichte Band I. Zoologie. 7., bedeutend verm. u. verb. Aufl. Brosch. 3 M., geb. 3,50 M.

Baade, Naturgeschichte Band II. Botanik. 5., verm. u. durchgesehene Aufl. Brosch. 3 M., geb. 3,50 M.

Baade, Naturgeschichte Band III. Mineralogie. 2., verb. u. umgearb. Aufl. Brosch. 2 M., geb. 2,50 M.

Die vorliegenden neuen Auflagen enthalten weitere von kompetenter Seite gewünschte Verbesserungen, sowie eine große Anzahl neuer Original-Holzschnitte. — In der Schule erprobte Fortschritte der neusten naturgeschichtlichen Strömungen sind sorgfältig verwertet, so daß das Werk als mustergiltig bezeichnet werden darf. Das rasche Aufeinanderfolgen der neuen Auflagen spricht deutlich für den hohen Wert des Werkes.

Hartmann, Merkbüchlein für den Unterricht in Geschichte. Ausg. C für einfache Schulverhältnisse. 30 Pf.

Hartmann, Merkbüchlein für den Unterricht in Geschichte. Ausg. B für Mittelschulen und Präparandenanstalten. 80 Pf.

Hartmann, Merkbüchlein für den Unterricht in Geschichte. Ausg. A für mehrstufige Volks- und Bürgerschulen. 50 Pf.

Ein Probeexemplar kostenfrei!

Lohoff, Theorie und Praxis des Schreibunterrichts. Eine Anleitung für Lehrer und Seminaristen. 60 Pf.

Wilke, Deutsche Sprachschule. Heft 1—3, neue 2. Aufl. 1. Heft 20 Pf. 2. Heft 30 Pf. 3. Heft geb. 50 Pf.

Wilkes Sprachschule hat sich bestens bewährt, die neue 2. Auflage bringt ebenfalls weitere Fortschritte und Verbesserungen.

Wandfibel zur Steger und Wohlrabeschen Fibel. Herausgegeben von Erfurth und Strauß. 25 Tafeln. Preis aufgezogen 20 M.

Eine Probetafel steht kostenfrei zu Diensten. Ich mache namentlich die zahlreichen Schulen, welche meine Fibel benutzen, auf das Erscheinen aufmerksam.

Tromnau, Lehrbuch der Schulgeographie. II. Teil: Länderkunde. 1. Abtl.: Außereuropäische Staaten. Geb. 2 M. 2. Abtl.: Europa. Geb. 2 M. 3. Abtl.: Deutschland. Geb. 2,40 M.

Das vorliegende Handbuch zu den weitverbreiteten Tromnauschen Schulgeographien wird vielen Herren eine angenehme Beigabe und Hülfeleistung sei, ich bitte um Empfehlung und Bestellungen.

Steger und Wohlrabe, Lesebuch für Mittelschulen. Neue verbesserte 2. Aufl.

Das vorliegende Mittelschullesebuch liegt nach 2 Jahren schon in zweiter Auflage vor, mit einer einzigen Ausnahme haben es sämtliche neuen Mittelschulen der Provinz Sachsen anderen Lesebüchern vorgezogen und eingeführt, andere Provinzen folgen jetzt dem Beispiel.

Steinert, Kurzgefaßte Musikgeschichte von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart nebst Beiträgen zur Theorie der Musik. Broschiert 1,20 M., geb. 1,60 M.

Kurz nach Erscheinen gelangte das Werk am Seminar zur Einführung und spricht dies für die Wichtigkeit desselben.

Tromnau, Kulturgeographie des Deutschen Reiches. 2., verb. und verm. Aufl. Brosch. 2 M., geb. 2,40 M.

Die einzige überhaupt existierende Kulturgeographie! Die 2. Auflage bringt vieles Neue und die neusten Erwerbungen und Zahlen in neuster Form.

Halle a. S. **Hermann Schroedel Verlag.**

Inhalt.

Ausgegeben am 1. Dezember.

Alle Manuskripte für das monatlich erscheinende „Evangelische Schulblatt" (größere Aufsätze sowohl als kleinere Mitteilungen) sind an Dr. v. Rohden in Düsseldorf-Derendorf, **pädagogische Zeitschriften** an Lehrer Protsch in Düsseldorf, Mendelssohnstraße 30 und **für die Besprechung bestimmte Bücher** an Töchterschullehrer Hermann in Unterbarmen einzusenden. — **Anzeigen** sind an die Verlagshandlung zu richten.

Hierzu Beilagen von den Verlagsbuchhandlungen **Lipsius & Tischer** in **Kiel**, **A. Helmich's Verlag** in **Bielefeld**, **Hoffmann Pianos** in **Berlin**, welche freundlicher Beachtung empfohlen werden.