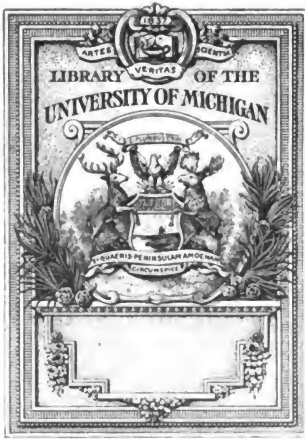


# Pädagogische Studien



L  
31  
.P12



# Pädagogische Studien.

Neue Folge.

---

Gegründet

von

Professor **Dr. W. Rein.**

**XXIX. Jahrgang.**

---

Herausgegeben

von **Schulrat Dr. M. Schilling,**

in Rochlitz.

---

Dresden-Blasewitz.

Verlag von Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach).

1908.

# Inhaltsverzeichnis

des

## XXIX. Jahrganges (1908).



### A. Abhandlungen.

1. **M. Schultz**, Das dreifache Problem der Willensfreiheit. S. 1—11.
2. **Dr. E. Kotte**, Die Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts im sächsischen Seminar. S. 12—31; S. 98—121.
3. **Dr. E. Wilk**, Neue Rechenmethode, gegründet auf das natürliche Werden der Zahlen und des Rechnens. S. 31—55; S. 122—141; S. 215—225.
4. **Dr. H. Teitge**, Die Bedeutung und Verwendung des Zeichnens im geographischen Unterricht. S. 56—73.
5. **G. Nitzsche**, Die Erziehung schwachsinniger Kinder zur Selbsttätigkeit. S. 81—98.
6. **Dr. H. Zimmer**, Die Herbartforschung im Jahre 1907. S. 141—159.
7. **E. Leupolt**, Religion und Kirchentum im Leben unserer Kinder. S. 161—189.
8. **D. Hieronymus**, Häusliche Kindererziehung in der Gegenwart. S. 189—202.
9. **F. Heider**, Die nenzeitliche Dichtung in der Schule. S. 202—215; S. 292—303.
10. **Dr. M. Schilling**, Willensbildung und Interesse. S. 241—263.
11. **K. Ehrhardt**, Die Methode des modernen erdkundlichen Unterrichts. S. 264—292.
12. **M. Lobsien**, Psychogenesis und Pädagogik. S. 321—341.
13. **J. L. Jetter**, Heimat und Unterricht. S. 341—361; S. 391—429.
14. **Dr. L. Grimm**, Korpsgeist. S. 385—391.

### B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

1. **Fr. Franke**, Über E. v. Sallwürks „Prinzipien und Methoden der Erziehung“ und die dritte Auflage der „Didaktischen Normalformen“. S. 73—78; S. 225—232.
2. **J. Honke**, Professor Bousset über Bibelforschung. S. 232—234.
3. **J. Colbus**, Heimatkunde im Freien. S. 304—310.
4. **A. Pletzsch**, Jugendvereine. S. 310—318.
5. Ferienkurse. S. 318—319.
6. **Fr. Franke**, Bericht über die 40. Jahresversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Magdeburg. S. 362—366; S. 430—433.
7. **P. Martell**, Das Schulwesen in Württemberg 1905/6. S. 366—368.
8. **P. Martell**, Das Volksschulwesen in Budapest. S. 368—372.
9. Der erste internationale Kongress für Moralpädagogik. S. 372.
10. **J. Honke**, Die sozialen Utopien. S. 434—438.

### C. Beurteilungen.

1. **H. Schreiber**, Niemand kommt zum Vater, denn durch mich. S. 78—79.
2. **A. Geyer**, Die Wiederholung im Unterrichte. S. 79. (Hemprich.)
3. **J. L. Jetter**, Neue Schulkunst. S. 79—80. (Schilling.)
4. **Brettschneider**, Geschichtliches Hilfsbuch für Lehrer- und Lehrerinnenseminare und verwandte Bildungsanstalten. S. 159. (Wagner.)

5. **Rosenburg**, Die Geschichte für Präparandenanstalten. S. 235.
6. **Heinze-Rosenburg**, Die Geschichte für Lehrerbildungsanstalten. S. 235.
7. **Heinze-Dageförde**, Die Geschichte in tabellarischer Übersicht. S. 235.
8. **Neubauer-Seyfert**, Lehrbuch der Geschichte für sächsische Realschulen und verwandte Lehranstalten. S. 235—236.
9. **Kurze**, Deutsche Geschichte. S. 236.
10. **Mogk**, Germanische Mythologie. S. 236.
11. **Meringer**, Das deutsche Haus und sein Hausrat. S. 236—237. (Wagner.)
12. **Dr. S. R. Nagel**, Deutscher Literaturatlas. S. 237.
13. **A. Otto**, Joseph Viktor v. Scheffel. S. 237—238. (Meinhold.)
14. **F. Lehmsick**, Kernlieder der Kirche in Stimmungsbildern. S. 238.
15. **Dr. E. Kotte**, Lehrbuch der Chemie. S. 238—239. (Frey.)
16. **Prof. Dr. A. Müller**, Wandtafeln zur Erklärung der Formen der Erdoberfläche. S. 239. (Schöne.)
17. **G. Hotop**, Lehrbuch der deutschen Literatur. S. 319.
18. **P. Tesch**, Deutsche Grammatik für Präparanden, Seminaristen und Lehrer. S. 319—320. (Meinhold.)
19. **Dr. B. Wickert**, Die Pädagogik Schleiermachers in ihrem Verhältnis zu seiner Ethik. S. 372—373.
20. **F. X. Thalhofer**, Die sexuelle Pädagogik bei den Philantropen. S. 373—374. (Fritzsch.)
21. **Dr. H. Romundt**, Kants Kritik der reinen Vernunft abgekürzt auf Grund ihrer Entstehungsgeschichte. S. 374.
22. **Dr. H. Romundt**, Der Professorenkant. S. 374—375.
23. **L. Goldschmidt**, Kants „Privatmeinungen“ über das Jenseits und Die Kant-Ausgabe der königl. preussischen Akademie der Wissenschaften. S. 375.
24. **L. Goldschmidt**, Baumanns Anti-Kant. S. 375—376.
25. **L. Goldschmidt**, Kant und Haeckel. Freiheit und Notwendigkeit. S. 376. (Grimm.)
26. **Prof. Dr. J. Weiss**, Die Schriften des Neuen Testaments. S. 376—377.
27. **F. Schiele**, Religion und Schule. S. 377.
28. **Dr. H. Meltzer**, Geschichtlicher Religions-Unterricht. S. 377—378.
29. **Dr. R. Staudé**, Präparationen zu den biblischen Geschichten des Neuen Testaments. S. 378—379.
30. **Prof. Dr. E. Thrändorf** und **Dr. H. Meltzer**, Der Prophetismus und das nachexilische Judentum. S. 379.
31. **Dr. F. Resa**, Die Propheten. S. 379.
32. **Prof. Dr. Thrändorf** und **Dr. Meltzer**, Die Geschichte Israels von Moses bis Elias. S. 379—380.
33. **Prof. Klein**, Biblische Geschichte für die Mittel- und Oberstufe. S. 380.
34. **G. Krapf**, Materialien für den genetischen Religions-Unterricht. S. 380—381.
35. **R. Kabisch**, Religions-Buch für evangelische Lehrer- und Lehrerinnen-seminare und Präparandenanstalten. S. 381—382.
36. **K. Löttsch**, Gemeinsame Schule für beide Geschlechter. S. 382. (Löttsch.)
37. **H. Spanuth**, Präparationen für den evangelischen Religions-Unterricht. S. 382—383. (Grabs.)
38. **Th. Franke**, Praktisches Lehrbuch der deutschen Rechtschreibung. ders. Frönde Satzdiiktate über alle rechtschreiblichen Schwierigkeiten. „ Deutsche Sprachlehre. S. 438—440.
39. **Steger & Wohlrabe**, Fibel für den ersten Unterricht im Deutschen. S. 440.
40. **Born & Kranz**, Fibel. S. 440.
41. **F. Hollkamm**, Lüben und Nackes Lesebuch: Fibel. S. 440.  
— Die Muttersprache. S. 440—443.
42. **H. Kasten**, Lüben und Nackes Lesebuch. S. 443—444. (Franke.)
43. **G. Lang**, Die Technik der Feder, der Weg der Schreibekunst. S. 444—445. (Schauberger.)
44. **Prof. Dr. F. Auerbach**, Die Grundbegriffe der modernen Naturlehre. S. 446.

45. **Prof. Dr. S. Oppenheim**, Das astronomische Weltbild im Wandel der Zeit. S. 446—447. (Winkler.)
  46. **P. Natorp**, Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. S. 447—449.
  47. **F. Meyerholz**, Erkenntnisbegriff und Erkenntniserwerb. S. 449.
  48. **Dr. W. Ostermann**, Das Interesse und
  49. **A. Walsemann**, Das Interesse. S. 449—450.
  50. **Dr. P. Vogel**, Fichtes philosophisch-pädagogische Ansichten in ihrem Verhältnis zu Pestalozzi. S. 450. (Schilling.)
  51. **O. Flügel**, Herbarts Lehren und Leben. S. 450—451. (Thrändorf.)
  52. **Ch. Gruber**, Wirtschaftliche Erdkunde. S. 451.
  53. **A. Kleinschmidt**, Die geographischen Grundbegriffe. S. 451—452.
  54. **A. Oppel**, Landeskunde des britischen Nordamerika. S. 452.
  55. **W. Uhle**, Alfred Kirchoff. S. 452.
  56. **H. Fischer**, Schulatlas für Anfangsunterricht und Mittelstufen. S. 452—453.
  57. **Prof. Dr. F. Umlauf**, Deutsche Rundschau für Geographie und Statistik. S. 453. (Zemmrich.)
  58. **G. Friese**, Die Technik des Zeichenunterrichts. S. 453—454.
  59. **K. Mangold**, Zeichnen und Zeichenunterricht. S. 454.
  60. **O. Lippmann**, Zeichengeräte und Lehrmittel. S. 454. (Mäder.)
-





## A. Abhandlungen.

### I.

## Das dreifache Problem der Willensfreiheit.

Von **Max Schultz** in Berlin.

Welches sind die wichtigsten Probleme der Philosophie?

Ein Fachgelehrter wird vielleicht auf die grundlegenden Fragen der Philosophie, auf die Frage nach dem Wesen der Substanz und des Absoluten, auf die Frage nach der Veränderung oder nach dem Zusammenhang des Seienden mit dem Gegebenen hinweisen. Für den Laien, der bei seinen philosophischen Betrachtungen dem inneren Trieb folgt und sich mit seinem natürlichen Verstand an die grossen Rätsel des Lebens wagt, werden einige bedeutungsschwere Fragen, die schon von Anbeginn die Menschen beschäftigt haben, die wichtigsten Aufgaben der Philosophie erscheinen: Gibt es eine Unsterblichkeit der Seele? Gibt es einen Gott, der transzendent die Welt regiert? Wie ist es um die eigene Freiheit, die Freiheit der Entscheidung für gut und böse? Diese Fragen haben für jeden denkenden Menschen die höchste Bedeutung und haben von jeher die Menschen zu philosophischen Untersuchungen angeregt.

Die Frage nach der Willensfreiheit ist von einschneidender Bedeutung in vielen Lebensfragen. Vor allem interessiert sie den Pädagogen, dessen Tätigkeit doch nur beim Determinismus Sinn und Zweck hat. Der Jurist gelangt zu ganz verschiedenen Anschauungen über die Bedeutung des Strafrechts je nach dem Standpunkt, den er zu dieser philosophischen Grundfrage einnimmt. Selbst im praktischen Leben mag es vorkommen, dass man sich auf seine philosophischen Ansichten über diese Streitfrage beruft, wenn man einen Entschluss, den man zwar gern, aber doch mit inneren Bedenken gefasst hat, vor sich selbst beschönigen und verteidigen will.

Es ist eine bekannte Wahrheit, dass man das glaubt, was man wünscht. Dieser Umstand erklärt es auch zum Teil, dass bei den

philosophischen Grundfragen vielleicht niemals unter den Menschen Einstimmigkeit erzielt werden wird und es wenigstens bei einer Verschiedenheit der Meinungen bleibt, da viele oder vielleicht gar die meisten Menschen ihre Weltanschauung nicht allein mit dem Verstande, sondern hauptsächlich mit dem Gefühle aufbauen, eben das glauben, was sie wünschen, was ihrer Gemütsanlage am meisten zusagt. Auch in der Frage nach der Willensfreiheit wird vielleicht deswegen so schwer Einigkeit erzielt, weil so viele sich durch Urteile über den Wert der Willensfreiheit bestimmen lassen und für kühle, unbefangene Überlegungen bei dieser wichtigen, tief einschneidenden Frage nicht zugänglich sind.

Vielleicht empfiehlt es sich bei der Frage nach der Willensfreiheit streng zu unterscheiden zwischen dem theoretischen und dem praktischen Problem. Die Unabhängigkeit der Ethik von der theoretischen Philosophie, die sowohl für den besonnenen Aufbau der ethischen Grundgedanken wie auch für die Entwicklung einer theoretischen Weltanschauung so nützlich ist, wird auch hier sicher von Vorteil sein.

Die Frage nach der Willensfreiheit ist zunächst ein Problem der theoretischen Philosophie; die Bedeutung des Determinismus, bzw. des Indeterminismus für unser Handeln und für die ethische Beurteilung ist alsdann Gegenstand einer besonderen, selbständigen Untersuchung. Das Problem der Willensfreiheit als Aufgabe der theoretischen Philosophie gehört sowohl der Metaphysik wie auch der Psychologie an. Eine definitive Entscheidung kann nur die Metaphysik treffen, obgleich es sich um die Genesis eines seelischen Zustandes, nämlich des Willens, also um ein Problem der Psychologie handelt; denn da durch Beobachtung und Erfahrung allein die Frage wohl kaum gelöst werden kann, so muss man von metaphysischen Prinzipien ausgehen, wenn man in dieser Kontroverse zu einem bestimmten Standpunkt gelangen will. Wir werden indes sehen, dass trotzdem auch für die Psychologie ein eigenes, selbständiges Problem bleiben wird.

## I.

### Das metaphysische Problem.

Für die Metaphysik ist das Problem der Willensfreiheit nur ein besonderer Fall der Frage einer kontinuierlichen Kausalität. Ist das Gesetz der Kausalität allgemein gültig oder ist unter Umständen ein spontanes, durch nichts bedingtes Geschehen möglich? Wer den Widerspruch, der im absoluten Werden liegt, nicht einsieht, wird auch kein Bedenken tragen, einen freien Willen in metaphysischem Sinne anzunehmen. Umgekehrt ist für den Philosophen, der an einer ausnahmslosen Gültigkeit des Kausalgesetzes festhält, ein un-

motiviertes, rein willkürliches Wollen eine völlige Absurdität, ihre Widerlegung ergibt sich ihm von selbst.

Nun gehört zwar die Kausalität zu den menschlichen Denkformen und man könnte einwenden, wir hätten kein Recht zu der Behauptung, dass die Wirklichkeit sich nach unsern subjektiven Denkformen richten müsse. Indes hat ein solches Argument keinen Sinn; denn da wir uns nun einmal weder eine raumlose Welt noch eine Welt ohne kausalen Zusammenhang der Vorgänge denken können, so sind solche Einwände müssige Phantasien, und wer eine derartig gestaltete Welt für real und möglich hält, ist ein Phantast ohne Anspruch darauf, ernst genommen zu werden.<sup>1)</sup> Auch wird die Apriorität der Kausalität wie die der übrigen Kategorien durchaus nicht allgemein anerkannt; die neuere Psychologie bestreitet fast einstimmig, dass die Kategorien angeboren sind; sie hat demnach die Aufgabe, die Entstehung der Anschauungs- und Denkformen zu erklären. Nun könnte umgekehrt auch daraus, dass die Kausalität von der Psychologie genetisch gedeutet werden kann, uns das Recht bestritten werden, die Kausalität als ausnahmslos geltendes Gesetz anzusehen. Darauf ist zu erwidern, dass zwar die kausale Auffassung der Dinge nichts Apriorisches ist, sondern allmählich entsteht, indem wir durch Induktion die Erkenntnis erlangen, wie immer ein Ereignis dem andern voraufgeht, und demnach annehmen, dass ein Ereignis das andere bedingt. Ferner ist zuzugeben, dass jede durch Induktion und Empirie gewonnene Erkenntnis durch eine neue Erfahrung umgestossen werden kann. Unsere metaphysische Überzeugung von der Allgemeingültigkeit des Kausalgesetzes beruht aber nicht auf dieser durch Induktion gewonnenen Erkenntnis (im Grunde beobachten wir nur die Aufeinanderfolge der Ereignisse, nicht ihre kausale Bedingtheit), sondern auf der theoretischen Überlegung, dass ein Geschehen ohne Ursache ein unerträglicher Widerspruch ist. a kann nicht von selbst zu b werden, es muss vielmehr c, nämlich die Ursache, hinzukommen. Übrigens wird das absolute Werden in seiner krassen Form wohl kaum noch von Philosophen angenommen und verteidigt; jede Forschung, jede Erkenntnis hört eben bei diesem Standpunkt auf, jede Wissenschaft wird zum Nonsens.

Die Verteidiger des Indeterminismus berufen sich wohl darauf, dass doch die Reihe der Ereignisse, von denen eins immer die Folge des andern ist, einen Anfang haben muss, dass ein erstes Prinzip vorhanden gewesen sein muss, das spontan gewirkt hat.

---

<sup>1)</sup> Die Welt der „Dinge an sich“ hat für uns doch nur Interesse, weil sie auf uns wirkt, weil wir die Welt der Vorstellungen in uns für ein Abbild der realen Welt halten und weil unsere Seele als ein reales Wesen selbst zu den „Dingen an sich“ gehört. Soll nun für die „Dinge an sich“ das Kausalgesetz nicht gelten, so dürfen wir auch nicht mehr behaupten, dass die „Dinge an sich“ auf uns wirken; dieselben werden dadurch für uns zu bedeutungslosen Phantomen, die uns im Grunde weiter nichts angehen. Das Resultat ist schliesslich der Solipsismus.

Indem sie glauben, dass ihnen dies zugestanden werden muss, meinen sie mit demselben Recht für jedes Glied die Spontaneität fordern zu dürfen, damit also auch für jedes Individuum das Vermögen, sich frei zu entschliessen. Die Widerlegung ist eigentlich schon mit obiger Darstellung gegeben. Wenn man in Konsequenz dieses Standpunktes jedem Gliede die Spontaneität zuspricht, so ist damit das tollste Tohuwabohu gegeben, ein absolutes Werden in der höchsten Potenz. Wenn sich in der Natur Gesetzmässigkeit zu offenbaren scheint, so ist dies nur Zufall und Täuschung. Gewiss muss die Reihe der ursächlich bedingten Glieder einmal einen Anfang genommen haben; am Anfang darf aber nicht das absolute Werden stehen. Die Schwierigkeiten kann man nur lösen, wenn man den Standpunkt des Monismus aufgibt und eine Mehrheit von selbständigen realen Wesen annimmt, die durch ihr Zusammen treffen und durch die mannigfaltigen Wirkungen, die sie hierbei aufeinander ausüben, die unendlich zusammengesetzten Erscheinungen des Lebens bewirkt haben. Das einzelne Wesen wirkt dabei nicht spontan, sondern es müssen wenigstens zwei Reale sich gegenseitig bestimmen, wenn daraus eine Veränderung, irgend ein Vorgang resultieren soll.

Selbst in die abstrakten Untersuchungen der Metaphysik mischt sich der Grundsatz, dass man das zu beweisen sucht, was man wünscht, und darum verstandesmässige Schlussfolgerungen mit Werturteilen zu widerlegen sucht. Mancher verwirft den Determinismus, weil er alles auf Ursache und Wirkung zurückführt und demnach mechanisch erklärt; man will aber den Mechanismus nur in den Naturwissenschaften, nicht im Leben des Geistes gelten lassen. Das Wort „Mechanismus“ darf uns indes nicht erschrecken; es gilt von demselben ebenso wie von dem Wort „Freiheit“, dass es in der Sprache in verschiedenem Sinne gebraucht wird.<sup>1)</sup> Wir bekennen uns keineswegs zu jener „mechanischen“ und „materialistischen“ Weltanschauung, die auch das geistige Geschehen aus Bewegungen der Materie ableiten will. Der Materialismus als Weltanschauung wird heute selbst von den Vertretern der Naturwissenschaft wohl fast allgemein abgelehnt; vor dem strengen Forum der Philosophie hat er nie bestehen können. „Mechanisch“ muss aber jede Weltanschauung sein in dem Sinne, dass die Erklärung einer Tatsache auch in den „Geisteswissenschaften“ nur darin bestehen kann, dass eine Folge auf ihren Grund zurückgeführt wird. Der Indeterminist, der dies für den Willen nicht zugeben will, stellt sich damit ausser den Bereich der Gesetzmässigkeit und erhebt den Zufall zum Prinzip; es ist unmöglich, mit ihm weiter in verständiger Weise nach den Gesetzen der Logik zu diskutieren.

---

<sup>1)</sup> Im dritten Teile wird ausgeführt werden, dass wir in gewissem Sinne auch den sprachlichen Ausdruck „Der Mensch ist frei geboren“ akzeptieren können.

## II.

### Das psychologische Problem.

Der Streit zwischen Determinismus und Indeterminismus kann im Grunde nur von der Metaphysik entschieden werden; absolute Willensfreiheit ist ein Unding, weil sie dem Kausalitätsgesetz widerspricht. Es bleibt aber auch für den Deterministen noch ein psychologisches Problem: Woher kommt der Schein der Willensfreiheit? Denn ein solcher Schein besteht; sonst hätte der ganze Streit nicht entbrennen können.

In den meisten Fällen sind wir uns der Motive unserer Handlungen bewusst; wir können sogar bei andern im voraus angeben, wie sie in gewissen Fällen handeln werden, wenn wir die Motive kennen, durch die sie sich gewöhnlich bestimmen lassen. In manchen Fällen scheint es freilich ganz in unserm Belieben zu liegen, ob wir uns so oder so entscheiden wollen, ob wir etwa in einer Gesellschaft noch länger verweilen oder dieselbe verlassen wollen, ob wir in der Lage des berühmten Esels das rechte oder das linke Heubündel wählen. Liegen diese Handlungen nicht völlig in unserm Belieben? Können wir nicht nach Willkür bei unsern Handlungen die Ratschläge des Verstandes beachten oder überhören? Mitunter erscheinen uns selbst am andern Tage unsere Handlungen rätselhaft und unbegreiflich. Wie kamen wir zu jenem trotzigem Wort, zu jener unüberlegten Tat? Solche Erfahrungen und Beobachtungen können wohl zu dem Glauben an einen freien, durch nichts bestimmten, selbständig und unbeeinflusst sich entschliessenden Willen führen.

Jene Ansicht einer spontanen Freiheit des Willens ist indes unhaltbar; es ist erster Grundsatz aller verständigen Weltbetrachtung, dass jede Erscheinung, also auch jeder Willensentschluss auf eine Ursache zurückgeführt werden muss. Nun ist aber unser Ich, die Summe der Vorstellungen und Gefühle, die unser geistiges Leben ausmachen, ausserordentlich zusammengesetzt, „ein Kosmos im Kleinen“, wie man es mit Recht bezeichnet hat. Die „Enge des Bewusstseins“ verbirgt uns gewöhnlich diese Tatsache; sie verhüllt den grossen Reichtum unserer geistigen Welt, da zur Zeit immer nur wenig Vorstellungen klar bewusst sein können. Es werden ja in der Regel diejenigen Vorstellungen unser Handeln am meisten beeinflussen, die gerade auf der Stufe der Klarheit in unserm Bewusstsein sich befinden. Nun sind aber die zahlreichen Vorstellungen in der mannigfaltigsten Weise miteinander verflochten nach dem Gesetz der assoziativen Verwandtschaft; eine Vorstellung weckt und reproduziert tausend andere, wenn nicht etwa neue Anregungen hemmend in dies Spiel der Vorstellungen eingreifen. Unsere Willensentschlüsse sind nun nicht etwa nur durch die wenigen Vorstellungen

bedingt, die wir klar bewusst haben, sondern auch durch die übrigen zahlreichen Vorstellungen, die gewissermassen unter der Decke des Bewusstseins schlummern. Diese latenten Vorstellungen greifen mittelbar, nämlich durch ihre Konstellation, mitbestimmend ein und können Einfluss auf unsere Entschlüsse ausüben. Da wir die Fülle dieser Faktoren, die für die Entstehung unserer Handlungen bedeutsam sein können, nicht immer klar zu überschauen vermögen, entsteht der Schein der Freiheit und Willkür, der häufig unsern Taten und Handlungen anhaftet. Durch die Mitwirkung der latenten Vorstellungen erklärt es sich auch leicht, dass wir oft nachträglich über die von uns begangenen Handlungen selbst am meisten erstaunt sind und über unser seltsames Verhalten, das wir bei irgend einer Gelegenheit gezeigt haben, verwundert den eigenen Kopf schütteln.

Es ist ferner Aufgabe der Psychologie, zu zeigen, welche Bedeutung den einzelnen Faktoren des Seelenlebens bei der Entstehung des Willens zukommt. Es herrscht hier noch lange keine Einstimmigkeit unter den Fachgelehrten; entscheidend ist dabei nicht nur die einzelne Beobachtung, sondern vielleicht noch mehr (wenn's auch nicht immer eingestanden wird), der allgemeine Standpunkt, den der Forscher einnimmt, ob er z. B. einen aktuellen oder einen substantiellen Seelenbegriff annimmt. Geht der Weg zum Willen durch das Gefühl oder durch die Vorstellungen? Wer hat überhaupt die Kraft, die Vorstellung oder die Seele? Wovon sind Stärke und Gefühlston der Vorstellungen abhängig? Auch die Bedeutung somatischer Einflüsse muss berücksichtigt werden, namentlich bei pathologischen Erscheinungen. Ferner: Wie kommen die Bewegungen des Körpers zu stande, durch welche wir in zweckmässiger Weise unser Wollen realisieren? Man bedarf zur Erklärung der Annahme besonderer Bewegungsvorstellungen, von denen vielleicht noch die Bewegungsempfindungen (Muskelgefühle) zu unterscheiden sind. Alle diese Untersuchungen über die Entstehung der Willenshandlungen werden noch dadurch erschwert, dass die Forscher oft in der Terminologie voneinander abweichen, z. B. nicht immer den Willen im engeren Sinne vom Begehren unterscheiden und nicht berücksichtigen, dass der Wille den subjektiven Glauben an die Ausführbarkeit als notwendiges Erfordernis zur Voraussetzung hat. — Es sind dies alles spezielle Probleme der Psychologie; sie berühren nicht die grosse Hauptfrage, deren Lösung Aufgabe der Metaphysik ist, ob überhaupt eine Bestimmung durch Motive stattfindet oder der Wille spontan auftritt.

Es sei hier zum Schluss noch ein wichtiger Einwand erörtert. Wir müssen dem Indeterminismus vorwerfen, dass bei diesem Standpunkt eine Bestimmung des Willens, also auch eine Erziehung der Menschen unmöglich ist. Könnte auch umgekehrt der Indeterminist

dem Determinismus seine pädagogische Unfruchtbarkeit vorhalten? Wie ist z. B. eine Selbsterziehung des Menschen möglich, da doch alle seelischen Vorgänge kausal bestimmt, also dem Mechanismus unterworfen sind? Wie kann ein „Mechanismus“ sich selbst bestimmen? Wäre dies nicht so widersinnig wie ein Uhrwerk, das sein eigener Uhrmacher ist und etwaige Beschädigungen selbst ausbessert?<sup>1)</sup> Wenn im Leben eines Menschen etwas vorkommt, das wie Selbsterziehung aussieht, so würde dies, wenn dieser Einwand richtig wäre, nur ein bedeutungsloser Zufall sein, eine Folge der glücklichen Konstellation der Vorstellungen bei jenem Menschen.

Nun ist zunächst zuzugeben, dass die Selbsterziehung ein schweres Ding ist, das nicht einem jeden gelingt, wie ja auch nicht jeder zur Erziehung anderer befähigt ist. Dennoch ist die Möglichkeit der Erziehung wie auch der Selbsterziehung leicht einzusehen. Es handelt sich hier um einen ähnlichen Fall wie bei einem Eingriff in die Natur, in die Aussenwelt. Auch die Natur ist in allen Stücken dem Kausalgesetz unterworfen, und es gibt von seiner Herrschaft nirgends eine Ausnahme. Doch schon ein Kind, das einen Stein wirft, ja schon ein Hund, der eine Tür öffnet, versteht die Kunst, die Natur in seinen Dienst zu stellen. Das Kind, das den Stein wirft, hebt keineswegs das Naturgesetz der Schwerkraft auf; der Wurf des Steines ist nicht nur bedingt durch die Kraft, die der schwingende Arm auf den Stein überträgt, sondern auch durch die Anziehungskraft der Erde. Das Kind kennt aus Erfahrung die Bahn des geworfenen Steines und weiss Nutzen aus seinem Wissen zu ziehen. Der Mann, der die Gesetze der Natur genauer erforscht hat, kann mit Hilfe der Elektrizität sogar den Stein bewegen, der meilenweit entfernt ist.

Ähnlich ist es mit der Erziehung, mit dem bewussten Eingriff in das Seelenleben eines andern. Voraussetzung ist, dass man die Gesetze des Seelenlebens kennt; das Fundament der Pädagogik ist die Psychologie. Dies psychologische Wissen braucht durchaus kein Gelehrtentum zu sein; auch Völker auf niedriger Kulturstufe kennen aus Erfahrung die einfachsten seelischen Vorgänge und

---

<sup>1)</sup> Es sei hier in einer Anmerkung gleich die Bemerkung gestattet, dass auch diese Annahme nicht ganz widersinnig ist. Jeder Organismus ist für die Zeit seines Lebens eine solche Maschine. Natürlich stellt ein solches Uhrwerk, das etwaige Beschädigungen selbst ausbessert, ein hohes Kunstwerk dar, wie ja auch alle mit Leben begabten Wesen, selbst ein einzelliges Protoplastierchen, in der Vollkommenheit ihres inneren Baues alle Werke menschlicher Kunstfertigkeit weit übertreffen. Wir können uns auch gar wohl eine vom Menschen konstruierte Maschine denken, die etwaige Beschädigungen, die häufig vorkommen, selbst ausbessert, wo für solche Fälle Reserveteile, die alsdann in Funktion treten, vorgesehen sind. — Ein wichtiger Unterschied besteht zwischen einem Wesen von menschlicher Vollkommenheit und einer Maschine oder dem vegetativen System eines Organismus: letztere beiden verdanken die Vollkommenheit ihres inneren Baues nicht der eigenen Intelligenz; ihnen fehlen Empfindung, Denkvermögen und damit auch — Selbstbestimmung.

wenden in der Erziehung dieselben fast unbewusst an, sei es auch nur, dass einer die Erziehungsmethode des andern mechanisch nachahmt. Je weiter die psychologischen Kenntnisse entwickelt sind, desto reicher ist natürlich auch der Nutzen, den die Erziehungskunst hiervon hat. Auch die Selbsterziehung hat zur Voraussetzung ein Verständnis der seelischen Vorgänge, die unser Tun und Handeln bedingen. Wer über sein Seelenleben nachgedacht hat, kann sich vielleicht selbst von einem Laster heilen. Man wende nicht ein, dass Erkenntnis der Fehler nicht ausreicht, sondern vor allem grosse Energie nötig ist, wenn man ein Laster ablegen will. Gewiss kann eine Kraft nicht aus Nichts geschaffen werden, und der gute Vorsatz allein reicht nicht aus, wenn die Willenskraft fehlt. Nachdenken und Überlegung lässt aber vielleicht ein Mittel finden, wodurch der Willensschwache die Kraft erlangen kann, sei es die kluge und systematische Vermeidung der Versuchung, sei es die Hingabe an eine Beschäftigung, die von dem unseligen Hang befreien kann. Wenn z. B. den Säufer die Erkenntnis seiner Energielosigkeit veranlasst, freiwillig eine Heilanstalt aufzusuchen, so ist auch diese Tat ein bedeutsamer Schritt der Selbsterziehung. Auch in der Heilanstalt wird kein psychologisches Wunder vollführt; man hält nur von den Kranken jede Versuchung fern und macht verständige Anwendung von dem wichtigen Mittel der Gewöhnung zum Guten.

### III.

#### Das ethische Problem.

Wie verträgt sich der Determinismus mit der Zurechnung unserer Handlungen? Wenn ich mich nicht willkürlich und frei für das Gute oder für das Böse entscheiden kann, wie kann ich dann für meine Taten verantwortlich gemacht werden?

Zunächst ist zu erwidern, dass das ethische Urteil von allen theoretischen Überlegungen unabhängig ist. Die gemeine, selbstsüchtige Handlungsweise muss ich verdammen, auch wenn ich zur Entschuldigung die schlechte Erziehung des betreffenden Menschen und das unselige soziale Milieu, in dem er lebt, anführen kann. Das ethische Urteil gleicht darin dem ästhetischen Urteil. Das schlechte Bild erregt unser Missfallen, mag es auch als Entschuldigung des Malers gelten können, dass ihn etwaige ungünstige Verhältnisse zwingen, übermässig schnell zu produzieren; das Bild selbst wird durch diese Entschuldigung des Malers nicht besser. Man nenne den Standpunkt des Ethikers, der ohne Rücksichtnahme die schlechte Tat verdammt, deswegen nicht rigoros; das ethische Urteil ist nicht das lieblose Urteil eines Pharisäers, der nach dem Missetäter den ersten Stein wirft; auch dem Sünder soll die Nächstenliebe nicht entzogen werden; aber die absolute Scheidewand zwischen



Gut und Böse darf nicht niedergerissen, das Böse darf nicht als gut, wenn auch nur im geringeren Grade gut angesehen werden. Auch verurteilt das eigene Gewissen uns selbst bei einer schlechten Tat; wenn es unserm Verstande auch leicht gelingt, uns mildernde Umstände vorzureden, die unbestechliche innere Stimme lässt sich nicht so leicht zum Schweigen bringen, wenn wir eine niedrige Handlungsweise begangen haben.

Was bisher ausgeführt wurde, trifft noch nicht den Kern des Einwandes. Das ethische Urteil (das Gewissen) sagt uns freilich, was gut und was böse ist. Aber mit welchem Rechte darf einem Menschen die Tat zugerechnet werden, wenn schliesslich die Entscheidung zwischen Gut und Böse nicht frei, sondern durch die in uns herrschenden Vorstellungen und Gefühle notwendig bestimmt ist?

Darauf ist zu erwidern, dass eben die Gefühle und Vorstellungen, die unser Handeln bestimmen, unser Wesen ausmachen, dass unser Ich mit ihnen identisch ist. Gewiss ist unser Ich nichts Angeborenes, sondern etwas im Leben Gewordenes, und die Art und Weise, wie wir geworden sind, mag<sup>1)</sup> teilweise vom Zufall abhängig sein. Unser Ich ist indes nicht nur etwas Gewordenes, sondern auch etwas Einheitliches; die Art und Weise unserer Vorstellungen und Gefühle und die Konstellation derselben, das sind wir selbst, darin kennzeichnet sich unser Charakter, und jedes Urteil hierüber trifft uns selbst. Eine Tat, die wir vollbringen auf Grund der Eigenart unseres Seelenlebens, unseres „Ich“, muss uns darum auch zugerechnet werden.

Man kann umgekehrt behaupten, beim Indeterminismus kann nicht von Zurechnung die Rede sein. Bestände zwischen dem Ich und seinen Willenshandlungen kein notwendiger Zusammenhang mehr, wäre also dem Ich dieses Wollen ebenso zufällig wie ein anderes, so würde jede Verantwortlichkeit des Ich für diesen Willen aufhören, und ein von allen Motiven unabhängiges Wollen könnte niemals einer sittlichen Beurteilung unterworfen werden.

Unter „Zurechnung“ versteht man das Urteil, dass eine bestimmte Tat aus dem Vorstellungsganzen des Ich der betreffenden Persönlichkeit hervorgegangen ist. Damit ist ein Zwiefaches ausgesagt. Die Tat muss erstens aus dem eigenen Willen hervorgegangen sein und demselben entsprechen; die Tat muss beabsichtigt und voraussätzlich geschehen, nicht durch einen unvorhergesehenen Zufall veranlasst sein, wenn sie zugerechnet werden soll. Wer z. B. einen Menschen versehentlich getötet hat, kann nicht als

---

<sup>1)</sup> Hier berührt sich die Frage mit einem anderen grossen Problem, zu dem die Religionsphilosophie bzw. der Glaube Stellung nehmen muss; es ist hier nicht der Ort, auf die Frage einer göttlichen Weltregierung und die Frage der Zweckmässigkeit aller menschlichen Lebensschicksale näher einzugehen.

Mörder betrachtet werden; doch muss der Totschlag als Schuld zugerechnet werden, wenn eine Fahrlässigkeit das Versehen veranlasst hat; auch die Unterlassung einer durch die Vorsicht gebotenen Handlung muss als Schuld zugerechnet werden. Zweitens kann eine Tat nur dann zugerechnet werden, wenn in dem Willen wirklich die herrschenden Vorstellungsmassen des Ich zum Ausdruck kommen; denn nur in diesem Falle ist die Handlung wirklich meine Tat. Mancherlei Einflüsse — somatischer und psychischer Art — können dies unmöglich machen. Einem Seelenkranken, der im „Dämmerzustande“ handelt, oder einem Kinde, dem die Fähigkeit fehlt, seine Handlung und deren Folgen zu beurteilen, und das seinen Willen noch nicht durch verständige Überlegungen bestimmen kann, kann auch eine Tat nicht zugerechnet werden. Das Strafgesetz verneint darum auch die Strafbarkeit einer Handlung, wenn dem Täter bei Ausübung derselben die Zurechnungsfähigkeit abging. Wir dürfen demnach durchaus nicht identifizieren Willensfreiheit und Zurechnungsfähigkeit, Willensfreiheit und Unzurechnungsfähigkeit; Zurechnungsfähigkeit kann vorhanden sein oder fehlen, absolute Freiheit des Willens kann es nicht geben.

Es wurde schon hervorgehoben, dass die Sprache infolge der Vieldeutigkeit der Ausdrücke uns doch gestattet, in gewissem Sinne von einer Freiheit des Willens zu sprechen.<sup>1)</sup> Freilich ist es nicht die absolute Freiheit im metaphysischen Sinne. Das Wort „Freiheit“ besticht uns nun einmal durch seinen schönen Klang, und wir sprechen darum alsdann von Freiheit, wenn jemand seinem Wesen gemäss handelt. Man kann in diesem Sinne sogar schon bei Tieren von Freiheit sprechen. Der Hund z. B. handelt frei, wenn er seinen Instinkten sich überlässt, wie der Jagdhund, der dem Wilde nachspürt; der Hund ist unfrei, wenn er unter dem Zwang der Dressur handelt und den ihm zugeworfenen Bissen Fleisch nicht anrührt. In gleichem Sinne können wir von einem Menschen sagen, er handelt frei, wenn er seinem Wesen gemäss handeln kann, wenn er sein Leben völlig nach seinen Neigungen und Wünschen gestalten kann; er ist unfrei, wenn er fremdem Willen dienen muss. Der Knecht, der Gefangene sind unfrei, der freie Mann bestimmt sein Schicksal selbst.<sup>2)</sup>

In diesem Sinne ist es wohl gestattet, von der Freiheit des Menschen zu reden. Wir beklagen den Unglücklichen, der die

<sup>1)</sup> Wir müssen dies sogar, wenn wir nicht missverstanden sein wollen, da von jeher die innere Harmonie als wahre Freiheit von den Dichtern und Denkern gepriesen worden ist.

<sup>2)</sup> Vgl. die trefflichen Ausführungen über die Freiheit des Willens in Allihns „Grundriss der Ethik“, neubearbeitet von O. Flügel, S. 213. „Freiheit ist nicht eine Ausnahme im Gegensatz zum Unterworfensein unter die allgemeine Kausalität, sondern es wird damit nur ein Zustand bezeichnet, welcher der eigenen Natur gemäss oder ihr zuwider ist.“

Kechtschaft erdulden muss, und preisen die Freiheit als hohes Gut. Das Wort „Freiheit“ hat indes noch einen tieferen Inhalt, noch eine höhere Bedeutung. Diese höchste Stufe ist die sittliche Freiheit. Unfrei ist auch der Mensch, der in den Ketten eines Lasters liegt und sich von einer unglückseligen Gewohnheit nicht frei machen kann. Wahrhaft frei ist nur derjenige, der in allen Stücken der innern Stimme folgt und nur den Geboten der Sittlichkeit gehorcht. Das ist die höchste Freiheit, die sittliche Freiheit, man kann auch sagen: die christliche Freiheit.<sup>1)</sup> Wer sie errungen hat, ist frei, auch wenn er in äusseren Banden liegt; voll Begeisterung ruft Schiller aus: „Der Mensch ist frei geschaffen, ist frei, und würd' er in Ketten geboren!“

In der Lehre von der Freiheit kommt die völlige Unabhängigkeit der Ethik zum Ausdruck. Wir bezeichnen diese Anschauung als Autonomie. Die sittlichen Gebote sind uns nicht von einer fremden Macht auferlegt; in den Forderungen der Sittlichkeit kommt unser eigenes Wesen zum Ausdruck, das nur in einem sittlich reinen Handeln Genüge finden kann.

Der Mensch ist frei; nicht das einzelne Wollen, sondern der Wollende selbst, dem das Wollen zukommt, ist autonom. Der Mensch ist auch nicht ursprünglich frei, sondern wird frei, indem und dadurch, dass seine sittlichen Motive zur Herrschaft gelangen, und die Freiheit, die man erworben hat, bleibt immer weit zurück hinter dem Idealbild der Freiheit. Die Freiheit zeigt verschiedene Stufen, sie ist verschieden bei verschiedenen Personen und verschieden bei derselben Person zu verschiedenen Zeiten. Die Freiheit ist „Einheit des Wissens und Wollens, die beide in sich aufhebende höchste Entwicklungsstufe des Seelenlebens“.<sup>2)</sup>

Nur der wahrhaft sittliche Mensch ist frei; denn sein sittliches Handeln entspricht seinem innersten Wesen, und keine Reue, keine Seelenqual kann ihn treffen. Das ist die höchste Freiheit; ihr Ideal, das wir auf Erden nicht verwirklicht finden, nennen wir Gottheit. In Christo ist es uns offenbart worden. Wir Menschen aber können nur, um mit Schiller zu sprechen, „nach der göttlichen streben“.

---

<sup>1)</sup> „An sich ist ja jeder Charakter, gerade je abgeschlossener er ist, ganz individuell und ebenso seine Freiheit; worin er sich frei fühlt, fühlen alle andern sich vielleicht unfrei, und eine Gesetzgebung, welche seine Maximen zu allgemeinen Gesetzen erhebt und unter welcher er sich glücklich fühlt, macht möglicherweise alle andern unglücklich. Die Grundsätze des sittlichen Charakters allein sind fähig, zur allgemeinen Gesetzgebung erhoben zu werden, so dass die Möglichkeit geboten ist, dass jeder sich unter solchen Gesetzen frei fühlen kann. Denn der sittliche Charakter allein bildet den vollendeten Abschluss jedes Charakters.“ (Flügel a. a. O., S. 243.)

<sup>2)</sup> Vgl. Volkmann von Volkmar, „Lehrbuch der Psychologie“. Bd. II.

## II.

## Die Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts im sächsischen Seminar.<sup>1)</sup>

Von Oberlehrer Dr. E. Kotte in Dresden.

In der grossen Reihe der bedeutsamen, bei der Fortentwicklung des hochstehenden sächsischen Lehrbildungswesens zu lösenden organisatorischen und Lehrplanfragen nimmt das Problem der Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts nicht die letzte Stelle ein. Längst bevor die naturwissenschaftliche Unterrichtsbewegung der Gegenwart mit ihren Reformbestrebungen für die höheren Schulen einsetzte, längst bevor die Volksschullehrerschaft ihre Forderungen bezüglich dieses Punktes näher formulierte, hat sich bei denen, die in erster Linie in stande sind, die gegenwärtig herrschenden Verhältnisse zu beurteilen, bei den naturwissenschaftlichen Lehrern der sächsischen Seminare, die Überzeugung befestigt, dass die gegenwärtigen Lehrplanvorschriften schon längst nicht mehr den fortgeschrittenen Zeitverhältnissen Rechnung tragen. Darüber geben die Sitzungsprotokolle der mathematisch-naturwissenschaftlichen Sektion des sächsischen Seminarlehrervereins genügende nähere Auskunft. Zuletzt im Jahre 1901 hielt Herr Professor Ulbricht-Borna einen Vortrag: Einige Wünsche betreffs des naturwissenschaftlichen Unterrichtes im Seminar,<sup>2)</sup> in dem er nachdrücklich auf die überaus beschämende Lage hinwies, in der sich der naturwissenschaftliche Unterricht gegenwärtig an den Seminaren ähnlich wie an den meisten anderen höheren Lehranstalten befindet und in dem er eingehend die Notwendigkeit einer vertieften und nach der Seite praktischer naturwissenschaftlicher Übungen hin erweiterten naturwissenschaftlichen Bildung der zukünftigen Volksschullehrer begründete. Seine erste These, die für den naturwissenschaftlichen Unterricht im Seminar eine grössere Stundenzahl und zwar für den Fall einer Verlängerung der Seminarzeit um ein Jahr für jede Klasse einen dreistündigen Unterricht forderte, fand zwar damals nach längerer Debatte einstimmige Annahme; aus dem kurzen Sitzungsprotokoll lässt sich jedoch erkennen, dass man sich hinsichtlich einer baldigen Durchführung dieser These keinen allzugrossen Hoffnungen hingab. Man sprach von Zukunftsmusik usw., und der Vorsitzende der Versammlung, Herr Schulrat Steuer-Borna, schlug vor, es sei das Beste, zu erklären, dass es an Zeit zur Durchführung

<sup>1)</sup> Nach einem in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Sektion des sächsischen Seminarlehrervereins gehaltenen Vortrage, September 1907.

<sup>2)</sup> Vgl. 6. Bericht des sächsischen Seminarlehrervereins 1900/1901, S. 72—93.

der These fehle. Wie sieht es heute, nach sechs Jahren, aus? Ich scheue mich nicht, die freilich unangenehm klingende Wahrheit auszusprechen, dass wir nicht um einen Schritt vorwärts gekommen sind. So grosse Fortschritte auch innerhalb der letzten Jahrzehnte der naturwissenschaftliche Unterrichts- wie der gesamte Seminarbetrieb innerlich aufzuweisen haben mag, äusserlich müssen sich diese Fächer noch immer mit jener kärglichen Anzahl von Stunden begnügen, die ihnen in der Lehrordnung vom 29. Januar 1877, also vor 30 Jahren, zugebilligt wurde. In diesem langen Zeitraume haben sich indessen die in den realen Verhältnissen wurzelnden Widerstände nicht verringert: vielmehr ist durch die in Aussicht stehende Einführung einer zweiten Fremdsprache in das Seminar, sowie durch die Forderungen der Reformer, die obersten Klassen zu pädagogischen Fachklassen auszugestalten, die Gefahr gewachsen, dass der naturwissenschaftliche Unterricht im sächsischen Seminar völlig an die Wand gedrückt, zum mindesten mit der jetzt vorhandenen ungenügenden Stundenzahl noch weiter nach den unteren Klassen hin verschoben wird. Ist es angesichts dieser Sachlage nicht das Beste, zu resignieren, auf Anschauungen und Forderungen zu verzichten, von deren Richtigkeit und Durchführbarkeit man innerlich noch so sehr überzeugt sein mag, deren in allen Tonarten immer von neuem wiederholte Begründung aber man als eine Sisyphusarbeit ansehen muss? Ist es nicht besser, allen, die die Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf ihre Fahne geschrieben haben, zuzurufen: *Lasciate ogni speranza!* Stellt euch auf den Standpunkt des Gehenlassens; denn die gegenwärtigen rückständigen Verhältnisse sind zwar höchst beklagenswert und verbesserungsbedürftig; aber die allgemeine Sachlage, die zu dem gegenwärtigen Zustande geführt hat, ist einstweilen derartig unangreifbar und unabänderlich, dass in naher Zukunft nichts zu erhoffen ist.

Zu solchem kleinmütigen Glauben möchten wir wohl berechtigt sein, wenn wir hier, völlig alleinstehend, Forderungen für eine vertiefte naturwissenschaftliche Bildung im Lehrerseminar erheben würden; aber so liegen die Verhältnisse nicht mehr. Es ist allgemein bekannt, dass im Herbst des Jahres 1901 in Hamburg jene denkwürdige Sitzung der Naturforscher- und Ärzteversammlung stattfand, von der die neuen Bestrebungen, insbesondere den biologischen Fächern den ihnen zustehenden Einfluss auf die Jugendbildung und -erziehung zu erkämpfen, ihren Ausgang nahmen. Und wenn auch das in der Zwischenzeit Erreichte noch lange nicht dem Erstrebten entspricht, da die unsterblichen Widerstände jeglichen Bildungsfortschrittes, Unverständnis und Scheu vor dem Neuen neben der vielfach zu beobachtenden Gleichgültigkeit breiter Schichten, hindernd im Wege stehen, so kann der aufmerksame Beobachter doch anderseits erkennen, dass diese Bewegung nicht im Abflauen begriffen ist, dass sie vielmehr von Jahr zu Jahr mehr an innerer Kraft und

Klarheit gewonnen hat. Die Erkenntnis wächst, dass es sich hier um Dinge handelt, die mit der zukünftigen geschichtlichen Entwicklung unseres Volkes eng zusammenhängen, dass eine die Grundlagen moderner Kultur vermittelnde Bildung und Erziehung des gesamten Volkes einer der wichtigsten Faktoren ist, ohne den wir auf die Dauer unseren „Platz an der Sonne“ gegenüber unseren Rivalen unter den Nationen nicht zu behaupten vermögen; muss man sich doch beschämend eingestehen, dass Deutschland auf diesem Gebiete, wo es sich um die Anerkennung und Gleichberechtigung der naturwissenschaftlichen Bildungsmittel gegenüber dem Übergewichte althergebrachter philologisch-historischer Schulung handelt, längst von Nordamerika, aber auch von England und in letzter Zeit von Frankreich schon weit überflügelt ist. So ist es gekommen, dass sich die von Hamburg ausgegangenen biologischen Bestrebungen zu einer grossen, mathematisch-naturwissenschaftlichen Reformbewegung ausgestaltet haben.

Die von der Naturforscherversammlung eingesetzte Kommission hat eine Reihe von Berichten veröffentlicht, in denen die Minimalforderungen für den naturwissenschaftlichen Unterricht der verschiedenen 9- und 6klassigen höheren Lehranstalten zusammengefasst sind; sie hat aber davon abgesehen, auch für die Lehrerseminare allgemeine Forderungen aufzustellen. Es heisst darüber in dem allgemeinen Kommissionsbericht vom Jahre 1906:<sup>1)</sup>

„Bevor wir nun zu dem naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichte an den höheren Mädchenschulen übergehen, sei es gestattet, mit wenigen Worten noch einige andere Schularten zu streifen, die eine grosse nationale Bedeutung besitzen und an denen der naturwissenschaftliche Unterricht gleichfalls der Verbesserung bedarf. Es sind das die Volksschulen, die Fortbildungsschulen, die Fachschulen verschiedenster Art und die Lehrerseminare. Die Kommission hat sich sehr ernsthaft mit der Frage beschäftigt, ob sie auch für diese verschiedenen Schulgattungen etwa Normen betreffend den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht aufstellen sollte, sie hat sich von kompetenten Fachleuten eingehende Berichte als Unterlage ihrer Beratungen erbeten, ist aber zu dem Entschluss gekommen, von einer speziellen Behandlung oder gar von Aufstellung lehrplanmässiger Forderungen abzusehen. Der Gegenstand ist zu verwickelt, als dass er in der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit hätte erledigt werden können. Indessen hat die Kommission sich nicht der Erkenntnis verschliessen können, welche ausserordentlich grosse Bedeutung ein richtig erteilter naturwissenschaftlicher Unterricht für die nationale Volkserziehung besitzt, die doch als das letzte und höchste Ziel jedes Unterrichtes zu betrachten ist. Würde z. B. das Kurpfuschertum bei einem nur

<sup>1)</sup> Vgl. Natur und Schule V, S. 480.

einigermassen naturwissenschaftlich aufgeklärten Volke wohl je zu solcher Blüte habe gelangen können, wie es jetzt tatsächlich der Fall ist? Diejenige Stelle, wo zuerst der Hebel zu einer Besserung angesetzt werden muss, sind die Lehrerseminare. Hier muss vor allem ein sachgemässer, wenn auch auf das Notwendigste zu beschränkender Betrieb der Naturwissenschaften und der Mathematik einziehen; es ist unbedingt erforderlich, durch fachmännisch vorgebildete Seminarlehrer die Bücherweisheit durch lebendiges Wissen zu ersetzen, um den zukünftigen Lehrern die grundlegende Bedeutung der Naturwissenschaften für die gesamte Kultur der Gegenwart, für Handel und Verkehr, für Industrie, Gewerbe und Landwirtschaft einigermassen verständlich zu machen. Es ist das eine Saat, die auch im Interesse der ökonomischen Kämpfe der Volksschichten sowie für den Wettbewerb der Völker und eine friedliche Weiterentwicklung unserer Kultur gesät werden muss und die sicher reiche Früchte tragen wird, wenn ihr eine verständnisvolle Pflege zu teil wird.“

Es herrscht ganz allgemein eine Stimme der Anerkennung über die grossartige und umfassende Tätigkeit, die die Unterrichtscommission der deutschen Naturforscher und Ärzte in den letzten Jahren entfaltet hat. Trotzdem darf gerade die vorliegende Stelle des Kommissionsberichtes nicht völlig unwidersprochen bleiben; sie nötigt vielmehr zu einer kritischen Bemerkung. Ich habe leider nicht erfahren können, wer der „kompetente Fachmann“ gewesen ist, der einen eingehenden Bericht über die Verhältnisse am sächsischen Lehrerseminar erstattet hat. Ich habe die nicht unbegründete Vermutung, dass man wie in den jüngsten Veröffentlichungen des sonst so verdienten Geheimrats Klein-Göttingen über den mathematischen Unterricht im wesentlichen die Verhältnisse am preussischen Lehrerseminar untersucht und diese dann etwas vorschnell als für das deutsche Lehrerseminar im allgemeinen geltend angesehen hat. Auf jeden Fall ist zu protestieren gegen den Passus, dass es unbedingt erforderlich ist, durch fachmännisch vorgebildete Seminarlehrer die Bücherweisheit durch lebendiges Wissen zu ersetzen usw. Es ist hier nicht meine Aufgabe, zu untersuchen, inwieweit diese Vorwürfe gegenüber den naturwissenschaftlichen Lehrern der preussischen Präparandenanstalten und Seminare berechtigt sind. Ich möchte aber die Frage aufwerfen, ob es den sächsischen Vertretern in der Kommission so völlig unbekannt ist, dass an den sächsischen Seminaren schon jetzt ganz allgemein akademisch vorgebildete und praktisch tüchtig geschulte Naturwissenschaftler tätig und damit die ersten Bedingungen für einen tüchtigen naturwissenschaftlichen Unterricht, der sich nicht auf „Bücherweisheit“ beschränkt, erfüllt sind. Auf jeden Fall haben die an den sächsischen Anstalten wirkenden Akademiker allen Grund, solche in der breitesten Öffentlichkeit ganz allgemein erhobenen Vorwürfe

energisch zurückzuweisen; und das um so mehr, als man durch die Statistik weiss, wie die Verhältnisse an den anderen höheren Schulen bestellt sind, welcher Mangel insbesondere an tüchtigen Biologielehrern allgemein besteht. Nach Norrenberg entfielen im Schuljahr 1901/02 von den 214 Biologiestunden, die an den 21 (19 hum. + 2 real.) höheren Lehranstalten der Provinz Posen erteilt wurden, nur 106, also weniger als 50% auf akademisch gebildete Lehrer, die für Zoologie und Botanik qualifiziert waren; unter diesen befanden sich aber sicher noch zahlreiche Mathematiker, die eine biologische Fakultas nur zur Ergänzung des Zeugnisses erworben haben. Nach einer Mitteilung im Bayrischen Realschulmännerverein „wird an den bayrischen humanistischen Gymnasien und Progymnasien der Unterricht in der Naturkunde (und ebenso in der Erdkunde) in weitaus den meisten Fällen von Lehrern (besonders Altphilologen!) erteilt, die keinerlei Prüfung in den Naturwissenschaften abgelegt, bisweilen nicht einmal die geringste Vorbildung darin haben!“ Gegenüber solchen Missständen können die Personalverhältnisse an den sächsischen Seminaren als vorbildlich bezeichnet werden. Das hier vorliegende Urteil ist aber typisch für die Art und Weise der Beurteilung der sächsischen Seminarverhältnisse. Es ist den allerweitesten Kreisen völlig entgangen, welche Umgestaltungen der gesamte Unterrichtsbetrieb an diesen Anstalten in den letzten Jahrzehnten durchgemacht hat. Es mag daher hier an die weiteste Öffentlichkeit die Bitte gerichtet werden, in Zukunft bei der Beurteilung der Seminare zu individualisieren und nicht die Verhältnisse, wie sie an den preussischen Lehrerbildungs-, insbesondere den Präparandenanstalten und zum grossen Teile auch in Süddeutschland bestehen, als für das deutsche Lehrerseminar im allgemeinen geltend anzusehen. Die Verhältnisse an den hanseatischen Seminaren und den sächsischen Anstalten liegen durchaus anders. Die sächsische Volksschullehrerschaft aber mag erneut auf die Stelle aufmerksam gemacht werden, wo zuerst der Hebel des Fortschritts anzusetzen ist, und daran erinnert sein, dass an eine Realisierung ihrer vielfach berechtigten, weitergehenden Forderungen in dem räumlich beschränkten Sachsenlande solange nicht gedacht werden kann, als sich nicht der grösste deutsche Bundesstaat dazu entschliesst, seinem Lehrerbildungswesen einen kräftigen Ruck vorwärts zu geben.

Die Frage, mit der wir uns beschäftigen, bietet, wie auch von der Unterrichtskommission mit Recht anerkannt wird, ausserordentliche Schwierigkeiten. Was zunächst die Formulierung der Ziele anbelangt, die sich der naturwissenschaftliche Unterricht am Seminar zu stecken hat, so erscheint es ausgeschlossen, dass die von der Kommission sowohl für 9- als auch 6klassige höhere Lehranstalten aufgestellten Lehrpläne ohne weiteres auf das Seminar übertragen werden könnten, da hier neben den für die allgemeine



Bildung der Zöglinge nötigen Kenntnissen auch auf jene besonderen Forderungen Rücksicht zu nehmen ist, die sich aus der speziellen Berufsausbildung in physiologischer Psychologie, in Physiologie, Schulhygiene usw. ergeben. Doch dürfte sich hierin noch verhältnismässig leicht eine Übereinstimmung erzielen lassen; viel schwieriger gestaltet sich das Problem der schultechnischen Durchführung. Wir alle kennen die Überbürdungsfrage; wir wissen, dass schon längst die äusserste Grenze dessen erreicht ist, was billiger Weise von unseren Schülern gefordert werden kann; ja wir stehen auf dem Standpunkte, dass bei einer Neuordnung des Lehrplans in einem siebenjährigen Kursus den Forderungen einer gesunden körperlichen und vor allem geistigen Hygiene in ganz anderer Weise als bisher, namentlich in den Jahren der Pubertätsentwicklung, Rechnung getragen werden müsse. Wenn wir darum hier Neuforderungen erheben, die sich praktisch nur durch Gewährung einer grösseren Stundenzahl für die Naturwissenschaften werden verwirklichen lassen, so möchte ich vom hygienischen Standpunkte aus vor allem den Satz an die Spitze stellen:

Eine Reform und eine Erweiterung des naturwissenschaftlichen Unterrichts im Seminar darf, so wünschenswert, ja notwendig sie erscheint, auf keinen Fall auf Kosten einer Vermehrung der Gesamtstundenzahl oder einer Steigerung des Gesamtwissens erreicht werden; es ist vielmehr bei einer Neuordnung des Lehrplans in einem siebenjährigen Kursus dahin zu wirken, dass die wöchentliche Stundenzahl in den einzelnen Klassen herabgemindert wird.

Beide Forderungen scheinen sich diametral gegenüberzustehen; ein Ausweg aus diesem Dilemma erscheint unmöglich, und so haben wir denn auch von Geheimrat Grüllich in der „Seminararbeit“ hören müssen, dass es ausgeschlossen ist, zur Zeit weitere Stunden für die Naturwissenschaften frei zu machen. Diese Antwort gibt man aber nicht nur uns, wir hören sie allgemein von allen höheren Lehranstalten. Wo liegen die Ursachen dieser Erscheinung?

R. Fricke hat in seinem auf der Breslauer Naturforscherversammlung 1904 gehaltenen Vortrage<sup>1)</sup> näher ausgeführt, dass man diese Erscheinung nur aus der geschichtlichen Entwicklung des höheren Schulwesens in Deutschland heraus verstehen könne, aus dem Kampfe, den die beiden grossen Geistesrichtungen des Humanismus und des Realismus seit den Tagen der Reformation in den Schulen führen. Wie in den Kloster- und Domschulen des Mittelalters das Latein, die allgemeine Kirchensprache, den wesentlichsten Unterrichtsgegenstand ausmachte, so konnte auch der Humanismus des 15. Jahrhunderts bei der Bekämpfung der Scholastik sein Ziel, die Verbreitung einer rein menschlichen Geistesbildung, dem entlehnten

---

<sup>1)</sup> Vgl. A. Wangerin, Verhandlungen der Breslauer Naturforscherversammlung über den naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht, S. 9 ff.

Charakter der damaligen Kultur entsprechend, nur durch Wiederbelebung der klassischen Studien zu erreichen suchen. Auch die Reformation hat an ihrem Teile dazu beigetragen, in einseitiger Weise den Betrieb der alten Sprachen zu begünstigen. „Die Sprachen sind die Scheiden, darinnen das Messer des Geistes steckt;“ dieses Wort Luthers bezeichnet deutlich den Wert, den man in dem Kampfe um die Auslegung der Überlieferungen den Sprachen und der durch sie vermittelten formalen Schulung beimessen musste. Zwar haben von Anbeginn an die Proteste gegen den in den Lateinschulen in durchaus einseitiger Weise auf bloss Wortgelehrsamkeit hinauslaufenden Schulbetrieb nicht gefehlt. Die grossen Reformatoren der folgenden Zeit, ein Raticius, ein Comenius, fussend auf dem von Baco v. Verulam verkündeten neuen Geist wissenschaftlicher Forschung: *Omnia per iuductionem et experimentum*, haben immer wieder darauf hingewiesen, dass die Menschen nicht aus Büchern klug werden könnten, sondern „aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen,“<sup>1)</sup> d. h. dass sie die Dinge selbst kennen lernen müssten, nicht aber einzig und allein fremde Beobachtungen und Zeugnisse über die Dinge. So sehr man aber auch geneigt sein mag, die Bestrebungen der Pietisten und Rationalisten, diejenigen im Frankeschen Pädagogium wie in den Ritterakademien und in den Schulen der Philantropen anzuerkennen, die ein sachliches Wissen in Mathematik, Geographie und Naturwissenschaft vermitteln wollten, nicht nur aus rein utilitarischen Gründen, sondern um der erzieherischen Bedeutung dieser Dinge willen, so wenig kann andererseits geleugnet werden, dass alle diese Bestrebungen auf den hergebrachten Betrieb der Lateinschulen, aus denen weitaus überwiegend die gebildeten Stände des Volkes ihre Bildung bezogen, keinen wesentlich umgestaltenden Einfluss ausgeübt haben. Vielmehr lässt sich beobachten, dass das 19. Jahrhundert durch das vom Neuhumanismus gepredigte Ideal der vollkommenen Menschlichkeit, das man im Hellenentum verkörpert sah, zu einer abermaligen Stärkung der philologisch-historischen Ausbildung geführt hat, die in ihrer späteren Einseitigkeit, ihrer teilweisen Engherzigkeit und vielfachem Eigendünkel wohl kaum von den Begründern dieser Bewegung, einem Alexander v. Humboldt z. B., vorausgeahnt worden ist. Auch in dem neuhumanistischen Gymnasium siegte das Prinzip der formalen Bildung. „Es ist einzig und allein das formale Prinzip, welches der Philologie als Mittel der Gymnasialbildung ihren ewigen, durch nichts zu ersetzenden Wert verleiht und dieselbe zugleich zum universalen Bildungsmittel macht.“<sup>2)</sup> Zwar setzt im Laufe des 19. Jahrhunderts abermals eine bis in unsere Tage gehende Protest-

---

<sup>1)</sup> Joh. Amos Comenius, *Didaktika magna*, herausgegeben von G. A. Lindner. Leipzig 1886. S. 128.

<sup>2)</sup> Vgl. F. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*. Leipzig 1897. II. Bd. S. 500.

bewegung mit der Gründung der Realgymnasien, der lateinlosen Realschulen und Oberrealschulen ein; aber unschwer lässt sich erkennen, dass auch diesen Schulgattungen die Traditionen des humanistischen Gymnasiums, das nur die Vergangenheit anbetet, aber keine Gegenwart kennt, zum Fluche geworden sind; denn des Pudels Kern ist doch der, dass alle unsere höheren Schulen im letzten Grunde höchst einseitig entwickelte Sprachschulen sind und dass alle anderen im Laufe der Zeit aufgenommen Lehrgegenstände nur mehr oder weniger als Nebenfächer figurieren. Ganz allgemein herrscht die Anschauung, dass das Sprachenstudium der Kern und Mittelpunkt der Bildung sein müsse, obwohl doch die Sprache immer nur ein Werkzeug und nicht der Inhalt sein kann. „Gründliche naturwissenschaftliche Schulung insbesondere, der künstlerischer Sinn nicht fehlen darf, die daher, nicht beschreibend und nicht nebensächlich, sondern in vollem Ernste, mit wahrhafter Naturbeobachtung betrieben werden sollte, ist bisher immer nur ein frommer Wunsch geblieben, genau so wie plastisches Denken, Raum- und Formvorstellung.“<sup>1)</sup> Selbst in den Reformschulen verschiedener Systeme erscheint das Schwergewicht des Unterrichtes in den Oberklassen in recht einseitiger Weise in den sprachlichen Unterricht verlegt, eine Tatsache, die um so auffälliger und befremdlicher ist, als der erste Anstoss zur Schaffung von Reformschulen durchaus von den Vertretern der exakten wissenschaftlichen Fächer, namentlich von den deutschen Ingenieuren, ausgegangen ist. Die Unterrichtskommission findet die Erklärung darin, dass die Lehrer der altsprachlichen, historischen Fächer in erster Linie die Reformschulen einrichteten, dabei den Wert einer Stunde in den Oberklassen gegenüber dem in einer Unterklasse unterschätzten und daher eine grössere Stundenzahl verlangten als bei einer Verschiebung des Sprachunterrichtes nach oben hin erforderlich gewesen wäre. So wurde dann abermals auch in den Reformschulplänen dem exakt wissenschaftlichen Unterrichte gerade der Platz zugewiesen, der nach Erfüllung der für den Sprachunterricht als unerlässlich erachteten Forderungen übrig blieb.“

Ich möchte es hier nicht unterlassen, die schwere Befürchtung auszusprechen, dass auch das Seminar durch die Aufnahme einer zweiten Fremdsprache immer mehr in diese Schablone der übrigen höheren Lehranstalten als reiner Sprachschulen hineingedrängt wird. Wenn es vor allem die Führer der Volksschullehrer sind, von denen die Forderung moderner Fremdsprachen<sup>2)</sup> neben dem Latein ausgegangen ist, so beweist das nur die Tatsache, dass auch unsere

<sup>1)</sup> Kammerer, „Ist die Unfreiheit unserer Kultur eine Folge der Ingenieurkunst?“ Natur und Schule, Bd. II, S. 254.

<sup>2)</sup> Die sächsische Volksschullehrerschaft fordert bekanntlich in einem siebenjährigen Seminarkursus obligatorisches Latein, obligatorisches Französisch und fakultatives Englisch.

Volksschullehrerschaft gegenwärtig noch vollkommen im Banne der sprachlich-historischen Schulung steht und dass sie Standesrücksichten, nämlich die Annäherung ihrer Bildung an die der übrigen Gebildeten, höher stellt als die Rücksichten auf den wahren Bildungswert. Wenn sich gegenwärtig die Stimmen mehren, die in allen höheren Lehranstalten eine Beschränkung auf zwei Fremdsprachen für durchaus notwendig erachten, um eine Entlastung der Schüler herbeizuführen und eine Verwirklichung der durch das moderne Bildungsideal gegebenen Forderungen zu ermöglichen, dann bedarf es m. E. nochmals der eingehendsten Erwägungen, ob das Seminar in einem 6- oder auch 7jährigen Kursus imstande sein wird, die Belastung mit einer zweiten Fremdsprache zu ertragen, ohne dass das Ziel einer vertiefteren Allgemein- und Berufsbildung ernstlich gefährdet wird. Ich bin indessen der Überzeugung, dass sich unter dem geschilderten Drucke der Zeitanschauungen die Einführung einer modernen Fremdsprache neben dem Latein kaum wird aufhalten lassen und dass die Durchführung dieser Forderung in einem 7jährigen Seminarkursus — wenn auch zunächst fakultativ — unter bestimmten Voraussetzungen möglich erscheint.

Wenn nämlich die höheren Schulen im allgemeinen gegenwärtig an einem Überwiegen des sprachlichen Wissens kranken, so das gegenwärtige Seminar an einem unerträglichen Übermass historischen Wissens. Man sehe sich daraufhin nur unsere Lehr- und Stundenpläne einmal genauer an! In den mündlichen Prüfungen erfährt man immer wieder mit Erstaunen, mit welcher Gründlichkeit die Kriegs- und Staatengeschichte längst vergangener Zeiten, die ältere Kirchengeschichte mit ihren dogmatischen Streitigkeiten behandelt worden ist. Dafür steht aber ja genügend Zeit zur Verfügung. Welche Summen von Kraft und Zeit verwendet man auf die sorgfältige Registrierung sämtlicher verunglückter Erziehungsversuche, von den alten Chinesen angefangen. Ich selbst denke noch mit nicht gerade angenehmen Empfindungen an die Unmenge von Büchertiteln, Inhaltsübersichten und ähnlichen historischen oder besser historistischen Notizen, die uns die spezielle Methodik bescherte. Wir leiden im Seminar tatsächlich an einem derartigen Übermass geschichtlichen Wissens, dass man verzweifelt mit Nietzsche ausrufen möchte: „Lasst die Toten die Lebendigen begraben.“ Dazu kommt das in der historischen Entwicklung der Volksschule und des Lehrerbildungswesens begründete Übermass an Religionsunterricht, den man bekanntlich zu allen Zeiten als eines der besten Mittel betrachtet hat, um einwandfreie Erzieher für die grosse Volksmenge zu schaffen (man denke an die Debatten des preussischen Abgeordnetenhauses in den letzten Jahren!), endlich die bevorzugte Stellung des Musikunterrichtes, den man schon um der Erziehung zum kirchlichen Organisten willen nicht entbehren zu können glaubt und der meiner Meinung nach eines der grössten Hindernisse ist, um

sowohl die Allgemein- als auch die Berufsbildung des Volksschullehrers breiter und tiefer anzulegen, ihm eine Ausbildung mitzugeben, die der der anderen gelehrt Berufe gleichwertig ist und damit auch äusserlich die gleichberechtigte Anerkennung der Seminare unter den übrigen höheren Lehranstalten zu erkämpfen.

Es ist eine der auffälligsten Beobachtungen, die sich beim Lesen amerikanischer Erziehungszeitschriften aufdrängt, dass dort viel häufiger als bei uns die Ziele des Unterrichtes erörtert werden und die Frage aufgeworfen wird, welche Lehrgegenstände und Lernmethoden für das Individuum wie für die Gesamtheit den grössten Wert besitzen. Es ist eine Grundforderung des amerikanischen Pädagogen, die Fähigkeiten des Individuums auf die ökonomischste Weise, d. h. mit möglichst geringem Zeit- und Kraftaufwand möglichst stark auszubilden. Dabei fallen natürlich die Anforderungen der Gegenwart ganz anders ins Gewicht als die Rücksichtnahme auf die von früher her überlieferten Methoden der Erziehung. Wie aber ist es um die Ökonomie in unserem deutschen Schulwesen, von den Volksschulen angefangen, bestellt? Ich kenne keinen irgendwie und irgendwo von Menschen geschaffenen Mechanismus, der mit einem derartig grossen Aufwande an Energie und einem derartigen geringen Nutzungskoeffizienten arbeitete als die Schule. Seit langem wissen wir aus der Energielehre, dass die uns zur Verfügung stehende Gesamtmenge an Energie nicht einen unendlichen Wert, sondern eine bestimmte endliche Grösse repräsentiert, und von ebenso allgemeiner, aber für das praktische Leben weiterreichender Bedeutung ist die Erkenntnis, die man gewöhnlich unter dem zweiten Hauptsatze der mechanischen Wärmetheorie zusammenfasst, dass es nie möglich ist, eine Energieform restlos in eine andere, z. B. in Arbeit, umzusetzen, sondern dass stets ein bestimmter, mathematisch genau feststehender Energiebetrag verloren geht, dass demnach die gesamte Tätigkeit unserer Technik nur darauf gerichtet sein kann, den Nutzungskoeffizienten möglichst zu steigern und die bei jedem Prozess abfallenden nutzlosen Späne auf ein möglichst geringes Mass zurückzuführen. Der Begriff der Gesamtkultur liesse sich unter diesem Gesichtspunkte definieren und die Linie festlegen, auf der sich die zukünftige Kulturentwicklung zu bewegen haben würde. Nur unsere Pädagogik scheint gegenwärtig von diesen allgemeinsten, den gesamten Naturhaushalt beherrschenden Grundgesetzen nichts zu wissen. Sie wirtschaftet mit der psychischen Energie des Individuums in einer Weise, als ob diese völlig ausserhalb dieser Gesetze stände, als ob sie einem unerschöpflichen Reservoir entquellte und ihrer Leistungs- und Umsetzungsfähigkeit keine Grenzen gezogen seien. Wenn man darum in naher Zukunft vielleicht der Revision der Seminarlehrpläne nähertritt, wenn man von neuem die Frage erwägt, welche Bildung wir unseren Zöglingen mit hinaus ins Leben zu geben haben, um sie

zu befähigen, voll Verständnis an dem Kulturleben der Gegenwart teilzunehmen und dieses durch die Erziehung der jungen Generation an ihrem Teile zu fördern, so kann es wahrlich nicht schwer sein zu sagen, an welchen Stellen zuerst ein möglichst scharfes und scheinbar rücksichtslos verfahrenes geheimräthliches Messer anzusetzen sei, um eine Entlastung der Lehrpläne herbeizuführen. „Wir müssen eben,“ um abermals mit Nietzsche zu reden, „die Kraft haben und von Zeit zu Zeit auch anwenden, eine Vergangenheit zu zerbrechen und aufzulösen, um leben zu können.“

Soweit daher auch die Vertreter der naturwissenschaftlichen Fächer davon entfernt sein wollen, die sprachlich-geschichtlichen Fächer um ihres hohen formalen, sachlichen und ethischen Bildungswertes willen zu unterschätzen, so sehr sie auch geneigt sein werden, die ihnen innewohnende Macht anzuerkennen, die vorzugsweise auf der engen Konzentration des Lehrstoffs dieser Fächer beruht, so wenig werden sie sich anderseits davon abhalten lassen, treu zu ihrer Überzeugung zu stehen, und mit allen ihrer guten Sache reichlich zur Verfügung stehenden Gründen daran gehen, den Bildungswert dieser Fächer, der sogen. Humaniora, in seiner Bedeutung für die Gegenwart zu untersuchen. Will die Schule der Gegenwart ihren Zweck erfüllen, so muss sie eine Tendenz nach vorwärts haben. Das noch so Ehrwürdige, aber Minderwertige wird früher oder später den mit grosser Arbeit neugeschaffenen, hochwichtigen und unentbehrlich gewordenen Bildungselementen der Neuzeit Platz machen müssen. Diese Neuzeit aber mit ihrer unermesslichen Fülle selbständiger und schöpferischer Ideen ist im wesentlichen durch die Tendenz gekennzeichnet, die Natur in einer früher niegeahnten Weise zu erforschen und zu beherrschen. Zwar hat sich der menschliche Geist seit seinem Erwachen mit den Problemen der Natur beschäftigt; aber eine in der Menschheitsgeschichte einzig dastehende Tatsache ist das rasche Emporblühen der Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert, ihre vielseitige Entwicklung und der mächtige Einfluss, den sie, ganz abgesehen von den Leistungen auf ihrem eigenen Arbeitsfelde, den bedeutungsvollen Ergebnissen der Biologie, den erstaunlichen Fortschritten der Technik, auf alle anderen Gebiete der Wissenschaft, auf Philosophie, Kunst und soziales Leben ausgeübt haben. Dem bis in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts rein auf Spekulation gerichteten Geistesleben wiesen sie eine völlig neue Richtung; sie gaben ihm jenen Zug nach Beobachtung, jenen Sinn für das Reale, der auch auf ethischem Gebiete alles, was mit Erdenflucht zusammenhängt, zerstörte und angesichts dieser Begleiterscheinungen idealistischer Systeme eine Daseinslust, einen Wirklichkeitssinn schuf, der in Philosophie und Kunst, auf dem Gebiete der Moral, der Soziologie und Geschichtsauffassung einen Umschwung der Anschauungen hervorrief, wie er nur als Nachwirkung höchster Triumphe mensch-

licher Erkenntnis einzutreten pflegt. Diesen Zeitströmungen wird sich die Schule nicht mehr entziehen können; mit Recht beanspruchen die Naturwissenschaften eine führende Stellung in der Schule, nicht nur auf diese ihre grosse Bedeutung für die Kultur-entwicklung und die Lösung gegenwärtiger und zukünftiger Zeit-aufgaben hinweisend, sondern auch auf jene wertvollen erzieherischen Momente, die in der Ausbildung und Schärfung der Sinne, der Weckung der Selbsttätigkeit und des Forschungstriebes, der Förde-rung des Kunstsinnes, der Einsicht in das gesetzmässige Walten und in die ewige Entwicklung der Natur liegen und die eine sprachlich-historische Schulung nimmer zu bieten vermag. Gerade diese Vielseitigkeit der bildenden Elemente ist es, die zu der Forderung zwingt, die Naturwissenschaften als einen notwendigen, in seiner Eigenart durch nichts zu ersetzenden Bestandteil einer allgemeinen Bildung anzuerkennen und ihnen einen grösseren Raum im Lehrplane einzuräumen.

Und dennoch getraue ich mir nicht, die Frage mit einem freudigen Ja zu beantworten, ob die täglich grösser werdende Diskrepanz zwischen der Auswahl unseres Bildungsmateriales in den Schulen einerseits und den Forderungen und Bedürfnissen unseres Kulturlebens anderseits bereits im gegenwärtigen Zeitpunkt eine derartige unerträgliche Spannung erreicht hat, dass sich Konzessionen an die Naturwissenschaften nicht mehr aufhalten lassen. Es lässt sich nämlich gar nicht bestreiten, dass das führende Preussen als auch Sachsen zwar der naturwissenschaftlichen Unterrichts-bewegung unserer Tage ein gewisses Wohlwollen entgegenbringen, sich aber doch bis jetzt im grossen und ganzen mehr passiv verhalten haben. Den Grund hierfür erblicke ich darin, dass sich infolge der im all-gemeinen doch rein philologischen Schulung fast aller in leitenden und massgebenden Stellungen sich befindenden Persönlichkeiten noch lange nicht die rechte Überzeugung von der Bedeutung des Bildungsgehaltes der Naturwissenschaften Bahn gebrochen hat. Viel zu sehr hängt eben noch an unseren Sohlen das ganze Schwere-gewicht einer langen Kulturentwicklung der Bücherweisheit und des Historismus; „viel zu tief gewurzelt ist jener remanente Scholastizismus, der sich bis auf die Gegenwart erhalten hat, jene durch die Gewohnheit langer Jahrhunderte fest gewordene, fast zwangsmässig wirkende Idee, dass man Kultur und Wissenschaft doch irgendwie und irgendwo aus Büchern lernen könne und müsse;“<sup>1)</sup> viel zu sehr ist man noch immer geneigt, den geistigen und ideellen Gehalt moderner Technik zu verkennen und in der Formung und Beherrschung von Stoff und Kraft nichts anderes als die Jagd nach Nutzen, als Banausentum und öden Utilitarismus zu erblicken. Und wie häufig macht man die Erfahrung, wie gering

<sup>1)</sup> K. Fricke a. d. O. S. 10.

selbst bei den rein mathematisch-physikalisch Gebildeten die Einschätzung der modernen Biologie zu sein pflegt. Da trifft man immer wieder auf Vorstellungen, als ob die Botanik noch jene *scientia amabilis* sei, die in dem Zählen von Pistillen und Staubgefäßen aufgeht, oder die Zoologie jene Wissenschaft, die die Kenntnisse der Käfer- und Schneckenspezialisten umfasst, während die moderne Biologie für die allermeisten Gebildeten eine völlige *terra incognita* darstellt. Ist etwas anderes aber unter den an unseren Mittelschulen herrschenden Verhältnissen zu erwarten? „Muss nicht bei dem herrschenden Geschlechte der Sinn für Freude und Farbe, für Naturverständnis und Kunstempfindung erstickt sein, wo in den Schulen bisher immer nur das körperlose Wort geschichtlicher Mitteilung, aber nicht die lebendige Anschauung zur Vermittlung dient?“<sup>1)</sup> Darum glaube ich auch nicht, dass irgend eine Macht der Welt die Denkrichtung des gegenwärtigen Geschlechtes wandeln kann, ihm Schönheit und Natur erfassen lehren und ihm innerliche Freiheit bringen kann. Die gegenwärtig herrschenden Anschauungen werden sich erst dann ändern, wenn das vorwärts drängende Leben einem neuen Geschlechte täglich und stündlich durch bittere Erfahrungen die fühlbare Lücke demonstriert, die die Allgemeinbildung ohne eine tüchtige biologische wie exakt naturwissenschaftliche Schulung aufweist; dann erst wird sich mehr und mehr die Überzeugung Bahn brechen, dass Abhilfe geschaffen werden muss. Diejenige deutsche Schulbehörde aber, die zuerst einer gründlichen Reorganisation des höheren wie des Volksschulwesens nach dieser Seite hin nachgibt, wird einen epochemachenden Schritt vorwärts tun.

Infolge dieser Sachlage kann es sich im gegenwärtigen Zeitpunkt nicht darum handeln, etwa Vergleiche mit den Gymnasien und Realgymnasien anzustellen und die gegenwärtig dort dem naturwissenschaftlichen Unterrichte zugebilligte Stundenzahl und die Art ihrer Verteilung als eine ideale, für unsere Seminare anzustrebende Norm hinzustellen; wird doch z. B. mit Recht von allen Kritikern der neuen sächsischen Lehrpläne für Realgymnasien vom 22. Dezember 1902 hervorgehoben, dass die Bestrebungen, die Pflichtstundenzahl herabzusetzen und einen gemeinsamen Unterbau für humanistisches und Realgymnasium zu schaffen, nur dazu geführt haben, dass die Naturwissenschaften abermals in bedauerlich hohem Grade haben Opfer bringen müssen, dass insbesondere die Biologie mit ihrem Abschluss in Untertertia völlig zurückgedrängt erscheint. Überhaupt würden wir unserer Sache wenig dienen, wenn wir hier immer nur mit den kleinen Mitteln arbeiten wollten: Ist es vielleicht möglich, hier eine Stunde wegzunehmen, dort eine andere anzusetzen? Hauptsache ist vielmehr, dass das, was wir erstreben, von grossen

<sup>1)</sup> Kammerer a. d. O.



Gesichtspunkten aus angefasst und in seiner Notwendigkeit begründet werde.

## I.

Die erste unserer Forderungen bezieht sich auf die Biologie. Ich vermeide mit Absicht den alten auf unseren Lehr- und Stundenplänen noch immer figurierenden Namen Naturbeschreibung, der wohl zum guten Teile an dem Misskredit schuld ist, dem dieses Fach noch immer auf Schritt und Tritt in der Form von Gering-schätzung begegnet. Man entferne daher diesen Namen, wie dies schon mehrfach in neueren Lehrplänen geschehen ist und ersetze ihn durch Biologie, wobei man diesen Begriff in dem weiteren Sinne als die Lehre vom Leben und von den lebendigen Geschöpfen, den Tieren und Pflanzen, gebrauche, so dass man unter Biologie die Gesamtheit der zoologischen und botanischen Disziplinen mit Einschluss der Anatomie, Physiologie und Hygiene des menschlichen Körpers versteht. Wir verlangen nun, dass die organische Naturwissenschaft aus ihrer jetzigen beschämenden Lage befreit wird, in der sie sich mit je 2 Stunden Botanik und Zoologie in Sexta und Quinta und 1 Stunde Anthropologie in Quarta befindet, und halten es für dringend notwendig, dass der biologische Unterricht auch am Seminar durch alle Klassen hindurchgeführt wird. Wir stehen damit vollkommen auf dem Boden der Hamburger Thesen, die diesen Standpunkt auf Grund der formalen, sachlichen, ethischen und ästhetischen Bedeutung des biologischen Unterrichtes in einer Form bestimmt haben, die die allgemeine Zustimmung aller beteiligten Kreise gefunden hat. Die uns hier in erster Linie interessierenden Thesen sind die folgenden:

1. Die Biologie ist eine Erfahrungswissenschaft, die zwar bis zur jeweiligen Grenze des sicheren Naturerkennens geht, aber dieselbe nicht überschreitet. Für metaphysische Spekulationen hat die Biologie als solche keine Verantwortung und die Schule keine Verwendung.

2. In formaler Hinsicht bildet der naturwissenschaftliche Unterricht eine notwendige Ergänzung der abstrakten Lehrfächer. Im besonderen lehrt die Biologie die sonst so vernachlässigte Kunst des Beobachtens an konkreten, durch den Lebensprozess ständigem Wechsel unterworfenen Gegenständen und schreitet, wie die Physik und Chemie, induktiv von der Beobachtung der Eigenschaften und Vorgänge zur logischen Begriffsbildung vor.

3. Sachlich hat der naturgeschichtliche Unterricht die Aufgabe, die heranwachsende Jugend mit den wesentlichsten Formen der organischen Welt bekannt zu machen, die Erscheinungen des Lebens in ihrer Mannigfaltigkeit zu erörtern, die Beziehungen der Organismen zur unorganischen Natur, zueinander und zum Menschen darzulegen und einen Überblick über die wichtigsten Perioden der

Erdgeschichte zu geben. Besondere Berücksichtigung bedarf auf der Grundlage der gewonnenen biologischen Kenntnisse die Lehre von der Einrichtung des menschlichen Körpers und der Funktion seiner Organe einschliesslich der wichtigsten Punkte aus der allgemeinen Gesundheitslehre.

4. In ethischer Beziehung weckt der biologische Unterricht die Achtung vor den Gebilden der organischen Welt, das Empfinden der Schönheit und Vollkommenheit des Naturganzen, und wird so zu einer Quelle reinsten, von den praktischen Interessen des Lebens unberührten Lebensgenusses. Gleichzeitig führt die Beschäftigung mit den Erscheinungen der lebenden Natur zur Einsicht von der Unvollkommenheit menschlichen Wissens und somit zu innerer Bescheidenheit.

5. Eine solche Kenntnis der organischen Welt muss als notwendiger Bestandteil einer zeitgemässen allgemeinen Bildung betrachtet werden: Sie kommt nicht etwa nur dem zukünftigen Naturforscher und Arzt zu gute, dem sie den Eintritt in seine Fachstudien erleichtert, sondern sie ist in gleichem Masse für diejenigen Abiturienten der höheren Schulen von Wichtigkeit, denen ihr späterer Beruf keinen direkten Anlass zum Studium der Natur bietet.

6. Der gegenwärtige naturgeschichtliche Unterricht kann dieses Ziel nicht erreichen, weil er von der Oberstufe ausgeschlossen ist, und weil die Lehre von den Lebensvorgängen und den Beziehungen der Organismen zur umgebenden Welt erfahrungsgemäss nur von Schülern reiferen Alters verstanden wird, denen die physikalischen und chemischen Grundlehren bereits bekannt sind.

Inzwischen sind in den letzten Jahren die in diesen Thesen zusammengefassten Gedanken von hervorragenden Schulmännern und den bedeutendsten naturwissenschaftlichen Fachgelehrten so eingehend vor Versammlungen und in zahlreichen Schriften begründet worden, dass es gegenwärtig beinahe unmöglich erscheint, zu diesem Thema noch neue Gedanken beizubringen. Trotzdem dürfte es wertvoll sein, alle die Schäden, die durch die Vernachlässigung der biologischen Fächer bedingt werden, in jener Beleuchtung zu kennzeichnen, die sie durch die eigene Unterrichtserfahrung empfangen. Wenn im mathematischen Unterrichte wesentlich das deduktive Denken zu seinem Rechte kommt, so hat der biologische Unterricht ergänzend das induktive Denken und die Gewöhnung an vorurteilsfreie Beobachtung zu üben. Die Biologie bietet hierzu durch die Beobachtung der unerschöpflichen, in ständigem Wechsel begriffenen, den Menschen umgebenden Natur die reichste Gelegenheit. Sie übt das Lernen aus Tatsachen, sie lehrt urteilen durch Vergleichen, durch die Feststellung des Zusammenhangs von Organ und Funktion. Sie will ja nicht mehr Pflanzen und Tiere rein beschreiben, sondern den inneren Zusammenhang der an den Organismen beobachteten Tatsachen feststellen.

Sie lehrt also den Menschen beobachten, denken und sprechen und zwar selbst beobachten, selbst denken und selbst sprechen und nicht bloss die Beobachtungen, Gedanken und sprachlichen Darstellungen anderer wiederholen. Mit Recht wird besonders die Pflege der Anschauung allseitig als eine der wichtigsten Aufgaben des biologischen Unterrichtes hingestellt, aber auch allseitig hervor gehoben, dass diese in formaler Hinsicht durch den empirischen Charakter des Unterrichtes gegebenen Vorzüge erst dann zur vollen Geltung kommen können, wenn eine hinreichende Zeit für die Schulung nach dieser Seite hin zu Gebote steht.

Man hat sich nachgerade an das ausserordentlich geringe Mass von positiven Kenntnissen gewöhnt, das unsere Schüler von der Volksschule mitzubringen pflegen und namentlich wir hier in der Grossestadt sind gewöhnt, bei dem Grossestadtjungen, was zoologische und botanische Kenntnisse anbelangt, eine völlige tabula rasa vorzufinden. Dieser Mangel an Vorkenntnissen und eigenen Beobachtungen und Erfahrungen liesse sich indessen immer noch ertragen; was aber viel schlimmer ist und was auch während der Seminarzeit eher zu- als abnimmt, das ist die bemitleidenswerte Unbehilflichkeit und Blindheit, mit der die jungen Leute der Natur gegenüberstehen, und die aus ihrer Unfähigkeit zur Beobachtung, zur Wiedergabe, Zergliederung und Kritik der Erfahrung entspringt. Ich mache immer von neuem die Beobachtung, dass die in den meisten anderen Unterrichtsstunden zur blossen Rezeptivität verdamnten Schüler stets bereit sind, sobald man sie vor ein Problem stellt, Bücher zu wälzen statt die Erscheinungen zu befragen und ihre Bedingungen zu prüfen. Sie erweisen sich eben in jeder Beziehung noch heute als echte Scholastiker. Ich kann nur bestätigen, was A. Maurer vor kurzem hierüber ausgeführt hat:<sup>1)</sup>

„Man erstaunt immer von neuem, wie schwer es dem Schüler wird, eine einfache klar angeschaute Tatsache in guter Sprache und richtig darzustellen. Man merkt ihm deutlich an, dass er viel zu wenig daran gewöhnt ist, seine Sprache mit konkreten Anschauungen in Übereinstimmung zu bringen, wie es doch dem kleinen Kinde natürlich ist. Überall ein Suchen nach einer Gedankenstütze, die er in einem Begriffsworte oder einer Satzform zu finden meint. Hat sich aber im Unterrichte aus der Anschauung indirekt ein neuer Begriff ergeben, so bringt er am liebsten sofort bei der Wiederholung das neue Begriffswort und behandelt den Begriff wie eine gegebene Tatsache. Weil die Schüler viel zu sehr gewöhnt sind, ihr Denken gegebenen Begriffen, Regeln usw. zu subsumieren, so versagen sie hier, wenn sie den zusammenfassenden Begriff oder ein Gesetz als das Ergebnis einer Anschauungsreihe erkennen sollen. Im übrigen Unterrichte, besonders im Sprachunterrichte überwiegt

<sup>1)</sup> Vgl. Natur und Schule V, 380.

eben viel zu sehr das deduktive Element, daher die täglich zu beobachtende Unfähigkeit induktiv zu denken.“ Eine intensive Übung in der Methode der Induktion, die auf allen Forschungsgebieten zu den grössten Fortschritten geführt hat, wird nur ein tüchtiger biologischer Unterricht gewähren können. Er beschäftigt sich mit den kompliziertesten Objekten und ist daher auch in erster Linie berufen, die Geschicklichkeit im Überblicken und Erfassen komplizierterer Verhältnisse, die Gewandtheit im Kombinieren und Erkennen von Beziehungen und Zusammenhängen zu üben.

Mit der rein empirischen Seite ist indessen der Bildungswert der Biologie nicht erschöpft. Diese würde allein wohl auch nicht als ausreichend angesehen werden, um eine Ausdehnung des biologischen Unterrichtes auf die mittleren und oberen Klassen zu rechtfertigen. Ich verzichte darauf, hier eingehend die ethische Bedeutung dieses Unterrichtes zu erörtern, auszuführen, wie er frühzeitig subjektive und objektive Wahrheit trennen lehrt, eine Scheidung, die von grundlegender moralischer Bedeutung ist, wie er aus der ungeheuren Mannigfaltigkeit der Natur immer nur einen kleinen Ausschnitt zu geben und auch hinsichtlich der Unvollkommenheit unseres Wissens bei den Schülern keinen Zweifel zu hinterlassen vermag, auf diese Weise wertvolle, zur Bescheidenheit führende Gegengewichte schaffend gegenüber zahlreichen anderen Schulwissenschaften, die zu leicht den Eindruck des in sich Abgeschlossenen und Fertigen machen und daher in dem Schüler die falsche Meinung erwecken, als habe er nun den Inbegriff alles Wissens erworben und damit die Fähigkeit wie die Berechtigung über alle Dinge in unfehlbarer Weise abzuurteilen, eine geistige Verfassung, die man namentlich auch im Volksschullehrerstande nicht gar so selten antrifft.

Ich gehe auch nicht näher auf die ästhetische Seite hin, wie die Bekanntschaft mit den Naturformen den Schüler an die Pforten der Kunst hinführt und seinen Blick für das Schöne zu öffnen vermag. Ich erinnere nur an das schöne Wort, das Professor Waldeyer, ein entschiedener Anhänger der humanistischen Bildung, in Hamburg gesprochen hat: „Die Pflege der biologischen Wissenschaften wird wieder ein verfeinerndes, ein veredelndes und schützendes Moment in unsere Erziehung hineinbringen, ja ich wage es auszusprechen, das Beste, was dem Menschen gegeben werden kann.“

Die durchschlagendsten Gründe, die für eine Fortführung des biologischen Unterrichtes in den Oberklassen sprechen, liegen in erster Linie auf dem rein sachlichen Gebiete. In unseren Unterklassen besitzen die Schüler absolut nicht die geistige Reife, vor allem mangeln ihnen die unbedingt notwendigen physikalischen, insbesondere chemischen Tatsachen, die für eine tiefere Erfassung des Lebensproblems erforderlich sind; denn ich verhehle mir gar nicht die Tatsache, dass alles, was 14—16jährigen Menschen vor-

geführt werden kann, immer ein in usum delphini zugestütztes Wissen ist und bleiben wird. Ich halte es für äusserst schwer, wenn nicht für unmöglich, die Schüler bereits in diesem Alter zu einer klaren Auffassung der Lebensfunktionen und der Abhängigkeit der Lebewesen von den äusseren Bedingungen hinzuführen. Um nur an ein Beispiel zu erinnern, wie soll unser Quintaner oder Quartaner die Ernährungsbedingungen der Pflanzen klar erfassen, wenn ihm die Zusammensetzung und Löslichkeit der Bodensalze, die physikalischen Eigenschaften des Bodens, die Bedeutung der Bodenluft, die Zusammensetzung der Luft, die chemische Wirkung des Lichtes, der Oxydations- und Reduktionsvorgang böhmische Dörfer sind? Darauf wird mir geantwortet: Dann Sorge nur zur rechten Zeit dafür, dass diese Dinge mit in deinen biologischen Unterricht eingeflochten und vor allem durch einige schöne Experimente verdeutlicht werden. Ich glaube, man befindet sich hier in einer schweren Täuschung; denn es dürfte gar nicht schwer sein, den Quartaner dazu zu bringen, das auszusprechen, was man ihm über den Sauerstoff- und Kohlensäuregehalt der Luft und deren Bedeutung für den Stoffwechsel der Tiere und Pflanzen sagt, namentlich wenn man ihm durch einige Experimente die wichtigsten Eigenschaften beider Gase zeigt und ihm den Gegenstand mit Hilfe von Vergleichen und Bildern notdürftig plausibel macht. Aber ich glaube trotzdem nun und nimmermehr, dass er ohne einen vorausgegangenen sorgsam aufgebauten Chemieunterricht imstande ist, den Zusammenhang der Erscheinungen als eine gesetzmässige und notwendige Folge von Ursache und Wirkung zu begreifen. Erst nachdem der physikalisch-chemische Unterricht die nötigen Vorkenntnisse geliefert hat, wird die Möglichkeit gegeben sein, den Kreislauf des Kohlenstoffs, Sauerstoffs, Stickstoffs, Phosphors usw. in der organischen Welt, nebst den Vorgängen der Atmung, Ernährung, Verdauung, Verwesung, Vergärung, Wärmezeugung und Wärmebindung, kurzum den gesamten Stoff- und Energiewechsel im lebenden Organismus im Zusammenhang zu erörtern. Es ist meiner Meinung nach einer der schwersten didaktischen Fehler, zu dem die gegenwärtige Lehrordnung verleitet, schon dem jüngeren Schüler mit unzureichenden Mitteln Dinge erklären zu wollen, für die ihm noch die Reife abgeht. Zu leicht erlangt der Schüler dadurch jenen Schein von Wissen, der viel schlimmer ist als Unwissenheit.

Besonders auffällig zeigen sich diese Nachteile in unserem Anthropologieunterrichte. Was wir hier zu bieten vermögen, wird im ganzen gesehen, eine zwar etwas vertiefte, aber sonst nur mit einem wissenschaftlichen Mäntelchen versehene Darstellung dessen bleiben müssen, was man dem 14jährigen Volksschüler mitzugeben pflegt, eine durch eine Anzahl schöner Gesundheitsregeln gewürzte, im übrigen aber sich wesentlich auf die anatomischen Verhältnisse beschränkende Kost, obgleich es bei dem im sächsischen im Gegen-

satz zum preussischen Seminarlehrplan vollständigen Fehlen eines bestimmten vorausgegangenen Kursus in pflanzlicher und tierischer Gewebelehre immer noch schwer genug fallen mag, eine durch mikroskopische Präparate gestützte Darstellung der feineren Bauverhältnisse der wichtigsten Organsysteme zu geben. Viel wichtiger als die Anatomie ist aber doch die Physiologie. Es ist mir völlig unverständlich, wie man sich eine intensive Unterweisung in der Lehre von der Ernährung über die physiologischen Leistungen des Nervensystems und der Sinnesorgane ohne Kenntnis physikalischer und chemischer Tatsachen denkt, ganz zu schweigen von den notwendigen Belehrungen über Gifte und Gegengifte, Antisepsis und Asepsis, Narkose und Reizung, die wohl kaum denkbar sind, ohne auf die Erscheinungen der auszuwählenden Löslichkeit, der Sättigung, Neutralisation, Coagulierung usw. zurückzugreifen. Wie die Studienpläne der Universitäten den Unterricht in der Hygiene nicht an den Anfang, sondern an das Ende des medizinischen Studienganges verweisen, so gehört auch unser anthropologischer Unterricht entschieden in eine höhere Klasse, in der die Beziehungen zu Physik und Chemie möglich sind. Nur dann wird er dem zukünftigen Lehrer jene Kenntnisse mitgeben können, die er auf schulhygienischem Gebiete als tägliches Handwerkszeug gebraucht und die ihn auf dem Gebiete rationeller persönlicher Hygiene zu der hohen Mission befähigt, die ihm als Pionier der Hygiene unter den breiten Volksschichten, in der Arbeiterbevölkerung der Grosstadt wie draussen im einfachen Walddorf zugewiesen ist. Nur in der Oberklasse, aber nicht vor unseren unreifen Quartanern verspreche ich mir einen Erfolg von Belehrungen über Themen wie diese: die Bedeutung der Mikroorganismen für die öffentliche Gesundheitspflege. Die Ernährung unter besonderer Berücksichtigung der Alkoholfrage. Die individuelle Hygiene mit Berücksichtigung des Sportes. Die Hygiene der geistigen Arbeit und die Pflege der Sinnesorgane. Auch an das noch wenig geklärte Problem der Behandlung der sexuellen Hygiene sei hier erinnert.

Dann erst wird das Seminar an seinem Teile an der Lösung der hohen Kulturaufgabe teilnehmen, die darin besteht, die Menschheit zu einer vernunftgemässen Lebensweise zu erziehen, sie zu bewahren vor den Folgen einseitig und rücksichtslos betriebenen Sportes, sie zu warnen, jedem neuen einseitigen Ernährungsfanatiker zuzujubeln, sie zu heilen von jenem modernen Aber- und Wunderglauben, der sich sofort jeder Kurpfuscherei und Marktschreierei ausliefert und der uns in den Erscheinungen des Gesundbetens und ähnlicher Dinge erst in letzter Zeit abermals einen Beweis dafür geliefert hat, welche Folgen die grauenhafte Unkenntnis der Einrichtungen und Eigentümlichkeiten des lebenden Organismus selbst bei den Gebildeten - Wollenden der höchsten gesellschaftlichen Kreise mit sich bringt. Ich scheue mich gar nicht, die Ketzerei

auszusprechen, dass vieles, sehr vieles, was gegenwärtig in den Oberklassen breiten Raum beansprucht, leicht wiegt gegenüber dem, was unseren Abiturienten vorenthalten wird und dass die Zukunft ganz sicher daran gehen wird, die entscheidende Frage zu untersuchen, ob nicht der Schwerpunkt des naturwissenschaftlichen Unterrichtes in den Oberklassen in die Biologie verlegt werden müsse. Es sei hier nur an den Ausspruch Rud. Virchows auf der Schulkonferenz von 1901 erinnert: „Wir haben begründete Hoffnung, es werde nicht mehr lange dauern, bis die Forderung anerkannt wird, dass jeder gebildete Mann ein grosses Stück Biologie kennen muss, um diejenige Stellung einzunehmen, die für die Beurteilung der Welt erforderlich ist“ und an die schönen Worte, in denen Friedrich Paulsen die Aufgabe der Biologie erblickt und zusammengefasst hat.

Schluss folgt.

---

### III.

## **Neue Rechenmethode, gegründet auf das natürliche Werden der Zahlen und des Rechnens.**

Von Dr. E. Wilk-Gotha.

#### **Vorwort.**

An meine Untersuchung über das Werden der Zahlen<sup>1)</sup> bin ich mit dem redlichen Bestreben herangegangen, mir selbst Klarheit zu schaffen über die Methodik des Rechnens und einen festen Standpunkt zu gewinnen im Widerstreit gegensätzlicher Meinungen der heutigen Rechenmethodiker, die man, in Bausch und Bogen genommen, in die beiden Gruppen der Anschauer und der Zähler zu scheiden sich gewöhnt hat. Nichts lag mir ferner als die Absicht, eine neue Rechenmethode ausfindig zu machen. Im Gegenteil, indem ich auf beiden Seiten besten Willen und nicht ungewöhnliche psychologische Einsicht voraussetzte, war ich der Überzeugung, dass hüten und drüben ein gut Teil Wahrheit zu finden sein müsse, dessen Vereinigung auf eine richtige Mittelstrasse führen werde.

Es kam anders, als ich gedacht. Im Laufe der Untersuchung stiess ich auf einen Hauptpunkt, der beim Werden der Zahlen im Geiste der Völker eine führende Rolle gespielt hat, der aber von den Zählern sowohl wie von den Anschauern übersehen, auf jeden Fall in seiner grundlegenden Bedeutung nicht genügend

---

<sup>1)</sup> Das Werden der Zahlen und des Rechnens auf Grund von Psychologie und Geschichte von Dr. E. Wilk. Bleyl & Kacmerer, Dresden 1905. Preis 1,80 M.

gewürdigt worden ist. Es wurde mir klar, dass erst die Emporhebung dieses Hauptmomentes im Bildungsprozess der Zahlen in den Mittelpunkt des Rechenunterrichts diesen in seine natürlichen Bahnen lenken und ihn befreien würde von den Künsteleien der Anschauer und von den Umständlichkeiten der Zähler. Und damit war die Grundlage gewonnen für eine neue Methode des Rechnens.

Den Herren Kritikern, die sich pflichtgemäss mit meiner Schrift haben beschäftigen müssen, scheint die Tragweite meiner Ergebnisse nicht zum Bewusstsein gekommen zu sein trotz aller Anerkennung, die sie meiner Arbeit haben zukommen lassen. Eine bemerkenswerte Ausnahme machen zwei Kollegen aus Süddeutschland, die meine Schrift offenbar nicht im Zwange der Berufskritik, sondern aus Interesse am Stoffe gelesen haben, angezogen von Gedanken, die sie selbst schon in der Seele gehegt und bewegt haben. Der eine, Ludwig Wagner-Marquartstein, gibt einer empfehlenden Besprechung meiner Arbeit (Bayr. Lehrerzeitung 1906 No. 41) die Überschrift: „Neue Bahnen für den Rechenunterricht“ und beginnt mit den Worten: „Eine Schrift, welche dem Rechenunterricht neue Bahnen weist, hat Anspruch, in grösseren Kreisen bekannt zu werden, um so mehr, wenn diese Bahnen nicht nur neu, sondern wahrhaft natürlich sind.“ Und der andere, der bekannte Rechenmethodiker Oberlehrer Knilling-Traunstein kündigt ein „neues Lehrverfahren für den grundlegenden Unterricht im Zahlenraume 1—20“ an (Bayr. Lehrerzeitung 1907 No. 10) unter Berufung auf sein eigenes Werk: „Die naturgemässe Methode des Rechenunterrichts“, ebenso aber auch unter Berufung auf meine Schrift und auf einige Aufsätze anderer Autoren. Er nennt das neue Lehrverfahren: „Die Methode des sinnlich-darstellenden Rechnens.“ „Dies dritte Lehrverfahren — meint er — besitze die vermeintlichen Vorzüge der Zahlbilder-rechenmethode seinerseits wirklich und vermeide zugleich die zeit- und kraftraubende Umständlichkeit der Zählmethode.“

Ich habe in meiner Schrift über „Das Werden der Zahlen“ Knilling noch zu den Zählmethodikern gerechnet entsprechend seiner früheren Stellung. Wie er mir brieflich mitteilt, hat er sich aber „schon lange,“) „auf dass Sie sich — so schreibt er wörtlich — selbst überzeugen können, dass ich mich in der Hauptsache ganz und gar zu den von Ihnen vertretenen rechenmethodischen Überzeugungen bekenne“. In der Tat beweisen die angeführten Stellen eine erfreuliche Übereinstimmung unserer Ansichten. Ich ergreife daher gerne

1) München, Oldenbourg, Billige Ausgabe, Teil I 2,50 M. Teil II 1,50 M 1897 und 1899.



diese erste Gelegenheit, meinen Irrtum zu bekennen und Herrn Knilling als Mitstreiter für die neue Rechenmethode zu begrüßen. Ich hoffe, dass das Gewicht seiner bekannten Persönlichkeit dem neuen Unterrichtswege zugute kommen wird.

#### Einleitung.

Wir haben also jetzt drei Rechenmethoden: die Methode der Anschauung, die Methode des Zählens und endlich die Methode der sinnlichen Darstellung. Diese Bezeichnungen können nicht recht befriedigen. Wer sie hört, kann sich des Gefühles nicht erwehren, als könnten die Rechenmethoden ins Unbegrenzte vermehrt werden, als könnten bei einigem Fleisse noch ein paar Dutzend anderer hinzugefunden werden. Die Schuld liegt in dem ungenügenden logischen Gegensatz, auf welchem die obigen Bezeichnungen gegründet sind. Die prinzipiellen Gegensätze sind nicht getroffen, man hat bei jenen Bezeichnungen nebensächliche Merkmale zu Paten genommen und noch dazu solche, die nicht einmal jeder der drei Methoden eigentümlich zukommen. Wollen die Anschauer nicht auch zählen? Vermeiden etwa die Zähler jede sinnliche Veranschaulichung der Zahlen? Und was soll vollends der Unterschied zwischen Anschauen und sinnlichem Darstellen sein? Hier möchte ich zunächst ein Wort zur Klärung sagen. Die Sache verhält sich folgendermassen:

In Bezug auf die Materie, welche den Stoff des Rechnens bilden, ist dreierlei zu unterscheiden:

1. die Zahlen selbst, jede für sich als Individuum betrachtet,
2. die Zahlen geordnet nach ihrer Grösse zur natürlichen Zahlenreihe,
3. die Zahlen geordnet zum Zehnersystem.

Je nachdem man nun entweder die Zahlindividuen oder die Zahlenreihe oder das Zahlensystem zum Ausgangspunkte der unterrichtlichen Betrachtung macht, erhält man je eine besondere Methode des Rechenunterrichts. Diese drei müssen also heissen: die Methode der Zahlindividuen oder die monographische Betrachtung der Einzelzahlen, die Methode der Zahlenreihe oder des Zählens und endlich die Methode des Zehnersystems.

Diese letztere ist unsere neue Methode, wie sich zeigen wird. Daraus ergibt sich, dass nur diese drei Methoden möglich sind, wenigstens wenn man annimmt, dass die Ordnung des Lehrverfahrens nach der Reihe der 4 Grundoperationen des Rechnens seit länger als einem Jahrhundert für immer abgetan ist.

## I.

### Zahlensystem, Zahlenbau, Rechengesetze.

Das System das Erste im Rechenunterrichte, die Wurzel, die Quelle der Zahlen? Unglaublich! Soll denn die Pädagogik wieder zurückgeworfen werden in ihre Uranfänge, in die Zeiten vor Locke und Bacon? sollen die Errungenschaften von Jahrhunderten auf dem Gebiete der Psychologie wieder beiseite geschoben werden? Die beiden genannten Männer haben doch schon gelehrt, dass nichts im Geiste ist, was nicht seinen Weg durch die Sinne genommen hat. Alle Erkenntnis geht somit aus von der Anschauung der Dinge, den Einzelwesen. So entsteht die zeitliche Reihe: a) Empfindung, b) Sinnenbild oder konkrete Vorstellung, c) abstrakte Vorstellung und parallel dazu der Begriff. b) endlich das System der Über- und Unterordnung. Das System wird erst gebildet, wenn die Menge der konkreten Vorstellungen so stark angewachsen ist, dass ein seelisches Bedürfnis nach Ordnung und Übersicht entsteht. In einem psychologisch betriebenen Unterrichte wird demnach das System an letzter Stelle stehen, wird Schlusswirkung sein, nicht aber Ausgangspunkt. So mag Grube, auf den die monographische Behandlung der Einzelzahlen zurückgeht, geurteilt haben; so noch heute die Anschauer; so habe auch ich einstmals gedacht.

Und trotzdem! Das Gesagte hat mit dem System der Zahlen gar nichts zu tun, es ist nur richtig für das naturwissenschaftliche System. Hier liegt eine Begriffsverwirrung vor, verursacht durch das gleiche Wort. Ich behaupte, dass das Wort System in seiner arithmetischen Anwendung eine ganz andere Bedeutung hat wie in seiner naturwissenschaftlichen.

Sinnenbilder der Dinge hat der Mensch in grosser Menge gehabt, ehe er anfang, ein umfassendes System derselben zu bilden; dagegen ist es keinem Volke der Welt gelungen, mehr als 10 Zahlen zu erzeugen — in Wirklichkeit nur 4, wie sich bald zeigen wird —, ohne das Viele zur Einheit zusammenzufassen. Diese Gruppeneinheiten aber sind das Grundelement des Zahlensystems. Man nehme das naturwissenschaftliche System wieder weg; und alle Naturgegenstände, alle Sinnenbilder davon bleiben dieselben wie zuvor; man nehme das Zahlensystem weg, und alle Zahlen über 10 laufen zusammen in ein unbestimmtes Viel, jede Zahl verliert ihr bestimmtes Gepräge. Es ist das allerwichtigste Resultat meiner Untersuchung über das Werden der Zahlen, dass diese nur durch Einführung eines Zahlensystems gebildet werden konnten. System und Einzelzahlen sind gleichzeitig in die Höhe gewachsen. In gewissem Sinne kann man sogar behaupten, dass das System früher da war als die Zahlen: es war nämlich vorgebildet in den Händen. Diese gegenständ-

liche, diese Zweckeinheit der 5 (resp. 10) Finger der Hände ist natürlich erst bei der Zahlenbildung selbst zu einer Zahleneinheit geworden. Immerhin kann man sagen, dass der Mensch die Einheit des Vielen abgelesen hat von seinen Händen.

Das Zahlensystem ist also mit den Zahlen unlöslich verbunden, es gehört von einer bestimmten Stufe an zu deren Wesen. Sein oder Nichtsein der Zahlen fällt zusammen mit dem Sein oder Nichtsein eines Systems. Das naturwissenschaftliche System dagegen ist eine in die vorhandenen Dinge nachträglich hineingedachte Begriffsordnung, die nicht einmal richtig passen will. Überall drückt der Schuh. Die Natur mit ihren ineinander fließenden Formen will sich dieser reinlichen Scheidung so wenig fügen, dass die Wissenschaft schon in Verlegenheit gerät, wohin sie die einfachsten Wesen einordnen soll, ob in das Pflanzen- oder das Tierreich.

Es ist bedauerlich, dass für zwei so grundverschiedene Begriffe dasselbe Wort geprägt worden ist. Nur das eine haben beide Systeme gemeinsam, dass sie eine gewisse Ordnung und Übersichtlichkeit in ihre Einzelwesen bringen. Darin mag auch der Grund zu suchen sein für die gleiche Bezeichnungsweise. Aber diese Übersichtlichkeit entspringt doch ganz verschiedenen Gründen. Das naturwissenschaftliche System schafft sie, indem es Gleiches oder Ähnliches in einer Gruppe vereinigt. Aber der Inhalt der einen Gruppe ist ganz verschieden von dem Inhalte der anderen. Wer die Familie der Zweihänder kennt, kann daraus keinen Schluss ziehen auf das, was in der Raubtiergruppe zu finden sein wird.

Ganz anders beim Zahlensystem.

Dies ist zu vergleichen mit dem Bauplane zu einem Gebäude, in dem jedes folgende Stockwerk nach einem bestimmten Gesetze gemäss dem vorhergehenden gebildet, etwa — man verzeihe diese unnatürliche Annahme — zehnmal so hoch wie dieses, sonst aber mit ihm vollständig gleich werden soll. Ist das erste Stockwerk gebaut, so kann sich jedermann mit Hilfe jenes Abhängigkeitsverhältnisses vorstellen, wie das 2. und 3. Stockwerk künftig aussehen wird. Das Zahlensystem ist nichts weiter als ein nach einem bestimmten Gesetze aufgebautes vielstöckiges Zahlengebäude. Wie die Einer gebaut sind, so auch die Zehner, die Hunderter. Infolge dieser Gleichmässigkeit wird sich jeder, wer sich in den Einern zurechtfindet, auch in den Zehnern, Hundertern usw. auskennen. So erklärt sich die Übersichtlichkeit, welche das System in die Zahlen hineinbringt: die Ordnung der Einer wiederholt sich immer wieder.

Man sollte daher nicht von einem Zahlensystem sprechen, sondern von einem nach bestimmtem Gesetze errichteten Zahlenbau, von einem gesetzmässigen Zahlengebäude. Und nunmehr wird niemandem mehr befremdlich erscheinen, dass dieses System, dieser gesetzmässige Aufbau ganz wesentlich zu den Zahlen gehört,

dass diese erst in jenem sich verwirklichen konnten, dass beide, Zahlen und System, so unzertrennlich verbunden sind wie etwa die Materie und ihre Form.

Aus der Übereinstimmung der verschiedenen Stockwerke im Bau des Zahlenraumes folgt mancherlei für die Methode des Rechenunterrichts.

a) Wenn diese nicht gleichmässig in allen Abschnitten des Zahlenraumes durchführbar ist, muss ihre Zweckmässigkeit und Natürlichkeit von vornherein bezweifelt werden. Dies trifft sowohl die Einzelbehandlung der Zahlen wie das Zählen.

Nicht einmal der Erfinder der allseitigen Zahlenbetrachtung hat es gewagt, seine Unterrichtsweise über 100 auszudehnen. Seine Nachfolger sahen ein, dass selbst in diesem Zahlenraume schon, sobald man zu höheren Zahlen hinaufstieg, ein Wirrwarr lawinenartig anwachsender Beziehungen sich ergab, in dem niemand mehr sich ausfinden vermochte. Man beschränkte daher die Methode Grubes gar bald auf die beiden ersten Zehner; heute will man sie häufig sogar nur noch im Zahlenraume 1—10 (resp. 12) gelten lassen. Der Sturm der Begeisterung ist abgeflaut, nur in der Klasse der Schulanfänger säuselt noch ein kleines Lüftchen.

Und die Zähler? Ihre Methode auf höhere Zahlenräume zu übertragen, scheidet schon an der für das Zählen erforderlichen Zeit. Bis zur Million zu zählen, das dauert etwa einen Monat bei täglich etwa zehnstündiger Arbeit, wenn überhaupt die Nerven des Menschen eine solche Kraftprobe aushalten. Das Zählen lässt sich ja ganz gewiss nicht aus der Welt schaffen, denn die Zahlmomente ungeordneter Dinggruppen lassen sich gar nicht anders bestimmen. Ebenso gewiss ist aber auch, dass das einfache Ablaufenlassen der Zahlenreihe die schlechteste und unsicherste Methode des Zählens ist, die nur angewandt wird, wenn alle anderen versagen. Wenn beispielsweise der Hirte wissen will, wieviel Stück seine Herde hat, so bleibt ihm kein anderer Weg wie eben das Hersagen der Zahlenreihe. Ist er fertig, so ist aber auch schon die Ungewissheit da, ob er sich nicht etwa doch verzählt haben könnte. Ist die Herde gross, so wird er ein zweites, drittes, sogar ein viertes Mal zählen, bis er mehrere übereinstimmende Resultate hat. Diese Unsicherheit und Umständlichkeit hat ein zweites Verfahren gezeitigt, das immer angewandt wird, wenn die zu zählenden Gegenstände handlich sind, wie z. B. das Geld. Man macht Häufchen von 10 Stück, stellt je 10 Häufchen in eine Reihe usw. Kurz und gut: man ordnet die Gegenstände nach dem Zehnersystem. Dabei braucht man immer nur bis 10 zu zählen; mit dieser kurzen Reihe zählt man die Einer, die Zehner, die Hunderter usw. Dies Verfahren hat den Vorteil der grösseren Sicherheit und der leichteren Nachkontrolle.

So erzwingt sich das Zahlensystem sein Recht, indem es die Unnatur der Methoden über den Haufen wirft. Sowohl die An-

schauer wie die Zähler müssen schliesslich zum System greifen, einfach deshalb, weil ihre Methode auf grössere Zahlen nicht mehr anwendbar und durchführbar ist. Diese Tatsache ist recht bedenklich, wenn man sie misst an der Gleichartigkeit des Zahlenbaues in allen Stockwerken. Wer diese beachtet, kann den Gedanken nicht von der Hand weisen: Ein Verfahren, welches für die Zehner zweckmässig ist, muss auch für die Hunderter und Tausender passen; und wenn es für diese nicht mehr durchführbar ist, so muss es auch für jene falsch gewesen sein. Die Fehler treten nur nach oben hin schärfer hervor, sie häufen sich schliesslich so, dass die Methode von selbst zu Falle kommt.

b) In der Tat, die Zahlenbildung kann nur dann in ihrer unendlichen Einfachheit offenbar werden, wenn der gesetzmässige Bau und die auf ihm beruhende Form der Zahlen in den Vordergrund der Betrachtung gerückt werden. Wer z. B. im zweiten Zehner begriffen hat, wie man zweigliedrige Zahlen aus Zehnern und Einern zusammensetzt, der kann das auch in jedem anderen Zehner, und es wird ihm ein Leichtes sein, in analogem Verfahren selbst drei- und viergliedrige zu bilden.

Gleiches gilt für das Rechnen. Die Einsicht in das formale Rechnen beruht auf einer kleinen Anzahl von Operationsgesetzen. Diese Gesetze sind sämtlich ein unmittelbarer Ausfluss aus dem Zehnersystem und der Zahlenformen, die ja ihrerseits wiederum eine Folge des Systems sind. Wer gelernt hat bei der Addition und Subtraktion die 10 und 20 zu überschreiten, wird das auch bei jedem anderen Zehner fertig bringen; und 17 mal 2 ist nicht einfacher herauszubringen wie 38 mal 2 usw.

Wenn die alten Rechenmeister des 16. und 17. Jahrhunderts die ganze unendliche Zahlenreihe auf einmal entwickelten, um dann gleich ganz unbeschränkt im Umfange die einzelnen Operationsgesetze durchzunehmen, so kann ich von meinem eben gezeichneten Standpunkte aus ihrem Verfahren ein Körnchen Wahrheit nicht absprechen trotz aller Verurteilung, die ihre Methode in der neueren Pädagogik gefunden hat. Aber nur ein Körnchen, nicht mehr. Weil sie ihr Augenmerk immer nur auf die Sache gerichtet haben, übersehen sie das Kind. Völker und Menschen wachsen aber nur allmählich in die Zahlen hinein, der arithmetische Horizont dehnt sich mit dem wirtschaftlichen. Das Kind in seinen kleinen Verhältnissen hat kein Bedürfnis nach hohen Zahlen. Diesen seelischen Zustand des werdenden Menschen zu berücksichtigen, daran haben die alten Rechenmeister gar nicht gedacht; sie wollten nichts weiter, als der Natur ihrer Wissenschaft gerecht werden.

Zusammenfassend können wir sagen: Das Zahlensystem ist von grundlegender Wichtigkeit für die gesamte Methodik des Rechnens. Das System gehört zum Wesen der Zahlen von 10 ab aufwärts, nur unter seiner Mitwirkung konnten diese entstehen, ohne es sind

sie nicht denkbar. Und dieser Prozess der Zahlenbildung findet für den einzelnen Menschen noch heute jederzeit statt. Wer könnte von sich behaupten, dass er alle unendlich vielen Zahlen schon einmal gedacht oder ausgesprochen habe? Einen Gegenstand, den ich noch nicht gesehen habe, kann ich mir nicht vorstellen; aber eine Zahl, die ich niemals gedacht, kann ich in jedem Augenblicke bilden. Das ist die Macht des Zahlensystems: Das Baugesetz befähigt uns, jede beliebige Stelle des Gebäudes zu treffen.

Vom Zahlensystem hängt weiter ab die äussere Form der Zahlen, ob sie einfache Grundzahlen sind, ob zwei-, drei- oder mehrgliedrige Summen usw. Und endlich, ein Ausfluss beider, des Zahlensystems und des formalen Baues der Zahlen, sind die Rechengesetze und Rechenregeln. Daraus folgt, dass nicht bloss der Zahlenbildungsprozess, sondern auch das gesamte formale Rechnen unlässlich an das Zehnersystem gebunden sind. Jede Methode, welche das nicht von Anfang an beachtet, muss zweifellos die ausserordentliche Übersichtlichkeit und Einfachheit des Rechnens verwirren, weil sie seine Gesetzmässigkeit nicht klar genug zutage fördert. Insbesondere hat die ganze Gruppierung des Zahlenmaterials, die Stoffanordnung des Rechenunterrichts, nach Massgabe des Systems zu erfolgen. Das Genauere hierüber wird sich später ergeben.

## II.

### Die Grundzahlen.

Die Monographen sowohl wie die Zähler müssen zugeben, dass in den höheren Stockwerken die Zahlbildung und das Rechnen auf das System gegründet werden müssen; sie müssen eingestehen, dass jedermann mit solchen für den Augenblick gebildeten Zahlen rechnen kann, auch wenn er gerade diese Zahl noch niemals der Rechnung unterworfen hat, weil eben die Gesetze allgemein gelten wegen der Gleichartigkeit des Zahlenbaues in allen seinen Stockwerken. Weniger schroffe Anhänger der beiden Methoden werden schliesslich auch zugeben, dass das System schon von der 10 ab zu seinem Rechte kommen muss. Was aber, so werden sie sagen, haben die Grundzahlen 1 bis 9 mit dem System zu tun? Hier bleibt nur die Einzelbehandlung oder das Zählen übrig, ein drittes gibt es nicht: im ersten Zehner fällt das System ganz von selbst aus. Es scheint, als wäre dagegen nichts einzuwenden.

#### a) Zahlenanschauung.

Wir fragen uns zunächst, ob die Einzelbehandlung der Zahlen befriedigen kann, ob sie der Natur der Zahlen entspricht. Die Anschauer behaupten: Ein verständnisvolles Rechnen ist nur möglich,

wenn der Zahlenbegriff auf klaren Vorstellungen fusst; sonst wird alles mechanischer Formalismus, gedankenloses Anwenden eingelernter Regeln. Daher müssen die Zahlvorstellungen durch Anschauung gewonnen werden. Es ist recht bezeichnend für Grube, dass er die Zahlenbehandlung in Parallele stellt mit der Betrachtung von Gegenständen im Anschauungsunterrichte oder der Pflanzen in der Botanik. Ein Verfahren, das für diese unpassend erscheine, könne unmöglich richtig sein für Zahlen. „Das elementare Rechnen nach den Spezies auseinander fallen zu lassen, ist dasselbe (d. h. ebenso falsch. D. V.), als im Anschauungsunterrichte dem Kinde die Gegenstände nach den Rubriken von Grösse, Gestalt, Farbe usw. vorzuführen. Wie aber das Kind den Gegenstand nicht kennen lernt, wenn es nach einem Merkmale verschiedene Gegenstände anschaut, sondern wenn es den einen Gegenstand nach seinen verschiedenen Merkmalen betrachtet, so lernt der Schüler auch z. B. die Zahl 4 nicht kennen, wenn er heute  $2 + 2 = 4$  lernt, nach einigen Wochen, wenn das Subtrahieren an die Reihe kommt,  $4 - 2 = 2$  usw.“ (Kehr, Geschichte des Rechenunterrichtes.) In kurzen Worten: Die Zahlen sollen behandelt werden wie die Gegenstände auf Grund der Anschauung durch analytische Zerlegung des Ganzen in seine Teile.

Diese Theorie der Anschauer beruht auf einer ganz falschen Ansicht von dem Wesen der Zahlen. Ist die Zahl ein Objekt der Anschauung wie ein Baum oder besser wie eine Gruppe von Bäumen?

Ein Baum, eine Gruppe von Bäumen hat Grösse, Gestalt, Farbe, Geruch usw. Jedes dieser Merkmale zieht durch einen besonderen Sinn in unsere Seele. Wirkt auf den Nerv des Auges, des Ohres, des Tastsinnes ein bestimmter Reiz, so ist die Seele gezwungen, auf eine bestimmte Weise zu antworten: wir haben Empfindungen bestimmter Qualität, denen wir uns nicht entziehen können. Wir müssen dem Reiz entsprechend empfinden, wir mögen wollen oder nicht. Ganz anders bei dem Zahlmoment der Baumgruppe. Selbst wenn wir diese mit der grössten Aufmerksamkeit betrachten, so ist doch nicht gesagt, dass uns die Zahl der Bäume dabei zum Bewusstsein kommen müsste. Die Farbe der Blätter, die Form müssen wir sehen; dass aber eine Zahl mit im Spiele ist, das kann uns ganz entgehen.

Woran liegt das? Man könnte vermuten, dass uns ein besonderer Sinn für die Perzeption der Zahlen fehlt, wie das z. B. der Fall ist inbezug auf den Magnetismus und die Elektrizität. Auch diese Kräfte sehen, hören, fühlen wir nicht, wir nehmen sie mit keinem unserer Sinne wahr, obgleich sie Naturkräfte sind von gleichem Wesen wie das Licht, der Schall, die Wärme. Bei den Zahlen liegt die Sache aber doch wesentlich anders. Die Zahl ist weder eine Qualität eines Objektes, noch das Objekt selbst, d. h. eine Summe von solchen Qualitäten, die durch einen realen Träger

zusammengehalten werden. Es gibt aber noch ein Drittes. Zwischen den Gegenständen einer Gruppe können noch Beziehungen wirklich bestehen oder wenigstens in sie hineingedacht werden. Ein Stein wird von der Erde angezogen. Das ist eine tatsächliche Beziehung. Die Wirkung dieser gegenseitigen Anziehung ist die Schwere des Steines. Diese letztere ist unseren Sinnen zugänglich; wir brauchen bloss den Stein auf die Hand zu legen, so empfinden wir sein Gewicht. Für die Anziehung selbst aber sind unsere Sinne taub. Auch „die Ehe“ ist ein Beziehungsbegriff. Was sehen wir? Wir sehen einen Mann, eine Frau und Kinder; wir sehen sie gemeinschaftlich wohnen, essen und trinken; wir haben vielleicht auch einst die Trauungsfeierlichkeit gesehen. Aber alles das, Trauung, Essen, Wohnen, Kinder, Frau und Mann, ist doch noch nicht die Ehe. Diese selbst ist ein ideelles Verhältnis, eine hinzugedachte Beziehung zwischen Frau und Mann und deshalb nicht sichtbar. Ein anderes Beispiel: der Winkel. Was sehen wir? Von einem Punkte läuft hier eine Linie in bestimmter Richtung und von demselben Punkte aus da eine in bestimmter Richtung. Diese keilförmige Fläche aber ist noch nicht der Winkel. Der Begriff von ihm entsteht erst, wenn wir die eine Linie in Beziehung setzen zur anderen, indem wir etwa fragen: wie gross ist der Unterschied zwischen beiden Richtungen, wie muss ich die eine Linie drehen, dass sie in die Lage der zweiten kommt. Beziehungen sind demnach unsichtbare Brücken zwischen den Dingen, meistens Zutaten unseres Geistes, Synthesen des Denkens. Man sage nicht, die sinnliche Unfassbarkeit liege in der Abstraktheit der genannten Vorstellungen. Nein, ich habe von diesem Steine, von diesem besonderen Winkel, von der Ehe zwischen diesem Manne und dieser Frau gesprochen, also von Beziehungen zwischen ganz konkreten Einzelwesen.

Auch die Zahlen sind Beziehungsbegriffe. Die Beziehung bezeichnen wir hier mit dem Worte Addition und wollen damit sagen: Denke dir getrennte Dinge oder getrennte Gruppen von Dingen zu einer Einheit vereinigt nach dem Gesichtspunkte: wieviel sind es ihrer zusammen. Was sehen wir? Hier einen Baum, da einen Baum; kurz: Baum, Baum, weiter nichts. Alles was der Begriff „zwei Bäume“ mehr enthält, ist geistiges Erzeugnis, Zutat unseres Inneren. Die Addition ist nicht sichtbar. Man verwechsle nur nicht Addieren mit räumlicher Annäherung oder zeitlicher Anreihung. Beides ist nicht dasselbe. Das beweist schon, dass wir Dinge, welche noch so nahe sind, zahlenmässig auseinander denken, und Dinge, welche noch so weit voneinander entfernt sind, zahlenmässig zur Einheit zusammendenken können. Nur soviel kann zugegeben werden, dass räumliche und zeitliche Nähe oder Annäherung sinnliche Vorgänge sind, die uns anreizen, jene additive Beziehung in die Dinge hineinzutragen einfach aus dem Grunde, weil nahe Gegenstände auch in räumlicher Beziehung als ein



Ganzes angesehen zu werden pflegen. Wenn zwei Herden Schafe zusammenlaufen, so bilden sie nach unserer Meinung eine einzige Herde. Diese räumliche Einheit der Gruppen erzeugt das Bedürfnis, auch ihre Zahlmomente zu vereinigen.

Die Zahlen sind demnach in der Aussenwelt gar nicht vorhanden, wir erzeugen sie erst in unserer Seele und denken sie hinein in die Dinge und Geschehnisse. Und das ist der Grund, warum wir eine Gruppe von Gegenständen noch so aufmerksam betrachten können, ohne dass uns auch nur der Gedanke an eine Zahl kommt. Die Zahl kann uns von aussen nicht aufgezwungen werden wie eine Farbe, sie ist nicht sichtbar, nicht hörbar, nicht fühlbar, sie ist kein Objekt der Anschauung wie ein Gegenstand der Natur; sie entsteht nur in uns, wenn wir eine bestimmte Frage stellen, die Frage nach dem Wieviel einer Dinggruppe. Dann erst denken wir uns jene Beziehung, Addition genannt, zu den Einzel-  
dingen hinzu. Nennen wir das Wieviel eines Einzeldinges 1, so sehen wir 1, 1 (genau genommen nicht einmal soviel, wir sehen bloss die Dinge; die 1 als das Wieviel eines Dinges ist schon eine Idee); unter 2 aber haben wir uns zu denken:  $1 + 1$ .

Es gibt also überhaupt keine Vorstellungen von Zahlen, sondern nur Begriffe von solchen.<sup>1)</sup>

Wenn nun auch die Beziehungen unter den Dingen selbst nicht wahrnehmbar sind, so bietet doch andererseits die Aussenwelt recht vieles den Sinnen zur Perzeption an, was uns auffordert, uns geradezu zwingt, den Gedankenschluss auf eine bestehende Beziehung zu machen oder eine solche hinzuzudenken. Wer Mann, Weib, Kinder zusammenleben sieht, muss auf die Idee kommen, eine besondere Beziehung zwischen ihnen zu konstruieren, die zwischen diesem Mann und allen anderen Frauen nicht besteht. Nicht die Beziehungen, wohl aber die Dinge, zwischen welchen sie gedacht werden, sind unseren Sinnen zugänglich; zu dem noch Nebendinge, Nebenumstände, besondere Zustände und Vorgänge, welche uns jene Beziehungen

<sup>1)</sup> Wir bilden uns nicht ein, mit unserer Erklärung, die Zahl sei das Wieviel, das Wesen der Zahl erschöpft zu haben. Wir wissen wohl, dass damit eigentlich nur eine Worterklärung, eine Umschreibung gegeben ist, weil der Begriff des Wieviel keine höhere Abstraktheit und keinen weiteren Umfang hat als der Begriff der Zahl. Wir sind überhaupt der Ansicht, dass eine regelrechte Definition des Zahlbegriffs nicht möglich ist, weil kein übergeordneter Begriff zu finden ist; die Zahl oder das Wieviel ist selbst der höchste Begriff seiner Kategorie. Verschiedene Philosophen haben sich abgemüht, die Zahl auf Raum und Zeit zu beziehen. Etwas Befriedigendes ist dabei nicht herausgekommen. Man wird gut tun, die drei Begriffe: das Wo des Raumes, das Wann der Zeit und das Wieviel der Zahl als unvergleichbar anzunehmen. Wer vom Wesen der Zahl handeln will, kann demnach nur verschiedene Züge desselben hervorheben; er kann auch wohl sagen, was die Zahl nicht ist und damit ihren Begriff gegen andere abgrenzen; er kann aber nimmermehr ihr Wesen ausschöpfen.

Im Grunde genommen kommt auch darauf für den Unterricht nichts an. Wir würden uns mit solchen Erörterungen gar nicht abgeben, wenn nicht der Weg erst wieder freigemacht werden müsste durch Abtragung gar künstlich aufgebauten Methoden.

nahelegen. Die Aussenwelt gibt uns Anhaltspunkte, Leitmotive zur Erzeugung von Beziehungsbegriffen. Und diese Triebfedern sind oft so offensichtlich, so zwingender Natur, sie zeitigen den Beziehungsbegriff so leicht, so sicher, so prompt, dass wir meinen, wir sähen die Verbindungsbrücke selbst mit, obwohl wir doch nur die Grundpfeiler wahrnehmen, zwischen denen sie unsichtbar schwebt.

Und so ist es auch bei den Zahlen. Die Zahlen selbst nehmen wir nicht wahr, aber sehr wohl die Unterlagen, auf Grund deren wir sie bilden, die Dinge und Geschehnisse. Nun gibt es im Leben tausenderlei Veranlassung, diese nur als Seiende oder als Akte zu nehmen, d. h. ganz abzusehen von ihrer besonderen Qualität. Und das sind die Vorbedingungen zur Zahlenbildung. Wenn in einer Dinggruppe die besondere Qualität jedes Einzelwesens ganz gleichgültig ist, dennoch aber jedes Wesen seinen Wert behält gerade durch die Besonderheit seines Seins, so gibt es nur noch eine Frage an die Gruppe, die Frage nach dem Wieviel.

Wenn man somit in der Methodik des Rechnens von sinnlicher Anschauung, von klaren Zahlvorstellungen spricht, so muss man unter diesem Worte etwas ganz anderes verstehen wie im Anschauungs- oder Naturgeschichtsunterrichte. Das Anschauen der Sinne, die Deutlichkeit des Vorstellens (d. h. des geistigen Schauens) bezieht sich nicht auf die Zahl selbst, sondern nur auf die Dinge, auf die Vorgänge, die immer vor aller Zahlenbildung vorhanden sind, auf die sinnlichen Motive zu ihrer Erzeugung.

Das können auch die Anschauer zugeben. Sie werden aber hinzusetzen: In der Rechenstunde wird der Sinn des Kindes durch die Unterrichtskunst des Lehrers in die Richtung gelenkt, dass es eine Gruppe von Dingen auf ihr Zahlmoment hin ansieht und nicht etwa hinsichtlich ihrer Qualität. Für den Unterricht ist demnach die Unterscheidung zwischen Sichtbarkeit der Zahl selbst oder bloss ihrer Unterlagen ganz belanglos. Vielmehr darauf kommt es an, ob das Kind beim Anblicken einer Gruppe von Dingen sofort und mit Sicherheit angeben kann, ob sie aus 2, 3 oder 4 Gegenständen besteht. Woher es sein Wissen hat, von aussen oder von innen, das kann uns dabei einerlei sein.

Wir wollen das zugestehen und auch unsererseits nach alter Gewohnheit von anschaulicher Vorstellbarkeit der Zahlen sprechen in dem Falle, dass es möglich ist, das Wieviel der Dinge oder Vorgänge allein auf Grund der sinnlichen Wahrnehmung (d. h. ohne Zählen) richtig und sicher anzugeben.

Es entsteht nunmehr die Frage: Sind die Zahlen in diesem Sinne des Wortes vorstellbar?

Wir sehen eine Herde Schafe, jedes einzelne Stück ist sichtbar und scharf geschieden von den anderen und dennoch ist es unmöglich, durch blosses Sehen ihre Zahl anzugeben. Die Regellosigkeit der Anordnung ist nicht die Ursache unserer Unfähigkeit.

Selbst wenn wir die Dinge ordnen zu Zweien, Dreien, Vieren, es hilft alles nichts: Sobald es sich um eine grössere Vielheit handelt, versagt die Zahlbildung durch Anschauung vollständig. Das ist noch niemals bestritten worden.

Ebenso unbezweifelt ist im Gegensatz dazu die Vorstellbarkeit der Zahlen 1, 2, 3 und schliesslich auch noch der 4, mag die Anordnung der Gegenstände im Raume (das geometrische Zahlenbild) sein, wie sie will. Sobald wir die Dinge erblicken, wissen wir auch, wieviel es ihrer sind. Die Zahlerzeugung geht so schnell, so sicher vor sich, dass tatsächlich die Täuschung entsteht, als sähen wir die Zahlen wie eine Farbe. Daraus erklärt sich auch die merkwürdige grammatische Erscheinung, dass in den indogermanischen Sprachen die ersten drei Zahlwörter (im Griechischen auch das Wort für 4) dekliniert werden wie Eigenschaftswörter, während die übrigen Zahlwörter nicht wandelbar sind. Tatsache ist auch — ich habe seit einer Reihe von Jahren die Probe darauf gemacht —, dass fast ausnahmslos alle Schulanfänger bei ihrer Aufnahme die ersten vier Zahlen nach momentanem Sehen der aufgehobenen Finger sicher erkennen, während die wenigsten wissen, dass die Hand 5 Finger hat. Auch das beweist, dass jene vier eine von allen anderen Zahlen abweichende Art ihrer Entstehung haben.

Der Streit konzentriert sich in Wirklichkeit auf die Zahlen 5 bis 10 (resp. 12). Einige Anschauer gehen wohl noch weiter und glauben auch die Zahlen bis 20 vorstellbar machen zu können. Man sagt: Man muss nur die Körper (Kugeln, Würfel, schwarze Punkte) in eine recht charakteristische Form bringen, dann sieht man die Zahl sofort. Würde man z. B. 6 Kugeln ganz regelmässig auf die Peripherie eines Kreises verteilen, so ist das sinnliche Erkennen des Zahlmomentes ausgeschlossen. Wenn man aber die Kugeln in zwei Reihen zu je drei ordnet, so dass ein Rechteck entsteht, so sieht jedermann auf den ersten Blick, dass es 6 Kugeln sind. Und nun hat man experimentiert, man hat die Kugeln in einer, in zwei, drei Reihen geordnet, man hat quadratische Vieren gebildet usw., um herauszubringen, in welcher Form der Bilder die Zahlen am leichtesten zu erkennen seien.

Bemerkenswert ist, dass für jede Versuchsreihe alle Körper gleiche Grösse und regelmässige Entfernungen voneinander hatten, so dass die räumliche Ausdehnung des Bildes wuchs mit der Zahl der Körper, sowie dass jede Zahl eine ihr eigentümliche Bildform immer beibehielt, so oft sie auch auftrat. Um das Zählen zu verhüten, wurden die Bilder nur einen kurzen Augenblick gezeigt; aber vor Beginn der Experimente hatten die Kinder jedes einzelne Bild mit Musse betrachtet und die in ihm dargestellte Zahl festgestellt und sich eingepägt. Und das Resultat dieser Versuche? Das Zahlmoment eines jeden Bildes wurde von einem Bruchteil der Kinder richtig getroffen, von den übrigen dagegen falsch. Ein

widersprechendes Resultat. In voller Verkennung dieses negativen Ergebnisses haben die Herren Experimentatoren ihre Versuche abgeändert und probiert, ob nicht bei anderer Anordnung der Körper ein grösserer Prozentsatz Treffer zu erreichen sei. Sie zielten auf die Niete und suchten sie auszumerzen. Hätten sie den Blick auf die Treffer gerichtet und gefragt, vermittels welcher Anzeichen diese zustande gekommen seien, so würden sie einen besseren Einblick in den Wert, vielmehr in den Unwert ihrer Versuche gewonnen haben.

Worauf — so fragen wir — kommt es denn eigentlich an bei der Vorstellung einer Zahl, d. h. bei der Bildung des Zahlbegriffes auf Grund vorgestellter Dinge? Auf nichts weiter als auf das Wieviel der gesehenen oder vorgestellten Gegenstände. Dieses Wieviel, dieses Viele in bestimmter Höhe ist das allein Wesentliche. Alles andere ist nebensächlich. Die Gegenstände im Raume, die in die Aussenwelt projizierten Punkte haben zwar immer irgend eine Anordnung, sie besetzen den Raum in irgend einer Ausdehnung und Figur. Aber diese Figur, diese Ausdehnung sind vollständig beliebig, sie können von jeder Form und jeder Grösse sein. Wenn demnach die Kinder bei jenen Versuchen das Wesentliche der Zahl, das Wieviel einer Gruppe von Gegenständen d. h. die Beziehung der Zahl zu ihren Einheiten, unmittelbar auf Grund des Gesehenen in ursprünglicher Weise richtig erzeugt hätten, so müsste ihnen das auch möglich sein, wenn die Bilder für jede Zahl in beliebig wechselnder Gestalt und Ausdehnung aufträten, und es müsste ihnen das sogar noch möglich sein, auch wenn sie sich nicht vor Beginn der Versuche Bilder und Zahlwörter dafür dem Gedächtnis eingeprägt hätten, gerade so, wie das bei den Zahlen 1 bis 4 wirklich der Fall ist. Diese besonderen Eigentümlichkeiten der Versuche beweisen, dass keine Zahlerzeugung stattfindet, dass vielmehr die Treffer auf Grund einer ganz äusserlichen, einer ganz mechanischen Assoziation zustande gekommen sind, durch die Assoziation zwischen geometrischer Form und Ausdehnung des Bildes einerseits und dem Zahlwort andererseits, also auf Grund von Anzeichen, die mit dem Wesen der Zahl gar nichts zu tun haben. Die Bilder für die Zahlen von 5 aufwärts haben nur den Wert von mnemotechnischen Hilfsmitteln. Man weiss, dass solche dem Gedächtnisse — und nur diesem — recht gute Dienste leisten können, aber nur bei sehr sparsamer Verwendung. Treten diese Mittelchen massenhaft auf, so wird aus der Gedächtniserleichterung eine Beschwerung des Geistes mit unnützem Ballast. So kann z. B. die quadratische Neun (3 Dreien) sehr wohl das Kind daran erinnern, dass  $3 \times 3 = 9$  ist. Man soll sich nur nicht einbilden, dass es diese Beziehung gesehen habe. Was sieht es? 3 Dreien, nichts weiter; vor allem keine 9 Einsen. Wer nun auswendig weiss, dass  $3 \times 3 = 9$  ist, der kann natürlich sofort sagen, dass jenes Bild

die 9 darstellt. Beim Kinde aber, das diese Beziehung erst lernen soll, muss vorher erst jenes quadratische Bild mit der Zahl 9 assoziiert worden sein, dann wird es natürlich auch aus jenem Bilde die Beziehung  $3 \times 3 = 9$  herauslesen können und es wird sich stets daran erinnern, wenn es jenes Quadrat sieht. So dürften noch einige andere Beispiele denkbar sein, in denen das geometrische Bild eine bestimmte Beziehung festhält. Aber eine ganze Rechenmethodik lässt sich auf solche Zahlenbilder nicht gründen, weil man nicht mit Erkenntnissen arbeitet, sondern mit mechanischen Assoziationen. Vor allem aber müssen jene Experimente über die Frage, in welcher Bildform die Zahlen am leichtesten zu erkennen sind, in das Gebiet zweckloser Spielereien verwiesen werden.

Wir fassen das Resultat unserer Überlegung über die Anschaulichkeit oder Vorstellbarkeit der Zahlen folgendermassen zusammen: Es gibt überhaupt keine Vorstellungen von Zahlen, es gibt nur Zahlenbegriffe, d. h. Zusammengriffe gedachter additiver Beziehungen zwischen gruppenweise auftretenden Dingen und Geschehnissen nach dem Gesichtspunkte des Wieviel. Sinnlich wahrgenommen werden nur die räumlichen oder zeitlichen Unterlagen, die Dinge und Vorgänge, die vor aller Zahlbildung vorhanden sind. Die Bestimmung des Zahlmomentes ist eine stete Neuschöpfung, auch wenn es sich um Zahlen handelt, die der Mensch schon tausendmal gedacht hat. Diese Neuschöpfung auf Grund des Wahrgenommenen erfolgt aber für die Zahlen 1 bis 4 so schnell und sicher, dass tatsächlich der Schein entsteht, als würden diese Zahlen selbst gesehen. In methodischer Beziehung wird man daher kaum fehlgehen können, wenn man diese ersten Zahlen zu den Vorstellungen rechnet. Alle anderen Zahlmomente von 5 aufwärts dagegen können nur nach und nach durch Zählen festgestellt werden. Die Enge unseres Bewusstseins verhindert die momentane Überschaubarkeit des Vielen und damit die sichere Bildung des Zahlbegriffs. Es ist nur noch eine ungefähre Schätzung des Vielen möglich, die um so unsicherer wird, je grösser das Zahlmoment ist.

#### b) Analyse oder Synthese?

Aus dem über das Wesen der Zahlen Gesagten geht ferner hervor, dass jede neue Zahl entsteht durch Synthese oder Addition niedriger bekannter Zahlen. Nicht einmal die 2 ist ohne eine solche additive Zusammenfassung denkbar. Bei den Zahlen 2 bis 4 mag diese Addition dem volkstümlichen Denken nicht recht zum Bewusstsein kommen, eben wegen ihrer scheinbaren momentanen Wahrnehmbarkeit. Bei allen anderen aber ist sie offensichtlich und sogar in die Zahlworte aufgenommen worden, wie die Zahlbezeichnungen der Naturvölker beweisen (siehe die Schrift: „Das Werden der Zahlen“). Nun ist aber nicht etwa notwendig, dass

eine Zahl immer aus Einsen zusammengesetzt gedacht wird. Diese Einheiten können auch gruppenweise auftreten. Die 6 ist 6 Einsen, sie ist aber auch  $5 + 1$ ,  $4 + 2$ ,  $3 + 3$ , 3 Zweien usw. Alle diese und noch unendlich viele andere Beziehungen sind in der Zahl 6 enthalten; denn sie hat doch nicht bloss Beziehungen zu den niedrigeren Zahlen; sondern auch zu den höheren ( $6 = 10 - 4 = 12 : 2$  usw.). Irgend eine dieser Relationen steht im Bewusstsein der Menschen im Vordergrund und wird daher als Hauptbeziehung angesehen, die übrigen sind logische Ableitungen. Bei den Zahlen des ersten Zehners pflegt der heutige Kulturmensch zuerst an die Beziehung zur Einheit zu denken, die 9 ist ihm 9 Einsen. Aber es ist nicht von vornherein ausgemacht, dass diejenige Relation, die heute als die Hauptbeziehung angesehen wird, auch zeitlich die erste gewesen sein muss, damals als die Zahl erzeugt wurde. Ausschlaggebend für die Gestaltung der Rechenmethodik muss die Feststellungen dieser ursprünglichen Relationen im natürlichen Werden der Zahlen sein. Darüber später. Hier handelt es sich zunächst um die Tatsache, dass alle Zahlen synthetischer Natur sind.

Muss demnach die analytische Behandlung der Zahlen im Unterrichte, wie sie von den Anschauern betrieben wird, nicht naturwidrig sein? Aber die Monographen werden sagen: Auch wir bilden ja die Zahlen ebenfalls zunächst synthetisch, indem wir jede folgende aus dem geometrischen Bilde der vorhergehenden erzeugen durch Hinzufügung einer Einheit (Würfel, Kugel, Punkt). Erst das so entstandene neue Bild behandeln wir analytisch, d. h. wir zerlegen es in seine Teile wie eine Pflanze und erhalten so alle übrigen abgeleiteten Beziehungen, die im Begriffe einer Zahl vereinigt sind.

Dagegen ist manches zu erwidern:

a) Die Relation, welche jede Zahl darstellt durch Hinzufügung einer Eins zur vorhergehenden, ist im natürlichen Werden der Zahlen nicht die ursprünglichste gewesen.

b) Die Relationen, die in einer Zahl liegen, sind ganz unerschöpflich, weil sie auch Beziehungen zu höheren Zahlen hat. Der Zahlbegriff ist ein Ideal, das der Mensch in seinem begrenzten Denken niemals auszuschöpfen vermag. Die Allseitigen beschränken sich natürlich auf die Relationen zu den niedrigeren Zahlen und tun weise darin, wenn sie auch ihrem Namen damit nicht gerecht werden.

c) Aber auch in dieser Beschränkung können wir ihnen nicht zustimmen. Denn nicht bloss die Zahl ist synthetischer Natur, sondern das ganze Rechnen überhaupt. Das Kind soll doch wohl im Rechenunterrichte rechnen lernen, zahlentheoretische Untersuchungen wollen wir getrost den Mathematikern überlassen. Für das Rechnen ist notwendig, dass das Kind weiss, wieviel  $5 + 1$ ,

$4 + 2$ ,  $3 + 3$  ist, nicht aber umgekehrt, dass die 6 zerlegt werden kann in  $5 + 1$ ,  $4 + 2$ ,  $3 + 3$ . Diese Beziehungen der 6 alle im Geiste zusammen zu haben, ist für das Rechnen vollständig überflüssig. Aber umgekehrt muss es je zwei Zahlen schlagfertig addieren können. Die Anschauer verstossen demnach gegen die natürlichsten Gedankengänge des Rechnens, sie sind in Wahrheit Zahlentheoretiker; erst durch Umkehrung ihrer Beziehungen werden diese rechenfertig. Nun weiss aber jeder Psychologe, dass, wenn zwei Vorstellungen assoziativ verbunden sind, es ganz und gar nicht einerlei ist, von welcher der beiden Vorstellungen aus die Reproduktion erfolgt. Wer ganz geläufig auswendig gelernt hat: „mensa der Tisch“, der wird doch noch hängen bleiben, wenn man ihn plötzlich fragt: wie heisst „der Tisch“? Das Aufwärtszählenkönnen schliesst nicht das Rückwärtszählenkönnen ohne weiteres ein. Dazu bedarf es einer besonderen Übung. Wer also weiss, dass  $6 = 5 + 1 = 4 + 2$  ist, weiss noch lange nicht, wieviel  $5 + 1$  und  $4 + 1$  ist. Die Analytiker müssen ihre Umkehrungen von neuem üben, sie kommen an ihre Relationen aus einer falschen, für das Rechnen ganz nebensächlichen Richtung heran, sie machen einen Umweg und verschwenden die Kraft des Kindes.

Wir ziehen einige Folgerungen.

a) Wenn die Zahlenbilder wirkliche Gedächtnishilfen werden sollen für gewisse Beziehungen, dann müssen sie von unten, von den Teilen aus aufgebaut werden. Soll z. B. dargestellt werden, dass 3 Dreien eine 9 ergeben, so muss man sein Augenmerk in erster Linie auf diese Dreien richten. Jede muss sofort auffallen als eine geschlossene Gruppe, eine muss gebaut sein wie die andere, jede muss im Ganzen auf gleiche Weise stehen; denn auch in der begriffsmässigen Beziehung ( $3 \times 3 = 9$ ) spielt jede Drei dieselbe Rolle. Das sinnliche Bild wird demnach nur dann einen natürlichen Parallelismus zum Begriffe haben, wenn die 3 Dreien ganz gleichmässig in 3 Reihen geordnet sind, so dass das bekannte Quadrat entsteht. Sollte dagegen die Beziehung  $4 + 5 = 9$  dargestellt werden, so muss die 4 für sich eine Gruppe bilden und ebenso die 5. Das Bild der 9 wird dann eine andere Figur ergeben wie in jenem ersten Falle. Die synthetische Natur der Zahlen und des Rechnens verlangt demnach, dass die Teile immer in derselben charakteristischen Gestalt auftreten, das Bild des Ganzen dagegen veränderlich wird, so dass dieselbe Zahl bald in dieser, bald in jener Figur sich zeigt je nach der dargestellten Beziehung. Bei den Analytikern ist das umgekehrt; bei ihnen soll das Ganze unveränderlich sein für alle seine Beziehungen. Man hat sich schon den Kopf zerbrochen und Künstelei auf Künstelei gehäuft, um Figuren zu ersinnen, welche auch den Teilen gerecht werden. Vergebliche Mühe! Jeder Methodiker verwirft die Bilder des anderen und baut neue auf, die aber ebensowenig befriedigen können. Das

macht: die Forderung ist unerfüllbar. Und ihre Erfüllung wäre noch nicht einmal wünschenswert. Denn nur dann, wenn jede dargestellte Beziehung ein besonderes Bild liefert, das sich von den anderen recht charakteristisch abhebt, nur dann kann die geometrische Figur eine Gedächtnishilfe werden für die Beziehung. Auch daraus ist ersichtlich, dass dieses mnemotechnische Hilfsmittel recht spärlich angewandt werden darf. Brauchbar vielleicht ist es noch für die Darstellung der geraden Zahlen (paarweise Anordnung der Einheitskörper), der ungeraden Zahlen (paarweise Anordnung mit vorspringender Eins), der 4 als  $2 \times 2$  (Quadrat), der 6 als  $2 \times 3$  (Rechteck). Ob noch andere Fälle praktisch sind, mag dahingestellt sein.

Allein in Bezug auf die ersten vier Zahlen kann man die Behauptung, ihre Bilder hätten nur den Wert von mnemotechnischen Hilfsmitteln, nicht aufrecht erhalten. Hier wird tatsächlich das Viele erkannt. Da man dabei dem Ganzen jede beliebige Gestalt geben kann, so liegt die Möglichkeit vor, für jede Beziehung eine charakteristische Form des Ganzen zu finden, welche auch den Teilen ihr Recht gibt. Wir könnten uns demnach hinsichtlich dieser Zahlen mit der Analyse der Anschauer einverstanden erklären, wenn nicht die synthetische Natur des Rechnens dem widerspräche. Mit Rücksicht auf das Rechnen fordern wir auch für sie den synthetischen Aufbau ihrer gegenseitigen Beziehungen und stellen dadurch Einklang her zu unserem ganzen übrigen Verfahren.

b) Das Rechnen müsse auf klare Einsicht in die Zahlen begründet werden, wenn es nicht zu einem mechanischen Formalismus werden solle, sagen die Anschauer. Wenn damit die Klarheit des Vorstellens gemeint ist, wenn es bedeuten soll, man müsse die Einheiten einer Zahl, die Einheiten ihrer Posten gleichsam vor dem geistigen Auge stehen sehen, so ist der Unverstand dieser Forderung schon oben bei Gelegenheit unserer Kritik der Anschauung besprochen worden. Wir haben gefunden, dass es überhaupt keine Vorstellungen von Zahlen gibt, sondern nur Begriffe solcher. Wenn jene Redensart aber die Deutlichkeit des Zahlbegriffs meint, wenn sie also fordert, dass man sich aller Beziehungen des Zahlbegriffs bewusst sein müsse und sie gleichsam an den Fingern her zählen könne, wie z. B. die Eigenschaften der Parallelogramme, so ist das unmöglich wegen der unendlichen Vielheit dieser Beziehungen und ausserdem überflüssig für das Rechnen. Jene methodische Forderung der Anschauer ist falsch, man mag sie wenden, wie man will. Das einzige, was gefordert werden kann und gefordert werden muss, ist, dass das Kind jene Zahlbeziehungen nicht bloss aufnimmt, sondern sich selbst überzeugt hat, dass sie richtig sind und auf Notwendigkeit beruhen, dass es also nicht bloss Worte lernt, nicht bloss Kenntnisse sich aneignet, sondern Erkenntnisse sich schafft.



Wenn es diese Einsicht gewonnen hat, dann ist weiter nichts zu tun, wie feste Einprägung der Zahlenbeziehungen in das Gedächtnis.

### c) Die Fünfergruppierung.

Nachdem wir die monographische Methode abgelehnt haben, ist zu zeigen, dass wir etwas weniger Anfechtbares an ihre Stellen zu setzen wissen. Es bliebe zunächst das Zählen. Wenn man aber unter Zählen etwas mehr versteht als ein sinnloses Aufsagen der festen Wortreihe, wenn man dabei in die Worte auch einen Inhalt legen will, so ist klar, dass das Zählen den Begriff der Zahlen schon voraussetzt. In neuester Zeit ist daher ganz folgerichtig auch der Vorschlag gemacht worden, die Zahlwortreihe zuerst verständnislos auswendig lernen zu lassen und dann nachträglich diese leeren Hülsen mit Inhalt zu füllen. Für uns ist dieser Vorschlag nicht diskutierbar.

Wir wollen jetzt zeigen, dass die Ableitung der dem Rechnen zugrunde liegenden Zahlenbeziehungen des langwierigen Zählens entraten kann, dass diese Beziehungen bei unserer neuen Methode mit derselben Augenblicklichkeit erkannt werden können, wie das die Anschauer bei ihrer Behandlungsweise wenigstens behaupten.

Wir setzen voraus, was von niemandem bezweifelt wird, dass, solange das Zahlmoment einer Gruppe die 4 nicht übersteigt, die anschauliche Unterlage genügt zur sicheren momentanen Erzeugung des Wieviel. Diese ersten sozusagen empirischen Zahlen bilden nun das Material für den Bau der folgenden.

Es ist der Fehler der Anschauer, dass sie glauben, die Zahlen 5 bis 9 ganz in derselben Weise behandeln zu müssen wie die Zahlen 1 bis 4, weil jene sowohl wie diese uns im heutigen Zehnersystem als einfache Zahlen als Grundzahlen erscheinen, d. h. als ein Aggregat gleichwertiger Einheiten, in welchem jede Eins die gleiche Stellung zum Ganzen hat und keine ein Vorrecht vor der anderen genießt. So aber wie das Zehnersystem sich heute darstellt, ist es von Anfang an nicht gewesen. Als zweites Hauptergebnis meiner Untersuchung über das Werden der Zahlen muss ich den Nachweis ansehen, dass alle Zahlensysteme in ihren Entwicklungsanfängen Fünfergruppierungen gehabt haben. Auch unser Zehnersystem, wie sich noch daran erkennen lässt, dass das Zahlwort für 10 in den indogermanischen Sprachen die Bedeutung von „zwei Händen“ d. h. von „zwei Fünfern“ hat. Es gab demnach anfänglich nur 4 Grundzahlen, nur eben die Zahlen, welche vorstellbar waren; die 5 war schon die erste höhere Einheit. Ursprünglich erzeugt aus  $4 + 1$ , entsprechend den 4 Fingern und dem Daumen, musste sie aus einer Vielheit zu einer Einheit zusammenschmelzen aus einem inneren und einem äusseren Grunde. Aus

einem inneren, weil die 5 Einheiten nicht mehr als Vieles klar vorstellbar waren; aus einem äusseren, weil die 5 Finger ein Zweckganzes, nämlich die Hand, bildeten. Daraus ist ersichtlich, dass die Fünfergruppierung die natürlichste von allen ist. Sie allein steht in vollkommenem Einklang mit der Vorstellbarkeit oder momentanen Erkennbarkeit der Zahlen. Das will sagen: Beim Fünfersystem — und nur bei diesem allein — werden keine Zahlen weiter als Grundzahlen, d. h. als ein gleichmässiges Aggregat von Einheiten, angesehen wie diejenigen, deren Vielheit noch überschaubar ist; sobald aber diese Möglichkeit aufhört, wird das Viele durch es in eine neue Einheit umgewandelt und dadurch wieder überschaubar gemacht.

Daraus geht nun weiter hervor, dass mit Hilfe der Fünfergruppierung auch die Zahlen 6 bis 10 momentan überschaubar werden, wenn man sie nämlich darstellt als  $5 + 1$ ,  $5 + 2$ ,  $5 + 3$ ,  $5 + 4$ ,  $5 + 5$  (2 Fünfer) d. h. als Hand und 1 Finger, Hand und 2 Finger usw. bis 2 Hände. Und das sind nun wirklich die geschichtlich ersten Beziehungen, in denen die Zahlen 6 bis 10 ins Leben getreten sind. Sie sind nicht als Grundzahlen erstanden, wie wir sie heute auffassen, sondern als zusammengesetzte aus Fünfern und Einern. Wenn wir sie nun im Unterrichte auf gleiche Weise erzeugen, wie sie im Geistesleben der Völker geworden sind, so können wir die Zuversicht haben, in der Methodik des Rechnens wieder auf natürliche Wege zu kommen; wir werden die momentane Bestimmbarkeit der Grundzahlen, welche die Anschauer trotz aller Aufwendung von mancherlei Kunstgriffen vergeblich erstrebt haben, nunmehr unsererseits auf einfachste Weise wirklich hergestellt haben. Diese Fünfergruppierung der Zahlen 5 bis 10 ist das Fundament der neuen Rechenmethode. Diese benutzt also nicht zusammengesetzte Zahlbilder, d. h. solche, welche aus den einfachen Bildern der 1, 2, 3 und 4 zusammengestellt sind, sondern gemischte, d. h. solche, welche aus einer höheren Einheit (der 5) und aus den einfachen Bildern (1—4) bestehen.

Daraus folgt: die Zahlen 6 bis 10 gehen in ihrer ersten Konzeption nicht auseinander hervor, die 7 setzt die 6 nicht voraus, die 8 nicht die 7 usw. Das Material für ihren Aufbau wird vielmehr in den ersten 4 Grundzahlen und dem Fünfer gefunden. Sind diese im Unterrichte erledigt, so liegt dem Kinde die eine jener Zahlen so nahe wie die andere. Die Gruppe 6—10 kann daher im Unterrichte auf einmal dargeboten werden. Die momentane Überschaubarkeit von 5—10 Dingen setzt nun aber voraus, 1. dass sie schon gruppiert sind, und 2. dass wir wissen, dass die höhere Gruppe wirklich 5 Dinge enthält. Ist das nicht der Fall, so kann uns kein Mensch und kein Gott über das Zählen der Dinge weghelfen. Und hier nun ersehen wir die ausserordentliche Wichtigkeit der Hand für die Zahlbildung. Dass die Hand 5 Finger hat weiss

jedermann und auch das Kind in der Schule prägt sich das sehr schnell ein. Ist das geschehen, so ist mit der Hand immer auch die Zahl 5 gesetzt und umgekehrt mit der 5 auch die Hand. Aber wir bilden uns nicht etwa ein, dass das Kind das Viel des Fünfers aus den Fingern heraussehe; wir wissen, dass hier nur eine gedächtnismässige Assoziation vorliegt, aber eine natürliche, wie sie alle Menschen, alle Völker haben, nicht eine künstliche für das ingeniose Gedächtnis nach Art der Zahlenbilder der Anschauer.

Ebenso fest wird nun eingeprägt das Bild der 6 als  $5 + 1$  (Hand und 1 Finger), der 7 als  $5 + 2$  (Hand und 2 Finger) usw. bis 10 als  $5 + 5$  (2 Hände), so dass die Kinder beim Sehen der Bilder sofort an die entsprechenden Zahlen denken und umgekehrt beim Denken der Zahlen sofort die Bilder sehen. Die Umbildung dieser zusammengesetzten Zahlen zu einfachen Grundzahlen, wie solche das Zehnersystem fordert, ist erst der 2. Akt im Werden dieser Zahlen. Er vollzieht sich unter dem Drucke der Einfachheit des Zahlwortes. Ein zweiteiliges Wort (z. B. drei-zehn) zieht immer auch die Vorstellung eines zweiteiligen Zahlbegriffes nach sich (10 und 3), unter den einfachen Zahlwörtern elf und zwölf würden wir dagegen einfache Zahlen uns vorstellen, wenn nicht ihre zweiteiligen Schreibbilder (11; 12), die mit den Worten assoziiert sind, immer wieder ihre Zweiteiligkeit uns ins Bewusstsein rufe. So werden auch die Zahlen 6 bis 9 unter dem Drucke der einfachen Zahlwörter aus zusammengesetzten zu einfachen.

Die Ableitung der Additionsrelationen des Einszueinses erledigen sich nun in einfachster Weise. Soll z. B. 6 und 2 addiert werden, so hebt das Kind 6 Finger (Hand und 1 Finger), dann die folgenden 2 Finger. Jetzt sieht es mit einem Blicke, dass die Hand und 3 Finger gehoben sind und mit diesem Bilde ist die 8 assoziiert. Somit hat es die Beziehung  $6 + 2 = 8$  erkannt. Alles geschieht momentan ohne Zählen, ganz wie bei den Anschauern. Wir betrachten nunmehr die Grundzüge unsrer neuen Unterrichtsweise etwas näher.

### III.

#### Grundzüge der neuen Rechenmethode.

##### a) Der Zahlenaufbau.

Die Zahlen treten gruppenweise in den Gesichtskreis des Schülers.

##### 1. Gruppe: Die empirischen Zahlen 1—4.

Sie entstehen auf Grund der Anschauung von räumlichen und zeitlichen Gruppen bei beliebiger Anordnung der Gegenstände oder

Geschehnisse. Die Gestalt des Zahlenbildes ist somit ohne Einfluss auf die Erkennung des Wieviel.

Das Erkennen wird zu einer momentanen Fertigkeit. Diese Fähigkeit bildet sich schon in der vorschulpflichtigen Lebenszeit des Kindes aus. Mit ihr kann und muss der beginnende Unterricht rechnen.

Die ersten vier Zahlen entstehen zunächst unabhängig voneinander, jede für sich allein. Die Zahl 2 setzt die 1 nicht voraus, die 3 nicht die 2, keine wird aus der anderen erzeugt. Eine schon gebildete Zahl kann aber doch ihrerseits einen psychologischen Druck ausüben zur Erzeugung der anderen. Nehmen wir an — was wohl zweifellos ist —, dass die 2 (das Paar) die erste Zahl ist, welche in der Seele des Menschen entsteht. Tritt nunmehr eine Gruppe vor Augen, deren Moment nicht zwei ist, so muss das auffallen wegen des Gegensatzes zum bekannten Zahlenbild der 2 und die Frage zeitigen, wieviel Dinge das sein mögen. Nur ein einziges (nur eines) oder 3 oder 4, so wird die Antwort lauten. In dieser Hinsicht ist besonders bemerkenswert, dass die Eins aus der Triebkraft des Gegensatzes zum Vielen entsteht, also nicht die erste Zahl ist in der Seele des Kindes.

Die Einordnung der ersten 4 Zahlen zur Reihe ist erst der zweite Akt in ihrem Werden. Nachdem der beginnende Unterricht sich von der Fertigkeit der Kinder im momentanen Erkennen der Zahlen 2, 1, 3, 4 überzeugt und sie durch zahlreiche Bestimmungen befestigt hat, setzt er mit der Herstellung der Beziehungen unter ihnen ein und betritt damit sofort das Gebiet des Rechnens. Die erste Beziehung, die im Unterrichte hergestellt wird, ist die Hinzufügung der 1, wodurch die ersten Zahlen zur Reihe geordnet werden.

Im geschichtlichen Werden haben dabei die Finger ganz hervorragend mitgewirkt. Indem bei Bestimmungen von Zahlmomenten von Gruppen gewohnheitsgemäss für jeden Gegenstand ein Finger gesetzt wurde, entstanden nacheinander die Fingerbilder der 1, 2, 3, 4 und damit die Reihe.

Ganz im Sinne der Völkerpsychologie werden auch wir im Unterrichte die Finger als bedeutendstes Hilfsmittel benutzen. „Das Fingern“ der Kinder beim Rechnen ist ein natürlicher Trieb. Es wäre das Verkehrteste, was wir tun könnten, wollten wir ihn mit Gewalt unterdrücken. Wenn wir diesen Trieb in den Dienst des Unterrichts stellen, werden wir nicht bloss einem seelischen Bedürfnis des Kindes gerecht, sondern zugleich auch der Sache selbst, dem Zahlenaufbau. Es ist ja eine bekannte Tatsache, dass das Zehnersystem seine Entstehung den 10 Fingern verdankt.

Beim Gebrauche der Finger ist eine feste Reihenfolge einzuhalten, die mit dem kleinen Finger der linken Hand beginnt und mit dem kleinen Finger der rechten schliesst. Um körperliche Überanstrengung zu vermeiden, werden die Hände nicht in die Höhe

gehoben, sondern auf die Tischkante gelegt, die gebrauchten Finger über, der Rest unter die Tischplatte (Vorschlag von Knilling).

Als gemeinschaftliches Darstellungsmittel für die ganze Klasse dient eine russische Rechenmaschine mit 2 Stäben. Auf jeden Stab 10 Kugeln, die ersten 5 anders gefärbt wie die zweiten 5, so dass die Kugeln ebenso gruppiert sind wie die Finger an den Händen. Die Kugeln (3 cm Durchmesser) werden in Abständen gleich dem Durchmesser gestellt. Indem man die Kugeln beider Drähte benutzt zur Aufstellung der Zahlenbilder 2 bis 4, kann man diese in allen möglichen Gestalten zeigen mit der Absicht, aus den Zahlbegriffen die Gestalt der Bilder zu eliminieren, wenn das nicht schon durch eigene Erfahrung des Kindes vor seinem Eintritt in die Schule geschehen sein sollte.

2. Gruppe: Die 5. Sie entsteht aus  $4 + 1$ , entsprechend dem Gegensatz der 4 Finger zum Daumen. Sie wird durch das einfache Zahlwort und das Zweckganze der Hand zu einer einfachen Zahl und zu einer neuen höheren Einheit erhoben. Dass die Hand 5 Finger hat, wird nunmehr gedächtnismässig festgehalten, so dass die Hand stets die 5 und umgekehrt die 5 stets die Hand reproduziert. An dem Kugelapparat werden, sobald die 5 von nun ab als Ganzes auftritt, die 5 gleichfarbigen Kugeln ohne Abstände aufgestellt. Treten die Kugeln also ohne Zwischenräume auf, so weiss das Kind, dass die 5 gesetzt sein soll, ohne dass es sich durch Nachzählen davon zu überzeugen braucht. Auf diese Weise wird beim Kugelapparat ebenso wie durch die Hand die momentane Überschaubarkeit dieser Zahl gesichert, und andererseits ist auch jederzeit durch Auseinanderrücken der Kugeln möglich, die Einheit der 5 wieder aufzulösen in ihre Vielheit, ganz wie bei den Fingern.

Die Einreihung der 5 in die Zahlenreihe geschieht infolge ihrer Entstehung aus  $4 + 1$  ganz von selbst. Das Kind kann nunmehr bis 5 zählen.

3. Gruppe: Die Zahlen 6 bis 10. Sie werden zuerst konzipiert als  $5 + 1$  (Hand und 1 Finger),  $5 + 2$  (Hand und 2 Finger) usw. bis  $5 + 5$  (2 Hände). Durch diese Fünfergruppierung werden auch sie momentan überschaubar gemacht, so dass nunmehr alle Grundzahlen momentan erkennbar sind. Die Umwandlung in einfache Grundzahlen geschieht unter dem Drucke des einfachen Zahlwortes und der nicht gruppierten oder anders gruppierten Dinge der Aussenwelt (s. o.).

Die Einreihung in die Zahlenreihe geschieht durch fortgesetzte Hinzufügung der 1. Nunmehr können die Kinder bis 10 zählen. Zur Bestimmung der Zahlmomente von Dingen, die nicht nach Fünfern gruppiert sind, bleibt als einziges Mittel das Zählen übrig. Ein anderes gibt es nicht.

4. Gruppe: Die Reihe der reinen Zehner. „Diese ist ganz unabhängig von den Zwischenzahlen, denn der 2. Zehner wird nicht etwa hergestellt durch Ablauf der Reihe 11, 12 usw., sondern genau so wie der erste durch Zählen von 1—10. Ebenso die folgenden Zehner. Die Reihe der Zehner setzt nichts weiter voraus als Gruppenbildung und Zählen der Gruppen. Dieser Vorgang ist viel einfacher als derjenige bei der Bildung der Zwischenzahlen. Denn diese verlangt zudem noch die Bestimmung des Überschusses und die Zusammenfassung des letzteren mit der Anzahl der Zehner zu einer einzigen Zahl, ein ziemlich schwieriger Akt, weil die zweigliedrige Benennung ein Hindernis bildet für die einheitliche Verbindung. Die Analyse der seelischen Vorgänge lässt keinen Zweifel, dass im Zehnersystem die Reihe der Zehner vor und ganz unabhängig von den Zwischenzahlen entstanden ist.“ (Aus „Das Werden der Zahlen“. Ebenda, S. 82 und 83, wolle man den historischen Beweis nachlesen.)

Beim Aufbau der Zehner handelt es sich zuerst darum, das Viele der Zehn in eine neue grössere Einheit umzuwandeln, in die Grundeinheit des ganzen Zahlensystems. Es geschieht dadurch, dass sie äusserlich durch einen einzigen Körper versinnbildlicht wird. Dieser braucht aber nicht etwa 10 mal so gross zu sein wie der Einerkörper, weil nun einmal ein solches Grössenverhältnis der momentanen Anschauung nicht zugänglich ist. Das Kind würde in Wirklichkeit nichts weiter sehen, als dass der eine Körper grösser ist wie der andere. Das genaue Verhältnis könnte nur durch Messung und Rechnung gefunden und müsste schliesslich doch für die Zukunft gedächtnismässig festgehalten werden. Der Rechenapparat selbst aber würde dabei einen ganz unhandlichen Umfang annehmen. Bei solcher Bewandnis glauben wir unseren Zweck ebensogut zu erreichen und mit einfacheren Mitteln, wenn wir den besonderen Wert des Zahlenkörpers nur andeuten durch die besondere Stelle, an welche er gestellt wird, ganz so, wie es im geschichtlichen Werden der Zahlen immer und überall der Fall gewesen ist. Beim Kugelapparat können wir ein Übriges tun und die Zehnerkugeln ein wenig grösser machen als die Einerkugeln, um die Kinder durch den sichtbaren Grössenunterschied stets daran zu erinnern, dass die einen etwas grösseres bedeuten als die anderen. Dass die grösseren Kugeln aber gerade 10 mal so grosse Zahlen vorstellen sollen wie die kleineren, das ist eine Feststellung, die dem Kinde gesagt und von ihm gedächtnismässig festgehalten wird. Neben den Kugelapparat der Einer wird also ein zweiter gestellt und zwar links daneben, so dass Zehner und Einer dieselbe Stellung zueinander haben wie später die Ziffern der Positionszahlschrift (Vorbereitung derselben). Dieser 2. Apparat braucht indes nur einen Draht mit 5 roten und 5 weissen Kugeln zu haben oder besser zwei Drähte mit je 5 Kugeln.

So oft nun bei Bestimmung eines grossen Zahlmomentes von Dingen der eine Schüler bis 10 gezählt hat, hebt ein zweiter einen Finger oder schiebt eine grössere Kugel vor. So entsteht die Reihe der Zehner (der Zig) als Anzahlen von Einheiten höherer Ordnung.

5. Gruppe: Die zweigliedrigen, aus Zehnern und Einern zusammengesetzten Zahlen.

Hier arbeiten beide Kugelapparate zusammen. Die Darstellung der Zahlen durch die Finger wird jetzt fallen gelassen.

Es werden grössere Zahlmomente bestimmt, etwa die 13, 14 oder 15. Erst werden zuerst 10 gezählt (grössere Kugel), dann die übrigen (kleinere Kugeln) und diese wie ein Überschuss zum Zehner hinzugefügt. Für die Vereinheitlichung der beiden Teile zu einem Ganzen sind die Zahlen 11 bis 19 vorbildlich, weil diese Zahlen des 2. Zehners sprachlich eine viel schärfere Einheit bilden als die der übrigen Stufen, indem die Teilworte zu einem einzigen Worte zusammengezogen sind, was innerhalb den übrigen Zehner nicht der Fall ist. Wir sagen z. B. dreizehn, aber drei und zwanzig. Dort kann man noch von einem einheitlichen Empfinden sprechen, hier nur von einem verstandemässigen Zusammenhalten.

Ist der zweite Zehner gebildet, so ergeben sich die übrigen ganz von selbst nach Analogie von jenem. Scharfe Einübung, gesetzte Zahlen auszusprechen und umgekehrt genannte Zahlen zu setzen. Zählen bis 100.

6. Gruppe: Der Aufbau der Zahlen über 100 hinaus hat sein Vorbild im ersten Hundert. Ist die Hundert als neue höhere Einheit begriffen, so ist das Gesetz des Zahlenbaues vollständig festgelegt. Alles andere erfolgt aus der Triebkraft des Zehnersystems. Von jetzt ab halten wir eine Versinnbildlichung der Zahlen nicht mehr für notwendig. Die Rechenapparate werden überflüssig, weil etwas wirklich Neues weder im Zahlenbau noch im Rechnen mehr vorkommt. Alles weitere ist nur Erweiterung bekannter Tatsachen. Sollte irgendwo ein Stocken, eine Schwierigkeit entstehen, so ist auf den entsprechenden Fall im ersten Hundert zurückzugreifen und das Neue nach Analogie zu bewältigen. Im schlimmsten Falle kann eine Zeichnung als Illustration dienen.

Zum Schlusse dieses Abschnittes möchten wir noch bemerken, dass wir dem ersten Schuljahre den Zahlenraum 1—10 zuweisen. Sollte dieser nicht genug Stoff bieten, so ist nicht etwa bis 12 oder bis 20 zu gehen, wie das jetzt üblich ist, sondern es sind die reinen Zehner zu behandeln, weil alles Rechnen mit diesen nur einfache Anwendung des Einerrechnens ist.

Schluss folgt.

---

#### IV.

### Die Bedeutung und Verwendung des Zeichnens im geographischen Unterricht.

Von Realgymnasialoberlehrer Dr. Hans Teitge.

Der geographische Unterricht gründet sich gleich dem naturkundlichen auf Anschauung. Die wirksamste Art der Anschauung ist die unmittelbare, die auf sinnlicher Wahrnehmung der Natur beruht. Aber nur ein verschwindend kleiner Teil unserer Erde, oft nur der, den die nächste Umgebung des Schulortes bietet, wird auf diese Weise von dem Schüler erfasst, während die weitaus meisten Gegenstände, von denen im geographischen Unterricht die Rede ist, sich seiner unmittelbaren Beobachtung entziehen. Alle diese Anschauungsobjekte können der Vorstellung nur durch künstliche Mittel nähergebracht werden. Daher sind Modelle, Reliefs, Karten, Landschafts- und Völkerbilder unentbehrlich. Neben diesen jederzeit fertig vorliegenden Hilfsmitteln dient zur Förderung klarer Anschauungen auch das Zeichnen, das schon Rousseau in diesem Sinne verwendet wissen wollte und das Karl Ritter in den geographischen Unterricht einführte.

#### Das Zeichnen als Ersatz fehlender Anschauungsmittel.

Das Zeichnen kommt in Betracht zunächst überall da, wo anderweitige Anschauungsmittel fehlen oder wo sie die geographischen Objekte und Erscheinungsformen nicht in voller Klarheit hervortreten lassen. Häufiger, als es auf den ersten Blick scheinen möchte, wird dieser Fall eintreten. So lohnt es in der mathematischen Geographie bei der ersten Besprechung des Globus die wichtigsten Linien wie Äquator, Wende- und Polarkreise, Längen- und Breitengrade besonders zu skizzieren oder die Drehung des Mondes um die Erde, der Erde um sich selbst und um die Sonne, die Lage der wichtigsten Sternbilder u. a. durch Skizzen zu veranschaulichen. Hierbei wird der Lehrer um so häufiger zur Kreide greifen müssen, je mehr es ihm an anderweitigen Hilfsmitteln fehlt. Aber auch wenn Demonstrationsapparate in hinreichendem Masse zur Verfügung stehen, lassen sich derartige Zeichnungen keineswegs ganz entbehren. Denn nicht immer zeigen die Apparate die zu illustrierenden Vorgänge genügend deutlich und einfach; und ausserdem liegt bei deren Verwendung die Gefahr nur zu nahe, dass die Schüler ihr Interesse durch Nebendinge von dem, auf dessen scharfe Betrachtung es ankommt, abziehen lassen. Auch in der allgemeinen physikalischen Geographie sind in mancher Beziehung, etwa zur



Erläuterung der einzelnen Arten der Gebirgsformation, der mannigfachen Inselbildungen, der verschiedenen Flussmündungen, der Dünenbildung, der Entstehung von Ebbe und Flut, Wandtafel-skizzen recht förderlich. Weiterhin leisten bei der Einprägung der Statistik, die man mit Recht das „Schmerzenskind des geographischen Unterrichts“ genannt hat, Zeichnungen sogenannter Grössenbilder, die geographische Grössenverhältnisse durch Linien und Figuren, meist Rechtecke und Kreise, veranschaulichen, namentlich für den Schüler der Unterklassen recht gute Dienste. Schon Ritter hat sie empfohlen.<sup>1)</sup> Durch sie lassen sich u. a., mehr als es durch Angabe von Zahlen geschehen kann, das Grössenverhältnis der Planeten untereinander und zur Sonne, die Verteilung von Wasser und Land auf der Erde, die Grössenverhältnisse der Erdteile und Einzelländer nach Flächeninhalt und Einwohnerzahl, die Verbreitung der Religionen, Menschenrassen und Sprachen auf der Erde, der Wert der Ein- und Ausfuhr verschiedener Länder u. dgl. in gelungener Weise dem Schüler nahebringen. In allen diesen Fällen ist ein Mitzeichnen der Schüler nicht erforderlich, da die schnell hingeworfenen Skizzen des Lehrers ihren Zweck erfüllt haben, wenn sie seinem Worte zum Verständnis verholfen haben.

Endlich muss hier noch auf das Profilzeichnen hingewiesen werden. Es ist in hohem Grade dazu geeignet, namentlich bei jüngeren Schülern plastische Vorstellungen von der Bodengestaltung eines Landes zu erzeugen, die die Plankarten, d. h. die gewöhnlichen Landkarten nur unvollkommen hervorzubringen vermögen. Sowohl Durchschnitte ganzer Länder und Erdteile wie auch einzelner Gebirgszüge und Bodenerhebungen kommen hierbei in Betracht. Im Interesse der Deutlichkeit wird sich bei ihnen eine mässige Überhöhung nicht vermeiden lassen, doch muss diese in den richtigen Grenzen bleiben. Profile, wie sie sich noch mehrfach in Schulatlanten finden, auf denen sanfte Höhen der Mittelgebirge zu spitzen Zacken, die Alpengipfel zu orgelpfeifenähnlichen Figuren verzerrt werden, können leicht den Schülern ein falsches Bild von der Steilheit der Böschungswinkel geben. Bei diesen Profilzeichnungen werden die Schüler, sobald sie die notwendige Handfertigkeit besitzen, mitzeichnen können; so lange dies noch nicht der Fall ist, wird der Lehrer sie wenigstens für seine Tafelskizzen die nötigen Feststellungen machen lassen.<sup>2)</sup> Ein konsequent durchgeführtes Profilzeichnen dürfte übrigens die von vielen empfohlenen, aber äusserst zeitraubenden Modellierübungen entbehrlich machen.

<sup>1)</sup> „Der richtige Gebrauch und die besonnene, vergleichende Anwendung geometrischer Figuren für physikalische Räume wäre in einer geographischen Verhältnislehre ganz dazu geeignet, auf eine sehr einfache und verständliche Weise zu bestimmten Vorstellungen zu führen.“

<sup>2)</sup> Musterbeispiele für die Einführung in das Profilzeichnen gibt Matzat in seiner „Methodik des geogr. Unterr.“ S. 193 ff. und 220 f.

### Das Zeichnen zur Einführung in das Kartenverständnis.

In allen bisher genannten Fällen dient das Zeichnen dazu, fehlende Anschauungsmittel zu ersetzen. Nun ist ja aber für den Hauptinhalt der Erdkunde bildliches Anschauungsmaterial bereits vorhanden, namentlich in den Karten. Indes dem, der ihre Sprache nicht versteht, bieten sie ebensowenig, wie etwa dem Laien der Anblick der Partitur eines Musikstückes. Denn „Landkarten sind Steine der Weisen und Sinnbilder, die in geheimer Sprache zu uns reden, und vor allem sollte daher der Unterricht für ein volles Verständnis dieser Bildersprache sorgen“ (Peschel, Abhandlungen I, S. 436). Das erste Verständnis der Kartensymbole wird man nun natürlich nicht so dem Schüler beibringen, dass man einfach in medias res geht, eine Karte aufhängt und die Bezeichnungen der Kartensprache nach dem gedruckten Kartenbilde selbst erklärt, wo sie dem Auge alle auf einmal in verwickelten Gestalten und mannigfaltigen Kombinationen entgegentreten. Man muss sie dem Schüler getrennt von dem übrigen Stoff des Kartenbildes nacheinander und in vereinfachter Form nahebringen. Das meiste Verständnis wird man finden, wenn man sie allmählich vor seinen Augen entstehen lässt, wie es durch das Zeichnen geschieht.

Dass man dabei von der nächsten Umgebung des Schülers ausgeht, ist naturgemäss. Zeichen können eben am besten verstanden werden, wenn sich die Erklärung derselben mit der gleichzeitigen Anschauung des Bezeichneten verbindet, so dass Gegenstand und Bezeichnung miteinander verglichen werden können. So wird der erste Unterricht im Kartenverständnis Hand in Hand gehen mit der Aneignung der geographischen Grundbegriffe aus der Heimatkunde. Der Lehrer wird dabei ausgehen vom Klassenzimmer, das er mit allem, was es an Bänken, Tischen und Schränken enthält, nach Länge und Breite durch die Schüler vermessen lässt und dann im Grundrissbild an der Tafel entwirft.<sup>1)</sup> Dann wird er in verkleinertem Massstabe, weil — wie die Schüler einsehen werden — der Raum der Tafel sonst nicht ausreicht, eine Grundrisszeichnung des Schulgebäudes folgen lassen und daran in wiederum verkleinertem Massstabe eine Darstellung des Stadtteils, der das Schulgebäude umgibt, anschliessen. Alsdann kann er einen Stadtplan, natürlich möglichst grossen Massstabes, aufhängen und mit den Schülern

<sup>1)</sup> Vgl. zu dieser Einführung in das Kartenverständnis: Kirchhoff, *Geographie* (Baumeisters Handbuch XII) S. 17—21; Lehmann, *Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts* S. 271—287; Trunk, *Die Anschaulichkeit des geogr. Unterr.* S. 135—153; Ebeling, *Einführung in das Kartenverständnis* (1892); Jungels, *Verhandlungen der preuss. Direktorenkonferenzen* Bd. 43, S. 132—137; die graphischen Darstellungen auf den ersten Seiten der *Elementaratlanten*, besonders aber die an die Umgebung von Weilburg angeknüpften Lehrproben in Matzat, *Methodik des geographischen Unterrichts* S. 160 ff.

besprechen. Durch diese Vorübungen werden die Schüler erstlich daran gewöhnt, körperliche Gegenstände in ihrem Grundrissbild wiederzuerkennen, d. h. sie gewinnen Verständnis für die Horizontalprojektion, auf der alle unsere Kartendarstellungen beruhen. Ausserdem lernen sie an diesen einfachen Verhältnissen die Massstabverjüngung und deren Wirkungen verstehen. Sie bekommen schon jetzt einen Begriff davon, dass man die ganze Erde auf einem oder mehreren Blättern Papier darzustellen imstande ist. Und sie gelangen, wenn sie beispielsweise auf dem Stadtplan die Einzelheiten ihres Schulzimmers vermissen, zu der Einsicht, dass es nicht möglich ist, auf Karten mit kleinen Massstäben jede Einzelheit zur Darstellung zu bringen, dass unsere Karten vielmehr notgedrungen generalisieren müssen. Diese Einsicht ist aber notwendig, weil sonst die Schüler ganz falsche Vorstellungen von einzelnen Gegenden erhalten, welche nach der allgemein gehaltenen Darstellung ausserordentlich monoton aussehen und doch sehr reich an Formen sind, die aber bei der Kleinheit des Massstabes nicht mehr zum Ausdruck kommen können.

Nun kann der Lehrer weiter zur Aufnahme der Umgebung der Stadt schreiten. Er wird seine Schüler auf passend gewählten Klassenausflügen die geographischen Grundanschauungen gewinnen lassen und sie nachträglich, vielleicht unter Heranziehung von Reliefs, durch Skizzen an der Wandtafel mit den Symbolen, die unsere Kartendarstellung für sie gefunden hat, vertraut machen. Schwierigkeiten bereitet dabei nur die Zeichnung der Bodenerhebungen. Der Lehrer muss hier darauf aufmerksam machen, dass der Kartograph bei ihnen ebenso wie bei den Häusern das Grundrissbild zu Grunde legt, dass er aber hier auch ausserdem die Ausdehnung der Hänge wiedergibt und deren Steilheit bezeichnet. Er wird alsdann einige den Schülern bekannte Berge oder Hügel zunächst als einfache Grundrissbilder, dann in kartographischer Darstellung in Schraffen- und daneben in Schummerungs- und in Höhenschichtenmanier auf der Tafel entwerfen. Dann kann er zur weiteren Übung eine Reihe von Bergformen aus der Phantasie an der Tafel zeichnen und die Schüler aus der Anlage der Schraffen usw. über die Böschungsverhältnisse Auskunft geben lassen. Mit Hilfe aller solcher im Anschluss an die Heimatkunde entworfenen Einzelskizzen wird es dem Schüler wenig schwer fallen, sich in das eigentümliche Wesen kartographischer Darstellung und in die Anfangsgründe ihrer Zeichensprache einzuleben.

Ein Wort noch zu der Frage, ob die Schüler solche Wandtafel-skizzen des Lehrers in ihren Heften mitzeichnen sollen. Die eifrigsten Vorkämpfer des Zeichnens wie Kirchhoff, Lehmann und Matzat sprechen sich dafür aus, die meisten praktischen Schulmänner erklären sich dagegen. Gewiss würde die Darstellung kleiner Einzelobjekte eine gute Vorübung für die später geforderte Ausführung kleinerer und grösserer Kartenskizzen sein, aber die dafür

aufzuwendende Zeit dürfte in keinem Verhältnis stehen zu dem Gewinn. Der Schüler, der noch keinerlei Übung im Lineal- und Freihandzeichnen besitzt, würde schwerlich dazu imstande sein, die äusserst schwierigen gekrümmten Linien auch nur einigermaßen richtig nach der Wandtafel zu kopieren. Man möge deshalb bei der ersten Einführung in das Kartenverständnis dem Schüler das Mitzeichnen wegen der entgegenstehenden technischen Schwierigkeiten ersparen.

Da im Anfangsunterricht nur die allereinfachsten und notwendigsten Elemente der kartographischen Darstellung geboten werden können, so wird auf höheren Stufen deren Kenntnis noch erheblich zu erweitern und zu vertiefen sein. Hier sind wenigstens die Schüler höherer Lehranstalten in das Wichtigste der mathematischen Kartenprojektionslehre einzuführen, wobei man der Zeichnungen an der Tafel nicht wird entbehren können. Sie sind etwa anzufertigen nach Art der bezüglichen Darstellungen in Seydlitz' Leitfaden für Untersekunda. Vor allem aber muss noch ein tieferes Verständnis der Terrainformen geweckt, z. B. der Unterschied zwischen senkrechter und schiefer Beleuchtung und besonders auch das Wesen der Isohypsen durch fertige Wandtafelvorlagen und durch schnell entworfene Idealskizzen veranschaulicht werden. Es ist für den Gebildeten, beispielsweise auf Wanderungen, kein Schade, wenn er sich auf den Messtischblättern der Generalstabskarte leidlich zurechtzufinden vermag, mit denen jeder Unteroffizier vertraut sein muss. Freilich ist auch hier Beschränkung geboten: Weniger wichtige Einzelheiten der Terrainlehre und selbständige Anfertigung von Messtischblättern und Geländezeichnungen muss man militärischen und anderen Fachschulen überlassen.

#### **Das Zeichnen zur Verdeutlichung und Einprägung der Kartenbilder (Kartenzeichnen).**

##### **1. Allgemeiner Zweck des Kartenzeichnens.**

Wenn sich der Schüler im Anfangsunterricht auf die oben angegebene Art und Weise mit den geographischen Grundbegriffen und den Elementen der kartographischen Darstellung vertraut gemacht hat, so tritt eine neue umfangreiche Aufgabe an ihn heran. Fortan wird für ihn die wichtigste, weil grundlegende Seite des erdkundlichen Unterrichts sein, die topographischen Verhältnisse der Erdoberfläche kennen zu lernen. Diesem Zwecke dienen in erster Linie Wandkarte und Atlas, die die preussischen allgemeinen Lehrpläne für höhere Schulen als „Ausgangspunkt und Mittelpunkt des geographischen Unterrichts“ bezeichnen.

Nun geben ja freilich unsere gedruckten Karten recht treue und vollkommene Bilder. Aber man versetze sich an die Stelle des Schülers und betrachte mit dessen Augen ein bisher unbekanntes Land: Ein buntes Durcheinander von Gebirgen, Hoch- und Tief-ebenen, von Flüssen und Städten, dass ihm unentwirrbar erscheint, tut sich vor ihm auf. Hier muss der Lehrer helfend eingreifen und Erleichterung und Vereinfachung schaffen. Das aber gelingt ihm am besten durch das Zeichnen. Denn beim Zeichnen ist er in der Lage, alles mögliche Detail gedruckter Karten, dass dem Schüler die Erfassung der Hauptformen nur erschwert, ausser acht zu lassen. Ausserdem aber entsteht beim Zeichnen das Bild des Landes nach und nach, was den grossen Vorteil bietet, dass alle einzelnen Züge weit genauer und aufmerksamer betrachtet werden, als wenn das Ganze dem Auge gleich fertig entgegentritt. Eine solche Ausschaltung alles störenden Beiwerks und ein so klares und deutliches Herausheben der Einzelobjekte kann man durch blosser Erklärungen an der Wandtafel, wie sie die Vertreter der sogenannten beschreibenden Methode allein gelten lassen wollen, nicht erreichen.

Damit, dass das Zeichnen die Auffassung der Kartenbilder erleichtert, ist seine Bedeutung noch nicht erschöpft. Es ist auch in hohem Grade dazu geeignet, fest und dauernd die behandelten Gegenstände dem Gedächtnis einzuprägen. Zunächst werden die Schüler, wenn sie bei der Neudurchnahme angehalten werden, die Wandtafelzeichnungen des Lehrers sorgfältig in ihrem Heft nachzuzeichnen, zu weit schärferer und eindringlicherer Beobachtung der Gestalt- und Lagenverhältnisse gezwungen, als wenn sie nur dessen erläuternden Bemerkungen an der Hand ihrer Karte zu folgen brauchen. Und auch bei der Repetition lässt sich auf keine andere Weise eine lebhaftere Reproduktion der Karte erzielen als durch das Kartenzeichnen frei aus dem Gedächtnis. Denn weder bei der schriftlichen noch bei der mündlichen Darstellung ist die Nötigung, die Vorstellungen möglichst klar zu reproduzieren, auch nur annähernd so stark wie bei der zeichnenden.

Ausserdem bietet die Verwendung der zeichnenden Methode für die Einprägung der Kartenbilder den Vorteil, dass die einzelnen bedeutsamen Elemente der Karte wiederholt und auf ganz verschiedenen Wegen dem Schüler zur Wahrnehmung und Auffassung dargeboten werden. Was der Schüler mit seinem Auge aus der Wandkarte und Skizze des Lehrers scharf und bestimmt gesehen, was er aus dessen Erläuterungen und Beschreibungen mit seinem Ohre vernommen hat, das muss er auch noch mittels seiner Hand selbsttätig darstellen. Diese Abwechslung der Tätigkeiten, diese Vielseitigkeit in der Erzeugung und Ausarbeitung der Vorstellungen gerade ist es, die ein Verblässen und Verschwinden derselben verhütet und ihnen leichteste und vollkommenste Wiederkehr ins Bewusstsein sichert.

Nach den vorstehenden Ausführungen verfolgt das Kartenzeichnen ein zweifaches Ziel: die Auffassung der Kartenbilder zu erleichtern und deren Einprägung intensiver zu gestalten. Es ist demnach in erster Linie Mittel zum Zweck, wirkt jedoch daneben auch anderweitig fördernd auf den Schüler ein. Gleich dem übrigen Zeichenunterricht entwickelt es seine Beobachtungsgabe und sein Darstellungsvermögen, schärft das Auge und übt die Hand. Daneben verdient auch ein erziehliches Moment Beachtung. Im geographischen Unterricht verhält sich der Schüler zumeist rezeptiv, beim Zeichnen hat er Gelegenheit selbst etwas hervorzubringen. Er wird dabei die Freude des produktiven Schaffens und des Könnens in sich verspüren, was sein Interesse für den Gegenstand nur heben kann.

Nach alledem wird man das Kartenzeichnen als ein vortreffliches und höchst wirksames Hilfsmittel für den Unterricht ansehen. Doch muss man sich vor der andern Einseitigkeit hüten, dass man allein durch das Zeichnen das Ziel erreichen will. „Denn wie es ein gedankenloses Abschreiben gibt, bei dem der betreffende von den Inhalt des Abgeschriebenen schliesslich nur eine geringe und unsichere Kenntnis hat, so gibt es auch ein mehr mechanisches Nachmalen einer Vorzeichnung, bei dem das Gezeichnete nur oberflächlich erfasst wird und wenig sich einprägt, weil eben die Gedanken nur wenig bei der Sache sind und demnach das Gezeichnete nicht genug in das Bewusstsein aufgenommen wird.“ (Lehmann S. 297.) Um das zu verhindern, wird man, sei es vor, sei es nach einem grössern Teilabschnitt, auf der Wandkarte oder Skizze diesen im ganzen mit den Schülern überschauen und ihn durch allerlei Fragen zu vollem Bewusstsein bringen. Erst solche Vereinigung des zeichnenden mit dem beschreibenden Verfahren wird vollen Erfolg sichern.

Zwei Einwände besonders sind es, die die Gegner des Kartenzeichnens immer wieder geltend gemacht haben: Die Schüler seien nicht imstande, brauchbare Zeichnungen zu liefern, liefen also Gefahr, sich falsche Anschauungen an Stelle der richtigen des Kartenbildes einzuprägen, und das Kartenzeichnen koste zu viel Zeit.

Was den ersten Punkt betrifft, so sind gewiss die Schüler-skizzen — namentlich in den Unterklassen — keine Kunstwerke, die einen Vergleich mit den gedruckten Kartenbildern aushalten könnten. Aber sie wollen ja auch gar nicht Wand- und Atlaskarte verdrängen oder ersetzen; sie wollen nur diese ihre vollkommeneren Vorbilder, aus denen der Schüler nach wie vor hauptsächlich seine Anschauungen entnehmen soll, demselben näherbringen, das Charakteristische auf ihnen hervorheben und dessen Einprägung erleichtern. Eine Gefahr, dass solche Skizzen den Geschmack verdürben, wie die Zeichengegner behaupten, liegt ebensowenig vor wie bei den Erstlingsversuchen und Leistungen der Schüler im Zeichenunterricht überhaupt.

Um auf den zweiten Einwurf einzugehen, so lässt sich nicht leugnen, dass bei Hinzunahme des Zeichnens die Neudurchnahme einer Karte mehr Zeit in Anspruch nimmt, als wenn man dieselbe nur beschreiben lässt. Da aber, wie wir sahen, die Verwendung des zeichnenden Verfahrens eine schärfere und dauerndere Erfassung der Objekte verbürgt, so wird man sich bei Repetitionen kürzer fassen und hier den Zeitverlust wenigstens teilweise wieder einbringen können. Übrigens bemerkt Kirchhoff (a. a. O. S. 36) hierzu nicht mit Unrecht, dass, wenn die Ausübung des Kartenzeichnens die Topik tüchtig einpräge, für eine solche Hauptsache immer Zeit vorhanden sein müsse.

## 2. Spezielle Handhabung des Kartenzeichnens.

### a) Was soll man zeichnen?<sup>1)</sup>

Bei den grossen Vorteilen, die das Kartenzeichnen für die Verdeutlichung und Einprägung der Kartenbilder bietet, halten es einige Vorkämpfer des zeichnenden Verfahrens wie Kirchhoff und Lehmann für erforderlich, dass alles, was im topographischen Teil der Erdkunde zur Durchnahme gelangt, auch gezeichnet wird. So wenig stichhaltig aber die eben angeführten Einwände der Gegner des zeichnenden Verfahrens dafür sind, es überhaupt aus dem Unterricht zu verbannen, so richtig weisen sie doch auf gewisse Schranken hin, die dem geographischen Zeichnen gezogen sind. Einmal gebieten der umfangreiche Stoff und die beschränkte Zeit gewisse Rücksichten, und andererseits müssen die Skizzen der Fassungskraft und technischen Fertigkeit der Schüler angepasst sein. So warnen denn auch die preussischen allgemeinen Lehrpläne vor Überspannung der Anforderungen und legen es dem Lehrer nahe, „sich mit Umrissen, Profilen und ähnlichen übersichtlichen Darstellungen“ zu begnügen.

Zunächst fordert die knapp bemessene Zeit Beschränkung in der Verwendung des Zeichnens. Werden wichtigere Aufgaben durch das Kartenzeichnen beeinträchtigt, so kann es mehr schaden als es nützt. „So wird der Lehrer oft genötigt sein, ein an sich ausgezeichnetes Lehrverfahren unbenutzt zu lassen, selbst wenn es einen bestimmten Zweck besser als jedes andere erreicht, sobald dazu mehr Zeit erforderlich ist, als für diesen Zweck übrig bleibt.“ (Jungels a. a. O. S. 142.) Das ist um so eher möglich, als das Zeichnen, wenn auch ein vortreffliches, so doch kein unerlässliches Mittel zur Aneignung der Kartenbilder ist. Auch das erklärende Wort des Lehrers kann, obgleich im allgemeinen weniger gut, das Verständnis und die Erfassung des Kartenbildes vermitteln.

<sup>1)</sup> Vgl. zu dieser Auswahl der zu zeichnenden Objekte bes. Jungels a. a. O. S. 145f.

Da wird man das Zeichnen zunächst in allen den Fällen einschränken können, wo so einfache Gegenstände vorliegen, dass sie gar keiner Vereinfachung mehr fähig sind und sich ohne weiteres verstehen und einprägen lassen. Nur dort, wo sich gewisse Schwierigkeiten bieten, wo das Zeichnen die Auffassung erleichtern und fördern kann, ist es anzuwenden. Sodann ist massgebend für die Auswahl die Wichtigkeit des Gegenstandes. So wird man sich bei der Wahl der Länder mit Skizzen derjenigen begnügen, deren Einprägung „praktischen Nutzen“ für den Schüler hat.<sup>1)</sup> Man unterstütze demnach durch Zeichnungen die Geographie des eigenen Vaterlandes und derjenigen Länder, mit deren Kultur es in Wechselbeziehungen steht oder einst gestanden hat; präge also mit Hilfe von Skizzen besonders die Kulturländer alter und neuer Zeit ein. Die Polarländer, Britisch-Nordamerika, Sibirien u. ä. zeichnen zu lassen wäre eitel Zeitvergeudung.

Endlich verdient auch die politische Einteilung der Erdräume, deren genaue Einprägung von geringerer Wichtigkeit ist als die ihrer physischen Gestalt, weniger Berücksichtigung. Sie kann zum grössten Teil ohne Zuhilfenahme des Zeichnens auf der Grundlage der physischen Gliederung eingepägt werden.<sup>2)</sup>

Neben der knapp bemessenen Zeit erheischen sodann das geistige Niveau und die Handgeschicklichkeit der Schüler Rücksichtnahme bei der Auswahl der zu zeichnenden Gegenstände. Man darf daher in den ersten Jahren vom Schüler, soweit man ihn überhaupt zeichnen lässt, noch nicht Darstellungen von formenreichen und komplizierten Gesamtübersichten, etwa von Erdteilen oder von ganz Deutschland, verlangen,<sup>3)</sup> so instruktiv solche auch sein mögen. Dem Lehrer der Naturkunde, der gleichfalls zeichnen lassen soll, wird es hier nie in den Sinn kommen, Umrisse eines ganzen Spechtes, eines ganzen Elefanten, einer ganzen Biene zeichnen zu lassen; er wird sich mit der Nachbildung charakteristischer Teile, etwa der Zunge, eines Zahnes, des Stechapparates begnügen. Und so mag es auch der Lehrer der Geographie, beispielsweise in der Quinta höherer Schulen, mit der Skizzierung von Flusssystemen, schwerer durchsichtigen Gebirgszügen und einzelnen Landgebieten genug sein lassen, für die die Geographie von Deutschland hinreichendes und recht lohnendes Material bietet. Alsdann wird man weiterhin all-

<sup>1)</sup> Fordern doch auch die preussischen allgemeinen Lehrpläne, dass, „unbeschadet der Bedeutung der Erdkunde als Naturwissenschaft, vor allem der praktische Nutzen des Faches für die Schüler“ ins Auge zu fassen ist.

<sup>2)</sup> In demselben Sinne äussern sich auch Heiland a. a. O. S. 15 u. 33, Lehmann S. 409—410 und Jungels S. 146.

<sup>3)</sup> Solche hält z. B. Lehmann a. a. O. S. 450—453 für wünschenswert. Ganz übertriebene Forderungen stellt C. Fr. Meyer (Lehrproben und Lehrgänge 30 S. 47 ff.) schon an den Sextaner, so z. B. freihändiges d. h. ohne Zuhilfenahme des Lineals vorzunehmendes Gradnetzzeichnen und Entwerfen von ganzen Erdteilen.



mählich vom Leichterem zum Schwereren fortschreiten. In der Quarta lässt man einfache Skizzen der Einzelländer Europas, event. in Teildarstellungen zeichnen, in der Untertertia von den komplizierteren fremden Erdteilen (Asien und Nordamerika) Teildarstellungen wichtigerer Gebiete, von den weniger gegliederten (Australien, Afrika, Südamerika) Gesamtübersichten anfertigen. In der Obertertia wird für eine sorgfältig ausgeführte Gesamtskizze von Deutschland, in der Untersekunda für eine solche von Europa die notwendige Handfertigkeit vorhanden sein; hierauf wird man sich allerdings wegen der geringen Stundenzahl beschränken müssen. Die schon so oft behandelte Streitfrage, ob beim Kartenzeichnen Gesamtübersichten oder Teildarstellungen zu bevorzugen seien, löst man daher in der Praxis am besten so, dass man mit den leichter auszuführenden Teildarstellungen beginnt und allmählich mehr und mehr zu den schwierigeren Gesamtübersichten übergeht. Dabei darf man natürlich eine andere Rücksicht nicht ausser Acht lassen: Gesamtübersichten sind da angebracht, wo es weniger auf die genaue Einprägung des Details als auf die grossen und hauptsächlichen Züge des Ganzen ankommt. So wird man also bei den fremden Erdteilen Gesamtübersichten bevorzugen und nur, wo sich solche wegen Mangels an Zeit und wegen zu grosser technischer Schwierigkeiten verbieten, zu Teildarstellungen als einem Notbehelf greifen. Bei Europa und Deutschland, mit deren Einzelheiten die Schüler ebenso vertraut sein müssen, wie mit dem Gesamtbild, werden sowohl Gesamtskizzen wie Spezialdarstellungen angebracht sein, von denen jene, wie oben ausgeführt, am besten auf der Unterstufe, diese im späteren Verlauf des Unterrichts ihren Platz bekommen.

b) Wie weit sollen sich Lehrer und Schüler am Zeichnen beteiligen?

Als Zweck des Kartenzeichnens haben wir oben die Verdeutlichung und Einprägung der Kartenbilder hingestellt. Aus diesem Zweck ergibt sich ohne weiteres, dass ein häusliches Kopieren der Atlaskarten durch den Schüler — ganz abgesehen von dem Zeitaufwand, den es erfordert, — völlig wertlos ist, weil es, meist gedankenlos und mechanisch ausgeführt, die Karte weder verdeutlicht noch einprägt. Denn der Schüler ist, namentlich auf der Unterstufe, noch nicht dazu imstande, das vor seinen Augen befindliche Bild selbständig zu analysieren, gleichsam das Gerippe fest zu erfassen, an das sich die Einzelheiten erst anlehnen. Es bedarf dazu vielmehr von seiten des Lehrers der Anleitung und vorbildlichen Ausführung einer Skizze, die aus all dem Detail des Kartenbildes das zu Besprechende in seinen Hauptformen und seinem wesentlichen Verlauf zur Darstellung bringt.

Geteilt sind die Meinungen darüber, wann der Lehrer, ob vor,

nach oder gleichzeitig mit der Besprechung der Wand- und Atlas-karte seine Skizzen ausführen soll. Das Zeichnen nach der Durch-nahme der Karte<sup>1)</sup> halte ich nicht für angebracht, da ja ein namentlich auf der Unterstufe bedeutsamer Zweck der Skizzen der ist, das Kartenbild zu verdeutlichen. Es wäre doch wenig zweck-mässig, erst ein Land an der Hand der Karte zu besprechen und sie dann mit Hilfe des Zeichnens dem Schüler näherzubringen und ihm das Verständnis derselben zu erschliessen. Eher zu rechtfertigen ist der von Kirchhoff (S. 36—37) und Lehmann (S. 454—455) vor-geschlagene Weg. Sie wollen — letzterer freilich erst nach einem „summarischen Gesamtüberblick“ der Wandkarte — unter Beiseite-lassung aller gedruckten Karten gleich mit Zeichnen beginnen und erst dann zur Wandkarte und zum Atlas greifen, so vom Einfachen zum Komplizierten fortschreiten. „Die Schüler werden dann,“ sagt Lehmann, „auf dieser zunächst mittels der Zeichnung gewonnenen festen Grundlage nachher auch die detailliertere und mit allerlei anderem Stoff umkleidete Darstellung, welche die gedruckten Karten von denselben Gegenständen geben, um so besser zu überschauen und um so leichter mit vollem Verständnis zu erfassen imstande sein, weil sie dann in der letzteren sogleich die grossen Züge wieder-erkennen, die ihnen bereits durch die gezeichnete Skizze bekannt und geläufig sind, und die nun den sicheren Grundstock bilden, an den sich auch alles andere damit um so leichter anfügt.“ Hierbei liegt nun aber die Gefahr nahe, dass die Schüler ihre ersten und darum besonders haftenden Anschauungen vornehmlich aus der im Verhältnis zur Karte doch recht unvollkommenen Skizze entnehmen und sich vielleicht gar etwas Falsches einprägen. Ausserdem fehlt ihnen bei den ersten Strichen der Zeichnung die Beziehung und das Verhältnis zum Ganzen. Nach alledem halte ich für am praktischsten einen dritten Weg, dass die Zeichnung die Durch-nahme der Karten begleitet, derart dass der Schüler beide ständig vergleichen kann. So wird er am besten die Karte zu lesen, zu verstehen und zu benutzen lernen, und zugleich wird er für die Mängel der Zeichnung in dem Kartenbild jederzeit ein sofortiges Korrektiv haben.

Das Vorzeichnen des Lehrers bietet hauptsächlich nur den einen Vorteil, dass es dem Schüler das Verständnis des Karten-bildes erleichtert. Soll das Kartenzeichnen ausserdem dauernde und feste Erinnerungsbilder einprägen, dann muss auch der Schüler mitzeichnen. Wäre es demnach am meisten förderlich, wenn der Schüler alles das, was der Lehrer an der Tafel vorzeichnet, während der Stunde in sein Heft einträgt, so stellen sich doch dem Schüler-

---

<sup>1)</sup> Dafür treten ein Wagner, Die zeichnende Methode beim geographischen Unter-richt S. 115, Matzat a. a. O. S. 108—109, Heiland a. a. O. S. 50—51 und Trunk a. a. O. S. 158—159.

zeichnen Schranken in den Weg. So müssen wir uns beispielsweise an den höheren Schulen ebenso wie die preussischen Lehrpläne wegen der Unbeholfenheit der Schüler gegen ihr Zeichnen auf der Sexta wie in der Heimatkunde so in der Erdkunde überhaupt aussprechen. Für Quinta fordern die Lehrpläne „Entwerfen von einfachen Umrissen an der Tafel“; sie wünschen also hier offenbar das Zeichnen in Heften noch nicht, das sie erst von Quarta aufwärts verlangen. Ich halte aber dafür, dass auch der Quintaner, besonders im zweiten Semester, imstande ist, einfache Darstellungen auszuführen. Daher sollte man schon ihn aller Vorteile, die das Kartenzeichnen mit sich bringt, teilhaftig werden lassen.

In der folgenden Stunde wird man die Schüler das in der vorhergehenden Durchgenommene noch einmal an der Wandtafel darstellen lassen. Dadurch werden sie genötigt sein, sich auch zu Hause über die Skizze Klarheit zu verschaffen und sich dieselbe unter vergleichender Heranziehung der Atlaskarte einzuprägen. Häusliche Zeichnungen in sorgfältiger Ausführung regelmässig aufzugeben, halte ich auf der Unterstufe nicht für angebracht. Solche Massregel könnte dort, wo das Zeichnen dem Schüler noch zu viel Schwierigkeiten bietet, leicht zur Überbürdung führen. Man wird hier also das Ziel des Kartenzeichnens im wesentlichen durch energischen Unterricht in der Schule erreichen müssen. Bei fortgeschritteneren Schülern mögen häusliche Zeichenaufgaben besonders wichtiger Gegenstände am Platze sein.<sup>1)</sup>

Das von den eifrigsten Vertretern des Kartenzeichnens empfohlene Kartenextemporale ist aus demselben Grunde, Überspannung der Schüler zu verhüten, zu verwerfen. Dass es zu einer solchen kommen muss, namentlich wenn, wie Kirchhoff und Lehmann fordern, über jedes besprochene Land ein Extemporale angefertigt wird, beweist folgender Passus Kirchhoffs in Schmidts Enzyklopädie II, S. 904: „Wird die Zeichnung öfter wiederholt — und es genügen hierzu, nachdem der erste Anfang im geographischen Zeichnen überwunden ist (!), bei nicht allzuschweren Karten (!) erfahrungsgemäss fünf bis sechsmal (!) — so kann sie sich dem Gedächtnis so fest einprägen, dass er sie schliesslich auch als eine Art von Extemporale frei aus dem Kopf zu entwerfen vermag. Und das ist als das wünschenswerte Ziel zu betrachten.“ Woher der Schüler für diese Zeichnungen zu Hause — denn dort soll er

<sup>1)</sup> Häusliches Kartenzeichnen wird von Grau, Massvolle Anwendung des Zeichnens im geographischen Unterricht, unter allen Umständen verworfen. Matzat (S. 119) und Heiland (S. 58f.) fassen es als Regel, dass der Schüler jedesmal das, was er in der Schule nachgezeichnet hat, zu Hause in ein Reineft überträgt. Kirchhoff (S. 37) endlich, der das Mitzeichnen der Schüler in der Klasse für unratsam erklärt, will „das zeichnerische Einüben des Kartenbildes nach dem Zeichenatlas allein dem häuslichen Fleiss überlassen“, eine Forderung, die namentlich auf der Unterstufe ganz undurchführbar ist.

sie ja nach Kirchoff noch dazu in selbst angefertigten Gradnetzen ausführen — die nötige Zeit finden soll, ist mir unbegreiflich. Mit Recht bemerkt selbst ein so unbedingter Anhänger der zeichnenden Methode wie Matzat (S. 119), dass durch solche Extemporalien das Zeichnen nicht mehr Mittel, sondern Zweck des geographischen Unterrichts werde. Wo das zeichnende Verfahren konsequent durchgeführt wird, da sind Kartenextemporalien überflüssig und überall sonst zu schwer. Als Mittel der Kontrolle und des Antriebs genügt die bereits besprochene Wiederholung der durchgenommenen Zeichnung an der Wandtafel. Die aber stellt insofern nicht so hohe Anforderungen an den Schüler, als hier jeden Augenblick der Lehrer oder ein anderer Schüler helfend eingreifen kann.

c) Nach welcher Methode soll man zeichnen?

Es handelt sich zum Schluss noch um die Frage, welche von den zahlreichen Methoden, die für das Kartenzeichnen in Vorschlag gebracht sind, am praktischsten für den Unterricht zu benutzen ist. Meine Aufgabe kann es nicht sein, alle diese Methoden, die nach Dutzenden zählen, einer eingehenden Besprechung zu unterziehen, nur die allerverbreitetsten will ich hier behandeln. Bemerken will ich, dass ich zu dieser Zusammenstellung mehrfach Lehmanns treffliche „Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts“ herangezogen habe.

Die Kartographen unterscheiden bei den Kartenbildern Situation und Terrain. Unter der Situation verstehen sie die Horizontalprojektion der auf der Karte zu verzeichnenden Gegenstände, also das Grundrissbild. Dieselbe umfasst die Darstellung der Küsten- und Grenzlinien, der Gewässer, Ortschaften usw., kurz das gesamte Kartenbild mit Ausschluss des Bodenreliefs. Die Darstellung der Bodenerhebungen, der Höhen- und Böschungsverhältnisse dagegen wird unter dem Namen der Terrainzeichnung zusammengefasst.

Was zunächst die Situationszeichnung betrifft, so herrschen die grössten Meinungsverschiedenheiten darüber, wie die Grundlagen für dieselben zu gewinnen sind. Soll man das gesamte Gradnetz oder nur einen Teil desselben oder anderweitige Hilfskonstruktionen zu Grunde legen?

Kirchoff und nach ihm Debes<sup>1)</sup> und Lehmann wollen als Stütze der Kartenskizzen das gesamte Gradnetz verwenden und zwar nicht, wie die Kartographen, ein Gradnetz in Kurven, dessen Ausführung sehr mühsam ist, sondern ein geradliniges. Durch das Maschenwerk wird das ganze Kartenbild in eine Anzahl von Teilen zerlegt, von denen jeder einzelne sich sehr genau einzeichnen lässt. Die Vorteile der Methode sind vor allem, dass die Schüler bei

<sup>1)</sup> Vgl. dessen Zeichenatlanten.

einiger Aufmerksamkeit grobe, das Bild entstellende Fehler auch bei den kompliziertesten Darstellungen vermeiden und dass sie eine Anschauung über die genaue Lage des Landes auf der Erdkugel und über die aus dem Gradnetz berechenbare Grösse desselben erhalten. Aber das Verfahren hat doch auch seine Mängel, die namentlich auf der Unterstufe recht hervortreten. Erstlich erfordert es sehr viel Zeit und Mühe, wenn der Schüler, namentlich der ungeübtere, sich für jede Zeichnung sein Gradnetz selbst anfertigen soll. Sodann liegt besonders im Anfang die Gefahr vor, dass der Schüler ängstlich und mechanisch von Gradtrapez zu Gradtrapez zeichnet und dass ihm so die Totalität des Bildes verloren geht. Weiterhin bringt der Schüler der Unterstufe den Begriffen geographischer Länge und Breite noch nicht das volle Verständnis entgegen. Endlich wäre es ein geradezu ungeheuerliches Verlangen an den Schüler, wollte man ihn, was Kirchhoff (Baumeisters Hdb. S. 37) und Meyer (S. 71) — schon vom Sextaner — fordern, dazu anhalten, sich gewisse Fixpunkte zu merken, ohne die sich ja mit dem Gradnetz nichts anfangen lässt.<sup>1)</sup>

Alles in allem mag man, wenn man auf die letzte Forderung verzichtet und die Stützpunkte selbst angibt, auf der Mittel- und Oberstufe das Kirchhoffsche Gradnetzverfahren, dessen Vorteile erst bei vorgerückterem Verständnis und beim Zeichnen schwieriger Gesamtübersichten hervortreten, verwenden. Auch in Quarta schon kann man einige kompliziertere Gebilde Europas nach demselben zeichnen lassen; sonst aber ist es im allgemeinen auf der Unterstufe zu schwierig und wenig zweckentsprechend.

Den Mängeln des Kirchhoffschen Systems abzuhelpen, ohne wie sie glauben dessen Vorzüge abzuschwächen, versuchen mehrere Methodiker dadurch, dass sie dem Schüler einen grösseren oder geringeren Teil des Inhalts der Karte vorgedruckt in die Hand geben. Derartige Hilfsmittel geben ausser dem stets fertig vorliegenden Gradnetz den Umriss entweder ganz in Punktierung, so dass die Schüler dieselben einfach nur auszuziehen brauchen, oder nur streckenweise, so dass sie das Fehlende freihändig ergänzen müssen. Manche von ihnen bieten dann ausserdem noch das Flussnetz oder das Terrain. Für die oberste Stufe sind bisweilen die blossen Gradnetze hinzugefügt.

Was den Wert dieses Einzeichnens in gegebene Grundlagen betrifft, so ist dieser, je nach der Art der gedruckten Vorlagen, ein sehr verschiedener. Wo am wenigsten Nötigung zu aufmerksamer

---

<sup>1)</sup> Solcher vom Schüler zu merkender Stützpunkte verlangt Kirchhoff für einen so einfach gegliederten Landkomplex wie Afrika 7: <sup>27</sup>/<sub>10</sub> Kap Blanco, <sup>26</sup>/<sub>30</sub> Nadelkap, <sup>12</sup>/<sub>51</sub> Kap Guardafui, <sup>15</sup>/<sub>218</sub> Kap Verde, <sup>26</sup>/<sub>254</sub> Strasse von Gibraltar, <sup>4</sup>/<sub>10</sub> Guineabusen. Das Einprägen so schwer zu behaltender Zahlenkombinationen belastet das Gedächtnis ausserordentlich.

Beobachtung vorliegt, also beim blossen Nachziehen angedeuteter Linien, wird sich der geringste Nutzen ergeben. So ist namentlich ein Gebrauch der — übrigens die Mehrzahl bildenden — Vorlagen unratsam, die die gesamten Küstenumrisse in Punktierung bieten. Gerade jene mit Hilfe des Kartenzeichnens fest und sicher einzuprägen, ist ja von besonderer Wichtigkeit. Denn sie bilden die notwendige Grundlage, den Rahmen, in den sich alles andere erst einzuordnen hat. Je mehr dagegen die gegebene Grundlage dem freien Einzeichnen Spielraum lässt, desto mehr Wert wird die betreffende Skizze haben. Alles in allem ist der vollständig freie Kartenentwurf allem Einzeichnen in gegebene Grundlagen vorzuziehen, da er am besten auf alle zu beachtenden Teile der Karte die volle Aufmerksamkeit zu lenken und alles dabei jeweils störende Beiwerk fernzuhalten vermag. Gegen die Verwendung bloss vorgedruckter Gradnetze wird sich nichts einwenden lassen.

Selbst bei Zuhilfenahme gedruckter Gradnetze würde das Kirchhoffsche Verfahren entsprechend dem oben Angegebenen auf der Unterstufe im allgemeinen nicht zweckentsprechend sein. Welche Methode ist nun aber geeignet, hier dasselbe zu ersetzen?

Ich muss zunächst noch ein paar Methoden kurz besprechen, deren Verwendung ich für weniger angebracht halte. Zunächst suchen einige Methodiker anstatt des vollständigen Gradnetzes, dessen Anlage sie für zu zeitraubend halten, mit einigen ausgewählten Gradnetzlinien auszukommen. Ich halte es gleich dem Kirchhoffschen Verfahren auf der Unterstufe für ungeeignet, weil hier der Schüler für ein tieferes Verständnis des Gradnetzes noch nicht reif ist. Noch weniger zweckmässig ist ein Verfahren, das an Stelle des trapezförmigen Gradnetzes ein auseinander gleichen quadratischen Maschen zusammengesetztes Quadratnetz zu Grunde legen will. Bei der Vergleichung der Skizzen mit den gedruckten Karten kann dies Verfahren die Schüler nur zu leicht zu Missverständnissen, zu Verwechslungen von Quadratnetz und Gradnetz führen.

Dagegen kann man öfters mit besonderem Nutzen die sogenannte konstruktive Methode verwenden, die aus einer geometrischen Hilfsfigur heraus die Grundgestalt des zu zeichnenden Objekts entwickelt. Welcher Lehrer möchte sich z. B. entgehen lassen, die Pyrenäenhalbinsel als ein Trapez aufzufassen, Belgien und Sachsen als rechtwinklige Dreiecke zu bezeichnen, in Böhmen ein Parallelogramm zu sehen, dessen Diagonalen sich in Prag schneiden? Natürlich darf man nicht überall, was extreme Vertreter wie Canstein, Oppermann und Dronke wollen, dieses Verfahren zur Anwendung bringen. Nichts wäre verkehrter, als komplizierte Gebilde, wie etwa Österreich-Ungarn, auf Grund desselben zeichnen zu lassen. Sie würden ganz ungeheuerliche Hilfskonstruktionen erfordern. Nur wenn die natürliche Ähnlichkeit den Vergleich der geographischen Gestaltungen mit

einfachen, geradlinigen Figuren nahelegt, ist diese Methode einfach und zweckmässig.

Nicht selten lassen sich auch mit Hilfe von „Normallinien“ auf einfache Weise brauchbare Skizzen anfertigen. Stössner, der dies Verfahren ausgebildet hat, legt als Normalmass die Entfernung zweier wichtiger Punkte, die gemerkt zu werden verdient, — also z. B. die Länge eines Gebirges oder eines bedeutsamen Fluss- oder Küstenabschnitts — zu Grunde. Um die Hauptstützpunkte seiner Zeichnung zu gewinnen, zieht er eine Gerade und trägt auf dieser die Normale mehrfach ab. Durch einige der so gewonnenen Punkte zieht er dann, senkrecht zur Haupthilfslinie, weitere Gerade, auf denen er gleichfalls die Normale abträgt, so dass er eine ganze Reihe von Stützpunkten gewinnt. Ähnlich sind die von Harms empfohlenen Skizzen, nur dass hier die Normalstrecken nicht allein rechtwinklig, sondern auch spitz- und stumpfwinklig zusammengesetzt werden. Einfachere Skizzen von Flussläufen, Gebirgszügen und wenig gegliederten Ländern lassen sich mit Hilfe dieser Methoden meist recht bequem darstellen. Kompliziertere Gebiete verlangen freilich einen gewaltigen Apparat von Hilfslinien und werden, wenn noch Winkelabschätzungen erforderlich sind, oft recht verzerrt. Zudem lassen sich nicht immer passende Normalen auffinden.

Mehrfach wird auch das Matzatsche Verfahren,<sup>1)</sup> der den erforderlichen Anhalt für die Zeichnung mit Hilfe von Distanzkreisen gewinnt, empfohlen. Es werden je nach Bedürfnis 50 oder 100 Kilometer in den Zirkel genommen. Mit denselben schlägt man um einen vorhergenannten, bedeutsamen Punkt einen Kreis, zuerst auf der Karte, dann an der Wandtafel und auf den Skizzenblättern. Aldann werden alle wichtigen Punkte auf und in der Nähe der Kreislinie und dazu die Richtung derselben vom Mittelpunkt aus bestimmt. Darauf werden mit grösserer Zirkelöffnung (200, 300 usw. km) neue Kreise geschlagen und das angegebene Verfahren wird so oft wiederholt, bis alle erforderlichen Stützpunkte gewonnen sind. Man muss zugeben, dass das dargelegte Verfahren an sich einfach und wenig zeitraubend ist. Dagegen bieten die Distanzkreise in vielen Fällen keine wirksame Unterstützung beim Zeichnen. Ausserdem ist zwar die ungefähr richtige Einhaltung des Abstandes der einzelnen Punkte vom Mittelpunkte aus auf alle Entfernungen hinreichend gesichert. Aber die Schätzung der Himmelsrichtungen, in denen die einzelnen Stützpunkte vom Mittelpunkte aus gelegen sind, wird bei zunehmender Entfernung vom Mittelpunkte und der dadurch bedingten Vergrösserung der Spielräume immer unsicherer. Auch dies Verfahren ist daher gleich

---

<sup>1)</sup> Vgl. Methodik S. 329 ff. und die 35 Skizzen im Anhang derselben.

den vorhergehenden für die Anfertigung von Teildarstellungen oft zweckentsprechend, für Gesamtübersichten eignet es sich nicht.

Häufig endlich wird bei ganz einfachen Spezialskizzen, namentlich bei Gebirgszügen und Flussläufen, der Fall eintreten, dass sich dieselben auch ohne alle Stützpunkte zeichnen lassen. Alsdann möge man nicht erst einer bestimmten Methode zu Liebe mit der Darstellung eines Hilfsgerüsts mehr oder weniger Zeit verschwenden, sondern frisch darauflos zeichnen. Mögen solche Zeichnungen auch etwas summarisch ausfallen und die Hauptzüge nur annähernd wiedergeben, sie werden immer noch klarere Anschauung und festere Aneignung vermitteln, als es die blosse Beprechung nach der gedruckten Karte ohne das Zeichnen vermag.

Das Ergebnis der vorstehenden Erörterungen über die Gewinnung der Stützpunkte für die Situationszeichnung ist folgendes: Bei Gesamtübersichten, wie sie hauptsächlich auf der Mittelstufe höherer Lehranstalten gezeichnet werden, lässt sich das Kirchhoffsche Verfahren nicht entbehren, da allein das Gradnetz hinreichende und sichere Anhaltspunkte für kompliziertere Zeichnungen bietet. Auf der Unterstufe, wo es sich ohnehin nur um Zeichnungen von geringerem Umfang und minder reichem Inhalt handelt, ist das Gradnetzverfahren wenig zweckmässig. Überhaupt mag sich hier der Lehrer nicht sklavisch an eine bestimmte Methode binden, sondern in jedem einzelnen Fall die auswählen, die am einfachsten und schnellsten zum Ziele führt. Als besonders geeignet empfehlen sich entweder die Normallinien- und die konstruktive Methode, oder aber das Distanzkreisverfahren; häufig kann man auch ohne besondere Stützpunkte durch sogenannte Faustzeichnungen seinen Zweck erreichen.

Wir gehen zur Terrainzeichnung über. Die Kartographen stellen das Terrain durch Schraffen und verschiedene Farbenabtönungen dar. Ihr Verfahren lässt sich natürlich für den Unterricht nicht verwerten. Als Ersatz dafür sind eine ganze Reihe von Symbolen empfohlen und in Anwendung gebracht worden. Seydlitz zunächst deutet den Längenverlauf der Gebirge durch einfache dicke Striche an. Dies Verfahren hat den Vorzug grösster Einfachheit, gibt aber kein Bild vom Umfang der Gebirge, so dass z. B. Städte und Flussquellen, die dem Gebirge angehören, oft in der Ebene zu liegen scheinen. Infolgedessen ist die Strichmanier für einen regelmässigen Gebrauch untauglich. Ausnahmsweise kann man sie mit Nutzen verwenden, um kompliziertere Gebirgssysteme wie die Alpen, bei deren Einzelheiten es weniger auf die Ausdehnung als auf die Hauptrichtung ankommt, mit möglichster Einfachheit zur Anschauung zu bringen.

Die Nachteile dieser Methode sucht Matzat (a. a. O. S. 333 f.) mit seiner „Flächenmanier“ zu umgehen. Er lässt zur Darstellung eines Gebirges den Schüler mit dem Wischer einen Längsstrich



auf seinem Blatte ziehen, diesen dann auseinanderwischen, wodurch er die Breitenausdehnung des Gebirges erhält, und endlich dunklere Töne aufsetzen, so dass sich höhere Gebirgspartien von niedrigeren unterscheiden lassen. Trotz unleugbarer Vorzüge ist auch diese Art der Terraindarstellung für Schulzwecke nicht geeignet. Erstlich können durch sie bei minder gewandter Ausführung die Zeichnungen leicht verschmiert werden. Ausserdem aber fehlt diesen Terrainbildern — und das ist der Fall auch bei den von Matzat seiner Methodik beigegebenen Tafeln — das klare Hervortreten und die deutliche Bestimmtheit der Umrisse; sie haben etwas Verschwommenes, was einer leichten Erfassung und sicheren Einprägung hinderlich ist.

Die Kirchhoffsche Bogenmanier (a. a. O. S. 37) endlich stellt die Ränder und Abhänge der Bodenerhebungen durch auswärts geschwungene Bogen dar. Wie mit der Matzatschen Methode kann man mit ihr nicht nur den Umfang der Gebirge, sondern auch deren Höhen- und Böschungsverhältnisse ausdrücken, indem steiler und tiefer abfallende Böschungen durch kräftigere und kürzere Bogen, sanftere Abdachung und geringere Höhe durch gestrecktere und schwächere Bogenanlage angedeutet werden. Vor der Matzatschen Manier zeichnet sie sich durch Anschaulichkeit, Klarheit und Bestimmtheit aus, so dass sich die einzelnen Terrainformen leicht und sicher einprägen lassen. Ihre Darstellungsweise ist einfach genug, um schon auf der Unterstufe, ohne dass es dazu besonderer, längerer Einübung bedürfte, von jedem Schüler leicht und schnell ausgeführt werden zu können. Nach alledem entspricht von allen Terraindarstellungsweisen die Kirchhoffsche Bogenmanier am besten den Schulzwecken, da sie die erforderliche Ausdrucksfähigkeit mit genügender Deutlichkeit und Einfachheit verbindet.

---

## B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

### I.

#### Über E. v. Sallwürks „Prinzipien und Methoden der Erziehung“ und die dritte Auflage der „Didaktischen Normalformen.“<sup>1)</sup>

Von Fr. Franke in Leipzig.

### I.

In der ersten Schrift will Verf. „den systematischen Grundplan“ seiner Erziehungslehre zeichnen und bietet so zu seinen bisherigen Schriften, insbesondere

<sup>1)</sup> Prinzipien und Methoden der Erziehung. 80 S. Leipzig, Dürrsche Buchh. 1906. Preis 1,20 M. — Die did. Normalformen. 3. Aufl. 164 S. Frankfurt a. M., M. Diesterweg 1906. Preis 2 M.

zu den „Normalformen“ und zu „Haus, Welt und Schule“, womit ich mich zu beschäftigen Anlass genommen hatte, den letzten Unterbau. Dabei sucht er eine feste Stellung zu gewinnen zu den Grundgedanken, welche in der Gegenwart die Pädagogik neu aufbauen wollen und dabei einander vielfach entgegenwirken. Ein derartiger Versuch, das Gewirr durchsichtiger zu machen, ist willkommen zu heissen, auch wenn man wieder Anlass hat, der gegen Herbart und noch mehr gegen Ziller gerichteten Polemik gegenüber — andere ist darin kaum zu finden — sich abwehrend zu verhalten. Da diese Zeilen die Grenzen einer Anzeige möglichst innehalten sollen, so begnügen sie sich mehrfach, nur die Differenzpunkte für nötige eingehende Erörterungen herauszuheben.

1. Nach einem einleitenden Kapitel entwickelt das zweite „die obersten pädagogischen Prinzipien“ (S. 6—15), und zwar sind deren drei. Das erste Prinzip nennt Verf. das „der vollen natürlichen Entwicklung“. Die Erziehung ist nach ihm nicht erst eine Erfindung der Kultur, sondern schon eine „Einrichtung der Natur. Auch die Tiere erziehen ihre Kinder wie der Mensch.“ Man sieht, dass Verf. den Begriff Erziehung weiter als gewöhnlich nimmt, und das hängt wohl mit einer anderen, sogleich zu erwähnenden Auffassung zusammen. Das Prinzip selbst wird nämlich dahin formuliert, die Erziehung solle „in das Erziehungswerk der Natur unmittelbar eintreten und die von ihr begonnenen und begründeten Entwicklungen zu voller Ausbildung bringen“. Gegen die erste Hälfte, gegen das „Eintreten“ in das begonnene Werk ist nichts einzuwenden, denn anfangen muss die absichtliche Tätigkeit ganz gewiss bei dem, was ohne sie schon vorhanden ist. Aber reicht die zweite Hälfte des „Prinzips“ für die Fortführung der Arbeit aus? Dass man in dem, was die „Natur“ begonnen und begründet hat, möglichst unterscheiden muss, was davon verdiene, dass man es zu voller Ausführung bringe, und was man zu bessern, zu biegen oder unwirksam zu machen suchen müsse, wird man dem Verf. nicht erst sagen wollen; aber sein „erstes oberstes Prinzip“ legt in den Begriff „Natur“ schon das Merkmal der Vorzüglichkeit, des positiven teleologischen Wertes mit hinein, und dadurch wird das Weitere bestimmt. Etwas Ähnliches tat Rousseau, und nur deshalb konnte er Umkehr zur Natur fordern.<sup>1)</sup> Der Verf. aber erwähnt Rousseau mit dem Zusatze, seine Forderung sei insofern nicht richtig, „als die Kultur kein Gegensatz der Natur ist“.

Daraus ergibt sich, dass der Verf. auch in den Begriff „Kultur“ das Merkmal des rein positiven Wertes mit hineinlegt, und das muss auch jede Pädagogik tun, die in ihrem teleologischen Teile über die „Kulturarbeit“ hinaus nichts Höheres kennt. Dieser Punkt wird bei dem dritten Prinzip wieder zur Sprache kommen.

Aus dem ersten Prinzip folgert Verf. zunächst die Forderung, „dass der psychische Kreislauf, der jeder Aufnahme unserer Eindrücke<sup>2)</sup> eine Verarbeitung im Innern des Menschen und eine dieser entsprechende Gegenwirkung folgen lässt, aufrecht erhalten werde“. Das ist völlig anzuerkennen, weil dabei die „Natur“ sozusagen nur ihrer formalen Seite nach zu Norm und Zweck gemacht wird; die Erziehung, sagt Verf., kann vieles tun, was der Natur

<sup>1)</sup> Vgl. Theod. Vogts Biographie Rousseaus in Mauns päd. Klassikern.

<sup>2)</sup> Sollte es heissen „äusserer Eindrücke“?

entspricht, „aber sie tut vielleicht nicht alles“ oder sie trifft „das von der Natur gewollte Verhältnis“ nicht. So wehrt das erste Prinzip jede Art von Einseitigkeit ab, insbesondere die, dass es unsere Erziehung an Einwirkung von aussen nicht fehlen lässt, aber „diejenigen jungen Menschen für besser erzogen hält, die wenig nach aussen wirken“. Diese Verkennung und Verbannung des „Handelns“ findet Verf. aber auch in Herbarts Pädagogik. Er hat diese Behauptung schon in den „Deutschen Blättern“ von 1900 („Interesse und Handeln bei Herbart“, auch im „Päd. Magazin“ Heft 147) und zuletzt noch in der „Deutschen Schule“ (Dezemberheft 1906) vorgebracht; ich meine, man dürfte sich durch die Überzeugung, dass man ihm darin gar nichts nachgeben könne, nicht länger abhalten lassen, ihm einmal auf diesem Pfade nachzugehen. —

2. Vom psychischen Kreislauf aus gelangt Verf. zu seinem zweiten obersten Prinzip. Er betrachtet es als ein Verdienst Herbarts, dass er gegenüber der Trennung nach Seelenvermögen „der Seele in seiner Psychologie ihre Einheit wiedergegeben hat“. Verf. will auch nicht die tiefe Spaltung in leibliche, geistige und sittliche Erziehung, sondern sein „Prinzip der inneren Einheit“ verlangt, dass immer „die Einheit des menschlichen Wesens erhalten bleibe“. Die Ausführungen setzen auseinander, wie gemäss dem allgemeinen Zusammenhang eine seelische Erscheinung aus anderen hervorgeht oder andere hervortreibt; die Vorstellungen sind „ursprünglich nur die Antwort unseres Organismus auf einen durch die Sinnesorgane ihm zugetragenen Reiz“; „auch was wir Gefühl nennen, ist nichts anderes als eine Reaktion auf einen in bestimmten Nervengebieten zur Wirkung gelangten Reiz“ u. s. f. Ob das wirklich ein neues „Prinzip“ ist, darüber nachher. Verf. bleibt hier wieder zu vertrauensvoll bei der „Natur“ stehen. „Unser Denken,“ sagt er, „ist ebenso von unseren Gefühlen abhängig, wie unser Wille von ihm angeregt und durch das Gefühl bedingt wird.“ Das sind allerdings Tatsachen des Seelenlebens, aber z. B. in dem ersten Satze, dass unser Denken von unseren Gefühlen abhängig ist, fehlt der Gedanke, dass dieser tatsächliche Zusammenhang auch Erscheinungen hervortreibt, von denen andere — oder auch ein zweites Ich des Trägers selbst — fühlen, denken und wollen, dass es so nicht sein sollte. Dann gehen zum zweiten Male aus einem ersten Anstoss die entsprechenden weiteren Wirkungen hervor, das Denken überwindet gewisse subjektive Regungen und wird vielleicht rein objektiv. Alsdann kann man wohl sagen, die natürliche, aber verwerfliche Abhängigkeit des Denkens von Gefühlen sei von einer höheren Instanz aufgehoben, von einem besseren Willen überwunden worden. Das alles ist in der Psychologie Herbarts genau erörtert<sup>1)</sup> und in seiner Pädagogik verwertet; trotzdem bringt der Verf. das alte Vorurteil wieder vor, dass Herbart „den Boden seiner Erziehung lediglich im Vorstellungsraume sieht.“

3. Das dritte Prinzip, das der sozialen Kultur, muss uns dann sagen, warum die Erziehung das Werk der Natur fortsetzen und nichts verkümmern lassen soll. Die Erziehung soll nämlich „der menschlichen Gesellschaft dienen,

---

<sup>1)</sup> Vgl. meinen Aufsatz: „Zu Herbarts Lehre vom Gefühl“ im 36. Jahrb. des Vereins f. wiss. Päd., besonders S. 274 ff., und Päd. Stud. 1904, S. 368 ff.

indem sie dem Zögling das Kulturgut der Zeit mitteilt und dadurch ihn zur Arbeit an dieser Kultur befähigt“.

Damit legt also Verf., wie bei dem ersten Prinzip in die „Natur“, so hier in die „Kultur“ und in die „Gesellschaft“ das Merkmal der Vorzüglichkeit mit hinein und macht damit seine Arbeit an den „Prinzipien der Erziehung“ unklar. An der „Befähigung zur Mitarbeit“ braucht man nichts auszusetzen, und mitteilen kann man dem Zögling auch nur, was man hat, was vorhanden und mithin ein Bestandteil der Kultur ist. Aber man „soll“ doch gewiss der menschlichen Gesellschaft nicht schlechthin dienen, nicht an allem möglichen mitarbeiten, und die eigentlichen Kriterien des Sollens und Nichtsollens werden in den vorliegenden Prinzipien der Erziehung nicht für sich herausgestellt, sondern ohne deutliche Scheidung mitgedacht, bald mehr, bald aber auch weniger erkennbar. Man prüfe nur folgende Sätze: zu dem Kulturgut „gehören auch die Lebensgestaltungen, die wir unter dem Begriff des Sittlichen zusammenfassen. Sie sind der Ausdruck der gesellschaftlichen Beziehungen unter den Menschen . . . So ist denn die Erziehung zur Sittlichkeit ein Ausfluss des sozialen Erziehungsprinzips“. Das ist ganz die Sozialpädagogik mit den bekannten Fehlern, die nun sogleich wieder verwendet werden zu unzutreffenden Beschuldigungen anderer. Die „neuere Wissenschaft“ habe erkannt, „dass der Mensch von Natur ein Gesellschaftswesen ist“. Von wann an diese neuere Wissenschaft datiert wird, ist nicht gesagt, doch wird der Durchschnittsleser diese neuere Wissenschaft nach der „Individualpädagogik“ Herbarts usw. setzen. Aber was Verf. über diese Seite der Natur des Menschen sagt, ist Herbart durchaus nicht fremd, ja es ist vielleicht von ihm erst gefunden oder mindestens durch seine neue Auf- und Auffassung der psychologischen Tatsachen erst klarer durchschaut worden.<sup>1)</sup> Nur solche Naturerkenntnis, nicht sittliche Grundgesetze spricht der Verf. immer wieder aus, wenn er darlegt, dass die Sittlichkeit nur in der Gesellung entstehen und sich zeigen kann, ja er weist selbst bei dem Manne auf Salos y Gomez ganz richtig darauf hin, dass wir uns denselben sogar „ohne alle Kunde von <sup>dem</sup> Wesen seiner Art“ denken müssen, bevor wir sagen könnten, er kenne keine Pflicht, es sei nichts Sittliches an ihm; bei dem wirklichen Manne Chamisso ebenso wie bei Robinson und seinen wirklichen Vorbildern stiftet schon der aus der Gesellschaft mitgenommene psychische Besitz eine Menge von Willensverhältnissen, der Mann gefällt oder missfällt auf Grund derselben wenigstens sich selbst und stellt sich ein Wohlgefallen oder Missfallen des lieben Gottes vor.

In unseren wirklichen Verhältnissen müsste man, weil ja alle in der Gesellschaft leben, nach den Bestimmungen, wie sie auch der Verf. wiederholt, eigentlich erwarten, dass auch alle sittlich lebten und handelten, so wie es ja auch in der Gesellung unmöglich ist, nichts von anderen zu erfahren und selbst nicht von anderen bemerkt zu werden. Im Reiche der bewussten Natur sind z. B. die Strömungen unserer Atmosphäre der genaue Ausdruck der Verteilung des Luftdruckes, und Druck und Strömungen hängen wiederum ab von den Wärmeverhältnissen, sie gestalten sich genau denselben

<sup>1)</sup> Päd. Stud. 1896, S. 84 ff.

entsprechend, und wir tragen keine Sorge, dass da einmal eine boshafte Abweichung zu verhüten sein könnte. Aber sind wir mit unseren menschlichen Verhältnissen so zufrieden, dass wir die vorhandenen Lebensgestaltungen schlechtweg „unter den Begriff des Sittlichen zusammenfassen“ möchten? Sie sind zunächst ein natürliches, genau nach den vorhandenen Bedingungen gebildetes Erzeugnis, und wer diesen Bedingungen nachforscht, der treibt Naturgeschichte dieser Lebensgestaltungen. Sittlich im naturgeschichtlichen Sinne nennen wir diese Erzeugnisse, weil wir an denselben überhaupt über die Scheidung von Ursache und Wirkung hinaus noch eine besondere Betrachtungsart üben, und im Sinne dieser Betrachtungsart unterscheiden wir dann sittlich und unsittlich.

Der letztere Begriff sittlich gehört in die pädagogische Teleologie, die angeführten Bestimmungen des Verfassers enthalten aber, wenn man sie im Zusammenhange der ganzen Erörterungen auffasst, nur den ersteren. Das ist die Unklarheit, die in der ganzen Sozialpädagogik immer wiederkehrt. In meiner schon erwähnten gegen Rissmann gerichteten Arbeit: „War Dörpfeld Individualist?“<sup>1)</sup> habe ich das ausführlich zu zeigen versucht, aber R. fühlt sich bloss missverstanden und verletzt und hat sich bis heute fortwährend dagegen „verwahrt“. Die Verwahrungen zeigen aber bloss, dass ihm der eigentliche Streit- und Trennungspunkt immer noch nicht klar geworden ist; nicht die Natur oder das Wohl der Gesellschaft, nicht der natürliche Zusammenhang des Sittlichen mit derselben ist fraglich; sondern Herbart fordert und vollzieht für die eine Art prinzipieller Betrachtung die begriffliche Trennung des Sittlichen vom Sozialen,<sup>2)</sup> die die Sozialpädagogik entweder höhrend abweist, wie z. B. Bergemann, oder wenigstens nicht klar vollzieht, wie der Verf. der vorliegenden Prinzipien.

Die Lücke, auf die hiermit hingewiesen ist, zeigt sich sogleich wieder, wo Verf. über das Verhältnis der drei Prinzipien zueinander spricht und damit den Ertrag der prinzipiellen Untersuchung für das folgende zusammenfasst. Das dritte, sagt er, ist sachlicher Art, die beiden ersten sind formaler Natur. Von diesen beiden bezieht sich das erstere mehr auf die Sicherung natürlicher Vorgänge, während das zweite sich darauf richtet, dass die natürliche Ordnung nicht durch eine Massregel der geschäftlichen Ordnung des Erziehers gefährdet werde. Ich vermag, wie oben angedeutet, die „Sicherung natürlicher Vorgänge“ und den Schutz der natürlichen Ordnung gegen Gefährdung nicht genügend auseinander zu halten, will aber dabei nicht verweilen. Richtig ist, dass zur Ausbildung einer „geschlossenen Persönlichkeit“ alle drei gehören, aber — sie reichen nicht ganz! Man kann ohne Mühe geschlossene Persönlichkeiten finden, die gewiss auch der Verf. nicht als Vorbilder betrachten und hinstellen würde; es fehlt in diesen „Prinzipien“ die scharfe Bestimmung, welche Anschauungen und Maximen der Person Geschlossenheit verleihen sollen.

<sup>1)</sup> Päd. Stud. 1896.

<sup>2)</sup> Über den „gänzlich verschiedenen Gang der Betrachtungen, durch welche wir das Ideal, und durch welche wir die Kenntnis des Wirklichen gewinnen“, vgl. Herbarts Werke, Ausgabe von Kehrbach 3, S. 218 ff.; von Hartenstein 13, S. 123 ff.

4. Die folgenden Kapitel trennen die „Arbeitsgebiete der Erziehung“ in die drei Gebiete, nach denen dann drei Methoden unterschieden werden. Die psychologischen Bemerkungen über die Natur des Willens wiederholen die üblichen schiefen Angriffe auf Herbarts Psychologie und gipfeln in der Behauptung, Zillers Methode fusse ganz auf einem vermeintlich von selbst ablaufenden psychischen Mechanismus, bei welchem der Schüler bloss Schauplatz sei, dagegen nehme v. Sallwürks Methode, indem sie sich auf die Logik stütze, den Willen in Anspruch. Das müsste im Anschluss an die Broschüre v. Sallwürks „Über die Ausfüllung des Gemüts durch den erziehenden Unterricht“ (1904) für sich verfolgt werden. Dabei findet sich folgender Satz: „Die Entschuldigung eines Anhängers der Zillerschen Schule, was psychologisch richtig sei, werde es wohl logisch auch sein, wollen wir dort belassen, wo sie hingehört, bei den Bekenntnissen der wissenschaftlichen Unzulänglichkeit.“ Ob der Verf. damit wirklich die Meinung dieses ungenannten „Anhängers“ getroffen hat, muss man bezweifeln. Ich habe immer nur gefunden und selbst geltend gemacht, was psychologisch unmöglich sei, solle man auch nicht machen wollen, die logische Richtigkeit könne also über das, was in einem bestimmten Zeitpunkte zu machen oder zu lassen sei, nicht absolut entscheiden; noch weniger kann natürlich die psychologische Möglichkeit oder Unmöglichkeit der logischen Richtigkeit an sich etwas nehmen oder zusetzen.

Darauf folgt der „Entwurf einer allgemeinen pädagogischen Methode“, d. h. es wird von der in den „didaktischen Normalformen“ dargelegten Methode für die Ausbildung der Erkenntnis (das zweite Arbeitsgebiet der Erziehung) gezeigt, dass sie auch gültig ist für das erste und dritte Arbeitsgebiet: für die „organischen Fertigkeiten“ und für die „sittliche Gewöhnung“. Das ist hinsichtlich der Fertigkeiten ein überraschendes Ergebnis und macht einen Blick auf die zweite Schrift notwendig.

Schluss folgt.

### C. Beurteilungen.

Niemand kommt zum Vater, denn durch mich. Eine ernste Predigt für Deutschlands Erzieher von **H. Schreiber**. Minden i. W., Marowsky. Preis 60 Pf.

Nach dem Verfasser ist in der Bibelstelle Joh. 14, 6 die ganze Kritik des heutigen Religionsunterrichts und die Zukunftsmethodik der religiösen Führung unsrer Jugend und der christlichen Gemeinde enthalten. Christus sagt: Niemand kommt zum Vater, denn durch mich. Die Kirche hat aber gerade umgekehrt gedacht und auch die Schule zum verkehrten Handeln

verurteilt. Den dogmatischen Religionsunterricht kann man gar nicht bald genug anfangen und nicht weit genug ausdehnen, das alte Testament wird einseitig betont, die Religionsstunden arten zur Maulbraucherei aus, das Lehren durch Beispiel fehlt, der Religionsunterricht ist in eine Reihe selbständiger Fächer gespalten und diese verschiedenen Gegenstände werden auch noch an mehrere Personen verteilt. Wenn Christus sagt. „Niemand kommt zum Vater, denn durch mich“, so meint er nichts anderes als: Schaut mich an als das Beispiel einer wahrhaftigen religiösen Persönlichkeit, dann

braucht ihr nicht jahrelang mit den Kindern in trockener Weise über das Wesen der Religion zu disputieren, ohne es zu erschliessen; der Blick in meine weite Seele und in mein kurzes, reiches Leben wird zu einer Erleuchtung über das Höchste, zu einer Erschliessung der Gottesidee, zu einem klaren Gottesbewusstsein. — Das Verhalten Christi zur Einzelseele und zur Gemeinschaft nimmt man sich nicht zum Vorbilde. Die Kinder werden zu Nummern herabgewürdigt, zu Gefässen, die man von Stunde zu Stunde mit nackten Tatsachen und kaltem Wissensstückwerk bis zum Überfließen füllt. Es fehlt das Schulleben, in dem der Heiland als Zentrum einer beseelten Gemeinde, als erhabenes Vorbild leuchtet. Schule und Kirche sollen zum verständigen christlichen Hause hinblicken. Ein Religionslehrer braucht noch mehr Freiheit wie jeder andere.

**Albert Geyer**, Die Wiederholung im Unterrichte. Ebenda. Preis 1 M.

Der Titel ist nicht zutreffend, denn es ist in dem Heft nur von der Wiederholung im Religionsunterrichte die Rede. Verf. steht auf einem ganz veralteten Standpunkte. Die einzelnen Zweige des Religionsunterrichts sind zu keinem einheitlichen Ganzen verbunden, sondern bilden nach den Ausführungen des Verfassers ein buntes Konglomerat. Über einen Lehrplan im Religionsunterrichte erfahren wir gar nichts, und es wäre doch durchaus nötig gewesen, dass man, ehe man von Plänen für Wiederholungen gehört hätte, zunächst klar geworden wäre über den Lehrplan, der zugrunde gelegt ist. Verf. ist ein Verteidiger der alten konzentrischen Kreise; da brauchte er gar kein Heft über Wiederholungen zu schreiben, denn bei dem Unterrichte nach dieser Stoffanordnung wird der Stoff den Kindern zum Überdruß bereits wiederholt.

Freyburg a/U. Hemprich.

**J. L. Jetter**, Neue Schulkunst. Spezielle Didaktik und Methodik eines entwickelnd-erziehenden Unterrichts. 2 Bände. 1. Band: Spezielle Didaktik. 71 S. Geb. M. 1,60.

2. Band: Spezielle Methodik. 150 S. Geb. M. 3,20. Verlag von Bleyl und Kaemmerer (O. Schambach) Dresden 1906.

Der Titel lässt einen zunächst stutzen; auch der Untertitel des ersten Bandes (Spezielle Didaktik) geht mir wider den Strich. Indes, das ist am Ende Geschmackssache. Warum soll man nicht auch einmal „speziell“ nennen, was ein anderer als „allgemein“ oder überhaupt als ganz was anderes empfinden würde? Abgesehen aber hiervon: ein sehr, sehr lesenswertes Buch.

Im 1. Bande spricht der Verfasser a) über das Lernen, b) über die Lehrkunst, c) über die Personbildung und über Schulorganisation.

Der 1. Teil fasst die guten Gedanken über diesen wichtigen Gegenstand noch einmal mit Verständnis zusammen. Auch der 2. Teil steht auf der Höhe neuzeitlicher Pädagogik. Ob sich freilich die Leser dauernd mit seiner Theorie von den „Grund- und Umtauschakten“ befreunden werden, steht dahin. Ich persönlich habe die gleiche Sache schon einfacher gelesen; desgleichen wird der Verf. mit seiner Definition vom „darstellenden“ und „entwickelnd-darstellenden“ Unterrichte in weiten Kreisen auf erheblichen Widerstand stossen. Mit seiner Musterlektion über „Das Eichhörnchen“ kann ich mich nicht in allen Stücken einverstanden erklären. Ich dünkte, es müsste doch Befriedigung erwecken, dass endlich das „biologische“ Moment zu seinem Rechte gekommen ist. Ihm ist, meiner Überzeugung nach, alles, was gesehen wird, ohne weiteres zuzubsumieren. Ich muss daher Stufe II, 1a für überflüssig erklären. Im übrigen steht dahin, ob der „Themensatz“ — naturgeschichtlich betrachtet — absolut richtig ist. Ich entsinne mich, etwas gelesen zu haben, was dem durchaus widerspricht. Der 3. Abschnitt ist reich an feinen Gedanken, Beobachtungen und Anregungen. Ich kann nur bedauern, dass der zur Verfügung stehende Raum es verbietet, auf einzelnes einzugehen. Ebenso lesenswert ist der 4., wenn auch erheblich kürzere Teil über die „Schulorganisation“. Was hier der Verf. insbesondere über die Koedukation der Knaben und Mädchen (der Volksschule),

Klassenweiterführung und Fachlehrer-system sagt, unterschreibe ich unbedingt. Wer (wovon Verf. nicht spricht) das in München durchgeführte und anderwärts mit Erfolg angestrebte System der völligen Auslieferung der Mädchenklassen an die Lehrerinnen für den Höhepunkt aller pädagogischen Weisheit hält, wird, sofern er noch in mittleren Jahren steht, wohl noch Gelegenheit nehmen müssen, seine Ansicht zu revidieren. Der Rückschlag muss kommen! Was Verf. bei der Erörterung dieses Punktes über die durchschnittliche grössere geistige Reife der Mädchen sagt, die, seiner Angabe nach, den Knaben ständig 1—2 Jahre voraus seien, findet in meiner persönlichen Erfahrung keine Stütze.

Der 2. Band (Spezielle Methodik) nun enthält die Anwendung der didaktischen Grundsätze des 1. Teiles. Verf. gliedert in Geschichtsfächer [Bibl. Gesch., Geschichte, Sprachunterr. (?)], Naturfächer

[Naturgesch., Geographie, Rechnen], Kunstfächer [Singen, Schönschreiben (?), Zeichnen] und Spiel(?)fächer [Glieder-spiel, Handspiel, Sinnesspiel], behandelt bei jedem Fache: Zweck und Ziel desselben, Auswahl und Anordnung des Stoffes, Beziehung zu den Nebenfächern, Lehr- und Lernweisungen und schliesst je mit einem Unterrichtsbeispiele ab. Schon aus dieser Inhaltsübersicht allein ergibt sich, dass es ganz unmöglich ist, hier auf einzelnes einzugehen. Es kann also nur auf das eigene Studium des Bandes verwiesen werden. Wer immer aber in die Gedankengänge des Verf. sich vertieft, der wird inne werden, dass er hier — mag er in Einzelheiten sich mit ihm schlagen oder auch vertragen! — einen warmherzigen Kenner und selbständigen Kopf, kurz: einen Meister der Schule vor sich hat.

Ebersbach (Sa.).

Dr. Fr. Schilling.

## Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

- Pädagogische Jahresschau über das Volksschulwesen im Jahre 1906.** Herausgegeben von C. Clausnitzer. Leipzig 1907, B. G. Teubner, Pr. geb. 7 M.
- Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte.** Begründet von Karl Kehrbach. Berlin 1907, A. Hofmann & Komp. 3. und 4. Heft.
- Vogel, Dr. Paul,** Fichtes philosophisch-pädagogische Ansichten in ihrem Verhältnis zu Pestalozzi. Langensalza 1907, Herm. Beyer & Sohne, Pr. 2 M.
- Wenzig, Prof. Dr. C.,** Die Weltanschauungen der Gegenwart in Gegensatz und Ausgleich. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Pr. Originalband 1,25 M.
- Baltzer, Justus,** August Hermann Francke. Leipzig 1906, Velhagen & Klasing. Preis 0,90 M.
- Troost, Prof. Dr. Karl,** Beiträge zur Behandlung der Philosophischen Propädeutik in Prima. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Pr. geh. 0,80 M.
- Häntsch, Dr. K.,** Herbarts pädagogische Kunst und von pädagogischer Kunst überhaupt. Ein Beitrag zum Kampf um Herbart und eine Einführung in das Studium seiner Pädagogik. Leipzig 1907, E. Wunderlich. Pr. geb. 1,60 M.
- Ziehen, Dr. J.,** Aus der Werkstatt der Schule. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Preis geb. 4,60 M.
- Kientz-Gerloff, Dr. Felix,** Physiologie und Anatomie des Menschen. Leipzig 1907, Teubner. Pr. 3 M.
- Beetz, K. O.,** Einführung in die moderne Psychologie. 2.—4. Abt. 2. Aufl. Leipzig 1907, Zickfeldt. Pr. geh. 5 M.

(Fortsetzung folgt.)





## A. Abhandlungen.

### I.

## Die Erziehung schwachsinniger Kinder zur Selbsttätigkeit.<sup>1)</sup>

Von Schuldirektor G. Nitzsche.

#### Leitsätze:

1. Die mangelhafte psychophysische Entwicklung des schwachsinnigen Kindes, welcher in der Hauptsache durch Besserung der motorischen Reaktionen begegnet werden kann, fordert die Anwendung des Prinzips der Selbsttätigkeit als Grundprinzip ihrer Erziehung.
2. Die Selbsttätigkeit, die beim Schwachsinnigen mehr einen nachschaffenden als selbstschaffenden Charakter trägt, findet als das geeignetste wirksame Mittel zur geistigen und technischen Ausbildung auf allen Erziehungsstufen in der körperlichen Betätigung, im bewussten Tun ihren Ausdruck.
3. Die Anwendung des Prinzips der Selbsttätigkeit schützt vor erzieherischen Fehlgriffen.

Die Heilpädagogik hat in der Erziehung schwachsinniger Kinder von jeher den praktischen Standpunkt eingenommen, die Schwachen möglichst fürs Leben geschickt zu machen, sie zur Erwerbsfähigkeit heranzubilden. Ein Blick in die Erziehungsgeschichte und selbst noch in die Literatur unserer Tage zeigt aber, dass man die Lösung der Aufgabe hauptsächlich in der intellektuellen Pflege bei mehr passivem als aktivem Verhalten des Zöglings unter Ausschaltung seiner Hand- und Körperbetätigung zu finden meinte; es ist daher kein Wunder, dass dieser Art des Erziehens der Vorwurf des

<sup>1)</sup> Ein Vortrag, von dem Verfasser, der Vorstand der Königl. Schwachsinnigen-Anstalt in Chemnitz ist, gehalten auf der 12. Konferenz für das Idioten- und Hilfsschulwesen. Was hier über die Anregung zur Selbsttätigkeit und über deren Bedeutung für die geistige Entwicklung gesagt wird, gilt prinzipiell auch für die Erziehung normaler Kinder. D. R.

Drillens gemacht wird. Wenn eine ärztliche Autorität<sup>1)</sup> in einer bekannten Schrift über die Geisteskrankheiten im Kindesalter den Rat gibt: „Dem schwachsinnigen Kinde muss entsprechend dem Grad und der Eigenart seines Intelligenzdefektes reichlich Gelegenheit zu sorgfältig ausgewählten Empfindungen gegeben werden d. h. das schwachsinnige Kind muss z. B. die gewöhnlichsten, praktisch wichtigsten Gegenstände und Tätigkeiten oft sehen; es darf nicht dem Zufall überlassen bleiben, ob es dieselben hin und wieder und gemengt mit vielem Unrichtigen zu sehen bekommt“ — so fragt man sich unwillkürlich, warum darf das Kind mit den Dingen oder an ihnen nichts tun und warum darf es die Tätigkeiten nicht nachmachen? Nur sehen, nur passiv sinnlich wahrnehmen soll es, man dirigiert zwangsweise seinen Willen und erwägt nicht, ob die zu sehenden Gegenstände und Tätigkeiten sein Interesse besitzen und seine willkürliche Aufmerksamkeit fesseln würden. Derartige Übungen wirken auf den Willen nicht fördernd und kräftigend, sie lassen den Geist kalt. Nur eigenes Mittun, körperliche Tätigkeit macht das Kind glücklich, auch das geistig tiefstehendste, sobald nur ein Funken bildsamen inneren Lebens in ihm wohnt. Diese Tatsache wird leider allzuwenig beachtet. Das zeigen auch manche Lehrpläne von Anstalten und Hilfsschulen, deren Stofffülle die Fassungskraft der schwachen Kinder überschätzt, das beweisen manche Methoden, die das Kind zur Passivität zwingen oder bei ihm eine derartige geistige Selbsttätigkeit voraussetzen, welche es bei der Art seines psychischen Gebrechens nicht besitzt; solche Unterrichtsmethoden zeitigen unbefriedigende Erfolge. Eine Reform tut hier not. Die Stimmen, welche sie fordern, sind noch selten. Den Fortschritten in den Naturwissenschaften und insbesondere den psychophysiologischen Forschungsergebnissen ist es zu danken, wenn die Pädagogen durch sie in ihren Reformgedanken unterstützt werden und in ihnen eine Begründung ihrer Ansichten und ihrer Arbeit suchen. Die Forderung, das Kind als schaffendes Wesen zu betrachten und die Erziehung auf seine Selbsttätigkeit zu gründen, ist nicht neu; hat doch der grosse Pädagog Fröbel sein ganzes Erziehungssystem darauf aufgebaut. Sind einerseits die Erfolge der Erziehungsarbeit für Verwirklichung dieser Forderung ihre besten Fürsprecher, so findet der Erzieher schwachsinniger Kinder in der Kinderforschung und in der physiologischen Psychologie für ihre Richtigkeit den Nachweis. Erfahrung und Wissenschaft fordern, dass die Erziehung auch die schwachsinnigen Kinder durch Selbsttätigkeit zur möglichsten Selbständigkeit führt.

Von den das geistige Leben des Kindes direkt fördernden Trieben tritt der Bewegungstrieb zuerst in Erscheinung und äussert

<sup>1)</sup> Ziehen, Die Geisteskrankheiten des Kindesalters. Heft 1, S. 60.

sich anfangs in unwillkürlichen und unbewussten Reflexbewegungen (Schliessen des Auges bei Lichteinfall, Greifbewegungen) und sodann in den durch Lust- und Unlustgefühle wachgerufenen Instinktbewegungen (Saugen, Greifen); beim schwachsinnigen Säuglinge findet man oft die ersten Spuren seines Gebrechens in der geringen Lebhaftigkeit und Stärke dieser Triebbewegungen. Bewusste, willkürliche Bewegungen (Greifen nach Gegenständen) treten beim Kinde erst im 5. Lebensmonate auf. Diese Erscheinungen finden ihre Erklärungen in der Entwicklung des Nervensystems. Mit entwickeltem Rückenmark und niederen Hirnteilen, welche die Reflex- und Instinktbewegungen auslösen, tritt das Kind ins Leben; im Grosshirn aber sind, wie Flechsig<sup>1)</sup> nachgewiesen hat, nur einige wenige Nervenleitungen fertiggestellt, und diese Leitungen verknüpfen ausschliesslich empfindliche Teile des Körper-Innern, insbesondere die Muskeln und einige Sinneswerkzeuge mit dem Zentralherd des Bewusstseins, der grauen Rinde des Grosshirns. Eine Sinnesleitung nach der andern dringt von der Körperoberfläche her gegen die Rinde vor. Nach der Fertigstellung der Sinnesleitungen bis zu ihren Rindenzentren beginnen von da aus neue Bahnen — die motorischen Apparate — in umgekehrter Richtung sich zu bilden. „Ein Drittel der menschlichen Grosshirnrinde steht in direkter Verbindung mit den Leitungen, welche Sinnesindrücke zum Bewusstsein bringen und Bewegungsmechanismen, Muskeln anregen; zwei Drittel nehmen aber die geistigen Zentren, die Assoziationszentren ein, das sind die Apparate, welche die Tätigkeit mehrerer Sinneszentren zusammenfassen zu höheren Einheiten, und die sich erst nach dem inneren Ausbau dieser Zentren und der Verbindungsbahnen sämtlicher Zentren untereinander entwickeln.“ Dieser Ausbau der Sinnesleitungen und der Hirnzentren ist aber abhängig von dem allgemeinen Gesundheitszustande des Kindes, seiner Ernährung und seiner Erziehung; nur die eigene Tätigkeit des Kindes bringt die Nervenzellen und somit seine geistige Leistungsfähigkeit, die allein in der Anzahl und Beschaffenheit der Empfindungs- und Vorstellungsassoziationen begründet ist, zum Wachstum und zur Entwicklung; ohne Erziehung der Sinne und des ganzen Körpers tritt geistige Verkümmern ein. Den bedeutendsten Einfluss auf die Assoziationszentren, auf das geistige Leben, übt das dem Tastsinn zugehörige Rindenzentrum, die Körperfühlsphäre, aus, das auch an Ausdehnung alle anderen Sinneszentren zusammen übertrifft; stellen sich doch dem Tastsinn hunderttausende wohlisolierte Leitungen zur Verfügung, um die tastenden Hautflächen zu bewegen. „Die Körperfühlsphäre bildet aber nicht nur äusserlich, sondern auch durch ihre assoziativen Beziehungen den eigentlichen Mittelpunkt des Seelenorgans. Sie ist unendlich viel reicher an Assoziations-

<sup>1)</sup> Flechsig, Gehirn und Seele. 2. Aufl.

systemen als die übrigen Sinnessphären; in ihr laufen Leitungen aus der gesamten Rinde zusammen. Hiernach wird es begreiflich, dass die Körperfühlsphäre für den Wachzustand die weitaus grösste Bedeutung hat. Sie ist die unentbehrliche Voraussetzung für die Bildung der Ich-Vorstellung; damit ist sie auch die einzige für die geistige Entwicklung absolut unentbehrliche Sinnessphäre. Ohne sie ist die Herausbildung einer geistigen Persönlichkeit undenkbar, während die Sehphäre, die Hörsphäre und die Riechphäre nicht nur jede für sich, sondern allesamt (wenigstens funktionell) ausfallen können, ohne dass die Erreichung selbst einer relativ guten geistigen Leistungsfähigkeit hierdurch ausgeschlossen wird, wie das Beispiel von Laura Bridgeman deutlich dartut. Nicht die Republik, sondern die Monarchie ist in der Organisation des Seelenorgans verwirklicht. Der Körperfühlsphäre fällt von Anfang an die Führung zu, und sie behält sie als Hauptträger des Seelenbewusstseins auch durch das ganze Leben hindurch — zumal aus ihr auch alle für das „Handeln“ wichtigen motorischen Leitungen hervorgehen.“<sup>1)</sup> Diese Tatsachen sind für die pädagogische Behandlung kleiner oder geistig abnormer Kinder von grösster Wichtigkeit und fordern ihre weitgehendste Beachtung. Der für diese Kinder mögliche Unterricht muss der Natur des Kindes entsprechend in der Hauptsache ein motorischer sein, unter welchem aber nicht allein Spiel, Turnen und Handfertigkeit verstanden werden soll, sondern ein solcher, der sinnbildend unter konsequenter Inanspruchnahme der Selbsttätigkeit auf Klarheit der sensorischen und motorischen Empfindungen hinarbeitet, der das zu Lernende selbsttätig unter reger Mitbeteiligung von Körper und Geist auffassen und in verschiedener Ausdrucksform zur Darstellung bringen lässt; ein motorischer Unterricht, der bei der Darbietung des Unterrichtsstoffes bereits eine möglichst ausgiebige Aktivität des Geistes und Körpers in Anspruch nimmt und nach der Stoffverarbeitung sich nicht mit der sprachlichen Wiedergabe allein begnügt, sondern, so weit nur angängig, eine mannigfache Darstellung des Gelernten fordert und dazu Handfertigkeit, Zeichnen, Gebärde und selbst dramatische Darstellung heranzieht. Nur durch ausreichende Tätigkeit der Sinne und des ganzen Körpers, durch bewusste Selbsttätigkeit wächst und bildet sich das Organ des Geistes; die Natur selbst drängt zu dieser Übung, sie strebt zur Entfaltung des ganzen Organismus; ohne selbsttätiges Schaffen gibt es keine Entwicklung, kein Leben. In welchem ursächlichen Zusammenhange Bewegung und geistiges Werden stehen, zeigen deutlich die apathischen und erethischen Naturen unter unseren Zöglingen: Bei den ersteren Langsamkeit und Unbeweglichkeit des Körpers und Geistes, bei den anderen eine gesteigerte äussere und innere Unruhe, eine grenzenlose Flüchtigkeit und Flatterhaftig-

<sup>1)</sup> Flechsig, Die Lokalisation der geistigen Vorgänge. S. 66, 67, 68.

keit — und eine Besserung im Verhalten beider bringt erst eine geordnete methodische Erziehung.

Die Entwicklung des selbsttätigen motorischen Verhaltens des kleinen normalen Kindes, durch das es in seinen ersten Lebensjahren ein solch eminentes Wissen und Können erwirbt, zwingt uns, für die Erziehung unserer Schwachen nicht nur das Prinzip der Selbsttätigkeit als Grundprinzip anzuerkennen und in Anwendung zu bringen, sondern vor allem auch den Mitteln zur Erweckung der Selbsttätigkeit, die in der Anwesenheit von Aufmerksamkeit und Interesse zu erkennen sind, sowie dem von der Natur eingehaltenen Entwicklungsgange die nötige Beachtung zu schenken.

Vom 5. Lebensmonate ab vollziehen sich die ersten psychischen Prozesse unter Mitwirkung der aktiven Aufmerksamkeit, die das erste willkürliche Handeln, die ersten Regungen der Selbsttätigkeit zeitigen; an die bewussten Greifbewegungen schliesst sich bald mit der Steigerung der willkürlichen Sinnesfunktionen die Bildung der räumlichen und zeitlichen Vorstellungen an. Weitere Zeugen für sein wachsendes Gefühls- und Willensleben sind die mimischen Nachahmungen (Gesichterschneiden, Ballen der Faust, Taktbewegungen), die absichtlichen Nachahmungsbewegungen, andere einfache Handlungen und vor allem sein Gehen- und Sprechenlernen. Bei letzterem ist zu beachten, dass dem Kinde das Verständnis für die von ihm gebrauchten Wörter wesentlich durch die mit grösster Aufmerksamkeit verfolgte Gebärde des Erwachsenen vermittelt wird, welche entweder auf die zu benennenden Gegenstände hinweist oder die einfachen Tätigkeiten wie schlagen, schneiden, gehen, schlafen darstellt; „für die Gebärde — sagt Wundt<sup>1)</sup> — hat das Kind ein natürliches Verständnis, für das Wort nicht“ — eine Beobachtung, die wir bei der erziehlichen Behandlung tiefstehender Schwachsinniger täglich machen. Der Spieltrieb, die früheste Äusserung anhaltender Selbsttätigkeit, kommt beim normalen Kinde zuerst in der Nachbildung des Gesehenen, sodann in der Nacherzeugung des in Erzählungen Gehörten zum Ausdruck; das schwachsinnige Kind erhebt sich bei seinem Spiele so lange nicht über die erste Stufe, als die Phantasietätigkeit — d. i. das selbsttätige Verbinden, Zerlegen und Beziehen konkreter sinnlicher Vorstellungen — und die Verstandesfunktionen nicht die triebartige Macht erlangen, welcher das kleine normale Kind niemals zu widerstehen vermag; die mangelhaften und sich zu langsam bildenden Assoziationen unmittelbarer Eindrücke mit früheren Vorstellungen bei geringer aktiver Aufmerksamkeit lassen die meisten schwachsinnigen Kinder die zweite Spielstufe niemals erreichen.

Die Erregung gesunder, ohne äusseren Zwang hervorgerufener Selbsttätigkeit hängt aber, wie jeder Willensantrieb von der Ein-

<sup>1)</sup> Wundt, Grundriss der Psychologie. 5. Aufl., S. 353.

stellung der Aufmerksamkeit und des Interesses ab; das Interesse wird in den ersten Entwicklungsstufen des Seelenlebens und bei den Schwachsinnigen meist auch im späteren Leben hauptsächlich durch die sinnlichen Gefühle der Lust und Unlust erzeugt. Ohne Interesse gibt es keine gelingende Selbsttätigkeit. Ist der Erwerb der ersten Anschauungen in der Art und Stärke der Sinneseindrücke und in den durch diese wachgerufenen Lustgefühlen begründet, so wird der spätere Unterricht dafür sorgen, dass bei Aneignung neuer Vorstellungen im Innern des Zöglings apperzipierende Vorstellungsmassen sich vorfinden, damit die Apperzeption mit Leichtigkeit geschieht, denn nur dann werden Lustgefühle geweckt, die das Verlangen erregen, sich mit den betreffenden Gegenständen auch weiterhin zu beschäftigen. Je interessanter eine Sache für das Kind ist, desto aufmerksamer ist es, desto leichter wird sie aufgefasst und ins Gedächtnis aufgenommen, einen um so bestimmteren Einfluss übt sie auf den Willen. Wie aber die günstige geistige Entwicklung des normalen Kindes hauptsächlich durch eine von regem Interesse begleitete Selbsttätigkeit, die in seinem motorischen Verhalten zum Ausdruck kommt, bedingt ist, so ist eine Besserung der psychophysischen Entwicklung des schwachsinnigen Kindes, der mangelhaften Beschaffenheit seiner Hirnzentren nur durch eine Besserung seiner motorischen Reaktionen erreichbar, sobald für die mannigfaltige und feste assoziative Verknüpfung der motorischen Prozesse Sorge getragen wird; diese Wirkung hat aber nur eine Erziehung, die das Prinzip der Selbsttätigkeit als Grundprinzip zur Anwendung bringt.

Bei der verschiedenen und eigenartigen psychischen Beschaffenheit schwachsinniger Kinder, ihrem mehr passiven Verhalten ist auch durch die beste Erziehung nicht jener hohe Grad von Selbsttätigkeit des normalen Kindes erreichbar. Man wird sich begnügen müssen, wenn die Arbeit der Schwachsinnigen mehr den Charakter des Nachschaffens als des Selbstschaffens trägt und behält. In dem kleinen schwachsinnigen Kinde regt sich äusserst schwach der Trieb zum Selbstsehen, Selbsthören, Selbsthandeln und fast nichts ist zu spüren von der regen Fragelust des Normalen mit dem unermüdliehen Was, Warum und Wie. Seine Erziehung würde erfolglos, ja unnötig sein, wenn sie nicht vermöchte, diese natürliche, darniederliegende Triebkraft zu wecken und zu stärken und aktiv als Mittel zur geistigen und sittlichen Hebung anzuwenden. Die erzieherisch-unterrichtliche Behandlung wird daher die Kinder auf allen Entwicklungsstufen zum Selbsttätigsein, zum Nachmachen des Vorgemachten, zum Suchen, Finden, Beobachten, Nachdenken, zum Zeigen, Darstellen und Reden anregen und anhalten, sie wird den Unterricht mit Handlungen verbinden, die Interesse finden, denn das Interesse allein ist der Hebel zur Selbsttätigkeit. Ein Unterricht, der nur im Anlernen einigen Wissens seine Aufgabe erblickt

wollte, würde für Schwachsinnige ein Unding sein; die Erziehung strebt dauernde Erfolge an und sie gewinnt sie durch die selbsttätige Beteiligung im Unterrichte, durch die stete Gewöhnung und Übung im tätigen Ausüben des Guten.

In Rücksicht hierauf hat man seit Jahren die Aufnahme schwachsinniger Kinder in Erziehungsanstalten nicht mehr von ihrer Bildungsfähigkeit d. h. von der Aussicht auf Erreichung des Schulzieles und der Konfirmationsfähigkeit, sondern allein von ihrer Erziehungsfähigkeit abhängig gemacht. Mit dieser dem Kinde gerechter werdenden, humaneren Anschauung hat man aber die Verpflichtung übernommen, auch mit dem tiefstehenden Kinde, bei dem an ein Unterrichten im gewöhnlich gebräuchlichen Sinne nicht zu denken ist, Erziehungsversuche anzustellen. Man erachtet heute diejenigen Kinder als erziehungsfähig, die durch ihre egoistischen Äusserungen noch Spuren von Gefühl, Willen und Intelligenz an den Tag legen, die durch, wenn auch recht beschränkte Tätigkeit ihrer Sinne doch etwas Aufmerksamkeit zeigen, einfachste Körperbewegungen nachahmen und einige Geschicklichkeit der Hände sich aneignen lernen, man macht mit jedem solchen Kinde, in dem noch ein Fünkchen geistigen Lebens glimmt, einen Erziehungsversuch — wenn nicht vorhandenes körperliches Siechtum, volles Verblödetsein, Epilepsie, bestehende Geisteskrankheit diesen Versuch von vornherein als aussichtslos erscheinen lässt. Die hiesige Erziehungsanstalt<sup>1)</sup> sucht durch ihre äussere Gliederung in Vorschule, Schule, Arbeitsklasse für noch im Schulalter stehende Zöglinge und Arbeitsabteilungen für überm Schulalter stehende Zöglinge den verschiedenen Entwicklungsstufen zu entsprechen und durch diese äussere Gliederung, durch die Zusammenstellung geistig und möglichst auch körperlich gleichartiger Zöglinge in Gruppen von 10 bis höchstens 15 Köpfen unter Leitung erprobter und geschulter Erzieher Erfolge zu erzielen.

In die Vorschule nimmt sie die noch nicht schulfähigen, aber erziehbaren Kinder auf; die Vorschule hiesiger Anstalt ist vierstufig mit verschiedenen Parallelabteilungen; die Erreichung der Schulfähigkeit ist, wie der Name sagt, das Ziel.

Die Unterstufe der Vorschule will dem Kinde unter Übung seiner Sinne und insbesondere seines Muskelsinnes zum sinnlichen Auffassen, zum Wahrnehmen und zu bewussten inneren Anschauungen, sowie zu einer gewissen äusseren Selbständigkeit verhelfen. Die dafür nötigen Erziehungsmittel bietet der Anschauungsunterricht, das Perlenreihen, das Bauen, das Turnen und Spiel, die Übungen im Selbstbedienen: sich an- und auskleiden, sich waschen usw.

Der Anschauungsunterricht sucht zunächst den Nachahmungstrieb wachzurufen und in den Dienst der Erziehung zu stellen. Wie

---

<sup>1)</sup> Nitzsche, Die Königl. Sächs. Landeserziehungsanstalt für schwachsinnige Kinder. Enthält Lehr- und Arbeitspläne. — Durch die Anstalt zu beziehen. Preis 1,50 M.)

das kleine normale Kind am Nachahmen des Geschehenen Gefallen findet, wie es die hinweisende und darstellende Gebärde des Erwachsenen früher als seine Worte versteht, so bietet der erste Anschauungsunterricht zunächst an der Hand bestimmter Objekte, die des Kindes Interesse erregen (Glocke, Ball, Hammer und Holzklotz, Puppenwagen), Reihen von Tätigkeiten, die vom Lehrer vorgemacht, mit Gebärden und Worten begleitet und von den Kindern sofort, wenn auch zuweilen unter Hilfeleistung, nachgetan und wenn möglich auch mit Worten bezeichnet werden. Ist das Sprechen unmöglich, so genügt die genaue Darstellung der Tätigkeitsreihe; das Kind erarbeitet sich dabei einen geistigen Inhalt, der sprachliche Ausdruck stellt sich bei der öfteren Wiederholung vielfach noch ein, wenn auch oft in recht verstümmelter Form; mit dieser Ursprache, die nur dem Erzieher verständlich ist, muss man sich anfangs begnügen; durch besondere Artikulationsübungen wird sie später gebessert. Ein Beispiel mag zeigen, wie auf dieser Stufe die Tätigkeit der Sinne und des Geistes mit der Tätigkeit des Körpers eng verbunden ist. Der Lehrer und jedes Kind hat auf dem Tische vor sich eine Glocke stehen; der Lehrer zeigt und spricht vor und die Kinder ahmen nach: Da ist die Glocke. Ich fasse an. Ich hebe hoch. Ich läute. Ich stelle hin. Auf die entsprechende Gebärde und darnach auf das blosse Wort des Lehrers wird von den Kindern diese Vorstellungs- und Tätigkeitsreihe wiederholt und durch die öftere Übung ihrem Gedächtnis eingeprägt, bis sie ohne jede Hilfe reproduziert wird. An die Übung mit der Glocke werden Hörübungen angeschlossen: Es wird vor der Zimmertür geläutet. Horcht! Was ist das? Es werden im Freien Übungen im Auffinden nach dem Gehör vorgenommen. — Tastsinn, Gesicht und Gehör werden nur erst durch derartigen reichlichen Umgang mit den Dingen an nutzbringende Tätigkeit gewöhnt; einer sogenannten systematischen Übung der Sinne aber widerstrebt das Kind. Das blosse Zeigen und Benennen von Gegenständen, das Besehen oder auch das Betasten — wozu schon die Intelligenz fehlt — und das Abfragen: Was ist das? lässt das schwachsinnige Kind ebenso kalt, wie den Sextaner das Einlernen der Vokabeln; das Kind muss Interesse an den Gegenständen finden, es muss mit ihnen hantieren und spielen, sie suchen und finden lernen, nur ausreichende eigene körperliche Betätigung mit den Dingen schafft Klarheit der Vorstellungen und Begriffe; ein derartiger Unterricht trägt freilich mehr den Charakter des fröhlichen Spieles, er gewöhnt aber an Aufmerksamkeit und Gehorsam und weckt Selbstvertrauen und Selbstbeherrschung und führt zu ernsterem Schaffen; er nimmt den Erethischen mit seinem abnormen Ablauf der Ideenassoziation und den Wortfänger, dessen geistiges Eigentum Worte, nichts als Worte ohne jeden sachlichen Inhalt sind, in heilsame Zucht.

Welchen günstigen Einfluss Turnen und besonders das Be-



wegungsspiel, das Selbstbedienen, sowie die einfachen Handfertigkeiten: Perlenreihen und Bauen mit Holzwürfeln gerade infolge der intensiven Inanspruchnahme der Selbsttätigkeit auf die ganze Entwicklung der Kinder ausüben, braucht hier nicht besonders hervorgehoben zu werden; nur soviel sei gesagt, dass die Handfertigungsübungen auch in den Dienst des Anschauungsunterrichts dieser Stufe gestellt werden: Stuhl und Tisch werden z. B. bei ihrer Besprechung mit Würfeln gebaut. Das Bauen setzt voraus, dass das Kind, was es nachbaut, auch in Wirklichkeit angeschaut und verstanden haben muss; es ist auf der Unterstufe bereits ein geeignetes Mittel zur Erweckung und Pflege der Phantasie.

Auf der nächsten (2.) Vorschulstufe erweitert sich die Aufgabe des Anschauungsunterrichts: Das Kind lernt den Schritt von der Wirklichkeit zum Modell und endlich zum Bilde des einzelnen Gegenstandes tun, es wird zum Betrachten der Dinge seiner Umgebung angeleitet; es lernt sie in ihrer Wirklichkeit kennen, es tut oder erlebt mit oder an ihnen etwas; es setzt sodann die Dinge, z. B. Tisch, Stuhl, Leiter, Rechen, Grabscheit im kleinen einfachen Holzmodelle zusammen und sucht sie darnach im Einzelbilde zu erkennen. Vorbereitet ist das Verständnis für die Auffassung des Bildes durch das Bauen; bevor aber das fertige bunte Bild, das in Rücksicht auf die räumlich beschränkte Fixation seitens des Kindes anfangs nicht über 10—15 cm gross sein darf, dargeboten wird, lässt der Lehrer vor den Augen der Kinder eine nicht zu grosse einfache Umrisszeichnung entstehen — an der Wandtafel und sodann auf der Schiefertafel. Die Schiefertafelzeichnungen überlegen die Kinder mit kleinen Stäbchen, halben Erbsen oder Linsen, darnach bilden sie, wenn angängig, den Gegenstand im bunten Würfelkasten (Mosaikkasten) nach oder stellen ihn mittels Töpferton dar. Die aufgefassen Bilder legen die Kinder an die Gegenstände, sortieren sie in der Reihenfolge der vor ihnen aufgestellten Dinge, sie suchen die im Zimmer verteilten Bilder, holen sie herbei und üben sich täglich im Bilderlesen. Dass Bilder auf dieser Stufe und den nächsten niemals den Ausgangspunkt im Unterrichte bilden, sondern dass ein möglichst genaues Beobachten der Wirklichkeit vorausgehen muss, ist selbstverständlich. Ein derartiges Unterrichtsverfahren, das an genaues Betrachten und Beobachten der Wirklichkeit anleitet und gewöhnt und dabei sämtliche Sinne, insbesondere den Muskelsinn anspannt, das nicht bloss auf sprachliche, sondern auch auf eine manuelle Darstellung des Aufgefassen hält, ein solches Verfahren arbeitet langsam, aber gründlich und kann keine Stofffülle an die Kinder heranbringen. Auch die Sprechübungen auf allen Vorschulstufen werden vom wirklichen körperlichen Tun begleitet. Eine Anzahl Begriffe, insbesondere Eigenschaften, die das Kind durch das Anschauen in kürzerer Zeit nicht mit der erforderlichen Klarheit und Festigkeit erfassen kann, werden durch Handtätigkeit

ingeübt, so die Eigenschaften: gross und klein an grossen und kleinen Ringen, Holztieren usw.; rund und eckig an Säulen, hart und weich an Bällen, schwer und leicht an Kästchen mit verschieden schwerem Inhalte, die Farben an farbigen Würfeln; durch das Sortieren, durch den Umgang mit den Dingen erwerben sich die Kinder die Kenntnis einer Reihe von Eigenschaften.

Die Handfertigkeiten der Unterstufe werden auf der zweiten Stufe fortgesetzt und durch das Hinzutreten von Tonformen, Papier- und Schilfzopfflechten erweitert. Dieser motorische Unterricht, das Turnen und Spiel, sowie der eigentliche Unterricht mit der von ihm gepflegten körperlichen Betätigung beeinflusst die Entwicklung der sensorischen und motorischen Apparate aufs günstigste, er führt zur Beherrschung des Körpers und wandelt anfangs willkürliche Bewegungen, z. B. gröbere Körperbewegungen, das An- und Auskleiden, das Zopfflechten nach und nach in automatische um und wendet sich sodann zur Ausbildung der feineren Muskulatur der Hand. Eine gewisse Mannigfaltigkeit der Handfertigkeitenfächer, ein Wechsel in der Betätigung ist nötig, wenn das Interesse und damit die Selbsttätigkeit wacherhalten bleiben soll.

Die oberen beiden Vorschulstufen führen die Kinder in das Verständnis einfacher Gruppenbilder ein; Haus, Garten, Stall, Wiese, Feld und Wald werden genauer beobachtet und besprochen, und das auf den Unterrichtsgängen Geschaute wird im Gruppenbilde aufgesucht und mit der Wirklichkeit in Vergleich gestellt; das Selbstgeschaute weicht oft ab von dem im Bilde Dargestellten; hierbei meldet sich dann eine selbsttätige Regsamkeit, die zur Weckung der Fragelust der Kinder ausreichende Veranlassung gibt. Gegenstände, die sich ins Schulzimmer bringen lassen und Modelle unterstützen die Bildauffassung der draussen erworbenen Eindrücke. Ohne die rechte sachliche Anschauung gibt es kein erfolgreiches Lernen, keine Selbsttätigkeit im Unterrichte. Nach Abschluss der Besprechung aber wird vom Lehrer das Bild in Umrissen an die Wandtafel gezeichnet, wobei die Kinder den Inhalt des angeschauten Bildes angeben. Einzelne Gegenstände oder Teile derselben werden von den Kindern durch Formen in Ton, durch Bauen im Mosaikkasten, durch Malen mit Blei- und Buntstiften im Malbuche, durch Bauen mit Würfeln und durch Stäbchenlegen, durch Falten und Ausschneiden zur Darstellung gebracht. Wie der Anschauungsunterricht das Kind selbsttätig zur Auffassung und zum Verständnis seiner Umwelt durch Hineinführen in die Wirklichkeit anleitet, so wollen auch die ersten Zählübungen nicht durch mechanisches Zählen oder durch ausschliessliches Zählen von Gegenständen, die in einiger Entfernung aufgestellt sind, z. B. an der gewöhnlichen Volksschul-Rechenmaschine ihr Ziel erreichen; die Zählmittel werden vielmehr jedem Kinde in die Hand gegeben, damit es selbsttätig die Zahlanschauungen sich erarbeitet. Das erste Zählen nimmt das

Kind unter Berühren des Zählmittels und unter Hantieren mit demselben vor und erst später verrichtet es das Zählen nur mit Hilfe des Auges; das Aufstellen und Legen der zu zählenden Gegenstände geschieht besser in Gruppen als in Reihen; auch beim Zählen soll sich ein fortwährender Austausch zwischen Anschauung und Darstellung, eine Wechselwirkung zwischen Hand und Geist vollziehen. Das Verständnis für die unbestimmten Zahlwörter: eins und viel, etwas und nichts, mehr und weniger, wie auch für die bestimmten von 1—6 erwirbt<sup>1)</sup> das Vorschulkind besser durch die tätige Hand als nur durch das anschauende Auge. Als Zähl- und Darstellungsmittel dienen die Finger, Stäbchen, Würfel zum Einsetzen ins Rechenbrett für quadratische Zahlenbilder, Glocken- und Hammerschläge, die Pfennige u. a. m.; für die weitere Übung: die Gegenstände der Umgebung des Kindes. Unterstützt werden die Zählübungen durch Handfertigkeiten, wie Perlenreihen, Stäbchenlegen, Flechten.

In der unterrichtlichen Behandlung der Vorschulkinder übt man vielfach<sup>1)</sup> „den Sinn für die Formen an Modellen: Kreis, Viereck, Dreieck, Oval usw. und benützt dazu das Formenbrett: ein grosses Brett, in dem Figuren ausgeschnitten sind, zu welchem Deckel passen; der Lehrer hebt den Deckel heraus und lässt ihn durch die Kinder wieder richtig in die Vertiefung setzen“. Dieses Gerät halte ich für entbehrlich, es nimmt fast nur das Auge, sehr wenig den Muskelsinn in Anspruch, schliesst ein selbsttätiges Gestalten seitens der Kinder vollständig aus und fesselt vor allem das Interesse nicht. Der Formensinn wird durch einfache Handfertigkeiten: Tonarbeit, Stäbchenlegen, Mosaikarbeit, Falten und Ausschneiden am geeignetsten gebildet. Die hierbei darzustellenden Lebensformen gewinnen des Kindes Interesse und entsprechen besser seinem kindlichen Sinne: Ring, Bilderrahmen, Dach, Tüte, Ei sind für das Kind von interessanterem Inhalte als Kreis, Viereck, Dreieck, Oval. Überdies sind doch auch die durch bewusstes körperliches Tun erworbenen Kenntnisse haltbarer als die nur durch das Auge aufgefassten. Gesteigerte Aktivität, die in gelingender Selbsttätigkeit und zunehmender Handgeschicklichkeit ihren Ausdruck findet, ist aber ein Zeichen für eine bereits erreichte Besserung der mangelhaften Hirnbeschaffenheit des schwachsinnigen Kindes, insbesondere seiner motorischen Gehirnzellen.

Der Vorschulunterricht bietet den befähigteren Kindern die nötige Vorbereitung für den späteren Unterricht in der Schule, den nur beschäftigungsfähigen, die niemals in die eigentliche Schule treten können, dient er als Vorbereitung zu einfachen praktischen Handarbeiten. Solche noch im Schulalter stehende Kinder, die weder das Ziel der Vorschule noch das der eigentlichen Schule

<sup>1)</sup> Weygandt, Die Behandlung idiotischer und imbeziller Kinder. S. 55.

erreichen können — und früher als bildungsunfähig galten — werden in Abschiebeklassen (Arbeitsklassen) vereinigt, wo sie neben einigem Anschauungsunterrichte und Zählübungen hauptsächlich an die Verrichtung nützlicher Arbeiten gewöhnt werden. Für Knaben kommen einfache Gartenarbeiten (Reinigen der Wege, Jäten, Holzsägen, Späneschnitzen, Zopf- und Deckenflechten, für Mädchen ebenfalls einfache Gartenarbeiten, Wäschelegen und Mangeln, Scheuern, Aufwasch- und Zuputzarbeiten, Stricken und Nähen in Frage. Entsprechend der äusserst geringen geistigen Betätigung dieser Kinder können für ihre Ausbildung zu einiger Erwerbsfähigkeit nur gröbere Arbeiten, deren Ausführung auch nur die Tätigkeit der gröberen Handmuskeln verlangt, gewählt werden. In diese Arbeitsklassen müssen meist auch die Kinder aufgenommen werden, die draussen ohne Unterricht geblieben und erst nach vollendetem 12., 13. Lebensjahre — also zu einer Zeit, wo die Entwicklung der motorischen Hirnzentren beinahe abgeschlossen ist, der Anstalt zugeführt werden; dass Schulunterricht und Versuche in der Ausbildung durch Holz- und Papparbeiten oder Korbmacherei bei diesen Spätlingen erfolglos bleiben, ist kein Wunder; bei dem Mangel an motorischen Begriffen und der Handgeschicklichkeit kommt bei ihnen nur eine Gewöhnung an die Verrichtung gröberer Arbeiten in Frage. Aufgabe der Erziehung ist es, die Kinder der Arbeitsklassen zur möglichsten Selbständigkeit zu führen und bei ihnen unter lobender Anerkennung ihrer geringen Leistung das Vertrauen auf eigene Kraft und die Arbeitslust wachzurufen und zu erhalten. Nicht anhaltendes Verrichten einer Arbeit, was sehr bald Ermüdung zeitigen würde, sondern der Arbeitswechsel — anfangs nach 1, später nach 2—3 Stunden — und die Zuteilung eines die Leistungsfähigkeit berücksichtigenden und auch leicht erreichbaren Arbeitspensums für jeden einzelnen Zögling hält bei ihnen das Interesse an der Arbeit wach. Die Kinder mögen geistig noch so schwach sein, ein rein mechanisches Arbeiten von vornherein gibt es auch bei ihnen nicht; die spätere mehr automatische Arbeitsverrichtung ist das Resultat langer Übung, der Betätigung aller Sinne und der Arbeitslust, die erst durch das Bewusstwerden gelingender Arbeit wächst. Die Gewöhnung an anhaltendes Verrichten von einerlei Arbeit auf längere Dauer kann erst Aufgabe der eigentlichen Arbeitsabteilung sein; diesen Abteilungen werden die Kinder aus der Arbeitsklasse zugewiesen, wenn sie das Schulalter überschritten haben und Aussicht auf weitere Arbeitsausbildung bieten.

Die eigentliche Schule, die ihre Aufgabe nicht im Heranbringen von möglichst viel Wissensstoff ans Kind erblickt, sondern auf die erziehliche Wirkung des Unterrichts den Hauptwert legt und nur das fürs Leben unbedingt Nötige und Nützliche lehrt, hilft durch Weckung und Pflege der Selbsttätigkeit das Ziel: Heran-

bildung zur Erwerbsfähigkeit erreichen. Die durch den Unterricht in anschaulich-darstellender Weise zu vermittelnden realen Kenntnisse dürfen nicht über den wirklichen erreichbaren Anschauungs- und Erfahrungskreis hinausgehen; für Weltgeschichte und Geographie ist kein Platz in der Schwachsinnigen-Schule. Der in der Schule betriebene Handfertigkeitunterricht wirkt durch die Ausbildung der Hand förderlich auf die geistige Entwicklung und erzieht fürs Leben, andererseits hilft er im Unterrichte, der das Darstellungsprinzip möglichst beachtet, die Kenntnisse veranschaulichen, erwerben und befestigen.

Für den Betrieb des Anschauungsunterrichts in der Schule gelten auch die für die Vorschule aufgestellten Grundsätze, er soll Wirklichkeitsunterricht sein und darf niemals — wenn angängig — von einem Modelle oder Bilde ausgehen, sondern soll dieses nur zum Vergleich mit der Wirklichkeit, zur Unterstützung und eventuell zur Vertiefung benutzen; die Wirklichkeit ist das beste Lehrmittel. Der Anschauungsunterricht hat für alle Schulklassen die Aufgabe, „die Kinder unter Anleitung zu aufmerkamer Betrachtung und Beobachtung in Geist und Herz anregenden Besprechungen mit Gegenständen und Erscheinungen besonders aus dem Kreise der nächsten Umgebung genauer bekannt zu machen und soll dabei die Sprache der Kinder mit entfesseln und bilden.“<sup>1)</sup> Das Betrachten der Dinge, das Beobachten der Tätigkeiten, welche an Menschen und Tieren wahrzunehmen sind, fordert das Aufsuchen der Wirklichkeit. Damit die Kinder bei solchem Unterrichte sich nicht bloss rezeptiv beteiligen, sondern reproduktiv und produktiv tätig sind, werden sie mit der zu lösenden Aufgabe rechtzeitig bekannt gemacht: ihr Beobachtungsdrang tritt dann bald zutage und macht sich Luft in Mitteilungen über bereits Beobachtetes und in Fragen; Hinweise und Fragen des Lehrers zur Leitung der Beobachtung und zur Weckung von Gedanken, die Anleitung zum genauen Sehen, Hören und Betasten, das Nachtun und Nachahmen der wahrgenommenen Tätigkeiten schafft Klarheit der Vorstellungen und bildet das Urteil. Im Schulzimmer übt die Lektion die geordnete mündliche Wiedergabe des draussen Selbsterlebten an der Hand einzelner mitgebrachter Gegenstände oder an Modellen und Bildern und sie fügt daran die Darstellung der gesehenen Tätigkeiten durch die Gebärde, sowie der Gegenstände oder ihrer Teile durch malendes Zeichnen oder durch eine andere geeignete Handfertigkeit.

Erzählstoffe, Gedichte, Lesestücke, auch die biblischen Geschichten fordern zur verständigen Auffassung und gemüthlichen Wirkung eine plastische Anschaulichkeit, die durch das bis ins

---

<sup>1)</sup> Normallehrplan für die sächs. Volksschule.

einzelne ausmalende Wort bei der anschaulich darstellenden Darbietung infolge des schwachen Phantasielebens der Kinder und des oft abnormen Ablaufs ihrer Ideenassoziation nicht erreicht wird, es muss die dramatische oder zeichnerische Darstellung der einzelnen Handlungen hinzutreten. Wenn wir in der unteren Schulklasse beim Erzählen z. T. noch von Bildern mit beweglichen Figuren ausgehen, so halten wir die Darbietung fertiger Bilder beim Erzählen auch der biblischen Geschichten für verkehrt: das Kind schafft sich mit Hilfe seiner heimatkundlichen Vorstellungen selbst den Schauplatz der Geschichte, auch für die biblischen, das zeigen Geschichten mit einfacher Handlung, die es mitunter selbst zur Darstellung bringt. Bei Geschichten mit wechselnden Handlungen und Änderung des Handlungsortes wird das schwache Kind in seiner Auffassung der Erzählung aber besser unterstützt, wenn der Lehrer beim Erzählen jede einzelne Situation durch einfachste Umrisszeichnungen an der Wandtafel entstehen lässt. Diese Zeichnungen bildet das Kind in seinem Malbuche nach und führt sie bei etwas lebhafter Phantasie oft in seiner Weise noch weiter aus. Man soll sich nicht fürchten, schwachsinnigen Kindern, die eine Erzählung nach und nach aufzufassen vermögen, den Griffel zur Darstellung in die Hand zu geben; freilich entstehen mitunter Gebilde, die nicht vom fremden Beschauer, sondern nur vom Kinde selbst gedeutet werden können, sie sind aber doch ein selbständiger Ausdruck des geistig Aufgenommenen.<sup>1)</sup> Nach diesem selbsttätigen Schaffen wird den Kindern das künstlerische Bild zur Betrachtung und Aussprache geboten.

Sachverständnis und Sprachfertigkeit zu erzielen, ist Aufgabe jedes Unterrichts; ganz besonders wird sie vom deutschen Sprachunterricht in der Schule mit seinen besonderen Sprech- und Aufsatzübungen, dem Lesen und Schreiben verfolgt. Die besonderen Sprechübungen sollen die Kinder mit den in der Umgangssprache gebräuchlichen Sprachformen vertraut machen; sie sollen nicht zu grammatischen Ergebnissen, auch nicht zur Bezeichnung der Wortarten führen. Der Inhalt jeder Sprechübung wird aus dem Erfahrungskreise der Kinder entnommen, das Sprachstück wird entwickelt und von den Kindern im Gedächtnis festgehalten, damit sie es in Erzähl-, Befehls- und Frageform, in die Ein- und Mehrzahl und in die verschiedenen Zeitformen selbständig umsetzen lernen; dass sie mit dem Sprechen — wo nur angängig — auch das Tun, das Ausführen der Tätigkeiten, das Hinweisen auf die ausgesprochenen Personen usw. verbinden, ist bei der Anwendung des Prinzips der Selbsttätigkeit verständlich. In Rücksicht auf dieses Prinzip und das spätere praktische Leben der Zöglinge wird bei den Aufsatzübungen von Beschreibungen abgesehen und nur auf Darstellung der eigenen Erlebnisse, z. T. in Briefform, gehalten.

<sup>1)</sup> Hier bot der Vortragende Kinderzeichnungen dar.

Das Lesenlernen beginnt mit der Antiqua,<sup>1)</sup> mit der aus pädagogischen und hygienischen Gründen leichtesten Schriftart; vorbereitet wird es durch die Artikulations- und Sprechübungen der Vorschule, durch das mit dem Stäbchenlegen verbundene Zeichnen und durch das Tonformen. Um den kleinen Leseschüler zu fester und genauer Auffassung der Buchstabenformen durch Auge und Hand zu befähigen, werden ihm plastische Buchstaben aus Holz in die Hand gegeben, sie werden von ihm sortiert, betastet und auf die gemalten Buchstaben der Wandellesemaschine genau aufgelegt, er bildet die Buchstaben nach durch Zusammensetzen ausgestanzter Buchstabenteile, mit Hilfe des Mosaikkastens, durch Tonformen und Nachmalen; der Wechsel in der Beschäftigung aber lässt sein Interesse für das Lesenlernen nicht sinken, das Kind verhält sich dabei eben nicht bloss memorierend, sondern ist technisch selbsttätig und prägt sich dadurch die Formen fest ein. Beim Silben- und Wörterlesen stellt jedes Kind auf seinem Handlesekästchen die Buchstaben zur Silbe und zum Worte zusammen und vollzieht damit die ersten Übungen im Rechtschreiben. Ein mechanisches Auswendiglernen von Silben- und Wörterreihen, wie es beim Fibellesen vielfach eintritt, ist hierdurch ausgeschlossen — und die Hauptsache ist, dass die Kinder durch Benutzung des Lesekästchens, das sie selbsttätig erhält, nicht so leicht ermüden als beim alleinigen Gebrauche der grossen Wandellesemaschine, die nur anstrengendes Sehen ohne jede andere Sinnesbetätigung verlangt. Das Lesen der zweilautigen Silben und einiger zweisilbiger Hauptwörter darf nicht zu einem mechanischen Tun führen; die zu übenden Wörter werden den Kindern in einem geschichtlichen Zusammenhange gegeben, sie merken die Wörter, sprechen sie nach, zerlegen sie in Silben und behalten die betonte Silbe, die dann an der Wandellesemaschine aufgestellt wird, wenn sie in die einzelnen Laute zerlegt worden ist; die Silbe hat dann für das Kind die Bedeutung des ganzen Wortes, z. B. es soll ma, mo, me, mu gelesen werden, so wird in etwas ausführlicher Weise erzählt, dass **Mama** mit **Moritz** und **Meta** zur **Muh-Kuh** ging. Auch die Übungswörter an der Lesemaschine werden für die Anfänger in einen inneren Zusammenhang gebracht. Durch das Nachmalen der Buchstaben wird das Schreiben angebahnt, sobald darin einige Fertigkeit erlangt ist, wird durch Diktierübungen die Selbsttätigkeit des Kindes in erhöhtem Masse in Anspruch genommen. Der spätere Übergang von der Antiqua zum Lesen deutschen Druckes und deutscher Schrift bietet keine Schwierigkeit; wie notwendig übrigens das Lesen der Antiqua ist, zeigt ein Blick ins Leben: Firmen, kurze Bekanntmachungen, Warnungen sind in Antiqua geschrieben.

Von allen Unterrichtsdisziplinen fordert das Rechnen, abgesehen

---

1) Hilfsschulfibel, Verlag von Bleyl & Kaemmerer in Dresden.

von jenem verwerflichen mechanischen Memorieren der Rechenätze, die Selbsttätigkeit des Schülers am deutlichsten heraus, wenn bei jeder Rechenübung folgender Gang innegehalten wird. Zunächst Rechnen mit Anschauungsmitteln, die in der Hand der Kinder sind — mit dem Rechenbrett für quadratische Zahlenbilder, mit gewöhnlichen Zahlenwürfeln, mit Stäbchenbündeln, mit ganzen, halben und geviertelten Scheiben u. a. m., sodann Kopfrechnen unter Ablesen der an die Wandtafel geschriebenen Aufgaben und weiter unter blossem Merken der Aufgaben, endlich schriftliches Rechnen. Wie auf selbständige Lösung, so wird auch auf selbständiges Bilden einfacher angewandter Aufgaben gehalten. Klarheit und Verständnis für das im Rechnen zu bearbeitende Sachgebiet: Geld, Uhr, Postwertzeichen, Gewicht und Wage und andere Masse gewinnt das schwachsinnige Kind nur durch Umgang mit diesen Dingen, es muss selbst zählen, messen, wiegen. Nur dadurch sammelt es unter lebhaftem Interesse die fürs Leben nötige Erfahrung.

Der Unterricht hört auf, von erziehlichem Werte zu sein, sobald er der körperlichen Betätigung, dem Hauptmerkmale der Selbsttätigkeit, in der Erziehung Schwachsinniger nicht den breitesten Raum gewährt. Dasselbe gilt von einer Arbeitserziehung, die das bildungsfähige schwachsinnige Kind im Schulalter nur an die anhaltende Verrichtung gröberer Arbeit gewöhnen will, denn nur feinere Arbeit bildet, sie fordert eine geschickte Hand und erzeugt genaue motorische Vorstellungen und Begriffe. Bewegung, nicht automatische Bewegung und Tätigkeit, ist ein Naturbedürfnis für eine gedeihliche körperliche und geistige Entwicklung. Dem Grundsatz: Vom Gröberen zum Feineren! muss darum wie in der Vorschule, so auch in der Schule bei Handfertigkeiten Rechnung getragen werden. Das Zeichnen bringt in seinem Stufengange vom Leichten zum Schweren nur Lebensformen und setzt sich in der Oberstufe für Knaben in Verbindung mit den Holzarbeiten; die Gegenstände, welche in Holz dargestellt werden sollen, zeichnen die Knaben unter Gebrauch von Reisschienen, Winkel, Zirkel und Mass erst auf Papier, sodann aufs Brett auf und fertigen darnach den Gegenstand mit Hilfe von Säge, Hobel und anderen Werkzeugen. Der Handfertigkeitenunterricht in hiesiger Anstalt besteht für die Schulknaben aus einem systematischen Papp- und Holzarbeitsunterricht, für die Schulkinder umfasst er die weiblichen Handarbeiten: Stricken, Stopfen, Nähen und Ausbessern; für beide treten auch industrielle Arbeiten: Flechten von Fussabstreichern, Rohrstuhlbeziehen, Bürstenbinden und für die technisch geschickten Mädchen der Oberklasse eine Unterweisung in den Kochanfängen hinzu.

Die eigentliche Arbeitsausbildung fürs Leben erhalten die überm Schulalter stehenden Zöglinge in den Arbeitsabteilungen. In hiesiger Anstalt werden solche männliche Zöglinge je nach ihrer



technischen Befähigung und ihrer Individualität entweder der Abteilung für Korbmacherei, für Decken- und Rohrstuhlflächerei, für Gemüse- und Obstgärtnerei oder für landwirtschaftliche Arbeiten zugewiesen; die Ausbildung der erwachsenen Mädchen erstreckt sich auf die weiblichen Handarbeiten, Wäscherei, Haus- und Küchenarbeiten, sowie auf Arbeiten in der Ökonomie. Unter Steigerung der zu leistenden Arbeitspensen — zunächst unter Aufsicht, später ohne diese — wird eine möglichst selbständige Arbeitsleistung zu erreichen gesucht.

Neben Unterricht und Arbeit wirkt auch die Erziehung im engeren Sinne durch ihre Massnahmen auf Weckung und Pflege der Selbsttätigkeit. Die Freizeit pflegt die Bewegungsspiele, insbesondere die Ballspiele. Spielzeug, mit dem sich die meisten Kombinationen vornehmen lassen, nötigt schaffende Tätigkeit ab. Schaukelpferd, Reifen, Kreisel, Baukasten, Handwerkszeug und Farbekasten sind das beste Spielzeug für Knaben, Puppe, Puppenwagen, Puppenstube und Küche für Mädchen. Die Übungen im Selbstbedienen geben Anleitung zum An- und Auskleiden, zum Sichwaschen und Allein-Essen, zum Reinigen der Kleidungsstücke und ihrer Aufbewahrung im eigenen Schranke, zum Bettmachen und zur Verrichtung mannigfacher leichter häuslicher Arbeiten und kleinerer Handreichungen für andere. An Übungen im Zurechtfinden im Anstaltsbereiche schliessen sich die Spaziergänge mit ihren reichlichen Anregungen zur Selbsttätigkeit: Die Erreichung des Zieles, die Beobachtungen unterwegs! Auf Gemüts- und Willensleben übt die selbsttätige Pflege von Tieren (Vögel, Fischen, Kaninchen, der Raupenkasten, das Füttern der Vögel im Winter) und die Pflege von Pflanzen (eigenes Beet, Blumentopf) den günstigsten Einfluss aus. Die Selbstständigkeit wächst bei Besorgung von Botengängen und Einkäufen.

Die meisten erzieherischen Einrichtungen in Schule und Anstalt sind auf die Beeinflussung des Willens der Zöglinge gerichtet, eine nicht unbeträchtliche Zahl darauf, dass die Zöglinge selbsttätig mit dem Wissen auch das Können vereinigen. Ohne Selbsttätigkeit ist weder die geistige noch die körperliche Tätigkeit wachzurufen, zu vermehren und zu veredeln; sie allein packt den ganzen Menschen in seinem Werden und Sein, indem sie auf seine Denkkraft stärkend, auf sein Gemüt bereichernd und auf seinen Charakter bildend einwirkt. Die Anwendung des Prinzips der Selbsttätigkeit schützt vor erzieherischen Fehlgriffen, sie führt den Erzieher an jedes einzelne Kind heran und zwingt ihn geradezu zum Studium und zur sorgsamsten Beachtung der Kindes-Individualität. Sie verlangt eine anschauliche entwickelnde Methode sowohl für den Unterricht wie auch für die Arbeitserziehung, eine Methode, die dem Kinde das Lehrziel vor Augen stellt, es vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten gehen lässt und dabei zum Selbstfinden durch eigenes

Beobachten, Nachdenken und Tun veranlasst. Sie vermeidet beim Kinde ein mechanisches Lernen, füllt sein Gedächtnis nicht mit Wörtern, sondern gibt reichliche Sachkenntnis durch einen seiner Fassungskraft entsprechenden Unterrichtsstoff, sie lässt kein Kind unbeschäftigt und fördert es naturgemäss durch seine eigene Kraft. Begehbar ist aber der Lehrweg, an dessen Schilde „Selbsttätigkeit“ geschrieben steht, nur dann, wenn das Hindernis „Lehrstofffülle“ glücklich weggeräumt ist. Das Prinzip der Selbsttätigkeit bedingt die Beschränkung des Unterrichtsstoffes; diese Tatsache dürfte seiner Anwendung nicht entgegenstehen, denn damit wäre dann auch die Überbürdungsfrage in der Schwachsinnigenschule gelöst.

Unser Erziehungsziel heisst Heranbildung zur Erwerbsfähigkeit; es ist erreichbar, wenn der schaffende Tätigkeitstrieb bei unseren Zöglingen nicht durch Hemmungen in ihrer psychophysischen Entwicklung darniedergehalten wird. In der Weckung und Pflege dieses Triebes aber, wodurch auch bei den Schwächsten eine gewisse Besserung ihres Zustandes doch ermöglicht wird und die die anderen fürs praktische Leben und Handeln geschickt macht, wollen und werden wir nimmer ermüden!

---

## II.

### **Die Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts im sächsischen Seminar.**

Von Oberlehrer Dr. **E. Kotte** in Dresden.

Schluss.

„Das Leben ist das Problem, das im Mittelpunkte aller wissenschaftlichen Forschung und alles philosophischen Nachdenkens steht, es ist das Problem aller Probleme. Hier berühren sich Materie und Seele, Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften. Die Konstruktion der Tatsache des Lebens ist darum entscheidend für die Weltanschauung überhaupt. Hier scheiden sich die grossen Richtungen des Materialismus und Idealismus. Und daher ist die Kenntnis der Tatsache, um deren Konstruktion hier gestritten wird, die Voraussetzung für das Verständnis aller Philosophie: ohne Biologie kein Verständnis der philosophischen Probleme und ihrer Lösungen . . . Demnach werden wir sagen: die Schule, die auf den biologischen Unterricht Verzicht tut, verzichtet auf den interessantesten und wichtigsten Teil naturwissenschaftlicher Erkenntnis, den Teil, an dem die Naturwissenschaften am unmittelbarsten mit den letzten und allgemeinsten Fragen menschlichen Erkennens sich berühren.“

In diesen Worten betont Paulsen diejenigen Gesichtspunkte, die an letzter Stelle hervorgehoben sein mögen, um eine Ausdehnung des biologischen Unterrichtes auf die Oberklassen zu rechtfertigen. Wenn das eigentliche Lehrziel dieser Stufe darin bestehen wird, ein tieferes Verständnis für den inneren Zusammenhang des Geschehens und Werdens in der Natur zu erschliessen, so kann kein Zweifel darüber herrschen, dass der Unterricht auf denjenigen Teil der modernen Biologie nicht wird verzichten dürfen, dessen Kenntnis gegenwärtig als unumgänglich notwendig zur Bildung einer Weltanschauung angesehen werden muss. Alle Empirie strebt aber zur Vereinfachung. „Das ist eine miserable Empirie,“ sagt Feuerbach, „die sich nicht zum philosophischen Denken erhebt.“ — Und das ist es, was auch der biologische Unterricht erstrebt. Wir stehen vollkommen auf dem Boden der Hamburger These, dass die Biologie eine Erfahrungswissenschaft ist und bleiben wird. Wenn aber auch der Unterricht überall von den Tatsachen der Erfahrung ausgehen muss, da allein die Sinne die Pforten unserer Erkenntnis bilden, so steht doch fest, dass das Wissen von den Tatsachen allein seinen Wert nicht ausmacht. Vielmehr ist es die Erkenntnis, wie sich Wissen zu einem Ganzen fügt, wie es zur Einheit strebt. Darum wird auch die Schule, deren oberstes Prinzip die Wahrfähigkeit im Sinne wissenschaftlicher Voraussetzungslosigkeit bilden soll, nicht auf die Hypothese verzichten können, die es uns ermöglichen will, Einheit und Zusammenhang in unsere Anschauungen zu bringen und das Naturgeschehen zu begreifen. Es ist eines der erfreulichsten Zeichen der Gegenwart, dass die Furcht vor den zersetzenden Lehren der modernen Biologie, die im Jahre 1879 in Preussen im Anschluss an den bekannten Lippstadter Fall zu jenem vernichtenden Schlag gegen den biologischen Unterricht führte, im Schwinden begriffen ist. Es schwindet jener Wahn, als müsste die Entwicklungslehre jegliches religiöse Gefühl untergraben und ihres (scheinbar) mechanischen Charakters wegen zu einer materialistischen Weltanschauung und zum Atheismus führen. Vielmehr bringen selbst Männer und Zeitschriften streng kirchlicher Richtung den Bestrebungen nach ernster und tieferer naturwissenschaftlicher Unterweisung der Jugend ihr volles Wohlwollen entgegen.

Es ist entschieden eine auffällige Tatsache, die zum ernstesten Nachdenken nötigt, dass, nachdem der Materialismus im Laufe der neueren Philosophie zweimal in kläglicher Weise Schiffbruch erlitten hatte, ein Buch wie Haeckels Welträtsel, das von der besonnenen und ernst denkenden Wissenschaft unserer Tage sofort ad acta gelegt wurde, trotzdem in wenigen Jahren in hunderttausenden von Exemplaren unter den Gebildeten wie in der breiten Masse Verbreitung finden konnte. Auch besteht bei dem Wissenden, der die Zeiterscheinungen eingehend verfolgt, gar kein Zweifel darüber, welche ausserordentlich weite Verbreitung und Wertschätzung in

den gebildeten Ständen, besonders auch in der jüngeren Lehrerschaft (siehe die Bremer Vorgänge) in den letzten Jahrzehnten mechanistische, monistische, materialistische und ähnliche Weltanschauungen gefunden haben. Man ist aber entschieden im Irrtum, wenn man, wie dies oft geschieht, in leichtfertiger Weise unseren Religionsunterricht dafür verantwortlich macht, dem man vorwirft, sich in ausgefahrenen dogmatischen und orthodoxen Geleisen zu bewegen. Sicher haben an dem Entstehen dieses Zustandes eine Reihe von Faktoren mitgewirkt; der wichtigste aber scheint mir in dem Mangel einer gediegenen naturwissenschaftlichen Schulung, in dem Fehlen gründlicher Sachkenntnisse und der nötigen Kritikfähigkeit zu liegen. Gegenwärtig lebt wohl niemand mehr, der es für möglich hält, die Entwicklungslehre vor den Schülern zu verheimlichen. Es liegt ja in der Art und Beschaffenheit des Stoffes der biologischen Wissenschaften begründet, dass ein ansehnlicher Teil dessen, was diese Wissenschaften zutage gefördert, popularisiert und somit dem Schüler leichter wie andere Lehrgegenstände und naturwissenschaftliche Unterrichtszweige zugeführt werden kann. Auf tausend Wegen finden daher die von der Schule gemiedenen Gedanken Eingang in das Herz des Jünglings, in dem der lebhaft und spontan erwachende Trieb zu metaphysischer Spekulation gebieterisch und stürmisch um Antwort in Fragen ringt, die noch dazu für ihn den Reiz des Verbotenen haben und in denen er zu leicht geneigt ist, an die Stelle des alten *Credo quia absurdum* ein *Credo quia vetitum* zu setzen. Die Kehrseite aber ist das Misstrauen gegen alle von der Schule geschützten Wahrheiten, vor allem gegen den Religionsunterricht. Darum erscheint es unbedingt geboten, dass auch im Seminar von einem gewissenhaften Lehrer Belehrung über die grossen Probleme der Biologie geboten werde, weil nur dadurch unsere Schüler vor der seichten, oft unglaublich leichtsinnig geschriebenen naturwissenschaftlichen Hintertreppenliteratur geschützt werden können, für die bereits alles dogmatische Gestalt angenommen hat, was tatsächlich Problem ist und über das die grössten Meinungsverschiedenheiten unter fast allen Fachgelehrten bestehen, die sich diese Probleme zu ihrem Spezialstudium gemacht haben. Für den auf höherer Warte Stehenden besteht kein Zweifel, dass gerade gegenwärtig die Biologie einen Klärungsprozess durchmacht. Vorüber ist die Zeit, in der nach dem Erscheinen des Darwinschen Buches die grossen Orgien der Materialisten gefeiert wurden. Die masslose Überschätzung der Darwinschen Lehre wie der sie verfolgende Hass haben allmählich einer nüchternen und ruhigeren Beurteilungswaise Platz gemacht, und gerade in diesen Tagen wird das Darwinsche Dogma über die Ursachen der Artbildung und der Anpassung immer lebhafter und nicht ohne Erfolg bestritten, so dass für viele von dem Darwinismus weiter nichts als die allerdings unerschütterliche Tatsache der Entwicklung übrig-

geblieben ist. Wir stehen unzweifelhaft an einem Punkte der wissenschaftlichen Entwicklung, wo sich, angeregt durch die vielseitige Erweiterung unserer Erkenntnisse und die dadurch bewirkte Vertiefung des Denkprozesses, ein vollständiger Umschwung in der Biologie vorbereitet. Man erkennt, dass sich eine positive Grundlage für die Annahme einer alleinigen Wirksamkeit kausal-mechanischer Beziehungen weder aus den Erfahrungsinhalten noch aus unseren Denkgesetzen ableiten lässt, und ist geneigt, zur Rettung des naturwissenschaftlichen Einheitsgedankens auch die psychische Kausalität als allgemeinen Faktor des Naturgeschehens anzuerkennen. So wird wohl in Zukunft die Gefahr schwinden, als könnte die Biologie die törichte Meinung erwecken, dass durch den Darwinismus das grosse Rätsel des Lebens und der Welt gelöst sei, gelöst wie ein einfaches Rechenexempel. Die grosse Wahrheit aber, die ein gewissenhafter biologischer Unterricht dem Schüler mit auf den Lebensweg geben kann, eine der grössten Wahrheiten überhaupt, ist die, „dass alles Lebendige auf unserem Planeten die gleiche körperliche Grundlage hat“ (Waldeyer).

Aus dem Gesagten geht bereits zur Genüge hervor, welche Ziele dem biologischen Unterrichte in den Oberklassen gesteckt werden müssen. Die Unterklassen werden neben Morphologie und Systematik in erster Linie die Aufgabe haben, die Lebensverhältnisse der Tiere und Pflanzen und deren Einfluss auf die Organisation so eingehend darzustellen, wie es die Vorbildung und das Verständnis der Schüler gestatten. Dabei möchte ich hier einer Verteilung des Lehrstoffes im Lehrplane das Wort reden, die in den letzten Jahren insbesondere auch für die Seminare in eingehender Weise begründet worden ist und mit der ich selbst die besten Erfahrungen gemacht habe. Da der Schüler bereits im Naturgeschichtsunterrichte der Volksschule mit den hauptsächlichsten Lebensformen des Tier- und Pflanzenreiches bekannt gemacht worden ist, so dürfte das erste Sommerhalbjahr nach Eintritt ins Seminar ausreichend erscheinen, um ihn an ein intensives Beobachten einzelner Formen zu gewöhnen. Dann muss zum mindesten der Unterricht in der Zoologie von den einfachsten tierischen Organismen, den Protozoen, ausgehend und zu den höheren und höchsten Formen allmählich fortschreitend, sich dem Werdegange der Natur möglichst anzuschliessen suchen. Man gibt sich einer vollkommenen Täuschung hin, wenn man glaubt, dass ein Vogel, ein Säugetier oder gar der Mensch dem Schüler besser bekannt sei oder seinem Verständnis leichter nahegebracht werden könne als z. B. eine Coelenteratenform, bei der wir die Bauform des tierischen Körpers auf ein einfachstes Grundschema zurückgebracht und auch die Lebensvorgänge in typisch vereinfachter Weise sich abspielen sehen. Man lehre also an den Seminaren, deren Unterklassen den Mittelklassen der neunklassigen Lehranstalten entsprechen, die Biologie in aufsteigend-

systematischer Reihenfolge; denn auf diesem Wege lässt sich ein viel tieferes Verständnis für die Organisation und die Entwicklung der Lebewesen vermitteln als auf dem entgegengesetzten Wege.

Auf diesem Fundamente hat sich ein Oberbau zu erheben, dessen Notwendigkeit aus dem Vorhandensein tiefgehender Unterschiede zwischen dem Auffassungsvermögen und der Vorbildung der Schüler der Unter- und Oberklassen begründet wurde. Das Ziel dieses erweiterten biologischen Unterrichtes kann nun auf keinen Fall eine Erweiterung der Systemkunde sein; auch können wir uns nicht darauf einlassen, die vergleichende Anatomie, Histologie, Entwicklungsgeschichte, Paläontologie, Tier- und Pflanzengeographie so systematisch und ausführlich zu behandeln, wie das vielleicht von einzelnen Fachliebhabern erträumt werden mag. Dazu ist keine Zeit vorhanden; auch widerspricht es durchaus der durch das Ziel der allgemeinen Bildung notwendig geforderten Beschränkung auf das Wesentliche. Ich stimme vollkommen mit Wilhelm Schwarze<sup>1)</sup> überein, dass es sich vielmehr darum handelt, die vielen biologischen Einzelheiten, die in den unteren Klassen naturgemäss an den verschiedensten Stellen des Lehrganges auftreten, unter neue Begriffe und Gesichtspunkte zusammenzufassen, neue Beobachtungen, vor allem unter Zuhilfenahme des Mikroskopes anzustellen und endlich, was früher nicht möglich war, die neuerworbenen physikalisch-chemischen Kenntnisse zur Erläuterung der Lebensbedingungen und zum besseren Verständnis der Lebensverhältnisse heranzuziehen und dadurch ein tieferes Verständnis des inneren Zusammenhangs des Werdens und Geschehens in der Natur zu eröffnen.

Demnach liesse sich die Aufgabe der einzelnen Klassen in einem zukünftigen siebenjährigen Seminarkursus in folgender Weise begrenzen:

1. In den drei Unterklassen, der zukünftigen Septima, sowie der jetzigen Sexta und Quinta, die den Mittelklassen Quarta bis Obertertia der 9klassigen höheren Lehranstalten entsprechen, sind in systematisch aufsteigendem Gange die wichtigsten organischen Naturformen nach ihrer äusseren Erscheinung, ihren Lebensverhältnissen und ihrer Organisation zu besprechen, so dass sich im Rahmen des natürlichen Systems ein geordneter Überblick über den Formenreichtum der organischen Natur ergibt.

2. Den Mittelklassen, der jetzigen Quarta und Tertia, die der Ober- und Untersekunda entsprechen fallen, folgende Lehraufgaben zu:

a) Die allgemeine Botanik und Zoologie, also Anpassungserscheinungen des pflanzlichen und tierischen Organismus an die

---

<sup>1)</sup> Aus der Praxis des biologischen Unterrichtes in den Oberklassen. Natur und Schule IV, 195.

äusseren Lebensbedingungen (Wärme, Licht, Boden, Wasser), ferner die Beziehungen der Pflanzen wie der Tiere unter sich, wie zu einander (Beziehungen der Geschlechter, Fürsorge für die Nachkommen, Brutpflege, Staatenbildung, Nahrungs- und Raumkonkurrenz, Ausnutzung der Mitpflanzen, Raubtier und Beutetier, Synökie und Kommensalismus, Parasitismus, Symbiose, Mutualismus, fleischfressende Pflanzen etc.), endlich die Erarbeitung der Grundlagen der Pflanzen- und Tiergeographie.

b) Die vergleichende Anatomie und Physiologie der Pflanzen und Tiere. Hier handelt es sich zunächst um die Erarbeitung des Begriffs der Zelle als des Elementarorganismus, um das Verständnis des Baues und des Lebens der Zelle, sodann um die fortschreitende Gewebedifferenzierung bei mehrzelligen Wesen, also um eine vergleichend anatomische Betrachtung der Organsysteme bei vielzelligen Thallophyten, den Gefässkryptogamen und höheren Pflanzen, desgleichen in der Reihe der Tierstämme, wobei besonders die Organe der Empfindung (Nervensystem und Sinnesorgane) sowie der Fortpflanzung zu berücksichtigen sind.

3. Der Sekunda, entsprechend der Unterprima, würde die Anatomie und Physiologie des menschlichen Körpers, die unter steter Berücksichtigung hygienischer Gesichtspunkte zu erteilen ist, zuzuweisen sein; der Prima endlich im Anschluss an die Geologie eine Betrachtung der geschichtlichen Gesamtentwicklung der Lebewesen, wie sie als Tatsachenmaterial in den Überresten der Gesteinschichten und als spekulativer Erklärungsversuch in der Deszendenzlehre vorliegt. Ein derartiger abschliessender biologischer Kursus, der eine Orientierung über die Tatsachen und Fragen der kosmischen, tellurischen und biologischen Entwicklungsgeschichte geben würde, würde auch auf dem Seminar ein notwendiges Stück einer philosophischen Propädeutik ausmachen, „die die Kluft zwischen Natur- und Geisteswissenschaften überbrücken, den naturwissenschaftlichen Unterricht nach der philosophischen Seite hin vertiefen und so dazu beitragen würde, den Gegensatz zwischen Realismus und Humanismus zu versöhnen“ (Norrenberg).<sup>1)</sup>

Es würde ein Leichtes sein, sich hinsichtlich der Forderung der Stundenzahl für den biologischen Unterricht auf den Standpunkt der Hamburger Thesen und der Unterrichtskommission zu stellen und auch für alle Seminarklassen einen durchgehenden zweistündigen biologischen Unterricht zu fordern. Indessen stimmen die meisten kritischen Stimmen, die sich bisher zu dieser Forderung haben vernehmen lassen, darin überein, dass bei der gegenwärtigen Organisation der höheren Knabenschulen an eine Realisierung dieser Forderung zur Zeit nicht zu denken ist und dass man sich in praxi,

---

<sup>1)</sup> Zitiert nach Natur und Schule II, 480.

um nur überhaupt etwas zu erreichen, am Realgymnasium und der Oberrealschule auf je 1 Stunde in den Oberklassen wird beschränken müssen. Ich glaube, das ist auch das Äusserste, was man bei nüchternster Abwägung der gegenwärtigen Zeitlage für das Seminar erreichen kann. Ich nehme daher abermals die schon von Prof. Ulbricht 1901 gestellte Forderung auf und playdiere dafür, dass wir uns in der Biologie auf die Forderung von je 2 Stunden in den Unter- und Mittelklassen (7—4) und auf je eine Stunde in den drei Oberklassen beschränken. Diese Forderung von 11 Stunden für die Biologie stellt das zu erreichende Minimum dar. Da ich später noch kurz zeigen werde, dass unter bestimmten Voraussetzungen die tatsächliche Möglichkeit der Realisierung dieser Forderung gegeben ist, so kann ich nur die Bitte aussprechen, dass die betreffende These allgemeine Zustimmung finden möge. Wir stellen damit keine Forderung, von der wir uns unter Umständen noch etwas abhandeln lassen könnten, sondern einigen uns auf ein Ziel, das wirklich erreichbar ist und dessen Erreichung daher mit allen Kräften angestrebt werden kann.<sup>1)</sup>

## II.

Ich wende mich zu den exakt-naturwissenschaftlichen Fächern, denen die Aufgabe zufällt, dem biologischen das physikalisch-chemische Weltbild an die Seite zu stellen. Was erstreben diese Fächer bei einer zukünftigen Neuregelung des Lehrplans? Ich möchte mich zunächst kurz mit der Chemie etwas näher beschäftigen, dem Stiefkinde aller am Seminar gelehrt naturwissenschaftlichen Disziplinen. Wenn die Dosis biologischen Wissens, die unter den gegenwärtigen Verhältnissen den Schülern verabreicht werden kann, als eine sehr minimale und unzureichende bezeichnet werden musste, so muss die Rolle, zu der die Chemie gegenwärtig verurteilt ist, geradezu als eine unwürdige bezeichnet werden. Wenn daher in Zukunft irgend etwas für den naturwissenschaftlichen Unterricht am Seminar geschieht, dann muss an dieser Stelle zuerst der Hebel angesetzt werden.

<sup>1)</sup> Nachdem der erste Teil in Druck gegangen war, erfuhr ich durch nachträglich eingezogene Erkundigungen, dass sich die Unterrichtskommission der deutschen Naturforscher und Ärzte wie in ihren gesamten Arbeiten auch bei ihrem Urteile über die gegenwärtigen Verhältnisse des naturwissenschaftlichen Unterrichts und die Vorbildung der naturwissenschaftlichen Lehrer an den Lehrerbildungsanstalten wesentlich auf Gutachten gestützt hat, die von preussischen Anstalten eingezogen worden waren. Ich sehe mich daher veranlasst, hier besonders auszusprechen, dass es mir selbstverständlich völlig ferngelegen hat, durch meine Ausführungen in Heft 1 S. 15 ff. der segensreichen und umfassenden Tätigkeit der Unterrichtskommission zu nahe treten zu wollen. Ich kann nur nochmals meinem Bedauern Ausdruck geben, dass es der Kommission infolge der ausserordentlich verwickelten und verschiedenartigen Organisationsverhältnisse der Lehrerbildungsanstalten in den einzelnen deutschen Staaten leider nicht möglich gewesen ist, mit bestimmten, abgeglichenen Vorschlägen hervorzutreten und durch das Gewicht der in ihr vereinigten Stimmen auch an den Seminaren eine baldige gründliche Reorganisation des naturwissenschaftlichen Unterrichtes zu veranlassen.



Die Chemie als die Lehre von den die gesamte uns umgebende Welt zusammensetzenden Stoffen ist eine derartig grundlegende Wissenschaft, dass man ohne tiefgehende Beweisführung sagen kann: Ohne Chemie gibt es überhaupt keine naturwissenschaftliche Bildung; ohne sie wird diese immer innerlich unvollendet bleiben, also eine Halbbildung darstellen. Längst hat sich diese Erkenntnis Bahn gebrochen; an allen anderen höheren Lehranstalten sind Physik und Chemie als völlig gleichberechtigt anerkannt und mit einer nahezu gleichen Stundenanzahl berücksichtigt. Nur am sächsischen Seminar befindet sich die Chemie, auch verglichen mit den für die preussischen Lehrerbildungsanstalten durch die Lehrpläne vom 1. Juli 1901 geschaffenen Verhältnissen in einer tief beschämenden Lage. Der Grund liegt darin, dass bei uns immer noch im wesentlichen der vor einem Menschenalter entworfene Lehrplan Geltung besitzt. Er entstammt einer Zeit, da der Bildungswert der Chemie vielfach nicht ausreichend eingeschätzt wurde. Dieser auffällige Umstand findet seine Erklärung in der späten Entwicklung der chemischen Wissenschaft während des 19. Jahrhunderts, der erst viel später die Einführung der Chemie als Unterrichtsfach in den Schulen folgen konnte und in der nicht genügend beachteten Methodik dieser Disziplin, die nicht nur wie jeder naturwissenschaftliche Unterricht als notwendige Ergänzung der abstrakten Lehrfächer, sondern geradezu als eine Schule logischer Induktion par excellence bezeichnet werden muss und die wie kein zweites naturwissenschaftliches Fach Gelegenheit bietet, Tatsachen der Erfahrung von Hypothesen und Theorien zu unterscheiden, aber auch den grossen heuristischen Wert der Hypothese für den Fortschritt der Wissenschaft zu enthüllen.

Aber es sei ganz abgesehen von dem allgemein bildenden Werte der Chemie, der sich doch nur bei genügender Stundenzahl recht auskaufen lässt. Ist es unter den gegenwärtigen Verhältnissen auch nur möglich, diesem Fache um seines grundlegenden wissenschaftlichen, wie seines wirtschaftlichen (technischen) Wertes willen gerecht zu werden? Ist es denkbar, jenes Mass chemischer Kenntnisse zu übermitteln, das für die Anbahnung des Verständnisses der durch die chemische Wissenschaft in Technik, Industrie, Agrikultur und Komfort des täglichen Lebens erzielten Fortschritte unerlässlich ist, das endlich im Verein mit verwandten Disziplinen die Ergebnisse der naturwissenschaftlichen Bildung erst richtig zu fundieren, zu ergänzen, zu verschmelzen und abzurunden vermag? Diese Frage muss, insbesondere auch in Hinsicht auf die Anforderungen, die die zukünftige Tätigkeit des Lehrers in der allgemeinen Fortbildungsschule und in Fachschulen an ihn stellt, völlig verneint werden. Man bedenke, dass der Lehrplan von 1877 für die Chemie nur 1 Stunde in der 3. Klasse ansetzt und dass durch die Grulich'schen Verfügungen nur noch eine weitere Stunde in einem Halbjahr gewährt wurde, die noch dazu der Physik entzogen worden ist.

Ich verzichte darauf, hier denjenigen Stoff mitzuteilen, der sich bei intensivstem Fleisse und sorgfältigster Vorbereitung der Experimente in dieser Zeit durcharbeiten lässt. Wer freilich auf das Experiment verzichtet, der mag noch etwas ganz Erkleckliches fertig bringen. Jedenfalls ist es ausgeschlossen, in eine Einzelbesprechung der wichtigsten Metalloide und ihrer wesentlichen Verbindungen einzutreten, nur einige Leicht- und Schwermetalle nach ihrem Vorkommen, ihrer Gewinnung im Hochofenbetriebe, ihrer technischen Verwertung zu kennzeichnen oder endlich gar einige grundlegende Kapitel aus der organischen Chemie experimentell zu behandeln. Hier besteht entschieden eine klaffende Lücke in der naturwissenschaftlichen Ausbildung unserer Abiturienten, und es ist unsere Pflicht, immer von neuem an die massgebende Instanz mit der Bitte heranzutreten, diesen argen Missstand in Zukunft abzustellen.

Dazu kommt, dass in unserem Lehrplane noch immer jene pädagogische Ungereimtheit besteht, die die Mineralogie vor die Chemie verweist. Liegen beide Fächer in einer Hand, dann lässt sich wohl verhältnismässig leicht Abhilfe schaffen; ist dies aber, wie vielfach, nicht der Fall, so befindet sich der betreffende Lehrer in der wohl nicht gleich wieder vorkommenden Lage, auf einem noch nicht vorhandenen chemischen Grunde ein mineralogisches Gebäude errichten zu müssen. Es liegt hier nahe, auf die schwierige Frage der Stellung der Mineralogie im Lehrplane einzugehen. Ich möchte nur soviel bemerken, dass ich auf der Seite jener stehe, die die immer wiederholten Versuche von Schulmännern, Mineralogie und Geologie zu einem Ganzen zusammenzuschweissen, wie zuletzt P. Wagner,<sup>1)</sup> als aussichtslos betrachten, „da die Arbeitsmethoden beider Wissenschaften ihren wissenschaftlichen Voraussetzungen, ihren Gedankenverbindungen und ihren Zielen nach grundverschieden sind“<sup>2)</sup> und sich immer weiter in entgegengesetzter Richtung entwickeln werden. Gerade das Wagner'sche Buch hat mich von neuem in der Überzeugung bestärkt, dass bei einer derartigen Zusammenschweissung innerlich widerstrebender Dinge notwendig das eine zu kurz kommen muss; das ist hier die rein naturwissenschaftliche Seite, der chemisch-technologische Gesichtspunkt zu Gunsten des geographisch-geologischen. Auf dem Seminar würde meiner Meinung nach die Mineralogie ebenso wie die allgemeine Chemie und die Technologie am besten organisch in den nach systematischen Gesichtspunkten bestimmten Lehrplan der speziellen Chemie eingegliedert, während die allgemeine Geologie der Geographie zuzuweisen wäre, die ja in unserer Zeit mehr und mehr im Sinne

<sup>1)</sup> P. Wagner, Lehrbuch der Geologie und Mineralogie für höhere Schulen. Leipzig, Teubner, 1907.

<sup>2)</sup> Joh. Walter, Mineralogie und Geologie in Forschung, Lehre und Unterricht. Natur und Schule IV, 549.

einer Naturwissenschaft aufgefasst und betrieben wird. Ich kann es an dieser Stelle nicht unterlassen, der Geographie, jener anderen, neben der Naturwissenschaft im Lehrplan der höheren Schulen so schwer um anerkennende Wertung und grössere Berücksichtigung kämpfenden Wissenschaft zu gedenken und die Hoffnung auszusprechen, dass der Geographie in Zukunft ihr jetziger Besitzstand gewahrt bleiben möge. Jeder Gewinn der einen der beiden Wissenschaften wird der anderen zu gute kommen, jeder Verlust der anderen die erstere schädigen. Auf Grund eines reichen, im Geographieunterrichte nach und nach zu erarbeitenden geologischen Tatsachenmaterials würde dann dem abschliessenden, oben genauer umgrenzten biologischen Kursus der Prima noch die besondere Aufgabe zufallen, innerhalb des Rahmens der allgemeinen Entwicklungsgeschichte unserer Erde die grossen geologischen Faktoren zusammenhängend zu würdigen, die einst unsere Erdoberfläche formten und die noch beständig am Werke sind, sie umzugestalten.

Durch die gekennzeichnete Verteilung des Lehrstoffes wird der Chemie innerhalb des Lehrplanes eine gewisse zentrale Stellung angewiesen, und solcher Kristallisationspunkte bedürfen wir dringend; denn sicher besteht eine Schwäche des gegenwärtigen naturwissenschaftlichen Unterrichts neben seiner bisherigen, vielfach verfehlten Lehrmethode in seiner Zersplitterung nach getrennten Disziplinen, die, obwohl sie sich gegenseitig ergänzen und aufeinander angewiesen sind, doch nacheinander statt nebeneinander betrieben werden. Naturwissenschaft soll aber auch in der Schule als Einheit aufgefasst werden und sich des Zieles der modernen Wissenschaft erinnern, die Einheit der Natur immer mehr zu begreifen. Unter allen naturwissenschaftlichen Disziplinen wüsste ich aber keine zu nennen, der ein so hervorragend assoziativer Charakter zukäme als der Chemie. „Sie erscheint in erster Linie dazu berufen, gegenüber der Zersplitterung der nebeneinander herlaufenden Fächer wieder einen Sammelpunkt zu bilden, der kaleidoskopartigen Mannigfaltigkeit der organischen und anorganischen Erscheinungen gegenüber wieder die Einheit, das alles umspannende Gesetz zu betonen.“<sup>1)</sup> Von diesem Gesichtspunkte aus erscheint auch die Behandlung einiger Kapitel aus der organischen Chemie unerlässlich. Auch wenn sich die Belehrung über die Konstitution der Kohlenstoffverbindungen auf ein typisches Beispiel beschränkt, braucht sie durchaus nicht oberflächlich zu sein; denn der Wert beruht einmal in der Klärung der theoretischen Kenntnisse (Gesetz der multiplen Proportionen, Wertigkeit der Elemente), vor allem aber darin, dass damit erst die Grenze zwischen anorganischen und organischen Verbindungen überbrück-

---

<sup>1)</sup> Norrenberg in Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preussen. Halle 1902, S. 304.

bar wird und die Stoffwechselforgänge als chemisches Geschehen erscheinen.

Schultechnisch ist es nun völlig ausgeschlossen, die Frage eines erweiterten chemischen Unterrichtes dadurch zu lösen, dass man auch für die Chemie noch weitere Stunden in den oberen Klassen des Seminars fordert. Bei der Mannigfaltigkeit der in unseren Oberklassen zu lösenden Aufgaben werden wir schon sehr dankbar sein müssen, wenn sich der biologische Unterricht mit einer Stunde von Tertia ab bis Prima durchführen lässt. Also kann nur eine Verschiebung des chemisch-mineralogischen Unterrichtes nach unten hin in Frage kommen. Als Minimum, unter das man m. E. unter keinen Umständen herabgehen sollte, sehe ich etwa das Folgende an: Der jetzigen Quinta würden mit 2 Stunden vor allem die Nichtmetalle, der Quarta gleichfalls mit 2 Stunden die übrigen Nichtmetalle und die Leichtmetalle, der Tertia mit 2 Stunden die Schwermetalle, sowie die Grundlagen der organischen Chemie zuzuweisen sein. Ich beschränke mich auf die Forderung von 6 Stunden für die Chemie und Mineralogie; das Realgymnasium besitzt gegenwärtig 10 Stunden für beide Fächer.

Diese Verlegung des chemischen Unterrichtes nach unten führt mich zu einer zweiten Forderung bezüglich der exakt naturwissenschaftlichen Fächer. Wenn in dem jetzigen Lehrplan einerseits beklagt werden muss, dass er für die biologischen Fächer nur einen Unterbau kennt, dem der krönende Abschluss in den Oberklassen fehlt, so verfällt er bezüglich des physikalisch-chemischen Unterrichtes in den entgegengesetzten Fehler. Es muss aus verschiedenen Gründen lebhaft beklagt werden, dass das sächsische Seminar keinen Unterbau für den physikalischen Unterricht besitzt, wie ihn z. B. die preussischen Anstalten aufweisen und wie er auch seit länger als 30 Jahren an den österreichischen Gymnasien mit grösstem Erfolge durchgeführt ist. Beklagenswert zunächst einmal deshalb, weil durch unsere jetzige Einrichtung die Kontinuität mit dem Physikunterrichte der Volksschule völlig zerrissen, das dort gewonnene Wissen auf Jahre hinaus unter den vielen neuen Eindrücken des Seminars völlig begraben und das bei den Knaben so lebhaftes Interesse für physikalische Dinge wieder künstlich erstickt wird. Das Lehren die täglichen Erfahrungen im botanischen und zoologischen Unterrichte, der auch in unseren Unterklassen nicht ohne ein nicht zu geringes Mass physikalischer Kenntnisse auskommen kann. Aber nicht nur aus Rücksicht auf das Verständnis der lebenden Natur erscheint es dringend geboten, gewisse physikalische Fragen in den unteren Klassen in den Kreis der Betrachtung zu ziehen. Unser physikalischer Unterricht der drei Oberklassen mit seinen 6 Stunden bedarf dringend einer Entlastung, wenn auch für das Seminar nur annähernd das von der Unterrichtskommission formulierte Ziel erreicht werden soll, dass der physikalische Unter-

richt „als Vorbild für die Art zu dienen habe, wie überhaupt im Bereiche der Erfahrungswissenschaften Erkenntnis gewonnen wird“. Ich glaube ferner, unsere Tertianer und Sekundaner empfinden es selbst manchmal als ihrer nicht ganz würdig, wenn sie noch mit gewissen einfachen Sachen und Apparaten traktiert werden, deren Verständnis nicht einmal über das Fassungsvermögen eines Kindes hinausgeht. Andererseits gilt es zu bedenken, dass unsere physikalischen Erkenntnisse gerade in dem letzten Jahrzehnt, insbesondere auf dem Gebiete der Wärme- und Elektrizitätslehre, durch eine solche Fülle bedeutsamer und allgemein wichtiger Erscheinungen bereichert worden sind, dass wir an ihnen nicht mehr achtlos vorübergehen können. Ich erinnere auch nur an die amtlich geforderte vertiefte Behandlung der Meteorologie. Selbst bei Einführung eines Unterkurses wird es auf der Oberstufe bei der Mannigfaltigkeit des physikalischen Stoffes auch in Zukunft immer nur möglich sein, einzelne ausgewählte Kapitel gründlich durchzuarbeiten, während grosse Gebiete nur oberflächlich gestreift werden können.

Endlich erfordert auch der chemische Unterricht gebieterisch einen derartigen Unterbau. Die Schulchemie kommt nun hoffentlich recht bald über jenen Standpunkt zahlreicher, auch neuester Schullehrbücher hinaus, die die moderne Entwicklung der Chemie nicht kennen und die sie noch künstlich auf dem Standpunkte einer rein beschreibenden Wissenschaft zurückhalten, die sich darauf beschränkt, die chemischen Grundstoffe und ihre Verbindungen mitzuteilen und zu demonstrieren. Sie besinnt sich hoffentlich bald darauf, dass die grossen Geister, ein Boyle, ein Dalton, ein Davy Physiker und Chemiker in einer Person waren und erinnert sich, welchen theoretischen Gehalt die neuere chemische Wissenschaft aus der Vereinigung mit der Physik in der physikalischen Chemie gezogen hat. Das einzig Mögliche wird in Zukunft sein, unter völligem Verzicht auf die hergebrachte systematische Einteilung der Physik zu einer gemeinsamen Behandlung der Anfänge der Physik und Chemie zurückzukehren und ohne theoretische Vertiefung experimentell die allgemeinen Eigenschaften der Stoffe, ihre Änderungen und deren Ursachen vorzuführen. Ich muss es mir leider aus Mangel an Zeit versagen, denjenigen Stoff genauer zu umgrenzen, der in einen derartigen physikalisch-chemischen Vorkursus hineingehören würde. Es ist eine grosse Aufgabe der Zukunft, eine derartige Neugruppierung des Stoffes in dem skizzierten Sinne durchzuführen; sie wird sicher auch für die Oberstufe kommen; nur dürfte dazu noch ein gehöriges Stück Denkarbeit zu leisten sein.

Durch diesen in grossen Zügen entworfenen Plan würde sich auch für den physikalisch-chemischen Unterricht ein folgerichtiger Aufbau ergeben, in den die unterste Klasse organisch einbezogen erscheint. Sollte, wie dies aus Gründen der allgemeinen Staatsraison schliesslich zu erwarten ist, die zukünftige siebente Seminar-

klasse unten angegliedert werden, so halte ich es nämlich für völlig ausgeschlossen, dieser Septima etwa 2 Stunden physikalischen Unterricht mit der Lehraufgabe zuzuweisen, die für die erste Klasse unserer mittleren Volksschulen vorgeschrieben ist. Rücksichten auf Schüler, die sich während dieses Jahres als ungeeignet zeigen und die dann bei ihrem Abgange nach einem Jahre gegenüber den Volksschülern in ihrer Bildung benachteiligt sein würden, können für uns nicht massgebend sein, wo es sich darum handelt, die geringe Zeit, die den Naturwissenschaften im Gesamtlehrplane des Seminars bewilligt werden kann, auf das ökonomischste auszunutzen.

### III.

Mit wenigen Worten möchte ich noch die letzte unserer Forderungen für den naturwissenschaftlichen Unterricht berühren; sie betrifft die praktischen Schülerübungen. Meinen Standpunkt in dieser hochbedeutsamen Frage möchte ich kurz in folgender Weise präzisieren:

Wenn an allen höheren Schulen über die mangelhaften Erfolge im naturwissenschaftlichen Unterricht geklagt wird, so sind diese neben der ungenügenden Unterrichtszeit wesentlich mit auf die bisherige verfehlte Unterrichtsmethode zurückzuführen. Wir werden erst dann die in dem jetzigen Vortrags- und Demonstrationsunterrichte liegenden Mängel und Einseitigkeiten überwinden, erst dann aus dem vielfach auch in unseren Stunden herrschenden Verbalismus herauskommen und unsere Aufgabe voll lösen können, wenn wir einen für alle Schüler verbindlichen Laboratoriumsunterricht besitzen, durch den allein eine intensivere, individuelle Betätigung der Schüler erreicht werden kann. In ausgezeichneter Weise, von völlig neuen psychologischen Gesichtspunkten aus, hat Herr Seminaroberlehrer Frey in seinem jüngst erschienenen „Physikalischen Arbeitsunterricht“ diese Idee aufgenommen und einen ausführlichen Lehrplan für die Unterstufe entwickelt.

Und dennoch ist es äusserst schwer, bestimmte, völlig abgeglichene Vorschläge für die praktische Durchführung zu machen. Denn so sehr man auch innerlich von der unentbehrlichen Notwendigkeit derartiger Übungen überzeugt sein mag, die eigentlichen Schwierigkeiten beginnen eben erst bei der praktischen Durchführung. Es gilt, die Ansprüche der verschiedenen naturwissenschaftlichen Disziplinen gegeneinander auszugleichen, da das, was man dem Physiker gewährt, dem Chemiker und Biologen gleichfalls nicht bestritten werden kann. Dazu kommt die sehr wesentliche finanzielle Seite der Angelegenheit: neben den nicht unbedeutlichen Einführungs- und Unterhaltungskosten physikalischer und biologischer Schülerübungen die grosse Zahl der als volle

Lehrstunden in den Stundenplan einzurechnenden Übungsstunden; endlich nicht an letzter Stelle die leidige Zeitfrage; denn für mich liegt die Sache so: Lieber für die nächste Zukunft zunächst einmal einen tüchtigen und ausreichenden Klassenunterricht ohne Schülerübungen, als wie bisher einen mangelhaften unzureichenden Unterricht mit unzureichenden Übungen, wie sie die Grüllichsche Übungsstunde zulässt.

Man täusche sich doch ja nicht darüber, dass, wenn in allen solchen Übungen etwas erreicht, wirklich gearbeitet werden soll, dann in erster Linie genügend Zeit zur Verfügung stehen muss. Was lässt sich denn in den 45 Minuten einer solchen Übungsstunde, die bei uns in Friedrichstadt mit der Schulpraxisstunde zusammenfällt, wirklich leisten? Da die Übungen im physikalischen Lehrsaal abgehalten werden müssen, lassen sie sich zunächst nicht sorgfältig genug vorbereiten; die vorhergehende Erholungspause, die der naturwissenschaftliche Lehrer ja überhaupt gewöhnt ist seinen beneidenswerten Kollegen allein zu überlassen, ist völlig ausgefüllt, um die Apparate der vorhergehenden Lehrstunde wieder an Ort und Stelle zu bringen. Dazu kommen die unangenehmen Komplikationen mit der Schulpraxis, die es den Schülern unmöglich machen, den aufgestellten Verteilungsplan einzuhalten, ferner die allgemein bekannte Unbehilflichkeit und Unerfahrenheit der Schüler, durch die kostbare Zeit versäumt wird, die Unmöglichkeit, die Schüler noch einige Minuten länger festzuhalten und eine begonnene Versuchsreihe zu Ende führen zu lassen u. a. mehr. Da von jeder Lehrpraxissektion nur ein Schüler entbehrt werden kann, so stehen für eine Stunde nur 4—5 Schüler zur Verfügung; der einzelne Schüler hat demnach nur 5—6 mal im Jahre in Zwischenräumen von 7—8 Wochen Gelegenheit, einmal praktisch  $\frac{3}{4}$  Stunde tätig zu sein und eine Untersuchung anzustellen. Dass eine derartige Institution keinen Erfolg haben, nicht zur liebevollen Vertiefung in die Probleme führen und im Schüler nicht das Bewusstsein von der Notwendigkeit und Nützlichkeit solcher Übungen, von dem Segen, der von ihnen ausgeht, wecken kann, steht für jeden Einsichtigen fest. Ich bin überzeugt, dass der Gewinn für beide Teile grösser, der Kraft- und Zeitverlust geringer sein würde, wenn an Stelle einer derartigen Übungsstunde noch eine dritte Unterrichtsstunde zur Verfügung stände, die zur weiteren Vertiefung des gewonnenen Lehrstoffes dienen könnte, etwa in der Weise, dass einige Schüler vor der Klasse abwechselnd praktisch arbeiten, die übrigen aber beobachten, beurteilen, verbessern. In der jetzt getroffenen Einrichtung erblicke ich ein pädagogisches Mätzchen, durch das die hohe moderne Idee des schaffenden Lernens nur in Misskredit gebracht werden kann. Vielleicht liegen an den Seminaren des Landes die Verhältnisse günstiger als bei uns, wo die Grossstadt- und Externatsverhältnisse überall hindernd im Wege stehen. Doch dürften sich

auch draussen nur wenige Herren finden, deren Idealismus so weit geht, dass sie jede Woche bereit sind, 6 Stunden und mehr ihrer Freizeit für eine Tätigkeit zu opfern, die wahrlich nicht zu geringe Anforderungen an den Lehrer stellt. Darum meine ich: Praktische Schülerübungen werden nur dann von Erfolg begleitet sein, wenn ihnen eine ausreichende Zeit zur Verfügung gestellt wird. Als Minimum wird man zwei Nachmittagsstunden fordern müssen, in denen ohne Pause durchgearbeitet werden kann. Angenommen aber, wir fordern für jede Klasse zwei Stunden praktischer Übungen, wie sie das Lübecker Seminar bereits besitzt, was ergibt sich in der Praxis daraus? Natürlich kann damit nicht gemeint sein, dass jeder Schüler jede Woche 2 Stunden lang praktisch arbeiten soll. Nehmen wir eine vollkommene Organisation an, bei der jede Klasse in Gruppen zu je 12—15 Mann zerlegt würde, die in gleicher Front arbeiten und alle 14 Tage abwechseln, etwa mit folgenden Aufgaben:

In den Unterklassen zunächst nach der Frey'schen Idee eine Verschmelzung des Handfertigkeitsunterrichtes mit dem physikalischen Unterrichte der Unterstufe zu einem physikalischen Arbeitsunterrichte. Daneben herlaufend ein biologischer Arbeitsunterricht, der sich zunächst auf biologische Exkursionen, auf Beobachtungen und Arbeiten im Schulgarten, auf Übungen im Bestimmen von Tieren und Pflanzen, auf das Anlegen von Sammlungen, später auf mikroskopische Übungen und pflanzenphysiologische Experimente erstrecken müsste, in den Oberklassen endlich physikalisch-chemische Übungen nach den Prinzipien von Hermann Hahn, verbunden mit obligatorischen Besichtigungen technischer Anlagen und Betriebe.

Dann ergeben sich insgesamt 14 Stunden. Wenn man weiss, welches Mass von Umsicht, Arbeitskraft und Energie des Lehrers erforderlich ist, um die Anleitung, Beaufsichtigung und ständige Kontrolle der Schüler bei einem Gruppenunterrichte durchzuführen, dann muss man unbedingt fordern, dass diese Übungsstunden dem betreffenden Fachlehrer als volle Lehrstunden angerechnet werden, ja es erscheint nicht einmal die neuerdings erhobene Forderung unbillig, auch die Vorbereitungsstunde für solche Übungsstunden als Pflichtstunde anzurechnen. Wir gelangen dann von den bisherigen 14 naturwissenschaftlichen Stunden des 6klassigen Seminars auf 41 naturwissenschaftliche Stunden im siebenjährigen Kursus (27 Unterrichts- und 14 Übungsstunden). Es würden dann in Zukunft vom Seminar allein 2 naturwissenschaftliche Lehrkräfte voll beansprucht. Für unsere Fächer würde dies allerdings von grösstem Segen sein; es würde dann sowohl der biologische als auch der physikalisch-chemische Unterricht einen ganzen Mann und diesen ganz beanspruchen. Es würde der physikalische Unterricht nicht mehr von dem reinen Mathematiker als eine angenehme Abwechslung seiner mathematischen Tätigkeit beansprucht werden können, der biologische



Unterricht nicht mehr als ein Anhängsel an der Tätigkeit des Geographen erscheinen. Es würde dann der zukünftige Biologe oder Physiker nicht mehr unter der beklagenswerten und verhängnisvollen Zersplitterung zu leiden haben, die gegenwärtig den Naturwissenschaftler am Seminar zu keiner rechten Vertiefung und zum intensiven Weiterstudium in seinen Fächern kommen lässt. Es würde dann hoffentlich jene so oft wiederholte Phrase, die sicher mit zu einem guten Teile zur Unterschätzung der Seminarlehrer und ihrer Tätigkeit beigetragen hat, verstummen, dass man von einem Seminarlehrer alles verlangen könne und müsse.

Die höheren finanziellen Kosten dürfen uns nicht veranlassen, auf unsere prinzipielle Forderung der Einführung praktischer naturwissenschaftlicher Übungen zu verzichten, um so weniger, als es gerade am Seminar leicht ist, auf die grossen Kosten hinzuweisen, die die Ausbildung der Schüler in anderer Richtung erfordert. Es würde wenigstens für den Staat sowohl wie für die Öffentlichkeit von sehr erheblichem Interesse sein, wenn man einmal ein Exempel darüber aufmachen wollte, wie teuer ein einziger Kirchschullehrer dem Staate zu stehen kommt.

Endlich müssen wir aus hygienischen Gründen für einen derartigen Ausbau unseres naturwissenschaftlichen Unterrichtes eintreten. Nicht nur, dass wir durch Arbeiten im Freien, durch zahlreiche Exkursionen, durch körperliche Ausarbeitung an der Hobel- und Drehbank unsere Schüler körperlich fördern, nein, noch mehr, wir werden die Überbürdungsfrage zu einem guten Teile lösen, wenn wir gegenüber unserem jetzigen Klassenunterrichte, bei dem immer nur in das arme Schülerhirn hineinflutet und -gepfropft wird, als Korrelat Beschäftigungsweisen schaffen, die einer gesunden geistigen Hygiene Rechnung tragen, das Interesse des Schülers tief erregen und seine Selbsttätigkeit in ureigener Weise befruchten. Hiermit betreten wir völliges Neuland einer zukünftigen Pädagogik, und wenn uns heute am Anfange dieser grossen Bewegung unserer Tage auch mehr das Ziel in allgemeinen Umrissen als bereits der bis in das Einzelne gehende Plan klar vor Augen stehen mag, so müssen wir doch einmütig zusammenstehen in der letzten Forderung:

Auf allen Klassenstufen ist der naturwissenschaftliche Unterricht durch praktische Übungen zu ergänzen, die wöchentlich in zwei hintereinander liegenden Nachmittagsstunden abzuhalten sind.

#### IV.

Ziehen wir das Resumé unserer Forderungen für den naturwissenschaftlichen Unterricht! Wir gelangen nach eingehendster Erwägung aller in Frage kommenden Momente für einen zukünftigen

siebenjährigen Seminarkursus zu folgendem Verteilungsplan der einzelnen naturwissenschaftlichen Disziplinen:

	VII	VI	V	IV	III	II	I	Sa.
Biologie	2	2	2	2	1	1	1	11
Physikalisch-chemischer Vorkursus	2	2						16
Chemie und Mineralogie			2	2	2			
Physik					2	2	2	
Naturwissenschaftliche Übungen	2	2	2	2	2	2	2	14

Für die naturwissenschaftlichen Lehrstunden wird demnach eine Erhöhung der jetzigen Gesamtstundenzahl von 14 auf 27 Stunden für notwendig erachtet. Ist diese Forderung als eine unbescheidene zu bezeichnen? Trägt sie von vornherein den Stempel des Utopischen, des nicht Realisierbaren an sich?

Es würde wenig erspriesslich sein, hier eingehende Vergleiche mit den Stundenzahlen für die Naturwissenschaften an den übrigen höheren Lehranstalten anzustellen. Einerseits muss man bedenken, dass die meisten der jetzt geltenden Lehrpläne noch nicht von der auf die Erweiterung der naturwissenschaftlichen Ausbildung abzielenden Reformbewegung berührt sind; andererseits, dass die eigenartige Aufgabe des Seminars, besonders seiner Oberklassen, es unmöglich macht, auf einen naturwissenschaftlichen Betrieb hinzuwirken, wie er etwa für die Oberrealschule charakteristisch ist. Ein Vergleich mit dieser Schulgattung kann ebensowenig in Frage kommen wie ein solcher mit den völlig rückständigen naturwissenschaftlichen Lehrplänen der klassischen Gymnasien. Am nächsten liegt noch ein Vergleich mit den gegenwärtig geltenden, also noch nicht von der erstrebten Reform berührten Lehrplänen der sächsischen Realgymnasien vom 22. Dezember 1902, die den Naturwissenschaften in den unseren Seminarklassen gleichstehenden Klassen IV—OI 25 Stunden zuweisen.

Von diesen 25 Stunden werden aber der Biologie nur 4 Stunden, je 2 in IV und VIII zugebilligt. In dieser Klasse schliesst die Biologie im allgemeinen ab, nur in VIII sollen im Anschluss an die Paläontologie Wiederholungen aus Zoologie und Botanik stattfinden. Die Mineralogie mit Einschluss der Geologie besitzt 4 Stunden, je 2 in OIII und VII, die Chemie 6 Stunden, je 2 in OII, VI und OI, während für die Physik 11 Stunden, 2 Stunden in VII, je 3 in OII, VI und OI angesetzt sind. Dem gegenüber wird die oben vorgeschlagene Verteilung den einzelnen Fächern entschieden gerechter. Sie nimmt zwar der Physik das ihr bisher so wenig bestrittene Recht, auf der Oberstufe die gesamte Zeit für sich zu beanspruchen; sie schafft aber für diese Einbusse in den Oberklassen einen Ausgleich dadurch, dass sie für die Physik eine deutliche Scheidung in eine Unter- und Oberstufe vorsieht. Sie billigt ferner der Chemie

mit Einschluss der Mineralogie nur 6 Stunden zu und verweist diese mehr in die mittleren Klassen; doch werden diese Nachteile reichlich aufgewogen durch die notwendigen Zugeständnisse an die Biologie, die mit 11 Stunden bis zur 1. Klasse durchgeführt erscheint.

Die Beantwortung der Frage nach der Durchführbarkeit unserer Forderungen setzt voraus, dass man die Seminarreformfrage in ihrer gesamten Breite aufrollt. Das aber würde weit über den Rahmen der vorliegenden Arbeit hinausgehen; und so können hier nur kurz die wichtigsten Leitgedanken der Reform ohne eingehende Begründung angedeutet werden. Es würden etwa die folgenden sein:

1. Gegenüber allen weitgehenden Reformplänen, die das Seminar in seiner jetzigen Gestalt überhaupt beseitigen und eine vollkommene Trennung der allgemeinen und der Berufsbildung des Lehrers durchführen wollen, wird im gegenwärtigen Zeitpunkt der geschichtlichen Entwicklung eine auf die Vertiefung und Erweiterung der Lehrerbildung gerichtete Neuorganisation der Lehrpläne an das historische Gegebene und Gewordene anknüpfen müssen.

2. Insbesondere erscheint es notwendig, dass das so schwer um anerkennende Würdigung seiner Bildung ringende Seminar auch in Zukunft an der bisherigen bewährten Eigenart des sächsischen Seminars festhält und nicht die wissenschaftlichen Fächer zu gunsten der pädagogischen Fachwissenschaften sowie der Einführung in die Schulpraxis noch weiter aus den Oberklassen in die Mittelklassen hinabweist; denn so sehr man auch die Unzulänglichkeit der jetzigen Einrichtungen bezüglich der Einführung in die Schulpraxis anerkennen und beklagen mag, so wenig erscheint es auch im siebenjährigen Kursus möglich, Abhilfe zu schaffen, solange man wenigstens die wissenschaftliche Hebung der Seminarbildung (Einführung einer zweiten Fremdsprache etc.) ernstlich will, wie unten kurz gezeigt werden soll.

3. Um die jetzt bestehende Überlastung der Schüler zu beseitigen, ist es dringend nötig, die Gesamtstundenzahl der einzelnen Klassen herabzusetzen. Der jetzige Lehrplan weist folgende Zahlen für die einzelnen Klassen auf:

VI	V	IV	III	II	I
36 obl. + 1 fak.	35 obl. + 4 fak.	34 obl. + 5 fak.	35 obl. + 5 fak.	35 obl. + 4 fak.	30 obl. + 4 fak.

in Summa 205 obl. + 23 fak. Unterrichtsstunden. Man sollte nun m. E. in Zukunft nicht über 32 obligatorische und 4 fakultative, also über 36 wöchentliche Unterrichtsstunden hinausgehen; denn erwägt man einmal näher, wie selbst unter den für die Zeiteinteilung und Zeitausnutzung so günstigen Internatsverhältnissen die in einer Woche zur Verfügung stehende Zeit von  $6 \times 24$  Stunden = 144 Stunden in angemessener Weise verteilt werden könne, so ergibt sich etwa Folgendes:

1. Schlaf	pro Tag	8 Stunden	48 Stunden	} 84 St.
2. Zeit für Mahlzeiten und Freizeit	" "	6 "	36 "	
3. Arbeitszeit	" "	4 "	24 "	} 60 St.
4. Unterrichtszeit	" "	6 "	36 "	
			<u>144 Stunden.</u>	

Nimmt man die durchschnittliche Dauer einer Unterrichtsstunde zu 50 Minuten an, so gelangt man bei dieser Zeitverteilung zu einem 9stündigen Arbeitstag. Eine derartige Überlegung scheint an sich eigentlich ebenso überflüssig zu sein wie der Hinweis, dass bei der Aufstellung aller Lehrpläne in erster Linie auf die Kapazität des noch in der Entwicklung stehenden Gehirns Rücksicht genommen werden müsse. Trotzdem bleibt die auffallende Tatsache bestehen, dass nicht nur die zur Zeit geltenden Lehrpläne des sächsischen Seminars, sondern auch die zahlreicher anderer höherer Lehranstalten Deutschlands die Schüler bis zu 40 wöchentlichen Unterrichtsstunden belasten, während man in ausserdeutschen Ländern, z. B. in Frankreich und England, vielfach mit 32, ja mit 28 wöchentlichen Unterrichtsstunden an den höheren Lehranstalten<sup>1)</sup> auskommt.

Bei einer wöchentlichen Gesamtzahl von 36 Unterrichtsstunden würde es unter der Voraussetzung eines durchgehenden 5stündigen Vormittagsunterrichtes möglich sein, drei unterrichtsfreie Nachmittage zu gewinnen, von denen der erste, modernen hygienischen Forderungen entsprechend, als obligatorischer Spielnachmittag, ein zweiter für die naturwissenschaftlichen Übungen nutzbar gemacht werden könnte, während der dritte völlig frei sein würde. Dann stehen in dem siebenjährigen Seminar-kursus insgesamt 224 obligatorische und 28 fakultative Lehrstunden zur Verfügung, deren gerechte Verteilung auf die einzelnen Unterrichtsfächer das eigentlich zu lösende Problem darstellt. Über die folgenden Fragen dürfte dabei mehr oder weniger allgemeine Übereinstimmung bestehen:

Auch in Zukunft wird das Seminar in dem intensiven Betriebe der deutschen Sprache eine seiner Hauptaufgaben erblicken müssen, allerdings nicht in einem vorwiegend grammatischen Betriebe, der einseitig Gedächtnis und Verstand ausbildet und dafür Phantasie und Gemüt leer ausgehen lässt, sondern in einem Unterrichte, der den materialen Wert der Lektüre mindestens eben so hoch einschätzt als die formalbildende Kraft der Sprache. Das um Anerkennung

<sup>1)</sup> Aus diesen Gründen erscheint auch der Lehrplan des Lübecker Seminars, das für die Naturwissenschaften einen vorbildlichen Verteilungsplan besitzt, unannehmbar; denn die notwendigen Konzessionen an die Naturwissenschaften haben sich hier nur durch eine zu schweren Bedenken Anlass gebende Gesamtbelastung der Schüler erreichen lassen wie die folgenden Zahlen zeigen:

Präparande			Seminar		
III	II	I	III	II	I
39 + 4 f.	36 + 5 f.	35 + 6 f.	37 + 6 f.	37 + 6 f.	40 + 6 f.

und Gleichberechtigung ringende Seminar wird ferner nicht auf das Latein verzichten können, das mindestens in seinem bisherigen Umfange weiter betrieben werden muss. Es würde sehr wertvoll sein, wenn man für diese beiden Fächer einen Stundenumfang erreichen könnte, wie ihn etwa das Realgymnasium in den entsprechenden Klassen IV—OI aufweist, nur mit dem Unterschiede, dass das Seminar das Schwergewicht auf die deutsche Sprache legt.

Allgemein herrscht ferner die Überzeugung, dass sich das Seminar, wie schon eingangs angedeutet wurde, nicht länger mehr der Aufnahme einer modernen Fremdsprache entziehen kann. Tritt man diesem Gedanken näher, dann ist freilich auch die weitere Konzession unausbleiblich, der modernen Fremdsprache soviel Stunden zu bewilligen, dass sie in einer erfolgsversprechenden Weise gelehrt werden kann, vielleicht mit 25 Stunden, die das klassische Gymnasium für Französisch und Englisch in den Klassen IV—OI ansetzt.

Endlich erscheint es ausgeschlossen, dass in Mathematik, Geschichte, Geographie wesentliche Herabminderungen der jetzt für diese Fächer angesetzten Stundenzahlen vorgenommen werden könnten. Welche Wege sind also einzuschlagen, um die in Bezug auf die naturwissenschaftliche Ausbildung der zukünftigen Lehrer ausgesprochenen Reformgedanken ihrer praktischen Verwirklichung näher zu führen? Man würde die für die Naturwissenschaften geforderte Zeit im wesentlichen gewähren können, wenn man sich zu folgenden grundsätzlichen Änderungen entschliessen würde:

a) Der Religionsunterricht ist in allen Klassen auf 3 Stunden zu beschränken; er besitzt dann mit 21 Stunden immer noch ein sehr erhebliches Plus von 7 Stunden gegenüber den 14 Stunden Religionsunterricht am Gymnasium und Realgymnasium.

b) Der musikalische Unterricht ist für die Allgemeinheit der Schüler zu beschränken. Es ist freilich kaum zu erwarten, dass die Zeit bei uns schon dafür reif ist, um jene in der geschichtlichen Entwicklung begründete, aber für das Lehrerbildungswesen so verhängnisvolle und unglückselige Verquickung der allgemeinen Berufsbildung des Lehrers mit der Vorbereitung zum kirchlichen Organistenamt zu lösen. Ich möchte auch nicht so weit gehen wie Pollak, der bekanntlich die Musik den Schmarotzer am Baum der Lehrerbildung genannt hat; ich verkenne durchaus nicht, welches wertvolle und eigenartige Gut im späteren Leben namentlich des Landschullehrers eine Ausbildung nach der künstlerischen, der musikalischen Seite hin bedeutet; aber ich bestreite dem Musikunterrichte in seinem jetzigen Umfange die Existenzberechtigung am Seminar, weil er die Lösung dringenderer und viel tiefer mit den eigentlichen Zwecken des Seminars zusammenhängender Aufgaben verhindert. Zum mindesten müsste im

zukünftigen Lehrpläne das Eine erreicht werden, dass sich der in neuerer Zeit aufgetauchte Gedanke der „Bewegungsfreiheit“, der eine grössere Berücksichtigung der individuellen Eigenart der Schüler auf der Oberstufe anstrebt, auch im Seminar Bahn bricht. Wie das klassische Gymnasium nur durch eine Gabelung in den Oberklassen imstande ist, unter Wahrung seines Charakters Konzessionen an die Gegenwart zu machen, so wird das siebenklassige Seminar seine neuen Aufgaben (Einführung der modernen Fremdsprache, bessere Ausbildung nach der naturwissenschaftlichen Seite hin usw.) nur lösen können, wenn es mindestens von der 3. Klasse ab eine Gabelung zwischen Fremdsprachlern und Vollmusikern eintreten lässt und die musikalischen Anforderungen für die übrigen Schüler bedeutend herabsetzt. Es muss der Grundsatz strikte allgemein durchgeführt werden, dass ein Schüler nicht neben zwei fremden Sprachen gleichzeitig noch musikalischen Vollunterricht betreiben darf und umgekehrt. Für alle Nichtmusiker ist daher in Zukunft, wie schon jetzt an den Lehrerinnenseminaren, der Gesangsunterricht auf zwei obligatorische Stunden zu beschränken, der Unterricht in Musiklehre, Klavier- und Orgelspiel von der 3. Klasse ab fakultativ zu gestalten.

Ich weiss freilich genau, dass es hier noch einen harten Kampf setzen wird, besonders nachdem der Gesangsunterricht in jüngster Zeit von neuem seine hohe phonetische und ästhetische Aufgabe betont. Habe ich doch vor kurzem erst von einem Musiker auf meinen Hinweis, dass sich unter solchen Umständen der Deutschunterricht in Zukunft mit 3 Stunden wird begnügen müssen, die Antwort erhalten, dass die Aufgabe des Gesangsunterrichtes nicht weniger wichtig sei als die des Deutschunterrichtes und dass er unter allen Umständen an der Forderung von 3 Gesangsstunden festhalten müsse. Gegen eine derartige Behauptung eines Fachmannes lässt sich allerdings nicht viel einwenden. Die Herren Musiker haben eben bei Zeiten tüchtig vorgebaut;<sup>1)</sup> sie haben zwar zum Teil sehr gejamert über den Verlust der schönen Violine, sie haben sich aber wohl gehütet, von der Tatsache etwas zu ver-raten, dass zwar durch die neuen Bestimmungen über den Musikunterricht an den sächsischen Seminaren die Gesamtzahl der musikalischen Stunden von 40 auf 33 herabgesetzt worden ist, dass sich aber die Zahl der für alle Schüler absolut verbindlichen Musikstunden infolge der obligatorischen Einführung des Harmonielehre- und des Klavierunterrichtes von 22 auf 27 erhöht hat, also für die Allgemeinheit der Schüler keine Verminderung, im Gegenteil eine weitere Vermehrung des musikalischen Unterrichtes stattgefunden

---

<sup>1)</sup> Die folgende kleine Tabelle zeigt die Verteilung der obligatorischen und fakultativen Musikstunden auf Grund der alten und der neuen Bestimmungen vom 30. Januar 1907:

hat. Ein Fach aber wie der Gesangsunterricht, für das schon jetzt in allen gegliederten Volksschulen besondere Fachlehrer angestellt sind, ein Fach, mit dem sich der zukünftige Landschullehrer in einer einzigen Wochenstunde beschäftigt, das kann und darf in Zukunft nicht mehr 3 Stunden bis zur Prima hinauf im Seminarlehrplan beanspruchen, wenigstens so lange nicht, als nicht wichtigere Aufgaben — und dazu rechne ich insbesondere auch die Fortführung des biologischen Unterrichtes — gelöst sind. Darum heisst es für alle, die für eine Erweiterung und Vertiefung des wissenschaftlichen Unterrichtes am Seminar gegenüber dem jetzigen Übermass der technischen Fächer eintreten, an dieser Stelle einzusetzen. Fällt die 3. Gesangsstunde oder wird sie zum mindesten fakultativ für die Vollmusiker, so lässt sich sofort der biologische Unterricht wenigstens mit 1 Stunde in den 3 Oberklassen durchführen. Die wissenschaftlichen Lehrer an den sächsischen Seminaren hegen die bestimmte Überzeugung, dass die durch die Ministerialverordnung vom 30. Januar 1907 geschaffenen neuen Verhältnisse für den Musikunterricht nicht als eine für alle Zeiten verbindliche Neuregelung, sondern nur als ein Übergangsprovisorium angesehen werden können, dass vielmehr bei der Aufstellung eines neuen Gesamtlehrplans für einen 7jährigen Seminarkursus nochmals eingehend die Frage zu erwägen sein wird, ob und inwieweit sich der jetzige ausgedehnte Musikunterricht ohne schwere Schädigung anderer berechtigter Lehrplanforderungen aufrecht erhalten lässt. Auch liegt es m. E. durchaus nicht im Sinne der Emporentwicklung der Seminare,

	VI		V		IV		III		II		I		Sa. VI—I alte Ordn.	Sa. VI—I neue Ordn.
	bish.	zuk.	bish.	zuk.	bish.	zuk.	bish.	zuk.	bish.	zuk.	bish.	zuk.		
Gesang	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	18	17
Musiklehre	1	1	1 f.	1	1 f.	1	1 f.	1	1 f.	1 f.	1 f.	1 f.	1 + 5 f.	4 + 2 f.
Violinspiel	1	—	1	—	1	—	1 f.	—	1 f.	—	1 f.	—	3 + 3 f.	—
Klavierspiel	1 f.	1	1 f.	1	1 f.	1	1 f.	1	1 f.	1	1 f.	1	6 f.	6
Orgelspiel	—	—	—	—	1 f.	1 f.	1 f.	1 f.	1 f.	1 f.	1 f.	1 f.	4 f.	4 f.
													22 + 18 f.	27 + 6 f.

wenn in Zukunft die verschärften Aufnahmebedingungen, die eine gute musikalische Befähigung als unumgänglich notwendig für jeden aufzunehmenden Schüler voraussetzen, in Zukunft aufrecht erhalten bleiben, da hierdurch erfahrungsgemäss häufig gerade den talentvollsten und befähigsten Köpfen der Zugang zum Seminar verschlossen wird.

c) Der Turnunterricht ist wie an den Gymnasien und Realgymnasien in allen Klassen gleichfalls auf 2 obligatorische Stunden zu beschränken. Der Verlust der 3. Turnstunde in den Unter- und Mittelklassen kann durch die Gewährung grösserer Bewegungsfreiheit und durch Einführung eines obligatorischen Spielnachmittages völlig ausgeglichen werden.

Dagegen erscheint es dringend notwendig, dem dritten der technischen Fächer, dem Zeichenunterrichte, seinen jetzigen Besitzstand zu erhalten und das Zeichnen als zweistündiges Pflichtfach durch alle Seminarklassen hindurchzuführen. Die Naturwissenschaften erblicken in dem modern aufgefassten Zeichenunterrichte einen ihrer wichtigsten Bundesgenossen, dessen ungeheure Bedeutung für die Auffassung der Natur und ihrer Formen, überhaupt für die Vorstellungsbildung einerseits wie für die spätere Praxis in der Volksschule im Wandtafelzeichnen andererseits nicht laut und oft genug betont werden kann.

Die Ergebnisse der vorstehenden Darlegungen sind übersichtlich in dem nebenstehenden Verteilungsplane zusammengestellt.

Ich stehe am Ende meiner Ausführungen. Ich schliesse mit der Hoffnung, dass unsere Worte und Beschlüsse nicht abermals ungehört verhallen, sondern zu der vorgesetzten Behörde vordringen und dort wohlwollendste Berücksichtigung finden möchten, damit nicht dauernde Resignation bei uns einzieht, vielmehr die Naturwissenschaften aus ihrer jetzigen Aschenbrödelstellung am Seminar emporgehoben werden möchten zu dem Range, der ihnen in dem Erziehungsplane der modernen Schule gebührt, deren oberste Richtschnur die Devise sein sollte: Nicht mehr Wissen, sondern besseres Wissen und besser erarbeitetes.

---



Fächer	VII	VI	V	IV	III	II	I	Sa.	Bisher. Ordn. <sup>1)</sup> VI—I	Gymn. IV—OI	Realgymn. VI—OI
1. Pädagogik	—	—	—	—	5	5	5	15	14	—	—
Schulpraxis	—	—	—	—	—	4	4	8	8	—	—
2. Religion	3	3	3	3	3	3	3	21	23	14	14
3. Deutsch	4	4	4	4	3	3	3	25	19	18	21
4. Fr. Sprachen:											
a) Latein	5	5	5	5	3	2	2	27	27	53	33
b) Franz. od. Englisch	4 f.	4 f.	4 f.	4 f.	3 f.	3 f.	3 f.	25 f.	—	Frz. 18 E. 5-6 f.	Frz. 31 E. 18
5. Weltgesch.	2	2	2	2	2	2	2	14	12	14	15
6. Geographie	2	2	2	2	2	1	1	11	10	7	9
7. Mathematik	4	4	4	4	3	3	3	25	24	26	34
8. Naturwissenschaften:											
a) Biologie	2	2	2	2	1	1	1	11	8	4	14
b) Chemie u. Mineralog.	—	—	2	2	2	—	—	6			
c) Physik	2	2	—	—	2	2	2	10	6	8	11
d) Naturwiss. Übungen	2 f.	2 f.	2 f.	2 f.	2 f.	2 f.	2 f.	14 f.	—	?	?
9. Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	14	10	2 + 6-10 f.	14 + 6 f.
10. Schreiben	1	—	—	—	—	—	—	1	6	—	—
11. Turnen	2	2	2	2	2	2	2	14	16	14	14
12. Musik:											
a) Gesang	2	2	2	2	2	2	2	14	18	8	7
b) Musiklehre	—	1	1	1	1 f.	1 f.	1 f.	3 + 3 f.	4 + 2 f.	—	—
c) Klaviersp.	1	1	1	1	1 f.	1 f.	1 f.	4 + 3 f.	4 + 2 f.	—	—
d) Orgelspiel	—	—	—	1 f.	1 f.	1 f.	1 f.	4 f.	4 f.	—	—
13. Stenographie	—	—	2 f.	1 f.	—	—	—	3 f.	5 f.	2-3 f.	3 f.
	32 + 4 f. + 2 f.	32 + 4 f. + 2 f.	32 + 6 f. + 2 f.	32 + 6 f. + 2 f.	32 + (3 f. + 3 f.) + 2 f.	32 + (3 f. + 3 f.) + 2 f.	32 + (3 f. + 3 f.) + 2 f.	224 + 38 f. + 14 f.	209 + 13 f.	226 + 13 + 25 f.	235 + 9 f.

<sup>1)</sup> Diese Zahlen beziehen sich mit Ausnahme des Musikunterrichtes auf die noch offiziell geltende Lehrordnung vom 29. Januar 1877; auf die infolge der Reduktion des Schreibunterrichtes inzwischen stattgefundenen Änderungen ist dabei keine Rücksicht genommen.

### III.

## Neue Rechenmethode, gegründet auf das natürliche Werden der Zahlen und des Rechnens.

Von Dr. E. Wilk-Gotha.

Fortsetzung.

#### b) Die Grundrechnungsarten.

Ausgang und Ziel aller Massnahmen des Rechenunterrichts ist das Rechnen, nicht zahlentheoretische Untersuchungen mit dem angeblichen Zwecke, klare Zahlvorstellungen zu schaffen. Selbst schon die Zahlbildung über 4 hinaus geschieht unter jenem Gesichtswinkel, nämlich unter dem Drucke der Additionsforderung.

##### 1. Die Stellung der Grundrechnungsarten zueinander.

Die ursprünglichste der Operationen ist die Addition. Ohne sie ist weder das Zehnersystem, noch die Zahlenreihe, noch überhaupt eine Zahl möglich, weil diese bekanntlich erst durch hinzuge dachte additive Beziehungen unter den Einheiten zustande kommt. Der Additionsbegriff ist demnach so alt wie die Zahlen selbst, diese sind aus jenem herausgewachsen.

Die Subtraktion ist logisch gesehen die Umkehrung der Addition, aber auch psychologisch wird sie gefordert von dieser durch die Triebkraft des Gegensatzes. Hat man zu einer Zahl eine andere hinzugefügt und dadurch beide durch Addition zu einem Ganzen vereinigt, so zeitigt dieser Vorgang ganz von selbst den zweiten Gedanken, das Vereinigte wieder zu trennen, das Hinzugefügte vom Ganzen wieder wegzunehmen, zu subtrahieren. Und nicht bloss begrifflich ist die Subtraktion eine Folge der Addition, sie ist es auch in der Ausführung. Wenn man weiss, wie etwas aufgebaut worden ist, ist es ein Leichtes, es wieder abzureissen: das Wie des Addierens ergibt das Wie des Subtrahierens. Aus alledem ist ersichtlich, dass in der Rechenmethodik jeder neue additive Schritt nach vorwärts alsbald wieder subtraktiv zurückgegangen werden muss. Die Probleme des Addierens und Subtrahierens haben parallel nebeneinander herzulaufen, wobei dieses jenem stets auf dem Fusse folgt.

Dass beide Operationen einen grossen Vorsprung vor allen andern Rechnungsarten haben, hat seine guten Gründe.

Addieren und Subtrahieren sind die natürlichen Operationen. Weil die Zahlen Zusammengriffe additiv vereinigter Einheiten sind,

entspricht keine Operation dem Wesen der Zahlen so gut wie das Addieren. Das Addieren ist gleichsam die Erfüllung der Zahlenatur, eine fortgesetzte Wiedergeburt der Zahlen.

Dazu kommt, dass beiden Operationen einfachste Parallelvorgänge in der Aussenwelt entsprechen: dem Addieren die räumliche Annäherung zweier Dinggruppen oder die zeitliche Anreihung, dem Subtrahieren nur die räumliche Trennung (die zeitliche Anreihung hat keine Auflösung, weil Geschehenes nicht ungeschehen gemacht werden kann und die Zeit nicht rückwärts läuft). Diese räumlichen und zeitlichen Vorgänge sind nun freilich nicht etwa schon die Rechenoperationen selbst; sie reizen nur dazu an, jene arithmetischen Beziehungen im Geiste zu knüpfen aus dem Grunde, den wir oben angegeben haben. Aber schon dieser Parallelismus ist für die Methodik wertvoll genug. In den Anfängen des Rechnens ist jede Addition durch ein räumliches „Hinzu“, jede Subtraktion durch ein räumliches „Hinweg“ zu versinnbildlichen.

Die Multiplikation und Division dagegen sind höhere, mehr vergeistigte Operationen von grösserer Abstraktheit. Es ist hinlänglich bekannt, dass beide inbezug auf ihre Ausführung Abkürzungen fortgesetzter Addition und Subtraktion gleicher Zahlen sind. Wer mit Hilfe des Einmaleinses rechnet: dreimal 4 ist 12, kommt schneller zum Ziele, als wenn er  $4 + 4 + 4$  addiert. Aber auch begrifflich — und das wird weniger beachtet — unterscheidet sich die Multiplikation von der Addition gleicher Posten. Ein Beispiel mag das zeigen: Ein Brett ist „2 Fuss“ lang, der Mensch aber hat „2 Füße“. Dort die Einzahl „Fuss“ trotz der Mehrheit, hier die Mehrzahl „Füsse“. Woher dieser Unterschied? Im ersten Falle wird dasselbe Ding, das Fussmass, zweimal aneinandergesetzt gedacht. Es handelt sich also nur um einen einzigen Gegenstand, daher die Einzahl „Fuss“. Die Vielheit 2 hat gar nichts mit dem gesetzten Gegenstande zu tun, sie bezieht sich auf die Handlung des Setzens und bedeutet eine Wiederholung dieser Tätigkeit. Der Ausdruck „2 Fuss“ ist eine Abkürzung für „zweimal gesetzter Fuss“. Die 2 hat demnach die Bedeutung von zweimal, sie ist eine Multiplikativ- oder eine Malzahl. „2 Fuss“ ist ein Produkt (gleich zweimal 1 Fuss).

Bei den Füßen des Menschen dagegen kommt es gerade umgekehrt auf das Viel der Gegenstände an: ein Fuss ist nur dem anderen gleich, jeder aber hat sein besonderes Sein, ist ein anderes Ding. „2 Füße“ ist eine Summe von Dingen, 2 ist dabei eine Anzahl.

Dazu kommt ein zweiter Unterschied: Bei der Anzahl „2 Füße“ wird an die wirklichen Füße gedacht, an konkrete Dinge; in dem Produkt „2 Fuss“ dagegen ist Fuss eine abstrakte Masseinheit. Dieser Ausdruck besagt schliesslich nichts weiter, als dass die gemessene Strecke doppelt so gross ist wie die Masseinheit. In

dieser Auffassung hat der Multiplikationsbegriff schliesslich die letzten Reste von Anschaulichkeit abgestreift, er ist zu einem rein abstrakten Denkart geworden. Die Malzahl gibt dabei das Verhältnis zweier Grössen an, d. h. sie beantwortet die Frage, wievielmals ein Etwas so gross ist wie ein anderes! Die Aussenwelt kann uns jetzt höchstens noch die zu vergleichenden Grössen vor Augen stellen, die Vergleichung selbst aber ist ein reiner Akt des Denkens.

Die Unterschiede zwischen den Begriffen der Multiplikation und Addition, insbesondere der Addition gleicher Posten sind demnach folgende:

a) Die Addition spricht den Dingen oder den Gruppen von Dingen ein besonderes Sein zu; die Multiplikation setzt wiederholt dasselbe Ding oder dieselbe Gruppe von Dingen, sie denkt sich das Gesetzte nur einmal vorhanden, die Vielheit des Multiplikators ist keine Vielheit des Gesetzten, sondern eine Vielheit der Handlung des Setzens.

Daraus ergeben sich zwei Arten von Zahlen: die Anzahl und die Malzahl. Die Anzahl zählt eine Menge von Dingen, die Malzahl eine Menge von Handlungen. Jene tritt zum Hauptwort, diese zum Verbum. Jene wird daher fast zu einem Etwas, man kann daher sagen: die 3, die 4; diese ist immer ein dreimal oder viermal (d. h. eine in 3 oder 4 Zeitpunkten sich wiederholende Handlung) oder auch ein dreifach oder vierfach (d. h. eine in 3 Fächern oder Bezirken wiederholte Setzung). Die Addition und Subtraktion hat es nur mit Anzahlen zu tun, bei der Multiplikation ist nur der Multiplikand eine Anzahl, der Multiplikator dagegen eine Malzahl.

Ist das Gesetzte eine Vielheit von Dingen, so kann nur die Auffassung der Addition eine natürliche genannt werden. Drei Gruppen von 5 Bäumen sind dem gemeinen Menschenverstande 5 Bäume + 5 Bäume + 5 Bäume. Wer daraus dreimal 5 Bäume macht (d. h. also in 3 Zeitpunkten gesetzte), der vergewaltigt die natürliche Sachlage; denn die 2. und 3. Gruppe haben dieselbe Daseinsberechtigung wie die erste und sind nicht bloss eine gedachte Wiederholung dieser. Viel eher schon würde der Ausdruck „dreifach 5 Bäume (d. h. in 3 Abteilungen gesetzte) passen. So sagt aber kein Mensch: Beweis genug, dass die multiplikative Fassung nicht dem natürlichen Menschenverstande entsprungen ist, sondern der Schultreibluft der Rechenkunst.

Aus diesem Grunde hat der Multiplikationsbegriff eigentlich nur Berechtigung bei Massen und abstrakten Zahlen. Damit kommen wir zum zweiten Unterschiede:

b) Der Multiplikationsbegriff verlangt, dass das Gesetzte (der Multiplikand) abstrakt gedacht wird, nicht als ein Ding, sondern als ein Begriff. Denselben Begriff mehrmals in Gedanken zu setzen, daran kann kein Anstoss genommen werden.

Dem Unterschied zwischen den Begriffen der fortgesetzten Addition und der Multiplikation ist unsere Schulsprache in ganz richtigem Sprachgefühl entgegengekommen, indem sie für den Unterricht unserer Kleinsten Ausdrücke prägte wie 3 Vieren, 4 Dreien nach Analogie der aus der Schöpferkraft des Volkes hervorgegangenen Worte für die Zehner (die deutschen Worte dreissig, vierzig, die lateinischen triginta, quadraginta, ebenso die entsprechenden griechischen bedeuten nämlich 3, 4 Zehner oder Zehnen). Sie will damit sagen, dass die Zahlkörpergruppen mehrmals existieren wie Dinggruppen. In „dreimal 4“ dagegen ist 4 als abstrakte Zahl zu nehmen, welche einer dreimaligen ideellen Setzung zu unterwerfen ist. In noch grösserer Abstraktheit bedeutet der Ausdruck, dass eine Zahl zu suchen ist, welche dreimal so gross ist wie 4.

Die Aufgabe: Was kosten 3 kg Kaffee zu 4 M.? ist demnach einer zweifachen Lösung zugänglich. Die natürliche und daher kindliche Auffassung ist folgende: ich habe 4 M. zu zahlen für das 1. kg, 4 M. für das 2. kg usw., also  $4\text{ M.} + 4\text{ M.} + 4\text{ M.}$ . Die Geldstücke, wirkliche Körper, werden dreimal hingelegt gedacht. Das ist Addition gleicher Posten. Dem gegenüber steht die begrifflich-abstrakte Auslegung des kunstgemässen Rechnens: 1 kg kostet 4 M.; kaufe ich nun dreimal soviel Ware, so muss ich auch einen Preis zahlen, der dreimal so gross ist. Das ist Multiplikation, weil die Grösse 4 M. nur einmal gedacht wird, und gar nicht als Geldstücke, sondern als abstrakter Preis.

Aus alledem ist ersichtlich, dass die Multiplikation alles Sinnenfällige abgestreift hat, während die Addition parallele Vorgänge der Aussenwelt Schritt für Schritt in Rechnen umsetzt. So erklärt sich der Vorsprung der Addition und Subtraktion vor der Multiplikation und Division; denn das für die Multiplikation Gesagte macht sich auch geltend für ihre Umkehrung.

Halbiere ich eine 12 m lange Strecke, so ist das so wenig eine Division, wie das Aneinanderlegen zweier 6 m langer Strecken eine Multiplikation ist. Beim Halbieren werden beide Teile des Ganzen gedacht, beim Teilen (Dividieren) durch 2 darf das Ergebnis, der Teil, nur einmal gedacht werden. Jenes ist nur eine besondere Art der Subtraktion, eine Subtraktion in gleiche Teile, d. i. die Umkehrung der Addition gleicher Posten. So wie nun diese letztere durch Zusammenfügen aus gleichen Teilen ein Ganzes macht, so jene durch Brechen aus einem Ganzen gleiche Teile. Mit anderen Worten: die Subtraktion in gleiche Teile führt auf Brüche. Der Begriff des Bruches ist ursprünglich nicht aus der Division, sondern aus der Subtraktion in gleiche Teile herausgewachsen. Dem entsprechen auch alle Anschauungsmittel, welche den Begriff des Bruches illustrieren sollen. Ob ich einen Apfel, einen Papierbogen, einen Stab, einen Kreis halbiere, immer haben wir beide Teile des

Ganzen vor Augen. Der Bruch ist demnach ein viel ursprünglicherer Begriff als die Division, er ist anschaulich zu machen, so weit das bei Zahlen überhaupt möglich ist; die Division dagegen hat keinen Parallelvorgang in der Aussenwelt.

Aber nun die Ausführung der Subtraktion in gleiche Teile! Ohne die Kunst des Einmaleinses kann sie nur ausgeführt werden durch Probieren, bei sinnlichen Dingen durch Augenmass. Nur wenn eine Addition gleicher Zahlen unmittelbar vorausgegangen ist und die so gefundene Beziehung der Zahlen noch im Gedächtnis festgehalten wird, kann sie durch Umkehrung gefunden werden. Wenn ich ausgerechnet habe, dass  $2 \text{ Dreien} = 6 \text{ sind}$ , so weiss ich auch, dass die Hälften der 6 Dreien sind. Mit anderen Worten: Das Brechen in gleiche Teile kann jederzeit nur ausgeführt werden durch Umkehrung des Einmaleinses, also durch Division. Daher kommt es, dass man den Bruch immer als Folge einer Teilungsaufgabe hinstellt. Vom logischen Standpunkte des Rechnens aus mag das hingehen. Uns aber interessierte hier der Ursprung des Bruchbegriffes.

Weil nun die beiden höheren Operationen dem abstrakten Denken ihren Ursprung verdanken, weil sie weit abliegen von dem natürlichen Verlauf des Geschehens in der Aussenwelt, darum sind sie auch in der Entwicklung der Geschichte weit später aufgetreten wie das Addieren und Subtrahieren. Die Annahme, wie sie z. B. von Cantor in seiner Geschichte der Mathematik vertreten wird, die Annahme nämlich, die Begriffe des Multiplizierens und Dividierens seien ebenso wie die beiden ersten Operationen so alt wie die Zahlen, beruht auf falscher Auffassung des Multiplikationsbegriffs. Er betrachtet nämlich die reinen Zehner als Produkte. Das kann wohl der denkgewöhnte Mathematiker tun, wenn er will. Dem gemeinen Menschenverstande aber ist  $30$  nicht dreimal  $10$ , sondern  $10 + 10 + 10 = 3$  Zehner, also eine Anzahl Zehner, genau so wie er  $3$  nicht als dreimal  $1$ , sondern als  $1 + 1 + 1 = 3$  Einsen begreift. Wir könnten das leicht aus der Analyse der griechischen, römischen und altgermanischen Zahlworte nachweisen; doch wollen wir uns das auf eine spätere Gelegenheit versparen. Wir bezweifeln, dass irgend ein Naturvolk den Multiplikationsbegriff hat. Sicher nachweisbar ist er erst bei dem ältesten Kulturvolk der Welt, bei den alten Ägyptern, hier aber schon in sehr früher Zeit.

Aus alledem geht hervor, dass im natürlichen Werden nicht bloss die Zahlen eine Entwicklung gehabt haben von niederen zu höheren, sondern auch die Operationen. Inbezug auf die Zahlenentwicklung irrten die alten Rechenmeister. Sie schütteten, wie schon bemerkt, den ganzen Zahlenraum auf einmal aus und führten daran ihre Operationen eine nach der anderen vor. Ihr Gegenfussler ist Grube. Er irrte auf der anderen Seite. Bei den Zahlen geht er Schritt für Schritt in die Höhe, heute die  $15$ , morgen

die 16, übermorgen die 17 usw., aber die Operationen setzt er alle auf einmal hin, als lägen sie dem Menschen von Natur aus im Geblüte. Beide irren aber auch da, wo sie ganz richtig allmählich aufbauen wollten. Die Zahlen sowohl wie das Rechnen sind nicht Schritt für Schritt eine nach der anderen entstanden, sondern gruppenweise. Inbezug auf die Zahlen ist oben das Nötige schon gesagt. Bezüglich der Operationen fordern wir aus allen den angegebenen Gründen, dass die höheren Operationen zurückzuschieben sind, bis der Zahlenraum 1—100 additiv und subtraktiv durcharbeitet ist. Dann erst ist auch Platz geschaffen für das rasch in die Höhe steigende Einmaleins. Aus denselben Gründen, wie sie für die beiden niederen Operationen ausgeführt worden sind, muss auch bei den höheren das Dividieren dem Multiplizieren so nachfolgen, dass jeder neue Schritt vorwärts wieder zurückgegangen wird. Das Dividieren lernt man aus dem Multiplizieren.

In diesem Punkte hat schon Hentschel das Richtige getroffen. Er tat es aus logischen Gründen der Umkehrbarkeit der Hauptrechnungsarten. Unsere psychologische Untersuchung fügt seinem Verfahren den neuen Gedanken hinzu, 1. dass sein Vorwärtsschreiten von Zehner zu Zehner — wie das häufig in neueren Rechenbüchern noch immer geschieht — durch eine Gruppierung der Zahlen zu ersetzen ist, die ihrem natürlichen Werden besser entspricht (siehe oben), u. 2. dass auch die beiden Gruppen der Operationen nacheinander stehende Entwicklungsstufen des Rechnens sein müssen.

Als Vorbereitung des Multiplizierens und Dividierens dienen im ersten Schuljahre die fortgesetzte Addition gleicher Zahlen und als deren Umkehrung das Brechen in gleiche Teile. Hier sind also Aufgaben zu bieten wie: Wieviel sind 2 Dreien, 3 Zweien, 2 Vieren usw. und wie: Halbiere 6, brich 6 in 3 gleiche Teile usw. Da aber die letzteren Aufgaben nur dann in jedem Augenblicke gelöst werden können, wenn man auswendig weiss, wieviel 2 Dreien, 3 Zweien usw. sind, so sind die Aufgaben beiderlei Art zu verschieben in die Zeit, in welcher die Zahlbeziehungen anfangen gedächtnismässig zu werden.

## 2. Die Addition.

a) Ihr Begriff. Das Addieren tritt in zwei etwas voneinander verschiedenen Formen auf, als Hinzufügen und als Summieren.<sup>1)</sup> Das erstere geht aus von einer gesetzten Zahl und fragt: was wird, wenn ich zu ihr eine zweite hinzufüge? Es unterscheidet also eine primäre Additionszahl und eine sekundär hinzukommende, sie weist beiden verschiedene Aufgaben in der Rechnung zu (Summand,

<sup>1)</sup> In allen Fällen werden wir die Fremdwörter für die Operationen im allgemeinen gebrauchen, die deutschen Bezeichnungen dagegen für die besonderen Arten derselben.

Addend). Das Resultat hat natürlich soviele Einheiten wie beide Zahlen zusammen. Das Summieren dagegen zielt direkt auf dieses Zusammen hin, es fragt: wieviel Einheiten haben zwei Zahlen zusammen? Es macht keinen Unterschied zwischen beiden Posten, es weist beiden von vornherein gleiche Stellung in der Rechnung zu, sodass die Vertauschbarkeit der Posten selbstverständlich ist, während beim Hinzufügen diese ausdrücklich aufgezeigt werden muss.

In der räumlichen Parallele wird beim Hinzufügen die erste Gruppe in Ruhe gedacht, während die zweite sich auf sie zubewegt und sich mit ihr zu einem Ganzen vereinigt; beim Summieren dagegen bewegen sich beide Gruppen in gleicher Weise und laufen in einem dritten Orte in eins zusammen.

Daraus geht hervor, dass das Summieren der einfachere und ursprünglichere Begriff ist. Aber er enthält alle beim bewussten Addieren auseinander zu haltende Momente noch wie in einem Knäuel zusammengeballt. Erst das Hinzufügen wickelt den Knäuel auf und breitet alle Einzelheiten des Vorgangs aus. Daher ist anzunehmen, dass im natürlichen Werden nicht das Summieren, sondern erst der Zwang des Hinzufügens den Additionsbegriff gezeitigt hat. Wenn nämlich der Mensch nichts weiter wissen will, als wieviel zwei Gruppen zusammen sind, so lässt er sie ineinander laufen (wenn nicht wirklich, so doch in Gedanken) und bestimmt nun das Zahlmoment des vereinigten Ganzen. Die Posten werden dabei ganz hingällig, weil das Augenmerk einzig und allein auf das Endresultat hinzielt. Erst wenn die Posten, als wertvoll für sich, in Gedanken aufrecht erhalten werden, trotz der Frage nach ihrer Summe, erst dann entsteht der Additionsbegriff mit allen seinen Einzelzügen. Daher kommt es, dass dem Urmenschen die additiven Beziehungen unter den Einheiten der ersten 4 Zahlen wohl kaum recht zum Bewusstsein gekommen sein mögen. Gesetzt aber den Fall, er kenne nun die Zahlen bis 5 und will nun damit ein höheres Zahlmoment (z. B. 7) feststellen, so kann er gar nicht anders, als erst die 5 Dinge bestimmen und dann die überschüssenden 2. Und nun steht er vor der Forderung, zur primären 5 die sekundäre 2 hinzuzufügen. Hier machen sich die Posten mit Gewalt geltend, der Mensch kann sie nicht fallen lassen zugunsten der Summe. Das ist in Wirklichkeit der volle Operationsbegriff. Dem Hinzufügen gebührt demnach im Unterricht der Vorzug vor dem Summieren, weil nur bei ihm alle Momente des Addierens klar hervortreten. Sobald die Zahlbildung über die momentan überschaubaren Zahlen hinausgeht, kommt der Additionsbegriff in voller Deutlichkeit in Sicht.

b) Die Ausführung. Die kunstgemässe Ausführung aller Operationen in unserer heutigen Weise steht weit zurück hinter der Konzeption der Operationsbegriffe. Alles Rechnen der Naturvölker



ist Zählen. Alles was darüber hinausliegt, ist Errungenschaft wissenschaftlich denkender Kulturvölker. Im Zählen haben wir also auch die erste, die natürliche Lösung der Additionsprobleme. Im ersten Zehner kann dieser langwierige Vorgang jedoch abgekürzt werden mit Hilfe der Fingerbilder. Soll z. B. 4 und 3 addiert werden, so hebt man die ersten 4 Finger, dann die folgenden 3, und sieht nun, dass die Hand und 2 Finger gehoben sind (Bild der 7). Alles geschieht dabei momentan (ohne Zählen), sowohl das Heben der Fingergruppen als auch das Erkennen des resultierenden Zahlbildes. Den gleichen Vorteil bietet unser nach Fünfern gruppiertes Rechenapparat. Dieses natürliche Rechnen wird erst überwunden durch Einprägung des Einzueinses. Besonders dadurch wird das Rechnen zur Kunst. In der Geschichte ist dies kunstvolle Addieren mit Hilfe des Einzueinses erst recht spät erstanden, soviel wir wissen, erst in den Schulen der römischen Kaiserzeit. Der durch den Drill der Schulen hindurchgegangene Kulturmensch ist geneigt, mit einer gewissen Geringschätzung auf das Fingerrechnen herabzublicken. Mit solcher Auffassung versündigt er sich gegen den Geist des natürlichen Werdens. Das Rechnen mit Fingern, Apparaten oder durch Zählen ist ein natürlicher Entwicklungszustand, aus dem die Menschheit erst durch die beabsichtigte Wirkung des Unterrichts herausgekommen ist. Der Lehrer, welcher diesen geschichtlichen Gedanken beachtet, wird nicht ungeduldig über das natürliche Rechnen hinauswollen. Wenn die Frucht reif ist, fällt sie von selbst ab; wenn das Einzueins festsetzt, wird die Benutzung der Finger lästig und hört auf. Im Zahlenraume bis 10 wird dieser Übergang zur kunstgemässen Addition sicher am Ende des ersten Schuljahres vollzogen sein.

Es fragt sich nun, in welcher Reihenfolge die Additionsbeziehungen, wie sie im Einzueins niedergelegt sind, zu gewinnen sind.

Wir haben das Verfahren der Monographen abgelehnt, welches die Rechenbeziehungen so nebenbei gewinnt als Inhalt des Begriffs der Einzelzahlen. Wir meinen jene Relationen sind in erster Linie nicht als Zahlbeziehungen aufzufassen, sondern als Operations-synthesen. Zur Feststellung eines Zahlbegriffs genügt anfangs vollkommen eine einzige Beziehung (welche? siehe oben); die übrigen bilden sich nach und nach von selbst aus im Betriebe des Rechnens. Ganz unnötig aber ist ihre Sammlung um bestimmte Einzelzahlen als deren Inhalt. Der Rechner muss vielmehr umgekehrt je zwei Zahlen gegenseitig schlagfertig addieren, subtrahieren usw. können. Der Rechenunterricht hat demnach synthetisch vorzugehen.

Daraus ergibt sich folgende Anordnung. Es ist zu fragen, wie man die 1, wie die 2, die 3 usw. zu jeder beliebigen Zahl hinzufügt. So entstehen folgende Reihen:

- a)  $1 + 1$ ;  $2 + 1$ ;  $3 + 1$ ;  $4 + 1$   
 b)  $1 + 2$ ;  $2 + 2$ ;  $3 + 2$ ;  $4 + 2$   
 c)  $1 + 3$ ;  $2 + 3$ ;  $3 + 3$ ;  $4 + 3$   
 usw. bis  $9 + 9$

Da die Posten vertauschbar sind, ist das Hauptgewicht auf diejenigen Summen zu legen, in welchem der zweite Posten gleich oder kleiner als der erste ist. Die Reihen werden demnach immer kürzer, bei Hinzufügung der 9 handelt es sich um ein einziges neues Glied, um  $9 + 9 = 18$ .

Jede dieser Reihen wird natürlich immer nur ausgedehnt auf den gerade in Behandlung stehenden Zahlenraum. Wächst dieser, so werden jene weiter fortgesetzt.

Gewonnen werden die Relationen innerhalb der Grundzahlen durch Fingerbilder (1. Schuljahr). Gehen sie in den zweiten Zehner hinein, so wird unter Beachtung des Zehnersystems zunächst der erste Zehner vervollständigt und dann der Überschuss hinzugefügt. (2. Schuljahr.)

Die obigen Reihen bedeuten bloss methodische Stoffanordnungen für den Lehrer, sie sind nicht auswendig zu lernen wie das Einmal-eins. Von Anfang an muss vielmehr das Ziel des Unterrichts darauf gerichtet sein, das Wissen unabhängig zu machen von der Reihe. Daher hat der Lehrer die einzelnen Glieder möglichst bald durcheinander zu üben. Nur die natürliche Zahlenreihe und die Reihe der geraden und ungeraden Zahlen sind auch als Reihen einzuprägen.

### 3. Die Subtraktion.

Fasst man die Beziehung  $a + b = c$  im Sinne des Hinzufügens, so ergibt die Umkehrung dieser Relation zwei verschiedene Arten der Subtraktion: Das Abziehen (Wegnehmen) oder Restsuchen ( $c - b = a$ ) und das Unterschiedsuchen ( $c - a = b$ ). Das Abziehen nimmt die hinzugefügte Zahl von der Summe wieder weg; es unterscheidet demnach eine primäre Zahl und eine nachträglich (sekundär) zu ihr in Beziehung tretende. Es bleibt ein „Rest“ übrig.

Das Unterschiedsuchen dagegen setzt (ähnlich wie das Summieren) zwei von vornherein gleichberechtigte Zahlen und vergleicht diese miteinander nach der Frage: Wieviel ist die eine grösser oder kleiner als die andere? Man erhält ihren „Unterschied“ (Differenz). Beim Abziehen hat man von der gesetzten Zahl die zweite wegzunehmen; beim Unterschiedsuchen dagegen hat man gerade zu bestimmen, wieviel wegzunehmen ist von der grösseren, um die kleinere zu erhalten, oder besser umgekehrt, wieviel man zur kleineren hinzuzulegen hat, um die grössere zu erhalten. Beides sind also grundverschiedene Rechnungsarten, was aber beim heutigen Rechenunterricht kaum einem Schüler zum Bewusstsein kommen dürfte.

Das Abziehen ist von beiden die ursprünglichere Operation; es liegt den Kindern näher als das Vergleichen zweier Zahlen in bezug auf ihre Grösse. Das Hinzugefügte wieder wegzunehmen, das ist ein Gedanke, der sich unmittelbar aus dem Addieren ergibt durch die Triebkraft des Gegensatzes. Dazu kommt, dass dem Abziehen ebenso wie dem Addieren ein paralleler Vorgang in der Aussenwelt zur Seite steht, das räumliche Entfernen oder Trennen als Auflösung des Annäherns. Dagegen gehalten erscheint das Vergleichen zweier Zahlen schon wie eine Aufgabe spekulativen Denkens.

Der Unterricht hat somit die Addition stets zuerst umzukehren in der Form des Abziehens. Auf diesem Wege dringt das Kind in die Ausführung des Subtrahierens ein. Kann es einen bestimmten Rechenfall additiv und subtraktiv erledigen, dann erst bieten wir Aufgaben über den Unterschied zweier Grössen als Anwendung des Gelernten. Anfänglich wird das, unter Vermeidung des Wortes Unterschied, unter der Frage geschehen: Wieviel ist eine Zahl grösser oder kleiner als die andere? Das versteht jedes Kind im ersten Schuljahre. In den Mittelklassen muss dann aber sicher zum vollen Bewusstsein kommen, dass der Rest zweier Zahlen gleich ihrem Unterschiede ist. Auf dieser Erkenntnis beruht die Ersetzung einer Subtraktionsart durch die andere, was unter bestimmten Umständen von grossem Vorteile für das Kopfrechnen ist. Soll ich nämlich zwei nahe aneinander liegende Zahlen (z. B. 161 und 159) voneinander abziehen (also erst die 100, dann die 50, dann die 9), so komme ich schneller zum Ziele, wenn ich ihren Unterschied bestimme, wenn ich also frage, wieviel muss ich zu 159 zulegen, um 161 zu erhalten. Dieser Unterschied ist dann gleich dem Reste. Umgekehrt, habe ich den Unterschied zweier Zahlen zu bestimmen, von denen die eine ziemlich klein ist (z. B. von 161 und 4), so komme ich schneller zum Ziele, wenn ich die 4 abziehe. Der Rest ist dann gleich dem gesuchten Unterschiede. Es zeugt von Stümperhaftigkeit, wenn solche Rechenvorteile nicht beachtet werden.

#### 4. Die Multiplikation.

Über den Begriff des Multiplizierens ist oben das Nötige gesagt. Hier nur noch ein kurzes Wort über das Einmaleins. Das hat uns Grube gründlich verdorben. Von allem Anfange an, seit eine Rechenkunst besteht, hat man mit den Einmaleinsreihen die Frage beantwortet wollen, wie man die Zahlen 1—10 vervielfacht: wie man sie verdoppelt, verdreifacht, vervierfacht usw. Das Dreimal eins hatte also folgende Anordnung:

dreimal 1 ist 3,  
" 2 " 6,  
" 3 " 9  
usw.

Der Multiplikator blieb dabei derselbe, die Multiplikatanden wechselten. Und Grube? Er frug, was wird aus einer Zahl, wenn man sie der Reihe nach verdoppelt, verdreifacht, vervierfacht usw. Bei ihm blieb also umgekehrt der Multiplikand derselbe und der Multiplikator wechselte. Das Dreimaleins, wie es heute noch gelernt wird, lautet also:

einmal 3 ist 3,  
zweimal 3 „ 6,  
dreimal 3 „ 9  
usw.

Es ist klar: früher zielte man auf das Rechnen, man stellte Vervielfachungsreihen auf; heute hat man den Zahlenzusammenhang im Auge, man baut Zahlenreihen auf. Auch hier der Gegensatz zwischen Rechnen und Zahlentheorie. Folgerichtig hat man auch den altväterischen Namen „Einmaleins“ fallen lassen, man spricht heute von Dreier-, Vierer-, Fünferreihen.

Und nun vergegenwärtige man sich einmal, wie wenig diese neuen Zahlenreihen für das Multiplizieren passen. Nehmen wir den Fall, wir wollten 8935 mal 7 nehmen. Wir rechnen jetzt:

siebenmal 5: das ist das 7. Glied der Fünferreihe;  
" 3: " " " " " " Dreierreihe;  
" 9: " " " " " " Neunerreihe;  
" 8: " " " " " " Achterreihe.

Jedes Teilprodukt gehört einer anderen Reihe an. Führen wir aber dieselbe Aufgabe mit Hilfe des alten Einmaleinses aus, so gehören alle vier Teilprodukte derselben Reihe an, der Reihe der Versiebenfachung. Hier also bleibt das Kind in derselben Reihe, dort muss es mit seinen Gedanken herumhüpfen von einer Reihe in die andere. Für den Erwachsenen ist es bedeutungslos, ob so oder so, weil in seinem Gedankenkreise die Glieder des Einmaleinses längst selbständig und unabhängig von ihrer Stellung in der Reihe geworden sind. Man versetze sich aber in die Lage des Kindes, welches diese Produkte mit Hilfe ihrer Reihen sich erst aneignen will, in dessen Geiste jene multiplikativen Beziehungen noch nicht auf eigenen Füßen stehen, sondern in ihrer Reproduzierbarkeit noch abhängig sind von ihrer Stellung in der Reihe. Für ein solches Kind ist dieses Herumspringen aus einer Reihe in die andere eine wahre Seelenqual; es multipliziert schwerfällig und stockend, weil es bei jedem Schritte sein Wissen aus einem anderen Bezirke seines Geistesinhaltes herbeiholen muss. Die Einmaleinsreihen werden durch solche Anwendungen nicht befestigt, sondern auseinandergerissen.

Bei dieser Sachlage kann man sich nicht wundern, wenn die Klagen über geringe Rechenfertigkeit unserer Kinder nicht verstummen wollen. Ein wahres Glück, dass die Faktoren vertauschbar sind, sonst wäre der Schaden unabsehbar.

Wir fordern das alte Einmaleins der Vervielfachungsreihen für unsere Kinder zurück, weil nur dieses ein brauchbares Hilfsmittel für das Multiplizieren ist infolge des Umstandes, dass es von Anfang an für diese Kunst zugeschnitten wurde.

Eine merkwürdige Entdeckung machte ich beim Studium der Geschichte des Einmaleinses in einem kleinen Lesebüchlein aus dem Anfange des 19. Jahrhunderts (von Superintendent Löffler, der sich um die Entwicklung der Volksschule in der Stadt Gotha durch Gründung der ersten Freischule hochverdient gemacht hat). Das Büchlein enthält das kleine Einmaleins in Form der alten Vervielfachungsreihen mit gleichbleibendem Multiplikator, das grosse Einmaleins aber in Form der heutigen Zahlenreihen mit gleichbleibendem Multiplikand. Welcher Zwiespalt! Aber offenbar kein Zufall. Der Mann ist wohlüberlegt zu Werke gegangen. Er hat sich offenbar gesagt: niemand multipliziert mit dem grossen Einmaleins, sondern immer nur mit dem kleinen. Bei jenem will man vielmehr wissen, wieviel 2, 3, 4 Dtz., wieviel 5, 6, 7 Mandeln sind. Hier tritt die 12, die 15 als Multiplikand auf: also Zahlenreihen. Beim kleinen Einmaleins aber, weil man mit ihm multiplizieren will, Vervielfachungsreihen.

Wir schliessen uns diesem Gedankengange an und bemerken nur noch, dass wir bei unseren heutigen Masssystemen überhaupt bloss die Reihen der 12 und 15 für notwendig erachten. Die übrigen können fallen, erstens weil sie keinen Wert haben weder als Zahlen-, noch als Vervielfältigungsreihen, zweitens weil sie auch bei fortgesetzter Übung unter viel Verschwendung kostbarer Zeit und Mühe dennoch niemals zu einem so sicheren und unverlierbaren Geistesbesitz werden wie das kleine Einmaleins, und drittens, weil man in jedem einzelnen Falle des Gebrauchs durch besondere Ausrechnung (z. B.  $17 \cdot 5 = 50, 35; 85$ ) fast ebenso schnell und entschieden sicherer zum Ziele gelangt.

##### 5. Die Division.

Die Umkehrung der Multiplikationsbeziehung  $a \cdot m = b$ , in welcher  $a$  und  $b$  Anzahlen,  $m$  dagegen eine Malzahl ist, ergibt zwei voneinander ganz verschiedene Arten der Division, welche in den Gleichungen  $b : m = a$  und  $b : a = m$  ihren Ausdruck finden.

Die erstere Art heisst „Teilen“ und besagt: es soll von der Grösse  $b$  ein gegebener Teil genommen werden, z. B. von 12 der 4. Teil ( $\frac{1}{4}$  von 12). Es soll also die 12 nicht in 4 gleiche Teile geteilt werden (das wäre Subtraktion oder Brechen in gleiche Teile), die Division sucht nur einen dieser Teile, um die übrigen kümmert sie sich nicht; diese liegen ganz und gar ausserhalb ihres Gesichtskreises. Hier sieht man wiederum: das Teilen bringt nicht etwa den Bruchbegriff erst hervor, sondern es setzt diesen schon voraus.

Um diesen Bruchbegriff könnte man allerdings herkommen, wenn man beim Teilen von der abstrakteren Erklärung der Multiplikation ausginge, nach welcher eine Zahl zu suchen ist, die so und so vielmal so gross ist wie eine gegebene. Die Umkehrung würde dann lauten: Das Teilen hat eine Zahl zu suchen, die so und so vielmal so klein (oder so und so vielmal kleiner) ist wie eine gegebene. Aber diese Ausdrucksweise ist in der deutschen Sprache nicht üblich.

Die zweite Art der Division heisst „Messen“ oder auch „Enthaltensein“. (Auf den langen Streit, welches von beiden der bessere Ausdruck sei, lasse ich mich nicht ein. Auf solcher Wortklauberei beruht das Heil des Rechnunterrichts wirklich nicht.) Es vergleicht zwei Anzahlen miteinander nach der Frage: wievielmals ist die eine so gross wie die andere? oder wievielmals kann die eine von der anderen weggenommen werden.

Ist der Dividend kein ganzzahliges Vielfaches des Divisors, so ist das Teilen nur mit Hilfe der Brüche ausführbar. Die Aufgabe  $3 : 4 = ?$  ist zunächst zu lösen, indem man jede 1 der 3 in 4 gleiche Teile teilt (Subtraktion oder Brechen in gleiche Teile) und von jeder der 3 Einsen einen Teil nimmt. Nunmehr erst kann man auch die auf Division gegründete zweite Erklärung des Bruches geben, nach welcher  $\frac{3}{4}$  der 4. Teil von 3 ist, also das Resultat der Divisionsforderung  $3 : 4$ . Jetzt kann man auch sagen, dass der Bruch eine Folge der Division ist. Gewiss ist er das! Wir haben oben nur behauptet, dass die erste Konzeption des Bruchbegriffs innerhalb der Entwicklung des Rechnens nicht aus der Division herausgeflossen ist.

Wie das Teilen auf Brüche stösst, so das Messen in gleichem Falle auf Reste. 13 geteilt durch 4 ergibt  $3\frac{1}{4}$ ; 13 gemessen mit 4 ergibt 3 mal, Rest 1.

### c) Zahlenschreibung.

Unsere arabischen Ziffern — mag ihr Ursprung gewesen sein, welcher er will — sind in ihrer heutigen Gestalt willkürliche Zeichen, die den Zahlinhalt in keiner Weise wahr darstellen oder auch nur andeuten. Eine derartige Zahlenschrift kann unmöglich die ursprüngliche gewesen sein, weil sie unnatürlich ist. „Die ursprüngliche Zahlenschreibung unterscheidet sich in keiner Weise von der Darstellung eines Zahlmomentes durch Steinchen, Samenkörner oder Finger. Die Zahlzeichen waren Zählmarken wie diese Dinge auch, d. h. Vertreter abwesender oder unhandlicher Gegenstände, welche durch und in jenen Marken vor die Sinne und in Reihe gestellt wurden. Ob man für jeden zu zählenden Gegenstand ein Steinchen hinlegte, einen Finger hob oder — je nach dem Materiale — eine Kerbe in Holz oder Knochen schnitzte (Kerbolz), einen farbigen Strich auf Stein, Holz, Tierhaut zeichnete usw.,

das ist im Grunde genommen genau dasselbe. Demnach besteht die natürlichste und ursprünglichste Zahlschreibung darin, dass man dasselbe Zeichen (Kerbe, Strich, Keil, Punkt) so oft wiederholte, als Gegenstände gezählt werden sollten" (Das Werden der Zahlen usw. S. 89).

Da die Anzahl dieser in eine unterschiedslose Reihe gestellten Zeichen nur durch Zählen bestimmt werden konnte, war diese Art der Schreibung wohl zweckmässig für das Festhalten der Zahlen, aber wenig geeignet für das Wiedererkennen oder Lesen. Dieses verlangt momentane Übersichtlichkeit. Das wurde erreicht durch feststehende Gruppierungen, wobei höchstens drei (seltener auch vier gleichartige Zeichen zu einer Gruppe vereinigt und die Gruppen in Zeilen (bis deren drei) untereinander gesetzt wurden, so dass beispielsweise die 9 als  $3 \times 3$  in der Gestalt des bekannten Quadrates erschien. Jetzt waren die Zahlen momentan überschaubar und darum lesbar geworden. So die Ägypter und Assyrier.

Einen anderen Weg schlugen die Griechen und Römer ein. Sie erzielten die gewünschte momentane Übersicht dadurch, dass sie die Fünfergruppierung in ihrer schriftlichen Darstellung nachahmten. Die römische Zahlenschrift — in dieser Form sind sie noch heute gebräuchlich — ist der Entwicklung der Zahlenbegriffe wie auf den Leib geschnitten, weil sie eine Vielheit von Zeichen setzt, wenn die Zahl als ein Vieles vorgestellt wird, aber nur ein einziges Zeichen, wenn das Viele durch Fünfer- und Zehnergruppierung zur Einheit zusammengefasst wird. Ja noch mehr, das Zeichen der Fünf (und der Zehn) ist sogar das schematische Bild der Hand (beider Hände) und erinnert dadurch an dasjenige Körperorgan, durch welches der Mensch die Vielheit der 5 als Einheit begreifen gelernt hat. Mehr kann man wirklich nicht verlangen von einer natürlichen Zahlenschrift. Die römische Zahlschreibung ist für den Gebrauch im ersten Rechnen geradezu ein Ideal; wäre sie nicht schon vorhanden, müsste man sie erfinden (Ziller). Wenn wir sie in den Unterricht aufnehmen, bringen wir die Zahlzeichen mit dem Inhalt der Zahlen und den benutzten Darstellungsmitteln in vollendete Harmonie. (Zu bemerken ist, dass die 4 durch 4 Striche dargestellt werden muss.) Wir fordern sie für den Unterricht, bis die Kinder sich losgelöst haben von Fingern und Apparaten, bis sie die Rechenbeziehungen sich gedächtnismässig angeeignet haben.

Der Positionswert der Zahlen darf nicht, wie das heute geschieht, dogmatisch aufgezwungen werden. Er hat seine Vorbereitung im vorausgegangenen Gebrauche unserer Rechenapparate. Wir haben links neben den Einerapparat den Zehnerapparat gesetzt. Das Bild der Zehner gleicht vollständig dem Bilde der entsprechenden Einer, die 30 besteht genau so aus 3 Kugeln wie die 3; nur dass jene 3 Kugeln sich in ihrer Stellung von diesen unterscheiden. Da haben wir das ganze Prinzip der Positionswerte der Zahlen. Dies

ist so alt wie der Abakus und ähnliche Rechenbretter, es reicht zurück in der Geschichte in Zeiten, die Jahrtausende v. Chr. Geb. liegen. Nur dass der Positionswert nicht an Zahlzeichen, sondern an Zahlkörpern (Zählmarken) hing. Die Erfindung der Indier in den ersten Jahrhunderten n. Chr. beschränkte sich auf die Übertragung des uralten Prinzipes von den Zählkörpern auf die Schriftzeichen. Die Voraussetzung dafür waren einheitliche Ziffern für die Grundzahlen. Nachdem diese gefunden, stand nichts mehr im Wege, das Bild, wie es sich am Rechenbrette zeigte, schriftlich nachzuahmen. Ebenso haben wir im Unterrichte zu verfahren. Wir stellen also beispielsweise die Zahl Fünfzehn am Apparat dar: links eine Zehnerkugel, rechts 5 Einerkugeln. Dann zeichnen wir an die Tafel zwei kleine Rechtecke nebeneinander, Bilder der beiden Apparate; die Kugeln ersetzen wir durch die Ziffern der Zahlen und schreiben in das linke Rechteck eine 1, in das rechte eine 5. Löschen wir dann die Rechtecke weg, so haben wir die Schreibweise 15. So sieht das Kind ein, dass die 1 vor der 5 in Wirklichkeit einen Zehner bedeuten soll.

Nun erst, sobald die Rechtecke als zu umständlich weggelassen werden, begreift auch das Kind, warum man, wenn eine Stelle (wie z. B. bei der Zahl Zehn) nicht besetzt werden kann, sogar ein Zeichen braucht für das „Nichts“. Hier erst ist die Stelle, wo das bisherige „Nichts“ ersetzt wird durch die Zahl „Null“ und ihr Schriftzeichen.

So hat sich der Vorgang in der Geschichte des Rechnens abgespielt, so nur ist er natürlich; so muss er auch im Unterrichte verlaufen, wenn dieser irgendwelchen Anspruch machen will auf psychologische Entwicklung.

#### d) Die Sachgebiete.

Wir haben gefunden, dass die Zahlen und das Rechnen nicht etwas ausser uns Gegebenes sind, sondern ein in uns Erzeugtes. Aber diese Schöpfungen des menschlichen Verstandes sind doch nicht ursachlos geworden. Das geistige Schaffen bedurfte eines Antriebes, und dieser ging aus von den Dingen und dem Geschehen in der Aussenwelt. Der beste Beweis dafür ist die Allmählichkeit im Aufbau des Zahlenraumes. Seine Anfänge reichen zurück in uralte Zeiten, seine Vollendung erhielt er erst in den letzten Jahrhunderten der Neuzeit, obgleich schon Archimedes und Apollonius den Weg gezeigt hatten, wie das Gebäude weiter geführt werden könne bis ins Unendliche hinauf. Aber das Bedürfnis nach so hohen Zahlen war noch nicht vorhanden, das kam erst mit der Weite des Gesichtskreises. Die Dinge der Aussenwelt zahlenmässig zu meistern, das war das Verlangen, welches die Zahlen schuf. Sachlicher Probleme halber wurden auch Rechnungsarten und Lösungsweisen



erfunden. Noch heute weisen die Worte Quadrieren und Quadratwurzeln hin auf die Sachgebiete, denen diese späteren Rechnungsarten ihre Entstehung verdanken. Deutlich liegt diese Abhängigkeit der Arithmetik von den Sachen bei höheren Kapiteln dieser Wissenschaft im hellen Lichte der Geschichte. In jenen dunklen Zeiten, in denen die ersten Anfänge des Rechnens das Licht der Welt erblickten, kann es nicht anders gewesen sein. Ja, hier erst recht brauchte der Mensch einen äusseren Anstoss, um weiter zu kommen in seinem inneren Schaffen. Denn die eigene Triebkraft von Gedanken kann sich doch erst dann regen, wenn diese zu einer Macht im Vorstellungsleben geworden sind durch Umfang und Geschlossenheit. Wenn der Mensch im ersten Hundert das Gesetz des Zehnersystems, wir können nicht sagen mathematisch-abstrakt erfasst, wohl aber innerlich geahnt und erlebt hat, so mag nunmehr wohl auch die Lust an arithmetischer Spekulation die Frage aufwerfen, wie die Sache wohl weiter laufen werde. Und sollte das tatsächlich im Leben der hart ringenden Völker jener frühen Entwicklungsstufen nicht der Fall gewesen sein, so ist wenigstens im behaglicheren Schulleben die Möglichkeit nicht ausgeschlossen, diese Neugierde in den Kinderseelen zu wecken.

Wir sprechen demnach der Triebkraft der Begriffe eine gewisse Berechtigung im Unterrichte keineswegs ab, wenn die Hauptmasse eines Begriffsbezirkes gewonnen ist, so mag der fehlende Rest erzeugt werden in reiner Zahlenspekulation. Aber die Hauptmasse, die ersten Anfänge aller Begriffszentren bedürfen äusserer Anregung durch die Sachen. Die Rechenmethodik hat demnach die Sachgebiete nicht erst heranzuholen, wenn es gilt, gefundene Begriffe und Gesetze anzuwenden; die Sachgebiete haben vielmehr schon die arithmetischen Probleme herbeizuschaffen: der Unterricht hat auszugehen von sachlichen Problemen. Der Gedankenfortschritt muss unter dem Drucke praktischer Forderungen stehen. So erst sieht das Kind ein, warum es notwendig ist, diese und jene Rechenfälle lösen zu können. Noch mehr, oft wird es sogar erst entdecken, dass ein solcher Rechenfall überhaupt existiert. Auf solche Weise sind alle Hauptschritte im Aufbau der Zahlen und des Rechnens, die dem Kinde etwas wirklich Neues bieten, zu tun; manche kleine Schritte, manche einfache Folgerungen werden wohl auch kurzer Hand abzumachen sein ohne eine derartige gewichtige Aktion.

Wir lehnen demnach das weitverbreitete Verfahren ab, das schon genug getan zu haben glaubt, wenn es die Rechenregeln nicht — wie die alten Rechenmeister — dogmatisch ausschüttet, sondern sie aus einigen Beispielen nackter Zahlen entwickelt. Wir fordern mehr. Das Kind muss auch sehen, welchen Zweck es hat, solche Aufgaben zu lösen. Und diese Einsicht kann ihm nur kommen von seiten der Sachen. Alles in der Welt ist nach Zahl und Mass geordnet, sagt schon die Bibel. Diese Ordnung der

Dinge, die Verhältnisse des Lebens zahlenmässig zu bemeistern, das ist der Zweck des Rechnens in der Volksschule. Aus diesem Grunde muss das Rechnen in den Sachen aufgehen, es muss in ihnen Ausgang und Ziel finden.

Welches und welcher Art sind nun diese Sachgebiete des Rechnens? Im Grunde genommen alles, was der Mensch sieht, hört oder vorstellt. Es kann wenigstens alles mit Zahlen durchleuchtet werden, wenn wir den Willen haben und dazu den Verstand. Für die Methodik handelt es sich aber nicht um die Frage, was gewaltsam in das Rechnen hineingezogen werden kann, sondern was sich dazu anbietet; welcher Art der Stoff sein muss, wenn er eine rechnerische Behandlungsweise herausfordert.

Mit den Zahlen hat es eine eigene Bewandnis: es haftet etwas verstandesmässig Abwägendes an ihnen, ein kühler, nüchterner Hauch geht von ihnen aus und streicht über die Dinge, die in ihren Bereich gerückt werden. Ein Zahlenmensch, eine lebendige Rechenmaschine steht im Geruche eines kalten, gemütlosen Gesellen. Das ist erklärlich. Die Zahl kümmert sich nicht um den Inhalt der Dinge. So lange der Mensch noch sein Interesse konzentriert auf deren Eigenschaften, so lange er noch mit dem erwärmenden Gefühle der Sympathie an dem Einzelwesen hängt, so lange wird es in seinem Geiste nicht zur Zahleneinheit. Nicht was ein Ding ist, sondern dass es ist, darum handelt es sich bei der Zahl; die Einheit konstatiert, dass es da ist, nichts weiter. Dass der Hotelgast, der Zuchthausinsasse zur Zimmernummer wird, besagt, dass man sie nicht mehr als Persönlichkeiten einschätzt, zu denen man sich hingezogen fühlt oder von denen man abgestossen wird, sondern nur noch als Existenzen bewertet, welche die Zimmer füllen.

Aus solchen Erwägungen heraus verlangen einige Methodiker, das Rechnen müsse ausgehen von Dingen, welche dem Kinde ganz gleichgültig seien. Sonst, meinen sie, werde es gefasst von ihrem Inhalte und abgezogen vom Zahlmoment. Sie beginnen daher mit Kugeln, Würfeln, Stäbchen, Punkten, Steinchen, Pappquadraten, kurz mit Gegenständen, die in Massen vorhanden sind, den Vorzug der Handlichkeit haben infolge mässiger Ausdehnung und daher für das rechnerische Experiment sehr bequem sind. Es sind die Körper ihrer Anschauungsapparate. Diese Rechenmeister gleichen den Kabinettsmethodikern des physikalischen Unterrichts, welche aller Weisheit Schluss gefunden zu haben glauben, wenn sie an die Spitze der Unterrichtseinheit das Experiment stellen. Aber dieses ist doch nur ein Mittel zum Zweck, ein Mittel zur Erklärung und Aufhellung von Naturerscheinungen. Das Experiment hat deshalb an zweite Stelle zu rücken, Ziel ist die Erscheinung. Ebenso sind jene Zahlkörper und damit die ganze Rechenmaschine unterzuordnen den sachlichen Problemen.

Gegenüber der Methodik der reinen Zahlen ist das soben

gekennzeichnete Verfahren der Zahlkörper (Zählmarken) wohl ein kleiner Fortschritt. Aber er genügt nicht. Der Gesichtspunkt der gleichgültigen Dinge ist falsch. Gewiss, der Inhalt der Dinge darf die Aufmerksamkeit des Rechners nicht aufzehren. Aber ein Interesse müssen sie doch noch für den Menschen haben, wenn das Verlangen entstehen soll, sich mit ihrem Wieviel zu befassen, das Interesse nämlich an ihrem Vorhandensein. Absolut Gleichgültiges ist gar nicht da, man nimmt keine Notiz davon. Wie sollte es zum Rechnen reizen? Die Frage nach dem Viel oder Wenig wird nur dann gestellt werden, wenn auf die Menge des Vorhandenen etwas ankommt, wenn auf sie aus irgend einem Grunde ein besonderer Wert gelegt wird. Also nicht die reinen Zahlen regen aus sich heraus die Bildung neuer Zahlen an, auch nicht die Dinge an sich; nur der Wert, den ihr Sein für den Menschen hat. Wenn ein Gutsbesitzer seine Schafe zählt, so will er wissen, wieviel ihrer vorhanden sind. Und dieses Wieviel muss einen Wert für ihn haben. Einen Haufen Kieselsteine, der zufällig ihm im Wege herumliegt, zählt er nimmermehr; den schafft er ungezählt beiseite. Sobald er aber anfängt, das einzelne Schaf zu taxieren auf seinen Ernährungszustand, so entschwindet ihm die Anzahl aller aus dem Sinne.

Die Vertreter der Gleichgültigkeitstheorie in bezug auf die Sachen widersprechen sich übrigens selbst, indem sie im Gegensatz zu ihren Zielpunkten für die Stufe der Anwendung der entwickelten Begriffe und Gesetze wertvolle Aufgaben befürworten und auch bringen. In der Anwendung wertvolle Dinge, im Ziele wertlose! Werden denn die Kinder am Ende der Unterrichtseinheit, insbesondere bei ihren häuslichen Lösungsversuchen sachlicher Aufgaben, wo sie sich noch dazu selbst überlassen sind, weniger durch die Qualität der Dinge irritiert als im Anfange, wo doch der unterrichtende Lehrer die abirrenden Kinder wieder auf den rechten Weg leiten kann? Der Widerspruch ist allzu grell. Hier muss noch ein anderes Leitmotiv vorliegen, dem gegenüber der Gleichgültigkeitsgrund nur wie eine verlegene Ausrede zu bewerten ist.

Die Anschauer — um diese handelt es sich natürlich — überschätzen den Wert ihrer Anschauungsmittel. Diese sind ihr Ein und Alles. Daher das Bestreben sie in den Vordergrund zu rücken. Das Kind soll die Zahl, die Operation sehen und ablesen. Weil nun selten die Dinge so handlich sind, dass man sie in die Schulstube vor das Angesicht der Kinder bringen kann und noch dazu so, dass sie alle zugleich in den Blickpunkt des Auges fallen, so meinen sie, der Unterricht müsse mit abgeblassten Vorstellungen, mit schwächlichen Phantasiegebilden arbeiten, wenn die Lektion ihren Ausgang von wertvollen Sachen nehmen solle. Aus demselben Grunde verwerfen sie vergangene Geschehnisse und Zeiträume als Ausgangspunkte, z. B. die Bestimmung der Anzahl der Tage der Woche zur Gewinnung der Zahl 7. (Bemerkung: Das Gesagte be-

zieht sich natürlich auf die untersten Schuljahre, die noch der Hilfsmittel bedürfen).

Die gerügten Mängel müssen wir anerkennen. Glücklicherweise lässt sich der Übelstand beseitigen auf die denkbar einfachste Art. Aber gerade, weil die Abhilfe so einfach ist, scheint bisher kein Mensch auf diesen Gedanken gekommen zu sein. Die Geometrie soll uns den Weg zeigen. Auch sie hat oft genug von Gegenständen auszugehen, welche nicht in die Schulstube hineingetragen werden können (Denkmäler, Häuser usw.), und doch sollen sie genau beschrieben werden. Wie hilft man sich? Man macht Modelle der betreffenden Gegenstände, man zieht gleichsam alle wesentlichen Merkmale der Form von den Gegenständen ab und überträgt sie auf das Modell. Indem der Unterricht das Modell betrachtet, beschreibt er den Gegenstand. Denn für die Kinder ist jenes nicht eine leere Verkörperung eines abstrakten Formentypus, sondern der abgebildete konkrete Gegenstand selbst. Ein dem entsprechendes Verfahren ist auch möglich für die zahlenmäßige Betrachtung einer Dinggruppe. Jedes Ding, besser gesagt sein Zahlmoment die Einheit, wird dargestellt durch einen Körper unseres Apparates. So lösen wir gleichsam das Zahlmoment von der abwesenden Gruppe ab und stellen es vor die Augen der Kinder. Beim Sachrechnen sind also die Finger, die Kugeln Vertreter der Dinge, der Geschehnisse, der Zeiträume. Indem wir mit den sichtbaren Zählmarken rechnen, rechnen wir mit abwesenden Sachen. Das ist eine einfache Lösung der scheinbar so unüberwindlichen Schwierigkeit.

Zugleich werden dadurch auch die Rechenapparate in die ihnen zukommende sekundäre Stellung verwiesen. Die Zählmarken sind nur Hilfsmittel, auf der einen Seite Hilfsmittel für die Versinnlichung der abstrakten Einheiten, auf der anderen Hilfsmittel der Versinnlichung des Zahlmomentes abwesender oder gedachter Dinggruppen. Überall ist der Rechenapparat das Untergeordnete, das Nebensächliche, eben nur ein Hilfsmittel.

Nun könnte jemand einwenden: man könne es sich schon gefallen lassen, wenn gedachte Gegenstände ersetzt würden durch sichtbare Zahlkörper, Dinge durch Dinge; ein anderes sei es aber, Zeiträume wie die Wochentage, Geschehnisse durch Finger oder Kugeln vertreten zu lassen, Zeiten durch Dinge. Das sei doch ein etwas absonderliches Verfahren, eine ausgeklügelte Weise. Dem erwidere ich: Wird nicht auch der Zeitverlauf räumlich vorgestellt in Form einer geraden Linie? Wie macht es denn der Mensch, wenn er nicht weiss, ob der September der 8. oder 9. Monat ist? Er zählt die Reihe der Monate an den Fingern ab und ersetzt also auch die Zeiträume durch Gegenstände, jeden Monat durch einen Finger: er macht das Zahlmoment der Monate Januar bis September sichtbar an den Fingern. Das ist genau dasselbe, was wir für den Unterricht vorgeschlagen haben. Wenn der Vorgang

hier natürlich ist — und er ist es —, so kann auch unser Unterrichtsverfahren nicht unnatürlich genannt werden.

Wenn wir auf diese Weise im Sachrechnen die Finger und die Kugeln verwenden, so haben wir dieselben Vorteile wie die Anschauer für uns, nämlich die auf frische Empfindungen gegründete sichere Übersicht über die Zahlmomente. Wir aber stehen noch günstiger da. Wir haben dazu noch wertvolle sachliche Ausgangspunkte. Bei uns geht die Anregung zum Fortschreiten im begrifflichen Rechnen vom Stoffe aus, bei den Methodikern der reinen Zahlen und der gleichgültigen Dinge vom Lehrer. Wir meinen aber, der Schüler solle vorwärtsstreben, nicht weil der Lehrer das so will, sondern weil das Interesse am Stoffe ihn anreizt. Der alte Spruch: *non scholae, sed vitae discimus* sagt erst die halbe Wahrheit. Die andere Hälfte muss lauten: *vita docet, non schola*, das Leben ist der Jugend Lehrer, der Lehrer nur sein Mittler.

Schluss folgt.

#### IV.

### Die Herbart-Forschung im Jahre 1907.

Von Dr. **Hans Zimmer** in Leipzig.

Das Erscheinen dieses Jahresberichtes (abgeschlossen am 15. Dezember 1907) wurde bereits in den „Pädagogischen Studien“ (XXVIII, 3) angekündigt. Besprochen werden nur Bücher und Aufsätze, die in deutscher Sprache geschrieben sind und sich auf Herbart selbst, seine Philosophie und Pädagogik, beziehen: seine Schüler und Nachfolger bleiben unberücksichtigt, vor allem auch theoretische und praktische Werke im Geiste seiner Lehre. Ausserdem ist es immer viel mehr auf einen orientierenden Bericht als auf eine Kritik abgesehen.

Für die Zukunft erbitte ich freundliche unverlangte Zusendung aller einschlägigen Schriften und Aufsätze und richte diese Bitte nicht bloss an die Autoren, sondern auch an die Verleger: was in Matth. Renats Schrift „Herbart. Zur Würdigung seiner Pädagogik“ steht, kann ich meinen Lesern nicht verraten, da ich das erbetene Werkchen vom Verleger Val. Höfling in München nicht erhalten habe. Dasselbe gilt leider auch von Paul Natorps „Gesammelten Abhandlungen zur Sozialpädagogik“, 1. Abt. Historisches. Stuttgart 1907, Fr. Fromman (E. Hauff). Über dieses 510 Seiten starke Werk kann ich nur in Anlehnung an Wilhelm Münchs Besprechung in der „Deutschen Literaturzeitung“, XXVIII, 12; 23. März 1907, referieren. Das Buch enthält neun zum

Teil sehr umfassende Arbeiten, darunter die früher als selbständige Schrift erschienenen Vorträge über „Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre“. Auch die meisten anderen Arbeiten handeln von Herbart und Pestalozzi. Natorp bekennt selbst, dass er früher „etwas schneidend“ gegen Herbart aufgetreten sei. Er hat dessen Theorie aufs neue geprüft und spricht ihm jetzt das Verdienst zu, in der psychologischen Beobachtung „immer achtungswert“ zu sein. Eine „reiche Fülle gehaltvoller Einzelbemerkungen und fruchtverheissender Anregungen“ werde bei ihm gefunden. Im übrigen ist Natorps Standpunkt gegen Herbart und für Pestalozzi derselbe geblieben. Interessant und beherzigenswert sind die feinen Bemerkungen, die Münch in seiner Besprechung gegen diesen Standpunkt macht. Unter dem Titel „Kant oder Herbart?“ erwidert Natorp in den „Gesammelten Abhandlungen“ den Herbartianern, die seine Kritik Herbarts angegriffen haben. „Neue Untersuchungen über Herbarts Grundlegung der Erziehungslehre“ machen den Beschluss der Sammlung.

#### I. Ausgaben.

Ein Bericht über die Herbart-Forschung im Jahre 1907 darf vor allem mit grösster Genugtuung der hocherfreulichen Tatsache gedenken, dass Karl Kehrbachs Ausgabe von Herbarts „Sämtlichen Werken“ (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne), die beinahe ganz zu versanden drohte, überraschend frisch und energisch wieder aufgelebt ist. Zehn Bände hatte Kehrbach seit 1887 besorgt, und jetzt, nach langer Pause, haben wir in einem Jahre gleich drei Bände erhalten. Bd. XI bietet die „Commentatio de realismo naturali“ (1837), die „Erinnerung an die Göttingische Katastrophe im Jahre 1837“, die „Psychologischen Untersuchungen“ von 1839/40 (nebst Bruchstücken des 3. Heftes) und „Aphorismen zur Psychologie“. Bd. XII und XIII bringen Herbarts Rezensionen. Es ist gar keine Frage, dass mit diesem Wiederaufleben der Kehrbachschen Ausgabe — zu danken ist es neben dem Verleger dem neuen Herausgeber Otto Flügel — ein frischer Zug in die Herbart-Forschung gekommen ist; und das ist mit grösster Freude zu begrüßen.

Bd. XII und XIII teilen unter den Rezensionen Herbarts auch eine Reihe bisher unbekannter mit. Darunter befindet sich eine über Fichtes „Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters“ (Berlin 1806), die in der „Neuen Leipziger Literaturzeitung“ vom 21. Januar 1807 erschienen ist. Otto Flügel hat diese ziemlich ausführliche und starke Bedenken gegen Fichtes Buch geltend machende Rezension noch vor ihrem Wiederabdruck in Bd. XIII der „Sämtlichen Werke“ in einer Studie „Herbart über Fichte im Jahre 1806“ (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne; „Pädagogisches Magazin“, Heft 297) mitgeteilt und mit einer gediegenen geschichtlichen Einleitung ver-

sehen, die vor allem scharf zwischen den philosophischen und den patriotischen Werken Fichtes scheidet und auch die Verschiedenheit von Herbarts Urteil über die einen und die anderen klar hervorhebt.

Auch von einer anderen Herbart-Ausgabe, von Ernst Wagners „Vollständiger Darstellung der Lehre Herbarts“ („Gresslers Klassiker der Pädagogik“, Bd. I; Langensalza, Schulbuchhandlung von F. G. L. Gressler), ist Erfreuliches zu vermelden: im Berichtsjahr ist die elfte Auflage erschienen, abermals vermehrt und verbessert. Vermehrt vor allem durch ein alphabetisches Sachregister, das vielen willkommen sein wird, aber auch durch den Zusatz „Kurze Charakteristik der Pädagogik Herbarts“ zu der biographischen Einleitung; verbessert durch eine neue Revision des Textes an der Hand der Hartensteinschen Gesamtausgabe.

Gewissermassen einen kleinen Nachtrag zu den vorhandenen Ausgaben bietet Theodor Fritzsich, der in der „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik“ (XV, 3) ein bisher unbekanntes Stammbuchblatt Herbarts aus dem Stammbuch des aus Oldenburg gebürtigen Jenenser Studenten Rumpf (vom 21. August 1795) mitteilt.

## II. Geschichtliches.

Otto Flügel, dessen schon oben lobend gedacht werden musste, hat uns im Berichtsjahre noch mit einer anderen Gabe beschenkt: mit seiner Schrift „Herbarts Lehren und Leben“ (Leipzig, B. G. Teubner; „Aus Natur und Geisteswelt“, 164. Bändchen), 28 Seiten „Leben“ — 128 Seiten „Lehren“: es ist kein Wunder, dass der beste Kenner von Herbarts Philosophie und Pädagogik in seiner gehaltvollen Schrift die „Lehren“ so stark überwiegen liess, denn „Herbarts Leben ist arm an Taten; Denken war seine Tat“ (S. 128), und auch Flügels Leben ist Denken, immer neues Durch- und Weiterdenken der Lehren seines Meisters. Eine kurze Herbart-Biographie konnte auch ein anderer schreiben, dagegen eine bei aller Knappheit so vollständige und selbständige Darstellung des Herbartschen Systems zu geben, dazu bedurfte es nicht bloss der souveränen Stoffbeherrschung Flügels, sondern auch seines hervorragenden Geschicks, die schwierigsten Gedankengänge in schlichten, klaren Worten leicht fasslich auseinanderzulegen. Wie Herbart selbst sein System in mannigfachen Formen, immer wieder von einem anderen Ausgangspunkte aus und in einer anderen Beleuchtung, vorgetragen hat, so hat auch Flügel die Lehren des grossen Philosophen bereits oft und sehr verschieden vorgetragen: ich glaube ihm das grösste Lob zu spenden, wenn ich sage, dass es ihm hier gelungen ist, denselben Stoff abermals in einer neuen Form, in fesselnder Anordnung und Gliederung, sofort in die Mitte der Philosophie, in das Problem des Ich führend, darzustellen.

Ein Beitrag zu der noch lange nicht genug gepflegten ver-

gleichenden Bildungsgeschichte ist Dr. Wellers fleissige Arbeit „Locke, Jean Paul und Herbart über Jugendspiele“ („Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht“, XXXV, 5 ff.). Weller vergleicht die Ansichten der drei genannten Pädagogen über das Wesen der kindlichen Spiele, über Arten und Einteilung der Spiele, über Nutzen und Bedeutung der Spiele, über das Verhältnis des Erziehers gegenüber den Spielen, über Wesen, Art und Beschaffenheit der Spielsachen. Dabei geht er, weil Jean Paul der einzige von den drei Pädagogen ist, der ein festgefügtes logisches Schema über die Spiele aufgestellt hat, immer von diesem aus. Herbart und Locke, die nur verstreute Bemerkungen ohne inneren Zusammenhang über die Spiele niedergeschrieben haben, lassen doch „im wesentlichen dieselben Gesichtspunkte hervorspringen wie Jean Paul, so dass infolgedessen auch ihre Ansichten in durchgängiger Parallele mit denen Jean Pauls skizziert werden“ konnten.

Zwei ganz besonders wertvolle Beiträge zur Herbartforschung verdanken wir dem Hannoverischen Professor Gerhard Budde. Wenn ich sein neues Buch „Die Theorie des fremdsprachlichen Unterrichts in der Herbart'schen Schule. Eine historisch-kritische Studie“ (Hannover und Leipzig, Hahnsche Buchhandlung) bespreche, so muss ich von vornherein erklären, gerade über den Teil des Buches, in dem Budde selbst den Gipfel seiner Arbeit erblicken wird, über seine praktisch-didaktischen Ausführungen im allgemeinen und besonders über seinen Vorschlag zu einer Neugestaltung des gesamten fremdsprachlichen Unterrichts nach einem einheitlichen Prinzip, nicht kompetent urteilen zu können. Aber doch darf ich wenigstens als meine persönliche Überzeugung aussprechen, dass Buddes Darlegungen allesamt ernste Beachtung und lebhaft Diskussion, in den meisten Fällen wohl auch Zustimmung verdienen: aus allen spricht ein Mann, der mit reicher praktischer Erfahrung die Fähigkeit fruchtbaren theoretischen Nachdenkens verbindet, der nie über das Ziel hinausschiesst, sondern mit wohlthuerender Besonnenheit das Für und Wider gewissenhaft abwägt. Dass Budde überhaupt an den Schluss des historisch visierten Buches seine eigenen Vorschläge gestellt hat, ist kein Zufall: sie stehen in wesentlichen Punkten auf Herbartianischem Boden. Dass ferner die neusprachliche Reformbewegung im Zusammenhange dieses Buches mitbehandelt ist, mag manchen, wenn er nur das Inhaltsverzeichnis ansieht, wundernehmen, findet aber ebenfalls seine Berechtigung darin, dass Budde überzeugt ist, die Ursache dieser Bewegung liege in der Herbart'schen Pädagogik. Der geschichtliche Teil des Werkes — hier darf ein bestimmteres Urteil gewagt werden — ist ausserordentlich wertvoll. Alles springt klar heraus, die Theorie Herbarts, ihre Weiterbildung, die Abweichungen der Anhänger Herbarts vom Meister u. s. f., kurz die ganze Entwicklungsreihe mehr denn eines halben Jahrhunderts. Sie so scharf heraus-



zuarbeiten, war um so weniger leicht, als Budde nicht selten statt zusammenhängender Ausführungen nur verstreute Bemerkungen vorfand, die er erst zu einem Ganzen zusammenschliessen musste.

Spezieller gehalten ist Buddes Studie „Das lateinische Extemporale im Urteil der Herbartschen Schule“ („Zeitschrift für das Gymnasialwesen“, LXI, 6). Die „Extemporalenot“, die vor reichlich einem Jahrzehnt und früher mit im Vordergrund der pädagogischen Diskussion stand, ist nach Buddes Ansicht auch heute noch nicht überwunden. „Ich behaupte im Gegenteil, dass in der Wirklichkeit das Extemporale vielfach noch ebenso inszeniert, eingerichtet und beurteilt wird wie vor zwanzig Jahren. Dieser Extemporalebetrieb ist aber ein grosser Schaden in unserer Gymnasialpädagogik. Deshalb haben auch alle Lehrer und Pädagogen, die sich nicht im Banne einer ungesunden philologischen Tradition befanden, ihn aufs heftigste bekämpft und eine Reform derselben verlangt, so z. B. auch die hervorragendsten Vertreter der Herbartschen Schule.“ . . . „Herbart selbst hat sich nicht speziell über das Extemporale, wohl aber allgemein über schriftliche Arbeiten im fremdsprachlichen Unterricht geäussert,“ und seine Anschauungen klingen durch die Ausführungen aller seiner Anhänger, deren Spezialmeinungen über das Extemporale Budde mitteilt, hindurch, namentlich der Satz: „Es wäre besser, das Erreichbare häufig zu üben, nämlich das Schreiben in den Lehrstunden selbst mit Hilfe des Lehrers und nach gemeinsamer Überlegung.“ Besonders ausführlich haben sich Frick, Hermann Schiller, Dettweiler und Adolf Matthias über das Extemporale ausgesprochen; J. Lattmanns Ansicht konnte Budde leider nicht wiedergeben, weil sich Lattmann ausdrücklich dagegen verwahrt, zu den Herbartianern gerechnet zu werden. Am Schluss des gründlichen Aufsatzes kommt Budde auf das hinaus, was ihm im letzten Grunde am meisten am Herzen liegt: auf seine praktischen Vorschläge für den fremdsprachlichen Unterricht, die uns indessen hier nicht näher angehen.

### III. Die antiherbartische Strömung.

Derselbe Gerhard Budde, von dem eben die Rede war, hat in den „Neuen Jahrbüchern“ (2. Abt., XX, 4) einen Aufsatz „Die antiherbartische Strömung in der Pädagogik der Gegenwart“ veröffentlicht, der viel zu denken gibt. Budde hat es sich nicht zur Aufgabe gesetzt, die ganze antiherbartische Strömung in der Pädagogik der Gegenwart zu behandeln — die Angriffe durch die „Vulgärpädagogik“, aus dem Lager der Wundtianer, durch Leonhard Veehs „Pädagogik des Pessimismus“, durch die Volkstumspädagogik usw. fehlen —, sondern seine Arbeit ist wiederum ein Teil seiner ertragreichen Studien zur Geschichte und Theorie des fremdsprachlichen Unterrichts. Einleitend geht

Budde davon aus, dass es tief zu bedauern sein würde, wenn bei dem berechtigten Kampf gegen die didaktischen Übertreibungen und den pädagogischen Mechanismus, in die eine gewisse Richtung unter den Herbartianern geraten sei, etwa auch die wertvollsten Grundgedanken der Herbart'schen Pädagogik verloren gehen sollten. Der Überdruß gegen jene didaktischen Hyberbelen unter den Volksschullehrern sei verständlich und gesund, ein Verzicht auf die Herbart'schen Fundamentelehren dagegen nicht. Die Abneigung gegen die Herbart'sche Schule unter den Gymnasiallehrern und besonders unter den Philologen erkläre sich aus der Stellung, die Herbart zum Sprachunterricht einnehme. Nie sei der Kampf gegen den philologischen Formalismus mit grösserer Schärfe, aber auch nie mit grösserer Meisterschaft geführt worden als im Zeitalter des Herbartianismus, und dieser Kampf gegen die „formale Bildung“ durch die alten Sprachen sei den Herbartianern von den Philologen arg verübelt worden. So tauchten denn auch sogar hier und da Stimmen auf, die Herbartianer wollten von dem ganzen altsprachlichen Unterricht nichts wissen, was indessen den Tatsachen vollständig widerspricht. „Herbart und seine Schüler wollten ursprünglich weiter nichts, als auch den fremdsprachlichen, speziell auch den altsprachlichen Unterricht zu einem allseitig erziehenden machen, und sie waren mit Recht der Meinung, dass ein Sprachunterricht, der in formalistischen Übungen aufgeht und die Aneignung des Inhalts der Autoren als *quantité négligeable* ansieht, in dieser Beziehung gar nichts leistet. So war aber jahrzehntelang der altsprachliche Unterricht beschaffen, und es ist ein unvergängliches Verdienst der Herbartianer, auf diesen Krebschaden des Gymnasialunterrichts mit aller wünschenswerten Deutlichkeit hingewiesen und mit Energie und Konsequenz auf seine Beseitigung hingearbeitet zu haben.“ Mit vollem Recht machen die Herbartianer geltend, „dass das letzte und höchste Ziel des Sprachunterrichts das Verständnis der Schriftsteller sein müsse, und wenn in diesem Punkte neuerdings an unseren höheren Schulen etwas mehr erreicht wird . . ., so ist das den Bestrebungen der Herbart'schen Schule zu verdanken.“ Dass aber in dieser Beziehung ihr Einfluss nicht tiefere Wirkungen erzielt hat, liegt daran, dass sie auch hier in didaktische Künsteleien und Übertreibungen verfielen. So verfochten sie u. a. „eine Gestaltung des lateinischen Unterrichts auf der Unter- und Mittelstufe der Gymnasien, die sich in der Praxis sehr bald als unhaltbar erweisen musste“. Sie machten schon auf diesen Stufen, wo die lateinische Sprache als solche erst gelernt werden muss, um später auf der Oberstufe mit ihr arbeiten zu können, den Sprachunterricht zu einem blossen Appendix des Sachunterrichts. „Hierin zeigte sich einer der Grundirrtümer der Herbartianer, dass sie nämlich glaubten, es müsse nun jeder einzelne Unterrichtszweig die erziehenden Aufgaben erfüllen, die dem Gesamtunterricht mit

Recht von Herbart gestellt waren.“ Durch die Dezemberkonferenz vom Jahre 1890 zog dieser Irrtum in die Lehrpläne von 1892 mit ein. Als darüber allenthalben gemurrt wurde, geschah wieder etwas Bedauerliches. „Statt die Einrichtung des lateinischen Unterrichts auf der Unter- und Mittelstufe zu ändern, und zwar in der Weise, dass hier in erster Linie die Sprache erlernt werden konnte, opferte man in den Lehrplänen von 1901 den Formalisten auch wieder die Oberstufe.“ „Der Geist, der uns aus den Bestimmungen der letzten Lehrpläne über die Gestaltung des altsprachlichen Unterrichts auf der Oberstufe entgegenweht, ist antiherbartisch. Wegen eines Irrtums hat man das ganze System aufgegeben. Das war ein beklagenswerter Rückschritt. Denn was Herbart über die letzten Ziele des altsprachlichen Unterrichts sagt, ist sicherlich richtig. Es ist unbestreitbar . . ., dass, wie Herbart bemerkt, ein Sprachunterricht, der nicht zum vollen Genusse des Inhalts der Autoren führt, die auf ihn verwandte Zeit nicht wert ist.“ Diesen seinen Hauptausführungen lässt Budde noch ein Wort über die Abwendung der Hochschullehrer von Herbart folgen. Er wendet sich dabei gegen Natorp, kommt aber auch hier auf sein Spezialthema, die Theorie des fremdsprachlichen Unterrichts, indem er Natorp vorwirft, als höchstes Ziel des Sprachunterrichts wieder die „formale Bildung“ zu proklamieren. Der bedeutungsvolle Aufsatz schliesst mit den Worten: „Ich glaube, dass es die Aufgabe der Pädagogik der nächsten Zukunft sein muss, sich von den mancherlei Einseitigkeiten und Übertreibungen der Herbartianer noch mehr frei zu machen, als es bis jetzt schon geschehen ist, und die antiherbartische Strömung, die sich gegen sie richtet, ist vollauf berechtigt, aber wir werden meiner Meinung nach die Grundlehren des erziehenden Unterrichts nicht wieder preisgeben dürfen, wenn uns eine gesunde Weiterentwicklung der Pädagogik am Herzen liegt. Bestrebungen, die auf ihre Preisgabe gerichtet sind, muss unentwegt entgegengerufen werden: Zurück zu Herbart!“

Auf pädagogischem Gebiete äusserte sich die antiherbartische Strömung im Berichtsjahr zunächst in zwei Aufsätzen, die religiöse Bedenken gegen Herbart vorbrachten. Im „Philosophischen Jahrbuch der Görres-Gesellschaft“ (S. 22 ff.; den Schluss habe ich nicht bekommen) veröffentlichte Karl Krings eine „kritische“ Beantwortung der Frage „Darf der Mensch nach den Prinzipien Herbarts erzogen werden?“ Der Verfasser wirft das Problem auf, „ob vom Standpunkte des Christentums aus der Mensch nach den Prinzipien Herbarts erzogen werden darf.“ Man muss ihm zugestehen, dass er nicht bloss „vom Standpunkte des Christentums aus“ urteilt, man muss ihm gewiss auch das Recht lassen, die christliche Lehre vergleichsweise neben die Herbarts zu stellen und sich auf Grund dieses Vergleiches zu entscheiden, auf welche Seite

er sich schlagen will, aber alles, was er seinem grossen Gegner im einzelnen vorwirft, gipfelt zuletzt doch in dem — freilich nicht geradezu ausgesprochenen, logisch indessen unabweisbaren — Generalvorwurf, dass Herbart seine Pädagogik auf seiner Philosophie aufgebaut habe. Man braucht den Gedanken nur einmal umzudrehen und zu fragen: wäre Herbart ein konsequenter Denker gewesen, wenn er seine Pädagogik nicht auf seine Pädagogik aufgebaut hätte? um die Ungeheuerlichkeit ganz zu verstehen, die in diesem kühnen Vorwurf steckt. Dazu kommt noch, dass Krings Herbarts Lehre in mancher Beziehung schief darstellt: wen man kritisieren will, dem muss man doch wenigstens die Gerechtigkeit widerfahren lassen, dass man seine Lehre genau wiedergibt; und dazu muss man sie denn freilich erst einmal genau — kennen. Es genügt, um die ganze Arbeit zu charakterisieren, eine Gedankenfolge aus ihr anzuführen: „Ganz falsch und zur Grundlage einer Erziehung vollständig ungeeignet sind die Begriffe von Autorität und Liebe im Herbartschen Sinne . . . Die Autorität des Erziehers ist ein Ausfluss der göttlichen Autorität und hat hierin den Grund ihrer Verpflichtung . . . Die Liebe, die zwischen Lehrer und Zögling bestehen muss, ist die aus der Gottesfurcht hervorquellende Tugend. Nur die christliche Liebe ist die erwärmende und befruchtende Sonne bei dem ganzen Erziehungsgeschäfte . . .“ Durch Herbart wird „die Religion von vornherein ihrer zentralen Stellung in der Erziehung beraubt.“

Ähnlich wie der Katholik Krings, aber viel massvoller, stellt sich der Protestant Georg Stempfle in seiner Studie „Die für den praktischen Schulmann wichtigsten Forderungen der Herbart'schen Pädagogik“ („Neue Blätter aus Süddeutschland für Erziehung und Unterricht“ XXXVI, 5) zu Herbart. Seine klare und bestimmte Analyse der wichtigsten Forderungen des Meisters gegenüber dem didaktischen Materialismus und Verbalismus der „Vulgärpädagogik“ lässt er ausklingen in dem Satz: „Die Herbart'sche Pädagogik kann uns viel lehren, und wäre es auch nur der Ernst, mit dem alle Erziehungsfragen und Erziehungssorgen behandelt sein wollen.“ Und an einer anderen Stelle macht er als tüchtiger Herbart-Kenner die feine Beobachtung, man sei Herbarts System gegenüber erstaunt „über die Einfachheit der Voraussetzungen, über die strenge, unerbittliche Konsequenz der Folgerungen, überrascht von der Einheit des Ganzen und dem innigen Zusammenhang der Teile.“ Trotzdem stände Herbarts Pädagogik „mit unserer christlichen Weltanschauung in vielen Punkten in direktem Widerspruch . . . kennt er doch keine Erbsünde, weiss auch nichts von einem Gewissen als Stimme Gottes“ . . . „Wenn wir trotzdem uns mit den Massregeln, welche Herbart zur Bildung eines sittlich guten und starken Charakters angibt, fast durchweg einverstanden erklären können, so ist es der warme

Idealismus des Mannes, der es uns angetan hat, des Mannes, dessen Herz in hoher Begeisterung für die Jugend und in inniger Liebe für seine Mitmenschen schlug.“

Auch Ernst Linde trat mit einem Artikelchen „Persönlichkeitspädagogik, Herbartianismus und Sozialbildung“ („Die deutsche Schule“ X, 12) gegen Herbart in die Schranken. Zu der „erneuten Abrechnung“, die Rissmann in dem Oktoberheft 1906 der „Deutschen Schule“ mit der Herbart-Zillerschen Pädagogik gehalten habe, macht er einige ergänzende Bemerkungen, deren Kern in folgenden Sätzen liegt: „Vor allem bin ich mit seiner [Rissmanns] Charakterisierung des Herbartianismus einverstanden; nur dass ich hier zu den drei Merkmalen desselben, wie sie dort angegeben sind: Individualismus, Moralismus und Intellektualismus, noch ein viertes ergänzend hinzufüge: Methodismus. Ich verstehe darunter die Überschätzung der methodischen Gestaltung des Unterrichts, den naiven Glauben, es sei möglich, den ganzen Komplex der pädagogischen Praxis in ein System von Regeln zu bringen, sodass jeder, der sich diese Regeln aneigne und nach ihnen verfare, unfehlbar erziehenden Unterricht erteile. Dieser Methodismus ist meines Erachtens nicht das geringste Übel, woran die Herbart-Zillersche Pädagogik krankt, und er ist es ganz besonders, dem ich den Begriff der ‚Persönlichkeitspädagogik‘ entgegensetze. Denn ich verstehe unter Persönlichkeitspädagogik — nicht, wie man mir unterstellt hat, eine Unterschätzung oder gar Verachtung der Methode — sondern die rechte Schätzung derselben, nämlich als eines Mittels, kraft dessen sich die Erzieherpersönlichkeit unterrichtlich erfolgreicher auszuwirken vermag, sowie die feste Überzeugung, dass die Persönlichkeit des Lehrers das eigentliche Agens des Unterrichts ist, und dass kein Stoff, selbst bei korrektester methodischer Behandlung, seine wahrhaft erzieherische, d. i. gemüts- und willensbildende Kraft zu entfalten vermag, wenn er nicht im Lehrer zunächst Persönlichkeitsform angenommen, d. h. ihm ein wertvolles Gut geworden ist, dem sein Herz gehört.“ Linde hebt dann noch hervor, dass seine Anschauungen sich eng mit denen der Sozialpädagogen berühren. „Und wenn der soziale Charakter meiner Persönlichkeitspädagogik aus nichts andern hervorginge, so liesse er sich doch schon daraus erkennen, dass diese sowohl als auch Rissmanns Sozialpädagogik ebenso instinktiv als bewusst im Herbartianismus den zu bekämpfenden Feind erkannt hat.“

Selbst Ernst von Sallwürks Aufsatz „Herbarts Allgemeine Pädagogik 1806—1906“ („Die deutsche Schule“ X, 12) müssen wir an dieser Stelle unseres Berichtes einreihen. Dieser Aufsatz ist zwar nicht im Berichtsjahr erschienen, aber so knapp vor dessen Anfang (Dezember 1906), dass er wohl mit hereingezogen werden darf. Sallwürk will Herbart im Jubeljahre seines Buches

„den einem bedeutenden Denker gegenüber einzig würdigen Dank darbringen“, nämlich, „was er uns hinterlassen, sorgfältig betrachten und durch ein objektives kritisches Urteil aus ihm zu gewinnen suchen, was den geänderten Umständen unserer Zeit gemäss und den Zwecken der Gegenwart förderlich sein kann.“ Er führt zunächst entgegen der bitteren Unzufriedenheit Herbarts mit der Aufnahme seines Buches die ehrenvollen Urteile Jean Pauls, Niemeyers und Diesterwegs über die „Allgemeine Pädagogik“ an und lobt dann die ausdrucksvolle, mit trefflichen Bildern geschmückte Sprache des Buches, ohne freilich die Schwierigkeit zu verdecken, die diese Sprache für den Lehrer bietet. Diese Schwierigkeit ist einer der Gründe, die zu der geringen Einwirkung der „Allgemeinen Pädagogik“ beigetragen haben; ein zweiter liegt darin, dass Herbart sein pädagogisches Buch schrieb, ehe er seine Philosophie bekannt gemacht hatte. Die philosophischen Andeutungen, sehr häufig in die Form kritischer, satirischer Bemerkungen gekleidet, konnten nicht verstanden werden und liessen den Leser straucheln und stutzen. In alledem hat Sallwürk ganz recht, aber er sagt damit doch nur oft Gehörtes. Selbständiger und darum wertvoll sind dagegen seine Bemerkungen über die genau parallele Darstellung von Unterricht und Zucht in der „Allgemeinen Pädagogik“, der zuliebe Herbart „sein streng deduziertes System der fünf praktischen Ideen gewaltsam auf drei zusammendrängte“, und über den „mangelnden Zusammenhang“ der Herbartschen Erziehungslehre mit der Herbartschen Psychologie, der zum Vorteil der ersteren ausschlug. Zum Schluss leitet Sallwürk aus dem Satze: „Handeln darf der Zögling [bei Herbart] während seiner Erziehung ja nicht“ einen Gegensatz der Herbartschen Pädagogik zur modernen Weltanschauung ab und wirft ihr „Unkraft, Mangel an tätigen Impulsen und ausschliesslichen Intellektualismus“ vor. Der Kern ist, dass Herbarts Pädagogik aus dem Wechsel des bewegten Lebens zur kontemplativen Ruhe zu führen suche, während die moderne Weltanschauung den Zögling ins Leben hinaus und an die Arbeitsstelle zu bringen verlange, „wo nun seine Kraft im Wechsel der menschlichen Generationen wirksam werden kann.“ In der „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik“ (XIV, 9) wird Sallwürks Vorwurf zurückgewiesen.

Die antiherbartische Strömung auf philosophischem Gebiete äusserte sich zunächst in einem Angriff auf Herbarts Metaphysik. Er erfolgte in Gustav Falters Aufsatz „Herbart. Hauptpunkte der Metaphysik 1806“ („Philosophische Wochenschrift“ V, 1 und 2). Der Umstand, dass seit dem Erscheinen der Herbart'schen „Hauptpunkte der Metaphysik“ 1906 hundert Jahre verflossen waren, gibt Falter Veranlassung, die metaphys. Ansichten Herbarts „einer Würdigung und Wertung zu unterziehen“. Das Ergebnis ist: „Es erklären sich alle Schwächen der Herbartschen

Metaphysik aus seinem Abweichen vom Idealismus, und seine ganze Metaphysik kann als eine indirekte Rechtfertigung des kritischen Idealismus gelten.“ Nur „durch eine Inkonsequenz“ ist Herbart „zum Realismus verführt“ worden, „während die Anlage seines Systems durchaus idealistischer Natur ist“. Der Begründung dieses Grundgedankens ist infolge der schweren Gedrängtheit von Falters Ausführungen nicht leicht zu folgen; manche Behauptung entbehrt überhaupt der Begründung.

Was die Ethik anlangt, so beschäftigt sich eine Züricher Dissertation von Carl Henkel mit „Herbarts Polemik gegen die Begründung der Ethik Kants“ (Frankfurt a. M., Druck von August Weisbrod). Diese wertvolle, sehr sorgfältig und sauber geführte Untersuchung, deren Verfasser sich durch wohlthuende Bestimmtheit der Ausdrucksweise, grossen Ernst und ein unverkennbares Talent für lichtvolle Klarlegung systematischer Zusammenhänge auszeichnet, zerfällt in zwei Teile. Das erste Drittel ist mehr historisch-referierend angelegt, die zwei letzten Drittel sind ein selbständiger Beitrag zur philosophischen Kritik, also mehr theoretisch gedacht. Im Mittelpunkt des Ganzen steht Kant, nicht Herbart, denn Henkels letztes Ziel ist eine Beurteilung der Morallehre Kants. Aber doch ist die Arbeit für die Herbartforschung ein sehr schätzbarer Beitrag zu dem vielgestaltigen Thema „Herbart als Kritiker“ und als solcher auch methodologisch hochinteressant. Dass die Kantische Moralphilosophie noch heute vielfach umstritten ist, liegt daran, dass „die meisten Kantausleger auf die enge Beziehung, die zwischen der Ethik und der Erkenntniskritik Kants besteht, nur in ungenügender Weise Rücksicht nehmen. Daher ereignet es sich denn nicht selten, dass Gedanken Kants, losgelöst von den grundlegenden Bestimmungen seines Systems, ihre nähere Bestimmtheit verlieren und nach den philosophischen Anschauungen ihrer Kritiker gedeutet werden.“ Um nachzuweisen, dass auch Herbart in diesen Fehler verfallen sei, gibt Henkel zunächst eine Darlegung der ethischen Gedanken Kants, zeigt dann deren Zusammenhang mit den erkenntnistheoretischen Prinzipien des Kantischen Systems auf, bringt hierauf die Einwürfe Herbarts vor und kritisiert sie. Dass Herbart „in dem Kampfe, den die Kantische Moralphilosophie dem Eudämonismus gegenüber bedeutet“, ganz auf Kants Seite steht, erkennt Henkel an, präzisiert dann den fundamentalen Unterschied, der zwischen der Ethik Herbarts und derjenigen Kants besteht, erörtert hierauf die Einwürfe Herbarts gegen Kant und weist sie zurück auf der Grundlage des Gedankens: „Herbart hat den Zusammenhang, der bei Kant zwischen den ethischen Fragen und den Grundgedanken seines Systems besteht, zu wenig beachtet, um zu erkennen, dass Einwände gegen die Kantische Morallehre von einer Kritik dieser erkenntniskritischen Prinzipien ausgehen mussten.“ . . . „Mit dem Apriorismus steht und

fällt das System der Ethik Kants. Daher hätte auch Herbart an diesem Punkte mit seiner Kritik einsetzen müssen. Herbarts eigene Richtung wird ja dadurch gekennzeichnet, dass er von empirischen Willensverhältnissen ausgeht, um aus ihnen sittliche Prinzipien abzuleiten. Um so mehr hätte er daher zunächst die Unhaltbarkeit apriorischer Begriffe dartun und sodann nachweisen müssen, dass die sittlichen Prinzipien lediglich den wirklichen sittlichen Tatsachen der Erfahrung entstammen.“

Ganz besonders scharf ging man mit Herbarts Psychologie ins Gericht. In erster Linie ist hier zu nennen: Edwin Stössel, „Darstellung, Kritik und pädagogische Bedeutung der Herbartischen Psychologie“ (Altenburg, Theodor Unger Verlag). Edwin Stössel, weiland Lehrer in Altenburg, hat in jungen Jahren sterben müssen und sein Werk nicht selbst der Öffentlichkeit übergeben können: sein Freund Dr. Alfred M. Schmidt hat die Drucklegung zu Ende geführt und dem Buche eine warmherzige Charakteristik Stössels vorangeschickt. Ein Untertitel bestimmt das Thema der gründlichen Arbeit genauer: „Kann Herbarts Psychologie als ausreichende Grundlage der pädagogischen Methodologie gelten?“ Um diese Frage zu beantworten, gliedert Stössel sein Buch in einen historisch-theoretischen und in einen pädagogisch-praktischen Teil. In der Einleitung zu ersterem holt er weit aus: er handelt über Erziehung im allgemeinen, über den Zweck der Erziehung und leitet aus seiner (modernen) Weltanschauung den Zweck der Erziehung folgendermassen ab: „Erziehe den Zögling so, dass er fähig werde zu möglichst wirksamer Mitarbeit an dem Kulturprozesse der Menschheit bezw. seines Volkes?“ Charakterstärke der Sittlichkeit ist dabei inbegriffen, für Stössel aber nicht das einzige Ziel der Erziehung, sondern „ein Gipfelpunkt ihres Strebens“ neben anderen. An diese Einleitung schliesst sich ein Abschnitt „Die pädagogische Methodologie“, der deren drei Teile, pädagogische Diätetik, Didaktik und Hodegetik voneinander scheidet, die Grundlagen der pädagogischen Methodologie bestimmt, die Stellung der Psychologie in der Reihe dieser Grundlagen aufzeigt und den Psychologen Herbart im allgemeinen charakterisiert. Daran reiht sich ein sehr ausführlicher und fleissig gearbeiteter, wenn auch nicht immer leicht übersehbarer „Abriss der psychologischen Lehre Herbarts“, wobei, anknüpfend an die Lehre Herbarts über den Willen, auch dessen praktische Philosophie analysiert wird. Diesem Versuche einer systematischen Darstellung der pädagogisch wichtigsten Hauptpunkte der Herbartischen Psychologie folgt, um die Frage zu beantworten, ob diese Psychologie eine ausreichende Grundlage zur pädagogischen Methodologie abgeben könne, eine Kritik derselben und zwar sowohl eine relative, d. h. historisch-genetische, als auch eine absolute Würdigung der Psychologie Herbarts. Ersteres geschieht in Form eines kurzen Abrisses der Geschichte der Psycho-



logie. Herbart erhält das Lob, „dass er als der erste unter allen Philosophen es unternahm und mit grosser Energie und Kühnheit durchführte, die Psychologie als eine den anderen philosophischen Disziplinen gleichwertige Wissenschaft aufzustellen und zu bearbeiten,“ aber Stössel sieht in ihm eben nur den Anfang der modernen Psychologie, der gegenwärtig wesentlich überholt ist. Zu diesem Ergebnis führt nach Stössel auch die absolute Würdigung der Herbartschen Psychologie. Unter den zehn Punkten, die Stössel gegen Herbarts Psychologie geltend macht, leiten die beiden letzten: „Herbarts Psychologie ist eine allgemeine (theoretische) Psychologie; es fehlt ihr das genetische (systematisch- wie chronologisch-sukzessive) Element (Psychogenetik und Kinderpsychologie)“ und „Herbarts Psychologie hat nur das normale (ausgebildete) Individuum im Auge, das unter- (Psychopathologie) und übernormale finden keine Berücksichtigung“ zum zweiten, pädagogisch-praktischen Hauptteil des Werkes über. Denn für Stössel steht fest: „Ausreichende Grundlage einer pädagogischen Methodologie kann nur eine auf objektiven psychologischen und besonders kinderpsychologischen Studien (exakte Beobachtung, Experiment, Statistik) aufgebaute pädagogische Psychologie sein,“ und Herbarts Psychologie entspricht diesen Anforderungen nicht, aber auch z. B. die Wundts nicht, denn bei ihr tritt das genetische Element noch zu wenig, die Beziehung auf die Pädagogik gar nicht in die Erscheinung. „Wie steht es um das geistige Werden und Wachsen des Kindes, und wie verhalten sich unsere pädagogischen Massnahmen und Methoden dazu?“ Das ist die wichtigste aus dem grossen Heer der ungelösten Fragen. „Für ihre Beantwortung lässt uns Herbart im Stich, die neuere experimentell-psychologische Forschung aber bisher ebenso. Hier liegt die grosse Aufgabe der Pädagogik der Zukunft; sie ist im Kern sozial-psychologischer Natur. Wenn sie sich einmal ihrer Lösung nahen wird, dann — so dürfen wir hoffen, wird es Tag werden im Reiche der Erziehung. Dann aber wird man trotz des viel weiteren Abstandes noch immer mit Verehrung von Herbart reden als einem frühen Boten eines langsam heraufsteigenden Tages.“ Stössel war, wie aus seinem Werke deutlich hervorgeht, ein stark spekulativ veranlagter Kopf und ein Denker von redlichstem Streben und geschichtlichem Blick. Dass er sich in allen Fragen zu absoluter Klarheit durchgerungen habe, kann man freilich nicht sagen: gelegentlich hörte er wohl auf zu viele Stimmen, d. h. seine grosse und gediegene Belesenheit verführte ihn zu einem gewissen Eklektizismus und zu Kompromissen.

„Herbarts Psychologie im Verhältnis zu seinem Erziehungsideal“ untersuchte in einer Tübinger Dissertation Hermann Ströle (Stuttgart, Chr. Belsersche Verlagsbuchhandlung). Es ist nach Ströle ein bleibendes Verdienst Herbarts, sein bekanntes hohes ethisches Erziehungsideal aufgestellt und stets nachdrücklich

vertreten zu haben. Aber es fragt sich: „Zeigt Herbart auch den Weg, auf dem dieses Ideal Wirklichkeit wird, führt seine Erziehungsmethode wirklich zu dem Ziel, das er erreichen will?“ Diese Frage „nach Recht und Brauchbarkeit der Herbartschen Erziehungsmethode“ wird „genauer betrachtet zu der Frage nach Recht und pädagogischer Brauchbarkeit der Herbartschen Psychologie: ist die Psychologie imstand, der sittlichen Erziehung ausreichende Mittel zur Verfügung zu stellen?“ Um dieses Problem zu erörtern, bestimmt Ströle zunächst, getragen von einer nicht bloss landläufigen Belesenheit in der Herbartliteratur, klar und sicher den Platz, den Herbart in der Geschichte der Psychologie einnimmt, und gibt dann in ausführlicher, eigenen Wert besitzender Darstellung eine systematische Analyse der Herbartschen Psychologie nach den drei Gesichtspunkten: „Die Psychologie nimmt bei Herbart Teil an der spekulativen Aufgabe der gesamten Wissenschaft; sie erhält einen einheitlichen Charakter von seiner intellektualistischen Anschauung aus und einen gesetzmässigen Aufbau durch seine Auffassung vom Seelenleben als einem aus vielen qualitativ verschiedenen Elementen zusammengesetzten Mechanismus.“ Das Ergebnis, das Ströle schliesslich aus einer Parallele zwischen der Herbartschen Psychologie und dem Herbartschen Erziehungsideal gewinnt, ist enthalten in folgenden Sätzen: „Zwischen dem Erziehungsideal und der Psychologie Herbarts besteht ein sonderbarer Kontrast: das Erziehungsideal will eine vollendete sittliche Persönlichkeit — die Psychologie weiss nur von einem Gedankenmechanismus“; „Von Herbarts Psychologie aus kann es nur zu einer Summe von Gedanken und Fertigkeiten, aber nicht zu einer sittlichen Persönlichkeit, einem sittlichen Charakter kommen“; „So wird die Pädagogik, die sich von dieser Psychologie ihre Methode hat bestimmen lassen, unbrauchbar“; „Es ist begreiflich, dass die pädagogische Methode Herbarts, die der Gedankenbildung so viel anvertraut, gerade als Schulpädagogik so grossen Anklang gefunden hat. Aber sie selbst will mehr sein als eine Schulpädagogik, sie will überhaupt den Weg zu sittlicher Bildung zeigen. Um so deutlicher ist freilich ihre Unzulänglichkeit. Ihre Bedeutung liegt im Grunde nur darin, dass sie mit Sorgfalt alles das aufgesucht hat, was der Gedanke für die Erziehung leisten kann“; „Nicht deswegen ist Herbart der Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik, weil seine Psychologie das ewige Fundament der Erziehung gelegt oder entdeckt hätte, . . . sondern weil er die Forderung zuerst ausdrücklich formuliert und zu erfüllen versucht hat, die Pädagogik überhaupt mit der Psychologie in Zusammenhang zu bringen.“

#### IV. Für Herbart.

Genau dasselbe Thema wie die beiden zuletzt genannten Schriften behandelt auch K. Thomas in seiner Studie „Kann

Herbarts Psychologie noch heute als Grundlage des psychologischen Studiums empfohlen werden?“ („Gresslers Päd. Blätter“, Heft 5; Langensalza, Schulbuchhandlung von F. G. L. Gressler). Wie es charakteristisch ist, dass keine der angeführten antiherbartischen Schriften nur absprechen konnte, wie jede auch etwas Gutes, z. T. recht viel Gutes, an Herbart lassen musste, so ist es auch bezeichnend, dass Thomas dieselbe Frage wie Stössel und Ströle gerade entgegengesetzt beantworten konnte.

In der etwas gekünstelten Form der Behandlung seines Themas nach den Herbartischen Formalstufen sucht der Verfasser zu einer Beantwortung der im Titel aufgeworfenen Frage dadurch zu gelangen, dass er die Herbartische Psychologie 1. mit der Lehre von den Seelenvermögen, 2. mit Lotzes Psychologie, 3. mit Benekes (Dittes) Psychologie, 4. mit der Psychologie Wundts und Ziehens vergleicht. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Herbartische Psychologie noch heute als Grundlage des psychologischen Studiums geschätzt zu werden verdiene, dass aber das „Neuland“ in der Psychologie „als ergänzender Faktor“ zu dienen habe. Speziell für den Pädagogen (S. 47) und für den Anfänger im psychologischen Studium (S. 44) behalte die Herbartische Psychologie dauernd ihren Wert. Methode und Ergebnis sind, wie man sieht, nicht eben neu, aber in Einzelgedanken verrät sich doch eigenes Nachdenken, z. B. in dem Versuch, Herbarts Metaphysik mit der Gottesidee zu verbinden (S. 7 und 10) und in der Zurückweisung Ziehens mit dem Satze, dass er Herbarts Psychologie nicht ihres metaphysischen Beisatzes wegen ablehnen dürfe, da er ja selbst mit Hypothesen arbeite, jede Hypothese aber mehr oder weniger ins Reich der Metaphysik gehöre (S. 36). Überhaupt ist der Abschnitt über die Ziehensche Psychologie das Selbständigste an dem ganzen fleissig gearbeiteten Werkchen, während Thomas anderwärts ganz unnötig aus abgeleiteten Quellen schöpft. Das stört besonders dort, wo er über Herbarts Psychologie nicht Herbart, sondern — Heman („Geschichte der neueren Pädagogik“) reden lässt (S. 10). Als gar nicht schlechter Kenner Herbarts hatte er das doch nicht nötig!

Psychologischen Inhalts ist auch Gerhard Reinickes Erlanger Dissertation „Herbarts Theorie der Hemmungen und ihre Verwertung für den Unterricht“ (Borna, Robert Noske). Eine kurze Einleitung führt über zu einer klaren Darstellung von Herbarts Theorie der Hemmungen, und ihr wiederum folgt ein ausführlicher, von weitgreifender Belesenheit zeugender Abschnitt „Zur Kritik“. Reinicke weist die gegen die Hemmungstheorie Herbarts gerichteten Bedenken zurück, namentlich die Leugnung der Koexistenz mehrerer Vorstellungen im Bewusstsein. In einem dritten Abschnitt, „Zur Begründung“, zieht er sodann Psychiatrie und pädagogische

Pathologie zur Stütze der Herbartschen Hemmungstheorie heran, und im vierten Abschnitt gibt er gedankenreiche Ausführungen über die Verwertung der Hemmungstheorie für den Unterricht. Was er selbst am Schluss über seine fleissig und umsichtig geführte Untersuchung sagt, scheint mir ein sehr objektives und treffendes Urteil über das Werkchen zu sein: „Die Abhandlung beansprucht nicht, die unterrichtliche Verwertbarkeit der Hemmungstheorie Herbarts erschöpfend vorgeführt zu haben. Vielleicht hätte die Einteilung der Pädagogik in Massregeln der Regierung, des Unterrichts und der Zucht auf manche hier nicht getrennten Einzelheiten ein helleres Licht geworfen, insbesondere lassen die nur gelegentlichen Andeutungen über den Unterricht schwachbefähigter und schwachsinniger Kinder der Bearbeitung noch ein weites Feld offen. Gleichwohl glauben wir von neuem den Beweis erbracht zu haben, dass Herbarts Lehre, wenn die Bedeutung einer Philosophie an ihren praktischen Konsequenzen zu messen ist, durch ihre Anwendbarkeit auf das wichtige Gebiet des Unterrichts stets einen hervorragenden Platz unter den neueren Systemen einnehmen wird, mag auch namentlich die Psychologie in vieler Beziehung anfechtbar sein.“

Das Beste, was im Berichtsjahr — abgesehen von Flügel und Budde — für Herbart geschrieben worden, ist K. Häntzsch, „Herbarts pädagogische Kunst und von pädagogischer Kunst überhaupt“ (Leipzig, Ernst Wunderlich). Die gehaltreiche Schrift kommt gerade jetzt recht, wo sich der Kampf um Herbart in eine Abwendung von Herbart zu verwandeln droht, ja sie kann geradezu als vorzügliches Mittel gegen die antiherbartische Strömung der Gegenwart empfohlen werden. Denn ihr Hauptzweck ist, Freude an Herbart zu wecken. Zugegeben — dies der Gedanken- gang, — dass man mit Recht unter strenger Herbartscher Didaktik an groben Mechanismus und unfruchtbare Methodenschablone denkt, so sind dieser Mechanismus und diese Schablone doch nicht sowohl Herbart als vielmehr Ziller anzurechnen. Die wachsende Abneigung gegen diese Zillerschen Zutaten führte aber leider ungerechterweise zu einer Abkehr von Herbart. Es ist daher nötig, erstens Herbart in der Beurteilung von Ziller zu trennen, und zweitens die positive Arbeit zu übernehmen, die Herbartsche pädagogische Kunst aufzuzeigen, in das Ganze seiner pädagogischen Wirksamkeit einzuführen. Häntzsch leistet vor allem das letztere in seiner trefflichen Interpretation und lebenswürdig-warmherzigen Charakteristik Herbarts, die sich aber offener Kritik nicht entschlägt, wo diese dem Verfasser angebracht scheint. An zahlreichen Beispielen aus den pädagogischen Werken Herbarts zeigt er uns dessen wunderbare Beobachtungsgabe und Seelenschilderungskunst, den feinen Blick Herbarts für Erziehungsziele und Erziehungsmittel, kurz die intimsten Reize der Herbartschen Pädagogik, die weit

entfernt sind von Schablone und Schematismus. Liegt in alledem vornehmlich ein Stimmungswert, so hat das Buch doch auch einen besonderen wissenschaftlichen Wert: er ist in der ausführlichen Besprechung zu suchen, die Häntzsch Herbart's „formalen Stufen“ angedeihen lässt. Er tut dar, dass die Stufenlehre Herbart's nicht das Wesentliche und Vollkommenste seiner Lehrkunst ist, vor allem aber, dass den Stufen neben der psychologischen auch eine ausgeprägt logische Bedeutung beiwohnt. — Eine sehr ausführliche und ansprechende Würdigung von Häntzsch' Schrift gab Franz Schulze in seinem Artikel „Zum Kampf um Herbart“ („Die deutsche Schule“ XI, 11).

#### V. Herbart im Verhältnis zu anderen. Herbart in Frankreich.

Eine Vorarbeit zu der Monographie, die Ludwig Strümpell ohne Zweifel verdienen würde, will Hugo Schmidts Leipziger Dissertation „Die Lehre von der psychologischen Kausalität in der Philosophie Ludwig Strümpells“ (Leipzig-Reudnitz, Druck von Emil Glausch) sein, indem sie „vor allen Dingen den Teil derselben zu liefern versucht, der sich auf seine Anschauungen über die psychologische Kausalität bezieht.“ In der Tat leistet Schmidt in dieser Hinsicht mit seiner gründlichen, durch ein beachtungswertes Streben nach Klarlegung der geschichtlichen Entwicklungsgänge ausgezeichneten, mit feinen Beobachtungen ausgestatteten Arbeit recht Dankenswertes, vor allem durch eine umsichtige und eingehende Interpretation der nicht immer ausführlichen und leichtverständlichen Darlegungen in Strümpells „Grundriss der Psychologie“. Was den Anspruch der Arbeit begründet, im vorliegenden Bericht erwähnt zu werden, das ist die Behandlung des Verhältnisses zwischen Herbart und Strümpell. Schmidt ist der Meinung, der Name Strümpells werde häufig in einer falschen Verbindung mit Herbart genannt, Strümpell werde „meistens fälschlich zu den Herbartianern gerechnet“. Hierin können wir Schmidt nicht folgen, glauben vielmehr, dass Strümpell ohne weiteres zu den Herbartianern gezählt werden muss. Der einfache Vergleich zwischen Fichte und Herbart einerseits, Herbart und Strümpell andererseits scheint uns die ganze Beweisführung Schmidts zu entkräften. Bei Herbart-Strümpell dieselbe Basis, die gleiche Art zu philosophieren, die gleiche Richtung des ganzen Denkens, so dass Schmidt selbst S. 48 von Strümpell sagen muss: „Der empiristische Grundzug seiner Psychologie stammt von Herbart.“ Bei Herbart-Fichte dagegen von vornherein ein schroffer methodologischer Gegensatz, kein Zusammengehen bis zu einem gewissen Punkte, wo dann erst, wie bei Strümpell, die eigene Gedankenarbeit weiterschreitend einsetzt, sondern ein völliger Bruch von Anfang an. Bei Schmidt selbst wird S. 83 die „Herbartsche Theorie“ der

„Ausgangspunkt“ Strümpells genannt, und Wendungen wie: „im Gegensatz zu Herbart“, „er warnt vor dem Irrtum Herbarts“, „er räumt ein, dass Herbarts Auffassung zu weit geht“, bestätigen ebenfalls nur, wie sehr Strümpells Philosophie auf die Herbarts visiert ist. Dazu vergleiche man Strümpells eigene Worte (bei Schmidt S. 79): „Wie zu Herbarts Metaphysik überhaupt, so hat mein Nachdenken insbesondere auch zu seiner Kausalitätslehre eine bestimmte Stellung eingenommen, wobei von mir ebenso sehr die darin liegenden Wahrheiten anerkannt, als auch die meiner Überzeugung nach darin enthaltenen Mängel und Fehler ausgesprochen sind.“ So sehr man mit Schmidt die Selbständigkeit Strümpells betonen darf, so wenig darf man ihn von Herbart abrücken wollen: es bleibt dabei, dass Strümpell einer der bedeutendsten Herbartianer genannt werden muss.

Ganz ähnlich bei Theodor Waitz! In der „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik“ (XIV, 6) hat Otto Flügel einen 16 Seiten langen Aufsatz „Herbart und Th. Waitz“ veröffentlicht. Dieser Aufsatz ist eine ausführliche Besprechung der Gebhardtschen Dissertation „Theodor Waitzs pädagogische Grundanschauungen in ihrem Verhältnis zu seiner Psychologie, Ethik, Anthropologie und Persönlichkeit“, oder, besser eines Teiles der Gebhardtschen Arbeit, denn auf deren bei weitem grösseren Teil, den Abschnitt über die Waitzsche Pädagogik, geht Flügel nicht ein. Er zeigt an der Ethik und an der Psychologie, den beiden Hilfswissenschaften der Pädagogik, dass die Gebhardtsche Behauptung, Waitz hänge nur ganz lose mit Herbart zusammen, unrichtig sei, dass Waitz ganz entschieden auf den Schultern Herbarts stehe, dass Gebhardt viel zu ängstlich darauf bedacht gewesen zu sein scheine, Waitz eine besondere Originalität durch Abrücken von Herbart zu wahren, dass aber ein so ernster, originaler Denker und fruchtbarer Schriftsteller wie Waitz dessen gewiss nicht bedürfe.

Bruno Tittmanns kleine Arbeit „Herbart in französischer Beleuchtung“ (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik XL, S. 95—107) ist ein sorgfältiger Auszug aus Louis Gocklers Werk „La Pédagogie de Herbart“ (Paris 1905). Sie zeigt, dass Herbart in dem Franzosen einen zwar selbständig denkenden und kritisierenden, aber im ganzen doch zu einem sehr günstigen Ergebnis kommenden Beurteiler von grosser Belesenheit und tiefem Ernst gefunden hat. Sehr interessant ist, was Tittmann aus dem Anhangs-Kapitel „Herbart en France“ mitteilt, vor allem, dass Herbart schon bei Lebzeiten jenseit der Vogesen nicht unbekannt geblieben ist.

Im Anschluss an Tittmanns Bericht sei endlich auch H. Schoens Artikel „Ein hervorragender Vertreter der Herbartischen Philosophie in Frankreich, Dr. Marzellus Mauxion“ (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik XV, 2 und 3) erwähnt, der eine warmherzige

und gut charakterisierende Biographie des Verfassers von „La Métaphysique de Herbart et la Critique de Kant“ (Paris 1894) darbietet. Schoen gibt zugleich recht dankenswerte Auszüge aus dieser Schrift und zeigt damit, wie tief Mauxion von dem System Herbarts durchdrungen war. Dasselbe gilt von seinem Werk „L' Education par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart“ (Paris 1903, 2. Aufl. 1906), und Herbartschen Geist atmet auch das selbstständigste Werk Mauxions, „Essai sur les éléments et l'évolution de la moralité“ (Paris 1904).

### C. Beurteilungen.<sup>1)</sup>

**Bretschneider**, Geschichtliches Hilfsbuch für Lehrer- und Lehrerinnenseminare und verwandte Bildungsanstalten. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses 1904—5 (3 Teile, zusammen 5,50 M.).

Seminarlehrbücher müssen besonders streng beurteilt werden, da sie über die Unterrichtszeit des sie Besitzenden hinauswirken und dessen eigenerteilten Unterricht beeinflussen. So ist der Fehler in manchem neueren Geschichtslehrbuche zu erklären, dass der Stoff vorwiegend nach methodischen Gesichtspunkten gruppiert und dargeboten wird. Um möglichst abgerundete methodische Einheiten zu erhalten, hat man den Stoff nicht selten willkürlich zerrissen. Für den Geschichtsforscher ist der Anblick eines derartigen Lehrbuches unerträglich, für den Geschichtslehrer die Bevormundung wohl unnötig. Darum sollte der Verquickung von Methodik und Wissenschaft auch im Seminarlehrbuche ernstlich zu Leibe gerückt werden. Klares und geordnetes Denken zerlegt von selbst den Stoff in kleinere Einheiten, ohne den Eindruck der Kontinuität des geschichtlichen Verlaufs zu verwischen. Diesen Grundsatz befolgt Bretschneiders Hilfsbuch. Es ist dreiteilig, und die drei Pensen sind in der Stoffmenge ungefähr gleich. Da für die untersten zwei Klassen der sächsischen Seminare und der preussischen

Präparanden ein propädeutischer Kursus verlangt wird, so müsste für diesen ein besonderes Lehrbuch gefordert und der Stoff der drei Teile auf die oberen vier Klassen verteilt werden. Vielleicht schliesst sich der Verfasser in einer Neuauflage mehr an die vorliegenden Lehrpläne an. Im übrigen ist Bretschneiders Buch das beste seiner Art, das mir bis jetzt zu Gesicht gekommen ist. Die geschichtliche Schilderung ist überall dem Lehrer vorbehalten; das Hilfsbuch bezweckt nur die Anleitung des Schülers zu innerlicher Verarbeitung des Stoffes. Die Gliederung ist ungemein klar, die Stoffwahl energisch in der Ausscheidung alles Nebensächlichen und die Darstellung in ihrer relativen Höhe der Auffassung wohl geeignet, den künftigen Lehrer in die Lebensbedingungen des Staates, der Gesellschaft, der allgemeinen Kultur einzuführen. Unter Hinweis auf den wohl überall eingeführten Historischen Atlas (von Putzger) und die verbreiteten guten und billigen Bildersammlungen hat der Verfasser Karten und Abbildungen von seinem Hilfsbuche ferngehalten. Dagegen sind jedem Teile Wiederholungstabellen beigegeben, die einen besonderen tabellarischen Abriss überflüssig machen. Das Aussere des Werkes ist vornehm.

Rochlitz i. S.

Dr. phil. Wagner.

<sup>1)</sup> Die für Abt. B bestimmten Beiträge mussten wegen Ranmangels für das nächste Heft, das diesem sofort folgen soll, zurückgestellt werden.

## Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

- Ströle, Herm.**, Herbarts Psychologie im Verhältnis zu seinem Erziehungsideal. Tübinger Dissertation 1906. Stuttgart, Chr. Belsler.
- Dannemann, Dr. Adolf**, Psychiatric und Hygiene in den Erziehungsanstalten. Hamburg, Agentur des Rauben Hauses. Pr. geb. 2,80 M.
- Foerster, Dr. Fr. W.**, Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin. 1. u. 2. Aufl. Zürich 1907, Schulthess & Co.
- Ostermann, Dr. W.**, Das Interesse. 2. Aufl. Leipzig 1907, R. Schwartz.
- Kerschensteiner, Georg**, Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Leipzig 1907, Teubner. Preis 3,20 M.
- Wyehgram, Jakob**, Vorträge und Aufsätze zum Mädchenschulwesen. Ebenda. Preis geb. 3,20 M.
- Regener, Fr.**, Allgemeine Unterrichtslehre. 3. Aufl. Ebenda 1906. Pr. geb. 3,20 M.
- Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik**, herausg. von Prof. Dr. W. Rein. 5. Bd., 2. Hälfte. Langensalza 1906, Beyer & S.
- Kuypers, Dr. Franz**, Volksschule und Lehrerbildung der Vereinigten Staaten. Leipzig 1907, Teubner. Pr. geb. 1,25 M.
- Tews, J.**, Moderne Erziehung in Haus und Schule. Ebenda. Desgl. 159. Bd. Preis geb. 1,25 M.
- Richter, Dr. Paul**, Psychologie für Lehrerbildungsanstalten. Ebenda. Pr. geb. 2,40 M.
- Gansberg, F.**, Schaffensfreude. Anregungen zur Belebung des Unterrichts. Ebenda. Pr. geb. 3 M.
- Derselbe, Streifzüge durch die Welt der Grossstadtkinder. Lebensbilder und Gedankengänge für den Anschauungsunterricht in Stadtschulen. Ebenda. 2. Aufl. Preis geb. 3,20 M.
- Derselbe, Plauderstunden. Schilderungen für den ersten Unterricht. Ebenda. Preis geb. 3,20 M.
- Schmidt, F. A., Möller, Karl, und Radozwill, Minna**, Schönheit und Gymnastik. Drei Beiträge zur Ästhetik der Leibeserziehung. Ebenda. Pr. geb. 2,80 M.
- Saatzer, Josef**, Das erste Schuljahr. 7. Aufl., bearb. von Julius John. Leipzig 1907, G. Freytag. Pr. geb. 2,20 M.
- Kästner, Dr. O.**, Sozialpädagogik und Neuidéalismus. Grundlagen und Grundzüge einer echten Volksbildung mit besonderer Berücksichtigung der Philosophie Rudolf Euckens. Leipzig 1907, Roth & Schunke.
- Vogel, Dr. August**, Die pädagogischen Sünden unserer Zeit. Ein kritischer Überblick über die Bestrebungen der modernen Pädagogik auf dem Gebiete des höheren und des niederen Schulwesens. Lissa 1907, Friedrich Ebbecke. Pr. 2,50 M.
- Hösel, Paul**, Die Erziehung zur geistigen Selbständigkeit. Mit Berücksichtigung der Ansichten Diesterwegs. Leipzig 1907, Klinkhardt.
- Euler, Schulrat Prof. Dr. Karl**, Geschichte des Turnunterrichts. 3. Aufl. Neubearbeitet von Karl Rossow. Gotha 1907, C. F. Thienemann. Pr. geb. 4,60 M.
- Raydt, Prof. H.**, Spielnachmittage. 2. verm. Aufl. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Pr. 2 M.
- Kerp, Heinrich**, Die Erziehung zur Tat, zum nationalen Lebenswerk. Breslau 1907, Ferdinand Hirt. Pr. geb. 2,50 M.
- Köster, Herm. L.**, Kritische Betrachtungen über Hauslehrerbestrebungen und Altersmundart. Leipzig 1907, Wunderlich. Pr. 50 Pf.
- Oppenheim, Prof. Dr. H.**, Nervenkrankheit und Lektüre. Nervenleiden und Erziehung. Die ersten Zeichen der Nervosität des Kindesalters. 2. Aufl. Berlin 1907, S. Karger. Pr. 2 M.
- Lippold, Bernhard**, Das Ehrgefühl und die Schule. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Pr. geh. 0,80 M.

(Fortsetzung folgt.)





## A. Abhandlungen.

### I.

## Religion und Kirchentum im Leben unserer Kinder.

Eine Gegenwartsbetrachtung von **Edmund Leupolt**.

Unsere Zeit ist religiös tiefbewegt. Es fließt ein Strom religiösen Lebens durch unser Volk. Alle Weltanschauungen finden begeisterte Prediger und Anhänger. Wie in den Tagen, von denen die Schrift sagt, dass die Zeit erfüllt war, als Rom 60 verschiedene Kulte in seinen Mauern barg, werden heute die Glaubenslehren aller Völker und Zeiten zusammengefasst und im neuen Gewande der Menge oder nur einer auserwählten Schar geboten. Für jeden ist etwas zu finden auf dem religiösen Markte. Je raffinierter und intensiver das Geschäftsleben unseres Daseins wird, desto lieber verlassen die Menschen — und sei es auf Stunden — das laute Treiben des Tages und gehen auf dämmernden Wegen religiöser Philosophie, gleich denen, die das brausende Tal mit seinen Nebeln verlassen und im grauenden Morgen den Höhen und Gipfeln zustreben, wo ihnen die Sterne Gottes klar und unverhüllt brennen.

So urteilt der beobachtende Philosoph, so urteilen neben ihm Tausende, die mit Optimismus und Lebensfreudigkeit unsere Zeit überschauen.

Anders die Kirche. Sie sieht eine entchristlichte Welt und beklagt den Abfall von Tausenden. Sie sieht das Kreuz in den Staub gesunken, die Kirchen leer, christliche Grundsätze vergessen und verlacht, sieht ein ungläubiges Alter und eine ruchlose Jugend.

Was ist Wahrheit? Es geht durch unser ganzes Leben in der Gegenwart ein fortwährender Widerspruch zwischen Christentum und Welttum. Der Begriff des Christentums ist in vielen Köpfen der vergangener Jahrhunderte geblieben, in vielen anderen hat er sich gewandelt. Die Kirche hat nicht bedacht, dass es auch in Glaubensdingen eine Entwicklung gibt, dass Tausende ihrer besten Glieder sich von veralteten religiösen Vorstellungen losgerungen

haben, die in ihnen kein religiöses Empfinden mehr auslösten. Darum ist der Einfluss der Kirche mehr und mehr zurückgegangen. Je mehr die Kirche das religiöse Leben in alten frommen Formen halten will, desto mehr entrinnen ihr die wahrhaft Religiösen.

So ist allenthalben ein grosses, meist stilles Kämpfen, ein Kämpfen um religiöse Vorstellungen, die vielen heute das grosse Gottesbild verdunkeln und verhüllen. Die Menschen suchen Gott, aber nicht den Gott der Juden, nicht den Gott der Konzile und Päpste und Mönche. So wie der Mensch, so ist sein Gott: diese Erkenntnis ist in die Geister gedrungen. Und darum ringsum ein neuer Glauben und ein neues Hoffen, viel Kampf und Unruhe und Sturm — aber ein grosses Frühlingssehnen, im Kirchenkreise des Völkerlebens ebenso wie in den Kreisen des Staates, der Gemeinde, selbst in der stillen Gemeinschaft der Familie, wo sich Lebensformen erhalten, die draussen Regen und Sturm wegpeitschten und Winterfröste töteten. Denn unsere Eltern stehen im brausenden Winde des Lebens, und es braust ihnen durchs Herz wie den anderen, und riesenschwer legt sich der Gedanke einer Verantwortung gegenüber den Seelen ihrer Kinder ihnen auf das Herz in einer Zeit, die gross, aber seltsam bewegt und rätselhaft dunkel ist, und es drängt sich die bange Frage auf die Lippen: Was nimmt dein Kind aus seiner Kinderstube mit hinaus ins Leben als unverlierbares Gut, als inneren Halt und innere Kraft?

Wir nehmen diese Elternfrage auf: wir schauen auf unsere Jugend und fragen: Wie ist sie religiös vorbereitet für schwere Fahrt? Welches ist ihre religiöse Ausrüstung für ein Leben, das kaum weniger geeignet erscheinen kann für eine Ausbildung jenes religiösen Weltbildes, das jeder in sich tragen muss?

Elternhaus, Schule, Kirche und Umwelt sind die 4 Faktoren, welche die religiöse Entwicklung des jungen Menschen bedingen.

Im Elternhaus werden die ersten religiösen Vorstellungen des Kindes geboren. Die Kinderstube hat die einfachen Uranschauungen über Gott und Welt durch die Jahrhunderte bewahrt. Wenn es richtig ist, dass sich in jedem einzelnen Menschenleben die Phasen der Menschheitsentwicklung erkennen lassen, so müssen die religiösen Anschauungen des Kindes dem religiösen Standpunkte längst vergangener Jahrhunderte entsprechen.

Das Kind übt noch in ernster Schlichtheit den persönlichen Gebetsverkehr mit Gott.

Noch beten die Kleinen ihr Abendgebet. Es hält die Mutter auch in solchen Häusern noch fest an der alten Sitte, wo sonst das Gebetsleben, das Leben in steter Berufung auf Gott und in seinem Gedenken geschwunden ist. Ja es ist oft genug der einzige Gottesdienst, den Alte und Junge im Hause noch feiern: die Zeit des Kindergebets am Abende. Die Macht der Tradition, liebe Kindheitserinnerungen, ein dunkles religiöses Grundgefühl und das

Gefühl hoher Verantwortlichkeit erhalten die alte Sitte lebendig. Und daneben das unbeschreiblich Rührende eines Vorganges, bei dem ein stammelndes kleines Menschenkind mit dem grossen Weltengotte Zwiesprache hält.

Das Abendgebet ist die erste religiöse Betätigung des jungen Menschengestes; das Tischgebet ist bereits gefallen oder eine leere Form geworden. Das Gebet weckt zuerst die dunkle Vorstellung von einem fernen grossen Wesen, wie ja überhaupt in der ersten Kindheit einfachste religiöse Grundvorstellungen geweckt und gebildet werden, die entwicklungsfähig sind und natürliche Vorstufen zu richtigen Gliedern unserer christlichen Lebensauffassung bilden. Natürlich ist für das Kind Gott zu anthropomorphisieren. Es denkt sich darunter einen guten alten Mann mit langem weissen Barte. Das Kind ist Realist ausgeprägtester Art. Es taucht alles in das Licht greifbaren Lebens. So bilden sich in den ersten Kindheitsjahren feste religiöse Begriffe. Gott ist für das Kind der, der im blauen Himmel bei den Sternen wohnt, der den Blitz leuchten und den Donner rollen lässt, den Regen schickt und den Sonnenschein, der alles sieht, was die Menschen tun, Gutes und Böses, der alles aufschreibt in seinem grossen himmlischen Buche, der zu Weihnachten mit dem Christkinde über die Menschen redet, der die Menschen sterben lässt und Krankheit und Sorgen schickt und Freude; der im Frühling die Bäume grünen, im Sommer die Körner reifen lässt, im Herbst die Äpfel und die Blätter malt und im Winter Eiseskälte und Schneeflocken sendet. Das ist der liebe Gott unserer Kindheit. Er stellt die blasse Mondlampe an das Firmament und die goldenen Sterne und die rote Sonne, er lässt den Wind wehen durch die Baumwipfel und über die Dächer, dass der Rauch unwillig fortflattert, und die Blumen blühen und die Vögelin singen und die Maikäfer brummen. Er ist der grosse, allgewaltige Herr des Himmels und der Erde, der Vater der Menschenkinder; mehr ein Wesen der Furcht als der Liebe. Mit grossen, erstaunten Augen schaut das Kind zum Himmel auf und sucht die Luft zu durchdringen, ob es Gott nicht sehen könne; er wohnt ja dort, wo die Abendsonne im roten Golde in die Wipfel sinkt, und dort kann es ihn nicht finden, nicht fassen. Und wenn die Mutter hinzufügt: Wer Gott sieht, der muss sterben — da wird die Vorstellung von Gott noch um einen Grad erhabener und unfasslicher. Aber er wohnt ja dort, wo das Brüderlein ist — diese räumliche Vorstellung des Himmels ist beim Kinde selbstverständlich und bei aller religiösen Belehrung zunächst unbedingt nötig — wo der tote Grossvater weilt, wo die Engel singen und spielen, und dieser Gedanke wirft lichte Strahlen auf das finstere Gottesbild und bringt es dem kleinen Gemüt auf einmal unendlich näher.

Für das kindliche Fassungsvermögen ist nichts leichter verständlich als eben diese Vorstellung von der Engelwelt. Das Kind,

das alles belebt, das auch alle unpersönlichen Dinge als Personen auffasst und behandelt, findet sich ausserordentlich rasch in eine von Engeln belebte Umgebung. Und wenn ihm die Mutter erzählt, dass die Engel abends an seinem Bette Wache halten und es des Morgens wecken, dass neben jedem Kinde ein Schutzengel steht, dass es selbst, wenn es stirbt, so ein Engel wird; wenn es dazu auf hundert Bildern und auf den Grabdenkmälern oder an der Kirchenpforte Engelsgestalten sieht, wurzelt der Engelsglaube so fest im Kinde, dass eine freiere religiöse Auffassung, die den Himmel von den Geisterscharen entvölkert, schwere Widerstände zu überwinden hat.

Und endlich sei der religiösen Vorstellungsgruppe gedacht, die sich an den Tod anknüpft. Auch das Bild des Todes, den Begriff des Sterbens bringt das Kind als religiöses Anschauungsblld mit. Es hat sogar das Kind in seiner Kurzsichtigkeit und Naivität jenen Begriff vom Tode, den erst der gereifte religiöse Mensch nach langem Lebenskampfe wieder erlangt, und es hält den Tod für nichts Furchtbares; es fehlt ihm das Grauen vor dem Tode. Nur eine dunkle Ahnung sagt ihm, dass der Tod etwas Ernstes sei, trotzdem es schon an Grabhügeln gestanden und schon tote Menschen gesehen hat. Das Kind und der Tod — eine ausserordentlich interessante Frage. Nur allmählich erwacht ein leises Grauen in ihm, wenn ihm immer wieder gesagt wird, dass der Tote nicht mehr aufwache und in der schwarzen Erde schlafen müsse, dass es selbst sterben müsse — ganz leise dämmert in ihm auf das Gefühl des Grossen, Dunklen, Unnennbaren, nur leicht fühlt es, dass die Todesluft aus der Ewigkeit herweht. Es kommt jener tröstliche Engelsglaube, der alle gestorbenen Kinder wenigstens in Engel verwandelt und das Paradies so köstlich ausmalt, wie es Martin Luther in seinem herrlichen Briefe an sein Söhnlein schildert, hinzu, um dem Tode die Schrecken zu nehmen. So steht das Kind verständnislos dem grossen Geheimnis gegenüber, dessen Lösung auf die grosse Ewigkeitsfrage des Seins, auf das grosse Warum der Menschheit Antwort gibt.

Es bleibt die Frage nach der Vorstellung von Christus. Sie ist dürftig, schwach umrissen. Nur das Weihnachtsfest hat den Namen des Christkinds schon früh gelehrt. Aber selbst bei diesem Kindheitsfeste kommt dem Kinde durchaus nicht zum Bewusstsein, dass der Gottessohn und das Christkind ein und dieselbe Person sei. Das Christkind ist ihm nichts weiter als ein kleiner Freuden- und Geschenkel. Nur von dem Herrn Jesus wird ihm in kleinen Gebeten gesprochen. In vielen Gegenden ist es dem Weihnachtsmann gewichen; ist die altgermanische Vorstellung Wodans, wenngleich unbewusst, noch so deutlich im Volke lebendig geblieben, dass die Lichtgestalt des Christkindleins noch nicht Eingang gefunden hat. Ist doch die altgermanische Mythologie für Kinderherzen wie

geschaffen, bot doch ihre grandiose Anschaulichkeit eine religiöse Influenz, die unsere gesamte religiöse Erziehung von heute nicht entfernt erreicht. Die Welt ist leer geworden, seitdem die Geister und Götter aus ihr gewichen sind.

Zwar hat das Kind Bilder von Christus gesehen, vielleicht kleine Buntdrucke katholischer Spielgenossen, vielleicht ein Kapellengemälde, einen Christuskopf an der Wand. Aber es fehlt jede feste Anschaulichkeit, jede Klarheit. Das Leidensgesicht des Gekreuzigten kann doch unmöglich mit dem lichten Christkind identisch sein. „Nicht wahr, Mutter,“ sagte ein vierjähriges Mädchen, „so hässlich wie dieser — sie deutete auf ein Christusantlitz mit der Dornenkrone — ist das Christuskind nicht?“ In vielen Gegenden ist auch die Bezeichnung „Herrgott“ für Christus gang und gäbe. Die Schnitzer von Kruzifixen nennt der Volksmund Herrgottschnitzer. Das ist unser Herrgott, sagte meine Grossmutter, als sie mir ein Christusbild zeigte. Andererseits wird von dem Herrn Jesus erzählt. Und nun soll ein kleiner Kinderkopf diese Dreieinigkeit von Christkind, Herrgott und Herr Jesus mit der Nebenvorstellung des Weihnachtsmannes vereinigen oder auseinanderhalten? Es ist so, dass die Anschauung von Christus nur als blasses, undeutliches Bild neben den Gottesvorstellungen steht.

Das ist etwa der religiöse Vorstellungskreis unserer Kleinen. Diese Anschauungen sind unseren Sechsjährigen im ganzen geläufig — es ist ihr religiöser Schatz — und das Gebet kennen sie ebenfalls — es ist ihre kultische Betätigung.

Hier setzt der Religionsunterricht der Schule ein. Mag ihn theologisches Selbstgefühl als eine im ganzen gute Vorbereitung auf den Konfirmandenunterricht bezeichnen, als ein Nebenwerk in der religiösen Erziehung des Kindes — das ist zweifellos, dass die religiöse Richtung unserer Jugend durch die Schule, wenn nicht bestimmt, so doch stark beeinflusst wird. Den Haupteinschlag gibt naturgemäss die häusliche Erziehung. Die Form, in der die Religion zuerst an das Kind herantritt, haftet am festesten, prägt sich aufs tiefste ein. Das Elternhaus gibt dem religiösen Leben von Millionen das Gepräge. Der Mensch kann sich dem geheimnisvollen Zauber der Kindheits Erinnerungen und Kindheitsgewohnheiten auf lange hinaus nicht entziehen. Die religiösen Vorstellungen der Jugend begleiten den Menschen auf seinem Wege durch das rauhe Land unreligiösen Lebens.

Im ersten Halbjahre erzählt wohl manche Schule dem Kinde, ohne seinen religiösen Vorstellungskreis zu stören, meist einfache Märchen mit einer einfachen Moral. Sie lässt Gott vollständig im Hintergrunde. Sie zeigt gute und schlechte Menschen und zeigt, wie das Gute belohnt, das Böse bestraft wird. Sie lässt die Kinder nur ahnen, dass Gott hinter allem Geschehenen steht und es bewirkt, dass das Gute seinen Lohn findet.

Im allgemeinen aber setzt der Unterricht in der biblischen Geschichte sofort ein. Er beginnt mit der mosaischen Schöpfungsgeschichte, bringt das grosse Problem des Sündenfalles, die Sintflut — alles Stoffe, die auf eine viel spätere Stufe gehören. Im kindlichen Geiste wird der Begriff des Schöpfers verdichtet. Gott hat die Welt geschaffen und auch den Menschen — das ist die erste starke religiöse Wahrheit, die das Kind im Elternhause noch nicht gehört hat. Neu erscheint ihm die Macht des Bösen, des Teufels, von dem die Mutter nichts erzählt hat, vor dem es sich höchstens als Grossstadtkind im Kaspertheater gefürchtet; neu die grosse Flut, in welcher die Menschen vor Gottes Zorn umkamen. Der Effekt ist beim Kinde eine Vergrösserung des Gottesbegriffes, Gott wächst ins Riesige und Schreckliche, auf der anderen Seite zeigt sich Gottes Liebe zu den frommen Menschen und beruhigt das kindliche Denken.

Still und fromm wandelt Abraham im steten Verkehr mit dem Ewigen über die Gefilde Kanaans. Die Josefgeschichte zieht herauf mit ihren bunten Träumen, den seltsamen Wüstenbildern, mit ihrer Kunde von dem Lande der Pyramiden, mit dem wunderbaren Lebensgange des Helden — so fesselnd für unsere Kinder, weil sie den Boden der Familie, auf dem sich die Geschichte abspielt, kennen. Ihr ethischer Wert liegt in dem Hinweise, wie wunderbar Gott die Geschehnisse der Menschen lenkt, eine Illustration zu dem Spruche, den unsere Kinder wohl lernen, aber erst später verstehen können: Wir wissen, dass denen, die Gott lieben, alle Dinge zum besten dienen.

Die Davidsgeschichte, eine der beliebtesten für unsere Kleinen, hat wenig religiösen Wert. Vor der Gestalt des kecken, mutigen David verblasst der Begriff des Gottvertrauens, der hier betont werden soll, vollständig.

Endlich tritt ganz neu vor die Kinder das Christusbild. Die Christusgestalt des Neuen Testaments, wie sie in den Erzählungen lebt, die die Schule bietet, ist den Kindern neu. Und es muss hier festgestellt werden, dass keine Geschichten die Kinder so fesseln und im Innersten ergreifen, als die märchenhaften Wundergeschichten, Krankenheilungen, Totenerweckungen des Neuen Testaments. Und klarer und klarer bildet sich in den Kindern die anfangs nebelhafte Gestalt eines barmherzigen, klugen, ernstesten, mächtigen Mannes mit wunderbaren Augen und einer unendlichen Liebe im Herzen, einer unendlichen Milde und Hoheit und einer weichen Demut. Das Heilandsbild verdrängt das Bild des lieben Gottes. Es spricht persönlich zu den Kindern, der Heiland redet und weint und stirbt — Gott ist unnahbar, so unendlich gross, so ernst, so unfassbar, dass das Kind mehr und mehr von dem einfachen reinen Gottesbegriff seiner ersten Kindheit wegrückt.

Je höher das Kind in seinem Klassenverbande steigt, desto geringer wird die Wirkung der religiösen Unterweisung. Die

Empfänglichkeit schwindet. Die Nebenwirkung des Elternhauses wird von Tag zu Tag schwächer. Nur das Gebet bleibt vielfach erhalten als Rest der kindlichen Abhängigkeit vor Gott. In der Schule wächst das Memoriermaterial. Die Jesusgeschichten nehmen nur einen Teil der religiösen Besprechung ein. Es kommt der Katechismus und behandelt anatomisch mit Strenge und Gedanklichkeit das Bild Gottvaters mit der Flammenschrift: du sollst!

Auch das Christusbild wird im II. Artikel den Kindern nicht lieb und wert gemacht. Zu viel Nebenwerk wird geboten, die Weihe, der Zauber, der über Jesu Person liegt, unbarmherzig zerstört durch subtile Gliederung und systematische Zusammenfassung aller Lebenskleinheiten und -unwesentlichkeiten zu einem künstlichen Wachschristus, der alle Teile des Körpers in wunderbarer Korrektheit besitzt, aber nur eins nicht: das Leben. Hast du im Gleichnis vom barmherzigen Samariter das Jesusbild in seiner unendlichen menschlichen Liebe und Milde gekennzeichnet und die Herzen leise durchschüttert — hast du das Leben des Heilandes in seiner Einzigartigkeit und Gottesgrösse und seinem Menschenjammer gross in die Herzen der Kinder gemalt, dass ihre Augen in Tränen glänzen: dann sprichst du in der Katechismusstunde wohl von den Ständen des Erlösers und prägst den jungen Geistern den Spruch ein: Einen solchen Hohenpriester sollten wir haben — und hebst damit das menschlich-warme Jesusbild in die Eisluft des dogmatischen Lehrbegriffs; und in der Kälte friert alles Leben. Du tötest hier, was du dort entzündet. Dazu die katechetische Deduktion, die sich an das Denken wendet und nicht an die Phantasie und die Gemütsiefe. Nur besondere Kunst und innere Wärme kann die Kinder an diesen Klippen vorüberführen — die grosse Mehrheit unserer Kinder lernt diesen Christus kennen. Und in dämmriges Dunkel führt dann die Betrachtung des heiligen Geistes und seiner für die Kinder vollständig unfassbaren „Wirkungen“, die die Kirchenlehre ihm zuschreibt. Mag man auch nach Hempels Vorgehen die ganze Heiligungslehre an die Person des Apostelfürsten Petrus anlehnen und anknüpfen — es bleiben die Vorgänge im besten Falle ein halbverstandenes Mysterium, wenn man sich nicht mit Worten begnügt, sondern auf ein gewisses Verständnis Wert legt. Diejenigen, die eine Schwierigkeit in der Materie nicht finden — es gibt allerdings wenige — begnügen sich mit einem Wortwissen, mit Wortantworten, die zwar dem Unwissenden ein falsches Bild eines Erfolges vortäuschen, aber ohne jeglichen Wert sind. Unsere gesamte Katechismusbehandlung leidet unter einem Wortnachbeten. Die ganze Erlösungslehre, die das II. Hauptstück gibt, ist in der landläufigen Betrachtung unfruchtbar und ausserordentlich schwer verständlich. Wir dürfen die Menschheit nicht als verdammt ansehen, die vor Christus lebte, wie es die Missionäre samt und sonders taten und tun. Wir dürfen die Welt von heute

nicht glücklicher preisen, weil sie von der Erlösung weiss. Wir dürfen die Völker nicht unglücklich nennen, die heute noch das Christentum nicht kennen oder noch nicht annehmen wollen. Wir müssen das Hauptgewicht darauf legen, dass Christus dadurch die Welt erlöst hat — und das ist der gewaltige Fortschritt, den seine Lehre für die Welt bedeutet —, dass er die todüberwindende Liebe gezeigt, die ihre ganze grosse Lebensaufgabe in der uneigennütigen, stillen, heiligen Arbeit an der Menschheit sieht. Der ist wahrhaft erlöst, der in diesem Sinne Christus als seinen Herrn und Meister, als den unvergleichlichen Lehrer ansieht. Das sind die Gedanken, die unsere Kinder verstehen, und die auch bestehen, wenn im Lebenskampfe der Zweifel kommt. (An diesem Christus, dieser Auffassung der Erlösung können auch Atheisten nicht rütteln. Der Christus ist grösser als sie.)

Das III. Hauptstück, das Gebet, ist in seiner Tiefe von reiferen Kindern wohl zu behandeln und bietet einen Schatz von sittlichen Momenten, sie geben dem Lehrer praktische religiöse Gesichtspunkte an die Hand, die der Fassungskraft der Kinder entsprechen. Die grossen Themen von der Vaterliebe Gottes, von dem grossen Gottesreiche, das alle Menschen umfassen soll, aber nicht in der Ewigkeit liegt, sondern in der Zeit, von dem grossen Glückswillen Gottes, von dem täglichen Brot, von der Menschenschuld — ein Thema, das sich besonders ergreifend und erschütternd behandeln lässt, wenn man in die Lebensschicksale von Völkern und Einzelmenschen blickt — von der Versuchung des Lebens, von dem grossen Übel, dessen Begriff sich in der Menschheitsgeschichte allerdings fortlaufend ändert — entrollen das ganze Menschenleben vor den Kindern und lassen sie riesige Nebelbilder aus dem Zauberlande Leben schauen, erschüttern und erheben zugleich und befruchten Geist und Gemüt, Phantasie und Willen, erziehen den inneren Menschen und geben ihm die beste Ausrüstung für den Gang durchs Leben mit.

So ringt sich aus den dunklen Umrissen des Gottesbildes, wie es die Kinder aus dem Elternhause mitbrachten, allmählich eine halbklare Vorstellung von Gott durch. Das Christusbild tritt, freilich meist nüchtern und lehrhaft gedeutet, in den Vordergrund des religiösen Denkens, während die Vorstellung vom heiligen Geiste von der Stufe einer dämmernen, verschwommenen mysteriösen Erscheinung nicht loskommt. Eins aber vermag unser Religionsunterricht nicht mehr zu erzeugen: einen lebendigen persönlichen Verkehr mit Gott, der das tägliche Tun und Beginnen in den Schatten Gottes stellt und sich der Nähe des Ewigen stets bewusst bleibt. Der Römer in grauer Heidenzeit, der bei Beginn der Reise den Göttern seine Opfer darbrachte wie bei seiner Rückkehr, war frömmer als der heutige Christ. Die Frömmigkeit, d. h. die Betätigung des religiösen Sinnes im Leben, in allen grossen



und kleinen Handlungen und Geschehnissen des Lebens, ist heute meist verschwunden. Auch unsere Schule ist weit davon entfernt, eine fromme Schule in diesem Sinne zu sein.

Die religiöse Einkleidung unseres Lebens ist nur ein Schatten, den nur Hellseher für Leben halten; die religiöse Formengebung unseres Schulunterrichts lebt nur noch in schwachen Andeutungen. Sie beschränkt sich im Alltagsverlauf auf die Morgenandacht und das Gebet am Schluss. Zu Morgen- und Schlussgebet treten die religiösen Formen des Festaktes, der mit Lied und Gebet verbunden ist. Beide sind religiös von geringer Bedeutung. So richtig der Satz ist, dass religiöse Betätigung eine Übung voraussetzt, dass Religion zuerst Gewöhnung sein muss, ehe sie innerlich eine Macht werden kann, so falsch ist die Meinung, dass die Form von Wert sein kann, wenn sie nur lose mit dem Inhalt verbunden ist oder gar den Inhalt ersetzen soll. Anfangs- und Schlussgebet werden leicht zur Gewöhnung und schleifen sich ab; die Gebete gleiten vorüber an der Seele, und es ist nicht die Regel, dass der Ton Wärme und Andacht verrät. Von den Schulfeiern erscheint die Entlassungsfeier der Beachtung für wert. Die patriotischen Feiern leisten für die reinreligiöse Erbauung des Herzens nur wenig. Gewiss lernen sie immer wieder und wieder auf den Schlachtengott und Völkergott schauen, der über allem Geschehen thronet, in dessen Händen Wohl und Wehe der Völker liegt; aber innige Gemütsregungen religiöser Naturen sind nicht das Ergebnis. Anders bei jenen schlichten Feiern, da die Schulkinder nach Abschluss ihrer Lernjahre Abschied nehmen. Hier verwandeln sich grosse menschliche Gefühle in religiöse. Der Ernst der Abschiedsstunde an sich, die Anwesenheit der Eltern, die ihre Lieblinge aus der Obhut der Schule zurückholen, um sie ins rauhe und kalte Leben zu entlassen, der Gedanke an dieses Leben, das mit seinen grossen dunklen Sorgenaugen schon zu den Fenstern hereinschaut, stimmen die Herzen weich, lassen in die innersten Kammern der Seele hineinschauen, wischen alles Künstliche, Angewöhnte mit starker Hand weg. Aber ausser dieser Feier hat die Schule wenig religiös-kirchliche Einwirkungen in ihrem Machtbereich. Es ist die Signatur nicht nur der christlichen Schulordnung, dass unsere religiösen Formen nicht mehr dem Inhalt entsprechen.

Schauen wir zurück in das Haus, dessen religiöse Einwirkungen auf das Kind vor seinem Eintritt in die Schule wir schon beleuchtet haben.

Neben der religiösen Unterweisung und den religiösen Formen der Schule wirkt der elterliche und kirchliche Einfluss. Aber der elterliche ist kümmerlicher geworden. Fast will es scheinen, als ob mit dem Beginn der schulischen Religionsstunden die religiöse Unterweisung im Elternhause dahinschwände. Fast will es scheinen, als ob Bonus recht habe mit seiner bissigen Bemerkung, dass man

irgend ein Gebiet nur schulisch-schulmeisterlich zu behandeln brauche, um die Lust daran gründlich auf Generationen hinaus zu ersticken.

Die Schule hat den Religionsunterricht in die Hände genommen. Die Mutter scheut sich jetzt, ihre einfache Belehrung fortzusetzen, sie wird unsicher, sie fühlt sich der Aufgabe nicht mehr gewachsen. Auch der Vater nimmt wenig Anlass, an der religiösen Bildung des Kindes mitzuarbeiten. Der kirchlich-religiös interessierten Väter werden immer weniger. Steht der Vater nicht auf dem Boden kirchlichen Christentums, so schweigt er meist taktvoll zu den Lehren, die sein Kind aus der Schule mitbringt, in der Meinung, die heute noch Tausende teilen: die Kinder sollen den Glauben noch lernen und behalten — das Leben wird schon korrigieren, wird streichen, was ohne inneren Wert ist.

Die religiöse Übung des Hauses besteht heute in bürgerlichen Kreisen im ziemlich regelmässigen Kirchgang. Morgen- und Abendandachten im Hause sind längst tot — wenige Bauern- und Pfarrhäuser ausgenommen. Das Bibellesen und stille Erbauungsstunden vor Gesangbuch und Postille sind selten, recht selten geworden. (Mein Grossvater las jeden Abend ein Kapitel aus einem alten Erbauungsbuche mit allerdings prächtig anschaulichen Betrachtungen eines Seelsorgers, eines Mannes, dessen Bild mit seinem klugen dunklen Auge auf dem ersten Blatte des Buches mir heute noch deutlich vor Augen steht. Und meine Grossmutter nahm gern das Gesangbuch zur Hand — sie konnte erstaunlich viel Lieder aus dem Gedächtnis rezitieren und auch anwenden zur rechten Zeit, am rechten Ort. Aber wo ist heute diese Frömmigkeit?) Es ist ein anderes Geschlecht geworden, eine andere Familie, eine andere Familienerziehung. Es fehlt dem Kinde die Macht des Beispiels religiöser Persönlichkeiten, zunächst im engeren Kreise. Der grösste Erzieher, auch der grösste Verführer, ist das Beispiel, und dieses Beispiel kann unsere an kirchlichen Lebensformen arme Zeit dem Kinde nicht mehr bieten. Noch vor 50 Jahren waren die Eltern kirchenstrenge Persönlichkeiten, in ihren kirchlichen Übungen zwar oft starr und formell, aber ernst und andachtsvoll. Die Formen des mehrmaligen täglichen Gebets, des sonntäglichen Ganges nach dem Gotteshause, die Beurteilung der Lebensgeschehnisse nach den Worten der Bibel, der Gebrauch der Bibel in dunklen Lebenstagen gewöhnten das heranwachsende Geschlecht an die Vorstellung von einer grossen, dunklen Macht der Religion, von der grossen Macht Gottes und waren gewiss manchen eine wunderbare Mitgabe für das Leben. Dass diese religiösen Gewohnheiten oft nur Äusserlichkeiten, lediglich Gewohnheiten und Formen waren, dass mancher dieser Frommen in den Stürmen des Lebens und seinen Gefahren nicht nach demselben Worte der Schrift handelte, das er so oft zitiert, das können Kinder nicht beobachten, nicht beurteilen. Ihnen

war das Wort und der Brauch alles. Heute sind die Tage der Kirchenfrömmigkeit in den Zeiten des modernen Lebens, in den Grossstädten vorüber. Auf dem platten Lande lebt sie nach den Trägheitsgesetzen menschlicher Entwicklung gemächlich weiter, wenn auch der Inhalt dieser Formen immer dürftiger wird. Soll man das Geschlecht dieser Tage als entartete Epigonen bezeichnen? Oder als die Grundlage einer Generation der Zukunft? Soll man die Wandlung beklagen oder bejubeln oder sie indifferent als charakterlose Übergangszeit betrachten? War das alte Kirchentum voll innerer Kraft und Lebensfülle? Oder war es viel Stimmungschristentum ohne tieferes Nachdenken und grosse Weltanschauung, dem beschränkten Weltbilde einer versunkenen Epoche entsprechend?

Noch heute ist der Kirchgang die Form kultischer Betätigung in weiten Kreisen des breiten Landes. Unsere Jugend geht gleich unseren Grosseltern im allgemeinen gern in die Kirche; ich erinnere an die sehr gut besuchten Kindergottesdienste, die allerdings für die religiöse Unterweisung unserer Kleinen fast wertlos sind und im besten Falle eine Gewöhnung an den Kirchenbesuch erzielen. Die Glocken läuten seit Jahrhunderten durch die Lande, und immer noch wallen die Beter ins Gotteshaus. Die Mutter hält auf den Kirchenbesuch und nimmt die Kinder schon beizeiten mit. Sie ist das konservative Element in der Familie, und je mehr sie in ihrem Familienkreise ihr Glück findet, je weniger das tausendfältig begehrende Leben mit modernen Forderungen in ihre Zurückgezogenheit hineinbrandet, desto treuer und sicherer überliefert sie die Elemente alter Kirchlichkeit. Und der Vater sieht ihr Walten gern oder sieht es schweigend. Das Kind geht gern ins Gotteshaus. Ihm gefällt die feierliche Stille, die rauschende Orgelmusik, ihm gefallen die bleichen rotbrennenden Kerzen am Altar und die hohen bunten Fenster, die zahlreichen stillen schwarzen Menschen. Es kommt sich selbst vor wie in einer anderen Welt. Es deutet ihm, als gehöre es zu den Erwachsenen; Mutter zankt nicht und sieht so feierlich aus. Und wenn es auch von der Predigt nicht viel versteht, es hört dem Pastor gern zu.

Endlich fordert in der Konfirmandenzeit die Kirche streng den Kirchenbesuch. Die Frage, ob der Kirchenbesuch in seiner religiös-pädagogischen Einwirkung hoch einzuschätzen sei, ist zu verneinen. Die Predigten müssen grossenteils über die Köpfe hinweggehen. Das Wertvolle und Unvergängliche ist nur die Erregung einer religiösen Wehestimmung. Die äussere Gewöhnung zum Kirchenbesuche aber hält nicht vor, wenn die Seele im Gottesdienste keine Befriedigung gefunden hat; oft genügt eine Änderung in den Lebensverhältnissen, um den Kirchenbesuch einschlafen zu lassen. Es sind nicht die Klügsten und Tüchtigsten, die am Schulbesuche nach der Schulentlassung festhalten. Friedsame einfache Naturen mit starker religiöser Stimmung und geringer kritischer Neigung und Unlust

zum Umdenken alter Werte bilden die Mehrheit neben bequemen Alltagsmenschen und solchen, die gern eine äussere Frömmigkeit zur Schau tragen. Sicher gibt es auch eine grosse Anzahl derer, deren geistigem Standpunkte das heutige Kirchentum gerade entspricht.

Religiös bedeutsam sind neben den kirchlichen Gottesdiensten die christlichen Familienfeste der Taufe und Trauung. Religiös am tiefsten packen die christlichen Totenfeiern. Selbst in unserer Zeit, die nach ganz anderen Formen der Religion ringt als wir sie bisher gewöhnt sind und durchlebt haben, stimmt der Ruheplatz der Toten tiefernt. Wo die steinernen Säulen ragen, schwarze Kreuze tief eingesunken in den morsche Grabhügeln verwittern und düstere Lebensbäume schwarzen Flammen gleich züngeln, da pflegt es stille zu sein; „man hört nur leises Beten bei Kreuz und Leichenstein“. Und der Gedanke, der den Menschen, den Staubgeborenen, am tiefsten ergreift, ist immer der an das Scheiden von der Erde. Merkwürdig, wie fest die Erdenmenschen an der Scholle haften, die sie so oft als Jammertal und Unglücksland bezeichnen. Und Kinder auf dem Totenacker. Hier zuerst werden sie von den Schauern der Ewigkeit durchweht. Hier zuerst fühlen sie etwas unendlich Grosses, Unnennbares, Unfassbares, Dunkles und Ungeheures, vor dem ihr Denken stille steht. So erzieht der Friedhof religiös, schafft innere Werte. Nur ist seine Wirksamkeit auf wenige beschränkt. Den meisten unserer Kinder bleibt der Tod fremd. Sie sehen seiner Arbeit nur aus der Ferne zu. Nur der lernt des Todes Macht innerlich fühlen, dem er in die Schar der Liebsten hineingreift. Und dann ist das Wesen des Kindes sonnig und gedankenlos. Es neigt nicht dem Düsternen zu, es fehlt ihm noch das Verständnis der Tragik des Menschenseins, und es sieht mit grossen, verwunderten Augen die Heeressäulen der Toten durch die Pforten der Ewigkeit ziehen.

Ich kennzeichne im folgenden den Schulunterricht nach seiner Bedeutung für die religiöse Entwicklung unserer Jugend.

Von jeher ist die Naturwissenschaft dazu benutzt worden, Gottes Grösse und Allmacht und seine Weisheit und Ewigkeit und auch seine Liebe ad oculos zu demonstrieren. „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes und die Feste verkündigt seiner Hände Werk“ — dieses Psalmwort ist in tausend Variationen verkündet und verbreitet worden; mit äusserer Frömmigkeit und raffinierter Zweckausnutzung ist das ganze Naturreich als Gottes grosses Spiegelbild, alles Geschehene innerhalb seiner Grenzen als Gottes Wille dargestellt worden, bis hinab — oder hinauf? — zu jener Kategorie von Religionslehrern, deren einer allen Ernstes behauptete, auch darin sähe man die Weisheit Gottes, dass die Katzen gerade dort Löcher im Felle hätten, wo die Augen seien. Bei der Pracht der Blumen und ihrem wunderfeinen Bau, angesichts der viel-

gestaltigen Klassen der Tierwelt und ihrer Lebensaufgabe im grossen Reiche des Seins, beim Blick auf die Ausrüstung der Lebewesen regt sich das Gefühl des Erstaunens, des Wunders, regt sich das Nachdenken und Sinnen und Grübeln, aber erst der Hinweis auf den göttlichen Schöpfer, meinte man, kann diese unbestimmten Gefühle und Vorstellungen in wertvolle klare Gefühlsbilder wandeln. Es seien hier Gellerts einfältig-fromme kirchliche Dichtungen genannt. Übereifrige Männer haben seit Jahrhunderten ganze Naturgeschichten unter diesem Gesichtswinkel bearbeitet und immer wieder auf den gütigen Schöpfer, auf die Zweckmässigkeit der Natur, auf das wunderbare Ineinandergreifen von tausend Rädchen und auf den Menschen als Zweck und Mittelpunkt der ganzen Schöpfung hingewiesen. Aber einmal passieren gerade bei Betonung des letzten Gedankens leicht drollige Widersprüche, wenn z. B. auf den ersten Seiten des Buches der fromme Verfasser sagt, dass auch die hässlichsten und kleinsten Tiere Kostgänger des lieben Gottes seien, und ein paar Seiten weiter, dass wir dem lieben Gott danken sollten, dass er uns seine gefiederten Jäger zu Hilfe schicke, damit wir das „alles verwüstende, schädliche, unnütze Gesindel“ vernichten können. Und dann ist doch auch zu beachten, dass etwas oft Gehörtes abstumpft, dass das Kind, dem immer und immer wieder vorgesagt wird: darin sehen wir Gottes Grösse und Weisheit, nie zur Ehrfurcht vor Gottes Grösse kommt. Ich meine, dass die Naturgeschichtsstunde mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit frommer Gewöhnung die wiederholte religiöse Belehrung nicht stützen kann. Die Naturgeschichtsstunde predigt in Wahrheit Gott am lautesten, die seinen Namen kaum oder nicht nennt, wie es eine durchaus falsche Auffassung ist, wenn man die Naturkörper nur von dem Standpunkte des ängstlich Gewinn und Schaden sehenden Menschen berechnet und so in die Enge des Krämergeistes hineinzieht, was man ins Licht universaler Betrachtungsweise erheben sollte. Gott ist gross, unendlich gross, und ein wunderbares Sichverzehren und Wiedergebären, Vernichten und Erschaffen, Kämpfen und Ausgleichen sind die Grundlagen der ganzen Natur. Gebt den Naturgeschichtsunterricht mit inniger Liebe zur Natur, mit sinniger Betrachtung und philosophischer Zusammenfassung, nicht eine Gliederung in einzelne Objekte in anatomischer Zerlegung, und ihr tut mehr für das religiöse Gefühl als mit frommen Salbadereien. Wem die Naturgeschichte nicht in frommer Predigt Gott kündet, der wird nicht gottgläubig durch tausendfach wiederholte Wendungen. Aber immerhin ist die religiöse Wirkung auch dann nicht wägbare und messbar, wenn der Unterricht in der angegebenen Weise — und sie ist heute die Regel — gegeben wird. Es bleibt eine Phrase, zu behaupten, dass der Naturgeschichtsunterricht durch den Religionsunterricht „verklärt“ werde.

Und die Geschichte? Wenn in einem Fache der oftmalige

Hinweis auf Gott nicht gefehlt hat, so ist es die Weltgeschichte. Es ist die grosse Menge unserer Geschichtsbücher, die nach Art der Darstellung des Alten Testaments in jeder Wendung der Geschichte Gottes besondere Fügung sehen und dabei alles vom Standpunkte des gotteseigenen Volkes betrachten, in jedem Siege eine Hilfe des Nationalgottes, in jeder Niederlage seine Prüfung sehen und so das ganze Geschehen auf dem weiten Erdenrund von den Zeiten der ältesten Dynastien der Pharaonen und der Griechenmythe an bis auf unsere Tage in das Licht eines göttlichen Willens, eines Gesetzes stellen, das für ein Volk besonders geschaffen erscheint. Eine Auffassung, die nur insoweit zu verwenden ist, als tatsächlich jedes Volk eine Sonderaufgabe in der Weltgeschichte zu erfüllen hat. Wenn diese Geschichtsschreibung z. B. Gustav Adolfs Einfall in Norddeutschland mit den Worten erzählt: „Da erleuchtete Gott einen frommen und gerechten Herrn, den König Gustav Adolf von Schweden, dass er . . .“ — so ist das zwar gewiss eine schöne fromme Auffassung, aber sie hat doch nur einen recht bedingten Wert und nur bedingte Geltung; sie gilt doch nur für gläubige Protestanten von enger geschichtlicher Betrachtungsweise, während der Katholik und Freund des Habsburger Hauses etwa schreiben müsste: „Da gefiel es dem Teufel, einem nordischen Wehrwolf ins Ohr zu flüstern, dass gute Gelegenheit wäre, dem siegreichen frommen deutschen Kaiser sein Werk zu zerstören, und alsobald rüstete der blutige Polensieger seine Schiffe und fuhr mit seinen gierigen und rohen Räuberscharen gen Süden.“ Und wenn der Dichter singt:

„So hat sie Gott geschlagen  
mit Mann und Ross und Wagen“

— so singt das ein deutscher vaterländischer Mann, aber die Franzosen jener Zeit, unter denen es doch auch gute Christen gab, haben als gute Patrioten und Untertanen bittere Tränen über den Sturz des grossen Korsen geweint und nichts von göttlichem Strafgericht darin gesehen. Und umgekehrt: Während alle freiheitlich Denkenden am Anfange des 19. Jahrhunderts Napoleon als den grossen Zerstörer fauler und morscher Staatswesen ansahen, haben die frommen Höfe keinen mit frömmeren und christlicheren Flüchen bedacht als den Franzosenkaiser. Auch Kaiser Wilhelms Wort: „Welch eine Wendung durch Gottes Fügung“ ist ein herrliches starkes Glaubenswort, aber nur ein Zeugnis persönlicher Auffassung eines Vorganges, der immer von mehreren Seiten, nicht nur vom Standpunkte des deutschen Volkes aus betrachtet werden muss. Freilich sind wir es gewöhnt, diesen Standpunkt als den rechten christlichen zu betrachten. Haben doch unsere Gottesmänner in diesem Glauben gelebt, den Cromwells Wort widerspiegelt; „Nicht unser Verstand, nicht unser Mut und unsere Stärke vollbringen das Werk. Alles, was wir tun können, ist dem Herrn folgen, der vor

uns einhergeht, und einsammeln, was er ausstreut.“ Es zeigt diese Betrachtung ein ergreifendes starkes Gottvertrauen, zeigt ein entwickeltes persönliches Glaubensleben von solcher Energie, dass wir Epigonen fast demütig anschauen zu den Männern solcher Grösse. In diesem Zeichen haben sie gesiegt, und es gehört zum Verständnis ihrer Persönlichkeit und ihrer Erfolge. Aber eine andere Frage ist es, ob diese Art religiöser Betrachtung eine religiöse Förderung unserer Jugend bedingt, ob es nicht für den Unterricht weiser ist, die göttliche Weltregierung als grosse, dunkle Macht hinter allem Geschehenen leise und ehrfürchtig anzudeuten, als mit groben Linien ihre kindlich-kleine Einmischung zu zeigen. Ist nicht unsere Anschauung von Gott und Menschheit, von Weltgeschichte, Weltziel, von Erdensehnsucht und Himmelsglück eine andere geworden? Betrachten wir nicht von höherer Warte aus das Geschehene auf dem Erdenkreise als jene Männer, die doch bei aller Grösse Kinder ihrer im universalen Denken stark beschränkten Zeit waren? Aber sollen wir mit der alten Weise brechen? Sollen wir eine neue Melodie suchen auf den alten Text? Fügen wir der religiösen Anschauung unserer Kinder nicht unberechenbaren Schaden zu, wenn wir so ketzerischen Gedanken Eingang gewähren? Sollen wir den Kindern sagen, dass alles Geschehene nicht mit der Nachtkerze des kleinlich rechnenden Menschengestes, sondern im Lichte der Ewigkeit angeschaut sein will? Ist die moderne Weltanschauung wirklich schon so weit ins Volk gedrungen, dass man mit der alten Lehre brechen kann? Mag man die Frage beantworten, wie man will: es muss die Schule von heute schon einen Anfang machen; vorsichtig, rücksichtsvoll, klug und fein — einen Anfang! Es soll die bildliche Ausdrucksweise des Alten Testaments, dass Gott zürnte, ergrimte, dass es Gott reute — nicht mehr die Sprache unserer volksgeschichtlichen Schilderung sein. Gott ist nicht ein lachender und weinender, zürnender oder verzeihender Kleinkindergott, Gott ist nicht jener kleine Duodezfürst, der mit jedem Untertanen seines Zweimeilenkönigreiches auf du und du steht. Und dabei kann die geschichtliche Darstellung durchaus gross und erhaben sein, soll Ewigkeitsgedanken auslösen und Ewigkeitsstimmung wecken. Alles Geschehene richtet sich nach ewigen Gesetzen. Völker blühen und welken und werden vom Gewitterwind der Weltgeschichte zerzaust und entwurzelt, und Tausende von Menschen sterben für Ideen, die oft schon die folgende Generation für klein und nichtig oder für falsch erkannte oder schätzte, und dabei geht die Welt trotz aller Rückschläge mit leisem Donnerrollen vorwärts, aufwärts, nähert sich dem Ziele der Vollendung, werden die Menschen immer mehr aus Menschenkindern zu Gotteskindern.

Was ist denn religiös? Nicht, dass ich täglich zehnmal grüsse: Grüss dich Gott! und in jedes Geschäftsbuch: Mit Gott! schreibe und Sonntags fromme Lieder singe, nein, dass ich mein ganzes

Leben in Beziehung setze zur Ewigkeitsbestimmung des Menschen. Je kleiner der Mensch ist, desto inniger hängt er an äusserlichen Zeremonien und kleinen kultischen Betätigungen. Je weiter aber die Gesichtswelt sich dehnt, je weiter der Blick in die Unendlichkeiten schaut, desto grösser wird Gott und desto grösser die Welt, desto gewaltiger alles Geschehen im weiten Sonnenreich, desto höher wächst die Aufgabe des Menschen aus der Beschränkung auf sein eigen Glück und Heil hinaus in die Sphäre eines allgemeinen Völkerglücks, allgemeiner Wohlfahrt, in die Sphäre zum Gottesreiche, jenes goldenen Lichtalters, von dem schon die Alten träumten. Träumten! So wie der Mensch, so ist sein Gott, sein Glaube!

Der Sprachunterricht steht in der Reihe der Fächer, welche religiöse Bildungswerte vermitteln helfen, insofern er die Poesie in der Volksschule vertritt. Kommt doch die Poesie nicht nur im heiteren Gewande des Kinderliedes, des Frühlingssanges und des Märchens in das düstere Schulzimmer, sondern auch in der Ritterrüstung der Ballade und dem frommernsten Kleide der Legende und des Stimmungsgedichts. Dichtung und Religion sind nahe verwandt. Nicht nur die religiöse Dichtung ist religiös. Alle Poesie betrachtet das Menschenleben aus reiner edler Ferne und will erheben und innerlich ergreifen — und damit weckt sie dieselbe Stimmung, welche auch die Grundlage religiösen Erlebens ist. Muss doch alle Religion zunächst die edlen menschlichen Gedanken und Gefühle erwecken, ehe sie unter Hinweis auf die ewigen Menschheitsgesetze und den Völkergott sagen kann, dass edler Mensch zu sein zugleich göttlich sein heisst, dass der Mensch Gott am nächsten ist, der am vollkommensten alle edlen menschlichen Fähigkeiten ausbildet. Dass die Poesie gerade mit berufen ist, ein Führer zu sein ins Land des Edlen, Schönen, Guten, Menschbeglückenden, Seligen kann nicht bestritten werden.

Doch darf bei aller unterrichtlichen Unterweisung jenes Faktors nicht vergessen werden, der während der Zeit der höchsten intellektuellen Reife des Schulkindes, vor Vollendung der Schulzeit einsetzt und mit dem Druck äusserer Autorität und der Gewalt äusserer jahrhundertalter Sitte Beachtung verdient: des Konfirmandenunterrichts.

Nach Meinung vieler Geistlicher ist der Konfirmandenunterricht ein Faktor religiöser Einwirkung, der alles das an Energie übertrifft, was Elternhaus und Schule in 14 Jahren gearbeitet haben; bezeichnete doch ein Geistlicher auf der VIII. sächsischen evang.-luth. Landessynode die Volksschularbeit im Religionsunterrichte als eine „gute Vorarbeit“ für den kirchlichen Konfirmandenunterricht. Eine kritische Beurteilung der kirchlichen vorbereitenden Unterweisung zeigt freilich ein total anderes Bild. Ich halte die Konfirmandenstunden für nahezu wertlos oder ihren Nutzen nur für kurzfristig, wenn sie nicht eine Fortsetzung der Volksschularbeit bilden, eine



innere, lebendige Fortsetzung mit freiem Blick und warmem Herzen. Wenn anders ihnen nicht das IV. und V. Hauptstück zu einfach-schlichter menschlicher Behandlung überwiesen wird. Wenn anders nicht der Geistliche frei von der Fessel des Katechismus religiöse Lebensprobleme mit den Kindern in erbauender und ergreifender Weise behandelt. Wenn anders nicht lebendiges Wasser geboten wird. Konfirmandenstunden können so fruchtbar sein, ist doch schon die Autorität des Geistlichen, die für unsere Kinder unbestritten ist, ein günstiger Faktor für die Nachhaltigkeit der religiösen Belehrung, sind doch die Kinder in einem Alter, da das Verständnis für religiöse Lebensfragen sich zu entwickeln beginnt.

Aber wir leiden im Konfirmandenunterrichte noch am meisten unter der katholischen Maxime, sich genügen zu lassen mit einem Bekenntnischristentum, weiter nichts herauszubilden, weiter nichts zu fordern als das Bekenntnis. Wir leiden unter der Maxime, dass religiöses Wissen zugleich religiöses Tun bedinge, unter dem Rieseballast des religiösen Memorierstoffes, unter der verhängnisvollen Überschätzung alles Wortwissens. 1906 hat auf der Synode ein Geistlicher das Wort ausgesprochen: Religion ist Dressur! — Der Memorierstoff muss eingerammt werden. Man darf annehmen, dass heute schon eine starke Minderheit diesen Standpunkt nicht mehr teilt. Aber alle Entwicklung geht langsam, schrittweise vorwärts, und die Kirche hat nie in dem Rufe revolutionären Eifers und allzugrosser Hast gestanden. Es bedarf erst noch einer grundlegenden Umwälzung, ehe unsere kirchliche Geistlichkeit insgesamt auf dem Boden der Reform stehen wird. Die römische Hierarchie wird nie dahin kommen. Eine Welt trennt im letzten Grunde Katholizismus und Protestantismus. Nur diejenigen evangelischen Kreise, die das innere Wesen des Protestantismus völlig verkennen, können von einer Gemeinsamkeit beider Kirchen reden. Und grundverschieden ist auch die Auffassung von der Erziehung der Jugend, insonderheit von der religiösen Erziehung.

Die religiöse Erziehung insgesamt, die Erziehung durch Umwelt, Elternhaus, Schule und Kirche und alle Nebenfaktoren ist in evangelischen und katholischen Ländern grundverschieden. Die sinnenfälligen Zeremonien der katholischen Kirche, die alles Innerliche veräusserlicht und am liebsten jeden inneren seelischen Vorgang symbolisch in eine äussere Handlung umsetzt, weil die stumpfe Menge nur das Äussere sieht und sich über die heiligsten Vorgänge nicht den Kopf zerbricht, werden stark unterstützt durch tausenderlei religiöse Hinweise und Erinnerungen in Stein und Holz, in greller Buntheit und schlichter Einfachheit, die sich allerorten dem Auge zeigen.

Es wirken auf das katholische Kind starke religiös-kirchliche Momente. Von früh auf ist der Kirchgang ihm heilige Pflicht. Sein ganzes Leben steht unter der steten Kontrolle des Geistlichen im

Institut der Beichte, der Ohrenbeichte, der Beichtzettel, die vom zwölften Jahre an im kirchlichen Leben ihre Herrschaft beginnen. Mit grosser, scheuer Ehrfurcht schauen katholische Kinder zum Priester empor. Von klein auf wird ihnen das Gotteshaus vertraut. Die dämmerigen Schatten der altehrwürdigen Dorfkirche mit ihren wurmstichigen Emporen und Bänken, verstaubten hohen Fenstern, bunten Kirchenfahnen im Hintergrunde und dem goldstrotzenden Hochaltar nimmt früh den Kindergeist gefangen. Am Eingange schon übt es das Zeichen des Kreuzes, wenn die kleinen Hände in seltsamem Schauer in den Weihwasserkessel tauchen. In den Bankreihen stille Beter. Das ganze Mysterium unter dem Silberklang der Glöckchen, den Zeremonien des Priesters unter der Assistenz der jugendlichen Ministranten. Goldene heilige Bücher und blaue Weihrauchwolken. Und die rotglimmende ewige Lampe. Das düstere Altarbild mit der Himmelfahrt der Mutter Gottes. Die starken und eckigen heiligen Gestalten an den Nebenalären. Dazu der feine, die Sinne umschmeichelnde Weihrauchduft. Traumstille — Weltentrückung — seitab von dem brausenden Strom des Lebens scheint das Kirchlein eine Stätte, wo die Zeit rastet und betet, ehe sie zur Ewigkeit weitergeht.

Die evangelischen Kinder kennen alle diese sinnenfälligen Wirkungen nicht. Der Protestantismus ist nach innen gerichtet, und die Lehre vom allgemeinen Priestertum hat die Organisation der Kirche nie stark werden lassen und legt auf alles Äussere, auf Bilder und Kirchenfahnen, auf Wallfahrten und Heiligenverehrung keinen Wert. Je weiter der Protestantismus fortschreitet, desto grösser muss seine Gottesauffassung werden, desto innerlicher sein Christentum, desto mehr treten Kirche und Kirchenformen und kultische Betätigung in den Hintergrund. Unser modernes Leben — und unser modernes Leben ist frei-protestantisch — hat keine Stunden mehr für religiöse Übung. Unser Verkehr mit Gott hat andere Formen angenommen. Es fehlt die äussere Erkennbarkeit und Sichtbarkeit religiöser Verehrung. Hinein in die Stille des Gewissens und des Denkens ist aller übersinnliche Verkehr mit Gott gelegt. Der Mensch muss in sich selbst die Erlösung erleben, Die Auffassung der Erlösungstatsache und die Auffassung von Christi wunderbarem Zeit- und Weltbild und Ewigkeitscharakter hat sich gewandelt, und die kindlich-fromme biblische Erzählung der Evangelien wird in das Licht geistig-kritischer und dennoch tiefreligiöse Stimmungen auslösender Betrachtung getaucht. Das kirchliche Leben ist, äusserlich betrachtet, nüchterner geworden. Es hat seine schreiende Buntheit verloren, allerdings auch seine volkstümliche Eigenart, seine umfassende Wirkung auf die Seele der Unmündigen, die grosse Menge. Das katholische Kind hat geweihte Kerzen zu Hause; es geht allsonntäglich zum Gottesdienste; es beichtet; es erhält Heiligenbilder und fromme Blätter und sieht in der Kloster-

kirche die Bilder, welche die wunderbare Macht der allerheiligsten Jungfrau und der Heiligen in grellen Farben schildern. Das protestantische Kind sieht zu Hause kaum mehr einen Christuskopf, vielleicht noch den Haussegen mit einfachen Worten oder einen Bibelvers in gestickten Perlenbuchstaben. Es sieht nicht mehr den Leib Christi als kümmerliche Holzfigur im Sarge und nicht mehr die Mutter Gottes auf einem geputzten Nebenaltar sitzen und nicht mehr die Petrusgestalt mit vergoldeter Zehe, die die Andächtigen küssen, um hunderttägigen Ablass zu erhalten. Es wallfahrtet nicht mit den Grossen unter Absingung alter Kirchenweisen nach der Gnadenkirche zu X. und opfert keine Wachskerzen und kein Wachshändchen mehr und rutscht nicht die Stufen der heiligen Skala hinauf. Zwar gibt es — es ist nützlich, daran nicht vorüberzugehen — auch in der evangelischen Kirche eine Richtung, die wünscht, dass unser ganzes religiöses Leben wieder in strengkirchliche Bahnen gebannt würde; aber ihre Vertreter bedenken nicht, dass unser Kirchentum überhaupt eine Anlehnung an das römische tatsächlich ist, eine Anlehnung, die zweifellos eine reale Notwendigkeit darstellte und von unendlichem Segen auch für die religiöse Erziehung unseres deutschen Volkes geworden ist, eine Anlehnung aber auch, die allmählich zur Entfremdung von Christentum und Religion überhaupt führen kann, wenn es sich weiterhin an feste, aber vom Leben überwundene Formen klammert.

Es fehlt ihm das grosse reiche Bilderbuch der katholischen Kirche. Zwar erhält es mitunter Flugblätter mit kirchlich-christlichem Inhalt. Es sieht in Zeitschriften Bilder aus der heiligen Geschichte und aus dem Leben der Apostel. Und es liest religiöse Bücher? Was lesen unsere Kinder? Märchen- und Sagenbücher, Jagdgeschichten, Indianergeschichten, historische Erzählungen, Tiergeschichten, Bilder von der See, Biographien. Religiöse Erzählungen sind selten darunter. Noch gibt es allerdings tausende von Volksbüchern, die eine fromme Moral enthalten und die Menschen künstlich mit religiösen Gefühlen bekleiden, wie das Kind seine Puppen ausschneidet und mit Kleidern beklebt, aber religiöse Bücher sind es nicht. Die frommen Sonntagsblätter sind nicht für Kinder bestimmt und werden selten von ihnen gelesen. Einige wenige für die Hand der Kinder bestimmte Wochenschriften sind meist religiös zu handgreiflich und tragen zu dick auf, als dass sie auf klügere Kinder wirken könnten — religiöse Erbauung können sie nicht entzünden. Sie entbehren der Forderung, die Kinderschriften erfüllen müssen: detaillierte, mit Kinderblick gesehene Ausschnitte aus dem wirklichen Leben zu sein. Alles in allem: wenig, sehr wenig.

Dieser konfessionellen Erziehung durch das gesamte kirchliche Leben, durch die kirchliche Umwelt des Kindes und durch das kirchliche Beispiel, die zweifelsohne bei der römischen Jugend viel

intensiver wirkt als bei der protestantischen, steht die konfessionelle schulische Unterweisung zur Seite. Eine Prüfung der Frage, welcher Art sie hüben wie drüben ist, erfordert eine Wertung der konfessionellen Qualitäten der Gegenwartsschule. Der Volksschule! Denn nur um diese kann es sich handeln, da unser gesamtes höheres Schulwesen simultan ist.

Die Verteidiger der Konfessionsschule sind der Meinung, dass das Christentum nur in der kirchlichen Form, konfessionell geschieden, den Kindern ans Herz gelegt werden könne, dass es eine Allerweltsreligion nicht gäbe, dass das Christentum nur in einer ausgeprägten Form und Fassung den Geistern überliefert werden könne, dass der religiöse Charakter sich nur in der Konfessionsschule ausbilden lasse, dass man in der Simultanschule Gefahr laufe, durch Verwischung der Konfession zugleich die Grundlinien des Christentums selbst zu verwischen, und die kräftigsten inneren Antriebe lähme. Ich bin der Meinung, dass unsere heutige Konfessionsschule, so weit sie protestantisch ist, keine eigentlich konfessionelle Schule ist; dass nur insofern der Name zutreffend erscheint, als sie die katholische Kirchenlehre von der heiligen Mutter Gottes, von der Heiligenanbetung, von dem Primat des Papstes, von dem Priestertum, von dem Fegfeuer in der Weise heranzieht, dass sie diese Dogmen ausgesprochener- oder unausgesprochenermassen ablehnt. Im übrigen lehrt sie die heute noch von der Kirche anerkannten Grundwahrheiten des Christentums, stellt in den Mittelpunkt der Unterweisung den schöpferischen und gesetzgeberischen, Himmel und Erde umwaltenden Gottvater, die Erlösung durch den Gottmenschen Christus und die (mehr oder weniger frei aufgefasste) heiligende Wirkung des heiligen Geistes. Der Katholiken wird etwa Erwähnung getan, wenn in der Heimatkunde von den Kirchen gesprochen wird, oder wenn man im 3. Schuljahre bei der Erzählung von den Weisen aus dem Morgenlande davon spricht, dass auch die Heiden kommen sollen, um an den Herrn Jesus zu glauben. Denn weithin herrscht bei den Kindern, die in konfessionell einheitlichen Gegenden leben, bis etwa zum neunten Lebensjahre die Meinung, dass nur die Evangelischen Christen seien, und dass es daneben noch Heiden und Katholiken gäbe, und es bedarf immer wieder eines klaren, eindringlichen Hinweises, dass die Christen in Evangelische und Katholiken geschieden werden. Zweifellos steht das Kindergemüt einer Zweiteilung der christlichen Religion verständnislos gegenüber. Der Religionsunterricht handelt darum nur klug, wenn er in den evangelisch-konfessionellen Schulen jede nähere Aufklärung bis auf die Oberstufe verschiebt, wo ein Verständnis für religiöse Bekenntnisunterschiede vorausgesetzt werden darf. Beim III. Artikel bei der Betrachtung der Kirche ist der Ort, wo eine kirchlich-konfessionelle Belehrung in der Regel einsetzt; andernfalls kann sie an den Schluss

der Katechismusbetrachtung gestellt oder an die Behandlung der biblischen Briefe angeschlossen werden, unbeschadet dessen, dass ihrer in der Kirchengeschichte unzweifelhaft gedacht werden muss, die doch eine Entwicklungsgeschichte des Christentums darstellt, und in der Weltgeschichte, wenn das Reformationszeitalter in den Kreis der Betrachtung tritt. Der Konfirmandenunterricht nimmt nur selten Bezug auf die Kirchentrennung oder greift auf die in der Schule gelernten Begriffe zurück. Es ergibt sich aus alledem, dass in der evangelischen (Kirche und) Schule der konfessionelle Unterricht von ganz geringer Bedeutung für die Ausprägung der religiösen Persönlichkeit ist. Kaum ein Steinchen fügt er in den Bau des religiösen Charakters ein. Tiefer denkende Kinder macht er vielleicht aufmerksam auf die Möglichkeit der Entwicklung auch der Kirchen, nähert sie vielleicht dem Lessingschen Standpunkte, wie ihn des grossen Denkers Drama Nathan der Weise darstellt. Hass gegen die Andersgläubigkeit wird protestantischer Religionsunterricht niemals wecken. Ein Gegensatz der Konfessionen entsteht vielmehr öfter durch die kultischen Äusserungen der römischen Kirche, die dort, wo sie in einer ansehnlichen Minorität oder gar in der Majorität, gewöhnt ist, keine Rücksicht auf Andersgläubige zu nehmen in dem Gefühl, ja die Kirche zu sein, in jenem Gefühl, das geringschätzig und spottend von dem Protestantismus spricht, „der sich Kirche nennt“. Hier lernt das Kind die Unterschiede zwischen seinem und dem katholischen Glauben viel handgreiflicher kennen. Es sieht die Marienverehrung, die Heilighaltung der Monstranz, die absonderlichen Gebetsgepflogenheiten der Römischen, ihre pomphaften Prozessions- und Wallfahrtsformen und fühlt sich stolz und darüber erhaben als Kind einer grossen anderen freien Kirche. Aber dieser offene Gegensatz ist nur dort sichtbar, wo Rom keine Rücksicht zu nehmen braucht. In überwiegend protestantischen Gegenden ebenso wie in Grossstädten, wo die religiösen Formen von der Strasse sich zurückziehen in die Dämmerung und Stille der Gotteshäuser und Betsäle, ist diese konfessionelle Ausbildung und Einwirkung auf Geistes- und Charakterbildung nicht zu beobachten.

Der dürftigen Ausbildung des konfessionellen Verständnisses beim evangelischen Kinde steht eine bewusste, planmässige, ziel-sichere Bearbeitung des römischen gegenüber. Liegt doch hier der Unterricht grossenteils in der Hand des Priesters, des jungen Priesters, des Vertreters der Kirche. Der römische Katechismus ist scharf konfessionell. Er ist nicht zu vergleichen mit den evangelischen Religionsbüchern. Seine Sätze sind durchweht von exklusiv-römischem Geiste. Da ist kein Wort, was nicht approbierte Kirchenwahrheit ist, keine Freiheit der Auslegung, sondern strenge Bindung an die Lehre der heiligen unveränderlichen Kirche. Und der Religionsunterricht wird durchweg in diesem Geiste erteilt.

Der dogmatisch-konfessionelle Standpunkt wird selbst bei der Behandlung des 4. Gebotes, bei der Betrachtung der Pflichten der Kinder gegen die Eltern, in den Vordergrund gerückt. Das Verbot, mit evangelischen Kindern zu verkehren, ist oft genug ausgesprochen worden. Es haben sich Priester nicht gescheut, Kinder vor ihren evangelischen Müttern zu warnen, Kindern zu verbieten, der Mutter gewisse Marienbilder und Gebete zu zeigen. Zugunsten der Behandlung der strengen Kirchenlehre, die alle Andersgläubigen als verlorene Ketzer ansieht, zerstört hier die römische Kirche die besten Grundlagen für eine innere religiöse Ausbildung des Gemüts: die Ehrfurcht vor der Mutter! Weckt den Gedanken in den Kinderherzen, dass die Mutter als törichte Ketzerin unrettbar verloren sei, untergräbt den Familiensinn und bringt in die kindlichen Vorstellungen einen unheilbaren Riss! Bei der Betrachtung des Bildes vom Fegefeuer, in dem die Verdammten im Feuerschein der Höllenflammen Grässliches dulden, erscheint dem armen Kinde das Bild seiner ketzerischen Mutter, seines ketzerischen Vaters — und martert das kleine Gehirn. Und ist sein Mütterlein bereits gestorben — mit welchen Gefühlen gedenkt es sein, wenn es an dem stillen Tage Allerseelen an den einsamen Grabhügel auf dem Ketzerfriedhofe tritt, den römische Priester nicht geweiht haben!

Mag auch leichter, fröhlicher Kindersinn im Verkehr mit den andersgläubigen Spielgenossen die Mahnungen der geistlichen Herren beiseite stellen, mögen auch einsichtige Eltern an Stelle des Gebotes der Kirche ihr eigenes stellen, es ist der Keim des Zweifels in das Kinderherz gelegt; zwiespältig erscheint dem Kinde die Welt der Christen, und die innere Begründung des Hauptgebotes der Christenlehre: Liebe deinen Nächsten! erscheint erschüttert, wenn der Christ nicht immer dem Christen gegenüber an dieses Gebot gebunden ist. Man braucht zur Ergänzung dieses Satzes durchaus nicht erst die Famecker Kirchhofsaffäre und die Praxis katholischer Krankenhäuser heranzuziehen.

Die Simultanschule wird zweifellos diese katholisch-konfessionelle Unterweisung stark beschränken, wird die Erziehung freier gestalten, dem Leben entsprechend, das weder katholisch noch evangelisch ist. Das Leben ist eine grosse Simultanschule, in der die Menschen jeglicher Bekenntnisse friedlich nebeneinander wandeln und unterrichtet werden in der Kunst des rechten Lebens und des guten Sterbens. Sie wird gegen den Ultramontanismus eine Todfeindin sein, wird auch katholischen Kindern schon früh die Augen öffnen über die religiösen Zusammenhänge des Lebens und die Zusammengehörigkeit aller Christen, wird sie Andersgläubige schätzen lehren. Die Unterweisung der protestantischen Kinder wird in der Simultanschule kaum eine Änderung erfahren.

Welches Ergebnis hat nun diese konfessionell-kirchliche Erziehung? Es sei aus dem Gegebenen kurz zusammengefasst: die

protestantischen Kinder haben ein freieres Weltbild. Die Betonung dogmatischer Unterschiede innerhalb der Christenheit ist dürftig und ohne Wirkung fürs Leben. Die Andersgläubigen werden mit gleicher Achtung, gleichem Respekt angesehen wie die Glaubensgenossen. Nur in konfessionell stark gemischten Gegenden wächst im protestantischen Kinde ein Gefühl der Überlegenheit empor.

Die katholischen Kinder wachsen in einer gewissen Enge des Bewusstseins auf. Ihr Gesichtsfeld ist klein. Sie gehören zur Kirche — die Protestanten sind verlorene Ketzler. Zwar entfernt sich der heranwachsende Katholik, der auf den Strassen der Welt herumwandert und dem das Menschenleben den Blick weitert und schärft, bald von dem Kirchenstandpunkte seiner Jugend und lernt die Protestanten schätzen, und es kommt ihm zum Bewusstsein, wie die protestantischen Völker oben stehen im Weltkampfe und die katholischen Nationen sinken oder gesunken sind. Aber die grosse Zahl der Katholiken behält das Weltbild und Urteil der Jugendjahre. Nur zu fein ist der Organismus der katholischen Kirche ausgebaut. Er schlingt in unzähligen konfessionellen Vereinen sein festes Band um die katholischen Volksgenossen auch in der Fremde und hält mit eherner Konsequenz die Gläubigen zusammen, hält sie kirchentreu, hält Leib und Seele in seinem Machtbereich.

Nach diesem Blick auf die Gegenwartserziehung in religiösen Bahnen ein Ausblick in die Zukunft: wie wird sich, wie soll sich in künftigen Tagen die religiöse Erziehung unserer Kinder gestalten? Die Gegenwartserziehung erscheint im ganzen ungenügend. Die häusliche religiöse Unterweisung ist heute stark verblasst. Hinter den religiösen Vorstellungen, die die Eltern den Kindern übermitteln, steht nicht mehr religiöses Gefühl. Der Religionsunterricht der Schule arbeitet stark mit veralteten Vorstellungen, die heute keine religiösen Empfindungen mehr auslösen können. Die kirchliche Unterweisung betont nur die verhängnisvolle Seite der Schularbeit, ebenso wie die religiös gefärbte Umwelt nur historische Vorstellungen stützt. Dabei bin ich mir wohl bewusst, dass Haus und Schule und Kirche keine religiösen Persönlichkeiten schaffen können. Aber keusche, religiöse Stimmungen wecken, das ganze Leben in religiöse Beleuchtung rücken, einen religiösen Willen keimen lassen: das muss die rechte religiöse Unterweisung vollbringen. Sie hat es in der Gegenwart nicht erreicht. Unsere Kinder sind religiös schwach interessiert. Religiöses Leben ist nur in kümmerlichen Anfängen vorhanden.

Und diese Jugend stellt man hinein in eine Zeit des religiösen Suchens, des religiösen Zweifels, innerer Unruhe und tiefer Sehnsucht. Man sage nicht: das ist sie nicht für unsere Kinder. Gewiss sind Kinder keine religiösen Grübler. Einmal ist der Gesichtskreis des Kindes klein, sein Bewusstsein eng; zum andern wandeln sie im Tale des Lebens insofern, als tausend Schranken für sie die

geistige Umwelt verhüllen. Es fehlt dem Kinde jeder Blick über das Universum, jede philosophische Betrachtungsweise, jede vergleichende, forschende, allgemeine, religiöse Anschauungsweise ist dem Kinde fern. Ist doch das Kind selbst ein Mikrokosmos in einem Makrokosmos. So klein ist seine Welt, nach so kleinen Gesichtspunkten handeln für es die Menschen, so kleine Wünsche und so kleine Pläne scheinen ihm weltbewegend zu sein. Darum sieht es auch ohne Verständnis ins wallende Treiben auf dem Markte der Religion, auf das ganze Gären und Grübeln unserer Zeit.

Aber eins bleibt dem reifenden Kinde von heute nicht mehr erspart: es begegnet auf Schritt und Tritt dem grossen Zwiespalt unseres Lebens, dem Zwiespalt zwischen der kirchlichen Religion und dem Lebensglauben, wie dem anderen zwischen Wort und Handeln. Unser Leben mit seiner Riesenmacht, unsere hohe Kultur, unsere gesamte innere Entwicklung haben ein anderes, grösseres, tiefer blickendes Geschlecht geschaffen. Und dieser Zwiespalt gebiert den Zweifel. Unsere reiferen Kinder stehen manchenfalls in Seelennot. Nicht nur die Kinder des Proletariats, in deren Herzen der freireligiöse Vater das Misstrauen gegen die Schulreligion gepflanzt. Auch das Kind der oberen Schichten bleibt vor frühem Zweifel nicht bewahrt. Es kommen ihm allerhand ernste Gedanken, vor denen die Kirchenlehre nicht besteht. Wohl fehlt die direkte Mitschuld der Eltern. Mögen sie auch der Kirche nicht sympathisch gegenüberstehen — zu stark wirkt die Tradition, zu schwer ist das Gewicht der bürgerlich-sozialen Stellung des Vaters, als dass er sein Kind irgendwie antikirchlich beeinflusste. Aber das Kind, das einen viel weiteren Gesichtskreis hat, als Kinder des 4., 9., 16. Jahrhunderts, denkt viel. Es liest viel. Es hört und sieht viel: das Leben predigt zu laut, zu eindringlich. Und die leisen Zweifel und Bedenken werden in wenigen Jahren eine Macht, aus leisem Weh wird ein nagender, quälender Schmerz, Seelennot! Religionslehrer höherer Schulen, die das Vertrauen ihrer Schüler besitzen, wissen von Seelenkämpfen, von bitterem Ringen nach der Wahrheit viel zu sagen.

Dieser Gruppe der religiös zum Denken gekommenen Kinder steht die grosse Majorität der kirchlich erzogenen — so weit man heute noch von einer streng kirchlichen Entwicklungsform reden kann — gegenüber. Ihr Innenleben ist ruhig. Teils entspricht ihrer Seelenstimmung die kirchliche Religion, teils sind sie indifferent und flach.

Und so treten unsere Kinder in das brausende Leben. Es spült bei Tausenden und Abertausenden die altkirchlichen Vorstellungen über Bord und tötet damit die religiöse Empfindung. Das Leben ist immer hart und grausam. In schärfster Form erfasst seine Skepsis die unvorbereiteten Seelen, und nichts kann unerbitterlicher, nachhaltiger, hoffnungsloser zerstören. Zuerst fallen ihm die



Zweifler zum Opfer. Aber auch jene Stillen und innerlich Ruhigen sinken in Scharen dahin. Ihre Seelen können keinen Widerstand leisten, die altkirchlichen Vorstellungen haben keine Stützpunkte mehr in unserer Zeit, und mit ihnen sinkt die religiöse Empfindungswelt in Trümmer. Zwar bleibt ein Rest. Aber er umfasst nicht die geistige Blüte. Die Mittelmässigkeit bleibt der Kirche und dem historischen Kirchentum erhalten. Die anderen sitzen vor den Kirchentüren. Die Kräftigen und Edlen ringen sich nach Jahren innerer, aufreibender Kämpfe durch zu einer neuen Religion, zu einem neuen Glauben. Die Schwachen aber leben religiös indifferent, innerlich tot dahin, um vielleicht in satten Jahren wieder zur Kirche zurückzukehren.

Und nun die Frage: was ist zu tun? Wie soll die religiöse Gesamterziehung gestellt werden, damit sie die rechte Vorbereitung für das Leben bildet? Zwei Anschauungen stehen einander gegenüber. Ich will sie als die altkirchliche und die neukirchliche bezeichnen. Jene sucht die Ursachen der grossen Glaubenslosigkeit in der ungenügenden Einpflanzung der christlichen Lehre in die Gemüter, in der Entchristlichung des Elternhauses, der Predigt liberaler Theologen, dem Einfluss einer glaubenlosen Presse und Literatur, der Wirkung einer unchristlichen Kunst. Das Heil sieht sie in einer Vermehrung der Religionsstunden im Seminar und in der Volksschule, in der Einführung des Religionsunterrichts in der Fortbildungsschule; der Entfernung glaubenloser Hochschullehrer und Theologen, in der Beschränkung und Zensur der Kunst und Literatur. Diese hält die Entkirchlichung durchaus nicht für eine Entchristlichung, sieht in dem Abfall der Massen von der Kirche durchaus nicht einen solchen von der Religion überhaupt, hofft von einer Umformung der Kirche und einer Revision der dogmatischen Vorstellungen eine Wiedergewinnung der kämpfenden Seelen, wie der indifferenten Masse. Ihre Forderungen sind freie Lebenspredigt, eine Demokratisierung der kirchlichen Einrichtungen, eine Reform des Religionsunterrichts der Schule (und Kirche) in der Weise, welche die Evolutionsbestrebungen auf diesem Gebiete dringend heischen.

Die vorstehenden Ausführungen lassen keine Zweifel, welche Anschauung die Zukunft haben muss. Es ist damit auch kurz gesagt, was für die religiöse Erziehung des künftigen Geschlechts vonnöten ist. Was die Demokratisierung der Kirche nur in wenigen Fällen erreichen kann, indem sie Eltern der Kirche wieder geneigt macht, das erzielt zwar ebenso langsam, aber sicherer die Reform des Religionsunterrichts. Sie erntet erst nach Jahren, aber erntet hundertfältige Frucht.

Ins einzelne gedacht, ergibt sich die Forderung eines neuen Aufbaus unserer religiösen Unterweisung auf psychologisch-pädagogischer Grundlage.

Zunächst im Elternhaus. Nach wie vor ist eine religiöse Belehrung der Kleinen, eine Unterrichtung über die religiösen Grundlagen, wie sie oben geschildert wurde, zu fordern. Dabei müssen Vater und Mutter Gott und Christentum verkünden. Es darf nicht versäumt werden, schon im zarten Alter die wunderbare Zweckmässigkeit des Alls den Kindern zu zeigen. Doch soll Gottes Bild licht sein, nicht der harte, gerechte Nationalgott der Hebräer, ein Gott, mit dem man die Kinder zum Gehorsam zwingen will, wohl aber kann die Unterredung mit dem Kinde Gott als den schildern, vor dessen Augen die Menschen leben und sterben, als den Vater der Menschen, der aller Glück will. So wird der Gott Jesu in den Kindern geboren.

In allem gelte der Grundsatz der Freiheit, der Natürlichkeit, und alle freie, ungezwungene, gelegentliche Unterweisung geschehe mit leiser Vorsicht und heiliger Scheu. „Jeder Zwang, jede Engherzigkeit ist tötlicher Frost für die zarten Blütenkeime des Frühlings.“

Ein Aufbau auf psychologisch-pädagogischer Grundlage — das gilt insonderheit für den Religionsunterricht der Schule, ein Aufbau auf einer Anschauung, die den Katechismus Luthers als Ausgangspunkt, als Schema und Norm endgültig ablehnt, eine Verkindlichung der gesamten Darbietungsweise, eine Vernichtung des Kults des religiösen Memorierstoffes bedeutet und eine offene Aussprache auf der Oberstufe über die religiösen Weltanschauungen der Vergangenheit und Gegenwart, vielleicht in Form eines religionsgeschichtlichen Kursus, für notwendig hält. Zwar ist Bonus der Meinung, dass der Religionsunterricht der Schule auf die Religion tödend eingewirkt habe, wie man überhaupt nur etwas in der Volksschule schulmässig zu betreiben brauche, um es für das Leben wert- und interesselos zu machen, aber die Schule kann sich als Kulturbringerin nimmer der Aufgabe entziehen, das Kostbarste aller Kulturgüter, die Religion, zu verkünden. Freilich, das muss sie in Zukunft tun dürfen: die Religion in der Form den Kindern näherzubringen, die dem kindlichen Geiste entspricht. Wenn die Schule eine grosse Schuld hat an der Glaubenslosigkeit unseres Volkes, so liegen die Wurzeln dieser Schuld in dem dogmatisch-doktrinären Betriebe unseres Religionsunterrichts, der im Dienste des Bekenntnisses steht und darum das gedächtnismässige Einprägen dogmatischer Schriftstellen in den Vordergrund rückt. Indem die Schule die Lehre der Kirche den Kleinen überliefern wollte und meinte, damit rechtgläubige, wahrhaft religiöse Christen heranzubilden, dass sie die Glaubenssätze in die Köpfe ramnte samt unzähligen Beweisstellen, hat sie der Kirche den schlechtesten Dienst erwiesen.

Dabei darf man sich die Schwierigkeit des Unternehmens nicht verhehlen. Radikale Forderungen müssen vor das Forum pädagogischer Klugheit gestellt werden, ehe sie durchgeführt werden dürfen.

Zunächst ist die Behandlung der Kinder je nach der Schulstufe verschieden. Der Religionsunterricht auf der Unterstufe kann im ganzen in den bisherigen Formen gehalten werden mit Ausschcheidung der Schöpfungsmythe und der Wundergeschichten des Alten Testaments und mit Streichung alles Memorierens. Sollen Schriftworte eingeprägt werden, dann geschehe es auf dem Wege erbaulicher, gelegentlicher Wiederholung, ohne Zwang.

Die Mittelstufe ist im allgemeinen unter dieselbe Forderung zu stellen. Es ist eine noch nicht genügend erörterte geschweige denn entschiedene Frage, ob die Totenerweckungen Jesu, seine Natur- und manche Heilwunder, kurz: die Wundererzählungen des Neuen Testaments mit Ausnahme einiger Krankenheilungen hier noch behandelt werden sollen. Dasselbe gilt von Jesu Auferstehung, Himmelfahrt und den hierher gehörenden Geschichten. Bejaht man die Frage, dann ist kritiklose Darstellung die einzig anwendbare; nur lasse man das Wunder in den Hintergrund treten und hebe die religiösen Gefühlswerte besonders heraus.

Die Oberstufe endlich sucht die Zusammenhänge, rückt alle Geschehnisse in das Licht religionsgeschichtlicher Entwicklung. Wie weit man darin gehen darf, muss die Rücksicht auf die Kinder bedingen. Es ist ein grosser Unterschied, ob die Kinder in religiös gemischten Gegenden oder in konfessionell einheitlichen Gegenden aufgewachsen sind. Es ist ein grosser Unterschied, ob die Kinder sozialistische oder bürgerliche Väter haben. Ich habe jahrelang Mädchenoberklassen in einem stark sozialistisch durchsetzten Stadtteile unterrichtet. Im Elternhause vieler wurden nicht nur das sozialistische Abendblatt, sondern auch sozialistische Monatschriften gelesen, und in den wenigsten fehlten religionsfeindliche Schriften atheistischer Tendenz. In solchen Klassen ist es nicht nur ohne Zwang möglich, sondern auch nötig, dringend nötig, aus der Enge des Bekenntnisglaubens den Blick hinauszulenken auf die Religionen der Völker und Zeiten, auf die religiösen Weltanschauungen der Vergangenheit und der Gegenwart; den Kindern zu sagen, dass alle Religionen eine Entwicklung gehabt haben; dass die Menschen ewig Gott suchen und ihn immer auf andere Weise finden würden, dass die Religion ewig bleiben werde; dass sich die Anschauung über die heiligen Bücher, insonderheit über die Bibel, gewandelt habe; dass viele meinen, sie sei nicht in allen Teilen Gottes Wort, sondern sie enthalte Gottes Wort; dass es in ihr Sagen, Mythen und Legenden gäbe; dass manche Teile später eingeschoben oder angefügt worden seien; dass es Christen gäbe, die über manche Lehre der Kirche eine andere Meinung hätten als die Christen vor 1400 Jahren, dass diese Christen glaubten, dass auch die christliche Religion sich weiter entwickeln könne und müsse; dass in unserer Zeit über diese Frage viel geschrieben und gesprochen würde; dass man den Menschen nicht darnach fragen solle, ob er diese und jene Lehre

anerkenne, sondern darnach, ob er religiös sei, d. h. ob er sein ganzes Leben in den Dienst der Menschheit gestellt habe und sich bemühe, immer besser und edler zu werden; dass viele Christen, die einige Punkte der Lehre nicht mehr verstehen und sich zu eigen machen könnten, damit noch nicht dem Christentum und ihrem Herrgott zu entsagen brauchen; dass unser Gott ein Gott aller ist.

Das sind Gedankengänge, die unseren Kindern mancherorts, unter gewissen Verhältnissen, gezeigt werden müssen. Unsere Kinder müssen heute vorbereitet werden auf ein Leben, das durchaus anders ist wie vor 50 Jahren, als unsere Eltern ihr Elternhaus verliessen. Niemals mehr als in unseren Tagen ist die Mahnung des Dichters zeitgemässer gewesen: Treib nie mit heiligen Dingen Spott und ehr auch fremden Glauben! — da die verschiedensten religiösen Weltanschauungen unser Geschlecht bewegen. Es darf dem Kinde der Glaube anderer nicht fremd sein. Dann fällt die geheimnisvolle Macht fremder Religionsphilosophie. Früher zogen die Kinder hinaus in ein Leben, das zwar schlechte und gute Menschen barg wie unsere Zeit, aber einheitlich konfessionell gefärbte Christen. Heute ist eine särke Mischung unverkennbar. Am stärksten oben und unten, wenig berührt ist nur die bäuerlich-handwerkerliche Mittelschicht geblieben. Früher glich das Leben in religiöser Hinsicht einem stillen, weiten See, heute ist es einem grossen Flusse gleich mit verschiedenen Gegenströmungen und reissendem Gefälle. Und darum darf die Belehrung auch in den stillen Schulen stiller Bezirke nicht fehlen, wenn sie auch andere Formen haben muss. Unser ganzes Leben ist fluktuierend. Auch die Bewohner des abgelegenen Dorfes lernen die Welt kennen und die Grossstadt, ihren Brennpunkt. Die Zeitungen liegen im einfachen Dorfkrüge wie in der armseligen Heideschänke. Moderne Gedanken dringen auch in die Bauernköpfe des Hinterwaldes — Zentrumsmänner ausgenommen. Auch hier muss die Schule auf das Leben vorbereiten, auch im Religionsunterricht. Nur vorsichtiger und langsamer wie bei der schnellebigen Grossstadtjugend.

Das ist das Ziel, dem unsere Schule zusteuern muss, wenn die religiöse Erziehung unserer Kinder zeitgemäss und damit zugleich von Ewigkeitsgewinn sein soll.

Und das ist der Weg, der zu einer Rückkehr der Menge zur Kirche führen kann — wenn die Kirche zum Volke zurückkehrt! Die Kirche muss sich der Volksanschauung anpassen, in der Lehre, in der Kultusform, in ihrer Beteiligung am Familien- und sozialen Leben, muss eine Volkskirche werden, dann wird sie eine Kirche des Volkes sein. Sie, die seit Jahrhunderten zäh festgehalten hat an der Überlieferung vergangener Zeit, die die Augen geschlossen hat gegenüber der Entwicklung, die vor den Mauern ihren Weg

gegangen ist und die Geister mit neuen religiösen Idealen erfüllt hat, muss für die Zurückgewinnung der Familie sorgen, dass auch in ihr wieder ein Boden bereitet wird für die religiöse Lebendigmachung unserer Jugend. Familie und Schule — die beiden Hauptfaktoren aller religiösen Erziehung — müssen ein anderes Gepräge erhalten: dann wird neues religiöses Leben unser Volk durchglühen. Vielleicht nicht in dem Sinne wie Kirchentum und Altchristentum wünschen, aber sicher in der Richtung einer Weckung religiöser Quellen, einer Neubelebung eines erstarrten, eines dürr gewordenen inneren höheren Lebens. Schon ist die Lehrerschaft grossenteils zugänglich für eine neue religiösgeschichtliche Auffassung von Schrift und Christentum, schon stehen zahlreiche Geistliche im Dienste der neuen Idee neben tausend Männern der Wissenschaft, lebendiges Grün sprosst allüberall: möge die Kirche es nicht als eine Aussaat des Bösen, sondern als eine gute Hoffnung künftiger reicher Ernte betrachten. Macht die Tore auf, reisst die Kirchenmauern nieder, nur eine kleine Gemeinde ehrt drinnen ihren Gott in alter Weise — draussen singt die Riesengemeinde der Unkirchlichen das Lied vom Leben.

---

## II.

### Häusliche Kindererziehung in der Gegenwart.

Von **D. Hieronymus**, Rektor in Leer.

Motto: Freunde, eint Eure Kraft mit uns,  
Aus dem Irdischen sammelnd das Göttliche,  
Dass wir Leben ernten,  
Ferdinand Avenarius.

Der Schatten der leuchtend aufgestiegenen Sonne der Kultur fällt dunkel und drohend in das innere Leben der Menschheit hinein, wenn er die Menschheitswurzel, das Kindergeschlecht, erkältend bedeckt, wenn er sie da bedeckt, wo volle Sonnenbestrahlung am notwendigsten ist: im Elternhause. Das Haus mit seiner warmen Atmosphäre muss den gesunden Nährboden bieten, aus dem alle Kraft, alles Sein und alles Schaffen der aufwachsenden Menschheit hervorkeimen kann. Im Elternhause bietet sich die Möglichkeit, die Menschenpflanze mit der Hand zu schützen und zu leiten — eine Möglichkeit, die bei dem ausgewachsenen Baume ausgeschlossen ist. Kann man zweifeln, dass die häusliche Erziehung eine der höchsten und wichtigsten Angelegenheiten nicht nur für das Haus selbst, sondern auch für Staat und Volk ist? Ist es wahr, dass trotzdem diese Erziehung der wundeste Punkt in dem

heutigen Gesellschaftsleben darstellt, indem sie einesteils nicht die gebührende Beachtung findet, welche ihr zukommt, andererseits oft eine Drachensaat aussät, deren riesenhafte Folgen und bössartigen Wucherungen unaustilgbar sind? In neuerer Zeit lenkt man der Familienerziehung erhöhtes Interesse zu, angeregt durch die Anteilnahme nicht nur der Gesetzgebung, sondern auch der ganzen bürgerlichen Gesellschaft an den Wohlfahrtsbestrebungen auf den verschiedensten Gebieten der Fürsorge, Besserung und Rettung. Ferner weist die gegenwärtig bis ins Kleinste durchgeführte und in alle Gebiete hineindringende Statistik immer wieder darauf hin, wie die Kriminalität noch stets ein erschreckendes Anwachsen aufzeigt,<sup>1)</sup> wie die Zeichen der innerlichen Verrohung der Massen in dem Verhalten des Menschen zum Menschen (Sadismus, Lustmorde, Verbrechen an Kindern) oder auch des Menschen zum Tier oft in grauenhafter Weise zutage treten. Da forscht man den Gründen nach und — so kommt man dann ohne weiteres auch zur Familienerziehung. Die Neuzeit stellt für letztere neue Probleme auf, sucht ihr neue Gesichts- und Richtpunkte zu geben, die vielleicht alle gut gemeint, aber in ihrer Art so verschieden sind, dass sie ihre Einseitigkeit an der Stirn tragen. Nicht alles erweist sich als praktisch und gut, und wir sind aus dem Stadium des Suchens und Experimentierens noch nicht heraus. Leider ist es ja oft „das unvermeidliche Schicksal neuer und guter Gedanken, dass sie bornierte und fanatische Anhänger finden, die sie bis zum Unsinn übertreiben; es ist die Tragik grosser Ideen, dass sie in kleinen Köpfen klein werden müssen.“<sup>2)</sup>

Den Blick auf diese Gegenwarts-Strebungen und -Erscheinungen zu lenken, insonderheit auch die neuen Ideen hinsichtlich ihres Wertes oder Unwertes etwas näher zu beleuchten, die Mittelwege zu suchen, die auch in der Gegenwart am sichersten zum Ziele führen, soll unsere Aufgabe sein. Hierbei ist eine Einschränkung dahin zu machen, dass es sich handeln soll um die pädagogische Seite der Erziehungsfrage; die gleichzeitige Behandlung der psychologischen, physiologischen und soziologischen würde die Arbeit ins Weite dehnen und auf Gebiete führen, die in der Gegenwart zwar gleichfalls im lebhaften Flusse, aber u. E. nicht so folgeschwer sind, wie die erstgenannte, das Haus und die Familie in erster Linie angehende.

Darum ist es auch notwendig, zuvor noch besonders die häusliche Erziehung von jeder andern Erziehung abzugrenzen, zu zeigen, dass eben die häusliche Erziehung eine ganz eigenartige, unersetzbare und unübertragbare ist. So wird vorweg der Einwand ent-

---

<sup>1)</sup> 1896 unter 493 595 Bestraften = 14 167 Jugendliche unter 15 Jahren = 3,06 %; 1905: Jugendliche = 6,2 %.

<sup>2)</sup> Otto Ernst, Des Kindes Freiheit und Freude. Leipzig 1907, Haessel. Pr. 1 M.

kräftet, dass bei diesen oder jenen unangenehmen Folgeerscheinungen einer mangelnden oder falschen häuslichen Erziehung andere Faktoren: die Schule, die Gesellschaft, der Staat mitverantwortlich seien, während es doch einzig und allein die Familie ist. Die Familien-erziehung ist eine eigenartige: sie stützt sich nämlich auf das natürliche Verhältnis der Abstammung und ist die erste, die Urform aller Erziehung. Alle grossen Pädagogen, wie Comenius, Pestalozzi, Herbart, heben diese Eigenschaften hervor; der letztere, wenn er sagt, „die Erziehung bleibt wesentlich immer eine häusliche Aufgabe und kein Fremder kann das ersetzen, was dem Angehörigen fehlt“. Deshalb ist „das Haus in all seinen Verhältnissen und Umgebungen unendlich schätzbar“;<sup>1)</sup> es ist der einzige Ort, wo die Personen sich gänzlich unverhüllt gegenüber treten. Die häusliche Erziehung ist auch die, welche von der Geburt an ununterbrochen fort dauert, sei es gewollt oder nicht gewollt, bewusst oder unbewusst, und diese stete Andauer bewirkt eine Sicherheit und Nachhaltigkeit der häuslichen Grundlagen, die kein anderer Erziehungsfaktor und keine Zukunft ganz beseitigen können. —

## I.

Suchen wir nun einige für die Gegenwart typische Erscheinungsformen, welche die Familienerziehung von heute zeigt, auf. Eins der modernsten Schlagwörter ist: Erziehe möglichst wenig! Lass das Kind nach seiner Individualität sich ausleben! Kein Eingreifen, kein Zwang, keine Regel, keine Pflichten! Man sieht, der Zeitgeist äussert sich auch in bezug auf das heranwachsende Geschlecht. Man kommt unbesehen und unvermerkt in eine geistlose Befolgung Rousseauscher Einseitigkeiten hinein. Diese absichtliche und scheinbar psychologisch wie ethisch berechnete Untätigkeit ist aber nur zu häufig ein Zeichen innerer Gleichgültigkeit gegenüber der wichtigsten aller Aufgaben, die das Haus hat. Es ist ja das kritiklose Gewährenlassen eine bequeme Art der Erziehung, die vielleicht den Kindern wohlgefällt, die aber in ihren Folgen unabsehbar ist. Dabei beruht sie auf falschen Voraussetzungen, denn das Kind kann eben nicht herrenlos aufwachsen, weil es nicht nur Individualist, sondern in erster Linie Egoist ist. Alle die schlimmen Folgen des Egoismus werden sich in dem Tempo und Masse verschlimmern, als die Erziehung fehlt. Darum fort mit der modernen Humanitätsduselei, als dürfe man nicht in die kindliche Freiheit eingreifen, als müsse man ihm „ohne Unterbrechung Gold, Weihrauch und Myrrhen streuen. Diese ungehinderte Entwicklung der Individualität kann nämlich sehr leicht zur Ver lumpung führen.“<sup>2)</sup> Doch hat solche

1) Herbart, Umriss pädag. Vorlesungen, § 333 und 334.

2) Otto Ernst, Des Kindes Freiheit und Freude.

Erziehungsmethode — und so lässt sich manche Erscheinung verstehen, verwandte Seiten im Erziehenden selbst: der eigene Egoismus spielt dabei ohne Zweifel eine grosse Rolle. Solche Erziehung legt nämlich den Eltern keine Pflichten auf und stört ihre Ruhe nicht, gewährt fröhliche Sorglosigkeit und ein ruhiges Gewissen. Viele Eltern sorgen denn auch nach Jean Paul mehr für ihre Ruhe als für das Wohl des Kindes, halten es sich stets ein paar Schreibstische weit vom Leibe, haben für alles Zeit, nur nicht für die eigenen Kinder.<sup>1)</sup> Die Gegenwart zeigt viele solcher Menschen, die alles für sich selbst in Anspruch nehmen, die verlangen, dass sich alles um sie dreht, dass alles sich um sie kümmert, die aber nie daran denken, auch ihrerseits ändern zu tun, was man ihnen tut. Dieser Egoismus ist dann besonders bedenklich, wenn er in Gegensatz tritt zu dem Wohl der heranwachsenden Jugend. Pflicht ist heute zu einem harten Worte geworden. Hedda Gabler,<sup>2)</sup> die Tochter des Generals, das durchaus modern denkende Weib mit den stahlgrauen Augen, den vornehmen Zügen, der kalten, klaren Ruhe, kann sich weder bequemen, auf die vitalsten Lebensinteressen ihres Mannes einzugehen: „Lass mich doch aus dem Spiele; daran verschwende ich nicht einen Gedanken — noch viel weniger Mutterpflichten zu übernehmen: Zu dergleichen habe ich keine Anlage; man soll mir nicht mit Anforderungen kommen.“ Gabriele Reuter hat so Unrecht nicht, wenn sie den markanten Satz aufstellt:<sup>3)</sup> „Die Männer verlangen Freiheit, die Frauen verlangen Freiheit. Und vor ihnen erhebt sich plötzlich das Kind und sagt: „Und wie komme ich zu meinem Rechte, wenn jeder von Euch nur an sich selber denkt?“ Zu diesem Nichtstun aus Selbstsucht kommt in der Gegenwart mehr wie je die Untätigkeit aus eingebildetem oder wirklichem Zwang hinzu. Der letztere hängt mit den sozialen Zuständen, den Arbeits- und Erwerbsbedingungen zusammen, die die soziologische Behandlung unserer Frage erheischen würden und auf die wir aus obengenannten Gründen hier nicht näher eingehen. Ebenso schlimm erscheint uns aber die eingebildete Notwendigkeit, sich um die Erziehung der Kinder nicht kümmern zu können, wie sie in wohlhabenden und besseren Kreisen zutage tritt: es sind die gesellschaftlichen Pflichten, die namentlich die Mutter in eine ganz falsche Stellung zu ihren Kindern bringen, es sind insonderheit die Aufgaben, die das Weib, auch wenn es Mutter ist, noch für Wissenschaft, Kunst, Poesie usw. meint leisten zu müssen. Findet man doch kaum noch eine Zeitschrift, ein Buch, ein Zeitungsblatt, in dem nicht die Frau das Feder-Zepter schwingt. Kein Rednerstuhl ist zu hoch, es steht heute darauf — die Frau; keine Ver-

---

1) Levana, Vorrede.

2) Henrik Ibsen, Hedda Gabler.

3) Das Problem der Ehe.



sammlung ist so gross, so redet — eine Frau! Dieser geradezu zur Kalamität gewordene Kulturauswuchs zeitigt den berüchtigten und allgemein verbreiteten literarischen und künstlerischen Dilettantismus der Kunst und Wissenschaft nicht fördert, in der Familienerziehung aber viel Schaden anrichtet. — Fände doch jede Mutter, statt in der Öffentlichkeit prunken zu wollen, mehr Befriedigung daran, in stiller unverdrossener Arbeit ihren Kindern sich zu widmen, denn „die Mutterstube und die Mutterpflege kann keine Anstalt und kein Pfleger ersetzen“. Wir sind gewiss die letzten, die etwa das Weib in den zweiten Rang der Menschheitswürde drängen wollen, aber die vornehmste Aufgabe der Frau und die einzig unerlässliche der Mutter ist — das Kind! Zusammenfassend können wir nun sagen, dass die heutige Familienerziehung vielfach den Stempel der Gleichgültigkeit und Untätigkeit trägt, und dass deshalb mehr Interesse für das Kind und treue Pflichterfüllung durchaus erforderlich ist.

## II.

Ein wichtiger Faktor im Gesellschaftsleben ist der Stand des Menschen. Die häusliche Erziehung trägt heute mehr denn je den Stempel der Standeserziehung. Dabei braucht man keineswegs nur an die sogen. besseren Stände zu denken, denn schon Herbart sagt, „das Wohlleben wie die Dürftigkeit haben ihre Gefahren“.<sup>1)</sup> Die vornehme Hedda Gabler, die sich so weit erniedrigt hat, die Gattin des Universitäts-Dozenten Tesmann zu werden, ist ein Produkt solcher Standeserziehung. „Die ärmlichen Verhältnisse, in die ich hineingekommen bin, sind es, die mir das Leben so jämmerlich und lächerlich machen; man hat keinen, der nur ein bischen von „unsern Kreisen“ weiss.“ Es liegt im Geist der Zeit, auf das Äussere, auf Äusserlichkeit Gewicht zu legen, die Kinder nicht nur in ihren Kleidern, sondern auch in ihrer Persönlichkeit, ihrem Wissen und Können, ihrem Charakter möglichst hoch und von Stand erscheinen zu lassen. Nicht so sehr kommt es dabei auf die Frage an, ob einerseits der elterliche Geldbeutel, andererseits das geistige Vermögen des Kindes hierzu ausreichen. Die Eltern wollen auch dem Stande nach ihre Kinder höher hinaufbringen; sie sollen sich unter den Gespielen, in der Schule usw. auszeichnen. Bei diesem an sich nicht unberechtigten Wunsche liegt nur die Gefahr nahe, dass neben dem Streben nach äusserem Schein der innerliche Bau des Seins nicht gleichmässig gedeiht. „Nicht nur fort sollst Du dich pflanzen, sondern hinauf.“<sup>2)</sup> So sehen wir denn schon inbezug auf die Lebensführung das Kind durch die Geburt in dem Strom seiner Gesellschaftsklasse schwimmen: alles Gewicht wird darauf gelegt,

<sup>1)</sup> Umriss pädag. Vorlesungen, § 333.

<sup>2)</sup> Nietzsche, Zarathustra.

dass die äussere Form gewahrt bleibt, die äusseren Manieren tadellos sind. Für den Denkenden dokumentieren diese Äusserlichkeiten oft innere Hohlheit und Phrasenhaftigkeit einer veräusserlichten Erziehungsmethode. Solche „jungen Herrchen und Dämchen mit eingebildeten gesellschaftlichen Pflichten des Flirtens sind etwas Greuliches“.<sup>1)</sup> Die Folgen dieser Erziehungspraxis sind um so tragischer, als die Jugend dadurch für wissenschaftliche, künstlerische oder religiöse Vertiefung weniger empfänglich wird, aber auf Gebieten der Oberfläche, der Äusserlichkeit mehr leistet, denn zuvor, wie dies in allerlei sogen. tollen Jugendstreichen in die Erscheinung tritt. Möchten sich doch die elterlichen Erzieher durch „oberflächliche Lebendigkeit nicht verleiten lassen, auf künftige Entwicklung von Talenten zu hoffen“.<sup>2)</sup> Tolle Jugendstreiche sind keine Garantie für spätere Tüchtigkeit, und Launen, Eigensinn, Ziererei, Leichtsinn, diese typischen Jugendfehler, dürfen keine unnötige Kräftigung erfahren. Mehr denn je ist notwendig, die Kinder darauf hinzuweisen, dass des Mannes Kleid nicht er selbst ist, damit sie Gefühl und Verständnis dafür behalten, Sein und Schein zu unterscheiden, und auch schon in ihrer Jugend erfahren, dass man nur durch Mühe, Anstrengung und Ausdauer sich hinaufarbeiten kann — äusserlich wie innerlich. Dies zu betonen ist um so notwendiger, als gerade der zunehmende Wohlstand und die bessere Lebenshaltung grosser Volkskreise die Gefahr des sittlichen Heruntersinkens näher rücken. „Im Wohlleben auf sittlicher Höhe bleiben, erfordert einen hohen Grad bewussten Wollens; Reichwerden eines Volkes bedeutet häufig zugleich ein Heruntersinken.“<sup>3)</sup> Darum ist auch die Erziehung in den Häusern der unteren Volksklassen der Veräusserlichung nicht in dem Masse ausgesetzt; auch ist die „Erziehung um so besser, je mehr Kinder die Familie zählt.“ — Wir haben gefunden, dass die heutige Familienerziehung sich zu sehr auf Äusseres und Äusserlichkeiten richtet, deshalb Verinnerlichung und Vertiefung erfahren muss.

### III.

Eine der markantesten Erscheinungen des gegenwärtigen Kulturlebens ist die Raschlebigkeit, mit der man einerseits so früh wie möglich alles mitzumachen und auszukosten beginnt, anderseits hastend von einem zum andern, vom Alten zum Neuen eilt. Diese Eile und Unruhe hat sich auch auf die Erziehung übertragen. „Man verfrüht heute ziemlich alles; man hat eine entsetzliche Angst davor, die Kinder nicht rechtzeitig an alle denkbaren Interessen heran-

<sup>1)</sup> Baumgarten, Über Kindererziehung. Tübingen 1905, Mohr. 2 M.

<sup>2)</sup> Herbart, Umriss § 301.

<sup>3)</sup> Tews, Vortrag über Kindererziehung. Hannov. Schulzeitung 1907, No. 19.

zubringen.“<sup>1)</sup> Es gibt kaum etwas bezüglich der äusseren und inneren Erkenntnis, des körperlichen und geistigen Genusses, woran man die Kinder nicht frühestens wollte teilnehmen lassen: Diners wie Soupers, Theater wie Konzertbesuch, Hygiene wie Politik, Kränzchen wie Bälle, Kunst wie Wissenschaft, Vegetarier- wie Antialkoholbewegungen — was könnte man noch alles anführen! Wieviel Mühe und Kosten, wieviel sorgenvolles Nachdenken legt sich doch die Familie auf, um nur ja den Kindern inbezug auf Kleiderpracht, Augen- und Ohrenergötzung, Geselligkeit gerecht zu werden. Das „muss“ das Kind doch haben, das muss es doch mitmachen schon in Rücksicht auf Gesellschaft und Bekanntschaft! Man müsste weit in der sozialen Rangstufenliste der Familien abwärts steigen, um diese Auswüchse der Neuzeit nicht zu finden, und doch sollen die Kinder vor solchem verfrühten und gehäuften Geniessen möglichst bewahrt werden. Aber Kindergesellschaften, Geburtstagsvisiten, Kränzchen junger Herren und Dämchen sind etwas Selbstverständliches und so oft und regelmässig Wiederkehrendes, dass die Kinder von einem dieser Feste zum andern die Tage vorauszählen. Abgesehen von der unnützen Schleckerei der Zunge lernt das Kind hier schon das Näschen rümpfen über die Qualität der Zubereitung des Kuchens und der Torte, auch ein Urteil sich bilden, wie gastgebende Häuser untereinander in der Feinheit und Kostspieligkeit des Gebotenen sich übertreffen — wahrlich, das Kind wird früh urteilsfähig! Und nun gar erst die Kinderbälle: die muss heute nicht nur jeder festgebende Verein veranstalten, die muss auch ein einigermaßen fashionables Haus in seinem Kindersalon mit sechs- bis zwölfjährigen Puppen abhalten. Welch ein Kontrast zwischen kindlicher Wesensnatürlichkeit und dieser Blasiertheit, die künstlich grossgezogen wird! — Aber auch auf geistigem Gebiet soll das Kind ein Frühwiser und ein Vielwiser sein; es soll sich geschickt und mit Sachkenntnis an einer Unterhaltung beteiligen können, es soll ein Gefühl und Verständnis für die Werke der Kunst bekunden. Die Kunst überhaupt scheint für die modernen Heisssporne als Erziehungsprinzip nur noch einzig in Frage zu kommen! Man sagt sich aber vernünftigerweise, namentlich wenn man die Geistreichigkeit und Schönggeistigkeit in Kinderschuhen mit anzuhören verdammt ist, dass diese Weise des Frühwissens doch zu sehr den Stempel des Altklugen, der Blasiertheit trägt, die nicht imponieren kann, sondern nur bedauernde Gefühle auslöst. — Bedenklicher sind die Folgeerscheinungen, wenn sich das Frühwissen und -Geniessen auf das geschlechtliche Gebiet ausdehnt. Solche Resultate können aber nicht ausbleiben, wenn man die Kinder wie Erwachsene behandelt, sie den Genusstätten der Erwachsenen zuführt und an deren Vergnügensweisen zu früh teilnehmen lässt. Da ist eine

---

<sup>1)</sup> Baumgarten a. a. O.

Atmosphäre, die frühzeitig die kindlichen Anschauungen und Urteile verdreht, ja vergiftet, den Schleier des Bildes zu Sais hebt — nicht ungestraft. Um so bedauerlicher und unverständlicher ist es, wenn fanatische Aufklärungsapostel in ihrem Unverstand die geschlechtliche Aufklärung als berechtigt und notwendig anpreisen; unter der stolzen Fahne: Wirklichkeit und Wahrheit, jedes Sexualmärchen, auch das vom Storch, verdammen. „Wahrheit sucht man, aber man begeht die grosse Unwahrheit, von den wahren und natürlichen Interessen des Kindes abzuweichen. Wie kann man in die unschuldige Welt des Kindes von 8—12 Jahren einen Zündstoff hineinbringen, von dem es selbst keine Ahnung hat.<sup>1)</sup> Darum sagt auch Ludwig Gurlitt:<sup>2)</sup> „Man reisse die Kinder nicht gewaltsam, eilig und zu früh aus der unschuldigen Märchenwelt in die kalten Regionen der gesellschaftlichen Moral. Weg mit diesen armseligen Dressierkünsten, die das Verständnis nicht abwarten können.“ „Man habe doch mehr Achtung vor der Majestät des Kindes und störe seinen ahnungsvollen Schlummer nicht durch zu frühes Wecken.“<sup>3)</sup> — Auch hinsichtlich anderer sogen. edler Genüsse, wie Reisen, Theaterbesuch usw., an die man das Kind vielleicht in guter Absicht teilnehmen lässt, geht man heute von der vielfach irrümlichen Voraussetzung aus, als habe das Kind schon dasselbe Interesse und Verständnis für Wald und Flur, Dichtung und Skulptur, wie der Erwachsene es bei sich vorfindet — die Erfahrung lehrt das Gegenteil! Ebenso falsch ist es und der kindlichen Natur unangemessen, wenn man schon Kinder in politischen Vereinen zu überzeugten Politikern, in sozial wirkenden Gesellschaften zu Streitern in der Bekämpfung dieser oder jener sozialen Missstände zu schulen sucht; denn solche Erziehungsrichtung — und geschehe sie noch so überzeugt und gutgemeint — ist verfrüht und unnatürlich und deshalb aus erzieherischen Gründen nicht zu rechtfertigen. — Nach alledem haben wir nachgewiesen, dass die heutige Familienerziehung fast alles verfrüht, sich vielfach überstürzt und das äussere wie innere Erkenntnis- und Genussleben des Kindes in unnatürlicher und deshalb schädlicher Weise beeinflusst. —

#### IV.

Nach Herbart setzt eine richtige Familienerziehung richtige pädagogische Begriffe voraus.<sup>4)</sup> Diese brauchen nicht etwa in schulgemässer Weise in Thesen aufzählbar sein, sondern sie müssen

---

1) Hieronymus, Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter. Päd. Studien 1906, Heft 5, Separatdruck, Bleyl & Kacmmerer, Dresden 1906.

2) L. Gurlitt, Pflege und Entwicklung des Persönlichkeit.

3) Baumgarten a. a. O.

4) Umriss, § 336.

auch ohne wörtliche Ausdrucksform ein wesenhaftes System darstellen, welches das Haus beherrscht, welches jedem einzelnen Gliede desselben, auch dem Kinde, genau bekannt ist. Dieses System wird vorzugsweise drei Seiten zeigen müssen: die Objektivität, die Konsequenz und die Sorgfalt, sowohl in der Erziehung selbst als in der Wahl der Erziehungsmittel. Jene oben geschilderten Vertreter des Untätigkeitsprinzips halten es gleichwohl für nötig, dass für andere Kinder gar eine drakonische Erziehung notwendig ist, sobald sie mit diesen andern in irgend eine unangenehme Berührung gekommen sind. Bezüglich der eigenen Kinder und deren Schwächen und Unarten befinden sie sich in vollständiger Selbsttäuschung und Blindheit. Diese Affenliebe zur eigenen Art, bei absoluter Skepsis gegen alle Wirklichkeit, ist ziemlich weit verbreitet. Sie sieht die Unarten der eigenen Kinder nicht, nimmt unbedenken und mit Empfindlichkeit sofort für diese Partei — sehr zum Nachteil der Charakterentwicklung des Schützlings. Solche schwächliche Verhättschelung sieht auch nur zu häufig ab von Massregeln zur Korrektur des kindlichen Verhaltens gegenüber Vater, Mutter und Geschwistern, scheut sich, kräftige Mittel anzuwenden und „hinter den Wünschen im äussersten Notfalle die physische Gewalt zu setzen“. <sup>1)</sup> In vielen Familien üben aber die Eltern ihr Recht, ihre Freiheit gegenüber den Kindern tatsächlich aus, ohne die segensreichen Erfolge, die man erwarten könnte, ernten zu können. Woher diese betrübende Erscheinung? Es mangelt die Konsequenz in der Anwendung der Mittel: Verhättschelung wechselt mit übermässiger Strenge, Liebe mit Zorn, schlaffe Geduld mit wildem Aufbrausen — wie soll da ein gutes Resultat zustande kommen! „Die Erzieher sollen den Kindern möglichst stets die gleiche Stirn zeigen,“ <sup>2)</sup> sich selbst beherrschen können. „Nicht die grossen Strafen, sondern die unausbleiblichen, sind mächtig und allmächtig;“ <sup>3)</sup> ferner werden Gemütsaufregungen; langatmige Ermahnungen, Tränen in ihrer Wirkung auf das Kind stets überschätzt. — Gegenwärtig wird der grösste Schaden dadurch angerichtet, dass das Haus es fehlen lässt an der sorgfältigen und konstanten Überwachung in allem, was das Kind tut, was es zu sehen und zu hören bekommt. Das Gefühl des ständigen Überwachtseins muss im Kinde Platz greifen und in dem Gedanken sich äussern: was würden meine Eltern dazu sagen? Eine unglaubliche Sorglosigkeit herrscht besonders in bezug auf die Lektüre der Kinder; danach wenigstens zu urteilen, welche Schriften 12—15jährige Kinder in ihrem Hause mit oder ohne Wissen der Eltern lesen. Alles Krankhafte, Perverse, die Leidenschaften erregende findet sich da, wovon kein Erwachsener eine Ahnung hat.

<sup>1)</sup> Otto Ernst a. a. O.

<sup>2)</sup> E. Ackermann, Die häusliche Erziehung. Langensalza, Beyer & S. Pr. 2, 50 M.

<sup>3)</sup> Jean Paul, Lcvana, § 64.

Hier z. B. der Wirklichkeit entnommen das Lektürenest eines 14 $\frac{1}{2}$ jährigen jungen Mädchens: v. Gaudi, Schülerliebe; Rotstiber, Tagebuch eines bösen Buben; Ladenberg, Testament des Frauenhassers; Alfred Sassen, Die Beichte der ersten Liebhaberin; Die 7 Leidensstationen eines Bräutigams zum Traualtar — selbstverständlich auch: Das Provinzmädel, Grossstadtrange und — ein Liebesbriefsteller — in Summa alles, was diesem unklugen, frühreifen Kinde den Charakter verdirbt und die Seele vergiftet. Hier ist eine der Ursachen, warum in dem oben gezeigten Nachtbilde der Verbrechen-Statistik gerade diejenigen gegen die Sittlichkeit am stärksten zunehmen. Und das Kind ist nicht etwa eine verdammenswerte Ausnahmepflanze, sondern der Typus vieler Gleichaltriger. Aber wie oft hört man trotz alledem: es sind ja „Kinder“, man kann ihnen doch nicht „alles“ versagen! „Ist erst die Kinderseele mit unzüchtigen Bildern und Einbildungen, bösen Gedanken und Einbildungen befeckt, so bleiben diese Schmutzflecke trotz der Erziehersorge immer zurück.“<sup>1)</sup> Eine besonders sorgfältige Überwachung sollte deshalb das Haus aller Lektüre, auch den Zeitungen, die das Kind liest, den Bildern und Kunstgegenständen, die es sieht, den Kinematographen, die es besucht, zuwenden. „Gross ist die Herrschaft der rein unsittlichen Literatur. Auf dem Gebiete der Bilderkunst kann selbst das Laster ästhetisch schön dargestellt werden, aber — es ist auch dann noch kein Erziehungsmittel; ferner taugt nicht alles künstlerisch Vollendete nun auch für das Kind.“<sup>2)</sup> Es ist ein verhängnisvoller Fehler, dass das Haus gerade im letzteren Punkte sich seiner Pflicht der Überwachung entschlägt und sich um diesen Umgang seiner Kinder bei völliger Unterschätzung der drohenden Gefahren wenig kümmert oder ihn gleichgültig gewähren lässt. Der gleiche Vorwurf kann ihm auch nicht erspart bleiben in Hinsicht auf den schriftlichen oder persönlichen Verkehr, den das Kind oft mit oder ohne Wissen der Eltern zu seinem eigenen Verderben pflegt. Mehr Aufsicht, mehr Sitte! ruft gebieterisch der Engel der Unschuld und Tugend. Wir konnten und mussten feststellen, dass bei der häuslichen Erziehung der Gegenwart vielfach die klare Objektivität, die konsequente Durchführung und die sorgfältige Überwachung fehlt. —

## V.

„Die Wahrheit ist die erste Bedingung der Wirksamkeit geistigen Einflusses“ (Tolstoi). Die Wahrhaftigkeit ist gleichsam das Fundament, der sittliche Halt, der ethische Berechtigungsnachweis der Familien-erziehung. Darum ruft Nietzsche dem Vater, der Mutter zu: „Aber

<sup>1)</sup> Schule und Leben 1894, Über häusliche Erziehung.

<sup>2)</sup> Nach Scherer im Pädagogischen Jahresbericht 1903.

du musst mir erst selber gebaut sein, rechtwinklig an Leib und Seele“ (Zarathustra). Die Wahrhaftigkeit in der Erziehung führt zum Gefühl für Recht und Gut, zum Bewusstsein des Tugendhaften, stärkt die Autorität und flösst kindliches Vertrauen ein. Der modernen Familienerziehung kann der Vorwurf nicht erspart werden, dass es bei ihr sehr an der nötigen Wahrhaftigkeit mangelt, sowohl was das Verhältnis des Mannes zur Frau, als der Familie zur Gesellschaft, endlich der Eltern zum Kinde anbelangt. „Es ist,“ sagt Adolf Bartels, „ein Zug der Zersetzung im deutschen Familienleben vorhanden, dessen hervorragende Kennzeichen die starke Abnahme der Geburten und die prozentuale Zunahme der Verbrechen sind.“<sup>1)</sup> Es fehlt die vom Kinde aus gesehene untrennbare Einheit zwischen Mann und Frau; nur zu häufig zieht das eine Pferd vor und das andere hinter dem Wagen, und so geht für Sohn und Tochter der verborgene Reiz dieser einzigartigen Gemeinschaft verloren, und damit Pietät und Autorität. Und dann die Art der Lebensführung! Nach aussen hin ein geradezu ewiges Theaterspielen. Man gibt Gesellschaften, man ladet Gäste, man beräuchert sich in Superlativen und — hinterher erfährt das Kind, dass alles nichts ist, als konventionelle Lüge. So geht die natürliche Offenheit des kindlichen Herzens verloren. Wenn im Hause ferner das Festefeiern so betrieben wird, dass der abgehende Trupp Gäste dem neu ankommenden Platz macht, wenn infolgedessen der Tageshimmel im Hause in bleigrauer Schwere lastet, wenn die Mutter erst gegen Abend auflebt, um ins Theater oder in Gesellschaft zu gehen und die Liebenswürdige, allzeit Heitere zu spielen: so wird die Hauptpflicht, den Kindern zu leben und die geselligen Pflichten dieser Hauptpflicht hintan zu stellen, gröblich verletzt. Die Frau bestimmt Ton und Wesen des Hauslebens. Da möchte man mit Jean Paul rufen: „Sehet, die, welche unter eurem Herzen waren, und jetzt nicht in demselben, strecken die Arme nach dem Verwandtesten aus und bitten zum zweitenmal um Nahrung.“<sup>2)</sup> Es ist kein Wunder, dass das Kind durch dieses Vorbild zu einer ganz schiefen Auffassung hinsichtlich der Lebensführung und Lebensziele gelangt. Geniessen und nur Geniessen, und wenn dieses einmal ein Ende haben muss, dann — im äussersten Falle lieber den Tod als die Pflicht. „Tätigkeit erhält heiter — nicht der Genuss! Das Geniessen erschöpft uns bald, nicht das Streben“ (Jean Paul). Wie sagt doch die vorgenannte Hedda Gabler? „Ich hatte mich müde getanzt — meine Zeit war um. So nahm ich den Fachmenschen Tesmann, der darauf ausging, mich versorgen zu wollen. Tesmann macht sich immer Sorgen, woher er die Mittel zum Leben nehmen soll; daran verschwende ich auch nicht einen Gedanken. Eins habe

<sup>1)</sup> Adolf Bartels. Deutsche Literatur, Einsichten und Aussichten.

<sup>2)</sup> Levana. III. Bruchstück.

ich doch auf jeden Fall — meine Pistolen — General Gablers Pistolen!“ — In dem Verkehr zwischen Eltern und Kind muss Aufrichtigkeit herrschen. Vater und Mutter müssen untereinander und inbezug auf die Kinder nichts beschönigen und vertuschen, denn der schlimmste aller Fehler, die Heuchelei und Lüge im Familienkreise, nimmt alle Achtung vor den Eltern und jedes Interesse für ihre Lehren hinweg; „die Lüge ist der fressende Lippenkrebs des inneren Menschen!“ (Jean Paul). Und auch dieses beachten die Eltern, vorzugsweise in den niederen Ständen und Arbeiterkreisen, gar zu wenig: „Tadeln und zanken die Gatten vor ihren Kindern sich schamlos, ach, wie bald erstickt Liebe und Ehrfurcht im Sohn.“ Man fragt sich: wo haben wir die Familie, welche eine solche auf Wahrhaftigkeit, Autorität und hochschätzender Liebe begründete Erziehung dem jungen Nachwuchs zuteil werden lässt? Nicht das Leben in äusseren Manieren, die tugendhafte Lebensführung vor den Augen der Welt, die nur vor dem Skandal eine tötliche Angst hat, kann das Resultat einer vernünftigen häuslichen Erziehung darstellen, sondern die freie Entwicklung des Handelns und Tuns, wie es aus dem wohlgeformten eigenen Innern des Menschen erwächst. Mehr als je muss auf die Erziehung zu sittlicher Tatkraft Gewicht gelegt werden. Die gesamte Fürsorge- und Besserungserziehung der Gegenwart ist eine öffentliche Anklage über die mangelnde Erziehung zu individueller sittlicher Tatkraft. Der Mensch muss nicht seinen sittlichen Halt in der Beobachtung durch andere, sondern in dem steten Bewusstsein eigener Selbstbeobachtung, die wiederum der Selbstachtung entspricht, haben. Dahin wird nur eine wahrhaftige Erziehung, die gegründet ist auf wirklicher Hochschätzung der Eltern und ihrer Lebensführung, die Jugend führen. Wir konnten feststellen, dass der häuslichen Erziehung die nötige Wahrhaftigkeit des Verhaltens zwischen Vater, Mutter und Kind, zwischen Familie und Gesellschaft mangelt, die aber ihre Grundlage sein muss, wenn die Jugenderziehung wahrhaft sittliche Ziele erreichen soll.

#### Schluss.

Wir hatten uns nicht die Aufgabe gestellt, die Pädagogik des Hauses überhaupt in all ihren Vorkommnissen, Eigenheiten, Richtungen, Regeln zu betrachten, sondern wir wollten diejenigen Seiten der häuslichen Erziehung beleuchten, die als typische Erscheinungen der Gegenwart aus dem Gesamtbild der häuslichen Pädagogik hervortreten. Die von uns aufgezeigten Charakteristika bedeuten zudem diejenigen Erziehungsmittel, welche als allgemein beachtenswert angesehen werden können und deren verschiedene Auffassung und Durchführung von grundlegender Bedeutung für die allgemeine Menschenbildung sind. Sie werden an verschiedenen Orten, bei verschiedenen Standes- und Berufsklassen in der Art



ihrer Erscheinung voneinander abweichen, ihre Idee und Grundlage findet sich aber in der Gegenwart allgemein. Wir wollen nicht gerade behaupten, dass die Resultate der Familienerziehung in der Gegenwart wesentlich schlechter seien als in der Vergangenheit — vielleicht sind wir auch als Gegenwartsmenschen etwas feinfühlicher, ja etwas nervöser hinsichtlich dieser und jener Vorkommnisse: sicher ist aber, dass in der Vergangenheit die häusliche Erziehung in einfacheren Bahnen sich bewegte, sich in ihrer Tragweite besser überschauen und in ihren Zielen sicherer verfolgen liess. Sicher ist auch, dass jede Zeit ihre besonderen Vorzüge hat — auch die heutige bietet sie — aber auch ihre besonderen Aufgaben stellt und besondere Schwierigkeiten darbietet. Von neuem ist uns aber die ungeheure Tragweite der Elternerziehung nach der guten sowohl wie nach der bösen Seite hin klar geworden, und es ist Pestalozzi, welcher scharf betonte, „dass die Existenz einer Volks- und Staatsgemeinschaft unbedingt auf die in Reinheit erhaltene Gemeinschaft des Hauslebens angewiesen ist — ein Gedanke, den alle sozialistisch internationalen Utopien nicht haben beseitigen können.“<sup>1)</sup> Was für die Jugend geschieht, dient zur Gestaltung der Zukunft, und „der kurze Kinderarm ist der lange Hebelarm für die Zukunft.“<sup>2)</sup> Aber die rechte Ausübung der Erziehung ist gleichzeitig eine Schicksalsfrage für das Familienleben selbst. Nicht nur das Verhältnis zwischen Mann und Frau, sondern erst recht das zwischen Eltern und Kindern bedingt Frieden und Glück oder Unheil und Hölle. „Habt Ihr Euer Kind recht erzogen, so kennt Ihr Euer Kind. Nie, nie wird eins seine reine und recht erziehende Mutter vergessen.“<sup>3)</sup>

Und noch eins: Unsere Kinder werden uns selbst erst zu Ende erziehen, denn wer im Kinde das Bild des Menschen in seiner Reinheit, „das Gotteskind sieht, ehrt und bildet, der wächst selbst hinauf zur Würde eines Werkzeugs der ewigen Güte.“<sup>4)</sup> Nicht nur fort sollst du dich pflanzen, sondern hinauf! Dazu helfe dir der Garten der Ehe (Nietzsche).

#### Ergebnisse:

1. Die häusliche Kindererziehung ist infolge ihrer Eigenart, Unersetzbarkeit und Unübertragbarkeit die Urform und Grundlage aller Erziehung; sie ist deshalb für die in der Gegenwart hervortretenden Schäden auf dem Gebiete des persönlichen Familien- und Volkslebens in erster Linie verantwortlich.

---

<sup>1)</sup> Hieronymus, Beurteilung der Pestalozzischen Pädagogik. Haus und Schule 1903.

<sup>2)</sup> Jean Paul,

<sup>3)</sup> Jean Paul, Levana.

<sup>4)</sup> Baumgarten a. a. O.

2. Die heutige Familienerziehung trägt vielfach den Stempel der Gleichgültigkeit und Untätigkeit; deshalb ist ein grösseres Interesse für das Kind und treuere Pflichterfüllung durchaus erforderlich.
3. Die heutige Familienerziehung richtet sich zu sehr auf Äusseres und Äusserlichkeiten und muss deshalb Verinnerlichung und Vertiefung erfahren.
4. Die heutige Familienerziehung verfrüht fast alles und überstürzt sich vielfach; sie beeinflusst dadurch das äussere wie innere Erkenntnis- und Genussleben in unnatürlicher und deshalb schädlicher Weise.
5. Der heutigen Familienerziehung fehlt vielfach die klare Objektivität, die konsequente Durchführung und die sorgfältige Überwachung.
6. Der heutigen Familienerziehung mangelt die nötige Wahrfähigkeit des Verhaltens zwischen Vater, Mutter und Kind, zwischen Familie und Gesellschaft, die aber ihre Grundlage sein muss, wenn die Jugenderziehung wahrhaft sittliche Ziele erreichen soll.

---

### III.

#### Die neuzeitliche Dichtung in der Schule.

Ein Beitrag zur Verjüngung des Lehrplans.

Von **F. Heider**, Rektor und Ortsschulinspektor in Weisswasser O/L.

Mit lauten Schlägen pocht, Einlass begehrend, die Gegenwart an die Pforten der Schule, der höheren wie der niederen; aber sie findet vielerorts noch verriegelte Türen. Ihre dringendsten Forderungen erstrecken sich einerseits auf eine zeitgemässe Auswahl der Lehrstoffe und andererseits auf das bei der unterrichtlichen Verarbeitung der letzteren einzuschlagende Verfahren.

Es ist nicht zu verkennen, dass die moderne Schule in immer steigendem Masse bemüht ist, dem Verlangen nach einer naturgemässen, d. h. einer dem Wesen der kindlichen Psyche entsprechenden Lehrweise Rechnung zu tragen. Die Kenntnis der Beziehungen zwischen Psychologie und Didaktik gewinnt zusehends an Boden und bildet je länger je mehr das sichere Fundament für eine erfolgreiche Erziehungs- und Unterrichtspraxis.

Nicht mit demselben Eifer und der gleichen Aufmerksamkeit bemühen sich die Schulpädagogen der Gegenwart um eine modernen Zeitverhältnissen gerecht werdende Stoffwahl. Wer sich mit unbefangenen Blicke in das Studium der herrschenden Lehr-

und Stoffpläne vertieft, dem will es scheinen, als ob man da und dort geradezu bemüht sei, jeden Hauch des Gegenwartslebens von der Schule fernzuhalten.

In der Tat macht sich in der modernen Schule hinsichtlich der Stoffwahl auf verschiedenen Gebieten ein Chinesentum breit, welches weniger in einem unbegreiflichen *laissez faire laissez aller* seine Wurzel hat als in der Meinung, dass die Gegenwart nur aus der Vergangenheit heraus verstanden werden könne. Diese althergebrachte Begründung zu einer Hegemonie der Vergangenheitsstoffe steht wie manche andere noch immer sorgsam gehütete Ansicht auf tönernen Füßen und ist dadurch, dass man ihr allgemeine Geltung für den Bereich der Schulpädagogik zuerkannt hat, geradezu verhängnisvoll geworden.

Welcher Pädagoge wollte sich vermessen, seine Schüler mit der Hoffnung auf den rechten Erfolg in die Verhältnisse und Anschauungen vergangener Zeiten einzuführen ohne den Massstab, den das Verständnis der Erscheinungen des Gegenwartslebens gewährt? Eine Pädagogik, welche allein dem Aufsteigen aus dem Dunkel fernliegender Zeitläufe zu den lichten Höhen der Gegenwart die richtige Bahn erblickt und welche es darum verschmäht, die Vergangenheit unter dem Schwinkel der Gegenwart anschauen und auffassen zu lassen, ist jene „Pädagogik auf Umwegen“, von der man in unsern Tagen nicht ohne Grund mit bitterer Ironie behauptet:

Es wird die Jugend in unsrer Zeit  
durch Schulen nicht gescheiter;  
die schleppen allein die Vergangenheit  
auf müden Schultern weiter.

Klagt Otto Anthes nicht mit vollem Rechte darüber, „dass die Lehrpläne unsrer Schulen von Vergangenheitsstoffen strotzen und dass die paar Gegenwartsstoffe, die man in den Winkeln untergebracht hat, von jenen schier zerquetscht und vollständig verfärbt werden“?

Tatsächlich bewegt sich in der Mehrzahl der herrschenden Lehrpläne die Auswahl der Stoffe genau in denselben Grenzen wie vor mehreren Jahrzehnten. Nur hier und da wagen sich schüchterne Versuche hervor, welche auf eine modernen Verhältnissen Rechnung tragende Stoffwahl abzielen, und dort, wo Gegenwartsstoffe schon Aufnahme gefunden haben, müssen sie in der Unterrichtspraxis in der Regel unbeachtet zurückstehen oder sich mit einem bescheidenen Plätzchen im Hintergrunde begnügen. Oft genug beschränkt sich die Bezugnahme auf ihr Dasein auf blosse Hinweise, fern jeder eingehenden unterrichtlichen Verwertung.

Es sei hier beispielsweise auf die vaterländische Geschichte hingewiesen. Der meist mit historischer Strenge innegehaltene, lückenlose Gang bei der Darstellung der geschichtlichen Ereignisse

hat fast in der Regel zur Folge, dass im Unterricht die grundlegenden Ereignisse der letzten Jahrzehnte, insbesondere die Kriegs- und Friedenstaten der neuen deutschen Kaiser, nur kurz gestreift werden, besonders dann, wenn ihnen der Stoffverteilungsplan, indem er dem leider immer noch nicht gebrochenen Prinzip der konzentrischen Kreise huldigt, ihren Platz im letzten Monate des Schuljahrs anweist. Wie oft beschränkt sich unter solchen Umständen die Darbietung der neuesten Zeitereignisse auf einen trockenen, dürftigen Überblick! Statt lebensfrischer Gestalten nur Schatten! Die Unvernunft einer solchen Stoffwahl und Stoffverteilung, welche das Alte auf Kosten des Neuen über Gebühr in den Vordergrund rückt, welche die Gegenwart zugunsten der Vergangenheit verächtlich beiseite schiebt, tritt ohne weiteres zutage, wenn man daran denkt, wie ein solches Verfahren auf die lebenskräftigen Apperzeptionshilfen verzichtet, welche gerade in bezug auf jenen Hochgang der geschichtlichen Ereignisse in Fülle zur Verfügung stehen. Man muss es in den Augen der eignen Schüler gesehen haben, wie die Darbietung tagesgeschichtlicher Gegenwart packt, zündet. Stunden inneren Erlebens waren es für die Schüler, wenn sie z. B. vor wenigen Jahren auf Grund der eingegangenen Depeschen und der Zeitungsnachrichten täglich nach Schluss des Unterrichtes oder geeigneten Orts auch innerhalb einer Stunde von den Heldentaten der Buren erzählen konnten, oder wenn sie mit mir zur Zeit der chinesischen Wirren oder des südwestafrikanischen Feldzugs den Verlauf der wichtigsten Geschehnisse an der Hand von Bildern, Skizzen und Karten verfolgen durften.

Auch in den übrigen Unterrichtsfächern bietet sich dem aufmerksamen Schulmanne jederzeit Gelegenheit, zu erkennen, wie das lebhafteste kindliche Interesse wachgerufen wird, sobald Erscheinungen und Tatsachen aus der Fülle des Gegenwartslebens in den Vordergrund gerückt oder gar in den Kreis unterrichtlicher Betrachtung gezogen werden. Was das Kind selbst sieht, mit erlebt, das darf auf seine innere Teilnahme rechnen, und es wäre verkehrt, zu glauben, dass das Wunderbare vergangener Zeiten ein stärkeres Interesse in ihm auslöse, als das Reale der Gegenwart; denn oft genug ergibt sich bei der Analyse des kindlichen Vorstellungsinhaltes, dass Geringfügiges bei der Aufnahme grösseres Entgegenkommen gefunden hat als Tatsachen von weittragender Bedeutung.

So erweist sich die Gegenwart nach ihrer räumlichen und zeitlichen Seite als die sicherste Basis, als der beste Nährboden für den Auf- und Ausbau des kindlichen Gedankenkreises, als das Stoffzentrum, von dem aus der Unterricht die Fäden nach der Vergangenheit und der Zukunft spinnen muss. Ein Unterricht, welcher sich bemüht, das Gegenwartsleben als Ausgangspunkt und Kraftquelle anzuerkennen und auszunutzen, darf von vornherein des höchsten Masses der Teilnahme der Schüler sicher sein; denn

„Leben zündet sich eben nur am Leben — nämlich an dem modernen — an“. Darum kann gerade in unsern Tagen, in denen das Mass des auch in der einfachsten Schule zu behandelnden Stoffes bis zum Überfließen angeschwollen ist, nicht laut genug die Forderung nach einer Reform des Lehrplans zum Zwecke seiner Verjüngung erhoben werden, welche bei der Auswahl der Stoffe ihr Netz vor allem in das Meer des frischen Gegenwartslebens wirft und damit der Mahnung gerecht wird: „Warum in entlegene Zeiten greifen? Als wenn nicht jede Gegenwart ihren Reichtum hätte! — Aus dem Himmel, der über uns Lebenden ist, muss der zündende Blitz fallen; was er beleuchtet, das wird lebendig für den, der sehen kann, und läge es versteinert in dem tiefsten Grabe der Vergangenheit“ (Theodor Storm, *Psyche*).

Unter dem Gesichtspunkte, dass das frisch pulsierende Leben der Gegenwart mit seinen tiefen und breiten geistigen Strömen, mit dem reichen Bildungsgehalte seiner Kultur schier unerschöpfliche Mittel zu einer heilsamen Verjüngung der Lehrpläne zu gewähren vermag, wollen die nachfolgenden Darlegungen den Nachweis erbringen, dass auch im deutschen Sprachunterricht und zwar besonders nach seiner literarischen Seite eine Umgestaltung des Stoffplans durchaus nötig und möglich ist.

Wir sind moderne Menschen und sollen auch unsere Schüler zur tätigen Teilnahme an dem Leben der Gegenwart befähigen. Und wenn wir das ernstlich wollen, so muss es uns gelingen, Menschen erziehen zu helfen, die den Erscheinungen und Anforderungen ihrer Zeit nicht fremd und ratlos gegenüberstehen, sondern Freude daran finden, sie „zu schauen, zu geniessen und sich darin zu vertiefen“, sie zu erfüllen.

Was wäre aber besser geeignet zur Befriedigung der Geistes- und Herzensbedürfnisse moderner Menschen — und das sind auch unsere Schüler —, als der unerschöpflich reiche Schatz unserer neu-deutschen Dichtung? Wo spiegelt sich das moderne Leben klarer und vielgestaltiger ab als in dem klaren und tiefen Strome der zeitgenössischen Poesie? Gibt es etwas, aus dem der heranwachsenden Generation der Pulsschlag unserer Zeit lauter und vernehmbarer entgegentönt als aus den poetischen Schöpfungen unsrer Tage, die man nahezu den Erzeugnissen der klassischen Literaturperiode an die Seite stellen kann?

Es dürfte zunächst am Platze sein, Stellung zu nehmen zu der Frage, ob denn die zeitgenössische Dichtung Bildungswerte enthält, welche der Erziehung unserer Jugend mit Erfolg dienstbar gemacht werden können. Wer davon überzeugt ist, dass die Dichtung der notwendige Ausdruck der jeweiligen Kulturbetätigung ist, und auch zugibt, dass es Aufgabe der Schule ist, ihre unterrichtliche und erziehlche Tätigkeit nach allen Richtungen hin so viel als nur

möglich in stetem Kontakt mit dem Leben zu erhalten, der wird diese Frage an sich ohne weiteres bejahen müssen.

Wenn nach J. Grimm die Poesie „nichts anderes als das Leben ist, gefasst in Reinheit und gehalten im Zauber der Sprache“, dann sind es im weitesten Sinne auch die Dichtungen unserer Tage. Man merkt es ihnen unverkennbar an, dass sie Schöpfungen moderner Menschen sind. Diejenigen unserer zeitgenössischen Dichter, welche für die Schule in Frage kommen, „greifen nicht hinauf in die Wolken und Sonnen, sondern graben und tauchen hinab“ in die Tiefen des Lebens, der Seele und spiegeln deutsches Fühlen und Empfinden aufs klarste wieder. Ihr Inhalt verliert sich nicht in fremde, weltferne Sphären, sondern hat vielmehr das volle reale Leben als Basis und Hintergrund. Sie interpretieren den ganzen Reichtum der Lebensvorgänge von den grossen, weltbewegenden Ereignissen der Gegenwart herab bis zu den kleinen Tagesverhältnissen. Manchem schönen Gedicht merkt man es deutlich an, dass der moderne Dichter am Waldesrande ausser dem uralten Geflüster der Bäume auch das geheimnisvolle Klingen windbewegter Telegraphendrähte vernimmt und dass an Gärten, die „überm Gestein verwildern“, und an Brunnen, die „verschlafen rauschen“, nicht mehr das Gefährt des Postillons, sondern das hastige Dampfross vorüberzieht. Und indem die Poesie mit der Zeit, in der wir leben, die engste Fühlung erstrebt hat, ist sie ernster, männlicher, gehaltvoller geworden. Sie erhebt sich bei weitem über die Dichtung vergangener Jahrzehnte durch die Wahrheit in der Naturdarstellung, durch die Plastik der Schilderung, durch die psychologische Vertiefung der Probleme und durch eine kraftvolle Phantasie.

Neben dem lebensvollen Inhalte ist es die sprachliche Darstellung, welche der zeitgenössischen Dichtung einen hohen Bildungswert verleiht. Sie wahrt sich Ungezwungenheit in der Diktion und erfreut durch farbenfrohe Malerei. Unter Verzichtleistung auf die Wucht und Schwere des lateinischen Prinzips im Versmasse strebt sie nach klangvoller Leichtigkeit und Frische.

Da nun die zeitgenössische Poesie das Leben selbst ist im Reflex der Dichtung und da sie zu dem Besten gehört, was unserer Jugend geboten werden kann, muss ihren Erzeugnissen unbedingt ein berechtigter Anspruch auf Gastrecht in unsern Schulen zugetanden werden.

Auch die Forderung einer auf Anbahnung des Kunstverständnisses gerichteten Erziehung der modernen Jugend, welche seit einigen Jahren mit so regem Eifer verfochten wird, lässt die ausgedehnteste Berücksichtigung der zeitgenössischen Dichtung als höchst willkommen erscheinen. Die Poesie ist und bleibt unter allen Künsten diejenige, durch welche es auf dem kürzesten Wege ermöglicht wird, die Jugend Blicke ins Land der Schönheit tun zu lassen. Unmittelbar tritt hier die Kunst in ihrem den Geist

klärenden, das Herz berückenden Glanze an das Kind heran. Es bedarf, wie wir weiterhin sehen werden, im wesentlichen nur einer seelenvollen Darbietung, verbunden mit vorsichtiger Hinwegräumung dessen, was etwa den Inhalt verschleiert, um das Kind zum „freudigen Schauen, Geniessen und Vertiefen“ zu führen. Die Werke wahrer Poesie lassen sich ohne Zweifel viel unmittelbarer, leichter und darum erfolgreicher in gangbare Münze prägen, das soll heissen: zu verständiger Auffassung und gemütvoller Aneignung bringen als die Schöpfungen anderer Kunstgebiete. Wenn daher die Schule ihrer kunsterzieherischen Aufgabe ernstlich gerecht werden will, kann sie gar nicht anders, als den Gaben, welche uns das moderne Schrifttum verliehen hat, Tür und Tor so weit als nur möglich zu öffnen. Handelt es sich doch hierbei um den Versuch und das Bestreben, einer gewissen Einseitigkeit in der Betätigung des literarischen Geschmacks weiter Volksschichten entgegenzutreten.

Es ist nämlich eine ebenso auffällige als beklagenswerte Erscheinung, dass sowohl Kinder als auch Erwachsene aller Kreise ausserordentlich wenig Sinn und Neigung für metrische Lektüre entwickeln, dass sie vielmehr bei der Auswahl ihres Lesestoffs fast ausschliesslich nach Darstellungen in ungebundener Rede greifen. Diese Wahrnehmung macht der Lehrer, wenn er nachforscht, ob seine Schüler in ihren Mussestunden daheim am Lesen von Gedichten Gefallen finden, und zu dem gleichen Ergebnisse gelangt jeder Verwalter einer Volksbücherei, wenn er darauf achtet, in welchem Umfange die Leser auch gereimte Dichtungswerke als Lektüre wählen. Eine Ausnahme machen höchstens humoristische Dichtungen, besonders solche, welche in irgend einem Dialekt geschrieben sind. Abgesehen von solchen Gesellschaftskreisen, denen zu einem umfassenden Genusse neuzeitlicher Dichtungen in hinreichender Weise Zeit und Mittel zur Verfügung stehen, ist bei der lebenden Generation und also leider auch bei unserer heranwachsenden Jugend die vorstehend beklagte Gleichgültigkeit gegen die metrischen Schöpfungen unserer neueren Dichter ganz allgemein. Soll es in dieser Beziehung besser werden, so muss damit bei der Jugend in ihren frühesten Altersstufen angefangen werden. Da begreiflicherweise unter den jetzigen Verhältnissen auf die Mitarbeit des Elternhauses nicht ohne weiteres gerechnet werden kann, so wird es in erster Linie Aufgabe der Schule sein, in den Herzen der ihr zur Erziehung anvertrauten deutschen Knaben und Mädchen ein lebendiges und nachhaltiges Interesse für die Erzeugnisse der metrischen Dichtung der Neuzeit zu wecken und zu pflegen.

Hier gilt es, das Eisen zu schmieden, solange es warm ist. Wer unsere liebe deutsche Jugend kennt, weiss, dass sie begeisterungsfähig ist; deshalb ist unter Voraussetzung einer richtigen Handhabung des Verfahrens aufs bestimmteste zu hoffen, dass es gelingen wird, sie dahin zu bringen, dass mit Freuden „ihre Augen

trinken, was die Wimper hält, von dem goldnen Überfluss der Welt“. Auf diesem Wege vermag die Schule nach ihrem Teile dazu zu helfen, dass einer weiteren einsichtigen Entwicklung des literarischen Geschmacks Einhalt getan, die ästhetische Urteilsfähigkeit gehoben und das Lesebedürfnis nach einer Richtung gelenkt werde, nach welcher es sich bis jetzt bedauernswerterweise durchaus indifferent verhält.

Nach diesen Erwägungen über die Notwendigkeit einer stärkeren Berücksichtigung der zeitgenössischen Dichtung in der Schule möge nunmehr zu der Auswahl des Stoffes geschritten werden.

Dr. Jacob Loewenberg, dem wir selber eine vortreffliche „Auswahl aus neueren deutschen Dichtern“ verdanken, weist in der Vorrede zu derselben mit Recht auf die Tatsache hin, dass der bei weitem grösste Teil unseres Volkes seine poetische Nahrung und die Kenntnis seiner Dichter aus den in den Schulen eingeführten Lesebüchern schöpft, und klagt mit gutem Grunde gleichzeitig darüber, dass seit einem Menschenalter trotz des „goldenen Überflusses“ der poetische Besitzstand in den meisten Lesebüchern fast unverändert geblieben ist. Und tatsächlich! In falscher Pietät gegenüber dem Vergangenen befangen, haben bis auf unsere Tage Verfasser zahlreicher Lesebücher an solchen poetischen und prosaischen Stoffen festgehalten, welche nach ihrem Inhalte durch eine neue, gegen frühere Zeiten veränderte Denk- und Anschauungsweise längst überholt sind, an Stoffen, für welche in der Gegenwart vielfach die nötigen Anknüpfungs- und Berührungspunkte kaum noch vorhanden sind.

Es sind daher jene Klagen wohlberechtigt, welche der preussische Ministerialerlass vom 28. Februar 1902 laut werden lässt, der eine durchgreifende Umgestaltung der Volksschullesebücher zum Ziele hat. Es heisst in diesem Erlasse unter anderem: „Manche der Bücher führen einen beträchtlichen Ballast veralteter Stoffe mit sich, was in der starken Abhängigkeit von gemeinsamen älteren Quellen und in dem Mangel an eigenem Forschen nach geeigneten Lese-stücken seinen Grund hat; unser Schrifttum seit 1870 ist zu wenig ausgenutzt.“ Diesen Erwägungen zustimmend, darf man behaupten, dass in fast allen zur Zeit gebräuchlichen Lesebüchern sich „wie eine ewige Krankheit“ Stücke forterben, welche niemals für den Jugunterricht so recht geeignet gewesen sind.

Als durchaus unzeitgemäss muss es bezeichnet werden, wenn in Lesebüchern, die heute noch in mehreren ganzen Provinzen Preussens und wahrscheinlich auch in manchen anderen Bundesstaaten verbreitet sind, Autoren wie Gleim, Gellert, Hebel, Hölty, Hey, Overbeck, Dieffenbach, Krummacher u. a. in einem Umfange vertreten sind, der durchaus in keinem Verhältnisse zu ihrer heutigen Bedeutung steht. Ein solches Lesebuch — *nomina sunt odiosa* — bringt beispielsweise von Güll allein 22, von Hebel 21, von Hoff



mann von Fallersleben 25, von Dieffenbach 17 und von Hey gar 47 Stücke; auch der allerdings in die Gegenwart hineinreichende Julius Sturm ist mit nicht weniger als 26 Proben vertreten. Es mag nun wohl zugestanden werden, dass auch von diesen Dichtern vereinzelt Literaturproben in einem modernen Lesebuche unter Umständen am Platze sein mögen; aber es steht ausser jedem Zweifel, dass sie in der gerügten Anzahl auf Gastrecht keinen Anspruch haben, wenn eben nicht unsere zeitgenössische Dichtung zum unberechenbaren Schaden unserer Jugend in den Winkel gedrückt werden soll.

Eine ganze Reihe älterer Gedichte passt ihrem Inhalte nach eher in das Gesangbuch als in das Lesebuch. Es sind dies gewisse Festgedichte oder ähnliche Stücke rein religiösen Inhalts. Hierher gehören beispielsweise: „Geh' aus, mein Herz, und suche Freud“ von Paul Gerhardt, „Der Mond ist aufgegangen“ von Matthias Claudius, „In die Ferne möcht' ich ziehen“ von Max von Schenkendorf, „Lasst mich gehn“ von Gustav Knak, „O du fröhliche usw.“, drei Strophen von Joh. Daniel Falk. Was sollen sich die Schüler denken bei der letzten dieser Strophen, in der es inbezug auf das Pfingstfest heisst: „Christ, unser Meister, heiligt die Geister“?!

Auch Gedichten, welche auf gespreiztes Moralisieren hinauslaufen und demzufolge für jede praktische Lebenslage ein wirksames Rezept verschreiben möchten, sollte in unseren Lesebüchern entschieden das Gastrecht entzogen werden. In diese Kategorie muss neben vielen Gellertschen und Lichtwarschen Fabeln z. B. das bekannte Hölty'sche Gedicht „Der alte Landmann an seinen Sohn“ (Üb' immer Treu und Redlichkeit —) gerechnet werden, das man nur in seiner ganzen respektablen Länge zu lesen braucht, um einzusehen, dass es nicht in ein modernes Schullesebuch gehört.

Zu Nutz und Frommen der neuzeitlichen Dichtung muss ein modernes Lesebuch auch auf solche Stücke verzichten, welchen nur noch ein literar-historischer Wert zugestanden werden kann, wie beispielsweise folgende Dichtungen: „Johann, der muntere Seifensieder“ von Hagedorn, „Das Habermus“ von Hebel, „Das Lied vom braven Mann“ von Bürger und vielleicht auch „Die Sonne bringt es an den Tag“ von Chamisso.

Selbst die Auswahl solcher Dichtungen, deren Entstehung nur wenige Jahrzehnte zurückliegt, muss mit grosser Vorsicht gehandhabt werden, damit nicht auch weiterhin Gedichte zur Aufnahme gelangen, deren Inhalt in den Empfindungen des Kindesherzens keinerlei Anknüpfungspunkte und darum auch nur geringes Interesse findet, wie etwa das im höchsten Grade pessimistisch angehauchte „Lied eines Armen“ von Uhland oder „Das alte Haus“ von Friedrich Heibel. Meines Erachtens gehört das zuletzt genannte Gedicht ebensowenig in die Schule als das bekannte Rückertsche Lied

„Aus der Jugendzeit“. Schülern, welche noch das Glück der goldenen Jugend in vollen Zügen geniessen, ohne sich des unwiderbringlichen Zaubers derselben bewusst zu werden, die wehmutsvolle Rückerinnerung des gereiften Mannes imputieren zu wollen, hiesse doch nichts anderes, als Blinden von der Farbe predigen.

Als ein weiterer Belag dafür, wie sorglos bisweilen bei der Auswahl von Literaturproben vorgegangen wird, diene der Hinweis auf ein Gedichtchen von Hoffmann von Fallersleben, welches in vielen Volksschullesebüchern Aufnahme gefunden hat. Es hat unter der Überschrift „Klage der Vöglein“ folgenden Wortlaut:

1. Wie war so schön doch Wald und Feld!  
Wie ist so traurig jetzt die Welt!  
Hin ist die schöne Sommerzeit,  
und nach der Freude kommt das Leid.
2. Wir wussten nichts von Ungemach;  
wir sassen unterm Laubedach  
vergnügt und froh beim Sonnenschein  
und sangen in die Welt hinein.
3. Wir armen Vöglein trauern sehr,  
wir haben keine Heimat mehr.  
Wir müssen jetzt von hinnen flieh'n  
und in die weite Fremde zieh'n!

Wird nicht der Lehrer bei der Verwertung dieses Gedichtchens mit der Wirklichkeit in argen Widerspruch geraten? Beim Abzuge der Vögel, der doch schon im August oder spätestens im September erfolgt, ist die Welt durchaus nicht „traurig“, der Sommer noch lange nicht „hin“. Noch herrscht der wärmste Sonnenschein und Überfluss an Futter. Von einer Trauer und Heimatlosigkeit armer Vöglein kann zu dieser Zeit gar nicht die Rede sein; Ursache zur Klage haben höchstens die bei uns überwinterten Vögel, die der Dichter jedoch nicht im Auge hat.

An solchen an innerer Unwahrheit leidenden Gedichten ist in den zur Zeit gebräuchlichen Lesebüchern kein Mangel. Sie dürfen der Jugend nicht dargeboten werden.

So viel zunächst über einen Teil des gegenwärtigen poetischen Besitzstandes unserer Lesebücher. Wie viele verwelkte statt tafrischer Blumen aus dem Garten der Schönheit! Wenn nun auch schon wenigstens für Preussen in Folge des erwähnten Ministerialerlasses Ansätze zu einer Besserung dieser Verhältnisse vorhanden sind, indem die bereits vorliegenden Lesebuchumarbeitungen einen den Forderungen unserer Zeit einigermaßen angemessenen literarästhetischen Inhalt aufweisen, so werden doch noch Jahre, vielleicht gar Jahrzehnte vergehen, ehe die heranwachsende Generation zu einem möglichst umfassenden Genusse kommt, wenn nicht die Lehrerschaft, selbst erfüllt und überzeugt von der strahlenden

Schönheit der zeitgenössischen Dichtung, eifrig bestrebt ist, ihr den Weg sowohl in die Häuser des Wohlstandes als auch in die Hütten der Armut zu bahnen.

Je sorgfältiger bei der Auswahl der aus der neudeutschen Dichtung zum Schulgebrauch herüberzunehmenden Stücke verfahren wird, desto leichter wird das Ziel wenigstens annähernd erreicht werden. Die nachfolgenden Zeilen wollen für diese Auswahl einige Fingerzeige bieten.

Nicht aufs Geratewohl darf beim Suchen zugegriffen werden. Vorsicht und scharfe Kritik sind um so mehr am Platze, als der Stoff von allen Seiten in Fülle herzuströmt.

Bei der Beurteilung der Aufnahmefähigkeit eines Gedichts dürfen auf keinen Fall zunächst Nebenzwecke in die Wagschale fallen. Solche Nebenzwecke fassen diejenigen ins Auge, welche bei der Auswahl der poetischen Stoffe vor allem darauf sehen, ob sich aus den aufzunehmenden Gedichten „etwas machen lässt“. Wer dieses Moment als ausschlaggebend betrachtet, der vergisst es zum Schaden der Sache, dass Gedichte in erster Linie erfreuen und erheben sollen und entweder überhaupt nicht oder doch erst an letzter Stelle belehren, warnen, ermahnen, also das Willensleben unmittelbar beeinflussen wollen. Wirkliche Dichtungen sind eben Kunstwerke und dürfen unter keinem andern Gesichtspunkte betrachtet werden als Werke der Malerei oder der bildenden Kunst.

Wer die Qualität eines Gedichts zunächst oder bloss nach seinem Inhalte beurteilt, legt einen veralteten Massstab an. „Ein Gedicht kann den höchsten Wert haben, wenn sein Inhalt religiös oder patriotisch ist; aber es hat ihn nicht deshalb, weil es religiös oder patriotisch ist.“ Auch sogen. „zwecklose“ Gedichte, d. h. solche, welchen jede Absicht, zu unterrichten, zu belehren, zu erziehen, fern liegt, erfreuen, erheben, ergreifen das Gemüt. Gerade an derartigen Poesien ist die zeitgenössische Dichtung ausserordentlich reich.

Es ist also vor allem die rein künstlerische Bewertung, welche bei der Auswahl der Gedichte den leitenden Gesichtspunkt bilden soll. Gedichte, welche in allen oder auch nur in einzelnen Teilen gehaltlose Reimereien darstellen, wirken nicht. Sie „haben kein hochzeitliches Kleid an“ und gleichen in ihrem Werte jenen Farbenklexereien, mit welchen jedes Kunstverständnisses bare Leute die Wände ihrer Räume „schmücken“ wollen.

Spielen so einerseits bei der Auswahl ästhetische Fragen eine wichtige Rolle, so dürfen auf der andern Seite doch auch die Forderungen der Pädagogik nicht ausser acht gelassen werden.

Freudenberg weist in der Vorrede zu seiner Sammlung deutscher Gedichte „Was der Jugend gefällt“ nachdrücklich darauf hin, dass sich in einem Kinderkopfe die Welt nun einmal anders malt als hinter der Stirn des Grossen. Dies treffende Wort mag bei der Auswahl von Literaturproben aus neuer und neuester Zeit für die

Schule dem Lehrer ein Anlass sein, im wesentlichen nur solche Dichter und Dichtungen zu berücksichtigen, welche nach Möglichkeit der Forderung der „Kindertümlichkeit“ gerecht werden, indem sie nach ihrem Inhalte der kindlichen Lebens- und Gedankensphäre entsprechen.

Zu diesem Zwecke muss in umfassendster Weise auf das apperzipierende Vorstellungsmaterial, welches das Kind durch Umgang und Erfahrung, durch Anschauung und Unterricht gewonnen hat, Bedacht genommen werden. Aus diesem Grunde werden beispielsweise brandenburgische Schulen unter anderen besonders die Dichtungen eines Fontane verwerten, die Schule in Heide- und Moorgenden die eines Allmers und einer Droste-Hülshoff besonders berücksichtigen, wie für die Schuljugend in der Nähe der Meeresküste solche Gedichte, in welchen sich die Leiden und Freuden des Strandbewohners widerspiegeln, in den Vordergrund zu rücken sind. Gerade solche Dichtungen, welche nach ihrem Inhalte, vielleicht auch nach ihrer Sprache ein heimatliches Gewand tragen, werden im Geiste und Gemüte des Kindes Anknüpfungspunkte von bedeutender Stärke finden.

Bei der Auswahl des Stoffes darf auch nicht vergessen werden, dass die Fähigkeiten des Kindes eine Grenze haben, die nicht übertreten darf. Daher muss auf Gedichte, welche nach Inhalt und Ausdruck jenseits der Erfahrungs- und Verständnisgrenze der Schüler liegen, ohne weiteres verzichtet werden. Aus diesem Grunde können im Stoffplan der mittleren und niederen Schulen poetische Schöpfungen wie etwa solche von Friedrich Nietzsche, Hugo von Hoffmannsthal, Stefan George, Maximilian Dauthendey, Alfred Mombert u. a., ebenso viele von Arno Holz und Richard Dehmel überhaupt keine Stelle finden.

Im allgemeinen ist die Zulassung oder Ablehnung eines Gedichts natürlich ganz und gar von der Art und dem Standpunkte einer Klasse bzw. Schule abhängig. Wenn so die Stoffwahl unter sorgfältigster Abwägung des Kunstwertes und der Kindertümlichkeit und unter Berücksichtigung der Verständnissphäre der Jugend erfolgt, dann werden von selbst solche Stoffe ferngehalten, die sich in der unterrichtlichen Praxis als die sogen. *crux interpretum*, als das Kreuz der Auslegung erweisen. Zweier derartiger Gedichte wurde bereits weiter oben Erwähnung getan; es sei aber hier beispielsweise noch auf folgende hingewiesen: „Die Worte des Glaubens“ und „Hoffnung“ von Schiller, „Sehnen“ von Heine und „Muttersprache“ von Schenkendorf.

Dem Lehrer, dessen Aufgabe es ist, die Jugend in die Schönheit und Fülle der zeitgenössischen Dichtung einzuführen, muss bei der Auswahl des Stoffes die nötige Bewegungsfreiheit, die unerlässliche Vorbedingung jedes Gegenwartsunterrichts, durchaus gewahrt bleiben. Zwar werden im Stoff- und Lehrplan diejenigen Gedichte

namentlich bezeichnet werden müssen, deren unterrichtliche Darbietung und Verwertung verbindlich ist; im übrigen wird man aber dem Lehrer zutrauen dürfen, dass er mit feinem Takte und tiefem Verständnis nach Massgabe der Zeit und des geistigen Standpunkts seiner Schüler der Kette dieser Gedichte weitere Perlen der neueren Poesie zufügt.

Bei der Beantwortung der Frage, woher die darzubietenden Dichtungen zu nehmen seien, sei vorweg bemerkt, dass man nicht erwarten oder verlangen soll, dass das eingeführte Lesebuch das erforderliche Material in hinreichender oder gar erschöpfender Fülle enthalten möge. Das Lesebuch dient auch noch anderen Zwecken als bloss dem schöngeistigen, und ihm ein rein literarisches Gepräge zu geben, wäre unter den obwaltenden Verhältnissen nicht ratsam und aus mannigfachen Gründen auch untunlich. Auf die ausschliessliche Hilfe des Lesebuchs, welches selbstverständlich neben den durch ihren tiefen Gehalt und die sprachliche Schönheit unsterblichen Werken eines Goethe, Schiller, Arndt, Körner, Uhland usw., die auch in Zukunft im Mittelpunkte des literarischen Deutschunterrichts stehen müssen, auch die schönsten Perlen der zeitgenössischen Dichtung in möglichst reicher Zahl enthalten muss, kann um so leichter verzichtet werden, weil es nicht an ergiebigen Quellen fehlt, die sowohl dem Lehrer als auch seinen Schülern leicht zugänglich sind.

Durchdrungen von der Notwendigkeit, Möglichkeit und Erspriesslichkeit einer stärkeren Berücksichtigung der zeitgenössischen Dichtung im Unterrichte haben Dichter und Schulmänner die schönsten Blumen aus dem Garten der modernen Poesie gesammelt und zu Sträussen gewunden, um sie dem deutschen Volke und seinen Bildungsanstalten zu „freudigem Schauen und Geniessen“ darzubieten. Es sei zur Förderung dessen, was wir zum Segen der Jugend erstreben, auf folgende Sammlungen hingewiesen:

1. Schulrat Dr. K. Lange, Dichterstimmen aus neuerer und neuester Zeit. Anhang zu dem Lesebuche von Jütting und Weber und anderen Lesebüchern. Leipzig, Julius Klinkhardt. 0,10 M.
2. Rektor August Lomberg. Auswahl neuerer Gedichte. Beyer und Söhne, Langensalza. 0,20 M. (Hierzu als Erläuterungswerk Heft VI der „Präparationen zu deutschen Gedichten“ von Lomberg aus demselben Verlage.)
3. Dr. Jacob Loewenberg, Vom goldnen Überfluss. Leipzig, Voigtländer. Gbd. 1,60 M.
4. Alwin Freudenberg, Was der Jugend gefällt. Deutsche Gedichte aus neuerer und neuester Zeit. Mit Bildern und Buchschmuck. Alexander Köhler, Dresden. Gbd. 1,60 M.
5. Rektor Richard Lange, Dichtergaben. Ein Lesebuch für

- die Oberstufe mehrklassiger Volksschulen und für Bürger- und Mittelschulen. Leipzig, Dürr. Gbd. 2 M.
6. Dr. Ernst Wasserzieher, Deutsche Lyrik seit dem Ausgange der klassischen Zeit bis zur Gegenwart. Leipzig, Max Hesse. Gbd. 1,50 M.
  7. Hans Bethge, Deutsche Lyrik seit Liliencron. Leipzig, Max Hesse. Kart. 1,80 M.
  8. Rektor Joh. Meyer, Spiegel neudeutscher Dichtung. Leipzig, Dürr. Gbd. 3 M.
  9. Maximilian Bern, Deutsche Lyrik seit Goethes Tode. Leipzig, Reclam. Gbd. 1,50 M.
  10. Schulinspektor Karl Friedrich Linke, Poesiestunden. Die deutsche Dichtung von den Sängern der Freiheitskriege bis zur Gegenwart. Zu freudigem Schauen, Geniessen und Vertiefen. (130 Dichter mit über 450 Dichtungen, zugleich Präparationswerk.) Hannover u. Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior). Geh. 6,50 M.
  11. Ferdinand Avenarius, Hausbuch deutscher Lyrik. München, Callwey. Gbd. 3 M.
  12. Ferdinand Gregori, Lyrische Andachten. Leipzig, Hesse. 1,80 M.
  13. Vespers, Die Ernte. Brand-Langewiesche, Düsseldorf 1907.
  14. Hans Benzmann, Moderne Lyrik. Leipzig, Reclam. 1,50 M.
  15. Aus Münchs Hausschatz, Deutsche Dichtung der Neuzeit, Band I. Charlottenburg, Richard Münch 1907.
  16. Neuer deutscher Balladenschatz. Berlin 1907, August Scherl. Kart. 2. M.
  17. Balladenbuch der deutschen Dichter - Gedächtnisstiftung. Hamburg-Grossborstel 1905.

Die vorbezeichneten Anthologien befriedigen durch die in ihnen dargebotenen Literaturproben auch die weitgehendsten Bedürfnisse aller niederen und mittleren Schulen.

Natürlich darf der Lehrer nicht daran denken wollen, den gesamten Inhalt eines oder mehrerer dieser Bücher ohne vorausgegangene Sichtung wahllos im Unterricht zu verwerten. Es wird vielmehr darauf ankommen, dass er unter Rücksichtnahme auf den geistigen Standpunkt, den Erfahrungskreis und das Interesse seiner eigenen Schüler und nach Massgabe der verfügbaren Zeit diejenigen Dichtungen auswählt, deren unterrichtliche Behandlung ihm besonders wirkungsvoll und erspriesslich erscheint. Am besten und zweckmässigsten ist es, wenn der Lehrplan der Schule die Richtlinien für die Stichwahl gibt und, wie schon erwähnt ist, einige Gedichte aus neuerer und neuester Zeit, welche neben denen aus früheren Literaturperioden unbedingt zur Behandlung gelangen müssen, genau bezeichnet und nach Klassen verteilt. Aufgabe des Lehrenden wird es sein, ausserhalb dieses „eisernen Bestandes“, der

übrigens auf ein geringes Mass zu beschränken ist, unter Berücksichtigung aller massgebenden Faktoren eine weitergehende Auswahl zu treffen, um den Forderungen der Gegenwart an den literarischen Deutschunterricht nach Kräften zu genügen. Es wird dem Lehrer hierbei sehr wohl möglich sein, auch seinem persönlichen Kunstempfinden Raum zu gewähren und Ausdruck zu geben.

Schluss folgt.

---

#### IV.

### Neue Rechenmethode, gegründet auf das natürliche Werden der Zahlen und des Rechnens.

Von Dr. E. Wilk-Gotha.

Schluss.

#### IV.

##### Lehrplan für das I. Schuljahr.

##### a) Die Zahlen 1—4.

Die allermeisten Kinder bringen die Fähigkeit, die Zahlmomente sichtbarer Dinge momentan zu bestimmen, mit in die Schule, höchstens bei der 4 hapert es hie und da. Der Lehrer hat sich von dem Können zu überzeugen und durch fortgesetzte Übung die Klasse gleichmässig zu machen.

1. Momentane Bestimmung (also ohne Zählen) der Zahlmomente von 2, 1, 3, 4 Dingen auf Grund von Empfindungen (Sehen, Hören, Tasten). Etwa, wie folgt: Wieviel Augen habe ich? Hier ein Auge, da ein Auge (zeigen!): zwei Augen. Was kommt am Körper auch noch zweimal vor?

Was ist am Körper nur einmal vorhanden? 1 Mund usw. Welche Gegenstände sind in der Stube einmal oder zweimal vorhanden? Ein Tisch, zwei Stühle usw.

Wievielmals habe ich geklopft?

Ebenso Gegenstände, welche in der Stube dreimal und viermal vorkommen.

Dann alles durcheinander mittels bestimmter Fragen des Lehrers: z. B. wieviel Fenster hat die Stube? Drei Fenster: hier eins, da eins, dort eins (immer zeigen!) usw.

2. Einführung der Rechenmaschine:

Stelle soviel Kugeln auf, wie du Augen hast! zwei Augen, zwei Kugeln. Ebenso die übrigen Zahlen. Jetzt werden auch nicht an-

wesende Dinge durch Kugeln ersetzt, so dass ihr Zahlmoment sichtbar wird. Z. B. Stelle soviel Kugeln, als du Eltern hast: Vater, Mutter, zwei Eltern, zwei Kugeln.

Die Anordnung der Dinge im Raume wird dabei zunächst noch gewahrt: Bei den Tischbeinen werden die 4 Kugeln in Form eines Quadrates, bei den Beinen des Pferdes in Form eines Rechtecks, bei den Kindern der viersitzigen Schulbank in gerader Linie geordnet.

3. Abstraktion. Die Zahlen 2—4 an der Rechenmaschine in allen möglichen Formen zeigen, so dass die geometrische Gestalt des Zahlenbildes durch Hemmung aus dem Begriffe der Zahl ausfällt. Jetzt wird auch nur noch gesagt: das ist die 1, die 2 usw.; und noch kürzer: 1, 2, 3, 4 (das Wort Kugeln wird weggelassen). Von jetzt ab werden die Kugeln nur noch in geradliniger Reihe gestellt.

4. Die Einführung der Finger. Die Benutzung beginnt mit dem kleinen Finger der linken Hand und endigt mit dem kleinen der rechten. Die Hand wird dabei auf den Rand der Bank gelegt, die gebrauchten Finger über die Platte, der Rest darunter. Der Lehrer, welcher vor den Schülern stehend in entgegengesetzter Richtung sieht, hebt natürlich die Finger in umgekehrter Reihenfolge, wenn er es vormachen will, mit dem kleinen Finger der rechten Hand beginnend.

Lege 2, 4, 3, 1 Finger! oder die 2, 1, 4, 3.

5. Das Hinzufügen und Wegnehmen der 1.

a) Ableitung der additiven Beziehungen  $1 + 1$ ;  $2 + 1$ ;  $3 + 1$  in Begleitung von Kugeln oder Fingern zuerst in ihrer Rolle als Vertreter von Dingen (also zuerst Sachaufgaben), dann abstrakte Einübung, möglichst bald auch durcheinander. Nun erst der Aufbau der Zahlenreihe 1—4, etwa wie folgt:

Lehrer: Lege 1 Finger (1 Kugel); Kinder: „1 Finger“,  
„ noch einen dazu; „ „2 Finger“  
usw. usw.

Legt und sagt das der Reihe nach noch einmal: „1 Finger, 2 Finger, 3 Finger, 4 Finger“; abstrakt; „1, 2, 3, 4“. Einübung des Zählens bis 4.

b) Ableitung der subtraktiven Beziehungen:  $4 - 1$ ,  $3 - 1$ ,  $2 - 1$ , ganz analog der Entwicklung der additiven, so dass zum Schluss die Reihe 4, 3, 2, 1 entsteht. Aufwärts-, Abwärtszählen. Zählen von Dinggruppen.

6. Das Hinzufügen und Wegnehmen der 2.

a)  $1 + 2$ ;  $2 + 2$  (mit Fingern und Kugeln),

b)  $4 - 2$ ;  $3 - 2$  („ „ „ „ “).

Bemerkung: Nur das Hinzufügen und Wegnehmen der 1 wird jetzt schon ohne Hilfsmittel gefordert. Bei den übrigen Zahlen werden so lange die Finger zum Rechnen



benutzt, bis die betreffenden Relationen von selbst sich dem Gedächtnis eingepägt haben. Bei dem einen Kinde wird das früher, bei dem anderen später geschehen; das eine rechnet daher aus dem Kopfe, das andere an den Fingern. Diese Bemerkung gilt für alles Folgende.

7. Das Hinzufügen und Wegnehmen der 3.

a)  $1 + 3$ ; b)  $4 - 3$ .

Übung über alle Aufgaben aus Abschnitt 5—7 durcheinander.

8. Das Unterschiedsuchen: Wieviel ist 3 grösser (mehr) als 2, kleiner (weniger) als 4? Die beiden zu vergleichenden Zahlen werden am Apparat vor Augen gestellt, die eine auf dem oberen Draht, die andere auf dem unteren.

Das Unterschiedsuchen wird schliesslich auch in folgender Form geübt: Legt 2 Finger; wieviele muss ich zufügen, dass es 4 Finger werden? oder: Legt 3 Finger; wieviele muss ich wegnehmen, dass nur 1 Finger liegen bleibt? Ähnliche Aufgaben auch abstrakt, aber immer mit Hilfe der Finger.

Das Unterschiedsuchen wird ausgedehnt auf den Inhalt der Abschnitte 5—7.

Zahlenschreiben: |, ||, |||, |||| (einfache Striche ohne abschliessende Querstriche).

Schriftliche Aufgaben in der Form:

$$| + | = || \text{ oder } |||| - ||| = |.$$

10. Sachaufgaben (als Anwendung) über Gegenstände des kindlichen Gebrauchs.

Das Geld: Pfennige, Zweier. Gestalt, Farbe, Grösse und Dicke zueinander. Geldwechseln: Hier hast du einen Zweier, gib mir dafür Pfennige. 1 Zweier ist soviel wert wie 2 Pfennige, ob du dem Kaufmanne zwei Pfennige gibst oder einen Zweier, ist einerlei.  $1 \text{ Zweier} = 2 \text{ Pfennige}$ .

Du hast ein Dreiersbrötchen zu bezahlen. Bezahle es mit Pfennigen; bezahle es mit Zweiern und Pfennigen. Also: ein Zweier und ein Pfennig = drei Pfennige. Wieviel Pfennige sind aber 2 Zweier? usw.

Jedes Kind muss die Geldstücke in die Hand bekommen und einzelne solcher Zahlungen ausführen.

b) Die 5.

1. Wieviel einzelne Blätter hat dieses Blatt (wilder Wein, auch einzelne Kastanienblätter)?

Bemerkung: Wenn zufällig ein Gegenstand fünfmal in der Stube vorkommt, kann auch diese Gruppe als Ausgangspunkt benutzt werden. Vielleicht auch 5 Schieferstifte, Schiefertafeln usw. Von den 5 Fingern der Hand auszugehen, würde ich vermeiden, weil viele Kinder schon auswendig wissen, dass die Hand 5 Finger hat, ohne dass sie es recht begriffen haben, weil sie eben nur vorgesezte Worte gelernt haben.

Die ersten 4 Blätter werden durch Zählen oder momentan festgestellt; dann noch 1 Blatt. Also:

4 Blätter und 1 Blatt; das nennen wir 5 Blätter. Demnach 4 Blätter + 1 Blatt = 5 Blätter.

2. Ersetzen der Blätter oder der anderen Gegenstände durch die Kugeln, durch die Finger.

Auswendig: Die Hand hat 5 Finger.

Andere Gegenstandsgruppen mit dem Zahlmoment 5, für jeden Gegenstand 1 Finger gelegt.

3. Abstrakt:  $4 + 1 = 5$   
 $5 - 1 = 4$  } mit und ohne Finger oder Kugeln.

4. Die Reihe der Addition der 1 erweitert bis 5. Also  $1 + 1$ ;  $2 + 1$ ;  $3 + 1$ ;  $4 + 1$ ; kurz: 1, 2, 3, 4, 5.

Rückwärts:  $5 - 1$ ;  $4 - 1$ ;  $3 - 1$ ;  $2 - 1$ ; kurz 5, 4, 3, 2, 1. Durcheinander!

5. Das Hinzufügen und Wegnehmen der 2.

a)  $1 + 2$ ;  $2 + 2$ ;  $3 + 2$ .

b)  $5 - 2$ ;  $4 - 2$ ;  $3 - 2$ .

6. Das Hinzufügen und Wegnehmen der 3.

a)  $1 + 3$ ;  $2 + 3$ .

b)  $5 - 3$ ;  $4 - 3$ .

7. Das Hinzufügen und Wegnehmen der 4.

a)  $1 + 4$ ; b)  $5 - 4$ .

Übungen ausser der Reihe.

8. Das Unterschiedsuchen auf den Inhalt von  $4 - 7$  ausgedehnt.

9. Schriftliche Aufgaben.

10. Anwendung auf Sachen. Insbesondere der Fünfer oder das Fünfpfennig-Stück. Geldwechseln. Einkaufen und Bezahlen.

Bemerkungen:

a) Hier kann nunmehr auch das „Nichts“ hinzugenommen werden. Es erscheint als  $1 - 1$ ;  $2 - 2$ ;  $3 - 3$ ;  $4 - 4$ ;  $5 - 5$ .

b) Die 5 wird von jetzt ab als Einheit aufgefasst, wenn kein besonderer Grund vorliegt, sie in ihre Vielheit zu zerlegen. Beim Fingerrechnen bildet die Hand die Einheit, beim Kugelrechnen wird sie dadurch angedeutet, dass die Kugeln ohne Zwischenräume gesetzt werden. Sobald also die Hand gezeigt wird oder die Kugeln ohne Zwischenräume erscheinen, so weiss das Kind, dass die 5 gesetzt ist. Eine Nachprüfung durch Zählen ist nicht zu fordern.

### c) Die Zahlen 6—10.

1. Ausgangspunkte: Für 6 die Anzahl der Schultage zwischen zwei Sonntagen, vielleicht auch die Wände (Begrenzungsflächen) des

Schulschrankes oder der Schulstube, die Fensterscheiben, wenn das Fenster 6teilig ist.

Für 7 die Anzahl der Wochentage oder das Kastanienblatt.

Für 8 die Fensterscheiben, wenn das Schulfenster 8teilig ist, oder die Anzahl der Kinder auf zwei viersitzigen Bänken.

Die 9 kann vielleicht durch Ergänzung ohne besonderen sachlichen Ausgangspunkt an den Fingern gewonnen werden; vielleicht auch 9 Schieferstifte oder was sonst gerade 9 mal vorhanden ist (z. B. Türfüllungen).

Für 10 die Finger beider Hände.

Überall Übertragung des Zahlmomentes der Gruppen zuerst auf die Finger, dann auf die Kugeln. Es entstehen folgende Fingerbilder:

Hand und 1 Finger; 5 Finger und 1 Finger; heisst 6 Finger.  
Also  $5 + 1 = 6$ .

Ebenso wird gewonnen:

$$5 + 2 = 7; 5 + 3 = 8; 5 + 4 = 9; 5 + 5 = 10.$$

Diese Fingerbilder sind fest einzuüben in der doppelten Form: der Lehrer zeigt das Bild, die Kinder sagen sofort die Zahl (6, 8 usw.) und umgekehrt: der Lehrer sagt die Zahl, die Kinder stellen das Bild.

2. Einreihung der neuen Zahlen in die Zahlenreihe durch Hinzufügung der 1, beginnend mit 5.

a)  $5 + 1$ ;  $6 + 1$ ;  $7 + 1$ ;  $8 + 1$ ;  $9 + 1$  (an den Fingern ablesen) kurz: 5, 6, 7, 8, 9, 10. Zählen: 1—10.

b)  $10 - 1$ ;  $9 - 1$ ;  $8 - 1$ ;  $7 - 1$ ;  $6 - 1$  (an den Fingern ablesen), kurz: 10, 9, 8, 7, 6, 5. Zählen: 10—1.

Übungen durcheinander ohne Hilfsmittel; auch in der Form: die 7 steht zwischen 6 und 8, ist 1 grösser als 6 und 1 kleiner als 8 (also in der Form des Unterschiedsuchens). Bestimmung von Zahlmomenten von Dinggruppen durch Zählen. Die Kinder bekommen ein Bündel Stäbchen in die Hand und haben davon 8, 6, 9, 7, 10 Stäbchen abzuzählen.

3. Hinzufügen und Wegnehmen der 2. (Das Folgende zunächst alles noch mit Hilfsmitteln.)

a)  $1 + 2$ ;  $2 + 2$ ;  $3 + 2$ ;  $4 + 2$  bis  $8 + 2$ .

b)  $10 - 2$ ;  $9 - 2$  bis  $2 - 2$ .

Ausser der Reihe üben.

4. Das Hinzufügen und Wegnehmen der 3.

a)  $1 + 3$ ;  $2 + 3$ ;  $3 + 3$ ;  $4 + 3$  bis  $7 + 3$ .

b)  $10 - 3$ ;  $9 - 3$  bis  $3 - 3$ .

5. Das Hinzufügen und Wegnehmen der 4.

a)  $1 + 4$ ;  $2 + 4$ ;  $3 + 4$ ;  $4 + 4$ ;  $5 + 4$ ;  $6 + 4$ .

b)  $10 - 4$ ;  $9 - 4$ ;  $8 - 4$  bis  $4 - 4$ .

6. Das Hinzufügen und Wegnehmen der 5.

a)  $1 + 5$ ;  $2 + 5$ ;  $3 + 5$ ;  $4 + 5$ ;  $5 + 5$ .

b)  $10 - 5$ ;  $9 - 5$  bis  $5 - 5$ .

Das Unterschiedsuchen auf den Inhalt von 3—6 ausgedehnt.

8. Schriftliche Aufgaben und Anwendung auf Sachen. Dabei der Groschen oder das 10-Pfennigstück, auch kurz „Zehner“ genannt.

Bemerkung: Alle diese Zahlenreihen sind nur Stoffanordnungen für den Lehrer und nicht etwa wie das Einmaleins auswendig zu lernen (die natürliche Zahlenreihe selbstverständlich ausgenommen). Die Hauptsache ist, dass diese Relationen ausser der Reihe geübt werden.

Wenn der Unterricht bis hierher gekommen ist, sitzt sicher im Gedächtnis die Zahlenreihe bis 10 (zählen auf- und abwärts, Hinzufügen und Abziehen der 1). Manche der übrigen Relationen des Einzueinses werden ebenfalls schon behalten sein, alle aber jedenfalls nicht.

Sie sind nunmehr bis zur Geläufigkeit einzuprägen. Um aber eine doppelte Belastung des Gedächtnisses zu vermeiden, ist es jetzt an der Zeit, die Vertauschbarkeit der Posten aufzuzeigen. So lange mit Hilfsmitteln gerechnet wurde, war das zwecklos.

Die Vertauschbarkeit ist sofort selbstverständlich, wenn die Addition in Form des Summierens gefasst wird. Es werden also Aufgaben gegeben wie: Wieviel ist 3 und 2 zusammen? Dabei müssen die beiden Kugel- oder Fingergruppen gleichzeitig vor Augen stehen; sie werden daher gesetzt vor Stellung der Aufgabe. Am Kugelapparat werden die beiden Gruppen geschieden durch einen etwas grösseren Zwischenraum. Sobald die Überzeugung von der Vertauschbarkeit der Posten an Beispielen gewonnen ist, hat der Unterricht besonders auf diejenigen Relationen hinzuwirken, in welchen der zweite Posten kleiner oder höchstens gleich dem ersten ist. Diese bilden den Stamm des Einzueinses. Die übrigen werden durch Vertauschung der Posten auf diese zurückgeführt, müssen aber ebenfalls tüchtig geübt werden.

Das schriftliche Rechnen nimmt von jetzt ab den Charakter einer Wiederholung gedächtnismässiger Leistungen des Kopfrechnens an. Deshalb werden die römischen Zahlzeichen überflüssig und ersetzt durch die kürzeren und bequemeren arabischen Ziffern. Nur die römische Zehn wird noch beibehalten, bis im zweiten Schuljahre der Stellenwert der Zahlen gewonnen ist.

d) Die Vertauschung der Posten in den unmittelbar aus der natürlichen Zahlenreihe sich ergebenden Relationen.

Voraussetzung: Die Zahlenreihe 1—10; Auf- und Abwärtszählen; die Relationen  $1 + 1$ ;  $2 + 1$ ;  $3 + 1$  bis  $9 + 1$ .



2. Wir haben einen einzelnen Schuh und setzen dazu ein Paar; noch ein Paar usw. Es entsteht am Kugelapparat folgendes Bild:



Der Lehrer lässt das Bild nach und nach entstehen, die Kinder rechnen an den Fingern:

Zuerst vorhanden: 1 Schuh;  
dann 1 Sch. + 2 Sch. = 3 Schuhe;  
dann 3 Sch. + 2 Sch. = 5 „ ;  
usw.

Das Weitere wie bei den geraden Zahlen. Wir erhalten die Reihe der ungeraden Zahlen, so genannt, weil immer 1 über die Paare hinausragt (siehe Bild am Apparat). Auswendig lernen! Nunmehr muss auch das Hinzufügen der 2 in den übrigen Fällen ohne Hilfsmittel gehen. Ebenso das Abziehen üben. Dann beide Fälle gehörig durcheinander mischen.

3. Die Vertauschung der Posten:

$$\begin{array}{cccccc} 3 + 2 = 5 & 4 + 2 = 6 & 5 + 2 = 7 & 6 + 2 = 8 & 7 + 2 = 9 & \\ 2 + 3 = 5 & 2 + 4 = 6 & 2 + 5 = 7 & 2 + 6 = 8 & 2 + 7 = 9 & \\ & & 8 + 2 = 10 & & & \\ & & 2 + 8 = 10. & & & \end{array}$$

Probe: Welche von diesen Zahlen geben zusammen 5, 8 usw.?

4. Unterschied: Wieviel ist 7 grösser wie 5? 7 grösser wie 2? Wieviel fehlt?

5. Abziehen: z. B.  $7 - 2$ ;  $7 - 5$  usw.

6. Anwenden: Schriftliche Aufg.; Sachaufgaben.

f) Die Beziehungen, welche eine 3 als Posten enthalten.

Frage: Wieviel ist zusammen?

$$\begin{array}{cccccc} 3 + 3 = 6 & 4 + 3 = 7 & 5 + 3 = 8 & 6 + 3 = 9 & 7 + 3 = 10 & \\ & 3 + 4 = 7 & 3 + 5 = 8 & 3 + 6 = 9 & 3 + 7 = 10 & \end{array}$$

Posten am Apparat gestellt; die Kinder rechnen an den Fingern, bis es auswendig geht (vgl. obige Bemerkung unter d, 1).

Alles weitere wie unter e, 4-6.

g) Die Beziehungen, welche eine 4 als Posten enthalten.

Frage: Wieviel ist zusammen?

$$\begin{array}{ccc} 4 + 4 = 8 & 5 + 4 = 9 & 6 + 4 = 10 \\ & 4 + 5 = 9 & 4 + 6 = 10 \end{array}$$

Alles weitere wie vorher.

Letzte Beziehung:  $5 + 5 = 10$ . Diese sitzt längst fest (2 Hände). Zur Übung — und nur in dieser Absicht — können nunmehr auch die Relationen sämtlich um Einzelzahlen gruppiert werden.

Z. B.  $10 = 5 + 5 = 6 + 4 = 7 + 3 = 8 + 2 = 9 + 1$ .

**Übungen, welche die Multiplikation und Division vorbereiten.**

h) Die Reihe der Anzahlen von Zweien.

Am Kugelapparat wird vorgeführt (Finger überflüssig):

1. 1 Paar Schuhe = 2 Schuhe; 1 Zwei = 2 Einsen;  
 2 " " = 4 " ; 2 Zweien = 4 " ;  
 3 " " = 6 " ; 3 " = 6 " ;  
 4 " " = 8 " ; 4 " = 8 " ;  
 5 " " = 10 " ; 5 " = 10 " .

Einüben in und ausser der Reihe. Dasselbe ohne Apparat.

2. Umkehrung (Vorstufe des Enthaltenseins oder Messens):  
 Wieviel Paar sind 2, 4, 8, 6, 10 Schuhe? Wieviel Zweien sind 2,  
 4, 8, 6, 10 Einsen?

3. Sachrechnen: Wieviel Pf. sind 1, 4, 3, 2, 5 Zweier? Wieviel  
 Zweier sind 2, 4, 8, 6, 10 Pf.? Wieviel Pf. kosten 1, 4, 3, 5, 2  
 Zweierbrötchen? Wieviel Zweierbrötchen erhält man für 4, 8, 6, 2,  
 10 Pf.? Ähnliche Aufgaben. Schriftliches Rechnen unterbleibt.

i) Die Reihe der Dreien.

1. Ausgangspunkt: 3 Bänke mit je 3 Kindern. Der Lehrer  
 lasse an der Tafel folgendes Bild entstehen:

• • •  
 • • •  
 • • •

- Auf 1 Bank sitzen 3 Kinder; 1 Drei hat 3 Einsen;  
 " 2 Bänken " 6 " ; 2 Dreien haben 6 " ;  
 " 3 " " 9 " • 3 " " 9 " .

Daraus die Reihe der Dreien: 3, 6, 9. (auswendig!)

2. Umkehrung: Wenn auf jede Bank 3 Kinder zu sitzen  
 kommen sollen, so braucht man für 3 Kinder 1 Bank, für 6 Kinder  
 2 Bänke, für 9 Kinder 3 Bänke. Allgemein: Wieviel Dreien sind  
 6, 9, 3 Einsen?

3. Sachrechnen: Wieviel kosten 1, 2, 3 Dreiersbrötchen? Wie-  
 viel Dreiersbrötchen bekommt man für 6, 9, 3 Pf.?

k) Verdoppeln und Halbieren.

Vorbemerkung: Der Begriff des „Verdoppeln“ oder „Noch-  
 einmalstellens“ wird im folgenden gleich mitgewonnen. Die Begriffe  
 „Halbieren, halb, Hälfte, Mitte“ müssen aber vorher schon an vielen  
 Beispielen klar gemacht sein. Man halbiere also zuerst Gegen-  
 stände, am besten zuerst runde z. B. Äpfel, Kartoffeln, Kreise;  
 dann auch Papierbogen, Papierblätter, ein Stäbchen, eine gerade  
 Strecke usw. Einen Apfel halbiert man also, wenn man ihn mitten  
 durchschneidet, in zwei gleiche Teile zerlegt. Halber Apfel; die

beiden Hälften. Die beiden halben Äpfel zusammen der ganze Apfel, die beiden Hälften das Ganze usw.

1. Der Lehrer stellt 1, 2, 3, 4, 5 Kugeln auf den einen Draht. Der Schüler erhält die Aufgabe, das Gestellte zu verdoppeln, also noch einmal zu stellen (auf dem anderen Draht). Wir erhalten:

2 Einsen = 2;	oder: die 1 verdoppelt gibt 2;
2 Zweien = 4;	" 2     "     "     4;
2 Dreien = 6;	" 3     "     "     6;
2 Vieren = 8;	" 4     "     "     8;
2 Fünfen = 10;	" 5     "     "     10.

Einüben in und ausser der Reihe!

2. Umkehrung: Teile oder brich jede der Zahlen 2, 4, 6 usw. in 2 gleiche Teile (halbiere sie); wie gross ist jede Hälfte? Die Hälften der 2 sind Einsen, die Hälften der 4 sind Zweien usw.

3. Sachrechnen: Wieviel Kinder auf 2 Bänken (Zweisitzer, Viersitzer)? Wieviel Beine 2 Menschen, 2 Pferde, 2 Hunde? Wieviel Finger 2 Hände? Wieviel Fenster 2 Schulzimmer? usw. 2, 4, 6, 8, 10 Äpfel unter 2 Kinder zu verteilen; wieviel erhält jedes? Die Schulwoche zerfällt in 2 halbe Wochen; wieviel Tage jede Hälfte? Welche Tage gehören zur ersten Hälfte, welche zur zweiten? 2 kleine Heftchen kosten 10 Pf.; wieviel jedes? 2 Brötchen kosten 4 Pf., 6 Pf.; wieviel jedes? 2 Federn (Schieferstifte) kosten 2 Pf.; wieviel jede? usw.

#### l) Verdreifachen und Dreiteilung (Dritteln).

Inbezug auf die Vorbereitung der Begriffe Dreiteilung und Vierteilung gilt das über das Halbieren Gesagte.

3 Einsen = 3; 3 Zweien = 6; 3 Dreien = 9. Umkehrung.

Die Verdreifachung durch Punkte an der Tafel illustrieren. An demselben Bilde die Dreiteilung zeigen!

m) Die Vervielfachung und Vierteilung (Vierteln).

4 Einsen = 4; 4 Zweien = 8 und Umkehrung.

#### Schlusswort.

Unsere heutige Rechenmethodik ist erklügelt und gekünstelt. Man hat weitläufige und schwierige Untersuchungen angestellt über das Wesen der Zahlen. Wozu? Solche Nüsse mag der Philosoph knacken, dem nun einmal von Amts wegen die Pflicht obliegt, überall nach den letzten Gründen des Gewordenen zu suchen. Der Pädagoge braucht sie nicht. Wenn die Menschheit hätte warten sollen, bis die Philosophie mit ihrem Denken zu Rande gekommen, hätte sie bis auf den heutigen Tag noch nicht bis zwei zu zählen



gelernt. Die Zahlen und das Rechnen sind die einfachste Sache von der Welt, wenn man sie mit den Augen des Volkes und des Kindes ansieht. Die Schule hat mit dem Wesen der Zahlbegriffe so wenig zu tun wie mit der Metaphysik der Dinge.

Aber man will ja mit solchen hohen Gedankespinsten einen einfachen, den richtigen Weg finden, wie die Zahlen an das Kind heranzubringen sind. Wir zweifeln an dem Erfolge, und die Erfahrung — so will uns bedünken — gibt uns ein Recht dazu. Was ist herausgekommen? Unklare und falsche Gedanken über die Schaubarkeit und Vorstellbarkeit der Zahlen, eine unabsehbare Anzahl von Rechenmaschinen, eine immer gekünstelter und komplizierter als die andere. Und trotzdem! Der Nürnberger Trichter ist noch immer nicht erfunden.

Aber es scheint, als ob es anfinde zu tagen. Schon regen sich Spott und Hohn über die Erfindungssucht und die philosophischen Anwendungen unserer Rechenkünstler. Wer zuviel doktert, kann unter Umständen ein gesundes und kräftiges Kind zu Tode kurieren. Uns will es scheinen, als ob am Rechenunterricht wirklich etwas zuviel herumkuriert worden sei. Umkehr tut not. Die Rechenmethodik wird erst wieder gesund werden, wenn man alle Künsteleien in Theorie und Praxis aufgibt und die Wege aufsucht, welche die Zahlen und das Rechnen im natürlichen Laufe gegangen sind. Leider wird die freie Entwicklung des Kindes innerhalb der Kulturvölker abgebrochen durch das gewaltsame Eingreifen der Schule, gerade da, wo die Beobachtungen der Psychologen uns am notwendigsten wären. Zum Glück liegt das, was in der kindlichen Seele auf kurze Zeiträume zusammengedrängt entsteht, über Jahrtausende auseinandergezogen vor unseren Blicken ausgebreitet in der Entwicklung der Völker. Hier ist zu finden, was uns not tut für den Rechenunterricht, die Natürlichkeit.

---

## B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

### I.

#### Über E. v. Sallwürks „Prinzipien und Methoden der Erziehung“ und die dritte Auflage der „Didaktischen Normalformen“.

Von Fr. Franke in Leipzig.

Schluss zu Heft 1.

### II.

Die dritte Auflage der „Normalformen“ ist fast gleichzeitig mit meiner Besprechung der zweiten Auflage erschienen; ich habe mich also bei dieser

Anzeige nicht in der unangenehmen Weise wie bei der vorigen mit Erwidierungen zu befassen. Im Vorwort sagt der Verf. sogar, weil die Schrift über „Das Ende der Zillerschen Schule“ die Angriffe, welche von Zillerscher Seite gegen die Normalformen erhoben worden seien, zurückgewiesen habe, habe er in der dritten Auflage „alles Polemische gern getilgt“, und das wurde in der „Deutschen Schule“ sofort bekannt gemacht. In Wirklichkeit sind allerdings nur einige polemische Stellen weggelassen, darunter auch einige, die ich beanstandet hatte, der Ausfall ist aber durch neue Zusätze räumlich fast bis auf die Zeile ausgeglichen. In diesen Änderungen zeigt sich nun eine gewisse Wandlung nicht nur in der Polemik, sondern auch in der eigenen Ansicht des Verfassers.

1. Die Anzeige der 1. Auflage der Normalformen (Päd. Stud. 1903, S. 402) hat ohne weitere Bemerkung mitgeteilt, dass Verf. den Unterricht in den „Fertigkeiten“ des Schreibens, Singens, Zeichnens und Turnens von seiner Normaldidaktik ausschliesse. Auf seine Frage, ob „eine mit leiblichen Mitteln zu leistende Tätigkeit nach der Methode unserer Normaldidaktik ausgebildet“ werden könne, antwortete er damals selbst: „Die Frage muss ohne weiteres verneint werden; denn die letztere ist den Gesetzen der Erkenntnisbildung gemäss gestaltet worden und nimmt infolgedessen auf leibliche Tätigkeiten keinerlei Rücksicht: Diese können ihr nur Mittel, aber nie Zwecke werden. Eine ganze Hälfte der Akte, die bei der Ausbildung dieser Akte zu durchlaufen ist, entspricht dem Schema der Erkenntnisbildung nicht. Nur die beiden ersten [nämlich 1. genaue Vorstellung der Bewegung ihrer einzelnen Akte und der richtigen Reihenfolge, 2. sichere Einprägung dieser Ordnung] zeigen eine gewisse Verwandtschaft mit den beiden Herbartischen Stufen der Klarheit und Assoziation, und das kann vielleicht zu dem Irrtum der Zillerschen Schule beigetragen haben, die auch Fertigkeiten nach den Formalstufen behandeln will; mit unserer didaktischen Methode berühren sich auch diese beiden Akte nicht, und es ist wichtig, dass der Unterricht sich klar darüber sei, was er leisten kann und was er fremder Sorge überlassen muss.“ Man musste sich damals fragen, wie denn nun die Pflege dieser Fertigkeiten, die der Unterricht „fremder Sorge überlassen muss“, eigentlich heissen solle, wenn sie nicht Unterricht sei. Auf jeden Fall rückte Verf. diese Pflege von dem Gebiet seiner didaktischen Normalform weit ab und tadelte die Zillersche Schule, weil sie es anders machte. Ähnliche starke Äusserungen hatte er schon weit früher (in „Handel und Wandel“) getan.

Zu dieser Ansicht hatte dann Natorp in seiner Besprechung der „Normalformen“ gesagt: „Es ist unwahrscheinlich, dass die Methode in diesen Gebieten eine von Grund aus andere sein müsse, wahrscheinlich dagegen, dass sie innerhalb des weiten Rahmens der Methode — es gibt nur eine — sich in besonderer Weise gestalten wird.“<sup>1)</sup>

Herr v. Sallwürk nahm in der bald darauf erscheinenden Schrift „Haus, Welt und Schule“ (vgl. Päd. Stud. 1906, S. 219 ff.) sofort darauf Bezug (S. 85 f.) und versicherte selbst, dass es sich bei den leiblichen Fertigkeiten „nur um eine Modifikation der Methode handeln können. . . Eine für Erkenntnisbildung und Willensbildung geeignete Methode muss so viel Geschmeidigkeit haben, dass

<sup>1)</sup> Rheinische Blätter für Erz. u. Unt. 1902, S. 113.

auch die leiblichen Fertigkeiten in ihrem Rahmen Platz finden können.“ Aber die Differenz mit der Zillerschen Schule wurde dadurch in seinen Augen nicht, wie man hätte erwarten müssen, geringer, nur war nicht mehr die Rede davon, dass die Einzelakte der leiblichen Tätigkeiten sich nicht mit den Akten der Erkenntnistätigkeiten deckten, sondern „in erster Linie“ sollte das „phantastische Lehrplansystem“ Schwierigkeiten geschaffen haben, zu deren Beseitigung eine besondere Arbeit nötig sei. Die 2. Auflage der „Normalformen“ liess zunächst die ganze oben angeführte Stelle weg. In dem darauffolgenden Stück hiess es noch: „Wenn in der Zillerschen Schule nach den Formalstufen gesungen und gezeichnet wird, so werden diese Fächer dem Konzentrationsgedanken dienstbar gemacht. Sie verlieren damit ihre eigenen Zwecke; die Methode kann bei solcher Behandlung jedenfalls nicht der Kunst als solcher dienen.“ Diese gewiss wenig zwingende Art zu schliessen wurde in der 3. Auflage ebenfalls weggelassen und durch eine neue Stelle ersetzt, welche nunmehr, wie die unterdes erschienene Schrift über die Prinzipien und Methoden lehre, behauptete, der Unterricht in den Fertigkeiten verlange nur eine „leichte Modifikation“ der allgemeinen pädagogischen Methode.

Nun liegt es mir gewiss fern, an sich einen Wandel der Ansicht tadeln zu wollen; jeder wirkliche Fortschritt geschieht bloss dadurch, dass man von der Unwissenheit zum Wissen oder von einem falschen zu einem besseren Wissen übergeht, und darum muss jeder stets bereit sein, das selbst zu tun<sup>1)</sup> und es bei dem Andern anzuerkennen<sup>2)</sup> — wenn nur die Umwandlungsformalitäten einwandfrei erfüllt werden. Aber die Art, wie der Verf. erst von dem einen, später von dem anderen, entgegengesetzten Standpunkte aus an der Zillerschen Schule Kritik übt, ist nach dem Gesagten auffällig, und es wiederholt sich auch die leider schon bekannte Wahrnehmung, dass in seinen kritischen Ausführungen über die Methode Zillers schon der Bericht darüber nicht zuverlässig ist. Hierfür nur ein Beispiel. Er behauptet in „Haus, Welt und Schule“ (S. 86) über das Singen, der Betrieb „nach den didaktischen Formalstufen, welche für die formale Behandlung des gesamten die Kulturstufen darstellenden Stoffes massgebend sind“, müsse zur „Gewalttätigkeit“ in der Auswahl und zur „Vernachlässigung der technischen Ausbildung“ führen. „Der Singunterricht, der vom Gesinnungsunterricht sich seinen Stoff zuweisen lässt, wird sich nicht die Zeit zu stimmbildenden Übungen nehmen und nicht jene einfachsten, in beschränktestem Raume sich bewegenden Melodien wählen oder selbst gestalten dürfen, welche die Rücksicht auf die noch unentwickelte jugendliche Stimme und auf die Gesundheit der Kinder fordert.“ Nun sagt aber Ziller über den Gesang: „Er trägt gleichfalls [vorher war vom Zeichnen die Rede] dazu bei, dass sich eine engere Verbindung der Erziehung mit der Kunst knüpft. . . . Nur muss sich der Text und seine Behandlung dem besonderen Sachgebiete genau anschliessen [hier also wirkt der Konzentrationsgedanke], und Text und Melodie müssen, ganz abgesehen von den ästhetischen

<sup>1)</sup> „Über lebhaft gefühlte und Lieblingsmeinungen ist der Fühlende und Meinende stets ein partieller Richter. Überzeugung ist nur da vorhanden, wo man sich bereit weiss, auch das Gegenteil für wahr gelten zu lassen, wenn es bewiesen würde.“ Herbart, Kehr. 4, S. 618; Hart, 7, 613.

<sup>2)</sup> Erläuterungen zum 36. Jahrb., S. 16.

Forderungen [deren Befolgung also als selbstverständlich gilt], in Angemessenheit zur Individualität des Geistes und des Stimmorgans stehen. In beiderlei Beziehung stellen die volkstümlichen melodischen Kinderreime, die sog. Mutterlieder, die im Liederhort von Rochholz enthalten sind, ein wirkliches Muster auf. Sie halten sich ganz im Gesichtskreise des Kindes und überschreiten auch die engbegrenzte Stufenfolge von Tönen nicht, die dem Kinde in der Kindergartenzeit zu Gebote steht.“<sup>1)</sup> Hätte da der Verfasser nicht recht anders reden müssen? Denn auch bestimmte Fehlgriffe der Ausführung, wenn er solche im Sinne gehabt hätte, würden die Übereinstimmung in den wesentlichen Punkten der Theorie und die Richtigkeit derselben nicht aufheben. Zum Überflus sagt Verf. selbst an einer anderen Stelle desselben Buches (S. 108): „Wir schliessen daher das Singen an unsere Geschichten an, so dass die Texte volles Verständnis finden können.“ Und was tun die Konzentrationsmethodiker? Weiter sagt Verf. an demselben Orte: „Singen ist gehobenes Reden“; und „der Gesangunterricht gibt dem Kinde ein Wörterbuch der Ausdrucksmittel der musikalischen Kunst“. Und desgleichen Ziller a. a. O.: „Das Interesse soll ja als Gefühl, ja als bleibende Gefühlsstimmung den Zögling erfüllen, und es liegt in der Natur eines lebendigen Gefühls, dass es zur Entäusserung, insbesondere auch zum Gesange hindrängt.“ — Damit sei es über diese Frage genug.

2. Mit der „Methode der sittlichen Gewöhnung“ hängt eine an mich gerichtete Note auf S. 48 zusammen, die in der 2. Auflage dazugekommen ist: „Einer der Rezensenten dieses Buches bemerkt, die unbedingte Wirkung der ethisch-ästhetischen Urteile sei ein Axiom und bedürfe infolgedessen des Beweises, den wir vermissen, nicht. Das ist eines der Missverständnisse, die der Zillerschen Schule bei der Anwendung Herbartischer Sätze so häufig begegnen. Herbart behauptet, dass das ästhetische Urteil sich uns unbedingt aufnötige. Darüber möge er sich mit der Wissenschaft der Ästhetik abfinden, die ihm heute nicht mehr recht geben wird. Dass das ethische Urteil den nämlichen Zwang ausübe, dafür sucht er wenigstens einen indirekten Beweis beizubringen. Aber zwischen dem theoretischen Wohlgefallen eines ethischen Verhältnisses und der praktischen Wirkung eines ethischen Urteils klafft eine grosse Lücke, die Herbart gesehen, aber nicht ausgefüllt hat.“ Wer meine frühere Arbeit (Päd. Studien 1908, S. 420 f.) nachschlägt, wird finden, wie es mit dem Missverständnisse liegt. Dass das ethische Elementarurteil sich unbedingt aufnötigt — das ist das Axiomatische, das ich hervorheben wollte,<sup>2)</sup> und daneben wies ich darauf hin, dass Verf. ohne deutliche Unterscheidung noch einen zweiten Beweis vermisst, nämlich dafür, dass das einzelne Elementarurteil, nachdem es sich unbedingt aufgenötigt hat, nun auch sogleich die ganze Folge jener praktischen Wirkungen nach sich ziehe, die im Handeln eines Menschen und in der Wissenschaft letztlich auf Grund jenes Elementarurteils „gut“ geheissen werden. Mit dieser „Lücke“, sowie mit der

<sup>1)</sup> Ziller, Allg. Päd. § 21, 3. Reihe der Unterrichtsfächer, d.

<sup>2)</sup> Übrigens sprach es Ziller ausdrücklich aus, dass der Ausdruck Axiom hierbei nicht ganz den Sinn habe wie in der Mathematik; „denn die mathematischen Axiome werden als metaphysisch ableitbar betrachtet, dagegen die ethischen Ideen sind selbst Prinzipien, also nicht ableitbar. Erläuterungen zum 9. Jahrbuche S. 65.

Behauptung v. Sallwürks, der Gedanke, durch ästhetische Darstellung der Welt den Zögling sittlich zu determinieren, schein von Herbarts Schule „theoretisch und praktisch verlassen“, sollen sich diese Zeilen nicht befassen. Die Zweifel und Gegenbehauptungen, die Verf. besonders in seiner dabei angeführten Abhandlung über „ästhetischen Zwang“ vorbringt,<sup>1)</sup> zeigen am besten die Kluft, welche ihn jetzt von Herbart trennt, aber ein Spalt ist schon vor langer Zeit gesehen worden!

Eine immer wiederkehrende Klage des Verf. ist, dass die Zillersche Schule ihn nicht verstehe; nachdem er in den „Prinzipien und Methoden der Erziehung“ einen Überblick über seine „ganze Pädagogik“ gegeben habe, hofft er, dass auch die Gegner seiner Didaktik „den Punkt in ihr entdecken werden, an dem sie von der Zillerschen Lehre sich ein für allemal entfernen muss“ (Vorw. der 3. Aufl.). Ich glaube, dass der Verf. auch damit den Sachverhalt nicht genau trifft. Nicht dieses Verständnis braucht zu fehlen, sondern die völlige Zustimmung ist ansgeblieben, und dass das mit Unrecht geschehen sei, ist durch seine bisher gewählte Art der Entgegnung noch nicht nachgewiesen.

Dass ich gleich im Anfange die Meinung geäußert habe, ohne Zillers Vorarbeit würde diese „Normalform“ so nicht ans Licht gebracht worden sein (1903, S. 407, 423 ff.), soll eine ziemlich weitgehende Zustimmung enthalten, aber auch in der neuen Norm etwas mehr finden als blosse „Reminiszenzen an Ziller“, wie das jetzt nicht wieder mit abgedruckte Vorwort der 2. Auflage sich ausdrückte. Jedoch auch dem „Punkt“, an dem Verf. von Ziller abweicht, d. h. der Grundansicht, welche zu Abweichungen führte, ist sogleich Aufmerksamkeit zugewendet worden (1903, S. 418 ff.). Hiervon abgesehen, kann man jetzt sagen, dass derjenige „Gegner seiner Didaktik“, dem er am bittersten entgegnet hat, den „Pnnkt“, an dem sich v. Sallwürk von der Zillerschen Lehre entfernte, den bekannten Anzeichen nach früher erkannt hat als — v. Sallwürk selbst. Der letztere hat es für angebracht gehalten, aus einem Privatbriefe, den er 1883 von Prof. Theodor Vogt erhalten hat, in der Broschüre „Das Ende“ (S. 17) eine Stelle anzuführen, welche er bereits 1885 in „Handel und Wandel“ (S. 61) veröffentlicht hatte. Vogt hatte damals geschrieben: „Ich habe noch immer den Eindruck, als ob in Ihre Betrachtung ein der ganzen Zillerschen Pädagogik völlig entgegengesetztes Prinzip hereinspieler, obwohl nicht herrschend darin zu finden sei. Da nun aus solchem Hereinspielen so häufig Missverständnisse entstehen, so werde ich, so viel ich kann, mich bemühen, an der Hand des alten Est distinguendum möglichst scharf zu scheiden“ usw. Im Jahre 1885 sah v. Sallwürk hierin nur eine willkürliche Entscheidung; er wies darauf hin, dass er „in keinem prinzipiellen Punkte Ziller bestritten“ habe, und wie er sich damals zu Herbart stellte, ist Päd. Stud. 1906, S. 328 mitgeteilt. Jetzt, meine ich, hat das „völlig entgegengesetzte Prinzip“ über den Verf. beträchtlich mehr Herrschaft erlangt, wenn es ihn auch noch immer nicht völlig beherrscht; jetzt legt er selbst Wert darauf, dass sein Abstand von Ziller und von Herbart möglichst gross angesehen werde; wäre es da nicht auch für ihn Zeit, jenes Urteil Vogts endlich anders anzusehen?

<sup>1)</sup> Rheinische Blätter für Erz. u. Unt. 1901, S. 253 ff.

3. Aus dem „Ende“ hat Verf. seine Behauptung herübergenommen, die Zillersche Schule habe überhaupt die didaktischen Grundlehren Zillers aufgegeben. Inbezug auf meinen Gegenstand, auf den ich mich hier beschränken muss, hatte es noch die zweite Auflage gerade als ein Argument gegen meine Einwände geltend gemacht, dass die Zillersche Schule und der Verein für wissenschaftliche Pädagogik an Zillers Formalstufen „festhielten“. Das ist nun „getilgt“, und Verf. führt jetzt (S. 39f.) zunächst Zillers Forderung an: „Diese Gliederung [nach den formalen Stufen] muss eintreten, so gewiss alles Lernen ein Apperzeptionsprozess ist“ usw. (Materialien zur speziellen Pädagogik 1886, § 129.) Darnach sagt er selbst: „Der Verein für wissenschaftliche Pädagogik jedoch, der Zillers Erbschaft angetreten hat, erklärt jetzt in seinem Jahrbuch für 1904 S. 253 die Formalstufen für ein variables Schema“ usw. „Dieser Ziller aufs Schärfste widersprechenden Auffassung hat sich nun auch Rein angeschlossen im 2. Bande seiner Pädagogik in systematischer Darstellung (1906).“ Nur um des äusseren Scheines willen behalte man „die Formalstufen Zillers sowohl, für welche dieser die unbedingtste Anerkennung verlangt, als die Kulturstufen, die nach dessen Meinung der Natur des menschlichen Geistes gemäss jeder durchmachen muss, . . . als mögliche und arbiträre Formen bei“. (Vorwort der 3. Auflage.) Der wahre Sachverhalt ist Päd. Stud. 1906, S. 330ff. mitgeteilt und es ist schwer, noch mehr zu sagen und doch die Meinung fernzuhalten, die Beschuldigung sei umgekehrt nur ausgesprochen und eifrig verbreitet worden, um den äusseren Anschein, dass die Lehren aufgegeben seien, hervorzurufen. Denn an sich hat die Sache selbst keine Schwierigkeiten. Ziller betrachtet wirklich seine formalen Stufen als die natürlichen Akte des Apperzeptionsprozesses und fordert daher strenge Befolgung. Aber er bezieht die Forderung selbst ausdrücklich nur auf die Fälle, wo es gilt, konkrete Stoffe aufzufassen und diesen Auffassungen höhere Geistesprodukte abzugewinnen, und schliesst sie damit von anderen Fällen aus;<sup>1)</sup> auch weist er wiederholt hin auf „Modifikationen“, welche der Beschaffenheit des Stoffes gemäss eintreten können<sup>2)</sup> oder der Altersperiode gemäss eintreten müssen.<sup>3)</sup> Nur auf diese von Ziller selbst namhaft gemachten Modifikationen hat Vogt tatsächlich hingewiesen, um den Vorwurf des Mechanismus abzuwehren; was man weiter darauf geknüpft hat, ist schöpferischer Irrtum. Ganz ähnlich sagt Prof. Rein: „Die formalen Stufen sind, eben ihrer formalen Natur wegen, auf alle Lehrfächer des erziehenden Unterrichts anzuwenden, bei welchen es sich um die Bearbeitung von Vorstellungen handelt, die zu Begriffen verdichtet werden sollen. Wo dieses Ziel nicht vorliegt, sind sie selbstverständlich nicht am Platz.“ (Man sehe die Beispielfälle S. 542.) Gleich darauf werden die Anklagen Schraders angeführt, denen Vogts Ausführungen vom variablen Schema zuerst galten. Ohne ausdrücklichen Zusammenhang damit — denn dieselben Anklagen sind ja auch von anderen erhoben worden — sagt dann Rein S. 547: „Die Formalstufen sind nicht etwas Festes, Unabänderliches, Dogmatisches, sondern wollen dem denkenden, künstlerisch

<sup>1)</sup> Allg. Päd. 3. Aufl. S. 291f. [2. Aufl. S. 294f.]. Materialien § 131.

<sup>2)</sup> Allg. Päd. S. 271 [274] und 323 [328].

<sup>3)</sup> Allg. Päd. S. 271 [273f.].

veranlagten Lehrer nur die grundlegenden Gesichtspunkte bieten. Darin liegt zugleich, dass die Formalstufentheorie einer steten Fortbildung fähig ist, fern von allem Mechanismus, frei von allem Schablonentum.“

Das kommt alles auf das früher (Päd. Stud. 1906, S. 332) erörterte Verhältnis zwischen Prinzipien und Mitteln hinaus. Herr v. Sallwürk hingegen fährt seiner vorgefassten Meinung gemäss fort: „Man muss nun abwarten, ob die Anhänger Zillers, da sie die Forderungen, die dieser aus seinen psychologischen Prinzipien gezogen hat, nicht mehr anerkennen, eine neue Begründung des Formalstufensystems versuchen werden, das sie äusserlich beibehalten haben; jedenfalls aber müssen sie angeben, nach welcher Richtung hin sie eine Abweichung von Zillers peremptorischer Vorschrift gestatten wollen.“ Es ist aber jedenfalls sehr übel getan, von Zillers Schülern eine solche nachträgliche Begründung des feststehenden Schemas zu erwarten, gerade weil sie sich fort und fort bemüht haben, den psychologischen Prinzipien den Platz vor und über den daraus abgeleiteten methodischen Massregeln zu wahren; für sie muss die Aufgabe bedenklich an die Frage erinnern, was man verdauen müsse, um hygienisch gut — speisen zu können. Wie in der Diätetik die Frage umgekehrt lautet, so muss auch die Methodik die Psychologie, die schon für sich selbst vom völligen Abschluss noch weit entfernt ist, immer aufs neue befragen und ihren Antworten mit immer erneutem Ernste nachzuleben suchen. Damit ist auch der andere Wunsch, den v. Sallwürk äussert, abgewiesen. Dass man die oder jene Abweichungen gestatten wolle, kann und mag ein Vorgesetzter in dienstlicher Richtung sagen, aber wer in freier wissenschaftlicher Arbeit etwas entscheidet, tut das nicht aus „gutem“ oder in strengem Willen, sondern normalerweise nur aus Gehorsam gegen die Gründe, die seinen Willen gebunden haben, und bringt so nicht „arbiträre“, sondern notwendige Formen hervor. Die Taktik, von der v. Sallwürk so viel spricht, wird allerdings bei Beurteilung vorliegender Versuche immer noch den geeignetsten Massstab, der jeweilig anzulegen ist, zu treffen suchen müssen. Dass der Verf. hierin die Anlegung des strengeren Masses vermisst, könnte an sich erfreulich sein, wenn nicht die Umgebung, in der dieser Wunsch auftritt, so sehr geeignet wäre, misstrauisch zu machen. Hierzu rechne ich auch die Anmerkung auf S. 12 der 2. und 3. Auflage, welche durch die ungenaue Art, wie sie von der Freiheit in der Anwendung der Formalstufen spricht, den Schein und die Gefahren der Willkürlichkeit möglichst nahe zu rücken sucht.

Die Art, wie Ziller seine methodischen Vorschriften aussprach und verteidigte, war allerdings mit bestimmt dadurch, dass er damit der Meinung seiner Zeit entgegentrat, eine solche strenge Stufenfolge sei überhaupt überflüssig, die angebotene Form sei nicht berechtigt, die berechtigte Form finde jeder von selbst, oder sie sei noch nicht gefunden, oder sie sei überhaupt nicht zu finden, oder wie es sonst im Gewirre der Meinungen damals heissen mochte. Versetzt man sich in diese Zeitlage zurück, so bemerkt man, wie es jetzt, nachdem Ziller und seine Schule den stärksten Wogenprall ausgehalten haben, v. Sallwürk mit seiner Normalform doch beträchtlich leichter hat. Immerhin darf man der Lage noch nicht zu sehr trauen; die Zeit ist stark mit Subjektivität geladen, und das Auftreten Messmers scheint fast dieselbe zu stärken. Ich sehe daher, wie in meiner ersten Besprechung erklärt worden ist (Päd. Stud. 1903, S. 423f.), des Verf. Eintreten für eine all-

gemeine Methode immer noch als ein Verdienst an und würde gegen dieselbe an sich schwerlich die Feder gerührt haben, wenn das Buch nicht über die Methode Zillers und über seine Anhänger so viel Unzutreffendes berichtete oder auch Zutreffendes nicht berichtete und wenn nicht zugleich gerade jene Berichte so begierig aufgegriffen und ausgebeutet worden wären. Unterdessen ist nun ein weiterer Grund, nicht ganz zu schweigen, hinzugekommen: die Behauptung, dass man die didaktischen Grundlehren aufgeben habe.

## II.

### Professor Bousset über Bibelforschung.

Von Jul. Honke in Geestemünde.

Im Lehrerverein für Geestemünde, Lehe und Umgegend hielt Universitätsprofessor Bousset vor längerer Zeit einen Vortrag über Bibelforschung. Diese Versammlung war nicht nur von Lehrern, sondern auch von vielen Angehörigen anderer Berufe besucht.

Einleitend legte der Referent die Berechtigung der modernen Bibelkritik dar, verwarf jedoch die Unterscheidung zwischen positiver und negativer Kritik, denn eine Kritik, die nur zerstören wolle, gebe es nicht. Der Ausdruck „Bibelkritik“ habe überhaupt viel zur Verdunkelung der Sache beigetragen, darum sei es richtiger, dafür den Ausdruck „Bibelforschung“ zu gebrauchen. Das Ziel dieser Forschung sei, die Bibel im ganzen und in ihren verschiedenen Teilen gründlich kennen zu lernen. Bei der Bibelforschung müssten die gleichen Grundsätze zur Anwendung kommen, die bei der profanen Geschichtsforschung unbestritten in Geltung sind. Jede wissenschaftliche Forschung enthalte auch Kritik, diese lasse sich deshalb auch bei der Bibelforschung nicht ausschalten.

Die Bibel, d. h. Buch der Bücher, setze sich aus einer Anzahl grösserer und kleinerer Schriften zusammen, die in dem Zeitraum von 1000 v. Chr. bis 200 n. Chr. entstanden sind. Der Kanon des alten Testaments ist kurze Zeit vor Christi Geburt zusammengestellt worden, der des neuen im 2. Jahrhundert nach Christi Geburt. Die Auswahl ist im allgemeinen als gut zu bezeichnen.

Die Forschung richtet zunächst ihr Augenmerk darauf, den richtigen Text festzustellen. Das ist nicht so einfach, wie man wohl glauben könnte, weil wir kein einziges Buch der Bibel in der Urschrift besitzen. Was wir haben, sind Handschriften aus späterer Zeit, meistens aus dem 4. Jahrhundert n. Chr. Ausserdem besitzen wir griechische Übersetzungen aus dem 2. Jahrhundert. Die einzelnen Handschriften zeigen vielfache Unterschiede. Luther benutzte für seine Übersetzung, die leider im Bereich der evangelischen Kirche mustergültig geworden ist, das lateinische Bibelwerk des Erasmus von Rotterdam. Dieses ist aber seinerzeit in grosser Eile hergestellt worden und enthält wohl deshalb viele und schwere Fehler und Ungenauigkeiten. So gehört z. B. der Vers 1. Joh. 5, 7: „Drei sind, die da zeugen im Himmel,“ nicht in die Bibel. Der Schluss des Markusevangeliums Mark. 16, 9–10, ferner die 3. und 7. Bitte im Vaterunser



des Lukas sind ebenfalls von fremder Hand hinzugefügt. Beim alten Testament stimmen zwar die Handschriften besser überein, das rührt aber nur daher, dass wir sie nur in der Form besitzen, die sie im 6.—9. Jahrhundert n. Chr. erhalten haben. Die aus früherer Zeit stammenden griechischen Übersetzungen des alten Testaments zeigen z. B., dass im Jeremias kein Kapitel mehr an der richtigen Stelle steht. Die Unsicherheit des Textes ist mitunter so gross, dass moderne Übersetzungen, wie die sehr zu empfehlende von Kautsch, die Lücken durch Striche und Punkte andeuten. In dem Handkommentar zum alten Testament von Professor Nowack liest man fast bei jedem der zwölf kleinen Propheten die Anmerkung, dass der Text an einer Stelle ganz und gar verderbt oder unrettbar verdorben sei. Der ursprüngliche Wortlaut kann vielfach nur vermutet werden.

Eine weitere Aufgabe der Forschung ist die sprachliche Bearbeitung des Bibeltextes. Von der Schwierigkeit dieser Aufgabe kann man sich ein Bild machen, wenn man bedenkt, dass z. B. Christus aramäisch gesprochen hat, seine Worte uns aber in griechischer Sprache überliefert sind. Da die Sprachforschung grosse Fortschritte gemacht hat, kann man jetzt besser und richtiger übersetzen als zur Zeit des deutschen Reformators. Deshalb versteht man jetzt auch einzelne Ausdrücke besser. Beispielsweise bedeutet der Ausdruck „Sohn Gottes“ nicht das, was das Dogma darunter versteht, sondern so viel als „Ausgewählter Gottes“, was gleichbedeutend mit dem Ausdruck „Messias“ ist. Indem sie den Dingen auf den Grund geht, hilft so die Sprachforschung vielen falschen Schein zerstören.

Die Forschung hat weiter festzustellen, ob der Inhalt der geschichtlichen Bücher auch als wirkliche Geschichte zu betrachten ist. Vielfach ist das nicht der Fall, denn sonst müssten die Bücher der Chroniker und der Könige besser übereinstimmen, wenn auch nicht in den Tendenzen, so doch in den Tatsachen. Die fünf Bücher Moses sind aus verschiedenen älteren Urkunden zusammengefügt. Daraus erklärt es sich z. B., dass im Anfang der Genesis verschiedene Schöpfungsberichte und Flutberichte zu einem Ganzen verarbeitet worden sind, obgleich die Einzelheiten nicht zueinander passen, ganz abgesehen von der fast wörtlichen Übereinstimmung mit den viel älteren babylonischen Urkunden. Ähnliche Differenzen finden sich auch im neuen Testament. Jesu Geburtsgeschichte nach Matthäus und Lukas ist grundverschieden. Übereinstimmung herrscht nur darin, dass beide eine wunderbare Geburt annehmen. Weitere Differenzen finden sich in den Auferstehungsberichten, beim Vaterunser, in der Einsetzung des Abendmahles und in der Bergpredigt, die bei Lukas eine Feldpredigt ist.

Ferner muss auch die Frage nach der Datierung und Herkunft der Bücher erforscht werden. Man darf sich hierbei nicht auf die Überlieferung verlassen, noch auf das, was die Bücher selbst über ihre Herkunft und Abfassung berichten. So ist Moses nicht der Verfasser der nach ihm genannten Bücher und die Kapitel 40—60 im Jesaias sind von einem unbekanntem Propheten verfasst worden. Das Evangelium von Matthäus ist nicht von Matthäus und der Hebräerbrief nicht von Paulus. Man darf sich auch nicht daran binden, was die biblischen Schriftsteller über sich selbst sagen. So ist das Buch Daniel nicht von Daniel geschrieben, sondern von jemand, der später gelebt hat. Das 5. Buch Moses wurde erst unter Josias im Tempel „gefunden“, wahrscheinlich ist, dass es damals oder erst kurz vorher verfasst worden ist. Auch sind die Pastoralbriefe (an

Timotheus und Titus) nicht von Paulus geschrieben und Johannes ist nicht der Verfasser des 4. Evangeliums. Das Lukasevangelium erscheint als das jüngste.

Manche Stoffe des alten Testaments werden irrtümlich für Geschichte gehalten, z. B. die Geschichte der Patriarchen. Ihr Inhalt ist Sage oder Dichtung. Zwar hat Jesus sie offenbar als Geschichte betrachtet, aber er ist in dieser Beziehung nicht als Autorität anzusehen.

Wichtiger als Echtheitsfragen und Datierung der Quellen ist die Frage nach dem inneren Wert. Wichtiger als die Frage, ob Abraham eine historische Figur ist, ist uns der Gott Abrahams. Ebenso ist es gleichgültig, ob der Schöpfungsbericht Geschichte oder Mythe ist, bestehen bleibt der Kern, dass die Welt aus dem Willen Gottes hervorgegangen ist. Vom neuen Testament bleibt als Hauptsache bestehen die geschichtliche Persönlichkeit Jesu, wenn auch manche Einzelheiten nicht genügend beglaubigt sind.

Die Forschung hat weiter festgestellt, dass die Frömmigkeit, wie sie in der Bibel zum Ausdruck kommt, in den einzelnen Teilen der heiligen Schriften sehr verschieden ist. So ist z. B. der Gott Israels nur ein Volksgott, die Propheten hatten durchweg eine edlere Vorstellung von Gott. In der Folgezeit trat ein Verfall ein, da kam das Gesetz und der öde Kultus zur Herrschaft. In der Person Jesu erreichte die Frömmigkeit ihren unübertrefflichen Höhepunkt.

Wir können unsere Augen auch nicht vor der Tatsache verschliessen, dass die Religion Israels viele Anregungen aus der Religion anderer Völker empfangen hat. Das hat Delitzsch in seinen Vorträgen über Babel und Bibel schon weitläufig auseinandergesetzt.

Welche Stellung nahm Jesus zu dem seiner Zeit vorhandenen Teil der Bibel ein? Antwort: eine sehr freie. Er war kein Buchstabengläubiger, mehrfach sagte er: Ihr habt gehört, dass zu den Alten gesagt ist . . . , ich aber sage euch . . . ; und dabei behauptete er doch, er sei nicht gekommen aufzulösen, sondern zu erfüllen. Im Gegensatz zu ihm waren es die Pharisäer, die sich an den Buchstaben des Kanons klammerten. Jesu Stellung ist die richtige. Wenn auch zugegeben werden muss, dass einzelne Teile der Bibel minderwertig sind, was Luther schon erkannt hat, als er von der „ströhernen Epistel“ sprach, so bleibt doch sehr viel Vortreffliches übrig. Es ist nicht nötig, die Bibel gegen die Kritik zu beschützen, sie kann Kritik vertragen. Durch den Schatten wird das Gute in ihr nur um so plastischer herausgestellt. Wir erkennen, dass uns die Bibel doch noch das Höchste und Beste zu sagen hat. Darum wird sie sich schon wieder ihre Stellung verschaffen, wie die Sonne, die das Gewölk zerstreut.

Langanhaltender, brausender Beifall folgte diesen Ausführungen. Ein Lehrer und ein Pastor sprachen dann noch im Sinne des Referenten, ein Katasterkontrollleur verteidigte den orthodoxen Standpunkt. Der Vorsitzende gab zum Schluss unter lebhafter Zustimmung der Lehrer bekannt, dass voraussichtlich Herr Dr. Bousset in nicht zu ferner Zeit hier eine Reihe von Vorträgen halten wird.

### C. Beurteilungen.

**Rosenburg**, Die Geschichte für Präparandenanstalten. (2 Teile, zus. 3,10 M.) und

**Heinze**, Die Geschichte für Lehrerbildungsanstalten (neubearbeitet und ergänzt von **Rosenburg**. 4 Teile, zus. 10 M.). Hannover und Berlin, C. Meyer (G. Prior), 1905—6. (Die letzten zwei Teile lagen dem Unterzeichneten nicht mit vor.)

Das Brettschneidersche Werk (siehe Rezension im zweiten Heft) erfordert einen ganzen Lehrer, das Heinze-Rosenburgsche macht ihn fast überflüssig. Bezeichnend ist, dass eine Menge schon vorliegender Kritiken das Werk zur selbständigen Vorbereitung für die Lehrerprüfungen empfiehlt. Brettschneiders Hilfsbuch soll die innerliche Verarbeitung des Stoffs nach dem genossenen Unterrichte fördern, das andere wiederholt die im Unterrichte gebotene anschauliche Schilderung. Daher schwillt es auf insgesamt 6 Bände an, deren Preis angesichts der guten Ausstattung (dem vierteiligen Werke sind Bilder angeheftet) noch billig erscheint. Stellenweise sind Quellen im Auszuge oder wörtlich aufgenommen worden. Das Kulturgeschichtliche erfährt auf allen Stufen entsprechende Betonung. Interessante Einzelheiten erhöhen die Anschaulichkeit. Die Disponierung ist klar, der Stil flüssig, die Stoffwahl etwas reichlich, die Stoffbehandlung zuverlässig. Stets wird nach Aufdeckung der geschichtlichen Zusammenhänge getrachtet, doch steht die Höhe der Auffassung der bei Brettschneider nach. Die angefügten Zeittafeln dienen nur der Einprägung der Daten, nicht des Zusammenhanges, und der Schüler wird daneben zum Exzerpt oder zur Tabelle greifen. Wenn wir von einem modernen Lehrbuche übersichtliche Zusammenfassung und Anregung zu denkender Vertiefung verlangen, dann gibt das Heinze-Rosenburgsche Werk zu viel Hilfe für die unmittelbare Wiedergabe des Stoffes, zu wenig für die Einprägung und fortdauernde Verarbeitung. Es bleibt ein empfehlens-

wertes Geschichtslesebuch und vorzüglich geeignet zur Vorbereitung des Lehrers auf den Schulunterricht.

**Heinze**, Die Geschichte in tabellarischer Übersicht. 19. Aufl. herausgeg. von **Dageförde**. Hannover, Helwing, 1906. 2 M.

Geschichtstabellen sind wohl eine antiquierte methodische Erscheinung. Als alleinige Grundlage für den Unterricht sind sie unbrauchbar, da sie an das Gedächtnis des Lernenden zu grosse Anforderungen stellen; und neben dem als ausgeführtes Merkbuch gedachten Hilfsbuch, das durch Druck im Text oder durch Glossen die Hauptsachen heraushebt und im Anhang Zeittafeln bietet, sind sie überflüssig. Nur wo an einem Lehrbuche mit breiter Darstellung festgehalten wird, da kann eine Tabelle gute Dienste tun. Sie erspart zeitraubende Exzerpte, wie sie wenigstens fleissige Schüler vorzunehmen pflegen. Exzerpte sind aber Eigenarbeit, und ihre Einprägung wird durch das Lokalgedächtnis stark unterstützt. Heinzes Tabelle ist ja geschickt zusammengestellt, aber von erdrückendem Stoffreichtum. Wie nun, wenn sich Schüler aus der Tabelle wieder eine Tabelle exzerpieren? Viel lieber sehe ich in der Hand des Lernenden ein geschichtliches Fragebuch, das zu Längs- und Querschnitten anregt und deren Herstellung anbahnt. Übrigens ist die Stoffwahl bei Heinze für preussische Verhältnisse zugeschnitten. Darf man aus der starken Verbreitung des Buchs auf mancherorts noch übliche Gedächtnisüberlastung schliessen?

**Neubauer-Seyfert**, Lehrbuch der Geschichte für sächs. Realschulen und verwandte Lehranstalten. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses, 1906—8. 2 Teile, zus. 5,60 M.

Das Werk ist eine äusserst praktische Bearbeitung des für preussische höhere Schulen bestimmten und stark verbreiteten Neubauerschen Lehrbuches der Geschichte in der durch den Titel be-

zeichneten Richtung. Von der griechischen und römischen Geschichte ist nur das kulturgeschichtlich Bedeutsame und menschlich Ansprechende aufgenommen worden. Die sächsische Geschichte ist der allgemeinen deutschen eingefügt. Das Ausland wird mit Konsequenz nur da gestreift, wo seine Verhältnisse die deutschen unmittelbar bestimmten. Zu der Darstellung der politischen Geschichte treten wie bei Neubauer in angemessenem Umfang verfassungsgeschichtliche, kulturhistorische und volkswirtschaftliche Belehrungen. Trotzdem ist der gesamte Stoff auf nicht ganz 350 Seiten untergebracht. Die Sprache ist die der klaren Beschreibung; stets entspricht sie dem Standpunkte des Realschülers. Übersichtliche Gliederung des Stoffes, Heraushebung durch den Druck, Randglossen und angehängte Zeittafeln erhöhen die Leichtigkeit der Auffassung und Einprägung. Der Anschauung dienen die dem Lehrbuche gleichfalls beigelegten Bilder und Karten. Jene sind mit Verständnis gewählt und, wenigstens im 1. Teile, gut ausgeführt. Diese sind sauber und halten sich fern von verwirrender Überladung. Der unbestreitbare Vorzug des Buches liegt darin, dass es erstens dem Lehrer grösste Freiheit in der Herausbringung des Stoffes an den Schüler lässt — für die Gliederung ist nur die Zeitreihe, nicht der methodische Gesichtspunkt massgebend —, dass es zweitens dem Lernenden die Aneignung wesentlich erleichtert, und dass es drittens jedes weitere Hilfsmittel (ausser Wandkarte und -bild) entbehrlich macht. Der Geldpunkt ist aber bei der volkstümlichen Realschule beachtlich, die ihre Schüler auch aus weniger bemittelten Kreisen empfängt. Unsere Zeit neigt ohnehin zu philantropistischer Übertreibung des Lernapparates.

**Kurze, Deutsche Geschichte I** (Mittelalter bis 1519). 3. Aufl., 1906. **Deutsche Geschichte III** (Vom westfälischen Frieden bis zur Auflösung des alten Reichs, 1648—1806). Sammlung Göschen, 33. und 35. Bändchen (je 0,80 M.).

Modern ist an diesem Leitfaden gegenüber ähnlichen die Charakteri-

sierung der Quellen am Schluss der Kapitel. Mustergültig gegliedert und in knapper, klarer Sprache wird vorwiegend die politische Geschichte der Deutschen dargestellt. Die Entwicklung der kulturellen Verhältnisse ist auf einen angemessenen Raum beschränkt. Die Verknüpfungen der deutschen Geschichte mit der des Auslands werden genügend beleuchtet. Am Ende jedes Bändchens befinden sich die üblichen Zeittafeln. Stichproben ergaben, dass das Werkchen an Genauigkeit der Verarbeitung von Quelle und Literatur auf der Höhe der Zeit steht. Der gebildete Laie, der Studierende, der reifere Schüler wird es dankbar begrüssen.

**Mogk, Germanische Mythologie.** Sammlung Göschen. 15. Bändchen. 1906 (0,80 M.).

Dieses lichtvolle Büchlein erscheint zu einer Zeit, wo wir anfangen, in den religiösen Vorstellungen des alten Orients heimischer zu werden als in dem Heidentum unserer eigenen Vorfahren. Auf 124 Seiten führt es uns ein in die Quellen des altgermanischen Glaubens, in Animismus und Manismus, die vielfältig ineinander überfliessen, in die altgermanische Götterwelt, in die von der isländischen Dichtung überlieferte Kosmogonie und Eschatologie und endlich in den altgermanischen Kult. Bei aller Knappheit zeigt das Werkchen die grösste Klarheit und die Vollständigkeit des Überblicks. Mogk ist anerkannter Fachmann, und sein grösseres gleichnamiges Werk wird gegenwärtig in Facharbeiten am meisten zitiert. Das vorliegende Büchlein ist an die Stelle von Kauffmanns „Deutscher Mythologie“ getreten und erscheint gegenüber dieser inhaltlich bedeutend vertieft.

**Meringer, Das deutsche Haus und sein Hausrat.** 116. Bändchen der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt“. Leipzig, Teubner, 1906. 1,25 M.

Aus Vorträgen, die der Verfasser 1905 in Salzburg gehalten hat, hervorgegangen, führt das Büchlein ein in die Geschichte des deutschen Hauses

von der Urzeit bis zur Gegenwart. Die Wahl des Stoffes und der Abbildungen ist vorzüglich. Wenn ein Gelehrter den Mut hat, einen Stoff, dessen wissenschaftliche Ergründung noch nicht abgeschlossen ist, zusammenstellend zu überschauen, ist eine subjektive Ordnung des Stoffes und die Einführung mancher einseitiger Überzeugungen nicht zu vermeiden. Der Verfasser knüpft das Vorhandensein von Haustypen nicht schlechthin an die geographischen Einflüsse, z. B. des Klimas und der Bodenbeschaffenheit, sondern an die Macht der Nachahmung im Verkehr. Der konservativen Zähigkeit des Bauern und dem Umstande, dass jener bis vor kurzem die Spezialisierung der Tätigkeiten noch nicht kannte, also auch sein eigener Baumeister war, verdanken wir es, dass wir heute noch auf ferne Urzeiten des Hausbanes zurückblicken oder aus Resten darauf zurückschliessen können. Darum behandelt M. im ersten Hauptteile die heutigen Bauernhäuser Europas, im besonderen das oberdeutsche, und gibt im zweiten Teile die Geschichte des letzteren. Der Fachmann darf das Büchlein nicht als blossen Popularisierungsversuch ansehen, und dem Laien, der sich „in seinen vier Pfählen“ heimisch machen will, wird es ein zuverlässiger Führer.

Rochlitz i. S.

Dr. phil. Wagner.

Deutscher Literaturatlas. Von Dr. Siegfried Robert Nagel, k. k. Professor in Steyr. Wien und Leipzig 1907, k. u. k. Hofbuchdruckerei und Hof-Verlags-Buchhandlung Carl Fromme. K. 7,20 = M. 6.—.

„Die Geographie ist eine assoziierende Wissenschaft und soll die Gelegenheit nützen, Verbindung unter mancherlei Kenntnissen, die nicht vereinzelt stehen dürfen, zu stiften“ — sagt Herbart in seinem Umriss pädagogischer Vorlesungen. Die politische Geschichte machte sich den assoziierenden Charakter der Geographie schon immer zunutze. In neuerer Zeit haben auch die anderen geschichtlichen, sowie die naturwissenschaftlichen Disziplinen angefangen, mit der Geographie ein Bündnis einzugehen. Von einzelnen kleineren, be-

grenzten Versuchen abgesehen, ist Nagels deutscher Literaturatlas das erste gründliche, umfassende Unternehmen zu dem Zwecke, die Beziehungen zwischen Landschaft und Literatur durch Karten deutlich zu machen. „Diese Karten sollen einerseits zeigen, welche Landschaften überhaupt an der Hervorbringung der bedeutenderen Dichter und Denker Anteil haben, andererseits, welche Landschaften oder Städte zu gewissen Zeiten besondere Anziehungskraft für diese Geister besessen haben.“ Es ist für jeden Literaturforscher und Literaturfreund wertvoll, an der Hand der 13 Haupttafeln und einer grösseren Zahl von Nebenkarten die Geschichte des deutschen Schrifttums bis zum Jahre 1848 zu verfolgen. Dass die letzten 6 Jahrzehnte nicht berücksichtigt worden sind, ist erklärlich genug. Die Tafeln 14 und 15 enthalten anserdem noch eine Anzahl Lebenskarten (Luther, Sachs, Opitz, Klopstock, Wieland, Lessing, Herder, Schiller, Goethe, Kleist, Hebbel, Grillparzer).

Behufs sicherer Orientierung wäre es wünschenswert, dass natürliche Stützpunkte — am besten die Flussläufe — mit in die Skizzen eingezeichnet wären. Vielleicht entschliessen sich Verfasser und Verlag bei einer 2. Auflage dazu, obwohl ich die damit verbundenen Schwierigkeiten nicht verkenne. Es ist für den Benützer des Kartenwerkes unbequem und zeitraubend, politische und physikalische Karten daneben zu halten, damit er sich genau zurechtfindet. Das beigelegte Sachregister ist, wie ich mich durch verschiedene Proben überzeugt habe, gründlich und genau, die äussere Ausstattung des Werkes zwar einfach, aber geschmackvoll.

Joseph Victor v. Scheffel, 5. Heft der Bilder aus der neueren Literatur, herausgeg. von August Otto, Kgl. Seminarlehrer in Hilchenbach. 111 S. Minden i. W., C. Marowsky.

Ottos Bilder stellen uns Roseger, Gerok, Raabe, Riehl, Scheffel, Storm, Mörike, Keller, Freitag, Dahn, also das Leben und Schaffen von Männern mit gesunder, gut deutscher Gesinnung vor Augen. Die Lebensgeschichte Scheffels — in der Hauptsache im Anschluss an die Biographie von Joh. Proelss — ist

frisch und anschaulich geschrieben und eröffnet gleichzeitig das Verständnis für das poetische Schaffen des Dichters. Der „Trompeter von Säckingen“ und der „Ekkehard“ sind dabei, wie recht und billig, in ausführlicherer Weise bedacht. Lehrreich wird die Monographie besonders auch dadurch, dass sie das Leben Scheffels mit der allgemeinen politischen Geschichte und der Geschichte Badens in Verbindung bringt und seine Beziehungen zu anderen bedeutenden Männern (Emil Frommel, Moritz v. Schwind, Ludwig Häusser und andere Mitglieder des „Engeren“ in Heidelberg, Paul Heyse, Wilhelm Riehl, Anselm Feuerbach, Felix Dahn, Anton v. Werner, Adolf Hausrath) aufdeckt.

Oschatz.

Dr. Meinhold.

**Fritz Lehmannsiek**, Kernlieder der Kirche in Stimmungsbildern. Dresden-Blasewitz, Verlag von Bleyl und Kaemmerer (O. Schambach) 1907. XVI und 156 S. Brosch. 2 M 60 Pf., geb. 3 M. 20 Pf.

Es ist eine besondere Freude, ein so wertvolles Hilfsmittel für den evangelischen Religionsunterricht, wie das vorliegende, anzeigen zu können. Bisher war wohl die „Behandlung des Kirchenliedes auf historischer Grundlage“ von Fritz Achenbach die beste Anleitung zu dieser schwierigen Seite des Religionsunterrichtes. Aber A. ist zu schematisch, zu trocken und zu schwierig für die Kinder. L. wendet eine ähnliche Methode an, aber mit lebendigerer Phantasie und wärmerem Gefühl. Jedem Lied gibt er einen anschaulichen Untergrund, aus dem in natürlicher Weise die Stimmung herauswächst, die in den Versen des Liedes ihren Ausdruck findet. Dabei liegt ihm jeder unfreie Schematismus fern. Je nach den besonderen Verhältnissen legt er biblische Geschichten des Alten oder Neuen Testaments, Situationen aus der Kirchengeschichte oder Weltgeschichte, die Zeitlage oder die persönlichen Verhältnissen des Dichters, aus der heraus ein Lied entstanden ist oder auch eine freie Phantasieschöpfung aus dem Leben der Gegenwart seiner Behandlung zu Grunde. Die Unter-

streichung der zu betonenden Worte ist überflüssig.

Der Beurteiler hat die Methode Lehmannsiefs im Unterricht erprobt und damit vorzügliche Ergebnisse erzielt. Das Buch wird jeden, dem die Behandlung der Kirchenlieder bisher Schwierigkeit gemacht hat, auf den richtigen Weg leiten und ihm diesen Zweig des Religionsunterrichtes lieb machen.

Pirna.

Dr. H. Tögel.

**Dr. E. Kotte**, Oberlehrer, Dresden, Lehrbuch der Chemie für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. I. Teil: Einführung in die Chemie. Bleyl & Kaemmerer, Dresden 1908. Preis geb. 3 M.

Der Verfasser nennt sein Buch einen Lehrgang „auf moderner Grundlage nach methodischen Grundsätzen“ und bezeichnet damit trefflich die Eigenart seiner Arbeit. Das Buch ist aus der Praxis herausgewachsen und didaktische Gesichtspunkte haben zu einer Aufnahme und teilweisen Elementarisierung von wichtigen Kapiteln der modernen Chemie geführt. So ist diese Einführung eine „physikalische Chemie“ geworden, ein Lehrgang, der bewusst den physikalischen Gehalt der Einzelerscheinungen und allgemeinen Gesetze in den Vordergrund rückt.

Die Gedankenarbeit, die der Verfasser damit geleistet hat, wird besonders der zu schätzen wissen, — das trifft die meisten Lehrer an unseren höheren Schulen — der mit physikalisch ungenügend vorgebildeten Schülern den chemischen Kursus beginnen soll und der, der chemische Schülerübungen mit seinem Unterrichte verbindet.

Schon in den ersten Kapiteln treten quantitative Versuche auf, deren Ergebnisse graphisch und tabellarisch dargestellt werden. Die experimentellen Ergebnisse über Gewichts- und Volumenverhältnisse führen in sehr einfacher und übersichtlicher Weise zu den chemischen Grundgesetzen und zu stöchiometrischen Proportionen. Es muss dem Verfasser als Verdienst angerechnet werden, dass er diese schwierigen Kapitel in seiner „Einführung“ an einfachen Experimenten ermöglicht, und dass er

die Atomhypothese erst einführt, nachdem diese quantitativen Beziehungen erkannt und getübt sind. Nur so wird der Atombegriff für den Schüler ein Werkzeug, nur dadurch wird der Schüler bewahrt, die Hypothese als Grundlage der ganzen Chemie zu beurteilen und den Erfahrungsgehalt der Experimente zu übersehen.

Zu einem Spiel mit halbverstandenen chemischen Formeln, die den Schüler zum wissenschaftlichen Dünkel erziehen, verleiten aber alle Lehrbücher, die chemische Gleichungen als „Abkürzungen“ der Beschreibung von Experimenten benutzen, ehe die Verbindungsgesetze und die Volumengesetze ausreichend behandelt sind. Dann bildet der Unterricht das Gedächtnis, aber nicht das Denken und die Schüler stehen ratlos, wenn sie das einfachste Experiment selbst machen sollen.

Besonders hervorgehoben sei die Behandlung des Lösungsbegriffes. Von der klaren Unterscheidung von Gemenge und Lösung, von der Auffassung des Gleichgewichts in Lösungen, die durch eine elementare Ionentheorie gestützt wird, und der Erweiterung dieses Gleichgewichtsbegriffes zu dem des allgemeinen chemischen Gleichgewichtes kann man viel für das selbständige Denken der Schüler erwarten.

Als Vorzug des Buches müssen die einfachen und klaren Zeichnungen besonders erwähnt werden. Möchte sich des Buch die berechtigte Wertschätzung in weitesten Kreisen recht bald erwerben.

Leipzig. O. Frey, Sem.-Oberl.

**Prof. Dr. A. Müller**, Wandtafeln zur Erklärung der Formen der Erdoberfläche. 2 Tafeln in sechsfachem Farbendruck nach Originalen von Leo Kainradl. — Format 123 : 176 cm. Preis einer Tafel un- aufgezogen 5 M., auf Leinwand un- lackiert mit Stäben 8 M., auf Lein-

wand lackiert mit Stäben 9 M. Schreiber, Esslingen, 1907.

Die Wandtafeln sind für den ersten geographischen Unterricht bestimmt und wollen dem Entwicklungsgedanken, der die moderne Erdkunde beherrscht, gerecht werden. Tafel I enthält die Formen am Boden und am Rande stehender Gewässer (Delta, Nehrung, Küstengelagune, Düne, Form der Küstenlinie — Brandungswirkung an der Steilküste, Vorsprünge, Fjorde, Inselformen), Tafel II binnenländische Formen (Talbildung, Verwitterung, einebnende Kräfte usw.).

Man darf unter den Tafeln nicht eine neue Form der Veranschaulichungsmittel für die sogenannten „geographischen Grundbegriffe“ suchen, die heute so häufig einen allzubreiten Raum im heimatkundlichen Unterrichte einnehmen. Sie beschränken sich ausschliesslich auf diejenigen Landschaftstypen, die in Lehrbüchern der physischen Erdkunde und der dynamischen Geologie behandelt werden. Die Verwendung für „den ersten geographischen Unterricht“, wie sie der Verfasser im Sinne hat, ist nicht recht verständlich. Eine systematische Behandlung der auf den Tafeln dargestellten Formen ist bei Volksschülern wie auch bei den Sextanern der höheren Lehranstalten unmöglich, und eine gelegentliche Herbeiziehung derselben im Verlaufe des Unterrichts ist deswegen unzulässig, weil solche Gesamtlandschaften, wie sie auf den Tafeln zur Darstellung gelangen, nirgends existieren. Sie im Unterrichte verwenden zu wollen, ist ebenso falsch, als wenn man im Geschichtsunterrichte wollte verschiedene Zeitalter, etwa Belagerungsepisoden aus dem 30jährigen Kriege und der Erstürmung von Port Arthur, oder in der Biologie künstliche Lebensgemeinschaften auf einem Bilde vereinigen.

Loschwitz.

Dr. E. Schöne.

## Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

- Rein, W.**, Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. 6. Bd. 1. Hälfte. Musikalische Erziehung. — Österreichisches Schulwesen. Langensalza 1907, Beyer & Söhne.
- Richter, Prof. Dr. R.**, Einführung in die Philosophie. Leipzig 1907, Teubner. Preis geb. 1,25 M.
- Verworn, Prof. Dr. M.**, Die Mechanik des Geisteslebens. Ebenda. Pr. geb. 1,25 M.
- Walsemann, A.**, Das Interesse, neubearb. von Dr. Herm. Walsemann. Hannover 1907, C. Meyer. Pr. 1,80 M.
- Dürr, Prof. Dr. E.**, Die Lehre von der Aufmerksamkeit. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Pr. geb. 4,40 M.
- Schreiber, H.**, Geschichtliche Entwicklung der Anschauung. Paderborn 1907, Schöningh.
- Nieden, Dr. J.**, Psychologie und Logik und ihre Bedeutung für die allgemeine Bildung. Strassburg i. E. 1907, Strassburger Druckerei und Verlagsanstalt.
- Heise, F.**, Ziele und Wege zur Vervollkommnung des Menschengeschlechts. Leipzig, Siegmund & Volkening. Pr. 1 M.
- Eberhardt-Humanus, Ernst**, Die Polarität als Grundlage einer einheitlichen Weltanschauung. Berlin-Schlachtensee 1907, Wilh. Schwane. Pr. 50 Pf.
- Neumann, Prof. Dr. E.**, Einführung in die Ästhetik der Gegenwart. Leipzig 1908, Quelle & Meyer. Pr. geb. 1,25 M.
- Weber, Dr. Adolf**, Die Grossstadt und ihre sozialen Probleme. Ebenda. Pr. geb. 1,25 M.
- Petersen, Dr. Joh.**, Die öffentliche Fürsorge für die sittlich gefährdete und die gewerblich tätige Jugend. Leipzig 1907, Teubner. Pr. geb. 1,25 M.
- Derselbe, Die öffentliche Fürsorge für die hilfsbedürftige Jugend. Ebenda. Pr. 1,25 M.
- Neuendorff, Dr. Edmund**, Moderne pädagogische Strömungen und ihre Wurzeln im geistigen Leben der Zeit. Realschule zu Haspe 1907.
- Richter, Dr. P.**, Martin Luthers pädagogische Schriften und reformatorische Verdienste um Schule und Unterricht. Halle a. S. 1907, H. Schroedel. Pr. 1,25 M.
- Flügel, O.**, Herbarts Lehren und Leben. Leipzig 1907, Teubner. Pr. geb. 1,25 M.
- Hensel, Prof. Dr. P.**, Rousseau. Ebenda. Pr. 1,25 M.
- Gelger, Prof. Dr. Ludwig**, Jean Jacques Rousseau. Sein Leben und seine Werke. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Pr. geb. 1,25 M.
- Toischer, Dr. Wendelin**, Geschichte der Pädagogik. Kempten und München 1907, Jos. Kosel. Pr. 1 M.
- Gurlitt, Prof. Dr. L.**, Pestalozzi. Auswahl aus seinen Schriften. Stuttgart, Greiner und Pfeiffer. Pr. geb. 2,50 M.
- Rebhuhn, A.**, Briefe Adolf Diesterwegs. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Pr. geb. 2,60 M.
- Münch, Prof. Dr. Wilhelm**, Jean Paul. Berlin 1907, Reuther & Reichard. Pr. 3 M.
- Oikonomos, Dr. phil. Christos P.**, Die pädagogischen Anschauungen des Adamantios Korais und ihr Einfluss auf das Schulwesen und das politische Leben Griechenlands nebst einem Abriss der geschichtlichen Entwicklung des griechischen Schulwesens von 1453—1821. Leipzig 1908, A. Deichert. Pr. 2,80 M.
- Monroe, Prof. Dr. Paul**, A Brief Course in the History of Education. New York 1907, The Macmillan Company.
- Mitteilungen der Gesellschaft f. deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte.** 18. Jahrg. (1908), 1. Heft. Berlin, A. Hofmann & Komp.
- Conrad, P.**, Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften in elementarer Darstellung. I. Teil: Psychologie. II. Teil: Elemente der Ethik und allgemeine Pädagogik. 1. bis 4. Lief. 2. verb. u. verm. Aufl. Chur 1906 und 1908, F. Schuler. Pr. geb. je 7 Fr.

(Fortsetzung folgt.)





## A. Abhandlungen.

### I.

#### Willensbildung und Interesse.<sup>1)</sup>

Von Dr. M. Schilling.

Ein Blick auf die pädagogische Literatur der Gegenwart und der jüngsten Vergangenheit zeigt bunte Bilder in buntem Wechsel. Bald wird die Kunsterziehung auf den Schild erhoben, bald eine Persönlichkeitspädagogik proklamiert, die die Persönlichkeit des Lehrers zum Zentralbegriffe der ganzen Pädagogik macht; bald wieder findet man, dass der Lehrer und Erzieher lediglich vom Kinde die Direktiven seines Tuns zu empfangen und dem Kinde zu folgen hat; heute lässt man die Erziehungsschule gelten, morgen erwartet man alles Heil von der Arbeitsschule; hier stellt man für die Behandlung der verschiedenen Unterrichtsstoffe feste Regeln auf, die der Lehrer wie mathematische Formeln zu handhaben hat, dort gilt es als die beste Methode, keine Methode zu haben.

Anstatt an das historisch gegebene Wertvolle anzuknüpfen und es unter Benutzung der reichen modernen Hilfsmittel fruchtbar für die unterrichtliche und erzieherische Praxis auszugestalten, erfasst man, des historischen Zusammenhangs oft unbewusst, einen an sich richtigen Gedanken, um ihn ohne Rücksicht aufs Ganze der Pädagogik einseitig zu überspannen und als neue Pädagogik zu verkündigen.

Mit starker Energie verbundene Einseitigkeit führt zu radikalem Tun. Radikalismus ist stets unhistorisch. Umwertung aller Werte ist sein Schlagwort. Was er Umwertung nennt, ist oft nur eine Verkennung alter Werte. Er stößt vorwärts und zerreisst die Fäden der Entwicklung. Feuer und Schwert sind seine Waffen; ihn verzehrt die eigne Glut. Daher der rasche Wechsel einseitiger, mit radikaler Heftigkeit geforderter und geförderter Bestrebungen.

<sup>1)</sup> Erweiterter Konferenzvortrag, gehalten auf der 32. Hauptkonferenz der Lehrer des Schulinspektionsbezirks Rochlitz 1907.

Die Pädagogik muss, wie alle Wissenschaften, die Theologie nicht ausgeschlossen, der Entwicklungsidee Rechnung tragen. Die Idee der Entwicklung ist aus historischem Denken geboren. Das historische Denken wahrt den Zusammenhang mit der Vergangenheit und damit die Kontinuität der Wissenschaft. Pestalozzi und Herbart sind in vieler Munde. Wie viele aber kennen sie? Die Hast der Gegenwart schöpft eilig aus den bequemen Sammelbrunnen zweiten, dritten und noch tieferen Ranges und entwöhnt sich des Genusses lebendigen Quells von den Höhen. Daher so grosse Meinungsverschiedenheiten, so viele Missverständnisse, so viel Kritiklosigkeit neuauftauchenden und Anspruch auf Originalität erhebenden Gedanken gegenüber. Nicht auf Schlagwörter, sondern nur auf klare Begriffe kann eine Wissenschaft gegründet werden. Die Pädagogik arbeitet mit den Mitteln der Gegenwart, doch ist sie kein Mode- und Saisonartikel. Die fast an Zerfahrenheit grenzende Unruhe auf dem Gebiete des Erziehungswesens scheint mit veranlasst zu sein durch einen Mangel an Klarheit über die pädagogischen Grundbegriffe. Man operiert zwar allenthalben mit ihnen, denkt aber oft sehr Verschiedenes dabei.

Wir werden, ohne den Blick für die Bedürfnisse und Fortschritte der Gegenwart zu verlieren, die Quellen immer von neuem aufsuchen und freilegen müssen, aus denen der Strom der Gegenwart gespeist wird; wir werden dem, was pädagogischer Tiefblick und Weitblick geschaut hat, immer von neuem nachdenken müssen, um grosse und richtige Gedanken klar und rein zu erfassen und nicht der Vergessenheit anheimfallen zu lassen; wir werden die Aufmerksamkeit immer wieder den Grundbegriffen der Pädagogik zuwenden müssen. So nur kommt Zusammenhang und Folgerichtigkeit in die Pädagogik und wird sie auf die Bahn sicheren Fortschritts gestellt.

## I.

Willensbildung und Interesse! Diese Betrachtung schliesst sich der in den „Pädag. Studien“ (1907, Heft 1) veröffentlichten Abhandlung über Unterricht und Interesse an. Das Interesse, das der erziehende Unterricht anzustreben hat, wurde auf Grund des Umrisses pädagogischer Vorlesungen und der Allgemeinen Pädagogik von Herbart durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

1. Das Interesse ist Selbsttätigkeit, die aus der unwillkürlichen und zwar der apperzipierenden Aufmerksamkeit sich entwickelt.
2. Es ist ein Streben nach Erweiterung des Wissens und steht der Gleichgültigkeit entgegen.
3. Das Interesse hängt mit unwillkürlichem Wohlgefallen an seinem Gegenstande, dem es als solchem, nicht aber in

Rücksicht auf künftige Zwecke und Vorteile einen Wert beilegt.

4. Das Interesse ist ein dauernder Gemütszustand, der Denken, Fühlen und Streben, also alle Grunderscheinungen des seelischen Lebens in sich schliesst, ein Gemütszustand, in dem notwendige Bedingungen der Entstehung eines sittlichen Willens liegen.

Mit der letzten Bemerkung wird angedeutet, dass das Interesse noch nicht Wille ist, sondern nur eine Bedingung seiner Entstehung. Da nun die Erziehung die sittliche Persönlichkeit oder die Bildung eines sittlichen Charakters anzustreben hat, der Charakter aber im Willen seinen Sitz hat: so darf die Jugenderziehung nicht bei der Pflege des Interesse stehen bleiben. Sie muss auch die anderen Faktoren der Willensbildung berücksichtigen.

Wenn das Interesse noch nicht Wille ist, erhebt sich die Frage: Wie kann aus dem Interesse Wille werden? Diese Frage lässt sich nicht ohne weiteres beantworten. Man möchte zuvor darüber Aufschluss haben, was Wille ist. Da aber sehen wir uns einem Problem gegenüber, an dessen Lösung die bevorzugtesten Geister gearbeitet haben, ohne dass bis heute ein befriedigendes Ergebnis gewonnen ist.

Der Erzieher kann auf diese Antwort nicht warten; er wird von der Sorge um die Gegenwart gedrängt. Metaphysische und psychologische Probleme dürfen ihm nicht zum Vorwande werden, das Wichtigste zu vernachlässigen. Wir verzichten daher bis auf weiteres auf die philosophische Beantwortung der Frage: Was ist der Wille? stellen uns mit Herbart entschlossen auf den Erfahrungsbegriff des Willens und lassen uns von den Widersprüchen, die allen Erfahrungsbegriffen, also auch dem vom Willen innewohnen, nicht beunruhigen und beirren; ebensowenig, wie von den sich widersprechenden Antworten auf die Frage: Ist Willensbildung möglich oder nicht? Wir halten sie auf Grund der Erfahrung für möglich und versuchen das Möglichste. Damit wird selbstverständlich die wissenschaftliche Notwendigkeit, jene Fragen zu erheben und an ihrer Lösung zu arbeiten, nicht bestritten.

Die Pädagogik muss die Möglichkeit einer Willensbildung annehmen. Ein spontaner (autonomer, ursachloser) Wille ist in der Erfahrung nicht gegeben. Der empirische Wille ist von Gedankenverbindungen, Gefühlsregungen und physischen Voraussetzungen abhängig. Herbart hat dieser Tatsache Rechnung getragen und auch erkannt, dass der Kantische kategorische Imperativ eine leere Formel ist, die bei der Erziehung zur Sittlichkeit versagen muss. Mit der Forderung der Willensbildung hat Herbart der Erziehung die höchste und schwerste Aufgabe gestellt, ohne Zweifel aber auch die Sache an der Wurzel gefasst.

Was ist Wille? Herbart sagt: „Wer da spricht: ich will! — der hat sich des Künftigen in Gedanken schon bemächtigt; er sieht sich schon vollbringend, besitzend, geniessend. Zeigt ihm, dass er nicht könne: er will schon nicht mehr, indem er euch versteht“ (Allg. Päd. 3. B., 4. Kap. I, S. 163).<sup>1)</sup>

In Münchs „Zukunftspädagogik“ heisst es: „Zwischen dem Sollenden und dem, der das Sollen auferlegt, besteht eine Art von Feindschaft oder doch Spannung; wer uns das Bewusstsein des Könnens vermittelt, wird uns zum Freund.“ Mit andern Worten: durch das Bewusstsein des Könnens wird die Spannung zwischen dem Sollen und dem fremden Wollen gelöst; durch das Bewusstsein des Könnens wird das im Sollen mir entgegen tretende fremde Wollen zu meinem Wollen, zu einem Selbstgebot, das ich als freien Entschluss empfinde. Prof. Dr. Julius Baumann in Göttingen hat eine Schrift über „Wille und Charakter“ (Berlin 2. Aufl. 1905, Reuther & Reichard) herausgegeben. Er nennt sie eine Erziehungslehre auf moderner Grundlage. In dem Abschnitte über die physiologische Bedingtheit des Willens führt er u. a. folgende Aussprüche zeitgenössischer Autoritäten an: „Die Begehungen werden eingeteilt in Wunsch-, Strebens- und Willensakte. Das wesentlichste Merkmal des Wunsches ist das völlige Absehen von der Verwirklichung. Kommen zur Vorstellung Bewegungs- oder psychische Anstrengungsempfindungen hinzu, so entsteht ein Streben. Treten Urteile über die Erreichbarkeit zum Wunsche oder zum Streben hinzu, so entsteht das Wollen“ (von Ehrenfels). — „Wünschen ist Streben, bei dem es sein Bewenden hat, Wollen Streben, das Hindernisse überwindet, Wollen ist, wenn ich zur Verwirklichung des Zieles etwas tun kann“ (Lipps). Baumann selbst vertritt diesen Willensbegriff. Ich führe das nur an, um zu beweisen, dass Herbarts Auffassung von der Entstehung des Willens modernen Anschauungen entspricht. Das möchte ich denen gegenüber betonen, die es ihm zum schweren Vorwurf machen, dass er den Willen nicht für autonom (für ursprünglich) hält, dass er den Kantischen Begriff der transzendentalen, ursachlosen Freiheit, den Begriff einer Freiheit als absoluter Selbstbestimmung ablehnt. Herbart lehnt diesen Willensbegriff ab, weil die Annahme eines absolut freien Willens einen erzieherischen Einfluss in der Richtung der Willensbildung ausschliesst.

Man hat Herbarts Auffassung von der Entstehung des Willens in die Formel gefasst: Der Wille ist das Wissen vom Können. Damit wird aber Herbarts Auffassung nicht scharf getroffen. Die Formel ist knapp und merkt sich leicht, doch erschöpft sie den Begriff, ich will lieber sagen: die Charakteristik des Willens nicht. Das blosses Wissen vom Können erzeugt, wie die tägliche Erfahrung

<sup>1)</sup> Es wird im folgenden stets nach der Ausgabe von Dr. Th. Fritsch (Leipzig, Reclam) zitiert.

lehrt, noch nicht den Willen. Richtig aber ist und halten wir das zunächst fest: Wenn jemand weiss, dass er etwas nicht kann, so kann er auch dieses Etwas nicht wollen. Besteht jemand trotz des Wissens vom Nichtkönnen auf einem Vorhaben, so nennen wir ein solches Verhalten nicht Wollen, sondern Unvernunft. Der Wille ist nicht ein blosses Wissen vom Können, aber auch mehr als ein blosser Antrieb.

Wie gelangen wir zum Wissen vom Können? Die Antwort kann nur lauten: durch die Tat, und zwar durch die gelingende und oft geübte Tat. Einen anderen Weg gibt es nicht. Hier kann niemand für mich eintreten. Das bedarf keines Beweises. Herbart spricht sich darüber nicht näher aus. Er begnügt sich mit der Behauptung, dass die Tat den Willen aus der Begierde erzeugt (Allg. Päd. S. 164/65), indem sie das Wissen vom Können vermittelt. Das Tun, das Handeln, Sichbetätigen ist also nach Herbart eine wesentliche Voraussetzung für die Entstehung des Willens. Baumann stimmt hierin in seiner angeführten Schrift mit Herbart überein; er begründet die Bedeutung der Betätigung für die Willensbildung eingehend physiologisch und psychologisch mit den Mitteln der modernen Wissenschaft. Er untersucht das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Betätigung, Vorstellung und Wertschätzung und gelangt auf diesem Wege zu Hauptgesetzen der Willens- und Charakterbildung. Den Ergebnissen seiner Untersuchung und ihrer Anwendung auf die Willensbildung kann man sich vom Standpunkte der Herbartschen Pädagogik anschliessen, ein Beweis, dass Herbart in seinen Erfahrungsbegriff des Willens mancherlei eingeschlossen hat, was tiefer eindringende Untersuchung mit den Mitteln fortgeschrittener Wissenschaft bestätigt. Es möge genügen, wenn hier nur folgende Sätze aus Baumanns Schrift angeführt werden. „Zweierlei ist die Hauptsache:

1. vielseitige Ausbildung des Tuns, d. h. der verschiedenen Arten von Bewegungen, denn ohne diese bleibt es bald beim Wünschen und ergibt keinen effektiven Willen;
2. vielseitige Ausbildung des Vorstellens, denn ohne diese bleibt der Geist dürftig und ungenau. Auf diese Weise kann dem Misslingen vorgebeugt, dem Gelingen Leichtigkeit vorausbereitet werden“ (S. 47).

Das Interesse und die Tat, die Betätigung haben wir als Bedingungen der Willensbildung bezeichnet. Wie aber gelangen wir von dem Gemütszustande des Interesse zur Tat? Der bekannte badische Schulmann Geh. Rat Dr. E. v. Sallwürk behauptet, dass es nicht klar werde, wie bei Herbart das Interesse zur Tat gelangen könne (Lit. Beil. No. 11 z. Päd. Zeitung 1905, No. 44). Treten wir der Sache näher! Es kann hier nur das ursprüngliche, oder unmittelbare Interesse in Frage kommen. Wir haben es kennen

gelernt als ein Streben nach Erweiterung des geistigen Besitzes, verbunden mit unwillkürlichem Wohlgefallen an seinem Gegenstande, verbunden also mit warmen Gefühlstönen. Herbart weist darauf hin, dass sich das Interesse dadurch über die bloße Wahrnehmung erhebt, „dass bei ihm das Wahrgenommene den Geist vorzugsweise einnimmt und sich unter den übrigen Vorstellungen durch eine gewisse Kausalität geltend macht“ (Allg. Päd. 2. B. 2. Kap. I, S. 72). Diese Kausalität, diese Wirksamkeit der den Geist vorzugsweise einnehmenden Vorstellung, tritt nach Herbart hervor im Merken (Aufmerken, Beobachten)<sup>1)</sup> und kann zum Erwarten, zum Fordern und zum Handeln fortschreiten. Das, worauf beim Interesse die Aufmerksamkeit gerichtet ist, ist das Gegenwärtige; davon geht das Erwarten aus. Das Erwartete aber liegt in der Zukunft. „Veränderte aber,“ fährt Herbart fort (Allg. Päd. 2. B. 2. Kap. II, S. 73), „der Gemütszustand sich so, dass der Geist mehr in das Künftige als in das Gegenwärtige sich verlöre, und risse die Geduld, welche im Erwarten liegt: so würde aus Interesse Begehrung, und diese würde sich durchs Fordern ihres Gegenstandes ankündigen. Das Fordern aber, wenn ihm die Organe dienstbar sind, tritt als Handlung hervor.“ Soweit Herbart! Der Begriff „begehren“ umfasst bei ihm alle geistigen Regungen, die aus dem Bereich des Innenlebens hinausstreben und auf den Besitz eines Gegenstandes gerichtet sind.

Wenn also das Wahrgenommene, das im Interesse den Geist vorzugsweise einnimmt, in seiner Wirkung die Grenze des Aufmerkens und Erwartens, d. i. die Grenze des Interesse, überschreitet, so geht der Gemütszustand des Interesse in den des Begehrens über; in dem auf das Zukünftige gerichteten Erwarten bereitet sich das Begehren vor. Das Begehren kündigt sich durch das Fordern seines Gegenstandes an. Das Interesse hängt an seinem Gegenstande, aber es disponiert nicht über ihn; die Begehrung fordert ihren Gegenstand; das Handeln greift zu.<sup>2)</sup>

Wir haben das Interesse und die Tat Bedingungen der Willensbildung genannt; nach Herbarts Ansicht geht jedoch die Tat nicht unmittelbar aus dem Interesse hervor, sondern aus der dem Interesse entspringenen Begehrung, also aus einem vom Interesse verschiedenen, jenseits seiner Grenze liegenden Gemütszustande. Der

<sup>1)</sup> Allg. Päd. S. 73, Umriss (her. v. H. Zimmer) S. 46, Aphorismen (her. von Bartholomäi) S. 459.

<sup>2)</sup> Nicht möchte ich mit Felsche (Die Hauptpunkte der Psychologie usw., Cothen 1904, S. 312 ff.) die Kausalitäten der im Interesse den Geist vorzugsweise einnehmenden Vorstellung, die Stufen des Interesse nennen; dann müsste man Begehren und Handeln in den Begriff des Interesse einschliessen und dürfte vom Interesse nicht sagen, dass es am angeschauten Gegenwärtigen haftet, an seinem Gegenstande hängt, nicht aber über ihn disponiert (Herbart, Allg. Päd. 2. Kap. I). Jene Kausalitäten werden richtiger als Stufen der geistigen Regsamkeit zu bezeichnen sein.

Weg vom Interesse zur Tat führt durch die Begehrung. Im Begehren liegen demnach die Motive, die Antriebe zum Handeln. Herbart behauptet also gar nicht, wie v. Sallwürk anzunehmen scheint, dass das Handeln unmittelbar aus dem Interesse hervorgeht. Wohl aber ergibt sich aus unserer Darlegung, wie wichtig die Pflege des Interesse für das Begehren und somit für die Willensbildung ist. Ein schwaches Interesse wird entweder gar kein oder nur ein schwaches Begehren erzeugen; einem schwachen Begehren mangelt die Kraft zur Tat, und es entsteht kein Wille. Ein einseitiges Interesse erzeugt ein einseitiges Begehren. Einseitiges Begehren aber entartet, wenn es stark genug ist, zur Begierde und Leidenschaft; der Wille, der durch Taten der Leidenschaft erzeugt wird, unterliegt der Verurteilung. Hängt das Interesse an Unlößlichem, dann ist auch das Begehren und der durch die Tat daraus erwachsende Wille unlößlich. Treffend wird deshalb das Interesse im Herbartschen Sinne als Wurzel des Willens bezeichnet. Aber wie die Frucht nicht unmittelbar der Wurzel entwächst, so geht auch der Wille ebensowenig wie die Tat nicht unmittelbar aus dem Interesse hervor. Das Interesse sieht und beobachtet scharf, verweilt gern und mit Ausdauer bei seinem Gegenstande, sich nach allen Seiten in ihn vertiefend; es schafft so einen Reichtum inneren Lebens. Hingabe und Geduld sind seine Merkmale. „Das geduldige Interesse kann nie zu reich werden; und das reichste Interesse wird am ersten geduldig bleiben“ (Herbart, Allg. Päd. 2. B. 2. Kap. II, S. 74). Ein Reichtum inneren Lebens, innerer Regsamkeit aber ist die Voraussetzung eines kräftigen, vielseitigen Wollens.<sup>1)</sup>

Das Interesse bildet nach Herbart die unterste Stufe auf der Leiter menschlicher Regsamkeit (Allg. Päd. 2. B. 2. Kap., S. 71 fg.). Die innere Regsamkeit schreitet fort zur Stufe des Begehrens und erreicht ihren Gipfel im Handeln.

Wir wissen aus dem Dargelegten, dass der Wille nicht unmittelbar aus dem Interesse hervorgeht, sondern durch die Tat aus dem Begehren erzeugt wird.<sup>2)</sup> Der Erzieher darf deshalb nicht bei

<sup>1)</sup> Prof. P. Natorp in Marburg ist entgegengesetzter Meinung. In der Deutschen Schule 1899, Heft 7 u. 8 (Gesammelte Abhandlungen I, 382) sagt er, nur wenn das Wollen das Interesse bestimme, nicht umgekehrt, könne dieser Begriff zum Zentralbegriffe der Pädagogik werden. Diese Abweichung erklärt sich daraus, dass Natorp von einem ganz anderen Willensbegriffe ausgeht als Herbart. Natorp vertritt den Kantischen Begriff; er behauptet, dass der Wille autonom, etwas Ursprüngliches sei. Fasst man jedoch mit Herbart den Willen als ein Produkt der geistigen Entwicklung auf, so muss man zu der Ansicht gelangen, dass das Interesse die Wurzel des Willens ist, nicht aber der Wille die Wurzel des Interesses. Dieser Unterschied ist für die Gestaltung der pädagogischen Praxis von tiefgehendem Einflusse.

<sup>2)</sup> Herbart drückt sich so aus: „Die Tat erzeugt den Willen aus der Begierde“ (3. B. 4. Kap. I). Damit meint er selbstverständlich nicht das sittlich-anstößige Begehren, das wir tadelnd Begierde nennen; deshalb ist oben dieser Ausdruck vermieden und Begehren oder Begehrung gesetzt worden. Früher wurde das Wort Begierde ohne den tadelnden Nebensinn gebraucht, den wir heute in der Regel damit verbinden.

der Pflege des Interesse stehen bleiben; er muss dafür sorgen, dass auf der nächsten Stufe der inneren Regsamkeit, der Stufe des Begehrens, wertvolle Motive des Handelns sich bilden, rein, vielseitig und stark genug, um zur Tat zu treiben, die das Wissen vom Können erzeugt. Auch solche Motive sind noch nicht Wille. Das aus Antrieben des blossen Begehrens hervorgehende erstmalige Tun hat mehr den Charakter eines Ereignisses, als einer Willenshandlung; es ist unwillkürlich. Nur durch übende Wiederholung des Tuns entsteht das Bewusstsein des Könnens und verbinden sich die Antriebe des Begehrens und die Tat so eng miteinander, dass sie sich gegenseitig leicht reproduzieren. Dann erst wird das Begehren zum Wollen und kann der Wille zum Tatmotiv werden. Das Kind wird durch das erstmalige, unmittelbar seinem Begehren entspringende gelingende Tun wie durch einen unerwarteten Erfolg überrascht. Auch der Erwachsene, der vom Begehren zu rascher Tat sich hinreissen lässt, steht nicht selten betroffen und ruft: Das habe ich nicht gewollt! Die populäre Auffassung vertritt mehr den Satz: Ich kann, weil ich will. Sie sieht in der Tat nur die Wirkung eines Willens. Und doch besteht auch der Satz zu recht: Ich will, weil ich kann, d. h. der Wille ist das Erzeugnis, die Wirkung der Tat. Der scheinbare Widerspruch löst sich so: bei der Entwicklung des Willens geht die Tat dem Willen voraus, wirkt sie als Ursache; beim fertigen Willen folgt die Tat dem Willen, wirkt der Wille als Motiv. Wir aber wollten unsere Aufmerksamkeit nur auf die Willensbildung, auf die Entwicklung des Willens lenken. Deshalb durften wir den Willen nicht schon als vorhanden annehmen und als Motiv ins Auge fassen, mussten vielmehr die Antriebe zur Tat in einer Vorstufe des Willens, im Begehren aufsuchen. So entstand die Reihe: Interesse, Begehren, Tat, Wille.<sup>1)</sup>

Mit dem Satze: Der Wille ist das Wissen vom Können — wird das Wesen des Willens nicht erschöpft, sondern nur ein charakteristisches Merkmal scharf zugespitzt hervorgehoben. Der Wille ist mehr als blosses Wissen vom Können: er schliesst in sich das beharrliche Streben und die warme Gefühlsbetonung des Interesse mit seiner unwillkürlichen Hingabe und geduligen Ausdauer, das in die Aussenwelt strebende Fordern des Begehrens mit seinen mannigfaltigen und geheimsten Motiven und das zuversichtliche Bewusstsein von der Möglichkeit des Vollbringens. Er trägt als ein Gewordenes alle Spuren seines Werdens in sich.

O. Willmann bemerkt in seiner Didaktik als Bildungslehre (II, 352): „Bei Herbart erhält das Können im Ganzen des Systems

<sup>1)</sup> Im volkstümlichen Sprachgebrauche wird Begehren nicht als eine Vorstufe des Wollens aufgefasst, sondern mit dem Wollen identifiziert. „Die Sterne, die begehrt man nicht, man freut sich ihrer Pracht“ (Goethe: *Trost in Tränen*, Str. 7). Das Kind begehrt die Sterne, der Mann weiss, dass er sie nicht herunterholen kann; deshalb begehrt er sie nicht, d. h. hier: will er sie nicht haben.



keineswegs die ihm gebührende Stellung.“ Der Gang unserer Betrachtung führt zu der Behauptung: In Herbarts Erziehungssystem ist das Können eine Hauptbedingung für die Erreichung des Erziehungszieles.

Ein charakteristisches Merkmal des Interesse ist die Selbsttätigkeit. Herbart sagt kurz: „Interesse ist Selbsttätigkeit (Umriss § 71). Die Tätigkeit aber, die im Interesse sich kundgibt, ist anderer Herkunft und anderer Art, als das Tun, das aus dem Begehren hervorgetrieben wird und das Wissen vom Können erzeugt. Nach der Seite des Gefühls hin steht das Interesse im Gegensatz zur Gleichgültigkeit, nach der Seite des Strebens hin im Gegensatz zur Untätigkeit. Mit dem Satze: „Interesse ist Selbsttätigkeit“ soll nur angedeutet werden: Das Interesse ist ureigene seelische Regsamkeit, eingeschlossen in den Bannkreis seelischen Lebens, nicht hinausgreifend in die Dinge der Aussenwelt, nicht eingreifend in den Gang und die Verhältnisse dieser Dinge. Das Interesse verfügt nicht über seinen Gegenstand, sondern hängt an ihm, vertieft sich in ihn. Das Tun jedoch, das das Wissen vom Können erzeugt, somit eine weitere Bedingung für die Entstehung des Willens wird, erhält seinen Antrieb durch einen anderen Gemütszustand, durch das aus dem Interesse erwachsene Begehren. Deshalb greift es zu, verfügt es über die Dinge, um sie bestimmten Zwecken dienstbar zu machen; in diesem Tun wirken die Gesinnungen aus dem stillen Kämmerlein des Herzens hinaus in die Verhältnisse der Welt und zeigen, was sie vermögen.

Auch in der Pädagogik Fichtes und Pestalozzis spielt die Selbsttätigkeit eine grosse Rolle. Dr. P. Vogel weist in seiner Schrift über Fichtes philosophisch-pädagogische Ansichten in ihrem Verhältnis zu Pestalozzi (Langensalza 1907, Beyer & S.) darauf hin, dass nach Fichte und Pestalozzi der gesamte Bildungsprozess in einer planmässigen Entfaltung des Willens und der Erkenntnis besteht, Wille und Erkenntnis aber aus der Selbsttätigkeit als ihrer gemeinsamen Wurzel entkeimen. Metaphysisch begründet Fichte diese Ansicht durch die Beschaffenheit des reinen Ichs, das ewiges Werden, absolute Tätigkeit, frei und selbstherrlich ist; psychologisch-erkenntnistheoretisch ist nach Fichte das Weltbild jedes einzelnen seine schöpferische Tat, nach Pestalozzi alles Seelenleben eine spontane Entwicklung (Vogel a. a. O., S. 92 ff.).

Im wesentlichen steht Natorp auf demselben Standpunkte. Wenn er von Selbsttätigkeit spricht, vom Selbstschöpferischen in der Bildung, so meint er die a priori-Grundlagen der Erkenntnis (Natorp, Gesammelte Abhandlungen I, 381), die vor aller Erfahrung gegeben sind; er meint, dass der Mensch nur durch die ursprünglich in der Seele liegenden Kräfte die Aussenwelt gestalte und schaffe. Dann ist, wie bei Fichte, „alles Wissen lediglich ein

Wissen von mir selbst, alle Erkenntnis Selbsterkenntnis“ (Vogel a. a. O., S. 93).

Natorp lehnt von diesem seinem Standpunkte aus die nach Herbart im Interesse liegende Selbsttätigkeit ab und leugnet, dass die Regsamkeit des Interesse überhaupt Tätigkeit ist (Ges. Abh. I, 381, 451). Das ist begreiflich. Herbart erkennt ein ursprüngliches, ursachloses Wollen, vor aller Erfahrung gegebene Begriffe und Ideen, ursachlose Tätigkeiten nicht an. Wenn aber Natorp die im Interesse hervortretende geistige Regsamkeit überhaupt nicht als Tätigkeit gelten lässt, so verkennt er die tatsächliche Wirklichkeit. Auch muss der bei ihm immer wiederkehrenden Behauptung widersprochen werden, dass bei Herbart die Bildung des Gedankenkreises „nur Bearbeitung von aussen, nicht Entwicklung von innen“ ist; dass die ganze „innere Aktivität“, „welche das Interesse bedeuten soll, doch nur von aussen her . . . erregt wird“ (Ges. Abh. I, 452, 262, 381, 448, 450).

Bei Natorp hat der Erzieher sich auf eine „Pflege“ zu beschränken „gleich der des Gärtners und Arztes, die nicht das normale Wachstum im Organismus „hervorbringt“, sondern bloss die äusseren Bedingungen herstellt, unter denen es sich selber hervorbringt“ (a. a. O., S. 381/82, 262). Was es heissen soll: Das Wachstum bringt sich selbst hervor, ist so schwer verständlich, wie es zweifelhaft ist, was von Natorps Standpunkte aus der Erzieher zu tun hat. Mit der Zurückweisung einer ursachlosen, rein spontanen Tätigkeit der Seele entspricht Herbart dem modernen Denken mehr, als Natorp, und bereitet der praktischen, wie der theoretischen Pädagogik einen fruchtbaren Boden.

Herbarts Pädagogik fordert mit der Willensbildung die Erziehung zur Tat.

Richtig ist, dass Herbart die Anregungen von aussen, die Aussenwelt als einen Faktor alles seelischen Geschehens und Werdens scharf betont; aber er ist weit davon entfernt, das Seelische als bloss von aussen gegeben, nur als „Bearbeitung von aussen“, „Aneignung von aussen“, als etwas von aussen bloss Übertragenes aufzufassen. Die auf Anregung von aussen erfolgenden seelischen Reaktionen sind eigene, doch aber nicht ursachlose Tätigkeiten der Seele.

Es ist schwer verständlich, wie Dr. E. von Sallwürk (Die deutsche Schule, 1906, 12. Heft, S. 740/41) sagen kann: „Herbart schätzt die Erziehung höher, die aus dem Wechsel des bewegten Lebens zur kontemplativen Ruhe führt, als diejenige, welche den Zögling ins Leben hinaus und an die Arbeitsstelle bringt, wo nun seine Kraft im Wechsel der menschlichen Generationen wirksam werden kann . . . Aber, wird man einwenden, sein Erziehungssystem geht ja doch von der Aktivität des Zöglings aus (v. S. denkt dabei ans Interesse). Gewiss, aber es führt den Zögling von dieser

Aktivität zurück zu untätiger Beschaulichkeit; denn diese Aktivität ist ein fremder Gedanke in Herbarts Pädagogik.“

Diese auffällige Behauptung wird schon durch unsere bisherige Betrachtung widerlegt. Wir wollen ihr noch einige Aussprüche aus der Allg. Päd. Herbarts gegenüberstellen.

In dem Abschnitte über die Stufen der geistigen Regeamkeit (Aufmerken, Erwarten, Fordern, Handeln) heisst es: „Wie wohl nun das Handeln ganz eigentlich das Vorrecht des Charakters ist: so gibt es doch auch eine Art von Tätigkeit, die den, natürlich noch charakterlosen, Kindern vorzüglich wohl ansteht, — das Versuchen. Dies kommt nicht sowohl aus Begierde, als aus Erwartung hervor; sein Resultat ist ihm (dem Kinde), wie es auch ausfalle, gleich merkwürdig; immer hilft es der Phantasie vorwärts und bereichert das Interesse“ (Allg. Päd. 2. B. 2. Kap. II, S. 74). Damit soll gesagt sein: Die Betätigung des Kindes im Versuchen ist etwas anderes, als die aus dem Begehren oder aus einem fertigen Willen, also aus Motiven hervorgehende Tat. Das Versuchen des Kindes entspringt der untersten Stufe geistiger Regeamkeit, dem Interesse, das sich in seinen Gegenstand vertieft. Das Versuchen ist das Handeln des Kindes im Spiel. Der Knabe z. B. beschäftigt sich so eingehend mit seinem Pferd, das Mädchen mit seiner Puppe, dass deren ursprüngliche Gestalt und Beschaffenheit oft Veränderungen erleiden, die sie kaum noch als das erscheinen lassen, was sie nach der Absicht ihres Schöpfers sein sollten. Diese Veränderungen stören und beunruhigen das an dem Gegenstand seines Interesse sich versuchende Kind durchaus nicht. Das oft arg zugerichtete Pferd, die gewisser Zierden entkleidete Puppe ist dem Kinde nur interessanter und lieber geworden. Es hat sich daran versucht, die Veränderungen sind seine Tat. Nicht will es zerstören. Es vertieft sich in den Gegenstand seines Interesse. Würde der Gegenstand seiner Tätigkeit Veränderungen sich unzugänglich erweisen, dann würde er dem Kinde gleichgültig werden. Die Mutter sieht mit Befremden, dass die neugeschenkte Puppe nach flüchtiger Betrachtung beseite gelegt und der hässliche Puppenbalg wieder vorgesucht wird. An ihm hat das Kind schon so manche interessante Entdeckung gemacht; er hat sich schon vieles gefallen lassen und wird der Phantasietätigkeit des spielenden Kindes auch künftig ernstern Widerstand nicht entgegenstellen. Die eigentliche Tätigkeit des Kindes ist das Spielen; spielend versucht es sich an den Dingen der Aussenwelt und verfolgt es mit Spannung die Veränderungen, die seine Tätigkeit an ihm hervorbringen, ohne dass es bei dieser Tätigkeit bestimmte Ziele im Auge hat; die Erfolge seiner Tätigkeit bereiten ihm Überraschungen. Das Versuchen des spielenden Kindes ist eine wesentlich andere Tätigkeit, als das Versuchen, das Experimentieren des forschenden Gelehrten. Ein nicht spielendes Kind ist kein geistig gesundes Kind. Im Spiel des Kindes betätigt sich

das unmittelbare Interesse; schon deshalb ist es von grosser Bedeutung für die Willensbildung.

Wir werden Herbart beistimmen müssen: die im Versuchen hervortretende Tätigkeit des Kindes, die ihm so wohl ansteht, kommt nicht aus dem Begehren, sondern aus der Erwartung des in den Gegenstand seines Interesses sich vertiefenden Kindes. Das Ergebnis seiner Tätigkeit ist dem Kinde, wie es auch ausfalle, gleich merkwürdig. Immer hilft diese Tätigkeit der Phantasie vorwärts und bereichert das Interesse. Wie das Interesse noch nicht Wille ist, so sind auch die aus ihm hervorgehenden Tätigkeiten noch nicht Willenshandlungen.

In dem Kapitel über den natürlichen Gang der Charakterbildung lesen wir: „Offenbar aber gewinnt die Charakterbildung so viel an Sicherheit des Erfolgs, wie sie beschleunigt und in die Erziehungsperiode hineingezogen. Und dies ist . . . nur dadurch möglich, dass man den Jüngling, ja schon den Knaben früh in Handlung setze. Diejenigen, welche bloss passiv als gehorsame Kinder heranwachsen, haben noch gar keinen Charakter, wenn sie aus der Aufsicht entlassen werden; sie geben ihn sich nach ihren verborgenen Neigungen und nach den Umständen — jetzt, da niemand mehr Gewalt über sie hat oder da jede Gewalt, die man vielleicht noch ausüben könnte, sie schief treffen . . . würde“ (Allg. Päd. 3. B. 4. Kap. IV, S. 171). Hier hat Herbart eine höhere Stufe der geistigen Regsamkeit im Auge; er spricht vom Knaben und vom Jüngling. Bei beiden hat sich im Verlauf der Entwicklung aus dem Interesse eine Mannigfaltigkeit von Begehren gebildet und aus den mannigfachen Versuchen, in denen sich das Interesse von frühester Kindheit an betätigte, hat sich die Fähigkeit zu vielerlei Tun entwickelt: Hand und Fuss, Auge, Ohr und alle Sinne haben im Dienste des Interesse gestanden. Vielfache Bewegungsvorstellungen sind entstanden, die zu nichts weniger, als zu untätiger Beschaulichkeit zurückführen. Den aus dem Interesse erwachsenen Begehren des Knaben und des Jünglings muss der Erzieher die sorgfältigste Aufmerksamkeit zuwenden, nicht nur um unüblichem Begehren entgegenzuwirken, ihm die Nahrung zu entziehen, damit es verdorre: sondern um dem Knaben, dem Jünglinge Gelegenheit zu geben, die löblichen Antriebe in Handlung umzusetzen. Hierbei wird der Erzieher einen gewissen Spielraum gewähren; denn nicht selten wird er erst an der Handlung gewahr, welche Begehren den Zögling bewegen, und umgekehrt merkt er an der ausbleibenden Handlung, dass gewisse Motive der Stärkung bedürfen. „Der Knabe muss gewagt werden.“ Die Gelegenheit zur Betätigung kann dann wie ein Sicherheitsventil wirken. Für die Willensbildung aber bleibt es immer Hauptsache, dass durch die Tat das Bewusstsein des Könnens erreicht wird, ohne das nie ein Wille entsteht. Auf dieser Stufe kann unter Umständen der Befehl gute Wirkung

tun, der gegenüber dem nur spielend sich betätigenden Kinde ausgeschlossen ist. Denn Knabe und Jüngling haben schon Erfahrungen vom Können; der Appell an dieses Bewusstsein ist ein Appell an den Willen, der dann zum Motiv der Tat wird. Aber hiermit greifen wir über den Gegenstand unserer Erörterung hinaus. Es war nur darauf hinzuweisen, dass das Handeln auf den verschiedenen Altersstufen aus verschiedenen Gemütszuständen entspringt: das Handeln der frühen Kindheit aus dem unmittelbaren Interesse, das Handeln späterer Stufen aus dem Begehren; — und weiter war im Auge zu behalten, dass Herbart auf allen Stufen der Entwicklung innerer Regsamkeit dem Handeln eine hohe Bedeutung beilegt.<sup>1)</sup>

Die Behauptung E. v. Sallwürks, dass das Erziehungssystem Herbarts den Zögling von der Aktivität des Interesse zurückführe zu untätiger Beschaulichkeit, ist nicht zutreffend. Herbarts Pädagogik ist eine Pädagogik der Tat. „Handeln ist das Prinzip des Charakters“ (Allg. Päd. S. 163).<sup>2)</sup>

Im Widerspruch mit Herbarts Forderung, dass der Knabe und der Jüngling möglichst früh in Handlung zu setzen ist, scheint es zu stehen, wenn er an anderer Stelle sagt: „Wer zu früh auf eine bedeutende Weise d. h. in hohem Masse in Handlung gesetzt ward, dessen Erziehung ist vorbei oder sie kann wenigstens nur mit vielen Unannehmlichkeiten und halbem Erfolge wieder angeknüpft werden. Überhaupt aber muss die äussere Tätigkeit nie so sehr überreizt werden, dass die geistige Respiration — jener Wechsel von Vertiefung und Besinnung — dadurch gestört würde“ (Allg. Päd. 3. B. 5. Kap. III, S. 196).

Herbart warnt hiermit vor dem Anreizen zum Handeln, wenn die inneren Voraussetzungen dazu nicht gegeben sind, wenn das Interesse sich nicht hinreichend vertieft hat und die Antriebe zum Handeln noch zu flüchtig sind. Das Begehren ist immer reicher als das Handeln. Wird nun das Handeln zu früh und zu heftig angereizt, so leidet darunter die Durchbildung des Begehrungskreises. In die mannigfaltigen und von Natur unruhigen Begehrenen muss erst eine gewisse Ordnung und Ruhe gebracht werden. Auch sind

<sup>1)</sup> In diesem Zusammenhange wird die Stelle im 2. Buche der Allg. Päd., 4. Kap. II verständlich, wo Herbart sagt, dass die Stufen der geistigen Regsamkeit mit den menschlichen Altersstufen zusammenpassen. Sie lautet: „Dem Kinde ziemt ein teilnehmendes Merken, dem Knaben das Erwarten, den Jüngling kleidet die Forderung der Teilnahme, damit der Mann dafür handeln möge.“ Das ist sicher nicht so aufzufassen, als ob das Kind nur merken, der Knabe nur erwarten usw. solle. Herbart scheint hier nur die Genesis der Willenshandlung andeuten zu wollen.

<sup>2)</sup> „Charakter ist die stetig bestimmte Art, wie der Mensch sich mit der Aussenwelt in Verhältnis setzt.“ — „Zur Bildung des sittlichen Charakters gehört: der Mensch muss ohne Vergleich mehr mit den gesellschaftlichen Beziehungen, als mit sich selbst beschäftigt werden“ (Herbart, Aphorismen zur Pädagogik). E. v. Sallwürk scheint durch Herbarts Wort vom geduldigen Interesse zu seiner Behauptung veranlasst worden zu sein (vgl. oben S. 247).

sie den Werturteilen zu unterwerfen, d. h. sittlich und religiös durchzubilden. Dadurch kommt dem Zöglinge zum Bewusstsein, dass es nicht löblich ist, jedem inneren Antriebe zu folgen. Oberflächlichkeit, Voreiligkeit, Überschätzung der eigenen Kraft, Enttäuschungen sind die Früchte einer Erziehung, die den Zögling zu früh und in zu hohem Masse in Handlung setzt. Das alles aber: Oberflächlichkeit, Überschätzung der eigenen Kraft, Enttäuschungen, Mangel an sittlichem und religiösem Bewusstsein sind seelische Zustände, die die Willensbildung erschweren, verhindern oder auf falsche Bahnen leiten.

Das zuletzt angeführte Wort Herbarts stellt sich demnach nicht als ein Widerspruch zu seinen Forderungen für die Willensbildung dar, sondern als eine wohlbegründete Warnung.

Wenn man eine Bestimmbarkeit des Willens annimmt, dann ist sie nur denkbar durch den Inhalt des seelischen Lebens, von innen heraus. Deshalb legt Herbart der Ausbildung des Gedankenkreises eine hohe und entscheidende Bedeutung bei. Er denkt dabei nicht, wie manchmal behauptet wird, an das bloss Intellektuelle, sondern an alles, was die geistige Regsamkeit fördern, ordnen, veredeln und bis zum Handeln fortreiben kann, also auch an Begehungen und Gefühle, an Regeln und Grundsätze, an Sittliches und Religiöses. „Der Gedankenkreis enthält den Vorrat dessen, was durch die Stufen des Interesse zur Begehrung und dann durchs Handeln zum Wollen aufsteigen kann. Er enthält noch überdies den Vorrat zu allem Maschinenwerk der Klugheit — ihm gehören die Kenntnisse und die Umsicht, ohne welche der Mensch seine Zwecke nicht durch Mittel verfolgen könnte. Ja in dem Gedankenkreise hat die ganze innere Geschäftigkeit ihren Sitz; hier ist das ursprüngliche Leben, die erste Energie.“ — „Die Grenzen des Gedankenkreises sind Grenzen für den Charakter: wiewohl nicht Grenzen des Charakters. Denn bei weitem nicht der ganze Gedankenkreis geht in Handlung über. — Jedoch auch das, was in der Tiefe des Gemüts, sich selbst gelassen, ruhig liegt: ist wichtig für die weichen Stellen des Charakters. Umstände können es aufregen. Darum darf der Unterricht, was er nicht weit genug treiben kann, doch noch lange nicht vernachlässigen. Es kann wenigstens die Reizbarkeit bestimmen helfen; es kann die Disposition für künftige Eindrücke vermehren und verbessern“ (Allg. Päd. 3. Buch 4. Kap. II.)<sup>1)</sup> Herbart zeigt hiermit dem Erzieher

<sup>1)</sup> „Es ist nicht zu erwarten, dass der Mensch alle seine Vorstellungen in Handlung setze. Zu vieles bleibt hinter den wenigen starken Triebfedern unterdrückt liegen, und die Triebfedern, wenn sie auch anfangs nur ein schwaches Übergewicht hatten, stärken sich im Handeln selbst. So entschieden nun aber auch durch sie das Handeln sein oder werden mag: so leicht kann doch ein neuer Eindruck, wenn er alte verwandte wieder zu erwecken im Gemüte antrifft, dem Charakter eine neue Biegung geben. Hier kommt es sehr auf die in der Tiefe versteckten Vorstellungen an“ (Herbart, Aphorismen zur Pädagogik).

die Stelle, an der er den Hebel seiner Tätigkeit am wirksamsten einsetzen kann.

Wir haben folgende Sätze gefunden:

1. Für die geistige Regeksamkeit, die als Streben bezeichnet wird, bildet das Interesse das Anfangsglied einer Reihe, deren Endglied der Wille ist.
2. Der Wille entspringt nicht unmittelbar aus dem Interesse.
3. Aus dem Interesse erwachsen zunächst Begehungen.
4. Die Begehungen treiben zur Tat.
5. Durch die gelingende und oft geübte Tat entsteht das Wissen vom Können.
6. Das Wissen vom Können erzeugt aus der Begehrung den Willen.

Damit breche ich die Untersuchung ab. Sie wird weit genug geführt sein, um das Verhältnis zwischen Interesse und Willen und die Bedeutung des Interesse für die Willensbildung erkennen zu lassen.

## II.

Für die Entstehung des Willens ist nur die gelingende Tat von Wert. Deshalb muss der Erzieher den Zögling

1. zur Tat befähigen,
2. ihm Gelegenheit zu gelingender Tat bereiten,
3. durch anhaltende Übung den leichten Vollzug der Tat sichern.

Im folgenden mögen einige praktische Forderungen, die sich aus den Darlegungen über Willensbildung und Interesse ableiten lassen, eine Stelle finden.

Wenden wir uns dem Deutschunterrichte zu! Der Zögling soll zum guten Vortrage eines Gedichtes befähigt werden. Nicht selten wird als vornehmstes Mittel zur Erreichung dieses Zieles der mustergültige Vortrag des Lehrers angesehen und das Kind in die Rolle des bloss Nachahmenden versetzt. Es lernt das Gedicht „deklamieren“. „Wie er räuspert und wie er spuckt, das hat es ihm glücklich abgeguckt.“ Ist der so erreichte Vortrag wirklich die Tat des Kindes? Wie es betont, mit welchem Ausdruck es spricht, ist nicht seine Tat, es ist die nur nachgeahmte Tat des Lehrers. Sein Herz, sein Kopf weiss oft nichts von dem, was der Mund spricht. Daher das oft Unnatürliche, Unkindliche, Schauspielerische solcher Deklamationen. Im Vortrage des Kindes soll sich offenbaren, wie es sich innerlich zu dem Inhalte des Gedichtes stellt, wie das Kunstwerk auf sein Gemüt gewirkt hat. Deshalb muss ihm dessen Gedanken- und Gefühlsgehalt vorher erschlossen werden, muss es durch eigenste Selbsttätigkeit ihn

erfassen. Dieses Nachsinnen und Nachfühlen kann man auch, wie oft geschieht, ein Nachschaffen nennen. Betont das vortragende Kind sinnwidrig, deckt sich sein Gefühlsausdruck nicht mit dem Gefühlsgehalte des Gedichtes, dann hat es innerlich noch nicht die richtige Stellung dazu gewonnen. Hier muss die Korrektur einsetzen, nicht darf sie sich darauf beschränken, dass es heisst: So musst du betonen, mit diesem Ausdrucke musst du das sprechen. Durch das Eindringen in den Gedankengehalt wird die bewusste logisch richtige Betonung, durch die lebendige Versetzung in den Gefühlsgehalt der ästhetisch wahre Ausdruck gewonnen. Eine derartige selbständige Betätigung ist natürlich nur unter der Voraussetzung denkbar, dass ein Gedicht dem geistigen Standpunkte des Zöglings entspricht.

Nicht kann erwartet werden, dass alle Kinder dasselbe Gedicht mit demselben Ausdrucke vortragen. So viel Individuen, so viel Schattierungen. Eher noch lässt sich eine gleichmässige logische Betonung anstreben, wiewohl auch manche Gedankenverbindungen verschiedene logische Beziehungen und Auffassungen zulassen. Zartfühlenden Kindern widerstrebt es, fremde Gefühle zu heucheln. Lässt man sie nicht gewähren, verzichten sie lieber ganz auf Betätigung. Ihr Interesse am Gegenstande schwindet. Von diesem Standpunkte aus erscheint das so häufig geübte Lesen und Vortragen im Chor in wenig vorteilhaftem Lichte: es gewöhnt, ganz abgesehen von anderen notwendig damit verbundenen Nachteilen, an einen Herdenmut, erzieht nicht zu persönlichem Mute. Nur der persönliche Mut treibt zur persönlichen Tat, nur die persönliche Tat wirkt willensbildend. Nicht selten ist zu beobachten, dass es im Chor „glatt geht“, beim Einzellesen und Einzelvortrag aber viele versagen; dass im Chore laut, oft überlaut gesprochen, beim Einzelvortrag aber nur undeutlich geflüstert wird.

Vor kurzem erkundigte ich mich in einer Schulklasse nach den gelernten Gedichten. Ich griff das zuletzt gelernte heraus und fragte: Wer kann es vortragen? Viele meldeten sich. An einen munter dreinschauenden Knaben erging die weitere Frage: Willst du's einmal recht schön vortragen? Er blieb verlegen sitzen und schwieg. Warum willst du nicht? Ich kann's nicht gut betonen. Er wollte nicht, weil ihm der Mangel seines Könnens bewusst war.

Nicht selten geschieht es, dass Kinder einen Befehl des Lehrers mit Untätigkeit und Schweigen beantworten. Das Bewusstsein des Nichtkönnens hemmt ihnen Hand oder Fuss, die Scheu, das vor anderen zu gestehen, schliesst ihnen den Mund. Übel angebracht ist in solchen Fällen strenges Beharren auf dem Befehle. Verhelf dem Zöglings zum Bewusstsein des Könnens, freudiges Tun, williger Gehorsam danken es dir.

Von den Gegenständen des Deutschunterrichts ist den Zöglingen der Aufsatz am wenigsten angenehm. Er ist ihnen ein lästiger



Zwang, ein Muss, das den Antrieb zur Tat hemmt. Bis zur äussersten Grenze wird die Arbeit hinausgeschoben. Woher diese bekannten Erscheinungen?

Oft wird übersehen, dass das Interesse die Wurzel des Willens ist. Aus dem Interesse erwächst das Begehren, das Begehren strebt zur Tat. Über einen Gegenstand des Interesses spricht man sich schriftlich wie mündlich gern aus.

Die Vorbereitung des Aufsatzes verläuft meist nach dem Schema: Stoffsammlung, Stoffanordnung, stilistische, orthographische Vorbereitung. Liegt das Aufsatzthema im Interessekreise des Kindes, dann ist die Stoffsammlung bald erledigt und ein natürlicher, einfacher Gedankengang bald gefunden. Zur Qual nur werden diese Stufen der Vorbereitung, wenn das Thema ausserhalb der unmittelbaren Erfahrung liegt, wenn der Zögling nicht im Stoffe lebt. Dann auch wuchert und blüht die Phrase, die klingende, gedankenlose, unwahre, charakterlose Phrase. Die Gewöhnung an sie macht unfähig zu jeder wahren und ersten Vertiefung.

Vielfach glaubt man, einer besonderen stilistischen Vorbereitung nicht entraten zu können. Man lässt den Gegenstand mündlich darstellen, Sätze bilden und variieren. Einen treffenden Ausdruck für das zu finden, was uns innerlich bewegt, ist keine Sache, die sich kommandieren lässt. Was selbst dem gebildeten Erwachsenen schwer fällt, sollte man nicht von Kindern verlangen. Die mündliche Aussprache über den Gegenstand des Aufsatzes darf nicht als stilistische Übung behandelt werden, sie soll nur als Massstab dafür dienen, wie weit die Kinder den Stoff beherrschen. Werden Sätze gebildet und eingepägt, so binden sich die meisten Kinder an diese Formen, auch wenn der Lehrer es nicht verlangt. Es wird zu einer Gedächtnissache, was selbständiges Tun sein sollte. Das Variieren von Sätzen ist gewiss eine gute Sprachübung, aber als direkte stilistische Vorbereitung zu einem Aufsätze nicht zu empfehlen. Die begabteren Kinder bedürfen ihrer nicht, sie wenden schliesslich doch den Ausdruck an, der ihrer Anschauung gemäss ist — die Anschauung ist der Stil —; die schwächeren Kinder aber werden durch solche Variationen nur beunruhigt und unsicher gemacht. Ihr Vertrauen auf die eigene Kraft sinkt. Sie möchten es den Begabteren nachtun und geraten in Unfreiheit. Sie ahmen nach, anstatt den ihrer Anschauung angemessenen Ausdruck anzuwenden. Besser die unvollkommenere eigene, als die vollkommenere fremde Ausdrucksweise. Gerade die Schwachen bedürfen der Stärkung des Vertrauens auf die eigene Kraft, des Mutes zur Tat, sonst erfahren sie nie, was sie können. „Unmut,<sup>1)</sup> der habituell wird, ist die Schwindsucht des Charakters“ (Herbart, Allg. Päd. 3. B. 4. Kap. I, S. 165). Der Erzieher muss sich hüten, die Keime

<sup>1)</sup> D. h. hier: Mangel an Mut, Verzagttheit.

dieses Leidens in die Seele des Kindes zu legen oder zu nähren. Auch der Schwache wünscht und begehrt. Alles Begehren aber ist Leiden. Befähige zur gelingenden Tat, du befreist von Leiden, gibst Kraftgefühl, Freude und Willen.

Nicht selten beschränkt sich der Unterricht im Schreiben und Zeichnen auf ein bloss nachahmendes Tun des Zöglings. Es führt auch zum Können, aber zu einem Können, das nicht als Faktor der Willensbildung wirkt. Wille ist Selbständigkeit. Der Selbständige soll nicht nur selbst stehen, sondern seinen Standpunkt auch behaupten können; der Selbständige spürt hervortretenden Mängeln seines Werkes nach und findet neue Wege. Ein bloss nachahmendes Tun ist kein wurzelechtes; ihm fehlen die Wurzeln des Interesse und der daraus sich entwickelnden natürlichen Antriebe. Der nur mechanisch Handelnde ist rat- und hilflos, sobald der Mechanismus versagt oder veränderten Verhältnissen nicht gewachsen ist. Schon der Gedanke an den möglichen Eintritt solcher Verhältnisse macht unruhig, schwächt das Bewusstsein des Könnens und hemmt die Entwicklung eines starken, selbstsicheren, freien Willens.

Bei der zeichnerischen Darstellung eines Gegenstandes, bei der schönen Ausführung einer Buchstabenform muss klare Anschauung und ästhetisches Empfinden die Hand regieren. Fehlen diese natürlichen Antriebe, so ermangelt das Tun des erziehenden Wertes. Nicht bloss Fertigkeit, sondern ein Hinaussetzen, ein Hineinbilden der Anschauung und Empfindung in die äussere Welt, die Welt der Erscheinungen, ist die darstellende Kunst. „Das ist's ja, was den Menschen zieret. Und dazu ward ihm der Verstand, dass er im inneren Herzen spüret, was er erschafft mit seiner Hand.“ Nur dann erschafft die Hand im eigentlichen Sinne, wenn sie darstellt, was die Seele erlebt und bewegt.

Das gilt nicht nur vom Künstler, das gilt auch vom Kinde, das ein Mensch werden soll, ein bewusst handelndes, zur Fähigkeit des Wollens sich durchringendes Wesen. Das Wollen ist nichts Angeborenes; der charaktervolle sittliche Wille ist das Werk der höchsten menschlichen Leistung.

Im Unterrichte der Schwachsinnigen wird mit Recht und mit gutem Erfolge die Betätigung gepflegt.<sup>1)</sup> Aber auch hier darf man sich nicht auf eine rein mechanische, maschinenmässige Tätigkeit beschränken: es ist eine Betätigung zu erstreben, die aus dem zum Begehren fortschreitenden Interesse hervorgeht. Das Interesse und infolgedessen das Begehren solcher Kinder ist schwer und nur in geringer Stärke und geringem Umfange zu erzielen; deshalb erfolgt die Betätigung spät, zögernd, auf eng begrenztem Gebiete und ist

---

<sup>1)</sup> Vgl. Päd. Studien 1908, H. 2.

der Wille einseitig und schwach. Durch die Praxis in gut geleiteten Erziehungsanstalten für Schwachsinnige wird unsere Theorie von der Willensbildung bestätigt.<sup>1)</sup>

Das Leben in der Schulgemeinschaft gibt reichlich Gelegenheit, die Kinder zur Betätigung des Ordnungssinns, der Dienstfertigkeit, Verträglichkeit, des Gehorsams anzuhalten. Der Religions- und Geschichtsunterricht berührt aber vielfach Gebiete, die dem Kindes- und Jünglingsalter noch fernliegen. Können wir hier die innere geistige Regeksamkeit über die Stufe des Interesse hinausführen? Können wir hier das im Fordern sich äussernde Begehren zur Tat fortschreiten lassen, die in die Aussenwelt eingreift? Offenbar nicht. Müssten dann diese Gebiete nicht ausgeschlossen oder auf ein späteres Lebensalter verschoben werden? Das würde so sein, als ob wir im Rechenunterrichte von der Zinsrechnung absehen wollten, nur weil die Kinder Kapitale noch nicht ausleihen oder aufnehmen. Das Handeln auf diesen Gebieten muss von langer Hand vorbereitet sein. Ein Handeln auf ein nur von aussen kommendes Gebot ist noch nicht religiöses oder sittliches Handeln. Die äussere Unterwerfung unter solche Gebote erweckt nur den Schein der Religiosität und Sittlichkeit. Nur wenn das äussere Handeln das Nachbild inneren Handelns ist, ist die Tat meine Tat; dann erst gewinnt sie den Charakter des Religiösen und Sittlichen oder des Gegenteils.

Wir stehen hier vor der höchsten und schwierigsten Aufgabe der Erziehung: Gesinnungen, Motive zu bilden, die zur Tat treiben.

Ein ungenannter Militärschriftsteller schreibt in einem Aufsätze „Die Zukunftsschlacht“ (Velhagen & Klasings Monatshefte 1907, H. 7, S. 78): „Ein kühner Gedanke mag noch so einfach und einleuchtend sein — der innerliche Vorgang, der ihn in die Tat umsetzt, erfordert einen ganzen Mann und eine Truppe von hingebender Tapferkeit und von stillem ernstem Pflichtgefühl . . . Da müssen die edelsten Kräfte der Menschenseele tätig werden: Selbstverleugnung, strenge Selbstzucht und Treue bis zum Tode.“

Diese Kräfte lassen sich in der Stunde der Gefahr nicht schaffen. Sie müssen in der Truppe vorhanden sein, geweckt und gestählt durch eine unermüdliche Friedenstätigkeit. Die festeste Stütze eines Heeres aber ist ein schlichtes, einfältiges Gottvertrauen . . . Und dass es nicht gleichgültig ist, ob ein Heer vor der Schlacht das Lied singt: „Ein feste Burg ist unser Gott“ — oder ein Operettenlied — das hat auch der Krieg von 1870 eindringlich bewiesen.“

Das sind Worte mitten aus dem Ernste des Lebens. Ganz richtig: die Kräfte, die standhalten und überwinden, lassen sich

---

<sup>1)</sup> Nitzsche, G., Die Kgl. Sächs. Landes-Erziehungs-Anstalt für schwachsinnige Kinder, Chemnitz 1907. Diese sehr beachtenswerte Veröffentlichung bietet auch einen Lehrplan (S. 26—76).

nicht in der Stunde der Gefahr schaffen, aber auch nicht in nur zwei- oder dreijähriger militärischer Vorbereitungszeit. In der Friedenszeit des Lebens, in der Jugend, müssen sie geschaffen und geübt werden.

Sehr richtig betont jener Militärschriftsteller, dass die gute Gesinnung den nachhaltigsten und zuverlässigsten Antrieb zur Tat bildet. Immerhin ist das Wissen vom Können eine unerlässliche Vorbedingung des Entschlusses zur Tat und des gelingenden Handelns, da es die Grundlage des Selbstvertrauens ist. Mit dem Gottvertrauen muss das Selbstvertrauen sich verbinden, sonst erhält es einen stark fatalistischen Zug und artet leicht in Aberglauben und Tollkühnheit aus, die nur geringe Gewähr für das Gelingen der Tat bieten.

In dem Abschnitte der Allg. Päd. Herbarths, der die Überschrift trägt „Handeln ist das Prinzip des Charakters“ (3. B. 4. Kap. I, S. 163) lesen wir: „Vor allen Dingen aber muss man hierbei in Betracht ziehen, dass der grössere Teil der Tätigkeit des gebildeten Menschen bloss innerlich vorgeht, und dass es meist innere Erfahrungen sind, welche von unserem Können uns belehren . . . Dann kommt es darauf an, welche Art von äusserer Geschäftigkeit in ihrer ganzen Komplikation der Phantasie mit vorzüglicher Klarheit vorzubilden gelingt. Der grosse Mann hat längst vorher in Gedanken gehandelt, — er fühlte sich handelnd, er sah sich auftreten, — ehe die äussere Tat, das Nachbild der inneren, in die Erscheinung eintritt.“

Was hier gesagt ist, gilt wiederum nicht nur von dem schon gebildeten, es gilt auch vom werdenden Menschen; es gilt nicht nur vom grossen Manne, sondern von jedem ernstschaftenden Menschen. Über die Bedeutung der Phantasie für die geistige, insbesondere auch für die Willensbildung ist bereits an anderer Stelle gesprochen worden.<sup>1)</sup>

Im Religions- und Geschichtsunterrichte handelt es sich meist um ein Handeln in der Phantasie. Bei geeigneter Gelegenheit müssen die Kinder durch einen anschaulichen Unterricht so lebhaft in gewisse religiöse und sittliche Lagen versetzt werden, dass sich starke Antriebe zum Handeln regen. Kann aus irgend welchen Gründen das Handeln nicht in äussere Tat übergehen, dann muss es dem Zöglinge Bedürfnis werden, auszudenken und auszusprechen, wie er in dieser oder jener Lage sich verhalten würde. Durch häufig herbeigeführte Gelegenheit zu solch innerer Betätigung wird eine Übung und Fertigkeit, eine Gewöhnung erzeugt, die im Ernstfalle nicht versagt.

Dass zwischen dem Handeln in der Phantasie und der in die Verhältnisse der äusseren Welt wirklich eingreifenden Tat noch

<sup>1)</sup> Päd. Studien 1906, S. 377 ff.

vielelei besorgt werden muss, braucht hier nicht weiter ausgeführt zu werden. Ganz allgemein sei nur daran erinnert, dass die gelingende äussere Tat gewisse Anforderungen an körperliche Kraft und Gewandtheit stellt, Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen mancherlei Art voraussetzt, die erst im späteren Jünglingsalter gewonnen werden, zum Teil erst dem gereiften Manne zu Gebote stehen. Bisweilen gelingt die rasche, durch den Schwung des Ideals beflügelte Tat des Jünglings; der Erzieher soll den jugendlichen Wagemut nicht unzeitig tadeln. „Wer gar zuviel bedenkt, wird wenig leisten.“ Tollkühnheit aber ist noch nicht Wille. Zum Wagen muss das Wägen sich gesellen. Auch das Zaudern kann eine Tat sein. Manche freilich lernen ihre Schranken erst durch eine Reihe von Misserfolgen kennen. Doch ist's etwas Missliches darum. Misserfolge entmutigen und lähmen die Tatkraft; für die Willensbildung ist die gelingende Tat förderlich. Dem gereiften Manne verbindet sich mit dem Bewusstsein des Könnens das Bewusstsein von den Schranken seiner Macht, das Bewusstsein, dass der Mensch nie alle Fäden zum Gelingen der Tat in seiner Hand hält. „Ein rechter Mann, der beten kann, und Gott dem Herrn vertraut.“ Die Tat, die nur dem Bewusstsein des Könnens, der Überlegenheit der eigenen Kraft entspringt, gewinnt leicht den Charakter des Brutalen. Der Erzieher wird dafür sorgen, dass edlere, feinere Antriebe die Schärfe und Herbheit des fordernden Begehrens mildern, dass der Zögling sich scheuen lernt, unreife Gedanken und unübliche Gesinnungen zur Tat werden zu lassen.

Mit der Durchbildung des Gedankenkreises nach der sittlichen und religiösen Seite hin, mit der Anregung des Handelns in der Phantasie muss ferner die Ausbildung der Erkenntnis von den Bedingungen der gelingenden Tat Schritt halten. Sonst überspringt das innere Handeln in Ungeduld voreilig seine Schranken, Enttäuschung folgt und jener Unmut schlägt Wurzel, der die Schwindsucht des Charakters ist. Deshalb warnt Herbart davor, den Zögling zu früh in bedeutender Weise in Handlung zu setzen.

Die Gesinnungen eines Menschen so zu bestimmen, dass aus ihnen die gute Tat hervorgehen muss, ist unmöglich. Wenn man auch eine psychische Kausalität annimmt, so muss man sich doch des Unterschieds zwischen psychischer und physischer Kausalität bewusst bleiben. Auch der feinste Psycholog vermag nicht, alle seelischen Vorgänge so zu erfassen und zu beeinflussen, dass der Erfolg seiner Bemühungen mit mathematischer Sicherheit eintritt.

Trotz dieser selbstverständlichen Einschränkungen bleibt die Verpflichtung des Erziehers bestehen, die innere geistige Regsamkeit des Zöglings so vielseitig zu gestalten, so hoch zu spannen, so andauernd zu üben, dass sie bis in das Alter hinein vorhält, das die Mittel zur äusseren Tat in die Hand gibt.

Das innere Handeln, das Handeln in der Phantasie wird durch

jeden dogmatisierenden Unterricht vereitelt, d. h. durch jeden Unterricht, der Fertiges und Unverständliches bietet, der auf bloss gedächtnismässige und mechanische Aneignung hinwirkt oder auf blosses Nachahmenlassen sich beschränkt.<sup>1)</sup>

Ein jeder Unterricht, der die Selbsttätigkeit des Schülers hemmt und hindert, oder der sich mit blosser Scheintätigkeit begnügt, verstösst gegen die Gesetze der Willensbildung. Nicht alles Tun ist Selbsttätigkeit. Nur dem Lehrer wird es gelingen, die Kinder zu wahrer Selbsttätigkeit anzuregen, der in kindliches Denken, Fühlen und Wollen sich vertieft, die Beziehungen zwischen ihm und dem Unterrichtsgegenstande erkennt und die richtigen Anknüpfungspunkte zu finden weiss. Berichtigt der Lehrer falsche Antworten selbst oder lässt er sie durch andere Schüler berichtigen und das Richtige nur nachsagen, so hat er durch das Nachsagen zwar Tätigkeit, aber keine Selbsttätigkeit veranlasst. Die Selbsttätigkeit wird nicht in Anspruch genommen, wenn der Lehrer durch eine Flut von Zwischenfragen den Schüler so leitet, dass er das richtige Ergebnis gar nicht verfehlen kann und wie mit verbundenen Augen das Ziel erreicht. Vor allem muss der Lehrer den Schüler anhalten, ein Ziel, und wenn es noch so nahe gesteckt ist, scharf ins Auge zu fassen; dann darf er nicht gängeln, sondern nur anregen, aus eigener Kraft dahin zu gelangen. Das ist freilich schwerer, als die Klappermühle katechisierender Fragerei in Betrieb zu setzen, und den Schein zu erwecken, dass etwas unterrichtlich Bedeutsames geschieht, während der Zögling doch nur mehr oder weniger mechanisch in Anspruch genommen, gelangweilt und geärgert wird. Das Interesse will selbst sehen, suchen und finden, sich aber nicht jeden Schritt und jedes Schritttchen vorschreiben oder gar vormachen lassen; es setzt sich selbst Aufgaben und will sich bei ihrer Lösung nicht beständig dreinreden lassen. Ein echter Lehrerkünstler, wer diese innere geistige Regsamkeit zu wecken und bis zu ihren höchsten Stufen zu steigern versteht; wer nicht mit plumper Hand in das zarte Gewebe wachsenden geistigen Lebens hineingreift, sondern fein beobachtend und leise lenkend und richtend weise im Hintergrunde sich hält.

Dem Christentume wird von gewisser Seite zum Vorwurfe gemacht, dass es zur Charakterschwäche führe. Dieser Vorwurf mag aus dem einseitig und übermässig betonten Gedanken entstanden sein: „Du bist ein armer, elender, sündiger Mensch und kannst gar nicht tun, was Gott von dir fordert.“ Was fordert Gott im Christentume? Die treue kindliche Hingabe an seinen guten

---

<sup>1)</sup> Bei dem Begriffe des dogmatisierenden Unterrichts ist nicht etwa nur an Religion zu denken; auch im naturkundlichen Unterrichte, im Geschichts-, Sprach-, Rechen-, Zeichen-, Schreib- und Handfertigkeitsunterrichte kann dogmatisch im oben angedeuteten Sinne verfahren werden.

väterlichen Willen. Der Gott wäre ein schlechter Pädagog, der mehr von seinen Kindern verlangt, was sie leisten können.

Wir dürfen nicht, wie oft im Religionsunterrichte geschieht, den Kindern vorreden, dass sie nicht tun können, was Gott haben will; wir dürfen zwischen dem Allheiligen und dem strebenden strauchelnden, irrenden Menschenkinde nicht eine unüberbrückbare Kluft konstruieren. Das ist unpädagogisch, weil der Willensbildung hinderlich. Dabei brauchen wir uns nicht auf den unhaltbaren Standpunkt zu stellen, dass der Mensch von Natur gut sei. Das Christentum stellt Gesinnungsideale auf und fordert ein unmittelbares Interesse, die reine, volle Hingabe an diese Ideale. Die Gesinnungen sollen treibende Kräfte werden. „Das Evangelium ist eine Kraft Gottes“ (Röm. 1, 16). „Welche der Geist Gottes treibet, die sind Gottes Kinder“ (Röm. 8, 14). „Ein Beispiel habe ich euch gegeben, dass ihr tut, wie ich euch getan habe“ (Joh. 13, 15). Die Gesinnungen sollen zur Tat treiben. Freilich kann der Abstand zwischen unseren Gesinnungen und Taten einerseits und jenen Idealen andererseits nicht verborgen bleiben. Das Bewusstsein dieses Abstandes aber, d. i. die wahre christliche Demut, darf nicht herabsinken oder herabgedrückt werden zu dem entnervenden Gefühle der Unfähigkeit, den Willen Gottes zu tun, es muss vielmehr zum Antrieb eines unermüdlischen Strebens nach den Idealen werden.

Das wird der christliche Religionsunterricht im Auge behalten müssen, wenn die willen- und charakterbildende Kraft des Christentums zur Geltung kommen soll.

\* \* \*

Die lebendige Wechselbeziehung zwischen Erziehungspraxis und Erziehungswissenschaft bewahrt vor Einseitigkeiten und Übertreibungen, vor schablonenhaftem und handwerksmässigem Tun. Eine Praxis, die enge Fühlung mit der Wissenschaft hält, ist immer auf der Bahn besonnenen und wahren Fortschritts zu finden. Sie hat Leben und kann Lebenswerte schaffen.

Die Untersuchung über Willensbildung und Interesse wird gezeigt haben, dass ein Erziehungssystem, in dessen Mittelpunkt die Charakterbildung steht, nicht zu untätiger Beschaulichkeit führen kann. Herbarts Pädagogik ist eine Pädagogik der Tat.

## II.

### Die Methode des modernen erdkundlichen Unterrichts.

Von Rektor **K. Ehrhardt** in Königsee (Thüringen).

#### I. Die Aufgabe des geographischen Unterrichts.

Wesen und Umfang der Geographie als Wissenschaft werden je nach dem subjektiven Ermessen der Gelehrten in verschiedener Weise dargestellt. Seit der ältesten Zeit ist die Kenntnis der Erdräume nach ihrer Verschiedenheit die eigentliche Aufgabe der Geographie, die einseitige Bevorzugung der mathematischen Geographie, die blosse Beschreibung der Länder und die ebenfalls einseitige Betrachtung der Stellung des Menschen auf der Erde mussten den Hauptaufgaben weichen. Erforschung der Erdoberfläche, der festen Erdrinde, des Wassers und der Luft wird allgemein als das Hauptziel hingestellt, dazu kommt noch die Darlegung der Wechselwirkung jener drei Faktoren und die Erklärung der Beziehungen zum Sonnensystem und zu der gegenwärtigen Verbreitung der gesamten Pflanzendecke, Tierwelt und Menschheit. Entsprechend der Methode der Naturwissenschaften bleibt die Geographie nicht bei der Beschreibung der Länder stehen, sondern sie dringt bei der Behandlung ihrer Stoffe in die Ursachen ein und sucht diese zu erforschen. Nach Professor Wagner ist die Geographie „eine naturwissenschaftliche Disziplin mit einem ihr inwohnenden historischen Element. Sie zeigt uns einerseits die Erde als einen eigenartigen Naturkörper, an dessen mannigfaltig gestalteter Oberfläche eine Fülle von Naturerscheinungen durch ihr gesetzmässiges Ineinandergreifen das Leben zahlloser Einzelwesen bedingt, andererseits betrachtet sie dieselbe als Wohnplatz eines höherorganisierten und dem Naturwalten nicht blindlings hingeebenen Wesens, des Menschen“.

Über die Aufgabe der Schulgeographie können kaum noch Zweifel bestehen, da sie ihre Aufgaben aus den Arbeiten der Wissenschaft ableitet. Sie hat einerseits die natürlichen Verhältnisse darzulegen, andererseits die Wirkungen derselben auf die Organismen zu zeigen. Nur in bezug auf die Durchdringung und den Umfang des Stoffes bestehen zwischen der wissenschaftlichen Geographie und Schulgeographie Unterschiede. Weder die wasserlosen Wüsten und undurchdringlichen Urwälder, noch die schneebedeckten Hochgebirge und weiten Weltmeere können dem Vordringen der geographischen Wissenschaft Halt gebieten. Mit gleicher Genauigkeit sucht sie jeden Winkel der Erdoberfläche zu durchforschen, jede Erscheinung nach dem ursächlichen Zusammenhang zu erklären,



kein Moment wird fortgelassen; mit demselben Interesse betrachtet sie unser Thüringen wie die Polarlandschaften, die Inseln der deutschen Küste wie der fernen Meere. Der wissenschaftliche Geograph steigt auf den Spitzen des Himalaja herum, er untersucht den Aufbau der Anden, er stellt die Bedeutung von Timbuktu und Kano fest, er misst die verschiedenen Temperaturen der Meerestiefen mit derselben Sorgfalt wie die der Höhen des Festlandes, er erforscht die Tier- und Pflanzenwelt der Kalahari und die Lebensverhältnisse der Massai-Leute von Ostafrika. Die Wissenschaft erstreckt sich mit grosser Gleichmässigkeit über die ganze Erde. Anders ist es im geographischen Unterricht der Schule; er kann sich nicht über die ganze Erde erstrecken, da der Stoff zu umfangreich, die Zeit des Unterrichts zu beschränkt ist, und der Schüler nicht alles zu umspannen vermag. An den höheren Lehranstalten kann der Geographielehrer weitere Gebiete der Erde einer genaueren Betrachtung unterwerfen, da die Schüler in einem reiferen Alter stehen, der Unterricht mehr Zeit zur Verfügung hat und genügende Lehrmittel geboten sind.

Da die Volksschule Erziehungsschule ist, so ist der durch Inhalt und Form dieses Unterrichtsfaches vermittelte Kreis von Vorstellungen nicht Selbstzweck, sondern es soll auf die Veredelung der Gesinnung und auf die Bildung des Willens eingewirkt werden, der Stoff soll in dem Schüler die bestmögliche Wirkung hervorbringen. Dem dient als Hauptmittel die Bildung des Interesses. Der geographische Unterricht weckt und entwickelt besonders das empirische, das Streben nach Erkenntnis des Tatsächlichen, das spekulative, das nach dem Warum fragt und zur Erforschung des kausalen Zusammenhanges führt und das ästhetische Interesse, das Wohlgefallen an den Schönheiten der Länder empfindet. Neben den Interessen der Erkenntnis werden auch die der Teilnahme gebildet.

## **2. Die Gesichtspunkte für die Stoffauswahl.**

Die Bildung des Interesses ist abhängig von dem „Was“ und von dem „Wie“ des Unterrichts, von der Auswahl der Unterrichtsstoffe und von deren methodischer Behandlung. Eine zweckmässige Auswahl und Verteilung, die Rücksicht nimmt auf die feststehenden und im Verlaufe der Entwicklung sich verändernden Eigentümlichkeiten des Kindes, kann wesentlich zur Erreichung des Zieles beitragen. Für die Dinge müssen genügende Anknüpfungspunkte in der Seele des Schülers vorhanden sein, und die zu behandelnden Stoffe müssen der geistigen Fassungskraft des Schülers entsprechen. Was über den geistigen Standpunkt einer bestimmten Unterrichtsstufe hinausgeht und nur mit Mühe angeeignet werden kann, muss unbedingt aus dem Lehrplan gestrichen werden. „Nichts schadet

der geistigen Gesundheit mehr, als eine ungeeignete geistige Nahrung.“ Jede methodische Einheit muss die Geisteskräfte des Schülers in Anspruch nehmen und fördern, damit das Gefühl des erfolgreichen Gelingens der Arbeit entsteht, ein geistiges Fortschreiten zustande kommt und sich ein beglückendes Gefühl einstellt. Die leichte und sichere Verschmelzung neuer Vorstellungen mit älteren erzeugt ein Lustgefühl, durch welches das Verlangen nach weiterer Beschäftigung mit dem Gegenstande geweckt wird. Wenn das Neue im Innern apperzipierende Vorstellungsmassen vorfindet, wenn durch die sich leicht vollziehende Apperzeption einem Bedürfnis Genüge geleistet wird, so wird durch den Unterricht Interesse erzeugt. Die Fülle der Vorstellungen, die das Kind zur Schule mitbringt, muss geklärt, vertieft und erweitert werden, denn wenn wir von dem Kinde verlangen, die stummen Zeichen der Karte in klare Anschauungen von rauschenden Flüssen und klaren Seen, von fruchtbaren Tälern und öden Wüsten, von verkehrsreichen Städten und stillen Gebirgsortschaften zu verwandeln, so wünschen wir, dass es aus seinem Inneren heraus diese Objekte belebe. Das ist eine Arbeit, die nur verrichtet werden kann, wenn die Heimatskunde die richtigen und zahlreichen Vorstellungen herbeigeführt hat, wenn sie den Unterricht in der Geographie beginnt und auf den weiteren Stufen auch begleitet.

Blicken wir auf die heutigen Erwerbs- und Verkehrsverhältnisse, so erkennt man, dass eine gewisse Menge des geographischen Wissens auch für den gewöhnlichen Mann Bedürfnis ist, und der Schule erwächst die Aufgabe, dieses Bedürfnis in angemessener Weise zu befriedigen. Soll der Schüler später das Leben und Treiben in der Weltwirtschaft verstehen, soll er die Riesenlettern, welche die arbeitende Menschheit dem Antlitz der Erde eingräbt, deuten, soll er die kolonialen Interessen seines Volkes richtig einschätzen, soll er endlich die Ausdehnung des Handels und der Industrie und die Machtstellung eines Staates richtig erkennen, so ist in keinem anderen Unterrichtsfache als in der Geographie die geeignete Gelegenheit zur Belehrung gegeben. Auch eine gründliche Betrachtung der kolonialen Bestrebungen ist notwendig. Denn als Deutschland nach dem erfolgreichen Kriege von 1870/71 politisch erstarkte, musste das wirtschaftliche Gebiet in der Form von Erwerbungen an Aussenbesitzungen eine Ausdehnung erhalten. Wir können uns durch einen flüchtigen Blick auf die Handelsgüter leicht davon überzeugen, dass wir ohne überseeische Produkte nicht mehr auskommen; für die Kolonialwaren, die wir alltäglich nötig haben, müssen wir Quellen besitzen. Wenn nun auch noch lange Zeit vergeht, ehe die Kolonien einige Produkte uns ganz und gar liefern, so kann doch durch den Fortschritt der Pflanzungen wenigstens ein Teil der Ausgabeh an fremde Länder, ein Teil der Millionen deutschen Vermögens, das in die Taschen der amerikanischen und englischen

Spekulanten fließt, dem eigenen Volke gerettet werden. Deutschland hat sich nach und nach von einem Agrar- zu einem Industriestaate entwickelt, der sich durch Handelsverträge Quellen für die Rohstoffe und Absatzgebiete für die fertigen Waren verschafft, aber das Wohl eines Industriestaates wird durch einen Krieg bedeutend mehr bedroht, als das eines Ackerbaustaates. Am sichersten sind eigene Besitzungen, die einerseits die zu verarbeitenden Stoffe liefern, anderseits für die Industrieerzeugnisse Absatzgebiete abgeben. Die deutsche Textilindustrie allein beschäftigt etwa 1 Mill. Arbeiter, sie bezog an Rohstoffen im Jahre 1904 für 471 Mill. M. fast vollständig vom Auslande, besonders von Amerika und England. Im nächsten Jahre zahlte Deutschland für den gleichen Bedarf an Baumwolle nur 398,2 Mill.; 73 Mill. M. flossen an das Ausland. Amerika hat die Baumwolle selbst, England erhält sie aus Ostindien und Ägypten, wenn nun durch einen Konflikt die Zufuhr nach Deutschland für kurze Zeit unterbliebe, so wäre ein Hauptindustriezweig bei uns lahmgelegt. Wir können verstehen, dass das kolonial-wirtschaftliche Komitee mit dem grössten Eifer den Anbau der Baumwolle in den Kolonien zu heben versucht, um die Abhängigkeit Deutschlands in bezug auf die Zufuhr von Baumwolle zu überwinden. Alle afrikanischen Kolonien, ausgenommen Südwestafrika, liefern schon jetzt Baumwolle, und die ostafrikanischen Erzeugnisse übertreffen an Güte die amerikanische und ägyptische Ware. Es gilt jetzt nur noch die Produktion zu steigern, dass aller Bedarf von unseren Kolonien gedeckt werden kann, und das ist wohl möglich, denn die statistischen Angaben zeigen deutlich, wie die Kolonien sich wirtschaftlich von Jahr zu Jahr heben. Auch was wir an Kakao und Reis, an Nutzhölzern und Gerbstoffen, an Kautschuk und Ölfrüchten, an Federn und Häuten von dem Auslande beziehen, kann durch unsere Kolonien recht gut gedeckt werden. In dem Gelingen der Unternehmungen der Pflanzungsgesellschaften liegt die Zukunft der deutschen Schutzgebiete Ostafrika, Kamerun, Togo, Kaiser Wilhelmland.

Aber auch jene Absatzgebiete, die noch vor einigen Jahren eine bedeutende Zahl von Waren aus dem Deutschen Reiche bezogen, kaufen nicht mehr soviel wie früher, ihre Industrie hat sich gehoben, so dass sie auf dem Weltmarkte bereits als Konkurrenten der deutschen Industrie auftreten. Amerika wie Japan sind eifrig bemüht, alle Waren für den eigenen Bedarf selbst herzustellen. Wir müssen für unsere Industrie Absatzgebiete suchen, und wenn auch diese Absatzgebiete unsere Kolonien noch nicht sein können, so sind sie doch bedeutsame Warenniederlagen, von denen der deutsche Handel weiter verbreitet und weiter entwickelt werden kann. „Das Deutschland von heute muss entweder über See verkaufen oder untergehn.“

Die Kolonien sind aber auch dazu bestimmt, die Massen-

auswanderung des überfüllten Heimatlandes aufzunehmen. Die Zahl der deutschen Auswanderer betrug in den letzten Jahren rund etwa 30000, dem steht eine jährliche Zunahme von etwa 700000 Seelen gegenüber. Es muss notwendig eine steigende Auswanderung einsetzen, ein Teil des Volkes muss sich abzweigen, und deshalb ist es nötig, dass ein Gebiet mit einem annähernd gleichen Klima, mit einer ähnlichen Bodenbeschaffenheit und Pflanzendecke, mit einer möglichst geringen Bevölkerung zur Besiedelung vorhanden ist. Solche Strecken sind in Ost- und Südwestafrika vorhanden. Bisher ist fast der ganze Teil des Auswandererheeres, nachdem es das Vaterland verlassen hatte, in der weiten Welt untergetaucht, die deutschen Auswanderer wurden intelligente und energische Bewohner von den Vereinigten Staaten, von Brasilien und Australien, die ihre Nationalität bald ganz und gar vergassen, ja sogar mit ihren Kräften die Konkurrenzfähigkeit anderer Länder verstärkten und das Vaterland schädigten. Unsere Kolonien in Afrika haben bisher eine sehr geringe Anziehungskraft gehabt, nur einige Hundert wanderten nach Afrika, 1901 bloss 55 Menschen.

Endlich dienen die Kolonien der Kriegsflotte als Operationsbasis, in den Häfen können die Schiffe Schutz finden, Reparaturen lassen sich ausführen, die Ausrüstung kann ergänzt werden, sie können wichtige Nachrichten aus der Heimat empfangen.

Die ideelle Aufgabe der Kulturnationen suchen neben den Kolonisten die Missionare auszuführen, indem sie die Erziehung der Naturvölker zur Arbeit, die Hebung ihres materiellen und geistigen Wohles, die Ausbreitung der Segnungen unserer Kultur auf die tieferstehenden Menschenrassen anstreben. Die Stoffauswahl hat demnach auf die Erzeugung des Verständnisses für die Kolonialbestrebungen Rücksicht zu nehmen, dadurch wird der wirtschaftliche Wohlstand des Volkes gefördert.

Schon aus der Fülle des geographischen Stoffes ergibt sich notwendig, dass sich der Unterricht nicht mit derselben Gleichmässigkeit über die ganze Erde erstrecken kann. Enzyklopädische Vollständigkeit ist ganz wertlos, da die Aneignung und Darbietung des Stoffes in formal-bildender Weise zu erfolgen hat, durch anschauliche Betrachtung und Beobachtung, auf heuristischem Wege sollen die Kenntnisse erarbeitet werden. Der geographische Unterricht der Volksschule muss das Vaterland als geographischen Hauptstoff aufstellen. Der Schüler soll Mitträger der nationalen Aufgaben seines Volkes werden, er soll sein Vaterland lieben, seinem Vaterlande sollen seine Sympathien gehören. Erst dann folgt die Behandlung der Länder, die für Deutschland eine besondere Bedeutung haben, von Europa und den übrigen Erdteilen werden nur solche Stoffe betrachtet, die in historischer, politischer, wirtschaftlicher oder kommerzieller Beziehung zu unserem Vaterlande stehen. Bisweilen wird das allgemeine Interesse auf einen bestimmten Punkt der Erde

gelenkt, ein Krieg, ein Naturereignis kann uns zur Besprechung eines fernen Landes veranlassen. Alle anderen Stoffe brauchen nicht behandelt zu werden. Mit dem Prinzip der stofflichen Vollständigkeit müssen wir brechen, wenn uns an einer anschaulichen Darbietung, an rechter Vertiefung und an selbsttätiger Aneignung des Lehrstoffes gelegen ist. Der Lehrplan der Geographie leidet noch unter der Last des „didaktischen Materialismus“, er erstreckt sich noch mit ziemlicher Gleichmässigkeit über den ganzen Erdball. Besser ist es, wenn wir charakteristische und für alle Zeiten bedeutungsvolle Stoffe auswählen, die flüchtige Betrachtung einer Unmenge von Landschaften ist nur geeignet, das im Kinde vorhandene Interesse für die Erdkunde abzustumpfen. Wir können auch hier eine kursorische und statarische Behandlung recht gut zur Anwendung bringen, im übrigen bleiben auch unbehandelte Gebiete durchaus nicht für das Verständnis unerschlossen, ferner gilt es oft genug nur, das Gelernte auf eine neue Landschaft anzuwenden.

In der mathematischen Geographie will Pickel nur solche Fragen behandelt wissen:

- „1. welche auch dem gemeinen Bewusstsein naheliegen, d. h. die auch innerhalb der Formen des gewöhnlichen Daseins zu immer wiederkehrender Betrachtung Anlass geben;
2. für deren Beantwortung ein inneres Bedürfnis im Schüler vorhanden ist oder doch leicht geweckt werden kann;
3. die bei ihrer Lösung mindestens eine teilweise tätige Mitarbeit des Schülers zulassen.“

Diese Gesichtspunkte für den Unterricht in der mathematischen Geographie sind ganz berechtigt; was mit dem Leben der Schüler in keiner Beziehung steht, das muss ausgeschieden werden.

Es leuchtet ein, dass nicht alle Schulen denselben Stoff behandeln können, die einklassige Schule mit nur einer wöchentlichen Geographiestunde muss notwendig eine geringere Stoffmenge auf den Plan setzen als die mehrklassige mit zwei wöchentlichen Stunden. Ist die Mittelabteilung gar mit der Oberabteilung im Geographieunterricht vereinigt, so wird der Unterricht durch diesen Umstand auch noch ungünstig beeinflusst. Am besten ist die mehrfach gegliederte Schule daran, die gerade soviel Klassen besitzt als Jahrgänge, also die achtklassige Schule. Wie in der Natur und im Menschenleben die reichere Gliederung der Organe eine vollkommener Erreichung der Lebenszwecke darstellt, so muss auch in einem reichgegliederten Schulsystem das Unterrichtsziel vollkommener erreicht werden. In der achtklassigen Schule wird mit dem 3. Schuljahr, nachdem der Anschauungsunterricht der ersten Jahre auf die Interessen des späteren geographischen Unterrichts ausführlich Rücksicht nehmen konnte, die Heimatskunde mit wöchentlich zwei bis drei Stunden selbständiges Unterrichtsfach.

In den fünf folgenden Klassen wird nun Geographie erteilt, das sind jährlich 400 Stunden Erdkunde. Das ist eine schöne Zeit, aber doch im Hinblick auf die Menge des Stoffes noch lange nicht ausreichend.

### 3. Die Stoffverteilung einer achtklassigen Schule.

In dem ersten und zweiten Schuljahr tritt ein besonderer Unterricht in der Erdbeschreibung noch nicht auf. Anschauen, Auffassen, Besprechen und Darstellen einfacher Gegenstände sind die Haupttätigkeiten, die das Kind im Anschauungsunterricht, der auch die Interessen des geographischen Unterrichts eingehend wahrnimmt, auszuführen hat. Wie sich der naturkundliche Unterricht auf die Anschauung aufbaut, so auch der geographische; er muss demnach mit der Heimatskunde beginnen, denn hier allein können sinnliche Wahrnehmungen gemacht werden. An den Objekten der Heimat soll der Schüler den Zusammenhang der geographischen Erscheinungen erkennen lernen, er soll die Heimat denkend betrachten. Dieser Unterricht sucht aus der unmittelbaren Anschauung die meisten geographischen Grundbegriffe zu gewinnen, schon hier ist es bei naturgemässer Behandlung möglich, den Schüler mit den Fragen der Wissenschaft, ich meine die Frage nach dem Warum der Dinge, zu fesseln. Es ist nicht zu schwer, wenn ihm in der freien Natur die erderschaffenden und erdumbildenden Kräfte gezeigt, die Abhängigkeit des Menschen von seiner Umgebung und seine umgestaltende Tätigkeit auf die heimatlichen Fluren klargelegt werden. Im übrigen Verlauf ist oft weiter nichts zu tun, als die heimatlichen Vorstellungen und die heimatlichen Gesetze auf fremde Gegenden anzuwenden; je mehr Stoff durch unmittelbare Anschauung dargeboten und angeeignet wird, desto fruchtbringender ist der spätere Unterricht und desto leichter wickelt sich der Denkvorgang dann ab. Die Unterrichtsausgänge berücksichtigen auch die naturgeschichtlichen Tatsachen der Heimat, so dass sich aus dem Anschauungsunterricht der ersten Schuljahre die übrigen Zweige der realistischen Fächer ergeben.

Anschauungsunterricht.

Heimatskunde.

Naturkunde.

Geographie. Geschichte.

Die unmittelbare Anschauung führt das dritte Schuljahr weiter, indem das kleine Stück Erde, die Heimat, als die wichtigste Quelle der Erkenntnis vorgeführt wird. Schulzimmer, Schulhaus, Heimatort und Umgebung werden betrachtet, soweit unmittelbare Anschauung möglich ist. Soll auf den Hauptkursus in rechter Weise vorbereitet werden, so sind alle Zweige der Geographie, daneben: auch noch die Geschichte der Heimat zu berücksichtigen. Auch die Natur-

kunde ist noch ein Stück Heimatkunde, werden doch die heimischen Tiere und Pflanzen behandelt, und die Wanderungen bilden die Grundlage und schaffen das naturkundliche Beobachtungsmaterial herbei, das nach besonderen Gesichtspunkten in eigenen Stunden verarbeitet wird. Die astronomischen Beobachtungen werden erweitert, der Horizont und die scheinbare Gestalt des Himmels, die scheinbare Bewegung der Sonne und des Mondes, die Himmelsgegenden zur Bestimmung der Lage werden besprochen. Von den eingeschlagenen Wegen, den Bergen, den Tälern und Bächen werden auf Grund von Messungen und Schätzungen Faustzeichnungen angefertigt, die einzelnen Skizzen werden am Ende des Schuljahrs zu einer Karte der Umgebung des Heimatortes vereinigt. Berge und Täler werden auch in Sand nachgeformt, Durchschnitte angefertigt, Terraindarstellungen geübt, das Kind baut nach und nach seine Karte auf und erarbeitet sich das nötige Kartenverständnis. Allgemeine erdkundliche Gesetze und erdkundliche Sätze werden durch die Beobachtung des Bodens, des Wassers, der Pflanzen, der Tiere und der Menschen gewonnen; durch die geregelten und umfassenden meteorologischen Beobachtungen werden die Verhältnisse des heimatischen Klimas gefunden. Auf dem Wege sinnlicher Anschauung werden an der Umgebung des Ortes die Grundbegriffe wie Berg, Tal, Bergkette, Kamm, Gipfel, Abhang, Fuss, Hohlweg, Quelle, Flussbett, Ufer, Gefälle, Lauf, Graben als Kanal, Teich, See, Nebenfluss, Mündung, Insel, Halbinsel, Vegetationsform, Siedelung, Grenzen gewonnen, damit der spätere Unterricht auf dieser Grundlage erfolgreich weiterbauen kann und nicht Gefahr läuft, bloss mit Worten zu arbeiten. Grundbegriffe, zu denen die Heimat keine Anschauung bietet, dürfen hier nicht behandelt werden, sondern sie werden auf spätere Zeiten zurückgestellt. Die geschichtlichen Elemente, wie Sagen der Landschaft, Ortssagen, geschichtliche Begebenheiten werden ebenfalls angeschlossen. Sollen die Kinder ihre Heimat lieben, so müssen sie dieselbe zunächst kennen lernen. In den meisten Schulen wird dieses Fach noch zu wenig bewertet, und vieles ist dem Zufall und der Willkür des Lehrers überlassen; ein weiterer Hauptmangel ist, dass der Lehrer sich zu oft mit dem blossen Worte begnügt, die Ausflüge finden nicht statt, am genauen Beobachten mangelt es, und oft wird ein über die Fassungskraft der Schüler hinausgehender Stoff behandelt. Zur Hebung des Unterrichts in der Heimatkunde ist nötig:

1. Die Lehrer haben an jedem Orte das zu verarbeitende Material zusammenzustellen. Das Material bleibt Eigentum der Schule.
2. Aus dem Material ist sorgfältig das für den Unterricht Nötige auszuwählen und auf die passende Zeit zu verteilen.
3. Beim Lehrverfahren ist immer von der Anschauung auszugehen.

4. Es werden so oft als möglich Wanderungen vorgenommen, und der Unterricht wird oft in das Freie verlegt.
5. Die Dinge werden nicht bloss aufgezählt, sondern die Schüler werden zur Erkenntnis des ursächlichen Zusammenhangs geführt, soweit dies die Fassungskraft der Schüler ermöglicht.
6. Die Selbsttätigkeit muss angeregt werden.
7. Genügende Zeit ist zu verwenden.
8. Die nötigen Lehrmittel sind zu beschaffen als
  - a) Grundriss des Schulzimmers,
  - b) des Schulhauses,
  - c) Plan vom Schulhaus und dessen Umgebung,
  - d) Plan vom Wohnort und dessen nächster Umgebung,
  - e) Relief der Heimat,
  - f) Karte der Heimat,
  - g) Bilder der Heimat.

„Ein geographischer Unterricht, der nicht in den Ergebnissen einer ausführlichen Heimatskunde seine Hilfe suchen kann, spielt auf einem Instrumente, dem die Saiten fehlen.“ Stoy. „Der Unterricht in der Heimatskunde soll sich wie ein roter Faden durch die ganze Schulzeit hindurchziehen.“

Dem vierten Schuljahr weise ich als einheitlichen Stoff die heimatische Provinz, das engere Vaterland, demnach unseren Schulen das Thüringerland zu. Bei der Betrachtung wird nicht vor der Landesgrenze Halt gemacht, sondern der Stoff ist nach natürlichen Landschaften zu ordnen und durcharbeiten. Thüringen würde ich nach folgenden natürlichen Landschaften behandeln:

1. Thüringer Wald und Frankenwald.
2. Das südwestliche Vorland des Thüringer Waldes.
3. Das nördliche Vorland des Thüringer Waldes.
4. Die Saale- und Elsterplatte.
5. Das Gebiet der Pleisse.

Es wird stets mit der Landschaft begonnen, der die Heimat angehört; wir beginnen mit dem Thüringer Wald. Diese natürlichen Landschaften werden wieder in einzelnen methodischen Einheiten durchgearbeitet, den Schluss bildet eine politische Übersicht Thüringens. Ich verweise auf Fritsche, Präparationen zur Landeskunde von Thüringen. Verlag von Oskar Bonde in Altenburg. Preis 2 M.

In der Naturgeschichte werden aus dem Pflanzen- und Tierreich die wichtigsten Vertreter der heimatischen Lebensgemeinschaften durchgesprochen, in der Geschichte werden die Thüringer Sagen behandelt. Die meteorologischen und astronomischen Beobachtungen erstrecken sich über den Verlauf des ganzen Schuljahres.

Das fünfte Schuljahr behandelt Deutschland nach natürlichen Landschaften, Festes und Flüssiges geben meistens die Richtung



bei der Gliederung an. Diese natürlichen Landschaften bilden ein organisches Ganze, in dem die einzelnen Glieder in einem ursächlichen Zusammenhang stehen, sie heben sich deutlich von der Umgebung ab.

1. Die oberdeutsche Hochebene = das deutsche Donaugebiet.
2. Das schwäbisch-fränkische Stufenland = Main- und Neckarland.
3. Die oberrheinische Tiefebene = Mittellauf des Rheins, erster Teil.
4. Das lothringische Stufenland und seine Umwallung = Mosel- und Maasgebiet.
5. Das rheinische Schiefergebirge = Mittellauf des Rheins, zweiter Teil.
6. Das hessische und Weser-Bergland = Fulda und Weser.
7. Thüringen und Harz = Saale.
8. Schlesisch-sächsisches Gebirgsland = Elbe und Oder.
9. Das ost- und westelbische Tiefland = der Unterlauf der deutschen Hauptströme.
10. Die deutschen Meere.

Dem deutschen Vaterland wird die intensivste Behandlung zugewiesen, indem sich die Betrachtung auf ein ganzes Jahr erstreckt, in dem nächsten Schuljahr der Stoff wieder auftritt und im letzten Schuljahr nochmals unter anderen Gesichtspunkten durchgenommen werden muss. Da die Landesgrenzen von den natürlichen Landschaftsgrenzen oft bedeutend abweichen, so ist es in erster Linie nötig, dass sich die Schüler zunächst den Stoff nach der natürlichen Gliederung aneignen, erst dann wird die sondertümliche Landesaufteilung eingeprägt. Nicht jede natürliche Grenze bedingt eine politische Grenze, denn jeder Staat ist bestrebt, nach seiner Eigenart und Macht die Grenze festzulegen. Werden die politischen Verhältnisse durchgenommen, so haben die Schüler das in klarem Flächenkolorit ausgeführte Kartenbild Deutschlands vor sich, und das aus den einzelnen Stücken zusammengesetzte Bildwerk wird durch Anschauen gar bald genügend erfasst.

Das Pensum des sechsten Schuljahres ist die Geographie von Europa, ausserdem werden noch zu Anfang Lektionen aus der mathematischen Geographie gehalten, da die Beobachtungen der vorhergehenden Schuljahre zur weiteren Verarbeitung anregen. Die Gestalt und die Grösse der Erde werden betrachtet, die Himmelsgegenden zum Zwecke der Orientierung auf der Kugel festgelegt, die geographische Länge und Breite entwickelt und die Entstehung von Tag und Nacht und von den Jahreszeiten zur klaren Anschauung gebracht. Sind noch die notwendigen Kenntnisse über die klimatischen Verhältnisse auf der Erde angeeignet, so verlassen wir wieder den analytischen Gang und wenden den synthetischen weiter an.

Wir betrachten Europa in 10 natürlichen Landschaften, die sich meistens mit den politischen Gebieten decken. Sollen jene Belehrungen aus der mathematischen Geographie, die auf dieser Stufe unbedingt nötig sind, nicht in der Luft schweben, so müssen in den vorhergehenden Schuljahren die erforderlichen Beobachtungen am Himmel gemacht werden, auch die besten Veranschaulichungsmittel können die Beobachtungen nicht ersetzen. Es ist empfehlenswert, ja unerlässlich, dass die Kinder die Beobachtungen in ein Heft gewissenhaft und regelmässig eintragen. An die Besprechungen der natürlichen Landschaften schliessen wir die politischen Verhältnisse an. Mit Deutschland wird begonnen, dann folgen: Alpen, Karpatenländer, Balkanhalbinsel, Apenninhalbinsel, Pyrenäenhalbinsel, Frankreich, britische Inselgruppe, Skandinavien, Osteuropa.

Das siebente Schuljahr behandelt die aussereuropäischen Erdteile. Ich beginne mit Nordamerika, da dieser Erdteil durch Handel und Verkehr in unsere nächste Nähe gerückt ist, auch dem Interesse des Kindes am nächsten steht. Nachdem bei dem Erdteil Verhältnis zum Ganzen und Gliederung betrachtet worden sind, richten wir uns bei der Ableitung der methodischen Einheiten nach dem Aufbau und nach dem Klima. Nordamerika wird in den kalten Norden, das westliche Gebirgsland, das mittlere Tiefland und in das östliche Gebirgsland mit dem Tiefland am atlantischen Ozean gegliedert. Das Nordamerika der heissen Zone ist Mittelamerika und Westindien. Südamerika gliedert sich in drei Landschaften: das westliche Gebirgsland, das mittlere Tiefland und das östliche Gebirgsland. Dann betrachten wir Afrika, das durch eine Linie vom Golf von Guinea nach Osten zum Golf von Aden in das niedrigere nördliche Viereck Nordafrika und in das höhere südliche Dreieck Südafrika geschieden wird. Der Norden umfasst an natürlichen Landschaften die Atlasländer, die Wüste Sahara, die Nilländer, den Sudan, Iogo und Kamerun. Südafrika wird zerlegt in Kongo-becken, Deutsch-Südwestafrika, Britisch-Südafrika, Ostafrika, dann sind noch die afrikanischen Inseln zu besprechen. Asien wird zerlegt in Vorderasien = Passatgebiet, Südasien = südliches Monsungebiet, Ostasien = östliches Monsungebiet und Nordasien = Sibirien. Vorderasien bildet sieben Einheiten: Kleinasien, Syrien, Arabien, Mesopotamien, Armenien, Kaukasien, Iran; Südasien drei: Vorderindien, Hinterindien, die malayische Inselwelt; Ostasien zwei: China, Japan; Nordasien drei: Sibirien, Kirgisensteppe, Turan. Bei Australien wären etwa Festland, Inselwelt und der deutsche Besitz in der Südsee zu betrachten. Zum Schluss empfiehlt sich eine Zusammenstellung der deutschen Besitzungen in Verbindung mit Deutschland.

Alle diese angeführten Stoffe sollen nicht mit der gleichen Intensität behandelt werden, sondern ich möchte eine kursorische und staratische Behandlung unterscheiden. Bei dieser Scheidung soll aber nicht der Einteilungsgrund im Belieben des Lehrers liegen,

sondern es soll darauf hingewiesen werden, dass die Landschaften nach ihrer Bedeutung und Ausgestaltung eine verschieden ausführliche Behandlung beanspruchen. Unbehandelte Gebiete sind für den Schüler nicht unerschlossen, auch in der Naturgeschichte werden nicht alle Individuen einer Klasse mit gleicher Ausführlichkeit behandelt, und das muss auch im geographischen Unterricht geschehen. Wir haben es hier mit „geographischen Individuen“ (Ritter) zu tun, welche die Bedingungen der Existenz in sich tragen; genaues Betrachten einer Landschaft ist die wichtigste Stütze für das Verständnis anderer, auf die vielleicht erst im späteren Leben das Interesse gerichtet wird.

Das letzte Schuljahr hat den gesamten geographischen Stoff übersichtlich zu wiederholen und an einigen Stellen zu ergänzen oder zu vertiefen. Es werden betrachtet:

- A. Die astronomischen Verhältnisse der Erde; Sonnensystem und Kalender sind besonders zu behandeln.
- B. Die physischen Verhältnisse der Erde: Verteilung von Luft, Wasser und Land, die Luft inbezug auf die Wärme, der Luftdruck, die Winde, die Niederschläge, das Wasser nach Meeren, Seen und Flüssen; das Land nach Gliederung, Gebirgen, Vulkanen.
- C. Die Produkte der Erde: Mineralien, Pflanzen, Tiere; es kommt besonders die Verbreitung und Bedeutung in Frage.
- D. Die Bewohner der Erde: Verteilung der Menschen auf der Erde; die Menschenrassen; die Lebensformen; die Staatsformen, Sprachen und Religionen.
- E. Die Weltmeere und Erdteile nach ihrer Weltstellung.
- F. Die wichtigsten Verkehrs- und Handelswege: Der Binnenverkehr; der Seeverkehr; der elektrische Verkehr.

Bei allen diesen Besprechungen wird stets auf unser deutsches Vaterland Rücksicht genommen, die Kolonien kommen nochmals inbezug auf ihren nationalen und wirtschaftlichen Wert zur Betrachtung. Es heisst: Welche Stellung nimmt Deutschland im Weltverkehr ein? Welches sind die wichtigsten Verkehrsstrassen des Deutschen Reiches? Welchen Anteil hat es an der Eisen- und Kohlenproduktion? Wieviel Eisenbahnen kommen in Deutschland auf 1 qkm? Ich bemerke hier, dass die Vergleiche richtig angestellt werden müssen, damit nicht falsche Vorstellungen gebildet werden. Eisenbahnlinien dürfen nicht auf die Einwohnerzahl verrechnet werden, wie wir es an einigen Stellen in dem Lehrbuch von Seydlitz finden. Auf 10000 Einwohner haben die Vereinigten Staaten 42,6 km Eisenbahn, Belgien nur 8,8 km, und doch hat Belgien das engmaschigste Eisenbahnnetz von allen Ländern der Erde, nämlich 2108 km auf 10000 qkm, die Union nur 334 km auf dieselbe Fläche. Dieses soll ein Beispiel sein, wie ein Vergleich

bei falschen Vergleichsgrößen sich gestaltet. Festes ist mit dem Festen, Bewegliches mit dem Beweglichen zu vergleichen; also Eisenbahnen nur mit der Grösse des Landes.

#### 4. Die Behandlung der Heimat.

Um eine Pflanze kennen zu lernen, betrachten wir sie mit Aufmerksamkeit, wir merken uns ihre Gestalt, untersuchen ihre Teile und Eigenschaften, beachten Farbe, Geruch, Beschaffenheit der Blumenkrone und der Blätter, wir untersuchen Standort, Lebensbedürfnisse und Umgebung, dadurch erhalten wir ein klares Bild von der Pflanze. Dieses aufmerksame, eingehende, genaue Betrachten eines Gegenstandes nennen wir Anschauen, und das Ergebnis des Anschauens ist das klare, deutliche geistige Bild des sinnlich wahrnehmbaren Gegenstandes oder die Anschauung. Auf die Anschauung bauen sich die Vorstellungen und Begriffe und damit unsere gesamten Kenntnisse auf. Die Schüler sollen die Heimat kennen lernen, es ist also unbedingt nötig, dass sie die heimatlichen Objekte durch wirkliche Anschauung in ihren Geist aufnehmen. Wir wissen, dass die Kinder von den Dingen, die sie wohl schon hundertmal gesehen haben, sehr wenig anzugeben vermögen, sie haben wohl Grösse, Farbe, Umriss und Teile von dem Gegenstände durch einzelne Sinneseindrücke wahrgenommen, sie kennen die Äcker und Wiesen, die Hecken und Bäume, die Wälder und Fluren, jedoch besitzen sie kein in allen Teilen deutlich unterschiedenes Gesamtbild. Für die Ergänzung und Vermehrung, für die Berichtigung und Befestigung der Anschauungen soll gesorgt werden, deshalb müssen wir mit den Schülern die Dinge und Vorgänge in der Natur, die Pflanzen und Tiere, die Berge und Täler, die Abhänge und Tiefen, die Bäche und Flüsse, die Seen und Teiche, die Dörfer und Städte, die Burgen und Ruinen, den Aufgang und Untergang der Sonne zu den verschiedenen Jahreszeiten beobachten. Vieles lässt sich schon vom Schulhaus und Schulplatz aus beschauen, manche Aufgabe kann durch selbständiges Beobachten gelöst werden, jedoch die beste Anschauung kann nur durch regelmässige, nach einem bestimmten Plane festgelegte Wanderungen in die Umgebung des Schulortes vermittelt werden. Diese Wanderungen, welche im Frühling, Sommer und Herbst bei schönem Wetter vorgenommen werden, sind unter allen Umständen auch durchzuführen, wenn nicht das Kind die ganze Schulzeit hindurch mit Worten arbeiten soll, denen die Anschauungen fehlen. Alle Ausgänge sind so vorzubereiten, dass die Schüler bereits wissen, um was es sich eigentlich handelt, was sie beobachten, was sie kennen lernen sollen, was durch den Ausgang herbeigeschafft werden soll. Es muss gestattet sein, getrennt liegende Stunden zusammen-

zulegen, Stunden vom Vormittag auf den Nachmittag zu verlegen. Drei Stunden Heimatskunde wöchentlich sind unbedingt nötig, die mehr aufgewendete Zeit kann an anderer Stelle wieder gespart werden. Dass mancher Schulinspektor auf diese Wanderungen nicht gut zu sprechen ist, kann nicht wundernehmen, wenn man sieht, wie oft diese Ausgänge in Bummeleien und Spaziergänge ausarten. Es soll auf dem Ausflug etwas gelernt werden, deshalb muss er in bestimmter Ordnung erfolgen. Der Lehrer hat sich gründlich vorzubereiten, er muss vorher selbst die Wanderung unternehmen und sich zu Anfang einen festen Plan für den Weg, für die Ruhepunkte, für die anzustellenden Beobachtungen, für die Massbestimmungen, für die weitere unterrichtliche Behandlung festlegen.

Die Haltepunkte der Ausgänge sind möglichst an solche Stellen zu legen, wo wenig Störungen durch den Verkehr eintreten, da wird gemeinsam angeschaut, ausgesprochen, bestimmt und berichtet, was klargelegt werden soll. Tritt ungünstiges Wetter ein, oder ist der Stoff eines bestimmten Gebietes durchgesprochen, so wird in der Klasse über das Beobachtete in derselben Reihenfolge berichtet, in der es draussen erlebt wurde. Die bereits auf dem Ausgange in Sand ausgeführten Zeichnungen werden an die Tafel nach einem bestimmten Massstabe gezeichnet. Jede einzelne Wanderung wird in Teilstrecken zerlegt, die nach Länge und Richtung bestimmt werden. Die Länge wird durch tatsächliches Abschreiten und durch Umrechnung der Schrittzahl in Meter gefunden, manche Entfernungen werden auch nur abgeschätzt, die Kilometersteine werden zur Ermittlung der Wegestrecken nicht unbeachtet gelassen. Oft genug wird die Notwendigkeit eintreten, dass der Lehrer die Masse gibt, auf jeden Fall aber müssen die Schüler die Richtung bestimmen, von dieser Arbeit können sie niemals befreit werden.

So arm ist keine Gegend, dass sie der Anschauung und Beobachtung des Kindes gar nichts darbietet, suchen wir nur recht mit den Schülern unsere Heimat zu erforschen, und wir werden erstaunt sein über die Fülle von Anschauungen, die sie uns für den weiteren Unterricht liefert. Dass die Wanderungen noch nicht überall durchgeführt werden, führe ich auf die häufig noch herrschende völlige Unklarheit über den Begriff Heimatskunde zurück. Man versteht unter Heimatskunde die Betrachtung des ganzen Heimatlandes oder der Heimatprovinz, der Unterricht, der diese Gebiete betrachtet, ist bereits Länderkunde. Die Heimat kann das Kind durchwandern und unmittelbar anschauen; hört die unmittelbare Anschauung auf, so treiben wir Länderkunde, und es ist dann für die methodische Behandlung ziemlich gleichgültig, ob der Ort 10 oder 100 km von der Heimat entfernt liegt. Im Interesse des weiteren erfolgreichen Unterrichts ist es unbedingt nötig, dass die Wanderungen nicht nur im 2.—4. Schuljahr unternommen werden,

sondern sie sollen sich über die Dauer der ganzen Schulzeit erstrecken, so oft sich die Notwendigkeit zur gründlichen Anschauung bietet, so oft die Heimat die Begriffe zum Vergleiche mit einer fremden Landschaft darlegt, wird gewandert.

Fruchtbringender sind freilich die Reisen, da durch sie die Schüler ein weiteres Gebiet mit anderen Lebensverhältnissen, mit anderer Bevölkerung und mit anderen klimatischen Verhältnissen kennen lernen. Aber je weiter die Reisen ausgedehnt werden sollen, desto mehr häufen sich die Schwierigkeiten, die sich den Ausführungen entgegenstellen und von den meisten Schulen nicht überwunden werden können. Viele Schulausflüge, die im Frühjahr jedes Schuljahres fast allgemein unternommen werden, sind in der Tat nur mit Mühe und Kosten verknüpft, aber geographische Anschauungen werden wenig oder meistens gar nicht gesammelt. Auf einem Aussichtspunkte angekommen, ist es Pflicht des Lehrers, das vor den Augen sich ausdehnende lachende Landschaftsbild seinen Schülern in allen Einzelheiten klarzulegen; was sehen wir, ist wohl die erste Frage, dann werden mit der Heimat Vergleiche angestellt, oft bietet sich Gelegenheit, den ursächlichen Zusammenhang aufzudecken. Von dem Lehrer der Geographie verlangen wir ein offenes Auge für die Natur, er muss sich in der Welt umsehen, er muss aus seinem Inneren herausschöpfen können, wenn er durch seinen Unterricht Leben erwecken will.

In der Heimatskunde müssen wir auch bereits den Blick des Kindes auf den kausalen Zusammenhang der geographischen Elemente richten, wenn es später überhaupt die Zusammenhänge der geographischen Objekte lernen soll. Der heimatkundliche Unterricht kann insofern mit grossem Vorteil an der Lösung dieser Aufgabe arbeiten, als hier die Schüler aus der unmittelbaren Naturanschauung schliessen können. Wie leicht lässt sich in der Heimat das Feste und Flüssige in der stetigen Wechselwirkung und in dem Zusammenhang mit den atmosphärischen Erscheinungen beobachten. Hier kann der Schüler lernen, wie sich an der einen Stelle das Land neu bildet, wie es an anderen Orten verschwindet, hier kann er einen Einblick in die elementaren Naturvorgänge gewinnen, wie sie sich täglich vor seinen Augen abspielen. Die kleinen Regenrinnale an den heimatlichen Bergen sind die Gewalten, welche das Antlitz der Heimat umgestalten, der Bach arbeitet an seinen Ufern und nimmt Teile hinweg, baut an anderen Stellen den Schwemmboden auf und verändert die Bodengestaltung. Die Staubwolken, welche an heissen Sommertagen von einem Wirbelwinde plötzlich in die Höhe geführt werden, richten unsern Blick auf die Ablation des Windes. Die Schüler lernen verstehen, wie die durch eine Vegetationsdecke geschützte Landschaft der Arbeit des Windes weniger ausgesetzt ist, wie aber die Wüste das eigentliche Reich des Windes sein muss; sie verstehen dann die Schilderungen von den Staub-

und Sandstürmen in den Wüsten und Steppen, welche die Sonne verfinstern und in manchen Gegenden Innerasiens noch bei Windstille den Sonnenstrahlen den Durchgang verwehren, sie können sich auch eine Vorstellung von der Entstehung der äolischen Sandablagerungen bilden. Bei dem eintretenden Tauwetter wird gelernt, wie auf der Südseite der Häuser und Berge der Schnee zuerst verschwindet, die Strahlung hier am kräftigsten ist, folglich auf dieser Seite die Früchte zuerst reifen müssen; nun ist das Verständnis dafür geweckt, dass auf der Südseite der Gebirge andere klimatische, biologische und anthropologische Verhältnisse herrschen müssen als auf der Nordseite. Das kleine Körnchen, das sich oben auf dem Firne des Darhes ablöst und als grosser Ballen klatschend auf die Strasse fällt, erklärt uns die Ursache und Wirkung der Lawinstürze in den Hochgebirgen. In der Heimat können wir mit den Schülern die Tätigkeit des die Spalten durchsetzenden und die Gesteinsmassen sprengenden Wassers beobachten. Wir sehen, wie es durch Risse und Spalten seinen Weg in das Gestein findet, wie es sich infolge von Temperaturschwankungen ausdehnt und zusammenzieht, wie Risse und Sprünge das Resultat sind. So schreitet die mechanische Auflösung vorwärts, ein Blick in die Verwitterungsvorgänge ist getan. Das Kind versteht, wie Kalkstein und Dolomite, Anhydrit und Gips, Salz und andere Mineralien durch kohlenensäurehaltiges Wasser aufgelöst und fortgeführt werden, es lernt die Entstehung der Höhlen und Erdfälle verstehen. Die vulkanischen Gesteine geben uns Anlass, von dem Vulkanismus der Erde, die Versteinerungen von der vorweltlichen Meeresbedeckung der Heimat zu reden. Wie der Knabe schon frühzeitig seinen Blick auf die Schmetterlinge, Käfer und Blumen richtet, so gilt es nun auf den Ausflügen, ihn anzuleiten, seinen Sinn auf die gesetzmässige Verbreitung zu lenken. Er lernt gar bald, dass von dem Boden die Bedeckung abhängig ist, dass auf der Wiese andere Pflanzen als im Walde wachsen, im tiefen Waldschatten andere Lebewesen als auf der sonnigen Halde zu finden sind. Über alles sieht er die das Antlitz der Erde verändernde Macht des Herrn der Schöpfung. Er erkennt den Einfluss des Menschen, wenn er die heimatlichen Fluren durchwandert. Die Äcker und Gärten, die Ortschaften und Gehöfte, die Strassen und Eisenbahnen erzählen dem Schüler von der menschlichen Arbeit, durch welche die früheren Urwälder ausgerodet, die sumpfigen Niederungen getrocknet und in fruchtbaren Ackerboden verwandelt worden sind. Indem wir auf die Beschäftigung der Bevölkerung hinweisen, dass hier Bergleute, da Ackerbauer, dort Handwerker und Fabrikarbeiter leben, fragen wir sogleich, warum entwickelten sich diese Erwerbszweige gerade an diesen Orten. Die Verkehrsstrassen sind von der Bodenbeschaffenheit abhängig, die Ortschaften entwickeln sich an den Hauptstrassen, in den fruchtbaren Tälern häufen sich die Siedelungen; für jede

Ansiedelung muss die Natur den erforderlichen Raum bieten. Für alle diese Tatsachen ist das Verständnis zu wecken, die Schüler sollen die Herrschaft des Menschen über die Erde, zugleich aber auch die Abhängigkeit von derselben verstehen lernen.

Die geographischen Gebilde der Heimat werden nicht nur aufgezählt, sondern der Lehrer muss sich bemühen, es dahin zu bringen, dass die Wechselbeziehungen soviel wie möglich erkannt werden. Warum bildet der Fluss hier ein Knie? Warum ist er im Sommer so flach? Welche Ursachen bedingen sein Anschwellen im Frühjahr? Solche Fragen heben den Kausalzusammenhang der heimatlichen Objekte hervor. Es werden auch allgemeine Sätze und Gesetze abgeleitet wie: Bei uns weht der Wind meistens aus Westen; der Ostwind ist trocken; je steiler der Boden, desto schneller fließt das Wasser; die Nebentäler liegen höher als die Haupttäler. Werden solche Fragen gestellt und beantwortet, so fasst die vergleichende Erdkunde schon hier feste Wurzeln.

Die Heimatskunde hat weiter die Aufgabe, die geographischen Grundbegriffe zu gewinnen und dem späteren Unterricht die Musterbilder zu verschaffen. Die zahlreichen wichtigen Grundbegriffe der physikalischen Geographie lernt der Schüler während der Wanderungen durch Anschauung der Heimat. An Bergen werden auf der Exkursion durch gründliche Anschauung, sorgfältige Beobachtung und gewissenhafte Erklärung die Begriffe Gipfel, Kamm, Abhang, Fuss, Tal gewonnen, am Bache lernt der Knabe Richtung des Laufes, Bett, Ufer, Quelle und Mündung kennen, er lernt Haupt- und Nebenfluss unterscheiden. Joch und Pass, Hoch- und Tiefebene, Längs- und Quertal, Bucht und Busen, Halbinsel und Insel, Steil- und Flachküste lassen sich an heimatlichen Objekten veranschaulichen. Der Unterricht macht ihn auch mit den Bodenarten bekannt, damit für die Moor- und Marschgegenden, für die Steppen und Wüsten klare und bestimmte Begriffe im eigentlichen geographischen Unterricht zur Hand sind. Wo sich durch die heimatliche Gegend eine durch Grenzsteine deutlich gekennzeichnete Landesgrenze hinzieht, die den Staat von seinem Nachbarlande trennt, so muss auf dem Ausgange natürlich auch diese berücksichtigt werden. Diese Grenzsteine sind aber durchaus nicht die Grenzen seiner Heimat. Der Schüler lernt die Nachbardörfer seines Heimatsortes kennen, gleichviel ob sie zu Schwarzburg-Sondershausen oder zu Rudolstadt gehören, er besteigt den Langenberg und genießt die in seiner Heimat weiteste Fernsicht, und dabei ist es ihm höchst gleichgültig, dass durch einen rein geschichtlichen Zufall gerade dieser Berg nicht zu dem Fürstentum gehört, das sein Heimatland ist.

Die Geschichte der Heimat interessiert das Kind, Dorf- und Stadtverfassung muss behandelt werden, doch übersteigen die Fragen über die einzelnen Verwaltungsbezirke und über die Ver-



fassung des Heimatlandes das Verständnis des 8—10jährigen Schülers. Das Messen und Schätzen von Wegstrecken und Landflächen führt ihn zu klaren und deutlichen Vorstellungen von den geographischen Grundmassen wie qkm, km; wie gross ein Kilometer ist, muss an einem bestimmten Wegeabschnitte klargelegt werden, so dass diese Grundanschauung jederzeit leicht in das Bewusstsein zurücktreten kann.

Der gesamte Beobachtungsstoff der Heimat braucht nicht durchgearbeitet zu werden, es bietet sich später noch oft genug im Unterricht Gelegenheit, auf diesen oder jenen Begriff zurückzukommen. Manche Landschaft ist von der Natur nicht so ausgestattet, dass sie reichlichen Stoff für die Gewinnung der Grundbegriffe darbietet, doch wird sich der Lehrer in allen Fällen zu helfen wissen. Auch der Gewitterregen, der hier und da ein Gewirr von allen möglichen kleinen Rinnsalen erzeugt, kann durch diese Wirkungen ein Flusssystem im kleinen Massstabe vor die Augen führen. Im Flachlande muss ein kleiner Hügel zur Gewinnung der Begriffe Berg, Gipfel, Abhang und Fuss als Notbehelf dienen, ein gutes charakteristisches Bild ist dann am rechten Platze, auch das Relief, natürlich ohne Überhöhung, ist ein vortreffliches Veranschaulichungsmittel.

Je nach der Schwierigkeit wird jedem Schuljahr eine bestimmte Auswahl des Beobachtungsmaterials über die Erscheinungen in der Atmosphäre und am Himmel zugewiesen. Die Beobachtungen haben den Zweck, das Klima der Heimat verstehen zu lernen und für die mathematische Geographie die unentbehrliche Grundlage zu schaffen. Alle nötigen Beobachtungen werden erst unter Anleitung des Lehrers, dann von den Schülern selbständig ausgeführt und in ein besonderes Heft aufgezeichnet. Dasselbe enthält neben den Anmerkungen für die Naturgeschichte solche für unsere Beobachtungen über Wetter, Luftdruck, Luftwärme, Wind, Sonne, Tageslänge, Mittagsstellung der Sonne, scheinbaren Ort der Sonne, Mond und Sterne. Im 3. oder 4. Schuljahre wird mit der graphischen Darstellung der Wärme begonnen; die Verhältnisse der Luft sind ein wichtiges Stück der Heimat, sie erfordern eine regelmässige Beobachtung.

Auf allen Ausflügen ist der Schüler auch im Messen und Schätzen zu üben. Er muss die Schritte zählen, die er von einem Kilometersteine bis zum nächsten zurücklegt, er muss sich auf den Bergeshöhen und Aussichtspunkten ein Bild von der Grösse der überschauten Landfläche bilden. Von den Längen- und Flächenmassen muss er die richtigen Grössenvorstellungen haben, damit nicht alle späteren Angaben über Flächen und Entfernungen unhaltbarer Zahlenballast bleiben. Bei den Erwachsenen sehen wir, welche Unterlassungssünde sich hier der heimatkundliche Unterricht hat zuschulden kommen lassen. Die meisten Soldaten müssen bei den Schiessübungen erst das Entfernungsschätzen einiger Massen erlernen; kaum glaubliche Urteile werden ausgesprochen, wenn wir

fragen, wie hoch wohl der Turm, der Baum, der Berg sein mögen, wie weit wohl der Ort entfernt ist. Auch Temperaturgrößen (Wärme der Luft in der Sonne, im Schatten, Temperatur des Wassers), Geschwindigkeitsgrößen (Eisenbahn, Wasser im Bach, Pferd, Radfahrer), Zeitgrößen werden ebenfalls zweckmässig geschätzt.

An das Messen schliesst sich das Zeichnen an. Wie auf Grund der Anschauung die wichtigsten Begriffe für den erdkundlichen Unterricht gewonnen werden, so müssen auch auf Grund der Anschauung die Zeichen gelernt werden, durch welche die einzelnen Objekte auf der Karte zur Darstellung gelangen. Die heimatliche Landschaft liefert das Musterbild zur Erklärung der fremden Gegenden, und die Heimatkarte ist das Musterbild für das Verständnis aller kartographischen Darstellungen. Der Unterricht geht von der Sache zum Zeichen, damit die Schüler im eigentlichen geographischen Unterricht den umgekehrten Weg selbständig zurücklegen können. Es ist eine Hauptaufgabe des gesamten geographischen Unterrichts, dass die Schüler die Kartendarstellung richtig erfassen, die Symbolsprache richtig verstehen lernen. Eine gute, übersichtliche und klare Karte bildet für die Gewinnung der geographischen Kenntnisse, für die Vorstellungen über die Landschaft, für die Wechselbeziehungen zwischen den Objekten die Grundlage.

Durch die Fertigkeit im Kartenlesen wird der Schüler befähigt, seine erdkundlichen Kenntnisse zu erweitern, er kann sich selbst unterrichten, er vermag Länder und Orte, die mit seinem Vaterlande in Verkehr stehen, aufzusuchen, er kann Entfernungen berechnen und Reisepläne festlegen. Hat er das gelernt, so hat er einen wertvollen Besitz erlangt, der nicht, wie es mit den meisten Namen und Zahlen geschieht, nach dem Verlassen der Schule wieder verloren geht. Schon im 3. Schuljahre wird mit der planmässigen Einführung der Schüler in das Kartenverständnis begonnen. Wie die Schüler im 1. Schuljahre gar bald lernen, die Zeichen, die Buchstaben in hörbare Laute umzusetzen, obwohl diese mit dem Zeichen keine Ähnlichkeit haben, die gesammelten Buchstaben dann zu Lautverbindungen zusammenziehen und durch das gehörte Wort einen Seeleninhalt hervorrufen, so soll der Schüler allmählich die Bedeutung der Kartenzeichen kennen lernen, zusammensetzen und durch dieselben einen Seeleninhalt des Landschaftsbildes reproduzieren. „Die Kartenzeichen sind Steine der Weisen, aber sie sind auch nichts als Steine, wenn der Weise fehlt.“ Peschel.

Die Vorstellungen von den geographischen Objekten der Heimat, wie sie auf den zahlreichen Wanderungen angeeignet wurden, müssen mit den Kartenzeichen fest verbunden werden. Kein anderes Land als die Heimat kann in Wirklichkeit nach allen Seiten hin betrachtet, in Sand nachgebildet, als Skizze dargestellt, im Relief wieder betrachtet werden. Eine Karte, welche den Heimatort in der Mitte und dann einen Umkreis von etwa 7—10 km im Massstabe 1 : 10000

darstellt, ist das erste Lesestück für den Unterricht in der Geographie. Neben der Karte von dem Fürstentum oder von der Heimatprovinz muss noch jene eigentliche Heimatkarte vorhanden sein. Der Mangel rührt daher, dass man das Wesen der Heimatskunde überhaupt auch heute noch nicht richtig erfasst hat, sie ist Kenntnis der Gegend, soweit sie der Schüler durchwandern kann und auch durchwandern soll. Diese fehlende Karte muss herbeigeschafft werden, wenn es mit dem heimatkundlichen Unterricht endlich einmal vorwärtsgehen soll, jeder Lehrer sollte die Karte nach allen Regeln der Kartographie anfertigen.

Von jedem Ausfluge wird eine Teilskizze entworfen, dann wird die Gegend in Sand nachgebildet, auf dem Relief der zurückgelegte Weg nochmals verfolgt, am Ende werden alle Teile zu einer Gesamtskizze der Heimat vereinigt. Kartenbild und Landschaft müssen immer wieder miteinander verglichen werden. An der Heimatkarte werden Übungen im Ablesen und in der Ausführung fingierter Wanderungen vorgenommen, auch im Freien wird die Karte mit der Landschaft öfters verglichen, damit der Schüler dahin gelangt, die Zeichen in die Wirklichkeit umsetzen und den Atlas richtig lesen zu können. Viel Zeit und viel Mühe sind erforderlich. Das Relief, am besten ohne Überhöhung, und wo solche unvermeidlich ist, mit ganz geringer, wird beim Übergang von der Landschaft zur Karte mit Erfolg benutzt. In unserem Gelände kommen wir überall ohne Überhöhung aus. Auf diesem Wege erkennt der Schüler, dass selbst die beste Karte die Bodenplastik nur unvollkommen anzudeuten vermag; in den nächsten Jahren müssen die Schüler immer wieder darauf hingewiesen werden, dass sich der Massstab bei der Darstellung grösserer Landschaften verkleinert, dass bei der Zeichnung immer mehr generalisiert werden muss. Bilder von Denkmälern und Gebäuden, von Dörfern und Landschaften der Heimat sind hier nötig, denn der spätere Unterricht bringt auch diese Anschauungsmittel, schon jetzt muss das rechte Verständnis für die Bilder vorbereitet werden.

## **5. Die unterrichtliche Behandlung der Fremde.**

Der zu behandelnde Unterrichtsstoff wird zunächst nach fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten in einzelne Landschaften und nach methodischen Rücksichten in kleine Unterrichtsanze, methodische Einheiten, zerlegt, die einen begrifflichen Ertrag liefern. Die Einheiten dürfen nicht zu gross sein, weil sie sonst das Behalten erschweren, aber auch nicht zu klein, damit noch genügender Inhalt gegeben wird. Die Behandlung selbst geschieht nach den Formalstufen, da sie den Weg angeben, auf dem das Interesse gebildet und die Verwirklichung des letzten Unterrichtszweckes ermöglicht

wird, auf dem auch der Stoff naturgemäss angeeignet wird. Schon allein die Verschiedenheit des geographischen Stoffes, die verschiedene Beziehung der Objekte, die verschiedene Ausgestaltung der Unterrichtsstufen verhindert jede Schablonisierung.

Ziel: Die meisten Ziele der Präparationswerke enthalten in ihrer Fassung Merkmale des Landes, die der Schüler erst von der Karte ablesen oder durch eigene Denkarbeit finden soll, ausserdem stellen sie meist einen einzigen Teil in den Mittelpunkt der Betrachtung, der oft genug nicht einmal der wichtigste Punkt der Landschaft ist. „Wir wollen Grossbritannien kennen lernen“ ist ein Ziel, das allen Anforderungen entspricht, denn es ist anschaulich, kurz und fasslich, weckt Interesse und Aufmerksamkeit, trifft den Kernpunkt der ganzen Lektion, ist inhaltlich bestimmt und konkret, ermöglicht ungesuchten Anschluss der folgenden Behandlung und schliesst sich den Vorstellungen des Schülers an. Der Schüler wird aufgefordert, durch Überlegen und Kartenlesen, durch Anleitung und Schilderung des Lehrers, jenes Ziel zu erreichen. Jede Landschaft soll der Schüler nach bestimmten Unterzielen durcharbeiten, um am Ende auf der Stufe der Anwendung nachweisen zu können, warum England sich zur ersten Handelsmacht emporgeschwungen hat oder warum Italien das Land der Sehnsucht vieler Deutschen ist oder warum das britische Inselreich den Angriffen Napoleons gegenüber seine Freiheit und Seehandelsmacht behaupten konnte oder warum Indien ein Wunderland genannt werden kann. Die Ziele, welche aus der Geschichte oder aus der Naturgeschichte ein für das betreffende Land hervorragendes Moment aufnehmen, sind zu verwerfen, weil man die Lebensweise eines Volkes, die Art und Weise eines Tieres erst durch die Landschaft, also nach der geographischen Behandlung richtig verstehen lernt. Die meisten Ziele der geographischen Präparationswerke sind eigentlich Aufgaben, die auf der Stufe der Anwendung mit Vorteil gestellt werden können.

Vorbereitung: Der Wahrnehmungsstoff kann nur apperzipiert werden, wenn apperzipierende Vorstellungen geweckt worden sind. Dem Verständnis des Neuen wird nicht durch die Mitteilung von fremden Erfahrungen der Weg gebahnt, sondern aus dem Inneren des Schülers heraus, aus seinem Gedankenkreis müssen alle diejenigen Hilfen leicht emporsteigen, welche die Aneignung ermöglichen. Diese apperzipierenden Vorstellungen steigen selbstverständlich am leichtesten und reichsten empor, wenn der Schüler über Gegenstände seiner Erfahrung berichten kann, wenn also die in der Heimat gewonnenen Begriffe und Gesetze, die hier Verwendung finden können, beweglich gemacht werden. Der Schüler teilt mit, was er bereits von der Landschaft weiss, er führt auch den übrigen gelerntem Stoff an, welcher zum Ziele in Beziehung steht, er legt sich einen Arbeitsplan zurecht, nach dem er nun das fremde Gebiet durchforschen soll. Die Ergebnisse des heimatkundlichen Unterrichts,

vor allen Dingen die auf den Ausflügen gemachten Beobachtungen sollen dafür sorgen, dass ein reicher Schatz apperzipierender Vorstellungen in der Seele des Kindes für den späteren Unterricht bereitliegt.

Darbietung: „In der Schule werden weder Entdeckungen noch Erfindungen gemacht, noch auch Entdecker oder Erfinder grossgezogen, aber vorgebildet sollen die Schüler dadurch werden, dass man sie anleitet, das Entdeckte zu entdecken, das Erforschte zu erforschen, das Gefundene zu finden.“ Lazarus. Dem Schüler wird gestattet, das Ziel auf dem selbstgewählten, eigenen Wege zu erreichen. An dem Kartenbild soll er nun selbsttätig sich den grössten Teil des Stoffes erarbeiten, den stummen Zeichen soll er denkend entnehmen, wenn er eben rechtes Kartenverständnis hat, was ihm sonst der Lehrer durch seinen Vortrag erst bieten müsste. Andauernde Passivität verträgt sich nicht mit der Kindesnatur, der lebhaftige Tätigkeitstrieb verlangt nach aktiver Beteiligung am Unterricht, wird dieser Trieb in entsprechender Weise berücksichtigt, so wecken wir das Gefühl der eigenen Kraft. Die Schüler sollen selbst suchen, finden, zeigen, reden, zusammenfassen, und der geographische Unterricht bietet hierzu die mannigfachste und reichste Gelegenheit. Das Kind soll in der Schule selbst zugreifen lernen, der Kopf soll nicht ohne eigenes Arbeiten vollgesteckt werden, von dem Selbstgefundenen geht wenig verloren, von dem widerwillig Angeeigneten nach kurzer Zeit fast alles.

Die Landkarte ist dasjenige Veranschaulichungsmittel, das im Mittelpunkt der Geographiestunde stehen muss. Manche Lehrer gehen von der Wandkarte aus, andere vom Atlas, andere von der Kartenskizze. Ich halte dafür, dass der Atlas am besten den Ausgangspunkt bildet, da die Wandkarte doch nicht so genau von jedem Schüler betrachtet werden kann, dass er die fraglichen Objekte selbst zu entdecken vermag, sie verliert doch etwas ihre Wirkung für die entferntsitzenden Schüler, ferner sind die Schulen noch zu dürftig mit Kartenmaterial ausgerüstet. Die Kinder sollen auch nicht die Wandkarte, sondern ihren Atlas kennen lernen, sie sollen in demselben den Stoff wiederholen und üben, in dem Atlas ist ihnen das geographische Lesebuch gegeben, den Atlas ziehen sie im späteren Leben bei verschiedenen Fragen zu Rate. Die Ordnung leidet durchaus nicht, wenn es der Lehrer richtig versteht, die Schüler zum Forschen und Entdecken anzuleiten. Von der Skizze auszugehen, muss abgelehnt werden, da sie zu unvollkommen ist, auch die Anfertigung zu viel kostbare Zeit beansprucht. Zu einer erfolgreichen Benutzung des Atlases ist nötig:

1. dass alle Schüler einen Atlas haben,
2. dass alle den gleichen Atlas besitzen,
3. dass es der Lehrer versteht, den Unterricht richtig an die Karte anzuschliessen,

4. dass der Atlas grosses Format hat,
5. dass er die nötigen Karten enthält,
6. dass der Atlas nicht stumm ist.

Der Schüler verschafft sich zuerst einen Überblick, er liest Lage, Grösse, Bodenbeschaffenheit des Landes ab, zieht Schlüsse auf Klima und Bevölkerung. Bei seiner Arbeit stösst er aber auch auf Hindernisse, und durch die Frage des Lehrers wird er dahin geführt, diese zu überwinden. Wenn auch durch die Frage dem Selbstfinden und Selbstdenken eine bestimmte Richtung gegeben wird, so darf sie doch nicht zu viel angewendet werden, da der Schüler leicht zurücktritt und die Gelegenheit zu einer Ruhepause für seine Denk- und Sprechfähigkeit benutzt. Gerade bei der Betonung des vergleichenden Momentes muss der Schüler viele geographische Erkenntnisse selbsttätig auffinden, die Frage muss daher sehr zurücktreten.

Von der Gesamtaufassung geht es zu den einzelnen Teilen, diese sind: Lage, Grenzen, Gestalt und Gliederung, Grösse, Boden, Bewässerung, Klima, Pflanzen, Tiere, Menschen; vereinfachen wir diese zehn Glieder durch Zusammenfassung, so erhalten wir Lage, Bodengestalt, Bewässerung, Klima, Pflanzen- und Tierwelt, Bevölkerung oder physikalische Verhältnisse, biologische Verhältnisse, Bevölkerung. Auch für den geographischen Unterricht ist das Schema ein recht brauchbarer Weg, aber jedes Schema schliesst einen Mangel ein, da den Dingen oft genug Gewalt angetan wird, wenn alles nach einer Schablone ablaufen soll. Wer in der Pflanzen- oder Tierkunde jedes Objekt von der Wurzel bis zur Blüte oder von dem Kopfe bis zu den Füssen beschreibt, der schafft Langeweile; jede Schablone tötet das Leben. Die Landschaften sind auch Organismen, an denen Gleiches wiederkehrt, doch in anderem Zusammenhang und in anderer Beziehung. Ein Merkmal steht meist bei jedem Lande im Vordergrund und verleiht der Landschaft das besondere Gepräge. Diese Eigentümlichkeit hat der Unterricht zur Darstellung zu bringen, und deshalb muss der im Stoff selbst liegende Gang für die Darbietung der massgebende sein. Bei Togo würde ich von dem Anschauungsbilde „Wochenmarkt an der Lagune von Togo“ ausgehen, da ein besonderes Merkmal bei diesem Lande nicht in den Vordergrund zu setzen ist. Fehlt das Bild, so könnte Togo nach folgenden Punkten betrachtet werden: Wo liegt Togo und wie gross ist es. Wie sieht die Küste aus. Der Aufbau des Hinterlandes. Welches Klima herrscht. Einfluss des Klimas auf Pflanzen- und Tierwelt. Die Bewohner Togos. Ihr Aussehen, ihre Kleidung, Nahrung, Wohnung und Arbeit. Wie die Weissen dort leben. Welche Orte gibt es. Womit wird besonders Handel getrieben. Welchen Wert hat Togo für Deutschland.

Nach dem Gesetze der sukzessiven Klarheit soll sich der Schüler von Abschnitt zu Abschnitt in den Stoff vertiefen, darum

wird der einzelne Abschnitt durch Lesen im Atlas dargeboten, es folgt dann die zusammenhängende Wiedergabe von seiten eines besseren Schülers; die Tätigkeit des Lehrers besteht darin, durch ein eingestreutes Wort, durch Fragen und Aufgaben die Schüler vor Unterbrechungen und Stockungen zu bewahren. Dann wird derselbe Abschnitt durch erklärende Besprechung von etwaigen Mängeln befreit, die Schüler tragen zur Aufhellung von Unklarheiten, zur Ergänzung des Ausgelassenen bei, und der Lehrer erweitert den Stoff durch entsprechende Mitteilungen. Das Bild tritt neben der Karte ergänzend und erklärend im Unterrichte auf. Ein schönes Bild bringt mit einem Schlage vieles zum Verständnis, es vermittelt diejenigen Anschauungen, die beim Betrachten der Karte sich im Kopfe des Schülers einstellen sollten. Karte, Bild und Schilderung müssen einander ergänzen, wenn wir anschaulich unterrichten wollen. „Die Karte gibt die Grundform des Körpers, Schilderung und Bild geben das Kleid.“ Nach den ergänzenden Mitteilungen folgt die nochmalige Wiedergabe, und das Ganze wird unter Berücksichtigung des Hauptinhaltes durch eine Überschrift kenntlich gemacht.<sup>1)</sup>

Die Namen werden inbezug auf Aussprache, Schreibung und Bedeutung berücksichtigt, die Namenerklärung wird nur dann beachtet, wenn die Richtigkeit wissenschaftlich feststeht und durch die Erklärung die Eigentümlichkeit des Objektes klargelegt wird. Das statistische Material ist nur in beschränktem Umfange heranzuziehen, sobald es eben in einer bestimmten Landschaft in exakter Sprache das sagt, was Karte und Landschaftsdarstellung nicht ausdrücken können, oder wenn der machtvolle Aufschwung des Vaterlandes in vergleichende Beziehung zum Auslande gesetzt werden soll. Deutschland erzeugt z. B. 99 Mill. t Steinkohlen. Diese Zahl gewinnt erst Wert, wenn zahlenmässig nachgewiesen wird, dass es mit dieser Produktion an dritter Stelle auf der Erde steht. Die Sache wird klar, wenn ich sage: 1898 erzeugte an Kohlen England 174 Mill. t, Union 155 Mill. t, Deutschland 99 Mill. t.

Die Geschichte ist eine Hilfswissenschaft der Geographie, die nötig ist, „falls Terrestrisches dadurch seine Erklärung findet“. Ein für die ganze Landschaft wichtiges Merkmal oder Ereignis kann nicht unerwähnt bleiben, Namen von regierenden Herrschern oder die Verfassungs- und Verwaltungseinrichtungen werden nicht gelernt, nur für das Deutsche Reich werden Erklärungen gegeben, die sich auf Angelegenheiten des Reiches oder der Einzelstaaten, auf die Aufgaben des Bundesrates oder des Reichstages erstrecken. Am besten weisen wir diese Stoffe der Geschichte zu.

Die Geologie ist ebenfalls eine Hilfswissenschaft. Von den geologischen Tatsachen sind die orographischen und hydrographi-

<sup>1)</sup> Über die Stellung der Schilderung im Unterrichte siehe Pädag. Studien 1906, S. 13/14.

schen, von denen wieder zum grössten Teil die kulturellen und politischen Verhältnisse abhängig. Ausbeutung und Verwertung der Bodenschätze haben für ganze Gegenden eine Umgestaltung der wirtschaftlichen Verhältnisse zur Folge gehabt. Die geologische Wissenschaft steht so sicher fundiert da, jeder Teil des Vaterlandes ist so durchforscht, dass wir die Geologie unbedenklich in den Schulunterricht aufnehmen können. Für die Geographie ist sie aber unentbehrlich, wenn man nicht die Unterweisung über den Bodenbau rein beschreibend mitteilen will, wenn man nicht das Bestehende nach seinen Ursachen unergründet und nach seinen Wirkungen unbeachtet lassen will.

Am Schlusse der Darbietung wird der Stoff von seiten der Schüler nach einer bestimmten Gliederung, nämlich an der Hand der erarbeiteten Überschriften, zusammenhängend wiedergegeben.

Verknüpfung: Wir dürfen aber nicht dabei stehen bleiben, das Bild aufzufassen, Länder, Städte, Gebirge und Flüsse zu beschreiben, Stoffanhäufung ist nicht das Ziel der Arbeit. Die geographischen Momente, welche im Verlauf der Darbietung erarbeitet worden sind, dürfen nicht gesondert betrachtet werden, sondern sie sind nach ihren Wechselwirkungen und nach ihrem kausalen Zusammenhänge zu behandeln. Schon aus der Reihenfolge der einzelnen Elemente ergibt sich, dass das eine Element auf das andere einen gewissen Einfluss ausübt, dass das folgende von dem vorhergehenden abhängig ist. Diese wechselseitige Abhängigkeit den Schülern vor die Augen zu führen, ist die Aufgabe der vergleichenden Erdkunde, die besonders auf der Stufe der Verknüpfung zur Anwendung kommen muss. „Jede Erscheinung ist ein Glied einer grossen zusammenhängenden Kette von Erscheinungen.“ Die gewonnenen neuen Vorstellungen werden nun teils unter sich, teils mit älteren Vorstellungen verglichen, damit sie nicht vereinzelt in der Seele liegen, damit sie auch nach ihrem Werte erforscht werden, damit sich die einzelnen Vorstellungen zu Gruppen und Reihen verbinden und dadurch an Haltbarkeit, Sicherheit und Klarheit gewinnen. Es werden nur mit bereits bekannten Erscheinungen Vergleiche angestellt, und durch die Vergleiche sollen nur wertvolle Gedankenverbindungen erzeugt werden, die mit den Jahren an Festigkeit immer mehr zunehmen.

Die Vergleiche treiben uns dazu, die Kulturgeographie in gebührender Weise zu berücksichtigen, auch der Mensch muss mit seinen Bedürfnissen zu der Erde in Beziehung gesetzt werden. Wir sehen ihn bei seiner Arbeit auf dem Acker, bei der Gewinnung und Verarbeitung von Rohmaterialien, wir begegnen ihm auf den Weltmeeren mit seinen Handelsschiffen und Kriegsflotten, wir erkennen seine Sorge für Nahrung, Kleidung und Wohnung, wir richten den Blick auf Kunst und Wissenschaft, auf staatliche Einrichtungen und auf die Religionen. Auch bei den Kolonien sind



die ursächlichen Bedingungen für die natürlichen Verhältnisse, für Gewerbe, Handel und Verkehr klarzulegen; erst durch Erkenntnis des Zusammenhangs zwischen den natürlichen Verhältnissen der Kolonien und ihrem wirtschaftlichen Zustand lernen wir die kulturelle Entwicklung verstehen, lernen wir den derzeitigen und späteren Wert würdigen. Hier können zweckmässig Zahlen als Beleuchtungsmaterial dienen, aber auf Beschränkung und auf treffende Darstellung ist zu achten. Die Zahlen dienen nur der Vergleichung, ausserhalb des Vergleichs haben sie selbst für die Wissenschaft keinen Wert. Die Bevölkerungszahl darf nie alleinstehen, sondern sie ist stets mit dem Flächeninhalte zu vergleichen, die Verteilung auf 1 qkm gibt das beste Bild für die Bevölkerungsdichte. Um einen Vergleich gut durchzuführen, unterstützen uns Objekte der Heimat, geographische Grössenbilder, Profile und statistische Angaben.

**Zusammenfassung:** Sind die kausalen Verhältnisse der geographischen Elemente von mehreren Landschaften miteinander verglichen, so ergibt sich aus dem Einzelnen und Besonderen das Allgemeine und Begriffliche, das aus dem konkreten Inhalt herausgearbeitet wird, und nicht als langer Begriff oder als Regel, sondern als allgemeine Wahrheit und als allgemeines Urteil zum Ausdruck kommt. Es sind entweder allgemeine geographische Wahrheiten, z. B. die Steppen sind wenig bewohnt. Auf den Steppen wohnen Nomaden. Die Beschäftigung der Nomaden richtet sich nach der Bodenbeschaffenheit eines Landes. Hohe Gebirgsmauern sind Wasser-, Klima-, Pflanzen- und Völkerscheiden. Je reicher die Erwerbsquellen sind, desto dichter ist die Bevölkerung. Es können auch Begriffe sein, wie Delta, Wasserfall, Stromschnelle, Steppe, Mangrove. Alle Wahrheiten und Begriffe können nicht ohne konkreten Hintergrund geistiges Eigentum bleiben, sollte irgend ein Merkmal, irgend ein Glied des allgemeinen Urteils verloren gehen, so muss auf Grund der konkreten Tatsachen, wie sie in der Darbietung erarbeitet wurden und auf der Stufe der Verknüpfung sich ergeben haben, die Möglichkeit zur Erneuerung des Begriffes vorhanden sein. Schon in der Heimatskunde lernte der jugendliche Geist die Grundbegriffe kennen, die einfachsten Gesetze ableiten, er erkannte die übermächtige Grösse der Natur und die Abhängigkeit des Menschen von der Scholle. Dieses Verständnis wird nunmehr vertieft, die Urteilskraft gefördert und eine gerechte Beurteilung des Auslandes angebahnt. Zur Erreichung des Zieles mangelt es weder an Zeit, noch sind die Volksschüler dazu unfähig, nur muss die Zeit richtig eingeteilt und die Lektion in geschickter Weise zu Ende geführt werden.

**Anwendung:** Mit dem Apperzeptions- und Abstraktionsprozess ist die Unterrichtstätigkeit noch nicht beendigt, denn das Wissen soll zum Können erhoben werden, und das geschieht durch die Übung.

1. Die Anwendung geschieht zunächst durch Übungen im Anschluss an die Karte. Nachdem auf der Stufe der Darbietung das Kartenlesen vorangegangen ist, kann nun hier der Schüler zeichnen; er zeichnet kleinere Landschaftsgebiete, typische Objekte, er entwirft Profile und Grössendarstellungen, er fertigt Skizzen von Flusssystemen, Mündungsarmen, einzelnen Gebirgszügen und Küstenlinien an. Alle diese Zeichenübungen sind ein wertvolles Hilfsmittel zur Förderung klarer Anschauungen und zur sicheren Einprägung der geographischen Objekte. An der Wandkarte werden Zeigeübungen angestellt.
  2. Die Übung geschieht durch Lösen von Aufgaben und durch Beantwortung von Fragen. Entfernung und Ausdehnung können die Kinder recht gut berechnen, wenn die Heimatkunde nicht versäumt hat, den Massstab zu berücksichtigen, und wenn der weitere geographische Unterricht auf der Grundlage fortgebaut hat. Hier zu stellende Fragen sind z. B. Warum heisst Kuba die Perle der Antillen? Warum wird Indien ein Wunderland genannt?
  3. Es werden Bilder betrachtet. Sind geographische Charakterbilder nicht vorhanden, so tut ein Bilderatlas gute Dienste. Empfehlenswert sind Sammlungen von Bildern aus illustrierten Zeitschriften; diese Bilder werden gesammelt, nach den Ländern geordnet in Mappen aufbewahrt und immer ergänzt, so dass nach und nach ein gutes Anschauungsmaterial vorhanden ist. Stereoskop und Skioptikon sind äusserst wertvolle Veranschaulichungsmittel, die ein naturtreues, klares und plastisches Bild liefern.
  4. Es werden fingierte Reisen ausgeführt, die so zu unternehmen sind, dass der Reiseweg die wichtigsten Punkte der Landschaft berührt.
  5. Die entsprechenden Abschnitte des Lesebuches werden gelesen, gute Charakterschilderungen liest der Lehrer vor, noch besser trägt er sie frei vor. Die Schilderung kommt jetzt erst zu ihrer vollen Geltung, da alle Voraussetzungen zum völligen Verständnis nunmehr erfüllt sind; sie ist die Krone des Ganzen. Soll die Schilderung in dem Hörer eine klare und deutliche Vorstellung von den Objekten und Verhältnissen schaffen, so muss sie mit den glühendsten Farben ein Bild malen und der Kartendarstellung nun das Leben einhauchen.
  6. Schriftliche Arbeiten werden angefertigt.
-

### Zusammenfassung.

1. Der geographische Unterricht hat einerseits die natürlichen Verhältnisse darzulegen, anderseits die Wirkung derselben auf die Organismen zu zeigen. Die Vermittlung eines bestimmten Kreises von Vorstellungen ist nicht Selbstzweck, sondern es soll auf die Veredelung der Gesinnung und auf die Bildung des Willens eingewirkt werden.
2. Die Stoffauswahl muss auf die subjektive Kraft der Schüler achten, sie muss auf das praktische Leben, darum auch auf die Erzeugung des Verständnisses für die kolonialen Bestrebungen Rücksicht nehmen. Der Stoff ist zweckmässig zu beschränken, Heimat, Deutschland, Kolonien und das Wichtigste aus der mathematischen Geographie bilden den geographischen Hauptstoff, erst dann werden solche Länder betrachtet, die in historischer, politischer, wirtschaftlicher oder kommerzieller Beziehung zum Vaterlande stehen. Mit dem Prinzip der stofflichen Vollständigkeit müssen wir brechen, wenn uns an anschaulicher Darstellung, an rechter Vertiefung und an selbsttätiger Aneignung des Lehrstoffes gelegen ist. Die Gliederung der Schule und die zur Verfügung stehende Zeit ist bei der Auswahl des Stoffes ebenfalls in Betracht zu ziehen.
3. Erstes bis drittes Schuljahr betrachten ausführlich die Heimat, denn ohne diese unmittelbare Anschauung läuft der spätere Unterricht Gefahr, bloss mit Worten zu arbeiten. Schon der Anschauungsunterricht muss auf die Interessen des späteren geographischen Unterrichtes ausführlich Rücksicht nehmen. Das vierte Schuljahr behandelt Thüringen, das fünfte Deutschland, das sechste Europa und das siebente die übrigen Erdteile. Im siebenten und achten Schuljahr werden die Stoffe nicht mit gleicher Intensität behandelt, auch in der Naturgeschichte werden nicht alle Individuen mit gleicher Ausführlichkeit betrachtet. Genaue Betrachtung einer Landschaft ist die wichtigste Stütze für das Verständnis anderer, auf die vielleicht erst im späteren Leben das Interesse gerichtet wird. Das achte Schuljahr wiederholt und erweitert, das Deutsche Reich wird in seinen Kulturbeziehungen zur Fremde betrachtet.
4. Die Heimatskunde ist Kenntnis der Gegend, soweit sie der Schülern durchwandern kann und auch durchwandern soll. Die Grundlage für die Behandlung der Heimat bilden die Wanderungen. Es wird soweit als möglich der kausale Zusammenhang aufgedeckt, allgemeine Sätze und Gesetze werden abgeleitet, damit die vergleichende Erdkunde schon

jetzt Wurzel fasst. Auf den Wanderungen werden die Grundbegriffe gewonnen. Die Heimatskunde hat zur Vorbereitung für die mathematische Geographie die Erscheinungen in der Atmosphäre und am Himmelsgewölbe zu beachten. Auf den Wanderungen wird gemessen und geschätzt. Auf Grund der Anschauung wird die heimatliche Karte aufgebaut, der Schüler lernt die Zeichen kennen, durch welche die einzelnen Objekte auf der Karte zur Darstellung gelangen.

5. Die unterrichtliche Behandlung der Fremde geschieht nach den formalen Stufen.

---

### III.

#### Die neuzeitliche Dichtung in der Schule.

Ein Beitrag zur Verjüngung des Lehrplans.

Von **F. Helder**, Rektor und Ortsschulinspektor in Weisswasser O/L.

Schluss.

Die beste Auswahl unter den neueren Gedichten wird unstreitig die sein, welche der Lehrer auf Grund eigener Lektüre unter Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse seiner Schule oder Klasse selbst trifft. Da ihm aber ihres hohen Preises wegen nur in seltenen Fällen die oft mehrbändigen Werke der in Frage kommenden Dichter zur Verfügung stehen werden, ist er eben zumeist darauf angewiesen, an der Hand der empfohlenen Anthologien sich selbst eine für seine Zwecke bemessene Sammlung zusammenzustellen.

Eine solche Zusammenstellung wird in der nachfolgenden Übersicht als Muster dargeboten. Sie ist auf dem Boden eigener unterrichtlicher Praxis entstanden und will etwa das Durchschnittsmass dessen bezeichnen, was unter günstigen Schulverhältnissen den Schülern vom 10. bis zum 14. Lebensjahre aus der zeitgenössischen Dichtung geboten werden kann. Es sind in dieser Zusammenstellung nur solche Dichter berücksichtigt, welche im Schulunterricht bisher fast gar nicht oder doch nicht in hinreichender Weise zu Worte gekommen sind. Durch die Verwertung ihrer Dichtungen sollen die unsterblichen Schöpfungen eines Goethe, Schiller, Körner, Uhland u. a., soweit sie bisher schon zum Pensum des literarischen Deutschunterrichts gehörten, aus ihrer dominierenden Stellung nicht im geringsten verschoben werden.

Zusammenstellung.

1. Hermann Allmers: Ein Mutterherz. — Wassernot. — In der Fremde. — \*Der Halligmatrose. — 2. Ferdinand Avenarius: Der goldene Tod. — Vom Kirschbaum. — Rolands Horn. — Kornrauschen. — 3. Rudolf Baumbach: Der Holzwurm. — Die Gäste der Buche. — \*Mein Thüringen. — 4. Hans Benzmann: Christus beruhigt das Meer. — Heidemärchen. — 5. Carmen Sylva: Zum letztenmal. — 6. Felix Dahn: Wo ist Gott? — \*Gotentreue. — Saint Privat. — Vor Sedan. — \*Siegesgesang nach der Varusschlacht. — 7. Annette v. Droste-Hülshoff: Der Knabe im Moor. — \*Das Haus in der Heide. — \*Der Heidemann. — Der Weiher. — \*Der sterbende General. — Die tote Lerche. — Gethsemane. — 8. Otto Ernst: Nis Randers. — Genügen. — Neujahrsgruss. — 9. Gustav Falke: Die Schnitterin. — \*Zwiegespräch. — Die Sorgenlichen. — Vor Tag. — \*Die Morgenpredigt. — 10. Theodor Fontane: Letzte Fahrt. — Wo Bismarck liegen soll. — Der 6. November 1632. — \*Archibald Douglas. — Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland. — \*John Maynard. — Guter Rat. — 11. Reinhold Fuchs: Deutsches Flottenlied. — Auf einem deutschen Berge. — 12. Martin Greif: Morgendämmerung. — Abend im Erntefeld. — Vor der Ernte. — \*Die einsame Wolke. — 13. Gerhart Hauptmann: \*Engelgesang (Aus „Hanneles Himmelfahrt“) — 14. Friedrich Hebbel: Das Kind am Brunnen. — Herbstbild. — \*Der Heideknabe. — \*Schau ich in die tiefste Ferne. — 15. Paul Heyse: Morgenwind. — \*Über ein Stündlein. — Vorfrühling. — Treueste Liebe. — 16. Arno Holz: So einer war auch er! — Winter. — Jüngst sah ich den Wind. — \*Eeen Boot is noch buten. — 17. Ludwig Jacobowsky: Junge Kätzchen. — Am Abend des 14. Juni 1888. — Am Morgen des 15. Juni 1888. — 18. Gottfried Keller: Sommernacht. — Stille der Nacht. — Abendlied. — \*Schlafwandel. — \*Die kleine Passion. — 19. Fritz Lienhard: Meinem Vater. — Vögel im Unwetter. — 20. Detlev von Liliencron: Meiner Mutter. — \*Das taubstumme Kind. — Abschied. — \*Legende. — Tod in Ähren. — Heidebilder. — Wer weiss, wo? — \*Krieg und Friede. — 21. Jacob Loewenberg: \*Gute Nacht. — An der Strassenecke. — Auf dem Felde der Ehre. — Auf der Strassenbahn. — \*Ännchens Himmelfahrt. — 22. Julius Lohmeyer: Der gute König. — Ein kleines Nest. — Unsere Mainbrücke. — 23. Conrad Ferd. Meyer: Der gleitende Purpur. — Lutherlied. — Hussens Kerker. — Der deutsche Schmied. — \*Die Füße im Feuer. — Konradins Knappe. — 24. Eduard Möricke: Er ist's. — \*Der Feuerreiter. — Denk' es, o Seele. — Zum neuen Jahr. — \*Der Zauberleuchtturm. — Um Mitternacht. —

Anmerkung: Die mit \* bezeichneten Gedichte können bei Mangel an Zeit fortbleiben.

25. Frida Schanz: Der singende Eisenbahnzug. — 26. Prinz Emil v. Schönau-Carolath: Daheim. — \*Schleswig-Holstein. — Sommerfest. — \*Neben Gewittern. — 27. Victor v. Scheffel: Alt Heidelberg. — Ausfahrt. — 28. Heinrich Seidel: Bei Goldhähnchens. — Die Sperlinge. — Im Herbst. — 29. Theodor Storm: Knecht Ruprecht. — Abseits. — Eine Frühlingsnacht. — 30. Johannes Trojan: Lerche und Falk. — Der schönste Teppich. — \*Neues von draussen. — 31. Heinrich Vierordt: Der Sandmann. — Die Grabstätten der Namenlosen (I. Insel Sylt). — 32. Ernst von Wildenbruch: Grossmutter Holzsammlerin. — Dem Fürsten Bismarck. — Kaiser Heinrich IV. — Den Söhnen des Vaterlands. — Der Kaiserin Auguste Viktoria. — Des ersten Hohenzollern Gruss an die Mark. — 33. Julius Wolff: Die Fahne der Einundsechziger. — \*Lied des Rattenfängers von Hameln. — \*Wo dir im Leben das Glück erblüht. — 34. Ernst Ziel: Abendfeier. — 35. Richard Zozmann: Bethlehem. — \*Welt im Kleinen. — Ameisen.

Dass neben diesen Gedichten auch einzelne Wertstücke der modernen novellistischen und dramatischen Literatur geboten werden müssen, mag hier nur andeutungsweise erwähnt sein. Die weiter oben genannten Gedichtsammlungen bringen u. a. Kapitel aus Liliencrons „Kriegsnovellen“, aus Frenssens „Jörn Uhl“ und „Dorfpredigten“, aus Roseggers „Wildlingen“ und „Waldferien“, aus Raabes „Chronik der Sperlinggasse“, aus Heyses „Colberg“ und aus Sudermanns „Johannes“. (Für etwaige Neuauflagen dieser Sammlungen seien auch einzelne Abschnitte aus „Peter Moors Fahrt nach Südwest“ von Frenssen zur Aufnahme empfohlen.)

Wem es schwer fällt, in seiner unterrichtlichen Tätigkeit neue Bahnen zu beschreiten, wer sich daran gewöhnt hat, jeder Einfügung neuer Stoffe mit Vorurteilen gegenüberzutreten, dem mag die im Voraufgegangenen gekennzeichnete Stoffmenge eine selbst unter den denkbar günstigsten Schulverhältnissen nicht zu überwältigende erscheinen. Es wird darum Aufgabe der nachfolgenden Ausführungen sein müssen, den Nachweis zu erbringen, dass die Möglichkeit ihrer Eingliederung in den Lehrplan sehr wohl vorhanden ist, und gleichzeitig die Wege zu zeichnen, auf welchen sich ihre unterrichtliche Darbietung und Verwertung bewerkstelligen lässt.

Die Frage der Eingliederung ist zunächst eine Raumfrage, deren Lösung scheinbar auf grosse Schwierigkeiten stossen muss. Fast jeder in der Praxis stehende Schulmann empfindet es täglich, wie schwer nach der stofflichen Seite hin das Schulschiff belastet ist, und dass es kaum möglich ist, in seinen bescheidenen Räumen noch weitere Ladung zu verstauen.

Wird nun aber die eingangs erörterte Einfügung wertvoller Gegenwartsstoffe, zu denen die hervorragendsten Erzeugnisse der modernen Poesie doch ohne Zweifel gehören, als notwendig an-

erkannt, so muss auch für ihre Aufnahme Raum bereitgestellt werden, und dieser lässt sich hauptsächlich dadurch gewinnen, dass aus den zur Zeit geltenden Lehrplänen mit beherzter Hand zahlreiche Stoffe gestrichen werden und zwar mit derselben Berechtigung, mit welcher z. B. der Forstmann in gewissen Beständen alten oder morschen Bäumen die Axt an die Wurzel legt, um neue Pflanzungen anzulegen oder um verheissungsvollem, kernigem Nachwuchs Platz und Licht und Luft zu gedeihlicher Entfaltung zu verhelfen.

Kritische Gänge durch das Dickicht der überkommenen Stoffgebiete ergeben ohne langes Suchen Stellen, wo die sichtende, Raum schaffende Hand angreifen kann. Die vorliegenden Ausführungen müssen sich auf einige Andeutungen beschränken.

Zunächst vermag der Deutschunterricht im eigenen Hause für unsere Zwecke Raum zur Verfügung zu stellen. Es ist schon an einer Reihe von Beispielen nachgewiesen worden, dass die meisten der zur Zeit gebräuchlichen Lesebücher in verhältnismässig grosser Zahl Gedichte enthalten, die nicht allein des hochzeitlichen Kleides moderner Formenschönheit vollständig ermangeln, sondern auch nach ihrem Inhalte als durchaus veraltet angesehen werden müssen. Wenn diese von zeitgenössischen Schulleuten nicht ohne Grund als „Ladenhüter“ bezeichneten Gedichte ohne Erbarmen ausgemerzt werden, so wird schon dadurch allein ein breiter Raum für die Einfügung gehaltvoller Stoffe aus der Poesie unserer Tage gewonnen.

Auch das mit Freuden zu begrüssende Bestreben vieler Pädagogen unserer Zeit, die grosse Zahl der zur Unterstützung der übrigen, namentlich der ethischen und realistischen Lehrfächer bisher in die Lesebücher aufgenommenen Sprüche, Geschichten, Geschichtchen und sonstiger kleiner Stücke auf ein weit geringeres Mass zu beschränken und an die Stelle dieser sowohl in unterrichtlicher als auch in erziehlicher Hinsicht wenig wirksamen Bruchstückliteratur grössere, zusammenhängende Darbietungen mit zeitgemässen Inhalte zu setzen, lässt die Hoffnung aufkommen, dass es möglich sein werde, die erwünschte Verjüngung des Stoffplans mühelos herbeizuführen.

Endlich lässt sich auch — namentlich in den Volksschulen aller Gattungen — durch Zurückdrängung des rein grammatischen Stoffes Platz schaffen für die Eingliederung und Betrachtung neuer poetischer Stücke. Noch immer gibt es Schulen, welche Grammatik um ihrer selbst willen treiben und also ganz vergessen, dass sie im wesentlichen nur die bescheidene Dienerin des orthographischen Unterrichts sein soll. Wer dazu bedenkt, dass selbst bei geschicktester Behandlung trockene grammatische Erörterungen unsern Schülern meist nur recht wenig Geschmack abgewinnen, der wird gern zugeben, dass in einer Reihe formvollendeter, gehaltreicher Gedichte, deren Behandlung an ihre Stelle gesetzt wird, bei weitem höhere Bildungswerte liegen.

Auch in den übrigen Lehrgegenständen lässt sich sehr wohl durch Ausscheidung veralteter oder als wertlos erkannter Stoffe manches Plätzchen zur Einschlebung eines inhaltreichen modernen Gedichts, welches den Zwecken der Belebung und Vertiefung dienen kann, schaffen. Ziele und Wege hierzu sollen weiter unten dargelegt werden.

Zuvor mag mit kurzen Worten darauf hingewiesen werden, dass sich der grösste Gewinn an Raum und Zeit durch ein zweckmässig gehandhabtes Verfahren bei der unterrichtlichen Behandlung der poetischen Lehrstoffe erzielen lässt.

Noch immer herrscht in vielen Schulen jene pedantische Erklärungssucht, welche „sich nimmer erschöpfen und leeren“ will und welche die Hauptursache der betäubenden Erscheinung ist, dass im langen Laufe eines ganzen Schuljahrs im besten Falle zehn bis zwölf Gedichte als sogenannte „poetische Musterstücke“ zur Behandlung und mühevollen Aneignung gelangen.

Die herkömmliche Betrachtungsweise muss als das beklagenswerte Produkt einer verkehrten Auffassung des Zweckes jener dickleibigen Erläuterungswerke angesehen werden, welche in den letztverflossenen Jahrzehnten zu Dutzenden veröffentlicht worden sind. Diese Kommentare stellen es sich mit wenigen Ausnahmen zur Aufgabe, jede Strophe, jede Zeile, ja fast jedes Wort einer Dichtung bis zum Tüpfelchen auf dem I zu erläutern. Sie ziehen zu diesem Behufe alle nur möglichen geschichtlichen, erdkundlichen, ethnographischen und naturkundlichen Erklärungen — oft an den Haaren — herbei und können es nicht verwinden, bei jedem Gedichte eine Disposition aufzustellen, einen Grundgedanken herauszuheben, ausgedehnte Betrachtungen über metrische und dichterische Kunstformen beizufügen, zahlreiche Themata für anzuschliessende schriftliche Arbeiten zu bezeichnen u. a. m. Wird nun, was meist geschieht, im Unterricht die Behandlung der Gedichte in dem geschilderten Masse ungebührlich in die Breite gezogen, so darf es nicht wundernehmen, wenn im Laufe der langen Schulzeit nur wenige unserer deutschen Dichter zu Worte kommen, abgesehen von den Nachteilen, welche in psychologischer Beziehung durch die sich ergebende stückweise Darbietung und Verarbeitung des Stoffes entstehen.

Es mag zur Rechtfertigung der Verfasser angenommen werden, dass sie ihre breitangelegten Erläuterungswerke nur für die persönlichen Studien des Lehrers berechnet haben; aber es kann auch kein Zweifel daran sein, dass viele Lehrer sich insofern einer missbräuchlichen Anwendung dieser Kommentare schuldig machen, als sie in ihrer unterrichtlichen Praxis in ganz unselbständiger Weise sich Wort für Wort an die dargebotenen Entwürfe und ausgeführten Lektionen halten und damit in jenes Breittreten verfallen, welches eine Verwässerung der Poesie bedeutet. Wie augenfällig tritt der



Unterschied zwischen den Kommentaren älteren und neueren Datums hervor, wenn man beispielsweise die noch heute zur unterrichtlichen Vorbereitung gern benutzten „Poetischen Musterstücke“ von Wunderlich und das vor etwa vier Jahren erschienene Linkesche Präparationswerk „Poesiestunden“ in Vergleich zieht!

In welcher Weise muss sich die unterrichtliche Behandlung eines Gedichts gestalten, damit möglichst an Zeit gespart und Raum für die Darbietung möglichst vieler Dichtungen gewonnen werde, ohne der gemütsbildenden Wirkung irgendwie Abbruch zu tun?

Zunächst mag darauf hingewiesen werden, dass sich im Hinblick auf die Vielgestaltigkeit der poetischen Lehrstoffe in bezug auf das unterrichtliche Verfahren bestimmte Grenzen nicht ziehen und feste Regeln nicht aufstellen lassen. Es hiesse einem Kunstwerke Gewalt antun, wollte man die Behandlung eines Gedichts in die Zwangsjacke eines Schemas pressen.

Wie viel oder wie wenig über ein darzubietendes oder dargebotes Gedicht zu reden ist, ist ganz individuell und wird einerseits durch seinen Inhalt und seine Form bedingt und hängt andererseits von den Faktoren ab, deren Gesamtheit man als das gegenständliche und geistige Milieu des Kindes bezeichnen kann.

Im allgemeinen muss tunlichste Kürze die Signatur der Gedichtbetrachtung sein. Nur bei nichtlyrischen Dichtungen wird die Behandlung bisweilen einen weiteren Umfang nehmen dürfen, sofern nicht etwa schon ausserhalb der betreffenden Literaturstunde der Boden, aus dem der Inhalt des Gedichts entsprossen ist, hinreichend bearbeitet wurde.

Der unterrichtende Lehrer soll sich dem zu behandelnden Gedichte gegenüber nicht in der Rolle des Botanikers fühlen, der eine Blüte unter die Lupe nehmen, ja zergliedern darf, um ihren inneren Bau zu erforschen; er muss vielmehr dem Naturfreunde gleichen, der sich an dem Duft und der Farbenpracht einer Blume erfreut, ohne sie zu zerpfücken.

In gewissem Sinne lässt sich behaupten, dass der bei der Behandlung eines Gedichts einzuschlagende Weg eine Umkehrung des bisher beliebten Verfahrens sein muss. Während bislang viele Methodiker das Vortragen bzw. Vorlesen eines Gedichts als den notwendigen Ausgangspunkt der Behandlung bezeichneten, dem die eingehende Zergliederung mit ihrem Drum und Dran sich anschliessen musste, wird von den Reformern mit grosser Berechtigung die Forderung aufgestellt, dass die Hauptsache der Behandlung in der Form einer Vorbereitung, einer „Einstimmung, welche die Situation des Gedichts entrollt“, der Darbietung des Textes vorausgehen müsse.

Diese Vorbereitung hat den Zweck, die der Auffassung des Gedichts etwa im Wege stehenden Schwierigkeiten fortzuräumen,

den Schleier, welcher seine Schönheit verdeckt, hinwegzuziehen und die Hörer, hier also die Schüler, in jene Stimmung und Spannung zu versetzen, welche Adolf Stöber in den Worten andeutet:

Willst du lesen ein Gedicht,  
sammle dich wie zum Gebete,  
dass vor deine Seele licht  
das Gebild der Schönheit trete.

Ist durch die Vorbesprechung einer sachlich-richtigen und gemütvollen Auffassung der Boden geebnet, so folge die Darbietung des Gedichts durch eine Vortragsweise, von deren Qualität die Wirkung zum grössten Teile abhängt, also in einem Tone, „der aus der Seele dringt und mit urkräftigem Behagen die Herzen aller Hörer zwingt“. Bei vielen Dichtungen hat der Lehrer durch eine warmherzige Darbietung die Hauptarbeit getan.

Was noch zu tun bleibt, ist, dass der Lehrer unter Fernhaltung alles beabsichtigten Ästhetisierens und jeder trockenen Gelehrsamkeit durch das Mittel einer kurzen Besprechung den tieferen Gehalt erschliesst und die Schüler die Schönheit der poetischen Form finden und fühlen lässt. Je mehr der Lehrer dabei, fern von allem rhetorischen Überschwang, „Lieb' und Glauben in die Form giesst,“ desto ruhiger, kräftiger und nachhaltiger wird sich die Wirkung auf Geist und Gemüt gestalten.

Die Besprechung muss durchaus darauf verzichten, alles erklären zu wollen. Ihr Zweck ist vollkommen erreicht, wenn das Kind das Wesentliche einer Dichtung erfasst hat, wenn das Aufleuchten der Augen eine tiefere Wirkung verrät. Was etwa nicht tief genug erfasst worden ist, darf der Lehrer sorglos dem Leben anvertrauen. Sobald der Lehrer nur die Gewissheit hat, dass der Schüler die dargebotene poetische Gabe mit freudigem Interesse aufgenommen hat, dann kann er gewiss sein, dass die Erfahrungen des Lebens zu rechter Zeit das kostbare Gefäss mit wertvollem Inhalte füllen werden. Ein gehaltvolles Gedicht muss dem Schüler für sein ganzes Leben etwas bieten; es muss eine bleibende Wirkung haben und muss die Kraft in sich tragen, in der Seele des Kindes sich allmählich zu einem inneren Erlebnis zu verdichten.

Wenn so bei der Behandlung an dem richtigen Verhältnis zwischen Dichtung und Auslegung festgehalten wird und zwar in dem Sinne, dass die erstere die Hauptsache, die letztere aber immer nur die bescheidene Dienerin bleibt, dann wird ein doppelter Zweck erreicht: Raum- und Zeitersparnis zum Zwecke der von uns als unerlässlich bezeichneten Stoffverjüngung und ein vermehrtes Interesse für die erhabene Kunst der Poesie. Denn je kürzer, zwangloser und gemütvoller die Behandlung der Gedichte in der Schule sich gestaltet, mit desto grösserer Gewissheit darf darauf gerechnet werden, dass die Schüler schliesslich aus sich selbst heraus, also

ohne unmittelbare Weisung und Leitung seitens der Lehrenden für den Umgang mit der Poesie lebhaftes Interesse gewinnen und dass dadurch die in dem heranwachsenden Geschlechte leider weitverbreitete Abneigung gegen poetische Lektüre allmählich an Boden verliert.

Es mag hier auch darauf hingewiesen werden, dass der Lehrer auf keinen Fall von seinen Schülern fordern darf, alle behandelten Gedichte auch auswendig zu lernen. Gewiss wird in jedem Schuljahre eine bestimmte Reihe von Gedichten zur wörtlichen Aneignung gelangen; aber über dieses Mass hinaus wird das Memorieren ganz der freien Betätigung überlassen bleiben müssen. Je mehr es dem Lehrer gelingt, in den Herzen seiner Schüler Liebe zur Poesie zu entfachen, desto mehr wird sich jeglicher Zwang als entbehrlich erweisen.

In der Erwägung der Frage, auf welche Weise sich ein umfangreicheres Bekanntwerden unserer Schuljugend mit den schönsten Perlen der neuzeitlichen Dichtung und ihre unterrichtliche Einreihung ermöglichen lässt, sei nunmehr eines weiteren Mittels Erwähnung getan.

Wie die Dichtkunst geeignet ist, mit ihrem belebenden Glanze das gesamte menschliche Dasein zu erhellen und zu erklären, so besitzt sie auch die Kraft, ausser im deutschen Sprachunterrichte auch in anderen Lehrgegenständen Licht zu spenden, erklärend zu wirken, das Interesse zu vertiefen, Leben zu wecken. In dieser Erziehung bilden gerade die Erzeugnisse der neueren und neuesten Dichtung eine ergiebige Fundgrube. Welcher praktische Schulmann wollte seine Schüler nicht so oft als nur möglich an diesem munter sprudelnden Quell trinken und sich erfrischen lassen!

Inbezug auf den Religionsunterricht macht Paul Staude<sup>1)</sup> von „poetischen Zugaben“, als welche er die seinen „Präparationen“ angeschlossenen Gedichte bezeichnet, in weitestem Umfange Gebrauch. Er greift namentlich zu Dichtungen aus den ersten und mittleren Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts. Zum Zeugnis dafür, dass aber auch die Poesie unserer Tage ihre Gaben zur Belebung und Vertiefung des Religionsunterrichts darbietet, sei z. B. auf folgende Dichtungen hingewiesen: 1. Benzmann, Christus beruhigt das Meer (ein prächtiges dichterisches Gemälde zur Geschichte von der Stillung des Seesturms). 2. Carmen Sylva, Zum letztenmal (Jüngling zu Nain). 3. Zoozmann, Bethlehem (Weihnachtsgeschichte). 4. Gustav Falke, Die Sorglichen (Warnung vor nutzloser Sorge, Matthäi 6, 25—34). 5. Droste-Hülshoff, Gethsemane — und als Pendant hierzu 6. Detlev v. Liliencron, Legende. 7. Felix Dahn, Wo ist Gott? (I. Artikel.) 8. Lohmeyer, Der gute König

---

<sup>1)</sup> Paul Staude, Präparationen für den Religionsunterricht in darstellender Form. 6 Hefte. Langensalza, H. Beyer & Söhne.

(3. Gebot). 9. Liliencron, Meiner Mutter (4. Gebot). 10. C. F. Meyer, Alle (4. Bitte).

Der Geschichtsunterricht hat es von jeher verstanden, poetische Erzeugnisse seinen Zwecken dienstbar zu machen, und auch in der zeitgenössischen Dichtung findet er eine Fülle von wirkungsvollen Stoffen. Die folgende Blütenlese beweise es: A. Zur deutschen Geschichte: 1. Felix Dahn, Siegesgesang nach der Varuschlacht. 2. Dahn, Gotentreue. 3. Avenarius, Rolands Horn. 4. Lingg, Heerbannlied. 5. Gerok, Heinrich der Vogler (Pendant zu dem gleichnamigen Voglschen Gedichte). 6. C. F. Meyer, Der gleitende Purpur (Otto I. und sein Bruder Heinrich). 7. Lingg, Die Feme. 8. E. v. Wildenbruch, Kaiser Heinrich IV. 9. C. F. Meyer, Konradins Knappe. 10. C. F. Meyer, Hussens Kerker. 11. Fontane, Der 6. November 1632. — B. Zur preussischen Geschichte: 1. E. v. Wildenbruch, Belehrung des Burggrafen Friedrich von Nürnberg mit der Mark. 2. Liliencron, Wer weiss, wo (Kolin, 18. Juni 1757). 3. Richard Dehmel, Anno Domini 1812. 4. Lohmeyer, Die Mainbrücke (Einigung zwischen Nord und Süd 1870). 5. Julius Wolff, Die Fahne der Einundsechziger. 6. Wilhelm Jensen, Lieder aus Frankreich. 7. Dahn, Saint Privat. 8. Dahn, Vor Sedan. 9. Karl Stieler, An Anfrag. 10. Fontane, Letzte Fahrt (Tod Friedrichs III.). 11. Jacobowsky, Am Abend des 14. Juni 1888. 12. Jacobowsky, Am Morgen des 15. Juni 1888. 13. E. v. Wildenbruch, Dem Fürsten Bismarck. 14. Fontane, Wo Bismarck liegen soll.

In weit geringerem Masse als die Geschichte hat die Erdkunde bisher an der unterrichtlichen Förderung, die aus einer zweckmässigen Einfügung und Verwertung poetischer Stoffe erwächst, teilnehmen dürfen. Und doch tut gerade diesem Unterrichtszweige, der mehr als jeder andere einerseits der Gefahr einer Anhäufung von Namen und Zahlen ausgesetzt ist und andererseits die höchsten Anforderungen an die Phantasie der Schüler stellt, die grösstmögliche Entfesselung des Interesses not.

Wodurch liesse sich aber eine schönere und zweckentsprechendere Belegung und Vertiefung des Unterrichts erreichen als durch zielbewusstes Einflechten passender Gedichte in den Kranz der Landschaftsbilder, welche die Schüler auf der Wanderung, im Bilde oder im Geiste schauen dürfen? Welcher Lehrer möchte z. B. bei der Schilderung der Lüneburger Heide auf Theodor Storms prächtiges Gedichtchen „Abseits“ oder auf Liliencrons Zyklus „Heidebilder“ verzichten? Wer wäre imstande, ein anschauliches Bild von dem Leben an der deutschen Meeresküste zu entwerfen ohne Bezugnahme auf die Gedichte „Strandbild“ von Rudolf von Gottschall, „Wassersnot“ von Allmers, „Nis Randers“ von Otto Ernst und „Insel Sylt“ von Vierordt? Für die Schilderung einer friesischen Moorlandschaft findet sich in der neueren Literatur kaum ein dichterisch-schönerer Ausdruck als in der Ballade „Der Knabe im Moor“ von Annette

von Droste-Hülshoff. Welchen schönen Abschluss für die Betrachtung Thüringens bietet die Verwertung von Rudolf Baumbachs Gedicht „Mein Thüringen“! Wer wird an der schönsten aller Neckarstädte vorübergehen wollen, ohne einzustimmen in Viktor v. Scheffels „Alt Heidelberg, du feine“? — So hat jede deutsche Landschaft ihre Poesie. Und wenn der Schüler an der Hand des Lehrers im geographischen Unterricht ganz Deutschland vom Fels bis zum Meer, von der Maas bis zur Memel durchwandert hat, dann soll er mit Emil von Schönaich-Carolath am Schlusse seines Achtzeilers „Daheim“ begeistert ausrufen:

Sei mir gegrüsst, mein deutsches Land,  
Du schönstes Land von allen!

Auch für die naturgeschichtlichen Stunden bietet die zeitgenössische Dichtung mancherlei Stoffe dar, welche, am richtigen Platze zu geeigneter Zeit in rechter Weise benutzt, vorzüglich dazu geeignet sind, die Schüler zu einer „sinnigen“ Naturbetrachtung zu führen. Diesem Zwecke können z. B. die nachstehend verzeichneten, zumeist sehr kurzen Gedichte dienen: A. Zur Pflanzenkunde: 1. Avenarius, Vom Kirschbaum (vortreffliches Seitenstück zu dem gleichnamigen Gedichte von Peter Hebel). 2. Benzmann, Heidemärchen (schildert den Blütenteppich des Heidekrauts). 3. Keller, Sommernacht (für die Zeit der Getreidereife). 4. Avenarius, Kornrauschen (ebenfalls für die Erntezeit). 5. Baumbach, Die Gäste der Buche (Waldleben). — B. Zur Tierkunde: 1. Heinrich Seidel, Bei Goldhähnchens. 2. Heinrich Seidel, Die Sperlinge. 3. Trojan, Lerche und Falke (Leben und Verfolger der Lerche). 4. Trojan, Hasensalat. 5. Emil Weber, Waldabenteuer (Eichhörnchen). 6. Falke, Zwiegespräch (Leben auf dem Geflügelhofe). 7. Baumbach, Der Holzwurm. 8. Zoozmann, Ameisen. 9. Keller, Die kleine Passion (Insektenleben und -sterben). 10. Lohmeyer, Ein kleines Nest (Vogelschutz). 11. Jordan, Sei mitleidvoll (Warnung vor Tierquälerei)!

Über die zweckmässigste Art und Weise der Einfügung solcher Gedichte, welche vornehmlich zur Würze und zur Vertiefung gewisser Lehrstoffe dienen sollen, muss die „gebietende Stunde“ entscheiden. Nur in ganz seltenen Fällen werden sie den Ausgangspunkt einer Lektion bilden können; sie werden vielmehr entweder geeigneten Orts in die unterrichtliche Behandlung verflochten werden oder als Zugabe den Schluss bilden müssen.

Wie die unterrichtliche Verknüpfung ist auch die Art der Darbietung dieser Gedichte ganz und gar von den jeweiligen Verhältnissen abhängig. Die Vermittlung kann ebensowohl dadurch erfolgen, dass der Lehrer sie vorträgt bzw. vorliest, als dadurch, dass sie an passender Stelle von den Schülern gelesen oder möglichenfalls gesungen werden. Dass übrigens auch bei solchen

Gedichten, welche, ohne in der Deutschstunde behandelt zu sein, in den andern Unterrichtsfächern zur Belebung und Vertiefung herangezogen werden, nötigenfalls eine kurze Besprechung am Platze ist, liegt auf der Hand.

Schliesslich bieten auch Schulfeierlichkeiten aller Art (Kaisergeburtstag, Sedanfest, Gedenkfeiern, Reformationsfest, Schülerentlassung) und Elternabende reiche Gelegenheit zur Verwertung neuzeitlicher Dichtungen. Leider wird bei der Aufstellung von Programmen fast ausschliesslich zu jenen veralteten Deklamationsstoffen und saft- und kraftlosen Reimereien gegriffen, die zumeist den Inhalt zahlreicher „Festbüchlein“ für die Hand des Lehrers oder der Schüler bilden.

Wenn Festgedichte wirken, d. h. die feierliche Stimmung erhöhen sollen, so müssen sie im Festgewande einherschreiten und die Sprache des Herzens reden. Solchen Anforderungen genügen beispielsweise die folgenden Gedichte aus jüngstvergangener Zeit: A. Für patriotische Feste: 1. E. v. Wildenbruch, Den Söhnen des Vaterlands. 2. Reinhold Fuchs, Auf einem deutschen Berge. 3. R. Fuchs, Deutsches Flottenlied. 4. C. F. Meyer, Der deutsche Schmied. — B. Zum Reformationsfeste: 1. C. F. Meyer, Hussens Kerker. 2. C. F. Meyer, Lutherlied. 3. Fontane, Der 6. November 1632. — C. Zur Schulentlassung: 1. Benzmann, Christus beruhigt das Meer. 2. F. W. Weber, Am Amboss. 3. Julius Wolff, Wo dir im Leben das Glück erblüht. 4. Lingg, Heimkehr.

Wir sind am Schlusse. Die voraufgegangenen Darlegungen haben zunächst den Nachweis führen wollen, dass die deutsche Schule die Pflicht hat, der zeitgenössischen Dichtung im Rahmen der bestehenden Lehrpläne einen breiteren Raum als bisher zu gewähren. Sodann ist eine genau erwogene Auswahl derjenigen neuen Gedichte dargeboten worden, welchen unter Beiseiteschiebung veralteter oder als wertlos erkannter Stoffe unbedingt das Gastrecht in unseren Schulen zugestanden werden muss. Schliesslich ist versucht worden, die Bahnen zu bezeichnen, auf denen die geforderte Verjüngung des Stoffplans ausführbar ist.

Hiermit kann die Schule jedoch ihre Aufgabe nicht als erschöpft ansehen. Auch ausserhalb des eigentlichen Unterrichts stehen ihr Mittel zu Gebote, dem heranwachsenden Geschlechte ein regeres, tieferes Interesse für die reichen Schätze der Gegenwartsdichtung einzuflössen.

Es wird sich vor allem empfehlen, den Schülerbüchereien einige der vorhin bezeichneten Anthologien in mehreren Exemplaren einzuverleiben und, nachdem im Verlaufe des Unterrichts der Boden zubereitet ist, die Schüler dahin zu beeinflussen, dass sie bei der Auswahl der Bücher für ihre häusliche Lektüre vornehmlich auch nach den vorhandenen Gedichtsammlungen greifen, sie auch genau lesen und Freude daran empfinden. Billige Sammlungen, wie die

von Dr. K. Lange und August Lomberg, welche für nur 10 bezw. 20 Pfennige zu haben sind, müssen als Ergänzung zum Klassenlesebuche in den Händen aller Schüler sein.

Bis ins Elternhaus hinein wird ein Lehrer, der das Vertrauen seiner Schulgemeinde im weitesten Umfange genießt, seine Bemühungen um die Herbeiführung einer höheren, allgemeinen Wertschätzung der modernen Dichtung tragen dürfen und zwar, wenn es mit der Wärme des Herzens geschieht, nicht ohne die gewünschten Erfolge. Es wird ihm nicht allein gelingen, die Eltern und sonstigen Erzieher dahin zu bringen, dass sie ihren Pflegebefohlenen „Dichtergaben“ in Form guter Anthologien auf den Geburtstags- oder Weihnachtstisch legen, sondern dass auch im Kreise der schulentwachsenen Personen der Familie das Interesse für die Schöpfungen zeitgenössischer Dichtkunst Wurzel fasst und nach und nach an Ausdehnung gewinnt.

Wenn die Schule der deutschen Dichtung, insbesondere der zeitgenössischen, aus ihrer gegenwärtigen Aschenbrödelstellung heraus hilft, dann leitet sie einen Strom des Segens ins deutsche Haus. Dann bereitet sie der Kunst eine gewichtige Stelle in der Erziehung; dann führt sie die ihr anvertraute Jugend an die frische Quelle edelsten Genusses; dann hilft sie Dämme bauen gegen die trübe Flut solcher Literaturerzeugnisse, welche die Sitten untergraben und die Seelen morden.

So lange die Schule das kostbare Kleinod der deutschen Dichtung mit dem rechten Eifer hegen und pflegen hilft, dann wird ihre das Leben verklärende Wirkung dem Volke erhalten bleiben, und es wird sich erfüllen, was der jüngst entschlummerte Dichter Prinz Emil zu Schönaich-Carolath wünscht, indem er singt:

Gesegnet seist du, du Liederpracht,  
du tiefe, du deutsche, du holde,  
du Schatz, der unserm Volke lacht  
in unvergänglichem Golde!

Dich werden hüten und lassen nicht  
die Herzen von deutschem Schlage,  
auf dass ihr Leben bei ernster Pflicht  
stets lachende Rosen trage.

## B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

### I.

#### Heimatkunde im Freien.

Von J. Colbns in St. Wendel.

„Es würde alles besser gehen, wenn man mehr ginge.“ (Seume.)

Seit Fingers „Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde“ ist die Literatur auf diesem Gebiete eine reichhaltige geworden. Trotzdem überall Stimmen laut werden, die für den heimatkundlichen Unterricht Wanderungen im Freien fordern, so gibt es leider immer noch Schulen, in denen diesem Unterrichte viel zu wenig Wert beigelegt wird, die auf Anschaulichkeit verzichten und den Unterricht in der althergebrachten Weise zwischen den vier Wänden erteilen, anstatt mit den Schülern hinauszuwandern in Gottes herrliche Natur, um ihnen hier Herz, Augen und Ohren für ihre Umgebung zu öffnen.

Allerdings treten dem Unterrichte im Freien manche Schwierigkeiten entgegen. In grossen Städten sind die Wege, um ins Freie zu gelangen, manchmal so weit, dass in einer Unterrichtsstunde nichts erreicht werden kann. Hier wäre dann eine Zusammenlegung der beiden Wochenstunden zu erstreben. Wenn der Geographielehrer auch den Unterricht in der Naturgeschichte erteilt, so können diese beiden Stunden nacheinander gehalten werden. Auf Turm märschen wird man es nicht versäumen, die Schüler auf Eigentümlichkeiten des heimatlichen Bodens und der heimatlichen Tier- und Pflanzenwelt aufmerksam zu machen. Sind in einer Schule mehrere Altersstufen vereinigt, so wird das für die untere Stufe neu Durchzuarbeitende zunächst eine nützliche Wiederholung für die älteren Schüler sein, dann kann aber auch manches erweitert und zum Vergleich herangezogen werden. Vielleicht lässt es sich aber auch ermöglichen, die Schüler zu bewegen, an freien Nachmittagen mit dem Lehrer zusammen ins Freie zu wandern. In der hiesigen Sexta haben noch immer alle hier wohnenden Schüler an solchen Ausflügen freiwillig teilgenommen. Wenigstens sollte der Lehrer die Schüler anregen, ihre Spaziergänge weiter auszudehnen und auf ihnen die vom Lehrer bezeichneten Gegenstände genau anzusehen oder bestimmte Vorgänge zu beobachten. Manchen Lehrer wird wohl auch das Urteil Fernstehender, welche diese Wanderungen als nutzlose Spaziergänge betrachten, abhalten. Tut der Lehrer aber unentwegt seine Pflicht, so wird auch dieses Urteil geändert, und besonders die Eltern werden bald anders über diese Wanderungen denken, wenn ihnen ihre Kinder voll Freude über die schönen Spaziergänge und das dort Gesehene, Gehörte und Erlebte berichten. Andere Lehrer wieder werden anführen, es sei bei überfüllten Klassen schwierig, die notwendige Aufmerksamkeit, Zucht und Ordnung zu erhalten. Zugegeben! Aber bei richtigem Takte, gutem Willen und gründlicher Vorbereitung wird auch diese Schwierigkeit zu überwinden sein. Wie in der Klasse, so müssen auch im Freien die Schüler jeden Wink des Lehrers befolgen. An einem bestimmten Orte sammeln sie sich und stellen sich in Reih



und Glied wie beim Turnen auf. Nun geht es geschlossen, in ungezwungener, freier Haltung dem Ziele entgegen. Glaubt der Schüler etwas Besonderes zu sehen oder zu hören, so macht er den Lehrer darauf aufmerksam. An geeigneten Stellen, die der Lehrer sich vorher gemerkt haben muss, wird Halt gemacht und die Aufmerksamkeit der Schüler auf ein bestimmtes Ziel hingelenkt. Ist die Aufgabe, die sich der Lehrer für diese Stelle gestellt hat, erledigt, so wird weitergewandert. Wenn während des Marsches keine Beobachtungen zu machen sind, lässt man vielleicht ein munteres Liedchen singen.

Sollen aber die Wanderungen nicht in blosse Bummeleien ausarten, so muss sich der Lehrer auf jede einzelne Stunde gewissenhaft vorbereiten, er muss wissen, was er auf den einzelnen Wanderungen erzielen kann, welche Stellen sich am besten zum Haltmachen eignen. Durch Beobachtungsaufgaben, die den Schülern für die nächste Stunde gestellt werden, kann ein gewisses Ziel einer Wanderung schon festgelegt werden. Das von den Schüler in ihrer freien Zeit Beobachtete wird dann auf der Wanderung selbst noch einmal angeschaut, Falsches wird berichtigt, Unvollständiges ergänzt, Fehlendes nachgetragen. Eine andere Vorbereitung ist das Verteilen bestimmter Aufträge an die Schüler bei Beginn der Wanderung. Jeder Schüler muss einen Bleistift und ein Taschenbuch (Heftchen) mitführen. Dazu erhält ein Schüler den Auftrag, den Kompass zu verwahren, ein anderer trägt mit Stolz das Fernrohr, ein dritter die Messleine oder ein 10 m langes Seil, bei dem die einzelnen Meter durch Knoten oder farbige Striche bestimmt sind. Wieder ein anderer Schüler hat für die Generalstabkarte oder eine vom Lehrer angefertigte Karte des Bezirks zu sorgen. Bei einigen Wanderungen werden auch Thermometer und Setzwege mitgenommen.

Sind die Wanderungen so vorbereitet, so werden sie dem Lehrer und den Schülern manche Freude bereiten, die Schüler werden ihre Heimat schätzen und lieben lernen, sie werden mit ihrer Umgebung bekannt gemacht und angehalten, das Erlebte mit offenen, klaren Augen zu beobachten, und ihr geographisches Wissen erhält eine sichere Grundlage. Die Schule erfüllt damit zunächst eine wichtige soziale und pädagogische Aufgabe, indem sie „in dieser Zeit der Heimatlosigkeit dem Menschen das sichere, warme und beglückende Gefühl der Zugehörigkeit zu dem Boden, dem er entsprossen ist, wiedergibt und die Seele des Kindes, sein Gemüt hineinführt in die Wunder der heimatlichen Natur, damit die Schönheit der Heimat klar vor die Seele trete und sein Heimatgefühl eine wertvolle Bereicherung erfahre“ (Barchewitz).<sup>1)</sup> Die Schüler werden „denkend und fühlend durch den Wonnegau der Heimat geführt“ (Kerp). Wie leuchten ihre Augen, wenn sie der Lehrer an eine Stelle mit schöner Rundschau führt, wenn er ihnen das saftige Grün der Wiesen und den reichen Segen der Felder zeigt und sie aufmerksam macht auf den lieblichen Gesang der munteren Vögel! Was viele Worte nicht vermocht hätten, das bewirkt eine einzige Wanderung in Gottes herrliche Natur. So lernt das Kind seine Heimat schätzen, es lernt, was Heimat heisst, es findet „in ihr einen Schatz, der es reich macht, und in dessen Besitz es nie wieder arm werden kann“ (Ratzel). „Nichts gibt den Kindern, den Knaben, der Jugend mehr wahres Kraft-

<sup>1)</sup> Päd. Studien 1905, Heft 1.

gefühl, regeres und sichereres Gefühl höheren geistigen Lebens, nichts wirkt stärker, entwickelnder und erhebender dafür, als das sichere Gefühl und lebendige Bewusstsein, in der nächsten Umgebung, in der Gegend seiner Geburt und seines sich entfaltenden Lebens recht zu Hause, recht heimisch mit der Natur und mit den Naturerzeugnissen seiner Umgegend recht bekannt und vertraut zu sein“ (Fröbel).

Da — wie schon Finger klagt — unsere Zeit sich so sehr von der Natur entfernt hat, dass viele dem Geschriebenen mehr glauben als dem eigenen offenen Auge, so sollen die Schüler durch eigene Beobachtungen frühzeitig mit ihrer Umgebung bekannt gemacht werden. Sie sollen die sie umgebenden Dinge nicht ans Büchern, „gleichsam durch Glas, ein dichteres Medium, das die Strahlen bricht“, kennen lernen, sondern selbst mit offenen, klaren Augen beobachten. „Darum also kein Buch hier,“ obschon es immer noch Heimatkunden gibt, die „für die Hand der Schüler“ bestimmt sind. Lehren wir unsere Schüler in dem grossen Buche der Natur, das aufgeschlagen vor uns liegt, lesen, halten wir sie an, ihre Augen zu üben, denn „Kinder, die nichts gesehen, nichts beobachtet haben, kann man nicht unterrichten“. „Zum eigenen Nachdenken und zu einem selbständigen Urteilen über das Heimatland“ (Kerp) wollen wir sie heranbilden.

Eine andre Aufgabe erwächst dem heimatkundlichen Unterricht in der Vermittlung der Grundbegriffe der allgemeinen Erdkunde. „Demgemäss verlangt der heimatkundliche Unterricht ein Durchwandern der Heimat nach den verschiedensten Richtungen; er erfordert vom Kinde ein fortgesetztes Beobachten dessen, was in seiner Umgebung ist und geschieht. Nimmermehr vermag auch die lebhafteste Vorstellung des Lehrers die eigene Beobachtung der Schüler zu ersetzen und unentbehrlich zu machen. Sie müssen selbst sehen und hören, selbst mit den Sinnen wahrnehmen, wovon ihnen eine Anschauung zuteil werden soll“ (D. Lange). Gerade die geographischen Belehrungen müssen vor allen andern an die eigene Erfahrung angeschlossen werden. „Man muss zuerst die Augen der Kinder öffnen, man muss durch die Augen das Verständnis einziehen lassen, aus der Betrachtung muss das Verständnis herauswachsen“ (Nath, Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturwissenschaftlichen und geographischen Unterrichts in Frankreich. Natur und Schule, Bd. VI, 1. Heft). „Der Anfang aller Erkenntnis ist die Anschauung, das letzte Ziel der deutliche Begriff“ (Pestalozzi). Nun könnte man wohl einwenden, die Schüler hätten bereits ihre Heimat aus der Anschauung kennen gelernt, man bräuche die mit zur Schule gebrachten Vorstellungen über die Heimat nur wieder wachzurufen. Genaue Erhebungen haben aber das Gegenteil bewiesen, und die Erfahrung zeigt immer wieder, wie unvollständig und unklar die zufällig von den Kindern gemachten Anschauungen sind. Zur Ergänzung, Berichtigung und Befestigung der vorhandenen Vorstellungen müssen wir den engen Schulraum vertauschen „mit der weiteren Schöpfungswelt, aus den Zimmern müssen wir hinaus ins Freie, ins frische, frohe Leben. Hier ist der Ort, wo die Lücken im Gedankenkreise auszufüllen und die Mängel in der Erfahrung zu beseitigen sind. Es gilt des Kindes Interesse für die Natur lebendig zu machen, sein Auge zu öffnen, seinen Blick zu fassen und so lange auf die Gegenstände hinzulenken, bis die Anschauung ihre völlige Reife erlangt hat“ (Lomberg).

Sorgen wir also für Gewinnung von Anschauungen, die aus erster Quelle, aus unserer Umgebung selbst geschöpft werden. An Stoff wird es uns nicht fehlen. Mit dem Nahen beginnen wir „und leiten stufenweise Auge und Phantasie auf das Entferntere“ (Rott). Gleich die erste Geographiestunde wird im Freien — auf dem Schulhofe — abgehalten. Am besten wählt man hierzu die letzte Vormittagsstunde. Die Schüler lernen die Himmelsrichtungen (Richtung des kürzesten Schattens N), die Tageszeiten, Ort von Sonnenauf- und Sonnenuntergang und den Gebrauch des Kompasses kennen. Um die Himmelsrichtungen einzuprägen, wird die Lage bekannter Gebäude, Berge usw. bestimmt. Dann folgt das Ausmessen und Zeichnen des Klassenzimmers, des Schnlgebändes und der näheren Umgebung desselben. Auf einem oder mehreren Gängen lernen die Schüler nun ihren Heimatort (wichtige Gebäude, Richtung und Länge der Hauptstrassen, Fabrikanlagen, geschichtliche Denkmäler usw.) kennen. Unter reger Teilnahme der Schüler und mit Benutzung der gemachten Beobachtungen wird in der Klasse ein Plan desselben entworfen. Nun folgen Wanderungen in die nähere Umgebung des Heimatortes.

Wohl in jeder Gegend stehen für die grosse Mehrzahl der geographischen Begriffe heimatliche Vorstellungen zu Gebote. Es bieten sich Stoffe dar, an denen sich Grundbegriffe aus der physikalischen und astronomischen Geographie erklären lassen, Stoffe topologischer Natur und endlich Erscheinungen, welche vergleichende Betrachtungen über die gegenseitigen Beziehungen dieser Gebiete ermöglichen. Fast an jedem Bache findet man mannigfaltige Uferformen, Landengen, Landzungen, Inseln, Halbinseln, Wasserfälle. Wie oft bietet sich nicht Gelegenheit, über die Verwendung der Wasserkraft, über Landgewinn und Landverlust zu sprechen! Zu beiden Seiten des Baches sind Wiesen, deren Gräser je nach ihrer Beschaffenheit verschieden sind. Vielleicht sind sie sumpfig und müssen entwässert werden, oder sie liegen zu trocken und werden durch eine nahe Quelle oder durch das Wasser des Baches bewässert. Das Gefälle des Baches messen wir, indem wir an verschiedenen Stellen Korkstückchen hineinwerfen und zusehen, wie rasch diese eine abgemessene Strecke durchschwimmen. In dem nahen Busche hat schon mancher Schüler eine Nachtigall singen hören. Ein anderer Schüler erzählt, wie er dort einen Fink gehört und beobachtet hat. An dem Abhange sehen wir eine Eidechse, die sich rasch zu verbergen sucht. Wir stellen fest, dass ihre Färbung dem Grase gleicht. (Schutzfarbe.) Den Landmann beobachten wir bei seiner Arbeit. Die Tätigkeit des Försters und Holzhauers gibt uns Gelegenheit über den Nutzen des Waldes und die Tiere in demselben zu sprechen. Wandern wir auf der Landstrasse, so belehren wir die Schüler über die Zahlen auf den Kilometersteinen, lassen mit der Uhr in der Hand 0,1 km abschreiten und dabei die Schritte zählen, üben die Schüler in Schätzen und Messen, vergleichen die Steine der Strasse mit den Sandsteinen des nahen Steinbruches, besehen uns hier die Schichtung und Verwitterung der Steine, beobachten, wie das Wasser tiefe Gräben gerissen hat (Erosion), merken auf den Verkehr auf der Landstrasse usw. Auf einer Anhöhe werden die Schüler mit den innerhalb ihres Gesichtskreises liegenden erdkundlichen Gegenständen bekannt gemacht. An einem Berge oder Hügel werden die Begriffe Spitze, Gipfel, Kuppe, Abhang, Fuss erklärt, auf die ver-

schiedene Bebauung wird hingewiesen. Unten im Tale fließt ein Bach oder Fluss, auf dessen rechtem Ufer eine Ortschaft liegt und auf dessen linkem Ufer die Bahn entlang fährt. Kommt vielleicht ein Personen- oder Güterzug vorbei, so beobachten wir, womit die Güterwagen beladen sind und sprechen über den Verkehr auf der Bahn. Den Schülern wird aufgegeben, die Beobachtungen fortzusetzen. Auch Beobachtungen über herrschende Windrichtung, Richtung der Baumkronen, Wetterseite der Bäume (Anhaltspunkte für die Bestimmung der Himmelsrichtungen), Zeit und Ort von Sonnenauf- und -untergang, Veränderungen des Mondes, Stand bekannter Sterne usw. werden angestellt. Die Beobachtungsaufgaben halten die Schüler an, sich in ihrer Umgebung heimisch zu machen, ihre persönliche Tätigkeit wird angespornt, sie werden an Vergleichung und an Verallgemeinerung gewöhnt.

Die unterrichtliche Tätigkeit auf den Wanderungen besteht darin, dass man an Ort und Stelle die Begriffe, die man sich zum Ziele gesteckt hat, zur Klarheit bringt. Ein bestimmter erdkundlicher Gegenstand wird angeschaut, die Hauptmerkmale desselben werden unter reger Teilnahme der Schüler festgestellt und hierauf wird erst versucht den allgemeinen Begriff zu bestimmen.

Hier will ich aber in keiner Weise auswendig gelernten Begriffserklärungen das Wort reden. Mit diesen kann man scheinbar in Prüfungen paradieren, aber für die Anschaulichkeit ist wenig oder nichts gewonnen. Im Gegenteil, die Schüler werden eher an gedankenloses Sprechen gewöhnt. Die einzelnen Gegenstände werden dann besprochen, wenn sie sich gerade darbieten. Erst am Schlusse eines grösseren Abschnittes wird das Beobachtete und Erlebte übersichtlich zusammengestellt und nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet und ergänzt. „Oberster Grundsatz bleibt: nur was vom Kinde angeschaut werden kann, gehört in die geographische Heimatkunde“ (Rein, Encykl. Handbuch der Pädagogik). Das Lehrverfahren ist also induktiv. Auf diese Weise können die eigenen Beobachtungen des Schülers erweitert und vertieft und die reichen Anschauungsmittel des heimatkundlichen Unterrichts voll und ganz ausgenutzt werden. Auch bei den Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturkundlichen und geographischen Unterrichts in Frankreich will man „alles ausschliessen, was nur Wortkram und reine Gedächtnisübung ist, man will die Berührungspunkte mit allem dem vermeiden, was real, konkret, unmittelbar brauchbar ist, und durch diese Bemühungen will man die persönliche Tätigkeit der Schüler anspornen. man will sie an Beobachtung, an Vergleichung, an Verallgemeinerung gewöhnen, man will bei ihnen mittels der sokratischen Methode die Fähigkeiten des Geistes entwickeln, die dazu dienen die Wahrheit zu entdecken und zu begreifen“ (Nath, Natur und Schule Bd. VI 1. Heft). Es ist aber nicht genug, dass die Schüler von den einzelnen Gegenständen klare und deutliche Begriffe erlangen, sondern es muss auch der ursächliche Zusammenhang der erdkundlichen Gegenstände untereinander festgestellt werden. Die Schüler vergleichen den Pflanzenreichtum verschiedener Gebiete und ziehen Schlüsse auf die Fruchtbarkeit des Bodens; sie sehen, dass sumpfige Wiesen andere Gräser aufweisen wie trockene; sie finden, dass an den Südabhängen und an Stellen, die gegen die kalten Winde geschützt sind, die Pflanzen viel üppiger sind als an ungeschützten Stellen. An Bächen oder Flüssen beobachten sie das Gefälle, Landgewinn und Landverlust, Verwendung

der Wasserkraft, und wir haben so Veranlassung, über den Einfluss der Bewässerung auf die Verhältnisse unserer Heimat zu sprechen. Auf unsern Wanderungen lernen die Schüler verschiedene Ortschaften kennen, und es ist selbstverständlich, dass wir einen Vergleich zwischen denselben anstellen: der eine Ort ist grösser als der andere, vielleicht infolge eines grösseren industriellen Unternehmens (Kalkboden, Kalköfen — Lette, Ziegeleien, Backsteinfabriken — Kohlen, grössere Fabriken usw.), oder weil er einen Bahnhof hat. Vergrössert sich der eine Ort immer noch, während bei dem andern ein gewisser Stillstand zu verzeichnen ist, so werden wir doch wohl nach Gründen suchen. Oft genug bietet sich Gelegenheit, „die Beziehungen zwischen dem Erdboden und seinen Lebewesen, zwischen der Natur und der Kultur“ und auf späteren Stufen „zwischen den Ländern und ihren Völkern“ (Kerp) festzustellen. Was der Aufzeichnung wert ist, wird von den Schülern in ihr Taschenbuch eingetragen. Die Lage und Gestalt (Profil) bestimmter erdkundlicher Gegenstände werden in einer Kartenskizze festgelegt. Gerade im Freien kann sehr viel für die Einführung in das Kartenverständnis getan werden, weil hier die Schüler das Kartenbild mit der Wirklichkeit vergleichen können. Deshalb ist es sehr anzuraten, dass der Lehrer sich eine Karte der näheren Umgebung des Heimatortes nach dem Muster einer guten Kreiskarte mit Benutzung der Messtischblätter im Massstabe von 1 : 25000 oder noch besser in einem noch grösseren Massstabe anfertigt und diese auf den Wanderungen benutzt, um Ortschaften, Berge, Bäche, Flüsse, Strassen auf der Karte aufzusuchen und umgehört nach denselben zu bestimmen.

Mit dem Unterricht im Freien wechseln Stunden im Klassenzimmer ab. Hier wird das auf den Wanderungen Angesehene und Erlebte zunächst in der erzählenden Form besprochen. Die Schüler werden wohl meist über Nacheinanderfolgendes und Gleichzeitiges berichten. Falsches wird verbessert, Fehlendes ergänzt, unklare und nicht deutliche Begriffe werden zum vollen Verständnis gebracht. Ist vollständige Klarheit erlangt, so treten Verknüpfungen (Assoziationen) ein, mit jeder Wanderung zahlreicher und tiefergehend. Begrifflich Gleiches oder Verwandtes wird verglichen, Gegensätze werden hervorgehoben, örtlich Nahestehendes und Gleichzeitiges wird angegeben. Aber auch Neues wird hinzugefügt und mit dem schon Bekannten verknüpft. Vor verfrühten und zu vielen Begriffserklärungen hüten wir uns, „sie ermüden und nützen nicht viel“. Der so behandelte Stoff wird nun nach bestimmten Gesichtspunkten eingeordnet. Die im Freien gemachten Aufzeichnungen und Kartenskizzen bilden die Unterlagen für die Behandlung in den Klassenzimmern.

Die Zahl der Wanderungen richtet sich zunächst nach der zu Gebote stehenden Zeit. In kleineren Ortschaften können die Wanderungen so eingerichtet werden, dass meistens eine Stunde ansreicht. Hier kann man also, besonders wenn nur eine Klasse unterrichtet wird, mehrere Wanderungen machen. In grösseren Städten wird man wohl die einzelnen Wanderungen auf mehrere Stunden ausdehnen müssen, dabei kann man aber ihre Zahl beschränken. In einklassigen Schulen muss man wohl mit 1—2 Wanderungen auszukommen suchen, wenn es nicht möglich wird, die Schüler zu Wanderungen in ihrer freien Zeit zu bewegen. Dann ist die Zahl der Wanderungen aber auch abhängig von der Bodenbeschaffenheit der Heimat, von dem Vorhandensein der erdkundlichen Gegen-

stände, an denen die Grundbegriffe verständlich gemacht werden können.<sup>1)</sup> „Ausflüge in die Umgebung des Schulortes sollen nicht bloss von Zeit zu Zeit oder zur Abwechslung und Erholung stattfinden, sondern so oft der heimatkundliche Unterricht die gründliche Anschauung eines Objektes notwendig macht“ (Trunk, Die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts).

Die Wanderungen ins Freie kommen aber nicht nur dem heimatkundlichen Unterricht zu gute, indem sie die Schüler mit den erdkundlichen Grundbegriffen bekannt machen und die Heimat schätzen und lieben lernen, sondern sie öffnen auch Augen und Ohren und tragen so wesentlich zur Übung und Schärfung der Sinnesorgane bei. „Diese Ausflüge lassen tiefe Eindrücke zurück und wirken mehr auf das Denken und Wollen der Kinder, als selbst ein gut geleiteter Unterricht in der Schulstube“ (Trunk). Zur pädagogischen Würdigung der Wanderungen darf auch nicht ausser acht gelassen werden, dass der Aufenthalt in der frischen Luft gesunder ist als in den Zimmern. Namentlich für die Kinder der grösseren Städte ist es eine Wohltat, wenn sie für einige Stunden aus dem Staub und Ranch, aus dem Hasten und Jagen, dem Lärm und Gewühl, aus den lichtarmen Räumen in die ruhige, frische Natur hinauskommen. Hier im Freien kann auch ein viel ungezwungener Verkehr zwischen Lehrer und Schülern herrschen, der Schüler tritt dem Lehrer viel näher, der Lehrer lernt die Eigentümlichkeiten seiner Schüler viel besser kennen.

Darum, so oft als es der Unterricht fordert, hinaus ins Freie, dann trifft uns auch nicht der Vorwurf, den Berthold Sigismund vielen Eltern macht: „Statt das Kind in Flur und Wald zu führen, um die Wirklichkeit beobachten zu lassen, gibt man ihm Bücher mit unrichtigen, unschönen Bildern; statt es zum Ameisenhaufen, Bienenkorbe und Vogelneste zu geleiten, überreicht man ihm ein Fabelbuch; statt es durch Wanderung mit der Heimat vertraut zu machen, schenkt man ihm eine Reisebeschreibung nach den Wendekreisen mit den grellsten Abenteuern! Von solcher papiernen Erziehung rühren so viele Mängel unseres jungen Geschlechtes her.“

---

## II.

### Jugendvereine.

Ein Vorschlag zur Weitererziehung der schulentlassenen Jugend.

Von A. Pietzsch, Anstaltslehrer in Bräunnsdorf.

Die Klagen über die Unbotmässigkeit der aus der Schule entlassenen Knaben wollen nicht verstummen, ja, vermehren sich alljährlich. Vorkommende Rohheiten und Frechheiten der jugendlichen Arbeiterbevölkerung, die Verhöhnung jeglicher

---

<sup>1)</sup> Unterrichtsgänge müssen in den Lehrplan eingefügt sein, mit 1—2 Unterrichtsgängen wird nichts erreicht. Nicht nur dem erdkundlichen, sondern auch dem naturkundlichen und geschichtlichen Unterrichte, der Bekanntmachung mit Verkehrs- und Wohlfahrtseinrichtungen usw. usw. müssen die Unterrichtsgänge dienstbar gemacht werden. Die Heimat ist ein Abbild aller menschlichen Verhältnisse in grösserer oder geringerer Beschränkung. D. R.

Autorität, die erschreckend grosse Zahl der gerichtlichen Verurteilungen Jugendlicher lassen bei einem jeden Freunde des Volkes und der Jugend tiefe Bekümmernis wach werden. Wie ist dies zu erklären trotz einer wohlausgebauten Volksschule, trotz mannigfacher Massnahmen zur Jugenderziehung seitens des Staates und der Gesellschaft?!

Dass die Verhetzung der Jugend durch die Sozialdemokratie in Deutschland erfolgreich gewesen ist, dafür hat auch der internationale Kongress der sozialdemokratischen Jugendorganisation, der im Anschluss an den internationalen sozialdemokratischen Kongress in Stuttgart stattfand, den Beweis erbracht. Von 59000 Mitgliedern, die dem internationalen Verband angehören, entfallen auf Deutschland nicht weniger als 6800. Davon sind Angehörige der jungen Garde in Mannheim 4500, die sich auf 730 Ortsgruppen verteilen. Der Verband der freien Jugendorganisationen, der in Berlin vor einigen Jahren gegründet wurde, hat 2300 Mitglieder in 15 Ortsgruppen, darunter Berlin, Hamburg, Bremen usw. In Gross-Berlin sind in ungefähr 20 Filialen 1300 Mitglieder verzeichnet. Die letztere Organisation wird sonderbarerweise als unpolitische bezeichnet. Das geschieht jedoch lediglich mit Rücksicht auf das Vereinsgesetz, das die Vereinsbildung von seiten jugendlicher Personen untersagt. Im übrigen wird aber in den Versammlungen der jugendlichen Organisationen genau so verfahren, wie in den Versammlungen der jungen Garde. Die Behörden lassen diese Versammlungen überwachen, und nicht wenige davon sind schon polizeilich aufgelöst worden, weil die Redner Themata erörterten, die über den gesetzlichen Rahmen hinausgingen. Der Leiter der jungen Garde ist der neugewählte Abgeordnete Rechtsanwalt Dr. Frank-Mannheim, während in Berlin die Leitung der eigentlichen Jugendorganisation in den Händen des Rechtsanwalts Dr. Karl Liebknecht liegt, gegen den eine Anklage wegen Hochverrats verhandelt wurde.

Dass die Verbände und Vereine von jugendlichen Arbeitern und Lehrlingen keinen andern Zweck haben, als den jungen Leuten das sozialdemokratische Gift einzunipfen und sie vor ihrer Einstellung in den Militärdienst gegen den „Militarismus“ aufzuwiegeln, zeigen klar und deutlich folgende Stellen aus einem Leitartikel der „Jungen Garde“, des Organs des Verbandes jugendlicher Arbeiter und Arbeiterinnen Deutschlands. Nachdem ausgeführt ist, welche Fortschritte die sozialdemokratische Verhetzung der Jugend im Auslande gemacht hat, heisst es:

„Und in Deutschland haben, trotz Polizei und Staatsanwalt, die Blätter der beiden Jugendorganisationen heute schon 12000 Abonnenten. Die sozialistische Jugend der ganzen Welt ist einig. Das Bewusstsein gleicher Ideale schlingt um uns ein unzerreissbares Band . . . Und wir pflanzen in die jungen Herzen den Glauben an die neue Zeit, die sie schaffen sollen, den Glauben an den Sozialismus. Und wie nach der schönen Erzählung der Bibel ein Engel mit dem Flammenschwert den Eintritt zum Paradiese wehrt, — so hindert der Militarismus mit bewaffneter Faust im Dienste der herrschenden Klassen die Entwicklung einer Gesellschaftsform, die nicht auf Ausbeutung und Unterdrückung beruht. So lehren wir die Jugend, den Militarismus als Hemmschuh des Fortschritts zu betrachten. Wir verkennen dabei nicht, dass die Erscheinungsformen des Militarismus und somit die Arten seiner Bekämpfung in den verschiedenen Ländern verschieden sein müssen.“

So gräbt die Sozialdemokratie in die Herzen unserer deutschen Jugend den Hass gegen das Militär und den Sinn der Unbotmässigkeit ein, der die Unterordnung zum unbekanntem Begriffe werden lässt und naturgemäss später zu den schwersten Folgen führen muss. Darum sollten sich gegen eine solche Art der Jugenderziehung einmütig alle Kreise wenden, die der heranwachsenden Jugend Glück und Zufriedenheit gönnen. Ein gutes Stück Volkswohl gilt es vor ätzenden Giften zu bewahren; da muss jeder Volksfreund tätige Mithilfe leisten!

Es ist nicht abzustreiten, dass eine klaffende Lücke in der Erziehung der Jugend zwischen Schulentlassung und der Militärzeit liegt. Diese Lücke wird durch die vollständig veränderten sozialen Verhältnisse, in die Meister und Lehrling, Arbeitgeber und Arbeiter versetzt worden sind, grell beleuchtet.

Der Lehrling, der früher der väterlichen Autorität des Meisters gezwungen oder ungewollt unterstellt war, entzieht sich seiner Aufsicht mehr und mehr. In grösseren Städten besonders ist er nur am Tage Lehrling, da er zu Hause wohnen und schlafen muss. Durch dieses Doppelleben können weder Meister noch Eltern die rechte Kontrolle ausüben. Andere Handwerksmeister sind froh, wenn sie überhaupt einen Lehrling erhalten, da der Zudrang zum Handwerk mit Ausnahme einiger Zweige sehr nachgelassen hat. Ist ein Lehrling geschickt, so weiss er sehr bald, wie gut ihn sein Meister brauchen kann. Er beginnt den Kopf höher zu tragen, und wenn ihn der Meister nicht verlieren will, so muss er gar oft gute Miene zum bösen Spiele machen. Dazu kommt, dass die Lehrlinge ihrer grösseren Abhängigkeit wegen von sogenannten freien Arbeitern ihres Alters verspottet werden. Da ihnen die höhere Einsicht in ihre Pflicht noch fehlt, suchen sie sich und ihren Kameraden durch Frechheit und Rüpelhaftigkeit zu imponieren. Die Freizeit an Sonn- und Festtagen bringt für die Lehrlinge insofern die Anregung zum Schlechten, als die jugendlichen Fabrikarbeiter über ein verhältnismässig reiches Taschengeld verfügen und den Neid des Lehrlings noch durch höhnische Bemerkungen ins Ungemessene wachsen lassen. Ein Griff in die Ladenkasse, ein Betrug oder eine Unterschlagung ist dann vom Lehrling leicht ausgeführt, um bei den andern „jungen Herrn“ durch freigebiges Geldausgaben Ruhm und Ansehen zu ernten.

Viel mehr noch steht in Gefahr der jugendliche Fabrikarbeiter.

Bei ihm fehlt jede Einwirkung des Arbeitgebers. Es wird lediglich ein Vertrag über die Arbeitskraft und Entlohnung des Arbeiters abgeschlossen, der jeden Augenblick von den Vertragschliessenden wieder gelöst werden kann. Der Arbeiter hat sich der Fabrikordnung zu unterwerfen, um sein Treiben ausserhalb des Fabriktores hat sich niemand zu kümmern. Zwar wohnen sehr viele dieser jungen Leute bei den Eltern, aber selbst dann ist ihre Bewahrung vor dem Bösen auch meist unzureichend. Die Eltern getrauen sich nichts zu sagen, um die zahlenden Kostgänger nicht zu verlieren, und später sind ihnen die Herren Jungen über den Kopf gewachsen. Mit dem zeitigen und mitunter reichlichen Geldverdienst wissen die Burschen nicht viel anzufangen, er bringt sie nur auf Abwege. Damit hängt zusammen, dass eine gewisse Grossmannssucht sie befällt, die sich im Biertrinken, Rauchen und Prahlen unangenehm bemerkbar macht. Rücksichten auf ältere Leute oder Respektpersonen zu nehmen, gilt als schwächlich. Darin werden sie durch sozialdemokratische Irrlehren unterstützt



und gestärkt. Die sozialdemokratische Jugendzeitschrift „Die junge Garde“ gibt dafür zahlreiche Belege. Auch sonst sucht die Sozialdemokratie alles Gute und Edle in ihnen durch Einimpfung blinden Hasses gegen Staat und Gesellschaft zu ertränken, lediglich um aus parteipolitischen Motiven einen Nachwuchs zu gewinnen, der den regierenden Führern willen- und gedankenlos Gefolgschaft leistet.

Die dritte Gruppe, um die es sich in vorliegenden Ausführungen handelt, bilden die landwirtschaftlichen Diensthöten.

Es sind sehr oft die geistig minderwertigsten Knaben, die sich diesem Berufe widmen. Er bietet ihnen Gelegenheit, ihre Körperkräfte voll auszunützen, und sie sind zu den einfacheren Arbeiten wohl zu verwenden. Ihre geistige Schwerfälligkeit erklärt den Mangel jedes Bildungsdranges, während sich die überquellenden Körperkräfte in einer gewissen Roheit, die sich in Worten und im Betragen zeigt, Luft macht. Statt die Auswüchse an seinem Gesinde zu bekämpfen, ist der Gutsbesitzer gezwungen, seine Leute zu verwöhnen; denn der Diensthötenmangel ist gross. Ein unfreundliches Wort kann schon bewirken, dass der Ochsen- oder Pferdejunge den dringlichen Lockungen eines lebenswürdigen Nachbarn Folge leistet und gerade in der dringendsten Arbeit unter einem nichtigen Vorwand abzieht.

Haben wir bis jetzt die unliebsamen Erscheinungen an einem Teil unserer Jünglinge aus den sozialen Verhältnissen zu erklären gesucht, so dürfen wir dabei nicht stehen bleiben; denn wir finden dieselben Klagen nicht erst in unseren Tagen. In einem 1858 erschienenen Schriftchen: Über die Ungezogenheit der heutigen Jugend. Ein pädagogischer Mahnruf an Eltern und Erzieher von Dr. K. W. Wiedenheld<sup>1)</sup> — heisst es: „Die Ungezogenheiten der Jugend unserer Tage sind eine so weitverbreitete, so grell und keck hervortretende Erscheinung, dass wir dieselbe füglich als allenthalben bekannt und als allgemein bitter empfunden voraussetzen müssen. Ja, die Sache ist so offenkundig und allgemein beklagt, dass wir in unsern Wahrnehmungen durchaus nicht vereinzelt dastehen, sondern vielmehr von der Voraussetzung ausgehen dürfen, dass das ganze ältere Geschlecht tief von ihr berührt, und dass namentlich Tausende von Eltern, Lehrern, Predigern und Erziehern auf die schmerzlichste Weise davon ergriffen sind.“ Der Verfasser findet die Ursache dieser Erscheinung lediglich in äusseren Verhältnissen, ohne der Psyche des heranwachsenden Menschen Beachtung zu schenken. Daraus erklärt sich auch, dass er in seinen Vorschlägen zur Bekämpfung dieser Übel zum Teil auf Mittel gerät, die nur äusserlichen Erfolg zeitigen können.

Die Zeit nach der Schulentlassung ist für den jungen Menschen die kritischste. Die rasche körperliche Entwicklung, insonderheit der Eintritt der Pubertät äussern ihren Einfluss auf die psychische Entwicklung. Dazu treten die veränderten Lebensverhältnisse, die im Verein mit den psychischen Einwirkungen den Charakter bestimmen. Wagner<sup>1)</sup> behauptet sogar, dass „der Jüngling am Anfange noch vollständig unter dem Einfluss des Körpers stehe. An ihm ist alles physiologischer Reflex“. Ganz sicherlich herrschen im jugend-

<sup>1)</sup> Zur Naturgeschichte des Fortbildungsschülers. Ein Beitrag zur Kenntnis der Altersstufe, die in den Fortbildungsschulen unterrichtet wird. Leipzig, Hahns Verlag 1907.

lichen Alter die Gefühle vor, die zum grossen Teil in körperlichen Zuständen ihren Ursprung haben, während die notwendige Kritik dieser Gefühle noch zu schwach einsetzt. Daran sollte jeder denken, der mit dieser Altersstufe in Berührung tritt. Erst am Ende der Jünglingszeit ist eine gewisse Reife des Gefühls und Verstandes und eine Wechselwirkung zwischen beiden zu erwarten. Vorher gärt die Natur — aus dem jungen Most kann erst nach und nach klarer Wein werden. Dass das nicht ohne manche körperliche und seelische Erschütterung abgeht, ist leicht erklärlich, und dass in dieser Zeit der junge Mann eine richtige Leitung nötig hat, ist oft schon gesagt, gewünscht und ausgeführt worden. Staat, Kirche, Schule — alle werden aufgefordert, ihre Pflicht zu erfüllen und manche Einrichtung zeugt davon, dass man allerorts bemüht ist, Hand ans Werk zu legen.

In erster Linie soll die Schule ihren Einfluss geltend machen und die Leitung übernehmen. Die obligatorische Fortbildungsschule wird mit Recht in allen Staaten erstrebt und hat dort, wo sie schon besteht, sicherlich reichen Segen gebracht. Jedoch allen Anforderungen kann sie auch nicht gerecht werden. Ihre sittliche Einwirkung ist meist sehr gering. Dies tritt bei ländlichen Fortbildungsschulen besonders hervor, da in den wenigen Wochenstunden, die im Sommer an vielen Orten ganz wegfallen, eine tiefere Einwirkung auf das Seelenleben der Jünglinge nicht möglich ist. Es soll nicht geleugnet werden, dass ihr Einfluss grösser wird durch die Stellung des Berufs in den Mittelpunkt, wie es jetzt immer energischer von den Fortbildungsschulmännern gefordert wird. Ein lebendigeres Interesse am Unterricht wird sicherlich geweckt und dadurch eine tiefere sittliche Einwirkung gewonnen. Dabei ist aber nicht zu verkennen, dass die Fortbildungsschule eben „Schule“ bleibt und von den jungen Leuten jederzeit als ein lästiger Zwang gefühlt wird, wenn sich bei ihnen auch mit der Zeit die Erkenntnis von der Nützlichkeit dieser Einrichtung Bahn bricht. Froh, die Pforten der Volksschule hinter sich zu haben, zwingt man sie sofort in das neue Joch hinein. Die Fortbildungsschule ist wohl imstande, sie weiter zu erziehen, aber nicht den wichtigen Übergang zur Selbsterziehung herzustellen.

Übung zur Selbsterziehung bietet die freie Zeit der Jugend. Darum müssen die Erwachsenen Föhlung mit den Jünglingen in ihrer freien Zeit zu gewinnen suchen, ohne dabei einen Druck zu erzeugen, der den jungen Leuten lästig wird.

Eine rechte Verwendung der Freizeit ist unserer schulentlassenen Jugend sehr schwer gemacht. Die schulentlassenen Knaben sind weder Frosch noch Fisch. Kinder wollen sie nicht mehr sein, und die Erwachsenen mögen noch nichts von ihnen wissen, sehen sie meist als „dumme Jungen“ an. Sie ahmen nun vieles den Erwachsenen nach, um den Abstand zwischen ihnen und sich zu verringern. Es wird geraucht, man trinkt schwere Biere, sucht durch allerhand Rüpeleien sein Ansehen zu erhöhen, verübt im Vollgefühl seiner Kräfte allerhand Sachbeschädigungen usw. Wer wirft den ersten Stein auf sie? Die ganze Natur des Jünglings drängt zur Betätigung, der kritisierende Verstand ist zu schwach und niemand kümmert sich freundschaftlich um den im Übermut Dahintaumelnden. Zwar nehmen sich die Jünglingsvereine der Jugend an. Aber auch dort föhlen sich die jungen Leute nicht recht wohl, sie sind immer wieder die „Kinder“, die sich fögen müssen, die nicht bestimmen dürfen, die kommandiert

werden, kurz, die auch hier nicht für voll angesehen werden. Und dies verleitet vielen den Beitritt zu diesen sonst so segensreichen Einrichtungen.

Gut, so stellt sie doch auf eigne Füsse.

Ich habe dasselbe Zutrauen zu unserer Jugend wie Bismarck zum jungen Deutschen Reich, das er nur in den Sattel setzen wollte, reiten würde es schon können.

Die Sozialdemokratie hat wohl empfunden, von welchem Werte die Einwirkung auf die halbwüchsige Jugend ist. Sie sammelt dieselbe, gründet Vereine, sichert aber der Jugend in diesen Vereinen die grösstmögliche Selbstständigkeit. Der Spott über diese „Dummen-Jungen-Vereine“ hindert nicht, dass sie sich zu grosser Blüte entfalten. In diesen Vereinen wird die Jugend in einseitig parteipolitischer Weise beeinflusst, so dass es gelingt, die Scharen der Anhänger der Sozialdemokratie zu vermehren und einen Nachwuchs grosszuziehen. Ist man mancherorts sogar in der Lage, Vereinszeitungen herauszugeben. Warum nimmt man das Gesunde aus dieser Idee nicht auf?!

Darum gründe man an allen Orten Jugendvereine, in denen die Jugend auch Herr ist! „Knaben und Jünglinge müssen gewagt werden, um Männer zu werden.“

1. Zweck des Vereins. Sein vornehmster Zweck besteht in der Übung und Anleitung zur Selbsterziehung. Dr. Schneider sagt in Schmid's Pädagogischer Encyclopädie: „Es muss dem Knaben die Gelegenheit gelassen werden, zu wollen, ja, er ist unter Umständen geradezu in die Lage zu bringen, wollen zu müssen.“ Die Jungen müssen lernen, sich selbst in Zucht zu nehmen. Dies ist möglich durch freiwillige Unterwerfung unter eine selbst und von Altersgenossen hergestellte Vereinsordnung. Diese bedingt zugleich eine gegenseitige Unterstützung und Kontrolle. Das Ehrgefühl wird angespornt, indem jeder verpflichtet ist, den Schild des Vereines rein zu halten. Höflichkeit und Gefälligkeit sind Vorbedingung eines jeden Gemeinschaftslebens. Unterdrückung der Rohheit, Gemeinheit und niederer Gesinnung, dass alles soll und kann durch diesen Zusammenschluss der Jugend erreicht werden. Inwieweit eine Heranziehung der weiblichen Jugend möglich ist, hängt von den lokalen Verhältnissen ab.

2. Mitgliedschaft. Es gibt ordentliche und ausserordentliche Mitglieder.

- a) Ordentliches Mitglied kann jeder junge Mann nach seiner Schulentlassung bis zum 20. Jahre werden.
- b) Ausserordentliches Mitglied kann jeder Erwachsene werden, der Interesse für die Sache besitzt.

Den ordentlichen Mitgliedern ist der Vorsitzende, Kassierer und die übrigen Vereinsbeamten zu entnehmen. Von den ausserordentlichen Mitgliedern hat eine Anzahl beratende Stimme, und einer oder mehrere erhalten die Befugnis eine gewisse Kontrolle auszuüben.

Die Hauptsache dabei ist, dass bei den jungen Leuten das Bewusstsein da ist, dass sie diejenigen sind, die die Sache halten. Dies Bewusstsein soll Begeisterung und Interesse bewirken. Die Erwachsenen, die beraten und kontrollieren sollen, müssen es verstehen, hinter den Kulissen die Zügel in den Händen zu

halten, ohne es der Jugend merken zu lassen. Von ganz allein wird als Vorsitzender einer der tüchtigsten und besten jungen Leute gewählt werden, auf den die andern als auf ihr Vorbild hinstarren. Man glaube ja nicht, dass die Jünglinge einen Unwürdigen wählen; nein, gerade die Freiheit nötigt sie, sich selbst Zügel anzulegen. Wird diese Freiheit beschnitten, so schwindet die Begeisterung gar bald, die Beteiligung geht zurück, die Veranstalter bekommen es bald satt (siehe Jünglingsvereine), wenn sie nicht von Amts wegen dazu gezwungen sind. Es ist für die von mir vorgeschlagenen Jugendvereine von grösster Wichtigkeit, dass möglichst viele Erwachsene als ausserordentliche Mitglieder beitreten. Nicht nur die sogenannten „besseren“ Leute, die Besitzenden des Ortes, sind heranzuziehen, auch die einfachsten Arbeiter können diesem Werke durch ihre Mitgliedschaft nützen. Wenn die Respektspersonen des Ortes, insonderheit Geistliche und Lehrer, allein dabei sind, so wird bei der Jugend leicht Misstrauen erregt, ja, das Elternhaus arbeitet wohl gar in Verkennung der Ziele strikte entgegen.

3. Gründung des Vereins. Die erste Auegung wird meist vom Geistlichen oder Lehrer ausgehen müssen; aber so bald als möglich ziehe er sich in weiser Beschränkung möglichst zurück und suche den jungen Verein unsichtbar zu fördern. Findet sich im Orte eine geeignete Person, so dürfte es sich vielleicht empfehlen, diese zu veranlassen, die Initiative zu ergreifen. Lehrer und Geistliche tragen für die Jugend immer das Odium des Schul- und Zwangsmässigen. Auf dem Lande und in kleinen Städten ist die Gründung solcher Vereine leicht zu ermöglichen, ihr Bestand ist am ersten gesichert.

In einer Gemeindeversammlung, einem Elternabend, einer öffentlichen Versammlung veranstaltet von irgend einem Verein ist das Projekt den Erwachsenen vorzulegen und von allen Seiten zu beleuchten. Ja, es liessen sich auch im Anschluss an schon bestehende Vereine (Gewerbeverein, Arbeiterfortbildungsverein) Jugendabteilungen angliedern. Durch persönliche Rücksprache sind junge Leute, die einen gewissen Einfluss auf ihre Kameraden haben, zu gewinnen, und einer von ihnen ist zur Einberufung der konstituierenden Versammlung zu veranlassen. Neben möglichst vielen Jünglingen ist auch das Erscheinen Erwachsener erwünscht, um den Anschein zu vermeiden, als gelte die Sache nicht viel. Nun ist auch den jungen Leuten die Angelegenheit klarzulegen, wobei zu beachten ist, dass sie nicht als Kinder behandelt werden, sondern als gleichberechtigte Persönlichkeiten. Sie sollen ja durch die Veranstaltungen über sich emporgehoben werden; dann muss es auch äusserlich geschehen. Bei den Besprechungen sind die Jugendlichen möglichst alle heranzuziehen; trotz ihrer Ungeschicklichkeit müssen sie immer wieder ermuntert werden, die Erwachsenen müssen in den Hintergrund treten. Die Vereinssatzungen dürfen nicht durch äusseren Zwang gegeben werden, sondern müssen durch die jungen Leute, wenn auch unter Anleitung und Mithilfe Erwachsener, selbst geschaffen werden. Freiwillige Unterordnung wirkt nachhaltiger, tiefer als erzwungene.

4. Veranstaltungen. Die Jugendvereine sollen eine Ausfüllung der Freizeiten in nutzbringender Weise ermöglichen. Es ist auf körperliche und geistige Ausbildung zu achten. In grösseren Vereinen sind Ausschüsse zu bilden, die die

Veranstaltungen auszuarbeiten und zu leiten haben. Bei günstigem Wetter sind gemeinschaftliche Wanderungen zu unternehmen. Dies würde natürlich nur die Sonn- und Feiertage betreffen. Kürzere Freizeiten sind durch Turn- und Sportspiele auszufüllen. Im Winter tritt der Eislauf und bei günstigem Gelände die Ruschelschlittenfahrt hinzu. Schon die Herstellung der Plätze und Bahnen bietet eine anregende und gesundheitsfördernde Beschäftigung. Grössere und gut angebaute Vereinigungen können auch Gelegenheit und Anleitung zu Handfertigungsarbeiten bieten. Allerhand Vorträge, womöglich mit Lichtbildervorführungen, anregende Spiele, eine gutgesichtete Bibliothek gewähren auch der geistigen Ansiedlung genug Gelegenheit. Selbstverständlich hat jeder Verein sich nach seinen Mitteln, seiner Grösse, seinen lokalen Eigentümlichkeiten zu richten. Alle diese Darbietungen können nicht allein von den jungen Leuten ins Werk gesetzt werden: die erwachsenen Mitglieder müssen sich daran beteiligen, sei es als Anreger, als Veranstalter oder auch als Publikum.

5. Räumlichkeiten. Um die Zusammenkünfte abzuhalten, ist ein Raum zu mieten. Vielleicht ist eine Behörde zu bewegen, im Interesse der guten Sache einen solchen zur Verfügung zu stellen oder gegen ein geringes Entgelt zu überlassen. Als Ziel für grosse Vereine schwebt mir ein eigenes, zweckmässig eingerichtetes Vereinshaus vor. Ein Spielplatz ist ebenfalls nötig. Im Vereinszimmer ist für eine Anzahl Unterhaltungsspiele (Brettspiele, vielleicht auch Billard), einige Zeitungen, eine gute Handbibliothek zu sorgen. Bei reichlichen Einkünften und grosser Opferwilligkeit einzelner Persönlichkeiten und Behörden wären einem Versammlungsraum Lesezimmer, Spielzimmer und Werkstätte für Handfertigungsarbeiten anzugliedern. Die Überwachung der Zimmer und Einrichtungen würde einzelnen Mitgliedern als Ehrenamt zufallen und erfüllte damit einen pädagogischen Zweck. In den Vereinsräumen werden billige alkoholfreie Getränke abgegeben. Dieselben sind auch gegen Marken zu erhalten. Solche Marken können sich Meister, Dienstherrn und auch Privatleute kaufen und sie als besondere Belohnungen oder an Stelle von Trinkgeldern an Lehrlinge und jugendliche Personen abgeben. Dadurch wird einmal jeder missbräuchlichen Benutzung des Taschen- und Trinkgeldes vorgebeugt und zugleich der Besuch der Vereinsräume gefördert.

Ob dieses Vereinszimmer nur an Sonntagen oder auch an anderen Tagen geöffnet wird, zu welcher Tageszeit und wie lange es zu geschehen hat, hängt von der Bedürfnisfrage und den örtlichen Verhältnissen ab. Im Auge ist zu behalten, dass es ein Zufluchts- und Bewahrungsort für die jungen Leute während ihrer Freizeit sein soll.

6. Finanzierung. Da die Vereinsbeiträge (Steuern) der Jünglinge nur gering sein können, ist es nicht möglich, damit die Anforderungen zu decken. Die ausserordentlichen Mitglieder werden es sich nicht nehmen lassen, nach Kräften beizusteuern. Industrielle Unternehmungen (Aktiengesellschaften), die junge Leute in ihren Betrieben beschäftigen, werden gern bereit sein, namhafte Unterstützungen zu spenden. Da das Unternehmen für eine jede Gemeinde und selbst den Staat von grossem Nutzen ist, werden auch diese beiden Faktoren sich nicht sträuben, ein solches Vorhaben nach jeder Richtung hin zu begünstigen. So ist im Königreich Sachsen angeordnet, dass die Überschüsse der Gemeinde-

Sparkassen zu gemeinnützigen Zwecken verwendet werden. Hier bietet sich eine Gelegenheit, dies Geld durch den idealen Gewinn, die sittliche Förderung des künftigen Geschlechts, sich reichlich verzinsen zu lassen. Sozialdenkende begüterte Privatpersonen werden gern helfend diesen Vereinen beistehen, wenn es gelingt, sie für die Ziele derselben zu begeistern.

Der Zusammenschluss der einzelnen Ortsvereine zu Bezirks-, ja Landesvereinigungen lässt bei genügendem Ausbau für die einzelnen Vereine grosse Vorteile erhoffen. Wichtig ist mir, dass der kleinste Ort wie die grösste Stadt imstande sind, den Gedanken in die Tat umzusetzen.

Die Weitererziehung der schulentlassenen Jugend ist ein sozial-pädagogisches Problem von grösster Bedeutung. Jeder Bürger hat die Pflicht, dasselbe lösen zu helfen, das ganze Volk, nicht einzelne Kreise geht es an. Viele Bausteine ergeben eine feste Mauer, die unser Volk schützen soll gegen den Verfall. Jeder soll daran mit bauen helfen.

Wer die Jugend hat, der hat die Zukunft.

---

### III.

#### Ferienkurse.

Ferienkurse in Jena vom 5.—18. August 1908 für Damen und Herren. Das Programm für die Kurse zeigt für dieses Jahr wieder eine ganz bedeutende Erweiterung auf. Die Zahl der Teilnehmer war im vergangenen Jahr bereits auf 531 gestiegen, während der erste Kursus im Jahre 1889 nur 25 aufwies, ein Zeichen für die Lebensfähigkeit und wachsende Bedeutung der Institution. Das diesjährige Programm gliedert sich in 7 Abteilungen: Naturwissenschaft (12 Kurse), Pädagogik (9 Kurse), Kolonialwissenschaft (4 Kurse), Schulhygiene (6 Kurse), Theologie, Geschichte, Literatur (5 Kurse), Sprachkurse (5 Kurse), Nationalökonomie und Sozialwissenschaft (12 Kurse).

Im Ganzen werden 53 verschiedene Kurse gehalten, teils 6-, teils 12stündige. Neu sind in diesem Jahr die Abteilungen für kolonialwissenschaftliche Kurse, welche die besondere Aufgabe verfolgen, in den weitesten Kreisen das Verständnis und Interesse für unsere kolonialen Bestrebungen zu beleben, und die seitens der deutschen Kolonialgesellschaft energisch gefördert werden, für Nationalökonomie und Sozialwissenschaft (besonders für Beamte) und für Schulhygiene (für Lehrer, Lehrerinnen und Ärzte). Programme sind kostenfrei durch das Sekretariat, Fräulein Clara Blomeyer, Jena, Gartenstrasse 4, zu haben.

An der Universität Greifswald findet auch in diesem Jahre vom 13. Juli bis 1. August ein Ferienkursus (XV. Jahrgang) statt. Die Fächer sind folgende: Phonetik (Prof. Heuckenkamp), Deutsche Sprache und Literatur (Prof. Heller, Prof. Stosch), Französisch (M. Plessis), Englisch (Mr. Anders), Religion (Konsistorialrat Prof. Haussleiter), Philosophie (Prof. Rehmke), Geschichte (Prof. Bernheim), Geographie (Privatdozent Dr. Braun), Kunstgeschichte (Prof. Semrau), Geologie (Prof. Jaekel), Chemie (Privatdozent Dr. Strecker), Physik (Prof. Stark),

Zoologie (Prof. Jaekel), Botanik (Prof. Schütt), Physiologie (Privatdozent Dr. Mangold), Hygiene (Geheimrat Prof. Löffler). Den Vorlesungen zur Seite gehen zoologische, botanische, physikalische Übungen bezw. Exkursionen, psychologischs Seminar, französische, englische, deutsche Sprachübungen. Ausführliche Programme sind gratis unter der Adresse „Ferienkurse Greifswald“ zu erhalten.

### C. Beurteilungen.

Lehrbuch der deutschen Literatur, für die Zwecke der Lehrerbildung, verfasst von G. Hotop, Kreisschulinspektor. Teil I für Präparandenanstalten. 4. verb. Aufl. VIII, 180. Pr. 1,75 M., geb. 2,25 M. Halle 1906, Verlag von Hermann Schroedel.

Neben einigen äusseren Fehlern welche dem Setzer zur Last fallen (S. 33, 40, 62, 73, 101, 109) habe ich im einzelnen folgende Einwände zu erheben. Ich würde Schillers „Mädchen aus der Fremde“ nicht, wie Hotop will, aus der Schule hinausweisen (S. 19). — Der Name Ballade ist wahrscheinlich englischen Ursprungs (37). — Bedeutet das „Männlein auf einem Bein“ in Hoffmanns Rätsel nicht eher den Pilz als die Hagebutte (53)? — Beckers Rheinlied ist noch nicht vergessen (76). — Hotop meint (89), Lieder, welche die geschlechtliche Liebe besingen, gehörten nicht in die Volksschule. Das kommt doch ganz auf die Art und Weise der Behandlung an! — Die Ausdrücke männlicher und weiblicher Reim (99) werden besser durch die Ausdrücke stumpfer und klingender Reim ersetzt. — Ich glaube, Hotop wird dem guten Hebel nicht ganz gerecht (106). In der Ausserung „Auf einen Kalendermacher schauen viele Augen. Deswegen muss er sich immer gleich bleiben, d. h. er muss es immer mit der siegenden Partei halten.“ steckt doch wohl ein gut Stück Schelmerie, sie braucht nicht als Hebels erste persönliche Anschauung aufgefasst zu werden. — J. H. Voss hat nicht sein Alter in Jena verlebt, ist auch nicht dort gestorben (115). Er war in Jena nur kürzere Zeit, verbrachte sein Alter in Heidelberg, ist

auch hier gestorben. — „Des Knaben Wunderhorn“ erschien nicht 1812 (130), sondern in den Jahren 1806—1808. — Ich halte es für verfehlt, den schwäbischen Dichterkreis nur als einen Kreis „des grossen Bundes“ der romantischen Schule zu betrachten (133).

Beim Lesen des Buches störten mich die methodischen Bemerkungen, die in die literarischen Betrachtungen eingeflochten oder an sie angeschlossen sind. Für wen sind sie berechnet? Der Lehrer an der Präparanden-Anstalt braucht sie nicht. Der Präparand aber hat gar kein Bedürfnis nach pädagogischen Reflexionen. Er (soll und) will die Dichtung in sich aufnehmen, geniessen und ohne methodische Belehrung verarbeiten.

Vielleicht versteht sich der Verfasser bei einer Neuauflage dazu, auch die neuere Dichtung mit zu beachten. Das wäre durchaus kein Verstoss gegen den sicher zu billigenden, im Vorwort ausgesprochenen Grundsatz, „dass ein derartiges Lehrbuch nur das enthalten darf, was für den künftigen Lehrer dauernden Wert behält, sei es, dass er es für seinen Beruf braucht oder dass es seine allgemeine Geistesbildung in besonderem Masse fördert“. Man kann sonst mit der Auswahl einverstanden sein. Mit Recht wird das Schlichte und Volkstümliche betont.

Deutsche Grammatik für Präparanden, Seminaristen und Lehrer. Von P. Tesch, Kgl. Seminardirektor zu Herford. Erster Teil: Wortformen-, Wortbildungs- und Satzlehre. 3. Aufl. Halle 1906, Verlag von Hermann Schroedel. Ungeb. 2,70 M. IX, 270.

Tesch bezeichnet Bildungen wie „der Vortrag des Professor Daeke“ als unschön (S. 20). Ich meine sogar, dass eine solche Wortfügung falsch ist. Das Wort Professor gilt hier als Gattungsname und muss dekliniert werden. Will man aber Professor als blossen Titel auffassen, so dass er mit dem eigentlichen Namen zu einer Einheit verschmilzt, so muss man eine andere Form wählen. Also sagt man entweder „der Vortrag des Professors Daeke“ oder „Professor Daeke's Vortrag“.

Die Forderung: „Die verknüpfenden Fürwörter welcher, welche, welches werden nur in Verbindung mit einem Dingwort gebraucht“ (S. 84) — würde ich nicht so bedingungslos hinstellen. Ist es doch manchmal ratsam, aus stilistischen Gründen jene Wörtchen für der, die, das eintreten zu lassen!

Die Entstehung des Wortes kein (S. 87) ist richtig dargestellt. Nur würde ich nicht sagen: Man teilte ne-chein ab und fasste ne als Verneinung. Es handelt sich nicht um blosses Auffassen; in dem ne steckt doch tatsächlich die Verneinung. — Falsch ist es, die Wörter hoffentlich, feibentlich, wesentlich, wissentlich als Zusammensetzungen aus lich und der Mittelform der Gegenwart zu bezeichnen (S. 177).

Es wäre endlich auch einmal Zeit, mit dem Gebrauche zu brechen, dass man Formen wie ich schläge, würde geschlagen, würde schlagen als Vergangenheiten bezeichnet. Sie sind doch nie und nimmer Tätigkeiten, die als in der Vergangenheit ausgeführt gedacht werden. Neben der Ableitung der Formen hat besonders die Abhängigkeit der deutschen Sprachlehre von der lateinischen Grammatik zu dieser schiefen Darstellung geführt. Fast alle landläufigen Sprachlehren schleppen diesen Irrtum mit sich fort.

Mit Recht rät Tesch (S. 110 Anm.), den Ausdruck Wurzel in der deutschen Sprachlehre zu vermeiden. Denn dieser Begriff ist sehr dehnbar, nur der Sprachforscher wird die Wurzel eines Wortes halbwegs richtig bestimmen können. — Gut sind die Ausdrücke Zielaut (für Doppellaut), stammverdoppelnd (für reduplizierend), vergangenheitsformig

(für praeterito — praesens), Tatform (für Tätigkeitsform).

Tesch bezeichnet (S. 262 Anm.) die Ausdrücke Satzreihe und Periode als entbehrlich für die Sprachlehre. Gut, ich stimme dem bei. Wozu dann aber beide Gebiete doch besonders behandeln? Ich gehe noch weiter und meine, dass vieles von dem, was Tesch in der Wort- und Satzlehre geboten hat, ohne Schaden wegb bleiben könnte. Ich will — von vielem abgesehen, was auch andere Sprachlehren aus Liebe zur herkömmlichen, aber ziemlich nutzlosen Systematik bieten — auf einzelne Punkte hinweisen. So z. B. bin ich kein Freund der graphischen Satzdarstellungen, deren Tesch eine grosse Zahl vorführt. Sie nützen wenig, können mitunter verwirren. Und das vielgestaltige Leben der Sätze kann unmöglich durch zeichnerische Darstellung wiedergespiegelt werden.

Auch ist es unnötig, von einlautigen und ungeschlossenen Silben zu sprechen. Zwecklos ist ferner der Begriff Zwischen-selbstlaut; zwecklos ist es, deswegen, weil das e ausfällt — um diesen Laut handelt es sich ja in der Regel —, besondere Wortgruppen, z. B. Zwischen-selbstlaute Zeitwörter, zu bilden. Man muss sich erst lange überlegen, was gemeint ist. Wozu soll wegen der drei Wörter tun, gehn, stehn eine besondere Klasse von Zeitwörtern unterschieden werden? (Das ebenfalls unregelmässige sein konnte wegen dieser unnötigen Neuerung den genannten drei Vertretern nur ganz lose und äusserlich angegliedert werden.) Zudem ist das Wort unschön.

Ich bin auf einzelne Dinge etwas mehr, als üblich ist, eingegangen, weil Teschs Grammatik eine ausführlichere Besprechung verdient. Besonders lobenswert erscheint mir folgendes: die passenden, bildenden Beispiele; das Betonen der Wortbildungslehre; die mancherlei geschichtlichen Ausblicke, wie sie sich in der Erklärung von Ableitungssilben und Wörtern, in der Besprechung von vielen Sprichwörtern und Redensarten kundgeben. Alles in allem: ein gutes Buch.

Oschatz.

Dr. Meinhold.





## A. Abhandlungen.

### I.

## Psychogenesis und Pädagogik.

Von **Marx Lobsien**, Kiel.

### I.

Im 1. Bande der Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung<sup>1)</sup> veröffentlicht der besonders um die Psychologie der Aussage hochverdiente Breslauer Professor William Stern eine Abhandlung über Tatsachen und Ursachen der seelischen Entwicklung, die zugleich als Prolegomenon dienen soll zu einer Reihe von „Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes“. Bei der Erörterung der Grundfragen der Psychogenesis streift Stern auch pädagogische Dinge, die er in ausserordentlich interessante Beleuchtung zu rücken weiss.

Dass die Beziehungen tiefgreifender Art sind, ist von vornherein selbstverständlich. Für eine ideale Pädagogik gilt die Forderung, dass sie entwicklungstreu sei, d. h. sich in ihren Unterrichts- und Erziehungsmassnahmen dem jeweilig erreichten Reifestadium des Zöglings anpasse, unbedingt. Leider ist davon, meint Stern, heute wenig zu spüren, man begnügt sich zumeist bei der Auswahl, Verteilung und Darbietung des Lernmaterials mit stofflichen und logischen Erwägungen. Und doch ist das erklärlich und entschuldigbar, weil bisher eine Psychogenesis des Schulkindes fehlte. Die bisherige Kinderpsychologie, sofern sie entwicklungsgeschichtlich war, schloss zumeist mit dem dritten Lebensjahre ab, sofern sie pädagogisch war und sich auf das Schulalter beschränkte, begnügte sie sich mit der Untersuchung einzelner Funktionen bei einer bestimmten Altersstufe, selten bei verschiedenen Kindern verschiedener Altersstufen, fast nie bei den gleichen Kindern und verschiedenen Entwicklungsstadien. Dazu fehlt gänzlich die Epoche vom dritten bis zum sechsten Lebensjahre und die Pubertätsperiode. Mithin ist

<sup>1)</sup> Barth, Leipzig, 1907.

eine vollausgebaute Psychogenese dringend notwendig. Legen wir den Finger auf einige Momente der praktischen Pädagogik, für die sie, nach Stern, von ganz besonderer Bedeutung ist!

Bekannteste Tatsache der seelischen Entwicklung ist das psychische Wachstum, das zugleich als Differentiation und Integration aufzufassen ist. Man hat neuerdings das Wachstum der Gradmessung unterworfen, doch erstreckt sich diese zumeist auf einzelne psychische Funktionen und verfolgt wohl nirgends den sukzessiven Entwicklungsfortschritt desselben Individuums. Das Wachstum ist aber kein stetes Dahingleiten, sondern rhythmisiert. Alles seelische Leben verläuft in Wellenform, auf Höhenpunkte folgen Erschlaffungsmomente. Das offenbart sich zunächst an der Entwicklung der Teilfunktion, das offenbart aber besonders die Gesamtentwicklung eines Individuums. Allerdings müssen wir heute noch in der Abgrenzung der Entwicklungsperioden sehr vorsichtig sein, weil wenig wissenschaftlich gesichertes Beobachtungsmaterial vorliegt; man ist zumeist auf die Beobachtung des gewöhnlichen Lebens angewiesen. Diese lehrt, dass die Jugendzeit sich in drei Wellen von etwa 6–7 jähriger Dauer zerlegt, deren jede einen anfänglichen starken Entwicklungsfortschritt mit einer folgenden schwächeren Periode aufweist. Die Perioden des rapiden Wachstums liegen in den ersten drei Lebensjahren, in den ersten Schuljahren und in der Pubertätsperiode.

Wesentlich ist, Entwicklungslänge und Entwicklungsweite zu unterscheiden, die erstere geht auf die Zeit, die zweite auf die Tiefe der Entwicklung. Von besonderer Bedeutung ist, sie als relative Grössen zueinander in Beziehung zu setzen, d. h. in ihrem Verhältnis zur Gesamtlebenslänge bzw. dem gesamten Lebensinhalt des Individuums, also:

$$\frac{El}{Ll} = \text{relative El}$$

$$\frac{Ew}{Lw} = \text{relative Ew.}$$

Sicher ist, dass die Quotienten von Art zu Art, vom männlichen zum weiblichen Geschlecht, vom Individuum zum Individuum stark variieren, aber untereinander stehen sie einigermassen in Proportionalität. So z. B. kommt das Menschenkind viel unfertiger auf die Welt als das Tier, aber gemessen an der Gesamtlebenslänge und der Gesamtlebensweite erweist sich diese Unfertigkeit nur als relativ, denn sie bedeutet eine viel stärkere Entwicklungsmöglichkeit und Entwicklung. Innerhalb der menschlichen Individuen zeigt sich Wiederholung dieser Varietätenbildungen, aber unter viel geringeren Grössenverhältnissen. So kann der bedeutende Vorsprung, den manche Kinder vor anderen haben, daher rühren, dass ihre gesamte geistige Potenz

eine höhere ist und bleibt, aber auch darauf beruhen, dass sie die Entwicklung auf eine viel kürzere Zeit zusammendrängt, so dass die scheinbare Überwertigkeit durch einen früheren Stillstand kompensiert oder gar überkompensiert wird. Die Zahl der Menschen ist ja leider recht gross, die in ihrer Jugend viel versprochen, aber hernach nur wenig hielten. — Auch Unterschiede in der Psychogenese der verschiedenen Geschlechter erlauben die Anwendung gleicher Gesichtspunkte. Den zeitlichen Vorsprung in der Entwicklung des weiblichen Geschlechtes gegenüber dem männlichen bestätigen vulgäre und wissenschaftliche Kindesbeobachtung. Die weibliche Entwicklung gelangt aber durchweg viel eher zum Stillstande als die männliche. Während im 25jährigen weiblichen Wesen alle seelischen Potenzen, die es überhaupt zu entwickeln vermag, zum mindesten vorgebildet, grossenteils schon voll entwickelt sind, steckt der 25jährige Jüngling noch voll ungeahnter Zukunftsmöglichkeiten.

Eine weitere geschlechtliche Differenzierung offenbart sich, wenn man Entwicklungsumfang und -rhythmik miteinander verbindet; denn da das weibliche Geschlecht einen im ganzen etwas geringeren Entwicklungsumfang in kürzerer Zeit durchheilt, so ist zu vermuten, dass bei ihm auch die einzelnen Stufen sowohl an Höhe wie an Länge hinter denen des männlichen Geschlechtes zurückstehen werden. Stimmt das, so steckt darin die praktisch nicht unwesentliche Folgerung, dass die Entwicklungslinien beider Geschlechter nicht parallel laufen, sondern bald konvergieren, bald divergieren. Am Anfang und Ende der Schulpflicht, mit 6—7 und 14—15 Jahren stehen sich beide Geschlechter ziemlich nahe, vielleicht mit einem gewissen Vorsprung des weiblichen. Dazwischen aber klafft eine grosse Differenz zu Ungunsten der Mädchen, die um das 10.—12. Lebensjahr am grössten ist. Ja, nach schulpflichtiger Zeit, der des höheren Schulwesens, träte dann ein neuer Vorsprung für Knaben. Das Ausgeführte bedarf zu seiner Befestigung aber noch viel genauerer Prüfungen auf breiter Grundlage. Die Bestätigung wäre dann allerdings ein entscheidendes Argument in der Beurteilung der Koedukationsfrage.

Bisher handelte es sich um quantitative Grundtatsachen der psychischen Entwicklung — von nicht geringerer Bedeutung sind die qualitativen. Zu diesen gehören zunächst die Entwicklungsmetamorphosen. Die Entwicklung ist nicht blosses Wachstum, sondern bildet eine Kette von Metamorphosen. Wohl sind im Neugeborenen alle seelischen Hauptfunktionen in ersten Anfängen angelegt, aber sie wachsen nicht gleichmässig nebeneinander, sondern machen erst nacheinander ihre entscheidenden Reifungsprozesse durch. So hat jedes Teilmoment seine Reifezeit, da es nach Möglichkeit dominiert, um später einem andern Platz zu machen. Diese Spezialisierung geht sicher noch viel weiter, als die wenigen

genauen Beobachtungen ahnen lassen, die heute vorliegen. Über ihre einzelnen Phasen wissen wir herzlich wenig — und doch wäre eine genauere Kenntnis derselben notwendige Vorbedingung für eine entwicklungstreue Pädagogik.

Entwicklungsformeln. Mancherlei Feststellungen belehren, dass gewisse Stadienfolgen nicht nur bei verschiedenen Individuen, sondern auch bei verschiedenen Funktionen sich wiederholen. Darf man auf Grund solcher Beobachtungen einfache Entwicklungsformeln konstruieren? Zweifellos haben solche Formeln (besonders die Hegels: Thesis, Antithesis, Synthesis) gewissen Wert, sei es heuristisches Forschungsprinzip, sei es als Anzeichen dafür, dass eine formale Gesetzmässigkeit vorliegt — aber sie verleiten auch zu einer Schematisierung, bei der die konkrete Fülle der wirklichen Entwicklungsphasen geradezu vergewaltigt wird. Dagegen gibt es keinen besseren Schutz, als die empirische Kinderforschung, die wohl Formeln finden und anwenden wird, sich aber stets darüber klar bleibt, dass mit einer solchen Formel sich der Reichtum des psychischen Lebens nicht erschöpfen lässt.

Als Beweis für die Richtigkeit des zuletzt Gesagten soll der Versuch dienen, diejenige Formel herauszuarbeiten, die nach dem heutigen Stande unseres Wissens am besten geeignet sind, die Hauptrichtung in der seelischen Entwicklung des Kindes zu charakterisieren. Sie lautet: vom Peripheren zum Zentralen. Das soll heissen: das sich entwickelnde Individuum ist ursprünglich vorwiegend peripheres Wesen, von aussen empfangend und nach aussen sich entladend, ohne inneren Aufenthalt von einem zum andern übergehend. Diese ursprünglichste Entwicklungsform ist einheitlich sensomotorisch. Die Entwicklung beruht nun darauf, dass sich in diese ursprüngliche Ungeschiedenheit ein ständig wachsendes Zentrales einschleibt. Es macht sich so geltend, dass sowohl die sensorischen, wie die motorischen Bewegungen sich nach und nach verselbständigen, nicht mehr rein reflektorisch aufgelöst werden. Dazwischen breitet sich die innerlich bleibende Tätigkeit (physisch = Gehirn, psychisch = Bewusstsein) immer weiter aus. Zuerst werden diejenigen Leitungen ausgebildet, die in einem unmittelbaren Zusammenhang zu den peripheren Prozessen stehen, dann diejenigen, in denen sich das Bewusstsein immer mehr emanzipiert und immer grössere Selbständigkeit erringt. Das ist die Generalformel für viele Teilformeln: Von der Anschauung zum Begriff, von der Rezeptivität zur Spontaneität, von der einfachen Willens- zur Vernunft-handlung, von dem Haften an der Gegenwart zu einer immer souveräneren Fähigkeit, auch das Abwesende und Ferne, das Zukünftige und Vergangene mit einzubeschliessen und zu berücksichtigen u. s. f. u. s. f. Jede dieser Formeln schliesst zahlreiche Möglichkeiten pädagogischer Nutzenwendungen in sich. Doch darf man sich diese Formeln nicht fälschlich so vorstellen, als

laufe das Ziel der Entwicklung auf ein von aller sinnlichen Wahrnehmung und von aller äusseren Willenstätigkeit losgelöstes Bewusstsein hinaus; die zentralen Funktionen lösen nicht etwa nur antithetisch die sensomotorischen ab, sondern verbinden sich mit ihnen immer wieder zu synthetischer Einheit.

Der Generalformel widersprechen eine Reihe von Entwicklungstatsachen, die in umgekehrter Richtung verlaufen, nämlich von der Selbständigkeit zur Selbstverständlichkeit, wo nicht eine stete Steigerung der Innenvorgänge, sondern eine Mechanisierung des früher Bewussten stattfindet, wie bei allen Vorgängen des Übens und Lernens. Der Widerspruch ist aber nur scheinbar. Die Mechanisierung ist nur eine notwendige Ergänzung zu der fortschreitenden Verselbständigung. Die Mechanisierung ist nur eine notwendige Selbsterhaltung, ohne sie würde die geistige Entwicklung sehr bald an der Grenze der Möglichkeit angelangt sein. Die Ersparung durch die Mechanisierung macht immer wieder Kräfte frei für die progressive Tendenz, sie erst macht weitere Selbstentfaltung möglich.

Damit wird die Pädagogik vor eine eigentümliche Antinomie gestellt; auf der einen Seite ergibt sich die Forderung: Erziehung zur Selbständigkeit, auf der andern: Erziehung zur Selbstverständlichkeit. Der bequemere Weg, nur eine der beiden Formeln zu berücksichtigen, hat in der Pädagogik bis heute genug Unheil angestiftet. Die Wahrheit liegt in der Mitte: der Mensch ist ein progressives und konservatives Wesen zugleich, es gilt Erziehung zur Selbständigkeit und Selbstverständlichkeit.

Stern fragt weiter nach den Ursachen der seelischen Entwicklung. Zwei Reihen von Faktoren kommen in Betracht, äussere und innere. Zu den ersteren gehören: konstitutionelle Einflüsse, sensorielle Reize, beabsichtigte und unbeabsichtigte pädagogische Einflüsse, — zu den letzteren: allgemeine und spezielle Vererbung, sexuelle Beschaffenheit und die eigentliche Besonderheit der Individualität. Die Alternative „Innen oder Aussen“, „Nativismus oder Empirismus“ trifft den Kern des psychogenetischen Ursachenproblems und die Entscheidung für diese oder jene Seite greift auch tief und unmittelbar in die Kulturpraxis ein. Tatsächlich kann jeder der beiden Standpunkte schwerwiegende Argumente für sich in Anspruch nehmen — ein Beweis dafür, dass beide teilweise richtig sind. Aber die Argumentationen halten sich an fertige, nicht werdende Erzeugnisse des seelischen Lebens: in diesen fertigen Erzeugnissen sind aber die Wirkungen des Innen und Aussen so innig miteinander verschmolzen, dass nur ihre willkürliche Scheidung möglich ist. Erst die Kinderpsychologie kann zuverlässig entscheiden — und sie lehrt unwiderleglich, dass alle psychische Entwicklung, ja jede psychische Erscheinung und Leistung im einzelnen als Produkt der Konvergenz des Aussen- und Innen-

faktors zu begreifen ist. Damit kommt man auf den Zentralbegriff aller genetischen Ursprungsprobleme, den der Anlage. „Unter Anlage verstehen wir den ständigen inneren Anteil an den Bedingungen, die zur Verwirklichung des psychischen Lebens gehören.“ Der Begriff der Anlage enthält drei besondere Merkmale: 1. das Aktivitätsmerkmal. Alles psychische Leben ist Tätigkeit, nicht blosses Dasein, Kommen und Gehen, doch ist diese Aktivität, trotz der verschiedenen Richtungen und Mittel, eine ursprünglich einheitliche; man kann primär von Veranlagung, nicht aber von Anlagen sprechen. 2. Das teleologische Merkmal. Auch das Ziel ist einheitlich, es handelt sich darum, eine geistige Persönlichkeit bestimmter Konstitution zu verwirklichen. 3. Das Merkmal der Potentialität ist negativ. Die Anlage ist stets ergänzungsbedürftig. Sie bedeutet nur die Möglichkeit der Betätigung und Tendenz auf ein Ziel hin, erst wenn sie mit den von aussen kommenden Umweltbedingungen zusammentreffen, entsteht der konkrete Inhalt des seelischen Lebens. Das Ineinandergreifen beider Faktoren kann man sich nicht innig genug denken.

## II.

Eine ideale Pädagogik muss im psychogenetischen Sinne entwicklungstreu sein. Die Forderung gilt vom Unterricht, wie von der Erziehung — hängen doch beide aufs engste miteinander zusammen. Entwicklungstreu kann nicht wohl etwas anderes bedeuten, als die Pädagogik muss in allen Massnahmen und Forderungen sich dem jeweiligen Stande der kindlichen Entwicklung anpassen. Sie darf nirgends der natürlichen Entwicklung vorgreifen oder ihr nachhinken. Es muss auf alle Entwicklungsstapen eine gewisse Gleichgewichtslage bestehen zwischen der jeweilig bestehenden psychophysischen Arbeitskraft und den Arbeitsforderungen durch den erziehenden Unterricht. Schwankungen dürfen in dieser Gleichgewichtslage nur innerhalb gewisser enger Grenzen vorkommen, wenn anders das Verhältnis gesund und erspriesslich sein soll. Zugleich enthält dieses Verhältnis ein Problem, das die Pädagogik immer wieder beschäftigte. Praktisch sind offenbar drei Verhältnisse zwischen Arbeitsforderung und Arbeitskraft möglich:

$$\begin{aligned} \text{Arbeitsforderung} &> \text{Arbeitskraft,} \\ \text{Arbeitsforderung} &< \text{Arbeitskraft,} \\ \text{Arbeitsforderung} &= \text{Arbeitskraft.} \end{aligned}$$

Nur das Verhältnis Arbeitsforderung = Arbeitskraft ist pädagogisch richtig und wertvoll; die beiden andern werden in demselben Masse unpädagogisch, wie sich das eingeschobene Wertzeichen positiv bzw. negativ verändert. Ist die Arbeitsforderung grösser als die Kraft, auf die sie gerichtet ist, wird dem Zögling

zugemutet, zu leisten, was er nicht imstande ist oder doch nur unter äusserster Kraftanstrengung zuwege bringt, dann sind Mutlosigkeit, Überdruß, Langeweile, diese Todfeinde einer gesunden Arbeit, notwendige Folgeerscheinungen. Bei dem Massenunterrichte ist selbstverständlich, dass der Distanzwert zwischen Kraft und Anforderung nahezu ebenso viele Varianten aufweist, wie Schüler in der Klasse vorhanden sind. Auslese durch Versetzung u. a. wird zwar die relativen Differenzwerte auf eine kleine und kleinste Zone einschränken, aber niemals ganz ausgleichen können. Ein steigender Prozentsatz der Schüler kommt nach der Auslese doch wieder in eine Lage, da Arbeitskraft und Arbeitsforderung einander nicht entsprechen. Man darf den Wert  $>$  oder  $<$  nur dann als pädagogisch bedenklich verurteilen, wenn er für das Gros einer Klasse zutrifft. — Genau so bedenklich ist das zweite Verhältnis, worauf ich nicht näher einzugehen brauche. Es kommt darauf an, auf jeder Entwicklungsstufe das Verhältnis zwischen Arbeitsforderung und Arbeitskraft so zu regulieren, dass mit den geringsten Mitteln die wertvollsten Leistungen erzielt werden. — Diese Forderung ist selbstverständlich, wie nur eine — um so verwunderlicher ist, dass sie bis heute noch nicht in wünschenswertem Masse erfüllt worden sind, ja, dass wir erst die Erfolge einer ganz jungen Wissenschaft, der von der Entwicklung des kindlichen Seelenlebens, abwarten müssen, um ihr ganz Genüge tun zu können.

Der physischen Entwicklung des Kindes hat man mehr Beachtung geschenkt. Das ist durchaus verständlich. Hier haben die Gegenstände der Beobachtung greifbare physische Gestalt, sie können mancherlei Massmethoden unterworfen werden. Wertvolle Ergebnisse liegen vor aus verschiedenen Ländern, teils anthropometrische, teils die Pädagogik noch näher angehende physiologische Untersuchungen und Beobachtungen über Vitalität (Lungenkapazität), Druckkraft, Hörschärfe, Sehschärfe u. a. Man hat sie studiert unter dem Einfluss von Alter, Geschlecht, Milieu, Nationalität, Jahreszeit u. v. a. Man hat deutliche Gesetzmässigkeit nachgewiesen, sie mathematisch klar formuliert. Allgemeinstes Resultat aller dieser Untersuchungen ist: alle physische Entwicklung geht nicht stetig, sondern periodisch, in Wellenform, vor sich und zwar nicht nur in grossen Zügen, sondern innerhalb dieser wieder in kleineren Abschnitten. Man hat Wellenbewegungen nachgewiesen, die sich über das ganze Leben, dessen Hauptabschnitte, des Jahres, ja der Monate und Tage deutlich ausprägen. — So vieles hier auch noch zu tun bleibt — die physische Entwicklung des Kindes ist uns heute durch zahlreiche wissenschaftlich zuverlässige Beobachtungen ungleich näher gebracht worden als die kindliche Psychogenesis — hier ist heute — nach Stern — höchstens von bescheidener Vorarbeit zu reden.

Zwar hat man psychische Einzelfunktionen, wie einige Seiten

des Gedächtnisses in seiner Entwicklung, über einen längeren Zeitraum hin und genauer verfolgt, doch handelte es sich zumeist um Massenbeobachtungen, man begnügte sich mit der Aneinanderordnung verschiedener Jahrgänge und beschritt nicht den unendlich viel mühsameren Weg, dieselbe Gruppe der Kinder im Laufe der Jahre immer wieder zu beobachten, geschweige denn eine umfangliche Psychogenese auf Grund wissenschaftlicher Studien zu gewinnen. Dazu beschränkten sich diese Untersuchungen nur auf einen Teil der Schulzeit, zumeist blieben die jüngeren schulpflichtigen Kinder aus versuchstechnischen Gründen ausser Wertung. — Trotz dieser und anderer Mängel spiegelte sich in den Ergebnissen der Beobachtungen das allgemeine Resultat wieder, dass die physischen Untersuchungen zutage gefördert hatten: die Entwicklung geht nicht stufenweise oder in stetigem Wachstum vor sich, sondern periodisch auf- und absteigend. Die Haupttendenz der Entwicklung ist natürlich aufstrebend, aber auf einzelne bedeutendere Vorwärtsbewegungen folgen periodische Retardierungen, während deren zumeist eine neue Seite psychischer Entwicklung, die alte verdrängt und für sich vorübergehend die Hegemonie beansprucht, bis sie demselben Schicksale erliegt. Neben diesem Wechsel, der zumeist in längeren Zeitläuften sich abspielt, beobachtet man stündliche, monatliche usw. Energieschwankungen. — Man beobachtet also deutlich in diesem Hauptergebnis Übereinstimmung hüben und drüben, ob diese aber derart ist, dass auf beiden, dem physischen wie dem psychischen Gebiete die Wellenbewegungen parallel laufen oder einander entgegengesetzt sind, das lässt sich aus dem geringen wissenschaftlichen Material, das heute vorliegt, keineswegs auch nur mit einiger Wahrscheinlichkeit entnehmen.

Und nun gar, wo es sich um die Entwicklung der kindlichen Seele in allen ihren Funktionen handelt. Auch wo es sich lediglich um die quantitative Seite derselben handelt, sieht man sich zur Hauptsache auf die Vulgärbeobachtung verwiesen und auf einige wenige Forschungsergebnisse mit den Mitteln moderner psychologischer Beobachtung. Hier liegt ein gewaltig grosses Arbeitsfeld vor, allerdings ein solches von ganz eminenter praktischer Bedeutung für die Pädagogik. Ich schätze die Arbeit so gross, dass frühestens eine kommende Generation über die Grundlinien der Psychogenese orientiert, erst eine weitere im Sinne derselben entwicklungsstreu erzogen werden wird. — Warum? Nennt man unsere Zeit zu Unrecht das Jahrhundert des Kindes? Keineswegs! Niemals früher ist so viel über die Psychologie des Kindes gehandelt und geschrieben worden.<sup>1)</sup> Ausserordentlich wertvolle Sammelarbeit und Einzelbeobachtung, teils auch experimenteller Art, ist geleistet

---

<sup>1)</sup> Besonders zu vergleichen: Ament, Fortschritte der Kinderseelenkunde 1895 bis 1903. Leipzig, Engelmann. 1906. (Demnächst auch die Lit. von 1904/5.)



worden, aber wir besitzen in ihnen nur Hindeutungen auf eine Psychogenesis. Es fehlt die sorgsame wissenschaftliche Beobachtung der Entwicklung eines und desselben Kindes von der Geburt bis zur Reife in hunderten von Einzelfällen, unter den verschiedensten Umweltseinwirkungen.

Die vorhandenen autobiographischen Aufzeichnungen sind Rückkonstruktionen dichterischer Art auf verschwundene Kindheitstage; tatsächliche Stützen finden sie an gelegentlichen Aufzeichnungen und an den trügerischen Daten des Gedächtnisses, die für einzelne Momente oft weit in das Jugendalter zurückgehen. Um diese tatsächlichen Momente, wenn man sie so nennen will, waltet und schafft die dichterische Phantasie, deren Erzeugnisse um so mehr psychologische Wahrscheinlichkeit enthält, je mehr ihr Träger versteht, mit „Kindern umzugehen“, sich in ihre Welt hineinzusetzen und sich zeitweilig darinnen wohl zu fühlen. Immer bleiben diese Erzeugnisse dichterische Gebilde, ein Gewebe gegenwärtiger Gedanken um einige rudimentäre Erinnerungspetrefakte. Eine zuverlässige, glaubhafte Psychogenesis können sie niemals bieten.

Aber nicht minder sind die angedeuteten Zusammenordnungen von Massenbeobachtungen lediglich Konstruktionen einer Psychogenesis für besondere Teilfunktionen. Keinen Augenblick soll der Zweifel aufkommen daran, dass sie erheblich wertvolleres leisten als jene autobiographischen Darstellungen, — ein mehr oder minder die Tatsachen willkürlich korrigierendes Moment haftet ihnen dennoch an. Sie ordnen tatsächliche Einzelbeobachtungen zu einem Bilde der Psychogenesis des Kindes in grossem Stile zusammen, vertragen aber eine Differenzierung rückwärts nur in bescheidenem Umfange. Auf die stete „Konvergenz des Innen- und Aussenfaktors“ können sie keine Rücksicht nehmen.

Eine wertvolle Psychogenesis kann nur gewonnen werden auf Grund durchaus zuverlässiger allseitiger Beobachtungen desselben Individuums in allen Entwicklungsstadien. Diese erfordern wieder einen grossen Stab wissenschaftlich geschulter Beobachter, der zudem genügend Zeit hat, das Kind teilnehmend und sorgsam in hundert kleinen Dingen zu begleiten. Hier kann die psychologisch gebildete Mutter der Wissenschaft grosse Dienste leisten (vgl. die einleitend erwähnten Monographien von Clara und William Stern!); hernach müssen Haus und Schule miteinander die engste Fühlung behalten.

„Die Pädagogik muss entwicklungstreu sein. Die Auswahl, Anordnung und Darbietung des Stoffes wurde bisher meist nach logischen oder sachlichen Gesichtspunkten getroffen.“ Ich fasse diese Auslassung Sterns zunächst nicht auf als einen Vorwurf gegenüber der Pädagogik, wie könnte man ihr vorwerfen, sie sei nicht entwicklungstreu im Sinne einer Psychogenesis des Kindes — wenn diese heute überhaupt noch nicht vorhanden, sondern

höchstens in einigen allgemeinen Prinzipien fassbar ist. Stern macht nicht einen Vorwurf rückwärts, wohl aber eine Projektion voraus, da entwickelte psychogenetische Gesetze tief mitbestimmend einwirken werden auf die Massnahmen der praktischen Pädagogik. Er spornt an, eine neue, tiefere, naturgemässere Begründung der Pädagogik zu erringen, als ihr heute, nach Stern, gegeben ist, eine Begründung — so zeigen die Prolegomena genau — die, unbeirrt durch einseitige, extreme Forderungen der Gegenwart (die doch zumeist nur ein Aufdrängen der eigenen subjektiven geistigen Veranlagung und Entwicklung sind dem Andersgearteten, Andersdenkenden gegenüber) der kindlichen Eigenart in höherem, weit-schauenderem Sinne Rechnung tragen will.

Einen Tadel könnte man für den praktischen Unterricht — auf den beschränkt sich Stern — in der Auslassung erblicken, die Auswahl, Anordnung und Darbietung des Stoffes geschehe bisher meist nach logischen oder sachlichen Gesichtspunkten, wenn sie in dem Sinne gemeint sei, dass bisher die Pädagogik sich meist nicht in entwicklungstreuem Sinne bemüht habe. Die didaktische Regel: Beachte die kindliche Individualität — ist ein altes Inventarium der Pädagogik und als eines ihrer Hauptprobleme — natürlich auf Grund besonderer intuitiver Gabe der Vulgarbeobachtung oder je nach dem Stande der Psychologie — immer so verstanden worden: Vergiss nicht, dass du Kinder vor dir hast!

Doch werfen wir einen Blick rückwärts in die Geschichte der Pädagogik, so weit sie um Auswahl, Anordnung und Darbietung des Stoffes sich bemüht. Natürlich können nur die höchsten und bemerkenswertesten Punkte in den mancherlei Wandlungen kurz gestreift werden, auch soll die Geschichte des Unterrichts in fremden Ländern unbeachtet bleiben.

Die Auswahl der Unterrichtsstoffe, d. h. die Unterrichtsfächer, die man der unterrichtlichen Behandlung bot, richtete sich nach den Bedürfnissen und Forderungen des praktischen Lebens. Als es galt, unsere Vorfahren dem Christentume zu gewinnen, stand als Alleinherrscherin da der Religionsunterricht (Kat. Gesang). Die elementaren Erfordernisse des praktischen Lebens erforderten später, zumal in den Schulen der Städte, Unterricht im Schreiben, Lesen und Rechnen. Die Fertigkeiten wurden nur geübt, wo ein elementares Lebenserfordernis bestand. Die Erfindung der Buchdruckerkunst erweiterte die Möglichkeit, erst die Reformation, die jedem Anhänger Luthers die Bibel, das Gesangbuch, Erbauungsbücher in die Hand gab, mit der Verpflichtung, zu lesen und zu prüfen, die unbedingte Notwendigkeit, die Kunst des Lesens und mit ihm des Schreibens zu einem Volksbildungsmittel zu machen. Die Kunst des Lesens blieb dann die Brücke, welche eine Verbindung zwischen den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschungen und den Lesekundigen vermittelte, in erster Linie

derjenigen Forschungen, die ihr Augenmerk gerichtet hatten auf die uns umgebende Welt = die Menschen und ihre Schicksale, die Erde und ihre aussermenschlichen Bewohner, den Himmel und seine Erscheinungen, die Naturkräfte und ihre wunderbaren Wirkungen u. v. a. Je mehr diese Gebiete eine eingehende, umfangliche Beschäftigung verlangten, desto mehr spezialisierten sie sich dem wissenschaftlichen Forscher. Es ist ausserordentlich interessant, zu beobachten, wie aus dem Grossen und Ganzen sich ein Fach nach dem andern abhebt. Zu Anfang haben wir neben den Urdisziplinen Religion, Deutsch, Rechnen die drei grossen Gebiete: Geschichte, Geographie, Naturkunde. Diese spezialisieren sich immer weiter zu einem komplizierten Gebäude. In sehr weitem Abstände folgt den sich ablösenden wichtigsten Wissenszweigen die Schule nach, in der Absicht, das Wesentliche ihren Zöglingen nutzbar zu machen — in weiten Abständen, weil sie gesicherte Resultate der Forschung abwarten und sorgsam erwägen muss, was sie den Kräften ihrer Schüler zumuten darf. — Die hier zutage tretende historische Folge spiegelt sich im grossen und ganzen wieder in der Aufeinanderfolge der Schulfächer, sofern sie auf die Schuljahre verteilt werden. Am Anfang allein finden wir die Trias: Religion, Deutsch und Rechnen, die auch auf den folgenden Unterrichtsstufen einen bedeutenden Raum einnimmt. Dann treten dazu nacheinander die Unterrichtsfächer im grossen und ganzen in der historischen Reihenfolge auf — man wolle sich durch den Namen nicht täuschen lassen — in der sie als besondere Wissenschaften hervortreten und für das praktische Leben Bedeutung gewannen. — So finden wir hier schon ein Moment der Entwicklung, allerdings oft unbewusst, respektiert. — Doch achten wir etwas genauer darauf, ob man bestrebt war, den Unterrichtsstoff der kindlichen Entwicklung anzupassen. Dabei sehe ich von dem Elementarunterricht ab. Achten wir auf das Verhältnis Kind = Unterrichtsstoff. In fernen Zeiten sehen wir den Unterrichtsstoff schlechtweg dominieren. Er forderte die ganze Aufmerksamkeit, der Schüler muss sehen, wie er sich seiner bemächtigt. Das Unterrichten steht unter dem Zeichen der Barbarei. Der schwächere Schüler bleibt am Wegrande liegen, der Mittelbegabte erreicht sein Ziel nur unter arger Quälerei. Der Unterrichtende weiss nichts von den Gesetzen des Seelenlebens, er baut zur Hauptsache auf dem Gedächtnis auf, er doziert dem Erwachsenen, den er im Kinde erblickt und ist nur zu schnell bei der Hand, die Folgen seines pädagogischen Unvermögens als bösen Willen seitens des Schülers zu deuten und mit den barbarischen Zuchtmitteln seiner Zeit zu ahnden. Nur allmählich gewinnen psychologische Vulgarbeobachtungen auf das Unterrichtsgeschäft Einfluss — Welch weiter Weg bis zu der Erkenntnis, dass Psychologie eine Hauptstütze und Voraussetzung jedes vernünftigen Unterrichtens sei. Wie

mühsam sehen wir einen Schritt nach dem andern gelingen. Psychologische Beobachtungen gewinnen in mancherlei didaktischen Regeln handliche Gestalt, immer aber handelt es sich um einzelne seelische Funktionen, die wohl hie und da Hinweise auf eine Psychogenesis enthalten, aber niemals die geistige Entwicklung des Kindes als Ganzes ins Auge fassen. Als sich dann die Psychologie immer mehr aus den Banden der Philosophie befreite und als Herbart den ersten umfassenden Versuch machte, Pädagogik auf Psychologie zu stützen, da geschah das nicht im Sinne einer Psychogenesis. Vielmehr würde die reife, hochentwickelte Menschenseele, — die trotz aller genialen Sonderbeobachtung und auch abgesehen von der metaphysischen Grundlegung, doch eine Konstruktion war, der praktischen Pädagogik zu Grunde gelegt. Das reichgestaltete, feinste, gesetzmässige Spiel dieser Seele diente letzten Endes zur Begründung pädagogischer Massnahmen. Sie liess keinen Raum für die umfassende Begründung des psychischen Wachstums des werdenden Menschen. Wir erfahren in der Tat auch, dass diese Psychologie in der Hauptsache dazu diente, die Darbietung des Unterrichtsstoffes psychologisch zu begründen. Die Anordnung der Disziplin vermag sie nur so weit zu begründen,<sup>1)</sup> als auf allen Unterrichtsstufen eine Konzentration aller Fächer um einen wertvollen Interessenkreis gefordert wird. Damit wird wohl gründlich aufgeräumt mit den enzyklopädischen Unterrichtsfor-derungen der voraufgegangenen Zeit, die grobe Aussenseite zu jener tief sinnigen Forderung: Herausbildung aller menschlichen Kräfte zu einem harmonischen Ganzen — aber wo es darauf ankommt, die kindliche Entwicklung zu zeigen und nun anzugeben, welche Interessenkreise auf deren einzelnen Phasen die vorherrschenden sind, welche Unterrichtsgebiete auszuwählen sind, da versagt die Herbartsche Psychologie und man greift nun zu einem ganz andern Prinzip, dem bekannten Grundgesetz, dass das Individuum die Entwicklungsstufen seiner Rasse in schnellerer doch übereinstimmender Folge durchlaufe, man konstruiert die kulturhistorischen Stufen. Kein Zweifel, dass hier ein sehr starker Hinweis auf eine Psychogenesis enthalten ist, kein Zweifel, dass diese Theorie geistvoll durchgeführt ist, dass sie einen Reichtum psychologischer Beobachtungen enthält — sie bleibt aber doch eine Konstruktion, ein geistvoller Vergleich, dessen beide Stützen nicht einmal ganz festliegen. Sie beruht nicht auf der sorgsamsten Beobachtung der tatsächlichen Entfaltung des kindlichen Geistes, sie bleibt eine Pseudogenesis<sup>2)</sup> und als solche ein Notbehelf.

Lehrpläne, die sich die Kulturstufentheorie nicht zu eigen

<sup>1)</sup> Herbart gibt auch sehr beachtenswerte psychogenetische Hinweise für die Stoffanordnung; es wäre vielleicht nützlich, sie einmal zusammenzustellen.

<sup>2)</sup> Ziller, Grundlegung, 2. Aufl., S. 186: „Die Methodik —. Dann: Es handelt — sich hier — in Einem Blicke zusammengefasst wird.“

machen, enthalten für einzelne Forderungen wohl psychogenetische Begründungen für Auswahl und Anordnung des Stoffs, die auf Grund vielfacher unmittelbarer Erfahrungen; zu allermeist entscheidet aber letzten Endes über die Frage: Welchen Unterrichtsstoff und in welchem Umfange hat man für diese Altersstufe oder jene auszuwählen, ein logisch-sachliches Kriterium oder die eigenwillige Entscheidung: das halte ich für geeignet, das den Kräften des Kindes für nicht angemessen. Wie gesagt, diese Entscheidung, sofern sie dem Takte eines klaren Beobachters entfließt, trifft oft das Richtige — sehr oft aber erwächst sie einer rückläufigen Konstruktion, einer Verjüngung des reifen erwachsenen Geistes, also wiederum einer Pseudogenese, die notwendig dazu verführt, im Kinde den kleinen Erwachsenen zu erblicken.

Ich bescheide mich mit diesen Andeutungen, die beweisen sollen, dass es in der praktischen Pädagogik keineswegs an Versuchen fehlt, die Anordnung der Unterrichtsfächer psychogenetisch zu treffen, sie sind aber nur Versuche. Ihnen scheint mir gemeinsam zu sein eine starke Hervorkehrung der logisch-sachlichen Zusammenhänge des Unterrichtsstoffes gegenüber der Entwicklung der kindlichen Seele. Die letztere kommt dabei zu kurz. Vielleicht habe ich mit der Vermutung nicht unrecht, dass ein Teil der Schuld die hohe Zielbestimmung trifft, die dem Unterrichte gesetzt wird, mag man sie nun so oder so fassen — immer ist's der reife ideale Kulturmensch, der vorschwebt als das Bild dessen, was der Schüler werden soll. Das aber bedeutet eine Hinausprojizierung weit über die Schuljahre, weit über das schulpflichtige Alter hinaus. Das verführt von vornherein dazu, auch in den Teilzielen zu weit zu greifen, dadurch wieder entsteht eine Beschleunigung des Tempos, eine nervöse Unrast bemächtigt sich dem Unterrichtsbetriebe zum Schaden des Kindes. (Ich will zur Illustrierung nur auf einen Punkt den Finger legen. Nach Ziller umfasst die Märchenstufe lediglich das erste Schuljahr. Eingehende Beobachtungen haben aber dargetan, dass das kindliche Interesse auf 4—5 Jahre durch das Märchen beherrscht wird. Damit soll nun nicht ausgesprochen sein, dass für diesen ganzen Zeitabschnitt das Märchen allein den Unterricht beherrschen müsste, sondern nur, dass wir nicht berechnigt sind, lediglich das erste Schuljahr als Märchenstufe zu betrachten.) — Man könnte aber im Hinblick auf jenes hohe Ziel sagen, dass bei der Schulentlassung doch die Keime gelegt, die Entwicklungsmöglichkeiten alle gegeben seien. Ich kann dieser resignierten Annahme nicht zustimmen. Zunächst will mir scheinen, dass das ein recht klägliches Resultat jahrelanger Bildungsarbeit ist, wenn man am Schluss derselben als Fazit nichts als Möglichkeiten in der

---

Ziller a. a. O. S. 184: „Vor allem kann der Gang der Wissenschaft — erheben.“  
— S. 187: „Alles, was der Bildung des Geistes dienen soll — hervorwachsen soll.“

Hand hat. Ich bin weit davon entfernt, zu glauben, dass der Erzieher aus dem Zöglinge alles machen könne, dass er ihn gänzlich nach seinem Sinne modeln und drehen könne, aber andererseits vermag die Kunst des Unterrichts sehr wohl greifbare reelle Früchte zu zeitigen, die für den augenblicklichen psychischen Entwicklungsstand des Zöglings durchaus vollwertig sind, die nur im Hinblick auf ein imaginäres Ziel im Kurs fallen. Dieser Kursfall muss um so lebhafter werden, je mehr das Tempo der unterrichtlichen Massnahmen beschleunigt wird. Was zu früh gesäet wird, findet keine Entwicklungsmöglichkeiten vor.

Man sieht, überall wird man auf eine eingehende Psychogenesis verwiesen. Der Grundgedanke, der durch die gelegentlichen psychogenetischen Begründungen hindurchzieht und der sich etwa so formulieren lässt: das geschichtlich Gewordene ist nach Möglichkeit bei der Verteilung des Stoffes bestimmend — mag im allgemeinen richtig sein, aber er wird erst dann in das richtige Licht gerückt werden können, wenn er zur Psychogenesis des werdenden Menschen in Beziehung gesetzt wird, nicht aber zu einer Konstruktion einer solchen Entwicklung, möge sie noch so geistreich sein. Einer Konstruktion fehlt notwendig Leben,<sup>1)</sup> unmittelbare zwingende Beweiskraft. Sie hat Wahrheit nur in groben Zügen und erweist sich daher nachgiebiger, anschmiegsamer als jene ethischen Zielforderungen, als wohlgetan ist. Doch bleibt Hauptaufgabe der Psychogenesis, an der Hand ihrer Ergebnisse nachzuweisen, welcher Art Zielforderungen überhaupt möglich, welche annähernd realisierbar, und welche für eine ziel- und tatkräftige praktische Pädagogik von Wert sind.

Auch den begründenden Ausführungen Willmanns gegenüber zu der Anordnung der Unterrichtsstoffe nach Klassen- und Jahrespensum lassen sich ähnliche Erwägungen nicht unterdrücken. In dem Abschnitt: Bildungsarbeit nach den Altersstufen<sup>2)</sup> führt er ganz richtig aus, der Verlauf des Bildungserwerbes müsse auch vom Standpunkte des Subjekts aus verfolgt und seine Abstufung mit den Abschnitten nicht bloss des intellektuellen, sondern des Gesamtwachstums in Verbindung gebracht werden. Schon die weitere allgemeine Bemerkung, dass das Wachstum der menschlichen Kräfte (bis zu bestimmten Grenzen) ein kontinuierliches und im Ganzen angesehen, einem Wandeln auf allmählich ansteigendem Pfade ähnlicher sei als einem Ersteigen von Stufen steht im Widerspruch zu der psychogenetischen Wahrheit, dass das Wachstum keineswegs kontinuierlich, sondern deutlich periodisch erfolge und beweist —

<sup>1)</sup> Ist nicht notwendig der Fall. Eine jede Hypothese ist eine Konstruktion, und doch kann von ihr Leben ausgehen, Entwicklung und Fortschritt gefördert werden. Alle Ideale sind Konstruktionen. Auch der moderne Begriff der Psychogenesis ist zunächst nur eine Konstruktion. D. R.

<sup>2)</sup> Willmann, Didaktik als Bildungslehre II, 238. Braunschweig 1903.

dass wir es mit der Konstruktion einer Psychogenese zu tun haben. Willmann unterscheidet, sich dem Sprachgebrauch anschliessend, drei Hauptperioden:<sup>1)</sup> Kind, Knabe, Jüngling, von denen nur die beiden letzten deutlich durch den Eintritt der Pubertät geschieden sind. Sitte und Rechtsanordnung haben dann in jede dieser Perioden, unbekümmert um natürliche Voraussetzungen, einen Markstein hineingesetzt: Schulfähigkeit, Mündigkeit, Waffenfähigkeit. So ergeben sich für den sich entwickelnden Menschen (Knaben) 6 Altersstufen: frühe Kindheit, schulfähige Kindheit (4 Jahre), unmündiges Knabenalter, mündiges Knabenalter (beide je 3jährig), frühes Jünglingsalter, waffenfähiges Jünglingsalter (beide 4jährig). Willmann charakterisiert dann in einigen wenigen Allgemeinbemerkungen das geistige und leibliche Wachstum (merkwürdigerweise beschränkt sich W. bezüglich der letzteren auf ein Werk Fuetlets aus dem Jahre 1838, ohne die vorliegende neuere Literatur zu berücksichtigen) des Kindes und streift in grossen Zügen die Bildungsmittel, die den Wachstumsstufen entsprechen. — Alles sind allgemeinste Rasonnements, die für eine praktische Stoffauswahl nach psychogenetischen Gesichtspunkten sich wenig fruchtbar erweisen.

Mit allem Nachdruck fordert Rein,<sup>2)</sup> man müsse der jugendlichen Entwicklung mit Hilfe psychologischer Untersuchungen nachgehen, und einen Durchschnitt durch die aufsteigenden Entwicklungsprozesse aufdecken, der nach der formalen Seite hin die Grundlage für den pädagogisch begründeten Lehrplan zu bilden hat. Er bekennt, diese Arbeit liege noch in den Anfängen und ferner, der grossen Geschäftigkeit, die auf dem Gebiete der Kinderforschung entspreche freilich jetzt noch nicht der Erfolg auf pädagogischem Gebiete. Wir dürfen daran die Bemerkung knüpfen, dass auch nach Ansicht dieses hervorragenden Pädagogen wir bisher noch nicht über eine eingehende Kenntnis der Entwicklung der Kindesseele verfügten, dass also die Psychogenese, die eine Grundlage für einen pädagogisch begründeten Lehrplan, bis heute nur sehr lücken- und mangelhaft, in Wirksamkeit getreten ist und auch treten konnte — eben weil sie nicht vorhanden war. Wir sehen uns auf die Zukunft verwiesen, die Lehrplanfrage wird noch auf lange hinaus Streiter in Atem halten. Ein ferneres grosses Verdienst Reins besteht darin, dass er fordert, was heute an wertvollen Ergebnissen der Kinderforschung vorliege, müsse schon jetzt für eine brauchbare Lehrplantheorie erwünschte Fingerzeige geben. Des Brauchbaren ist zwar heute noch nicht viel. Der wertvollen Zusammenstellung Hartmanns unter dem Stichwort „Alterstypen“ in der Reinschen Encyclopädie, die sich auf eine sehr reiche

<sup>1)</sup> W. hat nur die männliche Jugend im Auge und setzt den Vollbesitz der Bildungsmittel voraus.

<sup>2)</sup> Pädagogik II, 248 f.

Literatur gegenwärtiger Kinderforschung stützt, wirft Rein mit Recht vor, dass sie, trotz vieler wertvoller Tatsachen, doch in der Abgrenzung der Stufen 4—6 nach Schuljahren mehr Nachdruck auf äussere Einschnitte lege als auf die Formen typischer Entwicklung. Vorsichtig entnimmt er ihnen für die Lehrplangestaltung nur zwei grundlegende Tatsachen: 1. die Auswahl der geistigen Nahrung hat sich genau an die geistige Entwicklung des Zöglings zu halten, so gut wie die physische Ernährung an das körperliche Wachstum. 2. Die geistige Entwicklung schreitet in drei grossen Schritten vorwärts. Zunächst bemerkt man in theoretischer Hinsicht die Vorherrschaft der Phantasie, dann die des Gedächtnisses, dann die des Denkens; in praktischer Beziehung zuerst die Zeit der Gebundenheit des Willens an eine äussere Autorität; dann die Zeit der Unterwerfung unter das Gesetz (die Zeit der Legalität); endlich die Zeit der Herrschaft des Sittengesetzes (Moralität). 3. Diese Entwicklungsstufen, wie sie jedes normale Kind durchläuft, treten uns auch in der Geschichte der Völker entgegen. Das Sprechlernen der Kinder geht analog der Entwicklung der Sprache im Geschlecht; Kind und Naturmensch folgen sinnlichen Motiven und fassen auf sinnlichen Anschauungen. Die abstrakten Begriffe stellen sich erst nach und nach mit grösserer Deutlichkeit ein. Kind und Naturmensch sind Egoisten, von den Gefühlen der Lust und Unlust beherrscht, erst nach und nach geben sie in der Weiterentwicklung auch altruistischen Gefühlen nach, je stärker sich die sozialen Triebe entwickeln und je weiteren Umfang sie annehmen; Kind und Naturmensch sind leicht von Furcht und Aberglauben beherrscht und haben Gefallen an der Grausamkeit. Wie der Naturmensch zeichnet, so zeichnet unser Kind. Wieviel Interesse beide für das Tier- und Jagdleben haben, ist bekannt. Im Knabenalter spiegelt sich das Heldenzeitalter der Völker wieder u. a. So fällt von der typischen Gesamtentwicklung ein klärendes Licht auf die Durchschnittsentwicklung des Einzelmenschen. Und letzterer wiederum kann den Gesamtgang erhellen und psychologisch zu deuten versuchen.“<sup>1)</sup> — Man wird nicht behaupten wollen, dass die Ernte reichlich ausgefallen ist, vielmehr, dass nur ganz allgemeinste Erlebnisse vorliegen. Oder wollte man die Übereinstimmung zwischen Einzel- und Kulturentwicklung für besonderen Gewinn ansehen? Auch diese beruht nur auf allgemeinsten Stützpunkten. Man darf aber nicht vergessen, dass der sogenannte Naturmensch lediglich eine Konstruktion der Forscher ist; es ist möglich, aus einzelnen Gebeintteilen das ganze Skelett zu konstruieren, nimmer aber das Leben, das darin pulsierte: das ist eine Rekonstruktion der Gelehrten, das können alle Petrefakte ahnen, aber nicht schauen lassen. Aber auch die Naturvölker, die unsere Reisenden uns beschreiben, erlauben keinen

<sup>1)</sup> A. a. O., S. 256f.



wertvollen Vergleich mit einer gewissen Entwicklungsstufe des Kindes von heute, das gleich in unsere Kulturwelt hineingesetzt wird. Jene Wilden sind etwas total anderes als das Kind auf der angeblich korrespondierenden psychogenetischen Stufe. Ähnliches gilt für die folgenden Entwicklungsstufen, obgleich sich hier aus der jemals erreichten Kulturhöhe und dem Interessenkreise der Kinder zweifellos ungleich reichere und wertvollere Vergleichsmomente anführen lassen. Nimmer aber geht das moderne Kind auf korrespondierter Kulturhöhe restlos in jenen Vergleichsmomenten auf: es bleibt zum grösseren und wesentlicheren Teile ein Kind seiner Zeit. Dazu kommt ferner und besonders: die Dinge, auf die es einer Psychogenese ankommt, sofern sie sich nicht bescheiden will — und sie kann das ja nicht — nur allgemeinste Fingerzeige für die praktische Pädagogik zu liefern, sind Gegenstand unmittelbaren Erlebens und wissenschaftlichen Beobachtens. Dabei handelt es sich notwendig um Besonderheiten und Werte, die den überlieferten Kulturentwicklungsphasen vollständig gleichgültig waren, auf die also von da aus keinerlei gesicherte Rückschlüsse möglich sind; mit Allgemeinheiten ist aber der praktischen Pädagogik wenig gedient. So ist doch das Hinüberhellen aus der Menschheits- in die Individualentwicklung des Kindes und umgekehrt von recht problematischem Werte.

Rückblickend dürfen wir aussprechen, dass es in der Pädagogik keineswegs an Versuchen, ernstlichen Versuchen, gefehlt hat, die kindliche Besonderheit auf den verschiedenen Altersstufen dem Lehrstoffe gegenüber zu ihrem Rechte zu verhelfen, am nachdrücklichsten ist das geschehen in unsern Tagen — aber es fehlt heute noch an einer Psychogenese des Kindes, trotz des weitverbreiteten Interesses für die Psychologie, trotz der Hunderte von Händen und Köpfen, die an der Psychologie des Kindes so emsig schaffen, trotz der — im Vergleich zu früheren Zeiten — teilweise vortrefflich ausgestalteten Beobachtungsmethoden, und trotz der weiter und intensiver verbreiteten Befähigung zu objektiver einfacher Beobachtung, die ein gesteigertes Interesse und die Übung der erwähnten Methoden notwendig im Gefolge haben: Zu einer Entwicklungspsychologie des Kindes liegen nur Ansätze vor.

### III.

Gehen wir nun zurück zu den für die praktische Pädagogik feststehenden und wahrscheinlichen Ergebnissen der Psychogenese, die wir eingangs bei Stern kennen gelernt haben. Dabei möge erlaubt sein, auch diejenigen, die nach dem heutigen Stande der Wissenschaft als unumstössliche Tatsachen vielleicht nicht angesehen werden dürfen, die weiterer Nachprüfung bedürfen, mit einem sehr hohen Wahrscheinlichkeits-Koeffizienten zu versehen. Welche

Bedeutung haben diese psychogenetischen Wahrheiten für das Formalprinzip des Lehrplans?

„Alle psychische Entwicklung ist rhythmisiert.“

Der Satz ist quantitativ gemeint, er hat geistige Energieschwankungen im Auge. Ihm entspricht die pädagogische Forderung: die Anforderungen durch den Unterricht müssen dem jeweiligen Kräftestande so angepasst werden, dass das Leistungs-Optimum erzielt werde, sowohl nach seiten der Bedingungen als des Erfolges der Arbeit. Diese Forderung aber kompliziert sich bei näherem Studium sehr stark. Nicht allein, dass die verschiedenen Individuen einer Klasse in Einzelheiten der quantitativen Entwicklung bedeutend variieren, so dass sie nur unter den vergrößerten Gesichtspunkten für die formale Lehrplangestaltung zu Klassertypen vereinigt werden können,<sup>1)</sup> auch innerhalb desselben Individuums ist in der psychogenetischen Entwicklung die Wellenbewegung für die verschiedenen Weisen der geistigen Betätigung keineswegs übereinstimmend. Endlich ist die Wellenbewegung auch noch Jahres-, selbst Tagesschwankungen unterworfen. Hier muss die Psychogenese noch viel Material sammeln, es durchforschen und die Resultate dieser Forschungen zu bestimmten Typen vereinigen. Hierzu genügt nicht, wie wiederholt betont werden möge, ein Konglomerat zeitlich, örtlich und vor allem persönlich gelegentlich durch Massenbeobachtung gewonnenen Materials, so wertvolle Arbeiten heute auch schon vorliegen; die Aufgabe, die zu lösen ist, heisst: Psychogenese des werdenden Menschen. Eine solche kann nur gelöst werden durch vielfache Beobachtungen, die an denselben Individuen von unten bis oben in sorgsamster Weise durchgeführt werden.

„Die relative Entwicklungslänge und -weite stehen einigermassen in Proportionalität. — Die Entwicklungsgänge stimmen bei Knaben und Mädchen nicht überein.“

Beide Sätze haben, wenn sie sich in fernerer Untersuchung bewähren, grösste praktische Bedeutung. Sie werfen ein bedeutungsvolles klärendes Licht in eine Reihe brennender pädagogischer Zeit- und Streitfragen, zunächst bezüglich des Unterrichtszieles der verschiedenen Bildungsanstalten. Diese Ziele sind nach sachlichen Gesichtspunkten — ich sehe von ethischen Zielbestimmungen ab — vielfach erwogen und die verschiedenen Strömungen als praktische, realistische, humanistische u. a. charakterisiert worden. Im Sinne der Psychogenese ist man noch nicht an sie herangetreten. Trotz der gewaltigen Schwierigkeiten, die sich hier auftürmen, muss daran festgehalten werden, dass die Psychogenese ein entscheidendes Wort mitreden muss in der Be-

<sup>1)</sup> Selbstverständlich wird ein taktvolles Lehrverfahren tiefer in das Individuelle eindringen können und müssen.

antwortung der praktischen Frage, welcher Bildungsanstalt, welchem Unterrichtsziel der Zögling zugeführt werden könne und müsse. Diese für den Einzelnen so eminent wichtige Frage greift tief in die ganze Schulorganisation ein. Man konstruierte die Unterrichtsziele der verschiedenen Bildungsanstalten, weil man aber keine Rücksicht nahm auf die Entwicklung der kindlichen Seele, so musste man die erste Auslese bei der Neueinschulung vielfach dem Zufall, der Eitelkeit unverständiger Eltern, dem zufälligen sozialen Milieu des Hauses überlassen. Dann greifen die Examina, Noten und Zensuren ein, sie schaffen eine Auslese, die Beschränkteren „bleiben sitzen“, verschwinden von der Anstalt, um einer andern Unterrichtsanstalt anheimzufallen, die sich in ihren Unterrichtsforderungen nach einer niedrigeren Decke streckt. In den Volksschulen wiederholt sich ein ähnlicher Vorgang, nur mit dem Unterschiede, dass für die schwächer und schwach Befähigten der Vorgang viel trauriger verlief, weil die Volksschule sie behalten und als überflüssiges Leergut mitführen musste, bis die Konfirmation sie von ihren Leiden erlöste. Das waren jammervolle Zustände,<sup>1)</sup> die erst den Reformern ans Herz greifen mussten. Heute sehen wir überall in grösseren Orten Hilfsschulen entstehen, in Mannheim hat man Förderklassen eingerichtet und wir lesen sehr einleuchtende theoretische Erörterungen über die Einrichtung von Sonderklassen für hervorragend Befähigte, für Talente und Genies. Die Forderung einer allgemeinen Volksschule tritt in ihrem berechtigten Teile ein dafür, dass der Begabung die Bahn freigemacht, dass die Wegsperrn, die heute künstlich aufgerichtet stehen, beseitigt werden. Alle diese Bestrebungen sind in ihrem Kerne psychogenetisch gedacht, wenn das auch zumeist nicht ausgesprochen worden ist, denn genau gesehen fordern sie für das Individuum Proportionalität zwischen Entwicklungsweite und Entwicklungslänge. Die „abgeschlossene Bildung“ ist völlig identisch mit dieser Proportionalität. Wo man sie vernachlässigt, verstösst man notwendig gegen elementarste pädagogische Forderungen: Entweder man verkürzt die Entwicklungslänge — und damit natürlich auch die Entwicklungshöhe — bei begabten Schülern der niederen Schule oder man sucht auf hergebrachten Bahnen mit den schwächer Beanlagten ein Ziel zu erreichen, das ihnen zu hoch ist, entweder erreichen sie es unter unverhältnismässig ausgedehnter Entwicklungslänge — der seltenere Fall — oder sie erreichen die Proportionalität überhaupt nicht. — Dass die Proportionalität auf den einzelnen Stationen bis zum Endziele hin relativ ebenfalls gewahrt bleiben muss, braucht nicht näher ausgeführt zu werden, auch soll nicht näher gezeit

<sup>1)</sup> Man bedenke, dass laut „Statistischem Jahrbuch“ in Mannheim 54,3<sup>0</sup>/<sub>100</sub>, Lübeck 55,6<sup>0</sup>/<sub>100</sub>, Kiel 59,4<sup>0</sup>/<sub>100</sub>, Darmstadt 63,8<sup>0</sup>/<sub>100</sub>, Karlsruhe 66,2<sup>0</sup>/<sub>100</sub>, Bremen 66,6<sup>0</sup>/<sub>100</sub>, Freiburg i. Br. 70,6<sup>0</sup>/<sub>100</sub> u. s. f., Zwickau 80,6<sup>0</sup>/<sub>100</sub> der Schüler die Oberklasse erreichen.

werden, welche Bedeutung der Satz für die Gestaltung des Lehrplans der einzelnen Bildungsanstalten hat.

Wenn der Satz, dass die Entwicklungsgänge der Knaben und Mädchen nicht übereinstimmen, durch fernere Untersuchungen sich bestätigen sollte, so hatte man darin allerdings, wie Stern hervorhebt, ein sehr wesentliches Moment im Kampfe gegen die Koedukation. Doch will mir scheinen, dass die Unterschiede in den Entwicklungsgängen, wenn sie geringeren Grades sind, nicht so schwerwiegende Mängel sind gegenüber den Vorteilen, die ein gemeinsamer Unterricht bietet. Man darf nicht vergessen, dass doch die Entwicklungsgänge individuell verschieden sind. Bei dem Massenunterrichte, der verschiedene Entwicklungsgänge vereinigt, finden wir dort, wo die Geschlechter getrennt sind, zwischen den schwächeren und tüchtigeren Schülern vielleicht ähnliche Divergenzen wie zwischen den Knaben und Mädchen. Bleiben aber die Entwicklungsgänge des einen Geschlechts erheblich unter dem des andern, dann muss eine Koedukation bedenklich erscheinen.

„Die Entwicklung geschieht in einer Kette von Metamorphosen, die sich auf eine Formel nicht reduzieren lassen.“ Sie geschieht vom Peripheren zum Zentralen und wird ursächlich bedingt durch Konvergenz des Innen- und Aussenfaktors.

Hier handelt es sich zunächst um qualitative Grundtatsachen der seelischen Entwicklung. Sie sind mindestens ebenso wichtig für die Psychogenese — und fügen wir hinzu — für die Pädagogik, wie die besprochenen quantitativen. Sie weisen der Psychogenese die grosse, schwierige Aufgabe zu: Typen der Entwicklungs-metamorphosen zu zeichnen. Nicht kommt es darauf an, mit minutiöser Genauigkeit den Eintritt der einzelnen Phasen zu gewinnen, dieser lässt sich überhaupt nicht genau bestimmen, vielmehr „besteht in den Relationen der Entwicklungsphasen die Allgemeingültigkeit der qualitativen Entwicklung“. Gewisse Hauptetappen, ob schneller oder langsamer, durchläuft jedes Kind, auch kehren sie bei gewissen Funktionen immer wieder (Beispiel „Bei der Sprachentwicklung des Kindes zeigt der Wortschatz nicht etwa proportionales Wachstum aller Kategorien, sondern deren additives Auftreten. Zuerst ist das Kind nur im „Substanzstadium“; sein Wortschatz enthält (ausser Interjektionen) nur Substantiva. Dann tritt es in das Aktionsstadium = es erwirbt, während natürlich die Substantiva ständig zunehmen, ziemlich plötzlich eine grosse Zahl von Verben. Zuletzt erst erreicht es das Niveau des „Relations- und Merkmalsstadiums“, in welchen Adverbien, Adjektiva, Präpositionen usw. erworben werden. Diese Reihe zeigt sich in gleicher Folge auch z. B. bei der Entwicklung der spontanen Erinnerungsfähigkeit, bei der Anschauung von Bildern, bei Aussagen über ein vorher gesehenes Bild“). Solche und ähnliche Typen, so erwarten wir, wird die zukünftige Psychogenese der Pädagogik zu

Dienst stellen und ihr für den formalen Aufbau des Lehrplans und das Lehrverfahren ausserordentlich wertvolle Dienste leisten.

Die vorausgegangenen Darlegungen beziehen sich lediglich auf die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs unter Berücksichtigung der formalen Grundlage der Lehrplentheorie und beschränken sich dabei auf einige allgemeinste Grundtatsachen der Psychogenese: Von erheblich tiefer- und weiterdringendem Einfluss wird die Psychogenese werden, wenn sie den Ursachen dieser Tatsachen nachgeht. Wenn die Psychogenese nach dieser Seite einst wird weiter ausgebaut sein, wird sie für die andere, die materiale Grundlage des Lehrplans zweifelsohne reiche Schätze liefern.

---

## II.

### Heimat und Unterricht.

Von J. L. Jetter in Kirchheim.

Immer mehr wird die „Bedeutung der Heimat für den Unterricht“<sup>1)</sup> erkannt. Der Unterricht soll praktisch, dem Kinde angemessen und der Erziehung förderlich gestaltet werden. Das ist nur möglich, wenn er Greif- und Begreifbares, wenn er konkrete Wirklichkeit bearbeitet und die im Innern des Kindes anzubauenden Wirklichkeitswerte aus jener Grundlage ableitet. Der blosse Wort- und Gedächtnisdrill muss dem Sach-, dem Anschauungs- und Heimatunterricht das Feld räumen. Das „gegenständliche Denken“ kommt dann zu seinem Recht und Worte, Gefühle, Phantasien, Bilder erlangen realen Gehalt. Das Urteil und das Wollen des Zöglings gründet sich auf wirklichen Empfindungsgehalt und arbeitet nicht mit blossen Gedankenschemen.

Diese Errungenschaft der neueren Pädagogik machen sich die Lehrpläne der Volksschule zu eigen,<sup>2)</sup> indem sie in den verschiedensten Fächern die Berücksichtigung der heimatlichen Verhältnisse verlangen und die „Heimatkunde“ anstelle des Anschauungsunterrichts als Fach aufnehmen. Damit kommt zur Ausführung, was im Lauf der Zeit immer dringender als Forderung aufgestellt und durch Versuche im praktischen Schulleben immer deutlicher und gewinnbringender für den Gesamtunterricht vor Augen gestellt

---

<sup>1)</sup> So lautete das Thema der nachfolgenden Vorträge, gehalten auf dem praktisch-pädagogischen Ferienkurs in Kirchheim-Teck 1907.

<sup>2)</sup> So der neue „Lehrplan für die württembergischen Volksschulen“ 1907 und auch der „Unterrichtsplan der Volksschulen“ in Baden, 1906.

wurde. Wir müssen der Entwicklung der Dinge Rechnung tragen und an der praktischen Ausgestaltung mithelfen, wenn wir anders den Gedanken als gut und die praktische Ausnützung desselben als förderlich erkannt haben. Damit aus der Einsicht der Wille hervorspringe, soll eine eingehende Darstellung der Sache mit ihrem ganzen Schwergewicht auf uns wirken. Nicht das Vielerlei, sondern die Stärke der Eindrücke soll uns bestimmen, unsere Aufmerksamkeit darauf zu richten und unsern praktischen Unterricht entsprechend umzugestalten.

Wir wollen also in ausführlicher Weise von der Bedeutung der Heimat für den Unterricht reden und dabei folgende Fragen zu beantworten suchen:

Was bedeutet uns die Heimat, was ist sie für den Schüler?

Warum hat sich der Unterricht an sie zu halten, warum ganz besonders sie zu behandeln?

Wie lässt sich diesem Verlangen in den einzelnen Fächern nachkommen, wie in der einzelnen Lektion?

Wie muss endlich der Lehrer selbst in der Heimat zu Hause sein, sie zum Gegenstand eifrigen Forschens und liebevollen Umgangs machen, wenn er ihren didaktischen Wert erkennen und das darin vorhandene reiche Arsenal von Anschauungsmitteln voll ausnützen und die Schüler nicht nur zur Heimatkunde, sondern zur Heimatliebe und zum Heimatwirken führen will?

## I.

### Was bedeutet die Heimat, was ist sie für den Schüler?

Einsam durch Veronas Gassen wandelt einst der grosse Dante,  
Jener Florentiner Dichter, den sein Vaterland verbannte.  
Da vernahm er, wie ein Mädchen, die ihn sah vorüberschreiten,  
Also sprach zur jüngern Schwester, welche sass an ihrer Seiten:

„Siehe, das ist jener Dante, der zur Höll' hinabgestiegen,  
Merke nur, wie Zorn und Schwermut auf der düstern Stirn ihm liegen!  
Denn in jener Stadt der Qualen musst er solche Dinge schauen,  
Dass zu lächeln nimmer wieder er vermag vor innerem Grauen.“

Aber Dante, der es hörte, wandte sich und brach sein Schweigen:  
„Um das Lächeln zu verlernen, brauch'ts nicht dort hinabzusteigen,  
Allen Schmerz, den ich gesungen, all die Qualen, Greul und Wunden  
Hab' ich schon auf dieser Erden, hab' ich in Florenz gefunden!“ (Geibel.)

Und am heimatkundlichen Museum in Dresden steht als Motto:

„Des Lebens Tiefen, die Weiten der Welt  
Die Heimat in sich verschlossen hält.“

Die Heimat ist der Nährboden für unser Selbst. Was wir an Vorstellungen, an Gedanken, Empfindungen, Gefühlen und Willensregungen tagtäglich in uns bewegen, hängt irgendwie mit unserer Heimat zusammen. Die Heimat ist freilich zunächst nichts anderes, als der Ort, an dem man lebt und seine Erfahrungen macht. Wo man aber bloss körperlich lebt, atmet und sich bewegt, da ist man noch nicht daheim. Man muss erst seine Umgebung geistig in sich aufgenommen haben, muss in seinen Gefühlen sich mit ihr verbunden finden und eine andauernde Arbeit in ihr verrichtet haben, um sagen zu können, hier bin ich zu Hause, das ist meine Heimat. Deswegen ist der Ort der Geburt und der ersten Entfaltung unseres Sinnes- und Geisteslebens unser Heimatort.

Aber auch später können wir irgendwo anders unsere Heimat finden. Man redet dann von einer zweiten Heimat, die man gefunden, und denkt sich dieselbe im vergleichsweisen, uneigentlichen Sinne. So kann man sich an einem neuen Wirkungsort daheim finden, wenn man Heimisches erblickt, wenn sich Heimatgefühle entwickeln, wenn Liebe zur Natur, zu Menschen, zu geistiger Arbeit, wenn diese oder jene Interessen einen würdigen Gegenstand finden, dem man sich hingibt, an dem man sich erfreut und den man im Weiterleben verwertet. Aber dennoch sieht der Pfälzer, der Unterfranke die Schwabenalb anders als der im Angesicht derselben geborene und aufgewachsene Schwabe. Man kann sich von der schwäbelnden Mundart anheimeln lassen, dieselbe nachahmen, aber zum Schwäblein bringt man es damit noch nicht. Ebenso umgekehrt. Jedem Menschen bleibt ein Erdgeruch anhaften, er mag geistig noch so hoch steigen und körperlich noch so weit reisen. Das Heimatkolorit verliert sich nicht, wenn es auch mit andern Farben verdeckt wird; es schimmert durch und ist dem kundigen Auge erkennbar. Die Heimat ist die Geburtsstätte des Geistes. „Wo dir Gottes Sonne zuerst schien, wo seine Blitze dir zuerst seine Allmacht offenbarten und seine Sturmwinde dir mit heiligem Schrecken durch die Seele brausten: da ist deine Liebe, da ist dein Vaterland. Wo das erste Menschaugen sich liebend über deine Wiege neigte, wo deine Mutter dich zuerst mit Freuden auf dem Schosse trug und dein Vater dir die Lehren der Weisheit und des Christentums ins Herz grub, da ist deine Liebe, da ist dein Vaterland,“ so sagt Ernst Moritz Arndt. Reise in fremde Länder, du wirst nicht fertig, immer wieder die Heimat mit der Fremde zu vergleichen, Vorzüge und Nachteile abzuwägen, an den fremden Sprachton dich zu gewöhnen und dabei immer ein kleines Unbehagen mitzuschleppen. Du gibst dir Mühe, fremde Denk- und Lebensart zu verstehen, indem du sie an der gewohnten heimischen missest. Durchquere als Äbler den Norden Deutschlands und lass dir nicht zum Bewusstsein kommen, dass du das Land der Berge mit der Seele suchst, dass dich die Öde und Langweiligkeit der

Fläche fast zu Boden drückt, dass du dich schon halb zu Hause findest, wenn du dich von Leipzig her ins Saaletal eingeführt von Talhängen umgeben siehst und dann gar die Thüringer Wälder geniessen darfst, die dich vollends in die Heimat versetzen! Die Entfernung von der Heimat bedeutet für jeden eine Entbehrung, zum mindesten einen geistigen oder gemüthlichen Verlust. Daher das Herbe des Abschieds, das sich oft nur in stille gehegten Gedanken, oft auch in körperlichem Missbehagen, ja sogar in Krankheit einstellt. Und dann die Rückkehr zur Heimat! Wer hat es noch nicht empfunden, wie sich in seinem Herzen das unterste zu oberst kehrt, welches eigentümliche Gefühl ihn überrieselt, wenn er die alte Heimat, die Stätte seiner Jugend nach langer Abwesenheit wieder betritt. Hier die alte Brücke noch, an der er bei niederem Wasserstand mit den Kameraden sich im Tiefsprung geübt; dort das Hag mit dem ehemaligen prächtigen Durchschlupf, jetzt leider durch einen Drahtzaun ersetzt, daneben der alte Holzbau mit seinem vorstehenden Dach und einer offenen Einfahrt, an Regensonnagnachmittagen der Versammlungsort der Jugend aus der Nachbarschaft; hier neben der Strasse einst der künstliche Teich, im Sommer das Musikzimmer der Frösche, im Winter die prächtigste Eisbahn. Aber, wo ist er? Verschwunden, eingeworfen und ein Häuslein mit der Brückenwage der Gemeinde darauf plaziert. Überall Änderungen, Neues, das ersehnte Alte, das Heimische verdrängt! Wie weh tut das dem zurückkehrenden Einheimischen. Wenn er es gewusst hätte, dass man so rücksichtslos das Alte durch Neues ersetzte, hätte er längst keine Bürgersteuer mehr entrichtet. Zu manchem seiner alten Bekannten spricht er das bittere Wort: Es gefällt mir nicht mehr bei euch; ich komme mir hier ganz fremd vor und so wie bei euch kann ich es überall haben! Nur die Berge drüben, die Burg daran, der Bach unten, der Kirchturm draussen und die Gestirne droben blieben die gleichen und wie in der Heimat erfreuen sie nirgends.<sup>1)</sup>

Die Heimat ist für jeden etwas Besonderes. Sie lieferte das erste Material für die Vorstellungen, und alle folgenden im späteren Leben sogen neue Kraft aus jener ursprünglichen Grundlage. Deshalb ist das gesamte Geistesleben von den sinnlichen und räumlichen Grundformen der Heimat gebildet und formiert.<sup>2)</sup> Die Denk-

<sup>1)</sup> S. auch: Die Heimatidee im Unterricht der Volksschule von Karl Hossan, Strassburg 1905. I. Kapitel: Klage eines grossen Kindes über die Fortschrittsbestrebungen seines Heimatorts. S. 1—4.

<sup>2)</sup> Bogumil Goltz sagt in seinem „Buch der Kindheit“: Wer das Licht der Welt auf einem Torfmoor oder im Wüstensande erblickte, der ist für Zeit und Ewigkeit an Heiden und Wüstengrund gebannt und kein Paradieseszauber gewinnt und füllt sein Herz ganz und gar, wenn er ihn später umbuhlt. — Ein wahrhaft kindlicher Mensch sieht zeitlebens die meisten Dinge unfreiwillig in den Geschichten und Bildern, in der Färbung, Beleuchtung und Lebensfühlung, in den Herzensschauern, der Seelenstimmung und Symbolik, wie in der Jugend und Kinderzeit.



bewegung selbst, die Höhe und Weite, gleichsam die Amplitude der geistigen Oscillation, ist vom Wechsel zwischen Berg und Tal, von der Mannigfaltigkeit des Gesichtskreises beeinflusst, und die Stärke der sinnlichen Wahrnehmungen, die Lust zu Beobachtungen, die Bevorzugung besonderer Geistestätigkeit, aus der sich die Talente entwickeln, der Gefühlsausdruck in Sprache und Gesang, die Art des Verkehrs mit dem Nachbar, das Verwinden von Unglücksfällen, die Trauer um den Verlust von Angehörigen, die Freude an neuem Leben, das sich in der Kammer, im Stall, in der Hecke zuerst zeigte, und noch so vieles andere gibt der Seele den konkreten Vorstellungsinhalt, mit dem sie weiterhin wirtschaftet, gibt dem Gefühl seine eigene Färbung und dem Willen beharrliche Antriebe.

Aus der Heimat erwächst die Individualität und diese ist die Unterlage der Person. Aus der Heimat gewinnt sie die ersten und tiefgehendsten Anschauungen. Die unverfälschte und unmittelbarste Natur wirkt auf den Geist. Ihre mannigfaltigen Wesen in Hof und Garten, Feld und Wald unterstehen der selbständigen Betrachtung und Erforschung. Die Naturvorgänge in ihrer beständigen Wiederkehr prägen sich unwillkürlich ein und es entsteht eine Vorahnung naturgesetzlicher Ordnung. Auch der erste Gedanke und das elementare Empfinden der Schönheit der Natur, eines Sonnenuntergangs, einer Waldverfärbung im Herbst, eines glitzernden Schneefelds mit dem Rauheif an den Bäumen, eines sternhellen Abends u. dgl. stellt sich ein und die wandernden Wolken geben der Phantasie die erste Nahrung. Noch mehr Anregung bieten die Gemeinschaftskreise der Heimat, wie sie das Elternhaus, die Nachbarschaft und der Heimatsort selbst darstellen. Wie man zu Hause denkt und urteilt, ob daselbst ein geistiges Leben herrscht, ob im Ort über Altes und Neues geredet wird, welche Bücher und Zeitschriften gelesen werden, was im Kreise der Kameraden verhandelt und angestrebt wird, — das alles verleiht der Heimat zu jeder Zeit ein eigentümliches Gepräge und ist von grossem Einfluss auf den werdenden Menschen. Er urteilt wie seine Umgebung, wird von ihren Interessen angezogen, von widerstreitenden Gedankenrichtungen abgestossen, lernt tadeln, streiten, kritisieren u. s. f. Er nimmt aus dem Munde nicht bestellter Lehrer, sondern vielleicht alter Männer, Mütter, älterer Genossen oder Kameraden geschichtliche Nachrichten, frühere und jetzige Ansichten über Zeit und Welt, Gott und Menschheit, über Tiere, Pflanzen, Sonne, Mond und Sterne, erfährt Sagen, Märchen, Geistergeschichten, lernt Bräuche, Sitten und Eigenheiten kennen und fügt sich denselben unbewusst. Es wird aber auch im Angesicht konkreter Fälle das sittliche Urteil in ihm geweckt, er lernt die Beziehungen unter den Menschen nach ihrem moralischen Wert einschätzen und erhält die nachhaltigsten religiösen Anregungen. Zugleich übermittelt die Heimat mit der Sprache

bestimmte Ausdrücke, Anschauungsweisen, Begriffe, Volksweisheit in Sprichwörtern und Aussprüchen. Das Arsenal der Kinder- und Volkspoesie schliesst sich ihm auf und der junge Mensch bemächtigt sich des Gebotenen, ohne sich nur des Lernens bewusst zu werden.<sup>1)</sup> In der Heimat erwirbt sich der Mensch ein geistiges Familienerbe, ein Stammes- und Volksgut, ein Anschauungsmaterial aus dem Reich der Natur und Sittlichkeit, das seine Ausstattung fürs ganze Leben bildet und die erworbene Seite der Individualität ausmacht.<sup>2)</sup>

Welche Bedeutung kommt nach all dem der Heimat für den Schulunterricht zu?

Er soll im Kinde ein kräftiges und vielseitiges Interesse wecken. Ein solches erhebt sich nur auf starken, klaren und deutlichen Anschauungen. Mit der Leichtigkeit ihrer Erwerbung erwacht auch die Lust und das Bedürfnis darnach. Welcher Mensch will nicht sehen, hören, sinnlich wahrnehmen? Die im Bewusstsein erstehenden Bilder erfreuen, ihre Verknüpfung, Abänderung, weitere Verwertung gehört zum Vergnügen des Lernens. Wie angenehm ist es, wenn zu einem Wort, zu einem Begriff sich leicht und schnell das korrespondierende Bild oder Beispiel hinzufindet. Daher kein Interesse ohne Anschauung. Die unmittelbare Anschauung bietet allein die Heimat, denn sie befindet sich, in sinnlicher Nähe. Was dann der Schüler noch weiteres lernt, obwohl es seinem wirklichen Anschauungskreis fernliegt, das lässt sich nur durch Vergleichung mit diesem deutlich machen und nur durch Vermittlung der schon bekannten Vorstellungen aufnehmen oder apperzipieren bzw. assimilieren. Dadurch wird das Lernen zur Selbsttätigkeit und die Lernfreude ist sein Begleiter.<sup>3)</sup>

Der Schüler lernt nur richtig, wenn er durch selbsterworbene, klare und deutliche heimatliche Anschauungen die im Unterricht notwendigen fernerliegenden Vorstellungen und Begriffe gewinnt. Dieselben sind dann nicht blosse Wortvorstellungen, sondern haben einen konkreten Gehalt und sind hernach nicht bloss ins Gedächtnis, sondern ins Gemüt aufgenommen. Dann wird das Interesse bleibend. Die Heimat ist auch Unterlage eines vielseitigen Interesse, weil darin nicht nur ein reiches Vorstellungsmaterial einer Richtung und Art, sondern ein vielfältiges Material für die verschiedensten Richtungen der Geistestätigkeit, für Natur-, Erd- und Himmelskunde, für Geschichte, Sprache, Rechnen, Geometrie, Zeichnen, Gesang, Sitte und Religion sich findet. Der Schüler kann mithin für alle Fächer, für den gesamten Unterricht aus dem Kapital seiner heimatlichen Vorstellungen reiche Zinsen ziehen. Aber der Unterricht

<sup>1)</sup> Das geistige Hincinwachsen des Kindes in die Heimat schildert Kerp, Führer bei dem Unterricht in der Heimatkunde, S. 13—17.

<sup>2)</sup> S. K. Lange, Über Apperzeption, S. 53—56 und 59, 2 ff.

<sup>3)</sup> S. Dr. M. Schilling, Unterricht und Interesse, Päd. Studien 1907, Heft I.

muss damit wuchern, er muss das Kapital fruchtbringend anlegen. Dann wird das Unterrichtsziel „Interesse“ erreicht und damit zugleich die Voraussetzung einer persönlichen Bildung des Schülers gewährleistet.

Heimatkunde ist somit ein notwendiges Erfordernis für einen fruchtbringenden Unterricht in allen Fächern, d. h. sie ist Prinzip des Schulunterrichts. Sie ist es nicht bloss in dem Sinne, dass sie Beispiele und konkrete Anschauungen zur beliebigen Auswahl am gewiesenen Orte darbietet, sondern sie bietet solche in grundlegender Weise und in Verbindung mit der inneren Teilnahme, mit dem Gefühl und Willen des Schülers verbunden dar. Das Dargebote ist dann nicht ein blosses Wortwissen, sondern ein lebendiger Besitz, geistige Regeksamkeit und Strebsamkeit des Schülers in sich schliessend. Ohne Ordnung, innere Verbundenheit und Beweglichkeit der Vorstellungen kommt es zu keiner Apperzeption, zu keinem richtigen Lernen. Daraus folgt nun weiter, dass die ursprünglichen heimatlichen Vorstellungen einer Bereicherung, Verbesserung, Ordnung und steten Verwertung im Unterricht der verschiedenen Fächer bedürfen. Dies ist um so mehr nötig, je näher sich der Schulunterricht seinem Ausgangs- und Anfangspunkt befindet, also in der Unterklasse mehr als in der Oberklasse. So kam man denn zu der Forderung, die Heimatkunde als besonderes Fach für die Unterklasse zu verlangen.

Wir befinden uns hier in derselben Lage wie früher mit dem Anschauungsunterricht. Von Pestalozzi nahm man den Grundsatz an, dass die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis sein müsse. Also mussten zuerst und vor allem in der Schule Anschauungen gegeben oder erarbeitet werden. Solche hatte jeder Unterricht und jedes Fach nötig. Ja, man dachte daran, das Anschauungsvermögen auszubilden und suchte hierfür besondere Stoffe. Pestalozzi stellte ein ABC der Anschauung auf, das sich das Quadrat zum Ausgangspunkt nahm. Herbart führte die Sache nach der mathematischen Seite weiter und legte das Dreieck zu Grunde. Nachfolger Pestalozzis wie z. B. Denzel bearbeiteten die nächste Umgebung des Kindes: Haus und Hof, Garten, Wohnort, Feld und Wald, Jahreszeiten u. s. f. und bemühten sich namentlich um die sprachliche Wiedergabe des Vorgestellten. Der Anschauungsunterricht schloss sich zusammen mit dem Sprachunterricht. Beide hatten den Zweck, das Kind lernfähig zu machen. Aber mit dem Überwiegen der feststehenden Sprachform in ihrer Übermittlung an das Kind gelangte man gerade zu dem, was man vermeiden wollte, zum blossen Wortwissen und abstrakten Vorstellen. Deshalb hat auch der Anschauungsunterricht sich einer fortgesetzten Verbesserung unterziehen müssen, ohne dass man damit zu Ende gekommen wäre. Man verbesserte stets am Lehrgang, an den zu behandelnden Stoffen, wie am Unterrichtsverfahren. Man sah ein, dass jeder Unterricht

ein Anschauungsunterricht sein müsse und die ganze Schulzeit hindurch fortzugehen habe. Man fand, dass anschaulicher Unterricht ein Prinzip des Volksschulunterrichts sei und Anschauungsunterricht nur ein Fach für die Unterklasse. Man fand bald auch, dass es eine Anschauung ohne ein Was des Angeschauten nicht gibt, dass also dieser Unterricht die dem Kinde naheliegenden Objekte seiner Umgebung zu Unterrichtsgegenständen erheben müsse. Damit war man an die Heimat gewiesen. Um dieser Einsicht im Schulunterricht Ausdruck zu geben, taufte man das seitherige Fach Anschauungsunterricht in Heimatkunde um. Damit war der Zirkel durch eine Wortvertauschung geschlossen und man stand wieder vor derselben Frage: Ist Heimatkunde ein Prinzip oder ein Fach?

Noch auf einem andern Wege kam man zu demselben Resultat. Von der Ansicht ausgehend, dass durch die Sinne schon in den Kinderjahren die umgebende Welt unwillkürlich aufgenommen werde und so der Schüler schon von selbst in den Besitz der ihm zugänglichen Anschauungen gelange, war man angewiesen, die rohen Massen solcher Anschauungen, die sich in verworrenem, oft auch unbenannten Zustand im Kindesgeist einnisten, zu klären, zu ordnen, in richtigen Zusammenhang zu bringen und unter Begriffe zu stellen, damit hiervon eine formale Kraft zu weiteren Erwerbungen ausgehen könne. So musste also die Vorstellungsmasse zuerst zerlegt, im einzelnen klar vorgestellt, in Zusammenhang und in Reihenform gebracht werden; denn die Erfahrung „wirft Dinge und Begebenheiten massenweise hin, zu einer oft verworrenen Auffassung“. Aus diesem Grunde verlangte Herbart einen „analytischen Unterricht“ für das frühe Knabenalter und beruft sich dabei auf Niemeier, der in „dem Kapitel von der ersten Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens durch Unterricht, oder den Verstandsübungen“ nichts anderes als analytischen Unterricht gefordert habe. Schon der Domherr von Rochow hat für die Volksschulen einen solchen Unterricht angeordnet. Freilich sollte derselbe nicht gerade an bestimmte Lehrstunden, einen bestimmten Namen und bestimmte Schuljahre geknüpft sein und Anknüpfungspunkte für die Naturgeschichte, Geographie und Geschichte bieten.<sup>1)</sup> Das führte auf einen Stammunterricht, der die Aufmerksamkeit des Kindes, seine Phantasie, sein Denken und Sprechen formal bilden sollte.

Als Finger im Jahr 1844 die erste und grundlegende Anweisung zur Heimatkunde veröffentlichte, wählte er den Stoff so, dass die drei Führer: geometrische Formenlehre, Naturgeschichte und Heimatkunde (Geographie) vorbereitet werden sollten. Ausführlich bearbeiten wollte er bloss das letztere Fach. Der spätere Herausgeber des Werkchens, Matzat, bemerkte dazu, es folge aus diesem Vorgehen nicht, dass man die Fächer trenne; besser sei es,

<sup>1)</sup> S. Herbart, Umriss der allg. Pädagogik § 115.

sie ungeteilt zu lassen und als Heimatkunde im weiteren Sinne zu behandeln (gegenüber der später auftretenden Heimatkunde im engeren Sinne oder geographischen Heimatkunde). Finger habe diesen Unterschied nicht genügend beachtet und eben eine allgemeine Heimatkunde mit Betonung des Geographischen geschrieben. „In der Volksschule könnte sie vielleicht ganz oder bis in das vorletzte Jahr den geographischen Unterricht ersetzen,“ sagt Finger (§ 2). In der Benderschen Anstalt wurden von ihm anstatt Anschauungsunterricht die Raumlehre, Naturgeschichte und Heimatkunde behandelt und zwar im ganzen in 6 Stunden. Stoy wirkte neben Finger in derselben Anstalt und führte später die Heimatkunde in eigener Anstalt weiter im Sinne eines Faches, der elementaren Geographie.

Im Gegensatz zu Stoy hielt Ziller daran fest,<sup>1)</sup> dass Heimatkunde nur ein Unterrichtsprinzip sein könne und in der Analyse jeder methodischen Einheit besondere Beachtung finden müsse. Auch Kehr liess die Heimatkunde nur als Prinzip gelten. In der von Kehr und Schlimbach verfassten Methodik des sprachlichen Elementarunterricht (1866) heisst es (S. 45): „Uns ist der Anschauungsunterricht keine Disziplin, sondern ein Prinzip.“ Muthesius trat gegen diese Auffassung kritisch auf in seiner Schrift „Über die Stellung der Heimatkunde im Lehrplan“ und verlangte eine selbständige Heimatkunde als Fach in den unteren Schuljahren, weil da ein Bild von der Heimat im Schüler geschaffen werden solle, durch welches der weitere Inhalt des Unterrichts angeeignet werden könne.

In neuerer Zeit hat eine reiche Literatur fachliche Heimatkunden in Menge hervorgebracht. Es hat z. B. Jochen, „Theorie und Praxis der Heimatkunde“ zwischen Anschauungsunterricht im 1. und 2. Schuljahr, welcher einzelne, sinnlich wahrnehmbare Gegenstände für sich behandelt, und Heimatkunde als Brücke zwischen Anschauungsunterricht und Realunterricht oder geschlossener Heimatkunde unterschieden. Die letztere soll Einzelvorstellungen in Beziehung zueinander und zu der einen grossen Gesamtvorstellung Heimat bringen und damit die Grundlage für den darauf zu bauenden Realunterricht schaffen (3. und 4. Schuljahr). Endlich soll eine eingegliederte Heimatkunde auf der Oberstufe dasjenige Material der Heimat behandeln, welches zu den Stoffen der übrigen Fächer in irgend welcher Beziehung steht. Eine ähnliche Unterscheidung trifft man in Steckels Allgemeiner Heimatkunde. Der Artikel in Reins Encyclopädischen Handbuch von E. Scholz kommt zu dem Resultat, dass die Heimatkunde in ihrer Totalität als Prinzip zu denken sei, wenn gleichwohl die geographische Heimatkunde als Fach auftreten könne. Ausser der geographischen wird auch die geschichtliche Heimatkunde für sich angebaut in der „Heimatkunde

<sup>1)</sup> S. Ziller, Materialien zur speziellen Pädagogik, § 139 und Allg. Päd. S. 264.

von Basel“, weil es keine allgemein anerkannte Verbindung von geographischer und historischer Heimatkunde gibt. Günther und Schneider sagen in „Beiträge zur Methodik des Unterrichts in der Heimatkunde“, die Heimatkunde der unteren Schuljahre bilde den gemeinsamen Stamm für die drei später selbständig auftretenden Unterrichtszweige der Erdkunde, Naturkunde und Geschichte. „Sie ist eine propädeutische Disziplin, aber nicht eine einseitig-geographische, einseitig-naturkundliche oder einseitig-geschichtliche“, sondern eine „allgemeine Heimatkunde, welche die einheitliche Lebensgemeinschaft der Heimat gleichmässig nach allen drei genannten Seiten zu betrachten sich vornimmt“. Ebenso drückt sich H. Bandemer in Königsberg in seiner „Heimatkunde als Grundlage für den Unterricht in den Realien“ (1905) aus. Auch Prüll berücksichtigt in seiner Heimatkunde von Chemnitz nur Geographie und Naturkunde, die Geschichte weist er der Oberstufe zu. —

Darüber kann kein Streit sein, dass die heimatliche Umgebung des Schülers einer unterrichtlichen Bearbeitung bedarf. Es fragt sich aber: Soll diese heimatliche Umgebung als Ganzes im Unterricht vorgeführt werden und sollen die verschiedenen Bestandteile (Stoffe und Betrachtungsweisen) nur als einzelne Seiten dieses Ganzen zur Geltung kommen; oder sollen die in der Heimat aufzufindenden Stoffarten in Fächer eingereiht und dann je für sich einer fortlaufenden Betrachtung unterzogen werden? Im ersteren Fall würde alles, auch das Geschichtliche, Naturkundliche und Sprachliche in Raumvorstellungen eingeordnet und die Heimatkunde in vorbereitende Erdkunde auslaufen. Das wäre Heimatkunde als Fach im Sinn neuerer Lehrpläne. Es wäre dies ein Sammelfach, so wie der frühere Anschauungsunterricht ein „Stammunterricht“ war. Es ergäbe sich als Konsequenz, dass die übrigen Fächer: Rechnen, Religion usw. nicht heimatlich anzubauen wären, da sie nicht zur Heimatkunde gehörten. Wollte man sie auch vollends hereinnehmen, so wäre aller Unterricht „Heimatkunde“ und eine Teilung desselben nach Fächern aufgehoben. Wir kämen zu dem Jacototschen Grundsatz: „Alles in allem.“ Die Fächer wurden nach psychologischen, anstatt nach logischen Gesichtspunkten festgesetzt. Nun liegt es aber im Wesen eines Faches, dass es als Disziplin nur Vorstellungen oder Erkenntnisse einer Art und Richtung in sich vereinigt und diese nach objektiven Gesichtspunkten entwickelt. Die Stoffe sind von der Aussen- oder Innenwelt als Gegenstände, objektive Tatsachen und deren Beziehungen gegeben. Die Heimat enthält eine subjektive Beziehung des Kindes zur Aussenwelt, die psychologisch sehr wertvoll ist und daher bei der Stoffbearbeitung beachtet werden muss, die aber für die Stoffauswahl keine Weisung gibt. Mit „Heimat“ ist eine ähnliche Beziehung angedeutet wie mit dem Grundsatz: Anschluss des Unbekannten (des Fernen) an das Bekannte (das Nahe). Nach diesem könnte man ebenso wie

Heimatkunde einen Nahunterricht oder einen Wirklichkeitsunterricht verlangen. Es kann daher bei der psychologischen Begründung eines Faches nicht sein Bewenden haben, vielmehr müssen bei Festlegung der Fächer sachliche und logische Unterscheidungen den Ausschlag geben.

Es ist auch eine Forderung der persönlichen Bildung des Zöglings, dass in ihm ein vielseitiges Interesse angebaut werde. Diese Interessen erwachsen aus verschiedenen, je für sich stark betonten Gemütszuständen, die sich dann eben in ihrem geschiedenen Zusammenwirken nachhaltig für Willensentschlüssungen erweisen. Deshalb ist auch notwendig, dass die verschiedenen Stoffe in der unterrichtlichen Bearbeitung auseinandergehalten werden. Das ist zum wenigsten auf der „Stufe der Klarheit“ (Herbart) zu verlangen, wenn sie dann auch im weiteren Gebrauch verbunden werden.

Sieht man die für die „Heimatkunde“ vorgeschriebenen Stoffe näher an, so findet man deutlich Geschichte, Erdkunde und Naturgeschichte darin untergebracht, Zeichnen noch beigezogen. Es ist nicht einzusehen, warum diesen Fächern in der Unterklasse nicht der ihnen von Rechts wegen zukommende Name verbleiben soll? Vielleicht weil sie sich hier als Fächer zu bescheiden, zu elementar ausnehmen? Aber sollen denn die Fächer nur immer so im Lehrplan stehen, wie sie in den Lehrbüchern sich ausnehmen? Will man überhaupt einen fachwissenschaftlichen Unterricht und nicht vielmehr einen schulwissenschaftlichen?<sup>1)</sup> Dann gebe man doch vom ersten Schuljahr an einen heimatkundlichen Unterricht in Geschichte, Erdkunde und Naturgeschichte, aber in so einfacher, elementarer Form, wie es die psychische Natur des Schülers erfordert. Der Lehrer hat dann drei Fächer vor Augen, die er in elementarer Gestalt eben im Ausgehen von heimatlichen Vorstellungen beginnt. Es bleibt ihm überlassen, ob er jedes Fach in den auf dem Stundenplan angesetzten Stunden fortführen, oder aber, was praktischer ist, einen synoptischen Lehrgang anlegen und die auf dem Stundenplan angesetzte Zeit für „Heimatkunde“ nur eben für die an die Reihe kommenden Gegenstände dieses oder jenes der Fächer verwenden will. —

Man mag die Sache betrachten wie man will, es ist eben „Heimatkunde“ kein Fach, denn sie hat so wenig wie der Anschauungsunterricht einen bestimmten, gleichartigen Stoff.<sup>2)</sup> Sie ist ein Mischfach und mindestens aus 3 Fächern zusammengesetzt, bei denen die Erdkunde wegen ihres assoziativen Charakters zum

<sup>1)</sup> S. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, S. 343 ff., 440 u. a. O. Materialien zur speziellen Pädagogik, S. 18 (§ 56). Allgemeine Pädagogik, S. 31, 48, 244 ff.

<sup>2)</sup> S. auch E. Fuss, Der Unterricht im ersten Schuljahr (Dresden, Bleyl und Kaemmerer), S. 55 und Dr. M. Schilling, Päd. Studien 1906, Heft I, S. 10 u. ff.

Hauptfach wird. Unangebracht erscheint uns auch die Bezeichnung eines Faches mit „Kunde“. Eine solche begnügt sich mit dem einfachen Kennenlernen, Erfahren und Mitteilen. In der Geographie wurde diese Auffassung des Faches erst in neuerer Zeit überschritten und dieselben dadurch erst zum eigentlichen Lehrfach umgebildet. Da man nun in der Unterklasse noch nicht auf physikalische, ethnographische und politische Erkenntnisse, auf Kulturgeographie abheben konnte, glaubte man wohl, sich mit blosser heimatlicher Erd„kunde“ begnügen zu müssen. Allein ein rechter Unterricht muss stets zu Erkenntnissen, zu vertieften Einsichten, zu logischer und ethischer Verarbeitung des Tatsächlichen fortschreiten, wenn auch in der Volksschule und vollends in der Unterklasse in elementarer und elementarster Form. Deshalb rede man nicht von Heimat„kunde“, sondern von Heimatgeschichte als Menschen-, Erd- und Naturgeschichte.

Auch die Verschmelzung des heimatkundlichen Stoffes in einer elementaren Geographie ist unhaltbar. Es sollen wohl Raumanschauungen gebildet werden; aber ebenso notwendig ist die Bildung der Zeitanschauung. Wenn man genauer zusieht, so beruht jene auf dieser; denn diese ist die einfache Beziehung des Vorher und Nachher, jene ist solches mehrfach. Die Vorstellung des zeitlichen oder des geschichtlichen Vorgangs ist daher das Element der Raumanschauung. Deswegen lässt sich auch die Raumerfüllung in erzählender Weise geben, wie sich z. B. eine Landschaftsbeschreibung am besten in Form einer Reiseschilderung vorführen lässt. Der geschichtliche oder erzählende Unterricht kann somit viel eher als die geographische Raumdarstellung das Hauptfach der Heimat werden. Der Geschichtsunterricht ist zugleich geeignet, die Konzentrationslinie für die ganze Schulzeit bzw. für den ganzen Lehrplan abzugeben, denn er schliesst sich mit der psychischen Entwicklung des Kindesgeistes am ehesten zusammen, ist derselben am meisten konform und stellt am besten den notwendigen Zusammenhang der Bildung her. Daraus ergibt sich, dass durch den geschichtlichen Unterricht zusammen mit Religion die geistige Höherbildung des Schülers im ganzen gewährleistet wird, indem dieser Unterricht in seinen Hauptpunkten die Konzentrationsmittelpunkte für allen übrigen Unterricht abgeben würde. Es wäre dann dadurch das Unterrichtsziel: vielseitiges Interesse und persönliche Bildung gewährleistet, wiederum nur, wenn sich der Unterricht von der Heimat erhöhe und stets auf dieselbe Bezug nähme. Also sollte nicht Erdkunde, sondern Geschichte die Grundlage des heimatlichen Unterrichts abgeben und dies nicht bloss in den ersten Schuljahren, sondern durch die ganze Schulzeit hindurch. Das heisst aber nichts anderes, als Heimatkunde ist ein Prinzip des Volksschulunterrichts.

Wenn endlich die Heimatkunde als Fach darin ihre Begründung



finden soll, dass es in der Unterklasse eine Notwendigkeit sei, die Vorstellungen des Schülers, welche er mit zur Schule bringt, erst analytisch zu zerlegen, dann im einzelnen zu klären, zu ordnen, zu vergleichen und schliesslich die Begriffsbildung in elementarster Weise durch Reihenbildung zu beginnen, damit der Schüler in der Ausbildung von zutreffenden Anschauungen und in der Ableitung deutlicher Begriffe eine Fertigkeit gewinne; so ist dagegen geltend zu machen, dass sich eine solche formale Fertigkeit nur in und mit dem Stoff bildet, an dem sie gewonnen wird und dass jede Stoffart und jedes Fach seine eigene Logik wie seine eigene Anschauungsweise mit sich führt und es nicht eine allgemeine Fertigkeit gibt, die in dem einen Fach ausgebildet, sich auch auf die übrigen übertragen würde. Es muss deshalb jeder Stoff in seinem Fach erst analytisch zerlegt und nach seinen bekannten Teilen ins Bewusstsein gestellt werden, worauf sich die Behandlung des Neuen anschliesst, die zuletzt durch Vergleichung mit anderem Bekannten zur begrifflichen Abstraktion führt. Die analytische Behandlung ist nicht ein besonderes Fach, sondern eine erste Stufe des Lehrverfahrens in allen Fächern und bei jedem neuen Kapitel. Analyse und Synthese sind überhaupt die einzig möglichen Wege, um zu einer Erkenntnis zu kommen. Sie sind auch die elementaren Bestandteile jeder psychologischen Methode, und wenn sie auch logisch streng zu scheiden sind, so kann doch der Denkvorgang nicht ausschliesslich auch nur bei einem einzigen Fach den einen oder den andern Weg gehen. Wenn ich einen Gedanken, einen Begriff, eine Vorstellung in die Bestandteile zerlege und dann jeden Teil wieder für sich betrachte d. h. weiter zerlege, so drängt sich stets die Notwendigkeit auf, die erhaltenen Teile wieder zusammenzuschauen, zu vereinigen, um das Ganze wieder in der Hand zu haben. Nur das trifft zu, dass das Analysieren der Vorstellungen zu Anfang der Schulzeit mehr Zeit und Gelegenheit wahrzunehmen habe, als in den oberen Schuljahren. Hier soll diese Arbeit von den Schülern selbst vollzogen werden und die Neuaufnahme von Stoff ist dann das Hauptgeschäft. Aber naturnotwendig reicht der analytische Unterricht immer Schritt für Schritt dem synthetischen die Hand und wird so zu einem unerlässlichen Teil des Lehrverfahrens, nicht aber zu einem Glied des Lehrplans, zu einem Fach, wie es die Heimatkunde zu sein scheint.<sup>1)</sup>

---

<sup>1)</sup> Über analytischen und synthetischen Unterricht siehe Herbarts „Allgemeine Pädagogik“ und Zillers allgemeine Unterrichtsmethodik in „Allgemeine Pädagogik“, herausgegeben von Dr. Just § 23 und „Materialien“ usw. — Prof. Dr. Th. Vogt, Der analytische und synthetische Unterricht, Jahrbuch des Vereins f. wiss. Päd. 1895, S. 211.

## II.

### **Warum hat sich der Unterricht an die Heimat zu halten, warum sie besonders zu behandeln?**

Wir müssen uns noch ganz besonders klar machen, warum der Heimatkunde die grosse Bedeutung für den Schüler und sein Lernen zukommt, die ihr in der pädagogischen Literatur beigelegt wird.

Sie ist in erster Linie Anschauungsunterricht. Wir wissen, dass von der sinnlichen Anschauung die Gedankenbildung am ehesten ihren Ausgang nimmt. Nichts ist im Verstand, das nicht vorher in den Sinnen war, ist ein längst bekanntes Wort. Damit die Sinne die davorstehenden und auf sie einwirkenden Objekte nach ihren Merkmalen und Formen erfassen, müssen ihnen dieselben nahegebracht werden. Es ist also sinnliche Nähe der Unterrichtsgegenstände erforderlich. Die Kinder müssen zu den Gegenständen hingeführt oder die Gegenstände müssen in die Schule gebracht werden. Letzteres ist nicht immer möglich, obwohl man allerlei Ersatzmittel dafür gefunden hat, z. B. Bilder von den Dingen, Modelle und Sammlungen mit je einem Vertreter oder Teilchen des Dings selbst. Die Anschauungsbilder und Anschauungsmittel werden von einer betriebsamen Industrie so reichlich und mannigfaltig angeboten, dass man sozusagen die ganze Welt im Schulkasten finden kann. Das ist aber immerhin nicht die wirkliche Welt. Ein Stein vom weissen Jura ist noch nicht der Jura selbst. Die repräsentative Anschauung ist noch nicht die Anschauung der Wirklichkeit; noch weniger ist es die Bildanschauung. Man wird zwar im Unterricht immer auf diese Hilfsmittel angewiesen sein, wie auch auf die blossе Wortdarstellung, denn die über die Heimat hinausliegenden und durch Schulreisen nicht zu erreichenden Gegenstände der Geographie und Naturkunde lassen sich nicht in die Schule verbringen. Deshalb muss man um so mehr darauf aus sein, alles das, was die Heimat der Anschauung bietet, auch wirklich zum Gegenstand der Untersuchung, Betrachtung und Beobachtung zu nehmen. Ein Wahrnehmungs- und Wirklichkeitsunterricht ist also durchaus notwendig, wenn von reellen Vorstellungen, die auf sinnlichen Empfindungen beruhen, ausgegangen werden soll. Ohne diese bekommt der Unterricht in schwankenden und wankenden, ungenauen und ungefähren Bildungsvorstellungen ein unsichtbares und schwankendes Fundament. Der Wirklichkeits- und Wahrheitssinn wird begründet, der für eigenes Nachforschen die Grundlage bildet.<sup>1)</sup>

Ausser dem Gewinn an Wirklichkeitsgehalt und Wahrheitssinn bringt ein richtiger Anschauungsunterricht an sinnlich nahen Gegen-

<sup>1)</sup> Vgl. Tögel, Didaktik und Wirklichkeit. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1906.

ständen in die geistige Arbeit eine bestimmte, sachgemässe Form. Stützt er sich auf die Wirklichkeit, so stehen die Dinge in natürlicher Grösse vor Augen. Die dreidimensionale Räumlichkeit kann wahrgenommen werden, die Raumverhältnisse sind richtig gegliedert, das Vorher und Nachher, Ursache und Wirkung lassen sich erkennen. Den Wortbezeichnungen und Gedankenbewegungen für diese Verhältnisse entspricht stets eine wirkliche Vorstellung, ein konkretes Bild, an dem sich der Gedanke emporrankt. Das verleiht dem Denken Klarheit und der Aussage über Gesehenes und Beobachtetes die wünschenswerte Deutlichkeit.

Durch die Schulung der Sinne an sinnlich wahrnehmbaren Gegenständen der Heimat gewinnt der Schüler nicht bloss den Empfindungsgehalt für seine Gedanken, für sein Fühlen und Wollen, sondern er gewinnt auch die richtige und bestimmte, angemessene Formvorstellung und den angepassten sprachlichen Ausdruck. Bei der Übung der Sinne im Sehen und Beobachten wirklicher Gegenstände, ihrer Anordnung und ihrer Zusammenhänge, wird das Auge geschärft, der Schüler lernt sehen, mehr sehen und genauer sehen, fortgesetzt sehen und prüfend, vergleichend beobachten. Man meint, sein Auge habe an Schkraft gewonnen, obwohl das nicht der Fall ist und hier ein Wort Herbarts gilt: Man sieht nicht mehr, als man weiss. Das Sehen ist eben vom Sehenwollen oder vom jeweiligen Zustand des Bewusstseins abhängig.

Das Sehen richtet sich auf die Form, Bewegung, Farbe und den Stoff der Gegenstände. Der Zweck soll immer auch mit erwogen werden. Das Abschätzen, das Messen, das Beurteilen und Vergleichen schliesst sich als geistige Operation der sinnlichen Tätigkeit an und ein. Die Kinder lernen dann sogar an längst bekannten Gegenständen Neues und das Bild des Gegenstandes prägt sich ihrem Geiste ein, hat an Klarheit gewonnen und dadurch das Interesse erweckt. Mit alledem beginnt ein geistiges Leben in elementarster, anschaulichster Weise, das für die Folgezeit und nach den verschiedensten Richtungen sich zu einer wahren Bildung auszuwachsen kann.<sup>1)</sup>

Die Heimatkunde ist aber nicht bloss richtiger Gegenstandsunterricht, sondern auch der beste Denkkunterricht. Was durch die Sinne an rohen Empfindungen, Eindrücken und Vorstellungen in den kindlichen Geist aufgenommen ist, das wird schon bei seiner Vereinigung im Bewusstsein geglättet, aufeinander bezogen und nach Grund und Folge, Ding und Merkmal usw. verknüpft. Die Vorstellungen werden dann weiterhin in die Sprache, in Zeichen, Symbole und Begriffe umgesetzt. Dieser fortgesetzte Umsatz der

---

<sup>1)</sup> S. bei Scheller, Naturgeschichtliche Lehrausflüge, eine kurze Zusammenfassung der Grundsätze für anschauliche Gestaltung des Unterrichts. S. 4—5.

Empfindungen und Gedanken ist unser geistiges Leben, ist geistige Kräfteübung. Werden diese Kräfteübungen recht gegenständlich, so dass das Kind gleichsam der Zuschauer ihres eigenen Spieles wird, dass es sieht, wie sich die Vorstellungen aus Erfahrungen abnehmen und sammeln lassen, wie sie gegenseitig sich verknüpfen, einander entgegenstellen lassen, wie sie unter höherem Gesichtspunkt sich wieder einigen, wie sie auf andere Gesichtspunkte: Nutzen, Schaden, Brauchbarkeit, Unbrauchbarkeit, Schönheit, Hässlichkeit, Zweck, Ursache, Beständigkeit, Vergänglichkeit u. a. m. bezogen werden können, wie dabei Urteile sich ergeben und eine in den Dingen selbst liegende oder begründete Wertschätzung erwächst, so macht es eine Erfahrung von den Vergnügungen des Verstandes, des Urteilens, Schliessens und Begriffbildens, das die Quellen der Erkenntnis öffnet.<sup>1)</sup> Auf diesem Schaffen und Mitschaffen des Kindesgeistes beruht der wahre Unterricht, und der Anschluss an sinnlich erworbene Vorstellungen gibt unmittelbare Gelegenheit und Veranlassung zu denkendem Tun. Auf demselben beruht die Einführung, das Verständnis und die spätere Teilnahme des Menschen an der Kulturarbeit. Der seitherige Unterricht war in der Hauptsache Tradition von Wissensstoffen, er muss zum Selbsterwerben (zur Okkupation) vom Beginn der Schulzeit ab anleiten und sich deshalb unausgesetzt auf dem Boden der Heimat anbauen.

Die Heimatkunde ergibt weiter auch den richtigen Beschäftigungsunterricht. Hier kann bei allem Lernen immer gleich zur Anwendung übergegangen werden. Es können Beobachtungsaufgaben gelöst werden, die die Kinder ausserhalb der Schulzeit in Anspruch nehmen. Sie müssen beachten, was die Leute sagen und erzählen, welche naive Ansichten von den Dingen und Vorgängen in der Natur gehegt werden, welche Sitten und volkstümliche Reden, Ansichten, Gebräuche und Arbeiten in ihrem Umkreis sich finden. Sie sollen mit offenen Augen und denkendem Geiste die Vorgänge im Natur-, Volks-, Familien-, Gemeinde- und kirchlichen Leben verfolgen und so selbst das Material zu den unterrichtlichen Besprechungen beibringen. Dadurch geht der Unterricht ins Leben ein und gewinnt bei den Schülern konkreten Gehalt. Andererseits müssen die Schüler auch wieder das im Unterricht Gelernte am Leben prüfen, müssen es anwenden und sich darin üben. Sie müssen hinterher an der Wirklichkeit ausmachen, ob es sich so verhält, wie in der Schule gelehrt wurde. Sie müssen im täglichen Handel und Wandel beobachten, was ein religiös-sittlicher Unterricht als richtig und nachahmenswürdig aufgestellt hat. Sie müssen also ihre Erkenntnis im Wollen und

---

<sup>1)</sup> Vgl. des Verfassers *Neue Schulkunst*, Bd. I; *Spezielle Didaktik (Die Lehrkunst)*. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1906.

Handeln hervorleuchten lassen, wenn anders Früchte zur Reife kommen sollen. Dabei muss mit Kleinem, Unscheinbarem, Einzellnem begonnen werden, wenn etwas Grosses, eine Person erwachsen soll. Und dieses Kleine und Unscheinbare, aber konkret Wirkliche, lässt sich nur im Umgangs- und Erfahrungskreis der Kinder, im heimatlichen Leben ins Werk setzen. Die Heimat bildet somit das Übungsfeld des werdenden Charakters, des denkenden und probierenden Schülers; sie ist die notwendige Ergänzung zur Schule.<sup>1)</sup>

In der Heimat findet sich auch die beste Gelegenheit zu einem beglückenden und veredelnden Kunstunterricht.

Die von der Heimat dargebotenen Naturbilder: die Berge, die Täler, die weidenden Herden, der Wald mit seinem jungen Grün oder in seiner Herbstfarbe, der Bach oder Fluss, die Bäume des Gebirges, das glühende Abendrot und noch so hundert andere prägen sich dem Gefühl und Gemüt unauslöschlich ein und sie sind es dann, durch die jedes neue Bild erfasst, durch die jede Illusion, sei sie durch Malerei oder Poesie bewirkt, hervorgerufen wird. Deshalb müssen hier die Elemente des künstlerischen Empfindens gewonnen werden. Was ein plätschernder Bach, ein ruhig-still-bewegter See, ein tiefblauer Himmel, ein wogendes Ährenfeld ist, das lässt sich schlechterdings nicht mit Worten sagen, sondern nur in deutlichen Erinnerungen vorstellen. Mit Kindern, die aus ihrem Heimatleben im Umgang mit der Natur einen reichen Schatz solcher Vorstellungen aus Haus und Feld, Wiese und Wald mitbringen, lässt sich über Naturschönheit reden. Sie verstehen, was es heisst: „Morgen ist Feiertag! Wie will ich spielen im grünen Hag, wie will ich springen durch Tal und Höhn, wie will ich pflücken viel Blumen schön! Dem Anger, dem bin ich hold!“ Sie kennen die Vögel, die Blumen nicht nur dem Namen nach und im allgemeinen, sondern sie unterscheiden sie am Ruf, am Standort u. dgl. Sie wissen, „wo die Mandeln rötlich blühen, wo die heisse Traube winkt, und die Rosen schöner glühen, und das Mondlicht goldner blinkt“.

Die Heimat bietet den rechten Kunstanschauungsunterricht. Wer hier nicht zum Gefühl des Schönen und Erhabenen gelangt, der wird es in der Fremde nicht erhaschen; wer hier nicht ein reiches Arsenal von Gefühlstönen einsammelt, der wird später nie die Harmonie des Schönen erlauschen. Freilich ist hier das Schöne noch eingewickelt in die mitschwingenden Herzenstöne der Sympathie, der Heimatliebe, der Jugendlust, der Sinnesfreude, der religiösen Schauer und des Abschiedwehs. Aber gerade diese bodenständige Ursprünglichkeit sichert ihm einen starken Wuchs,

---

<sup>1)</sup> Herbart hat daher mit allem Recht dem Unterricht die Aufgabe gestellt, Erfahrung und Umgang des Schülers zu ergänzen. S. dessen „Allg. Päd.“.

wenn nur vom Hause und von der Schule das Schönheitsgefühl ein wenig genährt und geleitet wird. Ausser dem Naturschönen stellt sich auch manches Schöne in der Baukunst an Kirchen und altertümlichen Gebäuden, an Gemälden und Denkmälern vor Augen, das mit Nutzen für die Bildung des Kindes verwertet werden kann. Jedenfalls aber drückt sich beim täglichen Sehen in der Jugend die Erinnerung daran so unverwischlich dem Gedächtnis ein, dass sie bei späterer Gelegenheit mit elementarer Gewalt erwacht und dann ihre bildende Kraft entfaltet. Deshalb muss der Unterricht beim Betrachten des Schönen seine Anleihe bei der Heimat des Kindes machen und Kräfte für die Erstehung und Entwicklung der künstlerischen Anlage im Kinde aus der Heimatkunde gewinnen.<sup>1)</sup>

Anschluss an Heimat und Wirklichkeit ist aber auch Bedingung für Entstehung eines richtigen Interesses im Kinde. Aus blossem Wortwissen und blassen, undeutlichen Anschauungen entsteht kein weiterstrebendes Interesse. Dazu müssen konkrete Vorstellungsbilde antreiben. Was die Kinder mit eigenen Augen sehen, das ist ihnen fassbar und verbindet sich mit Gefühls- und Lebenswerten, die zum Wollen und Handeln veranlassen. Solche Aufgaben, die das Kind durch Selbsttätigkeit löst, lassen sich an und in der Heimat leicht stellen. Das Kind erlebt dann die Freude des Selbstfindens und bekommt so einen Forschertrieb, der seinem Lernen die nötige Würze und Beweglichkeit verleiht. Es ermüdet viel weniger als an den blossen Einbildungsvorstellungen. Es denkt in und mit den Dingen. Es beschäftigt sich mit ihnen auch ausser der Schulzeit. Es wird gelernt, ohne dass man vom Lernen weiss.

An der Heimat lassen sich auch die verschiedenen Interessen gleicherweise ausbilden: das empirische, das spekulative, das ästhetische, das sympathetische, soziale, religiöse und praktische. Durch Anschluss an die Heimat erhält somit der Unterricht Vielseitigkeit, Gründlichkeit und Beweglichkeit. Da sich aller übrige Unterricht damit verbinden lässt, so ist die Heimatkunde imstande, das Interesse des Schülers zu schaffen. Damit wird der Unterrichtszweck erreicht, der durch die Anlegung des Unterrichts aufs Wortwissen, Hersagen, Üben u. dgl. gewöhnlich verfehlt wird.

Ein Unterricht, der heimatkundlich gestaltet wird, hat auch nicht weit zur Einheitlichkeit, zur Konzentration. Für die Formfächer bieten die Sachgegenstände den Inhalt. Man rechnet dann mit wohlbekanntem oder leicht mess-, wäg- und zählbaren Dingen aus dem heimatlichen Anschauungskreis. Damit wird die Sachkenntnis nach der Seite der Quantität erweitert. Man schreibt und liest von leicht vorstellbaren Dingen der Heimat; damit kommt Inhalt in die Schreib- und Leseübungen und man hält sich fern von

---

<sup>1)</sup> Ausführliche Darstellung dieses Punktes findet man bei E. Scheller, *Naturgeschichtliche Lehrausflüge*, S. 16—22.

unverstandenen Zeug. Man zeichnet, was man mit den Augen wahrnehmen kann; damit erhält die Form ihre Ausfüllung. Die Sprache wird gegenständlich und wahr. Andere, geschichtliche Vorgänge werden in der Heimat lokalisiert und kommen dadurch wohl in eine eigentümliche Beleuchtung, aber auch zugleich in greifbare Nähe. Steht man so auf festem Grund und Boden, so kann die Phantasie hin und wieder weit ins Unbekannte und Nebelgraue hinausschweifen, der Mensch bleibt doch stets zu Hause und behält sein geistiges Gleichgewicht. Die Raumform, auf die hier alles übertragen und konzentriert wird, ist aber auch zugleich die beste Reihenform. Und so können sich die Vorstellungsreihen, aus deren Bildung das Lernen besteht, mit Leichtigkeit an jene anknüpfen und sich ihr einfügen. Dann bleibt der Schüler vor Zerstreuung bewahrt und weiss bei Befragung, dass er aus seinem bekannten heimischen Vorstellungskreis die Hilfen zum weiteren Denken zu holen hat. Dann werden Gefühlsleben, Erkenntnisse und praktisches Streben des Kindes zusammengehalten, unterstützen und fördern einander und es erwächst ein einheitlicher Mensch, es wird in richtigem Sinn fürs Leben erzogen.

Endlich liegt ein Vorzug des heimatlichen Unterrichts in seiner Förderung der Personbildung. Schon die Hervorrufung des vielseitigen Interesse bereitet den Schüler innerlich vor, zum Wollen und Handeln im gewiesenen Gebiet fortzuschreiten. Bei solchem Unterricht wird dem Kind nicht leicht etwas zugemutet, was es nicht leisten könnte. Die Natur und Fähigkeit des Schülers wird berücksichtigt. Solches verlangte schon Rousseau, und Pestalozzi forderte vom Unterricht die Naturgemässheit. Dieselbe wurde jedoch bei den geltenden Lehrplänen wenig in Rechnung genommen. Anstatt mit Sachen wurde mit Worten und Zeichen gewirtschaftet. Anstatt dem Kinde zu gewähren, so zu denken und zu reden, wie es versteht und empfindet, mutete man ihm möglichst bald zu, in fremder, hochdeutscher d. h. Lehrersprache zu reden, ungreifbare, abstrakte Dinge zu denken und sein Sinnen und Fühlen weltabgeschieden in der Schule anzubauen. In der Heimatkunde soll das Kind Gelegenheit erhalten, aus dem eigenen Ich zu wachsen und sich zu entfalten. Aufrichtigkeit, Sachgemässheit ist erste Forderung, und der Lehrer kann sich ganz der kindlichen Auffassung anschliessen. Er kann sich zum Kinde herunterlassen, mit ihm weitergehen und erfährt es so, was sich dem Kinde lehren lässt, wie weit sich die Aufnahmefähigkeit und der Verstand desselben erstrecken. Man muss doch immer in erster Linie fragen: Was bringt das Kind zum Unterricht mit? Reicht sein bereits erworbener Besitz aus, das Neue zu erfassen oder nicht? — Der heimatkundliche Unterricht kann am besten hierzu Veranlassung und den nötigen Aufschluss geben. Wie manches, das im späteren Schulunterricht dem Kinde auf guten Glauben hin mitgeteilt wird

und das es sich einprägen soll, würde beiseite gelassen oder durch eine ausreichende Heimatkunde unterbaut, wenn man sich über die Entstehung der Vorstellungen erst richtige Klarheit verschaffen würde! Die Leistungsfähigkeit des Kindes beachten, heisst nichts anderes, als seine Personbildung fördern. Man meint wohl, die Auffassungsfähigkeit des Kindes lasse sich auf künstlichem Wege etwa durch Bilder, häufigen Gebrauch der Kreide und einer einfachen, klaren, deutlichen Rede erhöhen. Allein kein Bild und kein Wort können eigene Erfahrungen ersetzen. Sie können dieselben nur, wo sie bereits vorhanden ist, wachrufen. Es müssen deswegen in der Heimatkunde alle Anschauungsmöglichkeiten dem Kinde eröffnet werden, in Geschichte, Naturkunde, Geographie, Zeichnen und Rechnen. Namentlich muss das Kind in der Vorbereitung der Geschichte eigene geschichtliche Erlebnisse gemacht haben, sonst kann es Geschichte niemals verstehen. Es muss auch von dem, was das Volk an selbstgemachten naiven Vorstellungen über das Natur- und Geistesleben besitzt, etwas — und nicht nur zerstreutes Einzelne — in sich aufgenommen haben, wenn es aus sich selbst wachsen soll. Denn das bewusst logische Denken geht aus dem träumerischen, ahnungsvollen und oft phantastischen Denken hervor, und wie im Volk und in der Wissenschaft diese Voraussetzung eine natürliche ist, so ist sie es auch bei jedem Kinde. Jene naiven Vorstellungen klingen im Gemüte auch noch auf späteren Altersstufen nach und geben der Sache jenen unvergleichlichen poetischen Reiz, der unmittelbar ins Reich des Idealen übergeht, in welchem der Mensch erst seine eigentliche Heimat findet. (Man vergleiche die Vorstellungen vom Christkind, von den Zwergen, vom Storch, der die Kinder bringt!) In jedem Ort lassen sich eine Menge solcher naiven Vorstellungen in den Volksüberlieferungen auffinden, in Märchen, Geschichtchen, Kinderliedchen u. dgl. auffassen und in der Heimatkunde verwerten, so dass das Kind sich darin daheim findet und sich durch dieselben in seinem Geistesleben weiter entwickelt. Der Unterricht wird dadurch populär, dass er von dem ausgeht, was das Kind vom Vater, von den Leuten gehört hat, auch z. B. in der Naturlehre die darin liegenden richtigen Gedanken von unzutreffenden Meinungen absondert und so die Brücke zur wissenschaftlichen Auffassung findet (z. B. „Ein böser Tau hat die Blüten verdorben.“ Manche Wetterregeln u. dgl.). Peter Hebel ist ein Meister in solchen Darstellungen. Das Wissen des Kindes muss ein selbstgewachsenes sein, es muss nach und nach aus individuellen und volkstümlichen Vorstellungen herauswachsen, wenn es persönlicher Besitz werden soll und nicht bloss angelerntes Zeug. Dadurch wird das Kind wahrhaftig und aufrichtig.<sup>1)</sup> Das gehört

<sup>1)</sup> Die erziehlche Wirkung des naturkundlichen Unterrichts s. E. Scheller, Naturgeschichtliche Lehrausflüge, S. 12—16.



zur Personbildung und ist durch die Heimatkunde bedingt. Dadurch kommt auch Zusammenhang und Stetigkeit in die Bildung des Kindes. Solche verlangte schon Pestalozzi in der „Lückenlosigkeit“ des Unterrichtsganges. Die Sache ist aber, da sie in den Gegenständen des Unterrichts anstatt im Schüler gesucht wurde, sehr ins Gegenteil der ursprünglichen Meinung umgeschlagen. Der innere Zusammenhang der Vorstellungen und Gedanken, die geistige Entwicklung des Kindes verlangt Einstimmigkeit. Ohne solche ist keine Personbildung. Die Heimatkunde gibt dann dem Kinde die Gelegenheit, seine Gedanken ins Leben zu übertragen, sein Wissen anzuwenden und zu betätigen. Sein Wissen wird dann nicht zum toten Besitz, sondern ein lebendiges Können. Pestalozzi warnte eindringlich vor Kenntnissen ohne Fertigkeiten. Der Mensch soll fürs Leben, für seine individuelle Einstellung ins Leben, seine „Individuallage“ vorbereitet werden. Das ist dann der Fall, wenn er sein Wissen persönlich anwendet, wenn er darin aufgeht und das Gelernte nicht als eine Last, einen unnötigen Kram mit sich schleppt. Das Lernen muss also tiefer gehen als bloss ins Gedächtnis; es muss das Gefühl des Könnens, der eigenen Kraft hinterlassen, sonst erwächst nie eine gebildete Persönlichkeit, ein tatkräftiger, praktischer Mensch. Wo anders aber ist ein solch tiefgehender, naturgemässer, angepasster und stetiger, zur unmittelbaren Anwendung fortschreitender Unterricht möglich, als eben in demjenigen elementaren Teil der Unterrichtsfächer, die aus der Heimat ihre Nahrung ziehen.

Wir wissen nun, warum sich der Unterricht an die Heimat zu halten, diese ganz besonders zu behandeln hat.

Im Anschluss an die Heimat gewinnt das Kind richtige Anschauungen, die auf Wirklichkeit, Klarheit und Deutlichkeit beruhen, es wird veranlasst, zutreffende Denkkoperationen zu vollziehen und erhält Gelegenheit zur Beschäftigung im behandelten Unterrichtsgebiet, es gewinnt die Grundlage zur ästhetischen Auffassung der Natur- und der Kunst Dinge, es erwacht und entfaltet sich ein vielseitiges Interesse, eine natürliche Einheitlichkeit seines Gedankenkreises (Konzentration) und wertvolle Förderung in der Personbildung. Ein gediegener, pädagogisch richtiger Unterricht ist ohne Heimatkunde gar nicht denkbar und somit die Heimatkunde psychologisch und ethisch betrachtet ein notwendiges Glied des gesamten Lehrplans.

Schluss folgt.

---

## B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

### I.

#### Bericht über die 40. Jahresversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Magdeburg.

Von Fr. Franke.

Die Vorversammlung am zweiten Feiertage abends stellte zunächst die unten befolgte Reihe der Arbeiten des Jahrbuches als Tagesordnung fest. Alsdann folgte eine ziemliche Reihe der üblichen Mitteilungen aus den Orts- und Landschaftsvereinen. Aus dem Rheinlande, und zwar ziemlich von der holländischen Grenze her war ein Mitglied erschienen und konnte mancherlei aus Rheinland, Westfalen und Holland erzählen. Aus Göttingen berichtete ein Mitglied, dass auch dort ein Herbartkränzchen entstanden ist und, wie schon so oft geschehen ist, seine Arbeit mit der Lektüre der Ethik von Nahlowsky begonnen hat. Die Mitteilungen gingen mehrfach über in eine Aussprache über die Zeitlage überhaupt, wozu der neue erste Vorsitzende, Prof. Rein, ein ansehnliches Teil beitrug.

Am Dienstag früh begann derselbe, nachdem Rektor Sachse die Erschienenen begrüsst hatte, die erste Hauptversammlung mit einer kurzen Ansprache, worin er die Frage erörterte, ob unser Verein noch eine notwendige Aufgabe erfülle. Herbartische Gedanken durchdringen die pädagogische Literatur und zeigen sich auch immer deutlicher in Schulgesetzen, Verordnungen und Einrichtungen. Aber gleichzeitig erleben wir es, dass man von verschiedenen Seiten gegen unsere Richtung Sturm läuft und trotz der sehr verschiedenen Motive in dem Rufe einig ist, Herbart sei veraltet. Und wie die Anerkennung unserer Gedanken noch keineswegs gesichert ist, so sind wir auch nicht der Ansicht, dass wir die Triebkraft unserer Gedanken bereits erschöpft hätten. Unsere Stelle kann auch keine der Richtungen, die sich gegenwärtig geltend zu machen suchen, ausfüllen. Wir dürfen und wollen also die Arbeit nicht niederlegen. Nach gewissen Wahrnehmungen (Redner verwies unter anderem auf Dr. Zimmers Übersicht über die Herbartforschung, vgl. das 2. Heft dieses Jahrganges der Päd. Stud.) ist auch die literarische Beschäftigung mit Herbart wieder im Zunehmen begriffen; insbesondere muss es unser Bestreben sein, noch mehr Vertreter der höheren Schulen und der Lehrerseminare zu gewinnen, damit unser Verein, der von Anfang an Vertreter aller Schularten in sich vereinigt hat, immer mehr die Einheit aller erziehenden Tätigkeit zum Ausdruck bringe. —

Alsdann begann die Diskussion der Arbeiten des 40. Jahrbuches, die auch in den zwei Tagen zu Ende geführt wurde; allerdings wurde wohl angesichts der reichen Tagesordnung manches Anliegen zurückgehalten.

1. Zillig beurteilt in dem Schlusse seiner Arbeit den Altruismus von dem Standpunkte des Christentums aus. Man unterliess es, zu seinen Ausführungen über das Wesen des Christentums Stellung zu nehmen, weil darüber

ohne Not lange Erörterungen entstehen könnten; das Allgemeingültige sei für uns gegeben in der vorjährigen Verhandlung über den Altruismus vom Standpunkte der Ethik. Trotzdem betrachtete man die diesjährige Fortsetzung als dankenswert, da die philosophische Ethik nicht jedermann bekannt ist oder für andere mit der philosophischen Formulierung die Spaltungen beginnen. Ausstellungen knüpften sich aber daran, dass Zillig den Altruismus bloss als Sammelnamen für falsche ethische Anschauungen benutzt. Im Grunde will er den sozialen Endämonismus treffen und zeigt, dass er aus dem individuellen Endämonismus, d. h. aus dem Egoismus hervorgegangen ist. Von Ihering wurde ein Ausspruch angeführt, nach welchem man für sich selbst sorgt, indem man für andere sorgt; desgleichen zeigte man, dass die konsequente Form dessen, was Zillig bekämpft, bei Mill vorhanden ist. Daneben gibt es aber auch Leute, welche, mehr an den Wortsinn als an die historische Bedeutung sich anlehnend, unter Altruismus das wirklich selbstlose Wirken für andere verstehen, das allerdings christlich erst wird durch Beziehung auf den göttlichen Willen.

Gegen Zilligs Charakteristik der naturwissenschaftlichen Denkweise wird dann bemerkt, dass der Darwin-Haeckelsche Monismus doch nur eine Richtung der Naturwissenschaft sei. Dass die Naturwissenschaft an strenger Kausalität festhält, gehört zu ihrem Wesen; das ist auch in Herbarts Philosophie begründet, und Zillig selbst sagt ausdrücklich, „dass die Religion nach Wesen, Organ ihrer Gedanken und Grund ihrer Zuversicht etwas anderes als die Wissenschaft ist“ (Jahrb. S. 325). Der Anhänger der Naturwissenschaft brauche nicht die sittlichen Tatsachen zu leugnen.

Eine über das richtige Mass hinausgehende Schärfe findet man auch in Zilligs Ausführungen gegen den Staat als Schulherrn. Er folgt dabei dem alten Begriff vom Staate, nach welchem sich die Tätigkeit desselben auf Polizei, Justiz, Steuerwesen, Militär und Äusseres beschränkte. Aber auch Herbart dehnte ausdrücklich diesen engen Begriff auf das Bildungswesen aus (man vgl. das II. Buch seiner Allg. prakt. Philos.), und das stimmt wiederum zu Zilligs Auffassung, dass der Staat eine „gottgewollte“, d. h. doch eine sittliche Einrichtung, nicht ein blosses Naturprodukt sei. Was er mit Recht bekämpft, ist nur die bürokratische Art und Neigung vieler Vertreter des Staates. Im wahren Interesse des Staates liegt es aber gerade, möglichst weit zu dezentralisieren und die kleineren Gemeinschaften und die einzelnen Arbeiter möglichst frei arbeiten zu lassen, während unter jener Verwaltungsform, wie Zillig angibt, die Wirksamkeit der „freistrebenden geistigen Kräfte“ erlischt.

Im ganzen hält man dann auch Zilligs Kampf in Hinsicht auf Erziehung und Unterricht für berechtigt; der Lehrplan würde nach den Grundsätzen des Altruismus und derjenigen Gedankenrichtungen, die sich damit verbunden zeigen, eine sehr unpädagogische Gestalt annehmen. Zillig hat dem Umstande, dass Kerschensteiner so heftig gegen unsere Lehren vom Interesse, von der Bedeutung des Gedankenkreises kämpft, bis auf die Wurzeln nachzugehen versucht. Es werden aber wie im vorigen Jahre Zweifel geäussert, ob er dem Gegner, der ihm als Repräsentant des Altruismus gilt, allenthalben gerecht geworden sei und ob er gemäss der Dörfeldschen Regel seine Polemik durchgängig darauf eingerichtet habe, den Gegner nicht zurückzustoßen, sondern zu überzeugen.

(Was über die Unterscheidung des Erziehungs- und des Bildungsideals, gegen die Verfrühung der Berufsbildung u. a. vorgebracht wurde, deckt sich notwendigerweise z. T. mit den vorjährigen Erörterungen; man vergleiche die „Erläuterungen“ zum 39. Jahrb. des Vereins.)

2. Hahns Arbeit über Auswahl und Anordnung des Stoffes im Berliner Lehrplan hätte, wenn die Zeit dazu vorhanden gewesen wäre, eine noch weit ausgedehntere Diskussion veranlassen können, als sie ohnehin schon fand. Der Verf. sucht in manchen Punkten die nächsten Schritte, die bei einigem guten Willen getan werden könnten, zu erleichtern und begibt sich damit auf eine gewisse Mitte zwischen dem, was in den noch geltenden Einrichtungen verbesserungsbedürftig erscheint, und dem, was im Verein unabhängig von solchen Rücksichten bisher vertreten worden ist. So fällt das, was Hahn will, genau besehen nicht unter die eigentlichen Aufgaben des Vereins, sondern in das Arbeitsgebiet landschaftlicher Vereine. Immerhin setzt aber diese speziellere Tätigkeit, wenn sie in rechter Weise wirken soll, allgemeinere Vertiefungen und Besinnungen voraus, und so hat die Verhandlung, indem sie nicht den Fächern einzeln nachging, sondern bei einigen Hauptfragen verweilte, einer künftigen Revision des für ganz Deutschland bedeutungsvollen Berliner Planes durch Lockerung und Einteilung des Bodens vorgearbeitet. Die Erörterungen gingen aus von der Gruppierung der Lehrfächer, weil man bei Hahn die Auseinandersetzung mit Ziller, Dörfeld und Willmann vermisste. Er glaubt nun, dass seine Gruppierung in der Hauptsache „Dörfeldisch“ sei. Rein stellt daneben die fortgebildete Form, welche aus seiner „Pädagogik in systematischer Darstellung“ (II. Band S. 291 ff.), aus dem „Enc. Handbuch“ (Art. Lehrplan) und z. T. schon aus den „Schuljahren“ bekannt ist. Sie unterscheidet zunächst mit Herbart die beiden grossen Gebiete Menschenleben und Natur und führt in jedem Herbarts Einteilung in Sachen, Formen und Zeichen durch. Das ist jedem, der Dörfelds Theorie des Lehrplans kennt, geläufig. Hahn gegenüber aber werden dadurch Turnen und Handarbeiten, die zur Zeit „ausserhalb des Lehrplans stehen“, auf eine höhere Stelle gehoben. Ebenso wird dem Zeichenunterricht, der im Berliner Plane nur der Übung der Darstellung dienen soll, in Natur und Kunst auch eine sachliche Seite gegeben. Damit wird aber der besondere Kunstanschauungsunterricht, den Hahn neben das bloss technische Zeichen stellt, überflüssig.

Ein anderer Hauptpunkt war, dass Hahn bei mehreren Fächern ein zweimaliges Durchlaufen des konkreten Stoffes vorschlägt, nämlich ein stofflich begrenztes mit vorwiegend empirischer und ein stofflich erweitertes mit vorwiegend spekulativer Behandlung. Darüber kann man die ausführlichen Verhandlungen des Vereins von 1901 (Erläuterungen zum 33. Jahrbuch) vergleichen. Die diesjährige Besprechung verflocht sich mit dem folgenden Gegenstand:

3. Hahn, Besprechung des im Berliner Lehrplan empfohlenen Lehrverfahrens. Ein Redner wenigstens fand, dass er hier die Theorie des Lehrverfahrens zu sehr nach seiner Umformung dieses Planes gestalte: dem Anschauungsunterricht der Unterstufe weise er das analytische Unterrichtsverfahren, der zweiten, empirischen Stufe den darstellenden Unterricht, der mehr spekulativen Stufe das synthetische Unterrichtsverfahren zu. Dieses Bestreben gehabt zu haben, wies Verf. ab. Die Theorie des Lehrverfahrens braucht aber trotz

allen darauf verwendeten Scharfsinnes immer noch weitere Klärung; insbesondere oder wenigstens zunächst scheint es darauf anzukommen, zu zeigen, wenn man Herbarts Forderungen an das Unterrichtsverfahren erfüllt zu haben glauben dürfe. Eine besondere Bedeutung gewinnt dies alles noch dadurch, dass Hahn auch die Ansicht vertritt, das entscheidende Wort über die Konzentration des Unterrichts könne nicht im Stoffplan, sondern nur in methodischen Forderungen ausgesprochen werden. Das war, wird bemerkt, Stoys Standpunkt, der damit Herbarts Ansicht zu treffen meinte, aber doch auch über die Anarchie im Lehrplane klagen mußte. Was das Lehrverfahren für wertvolle Assoziationen tun kann, wird immer das Erste bleiben, weil es sich versuchen läßt, ohne dass man auf die Einsicht und Nachgiebigkeit der Behörden zu warten braucht. Dass diese Massregeln aber nicht ausreichen, hat Ziller in seiner Grundlegung gezeigt und sich dabei auf dem Grunde Herbartischer Gedanken bewegt. Bis zum Erscheinen des vollständigen Berichtes sei nochmals auf die Erläuterungen von 1901 verwiesen.

4. Am Mittwoch früh wandte man sich zu O. Conrads übersichtlichen Mitteilungen: *Erziehung und Schule in Wundts Ethik*. Die Änsserungen der Redner waren allerdings mit Ausnahme des letzten Punktes (die Arten der Sehnlen) fast nur kritischer Art, während Conrad im ganzen seine Kritik zurückhält. Darauf, dass Wundt die Ethik aus der Psychologie ableitet, führt das Folgende wieder. Dass sich das richtige sittliche Urteil auch in einem System geltend macht, in dem es in einer unangemessenen Abhängigkeit gehalten wird, ist gleichfalls in der Geschichte der Philosophie schon oft gezeigt worden. Es wurde hier auf ein Wort von Stuart Will hingewiesen, der trotz seines Utilitarismus sagen konnte, er hätte lieber ein unbefriedigter Sokrates sein mögen als ein befriedigtes Schwein. In Wundts Ethik zeigt sich das richtige sittliche Empfinden aber zu einseitig darin, dass vor allem die Kraft und Umsicht, mit welcher man an der Kulturarbeit teilnimmt, betont wird. So wird die Frage, was Wundts Idealismus genau besehen ist, die Hauptfrage. Er glaubt an einen Fortschritt wie wir; aber für das, was Fortschritt ist, fehlt der Massstab: dem Idealismus fehlen die Ideen! Kant und die Rationalisten hielten als das zur Religion unbedingt Erforderliche fest: Gott, Freiheit und Unsterblichkeit; davon kann Wundt eigentlich nichts annehmen, schon in Folge seines aktuellen Seelenbegriffs. Er fasst wohl überhaupt „Religion“ in einem uns Deutschen fremden Sinne auf als Begeisterung für ein Unerreichbares, wonach auch die russischen Nihilisten als besonders religiös gelten müssen und bezeichnet worden sind. Wo bei den Unterrichtsfächern Naturkunde, Staatslehre und Geschichte als das niedere Trivium bezeichnet werden, dem die drei konzentrischen Kreise Persönlichkeit, Staat und Menschheit entsprechen, da wird selbst Conrad aus der Reserve des blossen Darstellers heraus zu der Bemerkung getrieben, es handle sich dabei „mehr um theoretische Konstruktion, nicht um empirische Pädagogik“. Bei der Frage, wer erziehen solle, geht Wundt zwar von der Familie aus, bei der staatlichen Schulerziehung aber ist von einer Beteiligung der Familienvertreter usw. keine Rede mehr. Im ganzen bietet das, was in lehrreicher Kürze aus Wundts Philosophie mitgeteilt ist, ein Spiegelbild der gegenwärtigen Strömungen. Der Fortschritt, der wirklich da ist, wird anerkannt als das Rechte,

aber indem man sich das fortgesetzt denkt, erscheint der Einzelne ausgeliefert an die jeweilig vorhandene Strömung, man kommt ab von dem sittlichen Persönlichkeitsideal. Die ganze „Entwicklung“, auf die man so viel Gewicht legt, wird zu sehr an die Wirklichkeit gebunden, während wir uns der Wirklichkeit immer mit dem Rechte der Kritik gegenüberstellen.

Schluss folgt.

---

## II.

### Das Schulwesen in Württemberg 1905/6.

Die amtliche Statistik über die pädagogischen Verhältnisse Württembergs ist zum Abschluss gelangt. Nach den statistischen Erhebungen am 1. Januar 1906 waren in Württemberg 2317 gewöhnliche Volksschulen vorhanden, die sich auf 2097 Ortschaften verteilten. Von diesen Volksschulen umfassten 1115 nur eine Klasse, während 661 zwei Schulklassen besaßen. Den ausschliesslichen Charakter von Knabenschulen hatten 69 mit insgesamt 456 Schulklassen; auf der gleichen Basis war dieselbe Anzahl Mädchenschulen vorhanden, die einige Klassen mehr, nämlich 478 Schulklassen, führten. Der Rest von 2179 entfällt auf die gemischten Schulen, die über 4141 Schulklassen verfügten. Unter diesen letzteren Schulklassen befanden sich 693 Oberklassen fünf- und mehrklassiger Schulen, in denen die Erteilung des Unterrichts für Knaben und Mädchen gesondert erfolgte. Neben diesen allgemeinen Volksschulen bestanden 41 Mittelschulen und sehr beachtenswerter Weise 24 israelitische Volksschulen. Die Gesamtheit dieser Schulen beläuft sich auf 2382, die einschliesslich zweier Hilfsklassen für Schwachbegabte 5308 Schulklassen zählten. In annähernd einem Viertel der Gesamtzahl, nämlich 1383 Schulklassen, musste die Erteilung von Abteilungsunterricht wegen Überfüllung, Raum- und Lehrermangels vor sich gehen.

Die Zahl der vorhandenen „Lehrstellen“ bezifferte sich auf 5318, hiervon waren 3889 ständige, einschliesslich 75 Lehrerinnen, und 1355 Stellen für unständige Lehrer und Lehrerinnen. Ausserdem waren 74 sogenannte Schulamtsverwesereien vorhanden. Die Zahl der Schulkinder belief sich mit Einschluss von 1746 Zöglingen der Rettungsanstalten und von 1119 Zöglingen der „weiteren Privatschulen“ auf insgesamt 319 515. Hiervon entfielen auf die Knaben 151 479 und auf die Mädchen 168 036 Schulpflichtige. Den evangelischen Schulen gehörten 221 305, den katholischen 94 083 und den israelitischen 390 Kinder an. Die Zöglinge der Rettungsanstalten, der „weiteren Privatschulen“ und der Seminarübungsschulen, letztere mit 872 Zöglingen, sind jedoch in vorgenannten Ziffern nicht berücksichtigt.

Was die Gehaltsverhältnisse der Schulstellen und Volksschullehrer in Württemberg betrifft, so war die Sachlage für das Berichtsjahr folgende. Die Gehaltsverhältnisse werden nach den Bestimmungen des Gesetzes vom 17. Juli 1905 geregelt, hiernach erhalten die württembergischen ständigen Lehrer neben einer angemessenen Wohnung oder Mietsentschädigung ein pensionsfähiges Gehalt von

mindestens 1200—2400 M.; die ständigen Lehrerinnen unter denselben Voraussetzungen 1100—1700 M. Die Gehalte selbst bestehen ihrer Zusammensetzung nach aus den von den Gemeinden aufzubringenden Grundgehalten und den vom Staate zu leistenden Dienstalterszulagen. Weiter ist zu bemerken, dass die Gemeinden eine pensionsberechtigte Ortszulage von wenigstens 50 M. gewähren können, wie auch den grösseren Gemeinden die Einführung eines besonderen Dienstaltersvorrückungssystems gestattet ist und zwar mit Gehalten von mindestens 1400—2800 M. für Lehrer und 1200—1900 M. für Lehrerinnen. Der Staat gewährt in diesem Fall eine Beihilfe von 450 bzw. 350 M.

Sehr interessant ist nachstehende Tabelle, welche Aufschluss über das am 1. Januar 1906 von 3679 ständigen Lehrern bezogene pensionsfähige Gehalt gibt, welches sich, wie erwähnt, aus dem Grundgehalt mit Dienstalters- und Ortszulage nach besonderem System zusammensetzt. Die Sachlage war hiernach folgende; es bezogen ein Gehalt von:

1200—1299 M.	82	2300—2399 M.	131
1300—1399 „	256	2400—2499 „	342
1400—1499 „	266	2500—2599 „	162
1500—1599 „	278	2600—2699 „	116
1600—1699 „	219	2700—2799 „	49
1700—1799 „	96	2800—2899 „	87
1800—1899 „	307	2900—2999 „	33
1900—1999 „	412	3000—3099 „	49
2000—2099 „	335	3100—3199 „	13
2100—2199 „	150	3200—3299 „	55
2200—2299 „	226	3300 u. m.	15.

Wir lassen nunmehr auf derselben Grundlage eine Gehaltstabelle von 97 ständigen Lehrerinnen folgen. Es bezogen ein Gehalt von:

1200—1299 M.	1	1700—1799 M.	15
1300—1399 „	7	1800—1899 „	11
1400—1499 „	11	1900—1999 „	5
1500—1599 „	20	2000—2099 „	5
1600—1699 „	16	2100	6.

Die Gehaltslage der unständigen Lehrer und Lehrerinnen zeigt folgendes Bild: In Orten von weniger als 6000 Einwohnern wird ein Gehalt von mindestens 900 M. gewährt; in Orten mit einer grösseren Einwohnerschaft tritt ein Mindestgehalt von 1000 M. in Kraft. Daneben hat die Gemeinde ein Zimmer mit Mobilien zu stellen nebst freier Feuerung; andererseits ist bei Fortfall naturgemäss die entsprechende Geldentschädigung zu leisten. Ist die Ablegung der zweiten Dienstprüfung erfolgt, so tritt eine staatliche Gehaltszulage von 100 M. für Lehrer und 50 M. für Lehrerinnen hinzu. Die Dienstalterszulage rechnet vom 25. Lebensjahre ab und zwar beträgt diese 100 M. nach vollendetem 3. Dienstjahre. Die Dienstalterszulage steigt dann bis zu 500 M. nach 27 Dienstjahren auf.

Nach dieser Erörterung der Volksschulverhältnisse sei noch eine Betrachtung des höheren Knaben- und Vorschulwesens in Württemberg gestattet. Im Berichtsjahr bestanden am 1. Januar 1906 in Württemberg 91 „gymnasiale und real-

gymnasiale“ Schulen, deren einzelne Zergliederung sich wie folgt gestaltet: Es waren vorhanden 14 Gymnasien, 1 Progymnasium, 4 Realgymnasien, 5 Realprogymnasien und 63 Lateinschulen bzw. Lateinabteilungen an Realschulen. Ausserdem sind hier noch 4 niedere evangelisch-theologische Seminare zu erwähnen, die den oberen Klassen eines Gymnasiums entsprechen. Die Gymnasien wurden einschliesslich der evangelischen Seminare von 4491, die Realgymnasien von 1932, das Progymnasium von 123 und die Realprogymnasien von 783 Schülern besucht. Das macht mithin 7329 Schüler, die infolge der in diesen Schulen vorhandenen Oberklassen allein den preussischen höheren Schulen vergleichbar sind. Es verbleiben somit immer noch 2233 Schüler, die in Schulen mit meist nur 1 oder 2 Unterrichtsklassen untergebracht sind. Die Gesamtzahl der Schüler dieser 91 Schulen betrug 9562, darunter befanden sich 6317 Evangelische, 2945 Katholiken, 278 Juden und 22 Schüler sonstiger Konfession. Im ganzen waren an diesen Schulen 490 Lehrer, und zwar 453 Haupt- und 37 Hilfslehrer tätig. Ausserdem sind hier noch 24 Vikars- und Repetentenstellen zu nennen.

An realistischen Schulen wurden in Württemberg am 1. Januar 1906 insgesamt 92 gezählt. Den einzelnen Kategorien nach zerfällt diese Anzahl in 10 Oberrealschulen, 6 Realschulen mit 2 Oberklassen, 12 Realschulen mit 1 Oberklasse, 63 Realschulen ohne Oberklasse — meist nur ein- oder zweiklassig — und 1 Bürgerschule. Die Oberrealschulen und Realschulen mit Oberklassen wurden zusammen von 9361 Schülern besucht, während auf die übrigen Schulen 4500 Schüler entfielen. Den Konfessionen nach ergab sich folgende Verteilung: 17 786 Evangelische, 2702 Katholiken, 349 Juden und 25 Schüler sonstiger Konfession. Die Anzahl der Lehrkräfte an sämtlichen realistischen Schulen belief sich auf 480, ausschliesslich 16 besonderer Vikarsstellen. Von den 480 Lehrkräften waren 407 Haupt- und 73 Hilfslehrer.

Zum Schluss seien noch die sogenannten Elementarschulen erwähnt, von denen am 1. Januar 1906 in Württemberg 18 vorhanden waren, die von 3609 Schülern besucht wurden. Lehrkräfte wurden 91 gezählt, darunter 23 provisorische Lehrstellen. Von den Schülern gehörten 2972 dem evangelischen, 543 dem katholischen und 82 dem jüdischen Glaubensbekenntnisse an.

Paul Martell, Charlottenburg.

### III.

#### Das Volksschulwesen in Budapest.

Die ungarische Unterrichtsverwaltung hat eine Denkschrift herausgegeben, die sich mit der geschichtlichen Entwicklung des Budapester Volksschulwesens befasst, darstellend den Zeitraum vom Jahre 1871—1900. Diese Schrift, von dem berühmten, nunmehr verstorbenen ungarischen Schulmann Josef von Körösis bearbeitet, enthält manches, das auch über die Grenzen des Magyarenlandes Interesse beanspruchen dürfte. Entsprechend der in den letzten drei Jahrzehnten ausserordentlich günstigen volkswirtschaftlichen Entwicklung der ungarischen Haupt-



stadt zeigt auch das ungarische Volksschulwesen ein gleiches Bild. Noch im Jahre 1871 waren die Zustände auf dem Schulgebiet der ungarischen Hauptstadt recht unerfreuliche; es waren für nahezu 10 000 Schüler nur 32 Volksschulen vorhanden mit 146 Klassen und 129 Lehrsälen. Lediglich in 4 Schulen konnten die entsprechenden Raumverhältnisse als genügend bezeichnet werden. In sämtlichen übrigen Schulen lag eine bedenkliche Überfüllung der Klassenzimmer vor. So wurden 38 Schulzimmer mit mehr als 80 Schülern gezählt; in 4 Lehrsälen gar betrug die Anzahl der Schulkinder mehr als 100. Auch die sanitären Einrichtungen der Budapester Schulen waren höchst mangelhafte, insbesondere die Schulbänke blieben hinter den zu stellenden gesundheitlichen Anforderungen meist weit zurück. Während beispielsweise der Abstand zwischen Bank und Tisch, nach Massgabe der österreichischen Normativbestimmungen, der Breite nach in den obersten Klassen höchstens 4, in der ersten Klasse aber höchstens 3 Zoll betragen sollte, war in keiner der städtischen Schulen eine geringere Entfernung als 4 Zoll zu beobachten. Besonders arg lagen vereinzelt die Verhältnisse in der Klasse der sechsjährigen Kinder, wo die Bänke durchschnittlich einen Abstand von 5—7, gelegentlich sogar 8 und 9 Zoll Entfernung zeigten. Hinzu kam noch, dass auch die Höhenabstände zwischen Bank und Tisch ungemein gross waren, so dass die sechsjährigen Kinder unter diesen Übelständen schwer zu leiden hatten. Die Kinder hatten meist in einer Höhe von mehr als 10 Zoll, gelegentlich allerdings auch 9 Zoll zu schreiben, während das höchste, zulässige, empfohlene Mass  $7\frac{1}{2}$  Zoll beträgt. Es wird unter Bedauern zugegeben, dass diese Übelstände bei einer grossen Anzahl von Kindern Kurzsichtigkeit, ja vereinzelt auch schiefen Wuchs zur Folge hatten.

Aber auch die Lehrverhältnisse Budapests lagen ungünstig; im Jahre 1871 standen nur 131 Lehrer zur Verfügung. Desgleichen waren die Lehrmittel völlig ungenügend; eine erhebliche Anzahl erster und zweiter Klassen, oftmals ganze Schulen arbeiteten ohne Rechenkugelvorrückung. Schülerbibliotheken waren gänzlich unbekannt, naturwissenschaftliche Kabinette besaßen nur 2 Schulen. Doch vor allen Dingen fiel die Regellosigkeit des Lehrplans schwer ins Gewicht; die Ausarbeitung der Stundeneinteilung blieb den Lehrern in der Regel selbst vorbehalten. Die Folge dieser Möglichkeit einer freiheitlichen Entschliessung war denn auch die, dass die Lehrer je nach Talent und Lust den einen Gegenstand in den Vordergrund zogen, oder den anderen zurückdrängten. Es konnte hiernach nicht ausbleiben, dass die Einheitlichkeit in der Ausbildung der Schüler-gesamtheit stark durchbrochen wurde. Eine Besserung in diesem Punkte hätte sich wohl erzielen lassen, wenn die sogenannten „Schulstühle“ gewissenhafter ihres Amtes gewaltet hätten. Diese „Schulstühle“ sind pädagogische Aufsichts-behörden, deren Mitglieder jedoch vielfach während des ganzen Jahres keine einzige Sitzung abhielten. So kann es weiter nicht überraschen, dass die Unterrichtserfolge oft wenig befriedigend waren. Am besten wird dies durch die Tatsache illustriert, dass durchschnittlich jeder fünfte Schüler sich zu einer Wieder-holung der Klasse entschliessen musste. Zu berücksichtigen bleibt hier allerdings, dass die Zahl der Schulversäumnisse ganz besonders gross war. Fast die Hälfte der Kinder versäumten 1—5%, annähernd ein Fünftel 5—10%, ein Siebentel 10—20% der Schulstunden. Weiter versäumten 332 Kinder 20—30%, 96 Kinder

36–40% und 32 Schüler 40–50% der Stunden. Diese letztere Erscheinung findet jedoch auch einige Erklärung aus politischen Gründen. Bekanntlich lässt die ungarische Regierung anderssprachige Schulen nicht zu, wodurch deutsche und slawische Kinder zur Teilnahme an dem ungarischen Unterricht gezwungen sind. Derartige Kinder sind oft nicht imstande, dem magyarischen Unterricht genügend zu folgen, worauf dann vielfach das Ausbleiben aus der Schule folgt. Noch überraschender werden diese sprachen-politischen Verhältnisse durch den Umstand charakterisiert, dass 3645 Kinder überhaupt keine Schule besuchten. Diese merkwürdige Erscheinung wird man kritisch jedoch nur dann richtig erfassen, wenn man auch die psychologische Seite dieser Tatsache berücksichtigt. Es ist nämlich zweifellos, dass das ungarische Volk in seiner Gesamtheit kein grosses Bildungsbedürfnis bekundet und dieser Tatsache dürfte der erwähnten Erscheinung einige Schuld beizumessen sein. Als ein weiterer Beweis hierfür mag gelten, dass eine grosse Anzahl Kinder erst im verhältnismässig hohen Alter zur Schule gebracht werden. Von 3404 Schülern der ersten Klasse waren nur 1203 (wenig mehr als ein Drittel) im Alter unter 7 Jahren; alle übrigen standen in einem höheren Alter. Ja, bei 24 lag bereits eine Überschreitung des 15. Lebensjahres vor. Noch trüber gestaltet sich das Bild, wenn man erfährt, dass von 9846 eingeschriebenen Kindern am Jahresschluss nur noch 7770 die Schule besuchten. Also mehr als ein Fünftel der schulpflichtigen Kinder blieb gänzlich aus. Obgleich natürlich in diesem Verfahren der Eltern ein strafbares Verhalten gegenüber dem Schulgesetz lag, war man jedoch seitens der Schulbehörden damals nachsichtig genug, nicht auf Erfüllung der vom Staate bestimmten Verpflichtungen zu dringen. Heute haben sich die Verhältnisse allerdings wesentlich geändert. Wir geben nachstehend eine kleine statistische Tabelle, aus der die Entwicklung des Budapester Schulwesens gut ersichtlich ist:

Jahres- periode	Zahl der					Es entfielen auf		
	Schulen	Lehrsäle	Klassen	Lehrer	Schüler	einen Lehrsaal Schüler	10000 Einw. Klassen	einen Lehrer Schüler
1871/2	32	129	146	131	9848	68.2	5.0	67.2
1880/1	77	379	414	384	24 171	59.6	11.2	58.8
1890/1	94	520	587	557	36 303	58.4	10.3	54.5
1900/1	132	946	1072	1196	59 932	58.7	12.9	46.5

Nach diesem statistischen Ausweis unterliegt es keinem Zweifel, dass die öffentlichen Schulverhältnisse der ungarischen Hauptstadt seit dem Jahre 1871 wesentlich bessere geworden sind. Sowohl die Zahl der Schulen, Lehrsäle, Klassen und Lehrer hat nicht nur absolut, sondern auch im Verhältnis zur Zahl der Schüler und der Bevölkerung bedeutend zugenommen. So waren im Schul-

jahre 1899/1900 nur 9 Lehrsäle mit mehr als 80 Schülern vorhanden, während die Anzahl dieser Lehrsäle im Jahre 1871/1872 auf 38 lautete. Noch im Jahre 1876/1877 wurden hier 32 und im Jahre 1904/5 immer noch 15 solcher Lehrsäle gezählt. Prozentual genommen betrug diese Überfüllung im Schuljahre 1879/1880 noch 16,5%, im Jahre 1889/1890 6,2%; 1904/5 war diese Ziffer bereits auf 2,9% gesunken, während sich der Prozentsatz der in überfüllten Lehrsälen untergebrachten Schüler für das Jahr 1889/1900 noch günstiger stellte und zwar auf 1,3%. Desgleichen ist die absolute Zahl der Lehrer im Verhältnis zur Zahl der Schüler grösser geworden. Ebenso hat der Lehrplan eine einheitliche Gestaltung erfahren. Die Lehrmittelausstattung der Schulen ist eine vollständige geworden, auch naturgeschichtliche Sammlungen sind in fast allen Schulen anzutreffen. Die Anzahl der mit Turngeräten ausgerüsteten Schulen beläuft sich auf 57, eigene Turnsäle besitzen 46 Schulen. Von den Volksschulen sind 15 in dem glücklichen Besitz eines Gartens, während 1 Schule sogar eine Baumschule für Lehrzwecke zur Verfügung hat. Auch das Bibliothekswesen hat eine erfreuliche Ausgestaltung erfahren; an Fachbibliotheken für Lehrer wurden 64 angeschafft; die Anzahl der begründeten Jugendbibliotheken beziffert sich auf 17, denen sich noch 4 Volksbibliotheken anschliessen. Es war naturgemäss, dass bei diesen verwaltungstechnischen Fortschritten auch die Unterrichtserfolge bessere werden mussten. Insbesondere die Zahl der Repetenten sinkt stetig. Noch im Jahre 1871/2 mussten von 1000 Schülern 208 die Klasse wiederholen, im Jahre 1881/2 betrug diese Zahl 162, im Jahre 1894/5 fiel sie auf 157 und im Jahre 1899/1900 wurden nur noch 146 Schüler gezählt. Auch die Schulversäumnisse haben eine erhebliche Herabminderung erfahren, sie sind von 6,7% des Jahres 1871/1872 auf 4% des Jahres 1899/1900 gesunken. Zu würdigen bleibt hier allerdings, dass die Magyarisierungspolitik der Regierung im wesentlichen ihres verderblichen Einflusses entkleidet worden ist, denn sowohl die relative wie auch die absolute Zahl der nicht magyarischen Schüler ist gesunken. Noch im Jahre 1873/1874 waren 5094 oder 37,3% der Schüler deutsch, während im Jahre 1899/1900 nur 4215 oder 8,6% solcher Schüler gezählt wurden. Hier spielt allerdings eine eigentümliche Konstellation ethnographischer Art der Bevölkerung Budapests hinein, die am besten durch die letzte Volkszählung des Jahres 1901 illustriert wird. Hiernach waren nämlich von den 703 448 Einwohnern Budapests nicht weniger als 387 276 Personen, welche die deutsche Sprache redeten. Übrigens eine recht beachtenswerte Sachlage für das Deutschtum Ungarns. Die Zahl der über 7 Jahre alten Schüler der ersten Klasse ist immer noch recht gross. Es waren hier 42,8%, also nahezu die Hälfte dieser Klassenschüler vorhanden. Auch das Ausbleiben vom Unterricht ist noch im starken Grade vorhanden; für 1899/1900 betrug diese Ziffer 8497 von 57 366 eingeschriebenen Schülern, was annähernd ein Siebentel der Gesamtheit ausmacht. Immer noch eine bedenklich und auffallend hohe Ziffer. Andererseits erscheinen die ungarischen Unterrichtserfolge wiederum in einem günstigeren Licht, wenn man berücksichtigt, dass nach der letzten Volkszählung unter den dreizehn- bis vierzehnjährigen Kindern nur 2,2% Analphabeten gezählt wurden. Auch diese Tatsache darf wohl ihre Deutung dahin erfahren, dass die ungarischen Unterrichtserfolge zweifellos wesentlich bessere geworden sind. Dass insbesondere das Budapester öffentliche Schulwesen

solchen erfreulichen Aufschwung genommen hat, wobei sehr der sanitären Seite zu gedenken ist, erscheint nicht zum mindesten als ein Verdienst Josefs von Körösis, dessen unermüdliche und anopferungsvolle Tätigkeit dem ungarischen Unterrichtswesen zum reichsten Segen gereichte.

Paul Martell, Charlottenburg.

#### IV.

#### Der erste internationale Kongress für Moralpädagogik

wird in der Universität zu London vom 25.—29. September d. J. abgehalten werden. Den Ehrenvorsitz im Kongresskomitee haben die Unterrichtsminister einer ganzen Reihe von Ländern, darunter die von England, Frankreich, Italien und Spanien, übernommen. Vorsitzende des deutschen Komitees sind Paulsen, Stumpf (Berlin), Rein (Jena) und Kerschensteiner (München). Das Programm verspricht allen, denen die ethische Seite der Jugendbildung am Herzen liegt, ganz besonders aber den berufsmässigen Jugenderziehern reiche und fruchtbare Anregung und die Kongressleitung wird bemüht sein, in strenger Unparteilichkeit die verschiedenen pädagogischen Richtungen zu Worte kommen zu lassen. Die Drucksachen des Kongresses sowie Teilnehmerkarten (zu 10 M.) sind durch den Generalsekretär Gustav Spiller (13 Buckingham Street, Strand, London) sowie durch den Sekretär für Deutschland Realschuldirektor Dr. Johannesson (Berlin N. 65, Seestrasse 61) zu beziehen.

#### C. Beurteilungen.

**Dr. Richard Wickert**, Die Pädagogik Schleiermachers in ihrem Verhältnis zu seiner Ethik. Leipzig 1907, Th. Thomas. VIII und 155 S. 8°.

Nicht ohne Berechtigung hat man behauptet, in Deutschland gehöre etwa ein Jahrhundert dazu, ehe ein bedeutender Mann Gnade vor den Augen seiner Nation fände. Wenn dies nun auch auf Schleiermacher nicht völlig zutrifft, wenn er im Staat und in der Wissenschaft und in der Kirche seiner Zeit auch eine der einflussreichsten Persönlichkeiten war, so erlebt er doch in unseren Tagen eine Auferstehung. Manches, was längst überwunden schien, taucht in neuem Lichte wieder auf, manches wird gleichsam erst neu

entdeckt, vieles scheint in ganz besonderer Rücksicht auf unsere Zeit geschrieben zu sein. Kein Wunder, dass ein Teil seiner Werke in neuer und verjüngter Gestalt wieder in die Welt geht, kein Wunder, dass die Beschäftigung mit diesem universellen Geiste fortwährend zunimmt. Da ist es denn erfreulich, dass man auch der Pädagogik Schleiermachers erneute Aufmerksamkeit zuwendet und mit Recht; denn hier findet sich, freilich in der etwas unvollkommenen Form von Vorlesungen und Nachschriften, eine Fülle pädagogischer Anregung. Schleiermacher hat ja selbst unterrichtet und eine Fülle praktischer Erfahrung und praktischer Belehrung steckt in dem Buche; aber das Empirische ist doch nur der gesättigte Hintergrund eines

geistvollen spekulativen Systems, wie es reicher und fruchtbarer nicht gedacht werden kann. Da kommt das Individuum mit seiner eigentümlichen Bedingtheit durch Anlage und Talent, durch Temperament, Rasse und Volkstümlichkeit zu seinem Rechte; aber wir sehen auch, wie dasselbe aus seiner Isoliertheit herantritt und in lebendiger Wechselwirkung mit dem Staate, der nationalen Gemeinschaft des Wissens, der freien Geselligkeit, der Kirche und der Kunst am gemeinsamen Kulturfortschritt teilnimmt. So ist Schleiermachers Pädagogik sowohl nach der Seite der Individualitätsbildung als auch nach der Seite einer sozialen Erziehung äusserst bedeutsam. Schade nur, dass sein System, das uns in seiner philosophischen Ethik klar und folgerichtig vor Augen steht, in der Pädagogik teils infolge der bereits erwähnten mangelhaften Form, teils infolge einer etwas unklaren Auffassung Schleiermachers über das Verhältnis zwischen Ethik und Pädagogik stark verwischt und verschleiert ist. Eine volle Würdigung der Schleiermacherschen Pädagogik ist deshalb nur mit Hilfe der Ethik möglich, ja man wird noch weiter gehen müssen, und da seine Ethik Güterlehre und Kulturphilosophie ist, auch seine Politik, seine Ästhetik, seine christliche Sitte und seine religiösen Schriften heranziehen müssen, man wird auch, da Schleiermacher einer der persönlichsten Denker, ein Philosoph, dessen System die Projektion seines persönlichsten Ich ist, genannt werden muss, diese Persönlichkeit in genügender Weise und als individuelle Psyche und als Produkt ihrer Zeit, berücksichtigen müssen. Erst dann wird man den richtigen Standpunkt für die Beurteilung seiner Pädagogik gewinnen können, dann wird man aber auch die Fülle und den Reichtum, die Tiefe und die Breite dieser Pädagogik aufs höchste bewundern müssen. Diesen Standpunkt zu gewinnen, scheint die vorliegende Arbeit vorzüglich geeignet. Der Stoff ist äusserst glücklich gruppiert, der Stil durchsichtig, so dass sie sich trotz des spröden Materials gut liest, der Auffassung Schleiermachers gerecht. So wird das Buch in unserer Zeit, in der

die Romantik wieder im Vordergrund des wissenschaftlichen Interesses steht, vielen willkommen sein als wichtiger Beitrag zur Erkenntnis jener grossen Epoche deutschen Geisteslebens. Aber auch der Pädagog, der inmitten der Schularbeit steht, wird es nicht ohne Nutzen lesen.

**Thalhofer, Franz Xaver**, Doktor der Philosophie und Theologie, Die sexuelle Pädagogik bei den Philanthropen. Jos. Kösel, Kempten 1907. VI und 124 S. 8°. 1,80 M.

Eine fast unübersehbare Literatur ist in den letzten Jahren über die sexuelle Belehrung entstanden. Nur wenig ist dabei geschehen zur historischen Beleuchtung der Frage. Manches Buch wäre vielleicht ungeschrieben geblieben, wenn man im ganzen Umfange gekannt hätte, was bereits die Pädagogik der Philanthropisten auf diesem Gebiete geleistet hat. „In scharfsinnig prinzipiellen Erörterungen und unter Verwertung eines reichen Tatsachenmaterials haben sie die Fragen teils geklärt, teils der Lösung nahegebracht, teils endgültig beantwortet. Wären die damals gewonnenen Erkenntnisse nicht vergessen worden, so stünde man heute nicht wieder am Anfang der ganzen Erörterung mit all den Mängeln, Übertreibungen und Schiefheiten, die schon damals allmählich abgestreift und überwunden wurden. Es ist seltsam, dass gerade in Erziehungssachen so viele tüchtige Wahrheiten und Erkenntnisse immer wieder unter-sinken und neu gehoben werden müssen.“ Thalhofer hat es unternommen, die Gedanken der Philanthropisten über Erziehung zu physischer und psychischer Geschlechtsreife auszugraben. In einem ersten Teile gibt er zunächst eine historisch-entwickelnde Darstellung des Ganzen, während er im zweiten Teile die Leser zu den wichtigsten Einzelproblemen hinführt, diese kritisch prüft und zeigt, wo die heutige Arbeit einzusetzen hat. Da Rezensent sich seit Jahren mit demselben Gebiet beschäftigt hat, kann er dem Herrn Verfasser das Zeugnis ausstellen, dass er von dem grossen z. T. sehr schwer

zugänglichen Material nur wenig übersehen hat. Es betrifft E. Chr. Trapp, der sich nicht nur, wie S. 72 zu lesen ist, in einer Anmerkung zu Rousseaus Emil zur sexuellen Erziehung äussert, und das Braunschweigische Journal (vgl. Th. Fritsch, E. Chr. Trapp, Dresden 1900. Dort auch Bemerkungen über Basedows Abhängigkeitsverhältnis, die Thalhofer ergänzen!). Was nun die positiven Vorschläge anlangt, so ist es gewiss richtig, dass die ethischen Motive in der religiösen Fassung für das Kind am besten wirksam gemacht werden können, aber dagegen, wie das nach Thalhofer zu geschehen hat, lässt sich doch manches einwenden. („Es müssen dem Kinde bestimmte Zeiten angegeben werden, z. B. die Minuten der täglichen Gebete, Stundenschlag, Aveläuten, Versuchszeiten —, und es muss oft gefragt werden, wie es mit diesen Übungen geht. — Daheim und auf den Wegen können dann die Bilder Gottes und Jesu die Gedanken des Kindes immer wieder zum Reinsten hinlenken.“ — Die Ohrenbeichte u. a.) Danach müssten doch die Verhältnisse in bezug auf das in Frage kommende Gebiet in katholischen Familien, Schulen und Gegenden erheblich günstiger sein als in evangelischen! — Das Buch bietet eine Fülle von Gedanken und Anregungen und wird in der Literatur zur sexuellen Pädagogik einen hervorragenden Platz einnehmen.

Leipzig.

Dr. Theodor Fritsch.

**Dr. Heinrich Romundt, Kants Kritik der reinen Vernunft abgekürzt auf Grund ihrer Entstehungsgeschichte.** Gotha, Thienemann. M. 2.

Die Vernunftkritik in guter Darstellung zu geben, Kant in heller, frischer Sprache reden zu lassen, ist ein sehr löblicher Vorsatz. Liegt es auch zum Teil an der Schwierigkeit der Materie und am zähen Festhalten einer erfolgreichen Methode, wenn Kant gerade in den Hauptwerken weniger verständlich ist als in früheren Perioden, so sind manche Dunkelheiten doch unnötig und darum abstellbar. Nur muss der, welcher solchermaßen richtet und beschneidet, entsagungsvoll die eigene

Person zurücktreten lassen. Was Kant sagen wollte, was ihm den Geist erfüllte, muss der Interpret geben. Das kann sehr wohl geschehen, indem Kants Lehren auf Grund ihrer Vorgeschichte dargelegt werden. Das Wachstum der Philosophie und der Vernunftkritiken würde dann eine genetische Darstellung von dankenswerter Art finden. Romundt hat nicht erreicht, was er erstrebt hat. Trotz ehrlicher Einarbeitung in Kants Werk hat er die eigenen Meinungen und Abneigungen nicht verschweigen mögen, auch wo diese herzlich gleichgültig für die Vernunftkritik sind. Oder war es nötig, Hegel mit einem Bildzeitungsredakteur zu vergleichen oder mussten Romundts frühere Veröffentlichungen zitiert und exzerpiert werden, um für Kant eine Gasse zu haufen? Auch stilistisch gibt's verkehrtes Zeug. Gehäufte Infinitive (S. 54), vier Konjunktionen hintereinander (S. 74) wirken seltsam in einem Buche, das eine Nachhilfe und ein Beistand in der Darstellung sein will. Wer zu Kant kommen will, dem seien als historische Grundlage die Biographien aus dem Todesjahre empfohlen, die Hoffmann neu herausgegeben hat. Dann lese der Gebildete ruhig die „Prolegomena“ und die beiden ersten Kritiken, wobei Cohens „Commentar zur Vernunftkritik“ recht hilfreich ist. Streitschriften über Kant jedoch führen nicht in sein Werk. Das hat R. nicht genügend beachtet.

**Dr. Heinrich Romundt, Der Professorenkant. Ein Ende und ein Anfang.** E. F. Thienemann in Gotha. M. 2,40.

Es gibt eine Anzahl Kantianer striktester Observanz, die in des Königsberger Philosophen Lehre die einzige zuverlässige Führung zu Wissenschaft und Welterklärung erblicken. Romundt gehört zu diesen. Nicht dass er die von Kant selbst beklagte Darstellungsform der Hauptwerke verteidigte. Aber er kämpft für die Grundzüge des Kritizismus, wie sie Kant gezogen, und weist mit Schärfe all jene Nachfolger Kants zurück, die mit dem Anspruch aufgetreten sind, Kants Werk erst recht darzustellen oder gar zu vollenden. Fichte, Schelling und Hegel, aber auch Schopenhauer werden als

untüchtige Verwalter des reichen Kantischen Erbes aufgewiesen; der Professor Kant wird in Schutz genommen gegen die Kantprofessoren von Jena und Berlin. In dem Abschluss der Romundtschen Kantschriften, der im vorliegenden Werke gegeben wird, greift Romundt besonders auf die philosophische Religionslehre und den „Streit der Fakultäten“ zurück. Wie Kants Untersuchungen und Vorschläge noch keineswegs veraltet, vielmehr zum guten Teil noch immer nicht begriffen und befolgt sind: das wird mit kräftigen Worten und eindringendem Verständnis aufgewiesen. Dass dabei Härten und Übertreibungen vorkommen, liegt leider in R.s Art, ebenso wie die vielen Verweisungen im Text, die gelegentlich den Vortrag unnötig unterbrechen.

**Ludwig Goldschmidt, Kants „Privatmeinungen“ über das Jenseits und Die Kant-Ausgabe der königl. preussischen Akademie der Wissenschaften. Ein Protest.** Gotha, Thienemann. M. 2,40.

Das Buch vereinigt zwei Abhandlungen eines gründlichen und eifrigen Forschers. Beide dienen dem Zwecke, vor jenem Dogmatismus zu warnen, der sich aus blinder Ehrerbietung vor einer Akademie-Ausgabe entwickeln könnte. Indessen — es sind nicht alle frei, die ihrer Ketten spotten! Goldschmidt selber nennt die Berliner Akademie „unsere erste wissenschaftliche Körperschaft“ (S. 57). Solcher Ausdruck leistet aber dem Stumpfsinn Folge, der in der politischen Vormacht auch die wissenschaftliche, wohl gar kulturelle Führerin schlechthin erblickt. Gegen solche Auffassung hat Rein in Jena mehrere sehr hübsche Abhandlungen geschrieben, die recht empfehlenswert sind. In geistigen Dingen gibt's keine örtlich oder durch bestimmte Rangverhältnisse festgelegte Autoritäten: heute vielleicht so wenig wie in den Tagen, da Deutschlands geistiges Zentrum in Wolfenbüttel, Königsberg, Weimar lag. Für einige Fragen der Kantforschung beansprucht Goldschmidt das Recht, mitzureden, ja zu entscheiden. Wenn aus „keinen“ Privatmeinungen „reine“ Privatmeinungen werden, wenn in einer

ganzen Reihe weiterer Fälle bedenkliche, ja offenbar falsche Lesarten Beachtung, ja Aufnahme fanden, so zeigt das freilich, wie Professoren und Akademien so wenig unfehlbar wie Päpste und Konzilien sind. Goldschmidt führt neben solchen Feststellungen aber auch noch persönliche Fehden und Prioritätskämpfe. Das hat geringeres Allgemeininteresse. Wer da den Schiedsrichter machen wollte, müsste die Kantbibliographie — also nicht bloss das Kantstudium — als Lebenszweck ansehen. Das können nur eigenartig begabte und wirtschaftlich unabhängige Menschen. Will Goldschmidt nicht bloss für solche schreiben, so muss er mehr bei den grossen Zügen der Kantschen Lehre bleiben. Und dazu sollte und könnte er all das Tüchtige, was die Akademie-Ausgabe doch auch gefördert hat und noch bringen wird, benutzen. Bei seinen eindringenden Studien, seinem ehrlichen Eifer wäre das hochehrfrohlich.

**Ludwig Goldschmidt, Baumanns Anti-Kant. Eine Widerlegung.** Gotha, Thienemann. M. 2,80.

Der Göttinger Philosophie-Professor Julius Baumann hat in seinem 1905 erschienenen Werke jedem Gebildeten ein selbständiges Urteil darüber, ob die Kantische Philosophie heute noch haltbar sei, ermöglichen wollen. Aus den Schriften Tiedemanns, eines Zeitgenossen Kants, hat B. dargelegt, wie alt gewisse Einwürfe gegen die Vernunftkritik sind. Selbständig hat der Göttinger Philosoph dann nachzuweisen gesucht, wie sich Mathematik und Naturwissenschaften nicht im Sinne Kants, sondern im Sinne jenes denkenden Empirismus, der auch Baumanns Standpunkt ist, fortentwickelt haben. Es ist also eine ziemlich komplizierte Sachlage, in die Goldschmidts Buch führt. G. lässt Baumann als Denker und Menschen alle Anerkennung widerfahren, hält aber den „Anti-Kant“ für einen Missgriff. Aus seiner umfassenden Kenntnis der Kant-Literatur führt G. zunächst die Argumente an, durch die der Königsberger Philosoph, dessen Schüler und Beurteiler — Tiedemanns Einwürfe zurückgewiesen haben. Dann geht er dazu über, nachzuweisen, wie die modernen Wissenschaften niemals

„die Lehren der Kritik in einem einzigen Punkte, geschweige überhaupt zu widerlegen“ vermögen. Es ist eine Frage der Methode, auf die endlich der ganze hochinteressante Streit hinausläuft. „Empirische Erkenntnislehre, empirische Morallehre, empirische Rechtslehre würden nichts leisten, als alte Irrtümer, alte Verfehlungen, alte Missbräuche zu konservieren“ (S. 114). Kant hat die Grenze festgestellt, bis zu welcher die Vernunft auf Erfahrung angewendet werden kann. Der Geist dieser Grenz-scheidung ist eben der Kritizismus, der als Prinzip unanfechtbar ist, wenn er auch in seinen Äusserungen einmal auf irrthümliche Bahnen gelangt.

**Ludwig Goldschmidt**, Kant und Haeckel. Freiheit und Notwendigkeit. Nebst einer Replik an Julius Baumann. Gotha, Thiemann. M. 3.

Naturwissenschaft und Metaphysik wirken um so kräftiger, je mehr Feindschaft zwischen ihnen besteht. Keine soll aber das fremde Gebiet besetzen wollen, da sie es doch nicht zu halten und zu kultivieren vermag. Der Fall Haeckel zeigt, welch unhaltbare Folgerungen herauskommen, wenn man aus naturwissenschaftlichen Prämissen, die noch dazu ihrerseits nicht gesichert sind, philosophische Erkenntnisse von abschliessender Bedeutung herleiten will. Goldschmidt prüft Haeckels Lehre an Kant, wie etwa Lange in seiner „Geschichte des Materialismus“ Büchners, Vogts, Moleschotts Lehren an der Vernunftkritik prüft. Goldschmidt zeichnet sich vor vielen andern vorteilhaft durch die Sachlichkeit und Ruhe seiner Gegnerschaft wider Haeckel aus. Aber er kommt trotzdem zu dem Resultate: „Wer zu wissen vorgibt, dass Freiheit unmöglich ist, der täuscht sich und andere. Die Lehre der Freiheit ist von Kant gelöst. In sehr bescheidener, aber in abschliessender Weise“ (S. 77).

Die angeschlossene Erwiderung auf Baumanns Kantbekämpfung in dem Buche „Welt- und Lebensansicht in ihren realwissenschaftlichen Grundzügen“ steht nicht völlig ausser Zusammenhang mit der Stellungnahme zu Haeckel. So wahr es ist, dass keine

empirische Erörterung jemals den Kritizismus treffen kann, so sicher erscheint es, dass die Resultate naturwissenschaftlicher Forschung auf die Fragen nach Freiheit des Willens, Formung der psychischen Tätigkeit, nach Gott und Unsterblichkeit — keinen Einfluss von beweisender Art gewinnen können. Getrennte Gebiete sind und bleiben die reichen Felder der Naturwissenschaft und die hohen und kühlen Provinzen der Metaphysik und Erkenntnistheorie. In ihrer Trennung erhalten sie am besten ihre Reinheit und fruchtbringende Kraft.

Elsterberg.

Dr. Grimm.

Die Schriften des Neuen Testaments neu übersetzt und für die Gegenwart erklärt von **Baumgarten, Bousset, Guikel, Heilmüller, Hollmann, Jülcher, Knopf, Franz Köhler, Lücken, Johannes Weiss**, herausgegeben von **Prof. D. Johannes Weiss** in Marburg. 2. verbesserte und vermehrte Auflage. 8./20. Taus. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht 1907. c. 1600 S. 14 M., in zwei Leinenbänden 17 M., in zwei Halblederbänden 19,60 M.

Das Sammelwerk beruht auf dem Gedanken der Verfasser, dass das Bibelwort, traditionell als Gotteswort vermittelt, keinen Widerklang erweckt, weil wir keine Föhlung dazu haben. Der moderne Mensch sträubt sich gegen die neutestamentliche Lehre. Die Wunder sind unsrer naturwissenschaftlich und technisch denkenden Zeit unbegreiflich, die theologischen Gedankengänge Pauli und die Zukunftsphantasien der Offenbarung unverständlich. Das Neue Testament hat eben einen menschlich geschichtlichen Charakter neben dem göttlichen Wort. Zwar genügt die christliche Religion ihrem Wesen nach dem religiösen und sittlichen Bedürfnis vieler Generationen, aber die historische Form ist vergänglich. Die Bearbeiter wollen nun eine geschichtliche Erklärung der ältesten Denkmäler des Christentums geben. Das Christentum hat sich mit Denken und Kultur seiner Zeit verbunden. Man muss Schale und Kern unterscheiden. Lässt man das Beiwerk fort, so hebt sich die Grundrichtung



auf Wahrhaftigkeit und Reinheit der Gesinnung, auf Selbstzucht und Hingabe an Gott. — Das Buch bietet nicht nur Resultate, sondern auch die Gründe der Kritik. Es erstrebt ein fundamentales Geschichtsbild. Es ist für suchende Menschen, die zur Klarheit über ihre religiöse Grundlage kommen wollen. Altüberliefertes Glaubensgut will es halten, wo es angeht. Der Vergleich mit Luthers Meisterwerk ist unstatthaft, weil nicht peinliche Wörtlichkeit, frische lesbare Wiedergabe das Ziel ist, sondern die Verfasser sich bemühen, den griechischen Text ins Deutsche umzudenken. Einheitlichkeit der Erklärung ist nicht mechanisch erzwungen, die individuelle Empfindung der Bearbeiter ist überall ersichtlich. Jeder neustamentlichen Schrift geht eine Einleitung voraus, den Evangelien die Geschichte des N. Ts. Dichterische Gestaltung des Textes ist im Druck der Übersetzung festgehalten. In der Erklärung sind biblisch-theologische Thematika durch starken Druck hervorgehoben, was schnelle Orientierung hinsichtlich der verschiedenen Prägung der wichtigsten Begriffe ermöglicht. Die Lektüre des Buches wird den denkenden, vorurteilsfreien Leser in stetem Werdeprozess überzeugen, dass auch die moderne Theologie die Frage: „Was haltet ihr von Christus?“ nicht rasch negiert, sondern pietätvoll erwägt und Christum zu treiben als ihre vornehmste Aufgabe betrachtet.

„Religion und Schule“ hat **Fr. Schiele** eine Sammlung von Aufsätzen und Reden betitelt. Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1906. 219 S. Geheftet 3,60 M.

Es sind aus mannigfaltiger Stimmung heraus geschriebene, z. T. da und dort schon veröffentlichte Aufsätze, 1. über die Bibel und ihre Surrogate (Katechismus, Spruchbuch und Historienbuch) in der Volksschule, 2. über die Religion in der Schule, wozu beigegeben die Thesen von Baumgarten, Vollmer, Schwartzkopf, Schiele, Beyhl, Battenberg und Bonus gel. der Verhandlungen der Freunde der „Chr. Welt“ in Eisenach am 2. Oktober 1900. 3. Gedanken über die Lehrbarkeit der christlichen Religion.

4. Bremer Phantasien (s. u.). 5. Karl Schneiders Lebenserinnerungen. 6. zum Religionsunterricht im Volksschullehrerseminar, 7. über die Bildung der Volksschullehrer nach den Preussischen Bestimmungen vom 1. Juli 1901, 8. inwieweit die Zöglinge der evangelischen Lehrerseminare mit den gesicherten Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschungen über die Entstehung des A. Ts. bekannt zu machen, 9. wider die geistliche Schulherrschaft. — Schwerlich kann man schlagender beweisen, welch ein Nonsens der Drill des Katechismus und des Historienbuchs ist, als es Sch. tut, wenn er z. B. sagt, dass man zum Monumentalbau des Katechismus den Tempel der Schrift als Steinbruch benutze, dass man im Historienbuch ein entstelltes, verwässertes, nivelliertes und wohl gar gefälschtes Bibelwort als Fetisch anpreist, den später die Jugend wegwerfe, und so in dem wirklich wertlosen Surrogat das Wort Gottes! Ergötzlich lesen sich die Bremer Phantasien, in denen er den Antrag der Bremer Lehrerschaft auf Abschaffung des Religionsunterrichts zu gunsten einer allgemeinen Sittenlehre an literarischen Vorbildern durch Darstellung der Weiterentwicklung der Angelegenheit bis zur Wiedereinführung ao 2005 ad absurdum führt. Die Aufsätze über das Lehrerseminar atmen Schs Liebe zu dieser Anstalt, die er mit Schneider teilt, und seine Hoffnung, dass es doch möglich sein werde, diese Schule aus orthodoxem Zwange in die Freiheit religionsgeschichtlicher Auffassung zu führen und somit die jungen Lehrer gleich den jungen Theologen zu befähigen, im Kampfe mit der Wirklichkeit ihren Mann zu stehen.

Von der Sammlung: „Geschichtlicher Religionsunterricht“ ist das 3. Heft: Jesus (2. Teil) und die Urgemeinde von Dr. **H. Meltzer** erschienen. Leipzig, Verlag von Heinrich Bredt, 1906. Sonderausgabe des Religionsunterrichts im 7. Schuljahr in Reins „Schuljahren“.

Dem Verf. erscheint ebenfalls die Geschichte, Heraushebung der grossen Persönlichkeiten und leitenden Ideen als wirksamstes Mittel zur religiös-

sittlichen Erziehung. Systematische Erörterungen sollen im Zusammenhang mit der lebensvollen Geschichte konkreter, wirksamer werden. Die Vergangenheit zeigt die Probleme, die auch uns heute beschäftigen, in einfacherer Fassung und hilft so zum Verständnis der verwickelten Gegenwartsfragen. Die Präparationen beginnen mit dem Petrusbekenntnis. Psychologische und theologisch-kritische Gründe, nicht die zweifelhafte Chronologie bestimmen die Ordnung. Der Standpunkt des Verf. ist der der neuen historisch-kritischen Theologie, die sich vom Dogma in keiner Weise gebunden weiss, vermittlungstheologische Veruschungen verschmäh, nach bestem Wissen und Gewissen die Wahrheit zu erforschen und moderne Menschen für Gott und seine grössten Boten zu gewinnen sucht. Auf Durchführung von Frage und Antwort ist verzichtet. Gedanken sind reichlich angegeben. Die Richtungsfragen sollen am Schluss rekapitulierend verwandt werden. Für die Zusammenfassungen sind nur einige Proben gegeben. Auf Natur- und Kulturschilderungen ist absichtlich verzichtet, weil gründliche Schilderung vom Wesentlichen abziehen würde. Um so mehr sollen Brücken: zum Gegenwartsleben geschlagen werden. Das auf der 4. Stufe zusammengestellte religiös-sittliche Material soll memoriert und bei Luthers Leben im 8. Schuljahr, wolin allein der Katechismus gehöre, Verwendung finden. Ein Stellenverzeichnis und ein sehr beachtenswerter Abschnitt über Verwendung religiöser Dichtungen und Bilder sind beigefügt. — Das Buch bietet in gedrängtester Kürze die exegetischen Resultate der neuen Theologie und stellt mit grossem Scharfsinn die Werte heraus, die die Textworte an sich und für unser Urteil haben (vgl. Petrusvision, Parabeln, Kreuzestod, Stellung der Besitzlosen zu Jesu Wort an den reichen Jüngling, Bedeutung des unwiederbringlichen Moments bei der Salbung usw.). Ob freilich jede Erörterung, die diese Präparationen für diskutabel erachten, vornehmlich nach die Vorgänge nach Jesu Tode und die Berichte darüber betrifft, in die Volksschule gehört, das möchte selbst ein moderner Theologe

bezweifeln. Mit Sekundanern und Primanern mag man so reden, und der Volksschullehrer mag diese Gedanken nachdenken, es wird ihm für seine persönliche Überzeugung lohnen.

In 15./17. Auflage (umgearbeitet und verbessert) sind auch **Dr. R. Staudes** Präparationen zu den bibl. Geschichten des Neuen Testaments, betitelt „Das Leben Jesu“ erschienen. Dresden. Bleyl und Kaemmerer, 1906. 260 S. M. 3, in Leinwand gebunden M. 3,60.

Verf. will die biblische Geschichte psychologisch wirken lassen und so religiös-sittliche Charaktere anbahnen. Die neue Auflage zeigt in methodischer Hinsicht Kürzung der Vorbereitungen, vor allem der Assoziationen, die im Gesinnungsunterricht möglichst bescheiden sein müssen. Die Einzelsysteme sind im wesentlichen beibehalten; öfter werden mittels mehrerer Assoziationen mehrere Systeme gewonnen. Sachlich sind zugefügt: Versuchung, Gleichnisse vom Fischfang, Senfkorn, Sauerteig, Jesus und die Sünderin, die nahen Verwandten, Jesu Leidensverkündigung. Völlig neu sind 18 Gleichnisse nach Jülicher bearbeitet, die Bergpredigt, der Kampf Jesu mit den Pharisäern und das Petrusbekenntnis. Dazu kommen starke Umarbeitungen unter Verwertung neuester wissenschaftlicher Literatur. Johannesstücke sind aus Rücksicht auf die Lehrpläne beibehalten. Die Stoffauswahl ist dadurch bedingt, dass Verf. nicht mehr für die kulturhistorischen Stufen, sondern für ein zweimaliges Durchlaufen der alt- und neutestamentlichen Stoffe ist. Die Anordnung des die öffentliche Wirksamkeit Jesu betreffenden Stoffes sucht aufsteigend vom Leichten zum Schweren in gewisser Abwechslung von Taten und Reden mit Rücksicht auf die Verwandtschaft der Stücke ein Bild des Wirkens Jesu zu geben. Denn eine unanfechtbare chronologische Anordnung aller Stoffstücke erscheint nach den Quellen unmöglich. Sie ist Willkür (!). Der pädagogische Zweck drängt zu sachlicher Gruppierung. Innere Chronologie wie Widerstand, Kampf, Katastrophe sind berücksichtigt.

— Es ist interessant, St.s Buch neben das Meltzers zu halten: beide Bücher wohl die ernsthaftesten pädagogischen Vertreter zweier verschiedener Anschauungen: bei St. Einwirkung auf die Stimmung, bei M. auf das Urteil; beider Zweck derselbe: religiös-sittliche Charaktere zu bilden. Wer schöne Stunden geniessen will, muss zu St. greifen, wer Klarheit sucht, mit M. arbeiten, ich meine, gegen Stimmungen geradezu kämpfen. Es scheint mir so mehr sittliche Entschlossenheit erreicht zu werden, doch man wird rechten.

Übers Alte Testament liegt vor: Der Prophetismus und das nach-exilische Judentum (Hiob, Messianische Hoffnung, Jona, Makka-bäerzeit, Psalmen). Präparationen von Prof. Dr. E. Thräudorf und Oberl. Dr. H. Meltzer. 2. völlig umgearbeitete Auflage. Dresden-Blasewitz, Bleyl & Kaemmerer, 1907. 179 S. mit Stellen- und Sachregister. Preis geheftet 2,80 M., in Leinwand gebunden 3,40 M.

Der Charakter der Umarbeitung äussert sich zunächst in Weglassung der Lesetexte, welche ja besonders erschienen sind (als Lesestücke zu den prophetischen Schriften des A. T.s. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1904. Ausgabe A 83 S. 0,35 M., geb. 0,50 M., Ausgabe B 52 S. 0,20 M.). Statt deren sind jetzt reiche Sacherklärungen im Wortlaut bester Kommentare zugefügt — wohl der bedeutendste Gewinn der Neubearbeitung. Endlich ist die Stufe der Vertiefung als des Kernes der methodischen Einheit herausgearbeitet. Behandelt ist der Prophetismus im engeren Sinne ausser Hosea und Ezechiel; nicht zu viele Propheten, aber die grössten anschaulich, in edlen Bildern. Die Historie ist nur Mittel zum Zweck, religiös-sittliche Charaktere zu bilden. Übers nachexilische Judentum sind aus den im Titel genannten Schriften und aus Daniel Stücke behandelt. Die traktierten wenigen Psalmen sollen die Stimmung veranschaulichen, nicht disponiert werden. Im Anschluss an die Psalmen bietet M. die Urgeschichte gen. 1 ff. — In dem Werke bekommen der Lehrer wie Theolog einen um so wertvolleren Führer in die Hand, als

die Anleitung zu zielbewusstem Unterrichtsverfahren so trefflich wissenschaftlich fundiert wird. Die Auszüge aus modernen Kommentaren werden strebsame Leute — und für diese nur ist das Buch! — geradezu zu diesen hinführen. Sie tragen dann nicht nur die Früchte der Wissenschaft in breitere Schichten, sondern auch den Respekt vor deren rastlosem Fluss. Allerdings wird es dem Nichtfachmann Mühe machen, mancherlei Fachausdrücke zu verstehen, aber er wird sich andererseits bei der Lektüre z. B. Jeremias, des babylonischen Propheten, Daniels, Hiobs und der Urgeschichte reich belohnt sehen. Die methodische Ausgestaltung jedes Themas nach den Forderungen eines psychologischen Unterrichtsverfahrens erscheint mir nach mehrjähriger Prüfung bewunderungswürdig. Das Sachregister ermöglicht auch unschwer die neuere religions-wissenschaftliche Arbeit im Querschnitt zu schauen und zu einer modernen Umwertung der Begriffe zu kommen.

Die Propheten. Erlesene Worte aus ihren Werken von Dr. Fritz Resa. Tübingen, Verlag von J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1906. 120 S. Geheftet 1,20 M., kartoniert 1,50 M.

Verf. geht aus von dem Gedanken, dass wir bez. des Wortes Gottes vielfach Literaturgeschichte ohne Literatur treiben, dass der edle Schatz wohlgeborgten in kostbaren Schrein von Luthers Übersetzung ruht oder künstlich gefasst in gelehrten Schriften glänzt. Das Buch vermittelt eine Auswahl der poetischen biblischen Literatur nach modernen wissenschaftlichen Kommentaren und Übersetzungen (Bertholet, Duhm, Kautzsch, Marti, Nowack, Rens) neben Eigenem für religiös interessierte Kreise. M. E. hält sich Verf. zu eng an die äusserliche Folge der Bibel und versagt sich so die Wirkung des inneren historischen Zusammenhangs. Diesen festgestellt zu haben, ist aber der Vorzug der Moderne. Man wird Meltzers und Spanntns ähnliche Versuche gegen das Buch halten müssen, um mich zu verstehen.

Die Geschichte Israels von Moses bis Elias (1. Heft aus

Religionsunterricht auf der Mittelstufe der Volksschule und in den Unterklassen höherer Schulen von **Prof. Thrändorf und Dr. Meltzer.** 2. verbesserte und vermehrte Auflage, bearbeitet von **E. Beyer.** Dresden, Verlag von Bleyl & Kaemmerer, 1906. 141 S. Geheftet 2,25 M., in Leinwand gebunden 2,75 M.

Die neue Auflage zeigt die Vertiefung in neuer Fassung. Die Antworten auf die Fragen sind als Zusammenfassung im Zusammenhang gegeben. Auf die Einzelfragen ist nicht verzichtet, weil ihre Formulierung gerade den Anfängern im Lehramt dienen soll, um das alte Dozier- und Einpauverfahren zu beseitigen. Auf Kulturgeschichtliche ist absichtlich verzichtet. Umfassender skizziert ist die Josua- und Richterzeit. Neu hinzugefügt ist der Sieg über Amalek, die Siedelung im Ostjordanlande, Josua als Volksführer, Eroberung von Jericho, Ai, Ereignisse um Gibeon. Debora und Jephtha sind auch methodisch bearbeitet. Die historisch-kritischen Anmerkungen über den Quellenwert sind für den Lehrer. Das Buch ist fern davon, aus alttestamentlichen Geschichten Wichtigkeiten des Glaubens zu machen, betont die historische Wahrscheinlichkeit und hebt vor allem die sittlichen Grössen hervor, besonders Moses und die Richter, von denen gewöhnlich der wertloseste, Simson, in den Historienbüchern die grösste Rolle spielt. Die neue Auflage scheint mir allerdings in der Ausführung dieser Zeit zu weit zu gehen. Sonst ist der Geist des Buches der alte.

Biblische Geschichten für die Mittel- und Oberstufe, bearbeitet von **Prof. Klein.** Mit Bildern von Schnorr v. Carolsfeld, Gebetsammlung, Bibelkunde, Kirchenjahr, Geographie Palästinas usw. 2. verb. Aufl. bei Emil Roth in Giessen, 1906. 300 S. Broschiert 1,60 M., geb. 2,60 M.

Das Buch ist auch für die Unterklassen höherer Lehranstalten bestimmt. Der Text soll der Fassungskraft der Schüler entsprechen, daher ist das Bibelwort da geändert, wo schwierige Konstruktion oder veralteter Art. Die

Überschriften deuten klar den Gesamtinhalt an. Einzelüberschriften sind fortgelassen. Vermittelnde Übergänge sollen eine zusammenhängende Geschichte des Reiches Gottes herstellen. Wort- und Sacherklärungen in Fussnoten. — Das Buch bewegt sich völlig in den Bahnen des Herkömmlichen. Die äussere Anordnung der Bibel und der Lehrplan bestimmen die Geschichte des Reiches Gottes. Immerhin haben die Erzählungen kindliche Art und geben im beigefügten Spruchmaterial eine ernste Auswahl. — Vom Verf. liegt auch ein Bändchen: Biblische Geschichten für die ersten Schuljahre (mit 42 Bildern von Schnorr) und einem Anhang. 4. Aufl. 1904, Giessen. Broschiert 50 Pf., in Schulband 60 Pf. vor. Eigenartig berührt nach der Lektion Schieles des Verf. Ausspruch: Der Lehrstoff ist nicht auf die einzelnen Schuljahre verteilt; dies ist das Recht der Kirchenbehörde (?). — Reinecke's biblische Geschichten für die Unterstufe, neubearbeitet von Guden. 7. Aufl., brosch. mit Bildern 35 Pf. Hannover-List, 1906. Verlag von C. Meyer (Prior) sind knapp, gediegen, sparsam in Spruch und Lied.

**G. Krapf.** Materialien für den genetischen Religionsunterricht ist ein „Beitrag zum Aufbau des Religionsunterrichts nach den Anforderungen der modernen Pädagogik“. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1906. Bd. 1 135 S., Bd. 2 151 S. Preis jeden Bandes 2,25 M., geb. 2,75 M.

Bd. 1 handelt vom Ursprung der christlichen Religion und deren Quelle, von materialistischer und pantheistischer Weltanschauung. Bd. 2 gibt die Entwicklung der Glaubenslehren der christlichen Kirche. Verf. geht vom Naturerlebnis aus. Dies erzeugt das Gefühl, vom Fühlen strebt der Mensch zum Erkennen. Über die Quelle der christlichen Religion, die Bibel, gibt Verf. keine ermüdende Inhaltsangabe, sondern führt in das Verständnis der biblischen Bücher aus den zur Zeit der Abfassung herrschenden Gedanken ein. Die kurze Geschichte des Pantheismus und Materialismus soll befähigen die Dogmenentwicklung zu verstehen. Jeder

Glaubenssatz wird biblisch abgeleitet und seine Entwicklung nicht nur bis zur Conciliarfixierung verfolgt, sondern auch sein Spiegelbild im Geiste späterer Wissenschaftler und Denker entworfen. Die geschichtliche Betrachtung soll zu einer gerechten Beurteilung der Bibel und Glaubenssätze führen und die Toleranz fördern, Katechismus und Kirchengeschichte verbinden. Kritische Resultate sollen mit pädagogischem Takt Verwendung finden. — Das Buch ist eine organische Verarbeitung von Lesefrüchten exegetischer, kirchenhistorischer, dogmatischer, philosophischer Literatur, darum an und für sich anregend. Seine praktische Verwendbarkeit im Unterricht dagegen erscheint mir Problem. Es wird schwer halten, diese Gedanken jugendlichen Geistern so nahe zu bringen, dass der genetische Prozess erfasst wird. Wenn Verf. sagt: Bei biographischer Behandlung der Kirchengeschichte erscheinen die Tatsachen sporadisch, hier im Zusammenhang, so unterschätzt er stark den Wert der Biographie für jugendliche Geister und die Kausalität der Geschichte. Das systematische Interesse des Verf. teilt die Jugend nicht. Ein System überschaubar ist nicht. Von der Kirchengeschichte aber erhält sie so nur verworrene Ausschnitte. Also erscheint mir der Verlust grösser als der Gewinn. Des Verf. Überzeugung, dass viele Elemente der christlichen Religion zu den unvergänglichen Idealen der Menschheit gehören, und die Einsicht in die letzten Konsequenzen des Materialismus dem Christentum nicht gefährlich ist, teilen wir, aber nicht, dass die Historie den Erweis der Katechismuswahrheiten bringen müsse. Der Katechismus ist selbst eine historische Einzelheit. Luthers Erklärungen, wie sein Name verdientlichen, dass sein Wert praktisch-religiös ist. Er gehört in die Konfirmandenstunde; wir in der Schule wollen Historie treiben; die Systematisierung religiöser Vorstellungen in grossen Persönlichkeiten zeigen. Bei des Verf. Arbeiten werden diese Einheiten gerade aufgelöst. — Trotz dieses prinzipiellen Gegensatzes empfehle ich das Buch dem Lehrer zur Vorarbeit. Er wird daraus auf jeden Fall

lernen, und ich fürchte nicht, dass er danach unterrichten wird.

**Richard Kabisch, Religionsbuch für evangelische Lehrer- und Lehrerinnenseminare und Präparandenanstalten. I. Teil: Lehrbuch des Unterrichts im A. T. 4. verb. Aufl. 1906. 1. Abt. Bibl. Geschichte des A. T., geb. 1,60 M. 2. Abt. Bibelkunde des A. T., geb. 1,40 M. II. Teil: Neues Testament. 4. verb. Aufl., 1907, geb. 3 M. III. Teil: Christliche Glaubens- und Sittenlehre. 2. Aufl. 1905. Geb. 2,20 M.**

Schieles Forderung, dass der künftige Lehrer mit den Ergebnissen der neueren theologischen Wissenschaft bekannt gemacht werde, wird von K. erfüllt. Schon die Stoffauswahl und Anordnung der Bibl. Geschichte A. T.s und der Bibelkunde zeigen durchweg moderne Gesichtspunkte. Die biblische Geschichte entwirft zunächst ein Geschichtsbild ohne Rücksicht auf die Einleitungswissenschaft nach überwiegend religiös-sittlichen Gesichtspunkten. Es soll das religiös-sittliche Wachstum, das nach Vollkommenheit verlangt, veranschaulichen. Die Bibelkunde bringt über die Entwicklung der israelitischen Literatur und Religion Klarheit. Die Religionswissenschaft ist hier in einer dem Seminar angemessenen Form geboten. Kritik ist zu vermeiden. Nicht wissenschaftlich Interessantes, sondern religiös Fruchtbare muss entscheiden. Doch soll der Schüler alles nachprüfen können, nichts mechanisch lernen (vgl. hierzu z. B. die Einführung in den Pentateuch. Besonderen Wert legt Verf. auf die Richterzeit als verbindendes Glied in der Selbstoffenbarung Gottes. Die sittlichen Schwächen einzelner Personen sind nicht vertuscht. Die Urgeschichte der Genesis soll möglichst spät traktiert werden, wenn der junge Mann Einblicke in sich selbst tut. Beide Abteilungen des I. Teils bilden eine Einheit, sind nebeneinander zu benutzen. — Auch im II. Teil, N. T., spürt man überall moderne Luft, z. B. wenn der Kanon als Ergebnis kirchlicher Kämpfe, die synoptische und johanneische Frage, die politische und geistige Lage Israels

zur Zeit Jesu behandelt werden; desgl. im Aufbau des Wirkens Jesu, das nach Möglichkeit pragmatisch geordnet ist, in der Benrteilung von Wundern und Gleichnissen. Taktvolle Zurückhaltung wahrt K. dagegen gegenüber modern wissenschaftlichen Auffassungen in den Abschnitten über Tod und Auferstehung, Die Briefliteratur ist mit den Reisen Pauli organisch verwoben. — Über die Glaubenslehre, die die gemüt- und willenbildende Kraft der christlichen Glaubensvorstellungen lebendig zu machen sucht, habe ich mich schon früher zustimmend geäußert. In der 2. Auflage sind wesentliche Veränderungen vorgenommen in den Kapiteln von Erbsünde, Gottheit Christi und Versöhnung. Geändert hat Verf. seine Ansicht von der Erbsünde, ausserdem befaßigt er sich noch objektiverer Haltung als schon bisher.

In einer kleinen Schrift behandelt derselbe Verfasser Das Gewissen, seinen Ursprung und seine Pflege. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1906. 66 S. 1 M.

Hier beschäftigt ihn die Frage, ob das Gewissen auch angesichts neuerer Naturwissenschaft und Seelenkunde als Gottesstimme festgehalten werden könne. Er kommt durch psychologische, historische und andere Untersuchungen zu positivem Resultat.

Gemeinsame Schule für beide Geschlechter wünscht Schulrat K. Löttsch. Dresden, Alwin Huhle. 1908. 36 S. 60 Pf.

Er schliesst aus der Kulturgeschichte auf eine merkliche Hebung der Stellung der Frau, deren erzieherlicher Einfluss wachsen müsse. Gemeinsame Erziehung beider Geschlechter wirke charakterfestigend auf die Knaben, sittigend auf die Mädchen. Praktische Erfahrungen in Amerika, Schweden, Mannheim, Winterthur bestätigen diese Annahme. Auf Grund reicher literarischer Vorarbeit stellt Verf. Stimmen zusammen, welche den heilsamen Einfluss solcher Erziehung auf die ganze Nation bekräftigen. Einzelne Mädchen zu höheren Schulen zuzulassen, erklärt Verf. nur für einen Nothbehelf.

Zwickau i. S. Joh. Löttsch.

**H. Spanuth**, Präparationen für den evangelischen Religionsunterricht. I. Teil: Unterstufe. Osterwieck/Harz, A. W. Zickfeldt, 1907. 190 S.

Diese Präparationen bilden den 12. Band des von K. O. Beetz und Ad. Rude herausgegebenen „Bücherschatz des Lehrers“ und stehen im engen Anschluss an die nun schon in 5. Auflage erschienene Methodik des gesamten Volksschulunterrichts von Ad. Rude. Durch diese neue Arbeit, welcher noch 3 weitere Bände mit Präparationen für die Mittel- und Oberstufe folgen werden, sollen die in der genannten Methodik niedergelegten Grundsätze unterrichtlich verwirklicht und in die Praxis umgesetzt werden. Der Verf. steht auf demselben Standpunkte, wie die rühmlich bekannten Autoren Thrändorf und Meltzer, Reukauf und Heyn. Diese Präparationen weichen also von dem noch weite pädagogische Kreise beherrschenden Unterrichtsverfahren wesentlich und ganz bedeutend ab.

Gemeinhin hält man die Übereignung der geforderten religionskundlichen Kenntnisse und die Ausbildung der Fertigkeit, über dieselben in fließender Rede Rechenschaft geben zu können, für die Hauptaufgabe des Religionsunterrichts. Ein derartig Denkender dürfte in der Spanuthschen Arbeit nicht finden, was er sucht. Wer dagegen mit seinem Unterricht tiefer graben, sich mit dem Verständnis des äusseren Herganges nicht begnügen, sondern auch die im Untergrunde liegenden sittlichen Verhältnisse aufdecken will, wer bestrebt ist, lebhaft ethische Gefühle und intensive Wertschätzungen damit hervorzurufen, das Mitgefühl im Schülerherzen mächtig anzuregen und das sittliche Interesse zu verstärken, der wird diese Arbeit bald lieb gewinnen.

Es trifft sich günstig, dass ich seit 3 Monaten den Religionsunterricht auch für die Unterstufe wieder erteile. Die für das 2. Schuljahr von mir getroffene Auswahl der Erzählungen stimmt mit der vorliegenden fast genau überein. Ebenso wende auch ich, wie Spanuth durchweg das darstellende Verfahren an.

Beim genauen Durchgehen der einzelnen Präparationen, die in konsequenter Gliederung aufgebaut sind, erkennt man sofort die Umsicht des kundigen Pädagogen, sowie den Fleiss und die Sorgfalt des Schriftstellers. Offen bekenne ich, dass selbst ein alter vielerfahrener Lehrer aus ihnen noch lernen kann. Besonders erwähnt zu werden verdient, wie sich Verfasser, namentlich in der Vertiefung, grosse Mühe gibt, das eigene ethische Urtheil, das in kleinen Schülern häufig ganz ausbleibt, bestimmt und wirkungsvoll hervorzurufen. Wo dieses Urtheil aus der Seele des Kleinen nicht selbsttätig hervorspringt, wo es nur nachgesprochen wird, übt es gar keinen Einfluss auf das Kind aus, bleibt es etwas Fremdes, Angeklebtes und wird nie ein Teil seines eigenen Empfindens und Denkens.

Solche Urtheile können aber nur gefällt werden, wenn die vorgeführten Handlungen und Willensverhältnisse einfach genug sind, um dem kindlichen Verständnis den sittlichen Gehalt nahe zu bringen, wenn die Personen ausserdem das kindliche Interesse ganz in Anspruch nehmen, weil nur unter dieser Voraussetzung dem Urtheile die unentbehrliche Wärme und Kraft zuströmt.

Aus diesem Grunde halte ich die biblischen Erzählungen fürs 1. Schuljahr selbst in der Spanuthschen Bearbeitung noch heute wie vor 25 Jahren zur Begründung des sittlichen Urtheils für zu schwer, es wäre denn, dass denselben ein propädeutischer Kursus, dem ethische Märchen zu Grunde liegen, vorausgeschickt würde. Die neuerdings gemachten Beobachtungen haben mich in dieser Anschauung aufs neue bestärkt.

Meistens hat man keine Ahnung davon, wie unklar, mangelhaft und zusammenhangslos der Vorstellungskreis der Sechsjährigen ist; in ihm fehlt — abgesehen von den Vorstellungen, die

das körperliche Wohl zum Gegenstande haben — jede Ordnung und Zusammenhalt. Das hat zur Folge, dass dieses Material zu neuen Apperzeptionen wenig geeignet ist, und die andere Wirkung, dass die Kleinen einem zusammenhängenden Erzählen nur schwer, oft gar nicht folgen können. Greift die Erzählung dagegen mitten hinein ins Kindesleben und seinen Ideenkreis, wie dies in dem Märchen „Frau Holle“ mit der Schilderung des fleissigen und des faulen Mädchens geschieht, so ist sofort das Interesse wach, sittliche Gefühle und Beurteilung entstehen und die Aufmerksamkeit hält eine ganze Weile an. So günstig liegen die Verhältnisse bei den biblischen Erzählungen nicht, selbst solche wie: Joseph und seine Brüder, Joseph wird verkauft usw. nicht ausgenommen. Erstens haben die meisten kleinen Schüler keine lebendige Vorstellung vom Hüten und Weiden der Schafe und vom Hirtenleben; anderseits liegen ihnen auch die Empfindungen und Willensverhältnisse der 17- und mehrjährigen Brüder noch zu fern, als dass sie sich mit der wünschenswerten Deutlichkeit in deren Seelenvorgänge versetzen und sie hinreichend verstehen könnten. Aus diesem Grunde bleibt die lebhafteste Theilnahme und die erforderte sittliche Vertiefung und Erregung bei den meisten aus und die Erzählung erweist dem Seelenleben, namentlich der Begründung des sittlichen Urtheils und auch des Mitgefühls, bei weitem nicht die Dienste, wie eins der von Ziller verwendeten Märchen.

Zum Schluss noch eine Bemerkung. Nicht alles, was Spanuth in seinen trefflichen Präparationen bietet, kann unterrichtlich verwertet werden. Auch auf der Stufe der Vertiefung muss mit Rücksicht auf den winzigen Bewusstseinsraum der Kleinen manches weggelassen werden.

Glogau.

H. Grabs.

## Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

- Schmidkunz, Dr. H.**, Einleitung in die akademische Pädagogik. Halle a. S. 1907, Waisenhaus. Pr. 3 M.
- Scholz, E.**, Professor Dr. W. Rein. Eine kurzgefasste Darstellung und Würdigung seines Lebens und Strebens. Berlin 1907, Gerdes & Hödel. Pr. geb. 1,50 M.
- Litschgy, Mich.**, Lehr- und Stundenplan für ländliche Fortbildungsschulen. Strassburg 1907, Strassburger Druckerei und Verlagsanstalt. Pr. 50 Pf.
- Krichau, Rudolf**, Lehrplan und Pensungsverteilung für eine einklassige Volksschule. 2. verm. Aufl. Hannover 1907, C. Meyer. Pr. geh. 3 M.
- Gehrig, A.**, Block zu Entwürfen und Beurteilungen von Lehrproben. 5. und 6. Aufl. Ebenda. Pr. 70 Pf.
- Maetschke, W.**, Die Bedeutung, Einrichtung und Führung von Schülercharakteristiken (Personalbogen). Breslau 1907, Priebat. Pr. 40 Pf.
- Girndt, Prof. M.**, Technik und Schule. 1. Bd. 3. Heft. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Pr. geh. 1,60 M.
- Butler, Dr. N. M.**, Schulbildung in den Vereinigten Staaten. Minden i. W., Marowsky. Pr. 0,60 M.
- Temming, Dr. E.**, Wie erzieht und bildet die höhere Mädchenschule unsere Töchter? Ebenda. Pr. 0,80 M.
- Pädagogische Abhandlungen.** Herausgegeben von C. Rademacher. Neue Folge. 11. Bd., Heft 2 und 6; 12. Bd., Heft 3—5 und 10; 13. Bd., Heft 1. Bielefeld, A. Helmich. Pr. 40—60 Pf.: Schultz, A., Der deutsche Schulmann im Spiegel der vaterländischen Literatur des XVI. und XVII. Jahrhunderts. — Leipacher, K. O., Die Lehrfreiheit der Volksschullehrer. — Kiel, A., Welche Aufgaben stellt die Einheitlichkeit des Unterrichtsverfahrens dem Leiter einer Lehranstalt etc. — Schultz, A., Die französische Volksschule. — Schwarz, C., Inwiefern ist Eberhard v. Rochow von den Philantropen abhängig. — Bamberg, Fr., Die Gefahren der Veräusserlichung der Schularbeit etc. — Weis, Anton, Uno Cygnaeus, der Vater der finnländischen Volksschule.
- Heft 91. 94—96 und 99. Ebenda. Pr. 40 Pf.: Heitmann, A., Missstimmungen im Lehrervereinsleben. — Schenk, A., Die Fürsorge für die aus der Hilfsschule entlassenen Kinder etc. — Drewke, H., Die Lehrerinnenfrage. — Bach, W. K., Über die Behandlung des Sexuellen in der Schule. — Derselbe, Unsere Kolonien im Schulunterricht.
- Die höhere Mädchenbildung.** Vorträge gehalten auf dem Kongress zu Kassel am 11. und 12. Oktober 1907 von Helene Lange, Paula Schlotdman, Lina Hilger, Lydia Stöcker, Julie v. Kästner, Marianne Weber, Dr. Gertrud Bäumer, Marie Martin. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Pr. geh. 1,80 M.
- Reim, Carl**, Methodik des Geschichtsunterrichts. Halle a. d. S., H. Schroedel. Preis geh. 2,50 M.
- Niemann, G., u. Wurthe, W.**, Präparationen für den naturgeschichtlichen Unterricht. I. Teil. Osterwieck 1907, A. W. Zickfeldt. Pr. geb. 5,40 M.
- Scherer, H.**, Führer durch die Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. 4. Heft: Geschichtsunterricht. Leipzig 1908, E. Wunderlich. Pr. geb. 2,40 M.
- Seyfert, Dr. R.**, Die Ausbildung für den Fortbildungs- und Gewerbeschuldiens. Leipzig 1908, E. Wunderlich. Pr. 80 Pf.
- Derselbe, Der gesamte Lehrstoff des naturkundlichen Unterrichts. 4. verm. Aufl. Ebenda. Pr. geb. 3,60 M.
- Gleisberg, R.**, Morphologie, Biologie, Systematik. Leipzig, Siegmund & Volkening. Pr. 60 Pf.
- Lischnewska, Marie**, Die geschlechtliche Belehrung der Kinder. Zur Geschichte und Methodik des Gedankens. 4. Aufl. Frankfurt a. M., Sauerländer. Pr. 70 Pf.





## A. Abhandlungen.

### I.

#### Korpsgeist.

Zur Ethik in der Schulstube.

Von Dr. L. Grimm in Elsterberg.

Zwei Strömungen sind es, die immer neue Gestaltungen hervorgerufen auf dem Gebiet der Sittlichkeit. Aus der kräftigen Wurzel des Ich treiben egoistische Forderungen; die organische Verbindung mit Stamm und verwandtschaftlichen Verzweigungen lässt Gemeinschaftsinteressen von nicht geringerer Stärke entstehen. Naturvölker zeigen allenthalben besonders starkes Familien-, Blutbrüderschafts-, Stammesgefühl. Und wenn wir vom Überhandnehmen egoistischer Triebe in der kultivierten Gesellschaft reden, so deutet das bloss auf einen unnatürlichen Zustand hin, wie er auch in anderer Hinsicht eintritt im Gefolge einer überschaubten, einseitigen Kulturentwicklung. Bei der weit vorgeschrittenen Arbeitsteilung, der räumlichen Entfernung der Tätigkeitsstätten von Vater, Mutter und Kindern, wird die Interessengemeinschaft zwischen Mann und Weib, Eltern und Kindern immer mehr gelockert oder beschränkt. Beim Fortschritt wirtschaftlicher Entwicklung, der Verbreiterung einer gewissen Wohlstandsstufe leidet doch nicht selten die Familienkultur. Dann finden die sympathischen Gefühle nicht mehr zureichende Pflege.

Wo die günstigen Einflüsse des Elternhauses schwächer werden, pflegt die Schule an der Ausfüllung entstehender Lücken zu arbeiten. Nimmt Familiensinn und Gemeingeist in den Kreisen ab, daraus die Schüler kommen, so dürfte die Schule Ursache haben, auf Pflege der Gemeinschaftsgefühle verstärkten Nachdruck zu legen. Es wird das — mit dem Wachsen der zu Gemeinsinn planmässig erzogenen Jugend — von Segen sein auch für die öffentliche Moral.

Haben die Schulkinder noch nicht das Gefühl, von einem festen Bande mit anderen umschlungen zu sein, so muss ihnen klar

gemacht werden, dass sie als Angehörige einer Klasse zusammengehören, dass eine vielfältige Interessengemeinschaft sie verbindet. Dieser Erkenntnis sind schon die Kleinen zugänglich. Als Schulkinder besitzen sie einen Vorzug vor jüngeren Geschwistern. Etwas vom Ernst des Lebens liegt über dem Schulhaus und dem Schulgerät. Soll die Unterweisung des Lehrers hier einsetzen, vielleicht auf die Gefahr, dass Hochmut und Dünkel grossgezogen wird, wie er nicht selten namentlich bei Zöglingen höherer Schulen, Trägern „bunter Mützen“ überschäumt?

Begriff und Name „Korpsgeist“ sind besonders Offiziers- und Studentenkreisen geläufig. Die Uniform, die Verbindungsfahne deckt den Träger gegen jeden Angriff von aussen, so lange er nicht selbst den bunten Rock oder das farbige Band verwirrt hat durch Handlungen, die innerhalb des Korps für unehrenhaft gelten. Dass der Korpsgeist oft unerfreuliche Blüten, wunderliche Nebenerscheinungen zeigt, ist leicht erkennbare und darum vielbespötelte Tatsache. Aber dass sich eine besondere Moral in der militärischen und studentischen Gesellschaft gebildet hat und in ihren Ausläufern gelegentlich in bewussten Gegensatz zur bürgerlichen Moral tritt, lässt sich nicht schlechthin verdammen, sobald man alle Moral für entwicklungsfähig und also auch ungleichmässig fortschreitend hält. Es fragt sich manchmal, ob nicht historische Gründe für Beibehaltung alter Bräuche sprechen, ob die schärfere Urteilskraft, der hochgezüchtete Ehrbegriff vielleicht eine gewisse Berechtigung zum Überspringen spießbürgerlicher Beschränkung verleihen, ob die Erfüllung ausserordentlicher Pflichten nicht vor dem Richterstuhl gerade des feineren Rechtsempfindens auch ungewöhnliche Bewertung seltsamer Handlungen rechtfertigt.

Wenn der hohen und höchsten Aristokratie gewisse Rücksichten zugebilligt werden, so dürfen auch andere Kreise verlangen, dass sie mit dem Massstabe gemessen werden, der sich bei ihnen unter einstiger Zustimmung der öffentlichen Meinung gebildet hat. Das logisch Evidente ist nicht immer das historisch Berechtigte. In dem Masse freilich, wie innerhalb eines Gesellschaftskörpers die Vernunft zur Herrschaft gelangt, vollzieht sich die Anpassung der ethischen Normen an die vernunftgemässe Allgemeingepflogenheit. So wird das Bedenkliche an ethischen Schöpfungen des Korpsgeistes eliminiert, während die starken Motive, die sich innerhalb kräftiger Gemeinschaften finden, zu tüchtigem Wirken emporgebildet werden.

Denn das Berechtigte und Schätzbare am Korpsgeist ist nicht seine Exklusivität, sondern seine Geschlossenheit. Nicht bloss die Art, sich zu kleiden oder zu grüssen, nicht der Gang nur und die Redeweise nimmt bei den Angehörigen eines festgefügtten Gesellschaftskörpers gleiche Form an, es wächst auch beim Vorhandensein höherer Interessen eine gehobene Gleichartigkeit des Denkens und Wollens empor. Einer kann mit annähernder Gewissheit die

Handlungsweise des Anderen vorausbestimmen, er fühlt sich gestützt und gehoben durch die Genossen, gezügelt und gespornt in seiner Laufbahn. Das macht ein Offizierkorps unerschütterlich, nötigt sogar Behörden Rücksicht ab, erzieht vor allem jeden Einzelnen, der einmal zur Fahne geschworen, sich zu einer bestimmten Farbe bekannt hat. „Das tut ein deutscher Offizier nie!“ „Das ist nicht Burschenart!“ „Unsere Familie hat hier andere Ansichten!“ — das sind sittliche Urteile, die aus dem Korpsgeist heraus gebildet wurden, und denen ein hoher Grad von Festigkeit innewohnt.

Welcher Lehrer wollte nicht ein so wuchtiges Motiv, wie es der Korpsgeist offenbar sein kann, in seinen Schülern pflanzen und pflegen? Die Neigung der Kinder, besonders der Knaben, zum Zusammenschliessen kommt ihm dabei zu Hilfe. Hier lässt sich einsetzen schon in der Elementarklasse. Es ist leicht genug, die Kinder, welche den gleichen Stoff bewältigen, Leib und Geist durch die gleichen Übungen kräftigen sollen, zum Bewusstsein ihrer Zusammengehörigkeit zu bringen. Auch der Minderbegabte sieht da ein, wie seine Geschäfte und Sorgen zum Ganzen gehören, legt seine volle Kraft, sein bestes Aufmerken an den Tag, wenn es gilt, nichts zu verderben beim Chorsprechen, beim gemeinsamen Erstreben eines der ganzen Klasse gesteckten Zieles, bei den Verrichtungen der Selbstverwaltung, die sich sehr wohl ins Schulleben einfügen lassen. Wie bei einem Schulausflug keine Nachzügler vorkommen sollten, müsste man allmählich auch gleichen Schritt und Tritt im moralischen Vorrücken erzielen. Der gute Ruf der Schule, der Klasse, muss dem Kinde etwas gelten, die einzelnen Kinder sollen einen Begriff von Kollektivethre gewinnen. Nichts tun, was den Klassenverband in den Augen anderer herabsetzen könnte! muss zum kategorischen Imperativ jedes Einzelnen werden.

Zu solcher Entwicklung genügen freilich nicht immer die Stunden des Unterrichts mit ihrem vorwiegend stofflichen Interesse. Schulleben ist mehr als Unterrichtetwerden, der Lehrer mehr als Stundengeber. Wir müssen das Schulleben erweitern: nicht gerade durch sportmässige Ausfüllung der freien Nachmittage, auch nicht durch militärische Körperübungen, die zu viel Gezwungenes haben — wohl aber durch Zusammensein im Wald und Garten, durch gemeinsames Wandern ohne grosse Zurüstung, durch nützliche Tätigkeit in Haus- und Feldwirtschaft. Aller Sport schlägt gern in Hetzerei um. Er hat auch nicht genug sichtbaren Zweck. Den Leib stählt Arbeit mit dem Spaten weit besser als die Ausführung von Stabübungen; dem Rudern ist die Tätigkeit am Schubkarren vorzuziehen. Und es ist gut, wenn nicht nur ein „Sieg“, sondern wenn ein dauerndes Werk zustande kommt.

Die gemeinsame Wanderung und das Anleiten zu einem allen bewussten Zweck stellt mehr Fragen und beschäftigt Geist und Leib vielseitiger, als die Tätigkeit in der Schulbank oder in Reih

und Glied. Hauptsache, dass der Bewegungs- und Arbeitsdrang geleitet wird, dass der Erzieher die Direktion behält. Dann lassen sich auch die sittlichen Richtlinien geben und weiterführen. Ist nicht alle Kultur auf Grund des Zusammenschlusses zur Arbeit erwachsen?

Nun wird es sich freilich besonders günstig treffen, wenn der Sachunterricht anregend für das gemeinsame Handeln wirkt. Hier liegt das gute Korn in dem Streben der Philanthropen, auch bei den entsetzlichen Zwischenreden in Campes „Robinson“ und ähnlichen literarischen Erzeugnissen. Aber auch die umgekehrte Folge: das Fruchtbarmachen des Gemeinschaftslebens für den Unterricht ist möglich und nützlich. Sittliche Imperative bedürfen beim Werdenden in allen Fällen der Verstärkung von autoritativer Seite. Gibt das Schulleben die Anregung, das Lehrerwort bloss die Bestätigung für eine Billigung oder Missbilligung, einen Vorsatz oder einen völligen Plan, so pflegt der Schüler nichts von jener verstimmenden Absicht zu merken, die so viele gutgemeinte und an sich richtige Ermahnungen und Befehle beeinträchtigt. Hat eine Klasse einmal „ihren Helden“ erkoren, einmütige Wertung bestimmter Handlungen gefunden, so ist die kräftige Unterlage gegeben, auf der sich dann auch die Edelreiser sittlicher Selbstbestimmung entwickeln können. „Das wird niemand in dieser Klasse guthessen“, ist in Knabenschätzung gewichtiger, als das farblose: „Das schickt sich nicht“ oder gar „das ist unmoralisch“. Gibt es Klassenideale, und sind sie recht gezeichnet, so messe man ruhig an ihnen die Handlungen der Klassenangehörigen!

Dadurch wird der Lehrer der unangenehmen Notwendigkeit enthoben, der Klasse gegenüber seinen Tadel, seine Strafen zu rechtfertigen. Der Übertreter hört auf, ein Held, ein „ganzer Kerl“ zu sein; die Klasse wird nicht mehr in jenen stummen Widerstand treten, der dort vorkommt, wo die Massnahmen der Zucht unbegriffen bleiben. Dafür werden auch die Musterknaben, die vorbildlichen Kameraden weniger hervortreten. Es kommt ein „besserer Durchschnitt“ obenauf, mit dem der Lehrer wohl einmal einen burschikosen Ton anstimmen mag. Nicht aber muss mehr jenes fatale Zusammenhalten gebrochen werden, bei dem die unverständenen Jungen im Lehrer den Feind, in seinen Vorschriften Nörgeleien sehen.

Eine sehr wichtige Lebensbetätigung lässt sich nur innerhalb grösserer Verbände lernen: die Verwaltung von Eigentum. Im Bürgertum ist es kluge Gepflogenheit, heranwachsenden Kindern das Einkassieren kleiner Geldbeträge zu überlassen. Dabei wird rechnerische Gewandtheit, Fertigkeit im Abrechnen vor einer höheren Instanz, vor allem Schätzung des Geldes gelernt. Doch bleibt die Verwendung der Beträge anderen Personen vorbehalten. Das ist anders, wo die Klasse, die Schule Einkommen besitzt,

verrechnet und verwendet. Schon mit jenen „Strafkassen“ lässt sich allerlei tun, die in manchen Schulen für „Auslösung liegengeliebener Bücher und Hefte bestehen. Weit besser wirken Kassen, die sich vom Erlös eigener Arbeit füllen. Wo Handarbeit oder gemeinsamer Gartenbau besteht, da sollten die Arbeitserträge immer in gemeinsame Kassen fließen. Wie das spornt, zum Schaffen treibt, für die endliche Verwendung der ersparten Gelder interessiert! Wir haben Bilderschmuck für das Schulzimmer erworben, Lieblingsblumen und -Bäume gesetzt, haben auch schon — in der Weihnachtszeit — vorsichtig (!) Arme unterstützt. Wie schonend wird der selbstgeschaffene Besitz behandelt, wie liebevoll ein allen gehörender Baum gepflegt, wie innig die Freude gemeinsamen Wohltuns empfunden! Kaum braucht darauf hingewiesen zu werden, dass Schüler, die so zur Achtung von Gemeinschaftsbesitz gewöhnt worden sind, schwerlich in den gedankenlosen Anspruch einstimmen werden: „Der Staat kann's bezahlen,“ „die Stadt merkt's nicht, wenn was beschädigt wird.“ Aus dem Korpsgeist heraus bildet sich Achtung vor Gemeinde-, Vereins-, Staatsbesitz, bildet sich auch ein Verständnis für produktives Genossenschaftswesen. Die Sittlichkeit hat bekanntlich noch andere Normen als diejenigen, welche die Beziehung von Mensch zu Mensch regeln. Sie hat eminent moderne Aufgaben, die gerade dem vielgestaltigen Erwerbsleben der Gegenwart entsprechen. Auch diese müssen schon in einem Vorkursus gelöst werden. Die Pflege des Korporationswesens innerhalb der Schule gibt Gelegenheit dazu.

Keineswegs ist mit den angedeuteten Betätigungen die Leistungsfähigkeit eines frühe gepflegten Korpsgeistes erschöpft. Ein paar Hinweise seien darum noch gestattet.

In Kadettenhäusern wird die Wahrheitsliebe gezüchtet durch den beständigen Appell an die ehrenhafte Gesamtheit der Zöglinge. Ganz nebenher weist man die jungen Leute darauf hin, dass es Feigheit ist, einen Tatbestand zu verhüllen. Bei jeder Gelegenheit, wo ein kleines Vergehen begangen, eine Abweichung von der Hausordnung geschehen ist, wird der Täter ersucht, sich selbst zu melden. Dass jede Angeberei durch die Kameraden ausgeschlossen erscheint, ist selbstverständlich. Aber der Kadett meldet sich: entweder weil er wirklich schon männlich genug denkt, dass er seine Taten auch offen vertreten muss, keinen andern in Verdacht kommen lassen darf — oder weil ihn die Gesamtheit seiner Klassengenossen zum ehrlichen Bekennen drängt. Wenn irgend möglich, wird das Eingeständnis mit Straffreiheit oder doch durch besondere Milde der Ahndung belohnt. Und auch das ist nachahmenswert. Denn wo der Schüler zum Bewusstsein des Fehltritts gekommen ist und wo kein ausgebildeter Hang vorliegt, hat die Strafe wenig Sinn mehr, wenn anders nicht der Lehrer zu den Anhängern der bloss noch im Strafgesetz spukenden Vergeltungstheorie gehört.

Wichtiger als selbst bei der Bekämpfung schwerer Verstöße ist ein gesunder Korpsgeist — zur Verhütung übler Gedanken und Gepflogenheiten bei den heranwachsenden Jungen und Mädchen. Manches berühmte Institut hat hier die Wurzeln seiner Blüte. Noch immer sind Präservative die besten Arzneien. Eine lockere Auffassung gegenüber dem Glücksspiel, dem Alkoholgenuss, dem Gelächter und Getratsch oder auch in sexuellen Fragen ist kaum wieder wegzubringen, wenn sie einmal Platz gegriffen hat. Bei jungen Leuten, die sich als Glieder einer wichtigen Lebensgemeinschaft zu fühlen gelernt haben, im Lehrer oder Vorgesetzten den Berater, den wohlwollenden Genossen der Arbeit und der Freude sehen, wird wirkliche Einsicht in das Verderbliche übler Gewohnheiten erzielt, wenn man es dahin bringt, dass die jungen Leute untereinander mit Ernst und Ruhe die Beobachtungen austauschen, die sich auf den angedeuteten Gebieten leider so reichlich anstellen lassen. Überzeugungen muss nun einmal jeder selbst erarbeiten. Sie wachsen aber am schnellsten und tiefsten, wenn sie im wechselseitigen Austausch zwischen Gleichstrebenden gewonnen werden. Wo Korpsgeist ist, kann keiner sich so leicht ausschliessen von Betrachtungen, die das allgemeine Interesse des Kreises, dem er angehört, erregen. Parteinahme ist fast unvermeidlich, und selbst der Flatterhafte oder der Verschlussene kommt zu Resultaten, die von der Allgemeinheit kontrolliert werden.

In unserer Zeit, wo Individualität Schlagwort ist, dürfte es bedenklich erscheinen, wenn dem Korpsgeist eine hohe Bedeutung für die Bildung der Sittlichkeit zugemessen wird. Korpsgefühl ist aber sehr wohl mit individueller Hochentwicklung zu vereinen. Die Grundschränken für das, was verwerflich, die Richtlinien für das, was ehrenhaft ist, sind durch die Anschauungen der Körperschaft gegeben: wie weit und stark der Einzelne innerhalb der zur Gewohnheit werdenden Schranken läuft, ist von seiner Kraft und Ausdauer abhängig. Ja, gerade der, dem für eine Menge von Einzelnen die Entscheidung durch Gemeinschaftsurteile und auf diesen beruhendes Herkommen abgenommen wird, kann mit grösserer Frische an ausserordentliche Aufgaben herantreten und zu eigenartiger Lösung derselben schreiten. Kann er bei solchem Beginnen so wirken, dass er zugleich den Nutzen einer grösseren Gemeinschaft erwirkt, wenn er seine individuellen Kräfte einsetzt, so ist eben die Erziehung zum Korpsgeist durch Korpsgeist erfolgreich gewesen.

Das lässt sich bei dem, der frühzeitig unter den Wirkungen kräftigen Korpsgeistes gestanden hat, mit viel Wahrscheinlichkeit vermuten. Innerhalb einer gutgefügteten, strebenskräftigen Gemeinschaft wird Anerkennung und Kritik frühe wirksam gewesen sein. Sehr oft urteilen Kinder schärfer und richtiger über ihresgleichen, als der Lehrer es tun könnte. Es gilt, dieser bildenden und

regulierenden Beurteilung Gelegenheit zu geben. Innerhalb einer Schulklasse, einer Turnerriege, eines Schülervereins lässt sich Befehlen wie Gehorchen üben; formieren sich Verhältnisse, wie sie das Leben der Erwachsenen kaum komplizierter, wenn auch vielfach verantwortungsreicher, bietet. Dass neben den persönlichen Zielen und Wünschen die Gemeinschaft zu ihrem Rechte kommen muss, das lässt sich nicht bloss lehren, sondern auch erproben in jeder Schule, die Freiheit genug gibt für das Erwachsen eines ehrenhaften Gemeingefühls innerhalb jener Schulwände, die sonst so leicht selbständige Regungen junger tatenfreudiger Menschen erdrücken.

---

## II.

### Heimat und Unterricht.

Von **J. L. Jetter** in Kirchheim.

Schluss.

## III.

### Berücksichtigung der Heimat in den einzelnen Unterrichtsfächern.

Wenn wir die Heimatkunde den einzelnen Fächern zuweisen, so möchten wir verhüten, dass nur die geographischen Vorstellungen des Kindes an der Heimat gewonnen und, alle übrigen eben beiläufig oder zufällig in den Unterricht eingreifen. Jede Art der Vorstellungsentwicklung des Kindes, also jedes Fach, muss mit voller Absicht und möglichster Sorgfalt aus den heimatlichen Vorstellungen hervorwachsen und sich fortwährend aus denselben ernähren und mit denselben verbinden. Dadurch werden die einzelnen Fächer zu Schulwissenschaften und die Stoffpläne erweisen sich als Lehrpläne. Das Geforderte wird wirklich lehrbar und führt dazu, dass der Schüler ein unmittelbares Interesse am betreffenden Unterricht gewinnt und in seiner Personbildung gehoben wird. Es muss also Naturkundliches, Ethnologisches, Geschichtliches und Geographisches der Heimat in Betracht gezogen werden.

#### a) Naturgeschichte.

In dieser handelt es sich nicht bloss um ein Kennenlernen (eine „Kunde“) von den äusseren Merkmalen der Naturgegenstände,

Steine, Pflanzen und Tiere, sondern um die Lebensgeschichte dieser Dinge. Sie müssen deshalb in ihrem Lebenskreis, in ihrer lebendigen Erscheinung und ihrem Lebenszusammenhang erkannt und erforscht werden. Eine Betrachtung dieser Dinge im toten, vereinzelt Zustand hat keinen Wert, denn in ihrem toten Zustand gehören sie überhaupt nicht mehr der Naturgeschichte, sondern der Technologie, Industrie oder auch der Naturlehre an. Will man sie aber in ihren Lebensbeziehungen erkennen, so muss man sie in der Heimat aufsuchen. Ein Verbringen einzelner Exemplare in die Schule hat lange nicht den Wert, wie eine Betrachtung in der Natur. Angenommen, man wolle den Kindern die unterscheidenden Merkmale der Nadelhölzer: Weisstanne, Fichte, Kiefer und Lärche an mitgebrachten Zweigen in der Schule klarmachen, so wird man sie damit nicht so weit bringen, dass sie schon von weitem einen derartigen Baum erkennen, denn es hat sich kein Gesamtbild davon eingepägt. Anders wenn man auf einem Lerngang durch den Wald die Bäume mehrmals betrachten lässt und dann bei einem etwaigen Streitfall die Einzelmerkmale aufzeigt. Doch mit der Formenkenntnis liesse es sich schliesslich noch machen. Wenn man aber erst die ursächlichen Beziehungen, die Lebensbedingungen nachweisen will, so muss man doch notwendig die Lebensgemeinschaft besichtigen. Ein Wiesensalbei hat am sonnigen Rain andere Blätter und ein anderes Aussehen als inmitten der Wiese; ebenso erhält eine Buche auf freier Heide eine andere Gestalt als im geschlossenen Wald. Der Boden, das Wasser, die überhängenden und schattenspendenden Pflanzen u. s. f. sind nicht ohne Einfluss auf die Geschöpfe derselben Art. Es ist auch etwas anderes, wenn ich eine Pflanze im Blumentopf, als wenn ich sie im Freiland pflanze, wenn ich den Fisch, den Frosch im Aquarium und wenn ich ihn im See oder Sumpf betrachte. Ebenso nimmt sich ein Pferd, ein Hase, ein Fuchs anders aus, wenn sie sich im Freien bewegen, als wenn sie stillestehen, bloss ausgebälgt oder gar nur abgebildet sind. Jedes Einzelobjekt muss deshalb in lebendem Zustand und in seiner Beziehung zur natürlichen Umgebung betrachtet werden. Der Unterricht darf sich deshalb nicht nach dem Buch für Naturgeschichte, sondern nur nach dem Buch der Natur selbst richten. Hier stehen dann die Dinge in anderer Ordnung als dort. Da merkt man nichts vom System. Früher ging man durch die Felder, um die Pflanzen auszuraufen, die in diese oder jene Klasse gehörten. Nichts daran war wichtig als die Staubgefässe und Griffel. Man suchte nach Raritäten und war blind gegen das überall begegnende Leben. Das Buch führte die Herrschaft und die Natur lieferte die Beispiele. Wenn man dann eine möglichst grosse Anzahl von Systemvertretern gesammelt und in der Botanisierkapsel nach Hause geschleppt hatte, um sie dort zu zerzausen, dann hatte man „Naturgeschichte getrieben“. Wie



schwer ging es da dem Anfänger, das Buch mit seiner Unmasse von Kenntnissen, die von gelehrten Männern im Lauf der Jahrhunderte aufgestapelt worden waren, nachschaffend aus der Natur selbst wieder zu gewinnen. Wie mancher gab dieses Unternehmen auf, ehe er zu einem wirklichen Resultat gekommen war. Ein Wortwissen aus Büchern oder aus dem Mund des Lehrers, der oft auch wie ein Buch redet, hat wenig oder keinen Wert. Es muss zu Wahrnehmungen an den Dingen kommen, die nicht bloss auf die äussere Gestalt, sondern ebensosehr auf das innere Leben gerichtet sind. Wir müssen die Dinge erst in unser geistiges Leben, unsere innere Wirklichkeit, umsetzen, wenn sie als eine wertvolle Bereicherung desselben dauernden Wert erhalten sollen. Das ist dann wirkliche Anschauung durch Sehen und Beobachtung, durch Denken und Beschäftigung gewonnen. Deswegen hat ein Bauer oder ein Arbeiter, der täglich mit Naturdingen umgeht, oft mehr Kenntnis vom Wesen derselben als ein Buchgelehrter. Er sieht die Wandlungen, die Entwicklung der Dinge mit an. Der Schulunterricht will durch planmässige Beobachtung und durch Experimente auch dahin gelangen. Er wird nur dann einen wahren Erfolg erzielen, wenn er die Schüler so weit bringt, dass sie von selber weiterforschen und beobachten. Denn hier ist Interesse, nicht wissenschaftliche Erkenntnis das Ziel. Deshalb ist der biologische Unterricht der beste. Jeder Gegenstand wird in seiner Umgebung betrachtet und beobachtet. Dadurch ergeben sich die Lebensbedingungen und Lebensbeziehungen für das Vorstellen und Denken von selbst. Der Schüler ist genötigt, seine Gedanken mit der Natur zu beschäftigen und sie nicht an irgend eine Seite des Buches anzuketten. Von dorthin kann er sich auch stets durch erneute Untersuchung Rat und Hilfe holen. Dabei lassen sich Pflanzen, Tiere, Erden oder Mineralien nicht auseinanderhalten, wie es beim Buchunterricht der Fall ist, denn alles zusammen bildet die Lebensgemeinschaft. Dieselbe knüpft sich noch an eine besondere Örtlichkeit, die wiederholt aufgesucht wird. Solche Örtlichkeiten bilden Haus, Hof, Garten, Wiese, Feld, Heide, Sumpf, Bach, Wald u. dgl. Für die Naturkunde bilden diese Örtlichkeiten den Ort der Beobachtungen, die sich auf Pflanzen, Tiere und Gesteine erstrecken. Dabei ist nicht räumliches Nebeneinander der Erscheinungen, sondern das zeitliche Nacheinander der verschiedenen Lebewesen Gegenstand der Betrachtung. Die Entwicklung der Pflanze vom Samen bis zur Frucht, des Tiers vom Ei bis zur nächsten Generation, das Erwachen des Naturlebens im Frühling bis zum Schlaf im Winter, die Entwicklung der Tier- und Pflanzengeschlechter im Laufe der Zeiten ergeben die Naturgeschichte, wie sie allein an der Heimat studiert werden kann, wenn man nicht fertige Resultate überliefern will. Der Weg der Forschung muss dabei im kleinen und in abgekürzter Weise vom Kinde eingeschlagen

werden, wenn ein selbsterworbenes Wissen und ein bleibendes Interesse erreicht werden soll.

Der Schüler bringt bereits eine Summe selbstgemachter Wahrnehmungen zur Schule mit. Er hat schon manches gesehen, beobachtet, hat sich schon mit den Dingen beschäftigt. Er hat schon von andern Leuten dieses und jenes gehört, hat Belehrungen vom Vater, von den älteren Geschwistern und den Kameraden erhalten. Er hat auch Meinungen aufgefangen, wie sie eine unzureichende Beobachtung entwickelt, hat selbst sich Einbildungsvorstellungen zurechtgemacht. Diese seine volkstümliche und naive Anschauung von den Dingen muss vom Unterricht aufgenommen, geklärt, vermehrt, berichtigt und geordnet werden. Dadurch erhält der Naturkundeunterricht den richtigen Ausgangspunkt. Es treten die in der Schule und ausser derselben zu machenden Beobachtungen hinzu, um die Wahrnehmungen zu vermehren, zu verbessern und den Schüler dem Ziel entgegenzuführen. Im Unterricht ist es namentlich die denkende Betrachtung, ausser demselben der Lerngang (Schulspaziergang), welche zu weiterer Erkenntnis führen. Es genügt also nicht, die Wahrnehmungen und Beobachtungen an der Natur auf den verschiedenen Wegen einzuheimsen, es müssen auch die Gedanken über die Dinge berichtigt, geordnet und angewendet werden. Da gilt es zunächst, falsche und abergläubische Ansichten mit der Wurzel auszurotten, da dieselben ein Hindernis und Irrweg für weiteres Nachdenken sind. Es müssen auch die Ansichten verschiedener Zeiten, sowie die poetische Auffassung der Naturdinge sich sehen lassen, eine blosser Beschreibung und Kenntnis der Dinge kann nicht genügen. Da sich mit der Zeit die naturkundlichen Objekte allzu sehr ansammeln, müssen sie in übersichtliche Ordnung gebracht und einem Hauptgedanken unterstellt werden. Dadurch lernt der Schüler sein Wissen beherrschen. Die innere Beschaffenheit der Naturdinge ist gleichfalls zu erschliessen und da davon ihre Verwertung abhängt, muss diese noch besonders ins Auge gefasst werden. Hier geht die Naturgeschichte in Kulturgeschichte über und beide wirken zusammen in der Aufrichtung eines tiefgehenden Interesses im Schüler, das seinen Urquell in der Heimat hat.

Zur naturkundlichen Betrachtung der Gegenstände gehört also auch die Herausstellung ihrer wirtschaftlichen Bedeutung und ihres Werts für das Leben der Menschen. Die Natur gibt die Mittel an die Hand, um sittliche und technische Zwecke zu erreichen. Dabei müssen die Naturgesetze in Berechnung gezogen werden. Mit der Erreichung solcher Zwecke wird das Menschenwohl gefördert. Somit tritt die Naturerkenntnis in den Dienst der Arbeit. Die Naturkunde wird dann in der Schule zur Arbeitskunde. Bei alledem bleibt sie auf die Heimat beschränkt und wir können daher sagen, Naturkunde oder Naturgeschichte ist durchweg auf allen

Stufen, eben Heimatkunde. Deswegen ist ein guter naturgeschichtlicher Unterricht ein heimatkundlicher Unterricht.

Es bleibt noch der Einwurf zu erledigen, dass bei einem solchen Unterricht ausländische Naturgegenstände nicht zur Behandlung kommen. Es sollten aber doch auch Tiere, Pflanzen und Gesteine behandelt werden, die in der Heimat nicht zu sehen sind, z. B. Löwen, Tiger, Baumwollpflanzen, Kaffeestauden, Edelsteine u. dgl. In einem Artikel des Württ. „Schulwochenblatts“ (1907, No. 19) ist die These aufgestellt: „Es ist zu erwägen, ob es nicht geboten erscheint, im Unterricht in der Naturkunde wie bisher auch fernerhin einige ausländische Pflanzen zur Behandlung zu stellen, da hierdurch in die Monotonie des ausgewählten heimatlichen Lehrstoffs einige Abwechslung gebracht würde.“ Dagegen ist zu sagen, dass wer den heimatlichen Unterricht in der Natur monoton findet, dem ist mit ausländischen Naturgegenständen nicht zu helfen. Dieselben können dann nicht umgangen werden, wenn sie durch den übrigen Unterricht ins Gesichtsfeld der Schüler treten, oder wenn sie in die wirtschaftliche und kulturelle Arbeit eingreifen, die gleichfalls Gegenstand des Unterrichts ist. Aber das wird dann zumeist in der Erdkunde zu behandeln sein. Treten uns durch die Lesestoffe Löwen, Affen u. s. f. vor Augen, so lassen sie sich heimatkundlich behandeln im Anschluss an den Besuch einer Menagerie oder eines Tiergartens, ausserdem noch durch darstellende Behandlung unter Herbeizichtung ähnlicher Tiere unserer Zone, z. B. der Löwe als grosse Katze. Jedoch das naturkundliche Interesse, und dieses ist Ziel des Unterrichts, ist vollständig auf dem Boden der Heimat zu erreichen.<sup>1)</sup>

## b) Erdgeschichte.

Der erdgeschichtliche Unterricht lässt sich nicht seiner ganzen Ausdehnung nach wie die Naturgeschichte in der Heimat abwickeln. Deshalb ist um so mehr darauf zu sehen, dass wenigstens der vom Kindesauge zu überblickende und durch Unterrichts- oder Lerngänge noch etwas zu erweiternde Kreis eingehend und gründlich zur Behandlung kommt. Das Fremde kann nur dann und insoweit dem Geiste nahegebracht werden, als es in Vergleich zur Heimat gebracht und dann mit Hilfe der Phantasie erobert werden kann. Die Heimat selbst erfordert genaueres und verständiges Sehen. Die Formen der Erdoberfläche: Berge, Ebenen, Täler, Seen, Flüsse, Bäche; die Art der Bebauung, Bepflanzung und Benützung; die Strassen und Verkehrswege; die im Innern der Erde liegenden

<sup>1)</sup> Über das Material der heimatlichen Naturkunde s. Dr. K. Lange, Über Apperzeption, und in ausgeführter Weise bei Fr. Kronlein, Heimatkunde (Bühl in Baden, Konkordiabuchhandlung, 2 M.).

und den äusseren Eindruck verursachenden Gesteine; die Kulturarbeit der Menschen; die vergangene Arbeit der Naturkräfte und die daraus resultierende Erdgeschichte; die Dörfer und Städte und deren Kultureinrichtungen; der gestirnte Himmel mit seinen Tages- und Jahreserscheinungen: dieses alles gibt vielfachen Anlass zu interessanten Untersuchungen. Der Formenreichtum ist ein viel grösserer als im Naturkundegebiet. Jeder Berg, jede Landschaft ist ein Individuum und gleicht nie auch nur annähernd einer andern, wie z. B. eine Pflanze oder ein Tier derselben Art dem andern gleicht. Deshalb sind gerade die individuellen Differenzpunkte der Gegenstand unterrichtlicher Darlegung. Daher kommt es auch, dass sich der Stoff in diesem Unterricht nicht erschöpfen lässt. Deshalb sind auch eine Menge von Hilfsmitteln im Gebrauch, um diesen Unterricht zu unterstützen. Es gibt Landkarten, geographische Bilder, Ansichten, Panoramen, graphische Darstellungen und Sammlungen. Dieselben sollen den Unterricht fördern, bedürfen aber wie z. B. die Karten, erst noch eines besonderen Unterrichts, damit sie verstanden und richtig verwendet werden können. Das natürliche Sehen muss zum geistigen werden, vermittelt durch den geographischen Anschauungsapparat.

Ein heimatlicher erdgeschichtlicher Unterricht kann nur den synthetischen Weg einschlagen. Der analytische Gang würde von der Gesamtgestalt der Erde ausgehen, diese in ihre Teile zerlegen und schliesslich bei der Heimat anlangen. Die Heimat selbst aber ist dem Schüler ein wahrnehmbarer Gegenstand und bietet überall so viel, dass die nötigen Anknüpfungspunkte für die geographische Anschauung zu gewinnen sind. Hier lässt sich vulkanischer Kegel, Gebirge, Berg, Pass, Fluss, Mündung, Hügelzug, Becken oder Bucht, Ebene, See, Teich, Moor, Torfstich, angeschwemmtes Land (Kies) u. s. f. leicht veranschaulichen. Das erste ist freilich, dass der Lehrer selbst diese geographischen Formen aufzufinden und bei einiger phantasiegemässigen Vergrösserung und Umformung zu den vollkommenen Formen hinzuleiten vermag. Dazu sind Lerngänge unbedingt nötig. Die Belehrungen werden im Freien gegeben. Von einem Berge aus lässt sich die zu den Füßen liegende Gegend wie aus der Vogelperspektive betrachten und dadurch zur Darstellung auf der Karte überleiten. Die Kinder müssen dabei eine Freude an der Naturforschung und Erdbesichtigung, dem Wandern und Reisen im Hinblick auf Erweiterung des Horizonts, auf Vermehrung der Kenntnisse gewinnen. Dann werden sie von selbst bei ihren Ausflügen mit Kameraden oder mit den Eltern diesen Dingen ihre Aufmerksamkeit zuwenden. Einen kräftigen Anstoss zur Selbsttätigkeit in dieser Hinsicht geben die den Schülern zu stellenden Beobachtungsaufgaben, die sehr mannigfaltiger Art sein können. Man lässt die Windrichtung, das Wetter, den Barometer- und Thermometerstand beobachten und

aufzeichnen, weiter sind Sonnenauf- und Sonnenuntergang, Schattenlänge, Mond und Sterne fortgesetzt Gegenstand der Beobachtung, ebenso die Ankunft der Frühlingsboten usw. Die Aufgaben werden zur Übung als Hausaufgaben in der einen Stunde gestellt und in der nächsten erörtert.<sup>1)</sup>

Zur Anschauung von Kulturpflanzen und ausländischen Pflanzen und zur Nachbildung von typischen Formationen lässt sich der Schulgarten benützen. Die Anlegung von rohen Reliefkarten in Sand gewährt den Kindern viel Vergnügen. In der Schule können solche ebenfalls in Sand, in Sägmehl oder Lehm angelegt werden. Daran schliesst sich die Nachzeichnung oder Skizze ins Heft der Schüler. Schliesslich ist die Wandkarte und der Atlas das beste Mittel geographischer Veranschaulichung, da hierdurch die Raumverhältnisse in zutreffender Weise wiedergegeben werden. Um in die festliegenden toten Verhältnisse Leben und Bewegung zu bringen, müssen Reiseschilderungen und Kartenwanderungen dem Unterricht eingefügt werden. Dabei waltet die Phantasie ihres Amtes und bringt das Ferne in innere Beziehung zur Heimat. Dadurch, dass neben den heimischen Erdenraum ein zweiter und dritter entfernter und daher fremder tritt, wird der Schüler zum Vergleichen veranlasst und das geographische Denken erhält reiche Nahrung. Es handelt sich bald nicht mehr bloss um das Wie der Erdgestaltung, sondern auch um das Warum. Man sucht nach Grund und Ursache. Aus dem Vergleich mit der Fremde entsteht auch der richtige Massstab für Grösse und Bedeutung der Heimat und des Vaterlandes, seine kulturelle Wertung und nationale Bedeutung. In letzter Linie handelt es sich um die der Wirklichkeit entsprechende Gliederung der Raumverhältnisse. Darin wird alles andere Wissen über reale Dinge eingeordnet und mit dem räumlichen Horizont des Menschen erweitert sich auch der geistige, d. h. er wird immer mannigfaltiger, gegliederter, reicher an Beziehungen. Der Mensch wird menschlicher, er lernt das Fremde verstehen und schätzen, legt die Vorurteile dagegen ab und sucht sich das Gute zu nutze zu machen. Die ganze Erdoberfläche wird nach Karl Ritters Wort zum Vaterland der Menschheit, zur Heimat, in die sich Brüder geteilt haben. Die Tätigkeit des Menschen auf der Erde, die Begünstigung dieser Tätigkeit kommt zum Ausdruck im Kulturfortschritt. Die Kulturgeographie sucht die Einsicht in diese Zusammenhänge klarzustellen und verbindet die Geschichte mit der Erd- und Naturgeschichte. Die Landschaft, die zur Besprechung steht, wird als eine grössere Lebensgemeinschaft betrachtet und aus deren wirklichen Verhältnissen werden die Lebensgesetze für die Vor- und Jetztwelt, für die darauf lebenden Pflanzen, Tiere und Menschen und für die physikalischen Vorgänge abgezogen,

<sup>1)</sup> S. Kerp, Führer durch die Heimatkunde.

nach Ursache und Wirkung, Grund und Folge erörtert. Alles lenkt den Blick zurück auf das in der Heimat Geschehene und Erlebte und dehnt so das eigene Erleben, das Menschsein ungemein aus.

Indem der heimatkundliche Unterricht das Denken und Empfinden des Schülers erweitert und vertieft, indem er zeigt, woraus das Volk seine Kraft, seine Arbeit, seine staatliche Organisation schöpfte, wachsen die Keime zur Heimat- und Vaterlandsliebe, zur eigenen Tatkraft und zum nationalen Wirken. Es wird daher gut sein, zum Schluss des erdgeschichtlichen Unterrichts wieder zur Heimat zurückzulenken und von höherer Warte aus die Einordnung derselben ins ganze Völkerleben und die kulturelle Verknüpfung klar und deutlich aufzuzeigen.<sup>1)</sup>

### c) Volksgeschichte.

Am schwierigsten sind den Kindern die Quellpunkte des geschichtlichen Lebens aufzuzeigen. Sie finden sich aber mitten drin im geschichtlichen Leben unserer Zeit, ohne dass jedoch dasselbe gefasst und begriffen werden könnte. Verständlicher und deshalb naheliegender ist das geschichtliche Leben der Vorzeit, das Kinder- und Jugendleben unseres Volkes. Nur wenige Reste der Erinnerung weisen darauf hin und zudem müssen diese noch mit bereits gebildetem geschichtlichen Sinn und einer bewegten geschichtlichen Phantasie erschlossen und aufgenommen werden.

Es muss daher in erster Linie der geschichtliche Sinn, das geschichtliche Denken und Empfinden beim Kinde geweckt werden. Äussere Veranlassung geben die sich im Orte findenden geschichtlichen Denkmäler, die Erinnerung an geschichtliche Personen im Orte. Innere Veranlassung sind Erzählungen, Geschichten aus früherer Zeit, Märchen, Sagen, Anekdoten. Das Kind muss beim Anhören solcher Dinge die Fähigkeit entfalten, sich in andere Menschen, in Situationen und Gemütslagen, die das alltägliche Leben nicht bietet, zu versetzen.<sup>2)</sup> Es muss in Gedanken mit dem Wilden ein Wilder, mit dem Helden ein Held werden. So weit es diese Bewusstseinssynthesen zu vollziehen vermag, so weit erstreckt sich sein geschichtliches Interesse und Verständnis. Also nur in der inneren Nachbildung baut der Schüler frühere Zeiten, Vorgänge, Zustände in seinem Geiste an, nicht aber im Lernen von Namen, Zahlen, im Anhören von kulturgeschichtlichen Beschreibungen und Schilderungen hergebrachter Art. Es muss etwas dem Kindesgeiste Angemessenes, Kongeniales, Heldenhaftes, irgendwie Besonderes

<sup>1)</sup> Welches Material der heimatliche geographische Unterricht zu erarbeiten hat, ersieht man aus Julius John, Der Unterricht in der Natur als Mittel für grundlegende Anschauung, S. 49, und der Heimatkunde von Friedrich Krönlein.

<sup>2)</sup> Vgl. Schilling, Die Pflege des geschichtlichen Interesses, Päd. Studien XIX, Heft 5 (Dresden, Bleyl & Kacmerer).

und Hervorragendes sein, nicht bloss etwas Nützliches, wie z. B. die Buchdruckerkunst, wenn es seiner Natur zusagen soll. Das Kind ist dem Geiste nach noch ein durchaus Individuelles, sich Entwickelndes, durch Bewusstseinsprotuberanzen sich Ausbreitendes. Was dann in diese Beleuchtung zu stehen kommt und den Blick fesselt, das ist Leben. Dasselbe erwacht auch oft ohne die Schule, wird genährt durch Erzählungen der Kameraden, der Geschichtsbücher, der Bilder. Die Schule muss diesen Zug, Geschichten zu hören und darin zu leben, sich zu nutze machen. Auch wenn der Geschichtsstoff selbst zu Anfang noch ohne objektiven Gehalt ist, so muss er als ein A B C der Phantasie in ähnlicher Weise vorbereitend wirken, wie der Schreib- und Leseunterricht für die Lektüre, der frühere Anschauungsunterricht für den eigentlichen Real- und Formenunterricht.

Bei der geschichtlichen Vorstellungsentwicklung handelt es sich um Entwicklung von Zeitreihen im sukzessiven Wandel der Vorstellungsinhalte. Beim Austausch der Reihen gegeneinander entstehen die Zeiträume und Handlungen darin. Dazu lässt sich noch eine dritte Reihe, die Kausalitätsreihe hinzunehmen, wobei die eigentliche, objektive Geschichte vor Augen steht. Die ersten Geschichten bedürfen des letzteren Gesichtspunktes nicht. Das Kind fragt noch nicht nach den Gründen, nach Ursachen und Bedingungen. Es begnügt sich mit dem psychischen Ereignis des zeitlichen Fortschritts zur räumlichen Gestaltung. Daher genügen für die erste Zeit die Märchen, Legenden und Sagen, um den geschichtlichen Sinn zu entwickeln. Ausserdem wird das Kind im Märchen und der Sage mit den mythischen Elementen des Volksbewusstseins erfüllt und vermag sich dadurch dem Empfinden und Fühlen, dem geschichtlichen Leben in seiner ursprünglichen Kraft und Gestalt anzuschmiegen. Es gewinnt geschichtliche Lebenswerte durch den Genuss dieser Stoffe, die durch keine Beschreibung und Deduktion in späterer Zeit mehr zu gewinnen sind.

Die in Betracht kommenden überlieferten Stoffe lassen sich vermehren durch kulturhistorische Darstellungen, die ein Stück Leben aus vergangener Zeit in konkreter, dem Kinde zugänglicher und angemessener Weise vorführen. Es handelt sich dabei nicht um objektive Richtigkeit, wenn nur geschichtliche Tatsachen nicht geradezu umgestossen werden. Der Nachdruck liegt auf psychologischer Wahrheit und Sachdienlichkeit. So haben wir einen kindertümlichen Roman der kulturellen Entwicklung des Menschengeschlechts im Robinson, einen Roman der Zustände am Schluss der Höhlenmenschenzeit (Eiszeit) in Rulaman, einen Roman der Keltenherrschaft in Kuning Hartfest, einen Roman der Entwicklung des Selbstbewusstseins im Faustbuch. Es wird sich darum handeln, diese Erzeugnisse volkstümlicher Dichter auf ihre Verwertung im Schulunterricht noch näher zu untersuchen und neben den epischen

Sagen, die eine solche Untersuchung und Einordnung in das Lehrplansystem bei der Herbart-Zillerschen Schule gefunden haben, richtig zu verwenden.

Neben dem geographischen und naturkundlichen ist ein geschichtlicher Anschauungsunterricht notwendig und für die Personbildung äusserst fruchtbar. Es müsste dieser elementare Geschichtsunterricht auch in fortgesetzter Folge auftreten und die beiden anderen Interessenrichtungen verbinden und ergänzen. Der Zusammenschluss bestände am besten darin, dass die Örtlichkeiten der Heimat sowohl bei der Auswahl der Stoffe als der Behandlung massgebend würden. Unsere Märchen spielten draussen im „Herrenwäldchen“ am Bürgersee und um das dortige „Hexenhäuschen“, wohin zuvor ein Spaziergang mit den Kleinen gemacht würde. Unser Robinson müsste mit einem südwestafrikanischen Vaterlandsverteidiger nach Bremen und schiffte sich dort ein.<sup>1)</sup> Rulaman spielte ohnehin in hiesiger Gegend und Kuning Hartfest hatte seinen Sitz auf dem nahen Neuffen.

Für die eigentliche Volksgeschichte müssten die Funde der Altertumssammlung, die geschichtlichen Berge Aichelberg, Limburg, Teck, Neuffen, die einstigen Römerstrassen, das Kastell in Köngen, das Kloster in Denkendorf und eine Menge von Tatsachen aus der hiesigen Ortschronik die Anknüpfungspunkte geben. Endlich würde es auch kein Fehler sein, geschichtliche Darstellungen ohne weiteres in die Nähe unseres Wohnorts zu verlegen und zwar in der Form eines Vergleichs. Die Kinder lokalisieren ohnedem jede Geschichte und der Lehrer würde gut tun, hin und wieder sich sagen zu lassen, wo sie sich die Sache hingedacht haben, um so für seinen Unterricht nützliche Fingerzeige zu gewinnen. Wenn jedoch durch die Geographie die fernliegenden Landschaften dem Blick des Schülers erschlossen sind, so kann leicht unter Beihilfe der Karte die geschichtliche Begebenheit an die richtige Stelle hingedacht werden.

Die geschichtliche Heimatkunde ist noch am wenigsten angebaut. Man wollte sie seither durch das Lesebuch ersetzen. Allein dadurch verlor man die Verbindung mit der Heimat und schob sie einer andern Disziplin zu. Zudem müsste dann jeder Schulort sein eigenes Lesebuch haben. Manche „Heimatkunden“ lassen das Geschichtliche ganz beiseite und enthalten nur Geographisches. Krönlein schliesst hin und wieder im ersten Schuljahr an ein Märchen an und geht im dritten Schuljahr zum Schluss zu einer völkergeschichtlichen Betrachtung über, aber auch in Form eines Lesestücks („Die Markomannen“). Die „Heimatkunde von Basel“ gibt eine schöne Zusammenstellung und Darstellung des geschichtlichen Materials, überlässt es aber dem Lehrer, das Geeignete am gewiesenen Orte in seinen Unterricht aufzunehmen. Es fehlt also

<sup>1)</sup> Vgl. Frenssen, Peter Moors Fahrt nach Südwest.



die Einordnung des heimatlichen Geschichtsstoffes in den Unterrichtsplan. „Ortschronikographische Belehrungen“ wurden von A. Holder in einer eigens hierüber verfassten Schrift längst verlangt, aber die Ausführung wurde nicht gezeigt. Allzuleicht überschreitet man das Bedürfnis der Kinder und bewirkt anstatt Interesse das Gegenteil davon. Es gibt eben für die geschichtliche Heimatkunde noch viel weniger eine allgemeine Norm der Anordnung als für die geographische. Daher muss für jeden Schulort das Material besonders festgestellt und dann dem gesamten Geschichtsunterrichtsplan eingeordnet werden. Ausser diesem besonderen Material zur heimatlichen Geschichte muss das allgemeine, wie es in Märchen, Sagen, Legenden, kulturhistorischen Romanen vorliegt, noch für den Schulgebrauch zubereitet und in den Lehrplan aufgenommen werden. Anfänge hierzu sind gemacht.<sup>1)</sup>

Im neuen württembergischen Lehrplan (1907) sind für die ersten drei Schuljahre im heimatkundlichen Unterricht genannt: Geschichtliches und Sagenhaftes aus der Heimat. Unter der Überschrift „Behandlung“ findet sich die Anweisung: „Durch Einflechten von Geschichten und Märchen soll der Unterricht belebt und für Phantasie und Gemüt fruchtbar gemacht werden.“ „Den geographischen Stoffen sind Mitteilungen aus Geschichte und Sage einzuflechten.“ Man denkt sich wohl diese Stoffe als blosse Beigaben zum übrigen heimatkundlichen Unterricht.

Der Berliner „Grundlehrplan“ von 1902 führt keine „Heimatkunde“ unter den Fächern auf. Neben dem Anschauungsunterricht gibt die Erdkunde der V. Klasse eine Gelegenheit zur Heimatkunde. In der sächsischen Volksschule treten schon in der VI. Klasse statt der zwei Stunden Anschauungsunterricht drei Stunden Heimatkunde auf und in der V. Klasse tritt Vaterlandskunde an die Stelle der Erdkunde. Man versteht dort unter Heimatkunde hauptsächlich die Kenntnis der Stadt und der umgebenden Natur und unter Vaterlandskunde die Kenntnis Sachsens. Es werden die Gestalt der Bodenoberfläche, die wichtigsten Bodenarten, die heimatlichen Gewässer mit einigen Tieren, die heimatlichen Wald- und Parkanlagen und charakteristische Landschaften behandelt.<sup>2)</sup>

Wenn der gesamte Unterricht ein heimatliches Gepräge trage, meint Conventz, so würden sich besondere Unterrichtsstunden in der Heimatkunde erübrigen. Beim derzeitigen Stand der Sache empfehle es sich aber zunächst, dass dem offiziellen Lehrplan in jeder Klasse eine bestimmte Anzahl von Stunden für die Heimat-

<sup>1)</sup> Vgl. Bartholomäi, Heimatkunde der Märchenstufe. — Ziller, Heimatkunde des Märchens. (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik III.) — Ziller-Bergner, Materialien zur speziellen Pädagogik. — Rein, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts, Schuljahr I—III.

<sup>2)</sup> S. Die Heimatkunde in der Schule von Prof. Dr. Conventz. Berlin 1904.

kunde angefügt werden. Der gegenwärtige unhaltbare Zustand wird sich dann leicht aufheben lassen, wenn die geschichtliche Heimatkunde mit derselben Sorgfalt und Konsequenz ausgebaut ist wie die geographische.

Zum Schluss sollen noch die Hilfsmittel, die dem gesamten Heimatkundeunterricht zur Verfügung stehen, vor Augen gestellt werden. Es sind:

1. Die Lehrausflüge oder Lerngänge. Dieselben sind längst unter den verschiedensten Titeln verlangt (Schulreisen, Exkursionen, Schul-, Lehr-, Lernausflüge, Spaziergänge, Schulwanderungen, Unterrichtsgänge im Freien, Lernspaziergänge u. s. f.) und finden immer mehr Anerkennung. Zum mindesten werden sie nicht als blosser Zeitverlust oder Missbrauch der Lehrfreiheit betrachtet. Manche Städte gewähren Unterstützungen für die Schüler, z. B. Berlin, Breslau, Karlsruhe, München. Die Wander-, Gebirgs- und ähnliche Vereine unterstützen die Einrichtung. Die Lehrervereine könnten noch mehr dafür tätig sein. In Leipzig besteht ein „Verein für Volkshygiene“, der die Ferienwanderungen der Schüler in die Hand genommen hat und eine eigene Bibliothek sowie Lehrer als Führer auf den Wanderungen zur Verfügung stellt.

Ihre Aufgabe ist,<sup>1)</sup> eine Verbindung zwischen Schule und Leben, Schulzimmerunterricht und Wirklichkeit herzustellen; dabei kräftige Anschauungen und klare Vorstellungen erwerben, Probleme suchen und finden, nachprüfen, wiederholen und erweitern, selbständige Beobachtungen machen zu lassen, Liebe zu Heimat und Vaterland zu wecken und zu pflegen. Nebenbei fördern sie die Gesundheit bei Lehrern und Schülern. Sie sind auch ein vorzügliches Konzentrationsmittel. Die heimatliche Natur wird zur Unterlage, zum Ausgangs- und Beziehungspunkt aller Lehr- und Lerntätigkeit.

Die Aufnahme der Lerngänge in den Unterrichtsplan ist eine Verwirklichung des Anschauungsprinzips im speziellen Fall. Es treten dabei mancherlei Hindernisse in den Weg (Unruhe der Schüler, unerwünschte Zuhörer, Widerstand der Eltern, Grosstadtverkehr, Auslagen, Zeitverlust, überfüllte Klassen, intensive Vorbereitung), aber sie lassen sich bei gutem Willen überwinden. Ein Stoff- oder Arbeitsplan für das ganze Jahr ist durchaus notwendig. In demselben muss bei den einzelnen Fächern bemerkt werden, welche Lerngänge in der ersten und in der zweiten Hälfte des Monats zu machen sind. Als kleine Hilfsmittel sind notwendig: Bandmeter, Bandmass (10 oder 20 m lang), Notizbuch, Pflanzenschaufel, Botanisierkapsel, etwas Verbandzeug u. dgl. Die Lerngänge werden erst dann regelmässige praktische Einrichtung einer Schule werden, wenn auf dem Stundenplan eine Stunde dafür an-

---

<sup>1)</sup> S. Bericht über die Vorträge von Lehrer Pfalzgraf auf dem Kirchheimer Ferienkurs. Schulfreund No. 9, 1907.

gesetzt wird. Am besten ist es, eine Endstunde des vor- oder nachmittäglichen Unterrichts zu wählen, damit dann der Lerngang auf der Unterstufe auf 2, auf der Oberstufe auf 3 Stunden ausgedehnt werden kann, wenn sich solches notwendig macht. Bei Abteilungsunterricht, in einklassigen Schulen u. dgl. ist ein Wechsel der Abteilungen nötig. Auch muss ein Austausch der Lerngangstunde mit einer andern Stunde zulässig sein, da immer die Witterung mitspricht.

Lerngänge sind dann keine Spaziergänge, sondern Unterrichtsstunden. Sie bedürfen deshalb eines Ziels und einer Vorbereitung. Neben der Hauptaufgabe können noch Nebenaufgaben gestellt werden, die im Vorbeigehen zu erledigen sind. Ein- oder zweimal im Jahre erweitern sich die Lerngänge zu Lernausflügen, die einen ganzen Schultag in Anspruch nehmen.

Die Ausführung der Lerngänge und Lernausflüge wird so gehandhabt, dass die Schüler in Marschkolonnen (Viererreihe) antreten, geschlossen marschieren, vielleicht auch ein Marschlied singen. Am Ziel stellen sie sich um den Lehrer auf. Die Belehrung gibt kurze Andeutungen, die Schüler erinnern sich stets der aufgestellten Ziele, stellen selbst Fragen, messen, vergleichen usw. Humor und Spiel kommen zu ihrem Recht, wenn die Schüler sich lagern. Wirtschaften werden gemieden. Man lässt die Schüler die Natur beäugeln (z. B. das Rauschen des Waldes) und nimmt stets wieder Orientierungsübungen (Raum, Himmelsgegend, Zeit) vor. In der Schule müssen die Kinder über den Lerngang berichten. Zum Schluss wird noch die Frage aufgeworfen: Was wurde nicht, was wurde mehr gefunden, als beabsichtigt war? Auch der Lehrer muss sich nach dem Lerngang darüber Rechenschaft geben, was sich erreichen und wie sich das Erreichte verwerten lässt. (Einträge in den Stoff- und Arbeitsplan.)

Die Lerngänge stellen sich in den Dienst der gesamten Heimatkunde, d. h. sie dienen allen Fächern. Auf einem Lerngang lassen sich oft die Aufgaben für zwei oder mehr Fächer lösen. Für die Geographie wird der Gesichtskreis erweitert, der Sternenhimmel betrachtet, die Karte zur Anwendung gebracht; für die Geschichte werden historisch wichtige Punkte besichtigt und der Zusammenhang der Orts- und Stammesgeschichte mit der Volksgeschichte an Ort und Stelle aufgezeigt; für die Naturgeschichte werden Beobachtungen gemacht, Gegenstände gesammelt, die Schonung der Naturdinge geübt, das religiöse Gefühl erweckt; für den Sprachunterricht werden Namen am Gegenstande erklärt, Poesiebilder und Gemütsverfassungen begründet, Gedichte erlebt; für den Aufsatz werden Themen aus dem Erleben gewonnen und das Bedürfnis des schriftlichen Ausdrucks wird unmittelbar empfunden (Tagebücher); für das Rechnen werden Sachen zur Verfügung gestellt, selbstgefundene Aufgaben gewonnen und die verschiedenen Rechnungs-

arten miteinander verbunden; für das Zeichnen ergibt sich der Anschluss an Natur- und Kunstwerke von selbst; das Singen findet für die Naturlieder eine gute Anwendung und das Turnen wird zur Spiel-, Wald- und Freiluftschule. Somit haben alle Fächer von den Lerngängen einen reichen Gewinn zu erhoffen.

2. In den Dienst des heimatlichen Naturunterrichts treten auch die Schulgärten. Was sich in der Natur oft sehr zerstreut vorfindet, das lässt sich hier eng vereinigt und gesichtet, planmässig und systematisch geordnet vor Augen stellen. Die Natur ist gleichsam vergeistigt. Es ist darin schon ein Teil der Schularbeit geleistet und somit der Weg zur Erkenntnis geebnet. Deshalb bildet der Schulgarten eine willkommene Ergänzung der Naturbeobachtung. Man braucht, um zum Ziele zu kommen, nicht weit zu gehen, ist nicht vom Zufall abhängig, hat das Beobachtungsobjekt nach Wunsch in beliebiger Anzahl vor sich und was dergleichen Bequemlichkeiten noch mehr sind. Aber man darf nicht vergessen, dass der Schulgarten nur ein Nachbild der Natur in verjüngtem Massstab bietet, dass er daher die Lerngänge und direkte Naturbeobachtung in vielen Fällen nicht zu ersetzen vermag. Wo er vorhanden ist — und das ist noch an wenigen Orten der Fall — und wo er richtig angelegt ist — und das ist noch seltener zu finden — leistet er dem Fortschreiten im naturwissenschaftlichen Denken, dem weiterstrebenden Interesse eine willkommene Beihilfe.

3. Ein ähnliches Hilfsmittel sind die Sammlungen. So vorteilhaft es ist, wenn man Sammlungen von Steinen, gepressten Pflanzen und ausgebälgten Tieren zur Hand hat, um die Erinnerung damit aufzufrischen, so nachteilig ist es, wenn man die erstmalige Behandlung und den gesamten naturgeschichtlichen Unterricht daran anschliesst. Ihren vollen Wert haben sie dann, wenn sie eben bei dem an die Natur unmittelbar angeschlossenen Unterricht immer wieder von neuem entstehen, wenn die Schüler bei der Entstehung persönlich mitschaffend beteiligt sind und sich ein Stück Schulleben damit verbindet. Wenn Sammlungen gekauft werden, so sollte dabei nicht auf systematische Vollständigkeit, sondern auf das Vorkommen der Stücke in der Heimat und im Vaterland besonders gesehen werden. Sie gehören dann in einen Glaskasten, in welchem sie den Kindern stets vor Augen treten und so in seinen Umgang einmünden.

4. Ebenso ist es mit Pflanzenkästen, Aquarien und Terrarien. Sie bieten auch ein Naturleben sozusagen im Auszug. Es sollte aber der Zusammenhang mit der Natur im Grossen aufrecht erhalten werden. Wenn der Schüler selbst an ihrer Einrichtung, Einrichtung und Unterhaltung beteiligt ist, so behalten sie für ihn diesen Zusammenhang und erscheinen als Episoden der Naturgeschichte.

5. An grösseren Orten stehen auch zoologische Gärten, Aquarien, Museen u. dgl. dem naturkundlichen Unterricht zur Verfügung. Darin sollte aber eine heimatliche Abteilung vorgesehen sein. Manche Tiere der Heimat, wie Uhu, Marder, Haselmaus, Wildkatze bekommt man im Freien zeitlebens nicht zu sehen, deshalb kann oft ein Ersatz der Anschauung durch solche Nachahmung der Natur erwünscht sein. Sind auch die Tiere in der Gefangenschaft, wie besonders in den fahrenden Menagerien, nie ganz mehr das, was sie im Freien vorstellen, so erhält man doch noch ein besseres Bild von ihnen, als wenn man sie bloss im Bilde sieht.

6. Bereits hat man auch die Menagerie in die Schule aufgenommen als Hegung und Pflege lebender Tiere. Die Vogelarten könnten auf den Bäumen des Schulhofs oder im Schulgarten beobachtet werden. Statt dessen werden in Posen verschiedene Vogelarten in Käfigen in der Schule gehalten. In München ist in 21 Schulen ein besonderer Raum für Spongien, Schnecken, Muscheln, Insekten, Amphibien, Reptilien, Vögel und kleine Säuger eingerichtet worden. Die Auslagen für jede Schule betragen jährlich 58 M. Dem Pfleger werden  $1\frac{1}{2}$  Überstunden angerechnet. Derselbe hat auch in den Ferien seinen Dienst zu versehen; jedoch die Mehrzahl der kleinen Tiere wird vorher in Freiheit gesetzt.

7. Viel weiter ab von der wirklichen Natur liegen die Bilder. An Anschauungsbildern, geographischen Charakterbildern und sonstigen Wandbildern ist kein Mangel. In neuerer Zeit kommen dazu die Lichtbildervorführungen. Sie treten zwischen Wort und Sache und bilden für letztere einen Ersatz, wenn sie dem wirklichen Auge nicht erreichbar oder wenn die Reproduktion des Vorstellungsbildes einer Unterstützung bedarf. Als Erinnerungs- und Verdeutlichungsmittel dienen sie dem Unterricht, wenn Anschauung der Sache vorausgegangen ist.

8. Weiter unterstützen die Karten den heimatkundlichen Unterricht, besonders dann, wenn sie demselben ihre Entstehung verdanken. In Betracht kommen die Wandkarte des Oberamtsbezirks, die Markungs- oder Ortskarte, die Karte des engeren Vaterlands, eine Handkarte für die Schüler u. s. f. Als solche kann die Generalstabskarte verwendet werden, die vervielfältigt für 5 oder 10 Pf. an jeden Schüler abgegeben werden sollte.

9. Die Lesebücher. Sie sollten die Natur der Heimat mit ihren Eigentümlichkeiten, sowie die Heimatgeschichte mehr berücksichtigen. Freilich müsste dann jeder Bezirk sein eigenes Lesebuch haben. Namentlich müsste das Unterklassenlesebuch die örtlichen Verhältnisse zur schönen Darstellung bringen. Auf der Mittelstufe käme das engere Vaterland, auf der Oberstufe Deutschland und seine auswärtigen Beziehungen in Betracht. In allen Fällen müssten bei Beschreibung von Naturgegenständen oder von

Kunstschätzen immer konkrete Dinge vor Augen stehen. Das Lesebuch sollte in jeder Hinsicht eine Heimatkunde sein, indem für jeden Landesteil solche Stücke ausgewählt würden, die einen genauen Kenntnis derselben Rechnung tragen. Die Abbildungen dürften nicht fehlen. Geschichte, Erdkunde und Naturgeschichte sollten gleichmässig darin vertreten sein, teils in realer, teils in poetischer Darstellung.

10. Die Schulchronik. Eine solche ist in Preussen von den Allgemeinen Bestimmungen gefordert und eignet sich ohne Zweifel dazu, das Interesse des Lehrers für die Heimat beständig wachzuhalten und neuangekommene Lehrer in ihrem Wirkungskreis zu orientieren.

Das Unterrichtsgebiet der Heimatkunde ist in den verschiedenen Fächern so reichhaltig, so wertvoll und interesseerweckend, dass es wohl des Schweisses der Edlen wert ist, die erst begonnene und noch lange nicht gelöste Aufgabe zu fördern und im eigenen Kreise ihren praktischen Ausbau zu versuchen.

#### IV.

##### Wie ist heimatkundlich zu unterrichten?

Aller Unterricht in sämtlichen Fächern hat es, wenn er rechter Art ist, zunächst mit bekannten Vorstellungen zu tun, an welche alle fremden anzuknüpfen sind. Beide müssen einander die Hand reichen, wenn sie sich im Bewusstsein festhalten sollen. Die bekannten Vorstellungen sind solche, die sich der Schüler bereits erworben hat und auch solche, die er sich leicht in seiner Umgebung erwerben kann. Nach beiden Seiten hin muss der Lehrer Bescheid wissen, wenn er seinen Unterricht recht anlegen und betreiben will. Er muss wissen, über welche Vorstellungen seine Schüler von Haus aus verfügen. Um hierin keiner Täuschung anheimzufallen, wird es gut sein, wenn bald nach der Aufnahme der Schüler in die unterste Klasse systematische Erhebungen über den Gedankenkreis der Schüler nach Ausdehnung und Inhalt angestellt werden, wie seiner Zeit vom Pädagogischen Verein in Berlin und von Dr. Hartmann in Annaberg bekannt gegeben wurden.<sup>1)</sup> Man wird sich wundern, manches bei den Schülern zu finden, was man nicht vermutete, aber noch mehr darüber, dass die Schüler so vieles nicht wissen, sich nicht vorstellen können, wovon man annahm, dass die Bekanntschaft damit bei ihnen vorhanden sein müsste. Diese Erhebungen lassen sich aber auch ganz gelegentlich zu Beginn einer jeden Unterrichts-

<sup>1)</sup> S. Dr. Hartmann, Über die Analyse des kindlichen Gedankenkreises; auch bei F. Piltz, Naturbeobachtung des Schülers.

stunde anstellen, wenn man die Schüler veranlasst, immer erst anzugeben, was sie von der in Betracht kommenden Sache bereits wissen und so ihren freien Mitteilungen und Fragen entgegenkommt. Lässt man sich von diesen Angaben der Schüler im Unterricht leiten, merkt man die nicht hergehörigen für spätere Lektionen vor, dann wird der Unterricht in den heimischen Vorstellungsschatz der Schüler eingreifen und sein Interesse gewinnen. Der Lehrer muss tatsächlich lernen, sich in den Gedankenkreis des Kindes zu versetzen, sich zum kindlichen Denken, Empfinden und Wollen herabzulassen und an seinem Interesse teilzunehmen, wenn er es weiter und höher emporziehen will. Der Erwachsene muss freilich sich etwas Gewalt antun, um sein Bewusstsein so zu wandeln; aber das gehört zum Lehrerberuf. Als Hilfsmittel können gute Bücher dienen, die das kindliche Denken treffen und in der Sprache des Kindes sich bewegen. Wir nennen aus früherer Zeit die Schriften Berthold Sigismunds, namentlich dessen Kinderpsychologie: „Kind und Welt“. Als weitere wissenschaftliche Werke dieser Art schliessen sich an: Tiedemann, Über die Entwicklung des Seelenlebens des Kindes, Löbisch, Entwicklung der Seele des Kindes, W. Preyer, Die Seele des Kindes, J. Sully, Untersuchungen über die Kindheit und noch manches andere aus der neuen Kinderpsychologie. Demselben Zweck dient das Lesen guter Jugendschriften und solcher Schriften, die sich in der Heimat anbauen, z. B. die Roseggers. Auch humoristische, wie die aus dem Englischen übersetzte Schrift „Helenens Kinderchen“ sind nicht zu vergessen. In der Gegenwart sind es die Schriften des „Hauslehrers“ (Berthold Otto) und dieses Blatt selbst, welches sich besondere Mühe gibt, das kindliche Geistesleben in Sprache und Denkweise zu erfassen.

Wie der Lehrer sich der heimatlichen Sprech- und Vorstellungsweise und der kindlichen Denkart möglichst anzuschliessen sucht, so muss er auch dem Kinde gestatten, sich in der Mundart, in der üblichen Ausdrucksweise und entsprechend seinem innersten Fühlen und Denken auszudrücken. Wo sich naive Naturlaute und eigenartige Gedanken hervorwagen, dürfen sie nicht mit Spott oder Verweis zurückgewiesen werden, sonst kann sich das Kind nicht in der Schule daheim finden. Es wird dann dem beständigen Schweigen oder dem papageiartigen Antworten verfallen. Man denke nur an die Forderung der hochdeutschen Sprache schon in den untersten Klassen, von der allerdings in neuen Lehrplänen etwas nachgelassen wird. Die Schriftsprache ist ganz und gar ein Kunstprodukt und nirgends beheimatet. Die Kinder aber müssen natürlichen Ausdruck wie Freiheit im Denken und Fühlen zu gebilligt bekommen, sonst können sie nie sich aus eigenen Wurzeln entfalten. Besondere Berücksichtigung verdienen die im Kindermund befindlichen Verschen und Reime, Sprichwörter und Redens-

arten. Dieselben leiten leicht zu sachlichen Betrachtungen über, die günstig auf den anzuschliessenden Unterricht wirken. Es ist deshalb nötig, dass der Lehrer mit der Mundart seines Wohnorts, der volkstümlichen Ausdrucksweise, dem Geistesgut des Volkes innig vertraut, also im Schulort auch daheim ist. Er muss herrschende Gebräuche, Ansichten, Redensarten, Sitten, den Ortsaberglauben, sagenhafte und geschichtliche Erinnerungen u. dgl. kennen.

Damit kommen wir an eine zweite Art, wie der Lehrer sich für seinen heimatlichen Unterricht geschickt zu machen hat. Er muss die eigene Heimat seiner Schüler in naturkundlicher, geographischer, geschichtlicher und ethnographischer Hinsicht durchforschen, dann das Material ordnen und für die zukünftige Verwendung bereitstellen. Im Leipziger Herbartverein bildete sich seiner Zeit eine Kommission zur Sammlung der am Orte vorhandenen „geographischen Urelemente, Typen, charakteristischen Raumformen, sowie aller vorhandenen Anknüpfungspunkte, z. B. auch typischer heimatlicher Zahlen und Grösseneinheiten, die zur Bildung des Raumsinns dienen, kurz zur Sammlung aller Momente, die als Bausteine zu einem rechten geographischen Wissen verwendet werden können“. Die Arbeiten erstreckten sich auf a) Begriffe und Gesetze der physikalischen Geographie, soweit sie aus der Betrachtung der Heimat gewonnen werden können, b) geographische Anknüpfungspunkte aus der Heimat für ausserdeutsche Landschaftstypen, c) Bewusstseinsmomente des Leipziger Volksschülers für den Geographieunterricht von Sachsen, Deutschland, ineuropäische und aussereuropäische Länder. Das Material wurde dann nach Klassen dem Lehrplan entsprechend geordnet, 1. nach dem System des Lehrbuchs, 2. alphabetisch oder lexikalisch, 3. nach Stadtteilen (Himmelsgegenden), 4. nach Spaziergängen, 5. nach grösseren typischen Bildern, z. B. „Der Heinesche Kanal“, „An der Mündung der Rödel in die Elster“. Es kann noch unterschieden werden zwischen solchem Material, das eingehend zu betrachten, solchem, das fortlaufend zu beobachten (z. B. klimatische und Himmelserscheinungen) und solchem, das gelegentlich zu besonderen Zeiten, z. B. überschwemmtes Wiesengebiet als See, und das nur vorübergehend zu besichtigen ist.<sup>1)</sup>

Zur Mitarbeit können die Schüler und durch diese noch die Eltern beigezogen werden, wenn man jene zu Hause nachfragen lässt, wo dieses oder jenes zu finden sei u. dgl. Freilich muss bei diesen Erkundigungsfragen eine gewisse Vorsicht walten, damit die Leute nicht eine Spionage dahinter wittern. Die Zusammenstellung

<sup>1)</sup> Vortrag, gehalten von O. Münch im Leipziger Lehrerverein: „Die Geographie als erweiterte Heimatkunde. I. Teil einer Sammlung heimatkundlicher Anknüpfungspunkte für den Geographie-Unterricht.“



des Stoffes kann leicht in die Form einer Ortschronik gebracht werden. Die Sammlung erhält dann bleibenden Wert. Dazu lassen sich noch Bemerkungen machen, die Anweisung geben, wann und wie der Stoff im Unterricht verwertet werden kann (z. B. im Aufsatz oder als Lesestück oder im Rechnen usw.).

Ist so der Stoff gesammelt und zur Verfügung gestellt, dann muss die Heimat oder Landschaft in kleinere, charakteristische Gebiete eingeteilt werden, die als methodische Einheiten je eine besondere Behandlung verdienen. Derartige Einheiten sind: Schule, Schulhaus, Hof, Garten, das Nachbarhaus mit Stall und Scheune, Kirche, Friedhof, die Hauptstrasse, der Graben (Stadtmauer) u. s. f., der Schafhof, die Wiesen an der Lauter, die Äcker an der Naberner Strasse, der Talwald, die Hahnweid, der Bürgersee, der Hohenreisach, die Teck, die Hochebene am Breitenstein, das Zipfelbachtal u. s. f. Zur Besichtigung jeder dieser methodischen Einheiten sind ebenso viele Lerngänge notwendig. Die auf denselben gewonnenen Anschauungen werden in den nächsten Unterrichtsstunden verarbeitet. Dabei kommen eine Menge heimatlicher Begriffe zur Entwicklung, wie z. B. bei Schulhaus und Garten: Lage, Grösse, Erdgeschoss, Stockwerk, Dach, Giebel, Front, Kante, First, Geräte, Raum, Wohnung, Pflanzen, Gemüse, Beete, Obst, Himmelsgegenden; bei Kirche: Turm oder Dachreiter, Glocken, Geläute, Wetterfahne, Schiff, Empore, Kanzel, Altar, Taufstein, Sakristei, Chor, Orgel, Pfarrer, Predigt, Gottesdienst, Kirchhof, Friedhof, Gottesacker, Bahre, Leiche, Denkmal; bei der Wiese: Gras, Wiesenblumen, Heu, Öhmd, Schwaden oder Mahden, Flurname; beim Wald: Laub- und Nadelwald, Baum, Gebüsch, Wurzel, Stamm, Rinde, Äste, Zweige, Moos, Schutz der Fluren, Raubtiere, Raubvögel, Förster, Forst, Holzarbeiter, Wild; beim Berg: Fuss, Steil- und Flachabhang, Gipfel, Rücken, Abdachung, Bergstrasse, Aussichtsturm, Hochebene u. s. f.

Der Gang der Unterrichtslektion ist kein anderer, als in den übrigen Fächern auch. Zuerst müssen die Schüler das schon Bekannte angeben. Man geht mit ihnen so darauf ein, dass sie kaum wissen, ob sie nur Bekanntes sagen oder aber schon Neues lernen, denn es handelt sich ja nur um Klärung ihres Vorstellungskreises, und die neuen Vorstellungen treiben bei dem konkreten Stoff und nachhaltigen Interesse selbst aus dem Bewusstsein hervor. Das Heimatliche leitet ihr Denken immer weiter und höher, und bei alledem erhält die Selbsttätigkeit des Schülers den Vortritt. Was er nicht genau weiss, das muss er messen, beobachten, auskundschaften; hernach berichtigen, bestimmen, ordnen und in Reihen oder Begriffe bringen; dieselben weiterhin vergleichen und anwenden. Die Selbsttätigkeit kann auch in der Weise genährt werden, dass der Schüler selbst die Aufgabe stellt, die übrigen Schüler den Gang des Unterrichts angeben. Der

Unterricht nimmt dann freilich beim Schüler eine solche zutrauliche Form an, dass er sich leicht vergisst und die Schranken der Disziplin überschreitet. Allein das ärgste Vergehen ist das nicht; lieber zu viel Interesse und Leben als gar keines. Das allzu dressierte Antworten ist weder Zeichen eines guten Unterrichts, noch einer guten Erziehung.

Bei der Aufstellung der Ziele muss überall das Heimatliche herausleuchten. Also nicht etwa: „Heute reden wir vom Stuhl“, „von der Ziege“, „der Schlüsselblume“, „dem Rotkäppchen“ u. dgl., sondern: „Ob euer Stuhl zu Hause auch aussieht, wie der hinter dem Pult“, „von der Ziege des Amtsdieners“, „von der Schlüsselblume im Herrschaftsgarten“, „vom Rotkäppchen im Herrenwäldchen“, „das gestrige Gewitter“, „der Brand am 20. Februar in der Böhmschen Mühle“ u. s. f. Auch die übrigen Fächer, z. B. das Rechnen, erhalten solche Aufgaben: „Wir wollen einen Brief an den Onkel schreiben, es fehlen uns aber zum Porto noch einige Pfennige“ (Ergänzung auf 10). „Der Vater des Georg verkauft Postkarten“ (Reihe 5).<sup>1)</sup>

Bei der Behandlung der vom Lehrplan vorgeschriebenen Stoffe ist noch besonders darauf zu sehen, dass eine Kulturpflanze, wie z. B. der Hopfen, der in der Heimat gebaut wird, weit ausführlicher zu behandeln ist, als z. B. ein Ackerunkraut wie der Klatschmohn. Es ergeben sich dann für erstere folgende Unterrichtseinheiten: 1. Die Hopfenpflanze. 2. Welche Arbeiten der Vater auf dem Hopfenacker verrichtet. 3. Wie der Hopfen geerntet, gepflückt, gedörft und verkauft wird. Die zweite oben angegebene Pflanze kommt nur bei Gelegenheit der Behandlung des Gerstenfelds zur Besprechung. Dieses aber erhält folgende Besprechungen: 1. Das Gerstenfeld im Frühjahr (Pflügen, Säen, Keimen); 2. die Gerstenpflanze blüht, reift; 3. ein Unkraut im Gerstenfeld (Klatschmohn); 4. das Gerstenkorn nach der Ernte; 5. der Gerstenacker nach der Ernte. In der Geschichte würde man ebenso nicht nur im allgemeinen behandeln „Wie es in Württemberg vor Zeiten aussah“, oder „Die alten Deutschen und ihre Beziehungen zum römischen Reich“, „Römische Überreste in Schwaben“, „Das Christentum unter den germanischen Völkern“, „Rittertum“, „Klosterwesen“<sup>2)</sup> usw., sondern: „Wo man die Dinge in unserer Altertumssammlung gefunden hat?“, „Das Kastell bei Köngen“, „Wie Kirchheim entstanden sein soll?“, „Das Kloster in Denkendorf“, „Wie die Teck früher aussah?“, „Ein Fest darauf“, „Ein Jagdtag“, „Wie der junge Ritter aufwuchs“, „Ein Überfall der Burg“ u. s. f. Für alle diese Dinge finden sich Anhaltspunkte in der „Oberamtsbeschreibung“, sowie in zahlreichen Notizen zur Geschichte der Stadt. Soll in

<sup>1)</sup> S. Hossann, Die Heimatsidee usw., S. 45 (vgl. besonders S. 75 u. 76 o.).

<sup>2)</sup> S. Lehrplan für die württembergischen Volksschulen 1907.

das Material Leben und Bewegung kommen, dann muss die Phantasie mithelfen. Ausserdem müssen die Produkte der Volksphantasie, die Sagen, recht häufig zur Verwendung kommen. An die heidnische Vorzeit erinnert die Sage vom Sibyllenloch unter der Teck, an die Alemannenzeit die Sage vom Heim im Heimenstein, an die Ritterzeit die Sage von den drei Brüdern auf Wielandstein. Württembergische Volksschullehrer haben die Märchen und Sagen unseres Landes gesammelt und so eine dankenswerte Vorarbeit geliefert, die gründlich ausgenützt werden sollte. Es wäre kein grosser Fehler, wenn auch Sagen anderer Gegenden auf die eigene übertragen würden; denn es kommt ohnedem vor, dass eine und dieselbe Sage an verschiedenen Orten spielt.

Die Geschichte beginnt überhaupt mit der Sage.<sup>1)</sup> Diese ist dem kindlichen Alter angemessen, weil sie die Stufe der kindlichen Denkweise des Volkes repräsentiert. Die Volksphantasie spricht sich darin aus. Deshalb wird die Sage stets heimatliches Gepräge an sich tragen.

Man hat es nun für richtig gehalten, die Märchen und Sagen dem Geographieunterricht anzuschliessen und einesteils die verschiedenen Örtlichkeiten damit zu beleben, den Unterricht interessant zu machen, und anderenteils die Geographie zum Schauplatz des Geschichtlichen zu erheben. Damit scheint eine Art Konzentration zur Ausführung zu kommen. Doch wäre es eine Klebkonzentration zu nennen, die zur Aufhebung der verschiedenen Fächer führte und ein Fach an das andere verloren gehen liesse, hier die Geschichte an die Geographie. Die Wechselwirkung der Gedankenmassen, dieses geistig belebende und allein bildende Element, bleibt dabei aus. Die Konzentration lässt sich nur erreichen durch richtige, auf das Erziehungsziel abgestimmte „Ziel“-stellung der einzelnen Fächer im Lehrplan, durch Festhaltung am vielseitigen Interesse, das durch die verschiedenen Fächer aufrecht erhalten wird, und durch ein Lehrverfahren, das bei der Vorbereitung, Verknüpfung und Anwendung die Gedanken ineinanderspielen lässt. Es darf also der Geschichtsunterricht nicht im Geographieunterricht aufgehen, wohl aber muss er demselben parallel laufen. Es wird sich dann von selbst ergeben, dass der Behandlung des Ortes und der Umgegend die zugehörigen Sagen angeschlossen werden. Doch wäre damit ein fortlaufender elementarer Geschichtsunterricht noch nicht erreicht. Einen solchen ins Werk zu setzen, sind zwei Wege gangbar. Der erste Weg ist der, dass man ausser den örtlichen Sagen noch weitere sagenartige Geschichten des eigenen Stammesgebiets und der deutschen Geschichte behandelt.<sup>2)</sup> Manches davon kann dem Lesebuch oder einer Ergänzung des Lesebuches zu-

<sup>1)</sup> S. oben S. 400.

<sup>2)</sup> S. Beispiele bei Hossann, Die Heimatsidee usw., S. 95—98.

gewiesen werden und dann als Lektüre sich anschliessen. Noch besser scheint mir, wenn grosse zusammenhängende Geschichtsstoffe, Märchen, kulturhistorische Romane und epische Sagen das Geschichtsfach repräsentieren und der übrige, vorhin genannte Einzelsagenstoff angeknüpft wird. Wir denken ausser den Grimmschen Märchen an Robinson, Rulaman, Kuning Hartfest, die Nibelungen. In dieser Hinsicht lässt der bisherige Geschichtsunterricht noch viel zu wünschen übrig und eine Begründung auf die Heimat ist nicht die geringste Reform, die seiner wartet.<sup>1)</sup>

Die Behandlung der geographischen Gebiete muss sehr eingehend sein, besonders so lange man sich im heimischen Gesichtskreis bewegt. Die Ausdehnung dieses Gesichtskreises richtet sich jedenfalls nicht nach der politischen Einteilung, sondern nach den wichtigsten Beziehungen der Einwohner des Orts. Was die Schüler schon wissen, was sie in Erfahrung ziehen können, was sie auf einem Ausflug mit dem Lehrer sehen, das müssen sie zusammenfassend erzählen und dann in gewisse Ordnung bringen. Dasselbe gilt bezüglich der Naturgeschichte. Auch was sie gelesen und gehört haben, dürfen sie erzählen. Es schliesst sich unmittelbar daran die Aufstellung von Fragen, Berichtigungen, weiteren Zielstellungen. Der Unterricht muss sich hierin möglichst naturgemäss gestalten, d. h. die Unterredung des Vaters oder der Mutter oder älterer Leute mit den Kindern sich zum Vorbild nehmen. Die dialogische Lehrart ist die geeignetste. Auf diese Weise erhält das Kind seine Anweisungen und Belehrungen im täglichen Leben, so spricht man am Familientisch, so verhandeln es die Kameraden. Da in der Schule viele Schüler zum Wort kommen wollen, so müssen die Schüler zur Disputation erst angeleitet und erzogen werden. Sie müssen sich melden, ehe sie fragen, sie dürfen nicht dasselbe fragen, was schon einer gefragt hat, sie müssen nicht auf jede Frage eine besondere Antwort erwarten, sondern erst zusehen, ob dieselbe nicht durch den nachfolgenden Unterricht erledigt wird. Durch die auf den Lerngängen gepflogene vertrauliche Unterredung werden die Schüler gewöhnt, aus sich herauszugehen und Fragen zu stellen. Sie sollen es lernen, alles zu sagen, was sie interessiert. Fragen sie in der Klasse, so muss das laut und möglichst bestimmt geschehen, nachdem der Lehrer die Erlaubnis erteilt hat. Dann geben andere Schüler Antwort, wenn sie es können oder zu können vermeinen; im andern Falle antwortet der Lehrer. Ausgelacht oder getadelt dürfen die Schüler wegen ihrer Fragen nie werden. Entweder wird bei einer sogen. dummen Frage das gelobt, dass wenigstens gefragt und so Gelegenheit gegeben wurde, das Dunkel — oder vielleicht nur den unrichtigen Ausdruck — auf-

---

<sup>1)</sup> Siehe oben über „Volksgeschichte“, S. 400ff.

zuhellen, oder wird mit einer Gegenfrage geantwortet oder der Schüler kurzerhand ad absurdum geführt.

Man kann die Schüler auch ihre Fragen aufschreiben lassen, muss ihnen aber sagen, dass sie nur das in Frage stellen sollen, was sie nicht oder nicht sicher wissen. Zum Aufschreiben genügen einige Minuten. Dann liest ein Schüler Frage um Frage. Wer dieselbe Frage geschrieben hat, der steht auf und die sitzbleibenden Schüler geben die Antwort. Endlich stehen diejenigen Schüler auf, die noch weitere Fragen haben und lassen sich dieselben beantworten. Auf solche Weise lässt sich ein Gegenstand auf andere Weise als gewöhnlich behandeln und es verbindet sich damit zugleich eine Wiederholung.

Die Mithilfe der Schüler kann noch weiter ausgedehnt werden, wenn die Schüler bei der Verbesserung unrichtiger Antworten nicht einfach das Richtige sagen, sondern Hilfsfragen stellen oder Einwendungen machen.

Endlich kann der Lehrer seine Schüler veranlassen, die Unterredung zu beginnen oder weiterzuführen, wenn sie es nicht von selber tun, indem er sie auffordert: Wer möchte hier etwas fragen? Machet eine Einwendung! Warum kann es nicht so sein? Vielleicht! Was meint ihr dazu? Regel! Denkt an die Hauptfrage! usw. usw. Nirgends mehr als im heimatkundlichen Unterricht kann ein lebendiges, selbsttätiges Lernen in Szene gesetzt und können die Kinder zu freudigem Mittun veranlasst werden. Und Freude ist die Seele des Unterrichts.

Die Darstellung im Unterricht ist am besten die erzählende. Blosser Bericht oder blosse Beschreibung hat lange nicht die Anziehungskraft wie eine Geschichte. Dann muss aber die Geschichte auch eingehend, konkret, ausführlich und in einfachem Gang lebhaft fortschreitend sein; sie muss das heimatliche Leben und dessen Verhältnisse berücksichtigen. Das gilt namentlich von dem Geschichtsunterricht der Oberstufe. Er muss möglichst an Vorkommnisse der eigenen Heimat, an Erinnerungen daraus angeknüpft werden. So beginnen wir dann den dreissigjährigen Krieg nicht mit dem Ereignis auf dem Rathaus in Prag, sondern mit dem Einmarsch feindlicher Truppen in unsere Gegend und ihre Aufstellung am Egelsberg nach der Nördlinger Schlacht und gehen dann den Weg der Ereignisse rückwärts; das weitere knüpft sich uns an den Namen Widerholt, der in Kirchheim nach den Mühsalen des grossen Krieges seinen Wirkungskreis gefunden hat. Manche geschichtlichen Erlebnisse verlegen wir an eine bekannte Örtlichkeit in der Nähe, um den Hergang besser vorstellig zu machen. Die Raubritterzeit zur Geschichte Rudolfs von Habsburg illustrieren wir durch ein Vorkommnis auf der Strasse zwischen Owen und Unterlenningen. Dort ist eine Burgruine, heute „Rauber“, früher Untere Dieboldsburg geheissen. Ein grosser Frachtwagen

kehrt von Frankfurt zurück nach Augsburg über Blaubeuren und Ulm. Ausser dem Kaufmann und dem Fuhrmann sind noch drei gerüstete Knechte dabei zur Bedeckung gegen feindliche Überfälle. Der Dieboldsburger hat schon das Nahen des schwerbelasteten Wagens ausgekundschaftet. Mit 4 Kriegsknechten hat er sich in einem Wäldchen hart an der Strasse aufgestellt. Kaum ist der Wagen an der Stelle vorbeigefahren, da jagen die Ritter mit den Gäulen im Galopp auf die Strasse heraus, hinter dem Wagen her und schreien: Halt! Die andern halten, stellen sich kampfbereit um den Wagen auf und erwarten den Angriff. Der Fuhrmann spannt schnell seine Pferde aus, setzt sich auf den Sattelgaul und reitet davon. Ein heftiger Kampf tobt um den Wagen. Die Ritter gewinnen es. Von der Burg sind noch eine Anzahl Knechte nachgefolgt. Sie besteigen den Wagen, nehmen, was sie brauchen können, und schleppen es zur Burg hinauf. Der Kaufmann beginnt aufs neue abzuwehren. Da packen ihn die Ritter, binden ihm die Hände auf dem Rücken zusammen und ein roher Knecht führt ihn wie ein Stück Vieh zur Burg hinauf. Er weiss schon, was sein Los ist. — Es genügt nicht, dass man von der Ungerechtigkeit, der Unsicherheit usw. jener Zeit redet, man muss sie den Kindern vor Augen stellen, dann können sie selber urteilen. Ebenso genügt uns bei der Hermannsschlacht im Teutoburgerwald die Ausführung des Lesebuches nicht, sondern wir zeigen, wie geheime Boten mit Runenstäben durchs deutsche Land ziehen, wie die Fürsten der Deutschen zu einer Verschwörung im heiligen Hain zusammenkommen, wie sie ihren Plan entwerfen und denselben bei günstiger Gelegenheit ausführen, wie die Römer siegesbewusst ihres Weges ziehen, die Deutschen sich gefällig und dienstbereit anschliessen, wie das Wetter, der Weg sich gestaltet und die verschiedenen Angriffe ausgeführt werden, wie sich endlich kein Ausweg mehr zeigt und Varus bei der Schwierigkeit der Lage und seinem, dem römischen Namen nachteiligen, unglücklichen Unternehmen zu dem Entschluss kommt, sich selbst zu töten. Die Motive müssen aufgezeigt und die Kinder müssen sich in die Lage der leitenden Personen versetzen.

Am meisten ist eine detaillierte, konkret dargestellte Geschichte bei kulturhistorischen Kapiteln notwendig. Hier wird oft mit wenig Sätzen, mit einem einzigen Wort so viel ausgesprochen, dass die Schüler sich unmöglich etwas Zutreffendes dabei denken können. So z. B. „Bonifatius fällt die Donarseiche bei Geismar und führte das Christentum in Deutschland ein“. Die Schüler sollten doch mindestens den alten Glauben der Deutschen kennen und sich dann dem gegenüber den neuen vorstellen. Sie müssen einen Götterhain sich ausgesucht haben und hineingeführt worden sein, sich ein Opferfest an Ort und Stelle ausgedacht haben. Dann erst lässt sich das Götterfest bei der heiligen Eiche in Geismar, die

Predigt des Bonifatius und was sich daran anschliesst, so deutlich vor Augen stellen, dass die Bedeutung der Sache empfunden wird.<sup>1)</sup>

Wie der erzählende Unterricht hauptsächlich der Geschichte dient, so der zeichnende der Geographie. Es werden damit Anschauungen und Begriffe womöglich an Ort und Stelle gewonnen. Was die Kinder auf dem Lerngang gesehen haben, wird vielleicht draussen in den Sand, in der Schule auf die Wand- und von den Kindern auf die Schultafel oder auch auf einen Bogen Papier und ins Schulheft gezeichnet. Die Verkleinerung muss vor ihren Augen entstehen und auf ungefährer Schätzung beruhen. Dieses Entstehenlassen der Heimatkarte ist viel besser als die Vorführung eines fertigen Reliefs, das viel zu viel enthält und die Übersichtlichkeit und Vereinzelung der besprochenen Gegenstände vermissen lässt. Besser ist es, mit den Kindern in Sand oder durchweichten Sägespänen ein Relief zu formen. Als Grundlage dient eine alte Wandtafel. Die Kinder treten heran und geben an, wo eine Erhöhung, ein Tal usw. anzubringen sind. Die Flüsse und Bäche werden mit blauen Wollfäden gelegt, Eisenbahnen und Strassen mit schwarzen oder weissen. Ein abgebrochenes Streichholz dient als Brücke. Die Ortschaften lassen sich mit Steinchen andeuten. Mit grüner Farbe können die Talgründe, mit brauner die Äcker, mit blauer oder schwarzer die Höhen bezeichnet werden. Dieses Modell wird sodann durch farbige Kreide an der Tafel skizziert und von den Schülern im Heft nachgezeichnet.

Wer recht sorgfältig vorgehen und ein sicheres Kartenlesen erreichen will, der muss erst eine Karte von der Schule entwerfen, dann je von den einzelnen Lerngängen und den betrachteten Einzelgebieten, hierauf eine Orts- oder Markungskarte zusammenstellen. Die Kinder müssen sich üben, bei jedem Zeichen der Karte den zugehörigen Gegenstand sich vorzustellen und den Schluss vom Zeichen auf die Sache mit Leichtigkeit zu vollziehen, so dass sie in der Karte nicht ein Blatt mit vielen Zeichen, sondern ein Bild erblicken. Bis dann zur Bezirkskarte übergegangen wird, müssen die Schüler bereits imstande sein, aus der Karte die Wege, Gestalten der Berge, Art der Erhebungen u. s. f. abzulesen. Sie erhalten jetzt auch eine kleine Handkarte, die sie bei grösseren Ausflügen mit sich führen. Sie empfinden dann das Bedürfnis, manches auf der Karte aufzusuchen und aus dem Kartenlesen eine unterhaltende Beschäftigung zu machen. Es schliessen sich Phantasie-reisen daran und der Schüler findet am folgenden Geographie-

---

<sup>1)</sup> S. weitere Beispiele bei Hossann, S. 104—108. — Bündner Seminarblätter No. 6, 1902, S. 136—142 und Berthold Sigismund gesammelte Schriften S. 296: „Weltgeschichte im Dorfe“. — Deutsche Geschichte, Erzählungen nach Quellen von A. Cl. Scheiblhuber (Nürnberg, Fr. Dornsche Buchhandlung) ist ein prächtiges Hilfsmittel für solchen Unterricht.

unterricht das Vergnügen des Selbstfindens, das für allen Unterricht das beste Förderungsmittel bildet.

Eine wichtige Unterrichtsform ist auch die Vergleichung in der Heimatkunde. Schon bei der Vergleichung der wirklichen Grössen der Gegenstände, bei der Vergleichung der in der Karte dargestellten Grösse und endlich bei der Vergleichung der repräsentierenden Kartenzeichen miteinander ist das Schätzungsverfahren in Tätigkeit. Noch wichtiger aber sind die aus Beobachtungen oder gehäuften Wahrnehmungen abzuleitenden Gleichförmigkeiten, wie: die meisten Orte liegen am Fluss, im Tal; die Höhen sind bewaldet usw. Die Vergleichung besteht oft nur darin, dass festgestellt wird: Hier ist es wie da und da; diese Gegend dacht sich ab nach dieser Seite, die Flüsse nehmen deshalb diese Richtung; das Klima muss so und so sein; hier werden viele Leute wohnen, hier nicht usw. Wird die Gesteinsart angegeben, so können daraus noch mancherlei Schlüsse gezogen werden. So kommt man zum Denken in der Geographie, zu einer Erdgeschichte und erwirbt Landschaftsbilder, geographische Begriffe und Erkenntnisse.

Führt der Geographieunterricht immer weiter in die Fremde, so müssen die heimatlichen Analogien das Verständnis und Interesse aufrechterhalten. „Heimatliche Vorstellungen von Bergen, Tälern, Ebenen, Flüssen, Bächen, Teichen, Wäldern, Heiden, Äckern, Wiesen, Pflanzen, Mineralien spielen eine vermittelnde Rolle.“ Soll ich die Moore Norddeutschlands oder die Riede Oberschwabens behandeln, so müssen die Erinnerungen an den Sumpf oder See der Heimat aufgefrischt, vielleicht muss demselben noch einmal ein Besuch gemacht und ein Stück Sumpfboden ausgehoben und untersucht werden.<sup>1)</sup> Die erworbenen Begriffe müssen sodann wieder rückwärts auf die Heimat übertragen werden.

Auch im naturgeschichtlichen Unterricht ist durch Vergleichung das Gleichartige zusammenzustellen und schliesslich ein typischer Gegenstand der Heimat eingehend zu beschreiben. Es ergeben sich Gesetze und Begriffe, die in das Viele des auftauchenden Materials eine Übersicht und Ordnung bringen, die eine denkende Betrachtung unterstützen und namentlich in der Naturlehre eine Anwendung der Naturgesetze auf Gegenstände und Vorkommnisse des täglichen Lebens, des Gewerbes und der menschlichen Arbeit gewähren. Von den bekannten Vorfällen muss ausgegangen und auf gleiche oder ähnliche Dinge der Heimat stets der Blick zurückgeleitet werden.<sup>2)</sup>

Eine durchgreifende Wirkung äussert die Heimatkunde auch bei ihrer Anwendung im Unterricht der verschiedenen übrigen

<sup>1)</sup> S. Lehrprobe von Ringelmann, Schulfreund 1900, S. 107 ff.

<sup>2)</sup> Vgl. Conrad, Präparationen für den Physikunterricht. Dresden, Bleyl und Kaemmerer.



Fächer. Der Sprachunterricht umfasste seither auf der Unterstufe den Anschauungsunterricht. Dieser ging in neueren Lehrplänen in Sprachunterricht und Heimatkunde über. Daraus ersieht man die enge Verwandtschaft. Es soll eben bei diesem Unterricht die Sprache der Sache unmittelbar angeschlossen werden und diese der Heimat angehören. Die Erlebnisse und Erfahrungen des Kindes, nicht die Mitteilungen des Lehrers sind dabei die Hauptsache. Deswegen dürfen die Stoffe nicht allgemeiner Art sein, z. B. der Säemann, das Pferd, der Regen, das Gewitter, der Wald usw., sondern es muss stets von einem bestimmten Gegenstand und einer bekannten oder leicht vorstellbaren Situation ausgegangen werden, z. B. der Ackergaul des Hofbauers Christian, das Kutschenpferd des Schwanenwirts, der gestrige Regen. So redet man durchweg nicht von der Kuh, sondern von einer bestimmten Kuh, nicht von der Stadt, sondern von unserer Stadt Kirchheim, nicht von der Mühle, sondern von der „Schellenmühle“, nicht von dem Vogelnest, sondern von dem Vogelnest, das Gustav gestern gefunden hat, nicht vom Storch überhaupt, sondern von dem vornehmen Herrn auf unserem Kirchendach. Heimatlich sind auch die diesem Unterricht einzufügenden Kinderreime, Rätsel, Fabeln und Märchen. Statt der Beschreibung kann bei naturgeschichtlichen Gegenständen leicht die erzählende Darstellung gewählt werden, bei der sich die Kinder selbsttätig verhalten. Statt der hochdeutschen Bezeichnung der Dinge ist anfangs die mundartliche zuzulassen, z. B. nicht der Hahn, sondern der Gicker oder Gockeler, und erst nach und nach die hochdeutsche einzuführen. So nur kommt Heimatgefühl in die Sache, sonst aber mutet sie das Kind fremd und kalt an. Das Schwierigste auf der Unterstufe, die Erlernung der 24 Buchstaben im Lese- und Schreibunterricht und hier wieder in 8 Alphabeten könnte erleichtert werden durch Ausgehen von den an Hausschildern uns entgegentretenden Grossbuchstaben im Lesen, durch einfache Darstellung nach Elementen, Übergang zur Lateinschrift und Abschaffung der Kurrentschrift. Sodann muss die natürliche Verbindung von Sprechen und Schreiben durch Aussprache und Zerlegungsübungen dem Kinde recht greifbar gemacht werden, damit durch Spiel und Beschäftigung die weltfremden Dinge beim Kinde heimisch werden.<sup>1)</sup>

Bei der Behandlung eines Gedichts oder eines belletristischen Lesestücks ist immer an heimatliche Gegenstände oder Vorfälle anzuknüpfen. Schwabs „Gewitter“ lässt sich mit Vorteil behandeln, wenn tags zuvor ein Gewitter die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich gezogen hatte, oder wenn sie sich auf den kommenden Feiertag oder Sonntag freuen. Werden Vorkommnisse im Orte oder Erinnerungen der Schüler angerufen, so bringen die Kinder

<sup>1)</sup> S. des Verfassers Neue Schulkunst, Bd. II, S. 62. (Dresden, Bleyl & Kaemmerer.)

bald so viel Stoff herbei, dass dem Lehrer die Wahl schwer wird, was und wie er alles ausführlich darlegen lassen will. Dann sind aber die Kinder ganz anders beim Unterricht, sie müssen nicht fortwährend mit Fragen gezwackt werden, als wenn der Gesichtskreis auf einen kleinen Ausschnitt des vorliegenden Buches eingeschränkt bleibt.

„Es regt sich der dunklen Gefühle Gewalt,  
Die im Herzen wunderbar schliefen.“

Die Handlung des Lesestücks und seine Gegenstände werden unwillkürlich in die Heimat verlegt. Es ist auch gar kein Fehler, wenn bei Lesestücken, die etwas fremdartig anmuten, eine kleine Umdichtung vorgenommen wird, oft reicht eine Abänderung der Namen der auftretenden Personen oder die Einfügung kleiner Nebenumstände vollständig dazu aus. In dem Lesestück „Der kleine Friedensbote“ kommt ein Gerber vor. Dieses Handwerk ist nicht überall vertreten, man wird daher gut tun, einen andern Handwerker, etwa einen Schmied, dafür einzusetzen. So sind noch verschiedene Ausdrücke darin: „hob der Bäcker das Kind aus der Taufe“ = stand zu Gevatter; „an Martini und am heiligen Abend“ = am Christtag; der gute Märte ist nicht überall gebräuchlich u. s. f. Es wäre Sache der Lesebuchverfasser, die Lesebuchstücke der Heimat anzupassen, also nicht kurzweg norddeutsche Lesestücke in süddeutsche Lesebücher einzustellen. Das Lesebuch sollte eben ein heimatliches „Geschichtenbuch“ sein.

Um der Phantasie im sprachlichen Ausdruck und in der Darstellung noch mehr Raum zu lassen, dürfen die Schüler die Lesestücke in ihre Sprache übersetzen, dieselben in Gespräche auflösen und auf diese Weise dramatisieren. Ein weiterer Schritt ist das Antwortlesen. Der Lehrer stellt eine Frage, der Schüler sucht die Antwort mit einem Satz des Lesestücks zu geben. Oder der Lehrer lässt einen Satz lesen und fragt dann die Schüler, was sie sich aus der Heimat hinzugedacht oder wo sie die Sache hingedacht haben. Leicht lässt sich die Sache in anderer Fassung in einem Aufsatz wiedergeben. Es kann irgend eine Person des Stücks, selbst ein Tier seine „Geschichte“ erzählen. Bewegt sich die Erzählung in Rede und Gegenrede, so treten die Gegensätze mehr hervor.

Alle geistige Tätigkeit bewegt sich in zweierlei Bewusstseinsformen.<sup>1)</sup> Die eine ist die Scheidung oder Auseinanderlegung (Entfaltung) der Inhalte, Gedanken, Worte, die andere die Verknüpfung, Vertauschung oder Umsetzung derselben. Von der Auflösung der Gedankeneinheiten in ihre Bestandteile haben wir schon geredet. Die Verknüpfung des Gelesenen wurde ins Auge gefasst bei der Wachrufung heimatlicher Vorstellungen, die sich mit den

<sup>1)</sup> S. des Verfassers Neue Schulkunst, Bd. I, Die Lehrkunst. (Dresden, Bleyl und Kaemmerer.)

im Lesestück enthaltenen mehr oder weniger decken oder wenigstens dieselben herbeiziehen. Z. B. können poetische Bilder und Ausdrücke an der heimatlichen Natur und dem Menschenleben ihre Erklärung finden („Das Geheimnis des Waldes“, „der Teppich der Wiese“, „der Schleier der Abenddämmerung“, „der Mai des Lebens“, „das prächtige Laubdach schattiger Buchen“, „ins Handwerk pfuschen“, „deine Uhr ist abgelaufen“ u. s. f. oder Sprichwörter: „Stille Wasser gründen tief“; „wie die Aussaat, so die Ernte“; „Werzen hält nicht auf im Mähen, Sitzen hält nicht auf im Gehen“; „wenn ihr langsam geht, seid ihr in einer Stunde am Ziel, wenn ihr schnell gehet, so braucht ihr zwei Stunden“; „wer den Acker pflügt, den pflügt der Acker“; „steter Tropfen höhlt den Stein“; „wie man in den Wald ruft, so hallt es wieder“ (Köhler).<sup>1)</sup>

Es kann aber noch weiterhin das Lesestück insgesamt in die Mundart übertragen und so erzählt werden, wie die Kinder ausserhalb der Schule miteinander reden. Damit erhält dann nicht bloss die Sprache, sondern auch das Denken und die ganze Sache einen neuen Anstrich, ein heimatliches Kolorit, das ungemein anziehend wirkt. Hier muss dann das Kind aus der Gesamtvorstellung der Sache heraus reden, muss mit Hilfe der Phantasie die Ausdrücke und Fortgänge suchen und kann nicht die Scheidungsfunktion des Gedächtnisses in Anwendung bringen. Je reiner der Dialekt ist und um so weiter er von der Schriftsprache abweicht, um so schwieriger gestaltet sich der Vorgang; um so leichter aber, je mehr sich die Umgangssprache dem Schriftdeutschen annähert, wie z. B. in den Städten. Berthold Otto redet in seinem „Hauslehrer“ eine „Sprechsprache“, die sich den verschiedenen Lebensaltern („Altersmundarten“) anzuschmiegen sucht. Aber das Berlinische ist auch in der Kindersprache nicht überall daheim. Deshalb kann eine Sprechsprache nicht allgemeingültig aufgestellt, nicht geschrieben, sondern nur eben von den Kindern gesprochen werden. Sie dient dann dazu, den Unterschied zwischen der gewohnten kindlichen Denk- und Sprechweise erkennen zu lassen und durch Feststellung der Unterschiede das Interesse für sprachliche Formen, die konkrete Vorstellung derselben herbeizuführen. Die Abweichungen des Sprechdeutschen vom Schreibdeutschen sind dann Gegenstand des grammatischen Unterrichts. Die mundartlichen Abweichungen in der Geschlechtsbezeichnung der Wörter (der Butter, der Bank usw.), in der Mehrzahlbildung (Hemder, Better, Steiner usw.), in abweichender Zeitwortbildung (er hat gedenkt usw.) müssen aufgegriffen und besonders geübt werden. Umgekehrt kann vom Dialekt aus manche hochdeutsche Sprachform erläutert und fasslicher gemacht werden. Die Wortlehre kann sich in den Hauptwörtern an die

<sup>1)</sup> Ebenso sprichwörtliche Redensarten, wie z. B.: „Er schimpft, wie ein Kohrspatz, zittert wie Espenlaub, ist grob wie Bohnenstroh, ist schlank wie eine Tanne“ usw.

Flurnamen, in den Eigenschaftswörtern an die Häuser, in den Tätigkeitswörtern an die Verrichtungen der Handwerker anschließen. Die Wortableitung kann an die Familiennamen, an Fremdwörter, an Tiernamen (wie z. B. Maulwurf s. v. a. Moltwurf, Engerling s. v. a. im Anger wohnend, Eichhorn s. v. a. Eichläufer) und Pflanzennamen anknüpfen.

Schon in den dreissiger Jahren des vorigen Jahrhunderts wurde in Schwaben der Versuch gemacht, den Sprachunterricht an den Dialekt anzuschliessen.<sup>1)</sup> In trefflicher Weise hat Rudolf Hildebrand in seiner Schrift „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule usw.“ ausgeführt, wie das Hochdeutsch im Anschluss an die Volkssprache oder Haussprache gelehrt werden sollte (S. 66 ff.). Dieselbe Forderung ist von H. Burgwardt, Diesterweg, R. von Raumer, Schneller, Weigand u. a. aufgestellt worden. Der neue württembergische Landeslehrplan hat sich diese Forderung auch zu eigen gemacht und es steht nichts im Wege, derselben nunmehr nachzukommen.

Die neuerliche Reform des Aufsatzunterrichts verlangt gleichfalls, dass die Themen dem Lebenskreis des Kindes entnommen und Berichte über seine Erfahrungen sind. Darnach ist das Thema nicht in allgemeiner Fassung, sondern in bestimmter, Gedanken und Erinnerungen weckender Form zu stellen, z. B. nicht „Der Hund“, sondern „Der Mops des Apothekers“, nicht „Die Feuersbrunst“, sondern „Der Brand am 20. Februar d. J.“, nicht „Die Saugpumpe“, sondern „Unsere Güllenpumpe“ oder „Der Schulbrunnen“ oder „Warum unser Brunnen letzthin kein Wasser mehr gab“. Mit Vorteil lässt sich auch der Brief als Benachrichtigung verwenden. In die Aufsätze können leicht eigene Erlebnisse eingestellt werden, wenn z. B. der Schüler schon Reisen machen durfte. Die Sprach- und Aufsatzfehler sind am leichtesten zu verbessern, wenn man die mündliche Ausdrucksweise danebenstellt oder bei fortlaufender Abweichung, wie z. B. beim Gebrauch des Perfekts statt des Imperfekts in der Erzählung, dies als Regel zum Bewusstsein bringt und dazu das Schriftdeutsch in Gegensatz stellt. Auch Betonungsfehler im Lesen werden bemerkt, wenn man das Sätzchen in der Sprechsprache sagen lässt.

Das Heimatliche findet somit im gesamten Sprachunterricht eine fortwährende Verwertung. Auch in diesem Formfach muss der Mensch aus eigenen Wurzeln wachsen und der Lehrer sich stets bewusst bleiben, dass es keine Form ohne Inhalt gibt. Wenn der Inhalt gedacht und klar vorgestellt wird — und solches ist eben nur bei Bekanntem, Erlebtem, Heimatlichem der Fall — dann

---

<sup>1)</sup> Geyler, Die deutsche Deklination mit Rücksicht auf den schwäbischen Dialekt. Reutlingen 1835.

ergibt sich die richtige Form von selbst. „Es ist der Geist, der sich den Körper baut,“ der Inhalt, der die Form erschafft.

Die Heimatidee muss weiter ihre Anwendung finden im Rechenunterricht. Das ist verlangt, wenn man anstelle des formalen Rechnens mit abstrakten Zahlen oder mit blossen Massbezeichnungen, mit stellvertretenden Zeichen wie Kugeln, Ringlein, Stäbchen, Fingern usw. die Dinge selbst setzt, wie sie in der Heimat dem Schüler begegnen, also zum „Sachrechnen“ greift.<sup>1)</sup> Er rechnet dann mit den Hasen im Stall, den Hühnern im Hof, deren Eiern, den Fenstern am Haus, den Füßen der Tiere u. s. f. Diese Dinge sind greifbarer Natur, ihre Vorstellung ist konkret, dem Schüler geläufig, mit Gefühlswerten versetzt und die nötige Rechenoperation leuchtet im einzelnen Fall ohne weiteres ein. Was die Kinder vor und neben der Schule lernten, findet damit seine natürliche Fortsetzung. Schliesst man sich dem Interesse des Schülers an, so bringt er von sich aus das nötige Material für die Aufgaben herbei, stellt sich selbst Aufgaben und übt sich im Rechnen. Er muss daran gewöhnt werden, zu jeder Zahl immer einen bekannten Gegenstand hinzuzudenken, so dass er nie bloss aus dem Zahlen- und Wortgedächtnis rechnet, sondern immer aus der Mengenvorstellung heraus, d. h. die rechnerische Operation an den vorgestellten Dingen wirklich vollzieht. Für gewisse Zahlvorstellungen lassen sich typische Beispiele einführen: für die Vier der Wagen mit seinen vier Rädern, für die Fünf die Hand, für die Sechs das Fenster mit sechs Scheiben, für die Sieben die Wochentage u. s. f. Auf der Mittelstufe wird das Zahlensystem mit der Vorstellung der Münzen-, Mass- und Gewichtseinteilung innig verschmolzen; das Einmaleins wird auf das Reihenzählen mit je 2, 3, 4 usw. vereinigten Einern begründet. Die Darstellung des Gedachten durch Finger, durch Kugeln, durch systematische Zeichnungen geht stets nebenher.

Auf der Oberstufe beginnt das Rechenbüchlein seine Herrschaft zu führen. Die Kinder sind es aber gewohnt, nur Bekanntes und dieses in leicht vorstellbaren Verhältnissen zu berechnen. Die Buchaufgaben sind ihnen inhaltlich fremd, unverständlich und meist zu allgemeiner Art. Daher überspringen sie die Sachverhältnisse und stürzen sich ohne weiteres auf die Zahlenoperation, den Nachbar höchstens noch fragend: Muss man Zusammenzählen oder Abziehen, Multiplizieren oder Dividieren? je nachdem gerade eine Rechenoperation an der Reihe ist. Wenn man nun neben dem Rechenbuch den Kindern Aufgaben diktiert, die aus dem übrigen Unterricht, aus den Vorgängen auf dem Markt,

<sup>1)</sup> S. „Das Sachrechnen nach seiner geschichtlichen Entwicklung, seiner psychologischen Begründung und seiner methodischen Gestaltung“, bearbeitet von den Lehrern Weit, Rais, Heininger und Zluhan, 1904.

den Berichten der Zeitung, dem letzten Lerngang u. dgl. entnommen sind, werden sie gewöhnt, denkend und selbständig zu rechnen. Aber dies genügt nicht. Man muss auch noch die Aufgaben des Rechenbuchs in die heimischen Verhältnisse und Vorkommnisse übersetzen lassen, also statt „ein Bauer“, „ein Arbeiter“ oder „A“, „B“ u. dgl. einsetzen: „Der Bauer Pfeleiderer“, „Der Arbeiter Friedrich in der Stahelschen Fabrik“ u. s. f. Man muss weiter statt der im Buch genannten Preise die im Ort vorkommenden und daher bekannten Preise einsetzen, sie die Aufgaben in den Einzelbestimmungen abändern und die Frage selber stellen lassen. Dadurch kommen die Kinder in die Rechensache hinein, sie gewinnen Liebe zu dieser Tätigkeit, Interesse dafür, so dass sie von selber rechnen und sich Aufgaben stellen. Durch Einschlebung heimatlicher Aufgaben in den Unterrichtsengang wird der Rechenstoff so erweitert, dass dafür eine ganze Anzahl der Rechenbüchleinaufgaben, die unbekannt oder fernliegende Aufgaben in Betracht ziehen, kurzerhand gestrichen oder der freiwilligen Übung zugewiesen werden können.

Die Raumlehre mit ihren Berechnungen muss unbedingt an die heimatlichen Gegenstände angeschlossen werden. Die Schüler müssen an den Acker geführt, derselbe muss mit dem Quadratmeter gemessen werden; sie müssen über die Ausmessung ihre Vermutungen anstellen, den einfachsten und kürzesten Weg finden und so die Regel oder das Verfahren ableiten.<sup>1)</sup> Die geometrischen Figuren müssen an Gegenständen aufgesucht, gemessen und berechnet werden. Man rechnet und berechnet dann nicht Gedanken- dinge, sondern wirkliche Gegenstände, die in der Heimat zu finden sind.<sup>2)</sup>

Der Zeichenunterricht ist in seiner neuerlichen Wendung zur Natur- und Volkskunst ganz an die Heimat gewiesen. Schon im heimatlichen elementaren Naturgeschichts-, Erdkunde- und Geschichtsunterricht werden die behandelten Gegenstände „gemalt“, so gut es die Kinder eben fertig bringen. Es ist das eine Fortsetzung des schon vor der Schulzeit begonnenen kindlichen Zeichnens und Kritzelns, als ein Ersatz des Schreibens, zeichnerischer Ausdrucksversuche. Sodann wird der Lehrer seinen Unterricht in den Sachfächern durch Skizzen, Bildchen und schematische Darstellungen an der Wandtafel unterstützen, die sodann wieder Anlass geben zu Nachzeichnungen von seiten der Schüler. Für den eigentlichen Zeichenunterricht muss der Lehrer unter Beihilfe der Schüler die zu zeichnenden einfachen Gebrauchsgegenstände: Briefumschlag, Mappe, Lineal, Damenbrett, Taschentuch, Sternformen, Papierhelm, Drache, Rad, Schützenscheibe, Fächer, Schild, Palette, Bogen und

<sup>1)</sup> Vgl. Eine Lehrprobe in der Oberklasse: Das Feldmessen und Bemerkungen zu der Lehrprobe über das Feldmessen in „Der Schulfreund“ No. 1 und No. 11. 1895.

<sup>2)</sup> S. Köhler a. a. O. S. 67—71.

Pfeil, Wappenschild, Hufeisenmagnet u. s. f. anfertigen und sammeln lassen, ebenso die Vogelfedern, Blattformen, Blütenformen, Schmetterlinge, Früchte, Schnecken und Muscheln u. s. f. in eine heimatliche Materialiensammlung aufnehmen und sie in eine bestimmte Stufenfolge bringen. Aus dem Gebiet der Kunst stehen an Geräten, an Häusern, Kirchen, Denkmälern zahlreiche Vorbilder zu Gebot, wenn man sich nur die Mühe geben will, dieselben aufzusuchen. Manches, das nicht gezeichnet wird, dient der kunst sinnigen Betrachtung, so z. B. die Bilder der Schule, Baustile, Verzierungen an Häusern, Kirchen, landschaftliche Schönheiten.

Im Singen ist ein Anschluss an die Heimat gleichfalls von grossem Wert, denn es wird dadurch die Singlust und das Gefühl für angemessenen Ausdruck innerer Regungen befördert. Die Spiellieder dürfen in der Schule weitergepflegt und die Volkslieder müssen ihren Eingang finden. Was die Schüler nicht gern singen, das behalten sie nicht. Was nicht leicht erlernbar ist und was sie nicht ausser der Schule zu hören bekommen, das hat für sie kein Interesse. Es ist deshalb von Vorteil, wenn übliche Volkslieder, Melodie samt Text, in den Liederschatz der Schule aufgenommen werden, wie ja auch der kirchliche Gemeindegesang in der Schule seine Pflege erhält.

Endlich sollte auch der Religionsunterricht die Tatsachen und Erlebnisse der Heimat in Betracht ziehen. Da sind z. B. die Grabsteine des Friedhofs, die Gedächtnistafeln und Denkmäler der Kirche, Glasmalereien, Hausinschriften, Wandsprüche, Todesfälle unter den Kindern oder in der Gemeinde, welche zu religiösen Betrachtungen anregen. Die Gedenkfeiern, kirchliche Feste, auch nationale Feiern bringen den Kindern das religiöse Gemeinschaftsgefühl nahe. Die Glückwünsche zum neuen Jahr, die Konfirmation, Hochzeiten, die Leichenfeiern, Schulentlassung lassen sich immer mit der Religion in Verbindung bringen. Ebenso in der Nähe vorgekommene Verbrechen oder hochherzige Taten, Feuer- oder Wassergefahr, Verleumdung und Lügen, schändliche Taten führen zur ethisch-religiösen Überlegung. Die Erzählungen der biblischen Geschichte werden in der Vorstellung der Kinder nicht bloss von selbst an eine Stätte der Heimat verlegt, sie haben auch in heimatlichen Vorkommnissen ihre Analogie. Eine Nilüberschwemmung, eine Weide für umherziehende Lürten, eine Ziegelei mit fremdländischen Arbeitern, eine unmauerte Stadt, durchziehende Manövertruppen, Höhlen als Schlupfwinkel u. dgl. finden sich schliesslich überall und lassen eine Anknüpfung des fernliegenden Stoffes zu. Manches jedoch, wie Märkte, Stadttore, Lilien des Feldes, Vögel unter dem Himmel, Sperlinge auf dem Dache, Schafe der Herde, Rebe am Weinstock, Sausen des Windes, Unkraut unter dem Weizen, ein säender Landmann, Ährensammler u. dgl. ist hier wie dort daheim. Endlich lässt sich die Vorerzählung oder Entwicklung

des Inhalts so gestalten, dass der Schüler sich in heimatlichen Vorstellungen bewegt, das die fremden Geschichten lokalisiert und dass die Gefühlsweise, der sprachliche Ausdruck und die Vorstellungsweise dem Kindesgeist angepasst werden.<sup>1)</sup>

Man kann nun wohl sagen, jeder rechte und gute Unterricht werde dadurch den Erweis seiner Angemessenheit und Fruchtbarkeit erbringen, dass er die Schüler zum freudigen Mittun, zur eifrigen Selbsttätigkeit und zu persönlichem Weiterwirken veranlasst. Das kann aber nur dann erwartet werden, wenn der Unterricht mit dem Vorstellungsmaterial arbeitet, das die Kinder mit zur Schule bringen, wenn er dasselbe konsequent und anschaulich vermehrt und weiterbildet, also Erfahrung und Umgang des Kindes ergänzt und erweitert (Herbart), und wenn er auf Grund dieses kindlichen Geistesbesitzes die weiteren Einsichten, Erkenntnisse, Begriffe, Fertigkeiten und Willensregungen ausgestaltet. Ein richtiger Unterricht ist mithin in allen Fächern ein heimatkundlicher Unterricht. In den unteren Schuljahren wird das heimatliche Vorstellungsmaterial gewonnen, ergänzt, berichtigt und verbessert, in den oberen Schuljahren wird es angewendet und von einem höheren Standpunkt aus betrachtet. Ein solcher Unterricht ist dem Kindesgeist angemessen, schliesst sich seiner geistigen Entwicklung an, berücksichtigt die Individualität des Kindes, sein erworbenes Muttergut, seine Leistungskraft, führt zur Selbsttätigkeit, zum Interesse. Bei einem solchen Unterricht kommt die Eigenkraft des Kindes, seine Abhängigkeit von der umgebenden Natur, von der Gesellschaft, dem Volkstum und der Kultur zu ihrem Recht und die Erziehung erhält damit ihre Richtung auf das Soziale, auf die bürgerliche Gemeinschaft, die Konfession und die Nation. Der heimatkundliche Unterricht wird somit allen echt pädagogischen Anforderungen gerecht. Er folgt der Weisung: „Bleibe im Lande und nähre dich redlich!“

## V.

### **Erfordernisse der Vor- und Fortbildung des Lehrers für den heimatkundlichen Unterricht.**

Wir müssen noch überlegen: Wie muss der Lehrer selbst in der Heimat zu Hause sein, sie zum Gegenstand eifrigen Forschens und liebevollen Umgangs machen, wenn er ihren didaktischen Wert

<sup>1)</sup> Vgl. „Wie erzählen wir den Kindern die biblischen Geschichten“ von Zurell, Tübingen 1906, und Scharrelmann, „Herzhafter Unterricht“ und „Der Weg zur Kraft“. Weiter führen die von Fritz Lienhard in „Neue Ideale“ (Georg H. Meyer, Leipzig-Berlin) in dem Abschnitt „Christentum und Deutschtum“ geäußerten Gedanken über den Religionsunterricht.



erkennen und das vorhandene reiche Material voll ausnützen und die Schüler nicht nur zur Heimatkunde, sondern zur Heimatliebe und zum Heimatwirken führen will?

Die beste Pädagogik erwirbt sich der Lehrer durch Untersuchung und denkende Betrachtung seiner eigenen geistigen Entwicklung. Das eigene Erlebnis bedarf keiner weiteren Begründung, um unser pädagogisches Handeln zu beeinflussen. Es können jedoch diese Erfahrungen sowohl gute als schlechte gewesen sein, beidemal ist etwas daraus zu lernen, wenn der ernstliche Wille vorhanden ist, den besten Weg der Einwirkung auf die anvertrauten Unmündigen zu finden. Man erinnere sich nur, welcher Unterricht am meisten und nachhaltigsten zum Lernen anregte, welchen Lehrer man am liebsten hatte, wie man sich bleibende Einsichten verschaffte, wo man am liebsten mit seinen Gedanken verweilte u. s. f. und man wird finden, was für die heutige Jugend am meisten Anziehungskraft hat, denn Kind bleibt Kind zu allen Zeiten. Die Einführung in dasselbe, die Zurückversetzung in die eigene Jugendzeit sind die besten Grundlagen für die Erwerbung eines theoretisch einwandfreien Lehrverfahrens.<sup>1)</sup>

Wir haben bereits darauf aufmerksam gemacht, dass man neben einem lebendigen Umgang mit den Kindern durch Lesen von solchen Jugendschriften, die im Anschauungskreis der Kinder sich halten, durch Lektüre von Biographien, durch gute poetische Werke — Poeten und Kinder sind immer verwandt — durch volkstümliche Erzählungen u. dgl. sich die Fähigkeit erhält, bei Kindern den rechten Ton zu treffen und die Phantasie beweglich zu erhalten.

Von grossem Vorteil ist es, wenn man schon selbst einen richtigen heimatkundlichen Unterricht genossen hat. Dann ist man durch das Beispiel belehrt und weiss die Vorteile besser abzuschätzen. Man hat sein eigenes Wissen und Können auf den richtigen Boden gestellt, seine geistigen Fähigkeiten aufs beste ausgebildet, ein selbsterworbenes Wissen zu vergeben, und hat eben eine persönliche Bildung erlangt. Ein guter heimatkundlicher Unterricht hat „die Verheissung“ nicht bloss für das erste, sondern für das folgende Geschlecht, falls er Schülern zuteil wird, die später Lehrer werden.

Noch grösser ist der Vorteil, wenn das Seminar sich der Vorbereitung des Lehrers in heimatkundlicher Hinsicht annimmt. Wiederum in erster Linie so, dass die Seminarlehrer aus dem Eigenen, aus dem Vollen schöpfen, dass sie ihre Fächer selbständig anbauen, heimatkundlich unterbauen und nicht bloss Bücher durchmachen. Wenn man sich mehr bewusst wird, dass nicht bloss das

<sup>1)</sup> Eine Betrachtung der nächsten Umgebung, wie sie in „Walden“ von Thoreau begegnet, ist gleichfalls dienlich.

Gedächtnis, sondern ebenso die Phantasie der Ausbildung bedarf, so müsste auch in den Seminarjahren dieser Rechnung getragen werden, trotz der Gefahr, dass dieselbe erst üppige Blüten treiben könnte. So dürfte es im Aufsatz den Seminaristen wohl freigestellt sein,<sup>1)</sup> eine konkrete Auffassung des Stoffes, eine etwas romanhafte Ausführung u. dgl. sich zu eigen zu machen, ohne deswegen sich in der Zensur anzüglicher Zurechtweisungen auszusetzen.

Ebenso planmässig und der Individualität den nötigen Spielraum lassend soll die freie Rede oder der Vortrag bei den Seminaristen entwickelt werden. Man sollte dazu angeleitet werden, aus der Anschauung zu reden und nicht bloss zurechtgemachte Gedanken zu wiederholen. Die freie Aussprache, nicht die gedächtnismässige Wiederholung eingelernten Stoffes, sollte die Hauptsache sein. Alle Fächer könnten hiebei in Betracht kommen. Die Themen und die Anknüpfungen sowie die Ausführungen im einzelnen müssten sich der Heimat möglichst eng anschliessen. Hossann führt folgende Themen an: „Wenn z. B. der getreue Eckart behandelt würde, könnte daran der Vortrag geknüpft werden: Der Eckart meines Heimatdorfes — oder: an welches Vorkommnis aus meiner Jugend erinnert mich diese Sache? Weiter: Wie ich mir den Zug Barbarossas über die Alpen vorstelle? (Aufgebot der Ritter, Ruine der Heimat, Abschied, Bescherden.) Was man in meiner Heimat von der grossen französischen Revolution (von Napoleon) erzählt. Wie sich die Bauern unseres Orts gegen ihren Gutsherrn auflehnten. Zeigte sich der Löwe in der Menagerie noch als Wüstenkönig? Der Stabreim in meiner Mundart. Falsches Geschlecht, abweichende Wortbedeutung, bildliche Redensarten,<sup>2)</sup> Silbenkürzung in meiner heimatlichen Mundart. Ein merkwürdiger Tag in meinem Leben. Ein Wintertag aus meiner Jugendzeit. Was mir der Kettenhund erzählte. Wie ich mir den David vor dem höhnischen Goliath vorstelle. Die Prärie und die grosse ungemähte Wiese im „Senkfeld“. Der Nutzen des Waldes für meinen Heimatort. Selbstgespräch des James Maxwell am Ruder des brennenden Schiffes. Hebel in der Werkstätte meines Vaters (in Küche, Keller, Wohnstube). Wie meine Mutter physikalische Gesetze beachtet, ohne sie zu kennen. Der Gebirgsbach ein kleiner Rheinstrom. Die Dorfgemeinde ein kleiner Staat. Schildere die Überraschung eines Mannes, der vor 50 Jahren gestorben, heute wiederkehrte.“

Ein weiteres gutes Mittel wäre die Führung eines Beobachtungsheftes. Die Seminaristen des letzten Kurses hätten wöchentlich zwei von ihnen gemachte Beobachtungen vom Spaziergang, aus der Ferienzeit oder aus der früheren Jugendzeit darcin einzutragen und

<sup>1)</sup> Vgl. Hossann, Die Heimatsidee usw.

<sup>2)</sup> Z. B. „Wenn's auf die Grosse ankäme, so müsste eine Kuh einen Hasen fangen.“

mit irgend welchem Unterrichtsfach in Verbindung zu bringen. Solche Beobachtungsnotizen führt Hossann an.<sup>1)</sup>

Ein ähnliches Mittel ist die Führung eines Tagebuches,<sup>2)</sup> in welches man einschreibt, worüber man gelesen und was man dazu gedacht hat. Z. B. Heute habe ich Quo vadis von H. Sienkiwicz zu Ende gelesen. Es enthält eine unvergleichliche Darstellung der Kultur Roms zur Zeit Neros, den Hergang bei Christenverfolgungen und das Lebensende des Apostels Petrus. Oder: Die Schrift „Goethes Lebensanschauung“ von Lic. theol. S. Eck zeigt die Einwirkung Spinozas und nachher Kants auf Goethes Denken und Dichten. „Er meint zwei Kapitalfehler, die ihn verfolgt und gepeinigt haben, entdeckt zu haben. Nie hat er das Handwerk einer Sache lernen mögen. Darum gelang oder misslang, wie es das Glück oder der Zufall wollten, was er angriff. Und nie mochte er so viel Zeit auf eine Arbeit wenden, als sie wirklich erforderte: die schrittweise Ausführung der Gedanken und Kombinationen war ihm unerträglich.“ Um die Kunst und Wissenschaft zu erfassen, arbeitete er darin, indem er zeichnete, modellierte, malte, botanisierter.

„Beim Lesen des letzten Abschnittes der Schrift „Entwicklung des Kindes“ von Oppenheim kam ich auf den Gedanken, einen Adoptivkinderverein ins Leben zu rufen, der 1. vielen Frauen einen Lebensberuf verschaffe, 2. die Mängel der Anstalterziehung umginge, 3. das Einzelleben und die untere Stufe der Gesellschaft höher heben würde, 4. Nachfrage und Angebot in dieser Sache regelte.“

Damit würde der Lehrer sich beständig Stoff zu seinen Aufsätzen sammeln, im selbständigen, tatkräftigen, pädagogischen Denken zunehmen und den Weg zur Originalität betreten. Auch wäre Antrieb und Anleitung gegeben, dass er noch nach der Seminarzeit diese Bemühungen um selbständige berufliche Fortbildung weiterführte.

Endlich müssten auch die Ausflüge der Seminaristen in der Weise geregelt werden, dass sie nicht bloss zu frischer Luft, Essen, Trinken und Rauchen führten, sondern dass bestimmte Ziele ins Auge gefasst würden, die mit dem geschichtlichen, geographischen, Zeichen- oder naturkundlichen Unterricht in Verbindung stünden. Es müssten Beobachtungen gesammelt und dann weiterhin verwertet werden. Der junge Lehrer müsste angeleitet werden, sich auf solche Lerngänge vorzubereiten und bei der Ausführung wirklich auch Wahrnehmungen zu machen. Trotzdem nur ein bestimmtes Ziel vorschwebte, dürfte er nicht achtlos an Dingen vorübergehen, die sich für sein Studium oder seinen Unterricht besonders nützlich erwiesen. Er müsste eben Auge und Ohr für solche Dinge oder

<sup>1)</sup> Hossann S. 39, 40, 41.

<sup>2)</sup> Vgl. auch Über Lesen und Bildung von A. E. Schönbach, S. 71 ff.

Interesse dafür bekommen. Das engere Vaterland sollte ein Lehrer seiner typischen Gestalt und der sich darin findenden Besonderheiten nach aus eigener Anschauung kennen.

Die Fortbildung des Lehrers müsste sodann an jedem neuen Anstellungsort wieder dahin gerichtet werden, dass er eben diese Örtlichkeit nach allen Seiten erforschte und bald darin zu Hause wäre. Was er aus Büchern lernen kann, das genügt für seinen Unterricht nicht. Kann er auch nicht alles wissen, nicht auf jede an ihn gerichtete Frage eine zutreffende Antwort geben, so muss er doch vieles und manches genau kennen. So weit er durch den Seminarunterricht dafür nicht vorbereitet ist, muss er durch fortgesetzte Arbeit wenigstens auf einem Gebiet sein Interesse wach erhalten. „Sei es Botanisches oder Geologisches oder Mineralogisches, seien es Schnecken oder Heuschrecken, Gräser oder Moose, Gall-äpfel oder Pilze: Das Sammeln lehrt unterscheiden, beobachten, sehen. Wer sammelt, geht nie achtlos durch das Land, allenthalben fällt ihm etwas auf. Und alles, was man gesammelt hat, sollte man sofort verarbeiten, es bestimmen, darüber nachlesen, also nicht einfach anhäufen und am Haufen Freude haben.“<sup>1)</sup>

Zu solcher Arbeit steht eine Menge wissenschaftlicher Literatur zur Verfügung. Auch bieten der deutsche Lehrerverein für Naturkunde und naturwissenschaftliche Zeitschriften ihre Unterstützung im Bestimmen und im Nachweis geeigneter Schriften an. Sodann sind die naturkundlichen Bezirksvereine für diese Aufgabe bestimmt. Dieselben bedürfen allerdings noch einer geeigneten Organisation in der Hinsicht, dass die Teilnehmer sich in die verschiedenen Forschungsgebiete teilen und jede Gruppe dann über ihre Funde und Arbeiten in Vorträgen berichtete. Wenn nur hin und wieder ein Vortrag eingesetzt wird, der mit dem Studium der Mitglieder in keiner Beziehung steht oder dasselbe gar ersetzen will, so kommt nicht viel heraus.

Es könnten sich auch benachbarte Kollegen zu heimatkundlichen Kränzchen zusammentun und die Erforschung der Heimat nach allen Seiten systematisch betreiben, die Ergebnisse nach Wissensgebieten zusammenstellen und dann ein lexikalisches und ein nach Örtlichkeiten geordnetes Gesamtverzeichnis anlegen, in dem die Sammlungsgegenstände mitbezeichnet wären. Der Anschluss an bereits bestehende naturwissenschaftliche, historische oder sprachkundliche Vereine liegt für jeden Lehrer nahe, der ein besonderes Interesse für eines dieser Gebiete hat und zugleich sich bewusst ist, dass er in seiner Heimat die Aufgabe der Kulturförderung in erster Linie mit angreifen muss.

---

<sup>1)</sup> H. Wegelin, Über Exkursionen. Schweizerische pädagogische Zeitschrift 1907, Heft I, S. 38.

So ausgerüstet wird es dem Lehrer nicht schwer fallen, an Vortragsabenden in landwirtschaftlichen, Lese-, Altertums-, Arbeiter-, Jünglings- und anderen Vereinen interessante Themen zu behandeln.

Eine neueste Einrichtung, Lehrer und Schüler mit der Heimat in mannigfaltige Berührung zu bringen, sind auch die in Leipzig von der Ortsgruppe vom „Deutschen Verein für Volkshygiene“ eröffneten „Ferienwanderungen für Schulkinder.“<sup>1)</sup> Die Kinder melden sich freiwillig dazu, werden in Gruppen von höchstens 30 Köpfen eingeteilt und dann einem ebenfalls sich freiwillig dazu anbietenden Lehrer zugewiesen. Dieselben bleiben während sämtlicher Wanderungen in einer Ferienperiode beisammen. „Die Anmeldung geschieht durch Formularekarten, die kurz über Zweck und Einrichtung der Wanderungen orientieren und die bindende Unterschrift des Vaters oder Pflegers verlangen. Für jede dieser Wandergruppen, bei deren Bildung nach Möglichkeit das Alter und vor allem das Wohnviertel in Rücksicht gezogen wird, wird für die Dauer einer Wanderperiode ein Führer bestellt, dem, abgesehen von einigen nötigen Bestimmungen, völlige Freiheit gelassen ist.“ Ein Lehrer, der sich dieser Sache mit Fleiss annimmt, wird nicht nur an pädagogischem Geschick im Umgang mit Kindern gewinnen, tiefe Blicke in ihr Inneres tun und Begeisterung für seinen Beruf davontragen, sondern er wird auch die Natur und Umgebung selbst immer genauer und vollständiger kennen lernen und die zur Verfügung gestellte reichhaltige Bibliothek zur weiteren Selbstbelehrung fleissig benützen, da er jederzeit reichliche Verwendung für seine Kenntnisse findet.

Wer also eine angestammte Liebe zu seiner Heimat und ebenso eine wirkliche Liebe zu den ihm anvertrauten Schülern, wer eine nachhaltige Begeisterung für seinen Beruf sein eigen nennt, der wird die Mühe nicht scheuen, die Heimat nach allen Seiten zu erforschen und im Unterricht zu verwerten. Und „nur ein verständnisvoller Beobachter und gründlicher Kenner seiner Heimat wird die Augen der Kinder für die Eigentümlichkeiten, die Schönheiten der Heimat schärfen können und sie zu der Erkenntnis bringen, dass die Heimat wohl das teuerste ist, was sie besitzen“.

---

<sup>1)</sup> Näheres erfährt man durch Obmann W. Schubert, Leipzig-G., Elsbethstr. 36. S. auch dessen Aufsatz über „Ferienwanderungen“ im „Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele“ 1907, B. G. Teubner, Leipzig und in „Das Buch vom Kinde“ von Adele Schreiber, 1906, ebenda.

## B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

### I.

#### Bericht über die 40. Jahresversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Magdeburg.

Von Fr. Franke.

Schluss.

5. In Schretzenmayrs Abhandlung über Dr. E. Webers „Ästhetik als Grundwissenschaft der Pädagogik“ wird die im Titel des Weberschen Buches liegende Behauptung mit einem vielleicht zu wortreichen Eifer, aber mit Recht bekämpft. Dagegen sehen beide die Ästhetik als eine aus der Psychologie hervorgehende und dieser untergeordnete Wissenschaft an (vgl. unter 4), und so wird der Irrtum Webers doch nicht völlig klar. Die Ästhetik bezieht sich zwar ebenso wie die Ethik auf psychische Erscheinungen, aber die Psychologie erklärt dieselben nur, indem sie das Spätere aus dem Ursprünglichen, das Zusammen-gesetzte aus einfachen Grundtatsachen herleitet und dabei lediglich der Verknüpfung von Ursache und Wirkung nachgeht. In solchem Erklären, das Herbart der theoretischen Philosophie zuweist, besteht bei vielen, auch bei Wundt, die ganze Philosophie. Ästhetik und Ethik dagegen entstehen richtiger Weise dadurch, dass der Mensch aus sich heraus an der Wirklichkeit Kritik übt und Ideale zeichnet; sie sind normative Wissenschaften, ähnlich der Logik. Die Psychologie als solche verhält sich gegen alle diese Unterschiede, welche die normativen Wissenschaften machen, indifferent, sie erklärt das Schöne wie das Hässliche, das Gute wie das Schlechte, die Wahrheit und den Irrtum.

Weber hatte einige Sätze an den Vorsitzenden gesandt und in einem derselben gegen Schretzenmayrs zu schroffe Gegenüberstellung von Ästhetik und Ethik geltend gemacht, auch Herbart baue seine Ethik auf ästhetischen Normen auf. Das hat gegen Schretzenmayr eine gewisse Berechtigung, in Hinsicht auf Herbart aber trifft es die Sache nicht genau. Der Ausdruck „ästhetisch“ bezieht sich bei Weber durchaus auf das Schöne im gewöhnlichen Sinne, Herbart hingegen fasst, nachdem die ethischen Ideen als die „Normen“ des Guten entwickelt sind und auch die davon verschiedenen Normen des Schönen als gefunden gedacht werden, beide Gebiete logisch zusammen als Ästhetik im weiteren Sinne, weil sie darin zusammentreffen, dass über Verhältnisse unwillkürliche Urteile ergehen. So kann man zwar die Ethik als Ästhetik der Willensverhältnisse erklären; aber Herbart lehrt kaum etwas bestimmter, als dass die Normen des einen Gebietes nicht aus denen des anderen abgeleitet werden dürfen.

Die eigentliche Absicht Webers ist, zu zeigen, dass das pädagogische Handeln nicht durch Wissenschaft bis ins Einzelne zu bestimmen sei, sondern wie das Tun des Künstlers aus Intuition hervorgehen müsse. Nicht das streng wissenschaftliche Denken mache den Pädagogen, „sondern das leichtbewegliche

Künstlergemüt, das Vermögen, sich dem anstrebenden Neuen rasch hinzugeben, und die Kraft, es organisch mit dem eigenen Ich zu verschmelzen und als neues Gebilde wieder erscheinen zu lassen“. Das ist seinem Kerne nach tatsächlich richtig. Aber dieses Richtige hat von selbst nicht die Spitze gegen die Wissenschaft, die Weber ihm gibt. Wenigstens die Pädagogik in Herbarts Sinne hat von Anfang an nicht gemeint, das Handeln bis in die Einzelheiten des konkreten Falles wissenschaftlich bestimmen zu können. Im Augenblicke des Handelns das zu treffen, was den vielen Anforderungen, die zu erfüllen sind, am besten entspricht, ist nach Herbart Sache des Taktés (von tangere = treffen), und dieser gilt ihm als das „höchste Kleinod für die pädagogische Kunst“. (Man vergleiche darüber die in den pädagogischen Schriften mitgeteilten ersten beiden Vorlesungen Herbarts aus dem Jahre 1802.) Weber behauptet aber sogar, Ästhetik sei „die Wissenschaft der pädagogischen Praxis“. Jedoch auch wenn man bei dem stehen bleibt, was in der Analogie zwischen dem Künstler und dem Pädagogen wirklich treffend ist, wird die Ästhetik nicht eine Grundwissenschaft der Pädagogik. Denn dieselbe Analogie kehrt bei dem Handeln des Mediziners, des Staatsmannes, des Strategen u. s. f. wieder, ohne dass die Medizin usw. Grundwissenschaften der Pädagogik wären. Die pädagogische Kunst gleicht in dieser Hinsicht jeder anderen Kunst, und es war lediglich ein aus der Zeitströmung zu erklärender Missgriff, aus der langen Reihe die schöne Kunst heranzugreifen und dafür Ästhetik zu sagen. Diese selbst ist für den Pädagogen nötig insoweit, als er auch mit dem Schönen zu tun hat, aber sie ist nicht in einen Rang zu stellen mit der Ethik. Um es kurz mit Herbart zu sagen: die Imperative der Ästhetik lauten hypothetisch, die der Ethik lauten kategorisch. Wer dies mit Bewusstsein umkehrt, kommt auf den Standpunkt des Ästhetentums, aber auch der Pflege des Schönen in der Erziehung als einer ersten Sache soll man nicht durch eine gewaltsame Erweiterung der Pädagogik dienen wollen.

6. Thalhofers Ausführungen über sexuelle Pädagogik im Anschluss an den bekannten Kongress in Mannheim laufen darauf hinaus, dass den einzelnen Massnahmen der Belehrung nur ein durch besondere Notstände bedingter Wert, dem allgemeinen Geiste der erziehenden Massregeln die Hauptbedeutung zukomme. Darin stimmt er überein mit Förster, aber auch wir Herbartianer, meinte ein Redner, hätten niemals anders stehen können; die Bestimmung des Willens im entscheidenden Augenblicke ist Sache der Zucht, es laufen aber Fäden von dem Unterricht her. Was Thalhofer über besondere Massnahmen der Zucht vorbringt, wurde durch Mitteilungen aus seiner sexuellen Pädagogik bei den Philanthropen ergänzt. Nach dem, was er dort verlangt, müsste man sich freilich fragen, warum in katholischen Ländern die fraglichen Notstände überhaupt noch vorhanden sein können. Die Diskussion ging nicht vorüber, ohne dass wieder auf die Notwendigkeit einer Reinigung der Haus- und Schulbibel hingewiesen worden wäre.

7. Hollenbachs Beiträge zum Verständnisse der Schrift Kants über Pädagogik haben die noch unsichere Terminologie und den Plan dieser zuerst von Rink veröffentlichten Privatnotizen unseres Erachtens wirklich klarer gemacht. Willmann freilich, dessen Ausgabe der Schrift Kants von Hollenbach mit angegriffen worden war, hatte in einem Briefe an den Vorsitzenden den

gelegentlichen Charakter dieser Kantischen Distinktionen viel mehr betont und allgemein behauptet, Kant habe mehr Neigung und Fähigkeit gehabt, verschiedenes auseinanderzuhalten, als das Zusammengehörige zu verbinden. Darum rechnet er Hollenbachs Arbeit zu den „Rettungen“, die notwendig misslingen müssten. Rektor Dr. Felsch, der sich mit Kant auch eingehend beschäftigt hat (vgl. seine Schrift: Das Verhältnis der transzendentalen Freiheit bei Kant zur Möglichkeit moralischer Erziehung, 1894), sagte, das Richtige habe schon Strümpell in seiner Darstellung der Pädagogik Kants getroffen, nur habe er es nicht wie Hollenbach im einzelnen nachgewiesen.

8. Vöhringers Darstellung der Pädagogik Schleiermachers und ihrer ethischen Prinzipien nimmt ihren Standpunkt ganz innerhalb des Gegenstandes und setzt sich weder mit der früheren Arbeit v. Rhodens noch mit Herbarts Pädagogik überhaupt auseinander. In der Besprechung stellt man zunächst die ethischen Prinzipien der Pädagogik voran. Die Ethik Schleiermachers ist eine kosmische Sittenlehre (man vgl. Flügel, Die Probleme der Philosophie, im II. Hauptteil); sie will die Darstellung eines kosmischen Realen geben, die Tendenzen des Absoluten, sofern sie sich im menschlichen Willen offenbaren, aufzeigen. Eine Handlung wird also darnach gewertet, ob oder wie sie in die jeweilig gegebene Entwicklung hinein passe. Dadurch wird diese Ethik eine Güterlehre, die Entwicklung des Ganzen eine Entwicklung der „Güter“: Familie, Staat, Kirche, allgemeine Geselligkeit. Darin sind nun gewisse Werte enthalten, aber es fehlt immer die eigentliche, letzte Begründung dieses Wertes. Es ist schon eine Umkehrung des richtigen Verhältnisses, wenn Pflicht und Tugend in dem Begriff des Gutes mit enthalten sein sollen; aber auch diese sind noch nicht die Grundbegriffe der Ethik. So bleibt die geforderte Durchdringung der Natur mit der Vernunft im Grunde nur ein theoretischer Vorgang. Diese Mängel der Ethik an sich treten noch deutlicher zutage, sobald der Versuch gemacht wird, daraus eine Pädagogik abzuleiten; es kommt zu keiner wirklichen Herausstellung eines Zieles. Am meisten macht sich wie immer in solcher Bearbeitung der Ethik die Idee der Vollkommenheit und die daraus abgeleitete Idee der Kulturgesellschaft geltend, aber auch diese wird verschwommen durch die Beziehung auf das Unendliche.

9. Tittmanns übersichtliche Mitteilungen aus dem Buche von Louis Gockler „La Pédagogie de Herbart“ (Paris 1906) sind willkommen gewesen als Hinweis darauf, dass man auch bei unseren westlichen Nachbarn Hoffnungen auf eine „lichtere Zukunft“ mit Herbart verknüpft. Die Mitteilungen zeigen aber auch, dass der Verf. in wesentlichen Punkten ganz anderer Meinung ist als Herbart. Eine Hauptquelle dieser Abweichungen macht ein Satz sichtbar, den Tittmann so wiedergibt: „Der krankhafte Widerwille Kants gegen den Eudämonismus habe Herbart derart ergriffen, dass er alle wesentlichen Elemente eines moralischen Aktes zurückweise und sich in der Bewertung lediglich an die äusserlichen Formen des abstrakten Willens halte.“ Dass auch in der blossen Auffassung der Lehren Herbarts Fehlgriffe vorkommen, ist angesichts dessen, was die Literatur in Deutschland bis heute zeigt, kein Wunder, ja gerade die weite literarische Umsicht des Verf. mag manchen Fehler verursacht haben. Dahin ist wohl zu rechnen, dass er die theoretische Trennung der Regierung



von der Zucht so sehr tadelt; ferner dass er Stoy den freien, Ziller dagegen den orthodoxen Anhänger Herbarts nennt. In Wirklichkeit hat Ziller Herbarts Lehren in einem Masse fortgebildet, dass noch immer der Streit darüber nicht entschieden ist, ob alle Fortbildungen dem Sinne Herbarts gemäss waren, Stoy dagegen blieb im wesentlichen bei Herbarts Lehre stehen, und ein Hauptteil seiner Verdienste liegt auf organisatorischem Gebiete. Wenn der Verf. weiter meint, Herbart habe drei Erziehungszwecke, nämlich die Individualität, die Vielseitigkeit des Interesse und die Charakterstärke, so hat dabei neben dem Vorgange Jachmanns wohl auch die Mehrdeutigkeit des Ausdruckes „Prinzip“ mitgewirkt; denn die Individualität ist jedenfalls ein Erstes, ein Anfangspunkt in dem Sinne, dass der Erzieher zunächst an das gebunden ist, was er findet, wenn sie auch durchaus nicht ohne weiteres ein Finalzweck sein kann. Am auffälligsten fand man die Bestimmung, dass bei dem Unterricht, im Gegensatz zu Regierung und Zucht, „ein neues Element — das Wort — hinzukomme.“ Das erinnert an Herbarts Satz in der Selbstanzeige der Allg. Pädagogik: „Das charakteristische Merkmal des Unterrichts ist, dass hier Lehrer und Lehrling gemeinschaftlich mit etwas Drittem beschäftigt sind; dahingegen Zucht und Regierung unmittelbar den Zögling treffen“ (vgl. auch Allg. Päd., III. Buch, 5. Kap., Abs. 3). Aber es müsste doch noch irgend ein neckischer Kobold mitgewirkt haben, um die obige Beschreibung des Unterrichts hervorzubringen. Dass Herbart der Begründer der Sozialpädagogik genannt wird, könnte durch irgend eine Verteidigung Herbarts gegen die Vorwürfe der wirklichen Sozialpädagogen veranlasst sein. — Den Neuphilologen wurde die Schrift von Gockler als eine sehr anregende Lektüre empfohlen, ebenso die von Tittmann am Schlusse mitgenannte Schrift von Mauxion. Die älteste und zugleich zuverlässigste französische Schrift sei wohl die von Ed. Roehrich: *Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart*, Paris 1884.

Daran schliessen wir einige geschäftliche Mitteilungen. In den Vorstand wurden neugewählt Schulrat Dr. Schilling in Rochlitz, Rektor Dr. Felsch in Magdeburg und Seminardirektor Dr. Capesius in Hermannstadt. Die Beschlussfassung über die Satzungsanträge wurde auf das folgende Jahr verschoben, damit man hinsichtlich der nur alle zwei Jahre zu veranstaltenden Generalversammlung, gegen die auch Bedenken geltend gemacht worden sind, sicherer das Richtige treffen möge. Über den Inhalt des folgenden Jahrbuches konnte der Vorsitzende schon ziemlich ausführliche Mitteilungen machen; es wurden noch einige Wünsche und Ratschläge geäußert, auch wurde ausdrücklich darum gebeten, derartige Wünsche und Ratschläge jederzeit auch brieflich dem Vorsitzenden mitzuteilen, überhaupt jede Art von bedeutungsvollen Wahrnehmungen an ihn oder an den Schriftführer gelangen zu lassen, damit sie gegebenen Falles auch durch die „Mitteilungen“ allen Mitgliedern bekannt werden.

## II.

## Die sozialen Utopien.

Vor ungefähr 400 Jahren liess der berühmte englische Staatskanzler Thomas Morus ein Buch erscheinen, welches betitelt war: „Von der besten Verfassung des Staates und von der neuen Insel Utopia.“ Ein weitgereister Mann mit Namen Hythlodens schildert seinen Freunden die idealen Zustände der fernen Insel. Das ist der Hauptinhalt des Buches. Schon der Name Hythlodens, in welchem das griechische Wort *hythlos* — leere Rede, Geschwätz — enthalten ist, scheint andeuten zu sollen, dass man den Erzähler nicht völlig ernst nehmen möge; aber dabei lässt Thomas Morus doch durchblicken, dass gar manches aus der Erzählung des Weltreisenden sich wohl praktisch verwirklichen lasse.

Der Name Utopia ist zu einem Wort geworden, mit welchem man eine ganze Reihe ähnlicher literarischer Erscheinungen bezeichnet hat. Die Menschen in dieser unvollkommenen Welt haben nicht nur in unseren Tagen, sondern schon im grauesten Altertum, so weit die geschichtliche Kunde reicht, das ernsthafteste Bestreben gezeigt, über ihre sozialen Verhältnisse nachzudenken und sich einen Zustand von allgemeinem Glück und Wohlbefinden auszumalen oder davon zu träumen. Wir haben uns gewöhnt, solche Gedankengänge kurzweg als Hirngespinnste, Phantastereien oder Utopien zu bezeichnen und halten damit die Sache für abgetan. Indessen die Tatsachen lehren, dass wir die Utopien doch etwas ernster aufzufassen haben. Wir brauchen nur zu erinnern an Bellamys Schrift: „Rückblick aus dem Jahre 2000“ oder an Hertzkas „Freiland“, die beide in kürzester Zeit in zahlreichen Auflagen vom Publikum verschlungen wurden, wenn wir behaupten wollen, dass die Lust und Liebe an Utopien unansrottbar auch in den Menschen unserer Zeit schlummert. In der Tatsache, dass immer wieder hervorragende Köpfe sich gedrungen fühlen, Pläne einer unbedingt vollkommenen Staats- und Gesellschaftsordnung zu entwerfen, welche allen Menschen hier auf Erden schon eine ungetrübte Glückseligkeit verbürgen soll, liegt ein Problem, welches unser Nachdenken herausfordert.

In den Utopien spricht sich die grosse Sehnsucht des Menschen nach Glück, nach Freiheit und Gerechtigkeit, nach Frieden und Ordnung aus. Welches Recht hat diese Sehnsucht im allgemeinen? Welches Recht hat insbesondere das Streben, sie auf dem Wege zu stillen, den die Utopisten einschlagen? Wie verhält sich dazu die christliche oder eine philosophische Weltanschauung? Wie ist das verschiedene Verhalten gegenüber den utopistischen Ideen zu erklären? Das sind Fragen allgemeiner Art, die sich uns bei der Betrachtung der Utopien aufdrängen.

Lange Zeit haben sich die Staatswissenschaften nicht um die Gemälde einer besseren Welt in den Utopien oder Staatsromanen gekümmert, bis der Gelehrte Robert von Mohl sich eingehend mit diesen Geisteserzeugnissen befasste und ihre tiefere Auffassung vorbereitete. Seitdem haben die staatswissenschaftlichen Schriftsteller die Bedeutung des Gegenstandes erkannt. In seinem Werke über den deutschen Föderalismus spricht Konstantin Frantz mit grosser Anerkennung von verschiedenen Utopien.

Ganz besonders gilt das von Professor Dr. Andreas Voigt, der diesen literarischen Erscheinungen ein besonderes Buch gewidmet hat (Die sozialen Utopien, Göschensche Verlagshandlung in Leipzig). Das Buch besteht aus fünf Vorträgen des Verfassers, gehalten im freien deutschen Hochstift zu Frankfurt a. M.

Im ersten Vortrag werden die sozialen Utopien in psychologischer und ethischer Betrachtung gewertet als Idealgebilde einer zukünftigen Staats- und Wirtschaftsordnung, deren innerer Gehalt sich mit der fortschreitenden Kultur veredelt. Sie lehnen es meistens ausdrücklich ab, die etwaige Vervollkommnung des menschlichen Geistes oder der Seele im religiösen und sittlichen Sinne zur Voraussetzung zu machen oder zu erstreben, um mit Hilfe der vollkommeneren und besseren Menschen auch bessere staatliche und wirtschaftliche Zustände zu schaffen. Den Einwand, den wohl alle Utopisten zu hören bekommen haben, dass sie den Himmel auf Erden nur schaffen könnten, wenn die Menschen Engel wären, pflegen sie mit Entschiedenheit zurückzuweisen. Der Mensch verändert sich ihrer Meinung nach nur mit den Verhältnissen, unter welchen er lebt.

Diese Anschauung ist nach Voigt für den wirklichen Utopisten eine Notwendigkeit, denn er will nicht auf eine ferne, unabsehbare Zukunft warten, in der sich seine Ideen möglicherweise verwirklichen, sondern er möchte am liebsten sofort mit der Umgestaltung des Staates und der Wirklichkeit beginnen. Voigt macht ferner auf die merkwürdige Erscheinung aufmerksam, dass nicht die energischen, aktiven, freiheitsliebenden Naturen es sind, welche als Utopisten Zukunftsbilder voll Freiheit und Selbstherrlichkeit erdenken, und dass es nicht die sanften, passiven, friedfertigen Naturen sind, welche Staatsideale entwerfen, in denen der Friede, die Sicherheit und das Wohlfinden mit dem Opfer der persönlichen Freiheit der Bürger erkaufte würde, vielmehr ist es gerade umgekehrt. Der Freigesinnte träumt von einem Zwangsstaat, dessen Zwang, und der Gedrückte von einem Freiheitsstaat, dessen Willkür er nicht empfindet, weil jeder sich in seinen Gedanken an die Spitze des erträumten Gemeinwesens stellt und da besonders das erstrebt, was ihm in der harten Wirklichkeit fehlt.

Im zweiten Vortrag wird hauptsächlich die älteste Utopie besprochen, wenn wir vom neuentdeckten morgenländischen Schrifttum absehen, nämlich das Ideal vom Staate, welches sich der griechische Philosoph Plato gebildet hatte. In Platons Staat sind die Weisen die Herrscher, die das staatliche Leben beraten und leiten. Um das besser zu können, leben sie ohne Ehe und Eigentum. Die Masse des Volkes wird gezüchtet nach Gesetzen, wie sie etwa heute für die Pferdezucht massgebend sind. Das hat der alte Grieche sehr weitläufig auseinandergesetzt.

Im dritten Vortrag setzt Voigt auseinander, dass der sogenannte christliche Sozialismus ein schiefer Begriff und die christliche Fürsorge und Vorliebe für die Armen keine Sozialpolitik ist. Er sagt: „Niemand hatte das sich selbst treugebliebene Christentum die dem modernen Ausleseprinzip entgegengesetzte Tendenz, die Schwachen zu erhalten und die Starken zu unterdrücken. Das lag ganz ausserhalb seines Bereiches, denn es wollte überhaupt keine Politik treiben, sondern nur Seelsorge. Es wollte den Schwachen trösten in seiner Schwachheit und wollte den Starken demütigen in seiner Stärke mit dem Gedanken, dass

Schwachheit und Stärke im weltlichen Sinne überhaupt nicht über den wahren Wert des Menschen entscheiden. Es ist nicht an sich dem Starken abhold und ein Freund des Schwachen, denn das Starke kann innerlich gross und das Schwache kann innerlich verkommen sein. Ebenso verwirft es nicht den Kampf ums Dasein, denn der Kampf kann edle Motive haben, während die Friedfertigkeit vielleicht aus niedrigster Gesinnung entsprang. Was das Christentum behauptet, ist allein, dass der Ausgang des Kampfes nicht massgebend sei für den inneren Wert eines Menschen, wie es die Anschauung des Altertums gewesen war. Es kann also ein Mensch im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kampfe ums Dasein unterliegen und doch in den Eigenschaften, nach welchen wir vor allem den Menschen bewerten, höher stehen als der glänzendste Sieger.“

Zugegeben, aber es trifft doch nicht den Kern der Sache. Das christliche Dogma vom Heilsplan Gottes ist doch eine so grossartige Utopie, die von keiner anderen erreicht wird. Sie als die allein seligmachende Wahrheit anzunehmen, wie die orthodoxe Lehre will, lehnen wir ab, aber das Gedankengebäude des Dogmas verdient eine eingehendere Würdigung, als Voigt sie betätigt hat. Auch dürfte dabei des Kirchenvaters Augustinus Schrift über den „Gottesstaat“ nicht übergangen werden.

Von den Staatsidealen, welche im christlichen Mittelalter ausgebildet wurden, schildert Voigt besonders den „Sonnenstaat“ des Dominikanermönches Thomas Campanella. In ihm üben die Geistlichen alle Regierungstätigkeit aus, denn nur sie sind im Vollbesitz aller Tüchtigkeit und Tugend. Die Beziehung zu Plato und Augustinus liegt auf der Hand. Wie sich diese Utopie im späteren Kirchenstaat verwirklicht hat, lehrt die Geschichte.

Der vierte Vortrag ist interessant durch seine eingehende Schilderung des Jesuitenstaates Paraguay. Die Väter von der Gesellschaft Jesu hielten die Indianer zur Arbeit an, unterwiesen sie darin und hatten damit Erfolg, wenigstens äusserlich. Aber weil sie das Volk in Unmündigkeit erhielten, war die Kultur nur ein dünner Firnis; wenn die Leute sich selbst überlassen waren, dann kam die Unkultur in allen Formen wieder zum Vorschein. In unsern Schulen ist es gerade so, wenn die Kinder in ihrem Tun und Lassen so viel gegängelt werden. Die Jesuiten haben sich in ihren Schriften von der besten Seite gezeigt, aber in Südamerika haben sie die Probe auf das Exempel schlecht bestanden.

Dass der grossen französischen Revolution auch sehr phantastische Utopien vorausgingen und die Handlungsweise der Revolutionäre beeinflussten, wird von Voigt sehr eingehend geschildert.

Im fünften Vortrag werden die modernen Utopien mehr im allgemeinen gewürdigt. Die besseren Erscheinungen dieser Art unterscheiden sich von den älteren Utopien durch ihr Bestreben, die seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts entwickelten Lehren der Nationalökonomie für den Aufbau ihres Idealstaates zu verwenden und sich damit auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen.

Man kann nicht leugnen, dass die neuere sozialistische Literatur manchen wissenschaftlich wertvollen Gedanken zutage gefördert hat. Doch ist damit der Sozialismus noch nicht wissenschaftlicher geworden als er vordem war, denn die

Hauptfrage, ob und wie eine sozialistische Organisation der Gesellschaft durchführbar ist, wird niemals durch rein wissenschaftliche Erörterungen und Untersuchungen zu entscheiden sein. Ob jemand Sozialist oder Individualist, Kommunist oder Anarchist wird, hängt nach Voigts Ansicht nicht von seiner wissenschaftlichen Bildung und Erkenntnis, sondern von seinem Temperament und von seinem moralischen und intellektuellen Charakter ab. Die Entscheidung für oder gegen ist Sache des Glaubens, nicht des Wissens.

In dieser Form dürfte der Ausspruch wohl sehr anfechtbar sein, aber der Verfasser will sagen, dass nicht Erkenntnisgründe allein unser Handeln bestimmen, sondern auch Gefühle und Stimmungen, die sich der näheren Beurteilung entziehen. Darum bietet auch das Bewusstsein persönlicher Freiheit und Unabhängigkeit den besten Schutz gegen überspannte Ideen.

Zum Schluss meint der Verfasser, bei vernünftiger wirtschaftlicher Freiheit sei wohl eine Versöhnung zwischen Kapital und Arbeit denkbar. Nicht nur denkbar, sie muss praktisch verwirklicht werden, oder unsere ganze Kultur versinkt in den Abgrund. Die Lösung dieser Aufgabe stellt grosse Anforderungen an die Gebildeten und Besitzenden, denn von ihnen darf man billigerweise erwarten, dass sie zuerst Mittel und Wege finden zur Anbahnung glücklicherer Verhältnisse.

Eine bessere, friedlichere Ordnung ist es, worauf die Menschheit hofft. Sie herbeizuführen, ist das Streben aller Gutgesinnten. In dieser Hinsicht hat sich der Verfasser der sozialen Utopien ein grosses Verdienst erworben, denn er setzt Gedanken in Bewegung, die niemals ruhen dürfen.

„Es ist billig und leicht, wenn hier die Realpolitiker die Achseln zucken und etwas von Binsenwahrheiten und utopistischer Schwärmerei murmeln. Diese braven Leute vergessen nur dabei, dass die eigene Erziehung, die sie genossen haben, sie aus unsozialen Egoisten zu gesellschaftlich brauchbaren Menschen gemacht hat, dass Vernunft und Sittlichkeit eine unlösbare Ehe miteinander geschlossen haben, und dass alles, was wir Kultur nennen, darin besteht, dass anfängliche Utopien zur Wirklichkeit geworden sind“ (Dr. R. Penzig).

Deshalb sind auch solche Überlegungen wertvoll. Wer aber so gestellt ist, dass er durch eine edle Tat etwas schafft, was dem Frieden förderlich ist, der ist ein Wohltäter der Menschheit. Für alle Zeit bleibt wahr das Wort der edlen Königin Luise: „Es kann nur gut werden in der Welt durch die Guten!“

Wir haben schon darauf hingewiesen, dass die Verfasser der hier erwähnten Utopien anfänglich nur den politischen Bau des Staates im Auge hatten. Später wurde mehr und mehr das gesellschaftliche Leben in den Bereich der Darstellung gezogen. Zu diesen Erscheinungen müssen wir aber auch Rousseaus Emil zählen. Während Plato, Campanella und Morus der Ansicht waren, durch eine gründliche Umgestaltung der äusseren Lebensverhältnisse würde auch das geistige und sittliche Leben nach der idealen Seite hin vervollkommenet werden, gehen die pädagogischen Utopisten den umgekehrten Weg. Sie machen Vorschläge, wie der Mensch innerlich umgestaltet, zu einem Ideal herangebildet werden kann, und sie sind der Hoffnung, dass eine so erzogene Menschheit besser befähigt ist, das staatliche und gesellschaftliche Leben umzubilden und gesunder einzurichten.

Wie sehr dieser Gedanke Rousseaus gezündet hat, sieht man aus den praktischen Versuchen, zu welchen er Anlass gegeben hat. Pestalozzi wurde nicht müde, immer wieder zu verkünden, dass nur von einer gründlichen Erziehung das Heil der Menschheit zu erwarten sei. Dass der Vater Pestalozzi ein unverbesserlicher Schwärmer, ein Utopist war, darin stimmten die Zeitgenossen überein.

Aber noch ein anderer ist hier zu nennen, nämlich der Philosoph Fichte. In seinen berühmten „Reden an die deutsche Nation“ bezweckte er die geistige Wiedergeburt unseres Volkes. Mit der häuslichen Erziehung hat Fichte in seinen „Reden“ radikal gebrochen. Fichte kam auf solch eine radikale Umgestaltung der Erziehung, weil er dem Bürgerhause seinerzeit jede moralische Befähigung zur Erziehung absprach. Wie das staatliche Leben der Deutschen sich im tiefsten Verfall befand, so sah Fichte auch in der Gesellschaft nur die Auflösung aller bürgerlichen Tugenden. Darin hat ihm die Geschichte Unrecht gegeben. Wir sehen sogar, dass seitdem die staatlichen Behörden der Erziehung in Haus und Schule eine grössere Würdigung zuteil werden lassen als früher. Der Staat hat durch die soziale Gesetzgebung damit begonnen, das gesamte Leben der am meisten bedrohten Volksklassen energisch zu beschützen. Die Erfolge davon sind jetzt schon zu spüren. Die Familie des Arbeiters gelangt in eine bessere soziale Lage, so dass sie imstande ist, ihren Kindern eine Erziehung geben zu lassen, wie sie dem Stande unserer Kultur entspricht.

Es ist schade, dass Professor Voigt die sozialen Utopien, die sich auf dem pädagogischen Gebiete bewegen, nicht in den Kreis seiner Betrachtungen gezogen hat. Wir sprechen den Wunsch aus, dass er die neue Auflage seines interessanten Buches um ein pädagogisches Kapitel erweitert.

Jeder Lehrer, der es mit seinem Beruf ernst meint, ist auch in etwas utopistisch veranlagt. Um so mehr ist es verwunderlich, dass Ziller so entschiedenem Widerstande begegnete, als er mit seinen hochgespannten Forderungen einer kunstvollen Anordnung und Durcharbeitung des Lehrstoffes auftrat. Vom Standpunkt der Schulverhältnisse in der Gegenwart mag Zillers Lehre als Utopie erscheinen, trotzdem enthält sie wertvolle Gedanken für einen gesunden Fortschritt in der praktischen Erziehung.

Siegen.

Jul. Honke.

### C. Beurteilungen.

**Th. Franke**, Praktisches Lehrbuch der deutschen Rechtschreibung. Lautgemässer Lehrgang in drei Stufen nebst Übungsaufgaben und Diktaten. 124 S. Leipzig, Alfred Hahn. 1906. Preis 1,30 M., geb. 1,70 M.

— Prüfende Satzdictate über alle rechtschreiblichen Schwierigkeiten. Zu praktischem

Gebrauch übersichtlich geordnet und auf drei Stufen verteilt. 98 S. Dresden, Alwin Huhle. 1906. Preis geh. 1,20 M.

— Deutsche Sprachlehre. Praktisches Lehrbuch für Volks- und Bürgerschulen, in drei Stufen bearbeitet. 160 S. Meissen, Sächsische Schulbuchhandlung (Albert Buchheim). 1907. Preis 2 M., geb. 2,40 M.

Die beiden „Lehrbücher“ geben die Materialien ihrer Fächer in fachwissenschaftlicher Anordnung, aber nach der Schwierigkeit auf drei Stufen (U, M, O) verteilt. Hierbei zeigt die „Sprachlehre“ diese Verteilung in einem einzigen Gange durch den gesamten Stoff, in der „Rechtschreibung“ dagegen ist der Stoff der Unterstufe für sich vorangestellt. Diese Absonderung hängt mit der Absicht des Verfassers zusammen, dass bei dem „engen Anschluss der Rechtschreibung an den übrigen Deutsch- oder Sachunterricht“, den „Ziller und seine Schule forderten“, der Lehrgang der Rechtschreibung „von fremden Lehrfächern bestimmt und nicht nach den Gesetzen des Rechtschreibens geregelt“ werde. Dahin kann nun zwar dieser Anschluss führen, aber dem Sinne und den Bemühungen derer, welche denselben zuerst gefordert haben, würde das nicht entsprechen. Ein Fibelunterricht, der Lesen und Schreiben nicht auseinanderreißt, sondern das, was das eine Fach für das andere von selbst mit getan hat, auch demselben sogleich wirklich zuführt, hat auch die für die Unterstufe ausgesonderten Lehren grösstenteils schon zur Aneignung gebracht, wie ein Vergleich mit irgend einer phonetischen Fibel zeigen würde; nur der Wortschatz, der den einzelnen Gruppen zuzuordnen wäre, würde einer Erweiterung bedürfen. Dahin zielt eigentlich auch der Wunsch des Verfassers, dass man bis zur Hälfte des zweiten Schuljahres Lesen, Schreiben und Rechtschreiben „nur im Bereiche der Gleichschreibung“ zu üben haben sollte. Von dieser Ansicht abgesehen ist aber der z. B. von Hache und Prüll vollständig durchgeführte Anschluss an den übrigen Unterricht in Büchern für Lehrerhand etwas beengend, denn die wirklichen Voraussetzungen dafür sind sehr wandelbar, und dieser Wandelbarkeit gegenüber bietet eine reichhaltige, gut gegliederte

Stoffübersicht Schutz gegen mancherlei Verirrungen. Die vorliegende besitzt noch besondere Beweglichkeit und Anpassungsfähigkeit dadurch, dass sie formulierte Regeln kaum gibt; „im allgemeinen verdienen Reihen, Gruppen<sup>1)</sup> vor den Regeln den Vorrang“. Den Reihen und Gruppen, die regelmässig aufgeschrieben werden sollen, hat der Verfasser zur Übung oft Wort- und Satzdiktate hinzugefügt; zur Prüfung der Fortschritte und zur Aussonderung des noch Unsicheren sollen die „Prüfenden Satzdiktate“ dienen, deren Anordnung sich im ganzen nach dem „Lehrbuch der Rechtschreibung“ richtet. — Die „Sprachlehre“ kann natürlich nicht in derselben Weise ohne Regeln auskommen, aber überall ist denselben geeignetes Material zur Entwicklung voraus- und zur Übung nachgestellt, es finden sich öfter parallele Reihen des mundartlichen und des schriftdeutschen Ausdrucks, und die ganze Art der Anordnung gibt immer eine leichte Übersicht dessen, was bereits gelehrt ist und was sich daran zu schliessen hat. Die Hauptteile sind: I. Wortlehre. II. Fallsetzung (Verhältnis-, Zeit- und Eigenschaftswörter). III. Satzlehre. In manchen Parallelreihen ist die Verwandtschaft der Wörter nicht klar genug behandelt worden. Z. B. stehen S. 8 „Blumensträusse — zahme Strausse, Buntstifte — milde Stifte[r]“ in einem ganz anderen Verhältnis wie „Schulbänke — deutsche Banken, Talglichte — Irrlichter“ und ähnliche, die in langer Reihe folgen; S. 55 stehen ebenso „stehlen — stählen, befehlen — fehlen“ in einem blossen Klangverhältnis (fehlen gehört etymologisch zu fallen), im übrigen aber stellt die Reihe immer zwei etwas ungleiche Verwandtenebeneinander („schwingen — schwenken“). Das könnte den an dieser Stelle verfolgten grammatischen Zwecken genügen; aber S. 64 wird bei dem Abschnitt „Wortbildung“<sup>2)</sup> ausdrücklich

<sup>1)</sup> Über den Unterschied vgl. meinen Aufsatz: „Laut, Regel, Gruppe und Reihe“ in Justs Praxis der Erziehungsschule 1894, dazu mein „Schulwörterbuch, nach Reihen und Familien angeordnet“, Leipzig, Wartigs Verlag, 1892.

<sup>2)</sup> In meinem Artikel „Önomatik in der Volksschule“ in Reins Encykl. Handbuch, soeben in 2. Auflage erschienen, habe ich zu zeigen versucht, dass es der Seite des Sprachunterrichts, welche besonders Rudolf Hildebrand in denselben eingeführt hat, nicht günstig ist, wenn man sie in die Grammatik einordnet.

immer gezeigt, „wie der Stamm-begriff auch in den abgeleiteten Wörtern noch wirksam ist“; und so müsste in den angeführten Reihen eine kleine Unterscheidung angebracht werden.

**Steger und Wohlrabe**, Fibel für den ersten Unterricht im Deutschen. Neue, nach phonetischen Grundsätzen umgearbeitete Ausgabe. Ausgabe B in einem Teile. 98 S. Halle a. d. S., Hermann Schroedel. Pr. 50 Pf.

**Born und Kranz**, Fibel. Auf phonetischer Grundlage bearbeitet. Mit reichem Bilderschmuck von G. Kilb. Ausgabe C für Volksschulen mit Schreibschrift nach dem preussischen Normalalphabet. 82 S. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung.

Beide Fibern stützen sich in der Weise, wie es früher an dieser Stelle besprochen ist, auf die Phonetik und haben besonders eine ähnliche Einrichtung und Verteilung wie die Fibel von Burkhardt, Laass und Schrader; man vgl. Päd. Stud. 1904, S. 291 ff., 1906, S. 155. Steger und Wohlrabe haben die Fibel von Scharlach und Haupt umgearbeitet. Sie bringen auch ähnliche Sätze zu den Bildern wie Burkhardt, z. B. „Das Ei ist bunt“, woraus für das Lautieren (die ersten 7 Normalwörter sollen „dem Schüler nur im Lautgewande entgentreten“) der Laut ei gewonnen wird; Born und Kranz formulieren solche Sätze nicht. Im Übungsstoffe unterscheiden sich beide dadurch, dass die letzteren kleingeschriebene Hauptwörter geben, also im Anfang eine reichere Auswahl haben. Die Lateinschrift führen beide sehr kurz ein, auf 6 bez. 4 Seiten. Steger und Wohlrabe bringen am Schlusse noch 2 Seiten „Muster für das malende Zeichnen“, Born und Kranz bringen dafür eine Zeitlang kleine Bildchen nach Art Göbelbeckers (Päd. Stud. 1906, S. 225), aber benutzt zur Bezeichnung der Zeilen („Hutreihe, Säbelreihe“).

Die mir zugegangenen neuen Auflagen der Fibern von Burkhardt usw. und von Green (im einzelnen um-

gearbeitet) geben zu neuen Bemerkungen keinen Anlass.

**F. Hollkamm**, Lüben und Nackes Lesebuch: Fibel. Nach der kombinierten Schreiblese- und Normalwortmethode, sowie nach den Grundsätzen der Phonetik völlig Neubearb. Mit Zeichnungen von Max Dasio. 27. Aufl. 2. Aufl. der Neubearbeitung. 124 S. Leipzig, Fr. Brandstetter. 1906. Pr. geh. 60 Pf., geb. 75 Pf.

Die Grundsätze, nach denen diese Fibel umgearbeitet ist, und das Lehrverfahren, das sie voraussetzt, sind dargelegt in den 1906, S. 155 f. besprochenen „Präparationen für den Schreibleseunterricht im 1. und 2. Schuljahre“. Man erblickt also bis S. 37 nur Schreibschrift, aber schon kleine Beschreibungen und Erzählungen. Man sieht ferner auf der ersten Seite nicht bloss einen Igel oder einen schreienden Esel, sondern die Szene, wie Esel, Hund, Katze und Hahn in das Räuberhaus einfallen; denn die ersten Normalwörter Hollkamms sind, wie früher mitgeteilt ist, Ausrufwörter. Das Bild zu dem Normalwort Seife (neuer Buchstabe: S) zeigt, wie die Mutter ihre „schmutzige Jungfrau“ reinzuwaschen sucht usw. Andere Bilder zeigen Vorgänge aus der wirklichen Umgebung. In ähnlicher Weise lösen sich später in den Lesestücken Märchenwelt und Wirklichkeit ab. Von den Bremer Stadtmusikanten kommt zunächst ein Abschnitt mit der Nebenüberschrift: Der Esel und seine Reisegefährten; dann folgt eine „Leseübung: ls; als, Hals usw.; lt; alt, kalt, gelt usw.“, darauf die Heysche Fabel „Knabe und Esel“ und anderes, 4 Seiten später aber die „Fortsetzung: Wie die vier Tiere Herberge fanden.“ Die Einführung in die Lateinschrift erfolgt etwas kürzer als bei Burkhardt usw., aber doch auch in der richtigen Weise, dass jedes Lautzeichen einzeln vorgeführt und sogleich mit einer Wörtergruppe belegt wird. Der zum Lesen dargebotene Inhalt würde, besonders wenn ein sog. Vorbereitungskurs vorausgeht, für das erste und zweite Schuljahr völlig ausreichend sein. Wie ehrenvoll es für den Verfasser war, dass ihm die Neubearbeitung der altberühmten Fibel



von Lüben und Nacke übertragen wurde, so erfreulich ist es, dass seine theoretischen Ansichten darin eine solche nach Art und Mass gleich glückliche Verwirklichung gefunden haben.

**Die Muttersprache.** Lesebuch für Volksschulen. Neubearbeitung, herausgegeben vom Dresdner Lehrerverein. Ausgabe A in 5 Teilen. Erster Teil (d. h. Fibel). 112 S. Leipzig, Jul. Klinkhardt, 1906. Preis geb. 50 Pf. Dazu als Begleitwort: Kritische Beleuchtung der Methode des ersten Lesenunterrichts von Otto Lippold.

Die Fibel von Gansberg, auf welche meine frühere Schlussbemerkung (Päd. Stud. 1906, S. 227) zunächst hinsteuerte, war, wie ich hinterher bemerkte, bereits von einem Dresdner Kollegen beleuchtet worden (daselbst S. 213—219).<sup>1)</sup> Ansserdem aber wies ich hin auf den Vorschlag eines anderen Dresdner Kollegen, G. Schanze, das Lesen ausschliesslich an der Druckschrift lernen zu lassen und das Schreiben erst beträchtlich später zu beginnen. G. Schanze gehörte nun nebst dem oben genannten Lippold zu der Kommission, welche die Fibel der „Muttersprache“ in diesem Sinne ungearbeitet hat. Es steht folglich, ganz im Gegensatz zu den seither besprochenen Fibern, in dem ganzen Buch kein Schreibbuchstabe, sondern lauter Schwabacher Druckschrift in hygienisch sorgfältig erwogenen Grössen und Entfernungen. Wann das Schreiben zu beginnen und in welcher Art es zu betreiben sei, will diese Fibel dem Lehrer überlassen; sie verlangt aber, das malende Zeichnen mit Bleistift und Farbstift müsse vorher „den Formensinn so entwickeln und die Fertigkeit der Hand so ausbilden, dass die Auffassung und Aneignung der Buchstabenformen mühelos und sehr schnell erfolgen kann“. „Möglichst leicht,“ wird am Schlusse des Begleitwortes gesagt, soll auch das erste Lesen gemacht werden und folglich, wenn es einmal begonnen wird, ebenfalls rasch erlernt werden. Dabei ist aber hinzu- zudenken: in Dresden soll „in Zukunft

Lesen und Schreiben erst nach Pflingsten beginnen“, dieser Aufschub wird nur als das jetzt erreichbare Minimum betrachtet, das Schreiben muss der Idee nach noch eine gewisse Zeit länger warten, und damit die demselben gestattete Freiheit nicht zu Unzuträglichkeiten führe, müssten „dem Elementarlehrer seine Kleinen während zweier Schuljahre überlassen werden.“ Also wieder der Gedanke der Elementarstufe, statt der Elementarklasse, wie wir wiederholt gefordert und stets gewünscht haben. Die Fibel im engeren Sinne reicht nach dem Sinne der Verfasser nur bis S. 69, dann folgt ein „II. Teil: Lesestücke“. In der eigentlichen Fibel bewegen sich die Verfasser viel freier, als es in Schreiblesefibeln möglich ist, weil sie nicht auf Schreibschwierigkeiten Rücksicht zu nehmen haben. Sie haben keine kleingeschriebenen Hauptwörter, können einige Grossbuchstaben bald einführen, im Anfange aber besteht der wesentliche Kunstgriff, um lebensfrischen Stoff zu finden, darin, dass sie das Lesen „als Sprachunterricht“ betreiben, d. h. aus sachlichen Unterredungen Sätze gewinnen, aus denselben geeignete Wörter herausziehen und von einem solchen Worte etwa zunächst nur einen oder zwei Anfangslaute zum Lesen benutzen. Wenn also zur Behandlung des a Sätze aus dem Rotkäppchen benutzt werden sollen, so stehen Wörter wie Tag, gab, sage, kam, lag, sah, nahm (na!) zur Verfügung; auch dies lässt der Umsicht, dem gemütvollen Sinn, der hingebenden Treue noch ein weites Feld offen, und die in leicht überschaubaren Bildern von Joseph Goller dargestellten Kinderszenen geben dabei, weil sie nur in mässiger Zahl auftreten, eine Anleitung, die nicht den erst freigemachten Weg wieder verschränkt.

In den Lesestücken treten zwei der einfachsten aller Volksmärchen auf (der eigentliche Märchenband ist der 2. Teil des ganzen Lesewerkes). In den Stücken, die wie die Bilder die kindliche Wirklichkeit behandeln, findet sich wie bei Göbelbecker eine Anzahl

<sup>1)</sup> Damit fiel auch mein Vorhaben weg, zu der „Schaffensfreude“ von Gansberg im Zusammenhange mit der Fibel bestimmte Stellung zu nehmen, als es in einer einzelnen Anzeige möglich war; vgl. Päd. Stud. 1903, S. 450.

neuer, bisher noch ungedruckter Versuche, besonders von dem genannten G. Schanze. In dem Übungsmaterial, welches den eigentlichen Lesestücken vorausgeht, waltet der „schöne alte Kinderreim“.

Es geht nicht an, noch mehr mitzuteilen; dabei mögen einige Behauptungen des Begleitwortes, die anfechtbar sind, nicht hervorgezogen werden. Dass an der Druckschrift das bloße Lesen leichter und rascher zu lernen ist, als an der Schreibschrift, ist unzweifelhaft, und da das Schreiblesen sowohl bei den reinen Synthetikern, als auch bei den im Begleitworte stark mitgenommeneu „Normalwörtern“ eine so grosse Verbreitung hat, ist es nur zu begrüßen, dass an dem ganz abweichenden Verfahren, das die Dresdner Kollegen gewählt haben, das aber früher sehr verbreitet war (bis weit über die Mitte des 19. Jahrhunderts gab es in sächsischen Dorfschulen Druckschriftfibel, und Lippold selbst hat noch 1870 auf einem Dorfe bei Meissen an der Hand einer solchen lesen gelernt), auch unter ganz anderen Verhältnissen wieder Erfahrungen gesammelt und durchdacht werden können.

Blicke ich auf die seit mehreren Jahren nach und nach angezeigten Fibelarbeiten zurück — es wurde hier am Orte bei Kommissionsberatungen noch eine ganze Anzahl vorgeführt — so darf ich wohl folgendes als Ergebnis aussprechen.

1. Die als Fachwissenschaft sehr fortgeschrittene Phonetik brachte in die Fibeliteratur zunächst eine gewisse Einseitigkeit, die einen Ausgleich mit echt pädagogischen Gesichtspunkten verlangte und auch bald fand.

2. Die synthetische und die analytisch-synthetische Leselehrmethode ringen noch immer miteinander um den Vorrang; was am meisten getrieben wird, ist irgend eine Kombination beider.

3. Hierbei hat das Schreiblesen fortgesetzt an Boden gewonnen; Gansberg wollte am frühesten selbständige, eigenartige kindliche Niederschriften erreichen.

4. Die neue Fibel der „Muttersprache“ dagegen verlässt den „grossen Umweg“, das Lesen an der Schreib-

schrift zu lernen, wieder gänzlich, schiebt das Schreiben möglichst hinaus und will durch beides Zeit gewinnen „zu einem viel intensiveren Anschauungsunterricht verbunden mit malendem Zeichnen, Tönen und Formen und anderer Handfertigkeit und zu einer umfassenden mündlichen Sprachpflege“.

5. Von einseitigen Phonetikern abgesehen, sind alle Richtungen „auf guten Stoff bedacht“; die Güte suchen aber z. B. Gansberg und Göbelbecker etwas zu einseitig darin, dass der Stoff der Wirklichkeit und der sinnlich nahen Umwelt entspreche oder dass die Gestaltungen und Verbindungen, welche die Phantasie schaffen muss, vom Kinde wirklich schon vollzogen worden seien. Den förderlichen Anreiz dessen, was die dichtende Volkseele in der Vergangenheit davon schon geschaffen hat, schätzen aber doch, greifbar ausgedrückt, nicht mehr bloss Ziller und Rein, und die Richtung des Blickes auf „das Kind“ lässt hoffen, man werde auch schärfer sehen lernen, was in den Schöpfungen der Neuzeit und der Gegenwart wirklich kindertümlich ist oder bloss von vielen Erwachsenen dafür gehalten wird.

6. Ziemlich allgemein, abgesehen von Phonetikern wie Brüggemann, Green, die ganz darauf verzichten, legt man besonderen Wert auf die Fibelbilder und hat damit auch einen wirklichen Fortschritt erreicht. Aber bei Göbelbecker z. B. führte diese Entwicklung zu einer Überzahl von Bildern und bei den einzelnen Bildern, weil die Ausführung „zu“ methodisch war, zu einer Überfülle von Stoff. Auf der anderen Seite muss man immer bedenken, dass der Künstler die kindliche Phantasie nicht bloss befruchten und heben, sondern auch an seine Subjektivität binden kann.

An die Dresdner und an die Hollkammische Fibel schliessen wir sogleich einige Bemerkungen über die Lesewerke, zu denen dieselben gehören.

Die Muttersprache. Lesebuch für Volksschulen, herausgegeben vom Dresdner Lehrerverein. Ausgabe A in 5 Teilen. II. Teil. 154 S. Geb. 70 Pf. III. Teil. 260 S. 1,10 M.

IV. Teil. 308 S. 1,35 M. V. Teil. 394 S. 1,60 M. Leipzig, Julius Klinkhardt. 1906.

**Lüben und Nackes** Lesebuch für den Gebrauch in mehrklassigen Volksschulen und in Mittelschulen neu bearbeitet von Hermann Kasten. I. Teil (2. u. 3. Schulj.). 336 S. Preis geh. 1,60 M., geb. 2 M. 2. Aufl. der Neubearbeitung. 1904. II. Teil (4. u. 5. Schulj.). 488 S. Geh. 2,40 M., geb. 2,80 M. 2. Aufl. 1906. III. Teil (6.—8. Schulj.). 621 S. Geh. 3 M., geb. 3,50 M. 1. Aufl. 1906. Leipzig, Friedrich Brandstetter.

Jedes dieser beiden Lesebuchwerke zeigt uns mit seinen Umarbeitungen ein ganzes Stück Geschichte des Volksschullesebuches; ich erinnere mich aus den letzten Jahren des ungeeinten Deutschen Reiches noch gar wohl des heimlichen Neides, mit welchem ich, selbst mit einem „Werke“ noch früherer Art aufgezogen, bei Gelegenheit hier in die „Lebensbilder“, dort in „den Lüben“ geblickt habe. Die „Muttersprache“ entstand 1876/78 als Umarbeitung der „Lebensbilder“. Eine weitere Umarbeitung erfolgte 1895/96, so dass das Werk jetzt in vierter Bearbeitung vorliegt. In derselben hat man die frühere achteilige Ausgabe ganz fallen gelassen, so dass mit Ausnahme der Fibel und des darauf folgenden II. Teiles jeder Band zwei Jahre in den Händen der Kinder bleibt, dagegen die dreiteilige Ausgabe (B) hat man beibehalten. Beim ersten Blicke fällt auch hier wie in der Fibel sogleich die Deutlichkeit des Druckes auf, hervorgerufen durch die Grösse und den Abstand der Buchstaben und durch den Abstand der Zeilen, ausserdem durch möglichste Einheit der Schriftarten. Der ganze II. Teil zeigt noch die Schwabacher Schrift der Fibel, die in den weiteren Bänden mit gleicher Fraktur und Antiqua so abwechselt, dass jede Gattung gleich eine Anzahl Seiten bis zum Ende eines Stückes fortläuft. Der II. Teil zeigt an gewissen Stellen noch Fibelemente. S. 6 steht über einem Stück: „ai = ei“, dann kommt der Maikäfer; ebenso S. 16: „x = ks“, und es kommt dann auch

eine Hexe vor. So sind alle die ungewöhnlichen Lautbezeichnungen, die sonst die Fibeln belasten, bis S. 118 hin verteilt. Die Bilder nehmen nach oben hin an Zahl ab; Ludwig Richter hat die grösste Ausbente geliefert. Sie sollen nicht Anschauungsbilder sein, sondern im Anfang „eine einzelne Stimmung der Erzählung durch die Kunst des Malers“ weiterführen, später neben das Lesestück oder zu einer ganzen Gruppe „ein völlig selbständiges Werk“ stellen, in dem „die Hauptstimmung der Erzählung fort klingt“. Eine ganze Anzahl ist für die Muttersprache erst gemalt. Wie in diesen Bildern die lebenden Künstler, so zeigt das Buch auch im Inhalt an vielen Stellen die neuesten Autoren: Scharrelmann, Gansberg, Ilse Frapan (im III. Teil S. V muss das Buch derselben genauer heissen „Hamburger Bilder für Hamburger Kinder“), Otto Ernst, Wolrad Eigenbrodt (vgl. Päd. Stud. 1903, S. 368), Volkmann-Leander, Rosegger u. a. Aber in der literarischen Übersicht des V. Teiles haben doch die grösste Reihe — die Brüder Grimm, und bei vielen der Neuheiten muss man, wie die Geschichte des Lesebuches deutlich genug lehrt, die Aufnahme nicht ansehen als eine Entscheidung, sondern als eine Anfrage, ob es sich bewähren und so das kindertümliche literarische Erbe vermehren wird. Endlich muss noch ausdrücklich bemerkt werden, dass die Bearbeiter in gewissem Sinne ein individuelles Lesebuch schaffen wollten; sie übergeben es nach dem Schlusssatz des beigegebenen Planes „der sächsischen Lehrerschaft“, und ein Bild der Augustusbrücke in Dresden zielt die Aussenseite jedes Bandes. Darum wandte sich auch G. Schanze in dem schon erwähnten Artikel der Sächs. Schulzeitung (1906, No. 2) gegen das Vorhaben des Verlegers der Gansbergischen Fibel, dieselbe für andere Gegenden abändern zu lassen. Das ist eine Arbeit, die man durchaus den Leuten der anderen Gegenden selbst überlassen sollte. Jede eigenartige Arbeit baut aber zugleich an dem System der allgemeinen Grundsätze und Gesichtspunkte, und nur was durch die Vermittlung derselben erfolgt, ist die

rechte Wirkung nach aussen. Man vergleiche damit Reins Forderung individuell durchgebildeter Lehrpläne (Päd. Stud. 1906, S. 443).

Das dreiteilige Lesebuch von Lüben und Nacke zählt, wie die Titelangabe zeigt, die Fibel nicht mit und verteilt sich auf die Schuljahre etwas anders. Der buntscheckige Druck ist gleichfalls vermieden, der Raum aber wird mehr ausgenutzt. Etwas mehr getan ist auch für die Bilder, ebenso für den Einband (die obigen Preise beziehen sich auf Ganzleinenbände). Beträchtlich mehr aber hat der Bearbeiter getan in stofflicher Hinsicht, wie schon die angeführten Seitenzahlen beweisen; der I. Teil ist dicker als der Dresdner IV., und der III. Teil hat das Aussehen einer Bibel ohne Apokryphen. Das erklärt sich ja zum Teil aus der Beschränkung auf drei Bände, der andere Teil der Schuld liegt aber darin, dass der Bearbeiter die in den Begleitworten ausgesprochenen Grundsätze der Auswahl nach „literarisch-ästhetischen“ Gesichtspunkten wohl benutzt hat zur Herbeiziehung trefflicher Stoffe, aber nicht genug zur Abwehr solcher Bestandteile, die man zwar gewohnt war zu finden, die aber ohne wirklichen Schaden wegleiben oder wenigstens unter der Menge des Gebotenen nicht zu der ihrem Werte entsprechenden Wirkung gelangen konnten. Eine Messerklinge muss wohl zunächst stark gegossen werden, aber vor dem Gebrauche wird sie dünn geschliffen. Es lassen sich auch ganz handgreifliche Beispiele angeben. Die Erzählungen, welche der I. Teil zur Geschichte bringt, gehören meinem Empfinden nach mehrfach gerade zu dem, was nach dem Begleitwort ausgeschieden werden sollte. Im II. Teile ist der erzählende Hauptinhalt mit Recht „der Sage Born“ entnommen; warum aber nochmals eine ganze Anzahl Märchen, und zwar vorwiegend „Kunstmärchen“? Im übrigen trifft die Auswahl der neuen Stücke sehr oft mit der Muttersprache zusammen, weil man nach denselben Grundsätzen gearbeitet hat. Einen augenfälligen Unterschied macht es nur, dass Kasten nach sachlichen Gesichtspunkten ziemlich weit ins einzelne gliedert, während die „Muttersprache“ eine solche Anordnung

zwar befolgt, aber erst im V. Teile durch Überschriften kenntlich macht. In diesem V. Teile aber scheint mir die oberste Teilung in Prosa und Poesie nicht glücklich, denn nun kehren zum Teil dieselben Unterteile (Erzählungen — Aus der Geschichte — Aus der Natur u. s. l.) zweimal wieder, und was dem Inhalte nach zusammengehört und bei Kasten auch beisammensteht, z. B. die Briefe, Aktenstücke und Prosaerzählungen aus dem deutsch-französischen Kriege und die Dichtungen aus derselben Zeit, das steht dort der Form wegen weit auseinander.  
Leipzig. Fr. Franke.

Die Technik der Feder, der Weg der Schreibekunst, sachlich begründet und methodisch erläutert von **Georg Lang**. Mit Abbildungen und 9 Schrifttafeln. Verlag von R. Oldenbourg, München. Preis 4,75 M., geb. 5,25 M.

Die Stagnation der Schreibmethodik hat hauptsächlich ihren Grund darin, dass bisher aller Nachdruck auf ein vorgeschriebenes Alphabet gelegt wurde. Hierdurch glaubte man die Hauptsache abgetan zu haben; etwas Lehrgeschick müsse das Weitere erledigen. Im übrigen boten die „Anleitungen“ auch so wenig Neues, Packendes, dass sie die allgemeine Indolenz anzurütteln nicht instande waren. Oder man sah in ihren Vorschriften — meist freilich mit Recht — persönliche Anschauungen und der Beachtung nicht werthe theoretische Pedanterien. Sie konnten die Gepflogenheiten nicht aus dem Gleis bringen. Tatsächlich fehlte die auf sicherem Grunde aufgebaute Theorie der Methodik, es fehlten unerschütterliche Normen, welche zum zielbewussten Handeln, zum Beachten gedrängt hätten.

An diesem Sachverhalte ändert auch das Erscheinen eines Lehrbuches auf sogenannter physiologischer Grundlage nichts, weil es trotz des gelehrten Aushängeschildes nur alte Bewegungsübungen mit allerlei neuen Benennungen verbräut und gerade den physiologischen Kernpunkt des Kraftaufwandes durch Druckgebung nicht kennt.

Das angezeigte Buch füllt diese Lücke aus. Es zerstreut hindernde

Vorurteile und eröffnet die erfreuliche Aussicht auf einen zum ersehnten Ziele führenden Weg. Lang hat einen Grund gelegt für Grundsätze; er stellt die Regeln auf nuanfechtbare Tatsachen der Tätigkeit, um die es sich handelt. Wo bisher Tradition, Herkommen, Meinungen geherrscht haben, erringt er festen Boden, klare Einsichten, entreisst er Lehrende und Lernende den Zweifeln und Zufällen. Die Schreibmethodik erhält eine wissenschaftliche Begründung. Langjährige Erfahrungen und Versuche führten ihn, wie er in der Vorrede mitteilt, auf den Weg. Er begnügte sich aber nicht mit blossen praktischen Erfolgen. Er ging auf eine Untersuchung der bestimmenden Verhältnisse aus, um die Erfahrungen zur Theorie zu erheben.

Was beweist er uns und worin zielt das Ergebnis? Hierüber können freilich nur Andeutungen folgen, aber nicht alle wesentlichen Tatsachen und Schlussreihen aufgeführt werden. Die Schrift als technisches Produkt muss, wenn sie als Handzengnis nicht widerspruchsvoll geraten soll, einer Übereinstimmungsnotwendigkeit zwischen Werkzeug, Stoff und Form gerecht werden. Man darf sich nur ein dem Wesen des Mittels angepasstes Produkt als Ziel stellen. Die der Stahlfeder eigentümliche Elastizität muss für die Schrift und ihre Erlernung befragt, befolgt und anerkannt werden. Dies ermöglicht erst eine federgemässe Schrift. Die Federgemässheit der Schrift ist oberster Grundsatz und die Möglichkeit hierzu die Methodisierung und Gestaltung unserer Alphabete. Der richtige Gebrauch der Feder zu einem berechtigten, sachlich begründeten Schreibprodukt muss daher auch unsere vornehmste Sorge sein. Sicherheit und Leichtigkeit der Aneignung stehen dazu im geraden Verhältnis, denn Verknennung und Nichtbeachtung der Wirkungsweise des Schreibinstruments kann nur ein fehlerhaftes Tun ergeben. Nur auf Grund klarer Erkenntnis des gesetzmässigen Zusammenhangs kann sich der Unterricht von den Fesseln der Vorurteile und Halbheiten befreien. „Die Hauptursache für die Rückständigkeit der Schreibmethodik der Gegenwart ist die gelehrte federwidrige Schrift,

d. h. die Verschleppung der Federkielschrift in die Zeit des Stahlfedergebrauchs.“ — In dem Buche ist im weiteren nun überzeugend nachgewiesen und bis in alle Einzelheiten hinein verfolgt, welche Merkmale unsere Schnl- und Lernschrift erhalten muss, um als Lehrobjekt brauchbar zu werden. Die gebräuchlichen Alphabete verdanken ihren Ursprung der ehemaligen Federkieltechnik, sind daher veraltet, ungeeignet, hindern. Man fürchte nun aber nicht, dass die geforderte Methodisierung und Modernisierung mit der gesamten Schreibpraxis im Widerspruch stehen werde. Nur gewöhnlichen Schulschablonen ist der Krieg erklärt, jenen pedantischen Zügen, die schön sein sollen, die aber niemand schreibt und nicht schreiben kann. Nur der Umweg ist verlassen, den unsere Jugend bisher einschlagen musste, um die angelernte, steife, unbeholfene Schulschrift zu brauchbarer Handschrift umzubilden. Freilich ist derartiges schon hier und da versucht und vorgeschlagen worden, aber weil man keine Begründung hierfür hatte, ernteten ihre Urheber nur Anzweiflung und Nichtbeachtung. Langs unzweifelhaftes Verdienst ist es, als erster das Irrtümliche im seitherigen Unterricht mit Aufwand von Scharfsinn und unbeirrter Logik aufgedeckt zu haben, sowie in alle Schlupfwinkel der Methodenliteratur hinein verfolgt zu haben. Wenn das Buch umfangreich geworden ist, so hat dies in dem Bestreben seine Ursache, die neue Lehre sogleich gegen alle Einwürfe und Bedenken sicherzustellen. Eine Berufung auf Autoritäten oder Gewohnheitsrechte lehnt der Verfasser auf jeder Seite seines Buches ab. Dafür überrascht er den Leser in allen seinen Kapiteln durch neue Einblicke und Einsichten, die man eben nicht gesucht hat, aber mit Befriedigung anerkennen wird, zumal man mit unfruchtbaren, der Praxis fernliegenden Doktrinen verschont bleibt. In gewandter Weise vermittelt uns der Verfasser seine Studien. Wir können aus Überzeugung seinem Werke die wärmste Empfehlung mit auf den Weg geben.

Nürnberg.

M. Schanberger.

**Prof. Dr. Felix Auerbach**, Die Grundbegriffe der modernen Naturlehre. (Aus Natur und Geisteswelt, Bd. 40.) Verlag von B. G. Teubner in Leipzig. 2. Aufl. 156 S. Pr. geb. 1,25 M.

Der reiche Inhalt dieses Buches lässt sich in 3 Teile auseinanderlegen. Der erste Teil (Abschn. I u. II) behandelt die Anschauungsformen, Raum und Zeit, sowie die Masse, die festgesetzt worden sind, um Raum und Zeit der Grösse nach genau zu bestimmen. Im zweiten Teil (Abschn. III bis V) werden die logischen Werkzeuge vorgeführt, die von der Naturlehre hergestellt worden sind, um die Erscheinungen bestimmt beschreiben zu können. Es ist das vor allem der Begriff der Bewegung, die gerad- und krummlinig, gleichförmig und beschleunigt sein kann. Als besondere Bewegungsformen werden die Schwingungs- und die Wellenbewegung ausführlich abgehandelt. Der dritte Teil (Abschn. VI—IX) macht den Leser mit den geistigen Hilfsmitteln bekannt, die in der Naturlehre angewandt werden, um die Naturerscheinungen im Zusammenhang verstehen und begreifen zu können. Nach einer kurzen Erörterung des Begriffs der Kausalität werden die Begriffe Kraft und Masse, die Eigenschaften der Materie und die Begriffe Arbeit und Energie entwickelt. Besonders interessiert hier, was man sonst in den Lehrbüchern der Physik gewöhnlich nicht findet, die Abhandlung über die Ergänzung zum Prinzip von der Erhaltung der Energie, nämlich die über die Entwertung der Energie und Entropie.

Schon aus dieser Inhaltsangabe dürfte hervorgehen, dass das Buch hervorhebt und zusammenstellt, was der Naturlehre an philosophischem Gehalt eigen ist. Wird dies dem willkommen sein, der schon inniger mit der Physik vertraut ist, so wird der Laie die einfache, anschauliche Darstellungsweise freudig begrüßen, die es ihm durch ihre allgemein bekannten Erscheinungen entlehnten Beispiele möglich macht, sich einen Einblick in die ganze Denkweise der modernen Naturlehre zu verschaffen. Ein Irrtum dürfte bei Fig. 40 S. 59 stehengeblieben sein, wo der

Pfeil bei Punkt 4 wohl nach oben, der bei Punkt 8 nach unten zeigen muss; denn die Wendepunkte der Bewegung sind nicht Punkt 1, 5 und 9, sondern 3 und 7.

**Prof. Dr. S. Oppenheim**, Das astronomische Weltbild im Wandel der Zeit. (Aus Natur und Geisteswelt, Bd. 110.) Verlag von B. G. Teubner in Leipzig. 164 S. Preis geb. 1.25 M.

Der Hauptzweck des vorliegenden Werkchens ist, eine Geschichte der Astronomie zu geben. Mit den Völkern des Orients sammelt da der Leser die ersten Bausteine zu einer astronomischen Weltanschauung. Er nimmt teil an den Spekulationen, wodurch die griechischen Philosophen das Material zu ordnen und zu deuten suchten. In der alexandrinischen Schule bilft er mit Aristarch, Hipparch und Ptolemäus jenes grossartige Gebäude errichten, in dem sich die Astronomie länger als ein Jahrtausend behaglich fühlte. Er empfindet, wie die ferneren Entdeckungen in den alten Räumen schwer unterzubringen sind und führt mit Kopernikus, Kepler und Newton ein neues Haus auf, das alles aufnimmt, was die Folgezeit Neues gebracht hat. Diese aktive Beteiligung des Lesers weiss der Verfasser durch verschiedene Mittel zu erreichen. Fast immer zeichnet er die Triebfedern auf, die zu neuen astronomischen Beobachtungen geführt haben, so dass die ganze Entwicklung als beinahe notwendig erkannt wird. Wo das Weltbild durch phantasie-mässiges Erfassen räumlicher Verhältnisse gestaltet werden muss, fügt er zu ganz bekannten Vorstellungen allmählich neue, bis das Ganze übersichtlich dasteht. Wenn verstandesmässige Einsicht gewonnen werden soll, stellt er die Probleme einzeln bestimmt herans und bringt dann klar die Lösung. Der Ertrag eines Zeitabschnittes oder die Verdienste eines grossen Mannes werden knapp zusammengefasst, wo ein Überblick wünschenswert ist. Bei dieser trefflichen Einführung im ganzen hat man zuweilen den Wunsch, im einzelnen noch etwas tiefer eindringen zu können. Wie bei Hipparchs Sonnentheorie wäre

auch bei Keplers Berechnung der Erd- und der Marsbahn ein Zahlenbeispiel willkommen. Bei der Entdeckung der Fixsternparallaxe durch Bessel erföhre man gern etwas über die Methode, die so feine Messungen möglich machte. Doch diese und andere Wünsche kann man zurückstellen angesichts der weiteren Vorzüge des Buches. Ein philosophischer Zug geht durch das ganze Buch. In bezug auf die Naturphilosophie sei nur auf die Anführung über Plato, Aristoteles und Descartes verwiesen. In religionsphilosophischer Hinsicht wird der enge Zusammenhang zwischen Religion und Astronomie betont. Die Erkenntnistheorie wird vorbereitet durch die Darstellung der verschiedenen Hypothesen, die zur Deutung der Erscheinungen aufgestellt worden sind. Grosszügig ist das vorliegende Werkchen auch insofern, als die Geschichte der Astronomie immer im Lichte der Kultur- und allgemeinen Geschichte betrachtet wird. Aus alledem folgt, dass das Buch nicht bloss geeignet ist, das Wissen des Lesers zu bereichern, sondern auch dazu, seinen ganzen Bildungsstand zu heben. Deshalb wird besonders der um seine Fortbildung sich mühende Teil der Lehrerschaft das Buch dankbar hinnehmen. Ein Sachregister würde seinen Gebrauch sehr erleichtern. Einige Druckfehler sind übersehen. S. 4 steht  $12 \times 29 + 7 = 235$  statt  $12 \times 19 + 7 = 235$ , Seite 5. steht  $4 \times 365 = 1640$  statt 1460.

Zschopau. E. Winkler.

**Natorp, P.,** Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. 1. Abt.: Historisches. Stuttgart 1907, Fr. Frommann. Pr. 8,50 M.

Der reiche und wertvolle Inhalt dieses Bandes bezieht sich zum grösseren Teil (S. 203—510) auf Herbart. Die 1. Abhandlung handelt von Platos Staat und der Idee der Sozialpädagogik, die 2. Abhandlung macht mit Condorcets Ideen zur Nationalerziehung bekannt, die Abhandlungen 3—6 beschäftigen sich mit Pestalozzi. Der grundsätzliche Unterschied zwischen Herbart und Natorp liegt auf dem Gebiete der Ethik und der Erkenntnislehre. Natorp erkennt Herbart nicht als den Fort-

setzer der Kantschen Ethik an. Nach Kant soll „das Formgesetz des Willens, das Gesetz der inneren Einheit und durchgängigen Übereinstimmung des Willens mit sich selbst, den Massstab der sittlichen Beurteilung geben“. „Die Gesetzgebung des Willens tritt dadurch in eine genaue Analogie mit der Gesetzgebung des Verstandes“ (S. 223, 226). Herbart begnügt sich nicht damit, dass die Pflicht, der kategorische Imperativ, der Gehorsam des einen Willens gegen den andern diese Form sei; er hat die Frage erhoben und beantwortet: Welche Form macht einen Willen zu einem sittlichen, gibt ihm die Würde des gebietenden Willens?

Natorp vertritt die Autonomie des Willens gegenüber Herbart, der die Bestimmbarkeit des Willens durch Bildung des Gedankenkreises behauptet. Nach Natorp ist der Zweck des Unterrichts Erkenntnisbildung und deshalb die Didaktik auf den Gesetzen der Logik aufzubauen; bei Herbart steht der Unterricht im Dienste der Willensbildung; er hat ein vielseitiges und gleichschwebendes unmittelbares Interesse zu erzeugen und den Gedankenkreis so auszugestalten, dass ein sittlicher Wille entstehen kann. Im erziehenden Unterrichte Herbarts ist Unterricht und Erziehung praktisch nicht getrennt. Nach Natorp deckt sich die wissenschaftliche Forschungsmethode mit der Unterrichtsmethode, beide finden ihr Gesetz in der Logik; nach Herbart empfängt die Unterrichtsmethode ihre Weisungen von der Erkenntnis der Kindesnatur und stützt sich unter selbstverständlicher Berücksichtigung des logischen Aufbaus aller wissenschaftlichen Erkenntnis auf die Psychologie.

Der weitreichende und tiefgehende Einfluss, den Herbarts Pädagogik ausgeübt hat und noch ausübt, wird von Natorp nicht in Abrede gestellt, aber als verwunderlich und ungeheuer bezeichnet. Herbart mit Schleiermacher vergleichend, sagt er: „Hier besonders nimmt es Wunder, was eigentlich Herbart ein so ungeheures Übergewicht verschafft hat“ (S. 208). „Vielleicht liegt das Geheimnis der Wirkung Herbarts nicht zum wenigsten eben in dem Tone seines Auftretens, in der Art des

Vortrags und, was sich damit nahe berührt, in dem eigentümlichen Stil seines Denkens. Herbart versteht die grosse Kunst zu imponieren. Er führt die kurze, gemessene Sprache der massgeblichen Entscheidung. Da ist kein langwieriges Abwägen des Für und Wider, kein dialektisches Hin und Her wie bei Schleiermacher, kein bohrender Zweifel, kein verschlungener Gang der Untersuchung; sondern die reifen runden Ergebnisse prangen uns entgegen wie die Früchte am Baum; man braucht bloss zu schütteln, und hat bald den ganzen Korb davon voll“ (S. 209). „Allein er versteht durchaus nicht zu entwickeln; ja er scheint in befremdlichem Masse, ich mag nicht sagen unbefähigt, aber unbedürftig, irgend einen Grundgedanken, etwas wie ein Prinzip, in reiner Folgerichtigkeit festzuhalten und auch nur einige Schritt weit zu verfolgen. Ich kenne kein zweites Beispiel eines starken Denkers, der so musterhaft klar zu sein vermag im einzelnen Satz, und so wenig selbst nur ein Gefühl dafür verrät, dass auch Satz und Satz unzerreissbar aneinanderhängen müssten, zusammengeschlossen durch die eiserne Klammer der logischen Folge. Macht man zuerst diese Entdeckung (und es ist keineswegs schwer, sie zu machen), so muss man freilich fast bestürzt sein über den unberechenbaren Einfluss, den gerade dieser Mann auf die pädagogische Praxis gewonnen hat“ (S. 211, 12). Den Einfluss Herbarts auf solche Ursachen zurückzuführen, ist wenig schmeichelhaft für Herbart und für alle, die sich von ihm haben beeinflussen lassen, noch weniger aber ein wissenschaftliches Verdienst des Kritikers. Auf diese Weise darf man Herbart doch gewiss nicht abtun wollen. Sein Einfluss ist tiefer begründet, nicht zum mindesten durch die Abkehr von einem überspannten, erkenntnistheoretischen Idealismus, dem die Wirklichkeit unter den Füssen verschwindet.

Herbarts Einfluss auf die pädagogische Theorie und Praxis ist dem stark pädagogischen Zuge seines ganzen Wesens und seiner Philosophie zuzuschreiben; dieser Zug und ein — ich möchte sagen: Goethischer Blick für das Wirkliche beherrscht seine Philosophie. Das fühlt Natortp wohl (vgl.

S. 209). Herbarts theoretische, wie praktische Philosophie lässt sich daher der Pädagogik leicht dienstbar machen, leichter, als ein erkenntnistheoretischer Idealismus, oder eine Ethik mit inhaltslosem Pflichtgebot, die dem Pädagogen sein Ziel nicht zu zeigen vermag, und ein Willensbegriff, der eine Kluft zwischen dem Erzieher und dem Zögling befestigt, so dass der eine nicht zum anderen gelangen kann. Natortp stellt den Unterrichtsstoff, Herbart das Kind in den Mittelpunkt des Unterrichts. Bei Natortp ist die Erkenntnisbildung, bei Herbart die Willensbildung Unterrichtsziel. Deshalb findet bei Natortp die Unterrichtsmethode ihr Gesetz in der Logik, bei Herbart aber in der Psychologie.

Natortp kann dem Pädagogen Herbart seine Philosophie nicht verzeihen, und doch bedingen sich der Pädagog und der Philosoph Herbart wechselseitig, worauf Flügel in seiner Schrift „Herbarts Lehren und Leben“ S. 107 ff. hinweist.

Der Band gesammelter Abhandlungen enthält zum grössten Teile eine Polemik gegen Herbart; deshalb ist der Titel nicht ganz zutreffend.

Dankenswert ist die Abhandlung über Pestalozzis Prinzip der Anschauung (S. 129 ff.), dessen echten Sinn der Verfasser zu enthüllen sucht. Ob er das Richtige getroffen hat, mag dahingestellt sein. Jedenfalls hat die auf Pestalozzi sich berufende Entwicklung der Praxis die Anschauung nicht als die a-priori-Grundlage der Erkenntnis aufgefasst, nicht mit Begriffen gerechnet, die vor aller Erfahrung gegeben sind, nicht etwas wie die „reine Anschauung“ Kants unter der Anschauung als dem Prinzip alles Unterrichts sich vorgestellt. Unrichtig ist es, wenn Natortp einen Gegensatz zwischen Pestalozzi und Herbart in dem Sinne konstruiert, als ob nach Herbart die Bildung als etwas von aussen in die Seele Gelegtes sei (S. 262, 381, 448, 450, 452), während Pestalozzi die gänzliche Spontanität der Bildung vertrete.

Natortp will Unterricht und Erziehung mit Kantischen Bausteinen neu fundamentieren. Dieser Gedanke wird in der Vorbemerkung zu einer Schrift



ausgesprochen, die jungen Lehrern ein Führer sein will zum Verständnis für Kants kritisches Problem in der Auffassung Paul Natorps. Es ist die Schrift von

**Friedrich Meyerholz**, Erkenntnisbegriff und Erkenntnisserwerb. Eine Natorp-Studie. Hannover 1908, C. Meyer. Pr. 1,20 M.

Der Verfasser hat die Beobachtung gemacht, dass aus den Äußerungen von Schulmännern über Natorpsche Schriften hin und wieder ein wenig freundlicher Ton erklingt. Die Ursache glaubt er nur in der „Schwerlesbarkeit“ der Schriften Natorps erblicken zu müssen. In klarer, ruhiger Darlegung führt er in die von Natorp vertretene philosophische Richtung des „methodischen Idealismus“ ein, der nicht das Sein der Dinge ergründen, sondern die Verfahrungsweisen, die Methoden darlegen und begründen will, durch die menschliche Erkenntnis sich aufbaut (S. 9/10). Der Verfasser nimmt hin und wieder Bezug auf Natorps gesammelte Abhandlungen, Bd. I.

Als Hauptergebnis seiner Erörterungen für die Didaktik führt der Verfasser an: 1. „Aufgabe des Unterrichts ist die Gewöhnung an die funktionelle Denkweise“ (d. h. das Denken, durch das wir uns des eignen Tuns im Erzeugen der Anschauungen [in Natorps Sinne] bewusst werden). 2. „Es gibt in Wahrheit für Forschung und Unterweisung nur ein Verfahren“ (also Identität der wissenschaftlichen Forschungsmethode und der Unterrichtsmethode).

**Ostermann, Dr. W.**, Das Interesse. 2. Aufl. Oldenburg u. Leipzig 1907, Schulze. Pr. 1,80 M.

**Walsemann, A.**, Das Interesse. Eine Ziller-Studie. 2. Aufl. neubearb. von Dr. H. Walsemann. Hannover 1907, C. Meyer. Pr. 1,80 M.

Ostermann behauptet, dass das Interesse „ganz und gar im Gefühl wurzelt“ (S. 12 ff.); er identifiziert es geradezu mit dem Gefühl (S. 77, 115) bez. mit der Wertschätzung (S. 38). Das erscheint nicht zutreffend. Im Hinblick auf die Bedeutung des

Interesse in Herbarts Pädagogik könnte man Herbart dann einen Gefühlspädagogen nennen. — Nach Ostermann entspringt die ursprüngliche Aufmerksamkeit dem Interesse; nach anderer Auffassung (vgl. Ziller) entwickelt sich das Interesse aus der ursprünglichen Aufmerksamkeit. — Es ist auffällig, in wie vielen Punkten der Verfasser der „hauptsächlichen Irrtümer der Herbartschen Psychologie usw.“ in der Bewertung des Interesse mit Herbart im Grunde doch übereinstimmt. Dieser Umstand könnte zu der Annahme veranlassen, dass der Psycholog Herbart besser ist, als der ihm bereitete Ruf. Ferner habe ich den Eindruck gewonnen, dass Ostermann der Herbartschen Ethik nähersteht, als er direkt zugibt. Es wäre konsequent gewesen, in dem Kapitel „Ethische Bedenken“ (S. 103 ff.) auf die Herbartsche Forderung des vielseitigen Interesse als auf einen Schutzwall gegen die Selbstsucht zuzukommen.

Die Erweiterung der Herbartschen Forderung des vielseitigen Interesse zu der des allseitigen (S. 126) muss als pädagogisch sehr bedenklich bezeichnet werden. — Die Unterscheidung eines positiven und negativen Interesse (S. 11) erscheint erkünstelt und logisch nicht haltbar. — Ostermanns Untersuchung ist ihrer Vielseitigkeit wegen zu schätzen und auch von dem mit Nutzen zu lesen, der seinen psychologischen Standpunkt bezw. seine Gegnerschaft gegen Herbart nicht teilt. Dem Buche ist ein Inhaltsverzeichnis und ein Register zu wünschen.

A. Walsemann wollte durch seine, bereits 1884 in 1. Auflage erschienene Arbeit mit der Herbart-Zillerschen Pädagogik vertraut machen. Selbstverständlich erschöpft sich diese Pädagogik nicht in der Lehre vom Interesse; aber es zeugt von gesundem pädagogischen Blick, dass der Verfasser die Einführung in Herbarts Pädagogik gerade von diesem Punkte aus vorzunehmen versuchte. Er stützte sich dabei, wie im Vorwort gesagt ist, ganz auf Zillers Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte. Die 2. Auflage ist von Dr. H. Walsemann, dem Bruder des früh verstorbenen Verfassers, herausgegeben. Ein Ver-

gleich zwischen der 1. und 2. Auflage ist mir nicht möglich, da ich die 1. Auflage nicht zur Hand habe. Der Herausgeber der 2. Auflage scheint anzunehmen (S. 5), dass Herbart und Ziller den Gefühlsfaktor im Wesen des Interesse verkannt haben. Das Verhältnis des Interesse zum Willen und zur Handlung (S. 23) ist nicht richtig aufgefasst. Der Satz: „Die Aufmerksamkeit spielt im Unterricht, das Interesse im Leben die Hauptrolle“ (S. 23), ist nicht zutreffend. Das Interesse ist doch der Zweck des erziehenden Unterrichts. Wenn ferner das Interesse als die Wurzel des Willens gilt, dann kann das Interesse nicht schon Wille sein und nicht als „Willenslage“ bezeichnet werden (S. 24).<sup>1)</sup> Auch was über die formalen Stufen gesagt ist, über mittelbares und unmittelbares Interesse und manches andere, bedarf der Revision. Alles in allem: dem Buche, dessen Zweck gebilligt werden muss, ist eine gründliche Umarbeitung vonnöten.

**Vogel, Dr. Paul**, Fichtes philosophisch-pädagogische Ansichten in ihrem Verhältnis zu Pestalozzi. Langensalza 1907, H. Beyer & S. Pr. 2 M.

Diese Arbeit bildet in gewissem Sinne eine Ergänzung zu Natorps Studien über Pestalozzi im 1. Bande seiner Gesammelten Abhandlungen. In scharfsinniger, gründlicher und umfassender Untersuchung wird eine weitgehende Übereinstimmung zwischen Fichte und Pestalozzi nachgewiesen. Als charakteristisch für die Pädagogik beider werden die drei grossen teleologischen Tendenzen ihres Sozialismus, Individualismus und Humanismus bezeichnet. Der Verfasser schliesst mit dem Satze: „Fichte und Pestalozzi gehören der Vergangenheit an, aber ihre Kulturanschauungen bergen Keime zu einer Ideenentwicklung, die auch heute noch nicht abgeschlossen ist.“ Die Lektüre des Buches bestärkt die Meinung, dass die metaphysischen und erkenntnis-theoretischen Grundlagen fruchtbarer Ideen von der Nachwelt angezweifelt, ja angegeben werden

können, ohne dass jene Ideen an Wirksamkeit einbüßen. Von den Tausenden, die sich heute noch zu Pestalozzi bekennen, werden nur wenige dessen metaphysischen und psychologisch-erkenntnistheoretischen Standpunkt teilen. Trotzdem fällt es niemand ein, zu sagen: Fort mit Pestalozzis Pädagogik. Herbart gegenüber glaubt man anders sich verhalten zu dürfen.

Vogels Untersuchung kommt auf Natorps Ansicht zu, dass die Anschauung im Sinne Pestalozzis als aprioristische Grundlage aller Erkenntnis zu denken ist, dass der Prozess des Anschauens „seinem innersten Wesen nach die Auslösung aprioristischer Funktionsanlagen ist, wodurch sich die Genesis der objektiven Merkmale der Erfahrungswelt vollzieht“. „Wenn Pestalozzi wiederholt von der unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung und von den ewigen Gesetzen der Natur spricht, so liegt in dem Gebrauche der Begriffe unwandelbar, ewig die Annahme gewisser von der Erfahrung unabhängiger Bewusstseinsbestandteile“ (S. 94). Hiernach würde die Anschauungspädagogik des 19. Jahrhunderts nicht in Pestalozzis Bahnen wandeln, sondern mehr dem Standpunkte der Herbartischen Philosophie entsprechen.

Vogels Buch muss eingehendem Studium angelegentlich empfohlen werden. Leicht freilich ist die Lektüre nicht. Die Übersichtlichkeit des weit-schichtigen Stoffes würde wesentlich dadurch erleichtert werden, dass am Schluss der einzelnen Kapitel die Ergebnisse in kurzen Sätzen scharf zusammengefasst werden.

Rochlitz. Dr. M. Schilling.

**Herbarts Lehren und Leben** von **O. Flügel**. Leipzig, Teubner, 1907. 156 S. Pr. geb. 1,25 M.

O. Flügel hat uns schon manches schöne Buch geschenkt, zu dem man gern zurückkehrt, wenn man sich vom modernen Materialismus und Monismus angewidert fühlt; aber dieses neueste kleine Schriftchen ist entschieden sein pädagogisch-philosophisches Meisterstück. Keine Geschichte der Philosophie

<sup>1)</sup> Über Willensbildung und Interesse siehe Päd. Studien 1908, H. 4.

die ich kenne, gibt eine so klare Darstellung der Herbartischen Philosophie, und kein Dozent der Philosophie kann seine Schüler geschickter zum Mitphilosophieren anleiten, als es Flügel tut in diesem kleinen Heftchen der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt“.

Tausende von Lehrern, die in Herbartischer Pädagogik und Psychologie unterwiesen worden sind, haben gewiss das Bedürfnis, die philosophischen Ausschnitte, die man ihnen geboten hat, zu einem abgerundeten Ganzen zu gestalten. Flügel bietet ihnen dazu die beste Gelegenheit. Indem er das Werden und Wachsen der Philosophie Herbarts gleichsam miterleben lässt, führt er ohne das schwere Rüstzeug einer gelehrten Schulsprache den Laien in die wichtigsten philosophischen Probleme ein und zeigt ihm, welchen Ausweg Herbart gefunden hat und warum er ihn gerade so gefunden hat. Indem Flügel so seinen Leser zum Mitphilosophieren einladet und anleitet, bietet er ihm zugleich eine Auseinandersetzung mit allen wichtigen philosophischen Zeitfragen. Er geht nämlich, ohne es immer besonders hervorzuheben, auf alle Einwürfe ein, die im Laufe der Zeit gegen Herbart erhoben worden sind, und gibt so reichlich Gelegenheit und Anleitung, sich mit pädagogischen und philosophischen Gegenwartsfragen auseinanderzusetzen. Ich möchte daher das Flügelsche Schriftchen besonders auch den Gegnern Herbarts recht sehr ans Herz legen; denn oft beruht ihre Gegnerschaft bloss auf dem falschen Bilde, das man ihnen von diesem Philosophen entworfen hat. Es ist ja leider so, dass gewisse Leute sich die Überwindung ihres wissenschaftlichen Gegners dadurch erleichtern, dass sie ihren gläubigen Lesern ein Zerrbild seiner Gedanken vormalen, um dann diesen selbstgeschaffenen Popanz gründlich zu vernichten. Wer sich also ein eigenes Urteil über Herbart bilden will, der sehe sich das Bild an, das Flügel, der zweifellos gründlichste Kenner des Philosophen, von ihm entwirft. Dazu möchte ich um so dringender auffordern, weil es gerade jetzt besonders bei jüngeren Leuten

zum guten Tone zu gehören scheint, dass man Herbart herabsetzt, um das eigene kleine Licht um so heller strahlen zu lassen.

Auerbach i. V. E. Thrändorf.

**Ch. Gruber**, Wirtschaftliche Erdkunde. Leipzig, B. G. Teubner, 1906. (Aus Natur und Geisteswelt, 122. Bändchen.) 137 S. 1,25 M.

Dieses kleine Werk des leider zu früh verstorbenen Verfassers ist erst nach seinem Tode veröffentlicht worden; er selbst hat es aber noch nahezu druckfertig herstellen können. Die Wirtschaftsgeographie gewinnt heute immer grössere Bedeutung. Es ist deshalb mit Freuden zu begrüssen, wenn von so berufener Feder auch für das grosse Publikum wirtschaftsgeographische Fragen in anregender und allgemeinverständlicher Weise behandelt werden. Gruber gibt nicht, wie der Titel vielleicht vermuten lassen könnte, eine vollständige Wirtschaftsgeographie. Er greift wichtige Kapitel heraus, die er kurz und bündig bespricht, und zwar so, dass der Leser selbst zum Nachdenken angeregt wird. Das Buch behandelt in einem allgemeinen Abschnitt den Einfluss von Meer und Festland auf das Wirtschaftsleben der Völker und dann in abgerundeten Einzelbildern die wirtschaftsgeographische Stellung Europas und der bedeutendsten Staaten unsers Erdteils. Aus der deutschen Wirtschaftsgeographie hat Gruber Deutschlands Stellung auf dem Weltmarkt und deren Ursachen ausgewählt und dieses Thema auf 22 Seiten in gedrängter Kürze und sehr übersichtlich behandelt. Die Schlusskapitel bieten einen Überblick über ganz Asien und eine Betrachtung über die Wurzeln der volkswirtschaftlichen Stärke der Vereinigten Staaten. Wir können das Büchlein bestens empfehlen.

**A. Kleinschmidt**, Die geographischen Grundbegriffe. Giessen, Emil Roth. 73 S.

Das Heft ist ein Kommentar zum Relief von Siedle, das den gleichen Titel führt. Eine sehr farbenfreudige grosse Abbildung des Reliefs ist dem Buche beigegeben. Es ist eine der

bekannten Ideallandschaften, auf denen alles mögliche auf dem engsten Raum zusammengedrängt ist. Im Hintergrunde erhebt sich eine blutrote Sonne mit der Hälfte ihrer Scheibe über den Meeresspiegel. Links davon speit ein Vulkan, und in dessen nächster Nachbarschaft erhebt sich ein mit Gletschern bedecktes Hochgebirge. Von diesem kommt man ausserordentlich schnell herab zu Städten, Feldern, Eisenbahnen, Hafenplätzen und Inseln. Kleinschmidt unternimmt es nun, mit den Kindern auf diesem Relief Reisen zu machen, auf denen alle Elemente der Erdkunde von den einfachsten Grundbegriffen bis zur allgemeinen Geographie des Weltmeeres und Festlandes entwickelt und gewonnen werden. Sogar die Entstehung der Koralleninseln und -riffe wird erläutert, obgleich die Relief-Landschaft durchaus nichts Tropisches an sich hat und Koralleninseln in ihr nicht zu erblicken sind. Es ist erstaunlich, was der Verfasser aus dem Relief herausholt. Eine noch gründlichere Ausnutzung dieses Anschauungsmittels ist kaum denkbar. In dieser Beziehung ist die Arbeit ausserordentlich fleissig und sorgfältig durchgeführt, und wer ein Freund von derartigem geographischen Unterricht ist, wird mit Nutzen das Heft zur Hand nehmen. Ich kann mich allerdings für derartige Anschauungsmittel, die dem Kinde ein Bild geben, das in Wirklichkeit nirgends vorhanden ist, und die deshalb nur zu leicht falsche Anschauungen erwecken, nicht erwärmen.

**A. Oppel**, Landeskunde des britischen Nordamerika. Mit 13 Abbildungen und 1 Karte. (Sammlung Götschen, No. 284.) Leipzig, Götschen, 1906. 154 S. 80 Pf.

Die Sammlung Götschen hat erfreulicherweise jetzt auch die Erdkunde in ihren Bereich gezogen. Dass die Verlagshandlung das in grosszügiger Weise tun will, beweist das vorliegende Bändchen. Dieses behandelt ein Gebiet, das dem deutschen Leser im allgemeinen fern liegt und doch von Jahr zu Jahr eine erhöhte wirtschaftsgeographische und politische Bedeutung erhält als neue Weizenkammer der Erde und als eine der wichtigsten englischen Besitzungen infolge seiner Lage zwischen

zwei Ozeanen. Der Verfasser kennt Amerika aus eigener Anschauung. Seine Darstellung ist von wissenschaftlicher Gründlichkeit und Sachkenntnis getragen und durchweg anregend geschrieben. Die beigegebene Karte stellt im Massstabe von 1 : 20 Millionen ganz Britisch-Nordamerika mit den neuesten Verkehrswegen und politischen Grenzen dar.

**W. Uhle**, Alfred Kirchhoff. Halle, Waisenhaus, 1907. 30 S. 50 Pf.

Die Schrift ist dem Andenken des verstorbenen Hallischen Geographen gewidmet. Uhle würdigt in liebevoller und doch nicht kritikloser Darstellung das Leben und die Verdienste des Verstorbenen. Er betont, dass die Universität die Stätte von Kirchhoffs wichtigster Wirksamkeit war und dass K.s wissenschaftliche Bedeutung weniger auf der eigenen Erweiterung unseres Wissens beruht als auf der Fähigkeit, andere für eine solche Aufgabe zu gewinnen. Alle früheren Schüler K.s werden das Heft gern zur Hand nehmen. Ein wohlgeordnetes Bildnis des Verstorbenen ist beigegeben, ebenso eine Übersicht seiner wichtigsten Werke und Schriften.

**Heinrich Fischer**, Schulatlas für Anfangsunterricht und Mittelstufen. 47 Haupt- und 74 Nebenkarten auf 52 Kartenseiten. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1907. Pr. 1,50 M.

Dieser neue Atlas zeichnet sich durch eine sehr scharfe und wirksame Darstellung des Geländes und grosse Übersichtlichkeit der Kartenblätter aus. Der Preis ist für das Gebotene sehr billig. Der Name des Herausgebers, der als Vorsitzender der Zentralkommission für erdkundlichen Unterricht in Fachkreisen auf das beste bekannt ist, bürgt wohl genügend dafür, dass auch die Stoffauswahl und die methodische Anlage auf der Höhe der heutigen Erdkunde stehen. Der Atlas beginnt mit der Darstellung typischer Landschaftsformen Mitteleuropas in Gestalt von äusserst sauber ausgeführten Spezialkärtchen, auf denen sämtliche Ortschaften in ihrem

wirklichen Umfang durch rotes Kolorit hervortreten, ohne dass bei den kleineren die Namen eingetragen sind. So gewinnt der Schüler ein wirkliches Bild über die Verteilung, Grösse und Anlage der Siedelungen, ohne dass ein Übermass von überflüssigen Namen das Kartenbild stört. Hervorzuheben ist, dass für die einzelnen Blätter der eigentlichen Landkarten miteinander vergleichbare Massstäbe gewählt sind und zwar von 1:3000000 bis zu 1:4800000. Ersterer Massstab dient für die spezielleren Kartenblätter von Mitteleuropa, der letztere für die ausseruropäischen Erdteile. Auf diese Weise ist es leicht, Masse aus der einen Karte vergleichsweise auf die andere zu übertragen. Auch die Nebenkarten sind in einem Massstabe gehalten, der immer 1:3000000 oder ein vielfaches von 3 Millionen ist. Ganz besondere Berücksichtigung haben die deutsche Heimat und das deutsche Volk gefunden. Besondere Karten zeigen die Verbreitung des Deutschtums innerhalb und ausserhalb Europas und die wirtschaftliche Bedeutung der verschiedenen Länder für Deutschland. Die letzten Kartenblätter behandeln die allgemeine Erdkunde. Sie geben aus dieser übersichtlich das Wichtigste über Klima, Vegetationsformen und Meeresströmungen, Nutzpflanzen, wichtige Tiere, Weltverkehr, Volksdichte, Verbreitung von Kohle und Eisen und ein Blatt zur Himmelskunde. Die Reihenfolge der Karten passt sich genau dem Gange des Unterrichts an. Aus praktischen Gründen sind noch zwei Kartenblätter zur biblischen Geschichte und zu den deutschen Einheitskriegen beigegeben. Der Fischersche Atlas kann als eine wertvolle Bereicherung unserer billigen Unterrichtsmittel bezeichnet werden.

Deutsche Rundschau für Geographie und Statistik. Herausgegeben von Prof. Dr. Fr. Umlauf. Wien, A. Hartleben. Jährl. 12 Hefte. Pr. 13,50 M.

Wir haben diese für einen weiteren Leserkreis berechnete Zeitschrift schon wiederholt empfehlen können. Auch der jetzt abgeschlossen vorliegende 29. Jahrgang rechtfertigt den Ruf,

den sich die D. R. erworben hat. Neben grösseren Aufsätzen, die die verschiedensten Themen aus den Gebieten der Erd- und Völkerkunde behandeln, unterrichten die kleineren Mitteilungen schnell und zuverlässig über alle Neuigkeiten. Einen besonderen Schmuck des letzten Jahrgangs bilden die vorzüglich ausgeführten Abbildungen, die fast ausnahmslos nach guten Photographien angefertigt sind und dem Leser Länder und Völker im Bilde vorführen. Am lehrreichsten sind in dem vorliegenden Jahrgange vielleicht die Abbildungen grönländischer Gletscher, Eisfjorde und Eisberge. Jedem Hefte ist, wie bisher, eine Karte beigegeben; im letzten Jahrgange sind die Kartenbeilagen zum grossen Teil der Verkehrsgeographie gewidmet. Bis auf die Gegenwart ergänzte Eisenbahnkarten von Afrika, Argentinien und Russland geben eine Vorstellung von der Entwicklung des Verkehrs in diesen Ländern. Auf der Karte von Russland sind auch die Wasserstrassen eingehend berücksichtigt.

Plauen i. V. Dr. J. Zemmrlich.

Die Technik des Zeichenunterrichtes von Georg Friese. Hannover, Helwingsche Verlagshandlung. Preis 75 Pf.

Die vorliegende Schrift ist ein erweiterter Sonderabdruck aus dem 3. Bande des Jahrbuches für den Zeichen- und Kunstunterricht von Friese. Sie will weitere Kreise mit einem wichtigen Abschnitt des genannten umfangreichen Werkes bekannt machen. In vier Kapiteln verbreitet sich der Verfasser über den Raum, in dem gezeichnet wird, über die Modelle, die für die verschiedenen Stufen und die verschiedenen Schulgattungen empfehlenswert sind, über die Zeichengeräte für den Unterricht im Freihandzeichnen und über geeignete Hilfsmittel beim konstruktiven Zeichnen.

Die Ausführungen lassen durchgängig den erfahrenen Fachmann erkennen und können Behörden und Lehrern bei der Anlage und Einrichtung von Zeichensälen und ebenso bei der Anschaffung von Zeichen-

modellen und der Auswahl von Zeichen-geräten gute Dienste leisten.

#### Zeichnen und Zeichenunterricht.

Eine theoretisch-praktische Anleitung zur Neugestaltung des Schulzeichnen-unterrichtes von **K. Mangold**. Halle a. S., Hermann Schroedel. Preis 2 M.

Das 150 Seiten umfassende Buch will Zeichenlehrern, die bisher nicht Gelegenheit hatten und voraussichtlich auch in Zukunft nicht haben werden, sich in sogenannten Einführungs- oder Fortbildungskursen mit den Zielen und den Methoden des neuzeitlichen Zeichen-unterrichtes bekannt zu machen, als Wegweiser dienen.

In dem ersten, allgemeinen Teile der Schrift werden das Wesen und der Wert der Zeichenkunst besprochen. Der zweite Teil behandelt zunächst die Wandlungen, die der Schulzeichnen-unterricht seit den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts erfahren hat, und wendet sich dann dem Unterrichte zu, wie er nach den ministeriellen Bestimmungen über den Zeichenunterricht, die in den Jahren 1901—1904 erlassen worden sind, in Preussen erteilt werden soll.

Besonders willkommen werden vielen die Lehrbeispiele sein, die der Besprechung jeder Unterrichtsstufe beigefügt sind.

Auch über das Linearzeichnen im

6., 7. und 8. Schuljahr, über Zeit, Raum, Lehr- und Lernmittel (Zeichenblöcke, Zeichenständer u. a.) für den Zeichenunterricht spricht sich der Verfasser aus.

Den Schluss bilden die preussischen ministeriellen Bestimmungen über den Zeichenunterricht.

Von der Beigabe grösserer bildlicher Darstellungen ist Abstand genommen worden. Die kleinen Textfiguren wollen nur die Formentwicklung einiger Vorbilder vor Augen führen.

Eine empfehlenswerte Schrift für jeden, der sich mit dem Betrieb des neuzeitlichen Zeichenunterrichtes bekannt machen will!

#### Zeichengeräte und Lehrmittel.

Ein Hilfsbuch für den Zeichenunterricht an gewerblichen Lehranstalten, nach eigener Erfahrung zusammengestellt und herausgegeben von **Otto Lippmann**. Dresden-N. 30. Preis 60 Pf.

Verfasser unterrichtet über die Beschaffenheit, Behandlung und Anwendung sämtlicher bei dem technischen Zeichnen in Betracht kommender Werkzeuge und Hilfsmittel. Zahlreiche saubere Abbildungen unterstützen den Text und lassen das Heftchen auch für die Verwendung in Fortbildungsschulen geeignet erscheinen.

Rochlitz i. S.

A. Mäder.

## Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

**Ermert, O.**, Vom deutschen Aufsatz in der Volksschule. Minden, Marowsky. Pr. 70 Pf.  
**Müller u. Völker**, Realienbuch für Volks- und Mittelschulen. Ausg. A. für mehrklassige Schulen. Giessen, E. Roth. Pr. 2,50 M.

**Flügel, O.**, Monismus und Theologie. 3. Aufl. Cothen 1908, O. Schulze. Pr. 7 M.

**Franke, Herm.**, Christlicher Monismus. Dresden 1908, Ungelenk. Pr. 60 Pf.

**Conrad, Gerh.**, Horneffers Welt- und Lebensanschauung. Ebenda 1908. Pr. 80 Pf.

**Bess, Prof. Lic. B.**, Unsere religiösen Erzieher. Bd. 1 u. 2. Leipzig 1908, Quelle und Meyer. Pr. geb. 8,80 M.

**Busch, Ludw.**, Das Markus-Evangelium als Grundlage zur Gewinnung eines Lebensbildes Jesu. Berlin 1907, C. Meyer. Pr. geb. 1,70 M.

**Klepl, Georg**, Zur Umbildung des religiösen Denkens. Leipzig 1908, Klinkhardt.

**Wimmer, D. Richard**, Katechismusedwurf. Tübingen 1908, Mohr. Pr. geb. 30 Pf.

- Eckert, Alfred**, Das Problem des Kinderkatechismus. Leipzig 1907, G. Strübig.  
Derselbe, Kinderkatechismus für den Konfirmandenunterricht. Das 3.—5. Hauptstück.  
Ebenda.
- Manz, Friedrich**, Christlich-evangelisches Lehrbüchlein für den Konfirmandenunterricht.  
Ausgabe für Baden. Tübingen 1907, Mohr. Pr. geh. 50 Pf.
- Galle, Dr. Richard**, An der Wiege des „Biblisches Geschichts-Unterrichts“ und „Luthers  
Passionalbuch“. Berlin 1907, A. Hofmann u. Komp.
- Schmidt, D. P. W.**, Die Geschichte Jesu. Volksausgabe. Tübingen 1906, Mohr.  
Pr. 1 M.
- Bang, Schulrat S.**, Das Leben Jesu in historisch-pragmatischer Darstellung. 1. Teil.  
Leipzig 1907, Wunderlich. Pr. geb. 2 M.
- Dietterle, Dr. Joh.**, Die Reform des Religionsunterrichtes in der Volksschule. Leipzig 1907,  
Klinkhardt.
- Frank, Albert**, Die Erkenntnis Gottes durch die Natur. Berlin 1907, Meyer. Preis  
geh. 0,60 M.
- Guden, G.**, Reineckes Handbuch zur unterrichtlichen Behandlung der biblischen Ge-  
schichte. 1. u. 2. Teil. 4. Aufl. Ebenda. Pr. 2,25 M.
- Spanuth, H.**, Präparationen für den evangelischen Religionsunterricht. 1. Teil: Unter-  
stufe. Osterwieck 1907, Zickfeldt. Pr. geb. 3 M.
- Falcke, Gebrüder**, Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht.  
3. Ed. A. Das neue Testament, B. Das alte Testament. Für die Oberstufe  
bearb. Halle 1907, Schroedel. Pr. geb. je 3,50 M.
- Religionsgeschichtliche Volksbücher**, herausgegeben von Fr. Michael Schiele-  
Tübingen: Merx, A., Die Bücher Moses und Josua. — Bertholet, Prof. D. A.,  
Daniel und die griechische Gefahr. — Vollmer, Lic. th. H., Vom Lesen und  
Deuten heiliger Schriften. — Krüger, Prof. Dr. G., Das Papsttum. — Weinel,  
Prof. Dr. H., Die christliche und die heutige Mission. — Mehlforn, D. P.,  
Die Blütezeit der deutschen Mystik. Tübingen 1907, Mohr. Pr. 1 M., 0,50 M.,  
1 M., 0,50 M.
- Freybe, D. Dr. A.**, Die Sitte nach ihrem Ursprung, Wesen und Wert, die treueste Gehilfin  
der Kirche und ihrer Inneren Mission. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses.
- Umfrid, Otto Lud.**, Weissagung und Erfüllung. 1. u. 2. Heft. Esslingen 1905, Langguth.
- Schwarz, Gottfried**, Das Banner der Freiheit. 12. Jahrg. 143. Heft: Jesus-Hostie.  
Karlsruhe i. B. 1907, Selbstverlag des Verfassers. Preis 3 M. für den Jahrgang.
- Frölich, R.**, Was kann die Volksschule zur Hebung des Proletariates beitragen?  
Minden i. W., C. Marowsky. Pr. 60 Pf.
- Literaturbericht über Kinderfürsorge 1906.** Herausgegeben von Prof. Dr. Klumker  
und Wilh. Polligkeit. Dresden 1907, O. V. Böhmert.
- Backes, Chr.**, Bedeutung der Frauenarbeit in der Fürsorge- und Waisenpflege. Bielefeld,  
A. Helmich. Pr. 40 Pf.
- Münch, Amalie**, Die Musik in Schule und Haus. I. Teil: Gesangmethodik und  
Harmonielehre. II. Teil: Ästhetik der Musik. Musikgeschichte und musikalische  
Formenlehre. Leipzig 1907, Teubner. Pr. 2,40 M., 3,60 M.
- Rietsch, Prof. Dr. H.**, Die Grundlagen der Tonkunst. Ebenda. Pr. geb. 1,25 M.
- Grässner, A. u. Kropf, R.**, Volksliederbuch für Stadtschulen. 2. verb. Aufl.  
Halle a. d. S., H. Schroedel. Pr. 0,80 M.
- Battke, Max**, Lehr- und Lernmittel für den Gesangunterricht. Berlin-Gross-Lichterfelde,  
Chr. F. Vichweg.
- Möller, Karl**, Deutsches Ringen nach Kraft und Schönheit. I. Von Schiller bis Lange.  
Leipzig 1907, B. G. Teubner. Pr. geb. 1,25 M.
- Hoffmann, Prof. Dr. Paul**, Die Bedeutung der Farbenblindheit für die Schule.  
Leipzig 1907, Quelle & Meyer. Pr. geh. 0,80 M.
- v. Rohrscheidt, Kurt**, Preussisches Volksschularchiv. 6. Jahrg. 3. u. 4. Heft. 7. Jahrg.  
1. Heft. Berlin 1907/8, Fr. Vahlen. Jahrg. Pr. 5 M.
- Bockemühl, O.**, Vaterländisches Festspiel für Schulen und Vereine. Mettmann,  
A. Frickenhaus. Pr. 50 Pf.
- Middell, W.**, Ritual der Schulsedanfeier. Ebenda. Pr. 50 Pf.

- Eltze, R.**, Drei Reformationsfeiern für Kirche, Schule und Familienabende. 2. verm. Aufl. Leipzig, Siegmund & Volkening. Pr. 50 Pf.
- Zeitschrift für christliche Erziehungswissenschaft.** Herausgegeben von J. Pötsch. 1. Jahrg. 1. Heft. Paderborn 1907, F. Schöningh. Pr. d. Jahrg. 6,80 M.
- Der Schulfreund.** Monatsschrift zur Förderung des Volksschulwesens und der Jugend-erziehung. Neu herausgegeben von einer Vereinigung praktischer Schulmänner. 63. Jahrg. 2. Heft. Hamm i. Westf., Breer & Thiemann. Pr. d. Jahrg. 6 M.
- Kultur der Familie.** Herausgegeben von Dr. Heinrich Pudor. 2. Jahrg. 5. Heft. Berlin-Steglitz, Forststrasse Pr. Quartal 2,10 M.
- The Kindergarten Magazine and Pedagogical Digest.** Herausgegeben von E. Lyell Earle. New York, 59 West 96<sup>th</sup> Street. Pr. d. Jahrg. 1 Dollar.
- Der lustige Kindergarten.** Text von Oskar Wiener. Bilder von Aug. Geigen-berger. München, C. Schnell. Pr. 2,50 M.
- Adam, Prof. Dr. Ludwig,** Über die Unsicherheit des literarischen Eigentums bei Griechen und Römern. Düsseldorf 1906, Schaub.
- Sohaefer, Prof. A.,** Einführung in die Kulturwelt der alten Griechen und Römer. Für Schüler höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Hannover 1907, C. Meyer. Pr. 4 M.
- Stutzer, Prof. E.,** Bismarcks Reden und Briefe. Leipzig, L. Ehlermann. Pr. 1 M.
- Derselbe, Lesebuch zur deutschen Staatskunde. Ebenda. Pr. 1,20 M.
- Dieffenbacher, Prof. Dr. J.,** Deutsches Leben im 12. und 13. Jahrhundert. I. Öffent-liches Leben. II. Privatleben. Leipzig 1907, Göschen. Pr. je 0,80 M.
- Brandenburger, Dr. Cl.,** Polnische Geschichte. Ebenda. Pr. 0,80 M.
- Pfeifer, Wilhelm,** Lehrbuch für den Geschichtsunterricht. 5. u. 6. Teil. Breslau 1906, F. Hirt. Pr. geb. je 3,25 M.
- Fritzsche, Richard,** Die deutsche Geschichte in der Volksschule. 2. Teil: Vom dreissigjährigen Krieg bis zur Gegenwart. 4. verb. Aufl. Altenburg 1907, H. A. Pierer. Pr. geb. 6 M.
- Derselbe, Bausteine für den Geschichtsunterricht in der evangelischen Landschule. 2. verb. Aufl. Ebenda. Pr. geb. 3,40 M.
- Rosbach, Dr. F.,** Der Geschichtsunterricht in mittleren Schulen. Berlin 1907, Gerdes und Hodel. Pr. 0,60 M.
- Deutsche Schulausgaben.** Herausgegeben von Dr. J. Ziehen. Leipzig, L. Ehlermann. Bd. 43: Wasserzieher, Shakespeare, Julius Cäsar. Bd. 44: Schladebach, Rückerts Gedichte. Bd. 46: Kinzel, Begleitstoffe zur deutschen Literatur-geschichte. Bd. 47: Wohlrab, Sophokles König Ödipus. Pr. 0,80 M., 1 M., 1,45 M. und 0,60 M.
- Die ausländischen Klassiker.** Herausgegeben von Dr. P. Hau und Dr. H. Wolf. 9. Bdch.: Shakespeares Coriolan von Wasserzieher. 6. Bdch.: Shakespeares Julius Cäsar von P. Hau. Leipzig 1907, Bredt. Pr. 1,20 M., 1 M.
- Die deutschen Klassiker.** Herausgegeben von E. Kuenen und M. Evers. 2. Bdch.: Schillers Jungfrau von Orleans von E. Kuenen. 6. Aufl. Ebenda. Pr. 1 M.
- Volksbücher der Deutschen Dichter-Gedächtnis-Stiftung.** Heft 13—20: Wichert, Der Wilddieb. Schücking, Die drei Grossmächte. Anzengruber, Der Erbonkel und andere Geschichten. Böhlau, Kusswirkungen. Frapan-Akunian, Die Last. H. v. Kleist, Die Verlobung in St. Domingo. — Das Erdbeben in Chili. — Der Zweikampf. Rosegger, Der Adlerwirt von Kirch-brunn. Ernst Zahn, Die Mutter. Hamburg-Grossborstel, Verlag der Deutschen Dichter-Gedächtnis-Stiftung. Pr. geb. 50—60 Pf.
- Denkmäler der älteren deutschen Literatur.** Herausgegeben von G. Bötticher und K. Kinzel. Halle, Waisenhaus. Das Nibelungenlied. Pr. 1,40 M. Walther von der Vogelweide. Pr. 1,10 M. Der arme Heinrich und Meier Helmbrecht. Pr. 1,10 M. Die Literatur des siebzehnten Jahrhunderts. Pr. 1,20 M. Neu-bauer, Martin Luther. Eine Auswahl aus seinen Schriften in alter Sprachform. Pr. 2,80 M.



# Pädagogische Studien.

Neue Folge.

---

Gegründet

von

Professor **Dr. W. Rein.**

---

**XXX. Jahrgang.**

---

Herausgegeben

von **Schulrat Dr. M. Schilling,**

in Rochlitz.

---

Dresden-Blasewitz.

Verlag von Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach).

1909.

# Inhaltsverzeichnis

des

## XXX. Jahrganges (1909).



### H. Abhandlungen.

1. **Dr. M. Schilling**, Lehrerpersönlichkeit. S. 1—8.
2. **A. Köhler**, August Hermann Niemeyers Stellung zu Religion und Religionsunterricht. S. 8—21.
3. **Dr. R. Staude**, Zum Katechismusunterricht. S. 21—28.
4. **Dr. Richter**, Mundartliche Wörter und Wendungen im deutschen Aufsätze. S. 29—45.
5. **N. Roestel**, Wie hat der Unterricht auf den kausalen Zusammenhang kultur-geographischer Stoffe hinzuwirken? S. 45—54; S. 106—113.
6. **L. Schretzenmayr**, Zur Psychologie des Kinderspiels. S. 81—93; S. 176—190.
7. **H. Hoffmann**, Der Begriff Bildung und die Schule. S. 93—105.
8. **Dr. H. Zimmer**, Die Herbart-Forschung im Jahre 1908. S. 113—131.
9. **D. Hieronymus**, Die vielklassige Schule, ihre Vorteile und Nachteile, und andere Organisationsfragen. S. 132—138; S. 191—198.
10. **Gradinger**, (Generalmajor), Militärische Jugenderziehung. S. 161—176.
11. **M. Scheffel**, Moderne Erziehungsromane. S. 199—217; S. 267—287.
12. **K. Ehrhardt**, Das geographische Individuum. S. 241—267.
13. **Dr. H. Tügel**, Die Neugestaltung des Spruchbuchs. S. 287—314.
14. **O. Köhlmeier**, Das biologische Prinzip im naturgeschichtlichen Unterrichte. S. 321—347; S. 444—459.
15. **F. Heider**, Die Veranschaulichung auf Abwegen. S. 347—369.
16. **P. Zillig**, Über die Aufnahme in die Schule und über die Feststellung der Gegebenheit des Kindes. S. 369—388; S. 418—444.
17. **L. Köhler**, Unsere Schulfeste. S. 401—418.

### B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

1. **Dr. Fr. Warnecke**, Herbarts Regierung und Zucht. S. 55—61.
2. **Dr. M. Schilling**, Die Zukunft der Fortbildungsschule. S. 61—63.
3. **Fr. Franke**, Schule und Charakter. S. 63—65.
4. **H. Stern**, Über visuelle Erinnerungsbilder beim Rechnen. S. 66—67.
5. **K. Wittig**, Herbarts Stellung zum Arbeitsunterrichte. S. 139—148.
6. **Dr. H. Pudor**, Die Bedeutung Montaignes für die Pädagogik unserer Zeit. S. 217—221.
7. Gegen die Schundliteratur. S. 221—222.
8. **Fr. Franke**, Zu Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts. S. 315—317.
9. Ferienkurse. S. 317.
10. **E. Leupolt**, Einstimmung. S. 388—396.
11. **Fr. Franke**, Bericht über die 41. Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. S. 460—465.

### C. Beurteilungen.

1. **P. Conrad**, Präparationen für den Physik-Unterricht in Volks- und Mittelschulen. Teil I/II. S. 67—68.

- I. Peters**, Lehrbuch der Mineralogie und Geologie. S. 68—69.  
**Dr. Arnold Brass**, Untersuchungen über das Licht und die Farben. Teil I. S. 69—70.  
**Chmell**, Lehrbuch der Zoologie. S. 70.  
**Hers.**, Leitfaden der Botanik. S. 70.  
**Hers.**, Grundriss der Naturgeschichte, 2. Heft: Pflanzenkunde. S. 70.  
**Otto Junge**, Schmeils „wissenschaftliche Beleuchtung“ der Jüngeren Reformbestrebungen, um einige Normalkerzen verstärkt. S. 70—71.  
**Prof. Dr. H. Reichenbach**, F. C. Nolls Naturgeschichte des Menschen. S. 71.  
**Dr. Julius Ziehen**, Männer der Wissenschaft. S. 71—72.  
**Dr. F. Dannemann**, Quellenbuch zur Geschichte der Naturwissenschaften. S. 72.  
**Dr. Rebmann**, Der menschliche Körper, sein Bau und seine Tätigkeiten. S. 72.  
**Dr. E. Dennert**, Die Pflanze, ihr Bau und ihr Leben. S. 72.  
**Prof. A. Kistner**, Geschichte der Physik. Teil I/II. S. 72.  
**Dr. Friedrich Knauer**, Die Ameisen. S. 72. (Kotte.)  
**Dr. F. Wilbrand**, Leitfaden für den methodischen Unterricht in der Chemie. S. 72—73.  
**Julius Schmidt**, Chemisches Praktikum. Teil II. S. 73. (Müller.)  
**Anna Stockhausen**, Bilder aus Paul Gerhards Leben. S. 73.  
**Andwig Reinicke**, Sollt ich meinem Gott nicht singen? S. 74.  
**Otto Hardeland**, Paul Gerhardt der liebevolle Sänger unserer Kirche. S. 74.  
**Dr. Hermann Gebhardt**, Paulus Gerhardt der Streiter und Sänger der evangelisch-lutherischen Kirche. S. 74.  
**Prof. D. Paul Wernle**, Paulus Gerhardt. S. 75.  
**Hermann Josephson**, Paul Gerhardt. S. 75—76.  
**Julius Kaftan**, Jesus und Paulus. S. 76—78.  
**Prof. Dr. Helarich Geffken**, Praktische Fragen des modernen Christentums. S. 78—80. (Naumann.)  
**Kunst Meumann**, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. S. 148—149.  
**Dolf Pohlmann**, Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis. S. 149—150. (Lobsien.)  
**Osef Jäkel**, Die Freiheit des menschlichen Willens. S. 150.  
**Prof. Dr. Stier-Somlo**, Politik. S. 150—151.  
**Dr. A. Neuland**, Der Weg zur Universität. S. 151—152.  
**Dr. August Vogel**, Überblick über die Geschichte der Philosophie in ihren interessantesten Problemen. I. Teil. S. 152.  
**Dr. A. Gille**, Philosophisches Lesebuch in systematischer Anordnung. S. 152—153. (Grimm.)  
**F. Lic. Traub**, Die Wunder im neuen Testament. S. 153—154.  
**Prof. D. Gunkel**, Elias, Jahve und Baal. S. 154—155. (Naumann.)  
**Dr. Bess**, Unsere religiösen Erzieher. S. 155—157. (Meltzer.)  
**Dr. Gustav Rothstein**, Unterricht im Alten Testament. S. 157—158.  
**Dr. Gustav prim. Bode**, Mehr Freundschaft, mehr Freiheit im Religionsunterricht. S. 158. (Tögel.)  
**Kunst Fränkel**, Über Vorstellungselemente und Aufmerksamkeit. S. 223.  
**Dr. J. Köhler**, Zur Einführung in die exper. Psychologie. S. 223. (M. Lobsien.)  
**Dr. Flügel**, Monismus und Theologie. S. 223—224.  
**Privatdozent Lic. R. Otto**, Naturalistische und religiöse Weltansicht. S. 224.  
**Prof. Dr. W. Rein**, Grundriss der Ethik mit Beziehung auf das Leben der Gegenwart. S. 224.  
**Hers.**, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. S. 224—225.  
**Dr. Paul Barth**, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. S. 225—228.  
**Dr. O. Beetz**, Einführung in die moderne Psychologie. S. 228. (M. Schilling.)  
**Dr. Gustav Herberich**, Entwurf zu einem Lehrplan für die Oberrealschule. S. 228—229.

46. **Prof. Dr. Paul Förster**, Anti-Roethe! S. 229. (K. Needon.)
47. **Hölzels** Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. Fünfte Serie: Blatt XVIII: Rom. S. 226—230. (Schöne.)
48. **Dr. Karl Plötz**, Auszug aus der alten, mittleren und neueren Geschichte. S. 230.
49. **Alfons Bock**, Hellas und Rom. S. 230—231.
50. **Ziebarth**, Kulturbilder aus griechischen Städten. S. 231.
51. **F. v. Duhn**, Pompeji, eine hellenistische Stadt in Italien. S. 231.
52. **Daenell**, Geschichte der Vereinigten Staaten von Amerika. S. 231.
53. **M. G. Schmidt**, Geschichte des Welthandels. S. 231.
54. **Dr. R. Roth**, Geschichte der christlichen Balkanstaaten. S. 231.
55. **Dr. Reinhold Günther**, Deutsche Kulturgeschichte. S. 231.
56. **Dr. Fr. Neubauer**, Geschichtsatlas zu dem Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. S. 231. (Stern.)
57. **E. Hauptmann**, Nationale Erdkunde. Teil II. S. 231—232.
58. **Dr. K. Schmelzle**, Deutschland nach methodischen Gesichtspunkten für Schüler höherer Lehranstalten. S. 232. (Zemrich.)
59. **Prof. Dr. Paul Gisevius**, Die landwirtschaftliche Naturkunde. S. 232—233. (Ran.)
60. **A. Pabst**, Praktische Erziehung. S. 233. (Wittig.)
61. **Dr. Albin Pabst**, Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung. S. 233. (Hertel.)
62. **Prof. Dr. E. Meumann**, Intelligenz und Wille. S. 234.
63. **Dr. Fr. W. Förster**, Schule und Charakter. S. 234. (Schilling.)
64. **Karl Hemprich**, Otto Flügels Leben und Schriften. S. 234—235. (Blüthgen.)
65. **Juristisch-psychiatrische Grenzfragen**, III. Band, Heft 8: Die Zwangs-Erziehung. S. 235—237. (Pietzsch.)
66. **Karl Roller**, Hausaufgaben und höhere Schulen. S. 237.
67. Die ausländischen und die deutschen Klassiker. S. 237—239. (Deile.)
68. **Paul F. F. Schulz**, Unsere Zierpflanzen. S. 239. (Fries.)
69. **Prof. Just**, Charakterbildung und Schulleben oder die Lehre von der Zucht. S. 318.
70. **Dr. Stauda** und **Dr. Göpfert**, Lesebuch für den Deutschen Geschichtsunterricht, Teil III/IV. S. 318.
71. **Müller & Völker**, Geschichte. S. 318.
72. **Heinrich Heine**, Kaisers Bilder und Lebensbeschreibungen aus der Weltgeschichte. S. 318—319. (Hemprich.)
73. **E. v. Seydlitz**, Handbuch der Geographie. S. 319—320. (Zemrich.)
74. **K. Hemprich**, Winke zur Gründung und Leitung von Jugendvereinigungen. S. 396. (Franke.)
75. **Theodor Paul Volgt**, Mein Kind. S. 396—397. (Blüthgen.)
76. Deutsches Lesebuch.
77. **Leonhard**, Der deutsche Aufsatz auf der Mittelstufe. S. 397.
78. **Ewald**, Wegweiser zur Erziehung eines selbständigen deutschen Schüleraufsatzes. S. 397.
79. **Reiff**, Praktische Kunsterziehung. S. 397—398. (Fr. Schilling.)
80. **J. F. Herbart's** sämtliche Werke. Band 14 u. 15. S. 465—466. (Franke.)
81. **Dr. Kurt Geissler**, Moderne Verirrungen auf philosophisch-mathematischen Gebieten. S. 466—467. (Geissler.)
82. **Friedrich Rausch**, Mängel der Anschauungsbilder und die Stofflehrmittel. S. 467—468.
83. **W. Henck**, Wie ich mit meinen Kleinen rechne. S. 468.
84. **Hermann Haase**, Zur Methodik des ersten Rechenunterrichtes. S. 468—469. (Hemprich.)



## A. Abhandlungen.

### I.

#### Lehrerpersönlichkeit.<sup>1)</sup>

Von Dr. M. Schilling in Rochlitz.

In Zeiten grosser Bewegung wird die Fahne des Schlagworts gepflanzt. Dies geschieht nicht nur auf dem Gebiete der Politik, sondern auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens. Schlagwörter werden zu Parteibezeichnungen. Das Schlagwort ist ein Scheinrifer, der nur einzelne Streifen einer Landschaft erhellt. Wer die Reifen für das Ganze nimmt, wird getäuscht und irregeleitet. Im Schlagworte kommt ein starkes Verlangen nach Befreiung von einem Übel, oder nach dem Besitz eines Gutes zum Ausdruck. Ein Übel wird zu dem Übel, ein Gut zu dem Guten, zum höchsten Gute. Das Schlagwort ist ein weites Gedankengewand; in seinen Falten hängen tausend individuelle Wünsche und Auffassungen sich bergen; man bannt es die Massen in seinen Zauber. Es erleuchtet blitzartig, aber es verhüllt auch; es lockt den Blick in weite Fernen und blendet das Auge für das Nächstliegende.

Nicht darf verkannt werden, dass ein glücklich geprägtes Wort, das die Aufmerksamkeit auf ein hohes Ziel lenkt, Grosses zu wirken vermag: es eint die Auseinanderstrebenden, sammelt die zerstreuten Kämpfer zu wuchtigem Vorstosse. Doch ebenso wichtig wie solche Vorstösse ist der Überblick über das Ganze der Gefechtslage und das verständige, treue und zähe Festhalten an dem bereits Erreichten. Das Schlagwort drängt nur in einer Richtung vorwärts; es geht nicht dabei die Fühlung mit dem Ganzen verloren. Eintätigkeit wird zur Abseitigkeit.

In der pädagogischen Presse und Literatur begegnet man jetzt nicht oft dem Worte Lehrerpersönlichkeit. Die Lehrerpersönlichkeit in ihrem Verhältnisse zur Unterrichtsmethode, zur Schul-

<sup>1)</sup> Eine Ansprache, gehalten auf der Hauptkonferenz des Schulinspektionsbezirks Rochlitz am 15. September 1908.

aufsicht und zu dem Erziehungsziel: unter diese drei Gesichtspunkte lassen sich die verschiedenen Meinungen, Wünsche und Forderungen zusammenfassen, die sich an jenes Wort knüpfen.

Bei dem Worte Persönlichkeit wird nicht immer an dieselbe Sache gedacht. Manche benennen schon die Eigentümlichkeiten eines Menschen damit; sie verwechseln Individualität und Persönlichkeit. Wir wollen dabei an die sittliche Persönlichkeit denken, deren Wollen auf sittliche Urteile gegründet und von sittlichen Grundsätzen beherrscht wird, die ein in sich geschlossenes harmonisches Gefüge bilden. Der Begriff der sittlichen Persönlichkeit ist ein Idealbegriff. Die Forderungen dieses Ideals ergehen als zwingende und bindende Forderungen an alle Menschen ohne Unterschied des Berufes und Standes.

In dem Worte „Lehrerpersönlichkeit“ tritt aber zu dem Begriffe der Persönlichkeit etwas Besonderes, etwas auf den Beruf Bezügliches, was diese Persönlichkeit von allen anderen unterscheidet. In keinem anderen Berufe ist das allgemein sittliche Ideal so eng mit dem Berufsideale verbunden, wie in dem Berufe des Lehrers und des Geistlichen. Daher haben in keinem anderen Stande Mängel der sittlichen Persönlichkeit so nachteilige Wirkungen auf die Berufserfüllung, als bei den genannten; daher wird auch dem Lehrer wie dem Geistlichen die Fähigkeit zur Ausübung des Berufs abgesprochen, wo unter sonst gleichen Verhältnissen andere Berufe noch ausgeübt werden dürfen. Jener enge Zusammenhang wirkt hinein in die bürgerlichen Verhältnisse und drängt nach mancher Seite hin in eine Ausnahmestellung. Diese Ausnahmestellung bedeutet an sich noch keine bürgerliche Degradierung, als welche sie öfters aufgefasst wird. Von höherem Gesichtspunkte aus kann man vielmehr darin eine besondere Hochhaltung und Wertschätzung des Standes erblicken.

Gehen wir nun auf die Lehrerpersönlichkeit etwas näher ein! Die Lehrerpersönlichkeit und die Unterrichtsmethode. Da hören wir z. B.: „Von einer Persönlichkeit verlangen wir nichts anderes, als einen braven, ehrlichen, strebsamen, selbsterhlichen Menschen mit einer bestimmten Summe von Kenntnissen für seinen Beruf;“ oder: „einen vollen Menschen eignen Gepräges und eigener Selbstbestimmung, der denken kann, und mit einer starken Seele, einem starken Wollen ausgerüstet ist. In diesem Sinne muss der Lehrer eine Persönlichkeit sein.“ — „Jeder Mensch denkt verschieden; darum passt auch nicht eine Methode für alle.“ So nach einem Berichte der Pädag. Zeitung (1906, No. 15) Prof. Dr. Ludwig Gurlitt in einem Vortrage vor einer ausserordentlich stark besuchten Versammlung des Berliner Lehrervereins. Von einer anderen Seite hören wir: „Mehr Persönlichkeit und weniger Methode! Ihr Methodiker seid kalt und herzlos; denn euer Mechanismus ist die Sünde wider den Geist des Unterrichts und der Erziehung. . . .“

Unterrichtskunst ist wie die Bühnenkunst in so vielen Fällen Mechanismus mit dekorativem Schimmer. Die wahre Kunst ist Schöpfungsakt. Sie steht über Anweisungen und Theorien ist ein Feind jeder Schablone. Ihre Ausübung ist ganz persönlichkeits Sache“ (O. Seydel in der Pädag. Zeitung 1905, 2).

In diesen Aussprüchen kommen folgende Auffassungen zum Ausdruck: Persönlichkeit ist Ungebundenheit, Freiheit, Selbstständigkeit; Methode bedeutet Gebundenheit, Mechanismus, Klone. Demnach stehen Persönlichkeit und Methode in einem Gegensatz. — Persönlichkeit ist in bezug auf den einzelnen Einzigkeit, in bezug auf alle unbegrenzte Mannigfaltigkeit. Daher gibt es viel Methoden als es Lehrer gibt. (Mit demselben Rechte wie man sagt: daher muss es so viel Methoden geben, als es lebende Individuen gibt.) Allgemein bindende Vorschriften vom Übel. Sie vergewaltigen den Lehrer und Erzieher auf beiden, den Lernenden und Zögling auf der anderen Seite.

Wären diese Auffassungen richtig, dann müssten die Schulen, deren Methode nichts gilt, die besten Erfolge und die meisten gediegensten Lehrerpersönlichkeiten aufweisen, die Schulen aber, die sich eines methodischen Verfahrens befleißigen, gedankenlose Sklaven und nur dressierte Zöglinge erzeugen. Dem widersprechen die Tatsachen. Wenn jene Auffassungen über das Verhältnis zwischen Lehrerpersönlichkeit und Methode richtig wären, müssten alle hervorragenden Pädagogen Verächter der Lehrerpersönlichkeit gewesen sein, denn sie alle haben es als eine der wichtigsten Aufgaben erachtet, bestimmte Normen für das Lehren zu erforschen; dann auch müssten wir die eifrige Arbeit gegenwärtig auf dem Gebiete der experimentellen Psychologie die Erforschung der seelischen Entwicklung nicht nur als nutzlos, sondern geradezu als verwerflich erklären, denn diese Versuche sind auf Feststellung von Normen für das Lehrverfahren gerichtet und würden folglich ebenfalls zur Knebelung der Lehrerpersönlichkeit beitragen.

Dass die Persönlichkeitspädagogik der oben gekennzeichneten Richtung sich starker Einseitigkeiten und Übertreibungen schuldig ist, bedarf kaum eines Nachweises. Ihre Behauptungen können nicht vor der Ethik, noch vor der Logik und Psychologie bestehen. Sie könnte deshalb darüber hinwegsehen und diese Richtung sich selbst überlassen, wenn nicht Anzeichen vorhanden wären, dass ihre Lehren Eingang finden und Verwirrung anzurichten beginnen. Verleiten zu dem Irrtum, dass der Lehrer das Mass aller Dinge in Unterricht und Erziehung nur in sich zu suchen habe und da es finden könne.

Persönlichkeit ist nicht Ungebundenheit und Methode nicht

Schablone.<sup>1)</sup> Wer die Methode als Schablone auffasst, oder wer sie dazu macht, beweist nur, dass er nicht Pädagog ist. Wenn methodische Normen überhaupt nur äusserer Zwang, blosse Polizeivorschriften sind, dem können sie allerdings auch nicht zu einem Bestandteile seiner Persönlichkeit werden, der entbehrt aber auch eines charakteristischen Merkmals der Lehrerpersönlichkeit. Wenn die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen auf ethischem und psychologischem Gebiete nicht auf gewisse Normen zurückgeführt werden könnte, dann müsste diese Mannigfaltigkeit verwirren und ein zielbewusstes und zielstrebiges Handeln des Lehrers und Erziehers im Keime erstickt werden. Wenn die Persönlichkeit im Sinne blosser Individualität schon die Methode wäre, dann wäre ein jeder Lehrer ganz auf sich gestellt, ein jeder müsste immer wieder von vorn beginnen; was andere erfahren, gedacht und erforscht haben, wäre für ihn unmassgeblich, also so gut wie nicht vorhanden. Ein Fortschritt wäre dann nicht möglich, nach den Anschauungen gewisser Persönlichkeitspädagogen aber auch nicht nötig.

Persönlichkeit und Methode bilden keinen Gegensatz; auch ist mit der Persönlichkeit die Methode nicht schon gegeben: wohl aber soll alles, was man mit dem Worte Methode zusammenfasst, als Ergebnis gründlicher Erwägungen und ernster Selbstbildung Sache der Überzeugung werden, in die Persönlichkeit des Lehrers eingehen, also nicht etwas nur Angelerntes und handwerksmässig Anzuwendendes sein. Methode ist ein wesentlicher Bestandteil der Lehrerpersönlichkeit. Persönlich wird nur, wovon wir überzeugt sind. Mit der Lehrerpersönlichkeit werden daher nur solche methodische Vorschriften in Widerstreit geraten, die wider besseres Wissen gehen, den Tadel eines feineren, schärferen pädagogischen Gewissens sich zuziehen. Das pädagogische Gewissen ist die Lehrerpersönlichkeit. Es wird nicht angeboren, sondern durch sorgfältiges Studium und prüfende Praxis erworben. Je tiefer und umfassender das Studium, je feinfühlig die Praxis, desto schärfer das Gewissen auch in methodischen Fragen.

Weil nun das pädagogische Gewissen erworben und infolgedessen bei verschiedenen Personen verschiedene Grade hat, ist eine gewisse Unterordnung auch in methodischen Dingen nicht wieder das Gewissen. Der angehende Lehrer muss eine solche Unterordnung geradezu als Wohltat empfinden, da sie ihn in einer Verantwortlichkeit entlastet, die er noch nicht voll tragen kann. Je weiter er sich zur Überzeugung heraufarbeitet, desto mehr wird das ursprünglich fremde Gebot zum Selbstgebot, desto mehr schwindet das Gefühl der Unterordnung und wächst bei normalem Empfinden das Verantwortlichkeitsgefühl. Die Lehrerpersönlichkeit

<sup>1)</sup> Vgl. Pädagogische Studien 1904, S. 81 ff. (Heft 2): Individualität und Persönlichkeit.



nichts Fertiges, sie ist und soll ein beständig Wachsendes sein. Der fertig ist, dem ist nichts recht zu machen, ein Werdender ist immer dankbar sein."

Mit dem Schlagworte „Lehrerpersönlichkeit“ soll auch das Gebiet der Schulaufsicht getroffen werden. Wenn man meint, dass Aufsicht irgend welcher Art, Aufsicht an sich schon eine Bedingung der Lehrerpersönlichkeit sei, so geht man gewiss zu weit. Empfindlich ist, dass der Lehrer in diesem Punkte besonders empfindlich ist und empfindlich sein muss. Jede Schwächung der Autorität trifft den Hauptnerv seiner Wirksamkeit, verletzt oder unterbricht die Leitungsbahn, die ihn mit dem Zöglinge verbindet. Der Empfindlichkeitsgrad hängt unter normalen Verhältnissen ab von der Stärke des Verantwortlichkeitsgefühls. Wie das Verantwortlichkeitsgefühl des einzelnen, so wächst das eines ganzen Standes im Verlauf seiner Entwicklung. Es wird zur Standesehre.

Je lebendiger das Verantwortlichkeitsgefühl ist, desto zarter muss die Aufsicht ausgeübt werden. Aber selbst das empfindlichste Verantwortlichkeitsgefühl braucht die Aufsicht an sich nicht als entwürdigend anzusehen. Die Schule ist eine Einrichtung des Staates, ein Faktor der religiösen Volkserziehung, ein wichtiges Selbstverwaltungsgebiet der Gemeinden, eine Ergänzung der Familienerziehung. Der Staat und die Gemeinde muss die Verantwortung dafür tragen, dass diese Einrichtung ihren Zweck nicht verfehlt, die Kirche und die Familie haben ein wesentliches und natürliches Interesse daran. Diese Verantwortung kann nur in der Form einer Aufsichtsführung über das Schulwesen in die Erscheinung treten. Aufgabe des Staates ist es, dafür zu sorgen, dass die Aufsicht nicht ein Hemmnis der Entwicklung wird, dass sie nicht in Formen ausgeübt wird, durch die die Lehrerschaft in ihrer Wirksamkeit beeinträchtigt und in ihrem Verantwortlichkeitsgefühl gekränkt wird. Es ist gewiss nicht leicht, einen sicheren Massstab für die Stärke des Verantwortlichkeitsgefühls eines ganzen Standes zu gewinnen. Die Erfahrung aber lehrt, dass entgegengebrachtes Vertrauen starke Kräfte auslöst. Im Lehrerstande liegen Kräfte, die ein solches Vertrauen rechtfertigen.

Es wird gesagt, gerade das Beste, was der Lehrer geben kann, entzieht sich der Aufsicht und kann durch keine Prüfung festgestellt und gesichert werden. Das kann doch nur heissen: Das Beste, was der Lehrer zu geben hat, kann weder durch Aufsicht, noch durch Prüfungsvorschriften erzeugt werden. Das ist nicht zu bestreiten. Einem geübten Blicke entgeht es aber wohl kaum, ob der Lehrer ein Herz für seinen Beruf und für die Kinder hat, oder nicht; ob die Kinder sich unbefangen geben und gern ihm folgen, oder ob

knechtische Furcht sie beherrscht; ob der Unterricht das organische Wachsen der Seele fördert, oder eitel Drill ist. Das Herz kann freilich durch keine Aufsicht ersetzt, und das echte pädagogische Schaffen nicht durch Anweisungen und Vorschriften von Fall zu Fall geregelt und ermöglicht werden; aber es ist ebenso wichtig, zu wissen, was ein Lehrer nicht vermag, als zu wissen, was er vermag. Eine verständige Beratung kann die üblen Folgen von Mängeln der Lehrerpersönlichkeit abschwächen, wenn auch nie ganz aufheben. Dass solche Mängel bestehen, wird niemand bestreiten wollen. Sie bestehen so gewiss, als wir alle eben nur Menschen sind. Im Interesse seiner selbst und wegen der Wichtigkeit seiner Aufgaben muss der Lehrerstand wünschen, dass solche Mängel entdeckt und ihre Folgen möglichst abgeschwächt werden. Lehrerpersönlichkeit und Schulaufsicht sind nicht geborene Feinde, sondern natürliche und notwendige Bundesgenossen. Nur müssen sie sich auch wie Bundesgenossen und Kameraden zueinander stellen. Wenn die Aufsicht den Charakter pflichtbewussten und pflichtgetreuen Zusammenwirkens der verantwortlichen Faktoren trägt, kann durch sie die Lehrerpersönlichkeit nicht gekränkt, sondern nur gestärkt und gehoben werden.

Es wäre falsch, die in neuerer Zeit hervortretende Betonung der Lehrerpersönlichkeit schlechthin als Standeseitelkeit, als Ausfluss eines überreizten Standesgefühls zu betrachten und zu verurteilen; ebenso falsch aber, ja sogar zweckwidrig und gefährlich ist es, zu weitgehende Folgerungen daran zu knüpfen und die Persönlichkeit als einen gänzlich unumschränkten Herrscher sich zu denken. Wie die sittliche Persönlichkeit an Normen gebunden und eben durch diese Gebundenheit erst Persönlichkeit ist, so auch die Lehrerpersönlichkeit. Hüten wir uns vor Übertreibungen, die von niemand geglaubt werden und die Anerkennung berechtigter Wünsche und Forderungen nur verhindern. Die besonnene Betonung des Rechts der Lehrerpersönlichkeit muss als ein gutes Zeichen der Zeit aufgefasst werden, denn in der Lehrerpersönlichkeit liegt ein Hauptfaktor der Erziehung.

Es hat wohl kaum eine Zeit gegeben, die den Einfluss der Lehrerpersönlichkeit auf die Erreichung des Erziehungsziels verkannt hat; aber es hat Zeiten gegeben, in denen dieser Einfluss nicht hinreichend wirksam werden konnte, oder in falscher Richtung sich geltend machte. Es kommen hierbei die staats-, sozial- und schulpolitischen Anschauungen, die Bildungs- und Erziehungsideale der verschiedenen Zeiten, besonders auch Fragen der Lehrerbildung, der sozialen und wirtschaftlichen Lage des Lehrerstandes in Betracht. Nachdem die Bildung des sittlich-religiösen Charakters, oder die

sönlichkeitsbildung als oberstes Erziehungsziel mehr und mehr  
erkennung gefunden hat, ist die Persönlichkeit des Lehrers in  
ste Beziehung zu seinen Berufsaufgaben gerückt. Nur wer selbst  
der Bahn nach dem Ideal der Persönlichkeit wandelt, kann mit  
olg in der Richtung jenes Erziehungszieles wirken. Nur Charaktere  
nen Charaktere bilden. Deshalb ist die Betonung der Lehrer-  
sönlichkeit mit Freuden zu begrüßen; doch darf man Persön-  
keit nicht mit Individualität verwechseln, wie manche tun. Der  
riff der Lehrerpersönlichkeit schliesst die sittliche Persönlichkeit  
dazu aber alles das, was den Lehrer und Erzieher ausmacht,  
das ist nicht wenig. Wenn die Lehrerschaft das Recht der  
rerpersönlichkeit geltend macht, so fordert sie im letzten Grunde  
t mehr und nicht weniger, als dass der Lehrer ein sittlicher  
rakter sei, dass er mit einer zeitgemässen allgemeinen Bildung  
mit den Hilfsmitteln einer wissenschaftlich gut begründeten und  
wissenschaftlich fortschreitenden Pädagogik ausgerüstet sei; sie  
ert damit aber auch, dass der Lehrer in seiner Selbständigkeit  
t weiter beschränkt werde, als gemeinsame planmässige Arbeit  
die Rücksicht auf berechnigte Interessen und Ansprüche des  
ates, der Kirche, der Gemeinde und der Familie unbedingt nötig  
hen. Mit dem Anspruche auf ein Recht der Lehrerpersönlichkeit  
nüpft sich ferner der Anspruch auf Vertrauen. Die Stellung des  
rers als Jugenderziehers ist eine Vertrauensstellung. Der Grad  
entgegengebrachten Vertrauens ist ein Massstab für die Wert-  
tzung einer Person, oder eines Standes und somit ein Massstab  
die Ehre, die man einem Stande, oder einer Person zubilligt.  
önliche Ehre kann nur durch strenge Selbstzucht, Standesehre  
durch strenge Standeszucht erworben und gewahrt werden. So  
der Anspruch auf das Recht der Lehrerpersönlichkeit zugleich  
Pflicht der Selbstzucht und der Standeszucht auf. Durch Miss-  
en kränkt ein anderer meine Ehre, durch Missbrauch des Ver-  
ens verletze ich sie selbst. Beides ist schlimm; das Schlimmere  
Missbrauch geschenkten Vertrauens.

Wer könnte von sich behaupten, eine vollendete Lehrer-  
önlichkeit zu sein? Darf man deshalb von einem Rechte der  
rerpersönlichkeit sprechen? Persönlichkeit ist Wille. Alle  
lerungen, die sich an den Willen richten, müssen die Möglichkeit  
Könnens voraussetzen, sonst sind sie unvernünftig. Ideale sind  
ste Willensforderungen. Nur schrittweise nähern wir uns ihnen.  
allmähliche Annäherung an das Ideal ist ein Wachsen, ein Sich-  
ickeln. Wer im Zustande des Wachsens sich befindet, muss  
das genommen werden, was er werden will, d. h. es müssen  
alle Bedingungen gewährt werden, dem Ideale nachzustreben  
sich ihm anzugleichen. Persönlichkeit ist Selbständigkeit und  
de; auf allen Stufen der Entwicklung ist dem Rechnung zu  
en. Das ist schon in der Erziehung der Unmündigen zu berück-

sichtigen. Durch Anregung wahrer, bildender Selbsttätigkeit, durch ein verständiges Gewährenlassen innerhalb notwendiger Schranken entwickelt sich ein gesundes Selbstbewusstsein, die Voraussetzung der Selbständigkeit. Bei solchem Verfahren sieht der weise Erzieher im wachsenden Knaben den künftigen Mann; seine Haupterziehungssorge ist darauf gerichtet, sich allmählich überflüssig zu machen. Ähnliches geschieht und soll geschehen durch das moderne staatliche Verwaltungssystem, das eng mit der Idee der Selbstverwaltung verknüpft ist. Freilich wird zwischen Ideal und Wirklichkeit immer ein Abstand sein. Sobald sich beide decken, hört ein Ideal auf, Ideal zu sein; es muss aber durch ein neues und höheres Ideal abgelöst werden. Ohne Ideale gibt es keine Entwicklung, keine Aufwärtsbewegung vom Unvollkommenen zum Vollkommenen.

Lehrerpersönlichkeit ist ein Idealbegriff. Je mehr wir die Lehrerpersönlichkeit in uns verwirklichen, desto freier werden wir in der Handhabung und Betätigung alles dessen, was zur Erfüllung unseres Berufs nach der Seite des Unterrichts und der Erziehung erforderlich ist, desto mehr muss die Aufsicht sich zurückziehen, um der Selbständigkeit weiteren Spielraum zu gewähren. Nicht wollen wir das hohe Wort Lehrerpersönlichkeit zu einem blossen Schlagworte und zum Deckmantel der Willkür werden lassen.

---

## II.

### August Hermann Niemeyers Stellung zu Religion und Religionsunterricht.<sup>1)</sup>

Eine Studie von Lic. theol. **Albert Köhler**, Gymnasialoberlehrer in Zittau i. Sa.

Die den Religionsunterricht — sowohl in der Volksschule als auch in den höheren Schulen — betreffenden Fragen stehen zur Zeit im Vordergrund des öffentlichen Interesses, besonders seit dem bekannten Antrage der Bremer Lehrerschaft (Mai 1906) auf

---

<sup>1)</sup> A. H. Niemeyer, Urenkel A. H. Franckes, geboren am 1. September 1754 in Halle, Professor und Kanzler der Universität, Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle, gestorben den 7. Juli 1828. — Verzeichnis der in der folgenden Studie verwendeten Schriften Niemeyers: 1. Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes. 8. Aufl. 1824 (= Gr. I, II, III). 2. Handbuch für christliche Religionslehrer. 7. Aufl. 1829 (= Hd. I, II). 3. Briefe an christliche Religionslehrer. 1796. 3 Sammlungen (= Br. I, II, III). 4. Lehrbuch für die oberen Religionsklassen. 14. Aufl. 1825 (= Lb.). 5. Erläuternde Anmerkungen und Zusätze zu dem Lehrbuch für die oberen

fernung des Religionsunterrichtes aus den öffentlichen Schulen. e diesbezüglichen Fragen haben weit über den Kreis der Schul- inner hinaus Interesse und zwar berechtigtes Interesse gefunden. el ist dafür, viel ist dagegen geschrieben worden. Neben Be- enen — womit nicht nur die Fachleute gemeint sein sollen — ben auch Unberufene sich zum Urteilen veranlasst gesehen. Es nun ohne Frage schwer, beim Streit der Meinungen den richtigen andort zur Beurteilung zu finden, besonders da die Verhandlungen iht immer rein sachlich geführt werden. Motive und Stimmungen er Art spielen dabei eine oft unheilvolle Rolle. Individuelle Er- rungen werden zum Schaden der Sache generalisiert. Zu einer befangenen Würdigung und sachgemässen Lösung der in Frage ehenden Probleme bedarf es meines Erachtens einer genauen enntnis der geschichtlichen Entwicklung des gegenwärtigen Standes s Religionsunterrichtes. Diese notwendige geschichtliche Kenntnis ht nicht wenigen ab, die sich berufen fühlen, an der Diskussion ilzunehmen. Man kann die Gegenwart nur recht verstehen und der Beseitigung der ihr anhaftenden Mängel mitarbeiten, wenn an die Vergangenheit kennt. Sonst kommt man zu leicht in die efahr, den Boden der Wirklichkeit unter den Füßen zu verlieren id ins Aschgrau der Theorie zu geraten.

Unter den Männern vergangener Zeiten, die betreffs der den angelischen Religionsunterricht berührenden Fragen gehört zu erden verdienen, darf wohl in erster Linie A. H. Niemeyer genannt erden, er, „der mit dem inneren Berufe zum Pädagogen ein ebenso iches Mass tüchtiger und gründlicher Bildung in den verwandten ebieten der Philologie, Philosophie und Theologie verband“ . Georgii). In seinen zahlreichen pädagogischen Schriften ist eine ille von Gedanken über den Religionsunterricht und von Rat- hlägen zu seiner erspriesslichen Erteilung enthalten. Mit Recht :trachtet Herbart Niemeyers Hauptwerke: Grundsätze der Erziehung id des Unterrichtes „als die Summe der Pädagogik der Zeit, als us Sicherste und Bewährteste, als das allgemein Verständliche und lgemein Anwendbare, als die breite und feste empirische Basis r die Theorie der Erziehung“. Wir haben hier „die erste wirklich stematische Darstellung der Pädagogik auf deutschem Boden“ . Hennecke). Im Anschluss an dieses Hauptwerk Niemeyers und iter Berücksichtigung seiner übrigen oben angeführten Schriften ll in den folgenden Zeilen Niemeyers Stellung zu Religion und eligionsunterricht dargestellt werden. Dabei ist unter Religions- ndericht die planmässige religiöse Belohnung der Jugend im

---

Religionsklassen, nebst einer Abhandlung über die Methodik des Unterrichts (= Erl. Lb.). Die Literatur über A. H. Niemeyer findet sich angegeben u. a. in Rein, zyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2. Aufl. 1907, in der Protestantischen alenzyklopädie für Theologie und Kirche, 3. Aufl., 14. Band und in der Allgemeinen eutschen Biographie, 23. Band.

Schulunterricht — mag er öffentlichen oder privaten Charakter haben — verstanden, nicht in dem weiteren Sinne, wie es sich auch bei Niemeyer findet, der in sehr anfechtbarer Weise alle Tätigkeit des Geistlichen in dem Begriff „Religionslehre“ zusammenfasst.

## I.

### Über Religion.

Für Niemeyer ist die Religion zunächst Gefühl. Das zeigen seine Ausführungen Gr. I §§ 67 ff. und 75 ff. Damit steht Niemeyer auf dem Standpunkt seines grossen Zeitgenossen Friedrich Schleiermacher, nach dem ja „die Frömmigkeit nie für sich betrachtet weder ein Wissen noch ein Tun, sondern eine Bestimmtheit des Gefühls oder des unmittelbaren Selbstbewusstseins ist und zwar liegt hier das Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit vor“. (Vgl. dazu Fr. Schleiermacher, Der christliche Glaube usw. §§ 3 ff.) Näher schildert Niemeyer dieses Gefühl als „ein geheimes Ahnden und Suchen des grossen Unbekannten, der nicht fern von jedem menschlichen Gemüt ist, durch den und in dem wir leben und sind, ein Gefühl, in dem sich Ehrfurcht, Demut, Bewusstsein der Abhängigkeit mit Liebe und Zutrauen verbinden.“ Gr. I § 77.

Nach Lb. S. 1 hat man unter Religion überhaupt den Glauben an Gott und das Bewusstsein unserer Abhängigkeit von ihm zu verstehen. Das „Religionsgefühl“, das tief in der menschlichen Natur wurzelt, ist, wie Niemeyer Lb. S. 67 sagt, „das Gefühl der Abhängigkeit von einem selbst unabhängigen Wesen“. Weitere Aussprüche dieser Art finden sich z. B. Gr. II, § 130; Br. II S. 337; Hd. I, S. 37 und S. 63. An letzterer Stelle sagt er richtig: „So weit unsere Nachrichten von dem menschlichen Geschlecht hinaufreichen, so weit zeigen sich auch dunklere oder hellere Spuren eines frommen Glaubens oder eines Gefühls der Abhängigkeit des Endlichen vom Unendlichen und je mehr sich die Kenntnis von den Erdbewohnern erweitert, desto mehr bestätigt sich diese Bemerkung.“

Besonders wichtig für die Entstehung der Religion ist das Gefühl der Dankbarkeit. Hat doch nach Niemeyers Ansicht die christliche Religion „ein eigentümliches Motiv darin, dass sie durch die Anregung des edlen Gefühls der Dankbarkeit geneigt macht, zu den Absichten eines Wohltäters mitzuwirken, der alles, was dem Menschen teuer ist, selbst Blut und Leben aufgeopfert hat, um eine Gesellschaft zu gründen, die sich durch Reinheit des Wandels von der herrschenden religiösen Denkart unterscheidet“. Br. II, S. 295. Dieses Gefühl ist „streng genommen in keinem einzigen Menschen dasselbe, das in einem andern ist“. Richtig unterscheidet Niemeyer

ischen dem allgemein religiösen und dem spezifisch christlichen Gefühl (Gr. I, S. 172; II, S. 438). Es ist das eine Folge seines ungesunden Verständnisses für den Wert der Religionsgeschichte, wie es sich in seinen Ausführungen über allgemeine und besondere Religionsgeschichte Lb. S. 67 ff. entgegentritt.

Freilich ist das Gefühl nur ein Moment im Wesen der Religion. Niemeyer ist als Kind seiner Zeit misstrauisch gegen eine zu starke, einseitige Betonung des Gefühls in der Religion. Gefühl und Schwärmerei liegen ihm sehr nahe beieinander (Br. I, S. 165 ff.; S. 330; Gr. I, § 116). Religiöses Gefühl ohne sittliche Bewährung ist ihm ein „sehr verdächtiges Gefühl, ja ein irreführendes Gefühl“. In diesem Sinne sagt er Gr. I, § 116: „Jede Religiosität, mit der man nicht zugleich alle sittlichen Empfindungen und erste Begehungen des Willens, dem Gesetze zu gehorchen, verbinden, bleibt ein sehr verdächtiges Gefühl, das der Sinnlichkeit näher als der Vernunft verwandt.“ Ähnlich auch Br. II, S. 217.

Das religiöse Gefühl ist nun entwicklungsfähig. So heisst es Gr. I, § 75: „So wie die Religion ein allgemeines Bedürfnis des Menschen ist, so gehört sie auch unstreitig zu seinen ursprünglichen Anlagen, und in der religiösen Bildungsfähigkeit liegt schon der Keim und Aufforderung an die Erziehung.“ Aber nicht nur entwicklungsfähig, sondern auch entwicklungsbedürftig ist das religiöse Gefühl. Dieses Entwickeln geschieht nach Niemeyer durch das Vorbild des Erziehers und durch Belehrung. Also verlangt Niemeyer ethische und intellektuelle Vertiefung des als Anlage vorhandenen Gefühls. Religion ist für ihn selbstverständlich lehrbar. Er kann ändern auch nichts eine Äusserung wie Gr. I, § 88: „Es kann so auch keine Erziehung eigentlich unternehmen wollen, dem Schölerling einen sittlichen Charakter zu geben oder ihn etwa so fromm oder gar fromm zu machen, wie der Unterricht ihn etwa gelehrt machen kann.“ Von Interesse sind in dieser Hinsicht folgende Worte Niemeyers: „Die in neuerer Zeit geäusserten, besonders Schriftstellern, die überall das Paradoxe lieben, nachgesprochenen Behauptungen: „Religion lasse sich nicht lehren“ oder alle gelehrt Religion sei leerer Wortkram, nicht lehren, sondern darstellen solle man sie im Leben“ können die Verständigen nicht ernstlich machen. Denn es geht allerdings auch durch den Verstand zu dem Herzen, und gerade die, welche am meisten für Religiosität in der Welt gewirkt haben, haben Religion gelehrt und gewollt, dass sie gelehrt und den Menschen dadurch geholfen würde, dass sie zur Erkenntnis der Wahrheit kämen. Frommer Sinn ist etwas Vorreflexives, aber ohne Licht kann er zum grössten Aberglauben und zum schrecklichsten Fanatismus werden“ (Gr. II, § 126 Anmerkung).

Bei dieser Gelegenheit streift Niemeyer eine Frage, die auch in neuerer Zeit, besonders infolge der scharfpointierten Äusserungen von Arthur Bonus in der „Christlichen Welt“ 1900 No. 32 ff.,

erörtert worden sind. Er sagt nämlich an der zuletzt genannten Stelle: „So hat man z. B. behauptet: der Religionsunterricht gehöre nicht in die Schulen, weil da so selten das Heilige als recht heilig betrachtet und zu sehr mit den übrigen Lehrgegenständen in eine Reihe gestellt werde. Gewiss ist dies letztere oft nur zu wahr. Aber wie ist es denn möglich, den Schulunterricht auf andere Art zu ersetzen? Oder ist der kalte und geistlose Unterricht so vieler Prediger besser als der öffentliche?“

Mit Recht unterscheidet nun Niemeyer zwischen Erziehung zur Religion und Unterricht in der Religion, wenn er in Gr. II, § 126 am Anfang erklärt: „Erziehung zur Religion und Sittlichkeit ist allerdings etwas vom Unterricht in der Religion und Moral Verschiedenes, aber keineswegs zu Trennendes. Wenn sich die Erziehung vorzüglich die Erweckung und Belebung frommer und sittlicher Gefühle und Gesinnungen zum Ziele setzt, so will der Unterricht den Verstand mit den höchsten Gegenständen aller Erkenntnis beschäftigen und den Menschen zur klaren Einsicht seiner Bestimmung und seiner Pflichten bringen. Soll das Erste nicht nur ein dunkles Gefühl erzeugen, so muss der Begriff die Empfindung leiten; soll der Verstand an dem Übersinnlichen Interesse finden, so muss das Herz dafür erwärmt werden und das Bedürfnis, sich in einem Verhältnis zu dem Unsichtbaren zu denken, in das Innerste der Seele aufgenommen sein.“

Die Frage betreffs der Lehrbarkeit der Religion erledigt Niemeyer zu rasch, ohne sie in ihrer ganzen Tiefe erfasst zu haben. Wie die gerade in unserer Zeit gepflogenen Erörterungen über diese Frage gezeigt haben — man vergleiche besonders Katechetische Zeitschrift IV, 4, Zeitschrift für Theologie und Kirche XII, 4, Monatsschrift für die kirchliche Praxis 1903, 3. Heft — kann hier die Antwort „ja“ und „nein“ lauten, je nachdem man den Begriff Religion auffasst. Religion als persönliches Erleben und Erlebnis kann niemals gelehrt werden; man kann nur zu einem solchen Erlebnis anleiten, dazu vorbereiten, in die innere Verfassung zu setzen versuchen durch Belehrung verschiedener Art. Man kann das religiöse Leben bedeutender Persönlichkeiten lebendig und anschaulich darstellen, sein eigenes religiöses Leben — wenn auch in der keuschesten Art — beschreiben, aber das Nacherleben in den Herzen anderer steht ausserhalb der Kraft des Lehrenden und ausserhalb des Einflusses der Belehrung. Es tritt eben in Niemeyers Ausführungen die Religion, der Glaube als Erfahrung, die keines wissenschaftlichen Beweises bedarf oder überhaupt durch kein wissenschaftliches Verfahren mit logischer Notwendigkeit als wirklich nachgewiesen werden kann, zurück. Damit soll nicht gesagt sein, dass Niemeyer auch in seinem eignen Leben diese Art des Glaubens entbehrt habe. Trotz aller Betonung des Gefühlsmomentes in der Religion steht doch in seinen Schriften ihre Beziehung zur Vernunft



Vordergrunde. Als solche ist sie lehrbar, als solche kommt sie hauptsächlich für den Unterricht in der Schule in Betracht. An vielen Stellen — besonders in seinem Briefe an christliche Religionslehrer — redet er von der Vernunftmässigkeit der Religion, von dem Zusammenhange und von der ewigen Harmonie ihrer ewigen Vernunftwahrheiten. Man vergleiche u. a. Gr. II, § 132; Hd. I, 37, 61; Br. I, S. 132 ff.; II, S. 49 ff., 147; Lb. S. 141. Wegen dieser Betonung des rationalen Charakters der Religion darf man Niemeyer nun aber nicht kurzweg einen Rationalisten im landläufigen Sinne dieser Bezeichnung nennen. Schön sagt in dieser Hinsicht Hennecke in der Protestantischen Realenzyklopädie für Theologie und Kirche, 3. Aufl., 14. Band: „Niemeyer gehörte unter die nicht wenigen Männer jener Zeit, in denen mehr Christentum war, als sie sagen wussten, die eine lederne Sprache führten in Prosa und Poesie, aber dabei einen Ernst in der Überzeugung und eine sittliche Entschiedenheit des Charakters hatten, wie sich dies, auch so man von allen himmlischen Dingen mit viel überschwenglicher Übung zu reden weiss, nicht immer findet. Und dass unter der kalten Decke nüchterner Verständigkeit eine tiefere religiöse Innigkeit sich unbewusst ruht, davon geben einzelne Laute — wie sein Lied: Ich weiss, an wen ich glaube — ein immerhin schönes Zeugnis.“ In diesem Urtheil schliesst sich Binder an, wenn er in der Allgemeinen deutschen Biographie, 23. Band, S. 679 bemerkt: „Niemeyer besass die vielseitige Gelehrsamkeit ein tiefreligiöses Gemüt, eine feine Beobachtungsgabe und genaue Vertrautheit mit der Natur des menschlichen Herzens.“ In gleicher Weise äussert sich Rein in seinem Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik, Artikel Niemeyer: „Niemeyer huldigte der wahren Christusreligion, deren Hauptgesetz Liebe heisst. Vor den religiösen Freigeistereien der damals in Deutschland sehr einflussreichen englischen Deisten beharrte ihn sein tiefes Gemüt und das Bestreben, die sittliche Kraft des Evangeliums in den Mittelpunkt seiner Theologie zu rücken.“ In ähnliches Urtheil findet sich auch bei Georgii, in Schmid's Enzyklopädie, 2. Aufl., Band 5, S. 236.

Also Niemeyer darf nicht von den theologischen Garderobiers als Rationalisten schlechthin zugewiesen werden. Er kennt sehr wohl die Grenzen der Vernunftkenntnis auf religiösem Gebiete; er weiss, dass wir nicht anders als in sinnlichen Bildern von übernatürlichen Dingen reden können und dass solche Ausdrucksweise stets etwas Unzulängliches an sich hat. Mit der Anwendung der sogenannten Gottesbeweise will er vorsichtig umgegangen wissen. Man vergleiche hierzu Lb. S. 144 ff. Seine Bezeichnungen für Gott sind mannigfaltige: z. B. die Idee der höchsten und unendlichen Güte, der Welturheber, der grosse Unbekannte, die höchste Macht der Liebe, das beste und heiligste Wesen. Den Vaternamen Gottes wünscht er aus beachtlichen Gründen sparsam angewandt zu sehen,

obwohl er die Bedeutung des Vaternamens vollkommen würdigt. Siehe besonders Br. II, S. 162 ff.

Gleich wichtig wie die Beziehung der Religion zur Vernunft ist ihr Verhältnis zur Moral. Von Religion und Moral redet Niemeyer sehr häufig, so Gr. II, S. 428 ff., 531 ff., 607 f.; Br. I, S. 153, 258, 272; II, S. 110 ff. u. s. f. Niemeyer kann sich Religion ohne Moral gar nicht denken, eher noch Moral ohne Religion. „Ein moralischer Charakter lässt sich gar wohl denken, ohne zugleich ein religiöser zu sein,“ sagt er Gr. I, § 116. So wird ihm die Religion oft nur zu einem Vehikel moralischer Forderungen. „Fleiss in der Tugend zu immer wahrerer Annäherung an Gott — das ist und bleibt doch der letzte Zweck aller religiösen Belehrung; auch die christliche Religion kennt keinen andern.“ Vgl. Br. II, S. 295. Und was Niemeyer hier in der Theorie als sein Lebrideal und Lehrziel aufstellt, das hat er auch in seiner eigenen Lehrtätigkeit durch viele Jahre geübt. Mit Recht stellt ihm W. Schrader, Die Geschichte der Friedrichsuniversität zu Halle, I. Band, S. 487 ff. das Zeugnis aus: „Erziehung des Menschen zur Sittlichkeit unter harmonischer Entwicklung seiner allgemeinen Geistesanlage auf Grund des Christentums und nach Massgabe der Vernunft, das war das Ziel, dem er während einer fünfzigjährigen Wirksamkeit in Amt und Wissenschaft mit unermüdlichem Fleisse und stets wachsender Erfahrung nachstrebte.“ Wie hoch Niemeyer die Sittlichkeit im Vergleich mit der Religion wertet, zeigt folgender Ausspruch, den er gelegentlich der Aufstellung der höchsten Grundsätze aller Erziehung tut. Gr. I, S. 15 sagt er: „Die Harmonie der Freiheit mit der Vernunft lass dein höchstes Ziel sein, weil auf ihr der sittliche, folglich der unbedingte und höchste Wert des Menschen beruht.“

Mit ganzer Entschiedenheit wendet sich Niemeyer gegen die versuchte Trennung des Religiösen vom Sittlichen; er hat dabei Schleiermacher im Auge. Zu diesem Zwecke sagt er Gr. I, S. 268 in der 1. Anmerkung: „Die Trennung des Sittlichen und Religiösen, welche von mehreren Schriftstellern einer neueren philosophischen Schule in theoretischen Schriften so stark ausgesprochen ist, scheint mir kein Gewinn, so wenig für die Theologie als für die Moral. Wo diese Trennung stattfindet, da verliert das eine oder das andere sicher.“ Man kann sich nicht des Eindruckes erwehren, dass für Niemeyer die Religion im grossen und ganzen der Sittlichkeit nachsteht, der die erste Stelle eingeräumt wird. Doch für uns Christen bleibt die höchste Sittlichkeit immer eine Folge des neuen religiösen Verhältnisses, d. h. des Kindesverhältnisses zum Vater-Gott, in das wir uns durch Jesus Christus versetzt wissen. Je tiefer das religiöse Leben wurzelt, desto grössere Kraft führt es dem sittlichen Leben zu; je reicher sich das sittliche Leben entfaltet, desto mehr vertieft sich das religiöse. Also Religion und Sittlichkeit in schöner Wechselwirkung.

Wie in Niemeyers Auffassung der Religion deren Beziehung zu Vernunft und Sittlichkeit ausschlaggebend ist, so ist auch sein Urteil über die Bibel an diesem Gesichtspunkt orientiert. Die Bibel ist in erster Linie ein „moralischer Text“ (Br. II, S. 112), auf dessen Übereinstimmung mit den „ewigen Vernunftwahrheiten“ Niemeyer den grössten Wert legt. Ferner Br. II, S. 264 ff. Niemeyer ist oft in der Schrift vertieft, um so deutlicher erkennt man, dass uns die Bekundungen des religiösen Geisteslebens konkreter, doch ihre Individualität und die geschichtlichen Verhältnisse ihres Vorkommens und ihrer Zeit bestimmter Persönlichkeiten entgegenreten. Die Welt ist eine Welt religiöser Empfindungen, Überzeugungen und Hoffnungen, die sich uns dort erschliesst und die sich in engster Beziehung auf die jeweiligen geschichtlichen Verhältnisse der Verkörperung dort ihren Ausdruck gegeben hat.

Mit der erwähnten Betonung des Wertes der Vernunft und der Religion hängt auch Niemeyers Beurteilung der Person Jesu zusammen. Nach ihm war „der letzte Zweck Jesu kein anderer als die Erleuchtung der Menschen durch eine würdige Gotteserkenntnis zur Sittlichkeit zu führen und ihm seine Bestimmung für jene wie für diese Welt gleich wichtig zu machen“ (Br. I, S. 23). Ja, das „letzte Ziel aller Bemühungen Jesu war die Hervorbringung einer durch die Religion motivierten Sittlichkeit der Gesinnungen“ (Br. I, S. 79).

„Nur durch die Sendung Jesu — nach Br. II, S. 287 — eine „Verwirklichung der Vorsehung zu moralischen Zwecken: denn der grosse Zweck seiner Sendung war die moralische Beglückung der Menschen“ (Br. II, S. 303). „Ihm, Jesu, verdanken alle, die ihn kennen und lieben, seine Lehre achten, die wohlthätigste Belehrung über die wichtigsten Gegenstände des menschlichen Denkens, die vollkommenste Anleitung zu einem tugendhaften Wandel, ihm die Befreiung von der quälenden Furcht vor Gott und Zukunft; durch ihn also gelangen sie zur Wahrheit, zur Tugend und zur Gemüthsruhe.“ (Lb. S. 179).

Nur ganz vereinzelt findet sich ein religiöses Verständnis der Persönlichkeit und des Werkes Jesu, z. B. Gr. I, S. 172; Hd. I, S. 331, an welchen Stellen er mit Melanchthon (*loci communes*) übereinstimmt: *hoc est Christum cognoscere, beneficia eius cognoscere, in quod isti docent, eius naturas, modos incarnationis contueri, et scias in quem usum carnem, induerit et cruci affixus sit Christus, et quid proderit eius historiam novisse!*

So viel über Niemeyers Stellung zur Religion.

## II.

### Über den Religionsunterricht.

Aus Niemeyers Auffassung der Religion ergibt sich schon zum Teil seine Stellung zum Religionsunterricht. Mit Recht scheidet Niemeyer — wie bereits erwähnt wurde — zwischen religiöser Erziehung und religiöser Unterweisung. Die erste weist er vor allem dem Elternhause zu und legt ihr die allergrösste Bedeutung bei. Damit gibt Niemeyer zu, dass bei der religiösen Erziehung nicht allein die Schule in Frage kommt und kommen kann, schon in Anbetracht dessen, dass sie ihre Zöglinge nur auf Stunden — und wie wenige oft — unter ihrem Einflusse hat. Also kann auch die Schule, d. h. der Religionsunterricht, besonders der auf den höheren Schulen, nicht allein schuld sein an der religiösen Gleichgültigkeit und kirchlichen Teilnahmslosigkeit einer bestimmten Zeit, wie man gerade in unseren Tagen oft recht unbillig urteilt. Einen unsichtbaren, aber höchst einflussreichen Faktor betreffs der religiösen Erziehung sieht Niemeyer ganz richtig im „Zeitgeist“, der — wie es Gr. I, S. 269 heisst — im allgemeinen aufgefasst, kein religiöser Geist ist. Wenn das Niemeyer von seiner Zeit sagt, um wieviel mehr gilt das von der unsrigen. Das „Milieu“, das oft alles andere nur nicht religiös und kirchlich ist, ist ein sehr gefährlicher, weil geheimer Gegner der religiösen und kirchlichen Unterweisung. Gewiss betont auch Niemeyer mit Entschiedenheit, dass der Religionslehrer — und hierzu gehört ja nach ihm auch der Geistliche — vor allem durch sein Beispiel religiös erziehen und unterrichten müsse. „Das Wichtigste bleibt auch hier — so heisst es Gr. I, S. 271 — durch eigenes Beispiel bei allen Gelegenheiten zu beweisen, dass der Gedanke an Gott des Lehrenden Seele erfülle und ihm Kraft zur Selbstbeherrschung, Geduld bei misslingenden Unternehmungen, Ruhe bei widrigen Schicksalen einflösse.“ Weit mehr als religiöse Andachtsübungen, als lange moralische Predigten wird der Geist des Lehrers wirken. „Wenn der Schüler wahrnimmt, dass jener gerade diese Lehrstunden mit einer besonderen Wichtigkeit behandelt, dass ihm alles Heilige selbst heilig ist, dass er das Religiöse in dem einzelnen Menschen und in der Menschheit in allen Gestalten achtet und ehrt, dass seine Wehmut oder seinen Unwillen nichts so stark aufregt, als wo kalte Gleichgültigkeit an die Stelle frommer Empfindung tritt oder roher Mutwille sich an dem, was anderen heilig und ehrwürdig ist, vergreift, so wird das nie ohne Wirkung auf den Schüler bleiben; so wie im Gegenteil der frevelnde Leichtsinn oder die Kälte, mit der von manchem Lehrer die Religion im Unterricht behandelt wird, alle die Folgen erklärlich macht, welche sich nur zu sichtbar offenbaren.“ Man vergleiche

r. II, S. 435. Recht zeitgemäss muten uns folgende Worte (Hd. III, 313) an: „Der Religionsunterricht in Gelehrtenschulen ist oft unter den anderen Lehrgegenständen am schlechtesten bestellt, ja er und da wegen der Verkehrtheit der Methode und wegen der Ermangelung alles religiösen Sinnes der Lehrer mehr schädlich als nützlich. Daher man auch schon darauf angetragen hat, sie lieber ganz von diesem Unterrichte loszusprechen.“

Neben der religiösen Erziehung steht der religiöse Unterricht, dessen Schwierigkeiten er aus langjähriger Praxis kennt und zu überwinden weiss. Darum sagt er Gr. II, S. 412: „Wenn man bloss von der Allgemeinheit dieses Bedürfnisses (nämlich des religiösen Unterrichts) ausgeht und sich erinnert, dass auf allen Stufen menschlicher Kultur religiöse Vorstellungen und religiöse Bestrebungen gefunden werden, so scheint die Aufgabe, Religion in dem jugendlichen Gemüt zu begründen und Teilnahme an diesem Unterrichte zu erwecken, nicht schwer. Aber wenn man die individuelle Anlage der Meisten, die Hindernisse von aussen, die eigentümliche Art, wie etwas von allem Irdischen und Sinnlichen so ganz Verschiedenes zu behandeln und gepflegt sein will, in Anschlag bringt und erwägt, wie alles in der gemeinen Wirklichkeit unseres gewöhnlichen Lebensganges anders als in der blossen Idee ist, so findet man bei keinem Gegenstand die Schwierigkeiten so gross und in einzelnen Fällen fast unüberwindlich.“

Mit dem Religionsunterricht, dessen Ziel die „Aufklärung des Verstandes“ ist, kann unbedenklich im jugendlichen Alter begonnen werden, natürlich muss es der Religionslehrer verstehen, sich dem Alter in Sprache und Bilderwelt anzupassen (Gr. II, S. 415 f.). Eine Zurückschiebung des Religionsunterrichtes empfindet Niemeyer mit Recht als einen Mangel im Unterrichtsbetriebe. Er sagt deshalb: „Aber dass der Mensch sehr früh mit den religiösen Fragen und Gedanken vertraut werde, ist von der höchsten Wichtigkeit, da sie zu seinem Wesen gehören und, erst spät mitgeteilt, zu wenig in sein ganzes Denken und Sein verwebt werden“ (Gr. II, S. 415).

Die Anweisungen und Ratschläge Niemeyers für die Erteilung des Religionsunterrichtes in den einzelnen Stufen in extenso wiederzugeben, würde zu weit führen; man müsste die diesbezüglichen Paragraphen einfach wörtlich reproduzieren, besonders die recht wertvollen Ausführungen über die „Methodik des Unterrichtes“ im I. Teile des Handbuches und in den „erläuternden Anmerkungen und Zusätzen zu dem Religions-Lehrbuch“. Aber das sei betont, dass aus all den einzelnen Anweisungen der Mann der Praxis spricht, der auch den Lehrern unserer Tage, nicht nur den pädagogischen Anfängern, noch etwas zu sagen hat. Gewiss mag manches veraltet, durch die Zeit und die Verhältnisse überholt sein, aber der praktische Wert seiner Grundsätze bleibt im allgemeinen in Geltung. Es seien einige Proben von Niemeyers Lehrweisheit mitgeteilt. So

zeigt sich uns Niemeyer als erfahrener und nachahmenswerter Führer auf dem schwierigen Gebiet des Katechismusunterrichtes in seiner Anleitung, die Lehre von der Sünde zu behandeln (Hd. I, S. 197 ff. und Br. III, S. 78 ff.). Was wird doch oft hier den Kindern vorgetragen und zugemutet; wie langatmig, wie rein theoretisch sind da oft die katechetischen Leitfäden! Wie wenig berücksichtigt man das Fassungsvermögen und den Erfahrungskreis der zu Unterrichtenden! Gleich beachtenswert ist das, was Niemeyer Hd. I, S. 424 über die Behandlung der Heilslehre (ordo salutis, 3. Artikel) sagt: „Der Kranke wird nicht durch die Theorie der Heilsart, sondern durch die wirkliche Anwendung der Mittel gesund. Der Zögling wird nicht durch die Theorie der Pädagogik, sondern dadurch gebildet, dass man ihn in alle die Lagen bringt, alle die Eindrücke auf ihn zu machen sucht, ihn alle die Übungen vornehmen lässt, davon man eingesehen hat, dass sie zu seiner Bildung die dienlichsten sind. — Dies wollte man auch wohl durch den Satz sagen: Der Religionslehrer müsse die Tugend nicht lehren, sondern hervorbringen. Statt also theoretisch die Heilsordnung zu lehren oder zu zeigen, dass alle Besserung vom Nachdenken und von der Berichtigung der mancherlei Irrtümer der Erkenntnis ausgehe, dass daraus Reue entstehe, die gleichwohl mit Vertrauen oder Glauben verbunden sein könne usw., müsste man vielmehr das eigne Nachdenken des Menschen über sich selbst anzuregen, ihn durch Vorhalten eines Spiegels von seiner Eigenliebe zurückzubringen, Sinn für die höheren Güter in ihm zu wecken oder ihn durch die lebendigste Darstellung der Güte Gottes von seiner Undankbarkeit zu überzeugen, ihm seine väterlichen Gesinnungen bei all unseren Irrtümern und Vergehungen aus der Lehre des Evangeliums anschaulich zu machen suchen. Das hiesse weit besser die Ordnung, worin wir gute Menschen werden, predigen und lehren als durch eine unaufhörliche Wiederholung der Theorie von Busse und Glaube.“

Den Sinn und das Verständnis Niemeyers für die Religionsgeschichte hatten wir schon kennen gelernt anlässlich seiner Unterscheidung zwischen dem allgemein religiösen und dem spezifisch christlich-religiösen Gefühl. Niemeyer redet nun auch der Religionsgeschichte im Unterrichte das Wort und zwar mit durchaus stichhaltigen Gründen: einmal um die Erhabenheit des Christentums ins rechte Licht zu stellen, sodann um ein billiges Urteil über die nichtchristlichen Religionen zu bewirken. Sicherlich kann ein so getriebener, sich nicht in Einzelheiten verlierender Unterricht in der Religionsgeschichte sehr fruchtbar sich gestalten lassen, nicht nur in den höheren Schulen. Die erforderliche Zeit liesse sich wohl durch kürzere Behandlung anderer Stoffe gewinnen.

Das „vorzügliche Hilfsbuch für den Religionsunterricht“ ist und bleibt für Niemeyer die Bibel, deren hohen Wert für den Unterricht

nit folgenden Worten kennzeichnet: „Die erste Tendenz alles stlichen Religionsunterrichtes soll sein, Achtung gegen die heilige unde zu erwecken und von ihr als einer bestehenden, von dem uben der Vorzeit anerkannten Autorität auszugehen.“ Man verche Gr. II, S. 419. Jedoch bei aller Schätzung der Bibel vent Niemeyer nicht die Möglichkeit, Zweckmässigkeit und Notidigkeit eines Lesebuches, eines Bibelauszuges oder einer ulbibel — auf den Namen kommt es ja nicht an. Er will nit keineswegs die Vollbibel aus der Schule und aus dem Hause drängen. „Ein anderes ist's bei der Jugend mit dem Gebrauch Bibel — so führt er Br. II, S. 123 ff. aus — ein anderes bei 1 Geübteren. Ich kann mir gar wohl denken, dass für sie die ne Lektüre der Bibel ein sehr nützlich Geschäft werden kann und, ss man daher wohltun könne, sie zu empfehlen. Nur steigt dabei mer aufs neue der Wunsch auf, dass wir neben unsrer ganzen el ein Buch haben möchten, welches das Allgemeinverständliche d das Allgemeinpraktische ihres ganzen Inhalts in einer durchaus lichen Sprache darstellte. Man muss auf gar keine Gründe hten oder mit offenen Augen blind oder von einer schwachen rcht für den Verfall der Religion ergriffen sein, wenn man die gläublichen Schwierigkeiten verkennt, welche bei den meisten der lehrten Theologie Unkundigen die nützliche Lesung der heiligen hrift hindern, wenn man den Missbrauch übersieht, welcher benders bei der Jugend unvermeidlich ist, sobald ihr so vieles in e Hände fällt, was sie wenigstens noch nicht tragen kann. Man sst sich dabei Inkonsequenzen zuschulden kommen, welche sich ir aus der auch sonst bekannten Verdrehung des menschlichen erstandes durch vorgefasste, besonders religiöse Vorurteile erklären ssen. Man zittert vor den unschuldigsten Stellen in menschlichen üchern, wenn man sie in den Händen der Kinder sieht. Man gibt inen aber, ohne Ahnung der Gefahr, selbst die anstössigsten Erühlungen in die Hände, sobald sie nur in der Bibel stehn.“ Nieeyer erwägt sehr wohl die Bedenken gegen einen solchen Bibeluszug, wenn er auch nicht befürchtet, dass dadurch die Bibel in irem Wert beeinträchtigt, aus ihrem Gebrauch verdrängt werden önnte. Ja, er ist auch bereit, auf den Namen „Auszug“ zu verichten. „Selbst der Name eines Auszuges würde vielleicht besser ermieden. Er erinnert allerdings zu leicht an Weglassungen und kann den Verdacht erregen, ob nicht absichtlich manches Wesentliche weggelassen sei. Man belege doch das Buch mit irgend einem ndern Namen, man rede gar nicht davon, dass es an die Stelle der Bibel treten, sondern sage bloss, was ja auch der Wahrheit so vollkommen gemäss ist, dass es auf sie vorbereiten solle.“ Das Be-rechtigte der Forderung nach einer solchen Schulbibel können nur die in der Schulpraxis Stehenden ganz ermassen. Erfreulicherweise bricht sich ja die Überzeugung von der Notwendigkeit einer

Schulbibel immer mehr Bahn; die noch bestehenden Widerstände — mehr dogmatischer Art — werden schliesslich doch nicht ausreichen, die Durchführung der im Interesse eines gedeihlichen Unterrichtes erhobenen Forderung zu verhindern, zumal bei den massgebenden Stellen dankenswertes Entgegenkommen vorhanden ist.

Diesen weitherzigen, im besten Sinne auf das Zweckmässige achtenden Standpunkt Niemeyers finden wir auch bei der Frage betreffs der Benützung ausserbiblischer Erzählungen zur religiös-sittlichen Belehrung, besonders in dem Elementarunterricht. Niemeyer verhält sich durchaus nicht ablehnend gegenüber auch in neuerer Zeit wieder aufgetauchten Gedanken. In diesem Sinne sagt er Gr. II, S. 419f.: „Für die erste Stufe des Religionsunterrichtes eignet sich nichts so sehr, als durch Geschichte und an der Geschichte die religiösen und moralischen Grundbegriffe zu entwickeln. Die biblischen Schriften liefern hierzu einen reichen und, sobald er mit reicher Auswahl benutzt wird, auch zweckmässigen Stoff, womit jedoch auch andere für die Jugend ausgewählte Erzählungen und Parabeln zu verbinden sind. So reicher Stoff auch in den biblischen Geschichten liegt, so ist doch die Zeit und der Kulturzustand, besonders in den älteren, zu verschieden von den unsrigen, als dass sie alle anderen entbehrlieh machten. Daher sind daneben gute Sammlungen entweder wahrer aber auch erdichteter Geschichten für Kinder, wenn ein recht religiös-moralischer Geist in ihnen herrscht, nicht ohne Verdienst.“ Freilich eins sei mit allem Nachdruck betont: für Niemeyer sollen die ausserbiblischen Erzählungen nur eine Ergänzung der biblischen Stoffe sein, während manche moderne Vertreter dieser Idee einen Ersatz, eine Verdrängung der biblischen Erzählungen beabsichtigen.

Vor einem zu frühen Gebrauch des kleinen Katechismus warnt Niemeyer, ohne den Wert desselben irgendwie schmälern zu wollen; sagt er doch Gr. II, S. 425 Anmerkung: „Luthers Katechismus war bekanntlich für sein Zeitalter eine grosse Wohltat und hat auch fortdauernd unter den Händen verständiger und frommer Lehrer sehr viel gutes gewirkt; denn solche Lehrer verstehen es, die Lücken auszufüllen, das Dunkle zu erklären und Geist und Leben in den toten Buchstaben zu bringen.“ Mit Recht nimmt Niemeyer Stellung gegen die Religionslehrer, die den kleinen Katechismus benutzen, um populäre Dogmatik zu treiben; dazu berechtigt auch nicht der Umstand, dass der kleine Katechismus symbolisches Ansehen erlangt habe. „Schuldogmatik gehört ebensowenig in die Sphäre des Schulunterrichts als strenge philosophische Ethik.“ Gr. II, S. 429 Anmerkung 1. Dem Religionslehrer räumt Niemeyer volle Freiheit ein gegenüber der Reihenfolge der fünf Hauptstücke. In diesem Sinne sagt er: „Dass gerade dieser Gang der fünf Hauptstücke, diese Anordnung der Materien, diese Beschränkung der ganzen christlichen Moral auf zehn mosaische Gebote Hauptmängel



Katechismus Luthers sind, die selbst durch so viel Praktisches Herzliches in seinen Erklärungen nicht ersetzt werden können, jedem Unbefangenen wohl einleuchtend.“ Dass sich Luthers Katechismus in fruchtbringender Weise zum Unterricht wohl verwenden lässt, auch wenn man sich nicht an die ursprüngliche Reihenfolge der Hauptstücke gebunden fühlt, zeigt u. a. in trefflicher Weise W. Beyschlags „Christenlehre auf Grund des kleinen lutherischen Katechismus“.

So viel zum Belege für Niemeyers pädagogisches Können. Die eigenen Proben werden zeigen, dass Niemeyer als praktischer pädagogischer Schriftsteller auch für unsere Zeit noch nicht ganz alt ist; so manche seiner Ansichten und Forderungen sind auch unseren Tagen noch zeitgemäss. Dass er bereits sie ausgesprochen und gestellt hat — und damit in gewissem Sinne seiner Zeit vorausgeeilt ist —, soll man nicht unterschätzen. Gewiss kann man Niemeyer nicht zu den Grossen im Reiche der Pädagogik rechnen, sofern man an die Begründer neuer wissenschaftlicher pädagogischer Theorien denkt, z. B. an Herbart. „Erfinder neuer, bahnbrechender pädagogischer Systeme war er nicht.“ (Binder in der Allgemeinen Deutschen Biographie, Bd. 23.) Aber das steht fest: Der Lehrer unserer Tage — und nicht nur der Religionslehrer —, der sich Zeit nimmt, Niemeyers sicherlich oft etwas ins Einzelne gehende Ausführungen zu lesen, wird dies nicht ohne Gewinn für sich und sein Amt tun, wie das auch der Schreiber dieser Zeilen am Schluss dankbar von sich bekennt.

---

### III.

## Zum Katechismusunterricht.

Von Schulrat Dr. R. Staudé.

Der Streit um den Katechismusunterricht, um Sein oder Nichtsein, um seine Stellung und Methode dauert nun schon Jahrzehnte, und noch ist sein Ende nicht abzusehen. Wer dies Auf- und Abwogen der Ansichten und Forderungen verfolgt hat und dabei den Dingen auf den Grund zu blicken vermag, der wird bald zu der Überzeugung gekommen sein, dass es sich hierbei in erster Linie nicht um einen methodischen Streit handelt, sondern um einen sachlichen Zwiespalt, um eine kirchlich-religiöse Differenz, und dass bei allen Beteiligten bewusst oder unbewusst, ausgesprochen oder unausgesprochen massgebend ist die Stellung, die sie zum Glaubensinhalt des Lutherischen Katechismus einnehmen. Bei allen ist die

entscheidende Frage: Deckt sich der Glaubensinhalt des Katechismus mit unserer religiösen Überzeugung, mit dem Christentum, das wir als moderne evangelische Christen haben und unseren Schülern für das Leben mitgeben möchten? Decken sich insbesondere die von Luther verkündeten Glaubenssätze und altkirchlichen Dogmen über Person und Werk Christi noch mit unserer an der wissenschaftlichen Darstellung des ursprünglichen Evangeliums gereiften Anschauung? Diese Frage wird je nach dem religiösen Standpunkt des Kritikers bejaht oder verneint, sei es glattweg oder mit Einschränkungen. Wer die Frage bejaht, kann und wird für den Katechismus eintreten, sei es auch nur unter gewissen Voraussetzungen, wer sie verneint, wird dem Katechismus seine Berechtigung im Lehrplan bestreiten und wird zur Unterstützung dieser Absage erst recht auf die methodischen und formellen Bedenken hinweisen, die gegen den Katechismus geltend gemacht werden können. Dieser komplizierte Stand der Frage reizte mich zu einer Zeit, wo ich gerade mit dem Problem des „Schulkatechismus“ beschäftigt war, mich in die Frage zu vertiefen, um ein wirklich sachverständiges, selbständiges Urteil zu gewinnen. Nicht ohne Vorurteil in Betreff des dogmatischen und unpädagogischen Charakters des Lutherschen Büchleins trat ich an dasselbe heran, studierte vor allem den grossen Katechismus, vertiefte mich dann in die gediegenste neuere Katechismusliteratur und verband damit praktische Versuche. Das Ergebnis dieser Bemühungen waren meine „Präparationen zum Katechismusunterricht“<sup>1)</sup> und hierin schon liegt das Bekenntnis, dass ich die oben aufgeworfene Kernfrage bejaht habe. Warum? Mit oder ohne Einschränkung?

Ich erkannte vor allem, dass Luthers Katechismus kein theoretisches System der christlichen Lehre ist, sondern ein persönliches Bekenntnis Luthers bzw. des evangelischen Christen, eine praktische und gemütliche Herzens- und Willenserklärung desselben in bezug auf seine durch Christus vermittelte Gemeinschaft mit Gott. Er stellt daher dem Unterricht die ebenso einfache als schwierige Aufgabe, dem durch die biblische Geschichte und die ihr entsprechende Lebenserfahrung vorgebildeten jungen Christen die „innere Leichtigkeit“ zu schaffen, dereinst das allgemeine kirchliche Bekenntnis zu seinem eigenen zu machen, den von Luther ausgeprägten Glaubensstand und Lebensstand zum persönlichen Besitz auszugestalten.

Wie steht es aber nun mit den sachlichen, religiös-theologischen Bedenken gegen den Katechismus, mit der viel

---

<sup>1)</sup> Der Katechismusunterricht. Teil I. Das erste Hauptstück (3. u. 4. Auflage). Teil II. Das zweite Hauptstück (3. u. 4. Auflage.) Teil III. Das dritte Hauptstück und als Anhang: Viertes und fünftes Hauptstück (2. u. 3. Auflage). Dresden 1908, Verlag von Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach).

reiteten Anschauung, dass der Katechismus die Verkörperung Schutzstätte längst überwundener Dogmen sei? Da habe ich in Übereinstimmung mit den besten Kennern die Überzeugung gewonnen, dass Luther in seinem Katechismus nicht Dogmatik und Logik, sondern religiöses Leben und persönliche Glaubenssicherheit lehren wolle und darstelle. Denn er hat in seinem Katechismustext keines der grossen altkirchlichen Hauptdogmen Trinität, Zweinaturenlehre, stellvertretende Genugtuung als zum Glauben gehörig verkündet, ja er hat nicht einmal seine Erlösungslehre von der Rechtfertigung erwähnt. Er hat vielmehr die religiöse Bedeutung des Werkes und der Person Christi für die Christen unter dem alleinigen Gesichtspunkt der Erlösung dargestellt. Er hat also weder seine noch irgend eine Theologie hierhergelegt, sondern nur Religion. Wohl haben bei der Prägung dieser Sätze jene theologischen Denkergebnisse mitgeschwungen, die Luther hat sie natürlich vorausgesetzt, zum Teil auch angedeutet (Erbsünde, erlösende Kraft des Todes Christi), aber sie haben keinen Einfluss auf seine Glaubensdarstellung ausgeübt. Denn für den Gläubigen hat Luther, wie Harnack so gründlich nachgewiesen, das altkirchliche Dogma als solches, d. h. als ein die Wirklichkeit bedingendes Lehrgesetz aufgelöst, wenn er auch noch nicht selbst diese theoretische Konsequenz aus seinem tatsächlichen Glaubensverhältnis zu Gott und Christus gezogen hat. Wer also diese Konsequenz zieht, der legt nichts Unlutherisches in Luthers Worte hinein, sondern hält sich an das Bleibende in Luthers religiösem Leben gegenüber dem zeitlich Beschränkten in seinem theologischen Denken. So hat Luther in seinem Katechismus nichts ausgesprochen, was das Denken der Christen an alte Dogmen binden soll, sondern nur was sein Herz und seinen Willen religiös an Gott und Christus bindet. Das gilt meines Erachtens auch für den stärksten dogmatischen Ausdruck Luthers: „wahrhaftiger Gott, vom Vater in Ewigkeit geboren“. Luther wollte mit dem Begriff „wahrhaftiger Gott“ nicht das Dogma von der Gottheit Christi festsetzen, sondern er wollte dem darzustellenden Erlösungswerk von vornherein die letzte und höchste Bürgschaft für seine wirkliche Vollendung mitgeben; denn nur wenn Christus auch auf die Seite Gottes gehört, wenn Gott selbst durch ihn mit uns handelt, gilt die Gnade ihm gebrachte Vergebung. Und wenn Luther hier noch weitergeht und aus dem Nicänum noch das „vom Vater in Ewigkeit geboren“ herübernimmt, so will er auch hiermit nicht das ihm selbstverständliche Dogma als ein zum Seligwerden gehörendes Lehrgesetz festlegen, sondern er benutzt bloss die Athanasianische Formel, mit der einst die Kirche in den Denkformen ihrer Zeit die Gottheit Jesu bezeichnete, um die für die Erlösung unbedingt nötige göttliche Seite der Person Jesu so deutlich als möglich auszudrücken. Und so wurde ihm die „Gottheit“ Jesu aus einem

Unterwerfung des Verstandes heischenden Lehrgesetz ein herzbeglückendes, erlösungswirkendes Evangelium, das im Grunde nichts anderes sagt als das jedem Christen selbstverständliche, einfache Wort: Gott war in Christo. So berührt sich Luther mit unserer modernen Anschauung, dass Religion eine von der Theologie völlig unabhängige Grösse ist, dass die theologischen Vorstellungen und Begriffe bloss wechselnde Darstellungen des wirklichen Glaubens sind, und dass es im Verhältnis zum Wert des wirklichen Glaubenslebens ziemlich gleichgültig ist, ob dieses durch orthodoxe oder liberale Anschauungen getragen wird. (Es wird Sache der sonstigen Weltanschauung und Denkweise sein, welchen von diesen beiden Wegen man selber geht und andere führt.) Die Dogmatik Luthers braucht also dem heutigen Katecheten keine Schmerzen und Skrupel zu bereiten; er kann ruhig der modernen pädagogischen Forderung: Ausscheidung oder Zurückdrängung des theologischen und dogmatischen Elementes im Katechismusunterricht Folge leisten und wird dabei entdecken, dass von dieser Ausscheidung Luther selbst weit weniger betroffen wird als die spätere katechetische Tradition, die erst so massenhaft Theologie eingetragen hat; gewisse theologische Lehren des altkatholischen Apostolikums (Geburt von der Jungfrau, Höllenfahrt) aber wird der Lehrer durch alleinige Betonung der Lutherschen Erklärung als unwesentlich zurücktreten lassen.

So ist also der Katechismuslehrer berechtigt zur Weglassung, bezw. Umdeutung und Erweichung der altkirchlichen Dogmen, ja er kann sich dabei auf den undogmatischen Geist Luthers selber berufen; er kann sein modernes Christentum, d. i. die durch die moderne Wissenschaft als Kern des Evangeliums bestätigte Luthersche Grundauffassung der christlichen Religion, ruhig in die von Luther geprägten, klassischen und weitherzigen Formen hineinlegen und den Kindern in dieser Fassung übermitteln.

Die methodischen Bedenken gegen den Katechismus lassen sich meines Erachtens noch leichter beseitigen oder abschwächen. Wenn man auf die Ungereimtheit hinweist, dass man hier erst einen Grundtext und dann noch einen diesen erklärenden Text zu erklären habe, so ist mit Bornemann zu erwidern, dass es sich für uns evangelische Christen wesentlich nur um die von Luther gegebene evangelische Deutung der teils vorchristlichen (I. Hauptstück), teils altkatholischen (II. Hauptstück) Texte handelt, während (nach meiner Ansicht) beim III. Hauptstück der evangelische Grundtext massgebend bleibt. Befürchtet man, dass die abstrakte Form des Katechismus zum Begriffspalten und -definieren und zum Verbalismus verführt, so ist dieser Verirrung durch reichliches Heranziehen von Anschauungsmaterial aus der biblischen Geschichte und noch mehr aus der kindlichen Lebenserfahrung zu begegnen, wie ich in meinen „Präparationen“ genügend gezeigt zu

1 glaube. Die Sorge über Verfrühung des Lehrhaften und matischen beseitigt der Lehrplan, indem er den Katechismus e letzten Schuljahre setzt und vorher nur einzelne Stücke des n gelegentlich aus der biblischen Geschichte gewinnen lässt. tigt man die sprachliche Schwierigkeit des Katechismustextes die Mühsal seiner Einprägung, so ist darauf hinzuweisen, dass jetz schon vielfach die Erklärung zum Vaterunser nicht orieren lässt, was ich als völlig berechtigt nachgewiesen zu n glaube (Teil III), und schon darangeht, auch beim I. und auptstück den zu lernenden Text wesentlich zu verkürzen, was auch für zulässig halte, da ja dadurch die Zugrundelegung des erschen Textes für die Besprechung nicht beschränkt wird. man zu dieser Vermeidung von Fehlern noch als positive besserungen hinzu: die christozentrische Behandlung des I. Hauptkes und des 1. Artikels, und demgemäss die theozentrische des artikels, ferner die Auffassung, dass das I. Hauptstück nicht ein lenspiegel sein, sondern das Idealbild christlicher Vollkommenheit tellen soll, weiter dass in jedem Hauptstück das ganze Christen- enthalten ist und in jedem nur unter einem anderen Gesichtspunkt efasst wird, und ist man sich stets bewusst, dass es sich im echismusunterricht nicht um das Idealziel handelt, den Kindern volle Aneignung des evangelischen Christentums zu vermitteln, lern nur um die erreichbare Aufgabe, ihnen Interesse und Verd- nis für die Hauptpunkte des Christenglaubens beizubringen ihnen so die innere Leichtigkeit zur dereinstigen Gewinnung vollen Glaubens zu verschaffen — so ist meines Erachtens s geschehen, um auch bei dem heutigen Stand der Dinge den echismus Luthers dem abschliessenden Religionsunterricht der ule zu Grunde zu legen und mit Erfolg zu behandeln.

Die wichtigste Voraussetzung ist und bleibt die Berechtigung freien Stellung des Katecheten zu allem Dogmatischen, das im echismus vorausgesetzt, angedeutet oder ausgesprochen wird, Recht zur Erweichung und Umdeutung des Dogmas bezw. zur rückführung desselben auf den religiösen Kern, dessen Ausdruck sein sollte. Denn gerade auf dem tiefinnerlichen Gebiet der ligion duldet das evangelische Gewissen keinen Gewaltspruch des ologisch-kirchlichen Lehrgesetzes, und das religiöse Leben des hrenden kann nur gedeihen und wirken, wenn es frei aus ihm ber quillt. Das ist aber eben die Not der Zeit, dass viele religiös sinnte Lehrer den Katechismus als eine Sammlung von Dogmen d zwar, wie sie später erkennen, von überwundenen Dogmen, fassen, weil es ihnen nie anders dargestellt wurde, dass sie nun f dieser Grundlage Religionsunterricht erteilen sollen und dass sie zu oft von Behörden beauftragt werden, die gerade das Dog- tische für das Wesentliche am Christentum halten und betont ssen wollen. Gerade diesen Lehrern wollte ich einen Dienst

erweisen, indem ich ihnen die Möglichkeit zeigte, auch ihr modernes, freies evangelisches Christentum in die ehrwürdigen Sätze Luthers hineinzulegen. Ihnen wollte ich ein Hilfsmittel bieten, das — wie sie selbst — sich erhebt über die herkömmliche dogmatisch-theologische Lehrweise und doch dem bleibenden evangelischen Gehalt des Lutherischen Katechismus gerecht wird. Ein solches Unternehmen muss ich für wohlberechtigt und zeitgemäss halten, weil es dem an den Katechismus gebundenen Lehrer, der sich selbst nicht mehr an die altkirchliche Theologie bindet, den gegebenen Weg zeigt oder gehen hilft, um in freiem und doch biblischem Geist, mit gutem Gewissen und gutem Erfolg Luthers Katechismus zu behandeln. Und wenn ich auch in dieser Auffassung und vor allem in dieser Behandlung des Katechismus noch ziemlich isoliert stehe, so glaube ich doch in gutem Rechte zu sein, weil ich nicht durch negative Verstandeskritik dazu gekommen bin, sondern durch positives Zurückgehen auf Luthers Lebenswerk und auf die offenbare Tendenz seines Katechismus, nur Religion, nicht Dogmatik zu lehren.

Es gibt noch andere Wege, um den vermeintlichen oder wirklichen Schwierigkeiten zu begegnen, die Luthers Katechismus in dogmatischer Hinsicht bereitet. Viele Schulmänner schlagen jetzt vor, dass die Volksschule zwar den geschichtlichen Religionsunterricht übernehme, während die Kirche in einem erweiterten und vertieften Konfirmandenunterricht den Katechismus als Einführung in das Bekenntnis der Gemeinde behandeln solle. Diese Lösung, die auch ich schon 1882 vorgeschlagen habe, setzt aber ein kirchen- und schulgeschichtliches Entwicklungsstadium voraus, auf dem wir eben noch nicht angelangt sind, und, was die Hauptsache ist, sie schiebt einfach die Entscheidung über die zweckmässigste Gestaltung des abschliessenden Religionsunterrichtes aus dem schulischen in das kirchliche Gebiet hinüber; denn auch hier bleibt noch die religionsmethodische Frage bestehen: Soll dieser Abschluss im Anschluss an den Katechismus geschehen oder nicht? Andere Methodiker empfehlen neuerdings als den einfachsten Ausweg, Luthers Katechismus im Unterricht auch der Volksschule als ein rein historisches Zeugnis vergangenen Glaubenslebens aufzufassen und darzustellen und ihn demgemäss als ein kirchengeschichtliches Quellenstück in aller Kürze zu behandeln. Damit entkleiden sie aber den Katechismus seines normativen Charakters, und gerade diesen normativen Charakter müsste meines Erachtens der Lehrstoff haben, der dem abschliessenden Religionsunterricht zu Grunde gelegt wird. Denn die blosse Gruppierung und Durcharbeitung des im geschichtlichen Religionsunterricht gewonnenen Systems („Schulkatechismus“) kann doch sicherlich nicht die rechte Mitgift der Schule an die ihr entwachsende Jugend sein, und die blosse Historie (Bibel und Kirchengeschichte) und deren Besprechung genügen auch nicht, sondern irgend einmal müssen wir auch beim

fischen Religionsunterricht aus den geschichtlichen Relativitäten den stets wechselnden Zeitanschauungen herauskommen und auf den Boden des absoluten Glaubensurteils und Werturteils zu, damit die Kinder gerade zur Zeit ihrer höchsten schulischen Klarheit klar und deutlich erfahren, wie ihr Lehrer über die grossen Fragen denkt, und was für sie selbst die höchste religiöse Wahrheit sein soll. Der abschliessende Religionsunterricht muss also einen normativen Charakter haben und wird am besten im Anschluss an eine möglichst allgemein annehmbare Norm erteilt, und als eine solche Norm kann unter oben angegebenen Einschränkungen noch immer Luthers Katechismus angesehen und verwendet werden, so lange kein neuer, zeitgemässer und kirchlich sanktionierter Ausdruck des christlichen Christentums vorhanden ist.

Ich weiss, dass ich mit meiner Bejahung und Behandlung des lutherischen Katechismus manchem Lehrer, der von mir völlig neue, Katechismus abführende Wege im abschliessenden Religionsunterricht erwartete, eine Enttäuschung bereitet habe. Andererseits habe ich auch bei manchem Rezensenten ob meiner „Rückführung (vom Schulkatechismus) zum Lutherschen Katechismus Anrechnung und Lob gefunden. Auf die Gefahr hin, nunmehr beiden entgegen zu missfallen, muss ich aber erklären: Es war, wie ich oben angedeutet habe, von jeher mein Ideal, dass die Volksschule nur geschichtlichen Religionsunterricht erteilen, die Kirche den Katechismusunterricht übernehmen sollte, wobei ich die Hoffnung hegte, dass die Kirche bald einen treffenderen und zeitgemässen Ausdruck für ihr evangelisches Bekenntnis finden werde. Dieses Ideal kann unter den gegebenen Verhältnissen noch nicht verwirklicht werden, und die Hoffnung auf eine Neuerung im Religionsbekenntnis bleibt bei dem konservativen Charakter der Kirche und der Schwierigkeit der Aufgabe sehr schwach. Und so ist voraussichtlich noch ein längeres Interim eintreten, während dem sich der Religionsunterricht in der Kirche sowohl als auch in der Schule mit der historisch gewordenen und gegebenen Norm des lutherischen Katechismus so gut als möglich abfinden muss. Am Ende der Entwicklung stehen wir noch nicht, und noch steht die Frage nach der besten Gestaltung und Krönung des geschichtlichen Religionsunterrichtes offen.

Und so ist auch das Ergebnis meiner obigen Darlegungen nur: Der abschliessende Religionsunterricht kann an den lutherischen Katechismus angeschlossen werden, aber nicht: Er muss daran angeschlossen werden. Und deshalb wahre auch ich mir das Recht, nach anderen besseren Anschlüssen und Wegen zu suchen. Und geht auch die Richtung der Bewegung in den führenden lutherischen und theologischen Kreisen, nämlich vom Katechismus weg, so ist nicht auf ihn zu. Hierin wirken mancherlei Gedanken und

Anschauungen zusammen. Vor allem wird der die Religionsmethodik immer stärker beherrschende Gedanke, dass die Wirkung des Religionsunterrichtes vor allem in der anschaulichen Vorführung religiös-sittlicher Persönlichkeiten und ihrer konkreten Lebensäusserungen liege, das Lehrhafte und Systematische immer mehr zurückdrängen und wird für das Wenige, was auf diesem Gebiet noch bleibt, homogene Anschlussstoffe und Kristallisationskerne suchen. Dazu kommt, dass jede Zeit nach einem eigenen treffenden Ausdruck ihrer Frömmigkeit strebt, dass die kommende Zeit dies Bedürfnis in weit stärkerem Masse geltend machen wird und sich daher immer mehr von der Umdeutung und Erweichung der historisch gegebenen Begriffe und Lehrformen wie von etwas Unwahrem abwenden wird. Ohne diese Umdeutung der altklassischen Sprache und Begriffswelt ist aber Luthers Katechismus nicht als Ausdruck des modernen evangelischen Christentums zu brauchen. Ungünstig für Luthers Katechismus ist auch seine Verbindung mit dem für viele evangelische Christen als Bekenntnis unannehmbaren Apostolikum und die wie in jeder Glaubensformulierung so auch im Katechismus ruhende Gefahr, dass sich die Unterweisung ins Dogmatische und Lehrgesetzliche verirre. Alle diese Gedanken und Bestrebungen wirken langsam aber sicher gegen die Erhaltung des Katechismus als Grundlage für den abschliessenden Religionsunterricht der evangelischen Jugend, und so wird die fortschreitende Entwicklung wohl damit enden, dass der Luthersche Katechismus dereinst aus dem Religionsunterricht der evangelischen Volksschule ausscheidet (abgesehen von den zehn Geboten und dem Vaterunser, die Bestandteile des biblischen Unterrichtes bleiben) und schliesslich auch aus der kirchlichen Katechese verschwindet, sei es mit oder ohne Ersatz durch eine zeitgemässe Formulierung des evangelischen Christentums.

Aber bis dahin muss noch in der Mehrzahl der evangelischen Volksschulen Religionsunterricht nach Luthers Katechismus erteilt werden, und für dies Interim verspricht die Behandlung des Katechismus nach den von mir angegebenen Gesichtspunkten und Einschränkungen und auf den in meinem Buch beschrittenen Wegen noch immer einen guten Erfolg. Also nicht das Ideal des abschliessenden Religionsunterrichtes suchte ich darin zu verwirklichen, denn daran werden noch viele Jahrzehnte zu arbeiten haben, sondern ich wollte nur zeigen, dass und wie Luthers Katechismus dogmatisch freier und methodisch richtiger behandelt werden kann und dadurch dazu helfen, dass Luthers Katechismus auch in unserer Übergangszeit der religiösen Bildung der evangelischen Jugend diene.

---



#### IV.

### ndartliche Wörter und Wendungen im deutschen Aufsätze.<sup>1)</sup>

Von Dr. Richter in Rochlitz.

ist am besten, wir fassen gleich anfangs die Bedenken an, die uns das Thema aufdrängt.

Is will die Mundart im deutschen Aufsätze? Die Kinder doch in neuhochdeutscher Sprache etwas aufsetzen lernen. die Sprache, die jeder Deutsche versteht und die darum Schulen des Reiches gelehrt und gelernt wird. Wie viel und Geduld fordert es namentlich auf der Unterstufe, dem Tolpatsch für seine plumpen und derben Ausdrücke das deutsche Wort einzutauschen und nach und nach geläufig machen! Der Lehrer auf dem Lande weiss ein Lied davon zu

Und wenn dann glücklich ein Vorrat an Wörtern und Sätzen aufgestapelt ist und wir der Mundart nicht mehr bedauern will sie sich wieder eindringen? Das Aufsatzdeutsch soll wohl eine solche Mischung nicht gefallen lassen.

Bedenken: Zur Mundart gehört die Sprache der Bauern auf dem Felde, im Hofe und Stalle, des Gassenjungen auf der Straße — alle die verunstalteten, groben, derben Ausdrücke — die erissenen Redeweisen — die abgebrochenen Darstellungen. Wir allem diesem ungewaschenen Gesindel, dessen Namen kaum zu schreiben vermöchten, ein Hausrecht neben unseren feinen neuhochdeutschen Wortkindern gewähren?

Bedenken: Was soll auch die Mundart in unserem Aufsätze? Sie ist doch bisher mit gemeindeutschen Ausdrücken ausgeschrieben. Vielleicht ist es nur eine Liebhaberei von mir, den Mund auch im Aufsätze als etwas Beachtenswertes anzusehen. Der Wortkunde, da liegt die Sache anders!

Es sind 3 Bedenken, die schwer genug wiegen, um aufstützig zu sein; das letzte kann sogar Misstrauen erwecken. Wir müssen darum recht sachlich nachprüfen, ob hier ein Wert gefunden werden kann, der für die Schule brauchbar ist. Ich will deshalb nur tatsächlich Erfahrenes vorlegen und, so weit möglich, das Schöne aus dem Spiele lassen.

<sup>1)</sup> Vortrag, gehalten auf der Hauptkonferenz des Schulinspektionsbezirks Rochlitz am 1. September 1908

## I.

**Mit welchem Rechte kann die Mundart einen Platz im Aufsätze verlangen? Kann sie Werte aufzeigen — und welche Werte, die wir brauchen können oder gar müssen?**

Ich behaupte zunächst:

der Aufsatz muss nach Inhalt und Ausdruck wahr sein.

Wenn ich vom Aufsätze rede, so meine ich nicht die Nachschrift von Ergebnissätzen, sondern die soweit möglich selbständige schriftliche Darstellung eines Gegenstandes. Auf der Unterstufe und Mittelstufe macht ein solcher Aufsatz Schwierigkeit, da die Kinder in Schreiben und Rechtschreibung noch zu wenig fertig sind; aber es gibt ja nach Inhalt und Umfang angemessene Stoffe. Und ausserdem unterstützt die Hand des Lehrers in entsprechender Weise. Wo es auch sei, der Schüler muss den äusseren Vorgang, über den er berichtet, so erzählen, wie er wirklich war oder sein konnte. Und bringt er seine eigene Stimmung hinzu, so werde ich auch da Unwahrscheinliches und Gekünsteltes zurückweisen. Kurz: der Inhalt muss wahr sein.

Zwischen Schüler und Lehrer vermittelt die Sprache. Will ich ein ganz natürliches Bild bekommen, so muss ich mündlich berichten lassen. Nur die gesprochene Sprache — nicht die geschriebene — kann das Erlebte voll ausdrücken, und sie ist namentlich die Sprache des Kindes.

Wie schwierig ist daher der Aufsatzunterricht, der die Schüler befähigen soll, schriftlich darzustellen. Es ist das Geringste, dass seine Sätze grammatisch und orthographisch einwandfrei sind; das ist Aufgabe der Sprachlehre und Rechtschreibung. Die Hauptsache ist die. Der Schüler soll seine Erzählung schriftlich so darstellen lernen, dass der Leser genau sieht, was der Schreiber sah, das fühlt, was jener fühlte. Der Ausdruck soll nach und nach dem Gegenstande und dem persönlichen Eindrücke entsprechend: also wahr werden. — Die Schwierigkeit wird dadurch grösser, dass sich der Schüler der gemeindeutschen Schriftsprache bedienen muss, die er sich erst in der Schulzeit aneignet, während sein mündlicher Ausdruck ausserhalb der Schule mundartlich ist. Wir werden noch sehen, ob er an allen Orten mit gemeindeutschen Ausdrücken auskommen kann, daran müssen wir jedenfalls festhalten: der Aufsatz muss nach Inhalt und Ausdruck wahr sein.

Wenn ich so die schlichte Wahrheit im Ausdruck als den Massstab für die Aufsatzsprache hinstelle, so weise ich zugleich andere Instanzen ab, die z. Z. mit halber oder ohne Berechtigung mitsprechen wollen. — Wie von selber hat die beschreibende Sprachlehre einen Einfluss erlangt, indem ihre Satzbeispiele schlechthin als normal angesehen werden; und so glauben viele

, nur solche Satzgebilde nach Wortwahl und Wortstellung  
Sätze schreiben zu dürfen, wie sie in der Sprachlehre be-  
: wurden. — Ich habe den Eindruck, dass die Grammatik  
mlich eine Analyse der geschriebenen Wörter und Sätze sei.  
arbeit kommt in erster Linie ihrem System und dann der  
chreibung zugute, die Kernfrage des Aufsatzunterrichtes aber:  
rücke ich mich richtig aus? und: Warum ist nur dieser Aus-  
richtig? lässt sie meist ausser acht. Ich bin auch der Meinung,  
an auf der Unterstufe aus technischen Gründen weniger und  
Sätze schreiben lasse, aber man darf dabei nicht vergessen:  
gentliche Sprache, das ist nicht die von der Grammatik  
e und geheiligte — das ist die gesprochene Sprache. Welche  
: aber leistet die Sprachlehre der lebendigen Sprache des  
, die sich in allen Formen — wenn sie auch nicht benannt  
- schon darbietet? Ich habe die Grammatik stark im Ver-  
dass sie neben der peinlichen, ungeduldigen, mündlichen  
tur die Hauptschuld daran trägt, dass unsere Schüler so  
gern Aufsatz schreiben und dass ihr schriftlicher Ausdruck  
entfernt ist von ihrem lebendigen und anschaulichen Ge-  
das sie nach der Stunde im Schulhofe und im Hause  
n.

ch eine zweite Instanz. Eine Frage, die man früher oft selber  
der oder Mutter richtete, lautet: Wie klingt das? — Klingt  
ion? Diese Frage hat sicher meine Quintaner geleitet, als  
rieben: „Der mit grünen Blättern bedeckte Wald“ — „eine  
che Menschenmenge kam durch das Tor“ — „der Kuckuck  
: der finsternen Nacht der Tannen“ — „das silberne Band des  
trägt die Blicke aufwärts zu den jenseitigen Höhen.“ — Der  
: Schönklang ist der grösste Feind eines wahren Aus-  
; denn er fragt nicht nach der wirklichen Beschaffenheit der  
und prüft nicht das Wort nach seinem wirklichen Inhalt.  
iste Unwahrheit — Unklarheit und Übertreibung, mit einem  
alles hohle Getöne kommen von ihm her. Schon deswegen  
er blosser Schönklang kein Massstab für den Ausdruck sein,  
nicht für alle Stoffe passt und weil er keiner Abstufung  
eigerung fähig ist. Besonders charakteristisch aber ist, dass  
schwächere Schüler die duftigsten Blüten bauen.

t, dann halten wir uns an das klassische Vorbild:  
, der Meister des klaren Ausdruckes in der Abhandlung,  
mit seinen Naturschilderungen, die so wahr und so lebendig  
ass das Kind seine Freude dran hat; Peter Hebel vom  
:walde, der alles so witzig und persönlich darstellt, dass  
genau weiss, das ist Hebel und kein anderer. Nach-  
, das ist unmöglich; ich müsste alles von Lessing, von  
von Hebel kennen, und ich müsste mich selber aufgeben;  
unmöglich namentlich für die Schüler. Aber wir kommen

ein Stück vorwärts, wenn wir so fragen: Wie kommt es, dass diese Darstellungen so klar, so anschaulich, so persönlich sind? Antwort: Wie die Sache war und wie die Verfasser sie sahen, so haben sie geschrieben: Sie haben wahr geschrieben. — Der Aufsatz kann wohl die Dienste der Sprachlehre nicht entbehren, der Schüler muss sich an Mustern fortbilden und auch den guten Klang darf er nicht ausser acht lassen; aber sie sind nicht die entscheidenden Instanzen für den sprachlichen Ausdruck, sondern die Wahrheit. — Und wenn uns die Mundart dabei unterstützen kann, so muss sie einen Platz im Aufsätze erhalten.

Statt uns weiter theoretisch auseinanderzusetzen, wollen wir mal in den Aufsätzen meiner 13jährigen Übungsschüler blättern. Ein Junge erzählt da, dass Weihnachten auch bei ihm zu Hause ein Fest der Verzeihung war. Die Mutter hatte erst wenige Tage vorher den Fritz tüchtig auszanken müssen. Auch der Vater war auf den Bengel ganz böse geworden, als er heimkam und die Mutter alles erzählt hatte. Sie hatte ihm aufgetragen: Geh' beim Fleischer! Der dumme Junge aber war trotzig stehen geblieben und hatte gesagt: Grete kann auch mal gehen! — Wie hässlich klingt dieser grobe Verstoss gegen die Grammatik: Geh' beim Fleischer! — Ja, aber die Mutter hat wirklich so gesagt, und der Junge schrieb es, obwohl er die gemeindeutsch sprachrichtige Form kannte. — Ich habe das Gefühl, dass der Junge die Frau nicht mehr als seine Mutter darstellen würde, wenn er sie sagen lassen müsste: Gehe zum Fleischer! Er hat den Vater noch nicht zornig gesehen, wohl aber kann er mal recht böse werden. Von Knaben hat der Vater noch nie geredet, nur von seinen Jungen.

Der vierjährige Karl fragte jeden Tag: Wenn kommt denn nun der „Ruperch“? So hatte er wirklich gefragt; denn er wusste den Namen nicht anders. Die Mutter musste sich nachher beim Ruprecht über den Franz beschweren, weil er in den letzten Wochen ganz und gar ungezogen gewesen war. Komm' mal vor, du Schlingel! hat ihn der Ruprecht angedonnert. So war es wirklich gewesen, und so musste der Schüler schreiben, sollte ich überhaupt ein getreues Bild von der ganzen Geschichte bekommen.

Als wir den Aufsatz aus dem „Postillon“ von Lenau vorbereiteten, hatte ich den Schülern gesagt: Denkt immer daran, dass der Postillon ein einfacher Mann aus dem Volke war, gerade so wie unser Postillon in Rochlitz oder der Kutscher aus dem „Bären“. Wenn ihr ihn reden lasst, dann lasst ihn so sprechen, wie ein solcher Mann wirklich sagen würde. „Es ist doch jammer schade um den guten Kerl!“ Trifft das nicht die Sache eher, als wenn der Schüler „treuer Genosse“ oder „lieber Freund“ schreibt?

An anderen Stellen liessen wir sicher die Mundart schon reden und dachten nicht daran. Die Kinder erzählen von der Schlittschuhbahn auf der „Lache“; sie waren am „Klingborn“ vorbei-

gen und auf den „Schöllberg“ geklettert. „Mönchsstiege“, „grund“, „Teufelsloch“ und wie die mundartlich gefärbten ömlichen Ortsbezeichnungen alle heissen: der Lehrer muss sie n und das Kind sie schreiben, soll seine kleine Erzählung werden.

s handelt sich in den hier aufgeführten Beispielen um Dinge, r den Schüler und auch für uns mit bestimmten volkstümlichen ücken verbunden sind. Nehme ich das Wort, so entstelle e Wahrheit. Es erscheint dann alles so schematisch abgeklärt, inlich zugerichtet, die Worte so vornehm, die es doch nicht Es liegt ein falscher Idealismus darin, die Leute so reden zu wie sie eigentlich reden sollten. Man kann dann nur noch iner Übung in neuhochdeutscher Sprache reden, nicht aber iner wahrheitstreuen Erzählung. Soll die Darstellung wahr o können wir in gewissen Fällen die Mundart nicht entbehren. trachten wir eine neue Reihe von Beispielen, die mir die r aus ihren Aufsätzen herausgeschrieben haben. Ich wollte ehnen, ob die Jungen eine einfache selbsterlebte Geschichte frisch und heiter erzählen könnten. Jeder sollte sich einen er fangen und ihn turnen lassen. „Ich schüttelte einen baum an der Hohenkirchener Strasse und richtig! da chte einer auf den Weg.“ So hatte ein Lunzenauer ge- oen. Ich habe das Wort „klatschte“ gern stehen lassen; es sagt viel mehr als: er fiel herunter. Meine Augen ver- nicht bloss die Richtung, wie sich der Maikäfer bewegte, ort erzählt mir zugleich, dass er mit seiner breiten plumpen aufschlag und dass ihn mein Junge schon gehört hatte, ehe sah und aus dem Staube aufhob. Ich glaube sogar aus undartlichen Worte zu hören, wie sich der Junge gefreut Kurz gesagt: „fiel“ gibt nur die Richtung der Bewegung an, hte“ aber ausserdem den Grad und den Schall der Bewegung ägt einen Gefühlston.

ort plumpste eine dicke Kröte ins Wasser. Das trifft aus- met nicht bloss die Bewegungslinie, sondern auch die Stärke en Klang. Wie matt dagegen die Ausdrücke: Eine Kröte — hüpfte ins Wasser, Ausdrücke, die überhaupt nicht richtig Besser wäre noch: Eine Kröte liess sich ins Wasser fallen. ie's auf dem Ameisenhaufen wuselt und krabbelt! Es in gemeindeutsches Wort, das das Leben auf dem Ameisen- so anschaulich, klangvoll und kurz bezeichnete. Ich kann agen: die einen schaffen Nadeln herzu, andere kriechen aus öchern des Baues, um neuen Vorrat zu holen, wieder andere ren sorgfältig die Eier, da löse ich alle die Bewegungen in e auf. Aber wenn ich alles kurz und treffend mit einem .deutschen Wort zusammenfassen soll, komme ich in Ver- nit.

Die Jungen haben Ausdrücke gebracht, die ich noch nie gehört hatte. Einer aus Grünlichtenberg bei Waldheim schrieb in dem Aufsätze vom Postillon: Der Kutscher hagelte mit seiner Peitsche, ein echtes Volkswort. Er knallte mit seiner Peitsche — er klatschte mit seiner Peitsche — er hagelte mit seiner Peitsche. Das ist nicht bloss einmal gewesen, ich höre einen starken Knall zwanzigmal hintereinander, und wie pfeilschnell mag der Riemen mit der Schmitze durch die Luft gesaut sein!

Wir waren durch und durch nass — ganz durchnässt schreiben wir mit gemeindeutschen Ausdrücken, „klatschenass“ und „klitschenass“ sagen die Kinder. Die Jungen patschten im Wasser herum. An seiner „abgeschundenen“ Lederhose merkte man, dass er manchen Baumstamm mit aufgeladen hatte. — Die Beispiele mögen genügen. Die Mundart hat viele aus der unmittelbaren Empfindung heraus geschaffene anschauliche, klangvolle und treffende Wörter, die die gemeindeutsche Schriftsprache nicht ersetzen kann.

Ebenso ist es mit vielen volkstümlichen Redewendungen. — Manche von den Jungen hatten geschrieben: Mosen gab seinen Gefühlen Ausdruck, andere: er brachte seine Gefühle zum Ausdruck in dem Gedichte „Aus der Fremde“. Als ich aber bei einem las: „Er musste seinen Gefühlen in einer Weise Luft machen, und da schrieb er das Gedicht“, — da wusste ich, dass dieser Verfasser am innigsten nacherlebt hatte. — So anschaulich ist gar keine inhaltsähnliche gemeindeutsche Wendung. Er brachte seine Gefühle zum Ausdruck, er schrieb seine Gefühle nieder, er legte sie nieder u. ä. — Das klingt alles so trocken und nüchtern, so verstandesmässig absichtlich. So war es ja gar nicht. Wie ganz anders: Er musste seinen Gefühlen Luft machen. Sie drangen mit Gewalt aus seiner Brust; sie hätten ihn erwürgt, hätte er nicht seinen Mund geöffnet und geredet.

Die Fahrt nach Maricney geht los. Wir hatten uns schon frühzeitig aus den Federn gemacht und dann, so schrieb ein anderer, machten wir uns auf die Beine. Das „machen“ klingt nicht gerade hübsch, vollends wenn es zweimal aufeinander folgt. Aber ich habe diese Wendungen gern stehen lassen. Sie sind so anschaulich, frisch und humorvoll — viel anschaulicher und mehr humorvoll, als wenn dastünde: Wir erhoben uns zeitig von unserem Lager, und dann wanderten wir fort.

Eine manche Forelle hatte Mosen in dem Bache gefangen. — Ich weiss wohl, dass das unbestimmte Fürwort den unbestimmten Artikel nicht noch braucht. Aber es liegt doch ein eigenartiger Unterschied darin, ob ich sage: Manche Forelle — oder — eine manche Forelle. Bei dem letzten Ausdrücke scheinen es nach meinem Sprachgefühl mehr Forellen gewesen zu sein als beim ersten. Der Junge aus Köttwitzsch, der so schrieb, muss doch so

ht haben, oder er hat aus Liebe zu seinem sonstigen Sprach-  
uche diese Wendung gewählt.

Da lag in der Stille des Sonntagmorgens das Dorf  
ency. Dort die Kirche mit dem Glockenboden,  
osen so oft gespielt hat. Dort die weissgetünchte  
le und Pfarre. Alles Bekannte. Horch, die Glocken

Dort noch ein Bekannter: der umgestürzte Weih-  
essel unterm Weichselbaum. — Ich habe den Jungen weder  
r Klassenverbesserung, noch in meinem Aufsatz, den ich ge-  
lich biete, — weder vorbildlich noch ausdrücklich — erlaubt,  
sie sich solch abgerissener Sätze bedienen dürfen. Warum  
bt der Junge gerade an dieser Stelle eine ganze Reihe von  
ständigen Sätzen? Vom grammatischen Standpunkte aus ist  
nerhört. Vielleicht kam es daher, ich sagte: Macht, so lebhaft  
önt, die Wanderung mit, so, als ob ihr über die Höhe ins  
ner Tal oder ins Köttwitzschtal hineinkämt. Und wie ihr's  
and fühlt, so schreibt! Ganz richtig, das ist die Wahrheit,  
schade, diese Form! Wenn er geschrieben hätte: Dort erhebt  
lie Kirche mit dem Glockenboden. Dort stehen die Schule  
farre. Es sind alles Bekannte. Dort ist noch ein Bekannter,  
mgestürzte Weihkessel liegt noch unterm Weichselbaum, da  
lles in schönster Ordnung. — Aber der Inhaltswert dieser  
n! Die Kirche erhebt sich: Selbstverständlich. Die Schule  
'farre stehen: Wussten wir das nicht schon vorhin? Das  
alles Bekannte. Ist es nicht ein Scherz, das „sind“ zu ver-  
? — Warum lässt die Volkssprache alle diese Aussagen weg?  
linge drängen sich dem Auge so schnell auf, dass es mit  
allein voll beschäftigt ist und jede nebensächliche selbst-  
adliche Beziehung dabei nur stört. So sieht das Kind, und  
let es, wenn es mit der Mutter am Felde vorbeigeht, oder  
es vom Turme auf unserm Berge ins Land hinausschaut:  
, o die schönen Blumen! Gib mir eine! — Dort die Augustus-  
dort der Fichtelberg! Das ist aber schön! Da der Kirsch-  
! Bald werden seine Knospen aufbrechen. Ach, wenn sie  
erst! — Ein dumpfer Fall — und dann tiefe, tiefe  
! — Horch ein Schuss! Noch einer!

alt, was war das? So unterbricht ein Junge plötzlich die  
ung. Wir werden stutzig und lauschen, bis wir das Eich-  
en im knisternden Geäst über uns entdeckt haben und die  
erung ruhig fortsetzen. — Ist es nicht eine Unart, statt ruhig  
achlich vom Walde zu erzählen, da plötzlich mit seiner  
n Gedanken- und Gefühlshaltung dazwischen zu fahren  
en Leser auf das Subjekt der Erzählung abzulenken? — Ja,  
chen es aber die Leute. Sie haben eine Menge Einschiesels-  
r Hand: Warum? — Man sollte es kaum glauben! — Hält  
für möglich? — Was für ein Mann! — Nun noch einen

Schritt weiter. Darf ich sie im Aufsätze durchlassen, diese Störenfriede, die in gesitteter Versammlung immer halblaut und diesmal ganz laut ihre Bemerkungen nebenher und zwischenhinein machen? — Ich meine, sie werden nur an einer ganz besonders spannenden Stelle auftreten, an einer Stelle, wo man etwa im Reichstagsbericht „Oho!“ oder „Hört, hört!“ lesen würde. Und wenn unser kleiner Erzähler so lebhaft darstellt, dass er sich der Zwischenbemerkung nicht mehr enthalten kann, dann können wir sehr zufrieden sein. Diese volkstümlichen Ausbrüche des persönlichen Abscheus, der Verwunderung, der Freude, der Trauer beleben den Aufsatz ganz wirksam.

Die Volkssprache hat also viele aus der unmittelbaren Empfindung heraus geschaffene eigenartig bedeutsame, lebhaft Redewendungen und Darstellungsformen.

Die Kinderzeit ist eine Zeit zartester Empfindung, das kommt auch in der kindlichen Sprache zum Ausdruck. Es redet vom Vati und Vatel, von Mutti, Mütterchen und Muttel, vom Bubi, von Martel und Liesel und wie die Kosenamen für seine lieben Menschen alle heissen. — Die Puppe im Wagen, Mätzchen im Bauer, Micze hinterm Ofen, alle haben ihre besonderen kindlichen Namen, die schon das Vierjährige spielend erfindet. — Wenn es dann Frühling auf der Wiese wird, da spielt das Kind mit Hundebblumen und Milchblumen, und es bringt einen feinen Strauss von Miczchen mit heim. Die schulnässigen Namen sind ihm wohl bekannt, aber die volkstümlichen sagt es lieber. — Eine Gruppe von Jungen schart sich an der Bleichwiese zusammen, ein Spiel soll beginnen. Ein Zählreim oder ein anderer Spielvers wird aufgesagt, der Häscher ist gefunden, und nun läuft alles lachend auseinander. Diese einfachen Reime sagt das Kind tausendmal und wird doch nicht müde dabei.

Die mundartlich gefärbten Kosnamen für Menschen und Tiere, die Blumenbezeichnungen, die Spielreime und Spielausdrücke sind recht eigentlich kindlich und würden sicher für den Aufsatz kleiner Kinder Wert haben und zugleich Freude machen. Vielleicht ist das ein Mittel, unvermerkt das Kind vom Spiel zur Arbeit zu locken und die so oft langweilige Aufsatzstunde lebendiger zu gestalten.

Sogar die neuhochdeutsche Verkehrs- und Kunstsprache können in gewissen Fällen den mundartlichen Ausdruck nicht entbehren. Nikolaus Fries berichtet, wie er's erlebte; „Die Buben schreien: Napolium ist gefangen!“ — Wie haben sich die Jungen gefreut, als sie das lasen! Theodor Storms „Ruprecht“ erzählt in seiner behäbig freundlichen Art: „Und wie ich so strolcht' durch den finstern Tann, da rief's mich mit heller Stimme an.“ Konrad Ferdinand Meyer im Lutherlied:

„Die Bulle schmeisst hinein er flink  
Wie Paulus schlenkert' in den Brand den Wurm.“



lt zitternde Kringelein an die Wand“ heisst es bei Chamisso. In Goethes Briefen wimmelt's von mundartlichen Ausdrücken, nebenbei gesagt, nicht immer die zarteste Tonart singen. Unterm September 1782 schreibt er an Frau v. Stein: „Ich bin recht einem Privatmenschen erschaffen und begreife nicht, wie mich Schicksal in eine Staatsverwaltung und eine fürstliche Familie hat flücken mögen.“ Und am 22. Februar 1779 meldet er ihr hochzut: „Einen gar guten Brief von meiner Mutter hab' ich kriegt.“ Aus natürlichen Gründen kann die gemeindeutsche Schriftsprache Mundart nicht voll ersetzen. — Es ist nicht zufällig, dass das Volk an seiner Mundart so festhält. Es ist auch nicht dörflische Hartnäckigkeit, dass der gemeine Mann sie trotz Schule, Zeitung, Behörde und Briefverkehr nicht lässt. Das ist seine natürliche Haus- und Werktagssprache, natürlich aus folgendem Grunde. Seitdem die ersten deutschen Einwanderer unsere Gegenden besiedelten, hat sich ihre Sprache auf Grund der eigentümlichen Mischung, der Beschäftigung, der Verkehrsverhältnisse so viertel weiter entwickelt, wie wir sie jetzt mundartlich hören. — Die Mundarten sind so eigenartig macht, sind gewisse Lautbildungen, das Sprachtempo, die Sprachmelodie, gewisse Wortbedeutungen und andere Erscheinungen im Satzbau. Am auffälligsten sind Lautung, Sprachtempo und Sprachmelodie. — Ganz natürlich entlehnte sich aber auch in der langen Zeit des geschlossenen Zusammenlebens dieser Menschengruppe eine eigene Art heraus, Dinge auf eine gewisse Weise zu sehen, Schälle und Geräusche zu hören und andere Begleitgefühle zu haben. So vielartig und eigentümlich sind die Eindrücke und Gefühle, so vielgestaltig und eigentümlich auch die sprachlichen Ausdrücke dafür. — Die gemeindeutsche Schriftsprache kann daher nicht allenthalben den volltreffenden Ausdruck für das Volksempfinden haben. Wie oft geht's einem nicht selber durch den Kopf, dass man sagen muss: Na, wenn ich die Sache beim richtigen Namen nennen soll, muss ich so . . . nämlich in der Mundart . . . sagen.

## II.

### **Welchem Umfange können mundartliche Wörter und Wendungen im Aufsätze benutzt werden?**

In den Schüleraufsätzen wird teils Selbsterlebtes, teils Fremdes benutzt. Das Selbsterlebte (den Ausflug, den Frühling, Königs Geburtstag) kennt der Schüler in allen seinen Einzelheiten. Das Fremde und Einzelne ist das Element, worin das Kind lebt, das ist sein Stoffgebiet im Aufsätze, wenn es gut und selbständig schreiben soll. Ruprechts Hosen, Stiefeln und Mandelsack, ja das Schreien, die Staunen erregen, nicht aber, dass er wie ein Bussjäger vor dem Christkinde herschreitet. Von den kleinen Zügen und besonders Bewegungen die Aufmerksamkeit des Kindes auf

sich — merkwürdig, dass auch die meisten wertvollen mundartlichen Ausdrücke Tätigkeitswörter sind. Wie der Maikäfer aussieht, das hatten viele Jungen zu schreiben vergessen, keiner aber, wie er grabelt und krabbelt und klettert und die schweren braunen Decken leichtert. Wenn der Lehrer den Schüler anregt, das Kleine zu gestalten und wenn er wünscht: Schreibe genau, wo und wann und wie du es gesehen und gehört hast: dann wird es klar: Bei der lebendigen Erzählung von Selbsterlebtem mit all seinen bestimmt gezeichneten Einzelheiten und namentlich den Bewegungen sind mundartliche Ausdrücke an ihrem Platze.

Halt! Jetzt sollen aber die Schüler im Anschluss an das Goethesche Gedicht vom Ostertag bei Frankfurt erzählen — ein andres Mal von Schiller, dass er ein Knabe wie andre war -- von Dingen also, die fern von Heimat und Gegenwart liegen, die der Schüler höchstens nacherleben kann. Da sind die mundartlichen Ausdrücke wahrscheinlich überflüssig. Sehen wir mal genauer zu. — Das räumlich und zeitlich Ferne kann in zwei Weisen dargestellt werden: entweder als einfache Nacherzählung — bezw. unverändertes Fernbild oder lebendig verändert. Im ersten Falle, wo der Vorgang aus weiter Ferne ohne eigenes Zutun gesehen wird, reicht das gegebene Material aus. Im zweiten Falle aber, wo die Handlung lebhaft ausgestaltet oder umgestaltet werden soll, muss der Schüler seine eigenen Vorstellungen und Gefühle hinzubringen. Die Vorstellungen entstammen meist seiner nächsten Umgebung: er trägt also einzelne Züge der Heimat in den fremden Vorgang. Oder wenn er die heimatlichen Raumelemente in grosser Zahl und in heimatlicher Anordnung benutzt, so rückt er das Ferne kühn in die Nähe und in die Gegenwart. Das ist der natürliche Verlauf; denn der Schüler benutzt, ohne aufgefordert zu sein, Selbstgesehenes, Selbstgehörtes, Selbstempfundenes, wenn er Nacherlebtes lebendig berichtet. „Bimbaum, bimbaum, klang es jetzt vom Dorfe Marieney her.“ Was der Junge bei Seelitz hörte, das überträgt er einfach auf Marieney. — Wenn er vom Ameisenhaufen auf der Tannenhöhe vor Marieney schreibt: Wie's dort wuselt und krabbelt! so glaubt er, dass der Ameisenhügel dort genau so aussieht wie einer im Rochlitzer Walde. Er reiht nicht Bildliches, sondern übertragene Erlebnisse aneinander. Das geht sogar so weit, dass er sich körperlich in die Fremde einfühlt. „Ich fühlte, wie mein Herz weit wurde, und ich konnte mich nicht mehr halten, ich musste mitjubeln.“ So schrieb einer in demselben Aufsätze. Eine plastische Darstellung, gemütvoller Vertiefung und selbständige phantasievolle Umgestaltung des räumlich und zeitlich Fernen ist nur dann möglich, wenn es nacherlebt, d. h. in die Heimat gerückt oder mit heimatlichen Elementen ausgestaltet wird. Ist das aber der Fall, dann wird auch in der Darstellung des Nacherlebten, wo sie lebhaft wie die Wirklichkeit wird, der mundartliche Ausdruck von selber gebraucht werden.

Trotzdem wird uns nicht entgangen sein, dass die Gründe für Verwendgung von volkstümlichen Ausdrücken im Aufsätze zu ihrem Umfang einschränken und bestimmen, wo sie gebraucht werden dürfen. Wir werden ja unsere Kinder auch nicht mit jedem Kind auf der Strasse spielen lassen. Ich las den Schülern bei Aufgäbgebung des 2. Aufsatzes den Satz vor: der Kutscher knallte mit einer Pritsche und machte einen ziemlichen Radau. Gegen dieses Wort erhoben sich sofort eine Menge Hände. Es gehört dem Niederdeutsch und der Gassenjungensprache an und ist kein gutes deutsches Wort.<sup>1)</sup> Auch mit den gewöhnlichen Schimpfwörtern, die man leicht ausdrücken und anderem unfeinen Gesindel wollen wir nicht zu tun haben. —

Das Wort „buckeln“ ist nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen; es kann uns an seinem Orte, im Walde oder in der Gegend, die eine Abwechslung vielleicht einen Dienst leisten. Vor der Kirchentür aber muss es Halt machen. Es stört die weihevolle Stimmung, wenn es ein Unvorsichtiger mit hineinschlüpfen lässt. Ich glaube, mein kleiner Stilist war mit seinen Gedanken ganz bei der Sache, sonst hätte er sich seine Begleitung besser aussuchen. „Da stand ja das Marienbild“, schreibt er, „das Mosen so bewunderte! Der Kirchner erzählte uns nachher, dass er vom Boden heruntergebuckelt hatte.“ Benutze das volkstümliche Wort ungesucht, am passenden Orte!

Die mundartliche Aussprache an sich hat für den Aufsatz keinen Wert; etwa Boom für Baum, scheene für schön, griene für grün. Es könnte höchstens dann sein, wenn es die ungeschminkte Wahrheit an besonderer Stelle verlangte. Und dann genügt das mundartliche Wort. Ja, für den Dialektforscher sind alle mundartlichen Erscheinungen von gleicher Bedeutung. Für den Schüler der aus nationalen, kulturlichen und Verkehrsgründen das Niederdeutsche im Aufsätze schreiben muss, kommt die Mundart soweit in Betracht, als sie durch wertvolle Wörter, Redewendungen und Satzfügung die von der gemeindeutschen Schriftsprache neuen Sprachmittel bereichert und den wahren, lebendigen Volkssprache fördert.

### III.

**Den Vorzug hat der Aufsatz, der in den vorhin gezogenen Grenzen die Freiheit zulässt, vor dem, der ohne Ausnahme gemeindeutsche Ausdrücke fordert?**

Wir prüfen an zwei Schülerarbeiten nach. Der erste Aufsatz über das Selbsterlebte, der zweite über das Nacherlebte.

<sup>1)</sup> So ist es bei uns. In anderen Gegenden wird das Sprachgefühl wieder anders sein.

### Der Frühling kommt! (Freier Aufsatz.)

Noch vor wenig Wochen bedeckte Schnee das ganze Land. Jung und alt vernügte sich mit Schlittenfahren und war fröhlich. Aber dennoch war es nicht die rechte Herzensfreude, wie sie im Frühlinge herrscht. Woran lag's? — Die Natur war noch tot und kahl. Wie unter einem Leichentuche lag sie da. Im Walde war kein Ton, keine Stimme eines Singvogels zu hören. Wie manches kranke Kind wird da täglich, ja stündlich gefragt haben: Mutti, darf ich denn noch nicht bald naus? Und immer wieder die Antwort: Ja, wenn der Frühling kommt, wenn die Sonne warm scheint, dann darfst du draussen spielen, aber eher nicht.

Und jetzt! Jetzt ist er endlich gekommen! Die Sonne steht jeden Morgen eher auf als ich, und der Schnee ist überall verschwunden. Die Wiesen bedecken sich mit frischgrünem Grase, und durch die Halme kommen an manchen Stellen schon Blumen geguckt. Die Bäume und Sträucher haben braune Knospen, manche sind schon aufgesprungen. Jetzt regen sich auch die Vögel. Die Stare sitzen schon längst auf unserem Apfelbaume hinterm Hause und pfeifen ihre Melodien. Und im Bergwalde oben, da zwitschert's und singt's und pfeift's, dass man vor lauter Lust mitsingen möchte usw.

### Eine Wanderung in die Heimat Julius Mosens.

(Nach dem Gedicht „Aus der Fremde“.)

Einsam und fern von den Seinen lag Mosen auf dem Kranklager. Einmal war er nun so traurig, — denn er konnte seine Heimat nicht wiedersehen — dass er nicht anders konnte, er musste seinen Gefühlen in einer Weise Luft machen. Da hat er das Gedicht „Aus der Fremde“ gedichtet. Darin erzählt er, wie er einmal als Student eine Wanderung in sein Dörfchen unternommen hat. An einem Frühlingmorgen überstieg er den letzten Berg, da schreibt er: Bald umgab mich das grüne Holz. Und dann die kleinen Vögel in Bäumen und Sträuchern! Wie das zwitscherte und jubilierte aus tausend kleinen Kehlen! Immer höher hinauf stieg ich. Steif und ernst standen die weisstämmigen Tannen und dunkelgrünen Fichten da. Ich fühlte, wie mir das Herz weit wurde, und ich konnte mich nicht wehren, ich musste hell aufjauchzen. Endlich langte ich am „Felsensprung“ an. Ich stand nun oben und konnte das ganze Dörfchen überblicken. O wie schön, mein Marieney! Unter den Eschen rieselte der klare Bach mit frischem Bergwasser hinab. Drüben zog mit frischrotem Backen der Geissbube mit seiner Herde hinaus. Seine Geissen sprangen um ihn herum, und plötzlich erhob der Bube seine Stimme und sang und jodelte, dass es in den Bergen widerhallte. Endlich war er verschwunden. Horch, was war das? Jetzt wieder! Von unten herauf

die Glocken zur Kirche. Eben wollte ich hinunter, da trat der Geissbube auf die Felsenkanzel und sang seinen Geschoral ins Tal hinab:

Erheb' ihn ewig, o mein Geist,  
erhebe seinen Namen!

Er kam ins Dorf und ging mit den anderen zur Kirche.

Wir einige kurze Bemerkungen dazu.

Nach der gemeindeutschen Ausdrucksweise in den Lesebüchern fließt die Erzählung vom Frühlinge gleichmässig fortfließen. Der Erzähler aber bringt schon nach einigen Sätzen die Frage: Woran und weiter unten den freudig spannenden Ausruf: Und jetzt! Der Erzählton hört auf, das gleichmässige Tempo wird unterbrochen, die Aufmerksamkeit gespannt, und ich lausche dem Berichte. — Wenn ich den kindlich-volkstümlichen Ausdruck lese: die grünen Halme kommen an manchen Stellen schon Blumen zu, so freue ich mich schon an seinem eigenartigen Klange. Das ist mir mal etwas anderes höre als das Alltägliche. Der Erzähler wird durch die Verwendung von volkstümlichen Wörtern lebendiger in der Tat mannigfaltiger. — Das Bedenken, dass gemeindeutsches und Mundartliches nicht miteinander vertragen werden kann, ist hinfällig geworden. Die Beispiele haben eines anderen. Es entsteht eine ganz eigenartige, aber gesunde Verbindung von ostschweizerländischem und enger Heimat, von Sache und Person. Der Durcheinander ist ausgeschlossen, da jedes von beiden seinen bestimmten Anteil zu liefern hat.

Die gleiche Darstellung, wie in den beiden Aufsätzen, hat ein Leben. Das sind lebendige Worte, nicht solche, die sich geizkelt nur im Buche stehen. Da fängt auch der Erzähler an zu leben, und der Leser hört gern zu und erlebt es mit.

Das Wissen vom Können erzeugt aus der Begehrung den Mut. <sup>(1)</sup> Wenn nun der Schüler im Aufsätze die Sprache reden will, die seiner Zunge naheliegt, so hat er das Gefühl sicheren Mut. Die Tat wird dadurch nicht bloss leichter, sondern auch leichter. Die Kraft vollzogen. Der mit dem Bewusstsein des Könnens schreibt der Aufsatz redet eine viel mutigere Sprache als der ängstlich schreibt. Auch der schwächere Schüler bekommt Mut und versagt nicht, wenn er sonst guten Willen hat.

Die Schreibung der mundartlichen Wörter hindert nicht so, wie man meinen könnte. Erstens einmal kommen gar nicht so viele mundartliche Wörter vor. Und dann braucht man ja nur auf die gleichen Laute, ähnlichklingende und sinnverwandte Wörter zu achten. Im schlimmsten Falle geben Grimm u. a. Aufschlüsse. — Den Schülern hat die Schreibung von mundartlichen

Wörtern immer besondere Freude gemacht, gerade so, wie wenn sie den Namen eines lieben Bekannten zum erstenmale schreiben.

Der Aufsatz soll persönlich sein, das ist die höchste Forderung, die an den Schüleraufsatz gestellt werden kann; denn das setzt schon Sicherheit im Sehen, Sicherheit im Urteil und eigenartige Ausdrucksweise voraus. Wenn der Ausdruck sich nur zufällig und äusserlich in Wortwahl und Satzbau vom anderen unterscheidet, dann ist er noch lange nicht persönlich, erst dann, wenn er in innerem Zusammenhange gerade mit diesem Verfasser steht. Vom gleichförmigen Aufsätze auf der Unterstufe schreitet der Schüler zu mannigfaltiger Darstellung fort, und das Ziel ist mannigfaltige Darstellung schon mit persönlichem Gepräge.

Die volkstümlichen Wörter und Wendungen haben nach meiner Beobachtung mit dazu beigetragen, dass der Ausdruck persönlich wurde. Der Schüler durfte nicht bloss schreiben, wie er den Wald sah, sondern auch mit dem Ausdrucke, der seine Beobachtung am besten bezeichnete: „das grüne Holz“ — „da kommen schon Blumen geguckt“. Er schrieb, wie er fühlt, wenn er einen schönen Blick ins Tal hat, und mit dem Worte, in dem sich für ihn der ganze Eindruck des Bildes widerspiegelt: das ist aber schön!

Der Verfasser, der in seinem Aufsätze von dem kranken Kinde schrieb: „Mutti, darf ich denn noch nicht bald naus?“ erschien mir von da an in einem ganz anderen Lichte: viel kindlicher und herzlicher und mehr häuslich, als ich's vorher gedacht hatte.

#### IV.

**Wo im Unterrichte kann der Schüler planmässig auf die wertvollen mundartlichen Wörter und Wendungen aufmerksam gemacht werden?**

Eine Anleitung ist notwendig, da der Gebrauch von mundartlichen Wörtern und Wendungen in vielen Fällen ein verfeinertes Sprachgefühl voraussetzt, absichtliche Anleitung, weil die Sache aus sprachlichen und methodischen Gründen von solcher Bedeutung ist.

Es ist nichts Neues, dass die Beachtung der Mundart in erster Linie der Wortkunde zufällt, besonders bei der Betrachtung von Wortfamilien und sinnverwandten Reihen. Die Wortfamilie nimmt auch ihre mundartlichen Brüder und Schwestern auf und lässt aus ihrem Gesichte und ihrem Charakter die natürliche Zugehörigkeit und Abstammung erkennen. Schon da sieht der Schüler, was das mundartliche Wort bedeutet; sein Wert für den Ausdruck aber wird ihm erst klar, wenn er es neben Gebilde ähnlichen Inhaltes stellen und abwägen lernt, also bei der Betrachtung Sinnverwandter. — Ausser den gemeindeutschen Wörtern nimmt die Reihe auch die zugehörigen mundartlichen auf, neben sehen, erblicken, schauen, stehen, gucken, schielen, schickeln, stieren, klotzen.

Hauptsache ist nun allerdings weniger die Aufzählung und ob, sie besteht darin, dass der Lehrer in recht einfacher und reicher Weise die Schüler anleitet, den Sinn des Wortes zu verstehen und sich für seinen eigenartigen Wert zu interessieren. Wenn ein Wort in Worten umschrieben oder verbalistisch definiert wird: „d. h. . . .“, „spähen, das bedeutet . . .“, dann wird die Wortbedeutung zum entsetzlichsten Wortkram. Die neue Sache, der neue Zustand verlangten ehemals die neue sprachliche Bezeichnung, dieser Entstehungsakt muss nacherlebt werden, damit wir Herr der Sache werden. Wo der Ausdruck geradenwegs den Naturlaut nachahmt, kann der Schüler sogar die Formentstehung nacherleben, was ihm verhältnismässig selten ohne gewagte Vermutungen gelingt. Die Erforschung des Wortsinnes, das ist die Hauptsache. Wo der Ausdruck mit der Sache entstanden, das eigenartige Sprachbild mit dem besonderen Gegenstande, das macht sich der Schüler aus genetischen und methodischen Gründen zu nutze. Am besten eignen sich solchen Gegenstände, an der Heimat muss die Sprache festhalten und klargemacht werden. Nur zwei Beispiele. Wenn ich ein Bild dort in unserem Zimmer „besehe“, dann richte ich meine beiden Augen auf das Bild — ich mache meine Augen weit, ich trage sie sogar ein Stück näher hin — ich möchte alles deutlich auffassen, damit ich nichts vergesse, auch wenn das Bild nicht vor mir hängt. Das ganz kleine Kind „guckt“ noch nicht aus dem Bettchen, es „stiert“ mich an; denn es macht ganz grosse Augen — sie sind gerade ausgerichtet — und das Kleine weiss nicht, was es sieht. — (Einfache sachliche Klarheit genügt, wenn die Aussagen sind schwierig, langweilig, leblos und wenig gebrauchsfähig.) Wenn der Schüler in solch schlichter lebensvoller Weise den Sinn der mundartlichen Wörter achten lernt, dann wird er über das treffende Wort am richtigen Platze schreiben. Ich will in der gelegentlichen Aufsatzkorrektur vor der Korrektur driften können die Schüler zum Gebrauche der Mundart anzuhalten werden. Jeder Aufsatz hat nicht bloss seinem Inhalte nach, sondern auch seiner Form nach ein eigentümliches Gepräge; denn die Sprache ist mit dem Inhalte untrennbar verbunden, wenn sie wahr sein soll. In der Schilderung des Gewitters sind die Ausdrücke bedeutsam, die die Naturerscheinungen und die Handlung der Kinder am besten bezeichnen: der Donner rollte, es prasselte; der Regen strömte — klatschte — platschte an die Fenster. — Schon um das ewige Einerlei zu vermeiden, lenke ich in der Erzählung vom Ausfluge die Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Ausdrücke, beim Schulfeste werden die Spielausdrücke verwendet, und zum Weihnachtsfeste, da werden dem Kinde die schmeicheltwörter lieb, die seinen Baum nach Gestalt, Beleuchtung, Farbe usw. malen. — Den rechten Erzählton müsste der Schüler selber treffen, wenn er die Geschichte im Augenblicke der

Niederschrift wirklich mit- und nacherlebt und so lebhaft berichtet. Ja, so sollte es sein. Aber jeder, der mit Kindern arbeitet, weiss, wie ungeschickt sie oft im Gebrauche des Nächstliegenden sind und wie unsicher zumal Schwächere angreifen. Ich eröffne ihnen den reichen Schatz der Sprache auch nach dieser Seite, damit sie bewusst und sicher für ihre Zwecke nehmen. Wir fragen auch die Mundart, wie sie diese Stimmung gern ausdrückt, und wählen das Wertvolle und Gefällige für unseren Aufsatz. — Was der Aufsatzunterricht da nicht selber schaffen kann, übernimmt die Wortkunde und leistet auf diese Weise wertvollste direkte Dienste.

Noch eine wichtige Frage bleibt übrig: Wie kann der Unterricht auf der Unter- und Mittelstufe einem solchen Aufsätze vorarbeiten? Ich kann mich auf dem engen Raum hier nicht umfänglich mit der grundsätzlichen Frage auseinandersetzen, ob Aufsatz auf der Unterstufe oder nicht. Nur eine kurze Bemerkung. Wenn man vorschlägt, erst im 5. oder 6. Schuljahre Aufsätze und dann sofort freie schreiben zu lassen, so muss diese Ansicht auf der Auffassung ruhen, dass das Kind da schon über die Ausdrucksformen verfügt oder dass eine Anleitung zum Gebrauche der Ausdrucksformen und namentlich zu persönlichem Gebrauche unmöglich ist. Eine solche Anerkennung des Kindes ist das schärfste Gegenwort gegen das Gängel- und Drechselprinzip früherer Methode und wird als starker Ruf in die Zeit ihre Wirkung nicht verfehlen. Aber wenn sie ohne alle Einschränkung in der Praxis verwirklicht werden soll — man denke auch an die verschiedenen Schulgattungen und an die weniger befähigten Kinder! —, so ist das zu weit gegangen. — Von der Willkür in der Sprache vor der Schulzeit gehe das Kind durch eine Zeit weiser Gebundenheit, und dann lasse man ihm sobald als möglich alle Formen in wertvoller persönlicher Freiheit handhaben. Wie wäre es, wenn vom 3. Schuljahre an Lehrer und Schüler zusammen solche nette kleine Sachen arbeiteten, wie sie Scharrelmann in seinen „Fensterchen“ erzählt.<sup>1)</sup> Schadet nichts, wenn sie anfangs auch formgleich sind. Aber der Schüler erfährt doch, wie so etwas wird, und freut sich, dass er mitgearbeitet hat. Und wenn vollends Aufsatzdiktate in gleich kindlich-natürlicher Sprache nebenhergehen, dann kann der Erfolg nicht fehlen.

Auch auf der Oberstufe ist eine direkte Anleitung hie und da wertvoll. Manche Stoffe werden dem Schüler nicht gleich in die Feder fließen, schon weil er nicht immer gleich stoffsicher und in der Stimmung dazu ist. Wenn ich an einer solch schwierigen Stelle ein kleines Stück selber gestalte — recht frisch und kindlich — und dazu bemerke: So habe ich mirs gedacht, du wirst es wahrscheinlich anders ansehen, da nehme ich dem Schüler von seiner Freiheit nichts, und er wird mir dankbar sein.

<sup>1)</sup> Scharrelmann, „Herzhafter Unterricht“, S. 108 flg.



am Schlusse noch ein kurzes Wort.

Ich fordere für die Oberstufe durchaus freie Aufsätze. Ich wünsche in 1. und 2. Jahre auch mehrere vollständig freie Aufsätze als zwei- bis drei Klassenarbeiten schreiben, halte es aber im übrigen so: Die Aufsatzüberschrift verlangt von allen Schülern eine nach Inhalt und Umfang bestimmte Arbeit, aber eine Arbeit, die inhaltlich nicht langweilig ist und die meinen kleinen Stilisten Freude macht. Wir müssen in einer Stunde die Gliederung fest und führen das Wesentliche an. Darnach hat jeder Schüler zu arbeiten. Aber innerhalb dieser Grenzen gewähre ich gern Freiheit:

Wenn du Einzelnes, was dich interessiert, weiter ausführen möchtest, tue es, ich werde mich darüber freuen. Aber denke immer daran, dass es für deine Überschrift Wert haben muss!

Schreibe, wie du sonst gut sprichst — wahr und lebendig, so, dass der Leser genau das sieht, was du gesehen hast, dass er fühlt, was du gefühlt hast —, so, dass er dir gern weiter folgen möchte. Findest du einen guten volkstümlichen Ausdruck, der vielleicht ein anderes Wort sagt oder den du gern hast oder den der Lehrer verlangt, so schreibe ihn ruhig hin! Wenn du nicht weißt, frage mich noch einmal!

---

## V.

### **Wird der Unterricht auf den kausalen Zusammenhang kulturgeographischer Stoffe hinzuwirken?**

Von N. Roedel, Wollin i/P.

#### **Das kulturgeographische Element im allgemeinen.**

Wenn der geographische Unterricht den Nachweis führt, wie die Kultur der Erde auf die Lebensführung des Menschen, auf seine Sitten, seine Eigentümlichkeiten leiblicher und geistiger Art, auf seine Gewohnheiten, auf Kunst, Wissenschaft und Literatur einwirkt und einwirken muss, erhebt er sich zur Kulturgeschichte. Und dieser Zweig des Unterrichts findet gegenwärtig gerade in der wirtschaftlichen Kampfstellung Deutschlands gegenüber den fremden Nationen mit Recht eine grössere Wertschätzung. In besonderer Weise wird der kulturgeographische Unterricht in Betracht kommen, wenn es sich darum handelt, zu zeigen, was und in welcher Weise der Mensch für die verschiedenen Stadien seines Kulturlebens unter dem Einfluss der durch die Natur

des Landes gegebenen Verhältnisse geleistet hat, bzw. leisten konnte.

Doch nicht die Tatsachen an sich, sondern der Nachweis des kausalen Zusammenhanges zwischen kulturgeographischen Stoffen und anderen geographischen Tatsachen, also die lückenlose Darstellung von Ursache und Wirkung machen wie in der physikalischen Geographie, so auch hier den Reiz des Unterrichtes aus und verbürgen ein allseitiges Interesse.

Es ist gewiss, dass in Einzelfällen das Verständnis des kausalen Zusammenhanges über die geistige Fassungskraft der Schüler hinausgeht; im allgemeinen aber wird dieser Zusammenhang nicht schwer zu erbringen sein.

Der Mensch lebt auf dem Erdboden, auf ihm erbaut er seine Wohnungen, zieht seine Strassen und betreibt seine Geschäfte. Aus ihm gewinnt er Nahrung für sich und seine Haustiere, Holz zu seinen Bauten und Möbeln, Kohlen zur Feuerung und Erze zur weiteren Bearbeitung und Verwertung. So empfängt er Anregungen der verschiedensten Art, wird durch den Boden erzogen und unter Umständen zur höchsten Leistungsfähigkeit im Kampfe ums Dasein angespornt. Und so sind die einzelnen Landgebiete das treueste Abbild menschlicher Tatkraft oder menschlicher Gleichgültigkeit und Faulheit.

Den Nachweis dafür zu führen und die kausalen Beziehungen aus Natur- und Menschenleben in möglichst lückenlosem Gange darzustellen, ist die wichtigste, wenn auch schwierigste Aufgabe kulturgeographischer Belehrungen.

2. Ist der kausale Zusammenhang festgestellt, so hat der Unterricht sich nicht mit einer ganz im allgemeinen gehaltenen Exemplifizierung zu begnügen. Stets muss er auf ganz bestimmte, konkrete Fälle zurückgreifen. Wie es zwecklos ist, wenn die Schüler von einem Fürsten etwa die so beliebte Wendung gebrauchen: er sorgte für Kunst und Wissenschaft, so ist es für das Verständnis kulturgeographischer Tatsachen völlig nutzlos, wenn es heisst: die Bewohner beschäftigen sich mit Ackerbau und Viehzucht. Das mag ja ganz richtig sein, wahrscheinlich haben es Adam und Eva auch schon getan. Will man diese kritische Würdigung der Beschäftigung der Bewohner eines Landes überhaupt zulassen, so muss sie durch Einzelfälle bestätigt und begründet werden. Richtiger aber scheint es mir, von der Bodenkultur und Viehzucht nur dann im besonderen zu sprechen, wenn es sich um hervorragende Leistungen handelt, wie z. B. im Warthe-, Oder-, Netzebruch, in der goldenen Aue, in den Werdergegenden, an der unteren Weichsel usw.

Im Einzelnen ist nachzuweisen, welchen besonderen Umständen gerade diese Gegenden ihre hohe Ertragsfähigkeit verdanken: Teils handelt es sich um Niederungen an Flüssen und am Meere, deren

mboden einen grossen Vorrat von Nährsalzen birgt, für die itung locker ist und genügende Feuchtigkeit erhält und fest- teils sind es Gebirgsgegenden mit ihren Tälern und Vor- n, also Gegenden, die sich, wie jene, nur wenig über den spiegel erheben und darum ein mildes Klima haben, geschützt die Gebirgsmauer.

icht darf es heissen: In Deutschland werden viel Zuckerrüben , sondern es sollte heissen: Die meisten Zuckerrüben liefern , Braunschweig, die Provinz Sachsen. Die Zuckerrübe ver- nämlich einen tiefgründigen Lehm- und Mergelboden. Er us der Verwitterung gewisser Gesteine hervor, die gerade in enannten Gebieten die Gebirge zusammensetzen und in dem de als Lehm bzw. Mergel abgelagert sind und zwar in mineralischen Zusammensetzung, wie sie für die Zuckerrübe kömmlichsten ist. Dieser Zusatz darf nicht fehlen, weil auch noch Lehm- und Mergelboden vorkommen. (Geschiebemergel utschlands.) Dass Wärme und Feuchtigkeit mitsprechen, ostverständlich.

ne gleiche Spezialisierung ist mit Rücksicht auf den Getreide- eutschlands erforderlich, wo man zwischen Roggen- und nbau einerseits und Weizenbau andererseits streng scheiden Ebenso ist im einzelnen der Nachweis zu führen, warum der Rheingau das gesegnetste deutsche Weingebiet ist.

im Schlusse noch ein Beispiel aus dem Gebiete des in- llen Lebens. Rheinland, Westfalen und Oberschlesien sind uptorte unserer Eisenindustrie: Es genügt nicht, diese Tat- zu konstatieren, sondern der Schüler hat sie zu begründen: ien Gegenden liefert der Boden das Eisen zur Herstellung aschinen und zahlreicher Eisenwaren und Eisenwerkzeuge. : und Stelle findet sich aber auch die Kohle, die die Fabriken heizt. Viele Menschenhände sind notwendig, die Schätze le ans Tageslicht zu fördern und zu verarbeiten. Darum ie Gegenden stark bevölkert, und die Landschaft erhält durch ald von Fabrikschornsteinen ihr eigentümliches Gepräge.

Erst dann, wenn die Kulturverhältnisse der einzelnen Landes- zw. Länder im besonderen erörtert worden sind, ist eine natische Zusammenstellung am Platze. Der Schüler mit Hilfe des Lehrers zu erarbeiten. Sie gehört an das Ende uartals- oder Semesterpensums und hat in der Gruppierung er Einzelheiten zu bestehen, aus denen sich allgemeine Urteile über die Kulturtätigkeit des betreffenden Landes eren lassen.

itz ihrer generellen Gültigkeit sollen diese Urteile doch auch einen individuellen Charakter haben, sollen das Land heraus- aus der Reihe anderer und ihm ein festabgegrenztes spezi- Gepräge geben. Es ist ja richtig, wenn der Schüler etwa

von Deutschland sagt, dass da und dort viel Steinkohlen gewonnen werden, da und dort viel Eisen erzeugt wird usw. Genau dasselbe aber gibt er später von England, Frankreich, Belgien und den Vereinigten Staaten an. Somit ist für die Kenntnis der deutschen Verhältnisse nichts individuelles, nichts spezifisch Deutsches gewonnen. Deshalb muss bei solchen Zusammenstellungen der Vergleich hinzutreten, damit sich unsere Kulturverhältnisse aus der Reihe anderer bestimmt herausheben.

Am deutschen Bergbau sei es gezeigt.

Unter den Schätzen der Erde, die Deutschland besitzt, sind Eisen, Kohlen, Kupfer, Nickel, Blei, Silber, Zink und Salz zu nennen. Die Lage der Fundorte beweist, dass diese nützlichen Mineralien hauptsächlich im Gebirge und in seinen unmittelbaren Vorländern gefunden werden, während das Schwemmland arm an Bodenschätzen ist. So muss der Bergbau in den Gebirgsgegenden seinen Sitz haben, was der Name ja auch treffend andeutet.

Welche Bedeutung aber der deutsche Bergbau hat, ergibt sich aus folgendem:

Deutschland ist das erste Zinkland der Erde und das einzige Land, das die für die Landwirtschaft so wichtigen Kalisalze liefert. Silber erzeugt es ebensoviel wie die andern europäischen Staaten zusammen, wird aber von den Vereinigten Staaten von Nordamerika und von Mexiko übertroffen. In der Steinkohlenförderung steht es hinter England und den Vereinigten Staaten, allein seine Kohlenlager sind nach Ausdehnung und Ergiebigkeit die bedeutendsten des europäischen Festlandes. In der Eisengewinnung behauptet es in Europa den zweiten, in der Welt den dritten Platz, da ihm England und Amerika voranstellen.

Will der Lehrer noch ein Übriges tun, so mag er durch bestimmte Zahlen die Kulturbeziehungen beleuchten. Solche Zahlen sind nicht zum Auswendiglernen; sie sind Strahlen. „Eine Zahl am rechten Platze eingeschoben, verstärkt die erstrebte Vorstellung weit mehr als die kräftigsten Worte.“ (Harms.)

## B. Das kulturgeographische Element im besonderen.

Die folgenden Abschnitte bieten Material zu einer zusammenhängenden Betrachtung der Kulturverhältnisse Deutschlands, durch die die Schüler ein tieferes Verständnis und eine auf kausalen Verhältnissen aufgebaute Übersicht erhalten sollen.

1. „Im Schweisse deines Angesichts sollst du dein Brot essen“, sagt die heilige Schrift. „Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen“, heisst es an anderer Stelle; und an einer dritten lesen wir: „Gehe hin zur Ameise, du Fauler, siehe ihre Weise an und lerne.“ So ist die Arbeit unsere Lebensaufgabe, sie ist des Bürgers Zierde.

Was heisst es denn aber: der Mensch arbeitet?

Denken wir uns jemand, der einen schweren Stein eine starke Höhe hinaufrollt. Kaum oben angelangt, gleitet der Stein wieder

Der Mann versucht die Sache zum zweiten oder dritten Mal mit demselben Erfolge. Wir werden nicht bestreiten, dass es hier um körperliche Anstrengung handelt, aber Arbeit nennen wir solche Tätigkeit nicht. Oder ein Schlosser beschäftigt sich täglich ein sogenanntes Kunstschloss auseinanderzunehmen und wieder zusammensetzen. Der Mann zeigt seine Geschicklichkeit bei der Arbeit aber nennen wir seine Beschäftigung ebenfalls nicht. Denn wir weiter an Diebe, Einbrecher, Falschmünzer u. a., die oft den grössten Anstrengungen unterwerfen, oft eine kaum merkliche Geschicklichkeit an den Tag legen: sie arbeiten ebenfalls denn eine gesetzwidrige, verbotene Tätigkeit kann nie Arbeit genannt werden.

Anders ist's beim Handwerker. Von ihm sagt man gewiss, er arbeitet. Er will Geld verdienen, um sich und seine Familie zu nähren. Er will seine Bedürfnisse nach Nahrung, Kleidung, Heizung, nach geselligen Freuden befriedigen. Er will seine Pflichten als Hausvater und Staatsbürger erfüllen. (Weiterer Vergleich am Kaufmann, Gelehrten, Schüler usw.)

Ergebnis: Arbeit ist jede erlaubte Tätigkeit des Menschen, die ihn in den Stand setzt, seine Bedürfnisse zu befriedigen und seine Pflichten zu erfüllen.<sup>1)</sup>

Doch wir reden in der Geographiestunde nicht von der Arbeit an sich, sondern von der Kulturarbeit des Menschen. In welchem Zwecke müssen wir untersuchen, unter welchen Bedingungen die menschliche Arbeit zur Kulturtätigkeit wird.

Wir vergleichen deshalb die Zustände, wie wir sie z. B. bei den Wilden oder halbwildem Völkern finden, mit denen, die wir bei den Kulturvölkern wahrnehmen. Dann entdecken wir auf Schritt und Tritt ganz bedeutende Unterschiede: Die Wilden auf den Inseln der Südsee haben die Feuer durch die Indianer in Amerika erzeugen das Feuer durch die Indianer; wir haben die so bequemen Streichhölzer. Jene leuchten mit einem Kienspan; wir haben die Petroleum- oder Gas- oder das elektrische Licht. Jene wohnen in Hütten, Zelten, während wir in oft prächtigen Häusern. Weitere Beispiele: Lastenheben, Schiffahrt, Werkzeuge, Handmühle der Wilden usw. Aus den Beispielen folgt, dass wilde Völker zwar die Mittel haben, die die Natur ihnen bietet, um notwendige Verrichtungen zu verrichten, dass sie sich aber auch damit begnügen. Der Wilde kann nicht nach, wie etwa ein Werkzeug verbessert werden könnte. Er erbt es vom Vater ererbt hat, so werden es auch die Enkel

<sup>1)</sup> Für Schüler muss diese Deutung genügen.

brauchen. An Vervollkommnung denkt niemand. Das ist der Naturzustand der Völker. Ihm steht der Kulturzustand gegenüber, in dem Kulturvölker im Gegensatz zu den Wilden leben. Zwar befanden auch sie sich anfänglich im Naturzustande und benutzen Gaben und Kräfte der Natur, um ihre Bedürfnisse zu befriedigen. Doch sie blieben auf der Stufe nicht stehen. Sie dachten nach, wie sie dies und jenes verbessern könnten, sie machten Erfindungen aller Art und kamen im Laufe einer langen Entwicklung zu einer äusserst vollkommenen Ausnutzung aller Naturgaben und Kräfte.

Ergebnis: Kulturarbeit ist jede Tätigkeit des Menschen, durch die er die Gaben der Natur zu vervollkommen und neue Mittel und Wege zur Befriedigung seiner Bedürfnisse zu entdecken sucht. (Nach Harms.)

3. Die erste und wichtigste Kulturarbeit leistete der Mensch in der Bearbeitung des Bodens und in der Pflege gewisser Tiere. Mit Bedacht lässt darum der Verfasser des 1. Buches Moses Kain einen Ackermann, Abel einen Schäfer sein. Der Mensch musste sich bemühen herbeizuschaffen, was zu seines Leibes Nahrung und Notdurft gehört. Durch lange Erfahrung fand er heraus, welche Feldfrüchte und Feldgewächse ihm besonders nützlich waren, und welche Tiere er vorteilhaft für sich aufziehen müsse. Ihnen wandte er seine besondere Pflege zu und wurde so Ackerbauer und Viehzüchter.

a) Als Ackerbauer sucht er dem Boden in möglichst vollkommener Weise Erträge abzugewinnen. Daraus folgt, dass er als solcher völlig vom Boden abhängig ist.

Denn nicht jedes Land, nicht jede Gegend eines Landes ist zum Ackerbau geeignet.

aa) Die gebirgigen Gegenden scheiden meistens aus. 1. Das Klima ist oft zu rauh. 2. Die fruchtbare, lockere Erde bildet, wenn sie überhaupt vorhanden ist, eine nur dünne Schicht auf dem felsigen Untergrunde. Es fehlt der tiefgründige Boden. 3. Lawinen, Bergstürze, Gewitterregen vernichten die Felder. Der Ackerboden wird mit Geröll und Sand bedeckt und nicht selten zu Tal gespült. 4. Die Bearbeitung ist wegen der Unebenheit und Steilheit des Bodens äusserst schwierig. So bleiben nur die geschützten Täler und die sanften, nach Süden gerichteten Abhänge der Gebirge für den Ackerbau übrig. (Riesengebirge, Jura, Harz.)

bb) Anders ist's in der Ebene.

1. Das Erdreich ist locker und besteht aus Erdmassen, die im Laufe langer Zeiten durch Wasser angeschwemmt worden sind. 2. Aus diesem Grunde und weil der Boden

meist eben ist, ist auch die Bearbeitung verhältnismässig leicht. 3. Das Klima ist wärmer als auf der Höhe, vorausgesetzt, dass die Ebene nicht etwa selbst Hochebene ist. (Schwäbisch-bayrische Hochebene, norddeutsches Tiefland.)

Eines besonderen Vorzuges erfreuen sich die Gebiete an oder in der Nähe des Meeres. 1. Der oft bewölkte Himmel verhindert die Ausdorrung des Bodens, wie sie Länder, weit vom Meere entfernt, oft ertragen müssen. 2. Die Niederschläge sind häufig, weil viel Wasser verdunstet und der Seewind die Wolken nach dem Lande zu treibt. 3. Die Sommer sind kühl.

Aber es können unter sonst günstigen Bedingungen für den Ackerbau im Tiefland die Gebirge durch ihre Richtung die Tätigkeit des Landmannes beeinträchtigen, nach der andern Seite hin noch mehr fördern. Taunus, Rhön, Thüringer- und Frankenwald sind günstig gelegen für den Rheingau und die Maingegenden, ebenso Harz und Erzgebirge für die südlich davon gelegenen Gebiete, während sie für die nach Norden zu sich erstreckenden eine ungünstige Lage haben. Jene schützen sie vor den kalten Nordwinden, diese aber nicht. Auch die Alpen sind ein typisches Beispiel.

Bemerkenswert ist es, dass jetzt fast 50% der Bodenfläche Deutschlands für den Ackerbau Verwendung finden. Das Streben des Menschen, sich einen Boden herzurichten, der ihn ernährt, die stets wachsende Bevölkerung und das Bemühen, nicht aus fremdem Lande zu kaufen, was der eigne Boden geben kann, waren die Ursachen der gesteigerten Landkultur. Freilich konnten nach dem Gesagten nicht alle deutschen Lande den gleichen Anteil daran haben. Süddeutschland muss hinter Norddeutschland zurückstehen, der Osten hinter dem Westen, dem die grössere Meeresnähe zum Vorteil gereicht. Doch kommen auch Hannover und Oldenburg wegen ihrer grossen Moor- und Heideflächen für den Ackerbau nicht wesentlich in Betracht. Ungünstig gestellt sind auch die pommerische Seenplatte, die Sandflächen zwischen Elbe und Oder (Brandenburg) das Sauerland, die Eifel.

Angebaut werden in erster Linie die Getreidearten. Der Unterricht hat nachzuweisen, warum Roggen und Hafer in weitem Masse, Weizen und Gerste in beschränktem Umfange gebaut werden.

Es kommen dann die Hackfrüchte in Betracht. Namen! Dazu gehört vor allen die Kartoffel. Deutschland erzeugt mehr Kartoffeln als irgend ein anderes Land der Erde und kann darum seinen Bedarf selbst decken. Da die Kartoffel auch mit einem leichten, sandigen Boden zufrieden ist und kühles Klima verträgt, liegen die Hauptgebiete des

Kartoffelbaues im Nordosten Deutschlands. Eine schlechte Getreideernte kann durch eine gute Kartoffelernte zum teil wieder ausgeglichen werden und umgekehrt. — Zu den Hackfrüchten gehört ferner die Zuckerrübe. Ehe man an ihren Anbau ging, musste man den Zucker aus Tropenländern beziehen, wo er aus dem Zuckerrohr gewonnen wird. Allein der Anbau der Zuckerrüben ist so bedeutend, dass die Menge des Rübenzuckers die des Rohrzuckers weit übertrifft. So kommt es, dass Deutschland seinen Zucker auch nach andern Ländern, besonders nach Grossbritannien und Nordamerika versendet. Es nahm dafür im Jahre 1905 etwa 170 Millionen Mark ein. —

In ähnlicher Weise, nach den im 1. Teil ausgeführten Grundsätzen, sind die weiteren Erzeugnisse des Ackerbaues zu behandeln, also: Hülsengewächse, Handelspflanzen (Flachs, Hopfen, Tabak). Literatur: E. Rasche, Handels- und Wirtschaftsgeographie Deutschlands. Hirt, Leipzig.

Beim Gartenbau handelt es sich um die Zucht von Sämereien, Gemüse, Obst. Bemerkenswert ist es, dass sich grosse Gärtnereien oft in der Nähe grosser Städte befinden: Rieselfelder, viel Bedarf, gute Verkehrswege.

Der Wein „verlangt zu seiner vollen Entwicklung einer mittleren Juliwärme von 20° und zu seiner Reife eines langen sonnigen Nachsommers“. Die Talwände des Rheines, der Mosel, Nahe, des Mains und Neckars entsprechen diesen Bedingungen, insbesondere das Rheingau: 1. dunkler, kalkhaltiger Schieferboden, 2 nach Süden gerichtete Lage, 3. Schutz gegen Nordwinde, 4. Zurückwerfung der Wärmestrahlen von der Rheinoberfläche auf die Weinberge.

Da, wo der Ackerbau keinen rechten Ertrag liefert, finden die Bewohner vielleicht durch Waldwirtschaft Beschäftigung und Verdienst.

Es handelt sich dabei um Gegenden, deren Boden zu unfruchtbar (Sandboden) oder zu schwer zu bearbeiten, oder deren Klima zu kalt ist. (Gebirgsgegenden.)

Noch immer ist der 4. Teil des deutschen Bodens mit Wald bedeckt. Davon sind 65% Nadelwald, 35% Laubwald. Jener ist mit einem sandigen Boden zufrieden und verträgt auch rauhes Klima. Deshalb finden wir Kiefern in den sandigen Gegenden Norddeutschlands und an der Ostsee als Dünenschutz, Fichten und Tannen auf den kräftigeren Verwitterungsböden der Gebirgskämme Mittel- und Süddeutschlands. Der Laubwald verlangt besseren Boden, namentlich aber braucht er genügende Feuchtigkeit. Darum treffen wir Eichen- und Buchenwaldungen mit anderem Gehölz gemischt auf den



andig-lehmigen Hügelketten in der Nähe der See, in sumpfigen Niederungen und in Flusstälern. Auch der untere, meist wellenreiche Teil von Gebirgen trägt Laubwald.

Für die Bewohner der Waldgegenden bringt das Abholzen der Stämme und ihre Abfuhr lohnende Beschäftigung, die um so mehr zu schätzen ist, da sie in einer Zeit vorgenommen werden kann, in der die Landarbeit ruhen muss.

Immer geht mit dem Ackerbau die Viehzucht Hand in Hand. Der Grund dafür ist leicht einzusehen: der Landmann achtet auf dem Felde Stalldünger. Rind und Pferd helfen ihm

das Land bestellen; hat er Getreide gedroschen und gemahlen, so kann er ohne Viehstand Stroh, Kleie, Blätter und ausgiebig verwerten. So aber verwendet er diese und noch andere Nebenerzeugnisse der Landwirtschaft zur Viehzucht und nutzt auf diese Weise die Erträge des Ackerbaues vollständig.

Für Wiesen- und Weideland hätte er ohne Viehstand ebenfalls keine Verwendung. Endlich können schlechte Ernten durch den Viehstand aus der Viehzucht wieder oder doch zum Teil ausgemittelt werden.

Nur in seltenen Fällen besteht die Viehzucht für sich allein: Gebirgswiesen und -weiden. Dort kann der Gebirgsbewohner ohne Landwirtschaft bestehen, da er an Viehfutter keinen Mangel hat.

Gezüchtet werden besonders Pferde, Rinder, Schafe und Schweine.

Auf die Entwicklung der Pferdezucht legt die deutsche Regierung grossen Wert, will sie doch für das Heer gutes Pferdmaterial und für den Kriegsfall brauchbaren Ersatz haben. Regelmässige Pferdeschau (Weitere Belehrungen nach Rasche, Wirtschaftsgeographie<sup>1</sup>.)

Die Verschiedenheit des deutschen Bodens, der im Norden Flachland, im Süden Bergland ist, tritt in der Rindviehzucht deutlich hervor, indem das Flachland die sogenannten „Niederlandsschläge“ des Rindviehes, das Bergsland die „Berglandsschläge“ erzeugt. Jene, in Friesland, Holstein und Oldenburg besonders gepflegt, zeichnen sich durch Milchergiebigkeit und hohe Mastfähigkeit aus, diese sind vortreffliche Arbeitstiere. Es gibt aber auch hier Ausnahmen.

Schafe brauchen viel Weideland, wenn es auch mager ist. Es können demnach nur Grossgrundbesitzer eine einträgliche Schafzucht betreiben. Doch hat die deutsche Schafzucht gegenwärtig mit Schwierigkeiten zu kämpfen, da Australien, Südafrika und Argentinien auf ihren gewaltigen Steppen ungeheure Schafherden halten und die Wolle billiger produzieren können, da die Bodenpreise verhältnismässig gering sind.

- dd) Bienenzucht: Klee- und Rapsfelder, Heide. Nach Frankreich ist Deutschland das am meisten Honig erzeugende Land Europas.
- ee) Dass die Anwohner von Flüssen, Seen und der Meeresküste Fischerei betreiben, ist natürlich. Indessen geht die Flussfischerei immer mehr zurück. Man hat in früheren Jahren, als noch völlige Fangfreiheit herrschte und Bestimmungen über die Maschengröße der Netze fehlten, auch kleine und kleinste Fische weggefangen. Man trieb Raubfischerei. Dazu kommt, dass zahlreiche Fabriken ihre schädlichen Fabrikwässer in die Flüsse schicken, dass der rege Dampferverkehr die Fische beim Laichen stört: das alles verursacht den Niedergang der Flussfischerei. Gewiss bietet das Meer reichlichen Ersatz, doch steht auch hier mit Recht die Fischerei jetzt unter Kontrolle.
- c) Neben den Erzeugnissen des Pflanzen- und Tierreiches lernte der Mensch schon frühzeitig auch die des Mineralreiches kennen und zu seinem Nutzen verwenden. Darum steigt er in die Tiefen der Berge und holt aus ihnen Erze aller Art, fördert Braun- und Steinkohlen ans Tageslicht, bricht Schiefer, Sandstein, Granit u. a. Gesteine, gewinnt Ton und Salz: und so ist er zum Bergmanne geworden.

Wie schon der Name sagt, kann Bergbau nur in gebirgigen Gegenden getrieben werden. Weil Tag und Nacht gearbeitet wird, erfordert er viele Arbeitskräfte, und darum sind auch die Gegenden, wo die Erde in ihrem Innern reiche Schätze birgt, dicht bevölkert. Die Karte von Deutschland zeigt das deutlichste für Oberschlesien, das Ruhrgebiet, den Harz. Und so wirkt der Bodenreichtum eines Landes auf die Ansiedelung seiner Bewohner, indem er sie nötigt, sich zusammenzuschließen und in reichbevölkerten Städten und dichtgedrängten Dörfern zu wohnen.

Für Deutschland kommt dabei noch in betracht, dass die meisten Erzlager sich in Gemeinschaft mit Kohlenlagern befinden. In solchen Gegenden bewahrheitet sich des Dichters Wort: „Tausend fleissige Hände regen, helfen sich im muntern Bund.“

Schluss folgt.

## B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

### I.

#### Herbarts Regierung und Zucht.<sup>1)</sup>

Von Dr. Friedrich Warnecke in Magdeburg.

Regierung. „Nichts in der Welt erschwert so sehr die eigentliche Erziehung als Anhäufung vieler Kinder auf einem Punkte“ (Herbart: Das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik, Werke X, 8).

Herbart folgend weist Herbart darauf, dass jeder Direktor diese Schwierigkeiten den Anfängern wird dergleichen erst bewusst, wenn sie vor vollen Jahren der jüngeren Jahrgänge gestanden haben. Was die Erziehung so sehr erschwert deutet Herbart in den Aphorismen über die Anhäufung vieler Menschen an: „wenige geben keinen gleichmässigen Fortschritt, zu viele machen, dass man nicht mehr von der allgemeinen Bewegung, worin die Menge einmal fortwährend getrieben wird, als selbst treiben kann. Sehr viele bilden leicht eine Unordnung selbst mit Bewusstsein, wo nicht die Macht des Staates dahinter ist. Die Ziele bilden sich die Übel einer rohen Geselligkeit; Parteien und deren Streit und Betrug; dagegen als gegen ein stets drohendes Uebel muss gewirkt werden. Also — strenge Disziplin. Sie ist mehr Regierung als Zucht eben deshalb nicht Erziehung.“ (Werke XI, 499.)

Herbarts Mutter zahlreicher Söhne ist am Ende der grossen Ferien froh, wenn die Ferien wieder beginnt; braucht sie doch dann nicht mehr allein für Ordnung sorgen. Herbart's Beobachtung ist deshalb richtig, dass: „aus manchen Häusern der nur darum in die Schule geschickt werden, weil sie im Wege sind, nicht notwendig sein sollen. Da wird die Schule so angesehen, als ob sie vor sich selbst regiere“. (Umriss der Pädagogik, Werke X, 147.)

Was Herbart unter „Regierung der Kinder“ versteht ist damit schon angedeutet.

Das wilde Ungestüm der Knaben, Herbart nennt es auch „das Prinzip der Unordnung“ (VI, 18), gefährdet andere und auch das Kind selbst; es muss unterdrückt werden, ehe die Spuren eines echten Willens sich zeigen. Dies: „Ordnung zu

---

Die Arbeit ist von Herrn Direktor Prof. Dr. Zange, Erfurt, angeregt und hat auch von ihm in den Seminarbesprechungen manche Förderung gefunden. — Literatur: Herbart, Sämtliche Werke, herausgegeben von Hartenstein, 83—93. — A. Matthias: Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten, 1896, in Baumeister, Erziehungs- und Unterrichtslehre II. — A. Matthias: Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin? 5. Aufl. München 1904. — Herbart'sche Pädagogik und allgemeine Didaktik in Baumeister, Erziehungs- und Unterrichtslehre II. — Th. Ziegler: Geschichte der Pädagogik, in Baumeister, Erziehungs- und Unterrichtslehre I. — Th. Ziller: Die Regierung der Kinder.

schaffen“, ja nur „Ordnung für den Augenblick“ (Aphorismen XI, 425) zu wahren ist die Aufgabe der Regierung.

Zucht. Herbart behauptet nun X, 81: „dass man Zucht und Regierung in der Pädagogik notwendig unterscheiden muss“. An anderer Stelle (X, 177; Umriss pädagogischer Vorlesungen) sagt er dann zwar, dass es mehr eine Trennung der Begriffe sei, die für die Erzieher nützlich wäre, als dass sie in der Praxis zum Vorschein käme (siehe auch X, 81); doch widerspricht sich Herbart damit nicht. In der Praxis ist vieles nicht offensichtlich, man legt nicht immer die Gründe seiner Handlungen dar, obwohl man weiss, dies tue ich im Interesse des Zöglings und jenes geschieht in Rücksicht auf die Disziplin, ist also eine Regierungsmassnahme.

Die auch für den Erzieher lästige Regierung (Ziller, Regierung der Kinder, S. 18) sorgt für Ordnung um überhaupt erziehen zu können. Die Art und Weise, wie es geschieht, soll zwar nicht roh, unüberlegt sein, doch ist sie für manchen Schüler mindestens indifferent. Weder Herbart noch Ziller leugnen, dass Beschäftigung, die die Unruhe ablenkt (Ziller, R. d. K. 24), Müssigang, Langeweile bannt, dem Laster keinen Eintritt gewähren, ohne unser Zutun erzieherisch wirken können, oder wie Münch (Geist des Lehramts 206) es ausdrückt: „Zur positiven Gestaltung des Innern des Zöglings“ beitragen können; doch sie brauchen es nicht, die Wirkung ist keine beabsichtigte.

Reichen Autorität und Liebe des Kindes zum Erzieher nicht aus, um vor Übertretung zurückzuhalten, so sucht die Regierung durch „Drohen“ und „Aufsicht“ die für alle gültigen Gesetze, welche nicht motiviert werden (Ziller, R. d. K. 36) aufrecht zu erhalten.

Ihre Verletzung wird rasch und energisch bestraft. Die Strafen werden auch dadurch nicht zu Zuchtmitteln, dass man die Strafandrohungen unbestimmt gelassen hat und sie selbst für den Einzelnen nach Lage der Sache zuschneidet. Ersteres ist nötig, weil die ungewissen Folgen mehr gefürchtet werden als die von vorn herein bekannten, und letzteres ist durch die Rücksicht auf die physische Natur des Schülers geboten.

Das Wesentliche ist immer, dass man nicht straft um zu bessern, sondern um in Schranken zu halten.

Die Regierung sorgt für den Augenblick, ist conventionell,<sup>1)</sup> während die Zucht die Zukunft des Zöglings im Auge hat (Herbart X, 176), ganz individuell ist.

Wie kommt nun Herbart, der seine pädagogischen Erfahrungen doch im wesentlichen als Privatlehrer machte, zu dieser scharfen Trennung von Regierung und Zucht?

Im Emile, der einen Erzieher ganz für sich hat, ist von Regierung oder etwas dem gleich Bedeutendem nicht die Rede. Matthias Benjamin hat auch

---

<sup>1)</sup> Das Wort im Sinne Goethes genommen. W. Meisters Wanderjahre II 8: „Es (das Genie) bequemt sich zum Respekt, sogar vor dem, was man conventionell nennen könnte, denn was ist dieses anders, als dass die vorzüglichsten Menschen übereinkamen, das Notwendige, das Unerlässliche für das Beste zu halten.“

Bruder noch Schwester, ihm wird die Fürsorge der Eltern ganz allein r braucht nicht mit andern regiert zu werden.

Herbart hatte drei Brüder zu erziehen und er besass Mut genug, Herrger zu schreiben: „Karl und Rudolf übersah ich; sie waren mir zu unid neben Ludwig; jede Vernachlässigung schien mir leicht zu ersetzen. ierte, statt zu erziehen. Jenes ist nur ein zuweilen notwendiges Übel, reichlich als Anarchie; aber es schwächt, tötet die Kraft, Erziehung lenkt t sie.“<sup>1)</sup>

ese Auffassung der „Regierung“ als einer Art Massenverwaltung und der als eigentlicher, individueller Erziehung teilt auch Matthias; nur an sich nicht an seiner Terminologie stossen, er gebraucht „Zucht“ im on Herbarts Regierung und redet daneben von einer „Behandlung und ng des einzelnen Schülers“, was wieder Herbarts Zucht entspricht. 1: Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten, siehe Baumeister, Er- und Unterrichtslehre II, 121: „— stramme Zucht und Ordnung haben hen Wert, es darf nur dabei die Individualität des einzelnen, sobald sie ickelung der Persönlichkeit von Nutzen ist, nicht einfach übergerannt und gänzlich zu Schaden kommen. Deshalb ist der Überschrift und dem es 3. Abschnittes auch die „Behandlung und Beurteilung des einzelnen zugefügt. Die Zucht will alles das, was im Schüler vorhanden ist, aber rhanden sein sollte und was nicht habituell werden darf, vernichten, ts aber dasjenige, was im Schüler nicht vorhanden ist aber vorhanden te durch Nötigung ihm beizubringen suchen.“<sup>2)</sup>

selbst Münch, Geist des Lehramts 396, muss zugeben: „Dass das gesamte Lebensgebaren ein etwas wilderes ist bei einer Klasse als bei dem n Einzelnen. — Schon verhältnismässig schwache Regungen finden ark erscheinenden Ausdruck. Das alles bedingt für die Beherrschung rnormen also für diejenige einzelner Zöglinge. Etwas mehr vom Tier- wird der Klassenlehrer an sich haben müssen; aus Auge, Stimme und muss der Klasse der überlegene, feste Wille des Lehrers fühlbar werden; fasse, wie sie selbst nicht Trägerin ruhigen, festen, einheitlichen Willens rf sie eines solchen Gegenübers.“

n sollte meinen, dass wäre von Herbart nicht allzuweit entfernt. In die ngesetzt würde man Herbarts von Münchs Pädagogik in diesem Punkte im unterscheiden können.

l der Zögling zu seinem Recht kommen, so müssen die Vertreter beider en doch immer wieder zu dem Schluss kommen, dass: „Erziehung im

Der Gedanke kehrt bei Herbart wieder in dem Umriss pädagogischer gen X, 178. „Bey strenger Regierung, welche Allen was verführen könnte itt sperrt, ergiebt sich eher ein mangelndes Wollen, als eine bleibende theit. Hört die Erziehung auf, so kommen die gefürchteten Gelegen- und der Zögling kann sich bis zur Unkenntlichkeit schnell verändern. gabe der Zucht muss so gedacht werden, dass sie Beydes Wollen und ssen, umfasse.“

üller, Reg. d. K. 17, spricht davon, dass es sich bei der „Regierung ein Unterweisen, sondern um ein Abrichten handelt“.

strengen Sinne (Herbarts Zucht) ein von der Regierung völlig verschiedenartiges Geschäft ist“ (Herbart, Aphorismen XI, 449).

Einwand. Ziegler und Münch weisen auch nirgends nach, dass Herbart „Regierung und Zucht“ mit Unrecht trennt.

Der Schein eines Beweises wird bei Münch durch die neue Terminologie erweckt. Er gebraucht ebenso wie vor ihm Toischer, Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik (Baumeister, Erziehungs- und Unterrichtslehre II) „Zucht“ im Sinne von Herbarts „Regierung“, wogegen „Pflege“ für Herbarts „Zucht“ gebraucht wird.<sup>1)</sup>

Münch hat sicher seine Verdienste, dass er mehr als Herbart und vor allem Ziller auch für die körperliche Entwicklung der Schüler eingetreten ist. Seine Worte, Geist des Lehramts 157: „Das Verweben der leiblichen Auferziehung und leiblichen Schulung mit der bildenden Einwirkung auf das Innere erhält denn doch in den meisten nach Herbartischen Systemen<sup>2)</sup> sein Recht“, treffen nicht zum wenigsten auf Münch selbst.

Trotzdem geht Münch aber zu weit 156: „Das Fehlen der leiblichen Fürsorge und der gerade mit ihr verbindenden grundlegenden Fürsorge für die seelische Entwicklung ist eben doch auch charakteristisch für Herbart. Er ist zu sehr Geistesmensch, zu sehr abstrakter „Gedankenbildner“, um sich um das zu kümmern, was nur die Mütter, Wärterinnen, oder was die technischen Lehrmeister anzugehen scheint.“

Einmal hatte schon Toischer (Baumeister, Erziehungs- und Unterrichtslehre II, 18f.) darauf hingewiesen, dass auch Herbart betont, „dass jeder Unterricht, auch der vortrefflichste, verderblich wird, sobald die physische Kraft der Kinder nicht gegen ihn im Gleichgewicht gehalten wird“.

Münch, der sonst allen andern Pädagogen historisch gerecht zu werden sucht, hätte auch sehen können, dass Herbarts scharfe Betonung des Geistigen eine gesunde Reaktion gegen die Rousseauisch-philanthropistische Richtung war, die unter Basedow und Carl Friedrich Barth doch recht sonderbare Blüten zeitigte.

Herbarts und Zillers Abneigung vor dem englischen Erziehungsideal war denn doch so ganz unbegründet nicht. Wenn man von harmonischer Ausbildung der Persönlichkeit redet, muss man sich hüten nicht in das schlimmere, entgegengesetzte Extrem zu fallen, den Körper mehr als den Geist zu pflegen.

In England selbst macht sich eine Opposition gegen die übertrieben sportliche Richtung geltend. In der „Evening News“ vom 19. Juli 1907 wirft jemand die Frage auf: Do our public schools stand in need of reform? Do they pay too much attention to athletics and too little to work? Are their methods of teaching out of date? Is what is known as the „public school type“ of man the best available? These are questions of grave importance which are being widely discussed today.“ (Sind unsere öffentlichen Schulen reformbedürftig? Berücksichtigen sie die körperlichen Übungen nicht zu sehr und wird die geistige Arbeit nicht dabei vernachlässigt? Sind die Methoden des Unterrichts noch auf der Höhe der Zeit?

<sup>1)</sup> „Lehre“ für „Unterricht“ im Herbartschen Sinne ist von Münch selbst geprägt worden — es kommt aber hier nicht in betracht.

<sup>2)</sup> Stoy war 156 in diesem Punkte als weitherziger bezeichnet.

das, was man unter öffentlicher Schulbildung versteht, den Menschen für den tauchlichsten? Das sind Fragen, die ihrer Wichtigkeit gemäss, überall erörtert werden.) Einem Abschnitt dieses Aufsatzes, „Causes of“ überschrieben, entnehme ich noch folgende Stellen: „Hände, Füsse und der Knaben werden zum mindesten zu gleich hoher Geschicklichkeit aus- wie ihre Denkfähigkeit. Das wird auch bei der Anstellung der Lehrer sichtigt: sie müssen Meister auf dem Cricket- und Fussballplatz sein. der die Verhältnisse kennt, weiss welche Rolle die Bedingung, „er muss n von körperlicher Stärke und Geschicklichkeit sein“ bei der Ausschreibung ellen durch die Direktoren spielt.“

Als weiterer Beweis für die Wichtigkeit die den sportlichen Übungen beigelegt st ferner die Tatsache anzusehen, dass in unseren bedeutendsten Schulen infüg ein Lehrer für Cricket und einer für Fussball vorhanden ist, deren eit zum mindesten in gleichem Ansehen steht, wie die der Lehrer für alte en, Mathematik und Naturwissenschaft. Der Vertreter der fremden en kommt kaum zu Worte, er wird ganz in den Hintergrund gedrängt.“ Der Schreiber dieses glaubt jedoch, dass, wenn die Anzeichen nicht trügen, ideo für den übertriebenen Kultus des Körpers geschlagen hat. Schon 2 nüchtern denkende Leute ziehen Vergleiche die nicht zu unserem Vorteil en zwischen den heute in England vorhandenen Anschauungen über Vater- ebe und Fortschritt und denen gewisser Völker des Festlandes, die nicht eser Sportsucht ergriffen sind und Urteilskraft und Mut genug haben ein- n, dass eine gesunde Seele nicht leben kann bei ungesunder Ausbildung irpers.“<sup>1)</sup>

war sind wir in Deutschland von derartigen Zuständen noch sehr weit t (vgl: „Die Mitarbeit der wissenschaftlichen Lehrer bei der körperlichen ung der Schüler höherer Schulen“, von Fritz Eckardt. Neue Jahrbücher f. assische Altertum us.v. 1907, 260 f.), doch handelt es sich darum zu zeigen, erbarts Abneigung vor dem englischen Ideal nicht ganz unbegründet war, Einseitigkeit also wohl zu entschuldigen ist.

Herbart und Ziller beschränkten den Begriff der Erziehung auf die geistige lung, nicht weil sie die körperliche für belanglos halten. Betrachtet man te nicht als einen Fehler, wenn ein Lehrer medizinische Vorkenntnisse , so dass er bei der Erziehung auch einen klaren Einblick in die körperliche kkelung seines Züglings hat, so wird man doch zugeben müssen, dass beides isch zu trennen ist. Herbart setzt einen gesunden Körper voraus, er t ihn, um ihn gesund, dem Geiste untertan zu erhalten.

bei Kants Einteilung der Erziehung lässt es Münch dahin gestellt, ob man viel von dem Geiste des grossen Philosophen finden könne (Geist des Lehr-

) Einem Aufsatz der „School World“ Mai 1907, entnehme ich noch folgende „Während ich für vernünftige körperliche Übungen eintrete, bedaure ich reits fast gladiatorenhafte Schaustellungen; hier ist der Eifer übel angebracht er Schüler wird geschädigt und auf falsche Bahnen geleitet. Wir konnten letzten Jahren einen gewissen Rückfall zu einer Art von Barbarei beobachten, r man hätte glauben sollen, dass sie ein für allemal hinter uns läge. Es Pflicht der Männer der Wissenschaft, dem durch die Erziehung entgegen eiten oder ein Gleichgewicht entgegen zu setzen.“

amts 155). Münch sieht darin mehr den Geist seines Jahrhunderts (a. a. O. 156). Schleiermacher erhält ähnliche Milderungsgründe.<sup>1)</sup>

Nur von Herbart heisst es 156: „Bestimmter spiegelt sich in der Einteilung Herbarts der Geist seiner Pädagogik überhaupt: eigentliche Erziehung ist ihm die Bildung eines geschlossenen und wertvollen Gedankenkreises, der zugleich das wesentlichste Vehikel für die Charakterbildung wird, was als „Zucht“ nach seiner eigentlichen Terminologie neben den Unterricht tritt, ist in seinem Sinne nur eine Ergänzung der Einwirkung auf die Bildung eines positiven Zentrums. Jedenfalls ist eine Einteilung etwas ganz anderes und ist weit mehr als der Versuch Ordnung in das fachliche Denken zu bringen. Hinter dem Schema der Einteilung steht eben der eigenartige Geist der Pädagogik und des Pädagogen.“

Dass mit diesem „eigenartigen Geist“ die Philosophie Herbarts gemeint ist, geht aus einer andern Stelle noch deutlicher<sup>2)</sup> hervor, 160f.: „Die Sonderung dieser Tätigkeit der Pflege von derjenigen der Lehre und auch selbst der Zucht ist freilich keine so unbedingte, wie sie Herbart für seine „Regierung“ und „Zucht“ forderte — So sehr die Nichtunterscheidung des nach Ziel und Wesen Verschiedenen den Geist der Erziehung irre leiten kann, so gross namentlich die Gefahr der Einseitigkeit ist, wenn nicht die verschiedenen Linien zugleich im Bewusstsein oder Gefühl festgehalten werden, so liegt es andererseits doch geradezu im Wesen der Erziehung, die somit der universalen und nicht mechanisch zu konstruierenden oder zu zerlegenden Menschennatur zu tun hat, dass jene einzelnen Gebiete vielfach ineinander übergehen.“

Ich selbst kann dem Philosophen Herbart auch nicht folgen und rede bei der Erziehung mit Münch lieber von der Entwicklung des Angeborenen, das im wesentlichen den Charakter bestimmt,<sup>3)</sup> als von der Bildung eines geschlossenen Gedankenkreises.

<sup>1)</sup> Geist des Lehramts 156: „Man wird kaum sagen können, dass sich in der Gliederung von Schleiermacher, dem alle Erziehung in Gegenwirkung und Unterstützung verfällt, der Geist dieses übrigens so eindringlich suchenden pädagogischen Denkers offenbare.“

<sup>2)</sup> Ganz unumwunden ist es nirgends gesagt — es gehört das mit zu dem eigentümlichen Stil Münchs. Matthias sagt scherzend von ihm, Monatsz. f. h. Schulen 1904, 310: „Bei dem Studium dieser Aufsätze kommt einem der Gedanke, ob nicht Münch eigentlich seinen Beruf verfehlt hat; denn er ist ein Essayist feinsten Zuschnitts, wie wir wenige besitzen; und für solche Menschen ist die Schule und alles was mit ihr zusammenhängt, doch eigentlich recht langweilig.“

<sup>3)</sup> Deswegen braucht man noch nicht jede Erziehung als unnütz anzusehen, sie bietet im Gegenteil dem Züglings Gelegenheit zu zeigen was in ihm ist, macht ihn mit sich selbst bekannt, lehrt ihn das ihm Gemässe zu ergreifen und macht ihn so zum festen Charakter. — Die philosophische Voraussetzung ist aber für die Praxis fast gleichgültig; die Hauptsache ist, dass man überhaupt ein Ideal hat. „Ohne einen erhabenen Zweck, wer möchte es aushalten, den männlichen Geist herabzubeugen zur Kinderwelt? Ohne die Hoffnung mit der man selbst die Jugend anfängt, wer möchte die Kälte des Gedankens überwinden, dass die Welt bleiben wird wie sie ist? Vielleicht könnte man hinzufügen, jeder dem Erziehung am Herzen liegt habe etwas von Täuschung wissentlich in jener Hoffnung geduldet und ernährt; nur um sich in seinem eigenen, pflichtmässigen Streben zum Bessern die rechte Gesinnung zu erhalten.“ (Herbart Aphorismen.)



doch darauf kommt es hier gar nicht an.

fünch hat Herbarts „Zucht“ ganz falsch ausgelegt.) Sie ist bei Herbart wegs bloss eine Ergänzung der Einwirkungen auf die Bildung „eines positiven Zentrums“, es ist ihm sogar die eigentliche, wie wir sahen individuelle, ang. Ferner ist sie dem Unterricht nebengeordnet oder gar von diesem abzuheben, wie die Regierung.

magt doch Herbart in der Einleitung zur Allgemeinen Pädagogik X, 11: Ich habe gleich hier keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht; so wie ich rückwärts in dieser Schrift wenigstens keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht.“

---

## II.

### Die Zukunft der Fortbildungsschule.

Von Dr. M. Schilling in Rochlitz.

von der Zukunft der Fortbildungsschule kann man in doppeltem Sinne denken: man kann dabei an die Weiterentwicklung tatsächlich bestehender Fortbildungsschulen denken, oder an die Verwirklichung einer blossen Idee, der Fortbildungsschulidee.

dem Begriffe „Fortbildungsschule“ liegt der Gedanke der Weiterführung der begonnenen Bildung. Daher fallen Fachschulen jeder Art nicht unter diesen Begriff, denn sie setzen nicht Begonnenes fort, sondern nehmen Neues in Angriff.

Auch der Umstand, dass mancherlei, was vorausgegangener Unterricht nicht zu leisten imstande ist, hier nach einer bestimmten Richtung hin Anwendung findet, an dem Charakter dieser Schulen nichts und macht sie noch nicht zu Fortbildungsschulen.

Wenn die Verwirklichung der Fortbildungsschulidee handelte es sich bei dem sächsischen Volksschulgesetz 1873. Sachsen erhielt die Fortbildungsschule, die dem Gesetzgeber seinerzeit vorschwebende Idee volle Verwirklichung.

M. scheint sich dabei auf Ziegler, Geschichte der Pädagogik (Baumeister gestützt zu haben. Es fehlen uns aber noch die Gedanken Herbarts über den Hauptteil seiner Pädagogik, über die Zucht, die nun doch von der Erziehung und Unterricht in seinem Sinne als einem erziehenden schroffer getrennt werden wird, als dies konsequenter Weise hätte der Fall sein sollen; denn der Zweck ist eben der Hauptzweck der ganzen Erziehung: „Charakterstärke der Zeit.“

4: „Wie dieses Herbartsche System, dessen Hauptbedeutung doch in der tief gründigen Verbindung von Pädagogik und Philosophie (Psychologie und Ethik) liegt und dessen Fülle von pädagogischer Weisheit im Gegensatz durch die Verbindung mit einem unhaltbaren philosophischen System sich den ganzen formalistischen und schablonisierenden Aufbau mehr verleiht als in die Erscheinung tritt, —.“

gefunden hat, wird im Hinblick auf die tatsächlichen Verhältnisse der Gegenwart bezweifelt werden müssen. Eine starke Strömung droht die Fortbildungsschule in das Fahrwasser der Fachschule zu ziehen. Ist das wünschenswert?

Mit dieser Frage beschäftigt sich eine Denkschrift des Herausgebers der Pädagogischen Studien. Sie ist unter dem Titel „Richtlinien zur Organisation der Fortbildungsschule und Lehrplan“ bei Bleyl & Kaemmerer in Dresden-Blasewitz Anfang Oktober 1908 erschienen. Die Schrift erörtert den Begriff der allgemeinen Bildung, berührt das Verhältnis zwischen allgemeiner und Berufsbildung, zwischen Fortbildungsschule und Volksschule und nimmt dabei Stellung zu Dr. Kerschensteiners Ansichten.

Es wird eine Organisation der Fortbildungsschule empfohlen, die den Bedürfnissen beruflicher Ausbildung bis zu einem gewissen Grade Rechnung trägt, ohne jedoch den Beruf zum Mittelpunkt des gesamten Fortbildungsschulunterrichtes zu machen, und die auch die Mitwirkung der an der rein beruflichen Ausbildung interessierten Kreise in weitem Umfange zulässt.

Die Denkschrift war bereits erschienen, als dem Verfasser Nr. 4 der „Broschüren zur Schulpolitik“ (Leipzig und Berlin 1908, Jul. Klinkhardt) in die Hand kam. Hier wird ein Vortrag des Freiherrn von Zedlitz und Neukirch über „die wichtigsten Aufgaben der preussischen Schulpolitik“ veröffentlicht, den er in der Vereinigung für Schulpolitik in Berlin gehalten hat. Der Vortrag gedenkt der Fortbildungsschule in folgenden Sätzen: „Mit 14 Jahren kann weder Knabe noch Mädchen das notwendige Mass von Kenntnissen und sittlicher Herzensbildung besitzen. Es ist durchaus nötig, dass die zarten Keime, die in der Volksschule in die jugendlichen Herzen und Geister gelegt sind, noch mit sorgsamer Hand jahrelang gepflegt werden, damit sie kräftig bleiben, festwurzeln und nicht von den Stürmen des Lebens weggefegt werden. Wir haben zwar jetzt nach manchen Richtungen hin Fortbildungsanstalten, gewerbliche, kaufmännische, landwirtschaftliche. Aber das, was noch fehlt, ist die allgemeine Fortbildungsschule, die oben auf die Volksschule sich aufbaut und für Knaben wie Mädchen bis zu einem gewissen Lebensalter obligatorisch ist. Dies obere Stockwerk werden wir sobald als möglich aufsetzen müssen, wenn wir erreichen wollen, dass wir in den Stürmen unserer Zeit, in der raschen Kulturentwicklung, in der wir auf gewerblichem und sonstigem Gebiete in Jahrzehnten nachholen wollen und müssen, was wir in den Jahrhunderten seit dem dreissigjährigen Kriege versäumt haben, unsere Jugend mit dem notwendigen geistigen und sittlichen Rüstzeug zu versehen.“

Das sächsische Volksschulgesetz hat vor bereits 35 Jahren die Volksschule mit diesem oberen Stockwerke versehen. Heute ist man an der Arbeit, dieses Stockwerk abzutragen und neben der Volksschule einen Bau mit ebenso vielen Isolierzellen zu errichten, als es Berufe gibt.

Die oben erwähnte Denkschrift steht im wesentlichen auf dem Standpunkte des Freiherrn von Zedlitz und Neukirch. Sie tritt dafür ein, dass der Volksschule das obere Stockwerk erhalten bleibe, wenn auch nicht so, wie es zurzeit beschaffen ist. Die Konstruktion, die es durch das sächsische Volksschulgesetz von 1873 erhalten hat, ist im allgemeinen gut, nur wird hier und da ein Pfeiler zu verstärken sein; für den Ausbau aber muss noch mancherlei geschehen, wenn

rbildungsschule einen das Volksschulwesen krönenden Abschluss dar- und unabweisbaren erziehlischen, nationalen und sozialen Aufgaben ent- n soll.

er Denkschrift ist ein Lehrplan beigegeben. Er erhebt nicht Anspruch bis in alle Einzelheiten allen Verhältnissen und Bedürfnissen zu ent- n; der Plan will nur ein Beispiel dafür sein, welche Ziele ins Auge zu sind, und mit welchen Mitteln diese Ziele erreicht werden können.

### III.

#### Schule und Charakter.

Ein Bericht von Fr. Franke.

e Herbartkränzchen bezw. Ortsgruppen des Vereins für wissenschaftliche zik in Halle, Naumburg, Leipzig usw. hielten am 14. November 1908 eine gemeinsame Sitzung ab. Versammlungsort war diesmal Halle; die r Besucher betrug etwa 50, der weiteste war aus Magdeburg gekommen. genstand der Beratung, mit dem sich die Ortsvereine seit Monaten igt hatten, war das Buch von Fr. W. Foerster: „Schule und Charakter. e zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin.“ 1908.

ktor Hemprich aus Naumburg gab einleitend eine Übersicht über den les Buches. Die dreistündige Besprechung bewegte sich um folgende danken.

Vorwort spricht Foerster aus, der Charakter des Menschen sei noch ie „jedes noch so kleine körperliche Organ“ Gegenstand eines besonderen s geworden, die moralpädagogische Literatur sei der „Intellekt-Pädagogik“ er sehr arm. Das mag bloss statistisch angesehen leider richtig sein. rde darauf hingewiesen, dass vor allem Herbart die Charaktbildung eben hend behandelt hat wie das Interesse, und in einer Weise, dass noch der neue Versuch damit verglichen werden muss. Foerster behandelt die konkret und wird hierdurch, unterstützt von einer glücklichen Schreibart, n grösseren Teile der Eltern verständlich; er bezieht sich fortwährend öffentlichen Einrichtungen der Gegenwart, hebt aus dem Auslande Vorbildliche hervor und gewinnt dadurch das Interesse aller, denen das s ganzen Volkes am Herzen liegt. Jedoch seine Erfahrung ist an sich ; und dazu fehlt ihr auch die Deutung durch eine durchgebildete phycho- ethische und pädagogische Anschauungsweise. Pestalozzi wird bei ung der „Drilldisziplin“ als Vorbild hingestellt, und gegen Rousseaus tben an die Güte der menschlichen Natur wird polemisiert; aber eine ende Auseinandersetzung mit den Pädagogen der Vergangenheit findet it. So erklärt es sich wohl, dass fast alle Hauptbegriffe des Buches in

einer gewissen Unbestimmtheit schweben. Es gelang z. B. nicht, über den Sinn des Satzes: „Wahrhaft logisches Denken setzt Charakter voraus“ (S. 11) zu einer zwingenden Entscheidung zu kommen. Ferner wäre der Kampf gegen Brutalität der Disziplin, die entweder Angstgefühl erregt oder den Widerspruchsgeist reizt, wirkungsvoller zu führen gewesen, wenn er wie Herbart *Regierung* (von Stoy Schulpolizei, sonst meist Disziplin genannt) und Zucht auseinandergehalten hätte. In der jetzigen Darstellung entsteht auf der einen Seite leicht der Schein, dass Foerster ganz ohne Zwang auszukommen glaube; auf der anderen Seite wird auch das, was sich an das nach und nach ausreifende Urteil des Schülers wendet, durch die Vermischung mit jenen vorwiegend negativen Massregeln nicht genügend klar. Überhaupt scheint dieses eigene sittliche Urteil nicht als der erste Grund, aus dem alle Pflicht hervorgeht, erkannt zu sein; wo Foerster sich an dasselbe wendet, spricht er davon, dass man sich an die Persönlichkeit oder an den Charakter wende. Der Abschnitt: „die Bedeutung des Gehorsams für die Freiheit“ tritt wohl der unklaren modernen Freiheitspädagogik entgegen, und diese Absicht fand allgemeine Zustimmung. Jedoch die Begriffe Individualität, Charakter und Persönlichkeit sind nicht in das richtige Verhältnis gesetzt. „Die Individualität muss sterben, wenn die Persönlichkeit anferstehen soll“ liest man S. 99. Nun ist zwar nichts Schwerwiegendes dagegen zu sagen, dass man heute wie schon zu Fichtes Zeiten und noch früher mit dem Ausdrucke Persönlichkeit, der ganz allgemein die bewusste Beziehung aller psychischen Inhalte auf einen Punkt, auf das Ich bedeutet, schon die besondere Art, die starke, eigenartig ausgeprägte Persönlichkeit, bezeichnen will und dass Foerster noch enger nur die gute starke Persönlichkeit meint; es stört auch nicht wesentlich, dass er unter Charakter immer die eine Hauptart, den sittlichen Charakter versteht, obwohl andere Arten auch vorhanden sind. Aber bei der Individualität denkt er umgekehrt nur an die übeln Seiten, nämlich an dasjenige Angeborene (oder in der ersten Bildungszeit Erworbene), welches eine ideal gerichtete Erziehung wirklich zu überwinden suchen muss, und stellt ihr, wie wenn sie bloss Sinnlichkeit, verwerfliche Begierde, Leidenschaft wäre, die Bekämpfung und Beherrschung durch den (besseren) „Geist“ gegenüber. Nach Herbart hingegen soll die Individualität mit allen ihren hervorragenden Seiten oder Spitzen möglichst unversehrt erhalten werden. Was man der Persönlichkeit an stark Ausgeprägtem, an charaktermässig Festem nur immer wünschen kann, muss sich an die Naturgaben der Individualität anschliessen, denn auch die gelungenste Erziehung zeigt noch einen „besonderen Menschen“. (Man vgl. Herbarts Allg. Päd. I. Buch 2. Kap. III ff.) Hier ist Foerster durch sein löbliches Bestreben, dem modernen Extrem entgegenzutreten, zu einem älteren Extrem zurückgedrängt worden. Deshalb kann das Buch manche Eltern dazu verleiten, ihre eigenen individuellen Seiten bei den Kindern durchaus durchzusetzen zu wollen, denn dieses Stück Erbsünde droht den Eltern immer. Dagegen fordert Herbart a. a. O. den Erzieher auf, dass er „seine eigenen Zufälligkeiten wohl unterscheide“, d. h. nur als solche ansehe, nicht blindlings als das, was normaler Weise sein muss. Ausser dem angedeuteten Grunde hat hier bei Foerster wohl auch der verschwommene Begriff des Triebes mitgewirkt; die Versammlung sah aber davon ab, diesen Punkt zu verfolgen.

er folgende Abschnitt: „Die Bedeutung der Freiheit für den Gehorsam“ Tendenz nach ganz mit Herbarts Zucht zusammen. Die Freiheit, Foerster mit dem Gehorsam „versöhnen“ will, ist eben der Gehorsam gegen die sittlichen Forderungen, denen das bessere Selbst des Schülers Beifall die er also selbst an sich stellt. So ist wirklich „der freiwillige Gehorsam der eigentliche Triumph der Erziehung“ (S. 112). Doch ergibt sich an anderen Stellen zweifelhaft erscheint, dass auch Foerster vor dem freiwilligen Gehorsam den „Zwang“, also den Druck der Regierung nicht ablehnen kann; dazu wurde ausgeführt, dass auch bei milder Behandlung der Gehorsam Foersters noch regiert wird. Seiner Pädagogik des Gehorsams fehlen die andern scharfen Unterscheidungen. Herbart unterscheidet zunächst den objektiven Charakter, d. h. die Festigkeit, die allmählich durch Einwirkung des Willens entsteht, und den subjektiven Charakter, welcher sich, wie er sagt, auf die eigene Einsicht gründet. Daran schliessen sich dann verschiedene Arten von Tätigkeiten: die haltende und bestimmende, die regelnde und leitende Zucht, die sich in derselben Folge an die Regierung anschliessen und im Laufe der Entwicklung dieselbe allmählich überflüssig machen sollen. Zusammen ist aber die unmittelbare Charakterbildung, deren eigentliche Aufgabe darin besteht, Wollen in Handeln überzuführen. Ihr steht die objektive Charakterbildung gegenüber, welche den Gedankenkreis bestimmen und diesem Zwecke dienen bei Foerster die „Besprechungen“, mit denen er das bessere Selbst der Schüler wendet. Man findet darin vieles, was der Charakterbildung, wie sie Herbart beschreibt, dient; aber die Bedeutung des Gehorsams für das eigene Urteil steht im Dunkel der „Intellekt-Pädagogik“. Der letzte Abschnitt: „Reform der Schuldisziplin“ wurde in der Besprechung eingeleitet, dass die Vorschläge, die Foerster darin macht, aus zwei verschiedenen Staaten stammen, aus der Schweiz, wo Foerster selbst tätig ist, und aus Amerika, wo er viel Vorbildliches findet. Ein in London abgehaltener Kongress über moralische Erziehung hat sich dahin entschieden, dass eine Übertragung auf englische und deutsche Verhältnisse nicht möglich sei. Die Versammelten bemühten sich aber, zu zeigen, dass doch vieles möglich sei; nur lässt sich über solche Einzelheiten nicht kurz berichten. Zu London wurde bemerkt, dass ausser den Humanisten des 16. Jahrhunderts bereits Trapp in Halle 1789—90 einen Schulstaat gefordert und durchgeführt habe; vgl. Th. Fritsch, E. Chr. Trapp. 1900, S. 47.

Das Buch Foersters ist also auch für uns eine sehr erfreuliche Erscheinung. Es ist nicht eigentlich von wissenschaftlichen Weisungen, sondern von Erfahrungen und politischen Anliegen aus und betont besonders die religiöse Stütze der Charakterbildung; in dieser Art tut es einen wichtigen Teil der gegenwärtigen Pädagogikarbeit, gibt dem tieferen theoretischen Denken einerseits Anregungen und Probleme und dient andererseits demselben auch zu neuer Bestätigung. — Wie schon zu Pöngsten 1908 in Magdeburg vorläufig verabredet worden ist, soll im Februar oder März 1909 in Leipzig verhandelt werden über den gleichen Sinn der Herbartschen Stufen (Klarheit, Assoziation usw.); zur Ausführung wurde ausser der Allgemeinen Pädagogik und dem Umriss besonders des letzten Herbarts Gutachten über Graff und die Rezension von Vogels Atlas pädagogische Studien. XXX. 1. ----- 5

## IV.

### Über visuelle Erinnerungsbilder beim Rechnen.

Von H. Stern in Tarnowitz.

Über diesen Gegenstand berichtet K. Eckhardt, Frankfurt a. M., im V. Band der Zeitschrift für experimentelle Pädagogik (Herausg. Prof. Meumann in Münster, Verl. von Otto Nemnich, Leipzig). Eckhardt geht von dem Gedanken aus, dass, da die Zahl als Begriff nicht verstellbar ist, sie im Gedächtnis des Kindes stets von einer entsprechenden Vorstellung als Repräsentanz des Zahlbegriffs begleitet sein muss. Da muss es für die Didaktik doch von höchstem Interesse sein zu erfahren, welche Bedeutung diese Erinnerungsbilder für den Rechenunterricht haben, welche Stelle sie bei den Rechenoperationen spielen.

Die Antworten auf diese Fragen sind das Ergebnis von experimentellen Untersuchungen, die an 52 Kindern im Alter von 8—10 Jahren vorgenommen worden sind, und die sich über einen Zeitraum von zwei Jahren erstrecken.

Es ergeben sich drei Hauptarten von Vorstellungstypen:

Visuelle (Gesichtsbilder), akustische (Klangbilder), motorische (Sprechinnovationen, Schreibvorstellungen). Natürlich tritt nicht jeder Typ rein für sich auf, sondern in Verbindung mit dem einen oder anderen. Es waren von den 52 Kindern überhaupt nicht visuell 13 = 25%, gemischt, d. h. zwei oder drei Typen in gleicher Stärke vorhanden, 19 = 36,5%, rein oder vorzugsweise visuell 20 = 38,5%. Dem visuellen Typ, der für das Rechnen der wichtigste ist, gehören also die wenigsten Schüler an. Die weiteren Untersuchungen beschränkt Eckhardt auf diesen Typ eben infolge seiner Bedeutung.

Die visuelle Vorstellung kann nun wieder sein: 1. die arabische Ziffer isoliert, 2. in der Reihe und 3. (nebenbei) verbunden mit sachlichen Phantasievorstellungen (der schreibende Lehrer, die Tafel usw.). Dabei muss sofort auffallen, dass nur ein Schüler — im Anfange des 2. Schuljahres — das Gesichtsbild der Punktgruppe, kein einziger das der Kugelgruppierungen an der russischen Rechenmaschine hatte. (Ich habe das Ergebnis in meiner Klasse, ebenfalls zweites Schuljahr, nachgeprüft und es vollauf bestätigt gefunden.) Die isolierte Ziffer erscheint vorzugsweise bei dem gemischten Typ, die Zifferreihe beim visuellen Typ. Letztere ist ein Produkt der Übung, denn anfangs fehlt sie vollständig. Da die Zifferreihe allein eine intuitive Anschauung von der Grösse und Zusammensetzung der Zahl ergibt, ist sie für die Rechenoperation besonders von Wert. Diese Behauptung wird durch die weiteren Untersuchungen begründet. Sie haben nämlich ergeben, dass der Visuelle, und zwar der, der die Zifferreihe produziert, das beste Zahlengedächtnis hat, überhaupt der begabtere Schüler und bessere Rechner ist. Der gemischte Typ ist leicht ablenkbar. (Auch das habe ich als richtig gefunden. Meine besten Rechner stellen die Zifferreihe vor. Ein Privatschüler stellt die isolierte Ziffer vor, ist aber, trotzdem er ein begabter Junge ist, kein sicherer Rechner, ist leicht ablenkbar und fängt die Operation oft von vorn an.)

Welche Bedeutung haben nun die visuellen Erinnerungsbilder bei der Operation? Das sucht Eckhardt an der Aufgabe  $24 + 15$  festzustellen. Neben sich hierbei folgende Bilder: 1. Einzelne Ziffern: 24 15 39, 2. die schriftlichen Rechnens: a)  $24 + 15 = 39$ , b)  $24 + 10 = 34$ ,  $34 + 5 = 39$ , Operation als Vorwärtsgehen in der Reihe. Etwa so . . . 21 22 23 24 25 . . . 5 . . . 39 (Reihenseher). Daraus ergibt sich: In Gruppe 1 und 2 sind 2 Bilder der Rechenoperation selbst nicht vorhanden; erst das Resultat visuell vorgestellt. Diese Gesichtsbilder sind infolgedessen nur als Hilfen zum Zahlengedächtnis von Bedeutung. Dagegen wird in der 3. Gruppe die Operation selbst von visuellen Gesichtsbildern begleitet. Also erweist sich auch die visuelle Zahlenreihe als wichtigstes Gesichtsbild. Eckhardt fasst die hauptsächlichsten Ergebnisse seiner Untersuchungen in den Sätzen zusammen:

- . Eine unterrichtliche Bedeutung haben nur die visuellen Erinnerungsbilder, die dem visuellen Typ angehören oder vorzugsweise visuell arbeiten.
- . Die Zahl dieser Schüler ist verhältnismässig gross, so dass ihre besondere Sichtung wünschenswert ist.
- . Die visuellen Erinnerungsbilder zeigen sich als wertvolle Hilfen des Gedächtnisses.
- . Auch die ersten Rechenoperationen können durch die visuellen Erinnerungsbilder erleichtert werden.
- . Die Schüler zeigen sich ohne Anleitung in der Handhabung und Auslegung dieser Vorstellungen durchweg unsicher und unbeholfen.
- . Die Zahl der visuellen Zahlvorstellungen ist durch Übung steigerungsfähig; ihre Art kann modifiziert und der Schüler in der Verwendung derselben geübt werden.

### C. Beurteilungen.

Präparationen für den Physikunterricht in Volks- u. Mittel-schulen, mit Zugrundlegung von visuellen bearbeitet von P. Conrad. Teil. Mechanik und Akustik. Mit Anhang von Präparationen aus dem elementaren Chemieunterrichte. 2. Aufl. 3,60 M., geb. 4,50 M. II. Teil. Mechanik, Wärme, Magnetismus und Elektrizität. 2. Aufl. 3,60 M. Dresden, G. Olshausen & Kaemmerer (O. Schambach).

Es ist mir eine besondere Freude, in diesen Blättern auf die Neuauflage des Buches der Conradschen Präparationen im Physikunterricht hinweisen zu können, entledige ich mich doch dadurch

der Dankeschuld einem Werke gegenüber, dem ich selbst die reichste Anregung verdanke und das ich seit Jahren den Präparationen der Lehrseminaristen an unserer Übungsschule mit vorzüglichem Erfolge zugrunde legen lasse. Ich zögere nicht, diese Präparationen für das Beste zu erklären, was wir an Vorbereitungswerken für den Physikunterricht in der Volksschule überhaupt besitzen. Sie sind vorbildlich zunächst in bezug auf die Stoffauswahl und -umgrenzung; denn sie räumen grundsätzlich mit jener leitfadennässigen Vollständigkeit auf, bei der im Grunde doch nur um des „Systems“ willen dem Götzen Lehrstoff geopfert wird, und

umgrenzen in glücklichster Weise den Stoff einer Volksnaturlehre, die sich auf diejenigen Gegenstände und Erscheinungen zu beschränken hat, auf die sich die menschliche Arbeit richtet oder die sonst in naher Beziehung zum Menschen stehen. Vorbildlich aber sind sie auch inbezug auf die Behandlung des Lehrstoffs. Hier erscheint mir neben der genialen Anwendung der Forderungen der allgemeinen Didaktik auf das physikalische Lehrgebiet am glücklichsten der Leitgedanke Conrads, die Naturerscheinungen und die auf den Naturgesetzen beruhenden zahlreichen menschlichen Werkzeuge und Vorrichtungen als den Ausgangs-, Mittel- und Zielpunkt des physikalischen Unterrichts zu betrachten. Dadurch wird dem Schulerperimente die ihm gebührende Rolle angewiesen; der Apparat tritt in den Hintergrund gegenüber der zu demonstrierenden Erscheinung und erscheint nur als Beiwerk, als ein geeignetes Hilfsmittel, um aus der Mannigfaltigkeit der Ursachen und Wirkungen eine bestimmte Gruppe herauszuschälen und sie der Untersuchung zugänglich zu machen, kurz die Naturerscheinungen und die wichtigen menschlichen Arbeitswerkzeuge erscheinen als das Wesentliche gegenüber den Experimenten und Gesetzen, deren wir doch nur bedürfen, um die Erscheinungen zu „erklären“.

Die Auswahl der Versuche ist eine sehr glückliche, da überall diejenigen Versuchsanordnungen beschrieben sind, die sich auch in den einfachsten Schulverhältnissen herstellen lassen und die in ihrer Einfachheit und Übersichtlichkeit geeignet sind, die zu demonstrierenden Vorgänge nicht zu verschleiern, sondern klar hervortreten zu lassen. Vielleicht entschliesst sich der Herr Verfasser, in späteren Auflagen auch die für den Unterricht besonders wertvollen Experimente ohne eigentliche Apparate, sogen. Freihandversuche, noch etwas mehr zu berücksichtigen.

Die wertvollste Bereicherung hat die neue 3. Auflage des I. Teiles durch die Aufnahme einer Reihe von Präparationen aus der elementaren Chemie erfahren, die nach denselben Grundsätzen wie die physikalischen Präpa-

rationen bearbeitet sind. Es sind behandelt: 1. Die Verbrennung und der Sauerstoff. 2. Kohlendioxyd als erstes Verbrennungsprodukt. 3. Wasserdampf als zweites Verbrennungsprodukt. 4. Phosphor und Schwefel und ihre Verbindung mit Sauerstoff. 5. Die Verbrennung im menschlichen und tierischen Körper. 6. Atmung und Assimilation bei den Pflanzen. Es wäre zu wünschen, dass der Herr Verfasser die in Aussicht gestellte Erweiterung des chemischen Stoffes auf einige wichtige technologische Prozesse recht bald vornähme. Hier würde er wirklich einmal „einem tatsächlich vorhandenen Bedürfnisse“ gerecht werden.

Den grössten Vorzug dieser Präparationen gegenüber anderen ausführlichen Präparationswerken des Lehrers erblicke ich darin, dass sie nicht einfach in die Praxis übertragbar sind und daher zur „Eiselsbrücke“ werden können, sondern den Lehrer, der wirklich bestrebt ist, überall in seinem physikalischen Unterrichte von tatsächlichen Erfahrungen seiner Schüler auszugehen, zu freier, nachschaffender Tätigkeit veranlassen. Endlich mag hier noch an die überall wiederkehrende Forderung Conrads erinnert sein, auf allen Unterrichtsstufen vom Zeichnen weitgehenden Gebrauch zu machen, da leider das Zeichnen auch im physikalischen Unterrichte noch lange nicht in seiner grossen Bedeutung für die genaue Beobachtung, denkende Verknüpfung und richtige Beschreibung der Vorgänge und Gegenstände recht gewürdigt zu werden scheint. Die Figuren sind jetzt zweckmässig in den Text eingefügt und erscheinen nicht mehr wie in den ersten Auflagen im Anhange. Die Conradschen Präparationen seien daher erneut allen Fachgenossen angelegentlichst empfohlen.

Lehrbuch der Mineralogie und Geologie für Schulen und für die Hand des Lehrers, zugleich ein Lehrbuch für Naturfreunde von **H. Peters**. 2. Auflage der „Bilder aus der Mineralogie und Geologie“. Kiel, Lipsius & Tischer.

Dieses jetzt in zweiter Auflage mit verändertem Titel vorliegende Werk hat auf die Neugestaltung des mine-



logischen Unterrichts äusserst beachtend eingewirkt, da es eine energische Protest- und Absageschrift gegen die auch jetzt noch so weit verbreiteten Missständen der Mineralogie darstellt, die der Stoffüberfülle erstickend und sich freine Kennzeichenlehre beschränkend, jenem Verdammungsurteile Anlass geben haben, das der Mineralogie in einem geisttötenden, zu geistiger Verbüdung und ödem Verbalismus führenden Fache überhaupt am liebsten das Daseinsrecht in der Schule bestreiten möchte. Das grosse Verdienst von Peters besteht darin, dass er demgegenüber die Frage nach dem kraftbildenden Orte des mineralogischen Stoffes wieder den Vordergrund rückte und die Arbeit der zu besprechenden Mineralien schliesslich auf diejenigen beschränkte, die für den Aufbau der Erde und sowie für den Menschen von vorragender Bedeutung sind. Er vertritt aber m. E. darin, dass er die Materie fast allgemein in den Lehren der üblichen Verbindung der Mineralogie mit der Chemie als Krebschaden betrachtete und für die Synthese der Mineralogie und Geologie eintrat. Hier ist freilich Meinung gegen Meinung; ich gehöre zu jenen, die mit Prof. Peter-Jena diese immer von neuem erhobten Versuche von Schulmännern, Mineralogie und Geologie zum Ganzen zusammenzuschweissen, aussichtslos betrachten, „da die Arbeitsmethoden beider Wissenschaften in wissenschaftlichen Voransetzungen, ihren Gedankenverbindungen und ihren Zielen nach grundverschieden sind“. Wenn die moderne Mineralogie die Entwicklungsgeschichte ihrer Objekte, ihr Sein und Werden, ihre Umgestaltung und Umbildung erforschen sollte, so wird sie sich wesentlich der Mittel und Methoden bedienen müssen, die die Physik und die Chemie besonders anwenden. Verzichtet man, dies Peters offensichtlich tut — siehe auch seinen Artikel in „Natur und Schule“ II, 201 ff. — auf chemische Grundlage, so werden alle Unterhaltungen über das Wesen der Mineralien schliesslich gewiss allgemeinen Redensarten übergehen müssen, ein wirklich tieferes Verständnis für die epigenetischen Vor-

gänge im Mineralreich darf nicht erwartet werden. Das Buch wird als „Lehrbuch für Naturfreunde“, denen an allgemeiner Belehrung gelegen ist, sicher grossen Nutzen stiften; als Lehrbuch für höhere Schulen dagegen halte ich es — abgesehen von der Breite der Darstellung — nicht für geeignet, da man hier aus gutem Grunde nicht völlig auf die Kristallographie, die bei Peters auch nicht sehr hoch im Ansehen steht, und auf eine sichere, durch physikalisch-chemische Merkmale bestimmte Diagnostik wird verzichten wollen. Beides scheint mir im Mineralogieunterrichte ebenso wichtig zu sein, wie gründliche morphologische und systematische Kenntnisse in Zoologie und Botanik, ohne die alle schönen „interessanten“ biologischen (ökologischen) Mitteilungen völlig in der Luft schweben. Man kommt freilich beinahe in den Geruch der Rückständigkeit, wenn man gegenwärtig wieder einmal an solche Binsenwahrheiten zu erinnern wagt. Solange an unseren höheren Schulen den Naturwissenschaften im allgemeinen nicht mehr Zeit wie bisher zur Verfügung gestellt werden kann, wird sicher die Verknüpfung der Mineralogie mit der Chemie die natürlichere sein, während die Geologie in Verbindung mit der Geographie zu lehren sein wird. Über das, was die Volksschule unter den gegenwärtigen Verhältnissen erarbeiten kann, geht Peters, besonders auch in dem historischen Abschnitte, weit hinaus. Entschieden wurde der frühere Titel des Buches der ganzen Anlage des Werkes besser gerecht.

Untersuchungen über das Licht und die Farben von **Dr. Arnold Brass**. I. Teil. Osterwieck/Harz, Verlag von A. W. Zickfeldt.

Dieses merkwürdige Buch sucht den Nachweis zu führen, dass die gegenwärtig wissenschaftlich allgemein herrschenden Anschauungen über das Wesen des Lichtes völlig falsch seien und daher aufgegeben werden müssen; schon die Begründer der modernen Auffassung, Newton usw. hätten, „von ganz falschen mathematischen Voraussetzungen ausgehend“, (welche, wird

freilich nicht gesagt), „die Verhältnisse irrig dargestellt und daher für ihre Nachfolger verschleierte“. Dann ist es aber doch eine auffällige Tatsache, dass diese Grundfehler von all den bedeutenden mathematischen und physikalischen Geistern, die auf optischem Gebiete gearbeitet haben, bisher nicht entdeckt worden sind; auffällig bleibt auch, dass sich bisher alle optischen Erscheinungen in einwandfreier Weise aus der Undulationshypothese des Lichtes ableiten liessen und dass alle auf dieser Hypothese aufgebauten Deduktionen zu den folgenreichsten Fortschritten auf optischem Gebiete geführt haben. Der Herr Verfasser versteigt sich mehrfach zu der Behauptung „dass wir Wellenkonstruktionen ausführen können, so viel wir wollen, wir doch nicht imstande seien, bestimmte Erscheinungen“ (Beugungsstreifen z. B.) „herauszurechnen oder graphisch darzustellen“; er bleibt aber den mathematischen Nachweis für die Unmöglichkeit solcher Konstruktionen überall schuldig, wie denn überhaupt die mit einfachsten Mitteln arbeitende und sich an die grosse Masse, nicht an die Physiker wendende Darstellung kaum geeignet sein dürfte, die wissenschaftliche Arbeit mehrerer Jahrhunderte ernstlich zu erschüttern. Andererseits setzt die ganze Darstellung bei dem Leser eine völlige Vertrautheit mit den gegenwärtig herrschenden Anschauungen voraus. Nur solchen Lesern kann daher auch zu einem Studium des Buches geraten werden, da es immer wertvoll bleibt, eine die gegenwärtige Auffassung optischer Phänomene völlig ablehnende Behandlung kennen zu lernen, Selbstverständlich ist es ausgeschlossen hier näher auf die Materie selbst einzugehen; die Versuchsergebnisse scheinen mir indessen die sorgfältigste Nachprüfung zu verdienen.

**Schmeil**, Lehrbuch der Zoologie.  
17. Auflage.

**Schmeil**, Leitfaden der Botanik.  
12. Auflage.

**Schmeil**, Grundriss der Naturgeschichte. 2. Heft. Pflanzenkunde. 7. Auflage. Leipzig, Erwin Nägele.

Von der Verlagsbuchhandlung sind uns abermals die Schmeilschen Lehr-

bücher in ihren neuesten Auflagen zugegangen. Der beispiellose Erfolg spricht mehr als viele Worte für diese Unterrichtswerke, die nach Inhalt und Ausstattung gegenwärtig unerreicht dastehen und daher abermals eindringlich empfohlen seien. Der Leitfaden der Botanik sowie der Grundriss sind im wesentlichen unverändert geblieben; das Lehrbuch der Zoologie weist dagegen eine grosse Anzahl neuer anatomischer Zeichnungen und neuer Habitusbilder der Wirbel- wie der wirbellosen Tiere auf; auch sind 4 neue farbenprächtige Tafeln (Kolibris von Heubach, Krebse von Mercuriano, zwei Insekentafeln: schädliche Schmetterlinge und Käfer von J. Griebel) hinzugekommen, die sich gleich den älteren Tafeln dem Text sorgfältig anpassen und in hervorragender Weise der künstlerischen Bildung der Jugend dienen werden.

Schmeils „wissenschaftliche Beleuchtung“ der Jungeschen Reformbestrebungen, um einige Normalkerzen verstärkt von **Otto Junge**, Oberlehrer. Kiel, Lipsius & Tischer.

Diese schon in ihrem Titel, mehr noch in ihrem Texte durch die persönliche Zuspitzung abtossende, menschlich vielleicht verständliche Kampfbroschüre des Sohnes des Verfassers vom „Dorfteich“ sucht die von Fr. Junge aufgestellten „Gesetze“ des organischen Lebens gegenüber dem ablehnenden Standpunkte zu rechtfertigen, den Schmeil in seiner bekannten Broschüre „Reformbestrebungen im naturgeschichtlichen Unterrichte“ eingenommen hat. Es mag hier hervorgehoben werden, dass O. Junge recht beachtenswerte sachliche Gründe für diese Gesetze vorzubringen weiss, auch dass man sich mit der Art und Weise, wie er sich die Einführung dieser Gesetze in den Unterricht der Volksschule denkt, durchaus einverstanden erklären kann. Mir scheinen die wissenschaftlichen und pädagogischen Bedenken, die Schmeil gegen diese „Gesetze“ geltend gemacht hat, gleichfalls nicht zutreffend, und so ist zu hoffen, dass durch diese Broschüre die vorliegende Frage von neuem in Fluss kommen wird. Im übrigen mag hier beiden Parteien nahe gelegt werden,

Zukunft einer weniger gereizten  
ischen Sprache zu bedienen, da  
lurch der Sache, die sie doch  
fördern wollen, besser dienen  
t. Vielleicht stehen wir dem  
beide Männer, Fr. Junge und  
l, geschaffenen gewaltigen Um-  
age in dem Naturgeschichts-  
chte der Schule geschichtlich  
zu nahe; soviel aber lässt sich  
heute sagen, dass Friedrich Junge  
seinen Dorfteich und seine  
n Schriften die Reform des bio-  
en Unterrichtes in genialer  
eingeleitet hat, dass aber  
meil von der Zukunft das grosse  
nst nicht bestritten werden wird,  
ich genialer Weise, mit hervor-  
verler Sachkenntnis und in gross-  
r, auch die technischen Mittel  
r Zeit voll auswertenden Art  
Reform an niederen und höheren  
n durchgeführt zu haben. Es  
ber hier auch einmal O. Schmeil  
e ungeheuerer Verantwortlichkeit  
rt werden, die ihm durch die  
bliche Verbreitung seiner  
ten auferlegt ist, alle z. T. mit  
Rechte von verschiedenen  
ern geltend gemachten Einwürfe  
zahlreiche biologische Einzel-  
seiner Schriften und vielfache  
immigkeiten“ recht vorurteilsfrei  
tifen und abzuändern; es würde  
dadurch kein Stein aus seiner  
fallen.

Nolls Naturgeschichte des  
nschen (Anthropologie) für den  
brauch an höheren Lehranstalten  
Lehrerbildungsanstalten. 5. Aufl.,  
orgt von Prof. Dr. H. Reichen-  
th. Breslau, Ferdinand Hirt.

as Buch hebt sich weder hinsicht-  
ler Auswahl des Stoffes noch seiner  
beitung wesentlich von der grossen  
hl ähnlicher, für höhere Schulen  
riebenen Leitfäden ab. Es ist  
auffällige Tatsache, dass gerade  
anthropologiennterricht bisher am  
gsten von einer wirklich biologi-  
Betrachtungsweise, bei der Ana-  
e, Physiologie und Hygiene des  
chlichen Körpers zu einem ein-  
chen Ganzen verknüpft sein  
ten, berührt worden ist. Auch  
man in den meisten für Mittel-

schulen geschriebenen Leitfäden den  
Menschen immer noch viel zu sehr  
ausserhalb der übrigen Natur und sucht  
den Anthropologieunterricht nicht, wie  
es doch natürlich wäre, auf einer ver-  
gleichenden Tierkunde aufzubauen.  
Dann würde wohl auch die Entwick-  
lungsgeschichte, die in dem vorliegen-  
den Leitfaden gar keine Berücksichti-  
gung gefunden hat, etwas mehr zu  
ihrem Rechte gelangen. Die Gründe  
dieser Erscheinungen liegen wohl darin,  
dass die Herren Verfasser viel zu sehr  
mit den an unseren Mittelschulen be-  
stehenden Lehrplanverhältnissen rechnen  
müssen, die den Anthropologieunterricht  
auf eine Klassenstufe (U III der Voll-  
anstalten, Quarta oder Tertia der  
Seminarien) verweisen, auf der die  
Schüler absolut noch nicht die geistige  
Reife besitzen, auch die notwendigen  
physikalischen und chemischen Kennt-  
nisse ihnen mangeln, die für einen  
vertiefteren anthropologischen Unter-  
richt durchaus notwendig sind. — Die  
Ausstattung des Büchleins ist eine  
gute. —

Männer der Wissenschaft. Eine  
Sammlung von Lebensbeschreibungen  
zur Geschichte der wissenschaftlichen  
Forschung und Praxis. Heraus-  
gegeben von Dr. Julius Ziehen.  
Berlin. Leipzig, Wilhelm Weicher.  
Jedes Heft 1 M.; bei Subskription  
auf die ganze Sammlung 0,80 M.

Um tiefer in wissenschaftliche  
Probleme einzudringen, wird sicher  
immer einer der wertvollsten und an-  
ziehendsten Wege der sein, sich in liebe-  
voller Weise in das Studium derjenigen  
Persönlichkeiten zu vertiefen, die für  
die Geschichte der Wissenschaft von  
hervorragender Bedeutung geworden  
sind. Probleme, die in Lehrbüchern  
häufig abstrakt, ja sogar schwerver-  
ständlich erscheinen und uns völlig  
kalt lassen, gewinnen plötzlich ein  
höheres Interesse, wenn wir ihre Ent-  
wicklung studieren, wenn wir sie in  
jener eigenartigen, lebenddurchglühten  
Beleuchtung grosser Forscher kennen  
lernen, die sie sich zuerst stellten, mit  
ihnen in heisser Arbeit rangen und sie  
schliesslich in glänzender Weise be-  
wältigten. Diesen Gedanken sucht die

vorliegende Sammlung auf eine sehr glückliche Art zu verwirklichen.

Uns liegen 2 Hefte vor. Heft 4 enthält die feinsinnig geschriebene Gedächtnisrede auf Ferdinand Freiherr v. Richthofen, die Erich v. Drygalski in der Gesellschaft für Erdkunde in Berlin gehalten hat und in der er ein umfassendes Bild der grossartigen forschenden und organisierenden Tätigkeit v. Richthofens entrollt, die nur mit der Alex. v. Humboldts verglichen werden kann. Das Heft ist besonders wertvoll durch die beigefügte Zusammenstellung sämtlicher Werke v. Richthofens.

Auch das Bild, das Prof. Dr. Jäger von dem Leben und Wirken, dem Wesen und den Leistungen Werners v. Siemens in Heft 5 der Sammlung bietet, ist ausserordentlich fesselnd gezeichnet; zeigt es doch in eindringlicher Weise, was eine zähe Energie, gepaart mit festem, zielbewusstem Willen und klarem, weitem Blick, zu erreichen vermag trotz der mannigfachen, sich entgegenstellenden Hindernisse. Bei dem populären Klange, den der Name Werner v. Siemens besitzt, wünschen wir gerade diesem Schriftchen die weiteste Verbreitung.

**Quellenbuch zur Geschichte der Naturwissenschaften von Dr. F. Dannemann**, deutsche Schulausgaben, herausgeg. v. Dr. J. Ziehen. Verlag v. L. Ehlermann, Dresden.

Auch dieses Schriftchen ist ein Beweis für die Wertschätzung, die man in neuerer Zeit der geschichtlichen Betrachtung für das Verständnis der Naturwissenschaften beilegt. Der durch seinen Grundriss einer Geschichte der Naturwissenschaften bekannte Verfasser unternimmt es hier, auf engem Rahmen ein naturwissenschaftliches Quellenbuch für den Schulgebrauch und für weitere Kreise zusammenzustellen. Die getroffene Auswahl muss angesichts der Fülle des Stoffes als eine sehr glückliche bezeichnet werden; das Verständnis der gebotenen Abschnitte wird durch kurze Einführungen am Kopf jedes Lesestückes, durch Anmerkungen und literarische Nachweise wesentlich gefördert. Die kleine Schrift sei neben dem grösseren Grundriss auch für Schülerbibliotheken warm empfohlen.

Aus der Sammlung Göschen sind uns zugegangen:

**E. Rebmann**, Der menschliche Körper, sein Bau und seine Tätigkeiten.

**Dr. E. Dennert**, Die Pflanze, ihr Bau und ihr Leben.

**Prof. A. Kistner**, Geschichte der Physik. I. Die Physik bis Newton. II. Die Physik von Newton bis zur Gegenwart.

Die angezeigten Schriftchen passen sich dem Zwecke, dem die ganze Sammlung dienen will, auf das beste an. Am wertvollsten erscheint mir die Arbeit von Prof. Kistner, in der eine Unmenge von wertvollen Dingen in vorzüglicher Weise zusammengetragen und übersichtlich dargestellt ist, so dass die zwei Bändchen für schnelle Orientierungen und als erstes Nachschlagewerk vorzügliche Dienste leisten dürften.

**Die Ameisen. Von Dr. Friedrich Knauer.** „Aus Natur und Geisteswelt.“ 94. Bändchen. Verlag von R. G. Teubner.

Die „Naturgeschichte der Ameisen“ ist in den letzten Jahren durch eine solche Fülle insbesondere biologischer Arbeiten bereichert worden, dass es als ein besonderes Verdienst des Verfassers bezeichnet werden kann, wenn er in grossen Zügen das Wissenswerte über die systematische Gruppierung, die wichtigsten Vertreter der einzelnen Gruppen, die Beobachtungen über die Formenmanigfaltigkeit, die Bantätigkeit, die Brutpflege und Ökonomie, das Sinnesleben der Ameise und ihre Symbiose mit anderen Tieren und Pflanzen darzustellen versuchte. Das Schriftchen wird sicher diesem Gebiete, auf dem jeder durch liebevolle Beobachtung die Wissenschaft fördern kann, neue Freunde zuführen.

Dresden.

Dr. E. Kotte.

**Dr. F. Wilbrand**, Leitfaden für den methodischen Unterricht in der Chemie. Hildesheim, Lax. 8. Aufl. 1905. 248 Seiten mit 87 Abbildungen. 3,60 M., geb. 4,20 M.

Das Buch ist in Fachkreisen bereits

rühmlichst bekannt; die Notwendigkeit einer 8. Auflage spricht für den Wert. Es umfasst ausser der organischen Chemie, welche den Inhalt bildet, einen kurzen Abriss der Mineralogie und einige ausgewählte Elemente aus der organischen Chemie. Das Buch hat neben Arendt zuerst den Charakter gemacht, die Chemie für Unterrichtszwecke zu bearbeiten. Sein Aufbau ist streng methodisch aufgebaut. Den Ausgangspunkt der Besprechung bilden stets die allgemein bekannt sind und in der praktischen Leben grosse Bedeutung haben, so Luft, Wasser, Schwefel, Salz, Kalkstein u. a. Der Gedankengang jedes Kapitels ist musterhaft; mehrfach folgt der Verfasser den Spuren alter Forscher, wobei die Anknüpfung historischer Daten nicht unangebracht sein dürfte. Die Versuche, qualitativ, teils quantitativ Art, sorgfältig gewählt; gegen die sonstige Elektrolyse des Wassers im Kapitel liessen sich allerdings gewisse Ergänzungen erheben. Am Schlusse eines jeden Kapitels finden sich Denk- und Übungsaufgaben. Dadurch und durch den ganzen Aufbau des Stoffes werden Schüler zu reger geistiger Mitarbeit angeregt. Auf die methodische Durchdringung der anorganischen Chemie in dem Kapitel allgemeinen Inhalts, nämlich theoretische Darlegungen im Zusammenhange und eine systematische Übersicht über die Elemente. Dass bei H = 1 mit O = 16 gearbeitet wird, lässt sich aus methodischen Gründen nicht billigen. (Das genauere Verhältnis ist übrigens am Schlusse kurz mitgeteilt.)

Die Mineralogie kommt freilich recht wenig zum Ausdruck; bei der Bedeutung dieses Gebietes würde sich doch eine Erweiterung empfehlen. Es ist besonders anzunehmen, dass Verfasser trotz des beschränkten Raumes wichtige chemische Reaktionen der Erze, die zu deren Erkennung dienen, angeführt hat. Gerade diese Untersuchungen sind geeignet, den Unterricht interessant zu machen; sie bieten ferner Stoffe zu Schülerübungen.

Erwünscht wäre ein Register. Die Ausstattung ist tadellos. Das Buch ist unbedingt zu empfehlen.

**Julius Schmidt**, Chemisches Praktikum u. II. Teil. Breslau, Hirt. 1907. 138 Seiten mit 47 Figuren. 1,80 M., kart. 2 M.

Der Verfasser hat im Berliner Lehrerverein mehrfach praktische Übungen in Chemie abgehalten; die dabei zur Ausführung gelangten Experimente sind von ihm als Leitfaden in Druck gegeben worden. Der vorliegende II. Teil enthält ausgewählte Kapitel aus der organischen und Nahrungsmittelchemie. Neben kurzen Einleitungen bez. Erklärungen werden 383 Versuche so beschrieben, dass sie von jedermann bequem ausgeführt werden können. In den meisten Fällen sind zu diesem Zwecke nur ganz einfache Hilfsmittel nötig. Eine grosse Anzahl dieser Versuche sind für die Volksschule brauchbar; es sei besonders an die über Nahrungsmittel gedacht. Die Haushaltungskunde für Mädchen wird viel Nutzen aus dem Buche ziehen. Die Versuchsergebnisse sind vielfach in chemischen Gleichungen ausgedrückt, und mit Recht werden dabei die Strukturformeln angewendet. Das Buch enthält ein Literaturverzeichnis und am Schlusse eine kurze Zusammenstellung alles dessen, was an Chemikalien und Apparaten gebraucht wird; auch einige Bezugsquellen werden angeführt.

Der Verfasser zeigt sich als rechter Praktiker. Das Buch, dessen Ausstattung eine sehr gute ist, kann bestens empfohlen werden.

Rochlitz. Rich. Müller.

Bilder aus Paul Gerhards Leben. Festspiel von **Fanny Stockhausen**. Leipzig. Friedr. Jansa. 1907. 31 S. 30 Pfg.

Mit etwas spärlicher Verwendung Paul Gerhardscher Lieder vier Bilder aus des Dichters Leben in Berlin, Mittenwalde, Berlin, Lübben, die in poetischer Ausschmückung und Freiheit sein Bekannt werden mit seiner Gattin, die Enttöschung des Liedes: Befehl du deine Wege, seine Amtsentsetzung in Berlin und sein Sterben behandeln. Der Dichter tritt selbst nicht auf. In der Form, abgesehen von einigen Härten, gefällig. Aufführbar mit bescheidenen Kräften auch in einfachsten Verhältnissen.

Sollt ich meinem Gott nicht singen? Ein Liederspiel zu Paul Gerhardts Ehren von P. Ludwig Reinecke. Leipzig, Friedr. Jansa. 1907. 31 S. 30 Pfg.

Paul Gerhardts Bedeutung wird dargestellt in einem Wechselgesang von Engeln im deutschen Walde nach dem dreissigjährigen Kriege. Seine Lieder lindern und mindern das Elend der Zeit nach dem Kriege und helfen der Frömmigkeit wieder auf. Reichliche Darbietung Paul Gerhardtscher Lieder für alle Festzeiten des Kirchenjahres und alle Verhältnisse des zeitlichen Lebens und doch massvolle Beschränkung in Bezug auf die Verszahl. Die Zuhörer werden zum Mitsingen herangezogen, was immer wirkungsvoll ist. Der verbindende Text ist in schöner poetischer Form gegeben. Auch dieses Liederspiel leicht aufführbar.

Der Wert solcher Singspiele liegt darin, dass durch sie dem Volke, sonderlich der Schuljugend Leben und Lieder des Dichters in der Form ansprechender und edler Unterhaltung bekannt gemacht werden.

P. Otto Hardeland, Paul Gerhardt der liebeliche Sänger unserer Kirche. Ein Erinnerungsblatt zur Feier seines 300jährigen Geburtstages. Mit Bildnis. Leipzig, Friedr. Jansa. 1907. 48 S. 20 Pfg. 50 Exemplare à 15 Pfg., 100 à 10 Pfg.

Hardeland zeichnet zuerst das Lebensbild P. Gerhardts, gibt dann in 3 Abschnitten einen Überblick über seine Lieder, indem er ihn schildert als den Sänger, 1. der grossen Taten Gottes, 2. des Glaubens, 3. des Gebets, und fügt zum Schluss einige Urteile von kompetenter Seite über Paul Gerhardt und seine geistlichen Lieder an. Die Schrift zengt von guter Orientierung und Sichtung des geschichtlichen Materials und ist in volkstümlichen Töne gehalten. Sie bietet in allen Abschnitten reichliche Zitate aus Paul Gerhardts Liedern, besonders auch aus den weniger bekannten, die durchgehends geschickt in den Text verflochten sind. Als ausgesprochener Lutheraner wird der Verfasser der konfessionellen Stellungnahme Paul Gerhardts in Sachen der Revers-

unterschrift ohne künstlich gezüchtete Objektivität gerecht und weiss auch sonst die Individualität des grossen Liederdichters als treuen Lehrers der lutherischen Kirche gebührend ins Licht zu stellen.

Lic. Dr. Hermann Gebhardt, Pauls Gerhardt der Streiter und Sänger der evangelisch-lutherischen Kirche. Leipzig, Friedr. Jansa. 1907. 92 S. 1 M.

Eine wissenschaftliche Schrift über Paul Gerhardt von grossem Werte, reich an interessanten Einzelheiten, die sonst nicht begegnen. Der Verfasser hat viel Quellenmaterial verarbeitet und wiedergegeben, auch die Geschichte der Zeitgenossen Paul Gerhardts, sonderlich seiner Mitarbeiter im geistlichen Amt herangezogen. Aus dem 1. Teil, der das Leben des Dichters behandelt, hebt er hervor die feine Charakteristik seiner geistlichen Rede aus den Leichensermonen und den Abschnitt: „Paul Gerhardt als treuer Vorkämpfer evangelischen Luthertums“, in dem die Frage: „Wie kam es zu einem so heftigen Streit zwischen zwei so bedeutenden und zugleich religiösen Männern, dem Grossen Kurfürsten und Paul Gerhardt, von denen jeder den anderen hochachtete?“, ausgehend von einer kurzen Vorgeschichte der konfessionellen Verhältnisse in Brandenburg gründlich und sachlich beantwortet wird. Der 2. Teil gibt zunächst die Skizze einer Entwicklung des evangelischen deutschen Kirchlides bis auf Paul Gerhardt und zeichnet diesen dann als Liederdichter: „Paul Gerhardts Lieder tragen kirchlichen Charakter an sich. In ihnen spricht sich das geistige Gut der evangelisch-lutherischen Kirche aus.“ „Dabei sind sie der getreue Ausdruck ihrer Zeit.“ „Eine Eigentümlichkeit ist auch ihre Biblizität“ und „dass sie den ganzen Inhalt des Christentums mit all seinen scheinbaren Gegensätzen erschöpfen“; u. a. m. Zum Schluss gibt Gebhardt in 2 Beilagen die für die Geschichte Paul Gerhardts so bedeutsamen Edikte des Kurfürsten Friedrich Wilhelm vom 2. Juni 1662 und 16. September 1664 in extenso wieder. Die Schrift zählt entschieden zu dem Besten in der neueren Paul Gerhardt Literatur.

**D. Paul Wernle**, Paulus Gerhardt (Religionsgeschichtliche Volkslieder IV, 2.) Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) 1907. 68 S. 7 Pfg., kart. 75 Pfg., feine Ausgabe 1,50 M.

Paul Gerhardt in den religionsgeschichtlichen Volksbüchern“ ist ein Werk, auf dessen Ausführung man sich herein gespannt sein darf. Der Leser steht offenbar selbst unter dem Eindruck, wenn er im Vorwort Gerhardt „den engsten und besten Lutherkämpfer des 17. Jahrhunderts“ nennt und dann sagt: „Es fehlt an Stimmen fehlen, die darin Unwahrhaftes erblicken! Ihr seht die Gräber der Propheten, die mit seinen Zeitgenossen gesteinigt hättet!“

nun ein abfälliges Urteil über Gerhardt erwartet, kommt nicht in Rechnung. Kann auch Prof. Wernle nach seiner Theologie und Einstellung dem grossen Liederdichter nicht allseitig gerecht werden? Vielleicht gerade für die tiefste Sehnsucht an ihm kein volles Verdienst haben, so betätigt er doch in

seiner Schrift grossartige Objektivität sucht Paul Gerhardt aus den verschiedenen Anschauungen seiner Zeit und aus der Zeit heraus gerecht zu werden. In der Gabe, in kurzen markanten Worten ein ansprechendes Zeitbild zu zeichnen und zu übermalen, tritt auch hier die Erscheinung. Paul Gerhardts Dichtungsgang in der Konfliktzeit ist nicht nur in die Darstellung der dogmatischen und kirchlichen Kämpfe jener Zeit verflochten; diese selbst fesselnd und mit feinen Schlaglichtern beleuchtet. In der Wiedergabe der einzelnen Streitigkeiten ist eine starke Nähe für die Reformierten nicht zu kennen. Wohlthuend berührt es, wenn der Dichter die geistlichen Verwicklungen einmal etwas rein Menschliches im Leben Paul Gerhardts zu hören. Der Verfasser erzählt in Kap. 3 bei der Besprechung des Dichters nach Lübben: Lübbener stiessen sich an seinem Verlangen einer anständigeren Pfarrwohnung, fanden seine Familie zu gross, wollten, er wolle sich während der Zeit seiner Gemeinde entziehen und gerade im Widerspruch zur Lübbener Forderung die Fremde in die Gemeinde einbringen.

und ausschänken.“ — Charakteristisch ist, dass Wernle das Kapitel, in dem er von Paul Gerhardts Liedern handelt, überschreibt: „Gerhardt als lutherischer Dichter und Offenbarer.“ Ebenso, dass ihm Verse vom Wasser, das durch das göttliche Wort Wunderkraft empfängt, oder von der Kraft des Blutes, das Lebenssaft und göttliche Liebe ins Herz bringt, Anklänge „an die allerälteste Zauberverreligion“ sind. Abschliessend urteilt Wernle: „Eine geschichtliche Betrachtung, die Paul Gerhardt im Rahmen seiner Zeit zu verstehen sucht, wird ihn als den vollendeten Typus lutherischer Theologie und Frömmigkeit des 17. Jahrhunderts erfassen müssen, der, in unsre Zeit versetzt, etwa in einer separierten altlutherischen Gemeinde Preussens seinen Platz bekäme.“ Für lebendiges Christentum gewiss kein schlechter Platz. „Die Gerhardtische Dichtung ist das klassische Werk des Lutherthums, in dem klar und bündig zum Vorschein kommt, was dieses für die Welt bedeutet. Sie ist aber ganz gewiss mehr als das; in ihren schlichtesten Liedern gehört sie dem Christentum, mehr noch der Menschheit schlechthin an als ein Ausdruck dessen, was die frohesten, aber auch die im Leid erprobtesten Menschen mit ihrem Gott erlebt haben, verständlich für jedes andere Menschenherz.“ —

**Hermann Josephson**, Paul Gerhardt. Leipzig, Sächsischer Volksschriftenverlag 1907. 63 S. 50 Pfg.

Ein poetischer Zug geht durch das ganze Büchlein. Schlicht wie die Einteilung; sein Leben, seine Lieder, und warm in der Weise der Darstellung. Die Konfliktzeit ist in aller Kürze behandelt, für ein Volksbuch, das diese Schrift sein will und wahrhaft ist, gewiss nur ein Vorzug. Darin ergänzen sich die verschiedenen Paul Gerhardt-Festschriften in glücklicher Weise, dass sie eine schöne Reihe bemerkenswerter Aussprüche des Liederdichters und Einzelheiten aus seinem Leben mitteilen. Auch Josephson trägt hierzu reichlich bei. Er gibt z. B. wieder Paul Gerhardts Eintrag in das Berliner Ordinationsbuch vom Jahre 1651, der im Blick auf seinen späteren Bekenntniskampf besondere Beachtung verdient; Auf-

zeichnungen seiner Gattin in ihrer Hausbibel, die, wenn auch ihre Echtheit zweifelhaft ist, doch ein getreues Spiegelbild der edlen Frau und Mutter geben und ein Zeugnis sind, wie das fromme Geschlecht jener Tage in der Schrift lebte; das Testament an seinen Sohn im vollständigen Wortlaut. Zu Anfang des 2. Teils empfiehlt der Verfasser, Paul Gerhardts Lieder selbst zu lesen und nennt einige Ausgaben derselben. Dieser Teil bietet ferner bedeatnante Urteile neuerer Theologen, Krummacher, Spitta u. a. über Paul Gerhardt's Lieder, je ein besonderes über ihre Musikmeister und ihren Segensgang, das sind gutgewählte Geschichten aus alter und neuer Zeit, die für den bleibenden und universellen Wert dieser Lieder bereites Zeugnis ablegen. Die Schrift ist in ihrer Eigenart recht zu empfehlen.

**D. Julius Kaftan, Jesus und Paulus.** Eine freundschaftliche Streitschrift gegen die Religionsgeschichtlichen Volksbücher von D. Bousset und D. Wrede. Tübingen 1906. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). 77. S. 80 Pfg.

Kaftan geht von einer Kritik der Grundsätze aus, mit denen Schiele als Herausgeber seinerzeit die Religionsgeschichtlichen Volksbücher einführt, und wendet sich gegen den 5. dieser Grundsätze: „Das Gesetz der Unverbrüchlichkeit der wissenschaftlichen Methode, die alle Weltgebiete nach ihrer Besonderheit ordnet unter den gemeinsamen Regeln der Vernunft.“ Dahinter steckt, kurz gesagt, die sogenannte moderne Weltanschauung. Die zum Gesetz erhobene Unverbrüchlichkeit der Methode bedeute hier soviel wie den Vorsatz: Wir wollen die Geschichte erkennen nicht wie sie ist oder war, sondern wie sie sein darf. Dadurch werden die Resultate, zu denen Bousset und Wrede in ihren Büchern über Jesus und Paulus kommen, gerade als geschichtliche, unrichtig. Statt der wirklichen zeigen sie uns eine Geschichte, die den Voraussetzungen des modernen Bewusstseins angepasst ist. So sucht Kaftan die Kontroverse auf dem Boden rein geschichtlicher Betrachtung festzuhalten. Er will zeigen, dass diese ganz andere Resultate ergibt als die

von Bousset und Wrede vorgetragenen. Dabei leitet Kaftan dasselbe Interesse, aus dem die Volksbücher hervorgegangen sind, nämlich das Interesse an der Erziehung der Gemeinde zum geschichtlichen Verständnis von Bibel und Dogma. — Bousset hatte die wichtigste Aufgabe übernommen, die den religionsgeschichtlichen Volksbüchern gestellt war, ein geschichtliches Bild Jesu zu entwerfen. Kaftan sagt, er hat das Bild arg verzeichnet. Denn er hat die prophetische Wirksamkeit Jesu geschildert und sein Charakterbild entworfen ohne jede Rücksicht auf den Messiasgedanken. Was so herauskommt, ist nicht Geschichte. Für Jesu eignes Bewusstsein, auf das es hier allein ankommt, ist seine Sendung als der Messias Israels, als der Christ des Herrn die sein inneres Leben und all sein Tun bedingende Tatsache gewesen. Und zwar hat er sich in seinem Bewusstsein nicht an den national-politischen Messiasstypus gehalten, sondern an den apokalyptischen; daher seine Selbstbezeichnung als des Menschen Sohn“. Weiter: Wenn irgend etwas in diesem Leben geschichtlich feststeht, so ist es dies, dass Jesus von Anfang bis Ende mit unerschütterlicher Zuversicht auf den Messiaserweis durch den Vater gerechnet hat. Dieser Erweis ist die Auferweckung des Gekreuzigten. Geschichtlich gewiss ist, dass die Jünger den Herrn gesehen haben, und dass sie nach Art dieser Erscheinungen von seiner Auferweckung überzeugt waren. Ebenso gewiss ist, dass Jesus hierdurch der Gegenstand ihres Glaubens und, wenn man diese Kategorie anwenden will, der Stifter der christlichen Religion geworden ist. Die urchristliche Predigt ist von Anfang an die Predigt von dem Gekreuzigten und Auferstandenen gewesen, ist es nicht etwa erst durch Paulus geworden. Eine Jesusreligion, wie sie die modernen Theologen sich denken, hat es daher in den Anfängen des Christentums überhaupt nicht gegeben, weder vor dem Tode Jesu noch in der Gemeinde nach seiner Auferweckung. Hätte es sie gegeben, so wäre sie stracks gegen Jesu eignen Sinn gewesen. Und Paulus steht in allererster Linie unter den Zeugen, durch die das Evangelium Jesu als das Evangelium von dem gekreuzigten



auferstandenen Christus seinem en Sinn gemäss eine weltlich wirkende Macht geworden. Der wirkliche „Paulus“, den uns zeigt, hat ebensowenig jemals in der Geschichte existiert wie der wirkliche Jesus“, den uns Bousset zeigt. Das weist Kaftan im 2. Kapitel nach. Die eigentliche Lehre des Paulus ist die Lehre von der Erlösung und zwar der Erlösung von Welt. Dies Heilswerk, sagt nun Kaftan, „ist nach Paulus ein durchaus schlechterdings objektives Geschehen. Es hat mit persönlichen Erlebnissen und inneren Vorgängen nichts zu tun. Wer glaubt, d. h. wer diese Lehre gehorsam annimmt, ist erlöst. Die Ursprung der Lehre liegt in der Christologie, die dem Apostel Kaftan feststand, ehe er Christ wurde. Sein Erlebnis vor Damaskus überzeugte ihn, dass Jesus — der Gekreuzigte und der Messias sei. Aus diesem Glauben zusammen mit den Lehren, die Paulus mitbrachte, ist das Evangelium entstanden. Sie steht daher im geschichtlichen Jesus nur in einem losen Zusammenhange, ist dem Evangelium Jesu gegenüber ein Zweites Evangelium.“ Paulus ist durch diese Lehren und Verkündigung der zweite eigentlich erfolgreichere Stifter des Christentums geworden.“ Dem gegenüber weist nun Kaftan, dass die tatsächlichen Ausführungen in den Briefen des Apostels so deutlich wie möglich Gegenteil zeigen. „Wo Paulus von der Erlösung redet, erscheint sie stets als Erlösung was er und die Christen nicht haben. Es ist nicht eine Lehre, die entwickelt, für die er Glauben fordert.“ Es ist eine Wirklichkeit, in der man lebt, und von der er voraussetzt, dass das für alle Christen ist.“ So nun auch durch Paulus, gerade nicht durch ihn und keinen andern, das Evangelium Jesu im Urchristentum entstanden und eine die Welt umgestaltende Macht geworden. Kaftan schliesst diese Lehren mit den bedeutsamen Worten ab: „Mag man denn heute nicht Paulus auseinanderrissen, sich von ihm losberufen und Paulus abstossen und die Geschichte gesehen ist das nicht. In der Geschichte gehören sie zusammen als der Herr, an den wir

glauben, und der Apostel, dem wir die bleibenden Formen dieses Glaubens verdanken. So ist es in der Gemeinde bisher gehalten worden. Ich zweifle nicht, dass es auch in Zukunft dabei bleiben wird. Die moderne Trennung zwischen Jesus und Paulus wird sich in der weiteren Entwicklung von Theologie und Kirche als eine vorübergehende Irrung erweisen.“ — Der Verfasser fügt seiner Streitschrift noch ein drittes Kapitel hinzu: „Jesus, Paulus und Johannes.“ Auch die johannische Theologie in die Erörterung einzubeziehen, veranlasst ihn der Umstand, dass unleugbar bei Paulus Gedanken vorhanden sind, in denen seine Predigt auch sachlich über das Evangelium Jesu hinausreicht. Hierin liegen die Anhaltspunkte für Wredes Betrachtung, überhaupt für die Betrachtung aller derer, die Jesus und Paulus in einen Gegensatz zueinander stellen. Wir haben aus diesem Teil der Kontroverse den Nachweis Kaftans heraus, dass das vierte Evangelium eine Zusammenfassung des Evangeliums Jesu und der apostolischen Verkündigung ist. So schliesst sich Johannes als dritter in der Reihe an Jesus und Paulus an. In dieser Reihe ist uns der geistige Inhalt des Neuen Testaments gegeben und damit die massgebenden Anfänge unserer Religion. In einem Schlussabschnitt endlich stellt der Verfasser u. a. die Frage: „Lässt sich nun der (relative) Gegensatz, um den es sich in dieser Streitschrift letztlich handelt, auf einen bestimmten Gedanken zurückführen? Ich glaube, dass es der Fall ist. Die modernen Theologen wollen den Gedanken von der Erlösung in die Peripherie schieben, während er doch der Mittelpunkt aller lebendigen geistigen Religion und vor allem auch des Christentums ist. Was wir brauchen und erstreben müssen, ist, dass in allen Glaubenssätzen dieser Gedanke als das eigentlich bewegende Element erkennbar werde.“

Was uns Kaftan in seiner Schrift bietet, ist keine leichte Speise, aber wer sich die Mühe nimmt, ihm in seinen klaren Gedankengängen zu folgen, wird reichen Gewinn davon haben. Besonders wertvoll erscheint uns der hier von der berufenen Seite geführte Nachweis, dass

es ein folgenschwerer Irrtum ist, wenn das geschichtliche Verständnis mit der modernen Weltanschauung unauflöslich verquickt wird. —

**Praktische Fragen des modernen Christentums.** Fünf religionswissenschaftliche Vorträge von Pfarrer Lic. Traub, Pfarrer Jatho, Prof. Dr. Arnold Meyer, Privatdozent Dr. Niebergall und Pfarrer D. theol. Förster. Herausgegeben von **Prof. Dr. Heinrich Geffken**. Leipzig 1907. Quelle & Meyer. 126 S.

Die Veranstaltung dieser im Herbst 1906 in Köln gehaltenen Vorträge ergab sich für die Anhänger des „neuzeitlich verstandenen Christentums“ aus dem begreiflichen Wunsche, nicht immer nur dem alten dogmatischen Glauben zu opponieren und an dem Abbruch seines Lehrgebäudes zu arbeiten, sondern auch „eine positive Weltanschauung zu gewinnen“, „die Glauben und Wissen zu versöhnen weiss, die in der Geschichte Jesu das geschichtlich gegebene und seither unerreichte Vorbild menschlicher Selbsterlösung und Gottesgemeinschaft verehrt“. Der Zyklus begann mit zwei Vorträgen über die Frage, in welchem Sinne die altehrwürdigen Einrichtungen der Taufe und des Abendmahls auch dem Anhänger neuzeitlicher Weltanschauung weiterhin als wertvolle Symbole seines religiösen Glaubens gelten können. Der dritte Vortrag führte in ein Problem ein, welches heute das Verantwortlichkeitsgefühl unzähliger Eltern und Pädagogen mit schwerer Sorge belastet: „Wierziehen wir unsere Jugend zu wahrer Frömmigkeit?“, wie schützen wir sie vor dem inneren Zwiespalt, der ihnen durch widerspruchsvolle Eindrücke in Schule und Haus erwächst, und wie erzielen wir in ihrem Gemüte jene harmonische Entwicklung, die sie später vor allzu gewaltsamen Erschütterungen ihres Innenlebens bewahrt. Ein vierter Vortrag erörtert diese Frage speziell im Hinblick auf die besondere Not, welche unsern Kindern aus der herrschenden Konfirmationspraxis entsteht. Der letzte Vortrag befasst sich mit den Bekenntnisschriften und legt dar, welchen tatsächlichen Gegenwartswert der

historisch und naturwissenschaftlich gebildete Bürger der Neuzeit dem Apostolikum und den übrigen offiziellen, Bekenntnissen der evangelischen Kirche beizumessen in der Lage sei.

Das sind alles sehr wichtige und brennende Fragen und sie werden in den Vorträgen sehr eingehend und fesselnd behandelt. Zwar runde und glatte Antworten erhalten wir nicht. Dazu ist die moderne Richtung noch zu sehr im Klärungsprozess. Aber es tritt doch allenthalben deutlich zu Tage, dass wir es hier mit einem modernen Rationalismus zu tun haben, der mit den Grundwahrheiten des Christentums gründlich aufräumt und den Glaubensinhalt völlig umwertet. Es wird abzuwarten sein, ob die praktische Durchführung dieser Gedanken das religiöse Bedürfnis dauernd befriedigen kann, oder die Befürchtung sich bestätigt, dass ein so völliges Ausscheiden von Glaubensrealitäten aus der Wortverkündigung eine ähnliche Verarmung des geistlichen und kirchlichen Lebens zeitigen muss wie zur Zeit des alten Rationalismus.

Die hohe Bedeutung der vorliegenden Fragen erfordert es, aus ihrer Behandlung und Beantwortung in den einzelnen Vorträgen noch etwas zu geben.

I. Was halten wir von der Taufe? von Pfarrer Lic. G. Traub-Dortmund. „Irgend eine spezielle Einsetzung der Taufe durch Jesus ist uns nirgends glaubwürdig berichtet.“ „Ein religiöser Grundgedanke steckt in der Kindertaufe: „Das ganze Leben des Menschen vom ersten Atemzuge an steht unter Gottes Gnade, und ehe wir überhaupt etwas gedacht haben, kam Gott der Herr in seiner Güte uns entgegen und sagte: du bist mein lieber Sohn, meine liebe Tochter.“ Das Wassergießen in der Taufe wecke die Sehnsucht nach Herzensreinheit. Bei Konvertitentauten komme einem manchmal die Empfindung: „würde es hier nicht auch ein Handschlag tun? Wäre es vielleicht nicht männlicher und wäre es nicht höher?“

II. Welche Bedeutung hat für uns das Abendmahl? von Pfarrer Karl Jatho-Köln. „Die biblischen Abendmahlsberichte, besonders der paulinische, sind

ahistorisch zu bezeichnen.“ „Es  
hnen aber eine gesunde geschicht-  
Erinnerung zugrunde.“ „An den  
Tatsachen, dass Jesus sich weder  
in übermenschliches Wesen ge-  
t, noch seinem Tod als ein stell-  
tendes Sühnopfer aufgefasst hat,  
ern alle Versuche, das Abendmahl  
ne sakramentale Stiftung zu ern-  
n.“ „Das Abendmahl Jesu ist ein  
rmahl des Propheten mit seiner  
rgemeinde gewesen in der Er-  
ung des Reiches Gottes.“ „Je-  
r aber Jesu einstige Handlung in  
ergangenheit rückte, desto näher  
s, ihr eine besondere und einzige  
Bedeutung beizumessen, und dies  
er Weg, auf welchem sich mit  
einfacher Handlung allmählich  
komplizierten theologischen Ideen  
Söhnung und Versöhnung, des  
todes und der realen Christus-  
silung verbinden; oder kürzer ge-  
t: auf diesem Wege wurde aus dem  
dmahl ein Sakrament.“ „Wer der  
dmahlsfeier nicht bedarf zur eh-  
n Befriedigung eines religiösen Be-  
nisses, der bleibe ihr fern. Ein  
erwertiges Glied der Gemeinde  
er dadurch nicht.“ „Wir haben  
Abendmahl so aufzufassen und seine  
r so zu gestalten, wie es den Vor-  
tzungen unseres religiösen Denkens  
sittlichen Empfindens entspricht.“  
n Begehren einer solchen Feier  
rft die liturgische Form des  
dmahls in vielen Stücken einer  
erung.“ „Religiöses und ästhe-  
es Empfinden müssten sich bei der  
gestaltung einer solchen Feier die  
dreichen wie etwa in der poetischen  
arbeitung der Einsetzungsworte in  
ard Wagners Parsifal.“

II. Wie erziehen wir unsre Kinder  
wahren Frömmigkeit? von Prof.  
Arnold Meyer-Zürich. In diesem  
trag wirkt wohlthuend das Hervor-  
en von mancherlei Berührungsk-  
kten zwischen altem und neuem  
uben auf praktischem Gebiete. Be-  
tenswert und charakteristisch sind  
t folgende Sätze. „Du sollst deinen  
en Gott haben und nicht den  
t deiner Mitmenschen neben dir.“  
s erste Hauptfordernis, Re-  
on mitzuteilen, ist dies, dass  
selber fromm sind, denn

Religion ist eben keine Lehre.“ „Wir  
haben nicht zu wenig, sondern zu viel  
Religionsunterricht!“ „Wirklich  
lebendiges Christentum hat sich so  
wenig überlebt, dass man nicht fragen  
darf: „Sind wir noch Christen?“ sondern  
vielmehr: „Sind wir schon Christen?“  
(Paulsen.) „Die Religion des Kindes  
besteht darin, dass es zunächst seine  
Eltern und seine Hausgenossen und die  
täglichen Erlebnisse des Hauses und  
des eigenen Lebens in religiöser Weise  
erfährt.“ „Freude an Gott zu schaffen  
und zu stärken, ist gewiss eine be-  
rechtigte Aufgabe der religiösen Er-  
ziehung, ja das letzte Ziel der religiösen  
Erziehung, ja das letzte Ziel der  
Religion.“ „Es gilt der Jugend auch  
zu reden von dem furchtbaren und  
schrecklichen Gott. Allgemach muss  
das junge Geschlecht es ertragen lernen,  
ohne an Gott irre zu werden, dass Gott  
die Menschen oft tief in die Not  
hineinführt und wir oft keine Erlösung  
von ihr sehen.“

IV. Konfirmationsnöte von Privat-  
dozent Dr. Niebergall-Heidelberg. Hier  
stört der saloppe Ton und die  
starken Übertreibungen und Verall-  
gemeinerungen. So ziemlich alle Schuld  
an den Konfirmationsnöten wird dem  
Apostolikum aufgebürdet. Interessant  
ist die Auslegung dieses Bekenntnisses:  
„Es gibt eine grosse, geistige, gütige  
Macht, der untersteht die ganze Welt,  
sie leitet unser Leben zu einem ewigen  
Ziele hin, das in unserem Herzen wohnt.  
Wir werden an diese gütige Macht vor  
allem durch den Gedanken an den einen  
Grossen erinnert, dem wir uns alle  
miteinander beugen, zu dem wir sagen  
müssen: Herr! Aus ihm, zumal aus  
seinem Leiden und Sterben, strömt eine  
so eindrucksvolle Gewalt geistigen  
Lebens, dass wir in seiner Sphäre immer  
über uns selbst hinaus wachsen und an  
das Höchste und Beste erinnert werden.  
Was von ihm aber ausströmt, bringt  
sowie Kraft, soviel Leben und Frieden  
in uns hinein, macht uns so manches  
klar und hebt uns über die Zusammen-  
hänge des mechanischen Weltlebens  
hinaus in eine andere Sphäre hinein!“  
Und „durch dieses Bekenntnis“, d. h.  
diese Auffassung des Apostolikums,  
„sollen die Konfirmanden immer die

warne Erklärung Luthers hindurchhören“; das ist viel verlangt!

V. Was sind uns die kirchlichen Bekenntnisse? von Pfarrer D. Erich Foerster-Frankfurt a. M. „Freunde der Bekenntnisse, nicht Knechte“ nennt der Verfasser sich und die Anhänger seiner Richtung. Aber wie sein Vortrag ergibt, geht diese Freundschaft eben nur soweit, als man sich mit dem Inhalt der Bekenntnisse befreunden kann, und damit ist der Willkür Tür und Tor geöffnet. Unehaltbar sind Behauptungen wie diese: Die Reformatoren hätten die Sätze des Apostolikums von Christi Gottheit usw., die ihnen nebensächlich gewesen wären, aus politischen Gründen

und aus Versöhnlichkeit gegen Rom in ihre Bekenntnisse aufgenommen. Auch die dogmengeschichtliche Karrikatur der Modernen, Luther und die Reformatoren als Vorläufer ihrer Richtung in Anspruch zu nehmen, begegnet uns hier des öfteren. „Dass die Zeit der Bekenntnisverpflichtung unaufhaltsam und unwiderruflich dahin ist“, lässt sich eben doch nicht so „als einfache Wahrheit“ hinstellen. Das Zeugnis der Geschichte ist zu stark, dass ohne Bekenntnis und ohne Bekenntnisverpflichtung in irgend welcher Form eine Kirchengemeinschaft nicht bestehen kann.

Rochlitz.

Naumann.

### Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

- G. Böttcher u. K. Kinzel**, Geschichte der deutschen Literatur und Sprache. Halle 1907. Waisenhaus. Pr. 1,80 M.
- Holz, Georg**, Der Sagenkreis der Nibelunge. Leipzig 1907. Quelle & Meyer. Preis geb. 1,25 M.
- Deile, Prof. Gotthold**, Wiederholungsfragen aus der deutschen Literatur mit angefügten Antworten. 1.—3. Teil. 2. Aufl. Dessau. C. Dünhaupt. Pr. geb. 1,20 M., 2,40 M., 1 M.
- Behaghel, Otto**, Die deutsche Sprache. 4. Aufl. Leipzig 1907. G. Freytag. Preis geb. 4 M.
- Linde, Ernst**, Die Muttersprache im Elementarunterricht. 2. Aufl. Leipzig 1907. Klinkhardt.
- Bargmann, Dr. A.**, Anleitung zum Aufsatzbilden. Leipzig 1907. Quelle & Meyer. Pr. geb. 3,40 M.
- Krause, Paul**, Der freie Aufsatz in den Unterklassen. Leipzig 1907. Wunderlich. P. 1 M.
- Kehr, Dr. C. u. Schlimbach, G.**, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre nach seiner geschichtlichen Entwicklung, theoretischen Begründung und praktischen Gestaltung. 10. Aufl. Gotha 1907. Thienemann. Pr. geb. 4 M.
- Funk, Dr. G.**, Beispiele zur Satzlehre. 3. verb. u. verm. Aufl. Ebenda. Pr. 0,90 M.
- Hoffmann, Karl**, Deutsche Sprachlehre. Ein methodischer Leitfaden für Mittelschulen und höhere Lehranstalten. 4. Aufl. Giessen 1907. Roth. Pr. geb. 1,30 M.
- Meyer, Johannes**, Deutsches Sprachbuch. Ausg. B. 4. Heft. 2. Aufl. Hannover 1907. Meyer. Pr. 1 M.
- Ders.**, Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Ausg. B. 1. Heft. 3. Aufl. Ebenda. Pr. 30 Pf.
- Lehmann, Dr. O., u. Dorenwell, K.**, Deutsches Sprach- und Übungsbuch für höhere Schulen. Ausgabe B. Heft 1—4. Ebenda. Pr. je 0,50 M.
- Wilke, Edwin**, Sprachhefte für Mittelschulen und verwandte Lehranstalten. 3. Aufl. Halle 1907. Schroedel. Heft 1—3. Pr. 15 Pf., 30 Pf., 35 Pf.
- Doerr, A., u. Hesse, E.**, Methodisch geordnete Geschäftsgänge für den Buchhaltungsunterricht. Heft 2. Bankbuchhandlung. Leipzig 1907. Teubner. Pr. 40 Pf.
- Bartsch, Karl**, Diktatstoffe für Unter- und Mittelstufe. Berlin. Gerdes & Hödel. Pr. 60 Pf.
- Eomund**, Die lauteine Rechtschreibung. Dresden. Pierson. Pr. 1,50 M.



## A. Abhandlungen.

### I.

## Zur Psychologie des Kinderspiels.

Von **Leonhard Schretzenmayr.**<sup>1)</sup>

Die Weihnachtszeit kommt wieder heran. Wenn der Nikolaus Buben keinen Wagen besorgen kann und dem Mädchen keine Bäckchen, so bringt's das Christkindl. Und die Alten werden er jung, und der Junge, der das ganze Jahr über nur als der Held im Hause fungiert hat, der ist heute seine paar „Markl'n" wert. Das ist gewissermassen ein offizieller Akt der höheren Wertschätzung unserer Jugend, ein Vorgang der Weltverjüngung, rein menschliche Sinn des Weihnachtsfestes.

Und was hat nicht die Weihnachtszeit Spielzeug in die Welt gebracht. Man könnte die grössten Warenhäuser von oben bis unten damit vollpfropfen. Alles aber wandert so nach und nach an die Millionen. Und die Dinge aus Holz und Blech machen den Lebensprozess mit, leben und sterben. Dann und wann bleibt den langen Jahrhunderten ein Stück für die Landesmuseen übrig,

ein Puppenhaus der Prinzessin X, eine Kriegsausrüstung des Königs Y und ähnliches. Die besten Spielzeuge aber, die einem die Zeit gedient haben, verirren sich kaum in ein fremdes Jahrhundert hinein — sie sind verbraucht, ebenso wie man sein eigenes Leben verbraucht. Die besten Spielzeuge machen den Lebensprozess lebhaft mit und gehen daran zugrunde. Sie haben Wochen, Monate und Jahre, wo ihnen die höchsten Werte zugedacht werden — doch wenn kein kaufmännischer Wert sie deckt — und dann sinken sie unmerklich zu einem Nichts zusammen. Sie haben sich im ewigen Geiste überlebt — weil das Kind sich jeweils selber

<sup>1)</sup> Nach einem Vortrag, gehalten am 7. Dezember 1907 im Bezirks-Lehrer-Verein München (Sektion für allgemeine Pädagogik).

Der Verfasser dieser Abhandlung, der 2. Vorsitzender des Münchner Bezirksvereins war, ist gestorben.

überlebt. Was das Kind früher geliebt hat, dessen fängt es sich sogar in einem bestimmten Alter zu schämen an. Es wendet sich ab. Das ist der Prozess. Das Stadium aber, das der Spielscham vorausgeht, begreift lange Jahre eines reichen, psychologisch eigenartigen Lebens in sich. Wir bezeichnen die intensivsten Momente dieses Kinderlebens als Kinderspiel.

Ich möchte versuchen, diese Momente psychologisch zu fassen. Es ist dabei wohl die von allen neueren Psychologen geteilte Ansicht vorzuschicken, dass die Seele des Kindes mit der Seele des Erwachsenen nicht streng vergleichbar ist. Die Kindesseele ist wie der Leib im Hauptstadium der Entwicklung und Entfaltung, sie ist im Wachstum begriffen. Dabei ist zu bedenken, dass die Wachstumsprozesse, die man sich ganz organisch vorstellen kann, in der Hauptsache das Bewusstseinsleben erfüllen, und dass zunächst alles psychische Leben andere Energieverhältnisse aufweist als im späteren Leben. Der Gesamtbau der Seele kann im jeweiligen Lebensalter mit einem Baume verglichen werden. Ein junger Baum weist andere Proportionen und Kraftverhältnisse auf als ein alter. So auch hat die Kindesseele der ausgereiften gegenüber ganz andere Proportionen und Lebensabsichten. Sie will zunächst auch nicht nach aussen hin zweckmässig wirken, sondern vor allem wachsen — und zwar nicht wachsen durch medizinische und pädagogische Eintrichterung, sondern aus eigener Kraft, von innen heraus, wachsen und werden an der eigenen Produktion.

Wenn wir uns deswegen von der Psychologie her mit dem Kinde beschäftigen, so müssen wir von dem Erbübel abkommen, die psychischen Erscheinungen analog denen der Erwachsenen zu nehmen und immer mit dem Massstab des Erwachsenen zu messen. Der Massstab des Erwachsenen passt auch bei der grössten Verkleinerung nie aufs Kind, weil sich, je weiter wir zur Geburt des Individuums zurückschreiten, die Proportionen und Wachstumswerte mehr und mehr verschieben. Die Weise, das Kind proportional dem Erwachsenen zu behandeln, so wie man Landkarten im verkleinerten Massstab zeichnet, ist absolut falsch. Soweit sind wir heute.

Ich habe mir deswegen auch nicht zum Ziele gesetzt, Ihnen eine Psychologie des Spieles im allgemeinen vorzutragen, weil unter dieser Bezeichnung auch die Spiele des Erwachsenen mit hineinbezogen werden müssten.

Das Kind steht schon durch seine körperliche Grösse in einem ganz anderen Verhältnis zur Umwelt als der Erwachsene. Die Enge des Horizontes, die generelle Einfachheit des begrifflichen Denkens, der Mangel an Reflexion, Selbstbestimmung, Willensstärke, Übung und Geschicklichkeit, der Mangel an Erfahrung und geschichtlichem Denken, die Abhängigkeit vom Wachstum und von der Wucht bestimmter Einzelvorstellungen, all das macht es unmöglich, vom

erspiele und von dem der Erwachsenen in psychologisch lautender Weise zu sprechen.

Weil die Seele des Erwachsenen eben andere organische Ver-  
nisse hat, als die des Kindes, so entartet das Spiel des Er-  
wachsenen teils unter Begleiterscheinungen des Stumpfsinns wie  
ich beim Kegelschieben, teils der Spekulation wie beim Hazard-  
teils des Sportes wie beim Lawn-Tennis, teils der abstraktesten  
tandestätigkeit wie beim Schach, oder es erhebt sich zur Höhe  
Kunst, die sich gleichfalls nicht in eine dem Kinderspiel analoge  
reinigung auflösen lässt. Man wird sagen dürfen, dass Spiel und  
t des Erwachsenen entwicklungsgeschichtlich mit dem Kinder-  
zusammenhängen; mehr aber haben sie miteinander nicht zu  
Sie erheben sich weit über das Kinderspiel, oder sie sind  
rs geartet.

Aber auch nicht alles, was das Kind spielt, fällt unter den  
ff des Kinderspieles, an das man um Weihnachten herum  
t, das in der Hauptsache mit Spielzeug gespielt wird oder doch  
r Illusion und Darstellung in irgend einer Form in sich  
ift, und das durch seine Natur so sehr zur reizenden psychischen  
reinigung wird, dass es uns oft das Kind verklärt und auf einer  
en geistigen Stufe stehend erscheinen lässt, höher als es in  
fat zutrifft.

Wir wollen uns als Pädagogen gerade den Blick für dieses  
erspiel offen halten und bewahren.

Karl Groos (vgl. „Die Spiele des Menschen“) hat den Begriff  
Spieles über seine landläufige Fassung hinaus erweitert. Er  
nicht bloss die Spiele der Erwachsenen gemeinsam mit den  
erspielen behandelt, sondern auch schon das Strampeln der  
kleinsten mit Händen und Füßen, sowie alles Plappern und  
Ineln zum Spiele gezählt, also alles, was man nur physiologische  
ngen und — biologisch gedacht — Vorübungen für Gang,  
und Sprache heissen könnte. Soweit Groos den biologischen  
htspunkt allein hervorkehrt, kann ihm nicht widerstritten werden.  
: vielmehr unstreitig wahr, dass der biologische Gedanke alles  
regung, Übung, Spiel und Spielerei betrifft, einheitlich begreifen

Nicht ganz so steht es mit dem psychologischen Gesichts-  
, von dem aus eben im wesentlichen auf Bewusstseins-elemente  
Bewusstseinsvorgänge zu achten ist.

Psychologisch gedacht kann nur das als Spiel bezeichnet werden,  
mit Bewusstseinsvorgängen verbunden ist; eigentliches Kinder-  
ist nur Spiel innerhalb der Bewusstseinsvorgänge und zwar  
spiel des Vorstellungslebens mit irgend welchen Sinnes-  
nehmungen. Beispiele dieser psychischen Erscheinungen sind Ihnen  
hl genug in allen Arten gegenwärtig: das Kind zieht im Sand  
Art Viereck um sich; das ist sein Haus, und da muss es aus-  
gehen; oder es steckt einen Stecken zwischen die Beine

und gefällt sich als Reitersmann; oder es stellt die Stühle im Zimmer zusammen, schiebt die ganze Reihe und fährt auf diese Weise Eisenbahn. Oder die Kinder spielen Papa und Mama. Der Papa ist Schreiner. Der Tisch ersetzt ihm die Hobelbank, der Bürstenrücken den Hobel, das Lineal die Säge — obwohl es absolut nichts absägt, sondern nur wie eine Säge hin- und herfunktioniert. Das Mädchen als Mama ist eine Bügelfrau und hat es wichtig. Das Taschentuch ist die grosse Wäsche, die zusammengepresste Faust das Bügeleisen. Noch ein anderer Knabe stellt so etwas wie Stäbchen in eine Allee und sagt: Das sind Apfelbäume. Dann fällt ihm der Sturmwind ein, und da bläst er unter die Bäume, und der Wind reisst seine Bäume um.

Psychologisch kann dieses Kinderspiel von den reinen Bewegungsspielen und Sinnesspielen — wie da Laufen und Hüpfen, Schiessen, Knallen, Klopfen usw. es sind — losgelöst betrachtet werden. Es wäre demnach das Kinderspiel in meinem Sinne jeweils jener intensive psychische Moment des Kinderlebens, der uns als ein phantastisches Leben in einer Scheinwirklichkeit erscheint, der aber bei grossem Gefühlsreichtum und kräftigen Vorstellungsbewegungen verläuft, indes die Sinne — bei vollständiger Befriedigung — praktisch unzulänglichen realen Mitteln oder Verhältnissen zugewandt sind.

Und die Psychologie des Kinderspieles wäre nichts als eine Analyse dieser Lebensmomente unter Berücksichtigung des Vorstellungslebens, der Gefühls- und Willenserscheinungen, wobei noch eines über Ausdrucksbewegungen und Begleiterscheinungen des Spieles zur Vervollständigung der Gesamterscheinung angeführt werden könnte.

Sehen wir aber zunächst von allem Äusseren, Sichtbaren, von allem Liebreiz der Bewegungen, von allen ästhetisch wirksamen oder unwirksamen Spielzeugen ab und versuchen wir bloss in dem Augenblick eines tiefen Spielzustandes in das Innere der Kindesseele zu dringen. Was ist da? Mit kurzen Worten: Da ist Leben. Da treffen wir ebenso eine Werkstätte der Natur an und schauen organisches Bilden und Wachsen, wie wenn wir mit offenem Auge durch die Wälder und Fluren irgend einer Landschaft wandern. In engem Rahmen sehen wir eine ganze Welt von Gestalten, einen reichen Wechsel lebensfrischer Bilder. In ungestörtem Sommerfrieden lebt diese Welt sich selber und will nichts als sich selber leben. Jeder Keim wetteifert, der Blüte gleich zu werden. Und das reiche Leben umschliesst ein weiter Himmel von Gefühlen. Und bei allem Leben kein sichtbarer Kampf, kein Ringen, kein Schmerz.

Was im spielenden Kinde lebt, das ist nicht ein Zweck, eine Absicht, das ist zunächst nur die Vorstellung, die leben will um ihrer selbst willen — und dann das Gefühl, der Gesamtgenuss dieses Lebens.



so wird die Psychologie des Kinderspieles ein besonderer Schnitt aus der Kinderpsychologie, und insofern sie sich mit wertvollen, häufig wiederkehrenden Situationen im gesamten Entwicklungs- und Gefühlsleben des Kindes beschäftigt, wird sie ein charakteristisches Bruchstück der Kinderpsychologie.

Das ist das Entscheidende in der Psychologie des Kinders, dass hier die Vorstellung lebt und herrscht. Selbst das Ich tritt gegen dieses Leben, wenn auch nicht an Intensität, so an Reichtum und stetiger Entfaltung zurück. Mehr als sonst in einer psychischen Verfassung gilt im Kinderspiele, dass nicht die gesamte Psyche ein Kraft- und Energiezentrum ist, sondern jede apperzipierte und selbständig gewordene Vorstellung in der Seele zur Kraft- und Lebensäußerung will und kommt. Im Spiele hat ja jede Vorstellung immer Lebensbedürfnis und einen eigenen Lebenswillen. Die Vorstellung will leben, wie das Ich und sie strebt unaufhörlich nach Bewegung und Umgebung. Kinderspiele reisst sie nur eine gewisse Herrschaft des seelischen Ich an sich. Das Kind wird von der Vorstellung beherrscht. Vorher die Vorstellung dieses Stück Urkraft hat, das ist eine Kraft für sich, die eine Metaphysik über das Leben erklären mag. Es genügt es, diese Kraft wirksam zu sehen, zu sehen, dass das Kind durch den Lebenswillen einer Vorstellung einem bestimmten entsprechenden Teile der Aussenwelt gegenüber — etwa einem Haufen Sand oder einem Stück Papier oder einem Holzblock gegenüber — ein neuartiges Lebensverhältnis gerückt wird, in dem die Vorstellung ihre eigene seelische Potenz, die sich auswirken will und sich auszuwirken weiss. Dieses Sich-Auswirken der Vorstellungen macht das Kinderspiel eine reine inneren oder seelischen Aktion. Alles ist im Zustande der seelischen Aktivität. Und diese Aktivität ist so mächtig, dass sie nicht das Kind, sondern auch die Aussenwelt zum Teile mitbeherrscht. Die seelische Aktivität der Vorstellung ist Herr in allen Formen. Daher beherrscht das Kind in der Vorstellung.

Und die erste Form der Herrschaft und der Aktion äussert sich in der Wirkung auf die Aussenwelt und auf die Sinneswahrnehmungen, und zwar als Belebung an sich toter, leerer Eindrücke anscheinbarer Objekte. Die lebendige Vorstellung fühlt sich in den sinnlichen Geiste nicht wirklich und wirksam genug. Sie will sein und sagt daher zu einem an sich unzulänglichen — aber in der blossen Form und Funktion doch verwandten Objekte der Aussenwelt: „Sei du das, was ich bin! Und, du bist es! Ich bin in dir!“ Und um sich wirklich zu machen, vergräbt und vergräbt sich so die Vorstellung in ein Schema, das der Aussenwelt angehört. Da wird durch diese Aktion aus der Hand ein Eisen, aus dem Lineal die Säge, aus dem Bürstenrücken ein Hammer usw. Alle realen Anforderungen, die das Lineal oder der Hammer als solche an das Sinnesleben und an das

Bewusstsein stellen, werden überhört; sie kommen nicht auf, sie treten in ihrer sachlichen Existenz zu Gunsten der Vorstellung zurück und werden zur Puppe der im Bewusstsein eben lebendigen Vorstellung.

Ein Merkmal dieser Puppen, oft ein ganz nebensächliches, tritt in den Vordergrund und wird wichtig genug, Vorstellung und Sinneseindruck gleichwertig im Bewusstsein zu machen. Wenn das Scheinobjekt nur zur Darstellung einer Grundfunktion des gewollten Objektes dienlich ist, dann ist das Kind schon ausser aller Verlegenheit.

Das Kind sieht ohnedies alle Sachen elementar. Wo wir zehn Eindrücke von einem Gegenstande ins Bewusstsein geschleudert bekommen, wirkt beim Kinde ein Merkmal, oder zwei, allem voran und betont den Gegenstand nach dem realen Vorzugsmerkmale. Darum hat es die Vorstellung leicht, ihre Macht zu äussern. Das Kind findet überall Puppen genug für seine Vorstellungen.

Natürlich ist hier das Wort Puppe im weitesten Sinne zu nehmen. Der Atem ist Puppe für den Wind, die Schachtel Puppe für einen Wagen und der Stecken Puppe für ein Pferd. Und bei der eigentlichen Puppe der Mädchen deckt sich mein Begriff mit der landläufigen Bezeichnung. Der Puppe werden die Qualitäten der Vorstellung unterschoben. Oder: Die Vorstellung tritt beim Spiel innerlich auf — und äusserlich — aber äusserlich verpuppt.

Die Sinne des Kindes halten an der Puppe und suchen immer aussen — aber die Vorstellung, die gemäss ihrer Kraft die Situation beherrscht, wechselt die Eindrücke zu ihren Gunsten vor dem Bewusstsein in einer selbstgesuchten Täuschung um. So wollen die Sinne einen Holzblock auf einem Karren schieben — die Vorstellung aber setzt sich als Zauberprinz darauf und lässt sich in einer Kutsche fahren.

Während so die Sinne im Spiele immer einem realen Objekte zugewandt sind, ist der Geist mit einer Vorstellung beschäftigt, oder besser gesagt, von einer Vorstellung absorbiert. Die mächtige Aktion der Vorstellung bewirkt es so, dass wir im Kinderspiele eine direkte psychische Zwiespältigkeit erfahren, die unbehinderte Zwiespältigkeit nämlich zwischen Sinnesempfindung und Vorstellungsverlauf. Diese Zwiespältigkeit ist immer mit der Verpuppung gegeben, und sie macht in erster Linie unser Spiel zum Kinderspiel.

Und wenn wir die eingangs erwähnten Dinge aus Holz und Blech ins Auge fassen, so wollen sie der Zwiespältigkeit dienen. Es sind lauter beabsichtigte Puppen, die auf das kindliche Vorstellungsleben abzielen. An ihnen hält sich die Vorstellung aufrecht, sie tragen die Vorstellung oder in leichter Berührung gleitet sie über das Gerüste der sinnlichen Eindrücke hinweg. All die mannigfaltigen Puppen sind brauchbar, wenn sie einer lebenskräftigen und

reichen Vorstellung zur genügenden sinnlichen Grundlage sein können. Im anderen Fall taugen sie nichts.

Die Verpuppung, bezw. die Verschiebung oder Unterschiebung, stattfindet, ist gerade beim Kinderspiele eine äusserst feinsinnige bringt alle Ehre über die Verstandes- und Gemütsanlage des es. Wie hübsch, fast poetisch ist es, dass der Junge, der eine Puppe aus Holzstäbchen aufstellt, plötzlich seinem Atem die Funktion des Sturmwindes überträgt, ja eigentlich den Atem vollständig dem Puppchen überwinden lässt. Schon für die innere Verknüpfung des Puppchens mit dem Spielmaterial ist es charakteristisch, dass dem Kind an dem Ort, wo er funktionell den Sturmwind braucht, der Blasbalg oder die Backen einfällt. Alles ist in seinem Kopfe schon organisch verbunden. Die gemeinschaftlichen Merkmale zweier Dinge werden verwischt, die die Vorstellungen zusammenhalten und vor allem das Spiel zwischen Vorstellung und Sinnlichkeit ermöglichen, den ungetragenen Zusammentritt einer inneren und einer äusseren Welt. Soweit das Spiel den Charakter der Verpuppung hat, wiederholt sich beim Erwachsenen unter ähnlichen Zügen in der Poesie und dann ästhetisch empfunden. Es ist der Fall, wenn der Dichter einem Gesange das Murmeln des Wassers eine geheimnisvolle Note beifügt oder wenn in seiner Phantasie die „eilenden Wolken der Lüfte“ werden. Das ist ein Verpuppen höherer Art, eine intellektuell ästhetische Verpuppung, insoferne sie nämlich vorwiegend ästhetisch wirkt.

Auch hier werden dem Geniessenden durch Eigenschaften niedriger Dinge die Funktionen toter Objekte belebt und beseelt. Eine ästhetische Verpuppung ist allerdings die der Kinderspiele immer. Wenn wir das Kinderspiel ganz würdigen, kann es nicht mit gewisser Beschränkung poetisch genannt werden oder es ist um der Verpuppung willen als die Poesie der Jugend in der Natur figurieren, aber ein ausschliesslich ästhetisches Phänomen ist es nicht, so zwar, dass es immer schon eine Poesie für sich ist, Kinderspiel eine Poesie im ästhetischen Sinne zu nennen.

Die Poesie begnügt sich übrigens auch mit einer vorgestellten Verpuppung, indes das Spiel eine immerhin real gestaltete Welt, einen Schauplatz und tatsächliche, nicht bloss gedachte Handlungen zeigt und das Kind selbst, in die Lage versetzt sein will, diese Handlungen zu vollführen. Das Kind steht körperlich und selbstleidend in einem Weltmittelpunkt. Das Kind ist in dieser Welt nicht bloss ein kausaler Grund und Gesetzgeber realer Verhältnisse, und entsprechend werden wir auch seine Gefühle finden.

Ein besonderer Fall ist, dass beim Spiel die Vorstellungen nicht bloss Puppen um das Kind herum schaffen, sondern dass sie selber zur Puppe umschaffen und es das Kind so in sich erlebt, Träger des Vorstellungehaltes und Träger des Scheines zu gleicher Zeit zu sein. Oft kommt es bis zur völligen Identifizierung beider.

Im tiefsten Spiele ist das Kind nicht mehr Kind, sondern Vater, Lehrer, Soldat, König, Robinson, und seine unscheinbarsten Fähigkeiten werden zu elementaren Gewalten.

Bisweilen endlich kommt es vor, dass das Kind ein Spiel ohne Puppe spielt — und zwar ein Spiel in unserem Sinne, mit Gestaltung, Handlung und Illusion. Da werden ausschliesslich Bewegungen, Worte und Gebärden zu den Trägern der Vorstellungen. Der Fall ist indes selten. Ich konnte ihn in auffälliger Form nur an meiner 2 $\frac{1}{2}$ -jährigen Nichte beobachten. Da erinnere ich mich, dass es nur nötig war, zu ihr zu sagen: „Mädi, spiel einmal, hab das Kindlein lieb! Hol's!“ Da verfiel sie sofort in den Zustand der Illusion, lief an die Türe, tat als ob sie ein kleines Kind hereinlassen würde, führte es bei der Hand an den Tisch, setzte es aufs Sofa, sprach mit ihm, streichelte es, lachte, gab ihm Kosenamen, tat als ob sich das Kind angestossen hätte, beschwichtigte es, nahm es in den Arm, als ob es leibhaftig da wäre, und führte es wieder zur Türe hinaus. Und sie benutzte zu all dem nicht den Schein einer Puppe. Ihre Worte und ihre Pantomimik genügten ihr. Mein Bruder versicherte mir, dass sein Mädchen sehr oft auf diese Weise und in mannigfacher Variation spiele.

Die Aktion der Verpuppung erscheint in ihrem vollen Umfange in der Belebung und Organisierung einer unzulänglichen sinnlichen Grundlage als der Anfang einer anderen im späteren Leben sehr bedeutsamen psychischen Aktion, der Einfühlung, insofern sie das Ich wirksam und passend in die gegebenen Verhältnisse der Aussenwelt stellt. Das entfaltete Ich erfüllt die Welt mit Sinn und trägt sich in die Welt hinein. Jeden Vorgang, jeden Menschen, jede Absicht, jeden Zweck verstehen wir nur durch uns, durch die Anlage unserer eigenen Psyche — unserer eigenen Person — über die wir nicht hinauskönnen, auf die jeder Ausgang und jede Handlung wieder zurückgeht.

Im Spiele erweist das Kind seine Fähigkeit zur Einfühlung, es fühlt sich nicht bloss in andere Personen und Spielkameraden ein, sondern in hundert- und tausenderlei Verhältnisse. Man möchte die Natur beglückwünschen, dass sie so frühzeitig die wichtigsten Lebensfunktionen vorzeitig in Erscheinung drängt, gewandt macht und fürs spätere Leben festigt.

Natürlich ist beim Kinde die Einfühlung seiner ganzen Entwicklung entsprechend einseitig und nach den Lebensforderungen direkt unzulänglich; aber an Intensität ist sie wohl der Einfühlung des Erwachsenen überlegen. Der Erwachsene ist bei aller Einfühlung in die Erscheinungen des Daseins zurückhaltender, er hat sich mehr kennen gelernt durch sich selbst. Er weiss, dass er das Mass der Dinge ist, und dass mit Verschiebung der Dinge die Gedanken nicht zugleich mitverschoben werden, und umgekehrt. Die Welt steht ihm mehr objektiv gegenüber. Das ist beim Kinde anders. Bei ihm ist die

nanchmal Subjekt. Die Gewalt der Vorstellungen schiebt das bisweilen förmlich in die Aussenwelt hinein. Und das Kind durch diese Macht nicht begreifen, dass die Aussenwelt anders ist als die Gedanken. Der Zustand gilt vor allem beim Spiele. Wird aus der Einfühlung leicht ein völliges Verbundensein mit unseren Gegenständen des Spieles zur Schöpfung einer Welt, damit eine vorübergehende Einheit bestehe zwischen dem Inneren und dem Aussen. Das Spiel erscheint in Form der Verknüpfung als selbsttätiger Ausgleich der beiden Mächte: Vorstellungsmöglichkeit zur Erhaltung und zum Wachstum der ersten.

Überblicken wir nun die Aktivität des gesamten Vorstellungslebens im Spiele ohne Rücksicht darauf, ob und wie sich jede Vorstellung zur Verpuppung und zur herrschenden Stellung im Bewusstsein durchringt! Da fällt neben einem relativ grossen Reichtum an Vorstellungen die allgemeine Beweglichkeit auf. Die Vorgesetzten leben und bewegen sich wirklich. Und das ist etwas Wertvolles, insofern wir das in der Schule bei den Kindern so selten sehen, oder doch meist nur mangelhaft antreffen.

Wir wissen ja, wie ganze Klassen oft dasitzen, als wäre ein Band über die Bewusstseinslage der Jugend gelegt, der nichts rinnen lassen will. Das geistige Band ist wie in tausend Stellen gebrochen, und die Vorstellungen kommen abgerissen und ohne zum Ausdruck. Freilich, die Mutter sagt uns dann und wieder schon: „Wissen S' Herr Lehrer, daheim kann der Bub alles.“ Und er spielt! Da hat die Mutter nicht ganz unrecht.

Wer da spielende Kinder belauscht und ihren Vorstellungswelt verfolgt, der erlebt jedesmal, wie da so natürlich Bild um Bild, Wort um Wort, Vorstellung um Vorstellung sich drängt und

Das ganze Bewusstsein ist in Bewegung aufgelöst und eins nach dem andern gebunden. Lange Assoziationsketten bilden sich ohne Bruch. Das Seelisch-Eine weckt das andere, bevor es nur zu Ende gedacht ist, ganz perzipiert zu sein scheint. Wie an eine Schnur gefasst, folgt das Verwandte dem Verwandten, nahe dem Nahen.

Wenn wir die Vorstellungen jede für sich betrachten, liegt am Anfang wohl auch immer ein Sprung vom Hundertsten ins Tausendste, aber die frapperendsten Wendungen die stören kaum die Einheit an. Und eben das eine muss bei allem Wechsel zu neuen werden: die Kinder bleiben gegen ihre Gewohnheit und gegen ihr Naturell — wenn sie wirklich vertieft spielen — lange an ihrer Idee, bei einem Thema, wie man sich ausdrücken könnte. Wir wissen ja, wie hart es bei einem Kinde sonst mit der Konzentration hält. Das vollständige Abirren nach einer Viertel-

stunde ist beim sieben- und achtjährigen Kinde noch keine Seltenheit. Im Spiele aber ist die Natur wie verleugnet. Ohne Unterbrechung und ohne wesentliche geistige und körperliche Ermüdung sehen wir Kinder ganze Nachmittage lang sich in einem Milieu bewegen, mit ein und denselben Gegenständen oft in dutzendfacher Wiederholung dasselbe spielen, und das Wissen, die Geduld, die Lust und die Kraft geht ihnen nicht aus.<sup>1)</sup>

Ohne Besinnen, ohne Zwang, ohne sonderlichen Kraftaufwand stellen sich alle Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen ein. Die Möglichkeiten in neue Vorstellungsketten hinüberzugleiten verdoppeln sich und verdreifachen sich bei jeder neuen Wahrnehmung und bei jeder gelegentlichen Äusserung. Alle Vorstellungen sind gewissermassen an die Schwelle des Bewusstseins herangerückt. Die geringste Erregung genügt, sie deutlich und offenbar zu machen. Wir sehen, dass alles, was zum Bewusstseinszutritt bei ihnen fähig ist, zugleich auch rege, lebendig, disponibel ist. Im Spielzustande drängen die Vorstellungen mehr als sonst zur Verbindung mit andern Vorstellungen. In Hast und Eile kommen sie einander entgegen, folgen sie einander nach, erinnert die eine an die andere. Man könnte sagen, es bestehe ein Wettstreit unter den Vorstellungen, sich gegenseitig zu unterhalten.

Es ist nicht etwa ein wirres Chaos von geistigen Inhalten, was sich da ineinander fügt: Es ist ein organisches Wachstum. Und das Wachstum ist die weitere Aktivität der Vorstellungen. Was in Erscheinung tritt, das ist ebenso naturgemäss, wie es Pflanzen und andere Organismen sind, so sehr, dass die Biologie ein neues Arbeitsfeld vor sich sehen könnte. Die Vorstellung hat im Kinde eben nicht bloss den Hang, ins Bewusstsein zu treten, sondern vor allem das Bedürfnis, sich organisch in Gesamtgebilde, in Vorstellungsorganismen einzugliedern, sich an einem Gesamtwachstum in der Seele zu beteiligen.

Die Vorstellung ist wohl durch irgend ein Erlebnis in das Bewusstsein gekommen. Was will aber ein rein sinnlich gewonnenes Erlebnis bedeuten, wenn es nicht innerlich nachgelebt wird. Ein äusseres Erlebnis wird in der Kinderseele erst fruchtbar, wenn es innerlich wieder durchlebt wird. Und die Vorstellung hat, naturgemäss gerade beim Kinde, nur dann die Lust, ins Bewusstsein zu treten, wenn dadurch ein inneres Erleben zustande kommen kann. Das Kind will erleben. Das innere Zusammenleben und Zusammenleben von Vorstellungen äussert sich in psychischer Form und ist eben das organische Wachstum der Elemente zu Gestaltungen und Gesamtgebilden und zeigt sich im Kinderspiel als dessen Inhalt oder Verlauf. Jedes Kinderspiel ist daher notwendig ein inneres

---

<sup>1)</sup> Das Interesse ist geduldig, ausdauernd. D. R.

leben, nicht bloss eine Vorstellung, sondern ein gestaltenreicher Lebensvorgang.

Das jeweils organische Wachstum bringt es aber mit sich, dass Bruchstücke von Erinnerungsbildern nie wieder genau in der Form reproduziert werden, in der sie in die Seele aufgenommen worden sind. Und in dem gleichen Sinn erfolgt die Angliederung einer Vorstellung an die andere nicht unbedingt nach dem Ablauf der Wirklichkeit, sondern nach einem inneren Bedürfnis. Auf diese Weise wird im Spiel die Reproduktion fast immer zur analogen oder freien Produktion, d. h. sie erfolgt als Ausfluss freier Regelungen und umgeht aus Lebensbedürfnis und innerer Lebensabsicht jede sklavische Nachahmung. Dass die Seele mit dem vorhandenen psychischen Material so ihre eigenen Formen schafft oder ihre eigenen Wege geht, das heissen viele Phantasie.

Phantasie ist ein etwas schadhaft gewordener Begriff. Auf der einen Seite tritt das Wort sehr gern als leere Phrase auf; auf der andern Seite wird der Begriff sehr eingeschränkt. Mit der phrasenhaften Anwendung wollen wir uns gar nicht auseinandersetzen. Diese Einschränkung findet sich vielfach in psychologischen Lehrbüchern. Dazu wollen wir einiges bemerken.

Phantasie bedeutet in psychologischen Lehrbüchern vielfach „änderte Reproduktion der Vorstellungen“. Gemeint ist damit, die Vorstellung sei eine Einheit, insofern sie gedacht wird. Gedacht ist sie also immer als Einheit. Aber sie ist bei verschiedener Reproduktion nicht immer die gleiche Einheit, insofern sie nämlich stets ein kompliziertes Gefüge aus psychologischen Elementen enthält, die sich ihrerseits bruchstückweise loslösen oder ergänzen können. So einen Elementarprozess in jeder einzelnen Vorstellung herauszufinden. Durch den Elementarprozess, der sich im ganzen menschlichen Leben findet, wird die Vorstellung dem ursprünglichen Ausdruck untreu.

Und damit gilt die Phantasie vielfach für einen blossen Verfall der Vorstellungen. Nun, teilweise ist das auch so. Aber wenn die Schwächung der phantastischen Kräfte nur ein Verfall der Vorstellungen wäre, so hätten wir in der Phantasie den grössten Feind der menschlichen Massnahmen zu suchen. Glücklicherweise hat der allzu frühe Verfall der Eindrücke und Vorstellungen nur vereinzelt schlimme Folgen. Im grossen und ganzen ist er nötig, so wie alle wir dem Tode zu müssen, damit sie wiedergeboren werden können. Dieser Tod macht erst das möglich, was wir wollen: die wahre Phantasie, das Wachstum des psychischen Inhaltes in der jeweiligen Lebensmöglichkeit, in seiner Weite und Begrenzung. Der Verfall der Vorstellungen ist ein passiver Vorgang des Lebens, und nur ein seelisch krankhafter Mensch hat darunter zu leiden. Beim gesunden Menschen und hauptsächlich beim Kinde, das an natürlichen Triebkräften reich ist, folgt auf den

passiven Vorgang ein aktiver, ein gewaltsam aufsteigender Prozess, der aus Elementen und Fragmenten in neuer Synthese neue Gebilde erzeugt, nicht aber etwa aus Hang am Abenteuerlichen und Roman-tischen, sondern aus Lebensbedürfnis. Und dieser Trieb schafft vielleicht über die Erscheinungsformen des realen Lebens hinaus, schafft aber den allem Leben zugrunde liegenden Gesetzen im normalen Zustande nicht entgegen.<sup>1)</sup>

Das Spiel des Kindes ist zum grossen Teil identisch mit diesem aufsteigenden seelischen Prozesse. Es ist ein inneres Aufraffen und Bilden, und seine Gestaltungen sind nicht wertvoll, weil sie so hübsch phantastisch sind und uns bisweilen im ästhetischen Sinne gefallen, sondern weil die Phantasie eine naturgemässe Folge innerer Kraft-regung ist und das innere Wachstum die reiche Möglichkeit zur geistigen Synthese verrät. Und Synthese ist in allem geistigen Leben nötig. Die Synthese ist die wahre Produktion.

Die Synthese des Kindes hat allerdings etwas Sprunghaftes. Unbeirrt von dem Bewusstsein, dass die Lebensformen in der Realität ihre notwendige Grösse aber auch ihre notwendige Beschränkung besitzen müssen, macht sie das Kleine gross und das Grosse klein. Das Kind reimt Dinge zusammen, die in der Tat nie bestehen würden und nie bestehen könnten. Wie die Vor-stellungen kommen, werden sie verbunden. Sie fügen sich ihrer eigenen primitiven organischen Ordnung, die allem Naturalismus in der Darstellung fern ist und nur eine Art konstruktiven Charakters verrät. Eine sachliche Kritik mischt sich selten in die freie Gestaltung. Nur bei Stadtkindern kommt vielfach früh eine naturalistische Kontrolle und diese wird vor allem durch den Anblick und die Benutzung der zahlreichen, hypermodernen tech-nischen Kunstspielzeuge erweckt.

Zur wichtigsten psychischen Aktion wird also das Vorstellungs-leben im Spiele dadurch, dass ein organisches Zusammenführen oder Zusammengehen der kindlichen Vorstellungen möglich wird, das ohne Spiel vielfach ausgeschlossen wäre. Das Spiel ist für das Kind eine Notwendigkeit, ein nahezu unumgängliches Mittel zur psychischen Selbsterhaltung, zum psychischen Wachstum und zum Zusammenschluss des gesamten Geisteslebens im Kindesalter.

Ohne Spiel haben wir beim Kinde ein geistiges Leben in ab-gerissenen Bruchstücken. Seine geistige Existenz ist allen Zufällig-keiten des Lebens preisgegeben. Und so müsste das Kind ohne das Spiel ein endlos zerfahrenes, geistig unmögliches Wesen werden. Die Eindrücke der Aussenwelt würden seine Einheit zerreißen und die neuen Eindrücke die alten töten, ehe sie noch ganz zum Leben erwacht wären. Setzt das Spiel ein, so sammelt und belebt und

---

<sup>1)</sup> Vgl. Schilling, Über Begriff und Bedeutung der Phantasie: Päd. Studien 1906, Heft 6, S. 377 ff.



das Kind die Eindrücke durch die Kraft des Lebens, und sie ordnet und organisiert die Vorstellungen zu psychischen Verhältnissen und Einheiten, indem es durch seine eigene innere Einheit wieder die Einheit der äusseren Vorgänge schafft.

Das so beim Kinderspiele scheinbar zufällig herauskommt, ist ein notwendiger Zusammenschluss von seelischen Bruchstücken und mit den vollen Namen der Produktion. Als Produktion ist das die höchste psychische Erscheinung seines Alters, und jedes Kind produziert, wenn ihm freier Spielraum gewährt wird, seinem Alter seiner Kraft und seiner Reife gemäss. Daher wechseln auch die Spiele mit dem jeweiligen Alter nach Inhalt, nach Gegenstand und nach sachlicher Vollendung. Mit zunehmendem Alter bewältigt das Kind die Aussenwelt mehr und mehr und der Junge, dem die Tischplatte und der Stubenboden als Grundlage seiner psychischen Welt ausreichte, der trägt später sein Spielbedürfnis über diese hinaus; die ganze Stadt mit ihren Strassen, das Gelände mit dem Fluss und Weiher und vor allem der Wald wird das Gefilde seiner seligen Träume. Die Zinnsoldaten werden ausgewechselt gegen lebendige Genossen, die Verschanzung aus Schnee oder aus Strohbindeln zwischen den Waldbäumen zieht er der kleinen ansehnlichen Holzburg vor, die ihm vor Jahren das Christkind gebracht hat, und mehr merkt man, dass das Vorstellungsleben sich erweitert und einesteils sein Gebiet in der Aussenwelt erweitert, einesteils den inneren Anschluss an neue Gefühls- und Willenskräfte sucht, an erwachte Triebe und Instinkte nicht verpasst hat.

Schluss folgt.

---

## II.

### Der Begriff Bildung und die Schule.<sup>1)</sup>

Von **H. Hoffmann**, Rektor, Wandsbek.

„Bildung“ ist doch einem jeden das Wort „Bildung“, und häufig wird es gebraucht. Ebenso ist aber auch Tatsache, dass die Bildung, die man allerseits verlangt, selbst noch ein Gegenstand der Meinungsverschiedenheit genannt werden muss und bald in dieser,

---

Benutzte Werke. Hauber, Artikel „Bildung“ in Schmidts Encyclopädie, Gotha, F. A. Perthes. — Fr. Paulsen, Artikel „Bildung“ in Reins Encyclopädie, Bd. 1. Langensalza 1895, H. Beyer & Söhne. — Lazarus, Das Leben und die Bildung, Bd. 1. Berlin 1885, Dümmler. — Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie, Bd. 2. Leipzig 1893 und ff., Engelmann. Willmann, Didaktik als Bildungslehre, Leipzig 1895, Vieweg & Sohn. — Herbarts pädagogische Schriften. Herausg.

bald in jener Weise gefasst, gefordert oder auch zur Schau getragen wird. So nennt man häufig denjenigen einen Mann von tiefer Bildung, von dem man weiss, dass er umfassende Kenntnisse, also hohe Gelehrsamkeit besitzt, auch wenn man ihn sonst nicht weiter kennt. Wer nicht mit der Hand arbeitet, dagegen Gewandtheit und Ungeniertheit im Umgange zeigt, sich richtig zu benehmen und anzuziehen weiss, kurz die sogenannte „Weltbildung“ oder „gesellschaftliche Bildung“ besitzt, zählt vielfach nur sich und seinesgleichen zu den Gebildeten; alle Menschen, die nicht dieselbe Sicherheit in gesellschaftlicher Beziehung zeigen, bezeichnet er als Leute ohne jede Bildung, mögen dieselben auch an wahrer Bildung hoch über ihm stehen. Oft wird die Ansicht ausgesprochen, dass nur der erfolgreiche Besuch einer „höhern Schule“, wenigstens bis Untersekunda, Bildung übermittle. Andererseits gehört das Prädikat gebildet, dem Sprachgebrauche nach, allen „besitzenden Klassen“, während die besitzlosen, arbeitenden Schichten ohne weiteres ungebildet sind. Ausdrücke wie: formale, materiale, nationale, intellektuelle, ethische, ästhetische, religiöse Bildung, Schulbildung, Volksbildung, Berufs- und Standesbildung u. a. m. liefern gleichfalls den Beweis des häufigen Gebrauchs und der verschiedensten Anwendung, welche der Begriff erleidet. Der häufige Gebrauch ist eben die Ursache davon, dass der Begriff so vielseitig und vieldeutig geworden ist; er hat ihn nach soviel verschiedenen Richtungen hin auseinander gezogen, dass man die Behauptung aussprechen dürfte, „die ganze Ansicht des Menschen von Leben und Welt, von Himmel und Erde, von Zeit und Ewigkeit drehe sich um das Wörtchen Bildung“. Ja, Roth glaubt ein Recht zu der Versicherung zu haben: „Sage mir, was du Bildung nennst, so werde ich dir sagen, was du denkst, glaubst, liebst, wer du bist.“ Um der Vieldeutigkeit willen, welche der Begriff im Sprachgebrauche zeigt, nennt Hauber ihn „einen Rocken, aus dessen krausem Werg die Fäden für manches Hirngespinnst gezogen werden, ein Nest, darin verstiegene Einbildung ihre Wind- und politische Berechnung ihre Kuckuckseier zu legen suchen“. Es ist gewiss, dass mit dem Worte Bildung eine

---

von O. Willmann, Hamburg 1875, Voss. — Dr. Emil Scherfig, Der Begriff der Bildung usw. Leipzig 1885, Heinrich Matthes. — K. Thiemann, Das Wesen der wahren Bildung, Wittenberg 1893, P. Wunschmann. — Rich. v. Schubert-Soldern, Über den Begriff der allgemeinen Bildung, Leipzig 1896, H. Haake. — Deinhardt, Kleine Schriften, Bromberg 1855. — Dr. Th. Carl Ludwig Koth, Kleine Schriften pädagogischen und biographischen Inhalts, 2. Bd. Stuttgart 1857, J. F. Steinkopf. — Dr. Ludwig Doderlein, Reden und Aufsätze, Erlangen 1843, Ferd. Enke. — Prof. Dr. Gustav Zenker, Über das Wesen der Bildung, Jena 1859, Cröker. — Gebr. Grimm, Deutsches Wörterbuch. — Sanders, Wörterbuch der deutschen Sprache, Leipzig 1905, Wigand. — Weigand, Dr. Fr. Ludwig Karl, Deutsches Wörterbuch, Giessen 1873, J. Kieker. — Blatz, Neuhoehd, Grammatik, Karlsruhe, 1899/1900, Lang. — Vilmar, Dr. F. A. C., Anfangsgründe der neuhoehd. Grammatik, 4. Auflage, Marburg und Leipzig 1855, Elwert.

ille von Idealen verknüpft ist; ebenso gewiss haftet dem Begriffe er auch viel Fremdes an. An den Lehrer, dessen Beruf doch die gendbildung ist, muss die Forderung gestellt werden, dass er sich dieser Frage Klarheit verschaffe. Treten wir darum im folgenden m Begriffe Bildung näher.

Grimms Wörterbuch führt einen mehrfachen Gebrauch des Rede stehenden Wortes an: imago, forma, cultus animi, formatio. der ältesten Zeit ist Bildung nur in der Bedeutung von Bild, dnis, Gestalt, Form angewendet worden, so z. B. von Notker von Gallen, der es nachweislich zuerst gebraucht hat (Weigand, 1. O.). Dieser Gebrauch zeigt sich uns überall, so oft bildunc, lunge in der Literatur des Mittelalters auftritt. Erhalten hat er 1 bis in die neuere Zeit. So sagt Lessing: „Ich glaube zwar it, dass es etwas Unerlaubtes für ein Frauenzimmer ist, sich zu mücken, aber doch habe ich noch nie für gut befunden, meiner lung auf diese Art zu Hilfe zu kommen“; Kant spricht: „Die imelskörper sind runde Massen, also von der einfachsten Bildung, ein Körper haben kann“, und in Goethes Hermann und Dorethea et sich die Stelle: „So bewegte vor Hermann die liebliche ung des Mädchens sanft sich vorbei!“ — Daneben tritt aber on seit der Zeit des Humanismus eine mehr verinnerlichende endung auf, wenn auch anfangs die vorher genannte die Oberl behielt. Die ritterliche höveschheit des Mittelalters, welche : eine gewisse Bildung kaum gedacht werden kann, wurde etwar er durch das französische courtoisie bezeichnet. Als dieses aber auf das rein Äusserliche angewendet wurde, trat an seine e unser Wort Bildung. Der Begriff erhielt also neben seinem ünglichen Inhalte den einer Verfassung, einer Gestaltung der s. Immer mehr trat der neue Gebrauch in den Vordergrund, die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts machte daraus einen amentalbegriff der Pädagogik und brauchte ihn einmal von der ideten Geistesverfassung, sodann aber auch von der Arbeit Gestaltens der Seele. Herder und Pestalozzi sind wohl die t, welche den Begriff, auf die Pädagogik bezogen, in ihren ten zur Anwendung bringen, und bei beiden findet sich auch ervorgehobene doppelte Gebrauch.

Vie Vilmar nachweist, hatte das Suffix „ung“ ursprünglich die itung eines Zustandes (a. a. O. 3. Teil, S. 32). Heute aber „sind iminina auf — ung nomina actionis und können eine vorüberde oder dauernde Handlung bezeichnen“ (Blatz, a. a. O. Bd. 1, ). Die Substantiva auf — ung bezeichnen also ein Werden, telle nur die Wörter Heiligung und Heiligkeit einander gegen-

Das letzte Wort bezeichnet den vollendeten Zustand, das : das Werden, das Wachstum in diesen Zustand hinein. Die re der Gegenwart besitzt das Wort Bildung in doppelter tung, entsprechend dem im vorhergehenden nachgewiesenen

doppelten Gebrauche: Bildung wird im aktiven und passiven Sinne gebraucht. Es dient einerseits zur Bezeichnung des Prozesses oder der Tätigkeit des Bildens; andererseits versteht man darunter das Resultat, welches durch die bildende Tätigkeit im Objekte hervor gebracht wird. Wenn man beispielsweise sagt: „Der Mensch zeichnet sich durch hohe Bildung aus“, so denkt man die Bildung als Resultat eines Prozesses und daher als Qualität eines Menschen, durch die er sich von jedem Ungebildeten auf das bestimmteste unterscheidet. Sagt man aber von einem Erzieher, dass er die Bildung eines Knaben übernommen habe, so meint man mit Bildung den Prozess, dessen Frucht etwa das vorher genannte Resultat ist. Dem hier Gesagten entsprechend, müssen wir zu einer doppelten Definition des Begriffes Bildung gelangen.

Versuchen wir, bevor wir zur Menschenbildung übergehen, den Begriff der Bildung in seiner höchsten Allgemeinheit so kurz als möglich klar zu stellen. Voraussetzung aller Bildung ist ein Stoff, an oder in welchem sie vor sich geht. Derselbe kann ein unorganischer, starr und tot erscheinender oder ein organischer sein. Der Künstler bildet den Marmorblock; die Pflanze bildet sich; im Ei bildet sich der junge Vogel; der Erzieher bildet den Knaben oder Jüngling. — Eine nächste Bedingung ist ein Bildner oder ein bildendes Prinzip. In der Pflanze und im animalischen Organismus äussert sich ein sich seiner selbst unbewusster Bildungstrieb. Gehemmt oder gefördert durch äussere ungünstige, beziehungsweise günstige Einwirkungen entwickeln sich die Organismen durch eine in ihnen wohnende Kraft. Von dieser aus dem Innern hervorgehenden Bildung müssen wir diejenige wohl unterscheiden, welche absichtlich oder unabsichtlich mit einem Gegenstande vorgenommen wird. Ist dieser Gegenstand ein roher Stoff, Marmorblock oder Holz, so verhält er sich rein passiv, während dieses bei der Bildung des Menschen, wie wir später sehen werden, niemals der Fall sein kann. — Dem Stoffe wird etwas an- oder eingebildet, nämlich die dem Künstler vorschwebende Idee. Diese ist die dritte Voraussetzung der Bildung. Fassen wir Bildung als Prozess auf, so kommen wir also zu dem Ergebnis: Bildung ist Gestaltung oder Formgebung irgend eines Stoffes durch einen Bildner oder durch ein Prinzip nach irgend einer Idee. Andererseits müssen wir Bildung bezeichnen als das Resultat dieser Arbeit, somit als die durch den Künstler oder durch das Prinzip vollendete Idealgestalt, welche aus dem Stoffe hervorgegangen ist.

Gehen wir nun zur Menschenbildung über, so müssen wir uns im Hinblick auf die Schule zuerst darüber klar sein, dass Berufs- und Standesbildung hier nicht Gegenstand der Erörterung sein können. Jeder Beruf stellt besondere Forderungen an die Bildung des Menschen, und die Berufsbildung dokumentiert sich demgemäss als Beherrschung und Kultivierung eines bestimmten Faches. Wir

kommen zu dem Resultat, dass das Daheimsein in den Fundamenten und verschiedenen Teilen eines bestimmten Faches wohl Fachkenntnis ergibt; für die Beurteilung der Bildung eines Menschen kann diese aber nicht massgebend sein. Gesellt sich zu ihr noch das Heimischsein in den Ausläufern des betreffenden Faches, welche den Kern konzentrisch umlagern, nicht aber direkt dem Fache gehören, so kennzeichnet diese Verfassung des Menschen den gebildeten Fachmann. Indessen ist es denkbar, dass wir uns in die Lage versetzt finden, einem solchen Menschen dennoch das Prädikat des gebildeten Mannes verweigern zu müssen. Was man von dem Gebildeten verlangt, ist die sogenannte allgemeine Bildung, welche zugleich die Fähigkeit gibt, über „die Grenzen des eigenen Laufs in fremde Gebiete hinüberzuschauen, und die Willigkeit, aus demselben selbst heraus- und in andere einzugehen“. — Desgleichen müssen wir hier von dem Begriffe der Volksbildung absehen. Denn es kann ein Volk im Gegensatz zu einem andern gebildet genannt werden, es kann ihm also in der Bildung voraus sein; dennoch ist es möglich, den Einzelnen aus diesem Volke ohne Bildung zu kennen. Also die allgemeine Bildung des einzelnen Menschen ist die, die wir in den Kreis unserer weiteren Betrachtungen ziehen. Sie ist diejenige Bildung, die allen, welche auf das Prädikat „gebildet“ Anspruch machen können, gemeinsam ist; sie ist dasjenige, was den Gebildeten zum Gebildeten macht.

Was nun diese allgemeine Bildung im Sinne eines Prozesses verlangt, so erinnert sie an die bildende Kunst. Der Stoff, mit dem sie es zu tun hat, ist das menschliche Individuum nach Leib und Seele. Dieser Dualismus im Menschen muss berücksichtigt werden, er der beiden Teile darf vernachlässigt werden. Das natürliche Wesen des Kindes macht es bildungsbedürftig. — Die Stelle des Bildners wird vom Lehrer und Erzieher eingenommen. Jedoch scheidet sich seine Tätigkeit von der des bildenden Künstlers ab, was bedeutend. Der zu bildende Mensch verhält sich der auf ihn wirkenden Tätigkeit gegenüber nicht lediglich passiv; aus ihm kann der Erzieher durchaus nicht machen, was er will. Nein, neben dem Lehrer tritt der Zögling als sein eigener Bildner. Bezüglich der eigentlichen und gemüthlichen Entwicklung, von welcher der Begriff der Bildung eine gewisse Stufe voraussetzt, besteht die Arbeit des Lehrers zunächst darin, die verschiedenen Bildungselemente darzustellen. Aufgabe des in Bildung Begriffenen ist die Aneignung, Assimilation und Assimilierung derselben, welche Tätigkeit ihm natürlich dem Bildner durch seine Hilfe erleichtert werden kann. Nur die Assimilation setzt die zur Ernährung aufgenommenen Stoffe in den Kreislauf und Blut um, und nur Umsatz der Bildungselemente kann die Bildung ergiebig verschaffen. Daher ist diese nicht als Ausstattung zu betrachten. Ausserdem vollzieht sie sich nicht allein durch geniessendes Lernen, ist keine Anhäufung. Es gehört vielmehr sowohl Abstrakte als praktische Studien. XXX. 2.

weisung als Aneignung des Stoffes, ebenso Selbstbeschränkung wie Ausdehnung dazu. Demgemäss können wir Bildung nur als Ausgestaltung bezeichnen. — Falsch wäre es, wenn man die Bildung nur nach dem Reichtum des Wissens und nach der Mannigfaltigkeit des Könnens beurteilen wollte. Alle in dem Menschen liegenden Keime sind zu gestalten. Deshalb bezeichnet die Pädagogik die organische oder harmonische Ausbildung des Menschen als den Weg, auf welchem man in den Besitz der Bildung gelangt. Kein Teil darf auf Kosten eines andern besonders kultiviert werden. So wie dem Körper die nötige Pflege zu teil werden muss, so versteht es sich für die Seele, dass mit dem Geiste und Gemüte auch der Wille gebildet werden muss. Die sittliche Seite der Menschennatur ist ein ebenso wesentliches Merkmal der Bildung als die intellektuelle und ästhetische. Ja, das sittliche Moment ist für alle Bildungsfragen das entscheidende, wie wir das bereits aus dem Umstande erkennen können, dass der Sprachgebrauch zwar den Erwachsenen, niemals aber Kindern Bildung zuschreibt. Wirklich gebildet ist deshalb nur ein Mensch von sittlichem Charakter, jemand, dessen Inneres feste und klare sittliche Gesichtszüge aufweist. Ist der Mensch eine sittliche Persönlichkeit geworden, so wird er sich als ein tätiges Mitglied der Gesellschaft beweisen und ist befähigt, das von ihm Errungene dem Ganzen dienstbar zu machen. Doch kann man die sittliche Wertschätzung nicht lediglich vom Wirken ins Grosse und Weite abhängig machen; es gehört dazu ebenso notwendig Treue in der Pflichterfüllung auch im kleinsten. Auch bei diesem Punkte, bei der Sittlichkeit, sehen wir, dass wir Bildung durchaus nicht als Ausstattung bezeichnen können, dass sie vielmehr Ausgestaltung ist. Ohne eigne sittliche Arbeit an sich ist diese Aufgabe nicht zu lösen. Gewiss bilden Erzieher, Lehrer, Verhältnisse und Schicksale den Menschen; aber sie sind doch dabei nur mehr oder minder Gehilfen. Bildung ist nicht lediglich das Erzeugnis fremder Arbeit am Menschen. Der Meister, der den rohen Stoff der Naturanlage zur Kunstgestalt formt, ist jeder Mensch für seine eigne Person; er hat sein Werk im eignen Innern. — Sehen wir genauer zu, so finden wir auch hier, dass ein blosses Formen des Stoffes noch keine Ausgestaltung ergibt. Gebieterisch verlangt die Menschennatur vor dem Gestalten und neben ihm herlaufend ein Ausscheiden von Stoff. „Zwei Seelen wohnen, ach, in meiner Brust“, sagt Altmeister Goethe, und die Bibel redet im Römerbriefe gleichfalls vom Widerstreit des Guten und Bösen. Plato stellt denselben Gedanken unter dem Bilde eines Zwiegespannes unserer Seele dar. Daran denkend, kommen wir zu dem Schlusse, dass Menschenbildung die Überwindung der Gegensätze erfordert, eine Kritik des unreinen Herzens. Im gewissen Sinne muss die menschliche Seele umgebildet werden, und diese Arbeit vollzieht sich durch Bekämpfung, Beschränkung und Überwindung des in ihr wohnenden Niedrigen und

isen. Dieser Kampf geht dem Gestalten voraus, begleitet dasselbe er auch. Wir stehen auch hier völlig auf dem Boden der Pädagogik Herbarts. Nach Herbart erzeugt die Tat den Willen und der Begierde (Allg. Päd., 3. Buch, 4. Kapitel, V.). Begehren und Wollen eines Menschen ist sehr mannigfach. Die verschiedenen Einzelwollungen, wie sie aus dem mannigfachen Begehren stammen, haben nach Herbart den objektiven Charakter. Weil sie so mannigfach sind, und sich so oft widersprechen, so kommt es oft zwischen ihnen zum Kampf. Jedes Wollen sucht sich in diesem Kampfe zu behaupten, und demjenigen, das durch grössere Stärke und Klarheit das Übergewicht erhält, muss sich alles übrige fügen. So ist es nicht so schwer, den objektiven Teil des Charakters in Übereinstimmung mit sich selbst zu bringen. Geschehen aber muss das; es gehört zum Wesen der Bildung, nicht Charakterlosigkeit zur Folge zu haben. Charakterlos nennt man einen Menschen, wenn seine Handlungen nicht übereinstimmend sind, wenn Temperament, Neigung, Vernunft usw. sie stets entscheidend beeinflussen, also die allerersprechendsten Handlungen zutage treten. Bildung muss vielmehr bereits auch das böse Wollen bekämpfen und unterdrücken, damit es sich nicht zu bösen Grundsätzen herausbilde, die, wenn sie zur herrschenden Macht im Gemüte werden, den unsittlichen Charakter kennzeichnen. Dagegen muss das Wollen, das sich auf das Gute und Rechte richtet, unterstützt und gestärkt werden. Auf Grund einzelner gleichartiger Willensakte entstehen dann durch Vererbung sittliche Allgemeinwollungen. — Ausser diesem Widerstreit im objektiven Teil des Charakters gibt es noch einen zweiten Kampf, den zwischen objektivem und subjektivem Charakter. Herbart sagt: „Der Mensch beobachtet sich selbst; er möchte sich behaupten, sich gefallen, sich leiten“ (Allg. Päd., 3. Buch, 1. Kapitel, I.). Das Wollen, das er bei dieser Selbstbeobachtung bereits vorfindet, ist der objektive Teil des Charakters; es wurde dieses Wollen vorher als Einzelwollen genannt. In und mit der Selbstbeobachtung entsteht aber ein neues Wollen. Es resultiert aus den bereits vorhandenen Vorstellungsmassen und aus dem bisher erzielten Allgemeinwollen oder, wenn der Charakter reifer geworden ist, aus den inneren Vorsätzen, Maximen, Grundsätzen. Herbart nennt es subjektiven Charakter (Umriss, 3. Abschnitt, Kapitel 3, § 143–147). „Das Bemühen, sich aufzufassen, wirkt unmittelbar als ein Mittel, sich zu befestigen; denn das Festere wird dadurch dem minder Festen noch mehr im Bewusstsein hervorgehoben. Der Mensch kommt dadurch leicht zu irgend einer Art von Einheit mit sich selbst. . . . So erheben sich die Hervorragungen des objektiven zu Grundsätzen in dem Subjektiven des Charakters, und die herrschenden Neigungen sind nun legalisiert.“ (Allg. Pädag., 3. Buch, 1. Kap. II.) „Kommt der subjektive Teil des Charakters zur eife, so entstehen nacheinander Vorsätze, Maximen, Grundsätze.

Damit hängen Subsumtionen, Schlüsse, Motive zusammen. Diese Motive gelten zu machen, wird oft Kampf kosten. Die Schwäche oder Stärke des Charakters wird sich danach bestimmen, ob beide Teile desselben zusammenstimmen oder nicht. Das Sittliche muss in beiden liegen; sonst ist die Stärke nicht einmal erwünscht.“ (Umriss, 3. Abschnitt, Kap. 3, § 147.) Bildung hat dafür zu sorgen, dass ein einheitlicher Gedankenkreis entsteht, nicht mehrere Kreise, sonst wird das Wollen und Handeln nicht übereinstimmen; der Mensch ist charakterlos. — Wird dieses bekämpfende, beschränkende, aussondernde Schaffen versäumt, so entsteht keine wahre Bildung. Man erzielt dann höchstens eine gebrechliche Kunstgestalt, an der sich leicht die Versäumnis rächt; „denn die Elemente hassen das Gebild der Menschenhand“.

Fassen wir das Gesagte zusammen, so kommen wir mit Hauber zu der Definition: „Bildung ist Ausgestaltung des Menschen zu einer in sich harmonischen Lebenserscheinung.“ Sie geht dadurch vor sich, dass das natürliche Wesen des Menschen aus dem an sich rohen Zustande herausgearbeitet wird, wobei die sündhaften Elemente ausscheidend bekämpft werden. Bei dieser Tätigkeit muss der zu Bildende, indem er sich selbst entwickelt und selbst beschränkt, sich die vorhandenen Bildungselemente aneignen, sie sichten und assimilieren, und das in einem solchen Grade, dass er instande ist, sich im Leben zu orientieren und mit dem Ganzen als Glied in die Wechselbeziehung des Empfangens und Wirkens zu treten. (Vgl. Artikel „Bildung“ von Hauber in Schmid's Encyclopädie.)

Es würde nun noch erübrigen, Bildung als das Abgeschlossene zu betrachten, und wir müssten es als das Resultat der vorher gekennzeichneten Ausgestaltung bezeichnen. Hierbei ist jedoch zu bedenken, dass ein Endresultat nie erreicht wird. Es ergeht uns da wie einem Menschen, der einen Berg erklimmt: je höher der Mensch steigt, desto grösser wird sein Gesichtskreis, und somit wird das, was man als festes Resultat anzusehen versucht war, nichts weiter als eine neue Station auf dem Bildungswege. Bildung ist also auch als bleibende Qualität nichts Fertiges, nichts endgültig Abgeschlossenes, sondern ein beständiges Werden.

Lässt sich aus dem oben Gesagten in keiner Weise verkennen, dass es die Bemühung eines jeden sein müsse, wahre Bildung anzustreben, so ergibt sich daraus, dass bereits in der Jugend, als der Zeit der grössten Bildsamkeit, bei dieser Gestaltung der Hauptteil der Arbeit geleistet werden muss. Erziehung und Unterricht müssen also stets dieses Ziel vor Augen haben. Sie stellen den Weg dar, auf welchem der wahren Bildung zugestrebt werden muss; die Bildung selber ist das Ziel jener beiden, und im Hinblick auf dieses Ziel müssen beide alle ihre Veranstaltungen treffen.

Wenden wir uns zunächst dem Unterricht zu. Damit er zur Bildung führe, muss von ihm verlangt werden, dass er den ganzen



menschen gleichmässig ergreife. Will der Unterricht nicht den Schwurf des Mechanismus erhalten, sondern die Selbsttätigkeit des Schülers, die, wie wir gesehen haben, schliesslich doch nur allein die wahre Bildung führt, in Anspruch nehmen, so muss er bezüglich des Intellekts an den vorhandenen Bewusstseinsinhalt anknüpfen und ihn durch naturgemässe und zielbewusste Leitung zu weiteren Entwicklungen fortführen. Das geschieht durch Vermehrung, Klärung, Verbindung und Ordnung der Vorstellungen. Vermehrt wird der Bewusstseinsinhalt täglich; jede Unterrichtsstunde liefert etwas Neues. Das geistige Bild in dem Schüler, der Mikrokosmos, stimmt ferner mit der Aussenwelt, dem Makrokosmos, übereinstimmen. Darum müssen die Vorstellungen der Wirklichkeit entsprechen: die Vorstellungen müssen richtig sein. Das erfordert einmal aufmerksame Beobachtung und bei derselben Anspannung aller Sinne, andererseits aber auch Richtigstellung desjenigen, was durch die Selbsttätigkeit allein nicht so erkannt werden kann, wie es in der Wirklichkeit ist. Ferner müssen die bereits erworbenen Vorstellungen streng sachlich aufeinander bezogen und ihre Verhältnisse gegeneinander bestimmt und klar erkannt werden. Auf diese Weise verbindet sich mit der Richtigkeit die scharfe Trennung des Ähnlichen, und die Forderung der Klarheit wird erreicht. Eine grosse Zahl von Vorstellungen hat nun aber nicht zugleich eine intensive Wirkungskraft zur Folge; diese hängt vielmehr von der innigen Verknüpfung der Vorstellungen miteinander ab, und so muss der Unterricht sich eine solche angelegen sein lassen. Allerdings liegt der Seele schon a priori das Bedürfnis, die Vielheit der Vorstellungen zu vereinigen. Sie vollzieht diese Zusammenfassung nach den bekannten Gesetzen. Der Lehrer vermag es aber im Unterrichte, den Vorgang zu erleichtern, zu sichern und zu steigern durch Vorbereitung des Neuen, Fingerzeige auf Verwandtes und durch Übung. Das Ergebnis der Vereinigung ist Neben-, Unter- und Überordnung. Die nächste Folge der Verknüpfung und Ordnung ist die Möglichkeit des schnellen Durchlaufens und der Beherrschung der Vorstellungen, die weitere das schnelle, sichere und richtige Urteilen und Urteilen lassen. — Sorgt der Unterricht auf diese Weise für die Bildung des Intellekts, so pflegt er auch zugleich das Gemüt. Mit der Vorbereitung ist das Gefühl verbunden. Wird in der Vorstellung der Mensch äussere Reize veranlasst „innere Vorgang objektiviert“, so bezeichnet sich das Gefühl als „das Bewusstwerden desselben Vorganges nach der subjektiven Seite“. Die Bedeutung der Gefühle liegt darin, dass sie Antriebe für das Wollen sind. Weil nur lebhaftes und herrschende Gefühle diese ihre Aufgabe erfüllen, so folgt daraus, dass der Unterricht entsprechend auf sie einwirken muss, ihnen die hervorgehobene Verfassung zu geben. Der Einfluss des Gemütes ist nur durch Einwirkung auf die Vorstellungen möglich. Klar, unmittelbar, frisch und in angemessener Stärke müssen die Reize

wirken; durch Wiederholung müssen die Gefühle gestärkt und nachhaltig wirksam gemacht werden; durch Bildung von klaren, richtigen Vorstellungen müssen sie aber auch von allem Unhaltbaren befreit werden zum Zwecke der Beherrschung, damit nicht „das Herz überflüsse zum Nachteile für klare Entscheidung und Entschliessung“. — Das entscheidende Moment bei der Bildung ist, wie wir gesehen haben, der Charakter; darum darf der Unterricht die Pflege des Willens nicht vergessen. Von dessen Stellung zu den Gefühlen und Vorstellungen sagt Wundt: „In dem Willen erfasst das Subjekt unmittelbar sein eignes inneres Handeln; in dem Vorstellungsinhalte spiegelt sich eine von dem Subjekt verschiedene Wirklichkeit, die Beziehungen aber, die zwischen beiden stattfinden, äussern sich in den Gefühlen und Gemütsbewegungen.“ Der Charakter verlangt, dass der Mensch weder Projektenmacher sei, noch unentschlossen hin und her schwanke; also ein tatkräftiger Wille wird gefordert. Derselbe setzt aber einen Gedankenkreis voraus, wie er im Vorhergehenden gezeichnet wurde; denn nur bei einem solchen ist es möglich, das Ziel schnell, richtig und klar zu sehen und nicht in Verlegenheit zu geraten wegen der Wahl der geeigneten Mittel zur Erreichung des Zieles. Gesellt sich zu diesem Bewusstseinsinhalt noch ein lebhaftes, nachhaltiges Gefühl, so erlangt der Wille die erforderliche Stärke. Die Vielseitigkeit des Lebens und die mannigfaltigen Verhältnisse erfordern einen vielseitigen Willen. Die Vorbedingung eines solchen ist wiederum ein reicher Vorstellungskreis. Armut, Öde und Leere des Geistes und Gemüts werden nie zu einem kräftigen und vielseitigen Wollen Veranlassung geben. — Ausser den hier genannten Anforderungen, welche der Begriff Bildung an den Unterricht stellt, muss noch seines Einflusses auf die Unterrichtsfächer gedacht werden. Sie erhalten ihren Platz im Lehrplan der Schule nur mit Rücksicht auf den Bildungswert, der ihnen innewohnt. Nicht nach ihrer materiellen Rentabilität für das Leben ist zu fragen, wohl aber danach, welchen Beitrag sie zur Gewinnung der Bildung liefern. Doch ist hier nicht der Ort, näher auf diesen Wert einzugehen. Es genüge der Hinweis, dass die einzelnen Disziplinen, wie sie gegenwärtig in der Schule vorhanden sind, die Schüler allseitig zu bilden vermögen, dass die Schule aber auch die Pflicht hat, dem Einlass begehrenden Neuen prüfend ins Gesicht zu schauen und ihm, falls es der Prüfung standhält, die Tore weit zu öffnen, umgekehrt veraltete Stoffe ohne Bedenken preiszugeben. — Was die Anordnung der einzelnen Stoffe betrifft, so ist es nach dem oben Gesagten nicht zweifelhaft, dass der Begriff der Bildung eine möglichst vielseitige Verknüpfung verlangt. Somit müssen die verwandten, gleichartigen Stoffe eines Unterrichtsgebietes gleichzeitig auftreten, damit die ähnlichen Vorstellungen sich gegenseitig fördern und zu einer grösseren Klarheitsstufe emporheben, die Verknüpfung auch leicht und sicher erfolge. Dasselbe

auch bezüglich des Gleichen und Ähnlichen innerhalb ver-  
dener Disziplinen. Erreicht wird diese Forderung, wenn einmal  
Lehrplan mit Rücksicht darauf aufgestellt wird, andererseits jede  
von es nicht unterlässt, das Verwandte aus derselben Disziplin  
aus fremden Unterrichtsstoffen vergleichend und verknüpfend  
anzuziehen.

Von ähnlicher Bedeutung ist der Begriff Bildung für die  
berische Tätigkeit. Auch sie knüpft, gleich dem Unterrichte,  
an bereits vorhandenen Besitz an. Ausgangspunkt ist das in  
dem keimartig vorhandene Gute und wenn es noch so winzig

Von ihm geht die häusliche Zucht aus; die Schule hat dann  
das Werk des Hauses forzuführen und zu ergänzen. Wie wir schon  
bei der Entwicklung des Begriffes Bildung sahen, gilt es, die Neigung  
zum Niedrigen und Bösen zu hemmen, zu unterdrücken, gänzlich  
zu rotten, das Gute aber zu pflegen, zu fördern, dass es gedeihe  
und fröhlich wachse. Zu dem Zwecke muss die Unterordnung des  
Kindes unter den Willen des Erziehers der erste Zweck aller  
pädagogischen Arbeit sein. Die unbedingte Unterordnung unter die  
Autorität des Erziehers ist aus dem Grunde so streng zu verlangen,  
denn das Kind die Einsicht vollständig mangelt und weil es infolgen-  
dermaßen nur auf Befriedigung seiner Begierden, mögen dieselben noch  
so hoch sein, dringt. Lernt das Kind dieses früh nicht, so wird  
die natürliche Neigung zur Willkür immer die Folge sein. Selbst-  
verständlich verwandelt sich der unbedingte Gehorsam in den  
sittlichen, sobald die Einsicht bei dem Zöglinge vorhanden ist.

Auch bei dem gesetzlichen Gehorsam darf es nicht bewenden;  
die Legalität ist noch keine Sittlichkeit, nur eine Vorhalle zu ihr.  
Der Erzieher tritt immer mehr zurück; die sittlichen Grundsätze im  
Kind erstarken immer mehr und werden eine solche Macht, dass  
sie sich das gesamte Einzelwollen unterwerfen. Dann sprechen wir  
von einem sittlichen Charakter. Also auf Abgewöhnung alles  
Unrechten und Unanständigen zielt die Tätigkeit des Erziehers vor-  
erst ab. Zugleich aber ist auf gute Gewöhnungen, auch  
auf hohe Werte zu legen; denn sie bilden die Grundlage aller  
sittlichen Lebensordnung. Sorgt der Unterricht für Feststellung  
von festen Grundsätzen, so hat die Erziehung zu bewirken,  
dass die Theorie in Praxis umgesetzt wird, dass der Same der Rede  
in der Lehre feste Wurzeln schlage. Sie muss des Zöglings Gewissen  
erzählen, auf dass dasselbe ihm das Rechte vorhält und ihn vor-  
dem Unrechten eindringlich warnt. Die Macht der Gewohnheit muss in  
den Dienst der Zucht gestellt, und durch treues Festhalten am  
Rechten muss die Gewohnheit eines sittlichen Wollens erzeugt werden:  
ist Grundbedingung eines sittlich-religiösen Charakters.<sup>1)</sup> Die

<sup>1)</sup> Herbart spricht demgemäss von dem Gedächtnis des Willens und zeigt überall,  
dass die Gewohnheit in den Dienst der Zucht gestellt werden soll.

bildende Tätigkeit kann, wie wir gesehen haben, nur Gehilfin der Selbstbildung sein. Die Erziehung lockt die Selbsttätigkeit des Zöglings dadurch hervor, dass sie ihm Charaktere, abgerundete Lebenserscheinungen entgegen und zur Anschauung bringt. Vorbilder greifen am schärfsten ein. — Da wird uns auch der Unterschied zwischen Erziehung und Bildung klar. Erziehung im eigentlichen Sinne erfolgt immer durch Menschen und zwar durch solche, deren Stellung zum Zöglinge ein Autoritätsverhältnis ergibt; Bildung dagegen ist eine Tätigkeit, an der ausser dem Erzieher noch vieles teilnimmt, vorzüglich der zu Bildende selbst. „So sind Erziehung und Unterricht zwar Momente der Bildung, geben ihren Beitrag dazu von aussen; diese selbst aber entsteht erst dadurch, dass das durch jene Gebotene angeeignet, inwendig und individuell verarbeitet wird. Jene bilden an dem Menschen, sich bilden muss jeder selbst.“ (Hauber).

Der Zweck aller Schulen, so mannigfach und reich gegliedert sie auch erscheinen mögen, ist also Erstrebung der Bildung. Eine alleinige Ausnahme hiervon machen nur diejenigen, welche eine ausgesprochene Berufs- oder Fachbildung überliefern wollen. Jedoch die Bildung zur Vollendung zu bringen, das liegt nicht in der Macht des Lehrers und Erziehers, am wenigsten kann es das Ziel der Volksschule sein. Mancherlei Art sind die Schranken. Die Jugendbildung darf nicht vom allgemeinen Begriffe des Menschen ausgehen, da es keinen Menschen in abstracto gibt. Wie weit zu gehen ist, das hängt einmal von der Individualität ab. Denn die menschliche Natur, die mit ihren besonderen Anlagen und Kräften ausgestattet ist, lässt sich nicht aufheben, nicht absolut umändern. Bei manchen Menschen findet sich vollständige Unfähigkeit zu dieser oder jener Lebensäusserung. Wollte man das Versagte gewaltsam herbeiziehen, so würde man nur Missbildung erlangen. Vielmehr gilt es, die relativ bestimmte Natur zu pflegen und zu gestalten. — Liegt hier der Grund in der Natur des zu Bildenden, so sind andererseits auch äussere Verhältnisse Ursache davon, dass der Begriff der allseitigen Bildung begrenzt werden muss. Wohl niemand oder doch nur sehr wenig Hochbegabte, vom Glück Begünstigte können zu allseitiger Bildung gelangen. Somit ist die Forderung der harmonischen Ausbildung nur als Ausgestaltung des von der Natur Gegebenen zu verstehen. In Übereinstimmung damit fordert Herbart vielseitiges Interesse, nicht allseitiges.<sup>1)</sup> Der Volksschule stellen sich ausserdem oft die häuslichen, örtlichen und geselligen Verhältnisse entgegen, welche an dem Werke der Bildung als verborgene Mitbildner teilhaben. Weiter ist die kurze Spanne Zeit zu bedenken, welche dieser Bildungsanstalt zugemessen ist.

<sup>1)</sup> Vergleiche hierzu: „Pädagogische Studien“ 1907, Heft 1, Seite 4 oben und Seite 8—13.

so die Macht der Volksschule besonders beschränkt, so kann Forderung von keiner Schule erfüllt werden, nämlich die, die Kinder zur Reife zu bringen; denn dieselben bilden sich, wie Schiller sagt, „im Strom der Welt“. Es wird also klar, dass Lehrer und Erzieher sich für seine praktische Tätigkeit ein enges und erreichbares Ziel setzen muss. Gewiss muss auch die Volksschule die leitenden Gedanken für Unterricht und Erziehung aus dem Bildungsideale herleiten; sie hat sich aber auf die Beschränkung, d. h. auf die Grundlegung der Bildung zu beschränken. Das höchste erreichbare Ziel wäre etwa dieses, dass die jungen Menschen dazu befähigt werden, sich nach Bedürfnis und mit geeigneten Mitteln jede Art von Bildung aneignen zu können. Außerdem muss auch etwas Abgeschlossenes verlangt werden. Das Beste ist geschehen, indem man gefordert hat, „der der Schule anvertraute Mensch“ müsse diejenigen „Kenntnisse und Fertigkeiten erlangen, welche ihn befähigen, sich als Glied einer grösseren Gemeinschaft zu behaupten“. Diese Forderung ist etwa gleichbedeutend mit „praktischer Tüchtigkeit“. Selbstverständlich soll die Volksschule nur diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten übermitteln, deren jeder ohne Rücksicht auf einen besonderen Beruf bedürftig ist; denn sie ist keine Berufsschule. Das engere Ziel derselben ist also „besondere Berücksichtigung derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, deren Besitz das Leben, das Fortkommen in der Welt in jedem gebieterisch fordert, innerhalb des Rahmens der reinen Bildung“. Würde sie die harmonische Gestaltung vernachlässigen, so wäre ihre Arbeit nicht Bildung; wenn sie aber die Bedürfnisse des Lebens nicht beachtete, so wäre sie unpraktisch. Undet wird die Bildung durch das Leben mit seinen freudigen und traurigen Schicksalen.

Die Jetztzeit ist der Bildung von Charakteren wenig günstig. Die Verdunklung der Aufgabe, Persönlichkeiten herauszubilden, durch die Ansprüche der Berufsarten ein. Sie fordern jeweils spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten. Darum geht es den meisten Menschen dahin, sich in möglichst kurzer Zeit dieselben aus dem reichen Schatze, der Überfülle des Wissens anzueignen. Nach umfassenden Kenntnissen und Fertigkeiten für den erwählten Beruf drängt alles. Die ruhige, innere Aneignung der Ausbildungsgestaltung kommt dabei oft zu kurz. Diesem Zeichen der Eile gegenüber darf der Lehrer und Erzieher nie vergessen, dass die Aufgabe eine höhere ist als Dressur: er soll Jugendbildner sein. Nur wenn er fest im Auge behält, dass er immer Mitarbeiter der Werke der Bildung sein soll, kann seine Arbeit wirklich von Nutzen sein.

### III.

## Wie hat der Unterricht auf den kausalen Zusammenhang kulturgeographischer Stoffe hinzuwirken?

Von N. Roestel, Wollin i/P.

Schluss.

4. Auf der Arbeit des Menschen als Ackerbauer, Viehzüchter und Bergmann beruhen eine grosse Zahl anderer nicht minder wichtigen Tätigkeiten.

Was der Landmann auf seinem Acker erntet, nennen wir Roh-  
erzeugnisse oder Rohprodukte der Landwirtschaft. Mast-  
vieh, Pferde, die Wolle der Schafe, Milch der Kühe sind Roh-  
produkte der Viehzucht; Kohlen, Erze, Gesteine die des Bergbaues.

Manche dieser Rohprodukte finden unmittelbare Verwertung  
(Beispiele!), andere aber werden weiter verarbeitet, um neue Bedarfs-  
stoffe daraus zu gewinnen (Kartoffel-Brennerei-Spiritus, Stärkefabrik,  
Stärke), und noch andere sind überhaupt als Rohprodukte gar nicht  
zu brauchen, sie müssen, wenn der Mensch sie verwenden will,  
erst durch viele Hände, durch zahlreiche Maschinen gehen, ehe sie  
zu verwerten sind. (Erze, Pochhämmer, Schmelzhütten, Giessereien,  
Eisen- und Stahlwerke, Maschinenfabriken.)

Die Tätigkeit des Menschen, durch welche Roh-  
produkte weiter verarbeitet werden, nennen wir Ge-  
werbetätigkeit oder Industrie.

Sie wurde früher ausschliesslich durch die geschickte Hand  
des Meisters ausgeführt, war also Handwerk.

In dem Masse aber, als die Bevölkerung zunahm, die Bedürfnisse  
der Menschen grösser und vielseitiger wurden, reichte die Tätigkeit  
der einzelnen Handwerker nicht mehr aus. Man musste schneller  
arbeiten, auch gab es Rohprodukte, die gar nicht durch Menschen-  
hand verarbeitet werden konnten (Erze). Der Menscheng Geist erfand  
deshalb Maschinen, baute Fabriken, und so entwickelte sich die  
Grossindustrie oder Fabrik-tätigkeit.

a) Die Landwirtschaft liefert Kartoffeln in die Brennereien und  
Stärkefabriken, das Korn in die Mühlen, Rüben in die Zucker-  
fabriken. Dabei ist zu beachten, dass solche Fabriken in den  
Gegenden sind, deren Boden für den Anbau der Rüben geeignet  
ist, ein Beweis dafür, wie die Industrie oft örtlich von der  
Erzeugung des Rohproduktes abhängig ist. Weitere Beispiele!

den Wald schliessen sich Sägemühlen, Teer- und Pechereien, Spielwarenindustrie, Instrumentenfabrikation, Papierikation.

Verarbeitung von Faserstoffen des Tier- und Pflanzehes ist Sache der Gewebe- oder Textilindustrie. Die in acht kommenden Rohstoffe sind: Flachs, Schafwolle, Baumwolle, Seide und eine Art Hanf aus Ostindien, Jute genannt.

Aus diesen Faserstoffen hat die Textilindustrie Gewebe herellen. Wenn auch die deutsche Industrie in Europa nächst englischen die bedeutenste ist, so bringt sie uns doch nicht Reingewinn, den die Engländer erzielen, weil sie z. B. ihre ifwolle aus den eigenen Kolonien beziehen, während wir dort ebenfalls kaufen und den hohen Ausfuhrzoll entrichten sen. — Die verschiedenen Gewebe und ihre Hauptzeugnis-

Bergbau liefert Erze. Sie sind Grundlage für eine vielge hochentwickelte Industrie geworden, deren Einzelbetriebe h nachstehende industrielle Anlagen gekennzeichnet werden: mühlen, Hüttenbetrieb, Eisengiesserei, Maschinenfabriken, akurwarenfabriken (Schrauben, Bohrer, Zangen, Nieten, Nägel) lwarenfabriken, Fabriken für Haus- und Wirtschaftsgeräte.

Neben der Metallindustrie ist aber auch die Industrie der ie und Erden vom Bergbau abhängig. Riesengebirge, Fichtelge, Böhmerwald, Erzgebirge liefern z. B. den Granit. Er als Fundamentstein (Druckfestigkeit), Trottoir- und Pflaster- (Abnutzungsfestigkeit), Grabstein (Politurfähigkeit). Die vitterung seines Feldspates und anderer feldspathaltiger eine liefert tonerdige Massen als Gundlage der Tonwaren- trie (Steingut, Porzellan). Bei der Verwitterung des Granits t Quarz übrig (Glashütten). Das rheinische Schiefergebirge das Rohmaterial für Dachziegel, Schiefertafeln, Griffel. steinindustrie — Kaliwerke von Stassfurt: künstliche Dünge- l.

Ein Überblick über die Industrietätigkeit Deutschlands lehrt, h ihre wichtigsten Hauptzweige auf bestimmte Mittelpunkte endrängen. Dabei kommt es auf den möglichst billigen der Rohstoffe und auf billige Arbeitskräfte an, seien es ehände oder Naturkräfte. Man darf behaupten, „dass rs die nördliche und nordöstliche Abdachung der deutschen birgslandschaften das bevorzugte deutsche Industriegebiet n“. Hier liefern Gebirge und Ebene die Rohstoffe (Kohle, ce, Wolle, Flachs) und die Gewässer bieten mit ihrem starken billige Betriebskraft.

in die Entwicklung der Industrie hängt noch von andern n ab; zu diesen gehört ein reger Einkauf und Verkauf.

- a) Dass ein solcher stattfinden muss, lehrt die Erfahrung im kleinsten Orte. Der Landmann fährt an gewissen Tagen in die Stadt, um seine Erzeugnisse zu verkaufen. Der Städter ist auf sie angewiesen, weil er selbst nicht Landwirtschaft betreibt. Der Landmann ist, weil er landwirtschaftliche Rohstoffe erzeugt, Produzent, der Städter, der sie braucht, ist Konsument. Umgekehrt kann aber auch der Landmann nicht ohne den Städter auskommen. (Beispiel.)

Es findet somit ein wechselseitiger Austausch der Erzeugnisse zwischen Dorf und Stadt, zwischen Produzenten und Konsumenten statt.

Da aber der Produzent, z. B. der Tuchfabrikant oder Eisenwarenfabrikant, nicht immer in der nächsten Stadt wohnt und selbst, wenn es der Fall wäre, nicht an einzelne Konsumenten verkaufen würde, so hat sich im Laufe der Zeit ein besonderer Stand von Leuten gebildet, die die Vermittlerrolle übernommen haben, das sind die Kaufleute und Händler. Mit ihrer Hilfe geht der Austausch von Waren vor sich; früher geschah es im Tauschhandel (Beispiel: Germanen, Kolonien) jetzt mit Hilfe des Geldes.

Wie im kleinen ein solcher Austausch zwischen Produzenten und Konsumenten in Stadt und Land vor sich geht, so geschieht es auch im Grossen. Norddeutschland z. B. hat keine Steinkohle und keine Erze (einige Vorkommen sind belanglos), seine Fabriken sind deshalb auf den Bezug aus Gegenden angewiesen, die dies Rohmaterial produzieren. Süddeutschland wiederum ist Konsument für landschaftliche Erzeugnisse, die es nicht in dem Masse produzieren kann, als es ihrer benötigt ist. So tauschen Provinzen, so tauschen Länder ihre Erzeugnisse wechselseitig aus; sie sind Kunden und Lieferanten, Konsumenten und Produzenten.

Unsere bedeutendsten Lieferanten sind Russland, Nordamerika, Grossbritannien, unsere hervorragendsten Kunden Grossbritannien, Österreich-Ungarn und Nordamerika.

Ergebnis: Die für die Bedürfnisse des Menschen erforderlichen Rohprodukte und Erzeugnisse des Kleingewerbes und der Industrie sind nicht überall in ausreichender Menge vorhanden. Es findet deshalb ein wechselseitiger Austausch der Erzeugnisse statt. Dieser Warenaustausch mit Hilfe des Geldes heisst Handel.

Binnenhandel — Aussenhandel: Ein- und Ausfuhrhandel.

6. Wie die Entwicklung des industriellen Lebens hauptsächlich vom Handel abhängig ist, so kann auch der Handel nur unter gewissen Bedingungen gedeihen.

Aus der Betrachtung der heimatlichen Verhältnisse heraus gewinnen wir einen Einblick in die Sachlage.



Von dem Dorfe A führt eine Landstrasse, von B eine Chaussee, von C eine Eisenbahn und von D führen Land- und Wasserweg zur Stadt.

Ob es längere Zeit geregnet ist, der Landweg durchgeweicht, die Chausseewege sind tief ausgefahren, und mancher Bauer besinnt sich, ob er unter diesen Verhältnissen in die Stadt zum Markte gehen wird. Besser haben es die Bewohner von B.; des guten Wetters wegen werden sie wahrscheinlich öfter in die Stadt kommen als die von A, um zu kaufen und zu verkaufen. Auch die von C sind günstig gestellt. Sie werden schnell, bequem und billig in die Stadt gebracht, sind freilich auch an bestimmte Zeiten gebunden. Die gute Lage in bezug auf den Handel hat auch D. Der Wasserweg ist billig und schont die Arbeitskraft der Pferde, die anderwärts benutzt werden kann.

Es sind also verschiedene Einrichtungen vorhanden, die die Dörfer mit der Stadt verbinden.

Wie bei uns, so ist's auch anderwärts.

Alle Einrichtungen, die eine Gemeinde, ein Kreis, eine Provinz, ein Staat getroffen haben, um die Verbindung mit anderen möglichst schnell herzustellen, nennen wir Verkehrseinrichtungen. Die Beispiele zeigen, dass, wo für sie ausreichend gesorgt ist, auch der Handel sich entwickelt und umgekehrt: Wo wir einen regen Handel sehen, wo Einkauf und Verkauf der Waren häufig von statten gehen, da sind auch gute Verkehrseinrichtungen vorhanden worden. Handel und Verkehr lassen sich also gar nicht voneinander trennen.

Der Handel wird unterstützt durch gute Strassen. Durch die häufigere Besprechung der Heimatschassen.

Der Handel wird gefördert durch Eisenbahnen.

Eisenbahnlinien der Heimat. Ihre Verbindung mit der Provinzialstadt und Berlin. Die wichtigsten Orte an der Bahnlinie. Siehe im Lesen von Fahrplänen. Die Eisenbahndirektion stellt Fahrpläne unentgeltlich zur Verfügung. Auch Eisenbahnkarten sind zu haben.

Die Gesamtlänge der deutschen Eisenbahnen (56 000 km 1906) ist von keinem europäischen Staate übertroffen. Anders ist es, wenn man die Dichtigkeit des Bahnnetzes in betracht zieht, also das Verhältnis der Schienenlänge zum Flächeninhalt des Landes. In diesem steht Belgien an der Spitze, wo auf 100 qkm 18,4 km Eisenbahnen kommen. Es folgen Grossbritannien mit 10,4, dann die Schweiz mit 8,2 und jetzt erst Deutschland mit 8,2 km. —

Eisenbahnknotenpunkte sind meist auch Mittelpunkte des Verkehrs. Das gilt insbesondere von Berlin, von wo aus strahlend in allen Richtungen 11 Linien ausgehen; doch spricht hier

und an andern Handels- und Eisenbahnknotenpunkten der Binnenschiffahrtsverkehr wesentlich mit.

c) Der Handel wird unterstützt durch postalische Einrichtungen.

Postkarten, Briefbestellung, Telegraphie, Telephonie. Gegensatz zu früher.

d) Der Handel wird unterstützt durch schiffbare Wasserstrassen.

Für den deutschen Binnenhandel kommen Flüsse und Kanäle, für den Aussen- oder Welthandel kommen die Meere in betracht.

aa) Die Karte belehrt uns, dass Deutschlands Ströme recht gleichmässig über das Land verteilt sind. Das ist nicht Zufall, sondern hängt von der Bodengestaltung ab, die den Strömen ihre Bahnen weist.

Da wir ein süd- und mitteledeutsches Gebirgsland und ein norddeutsches Tiefland haben, so erklärt sich der meist nach Norden gerichtete Lauf der 5 Hauptströme. Die verhältnismässige grosse Entfernung des Gebirgslandes von dem Mündungsgebiet bedingt, dass sich der Unterlauf der Ströme bedeutend entwickeln kann. Je länger aber der Unterlauf eines Stromes, desto ruhiger fliessen sie dahin, eine für die Schifffahrt günstige Erscheinung.

Neben der nach Norden gerichteten Hauptabdachung des deutschen Tieflandes unterscheiden wir aber noch eine nach Westen hinweisende Gefälle. Dies zeigt sich einerseits bei den Flüssen dadurch, dass sie neben der Nord- bzw. Nordwest-Richtung alle eine oder auch mehrere grosse Strecken nach Westen fliessen: die Elbe von der Einmündung der schwarzen Elster bis Magdeburg, die Oder bei Glogau, Grüneberg, Küstrin usw. Andererseits erklärt sich aus der Westabdachung, dass die grossen Ströme ihre Hauptnebenflüsse von rechts erhalten. Beispiele!

Ergebnis: Die Bodengestaltung Deutschlands bedingt die gleichmässige Verteilung, den nach Norden gerichteten Lauf seiner Haupt- und die nach Westen oder Nordwesten hinstrebende Richtung seiner Nebenflüsse.

bb) Für den Verkehr ist das aber von grosser Bedeutung. Die nördliche Laufrichtung stellt eine Verbindung zwischen dem Binnenlande und dem Meere, also auch eine Verbindung zwischen Binnen- und Welthandel her.

Durch die ost-westliche Richtung der Nebenflüsse aber werden die grossen Flussläufe einander genähert. Darum hat man nicht nötig, lange Kanäle zu bauen, um den landbautreibenden Osten mit dem industriellen Westen zu verbinden.

Auch die Herstellung dieser Kanäle erfordert keine erheblichen Schwierigkeiten, da bedeutende Bodenerhebungen in Norddeutschland fehlen, die wenigen Bodenanschwellungen aber leicht zu durchstechen sind. (Beispiele!)

Dass die Ost-West-Richtung der Flüsse mit der Richtung der alten Stromtäler der Eiszeit zusammenhängt, sei hier nur angedeutet.

Ergebnis: Es ist für den deutschen Binnenhandel von grosser Bedeutung, dass die Bodenbeschaffenheit des Landes Handelsverbindungen zwischen Süd und Nord, zwischen Ost und West begünstigt, insbesondere auch die Anlage von Kanälen erleichtert.

Es ist der Nachweis zu führen, dass die Ströme Deutschlands nicht alle in gleichem Masse für den Verkehr in Betracht kommen. Die Besprechung führt zu folgendem:

Ergebnis: Die Bedeutung eines Flusses für den Handel hängt davon ab, ob er einen ruhigen Lauf, wenig Krümmungen, genügende Tiefe, gleichmässigen Wasserstand hat, ob er durch gewerbliche oder hochentwickelte landwirtschaftliche Gebiete fliesst oder doch mit ihnen durch Kanäle oder schiffbare Nebenflüsse verbunden ist, ob er lange Zeit eisfrei bleibt und in ein offenes Meer mündet.

Um sich eine Vorstellung von der Menge der Waren zu machen, die ein Flussschiff befördern kann, muss man es mit der Ladefähigkeit eines Eisenbahnwagens vergleichen.

Jedes Schiff trägt an der Seite eine Zahl, die die Tonnen bezeichnet, die es höchstens laden darf. Eine Tonne = 20 Zentner = 10 Doppelzentner (Seeschiffe rechnen nach Registertonnen = 2,8 Kubikmeter). Die grössten Rheinschiffe laden 2400 Tonnen, die Elbschiffe 1100. Ein Güterwagen ladet 10 Tonnen, mithin befördert ein Rheinschiff soviel wie 240, ein Elbschiff soviel wie 110 Eisenbahnwagen. Jenes schafft also soviel weg wie 4 lange Güterzüge (à 60 Wg.). Spreekähne leisten soviel wie 45 Eisenbahnwagen. Dazu kommt, dass die Flüsse und Kanäle die bequemsten und billigsten Strassen für solche Waren sind, die einen grossen Raum einnehmen und bei denen es auf schnelle Beförderung nicht ankommt.

Der Handel wird unterstützt durch die günstige Lage eines Landes zu den Nachbarstaaten und dem Meere.

Mit Recht hat man Deutschland das Herz Europas genannt. „Berlin ist vom mittleren Skandinavien soweit entfernt wie

vom mittleren Italien, von Gibraltar soweit wie von der asiatischen Grenze.“ Sieben Staaten begrenzen es unmittelbar, drei andere sind nach kurzer Seefahrt zu erreichen.

Je mehr Nachbarn, desto leichter lassen sich Handelsverbindungen anknüpfen. Dazu kommt, dass Österreich und Russland darauf angewiesen sind, ihre für den Welthandel bestimmten Erzeugnisse durch Deutschland zu senden, ihre Ein- und Ausfuhr durch Vermittelung Deutschlands zu bewerkstelligen. Der Hauptteil Österreichs ist von seinem Meere zu weit entfernt, ebenso liegen die russischen Häfen zu weit vom Weltverkehre ab. Gehen nun fremde Waren durch Deutschland, so verdienen unsere Eisenbahnen und Schiffe zunächst durch die Fracht, dann aber erhebt Deutschland von diesen durchgehenden Waren einen Zoll, Transitzoll.

Nicht verschwiegen darf werden, dass die zentrale Lage Deutschlands auch Gefahren birgt. Krieg, grosses stehendes Heer, Festungen, Flotte, stete Bereitschaft zum Kampf.

Ergebnis: Da Deutschland das Herz Europas ist, kann es allseitigen bequemen Aussenhandel treiben und seine Einnahmen durch Transithandel und Transitzoll erhöhen.

- bb) Günstig ist auch die Lage Deutschlands zum Meere; nur dies öffnet ihm die Pforten des Weltverkehrs. Freilich haben Nord- und Ostsee nicht die gleiche Bedeutung. Zur Zeit des Hansabundes hatte die Ostsee die Vorherrschaft, jetzt ist es umgekehrt. Die Nordsee ist unser Eingangstor zum Atlantischen Ozean, darum müssen Königsberg, Danzig, Stettin und Lübeck weit hinter Bremen und Hamburg zurückstehen. Doch hat der Nord-Ostseekanal schon Wandel geschaffen, und namentlich wird der Grossschiffahrtsweg Berlin-Stettin diesem Hafen grossen Vorteil bringen. Jetzt ist der überseeische Verkehr von Hamburg und Bremen doppelt so gross wie der der Ostseehäfen.

Interessant ist ein Vergleich der Frachtsätze, die im Seeverkehr erhoben werden, mit denen der Eisenbahn, der Fluss- bzw. Kanalschiffahrt. Zunächst ist leicht erklärlich, dass Seegelschiffe billiger fahren als Ozeandampfer, aber auch deren Preise für Frachten sind verhältnismässig gering. Sie befördern im Durchschnitt den Doppelzentner 100 km weit für 2 Pf. Die Binnenschiffahrt nimmt etwa 40, die Eisenbahn 60 Pf. So kostet z. B. die Fracht für den Doppelzentner Getreide von Odessa nach Köln 1 Mk., von Argentinien nach Hamburg 50 Pf.

Ergebnis: Deutschlands Lage an der Ost- und Nordsee hat seine Beteiligung am Welthandel ermöglicht.

- f) Der Handel wird unterstützt durch entsprechende Eigenschaften des handeltreibenden Volkes.

Die natürlichen Verhältnisse hätten allein nicht genügt, unser so gross und mächtig zu machen. Es kommen auch geistige schaften hinzu, die es befähigen, aus den natürlichen Ver- ssen den grössten Nutzen zu ziehen.

Man muss dabei zunächst an den hohen Stand der allgemeinen s- bildung denken. Der deutsche Kaufmann ist wegen seiner ig, besonders seiner Sprachkenntnisse wegen, überall zu „ wo es sich auch nur einigermassen lohnt, Handelsverbindungen n- pfen. Er ist klug, die Bedürfnisse der einzelnen Völker hre besonderen Wünsche bezüglich des Warenaustausches zu en. Dazu gesellen sich Tatkraft, Unternehmungsg Geist, or keinen Schwierigkeiten zurückschrecken.

Das deutsche Volk ist begabt und von hoher sittlicher Kraft. Natur des Landes und des Volkes haben zusammengewirkt,utschland zu einem ersten Kulturstaat der Erde zu machen.“<sup>1)</sup>

---

#### IV.

### Die Herbart-Forschung im Jahre 1908.

Von Dr. Hans Zimmer.

Es wäre undankbar, diesen zweiten Bericht (abgeschlossen am e- zember 1908) anders zu beginnen als mit Worten der Freude den Anklang, den der erste gefunden hat. In der „Zeitschrift hilosophie und Pädagogik“, im „Deutschen Schulmann“, in der isischen Schulzeitung“, auf der Magdeburger Pfingstversammlung Vereins für wissenschaftliche Pädagogik und anderwärts ist auf ingewiesen worden, und private Zuschriften gaben Zeugnis n, dass diese Berichte vielen willkommen sind. Das ist nicht ein schöner Lohn für meine bescheidene Arbeit, sondern vor t auch ein gutes Zeichen dafür, dass nach wie vor viele men sind, sich einem ernstlichen Herbart-Studium zu widmen. Das Jahr 1908 ist für die Herbart-Forschung vielleicht quantitativ ganz so erträgnisreich gewesen wie das Jahr 1907, hat uns besonders in den unten besprochenen Schriften von Walther, mer und Dietering qualitativ höchst beachtenswerte Leistungen acht. Und sollte mir vielleicht trotz aller eifrigen Umschau, die zu halten gewohnt bin, etwas entgangen sein? Dieser Verdacht

---

<sup>1)</sup> Literatur: Dr. Ernst von Halle, Weltwirtschaft. — Harms, Vaterländische nde. — Dr. Christian Gruber, Wirtschaftsgeographie. — Tischendorf, Präparationen. dagogische Studien. XXX. 2.

legt mir aufs neue die eindringliche Mahnung in den Mund, mir doch ja alle Arbeiten über Herbart und seine Lehre, vor allem die Aufsätze, zuzusenden (Adresse: Leipzig-Reudnitz, Constantinstr. 8, III.). Ich muss in dieser Beziehung noch bittere Klage erheben. Die neue Auflage von Ostermann, „Die hauptsächlichsten Irrtümer in Herbarts Psychologie“ habe ich z. B. trotz Bestellung nicht erhalten: hatte das etwa einen besonderen Grund, auf den zu raten nahe liegt? Und eine Anzahl 1907er Arbeiten, die also schon in meinen ersten Bericht gehört hätten, sind mir erst im Laufe des Jahres 1908 zu Gesicht gekommen: sie müssen nun hier mit besprochen werden und wurden durch ein Sternchen kenntlich gemacht.

### I. Geschichtliches.

Zunächst ein Akt schuldiger Pietät! Dem am 3. Juni verstorbenen bedeutendsten Verleger von Herbart-Literatur, Friedrich Mann, widmet Theodor Fritzsch in den „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“ (XVIII, 3) einen Nachruf, in dem die mehr als dreissigjährige buchhändlerische und schriftstellerische Tätigkeit des Unermüdlichen gewürdigt wird. Wer Kehrbachs grosser Herbart-Ausgabe gedenkt, darf auch ihres Verlegers Friedrich Mann nicht vergessen. Ein ausführlicheres „Blatt der Erinnerung“ an den Verstorbenen aber schrieb Ernst von Sallwürk in den „Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht“ (XXXVI, 10). Er gab eine warme und eingehende Würdigung des Jugendlehrers, Volkserziehers, Geschäftsmannes, Schriftstellers und Menschen Mann und zeigte vor allem auch, wieviel die Herbartforschung diesem verdankt.

Ein zweiter Verstorbener sprach noch aus dem Grabe heraus zu der grossen Herbartgemeinde: in der „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik“ (XVI, 1) kam ein nachgelassener kleiner Aufsatz des verstorbenen Königsberger Professors Karl Thomas zum Abdruck: „Über mein Verhältnis zur Herbartschen Philosophie“. Der Verfasser hält das philosophische Gedankensystem Herbarts unbedingt für „die grossartigste Erscheinung, von welcher die Geschichte der Philosophie wird jemals zu sprechen haben“, und führt genauer aus, warum die beiden Punkte, in denen er „seiner eigenen Überzeugung zu folgen gewagt hat“, keinen „Konflikt“ mit der Herbartschen Philosophie darstellen. Diese beiden Punkte sind Thomas' Ansicht über die Lehre Spinozas und seine „Reihe der Schätzungsbegriffe“ in der Ethik.

Neben den Toten ein fast Vergessener! Über Herbarts Verhältnis zu Ernst Tillich stellte Theodor Fritzsch in einer längeren, gründlichen Abhandlung über den letzteren („Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht“ 35. Jahrg., Nr. 16ff.; S. 163 und 164; auch

edrich Manns „Pädagogischem Magazin“, Heft 330, als besondere (erschienen) das Wenige zusammen, was noch bekannt ist. (Tillich als günstigen, aber nicht blindlobenden Rezensenten Herbarts Schrift „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung“ besteht ferner in zwei — nicht allzu belangreichen — Briefen Herbarts über Tillich aus dem Jahre 1806.

aus Grienpenkerls äusserst selten gewordenen „Briefen an einen gelehrten Freund über Philosophie und besonders über Herbarts Lehren“ (1832) teilt derselbe Theodor Fritzscher („Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik“ XV, 7) die Epigramme mit, denen Grienpenkerl die fünf praktischen Ideen Herbarts „in einem etwas trüben Lichte“ zu zeigen versuchte. Die kleinen Briefe charakterisieren die Ideen tatsächlich recht glücklich und ohne Reiz, wenn sie ihren Gehalt auch nicht völlig ausschöpfen.

In einer kleinen Mitteilung „Herbart im deutschen Antiquariats-Verkauf“ in der „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik“ (1933, S. 113 und 114) gelangt Hans Zimmer auf Grund seiner Materialen, das ihm eine Inserat-Umfrage bei dem deutschen, österreichisch-ungarischen und schweizerischen Antiquariatsbuchhandel zuführte, zu dem Schluss, „dass Herbart zu Lebzeiten als Ethiker und Pädagog eine grössere Beliebtheit erlangte, eine tiefere Wirkung ausgeübt habe als mit seinem philosophischen und metaphysischen Schaffen“. Vor allem aber hat er sich auch auf diesem Wege die Beobachtung, „dass das Interesse an Herbart noch keineswegs abflaut“: aus dem reichen Material, das Zimmers Inserate veranlassten, und den hohen Auflagen, die zum Teil angesetzt wurden, geht deutlich hervor, dass Herbart noch stark verlangt werden muss.

Im folgenden geschickten Auszug aus B. Tittmanns Aufsatz „Herbart und die schweizerische Beleuchtung“ im 40. Jahrbuch des Vereins für schweizerische Pädagogik (vgl. meinen vorigen Bericht) gibt unter Berücksichtigung der Kritik, die seitens der Magdeburger Pädagogischen Versammlung 1908 an Gocklers Werk geübt wurde, Rektor Schubert einen Auszug in seinem Artikel „Das 40. Jahrbuch des Vereins für schweizerische Pädagogik und die Verhandlungen darüber“ (1908 in Magdeburg) („Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik“ XV, 11). Neben dem Schuberts ist auch Hermann Zimmers umsichtig zusammengestellter „Bericht über die 40. Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“ in den schweizerischen Blättern für Erziehenden Unterricht“ (XXXV, 49) zu erwähnen, in dem für uns besonders die Wiedergabe der Debatte über Gocklers Buch von Interesse ist. Dasselbe gilt von Friedrich Schillers klarem „Bericht über die 40. Jahresversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Magdeburg“ in den schweizerischen „Pädagogischen Studien“ (XXIX, 5 und 6). Vgl. aber vor allem

das stenographische Protokoll über die genannte Versammlung in der „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik“ (XVI, 1 ff.).

## II. Einführungsschriften und Hilfsmittel zum Studium Herbarts.

Hier gebührt der Vortritt einem längst bewährten Buche eines vortrefflichen Autors: im Berichtsjahr ist die 4. verbesserte Auflage erschienen von G. Voigts auch ihrer vornehmen Darstellungsweise wegen rühmenswürdiger Schrift „Die Bedeutung der Herbartischen Pädagogik für die Volksschule“ (Leipzig, Dürrsche Buchhandlung). Das Werk ist herausgewachsen aus einem Vortrag, den der Verfasser vor mehr als einem Jahrzehnt gehalten hat, aber auch die neue Auflage ist nach Form und Inhalt abermals liebevoll überarbeitet worden. Vielseitig, umsichtig, anregend und selbständig, ist das Buch trefflich geeignet, die Einsicht in den wesentlichen Gehalt der grossen pädagogischen Bewegung, die sich an Herbarts Namen knüpft, zu fördern. Es handelt sich für den Verfasser immer nicht sowohl um eine einfache Darlegung der Herbartischen Lehre, sondern um eine Klärung des Urteils über sie zu dem Zweck, das herauszuheben, was ihre bleibende Bedeutung für die Volksschule der Gegenwart ausmacht. Dabei geht Voigt bis ins Einzelne, bis in eine Besprechung der verschiedenen Unterrichtsfächer, und mit besonderem Glück betrachtet er den Stoff von Seiten und in Beziehungen, die man anderwärts in der Herbart-Literatur weniger berücksichtigt findet. Gerade weil er zunächst unumwunden die möglichen Einwände gegen die Herbartische Philosophie aufdeckt und dann doch die bleibende Bedeutung der Herbartischen Pädagogik voll anerkennen muss, kann die Lektüre seiner Schrift vor allem denen empfohlen werden, die Herbarts Pädagogik für die Gegenwart tot und unfruchtbar nennen. Denn: „Der Verfasser der vorliegenden Schrift, ein weitzlickender und vorurteilsfreier Mann, weist nach, dass auch heute noch trotz aller experimentellen Didaktik, trotz aller Persönlichkeitspädagogik usw. in der Herbartischen Pädagogik so grosse Werte liegen, dass sie auch heute noch als ein zuverlässiger Führer gelten kann. Der Leser muss sich nur an das Ganze und das Wesentliche halten, er muss in den Geist dieser Pädagogik eindringen und sich nicht beirren lassen von den oberflächlichen Stimmen, die da meinen, in der Formalstufentheorie sei die Summe der Herbartischen Pädagogik enthalten, während sie in der Tat an der Peripherie des Systems liegt“ (W. Rein in der „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik“ XV, 8.). Die kurzen Inhaltsangaben der einzelnen Abschnitte in Form von Marginalien erleichtern die Benutzung des Buches wesentlich.

In dem — durch den Mangel eines Sachregisters neuerdings glücklicherweise in seiner Brauchbarkeit nicht mehr eingeschränkten —



orisch-pädagogischen Literatur-Bericht über das Jahr 1906“, den die  
llschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte als 15. Beiheft  
ren „Mitteilungen“ herausgegeben hat (Berlin, A. Hofmann & Co.),  
auf S. 47 bis 50 Theodor Fritzsche eine Zusammenstellung  
die Herbart-Literatur des Jahres 1906, die als eine Ergänzung  
rückwärts zu meinem Jahresbericht über die Herbart-Forschung  
ahre 1907 gelten kann, obwohl sie, ganz ohne Schuld des  
assers, Vollständigkeit nicht anstreben durfte (vgl. Vorwort S. V).  
Fritzsche wird seine entsagungsvolle Arbeit fortsetzen; dass  
art in dem „Historisch-pädagogischen Literatur-Bericht“ dauernd  
besonderer Abschnitt eingeräumt wird, verdient unseren Dank.  
Nach Form und Anlage ähnelt Fritzsches Bericht dem hier  
egenden, ein Mitstrebender, kein Konkurrent. Etwas andere  
cke verfolgt dagegen ein weiterer, der gerade deshalb nicht  
llkommen ist: in der mit vielen anderen von E. Clausnitzer  
asgegebenen „Pädagogischen Jahresschau über das Volksschul-  
n“ (Bd. I 1906, Bd. II 1907, Verlag von B. G. Teubner in Leipzig  
Berlin) hat Ernst von Sallwürk in den von ihm bearbeiteten  
chnitt „Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre“ beide Male  
1 besonderen Abschnitt über „Herbartische Pädagogik“ (I, 23—27  
II, 25—28) aufgenommen. Es ist ein kritischer Literaturbericht;  
ständigkeit ist nicht beabsichtigt, die Auswahl richtete sich nach  
Grundsätzen, die für das ganze Werk aufgestellt wurden (vgl.  
wort). Dabei beschränkt sich Sallwürk nicht, wie unser Bericht,  
Herbart selbst, sondern legt fast mehr noch Wert auf die Ent-  
telung seiner Lehre, auf die Schicksale ihrer Weiterführung im  
e Zillers und Reins. Er verschafft damit seinem Leser die  
untschaft mit einer Reihe von Werken, denen man es nicht  
weiteres ansehen kann, dass sie in Beziehung zu Herbart  
en, und er hebt dankenswerter Weise immer die Abweichungen  
Autoren dieser Werke von den Lehren Herbart-Zillers hervor.  
Vorwurf des Intellektualismus gegen Herbart kehrt auch hier  
ler; anderseits leitet gleich den Anfang des ersten Sallwürkschen  
chtes der Satz ein: „Herbart steht wieder im Vordergrund des  
agogischen Interesses.“

In der von Max Reiniger geschickt zusammengeworbenen und  
eitlich gruppierten Sammlung „Pädagogischer Abhandlungen“  
le a. S., Hermann Gesenius) macht Hans Zimmer den Beginn  
einem 30 Seiten umfassenden Aufsatz über „Herbarts Pädagogik“.  
geht davon aus, dass „eine knappe und möglichst schlichte  
stellung“ von Herbarts pädagogischem System, „wie sie hier  
agt wird“, „keineswegs ein blosser Auszug aus Herbarts Werken“  
kann, vielmehr, „so eng sie sich auch, wo immer möglich, an  
barts Wortlaut halten soll“, eine Interpretation sein muss.  
ss diese, wenn sie versucht, kurz und verständlich zu sein, einen  
chlossenen, leicht zu überblickenden Zusammenhang herzustellen,

die Architektonik des Lehrgebäudes scharf hervorspringen zu lassen, etwas Schematisches annehmen muss, ist nicht zu vermeiden, gegenüber Unklarheit, Weitschweifigkeit und Zusammenhanglosigkeit aber gewiss das kleinere Übel.“ Zur weiteren Charakterisierung der Arbeit seien hier nur noch folgende Sätze aus den „Schlussbemerkungen“ angeführt: „Ihrer Bestimmung, eine klare und verständliche Einführung in das Studium der Herbart'schen Pädagogik, einen leichten Überblick über seine Erziehungslehre, einen bequem übersichtbaren Grundriss seines Systems zu bieten, hat unsere Darstellung bei der Behandlung jedes einzelnen Gegenstandes immer auf die Weise zu entsprechen gesucht, die gerade von Fall zu Fall am besten dazu geeignet schien. Meist liessen sich Klarheit, Verständlichkeit und Übersichtlichkeit am sichersten durch kurz zusammenfassendes Herausheben der Hauptgedanken erzielen, gelegentlich auch durch schematische und tabellenartige Darstellung, da und dort aber war eine ausführlichere Darstellung zugleich die schneller verständliche und darum vorzuziehen. Bald schien es besser, dass Herbart selbst, bald dass der Verfasser redete. Stets war der praktische Zweck des Aufsatzes bestimmend: um ihn zu erreichen, wurde selbst der Vorwurf ungleichmässiger Darstellungsweise nicht gescheut.“

Drei „Bibliographisch-kritische Studien zur deutschen Herbart-Literatur“ hat Hans Zimmer auch in der „Volksschule“ (früher „Dorfschule“, Herford, F. Kortkamp; IV, 7, 13 und 17) veröffentlicht. Es sind die ersten drei Kapitel eines „Führers durch die deutsche Herbart-Literatur“, der im gleichen Verlag erscheinen soll, und sie behandeln: 1. Einführungsschriften, Allgemeines, Bibliographie, 2. Ausgaben und Anthologien, 3. Biographisches. Die ganze Arbeit tritt höchst bescheiden auf: sie will nichts sein als ein einfaches Hilfsmittel, sie verfolgt einen rein praktischen Zweck. „Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Johann Friedrich Herbart, dem Philosophen und dem Pädagogen, begann vor rund sechzig Jahren, und in diesem Zeitraum ist eine so erstaunliche Fülle von Literatur über den grossen Denker angewachsen, dass man daraus nicht bloss seine überragende Bedeutung und seinen weitreichenden Einfluss erkennt, sondern dass sich der Nicht-Spezialist auch schlechterdings nicht mehr allein darin zurechtfinden kann. Er braucht einen ‚Führer‘ durch das Labyrinth der Herbart-Literatur, und als ein solcher bietet sich ihm diese Artikel-Reihe an. Ihrem praktischen Zweck entsprechend durfte die Arbeit keineswegs vollständig sein. Sie berücksichtigt grundsätzlich nur Bücher, und zwar nur Bücher in deutscher Sprache. Immer will sie über diese viel mehr orientieren als sie kritisieren. Prinzipielle Gegner Herbarts kommen gar nicht zu Worte: die Aufgabe war, zu Herbart zu führen, und weil es sich stets nur um diesen selbst handeln sollte, ist auch seine Schule (die Literatur über Ziller, Stoy, Strümpell u. s. f.) nicht mit

angezogen worden. Es kam eben lediglich darauf an, die reine, ähre Herbart's für Lehrer, Lehrerinnen, Seminaristen und enten, die sich mit ihr beschäftigen wollen, ins Auge zu fassen Wege zu ihrem Verständnis zu eröffnen durch Hinweis auf die ke, die darüber von den verschiedensten Seiten aus unterrichten. enbei wird vielleicht für den tiefer Blickenden noch ein zweiter ck erreicht werden können: man wird zum Teil die Lücken a, die in der Herbart-Forschung noch für weitere Arbeiten sind.“

### III. Der Kampf um Herbart.

In meinem vorjährigen Bericht hatte ich Paul Natorps sammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik“ (1. Abteilung) aus n äusseren Grunde nur im Vorübergehen erwähnen können: widmete ihnen O. Schmidt in seiner Besprechung von ritten zur theoretischen Pädagogik“ im März-Heft des „Deutschen lmanns“ eine ausführliche Besprechung, die für die Herbartianer sen Wert hat. Denn obwohl er der scharfen Dennkraft und Konsequenz Natorps alle gebührende Ehre erweist, und obwohl was entscheidender ist, selbst keineswegs auf Herbart's Lehre ört, ergreift er doch im Kampfe Natorps gegen Herbart mit chiedenheit für letzteren Partei und wirft dem ersteren Härte, eschicklichkeit und Übertreibung vor. Er sagt u. a.: „Wenn rp Herbart verfolgt, wenn er ihn hasst — man kann es nicht rs nennen — so ist mir das unverständlich. Ungerecht ist es , wenn er ihn so weit wie möglich von Pestalozzi abzudrängen t. . . . Und doch gehören beide zusammen, wie Herz und Kopf, üt und Verstand zusammengehören. Der eine ist ohne den ren gar nicht zu verstehen.“ Weiter unten fährt er fort: rps „Warnung vor Herbart, vor den Gefahren der Verkümmerng, Schematismus, des Formalismus, des Intellektualismus, die der le und der Wissenschaft der Pädagogik von ihm und seiner le drohen, ist völlig unbegründet. Diese Gefahren bestehen in dem Geiste des Herrn Natorp. Seine aprioristisch überhitzte tiasie malt sie ihm aus. Die Wirklichkeit, in der wir leben, t sie nicht. Sie kennt aber Segensströme, die auch von Herbart egangen sind und noch immer von ihm ausgehen.“ . . . „Übrigens et sich das Wort von der in unseren deutschen Schulen enden und geübten Pädagogik — mit der Natorp nur die artsche verstehen kann —, die an aller altklugen Erzieherweisheit, aller greisenhaften Engherzigkeit des herrschenden Systems ld sein soll, dieses Wort richtet ihn selbst, denn es entspricht : den Tatsachen, es beweist, dass der Verfasser die deutschen ilen nicht kennt.“ Herbart's Art soll es nach Natorp sein, seine r auf ein bestimmtes Dogma festzulegen. „Wen“, frag Schmidt

dagegen, „hat er festgelegt? Seine grössten Schüler: Drobisch, Strümpell, Waitz, Kern, Ziller, Sallwürk, Rein, Lotze, Ziehen, sind alle ihre eigenen Wege gegangen.“ Vgl. auch Max Schillings massvolle Besprechung von Natorps „Gesammelten Abhandlungen zur Sozialpädagogik“ (1. Abt.) in den „Pädagogischen Studien“ (XXIX, 6); der grundsätzliche Unterschied zwischen Herbart und Natorp ist hier besonders klar herausgearbeitet.

Zu seinem Aufsatz „Darstellung und Beurteilung des Gedankenganges von Otto Willmanns Geschichte des Idealismus“ („Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht“ XXXV, 25) hat Julius Honke einen bei aller Gedrängtheit recht inhaltreichen und dankenswerten Anhang „Willmann gegen Herbart“ gegeben. Er geht davon aus, dass Willmann bekanntlich einst ein hervorragendes Interesse an der Philosophie Herbarts bekundet hat, und dass daher jetzt um so mehr in Erstaunen setzt, was er seinen Lesern über Herbart mitteilt. In klarer, ruhiger Weise hält er Willmann an einigen wichtigen Punkten der Metaphysik und Ethik vor, Herbart falsch aufgefasst oder verstanden zu haben, Behauptungen, aber keine Beweise zu bringen, aus Mangel an scharfem Denken Herbart Widersprüche zuzuschreiben, die keine sind, und, verleitet durch seine katholische Rechtgläubigkeit, sehr rückständig eine Rückkehr zur scholastischen Philosophie zu empfehlen. Honke selbst fasst seine interessanten Ausführungen über den Gegensatz zwischen Herbart und Willmann in die Sätze zusammen: „Herbart geht aus von den gegebenen Erfahrungen und versucht durch sorgfältige Bearbeitung der Begriffe eine widerspruchsfreie Erkenntnis im ganzen Erfahrungsgebiete zu gewinnen; bei der Unrast und Begrenztheit des Wissens bedarf der Mensch der Ruhe im Glauben an Gott; eine direkte Einwirkung auf die menschlichen Verhältnisse ist nicht Sache des Philosophen, sondern der Männer, die ausser ihren speziellen Berufen auch noch durch philosophische Studien vorgebildet sind; diese praktisch Tätigen bedürfen auch später der Philosophie, um sich die Spannkraft des Geistes zu bewahren. Willmann dagegen glaubt, durch göttliche Erleuchtung sich in das Zentrum der Welt versetzen zu können, und er blickt von hier aus in die entlegensten Zeiten und in die fernste Zukunft; er wirkt für eine katholische Weltanschauung, nach der sich das Leben der Menschheit gestalten soll.“ Übrigens ist diese Zusammenfassung, wenn auch ganz richtig, das am wenigsten gelungene Stück des ganzen Aufsatzes: er geht, wo sich Honke auf metaphysische und ethische Einzelheiten einlässt, bei weitem mehr in die Tiefe.

In einer „Zur Herbartischen Pädagogik“ betitelten „kurzen Betrachtung an der Jahreswende“ stellt Wilhelm Rein („Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik“ XV, 5) dem „Geschrei des Tages“ und dem von bekannten Namen bestätigten Urteil der Menge, die Herbartsche Pädagogik sei tot oder wenigstens so arg in Misskredit

ennen, dass man lieber davon schweige, die Hoffnung gegenüber, der nach Wahrheit ringende Geist der Deutschen doch bald Oberflächlichkeit und Seichtigkeit Herr werden werde, und dann auch die absprechenden, wegwerfenden Urteile über arts Pädagogik verstummen dürften. Die Staatspädagogik, Erbe Pestalozzis, die evangelische und katholische Pädagogik, Experimentalpädagogik und die Persönlichkeitspädagogik, die bleiben würden, wenn wir die Herbartische Pädagogik leichthin alten Plunder würfen, bieten für sie, wie Rein im einzelnen keinen vollen Ersatz. Darum: „Wer sein Volk lieb hat und rzieher für seine Zukunft mit sorgen will, lasse sich von der äftigung mit der Herbartischen Pädagogik in Theorie und s nicht abschrecken. So reich sind wir Deutsche doch nicht, wir ein Gedankenmaterial, dessen Fruchtbarkeit tausendfach bt ist, auf den Index setzen dürften, weil die Modernen aller tierungen es so wollen.“ Im 1. Heft des 16. Jahrgangs derselben chrift gibt Rein dazu unter dem Titel „Ist Herbart veraltet?“

Nachtrag. „Das bewährte Alte“, führt er auch hier in Bezug erbarts vielfach erprobte Lehre aus, „darf nicht eher beiseite oben werden, bis nicht ein vollgültiger Ersatz gefunden ist“. ewährte, Bleibende liegt bei Herbart vor allem in der Bestimmung Erziehungszieles, und „eine pädagogische Lehre, die in dem ff der Charakterbildung gipfelt, kann überhaupt nicht veralten“. ers verhält es sich mit den Bildungsidealen, die so oft von lächlicher Gedankenlosigkeit mit dem Erziehungsziel zusammen- orfen werden: „wer wollte da unbesehen festhalten, was Herbart hundert Jahren geschrieben hat?“ Aber auch hinsichtlich der ungsideale hat sich die Herbartische Pädagogik lebensfähig esen, denn sie zeigte sich „biegsam und aufnahmefähig gegen- allem, was als Mittel zur Verwirklichung des Erziehungszieles und im Begriff der Bildung eingeschlossen ist“. Ähnliche en verfolgt Rein auch in seinem gedankenreichen Aufsatz „Das elnde Erziehungsideal unserer Zeit“, mit dem er zu dem 1. Heft „Deutschen Frühlings“, einer neuen, scheinbar recht gut geleiteten monatschrift für freies deutsches Volkstum, Kulturwissenschaften

Kulturpolitik (Leipzig, Verlag Deutsche Zukunft) einen rzigenswerten Beitrag beigesteuert hat.

Ein in ruhiger Sachlichkeit gehaltener längerer Aufsatz „Herbart die Modernen“ („Sächsische Schulzeitung“, No. 18—20; Leipzig, s Klinkhardt) von Max Brethfeld spricht ein richtiges Wort Verständigung über Herbart und tritt zugleich den Bestrebungen egen, diesen in die pädagogische Rumpelkammer zu verweisen. Ansicht der meisten „modernen“ Pädagogen, dass Herbart e lebendige Grösse mehr, sondern nur noch eine geschichtliche dass er dem modernen Lehrer nichts mehr zu geben vermöge, Brethfeld nicht, findet sie aber begreiflich und natürlich. Die

Gründe dafür sieht er darin, dass der jahrelang tobende Kampf der Meinungen um Herbart eine ruhige, sachliche Stellungnahme nur ganz selten zuließ, zweitens in der „unglückseligen Verkoppelung Herbarts mit Ziller“, drittens in der Überholung Herbarts durch die Ergebnisse der modernen Wissenschaft. Gleichwohl ist der Schluss nicht richtig, eine längere Beschäftigung mit Herbarts Pädagogik lohne sich nicht mehr, denn — hier lehnt sich Brethfeld an die in unserem vorjährigen Bericht besprochene Schrift von K. Häntsch über „Herbarts pädagogische Kunst“ an — Herbarts bleibende Bedeutung liegt nicht in seiner Theorie, in seinem wissenschaftlichen System, sondern in den Elementen seiner genialen Lehr- und Erziehungskunst, in dem Geist, der ihr zugrunde liegt, in den einzelnen feinen, treffenden Gedanken, die auch heute noch zu befruchten vermögen. Aber auch Herbarts eigenartige, ja schwierige Ausdrucksweise ist ein Grund für die Abwendung hastiger Leser von ihm; dass sie indessen keineswegs reizlos ist, zeigt Brethfeld eingehend an einer Reihe von Proben, mit denen er den Rat verbindet, das Studium Herbarts nicht mit dessen pädagogischen Hauptwerken, sondern mit den kleineren pädagogischen Schriften (Berichte an Herrn von Steiger, Aphorismen, Schriften über Pestalozzi u. s. f.) zu beginnen. Der letzte der Gründe, die nach Brethfelds Ausführungen das Loslösen von Herbart begrifflich erscheinen lassen, ist ganz allgemeiner Natur, weil er sich auf alle Pädagogen der Vergangenheit bezieht: es ist die vielfach sich zeigende Abneigung gegen das Studium der Geschichte der Pädagogik und gegen pädagogische „Autoritäten“. Bei der Besprechung dieses Punktes findet Brethfeld Gelegenheit, den „Modernen“ mit Recht ein Hinwegsetzen über die Vergangenheit der pädagogischen Wissenschaft und ihre Grössen zum Vorwurf zu machen.

Und die Gegner Herbarts? Sie haben — vielleicht die Ruhe vor neuem Sturm — im Berichtsjahr meines Wissens geschwiegen, und mir bleibt nichts, als hier zwei kleine Aufsätze zu nennen, die mir für meinen ersten Bericht entgangen waren. Vom katholischen Standpunkt aus geschrieben, nennt \*Dr. Baiers Artikel „Die fünf Musterideen Herbarts und deren Würdigung“ in den „Katechetischen Blättern“, herausgegeben von A. Weber (1907, Heft 4), Herbarts Ethik eine naturalistische, überkleistert mit dem christlichen Grundprinzip der Sittlichkeit. Eine wahre Ethik im katholischen Sinne würde sie erst werden, wenn man die fünf Ideen an Gott als dessen Willen anknüpfe. Auch die Studie „Herbarts Lehre über gute und böse Handlungen in ihrem Widerstreite mit der christlichen Sittenlehre“ von \*J. Pötsch in der „Katechetischen Monatsschrift“, herausgegeben von F. W. Bürgel (1907, XIX, 2) tritt Herbart nicht frei und unbefangen gegenüber: sie versteht unter christlicher Sittenlehre einseitig die des heil. Thomas, zitiert übrigens Herbart nur aus abgeleiteten Quellen.

## Untersuchungen zu Herbarts Philosophie und Pädagogik.

Freudlicherweise kann dieser vierte Abschnitt meines Berichtes dritten an Reichhaltigkeit bei weitem überragen. Über Ottelins akademische Abhandlung „Herbartiansk Historievisning“ (Geschichtsunterricht nach Herbart; Helsingfors 1908, rsität, 115 S. 8<sup>o</sup>) kann ich freilich leider, obwohl sie mir durch reundlichkeit des Verfassers zugekommen ist, nicht genauer ten, da es mir in der kurzen Zeit nicht möglich war, mich emden Idioms mit Hilfe des Wörterbuches genügend zu beigen. Aber so viel habe ich doch gesehen, dass sie sich eindringende Gründlichkeit, ernste Wissenschaftlichkeit sowie eine gute Kenntnis auch der einschlägigen deutschen Literatur chnet, und von ihrem Inhalt kann man sich mit Hilfe von rens kurzem Bericht in der „Zeitschrift für Philosophie und ogik“ (XVI, 1) ein Bild machen.

Aus Dr. Wellers im vorjährigen Bericht besprochenen z., „Locke, Jean Paul und Herbart über Jugendspiele“ in den schen Blättern für erziehenden Unterricht“ ist inzwischen das che Buch „Die kindlichen Spiele in ihrer pädagogischen tung bei Locke, Jean Paul und Herbart“ (Langensalza, Herm. und Söhne; „Pädagogisches Magazin“ Nr. 320) hervorgegangen. chandelt das gewählte Thema mit grosser Gründlichkeit in ter Umfassung: der frühere Aufsatz erscheint jetzt nur noch r bescheidener Ausschnitt. Um erschöpfend sein zu können, /eller beispielsweise bei Jean Paul auch seine Dichtungen, bei : und Herbart nicht bloss die pädagogischen, sondern auch ilosophischen und besonders die psychologischen Werke mit gezogen, und es genügte ihm nicht, einfach die Ansichten der 'ädagogen systematisch darzulegen, sondern er hat auch den gungen nachgeforscht, aus denen heraus sie erwachsen sind ich erklären, ebenso ihrem Einfluss und ihrer Einwirkung bis die Gegenwart. Gerade aus der Parallele zwischen den rungen der drei Pädagogen und den tatsächlichen Ver- ssen der Jetztzeit gewann er am Schluss seines Werkes ie beherzigenswerte Winke für die weitere pädagogische dlung der Spiele in der Zukunft, nachdem er das nicht mehr emässe in sachlicher Beurteilung von dem noch heute Brauch- und Nachahmenswerten geschieden hatte. In der Anordnung toffes hätte es sich Weller viel leichter machen können, wenn len der drei Pädagogen nach einander für sich im Zusammen- behandelt hätte; aber er tat sehr recht daran, die grössere nicht zu scheuen, das Ganze nach sachlichen Gesichts- en zu disponieren und stets vergleichend vorzugehen. urt, der sich nirgends im Zusammenhang über die Kinderspiele

geäußert hat, wird, ebenso wie Locke aus demselben Grunde, bei jeder Einzelfrage in Parallele zu Jean Paul besprochen, der von den drei Pädagogen allein ein festgefügtes Schema über die Spiele aufgestellt hat.

Eine Untersuchung über „Die psychologische Denkweise Herbarts in seiner Schrift ‚Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik‘ im Verhältnis zu der modernen physiologischen Psychologie“ bietet Franz Willers in der Beilage zum Programm Nr. 342 der Eislebener Oberrealschule i. E. Er gibt zunächst eine Charakterisierung der psychologischen Denkweise Herbarts in den „Briefen“. Schwieriger war die hierauf folgende Charakterisierung der modernen physiologischen Psychologie, weil hier eine ganze Reihe Forscher herangezogen und in Verbindung gebracht werden mussten, während für den einzigen Herbart eben nur die „Briefe“ systematisch zu exzerpieren waren. Bei der das dritte Kapitel ausmachenden Parallele zwischen Herbart und den modernen Physiopsychologen kommt Willers zu dem Ergebnis: Herbarts Psychologie in den „Briefen“ ist in der Hauptsache physiologische Psychologie. Die moderne Lehre darf keineswegs die Beziehungen zu Herbart ablehnen; kann dieser auch nicht als Vater der physiologischen Psychologie angesehen werden, so ist er doch deren Vorläufer. Th. Ziehen ist bekanntlich in seiner Schrift „Das Verhältnis der Herbart'schen Psychologie zur physiologisch-experimentellen Psychologie“ (Berlin 1900) zu anderen Ergebnissen gekommen, aber es muss betont werden, dass Ziehen gerade die „Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik“ nicht besonders untersucht hat. Willers' fleißige und ernste Arbeit ist also zum mindesten eine willkommene Ergänzung zu Ziehens Schrift. Aber es empfiehlt sich, bei Benutzung von Willers' Arbeit die Berichtigungen und Ergänzungen nachzulesen, die Otto Flügel in seiner Besprechung des auch von ihm hoch anerkannten Werkchens gibt („Zeitschrift für Philosophie u. Pädagogik“ XV, 10, S. 489—493). Sie sollen vor allem zeigen, in welchen Stücken Herbart den physiologischen Psychologen überlegen ist.

Eine feinfühligere Herbart-Studie ist auch M. Schillings Aufsatz „Willensbildung und Interesse“ in den „Pädagogischen Studien“ (XXIX, 4). Zwar bewegt er sich nicht ausschliesslich auf rein Herbartischem Boden, sondern enthält auch Vergleiche (mit Kant, Fichte, Pestalozzi), Auseinandersetzungen mit anderen Forschern (z. B. Natorp) und praktische Forderungen, die der kundige Verfasser offenen Auges aus den Erfahrungen seiner Amtstätigkeit ableitete, aber im wesentlichen ist die Arbeit doch eine sorgfältige Analyse der Gedanken Herbarts über das gewählte Thema. Das wichtigste theoretische Ergebnis ist: „Für die geistige Regsamkeit, die als Streben bezeichnet wird, bildet das Interesse das Anfangsglied einer Reihe, deren Endglied der Wille ist. Der Wille ent-



: nicht unmittelbar aus dem Interesse. Aus dem Interesse  
sien zunächst Begehungen. Die Begehungen treiben zur Tat.  
die gelingende und oft geübte Tat entsteht das Wissen  
können. Das Wissen vom Können erzeugt aus der Begehrung  
füllen.“ Ganz von selbst wurde Schilling zu einer Auseinander-  
z mit Ernst von Sallwürk geführt, der in der „Deutschen  
“ (1906, Heft 12; vgl. meinen vorjährigen Bericht) den Satz  
teilt hatte, die Aktivität sei ein fremder Gedanke in Herbarts  
Logik, diese führe vielmehr zu untätiger Beschaulichkeit. Es  
ist erfreulich, dass auch hier in so gründlicher und wissen-  
sich sachlicher Weise Sallwürks „auffälliger Behauptung“ mit  
weniger Entschiedenheit widersprochen wird. Nachdrucks-  
hiesst der Aufsatz: „Die Untersuchung über Willensbildung  
Interesse wird gezeigt haben, dass ein Erziehungssystem, in  
Mittelpunkte die Charakterbildung steht, nicht zu untätiger  
ulichkeit führen kann. Herbarts Pädagogik ist eine Pädagogik  
it.“

it einem der schwierigsten philosophischen Probleme, aber  
heoretisch, sondern historisch-kritisch, beschäftigt sich \*Otto  
es in seiner Rostocker Dissertation „Über Fichtes und  
ts Lehre vom Ich und ihr Verhältnis zueinander“. Sie ist  
e wohlgelungene, durch Klarheit, umsichtige Quellenbenutzung  
ihige Sicherheit der Beweisführung ausgezeichnete Leistung zu  
nen. Bordes hat entschieden Talent zur Darlegung ge-  
licher Entwicklungsreihen; sehr gut ist z. B. gleich nach der  
mung Kants als gemeinsamen Ausgangspunktes Fichtes und  
ts (Einleitung) und nach der Analyse des Kantschen Ichs  
, 1) die Entwicklung, wie Fichte, der ursprünglich stark zum  
ismus neigte und dann, nach eindringlicher Beschäftigung mit  
Philosophie, deren Lücken zu erkennen und sich nur die  
ge gestellt glaubte, diese Lücken zu ergänzen, Angedeutetes  
ihren und noch Unbewiesenes auf die sicheren Füße des  
logischen Beweises zu stellen, die philosophische Betrachtung  
mehr auf die Betrachtung des inneren Lebens, des Ichs,  
und schliesslich alle Erfahrung aus dem Ich als obersten  
abzuleiten suchte (I, 2 und 3). Inwieweit ihm das gelungen  
gt der 4. Abschnitt des ersten Teils. Hier folgt Bordes mit  
Darstellung des Ich-Problems bei Fichte nicht Otto Gühlhoff  
transcendente Idealismus J. G. Fichtes“, Halle 1888), der das  
ersten Periode vom Ich der zweiten Periode trennt und  
später bei Fichte ein ganz neues System an Stelle des alten  
sieht, sondern Kuno Fischer, der in den Variationen der ver-  
enen Ausgaben der „Wissenschaftslehre“ nur Entwicklung und  
hritt, nicht aber Gesinnungsänderung und Leugnung der  
in Denkart erblickt. Im 2. Teil wird zunächst das Verhältnis  
ts zu Kant noch eingehender bestimmt (1), dann die all-

mähliche Abwendung Herbarts von Fichte geschildert (2). Eingehend behandelt Bordes hierauf Herbarts Kritik des Fichteschen Ichbegriffs (3) und zeigt im 4. Abschnitt, welche neue Lösung des Ichproblems Herbart an Stelle der Fichteschen Analyse des Ichbegriffs setzt. Und nun, im 5. Abschnitt, ist er im Stande, die Parallele zwischen Fichte und Herbart zu ziehen. Sein Urteil fällt weder ganz zu gunsten Herbarts noch ganz zu gunsten Fichtes aus: er scheint zwar Herbarts Verdienst um das Ichproblem höher anzuschlagen als das Fichtes, hat aber doch auch gegen Herbarts Lösung Einwände zu erheben. Wieweit sie berechtigt sind oder nicht, kann hier nicht entschieden werden.

Unter dem Titel „Herbarts Ästhetik und der Kunstanschauungsunterricht in der Volksschule“ hat R. Hahn in den „Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht“ (XXXV, 45 und 46) einen durch geschickt gewählte Beispiele und das Streben nach scharfer Begriffscheidung ausgezeichneten Aufsatz erscheinen lassen, in dem er folgende Sätze zu erhärten sucht: „1. Herbarts allgemeine Ästhetik hat nicht nur historische Bedeutung, sondern darf sich als Versuch, das Wesen des Schönen wissenschaftlich zu erfassen, durchaus neben den modernen Auffassungen sehen lassen und ist von ihnen keineswegs überholt; 2. der Kunstanschauungsunterricht ist eine Forderung der Herbartschen allgemeinen Pädagogik und findet seine wissenschaftliche Stütze in Herbarts allgemeiner Ästhetik.“ Es ergibt sich in der Tat aus Hahns Ausführungen die Richtigkeit dieser Sätze, doch scheint mir der letzte Teil der zweiten These, dass der Kunstanschauungsunterricht seine wissenschaftliche Stütze in Herbarts allgemeiner Ästhetik finde, nicht ausführlich genug begründet zu sein: im Schlussabschnitt redet zu viel der Verfasser selbst, während man vielmehr die Darlegung Herbartscher Gedanken als Beweismittel erwarten sollte. Hahns Arbeit ist als Heft 350 des „Pädagogischen Magazins“ von Friedrich Mann bei Beyer und Mann in Langensalza auch gesondert erschienen.

Die besten wissenschaftlichen Leistungen des Berichtsjahres auf unserem Gebiete wurden uns im bescheidenen Rahmen zweier Dissertationen geboten, gehen aber weit über das Mittelmaß derartiger Arbeiten hinaus, ja sind zwei der lichtvollsten Studien über Herbart, die wir je erhalten haben: Alfred Ziechner, „Herbarts Ästhetik“, und Martin Walther, „J. F. Herbart und die vorsokratische Philosophie“ (Halle a. S., Hofbuchdruckerei von C. A. Kaemmerer u. Co.). Wenn auch nicht alle Resultate der äusserst tief eindringenden Untersuchung Walthers neu sind, so gewinnt doch auch das Alte in dieser Geschlossenheit und in dieser reichen Verbindung mit einer Fülle von Neuem eine besondere Wirkung, und beides zusammen wird zu einem Gewebe von zwingenden Schlüssen. Je sparsamer sich Herbart selbst über seinen Entwicklungsgang ausgesprochen hat, desto dankenswerter

die Bestrebungen, die Beweggründe aufzudecken, die ihn zum en und Suchen, zum Schwanken und schliesslichen Entscheiden lasst haben. Welche Rolle hierbei die zu Herbarts Frühzeit er ans Licht gezogenen Vorsokratiker gespielt haben, ist das ia Walthers. Sein Endergebnis aber ist folgendes: Die Philo- e hat die alten Anfänge echter Metaphysik, wie sie bei Heraklit, enides, Zeno und den Atomikern vorlagen, die Probleme, die t diese frühen Denker erkannt und aufgeworfen hatten, vern- n. Aber diese Fragen warten immer noch auf Antwort, und rbeit muss wieder von vorn an beginnen, wieder genau so bei den Vorsokratikern. Darum schrieb Herbart der vort- ischen Philosophie für die akademische Jugend eine ganz ere Bedeutung zu. „Wenn ein Anfänger,“ sagt er, „heutigen ; die Metaphysik zuerst aus Büchern und Lehrvorträgen kennen ; wodurch sie ihm als historische Tatsache und deshalb un- idlich als eine gelehrte historische Masse erscheint, wenn er Masse nicht auflösen, sie nicht auf ihre Elemente zurück- t, ihren Ursprung nicht begreifen kann: dann helfen ihm die die Anfänge der Fäden zu finden, aus welchen sich später erworrenste Gewebe erzeugt hat . . . Sie bekennen ihm ihre n Verlegenheiten und fordern ihn auf, zu überlegen, was sie für einen Gebrauch von heutiger Naturkenntnis würden ht haben, wenn ihr Erfahrungskreis auf einmal die jetzige erung erhalten hätte.“ Demgemäss musste es aber auch, Walther fort, Herbarts Forderung für die Geschichte der ophie sein, dass sie pragmatisch darstelle und zeige, dass und ie wahren metaphysischen Probleme, die jedes Denken in ung erhalten, schon die alten Jonier, Eleaten, Atomiker be- gt haben; dass und wie diese Probleme aber fernerhin ver- worden sind; weiter, dass und wie dieselben Antriebe des ns heute wie damals bestehen und in den Kampf hinein- t, und endlich, dass und wie die allerältesten Versuche, die me zu lösen, schon eine beträchtliche Annäherung an die eit enthalten.

an sieht, Walthers Arbeit ist zunächst rein historisch orientiert, t ein starker entwicklungsgeschichtlicher Zug durch sie hin- der genetische Aufbau der Metaphysik Herbarts ist uns durch sentlich bekannter geworden, ja wir müssen hierin in mancher ung (vgl. z. B. S. 64) entschieden umlernen. Aber sie reicht h weit über das bloss Geschichtliche hinaus, sie zeigt am l des jungen, suchenden und findenden Herbart, wie Meta- überhaupt getrieben werden soll, wie eng sie sich an die chte der Philosophie anzuschliessen hat. Es ist geradezu das ste Ergebnis der Arbeit, dass Walther zeigt (z. B. S. 40f. in Exkurs über das *ἀπειρον* des Anaximander), Herbarts Philo- verdiene durchaus nicht den ihr oft gemachten Vorwurf, ein

unhistorisches Abspringen vom geschichtlichen Verlauf der Philosophie zu sein. Im Gegenteil steht keiner unserer grossen Denker wie Herbart im Strom der Geschichte der Philosophie, keiner hat diese Geschichte wie er verstanden und zu benutzen gewusst.

Dass Walther von einem sehr gründlichen Herbartstudium herkommt, beweist nicht nur die Sicherheit, mit der er immer mit wenigen vorzüglich ausgewählten Hauptstellen den Kern der Herbart'schen Gedanken scharf herauszuheben versteht, sondern auch der Umstand, dass er nebenher eine ganze Fülle von feinen Einzelbemerkungen hinschüttet, die er nicht ohne weiteres am Wege auflesen konnte. So wird z. B. Herbarts Verhältnis zu Spinoza beleuchtet, so wird gelegentlich eine falsche Lesung in Kehrbachs Ausgabe von Herbarts „Sämtlichen Werken“ berichtigt, so widerspricht Walther auch Herbarts eigenem Zeugnis, wenn es die Ergebnisse seiner Untersuchung verlangen. Zu dem reichhaltigen Literaturnachweis ist jetzt anzumerken, dass von Diels, „Die Fragmente der Vorsokratiker“ inzwischen (Anfang 1908) der erste Teil von Bd. II erschienen ist.

Walthers schöne Arbeit gewährt einen reizvollen Einblick in Herbarts Werkstatt: wie er bald positiv einen Gedanken aufnahm, bald durch Widerspruch zu Eigenem gelangte, bald einen fremden Gedanken bis in seine äussersten Konsequenzen verfolgte u. s. f. Vielleicht zeigt nichts die geistige Stärke Herbarts so deutlich wie die gewaltige Kraft, mit der er die Ideen der Vorsokratiker kritisch und selbständig verarbeitete, und wenn man's nicht schon wüsste, so würde die Schrift Walthers auch dartun, wie beharrlich und unerbittlich Herbart jedem Problem auf den Grund ging. Für manchen Leser wird sie noch eine letzte und vielleicht sehr wichtige Bedeutung haben: sie wird ihm die Metaphysik Herbarts in ihrem positiven Wert nahe bringen, deren Durchschlagskraft für ihn wesentlich erhöhen.

Alfred Ziechners vollwertige Leipziger Dissertation über „Herbarts Ästhetik, dargestellt mit besonderer Rücksicht auf seine Pädagogik und im Zusammenhang mit der Entwicklung der Ästhetik an der Wende des 18. zum 19. Jahrhundert betrachtet.“ (Druck von Franckenstein und Wagner in Leipzig) hat sich im Berichtsjahr beide Preise der philosophischen Fakultät zu Leipzig errungen. Die klar und in sich reich gegliederte Arbeit schickt dem eigentlichen Thema einen Abschnitt „Herbart als Schüler Fichtes und Schillers, der Vertreter zweier Geistesströmungen und Denkweisen“ voraus, erörtert dann die Voraussetzungen für Herbarts ästhetische Lebensanschauung, hierauf deren Inhalt, nämlich erstens die allgemeine Ästhetik, das Gefallen einfachster Verhältnisse, das ästhetische Urteil, zweitens die „Kunstlehren“, das Geniessen des Kunstschönen, das Kunsturteil, endlich das Ästhetische im weiteren und engeren Sinne im Verhältnis zur Pädagogik. Um eine Gesamt-

über die Arbeit abzugeben, genügt es vielleicht zu sagen, Hostinskys bekanntes Buch über Herbarts Ästhetik weit überholt ist. Aber das wichtigste Ergebnis Ziechners liegt doch dem Gebiete einer ganz allgemeinen Herbart-Frage: was ist Ästhetik (vgl. meinen vorigen Bericht) und andere für die Pädagogik nachgewiesen haben, beweist hier Ziechner für die Ästhetik, nämlich dass Herbarts Hauptbedeutung nicht im Systematischen, Schematischen, Konstruktiven liegt, sondern in der rein lebensvollen Weltanschauung und Persönlichkeit.

Bei Herbart zeigt sich ein Nebeneinander zweier verschiedener Ansätze: es spricht einmal der empirisch oder durch Gefühlswirkungen bestimmte Mensch, zum andern der systematisierende Philosoph. Daher ist Herbarts Lebensanschauung „nicht in allen Teilen der Inhalt seines Systems; seine ästhetische Lebensanschauung ist mehr als seine philosophische Ästhetik, und was sie in ihr gefunden hat: sie ist eine Lebensanschauung im weitesten Sinne des Wortes, mit dem tiefinnersten Wesen seiner Zeit verknüpft, sie ist nicht ein blosses philosophisches Sich-Beschäftigen über Fragen des Ästhetischen“. Die eigentliche Aufgabe

die sich Herbart in Bezug auf die Ästhetik zu lösen vorsetzte, war die, „einfachste Prinzipien objektiv wissenschaftlicher anzustellen“, aber er ging mit einer Fülle von feinsinnigen Überlegungen über ästhetische Fragen weit über diese Aufgabe hinaus. „Herbarts ästhetische Lebensanschauung ist reicher und vollender als der Inhalt der Paragraphen, die in der ‚Einleitung zur Philosophie‘ der Ästhetik gewidmet sind. Herbarts ästhetische Lebensanschauung kann nicht erkannt werden bei der Prüfung seiner Urteile über Ästhetik von seiner übrigen Gedankenwelt, sondern nur im Hinblick auf sein vorzüglich ethisch interessantes Denken und seine pädagogisch-psychologische Denkweise nur unter steter Vergegenwärtigung seiner individuellen Art.“

Diese ganze Gedankenreihe greift nun auch über auf das pädagogische Gebiet. „Nicht Herbart selbst, wohl aber seine Zeitgenossen ertrug es, was Schulze-Perghof sagt: es gilt ‚Lücken im System der Ästhetik auszufüllen, zu ergänzen, zu erweitern‘, nämlich durch die Weiterbildung im Ästhetischen. In Herbarts System ist diese Weiterbildung gar nicht vorhanden.“ Denn „die Pflege des ästhetischen Bewusstseins hat Herbart ausdrücklich hervorgehoben, und ihre Auswirkung ergibt sich aus einer tieferen Durchdringung der Grundgedanken seiner Pädagogik mit weit grösserer Notwendigkeit als etwa bei der bloßen Anwendung der fünf Formalstufen“.

Ziechner verrät ausgeprägten Sinn für geschichtliche Zusammenhänge, nimmt stets auf die Zeitströmungen Rücksicht und geht bei seinen Untersuchungen aus von dem Milieu, in das Herbart bei seinem Eintritt in Jena gestellt wurde: die Welt Fichtes und die

Welt Schillers. Hochinteressant ist der Beweis, wie eng sich Herbart an die ästhetischen Anschauungen des letzteren anschloss. Manche feine, treffende Bemerkung fällt nebenbei ab, z. B. die über die „glücklichen Inkonsequenzen“, die im „Umriss“ die strengen Folgerungen aus dem „intellektualistischen“ Unterbau durchbrechen. Den Satz (S. 40), dass geschichtlicher Sinn nicht Herbarts Stärke gewesen sei, wird Ziechner selbst nicht festhalten wollen, wenn er Walthers oben besprochene Arbeit gelesen haben wird.

Aus demselben Geiste freier, weitester Herbart-Betrachtung ist endlich auch eine schöne Schrift gewachsen, mit der wir diese Mitteilungen voll ausklingen lassen können. Denn wie im vorigen Bericht in der feinfühligsten Schrift „Herbarts pädagogische Kunst“ von Karl Häntsch ein Buch genannt werden konnte, das mitten hinein in die „modernen“ Versuche, den „ledernen“ Herbart „endlich einmal“ abzutun, den Fanfarenruf schickte: „Freude an Herbart! Ihr bekämpft ja nur das Gerippe; sucht doch das lebendige Fleisch; Ihr seht ja nur das Schema; fasst doch endlich den Geist!“ — so haben wir auch dieses Jahr wieder die Freude, in Paul Dieterings Werk „Die Herbartsche Pädagogik, vom Standpunkte moderner Erziehungsbestrebungen gewürdigt“ (Leipzig, Fritz Eckardt) ein Buch anzuführen zu können, das uns die Fülle der Herbartschen Gedankenwelt nahebringt, das uns zeigt, wieviel immer wieder neu zu hebende, nie veraltende Schätze in Herbarts Pädagogik liegen, wenn man nur nicht glaubt, sie erschöpfe sich in gewissen didaktischen Regeln und Rezepten. Solche Bücher haben etwas Beschämendes, denn sie offenbaren, wie wenig tief das Herbart-Studium von Männern gewesen sein muss, die in rascher Verurteilung dazu kommen konnten, Herbart „ledern“ zu nennen, wie wenig historischer Sinn — wenn sie auch noch so viele „Geschichten der Pädagogik“ geschrieben hätten — in ihnen vorhanden sein musste, dass sie einen solchen Markstein in der Geschichte der Pädagogik einfach überspringen zu können glaubten, wie äusserlich aber auch noch immer bei manchen „Herbartianern“ die Kenntnis ihres Meisters ist: das Schema seiner Lehre kennen sie genau, der reiche Gedankenborn dagegen, der seiner lebensvollen Persönlichkeit entspringt, floss ihnen noch nicht.

Die Schrift Dieterings zeigt, was wir freilich schon wussten, dass man immer nur gegen einzelne, teilweise in der bekämpften Fassung gar nicht einmal auf Herbart selbst zurückzuführende, herausgegriffene Bruchteile seiner Lehre kämpfte, dass die Bruchteile nichts weniger als den Kern seiner Lehre ausmachen, dass die Kritik also mehr oder weniger in die Luft stiess, dass man in diesem Kampfe gegen Herbart gar nicht den wirklichen Herbart bekämpfte — und kannte, kurz, dass die Art und Weise, wie man Herbart gegenwärtig in wissenschaftlich und vor allem pädagogisch interessierten Kreisen behandelt, seiner Bedeutung nicht im ge-

nen gerecht wird. Das zeigt Dietering — und hierin liegt das seines Buches — nicht in negativer Kritik, sondern er erbringt, wirkungsvoller, den positiven Beweis, dass Herbarts Ideen unter den gegenwärtigen Verhältnissen noch vorzüglich brauchbar sind. Weder die „individualistische“ noch die „universalistische“, weder die „soziale“ noch die „autonomistische“, weder die „künstlerische“ noch die „sittlich-religiöse“ Seite der Erziehung vermag sich über die Vernachlässigung in Herbarts Pädagogik zu beklagen, und nach dieser Richtung die modernen Bestrebungen nur immer den Anknüpfungspunkt der Jugendbildung vorlegen: nie vermissen wir bei ihm die entsprechenden Vordeutungen und Voraussetzungen, er sagt die Fülle seiner Anregungen und praktischen Finger-

Das ist für Dietering das vielleicht nur gelegentlich zu ungenügend hingestellte Ergebnis seiner ersten fünf Abschnitte. Dass auch der Vorwurf, Herbart habe über der Sorge für die Seele vernachlässigt die Pflege seiner physischen Gesundheit vernachlässigt, eine Berechtigung habe, zeigt der Verfasser in seinem 6. Abschnitt den „hygienischen Zug“ in Herbarts Pädagogik, in dem vor allem die „Mutterschaftsfrage“ Interesse verdient, und der sich auch mit Wellers Buch über die Spiele bei Herbart be-

Nach alledem kommt Dietering zu dem Schlusse, dass das Buch allen Gezeters über Herbarts Pedanterie und sein veraltetes System . . . die gesamte moderne Pädagogik auf seinen Schultern ruht, und dass die ‚neuen Lehren‘, die jetzt häufig als marktschreierisch angepriesen werden, im Grunde doch nichts anderes sind als mehr oder weniger glückliche und mehr oder weniger einseitige Ausprägungen der Ideen, die Herbart schon vor mehr als einem halben Jahrhundert ausgesprochen hat“. Das Buch kann, aufmerksam gelesen, in hohem Masse der Vertiefung des Studiums der Herbartschen Pädagogik dienen:

die Methode Dieterings, Einzelbegriffe (Individualität, Methode usw.) genau und im Zusammenhang zu analysieren, wird nur umso klarer, als wenn man es — bei Herbart selbst — bald da, dort an getrennten Stellen liest. Ein vortreffliches Inhaltsverzeichnis mit der Reichhaltigkeit eines Sachregisters gewährt leichtestes Zurechtfinden in dem Werke, das freilich ernst mitlesende und hingebende Leser voraussetzt, wenn es den vollen Nutzen bringen soll, den es dank seiner Tüchtigkeit bringen kann.

## V.

### Die vielklassige Schule, ihre Vorteile und Nachteile, und andere Organisationsfragen.

Von D. Hieronymus, Rektor in Leer.

#### I.

Die Klasseneinteilung ist wie der Lehrplan, der Stundenplan und die Schulordnung ein Stück der Schulorganisation. Welcher von diesen Teilen für den ganzen Schulorganismus der wichtigere ist, dürfte kaum zu sagen sein; fraglos wächst die Bedeutung jedes derselben in dem Verhältnis, wie die Teilung der Schule zunimmt. Eine Organisation überhaupt muss sowohl die einklassige wie die 32 klassige Schule haben. Die Organisationsfrage der Klassenteilung darf in ihrer Bedeutung keineswegs unterschätzt werden, wenn sie auf den ersten Blick auch nur als eine Schulformfrage erscheint, denn „je zweckmässiger die Form, desto vollkommener der Inhalt.“<sup>1)</sup> Ihr ist bis zum Jahre 1800 weder von Pädagogen noch von Behörden besondere Aufmerksamkeit zugewandt worden, weil man einesteils weitgehende Erwägungen über Klassenteilung nicht für wichtig genug hielt, weil andernteils die äussere Notwendigkeit grösserer Klassenzahlen, bewirkt durch grosse Einwohner- und Schülerzahlen, nicht vorlag. Erst das 19. Jahrhundert hat die Frage der Klasseneinteilung aufgerollt und sie besonders in seinen letzten Jahrzehnten zur Diskussion gestellt. Ausserdem zeigt das 19. Jahrhundert auch in praxi die Vergrösserung und Teilung der Volksunterrichtsanstalten von der einstufigen bis zur achtstufigen, von der einklassigen bis zur vielklassigen in unbestimmter Abgrenzung. — In Bezug auf unser Thema dürfte eine Unterscheidung zwischen den Begriffen „vielstufig“ und „vielklassig“ zu machen sein — eine Unterscheidung, die im täglichen Leben wie in schriftlichen Abhandlungen in der Regel nicht eingehalten wird. Die Zahl der Stufen einer Schule kann u. E. ihre Höchstgrenze nur in der Zahl der Schulpflichtjahre in Preussen z. B. 8, in Bayern 7<sup>2)</sup> haben, während die Klassenzahl durch Parallel-, Nachhilfe-, Förder-, gehobene, Oster- und Michaelisklassen eine beliebige, nicht allgemein festzusetzende Zahl erreichen kann. In Rücksicht auf die historische Entwicklung der Klassenteilung werden wir als vielstufig die sieben- bis achtstufige anzusehen haben, denn die allgemeinen Bestimmungen von 1872 und eine Ministerial-Verfügung vom 29. 11. 73

<sup>1)</sup> Reinke, Organisations- und Lehrplan usw.

<sup>2)</sup> Seit 1. September 1907 für Knaben auch 8 Pflichtjahre.



1 das Sechsklassensystem für die höchste Entwicklungsform  
eiklassigen Normalschule. Als vielklassig müsste diejenige  
2 bezeichnet werden, die durch Teilung der Stufen in der  
ing eines der vorgenannten Gesichtspunkte die Zahl der  
1 über 8 hinaus unbeschränkt vermehrt hat.

## II.

ür die richtige Beurteilung und Bewertung der vielstufigen  
elklassigen Schulen dürfte die Anführung und kurze Beleuchtung  
ründe, die ihre Einrichtung erwünscht, zum Teil notwendig  
ht haben, nicht zu umgehen sein. Sie lassen sich unter  
ppen bringen: kulturelle, materielle und pädagogische.

it der steigenden Kultur wachsen auch die Anforderungen  
er wie innerer Art, die an die Volksschule gestellt werden.  
f und Elektrizität, Erfindungen und Entdeckungen, die wirt-  
lichen Lebensverhältnisse in Familie und Staat müssen langsam  
icher die Schule zu einer Anpassung nach aussen wie innen  
n. So behauptet auch Scherer im pädagogischen Jahres-  
: 1902: „Die Schulorganisation folgt, wie uns die Geschichte  
hulwesens lehrt, immer der Entwicklung des kulturellen und  
en Lebens eines Volkes nach. Das Schulwesen muss sich  
neuen daraus hervorgehenden Forderungen anpassen. Es  
ien neue Schularten, welche den neuen Bedürfnissen Rechnung  
sollen.“ Die Statistik zeigt eine rasche Zunahme vielklassiger  
men. Während es im Jahre 1886 in Preussen 290 sieben-  
ehrklassige Schulen gab, steigt deren Zahl in 10 Jahren (1896)  
33 und nach weiteren 5 Jahren, nach der amtlichen  
k von 1901 auf 1616. Dementsprechend vermindert sich die  
der wenigklassigen, namentlich der einklassigen Schulen.  
tzteren gehen in der erstgenannten Periode um 14% in den  
1, 8 <sup>3</sup>/<sub>4</sub> % auf dem Lande zurück und die ersten 8 Jahre unseres  
Jahrhunderts zeigen einen rapiden Fortschritt in der Ver-  
g der Stufen und Klassen. Nach der zuletzt veröffentlichten  
schen Statistik vom 20. Juni 1906 ist die Zahl der 8 stufigen  
1 auf 544 gestiegen, wovon allein auf Berlin 282 = 56%  
n.<sup>1)</sup> Das „Warum“ dieser Erscheinung liegt auf der Hand:  
rspricht sich von einer mehr gegliederten Schule mehr Erfolge,  
weise Unterrichtserfolge, wie überhaupt in der gegenwärtigen  
velt „die Menge des Wissens und der Fertigkeit massgebend  
en ist für die Arbeit der Volksschule.“<sup>2)</sup> Ob diese Voraus-  
betriffts des grösseren Erfolges richtig ist, soll nachher vom

---

n den früheren Statistiken ist eine zahlenmässige Trennung zwischen 7- und  
Systemen noch nicht getroffen.  
sachs, Zur Schulreform.

pädagogischen Standpunkte aus untersucht werden. — In mindestens demselben Masse ist das oben genannte Klassenwachstum durch materielle Gründe veranlasst, von denen als hauptsächlichste die Schülerzahl zu nennen ist. Denn für Vermehrung der Schulklassen ist in den allermeisten Fällen das Wachstum der Schülerzahl ausschlaggebend. Die letztere führt zunächst zu einer Klassenvermehrung, in zweiter Linie bei Vorhandensein auch anderer, namentlich örtlicher Rücksichten, zur Einrichtung neuer Schulen. Denn nicht minder wichtig und einflussreich ist die Geld-, Platz- und Zeitfrage. In grösseren Volkszentren ist die Vermehrung der Schülerzahl oft so rapid, dass Schulgebäude nicht so schnell zu beschaffen sind, wofür unsere Reichshauptstadt mit ihren 583 Klassen in gemieteten Räumen und 28 Klassen ohne eigene Klassenzimmer<sup>1)</sup> einen schlagenden Beleg bietet; auch kostet eine neue Schule mit neuer Schulverwaltung und Einrichtung viel Geld. Die Vermehrung von Klassen an vorhandenen Schulen lässt sich leichter ermöglichen und ist nicht so kostspielig; wie ja überhaupt jeder Grossbetrieb prozentuell billiger ist als der Kleinbetrieb.

Für Lehrer sind die pädagogischen Gründe, welche für oder wider eine Vermehrung der Stufen und Klassen in Betracht kommen können, die wichtigsten und ausschlaggebenden, und wir betrachten es als die Hauptaufgabe unserer Ausführungen, diese eingehender aufzuführen und zu beleuchten, um so unter Massgabe allgemeiner pädagogischer Prinzipien eine feste Grundlage für die Organisationsfrage zu gewinnen. Diese Untersuchung wird uns Gelegenheit geben, die Vor- und Nachteile der vielklassigen gegenüber den wenigklassigen bis hinab zu den einklassigen Schulen aufzusuchen und zu beurteilen. Es kommen hier 3 Hauptfaktoren in Frage: Die Schüler, der Lehrer, der ganze Schulbetrieb.

### III.

Bei der Schulerziehung pflegt man gemeinhin die unterrichtliche und erziehlische Seite zu unterscheiden. Alle Schulen, ohne Rücksicht auf ihre Grösse und Teilung, verfolgen das gleiche Ziel: bei einer möglichst grossen Anzahl von Schülern möglichst weitgehende Unterrichts- und Erziehungsergebnisse zu gewinnen. Während die Unterrichtsgegenstände nach Zahl und Art bei allen im wesentlichen gleich sind, gehen die mehr- oder vielklassigen Schulen in der Auswahl und Menge des Stoffes, in der Herausarbeitung der Methode und der Absteckung der Ziele über die ein- und wenigklassigen hinaus. Auf erziehlichem Gebiete Vorteile zu haben, wird in Hinsicht auf das vielklassige System nicht, wohl aber bezüglich des ein- und wenigklassigen oft betont. Die Öffentlichkeit sucht,

<sup>1)</sup> Statistik vom 20. Juni 1906.

wir schon ausführten, die Vorzüge, besonders auf dem Unterrichtsgebiet. — Diejenige Unterrichtsanstalt wird nun gemein — abgesehen von einzelnen Ausnahmeleistungen — die besten Erfolge zeitigen können, bei der die Unterrichtsbedingungen günstigsten sind, und dies ist dann der Fall, wenn die Schule hier in Betracht kommenden psychologischen wie technischen Anforderungen möglichst weitgehend Rechnung trägt. Während in der ein- und wenigklassigen Schule sämtliche oder mehrere Alters- und Bildungsstufen zusammen sind, kann mit der zunehmenden Zahl der Klassen eine dem geistigen Stande der Schüler entsprechende Scheidung und eine diesem Geistesstande entsprechende bessere methodische Ausgestaltung des Unterrichts offen werden. Darnach ist fraglos diejenige Schule die vollkommenste, die für jedes Schuljahr eine besondere Stufe und dementsprechend einen besonderen Stoff und eine besondere Methode den Schülern bieten kann. Damit ist keineswegs gesagt, dass jede einzelne Klasse nur neue Stoffe habe. Im Gegenteil ist für die vielklassige Schule eine Gefahr die zu weitgehende Vermehrung der Stoffe, wozu einerseits die leichtere und grössere Darbietungsmöglichkeit, andererseits die Forderungen des modernen Lebens ihren können. Dadurch würde sie sich des Vorzuges, den sie durch den Umfang des Stoffumfanges tatsächlich hat, begeben und den Vorzug, der ihr von der wenigklassigen Schule oft gemacht wird, nicht zu recht erscheinen lassen, dass sie vieles einpropfe nur zum Zweck des Unterrichts. Es wird deshalb in dem Lehrplan der vielklassigen Schule nur das eingefügt werden dürfen, was dem kindlichen Auffassungs- und Begriffsvermögen zugänglich und für die Allgemeinheit, die das heutige Volks- und Kulturleben fordert, unentbehrlich ist. — Die Individualität der Kinder ist ausserordentlich verschieden, und der Unterricht wird um so mannigfaltiger sein, je mehr Altersstufen in einer Klasse vereinigt sind. Deshalb dürften Fröhlich<sup>1)</sup> „jedenfalls nicht mehr als zwei verschiedene Altersstufen gemeinschaftlich unterrichtet werden“. In der einklassigen Schule z. B. in der Religion in der Unterabteilung drei, in der Oberabteilung fünf Altersstufen (Kinder von 9—14 Jahren) gemeinsam unterrichtet — ein Notbehelf, der psychologisch und methodisch nach jeder Seite zu rechtfertigen ist, denn ein grosser Teil des Stoffes der Unterstufe, noch dazu in einer der Oberstufe entsprechenden methodischen Behandlung, stellt für die Mittelstufe den nacktesten didaktischen Materialismus dar. Eine beachtenswerte Seite der Individualität der Kinder ist die Begabung der Kinder. Die grössere Klassenzahl gestattet es, der Schwachbegabten besonders anzunehmen, ihnen ohne Verwertung der Dienststunden des Lehrers Nachhilfestunden zu geben, eventuell in besondere Hilfsklassen zu schicken. Wenn zwar die

<sup>1)</sup> Die Grundlehren der Schulorganisation.

Forderung der Gegenwartspädagogik, wonach die Schülerzahl einer Klasse 45 nicht übersteigen soll, auch für die vielklassigen Schulen im allgemeinen nicht entfernt erfüllt ist, so haben sie doch durchschnittlich eine geringere Klassenfrequenz als die ein- und wenigklassigen Systeme, an denen es nach der Statistik von 1901 in Preussen noch 422 Klassen mit je 120 bis über 210 Kindern gab. „So nachdrücklich normale Frequenzverhältnisse der Vertiefung des unterrichtlichen und erzieherischen Einflusses Vorschub leisten, so schwer müssen anormale die Erreichung des Zieles schädigen und bis zu einem gewissen Grade in Frage stellen.“<sup>1)</sup> Ausgeglichen wird die grössere Frequenz, falls sie in der mehrklassigen Schule vorhanden ist, durch die psychologisch gewährleistete Gleichmässigkeit des gleichen Alters der Kinder in derselben Klasse. Immerhin wird ja auch eine solche Klasse mit einem Durchschnittsmass der Begabung zu rechnen haben, und alle Schüler werden auch in der Altersstufenklasse das Endziel nicht erreichen, welches letzteres jedoch die ein- und wenigklassigen von sich ebensowenig behaupten können.

Wenn wir oben ausführten, dass in der mehrklassigen Schule die Stoffgrenze weiter gesetzt werden könnte, so erscheint es fast als ein Widerspruch, den weiteren Vorteil anzuführen, dass die Stoffpensum für die einzelnen Klassen kleiner bemessen und gleichmässiger verteilt sind. Ein einfaches Divisionsexempel bestätigt aber, diese Behauptung: je grösser der Divisor, desto kleiner der Quotient; das will sagen: je grösser die Zahl der Stufen, desto kleiner der auf die einzelne entfallende Teil des Gesamtensums — setze man letzteres nun so eng oder weit wie man wolle. Die Kleinheit des Pensums ist aber nicht von zu unterschätzendem Wert, denn „je kleiner das Pensum, desto grösser die Möglichkeit allseitiger Bearbeitung und Befestigung“.<sup>2)</sup> — Diesen letzten Punkt zu betonen ist wichtig wegen der von den Vertretern der ein- und wenigklassigen Schulen allgemein als Nachteile der mehrklassigen Schule ins Feld geführten Behauptungen und Vorwürfe folgender Art: In der vielstufigen Schule bekommt das Kind jedes Jahr ein neues Pensum, das erledigt werden muss. Die Bearbeitung steht unter dem Signum der Eile: keine Ruhe, nur Fortteilen; keine Schonzeit, nur Ausnutzung — kein Festhalten früherer Kapitalien, nur viele Stoffe verarbeiten, um sie zu — vergessen. Alles wird mündlich gemacht, Griffel und Feder werden wenig gebraucht; durch ständiges Fragen und Mitarbeiten des Lehrers kommen die Kinder vom Gängelbände nicht los; zum eigenen und selbständigen Arbeiten und Erarbeiten bietet sich ihnen nicht Zeit noch Gelegenheit.<sup>3)</sup>

<sup>1)</sup> Statistische Beilage zur Pädagogischen Zeitung 1907, No. 3.

<sup>2)</sup> Reinke, Organisations- und Lehrplan.

<sup>3)</sup> Siehe hierzu Ostfriesisches Schulblatt 1894, Thema der ostfriesischen Hauptversammlung in Leer: Was kann die mehrklassige von der einklassigen Schule lernen?

— Das wären in Wirklichkeit schwere Mängel, die unverzüglich eine Abstellung erheischen, die unter Umständen schon allein dazu zwingen könnten, das ganze System — wenn sie in dessen Organisation begründet lägen — zu beseitigen. Wir müssen diese ersten Vorwürfe deshalb etwas auf ihre Stichhaltigkeit untersuchen. Die ein- und wenigklassige Schule meint nach der Behauptung ihrer Vertreter, dem Vergessen dadurch vorbeugen zu können, dass ein und dasselbe Kind in derselben Abteilung oder Klasse denselben Stoff mehrere Jahre lang bekommt, dass ferner durch Kombination mehrerer Abteilungen bei einzelnen Fächern Stoff- und Unterrichts-gleichheit noch verlängert werden kann. Die Sicherheit des Fortschritts und des Erfolges müsse so ohne Zutun schon mit jedem Jahre wachsen. Hinzu käme noch, dass durch die ständige Möglichkeit einer Bezugnahme auf das in früheren Jahren Behandelte und Gelernte auch dieses Alte, immer erweitert und vertieft wird. Zunächst ist zu bemerken, dass in der mehrklassigen Schule die neue Stufe nicht nur neue Stoffe bringt, sondern auch die in der Vorklasse bereits vorgekommenen wieder verwertet. Neben und mit dem Neuen das Alte! Der Lehrer an der mehrklassigen Schule baut in seiner Klasse also keineswegs in der Luft, ohne die Grundlage zu halten und zu beachten; er verschleudert keineswegs die vorhandenen Kapitalien. Wenn das mehrjährige Beibehalten genau desselben Stoffes zu besonderer Sicherheit und Vertiefung führen soll, so könnte man das ebensogut als Stagnation bezeichnen, und wieviel bei der sogen. Kombination mehrerer Jahrgänge herauskommt, das hat uns das Beispiel aus dem Religionsunterricht gezeigt. Den psychologischen Nachweis lassen wir hier folgen: wenn man mit vereinigter Mittel- und Oberstufe einen Unterrichtsstoff — ganz abgesehen von der Auswahl — gemeinsam zu behandeln genötigt ist, so muss auf alle Fälle die eine der beiden Stufen zu kurz kommen. Denn: bei Kindern von 8—11 Jahren (Mittelstufe) ist alle Mühe darauf zu verwenden, dass sie die primitiv (perzeptiv) gewonnenen Vorstellungen auch dem vorhandenen Seelenleben zuführen, einordnen, verdauen, assimilieren. Bei der Oberstufe muss man die selbsttätige Apperzeption der meisten Unterrichtsstoffe als bisheriges Erziehungs- und Altersresultat mehr oder weniger voraussetzen und den kindlichen Geist weiterführen zur Reflexion, zu Begriff und Urteil. Beides lässt sich bei Kindern so verschiedenen Alters nicht vereinen. Soll der Unterricht zu klaren Vorstellungen, Begriffen und Urteilen führen, soll er das gleichschwebende und vielseitige Interesse aller Schüler entwickeln und pflegen, soll er zur Selbsttätigkeit anleiten und dem Willen Kraft und Konsequenz verleihen — so ist nötig, dass der Lehrstoff nicht unter oder über dem geistigen Horizont der einen Hälfte der Schüler liegt, und dass die Vorstellungsmassen eine den psychologischen Grundforderungen entsprechende Behandlung er-

fahren können. — Übermässig zu hasten und zu eilen ist schon deshalb nicht nötig, weil, wie schon erwähnt, das Pensum kleiner, das Schülermaterial einheitlicher ist. Entschieden bessere Chancen aber hat die mehrklassige in Bezug auf die der Individualstufe entsprechende sorgsame Verarbeitung und Vertiefung der Unterrichtsstoffe. — Die Gefahr des einseitigen mündlichen Unterrichts, der zu geringen schriftlichen Betätigung, des zu vielen Gängelns der Kinder liegt für die vielklassigen tatsächlich näher als für die wenigklassigen, denn besonders in der einklassigen Schule wird in dieser Hinsicht bei den 2—5 Abteilungen die Not zur Tugend. Man darf nur das sogen. selbständige Arbeiten weder in seiner Quantität noch Qualität, wie bezüglich seines dauernden Erfolges nicht überschätzen; auf eine kritische Untersuchung dieses eigenen Erarbeitens wollen wir im Rahmen unserer Arbeit jedoch nicht eingehen. Gesagt sei nur noch, dass der in der mehrklassigen Schule mögliche Fehler einer zu geringen schriftlichen Beschäftigung eine gleich bedenkliche Parallele hat in der zu geringen mündlichen Beschäftigung, die der Lehrer der ein- und wenigklassigen Schule den einzelnen Kindern und Abteilungen zuteil werden lassen kann. Wenn in der einklassigen Schule stets 2 oder 3 Abteilungen schriftlich beschäftigt sind, so muss dem Lehrer, der gleichzeitig mit einer andern mündlich arbeitet, die Überwachung und sorgfältige Korrektur unmöglich werden. Gewiss ist auch ein stetes und zu langes Gängelns der Entwicklung zur Selbsttätigkeit und Selbständigkeit hinderlich — man führe das Kind auf allen Stufen dahin, möglichst seine eignen Kräfte zu gebrauchen. Man „setze es aufs Pferd, so wird es schon reiten können“. Vergesse man aber doch nicht, dass das Kind auch bei der Selbstarbeit der sorglichen Beobachtung und mehr im Hintergrunde stehenden Leitung bedarf, damit es nicht — die Gefahr liegt bei seiner Unreife um so näher, als es an Schuljahren jünger ist — in falsche Geleise gerät. In der Tat vermag der Schüler wenig ganz aus sich selbst heraus zu erarbeiten — wozu wäre denn aber auch der Lehrer und seine Methode da? Die Probe aufs Exempel bietet ja schliesslich das Resultat. Wären die oben aufgeführten schweren Nachteile der vielklassigen Schule tatsächlich vorhanden, so müsste am Ende der Schulzeit die schriftliche Leistung eines Kindes dieser Anstalt weit hinter derjenigen der andern zurückstehen — die Wirklichkeit redet aber eine andere Sprache und beweist das Gegenteil!

Nach den bisherigen Untersuchungen dürfen wir wohl zunächst folgendes feststellen: Ein Schulorganismus ist um so vollkommener, je mehr er sich in seiner Stufenzahl der Zahl der Schulpflichtjahre nähert. Die grössere Klassenteilung ermöglicht eine reichhaltigere Auswahl und erfolgreichere Verarbeitung der Lehrstoffe.

Schluss folgt.

---

## B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

### I.

#### Herbarts Stellung zum Arbeitsunterrichte.

Von K. Wittig in Bräunsdorf.

Die „moderne Pädagogik“ beschert uns fast täglich neue Werke; wirklich neue indessen nur wenige. Was uns da oft mit lautem Schalle als Neuheit angepriesen wird, zeigt sich, genau besehen, als altes, ehrwürdiges Erbstück von einem unser pädagogischen Klassiker. Auch in der Pädagogik erkennen wir, fast wie in der Mode, die Wahrheit des Spruches vom Kreislaufe der Dinge und Ideen. Eine Torheit wäre es darum, wenn wir über der modernen Pädagogik unserer Klassiker vergessen wollten. Sie können uns vor Hochmut bewahren, zugleich aber auch vor Oberflächlichkeit, Flachheit: wie in Stein gemeißelt, fest, bestimmt, klar, tief durchdacht stehen ihre Werke vor uns, vorbildlich für unsere geistige Arbeit. Sie können uns aber auch ermuntern zu weiterem Vordringen auf beschrittener Bahn, wenn wir in ihnen unsre Vorkämpfer erblicken.

Einer von denen, die so mancher „Moderne“ für überwunden erachtet (weil er sie nicht kennt), ist unser Joh. Friedrich Herbart. Die folgende Zusammenstellung Herbartischer Worte möchte mit dazu beitragen, ihn als noch nicht so ganz veraltet zu zeigen. Aus zweien seiner bedeutendsten Werke wollen wir ihn zu uns sprechen lassen, dem „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ (1835)<sup>1)</sup> und der „Allgemeinen Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“ (1806).<sup>2)</sup> Als Abkürzung bei Nennung beider bedienen wir uns für ersteres „U.“, für letzteres „A. P.“.

#### I. Die Arbeit im Dienste der Erziehung im allgemeinen.

Wir glauben Worte eines unser Modernsten zu hören, wenn Herbart spricht: „Mit den bekannten Werkzeugen der Tischler sollte jeder heranwachsende Knabe und Jüngling umgehen lernen, ebensowohl als mit Lineal und Zirkel. Mechanische Fertigkeiten würden oft nützlicher sein als Turnübungen. Jene dienen dem Geiste, diese dem Leibe. Zu Bürgerschulen gehören Werkschulen, die nicht gerade Gewerbschulen zu sein brauchen. Und jeder Mensch soll seine Hände gebrauchen lernen. Die Hand hat ihren Ehrenplatz neben der Sprache, um den Menschen über die Tierheit zu erheben.“ (U. § 259.)

Der Hand ihren Ehrenplatz neben der Sprache! Das ist's, um was wir jetzt och kämpfen, was man in der Erziehung Geistig-Schwacher beherzigt, in der er Geistig-Gesunden aber leider vernachlässigt oder überhaupt nicht für nötig hält. Das Schlagwort von der harmonischen Ausbildung aller Kräfte und Fähigkeiten braucht man überreichlich; dass aber die Pflege der geistigen und körper-

<sup>1)</sup> Reclam-Ausgabe.

<sup>2)</sup> Pädag. Sammelmappe, Heft 159, Leipzig, Siegismund & Volkening.

lichen Arbeit die Harmonie erst herstellen kann, vergisst man. Herbart belehrt uns auch darüber: „Die geistige Tätigkeit ist auch gesund! sowohl wie die Tätigkeit der Gliedmassen und der innern Organe; es werde alles zusammen in Bewegung gesetzt, so dass es leiste, was es könne, ohne irgend eine Kraft zu erschöpfen. Nur was ohne Interesse lange fortgetrieben wird, das verzehrt Geist und Körper; doch auch dies nicht so schnell, dass man die ersten Schwierigkeiten dessen, was bald interessieren wird, zu überwinden sich scheuen dürfte. Man gewöhne an Arbeitsamkeit aller Art.“ (A. P. S. 127, Abs. 2, Z. 16.) Bildung und daraus hervorgehende Gesundheit des Körpers und Geistes ist ihm das erstrebenswerte Ziel der Erziehung im besonderen auch vom Standpunkte der Idee der Vollkommenheit aus: „Durchläuft man nun die übrigen praktischen Ideen, so erinnert die Idee der Vollkommenheit an Gesundheit des Körpers und Geistes, samt der Wertschätzung beider und ihrer absichtlichen Kultur.“ (U. § 10.)

Ein anderer Gesichtspunkt noch lässt Herbart die Arbeit als Erziehungsmittel fordern: „Von Natur kommt der Mensch zur Erkenntnis durch Erfahrung.“ (A. P. S. 42.) Naturgemäss werden es für das Kind zunächst äussere Erfahrungen sein; zugleich müssen sie an Dingen gemacht werden, die des Kindes Interesse fesseln. Beidem entspricht die Arbeit. Darum Herbart: „Er sei wer er sei, die Bauern, Hirten, Jäger, die Arbeiter aller Art, und ihre Knaben werden ihm in frühern Jahren der trefflichste Umgang sein; wohin sie ihn mitnehmen, wird er von ihnen lernen und gewinnen.“ (A. P. S. 43, Abs. 3, Z. 5.) Nun spricht er aber weiter: „Der eigentliche Kern unseres geistigen Daseins kann durch Erfahrung und Umgang nicht mit sicherm Erfolge gebildet werden. Tiefer in die Werkstätte der Gesinnungen dringt gewiss der Unterricht!“ (A. P. S. 45, Abs. 2.) Scheidet er damit die körperliche Arbeit für die Schule aus? Keineswegs. Man muss nur wissen, dass Herbart unter Unterricht jede absichtliche, bewusste bildende Einwirkung auf den Zögling versteht, also ebenso die planmässige Arbeit im Werkunterricht und in der Schülerwerkstatt. Er meint also nur — und wir mit ihm: — wir können die Bildung nicht dem Zufall überlassen, sondern müssen nach einem festen Plan bei unserm „Gewöhnen an Arbeitsamkeit aller Art“ vorgehen.

Schliesslich finden wir bei Herbart auch den Hinweis auf die soziale Seite des Arbeitsunterrichtes: „Das Verwaltungssystem hat einen wichtigen Bezug auf Pädagogik, indem jeder Zögling, ohne Unterschied des Standes, daran gewöhnt werden muss, sich anzuschliessen, um für ein geselliges Ganze brauchbar zu sein. Diese Forderung kann sehr viele verschiedene Gestalten, auch in Bezug auf Körperbildung annehmen.“ (U. § 15.) Wenn auch das Wort „Arbeit“ hier fehlt, so sehen wir doch eine Berechtigung zu unserer Annahme in den Worten „auch in Bezug auf Körperbildung“.

Bei aller Pflege und Wertschätzung der Arbeit dürfen wir aber niemals vergessen, dass wir durch sie erziehen wollen. Der Allgemeinbildung wollen wir dienen, nicht aber auf einen bestimmten Beruf vorbereiten. Letzteres ist Sache der Fachschulen. Herbart hält die Warnung auch schon für nötig: „Mit einzelnen Abnormitäten, welche die Natur in der Anlage zuliess, darf die Erziehung nimmermehr gemeine Sache machen, oder der Mensch ist zerrüttet. Unter dem Titel bescheidner Liebhabereien mögen sich schöne Talente in Nebenstunden ausbilden und sehen, wie weit sie kommen können. Es ist die Sache des Individuums,



ob es seinen Beruf danach zu bestimmen wage; der Erzieher kann zugleich Ratgeber sein, aber die Erziehung arbeitet nicht für den Beruf!“ (A. P. S. 98, Abs. 2, Z. 17.)

Die bisher angeführten Aussprüche bezogen sich auf die Forderung der erzieherischen Knabenhandarbeit im allgemeinen. Des weiteren werden wir darlegen, wie Herbart die Arbeit im besonderen im Dienst der 3 Haupttätigkeiten der Erziehung verwertet wissen möchte, im Dienste der Regierung, des Unterrichts, der Zucht.

## 2. Die Arbeit im Dienste der Regierung.

„Die Grundlage der Regierung besteht darin, die Kinder zu beschäftigen. Dabei wird hier noch auf keinen Gewinn für Geistesbildung gesehen; die Zeit soll jedenfalls ausgefüllt sein, wenn auch ohne weiteren Zweck als nur Unfug zu vermeiden. Hierin liegt jedoch die Forderung, dass dem Bedürfnis körperlicher Bewegung, insoweit die jedesmalige Altersstufe es mit sich bringt, Genüge geschehe, schon um die natürliche Unruhe, welche daraus entsteht, abzuleiten. Das Bedürfnis ist nicht bei allen gleich gross; es gibt Individuen, welche unbändig erscheinen, weil man sie zum Sitzen zwingt.“ (U. § 46.) Unter diesen Gesichtspunkt fällt zum Teil die in den Knabenhorden betriebene Arbeit.<sup>1)</sup> Auf dem Lande hat man solche Knabenhorte weniger nötig, braucht man nicht um Beschäftigung verlegen zu sein, um so mehr in den Städten. Darum begrüsst es Herbart an anderer Stelle, dass die Erzieher einen Ausweg geschaffen haben mit der Einführung der Arbeit: „Mit dem grössten Rechte aber haben die Erzieher längst darauf gesonnen, den Kindern eine Menge angenehmer und unschädlicher Beschäftigungen darzubieten, um dadurch die Unruhe abzuleiten, welche einzudämmen zu schwer ist.“ (A. P. S. 19, Z. 10.) Spiel allein langweilt mit der Zeit; angemessene, den Geist in Anspruch nehmende Arbeit, niemals. Sie ermüdet höchstens, was wiederum vom Standpunkte der Regierung aus nicht unerwünscht sein kann. Nun besteht die Möglichkeit, dass der Zögling sich die Arbeit selbst wählt, sich also selbst beschäftigt, oder dass ihm eine bestimmte Aufgabe gestellt wird. Am besten ist jedenfalls eine Vereinigung beider. Und so sind wohl auch Herbarts Worte aufzufassen: „Selbstgewählte Beschäftigungen haben zwar, wenn alles übrige gleich ist, den Vorzug; allein selten weiss die Jugend sich hinreichend und anhaltend zu beschäftigen. Bestimmte Aufgaben, dies oder jenes zu tun, bis es fertig ist, sichern die Ordnung besser, als regelloses Spielen, welches in Langeweile zu endigen pflegt.“ (U. § 47.) Bei allem Führen und Regieren doch dem Wunsche des Zöglings nach Möglichkeit entgegenzukommen, fordert auch der § 55 im „Umriss“: „In der Regel muss man darauf gefasst sein, dass die Jugend versuchen werde, die Schranken zu erweitern, sobald sie dieselben empfindet. Ist sie nach Wunsch beschäftigt, und sind die Schranken gleichförmig fest, so werden die Versuche dagegen zwar bald aufgegeben, aber sie erneuern

<sup>1)</sup> Ist hier nur der negative Zweck betont, so wird deswegen der positive, der schon in Unterricht und Zucht hinübergreift, nicht verkannt — wie ja auch Herbart mehrfach darauf hinweist, dass die strenge theoretische Scheidung von Regierung, Unterricht, Zucht in der Praxis nicht besteht.

sich. Bei zunehmenden Jahren ändern sich die Beschäftigungen, und die Schranken müssen allmählich erweitert werden. Es kommt nun darauf an, ob inzwischen die Erziehung weit genug vorgeschritten sei, damit die Regierung entbehrlicher werde. Alsdann richten sich die gewünschten Beschäftigungen nach den Aussichten, die ein junger Mensch seinem Stand und Vermögen gemäss, in Verbindung mit natürlichen Fähigkeiten und erworbenen Kenntnissen, für seine Zukunft geöffnet findet. Solche für ihn zweckmässige Beschäftigungen zu begünstigen, hingegen die blossen Liebhabereien und Geniessungen auf das Unschädliche zu beschränken, bleibt auch jetzt noch das Amt der Regierung, die nicht zu früh ganz darf aus den Händen gegeben werden, besonders dann nicht, wenn die Umgebung so beschaffen ist, dass sie Verführung besorgen lässt.“ (U. § 55.)

Könnte nun jemand einwenden, dass Herbart in den angeführten Aussprüchen doch von Arbeit direkt nicht rede, sondern nur von Beschäftigung im allgemeinen, es also zweifelhaft sei, ob er auch unsre Knabenhandarbeit im Sinne gehabt habe, so sei der § 56 des „Umrisses“ noch angeführt, der alle Zweifel zerstreuen muss: „Die Kinder müssen in jedem Falle beschäftigt sein, weil der Müssiggang zum Unfug und der Zügellosigkeit führt. Besteht nun die Beschäftigung in nützlicher Arbeit (etwa Handwerks- oder Feldarbeit), desto besser. Und noch besser, wenn durch die Beschäftigung etwas gelehrt und gelernt wird, welches zur Bildung für die Zukunft beiträgt. Aber nicht alle Beschäftigung ist Unterricht; und wo schon die Regierung der Kinder schwierig wird, da ist nicht immer das Lernen die passendste Beschäftigung. Manche heranwachsende Knaben kommen eher in Ordnung beim Handwerker oder beim Kaufmann oder beim Ökonomen als in der Schule.“ (U. § 56.)

### 3. Die Arbeit im Dienste des Unterrichtes.

Herbart ist mit dem Schulbetrieb seiner Zeit durchaus nicht einverstanden. Er sagt: „Das Knabenalter wird durch den teils nötigen, teils nützlichen Unterricht oftmals auf eine Weise gedrückt, die man zwar im gelehrten Stande sich zu verhehlen sucht, die aber anderwärts auffällt, und wobei Mut, Entschlossenheit, Gewandtheit, Eigentümlichkeit, Körperbildung und geistige Produktion wesentlich leiden. Einige wenige Stunden gymnastischer Übung sind kein durchgreifendes Gegenmittel.“ (U. § 226.) Als Gegenmittel schätzt er die Familienerziehung; sicherlich nicht zuletzt, weil sie das Kind zur Arbeit erzieht und damit den ganzen Menschen bildet. Die Schulerziehung sollte sich nach Kräften bemühen, darin ihrer Partnerin, der Familienerziehung, ähnlich zu werden: „Dem erziehenden Unterrichte liegt alles an der geistigen Tätigkeit, die er veranlasst. Diese soll er vermehren, nicht vermindern; veredeln, nicht verschlechtern. — Anmerkung. Verminderung entsteht, wenn unter vielem Lernen, Sitzen — besonders unter dem oft unnützen Schreiben in allerlei Schulbüchern — die Körperbildung in solcher Art leidet, dass früher oder später Nachteile für die Gesundheit erfolgen. Daher neuerlich eine Begünstigung gymnastischer Übungen, bei denen aber die Heftigkeit der Bewegungen kann übertrieben werden. Verschlechterung entsteht, wenn das Wissen zur Ostentation und zur Erlangung äusserer Vorteile dient: die nachteilige Seite mancher öffentlichen Prüfungen. Die Schulen sollten nicht genötigt sein,

alles zu zeigen, was sie leisten. — Wenn der Unterricht auf solche Weise gegen seinen Zweck wirkt, so setzt er sich überdies mit der Zucht in Widerstreit, welche für die ganze Zukunft des Zöglings dahin zu sehen hat, ut sit mens sana in corpore sano.“ (U. § 59.) Ganz besonders eifert Herbart auch gegen die Ansicht, dass die Schule nur Kenntnisse zu übermitteln habe: „Inwiefern durch den Unterricht bloss Kenntnisse dargeboten werden, insofern lässt sich auf keine Weise verbürgen, ob dadurch den Fehlern der Individualität und den von jenem unabhängig vorhandenen Vorstellungsmassen ein bedeutendes Gegengewicht könne gegeben werden, sondern auf das Eingreifen in die letztern kommt es an, was und wieviel durch den Unterricht für die Sittlichkeit möge gewonnen werden. . . . Das sittliche Wirken der Kenntnisse bleibt immer zweifelhaft, so lange sie nicht entweder das ästhetische Urteil, oder das Begehren und Handeln, oder beides berichtigen helfen. Und auch hierbei noch sind nähere Bestimmungen nötig.“ (U. § 35.) Herbart gibt zu bedenken, dass „dasjenige Lernen, das bloss zum Aufsagen führt, die Kinder grösstenteils passiv macht; denn es verdrängt, so lange es dauert, die Gedanken, welche sie sonst würden gehabt haben. Im Phantasieren und Spielen aber, also auch in demjenigen Unterricht, welcher hier nachklingt, ist die freie Tätigkeit vorherrschend.“ (U. § 71.) Da es nun aber so mancherlei gibt, was gelernt werden muss, so empfiehlt Herbart, dieses Auswendiglernen durch Beteiligung der Sinntätigkeit zu erleichtern. (Siehe A. P. S. 57/58, auch S. 52, Abs. 3.)

Es ist oben schon darauf hingewiesen worden, wie sehr Herbart die Erfahrung als Grundlange aller Erkenntnis schätzt. Dass er sie also bei seinen Betrachtungen über den Unterricht nicht vernachlässigen wird, ist selbstverständlich. „Der Unterricht hat Erfahrung und Umgang zu ergänzen; diese seine Grundlagen müssen schon vorhanden sein; wo sie es nicht sind, müssen sie zuerst, und in gehöriger Tüchtigkeit, geschafft werden; was daran fehlt, ist ein Verlust für den Unterricht, denn es fehlt an den Gedanken, welche die Lehrlinge selbst in die Rede des Lehrers hineinlegen müssen.“ (U. § 78.) Fehlende Erfahrungen zu ergänzen, vorhandene zu vertiefen, das kann und tut unser Arbeitsunterricht im höchsten Grade. Und wenn Herbart in der A. P. sagt: „Das Auffinden der Beziehungen oder die Synthesis a priori, setzt, in allen Fällen von Bedeutung, vorher gefühlte Schwierigkeiten, — Vertiefung in spekulative Probleme voraus. Der reelle Boden dieser Probleme aber ist die Erfahrung, die äussere und innere; — ihn sollte eigentlich die Jugendbildung als solchen in Besitz nehmen, so breit er ist“ (A. P. S. 70, Abs. 3), so kommt es uns vor, als hätte er hier nur das eine Wort vergessen „Arbeitsunterricht“. Dass dies nicht nur ein in die Worte hineingetragener Sinn ist, beweist der an anderer Stelle betonte Wert des „Versuchens“ von seiten der Zöglinge. Herbarts Grundsatz lautet ja: „Knaben und Jünglinge müssen gewagt werden, um Männer zu werden.“ Dem Gedanken entsprechend „dass jeder nur erfährt, was er versucht“ (A. P. S. 5, Abs. 4), redet er dem „Versuchen“ stets das Wort, zumal er weiss, dass er dem Knaben damit entgegenkommt: „Schon der Knabe, während er weniger fragt, macht desto mehr Versuche, die Dinge zu behandeln, dadurch im stillen zu lernen und sich zu üben.“ (U. § 26.) Und warum weiter schätzt er dieses Versuchen so hoch ein? Weil es dem Zöglinge Erfahrungen bringt, von denen er sagt: „In der

Tat, wer möchte Erfahrung und Umgang bei der Erziehung entbehren? Es ist, als ob man des Tages entbehren, und sich mit Kerzenlicht begnügen sollte! — Fülle, Stärke, individuelle Bestimmtheit für alle unsre Vorstellungen, — Übung im Anwenden des Allgemeinen, Anschliessen ans Wirkliche, an das Land, an die Zeit, Geduld mit den Menschen wie sie sind: — dies alles muss aus jenen Urquellen des geistigen Lebens geschöpft werden.“ (A. P. S. 43, Abs. 2.)

Welchen Unterrichtszweigen will nun Herbart das Versuchen, die Arbeit dienstbar gemacht wissen? An erster Stelle dem Anschauungsunterrichte (im weitesten Sinne). So redet er unserm Werkunterricht das Wort, indem er sagt: „Das Kombinieren — gemeinlich ganz und sehr mit Unrecht vernachlässigt — gehört zu den allerleichtesten und vieles erleichternden Übungen, recht eigentlich für Kinder. Dass zwei Dinge ihre Stellung rechts und links (hinten und vorn, oben und unten), wechseln können, ist der Anfang. Dass drei Dinge sich sechsfach (in einer Linie) versetzen lassen, ist die nächste Folge. Wieviel Paare man aus einer Menge vorliegender Dinge nehmen könne, ist eine der leichtesten Fragen. Wie weit man fortzuschreiten habe, müssen die Umstände bestimmen. Nur sind nicht Buchstaben, sondern Dinge und die Kinder selbst zu versetzen, zu kombinieren und zu variieren. So etwas muss man zum Teil scheinbar spielend lehren. — Zu den ersten Anschauungsübungen dienen gerade Linien, senkrecht oder schräg aufeinander gezeichnet (auch Stricknadeln in verschiedenen Lagen zusammengelegt und sich kreuzend, ferner Damenbrettsteine und ähnliche Dinge), alsdann der Kreis in mannigfaltigen Abteilungen und Darstellungen.“ (U. § 215.) [Man beachte in diesem Paragraphen auch das Fordern „sinnlicher Dinge“ fürs erste Rechnen!] Nach seinen Worten: „Den höchsten Grad des (apperzipierenden) Merkens bezeichnen die Worte Schauen, Spüren, Horchen, Tasten“ (U. § 77) und: „Das Zeigen, Benennen, Betasten- und Bewegenlassen der Dinge geht allem voran“ [beim analytischen Unterrichte] (A. P. S. 65, Abs. 3) dürfen wir bestimmt annehmen, dass er heute sicher zu den Anhängern des „Formens im weitesten Sinne im Unterrichte“ gehören würde. „Der Unterricht spinnt einen langen, dünnen, weichen Faden; den der Glockenschlag zerreisst, und wieder knüpft, der in jedem Augenblick die eigne Geistesbewegung des Lehrlings bindet, und, indem er sich nach seinem Zeitmass abwickelt, ihr Tempo verwirrt, ihren Sprüngen nicht folgt, und ihrem Ausruhen nicht Zeit lässt. Wie anders die Anschauung! Sie legt eine breite, weite Fläche auf einmal hin; der Blick, vom ersten Staunen zurückgekommen, teilt, verbindet, läuft hin und wieder, verweilt, ruht, erhebt sich von neuem, es kommt die Betastung, es kommen die übrigen Sinne hinzu, es sammeln sich die Gedanken, die Versuche beginnen, daraus gehen neue Gestalten hervor und wecken neue Gedanken, — überall ist freies und volles Leben, überall Genuss der dargebotenen Fülle! Diese Fülle, und dies Darbieten ohne Anspruch und Zwang, wie will es der Unterricht erreichen!“ (A. P. S. 42, Abs. 4, Z. 3.)

Für die Verknüpfung der „Arbeit“ mit dem Unterrichte in Geometrie hat Herbart die Anfänge erlebt und sich sofort dafür begeistert: „Die Geometrie hat andere Vorteile der Anknüpfung, die man erst neuerlich angefangen hat ernstlich zu benutzen. Figuren aus Holz und Pappe, Zeichnungen, Stifte, Stangen, biegsame Drähte, Fäden, den Gebrauch des Lineals, des Zirkels, des Winkelmessers,

gezähltes Geld in längeren und kürzeren, parallelen und nicht parallelen Reihen — kann man beliebig dem Auge darbieten und mit anderen anschaulichen Gegenständen in Verbindung setzen; man kann geordnete Beschäftigungen und Übungen daraus entnehmen, und das wird mehr und mehr geschehen, wenn man begreift, dass sinnliche Vorstellungen in gehöriger Stärke die sicherste Grundlage für einen Unterricht ausmachen, dessen guter Erfolg abhängig ist von der Art, wie der Zögling die Vorstellung des Räumlichen innerlich bildet.“ (U. § 102.)

Am unzweideutigsten spricht sich Herbart schliesslich für die Arbeit im Dienste der Naturlehre aus: „Dahin gehört auf der einen Seite: Beachtung der Himmelskörper — auf der anderen Seite: technologische Kenntnisse, welche theils durchs eigne Sehen, theils in Lehrstunden der Naturbeschreibung mügen erworben werden. Man betrachte die Technologie nicht bloss von der Seite der sogenannten materiellen Interessen. Sie liefert sehr wichtige Mittelglieder zwischen den Auffassungen der Natur und der menschlichen Zwecke.“ (U. § 259.)<sup>1)</sup>

Besonders wird es noch interessieren, wie sich Herbart zu unsern Bestrebungen der Kunsterziehung stellt. Hohen Wert misst er der Bildung des ästhetischen Urteils bei (er versteht darunter das „freie begierdelose Wohlgefallen oder Missfallen, sei es an den Verhältnissen von Tönen, Formen, Linien, Farben, sei es an Willensverhältnissen“), also würde er ein Verfechter unsrer heutigen Ideen sein. Auch in dem Punkte, dass wir nicht nur das Reden über die Kunst, sondern auch Kunstbetätigung verlangen? Nach seinen Worten ganz gewiss: „Fassliche Gegenstände müssen dargeboten sein; zur Betrachtung darf nicht getrieben werden. . . . Oft ist Nachahmung, wenn auch anfangs sehr roh, Nachzeichnen, Nachsingen, lautes Nachlesen, späterhin Übersetzen ein Zeichen der Aufmerksamkeits; dies Nachahmen mag begünstigt, nur nicht gelobt werden.“ (U. § 93.) — „Das Lehren ästhetischer Zerlegungen nach Kunstregeln und das Philosophieren darüber ist meistens misslich“ (A. P. S. 68, Abs. 3). — „So wenig gehäufte philosophische Lektüre Philosophen bildet, ebensowenig erzeugt sich Geschmack aus einem Umhertaumeln unter allerlei Kunstwerken, selbst wenn die letztern wirklich klassisch sind.“ (A. P. S. 70, Abs. 4.) — „Regt sich der Geschmack, so muss man die Phantasie zu beobachten suchen. Dazu hilft ein vertrauliches Verhältnis. Für seine Eröffnungen sei der Zögling besonders hier einer gefälligen Aufnahme gewiss, ohne scharfen Tadel, aber auch ohne lebhaftes Lob. Er darf, wenn er selbst etwas bildet, nicht vom Reiz überwältigt werden, sich nicht erschöpfen, nicht sich selber gefallen. Durch sanfte Erinnerungen abgekühlt, nicht gehemmt, werde er von einer Produktion zur andern fortgelenkt. — Auf dass er nicht zu früh in seinen eignen Geschmack versinke: dazu mügen Meisterwerke verschiedener Gattungen aufgeboten werden. Die nämlichen, periodisch wieder aufgesucht, leisten der eignen Fortbildung einen Massstab.“ (A. P. S. 74, Abs. 4, Z. 9.) Würde Herbart als so eifriger Verfechter einer Kunsterziehung durch die Tat nicht auch unsern heutigen Arbeitsunterricht begrüssen, der die Kunstregeln zu den seinen macht bei der Wahl von Form, Farbe, Schmuck, der, um mit Herbart zu reden, „die Hauptsache vom Schmuck, die Idee von der Diktion, das Sujet von der Form entkleidet“ (A. P.

<sup>1)</sup> Siehe oben S. 139.

S. 66, Abs. 3, Z. 26), der in dem „Hin- und Herrücken die Verhältnisse verändern lässt und die finden lässt, die durch ihren Effekt die Aufmerksamkeit fesseln“?

#### 4. Die Arbeit im Dienste der Zucht.

Der Zucht sind leidenschaftliche Regungen hinderlich. Wo sie auftreten, müssen sie unterdrückt werden. Als Mittel dazu empfiehlt Herbart die Arbeit: „Zur Ableitung der Gefahr, welche mit leidenschaftlichen Regungen verbunden ist, dient vorzugsweise das Erlernen irgend einer schönen Kunst, wenn auch nur mässiges Talent vorhanden ist; also Musik und Zeichnen in irgend welcher beschränkten Art (nicht mehrere musikalische Instrumente zugleich, nicht zerstreute Versuche in allerlei Art von Malerei durcheinander, sondern Konsequenz im Bemühen um eine bestimmte Fertigkeit). — Fehlt das Talent, so mögen Liebhabereien, Pflanzensammeln, Muschelsammeln, Papparbeiten, selbst Tischler- oder Gartenarbeiten usw. zu Hilfe genommen werden.“ (U. § 179.) (Dass hier Zeichnen und Papp-, bezw. Holzarbeit in der Bewertung getrennt sind, scheint uns belanglos zu sein.) Die Beschäftigungen an sich genügen aber nicht; sie sollen der Willensbildung dienen und müssen deshalb in Einklang mit dem Unterrichte gesetzt werden: „Gesetzt nun, die Leidenschaften seien fern gehalten, so kommt es für die Begründung der Moralität im allgemeinen darauf an, wie mit den Beschäftigungen der Unterricht zusammenwirke.“ (U. § 181.) Hier ist zugleich der Unterschied zwischen der Arbeit im Dienste der Zucht und der im Dienste der Regierung betont.

War bisher mehr die Rede davon, dass die Arbeit eine vorbeugende Massregel bedeutet, so haben wir jetzt darzulegen, wie Herbart der Arbeit, der Tat eine ganz direkte Wirkung auf die Willensbildung zuschreibt, so, dass ihm Willensbildung ohne Tat unmöglich scheint.<sup>1)</sup> „Die Tat also erzeugt den Willen aus der Begierde. — Aber zur Tat gehört Fähigkeit und Gelegenheit. — Von hier aus lässt sich übersehen, was zusammenkomme, um den Charakter zu bilden.“ (A. P. S. 94, Abs. 8.) Auf diesen Fundamentalsatz sich gründend, spricht er weiter: „Je grösser alle Art von Tätigkeit und vom Bewusstsein der Tatkraft: desto mehr Fähigkeit zum echten, entschlossenen Wollen.“ (A. P. S. 132, Abs. 1, Z. 13.)

Wenn der Tat eine so entscheidende Rolle zukommt, ist es selbstverständlich, dass sie so bald als möglich gepflegt werden muss. Darum spricht Herbart: „Offenbar gewinnt die Charakterbildung so viel an Sicherheit des Erfolgs, wie sie beschleunigt und in die Erziehungsperiode hineingezogen wird. Und dies ist nach dem Vorigen nur dadurch möglich, dass man den Jüngling, ja schon den Knaben früh in Handlung setze.“ (A. P. S. 99.) Freilich eine „äussere Vielgeschäftigkeit ohne tiefe, beharrliche Neigung und Überlegung, worin mehr körperliche als geistige Anlage sich zeigt, gründet keinen Charakter“ (A. P. S. 115), für die Charakterbildung ist vielmehr nur die Tat bedeutungsvoll, die sich aus einer Beteiligung des Körpers und Geistes zusammensetzt: „Vor allen Dingen nun darf nicht vergessen werden, dass zum Handeln des Menschen nicht bloss

<sup>1)</sup> Vgl. Pädag. Studien 1908, Heft 4: Willensbildung und Interesse.

die in die Sinne fallende Geschäftigkeit, sondern auch das innere Vollbringen gehöre; und dass nur eins mit dem andern den Charakter gründen könne. Die Vielgeschäftigkeit gesunder Kinder, welche ihr Bedürfnis nach Bewegung ausdrückt, die beständigen Umtriebe flattersinniger Naturen, ja selbst die rohen Vergnügungen derer, welche eine wilde Männlichkeit verraten, — alle diese scheinbaren Anzeigen eines künftigen Charakters lehren den Erzieher nicht so viel, als eine einzige, stille, überlegte, durchgeführte Handlung eines in sich gesenkten Gemütes.“ (A. P. S. 114, Abs. 5, Z. 1.)

Herbart würde heute — wie schon mehrfach gesagt — sicher ein Anhänger der Knabenhandarbeit sein. Finden wir ihn doch in einer gewissen Ratlosigkeit gegenüber der erkannten Notwendigkeit der Tat für die Charakterbildung: „Man spricht viel von dem Nutzen einer abhärtenden Lebensart für die Jugend. Ich lasse die körperlichen Abhärtungen in ihren Würden; ich bin aber überzeugt, dass man das eigentlich härtende Prinzip für den Menschen — der nicht bloss Körper ist — nicht eher finden wird, als bis man eine Lebensart für die Jugend einrichten lernt, wobei sie nach eignem, und zwar nach eignem richtigen Sinn, eine in ihren Augen ernste Wirksamkeit betreiben kann. Sehr viel würde dazu eine gewisse Öffentlichkeit des Lebens beitragen. Aber diejenigen öffentlichen Akte, welche bisher gewöhnlich sind, dürften die Kritik schlecht bestehen. Denn es fehlt ihnen meistens das erste Erfordernis eines charakterbildenden Handelns; sie geschehen nicht aus eignem Sinn, sie sind nicht die Tat, durch welche das innere Begehren sich als Wille entscheidet. Man bedenke unsre Examina, durch alle Schulklassen von unten an bis hinauf zur Doktordisputation! Man nehme, wenn man will, die Reden, die theatralischen Übungen hinzu, wodurch zuweilen junge Leute dreist und gewandt gemacht werden. Künste des Scheins können gewinnen durch das alles; — die Kraft, sich selbst darzustellen und festzuhalten, worauf der Charakter beruht, wird der künftige Mann, den Ihr durch jene Übungen führtet, vielleicht einmal eben so schmerzlich als vergeblich in sich suchen! — Fragt man mich, was denn für bessere Übungen statt jener zu empfehlen wären, so gestehe ich, die Antwort schuldig zu bleiben. Ich glaube nicht, dass in unsrer jetzigen Welt bedeutende allgemeine Einrichtungen, um die Jugend zweckmässig in Handlung zu setzen, getroffen werden können; aber ich glaube, dass desto mehr die Einzelnen alle Bequemlichkeiten ihrer Lage durchsuchen sollten, um dem Bedürfnis der Ihrigen zu entsprechen; ich glaube, dass eben in dieser Rücksicht Väter, die ihre Söhne zeitig an Familienangelegenheiten teilnehmen lassen, sich um deren Charakter verdient machen.“ (A. P. S. 99/100, Abs. 6.) Die Familie ist ihm noch der einzige Rettungsanker. Sie konnte es zu seiner Zeit auch noch sein. Wir gehen wohl nicht fehl, wenn wir annehmen, dass Herbart unter dem Teilnehmenlassen an Familienangelegenheiten auch das Helfen des Kindes bei der Berufstätigkeit des Vaters, der Mutter, mitverteht. Fingerzeige, wie dieses Helfen erziehlich wirksam gemacht werden kann, sehen wir in den Worten: „Man kann, man soll die früheste Geschäftigkeit, wozu sich das Kind von selbst durch die umgebenden Gegenstände aufgefordert zeigt, nähren, umherlenken, fortdauernd beobachten, ganz allmählich und sanft zur Stetigkeit, zum längern Anhalten bei denselben Gegenstände, zum Verfolgen derselben Absicht zu bringen suchen.“ (A. P. S. 127, Abs. 2.) Herbart hält dieses Helfen für sehr

wichtig, geht sogar soweit, dass er fordert: „Man lasse Kinder regelmässig erwerben.“ (A. P. S. 126, Z. 24.) Er will damit den Besitzgeist bilden und die Mühe erkennen lassen, durch die man zu Besitz gelangt (cf. Industrieschulen).

Wir können unsre Ausführungen wohl dahin zusammenfassen, dass Herbart als ein Vorkämpfer für die Sache des Handarbeitsunterrichtes bezeichnet werden darf, dass er mit seiner hohen Auffassung der „Handarbeit“ den Erziehern unserer Zeit noch Wichtiges zu sagen hat. Sein Besuch bei Pestalozzi mag ihm manche Anregung gegeben haben; desgleichen Fröbels Wirken, dessen schriftstellerische Tätigkeit ja 1820 begann und ihren Höhepunkt 1826 in dem Werke „Menschen-erziehung“ fand. 1835 erschien Herbarts „Umriss pädagogischer Vorlesungen“, in dem die Bedeutung der Handtätigkeit für die Erziehung weit prägnanter ausgesprochen ist als in der „Allgemeinen Pädagogik“.

### C. Beurteilungen.

**Ernst Meumann**, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. Leipzig 1907. Engelmann. Bd. I (XII u. 555 S.) u. II (VII u. 464 S.). Pr. 13,50 M.

Verf. legt mit Recht Wert darauf, zu betonen, dass er lediglich eine Einführung in die empirisch-pädagogische Forschung beabsichtige, sein Streben keineswegs aber darauf gerichtet sei, auf Grund der vorliegenden Resultate empirischer und experimenteller Behandlung pädagogischer Fragen, ein System der ganzen Pädagogik aufzubauen. Das wäre heute entschieden sehr verfrüht. Das bedarf noch einer grossen Zahl grundlegender Experimente.<sup>1)</sup>

Die Arbeit Meumanns bedeutet für die im Entstehen begriffene experimentelle Pädagogik ein epochemachendes Werk. Das nächste Verdienst desselben ist, dass es einen Überblick gewährt über die zahlreichen, überallhin verstreuten Einzeluntersuchungen, die direkt oder indirekt zur wissenschaftlichen Grundlegung der Pädagogik beitragen können. Ein zweites Verdienst

ist, dass die Übersicht mit feinem kritischen Sinne alles ausgemerzt hat, was eine willkürliche Deutung der Experimente versuchte, oder gar eine voreilige Anwendung unsicherer Resultate auf die pädagogische Praxis, in der richtigen Erkenntnis, dass ein solches Unterfangen nur geeignet ist, der ganzen Wissenschaft zu schaden, zum wenigsten aber keinerlei positiven Gewinn für ihren weiteren Ausbau bringen kann. Als ferneres Verdienst sehe ich an, dass der Verfasser nirgends den Blick für das historisch Gewordene verliert, vielmehr bei aller berechtigten Kritik, doch immer, zumal im 2. Bande, wieder hinweist auf die Arbeit und die Erfahrungen der grossen Pädagogen der Vergangenheit, die zwar weiter zu führen, an die aber anzuknüpfen sei, wolle man nicht Gefahr laufen, ein wichtiges pädagogisches Erbgut zu verlieren und frühere Erfahrungen noch einmal machen zu müssen. Ein ferneres Verdienst ist, dass aufs nachdrücklichste eine Wissenschaft der Pädagogik gefordert wird. Diese ist in methodischer Hinsicht (Experiment, statistisches Verfahren usw.) zwar eine Tochter der experimentellen Psychologie, in mate-

<sup>1)</sup> Wenn Prof. Meumann eine Anzahl grundlegender Experimente, die ihm schon seit Jahren beschäftigten, abgeschlossen haben wird, dürfen wir von ihm eine systematische Pädagogik erwarten.



rieller Hinsicht verdankt sie Förderung der Logik und Methodenlehre, der Ethik, der Ästhetik, den Sozialwissenschaften usw. — das hindert aber nicht, sie als selbständige Wissenschaft zu reklamieren; denn sie geht nicht restlos auf in der Anwendung dieser Disziplinen, sie ist nicht bloss angewandte Psychologie, Logik, Ethik usw., sondern sie ist die Wissenschaft von den Erziehungstatsachen, und unter diesen für die Hilfswissenschaften völlig neuen Gesichtspunkt rückt sie deren Probleme und Ergebnisse. — Auf den reichen Inhalt des Werkes ausführlich einzugehen verbietet der Raum. Meumann behandelt in 18 Vorlesungen (sie sind hervorgegangen aus Vorträgen, die Verf. hielt in den Lehrervereinen zu Königsberg, Frankfurt und Bremen): formale und materiale Bestimmung der Aufgabe der experimentellen Pädagogik. Experimentelle Untersuchungen über die körperliche und geistige Entwicklung des Kindes und ihre pädagogische Bedeutung. Experimentelle Untersuchung der Entwicklung der einzelnen geistigen Fähigkeiten beim Kinde und ihre pädagogische Bedeutung. Experimentelle Untersuchung der kindlichen Individualitäten und ihre Analyse. Die wissenschaftliche Begabungslehre und ihre pädagogische Bedeutung. Experimentelle Untersuchung der geistigen Arbeit des Kindes. Experimentelle Behandlung spezieller didaktischer Probleme. Experimentelle Analyse des Schreibens. Das Rechnen. Das Zeichnen. Ausblicke auf die weitere Entwicklung der experimentellen Didaktik. Diese gewährt einen Ausblick auf die Möglichkeit einer Ausdehnung der experimentellen Methoden auf die höhere Didaktik, insbesondere auf den Sprachunterricht und die Realien). — Die lapidaren Kapitelüberschriften lassen den Reichtum neuer Gesichtspunkte, neuer Fragen und Probleme, die eine experimentelle Pädagogik zu stellen und zu erschliessen vermag, nicht im entferntesten ahnen. Ich bescheide mich, aus den Schlussausführungen Meumanns ein kurzes Wort zu zitieren, das kurz und treffend über Sinn und Geist der neuen pädagogischen Wissenschaft zu belehren imstande ist. Die allgemeinste Folgerung, die er aus allen seinen

Betrachtungen zieht, ist die, „dass von der rechten Pflege des Gemüts- und Willenslebens der Kinder aus allein das rechte Erziehungssystem gewonnen wird, und dass der Kern der rechten Gemüts- und Willenspflege in allen den Massregeln und Verhaltensweisen des Erziehers liegt, die auf Hebung des Selbstvertrauens der Kinder abzielen, auf rechte Anleitung des Kindes zur Selbstschätzung seiner Kräfte, auf die Entwicklung einer willensstarken Persönlichkeit ausgehen. . . Die ganze Pädagogik der Demütigung, der Depression, der Schädigung des Selbstbewusstseins, der Unterdrückung oder Nichtentwicklung der Selbsttätigkeit des Kindes ist ein Verbrechen an der Kindesseele; an ihre Stelle muss die Pädagogik des Vertrauens, der Aufmunterung, der Aufmunterung um jeden Preis, der Belebung der Selbsttätigkeit und Selbständigkeit, des gründlichen Eingehens auf die Individualität und Begabung der Kinder, der Einfühlung in ihre Entwicklungsstufe und des vertieften Verständnisses der gesamten kindlichen Eigenart treten“. (II. 420f.)

**Adolf Pohlmann**, Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis. Gerdes & Hödel, Berlin 1906. 191 S. Pr. geh. 3 M.

Die Arbeit zerfällt in drei Hauptteile: 1. Die Methode der behaltenen Glieder. 2. Einfluss der Lokalisation auf das Behalten. 3. Einfluss des sensorischen Modus der Vorführung auf das Behalten. Der Zweck des 1. Teils ist, „in zusammenhängender, bis jetzt noch nicht vorliegender Behandlung die Methode der behaltenen Glieder, die bei derselben in Frage kommenden Versuchsmöglichkeiten und Verfahrensweisen, die mit ihr gewonnenen Resultate und deren Bedeutung und endlich die Vorteile und Nachteile ihrer Anwendung auf Grund der bisher erschienenen Literatur und eigener Beobachtungen und Versuche zusammenfassend und kritisch darzustellen.“ Verf. kommt zu dem Ergebnis: diese Methode „hat dieselbe Berechtigung wie die andern Methoden zur experimentellen Untersuchung des Gedächtnisses und . . . verdient je nach den Umständen dieselbe Berücksichtigung wie jene“. — Der

zweite Teil zeigt, dass die Lokalisation (visuelle wie akustische Stellenassoziation) für alles Lernen von einschneidender Bedeutung ist. — Der dritte Teil weist nach: die Reproduktionswerte auf Grund der Darbietung konkreter Objekte übertreffen diejenigen auf Grund verbaler Eindrücke beträchtlich, besonders hinsichtlich der Gedächtnistreue. Danach zeigte sich die akustische Vorführung bei sinnvollen Wörtern, die visuelle bei sinnlosen Silben und bei Zahlen am günstigsten. Die kombinierte akustisch-visuelle Methode erzielte im allgemeinen etwas höhere Werte als die eben genannten Einzelvorführungen, während die kombinierte akustisch-visuell-motorische Methode schlechtere Erfolge zeitigte. Doch scheinen Schularzt, soziales Milieu, kurz der Erziehungs- und Unterrichtsbetrieb und die Art der Übung und Gewöhnung in Schule und Haus auf die Gestaltung der Resultate nicht ohne Einfluss zu sein. — Wiederholt knüpft Pohlmann, durchweg in vorsichtiger Weise, pädagogische Schlussfolgerungen ein.

Es ist hier nicht wohlgetan, in eine umfängliche Kritik der Pohlmannschen Arbeit einzutreten: ich bescheide mich, zu bemerken, dass er den aufmerksamen Leser sehr wohl in die experimentelle Untersuchung des Gedächtnisses einzuführen vermag, trotzdem seine Kritik der zitierten Autoren (nur bis 1905) keineswegs immer das Richtige trifft — ein sorgsamer Vergleich ist empfehlens- und lohnenswert.

Kiel. Marx Lobsien.

**Josef Jäkel**, Die Freiheit des menschlichen Willens. Wien. K. k. Hof-Verlags-Buchhandlung von Carl Fromme. 1 M.

Wie sein ganzes Vermögen hat der heimgegangene österreichische Gymnasialprofessor auch seinen Schriften-nachlass dem „Deutschen Schulverein“ vermacht. Nun gibt die nationale deutsche Vereinigung an ihre Freunde und für alle, die am Thema Interesse haben, das vom Verfasser nicht abgerundete aber doch recht lesenswerte Büchlein heraus. Es mag aus der alten Lehrerfrage heraus konzipiert worden sein: „Wie ist Erziehung möglich?“

Jäkel weiss, dass „die meisten und konsequentesten Denker den menschlichen Willen für determiniert erklären“ (S. 66). Er hätte hinzufügen können, dass nach weitverbreiteter Ansicht nur darum von Freiheit gesprochen wird, weil den Menschen meistens die Zwischenglieder nicht bewusst werden, durch deren Kette sein Denken und Tun gehalten und gezogen wird. Trotz alledem kommt Jäkel zu dem Resultate, dass „der Drang sich zu bejahen, sich zu einem eigenen Leben auszuleben, der Individualisierungstrieb“ (S. 71) auf eine gewisse Freiheit des Individuums hinweist. Mit recht angenehmer Bildlichkeit sucht er seinen Lesern nahe zu bringen, dass wir gewiss nichts Neues in die Welt und in den Intellekt bringen können, dass wir aber sehr wohl imstande sind, schon vorhandene Tatsachen und Erkenntnisse im Sinne einer bewussten Leitung der Geschehnisse und Einsichten zu verwenden. In der Leitung der zu Bildenden zeigt sich eine der wichtigsten Betätigungen der Freiheit. Bedingtheit ist noch nicht Fatum. Vielmehr gehört zu allen den Necessitierungen, die im Menschen vererbt und angeborene Eigentümlichkeiten bewirkt haben, noch der erzieherische Einfluss als wesentlicher und oft entscheidender Faktor. Glaube ans Fatum lähmt alles Ringen, erschläft die für neue Unternehmungen notwendige Spannkraft. „Freiheit ist gleichbedeutend mit Herrntum, weil sie dazu führt“ (S. 24). Ein Erzieher, ein Stand, ein Volk, die auf sich halten — nach Jäkel lehrt's der ganze Kampf ums Dasein — müssen „eine erkannte, mit Absicht gelenkte und mit dem vollen Bewusstsein von der Erreichbarkeit eines vorschwebenden Zweckes herbeigeführte Naturnotwendigkeit“ als Ziel ihrer Massnahmen vor sich haben, um frei zu sein.

**Prof. Dr. Stier-Somlo**, Politik. Leipzig 1907. Quelle & Meyer. Geh. 1 M. Originalleinband 1,25 M.

In der neuen Sammlung von Monographien zur „Wissenschaft und Bildung“ stellt Stier-Somlos „Politik“ das vierte Bändchen dar. Ausgesprochenemassen will der Verfasser die Unwissenheit, die man selbst in Kreisen Gebil-

deter bei Fragen der theoretischen Politik findet, beseitigen helfen. Denn es erscheint ihm bedauerlich und gefährlich, dass wir Deutschen in geringerem Masse als Engländer, Franzosen und Italiener ein politisch-geschultes Volk sind. In der Tat ist kaum zu leugnen, dass dem Massengewicht, wie es bei allgemeinen gleichen Wahlen zum Ausdruck kommt, bei uns die politische Massenbildung nicht entspricht. Fragt sich nur, ob die Mängel nicht durch anderweitige Vorzüge, insbesondere eine weitgehende und reichgegliederte Fachbildung, kompensiert werden! Immerhin ist die Forderung verständnisvoller politischer Mitarbeit möglichst Vielen zu erstreben, wo ein Volk durch eine Menge von Institutionen als mündig anerkannt wird. — Stier-Somlo entwickelt zunächst den Begriff der Politik und grenzt ihn von verwandten Begriffen ab. Nach eindringender Gliederung seines Gebiets geht der Verfasser auf Wesen und Lebensänderung des Staates ein, um schliesslich die wichtigsten im Reichstage vertretenen Parteien zu charakterisieren. Es fehlt dabei nicht an Wiederholungen und Verweisungen, doch ist der Vortrag lebhaft und klar. In der Geschichtsbetrachtung vermittelt St.-S. zwischen dem Persönlichkeitskultus der Ranke'schen Schule und der Massenwirkungstheorie Lamprechts; den Parteien gegenüber sucht er einen objektiven Standpunkt zu wahren —, freilich nicht, ohne das Zentrum liebevoll aus dessen eigenem Programm, die Nationalliberalen aus ihrer wirtschaftlichen Bedingtheit heraus zu charakterisieren. Mit Recht wird mehrfach die fast ausschliessliche Vertretung von Erwerbsinteressen seitens der politischen Parteien — beklagt, für die Wahlen der Einzellandtage ein Pluralitätssystem empfohlen. Kurz und bündig geschrieben, kann St.-S.'s Buch wohl helfen zur Übersicht und Einsicht: nicht zum mindesten dem Lehrer, von dem man ja in kleinen Orten Auskunft über so ziemlich alles, was in der Zeitung steht und schwer verständlich ist, verlangt. Reichlich angeführtes und kurz charakterisiertes Quellenmaterial hilft zur Weiterführung. Von „Bürgerkunde“ für Fortbildungsschulen er-

scheint St.-S. die Arbeit von Hoffmann und Groth als „einzig brauchbar“. Das deutet auf eine nicht ganz extensive Kenntnis der reichlichen diesbezüglichen Literatur.

**Dr. A. Neuland, Der Weg zur Universität. Ratschläge für Volksschullehrer, die sich dem Universitätsstudium widmen wollen.** Aachen. Haus Küsters Verlag. 2 M.

Wer die Universität besuchen möchte, soll ein selbständiger Mensch sein, der nicht gar so viel um guten Rat herumgeht. Scharfäugige Leute finden zudem auf Umwegen mehr Interessantes als die Durchschnittsmenge auf der gewohnten Landstrasse. Die individuelle Begabung bedarf sehr oft des ganz selbständig vorgezeichneten Weges. Ratschläge allgemeiner Natur lassen sich darum nicht gut geben. Dr. Neuland ist aber auch recht vorsichtig und sparsam mit Eigenem, Prüfungsordnungen, Universitätsgesetze (die doch kaum einer genau hält!), Promotionsbedingungen füllen den weitaus grössten Teil von 105 bedruckten Seiten; hinzugekommen sind bloss reichliche Druckfehler, sinnenstellende Zusammenschiebungen (S. 66) und ein paar Bemerkungen zur Geschichte der Universität, über die Vorlesungen und Institute der alma mater. Die Kernpunkte, auf die es gerade dem Lehrer ankommt, sind aber doch nicht die Prüfungen und äusseren Ordnungen, sondern die Bildungsmöglichkeiten, welche die Universität in sich schliesst. Wie diese letzteren dem eigenartig vorgebildeten, mit ganz bestimmten Forderungen herantretenden Lehrer zugänglich gemacht werden können, ist Berufs- und Standesfrage. Neuland empfiehlt in seinem Heftchen zweimal, der Lehrer möge das Zeugnis einer Vollanstalt nachträglich erwerben. Dass dadurch aber dem, der nicht philologische Gaben und Neigungen hat, viel Zeit und Kraft für sein Spezialfach verloren gehen würden, ist unleugbar. Der Lehrer mit wahrhaft wissenschaftlichen Interessen wird lieber die Annehmlichkeiten und Vorteile eines Titels, einer verbrieften Anwartschaft missen wollen, als dass er das Lieblingsfach ver-

nachlässigte, dessethalben ihm der Universitätsbesuch wünschenswert ist. Pädagogik und deren Hilfswissenschaften werden zumeist in Frage kommen. Für die bieten die „Vollanstalten“ nicht genug. Darum wäre es kaum unbillig, Lehrern, die vor einer — etwa von Universitätsprofessoren zu bildenden — Kommission ausserordentliche Fähigkeiten in bestimmten Gebieten nachweisen, die akademische Fortarbeit in der betreffenden Richtung zu ermöglichen, gleichviel ob der in Frage kommende Kandidat auf früherer Alterstufe und der einstigen Bildungsanstalt schon jene Befähigung verriet, oder nicht.

**Dr. August Vogel**, Überblick über die Geschichte der Philosophie in ihren interessantesten Problemen. I. Teil. Die griechische Philosophie. Leipzig, Brandstetter. M. 1,60.

Für Wertschätzung und Gedeihen der Staaten ist die Börse der feinste Gradmesser. Wenn man sich über Wirksamkeit geistiger Strömungen unterrichten will, kann einem der Buchhändlerkatalog gute Dienste leisten. Da zeigt sich seit einigen Jahren ein bedeutendes Wachstum der philosophischen Verlagswerke. Nicht bloss die faszinierenden Schriften Nietzsches und der weit links stehenden Naturphilosophen, auch nicht nur jene Materialisten, die sich Okkultisten und Spiritisten nennen, finden weite Leserkreise: es wird auch das Altertum durch gut übersetzte Quellschriften der modernen Gesellschaft nahe gebracht, die Romantiker leben auf, Kants Werk findet immer neue Kommentatoren. Ein neues Buch Wundt's wird — trotz der zuweilen recht schwierigen Vortragsweise — mit Heissunger genossen, und eine arbeitsfrendige Gemeinde sammelt sich unter der Fahne des nun heimgegangenen Eduard von Hartmann. Darin darf man einen Rückschlag gegen die Übermacht der wirtschaftlichen Interessen begrüssen. Was den Zugang zur Philosophie erleichtert, hilft aber zugleich Klarheit bringen in das Chaos unserer Gedanken und Stimmungen. Auch Vogels „Überblick“ wird darum manches Gute stiften. Der erste Teil des Werkchens befasst sich mit der

griechischen Philosophie. Den frischen, originellen Ton, den z. B. Kalthoffs Büchlein über die griechischen Philosophen auszeichnet, sucht man freilich vergeblich drin. Bei allem Streben, die Alten aus unserer Denkungsart heraus zu behandeln, läuft dem Verf. immer wieder ein wenig Scholastik unter; Darstellung und Beurteilung einzelner Philosophen und Schulen sind nicht immer scharf geschieden; der Periodenbau hat zuweilen etwas Müdes. Trotzdem ist Vogels Buch zur Einleitung in die Philosophie ganz nützlich. In der Art der Gliederung, bei der ruhigen Diktion, trotz der Einseitigkeit mancher Urteile zeigt sich ein Autor, der Eigenes zu bieten hat und in schlichten Worten manches dem Verständnis nahe bringt, was andernorts aus der Fülle des Details nicht herauszuerkennen ist. Kurz, aber meist sehr treffend, sind die Schicksale der Gedanken zu den Weltchicksalen in Beziehung gesetzt; ein zusammenfassender Rückblick deutet zugleich auf die neuere Philosophie vor, der ein zweites Bändchen gewidmet wird. Dürftig sind die Worterklärungen im angefügten Register der philosophischen Ausdrücke.

**Dr. A. Gille**, Philosophisches Lesebuch in systematischer Anordnung. Halle, Waisenhaus. 2 M., geb. 2,50 M.

Gille geht von der richtigen Ansicht aus, dass Philosophieren am besten gegen blindes Nachbeten eines Modephilosophen schützt. Wie nötig solcher Schutz ist, wird jeder erfahren, der mit der Jugend von heute zu tun hat. Freilich bedarf auch die beste philosophische Blütenlese der Hand des Lehrers, die sie zusammenhält. Wenn Gille, nachdem er Zeller über Aufgabe und Stellung der Philosophie hat reden lassen, Abhandlungen zur Logik und Erkenntnislehre, zur Psychologie, Rechts- und Staatsphilosophie, endlich zur Ethik und Religionsphilosophie bringt, so kann man das im Interesse schneller Orientierung billigen. Trotzdem findet Referent es bedauerlich, dass Gille nicht wenigstens in Anmerkungen geschichtliche Darbietungen zur Philosophie gegeben hat. Im Zusammenhange mit der geringeren Beachtung der Philosophiegeschichte

steht es wohl auch, dass Gille nirgends die klassischen Darlegungen Hegels herangezogen hat. Andererseits gibt Gille freilich manches Nützliche und Gute, was nicht innerhalb philosophischer Fachgelehrsamkeit gewachsen ist. Dahin gehören die reichlich benutzten Abschnitte aus Pauls „Prinzipien der Sprachgeschichte“ und aus Jherings „Zweck im Recht“, vor allem aber die gut gewählten Dichterworte die in verklärender Form zusammenfassen, was die strenge Deduktion des Philosophen erschlossen hat. In der Psychologie kommen die Vertreter verschiedenster Richtungen, die allerdings nie über das gleiche Teilgebiet befragt werden, zu Worte. Aber der Zweck, schärfer hinschenden Augen die Relativität unseres Wissens kenntlich zu machen, dürfte doch erreicht werden. Um den Schüler zu nötigen, dort, wo er Einzelfragen beantwortet haben möchte, die nächsten Zusammenhänge mit zu überblicken, verweist das Sachregister nicht auf die entsprechende Seite sondern jedesmal auf die Abhandlung, darin sich die gesuchte Auskunft findet. So blickt ein praktischer Schulmann selbst bei den Äusserlichkeiten aus dem Buche.

Elsterberg.

Dr. Grimm.

**Pf. Lic. Traub**, Die Wunder im neuen Testament. (Religionsgeschichtliche Volksbücher V. 2.) Halle a. S., Gebauer-Schwetschke 1905. 72 S., 40 Pf.

Der Verf. behandelt das schwierige Thema nach folgenden Kapiteln: Wunder und Mirakel. Paulus und die Wunder. Die evangelischen Wunderberichte. Heilungserzählungen. Die Heilmethode Jesu. Seenanekdoten. Speisungsgeschichten. Schon aus einigen dieser Überschriften geht hervor, dass er Wunder im landläufigen Sinne des Wortes ablehnt. Sie sind ihm Mirakel. Darunter versteht er „Vorgänge, die einzig deshalb auf Wundercharakter Anspruch machen, weil sie dem verständigen Erkennen ins Gesicht schlagen“. Das Eine Wunder des Glaubens, das er anerkennt, ist ihm der lebendige Gott. „Gott sorgt für uns, wie er für die Sperlinge sorgt“ — das ist der Wunderglaube christlicher

Frömmigkeit. In Kapitel 2 stellt Traub zunächst fest, dass Paulus seine Predigt von der Erlösung nicht auf Wundererzählungen aus dem Leben Jesu gestützt hat, und beutet diese Tatsache in einer Weise aus, die nicht auf der Linie paulinischer Gedanken liegt. Während sonst von den Modernen Jesu Evangelium gegen Pauli Theologie ausgespielt wird, geschieht hier das Umgekehrte. Die Wunderberichte der Apostelgeschichte werden, trotzdem der Verfasser das in Abrede stellt, eben doch allegorisch umgedeutet und als Wundererlebnisse aus der Berührung mit und Beeinflussung durch heidnischen Mythrasdienst erklärt. In diesem Kapitel begegnet uns eine ansprechende Auslassung über das Zungenreden, S. 20, aber auch hier wieder ganz religionsgeschichtlich: „Ähnliche Erlebnisse finden wir auf allen möglichen anderen Religionsstufen.“ In Bezug auf die evangelischen Wunderberichte, Kap. 3, giebt der Verf. zu: „die Schreiber der Evangelien wollten Mirakel erzählen, es war ihnen um wirkliche Wunder zu tun“. Aber die Wunder haben für ihn keinen spezifischen Wert, sondern „wir haben es mit einer grossen Wunderatmosphäre in der ganzen alten Welt zu tun, die nicht an den Grenzen einer bestimmten Religionsgemeinschaft halt macht, sondern Gemeingut religiösen Erlebens ist.“ Entschieden anfechtbar ist der Gedanke: Weil das dogmatische Messiasbild in allen Grundzügen feststand, längst ehe Jesus kam, und Wundertun ein Hauptzug darin war, darum mussten diejenigen, die ihn in ihren Berichten als den Erlöser schildern, gerade diese Wunderberichte hervorkehren. Das wäre doch eine tendenziöse Schriftstellerei ohne Gleichen gewesen! Aus Kap. 4 ist der interessante Versuch einer Erklärung des Krankheitsbildes Der Dämonischen S. 34 f. hervorzuheben. Dagegen werden die Heilungswunder Jesu zu einseitig unter den relativ richtigen Gesichtspunkt gestellt, dass allen mittelbaren und unmittelbaren Erscheinungen der hysterischen Krankheiten gegenüber der Wille einer übermächtigen Person heilende Kraft besitzt. Der Abschnitt über die Heilmethode Jesu giebt mancherlei Anregung in Bezug auf das Peripherische und dessen

**Auffassung.** Die beiden letzten Kapitel bringen wenig neue Gesichtspunkte; der Verf. umgeht z. T. den springenden Punkt. Der Ausdruck „Secanekdoten“ für die Stillung des Sturmes auf dem Meer und das Wandeln Jesu auf den Wellen ist als frivol zu beanstanden, wenn er auch nur in der Überschrift begegnet. — Im allgemeinen fesselt die Schrift, aber der angewendete kritische Apparat zur Lösung der Wunderfrage im modern religionsgeschichtlichen Sinne steht in keinem Verhältnis zu den gewonnenen Resultaten. Was ist damit gesagt, dass wir bei herangereiftem Glauben „aus der eingebildeten Welt der Mirakel in das wohlorganisierte Reich des wundervollen Schaffens und Wirkens Gottes geführt werden“! Und wohl ist „Jesus kein Wundermann, sondern der Heiland“, aber von seiner Erscheinung ist eben das Wunderbare unzertrennlich und findet unsers Erachtens eine befriedigende Erklärung nur in dem einzigartigen Verhältnis seiner Gemeinschaft mit Gott.

**Prof. D. Gunkel**, Berlin, *Elias, Jahve und Baal* (Religionsgeschichtliche Volksbücher II, 8). Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) 1906. 76 S. 50 Pf.

Die zweite Reihe der Religionsgeschichtlichen Volksbücher behandelt die Religion des Alten Testaments. Man tritt unwillkürlich an diese Behandlung mit dem Gedanken heran: Wieviel wird erst hier auf alttestamentlichem Boden, wo die Urteile der verschiedenen Richtungen von jeher am meisten schwanken, an alten Überlieferungen und Anschauungen im Sieb der Religionsgeschichte ausscheiden, und welche Werte werden für das Ausscheidende eingestellt werden! Bei solchen Erwägungen möchten wir es als ein Glück bezeichnen, Gunkels vorliegende Schrift in die Hand zu bekommen. Bei aller weitgehenden Kritik, die er übt, hat er eine feine ernste Art, die versöhnend wirkt. Hier redet zu uns ein Meister auf dem Gebiete alttestamentlicher Forschung, der den Stoff in souveräner Weise beherrscht, das merkt man auf jedem Blatte; und er schreibt fließend und klar, so dass

man wirklich weiss, was er will. — In der Einleitung stellt er die wissenschaftliche Aufgabe. Das 1. Kapitel bringt die Erzählungen von Elias, ästhetisch und literaturgeschichtlich betrachtet, das zweite die Kritik der Erzählungen von Elias als Quellen der Geschichtschreibung, und das dritte Kapitel das historische Bild des Elias im Zusammenhang der Religionsgeschichte Israels. — Der Verfasser geht davon aus, dass unter den Anklagen, die gegen die gegenwärtige alttestamentliche Forschung von Männern der Kirche erhoben werden, keine so schwerwiegend ist wie die, dass durch die alttestamentliche Kritik der Glaube an die göttliche Offenbarung zerstört werde. Er gibt auch ohne weiteres zu, dass die moderne alttestamentliche Wissenschaft sich wirklich von der bisher in der Kirche herrschenden Überlieferung aufs stärkste entfernt und demnach die Frage verständlich ist, was denn eigentlich noch feststehe, wo so vieles schon gefallen. Auch das sei zuzugeben, dass die alttestamentliche Kritik gelegentlich ein wenig zu weit gegangen sei und hie und da ein zersetzender und profaner Geist in diese Wissenschaft eingedrungen. Besonders wertvoll aber ist von dieser Seite das Zugeständnis, dass vielleicht in Zukunft manche biblische Überlieferung, die gegenwärtig verworfen oder für jung erklärt wird, wieder zu Ehren kommen möchte. — Als Probe moderner Schriftforschung will Gunkel das Bild des Propheten Elias nach den Quellen zeichnen, aber nicht nur auf Grund historisch-kritischer Betrachtung, sondern zugleich ästhetischer Untersuchung, die der Bedeutung der biblischen Eliaserzählungen als religiöser Kunstwerke gerecht wird. Das Resultat seiner Kritik ist dieses: In den Eliaserzählungen redet „nicht eigentliche Geschichte zu uns, auch nicht eine mit einzelnen sagenhaften Zügen vermischte Geschichte, sondern die Sage, die ja freilich mancherlei historisches Gut enthalten kann“. „Es sind unbewusste Dichtungen des Volkes, ein schönes Zeugnis dafür, dass das Gedächtnis des Heros nicht untergegangen ist, dass es nach seinem Tode Menschen gegeben hat, die seine Ge-

danken verstanden, die ihn verehrten und bewunderten, „ja die zu ihm aufgeblickt haben wie zu einem der Gotteshelden am Himmel.“ — Wie gestaltet sich aber nun das historische Bild des Elias? Gunkel sagt u. a.: „Bei solchem Quellenbefunde ist es natürlich unmöglich, eine Lebensgeschichte des Elias zu zeichnen; und nur das kann die Aufgabe sein, die Person und vor allem die Gedanken des Mannes zu erkennen“ und „das Typische daraus zu nehmen.“ Wenn wir zu bestimmten Zügen der Eliastradition frappante Parallelen in weit entfernten und literarisch ganz unabhängigen historischen Quellen finden, dürfen wir uns wohl dem Vertrauen hingeben, auf festen geschichtlichen Boden gestossen zu sein.“ „Elias ist ein Prophet, ein Nabi.“ Er eifert „für Jahves alleinige Verehrung in Israel gegen den Baaldienst“. „Er stellt in seiner Person altisraelitisches Wesen dar; sein Ziel ist, das Unisraelitische auszutreiben.“ Jahre ist dem Propheten mehr als Israels Nationalgott; er sieht ihn den Gott der ganzen Welt werden. „So ist Elias eine grosse Weissagung für die Zukunft. Sein Kampf gegen den Baal, sein Eifer für den Gott des Rechts, der mehr ist als ein Gott Israels, sind nur das Vorspiel einer gewaltigen Bewegung.“ „Kein Prophet erscheint uns gewaltiger als der Glaubensheld Elias.“

Auch wer zu ganz anderen Resultaten kommt, als Gunkel, weil er bei der Schriftforschung von anderen Voraussetzungen ausgeht, wird das Buch mit innerem Gewinn lesen: Es führt ein Stück israelitischer Geschichte in edler Plastik vor unser Auge, es regt zur Prüfung der eignen Position energisch an und bereichert nach mancher Seite nicht unwesentlich das religionsgeschichtliche Verständnis im allgemeinen Sinne des Wortes.

Rochlitz.

P. Nanmann.

**B. Bess**, Unsere religiösen Erzieher. Eine Geschichte des Christentums in Lebensbildern. Unter Mitwirkung einer Reihe von Gelehrten. Leipzig, Quelle & Meyer. 1908. 2 Bde. 279 u. 265 S. Je 3,80, gebunden je 4,60 M.

Es ist sicher ein glücklicher Gedanke, statt einer vollständigen Kirchengeschichte, zu deren Durchlesen sich viele besonders wegen der mannigfachen unerquicklichen Partien nicht entschliessen werden und die von einem Einzelnen kaum gleichmässig vollendet zu schreiben ist, eine Sammlung von Darstellungen nur der hervorragendsten Persönlichkeiten der christlichen Religionsgeschichte durch anerkannte Fachmänner zu veranstalten. Auch so erhalten wir ja, wenn die Auswahl treffend ist, der verschiedenen Bedeutung die Betonung entspricht und jedesmal einleitenderweise die nötigen Verbindungslinien gezogen werden, ein Bild von der Entwicklung und dem Wesen des Christentums überhaupt. Und gewiss wird dieses Bild um so kräftiger religiös erzieherisch wirken können, als „nichts so geeignet ist, religiöse Erkenntnis anzuregen und religiöses Leben zu fördern, als die Berührung mit gleichgearteten machtvollen Persönlichkeiten“ (Vorwort).

Ausgewählt sind „Moses und die Propheten“ von Prof. D. Meinhold-Bonn, Jesus von Prof. D. A. Meyer-Zürich, Paulus von Prof. Lic. Dr. C. Clemen-Bonn, Origenes von D. Preuschen-Hirschhorn, Augustin von Prof. D. Dorner-Königsberg, Bernhard von Clairvaux von Prof. D. Deutsch-Berlin, Franz von Assisi von Prof. Dr. Wenck-Marburg, Heinrich Suse (Suso) von Lic. Dr. O. Clemen-Zwickau, Wiclif u. Hus von † Dr. Biddensieg-Dresden, Luther von Prof. D. Kolde-Erlangen, Zwingli von D. Baur-Weinsberg, Calvin von Prof. Lic. Bess-Halle, Spenser von D. Grünberg, Schiller u. Goethe von Prof. D. Sell-Bonn, Schleiermacher von Prof. D. Kirn-Leipzig, Bismarck von Prof. D. Baumgarten-Kiel. Dazu ein Schlusswort „Die Religion der Erzieher“ von Prof. D. Herrmann-Marburg.

Der Auswahl wird in der Hauptsache zuzustimmen sein. Ob Origenes, von dem Preuschen schlicht erzählt, in seiner Bedeutung Nicht-Gelehrten nahezubringen ist, scheint mir allerdings fraglich; nötiger wäre jedenfalls ein Abschnitt über den geistvollen Verfasser des Johannesevangeliums, der schon lange vor Origenes die Gebildeten

seiner Zeit für das Christentum zu gewinnen gesucht hat und dessen Jesusbild, wenn es — wie meist — in Unterricht und Predigt mit dem der drei ersten Evangelien vermengt wird, viel Verwirrung anrichtet. Dass von Mystikern der weniger bekannte Seuse ausgewählt ist, begründet O. Clemens, der ihn mit viel Sympathie darstellt, damit, dass die Eckhart- und Taulerforschung noch zu sehr im argen liegen und die wohl nicht von Thomas von Kempen stammende „Nachfolge Christi“ wenig originell ist, während wir Seuse, den „liebenswertesten und anziehendsten aller Mystiker“, „besser kennen als irgend einen Frommen des Mittelalters“. Das sind Gründe. Ob es nicht glücklicher gewesen wäre, nur einleitend von Spener, dann aber ausführlicher von dem tatenreicheren Francke und dem geistvolleren Zinzendorf zu erzählen, will ich nur fragen, nicht entscheiden. Ein fühlbarer Mangel ist das Fehlen von Lessing, dem neben, ja vor Goethe und Schiller entschieden eine Stelle unter unsern religiösen Erziehern gebührt; die wenigen beiläufigen Zeilen Sells genügen noch weniger als die über Herder. Auch Kant vermisst man. Ob dagegen Bismarck, noch dazu im wesentlichen „beschränkt auf die Zeit, da er sich selbst erzog oder erziehen liess“, unter die religiösen Erzieher gehört, ist wohl fraglich. Freilich kann es erzieherlich wirken, wenn unsern Patrioten gezeigt wird, eine wie bedeutsame Rolle die Religion doch im Leben unsers grössten Staatsmannes gespielt hat. Aber dann müsste doch auch die Frage — und zwar gründlich — erörtert werden, wieweit und ob überhaupt seine Politik durch seine persönliche Frömmigkeit beeinflusst worden ist. Endlich ist noch zu beanstanden, dass keine Zeugen der Innern und „unsrer Mission und des sozialen Christentums — etwa Wichern, Livingstone, Kingsley, Werner — vertreten sind.

Der Wert der einzelnen Beiträge ist bei einer solchen Anzahl Gelehrter naturgemäss verschieden. Vorbereitend handelt Meinhold kurz und vorsichtig von den mosaïschen Anfängen der israelitischen Religion, eingehender von den grossen Propheten Amos, Hosea,

Jesaja, Jeremia, zu knapp von Deuterodesaja, gar nicht z. B. von dem bedeutsamen Buche Hiob. Am besten hat mir das von Arnold Meyer auf 50 Seiten knapp und doch äusserst inhaltsreich in frischen Farben und kräftigen Linien entworfene Lebens- und Charakterbild Jesu gefallen. Mag man auch zu so und so vielen Einzelfragen sich anders stellen, das Ganze ist eine ebenso warmherzige wie geschickte Darstellung des Herrlichsten der Menschensöhne, von der sich m. E. vielfach sogar ebenso Altgläubige (wenigstens Nichttheologen) wie Unkirchliche angesprochen fühlen könnten. Um so zweifelhafter ist mir, ob viele Laien mit Freude und Gewinn C. Clemens Paulus durchlesen werden, der durch stärkere Betonung des aus den Briefen zu erhebenden Biographischen sicher lebendiger und plastischer hätte werden können; man denke nur an Weinels Buch. Auch bei Dorners Augustin hätte der erzieherisch gewisse bedeutsame Lebensgang stärker und zwar in Worten der „Bekennnisse“ ausgeführt sein sollen, während sein schwieriges Gedankengebäude für die doch wohl hauptsächlich als Leser gewünschten Nichttheologen kürzer, vereinfachter dargestellt werden musste; der Verf. scheint das selbst gefühlt zu haben, wie seine Zusammenfassung S. 173—178 zeigt. In Deutschs ansprechender Schilderung des h. Bernhard ist dieser als Gegner Abälards reichlich milde beurteilt. Aus Wencks Franziskus erwächst einem einerseits das etwas unbehagliche Gefühl, dass der uns durch P. Sabatiers köstliches Buch ans Herz gewachsene Idealkatholik von Assisi von dem französischen Gelehrten doch etwas verzeichnet war; andererseits scheint mir auch wieder Wenck zu weit zu gehen, wenn er die parallele Entwicklung der — im Kerne doch andersartigen — Franziskaner mit den andern Orden für eine geschichtliche Notwendigkeit hält.

Kolde zeichnet ausführlich leider nur den werdenden Luther und begnügt sich dann, wohl aus Platzmangel, damit, zu zeigen, was der Reformator der Christenheit an neuen religiösen Werten gegeben hat. Aber in einem solchen Buche hätte doch in erster Linie der



Held der grossen Reformationsjahre in seinen Taten und Worten reichlich geschildert werden und dann auch der Schranken des grossen Mannes gedacht werden müssen. A. Baur's vorurteilsfreie warme Zwingli-Charakteristik wünschte man nurlänger; der Zürcher Reformator ist gerade eine Gestalt, die auch den „Laien“ leicht verständlich und sympathisch sein dürfte und deren religiöse Tiefe und Herzlichkeit dann um so ergreifender wirkt. Um so schwerer ist das religiös Erzieherische bei dem meist düsteren, strengen Calvin zu entdecken, dem der Herausgeber Bess eine ausführliche Darstellung widmet. Wertvoll für viele Gebildete wird Sells Nachweis sein, dass Goethe und Schiller indirekt die Religion förderten, indem sie den übersinnlichen Mächten im menschlichen Leben einen Platz anwiesen, direkt religiös aber wirkten als Erzieher zu einer harmonischen Sittlichkeit besonders durch die stetig festgehaltene Richtung ihres ganzen Lebens auf die höchsten Ideale. Endlich lassen hoffentlich auch recht viele das von Kirn vortrefflich gezeichnete Bild Schleiermachers auf sich wirken, des geist- und gemütvollen Verfassers der Reden über die Religion, der Glaubenslehre und der Monologen, des Patrioten und Unionsfreundes, des Versühners von Christentum und Bildung.

Trotz einer Reihe von Ausstellungen, die ich zu machen hatte, möchte ich die Lektüre der beiden gut gedruckten, weniger gut gehefteten Bände sehr empfehlen, da ich kein besseres Buch dieser Art zu nennen wüsste und ein solches doch ein entschiedenes Bedürfnis ist. Freilich könnte ich es mir in der ganzen Art der Darstellung noch glücklicher ausgeführt denken: es sollten durchgehends viel reicher die eigenen Worte dieser religiösen Heroen und Virtuosen der Frömmigkeit dargeboten und nur mehr mit vorbereitenden, erklärenden, überleitenden und abschliessenden Betrachtungen versehen sein. Dadurch brauchte die Darstellung formell nicht beeinträchtigt zu werden, inhaltlich würde sie bedeutend an Quellfrische, Originalität und Objektivität gewinnen. Damit aber wäre, wie wohl jedem interessierten

Leser, so insbesondere dem Lehrer für die Verwertung im Unterricht noch weit mehr gedient.

Zwickau i. S.

Dr. Hermann Meltzer.

**Dr. Gustav Rothstein**, Oberlehrer am Kgl. Wilhelmsgymnasium in Berlin. Unterricht im Alten Testament. In Verbindung mit Prof. D. theol. J. W. Rothstein verfasst. I. Teil. Hilfsbuch für den Unterricht im Alten Testament, X und 230 S., broch. 2 M. 40 Pf. II. Teil, Quellenbuch für den Unterricht im Alten Testament, XII und 216 S., broch. 2 M. 60 Pf.

Im I. Teil gibt der Verfasser einen Abriss der Israelitischen Volks-, Religions- und Literaturgeschichte. Diese drei Gesichtspunkte werden aber nicht nebeneinander, sondern in- und miteinander verfolgt. Er fasst in allem auf den Anschauungen der alttestamentlichen Wissenschaft der Gegenwart. Dabei neigt er nicht nach der radikalen, sondern nach der bedächtigen Seite hin. Abraham ist ihm eine geschichtliche Persönlichkeit, der Dekalog geht in seiner Grundform auf Moses zurück, Moses ist durch eine Offenbarung Gottes das geworden, was er ist. Die wissenschaftlichen Angaben des Buches sind in jeder Hinsicht zuverlässig.

Das Quellenbuch begleitet den geschichtlichen Aufriss des Hilfsbuches durch Quellenstücke. Diese folgen nicht dem Gange des Alten Testamentes, sondern sind aus seinen Zusammenhängen herausgenommen und entwicklungsgeschichtlich aneinandergereiht. Etwas ganz Neues ist es, dass auch ausserbiblische Quellen an den zugehörigen Stellen eingefügt sind, so Stellen aus den Amarnabriefen, Zeugnisse zur Königsgeschichte aus assyrischen und babylonischen Quellen, Stellen aus Josephus, der babylonische Schöpfungsmythus, die Sintflutgeschichte aus dem Gilgamesch-Epos u. a. Dieses Quellenbuch ist wissenschaftlich höchst wertvoll und in seiner Art und Ausdehnung neu.

Wenn freilich der Verfasser meint,

dass sein Werk Untertertianern nützen wird, so dürfte er sich sehr täuschen. Er bietet einen exakten Extrakt der alttestamentlichen Wissenschaft, aber pädagogische Erwägungen treten ganz zurück. Dem Religionslehrer, dem Laien, der sich für die moderne alttestamentliche Wissenschaft interessiert, dem Studenten der Theologie, dem Schüler der letzten 2 oder höchstens 3 Klassen der höheren Schulen bietet er einen trefflichen Wegweiser; für Schüler der mittleren Klassen ist sein Werk zu hoch und zu umfangreich.

Mehr Freudigkeit, mehr Freiheit im Religionsunterricht. Vortrag von **Pastor prim. Bode** in Stade. Verlag H. Burgdorf-Buchholz (Kr. Harburg) 1907. 15 S.

Der Verfasser geht den Mängeln des Religionsunterrichts in üblich energischer Weise zu Leibe wie Baumgarten in den bekannten Neuen Bahnen. Auch seine Forderungen bewegen sich nach derselben Richtung hin.

Pirna.

Dr. H. Tögel.

### Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

- Krauss, Karl**, Praktisch erprobte Aufgabensammlung für den ersten Unterricht in Rechtschreiben, Sprachlehre, Wortbildung und Aufsatz auf Grundlage des Selbstunterrichts im Anschluss an die Fibel, 5. Aufl. Giessen 1907. Roth. Pr. 50 Pf.
- Huth, C. H. A.**, Kleines Wörterbuch, Dresden 1907. Ehlermann.
- Fischer, P.**, Einführung in die deutsche Druckschrift, Leipzig 1908. Siegismund & Volkening. Pr. 30 Pf.
- Boehl, Jakob**, Friede auf Erden. Eine deutsche Weihnachtsdichtung, 2. Aufl. Ebenda 1907. Pr. 60 Pf.
- Schaefer, Prof. A.**, Pegasusritte, 1. Heft, Spanien und Portugal, Hannover 1907. Meyer. Pr. geb. 60 Pf.
- Veihagen & Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben**, 116. Liefg.: Porger, Moderne erzählende Prosa, 7. Bd. 188. Liefg.: Löschhorn, Anthologie mittelalterlicher Gedichte, 119. Liefg.: Muchau, Hilfsbuch zu Homer, 120. Liefg.: Wielands Oberon, herausgeg. von v. Sallwürk, Pr. 1 M., 1,10 M.
- Deutsche Schulausgaben**, herausgeg. von Dr. J. Ziehen, Bd. 48: Stutzer, Lesebuch zur deutschen Staatskunde, Bd. 49: Kinzel, Aus Goethes Prosa, Bd. 50: Ziehen, Goethes Italienische Reise, Dresden, Ehlermann, Pr. 1,20, 1,45, 1,60 M.
- Anthes, Otto**, Der papierne Drache. Vom deutschen Aufsatz, Leipzig 1905. Voigtländer. Pr. 0,80 M.
- Eomund**, Das siebenfache Buch der Liebe, 1. Aufklärung? Lyrischer Roman, Dresden, Pierson. Pr. 2 M.
- Herder**, Der Cid, Herausg. von K. Jauker, Leipzig, Teubner, Pr. geb. 50 Pf.
- Berger, Gustav**, Die Wortvorstellungen im Deutschen Unterrichte der Volksschule, Leipzig 1907. Klinkhardt.
- Schmidt, Dr.**, Kunst und Gedichtsbehandlung im Unterrichte, Altenburg 1906. Unger. Pr. 4,80 M.
- Eder, R.**, Geschäftsaufsätze, Ausg. A, 1. Heft, 5. Aufl, Hannover 1907. Meyer. Pr. 60 Pf.
- Meyer, Johannes**, Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung, Ausg. B, Heft 2, 3. Aufl. Ebenda 1907. Pr. 50 Pf.
- Ders., Deutsches Sprachbuch, Abg. B, in 4 Heften, H. 1—3, Ebenda 1907. Pr. 25, 50, 75 Pf., 1 M.
- Ders., Kleines deutsches Sprachbuch, Ausg. B, in 3 Heften, H. 1—3, Ebenda 1907. Pr. 25, 40, 50 Pf.

- Stoffel, J.**, Der Aufsatz in der Volks- und Mittelschule. 1. Bd. 2. Aufl. Halle 1906. Schroedel. Pr. 1,50 M.
- Möller, W. H.**, Präparationen für den grammatischen Unterricht in Volks- und Bürgerschulen. Leipzig 1907. Kesselringsche Hofbuchhandlung. Pr. geb. 2 M.
- Kutzner, Dr. Adolf**, Praktische Anleitung zur Vermeidung von Fehlern bei der Abfassung deutscher Aufsätze. 4. Aufl. Neu bearb. von Prof. Dr. Lyon. Leipzig 1907. Teubner. Pr. geh. 1 M.
- Weigands** Deutsches Wörterbuch, 5. Aufl., neu bearb. von Karl v. Baader, Hermann Hirt und Kart Kant. Herausgeg. von H. Hirt. 1.—5. Lieferrg. Vollständig in etwa 12 Lieferungen. Giessen 1907/8. Töpelmann. Pr. je 1,60 M.
- Steckel**, Briefe und amtliche Schriftstücke im bürgerlichen Leben und Amtsverkehr des Lehrers. 4. Aufl. Halle 1908. Schroedel. Pr. 1,40 M.
- Sauer, Prof. Dr. Aug.**, Literaturgeschichte und Volkskunde. Rektoratsrede, Prag 1907. Calve. Pr. 1,20 M.
- Sütterlin, Prof. Dr. L.**, Die Lehre von der Lautbildung. Leipzig 1908. Quelle & Meyer. Pr. 1,25 M.
- Steckel, E.**, Allgemeine Heimatkunde mit Berücksichtigung der Kulturgeschichte usw. 3. verb. Aufl. Halle. Schroedel. Pr. 2 M.
- Techter, W.**, Allgemeine Erdkunde. Ein Hilfsbuch für Lehrerseminare und höhere Schulen. Ebenda 1907. Pr. 2,80 M.
- Geisel, J.**, Landschafts-, Völker- und Städtebilder. 3. Aufl. Ebenda 1905. Pr. geb. 2,20 M.
- Hausrath, Prof. Dr. Hans**, Der deutsche Wald. Leipzig 1907. Teubner. Pr. geb. 1,25 M.
- Steinecke, Dr. Viktor**, Landeskunde der Rheinprovinz. Leipzig 1907. Göschen. Pr. 0,80 M.
- E. v. Seydlitz**, Geographie, Ausgabe D, bearb. von Prof. Dr. Rohrmann. 3. Heft, 8. Aufl. 5. Heft, 7. Aufl. Breslau 1907. Hirt. Pr. 85 Pf., 90 Pf.
- Deutsche Rundschau** für Geographie und Statistik, herausgeg. von Umlauf, Prof. Dr. Friedrich. 29. Jahrg., 9. bis 12. Heft. 30. Jahrg., 1. Heft. Wien. Hartleben. Pr. d. Jahrg. 13,50 M.
- Wulle, F.**, Die deutschen Kolonien. Halle 1907. Schroedel. Pr. 35 Pf.
- Tromnau-Schöne**, Lehrbuch der Schulgeographie für Präparandenanstalten. 2. Aufl. Halle 1908. Schroedel. Pr. geb. 5,50 M.
- Weidemüller, Dr. O.**, Landeskunde des Königreichs Sachsen. Leipzig. J. Klinkhardt. Pr. 40 Pf.
- Schleinitz, O.**, Ländliche Wohlfahrts- und Heimatpflege. 2. Aufl. Frauenstein i. Erzgeb. 1908. C. L. Geissler.
- Die Dorfheimat**, Monatsblatt für ländliche Wohlfahrts- und Heimatpflege. Herausg. von Oswald Schleinitz, 1. Jahrg., No. 1 u. 2. Ebenda 1908. Pr. jährl. 2 M.
- Grein, Prof. Dr. Georg**, Landeskunde des Grossherzogtums Hessen, der Provinz Hessen-Nassau und des Fürstentums Waldeck. Leipzig 1908. Göschen. 80 Pf.
- Hölscher, Gustav Dr. Lic.**, Landes- und Volkskunde Palästinas. Ebenda. Pr. 80 Pf.
- Philipsson, Prof. Dr. A.**, Landeskunde des Europäischen Russland nebst Finnlands. Ebenda. Pr. 80 Pf.
- Bargmann, Dr. A.**, Himmelskunde und Klimakunde. Leipzig 1908. Quelle & Meyer. Pr. geb. 3 M.
- Hoffmann, Hans**, Der Harz u. das Kyffhäusergebirge sowie die Städte Bernburg, Braunschweig, Hildesheim. Offizieller Führer des Harzer Verkehrs-Verbandes. Harzburg 1908. Stolle 50 Pf.
- Sieberg, Aug.**, Der Erdball, seine Entwicklung und seine Kräfte. München. Schreiber. 20 Lieferungen à 75 Pf.
- Ursinus, O.**, Geologische Karte von Deutschland für den Schulgebrauch. Frankfurt a/M. Verlag des Vulkan. Pr. 2,50 M.
- Pleper, G. R.**, Beiträge zur Methodik des biologischen Unterrichts. Leipzig 1908. Teubner. Pr. geb. 1,50 M.
- Kühnel, Johannes**, Moderner Anschauungsunterricht. Leipzig 1907. Klinkhardt. Pr. geb. 2,60 M.

- Otto, Berthold**, Kindesmundart. Berlin 1908. Modern-Pädagogischer u. Psychologischer Verlag. Pr. geb. 2,80 M.
- Rude, Adolf**, Methodik des gesamten Volksschulunterrichts. 1. Bd. Methodik des Gesinnungs- und Sprachunterrichts. 5. Aufl. Leipzig 1908. Zickfeldt. Preis geb. 3,60 M.
- Bartsch, Karl**, Beiträge zum ersten Anschauungsunterrichte. Berlin 1908. C. Meyer. Pr. geh. 1 M.
- Ruska, Dr. J.**, Was hat der neu sprachliche Unterricht an den Oberrealschulen zu leisten. Heidelberg 1908. Winter.
- Der Moderne Naturgeschichtsunterricht**. Beiträge zur Kritik und Ausgestaltung. Herausg. von K. C. Rothe. Leipzig 1908. Freytag. Pr. kart. 5 M.
- Kotte, Dr. E.**, Die Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts im Sächsischen Seminar. Dresden 1908. Bleyl & Kaemmerer. Pr. 60 Pf.
- Lay, Dr. W. A.**, Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts. 3. verm. Aufl. Leipzig 1907. Nägelle. Pr. geb. 3 M.
- Flatt, Dr. R.**, Der Unterricht im Freien auf der höheren Schulstufe. Frauenfeld 1908. Huber & Co. Pr. 3,50 M.
- Natorp, Prof. Paul**, Volk und Schule Preussens vor hundert Jahren und heute. Giessen 1908. Topelmann. Pr. 50 Pf.
- Budde, Gerhard**, Mehr Freude an der Schule. Leipzig 1908. Hahn. Pr. 1,50 M.
- Ders.**, Der Kampf um die höheren Knabenschulen im Spiegel des modernen Geisteslebens. Ebenda. Pr. 1,50 M.
- Hoffmeister, Dr. H. Wilh.**, Comenius und Pestalozzi. Eine szenische Dichtung. Bach, Lehrer und Rektoren. Bielefeld. Helmich. Pr. 40 Pf.
- Mainzer, Gustav**, Zweck, Ziel und Behandlung der Heimatkunde in der Volksschule. — Wichtigkeit, Anlage und Behandlung der Gliederungen im Unterricht.
- Koch**, Die Volks- und Jugendspiele nach den Grundsätzen des Zentralausschusses. Ebenda. Pr. 40 Pf.
- Müller, Dr. Georg**, Skoliosen-Schulen. Berlin 1907. Urban & Schwarzenberg.
- Sammlung pädagogischer Vorträge**, herausgeg. von Wilh. Meyer. Bd. 18. Heft 1. Tews, J., Wer wird die Volksschule befreien? Heft 2, Michel, O. H., Die Wohn- und Schlafverhältnisse unserer Schulkinder. Heft 3, Glaser, E., Die Beseitigung des Religionsunterrichts aus der Schule. — Heft 4, Helling, Unwichtiges und Wichtiges aus der Sprachlehre. — Meyer, Sprachliche Heimatkunde. Bd. 17 Heft 5, Von einem alten Deutsch-Amerikaner, Die Schulstadt, Selbstregierung und Bürgertugend in der Schule. Minden. Marowsky. Pr. 60 Pf.
- Schulgeheimnisse**, von einem sächsischen Schulmanne. Leipzig 1908. Gracklauer. Pr. 1,20 M.
- Agahd, Konrad**, Jugendwohl und Jugendrecht. Halle 1907. Schroedel. Pr. 3,25 M.
- Bach, Wilh., Karl**, Moderne Schulfragen. Minden i. W. Marowsky. Pr. 60 Pf.
- Gansberg, F.**, Aus der Urgeschichte der Menschen. Leipzig 1908. Quelle & Meyer. Pr. geb. 1,25 M.
- Ebner, Dr. Eduard**, Magister, Oberlehrer, Professoren. Nürnberg. Koch. Pr. geb. 5 M.
- Eichhoff, H.**, Das Petit Lycee. Zur Vergleichung der Grundklassen der französischen Lycées mit unseren Vorschulklassen. Berlin 1908. Trowitsch & Sohn. Pr. 75 Pf.
- Otto, Berthold**, Wie ich meinen Kindern von der Bodenreform erzähle. Berlin. Buchhandlung „Bodenreform“. Pr. 50 Pf.
- Preussisches Volksschularchiv**, herausg. von Kurt v. Rohrscheidt. 7. Jahrg. 2. bis 4. Heft. Berlin 1908. Vahlen. Jahrg. 5 M.
- Mitteilungen** der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, begr. von Karl Kehrbach. 18. Jahrg. 2.—4. Heft. Berlin 1908. Hofmann & Comp. Pr. jährlich 8 M.
- Führer** durch das Museum von Meisterwerken der Naturwissenschaft und Technik in München. Leipzig. Teubner. Pr. 1 M.



## A. Abhandlungen.

### I.

#### **Militärische Jugenderziehung.**

Von Generalmajor **Gradinger** in München.

„Die Blüte eines Kulturvolks steht und fällt mit seiner Wehrkraft.“

So Dr. Herm. Lorenz, Direktor der Guts-Muths-Realschule in Quedlinburg in der Einführung zu dem „Wehrkraft durch Erziehung“ betitelten Bande der Schriften des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugenderziehung in Deutschland.

Fasst man den Begriff „Wehrkraft“ als die Vereinigung all der ethischen, intellektuellen und physischen Eigenschaften, welche erforderlich sind, um den Einzelnen, wie die gesamte Nation im vollsten Sinne des Wortes „wehrhaft“ zu machen, so wird an der Richtigkeit des an die Spitze gestellten Ausspruchs in keiner Weise gedeutelt werden können. Nur solange die Nation in ihrer Masse sich die moralische, geistige und körperliche Gesundheit und Tüchtigkeit bewahrt, durch welche sie innerlich und äusserlich wehrhaft wird, kann sie sich auch auf der Höhe wirklicher Kultur — diese recht wohl von Zivilisation zu unterscheiden — erhalten. Hang und Streben nach kriegerischer Betätigung bilden kein notwendiges Korrelat des in einer Nation lebendigen Bewusstseins der Wehrfähigkeit. Vielmehr werden die der inneren Wehrhaftigkeit, wie der wirklichen Kultur, gemeinsamen sittlichen Voraussetzungen gerade geeignet sein, ungesunde Triebe nach dieser Richtung einzudämmen. Die Erfassung des Begriffs der Wehrkraft in dem Sinne aber, dass sie eine Blüte sittlicher und körperlicher Entwicklung der Nation darstellt, bei den heutigen Volksheeren wirkliche nationale Kultur zur Voraussetzung hat und wieder in mannigfachsten Beziehungen auf diese zurücktritt, muss die Erhaltung und Pflege der Wehrhaftigkeit — auch ohne auf kriegerische Betätigung gerichtete Tendenzen — geradezu als ein Gebot nationaler Selbsterhaltung erscheinen lassen. Die Pflege der körperlichen und moralischen Erziehung, welche das äussere Rüst-

zeug im Kampfe erst zur brauchbaren und vernichtenden Waffe zu gestalten vermag, behielte darum für die Erhaltung der physischen und sittlichen Tüchtigkeit der Nation gleich hervorragende Bedeutung, auch wenn der phantastische Traum ewigen und allgemeinen Friedens zur Wirklichkeit geworden wäre. Noch sind wir aber nicht soweit; noch hat das Getöse der Friedenschalmeien nicht die Wirkung gehabt, den Schritt der kriegerischen Rüstungen anzuhalten oder zu hemmen; im Gegenteil, wir sehen überall das rastlose Streben, nicht nur durch Vermehrung und Vervollkommnung der äusseren Kampfmittel die Wehrkraft zu stärken, sondern auch militärische Schulung und Ausbildung auf möglichst hohe Stufe zu heben. Und nicht nur auf die Armee selbst beschränken sich die dahin zielenden Bemühungen und Bestrebungen. Vielfach treffen wir auf Einrichtungen und Einführungen, welche schon die heranwachsende Jugend durch spezifisch militärische Unterweisung und Erziehung für den späteren Waffendienst vorbereiten sollen. Es mag auf den ersten Blick befremdend sein, dass gerade in Deutschland — dessen Heeres-einrichtungen mit Recht als vorbildlich gelten und wo den Interessen der Armee durchwegs weitgehendste Fürsorge und Förderung gewidmet wird — das Gebiet der staatlich geregelten militärischen Jugenderziehung vernachlässigt erscheint, während wir es vielfach anderwärts durch gesetzliche Organisation oder doch mehr oder weniger staatliche Unterstützung und Aufmerksamkeit gepflegt sehen. Es fehlt ja auch bei uns nicht an Stimmen — und besonders in den letzten Jahren sind solche wiederholt und dringlich laut geworden — welche unter dem Hinweis auf das Vorbild anderer Staaten die Einführung ähnlicher Einrichtungen in Deutschland als in hohem Grade wünschenswert, wenn nicht sogar geboten bezeichnen. Aber die Anläufe und Versuche in dieser Richtung sind bis jetzt vereinzelt geblieben und fast lediglich privater Initiative entsprungen.

Ehe auf die Erörterung der Frage näher eingegangen werden will, ob die Einbeziehung einer spezifisch militärischen Vorschulung in Unterricht und Erziehung unserer Jugend wirklich geboten oder auch nur erstrebenswert erscheint, soll in Nachstehendem eine allgemein orientierende Skizze der in anderen Staaten auf dem Gebiete der militärischen Jugenderziehung bestehenden Einrichtungen und Bestrebungen versucht werden.

Zunächst sei Japan genannt, schon deshalb, weil es sein der kriegerischen Erziehung dienendes System auf die richtigsten und verlässlichsten Grundlagen stellt, nämlich auf die von frühester Jugend an in Familie und Schule, wie durch den Kultus geübte Pflege patriotischen Sinnes, auf das Gefühl für staatsbürgerliche Pflichten, für Selbstverleugnung und Aufopferungsfähigkeit, auf die Begeisterung für kriegerische Tugenden, auf das Verständnis für die Bedeutung der Armee und für das Ehrenvolle des Waffendienstes. Auf dieser Basis bereiten Gymnastik und militärische Exerziten von den

niederen Schulen ab bis zum Austritt aus den höheren, in den oberen Kursen ausserdem Handhabung des Gewehres, Felddienst und Aufnahmeübungen, ferner elementarer militär-theoretischer Unterricht für den Dienst in der Armee vor. In den Unterrichtspausen regelmässig abgehaltene Turn- und Kampfspiele auf den jeder Schule zur Verfügung stehenden grossen freien Plätzen, gemeinsame Auszüge ins Freie, sowie Marschübungen wecken Gemeinschaftsgefühl, Ehrgeiz und gesunden Wettstreit, stählen die Willenskraft und erziehen zu Ausdauer und Überwindung von Unbequemlichkeiten und Anstrengungen. Ermöglicht wird die in solchem Umfange geübte körperliche und militärisch vorbereitende Übung durch eine auf unsere Verhältnisse nicht übertragbare Beschränkung der für die eigentlichen Schulzwecke eingeräumten Zeit.

Die straffste und umfassendste äussere Organisation der militärischen Jugenderziehung weist Rumänien auf. Zum Zwecke ihrer Durchführung ist das Königreich in fünf, der militärischen Territorialeinteilung entsprechende Bezirke geteilt, deren jedem ein höherer Offizier als Inspekteur für Ueberwachung des militärischen Unterrichts an den Schulen vorsteht. Dieser ist obligatorisch für alle Schulen und sein Resultat ebenso massgebend für das Vorrücken in die nächsthöheren Klassen, wie die Leistungen in den übrigen Lehrfächern. Ein eigenes, ausschliesslich zur theoretischen und praktischen militärischen Ausbildung bestimmtes Lehrpersonal — Offiziere zur Disposition und aktive Unteroffiziere — erteilt den militärischen Unterricht, der abgesehen von theoretischer Unterweisung Gymnastik, Exerzieren und Schiessübungen umfasst.

Breiten Raum gewähren der militärischen Vorschulung die Vereinigten Staaten von Nordamerika an ihren höheren Schulen. Wenn auch nach unseren Anschauungen nicht durchwegs den Anforderungen des praktischen Bedürfnisses entsprechend — da die Gymnastik anscheinend vernachlässigt ist und einzelne theoretische Lehrgegenstände zu hoch gegriffen erscheinen — sind die getroffenen Einrichtungen doch in Anbetracht der allgemeinen dortigen Heeresorganisation zweifellos in hohem Grade wertvoll. Zur Erteilung des militärischen Unterrichts, welcher von den höheren staatlichen Lehranstalten obligatorisch ist, werden Offiziere abkommandiert; den privaten Bildungsinstituten können solche unter gewissen Voraussetzungen gleichfalls zugeteilt werden. Je nach dem speziellen Zwecke, dem die einzelnen Lehranstalten dienen, sind sie bezüglich der militärischen Vorschulung in drei Klassen eingeteilt, für welche verschiedene Lehrprogramme bestehen. Im allgemeinen umfassen diese Lehrpläne so ziemlich alle Gebiete der theoretischen, wie praktischen militärischen Ausbildung; auch Hygiene und erste Hilfe bei Verwundungen sind in sie einbezogen. Die besonders befähigten Schüler, welche im Armeejournal der Vereinigten Staaten eingetragen werden, haben Bevorzugung bei der Beförderung zu gewärtigen.

Unter unsern nächsten Nachbarn ist die Schweiz durch verschiedene Einführungen bestrebt, die Wehrkraft ihres Milizheeres durch Vorbereitung der heranwachsenden Jugend für den Waffendienst zu stützen und zu heben. Schon in der Militärorganisation von 1874 hatte sie den Kantonen die Sorge übertragen, dass die männliche Jugend vom 10. Lebensjahre ab durch angemessenen Turnunterricht für den Militärdienst vorbereitet werde; für die ältesten Jahrgänge sollten ausserdem durch den Bund auch Schiessübungen angeordnet werden können. Da diese Auflegung jedoch vielfach nicht genügende Durchführung gefunden und daher nicht den erhofften Erfolg hatte, so wurde mit Wirksamkeit vom 1. Januar 1907 ein neues Programm herausgegeben, welches intensivere Förderung des Zweckes mit spezieller Rücksichtnahme auf Übungen im Marschieren, Überwinden von Hindernissen sowie auch das Schiessen fordert. Der schon im schulpflichtigen Alter beginnende Turnunterricht wird im Sinne dieser Forderung unter sukzessiver Steigerung später erweitert, indem zur Gymnastik Soldatenschule und Zugschule, Gewehrkenntnis, Schiesslehre, Entfernungsschätzen, sowie grössere Übungsmärsche zu treten haben. Der Bund unterstützt ausserdem Vereine und Bestrebungen, welche sich die körperliche Ausbildung und die Vorbildung für den Wehrdienst nach dem Austritte aus der Schule bis zum Eintritte in das dienstpflichtige Alter zur Aufgabe machen. Zu diesen sind ausser den Turnvereinen, welche nicht alle die gleiche Tendenz verfolgen und in ihrem Betriebe teils mehr allgemein gymnastische und sportliche Ausbildung, teils mehr militärischer Vorschulung ins Auge fassen, vornehmlich die Kadettenabteilungen zu zählen. Diese, welche hauptsächlich in der Ostschweiz weite Verbreitung gefunden haben und sich uns freiwilligen Schülern der Mittelschulen vom 13. Lebensjahre ab rekrutieren, haben es sich zur Aufgabe gemacht, die jungen Leute auf der Grundlage eines, dem militärischen nachgebildeten Reglements für den späteren Waffendienst vorzubereiten. Unter Leitung von Offizieren der Milizarmee finden an je einem Nachmittage des Sommerhalbjahres Übungen im Exerzieren, Marschieren, Schiessen und Entfernungsschätzen statt, deren Anforderungen in den einzelnen Kursen der körperlichen Leistungsfähigkeit der Teilnehmer entsprechend bemessen werden. Ausmärsche in das Gelände und Manöver in zwei Parteien gegeneinander schliessen die Ausbildungszeit. Die Anforderungen in Bezug auf Marschleistungen, Überwinden von Anstrengungen und Entbehnungen sind in anbetracht des jugendlichen Alters ganz beträchtlich. Nachdem die Mehrzahl der Schüler aber nach drei Jahren wieder die Kadettenabteilungen verlässt und die Vorbereitung für den Waffendienst also bis zum Eintritt in die Rekrutenschule eine mehrjährige Unterbrechung erleidet, in welcher vieles wieder vergessen und verlernt wird, so ist der positive Wert dieser Anstalten für die



militärtechnische Vorschulung nicht allzu hoch anzuschlagen. Desto mehr wird ihre moralische und erzieherische Bedeutung, die Wertung und Hebung des Interesses für das Wehrwesen, des Unterordnungssinnes und Korpsgeistes, Kräftigung der Willensstärke und Ausdauer, Anspornung zum Ehrgeize durch infolge guter Leistungen erworbene Verleihung höherer Grade hervorgehoben.

In England ist nach dem südafrikanischen Kriege der Bezwingen der Buren, Feldmarschall Roberts, im Hinblick auf die Mängel des Heerwesens des Inselreiches energisch für Einführung einer allgemeinen militärischen Jugendvorbereitung einzutreten, welche in beschränkter Masse schon in den Volksschulen beginnen und später durch regelmässige Übungen im Turnen, Schwimmen, Exerzieren und Schiessen fortgesetzt werden sollte. Neben solch praktischer Vorschulung forderte Roberts auch Unterricht über die militärischen Pflichten, sowie die wichtigsten militärischen Einrichtungen, ausserdem Pflege des patriotischen Sinnes durch Belehrung und Erziehung. Für die oberen Klassen der höheren Lehranstalten verlangte er ähnliche Ausbildung, wie an den Kadettenanstalten; die Zöglinge dieser höheren Lehranstalten sollten in einer Schlussprüfung den Nachweis ihrer militärischen Befähigung führen und durch diese Anwartschaft auf spätere Beförderung bei der Miliz oder den Freiwilligen erhalten. Roberts Anregungen, in welchen er bis zur Einführung der allgemeinen Wehrpflicht das einzige Mittel erblickt, Englands Wehrkraft auf gesunde Basis zu stellen, fielen auf wenig empfänglichen Boden. Nur das Turnen soll künftig etwas lebhafter betrieben, die Einführung exerziermässiger Übungen aber — als nicht zweckdienlich — ausgeschaltet bleiben. Die für die Volksschule in Bashey und dann auch für andere versuchsweise erteilte Erlaubnis zur Vornahme von Schiessübungen für Knaben über 12 Jahre erwies sich — nachdem einige kleinere Unglücksfälle vorgekommen — als unpopulär und wurde wieder zurückgenommen.

Solche sollen dagegen, sofern die Nachrichten hierüber zutreffen, in Norwegen in den beiden oberen Klassen der Volksschulen, in den zwei obersten Klassen der Mittelschulen und in den höheren Lehranstalten eingeführt sein und in den Volksschulen auf dem Lande, wo diese Einführung sich am schwierigsten gestaltet, durch Schützenvereine in besonderen Knabenklassen gepflegt werden. Die Übungen zerfallen in vorbereitende und Scharfschiessübungen.

Auch in Schweden finden wir rege Beteiligung der Jugend, vom 14. Lebensjahre ab, an den Schiessübungen der freiwilligen Schützenverbände, welche in jeder Landschaft oder Provinz unter Leitung von Offizieren feldmässiges Schiessen mit angeblich bestem Erfolge betreiben.

Die in Frankreich bald nach dem Kriege 1870/71 eingeführten Schulkadettenkorps (Schülerbataillone) wurden auf Betreiben von Pädagogen und Militärs als nach Einrichtung und Leistungen

zweck- und nutzlose Soldatenspielerei wieder aufgegeben und erst in neuerer Zeit ist man der Idee des militärischen Vorunterrichts der Jugend wieder nahe getreten. Speziell der derzeitige Kriegsminister Picquart steht dieser Idee sehr sympathisch gegenüber. Nachdem Artikel 94 des Gesetzes vom 21. März 1905 spätere Bestimmungen für eine auf den Waffendienst vorbereitende Unterweisung in Schulen usw. in Aussicht gestellt hatte, ist — wohl mit Rücksicht auf die inzwischen allgemein eingeführte zweijährige Dienstzeit — die Angelegenheit in die Anfangstation praktischer Verwirklichung getreten. Durch eine aus Delegierten der Ministerien des Kriegs und des öffentlichen Unterrichts, sowie der Union des Sociétés de gymnastique gebildete Kommission wurde zunächst ein Reglement für den einheitlichen Betrieb der Gymnastik in Armee, Schulen und Turnvereinen bearbeitet und zur Einführung ausgegeben. Eine weitere Förderung der speziell militärischen Ausbildung erwartet man sich von den Sociétés de tir scolaire (Gesellschaften für Schulschiessen). Solche sind für alle Garnisonsorte, an denen sich Lyceen oder Kollegs befinden vorgesehen. Zur Teilnahme sollen alle jungen Leute vom 15. Lebensjahre ab berechtigt sein, welche hierzu die elterliche Erlaubnis erhalten. Da die Leistungen im Schiessen zugleich mit denen in der Gymnastik den Zöglingen dieser Anstalten besondere Begünstigungen bei Erfüllung ihrer militärdienstlichen Verpflichtungen gewähren, verspricht man sich stetig zunehmende Beteiligung. Die Einführung von besonderen Unterrichtskursen an der Normal-Turn- und Fechtchule von Joinville für in Erfüllung ihrer gesetzlichen Dienstpflicht stehende Lehrer bezweckt ferner die Heranziehung eines für Leitung der körperlichen Ausbildung an den Schulen geeigneten Personals. (Auch in Preussen bestehen militärisch akademische Winterkurse zur Ausbildung von Turnlehrern, und soll das Kultusministerium einer Mitteilung der „Nationalzeitung“ zufolge beabsichtigen, diese durch etwa 4 wöchige Sommerkurse zu ergänzen, welche zur Ausbildung für die Leitung von Spielen und volkstümlichen Übungen dienen sollen.) Vor längerer Zeit ging durch die Presse die Nachricht, dass in Frankreich ein Gesetzesentwurf eingebracht worden sei, welcher die körperliche Vorbereitung auf den Militärdienst für die gesamte nicht mehr schulpflichtige Jugend obligatorisch machen soll und den mit guten Zeugnissen in dieser Richtung Ausgestatteten nennenswerte Begünstigungen für die Militärdienstzeit zugestehen will.

In Österreich begegnen wir ersten Anfängen einer militärischen Jugenderziehung in seit einigen Jahren errichteten Knabenhorten, deren Programm sich in mässigen Grenzen hält, innerhalb welcher wirklich Gutes erzielt werden kann. Durch nach den Schulstunden und an den Feiertagen stattfindende Jugendspiele, Turn- und Fechtübungen, Exerziten, Marschübungen und anregende Ausflüge ins Freie soll die geistige und körperliche Entwicklung der Jugend gefördert und

diese zugleich den moralisch und physisch schädigenden Einflüssen des grossstädtischen Lebens möglichst ferne gehalten werden.

In Ungarn ist durch die Initiative des derzeitigen Honvedministers die militärische Jugenderziehung auf eine breite Basis gestellt worden. Zahlreichen Mittelschulen, Jugendvereinen und Sportvereinigungen werden Gewehre, Munition und Ausrüstungsstücke zur Verfügung gestellt und ist den Kommandanten der Honvedtruppen die Unterstützung dieser Schulen und Vereine bei Einführung des militärischen und des Schiessunterrichts zur Pflicht gemacht.

Ihr Vorbild haben diese Knabenhorte wohl in der seit längerer Zeit in Berlin bestehenden Jugendwehr gehabt. Als Verein für militärisches Turnen, Exerzieren und Schwimmen der Jugend errichtet, beabsichtigt diese, junge Leute zwischen 14 und 20 Jahren in den freien Abendstunden und an Sonntagen zweckmässig zu beschäftigen, den schlechten Wohnungsverhältnissen und den Gefahren der Grossstadt zu entziehen und so auf Körper und Geist günstig zu wirken. Unter Leitung und Beaufsichtigung durch inaktive Offiziere werden Frei- und Gewehrübungen, Geräteturnen, Fechten, Marsch- und Exerzierbewegungen gepflegt; auch militär-theoretischer und Krankenträger-Unterricht findet statt. Für Zöglinge, welche zur Marine zu gehen beabsichtigen, ist durch Uebungen im Rudern, Mastklettern und dgl. spezielle Vorbereitung vorgesehen. Abgesehen von den Bestrebungen dieser Jugendwehr sind in Deutschland — wie schon bemerkt — auch sonst mancherlei Versuche und Anläufe in Richtung einer militärischen Jugenderziehung wahrzunehmen, und sicher arbeitet die seit einer Reihe von Jahren in steter Zunahme begriffene Pflege von Turn- und Jugendspielen, von Wanderungen und Turnmärschen usw. der späteren militärischen Ausbildung ebenso in die Hände, wie die da und dort in kleineren Städten und Landgemeinden bestehende Einrichtung von Jugendkompagnien für Sanitäts- und Feuerwehrrzwecke. Jedenfalls vermögen all diese Einführungen und Einrichtungen, wenn zugleich in den Dienst der Erziehung allgemein bürgerlicher Jugenden gestellt, auch für den Waffendienst wertvolle moralische Grundlagen zu schaffen. Aber so günstig diese Bestrebungen im einzelnen sich äussern mögen, sie werden doch nur in beschränktem Umfange wirksam und einbehalten der einheitlichen, nach gleichem Ziele gerichteten Regelung.

Besteht nun wohl auch in dem Punkte volle Übereinstimmung, dass mit Einführung der verkürzten Dienstzeit bei gleichzeitiger fortwährender Steigerung die Anforderungen der militärischen Ausbildung in ganz erheblichem Masse gewachsen sind, so gehen doch die Ansichten über Notwendigkeit und Umfang einer, die speziellen Anforderungen des späteren Wehrdienstes berücksichtigenden, also ausgesprochen „militärischen“ Jugenderziehung weit auseinander. Neben mässigen, auf der Grundlage unseres gegenwärtigen

Bildungs- und Erziehungssysteme recht wohl zu verwirklichenden Anregungen gehen extremste Forderungen einher, welche tiefgehende Reformen der derzeitigen Organisation unseres Schulwesens bedingen würden. So wird beispielsweise u. a. gefordert, dass als Lehramtskandidaten nur völlig militärdiensttaugliche Persönlichkeiten zugelassen werden, dass diese an den Lehrerbildungsanstalten eine der militärischen konforme gymnastische Ausbildung erhalten, dass an diesen Anstalten neben Bürgerrecht und Bürgerpflicht auch die hauptsächlichsten militärischen Einrichtungen Gegenstand des Unterrichts werden, dass an den Fortbildungsschulen militärische Unterweisung durch ausgediente befähigte Unteroffiziere, an den höheren Lehranstalten aber Vorbereitung der Frequentanten zu militärischen Vorgesetzten des aktiven und Beurlaubtenstandes durch geeignete verabschiedete Offiziere Platz zu greifen habe. Die Beaufsichtigung der so gedachten militärischen Jugenderziehung soll den Bezirkskommandeuren und deren Organen übertragen werden.

Fester gesunder Boden kann im Widerstreit der so weit auseinandergehenden Anschauungen, Vorschläge und Forderungen wohl nur gewonnen werden, wenn man sich darüber klar macht, was eigentlichster Zweck der Schule — im weitesten Sinne — ist und bleiben muss, ob von Einbeziehung militärischer Lehr- und Ausbildungsgegenstände in den Lehrplan der Schule wirklich ein wesentlicher positiver Nutzen für die militärische Dienstzeit zu erwarten ist, ob denn Schule und Erziehung, sofern sie ihr vornehmstes Ziel „Heranbildung gesunder kräftiger Menschen und tüchtiger brauchbarer Staatsbürger“ überhaupt erreichen wollen, mit der ersten Hinarbeit auf dieses Ziel nicht schon gleichzeitig die wesentlichsten Grundlagen für Erhaltung und Stärkung der Wehrkraft zu schaffen vermögen; und endlich, inwieweit nach dieser Richtung dermalen noch Mängel und Lücken bestehen, und in welcher Weise hier zunächst Hebel zu einer ins Grosse gehenden Wirkung anzusetzen wären.

Die Tatsache, dass ein verhältnismässig hoher Prozentsatz der ins militärpflichtige Alter tretenden Jugend — namentlich der von den Mittelschulen abgehenden — durch körperliche Untauglichkeit für den Wehrdienst verloren geht, ist ebenso allgemein bekannt, wie die bedenkliche Erscheinung, dass auch ein nicht geringer Bruchteil des jährlichen Heeresersatzes infolge der Einwirkung von Mängeln der Erziehung, von Verhältnissen aller Art, von Umgang und Umgebung, sowie Beeinflussung durch destruktive Propaganda keinen moralisch intakten und für die Erziehung in der Schule des Waffendienstes empfänglichen Boden darstellt. Es kommen also nicht nur Fragen der sozusagen militärtechnischen Ausbildung, sondern auch in eminentem Sinne pädagogische in Betracht. Gerade diese sind in höchstem Masse aktuell geworden angesichts der so intensiven Bestrebungen der Sozialdemokratie, die heran-

wachsende Jugend durch Wort und Schrift für ihre Grundsätze und Zwecke zu gewinnen. Aus der Erkenntnis der gerade in dieser Richtung drohenden Gefahr ist ja auch der Ruf nach Einführung sozialpolitischer Aufklärung und Belehrung durch geeigneten Unterricht an die unter den Fahnen stehenden Mannschaften entstanden. Man wird sich vielleicht erinnern, dass der Versuch solcher Einführung vereinzelt bereits angebahnt war, durch kaiserliche Willenskundgebung aber wieder unterbunden wurde. Diese Allerhöchste Willensäußerung ist jedenfalls nur dankbarst zu begrüßen. Abgesehen von den Bedenken, welche der Hereinziehung der Politik in die Armee immer anhaften werden, wäre ihre Wirkung im beabsichtigten Sinne voraussichtlich recht fraglich und nach anderer Richtung wohl mehr schädlich als nützlich geworden.

Treten wir zunächst der Frage näher, ob in Bezug auf körperliche Heranbildung in der Schule — diese im allgemeinen Sinne gefasst — gegenwärtig durchwegs das angestrebt und geleistet wird, was sie, ganz abgesehen von militärischen Zwecken, nach ihrer allgemeinen nationalen, volkswirtschaftlichen Aufgabe leisten sollte und könnte.

Da muss denn wohl zugestanden werden — und gerade einsichtige Schulmänner weisen immer nachdrücklicher auf diesen Mangel hin — dass unser gesamtes Schulwesen der körperlichen Entwicklung und Ausbildung noch immer nicht durchwegs jene Aufmerksamkeit und Pflege angedeihen lässt, welche ihr unbeschadet der Leistungen auf dem Gebiete des Wissens eingeräumt werden könnte. Zweifellos ist hierin gegen früher schon manches gebessert, und ebenso wenig ist zu verkennen, dass das in den letzten Dezennien so sehr gewachsene Interesse für Sport aller Art bis zu einem gewissen Grade ausgleichend, ergänzend und nachhelfend wirkt. Aber abgesehen davon, dass Auswüchse im Sportbetrieb auch vielfach wieder schädigende Folgen zeitigen, vermag der Sport nie vollen Ersatz zu bilden für jene harmonische Körperdurchbildung, welche der spätere Waffendienst bedarf und welche nur durch konsequente und geregelte körperliche Erziehung erzielt werden kann. Nicht nur aber, dass die an den Schulen für Gymnastik, Turn- und Jugendspiele eingeräumte Zeit eine verhältnismässig zu gering bemessene ist und die für deren Betrieb bestehenden Einrichtungen vielfach noch recht mangelhaft und unzureichend sind, es besteht auch noch zu viel Willkür in der Beteiligung am obligaten Turnen. „Das Turnen an den Schulen muss den obligaten Charakter, den das Gesetz ihm aufgeprägt hat, endlich auch wirklich erhalten, im Betrieb sowohl als in der Beteiligung“ spricht sich der bayrische Generalstabsarzt Dr. von Vogl in einer Abhandlung „Das Schulturnen und der Waffendienst“ aus, indem er auf seine in einem früheren Aufsätze erhobene Klage zurückkommt, dass „in den Mittelschulen (in Preussen höhere Schulen genannt) jedes Wahlfach strenger betrieben wird, als das obligate Turnen“ und „dass es dem jungen

Menschen nicht schwer fällt, durch gänzliche Vernachlässigung seiner körperlichen Ausbildung sich als untauglich der Wehrpflicht zu entziehen." Die in erwähnter Abhandlung gegebenen Daten lassen erkennen, welch verhältnismässig hoher Prozentsatz der Schüler auf Grund ärztlicher Gutachten vom obligaten Turnen fernbleibt und zwar nicht durchwegs wegen körperlicher Mängel oder Gebrechen (was häufige Beteiligung der Dispensierten am Sport aller Art beweist), sondern aus Abneigung gegen den Turnzwang und Widerwillen gegen ernste Anstrengung. „Diese Unlust steigert sich“, sagt Vogl ebenda, „mit dem Vorrücken in die höheren Klassen bis zur Blasiertheit; sie drücken sich vom Turnen zum Vergnügen und zur Geselligkeit; dies finden sie am Tennisplatz, der sich sofort leeren wird, wenn man ihn dieser Anziehung beraubt. Die Eltern gewähren gerne diese Erholung von der „Überbürdung“; sie leiten die Turnbefreiung der Söhne ein und die Schule bereitet dieser keine zu grosse Schwierigkeit; . . . schliesslich findet der Hausarzt sich nicht berufen, der ungeteilten Stimmung mit besonderer Strenge entgegenzutreten . . . um so weniger, als Nachteile einer Befreiung vom Turnen bei dessen gegenwärtigem Betriebe nicht gar zu hoch anzuschlagen sind.“ Die Schuld an dieser in dem gänzlichen Verkennen seines körperlich und sittlich erziehenden Wertes wurzelnden Abneigung gegen das Turnen fällt somit nicht auf die Schule allein, wie so gerne behauptet wird, sondern ganz vorzugsweise auf Schüler und Eltern. Mit Grund hat Generalstabsarzt Dr. von Vogl hier den Finger auf einen wunden Punkt gerade in der Erziehung im Hause gelegt, und auf die Festsetzung hingewiesen, dass in einer ganzen Reihe von Fällen die in der Schule vom Turnen Dispensierten sich später sehr wohl für den Waffendienst geeignet erwiesen.

Und voll beistimmen wird man ihm darin, dass es Aufgabe der Zukunft ist, den physischen Wert der studierenden Jugend in toto zu heben durch methodische körperliche Jugenderziehung unter sachkundiger Leitung in unerbittlichem Festhalten an dem Satze: „Jeden Tag eine Stunde körperlicher Übung, so dass 2 Wochenstunden (bei richtiger und unbeschränkter Verwendung genügend), dem obligaten Turnen und 4 Wochenstunden den obligaten Jugendspielen, den Märschen, dem Schwimmen usw. gehören.“

Noch allzusehr herrscht die einseitige Auffassung vor, welche in der Gymnastik nur ein Mittel der Schulhygiene erblickt, bestimmt die gesundheitschädlichen Einwirkungen des Schulbesuchs einigermassen zu paralysieren. Die hohen erzieherischen Ideale, welche Männer wie Stein, Fichte, Gneisenau, Jahn usw. von der Pflege der Leibesübungen erreicht sehen wollten, sind allzulange in Vergessenheit versunken gewesen und unseren Schulen haftet noch zu viel von dem ihrem kirchlichen Ursprunge gemässen Charakter

ausschliesslicher Unterrichtsanstalten an. Diese Exklusivität konnte zu Recht bestehen, so lange Leben und Erziehung ausserhalb der Schule für körperliche Entwicklung genügend sorgten, ist aber jetzt ohne bedenkliche Benachteiligung dieser nicht mehr aufrecht zu erhalten. Für die überwiegend grosse Menge unserer männlichen Jugend, welche nicht auf dem Wege durch die Mittelschulen in das wehrpflichtige Alter eintritt, gilt es, in der körperlichen Ausbildung aber auch die Lücke zu füllen, welche zwischen Entlassung aus der Volksschule und Dienstantritt besteht; so trefflich unsere Fortbildungsschulen im allgemeinen sind, tritt die körperliche Weiterbildung doch vielfach an ihnen zurück, was um so mehr zu bedauern ist, als gerade in den Jahren ihres Besuches die physische Entwicklung am lebhaftesten vor sich geht und daher die körperliche Erziehung am meisten wünschenswert und förderlich wäre. Was in der Schule an körperlicher Ausbildung errungen wurde, geht also zum grössten Teile bis zum Diensteintritt wieder verloren, soweit nicht Vereinsturnen hier erhaltend und fördernd eintritt. Nicht nur im militärischen Interesse, sondern im allgemeinen nationalen und volkswirtschaftlichen gelegen wäre es, wenn die Fortbildungsschulen etc. auch nach Richtung der systematischen körperlichen Ausbildung die ununterbrochene Kontinuität in der gesamten Erziehung des jungen Mannes vermitteln würden.

Dass die neueste Zeit wieder auf die Ideen Fichtes zurückzugreifen beginnt, welcher die Leibesübungen fordert im Hinblick auf die Pflichten, welche der Einzelne seinem Volke schuldet, und es zum sittlichen Gebot macht, den Körper nicht unverständlich zu schädigen und zu schwächen, sondern um höherer Ziele willen zu stählen und tüchtig zu machen, ist ein erfreuliches Zeichen.

Hervorragendes Verdienst kommt in dieser Richtung wohl in erster Linie der langjährigen unermüdlichen Tätigkeit des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland zu, in dessen Bestrebungen die Anschauungen und Erfahrungen bewährter Pädagogen, Schulmänner, Offiziere, Ärzte etc. zum Ausdruck gelangen.

Für die in den von genanntem Zentralausschuss im Verein mit der Organisation der Turnerschaft und der Turnlehrerschaft im Februar 1908 in Berlin gefassten Beschlüssen u. a. aufgestellte Forderung der Fortsetzung der Körperpflege der gesamten Jugend über die Volksschule hinaus, also in mittleren, höheren, den Fach- und Fortbildungsschulen, hat sich schon früher Schulrat Kerschensteiner in seinen Grundfragen der Schulorganisation ausgesprochen. Er erkennt in regelmässigem, systematischem Turnen etc. nicht nur ein Stärkungsmittel für den Körper, sondern auch ein ausgezeichnetes Zuchtmittel für den Willen und weist darauf hin, wie gerade zwischen dem 14. und 18. Lebensjahre Herz und Lunge eine Wachstumsperiode haben, wie weder vor noch nachher. An den

seiner Leitung unterstehenden obligatorischen allgemeinen Fortbildungsschulen, wie auch den besonderer Turnhygiene bedürftenden fachlichen Fortbildungsschulen und Fachschulen hat er auch diesen Gesichtspunkten gemäss obligatorisches, an den übrigen Fach- und fachlichen Fortbildungsschulen einstweilen fakultatives Turnen und Turnspiele eingeführt.

Eine über das Ziel kontinuierlicher, systematischer, geregelter Körperpflege hinausgehende Aufgabe braucht der körperlichen Erziehung vor dem Eintritt in den Militärdienst im Interesse der Wehrkraft gar nicht gestellt zu werden und soll ihr, allen gegen- teiligen Anschauungen zum Trotz, auch nicht gesetzt werden. Die Hereinnahme speziell militärischer Vorübungen in die Schule, sozusagen eine Verteilung des militärischen Übungsstoffes zwischen Knaben- und Jünglingsjahren einerseits und der Dienstzeit in der Armee anderseits ist überflüssig, sofern die letztere nur einen durchwegs allgemein körperlich tauglichen und vorgebildeten Ersatz erhält. (Übrigens enthalten ja alle Ordnungs- und Freiübungen an der Schule an sich schon mannigfache Elemente des militärischen Unterrichts.) Mit solchem Ersatz wird die Armee trotz der verkürzten Dienstzeit in intensiver Arbeit, wie bisher, alle ihr zu- fallenden Aufgaben der technischen Schulung zu bewältigen wissen. Ernstzunehmende, die spätere militärische Ausbildung wirklich ent- lastende Leistungen würden an Zeit und Kraft unserer Jugend Ansprüche machen, wie sie nur nebenbei, gleichsam zu einer Art körperlicher Erholung, nicht befriedigt werden können, sie würden aber auch straffste militärische Disziplin zur Voraussetzung haben müssen, wie sie an der Schule oder in freiwilligen Vereinigungen aus naheliegenden Gründen nicht durchführbar ist. Es ist in dieser Beziehung schon früher auf den problematischen positiven Wert der Schweizer Kadettenabteilungen hingewiesen worden. Was aber das mit der körperlichen Ausbildung unzertrennlich zu verbindende erzieherische Moment anbelangt, so ist es nebensächlich, ob der Grund für die dem Soldaten nötigen moralischen Eigenschaften gerade durch militärische Übungen oder auf anderem Wege in die Jugend gelegt und in ihr gefestigt wird, wenn diese Eigenschaften nur überhaupt geweckt und grossgezogen werden. Und nach dieser Richtung kann das Turnen, können Jugendspiele usw., Ausserordent- liches leisten. Die ethische Bedeutung ernst und systematisch betriebener körperlicher Übungen ist nicht hoch genug zu ver- anschlagen. Sie fördern die Willenskraft durch Überwindung der Zaghaftigkeit und Bequemlichkeit und führen durch Steigerung der Forderungen zur vollen Selbstbeherrschung, zu Selbstüberwindung, Mut und Ausdauer, zu Selbstvertrauen und Kraftbewusstsein. Und wenn die gesamte Erziehung — in Schule, Haus usw. — über- haupt in richtigem Sinne aufgefasst und geleitet wird, wenn sie auf Bildung charaktervollen Willens, auf Selbstzucht und Einsicht



in die Aufgaben und das Wesen des Staates hinarbeitet, wie dies ihr Ziel sein muss, so schafft sie auch ohne weiteres die wertvollsten ethischen Grundlagen für den späteren militärischen Beruf.

Was endlich die vielfach vertretene Forderung anbelangt, in Nachahmung ausserdeutscher Einführungen, Gegenstände des militärtheoretischen Unterrichts in den Lehrplan der Schulen einzufügen, so muss dieser Folgendes entgegengehalten werden. Aufgabe der Schule ist es zunächst, für die Masse der Jugend eine allgemeine Bildungsgrundlage zu schaffen und in möglichster Beschränkung des Lehrstoffes die Basis zu festigen, auf welcher die spätere spezielle Berufsbildung verlässlich fussen kann. Schon jetzt ist das zu bewältigende Wissensgebiet gross genug, dass nicht die Gefahr bestünde, die Ergebnisse des Schulunterrichts würden durch Beibehaltung militärischer Lehrfächer noch mehr geschmälert und statt gediegener positiver Leistungen auf einem Gebiete Halbheiten in der einen, wie der anderen Richtung gezeitigt werden. Was im militärischen Unterrichte reine Gedächtnisarbeitsleistung fordert (Kenntnis militärischer Einrichtungen, Formen, Vorschriften usw.) ist nicht allzuviel und nicht das Schwierigste.

Das Wesentlichste und Schwerste ist die Umsetzung jener Unterrichtsstoffe in Leisten und Können, welche nur in der praktischen Anwendung ihre Bedeutung erlangen. Hier bedarf es der in die Augen fallenden Anschauung, der Verbindung mit der praktischen Übung. Ohne beträchtlichen, den allgemeinen, oder speziellen Zweck der einzelnen Bildungsanstalten empfindlich beeinträchtigenden Zeitaufwand wird sich aber solche Theorie und Praxis verbindende Unterweisung nicht mit einem Erfolge durchführen lassen, welcher das spätere Arbeitspensum in der Armee wirklich entlasten würde. „Der militärische Lehrstoff wird nirgends besser, energischer und gewiss auch nirgends in verhältnismässig kürzerer Zeit angeeignet, als im Heere selbst.“

Mögen anderwärts Verhältnisse und Besonderheiten der Heeresorganisation die Einfügung militärischer Unterrichtsgegenstände in die Lehrpläne der Schulen und Lehranstalten zweckdienlich oder geboten erscheinen lassen, eine Übertragung solcher Einführungen in unseren Schulbetrieb kann daher nicht befürwortet werden, solange noch erst die Erfahrung aussteht, ob die anderen — von militärischen Beimengungen freien — Wege nicht ebenso zum erstrebten Ziele führen. Was hingegen im Bildungs- und Erziehungssystem unserer Schulen entschieden mehr als bisher berücksichtigt und gepflegt werden müsste, ist die Entwicklung der Einsicht in die Grundlagen und Aufgaben des Staates, sowie in die Rechte und Pflichten des Staatsbürgers. Dieser Punkt berührt aber nicht nur eine Frage der Unterrichtsmethode, sondern der Organisation unseres Schulwesens überhaupt; denn hier macht sich — gleich wie in der körperlichen Ausbildung — wieder die Lücke empfindlich

fühlbar, welche dermalen noch in der Erziehung breiter Massen unserer Jugend besteht. Die elementare Volksschule vermag diese Aufgaben, die eine gewisse Reife der Auffassung und des Verstandes bedingen, selbstredend nicht zu erfüllen. Mit dem Austritte aus dieser ist aber für einen grossen Teil der heranwachsenden Jugend die öffentliche Erziehung abgeschlossen; in völliger Unreife ist dieser nun den Eindrücken und Einflüssen des öffentlichen Lebens preisgegeben, gerade in den Jahren, in welchen Herz, Gemüt und Charakter am empfänglichsten und bildsamsten sind. Dass von Seite des Staats die Hand auf die Erziehung möglichst der Gesamtheit der Jugend gelegt werde ist daher direkt ein Gebot der Erhaltung des bestehenden staatlichen Organismus, wie der nationalen Wehrkraft, eine Forderung, welcher sich eine weitschauende Erziehungspolitik trotz aller entgegenstehenden Schwierigkeiten auf die Dauer nicht wird ent schlagen können.

Auf welche Weise dieser notwendige Ausbau unseres Schulwesens am zweckmässigsten zu geschehen hätte, ob — wie Kerschesteiner überzeugend ausführt — durch Pflichtfortbildungs- oder Fachschulen, oder in welch anderer Art, ist eine Frage, deren Lösung der Einsicht Berufener bei ernstem Willen nicht unmöglich sein wird.

Ihr gegenüber erscheint die Hereinnahme soldatischen Drills, militärischer Dienstformen und Unterrichtsgegenstände in den Lehrplan der Schule unter Zurückdrängung der eigentlichen Bildungsziele dieser als schwacher, bedeutungsloser Behelf. Ein Behelf, dessen beabsichtigte Wirkung zudem — wie nachzuweisen versucht wurde — schon jetzt durch Zusammenarbeit von Haus und Schule erzielt werden kann, sofern nur regerer Sinn für verständnisvolle Körperpflege und die ihr innewohnende erzieherische Bedeutung, und im Zusammenhange damit intensivere Verwertung aller hier zu Gebote stehenden Mittel Platz greift. Als solche Mittel bieten sich neben dem eigentlichen Turnen die Jugend-Turn- und Wettspiele aller Art, Eislauf und Schwimmübungen, Schüler- und Turner-Wanderungen usw. Dass sich der geregelte Betrieb solch in mannigfachster Richtung sich betätigender Körperpflege sehr wohl ohne Benachteiligung der wissenschaftlichen oder technischen Leistungen in die Schulpläne einfügen lässt, wie günstig durch sie die körperliche und geistige Entwicklung beeinflusst wird und wie sehr sie geeignet ist, die sittliche und Charaktererziehung zu fördern, beweist die Erfahrung an all den Lehranstalten, wo solche Einführungen über das bisherige allgemeine normale Mass hinaus durchgegriffen haben.

Und nicht genug Anerkennung und Förderung kann all den Männern und Vereinen gezollt werden, welche durch Hebung des Sinnes für freiwillige Beteiligung der Jugend an diesen Zwecken dienenden Übungen und Einrichtungen bemüht und bestrebt

sind, die jungen Leute in den Jahren zwischen Schul- und Dienstantritt möglichst körperlich und sittlich schädigenden Einflüssen zu entziehen.

Mögen in der einen oder anderen derartigen Vereinigung immerhin militärische Äusserlichkeiten ohne tieferen Wert mit unterlaufen; in Anbetracht des verfolgten und in der Hauptsache auch wohl erreichten Zwecks kann darüber ruhig hinweggesehen werden, sofern sie nicht in zwecklose Soldatenspielerei ausarten. Vor solcher kann allerdings nicht nachdrücklich genug gewarnt werden. Die Grundlage all dieser Bestrebungen muss der Gedanke des erzieherischen Zwecks, der Charakter ihres Betriebs erzieherischer Ernst und ihr Ziel Vorbereitung auf den Ernst des militärischen Berufs, wie auf die ernstesten Forderungen des Lebens überhaupt sein.

Treffender und trefflicher kann auf diesen notwendigen Ernst nicht hingewiesen werden, als es in der Vorrede zu dem an früherer Stelle erwähnten französischen Reglement für den Turnunterricht durch folgenden Appel an die Jugend geschieht: „Vergesst nicht, dass im Leben der Erfolg im Verhältnis zur Anstrengung steht; arbeitet, strengt Euch an, sucht nicht hastig zu ernten, ehe Ihr genügend gesät habt; denn die Zeit zerstört, was ohne Zeitaufwand geschehen ist. Seien wir ausdauernd und wir werden reiche Ernten heranrücken sehen, welche die französische Jugend durch physische und moralische Tüchtigkeit der Armee, des Vaterlandes und der Republik würdig erweisen wird.“ Und ebenso treffend ist an gleichem Orte das auch in der körperlichen Ausbildung gleichzeitig anzustrebende erzieherische Ziel bezeichnet: „Achtung vor den Staatsgesetzen, Vaterlandsliebe und Heilighaltung der nationalen Fahne.“

Möge auch bei uns das Verständnis für diesen vornehmsten Gesichtspunkt der gesamten Erziehung und für die Notwendigkeit ergänzenden Zusammenwirkens von Haus, Schule und Armee all die Kreise durchdringen, denen das Wohl des Staates und des Heeres am Herzen liegt. Wenn dieses Verständnis in unserer ganzen Erziehungsmethode durchgreifende praktische Betätigung findet, so wird damit auch den an eine militärische Jugenderziehung zu stellenden Forderungen vollauf Genüge getan. Nicht darum handelt es sich, in der heranwachsenden Jugend der Armee halbfertige Soldaten zuzuführen, sondern mehr — neben Entwicklung und Stählung der körperlichen Kräfte — diejenigen Eigenschaften und Tugenden heranzubilden, welche auch die Grundlagen aller militärischen inneren Tüchtigkeit sind. Und vor allem, lasst uns Sorge tragen, dass die Überzeugung mehr und mehr bei Eltern und Söhnen sich befestige, dass der Waffendienst für das Vaterland eine ehrenvolle Pflicht, nicht aber eine widerwillig zu ertragende Last sei!

Treffen wir doch noch allzuhäufig — und nicht am seltensten

gerade in den oberen Gesellschaftsschichten — auf die bedauerliche Erscheinung, dass die Befreiung des militärpflichtig gewordenen Sohnes vom Waffendienste als ein Glücksfall betrachtet wird; dass weichliche Besorgtheit, Scheu vor Unbequemlichkeit, harter Anstrengung und strenger Zucht das niederdrückende Gefühl körperlicher Minderwertigkeit vollständig zurückdrängen, dass Schwächlichkeit, Kränklichkeit oder körperliches Gebrechen freudiger getragen werden, als die der Erfüllung einer der vornehmsten nationalen Pflichten zu bringenden Opfer.

„Welch' Gerät berühren  
Er noch sonst mag klug,  
Ob die Feder führen  
Oder ob den Pflug;  
Führt er nicht auch Pfeil und Bogen  
Gut genug,  
Ist das Vaterland um ihn betrogen“

singt eine dem althinesischen nationalen Liederschatze, dem „Schi-King“, angehörende Dichtung.

So versöhnend der Gedanke ist, dass im heutigen staatlichen und gesellschaftlichen Organismus auch der nicht Waffendienstfähige Gelegenheit hat, seine Kräfte in den Dienst des nationalen Wohls zu stellen und in jeder Betätigung voll gewürdigt wird, die höchste Entwicklung der Wehrhaftigkeit ist nach wie vor eine unveräusserliche Pflicht der staatlichen Fürsorge, der Erziehung in Schule und Haus geblieben; sie bildet nach wie vor das Fundament, mit dessen Erhaltung oder Abbröckelung Selbständigkeit und Tüchtigkeit der Nation steht oder fällt.

---

## II.

### Zur Psychologie des Kinderspiels.

Von Leonhard Schretzenmayr.

Schluss.

Während sich das Vorstellungsleben im wesentlichen als produktive Aktion äussert, ist die Seele des Kindes beim Spiele von einem Komplex froher Gefühle erfüllt.

Das Kind charakterisiert sich ja immer durch sein starkes Gefühlsleben. Es steht der Wirklichkeit schon immer mit anderen Gefühlen gegenüber als der Erwachsene. Wo wir in einem Falle das leidenschaftslose und kühle Verhalten eines Mannes etwa

seinem Charakter zugute schreiben, heissen wir ein unter ähnlichen Umständen sich ebenso benehmendes Kind schon pathologisch. Vollends beim Spiele fühlt das Kind sich selbst und verspürt die ganze Wonne seines inneren Zustandes.

Dieses Gefühl ist keineswegs einfacher Natur, aber es geht ein gleichartiger Charakter durch den ganzen Komplex, und das ist die Lust. Ein Spiel ohne Lust kann gar nicht vollbracht werden, und gesetzt den Fall, es würde ein Kind gegen seinen Eigenwillen, also zu seiner Unlust, gezwungen, an einem Spiele teilzunehmen, wie es ja wohl in einem Kindergarten oder in einer Schulstube vorkommen könnte, so würde vielleicht das Kind äusserlich den Schein zu spielen wahren können, innerlich aber würden ihm alle Begingungen zum Spiele fehlen, d. h. es würde in der Tat nicht spielen.

Dieses Gefühl der Lust gründet sich augenscheinlich auf die ganz natürliche Befriedigung eines Lebensbedürfnisses. Es gehört mit zur Natur des Lebens, dass eine Bejahung ihrer ureigenen Bedürfnisse Lust erweckt, und das Gefühl der Lust verrät wohl in der Regel irgend eine Erhöhung und Bejahung des Lebenscharakters. Auch die Seele führt ein Bedürfnisdasein. Die geistigen Kräfte verlangen nach Befriedigung. Es ist, im allgemeinen gesagt, ein Verlangen nach Selbstdarstellung und Weiterfassung in der Menschenseele. Einerseits will der Mensch mit allen seinen Kräften aus sich heraus, um in der Welt als Wirkender aufzutreten, andererseits will er die ganze Welt in ihren vieltausendfältigen Formen in sich hinein ziehen. Jeder Augenblick des Lebens, in dem die Bahn für beides frei liegt, trägt Lustcharakter an sich. Dieser Vorgang offenbart sich auch im Spiele, wengleich eine freiwillige Verwechslung zwischen der wirklichen und einer nur um das Kind herumgedachten Welt mit unterläuft. Es ist zunächst ein Genügen der Seele am Schein. Jedoch funktionell ist der Prozess derselbe.

Und gerade das Genügen am Schein kann seinerseits auch noch mit Ursache der Lust sein oder doch zur Lusterhöhung beitragen. Denn das Genügen ist im Spiele weniger passiver als aktiver Natur. Handelt es sich dabei um Verschiebungen zwischen Wirklichkeiten und wirklichkeitsfernen Vorstellungen, so ist der Spielende Ursache der Verschiebung. Dieses Ursachesein ist sich das Kind in seiner Weise wohl bewusst und es hat Freude an einem derartigen Schöpferakt. Das Kind sieht sich durch den Austausch zudem in eine angenehme Situation gerückt: die Umwelt ist ihm mit einem Schlage nicht mehr Willenshemmnis, sondern geradezu Gleitbahn seiner versteckten Wünsche. Und das ist lustig an sich. Sodann gibt das Kind sein inneres Leben als den Zusammenhang zu den Bildern, Handlungen und Manieren, die stückweise, abgerissen und ungefügt in seine Seele gekommen sind. Diesen Zusammenhang geben, das heisst leben und erleben, und dieses Erleben ist notwendig Freude.

Der Psychologie könnte es zum Bedürfnis werden, das spezielle Gefühl des Kindes beim Spiele näher zu bezeichnen. Denn schliesslich tragen auch andere spezielle Gefühle den Lustcharakter an sich und entsprechen doch nicht dem Komplexen, an den wir hier denken, und der bei aller elementaren Mannigfaltigkeit doch ein Gefühlseinklang und eine Gefühlseinheit für sich ist. Und da werden wir nicht ohne weiteres diesen Gefühlseinklang mit einem andern decken dürfen.

Die Lehre von den speziellen Gefühlen hat mannigfache Komplexe und Gefühlseinklänge unterschieden. Um an die bekanntesten zu erinnern, sei nur der sozialen, moralischen, religiösen, ästhetischen und intellektuellen Gefühle gedacht. Und da taucht die Frage auf: Wird eine dieser Arten aber das spezielle Gefühl des Kindes in seinem Spielzustande auch nur annähernd richtig bezeichnen?

Wohl nicht! Denn, wengleich das Kinderspiel seiner Natur nach mit Religion und Kunst (im ästhetischen Sinne) verwandt sein dürfte, so werden wir beim spielenden Kinde doch nur mit unseren Augen die Keime des Religiösen, des Sozialen und Ästhetischen herauslesen, soweit wir den Gestaltungsprozess im Spiele beobachten. Ob aber das Kind auch die religiösen und ästhetischen Gefühle hat, die wir Erwachsene ihm zumuten, das scheint mir zum mindesten zweifelhaft.<sup>1)</sup> In der Regel wird dabei übersehen, dass wir die besondere Gestaltung unserer ästhetischen und religiösen Gefühle zum grossen Teile jahrzehntelanger Arbeit, einseitiger Beschäftigung und Pflege oder tief in unser Leben einschneidender Erfahrungen verdanken. Das Gefühl des Erwachsenen ist auch ein historisches Erzeugnis seines individuellen Lebens. Diese individuell-historische Einseitigkeit und Betonung fehlt beim Kinde.

Sodann ist gerade das Charakteristische unserer höheren Gefühle, dass sie sich in ihrem vollen Umfange nicht mehr an Spielobjekten, sondern in der grossen Wirklichkeit, in des Lebens Ernst und Würde und Freude zeigen. Und es wird für uns immer schwer sein, das hinwegzudenken, um möglichst wenig in das Kind hineinzumystifizieren. Beim Kinde gibt es nur Gefühlszustände, auf Grund derer man die Ausdrücke Kunst, Ästhetik, Religion und Ethik sehr vorsichtig anwenden sollte.

Der Gefühlszustand des spielenden Kindes ist daher als ein Phänomen für sich zu betrachten. Wir finden die eine Äusserung des Gefühls oder eine Form des Fühlens, die speziell nur beim spielenden Kinde vorliegt.

Das Kind fühlt sich spielend. Und das lässt sich gar nicht anders sagen. Es ist eben die besondere Freude an dem Hingleiten wertgehaltener Vorstellungen, die Lust an dem inneren Wachstum und der Eigenproduktion, das frohe Empfinden souveräner Stellung

<sup>1)</sup> Vgl. Schilling, Über Begriff und Bedeutung der Phantasie, a. a. O. S. 382.

in einer für sich begrenzten und abgeschlossenen Welt und das Gefühl der unbedingten Wertschätzung dieser Welt. Es ist kein ausschliesslich ästhetisches und kein eigentlich soziales Gefühl; es ist nur das Gefühl des Spieles. Wir könnten es Spielgefühl nennen. Ja, wir müssen es so nennen, wenn wir es in seinem besonderen Charakter mit den speziellen Gefühlszuständen Erwachsener vergleichen wollen.

Nur das Kind erlebt dieses Gefühl in seiner ganzen Tiefe und zwar eben als spielendes Kind. Es mag später zu einem neuartigen — wie wir von unserm Erwachsenen-Standpunkt aus sagen — geistig höheren Leben emporsteigen, aber es wird auf diesem Gebiete niemals die gleiche Lust, die selige Spannung, das glühende Sich-Einleben in dieser psychischen Zusammenstellung wieder finden.

Das Spielgefühl ist das vollendetste und reinste Gefühl des kindlichen Alters, und seine Intensität bringt es mit sich, dass das Spiel nicht bloss die vollendetste Lebensform für das Kindesalter, sondern an sich eine Lebensform ist, über die das Leben in seiner Fortsetzung wohl hinausschreitet, die es aber in seiner spezifischen Konstellation auch nie wieder erreicht.

Eben weil das Kind infolge der mangelnden Lebenserfahrung und Lebensreife der höheren Gefühle im ausgedehnten Masse entbehrt, freuen wir uns, dass es in seinem Sinne so schön entschädigt ist. Und wir messen dem Kinde eben um seines intensiven Spielgefühles willen rein menschliche Qualitäten bei. Instinktiv ist uns ein Kind unsympathisch, das nicht spielen mag, oder das bei gelegentlichem Spiel nicht die Hingabe eines andern verrät, eines solchen, das in seinen kindlichen Gefühlen schwelgt. Wir schätzen das spielleidige Kind nicht hoch ein und versprechen uns wenig von seiner Entwicklung.

Gefühle zu haben ist des Menschen Reichtum; auch beim Kinde schon. Das Spielgefühl geht den Gefühlen höherer Art in der Entwicklung voraus und es ist wohl bei jedem Menschen für die Ausbildung der sozialen, ästhetischen religiösen und ethischen Gefühle von grösster Bedeutung. Wenn wir der natürlichen Entwicklung des Kindes folgen, werden wir von ihm nicht schon streng ästhetische und technische Produktionen verlangen, wenn ihm noch nicht hinreichende Gelegenheit gegeben worden ist, rein spielend zu produzieren. Im Spiele möge sich das reine Lustgefühl am Dasein und an der Lebensgestaltung im Menschen entwickeln!

Weil die Tiefe und Stärke des Spielgefühles gerade mit der Reife des Menschen schwindet und ausgesprochen höheren, differenzierten Gefühlen den Platz einräumt, so werden wir es — gleich dem Kinderspiele — wenigstens in seinem vollen Umfange und in seiner tief eingreifenden Wirkung — als eine psychische Temporalerscheinung ansehen müssen.

Das Spielgefühl kann viel weniger als jedes andere Gefühl anerzogen und angelernt werden. Es ist eine innenständige oder seelische Regung und kann nur durch günstige Umstände und durch zweckmässige Spielgelegenheit unterstützt werden.

Die grosse Herrschaft des Spielgefühles zeigt sich vor allem darin, dass das Kind zum Spiele immer Zeit hat. Es bringt vielfach keine Zeit zu etwas anderem heraus. Der Erwachsene dagegen muss in ganz besonderen Verhältnissen stehen, wenn er wie das Kind zu spielen anfängt. Besonders viel Zeit hat er nicht dazu. Zum andern finden wir aber beim Erwachsenen auch nicht die leidenschaftliche Gereiztheit wie bei Kindern, wenn er so wie dieses einmal plötzlich aus seinem Spiele herausgerissen, bezw. gestört wird. Alle Lust des Kindes schlägt bei der Störung seines Spieles in der Regel in die denkbar grösste Unlust um, die sich nicht selten durch ungebührliches Weinen, Schlagen, Stossen oder unwilliges Stampfen auf den Fussboden äussert. Der Spielverderber ist in den Augen des Kindes schon ein ganz nichtswürdiges Subjekt. Es mag bei dieser Gelegenheit auch gesagt sein, dass Erwachsene in diesem Punkte vielfach ungezogener gegen das Kind sind, als die Kinder untereinander. Wenn Eltern ihre Kinder jeden Augenblick und ohne zwingenden Grund vom Spiele aufjagen, so halte ich das nicht bloss für eine Rücksichtslosigkeit, die einen Vater und eine Mutter wenig ziert, sondern für eine psychische Schädigung des Kindes.

Nun haben wir wohl das Vorstellungs- und Gefühlsleben im Spiele ausgeforscht, die Willenserscheinungen aber kaum mit einem Worte erwähnt.

Unter Willenserscheinung sind jene psychologischen Formen zu verstehen, die uns das Innenleben als ein bewusst aktives zeigen. Die Aufmerksamkeit, das Handeln nach Ideen und Zwecken, das alles zeigt uns die Seele wahrhaft wollend. Der Wille steht seinem Charakter nach aller Passivität und allem psychisch Mechanischen gegenüber. Wir haben auf dem Gebiete des Vorstellungslebens und der Gefühle im Spielzustande des Kindes grossen Reichtum und grosse Intensität gefunden. Da ist die Frage, wie es um den Willen steht, selbstverständlich.

Sie kann aber keineswegs ebenso günstig beantwortet werden. Das Kind wird im Spiele von der Art seiner Natur mehr gelebt, als dass es selber lebt. Alles hat mehr nur die Form der Aktivität, als dass es bewusste, überlegte Aktivität wäre. Es formt und schafft in dem Kinde, aber dem Willensträger selber sind die regulierenden Gewalten und Rechte nahezu entrissen. Der an das Zweckbewusstsein der Handlungen geknüpfte Wille fehlt. Das Kind ist im Spiele wie ein Junge, der vom Berge kollert. Dieser hat seinen Willen



ausgeschaltet und trotzdem erlebt er die Bewegung. Er nützt bei seiner Bewegung nichts aus als die Energie seiner Lage. Die Höhe des Berges hat ihm Potenzen gegeben. So ist auch das spielende Kind auf der Höhe von Potenzen zu denken, von denen aus es leben und erleben kann, ohne impulsiv zu wollen. Es verfällt in einen willenlos aktiven Zustand — nicht ganz so, aber doch ähnlich wie der Schläfer in einen lebhaften Traum gerät und ohne sein Zutun darin lebt.

Ein Impuls, eine Grundidee genügt im grossen und ganzen, um alle Neigungen auszulösen. Gleichwie der eilende Bote nicht jeden seiner Schritte aufs neue wollen muss, so entfaltet sich in der Seele des Kindes der grosse psychische Mechanismus oder vielmehr der lebenskräftige Organismus der Vorstellungswelt nahezu von selbst. Es ist in erster Linie nicht eine Willensproduktion, wenn das Kind spielt, sondern eine Produktion der Vorstellungen, die sich bieten, weil sie leben. Nur dann und wann wird ihr Verlauf durch Willensmomente geregelt, wie sie in zeitweiliger Aufmerksamkeit, in zweckmässiger Anordnung oder bewusst konstruktiven Eingriffen notwendig werden. Aber diese Eingriffe gehören nicht unbedingt zum Wesen des Spieles. Daher darf man im allgemeinen sagen: Ohne das absichtliche persönliche Zutun spielt sich das Leben wie ein Schauspiel mit allen Details im Kinde auf. Nicht der menschliche Wille spielt, sondern die Natur. Wenn das Spiel Dichtung ist, so ist die Natur der Dichter.

Auch wir haben glückliche Stunden, in denen wir selbst willenlos auf die innere Sprache unserer Seele horchen oder in denen uns durch günstige leibliche und seelische Dispositionen jedes Wort, das wir sprechen müssen, ungewohnt leicht über die Lippen fliesst, jede Bewegung mit Chik und Eleganz gelingt, als ob sie eingelehrt worden wäre. Nicht unser Wille ist es, der das vermag. Es ist der Ablauf selbsttätiger Kräfte. In diesem glücklichen Zustande ist das spielende Kind. Es lebt und hat den Willen dazu kaum nötig. Es überlässt sich mehr dem psychischen Mechanismus seiner Vorstellungen, als es regulierend mit Überlegung in denselben eingreift. Daher akzeptiert es das wunderlichste Material, das ihm dieser zuführt. In Willenszuständen, wie wir sie an Erwachsenen beobachten, wäre bei dem kindlichen Mangel an realer Gestaltungskraft diese Assoziationshaft und die unbändige Phantasie des Spieles, aber auch die totale Einfühlung unmöglich. Und die Lustgefühle könnten nicht ihre ungestörte Macht bewahren.

Das von der Willenlosigkeit beim Spielzustand Gesagte gilt in der extremen Form natürlich nicht von allen Spielarten im gleichen Sinne. Gerade die reifere Jugend, die ihre „Soldaten“ und „Räuber“ im Freien spielt, löst sich von dem ausgesprochenen Vorstellungsspiele, wenn auch nicht vom Illusionsspiele, insofern mehr ab, als die körperlichen Bewegungen in ihrer Tüchtigkeit,

Schnelle und Ausdauer, das Springen, Laufen, Hüpfen, Klettern, Stossen und Stürmen, neben den Vorstellungen in den Vordergrund treten, als solche vielfach bewusster Willensantriebe bedürfen und nahezu einen Übergang von der Spielhandlung zur zweckmässigen Handlung, zur bewussten, beabsichtigten Produktion und zur gewollten Arbeit herstellen. Vielfach aber tragen selbst diese angestrengten Versuche zur Verwirklichung der Spieldarstellung nicht streng psychologischen Willenscharakter. Die Impulse zur Auslösung und Leistung der Arbeit werden oft nur von dem lebendigen Vorstellungsverlaufe in mehr oder weniger automatischer Weise gegeben.

Man hat spielende Kinder wohl auch schon mit Hypnotisierten und Suggestierten verglichen. Dieser Vergleich dürfte zutreffend sein. Denn auch wer unter dem Einfluss der Suggestion steht, charakterisiert sich psychologisch durch seine eigene Willenslosigkeit, wengleich in ihm wie beim spielenden Kinde die Formen des Willens vollführt und der Ablauf seiner Vorstellungen und Gefühle bekanntlich ein vom eigenen Willen unabhängiger und auch nur von aussen her zu behindernder ist. Das Kind ist aber sein eigener Hypnotiseur. Es hypnotisiert sich selbst — natürlich ist das nur ein Vergleich — indem es eine dazu günstige seelische Disposition ausnützt, seine Ich-Vorstellung oder sein Ichbewusstsein kurz und bündig mit einem ganz fremden Inhalte zu erfüllen. Gelingt ihm das ganz, so wird es von dem dem Inhalte hinzugedachten Willen abhängig, und entwindet sich so seines eigenen Wollens, d. h. es überlässt sich dem organisch strebenden Willen der Natur.

Das kann, wie Ludw. Strümpell (vgl. seine Päd. Pathologie, Leipzig 1899, S. 142) meint, soweit kommen, dass das Kind während der Zeit eines solchen Spieles vollständig dem erwachsenen Irren gleicht, der an einer fixen Idee leidet und aus dieser heraus handelt. Wenn es freiwillig diesem fremden, leitenden Willen folgt, so ist erklärlich, dass alle dementsprechenden Vorstellungen ohne weiteres auftauchen. Es genügen einleitend oder sonstwie geringe sinnliche Andeutungen dazu von aussen, genau wie beim Hypnotisierten, der durch eine geringfügige Beeinflussung von aussen so sehr in einen Ablauf von Vorstellungen geraten kann, dass er damit gleich einem Simulanten oder Schauspieler ein ganzes Auditorium unterhalten kann.

Dass der Zusammenhang des Spielzustandes mit dem der Hypnose sehr nahe liegt, geht schon aus der allgemein anerkannten Tatsache hervor, dass Kindern am leichtesten irgend welche Gedanken suggeriert werden können.

Der Wille tritt beim Kinde auf die geringste ihm Zutrauen erweckende Vorstellung hin zurück. Was ihm Autoritäten sagen, ist ihm jahrelang Evangelium. Je mehr das Kind zum Erwachsenen wird, desto mehr tritt dieser Zustand bei ihm zurück. Zunächst

ist das Kind nun einmal so. Wenn wir bei ihm über den Mangel an Überlegung, an sittlichem Ernst, an Aufmerksamkeit, Ausdauer und Konzentration Klagen führen müssen, so hängt das damit zusammen und ist durchaus nicht in demselben Masse bedauerlich, als wenn eben der sittliche Ernst und die Willenskraft und der Mut zur Überlegung beim Erwachsenen fehlt. Durch den Mangel an praktischem Bestreben bleibt das Bewusstsein den traumhaften Kräften und dem Vorstellungsleben zugewandt. Beim Spiele haben wir nahezu eine Erlösung von dem Eigenwillen des Menschen. Der Zustand wird dadurch zur völligen Kontemplation, zum Zustande des inneren Schauens, des Lebens ohne Leid, des Handelns ohne Zweck, der Arbeit ohne Ermüdung. Indem das Kind von aller Not und Härte, von allem Bedürfnis und Übel der Welt vorübergehend erlöst wird, bleibt es für seine Entwicklung geschmeidig und seine schwachen Schultern werden von der fortwährend drückenden Last des realen Lebens — dem sich unser Wille entgegenstemmen muss — nicht vorzeitig gebeugt.

Indem man so das Kind im Spiele ganz frei von allen Zwecken des Menschenlebens einem ergötzlichen Scheine nachgehen sieht, wird man unwillkürlich an Schopenhauer erinnert und an seine Lehre von der Verneinung des Willens, insbesondere in der Stellungnahme zu den Problemen der Kunst und der Religion. Schliesslich hat ja Schopenhauers Lehre einen metaphysischen Charakter, und wir wollen uns frei halten von Metaphysik, aber Schopenhauer hat doch gerade durch seine meisterhafte Behandlung aller Probleme, bei seinem Scharfblick und seiner Menschenkenntnis auch der Psychologie indirekt grosse Dienste erwiesen. Er hat sich auch zum Spiele dahingehend geäußert, dass hier der Wille schweigt. Das ist fast wörtlich psychologisch zu nehmen. Ich will seine Ansicht nach Kuno Fischer zitieren: „Mit grossen, erstaunten Augen blickt das Kind in die ihm fremde Welt. Alle Gegenstände sind ihm neu. Und es kann sich daran nicht satt sehen. Welche Lust gewährt ihm sein Bilderbuch, worin es die gesehenen Dinge wiedererkennt. . . . Mit welcher Lust hört das Kind Geschichten, die man ihm erzählt und kann nicht genug davon hören. Die wirklichen Gegenstände, das Bilderbuch, die Geschichten von Menschen und Dingen, lauter blosse Vorstellungen und Bilder der Welt sind das Thema und die Lust des Kindes. Noch unverfälscht und unverkümmert durch den Willen, seine Begierden und Interessen, die ihm noch nichts anhaben. Noch schweigt die heftigste aller Begierden. . . . In dieser reinen Vorstellungslust besteht die Unschuld und das Paradies der Kindheit. Die Welt erscheint diesem Lebensalter im frischen Morgentau, im Zauber des Morgenlichtes.“ Wir können diese Ansicht, wenn sie auch andere als rein psychologische Grundlagen hat, akzeptieren.

Nach der neueren Psychologie werden im Zusammenhang mit den Willensproblemen in der Regel auch die Ausdrucksbewegungen behandelt, insofern der Wille sich, physiologisch gedacht, auf den motorischen Bahnen nach aussen wendet und die Ausdrucksbewegungen eine natürliche Folge der motorischen Veranlagung des Menschen sind.

Die Ausdrucksbewegungen mit dem Willensleben in psychologischen Zusammenhang zu bringen, ist aber nur zur Hälfte richtig. Es gibt alle Ausdrucksbewegungen auch in der Art, dass sie mit dem persönlichen Wollen oder Nichtwollen nur in ganz fernem, lebensgeschichtlichem Zusammenhang stehen. Wären die Ausdrucksbewegungen immer Willensäusserungen gleich zu erachten, so wäre das Kinderspiel entweder die an Ausdrucksbewegungen ärmste Erscheinung oder die an Willensversuchen reichste Lebensform. Das widerspricht der Tatsache.

Das Kind hat im Spiele mehr als zu irgend einer andern Lebenszeit mannigfaltige und zahlreiche Ausdrucksbewegungen und erreicht in denselben sogar eine Vollkommenheit, die es im späteren Leben oft nicht mehr hat. Als Ausdrucksbewegungen des Willens nur die mit bewusster Absicht und Aufmerksamkeit zweckdienlich vollzogenen Äusserungen. Daneben gibt es viele anders geartete, wie Schlaf- und Traumbewegungen, automatische und suggerierte, die sich gerade durch den Mangel an Zweckmässigkeit und Bewusstsein charakterisieren können. Möglich sind sie nur durch die natürliche Bildungskraft der Organe usw. Als solche haben wir auch die Ausdrucksbewegungen im Spiele zu nehmen. Sie verlaufe zum grossen Teile frei vom persönlichen Willenseinflusse.

Das Hauptaugenmerk mag dabei auf sprachliche, mimische und pantomische Ausdrucksformen gelenkt sein. Alle drei Formen kommen beim Spiele in einer dem jeweiligen Kindesalter entsprechenden grössten Vollkommenheit vor. In der Schule etwa hat ein Kind, selbst wenn der Lehrer für eine zwanglose Stimmung im Unterrichte besorgt ist, immer eine leere, tote, karge, schematische Sprache. Selten, dass des Schülers Naturell einmal ganz zum Durchbruch kommt. Tonlos spricht er seine Sätze; einförmig ist sein Leseton, sein Lied und der Vortrag seiner Gedichte. Auch sonst bei fremden Anlässen, etwa in fremden Häusern, ja selbst in der eigenen Familie gebricht es ihm oft an einer der Situation angepassten Sprache.

Ganz anders im Spiele: eine fabelhafte Akkommodation seiner Ausdrucksbewegungen an die gegebene und gebildete Situation zeichnet das Kind aus. „Ganz wie die Alten!“ kann man dann und wann hören. Die Sprache ist ausdrucksfähig, rhythmisch, melodisch. Die Sätze fliessen, der Akzent sitzt an seinem rechten Platze. Die Frage, der Ausruf, die Verwunderung, der Befehl und die Erzählweise, alle kommen in ihrem spezifischen Charakter und in ihren zahllosen

Schattierungen wie zum Schauspiel eingelernt hervor. Mit innerem Triumphe sieht sich das Kind in seiner Vollendung.

Wie mit der Sprache, so geht es mit der Mimik des Kindes. Das kindliche Gesicht hat ja keine reiche Linienführung; der Mangel an Falten und Zügen macht es wenig ausdrucksfähig. Und doch hinterlassen uns die Gesichter spielender Kinder ganz eigentümliche Eindrücke in der Seele. Die Formen des Ernstes, des Zornes, der Freude, des Unbehagens, der Grossmut, der Würde und Demut, der Frömmigkeit und viele andere beherrschen sie, es scheint, je nach der Art ihrer Spiele in grosser Vollkommenheit. Das Allergesicht des Durchschnitts-Schulkindes, das zwischen geheucheltem Interesse und offener Gleichgültigkeit schwankt und dem Lehrer aus Schulen und Schülerphotographien nur zu bekannt ist, fehlt hier vollständig. In freier Selbstbestimmung formt die freudige Seele.

Zu wahrer Virtuosität gesteigert aber sind die pantomimischen Ausdrucksbewegungen des spielenden Kindes. Das Mädchen, das „Puppenmama“ spielt, ist schon oft bewundert worden. Der Knabe, der als Indianer oder als Räuber und Dieb durch den Wald schleicht, der Junge, der an der Spitze seiner Schar den Feldherrn markiert, und das Kind, das vor seinem Spielladen mit regelrechtem Geschäftsgebaren seine Blechmünzenware anpreist, verdienen dasselbe Lob. Die gravitätischen Schritte der Kinder, wenn sie Hochzeit halten, sind bekannt. Ihre Gewandtheit beim Laufe erhöht sich im Spiele. Selbst Komplimente, die im Leben, wenigstens bei ungeübten, nicht dressierten Kindern immer misslingen, glücken ihnen in aller Anmut und Zierlichkeit, wenn sie Besuche und Gratulation spielen. Hundert ähnliche Fälle wären wohl noch anzuführen; scharfe Beobachter kindlicher Spiele könnten wohl ein ganzes Reglement für Schauspieler danach zusammenstellen.

Der Schritt vom Spiele bis zum kindertümlichen oder natürlichen Drama scheint mir übrigens auch nur ein ganz kleiner zu sein. In der Schule habe ich Spiel und Drama oft ineinander übergehen sehen, z. B. wenn sie Nikolaus spielen oder Kasperltheater. Das Dramatisieren irgend eines Stoffes macht auch in der Schule den meisten Spass und wird immer als „Spiel“ angesehen. An dieser Stelle hätte wohl, pädagogisch gedacht, die Erziehung des Kindes für den Sinn und Genuss des Dramas einzusetzen. Der Sinn für theatrale Darstellung ist ein tiefgehender menschlicher Zug. Den vernachlässigen wir offiziell in den blühsamsten Jahren und glauben, vor Torschluss im 8. Schuljahre, also knapp vor der Schulentlassung, rasch alles noch retten zu können, wenn wir den klassischen „Tell“ als Lektüre in den Lehrplan einsetzen. — Das ist natürlich eine Aufpflanzung und keine Einpflanzung!

Bei den Ausdrucksbewegungen kommen wir notgedrungen auch noch auf die Nachahmung zu sprechen, weil für gewöhnlich alle Erscheinungen im Kinderspiele als Nachahmung — oder wie eine

schreckliche Phrase heisst — als Befriedigung des Nachahmungstriebes hingestellt werden. Von einer Nachahmung oder Nachbildung kann im Spiele wohl gesprochen werden, aber doch nur insofern, als die Elemente von Eindrücken und Erlebnissen im Spiele zu Gestaltungs- und Illusionszwecken wiederkehren. Platte, sklavische Nachahmung ist das Spiel nie, weil damit das Spiel sofort zum geistlosesten und verbildendsten Zeitvertreib heruntersinken würde. Im Menschen liegt viel weniger der Trieb zur Nachahmung als vielmehr der Trieb zur Umgestaltung, zur Neugestaltung und zur Eigendarstellung. Ich halte es für falsch und für sinnentstellend, wenn man in dieser Auffassung soweit geht wie selbst Wundt, dass er in seinen Vorlesungen über Menschen- und Tierseele (III. Aufl. S. 403) die Nachahmung geradezu als ein Kriterium des Spieles hingestellt sehen will.

Gerade für den Psychologen ist diese Fassung falsch, weil psychologisch der Begriff der Nachahmung die volle Aufmerksamkeit und den zweckdienlichen Willen zur Handlung voraussetzt. Beides tritt aber um so mehr zurück, je vollkommener sich das Kind im Medium des Spieles bewegt, d. h. je vollkommener es scheinbar — oder nach der landläufigen Bezeichnung — nachahmt. Sodann kommt hinzu, dass das Spiel in der Regel von vorne herein eine natürliche Konstruktion, ein Wachstum ist, in dem das Kind rein für sich und nicht etwa für andere zum Zuschauen oder zur ergötzlichen Unterhaltung auf dem Vorstellungswege das in eine Lebenseinheit vereinigen will, was es da und dort bruchstückweise gesehen hat. Darum läuft die Nachahmung mit Bezug auf das Wesen des Spiels fast auf einen Widerspruch in sich selbst hinaus. Auch bei weiser Beschränkung ist es gefährlich, das Wort Nachahmung beim Kinde immer wieder anzuwenden, weil das Wort nicht ganz frei von vielfachen Deutungsmöglichkeiten ist und deshalb ohne nähere Bezeichnung dessen, was man meint, den wahren Sachverhalt leicht entstellen kann. Wir halten vieles mehr für platte Nachahmung, als es tatsächlich Nachahmung ist. Nachahmungen gelingen selten in der Vollkommenheit, in der uns die Ausdrucksbewegungen des Spieles entgegentreten.

Der Glaube an die Nachahmung wird hier erweckt, weil der Anstoss zum Spiele regelrecht das der Welt abguckte Bruchstück irgend einer Lebenserscheinung ist. Dieses Stück ist aber tot und muss unter der Beteiligung des Kindes lebendig gemacht werden.

Die Erinnerungsbilder tauchen wohl auf, aber das Kind ist es, das sich daran entfaltet. An den Erinnerungsbildern wird das spielende Kind produktiv. Was wir also für Nachahmung halten, ist vielfach ein neues Wachstum der Natur. Psychologisch indiskutabel bleibt dabei natürlich die Ansicht oder doch die These, die möglicherweise ein Lebenshistoriker aufstellen könnte, dass gerade alles neue

Wachstum der Natur Nachahmung sei, insofern sich die Natur jeweils selbst nachahmt. Dieser Nachahmungsbegriff gehört entweder in die Naturgeschichte oder in die Metaphysik; die Psychologie hat damit nichts zu tun.

Wie der Zustand des Spieles Änderungen in den Ausdrucksbewegungen hervorruft, so hat er noch mannigfaltige andere Wirkungen auf die Kinder. Besonders zwei verdienen hier hervorgehoben zu werden: die Empfänglichkeit des Kindes im Spiele und die Heilwirkung des Spieles.

Die Empfänglichkeit beruht teils auf einer erhöhten Sensibilität, teils auf einer gesteigerten Eindrucksfähigkeit des ganzen Gemütes. Wie die motorischen Bahnen des Körpers technisch besser funktionieren, so scheint es auch bei den sensorischen zu sein. So stumpf sonst die Kinder bisweilen der Welt und ihren Eigentümlichkeiten gegenüber stehen, im Spiele macht alles mehr Eindruck auf sie. Das Unscheinbarste fällt ihnen auf, fesselt und sammelt sie. Es ist als würden die Farben, das Licht, die Töne und die Berührungen in feineren Abstufungen unterschieden, als wären die Haut, das Ohr, das Auge reizbarer. Mir hat es oft geschienen, als ob spielende Kinder, wenn sie z. B. als Indianer oder Räuber den Wald durchziehen, ein schärferes Gesicht und ein schärferes Gehör bekommen hätten. Es ist das natürlich nicht einer absoluten Zunahme der Sinnesqualitäten zuzuschreiben, sondern vielmehr der generellen Lebendigkeit, in der sie sich befinden, so dass sie hierdurch wie etwa ein Kranker dann und wann sensibler werden.

Die Empfänglichkeit für das Schöne und Gute hebt sich im Spiele nicht bloss durch das gesteigerte Gefühls- und Vorstellungslieben, sondern vor allem dadurch, dass der Wille allen äusseren Zwecken abgewandt ist. Ein Kind, das äussere, reale Zwecke verfolgt, ist dabei meist so eigenwillig, dass es idealen Einflüssen nur zugänglich ist, wenn sie seinen Absichten nicht entgegenwirken. Im Spiele fehlt der starre Eigenwille. Bei dem Hang, den die Vorstellungen haben, bewusst zu werden und sich organisch mit anderen zu verbinden, werden sie durch Kleinigkeiten ungemein stark betont. Im Kinde ruhen die Dispositionen zu den Ideen des Guten und des Schönen, die in der Menschheit nie gefehlt haben. Es ist nur schwierig, sie im geeigneten Momente zu dem auszubilden, was sie sein sollten. Im Spiele reicht oft ein Wort, eine Situation hin, solche Dispositionen zu stärken und zu erweitern. Das spielende Kind spielt eben auch mit Ideen und Gefühlen: mit Liebe, Freundschaft, Edelmut, Tapferkeit, mit Lust, Schmerz, Güte, Grausamkeit, Stolz und Verachtung.

Allerdings, wenn das Kind spielt, sind das durchaus keine echten Tugenden oder Laster — es ist kein Mord, wenn der Knabe im Spiele Soldaten umschiesst, wie einmal ein ängstlicher Pädagoge gemeint hat, so wenig es Religion ist, wenn Kinder mit Heiligenbildchen spielen, wie die Klosterfrauen und Schulschwestern meinen. Aber es entstehen im Spiele immerhin Prozesse des inneren Lebens, und zustimmende oder verwerfende Gefühle für alles Lieben und Hassen werden wach und verbinden sich mit den Lebensvorgängen. Im Interesse höherer Lebensgüter ist das Spiel an sich selbst pädagogisch. Das Kind empfängt im Spiele verständnisvoll jeden rechtlichen und sittlichen Einwurf von Spielkameraden oder Zuschauern, wofern er das Spiel betrifft, und reagiert darauf stets in der entsprechenden Weise. Daran sind die Wertgefühle schuld, die das Kind im Spiele mehr als im realen Leben beschleichen.

Die Heilwirkungen des Spieles können mit den Heilwirkungen oder doch mit den gesundheitlichen Einflüssen des Schlafes und der Hypnose verglichen werden. Das erste ist die Ausspannung der aktiven Kräfte, mithin eine Erholung, geringer zwar als im Schlaf, doch diesem analog, besonders wenn das Spiel nicht zu lange dauert und so die Schädigungen langer Autosuggestionen zur Geltung kommen. Dem Blutkreislauf aber scheint die Verfassung des Kindes im Spiele sehr zu dienste zu kommen. Spielende Kinder haben für gewöhnlich rosigrote Wangen, warme Hände und Füsse und ihr Befinden ist meist nur allen Wünschen entsprechend. Ob die Wirkungen der inneren seelischen Verfassung entstammen oder ob die grosse äussere Beweglichkeit daran vorwiegend schuld ist, lässt sich wohl kaum genau bestimmen. Offenbar hat beides daran teil.

Tatsache ist auch, dass die Kinder im Spiele leibliches Übelbefinden vergessen: Hunger und Müdigkeit entschwindet ihnen, Kälte, Hitze, Nässe, Anstrengungen und Gefahren schrecken sie gar nicht ab. Das geht teilweise beim blossen Vorerzählen schon so, wenn das Kind davon ebenso erfasst wird, wie vom Spiel. Da kannte ich ein Kind, das durch frühzeitige teilweise Lähmung an einem Fusse im Gehen sehr beschwerlich vorwärts kam. Um es zu kräftigen, nahmen wir es wiederholt mit zu einem Spaziergange auf einen Hügel, der in  $\frac{1}{2}$  Stunde zu erreichen war. Beim Heimweg blieb das Kind mehrmals vor Ermüdung und Anstrengung unwillig zurück. Wir hätten uns vielfach genötigt gesehen, das Kind heimzutragen. Die Mutter des Kindes aber besass eine treffliche Gabe, dem Kinde allerlei zu erzählen. Kaum hatte die Mutter begonnen, so liess das Kind vom Weinen und von seiner grämlichen Miene, richtete sich empor und liess sich an der Hand führen. Der Wechsel der Vorstellungen erfasste das Kind, es vergass seine Müdigkeit vollständig und kam ganz gut mit nach Hause. Ja, mit Ausdrücken der Freude begleitete es die Erzählungen der Mutter.



Ganz ähnlich geht es im Spiele. Da will ich ein paar Knaben zitieren, die ich beobachten konnte. Sie waren nervös und blutarm und sollten sich auf dem Lande nach und nach durch Spaziergänge wieder an Anstrengungen gewöhnen. Das hielt schwer, weil sie in der Sommerhitze schon in der ersten Viertelstunde ermatteten und nicht weiter wollten. Der Hang zum Spiele half. Wir sammelten noch einige Kameraden um uns, fingen an, Spere, Helme aus Papier, Holzsäbel und Gewehre zu machen, rüsteten uns mit Beilen, Hämmern, Stricken und andern Gerätschaften aus und zogen einmal als Soldaten, das andere Mal als Entdecker in die Wälder und Felder hinaus. Die Wälder des Ortes wurden in unserer Phantasie zu Urwäldern Südamerikas. Wir suchten nach fremden Tieren, feindlichen Urvölkern, friedlichen Farmern, sahen alle Pflanzungen und Tiere der heissen Zone: Palmen, Brotfruchtbäume, Leoparden, Tiger, Jaguare, Paradiesvögel und Kondore ohne Rücksicht auf geographische Genauigkeiten, erschlugen Löwen und fingen Affen, bauten Hütten, gruben Höhlen und überfielen im Geiste die Lagerstätten der Indianer. Die Kombinationen und Variationen wuchsen ins Endlose. Langeweile und Müdigkeit gab es kaum wieder. Wir räumten der Vorstellung ihr Recht ein. Und bis zu drei, vier Stunden blieben die Knaben in der Sommerhitze auf den Beinen und schleppten obendrein ihre Waffen und Beutestücke mit sich herum.

Ähnliche Beobachtungen wird jeder schon gemacht haben. Ich betone aber an dieser Stelle, dass es sich bei der Erhöhung der Leistungsfähigkeit nicht um eine Stärkung und Stählung des Willens in eigener Funktion gehandelt hat, sondern lediglich um eine gesundheitliche Forderung. Dass der Junge durch das Spiel körperlich widerstandsfähiger und nebenzu willenskräftiger wird, das ist eine Sache für sich und ist mehr den Nebenumständen als dem Wesen des Spieles zuzuschreiben. So glaube ich, dass der Kraftzuwachs dem Willen nur indirekt oder auf Umwegen zugute kommt, vor allem durch die Stärkung und Gesunderhaltung des freien Vorstellungswachstums.<sup>1)</sup>

Soweit diese Wirkung in Betracht kommt, lässt sich allgemein behaupten, dass das Spiel zur leiblichen und geistigen Gesundung oder Gesunderhaltung und Lebensfrische unserer Jugend Wesentliches beiträgt, und dass das Spiel im Prinzip dazu geeignet ist, die Kräfte des Individuums soweit zu üben und zu vermehren, dass sie dann noch unverdorben und unverkrüppelt sind, wenn so nach und nach das Stadium der Kindheit übergehen muss in das Stadium einer sittlich freien und zweckmässigen Selbstbestimmung.

<sup>1)</sup> Vgl. Schilling, Willensbildung und Interesse: Päd. Studien 1908, Heft 4, S. 245 ff.

Wir werden als Pädagogen zwar das Spiel nicht zum allgemeinen Zweck des Lebens erheben können; doch es hat seine Bedeutung, und allem Anscheine nach ist die Pädagogik eben wieder in ein Stadium eingetreten, in dem man auf Grund psychologischer Einsichten dem Kinderspiele wieder eine grössere pädagogische Rolle zuweist als etwa die eines ergötzlichen Zeitvertreibes. Und wenn ich mich nach dem Prinzipie frage, um deswillen man das Spiel selbst vom Standpunkt der Schule aus wieder wertet, derselben Schule, die sich früher das Kinderspielzeug wie Gift vom Leibe gehalten hat, so komme ich auf kein anderes als auf das der freien Produktion.<sup>1)</sup>

Das Kinderspiel ist eben heute schon dem wahren Pädagogen nicht mehr platte Nachahmung, sondern freie Gestaltung, freie Produktion. Wir in München verstehen ja, was das zu bedeuten hat, wenigstens zunächst in dem Sinne, wie unser Schulrat Dr. Kerschensteiner etwa die produktive Arbeit auf dem Gebiete des Zeichenunterrichtes erforscht, gewertet und verwertet hat. Die kindliche Produktion ist ein Naturphänomen, dem die Pädagogik mehr als bisher Rechnung tragen muss.

Schulrat Dr. Kerschensteiner hat kürzlich in dem Vorworte zu Reymund Fischers Elementar-Laboratorium die Aufgabe der Erziehung dahingehend präzisiert, dass die geistige Entwicklung des Kindes nicht auf Zuschauen und Auswendiglernen, sondern auf produktive Arbeit gestellt werden müsse. Das ist die Kennzeichnung eines ganz allgemein gewordenen pädagogischen Strebens unserer Zeit. Heute liegt überall der Versuch vor, dem alten Grundsatz der „Betätigung“ einmal sein volles Recht einzuräumen.

Die produktive Leistung ist in erster Linie — also beim Kinde — eine Selbstproduktion, d. h. ein psychisches Wachstum, das ohne Rücksicht auf den realen Zweck der Sache zur Äusserung und Gestaltung drängt; es ist eine freie Produktion; es ist ein Spiel im weiteren Sinne. Wir haben kein Recht und keine Ursache, diese freie Produktion zu unterbinden oder vorzeitig um der Durchführung systematischer Lehrpläne willen abzubrechen. In gewissem Sinne wird das Leben erst Leben aus dem Spiel, und die zweckmässige Produktion wird ohne die freie Produktion ihrer Grundlage entbehren.

---

<sup>1)</sup> Betätigung des unmittelbaren Interesse.

### III.

## **Die vielklassige Schule, ihre Vorteile und Nachteile, und andere Organisationsfragen.**

Von **D. Hieronymus**, Rektor in Leer.

Schluss.

### IV.

Wenn wir der erziehlichen Seite der Schularbeit unsere Aufmerksamkeit zuwenden, so tritt uns da in der einklassigen Schule ein Faktor entgegen, der anstandslos als ein grosser Vorzug bezeichnet werden muss, den aber auch nur die einklassige Schule für sich in Anspruch nehmen kann: es ist der eine Lehrer. Ein Wille regiert, ein Vorbild leitet und stützt das gesamte Tun und Werden der Schüler, prägt sich ihnen in Lebensansichten, ja, in äusseren Lebensformen auf, überschaut ihr Werden von Anfang bis zu Ende, begleitet sie womöglich noch ins Elternhaus und Leben hinein. In dieser Ausprägung kann ein Lehrerkollegium auf den einzelnen Schüler nicht wirken, da muss die mehr- und vielklassige Schule einen Ausgleich suchen durch eine wohlgefügte einheitliche Schulordnung, die nicht nur jedem Lehrer, sondern auch jedem Kinde durch Gewohnheit sich einprägt, denn, was für die Einheit des Unterrichts der Lehrplan, das ist für die Einheitlichkeit der Zucht die Schulordnung. Das längere Zusammensein mit dem Kinde erweckt ohne weiteres Interesse für seine Person, seine Lebensfragen, sein Vorwärtskommen. Diese Möglichkeit ist auch dem Lehrer der vielklassigen Schule dadurch geboten, dass er dieselben Kinder 2, 3, 4 Jahre und länger weiterführt. Die Durchführung der Schulklassen, auf die wir im nächsten Teil zurückkommen, ist keine System-, sondern eine Lehrplanfrage, und Vorwürfe in dieser Hinsicht können dem vielklassigen System nicht aufgebürdet werden. Die eingehende Beschäftigung mit dem einzelnen Kinde, mit seinem Ergehen ausserhalb der Schule hat stets — das darf nicht vergessen werden — eine geringe Schüler- und Elternzahl auch bei der einklassigen Schule zur schweigenden Voraussetzung, und bezüglich des Verkehrs mit dem Elternhause kommen manche Momente in Frage, wobei das System der Schule nicht ausschlaggebend ist. — Von grosser Bedeutung für die Charakterentwicklung des Kindes ist der tägliche Umgang mit seinen Mitschülern. Mitschüler sind verborgene Miterzieher! In dieser Hinsicht ist, theoretisch betrachtet, die vielklassige Schule im Nachteil gegen die wenigklassige. Wo 3—600 Kinder auf einem

Schulhofe verkehren, da ist das Vorkommen zweifelhafter und schlechter Elemente prozentuell grösser, die Möglichkeit des bösen Vorbildes in Wort und Tat naheliegender, als auf dem Schulplatze eines friedlichen weltfernen Dorfes mit 20—60 Kindern. Es ist aber andererseits keineswegs ausgeschlossen, dass von einem einzigen rohen und boshaften Buben bei kleinerer Kinderzahl ein weitergehender und nachhaltiger Einfluss ausgeht, als von mehreren Taugenichtsen auf dem Massenspielplatz, deren gefährliches Beispiel leichter in der Menge untergeht. Für die Charakterbeeinflussung kommt überhaupt nicht so sehr der Spielplatz, als vielmehr der Wohnort in Frage, und die Gefahren wachsen mit der zunehmenden Grösse, Volkszahl und industriellen Entwicklung des Schulbezirks. Die mehrklassige Schule wird, soweit ihre Pflichten in Betracht kommen, durch eine gute Schulordnung und sorgfältige persönliche Beaufsichtigung vollen Ausgleich schaffen können. — Der negativen Seite der Beeinflussung ist die positive zuzugesellen, die sich in dem freundlichen Verkehr der Älteren mit den Jüngeren, in der liebevollen Stütze der Schwächeren durch die Stärkeren, besonders in der ein- und wenigklassigen Schule zu äussern die Möglichkeit hat. Wie im Unterricht das ältere Kind als Helfer tätig ist, so wird es auch zu Hause seinen jüngeren Geschwistern mit Rat und Tat zur Seite stehen. — Wenn die hier beschriebene Art des Umganges der Kinder, soweit es den Spielplatz, die Strasse und das Haus betrifft, ein besonderer Vorteil der wenigklassigen Schule sein soll, so wäre das ein Irrtum. Über die Hilfe hinsichtlich der Schularbeiten kann man vom pädagogischen Standpunkte aus aber durchaus gegenteiliger Ansicht sein. Man darf um ethischer Gesichtspunkte willen nicht loben, was man von pädagogischen aus tadeln muss: die Hilfe bei den häuslichen Aufgaben. Zudem lassen wir dahingestellt, wie weit ethische Motive die Geschwister zu dieser Hilfe treiben. Berechtigtere Erfolge werden durch angemessene Wahl und Vorbereitung der Hausaufgaben in der Schule herbeigeführt. Was endlich das Helfersystem anbelangt, so wird der Lehrer der mehrklassigen Schule gerne auf seine Anwendung verzichten, da das eine Schuljahr seiner Klasse ihm die Möglichkeit der eigenen Hilfe gestattet, die derjenige mit 2—5 Abteilungen durch Kinder ersetzen muss. Wir dürfen demnach zusammenfassend behaupten: Die vielklassige Schule bietet für die Charakterentwicklung der Kinder keine besonderen Gefahren und Schwierigkeiten; sie pflegt und fördert die erziehliche Seite der Schularbeit in demselben Umfange und in der gleichen Art wie die ein- und wenigklassigen Schulen.

## V.

Mit der Zahl der Klassen einer Schule muss die Zahl der Lehrer steigen. Während in der einklassigen Schule der eine

Lehrer der alles Tuende, Übersehende, Leitende und Anordnende ist, findet sich an der mehrklassigen Schule ein Lehrerkollegium, das um so zahlreicher ist, als die Klassenzahl der Schule grösser. Je grösser irgend ein Betrieb ist, desto schwieriger gestaltet sich die Übersicht und Durchsicht betreffs des Ganzen, während ja im einzelnen das Ganze durch Arbeitsteilung in Arbeitsgebiete von beliebiger Grösse verkleinert werden kann. Diese Arbeitsteilung, d. h. Beschränkung der Arbeit auf ein bestimmtes Gebiet, bringt der vielklassigen Schule nun — so wird wenigstens behauptet — den Nachteil, dass der einzelne Arbeiter — der Lehrer — zwar seine Klasse individuell behandeln und weiterführen kann, dem ganzen Schulbetriebe aber ohnmächtig, nichtwissend und deshalb interesselos, blind gegenüber stehe — ja, dass diese Interesselosigkeit auch gegenüber seinen Klassenschülern, die nur ein Jahr bei ihm durchlaufen, sich ausprägen müsse. Diese Behauptungen könnten, vom grünen Tisch aus und allgemein betrachtet, ja richtig sein, aber ihre Grundlage wird ihnen in der wirklichen Praxis entzogen. Tatsächlich ist es in den meisten Fällen so, dass jeder einzelne Lehrer des Kollegiums teil hat an der Entwicklung und dem Betriebe des ganzen Systems durch die Ausarbeitung des Lehrplans, die Konferenzen und den täglichen Umgang mit dem Kollegium und dem kollegial gesinnten Schulleiter. Ferner laufen durchweg die Schüler nicht nur ein Jahr bei ihm durch, sondern er kann seine Jahresklasse 3, 4 und mehr Jahre fortführen, sodass die Möglichkeit des Anherzwachsens gegeben ist. Andere Formen erfordern andere Normen! und notwendig ist allerdings, dass alle mehr- und vielklassigen Schulen sich die vorgenannten Normen zur Regel machen. Notwendig ist die Durchführung der Schulklassen sowohl im Interesse des Lehrers wie der Kinder, wie oben gezeigt. Über den Umfang der Durchführung gehen die Meinungen noch auseinander; man wünscht sie: für je 2 Jahre; für 3, 3 und 2 Jahre; für 4 und 4 Jahre; für 4, 2 und 2 Jahre; für alle 8 Jahre usw.

Unseres Erachtens muss die Durchführung der einzelnen Schule und ihrem System individuell angepasst werden unter der grundsätzlichen Bedingung, dass die Unter-, Mittel- und Oberstufe mindestens für sich durch denselben Lehrer geführt werden; Gründe besonders erziehlicher Art erheischen aber dringend, dass die Weiterführung auf Unter- und Mittelstufe ausgedehnt wird. Wenn wir sonach einer Durchführung bis zu 5 Schuljahren das Wort reden, so erscheint uns die Forderung: bis ans Ende hinauf, zu weitgehend und weder im Interesse der Kinder noch des Lehrers zu liegen. Hier reden persönliche Fragen z. B. das Alter der Lehrer, der Lehrerwechsel, die Schulzucht, ferner auch sachliche Erwägungen: Lebensverhältnisse der Kinder, Ausbildungsziel, Lehrplan-Übersicht und -Durchsicht, methodische Sicherheit und pädagogische Erfahrung eine gegenteilige Sprache, des Inhalts: Die Oberstufe braucht für

sich eine besondere Durchführung. — Notwendig ist in erster Linie auch, dass die volle Selbständigkeit des Lehrers in seiner Klasse gewahrt und seine Selbständigkeit im Kollegium nur soweit eingeschränkt wird, als sich aus der Zugehörigkeit eines einzelnen zu einem Ganzen naturgemäss und notwendig ergibt.

Die vorerwähnte Möglichkeit der Arbeitsteilung bietet aber auch mancherlei Vorteile, die die wenigklassige Schule nicht hat, sich auch nicht zu eigen machen kann, die sowohl den Schülern wie den Lehrern selbst zugute kommen. In der einklassigen Schule muss der Lehrer — wie oben ausgeführt — allen alles sein. Nun ist aber das Mass und die Richtung unserer Anlagen und Kräfte sehr verschieden: der eine hat besondere Begabung und dementsprechend Erfolge hinsichtlich der Unterstufe, ein anderer auf dem Gebiete eines Unterrichtsfaches, ein dritter im Rat, ein vierter in der Tat. Man sieht auch ohne nähere Ausführung dieser Punkte und ihrer Konsequenzen für die Einrichtung des Lehrplans, dass aus der verschiedenen Kräfte vereintem Streben blühendes Leben erwachsen kann und dass im freudigen Bewegen alle Kräfte kund werden. Sodann bietet das vielklassige System die Möglichkeit, die Arbeit des einzelnen Lehrers zu erleichtern, einesteils in und bei der Arbeit selbst, andererseits durch Einschränkung der Stundenzahl. Wie aufreibend ist doch die Arbeit in der einklassigen Schule, wo der Lehrer seine Kräfte nicht auf einen Punkt und eine Abteilung konzentrieren kann, sondern sie auf 2—5 Gruppen gleichzeitig richten, an 2—5 Materien und Gedankengängen sie zersplittern muss. „Je ungleichmässiger das Schülermaterial ist, desto schwieriger wird der Unterricht, desto problematischer der Erfolg, desto grösser die Anstrengung des Lehrers.“<sup>1)</sup> Durch eine grössere Zahl von Unterklassen mit geringer Stundenzahl werden mehr oder weniger Unterrichtsstunden frei, die abzüglich den Lehrern als Freistunden, teilweise aber auch den Schülern als Nachhilfestunden zugute kommen. Der Lehrer an der einklassigen Schule wird seine volle Pflichtstundenzahl bis an das Ende seiner Dienstjahre nicht los. Und noch eins: wenn er krank ist, so kann sich niemand der verwaisten Kinder annehmen — in der mehr- und vielklassigen Schule greift ein anderer zu, entsprechend dem Motto: heute dir morgen mir. — Und wenn es nun auch Lehrer geben soll, — es gibt solche bei uns wie in jedem Stande — die ihrer Pflicht in vorbildlicher wie unterrichtlicher Beziehung nicht oder nicht genügend nachkommen, so sind in der einklassigen Schule ganze Generationen von diesem Einen abhängig. Die mehrklassige Schule hat mehr Mittel, den Müssiggänger anzuspornen, den Untüchtigen dahin zu stellen, wo er am wenigsten schaden kann. Endlich hat die viel-

<sup>1)</sup> Pädagogische Zeitung 1905, No. 45, Nadolle, Zur Organisation grosser Schulsysteme.

klassige Schule weniger unter Lehrervakanzen zu leiden, und auch bei Eintritt solcher braucht der Unterricht nicht wesentlich gekürzt oder gar unterbrochen zu werden. Wir sehen nach allem, dass in der mehr- und vielklassigen Schule die den Lehrer betreffenden persönlichen Verhältnisse für ihn selbst wie für die Schüler und Schule eine günstige und befriedigende Lösung finden, ja mancherlei Vorteile bieten, die die ein- und wenigklassige nicht hat und auch nicht erlangen kann.

## VI.

Wenn wir nun dem Schulbetriebe in seiner Gesamtheit unsere Aufmerksamkeit zuwenden, so müssen wir daran erinnern, dass die heutige Kulturwelt mit ihren Anforderungen und die heutige Volkszahl mit ihren wachsenden Kinderzahlen die vielklassige Schule gezeitigt, gefordert, ja aufgezwungen hat, sowohl in Höhen- als Horizontalgliederung. Der gegenwärtige Schulbetrieb zeigt je nach dem Teilungsprinzip alle möglichen Schulgattungen, Schulstufen und Schulklassen. Man teilt die Kinder in Rücksicht auf die mancherlei physischen und psychischen Mängel und Gebrechen, man hat reine Knaben- oder Mädchenschulen, nach Geschlechtern gemischte Schulen. Immer mehr Gründe und Formeln findet man auf, nach denen die Schule noch zu teilen wäre — zur Zeit handelt sich's vor allem um die Frage der Begabung. Die Teilung „schwach“ — „normalbegabt“ ist nicht minutiös genug — dazwischen muss liegen „minderbegabt“; und hierfür die neue Teilungsklasse oder Klassengruppe: Förderklassen. Ohne auf das psychologische Mittelding „Minderbegabung“, dessen Grenzlinien nach oben und unten sich schwerlich sicher abstecken lassen, und auf die aus seiner Aufstellung als Klassenprinzip sich ergebenden, in manchen Orten im praktischen durchgeführten Konsequenzen näher einzugehen, möchten wir nur im Interesse der Kinder den Wunsch verlaublichen, dass die Schulteilung sich nicht weiter in der Richtung ängstlicher Geistesmikroskopie fortbewege. Es gelangen die Schulen in konsequentem Fortgang auch noch zu Begabungs-Klassen für Realien; Zeichnen, Rechnen- überhaupt für sämtliche Unterrichtsfächer, ferner zu Fleiss- und Faulheitsklassen, endlich zum Einzelunterricht als einzig vollberechtigter Unterrichtsform. Richte man lieber alle Kräfte zu dem Ziele hin, die Normalklassen, d. h. die Klassen für das durchgängige Gros der Kinder, in Schülerzahl, Stoff, Methode und Technik so einzurichten, dass Sonderklassen für kleinere seelische Verschiedenheiten keine Berechtigung haben.

Eine andere der Überlegung werthe Frage der Gesamtorganisation ist in neuerer Zeit aufgetaucht, dahingehend, ob Zwei- oder Dreiteilung dem Stufensystem zugrunde zu legen sei. Die Dreiteilung ist die zur Zeit historisch gewordene und berechtigte,

die behördlich anerkannte der Allgemeinen Bestimmungen: Unter-, Mittel- und Oberstufe oder nach herkömmlicher Unterscheidung die Anschauungs-, Übungs- und Anwendungsstufe.<sup>1)</sup> Auf dieses Teilungsprinzip sind sämtliche heutigen Lehr- und Stundenpläne in Bezug auf Methode, Stoff und Stundenzahl zugeschnitten. Daran zu rütteln wird nicht leicht sein. Dennoch sprechen gewichtige Gründe namentlich psychologischer Natur für eine prinzipielle Zweiteilung als Grundlage, nämlich unter Fortfall der Mittelstufe nur eine Unterstufe als Stufe der auf Anschauung beruhenden, vorwiegend gedächtnismässigen Aufnahme (Schuljahr 1—4) und eine Oberstufe als Stufe der grösseren Selbständigkeit und des eigenen Denkens in Verarbeitung und Wiedergabe (Schuljahr 5—8). Die Zweiteilung würde zu einer wesentlichen Veränderung des heutigen Lehrplans führen, würde z. B. fordern, dass für die Unterstufe (auch 3., 4. Schuljahr: jetzige Mittelstufe b) der Katechismusunterricht, der systematisch getrennte Geschichts-, Geographie- und naturkundliche Unterricht fortiele — dafür mehr Stunden auf die fundamentalen Fächer: Lesen, Schreiben, deutsche Sprache, Rechnen und heimatkundlichen Anschauungsunterricht verwendet würden. Die Frage ist der allseitigen Durchleuchtung und Prüfung wert und es scheint, als sei die Zeit, in der man in behördlichen und parlamentarischen Kreisen über die Resultate der Volksschulerziehung in Zweifel gerät, reif für ein Aufrollen derselben.

Stellen wir nun noch die Zahl der Klassen in den Mittelpunkt der Erwägungen, denn gerade nach dieser Richtung will man mancherlei Übelstände als Begleiterscheinungen finden. In grossen Zentren, wie z. B. in Berlin, hat man die Zahl der Klassen an einer Schule durchschnittlich auf 16, in vielen Fällen aber auf 20, 24 bis 32 vermehrt. Da redet man mit Recht von Schulkasernen, die eine kasernenmässige Systematik der Gesamt- und Einzelarbeit, einen gewissen Bürokratismus in Verwaltung und Leitung naturgemäss nach sich ziehen. Noch im Jahre 1860 schrieb Karl Schmidt in seiner Enzyklopädie,<sup>2)</sup> dass eine Dorfschule unter keinen Umständen mehr als 3 Klassen haben dürfte. „Die grossartigeren Schulanstalten“, sagte s. Z. Dörfpfeld, dessen Schulideal das 4 Klassensystem war, „mit 5, 8 und noch mehr Klassen, die wohl gar in öffentlichen Blättern als deutsche Mustervolksschulen gepriesen und von ausländischen Schulreisenden besucht zu werden pflegen, sind in meinen Augen leibhaftige Schulungeheuer, pädagogische Kasernen, Bildungsfabriken, über die man nur fragen kann: was hindern sie das Land?“ An die Notwendigkeit einer so weit gehenden Klassenbeschränkung glaubt heute wohl kein Mensch mehr, vielmehr halten die meisten Pädagogen

<sup>1)</sup> Auf jeder dieser Stufen muss angeschaut, geübt, angewendet werden. Diese Unterscheidung ist durchaus nicht zutreffend. D. R.

<sup>2)</sup> Enzyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 1859 bis 1875.



das 8klassige System als die vollkommenste Schulorganisation. Ein dahinlautender Beschluss wurde zuerst 1878 auf der deutschen Lehrerversammlung in Frankfurt a. M. und bis heute zuletzt 1907 auf der hannoverschen Provinzial-Versammlung in Goslar gefasst und hier folgendes zum Ausdruck gebracht: „Die Aufgabe der Volksschule kann am besten in den Schulanstalten gelöst werden, in denen, der geistigen Entwicklung des normalen Kindes entsprechend, die Zahl der aufsteigenden Klassen der Zahl der Schuljahre gleicht.“ Der Beschluss entspricht ganz den psychologischen Grundlinien, die wir anfangs für die relativ vollkommenste Schulteilung<sup>1)</sup> aufstellten. Dem zunächst mit dem 8stufigen System rivalisierenden 7stufigen rühmt man besonders eine grössere Möglichkeit zur Erreichung der I. Klasse und bessere, wiederholende Festlegung des Schulpensums in der zwei Schuljahre fassenden Schlussklasse nach. Nach eigenen Berechnungen gingen beim 7stufigen System aus Klasse I ab 1903 85 $\frac{0}{100}$ , 1904 80 $\frac{0}{100}$ , 1905 80 $\frac{0}{100}$ , 1906 83 $\frac{0}{100}$ , 1907 84 $\frac{0}{100}$ , 1908 82 $\frac{0}{100}$  aller Vierzehnjährigen. Das System ist aber allein nicht ausschlaggebend; es können hier die mannigfachsten Einflüsse: Lehrerwechsel, Systemänderung, durchschnittliche Gesamtbegabung ganzer Jahrgänge mitreden. Das letzte Jahr ist nicht nur Repetitionsjahr, sondern hat noch manche wichtige neue Aufgaben für sich zu erfüllen. U. E. kann und muss zu den 8 Stufenklassen, die als Systemzahl gelten sollen, bei Vorhandensein gewisser Notwendigkeiten, wie Überfüllung einzelner Klassen, Sonderpflege der Schwachen, die Möglichkeit gegeben sein, die Stufenklassen durch Einrichtung von Parallelklassen zu vermehren. Doch sollte auch mit diesen Nebenklassen eine Schule nicht über 12—16 Klassen als Höchstmass hinausgehen, wenn die Lehr- und Schülerinteressen nach allen Richtungen hin gewahrt und die Übelstände der Schulkasernen vermindert werden sollen. Eine solche Schule würde jedem Schüler die Möglichkeit bieten, soweit zu kommen, wie es ihm nach seinen Kräften und seinem Willen möglich ist. Ein solcher Schulbetrieb gewährt auch sonst mancherlei Vorzüge sowohl nach aussen wie nach innen.

Nach aussen: Die heutige Zeit fordert schon des Ansehens wegen ein imposantes Schulgebäude, und wenn auch die Hülle nicht der Kern ist, so sieht man doch in grosser Klassenzahl mit Recht eine Anwartschaft auf intensivere und weitere Bildung. So beugt auch die vielklassige Schule in den Städten der Einrichtung besonderer Vorschulklassen für die höheren Schulen vor und rückt die allgemeine Volksschule näher. Erfahrungsgemäss werden die Oberklassen vielklassiger Schulen von manchen Kindern über 14 Jahre hinaus besucht, selbst von Freiwilligen aus benachbarten Orten. Es bricht sich im Volke eine Erkenntnis des Wertes der Volks-

<sup>1)</sup> Seite 137.

schulbildung Bahn, die vor Opfern an Geld und Zeit nicht zurückschreckt. Ein grosses Schulsystem ist stets — und das ist von ausserordentlicher Wichtigkeit für die innere Schularbeit — mit mehr und wertvolleren Lehr- und Lernmitteln ausgestattet. Wie ausserordentlich dürftig, ja traurig, sieht es in dieser Beziehung noch heute in vielen ein- und wenigklassigen Schulen aus! Überhaupt bedingt es die Grösse des Systems, dass der ganze Betrieb in die Hände von Pädagogen gelangen muss und von andern, ausserhalb der Schule und des Lehrerstandes stehenden Personen nicht mehr überschaut und dirigiert werden kann. Die mehr- und vielklassige Schule bringt das Prinzip zur Durchführung: die Schule den Pädagogen! In Betrachtung dieser Vorzüge ruft auch ein prinzipieller Vertreter der ein- und wenigklassigen Schule aus:<sup>1)</sup> Die mehrklassige Schule überragt nach dieser Seite hin weit die einklassige, und wir dürfen zusammenfassen: Der Gesamtbetrieb der mehrklassigen Schule dient, wenn eine zu grosse Klassenzahl vermieden wird, zur Hebung der Schularbeit nach aussen und nach innen und fördert die Selbständigkeit der Volksschule.

### Schluss.

Unsere ganze Abhandlung hat gezeigt, dass an der mehr- und vielklassigen Schule gewisse Nachteile gegenüber der wenigklassigen prinzipiell vorhanden sind und in praxi vorhanden sein können, dass sie aber keineswegs vorhanden sein müssen oder im System notwendig begründet sind, sondern vielmehr durch pädagogische und methodische Massnahmen vermieden und abgestellt werden können. Andererseits ist unbestreitbar und bewiesen, dass sie viele und bedeutsame Vorzüge besitzt, zu deren Genuss und Verwertung die ein- und wenigklassige nie kommen kann. Um schöner Theorien willen darf man jedenfalls die Wirklichkeit nicht verkennen, und man muss sich der Entscheidung zuwenden, welche die grössten Wirklichkeitserfolge gewährleistet. Es wäre gewagt, nun überhaupt heute ein für alle Mal sagen zu wollen, welches Schulsystem das absolut ideale und beste wäre, und welchem sich die Zukunft zuwenden wird. Die Frage der Schulorganisation wird Lehrer, wie Land und Leute noch lange beschäftigen! Für sie passt aber auch so recht das Wort des Reichskanzlers Fürst Bülow: „Es kommt in letzter Linie weniger auf Einrichtungen und Massregeln an als auf Persönlichkeiten!“

<sup>1)</sup> Siehe Fussnote 3, S. 136.

#### IV.

### Moderne Erziehungsromane.

Von **M. Scheffel**, Dresden.

„Das zu entwickeln, was Gott in den Keim gelegt,  
Ist des Erziehers Amt. Wohl, wenn er's recht erwägt.“

Wahre Kunst muss ihren Inhalt immer in ihrer Zeit finden, und ein wahrer Künstler schafft niemals losgelöst von seiner Zeit. Er spricht zuerst nur das aus, was unbewusst in der Volksseele lebt und ans Licht drängt. Biegsam und eindrucksvoll, ein Echo für jede Stimme, fühlt er sich leichter hinein in das äussere und innere Leben eines Volkes, und dann kommt ihm das Bedürfnis, aus dem Empfinden des Volkes zu gestalten. Alle Gedanken und Träume, die durch die Volksseele ziehen, werden von Künstlerherzen aufgegriffen und von Künstlerhänden gestaltet. So hilft dann der Künstler, dass durch seine Darstellung auch in den Kreisen der Nichtkünstler das dunkle Empfinden zu immer klarerem Erkennen wird. Das gilt von der bildenden Kunst, wie von der Dichtkunst.

Was uns Menschen von heute bewegt, die grossen Probleme und die kleinen Sorgen, die Leiden der Menschheit und des eigenen Herzens, alles verwebt der Dichter in seinen Schöpfungen.

Auch der Roman soll ein Spiegelbild seiner Zeit sein. Er soll die Fragen, die ein Volk bewegen, die Aufgaben, an deren Lösung es arbeitet, die Schwächen und Mängel, die einer Zeit besonders eigen sind, zur Darstellung bringen und so an seinem Teile mit zum Kulturfortschritt seiner Zeit beitragen.

Zu den wichtigsten Fragen eines Volkes gehören Bildungs- und Erziehungsfragen, die darum auch zu allen Zeiten im Romane behandelt worden sind. Von den bedeutendsten älteren Erziehungsromanen erwähne ich nur Rousseaus „Emil“, Goethes „Wilhelm Meister“ und Kellers „Grüner Heinrich“, Werke, die nicht bloss literarischen Wert haben, sondern auch für ihre Zeit wichtig sind. Rousseaus „Emil“ erschien 1762, Goethes „Wilhelm Meister“ (I) 1795, Kellers „Grüner Heinrich“ 1854. Wie Rousseau, zu dessen Zeit die Unnatur in jeder Beziehung herrschte, in seinem „Emil“ das Natur-evangelium der Erziehung predigt, so fordert Goethe, als am Ausgang des 18. Jahrhunderts die innere Hohlheit und Haltlosigkeit der damaligen Kultur erschreckend klar zutage trat, als das alte Haus zusammenstürzte und man die ersten Steine zum Neubau zusammentrug, eine geschlossene, im Dienste des Ganzen tätige

Persönlichkeit, in der neben dem Lichte des Verstandes besonders die Fülle des Herzens den Ausschlag gibt und den Wert bestimmt, und so zeichnet Keller in der Mitte des 19. Jahrhunderts, als nach den Frühlingsstürmen des Jahres 1848 eine starke Ernüchterung und Enttäuschung eingetreten war, ein Bild jugendlicher deutscher Welt- und Lebensauffassung, in dem ungebrochenes realistisches Lebensbegehren mit der idealen Anforderung des deutschen Gemüts zu innerer Versöhnung gebracht ist.

Un nun zu den modernen Erziehungsromanen! Das Wort „modern“ wird in sehr verschiedener Bedeutung gebraucht. Modern ist ein Kleid, eine Frisur, ein Hut; man spricht aber auch von moderner Wissenschaft, Kunst und Dichtung, von modernen Geschäftseinrichtungen usw. In der ersteren Anwendung ist „modern“ gleichbedeutend mit „modisch“, ein modernes Kleid ist ein modisches; in der letzteren Anwendung bezeichnet modern aber alles das, was zeitgemäss ist, was dem Geiste und den Anforderungen der Gegenwart entspricht, was von dem Überlebten entschlossen sich abwendet und den Bedürfnissen der Gegenwart gerecht wird. In der letzteren Bedeutung haben wir unser Thema aufzufassen und zu behandeln.

Nicht umsonst nannte Ellen Key, die bekannte Frauenrechtlerin und schwedische Soziologin, die zur Erziehungs- und Schulreform energisch Stellung genommen und ihre Ansichten darüber in einem Buche niedergelegt hat, das infolge der radikalen Anschauungen, die es vertritt, das höchste Aufsehen erregte, unser Zeitalter das „Jahrhundert des Kindes“. Wieder wie in den Tagen der Herder, Goethe, Schiller, Kant, Humboldt, Fichte, Arndt, Pestalozzi, Freiherr von Stein, Schleiermacher wird die Erziehungsfrage zur Sache aller Volkskreise. Da treten Männer und Frauen auf den Kunsterziehungstagen zu Dresden, Weimar, Hamburg zusammen, um durch die Erziehung der Jugend neues Leben heraufzuführen zu helfen. Aus allen Teilen des Reiches strömen Laien und Fachleute herbei zu den Tagen für deutsche Erziehung, um in der Stadt der Klassiker mit herzerfrischender Begeisterung, Offenheit und Einmütigkeit das Ideal einer deutschen, urdeutschen Schule zu verkündigen. Gelehrte und Laien beider Geschlechter vereinigen sich und suchen in allen Schichten der Bevölkerung die Erkenntnis zu verbreiten, dass das Kind ein Gegenstand höchster Aufmerksamkeit, liebevollster Fürsorge, zärtlichster Liebe sein muss. Diese Erkenntnis hatte zur Folge, dass man der Psyche des Kindes, der Psychologie des Einzelmenschen erhöhteres, stärkeres Interesse zuwandte. Mit ehrfürchtiger Andacht betrachten wir heute die ersten leisen Schritte, das frühe Werden und Wachsen einer Kinderseele — auch darin spiegelt sich nur eine Sehnsucht unserer vom Hasten und Jagen übermüdeten und deshalb wieder nach dem Einfachen und Ursprünglichen sich sehrenden Zeit.

Und so darf es nicht Wunder nehmen, dass auch eine neue pädagogische Literatur ihren Platz an der Sonne sucht in Werken, Broschüren, Zeitschriften und Reden, in Dramen, namentlich auch in Erziehungsromanen ernster Schriftsteller. Der moderne Roman beginnt wieder, nach dem Vorbilde unserer grossen Toten, die Darstellung seelischer Entwicklung zu werden. Wie der junge Mensch in die Welt tritt, wie er mit ihr im Guten und Bösen fertig wird, wie ganze Geschlechter wachsen oder vergehen, das ist das Thema einer ganzen Reihe neuer und neuester Romane, die man mit dem Namen „Entwicklungs- und Erziehungsroman“ zu bezeichnen pflegt. In dieser modernen Romanliteratur macht sich wieder eine stark subjektive Strömung geltend. Daher blüht der biographisch-individualistische Roman, in dem der Verfasser ein Stück seines eigenen persönlichen Lebens vor uns entrollt, sei es direkt in der Ichform, sei es unter der Maske irgend einer erfundenen Gestalt, eines „Helden“. Die Erzähler versenken sich mit Andacht in die Erinnerung an ihre Kinder- und Jugendjahre, wandeln mit verträumten und verzückten Sinnen in diesem Paradiese und können es doch nicht verbergen, dass sie nichts weniger als seine Wiederkehr wünschten. Ja, zwischen den Zeilen dieser Idyllen blitzen nicht selten heftig und leidenschaftlich vorgetragene Reformgedanken für die Jugenderziehung auf: der Erzähler verwandelt sich in einen Prediger und Agitator, der mit seinen eigenen Wunden und Beulen warnen möchte, die kommende Generation denselben dornigen Weg gehen zu lassen, den er selbst hat schreiten müssen.

Zweifellos ist das schön an dieser Bewegung, dass sie Fragen, die früher nur als „Fachfragen“ galten, in ihrer allgemeinen Bedeutung erkennen hilft. Wenn nun auch die Dichter der praktischen Erziehung im allgemeinen fernstehen und eigentlich keine „Fachmänner“ sind, also Personen, deren Urteil von Fachkenntnis nicht getrübt ist, so sind sie doch, gleich den Philosophen, Zielsucher und Pfadfinder der Menschheit. Auch von ihnen kann man sagen: „Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben.“ Und so stellen sich Aussprüche oder Darlegungen über Erziehung aus den Tiefen geistvoller Nichtpädagogen, obgleich sie kein pädagogisches System enthalten, den beruflichen wissenschaftlichen Erziehungsschriften doch ergänzend zur Seite. Manch richtigem Gedanken wird auf diese Weise die Teilnahme der Allgemeinheit und damit der Weg zur Verwirklichung eröffnet. Wenn aber Erziehungsangelegenheiten in Romanen besprochen werden, so ist damit noch nicht gesagt, dass die dort vorgetragenen Grundsätze nun auch richtig sind. Zweifellos müssen die belletristischen Schriften, die Erziehungsromane für psychologische Erkenntnis niedriger eingeschätzt werden als die Beobachtungen der psychologischen Vorgänge durch Männer wie Tiedemann, Sigismund, Preyer, Perez, Sully, Tracy u. a.; ihre Lektüre ist aber doch vielfach anregend, sei es, dass man den oft

unerwartet scharfen Blick des Verfassers für seelische Vorgänge bewundern kann, sei es, dass man im Gegensatze hierzu erkennt, wie leicht gerade auf diesem Gebiete falsche Beobachtungen gemacht oder aus richtigen Beobachtungen falsche Schlüsse gezogen werden.

Von bedeutenden Entwicklungs- und Erziehungsromanen, an denen man nicht achtlos vorübergehen kann, nenne ich: J. C. Heer, Joggeli, Hermann Wette, Krauskopf, Otto Ernst, Asmus Sempers Jugendland, Hermann Anders Krüger, Gottfried Kämpfer, Emil Strauss, Freund Hein, Hermann Hesse, Unterm Rad, Clara Viebig, Einer Mutter Sohn.

„Joggeli“ ist ein Buch, das man in einem Zuge von Anfang bis zu Ende lesen möchte, so spannend ist die Schilderung, so reizend und natürlich seine Sprache. Zwar Leser, welche grosse, absonderlich verschlungene, ungewöhnliche Schicksale, erschütternde oder rührende Begebenheiten, effektvolle äussere Handlungen erwarten, werden wahrscheinlich enttäuscht sein über die äusserlich harmlosen und unwichtigen Ereignisse und Dinge, die sie in dem Buche erzählt finden. Was jedoch in den Augen dieser Art Leser als ein Nachteil erscheint, bildet gerade den Vorzug der Selbstbiographie. Wohl sind es kleine Schicksale und Geschichten, wie sie jedes Kind etwa erlebt, die J. C. Heer erzählt, aber er stellt sie dar mit einer Liebe, Gegenständlichkeit und Anschaulichkeit, mit einer feinen Beobachtungsgabe für kindliche Wesen und kindliches Seelenleben, mit einer reichen Kenntnis der Kindes- und Jünglingsseele; über den Dingen liegt ein solch frischer Glanz der Jugenderinnerung, dass die scheinbar unbedeutenden Geschichten und Schilderungen den selbständigen Reiz fesselnder künstlerischer Darstellung erhalten und in Tiefen blicken lassen, die dem Menschen nicht oft erschlossen zu werden pflegen. „Joggeli“ ist ein Roman, den jeder Lehrer mit besonderem Genuss und, vom psychologisch-pädagogischen Standpunkte betrachtet, auch mit Nutzen lesen wird; es ist auch ein Buch für Eltern wie kein zweites, und die Väter und die Mütter, die sich mit schwer zu behandelnden Kindercharakteren abquälen und verzagen möchten, sollen es getrost in die Hand nehmen; sie werden Trost und Lehren daraus ziehen. Das Schlusswort: „O Heimat, o Jugend, o Liebe!“ könnte man über das ganze Buch schreiben.

In „Joggeli“ hat J. C. Heer, der gemütreiche und liebenswürdige Schweizer Erzähler, die Geschichte einer Jugend, seiner Jugend, die Erlebnisse und die äussere und innere Entwicklung seiner Innenwelt in Kindheit und Jugend zum Gegenstande eines fesselnden Romanes gemacht. Er schildert in ergreifender Weise die „Irrungen und Wirrungen eines befangenen Menschenkindes, das, nur dem Zuge der eigenen Seele folgend, durch seine Tage ging“, die ganze Sturm- und Drangperiode eines schöpferischen Talentes, den Werde-

gang eines Dichters vom ersten Dämmern dieser seiner Bestimmung an bis zur immer deutlicher werdenden „Zielstrebigkeit“, ja bis dahin, wo er sich siegreich, wenn auch mit schmerzlichen Wunden bedeckt, zur Höhe seines aufwärts führenden Lebensweges hindurchgekämpft hat. Wir erfahren, wie Joggeli in dem wohlhabenden Schweizerdorfe Krug (= Töss) in traulichem Heim bei guten Menschen aufwächst. Ein frohes Kind, schweift er durch Wald und Feld, lernt das Leben der Pflanzen und Tiere kennen und beobachten und speist so seinen Geist mit den Eindrücken der heimatlichen Natur und des dörflichen Lebens. Aber er ist ein Kind, das seinen Eltern schwere Sorgen macht. Er ist ein Tor, ein Träumer und Phantast, und sein in sich gekehrtes, unbeholfenes Wesen trägt ihm Verkenning, Spott und Hohn, wohl auch Mitleid bei Kameraden und Dorfbewohnern ein. Für das praktische Leben von vornherein als untauglich erachtet, wird er auf das Gymnasium der benachbarten Stadt — Winterthur — geschickt. Aber er ist ein seltsamer Gymnasiast, von allen Seiten drohen ihm Missverständnisse. Selbst der wackere Vater verzweifelt schliesslich. Und doch ist Joggeli klug, durstig nach Schönheit und hungrig nach Licht. Aber für die Schablone der Schule ist er schlecht gemacht. Dichter zu werden, war seine dumpfe Sehnsucht; über dem Reimschmieden verpasste er das Lernen. Vor abgeschlossener Studienzeit vom Gymnasium geschickt, flieht er aus dem Elternhause, so dass auch in Joggelis Leben nicht ein Kapitel vom „verlorenen Sohne“ fehlt. Der Vater will ihn schon preisgeben, aber die Mutter, die ihr Kind noch immer am besten verstanden, rettet ihn und bringt ihn auf den rechten Weg, der ins Lehrerseminar Kuosen (= Küsnacht) am Zürichsee mündet. Zwar spinnt er auch hier, weil der Dichter oft hinderlich im Wege steht, nicht eitel Seide, findet aber doch endlich teilnehmende Freunde und Lehrer, ja, einer derselben, der selbst schriftstellerisch tätig ist, erfasst des jungen Mannes dichterisches Talent und ermuntert ihn zu fernem Schaffen. Eine stille, feine Kinderliebe spielt hinein, eine Liebe, so still und fein und keusch, wie die des „Grünen Heinrich“ zu dem holdseligen Schulmeister-töchterlein. Joggelis Lehrereexamen fällt so mässig aus, dass sein Vater nicht den Mut findet, den jungen Mann, wie dieser wünschte, auf die Universität ziehen zu lassen. In einem Bergdorf beginnt er seine Laufbahn als Schullehrer, hat aber unter den knotigen Ochsenbauern bei wachsenden Entbehrungen und Demütigungen einen recht schweren Stand. Schliesslich findet er den Weg zur Freiheit. Krankheit und Mittellosigkeit brechen über ihn herein. Ein Aufenthalt bei Verwandten am Adriatischen Meere gibt dem Halbversiegten die Lebenslust wieder, gibt ihm Gesundheit und Tatkraft zurück. Seine Erholungszeit benutzt er zu feuilletonistischen Arbeiten, die ihm den Weg in eine angesehene Redaktionsstube bahnen. Aus einer Reiseerinnerung von früher entsteht der Roman „An

heiligen Wassern“. Glückliche, über den Pass des Journalismus den Weg zur freien Schriftstellerei gefunden zu haben, gedenkt Joggeli an diesem Ziele voller Dankbarkeit aller derer, die ihm geholfen und ihm in schweren Stunden Beistand und Ermunterung geschenkt haben.

Das Buch enthält so recht eine praktische Pädagogik, eine echte Laienpädagogik. Wenn irgend ein Buch, so macht dieses auf das schlagendste anschaulich, was eigentlich Heimatkunst ist. Alle die prächtigen Menschen, die Joggeli umgeben, wandeln in diesen mit dem Herzen geschriebenen Blättern zum Greifen nahe vor uns: die Eltern, denen der Verfasser sein Buch in liebevoller Pietät gewidmet hat, und sodann die vielen Geheimerzieher Joggelis. Die Umgebung des Kindes, die persönliche wie die unpersönliche, die bewusst erziehende wie die verborgen mit einwirkende, sie ist der Schlüssel für viele Erscheinungen im Charakter Joggelis, die ohne Berücksichtigung derselben unerklärlich sein würden.

Zunächst ein Wort über Joggelis Erziehung im Elternhause! Da sehen wir die Kerngestalt des Vaters. Der kluge, tatkräftige, charakterfeste, hellläufige Vater, der aufrecht durchs Leben geht, aber vielfach, durch Berufsgeschäfte gezwungen, in der Fremde weilt, greift erst später in Joggelis Leben ein. Er ist um seinen Ältesten schwer bekümmert und spricht in sorgenvoller Stunde zu ihm: „Du bist ein rechter Exzenter, ein Rad, das seine Achse nicht in der Mitte hat. Gewiss, es braucht Exzenter in der Industrie und im Leben, aber noch viel mehr rundlaufende Räder; jener hat man bald genug, und nur die stärksten Stücke taugen, die andern kommen in den Abfall, grad wie die meisten Menschen, die sich für etwas Besonderes halten und sich nicht in das schlichte Räderwerk nützlicher Tätigkeit fügen wollen. Darum wäre es besser, du würdest trachten, kein Exzenter zu sein.“ Ein Freudenstrahl bricht aber aus seinen blauen, leuchtenden Augen, wenn er von den Dichtungen seines Sohnes sagt: „Sie gefallen auch mir, sie sind gesund und zeugen von Lebensverstand. Ich bin überrascht, wie du ihn dir erworben hast.“

Auf die Jugend hat niemand grösseren Einfluss als die Mutter. Es ist kein Zufall, dass fast alle grossen Männer mit schwärmerischer Liebe und Verehrung ihrer Mutter gedenken, dass sie die tiefsten Quellen ihres Seins als ein mütterliches Erbeil betrachten. Auch in Joggelis Leben war die Mutter, die strenge und doch so zartfühlende Mutter, eine gar tüchtige Frau von peinlicher Pflichterfüllung und grosser Liebe, der weitaus wichtigste Erziehungsfaktor. Joggeli selbst schildert uns seine Mutter als eine Frau, in die er von Anfang an wegen ihrer unendlich sonnigen, braunen Augen verliebt war, als eine Frau, die viel dachte, aber wenig sprach, die bei aller Arbeit, die auf ihr lastete, der unerschütterliche Vorsatz beseelte, Joggeli zu einem Jungen zu erziehen, an dem Gott und die Menschen



ein Wohlgefallen haben können. Höchst einfach waren die Mittel der Erziehung, besonders in den ersten Lebensjahren: Gewöhnung, Gewöhnung und abermals Gewöhnung, vor allem an unbedingten Gehorsam. Joggelis Mutter zeigte in der Forderung des Gehorsams eine Ausdauer, eine Festigkeit, wie sie die Mütter und wohl auch die Väter nicht allzuhäufig besitzen. Diese Mutter zog aber im Kampfe mit ihrem Kinde nicht, wie es so oft der Fall ist, den kürzeren; sie blieb auch gegen die Tränen im Auge ihres Kindes, gegen die das vernünftigste Herz oft nicht gewappnet ist, doch Sieger; sie konnte aber auch, als Joggeli ungehorsam gewesen, so innig beten: „Lieber Gott, du weisst, wieviel Hoffnungen ich auf meinen Joggeli setze. Wenn andere einen Narren aus ihm machen wollen, so hilf du mir, dass ich ihn zu einem rechten Burschen und Manne erziehe, meinem fernen Christoph und mir zur Freude. Amen.“ Doch hat er noch viel Herzeleid über seine Mutter gebracht.

Woher steigen die Quellen des Schicksals? Die Tiefen sind unerforschlich. Niemand kann sagen, warum Joggeli ein Sonderling wurde und über seine Mutter mehr Sorge und Kummer brachte als seine Brüder, die so brav geartet waren, dass über sie kaum etwas zu melden ist. Die Mutter aber verlor nie den Glauben an ihren Sohn, so dass sie, als er ans Ziel gekommen, die Hände faltete und sagte: „Ich wusste es ja schon als junge, glückliche Mutter, dass mein Joggeli einmal etwas Rechtes würde.“

Vielleicht finden wir einen Schlüssel für Joggelis Jugendwesen auch in den geheimen Miterziehern, die auf ihn einwirkten. Neben den Brüdern, dem Onkel, der sich am liebsten Vetter „Teigaff“ nennen liess, war es ein Vierblatt: die blonde, weichherzige Magdalena, die Schwester des Vaters, die dunkle, feurige Susanna, die Schwester der Mutter, und zwei muntere, liebliche Bäschen, die sich darum stritten, wer dem Kleinen die Liebesdienste erweisen dürfe, die ein Büblein in den ersten Jahren notwendig hat, die ihm so viel Volkslieder vorsangen, als er sich wünschte, und sich bemühten, von der ganzen Verwandtschaft unterstützt, ihn aufs redlichste zu verziehen.

Auch im grosselterlichen Hause finden wir einen Schlüssel für Joggelis träumerisches, grübelndes Wesen. Da grüssen wir eine lichte, doch auch geheimnisreiche Gestalt: die Grossmutter. Die Grossmutter ist eine schlichte Bäuerin, zugleich aber eine gedankenreiche, biedere und sagenkundige Frau; sie ist die tief sinnige Philosophin im Bauerndorfe, die Gottes Frieden im Herzen am höchsten hält. Das Bild der Grossmutter mit ihrem geheimnisvollen Wesen und ihren bedeutungsvollen Liedern, deren tiefen Sinn unser Dichter später an sich selbst erfahren, hat er mit besonderen Augen der Liebe entworfen. Die seltene Frau mit jenem sonnigen Humor, der zuweilen ihr runzliches Gesicht verklärte, umgab stets ein „Sonntag von eigenartigen, schönen und grossen Gedanken“, aus

deren Fülle sie Joggeli gerne schenkte. Besonders gern lauschte er den Erzählungen, Bauernregeln, Sinnsprüchen, religiösen und weltlichen Liedern, mit denen die alte Frau ihre Hantierungen umgab. In den Kammern des grosselterlichen traulichen Heims hatte sich ein Arsenal merkwürdiger Dinge aufgespeichert. Da standen grosse, blumig bemalte Schränke, in denen verblichene Uniformstücke und abgelegte Trachten hingen, alte Wehr und Waffen lagen, in denen es aber auch allerlei Gedrucktes und Geschriebenes gab, alte Schul- und Gesangbücher, Pergamente, wohl meist Kaufverträge, aus vergangenen Jahrhunderten, mit kunstvollen, fast handgrossen Staatssiegeln und angehängten Urkundenkapseln, dazu Hefte und Examenschriften mit altväterischen Zierbuchstaben und die Liebesbriefe verschiedener Geschlechtsfolgen. Während die jüngeren Brüder sich besonders erfreuten an dem, was von Metall war oder als Werkzeug dienen konnte, wandte Joggeli seine Neigung namentlich den alten Pergamenten und Papieren zu. Von den Urkunden riss er die schönen roten Siegel, die auf einer zierlich gepackten Papierunterlage ruhten und in ihrem Gepräge die Gestalten dreier Heiligen wiesen, die ihre abgeschnittenen Köpfe auf den Händen trugen. Er betrachtete die Heiligen mit ehrfürchtigem Staunen. Doch einer der stärksten Ströme ging von dem geheimnisvollen Wesen der Grossmutter auf den Enkel über, aus ihren Worten und Liedern entwickelte sich in ihm ein bohrender Forschertrieb, und wie weit sie ihm auch mit Scherzrede und freundlichem Ernst entgegenkam, so war ihm doch, die Denkerin gebe sich nicht aus, sondern behalte viele grosse und schöne Geheimnisse für sich. Darum suchte er den Zusammenhang der Dinge, die in seinem Sehbereiche lagen, auf eigene Faust zu ergründen, und da er die Gedanken der Grossmutter oft zu wörtlich, Scherz für Ernst, dichterische Bilder für Wirklichkeitsmünze nahm, fiel er, ein kindlicher Tor oder kleiner Philosoph — wie man grad will — auf die absonderlichsten Vorstellungen.

Der Grossvater war eine gedrungene, zähkräftige, schweigsame Gestalt. Bei ihm war für einen neugierigen Buben nicht viel mehr zu holen, als ein freundliches Gewährenlassen in allen Dingen. So durfte sich der unverständige Joggeli sogar an alten staatsmässigen Kanzleibogen, an den zierlich verschnörkelten Examenschriften und an den Liebesbriefen steinalt gewordener Basen, wie er die Papierschätze eben grad in den alten Kammern aufstöberte, vergeifen. Auf die nicht beschriebenen Stellen malte er wintertagelang mit dem Bleistift, was ihm einfiel, mit Vorliebe krumme, in sich geschlossene Linie.

Zu den geheimen Miterziehern Joggelis gehören auch die interessanten fahrenden Leute, durch deren Erzählen das Kind zuerst zum Fabulieren angeregt wird, gehört auch der geschichtenreiche Samenmann aus Schwabenland, der aus des kleinen Joggelis

wahren aufleuchtenden Augen dessen Dichterkunft liest und die schicksalsschwere Prophezeiung ausspricht: der wird ein Geschichtsschreiber und Liederdichter, und wenn er's net wird, will i net der Samenhändler Schuhmacher aus Göppingen sein!"

Und unter Joggelis Jugendspielen begegnen wir jener lichten, lieblichen Mädchengestalt der Friedli und mit ihr der Geschichte einer keimenden Jugendliebe, die Joggeli auch in die Lehrjahre hinein begleitet. Friedli glaubt an ihn und hält treu an ihm, bis dem Finden ein Verlieren folgt: das süsse Friedli stirbt, und Joggelis Schmerz wandelt sich in eine Menge Lieder auf der Geliebten Tod. An dem Grabe der unvergessenen, früh von dieser Erde abberufenen Jugendgeliebten hat Joggeli sich geschworen, ein für das Schöne ringender Mann zu werden.

Aber auch in das Idyll dieses Jugendlebens ragten Schatten hinein, die so manches andere schon verdunkelten, Beklemmungen aller Art, die beispielsweise dem jugendlichen Träumer aus schlechten Schriften erwachsen und ihn in den Bann einer Phantastin, der Kartenschlägerin Lu Teifelein führten.

Das waren die Eindrücke, die Joggeli aus dem nächsten Kreise seiner Umgebung empfing und die geeignet waren, grüblerische Gedanken in ihm zu wecken und ihn zu einem Träumer, einem Narren, wie viele meinten, zu machen.

Weiter empfing Joggeli die ersten Eindrücke, die immer neue Interessen und Schaffenstribe in ihm weckten und wach erhielten, in der Natur. „Der Müssiggang ist aller Laster Anfang“, vielleicht aber auch der Anfang aller Kunst. Wenigstens hatte Joggeli das Bewusstsein, sein Lieblingszeitvertreib, das Spazierengehen und Flanieren, fördere ihn in allerlei Wissenswertem. Auf seinen einsamen Gängen betrachtete er tief sinnig das Wurmmehl, das aus hohlen Bäumen rieselt, den grünen Mistelbusch mit weissen Beeren, der auf alten Obst- und Waldbäumen wuchert, die Quelle, die aus dem Tufstein weint, die Maillie und den Frauenschuh in ihrem Schweigen, die Tollkirsche in ihrem falschen Glanze, die am Himmel stehenden Sterne, und alles sprach wunderbar zu seiner Träumerseele.“

Was will uns Lehrern das sagen? Es ist eine der erfreulichsten Wirkungen der neuen pädagogischen Bestrebungen, dass sie uns zwingen, dem Kinde klarere, reichere Naturanschauungen zu vermitteln. Alle grossen Dichter und Künstler stehen in engster Verbindung mit der Natur; sie ist die Quelle, aus der sie immer wieder Frische und Kraft trinken. Alle echte Kunst geht von der Anschauung, von sinnlichen Vorstellungen, von anschauernder Erfahrung aus. J. C. Heer, der Schriftsteller und Dichter, wäre das nicht geworden, was er tatsächlich ist, hätte er nicht in seiner Kindheit und Jugend seinen Geist genährt im Anschauen der Natur. Er gibt

uns nicht etwas ganz Neues; was er gibt, rückt er nur aus dem Dämmer seiner Seele ins helle Licht des Bewusstseins.

Verlegen wir darum die Schule so viel wie möglich aus den vier Mauern hinaus in den Garten, auf die Strasse, in Wald und Feld, ins Freie! Es ist ein Unterschied, ob ich dem Kinde den blühenden Apfelbaumzweig zur Betrachtung in die Hand gebe, oder ob es von Tag zu Tag sieht, wie die kleine dunkle Winterknospe schwillt und schwillt, sich bäumt und weitet, und eines Morgens im Sonnenschein die schimmernde Blüte die Hülle sprengt. Welch ein Unterschied, ob ich dem Kinde ein Vogelnest in der Klasse zeige, oder ob es an einem Busche steht, vorsichtig leise die Zweige zurückschlägt und nun mit pochendem Herzchen in das lebendige Wunder schaut! Wie und wo sich die Dinge in der Natur vorfinden, wie sie werden und wachsen, wie sie leben, das muss das Kind sehen. Der natürliche Zusammenhang der Dinge ergreift den menschlichen Geist und das menschliche Herz gewaltiger und nachhaltiger, als irgend ein menschlicher Gedankenbau, als irgend ein aufgebautes System. Der Lehrer, der, mit seinen Schülern eine Pflanze im Garten umstehend, an der Hand dieser Pflanze und im innigen Zusammenhange mit ihr eine chemische, eine physikalische, eine meteorologische, eine geographische, eine gärtnerische Unterweisung erteilt, gibt seinen Zöglingen ein Erlebnis, das sich mit mancherlei Wurzeln in die Seele gräbt; derjenige Lehrer dagegen, der heute von der Haarröhrchenanziehung und ein anderes Mal, ohne inneren Zusammenhang damit, von ihrer Bedeutung für das Pflanzenleben spricht, gibt im besten Falle Lehren. Darum hinaus ins Freie! — Das ist das ganze Geheimnis der pädagogischen Erneuerung. Eine Wiese, ein Gehöft, ein Acker, an dem ein Strom oder ein Bach vorüberfließt, umschliessen so vieles, was ein Mensch lernen, wissen und brauchen kann, und lehren dieses Wissen und Können durch die Tat.

Auch ein solcher Unterricht wird vom Schüler Anstrengung und Ausdauer verlangen. Man kann nicht „alles spielend lernen“, wie Erziehungsanarchisten und philanthropische Schwarmgeister uns glauben machen wollen; lernen und sich vollenden wird niemals ohne Mühe und oft nicht ohne harte Mühe sein. Aber Mühe schliesst Freude nicht aus, im Gegenteil: aus der Mühe erblüht sie in den reinsten und kräftigsten Farben. Sollen die Mühen unserer Kinder aber frohe Mühen werden, so müssen sie minder erzwungen sein. Die Zukunft unserer Erziehung liegt im Freien und in der Freiheit, im Schauen und in der Tat. Die Anschauung, die hier gewonnen wird, ist nicht eine papierene Anschauung, die statt der Gegenstände nur Bilder gibt. Verlassen wir doch nicht zu früh die Anschauung um der abstrakten Lehre willen! Wo aber keine Anschauungen sind, da ist keine Klarheit, und wo keine Klarheit ist, da ist weder Freude noch Freiheit des Geistes.

Und noch ein Gedanke, der sich beim Lesen dieses Romanes aufdrängt! Mit der Schulzeit beginnt Joggelis Leidenszeit — er wird nicht verstanden von seinen Lehrern. Wahrlich wenn man die Schul- und Lernzeit Joggelis in der Dorfschule, im Gymnasium und im Seminare überblickt, dann fällt einem das Wort schwer auf das Gewissen: „Kinder sind Rätsel von Gott und schwerer als alle zu lösen; aber der Liebe gelingt's, wenn sie sich selber bezwingt.“ Ein wunderbarer Zauber liegt über dem Geheimnis der Kindesnatur, der immer aufs neue anlockt, dieses Geheimnis zu ergründen. Seit Plato und Aristoteles, Locke und Leibniz, Hegel und Herbart, Fechner und Lotze haben die Philosophen sich redlich abgemüht, dieses Geheimnis zu enthüllen, den Inhalt desselben in eine präzise Form zu fassen; aber wie interessante Aufschlüsse sie uns auch dargeboten, der innerste Kern jenes Geheimnisses ruht noch immer im magischen Dunkel wie zuvor. Wie verschieden an Art und Fülle der Gaben, der Neigungen und Abneigungen, der Tugenden und Untugenden zeigen sich nicht oft, wie wir im Elternhause Joggelis sehen, die Kinder eines Elternpaares! Daher nahe sich der Erzieher dem Kinde als einem Rätsel mit Respekt vor der geheimnisvoll waltenden und sich bezeugenden Kraft und studiere mit heiligem Ernste an der Lösung dieses fleischgewordenen Rätsels. Die Kenntnis einiger allgemeiner Erfahrungssätze, einiger pädagogischer Prinzipien und Maximen reicht nicht aus, jedes beliebige Kind danach beurteilen und damit erfolgreich leiten zu können. Nur bei gründlicher und ausdauernder Erforschung jeder einzelnen Kindesindividualität wird der Lehrer in das Geheimnis jedes einzelnen dieser Rätsel nach und nach einzudringen vermögen und das Gemeinsame und Verwandte dieser Einzelrätsel erkennen können, aus beiden aber Mittel und Wege zu einer fruchtbringenden Erziehung gewinnen lernen.

Für die Eltern aber birgt das Buch „Joggeli“ den Trost, an einem Kinde, das ihnen in der Schule Sorge macht, nicht zu verzweifeln. Nicht jeder Primus in der Schule zeigt sich als Primus im Leben, und manche von denen, die oft auf der Schulbank uns wie ein Rätsel angestarrt, das all unsere pädagogische Kunst nicht lösen konnte, manche, die nicht auf den ersten, sondern nicht selten sogar auf den bescheidensten Plätzen gegessen haben, erweisen sich im Leben als die tüchtigsten Menschen.

Als einen weiteren Erziehungsroman, der zugleich kulturhistorische Bedeutung hat, ziehe ich in Betracht Hermann Wettes Krauskopf.

Hermann Wette — praktischer Arzt in Köln — ist Münsterländer, gehört also einem Menschenschlag an, der durch seine Urwüchsigkeit und Bodenständigkeit seinesgleichen in unserm

deutschen Vaterlande sucht. Damit ist von vornherein schon eine Kraft und Naturwüchsigkeit gewährleistet, die erquickt wie eines Quelles frischer Labetrunk. Wette ist, das gilt besonders vom 1. Teile, ein Meister der Darstellungskunst; seine Sprache ist gleichsam ein klarer, sprudelnder Bach. Und so haben wir vor uns ein Buch, das ernste Gedanken anregt und doch das Herz, das ohne Hinterhalt mitgeniesst, fröhlich macht („Ja, beim Krauskopf kann man lachen, wenn man das Lachen noch nicht ganz verlernt hat. Und reine Luft weht dort. Reine Luft aber und herzliches Lachen, sie tun dem Menschen gut, sie sind ihm gesund“); es ist ein Buch, das verständige Eltern nicht anders als mit Gewinn und Dank lesen können. Krauskopf ist ein deutsches Buch, ein Buch der echten Heimatkunst — Land und Leute, Volksglaube und Volksbrauch des eigenartigen westfälischen Gaues sind mit offener Liebe gezeichnet — ein Buch, das auch umstrahlt ist von dem Sonnenschein eines herzwarmer, tiefen, sprühenden Humors, eines oft derben, aber nie verletzenden Humors, eines Humors, der darum jeder Bitterkeit und Schärfe entbehrt, weil er auf innigem Ernste ruht und überall vom Geiste der Liebe durchwaltet ist; es ist ein Buch voll freier, frommer Gedanken, in seiner Gesamtwirkung manchmal geradezu erbaulich im besten Sinne.

Das ganze Werk stellt eine Lebensgeschichte dar, und in der Entwicklungsgeschichte dieses Sprösslings aus Westfalenland, dem katholischsten Teile Deutschlands, wo man auf die „luttersken Dickköpfe und auf Bismarck schimpft“ erleben wir zugleich auf kulturhistorischem Hintergrunde die Neubegründung und Entwicklung des jungen Deutschen Reiches mit, spiegelt sich die Ära Bismarcks ab, soweit sie die Ära des Kulturkampfes war.

Der erste Teil, den ich hier lediglich ins Auge fassen will, erzählt uns die Kindheitsgeschichte, das erste Jahrzehnt des Knaben, also die Zeit bis zu seinem Eintritte ins Gymnasium. Es ist die Geschichte eines Knaben, der freilich ein echter Krauskopf ist. Der Schauplatz ist ein grosses katholisches Dorf auf westfälischem Boden, im heiligen Münsterlande, in der Zeit vom Ende der Fünfziger bis in die Neunzig des vorigen Jahrhunderts. Hier spielt sich die Entwicklung des Knaben, eines frischen, phantasiereichen, warmherzigen, dichterisch beanlagten, aus dem Dunklen ins Helle strebenden Burschen ab, um dessen Seele sich die katholische Kirche in den verschiedensten Vertretern besondere Mühe gibt. Eine Reihe, ja, ein Reichthum von lebendigen, originellen, eigenartigen Gestalten tritt auf, Menschen von Fleisch und Blut, voll Leidenschaft und Tugend, voll Gottvertrauen und — Aberglauben, echte Kinder der roten Erde, lauter zähe westfälische Dickköpfe, kirchenfromme Katholiken, denen aber Kirchenstreit und Religionshader fremd sind, Leute, wie sie der nur zeichnen kann, der unter ihnen lebt und webt, mit ihnen denkt und fühlt.

Und alle diese lebendigen Gestalten greifen ein in das geistige Leben des Kindes. Die Umgebung, in die unser Krauskopf hineinwächst, ist die Welt der deutschen Katholiken in Rheinland und Westfalen, sie ist der Boden, in dem die Wurzeln liegen, durch die eine junge Menschenpflanze ihre erste Geistesnahrung zieht. Da ist der Vater, schlecht und recht, wissbegierig, launig und behaglich, ein bürgerlicher Ehrenmann, der, als Kaufmann des Dorfes, mit Gutmütigkeit, aber noch mehr mit bäuerlicher Schlaueit nicht bloss für sein ewiges, sondern auch für sein zeitliches Wohl zu sorgen weiss. Weit stärker als der Vater tritt die Mutter in den Vordergrund, eine Frau von leidenschaftlich-nervösem Temperament, eine kraftstrotzende Natur und, wie im Schimpfen, masslos in allem: im Beten und im Arbeiten nicht minder als im Hassen und Lieben. Abhängig von ihren Stimmungen, rasch wechselnd in dem, was sie bewegt, ist sie namentlich ihren Kindern gegenüber ein echtes „Donnerwettermütterchen“. Ausdrücke wie: Jung, it drech di den Hals üm! oder: „Pass op, gliks päck di de Düwel!“ sind bei ihr stehende Redensarten, denen gegenüber das Trommelfell der Kinder freilich mit der Zeit verhärtet wurde. „Viel hilft viel!“ das gilt ihr auch beim Beten. Der Rosenkranz ist ihr ein und alles. Das Haupterziehungsmittel in ihrer mütterlichen Hand bleibt: in die Ecke mit dem Jungen und eine gute Anzahl Vaterunser gebetet! Eine grundehrliche Natur, aber völlig ungebändigt, kirchlich korrekt, aber dabei voll heidnischen Aberglaubens und unserer evangelischen Empfindung nach ohne irgend welches tiefere religiöse Gefühl!

Einen besonderen Einfluss auf Krauskopf übt seine erste Lehrerin aus, „Stöfferken“, die zwar ferner nicht Lehrerin bleiben kann, auch nicht Mitglied des Jungfrauenvereins, von der wir aber doch als dem herzigen ABC-Buchbengel mit dem Pfarrer sagen müssen: „Sie war mit all ihren kleinen Fehlern eine vortreffliche Lehrerin von nicht gewöhnlicher Begabung. Und sie hatte die natürliche und wahrhaftige Liebe zu den Kindern“ — sie hatte, voll Fröhlichkeit als der „leibhaftige Lachtriller“ Verständnis für die Kindesseele, sie hatte ein Herz für die Kinder. Von Krauskopfs Religionslehrern lernen wir kennen den mehr in Teufelsvorstellungen als in Gottesgedanken lebenden strengen Lehrer Ross, den Pfarrer Wiemer voll Gottes- und Menschenliebe, den eifrigen Kaplan Sauvage, der weder ein rechter Lehrer noch ein Seelsorger ist, voll geistlichen Dünkels auf sein Amt, das er in mechanischer, toter Weise führt, die Religion zur Zuchtrute und den Beichtstuhl zur Folterkammer macht. Von allen Lehrern hören wir eine ausgeführte Katechese über irgend ein Lehrstück, oft in Fragen und Antworten, die, obwohl immer originell, auch für den römischen Unterricht ganz charakteristisch, doch entschieden des Guten zu viel sind.

Weiter greift in Krauskopfs Entwicklung ein lügenhafter Oheim ein mit seiner plumpen Verständnislosigkeit für die Kindesseele.

Die weitaus bedeutendste Gestalt, vor allem bestimmend für Krauskopfs jungen Geist, ist sein Pate, der aufgeklärte, freigeistige und — trinkfeste „Ohm Doktor“, der Schutzgeist des Knaben, ein Mensch voll tiefer, eigener Gedanken, die er am rechten und un-rechten Orte in begeisterter Rede auszuströmen liebt, ein treuer Katholik von tiefer Religiosität, aber doch die Geheimnisse des Glaubens sich in seiner Weise zurechtlegend, ein Mann, der seiner Kirche, die er liebt und ehrt, zwar den vollen Respekt eines Gebildeten zeigt, dem sich aber Gottesdienst und helle Weltfröhlichkeit, Geradheit und Demut, Vaterlandsliebe und Treue gegen das Oberhaupt der Kirche gern wohl zu vertragen scheinen und der den verschiedensten Vertretern der Kirche entgegentritt, ein Mann endlich, der in seinem Patenkind ein Genie wittert.

Unter so mannigfachen Einflüssen entwickelt sich der junge, unbefangene Detmar. Treulich macht er alle Andachtsübungen mit, setzt aber immer wieder die Mutter mit allerlei Fragen in Verlegenheit. Seine Seele ist Eindrücken weit geöffnet, die Phantasie ist rege — ein Künstler, ein Dichter steckt in ihm, und einseitige Erziehung bildet reicher sein Träumen und Fühlen aus als Anschauung und Verstand.

Da führt ihn ein günstiges Geschick auf einige Wochen nach Münster in die Familie eines Augenarztes, der evangelisch ist — „luterske Dickköpfe“ nennt man solche im Dorfe und denkt dabei unwillkürlich an das höllische Feuer —, und eine Flut kräftiger und frischer Eindrücke von modernem Geiste, religiöser Freiheit und Vaterlandsliebe dringt auf den Knaben herein, besonders durch die Schwester des Arztes, die „dem Knaben eine mütterliche Freundin wurde, die hernach dem Jünglinge mit Rat und Tat verständig zur Seite stand“. Soweit der 1. Band. Der 2. Band, der die Entwicklung des Knaben zum Jünglinge behandelt und ihn durch die Biekkestedter Rektoratsschule, die Gaisfurter Klosterschule und das Gymnasium zu Münster führt, zeigt hauptsächlich Krauskopfs Kampf um seinen Gottesglauben, und der 3. Band umfasst die bewegte, nicht einwandfreie Studienzeit Krauskopfs. Der erste Teil ist ein feines, in seiner Schlichtheit prächtiges Werk, geschöpft aus dem Borne reicher Lebenserfahrungen, das Werk eines echten Kinderfreundes und -kenners, eines feinsinnigen Pädagogen voll sittlich-religiöser Lebensanschauung, und es ist in der Tat, um mit dem Verfasser zu reden, „ein volkstümliches Buch“; denn was es enthält, es wurzelt im ureigenen Wesen des deutschen Volkes. Was dem Werke aber noch besonderen Wert verleiht, ist der von tief religiösen Empfinden getragene Grundgedanke, die Gottinnigkeit, die so warm und überzeugend aus jeder Zeile spricht und es bei aller gesunden, derben Natürlichkeit in eine höhere Sphäre hebt. Der religiöse Gedanke gewinnt Gestalt und Leben in mancherlei Menschen. Der Protestant kann aus dem Buche lernen, wie wahre



und schlichte Frömmigkeit, wenn auch in anderen Formen, auch auf katholischem Boden gedeiht. Nicht will ich darauf eingehen, wie sich die grosse Zeit, in die uns „Krauskopf“ versetzt, in dem inneren und äusseren Lebensgange des Helden wiedergespiegelt hat; ich will nur aus der Fülle der pädagogischen Gedanken des Buches mit wenigen Worten das pädagogische Problem hervorheben, das auch in der Gegenwart besonders stark in den Vordergrund tritt: die religiöse Erziehung, bezüglich derselben die Aufmerksamkeit aber nur darauf lenken, wie die kindliche Gottesvorstellung Detmars an Sinnliches anknüpft. Ich weise diesbezüglich hin auf Seite 116 des ersten Bandes: „Das erste Bild, das sich Krauskopf von Gott machte, ging aus von einem glänzenden Punkte, der für ihn und die älteren Geschwister eine grosse Rolle spielte. Dieser glänzende Punkt war ein schönes, gelbes Bernsteinstück von der Form und der Grösse eines kleinen Hühneries, das, sehr sauber und glatt geschliffen, im Innern ein grün schillerndes Käferlein barg. Es gehörte dem Grossvater und war von ihm als einziges Erbstück aus dem Elternhause mitgenommen worden. Herkommen sollte es vom alten Blücher, der es des Grossvaters Vater für eine kurze Meerschampfeife geschenkt habe.

Den Weckingkindern wurde es immer gelb und grün vor Augen, wenn der Grossvater von seinem Schatze sprach oder ihn gar zeigte und in ferne Zukunft dem verhiess, der der Tüchtigste würde. Das mochte denn wohl den älteren Geschwistern ein kräftiger Sporn sein zu Fleiss und Artigkeit.

Krauskopf jedoch, obwohl der jüngste und nach ihrer Meinung nichtsnutzigste, schlug ihn allen ein Schnippchen, und zwar mit einem Nervenfieber, das den Fünfjährigen jählings packte und in kurzer Zeit zu einem so elend magern Bürschlein abzehrte, dass der Ohm Doktor immer bedenklicher den Kopf schüttelte. Da aber sagte eines Tages, als der kleine Eigensinn die schlecht mundende Arznei nicht nehmen wollte, der Grossvater zu ihm: Det, wenn du machst, dass du wieder dick und gesund wirst, dann kriegst du das Blücherei! Und siehst du mich, kriegst du mich! schluckte Det Arznei und frische Eier, soviel der Grossvater wollte, und schnitt also dem Tod eine lange Nase und bekam zum Lohne dafür das herrliche Tauschstück des alten Marschalls Vorwärts zu eigen.

Da jammerten zwar die Geschwister bei der Mutter, um solchen Preis hätten sie auch das Nervenfieber haben mögen. Und unter sich schimpften sie, der dumme Junge habe das gar nicht verdient; der Grossvater habe ihm das Geschenk auch nur gemacht, damit ihm Krauskopf desto öfter auf die Knie klettern, um ihm die Beine und den Magen zu wärmen. Im Geheimen jedoch suchte jedes von ihnen dem Bruder das Prachtstück abzukungeln, und der eine bot ihm eine Mundharmonika, der andere sogar einen Flitzenbogen dafür.

Krauskopf aber hielt seinen Schatz und hütete ihn wie seinen Augapfel. Tagsüber trug er ihn in der Hosentasche, die er mit einem von der Mutter dazu eigens angenähten Knopf verschliessen konnte. Abends aber nahm er ihn mit ins Bett und schlief mit ihm ein und wachte mit ihm auf. In seinen Träumen aber sah er alles gelb; Häuser, Bäume, Wasser, Himmel und Wolken, alles leuchtete wie durch den Bernstein gesehen, wenn er ihn gegen das Licht hielt.

Aus solchem gelbgilzrigen Traumwerk wurde er in einer Nacht jählings emporgerissen von einem fremden Menschen, der ihn samt Ober- und Unterbett griff und eiligst aus dem Hause trug. Als er zur Besinnung kam, sass er in seinen Kissen auf der Strasse vor dem Amtshause. Nicht weit von ihm kniete Pastor Wiemer und betete mit lauter Stimme um Beschwichtigung der Feuersbrunst, die im Weckinghause ausgebrochen war.

Krauskopfs erster Gedanke war sein Bernstein. Er war nicht in seinen Händen und auch nicht in seinen Kissen. So fing er denn kläglich an zu schreien: Mein Bernstein! Mein Bernstein! Da aber niemand darauf hörte, und sich auch der Pastor, der seiner Gewohnheit gemäss beim Beten die Ohren mit den Fingern zuhielt, nicht um ihn kümmerte, so schlich er in seinem Nachtkittel bis an die Treppe des Hauses, um ins Schlafzimmer zu seinem Bettchen zu gelangen, worin er den Bernstein liegen wusste.

Aus dem Hause aber stürzte ihm in grösster Aufregung Mutter Nettchen entgegen, über und über beladen mit Gegenständen, die sie vor den Flammen zu retten suchte. Da schrie denn Detmar wiederum: Mein Bernstein! Mein Bernstein! Mutter Nettchen aber, in der Angst, er möchte in das brennende Haus gehen, schrie dagegen: Junge, ich dreh dir den Hals um! und trieb ihn zu seinen Kissen zurück.

Dort fand den Jammernden Schwester Katharina, die ihn beschwichtigte und ihm zuredete, ruhig zu sein, sonst könne der Herr Pastor das Feuer nicht besprechen. Er selber solle fleissig mitbeten, damit der liebe Gott alles zum Guten führe und ihm auch seinen Bernstein wiederschenke. Das tat Detmar denn auch, bis er einschlief.

Mit einem seligen Gefühl, das er bis dahin nicht gekannt hatte, wacht er andern Morgens in einem fremden Hause auf. Er hatte die ganze Nacht den lieben Gott gesehen, wie er als feuriggelbgilzender Bernsteinmann mit dem Kopf und dem Gesicht Meister Röhrs — des Schreiners des Dorfes, bei dem Krauskopf besonders gern war und der im Volksmund Mester Härgott genannt wurde — auf einem bernsteinernen Throne sass und ihm sein Blücherei entgegenhielt. Wirklich hatte Krauskopf beim Erwachen sein Kleinod in der Hand, das sich in seinem aus dem Brande gretteten Bettchen

wiedergefunden hatte und dem Schlafenden von Katharina in die Rechte gedrückt worden war.

Da betete denn der Knabe zum erstenmal das „Vaterunser, der du bist in den Himmeln“ mit lebendiger Vorstellung und wirklichem Dankgefühl gegen Gott, der ihm über Nacht persönlich geworden war.

Diese erste Vorstellung von Gott als einem schönen Bernsteinmann mit Meister Röhrs lockigem Haar und Bart hat sich so lange bei Krauskopf erhalten, wenn sich auch dessen starre, unbewegliche Ruhe bald in lebendige Tätigkeit verwandelte.

Diese Verwandlung hing zusammen mit dem Baumeister des neuen Hauses, Fritz Surholt.

Als dieser nun den Bauplan brachte, auf dem nach Doktor Weckings Angabe im Stil des westfälischen Bauernhauses das neue Weckinghaus gezeichnet stand, wünschte Vater Hermann manches daran geändert, und vor allem statt des einstöckigen ein zweistöckiges Gebäude, das weniger Bodenfläche einnehme und doch mit dem Laden und der Wohnung des Kaufmanns die Räumlichkeiten des Ackerbau treibenden Landmanns in sich vereine. Und sofort setzte sich Meister Surholt an den Tisch und entwarf in kurzer Zeit eine neue Zeichnung. Dabei sah Krauskopf zu, und sein Erstaunen wuchs mit jedem Striche des Bleistifts, den er auf dem Papiere entstehen sah. Das hatte er noch nie gesehen, und er fragte deshalb ein über das andere: Meister, wie machst du das? Der aber deutete weiterzeichnend zur Antwort mit dem Zeigefinger der linken Hand nach seiner Stirn und von dort nach oben himmelwärts. Und sofort war Krauskopf klar, dass der liebe Gott, droben auf dem Throne sitzend, Häuser, Schlösser, Kirchen entwürfe, die dann nach seinem Willen auf Erden von den Menschen ausgeführt würden.

So entstand aus dem ersten, in starr ruhiger Majestät thronenden Gotte in Krauskopfs Vorstellung ein tätiger Weltbaumeister, der ganz nach Wunsch alles aus der Erde hervorzauberte, was er nur wollte.“

Warum ich gerade diesen Gedanken herausgreife? Weil in unserer Zeit, in der uns an nichts mehr liegt, als den Faktor genau zu kennen, der Zentral- und Brennpunkt alles Unterrichts, aller Erziehung ist: das Kind, die gesicherten Ergebnisse der Psychologie auch bestimmend werden müssen für die religiöse Erziehung des Kindes. Art und Wesen unseres Religionsunterrichts stammen aus einer Zeit, wo kein Erzieher daran dachte, das Kind als die Hauptperson bei der Erziehung anzusehen, sich also auch nicht gedrängt fühlte, über die Natur und die Fähigkeiten des Kindes sich genauen Aufschluss zu verschaffen. Dagegen geht man jetzt mit einer gewissen Spannung an die Untersuchung der Frage: In welchem

Verhältnis steht der heutige Religionsunterricht zu der von der Psychologie aufgewiesenen Beschaffenheit der Kindesnatur?

In Bezug auf die Entwicklung des religiösen Gefühls im Menschen stellt die Psychologie den fundamentalen Satz auf: der religiöse Standpunkt des gebildeten Erwachsenen ist durch eine lange Entwicklung von dem des Kindes getrennt. Darum kann ein Erwachsener sich nicht darüber wundern, dass seine Religion von einem Kinde nicht begriffen wird, oder, anders ausgedrückt, dass an dem psychologischen Unvermögen des Kindes alle Bemühungen der Erwachsenen scheitern müssen, die darauf abzielen, dass dem Kinde beizubringen, was sie selbst bewegt.

Wenn nach einem biologischen Gesetz der neueren Naturwissenschaft die Entwicklung des Einzelwesens in einem gewissen Parallelismus steht zur Entwicklung seiner Gattung, so wird es uns um so glaubwürdiger erscheinen, wenn die Psychologie behauptet, dass die Religion, besser die Gottesvorstellung, des Kindes so sinnfälliger Art ist, wie die der Menschheit in ihren ersten Anfängen oder wie die der jetzt lebendigen Völker, die sich noch auf den ersten Stufen der Kultur befinden. Darum hat des Kindes Gott denselben Namen wie der, den die Erwachsenen im Herzen tragen, aber er sieht dennoch ganz anders aus als dieser. Das Kind denkt sich Gott unter dem Bilde eines Menschen mit Vorzügen und Fehlern rein menschlicher Art. Gott weiss alles, sieht alles, kann alles, Gott vergisst, er trägt ein schönes Kleid, er ist gerade nicht zu Hause, isst und trinkt. Es geht dem Kinde wie dem Krauskopf mit dem lieben Gott, es geht ihm auch wie Asmus Semper, von dem Otto Ernst erzählt: „Sein Vater war doch genau wie der liebe Gott . . . dieselbe breite Stirn mit einem herrlich vollen Kranz von grauen Haaren darum, dieselbe kräftige Nase, derselbe grosse Bart“ usw. Wird es uns da nicht ohne weiteres klar, wie das, was das Kind vom höchsten Wesen in Haus und Schule hört, ihm zu leer, zu tot ist und wie sein frisches Gefühls- und Sinnenleben es daher ausschmückt; wie unmöglich es dem Kinde und gar erst dem kleinen Kinde ist, sich in die geistige Religiosität eines Christenmenschen hineinzufinden, wie eine tiefe Kluft gähnt zwischen der herkömmlichen religiösen Unterweisung und den Anlagen und Kräften der Kindesseele? Will man diese Kluft überbrücken, so heisst es einfach, sich der Natur des Kindes anpassen, sich herablassen zum Kinde. Rudolf Hildebrand kannte daher die Kinderseelen genau, als er schrieb: „Dieses stille Gemütsleben, das die leeren Hülsen ausfüllt, das wäre eigentlich der Hauptarbeitsstoff des Lehrers, ich meine, in dem und mit dem er zu arbeiten hätte.“

Darum werden wir auf der Unterstufe dem Kinde nur solche Stoffe bieten, die seiner Gottesauffassung Rechnung tragen. Hier erzählen wir ihnen von dem lieben Gott, der im Himmel wohnt, der nicht selten auf die Erde steigt, um die Guten zu belohnen und

die Bösen zu bestrafen oder die Menschen zu prüfen, der mit Abraham im Schatten vor seiner Hütte zu Mittag isst, zu dem hinauf in den Himmel eine lange, lange Leiter führt, auf der seine Englein auf- und niedersteigen. In diesen Geschichten lebt ein Gott, den ein Kind begreift und versteht, den es sich vorstellt als einen Mann mit weissem Haar und gütigen Augen. Und solche Geschichten finden wir in den Geschichten des Alten Testaments.

So lernen wir also für unsern ersten Religionsunterricht aus „Krauskopf“, was Rückert in die Worte gefasst hat:

„Des Kindes erster Trieb ist sinnliches Bedürfen;  
Erst später wächst die Kraft zu geistigen Entwürfen.“

Schluss folgt.

---

## B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

### I.

#### Die Bedeutung Montaignes für die Pädagogik unserer Zeit.

Von Dr. Heinrich Pudor.

Michel Seigneur de Montaigne stammt aus einem altfranzösischen Adelsgeschlecht, aber sein Erzieher war ein Deutscher, der sehr gut lateinisch, aber kein Wort französisch sprechen konnte, und Montaigne selbst bezeichnet lateinisch als seine Muttersprache. Und in der Tat erinnern seine Erziehungsgrundsätze in ihrer sittlichen Strenge an altrömische Vorbilder, und in der Art, wie sie die Bildung des Gewissens vor allem erstreben, an deutsche Nationaleigenschaften.

Wenn man die Montaignesche Erziehungslehre liest, so glaubt man manchmal, sie sei in unserer Zeit für unsere Zeit geschrieben, so sehr trifft sie oft den Nagel auf den Kopf bei der Geißelung von Erziehungsschäden. Vielfach freilich sagen wir uns auch, dass wir über solche barbarische Zeiten hinaus sind, dass es mit der Erziehung besser geworden ist. Wenigstens sind seit Montaigne eine ganze stattliche Reihe von bedeutenden Pädagogen aufgetreten; ob nicht nur die Lehre der Erziehung sondern auch die Praxis der Erziehung besser geworden ist, ist freilich eine andere Frage. Besonders aber, insofern Montaigne einer der ersten, wenn nicht der erste war (seine Essays [im erste Buche das Kapitel „Die Erziehung der Kinder] erschienen bereits im Jahre 1580), welcher die neuzeitlichen pädagogischen Grundsätze ausgesprochen hat, lohnt es sich, auf ihn zurückzugreifen.

In den letzten Jahren hat man der Pädagogik wieder einmal vorgeworfen, dass sie bei dem Unterricht einen zu grossen Nachdruck auf das Grammatikalische und Philologische lege, dass sie den Schüler mit einem Wort — Wissen be-

reichere, statt das sie ihn erziehe und bilde, dass sie einseitig das Gedächtnis übe. Hören wir, was Montaigne im Jahre 1580 darüber sagt: „Vier oder fünf Jahre lehrt man uns Worte verstehen und zu Sätzen verbinden; ungefähr ebensoviel Zeit verbringen wir damit, ein grösseres Ganzes in vier oder fünf proportionale Teile zu teilen, und ausserdem mindestens noch andere fünf Jahre, um zu lernen, wie sich die Worte kurz ordnen und in spitzfindiger Weise versetzen lassen. . . . In der Tat, die Sorgfalt unserer Eltern zielen nur darauf hin, uns den Kopf mit Wissen auszustaffieren; ob wir auch Urteilskraft und Tugend erlangen, darnach fragt man wenig. Wir arbeiten nur darauf hin, das Gedächtnis zu füllen, und lassen dabei Verstand und Gewissen leer ausgehen. Wir sind gewöhnt zu fragen: Versteht er Griechisch und Lateinisch? Schreibt er in Versen oder in Prosa? Ob er jedoch besser und verständiger geworden sei, was doch wohl die Hauptsache wäre, darum kümmern wir uns nicht.“

Montaigne gibt uns hier nicht nur etwas Negatives, sondern auch etwas Positives; er sagt uns nicht nur, was wir zu unterlassen, sondern auch, was wir zu tun haben, und darin ruht der besondere Wert seiner Gedanken über Erziehung. Es ist ja klar, dass uns das Wissen an und für sich nichts nützen kann, wenn wir es nicht in unser Fleisch und Blut übergehen lassen, für unser Leben nutzen und edler und vollkommener werden. So kann z. B. die Lektüre von „De officiis“ von Cicero doch nur den Zweck haben, dem Schüler Pflichtbegriffe nicht nur beizubringen, sondern ihn anzustacheln, diesen Pflichten gemäss zu leben. Andernfalls haben wir nur Unterricht und Lehre, aber keine Erziehung und Bildung. Deshalb führt Montaigne an: „Zeuxidamus antwortete jemandem, der ihn fragte, warum die Lakedämonier ihre Vorschriften der Tapferkeit nicht schriftlich abfassten und der Jugend zu lesen gäben, es geschehe, um letztere an Taten nicht an Worten zu gewöhnen.“ Das ist wie für unsere Zeit geschrieben, die viel zu sehr sich um Worte kümmert und viel zu wenig um das Handeln, Tun und Leben. „Erkenne dich selbst lernt der Schüler: aber dieses Wort zu kennen nutzt nichts, sondern nur das, was es sagen soll, zu können hat den Wert. Wenn es nun Sache des blossen Unterrichts ist, das „Kennen“ zu lehren, so ist es Sache der wahren Erziehung, zum „Können“ anzuregen: „Wir können wohl sagen, so spricht Cicero; so handelte Plato, das sind Worte des Aristotels; allein, was sagen wir selbst? Was nrtellen wir? Was tun wir? Jenes könnte ein Papagei ebensogut nachsagen wie wir.“ Es mag wohl heute Lehrer geben, welche bei der Lektüre der Platonischen Dialoge in der Schulstube den Wert darauf legen, dem Schüler Sätze für das Leben mitzugeben, leuchtende Vorbilder edler Gesinnungen zu dem Zwecke, dass der Schüler diesen Vorbildern nacheifert und nachlebt, aber im allgemeinen tut man das nicht. Man lässt vielmehr die Platonischen Dialoge nur vom philologischen Standpunkt aus lesen. Natürlich muss man, ehe man sie lesen kann, die Wörter und die Grammatik der Sprache, in der sie geschrieben sind, gelernt haben: dies aber betrifft nur die Vorstufe und die Vorbedingung. Der Zweck der Lektüre aber ist, die hohe Moral und Philosophie, welche jene Dialoge darstellen, für das eigene Leben zu verwerten. Hierauf — das kann ganz unumwunden ausgesprochen werden — wird in der Erziehung zu wenig Nachdruck gelegt. Wenn man einwenden würde, dass jene Moral für unsere Zeit nicht mehr passe, so würde man damit sagen, dass diese

ganze Lektüre und folglich auch die Erlernung der griechischen Sprache — denn für grammatikalischen und formellen Unterricht würde die Muttersprache auch genügen — unnütz sei. Dies ist aber durchaus nicht der Fall.

Ähnlich ist es übrigens auch mit dem archäologischen Unterricht in der griechischen Kunst. Derselbe müsste doch entweder den Zweck haben, den Schüler künstlerisch und ästhetisch oder mittelbar ethisch anzuregen und zu bilden. Statt dessen ist aber auch hier der philologische Massstab fast allein massgebend. Es kann uns wenig nützen, die Statue der Venus von Milo zu kennen, wenn wir nicht durch ihren Anblick zu den gleichen oder ähnlichen Empfindungen angeregt werden, wie sie der Schöpfer hatte, wenn nicht unser Schönheitssinn gebildet wird und wir selbst dadurch uns innerlich veredeln.

Dieser Ansicht ist Montaigne, und sein Ideal ist daher eine Erziehung, welche nicht durch Worte, sondern durch Handlungen erzieht, welche nicht nur zu Worten, sondern zum Leben erzieht. In diesem Sinne sagt er: „Es ist sehr bemerkenswert, dass die vortreffliche und in der Tat hinsichtlich ihrer Vollkommenheit ausserordentliche Gesetzgebung des Lykurg, welche doch die Sorge für die Erziehung der Kinder als ihre wichtigste Aufgabe betrachtet, der Gelehrsamkeit so wenig gedenkt, gleichsam als ob diese hochherzige Jugend sich nur der Tugend hätte unterwerfen und statt unserer Lehrer der Wissenschaften nur Lehrer der Tapferkeit, Klugheit und Gerechtigkeit hätte erhalten sollen, welchem Beispiele auch Plato in seinen Gesetzen gefolgt ist. Ihre Methode bestand darin, den Schülern Fragen über die Urteile und Handlungen der Menschen zu stellen und sie die Gründe angeben zu lassen, weshalb sie eine Person und Handlung verurteilten und lobten. Sie haben den kürzesten Weg einschlagen wollen, und da die Wissenschaften, selbst wenn man sie sich auf geradem Weg angeeignet hat, uns doch nur Klugheit, Redlichkeit und Entschlossenheit lehren können, haben sie ihren Kindern von vorn herein Vorteile verschafft und sie nicht durch Hörensagen, sondern dadurch, dass sie dieselben selbständig im Handeln sich versuchen liessen, belehren wollen, und sie nicht allein durch Vorschriften und Worte, sondern hauptsächlich durch ihre Beispiele und ihre Werke gebildet und für das Gute gewonnen, damit dasselbe bei ihnen nicht bloss ein Wissen wäre, sondern ihnen zur Natur und zur Gewohnheit würde, damit es nicht ein erworbenes, sondern ein natürlicher Besitz wäre. Als man in bezug hierauf einst den Agesilaus fragte, was nach seiner Meinung die Kinder lernen müssten, war seine Antwort: „Was sie tun sollen, wenn sie erwachsen sind.“ Ich denke diese herrlichen Worte können noch auf fünfzig Jahre hinaus uns Anregung zur Verbesserung unserer Erziehungsmethoden geben. Im reinen Unterricht werden sie sich ja schwerer durchführen lassen und sind da auch gar nicht am Platze, aber überall, wo man Erziehung, nicht nur Unterricht erstrebt, vor allem in allen Pensionaten und Erziehungsanstalten, welche ihre Zöglinge in Pension haben. Gerade für unsere Zeit, welche, wie man schon oft mit Recht betont hat, grosse und feste Charaktere braucht, gilt dies, eine Zeit, in welcher andererseits es doppelt schwer ist sich zum Charakter zu bilden. Wenn es unumtöschlich ist, dass den Wert des Menschen nicht das Kennen, sondern das Können bestimmt, so haben jene Grundsätze für unsere Erziehung Geltung zu beanspruchen.

Montaigne berührt an jenen Stellen auch, wie wesentlich in der Erziehung das Beispiel des Erziehers ist. Und in der Tat erzieht nicht dieser oder jener Gegenstand, dies oder jenes Buch, sondern der Lehrer, welcher es behandelt. Das lebende Beispiel ist in der Erziehung beinahe alles. Davon wissen alle Eltern ein Lied zu singen; das Kind richtet sich nicht danach, ob es ihm gesagt wird oder nicht, das es nicht lügen soll, sondern danach, ob seine Eltern lügen oder nicht lügen. In diesem Sinne sagt später Locke in seinen „Gedanken über Erziehung“ (§ 90): „Es kommt darauf an, dass der Erzieher seinem Schüler ein beständiges Vorbild gibt und, was dieser zu erstreben und zu werden hat, ihm nicht bloss lehrt, sondern in seiner ganzen Persönlichkeit gleichsam vorlebt.“ Dieser Ansicht ist auch der deutsche Pädagog Diesterweg, der aus eben diesem Grunde empfiehlt, dass als Grundlage des Religionsunterrichtes ein Buch dienen soll, welches die Darstellung des Lebens Jesu mit allen praktischen Momenten erhält. Selbst der Religionsunterricht verfolgt ja heute vielfach nur den Zweck, den Schüler mit Wissen vollzustopfen, statt ihn sittlich zu veredeln: „Es galt und gilt noch bis in die neueste Zeit hinein, das Gedächtnis mit dem Katechismus zu nähren. Diesen Katechismus lässt man nun auswendig lernen und herplappern „aufsagen“, wie es, zur Schande der Pädagogik, noch in manchen Schulen Katechisierstuben und Kirchen zu hören ist. Wer dieses Schnattern mit den Lippen einmal gehört hat, wird es sein Leben lang nicht wieder vergessen. Was für ein Werk ist das? Sisyphusarbeit und Tantalusqual — das ausgesuchte Mittel, den Kindern, und namentlich den besten, Schule, Kirche und Religion nach Wahrscheinlichkeit auf ewig zu verleiden. Es ist und bleibt ein ungebeurer Wahn, den Religionsunterricht an den Katechismus zu knüpfen“ usw. (Diesterweg). Hier kann man Diesterweg durch Montaigne ergänzen: „Beim Religionsunterricht darf das Philologische keinen Raum einnehmen, der Religionsunterricht muss Sittenunterricht sein mit dem alleinigen Zweck, den Schüler zum Leben zu erziehen.“

Auch den Gedanken, der sich durch die neuen pädagogischen Systeme wie ein roter Faden zieht, den Gedanken der Individualität, findet man schon bei Montaigne und zwar ganz klar ausgesprochen. Zum Teil war das schon aus den oben angeführten Stellen erkennbar. Man höre aber erst das Folgende: „Ich stelle meine Einfälle und Meinungen als das hin, was ich für wahr halte, nicht als das, was überhaupt für wahr gehalten ist. Ich beabsichtige, mich selbst zu zeigen, wie ich bin, morgen bin ich vielleicht ein anderer, wenn neue Belehrung mich ändert.“ Wenn somit Montaigne das Recht der Individualität für sich selbst in Anspruch nimmt, verlangt er auch die Wahrung desselben bei der Erziehung: „Ich wünschte, dass der Lehrer von Anfang an den Zögling, den er zu bilden hat, seine Kraft nach seiner Befähigung selbst erproben lasse. Er wirke zu diesem Zweck darauf hin, dass derselbe selbst Geschmack an den Dingen finde, sie selbst wähle und vernünftig unterscheide; bald zeige er ihm den Weg, bald lasse er ihn denselben selbst suchen. Wir sind alle viel reicher als wir glauben. Allein, man gewöhnt uns an Borgen und Betteln, man leitet uns an, uns mehr der Kräfte anderer als unserer eigenen zu bedienen.“ — Auch hierhin berühren sich spätere Erziehungslehrer, wie Rousseau, Locke, Fröbel, Herbart, Pestalozzi, Comenius, Lagarde, Klinggräf, mit Montaigne. Bei Locke im besonderen, dem



Philosophen derjenigen Nation, welche das grösste Individualitätsbewusstsein hat, bildet die Entwicklung der Individualität das Hauptthema der Erziehungslehre.

Ich erwähne endlich noch das, was Montaigne über die körperliche Erziehung der Jugend, die ja heute so in den Vordergrund tritt, sagt. Auch hierin lassen seine Ansichten nicht den Franzosen verraten, sie erinnern daran, dass ihm das Altrömische sozusagen mit der Muttermilch eingeflösst wurde: „Man erzieht nicht eine Seele, nicht einen Leib, sondern einen Menschen. . . . Lehrt einen Zögling Anstrengungen, Kälte, Wind und Sonne ertragen und Gefahren verachten. Entwöhnt ihn aller Weichlichkeit und Verzärtelung in der Kleidung, im Schlafen, im Essen und Trinken; gewöhnt ihn an alles, er sei nicht ein aufgeputzter, geckenhafter Knabe, sondern er sei ein frischer, kräftiger Junge. So habe ich in der Jugend als Mann und Greis gedacht und geurteilt. Auf die Spiele und Leibesübungen, das Laufen, das Ringen, die Musik, der Tanz, die Jagd, das Reiten und die Führung der Waffen, werden wir grossen Fleiss verwenden. Es ist bewunderungswürdig, wie sehr sich Plato in seinen Gesetzen mit den Wettläufen, Spielen, Gesängen und Tänzen beschäftigt, von denen er sagt, das Altertum habe sie der Obhut und dem Schutze der Götter selbst, des Apollo und Minerva, übergeben. Er verbreitet sich in tausendfachen Vorschriften über die gymnastischen Übungen; bei den Wissenschaften hält er sich nicht lange auf, und besonders scheint er die Dichtkunst nur wegen der Musik zu preisen.“

Nun, heute nimmt ja die Spielbewegung in Deutschland einen fast ungeahnten Raum im öffentlichen Leben sowohl wie auch schon in der Praxis der Erziehung ein, dank dem unermüdelichen Wirken des Zentralausschusses für Jugend- und Volkspiele, und seit einigen Jahren sind auch an den meisten Universitäten Kurse für Volkspiele eingerichtet.

Alles in allem kann man nur das eingangs Gesagte wiederholen, dass Montaigne wie ein Mann erscheint, als geacht für unsere Zeit. Der Glaube an Autoritäten einer vergangenen Zeit darf zwar ein gewisses Mass nicht überschreiten, aber doch tut man gut, wenn man seine eigenen Ansichten mit denen von Männern, deren Ruhm Jahrhunderte überdauert, belegt und stützt, und andererseits muss man sich beschämend sagen, dass soviel von dem, was schon im Jahre 1580 gedacht, geurteilt und gefordert wurde, auch heute noch nur in Büchern steht. Wir „wissen“ es, wir sehen die Berechtigung ein, wir fordern es sogar, — aber wir tun es nicht. „Wer meinen Ansichten gemäss handelt,“ sagt Montaigne, „hat mehr Vorteil davon, als wer sie bloss weiss.“

---

## II.

### Gegen die Schundliteratur.<sup>1)</sup>

Ein neues Mittel im Kampfe gegen die Schundliteratur will die Deutsche Dichter-Gedächtnis-Stiftung in Hamburg-Grossborstel anwenden. Wer die Ent-

---

<sup>1)</sup> Auf Ersuchen des 1. Vorsitzenden der Deutschen Dichter-Gedächtnis-stiftung aufgenommen.

wicklung unsrer kulturellen Verhältnisse mit Aufmerksamkeit verfolgt, wird mit wachsendem Schrecken bemerkt haben, dass die Schundliteratur immer weitere Verbreitung gewinnt. Durch Tausende von Kanälen wird sie dem Volke zugeleitet. In unzähligen Papierwarenhandlungen und kleinen Zigarrenläden, durch fliegende Händler auf den öffentlichen Plätzen unsrer Grosstädte und Kleinstädte werden die „Detektiv“-Hefte, die „Intimen Geschichten“ und wie alle diese Sammlungen heissen, zu 10 oder 20 Pfennigen das Heft verkauft, um dann ihren vergiftenden Einfluss in der Seele des Volkes auszuüben. Die Behörden und die Körperschaften, die sich die Verbreitung guter Literatur zum Ziele gesetzt haben, können gegen diese Pest einstweilen nur wenig ausrichten. Um so mehr aber sollte die gute Literatur ein Anreizmittel benutzen, das von der Schundliteratur mit dem grössten Erfolge angewandt wird: die Illustrierung. Unser Volk hungert nach bildlicher Darstellung der geschilderten Vorgänge. Wenn ein Heft schon auf dem Umschlag ein dramatisch bewegtes Bild trägt, so ist es reissenden Absatzes umso sicher. Hier will die Deutsche Dichter-Gedächtnis-Stiftung einsetzen. Sie hat es bisher aus künstlerischen Bedenken meistens vermieden, ihre Bücher illustrieren zu lassen, aber sie hat sich damit ganz ebenso wie die „Wiesbadener Volksbücher“, die „Rheinische Hausbücherei“ und andere billige Sammlungen eines kräftigen Zugmittels beraubt, dessen sie auf die Dauer im Kampfe gegen die Schundliteratur nicht entbehren kann. Jetzt hat die Deutsche Dichter-Gedächtnis-Stiftung beschlossen, um auch dieses Mittel gegen die Schundliteratur in Anwendung zu bringen, einige neue Hefte ihrer „Volksbücher“ von Künstlerhand illustrieren zu lassen. Das preussische Unterrichts-Ministerium hat diesen Versuch in dankenswertester Weise durch Zuwendung einer Geldunterstützung ermöglicht.

So werden denn zwei „Volksbücher“ der Deutschen Dichter-Gedächtnis-Stiftung erscheinen, die literarisch wertvolle Erzählungen in gediegener Ausstattung und von Künstlerhand illustriert, dennoch aber zu billigsten Preisen darbieten. Des im Jahre 1907 verstorbenen Adolf Schmitthener dramatisch bewegte Novelle „Die Frühglocke“, die in Heidelberg im 16. Jahrhundert spielt, ist von Prof. Wilhelm Schulz in München illustriert worden. Die Bilder sind dem Text eingegliedert, eines wird ausserdem als Titelbild den Umschlag schmücken. Das andre neue Heft der „Volksbücher“ der Stiftung enthält eine launige Erzählung von Ernst Joh. Groth, „Die Kuhnhaute“, die eine heitere Episode aus dem deutschen Militärleben im Kriege 1870/71 und nach dem Kriege mit köstlichem Humor schildert. Dieses Heft ist von dem Maler Gg. O. Erler illustriert und wird ebenfalls mit einem Umschlagbilde versehen sein. Die Schmitthenersche Erzählung wird geheftet nur 20 Pf., gebunden 50 Pf. kosten, die Grothsche Erzählung geheftet 15 Pf., gebunden 40 Pf. Die Bücher sind durch jede Buchhandlung oder gegen Einsendung des Betrages an die Deutsche Dichter-Gedächtnis-Stiftung, Hamburg-Grossborstel, von dieser selbst zu beziehen. Jeder Feind der Schundliteratur mag dazu beitragen, dieses neue Mittel im Kampfe gegen die üble Literatur nach Kräften zu benutzen.

### C. Beurteilungen.

**Fränkel, Ernst,** Über Vorstellungselemente und Aufmerksamkeit. Ein Beitrag zur experimentellen Psychologie. Inaug.-Dissert. Augsburg 1906. 246 S.

Der Verf. stellt sich die Aufgabe, experimentell der Frage näher zu treten, ob die fundamentalen Eigenschaften der Aufmerksamkeit und der sensorielle Grundcharakter in engen Beziehungen zueinander stehen, sich vielleicht gegenseitig bedingen. — Seinen Versuchen unterwarf er 10 Personen: 6 normale, 3 debile und 1 erwachsene. Er unterwirft sie verschiedenen Untersuchungsmethoden der neueren Psychologie: Methode der Störungen, der Hilfen, des Silben- und Wortlernens, des Zählens und Durchstreichens von Silben und Buchstaben, tachistoskopischer Untersuchungen über Fixation, Fluktuation der Aufmerksamkeit u. a. Auf Grund seiner ausserordentlich zuverlässigen und umfangreichen Beobachtungen charakterisiert der Verf. dann die typischsten Versuchspersonen hinsichtlich ihrer Vorstellungselemente, ihrer Aufmerksamkeit und beider Beziehungen untereinander und knüpft daran didaktische Folgerungen. Die Kardinalfrage seiner Arbeit: Ist die Aufmerksamkeit das Primäre und sind die Vorstellungselemente das Sekundäre, oder, sind umgekehrt die dominierenden Gesichtsbilder und die ihnen eigenen Gefühle für die Aufmerksamkeit bedingend? erfolgt auf der Grundlage Meumann-Layscher Aufmerksamkeits-theorie die Antwort: Das eine Kind fasst vor allen Dingen das Akustische, das andere das Optische auf, weil diese Eindrücke leichter in sein Bewusstsein eingehen und lebendiger darin haften. Durch diese Leichtigkeit des Eindringens in das Bewusstsein entsteht naturgemäss eine Lustempfindung, so oft die vorhandenen Dispositionen und Neigungen der inneren Begabung durch die ihnen entsprechenden Funktionen angeregt und bereichert werden. Durch diese Funktionen und ihre Übung entwickeln sich dann die

natürlichen Anlagen, das Talent immer mehr, wech letzteres aber nie und nimmer aus der „Schärfe der Sinne“ und der „Unterschiedsempfindlichkeit“ allein zu erklären ist. Erste Bedingung ist und bleibt die lebendige und bewegliche, intensive Anschauungsvorstellung, die sich als treues Gedächtnis und leichte Reproduktions- und Kombinationsfähigkeit für bestimmte Sinnesgebiete äussert.

Fränkels Untersuchungen gehen auf ein psychologisch-pädagogisches Kapitel von grösster Bedeutung: die Typenunterschiede des Anschauens und des Gedächtnisses. Ihr Hauptverdienst ist, dass sie eine Reihe von Beobachtungsmethoden auf eine geschlossene Gruppe von Versuchspersonen vereinigen und sorgsam durchführen. Die Resultate zeigen vorzügliche Übereinstimmung und bilden eine Bewährung der Methoden.

**Dr. Joh's Köhler,** Zur Einführung in die experimentelle Psychologie. Zwei Vorträge. Gerdes und Hödel, Berlin 1905. 32 S. 0,60 M.

Verf. zeigt in seinen Vorträgen, die er im Fortbildungskursus der Lehrer des östlichen Odenwaldes gehalten hat, Wesen und Bedeutung der experimentellen Psychologie für den praktischen Pädagogen. Er geht von konkreten Beispielen aus, im 1. Vortrage von den Wundtschen Komplikationsversuchen (Komplikationsuhr) und den tachistoskopischen Beobachtungen der Wundtschen Schule, im zweiten von dem Weberschen Gesetz. — Die klare Schrift kann dem Studium warm empfohlen werden.

Kiel. Marx Lobsien.

**Flügel, O.,** Monismus und Theologie. Dritte, umgearbeitete Aufl. der spekulativen Theologie der Gegenwart. XV u. 413 S. Cöthen 1908, O. Schulze. Pr. 7 M.

Flügels Buch ist nicht minder für den Pädagogen, wie für den Theologen

von grossem Interesse. Es beleuchtet die Kernfragen der Theologie, Philosophie und Ethik und führt mitten in die Bewegungen der Gegenwart, die in ihrer Mannigfaltigkeit und Tragweite leicht verwirren. Von festem Standpunkte aus prüft der Verf. die verschiedenen Richtungen. Er weist nach, wie weit der Monismus verbreitet ist, indem er die Gedankengänge der gefeiertsten Theologen, Philosophen und Naturwissenschaftler klarlegt, und zu welchen Konsequenzen der weithin herrschende Monismus führt. „Es gibt nur das Entweder-oder: Theismus oder Atheismus. Was dazwischen liegt, ist das unklare, trammhafte Denken des Pantheismus oder Monismus“ (S. VI). Der Verf. kommt in seinen Darlegungen auch auf Psychologisches und Ethisches (z. B. in den Kapiteln „Glauben und Fürwahrhalten“ — „Religion und Sittlichkeit“), an dem pädagogische Richtungen der Gegenwart sich scharf scheiden. „Geben Glauben und Wissen nebeneinander her?“ Es wird betont, dass auch religiöse Gefühle von religiöser Erkenntnis abhängig sind; dass Religion nicht nur Sache des subjektiven Genusses sein darf, wenn sie einen festen Halt bieten soll, oft den einzigen Halt im Leben und im Sterben. Der Verf. erweist die Unverträglichkeit des Monismus mit dem Glauben an einen persönlichen Gott, an persönliche Unsterblichkeit, an ein selbständiges Seelenwesen. In ruhiger, klarer Gedankenführung geht er den Widersprüchen nach, zu denen der Monismus führt, und kommt zu dem Ergebnisse: „Wäre das All-Eine wirklich vorhanden, dann wäre es ein logisches und moralisches Ungeheuer. Jeder moralische Mensch müsste sich hüten, demselben zu dienen, oder es zu verehren“ (S. 148).

Das Studium des Buches ist aufs wärmste zu empfehlen.

Im Anschluss an Flügel's Buch möchte ich eines vor mehreren Jahren erschienenen Buches gedenken. Es ist ein Band der unter dem Sammeltitle „Lebensfragen“ von H. Weinel herausgegebenen Schriften und Reden:

**Otto, B., Privatdozent Lic., Naturalistische und religiöse Welt-**

**ansicht.** Tübingen 1904. Mohr. Pr. geb. 4 M.

Der Verf. ist bestrebt zu erweisen, dass die Forschungsmethode und die Gesetze der Naturwissenschaft nicht auf das Gebiet der Geisteswissenschaften, insbesondere das Gebiet des Religiösen übertragen werden dürfen und können. Er tut das mit einem Aufwande grosser, aber nicht ungeniessbarer Gelehrsamkeit. Das Studium des Buches setzt einen nicht unbedeutenden Grad philosophischer Bildung voraus. Angenehm berührt die ruhige objektive Betrachtungsweise des Verf.

**Rein, Prof. Dr. W., Grundriss der Ethik mit Beziehung auf das Leben der Gegenwart.** 2. Aufl. Osterwieck 1906, Zickfeldt. Pr. geb. 3,80 M.

Wenn man vom Monismus aus nicht zu dem Glauben an einen persönlichen Gott gelangen kann, so muss auch eine auf den Monismus begründete Ethik der Persönlichkeitsbildung hinderlich sein. Die Sittlichkeit darf man nicht aus denselben Prinzipien ableiten, wie die theoretische Weltanschauung; sonst gelangt man zum sittlichen Evolutionismus. Darüber zur Klarheit zu gelangen, ist eine der vornehmsten Pflichten des Lehrers und Erziehers. Die Bildung der sittlich-religiösen Persönlichkeit als Erziehungsziel anerkennen und dem sittlichen Evolutionismus huldigen, ist ein Widerspruch. Es scheint, dass in der Berufsbildung der Lehrer die Einführung in die Grundfragen der Ethik noch nicht die notwendige Berücksichtigung erfährt. Ein Mangel in dieser Beziehung muss durch Privatstudium ausgeglichen werden. Diesem Zwecke zu dienen, ist das oben angezeigte Buch Reins wohl geeignet. Der Verf. vertritt den Standpunkt der idealistischen Ethik Herbarts. Diese Ethik steht nicht in einem Gegensatze zur christlichen Ethik, vielmehr kann durch sie der Religionsunterricht wie überhaupt aller Gesinnungsunterricht an Klarheit und Wirksamkeit nur gewinnen.

**Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, her. von Prof. Dr.**

**W. Rein**, 2. Aufl., 5. Bd. 2. Hälfte, 6. u. 7. Bd. Langensalza, Beyer u. Söhne. Pr. des Halbbandes 7,50 M.

Der 2. Halbband des 5. Bandes bietet wertvolle Artikel (Lehrerinnenvereine bis Mundart in der Volksschule). Ohne Nachteil könnte jedoch auch dieser Band durch Wegfall einer Reihe von Artikeln entlastet werden (Leichtsinn, Liebenswürdigkeit, Linkisch, Listig, Lümmel, Lustigkeit, Luxus, Mäkel-sucht). Der Artikel „Liebe“ trüge besser die Überschrift: „Geschlechts-liebe“. Von den wertvollen Arbeiten seien besonders genannt: Lotze (von Schwertfeger), Lüge (von Trüper), Luther (von Keferstein), Mager (von Biedner), Mitgefühl, Mitfreude, Mitleid (von Flügel), Moralunterricht (von Temming), Mundart in der Volksschule (von Menges).

Auch folgende Artikel des 1. Halbbandes des 6. Bandes bieten dem Pädagogen wenig: Mutwille, Neckerei, Niederträchtig, Nachgiebig, Naseweis, Oberflächlich. Unter dem Stichworte „Naturerziehung“ findet sich sehr Verschiedenartiges beisammen. Es erscheint nicht zweckmässig, der Kunst-erziehung die Naturerziehung gegen-überzustellen. Einen wertvollen Bestandteil dieses Bandes bilden die Artikel von Dr. Th. Ziehen: Krankhafte Muskelunruhe, Mutacismus, Nächtliches Aufschrecken, Nahrungsverweigerung, Nervensystem, Neurasthenie. Gut unter-richten über ausländisches Schulwesen die Artikel: Neugriechisches Schul-wesen (von Oikonomos), Niederländisches Schulwesen (von Bos), Norwegisches Schulwesen (von fünf Verfassern), Österreich. Schulwesen (von Hornich). Willkommen auch sind die Biographien von B. Ch. L. Natorp (von P. Natorp), Joh. Fr. Oberlin (von Eugenie Oberlin), Aug. H. Niemeier (von Rein), Fr. W. Nietzsche (von Weber). Interessante Versuche, den Lehrgang auf geschicht-licher Grundlage aufzubauen, bieten: Kienitz-Gerloff: „Naturgeschichtlicher Unterricht nach historischen Gesichtspunkten“; Albrich u. Capesius: Natur-lehre auf geschichtlicher Grundlage.

Reicheren pädagogischen Inhalts ist der 2. Halbband z. B. in den Artikeln: Philosophische Pädagogik (W. Rein), Pädagogik und Medizin (Koch u. Trüper),

Pädagogische Presse (Killmann, Höheres Schulwesen, Ziegler, Volksschulwesen), Parallelgrammatik (Hornemann), Paranoia (Ziehen), Persönlichkeit des Lehrers (Lange), Pestalozzis Pädagogik (Natorp), Pestalozzis Psychologie und Ethik (Uphues), Pflanzenphysiologie in der Schule (Schleichert), Phonetik (W. Victor), Phonetik beim Lesenlernen (Spieser), Physiologie und Pädagogik (Schäfer), Physiologische Psychologie (Th. Ziehen). Weshalb aber die Artikel: Parteisch, Patzig, Pedantisch, Püffig, Plump, Possierlich Aufnahme in das Handbuch gefunden haben, ist nicht recht ein-zusehen.

Auf folgende Artikel des 7. Bandes sei hier noch hingewiesen: Prinzenerziehung (E. Meyer), Privatelektüre (Wolgast), Pubertätsirrese (Th. Ziehen), Psycho-pathisches im Kindesleben (Trüper), Rettungsanstalten (v. Rhoden), Rezen-sententum in der Pädagogik (W. Rein), A. Ritschl und seine Schule in ihrer Bedeutung für die christliche religiöse Erziehung (Katzer), Rousseau (E. v. Sallwürk), Schopenhauer (O. Flügel), Rochow (Klähr), Schularzt (Burgerstein), Schulaufsicht (Hintner).

Ob sich der Gedanke wohl ver-wirklichen liesse, neben dem viel-bändigen Encyclopädischen Handbuche eins zu schaffen, das im Umfange etwa dem „Kleinen Meyer“ oder dem „Kleinen Brockhaus“ entspricht? Es würde auf alles mehr nur Historische verzichten und das die Gegenwart besonders Bewegende in den Vordergrund stellen müssen.

**Barth, Dr. Paul**, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Auf Grund der Psychologie und der Philosophie der Gegenwart dargestellt. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Leipzig 1908. Joh. Ambr. Barth. Pr. 7,50 M.

Die 1. Auflage dieses Buches ist in den Päd. Studien 1906, S. 369—373 besprochen worden. Dort wurde u. a. bemerkt, dass die Darstellung des Verfassers weniger den Eindruck des Versuchs, ein neues System aufzustellen, mache, als vielmehr den Eindruck einer gründlichen und besonnenen Revision hauptsächlichlicher Leistungen und Bestrebungen auf dem Gebiete der Pädä-

gogik in der Vergangenheit und in der Gegenwart. Im folgenden soll nur auf die Grundlage des neuen pädagogischen Systems hingewiesen werden. Im Vorworte zur 2. Auflage sagt der Verf., dass er nach schärferer Systematisierung des Ganzen gestrebt habe. „Ferner sollte die Philosophie, auf der dieses Ganze ruht, klarer hervortreten. Es ist dies in der Erkenntnistheorie der Neukantianismus A. Riehls, der dem Positivismus sehr nahe kommt, in der allgemeinen Weltanschauung die Entwicklungslehre, wie sie nach manchen Vorgängern für die Natur und die Naturepochen der Geschichte von H. Spencer, für die Natur und für die Geisteswelt von W. Wundt herausgearbeitet, und wie sie mir durch meine soziologischen Studien bestätigt worden ist.“ Daher auch die Erweiterung des Titels durch die Worte: „und der Philosophie.“

Wie schon in der ersten, so sind auch in der zweiten Auflage Begriff und Ziel der Erziehung nicht scharf auseinander gehalten; in dem Kapitel über letzteres wird nur eine Definition der Erziehung gegeben: sie ist die „Fortpflanzung der Gesellschaft“. Darnach muss sich das Ziel der Entwicklung der Gesellschaft mit dem Erziehungsziele decken. Dieses Ziel erblickt der Verf. „in den Idealen der in einer Gesellschaft herrschenden prinzipiellen Sittlichkeit“. „Solche Ideale müssen auch des Erziehers unwandelbare Überzeugung sein, denn sie bilden ja das Ziel der Erziehung. Und ein Ziel, das sich stets verändert, kann nicht Wegweiser sein. . . . Welche Tugenden der Mensch erwerben soll, das weiss jeder (?). Denn die menschlichen Tugenden sind in unserer westeuropäischen und in der amerikanischen Gesellschaft allgemein anerkannt; nur die Begründung ist in den ethischen Systemen verschieden.“ Als die Ideale der in einer Gesellschaft herrschenden prinzipiellen Sittlichkeit werden die beiden obersten, „von allen Richtungen der wissenschaftlichen Ethik“ anerkannten Zwecke (S. 14), denen der Mensch nachstreben soll: Eigene Vollkommenheit und fremde Glückseligkeit (S. 9), bezeichnet.

Mit dieser Gedankenreihe ist schwer in Einklang zu bringen, was S. 6 ge-

sagt ist: „Wie sehr auch die Moralssysteme der Menschheit gewechselt haben, neben dem variablen Elemente gibt es ein konstantes, nämlich die Hingebung an die Zwecke der (Gemeinschaft, deren kein wirksames Moralsystem entbehren kann. — Die Zwecke selbst wechseln und ergeben das variable Element. Die Hingebung an diese Zwecke bleibt konstant, und aus ihr folgen gewisse Tugenden, die, weil allgemeingültig und allgemeinmenschlich, in jedem pädagogischen Systeme wiederkehren.“ Wie kann die Hingebung an wechselnde Zwecke (Ideale) allgemeingültige und allgemeinmenschliche Tugenden hervorbringen? Tugend ist hiernach, was der Fortpflanzung der Gesellschaft dient: sie wird einer bloss relativen Wertschätzung unterzogen. Im übrigen wird man nicht schon deshalb, weil gewisse Tugenden in der westeuropäischen und in der amerikanischen Gesellschaft anerkannt sind, diese Tugenden allgemeinmenschliche nennen dürfen. Nach Spencer ist die Gesellschaft ein Organismus, der einem harmonischen Gleichgewichte aller seiner Teile zustrebt; das Endziel: Sicherung der Erhaltung des Individuums und der Gattung. Selbstverständlich muss die Erhaltung des Individuums gesichert werden, denn wo bliebe sonst die Gattung? Was aber könnte uns veranlassen, die Gattung zu erhalten? Erhaltung der Gattung ist an sich etwas Sittlich-Indifferentes. Sie erfordert in der westeuropäischen Gesellschaft gewisse Tugenden. Demnach andere in der süd- und osteuropäischen, andere in den asiatischen Gesellschaften. Vgl. weiter S. 459.

Wie in der monistischen Weltanschauung die Persönlichkeit Gottes sich verflüchtete, so gelangt der ethische Evolutionismus auch nicht im Bunde mit der Soziologie zu einem sittlich-religiösen Persönlichkeitsideale. Erblickt man das Ziel der Erziehung im Ideal der Persönlichkeit, die nicht nur als Mittel zu einem Zwecke, z. B. der Erhaltung der Gattung, bewertet wird, dann kann für sie nur eine Ethik zielsetzend sein, die auf dem Satze beruht: „Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch ausser derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung

für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille.“ Eine Pädagogik mit diesem Ziel kann als höchstes Gut nur die sittliche Persönlichkeit anerkennen; sie wird auch der Gesellschaft am besten dienen, die doch das Ziel ihrer Entwicklung nicht in sich trägt, wie ein physischer Organismus. Herbarts idealistische (absolute) Ethik, die nicht nur individual, sondern auch sozial gerichtet ist,<sup>1)</sup> schliesst eine Entwicklung nicht aus, aber das Konstante liegt bei ihr nicht in der Hingebung an gewisse Zwecke der Gesellschaft, „an das Interesse der Gemeinschaft, in der der Mensch lebt“ (S. 88), sondern in den sittlichen Ideen; die Hingebng dagegen ist das Variable, das der Entwicklung Unterworfen. Die Hingebung soll sich freilich zur Vollkommenheit, Beständigkeit und Harmonie den einzelnen sittlichen Forderungen gegenüber entwickeln. Die Sittlichkeit, d. i. der Grad der Annäherung an die sittlichen Ideen, entwickelt sich im Individuum wie in der Gesellschaft. Wenn der ethische Evolutionismus nichts anderes meinte, dann brauchte man nichts gegen ihn einzuwenden. Aber er erkennt allgemein- und dauerndgültige sittliche Forderungen im Sinne der Herbartschen Ethik nicht an. Daher auch der Satz: „So ergibt sich, streng genommen, dass die Erziehungs- und Unterrichtslehre nicht allgemein sein, dass sie vielmehr immer nur für eine bestimmte Gesellschaft gelten könne“ (S. 56). Diesem Satze widerspricht freilich die Behauptung auf S. 39, dass für die Erziehungslehre das Ziel ein allgemeingültiges sein kann, während nur für die Unterrichtslehre ein allgemeingültiges Ziel in Abrede gestellt wird. In einer Fussnote auf S. 6 wird bemerkt: „Die moderne Ethik neigt vielfach zum Relativismus. Diesem gegenüber wird die Beständigkeit der formalen Seite der Ethik, d. h. des Gedankens der Verpflichtung und sogar gewisser materialer Gebote mit Recht betont von A. Fonillée. Unter den materialen Geboten hätte Fonillée z. B.

das der Wahrhaftigkeit gegen den Volksgenossen anführen können.“ Gilt dieses Gebot nur dem Volksgenossen gegenüber? Der Verf. empfindet die Notwendigkeit eines allgemeingültigen Ziels<sup>2)</sup>; aber sein philosophischer Standpunkt scheint ihn zu einem solchen nicht gelangen zu lassen. Man gewinnt öfter den Eindruck eines Hin- und Herschwankens zwischen unvereinbaren Grundanschauungen. Ob dabei eine scharfe Systematisierung der Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre möglich ist? Der Versuch, auf einer an den Positivismus grenzenden Philosophie und einer evolutionistischen Ethik, die die Willensmotive eudämonistischen und utilitarischen Systemen entlehnt und die Wirksamkeit der ethischen Motive von ihrer psychologischen Begründung abhängig sein lässt (vgl. S. 88 ff.), ein pädagogisches System aufzubauen, muss den religiösen und ethischen Werten gegenüber, die anderen Ursprungs, als die empirischen Gesetze sind, in Bedrängnisse führen. Eine Zeit des Ringens zwischen mechanistischer und teleologischer Weltanschauung erscheint übrigens für den Aufbau eines solchen Systems wenig günstig. Der Mensch kann sich bei bloss mechanistischer Erklärung der Erscheinungen in Natur und Geisteswelt nie befriedigt fühlen. Trotzdem sind derartige Erklärungsversuche sehr wertvoll: sie führen zu tieferem Naturerkennen und letzten Endes zur Verfeinerung des religiösen und sittlichen Empfindens. Auch die Pädagogik wird nicht unberührt davon bleiben; doch wird sie sich hüten müssen, ihr System dem schwankendem Grunde eines ethischen Relativismus anzuvertrauen, und sich der Beschränkung eines Positivismus zu unterwerfen, dessen naturwissenschaftliche Methoden auf den Gebieten des Psychischen, Ethischen und Religiösen versagen, oder zu bedenklichen Ergebnissen führen müssen.

Der erkenntnistheoretische und ethische Standpunkt des Verfassers weicht wesentlich von dem eines Pesta-

<sup>1)</sup> Louis Gockler (La Pédagogie de Herbart) nennt Herbart sogar den Begründer der Sozialpädagogik.

<sup>2)</sup> Was der Verf. S. 467/68 über die ideale Gesellschaft sagt, erinnert an die Herbartsche Idee der beseelten Gesellschaft.

lozzi, Herbart u. a. ab. Trotzdem will er denjenigen Erwerb der Vergangenheit, der bleibende Geltung hat, nicht ungenutzt lassen (Vorwort zur 1. Aufl.). Ob sich dieser Erwerb aber ohne Zwang und innere Widersprüche in ein System einfügen lässt, das auf ganz anderen Grundlagen sich aufbaut? Ob da nicht die Gefahr nahe liegt, in Eklektizismus zu verfallen, der aller Systembildung widerstrebt?

Im übrigen möge gestattet sein zu wiederholen, was am Schluss der Besprechung der 1. Auflage gesagt ist: „Das Buch bietet viel Gutes und viel Anregung zur Vertiefung in wichtige pädagogische Fragen; es ist einem sorgfältigen Studium zu empfehlen. Auch wer in wesentlichen Punkten abweichender Meinung ist, wird oft Gelegenheit haben, zu dem gut orientierenden Buche zurückzukehren. Wohltuend berührt das Bemühen des Verfassers, den Ansichten und dem Standpunkte anderer in Vergangenheit und Gegenwart gerecht zu werden.“ — Auch der Wunsch wird wiederholt, dass dem reichen Inhalte des Buches ein Sachregister beigefügt werden möchte.

**Betz, K. O.**, Einführung in die moderne Psychologie. 2. völlig umgearb. und erweiterte Aufl. 889 S. Osterwieck 1907, Zickfeldt. Pr. geb. 9,60 M.

Das vorliegende Buch ist die 2. Aufl. des 1. Teils eines unter gleichem Titel i. J. 1900 erschienenen Buches. Der Verfasser hat, wie er im Vorworte bemerkt, von der Herausgabe des seinerzeit in Aussicht gestellten 2. (besonderen) Teils abgesehen, dafür aber eine bedeutende Erweiterung jenes 1. Teils (Allgemeine Grundlegung) eintreten lassen. Die Anlage der auf 889 Seiten angewachsenen Neuauflage unterscheidet sich von der 1. Auflage nicht. Die 1. Abt. (Geschichtliche Grundlage der Psychologie) ist als besonderer Band und Abt. 2—4 (Begriffliche Einleitung; Psychophysische Grundlinien der Psychologie; Psychologischer Anfriss) als Band für sich erschienen. In der 4. Abt. sind nur 2 Kapitel neu eingefügt: Die Grundzüge des physischen Vorgangs (Kap. 2), und: Der Zusammenhang des Psychischen (Kap. 3), zusammen 166 Seiten.

Die ursprünglichen Abteilungen sind demnach um 299 Seiten gewachsen; die 2. Auflage hat also im ganzen eine Erweiterung um 465 S. erfahren. Zu welchem Zwecke? „Nur einführen wollte ich“, heisst es am Schlusse des Vorworts, „und zwar vor allem in solche Gebiete, die für Erziehung und Unterricht von besonderem Interesse sind. Daneben möchte ich allerdings hoffen, auch etliche Anregung und Beihilfe zum verständigen Studium schwererer psychologischer Werke, insonderheit eine brauchbare Handreichung bei psychologischen Sonderstudium für Lehrprüfungen gegeben zu haben.“ Das ganze Buch ist die Frucht eines weit ausgedehnten Studiums. Es gibt einen Überblick über gesammelte Leseerfrüchte und die Gedanken, die der Verfasser sich über die verschiedensten wissenschaftlichen Richtungen und Ansichten gemacht hat. Das Buch kann für jemand, der schon einen Standpunkt gewonnen hat, interessant werden; aber zur „Einführung“ in die moderne Psychologie erscheint es schwerlich geeignet. Es führt den Anfänger und Suchenden so wenig in die Psychologie ein, wie ein literaturgeschichtlicher Leitfaden voll Namen, Jahreszahlen, Titeln, Inhaltsangaben und Urteilen imstande ist, in poetische Stimmung zu versetzen. Im übrigen darf ich wohl auf die Besprechung der 1. Aufl. (Päd. Studien 1902, S. 282) verweisen; das dort Gesagte kann auch auf die neue Auflage angewendet werden, die sich wie schon bemerkt, in der Anlage und Methode nicht von der früheren unterscheidet.

Rochlitz.

Dr. M. Schilling.

**Dr. Gustav Herberich**, Entwurf zu einem Lehrplan für die Oberrealschule. Nürnberg und Leipzig, U. E. Sebald. 1907. Preis 1 M.

Die Errichtung von Oberrealschulen in Sachsen und Bayern hat zu lebhaften Erörterungen in Fachkreisen Anlass gegeben. In diese greift die vorliegende Schrift ein. Verfasser, ein bayrischer Schulmann, hat nämlich vor allem die bayrischen Verhältnisse im Auge, doch ist die Schrift von allgemeinem Interesse. Ich halte seine Ausführungen für vortrefflich. Sie beweisen eine umfassende



Bildung und ein feines Verständnis für die Bedürfnisse unserer Zeit. Für das Hauptproblem bei der Aufstellung des Lehrplans der Oberrealschule hält er die Vermeidung der Überbürdung, über die ja an den Oberrealschulen besonders viel geklagt wird. Der Verfasser stellt darnach einen Lehrplan auf, der auch für die Oberklassen nur 30 Pflichtstunden wöchentlich enthält, in den Unterklassen bis U III 27 bis 28 Stunden. Natürlich ist eine solche im Vergleich mit anderen höheren Schulen geringe Stundenzahl nur möglich, wenn fast jedem Fache gewisse Opfer zugemutet werden. Zur Entlastung der Schüler hält der Verfasser ausserdem für nötig, dass im Gegensatz zu dem bisherigen Verfahren die einzelnen Fächer sämtlich in eine innere Verbindung gesetzt werden, um so der Zusammenhanglosigkeit der Erkenntnisse zu steuern und die heterogenen Bildungselemente im Geist des Schülers zur höheren Einheit zu verschmelzen. Eine besondere Wichtigkeit wird dabei der Geschichte zuerkannt. Wie sich der Verfasser die Beschränkung des Stoffes und die Erreichung wertvoller Unterrichtsziele denkt, ist sehr lesenswert. Dabei werden über die einzelnen Fächer treffende und feine Bemerkungen gemacht. Auf die Wichtigkeit der Biologie und Geologie, der Wirtschafts- und Verkehrsgeographie wird hingewiesen und auch die Einführung der philosophischen Propädeutik, wenn auch nicht als besonderes Fach, empfohlen. Besonders sympathisch berührt mich, dass der Verfasser, selbst ein Neuphilologe, der Überschätzung der neuern Sprachen entgegentritt und bei aller Vorliebe für zeitgemässe Umgestaltung des Sprachunterrichts doch Ziele ablehnt, die nun einmal im Klassenunterricht unerreichbar sind.

**Prof. Dr. Paul Förster**, Antiroethe! Eine Streitschrift. An die Freunde des humanistischen Gymnasiums. Teutonia-Verlag. Leipzig 1907. 60 Pf.

Diese Schrift ist gegen die Professoren Harnack (Theolog) und Roethe (Germanist) gerichtet, die warm für die humanistische Bildung eingetreten sind, und vertritt im schroffen Gegensatz dazu ein rein deutsches Erziehungs-

und Bildungsideal. — Die Weise, in der die Polemik geführt wird, berührt nicht gerade sympathisch. Schon die Überschriften „Herr Harnack“; „Herr Roethe“ muten seltsam an. Auch das Herausheben einzelner Worte, die mit Randbemerkungen und Fragezeichen versehen werden, besonders in der Polemik gegen Harnack, macht einen kleinlichen Eindruck. Auch lässt der Verfasser überall durchblicken, dass er seine Gegner für unklare, beschränkte und verrante Menschen hält. Trotzdem finden sich bei Förster auch viele richtige und treffende Bemerkungen, besonders wo er auf die Notwendigkeit und Wichtigkeit einer Bildung, die auf unserer deutschen Sprache, Geschichte, Dichtung, Kunst und Gesittung beruht, hinweist. Obgleich ich die humanistische Bildung, wie sie aus der Beschäftigung mit dem klassischen Altertum erwächst, nicht so gering schätze wie der Verfasser, so erkenne ich doch einen berechtigten Kern in dem Bestreben, unsere Jugendbildung mehr auf die deutsche Sprache und germanisches Wesen zu begründen.

Dresden-Räcknitz. K. Needon.

**Hölzels Wandbilder** für den Anschauungs- und Sprachunterricht. Fünfte Serie: Blatt XVIII: Rom. Nach dem Original-Aquarell von Adolf Kaufmann u. Anton Pinkawa. 14facher Farbendruck. 141:92 cm. Preis mit Leinenrand und Ösen 7,20 M., auf Leinwand 8,50 M., auf Leinwand mit Stäben 10,20 M.

Die neueste Publikation der Hölzelschen Wandbilder stellt sich den vorangegangenen würdig an die Seite. Das vorliegende Bild hält in geschmackvoller Farbgebung den mächtigen Eindruck fest, den jeder Besucher der „Ewigen Stadt“ gewinnt, wenn er von dem im S gelegenen Aventinus aus das gewaltige Häusermeer und seine wundervolle landschaftliche Umrahmung auf sich wirken lässt. Es ist selbstverständlich, dass bei der Entwicklung der modernen Grossstadt Rom ein grösserer Teil der Stadt nicht mit zur Darstellung gelangen konnte. Das antike Rom aber, das Schule und Besucher am meisten interessiert, tritt aus dem Häusergewirr plastisch hervor.

Die Hauptgliederung des Bildes wird durch die 3 charakteristischen Windungen des Tibers gegeben, die dieser verkehrsgeographisch heute eigentlich recht unbedeutende Fluss in nord-südlicher Richtung innerhalb des Stadtgebiets zeigt. Auf dem linken Tiberufer, also auf der Ostseite der Stadt fallen ans der klassischen Periode auf der Riesenban des Kolossenms, der Triumpfbogen Konstantins, das Forum Romanum, die Trajanssäule, das Pantheon usw., von Monumentalbauten der Gegenwart ganz besonders der Quirinal, der seit 1870 die Residenz des italienischen Königs bildet, die rechte Tiberseite wird durch das Leoninische Stadtviertel mit dem Vatikan und der Peterskirche beherrscht, von wo ans ein langer Arkadengang zu der ebenfalls imponierend in die Augen fallenden Engelsburg hinüberführt.

Dem Bilde ist ein guter Situationsplan im gleichen Masstabe beigegeben, der eine unmittelbare Orientierung erlaubt. Das von Prof. Dr. Fr. Umlauf verfasste Begleitwort ist knapp, aber verständlich und relativ vollständig.

Loschwitz b. Dresden.

Dr. Emil Schöne.

**Dr. Karl Plötz**, Auszug aus der alten, mittleren und neueren Geschichte. Leipzig, G. A. Plötz. 440 S. Pr. geb. 3 M.

Ein alter, bewährter Freund, der seine 15. Auflage erlebt. Schon das spricht für die Güte des Buches. Es ist nichts weniger als ein Tabellarium, vielmehr, wie der Herausgeber im Vorwort bemerkt, ein Leitfaden für den Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Aber nicht nur für Schulen, auch für Lehrer, die Geschichtsunterricht erteilen oder sich auf eine Prüfung vorbereiten, ist das Werk ein zuverlässiger, ja unentbehrlicher Führer. In denkbar knappster, aber dennoch eingehendster Weise führt es als wirklicher „Leitfaden“ durch die Staaten-, Dynastien- und Kriegsgeschichte. Kunst und Wissenschaft, Kolonialgeschichte und die sozialen Bestrebungen, die neueste Geschichte des Ostens sind gebührend berücksichtigt.

**Alfons Bock**, Hellas und Rom. Kleines Lehr- und Lesebuch für den Unterricht in der griechischen und römischen Geschichte. Erlangen und Leipzig. A. Deichert. 178 S. Pr. broch. 2,20 M.

Das Buch ist ausdrücklich für bayerische Seminare resp. Präparanden bestimmt. Die betr. Bestimmungen sind mir nicht bekannt, aber man darf wohl annehmen, dass die Ziele dort nicht niedriger wie in Preussen sind. Das Buch von diesem Standpunkte aus betrachtet, rechtfertigt es den alten Spruch: Zween Herren kann man nicht dienen. Es ist dem Verfasser nicht geinngen, den beiden Aufgaben, ein Lehr- und Lesebuch zu schaffen, in gleicher Weise gerecht zu werden. — Der Gedanke, auch den Unterricht in der alten Geschichte durch Quellenstücke zu beleben und dem Schüler damit die Kunst der Meister der alten Geschichtsschreibung zu erschliessen, verdient volle Anerkennung; ebenso die reichhaltige und sorgfältige Answahl. Auch die steten Hinweise auf Meisterwerke der redenden und bildenden Kunst, deren Stoffe der antiken Geschichte entnommen sind, sind dankenswert. — Leider steht der lehrhafte Teil nicht auf derselben Höhe. Auch die knappste Form rechtfertigt nicht den Mangel an Tiefe. Die inneren Zusammenhänge sind nicht immer aufgedeckt. Der Persönlichkeit der grossen Männer ist nirgends die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt (Lamprecht?). Ans der Anzahl von Beispielen nur zwei. Peisistratos und Kleisthenes sind knapp 12 Zeilen gewidmet. Von der hervorragenden Persönlichkeit des ersteren und den wirtschaftlichen Kämpfen, die ihn in den Vordergrund der Geschichte gestellt haben, kein Wort. Nun, Peisistratos und seine Tyrannis bedeuten für die grosse Verfassungsgeschichte doch etwas mehr als eine Episode. 2. Das erste Triumvirat. Crassus ist charakterisiert und eingeführt. Cäsar und Pompejus sind auf einmal da. Woher sie kommen? Ihr Charakter? Keine Silbe! Und doch ist das eigentümliche Verhalten des Pompejus gegen Cäsar nur aus seinem Charakter zu erklären. Hier wären Mommsens treffende Charakteristiken am Platze gewesen.

— Vielleicht entschliesst sich der Verfasser, beide Teile bei einer Neuauflage getrennt herauszugeben. Dadurch liesse sich das Lesebuch erheblich verbilligen und sein Gebrauch auch in ausserbayerischen Seminaren und als Ergänzung zu jedem beliebigen Lehrbuch der Geschichte, ermöglichen.

Aus der Sammlung Natur und Geisteswelt (Teubner, Leipzig, Pr. pro Bändchen geb. 1,25 M.) liegen vier historische Neuerscheinungen vor.

Zwei von ihnen führen in das Kulturleben der alten Welt ein:

**Ziebarth**, Kulturbilder aus griechischen Städten (120 S.) und **F. v. Duhn**, Pompeji, eine hellenistische Stadt in Italien (115 S.).

In fesselnder Darstellung, unterstützt von zahlreichen gelungenen Abbildungen, entwerfen die Verfasser ein anschauliches Bild vom öffentlichen und privaten Leben in den Kulturzentren des grossen Altertums. Zur Belebung und Ergänzung des Geschichtsunterrichts können die beiden Schriften gute Dienste leisten.

Mit der neueren Geschichte beschäftigen sich **Daenell**, Geschichte der Vereinigten Staaten von Amerika (170 S.) und **M. G. Schmidt**, Geschichte des Welt Handels (140 S.).

Trotz der knappen Form, die sich Daenell zur Aufgabe gemacht hat, gibt das Werkchen einen tieferen Einblick in die Entstehungsgeschichte der Vereinigten Staaten. Wie sich geographische, politische, kommerzielle und kulturelle Momente gegenseitig beeinflussen, ist in trefflicher Weise zur Darstellung gelangt.

Schmidts Geschichte des Welthandels schildert die Entwicklung des Welthandels, von den Handelsbeziehungen der ältesten Kulturvölker ausgehend bis zur Ära der Dampfmaschine. Trotzdem das Werk aus Vorträgen entstanden ist, fehlt ihm nicht der innere Zusammenhang. Jenem Umstande ist wohl auch die Frische und Anschaulichkeit der Sprache zu verdanken.

Aus der Sammlung Götschen (Pr. pro Bd. 0,80 M.) liegen zwei neue Bändchen vor:

**Dr. R. Roth**, Geschichte der christlichen Balkanstaaten. (153 S.)

Das Buch geht von dem Eindringen der Slaven in den europäischen Wetterwinkel aus und zeichnet dann in Umrissen die ewigen Kämpfe der Bulgaren, Serben, Rumänen, Montenegriener und Griechen um ihre nationale und staatliche Selbständigkeit untereinander und mit den Vormächten des Ostens. Auch die Kulturgeschichte ist nicht vernachlässigt.

**Dr. Reinhold Günther**, Deutsche Kulturgeschichte. (122 S.)

Erscheint in 2. völlig umgearbeiteter Auflage. Die Neubearbeitung nimmt überall auf die Ergebnisse der neueren Forschungen Rücksicht. Dagegen ist die Kürzung um 43 Seiten kein Gewinn für das Buch. In der Kulturgeschichte sind auch Einzelzüge von Wichtigkeit.

**Dr. Fr. Neubauer**, Geschichtsatlas zu dem Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten (Quarta bis Sekunda). 5. Aufl. Halle, Waisenhaus. Pr. 0,60 M.

Als Ergänzung zum entsprechenden Lehrbuch notwendig, kann aber im übrigen durch die den andren Lehrbüchern gewöhnlich beigefügten Karten vollständig ersetzt werden.

Tarnowitz O./Schl. H. Stern.

**E. Hauptmann**, Nationale Erdkunde. Strassburg i. E. Friedrich Bull. 1907. 206 S. 4 M. 2. Teil (Europa) 1908. 60 S. 1,50 M.

Ein ganz neuartiges Hilfsmittel für den geographischen Unterricht. Der Verfasser will kein vollständiges geographisches Lehrbuch geben, sondern eine Übersicht über die für Deutschland wichtigen geographischen Gesichtspunkte in der Geographie der ausserdeutschen Länder. Der 1. Teil ist dazu bestimmt, das heute noch so vielfach mangelnde Verständnis für Deutschlands überseeische Interessen im Unterrichte zu wecken. Es ist kein Leitfaden für die Hand der Schüler, sondern in erster Linie ein Hilfsbuch für die Hand des Lehrers; aber es sollte auch in keiner Bibliothek für grössere Schüler

fehlen. Der Verfasser behandelt zunächst in einem einleitenden Abschnitt Deutschlands überseeische Interessen. Den Hauptinhalt bildet die Behandlung der ausseruropäischen Erdteile. Hierbei wird die Wirtschaftsgeographie der überseeischen Länder verbunden mit der Darstellung der deutschen Interessen. Ein Beispiel wird dies am besten erläutern. Den Anfang machen die Vereinigten Staaten von Nordamerika. Behandelt werden zunächst der Boden und seine Früchte, dann die mineralischen Bodenschätze, hierauf Deutschlands Handel mit den Vereinigten Staaten, endlich das Deutschum in den Vereinigten Staaten. In entsprechender Weise wird mit allen wichtigeren anderen Ländern Aussereuropas verfahren. Besonders eingehende Darstellung finden natürlich die deutschen Kolonien. Auch die Behandlung der deutschen Interessen in der asiatischen Türkei wird man kaum in einem geographischen Lehrbuch in dieser Ausführlichkeit finden. Den Schluss des 1. Teiles bildet eine zusammenfassende wirtschaftsgeographische Übersicht in Form einer allgemeinen Wiederholung. Hierbei kommen die wichtigsten Rohprodukte und Industriezweige nach ihrer Verbreitung über die ganze Erde und ihrer Bedeutung für Deutschland in gedrängter Übersicht zur Darstellung. Zum Schluss sind eine Anzahl wichtiger Quellschriften angefügt. Hauptmanns „Nationale Erdkunde“ ist jedem Lehrer angelegentlichst zu empfehlen, der mit grösseren Schülern die überseeischen Länder zu behandeln hat. Das Buch ist sorgfältig gearbeitet und stützt sich überall auf die neuesten Ergebnisse. Der 2. Teil behandelt die ausserdeutschen Länder Europas nach denselben Gesichtspunkten, aber leider nicht ebenso ausführlich und lückenlos wie der 1. Teil. Bei einer Neuauflage wird der 2. Teil entsprechend zu erweitern sein.

**Schmelzle, Dr. K.,** Deutschland nach neuen methodischen Gesichtspunkten für Schüler höherer Lehranstalten. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner, 1906. 64 Seiten. 80 Pf.

In diesem Wiederholungsbuch für

Schüler hat der Verfasser die jetzt so vielfach verlangte Frage als Wiederholungsmittel eingeführt und zwingt dadurch den Schüler, die Karte zu studieren und selbst nachzudenken. Alles, was nicht aus der Karte herausgelesen werden kann, wird in besonderen Abschnitten zwischen den Fragen in zusammenhängender Darstellung gegeben. An der Spitze stehen einige einleitende Abschnitte aus der allgemeinen Erdkunde über die Mondphasen und Finsternisse, die mitteleuropäische Zeit, die Bildung der festen Erdrinde, die Gletscher und die Gezeiten, um das zum Verständnis der physischen Geographie Nötigste zu vermitteln. Es folgen dann Fragen über Deutschlands Lage, Grösse, Grenzen, Aufbau, Klima, Pflanzenwelt und Bevölkerung im Anschluss an die entsprechenden allgemeinen Karten im Atlas. Der Hauptteil des Buches ist der Betrachtung Deutschlands nach natürlichen Landschaften gewidmet, wobei Oberflächengestalt, Besiedelung, Verkehr usw. auf das engste miteinander verknüpft werden. Am Ende der Hauptabschnitte sind Rückblicke eingefügt, die in zusammenfassenden Fragen und Aufgaben den Schüler veranlassen, sich über das Wesentliche des Gelernten nochmals Rechenschaft zu geben. Das Buch ist sorgfältig gearbeitet und wird manchem ein willkommenes Hilfsmittel für den Unterricht bieten.

Planen. Dr. Zemmrich.

**Gisevius, Prof. Dr. Paul,** Die landwirtschaftliche Naturkunde. Ein Leitfaden für Lehrer an ländlichen Fortbildungsschulen, sowie zum Selbstunterricht. Giessen 1908, E. Roth. Pr. 2,40 M.

Der Verfasser ist der Leiter von Kursen zur Vorbildung von Lehrkräften in landwirtschaftlicher Naturkunde für hessische Fortbildungsschulen. Der Kursus ging davon aus, dass landwirtschaftliche Naturkunde streng auf die Anschauung gegründet werden müsste, dass die Anschauungsmittel nur aus den in jeder Landgemeinde erreichbaren Gegenständen auszuwählen seien, wie wir sie in Feld, Wiese, Wald und im Haushalte kostenlos zur Verfügung haben.

Das Buch gibt die Lehre vom Boden in klarer anschaulicher Darstellung. Die Tierkunde ist nicht so ausführlich behandelt wie die Lehre vom Boden: von den Bestandteilen desselben, von der Entstehung, von der Bearbeitung, Düngung desselben, und die landwirtschaftliche Pflanzenkunde. Das ist das Einzige, was wir an dem sonst vorzüglichen Buche anzusetzen haben. Es kann jedem Lehrer und Schüler an landwirtschaftlichen Schulen, wie auch Fortbildungsschulen, aufs wärmste empfohlen werden.

O. Rau.

**A. Pabst, Praktische Erziehung.** Verlag von Quelle und Meyer. Leipzig 1908 (Nr. 28 von „Wissenschaft und Bildung“). Preis geh. 1 M., geb. 1,25 M.

Von jeher war das Bestreben aller Pädagogen, Schule und Leben in Beziehung zu einander zu setzen. In der Gegenwart ist dieses Bestreben besonders stark und findet seinen Ausdruck in der Forderung einer „praktischen Erziehung“. An Stelle des Buchwissens wünscht man das Erfahrungswissen, eingedenk der Wahrheit, dass „einzig die Kraft das Leben zu meistern vermag, das Wissen nur dann, wenn es im Dienste der Kraft steht“. — In vorliegendem Buche entwickelt Dr. Pabst ein Programm der praktischen Erziehung mit einer Klarheit und Gründlichkeit, dass dieses Buch allen Freunden unsers Volkes, Berufserziehern und Eltern aufs wärmste empfohlen werden kann. In 8 Abschnitten (1. die ersten Anfänge, Ziel, Macht und Grenzen der Erziehung — 2. Zögling und Erzieher — 3. Erziehung vor und während der ersten Schulzeit — 4. Naturgemässe Erziehung — 5. Psychologische und pädag. Begründung der Notwendigkeit des praktischen Unterrichts — 6. Zeichnen, Handarbeit und Beobachtungsunterricht — 7. Erweiterung der Aufgabe der Schule — 8. Schule und Leben) findet man eine reiche Fülle guter Gedanken.

Bräunsdorf.

K. Wittig.

**Dr. Albin Pabst, Seminardirektor, Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung.** 112 S. Text mit 21 Abbildungen. 140. Bändchen

„Aus Natur u. Geisteswelt“, Leipzig, B. G. Teubner. Pr. 1,25 M.

Der Direktor des Leipziger Lehrerseminars für Knabenhandarbeit, den Neigung, Beruf, Muse und Studium der Frage in den wichtigsten Kulturländern in ganz besonderen Grade für die Behandlung obigen Themas befähigen, bietet uns hier eine Arbeit, an der weder Eltern noch Lehrer der niederen und höheren Schulen und Vorsteher privater Erziehungsanstalten vorübergehen dürfen. Er begründet die Knabenhandarbeit aus der Kulturgeschichte, aus der Seelen- und Unterrichtslehre, geht auf ihre Geschichte ein und fixiert ihren gegenwärtigen Stand in den wichtigsten Kulturländern, den er aus eigener Anschauung kennt. Dann geht Verf. auf die Bedeutung des Handarbeitsunterrichtes für das private und öffentliche Erziehungs Wesen ein, namentlich finden Hilfsschulen, Waisenhäuser, ferner Lehrerseminare und andere höhere Schulen besondere Berücksichtigung. Das letzte Kapitel befasst sich besonders mit dem Knabenhandarbeitsunterricht in den Ländern, die unsere Konkurrenten auf dem Weltmarkt sind.

In meisterhaft knapper und doch für die Beurteilung völlig ausreichender Weise werden uns hier alle Tatsachen unterbreitet, die uns zu einem richtigen Urteile über den wichtigen Gegenstand befähigen, den man sonderbarer Weise besonders in manchen Kreisen der Lehrerwelt noch als nebensächlich ansieht und so lange so beurteilen wird, bis uns die Überlegenheit anderer Völker begreiflich macht, dass wir einen Ast verkümmern liessen, auf dem auch wir sitzen.

Sachlich ist zu ergänzen, dass Clauson-Kaas ausser dem Emdener Kursus 1880 einen von 64 Teilnehmern besuchten Kursus in Dresden abhielt, der von den späteren Gründern der meisten sächsischen Handfertigkeitsschulen besucht wurde, und dass derselbe als Lehrer am Blindeninstitut in Dresden auch den rein erziehlichen Handfertigkeitssunterricht pflegte. Im Interesse der häuslichen und öffentlichen Erziehung unserer Jugend muss man dem kleinen Buche die grösste Verbreitung wünschen.

Zwickau i. S.

Franz Hertel.

**Meumann, Prof. Dr. E.,** Intelligenz und Wille. Leipzig 1908, Quelle u. Meyer. Pr. geb. 4,40 M.

Nach Meumanns Untersuchungen ist die Aufmerksamkeit die elementare Vorbedingung aller Intelligenz (S. 19). Er entscheidet sich für den Primat der Intelligenz gegenüber dem Willen. Wille ist ihm nichts anderes, als „ein Sichumsetzen des intellektuellen Seelenlebens in eine Wirkung nach aussen“. „Er ist der Inbegriff der Vorgänge, durch welche das innere Seelenleben aus sich heraustritt, seine Innerlichkeit verlässt, bei welcher es nur ein ruhiger Spiegel der äusseren Reize war. Erst indem sich Vorstellungen und später Vorstellungen und Urteile mit motorischen Vorgängen und ausführenden Handlungen verbinden, und diese dann später wieder reproduzieren können, tritt die reine Innerlichkeit unserer Empfindungen und Vorstellungen über sich hinaus und wird zu einer nach aussen wirkenden und handelnden Macht“ (S. 275). Wenn Meumann behauptet: „Es gibt kein Wollen ohne Können“ (S. 214), so steht er auf Herbarts Standpunkte: „Die Tat erzeugt den Willen aus der Begierde.“ Er stellt ferner neben das bloss äussere Handeln die innere Willenshandlung (S. 200 ff.). Unter diesen Begriff fällt das „phantasierte“ Handeln Herbarts, dessen Bedeutung noch häufig missverstanden wird. Was über Charakterbildung gesagt wird, kann in wesentlichen Punkten auch vom Herbartschen Standpunkte aus angenommen werden, nur scheint die Bedeutung der Vielseitigkeit im Sinne des gleichschwebend vielseitigen Interesse nicht zu ihrem Rechte zu kommen (S. 259 ff.).

Diese Ergebnisse stimmen in wesentlichen Stücken überein mit den Ergebnissen der Untersuchung über „Willensbildung und Interesse“ im 29. Jahrg. (1908) der Pädag. Studien, S. 241 ff. Die letztgenannte Abhandlung erhebt den Anspruch, das Verhältnis zwischen Interesse und Wille im Herbartschen Sinne bestimmt zu haben. Die Ergebnisse von Meumanns Untersuchung würden daher als ein weiterer Beweis dafür gelten können, dass die grundlegenden Gedanken der Pädagogik

Herbarts noch nicht überholt sind und nicht als veraltet bezeichnet werden dürfen. Wenn diese Auffassung richtig ist — und man kann durch das Buch selbst schwerlich zu einer anderen geführt werden — dann wäre es verdienstlich gewesen, wenn der Verf. auch auf Herbart hingewiesen hätte. Ein zustimmendes Urteil von dieser Seite würde vielleicht manchen veranlassen haben, in seinen Auserungen über die Pädagogik Herbarts vorsichtiger zu sein, andererseits würde damit auch dem geschichtlichen Zusammenhange der pädagogischen Forschung ein Dienst erwiesen worden sein.

Mit Meumanns Buche erfährt die pädagogische Literatur eine wertvolle Bereicherung. Indem die Darstellung sich frei hält von überflüssigen philosophischen und willkürlich geprägten Kunstausdrücken und in einfachen, klaren Gedankengängen sich bewegt, gewinnt sie den seltenen Vorzug der Gemeinverständlichkeit.

**Förster, Dr. Fr. W.,** Schule und Charakter. Zürich 1907. Schulthess u. Co.

Dieses Buch ist zum Gegenstand eingehender Beratung in einer Lehrervereinigung gemacht worden, worüber ein ausführlicher Bericht von Fr. Franke im 1. Hefte der Päd. Studien 1909, S. 63—65 veröffentlicht wurde. Das Buch wird hier als eine sehr erfreuliche Erscheinung bezeichnet. Auf diesen Bericht, der, wenn auch nicht zu allen Einzelheiten, so doch zu wesentlichen Punkten kritisch Stellung nimmt, sei hiermit verwiesen.

Rochlitz. Dr. M. Schilling.

**Karl Hemprich,** Otto Flügels Leben und Schriften. Langensalze 1908. Beyer u. S. Pr. 0,75 M.

Am 1. Oktober d. J. ist Pastor Otto Flügel zu Wanleben bei Halle nach vierzigjähriger Amtstätigkeit in den Ruhestand getreten. Das hat den Verfasser des vorliegenden Büchleins veranlasst, ausführlich auf die wissenschaftliche Bedeutung Flügels hinzuweisen. Wir sind darüber sehr erfreut

und hoffen, dass die kleine Biographie noch viele dazu anregt, sich mit Flügels Schriften zu beschäftigen. Hemprich hat in seiner Broschüre aller Liebe und Verehrung Ausdruck gegeben, die ihm der langjährige Umgang mit dem Wanzlebener Philosophen eingefösst hat. Das gibt der Darstellung grosse Wärme und Innigkeit, die auch dem Fernstehenden eine Ahnung von der überaus sympathischen Persönlichkeit des Gefeierten gewährt. Der Hauptteil des Schriftchens gibt einen ausgezeichneten Überblick über die umfangreiche literarische Tätigkeit Flügels. Dabei wird von jedem Buebe der Hauptinhalt kurz, aber treffend angegeben. Folgende Werke werden besprochen: 1. „Monismus und Theologie“ (3. umgearbeitete Aufl. „der spekulativen Theologie der Gegenwart“), 2. „Der ewige Gehalt des Christentums und der moderne Mensch“, 3. „Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik“, 4. „Ritschls philosophische und theologische Ansichten“, 5. „Das Wunder und die Erkennbarkeit Gottes“, 6. „Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts“, 7. „Falsche und wahre Apologetik“, 8. „Kant und der Protestantismus“, 9. „Zur Philosophie des Christentums“, 10. „Idealismus und Materialismus der Geschichte“, 11. „Die Bedeutung der Metaphysik Herbarts für die Gegenwart“, 12. „Die Seelenfrage mit Rücksicht auf die neueren Wandlungsgewissernaturwissenschaftlicher Begriffe“, 13. „Über die persönliche Unsterblichkeit“, 14. „Die Sittenlehre Jesu“, 15. Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker“, 16. „Über das Selbstgefühl“, 17. „Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen“, 18. Schön und gut nach Herbart“, 19. „Über das Verhältnis des Gefühls zum Intellekt in der Kindheit des Individuums und der Völker“, 20. „Das Seelenleben der Tiere“, 21. „Die Probleme der Philosophie und ihre Lösungen“ und 22. „Abriss der Logik“. Ausserdem werden die kleineren Abhandlungen Flügels und seine beiden Herbartsbiographien angeführt. Hemprich hat es verstanden, das wissenschaftliche Charakterbild seines berühmten Meisters in kurzen aber treffenden Strichen zu zeichnen. Wir wünschen mit ihm, dass es der Lehre Herbarts, die ja in Flügel

gegenwärtig ihren bedeutendsten Vertreter hat, neue Freunde zuführe.

Naumburg a. S. Blüthgen.

**Juristisch-psychiatrische Grenzfragen**, herausgeg. von Prof. Dr. jur. Finger, Prof. Dr. med. Hoche, Oberarzt Dr. med. Bresler. 3. Band, Heft 8. Die Zwangs-(Fürsorge)-Erziehung. Halle, Verl. v. C. Marhold. Pr. 1,50 M.

Das Heft enthält 3 Vorträge, gehalten in der Vereinigung für gerichtliche Psychiatrie und Psychologie im Grossherzogtum Hessen. 1. Privatdozent Dr. Dannemann in Giessen, Fürsorge-(Zwangs-)Erziehung. — Verf. weist hin auf das aussergewöhnliche Anschwellen der Bestrafungsziffer Jugendlicher. Er findet eine Erklärung in den ungünstigen sozialen Verhältnissen, in dem scharfen Kampf ums Dasein, in den gesteigerten Bedürfnissen und in dem häufigeren Auftreten von Psychopathen und nervös Veranlagten, die ihr Dasein durch oben genannte Ursachen defekt gewordenen Eltern zu verdanken haben. Propylaktische Erwägungen haben in verschiedenen Staaten (Preussen, Hessen) zur Schaffung von Fürsorge- und Zwangserziehungsgesetzen geführt. Dr. Dannemann unterscheidet 2 Hauptgruppen der Fürsorgezöglinge: 1. Geistig normale, 2. geistig abnorme. Er wendet sich als Psychiater besonders den letzteren zu und verlangt, dass besonders um ihretwillen dem Arzt ein viel grösserer Einfluss eingeräumt werden muss als bisher, da der Pädagog die Führung hatte. Einige Sätze dürften den Beifall der Leiter und Lehrer der Erziehungsanstalten nicht finden, so wenn D. Seite 13 sagt: „Das psychisch Abnorme und oft das direkt Krankhafte spielen dabei eine so eminent wichtige Rolle, dass es undenkbar ist, wie man bei einer grossen Anzahl von Fällen den richtigen Behandlungsmodus finden will ohne den psychiatrisch gebildeten Arzt.“ Eine psychiatrische Bildung des Pädagogen scheint sich der Verfasser nicht denken zu können. Die Leiter und Lehrer der Erziehungsanstalten können ihre Zöglinge nicht handwerksmässig nach einer Schablone behandeln. Ein

jeder von ihnen ist verpflichtet, sich psychiatrisch auszubilden, sei es durch Kurse (wie im Rauben Haus-Hamburg unter Leitung Dr. Danuermanns), sei es durch Selbststudium. Die Hauptsache ist aber die Praxis. Die Beobachtungsgabe des Erziehers wird durch tägliche Übung geschärft, der stete Umgang mit Fürsorgezöglingen lehrt die Eigentümlichkeiten, auch die krankhaften, schnell erkennen und die Behandlung darnach einrichten. Muss diese doch bei gleichen Ausserungen der Abnormität verschieden sein. Kann dies der Arzt, der das Individuum doch nur flüchtig beobachten kann, besser tun wie der Pädagog? Dass Täuschungen vorkommen ist beim Arzt ebenso leicht möglich (cf. S. 26), wenn es sich um kurze Beobachtungszeit handelt, wie beim Pädagogen. Der Verf. spricht einmal von psychiatrisch gebildeten Ärzten und dann von psychiatrisch ungenügend geschulten Erziehern, ebenso könnte man den umgekehrten Fall konstruieren. Eine Trennung der psychopathischen Zöglinge, bei denen die krankhafte Entartung besonders hervortritt, von den übrigen Zöglingen ist mit dem Verfasser zu wünschen. Auf dem deutschen Fürsorgetag zu Breslau 1906 fand dieser Gedanke warme Unterstützung. — Der Vorschlag einer psychopathischen Beobachtungsstation hat sicher etwas Beteuendes, meines Wissens besitzt Frankfurt a. M. eine solche (vgl. auch S. 66). Allein ob eine so kurze Beobachtungszeit (Verf. spricht von 1—3 Wochen) genügt, möchte ich dahin gestellt sein lassen. Die Erzieher an Erziehungsanstalten brauchen oft Monate, ehe sie über einzelne Charaktere ein abschliessendes Urteil geben können, obgleich sie viel mehr mit dem Zögling in Berührung kommen als der Arzt in der Beobachtungsstation. Bei dieser kurzen Beobachtungszeit bilden die neue Umgebung, das beobachtende Interesse, in dessen Mittelpunkt die Kinder stehen, so viele Hindernisse, dass auch der geschickteste Psychiater Täuschungen nicht entgehen wird. In der Aprilnummer der „Kinderfehler“ 1907, herausgeg. von Trüper u. a., hat ein Praktiker, Oberregierungsrat Müller-Chemnitz, sehr beachtliche Sätze über

die Behandlung psychopathischer Kinder geschrieben, die vollen Beifall finden dürften. Im übrigen ist dieser Vortrag ebenso wie die folgenden allen sich für das Erziehungswesen sittlich gefährdeter und verwahrloster Kinder interessierenden Kreisen warm zu empfehlen.

2. Die Zwangserziehung von Rechtsanwalt Dr. Fuld-Mainz. Der Verf. beleuchtet denselben Stoff von der juristischen Seite. Er weist darauf hin, dass unter Zwangserziehung nicht nur Anstalts-, sondern auch Familien-erziehung zu verstehen sei und redet letzterer besonders das Wort. Er spricht aus, dass Zwangserziehung für das betr. Kind keine Strafe ist und sein soll. In dankenswerter Weise erinnert er die in Frage kommenden Personen und Behörden daran, dass das Kind rechtzeitig der verderblichen Umgebung entrisen werde. Eine Forderung, der nur zu wenig entsprochen wird! Beizupflichten ist besonders dem Satz: „Es besteht heute kein Zweifel, dass der Staat das Verbrechen am wirksamsten bekämpft, in dessen Gebiet der Umfang der Fürsorgeerziehung dem tatsächlichen Bedürfnis entspricht.“ Eine ernste Mahnung an die Staaten, denen ein ausreichendes Fürsorge - Erziehungs - Gesetz noch mangelt.

3. Zur Zwangserziehungspraxis von Medizinalrat Kreisarzt Dr. Balsler-Mainz. Der Verf. verspricht am Anfang, sich mit der Frage zu beschäftigen: Welche Erfolge haben wir mit der Durchführung des Gesetzes über die Zwangserziehung Minderjähriger erreicht? Obgleich er zur Beantwortung dieser Frage gar nicht kommt, lassen seine beachtenswerten Ausführungen diesen Mangel vergessen. Er sieht mit offenem Auge, wo es zu bessern gibt, ohne sich von den modernen Stürmern und Drängern ins Schlepptau nehmen zu lassen. Dies gilt besonders auch von seiner Stellung zur Arbeit.

Von den nachfolgenden Bemerkungen zur Zwangserziehung von Ministerialrat Dr. Best-Darmstadt und Dr. Klumker-Frankfurt sei ein Hinweis des letzteren hervorgehoben, nämlich, die öffentliche Kinderfürsorge den kleinen Armenverbänden abzunehmen und breiteren



Schultern (Bezirksverbände, Landarmenverbände) zu übertragen, um zu vermeiden, dass aus pekuniären Gründen mit der Unterbringung von Fürsorgezöglingen gezögert wird, bis es zu spät ist.

Bräunsdorf i. S. Pietzsch.

**Karl Roller**, Hausaufgaben und höhere Schulen, Leipzig, Verlag von Quelle u. Meyer, 1907, geh. M. 2,80; geb. M. 3,20. 142 S.

Die höchst beachtenswerte Arbeit behandelt die verschiedenen Probleme über die Hausaufgaben und stellt die Frage der Hausaufgaben auf eine reine wissenschaftliche Basis. In einem ersten Abschnitte geht der Verf. auf die pädagogischen Erwägungen ein, die bisher über die so wichtige Frage gemacht worden sind, und hebt neben dem unterrichtlichen und erzieherischen Momente auch das hygienische hervor. Der 2. Abschnitt „Die Berechtigung der Hausaufgaben“ bringt die Äußerungen der obersten Schulbehörden der deutschen Bundesstaaten in der Hausaufgabenfrage, betrachtet das Verhältnis der Hausaufgaben zum Unterrichte und ihre Bedeutung im Schulleben. Der 3. Abschnitt behandelt die äusserst wichtige Frage über „die Hygiene der Hausaufgaben“. Zum Schluss bringt der Verf. die gesamte Literatur und zur raschen Orientierung über die einzelnen bei den Hausaufgaben in Betracht kommenden Fragen ein Namen- und Sachregister.

Die überaus fleissige Arbeit, die auch andere wichtige pädagogische Fragen berührt, sei aufs wärmste allen Kollegen, an welcher Schule sie auch unterrichten, empfohlen. Sie bietet Anregung und fordert zum Nachdenken auf über eine Frage, zu deren Lösung es in der Zukunft noch ausserordentlich viel zu tun gibt. Auch der erfahrene Kollege wird die Arbeit nicht ohne Segen für seine Zöglinge studieren.

Die ausländischen Klassiker, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten von Dr. Han, Prof. Dr. H. Wolf und einigen Mitarbeitern. Verlag von Heinrich Bredt in Leipzig.

7. Bändchen: Äschylus' Prometheus-Trilogie von Donner. Neu

bearbeitet und mit Erläuterungen versehen von Prof. Dr. Heinrich Wolf. 1907. 111 S. 1,25 M.

Das Bändchen bringt zuerst die Übersetzung von Donner mit kurzen Fussnoten. In einem zweiten Teile, den „Erläuterungen“, behandelt der Herausgeber zuerst in knappen Umrissen die geschichtliche Entwicklung der attischen Tragödie und das griechische Theater, bringt dann eine kurze Biographie des Äschylus und den Sang und Aufbau des „gefesselten Prometheus“. Ausführlicher wird die Prometheus-Sage behandelt und die Zeus-Religion, und zwar mit Recht; denn wir müssen die Äschylus-Trilogie als einen Versuch betrachten, eine erhabene Auffassung von der alles überragenden Stellung des Götterkönigs Zeus zu verkündigen. In der weiteren Geschichte der Prometheus-Sage kommt der Herausgeber auch auf Goethes Prometheus zu sprechen. Zum Schlusse geht der Herausgeber noch auf die geographischen Vorstellungen des Äschylus ein und bringt schliesslich eine alphabetisch geordnete Erklärung der wichtigsten Namen. Es ist eine fleissige Arbeit, die dem Verf. alle Ehre macht und gewiss den beabsichtigten Zweck erreicht.

8 Bändchen: Euripides' Medea übersetzt von Donner. Neu bearbeitet und mit Erläuterungen versehen von Prof. Dr. H. Wolf. 1907. 109 S. 1,25 M.

Auch dieses Bändchen bringt zuerst die Übersetzung von Donner mit kurzen erläuternden Fussnoten. Dann folgt „Euripides' Leben und Wirken“, und zwar 1. sein äusseres Leben, 2. Euripides als philosophischer Dichter, 3. Euripides als Realist und Naturalist, der Wettkampf zwischen Äschylus und Euripides in Aristophanes Fröschen, 5. Nachwirkungen des Euripides. Ein weiterer Abschnitt behandelt die Sage von Jason und Medea. Recht ausführlich wird die dramatische Bearbeitung des Stoffes durch Euripides erörtert und das Stück ästhetisch gewürdigt. In einem Zusatze werden kurz die Nachdichtungen der Euripides'schen Medea erwähnt. Auch dieses Bändchen sei

aufs wärmste empfohlen, da es zum Verständnis der interessanten Tragödie den gewünschten Aufschluss gewährt. Hoffentlich beschenkt uns der Herausgeber auch mit den Tragödien des Sophokles, die ja auf den höheren Lehranstalten noch mehr als die des Aeschylus und Euripides gelesen werden.

Die deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbststudium von Kneuen und Evers und einigen Mitarbeitern. Verlag von Heinrich Bredt in Leipzig.

9. Bändchen: Schillers Glocke. Neue Textausgabe mit veranschaulichender Erklärung, eingehender Erläuterung und umfassender Würdigung, von Prof. A. Evers, Direktor des Gymnasiums zu Barmen. 3. verbesserte Auflage. 1906. 244 S., 1,50 M.

Die erste Auflage dieser vortrefflichen Arbeit erschien 1893, eine zweite folgte 1902. Der Verfasser ist am 24. August 1906 gestorben und hat uns noch eine 3. Aufl. dieser ausgezeichneten Arbeit hinterlassen. Was den beiden ersten Auflagen nachgerühmt werden konnte, gilt besonders auch für die letzte verbesserte Auflage. Es erübrigt daher nur auf diese hinzuweisen. Wer sich mit Schillers Glocke beschäftigt, muss dies Werk kennen und studieren.

10. Bändchen: Das Nibelungenlied erläutert und gewürdigt mit einem Überblick über die Sage und die neuere Nibelungendichtung. Dritte, neu bearbeitete und erweiterte Auflage von Lic. Hans Vollmer, Oberlehrer an der Gelehrtschule des Johanneums zu Hamburg, 1906, 204 S., 1,25 M.

Die erste Auflage dieses Bändchen erschien 1894, bearbeitet von Prof. Dr. Friedrich Vollmer in München. Die dritte Auflage hat der Bruder besorgt. Sie hat starke Änderungen und Erweiterungen erfahren, die Kritik hat besonders eingesetzt, mit Literaturangaben ist nicht gespart. Dies ist zu begrüßen, da wir mit der neuen Auflage eine vollständige Übersicht über das Nibelungenproblem erhalten.

Es ist eine vortreffliche Arbeit, die den Deutschlehrer in den Oberklassen nicht im Stich lässt. Das Bändchen bringt zuerst den Inhalt des Epos nach den einzelnen Abenteuern. Vielleicht konnte auf den dramatischen Aufbau des Stückes grösserer Wert gelegt werden. Der Kommentar umfasst die ganze Dichtung und dient dem tieferen Verständnis des Inhalts.— Ausführlich werden der Ursprung und die Entwicklung der Sage behandelt, die Auffassungen über die Entstehung des Nibelungenliedes erörtert, Metrisches und die Handschriften besprochen. Ein Kapitel handelt über „die Klage“. Nachdem der Verf. noch einen Blick auf die Mittel der Dichtung, Idee und Tragik geworfen hat, die Charaktere im Nibelungenliede betrachtet hat, beschäftigt sich der letzte Teil mit der „Wiedererweckung des Nibelungenliedes“ und der „neueren Nibelungendichtung“. Gerade dieser letzte Teil erhöht den Wert des Bändchens, wenn man auch etwa nicht ganz damit einverstanden ist. Z. B. die vorzügliche Übersetzung des Nibelungenliedes von Gustav Legerlotz findet keine Erwähnung. Wer das Vergnügen hat, mit seinen Schülern das Nibelungenlied zu lesen, wird gern aus diesem Bändchen neue Anregung schöpfen. Es steht auf der Höhe der Zeit und verdient mehr als blosse Beachtung.

26. Bändchen: Gudrun, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium von Rudolf Peters, Oberlehrer am Königl. Hohenzollern-Gymnasium zu Düsseldorf. 1906. 123 S., geb. 1,20 Mk.

Die vorliegende Bearbeitung stellt aus den kritischen Ausgaben und den literarischen Besprechungen das zusammen, was für den Unterricht oder das Selbststudium zum Verständnis der Dichtung notwendig und wertvoll erschien. Sie bringt „Inhalt und Aufbau des Epos“, dann einen Kommentar, der in seiner Anlage von dem obigen zum Nibelungenliede abweicht. Der Kommentar sucht sprachliche Schwierigkeiten aus dem Wege zu räumen und bringt kurze Erklärungen, könnte vielleicht auf ein tieferes Verständnis des Inhalts näher eingehen, da ja gerade

für eine ausführlichere Behandlung des Gedichtes in der Schule kaum Zeit übrig bleibt. Dann orientiert nur die Arbeit über „Entstehung und Überlieferung des Gedichtes“ und „die Quellen“, bringt eine Charakteristik der Personen, gibt einen Beitrag „zur Würdigung des Gedichtes“ und führt zum Schluss „Übersetzungen und Bearbeitungen des Stoffes“ an. Die vorliegende Schrift unterstützt und ergänzt den Unterricht und dient als willkommener Wegweiser. Wir können sie nur aufs wärmste empfehlen.

Erfurt. G. Deile.

**Paul F. F. Schulz**, Unsere Zierpflanzen, eine zwanglose Auswahl biologischer Betrachtungen von Garten- und Zimmerpflanzen sowie von Parkgehölzen, mit 5 farbigen Tafeln nach Aquarellen von Wolff-Maage, 4 Tafeln von Georg E. F. Schulz usw. Verlag von Quelle u. Meyer, Leipzig 1909. 216 S. 8°.

Das Ganze gliedert sich in vier Teile: Sporenpflanzen, Nadelhölzer, Monokotylen und Dikotylen. In anschaulicher, gründlicher Darstellung werden die hauptsächlichlichen Zierpflanzen nach Herkunft, Gestalt, physiologischen Besonderheiten usw. beschrieben. Da hört man von der giftigen Eibe, deren Blätter sich seitwärts stellen, um der

gegenseitigen Beschattung zu entgehen, und staunt über die fürsorgende Weisheit der Natur. Und hat der Text unser lebhaftes Interesse erregt, so kommt die Abbildung zu Hilfe und vervollständigt die entstandene Vorstellung. Höchst lehrreich und fesselnd ist die Schilderung der Plasmaströmungen bei der virginischen Tradeskantie (S. 48). Sehr fasslich werden auch die eigenartigen Belebungserscheinungen an der sog. Auferstehungspflanze beschrieben und durch Blitzlichtaufnahmen demonstriert (S. 14). Anmutig ist ferner die Beschreibung der Mondviole. „O wie die Nachtviole lieblich duften!“ ruft Kleists Prinz von Homburg, er meint die stille Pflanze, die tagsüber nicht duftet, bei Nacht jedoch einen köstlichen Wohlgeruch ausströmt, wie denn die Natur selbst immer weit poetischer ist, als ihre verseschiedenden Lobredner! So vertieft man sich gern in diese freundlichen Naturbilder und dankt dem kundigen Führer und Schilderer für willkommene Belehrung und Anregung. Der Text wird durch eine grosse Zahl von Illustrationen belebt, besonders die kolorierten sind von grosser Feinheit und Farbenpracht. Die ganze Ausstattung des Werks ist prächtig und geliegt und des schönen, gelehrten Buches durchaus würdig.

Berlin. Oberlehrer Dr. C. Fries.

## Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

- Historisch-pädagogischer Literaturbericht über das Jahr 1906 u. 1907**, herausgeg. von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Berlin 1908. Hofmann & Comp. Pr. je 3 M.
- Pädagogische Jahresschau über das Volksschulwesen im Jahre 1907**. In Gemeinschaft mit hervorragenden Fachmännern herausgeg. von Dr. Clausnitzer. Leipzig 1908. Teubner. Pr. geb. 7 M.
- Radczwil, Minna**, Reigen-Sammlung. Ebenda 1908. Pr. kart. 2,40 M.
- Meyer, Gertrud**, Tanzspiele und Singtänze. 2. Aufl. Ebenda 1908. Pr. kart. 1 M.
- Blätter für deutsche Erziehung**, herausgeg. von Arthur Schulz. 10. Jahrgg. Hef 6 u. 7. Leipzig. Fernau. Pr. viertelj. 1,60 M.
- Agahd, Konrad**, Soll die Lehrerschaft in Jugendfürsorge-Organisationen mitarbeiten? Halle. Schroedel.
- Dohrn, Dr. Karl**, Über die geschlechtliche Aufklärung der Jugend. Ebenda 1908. Pr. 30 Pf.

- Rosenkranz, C.**, Über sexuelle Belehrungen der Jugend. Ebenda 1908. Pr. 50 Pf.
- Agahd, Konrad**, Über die soziale Bedeutung des hauswirtschaftlichen Unterrichts und seine Einführung in alle Mädchenschulen. Ebenda 1908. Pr. 50 Pf.
- Stimpff, Dr. Joseph**, Der Wert der Kinderpsychologie für den Lehrer. 2. Aufl. Gotha 1908. Thienemann, Pr. 80 Pf.
- Freiherr v. Zedlitz u. Neukirch**, Die wichtigsten Aufgaben der preussischen Schulpolitik. Leipzig 1908. Klinkhardt, Pr. 60 Pf.
- Stuhrmann, P. Heiner**, Das moderne Jungmännerproblem und seine Lösung. Barmen 1908. Verb. des Westd. Jünglingsbundes, Pr. 80 Pf.
- Wienstein**, Fr. Wilhelm Dörpfeld, Sein Leben und seine Schriften. Halle 1907. Schroedel. Pr. 1,25 M.
- Compayré, Gabriel**, L'Éducation intellectuelle et morale. Paris 1908. Delaplane.
- Dürr, Prof. Dr. E.**, Einführung in die Pädagogik. Leipzig 1908. Quelle & Meyer. Pr. geb. 4,40 M.
- Lay, Dr. W.**, Experimentelle Pädagogik. Leipzig 1908. Teubner. Pr. geb. 1,25 M.
- Schreiber, H.**, Die religiöse Erziehung des Menschen im Lichte seiner religiösen Entwicklung. Leipzig 1908. Quelle & Meyer. Pr. geb. 3,40 M.
- Erläuterungen zum Jahrbuch** des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (39. Jahrgg. 1906) nebst Mitteilungen an seine Mitglieder, herausgeg. von Prof. Dr. K. Just. Dresden 1907. Bleyl & Kaemmerer. Pr. 1 M.
- Scherer, H.**, Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Giessen 1908. Roth. Pr. 1,20 M.
- Kerri, Dr. phil. Theodor**, Welche Bedeutung hat die philosophische Propädeutik für die Bildung und insbesondere für die Lehrerbildung. Gotha 1907. Thienemann. Pr. 40 Pf.
- Rühlmann, Dr. P.**, Politische Bildung, ihr Wesen und ihre Bedeutung usw. Leipzig 1908. Quelle & Meyer. Pr. geb. 2,80 M.
- Universität und Schule**. Vorträge auf der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner am 25. September 1907 zu Basel gehalten. Leipzig 1907. Teubner. Pr. geb. 1,50 M.
- Wetekamp, Prof. W.**, Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht. Ebenda 1908. Pr. kart. 1,80 M.
- Ohlert, Arnold**, Abbruch und Aufbau des Unterrichtsystems. 1. Bd. zur Lösung des Bildungsproblems. Hannover 1908. Meyer. Pr. geb. 1,50 M.
- v. Wettstein, Pr. Dr. R.**, Der naturwissenschaftliche Unterricht an den österreichischen Mittelschulen. Wien 1908. Tempsky. Pr. 3 M.
- Technik und Schule**, Beiträge zum gesamten Unterricht an technischen Lehranstalten. herausgeg. von Prof. M. Girndt. 1. Bd., 4. u. 5. Heft. Leipzig 1907. Teubner. Pr. geb. je 1,60 M.
- Siercks, H.**, Das deutsche Fortbildungsschulwesen nach seiner geschichtlichen Entwicklung und in seiner gegenwärtigen Gestalt. Leipzig 1908. Göschen. Pr. 0,80 M.
- Schwochow, H.**, Methodik des Volksschulunterrichts. 7. Aufl. Leipzig 1907. Teubner. Pr. geb. 6 M.
- Osenberg, Ew.**, Die Organisation von hauswirtschaftlichen und kaufmännischen Mädchen-Fortbildungsschulen. Ebenda 1908. Pr. geb. 1,60 M.
- Eucken, Prof. Dr. Rudolf**, Der Sinn und Wert des Lebens. Leipzig 1908. Quelle & Meyer. Pr. g. 2,80 M.
- Ders., Einführung in eine Philosophie des Geisteslebens. Ebenda. Pr. geb. 4,60 M.
- Messer, Prof. Dr. August**, Empfindung und Denken. Ebenda. Pr. geb. 4,40 M.
- Meumann, Prof. Dr. E.**, Intelligenz und Wille. Ebenda. Pr. geb. 4,40 M.
- Ders., Ökonomie und Technik des Gedächtnisses. Leipzig 1908. Klinkhardt.
- Shinn, Mil. Washburn**, Notes on the Development of a Child, II. Berkeley, The University Press 1907. Pr. 2,50 M.
- Muszynski, Franz**, Die Temperamente. Paderborn 1907. Schöningh.



## A. Abhandlungen.

### I.

## Das geographische Individuum.

Von Rektor **K. Ehrhardt**, in Königsee (Thüringen).

### I. Wesen des geographischen Individuums.

Seit den Zeiten des klassischen Altertums ist die Kenntnis der verschiedenen Erdräume die Aufgabe der Geographie gewesen. Es ist ein weites und reiches Arbeitsfeld, das sich dem Geographen darbietet, die Erde in ihrer Mannigfaltigkeit der Erscheinungen und Gestaltungen kennen zu lernen, sie vom Nordpol bis zum Südpol, von Osten nach Westen zu erforschen. Ein ausgedehntes Gebiet liegt vor der Wissenschaft, und je nach der Verschiedenartigkeit der Gesichtspunkte, mit denen der Geograph an die Lösung seiner Aufgabe herantritt, ist die Geschichte der Methodik dieses Faches nach und nach entstanden. Zwei Hauptrichtungen sind es, die seit den ältesten Zeiten deutlich und klar zur Erscheinung gelangen; die eine sucht den Ehrgeiz darin, möglichst viele Gegenden und Länder kennen zu lernen und zu beschreiben, der anderen kommt es besonders darauf an, die kausalen Verhältnisse zu erforschen, die Wirkungen, welche die Objekte auf den Menschen ausüben, kennen zu lernen. Die Wissenschaft häuft nicht bloss Stoff an, sie sammelt nicht allein fleissig Material, sondern ihr Hauptwert liegt in der geistigen Verarbeitung des dargebotenen Stoffes, in dem durch Vergleichung gewonnenen Einblick in den Zusammenhang der Objekte, in dem Nachweis einer die Verhältnisse beherrschenden Gesetzmässigkeit. Schon Herodot von Halikarnass meinte, dass sich die Verschiedenheit der Völker auf die Verschiedenheit der physikalischen Verhältnisse des Erdballs zurückführen lasse, und Strabo wusste wohl schon, dass die Erde ein grosser Organismus ist, ein Erziehungshaus der Menschheit. Die weiteste Berücksichtigung der kausalen Verhältnisse erfolgte aber erst, nachdem eine ausreichende Sammelarbeit vollbracht war, dann begann die Durchdringung und geistige Verarbeitung des Stoffes durch Ritter, der in der Vorrede zu seinem Werke „Handbuch von Europa“ schreibt:

„Mein Zweck war, den Leser zu einer lebendigen Ansicht des ganzen Landes, seiner Natur- und seiner Kunstprodukte, der Menschen- und Naturwelt zu erheben und dieses alles als ein zusammenhängendes Ganze so vorzustellen, dass sich die wichtigsten Resultate über die Natur und den Menschen von selbst, zumal durch die gegenseitige Vergleichung entwickelten. Die Erde und ihre Bewohner stehen in der genauesten Wechselverbindung, das Land wirkt auf die Bewohner und die Bewohner auf das Land ein.“ Mit seinen Grundgedanken: die Grundlage alles erdkundlichen Unterrichts ist die physische Geographie, die geographischen Elemente stehen im organischen Zusammenhang und in innerer Wechselbeziehung, und die Erde übt auf ihre Bewohner einen bedeutenden Einfluss aus, die durchaus nicht neu waren, sondern die er zur allgemeinen Anerkennung brachte, schuf er den Begriff des geographischen Individuums. Jedes Glied ist ein integrierender Bestandteil des Ganzen, das geographische Individuum lässt sich nicht teilen, es lässt sich davon kein Glied wegnehmen oder vertauschen, ohne dass das Ganze aufgehört das zu sein, was es war. Diese einzelnen Glieder des geographischen Individuums sind von einander abhängig, jedes folgende Element setzt das vorhergehende voraus, und alle zusammen bilden eine fortlaufende Reihe von Abhängigkeiten. Jedes geographische Individuum kann nach Lage, wagrechter Gliederung, senkrechter Gliederung, Boden, Wasser, Klima, Pflanzen, Tieren und Menschen betrachtet werden. Wie im Pflanzen- und Tierreiche bis zu einem gewissen Grade gesonderte Organe unterschieden werden, welche den ganzen Körper zusammensetzen und durch ihr Zusammentreten die Einheit des Individuums ausmachen, so stehen auch die einzelnen geographischen Elemente im inneren Zusammenhang und bauen durch ihr Zusammentreffen die Einheit des geographischen Individuums auf. „Man kann keinen Faktor, auch nicht den kleinsten, in dem einen Glied verändern, ohne die Gleichung zu zerstören.“ Die Erde bildet eine Vereinigung einer Anzahl einzelner geographischer Individuen, die durch die Entwicklung der Volkswirtschaft zur Weltwirtschaft zum Teil in Verbindung stehen, auch von der Natur aus schon durch mannigfache Fäden verbunden sind. Sind diese vorangestellten Sätze richtig, so muss durch eine gründliche Kenntnis einer bestimmten Anzahl solcher Individuen aus den verschiedenen Zonen und Erdteilen am besten Zweck und Aufgabe des erdkundlichen Unterrichts erreicht werden. Die Naturgeschichte, welche nach Stoff und Methode die der Geographie am nächsten verwandte Wissenschaft ist, führt der Schule auch nicht die Fülle der Einzelwesen ihrer Reiche zu, sondern die Kinder sollen durch die unterrichtliche Behandlung einer Anzahl von Naturkörpern, insbesondere derjenigen der Umgebung, „dieselben denkend betrachten, kennen, achten und lieben lernen“. Immer sind es Einzelobjekte, Individuen, welche behandelt werden, die Zahl derselben richtet

sich nach dem Schulsystem, und nicht in der Menge, sondern in der Tiefe des Stoffes liegt die Wirkung. Damit die geisttötende Nomenklatur vermieden wird, behandeln wir immer einen Naturkörper nach biologischen Gesichtspunkten ausführlich und schliessen auf der Oberstufe an einen oder an mehrere Repräsentanten die Gattung oder Familie an. Dasselbe möchte ich auch von dem geographischen Unterricht verlangen, nicht mehr Behandlung der ganzen, weiten Länder, der fernen und fernsten Gegenden unseres Planeten, sondern Auswahl einer bestimmten Anzahl von geographischen Individuen, diese seien Vertreter der Landschaftsformen und werden aus den hohen, mittleren und niederen Breiten je nach ihrer Bedeutung für unser Volks- und Wirtschaftsleben ausgewählt.

Für den Unterricht habe ich deshalb schon früher eine kursorische und staratische Behandlung der Gebiete in Vorschlag gebracht. Diese verschiedene Art der Behandlung ist eine praktische Notwendigkeit, und die Unterschiede liegen nicht in der Qualität, sondern in der Quantität; die Grundaufgabe ist dahin modifiziert, dass sich die mehr vorwärts eilende, übersichtliche, kurze Belehrung zu einer ausführlichen, verweilenden Besprechung umwandelt. Die kursorische Betrachtung eines geographischen Individuums dient der fortlaufenden Übung im Kartenlesen, im Auffassen geographischer Verhältnisse, sie sorgt für eine Bereicherung des Wissens, für eine Ergänzung bereits gewonnener Unterrichtsergebnisse. Für die kursorische Behandlung werden sich besonders solche geographische Individuen eignen, welche in bereits unterrichtlich angeeigneten Gedankengruppen eine Stütze finden, für deren Verständnis keine Schwierigkeiten vorliegen, für deren Aufnahme der Boden schon bereitet ist. Die staratische Behandlung geht mehr in die Tiefe, der gesamte Inhalt, die ganzen Verhältnisse des Individuums sollen nach Möglichkeit in dem Geiste Aufnahme finden, Bildung klarer Begriffe, Verständnis der geographischen Verhältnisse, Erfassung des Unterrichtsmaterials nach allen Seiten wird angestrebt. Aus dem gesamten Komplex der so behandelten geographischen Individuen soll das richtige Verständnis für die Geographie, für die erdkundlichen Verhältnisse und Fragen hervorwachsen. Die Erde soll als Naturkörper vorgeführt werden, auf dessen weiter und formenreicher Oberfläche durch das feststehende, gesetzmässige Ineinandergreifen der Naturerscheinungen eine grosse Anzahl von Lebewesen ihr Dasein fristet, die der Wohnplatz eines hochstehenden, von den Naturgewalten sich immer mehr befreienden Lebewesens, des Menschen, ist. Bei der Behandlung ist für den Erfolg der Stunde die richtige Herbeischaffung des Anschauungsmaterials von besonderer Wichtigkeit. Ist dieses in genügender Klarheit und ausreichender Menge vorhanden, so können die Schüler für die Mitarbeit gewonnen werden, ihr Interesse wird geweckt und dauernd lebendig erhalten. Der immer reichlich vorhandene geographische Stoff entbehrt

meistens die Kraft der vollen Anschaulichkeit. Das Anschauungsmaterial soll der Unterricht in der Heimatkunde, die fortgesetzte Beobachtung der Natur, die Karte, das Bild und das Wort des Lehrers liefern. Das in der Wirklichkeit geschaute Objekt ist für den Erwerb klarer Vorstellungen von höchster Bedeutung, jedoch nur in der Heimatkunde lässt sich diese unmittelbare Anschauung durchführen; der weitere erdkundliche Unterricht muss auf die Vorführung der Gegenstände in der Wirklichkeit Verzicht leisten, er wendet heimatliche Vorstellungen, an der Heimat erworbene Gesetze auf die fremde Scholle an. Nur die Sachen haben den höchsten Wert, die sich der Schüler auf Grund der Betrachtung von Erscheinungen, von natürlichen Formen in der umgebenden Natur selbst erarbeitet hat, alles andere sind nur Glaubenssätze, von denen er nicht den Wahrheitsgehalt abzuschätzen vermag. Der Schwerpunkt liegt nicht in den abstrahierten Sätzen, sondern in den ihnen zugrunde liegenden Tatsachen.

Die unmittelbare Anschauung der Natur und die Betrachtung von Bildern macht die Landkarte nicht überflüssig. Der Tourist kauft auf seiner Wanderung die Ansichtskarte um eine Seite, um ein Bild aus der Landschaft zu besitzen, die Karte ist ihm aber doch noch ganz unentbehrlich zur richtigen Auffassung der Gegend nach Lage und Gestaltung der Verhältnisse, sie gibt ihm ein Bild der ganzen Landschaft. Die Landkarte will die gegenseitige horizontale Entfernung der einzelnen Punkte auf der Erde neben den vertikalen Entfernungen veranschaulichen, ersteres ist Aufgabe des Situationsplanes, letzteres des Reliefs oder der Terraindarstellung, sie will eine Darstellung von der Landschaft geben, wie sie dem Auge aus der Vogelschau erscheinen würde. Die vollkommenste Karte müsste in dem Beschauer den Eindruck hervorrufen, als ob sie ein Relief gearbeitet wäre. Die Terraindarstellung ist der schwierigste und wichtigste Teil der Landkarte, von der Darstellung der dritten Dimension hängt Wert und Brauchbarkeit der Schulkarten ab.

Die zwei Hauptmethoden der Terraindarstellung, das hypsographische und das orographische System, wurden vereinigt zur Darstellung des Geländes durch Höhenschichten verbunden mit Schraffen bezw. mit Schummerung oder durch Höhenlinien mit Schraffen oder Schummerung. Da auch diese Darstellung noch nicht genug Plastizität erzielt, wird die senkrechte oder schräge Beleuchtung angewandt. Bei der schrägen Beleuchtung muss natürlich durch die Lichtquellen aus verschiedener Richtung stets ein anderes Bild erzeugt werden, das von so beträchtlicher Abweichung sein kann, dass ein Wiedererkennen derselben Landschaft zur Unmöglichkeit wird; bei der senkrechten Beleuchtung wird das Terrain nicht reliefartig genug. Die Plastizität der Karte muss alle Formen des Geländes klar und wirkungsvoll zur Anschauung bringen,



dabei aber die Einzelheiten der Höhenstufen deutlich und leicht erkennen lassen, alle konventionellen Zeichen müssen, wenigstens auf den Karten für den ersten erdkundlichen Unterricht, zurückgedrängt werden, so dass die Schulkarten nicht mehr so viele Rätsel aufgeben, sondern leichter gelesen und verstanden werden können. Für die Schule ist es sicherlich von grossem Gewinn und eine Erleichterung der Arbeit, wenn bei der Darstellung der Karten die Objekte nicht sinnbildlich, sondern mehr bildlich angegeben werden, wenn auf dem Situationsplan die künstlerische Darstellung das Gelände aufbaut. Erst dann werden die Karten allgemein brauchbarer, es bedarf nicht mehr der vielen Vorarbeiten zum Kartenverständnis, sie werden das richtige Anschauungsmittel für den erdkundlichen Unterricht, ein geographisches Lesebuch. Von allen Anschauungsmitteln verlangen wir neben ausreichender Grösse und notwendiger Beschränkung der dargestellten Gegenstände Naturtreue und künstlerische Darstellung, für die Schulkarten, als wichtigstes Anschauungsmittel des geographischen Unterrichts, müssen diese Forderungen auch massgebend sein. Die Schulkarte muss immer mehr an Naturtreue und Lebendigkeit gewinnen, an Sinnbildlichkeit abnehmen, erst dann wird sie ein pädagogisch wertvolles Lehrmittel werden, welches das volle Interesse der Kinder erweckt. Die Handkarten dienen durch ihren besonderen und reicheren Inhalt einem bestimmten Studium.

Soll das geographische Individuum fruchtbar behandelt werden, sollen alle seine Elemente die nötige Beachtung erfahren, so muss der Schüler einen Atlas in den Händen haben, der eine weite Selbsttätigkeit ermöglicht und allen Anforderungen entspricht. Die Karten sollen nur eine Verkleinerung der Wandkarte sein, in dem Entwurf, der Terraindarstellung, der Stoffauswahl, kurz in ihrer gesamten Darstellungsweise mit der Wandkarte Übereinstimmung zeigen. Der erste Atlas, den die Schüler in den Händen haben, enthalte die Karte des Heimatlandes bzw. der Heimatprovinz, Deutschland in vier Abteilungskarten, als Nordwest-, Mittel- und Nord-, Nordost- und Süddeutschland und endlich noch eine Übersichtskarte von Deutschland, alle sind orohydrographische Karten mit eingezeichneter roter Grenzmarkierung. Diese sechs Karten enthalten den Arbeitsstoff für das 4. und 5. Schuljahr. Die Kärtchen zur Einführung in das Kartenverständnis sind für die Unterrichtspraxis absolut wertlos.

In der beschränkten Kartenzahl ist die Möglichkeit gegeben, die Wünsche in bezug auf Format, Inhalt und Darstellung zu erfüllen. Das Format kann gross genug gewählt werden, um die Darstellung in dem Massstabe von 1 : 500 000 für die Heimatkarte, von 1 : 2 500 000 für die Teilkarten von Deutschland und von 1 : 5 000 000 für die Übersichtskarte zu ermöglichen. Der erste Atlas braucht gar nicht reichhaltig zu sein, das Hauptgewicht muss auf gute und

gediegene Ausführung der Karten gelegt werden, Inhalt und Darstellung müssen eine Zuführung von geographischen Vorstellungen im wohlgeordneten Zusammenhang ermöglichen. Das Papier ist unbedingt nur einseitig zu bedrucken, denn das Streben nach äusserster Verbilligung, das wohl Anerkennung verdient, darf nicht den Ausschlag bei der Anfertigung geben, sondern Gediegenheit, Dauerhaftigkeit und Schönheit müssen dieses Lehrmittel in allen seinen Teilen auszeichnen.

Für das 6. bis 8. Schuljahr ist die Anschaffung eines weiteren Lesebuches für den erdkundlichen Unterricht nötig, den Inhalt bilden die übrigen zur Besprechung gelangenden Erdräume und eine Karte mit den nötigen Darstellungen aus der mathematischen Geographie. Für die Belehrungen in der Wirtschaftsgeographie, die immer mehr an Ausbau und Bedeutung zunimmt, sollte wenigstens eine Karte über Weltverkehr und Kolonialbesitz Aufnahme finden. Die Länder Europas sind im Massstabe von 1 : 5 000 000 dargestellt, nur Russland im Massstabe von 1 : 10 000 000, Europa 1 : 20 000 000, die übrigen Erdteile im Massstabe von 1 : 40 000 000. Für einfache Schulverhältnisse können die Erdteile auf einer Karte von der östlichen und auf einer zweiten Karte von der westlichen Halbkugel dargestellt werden. Das Verjüngungsverhältnis ist für die Kartenfrage ein wichtiger Punkt, und die angeführten Massstäbe sollen nur darlegen, dass leichte Vergleichbarkeit unbedingt erforderlich ist, die Karten selbst müssen zum Vergleich der einzelnen Grössen und Entfernungsverhältnisse drängen. Für die statarische Behandlung einzelner geographischer Individuen aus den aussereuropäischen Ländern reichen jene Karten kaum aus, es sind besondere Karten des Individuums im grösseren Massstabe wünschenswert; sie allein ermöglichen unter Selbsttätigkeit der Schüler Entwicklung und klare Darstellung der geographischen Elemente.

Soll der geographische Unterricht die Schüler dahin führen, die Fähigkeit zu erlangen, im späteren Leben ohne Antrieb von seiten eines Lehrers ihr Geistesleben weiter zu entwickeln, die unbewussten Bildungsmächte auf sich wirken zu lassen und in ihrer Tätigkeit zu unterstützen, so ist es nötig, durch die Kunst des Kartenlesens die Kenntnis der Elemente des geographischen Individuums auf die höchste und vollkommenste Weise zu entwickeln und auszubilden. Alle Kenntnisse von Namen und Zahlen gehen nach der Schulzeit gar bald verloren, die schönste Schilderung wird durch neue Eindrücke bald wieder gelöscht, aber die Fertigkeit des Kartenlesens gibt die Möglichkeit, in bisher unbekanntem Landschaften das Entdeckte wieder zu entdecken, die Kenntnisse zu erweitern und aufzufrischen.

## 2. Die Elemente des geographischen Individuums.

Die Erde zeigt uns in ihren einzelnen Teilen und Weiten von der Natur aufgeführte Bauwerke, einheitliche, in sich geschlossene Gebiete, in denen die besonderen Teile nicht regellos zusammengehäuft sind, sondern eine gewisse Verbindung und geistige Verknüpfung besitzen, durch welche das Gesamtergebnis, das geographische Individuum, erzeugt wird. Die Wechselbeziehungen der erdkundlichen Elemente sind so mannigfach und zahlreich, dass durch die Veränderung eines Gliedes notwendig die ganze Harmonie, das ganze Gleichgewicht zerstört würde. Die feststehenden Tatsachen, die unwiderleglichen Ergebnisse der Wissenschaft, durch welche eine Erkenntnis der Kausalität der Elemente möglich ist, muss der Unterricht verwerten und ausnutzen.

Von den einzelnen Teilen des geographischen Individuums kommt zunächst die Lage in Betracht; die erste Frage: „Wo liegt das Land?“ muss beantwortet werden, ehe zu den weiteren Elementen fortgeschritten werden kann. Zeige ich den Induktionsglobus mit dem aufgezeichneten Heimatsort vor, so erkennen die Schüler bei der Drehung desselben, dass zwei Punkte, der Nordpol und der Südpol, ihre Lage nicht verändern sondern feststehen, sie wissen aber noch nicht die einzelnen Lageverhältnisse zu anderen Punkten auf der Kugel festzustellen. Durch eine Reihe von Beobachtungen haben sie die Entstehung von Tag und Nacht erkannt, und diese Erfahrungstatsache führt zum Verständnis der geographischen Länge. Die Kenntnis der Erdgestalt ermöglicht die Auffassung der geographischen Breite. Der heimatkundliche Unterricht hat für die nötigen Beobachtungen, die bei der Erklärung der geographischen Länge und Breite gebraucht werden, schon frühzeitig Sorge zu tragen, sonst schweben diese Erkenntnisse in der Luft, das Wissen kann nicht auf die Erfahrungstatsachen zurückgeführt werden.

Die Länge und Breite jedes Individuums wird im Unterricht bestimmt, natürlich nicht durch trockene Zahlenangaben, sondern durch genaue Erklärung der Bedeutung jener Zahlen, indem die Schüler reden: Kamerun wird durchschnitten vom  $5^{\circ}$  n. Br., d. h. es liegt auf der nördlichen Halbkugel; 5 mal 15 Meilen nördlich vom Äquator; wir liegen 51 mal 15 Meilen nördlich vom Äquator; das Land ist also 46 mal 15 Meilen südlich von uns auf der nördlichen Halbkugel gelegen. 85 mal 15 Meilen südlich vom Nordpol; wir liegen nur 39 mal 15 Meilen südlich vom Nordpol. Es wird ferner durchschnitten vom  $10^{\circ}$  ö. L. v. Gr. Es liegt also auf der östlichen Halbkugel. Wir wohnen auf dem  $11^{\circ}$  ö. L.; dort geht die Sonne um 4 Minuten später durch den Meridian. Es liegt unter demselben Meridian wie Hamburg, dort ist zu derselben Zeit Mittag.

Aus der geographischen Breitenlage wird erkannt, dass dieses Land jährlich zweimal von der Sonne senkrecht zur Mittagszeit bestrahlt wird, dass die Dämmerung fast fehlt, dass es für die Bewohner eine Zu- und Abnahme der Tage nicht gibt, dass es endlich nur zwei Jahreszeiten hat. Ein Blick auf die Karte belehrt ferner über folgende Punkte: das Land ist von den europäischen Kulturstätten im Norden durch die grosse Wüste abgeschlossen. Die Bewohner waren auf sich angewiesen, erst durch die Verbesserung der Verkehrsmittel zur See rückte es dem Weltverkehr näher, auch die benachbarten Landschaften konnten keinen fördernden Einfluss ausüben, da sie nach ihrer Lage unter denselben Verhältnissen stehen. Von der geographischen Lage können viele Fragen über die Bedeutung des Landes in der Welt, über die Stellung zu den Nachbargebieten und zur Heimat, in Bezug auf Wirtschaft und Kultur, auf Handel und Verkehr beantwortet werden. Reizten in der Ferne herrliche, reiche Eilande zum Verkehr auf dem Wasser, oder lockten in der Nachbarschaft fruchtbare Landschaften zu friedlichen Handelsbeziehungen oder zu kriegerischen Eroberungen, aus der Lage erklären sich viele geschichtliche Ereignisse des Landes.

Bei der insularen Lage ist es wichtig, ob wir kontinentale oder ursprüngliche Inseln vor uns haben. Die Kontinentalinseln verraten meistens ihre Verwandtschaft mit dem Festlande sofort, ehe man überhaupt ihre mit der benachbarten Festlandsküste in geologischer Beziehung übereinstimmende Beschaffenheit erkannt hat. Die Pflanzen- und Tierwelt zeigt bis zu einem gewissen Grade eine überwiegende Mehrzahl von Organismen, die mit denen des Festlandes Übereinstimmung aufweisen. Neuseeland, die einsamste aller Kontinentalinseln, konnte eigentümliche Lebewesen bewahren, sie konnte durch die Abwesenheit von mächtigen Tierformen, den grossen, flügellosen Vögeln eine Zufluchtsstätte gewähren, aber durch das Eindringen neuer Feinde war für diese der Untergang unausbleiblich. Die ursprünglichen Inseln zeigen in der Flora und Fauna eine dürftigere Ausstattung, denn nur durch die Einwanderung oder Einschleppung von Organismen kann eine Besiedelung erfolgen. Vor allen ist es der Mensch, der Nutztiere und Nutzpflanzen einführt, ihnen folgen allerlei andere Tiere und Unkräuter, und alle stören den stillen Inselfrieden und schaffen ein neues Bild der Flora und Fauna. Die insulare Lage sondert die Bewohner zunächst von den Nachbarvölkern ab, dadurch werden sie aber auch vor fremden Eroberern geschützt.

Nach den Lagebestimmungen ist die wagrechte Gliederung, Fläche und Ausdehnung des geographischen Individuums zu betrachten und durch Aufwerfen von Fragen nach Grund und Folge zur Erkenntnis der verschiedenen Verhältnisse zu führen. Die Heimatkunde befähigt die Schüler, mit Hilfe des Massstabes Ent-

fernungen und Flächen wieder in die Wirklichkeit umzusetzen, diese Fertigkeit wird in der richtigen Weise fortdauernd angewendet, wenn der Schüler auf der Karte die Entfernungen mit dem Zirkel abmisst, die gefundenen Grössen auf das Millimetermass überträgt und die gefundene Zahl mit dem Massstabe der Karte multipliziert. Diese Arbeit muss immer wieder eintreten, damit Gründlichkeit in der Kenntnis des Massstabes die Folge ist, und eine klare Vorstellung der verschiedenen Massstäbe für das spätere Leben gewonnen wird. Dieselben Entfernungen werden auf verschiedenen Kartenblättern abgemessen und berechnet, an bekannten Strecken der Heimat im Raume veranschaulicht und endlich wird auch berechnet, welche Zahl von Tageswanderungen von etwa 30 km nötig sind, jene Entfernungen zu durchreisen. Ist der Gradbogen zwischen zwei benachbarten Parallelkreisen bekannt, so wird auch mit Graden gerechnet.

Von einem charakteristischen Punkte ist es gut in der Form einer Windrose Richtungslinien zu ziehen und nun die Lagebeziehungen einiger wichtiger Punkte bestimmen zu lassen. Die Linien in ihren Enden miteinander verbunden ergeben die erforderlichen Punkte für die Grundgestalt des geographischen Sondergebietes, die Gestalten können die Schüler selbständig berechnen, falls sie in den Flächenberechnungen zur Genüge geübt sind. Die Karten der aussereuropäischen Länder müssen auf einem kleinen Nebenkärtchen stets Deutschland in genau demselben Massstabe dargestellt enthalten. Dieses Kärtchen soll Anregung zu Vergleichen von Entfernungen und Grössen geben und die Klarheit in der Auffassung von Massverhältnissen fördern.

Von der Grösse des Ländergebietes werden verschiedene Schlüsse auf Reichtum und Mannigfaltigkeit der Pflanzen und Tiere, auf Leben und Arbeiten der Menschen gemacht, das kleine Gebiet wird von den Bewohnern nach allen Richtungen rascher durchwandert, nach seinen natürlichen Hilfsquellen schneller erschlossen, die Menschen selbst wohnen näher beieinander und treten in engere Verbindung, der weite Raum dagegen wird langsamer erobert und erforscht. Von der Ausdehnung der Länge und Breite ist das Klima abhängig; bei diesem Element des geographischen Individuums ist Kenntnis der senkrechten und wagrechten Gliederung nötig, denn die Verschiedenheit der Klimate beeinflusst die Pflanzen- und Tierwelt und endlich die Besiedelung durch den Menschen.

Während die angeführten Punkte nur die Umrisse, die Grundzüge des Individuums darstellten, tritt nun durch die Betrachtung des Bodens nach Höhe, Gestalt und Stoff eine tiefere Durchdringung ein, die Betrachtung schreitet mehr in das Einzelne, in das Besondere fort. Die richtige Auffassung der Bodenerhebungen kann nur durch die in der Heimat gewonnenen Vorstellungen vermittelt werden, die Heimatkunde soll zur Auffassung der Höhen fremder Land-

schaften nach der Karte befähigen. Es wäre für den gesamten geographischen Unterricht ein grosser Gewinn, wenn für die Hand der Schüler einige billige und leichte Reliefkarten aus Papier gepresst angefertigt würden. wie sie schon Atlanten für die erste Stufe des Unterrichts in der Erdkunde in früheren Jahren erhielten. Eine Karte von Deutschland könnte wenigstens hergestellt werden. Unter allen Anschauungsmitteln nimmt dasjenige, welches die Bodenerhebungen körperlich wiedergibt, entschieden die erste Stelle ein, es gelangen da alle drei Dimensionen zur Darstellung, während die Landkarten die Bodenerhebungen nur durch Farben und Striche andeuten, bieten die Reliefkarten dagegen wirkliche Erhebungen. Die plastische Darstellung wird von dem Schüler mit grösserer Freude betrachtet, sie vermittelt durch die volle Körperlichkeit klare Begriffe von den Arten der Gebirge und Täler, von den Tief- und Hochländern, von den Quellen und Flusssystemen. Eine solche Reliefkarte von genügender Grösse wird eine ganz andere Vorstellung von der tellurischen Plastik erzeugen, einen erfolgreicherem, anschaulicheren Unterricht ermöglichen und für die Kartenbenutzung ein nicht zu unterschätzendes Hilfsmittel abgeben.

Die Befähigung zur Auffassung der Höhen fremder Länder erfährt durch die selbständige Anfertigung von Profilen bedeutende Förderung. Das Profil muss im Unterricht öfters Verwendung finden, denn die Bodenformen vieler Landschaften, Gebirge und Täler lassen sich mit wenigen Strichen rasch und klar darstellen. Natürlich darf auch hier die Reduktion der Länge die der Höhe nicht in einem solchen Grade übersteigen, dass Zerrbilder entstehen und falsche Vorstellungen von Höhen und Böschungswinkeln gebildet werden. Einfach darzustellen und unterrichtlich wertvoll sind die kleinen Profile von Tälern und einzelnen Gebirgsformen, als am lehrreichsten müssen die durch ganze Landschaften bezeichnet werden, denn durch diese wird der Unterschied zwischen den Höhen und Tiefen, der Aufbau des Landes am besten zur Anschauung gebracht. Das Gelände ist in unsern Schulatlanten und auf den Wandkarten meistens durch farbige Höhenschichten dargestellt, dadurch wird die Anfertigung der Profile ganz bedeutend erleichtert, denn auf den Karten sind die Höhen messbar.

Der Wiedergabe der Höhen in der Wirklichkeit dient auch das Bilden. Es ist ein die Selbsttätigkeit ganz besonders anregendes didaktisches Hilfsmittel, das immer mehr in den Schulen Einzug hält und ein reiches Arbeitsfeld für die Tätigkeit des Schülers darstellt. Besonders sind es Bergformen, Vulkane, Gebirge, Gletscher, Felsschluchten, Flusstäler, landschaftlich schöne und geographisch besonders wichtige Orte, welche sich ganz gut in Sand oder Plastilina nachbilden lassen. Es kommt beim Bilden nicht auf Naturtreue an, sondern auf allgemeine Charakterisierung der Formen. Die Wirkung der Gebirge auf die benachbarten Landschaften ist

zu bedeutend, als dass wir auf völlige Klarheit Verzicht leisten können. Die Art des Anstieges, des Abfalls, der Erhebung beeinflusst Wärme und Kälte, Häufigkeit und Menge der Niederschläge, Richtung und Stärke des Windes, der Boden schreibt den Flüssen die Richtung ihres Laufes vor, er bestimmt Wasserreichtum und Gefälle. Weiterhin ist von der vertikalen Gliederung der Oberfläche der Reichtum und die Verbreitung der Organismen abhängig, Verkehr und Arbeit, Körper und Geist der Bewohner werden beeinflusst. Durch die Erkenntnis dieser Zusammenhänge tritt an die Stelle der blossen Beschreibung und Aufzählung wirkliches Verständnis der geographischen Elemente.

Beim Boden muss unbedingt noch der Stoff interessieren, da von hier aus wieder eine grosse Zahl von Schlüssen möglich wird. Basalte und Phonolithe zeigen meistens Kuppen- oder Kegelformen, Porphyre bilden scharfe, steile Felspartien mit grotesken Zerklüftungen und scharfen Gebilden, Granite haben mehr abgerundete, wellige Oberflächen, Quadersandsteine zeigen senkrechte Felswände, mächtige, wagrecht zerschnittene Schichten, und der Kalk bildet lange Bergketten und Hochflächen. Die Kenntnis der wichtigsten Gesteinsarten, welche den Grundstock der äusseren Erdrinde aufbauen, ermöglicht die Gestalt der Berge und Täler und die Oberflächenformen wenigstens teilweise zu erklären. Auch Reichtum und Verteilung an stehendem und fliessendem Gewässer werden bedingt durch den geologischen Aufbau. Die Pflanzen bilden nach und nach ihre Organe unter Mithilfe der Sonnenstrahlen aus den Stoffen, die sie aus der Luft und aus dem Boden ihres Standortes entnehmen, durch die Verwitterung des Grundgesteins wird der für die Kultur mehr oder weniger fruchtbare Boden gebildet, und aus der Zusammensetzung des Bodens, aus dem Reichtum seiner Schätze kann auf die Ansiedelung und Bauart der Wohnungen, auf die Beschäftigung und die Lebensverhältnisse, wohl auch auf den Gesundheitszustand und die Bildung der Bewohner geschlossen werden. Die Oberfläche allein ist ein Individuum mit eigenen Zügen nach äusserer Erscheinung, nach Höhenlage und Entstehung. Alle Veränderungen am Relief des Landes zwingen zu einer kurzen Erklärung einiger Mittel der Gebirgsbildung; Hebung und Senkung, Auffaltung und Ausnagung werden durch anschauliche Betrachtung leicht zum Verständnis gebracht. Die heutigen Bewegungen der Erdrinde müssen auch in ihren Grundzügen Beachtung erfahren, schon allein um die landläufige Vorstellung, welche das Festland als für das Unbewegliche hält, zu berichtigen. Für die tektonischen Beben, welche an den Bruchlinien der Erde vorkommen und von der stetigen Verschiebung der Erdrinde Zeugnis geben, hat unser Vaterland auch Gebiete aufzuweisen. Die Einsturz- und die vulkanischen Beben haben meist lokalen Charakter. Die Seebeben und die gossartigen und in ihren zerstörenden Wirkungen gewaltigen

Erdbebenfluten lassen erkennen, dass die Erschütterungen auch auf dem Meeresboden an manchen Orten vorkommen.

Von dem Wasser, das als fließendes, stehendes, gefrorenes und als Meer erscheint, wird ebenfalls der Zusammenhang mit den anderen Elementen aufgedeckt. Die allgemein gültigen, durch Anschauung in der Heimat gewonnenen Sätze über das fließende Wasser geben an, dass zunächst von der Neigung des Bodens Flussrichtung und Geschwindigkeit, von der Bodenbeschaffenheit die Form des Laufes abhängig sind. Die Wasserführung, welche mit der jahreszeitlichen Verteilung und Menge der Niederschläge wechselt, beeinflusst die Geschwindigkeit, von dieser ist Kraft und Arbeitsleistung abhängig. Der Fluss ist in der Erosion ein fleissiger und selbständiger Arbeiter und in der Fortschaffung des ihm zugeführten Verwitterungsschuttes ein Diener fremder Kräfte. Es ist nicht genug festzustellen, wie hier ein Fluss sich entwickelt, ausbreitet, zerspaltet, sondern die Neugierde richtet sich auf die Fragen warum die Richtung, die Form des Laufes, die Geschwindigkeit, die Wassermenge gerade so hervortreten, auf seine mechanischen und chemischen Wirkungen, auf die Bedeutung für Pflanzen und Tiere, auf den Einfluss im Leben der Menschen; wie die Menschen sich am Flusse ansiedeln, da er ihre Arbeit unterstützt, ganze Betriebe erst ermöglicht, den Verkehrsweg vorzeichnet oder bei genügender Grösse selbst zur Verkehrsstrasse wird. Von der Karte kann neben Namen, Quelle, Mündung, Richtung, Gestalt und Länge des Laufes, Gefälle und Wassermenge auch die Geschwindigkeit und die Bedeutung abgelesen werden.

Das stehende und das gefrorene Wasser wirkt in vieler Beziehung auf den Charakter der Landschaft und auf die wirtschaftliche Entwicklung der Bewohner. Durch die Berechnung der Längs- und Breitenausdehnung einiger stehender Gewässer wird eine Vorstellung von der Grösse gewonnen. Dass der Viktoriasee in Afrika und der obere See in Amerika an Grösse dem Königreich Bayern vergleichbar sind, wird nicht genug hervorgehoben. Meist sind die Vorstellungen über die Grössen der Seen falsch und daher auch die weiteren Schlüsse über die Bedeutung in dem geographischen Individuum unrichtig. Vom Meere interessiert die Arbeit, welche es am Lande verrichtet, der Einfluss auf das Klima in Bezug auf Feuchtigkeit und Wärme, die Bedeutung für die Pflanzen und Tiere, die Wichtigkeit für den Verkehr, der Einfluss auf den Charakter und auf die Beschäftigung der Küstenvölker.

Das Klima, nämlich der mittlere Zustand der Atmosphäre dargestellt durch langjährige meteorologische Durchschnittswerte, hat als direkte Hauptfaktoren Wärme und Niederschläge, als indirekte Winde und orographische Verhältnisse. Die Wirksamkeit aller vier Faktoren wird durch die Beobachtung des Klimas der Heimat verstanden; Wärme, Wind, Niederschläge, Luftdruck, Himmel und



besondere Erscheinungen werden im Wechsel der Jahreszeiten verfolgt, damit die erforderlichen Sätze und Gesetze auf Grund der Anschauung abstrahiert werden können. Die Festlegung des Gesetzes, die Wärme nimmt mit der Höhe ab, erfolgt nach einer Anzahl von Temperaturmessungen auf den Ausflügen, nach der Beobachtung der benachbarten Höhen, welche die Schneedecke im Frühling etwas länger tragen, deren Vegetation sich später entwickelt, und die sich im Winter zuerst mit einem weissen Kleide schmücken. Für die Kenntnisse, dass die Erwärmung der Erdoberfläche nach dem Winkel der Bestrahlung verschieden stark ist, dass die Intensität der Erwärmung von der Erwärmungsfähigkeit der bestrahlten Fläche abhängig ist, also das Land sich stärker erwärmt aber auch stärker erkaltet als das Wasser, dass die erwärmte Luft in die Höhe steigt und dass die Luft bei grösserer Erwärmung eine höhere Dampfmenge festhalten kann, bietet die Natur und die Umgebung dem Schüler reichlich Gelegenheit zur fleissigen Beobachtung. Die Klarheit über die Neigung und stete Gleichrichtung der Erdachse während der Bewegung um die Sonne bringt den Unterschied in der Mittagshöhe der Sonne, die Länge von Tag und Nacht, die Entstehung der Jahreszeiten und die Entstehung der Zonen zum Verständnis. Wie sich Wärmezonen unterscheiden lassen, so ist auch Festlegung von Wind- und Niederschlagszonen möglich. Durch das besondere Zusammentreten der angeführten Faktoren unterscheiden wir auf der Erde Klimaprovinzen, die bei der Besprechung eines Landes eine kurze Schilderung nötig machen. Alle Ursachen müssen aufgeheilt werden um die Tatsachen zu erfassen.

Die Witterungserscheinungen haben für alle Menschen Interesse, alle beobachten den Himmel, alle schauen nach der Wetterfahne, alle sehen nach dem Stande des oft dürtigen Barometers und Thermometers, wenn es auch nur zu dem Zwecke sein sollte, sich über die Wetteraussichten für einen geplanten Ausflug zu unterrichten. Das Klima wirkt auf die religiösen Vorstellungen der Völker, auf Geistes- und Gemütszustand der Menschen ein, selbst in der Literatur zeigt sich ein gewisser Zusammenhang mit den meteorologischen Erscheinungen des Wohnsitzes.

Die Physiognomie eines geographischen Individuums ist nicht bloss von den Terrainverhältnissen und von dem Wasser abhängig, sondern vor allem ist es die Vegetation, welche besonders dem Auge bemerkbar hervortritt und der Landschaft ein bestimmtes Aussehen und besonderes Gepräge verleiht. Die Pflanzen sind abhängig vom Boden und vom Klima, dem Boden entnehmen sie wichtige Nahrungsbestandteile, er übt durch Dichtigkeit und Wärmekapazität und Wasserdurchlässigkeit einen bedeutenden Einfluss auf sie aus, und Wärme, Licht und Feuchtigkeit sind Grundbedingungen für das Gedeihen der Pflanzendecke. Für uns hat eine Pflanzenform

nur dann Bedeutung, wenn sie das Bild der Landschaft in besonders charakteristischer Weise bestimmt, sonst kommen nur die Vegetationsformen in Betracht, da sie ein eigenartiges Landschaftsbild vor dem Auge entstehen lassen und ausserdem noch die Folge von den lokalen Boden- und Klimaverhältnissen darstellen.

Schon frühzeitig lernt das Kind die Vegetationsformen der Heimat kennen, es besucht Busch- und Waldland, auf der Wiese und im Riede ist es tätig, das Ödland tritt an irgend einer Stelle deutlich hervor, auch das Kulturland wird in den Formen als Feld, Garten und Weinberg als eigener Typus beachtet. Die Bedeutung der Pflanzen für die Neubildung des Bodens führt das Moor und der Humus, ihren Wert für die Erhaltung der festen Erdrinde jedes mit Weiden bewachsene Bachufer, jeder beraste Eisenbahndamm, jeder aufgeforstete Berghang vor, und der Einfluss des Waldes auf das Klima wird in der Heimatkunde durch Erfahrung zur Klarheit gebracht, denn auf den Wanderungen wurde im heissen Sommer die angenehme Waldkühle empfunden; das Aufsteigen des Wasserdampfes konnte an zahlreichen Tagen deutlich beobachtet werden, und im Walde suchten und fanden die Kinder oft genug Schutz vor dem Winde. Die Veränderungen, welche die Vegetationsformen durch die Arbeit des Menschen oft genug erfahren mussten, sind so bedeutend, dass die Physiognomie der ganzen Landschaft dadurch eine gründliche Umgestaltung erfahren hat. Waldland und waldlose Gebiete, die beiden Haupttypen der Vegetation, haben auf die menschliche Arbeit einen verschiedenen Einfluss. Die undurchdringlichen und weiten Wälder der tropischen und gemässigten Zonen, besonders aber die tropischen Urwälder, in denen sich die Lianen von Baum zu Baum schwingen und ein dichtes Pflanzengewebe bilden und dem Urwalde hauptsächlich die Unwegsamkeit verleihen, scheiden die Menschen voneinander und hindern den Verkehr, ja sie verleihen ihren ständigen Bewohnern ein besonderes Gepräge. Das Eukalypten- und Akaziengestrüpp in Australien hat durch seine harten und steifen Formen die Erforschung des Inneren aufgehalten. Anders sind die Wirkungen der waldlosen Gegenden, der Wüsten und der Grassteppen. Die Haupteigentümlichkeit der Steppen liegt darin, dass sie immerwährende Wanderungen den Bewohnern gestatten, Steppenvölker brachen zur Zeit der Völkerwanderung in Mitteleuropa ein und überfluteten das Land. Der Ackerbau führte zur Sesshaftigkeit der Bewohner und zur dichteren Besiedelung des Landes, er förderte die Kulturentwicklung der Menschheit. Um Raum für den Anbau der Kulturpflanzen zu gewinnen, mussten natürlich durch den Menschen die Vegetationsformationen verändert werden. So zeigen nun die alten Kulturländer China, Hindostan und Ägypten ein eigenartiges Landschaftsbild, und durch die energische Arbeit der Ansiedler wurde in Nordamerika und in allen jüngeren Kulturländern die Landschaft mit einem anderen Pflanzen-

kleide angetan. Unter der Pflege und Tätigkeit des Menschen entwickelten sich die Nahrungsmittel und Pflanzenfasern, Heil- und Genussmittel liefernden Pflanzen zu ertragreichen Formen, und umgekehrt wirkten die Pflanzen auf die Kulturentwicklung und Gesittung ihrer Pfleger und Anbauer wieder segensreich ein.

Viel weniger als die Pflanzenwelt bestimmt die Tierwelt den Charakter des geographischen Individuums. Wenn auch die Faunen getrennter Gebiete mehr oder weniger bestimmte Sonderformen besitzen, so treten sie doch nicht sofort in dem Landschaftsbilde hervor, sondern sie wollen erst gesucht und entdeckt sein. Die Unterschiede der tiergeographischen Verhältnisse sind im wesentlichen ein Produkt des Klimas, ein Ergebnis der wechselnden Oberflächenverhältnisse unseres Planeten. Der Einfluss der Tierwelt auf die Physiognomie der Landschaft erstreckt sich nur auf wenige Fälle. Zunächst sind es einige Angehörige der niederen Tierwelt, besonders Vertreter der Anthozoen, welche auf den unterseeischen Erhebungen des Meeresbodens ihre Bauten bis zur Oberfläche emporführen. Die Schalen einiger Rhizopoden bauten in früheren Epochen die Kalk- und Kreidefelsen auf, und von den höheren Tieren sind es nur wenige, die zerstörend in die Pflanzendecke eingreifen und das Bild des Landes auf die Dauer verändern. Die Umgestaltung der vegetativen Decke in vielen Ländern musste natürlich auch zu einer Änderung der tierischen Bewohner führen. Für den Menschen haben die Tiere Bedeutung, welche entweder wichtige Nahrungsmittel liefern oder Kleidung spenden oder eine gesuchte Handelsware darstellen oder als treue Gehilfen bei dem Kampfe ums Dasein für ihn nutzbar sind oder auch als Feinde sein Leben, seine Gesundheit, seine Arbeit bedrohen. In das Verbreitungsgebiet der höheren Tierwelt hat der Mensch machtvoll eingegriffen; die schädlichen Raubtiere hat er aus den Kulturlandschaften vertrieben, wertvolle Pelztiere hat er fast ausgerottet, und die riesenhaften Säuger, Elefant und Wal, hat er in wenigen Jahrzehnten aus weiten Gebieten gedrängt. Den grössten Nutzen und die sicherste Einnahmequelle bilden die einzelnen Organismen nur dann, wenn der Mensch die Nutztiere in seine Pflege, in seinen Schutz, in seine Kultur nimmt, dann erst sind für ihn die Hilfsquellen der Landschaft, welche sich ihm in der Tierwelt öffnen, weniger den Zufälligkeiten und Schwankungen ausgesetzt. Die für die Landschaften charakteristischen Individuen aus dem Tierreich, welche durch ihre körperlichen Einrichtungen und durch ihre Färbung ganz und gar ein Ergebnis der geographischen Verhältnisse sind, werden in der Naturgeschichtsstunde oder auch in der Geographie so weit als nötig behandelt, erst jetzt sind die Bedingungen erfüllt, welche ein volles Verständnis ihrer Lebensweise ermöglichen.

Von allen Beziehungen sind die auf den Menschen die wichtigsten; er ist abhängig von einer grossen Anzahl von Erscheinungen, ein

Glied in der langen Kette von Abhängigkeiten, das Endglied und hervorragendste Wesen im geographischen Individuum. Die Menschen zeigen als Naturvölker die grösste Abhängigkeit von den geographischen Verhältnissen. Obgleich wohl heute kaum noch ein Volk zu finden ist, das gar keinen Kulturbesitz aufweist, denn überall berichten uns die Reisenden von Waffenschmuck, von einfachsten Gerätschaften, von religiösen Anschauungen, so soll doch durch die Bezeichnung Naturvolk ausgedrückt werden, dass jene Völkerschaften noch wenig oder gar nicht sich der Beeinflussung durch die Naturmächte entzogen haben. Die Völker, welche dagegen auf den höchsten Stufen der Kultur stehen, haben jene Abhängigkeit von den geographischen Verhältnissen ihrer Heimat immer mehr überwunden, ja sie wirken sogar umgestaltend und beherrschend auf jene Verhältnisse ein, sie entwickeln und bilden die unabhängige Stellung immer mehr aus. Die Arbeit des Menschen zum Zwecke der Veredelung und Vervollkommnung des materiellen und geistigen Besitzstandes interessiert uns nur nach der räumlichen Seite, soweit Nahrung, Kleidung und Wohnung in Frage kommen. Die Erzeugung und Steigerung des Vermögens an Gütern setzt verschiedene technische Verbesserungen voraus und die Ausbildung eines Güterausstausches, eines Verkehrs, der sich mit der Weiterentwicklung zum Weltverkehr ausgebildet hat. Alle Anteilnahme eines immer grösseren Kreises der Gesamtbevölkerung der Landschaft an den Erzeugnissen der einheimischen wie der fremden Gebiete führt zur höheren Kulturstufe empor, zur Verallgemeinerung aller wirtschaftlichen und geistigen Errungenschaften. Die natürlichen Hilfsquellen werden geöffnet, die Gewerbtätigkeit wird in verschiedenen Staaten durch das Volk gehoben, entwickelt und erweitert, mit den Nachbarvölkern beginnt für die Herbeischaffung der erforderlichen Rohstoffe oder für den notwendigen Umsatz der heimischen Erzeugnisse die Anknüpfung von Handelsbeziehungen, die Interessen des Volkes werden durch die Gründung von Kolonien auf grössere Gebiete ausgedehnt. Gütererzeugung und Güterumsatz sind die beiden Hauptseiten jener Wirtschaftspolitik, die sich heute über die ganze Erde erstreckt und stets für das materielle Wohl des eigenen Volkes Sorge trägt.

Das wirtschaftliche Leben der europäischen Kulturvölker hat sich von der Volkswirtschaft zur Weltwirtschaft entwickelt, für diese Tatsache gibt das tägliche Leben die zahlreichsten Beweise. Die Bevölkerung der Kulturkreise ist abhängig von der Arbeit zahlreicher, weitentfernter Gebiete, entweder werden zur Befriedigung der Bedürfnisse an Nahrungsmitteln die heimischen Ernten aus den Erträgen fremder Gegenden ergänzt, oder die Erzeugnisse des Gewerbefleisses müssen im Auslande abgesetzt werden. Die vielen Fortschritte der menschlichen Kultur gerade in den letzten Jahrzehnten machten die Menschheit selbständiger und unabhängiger

von den geographischen Faktoren. Dabei wurden auch immer mehr die Gaben der Natur für den Menschen verwendbar gemacht. Das Volk erwächst durch die Kulturarbeit fester mit seinem Wohnsitze, das Antlitz des geographischen Individuums wird durch die Urbarmachung des Bodens, durch die Abholzung und Anpflanzung, durch die Regelung und Änderung der Flussläufe, durch die Anlage von Strassen, Brücken und Dämmen, durch Eisenbahnen und Kanäle so beträchtlich verändert, dass dieses und jenes erdkundliche Element in seinen Wirkungen auf die anderen Glieder und in seiner Bedeutung für das Ganze eine Abänderung erfahren hat. Alle jene Arbeiten haben nur den einen Zweck, Nutzbarmachung für den Bewohner. Jede Überwindung eines Widerstandes, den die Natur der Arbeit des Menschen entgegensetzt, bedeutet für die Menschheit einen Kulturfortschritt, einen Schritt zu grösserer Selbständigkeit und Unabhängigkeit.

Durch den grössten Aufwand an Geld und Arbeit vergrössert der Niederländer den Raum seines köstlichen Weide- und Fruchtbodens, ein Viertel des ganzen Landes, das tiefer liegt als der Meeresspiegel, besonders die grosse Fläche von der Zuidersee nach SW hin, beschützt er durch hohe, unabsehbar lange Deiche an den Küsten und Flüssen gegen die Überflutungen; das Haarlemer Meer, 180 qkm, wird bereits von 18000 Menschen bewohnt. Auch die geographische Lage hat durch die Bauten von Verkehrswegen eine Veränderung und durch die Entwicklung der modernen Verkehrsmittel eine andere Bedeutung erhalten. Die Verbindung der Ausgangs- und Endpunkte auf dem kürzesten Wege wird durch Kanalbauten für den Seeverkehr angestrebt, und durch die Dampfkraft können die Fahrzeuge die kürzesten Wege einhalten, sie sind unabhängig von Wind und Strömung geworden. Raumüberwindung ist das Ziel jedes Verkehrs, Verbindung der getrennt lebenden Menschen und Wirtschaftsformen. An der Veränderung der vertikalen Bodengliederung hat neben dem Bergbau noch die Anlage von Verkehrswegen, welche Abtragung von Höhen, Ausfüllung von Tälern, Durchbrechung der vorgelagerten Höhen nötig macht, besonderen Anteil.

Das stehende und fliessende Gewässer des Binnenlandes erfährt die Macht der menschlichen Arbeitskraft. Hier weist er den Flüssen ein anderes Bett an, dort entwässert er Seen und Sümpfe. Vor allen Dingen ist es das Flachland, wo das geringe Gefälle der Flüsse die Schifffahrt gestattet, wo keine Stromschnellen und Felsenriffe hindernd entgegentreten. Aber auch die Stromschnellen überwindet der Mensch durch Sprengungen und die flachen Wasserscheiden durch die Anlage von Kanälen; durch die Kammerschleusen werden selbst beträchtliche Höhen überschritten. Die Ströme trennen die Menschen nicht mehr voneinander, da gewaltige Brückenbauten ein Ufer mit dem andern verbinden. Die East Riverbrücke, 1827 m

lang, 26 m breit und 41 m über dem Wasserspiegel, bietet Raum für 2 Eisenbahnwege, für 2 Fahrstrassen mit elektrischen Bahnen, für einen Fussweg und wird täglich im Durchschnitt von rund 115 000 Menschen überschritten. Die Williamsburgbrücke ist sogar 2200 m lang und bietet Platz für 2 Hochbahnen, 4 Strassenbahngeleise, 2 Fahrstrassen, 2 Radfahrer- und 2 Fussgängerwege. Solche Arbeiten zeigen deutlich, dass die Flüsse die Menschen nicht mehr voneinander trennen können. Die Bedeutung der Flüsse als Wasserwege zeigt ihren Wert für die Verbindung der Länder untereinander.

Die Arbeit des Menschen beeinflusst auch die Vegetationsformen der Landschaft, dadurch hat er an vielen Orten eine merkliche Veränderung der klimatischen Verhältnisse herbeigeführt. Der Mensch hat durch seine Arbeit im Laufe der historischen Zeit in auffallender Weise die Verbreitung der Pflanzen verändert. Jene Veränderung des Landschaftsbildes der älteren Kulturländer ist ein Werk des Menschen und durch seine energische Arbeit haben auch die jüngeren Kulturländer eine neue Physiognomie erhalten. Überall begann zunächst seine Arbeit mit der Ausrodung der Wälder, Kultur- und Ödland trat an die Stelle. Die Vermischung der Floren ist eine Folge der menschlichen Kulturarbeit, absichtlich verbreitet er die Kulturpflanzen, aber auch gegen seinen Willen folgen viele fremde Gewächse seinen Spuren, Unkräuter werden mit den Kulturgewächsen verbreitet. Besonders ist es der Verkehr der Neuzeit, welcher die Pflanzen in ferne Gegenden trägt und die Floren vermischt. Kirchhoff führt an, „dass auf der Strecke Augsburg-Haspelmoor gelegentlich der Getreidetransporte 1868 bis 1880 44 neue Phanerogamen in die Flora eingeführt wurden“. Der Botaniker findet gerade an den Eisenbahndämmen gar manchen Fremdling in der heimischen Flora.

In derselben Weise widmete der Mensch den Tieren seine Aufmerksamkeit, indem er einige zu Nutztieren heranzog, verfolgte er andere des Pelzes oder Fleisches oder einer anderen Beute wegen, die gefährlichen verdrängte er, oder er rottete sie ganz und gar aus. Bei dieser Tätigkeit sind auch die Naturvölker beteiligt, wenn auch ihre Arbeit nicht so intensiv geschieht. Zuerst fallen die wenig geschützten, grossen Tiere dem Kampfe zum Opfer, während die am besten geschützten Individuen am leichtesten den drohenden Gefahren entgehen. Ebenso wie die Pflanzen, verbreitet er absichtlich oder unabsichtlich manche Tierformen, besonders sind es kleinere Tiere, Parasiten und Ungeziefer, welche dem Menschen in die entlegensten Erdräume folgen. Der Mensch verbreitet Tiere, welche durch natürliche, schwer überschreitbare Grenzen, durch grosse Meere, hohe Gebirge, ausgedehnte Wüsten von einer Gegend ausgeschlossen werden. In Nordamerika führte er den Sperling ein, der sich so vermehrte, dass er zur Landplage geworden ist, auch das in Australien von Europäern eingeführte Kaninchen hat sich zu Millionen vermehrt. Dadurch, dass der Mensch verschiedene, einer

bestimmten Tiergruppe zur Nahrung dienende Pflanzenformen einer Gegend vernichtet, nimmt er zugleich auch bestimmten Tierformen die Möglichkeit ihrer Existenz. So liebt das Auerwild, das rechte Bild des Urwaldes, den primitiven Waldzustand, von Schluchten, Gehängen, Felsen, zerrissene Waldstrecken, unregelmässige Bestände, es hasst die Kulturarbeit des Menschen. Durch die mehr oder minder bewusste Beeinflussung von den Menschen sind die meisten unserer Haustiere ohne jeden Zweifel von wildlebenden Arten entstanden. Durch die ständige Auswahl und durch die planmässige Wiederholung der Auslese erreicht er nach und nach das Ziel; zahlreiche Arten von Pferden, Rindern, Hunden, Hühnern und Tauben hat er seinen besonderen Zwecken entsprechend gezüchtet. Wie schon angegeben, tritt die Fauna stets in dem Landschaftsbilde zurück, das Auge des Geographen muss erst die Tierformen suchen, während die Vegetationsformen sich dem beobachtenden Auge von selbst darbieten, doch darf die Betrachtung des geographischen Individuums deshalb nicht an wichtigen, durch die Menschen herbeigeführten Veränderungen in der Tierwelt vorübergehen.

### 3. Der unterrichtliche Wert des geographischen Individuums.

An erster Stelle erfordert die fruchtbare Behandlung eines geographischen Individuums die Bildung deutlicher und klarer Anschauungen als Grundlage der richtigen Vorstellungen und Begriffe. Dieser Erwerb von Anschauungen wird dadurch erleichtert, dass ein gründlicher, sorgfältiger Unterricht in der Heimatkunde erteilt wird, der sowohl in materieller als auch in formeller Hinsicht seine Aufgaben kennt und auch zu erreichen weiss; der also den Heimatort und dessen Umgebung nach allen Seiten betrachtet, Tier- und Pflanzenwelt beobachtet, Wetter- und Himmelsbeobachtungen anstellt, die einfachsten wirtschaftlichen und gewerblichen Verhältnisse berücksichtigt und den Sinn für die Geschichte der Heimat weckt, auf der anderen Seite aber auch den geographischen Begriffsschatz erweitert, allgemeine erdkundliche Gesetze ableitet und in das Verständnis der Karte des Heimatlandes einführt, überhaupt den Sinn und das Verständnis für geographische Verhältnisse und Dinge erweckt und bildet. Den besten Schutz gegen allen geisttötenden Verbalismus gewährt die Anschauung der Natur in ihrer eigenen Werkstatt, hier zeigen sich die geographischen Elemente in absoluter Vollkommenheit. Diese unmittelbare Anschauung schärft in den Schülern die Aufmerksamkeit und berichtigt, vermehrt und verstärkt die Vorstellungen. Selbst die besten Bilder sind Surrogat, Notbehelf, didaktische Hilfsmittel, die immerhin der kindlichen Fassungskraft einen gewissen Widerstand entgegensetzen, aber ein notwendiges und nützlichtes Unterrichtsmittel geworden sind, ja bei vorzüglicher, künstlerischer Ausführung der ästhetischen Bildung dienen, die Teil-

nahme der Kinder wecken und erhalten können. Ferner müssen gute Karten und geschickt gegliederte und tüchtig zu Ende geführte Unterrichtsstunden klare Vorstellungen von der Gegend erzeugen, die nicht mehr direkt angeschaut werden kann.

Von dem zu behandelnden geographischen Individuum wird erst durch den Totaleindruck eine Übersicht von dem Ganzen gewonnen. Diese unvollkommene, lückenhafte, von Irrtümern erfüllte Anschauung wird dann durch Besprechung in das Einzelne berichtigt, vertieft und ausgefüllt, ausserhalb des Anschauungskreises liegende Dinge werden soweit als möglich durch die Heimat veranschaulicht. Im Anschauen wird die Richtung der Aufmerksamkeit stetig verändert, es tritt ein Analysieren, ein Auflösen der Totalität, ein Zerlegen des ganzen Bildes in die einzelnen Teilinhalte ein, dadurch werden die einzelnen Glieder zu deutlicherem und klarerem Bewusstsein gebracht. „Die Anschauung legt eine breite, weite Fläche auf einmal hin; der Blick, vom ersten Staunen zurückgekommen, teilt, verbindet, läuft hin und wieder, verweilt, ruht, erhebt sich von neuem, — es kommt die Betastung, es kommen die übrigen Sinne hinzu, es sammeln sich die Gedanken, die Versuche beginnen, daraus gehen neue Gestalten hervor und wecken neue Gedanken, — überall ist freies und volles Leben, überall Genuss der dargebotenen Fülle.“<sup>1)</sup> Das geographische Individuum bietet ein neues Bild, das von den Kindern jedoch nur soweit erfasst werden kann, als verbindende Fäden zwischen demselben und den früher erworbenen Vorstellungen entdeckt werden. „Gelingt es ihm, die an dem Gegenstände gemachten neuen Beobachtungen und Erfahrungen mit früher erworbenen Teilvorstellungen zu einem Ganzen zusammenzufassen, so hat es neue Anschauung erworben.“<sup>2)</sup>

Von der richtigen Auffassung des besprochenen Landes überzeugt sich der Unterricht dadurch, dass er eine Zusammenfassung durch den Schüler in der Form einer klaren Beschreibung verlangt. Wenn in früherer Zeit die Beschreibung einen Hauptteil des erdkundlichen Unterrichtes ausmachte, so möchte ich sie jetzt entweder soweit ausgedehnt oder soweit eingeschränkt sehen, als es zum Verständnis der ganzen kausalen Verhältnisse nötig ist. Sie soll demnach nicht eine Darlegung aller möglichen Kleinigkeiten sein, sondern sie soll die geographischen Elemente nur in dem Masse in Betracht ziehen, nur sofern ihre Bedeutung und ihre Wirkungen verfolgen, als sie der Beantwortung von Fragen nach dem kausalen Zusammenhange dienen können. Das geographische Individuum verlangt zu seiner Charakterisierung ein Darlegen aller wesentlichen und ausserwesentlichen Merkmale, diese Beschreibung erstreckt sich in einer gewissen Ordnung auf die einzelnen Teile, gerade die feste

<sup>1)</sup> Herbart, Allgemeine Pädagogik. Buch II. Kapitel IV.

<sup>2)</sup> Pädagogische Studien. XXVII. Jahrgang. I. Heft. S. 9.



Reihenfolge erzeugt grössere Durchsichtigkeit, Klarheit und Deutlichkeit.

Hat der Schüler das Objekt mit der nötigen Klarheit angeschaut, ist ein ganzes geistiges Leben dabei in Tätigkeit gesetzt worden, hat der Geist die Dinge richtig erfasst, so bringt er sie seinem Wesen nach miteinander in Verbindung, er muss das Verhältnis der Teile feststellen, er muss unter den einzelnen Bewusstseinsinhalten Beziehungen aufdecken. Dann wird ein tiefes Verständnis für die Teile und für ihre Bedeutung im ganzen Unterricht erreicht, das Interesse wird grösser, da der Schüler weiss, warum er zur Beachtung der Teile veranlasst wurde. Wie weit die Berücksichtigung der Beziehungen der Elemente untereinander und zum Ganzen möglich ist und in dem Unterricht geschehen kann, dafür kann der geistige Standpunkt der Schüler zunächst den Massstab und Ausschlag geben. „Die Verknüpfung von Sein und Geschehen ist ein Charakteristikum des geistigen Lebens, über jedem seelischen Akt schwebt der Kausalitätsgedanke.“ Da sich das Denken immerwährend auf die Erfassung der kausalen Verhältnisse richtet, so muss der geographische Unterricht überall nach dieser Richtung hinarbeiten. Bisher hatte mit dem Aufzählen und Nennen der Merkmale des Landes der Unterricht den Hauptteil seiner Arbeit getan. Man wanderte mit den Schülern in der Welt umher, von dem einen Land ging die Reise in das andere, rastlos und immer weiter strebte man vorwärts, von den Höhen hinunter in die Täler und dann wieder hinauf auf die Höhen, die Kinder waren überall und doch nirgends daheim. Wir durchwandern nun ein bestimmtes, in sich abgeschlossenes Gebiet nach verschiedener Richtung, so dass sich die Wege kreuzen, dass wir an bekannten Orten wieder vorüberkommen, wir verweilen auf den Höhen um uns zu besinnen, um die Natur zu geniessen und ihren ewigen, unwandelbaren Gesetzen zu lauschen, um Eindrücke zu sammeln und Erfahrungen zu machen und immer geschickter zu werden für eine erfolgreiche Reise in ein neues, unbekanntes Land. Benennen und Aufzählen erzeugt kein vollständiges Wissen, in der Erkenntnis der kausalen Faktoren liegt der Wert der Erdkunde. Die Wissenschaft verlangt systematischen Zusammenhang ihres Inhaltes, eine einstimmige Erkenntnis der einzelnen Objekte. „Jede Wissenschaft soll eine klare und deutliche, geordnete und möglichst vollständige, zusammenhängende und in sich einstimmige Erkenntnis ihres Gegenstandes geben.“<sup>1)</sup> Das Wesen des geographischen Individuums erfordert schon allein eine Darlegung der Abhängigkeiten, eine innere Verknüpfung der vorliegenden Teilvorstellungen. „In dem Gesetzmässigen wird Notwendigkeit erkannt oder doch vorausgesetzt; die Unmöglichkeit des Gegenteils also ist gefunden oder angenommen; das Gegebene zer-

---

<sup>1)</sup> Drobisch, Neue Darstellung der Logik. § 114.

fällt in Materie und Form, und die Form zum Versuch umgeformt: nur so konnte der Zusammenhang als gegeben und dann weiter als notwendig hervortreten.“<sup>1)</sup>

Wollen wir die Dinge erkennen, so suchen wir über die Bedingungen des Entstehens, über den Ursprung, über den ursächlichen Zusammenhang zwischen Gestaltungen und Erscheinungen nachzudenken. Dahin soll auch der Schüler durch die Betrachtung des geographischen Individuums geführt werden, durch Selbsttätigkeit und eigene Beobachtungen soll er die Verhältnisse aufdecken, die in der Heimat erworbene Schulung des Geistes soll er auf fremde Gegenden anwenden. Die Fragen nach den kausalen Verhältnissen drängen sich dem denkenden Freund der Geographie und dem ersten Beobachter der Erde ganz von selbst auf, diese Fragen sollen auch die Schüler zum genauen Beobachten der Heimat und dann der Karten führen, sie müssen die Kunst des Beobachtens lernen. Das Beobachten ist nicht bloss einfaches Sehen, sondern verweilendes, reflektierendes Sehen, das schon im Anschauungsunterricht gelehrt, dann aber immer weiter entwickelt und gebildet werden muss, denn das Kind betrachtet die Natur nur soweit, als ein Anreiz dazu vorliegt. Diesen Anreiz gibt die Schule im Unterricht, indem sie die heimatliche Scholle im Wechsel der Jahreszeiten beobachtet.

Das geographische Individuum kann auch nicht losgelöst von der Umgebung, für sich allein, sondern nur in Beziehung zu den anderen betrachtet werden, das Verhältnis zur Heimat, zum Wohnort, zum Vaterland, zu anderen Gebieten muss aufgedeckt werden. Es wird dargestellt, wie das Einzelglied einen Teil in dem grossen Weltall bildet, ein Glied in dem Gesamtorganismus von vielen anderen abhängig ist, durch diese Betrachtung bleiben die Einzelvorstellungen nicht isoliert, sondern sie treten miteinander in Beziehung, das stets weiter geführte Verknüpfen führt zu einer höheren Erkenntnis. Mit dem Auffassen der Formen ist die Tätigkeit des Geistes noch nicht beendet, das Wesen des Geistes verlangt, zu höheren Erkenntnissen aufzusteigen. So führt der weitere Akt des Unterrichtes den Schüler dahin, aus den Formanschauungen und konkreten Ergebnissen, aus der Fülle der Vergleiche das Gemeinsame herauszuheben und zusammen zu fassen, den Begriff abzuleiten; es wird nach der Betrachtung mehrerer Individuen aus den vielen Merkmalen das Gemeinsame abgesondert und vereinigt. Diese Arbeit ist ganz natürlich und erwächst aus dem Bedürfnis des menschlichen Geistes, Ordnung, Übersicht und Klarheit in die vielen isoliert nebeneinander lagernden Vorstellungen zu bringen, damit durch die Erfassung und Festlegung der wesentlichen Teile der Dinge eine sichere Erkenntnis erlangt wird. So führt nun der Weg

---

<sup>1)</sup> Herbart, Allgemeine Pädagogik. 2. Buch. 3. Kap. II.

zu Übersichten, Gruppen, Zusammenstellungen, Überblicken, zum System. Das System ist jetzt nicht mehr das Unterrichtsziel, sondern eine äusserst notwendige Verrichtung des aus der Psychologie abgeleiteten Lehr- und Lernprozesses. Der Schüler gewinnt durch diese Zusammenstellungen an Übersicht, er baut sich selbst die Gruppen auf, damit in seinem gesamten Wissen Ordnung gebildet wird und eine bessere Unterscheidung möglich wird. Der ganze Gang der Behandlung soll den Schüler zum Denken nötigen, er soll die Voraussetzungen erkennen, von denen die Richtigkeit seines Schlusses abhängig ist. Die Betrachtung muss sich auf diejenigen Tatsachen erstrecken, die ihren Grund in festen, unanfechtbaren, wissenschaftlichen Ergebnissen haben; mit Preisgabe der Richtigkeit darf auf keinen Fall auch nur ein einziges Mal der kausale Zusammenhang nachgewiesen werden.

Die Bedeutung dieser auf klaren und deutlichen Anschauungen sich erhebenden Betrachtung für die Bildung der Phantasie muss auch hervorgehoben werden. Nur an sinnlichen Vorstellungen, nur an einem reichen Vorrat von in der umgebenden Natur gewonnenen Anschauungen kann sie sich entwickeln, kann sie neue Verbindungen hervorbringen. „Die Phantasie ist wie das Gedächtnis einseitig und richtet sich nach dem herrschenden Vorstellungskreise eines jeden.“<sup>1)</sup> Selbst die kühnste Phantasie kann keine neuen Vorstellungen hervorbringen, alles Neue sind nur neue Verbindungen, Umbildungen nach dieser oder jener Seite der bereits vorhandenen Vorstellungskreise. Der Phantasie darf der geographische Unterricht nicht zu viel zumuten, sie kann bei dem ganzen Aufbau nur wenig tun, ihre Arbeit ist, Kleinigkeiten zu gestalten und auszumalen, aber auch hier sind ihr durch die Bilder die Wege vorgeschrieben, das äussere Anschauen der Bilder soll das innere Anschauen und produzierende Bilden unterstützen. Der grösste Wert der Anschauung liegt dort, wo die Kinder die Sache in der Wirklichkeit sehen, in ihr leben und sie selbst anschaulich machen durch die Nachbildung. Zeichnen, Bilden und Messen sind wesentliche Bildungsfaktoren, welche die Anschauungen überwachen, beaufsichtigen und berichtigen. Die Grenzlinien der besprochenen geographischen Objekte, die Lageverhältnisse der angeschauten Formen werden gezeichnet. Das Messen bereitet das Verständnis des verjüngten Massstabes in bester und gründlichster Weise vor, es befähigt auf die leichteste Art zur Zeichnung von Landschaften im verkleinerten Massstabe und lernt Entfernungen und Flächen richtig abschätzen. Das Bilden bietet die Möglichkeit der plastischen Wiedergabe von Bergen und Tälern und fördert so die körperliche Auffassung der Objekte, die Karte gibt in der Terrainzeichnung die Richtlinien an für die Art und Weise jener plastischen Darstellung. Deshalb ist es gerade die

---

<sup>1)</sup> Herbart, Lehrb. der Ps. § 93f.

Heimatkunde, in welcher das Beobachtungsvermögen geschärft werden kann, die charakteristischen Formen der Berge und Täler, der Flüsse und Bäche, der Dörfer und Häuser erfasst werden, die Zeichen der Karte ihre Realität finden. Der Sinn für die Erfassung der Formen, für das Verständnis der Kartenzeichen muss gebildet werden, damit der Phantasie ein Schatz von Vorstellungen zur Verfügung gestellt wird, dass sie später im eigentlichen geographischen Unterricht eine wirksame und erfolgreiche Tätigkeit entfalten kann, wenn es gilt, ferne Länder und fremde Verhältnisse dem geistigen Auge vorzuführen.

Der sprachliche Ausdruck wird dadurch gepflegt, dass wir von dem Schüler nach beendigter Anschauung verlangen, sich in klarer, treffender und richtiger Weise über das Geschaute auszusprechen, das durch die Anschauung gewonnene Material in bestimmte sprachliche Form zu bringen. In dem Verlaufe der Betrachtung wurden schon an verschiedenen Stellen Vergleiche angestellt, Urteile gefällt, Schlüsse gezogen, in der Folge sollen die erworbenen Vorstellungen logisch miteinander verbunden werden. Die richtige Beschreibung des geographischen Elements erhöht die Klarheit der gewonnenen Anschauungen, das geographische Individuum wird in allen Teilen und nach allen Seiten bestimmter aufgefasst, und die wichtige Grundlage für den weiteren Fortschritt des Unterrichtes ist gegeben. Der sprachliche Ausdruck wird durch jede Bereicherung, Vertiefung und Stärkung der geistigen Funktionen vervollkommenet, alle Geistesbildung fördert zugleich die sprachliche Bildung. Deshalb muss verlangt werden, alles Angeschaute in vollständigen und treffenden Sätzen aussprechen zu lassen, auch die geographische Stunde liefert zum Wachstum des Sprachvermögens einen Beitrag.

Der geographische Unterricht blieb in früherer Zeit in einem geistlosen, gewöhnlichen und platten Benennen und Aufzählen einer zusammenhanglosen Reihe von Objekten stecken, durch die Wiederkehr derselben Redewendungen wurde gar bald Langeweile erzeugt, das Fach stand deshalb im geringen Ansehen, es war immer ein Fach unter den anderen, brachte es aber noch nicht zum Hauptfach. So wertvoll und unentbehrlich auch das Betrachten der Formen, das Benennen und Beschreiben derselben ist, so wird doch durch die Betonung der Wechselwirkung und Verknüpfung der geographischen Elemente ein Ausblick für den Schüler angebahnt, der sich auf die Erkenntnis der inneren Verhältnisse nach Grund und Ursache richtet, und damit ist der hohe formale Bildungswert des Faches dargelegt. Die Fragen nach dem kausalen Zusammenhang, nach der Verkettung der Tatsachen, nach dem inhaltsreichen, wertvollen und anregenden „Warum“ regen zu einer denkenden Erfassung des Stoffes, zu einer Vertiefung an, die Vorstellungen werden durch zahlreichere Fäden fester miteinander verbunden, und die Aneignung wird erleichtert. Gelangen wir zur tieferen Erkenntnis der ein-

fachen, gemeinsamen Ursachen für die vielen, zahlreichen und komplizierten Erscheinungen, wie sie uns die Erde in ihren verschiedenen Gegenden vor die Augen führt, so erreichen wir das gesteckte Ziel, nämlich Vertiefung und damit Vereinfachung des Wissens und der Bildung. Erst die Aufdeckung des ursächlichen Zusammenhangs verwandelt das Fossil in ein lebendes Wesen, das tote Wissen in lebendige Wissenschaft. Auch das zunächst verwandte Unterrichtsfach, die Naturgeschichte, verdankt seine Wertschätzung für die Bildung der Behandlung von Einzelwesen nach biologischen Gesichtspunkten, durch welche der Zusammenhang zwischen Bau und Lebensäusserung in den Vordergrund gestellt wird. Früher suchte der Unterricht in der Naturgeschichte Beobachtungstatsachen aneinander zu reihen, jetzt werden die einzelnen Tatsachen nach dem ursächlichen Zusammenhang, nach den Gesetzen von Ursache und Wirkung, nach Grund und Folge verbunden. So ist auch die Betrachtung des geographischen Individuums nicht bloss eine Beschreibung zum Zwecke der Kenntnis der Länder, sondern eine Erklärung zum Zwecke der Erkenntnis der geographischen Verhältnisse. Die Schüler sollen geographisch denken lernen. „Nichts ist besser geeignet, den gesunden Menschenverstand zu wecken als die Geographie“, sagt Kant. Gerade die eingehende, verweilende Behandlung eines einzelnen geographischen Individuums besitzt einen grösseren Bildungswert als das bloss Beschreiben und oberflächliche Betrachten einer grossen Anzahl.

Dadurch, dass der Unterricht der Schüler stets zum Nachdenken anregt, kann es auch nicht ausbleiben, dass der Schüler zur eigenen Beobachtung und Selbsthilfe greift, dass er aus eigenem Antriebe den geographischen Verhältnissen nachforscht, dass er in seinem Atlas die Beschaffenheit anderer Gebiete abliest. So kann er sich auf Grund der einzelnen früher erworbenen Anschauungen ein ungefähres, in den Hauptzügen richtiges Bild von dem Lande entwerfen, die Karte wird ihm zur Wirklichkeit, er sieht Höhen, Gebirge, Flüsse, Seen und Buchten, er kann auf Grund der Lage, Grösse, oro- und hydrographischen Verhältnisse in bezug auf Klima, Beschaffenheit, Fruchtbarkeit, Besiedelung und Beschäftigung der Bewohner Schlüsse bilden. Der gute Unterricht, der die Schüler zur fleissigen Beschäftigung und zur stetigen Mitarbeit nötigt, übt einen bedeutenden Einfluss auf die sittliche Erziehung aus und ist darum ein wichtiger Faktor in der Willensbildung. Um aber einen guten erfolgreichen Unterricht erteilen zu können, muss sich der Geographielehrer des zu behandelnden Gebietes gründlich bemächtigen, er muss in die Verhältnisse eines Landes einzudringen und darin zu leben versuchen, damit er seine Schüler bei der Wanderung durch die fremden Fluren zielbewusst und sicher leiten und führen kann.

Neben dem empirischen und spekulativen Interesse erfährt

durch die Betrachtung des geographischen Individuums das ästhetische Interesse eine bedeutende Förderung. Die Freude an der Natur gehört zum Ästhetischen, auf das ästhetische Gefühl wirkt die Natur ganz allein schon durch ihre Mannigfaltigkeit der Gestalten und Formen. Die ästhetische Wirkung wird aber gesteigert, wenn die Gestalten durch einen Inhalt belebt werden, wenn der ursächliche Zusammenhang der Erscheinungen erkannt wird, wenn die Formen nicht mehr leer und zwecklos, sondern von tiefen Gedanken erfüllt und belebt erscheinen. Das kann aber nur durch eingehende, unterrichtliche Behandlung einer bestimmten Zahl von Individuen ermöglicht werden, denn diese bringt erst die ästhetische Wirkung der Elemente dem Schüler zum völligen Bewusstsein. Empfänglich machen für das Grosse und Erhabene, für über alles Menschliche hinausgehende Gestalten und Formen, ist der Zweck. Hier gibt die Betrachtung der Heimat Gelegenheit, die Kinder zu veranlassen, zu dem weiten Himmelsraum mit seinen strahlenden Lichtern, die seit Jahrtausenden in jeder klaren Nacht auf uns herniederblinken, aufzuschauen. Die Heimat bietet so dem Blick das Erhabenste und Schönste dar, was überhaupt das irdische Auge schauen kann; selbst das unermesslich weite Meer, der feuerspeiende Berg, das von Stürmen und Wolken umraute Gebirge sind kleine Dinge im Verhältnis zur Grösse des Himmels. Die Kindesnatur zeigt schon frühzeitig eine gewisse Teilnahme für Erscheinungen am Himmelsgewölbe, und die Sterne begleiten als einzige Genossen den Scheidenden in ferne Länder. Das Anschauen der erhabenen und mannigfaltigen Formen, die Kenntnis der inneren, einheitlichen Verkettung der Erscheinungen lässt das Herz aufsteigen zu Gott, aus dem Werke wird der Meister erkannt, für das innere und äussere Leben, für die zeitliche und ewige Bestimmung wird der Zögling geschickt. Das intellektuelle Gefühl sucht auf die vielen, ungelösten Rätsel eine Antwort, das ästhetische bewundert die Grösse, Schönheit, Vielheit und Mannigfaltigkeit in der Welt, und beide erblicken darin die Wirkung einer unsichtbaren, geheimnisvollen Macht, die Weisheit und Allmacht Gottes. Je mehr durch die Betrachtung einzelner Individuen der geographische Unterricht die Erkenntnis der kausalen Beziehungen der erdkundlichen Elemente übermittelt, je mehr er das intellektuelle, sittliche und ästhetische Interesse fördert, desto mehr steht er auch im Dienste der religiösen Erziehung. Der Schüler erkennt die Wahrheit der Worte des Geographen Ritter: „Die Welt ist überall erfüllt von der Herrlichkeit des Schöpfers.“

Die Behandlung des geographischen Individuums hat auch einen praktischen Wert, der kurz angegeben werden soll. Er liegt nicht darin, durch einen Überblick über die verschiedenen Gebirge, Flüsse, Städte und Länder der Erde die Kenntnis der beim Lesen von Büchern und Zeitungen etwa vorkommenden Namen zu übermitteln,

sondern er liegt in dem freien Bewusstsein der Grösse und Bedeutung seines Volkes und Landes, in der Hochschätzung des deutschen Landes und der deutschen Arbeit fremden Ländern gegenüber. Der praktische Wert, welcher die Ausgestaltung der Wirtschafts- und Verkehrsgeographie und der Handelsgeographie herbeiführte, kann durch die Betrachtung einzelner Individuen vollkommener und leichter erreicht werden, weil die eingehende Behandlung sich notwendig auch auf die wirtschaftlichen Fragen erstrecken muss. Unsere Beziehungen zu den anderen Kulturvölkern haben sich in den letzten Jahrzehnten so erweitert, dass das Wirken, Arbeiten und Schaffen der fremden Nationen ein wesentlicher Faktor in unserer Entwicklung geworden ist. Für das ökonomische Denken und Handeln werden wertvolle Erkenntnisse herbeigeführt, wenn neben Boden und Bewässerung, Bergen und Tälern die wirtschaftlichen Hilfsquellen im Vergleich mit denen des deutschen Landes betrachtet werden. Die Behandlung verfolgt den Zweck, den Schüler mit den Bestrebungen der Nation, wie sie in der derzeitigen Unternehmungskraft, in Handel und Industrie, in den augenblicklichen kolonialen Bestrebungen hervortreten, bekannt zu machen, die Bedeutung, die Weltstellung und den Wert der anderen Staaten richtig zu würdigen, das geographische Wissen zu einer Weltmacht zu erheben.

„Ein klarer Verstand, ein warmes Gemüt und ein kräftiger Wille sind unter allen Umständen mehr wert, als ein Kopf voll toter Kenntnisse.“ Kehr.

---

## II.

### Moderne Erziehungsromane.

Von **M. Scheffel**, Dresden.

Schluss.

Ein Roman, der die grössten Erziehungs- und Unterrichtsfragen streift, ohne sie zu erschöpfen, der neuzeitlichen Anschauungen und oft überraschende Beobachtungen der Kindesseele ausspricht, ist das Buch von Otto Ernst, *Asmus Sempers Jugendland*.

Otto Ernst ist in Lehrerkreisen wohl meist als Dramatiker bekannt durch seine „Jugend von heute“, besonders auch durch seinen „Flachsmann als Erzieher“, der ja seiner Zeit die deutsche Bühne erobert und auch, da er nicht frei ist von Übertreibungen und Verzerrungen, zu Erörterungen in pädagogischen Fachblättern

vielfach Veranlassung gegeben hat. Doch neben dem Dramatiker hat sich der fleissige Otto Ernst auch als Romanschriftsteller entwickelt, der in dem Buche „Asmus Sempers Jugendland“ die Geschichte eines Kindes aus den Sechziger- und Siebzigerjahren des vorigen Jahrhunderts, des Sohnes eines armen Zigarrenarbeiters aus einem Vorort Hamburgs, trotz einer gewissen Eintönigkeit und Einförmigkeit der Vorgänge mit so viel Wärme und Innigkeit erzählt, dass er sich in das Herz eines jeden Lehrers einschleichen wird. Der Knabe arbeitet sich trotz widriger äusserer Umstände, trotz einer an geistigen und materiellen Genüssen recht bescheidenen Kindheit, trotz einer seltsamen verworrenen Schulzeit bei seinem offenen Kopfe, seiner lebhaften Auffassung, nicht zuletzt auch durch die Einflüsse eines edelgesinnten Vaters und durch die selbstlose Verwendung eines braven Schulmeisters, zu der ersuchten Stellung eines Lehrers empor. Dass das Buch keinerlei spannend geschürzte, starke Handlung oder gar aufregende Verwicklungen enthält, nimmt ihm wohl den strengen Romancharakter, aber nimmt ihm nichts von seinem Werte.

Es ist wohl unverkennbar, dass der Junge, den wir da von der Geburt in der armen Zigarrenarbeiterstube bis zum Eintritte in das Lehrerseminar begleiten, im Leben nicht Asmus Semper, sondern Otto Ernst geheissen hat, dass der Dichter uns also zumeist sein eigenes Jugendleben, seine geistige und sittliche Entwicklung schildert, denn der, der das geschrieben hat, fühlt noch heute ganz genau, wie es in einem zwar blutarmen, aber auch kerngesunden Jungen ausschaut. Die Lebenswahrheit, die Schärfe der Charakteristik und die Kraft der Darstellung, die der Roman offenbart, halten den Leser von Anfang bis zu Ende in Atem. Asmus ist wie aus einem Gusse geschrieben, alles ist rein und echt, wirkliches, wahres Leben, aus dem Spiegel der Poesie angesehen. Für den Lehrer insonderheit ist das Buch eine praktische Kinderpsychologie ersten Ranges, ähnlich dem Heerschen Romane „Joggeli“. Hier wie dort läuft der Held nach langer, klippenreicher Fahrt endlich in den ersuchten Hafen ein — in die Laufbahn eines Volksschullehrers. Aber während bei Heer alles etwas gedämpfter, ernster, innerlicher dargestellt wird, finden wir bei Otto Ernst frische Farben, herzhaften Humor, sonnige Heiterkeit vorwalten.

Wenn wir die pädagogische Seite des Romans, bei dem es sich um das Buch eines Mannes handelt, der seinen früheren Beruf als Lehrer nie verleugnet hat, ins rechte Licht zu stellen suchen, so muss anerkannt werden, dass Otto Ernst, wenn er auch in der scheinbar ganz losen und zufälligen Aneinanderreihung der kleinen Ereignisse seine dichterisch ordnende Hand und seine verknüpfende, belebende und verklärende Phantasie walten lässt, doch nirgends seine Darstellung am bloss Äusserlichen, bloss Wirklichen und Tatsächlichen haften lässt; nein, überall behält er die innere,



die seelische Entwicklung Asmus Sempers im Auge. Das Innenleben des Knaben, die wechselnden Lebenserscheinungen, die es vom ersten Augenblick des dämmernden Bewusstseins erregen, Vater und Mutter, die Familie, die Nachbarn, die Nachbarskinder, die häusliche und dörfliche Umgebung, die alltäglichen Kinderstreiche, die ersten Eindrücke der Natur, der Kunst, der Schule, das erste Empfinden der Todesfurcht, die Eindrücke der Bibel, die religiösen Fragen und auch die Lebensfragen in seinen Beobachtungen des Spieles der Welt, die ersten Lebensregungen, der erste Schaffenstrieb, Theaterspielen, das Ringen und Durchkämpfen bis zum Eintritte ins Seminar — alles da zieht in gemütvollen und gemüthlichen, auch im Grau der Not noch von einem hellen Optimismus überhauchten Bildern an uns vorüber. Vielleicht könnte man dem Dichter den Vorwurf machen, dass er zu viel Tiefe in eines Kindes Seele hineindichte. Aber der Dichter darf ja das Vorrecht für sich in Anspruch nehmen, sich ein besonderes Kind mit einem besonders guten Kopf und einem besonders starken Gemüte zur Schilderung auszusuchen. Und so wird jeder, der für die Probleme der Kindesseele und zugleich für die Fragen des Menschenherzens Sinn hat, das tüchtige und gute Buch, das zwar kein pädagogisches Buch im engeren Sinne mit ausgesprochener Tendenz ist, aber doch das grosse Publikum mit den neuen, noch kämpfenden Ideen über Erziehung und Kunst bekannt zu machen sucht, gewiss nicht ohne Nutzen zur Hand nehmen.

Worin beruht die Wirkung dieses Buches? Zunächst wohl in dem Umstände, dass das Leben auch des unbedeutendsten Menschen anziehend erscheint, wenn ihm, wie es im Jugendlande Asmus Sempers geschieht, der Griffel eines Meisters das rechte Leben verleiht. Auch ohne Kenntniss davon, dass in diesem einfachen Arbeiterkinde ein bedeutender Mann steckt, der Dichter selbst, der in Dichtung und Wahrheit seine eigene Kindheit wiedergibt, sehen wir trotz der ärmlichen Umgebung ein Kind, in dem sich die leuchtende Schöne eines lichterfüllten Geistes ausprägt, ein Kind, das die Welt mit anderen Augen als mit denen der Alltäglichkeit, mit denen des verklärenden Idealismus betrachtet. Darum: Achtung vor jedem Kinde, auch dem ärmsten!

Was dem Erzieher jedoch in diesem Roman, aus dem er viel lernen kann, lieb und teuer macht, das sind zunächst die mancherlei Einflüsse, die bei der Bildung des kleinen Helden tätig sind. Allen voran wirkt bestimmend auf den jungen Lebensgang des zukünftigen Lehrer und Dichters sein Vater, der, aus besserer Familie stammend, vieles, aber doch nicht das Rechte gelernt hat, der beispielsweise so weit in den Sprachen unterrichtet ist, dass er englische Verse wörtlich anführt, aber dennoch als Zigarrenarbeiter das Elend der Heimarbeit durchkosten muss. Er ist oft recht schweigsam, will aber im Mangel und in der Not den Schmuck des Lebens, die

Poesie, nicht entbehren. Wie durchaus mustergültig väterlich erzieht er seinen Sohn! Da ist kein schroffes Zurückweisen der unmöglichen Wünsche des unerfahrenen Kindes; er weiss, „dass in einem kleinen Kinderherzen endlose Weidefluren sind“, er lenkt aber den Sinn des Knaben auf das Mögliche, ohne die Phantasie zu zerstören. Karg in der Strafe, äussert der mitfühlende Vater auch kein überschwengliches Lob bei den klugen, eigenartigen Einfällen seines Sohnes oder bei seinen Schulerfolgen; nur ein sonniger Blick, ein Lächeln nur — aber von diesem Lächeln wird Asmus Sempers Ehrgeiz angeregt. Als dem alternden Manne die Möglichkeit eröffnet wird, dass sein Sohn Lehrer werden kann, „da kam in seine trüben Augen ein Licht aus frühen, frühen Tagen langsam zurück, immer näher kam es, immer näher, und seine Augen wurden immer grösser und immer heller und verbreiteten ihr Licht über seine Stirn und seinen Mund und sein silbernes Haar, und siehe, er lächelte, und er stützte sich nicht mehr, sondern stand frei und aufgereckt da und ergriff noch einmal das Fahrzeug seines Lebens am Steuer, ergriff es mit lächelndem, blindwagendem Griff und legte die Hand auf den Kopf seines Sohnes und sagte: „Gut, du sollst Lehrer werden“. . . . Er rechnete nicht, er fragte nicht einmal nach den Kosten; er konnte nicht sorgen für den kommenden Morgen; aber mit erhabenen Leichtsinne etwas Grosses und Gutes tun — das konnte er.

Zu den unbewussten, aber zu den kräftigsten Erziehungsfaktoren gehört der „Wolkenschieber“, der Sohn eines armen Arbeiters in Sempers Hause. Er ist der verkörperte „Bildungshunger“ der Arbeiterkreise; auf seiner Stirne wohnte die „unüberwindliche Heiterkeit des Gedankens“. Er bringt in den tiefen Taschen seines abgetragenen Rockes dem Knaben die ersten Bücher mit, erweckt in ihm die Lust zum Lesenlernen, ein Ziel, das nach unendlicher Mühe Asmus ohne Zutat einer besonderen Leselehre erreicht. An des „Wolkenschiebers“ Hand tut der Knabe den ersten Schritt in das geweihte Land der Dichtung; die ersten guten Holzschnitte befriedigen das Kunstbedürfnis des Kleinen; bei Gesprächen über Theater und Kunst steht sein kleines Herz offen, bis er, der Zwölfjährige, den Shakespeare liest. „Alles las er mit demselben andacht-offenen Auge und Herzen: die sinnlichen Schwüre der Liebenden und die Gedankenflüge Hamlets, die Zoten Falstaffs, wie die meuchelmörderischen Greuel des Macbeth. Alles war heilige Feier und Gottesdienst, denn alles verbrannte auf dem Altar seines Herzens zu einer Flamme höheren Lebens. O ihr kurzichtigen Toren, die ihr die Kunst fürchtet um der Tugend willen! Hättet ihr hineinblicken können in das Herz dieses lesenden Knaben, ihr hättet verstanden, dass die Kunst unschuldig ist wie das Kind.“

Und die Schulzeit unseres Helden! Seine Lehrer sind nicht moderne Lehrertypen, sondern sie sind aus der Erinnerung heraus geboren, sie sind ganz so, wie sie dem Kinde damals erschienen.

Sie seufzen unter der Überbürdung des religiösen Memorierstoffes, seufzen auch unter der drückenden Last ihrer mangelhaften Vorbildung. Einmal im Jahre kommt der Schulinspektor, der vierzig Minuten Dogmatik und fünf Minuten in der Wissenschaft prüft. In den Lehrstunden wurden die 900 Choräle des Gesangbuches jahraus, jahrein gelesen, stundenlange Abschreibübungen wurden vorgenommen, denen Asinus die sausende „Rohrstock-Pädagogik“ vorzog; denn hier dauerte der Schmerz nur drei Minuten; die langweilige Arbeit wäre aber eine mehrstündige Qual gewesen. Trotz alledem erhellt der Dichter die Schattenseiten der Unterrichtskunst seiner Lehrer durch Züge freundlichen Humors; er stellt das Liebenswerte ihres Wesens in das hellste Licht; er findet trotz des Übermasses an Liederversen und Katechismus ernste und schöne Worte, die ihm doch die Erinnerung an jene Tage hervorgerufen, Worte, die auch den Ewigkeitwert der biblischen Geschichten Alten Testaments klar bezeichnen: „Es folgten . . . alle jene Geschichten, die trotz alles Dunkels und aller Seltsamkeit den Weg zum Kindesherzen finden, weil sie aus der Kindheit des Menschengeschlechtes herüberklingen und träumevolle, ahnungsvolle, hoffnungsvolle Kindheit in ihnen selber ist.“ Wie verklärt sich auch das Auge des rückwärts schauenden Dichters, als er des ersten Eindruckes gedenkt, den die Geschichte des Heilandes auf ihn ausgeübt! „Des Knaben ganze Seele bebt wie eine Harfe, die der Sturm bewegt in einer Nacht wie sieben Nächte lang . . . Zum erstenmale erschien ihm der Gedanke des Christentums in der reinen Majestät seines Stifters, mit den lebendigen, rührenden, bezwingenden Zügen des Nazareners, des ewigen Königs der Herzen.“

Mag<sup>n</sup> man auch nicht alles unterschreiben können, was Otto Ernst in seinem Buche sagt, mag auch viel Manier darin sein — man lese nur die abgeschmackten Kapitelüberschriften —, mag der Dichter auch als unruhiger Poltergeist seinen Kopf dann und wann erheben und freigeist-demokratische Hiebe niedersausen lassen auf den Religionsunterricht der Schule, auch manchen scheelen Blick werfen auf diese und jene staatliche Einrichtung, die, weil sie dem erwachsenen Otto Ernst nicht gefällt, auch seinem jugendlichen Urbilde Asmus Semper schon von vierzig Jahren nicht gefallen darf, immerhin steckt viel gute, wirklichkeitsgemässe Pädagogik darin, und es gewährt eine grosse Freude, zuzuhören, wie uns die Jugend Asmus Sempers erzählt wird, die zwischen den Zeilen auch Vätern und Müttern so vieles zu sagen hat, was dickleibige Werke über Erziehung bei weitem nicht so eindringlich vermöchten.

Eine erfreuliche Erscheinung des Büchermarktes ist „Gottfried Kämpfer“ von Krüger. Ein herrenhuthischer Bubenroman. Den

deutschen Jungen und ihren Schulmeistern gewidmet von einem, der beides war“. Es ist ein Roman, der frei ist von jeder Tendenz, durch und durch gesund, voll von treuer Lebensbeobachtung, getragen von einfach-warmer Darstellung und durchweht von einem Hauche echter Poesie, ein Buch, das man mit gutem Gewissen den Primanern empfehlen kann, das jedem ernsthaften Leser tiefgehende Anregung bietet und auch manchem Lehrer Freude und Nutzen bringen kann. Im wesentlichen eine Wiedergabe wirklicher Schulverhältnisse und Erziehungserlebnisse des Schriftstellers, liegt der Wert dieses Romans nicht in ihrer mehr oder weniger fesselnden Schilderung, sondern in der Art, wie der Verfasser den Charakter seines jungen Helden Gottfried, der nicht umsonst den Namen Kämpfer führt, im Kampfe mit seiner Umgebung ein Ich, ein Selbst, einen Eigenen werden lässt.

Gottfried Kämpfer, der Sohn eines herrnhutischen Gemeindevorstehers, ist ein munterer, frischer, aufgeweckter Junge, aber durchaus kein Musterknabe. Er ist ein reichlich selbstbewusster, trotziger Bursche, eine leidenschaftliche Jungennatur, aber voll Wahrheit und Gerechtigkeitsgefühl. Frühe hat sich ihm eine auf Stolz beruhende Verschlossenheit und eine starke Herrschsucht entwickelt. Am bedencklichsten aber ist sein unbändiger Trotz, der ihm den Vater innerlich entfremdet, das Elternhaus als verhassten Zwinger erscheinen lässt und schliesslich zur Flucht verführt. Nun scheut der Vater auch vor einer Gewaltkur nicht zurück, die zum Segen ausschlägt und die innere Umwandlung des Jungen einleitet. In der gesunden Luft und in den festen religiösen und pädagogischen Traditionen der herrnhutischen Erziehungsanstalten Herrenfeld und Girdein, dem „Ziele der Sehnsucht für jeden ehrgeizigen Herrnhuterjungen“, reißt er heran, kämpft sich trotz Strauchelns und vorübergehenden Irrs in hartem Ringen mit sich selbst stets wieder auf den rechten Weg hindurch, dass er am Schlusse mit männlich klarem Bewusstsein Girdein verlässt, um Theologie zu studieren. Mit wohlbegründeter guter Zuversicht lassen wir ihn allein seiner Strasse ziehen.

Krügers Bubenroman ist offenbar ein Ehren- und Dankbarkeitsdenkmal, das er den herrnhutischen Erziehungsanstalten und seinen Lehrern setzen wollte. Wir lernen aus seinem Buche, dass das Erziehungswesen der Herrnhuter trotz der Besonderheit seines Nährbodens keineswegs in jenem engen pietistischen Banne befangen liegt, an den wir so leicht denken, wenn wir nur ihren Namen hören. Gesunde pädagogische Prinzipien, gesundes religiöses Leben, für ihren Beruf begeisterte Lehrer, voll Selbsthingabe an die Jugend, und eine an Leib und Seele gesund sich entwickelnde Knabenschar — ist das nicht etwas, woran das Herz sich erfreuen kann?

„Den deutschen Jungen und ihren Schulmeistern gewidmet von einem, der beides war“, liest man auf dem Widmungsblatte, und beide, Jungen wie Schulmeister, dürfen die Zueignung mit Dank

und Freude entgegennehmen; denn beide sind in dem Buche vortrefflich lebenswahr dargestellt.

Die Schulmeister zuerst! In dem Roman ist so wenig von den Schulstunden geredet, weder von langweiligen noch von geistig bedeutenden. Das weist uns wohl darauf hin, dass der Dichter es vornehmlich auf die Erziehung abgesehen hat, wie sie in den Herrnhuter Anstalten, an denen uns manche Verhältnisse und Einrichtungen eigenartig vorkommen, geboten wird. Von einem Internat hören wir also.

Das Internat ist häufig als kloster- oder kasernenartiges Institut ohne weiteres verdammt worden. Und doch ist keine Autorität der alten und neuen Zeit namhaft zu machen, welche die geschlossenen Lehr- und Erziehungsanstalten verworfen hätte. Die Geschichte der deutschen Erziehung zeigt vielmehr, dass immer gerade denjenigen Perioden, wo die Pädagogik einen neuen Aufschwung nahm, neue Ideen verwirklichte und neue Bahnen einschlug, den Trieb nach Internatseinrichtung sich ganz besonders kräftig erwies. Die pädagogischen Ideen des Reformationszeitalters schufen in Württemberg, Sachsen, später auch in Brandenburg die Fürstenschulen, und es ist bekannt, mit welchen Gefühlen inniger Anhänglichkeit und freudigen Stolzes die Schüler dieser altberühmten Bildungsstätten auf ihre Schule blicken, welcher innigen Zusammenhang zwischen den Schülern solcher Anstalten auch im späteren Leben besteht. In ihrer Erinnerung ist ihnen die Schulzeit eine Zeit beständigen Glückes, bis zu dem Tage, wo die bittere Trennungsstunde schlug.

Nun weiss ich sehr wohl, dass die Gemütsbildung in den Internaten nicht in dem Grade gepflegt werden kann, wie in der Familie, dass, weil das Leben in einer solchen Anstalt bis aufs Kleinste geregelt sein muss, ein gewisser Mechanismus unumgänglich notwendig ist, dass in einer Gemeinschaft, wo Arbeit und Erholung, Schlafen und Essen gleichmässig und gleichzeitig von allen geteilt wird, für manche Natur eine gewisse Gefahr liegt. Aber ich kenne auch das Gegengewicht gegen die straffe Anspannung der Disziplin: die persönliche Einwirkung der Lehrer, durch die das Internat bei seinem unvergleichlich stärkeren Einfluss auf die Schüler wesentlich leichter tiefe Wirkungen hervorzubringen vermag als ein offene Schule.

Und ein gutes Internat ist es, das wir in dem Buche kennen lernen, gut durch die uns gezeichneten Erzieherpersönlichkeiten. Da sieht man einmal wieder den deutschen Lehrer in reinerem Lichte, nicht, wie so oft, als feigen Kriecher, pedantischen Philister, kurz als „Bildungsschuster“ oder als weltfremden Idealisten, sondern als idealgesinnten, aber fest auf dem Boden des realen Lebens stehenden und dieses mit klarem Auge erfassenden, wahren Jugendbildners voll Kraft und Schwung, als tüchtigen Gelehrten, aber

zugleich voll Verständnis für die Jugend und darum von unbedingter Gerechtigkeit, wahrhaft bereit, ein Genosse, ein Freund der Jünglinge zu sein in Freud und Leid und mit herzlicher Anteilnahme in ihrer Seele zu lesen, kurz als männliches Vorbild des werdenden. Keiner ist wie der andere, jedoch jeder ist eine Persönlichkeit voll wahren Lehrerluckes, wie es sich darbietet in der Möglichkeit tiefgehenden erzieherischen Einflusses, der für Ideale in der Schule zu begeistern strebt. Und darum blickt selbst der trotzigste und selbstbewussteste Schüler zu ihnen vertrauend auf. Bei aller Verschiedenheit der Persönlichkeit herrscht doch ein Geist in dieser Lehrerschaft, treue Hingabe an das Ziel: Menschen zu erziehen zu körperlicher Tüchtigkeit und Selbständigkeit in der geistigen Arbeit, zur Empfänglichkeit für alles Schöne, zum Ringen um die Wahrheit, zur Hingabe an das Gute. Das waren Erzieher, die da wussten, dass eine Natur wie Gottfried Kämpfer nicht gebrochen werden soll, sondern dass man ihr helfen muss, sich selbst zu zügeln, dass sie nicht zur knechtischen Furcht vor Menschen, sondern zur Freiheit in Gott erzogen werden soll. Die im fünften Kapitel des zweiten Buches geschilderte Lehrerkonferenz, pädagogisch von grossem Werte, gehört mit zu den besten Teilen des Werkes; sie lässt die Persönlichkeiten sich scharf von einander abheben, und Bruder Loskiel gibt da herrnhutischer Erzieherweisheit in goldenen Worten Ausdruck: „Erziehen ist mehr eine Kunst als eine Wissenschaft. Zum Erzieher wird man geboren, nicht erzogen. Dennoch gilt es studieren. Namentlich bei Knaben wie Kämpfer ist das sehr angebracht. Solche Jungen sind steinharte Nüsse für jeden, der sie nicht ganz genau studiert hat und nur aufs Geratewohl an ihnen herumknacken will. Solche Jungen sind ferner mit Gewalt überhaupt nicht zu bändigen. Dazu haben sie ihre eigene charakterliche Kraft und ihr angeborenes Willensvermögen. Da kann man nur anregen, ergänzen, aber man darf nicht schlechthin bilden oder gar umformen wollen. Ein kluger Erzieher wird gerade aus Fehlern langsam Tugenden entwickeln können, indem er das Ehrgefühl weckt und das Gewissen schärft. Viel mehr braucht's nicht, aber das braucht's wiederum unermüdlich! Und dann noch eins: nicht nur das Gerechtigkeitsgefühl, sondern auch das Wahrheitsbewusstsein unserer Knaben ist heilig zu halten. Es ist unser bester Bundesgenosse bei ihrer Erziehung.“

Mag auch der Tscheche Rassowsky nicht zum Lehrer für deutsche Jugend geeignet sein, mag auch Bruder Robinson kein geborener Erzieher sein, der gleich für jede besondere Individualität ein besonders geeignetes Mittel anwenden kann, mag er nur ein armselig hilfloser Schulpädagog sein, der sich furchtsam an die Schablone klammert — man muss doch seine Freude haben an den prächtigen Gestalten dieser Lechner, Loskiel, Nielsen, Reicher, Schmiedecke.

Was lernt der Lehrer für seine eigene Erzieherarbeit aus diesem Buche? Wir müssen ernstlich daran festhalten, dass die Schule keinen Polizeistaat darstellt, sondern eine Erziehungsanstalt, in der nicht die Furcht, sondern die Liebe regiert, die nicht durch harte Strafen schrecken, sondern durch freundliches Mitfühlen und Verstehen gewinnen soll. Das notwendige Vertrauen des Kindes zum Lehrer entsteht meistens erst, wenn der Erzieher die dem Lehrer leicht anhaftende Unnahbarkeit abstreift, wenn er sich als Mensch dem Menschen nähert. Nie findet man ein willigeres Ohr für ein mahnendes Wort, als in einem Gespräch unter vier Augen, das freundschaftlichere und wärmere Töne anzuschlagen gestattet und dem Schüler einen Blick in das Gefühlsleben des Lehrers verschafft. Ich denke dabei an die Gespräche Bruder Loskiels mit Gottfried Kämpfer, wie sie Seite 204 und 208 ff., und Bruder Nielsens mit ihm Seite 423 ff. geschildert sind. Wahrlich, ein Wink solcher wahrhaften Erzieher kann eine Wegzeigung fürs Leben sein!

Und auch die deutsche Jugend wird trefflich geschildert. Sie ist im Kerne des Wesens eine frische, kraftvolle Gesellschaft, der nicht Menschliches fremd, die aber doch von einem ehrlichen Streben erfüllt und eines poetischen Hauches nicht bar ist. Kein Schulbetrug war üblich, eine tüchtige Leistung gehörte zu den Selbstverständlichkeiten. Man muss seine Freude haben an den Girdeiner Zöglingen, besonders der Kolonne 80, zumeist auch an „Nöke“, diesem Kinde echter Poesie, Gottfrieds bestem Freunde. Soll man nicht froh darüber sein, dass es im deutschen Vaterlande noch solche Jugend gibt? Neidlos erkennt jede Klasse die Vorrechte der höheren an; die älteren Schüler sind voll von Verantwortungsgefühl, die jüngeren voll von Bewunderung und Vorwärtsstreben. Willig ordnet sich jeder Zögling unter den Kameraden, der für Ordnung zu sorgen hat; er ist ja der Vertreter des Gesetzes, der Ehre, des guten Rufes der Klasse oder der Kolonne. So wirkt besonders die Prima durch ihr Beispiel, vor allem beim Spiel, als Erzieher der jüngeren Kameraden. Der Lehrer aber braucht auf diese Weise ganz selten bezüglich äusserer Ordnung einzugreifen, kann um so mehr der Freund und Berater seiner Schüler werden, kann in unbefangenen, frischem Verkehr bei gelegentlicher Abendunterhaltung, bei gemeinsamen Festen, bei freier Beschäftigung mit Kunst und Literatur seine Schüler auch ausserhalb der Stunden anregen. Und wie erzieherisch wirkte unter diesen Zöglingen auf den Geist der Schule die Tradition! Die Feste, die Weihnachtsfeiern, die Sitten, die, schon lange, lange so gehalten, eine ehrwürdige Geschichte hatten, sie waren durch das pietätvolle Gedenken gehoben. Wir fühlen es nach, was in den letzten Worten des Buches liegt:

„Des Friedhofs Linden schweigen,  
Sie kennen des Scheidens Weh.

Wir schütteln die Hände und neigen  
Die Häupter nieder — ade!  
Ade — und wir blieben so gerne.  
Wo Liebe gefangen uns hält,  
Doch die Berge rufen zur Ferne  
Und dahinter die freie Welt.“

Und noch ein kurzes Wort über besondere Einrichtungen, die man in dieser Anstalt geschaffen! Zweifellos ist in Girdein tüchtig gearbeitet und durch diese Arbeit der Charakter der Zöglinge gestählt worden. Aber auch die Kunstpflege — ein modernes Schlagwort — war nicht auf schmale Atzung gestellt. Wie schön waren die Teeabende am Sonnabend, wenn der Lehrer einen Roman vorlas, um die Jugend mit feinem Geschacke in die deutsche Literatur einzuführen; wie ist man beglückt, wenn dramatische Werke mit verteilten Rollen gelesen werden; welchen Höhepunkt erreicht die Kunstpflege, wenn unter der Leitung des künstlerisch veranlagten Direktors vor den grossen Ferien das Sommerfest (siehe Seite 394—410) gefeiert wird, wenn draussen auf der Wiese unter den mächtigen Eichen die Kräfte im Wettkampfe sich messen, wenn eine scherzhafte Szene oder eine ergreifende Stelle der Tragiker, wenn die „Antigone“ auf der rasch aufgeschlagenen, einfachen Bühne zur Darstellung kommt und am Abend bei loderndem Feuer der Gesang kraftvoll und stark die milde Sommernacht erklingt! An solchen Tagen atmete man griechischen Geist, da wurden Wettkampf und Kunst, was sie den Griechen gewesen waren: Die Weihe des Lebens. Solche Feste umschlossen die schönsten Augenblicke des Jugendlebens.

Und auf dem Boden der Schule wurden durch die Anregung der Lehrer auch Bestrebungen selbsttätig gepflegt, die diese Zeit zur herrlichsten des Lebens der Zöglinge gemacht haben. Der Lektüre wurde in den Girdeiner Anstalten besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Man las gerne und mit Eifer, weil nicht auf Kommando, man ging gern und oft in die Bücherei, um neue Schätze zu heben. Dass bezüglich der Lektüre Schranken gezogen waren, dass aufregende, romanhafte Bücher nicht geradezu verboten, doch höchstens in den Ferien aus der Bibliothek geliehen wurden, dass in der Schulzeit die Schüler nur bildende Lektüre zu lesen bekamen, wurde nicht störend empfunden. Das Interesse der Privatlektüre lenkte sich freiwillig auf Schiller, Shakespeare und Goethe, vor allem aber auf die Griechischen Tragiker. An den Sonnabend- und Sonntagabenden lasen die Lehrer oder Aufseher gelegentlich unterhaltende Bücher vor, während die Zuhörer schnitzten, zeichneten oder Bilder ansahen. Auch bei Tische wurden wochentags von den „Ersten“ Biographien, Reisebeschreibungen oder anschauliche historische Schilderungen laut vorgelesen. Auf diese Weise wurde in den Anstalten manchem Schüler ganz unmerklich und frühzeitig ein



guter literarischer Geschmack anerzogen, der ihm später half, sich einigermassen selbständig durch das Chaos der modernen Literatur hindurchzufinden und sich trotz der Modetorheiten den Sinn für das Schlichte und Gesunde zu erhalten.

Das Buch ist — den Gedanken möchte ich schliesslich nicht unausgesprochen lassen — auch eine vortreffliche Schutzrede für das humanistische Gymnasium auf christlicher Grundlage. Wie charakterbildend wirkt diese Anstalt! Diese Knaben und Jünglinge, wie sind sie so gesund und fröhlich, so begeistert und phantasievoll! Solche Jünglinge wünschen wir unserm Volke: frisch ins Leben hineinstürmend, für alles Hohe begeistert, wirklich frisch, fromm, froh und frei.

Zwei Erziehungsromane, die in einer schwerwiegenden Anklage ausklingen, sind „Freund Hein“ von Emil Strauss und „Unterm Rad“ von Hermann Hesse.

„Freund Hein“ — das Buch packt, wie selten ein Buch dieser Zeit. Nicht ohne Grund heisst es eine „Lebensgeschichte“. Man könnte es aber auch die Tragödie der Schule oder die Tragödie des Künstlers, die Tragödie des Knaben oder die Tragödie der Erziehung nennen. Es ist ein Erziehungsroman, der bei der heutigen Schulbildung stehen bleibt, die Forderung nach Berücksichtigung der Individualität in den Mittelpunkt stellt und zu einer Anklage gewisser Zustände in unserem Erziehungswesen wird. Im besonderen liest man zwischen den Zeilen die Frage: Ist es notwendig, dass jeder, der zu den Gebildeten gezählt werden will, durch alle Klassen einer höheren Schule gelaufen sein und alle Schulfächer in gleicher Weise beherrschen muss, auch die, für die er durchaus keine Anlage hat?

Der beklagenswerte Held des Romans, Heiner, der Sohn eines Rechtsanwaltes, ist ein Kind, in dem ein Künstler steckt, das aber ein Gymnasiast sein soll und unter seiner doppelten Last zerbricht; es ist ein ungewöhnliches, aber einseitiges Talent, das durch die gleichmacherischen Ansprüche der Schule in erdrückender, frostloser Folgerichtigkeit vernichtet wird. Sein Leben wird aufs sorgfältigste im Elternhause überwacht. Wenn er auch anfänglich nach den Plänen seines Vaters „Staatsanwalt“ werden sollte, so hatten beide Eltern doch nicht gerade den Ehrgeiz, etwas Besonderes aus ihrem Knaben werden zu lassen. Vor allem ist die Mutter eine „jener seltenen Mütter, die ganz ehrlich das am liebsten sehen, was ihre Kinder sich selbst wählen und suchen, und die, wenn nicht aus reifer Erkenntnis, dann in der unbefangenen Demut ihres überall wunderschauenden Herzens so ein neues, aufschliessendes Leben nach seinem eigenen, noch unverständlichen Sinn sich dehnen und formen lassen“. Früh bricht bei Heiner ein ausserordentlich starkes

musikalisches Talent durch, das ihm vom Grossvater her, der als Geigenspieler und Dirigent die halbe Welt durchreist ist, im Blute liegt und das der Vater erst bekämpfen und dann wenigstens soweit als möglich eindämmen möchte. Dass der Sohn nicht zum Zeitvertreib Geige spielt, dass ihm die Musik ein Element ist, ohne das er nicht leben kann, vermag der Rechtsanwalt nicht einzusehen. Auch er besass ja musikalische Begabung und spielte hervorragend Geige; aber er hatte sich, da er an sich selbst bezüglich dieser Neigung die übelsten Erfahrungen gemacht, indem das Geigenspiel auf der Hochschule seinen Studien gefährlich geworden war, mit festem Willen endlich ermannt und seither keine Saite mehr angerührt. Das muss der Sohn auch vermögen — so meint der Vater, der seine Liebhaberei mit dem echten, reinen Künstlertum des Sohnes in eine Reihe stellt, und der keinen verträumten Musikanten, sondern einen lebensklugen Mann aus ihm machen will. Doch als der Vater sieht, dass Heiner in der Musik lebt und webt, und dass die Naturanlage sich nicht unterdrücken lässt, gibt er schliesslich seine Einwilligung dazu, dass der Knabe sich dieser Kunst widmet, macht aber diese Erlaubnis vom Bestehen des Abituriums abhängig.

Nun schildert uns Emil Strauss die Leiden, die daraus quellen, dass der Knabe in eine Schule muss, in die er nicht gehört. Die geistige Verfassung, die hier vorausgesetzt werden muss, ist nicht die seine. In seiner Individualität sind die Elemente der Menschheit anders gemischt als bei den Durchschnittsschülern. Und zugleich ist seine Eigentümlichkeit so zart, so empfindlich, dass er dem Zwange, der ihn zerstört, keinen Widerstand zu leisten vermag.

Heiner soll Mathematik lernen, hat aber für sie durchaus keine Anlage. Was er schon in mehreren Jahren mit langsamer, doch stetig wachsender Gewalt gegen sich herandrängen gefühlt hat, das tritt in Obersekunda mit plumper Unwiderstehlichkeit vor ihn hin: er kann mit der Mathematik nicht fertig werden. Sie ist seine Qual bei Tag und Nacht und verbittert ihm das junge Leben; er erreicht in Mathematik das Ziel nicht und bleibt sitzen. Auch die Grammatik der fremden Sprachen kann er nicht schulgerecht lernen, obwohl ihm das Verständnis der Sprache keine Schwierigkeiten macht. Er vergisst bei dem Sprachenlernen leider vollständig, dass z. B. „Homer vor allem dazu gedichtet hat, um dem germanischen Jüngling mit jedem Worte die Anwendung einer grammatischen Regel und die Eigentümlichkeit des jonischen Dialekts zu zeigen“. Seine griechischen Stilübungen fielen immer geringer aus, so dass der Professor eines Tages bei Rückgabe der Hefte den Witz machte, Heiners griechischen Leistungen erginge es wie dem Pharao, als er den Juden nachsetzte: sie erschöfen im Roten Meere. Zwar arbeitet er mit rastlosem Pflichteifer, sein Wissen in Grammatik und Mathematik zu vermehren; aber er sieht immer mehr ein, dass

er hierin den Anforderungen nie genügen werde. Er weiss wohl, wie es zu machen wäre: Abschreiben, mogeln, spicken, sich ausreden und lügen, Formeln und Beweise auf die Bank und die Fingernägel und die Manschetten schreiben, die Lehrer anlügen — aber „pfui, Teufel, ich kann's nicht“, so sagt Heiner. Er bittet seinen Vater, von der Forderung des Abituriums abzustehen, zumal es für seinen späteren Beruf durchaus nicht nötig sein. Der Vater bleibt aber bei seinem Verlangen, und als die Prima ihm dasselbe Schicksal des Sitzenbleibens bereitet, als der Lehrer ihm das Zeugnis, an das er ein ganzes Jahr redlichstens Strebens gesetzt, mit seinem ungenügenden Resultat höhrend vor die Füsse wirft, unterliegt das zum Musikschaffen geborene Menschenkind dem Martyrium der Schule, in deren abstrakten Begriffsdrill sich sein lebensinniges Wesen durchaus nicht zu finden vermag. Sein überreiztes Gehirn gibt ihm als einzige Rettung den freiwilligen Tod an.

So kommt es, dass er verzweifelnd „allzubereit, den Wunsch der Götter zu erfüllen, ins All zurück die kürzeste Bahn ergreift“ — er legt Hand an sich, schiesst sich eine Kugel in den Kopf und stirbt. Am Mangel des Verständnisses für ihn und seine Art bei seinem Vater und bei seinen Lehrern, so gut sie's alle meinen mögen, geht unser Heiner zugrunde.

Die Erzählung nimmt den Leser gefangen. Die psychologische Zeichnung der in ihrer Art viel versprechenden Knabennatur, der die Schule zum Verhängnis wird, ist von grosser Feinheit. Vor allem ist die sittliche Reinheit des Knaben mit so grossem Verständnis dargestellt, dass man ihm von Herzen gut wird. Um so mehr befremdet der Ausgang; denn gerade in ihrer Reinheit hatte die Eigenart des Knaben einen Schutz, der ihn endlich doch allem Zwange gegenüber hätte überlegen machen müssen. Selig sind, die reines Herzens sind! Darum ist der Selbstmord des Jünglings, so ergreifend er auch „wirkt“, nicht recht verständlich. Die Schule bietet doch nur, wie auch Strauss durchblicken lässt, den äusseren Anlass des Unterganges. Im Grunde ist es das Leben selbst, an dem Heiner scheitert. Sein Selbsterhaltungstrieb ist nicht so stark, dass er ihn dazu hätte führen können, den unverständigen Zwang, der vom Vater in guter Absicht ausging, mit Gewalt zu brechen. Heiner ist ein armes, schwaches Menschenkind, dessen Talent im Sturm des Lebens erst recht untergegangen wäre. Das hartköpfige Genie hätte nicht zur Pistole gegriffen, sondern wäre aus dem unwirtlichen Vaterhause einfach davon gelaufen, um sich draussen allem zum Trotz Geltung zu verschaffen. Auch muss dem Einwurfe eine gewisse Berechtigung zuerkannt werden, dass ein ungewöhnlich beanlagter Mensch trotz aller Einseitigkeit doch das Notwendigste in jedem Gegenstande erlernen kann, wenn er Heiners Fleiss und guten Willen besitzt. Es ist nicht zu leugnen, dass alle Schüler eine gewisse Wissensmenge lernen und leisten müssen. Auch wird überall,

wo sich Menschen zu einer gemeinsamen Tätigkeit vereinigen, ein gewisses Mass von Uniformität unvermeidlich sein. Demnach wäre es töricht, von allen Schülern mathematische Leistungen zu verlangen, da doch die Erfahrung vielfach bestätigt, dass es unmathematische Köpfe gibt, die auf anderen Gebieten Hervorragendes leisten. Die neueren Prüfungsordnungen für die höheren Schulen enthalten darum auch Bestimmungen, die dieser Erkenntnis Rechnung tragen.

Man ist leicht geneigt, in einem solchen Falle, wie er vorliegt, der Schule die Schuld beizumessen. In Wahrheit liegt jedoch der Grund darin, dass mancher Knabe sich auf einer Lehranstalt befindet, auf welche er wegen seiner nicht zureichenden Begabung nicht gehört. Immer sollten bei der Wahl einer Lehranstalt die Fähigkeiten des Kindes in erster Linie massgebend sein und, wie schon Luther wollte, „die ingenia unterschieden und nur Wohlgeschickte zugelassen werden“. Leider ist es aber in den meisten Fällen nur der Wunsch der Eltern, der hierbei die Entscheidung gibt.

Es ist ein charakteristischer Zug unserer Zeit, dass viele Eltern danach streben, ihren Kindern eine höhere Lebensstellung zu verschaffen, als die ist, die sie selbst einnehmen. Dieses Drängen nach oben bedingt denn auch den Andrang zu den höheren Lehranstalten. Oft hört man von sonst recht einsichtsvollen Männern die Ansicht: „Ich will meinen Sohn das Gymnasium durchmachen lassen“ mit derselben Leichtigkeit hinwerfen, mit der sie sich etwa entscheiden, wenn es sich darum handelt, dem Knaben ein neues Kleidungsstück zu schaffen. Es wird nicht bedacht, dass ein Knabe nicht ohne weiteres „ein Gymnasium oder ein Realgymnasium durchmachen“ kann, dass dies vielmehr Bildungsanstalten sind, in welchen der ganze innere Mensch durch- und umgearbeitet werden soll, dass dies die Stätten sein sollen einer gediegenen Vorbereitung für den Besuch der Hochschulen. Ob ein Knabe die Anlagen für eine solche Laufbahn besitzt oder ob ihm die Befähigung zu dauernd anstrengender Geistesarbeit abgeht, danach wird oft nicht gefragt. Man klagt die Methode der Lehrer an, beschwert sich über zu hohe Anforderungen und redet von Überbürdung. Und doch ist schliesslich die Ursache mangelnden Erfolgs nur darin zu suchen, dass der Knabe nicht für das Gymnasium passt.

Aus dem Roman „Freund Hein“ klingt doch für jeden Lehrer, gleichviel an welcher Schulgattung er arbeitet, die Mahnung, der Individualität des Schülers die grösste Aufmerksamkeit zuzuwenden. Es ist ein hartes Wort, das Hermann Hesse ausspricht: „Einen toten Schüler blicken die Lehrer stets mit ganz anderen Augen an, als einen lebenden. Sie werden dann für einen Augenblick vom Werte und von der Unwiderbringlichkeit jedes Lebens und jeder Tugend überzeugt, an denen sie sich sonst so häufig sorglos versündigten.“

Ein ähnlicher Gegenstand wie in „Freund Hein“ wird behandelt in dem Roman von Hermann Hesse, „Unterm Rad“. In dieser Schülertragödie, einem Buche voll Schwermut, heimlicher, leiser Klage und Anklage, ist es nicht, wie in „Freund Hein“ ein besonderes Talent, das aussergewöhnliche Krisen durchläuft, nein, es ist ein Normalmensch im engen Kreise, der, begabter als der Durchschnitt, stolz und mit Anwartschaft auf Ruhm und Glück in der ersten Zeit der Schulentwicklung einen vielverheissenden Anlauf nimmt, dann aber von der grossen Geisteszurichtungsmaschine der Schule zermalmt wird.

Der zarte Hans Giebenrath ist in dem schwäbischen Waldstädtchen, wo sein Vater das Leben eines engherzigen, durchaus prosaischen Kleinbürgers führt, einer der begabtesten Schüler, das Wunderkind, aus dem der Stadtpfarrer, der Rektor, die übrigen Lehrer und der eitle Vater die Leuchte des Städtchens machen wollen. Für das Landexamen vorbereitet, besteht er als Zweiter, und damit sein Licht in dem berühmten Seminar zu Maulbronn, dessen Pforten sich ihm nun öffnen, noch heller leuchte, wird von eifrigen Lehrern auch die Ferienzeit, die dem Eintritte ins Seminar vorausgeht, noch ausgenützt und der Junge noch weiter gefördert, wenn auch die Augen schon mit trüber Glut brennen und auf der Stirn feine Falten zucken. Im theologischen Seminar in Maulbronn geht es zunächst munter fort, aber dann, ja, dann geht es langsamer vorwärts, steht es still, geht es allmählich zurück. Das Wunderkind — welche Ironie der beleidigten Natur! — ist kein grosser Geist. Besonders lassen seine überanstrengten Kräfte nach, seit sein einziger Freund Maulbronn verlassen musste, bis es eines schönen Tages klar wird: er ist krank, „nervenkrank“, und es wird wohl aus ihm nichts Gescheites mehr werden. Als seine nervösen Schwächestände bedenklich werden, schickt man ihn, rasch entschlossen, dem Vater nach Hause, um seinen Körper und Geist zu kräftigen. In der Schwarzwaldluft gewinnt er scheinbar die Gesundheit wieder, muss aber die Vorbereitung zum Studium aufgeben, dämmert noch so ein Weilchen in geistiger und körperlicher Übermüdung dahin und lernt noch Lust und Qual der ersten Liebesregung kennen. Doch alles ist nur wie das Aufleuchten eines Sonnenstrahles. Die Nüchternheit einer Handwerkerarbeit — er soll Mechanikerlehrling werden — befriedigt ihn nicht, und nach dem ersten Sonntagsausflug mit seinen Arbeitsgenossen, der ihm die Enge und Niedrigkeit ihrer Feiertagsfreuden enthüllt, findet sein frühgeschwächter Leib und sein angekränkelter Geist Ruhe und Frieden in den Wellen des Flusses, in dem sich einst der Knabe die Glieder und die Seele stärkte, ehe der Schulzwang ihn in seine harten Hände nahm. „Halb zog es ihn, halb sank er hin“ in die erlösende Flut, halb im Weinebel, halb in Verzweiflung und im Ekel vor dem schnellen Sturze aus seinem vormaligen Musterknabendasein.

So war Hans Giebenrath unter die Räder gekommen; es ging abwärts, tiefer und tiefer, sechs Schuh unter die Erde hinab. Es sind nicht allerlei Zufälligkeiten, die in besonders unglücklicher Verschlingung so ungünstig wirken, sondern es sind dem Schulbetrieb wirklich wesentlich innewohnende Gefahren, die uns in diesem Romane geschildert werden, Gefahren, die gerade die bedrohen, welche die Schule ernstnehmen: eine Überspannung der Geisteskräfte, welche die Natur in den ausschlaggebenden Jahren zerrüttet, und die Erregung eines falschen Ehrgeizes.

Aus Hans Giebenrath sollte ein Studierter werden: durchs Landexamen auf das staatliche Seminar zu Maulbronn, dann aufs Tübinger Stift und von dort entweder auf die Kanzel oder aufs Katheder, das ist der Lebenspfad, den der begabte Knabe wandeln soll. Welcher Vater, besonders so einer wie der alte Giebenrath, freute sich nicht beim Gedanken an eine solche Zukunft seines Sohnes?

Und die Lehrer! „Die Lehrer, der Rektor, die Nachbarn, der Stadtpfarrer, die Mitschüler und jedermann gab zu, der Bub sei ein feiner Kopf und überhaupt etwas Besonderes. Er wird natürlich, die Ehre des Städtchens zu wahren, entsprechend vorbereitet. Täglich eine oder zwei besondere Unterrichtsstunden, Griechisch und Latein, und vier Stunden Mathematik in der Woche ist ja gar nicht viel und für einen Schüler wie Hans Giebenrath ausreichend. So wird die Zeit nach den Schulstunden ausgefüllt. Für die Sonntage wird fleissiges Wiederholen der Grammatik dringend empfohlen. Natürlich mit Mass, mit Mass! Ein-, zweimal in der Woche spazieren gehen, ist notwendig und tut Wunder. Bei schönem Wetter kann man ja auch ein Buch mit ins Freie nehmen — du wirst sehen, wie leicht und fröhlich es sich in der frischen Luft draussen lernen lässt.“ Das Angeln freilich, ob er auch bitterlich weint, gibt Hans auf, seitdem er Schätze aus der Tiefe der Wissenschaft hebt; damit er ja nicht zerstreut werde, nimmt man ihm seine Kaninchen ab; das kleine, hölzerne Wasserrädchen im Garten wird zerstört und die Fischrute mit Beschlag belegt. Der Knabe bekommt tiefliegende, unruhige Augen mit trüber Glut, er hat beständig Kopfschmerzen; müde und matt schleppt er seine hageren Glieder umher. Aber er besteht in qualvoller Aufregung das Landexamen als „Zweiter“. Nun darf er zwar seine wohlverdienten Ferien geniessen, darf auch zu seiner Freude angeln, Fischruten schneiden usw. Doch der Ehrgeiz seiner Lehrer ruht nicht. Er könnte in Maulbronn nachlassen — man findet in ihm einen verderblichen Hang zur Träumerei — und da muss vorgebaut werden. Rektor und Stadtpfarrer sind „so gütig“, ihn die Sprache Homers und in das Hebräische jetzt schon einzuführen, und der Mathematiklehrer ist aufopfernd genug, ihm die Anfangsgründe der

Algebra und Stereometrie begreiflich zu machen. Im Maulbronner Seminar bricht er zusammen.

Eine Mutter hatte der arme Junge nicht mehr, die mit liebendem Auge seine körperliche Entwicklung beobachtet hätte. Der Vater Giebenrath ist viel zu stolz auf seines Sohnes Erfolg. Was der einfache, gemüthtiefe Schuster Flaig sieht, das bleibt dem würdigen Vater ein Geheimnis: dass der Knabe Haut und Knochen wird, weil ihm Luft und Bewegung und Erholung fehlen.

Es ist nicht zu leugnen, dass die Lehrer in der Überspannung seiner Kräfte das geistige Erlahmen und den körperlichen Verfall ihres Schülers, in dem sie ein ehrgeiziges Strebertum geweckt, verschuldet haben. Daher verstehen wir, dass das Buch von geharnischten Ausfällen strotzt, die in einer Streitschrift besser niedergelegt wären als in einem Roman. So viel Lehrer und keiner hat Einsicht, so viel Pädagogen, die, so wohl sie es alle meinen, ein junges Menschenleben regelrecht in den frühen Tod treiben!

Doch „Unterm Rad“ ist kein Tendenzbuch im üblichen Sinne; es ist eine ernste Dichtung, die ein früh verlöschendes Menschenleben in Liebe und Mitleid schildert. Darum fühlen wir uns überall von der Frage umspinnen, die uns alle mehr oder weniger bewegt: Bilden wir unsere Jugend recht? Haben wir nicht alle Ursache, von Hans Giebenrath zu lernen, dass ein Kind, dass ein Junge doch eine Jugend braucht! Warum, hatte man ihm seine Kaninchen weggenommen, ihn den Kameraden in der Lateinschule mit Absicht entfremdet, ihm Angeln und Bummeln verboten und ihm das hohle Ideal eines aufreibenden Ehrgeizes eingepflichtet? Nun lag er zusammengebrochen am Boden. Wieder nahmen die Lehrer, der Rektor und der Stadtpfarrer an seinem Schicksale teil. Sie erschienen sämtlich in Gehröcken und feierlichen Zylindern, begleiteten den Leichenzug und blieben am Grabe einen Augenblick stehen, untereinander flüsternd. Der Lateinlehrer sah besonders melancholisch aus, und der Rektor sagte leise zu ihm: „Ja, Herr Professor, aus dem hätte etwas werden können. Ist es nicht ein Elend, dass man gerade mit den Besten fast immer Pech hat? Und keiner dachte etwa daran, dass die Schule und der barbarische Ehrgeiz eines Vaters und einiger Lehrer dieses gebrechliche, feine Wesen so weit gebracht hatten, indem sie in der unschuldig vor ihnen ausgebreiteten Seele des zarten Kindes ohne Rücksicht wütheten.“

Es war ein hartes Wort, das der einfache Schuhmacher aussprach, als er, durch das Kirchhofstor auf die abziehenden Gehröcke deutend, sagte: „Dort laufen ein paar Herren, die haben auch mitgeholfen, ihn so weit zu bringen — und damit meinte er die Schulmeister. Und Sie, Herr Nachbar, „so spricht er zum Vater“, haben vielleicht auch mancherlei an dem Buben versäumt, meinen Sie nicht?“

Man spricht so viel — und oft in falscher Weise — von dem Rechte des Kindes. Ein Recht hat aber das Kind auf alle Fälle: Das Recht auf Lebensfreude und Lebensmut, die auch auf der Schulbank in froher Arbeit erworben und gewonnen werden können, dann nämlich, wenn die Arbeit auf der Schulbank wechselt mit reichlichem Spiel und reichlicher Freiheit. Hinweg mit dem Übermass von Hausaufgaben und Privatstunden mancherlei Art, wenn sie sich der notwendigen Erholung in den Weg stellen! Der Mensch wird im Leben der stärkste sein, dessen Herz sich in der Kindheit vollgesogen hat von Lebensfreude und Lebensmut. Eine selige Kindheit ist ein Kapital, das gute Zinsen trägt.

Vor allen Dingen müssen wir aber unsern Kindern die Ferien ganz und ungeteilt gönnen. In den Ferien sollen sie alle Schulorgen los sein, sollen in Garten, Wald und Fluss sich „ausleben“, sollen geniessen, was ihnen die Natur darbietet in Licht und Luft, Sonne und Wind, sollen sich kräftigen zu fröhlicher geistiger Arbeit.

In dem Erziehungsroman „Einer Mutter Sohn“ hat Clara Viebig uns einen Fall vorgeführt, in dem die Annahme eines Knaben an Kindesstatt, die unvermittelte Änderung seines Lebenslaufes aus der ärmlichsten, entbehrungsreichsten Umgebung heraus in die gesättigte Wärme des Wohlstandes, zum Unglücke ausschlägt.

Der Roman spielt in Berlin und ist in seinen Grundzügen sehr rasch erzählt. Das vermögende Ehepaar Schlieben liebt sich und ist glücklich, beide haben auch höhere geistige Interessen. Und doch liegt ein Schatten auf dem hellen Grunde: sie haben keine Kinder — „es blüht ihnen keine zweite Jugend“. Zwar schmiedet dieser Mangel ihren Bund um so fester; einer sucht den andern hinwegzuhelfen über das tiefe Weh seines Lebens; aber . . . die Sehnsucht? Die Frau verzehrt sich so vor Verlangen nach einem Kinde, dass sie nervös wird und hysterisch zu werden droht. Zur Heilung dieser Krankheit werden Reisen von einem Bade ins andere unternommen; aber keine Reisen, keine Arbeit, keine Liebe kann die Sehnsucht besiegen, sie wird vielmehr durch den Anblick hübscher Kinder nur stärker. Da findet das Ehepaar in der Venn, in der Nähe von Spaa, mitten in der Wildnis des Waldes ein wenige Monate altes Kind ohne Kissen, ohne Decke, in ärmlichen Lumpen gehüllt, auf der Erde liegen. Es ist das Kind einer Beeren-sammlerin, deren Mann beim Schmuggeln von Grenzjägern erschossen worden ist und die mit einer grossen Schar von unversorgten Kindern in grösster Armut lebt. Dem armen, wilden, finstern, stumpfen und gleichgültigen Weib kauft das Ehepaar das Kind ab, nimmt es an Kindesstatt an, bringt es nach Berlin und erzieht es dort in einer der Grunewaldvillen mit liebevollster Sorgfalt. Aber obgleich die beiden Leute alles Erdenkliche tun, um den Jungen wie einen



Sprössling ihres Hauses aufwachsen zu sehen, obwohl besonders die Frau an hingebender Liebe und an Opfermut fast Unmögliches leistet, so kann doch zwischen dem Knaben und den Eltern kein herzliches Verhältnis entstehen, besonders nicht zwischen ihm und der Mutter, die mit leerer Brust neben ihrem Kinde lebt, das nicht ihr Kind ist. Die Eltern finden nicht den Weg zum Herzen des sich immer wieder finster von ihnen abschliessenden jungen Menschen, der, nervenstark, fast brutal kräftig, der Natur sehr nahe, der Kultur sehr ferne steht. Er sucht sich seinen Weg, der weitab führt von dem der in veredelten Lebensbedingungen erzogenen und in sie hinein gewöhnten Eltern. Es gelingt diesen nicht, seinen Sinn nach ihren Wünschen zu verfeinern, seinen Geschmack zu veredeln und ihm Geist von ihrem Geiste einzufössen. Die Erziehung des Knaben, der den niedrigen Leidenschaften seiner leiblichen Eltern aus der Venn verfällt und erschreckend schnell eine Individualität zeigt, die nichts gemein hat mit der Wesensart der Pflegeeltern, wird zu einer furchtbaren Seelenqual für beide Parteien, besonders auch, sobald er, herangewachsen und veranlasst durch aufgefangene, bösartig hingeworfene Andeutungen über seine Herkunft und erregt durch eigenes Nachdenken, sich die Frage nach seinem Ursprunge vorlegt. Durch den Vergleich seiner Gesichtszüge mit denen der Pflegeeltern kommt er zu Zweifeln an seiner rechtlichen Zugehörigkeit zu den Pflegeeltern und spricht diesen Zweifel in liebloser Weise aus. Ja, am Tage der Konfirmation öffnet sich der Leidenschaft seines Forderns das sorgsam bewahrte Geheimnis. Der kräftige, gesunde Jüngling nimmt die Dinge lächelnd dankbar hin, wie sie nun einmal liegen, entwickelt sich aber immer weiter nach unten und bereitet den Eltern eine Pein nach der andern durch seinen schlechten Umgang, infolgedessen er einmal sinnlos betrunken nach Hause kommt, durch seine Schuldenmachen, durch das Erwachen seiner sinnlichen Gelüste, so dass er nur mit Mühe aus den Händen einer schlechten Person befreit wird. Gebrochen an Leib und Seele, geht er schliesslich im Süden, wo er Genesung hoffte, zu Grunde. Sein früher Tod ist nicht allein die Folge seines wilden Lebens, er wird beschleunigt durch eine Herzschwäche, die von einer schweren Kinderkrankheit zurückgeblieben ist, und durch eine quälende Sehnsucht nach seiner wirklichen Mutter, von der er freilich keine klare Erinnerung hat, zu der ihn aber ein heisses Verlangen stärker zieht als zu der edlen Frau, die ihm ihr ganzes Leben geopfert und die infolge des Kummers um ihn vor der Zeit zur Greisin wird. Am Sterbebette wird es den Adoptiveltern klar, dass sie nicht das Recht hatten, die Pflanze aus ihrem Erdreich zu reissen. „Hätt' ich ihn dort gelassen, — ach, hätt' ich ihn dort gelassen!“ entringt es sich dem Herzen der enttäuschten und gramgefüllten Frau am Totenlager des Sohnes, und wie aus einem Munde flüstern die beiden Gatten: „Vergib uns unsere Schuld.“

Der psychische Vorgang, den Clara Viebig zum Gegenstande dieses Romans gewählt hat, ist durchaus nicht neu. Das Problem: Können kinderlose Ehepaare durch Annahme eines fremden Kindes sich selbst die volle Elternstimmung bereiten und dem Kinde ein ungetrübtes Glück schaffen? ist oft von Eltern erwogen, theoretisch von Philosophen erörtert, von Dichtern behandelt worden. Clara Viebig vertritt den Satz, dass in dem vorliegenden Falle nicht die Mutter, die das Kind verkauft, ein Verbrechen begeht, sondern dass die reichen, kinderlosen Leute, die ihre Sehnsucht nach einem Sprössling, den ihnen die Natur versagt hat, durch den Kauf eines Kindes befriedigen, eine grössere Schuld auf sich laden. Die Stimme der Natur sei stärker als die Gewöhnung und Sitte; ein Mensch lasse sich nicht verpflanzen wie ein Tier oder eine Blume. Diese Ansicht ist wohl nicht ganz zutreffend; denn wenn das angenommene Kind in „Einer Mutter Sohn“ gern mit Proletarienkinder verkehrt, über Hecken und Zäune klettert, Räuber und Gendarm spielt und am liebsten wie ein junges Füllen sich im Wald und Freien tummelt, so sind diese Einzelzüge, auch die später vorkommenden Ausschreitungen des Jünglings kein Durchbruch des eingedämmten Blutes, eines fortgeerbten Familiennaturells. Und das ist doch wohl auch wahr, dass solch wilder Sprössling sich oft leicht an das vornehme, verfeinerte Leben gewöhnt und auch innerlich so eng mit der Welt seiner Pflegeeltern verwächst, dass er keinerlei Rückerinnerungen an die Vergangenheit und nur in geringem Masse den Naturinstinkt seiner eigentlichen Eltern bewahrt.

Doch den Pädagogen interessiert mehr die andere Frage, die aus dem Roman herausgelesen werden kann: Vermag die Erziehung den Wesenskern des Menschen zu beeinflussen, ist die geistige Sphäre des jungen Kindes zu heben, oder lenken den Gang seiner Entwicklung lediglich die ererbten Charaktereigenschaften? Clara Viebig leugnet in dem Romane die Erfolge der Erziehung, den Einfluss der Kultur auf das durch die Geburt zur Niedrigkeit bestimmte Wesen. Allerdings liegen triftige Gründe für die Erblichkeit gewisser Eigenschaften durch Generationen hindurch vor, und anderseits hat die beste Schulung noch nie aus einem Dummkopfe einen Weisen machen können. Aber es darf doch nicht übersehen werden, dass die Anpassung ein Gegengewicht gegen die Vererbung schafft. Und wenn man auch nicht alles in ein Kind hineinziehen kann, so kann man aber wohl erreichen, dass der Zögling seine schlechten Triebe und Begierden bis zu einem gewissen Grade beherrscht, ihre Hässlichkeit erkennt und fühlt.

Darin aber ist der Dichterin beizupflichten, dass man bei einer Annahme an Kindesstatt nicht dem augenblicklichen Überwallen starker Gefühle folgen darf, sondern dass mit weiser Vorsicht die Verhältnisse ins Auge zu fassen sind, damit nicht allzuschärfe Gegensätze unüberwindliche Hindernisse bereiten.

Mögen auch die in den besprochenen Erziehungsromanen berührten Fragen noch so verschieden sein, eins geht aus allen hervor: das Kind mit seiner Eigenart ist in den Mittelpunkt der Erziehung zu stellen; auf die Bildung einer Persönlichkeit ist hinzuwirken, die Antrieb und Richtung des Handelns aus ihrem innersten Wesen erhält.

### III.

#### Die Neugestaltung des Spruchbuchs.<sup>1)</sup>

Von Dr. H. Tögel, Pirna.

Über dreissig Jahre sind vergangen, seit die 150 Sprüche des sächsischen Memorierstoffs zusammengestellt worden sind. Da ist es selbstverständlich, dass in den Kreisen derer, die ihn im Unterricht zu benutzen haben, das Bedürfnis nach einer Reform empfunden wird. Denn diese 30 Jahre sind in Kirche und Schule reich an innerer Entwicklung gewesen. Dieses Bedürfnis hat in der Rede des Herrn Kultusministers Dr. Beck vom 19. Januar 1909 in der zweiten Sächsischen Ständekammer offizielle Anerkennung gefunden. Er hat an dieser Stelle gesagt: „Es gibt, das ist nicht zu leugnen, eine Menge von Sprüchen, die in ihrem Wortlaut für Kinderherzen nicht ohne weiteres verständlich sind und die, wenn sie den Kindern eingebleut werden müssen, ihnen ausserordentliche Schwierigkeiten bereiten.“

Bisher sind mir 3 Versuche zu einer Neugestaltung des Spruchbuchs zur Kenntnis gekommen:

1. Die Beiträge zur Neugestaltung des religiösen Lernstoffs. Dem Kgl. Sächs. Min. des Kultus und öffentlichen Unterrichts überreicht von Leipziger Religionslehrern 1908. Diese Arbeit lässt bei der Auswahl der Stellen drei Gesichtspunkte bestimmend sein, nämlich den allgemein-pädagogischen, den lehrhaft-theologischen und den erbaulich-praktischen. Meiner Meinung nach muss der zweite Gesichtspunkt, wie ich dann nachweisen will, wegfallen. Die Beiträge schwächen ihn an einer späteren Stelle selbst ab. Sie wollen die Ordnung nach dem Katechismus beibehalten. Von den 150 grossgedruckten Sprüchen des Katechismus wollen sie 26 ausschalten und 31 neu aufnehmen, so dass sich als Gesamtzahl 155 ergibt. Mir erscheinen diese Vorschläge nicht energisch genug.

<sup>1)</sup> Nach einem in der Konferenz von Religionslehrern an höheren Schulen Sachsens gehaltenen Vortrag. Der Aufsatz geht deshalb überall von dem im Königreich Sachsen seit dem 9. September 1877 offiziell benutzten Spruchbuch aus.

Ausserdem ist es mir zweifelhaft, ob durch Abstimmung in einer Kommission über die Zusammenstellung der einzelnen Sprüche zu einem Spruchbuch entschieden werden soll. Einer muss die Arbeit machen. Im Einzelnen kann ja dann noch geändert werden.

Der 2. Versuch „Unser religiöser Memorierstoff im Lichte der Verkündigung Jesu“ von Herm. Pfeifer, 1908 enthält viel mehr, als man nach dem Titel vermutet, nämlich sehr tiefgehende theologische und pädagogische Betrachtungen über den Inhalt des Katechismus. Erst am Ende kommt Pfeifer ganz kurz auf die neue Auswahl des Spruchbuchs zu sprechen. Er bezeichnet die Anordnung nach dem Katechismus als gefährlich. Er will, dass der vorgeschriebene Stoff auf ein tunlichst geringes Mass beschränkt werde. Zu diesem Zweck bezeichnet er etwa 50 Sprüche als entbehrlich. 15 macht er namhaft, die neu hinzutreten können. Ausser den Sprüchen des Spruchbuchs sollen auch solche Sprüche gelernt werden, die den Höhepunkt einer Unterrichtseinheit im Bibellese kennzeichnen. Diese Bibelstellen hat sich jeder Lehrer nach seinen unterrichtlichen Bedürfnissen selbst zu wählen. Pfeifer geht zu wenig auf die Einzelheiten ein.

3. liegen vor: „Vorschläge für eine Durchsicht des in den Schulen Sachsens vorgeschriebenen Memorierstoffs“ von Funke 1907. Durch Kürzung einer Anzahl Sprüche und Weglassung anderer will er den Umfang um  $\frac{1}{4}$  vermindern. Das kleine, 11 Seiten lange Schriftchen krankt meiner Meinung nach an Widersprüchen. Es sagt ganz richtig „In der Kürze liegt die Würze“. Trotzdem will es Phil. 2, 5—11 beibehalten. Dem Sinne nach Schwerverständliches soll wegfallen. Trotzdem will es 2. Kor. 5, 17—21 „Gott war in Christo und versöhnte die Welt mit ihm selber usw.“ wieder herstellen. Es fehlt an durchgreifenden Gesichtspunkten.

In einem Punkt stimmen alle drei Vorschläge überein, nämlich darin, dass sie nicht nur weglassen, sondern auch hinzusetzen wollen. In der Tat stehen nicht nur Sprüche in unserm Spruchbuch, die unkindlich oder übermässig lang sind. Es fehlen auch solche, die nach allen Seiten hin vorzüglich für den Unterricht passen. Ich nenne z. B. Matth. 10, 17: „Seid klug wie die Schlangen und ohne Falsch wie die Tauben.“ Hat man an der Schlangenklugheit Anstoss genommen? Aber es ist ein Wort des Herrn für seine Jünger! Es ist kurz, wertvoll, leicht verständlich, anschaulich. Oder Joh. 9, 4 „Ich muss wirken, so lange es Tag ist. Es kommt die Nacht, da niemand wirken kann.“ Die feste, fromme Männlichkeit dieses Wortes ist auf das Leben der Gegenwart wie zugeschnitten und ist unendlich schöner als das pessimistische, viel zu viel gebrauchte Wort Carlyles „Arbeiten und nicht verzweifeln“, bei dem ich immer zusammengekniffne Lippen und krampfhaftige Bewegungen vor mir sehe. Aus dem Römerbrief stammen 14 von 150 Sprüchen, und doch fehlt Röm. 12, 12: „Seid fröhlich in Hoffnung, geduldig

in Trübsal, haltet an am Gebet.“ Hat Paulus in einer jener 14 Stellen die Stimmung des wehrhaften Christen so kindlich einfach und rhythmisch schwungvoll zum Ausdruck gebracht, wie gerade hier? Es muss also zugleich die ganze Bibel neu durchforscht werden, um keine der schönsten Blüten am Wege stehen zu lassen. Eine Neuwahl der biblischen Sprüche hat stattzufinden, eine Umarbeitung der Sammlung.

Wir werden dabei am besten vorgehen, wenn wir zuerst die Sprüche unsers Spruchbuchs prüfen und die ausscheiden, die uns nicht geeignet erscheinen. So haben wir den Stamm gewonnen, der bleibt. Es wird ein recht grosser Prozentsatz sein. Dann müssen wir die ganze Bibel nach Sprüchen durchforschen, die bisher vernachlässigt worden sind. Vor allem gilt es zunächst, innerliche Massstäbe zu finden, an denen wir die Sprüche messen können.

#### Grundsätze bei der Auswahl.

Zu welchem Zweck lassen wir Bibelsprüche lernen? Luthers Geburtsbrief unsrer Spruchbücher aus der deutschen Messe und Ordnung des Gottesdienstes von 1526 führt uns auf den richtigen Weg. Hier heisst es: „Man gewöhne das Kind, aus den Predigten Sprüche der Schrift mit sich zu bringen und den Eltern aufzusagen, wenn man essen will über Tische (gleichwie man vorzeiten das Latein aufzusagen pflegte), und darnach die Sprüche in die Säcklein und Beutlein stecken, wie man die Pfennige und Groschen oder Gulden in die Taschen steckt. Als, des Glaubens Säcklein sei das goldne Säcklein; in das erste Beutlein gehe dieser Spruch, Röm. 5, 12: An eines Einzigen Sünde sind sie alle verdammt worden; und der, Ps. 51, 7: Siehe, in Sünden bin ich empfangen, und in Unrecht trug mich meine Mutter. Das sind zwei rheinische Gulden in das Beutlein. In das andre Beutlein gehen die ungarischen Gulden, als dieser Spruch, Röm. 4, 25: Christus ist für unsre Sünden gestorben und für unsre Gerechtigkeit auferstanden; item Joh. 1, 29: Siehe das ist Gottes Lamm, das der Welt Sünde trägt. Das wären zwei gute ungarische Gulden in das Beutlein. Der Liebe Säcklein sei das silberne Säcklein. In das erste Beutlein gehen die Sprüche vom Wohltun, als Gal. 5, 13: Dient untereinander in der Liebe; Matth. 25, 40: Was ihr einem aus meinen Geringsten tut, das habt ihr mir selbst getan. Das wären zwei silberne Groschen in das Beutlein. In das andre Beutlein gehe dieser Spruch Matth. 5, 11: Selig seid ihr, so ihr verfolgt werdet um meinetwillen; Hebr. 12, 6: Wen der Herr liebt, den züchtigt er, er stüupt aber einen jeglichen Sohn, den er aufnimmt. Das sind zwei Schreckenberger in das Beutlein.“ Dass an dieser Stelle Glaube nicht etwa als die Annahme von theoretischen Kirchenlehren mit dem Verstand gemeint

ist, geht daraus hervor, dass Luther wenige Zeilen vorher geschrieben hat: „Was heisst an Gott, den Allmächtigen, glauben? Antwort: Es heisst, wenn das Herz ihm ganz vertraut und sich aller Gnade, Gunst, Hilfe und Trost zu ihm gewisslich versieht, zeitlich und ewiglich.“ Um Glaube und Liebe also handelt es sich bei den Sprüchen, um Angelegenheiten des Herzens und der Hand, des Fühlens und des Wollens, nicht um solche des Kopfes und des Verstandes.

Auch auf dem Gebiete des profanen Lebens merke ich mir theoretische Wahrheiten nicht wörtlich. Die Philosophie und die Naturwissenschaft prägt ihre Ergebnisse nicht zu kurzen Sätzen, auf deren einzelne Worte es ankäme. Dagegen laufen unzählige Sprichwörter von Mund zu Mund, die alle auf das praktische Leben hinielen und den Willen beeinflussen wollen. Begrifflichen Ergebnissen widerstrebt es sogar, sich in eine unverrückbare Form zwingen zu lassen. Denn das ist gerade das Wesen des begrifflichen Denkens, dass es zwischen den Vorstellungen hin- und herwandelt und, ihre Beziehungen beschauend, zwischen ihnen schwebt. Es muss fähig sein, sich beständig neu zu erzeugen, wenn es Leben in sich behalten soll. Genaue Wortfügung und Satzbildung hemmt diese Möglichkeit. Es ist deshalb auch falsch, im fremdsprachlichen Unterricht grammatische Regeln oder in der Mathematik Lehrsätze wörtlich einprägen zu lassen. Ganz anders ist es mit Gefühlen und Strebungen. Sie haften am Wort und an der Wendung der Rede. Die Seele des Dichters drückt sich in kaum merkbaren Modulationen der Sprache, in der Wahl der Worte aus. Man versuche es, ein bekanntes lyrisches Gedicht in andern Worten wiederzugeben. Die Seele des Dichters ist entflohen, der Hauch innersten persönlichen Lebens, der die Hauptsache ist, ist verschwunden. Den Verstand des Denkers haben wir auch in dem unbehilflichen Stil eines Kant, dessen Ausdrucksweise wir am liebsten vergessen, nachdem wir den Sinn der Worte erfasst haben. Was auf Herz und Gemüt wirken will, muss eine festgefügte Form haben; was den Kopf bereichern soll, bedarf einer solchen festen Fügung nicht.

So ist es in noch höherem Masse auf dem Gebiete des religiösen Lebens. Die Religionstifter reden in Sprüchen, die Philosophen halten Lehrvorträge. Die Worte Christi sind absichtlich kurz und anschaulich, damit sie sich die Jünger merken konnten, und wir sind überzeugt, dass sie sich auch dem Wortlaut nach im wesentlichen unverändert ihren stark fühlenden und heftig wollenden Seelen eingruben. Also nur bei Sprüchen, die auf Gefühl und Willen wirken, kommt es auf den genauen Wortlaut an.

Warum aber lassen wir solche Worte auswendig lernen? Warum lassen wir profane Gedichte lernen? Damit die Kinder später einmal ihre schwach glimmenden Gefühle für die Natur, für Vaterland und Mitmenschen und was sonst das Herz bewegt, durch die

weit stärkere Seele des Dichters zur hellen Flamme anfachen lassen können, und damit sie so stärker zu richtigem Handeln angespornt werden. Wenn der Mann oder die Frau nach zwanzig Jahren am ersten Frühlingstag zur Arbeit gehen, da soll es in ihnen wieder aufklingen: „Die linden Lüfte sind erwacht, sie wehen und säuseln Tag und Nacht usw.“ Die Seele Uhlands stärkt und verfeinert ihr eignes Innenleben. Oder wenn das frühere Schulkind draussen in der Fremde unter fremdsprachigem Volke in Gefahr ist, nach der schlimmen Art des Deutschen Sprache und Wesen an die andern zu verlieren, dann soll es Schillers Wort antreiben, sein Deutschtum zu wahren:

„Ans Vaterland, ans teure schliess dich an,  
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen,  
Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft;  
Dort in der fremden Welt stehst du allein,  
Ein schwankes Rohr, das jeder Sturm zerknickt.“

Ebenso soll es bei den Bibelsprüchen sein. Ein Geschäftsmann kommt nicht recht vorwärts und hat Sorgen. Dazu ist er nervös geworden und fühlt sich nicht mehr dem Kampfe ums Dasein gewachsen. In der Nacht kann er nicht schlafen. Er ist religiös gesinnt; aber auch die Religion ist matt und kümmerlich geworden. Da fällt ihm das Felsenwort aus dem 73. Psalm ein: „Dennoch bleibe ich stets an dir; denn du hältst mich bei meiner rechten Hand. . . . Wenn mir gleich Leib und Seele verschmachtet, so bist du doch, Gott, allezeit meines Herzens Trost und mein Teil.“ Daran richtet sich seine schwache Kraft auf. Neues Vertrauen und neue Lebensfreudigkeit strömt aus der Seele des Psalmdichters in seine Seele über. Den Gatten, der den Tod der Gattin betrauert, tröstet auf einsamen Spazierwegen 1. Kor. 15, 42:

Es wird gesäet verweslich,  
und wird auferstehen unverweslich.  
Es wird gesäet in Unehre,  
und wird auferstehen in Herrlichkeit,  
Es wird gesäet in Schwachheit,  
und wird auferstehen in Kraft.“

Beide Beispiele entstammen meinem zufälligen Erfahrungskreis und sind nicht erfunden. Freunde sollen die Bibelworte dem Kinde werden, Vertraute, die ihm auf seinem Lebenswege gerade dann nahen, wenn er sie nötig braucht. Sie stehen also völlig im Dienste des praktischen religiös-sittlichen Lebens.

Während Luther selbst lediglich an solche Lebensworte gedacht hat, während dementsprechend das erste Spruchbuch der evangelischen Kirche, nämlich die Haustafel in Luthers kleinem Katechismus, einen durchaus praktischen Charakter zur Schau trägt, kommt bald ein neues, störendes Moment dazu. Der Orthodoxismus des 17. Jahrhunderts betrachtet die Bibel vor allem als eine Fund-

grube für Belegstellen zu den Lehren der Kirche. Danach durchsucht er sie, pflückt diese Stellen aus dem Zusammenhang heraus und füllt mit ihnen die Spruchbücher. Diese neue Betrachtung der Sprüche wird durch eine neue Einteilung verstärkt. Luthers reizende Einteilung in Säcklein und Beutelein haben wir erwähnt. Trotzendorfs Rosarium, „Ein Kranz von Rosen, genommen aus dem Paradis des Herrn“, vom Jahre 1568 teilt nach den Sonntagstexten des Kirchenjahres, das Panareton Neanders von 1580 nach den Büchern der Bibel, die kursächsische Schulordnung von 1580 in tröstliche und lehrreiche Sprüche ein. Jetzt aber tritt im Anfang des 17. Jahrhunderts das „Grundbuch der Religion“ mit einer Einteilung nach dem Katechismus auf. In der Mitte des 17. Jahrhunderts lernt man in Frankfurt und Hessen nur noch Katechismusprüche. Diese Einteilung behält der Pietismus bei, und auch gegenwärtig noch sind die meisten der in Deutschland benutzten Spruchbücher so eingerichtet. Dies bringt die grosse Gefahr mit sich, dass man die Sprüche nicht danach auswählt, ob sie für das praktische Seelenleben des Christen passen, sondern danach, ob die betreffenden Stellen des Katechismus alle durch Bibelstellen belegt sind. Auch im sächsischen Spruchbuch tragen noch eine grössere Anzahl Sprüche den Charakter von Belegstellen. Joh. 15, 26 z. B. ist offenbar nicht aus einem praktisch-religiösen Bedürfnis aufgenommen worden, sondern als Stütze für die Lehre vom heiligen Geist. 2. Tim. 3, 15—17 soll nicht zur praktischen Benutzung der Schrift auffordern; denn diese sehr nötige Aufgabe erfüllt das danebenstehende Wort Ps. 119, 105 „Dein Wort ist meines Fusses Leuchte und ein Licht auf meinem Wege“, schöner und nachdrücklicher. Sicher haben die Worte „alle Schrift, von Gott eingegeben“ dieses Wort als Stütze für die Lehre von der Verbalinspiration empfohlen. Wer ein Wort wie Hebr. 11, 3 „Durch den Glauben merken wir, dass die Welt durch Gottes Wort fertig ist, dass alles, das man siehet, aus nichts worden ist“, zum Lernen empfehlen kann, dem fehlt der Sinn für die Behandlung der Sprüche im Religionsunterricht völlig. Nun soll hier nicht etwas über den theologischen Wert dieser Belegstellen oder auch über ihre Benutzung im Unterricht gesagt werden. Die ganze Bibel steht dem Lehrer offen. Aber sie eignen sich nicht zum Auswendiglernen. Der schlichte Christ braucht im Leben kein Rüstzeug zum Disputieren über theologische Fragen, keine Zitate aus der Bibel, die er zu solchen lehrhaften Zwecken bereit haben müsste. So ungefähr dachte man es sich im 17. Jahrhundert. Dieses intellektualistische Motiv bei der Auswahl der Sprüche muss gänzlich wieder ausgeschieden werden. Wir müssen wieder zu Luthers Beutlein des Glaubens und der Liebe zurückkehren. Die erste und zugleich wichtigste Forderung bei einer Neuauswahl des Spruchbuches lautet also: Praktische Lebensworte, nicht theoretische Belegstellen.



Eine weitere Forderung dürfte nur in seltenen Fällen in Tätigkeit treten. Man hat bisher die Sprüche aus dem Zusammenhang herausgenommen, ohne sich um diesen zu kümmern. Man nahm den Sinn des Wortes, wie er sich an der Oberfläche kund tut. Dieser Sinn des isolierten Wortes stimmt nun meistens mit dem auf wissenschaftlichem Wege gefundenen Sinn des verbundenen Wortes im wesentlichen überein. Es ist aber auch denkbar, dass dies nicht der Fall ist, dass der Sinn, um dessen willen ein Wort dem Spruchschatz einverleibt worden ist, bei näherer Untersuchung anders ist. So ist z. B. sicher das bekannte Wort Joh. 5, 39 „Suchet in der Schrift; denn ihr meint, ihr habet das ewige Leben darinnen, und sie ist's, die von mir zeuget“ deshalb aufgenommen worden, weil darin eine Aufforderung zum Bibellesen gesehen wurde. Tatsächlich ist man jetzt einer Meinung, dass dem Zusammenhang entsprechend der Sinn ist: „Ihr Pharisäer, die ihr nicht an mich glaubt, studiert ja so emsig in den Schriften des Alten Testaments, um hier ewiges Leben zu finden. Und doch weisen sie auf mich hin. Warum folgt ihr diesem Wegweiser nicht, damit ihr bei mir Leben findet?“ Damit verliert der Spruch den für uns wichtigen Punkt, und es widerspricht der gewissenhaften Wahrheitsliebe, ihn eines Sinnes wegen lernen zu lassen, der gar nicht in ihm liegt. Oder man lese im Zusammenhang Hebr. 3, 1—6. Man wird deutlich finden, dass das Wort „Ein jegliches Haus wird von jemand bereitet. Der aber alles bereitet, das ist Gott“ in diesem etwas spitzfindigen Syllogismus gar nicht die Bedeutung hat, die man ihm gewöhnlich zuschreibt. Wissenschaftliche Zuverlässigkeit können wir diese Forderung formulieren.

Diesen Gesichtspunkten über den Inhalt muss eine klare Anschauung über die nötige Form an die Seite treten. Wir haben schon gesehen, aus welchem Grunde gerade bei Lebensworten die Form bedeutungsvoll ist. Poetischer Schwung ist wünschenswert. Nüchterne Sachlichkeit ist nicht geeignet, Gefühle zu tragen und Strebungen zu wecken. 2. Mos. 20, 8—10 haben wir ein Beispiel dafür. Knapp und bestimmt wird zuerst das Gesetz fixiert: „Gedenke des Sabbattages, dass du ihn heiligest.“ Dann folgen klare Erläuterungsbestimmungen: „Sechs Tage sollst du arbeiten und alle deine Dinge beschicken; aber am siebenten Tage ist der Sabbat des Herrn, deines Gottes.“ Logisch richtig geordnet werden zuletzt die Subjekte aufgezählt, auf die sich das Gesetz bezieht: „Da sollst du kein Werk tun, noch dein Sohn, noch deine Magd, noch dein Vieh, noch dein Fremdling, der in deinen Toren ist.“ Dieser Stil ist für eine Gesetzesstelle vorzüglich; denn juristische Sachlichkeit und Logik ist hier die durch den Zweck geforderte Eigenschaft. Wir aber wünschen nicht Sachlichkeit und Logik, sondern Schwung und Gefühlswärme. Man vergleiche damit Ps. 139, 7—10:

„Wo soll ich hingehen vor deinem Geist  
Und wo soll ich hinfliehen vor deinem Angesicht?  
Führe ich gen Himmel, so bist du auch da,  
Bettete ich mir in die Hölle, siehe, so bist du auch da,  
Nähme ich Flügel der Morgenröte  
Und bliebe am äussersten Meer,  
So würde mich doch deine Hand daselbst führen  
Und deine Rechte mich halten.“

Das ist die Form der Sprüche, wie wir sie brauchen. Freilich können wir nicht nur Poesie bieten. Aber auch in Prosa-Sprüchen findet sich vieles, bei dem die Form besonders schön ist und poetischen Schwung besitzt. Von den Worten Christi ist dies bekannt. Aber auch bei Paulus findet sich genug. Man denke an 1. Kor. 13, 1—3. Vieles in seinen Schriften hat rhythmische Gliederung:

Freuet euch mit den Fröhlichen,  
Und weinet mit den Weinenden,

oder:

Irret euch nicht,  
Gott lässt sich nicht spotten;  
Denn was der Mensch säet,  
das wird er ernten.  
Wer auf sein Fleisch säet,  
der wird von dem Fleisch des Verderben ernten.  
Wer aber auf den Geist säet,  
der wird von dem Geist das ewige Leben ernten.

Ferner ist Nüchternheit und Schlichtheit nicht zu verwechseln. Nüchtern ist z. B. Jakobus: „So jemand das ganze Gesetz hält und sündigt an einem, der ist's ganz schuldig“, schön in seiner Schlichtheit Petrus:

Tut Ehre jederman!  
Habt die Brüder lieb!  
Fürchtet Gott!  
Ehret den König!

oder Christus:

„Geben ist seliger denn Nehmen.“

Aus demselben Grunde müssen wir so viel wie möglich an der Übersetzung Luthers festhalten. Seine Sprachgewalt lässt es uns oft vergessen, dass wir unsre Sprüche nicht in der Ursprache vor uns haben. Moderne Übertragungen muss jeder Lehrer aus wissenschaftlichen Gründen bei seiner Vorbereitung heranziehen. Aber sie können ihren wissenschaftlichen Ursprung in der Nüchternheit ihrer Sprache nicht verleugnen. In den Lutherworten berühren wir uns zugleich mit der Seele Luthers, deren Schwingungen wir in ihnen zu spüren meinen. Auch altertümliche Wendungen haben einen bestimmten Reiz, einen gewissen Stimmungswert. Alte Formen und Worte klingen oft edler als moderne. Auch im Sprichwort

lieben wir sie: „Gleiche Brüder, gleiche Kappen.“ „Wie die Alten sungen, so zwitschern auch die Jungen.“ „Es ist nichts so fein gesponnen; Es kommt endlich an die Sonnen.“ So möge denn ruhig weiter gelernt werden: „Wes das Herz voll ist, des gehet der Mund über.“ „Selig sind, die reines Herzens sind.“ „So ihr den Menschen ihre Fehler vergebet, so wird euch euer himmlischer Vater auch vergeben.“ Anders ist es mit Wendungen, die uns jetzt sonderbar anmuten wie z. B. Ps. 139, 14 „Ich danke dir darüber, dass ich wunderbarlich gemacht bin; wunderbarlich sind deine Werke, und das erkennet meine Seele wohl“ oder Eph. 4, 25 „Leget die Lüge ab und redet die Wahrheit, ein jeglicher mit seinem Nächsten, sintemal wir untereinander Glieder sind.“ „Wunderbarlich“ und „sintemal“ haben einen komischen Beigeschmack erhalten. Anderes ist unverständlich geworden z. B. „Es ist ein grosser Gewinn, wer gottselig ist und lässt ihm genügen. Denn die da reich werden wollen, die fallen in Versuchung und Stricke und viel törichter und schädlicher Lüste.“ Die alte Einsetzung des persönlichen Fürworts für das rückbezügliche und der alte Genitivus partitivus stören hier.

So lauten unsere Forderungen in Bezug auf die Form: Der Wortlaut muss so sein, dass Gemüt und Wille angeregt werden. Nüchterne, verstandesmässige Form schliesst von der Aufnahme aus. Altertümliche Wendungen aus dem Lutherdeutsch sind beizubehalten. Störendes ist zu beseitigen.

Bisher sind wir vom Spruche ausgegangen. Jetzt müssen wir als Ausgangspunkt die Kinder ins Auge fassen, die die Sprüche in sich aufnehmen sollen. Hierbei ist von vornherein die Meinung abzuweisen, dass etwas dem Gedächtnis der Kinder einverleibt werden möge, was sie erst später verstehen werden. Saat auf Hoffnung gibt es hier in diesem Sinne nicht. Wer meint, dass etwas Unverstanden gelernt werden soll, der hat die letzten 300 Jahre Entwicklung der Pädagogik nicht mit gemacht, der lebt pädagogisch noch hinter Comenius. Bevor die Kinder etwas lernen, müssen sie es verstanden haben. Was ihnen nicht zum Verständnis zu bringen ist, das dürfen sie auch nicht lernen. Was ich ohne Verständnis lerne, dem haftet die Spinnwebe des Stumpfsinns an, und es behält auch seine graue Farbe, wenn dann die Zeit gekommen ist, wo es verstanden werden könnte. Es heisst dies nicht „Saat auf Hoffnung“ säen, sondern den Ackerboden untauglich machen, bevor die Saat gesät und aufgegangen ist. Wenn Baumgarten in seinen Neuen Bahnen für den Religionsunterricht sagt: „Ich eifre nicht dagegen, dass dann vieles unverstanden memoriert würde; das wäre ja nur normal und gesund für das mechanische Gedächtnis. Wenn der Stoff nur schön und der Mühe wert und in seinem Werte geahnt ist, dann lasse man ihn ruhig auch unverstanden einprägen,“ so wandelt er damit in uralten, verlassenenen Pfaden und beweist nur,

dass er nicht von der Pädagogik herkommt. Diese Praxis stammt aus Zeiten, in denen der pädagogische Gedanke noch nicht lebendig genug war. Die Rede von der „Saat auf Hoffnung“ ist nur eine nachträglich entstandene Schutzidee, um das nunmehr vorhandene pädagogische Gewissen zu beruhigen. Es gilt hier aber, alte Fehler gut zu machen, nicht zu beschönigen. Es muss der Einprägung eines Spruches stets eine zweckentsprechende Behandlung vorausgehen; wenn eine solche unmöglich zum Verständnis führen kann, hat der Spruch wegzubleiben. Der Spruch 2. Kor. 5, 17—21: „Ist jemand in Christo, so ist er eine neue Kreatur usw.“ ist deshalb mit Recht in der gegenwärtigen Ausgabe des sächsischen Katechismus in eckige Klammern, d. h. auf den Aussterbeetat gesetzt worden. Unverständlich ist z. B. für Kinder auch Röm. 3, 23—24. Wir müssen an dieser Stelle die pädagogische Feinfühligkeit Luthers, wie es schon oft hervorgehoben worden ist, bewundern. Er hat in seinen kleinen Katechismus nicht die Lehre von der Rechtfertigung aufgenommen, obwohl sie ihm der Mittelpunkt des evangelischen Christentums ist. In der Form lebendigen religiösen Lebens durchdringt sie, recht verstanden, den ganzen Katechismus; in der Form der Lehre würde sie von Kindern nicht verstanden werden. Dies muss auch uns, den Söhnen Luthers, Richtschnur sein.

Nicht alles, was den Erwachsenen wertvoll ist, kann schon den Kindern zugeführt werden. Die lehrhaften Abschnitte des Paulus z. B., die auch dem erwachsenen Laien noch Schwierigkeiten bereiten, eignen sich deshalb nicht für den Memorierstoff. Man denke dabei an Melanchthons Worte aus der Kursächsischen Schulordnung: „Dies ist nicht fruchtbar, die Jugend mit schweren und hohen Büchern zu beladen, als etliche Paulum zu den Römern, St. Johannis Evangelium und andere dergleichen um ihres Ruhmes willen lesen.“ Dabei darf man freilich nicht in den andern Fehler verfallen, Paulus ganz beiseite drängen zu wollen, wie die Stimmung gegenwärtig an manchen Stellen ist. Die theoretischen Stellen in seinen Schriften nehmen kaum den vierten Teil dem Umfange nach ein, und auch in ihnen sprüht und glänzt es von lebendigstem, praktischem, religiösem Leben. Es ist einseitig, ihn nur als den theoretischen Verbieger der Lehre Jesu hinzustellen. Er ist eine religiöse Persönlichkeit voller Kraft und Leben, deren Äusserungen vielfach auch für Kinder verständlich sind. Nur muss Kindern gegenüber die theoretische Seite seines Wesens zurückgestellt und die praktische in den Vordergrund gerückt werden. Danach müssen wir uns auch bei der Auswahl der Sprüche richten, damit sie den Kindern verständlich bleiben. Umgekehrt ist den Kindern alles das leicht verständlich, was der Anschauung nahe steht, bildliche Redewendungen und Vergleiche enthält. Es bedarf nur der Erwähnung, dass sich auch aus diesem Grunde die Worte Christi vorzüglich für den Unterricht eignen.

Die Forderung der Verständlichkeit darf allerdings nicht falsch verstanden werden. Kinder können die Tiefe von vielem noch nicht erfassen, was ihnen trotzdem verständlich ist. „Gott ist die Liebe, und wer in der Liebe bleibt, der bleibt in Gott und Gott in ihm.“ Wer meint, dass er dieses Wort voll ausgeschöpft habe? Und doch können es Kinder in kindlicher Weise schon fassen. Es ist nur zu fordern, dass sie es mit den Vorstellungen, die sie schon besitzen, zu apperzipieren vermögen. Es darf nicht so sein, dass ihnen die Möglichkeit der Apperzeption von vorn herein abgeschnitten ist. Ihre kindliche Auffassung muss auf dem geraden Wege zu einer vollkommenen Erfassung hin liegen. Die Beurteilung der Verständlichkeit muss vom Kinde, nicht vom Erwachsenen oder wohl gar von der Wissenschaft her verstanden werden. Wovon die Kinder nach wohlüberlegter Besprechung im Unterricht überzeugt sind, dass sie es verstanden haben, das haben sie tatsächlich in unserm Sinne verstanden. Weiter kann es wohl vorkommen, dass ihnen eine Wendung, ein Ausdruck, eine Feinheit des Gedankens innerhalb eines Spruches unverständlich bleibt. Auch dies brauchte uns nicht zu stören, wenn sie nur die Hauptsache richtig erfassen. Fordern wir bei der Lektüre, dass jedes einzelne Wort verstanden werden muss? Wenn es leicht geht, werde ich natürlich auch solche Schwierigkeiten meiden.

Für Kinder aus andern Gründen unpassend ist z. B. die Stelle Jak. 1, 12—15, die noch in unserm Spruchbuch steht: „Ein jeglicher wird versucht, wenn er von seiner eignen Lust gereizt und gelockt wird. Darnach, wenn die Lust empfangen hat, gebiert sie die Sünde.“ Das Bild der Buhlerin, die zur Unzucht verführt, kann ich mit Kindern nicht ausführen. Somit muss der Lehrer, der die Aufgabe hat, Klarheit zu schaffen, hier absichtlich Unklarheit bestehen lassen.

Falsch scheint es mir, alles als unkindlich zu bezeichnen, wo von „Sünde“ die Rede ist. Man möge nur bei der Behandlung alle dogmatischen Abstraktionen beiseite lassen. Dass die Kinder oft ungezogen sind, sagt ihnen die Mutter alle Tage. Jedes Kind hat solche Situationen aus dem Hause und aus der Schule im Gedächtnis. Man fülle also solche Sprüche mit kindlichen Anschauungen; dann werden sie sie verstehen. Alles in allem muss — so können wir kurz zusammenfassen — ein Spruch für Kinder passend sein.

Passend muss er auch sein für das Gedächtnis der Kinder. Es ist nicht so, wie man bisher angenommen hat, dass Kinder ein besseres Gedächtnis haben als Erwachsene. Es ist noch in manchen Lehrbüchern zu lesen, dass die Höhe des Gedächtnisses etwa mit dem 13. Jahr erreicht sei. Tatsächlich haben exakte Versuche ergeben, dass die Stärke des Gedächtnisses beim Erwachsenen in der Blüte der Kraft weit grösser ist als beim Kinde.

Schon die Erinnerung an die Leistung des Geistlichen, des Schauspielers, mancher Parlamentarier sollten von diesem Irrtum abhalten. Der Geistliche lernt in einer längeren Predigt so viel Worte, wie die 150 Sprüche unseres Spruchbuchs zusammen ausmachen, nämlich 5500. Der Erwachsene lernt, weil ihm seines reicheren Seelenlebens wegen eine mehr mechanische Tätigkeit sehr bald langweilig wird, ungerne auswendig; so lässt er es, wenn es geht, ganz und verliert damit die Übung.

Aus diesem Grunde darf man dem Gedächtnis der Kinder nicht zu viel zumuten. Allerdings ist in dieser Hinsicht früher viel mehr gesündigt worden als gegenwärtig. Ich selbst habe als Kind neben andern Psalmen den 104. Psalm mit 35 Versen auswendig gelernt. Der hochbedeutende Schulmethodus des Herzogs Ernst fordert die Erlernung von 32 Psalmen. Jetzt ist davon nur der 23. Psalm zurückgeblieben. In den höheren Schulen lernte man damals die lateinische Dogmatik des Leonhard Hutter auswendig. Ein für die damalige Zeit höchst moderner Pädagog, Eilhardt Lubinus, der Freund des Raticius und Vorläufer des Comenius, wünscht 1614, dass 7- oder 8-jährige Knaben das Geschlechtsregister aus Matthäus und aus Lukas vor- und rückwärts auswendig lernen sollen. Wenn wir uns von hier aus zu den 150 Sprüchen unsers Katechismus wenden, atmen wir erleichtert auf. Da davon noch 9 in eckige Klammern gesetzt sind, die wohl kaum mehr gelernt werden, bleiben nur 141 übrig. Sein Vorgänger, Petermanns Spruchbuch, enthält noch 800 Sprüche, ein Spruchbuch von C. H. Fischer aus der Mitte des 19. Jahrhunderts 2500. Freilich müssen wir bedenken, wenn wir einmal von der Unvernunft jener Zeiten in dieser Hinsicht absehen, dass man in den Volksschulen bis gegen Ende des 18. Jhs. weiter nichts lernte als religiöse Stoffe. Es gab noch keine Gedichte, keine Geschichtskennntnisse, keine Geographie, keine Naturgeschichte und Naturlehre einzuprägen. Auf die Zahl der Sprüche kommt es nicht allein an, mehr auf ihre Schwierigkeit für das Gedächtnis im einzelnen. Am besten sind Sprüche geeignet wie Luk. 11, 28 „Selig sind, die Gottes Wort hören und bewahren“ oder Offenb. 2, 10 „Sei getreu bis in den Tod, so will ich dir die Krone des Lebens geben.“ Der kurze, sprichwortähnliche Charakter dieser Worte prägt sich von selbst ein. Auch ich sage: In der Kürze liegt die Würze. Wiederum ist hier der Rhythmus als besonders geeignet für unsre Zwecke zu bezeichnen z. B. Ps. 27, 1:

„Der Herr ist mein Licht und mein Heil,  
Vor wem sollte ich mich fürchten?  
Der Herr ist meines Lebens Kraft,  
Vor wem sollte mir grauen?“

oder Matth. 7, 1—3:

Richtet nicht,  
auf dass ihr nicht gerichtet werdet!

Denn mit welcherlei Gericht ihr richtet,  
werdet ihr gerichtet werden,  
und mit welcherlei Mass ihr messet,  
wird euch gemessen werden.“

Solche Sprüche lernen sich leicht. Eine unnötige Mühe ist z. B. die Einprägung der Seligpreisungen nach der Reihenfolge. Einzelnen merken sie sich sehr leicht, im Zusammenhang äusserst schwer. Nach meiner Kenntnis finden sie sich in dieser Weise nur im sächsischen Spruchbuch. Alle andern Spruchbücher, die ich kenne, enthalten sie einzeln und meist nicht alle. Durch die Mühseligkeit der Einprägung, durch die Furcht vor dem „Aufsagen“ im Unterricht, durch eventuellen Tadel oder gar Strafen bei mangelhaftem Können werden so leicht die schönsten Sprüche den Kindern mit dem Gefühle des Unangenehmen verbunden. Sprüche, die infolge ihrer Länge oder infolge von schwierigen Aufzählungen mühselig zu lernen sind, müssen wegbleiben. Als Beispiel für den zweiten Punkt nenne ich Gal. 5, 12: „Die Frucht aber des Geistes ist Liebe, Freude, Friede, Geduld, Freundlichkeit, Gütigkeit, Glaube, Sanftmut, Keuschheit.“ Als Massstab kann die Frage dienen, ob sich ein Spruch bei guter Behandlung schon während des Unterrichts den besseren Kindern einprägt. Ich habe stets die Erfahrung gemacht, dass am Ende der Behandlung ein grosser Teil der Kinder den behandelten Spruch oder das Kirchenlied schon im Gedächtnis hatte. Wenn die Kinder zu Hause den wohlverstandenen, warm erfassten und schon  $\frac{3}{4}$  gelernten Spruch nochmals durchgehen, bis er in kurzer Zeit „fest sitzt“, fällt das Unangenehme des Auswendiglernens weg.

Von hier aus ergibt sich allerdings die Forderung, dass auch die Gesamtzahl der Sprüche nicht grösser sein darf, als dass jeder einzelne im Unterricht eine genaue Behandlung ermöglicht. Unter diesem Gesichtspunkt ist die gegenwärtige Anzahl zu gross. Ich wünschte sehr, dass auf jeden einzelnen Spruch bei seinem erstmaligen Auftreten in den vier oberen Klassen der Volksschule durchschnittlich eine halbe bis eine Stunde verwendet werde. Mit Wiederholung, Anknüpfung, erklärender und vertiefender Besprechung und vor allem der Anwendung dürfte damit meist eine Schulstunde gefüllt werden. Bei einer so eingehenden Behandlung ist er dann auch wirklich innerlich und äusserlich Eigentum der Kinder geworden. Er ist kein nutzloser Stein mehr im Gartenboden, sondern eine Pflanze, die wächst und blüht und Früchte trägt. Näher kann ich hier auf die methodische Behandlung der Bibelsprüche nicht eingehen. Ich verweise auf mein Buch „Der konkrete Hintergrund zu den 150 Kernsprüchen“, 3. Auflage, 1908, Dresden-Blasewitz, Bleyl und Kämmerer, ferner auf die „Pädagogischen Studien“ 1904, 5. Heft, wo ich die Theorie dazu bringe und auf die „Praktische Volksschulmethodik“ von Zeissig und Fritzsche, 2. Auflage, 1908, Leipzig,

Klinkhardt, die sieben ausgeführte Spruchbehandlungen von mir enthält. Da ich auf die Zahl von 120 Sprüchen hinauskomme, so würden in den letzten vier Schuljahren im Durchschnitt 30 Stunden auf die Spruchbehandlung verwendet werden müssen. Mehr ist kaum möglic. Unsr Sprüche sollen also leicht lernbar sein und ihre Gesamtheit muss eine Behandlung jedes einzelnen Spruches ermöglichen.

Zuletzt kommen noch einige mehr praktische Gesichtspunkte in Betracht. Sehen wir uns den ersten Spruch in unserm Spruchbuch an! „Schaffet, dass ihr selig werdet, mit Furcht und Zittern; denn Gott ist's, der in euch wirket beides, das Wollen und das Vollbringen nach seinem Wohlgefallen.“ Wenn ich daneben noch aufnehme: Matth. 7, 13—14 „Gehet ein durch die enge Pforte usw.“, so habe ich zweimal denselben Gedanken: Strengt euch an, dass ihr selig werdet! Es ist offenbar unnötig, zweimal dasselbe lernen zu lassen. Ich wähle das, was mir geeigneter erscheint. Dubletten sind also zu vermeiden. Freilich dürfen wir auch hier nicht nur den Intellekt sprechen lassen. Derselbe Gedanke kann durch ein neues Bild, eine neue Wendung einen völlig neuen Gefühlswert erhalten: „Der Herr ist mein Hirte, mir wird nichts mangeln“ und „Vater und Mutter verlassen mich; aber der Herr nimmt mich auf“, sind dem Gedanken nach identisch: Gott beschützt mich in der Not. Der Gefühlsnuance nach sind sie sehr verschieden voneinander. Umgekehrt ist auch keine Vollständigkeit beabsichtigt. Wir treten nicht mit irgend einem Schema der christlichen Frömmigkeit und Sittlichkeit an die Bibel heran, das wir mit Sprüchen ausfüllen müssten, sondern wir nehmen die Bibel, wie sie ist und suchen die besten Sprüche zusammen, die unsern Wünschen entsprechen. Deshalb wollen wir auch nicht mit fertigen Urteilen über den Wert der einzelnen Schriften und Schriftstellen, über Altes und Neues Testament messen, sondern uns von vorn herein Unbefangenheit wahren. In den prophetischen Büchern des Alten Testaments, die ich sehr hoch schätze, ist die Auslese z. B. nur gering. Um so interessanter wird zuletzt ein Vergleich der Verhältniszahlen unser Neuwahl mit den Zahlen der bisherigen Auswahl sein.

Weiter wollen wir nicht alle Sprüche, die mitten in bekannten biblischen Geschichten stehen, in das Spruchbuch aufnehmen. 1. Mos. 39, 9 „Wie sollte ich ein solch grosses Übel tun und wider Gott sündigen“ wird in jeder Schule in der Josephsgeschichte den Kindern bekannt. Auch ein Lehrer, der sich bei der Erzählung nicht sklavisch an den Wortlaut bindet, bringt diesen klassischen Ausdruck eines zarten Gewissens wörtlich. Jeder Lehrer freut sich, wenn er ein allgemein gültiges Wort aus einer biblischen Geschichte herausheben und zum Hauptergebnis machen kann. Als solches prägen sich kurze Worte von selbst ein. Ein Memorieren zu Hause ist unnötig. Solche Worte wird jeder Lehrer nach seinem eignen



Urteil herausheben und einprägen, und tatsächlich tut er es auch schon jetzt bei Stellen, die nicht im Spruchbuch stehen. Sie werden in der biblischen Geschichte von selbst mit gelernt. Aber wir wenden diesen Grundsatz nicht mechanisch an. Besonders wichtige Worte, solche, die wir auch ausserhalb ihrer Geschichte und ohne ihre Geschichte benutzen, nehmen wir doch auf. Als Beispiel nenne ich Joh. 4, 24 „Gott ist Geist und die ihn anbeten, die müssen ihn im Geist und in der Wahrheit anbeten.“

Auch sonst gibt das Spruchbuch nur die Grenze dessen an, was pflichtmässig, nötigenfalls auch durch Hausarbeit der Kinder, angeeignet werden soll. Im Unterricht kann der Lehrer nach seinem freien Urteil benutzen und auch dem Gedächtnis der Schüler zuführen, was er für wünschenswert hält. In den höheren Schulen würde ich es nicht für richtig halten, wenn die Schüler nach dem 14. Jahr noch religiöse Stoffe auswendig lernen. Denn man lernt dann nicht mehr gern auswendig, und der Religionsunterricht soll keine unangenehmen Aufgaben stellen. Aber bei der Behandlung der Bergpredigt sage ich stets: Ich freue mich, wenn Sie einen Abschnitt bei der Wiederholung einigermaßen wörtlich wiedergeben können, ohne ihn auswendig zu lernen. Einige prägen ihn sich dabei doch ohne jede Mühe ein. So wird die Wirkung vertieft, und manches bleibt von selbst für immer. Wie vieles aus der Bibel und aus unsrer schönen Literatur hat man im Gedächtnis, ohne es jemals gelernt zu haben!

Um der geschichtlichen Entwicklung Rechnung zu tragen, gehen wir von unserm Spruchbuch aus; wir prüfen zuerst die Sprüche, die es enthält, untersuchen dann, welche Sprüche der Bibel ausserdem geeignet sind und stellen zuletzt die Ergebnisse zusammen.

#### **Beurteilung der einzelnen Sprüche des sächsischen Spruchbuchs.**

Klein gedruckt, d. h. zu Sprüchen zweiten Ranges erklärt, sind in unserm Spruchbuch 32. Die meisten unter diesen nämlich 1. Mos. 1, 27; 1, 31; 3, 15; 4, 7; 8, 21; 8, 22; 17, 1; 22, 18; 32, 10; 39, 9; 50, 20; Jos. 24, 15; 1. Sam. 16, 7; Matth. 4, 10; 17, 5; 20, 16; 22, 11; 25, 21; 25, 34; 26, 39; 26, 41; 28, 19—20; Ma. 1, 15; Luk. 2, 10—11; 2, 29—32; 15, 21; Joh. 1, 29; Apgesch. 2, 4; 4, 12 sind Biblischen Geschichten entnommen. Es finden sich unter diesen echte Belegstellen wie Apostelgesch. 2, 4 und manche auch in unserm Sinne treffliche Sprüche, wie z. B. 1. Mos. 32, 10; 39, 9; Luc. 2, 14, die sicher jeder Lehrer im Unterricht einprägen wird. Nur zwei von ihnen behalte ich für das neue Spruchbuch bei, aber nicht als Sprüche zweiten Ranges, nämlich Matth. 22, 21: „Gebet dem Kaiser, was des Kaisers ist und Gott was Gottes ist“ und Matth. 26, 41 „Wachet und betet, dass ihr nicht in Anfechtung fallet. Der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach.“ Diese

beiden Herrenworte sind wuchtiger und leichter merkbar, als die Paulusworte Röm. 13, 1—2: „Jedermann sei untertan der Obrigkeit usw.“ und Röm. 7, 18—19: „Ich weiss, dass in mir, das ist in meinem Fleisch usw.“ Diese können nunmehr als Dubletten wegbleiben. Nur drei von diesen 32 Sprüchen kommen nicht in biblischen Geschichten vor. Unter diesen sind Röm. 3, 20 und Mich. 5, 1 Belegstellen, Joh. 16, 23 Dublette zu Matth. 7, 7. Auch sie fallen also weg. Die in eckige Klammern eingeschlossenen 9 Sprüche Nr. 3, 50, 63, 79, 95, 98, 99, 111, 146 (Joh. 17, 3; 1. Joh. 3, 4; Gal. 3, 24; Ebr. 11, 3; Joh. 7, 16—17; 2. Kor. 5, 17—21; Gal. 2, 20; 2. Petr. 1, 19; Eph. 4, 22—24) lasse auch ich weg, da ich überall mit dem in der Einklammerung liegendem Urteil einverstanden bin.

Es sollen nun die übrigen Sprüche mit kurzer Begründung angegeben werden, die ich ausserdem ausscheiden möchte. Sonst führe ich noch die Nummern an, bei denen ich aus längeren Sprüchen einzelne Verse weglasse.

1) Phil. 2, 12—13. Die logische Verbindung der zwei Verse ist für Kinder zu schwierig. Für das Pauluswort nehmen wir das anschauliche Jesuswort Matth. 7, 13—14. 4) 2. Tim. 3, 15—17. Die Aufzählung ist zu schwer. Das Wort ist offenbar als Belegstelle für die Verbalinspiration gewählt, ausserdem ist es Dublette zu Nr. 5, Ps. 119, 205. 6) Ebr. 1, 1—2 Belegstelle. 7) Joh. 5, 39. Wissenschaftlich nicht stichhaltig. 8) Jak. 1, 21—22. Form etwas nüchtern, statt dessen besser das Jesuswort Luk. 11, 27 „Selig sind, die Gottes Wort hören und bewahren“, das bei grosser Kürze klassische Form zeigt. 10) Matth. 5, 17. Für die Auffassungskraft der Kinder hat dieses Wort nur theoretischen Sinn. 11) Spr. Sal. 23, 26. Die zweite Hälfte ist für Kinder schwer verständlich. 16) Ps. 37, 4—5 nur v. 5. 18) 1. Joh. 2, 15—17 nur v. 17, sonst unnötig lang. 20) Ps. 23 v. 5—6 weglassen, da nur Dublette zu 2—4 und schwerer verständlich. 25) Ps. 103, 1—5 v. 3—5 weglassen. 27) 2. Mos. 20, 8—10. Der Inhalt ist nüchtern. Bei 29) Joh. 13, 34—35 möge weggelassen werden „auf dass auch ihr einander lieb habet“. Dann ist der höchst wertvolle Spruch auch der Form nach geeignet. 30) 1. Joh. 4, 19—20 enthält zu viel Reflexion. 31) Matth. 7, 12. Das dreimalige „das“ stört. Für Kinder ist der Inhalt logisch nicht leicht zu durchschauen. Man kann bei diesem Wort schwanken. 32) Sir. 3, 9—11. Dublette zum 4. Gebot. 33) Röm. 13, 1—2. Dublette zu Matth. 22, 21 „Gebt dem Kaiser, was des Kaisers ist, und Gott, was Gottes ist.“ Bei 35) 1. Petr. 2, 17—18 muss die zweite Hälfte (v. 18) weggelassen werden, da sie auf das Verhältnis des Sklaventums zugeschnitten ist. 37) Röm. 12, 18—21 ist zu lang. Dublette zum Jesuswort 140. Matth. 6, 14—15. 42) Phil. 4, 8. Die Aufzählung ist zu schwierig zu merken. 44) 1. Tim. 6, 6—10 ist zu lang. 47) Matth. 7, 1—3 v. 3 weglassen. Das Bild ist für Kinder störend. 48) Röm. 7,

18—19. Dublette zum Jesuswort Matth. 26, 41. 49) Jak. 1, 12—15 ist viel zu lang und für Kinder unpassend. 51) Jak. 4, 17. Nüchterne Form. 55) Röm. 3, 23—24 ist zu schwierig für Kinder und Belegstelle. 56) 1. Joh. 1, 8—9 ist Dublette zu 113, Sprüche Sal. 28, 13 „Wer seine Missetat leugnet usw.“, wo die Worte einfacher, leichter zu merken und klassischer in der Form sind. 58) Röm. 6, 23. Der Begriff des Todes als Sold der Sünde ist zu schwierig für Kinder. Dem Sinne nach ist das Wort Dublette im wesentlichen zu 59, Spr. Sal. 14, 34. 60) Matth. 5, 3—12. Wir behalten bei v. 4, 7, 8 und 9, aber als einzelne Sprüche. 62) Jak. 2, 10—11 ist völlig nüchterne, nur verstandesmäßige Erwägung, die nicht wörtlich eingepägt werden muss. 64) Ebr. 11, 1. Belegstelle über das Wesen des Glaubens. Definitionen als rein begriffliche Erscheinungen brauchen nicht gelernt zu werden. 68) Ps. 90, 2—4 v. 3—4 weglassen. 71) Ps. 139, 1—4 ist ein schönes Wort, aber etwas zu schwierig für Kinder; das noch schönere Wort 70, Ps. 139, 7—10, aus demselben Psalm dürfte genügen. 77) Ps. 103, 8—13 kann wegleiben, da Psalm 23 gelernt wird. 78) Ebr. 3, 4 ist wissenschaftlich nicht stichhaltig, wenn man den Zusammenhang betrachtet, aus dem es genommen ist. 80) Ps. 19, 2—4. v. 4 ist wissenschaftlich unsicher und kann wegleiben. 84) Matth. 6, 25—33 ist so zu lang. Wir nehmen diesen Worten Jesu, die zu den herrlichsten zählen, die Schwierigkeit für das Lernen, indem wir sie in zwei Sprüche teilen und v. 27—30 weglassen. Es bleiben also v. 25—26 und v. 31—33 stehen. 86) Jak. 1, 17. Im wesentlichen Dublette zu 88, Röm. 8, 28. 89) Gal. 4, 4—5 Belegstelle. 92) Phil. 2, 5—11 ist zu schwierig für Kinder, zu lang und Belegstelle, v. 5 allein würde Dublette zu 96, Joh. 13, 15 sein. 97) Ebr. 7, 26 Belegstelle. 101) 1. Petr. 1, 18—19. Belegstelle. 102) 1. Petr. 2, 21—24. Der Schluss ist viel zu schwierig für Kinder, ausserdem Belegstelle, v. 21 allein ist Dublette zu Joh. 13, 15. 103) Jes. 53, 4—5 Belegstelle und zu schwierig für Lernen und Verständnis. Trotzdem habe ich geschwankt. 104) 1. Kor. 15, 55—57. Die Bilder sind zu schwierig für Kinder. 105) Röm. 14, 7—9, nur v. 8. 107) 1. Tim. 1, 15. Belegstelle. 109) Joh. 15, 26. Belegstelle. 110) 1. Tim. 2, 4. Belegstelle. 112) 2. Kor. 7, 10. Die Worte sind recht schwierig für Kinder („göttliche Traurigkeit“); ausserdem ist der Spruch Dublette zu 113, Spr. Sal. 28, 13. 115) Röm. 3, 28 behalte ich bei, obwohl es als Belegstelle gefasst werden kann. Es ist das Panier im Kampfe Luthers gegen die römische Kirche und hat überall da auch praktische Bedeutung, wo die evangelische Kirche gegen die katholische zum Kampfe gezwungen ist. 116) Eph. 2, 8—9 ist neben 115, Röm. 3, 28, unnötig; ausserdem ist der Spruch unruhig in der Form. 117) Röm. 8, 31—32. Dieses schöne Wort ist neben 88, Röm. 8, 28: „Denen die Gott lieben, müssen alle Dinge zum Besten dienen“, aus demselben Kapitel vielleicht entbehrlich. 118) Röm. 5, 1—5

Belegstelle. Für die praktische Seite des Spruches wählen wir Phil. 4, 7: „Der Friede Gottes, welcher höher ist, denn alle Vernunft, bewahre eure Herzen und Sinne in Christo Jesu.“

119) Röm. 8, 14—17. Der Anfang ist für Kinder unverständlich.

120) Gal. 5, 22. Die Aufzählung ist zu schwierig für das Lernen.

123) Eph. 4, 3—6. Die Worte sind wohl etwas zu schwierig für das Verständnis der Kinder. Sonst ist der Spruch recht passend.

127) 1. Kor. 15, 42—44, v. 44 weglassen, da er zu schwierig für das Verständnis der Kinder ist. 128) Röm. 2, 6—9 ist zu schwierig. Man sehe sich die unvollständigen Sätze am Ende an! 131) Ps. 19, 15 ist wohl als Belegstelle für das Wesen des Gebetes gewählt.

132) Matth. 6, 5—8, v. 7—8 weglassen, da sonst zu lang.

133) 1. Tim. 2, 1—2. Belegstelle für die Arten der Gebete. Dublette zu 35, 1. Petr. 2, 17—18, und zu Matth. 22, 21.

134) Eph. 3, 14—15 ist wohl als Lehrstelle über das Wesen Gottes aufgenommen. 135) 1. Petr. 1, 15—16, nur der Schluss nach Lev. 19, 2. 141) 1. Kor. 10, 12—13 nur v. 12, v. 13 ist zu schwierig.

142) 2. Tim. 4, 18 Dublette zu 129, Offenb. 21, 4. 145) Gal. 3, 26—27. Belegstelle zur Taufe. 147) 1. Kor. 10, 16. Belegstelle über das Wesen des Abendmahls. 148) 1. Kor. 11, 26—29. Der Spruch enthält zwar eine praktische Ermahnung über den Genuss des Abendmahls; aber der Wortlaut ist nicht nötig und zu schwierig.

149) Ps. 139, 23—24. Die Worte von v. 23 sind nicht recht kindlich.

Ich bin mir wohl bewusst, dass trotz der oben aufgestellten Regeln die Wahl in einigen Fällen subjektiv bleibt. Es gibt Sprüche, bei denen man zweifelhaft sein kann, ob es sich um Lebensworte oder um Belegstellen handelt. Bei manchen Sprüchen wie z. B. Nr. 8 (Jak. 1, 21—22), 77 (Ps. 103, 8—13), 86 (Jak. 1, 17), 117 (Röm. 8, 31—32), 123 (Eph. 4, 3—6), 131 (Ps. 19, 15), 134 (Eph. 3, 14—15), 149 (Ps. 139, 23—24) habe ich in anderer Hinsicht geschwankt. Schliesslich hat trotz der Erkenntnis ihrer Brauchbarkeit die Meinung gesiegt, dass sie nicht zu den allervorzüglichsten gehören und entbehrlich seien. Je weniger Sprüche gelernt werden, desto mehr Zeit kann man auf den einzelnen Spruch verwenden.

Neu aufnehmen würde ich folgende 30 Sprüche, die zum grossen Teil kurz und leicht lernbar sind: Ps. 27, 1; 27, 10; 121, 2—4; 126, 5—6; 133, 1; Jes. 66, 13a; Sirach 1, 16a; Matth. 5, 14a, 16; 6, 24; 7, 13—14; 8, 20; 10, 16b; 10, 38; 22, 21b; 24, 35; 26, 41; Luk. 11, 28; Joh. 9, 4; 16, 33b; Apostelgesch. 20, 35 Ende; Röm. 11, 36; 12, 12; 12, 15; 1. Kor. 7, 23; 2. Kor. 3, 6 Ende; 9, 7 Ende; Phil. 4, 4; 4, 7; 2. Thess. 3, 10b; 1. Petri 5, 5 Ende. Aus dem Alten Testament stammen von diesen 30 Sprüchen 7, aus den Worten Jesu 12, aus der Apostelgesch. 1, von Paulus 9 und aus dem 1. Petrusbrief 1. Kleine Veränderungen, die ich z. T. vorgenommen habe, erklären sich aus den oben aufgestellten Grundsätzen von selbst.

### Das neue Spruchbuch.

Es genügt nun nicht, diese Zahlen hinzusetzen, um einen Eindruck des Spruchbuchs zu geben, wie wir es uns denken. Denn auch wenn sich jemand die Mühe machte, alle Verse genau nachzuschlagen, so würde er doch kein klares Gesamtbild gewinnen. Es muss deshalb unser Spruchbuch ganz abgedruckt werden. Für die Reihenfolge der Sprüche des neuen Spruchbuchs kann nur die Folge der biblischen Bücher in Betracht kommen. Die Ordnung nach dem Katechismus geht von der völlig irrigen Voraussetzung aus, dass die Sprüche lediglich im Katechismusunterricht benutzt würden. Als diese Ordnung aufkam, gab es ja noch keine biblische Geschichte. Dass die Sprüche ebensogut als Ergebnisse von biblischen Geschichten oder in ihrer Anwendung auftreten, hat man gar nicht berücksichtigt. Diese Anordnung ist ein grosses Hindernis im Aufsuchen bestimmter Sprüche, praktischen Wert hat sie nicht. Es ist einfach entsetzlich, wenn man nach ihr einen bestimmten Spruch im Spruchbuch aufsuchen will. Alle Sprüche sind ja nach subjektiven Gesichtspunkten durcheinandergeworfen. Wo steht der 23. Psalm, beim 1. Gebot oder beim 1. Artikel oder bei der Anrede zum Vaterunser? Wo steht Joh. 4, 24, beim 2. Gebot oder beim 1. oder beim 3. Artikel oder beim 3. Hauptstück? Wo steht ein Spruch über die Liebe zu Gott, wo 1. Kor. 13, 1—3? Die meisten Sprüche könnten an verschiedenen Stellen stehen. Diese Anordnung verführt ausserdem dazu, die Sprüche mit den Sätzen des Katechismus d. h. abstrakt zu apperzipieren. Die Ordnung nach den biblischen Büchern dagegen veranlasst den Lehrer, stets den Zusammenhang des Wortes in betracht zu ziehen. Sie ist ihm eine stete Mahnung, das Wort historisch zu erfassen. Andere Bemerkungen, Unterscheidungen nach der Schwierigkeit oder nach dem Alter der Kinder, überhaupt alles, was den Lehrer gängeln will und seine Selbständigkeit beschränkt, möge wegbleiben.

Den Druck würde ich so gestalten, dass alles Poetische und rhythmisch Gegliederte anschaulich zur Darstellung kommt und für die Augen der Kinder kenntlich gemacht wird. Dabei kommt nicht nur der wissenschaftlich festzustellende Rhythmus der hebräischen Poesie in Frage, sondern auch der Rhythmus der hebräischen und griechischen Prosa und des Lutherdeutschs. Nur wenige der 120 Sprüche entbehren des Rhythmus. Besonders zahlreich sind die Zweizeiler. Selbst die Wahl der Typen erscheint mir nicht gleichgültig. Das Spruchbuch als Ganzes muss allen Anforderungen eines künstlerisch gebildeten Geschmackes genügen. Ich hatte mich darauf gefreut, das neue Spruchbuch in dieser Weise ohne Rücksicht auf den Raum abdrucken zu können. Das Stellenverzeichnis wollte ich vorausschicken. So sollten die 120 Sprüche, nur unaufdringlich

numeriert, durch sich selbst wirken. Es sollte so der Eindruck recht deutlich erzielt werden, welche Perlen der Weltliteratur, welche Fülle von Ewigkeitswerten und Lebensquellen hier auf kleinem Raum zusammengedrängt sind. Aber Platzmangel in diesem Heft macht es unmöglich. So muss ich mich mit einer Probe begnügen.

1. 3. Mos. 19, 2.  
Ihr sollt heilig sein;  
denn ich bin heilig,  
der Herr, euer Gott.
2. 3. Mos. 19, 32.  
Vor einem grauen Haupte sollst du aufstehen  
und die Alten ehren.
3. Hiob 10, 12.  
Leben und Wohltat hast du an mir getan,  
und dein Aufsehen bewahret meinen Odem.
4. Ps. 5, 5.  
Du bist nicht ein Gott, dem gottlos Wesen gefällt;  
wer böse ist, bleibet nicht vor dir.
5. Ps. 19, 2—4.  
Die Himmel erzählen die Ehre Gottes,  
und die Feste verkündigt seiner Hände Werk.  
Ein Tag sagt es dem andern,  
und eine Nacht tut es kund der andern.
6. Ps. 19, 13.  
Wer kann merken, wie oft er fehlet?  
Verzeihe mir die verborgenen Fehler!
7. Ps. 23, 1—4.  
Der Herr ist mein Hirte;  
mir wird nichts mangeln.  
Er weidet mich auf einer grünen Aue  
und führet mich zum frischen Wasser;  
er erquicket meine Seele;  
er führet mich auf rechter Strasse um seines Namens willen.  
Und ob ich schon wanderte im finstern Tal,  
fürchte ich kein Unglück;  
denn du bist bei mir,  
dein Stecken und Stab trösten mich.
8. Ps. 27, 1.  
Der Herr ist mein Licht und mein Heil.  
Vor wem sollte ich mich fürchten?  
Der Herr ist meines Lebens Kraft;  
vor wem sollte mir grauen?

9. Ps. 27, 10. Mein Vater und meine Mutter verlassen mich; aber der Herr nimmt mich auf.

10. Ps. 33, 4. Des Herrn Wort ist wahrhaftig, und was er zusagt, das hält er gewiss.

11. Ps. 33, 8. 9. Alle Welt fürchte den Herrn, und vor ihm scheue sich alles, was auf dem Erdboden wohnt; denn so er spricht, so geschieht es; so er gebeut, so steht es da.

12. Ps. 37, 5. Befiehl dem Herrn deine Wege und hoffe auf ihn, er wird es wohl machen.

13. Ps. 37, 37. Bleibe fromm und halte dich recht; denn solchem wird's zuletzt wohlgehen.

14. Ps. 50, 15. Rufe mich an in der Not, so will ich dich erretten, so sollst du mich preisen.

15. Ps. 51, 12—14. Schaffe in mir, Gott, ein reines Herz und gib mir einen neuen, gewissen Geist. Verwirf mich nicht von deinem Angesicht und nimm deinen heiligen Geist nicht von mir.

16. Ps. 73, 23—26. Dennoch bleibe ich stets an dir; denn du hältst mich bei meiner rechten Hand, du leitest mich nach deinem Rat und nimmst mich endlich mit Ehren an. Wenn ich nur dich habe, so frage ich nichts nach Himmel und Erde. Wenn mir gleich Leib und Seele verschmachtet, so bist du doch, Gott, allezeit meines Herzens Trost und mein Teil.

17. Ps. 90, 2—4. Herr, Gott, du bist unsre Zuflucht für und für. Ehe denn die Berge wurden und die Erde und die Welt geschaffen wurden, bist du, Gott, von Ewigkeit zu Ewigkeit.

18. Ps. 90, 10. 12. Unser Leben währet siebzig Jahre, und wenn es hoch kommt, so sind es achtzig Jahre, und wenn es köstlich gewesen ist, so ist es Mühe und Arbeit gewesen; denn es fährt schnell dahin, als flögen wir davon. Lehre uns bedenken, dass wir sterben müssen, auf dass wir klug werden.

19. Ps. 90, 17. Der Herr, unser Gott, sei uns freundlich und fördere das Werk unsrer Hände bei uns; ja, das Werk unsrer Hände wolle er fördern!

20. Ps. 103, 1. Lobe den Herrn, meine Seele, und was in mir ist, seinen heiligen Namen! Lobe den Herrn, meine Seele, und vergiss nicht, was er dir Gutes getan hat!

21. Ps. 104, 24. Herr, wie sind deine Werke so gross und viel! Du hast sie alle weise geordnet und die Erde ist voll deiner Güter.

22. Ps. 115, 3. Unser Gott ist im Himmel; er kann schaffen, was er will.

23. Ps. 118, 1. Danket dem Herrn; denn er ist freundlich, und seine Güte währet ewiglich.

24. Ps. 119, 105. Dein Wort ist meines Fusses Leuchte und ein Licht auf meinem Wege.

25. Ps. 121, 2—4. Meine Hilfe kommt von dem Herrn, der

Himmel und Erde gemacht hat. Er wird deinen Fuss nicht gleiten lassen, und der dich behütet, schläft nicht. Siehe, der Hüter Israels schläft, noch schlummert nicht.

26. Ps. 126, 5—6. Die mit Tränen säen, werden mit Freuden ernten. Sie gehen hin und weinen und tragen edlen Samen, und kommen mit Freuden und bringen ihre Gaben.

27. Ps. 133, 1. Siehe, wie fein und lieblich ist es, wenn Brüder einträchtig beieinander wohnen!

28. Ps. 139, 7—10. Wo soll ich hingehen vor deinem Geist, und wo soll ich hinfliehen vor deinem Angesicht? Führe ich gen Himmel, so bist du da. Bettete ich mir in die Hölle, siehe, so bist du auch da. Nähme ich Flügel der Morgenröte und bliebe am äussersten Meer, so würde mich doch deine Hand daselbst führen und deine Rechte mich halten.

29. Ps. 139, 14. Ich danke dir darüber, dass ich wunderbar gemacht bin; wunderbar sind deine Werke, und das erkennet meine Seele wohl.

30. Ps. 143, 10. Lehre mich tun nach deinem Wohlgefallen, denn du bist mein Gott; dein guter Geist führe mich auf ebener Bahn.

31. Ps. 145, 15, 16. Aller Augen warten auf dich, und du gibst ihnen ihre Speise zu seiner Zeit. Du tust deine Hand auf und erfüllst alles, was lebet, mit Wohlgefallen.

32. Spr. Sal. 12, 10. Der Gerechte erbarmet sich seines Viehes; aber das Herz des Gottlosen ist unbarmerzig.

33. Spr. Sal. 14, 34. Gerechtigkeit erhöht ein Volk; aber die Sünde ist der Leute Verderben.

34. Spr. Sal. 28, 13. Wer seine Missetat leugnet, dem wird es nicht gelingen; wer sie aber bekennet und lässt, der wird Barmherzigkeit erlangen.

35. Jes. 6, 3. Heilig, heilig, heilig ist der Herr Zebaoth, alle Lande sind seiner Ehre voll.

36. Jes. 28, 29. Des Herrn Rat ist wunderbar, und führet es herrlich hinaus.

37. Jes. 54, 10. Es sollen wohl Berge weichen und Hügel hinfallen; aber meine Gnade soll nicht von dir weichen, und der Bund meines Friedens soll nicht hinfallen, spricht der Herr, dein Erbarmer.

38. Jes. 55, 8. 9. Meine Gedanken sind nicht eure Gedanken, und eure Wege sind nicht meine Wege, spricht der Herr; sondern so viel der Himmel höher ist denn die Erde, so sind auch meine Wege höher denn eure Wege, und meine Gedanken, denn eure Gedanken.

39. Jes. 66, 13. Ich will dich trösten, wie einen seine Mutter tröstet.

40. Micha 6, 8. Es ist dir gesagt, Mensch, was gut ist und was der Herr von dir fordert, nämlich Gottes Wort halten und Liebe üben und demütig sein vor deinem Gott.



41. Tob. 4, 6. Dein Leben lang habe Gott vor Augen und im Herzen und hüte dich, dass du in keine Sünde willigest und tust wider Gottes Gebot.

42. Sir. 1, 16a. Die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang.

43. Matth. 5, 4. Selig sind, die da Leid tragen; denn sie sollen getröstet werden.

44. Matth. 5, 7. Selig sind die Barmherzigen; denn sie werden Barmherzigkeit erlangen.

45. Matth. 5, 8. Selig sind die reinen Herzens sind; denn sie werden Gott schauen.

46. Matth. 5, 9. Selig sind die Friedfertigen; denn sie werden Gottes Kinder heissen.

47. Matth. 5, 14a. 16. Ihr seid das Licht der Welt. Also lasst euer Licht leuchten vor den Leuten, dass sie eure guten Werke sehen, und euern Vater im Himmel preisen.

48. Matth. 5, 34. 37. Ich sage euch, dass ihr überhaupt nicht schwören sollt. Eure Rede sei: Ja, ja; nein, nein. Was darüber ist, das ist vom Übel.

49. Matth. 5, 44. 45. Liebet eure Feinde; segnet, die euch fluchen; tut wohl denen, die euch hassen; bittet für die, so euch beleidigen und verfolgen, auf dass ihr Kinder seid eures Vaters im Himmel. Denn er lässt seine Sonne aufgehen über die Bösen und über die Guten und lässt regnen über Gerechte und Ungerechte.

50. Matth. 5, 48. Ihr sollt vollkommen sein, gleich wie euer Vater im Himmel vollkommen ist.

51. Matth. 6, 5—6. Wenn du betest, sollst du nicht sein wie die Heuchler, die da gerne stehen und beten in den Schulen und an den Ecken auf den Gassen, auf dass sie von den Leuten gesehen werden. Wahrlich, ich sage euch: Sie haben ihren Lohn dahin. Wenn aber du betest, so gehe in dein Kämmerlein und schliesse die Tür zu und bete zu deinem Vater im Verborgenen!

52. Matth. 6, 14. 15. So ihr den Menschen ihre Fehler vergebet, so wird euch euer himmlischer Vater auch vergeben. Wo ihr aber den Menschen ihre Fehler nicht vergebet, so wird euch euer Vater eure Fehler auch nicht vergeben.

53. Matth. 6, 24. Niemand kann zweien Herren dienen. Entweder er wird einen hassen und den andern lieben, oder wird einem anhangen und den andern verachten. Ihr könnet nicht Gott dienen und dem Mammon.

54. Matth. 6, 25—26. Sorget nicht für euer Leben, was ihr essen und trinken werdet; auch nicht für euern Leib, was ihr anziehen werdet. Ist nicht das Leben mehr denn die Speise und der Leib mehr denn die Kleidung? Sehet die Vögel unter dem Himmel an. Sie säen nicht, sie ernten nicht, sie sammeln nicht in die Scheunen und euer himmlischer Vater nähret sie doch! Seid ihr denn nicht viel mehr denn sie?

55. Matth. 6, 31—33. Ihr sollt nicht sorgen und sagen: Was werden wir essen? Was werden wir trinken? Womit werden wir uns kleiden? Nach solchem allen trachten die Heiden. Denn euer himmlischer Vater weiss, dass ihr das alles bedürftet. Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes und nach seiner Gerechtigkeit, so wird euch solches alles zufallen.

56. Matth. 7, 1—3. Richtet nicht, auf dass ihr nicht gerichtet werdet. Denn mit welcherlei Gericht ihr richtet, werdet ihr gerichtet werden, und mit welcherlei Mass ihr messet, wird euch gemessen werden.

57. Matth. 7, 7. Bittet, so wird euch gegeben; suchet, so werdet ihr finden; klopft an, so wird euch aufgetan.

58. Matth. 7, 13—14. Gehet ein durch die enge Pforte. Denn die Pforte ist weit, und der Weg ist breit, der zur Verdammnis abführet und ihrer sind viele, die darauf wandeln. Und die Pforte ist enge, und der Weg ist schmal, der zum Leben führet, und wenige sind ihrer, die ihn finden.

59. Matth. 7, 21. Es werden nicht alle, die zu mir sagen: Herr, Herr! in das Himmelreich kommen, sondern die den Willen tun meines Vaters im Himmel.

60. Matth. 8, 20. Die Füchse haben Gruben und die Vögel unter dem Himmel haben Nester; aber des Menschen Sohn hat nicht, da er sein Haupt hinlege.

61. Matth. 10, 16. Seid klug wie die Schlangen und ohne Falsch wie die Tauben.

62. Matth. 10, 38. Wer nicht sein Kreuz auf sich nimmt und folget mir nach, der ist mein nicht wert.

63. Matth. 11, 28—30. Kommet her zu mir alle, die ihr mühselig und beladen seid, ich will euch erquicken. Nehmet auf euch mein Joch und lernet von mir; denn ich bin sanftmütig und von Herzen demütig: so werdet ihre Ruhe finden für eure Seelen. Denn mein Joch ist saft, und meine Last ist leicht.

64. Matth. 12, 34—36. Wes das Herz voll ist, des gehet der Mund über. Ich sage euch aber, dass die Menschen müssen Rechenschaft geben am jüngsten Gericht von einem jeglichen unnützen Wort, das sie geredet haben.

65. Matth. 16, 26. Was hülfte es dem Menschen, so er die ganze Welt gewönne und nähme doch Schaden an seiner Seele? Oder was kann der Mensch geben, damit er seine Seele wieder löse?

66. Matth. 20, 28. Des Menschen Sohn ist nicht gekommen, dass er sich dienen lasse, sondern dass er diene und gebe sein Leben zu einer Erlösung für viele.

67. Matth. 22, 21 b. Gebet dem Kaiser, was des Kaisers ist, und Gotte, was Gottes ist.

68. Matth. 22, 37—39. Du sollst lieben Gott, deinen Herrn, von ganzem Herzen, von ganzer Seele und von ganzem Gemüte.

Dies ist das vornehmste und grösste Gebot. Das andere aber ist ihm gleich: Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst.

69. Matth. 24, 35. Himmel und Erde werden vergehen; aber meine Worte werden nicht vergehen.

70. Matth. 26, 41. Wachtet und betet, dass ihr nicht in Anfechtung fallet; der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach.

71. Mark. 10, 14. Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht; denn solcher ist das Reich Gottes.

72. Luk. 11, 28. Selig sind, die Gottes Wort hören und bewahren.

73. Luk. 17, 10. Wenn ihr alles getan habt, was euch befohlen ist, so sprecht: Wir sind unnütze Knechte; wir haben getan, was wir zu tun schuldig waren.

74. Joh. 3, 16. Also hat Gott die Welt geliebt, dass er seinen eingebornen Sohn gab, auf dass alle, die an ihn glauben, nicht verloren werden, sondern das ewige Leben haben.

75. Joh. 4, 24. Gott ist Geist, und die ihn anbeten, die müssen ihn im Geist und in der Wahrheit anbeten.

76. Joh. 6, 68. Herr, wohin sollen wir gehen? Du hast Worte des ewigen Lebens, und wir haben geglaubt und erkannt, dass du bist Christus, der Sohn des lebendigen Gottes.

77. Joh. 9, 4. Ich muss wirken, so lange es Tag ist; es kommt die Nacht, da niemand wirken kann.

78. Joh. 11, 25. Ich bin die Auferstehung und das Leben, wer an mich glaubet, der wird leben, ob er gleich stürbe; und wer da lebet und glaubet an mich, der wird nimmermehr sterben.

79. Joh. 13, 15. Ein Beispiel habe ich euch gegeben, dass ihr tut, wie ich euch getan habe.

80. Joh. 13, 34. 35. Ein neu Gebot gebe ich euch, dass ihr euch untereinander liebet, wie ich euch geliebet habe. Dabei wird jedermann erkennen, dass ihr meine Jünger seid, so ihr Liebe untereinander habt.

81. Joh. 14, 6. Ich bin der Weg und die Wahrheit und das Leben; niemand kommt zum Vater, denn durch mich.

82. Joh. 16, 33b. In der Welt habt ihr Angst; aber seid getrost, ich habe die Welt überwunden.

83. Apost. 14, 17. Gott hat sich selbst nicht unbezeugt gelassen, hat uns viel Gutes getan und vom Himmel Regen und fruchtbare Zeiten gegeben, unsere Herzen erfüllet mit Speise und Freude.

84. Apost. 20, 35. Geben ist seliger denn nehmen.

85. Röm. 1, 16. Ich schäme mich des Evangeliums von Christo nicht; denn es ist eine Kraft Gottes, die da selig macht alle, die daran glauben.

86. Röm. 3, 28. So halten wir es nun, dass der Mensch gerecht werde ohne des Gesetzes Werke allein durch den Glauben.

87. Röm. 8, 28. Wir wissen, dass denen, die Gott lieben, alle Dinge zum Besten dienen.

88. Röm. 11, 36. Von ihm und durch ihn und zu ihm sind alle Dinge. Ihm sei Ehre in Ewigkeit!

89. Röm. 12, 12. Seid fröhlich in Hoffnung, geduldig in Trübsal, haltet an am Gebet!

90. Röm. 12, 15. Freuet euch mit den Fröhlichen und weinet mit den Weinenden.

91. Röm. 14, 8, 9. Leben wir, so leben wir dem Herrn; sterben wir, so sterben wir dem Herrn. Darum wir leben oder sterben, so sind wir des Herrn.

92. Röm. 14, 17. Das Reich Gottes ist nicht Essen und Trinken, sondern Gerechtigkeit und Friede und Freude in dem heiligen Geist.

93. 1. Kor. 3, 11. Einen andern Grund kann niemand legen ausser dem, der gelegt ist, welcher ist Jesus Christus.

94. 1. Kor. 7, 23. Ihr seid teuer erkaufte; werdet nicht der Menschen Knechte!

95. 1. Kor. 10, 12. Wer sich lässet dünken, er stehe, mag wohl zusehen, dass er nicht falle.

96. 1. Kor. 13, 1—3. Wenn ich mit Menschen- und mit Engelzungen redete, und hätte der Liebe nicht, so wäre ich ein tönend Erz oder eine klingende Schelle. Und wenn ich weissagen könnte und wüsste alle Geheimnisse und alle Erkenntnis und hätte allen Glauben, also dass ich Berge versetzte, und hätte der Liebe nicht, so wäre ich nichts. Und wenn ich alle meine Habe den Armen gäbe und liesse meinen Leib brennen und hätte der Liebe nicht, so wäre mir's nichts nütze.

97. 1. Kor. 15, 42—44. Es wird gesäet verweslich und wird auferstehen unverweslich. Es wird gesäet in Unehre und wird auferstehen in Herrlichkeit. Es wird gesäet in Schwachheit und wird auferstehen in Kraft.

98. 2. Kor. 3, 6. Der Buchstabe tötet, aber der Geist macht lebendig.

99. 2. Kor. 5, 10. Wir müssen alle offenbar werden vor dem Richtstuhl Christi, auf dass ein jeglicher empfahe, nach dem er gehandelt hat bei Leibesleben, es sei gut oder böse.

100. 2. Kor. 9, 7. Einen fröhlichen Geber hat Gott lieb.

101. 2. Kor. 13, 13. Die Gnade unsers Herrn Jesu Christi und die Liebe Gottes und die Gemeinschaft des heiligen Geistes sei mit euch allen.

102. Gal. 6, 7, 8. Irret euch nicht, Gott lässt sich nicht spotten. Denn was der Mensch säet, das wird er ernten. Wer auf sein Fleisch säet, der wird von dem Fleisch das Verderben ernten. Wer aber auf den Geist säet, der wird von dem Geist das ewige Leben ernten.

103. Eph. 4, 25. Leget die Lüge ab und redet die Wahrheit,

ein jeglicher mit seinem Nächsten, weil wir untereinander Glieder sind.

104. Eph. 4, 28. Wer gestohlen hat, der stehle nicht mehr, sondern arbeite und schaffe mit den Händen etwas Gutes, auf dass er habe zu geben dem Dürftigen.

105. Phil. 3, 12. Nicht dass ich's schon ergriffen habe oder schon vollkommen sei; ich jage ihm aber nach, ob ich's auch ergreifen möchte, nachdem ich von Christo Jesu ergriffen bin.

106. Phil. 4, 4. Freuet euch in dem Herrn allewege und abermal sage ich: Freuet euch!

107. Phil. 4, 7. Der Friede Gottes, welcher höher ist als alle Vernunft, bewahre eure Herzen und Sinne in Christo Jesu.

108. Kol. 3, 16. Lasset das Wort Christi unter euch reichlich wohnen in aller Weisheit; lehret und vermahnet euch selbst mit Psalmen und Lobgesängen und geistlichen, lieblichen Liedern, und singet dem Herrn in euerm Herzen.

109. 2. Thess. 3, 10b. So jemand nicht will arbeiten, der soll auch nicht essen.

110. 1. Petri 2, 17. Tut Ehre jedermann! Habt die Brüder lieb! Fürchtet Gott! Ehret den König!

111. 1. Petri 5, 5b. Gott widerstehet den Hoffärtigen; aber den Demütigen gibt er Gnade.

112. 1. Petri 5, 7. Alle eure Sorge werfet auf ihn; denn er sorget für euch.

113. 1. Joh. 2, 17. Die Welt vergehet mit ihrer Lust; wer aber den Willen Gottes tut, der bleibet in Ewigkeit.

114. 1. Joh. 4, 16. Gott ist die Liebe und wer in der Liebe bleibet, der bleibet in Gott und Gott in ihm.

115. 1. Joh. 5, 3. Das ist die Liebe zu Gott, dass wir seine Gebote halten, und seine Gebote sind nicht schwer.

116. Hebr. 13, 16. Wohltun und mitzuteilen vergesset nicht; denn solche Opfer gefallen Gott wohl.

117. Hebr. 13, 17. Gehorchet euern Lehrern und folget ihnen; denn sie wachen über eure Seelen, als die da Rechenschaft dafür geben sollen, auf dass sie das mit Freuden tun und nicht mit Seufzen; denn das ist euch nicht gut.

118. Offb. 2, 10. Sei getreu bis in den Tod, so will ich dir die Krone des Lebens geben.

119. Offenb. 14, 13. Selig sind die Toten, die in dem Herrn sterben von nun an. Ja der Geist spricht, dass sie ruhen von ihrer Arbeit; denn ihre Werke folgen ihnen nach.

120. Offb. 21, 4. Gott wird abwischen alle Tränen von ihren Augen; und der Tod wird nicht mehr sein, noch Leid, noch Geschrei, noch Schmerzen wird mehr sein; denn das Erste ist vergangen.

### Schluss.

Wenn wir das alte Spruchbuch mit diesem neuen zunächst äusserlich vergleichen, so enthält jenes 150, dieses 120 Nummern. Da aber vor allem lange Sprüche teils schon früher in eckige Klammern gesetzt, teils von mir ausgelassen sind und da ich auch bei den stehen gebliebenen Nummern hier und da überflüssige Verse gestrichen habe, so ist die tatsächliche Erleichterung für das Lernen weit bedeutender. Das alte Spruchbuch enthielt in 150 Sprüchen 5500 Wörter, das neue enthält 2700, also nur knapp die Hälfte. Dies hat auch darin seinen Grund, dass die 30 neu aufgenommenen Nummern fast durchweg kurze Sprüche enthalten.

Weit wichtiger ist das Verhältnis der Schriften, aus denen die Sprüche genommen sind. In das alte Spruchbuch sind nur 30 Worte Christi, also  $\frac{1}{5}$  des Spruchbuchs, in das neue 40, also  $\frac{1}{3}$  aufgenommen. Worte des Paulus finden sich im alten 50, also  $\frac{1}{3}$ , im neuen 25, also  $\frac{1}{5}$ . Das Verhältnis zwischen Paulus und Christus hat sich also genau umgekehrt. Bei aller Schätzung des Paulus dürfte man wohl nirgends diese Umkehrung für unrichtig halten. Die Stellen aus den Psalmen umfassen bei dem alten Spruchbuch  $\frac{1}{6}$ , bei dem neuen  $\frac{1}{4}$  des Gesamtumfangs. Das Ergebnis der Neuauswahl, das nicht absichtlich herbeigeführt wurde, sondern sich aus den Grundsätzen von selbst ergab, ist also, dass die Worte des Herrn und die Poesie im neuen Spruchbuch stärker hervortreten, Paulus zurücktritt. Dieses praktische Ergebnis scheint mir den Schluss zuzulassen, dass meine Grundsätze richtig sind.

Die wichtigste Änderung bezieht sich auf den Inhalt. Das Spruchbuch ist so nicht mehr eine Sammlung von Belegstellen für die Lehre, sondern eine Sammlung von Lebensworten für die praktische Frömmigkeit. Es entspricht damit einem der erfreulichsten Züge der Gegenwart, der Abkehr von der Theorie und der Hinwendung zum praktischen Leben. Ich denke, dass bei Benutzung eines Spruchbuchs, wie ich es vorschlage, die Schule in höherem Masse als bisher im Stande ist, lebendige warme Frömmigkeit anzubahnen.

## B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

### I.

#### Zu Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts.

Ein Bericht von Fr. Franke.

Die im 1. Heft S. 65 angekündigte gemeinsame Sitzung der Herbartkränzchen von Halle, Naumburg, Leipzig usw. hat den 27. Februar in Leipzig stattgefunden. Die Absicht der Vereinigungen geht dahin, Herbarts didaktische Weisungen möglichst weit bis zur unmittelbaren Praxis zu verfolgen und damit über gewisse Punkte, die immer wieder umstritten werden, zur Klarheit zu gelangen. Das diesmalige einleitende Referat von Rektor Haase aus Halle wollte ausschliesslich den Sinn der Stufen bei Herbart feststellen und hielt sich hauptsächlich an die „Allg. Päd.“. Nachdem Herbart Vielseitigkeit des Interesse als näheren Zweck des Unterrichts festgestellt hat (A. P. I. Buch, 2. Kap.), behandelt er erst die Vielseitigkeit und dann das Interesse einzeln; aus der ersteren gewinnt er die „formalen Begriffe“: Klarheit und Assoziation (= ruhende und fortschreitende Vertiefung), System und Methode (ruhende und fortschreitende Besinnung, II 1); aus dem Interesse gewinnt er die Reihe: Merken, Erwarten, Fordern, Handeln (II 2). Beide Reihen zusammen regeln das Nacheinander des Unterrichts (II 4, Absatz 17 ff.).

Der Vortragende betrachtete die aus der Vielseitigkeit gewonnenen vier Begriffe zunächst als „allgemeine Bildungsstufen“ und erst darnach als Stufen des absichtlichen Unterrichts. Ob diese Unterscheidung bei Herbart vorhanden sei, das wurde in der Besprechung der Nachprüfung empfohlen. Der Vortragende hatte darauf hingewiesen, dass Herbart mitten in der Entwicklung der Begriffe z. B. sagt, der Erzieher müsse „das eigene pädagogische Denken methodisch beherrschen“ (II 1, 20). Ferner werden die Vorgänge in einer Vollendung gedacht, die dem Unterricht in seinen Anfängen nur als ein fernes Ziel vorschweben kann; man muss aber zugleich daran denken, dass Herbart auch die philosophische Fakultät der Universität, „falls der Studierende sie gehörig benutzt“, zum erziehenden Unterricht rechnet (Gutachten über Graff, Abs. 112). Will man sich dann klar machen, was die Vorgänge im Unterricht bedeuten sollen, so denke man des Gegensatzes wegen an solchen reinen Fachunterricht, der die fertigen Ergebnisse der betr. Wissenschaft einfach in systematischer Ordnung überliefert. Mit so geordnetem Wissen darf der Unterricht, der sich vielseitiges (unmittelbares) Interesse zum Ziel gesetzt hat, nicht den Anfang machen, sondern er muss zunächst nachzuahmen suchen, wie schon vor aller absichtlichen Unterweisung Erfahrung und Umgang den Geist bereichert haben. Was im System beisammen steht, das steht im Leben meist weit auseinander, ja es kommt vielleicht nie von selbst zusammen; und umgekehrt, was im Leben beisammen ist, das verteilt die Fachwissenschaft, um ihre besonderen Zwecke zu fördern, in verschiedene Fächer. (Pestalozzi stellt einmal die Ordnung der

Pflanzen auf der Wiese und in der Botanik einander gegenüber.) Eine Mehrheit von fachwissenschaftlich nahe zusammengehörigen Einzelheiten (es wurden z. B. die drei Ahornarten genannt, zunächst aber genügen schon zwei davon) bilden nach Herbarts Ausdruck eine „kleinste Gruppe“ oder ein „kleinstes Glied“ (A. P. II 4, 22—24). Folgt man (im Anfang und so lange es nötig ist), dem, was durch solchen lebensvollen Zusammenhang gegeben wird, so kommt die zweite Art vielleicht eine beträchtliche Zeit später zur ersten hinzu. Die vielen z. T. ganz zufälligen und äusserlichen Verbindungen würden aber allmählich eine drückende Last werden, wenn nicht in diesem Reichtum Hauptsachen und Nebensachen unterschieden würden und jene die Oberhand erhielten; also hebt sich aus den vielerlei Verbindungen als „ausgewählte Reihe“ die Ordnung im System heraus (A. P. II 1, 23). Ein solcher Gang wird sich unzählige Male wiederholen, es werden aus den vielen kleinen Gruppen durch allmähliche Vereinigung höhere und wieder höhere Besinnungsstufen entstehen (eb. 4, 23). Immer wird die bessere Ordnung auch die Anwendbarkeit erweitern; aber zu vielseitiger Anwendung im Leben ist neben der systematischen Anordnung, die als die vorzüglichere über jede andere gestellt worden ist, auch die Menge der zufälligen Verbindungen wichtig und notwendig. Fehlen sie zu sehr, so werden viele Kreuzungen der Gedanken nicht bemerkt, und der systematisch geordnete Reichtum stiftet in seiner Sphäre Einseitigkeit und Steifheit statt Vielseitigkeit und Beweglichkeit.

Der Vortragende erläuterte das an dem Beispiele der Geographie, die ganz ungebunden beginnen muss mit der Auffassung, Zerlegung und Benennung der wirklichen Umgebung. Diese Wirklichkeit ist hier der erste Zusammenhang, dem man nachgeht. Solchen natürlichen, nicht-systematischen Zusammenhang setzen Herbarts Stufen immer voraus; ein weiteres Beispiel neben der Heimat ist die Lektüre der Odyssee, womit Herbart den griechischen Unterricht wirklich anfang und nun von da aus allmählich z. B. Elemente der Völkerkunde, des gesellschaftlichen Lebens, aber auch der griechischen Grammatik gewann.

Trotzdem aber dieser Unterricht von dem rein logisch angeordneten Fachunterricht so verschieden verfährt, soll er doch allmählich in demselben übergehen. Wenn der erste Unterricht, indem er von lebensvollen Zusammenhängen ausgeht, nur das natürliche logische Bedürfnis beachtet und nährt, so gewinnt der Schüler mit den höheren Besinnungen auch eine wachsende Fähigkeit, in systematischer Ordnung zu lernen. Eine „grosse Gefahr“ dagegen liegt darin, dass gewisse moderne Bestrebungen am liebsten lauter Vertiefungen aneinander reihen möchten. Die Anhänger solchen Verfahrens denken allerdings mehr an das, was zum Interesse, also in die zweite der obigen Begriffsreihen gehört. Mit den hierzu gehörigen Fragen kam die Besprechung nicht zu Ende; man will also in einer Herbstversammlung den Gegenstand weiter behandeln. Was Vorstehendes festzuhalten sucht, das ist im wesentlichen von Glöckner schon 1892 im 24. Jahrbuch als der Sinn der vier Stufen Herbarts dargestellt. Damals war aber einer Verwirrung zu wehren, die jetzt nicht in solchem Masse vorliegt, und dabei konnte die praktische Endabsicht der jetzigen Behandlung nicht besonders verfolgt werden. Was Herbart mit den vier Begriffen der Klarheit usw. festgesetzt hat, das hilft das Lehrverfahren wohl in jedem Augenblick bestimmen;



denn immer soll man für Klarheit des Einzelnen und für mannigfache Assoziationen sorgen, so weit die Erfahrung nicht schon das Nötige tut (Umriß §§ 110, 120), man soll nicht versäumen, im rechten Zeitpunkte Gruppen zu bilden und kleinere Gruppen immer wieder zu höheren Gruppen zusammenzuziehen, endlich soll man jeder geordneten Erkenntnis die mögliche Rückwärtsbewegung in der Anwendung abgewinnen. Das ganze Lehrverfahren aber hat zugleich zu beachten die Bedingungen des Interesse, die sechs Hauptklassen des Interesse und die Unterscheidung der Unterrichtsart (darstellend, analytisch, synthetisch). „Und erst aus der Rücksicht auf alle diese Begriffe ergibt sich jedesmal das Lehrverfahren, welches bei einem bestimmten Unterrichtsstoff oder Lehrabschnitt einzuschlagen ist.“ (Glöckner, Jahrb. 24, 215.) Die Zusammenfassung der Bedingungen der Vielseitigkeit und der Forderungen des Interesse macht aber noch Schwierigkeiten; deswegen hat Ziller das ganze Lehrverfahren, wie es in einem geeigneten Lehrabschnitt zur Durchführung kommt, den vier Begriffen der Klarheit usw. unterzuordnen gesucht und dabei die Begriffe einer teilweisen Umbildung unterziehen müssen.

---

## II.

### Ferienkurse.

Das Verzeichnis für die Ferienkurse in Jena (vom 4.—17. August 1909 für Damen und Herren) zeigt wieder eine ganz bedeutende Erweiterung. Die Zahl der Teilnehmer war im vergangenen Jahre bereits auf 637 gestiegen, während der erste Kursus im Jahre 1889 nur 25 aufwies, ein Zeichen für die Lebensfähigkeit und wachsende Bedeutung der Einrichtung. Das diesjährige Verzeichnis gliedert sich in 6 Abteilungen: Naturwissenschaft (14 Kurse), Pädagogik (9 Kurse), Schulhygiene (3 Kurse), Religionswissenschaft und Religionsunterricht (8 Kurse), Philosophie, Geschichte, Literatur, Nationalökonomie (12 Kurse), Sprachkurse (9).

Im ganzen werden 55 verschiedene Kurse gehalten, teils 6-, teils 12stündige. Programme sind kostenfrei durch das Sekretariat, Fräulein Clara Blomeyer, Jena, Gartenstrasse 4, zu haben.

An der Universität Greifswald findet vom 5. Juli bis 24. Juli ein Ferienkursus (XVI. Jahrgang) statt. Die Fächer sind folgende: Phonetik (Prof. Heuckenkamp), Deutsche Sprache und Literatur (Prof. Heller, Privatdozent Dr. Baesecke), Französisch (M. Plessis), Englisch (Mr. Montgomerie), Religion (Konsistorialrat Prof. Haussleiter), Philosophie (Prof. Rehmke), Geschichte (Prof. Bernheim), Kunstgeschichte (Prof. Semrau), Geologie (Prof. Jaekel), Chemie (Privatdozent Dr. Strecker), Physik (Prof. Starke), Biologie (Prof. Kallius), Botanik (Prof. Schütt), Physiologie (Privatdozent Dr. Mangold), Hygiene (Geheimrat Prof. Löffler). Den Vorlesungen zur Seite gehen zoologische, botanische, physikalische Uebungen bzw. Exkursionen, psychologisches Seminar, französische, englische, deutsche Sprachübungen. Ausführliche Verzeichnisse sind unentgeltlich unter der Adresse: „Ferienkurse Greifswald“ zu erhalten.

### C. Beurteilungen.

**Just, Prof.,** Charakterbildung und Schulleben oder die Lehre von der Zucht. Vorträge, gehalten bei den Ferienkursen in Jena. A. W. Zickfeldt, Verlagsbuchhandlung, Osterwieck/Harz. 85 S.

Man kann Just nur dankbar sein, dass er seine in Jena gehaltenen Vorträge in Form einer Monographie über die Zucht veröffentlicht hat. Gerade in unserer Zeit tut es dringend not, dass wir der Charakterbildung durch das Schulleben erhöhte Aufmerksamkeit zuwenden. Klarheit und Wärme durchziehen das Buch. Sechs Stufen der Charakterbildung unterscheidet der Verf.: 1. Stufe: Gewöhnung an eine feste Lebensordnung. a) Regelmässigkeit der sinnlichen Befriedigung. b) Anhalten zu entsprechender regelmässiger Beschäftigung des Kindes. c) Einfache, gleichförmige Lebensart im Hause. d) Das stete, sich gleich bleibende Verhalten des Erziehers. 2. Stufe: Freiheit der Bewegung des Zöglings, wenn er an Pünktlichkeit, Ordnung und Sorgfalt des Verhaltens gewöhnt ist. a) Gelegenheit zum Handeln geben. b) Teilnahme des Erziehers an den Neigungen und Bestrebungen des Zöglings. c) Pädagogische Strafen und Belohnungen. 3. Stufe: Der Zögling wird zur Einsicht in die sittlichen Elementarverhältnisse geführt. 4. Stufe: Umwandlung der sittlichen Einsicht in sittliches Streben und Wollen. a) Grosse sittliche Energie ist der Effekt grosser Szenen und ganzer unzerstückter Gedankenmassen. b) Der Zögling muss die Macht der sittlichen Kräfte nicht nur in der Phantasie sondern durch idealen Umgang erfahren. c) Idealisierende Begegnung. 5. Stufe: Ausbildung bewusster sittlicher Grundsätze und Durchdringung des ganzen geistigen Lebens mit ihnen. 6. Stufe: Erhebung der gewonnenen Grundsätze zur dauernden Herrschaft im Innern. Die ersten 4 Stufen bilden den objektiven Charakter, er wird geleitet von einem aussen stehenden Bewusstsein. Die

5. und 6. Stufe bilden den subjektiven Charakter; das eigene sittliche Bewusstsein übernimmt die Führung. Herbart unterscheidet: Die haltende Zucht (1. u. 2. Stufe nach Just), die bestimmende Zucht (3. u. 4. Stufe), die regelnde Zucht (5. Stufe) und die unterstützende Zucht (6. Stufe).

Im 4. und 5. Kapitel seines Buches führt der Verf. aus, welche Gestalt und welche Formen das Schulleben haben muss, damit der Gedankenkreis, die Einsicht, die der Unterricht geweckt hat, sich umsetzen soll in das Wollen und zur Ausserung gelangen in der Tat.

Mögen recht viele das Buch studieren und sich für die ideale Pädagogik begeistern lassen. „So warm und lebenskräftig, so naturfrisch und vielseitig auch das Leben sich regen soll in unseren Schulen, immer doch soll es getragen sein von dem ethischen Geiste, der von einem Kant und Pestalozzi und Herbart ausgeht, und so gerecht es werden soll den Gegenwartsbedürfnissen, immer soll es eingedenk sein des hohen Zieles der Gesamterziehung: den jungen Menschenkindern die Richtung zu geben auf ein schönes, edles Menschentum, auf eine charaktervolle sittliche Persönlichkeit.“

Der Verleger hat für eine schöne Ausstattung des Buches gesorgt.

**Dr. Staude und Dr. Göpfert,** Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht. 3. Teil: Erzählungen und Bilder aus der deutschen Geschichte von Heinrich IV. bis zu Rudolf von Habsburg. 2. Aufl. Pr. 75 Pf. 4. Teil: Erzählungen und Bilder aus der deutschen Geschichte von Luther bis zum dreissigjährigen Kriege. 2. Aufl. Pr. 70 Pf. Dresden-Blasewitz. Bleyl & Kaemmerer (Schambach). 1907.

**Müller u. Völker,** Geschichte. Ein Wiederholungsbuch für die Hand der Schüler. 3. Aufl. Verlag von Emil Roth in Giessen. Pr. 60 Pf.

**Heinrich Heine,** Kaisers Bilder und Lebensbeschreibungen

aus der Weltgeschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für Mittel-, Bürger- und gehobene Volksschulen so wie Tüchterschulen. 6. u. 7. gleichlautende Auflage. Pr. 2,50 M. Hannover-Berlin. Verlag von Karl Meyer (Gustav Prior).

Diese Bücher wurden mir zusammen zur Besprechung auf meinen Arbeitstisch gelegt. Müller u. Völker bieten ein Wiederholungsbuch, einen Leitfaden, der eben wie alle Leitfäden in trockenen Zusammenstellungen, in allgemeinen Zusammenfassungen, die meist nicht zutreffend oder nur halb richtig sind, den Unterrichtsstoff darbietet, so dass die Schüler durch ihn nicht erwärmt werden. Kaiser-Heine erzählen zwar anschaulicher, das Buch ist aber trotzdem von dem Ideal eines Geschichtslesebuches weitentfernt. Der Geschichtsunterricht hat vor allen Dingen die Teilnahme so zu bilden, dass „das Herz gross und voll werde“. Mit „volltönender, lebender Stimme“ müssen die Geschichtsdarstellungen den Kindern geboten werden. Wer das verlangt, der wird es in den Büchern von Göpfert und Stauda realisiert finden. Im Anhang dieser Lesebücher befindet sich die Übersicht, die auf Grund der Quellendarstellungen gewonnen wird.

Es ist wirklich gut, von Zeit zu Zeit Unterrichtswerke, wie die von Göpfert und Stauda und ähnliche, die einen wahrhaft erziehenden Unterricht zu erteilen sich bemühen, mit solchen zu vergleichen, denen als Ideal nur eine Lernschule vorschwebt. Der Vergleich wird stets lehren: dass wir mit dem zuerst genannten Werken auf dem richtigen Wege sind.

Naumburg a. S. Hemprich.

E. von Seydlitz, Handbuch der Geographie. 25. (Jubiläums-) Ausgabe des „Grossen Seydlitz“. Herausgegeben von Prof. Dr. E. Ohlmann. Breslau 1908. Pr. geb. 6,50 M., in Halbtranz 7,50 M.

Der „Grosse Seydlitz“ liegt in einem stattlichen Bande von 844 Seiten in seiner 25. Ausgabe vor. Das Buch an sich ist so bekannt, dass wir nicht des näheren auf seine Anlage einzugehen

brauchen. Der Herausgeber hat sich bemüht, das, was sich als gut und praktisch bewährt hat, beizubehalten, aber überall dem Fortschritte der geographischen Wissenschaft entsprechend Änderungen und Verbesserungen einzufügen, sowie ganze Abschnitte neu anzugliedern. Der Hauptteil des Buchs, 538 Seiten, behandelt die Länderkunde. Hierbei ist die systematische Gliederung nach Grösse, Grenzen, Bevölkerung usw. beibehalten, mitunter auch noch die veraltete, aufzählende Behandlungsweise. Der 2. Hauptteil ist der allgemeinen Erdkunde gewidmet. In diesem Teile ist der alte „Seydlitz“ vollständig umgearbeitet. Ganz neu ist die Handelsgeographie von Prof. Dr. Friedrich bearbeitet. Das Buch ist bei seinem Umfange natürlich nicht als Lehrbuch für den Klassenunterricht gedacht, für diesen sollen vielmehr die verschiedenen verkürzten Ausgaben des Werkes dienen. Die vorliegende Jubiläumsausgabe ist ein brauchbares und zuverlässiges Werk zum Nachschlagen und Lesen. Es wird dem Lehrer für die Vorbereitung zum Unterrichte gute Dienste tun, aber auch in jeder Privatbibliothek ist es am Platze und wird sicher gern und oft zur Hand genommen werden. Der Preis des geschmackvoll eingebundenen Buches ist im Verhältnis zu Inhalt und Ausstattung ausserordentlich niedrig bemessen. Die Ausstattung mit Bildern hat eine vollständige Umwälzung gegenüber den älteren Auflagen erfahren. Gegen 400 Abbildungen, Karten und Profile sind in Schwarz- oder Photographiedruck eingefügt. Namentlich die letzteren zeichnen sich durch wirkungsvolle Plastik aus. Überall sind charakteristische Landschaften, Siedlungsformen usw. ausgewählt. Unter jedem Bilde steht, einer bekannten Ratzelschen Forderung entsprechend, ein besonderer erläuternder Text, der den Benutzer des Buches auf das aufmerksam macht, was auf dem Bilde an typischen geographischen Erscheinungen zu sehen ist. Wir glauben nicht zuviel zu sagen, wenn wir behaupten, dass hinsichtlich der Auswahl und Ausführung der nach Photographien hergestellten typischen Landschaftsbilder die Seydlitzsche Jubiläumsausgabe von

keinem anderen ähnlichen und gleich billigen Werke übertroffen wird. Ausser Profilen und Kärtchen in Schwarzdruck sind dem Werke auch vier farbige Karten beigegeben. Am meisten fallen äusserlich die 30 ganzseitigen farbigen Bildertafeln auf, die typische Landschaften darstellen und die bei den einfarbigen Drucken nicht zu erzielende Wirkung der natürlichen Farben zum Ausdruck bringen. Sie treten vielleicht

mitunter an Schärfe gegenüber den anderen Bildern zurück, sind aber zum grössten Teile durch ihre Farbenwirkung noch eindrucksvoller. Ein ausführliches Register erhöht den Wert des Werkes als Nachschlagebuch. Auch in Schülerbibliotheken und als Prämie für auszuzeichnende Schtler wird das Buch willkommen sein.

Plauen i. V. Dr. Zemmrich.

## Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

- Richert, Hans**, Philosophie. Leipzig 1908. Teubner. Pr. geb. 1,25 M.  
**Bauch, Dr. Bruno**, Geschichte der Philosophie, IV. Neuere Philosophie bis Kant. Leipzig 1908. Göschen. Pr. 0,80 M.  
**Lodge, Oliver**, Leben und Materie. Deutsche Übersetzung. Berlin 1908. Curtius. Pr. 2,40 M.  
**Tumarkin, Prof. Dr. Anna**, Spinoza. 8 Vorlesungen. Leipzig 1908. Quelle & Meyer. Pr. geb. 2,40 M.  
**Kleinschmidt, Max**, Grammatik und Wissenschaft. Eine psychiatrische Studie. Hannover 1908. M. Jänecke. Pr. 1,50 M.  
**Zur Strassen, Otto**, Die neuere Tierpsychologie. Leipzig 1908. Teubner. Pr. kart. 2 M.  
**Dekker, Dr. Hermann**, Naturgeschichte des Kindes. Stuttgart. Francke. Pr. 1 M.  
**Meerkatz, A.**, Einführung in die Psychologie. Halle 1908. Schroedel. Pr. 2 M.  
**Salomon, Alice**, Soziale Frauenbildung. Leipzig 1908. Teubner. Pr. geh. 1,20 M.  
**Monumenta Germaniae Paedagogica**, herausgeg. von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Bd. XLI: Mittelschulgeschichtl. Dokumente Altbayerns, einschliesslich Regensburgs, von Dr. G. Lurz. 1. Teil; Bd. XLII 2. Teil, Bd. XLIII: Andrea Guarinas Bellum grammaticale und seine Nachahmungen von Prof. Joh. Bolte. Berlin 1907/08. Hofmann & Comp. Pr. 9 M., 10 M., 11 M.  
**Dörnberger, Dr. E., u. Grassmann, Dr. K.**, Unsere Mittelschüler zu Hause. Schulhygienische Studie. München 1908. Lehmann. Pr. 5 M.  
**Kron, Dr. R.**, Französische Taschengrammatik des Nötigsten. Freiburg (Baden) 1906. Bielefeld. Pr. geb. 1 M.  
 Ders., Englische Taschengrammatik des Nötigsten. Ebenda. 1907. Pr. geb. 1,25 M.  
**L'Histoire de France depuis 1328 jusqu'en 1871** von Ernst Lavisse u. a., bearb. von H. Bretschneider. Wolfenbüttel 1905. Zwißler. Pr. 1 M.  
**Velhagen & Klasing's Sammlung** französischer und englischer Schulausgaben. Bd. 167: Joseph Chailley-Bert, Tu seras Commerçant. Wörterbuch dazu 20 Pf. Bd. 168: Girault, P., Tony à Paris. Wörterbuch 30 Pf. Bd. 169: Chuquet, Arthur, La Guerre de 1870/71. Wörterbuch 30 Pf. Bd. 170: Guizot, F., Histoire de la Civilisation en Europe. Wörterbuch 20 Pf. Bd. 171: Edm. et Jules de Goncourt, Histoire de la Société Française. Wörterbuch 20 Pf. Bd. 172: Gaspard, Emile, Les Pays de France. Wörterbuch 30 Pf. Bd. 173: Duruy, Victor, Le Siècle de Louis XIV. Bd. 174: Chateaubriand, Napoléon. Bd. 175: Mme B. Boissonnas, Une Famille pendant la Guerre 1870/71. Bd. 176: Monod, Gabriel, Allemands et Français, souvenirs de Campagne. Leipzig 1907/08. Velhagen & Klasing. Pr. 1 M., 1,80 M., 1,40 M., 1,20 M., 1,10 M., 1,80 M., 1,50 M., 1,80 M., 1,30 M., 1,10 M.; Wörterbücher dazu 20 u. 30 Pf.



## A. Abhandlungen.

### I.

## Das biologische Prinzip im naturgeschichtlichen Unterrichte.

Von Kreisschulinspektor **O. Kohlmeyer** in Jarotschin i. P.

Die Entwicklungsgeschichte der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichtes beweist, dass seine wissenschaftlichen Grundlagen die methodische Austeilung des Stoffes durch den Unterricht gewissermassen als etwas Naturgemässes in sich selbst bergen, die Wahrung der geeigneten Unterrichtsform vorausgesetzt. Daher erklärt es sich, dass im klassischen Altertume und besonders im Mittelalter, wo exakte Forschungen fast gänzlich fehlen, der naturwissenschaftliche Stoff, soweit von einer unterrichtlichen Übermittlung überhaupt die Rede sein kann, ohne Anschauung an die Schüler, von ihnen meistens gelesen, herangebracht wurde. Erst als das Prinzip der Anschauung durch **Franz Baco's** (gest. 1626) Forderung: „Man muss die Natur mit Augen anschauen, statt sie aus Büchern zu studieren“ — wenn auch durch Baco selbst weniger, als vielmehr durch **Galilaei**, den Vater der modernen Naturwissenschaften, in die Tat umgesetzt — der wissenschaftlichen Forschung und damit dem Unterrichte geboren war, konnte sich die Methodik der Ausgestaltung dieses berechtigten Grundsatzes widmen. In der Theorie hat er gewiss von vornherein Anerkennung finden müssen; an seiner praktischen Verwirklichung im naturgeschichtlichen Unterrichte arbeiteten dann drei Jahrhunderte, arbeiten wir noch heute.

Es ist erklärlich, dass, so lange die Naturwissenschaft sich ausschliesslich oder doch vorwiegend mit dem „Was“ und „Wie“ in der Natur, mit der morphologisch-anatomischen Seite und, getrennt von dieser, mit der physiologischen Seite der Naturkörper beschäftigte, auch der Unterricht nur so die dargebotenen Stoffe methodisch verarbeiten konnte. Das ist der Fall gewesen bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts. Die Wissenschaft beschäftigte sich — vereinzelte Forscher ausgenommen — durchweg mit Beschreiben und

Klassifizieren der Naturkörper, also auch der Unterricht; der äussere und innere Bau der Lebewesen und ihrer Organe wurde zu den von ihnen verrichteten Lebenstätigkeiten nicht in Beziehung gesetzt, wie das heute bei der biologischen Unterrichterteilung der Fall ist.

Unter diesem Zeichen der Wissenschaft stand die Methode Lübens, deren Einwirkung auf den Unterrichtsbetrieb von heute so bedeutsam ist, dass wir ihrer und ihres Begründers kurz gedenken müssen, um den geschichtlichen Faden für das Verständnis des Folgenden zu haben; denn Lübens methodische Forderungen, niedergelegt in seinen „Anweisungen zum Unterricht in Pflanzen-, Tierkunde und Anthropologie“ (1832 und 36)<sup>1)</sup> bringen zum Abschluss, was die Methodik der vorigen Jahrhunderte verwirklicht hat, und leiten hinüber zu dem, was die heutige Unterrichterteilung in der Naturgeschichte anstrebt.

Lüben, gestorben 1873 als Seminardirektor in Bremen, war wie jeder Mensch ein Kind seiner Zeit und im Rahmen dieser muss man ihn verstehen und würdigen.

Die am Ausgang des 18. Jahrhunderts von Linné begründete erste Periode der Vorherrschaft der reinen Empirie auf naturwissenschaftlichem Gebiete, gegen die Kant, Lamarck, Goethe, Hegel, Schelling, Fichte, Geoffroy St. Hilaire, Oken u. a. durch Betonung einer philosophisch-spekulativen Naturauffassung Front gemacht haben, kehrte als zweite, durch George Cuvier (1769—1832) neubegründete und belebte wieder. Die Auffassung der äusseren Form, das durch logisches Denken aufgebaute System hatte die Herrschaft im Schulunterrichte, wofür der geniale Forscher Cuvier, dessen Arbeiten einen ganz anderen Geist verkörpern, natürlich ebensowenig verantwortlich zu machen ist, wie Linné für den öden Verbalismus, den sein System in den Schulen hervorgerufen hat. Lüben konnte, wie oben allgemein schon ausgesprochen, darum nur das geben, nur das pädagogisch verarbeiten, was die ihm zugängliche Wissenschaft von damals bot; und diese pädagogische Verarbeitung des Schulwissens auf dem Gebiete der Naturbeschreibung hat er fraglos musterhaft gemacht. Er fasste nicht nur sämtliche richtigen pädagogischen Forderungen der Vorzeit zusammen, sondern er führte die Methodik auch weiter. Dadurch, dass er den Unterricht in der Naturbeschreibung wieder selbständig machte, löste er ihn aus der unglücklichen Verquickung mit anderen Fächern, insonderheit befreite er ihn von der überall gebräuchlichen Lesemethode. Die Beseitigung der letzteren forderte naturgemäss auch wieder Anschaulichkeit des Unterrichtes. Endlich will Lüben einen klaren, straff methodischen Gang der Unterrichterteilung und zwar:

1. Behandlung des Einzelwesens,

---

<sup>1)</sup> Vgl. auch Diesterwegs Wegweiser 1835. Naturkunde, bearbeitet von Lüben.

2. Behandlung verwandter Arten,
3. Betrachtung der Familie, Ordnung, Klasse; Einführung des Systemes und
4. Behandlung der Grundzüge des inneren Baues und des Lebens der Naturkörper.

Lüben wertet den so erteilten Unterricht in der Naturbeschreibung richtig, wenn er sagt:

„Der Unterricht in der Naturgeschichte macht den Menschen mit der ihn umgebenden Natur bekannt, deren Einwirkung er täglich erfährt, aus der er seine Lebensbedürfnisse befriedigt, und in der er das Nützliche von dem Schädlichen, das Brauchbare von dem Unbrauchbaren unterscheiden können muss. Weit höher aber als die blosse Brauchbarkeit steht der bildende Einfluss, den dieser Unterricht, zweckmässig betrieben, auf den ganzen Menschen ausübt. Er bildet die Sinne, übt das Gedächtnis, beschäftigt die Einbildungskraft, stärkt Urteilskraft, Witz, Scharfsinn und Beobachtungsgabe, erweckt und bildet den Schönheitssinn. Den höchsten Wert erhält der Naturgeschichtsunterricht als Mittel, den Menschen zu wahrer, innerer Gottesfurcht zu erheben.“

Wenn Lüben als Ziel dieses Unterrichtes fordert: „Kenntnis der Natur als eines grossen Ganzen, Erkenntnis des Lebens und der Kräfte in der Natur, Erkenntnis der Einheit in der Mannigfaltigkeit und der Mannigfaltigkeit in der Einheit der Natur, Verständnis für die Gesetzmässigkeit im Walten der Natur“ und Ähnliches, so sind das alles Zielpunkte, über seine Zeit hinausgehend, die wir heute auch fordern. Die praktische Verwirklichung aber bringt bei Lüben und mehr noch bei den Methodikern, die in seinen Bahnen wandelten, tatsächlich nicht die Kenntnis der Natur als eines grossen Ganzen, nämlich nicht die der Natur selbst, sondern die des Systemes, in dem sich die Natur gleichsam widerspiegeln soll. Hierin liegt der Grundunterschied zwischen dem von der Lübenschen Schule erreichten und dem von uns heute angestrebten Ziele.

Für die Erreichung dieses Zieles fehlten Lüben die erforderlichen wissenschaftlichen Unterlagen; darum konnte er es eben nicht verwirklichen, selbst wenn es ihm vielleicht, seinen Worten entsprechend, vorgeschwebt hätte.

Die Geisteshelden auf dem Gebiete der Naturwissenschaft nach Cuvier, die ihr eine nie geahnte Blüteperiode verschafft haben, indem sie sie Tag für Tag von Sieg zu Sieg führten und noch führen und gleichsam unserer ganzen Zeit den naturwissenschaftlichen Stempel aufdrücken — sie hatten dem Schulwissen und der Methodik zu Lübens Zeit noch nicht das Feld geebnet wie heute, wo durch exakte Forschungen der modernen Naturauffassung täglich neue Stütz- und Angelpunkte gewonnen werden. Aus der grossen Reihe der Forscher auf den verschiedenen Gebieten der Naturwissenschaften

leuchtet ohne Frage der Name Charles Darwin<sup>1)</sup> (1809—1882) strahlend hervor, weil seine überaus reichen und mannigfachen Forschungsergebnisse und seine Ideen wohl am klarsten und eindrucksvollsten das geschichtliche Forschungsbild seiner Zeit wiedergegeben und erweitert haben. Doch weder Darwin behauptet von sich, noch wir können von ihm behaupten, dass die Ergebnisse seiner und anderer Forschungen eine befriedigende und allgemein gültige Erklärung für die Entstehung und Ausgestaltung der Lebewesen gäbe; aber wir verdanken ihm und anderen Forschern der Neuzeit doch als unumstössliche Tatsache den wissenschaftlichen Nachweis

1. „von der Veränderlichkeit der Lebewesen überhaupt,
2. den von dem allmählichen Werden und Neuentstehen in der belebten Natur und endlich
3. den der Abhängigkeit der Lebewesen von den wechselnden physischen Bedingungen der Aussenwelt.“

Nehmen wir dazu die Fülle von Anregungen, die von Darwin auf Naturforscher, Leser seiner Werke, Lehrer und Schüler, den Gesamtbetrieb des naturwissenschaftlichen Unterrichtes in Schulen aller Gattungen ausgegangen ist, so erhellt die Bedeutung dieses geistesgewaltigen, aus Unkenntnis geschmähten, selbst in seiner persönlichen religiösen Anschauung meist völlig verkannten Mannes.

Neben Darwin aber haben wir um der geschichtlichen Gerechtigkeit willen auch einen Wallace, der bez. der „Entstehung der Arten“ im wesentlichen dieselben Ideen vertrat wie Charles Darwin, einen Schleiden, den Entdecker der lebendigen Substanz in der Pflanzenzelle, Schwann, den Entdecker der Tierzellen, Meckel, den Vater der vergleichenden Anatomie, Bär, den Begründer der Embryologie, den vorzüglichen Physiologen Joh. Müller, die Botaniker Sprengel, Herm. Müller, Hoffmeister und Schimper, die Geologen Gottl. Abraham Werner, Hutton, William Smith, Hoff und Lyell u. a. m. zu nennen, die alle an den naturwissenschaftlichen Forschungsergebnissen der Zeit Darwins mehr oder weniger beteiligt sind und dessen Ideen naturgemäss nicht unwesentlich beeinflusst haben; denn auch die Ideen eines Geisteshelden werden nicht unvermittelt geboren, sondern allmählich auf geschichtlichem Wege erzeugt, um ausgereift — der Menschheit als dauerndes Eigentum von einem „Grossen“ geschenkt zu werden.

In der wissenschaftlichen Forschung unserer, der nachdarwinschen Zeit haben Haeckel und die sog. Neodarwinisten Weissmann und Roux, die „Selektionstheorie“, d. i. die Theorie zur Erklärung der „Umwandlung oder Abstammung der Arten“, den „Darwinismus“ im eigentlichen Sinne des Wortes, am konsequentesten vertreten,

<sup>1)</sup> Ch. Darwin, „Über Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl“. 1858. „Das Variieren der Tiere und Pflanzen im Zustande der Domestikation.“



während andere Forscher, wie Moritz Wagner,<sup>1)</sup> E. v. Baer, Nägeli,<sup>2)</sup> Reinke,<sup>3)</sup> de Vries<sup>4)</sup> andere Hypothesen über die „Entstehung der Arten“ aufstellten und — vielleicht nicht ohne Erfolg — der Darwinschen Theorie den Boden zu entziehen suchten. Mit diesem Kampfe der Meinungen und Hypothesen hat die Schule natürlich nichts zu tun; denn sie hat sich nicht in erster Linie mit Hypothesen, sondern mit wissenschaftlich Feststehendem, mit „Tatsachen“ zu befassen, und als solche dürften die in den oben angeführten drei Sätzen enthaltenen Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung heute allgemein anerkannt werden.

Obigen drei Sätzen liegt das genetische und biologische Prinzip zu Grunde. Ersteres kommt für den Naturgeschichtsunterricht in niederen Schulen selbstredend nicht in Frage; hier kann es sich höchstens darum handeln, die Schüler erkennen zu lassen, dass Pflanzen und Tiere, unsere Mutter Erde nicht immer so waren, wie sie jetzt sind, sondern dass des Schöpfers: „Es werde“ sie durch die in sie gelegten Entwicklungskräfte zu dem gemacht hat, was sie heute sind. In Lehrer- und höheren Bildungsanstalten dagegen wird sich das genetische Prinzip heute nicht mehr umgehen lassen, wie ich weiter unten des genaueren nachweisen werde. Aber auch hier soll beileibe nicht Deszendenzlehre im Darwinschen Sinne getrieben werden; sondern nur eine taktvolle, ruhige Aneinanderreihung des tatsächlich vorhandenen Materiales soll das genetische Prinzip gleichsam durchleuchten lassen und vielleicht seine verschiedenen Erklärungsversuche im Lamarckismus, Darwinismus, durch die Migrations- und Mutationstheorie, soweit sie sich auf der Sachkenntnis der Schüler aufbauen lassen unterrichtlich verarbeiten.<sup>5)</sup> Das biologische Prinzip dagegen muss für jeden Naturgeschichtsunterricht, auch für den in der einfachsten Volksschule — selbstredend nicht dem Worte, sondern dem Inhalte nach — in Betracht kommen. Die beständige Betonung von Ursache und Wirkung, das Schliessen vom äusseren oder inneren, vom morphologischen und anatomischen Baue eines Lebewesens auf seine Lebensverrichtungen, auf das Physiologische oder umgekehrt — sind die Kernpunkte der morphologisch-physiologischen Betrachtungsweise, sind die Angelpunkte des biologischen Prinzipes im naturgeschichtlichen Unterrichte. Der Stoff für diesen ist dem derzeitigen Standpunkte der Wissenschaft zu entnehmen;

<sup>1)</sup> Begründer der „Migrationstheorie“.

<sup>2)</sup> Baer-Nägeli erklären die Entstehung neuer Arten durch das „Vervollkommungsprinzip“.

<sup>3)</sup> Reinke, „Die Welt als Tat“. Leipzig 1901.

<sup>4)</sup> de Vries, „Die Mutationstheorie“. Leipzig 1903.

<sup>5)</sup> Müller, H., „Die Hypothese in der Schule und der naturgeschichtliche Unterricht an der Realschule in Lippstadt“. — Wasmann, E., „Der biologische Unterricht an höheren Schulen“. Köln, 1906. — Vgl. Kollbach, „Naturwissenschaft und Schule“. Köln. Neubner 1894. — Lay, „Geschichte, Kritik und Grundsätze der Methodik“ in H. C. Rothe, „Der moderne Naturgeschichtsunterricht“. Leipzig. G. Freytag.

nicht Hypothesen, sondern Tatsachen sind zu bringen. Der Unterrichtsstoff ist nicht in öder, gedächtnismässiger, sondern in geist- und gemütbildender Weise an die Kinder hinanzubringen; die Selbsttätigkeit, die Vorstufe des Interesses, ist überall anzuregen. Die Erkenntnis der äusseren Form ist zwar nicht ausser acht zu lassen; aber sie ist nur insofern von Bedeutung, als sie die Trägerin des warm flutenden Lebens ist. Die Lebensäusserungen, -bedingungen, -aufgaben, -zustände, -beziehungen hervorzuheben, bildet die Hauptaufgabe des Unterrichtes, nicht die Einordnung der Lebewesen in ein Gedankengebilde, ein abstraktes System. Hiermit soll natürlich nicht gesagt sein, dass — besonders für höhere Unterrichtsstufen — die Einordnung der Naturkörper in ein auf morphologischem und entwicklungsgeschichtlichem Einteilungsgrunde aufgebautes System verboten sei; im Gegenteil: eine vernünftige, auf methodischem Wege gewonnene Bekanntschaft und Beschäftigung mit dem System halte ich aus formalen und sachlichen Gründen für ausserordentlich wertvoll. Es ist hier nur die öde, anschauungslose, rein verbalistische Einordnung der Naturkörper, die die Schüler wohl gar nur dem Namen nach kennen lernen, in ein veraltetes und erstarrtes Schema, wie es heute z. B. das Linnésche System darstellt, gemeint.

Wie schon angedeutet, konnte Lüben obige Ideen nicht wirklichen; sind sie doch nicht wie ein deus ex machina aufgetaucht, sondern erst aus der Fülle der wissenschaftlichen Einzel Forschungen als methodische Forderungen geboren.

Rossmässler,<sup>1)</sup> Grube, Masius, Wagner, Tschudi und Russ forderten schon gegenüber der rein verstandesmässigen, trockenen Formauffassung eine gemütvollere Erfassung des Naturlebens. Ihre prächtigen Naturbilder, die sie im Unterrichte verarbeitet wissen wollen, geben davon Zeugnis, beweisen aber auch, dass sie die auch nötige Formauffassung so sehr in den Hintergrund drängen, dass der organische Zusammenhang zwischen Form und Lebensbetätigung nicht herzustellen ist. Eine Vereinigung beider Richtungen, die Betonung des „Was und Wie“ als der Vorbedingung für das „Warum und Weil“, das Hervorheben des ursächlichen Zusammenhanges zwischen beiden — das kennzeichnet den heutigen Stand der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichtes, in dessen Mitte dadurch die Forderung der Verwirklichung des biologischen Prinzipes steht. Die wissenschaftliche Grundlage für die biologische Unterrichterteilung war geschaffen. Da ist es erklärlich, dass Männer, die sie kannten und den erforderlichen methodischen Blick besaßen, in der Lage waren, sie unterrichtlich umzusetzen. Herm. Müller-Lippstadt, Kerner von Marilaun, Vitus Graber,

<sup>1)</sup> Rossmässler, „Der naturwissenschaftliche Unterricht“, Gedanken und Vorschläge zu einer Umgestaltung desselben. Leipzig 1860.

Häckel, Kraepelin, Burbach, Kehr, Helm u. a. sind als Forscher und Verfasser von populär-wissenschaftlichen oder methodischen Werken in diesem Sinne in hervorragender Weise tätig gewesen. Das Verdienst, die weitesten Kreise in der Wellenbewegung der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichtes in dieser Richtung gezogen zu haben, gebührt fraglos dem Kieler Hauptlehrer Fr. Junge durch Herausgabe seiner Schrift „Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft“. <sup>1)</sup> Die Bedeutung dieses Buches und dessen unmittelbarer reformatorischer Einfluss auf die Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichtes, insonderheit in der Volks- und Mittelschule, bleibt bestehen, auch wenn man Junge in seinen einzelnen Forderungen nicht zustimmt.

Doch kommen wir zu Junges „Dorfteich“ selbst: Um die Zahl der Beurteilungen der Jungeschen Reformbestrebungen nicht noch um eine zu vermehren, darf ich hier einen Auszug aus Machold: „Ursachen, Ziele und Wege der Reformbestrebungen des Naturgeschichtsunterrichts in der Volksschule“ einfügen:

Junge bezeichnet als Ziel: „Es ist ein klares, gemütvollcs (!) Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur anzustreben.“ Dieses Ziel ist ein wissenschaftliches, ebenso wie das Lübensche, nur mit dem Unterschiede, dass Lüben die Einheit der Form, Junge dagegen die Einheit des Lebens betont. (Siehe S. 3 d. Verf.) Für die Volksschule sind beide unerreichbar. Anzuerkennen ist aber, dass Junge gleichmässig Gemüts- und Verstandesbildung fordert.

Worin besteht nun aber nach Junge die Einheit des Lebens? Er findet sie darin, dass jedes Wesen eine Einheit ist und von innern Gesetzen regiert wird, die für alle Naturkörper dieselben sind. Die Einheit des Lebens besteht demnach in der innern Gesetzmässigkeit, der die Naturwesen unterworfen sind. Um nun das gesetzmässige Walten der Natur zu verstehen, hält Junge die Kenntnis und Erkenntnis folgender einzelnen Gesetze <sup>2)</sup> für notwendig:

1. Das Gesetz der Erhaltungsmässigkeit: „Aufenthalt, Lebensweise und Einrichtung entsprechen einander.“

2. Das Gesetz der organischen Harmonie: „Jedes Wesen ist ein Glied des Ganzen.“

3. Das Gesetz der Anpassung: „Lebensweise und Einrichtung passen sich (bis zu einem gewissen Grade) einem veränderten Aufenthaltsorte (veränderten Verhältnissen) an.“ Die nach den Niederlanden versetzte Schweizerkuh z. B. verliert nach und nach den kurzen Hals, da sich dieser durch den fortwährenden Gebrauch beim Bücken nach Nahrung verlängert. Pflanzen, die aus dem Binnenlande an den Strand des Meeres versetzt werden, bekommen nach und nach dicke, fleischige Blätter. Pflanzte man sie dagegen

<sup>1)</sup> Lipsius & Tischer, Kiel, 1885.

<sup>2)</sup> Von Junge im Anschluss an Schmarda, Zoologie, Bd. 1, zusammengestellt.

an sandige, trockene, heisse Stellen, so bekommen sie behaarte Blätter, um Feuchtigkeit aus der Luft an sich zu ziehen. (? Der Verfasser.)

4. Das Gesetz der Arbeitsteilung — der Differenzierung der Organe: „Je mehr die Gesamtarbeit auf einzelne Organe verteilt ist, desto vollkommener wird sie ausgeführt.“ So besitzt z. B. der Blutegel bloss die Haut (hat auch Augen — der Verfasser), um seine Feinde wahrzunehmen und um seine Beute zu wittern. Der Ente dagegen dienen dazu Gehör, Gesicht und Schnabel. Die Gesamtarbeit kann mithin vollkommener ausgeführt werden.

5. Das Gesetz der Entwicklung: „Jeder Organismus entwickelt sich und zwar aus dem Einfachen zur Stufe der Vollendung.“

6. Das Gestaltungsgesetz: „Die vorhandenen Teile üben auf die hinzukommenden einen Einfluss derart aus, dass ein Körper von bestimmter Form entsteht.“ Um das Salzkrümchen in einer Kochsalzlösung setzen sich z. B. die einzelnen Teile so an, dass ein Würfel entsteht, um das Alaunstückchen in einer Alaunlösung so, dass ein Oktaeder entsteht; in der Keimzelle der Birnenblüte gruppieren sich die Teile so, dass der Keim zu einem Birnbaume entsteht. Art lässt also nicht von Art.

7. Das Zusammenhangsgesetz: „Die einzelnen Organe sind von der Gesamtheit und voneinander abhängig.“ Wenn ein Glied leidet, so leiden alle Glieder. Raubtierklauen bedingen Raubtierzähne; stark entwickelte Knochenfortsätze lassen auf starke Muskeln schliessen.

8. Das Gesetz der Sparsamkeit in Raum und Zahl. Diese Gesetze sollen in der Volksschule entwickelt, erklärt und eingeübt werden, wenigstens sollen sie dem Lehrer bei seinem Unterrichte vorschweben. Das letztere halten wir für gut, aber ihre Formulierung nicht für notwendig, es möchten sonst Phrasenhelden gebildet werden . . .

Auf welche Weise sucht man das Ziel zu erreichen? Die Antwort lautet im allgemeinen kurz durch Behandlung von „Lebensgemeinschaften“. Das Wort „Lebensgemeinschaft“ ist zuerst (? Der Verf.) von Junge in die Literatur eingeführt worden. Er hat es von dem Professor Möbius entlehnt. Um uns eine klare Vorstellung von dem Begriffe „Lebensgemeinschaft“ zu bilden, müssen wir verschiedene Definitionen desselben untersuchen. Möbius erklärt: „Eine Lebensgemeinschaft, Biocoenose, ist eine Gemeinschaft von lebenden Wesen, eine den durchschnittlichen äusseren Lebensverhältnissen entsprechende Auswahl und Anzahl von Arten und Individuen, die sich gegenseitig bedingen und durch Fortpflanzung in einem abgemessenen Gebiete dauernd erhalten.“

Diese Definition ist eine wissenschaftliche. Es liegen ihr drei Gedanken zu Grunde, zunächst der, dass in jedem abgemessenen Gebiete eine den gegebenen Bedingungen entsprechende grösstmögliche Lebenssumme erzeugt wird. In einem Karpfenteiche, führt Junge an, wurden 30000 junge Karpfen gesetzt. Als er gefischt wurde, betrug das Gesamtgewicht 40000 Pfund. Ein andermal setzte man eine grössere Anzahl Karpfen in den Teich; man fischte natürlich auch eine grössere Anzahl heraus, aber das Gesamtgewicht war dasselbe, die Karpfen waren kleiner geblieben. Hieraus folgt, dass schon das erste Mal die Lebensbedingungen erschöpft waren, also das zweite Mal keine Steigerung zuliessen. Es ist durchaus nicht zufällig, welche Tier- und Pflanzenarten sich zu einer bestimmten Zeit in einem Gebiete finden, wie gross die Zahl der Individuen und ihr Entwicklungsgrad ist. Das alles ist von den vorhandenen Lebensbedingungen abhängig, von Boden, Luft, Licht, Wärme, Feuchtigkeit, von der Anpassungsfähigkeit der Arten, von der Einwanderung und Auswanderung der Arten, von der Witterung. Aber jedesmal entspricht die vorhandene Lebenssumme den vorhandenen Lebensbedingungen. Möbius redet aber nicht von den Lebensbedingungen eines einzelnen Jahres, sondern er verlangt Feststellung der durchschnittlichen Lebensbedingungen und der davon abhängigen durchschnittlichen Lebenssumme, die sich aus der Zahl der Individuen der verschiedenen Arten zusammensetzt. Das ist aber eine wissenschaftliche Aufgabe, die jahrelanges, genaues Studium voraussetzt, und die schwerlich der Lehrer, noch viel weniger ein Volksschüler lösen wird. Der dritte Gedanke ist der, dass alle Lebewesen, die zu einer Lebensgemeinschaft gehören, sich gegenseitig bedingen.<sup>1)</sup>

Das Studium einer Lebensgemeinschaft im Sinne von Möbius übersteigt weit die Kräfte der Volksschule. Junge hat daher eine andere Definition gegeben, bei der von den durchschnittlichen Lebensbedingungen, von der Auswahl und Zahl der Individuen nicht mehr die Rede ist. Sie lautet:

„Eine Lebensgemeinschaft ist eine Gesamtheit von Wesen, die sich nach dem inneren Gesetze der Erhaltungsmässigkeit zusammengefunden haben, weil sie unter denselben chemisch-physikalischen Einflüssen existieren und ausserdem vielfach voneinander und von dem Ganzen abhängig sind, bezw. aufeinander und das Ganze wirken.“

Im menschlichen Leben bilden Familie, Stadt, Staat Lebensgemeinschaften. Die einzelnen Glieder sind voneinander abhängig, stehen miteinander im Verhältnisse des Gebens und Empfangens, der Dienstleistung und der Dienstentschädigung. Sie bilden einen Organismus, in dem sämtliche Teile sich gegenseitig als Mittel und

<sup>1)</sup> Vgl. Semper, „Die natürlichen Existenzbedingungen der Tiere“.

Zweck verhalten, in dem der Teil auf das Ganze, das Ganze auf den Teil wirkt. Wenn der Beamte für das Ganze, die Stadt oder den Staat sorgt, so sorgt er zugleich für sich, und wenn der Handwerker für sich sorgt, so fördert er das Wohl des Ganzen. Die Abhängigkeit, Wechselwirkung, Wechselbeziehung der Glieder ist also ein wesentliches Merkmal der Lebensgemeinschaft. Junge rechnet aber noch dazu die Freiwilligkeit des Zusammenschlusses der Glieder nach dem inneren Gesetze der Erhaltungsmässigkeit, und dadurch verengt er den Begriff so, dass wir in Deutschland kaum eine einzige Natur-Lebensgemeinschaft antreffen werden. Den Garten müssten wir ausschliessen, Haus und Hof ebenfalls, selbst den Wald, sofern die Bäume von Menschenhand gepflanzt sind. Unsere Kulturpflanzen und Haustiere könnten wir nicht unterbringen, den Einfluss des Menschen auf die Natur und seine Abhängigkeit von der Natur nicht nachweisen, und wir würden damit zugleich die Gemütsbildung durch den Naturgeschichtsunterricht beeinträchtigen, Wir müssen mithin die Freiwilligkeit im Zusammenfinden ausscheiden. Dann bleiben übrig das allgemeine Gebiet, die gleichen Lebensbedingungen, die Abhängigkeit und Wechselwirkungen der Glieder. Nun wird es nicht schwer halten, die Tiere und Pflanzen der Heimat in Lebensgemeinschaften zu vereinigen. Wir brauchen aber nun gar nicht mehr den Ausdruck „Lebensgemeinschaften“, wir können ihn, wie Kiessling und Pfalz<sup>1)</sup> tun, durch Gruppenbild ersetzen. Da die Stoffanordnung nach „Lebensgemeinschaften“ im Jungeschen Sinne heute kaum noch in Frage kommt, so erübrigt es sich wohl, das „Für“ und „Wider“ noch des längeren zu erörtern.<sup>2)</sup>

Bei Beurteilung der Bedeutung Junges für die Methodik des Naturgeschichtsunterrichtes dürfte sich folgendes ergeben:

1. Das Ziel, das Junge aufstellt, ist in der Volksschule un erreichbar.

2. Die biologischen Gesetze, in Anlehnung an Schmartha von Junge ausgewählt und formuliert, sind als Naturgesetze im eigentlichen Sinne des Wortes kaum anzuerkennen, weil fast alle Ausnahmen erleiden, von denen weiter unten die Rede sein wird.

3. Die Anordnung des Stoffes nach Lebensgemeinschaften im strengen Sinne des Wortes ist unzweckmässig.

4. Als Kern von bleibendem Werte der Jungeschen Reformbestrebungen ergibt sich meines Erachtens nur die energische Betonung einer ausgesprochen biologischen Behandlung des Einzelwesens, obwohl der Nachweis der Zweckdienlichkeit der Einrichtungen der Naturkörper bei Junge, wie sich ebenfalls weiter unten ergeben wird, oft einseitig übertrieben ist.

<sup>1)</sup> Kiessling und Pfalz, „Wie muss der naturgeschichtliche Unterricht sich gestalten?“. Braunschweig 1888. — Kiessling und Pfalz, „Methodisches Handbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte“. Braunschweig 1888.

<sup>2)</sup> Vgl. Baade, „Zur Reform des Naturgeschichtsunterrichtes“. Spandau 1886.

Obige Ausstellungen sollen aber Junges Verdienst nicht schmälern, für die Methodik des Naturgeschichtsunterrichtes in der Volksschule von vielseitig anregender Bedeutung gewesen zu sein und der Einführung einer für die Schulen aller Gattungen noch neue Behandlungsweise des Einzelwesens die Tore geöffnet zu haben.

Die Verfasser der neuesten Erscheinungen für unser Unterrichtsgebiet haben alle, mögen sie ihre Werke gleichzeitig mit Junge oder nach ihm herausgegeben haben, mit mehr oder weniger Geschick und Sachlichkeit das biologische Prinzip in der Behandlung des Einzelwesens zu vertreten gesucht; ihre Stellung zu den „Lebensgemeinschaften“ und den „biologischen Gesetzen“ birgt meistens das Kennzeichnende und den Unterschied ihrer „Methoden“. Es ist zwar meines Erachtens völlig überflüssig, hier von „Methode“ zu sprechen; denn eine so verhältnismässig untergeordnete Sache, wie sie die eine oder andere Abweichung in der Lehrweise bei den verschiedenen Verfassern darstellt, soll man nicht mit dem stolzen Namen „Methode“ belegen. Wenn z. B. Partheil und Probst in ihrer Naturkunde die Stoffanordnung nach Jungeschen Lebensgemeinschaften treffen, seine Gesetze aber nicht verwertet wissen wollen, so ist das noch keine besondere Methode. Wenn Kiessling und Pfalz den Jungeschen Begriff „Lebensgemeinschaften“ in „natürliche Gruppen“ abschwächen und dem Einzelwesen eine Überschrift geben, die seinen ästhetischen Gesamteindruck kennzeichnen soll, so berechtigt das noch nicht dazu, in Konferenzen Vorträge über die Methode „Kiessling und Pfalz“ zu halten. Oder wenn Lay „biologische und geologische Leitsätze“ und Schmeil in seiner Broschüre: „Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts“ statt der Jungeschen Gesetze des organischen Lebens „allgemeine biologische Sätze“ entwickeln wollen, so mögen sie das ruhig tun; man kann das für ganz nett halten; aber wenn man auf Grund dieser doch gewiss nicht so bedeutungsvollen Sache beispielsweise Vorträge über die „Schmeilsche Methode“ hält, so wirkt das komisch.

Das biologische Prinzip hat sich heute so ziemlich zu allgemeiner Anerkennung durchgerungen; Stimmen dagegen werden kaum noch laut. Seine Verwertung im Naturgeschichtsunterrichte — das gibt man heute allgemein zu — ist mehr als die nur beschreibende Behandlungsweise geeignet, allseitig bildend auf den Schüler einzuwirken; sie führt den Forderungen der „Allgemeinen Bestimmungen“ gemäss von aufmerksamer Beobachtung zu sinniger Naturbetrachtung; sie bereichert den Vorstellungskreis der Schüler dadurch, dass sie die morphologische Betrachtungsweise zur Voraussetzung hat; aber sie lässt ihn auch Schlüsse ziehen und Urteile fällen; auch die Beeinflussung des Gemütes und Willens vernachlässigt sie nicht. Den biologischen Naturgeschichtsunterricht fordert

auch der Ministerialerlass v. 31. 1. 08 ausdrücklich; denn es heisst darin: „In der Naturgeschichte hat der Unterricht nicht in trockenem Beschreiben und Klassifizieren seine Aufgabe zu suchen, sondern den Zusammenhang zwischen Bau und Leben der Naturkörper darzulegen, sowie das Verhältnis der Naturkörper zueinander zu beachten und so in ein Verständnis der Natur einzuführen und den Natursinn der Kinder wirkungsvoll anzuregen. Die Behandlung gründet sich auf die Beobachtung — tunlichst der Gegenstände selbst; soweit zugänglich, ist auch der Unterricht im Freien (Schulgärten, Schulspaziergänge) hierfür nutzbar zu machen.“

Das biologische Prinzip wird sich darum das Feld bewahren auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichtes, je mehr die wissenschaftliche Forschung seine Stellung befestigt. Damit soll natürlich nicht gesagt sein, dass mit der Verwirklichung des biologischen Prinzips sämtliche methodischen Fragen des naturgeschichtlichen Unterrichtes gelöst seien. Wenn Lay in seiner „Geschichte, Kritik und Grundsätze der Methodik des Naturgeschichtsunterrichtes“<sup>1)</sup> gegen Schmeil hervorhebt: „So ist die Forderung, der naturgeschichtliche Unterricht müsse biologisch werden, schon deshalb mangelhaft, weil sie die Geologie und die ganze anorganische Natur, ohne welche ein tieferes Verständnis unmöglich ist, ausschliesst“, so ist das, wenn man den Namen „biologisch“ presst, wohl berechtigt; aber da man mit technischen Ausdrücken vielfach nicht so scharf ins Gericht geht (ich erinnere beispielsweise an die allgemein gebräuchliche Bezeichnung: „willkürliche und unwillkürliche Muskeln u. ä.) und der Ausdruck sich einmal eingebürgert hat, und endlich jeder Fachmann wenigstens weiss, was gemeint ist, so denke ich, behalten wir ihn ruhig, weil keine passendere Bezeichnung da ist, und ordnen ihm — wenn auch unlogisch — auch das unter, was aus der Geologie zu lehren ist.

Bezüglich der Stellung des „Biologischen Prinzips“ in der Gesamtmethodik des urkundlichen Unterrichtes verweise ich auf Kollbach,<sup>2)</sup> Lay,<sup>3)</sup> May,<sup>4)</sup> Imhäuser,<sup>5)</sup> Busemann,<sup>6)</sup> Melinat,<sup>7)</sup> Loew,<sup>8)</sup> Schmid<sup>9)</sup> und die Reformvorschläge für den mathematischen und

<sup>1)</sup> Rothe, „Der moderne Naturgeschichtsunterricht“. G. Freytag. Leipzig.

<sup>2)</sup> Kollbach, „Naturwissenschaft und Schule“. Methodik der gesamten Naturwissenschaft. Köln. Neubner. 1894.

<sup>3)</sup> Lay, „Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichtes“. Leipzig. Erwin Nägele. 1907.

<sup>4)</sup> May, „Methodik der Naturkunde“. Düsseldorf, Schwann. 1906.

<sup>5)</sup> Imhäuser, „Methodik des naturkundlichen Unterrichtes“. Breslau. Hirt. 1907.

<sup>6)</sup> Busemann, „Methodik der naturkundlichen Fächer in der Volksschule“. Breslau. Woywod. 1902.

<sup>7)</sup> Melinat, „Die Methodik der Naturkunde“. Halle. Schroedel. 1900.

<sup>8)</sup> Loew, „Didaktik und Methodik der Naturbeschreibung“. Für höhere Schulen. München. Beck.

<sup>9)</sup> Schmid, Bastian, „Der naturwissenschaftliche Unterricht“. Leipzig. Teubner.



naturwissenschaftlichen Unterricht von der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte,<sup>1)</sup> in denen sämtliche Fragen der heutigen Methodik mehr oder weniger eingehende, aber immerhin sachgemässe Erörterung finden.

Um das bis dahin Gesagte am praktischen Beispiele zu zeigen, darf ich hier den unterrichtlich zu verarbeitenden Stoff von Bienensaug und Biene einfügen. Er soll erläutern, was und wie die Schule zu lehren hat, um das biologische Prinzip im Unterrichte zu verkörpern; er ist nicht als für eine bestimmte Schulgattung oder Stufe zugeschnitten zu denken.

Für einen Leser, der nicht methodisch geschult ist, darf ich bemerken, dass der Stoff dem Schüler nicht als ein Fertiges erzählend oder wohl gar dadurch, dass letzterer den betreffenden Abschnitt eines Lehrbuches liest, übermittelt werden darf. Der zu behandelnde Stoff muss vielmehr nach thunlichst voraufgegangener oder gleichzeitiger Beobachtung beider Gegenstände in der Natur und in ihren verschiedenen Entwicklungsstufen durch anschaulichen, lebendigen, fragend entwickelnden Unterricht aufgebaut werden. Alles, was der Schüler selbst sehen, hören, riechen, schmecken, fühlen kann, muss durch Selbsttätigkeit in seinen Vorstellungskreis gelangen; alles, was der Schüler selbst schliessen kann, worüber er selbst ein Urteil abgeben kann, muss er selbständig leisten; nur dadurch wird sein Interesse erweckt und erhalten; dieses wiederum treibt ihn an, neues zu lernen, greift gleichsam wie ein Polyp mit tausend Fangarmen hinaus ins warme Leben, immer bestrebt, den Wissensschatz zu erweitern.

Ob diese beiden Unterrichtsgegenstände, Bienensaug und Biene, bei der Stoffanordnung nach „Lebensgemeinschaften“ oder „natürlichen Gruppen“ unmittelbar nacheinander oder, wie beim systematischen Unterrichtsgange, getrennt behandelt werden, so dass die Konzentrationsfäden erst später gezogen werden können, ist, wie ich weiter unten nachweisen werde, nicht von so grosser Bedeutung. Die Hauptsache ist die vernünftige Behandlung des Einzelwesens nach den oben gekennzeichneten Forderungen.

Doch kommen wir zum Stoffe selbst:

### **Der weisse Bienensaug. *Lamium album.***

1. Name: Der Name Bienensaug wird uns verständlich, wenn wir bei lachendem Sonnenscheine die Bienen von Blüte zu Blüte dieser Pflanzen fliegen sehen, um den Honig aufzusaugen. Weisser Bienensaug heisst sie um ihrer weissen Blüte willen im Gegensatz zu dem roten und gefleckten Bienensaug. Man nennt sie und ihre Schwestern auch wohl Taubnessel, weil ihre äussere Tracht der der

<sup>1)</sup> Leipzig. Teubner. I, 1905. II, 1906.

Brennessel ähnelt; da der Bienensaug aber keine Brennhaare hat, bezeichnet man sie als „taub“. Der botanische Name „Lamium“ (gr. lamós = Rachen) kann in freier Übersetzung „Rachenblume“ heissen; albus a. um. heisst weiss. (S. Blütenbau und -Farbe.)

2. Vorkommen: Man findet den weissen Bienensaug mit Ausnahme der kalten Wintertage bei uns fast das ganze Jahr in Gärten und auf Feldern, unter Hecken, an Zäunen und Mauern. Mit Vorliebe aber wächst die Pflanze auf Schutthaufen; man bezeichnet sie deshalb auch als „Schuttpflanze“. Als solche liebt sie die Nähe menschlicher Ansiedelungen. (Warum? Beziehung zur Ernährung.)

### 3. Beschreibung:

a) Grösse: Der w. B. wird 20—30 cm hoch. Die Stärke der Entwicklung hängt von dem mehr oder weniger günstigen Standorte ab. (Warum?)

b) Stengel und Wurzel: Der unterirdische Teil der Pflanze besteht aus dem Wurzelstocke (dem unterirdischen Stengel oder Rhizom) und den Wurzeln. Der Wurzelstock ist wie der oberirdische Stengel vierkantig, hohl, knotig gegliedert. An den Knoten oder Gelenken entspringen die Faserwurzeln, an die sich viele kleine Saugwürzelchen ansetzen. Das gesamte Wurzelgeflecht hat einen nur geringen Umfang; es reicht nicht weit vom Stengel weg. (Bedeutung siehe bei der Wasserleitung.)

Der oberirdische Stengel ist in seinem unteren Teile sehr dünn und schwach, so dass er sich nicht aufrichten kann, sondern wagenrecht auf der Erde liegt: er sendet, um dem aufstrebenden Stengel besseren Halt zu geben, noch Wurzeln in die Erde. Aus den Gelenken des liegenden Teiles wachsen oft schwächere Triebe nach oben und geben dem Taubnesselbusche das Ansehen eines wohlgeformten Blumenstrausses. (S. Vermehrung.) Der aufgerichtete Stengel ist stärker gebaut; seine Knoten sind dicker und unten dichter gestellt als oben. (Bedeutung.) Sie stellen gleichsam „Gurtungen“ dar, die durch ihre Festigkeit und Tragfähigkeit gestatten, dass die zwischen ihnen liegenden Stengelglieder hohl und viel schwächer gebaut sein können, ohne dass sie die Biegefestigkeit und Tragfähigkeit einbüßen (Doppelte I-Träger). Der Stengel ist vierkantig, schwach gerillt und mit einzeln sitzenden, abwärts gerichteten, steifen Haaren besetzt. (Bedeutung bei der Wasserleitung.)

c) Blätter: An jedem Gelenke entspringen zwei gegenständige, lang gestielte und schräg aufwärts gerichtete Blätter, die zu dem nächst darüber oder darunter sitzenden Blattpaare rechtwinkelig oder kreuzständig gestellt sind. Das einzelne Blatt ist herzförmig zugespitzt, der Rand gesägt. Die Blattrippen der behaarten, oberseits etwas runzeligen Blattspreite führen nach dem ein wenig

napfförmig eingebogenen Blattgrunde. Der Blattstiel ist an der Oberseite gerillt. In der Mitte der Stengel sind die Blätter am stärksten entwickelt, nach oben und unten werden sie schwächer.

(Bedeutung der ganzen Einrichtung von Stengel und Blättern siehe bei der Ernährung.)

d) Blüte: Die Blüten stehen in Scheinquirlen, lassen an zwei Seiten des Stengels eine schmale, kaum bemerkbare Rille frei; sie sind vollständig. Der Kelch ist ein kleiner zierlicher fünfzipfeliger Becher, der den unteren, gebogenen, schräg aufgerichteten, Honig enthaltenden Teil der Blumenkronröhre umschliesst. Der obere Teil der letzteren ist kelchförmig erweitert und spaltet sich in die Ober- und Unterlippe, so dass die ganze Blumenkrone die Form eines geöffneten Rachens bekommt. (S. Namen.) Die Oberlippe ist, nach unten hohl, gewölbt, einem Helme vergleichbar, der die Befruchtungswerkzeuge vor verderblicher Nässe schützt, und mit feinen Härchen an der Oberseite und an den Rändern besetzt ist. Die Unterlippe ist in 3 Lappen gespalten, deren mittlerer breit und herzförmig ist; die Seitenlappen dagegen sind ganz schmale Zähnen. Die Unterlippe weist einige dunkle Flecke als Saftmale auf.

In der Blumenkronröhre stehen zwei lange und zwei kurze (zweimächtige) Staubgefäße, deren weisse, zarte, aufgerichtete Staubfäden unter dem Fruchtknoten angewachsen sind; ihr oberer Teil mit den grauschwarzen, paarig nebeneinander stehenden Staubbeuteln liegt geschützt unter der gewölbten Oberlippe.

Zwischen den vier Staubgefäßen, etwas über sie hinausragend, steht der Griffel, der sich zur Zeit der Reife in eine zweiseitige Narbe teilt. Die mundartige, kleine Öffnung der Griffelröhre sondert zwischen den beiden Narbenästen dann einen klebrigen Saft ab. (Bedeutung des Ganzen siehe Bestäubungsvorgang.) Der Fruchtknoten — im Kelchgrunde ruhend — wird durch vier kleine, grüne Körperchen gebildet, die einen kreuzförmigen Einschnitt zwischen sich haben. Die Frucht besteht aus vier kleinen, dreieckigen Nüsschen, die bis zum Ausstreuen im Kelchgrunde liegen.

#### 4. Lebenstätigkeiten:

##### a) Ernährung:

Da der weisse Bienensaug besonders häufig auf Schuttstellen wächst und hier am üppigsten gedeiht, so ist anzunehmen, dass er hier Nährsalze durch die Saugwurzeln dem Boden entnehmen kann, die ihm besonders angenehm sind und sein Gedeihen befördern. Welche das sind, wissen wir bis heute noch nicht.

Der Bienensaug nimmt aber auch durch seine Laubblätter — wie alle grünen Laubpflanzen — Nährstoffe aus der Luft auf, vor allem Kohlensäure, die er unter dem Einflusse des Lichtes und der Wärme verarbeitet. Darum müssen besonders die Blätter von Licht und Luft umgeben sein. Dadurch nun, dass die Blattpaare

kreuzweise-gegenständig am Stengel angeheft sind und je zwei untereinander stehende Paare von ungleicher Länge sind, kann von allen Seiten Licht und Luft an sie gelangen.

Vor allem aber bedarf der Bienensaug zu seiner Ernährung des Wassers, das er durch seine zarten Saugwurzeln aufnimmt. Das Wasser wird besonders durch den Regen dem Erdboden und damit den Saugwurzeln des Bienensaugs zugeführt.

Versuch: Wir träufeln etwas Wasser auf frische, wachsende Pflanzen und gewahren folgendes: Die auffallenden Tropfen laufen an den Adern eines schräg aufwärts gerichteten Blattes hinunter an den Blattgrund, von da in die Rille des ebenso gerichteten Blattstieles; dann fließt das Wasser in der Furche an den beiden Rändern der Ansatzstelle des Blattstieles an den Stengel und kommt in die flache Furche des letzteren. Hier wird es durch die spärlichen Haare vor zu schnellem Herunterlaufen und damit vor der Gefahr des Abspringens auf dem nächsten Blattstielgrunde, der wie die Stengelfurche rechtwinklig zum nächst höheren Blattpaare steht, bewahrt. Von hier aus kommt das Wasser in derselben Weise weiter zu dem rechtwinklig unter der nächsten Stielfurche stehenden Blattstielgrunde und so allmählich auf den Erdboden und an die Saugwurzeln.

Was hier auf künstlichem Wege erzeugt wurde, geschieht bei jedem Regen auf natürliche Weise. Man nennt die Wasserleitung des Bienensaugs, der sich der ganze äussere Bau der Wurzel, des Stengels und der Blätter aufs engste anpasst, eine zentripetale (zum Stamme hinstrebende) Wasserleitung.

Selbst der auf die Blüten fallende Regen wird von diesen in der schmalen Rille, die die Scheinquirle frei lassen, hinunter und der übrigen Wassermasse zugeführt.

Im Alter und wenn sich der Bienensaug reichlicher Wasserzufuhr erwehren muss, richten sich mehrere Blattspitzen nach unten, leiten einen Teil des Wassers zentrifugal, also von den Saugwurzeln weg, nach aussen.

Bei anhaltender Dürre, auch wenn der Bienensaug einen besonders trockenen, sonnigen Standort hat, so runzeln sich die Blätter stärker; dadurch, wie auch durch die Behaarung der Blätter, wird die Pflanze eine Zeitlang vor zu starker, dann schädlicher Ausdünstung geschützt.

b) Fortpflanzung:

aa) durch Stengelteile (Vermehrung): Da der weisse Bienensaug einen ausdauernden (perennierenden) Wurzelstock hat, da auch aus den Knoten des unteren, der Erde aufliegenden Teiles Wurzeln wachsen, so kann man den Bienensaug durch diese Stengelteile vermehren.

bb) durch Samen: Am häufigsten aber pflanzt sich der weisse Bienensaug durch Samen fort.

Wie bildet sich dieser? Der weisse Bienensaug ist ausgeprägt „Insektenblüter“, d. h. auf Vermittelung der Bestäubung durch Insekten angewiesen. Darauf weisen folgende Eigentümlichkeiten hin:

Der eigenartige Geruch der ganzen Pflanze, insonderheit der Blüten, die Anhäufung der letzteren zu Scheinquirlen am oberen Ende der Pflanze, die weisse, leuchtende Farbe, die dunklen Flecke der Unterlippe als Saftmale, der reichlich am Grunde der Blumenkronröhre abgesonderte Honig und endlich die Grösse und auffällige Form der Blumenkrone. Dass grössere Kerfe beliebte Gäste sind, zeigt nicht nur der Augenschein; man kann es schon schliessen aus der grossen Anflugstelle, die die Unterlippe bietet — die zarten Seitenlappchen dienen gleichsam als Fussleisten für das Insekt —, aus der Grösse der Blumenkronröhre, die einen langen Rüssel voraussetzt, und endlich aus der grossen Honigmenge.

Dadurch, dass die Staubbeutel sich eher öffnen als die Narbe (protandrische Blüte), wird die Selbstbestäubung zunächst verhindert, aber ihre Möglichkeit ist — vorausgesetzt, dass Fremdbestäubung nicht eingetreten ist — schliesslich noch da. Kommt das Insekt auf eine jüngere Blüte mit reifen Pollenkörnern, die aus den geöffneten Spalten der Pollensäcke heraustreten, sich auf dem behaarten Rücken des Gastes setzen und hier haften bleiben infolge ihrer Klebrigkeit, so trägt das Tier sie dann nach einer anderen Blüte. Ist diese älter und hat eine schon geöffnete Narbe, so schiebt sich günstigen Falles die Pollenmasse in die weit geöffnete Narbe, wird hier durch den klebrigen Saft, den letztere absondert, festgehalten, wächst zu einem feinen Schlauche aus, der die Griffelröhre hinunterragt und in den Eimund der kleinen Fruchtsknoten hineinwächst und damit die Möglichkeit der Samenbildung gibt.

Mitunter beißen die Hummeln in die Blumenkronröhre unten Löcher und holen den Honig heraus, ohne der Blüte den Dienst der Bestäubung zu leisten.

#### c) Verbreitung der Samen:

Die vier kleinen Nüsschen sitzen ziemlich fest im Kelchgrunde und sind dadurch vor dem leichten und unzeitigen Herausfallen aus dem Kelche gesichert. Zur Zeit der Reife aber tragen Windstösse oder andere die Pflanze lebhaft bewegende Anlässe den Samen von der Mutterpflanze weiter weg und geben ihm dadurch Gelegenheit zu keimen; oft wird er auch, wenn Erde von einem Platze zum andern geschafft wird, mit dieser verschleppt. (Bedeutung.)

Der nachfolgende Stoff, „Die Honigbiene“, *Apis mellifica* (*Apis* = Biene, *mellifica* = Honig machende), ist dem Lehrbuch der Tierkunde von Fickert und Kohlmeyer<sup>1)</sup> entnommen. (Die unter B. b. 1 gesperrt gedruckten Stellen weisen auf die eigen-

<sup>1)</sup> 3. Auflage. Leipzig, G. Freytag.

tümliche Einrichtung der Biene hin, die auch die Vermittelung der Bestäubung beim Bienensaug möglich macht.)

### 1. Die Wohnung der Biene.

Der Imker oder Zeidler hält die Bienen in einem Bienenhause oder Bienenzaune, die nach Einrichtung und Lage den Zweck erfüllen müssen, die Stöcke gegen Kälte, Hitze und rauhe Winde zu schützen. Der unmittelbare Wohnplatz der Bienen ist der Korb oder Bogenstülper und der Kasten; in den östlichen Teilen Deutschlands hat man hie und da noch ausgehöhlte Baumklötze, Klotzbeuten genannt. Letztere und die Bogenstülper dienen dem sogenannten „unbeweglichen“ Baue; die Kasten dagegen, in denen die Waben in herausziehbaren Rahmen sitzen, dienen dem „beweglichen“ Baue. (Vorzüge und Mängel beider.) Alle drei Behausungen der Bienen müssen naturgemäss mit Fluglöchern und mit Vorrichtungen zum Anbringen der Waben versehen sein.

### 2. Die Bewohner des Stockes.

#### A) Formen:

Im Bienenstocke leben 10—50000 Arbeiter, 6—800 Drohnen und 1 Königin, die auch der Weisel oder Weiser genannt wird. Sie alle bilden das Bienenvolk oder kurzweg das Volk. Der Körper aller drei Arten besteht aus Kopf, Brust und Hinterleib, die durch tiefe Einschnitte von einander getrennt sind. Am Kopfe sitzen zwei Netz- und drei Punktaugen, die Fühler und die Mundwerkzeuge. Die Brust trägt 2 Paar häutige Flügel und 3 Paar Beine, der Hinterleib bei Königin und Arbeitern einen Stachel.

Die Weichteile sind von der erhärteten Chitinmasse umgeben, die glänzend schwarz und mit rotbraunen Haaren besetzt ist. (Woher erklärt es sich, dass ältere Bienen ihre Behaarung verloren haben?) Jede Form der Bienen hat nun aber neben diesen allgemeinen Merkmalen noch entsprechend der Eigenart ihrer Lebensweise ihr eigentümliche Körpereinrichtungen:

a) Die Königin. Sie ist die grösste Biene und kenntlich an dem langen Hinterleibe, der zur Legezeit auch sehr dick ist. Sie ist das einzige geschlechtlich vollständig entwickelte Weibchen.

b) Die Arbeiter dagegen sind unentwickelte Weibchen. Sie haben eine längere Zunge, kräftigere Kinnbacken, Sammelhaare, Körbchen und Honigmagen, und, mit der Königin gemein, den Stachel, der ihnen als Waffe dient.

c) Die Drohnen sind die Männchen, die einen plumperen Körper, grosse über den Kopf zusammenschlagende Netzaugen und weder Stachel, noch Körbchen, noch Sammelhaare haben.

(S. u. den Nachweis, wie Körpereinrichtungen und Lebensweise der einzelnen Formen innig zusammenhängen.)

#### B) Lebensweise der Bienen in den verschiedenen Jahreszeiten.

a) Im Winter. Das Leben ruht im Bienenstaate. Auf einen Haufen zusammengedrängt, erhalten sich die Bienen durchweg eine Wärme von 8° R., erstarren deshalb nicht, sondern nehmen Nahrung zu sich, ja einzelne kommen an sonnigen Wintertagen sogar ins Freie, um sich zu entleeren. Geschieht die Entleerung der Bienen wegen ungünstiger Witterung im Stocke, so geht dieser meistens zu Grunde.

#### b) Im Sommer:

##### 1. Das Leben der Arbeiter.

Beim Erwachen der Natur im ersten Frühling ertönt Freudengesumme im Stocke; ein lebhaftes Umherkriechen ist bemerkbar. Der erste gemeinsame Reinigungsflug wird unternommen, der besonders auf helle Gegenstände, z. B.

in der Nähe hängende Wäsche, gerichtet ist. Der Stock wird von Wachsdeckeln und toten Schwestern gereinigt, die Waben werden ausgebessert. Eifrige Arbeit füllt die nur sechs Wochen dauernde Lebenszeit der im Sommer arbeitenden Biene aus. Ein Ausflug reißt sich an den andern in den letzten drei Wochen der Lebenszeit. Die Arbeiterin ist zu geschicktem und ausdauerndem Fluge durch ihren ganzen Körperbau eingerichtet, insbesondere durch ihre Flügel, die durch Netzadern gespannt werden. Der umgebogene Rand der Vorderflügel fasst über feine Häkchen der Hinterflügel, so dass beide Flügel eine Flugplatte bilden. Krallen und Fussballen befähigen die Biene, sich an schwankenden Blüten und Blättern festzuhalten. Blütenstaub, Honigsaft, Harz und Wasser werden heimgetragen. Zur Mitnahme des Blütenstaubes ist die Arbeitsbiene befähigt durch die starke Ausbildung der Kieferzangen, die die Pollensäcke, falls sie noch nicht geöffnet sind, durchschneiden, durch die Sammelhaare am ganzen Körper, durch die Bürste am ersten Fussgliede der Hinterbeine und durch die Körbchen am Schienbeine der Hintergliedmassen. Mit der Bürste fegt sie Blütenstaub und Harz in die Körbchen, die eine ölige Flüssigkeit ausschwitzen, um die „Höschen“ besser haften zu lassen. Sie holt aber auch den Honigsaft aus den Blüten. Durch ihren beweglichen Körper und die lange Zunge ist die Arbeiterin befähigt, selbst in die Tiefe der Blumenkrone, wo häufig die Honigbehälter sind, einzudringen. Der Rüssel der Biene ist für den Zweck, dem er dient, ein wahres Kunstwerk: Unterkiefer und Unterlippe sind sehr verlängert. Letztere, die reich mit feinen Härchen besetzt ist, wird die Zunge genannt und trägt am Ende ein kleines Löffelchen, mit dem der Honig geschöpft wird. Unterkiefer, Lippentaster und die kurzen Oberkiefer bilden eine Röhre, die sich weitet und verengt. In dieser Röhre steigt der Honigsaft durch die Haarröhrchenanziehung in die Höhe, wird zugleich aber auch durch den im Kopf gelegenen erweiterungsfähigen Schlund gleichsam hinaufgepumpt. Der Honig gelangt zum Teile in den Magen der Biene, zum Teile in den gestielten Anhang der Speiseröhre, den Kropf oder Honigmagen; hier wird er durch Beimischung von Drüsenäften dauerhaft gemacht. Wie der Honig, so wird auch das Wasser verschluckt. Alle Stoffe, die nicht zur eigenen Ernährung oder zur Fütterung der im Stocke arbeitenden Schwestern dienen, werden zum Aufbaue des Stockes verwandt. Die Arbeitsbiene erzeugt zunächst in ihrem Körper das Wachs. Dieses wird durch die Hinterleibsringe abgeschnürt, durch die Fersenhenkel abgenommen und zu den einzelnen Zellen und Waben verarbeitet. Diese werden mit Honig gefüllt, der durch einen Brechvorgang aus dem Kropfe wieder ausgeschieden wird. Der Honig wird entweder rein in die Zellen getan oder mit Blütenstaub zu dem sogenannten Bienenbrote vermischt. Ist die Zelle gefüllt, so wird sie gedeckelt. Das Harz dient zur Befestigung der Waben (Stopf- oder Vorwachs). Die im Stocke arbeitenden Bienen haben ferner für peinlichste Sauberkeit zu sorgen. Sie müssen auch das Brutgeschäft ausführen und haben endlich die Aufgabe, etwaige Feinde vom Stocke fern zu halten. Jedes lebende Wesen, das an Erfüllung der Arbeitspflichten hindert, wird mit dem Stachel verwundet. Der Stachel sitzt in einer Hornklappe; er ist inwendig hohl und mündet in die Giftdrüse. Durch Muskeldruck wird das Gift in die Wunde des gestochenen Wesens getrieben. Sticht die Biene einen Menschen oder ein warmblütiges Tier, so schliesst die Wunde sich über den Widerhaken des Stachels. Dieser reisst beim Fortfliegen der Biene aus, und letztere muss sterben.

## 2. Das Leben der Königin.

Sie sorgt für die Vermehrung des Stockes, ist Herrscherin und Führerin. Schon im ersten Frühlinge beginnt sie mit dem Eierlegen. Während

ihrer 3 bis 4jährigen Lebenszeit legt sie über eine Million Eier nach einmaliger Befruchtung. Wird ein befruchtetes Ei in eine gewöhnliche Zelle getan und die daraus entschlüpfende Larve mit gewöhnlichem Futter versorgt, so bildet sich aus der Puppe eine Arbeitsbiene. Ist das Ei unbefruchtet, so wird es in eine grössere Zelle gelegt; aus ihm entsteht die Drohne. Wird ein befruchtetes Ei in eine grössere Zelle getan, die Larve ausgezeichnet gepflegt, so bildet sich eine Königin, also ein vollständig entwickeltes Weibchen. Es ist eine wunderbare Fähigkeit der Königin, willkürlich, je nach Bedarf des Stockes Arbeiter-, Drohnen- oder Königinneneier zu legen.

Das Ankommen einer neuen Königin bedingt das Schwärmen. Hören die Bienen das „Tüten“ der neuen Königin, so entsteht ein lebhaftes Summen im Stocke, das man den Schwarmgesang nennt. Die alte Königin weiss, dass eine Nebenbuhlerin zur Welt kommt und schwärmt deshalb mit einem grossen Teile des Volkes aus. (Vor- oder Hauptschwarm, Nachschwarm, Jungfernschwarm. „Schwarm im Mai, ein Fuder Heu; Schwarm im Jun' ein fettes Huhn; Schwarm im Jul', kein Federapul.“) Wenn die alte Königin aber im Stocke bleibt, so gibt es einen Kampf auf Leben oder Tod mit der neuen und keinen Schwarm. Der Schwarm setzt sich gewöhnlich an irgend einen nahen Gegenstand; er wird dann vom Zeidler eingefangen und in einen neuen Stock gebracht, der dann in derselben Weise aufgebaut wird.

### 3. Bedeutung der Drohnen.

Sie sind träge Faulenzer, von denen nur die eine oder andere den Zweck erfüllt, die neue Königin zu befruchten. An einem schönen, sonnigen Maitage erhebt sich diese zu ihrem Hochzeitsfluge in die Luft und wird hier von einer Drohne befruchtet. Ist sie nicht befruchtet, so erzeugt sie nur Buckel- oder Drohnenbrut und muss beseitigt werden. Durch gute Pflege wird bisweilen alsdann eine kräftige Arbeiterinnenlarve zur Königin herangezogen. (Wie erklärlich?) Ende Juli oder Anfang August macht die „Drohenschlacht“ den unnütz das Winterfutter verzehrenden Drohnen, die ihren Zweck erfüllt haben, eine Ende. Die Bienen sterben nicht, wenn sie eine Drohne erstehen. (Warum nicht?)

### 4. Bedeutung der Bienen.

Die Bienen nützen dem Menschen zunächst durch den Honig (Linden-, Raps- und Heidhonig; Scheiben-, Press-, Schleuder-, (Schleudermaschine) und Futterhonig), dann aber auch durch das Wachs. In guten Jahren liefert ein Stock 30 Mk. Ertrag.

Die Bienen haben im Hanshalte der Natur die Aufgabe, die Bestäubung der Pflanzen zu vermitteln. Gib Beispiele an, wie Bienen und Blümen eingerichtet sind, sich wechselseitig zu dienen! (S. o.) Die Bienen haben endlich auch eine ideale Bedeutung für die Menschen: Das Leben und Treiben im Bienenstocke ist das Bild eines musterhaft geordneten Staatslebens. Die Biene ist das Bild des Fleisses, der Ordnung und Reinlichkeit. —

Die alte Gefahr, bei einer neu auftretenden Sache, sich erst bahnbrechenden Gedanken, ins Extrem zu verfallen, hat sich auch dem biologischen Prinzip gegenüber wieder gezeigt. Man braucht nur das eine oder andere Lehrbuch aufzuschlagen: das Haschen nach sogenannter „Vertiefung“ des biologischen Prinzipes zeitigt die sonderbarsten Blüten. Der eine Verfasser meint, sich bemühen zu müssen, jeden obskuren Muskel, jede kleine Knocheneigentümlichkeit möglichst genau zu bringen. Fehlt diese „wichtige“ Sache, so sieht er, der „gründlichere“ Biologe, stolz auf des anderen „Machwerk“ herab, „Ist das eine grundsätzliche Durchführung des biologischen



Prinzipes?!“ — so hört man sprechen und schreiben. „Einige Konzessionen an die neue Richtung!“ — „Neue Flicker auf ein altes Kleid!“ Letzteres ist gewiss nicht das Wünschenswerte; aber, wenn es ein Ausdruck von beabsichtigter Vorsicht ist, sicherlich doch besser, als wenn im Interesse der eben genannten biologischen Vertiefung sachliche Unrichtigkeiten für interessante Schlüsse kalt lächelnd verwandt werden, besser, als wenn Kausal-Hypothesen, die durchweg an und für sich schon gar nicht in diesen Unterricht hinein gehören, dem Buche einen mehr biologischen Anstrich geben.

Ich darf hier eine derartige Blütenlese zusammenstellen aus verschiedenen Lehrbüchern, die ich nicht nenne, um mich nicht in den Verdacht zu bringen, als verfolge ich, als Verfasser eines hier in Frage kommenden Lehrbuches, mit diesen Zeilen ein eigennütziges Interesse. Ich erkenne im Hinblick auf das Folgende gern und willig an, dass in den hier angezogenen Lehrbüchern auch viel durchaus brauchbarer Stoff enthalten ist. Die folgenden Zeilen wollen also nicht heruntersetzend, sondern sachlich fördernd wirken. Es lässt sich nicht verkennen, dass in den oben angedeuteten Übertreibungen und sachlichen Unrichtigkeiten im Interesse der vermeintlichen Vertiefung des biologischen Prinzipes eine Gefahr liegt, besonders wenn die betreffenden Bücher in Lehrerbildungsanstalten gebraucht werden.

Zunächst führe ich eine Reihe von sachlichen Unrichtigkeiten an, die als Unterlagen für Schlüsse verwandt werden, und gebe Beispiele, die zeigen, dass aus richtig angegebenen Tatsachen falsche Schlüsse gezogen werden:

1. „Hunde haben keine Schweissdrüsen“; daraus wird gefolgert: Zu grosse Steigerung der Körperwärme, hervorgerufen bei den Säugern durch angestrengte Bewegung, wird ausgeglichen durch Ausscheiden von Schweiß, dessen Verdunstung die Wärme herabmindert. Da die Hunde keine Schweissdrüsen haben, so muss die Herabminderung der Wärme durch ein anderes Mittel geschehen. Welches ist das? „Schon jeder hat beobachtet, wie bei einem schnell laufenden Hunde, der ja nichts weiter ist als ein Abkömmling verschiedener Wolfsarten (diese Bemerkung erklärt sich aus dem Zusammenhange des Textes, der den „Wolf“ behandelt), der Atem „jagt“. Bei einem sich schnell bewegenden Pferde, z. B. ist dies bei weitem nicht in gleichem Grade der Fall. Während der ruhende oder langsam laufende Hund in der Minute 20—30 mal atmet, macht er bei schnellem Laufe 300—350 (!) Atemzüge. Genau dieselben Erscheinungen sind beim Stammvater des Hundes, dem Wolfe, zu beobachten. Durch die beschleunigte Atmung wird aber den Lungen eine grosse Menge Wasser entzogen (bei einem mittelgrossen Hunde in der Stunde etwa 130 g). Die starke Verdunstung des Wassers in der Lunge bewirkt aber wie die des Schweißes auf der Haut eine beträchtliche Abkühlung des Körpers.

Durch den Schweiß wird ferner eine Menge verbrauchter Stoffe aus dem Körper entfernt. Da der Wolf (Hund) nun — wie erwähnt, der Schweissdrüsen entbehrt, so übernehmen diese Arbeit die Nieren. Hierdurch wird uns das häufige Harnen der Wölfe (und Hunde) verständlich.“

Die Prämisse für diesen Schluss ist falsch; denn die Hunde haben Schweissdrüsen und zwar nicht nur, wie das in älteren anatomischen und physiologischen Werken zu finden ist, hauptsächlich zwischen den Zehen, sondern auch über den

ganzen Körper, und zwar wohlausgebildete, knäuelartige Schweissdrüsen in grösserer Zahl als beispielsweise stark schwitzende Tiere, wie z. B. Rind und Pferd. Ein physiologischer Zusammenhang zwischen dem vermeintlichen Mangel an Schweissdrüsen und dem häufigen Harnen der Hunde ist bis heute überhaupt noch nicht nachgewiesen, wird auch wohl schwerlich je nachgewiesen werden können, da Hunde, wie jeder weiss, das Harnen auch sehr lange verhalten können.

2. Hunde haben bekanntlich ein sehr gutes Geruchsvermögen. Das erklärt sich daraus, so schliesst man, dass die Nasenlöcher sehr weit sind, um möglichst grosse Luftmengen auf die in ihnen enthaltenen riechbaren Stoffe untersuchen zu können. Die Nasenlöcher der Hunde sind aber tatsächlich nicht nennenswert weiter als die der Katzen beispielsweise, die bekanntlich sehr schlecht riechen. Wäre die Voraussetzung allgemeingültig, einen wie feinen Geruch müssten erst Pferd oder Kuh haben.

3. „Der Hund ist zu schnellem Laufen befähigt; denn er ist ein Zehengänger. Zehengänger aber sind schneller als Sohlengänger.“ Kamel und Hase sind beispielsweise auch Sohlengänger und doch ebenso schneller Bewegung fähig wie Zehengänger.

4. „Die Hunde haben einen seitlich zusammengedrückten Rumpf und sind dadurch zu leichterem Durchschneiden der Luft, somit zu schnellerem Laufe befähigt.“ — Das Pferd, der Renner im besten Sinne des Wortes, hat einen walzenförmigen Körper. Der „seitlich zusammengedrückte Rumpf“ wird darum nicht nennenswert förderlich, und der walzenrunde nicht besonders hinderlich beim Rennen sein.

Das alles und noch mehr findet sich in der Behandlung eines einzigen Tieres. Der Nichtwissende muss diese Behandlungsweise für vorzüglich biologisch durchgeführt halten; in Wirklichkeit ist das aber keine Vertiefung des biologischen Prinzipes, sondern ein „Verballhornisieren“ der Wissenschaft.

5. Die grosse Biegsamkeit und Elastizität der Rückenwirbelsäule wird als Grund für die vorzügliche Sprungfähigkeit der Katze angegeben. (Veranschaulichung: der zusammengedrückte und beim Loslassen fortschnellende Rohrstock.) Das Rückgrat des Hundes besitzt dieselben Eigentümlichkeiten wie das der Katze; denn auch der Hund kann ganz bequem und nett den „Katzenbuckel“ machen; aber seine Sprungfähigkeit wird dadurch nicht nennenswert erhöht.

6. Beim Gebisse der Katze heisst es: „Die gewaltige Arbeit der Eck- und Backenzähne wird durch sehr starke Muskeln geleistet. Infolge der weiten (?) Maulspalte sind die Kau- und Jochmuskeln, wenn auch kräftig, so doch bei weitem nicht so gross wie bei den Nagetieren. Dafür sind aber die Schläfenmuskeln mächtig entwickelt. Zur Vergrösserung ihrer Ansatzflächen erhebt sich in der Mitte des Scheitels ein hoher Knochenkamm, welcher sich am Hinterhaupte in zwei Seitenkämme fortsetzt. Um den unteren Teilen der starken Schläfenmuskeln und den mächtig entwickelten Kronfortsätzen des Unterkiefers, an welche sich jene Muskeln ansetzen, Raum zu gestatten, müssen die Jochbogen weit ausgeschweift sein.“

Das Gebiss der Hauskatze muss seine Arbeit aber ohne die oben beschriebene Einrichtung ausführen können; denn in der Mitte des Scheitels ist kein hoher Knochenkamm u. s. f.; diese Einrichtungen haben nur die grossen Katzen, wie Löwe und Tiger. Daraus ergibt sich weiter der Schluss: auch ohne diesen Knochenkamm kann die Hauskatze ihre Kauarbeit gut verrichten; folglich ist der Knochenkamm für diese von nicht nennenswerter Bedeutung, der ganze Schluss also falsch.

7. Dem Eisbären schreibt man behaarte Fusssohlen zu und folgert aus dem angeblichen Vorhandensein dieser: er kann sich auf dem glatteisen mit Leichtigkeit fortbewegen. Das letztere ist richtig; aber der Eisbär muss es ohne behaarte Sohlen können; denn er hat zwar raue, aber keine behaarten Sohlen; nur die Tatzen sind behaart.

8. Den Wasservögeln, Adler, Eisvogel, Ente, wird, weil sie ihr Gefieder einfetten, ohne jede Berechtigung eine besonders grosse Bürzeldrüse angehängt, und aus ihrer Grösse die Möglichkeit des reichlichen Einfettens gefolgert; wie man leicht feststellen kann, ist die Bürzeldrüse der Ente nicht nennenswert grösser als die des Huhnes beispielsweise.

9. Der Kranich fliegt, trotzdem sein Körper an den eines Laufvogels erinnert, vorzüglich. Erklärung: „Er hat sehr bewegliche Schultergelenke.“ Letztere aber sind in Wirklichkeit nicht beweglicher als die anderer Vögel.

10. „Beim Schlaf oder bei Kälte füllt der ruhende Vogel die Säcke stark mit Luft, so dass sich die Federn sträuben, wie dies beim Sperlinge oder Kanarienvogel leicht zu beobachten ist.“ Die Federn des Vogels sträuben sich aber in Wirklichkeit durch Hautmuskeltätigkeit, in derselben Weise, wie sich beim Menschen die Haare sträuben.

11. Mit der Schtutzfarbe der Tiere wird wahrhaft komisch herumgewirtschaftet.

a) Erdfarbe zum Schutze gegen Feinde, wie auch, um nicht so leicht von den Beutetieren erkannt zu werden, tragen: Dachs, Wolf, branner Bär, Sperling, Lerche, Nachtschwalbe, Eidechse u. v. a. m. Auf Grund dieser Zusammenstellung muss man sich doch fragen: Was in dieser Verschiedenheit der Färbung ist nun wirklich Erdfarbe?

b) Die Nachtigall soll man nicht so leicht erkennen ihrer rindenfarbigen Oberseite wegen; in Wirklichkeit ist aber die Nachtigall infolge ihres neugierigen Wesens einer der leichtest zu erkennenden Vögel.

c) Wildkatze, Luchs, Wendehals, Baumläufer haben „Flechtenfarbe“.

d) Beim Leopard und Panther täuscht, wenn sie auf dem Boden des Urwaldes ruhen, ihr „Rosenfell“ so genau das Spiel der Sonnenstrahlen und die kreisförmigen Schatten der Blätter vor, dass sie selbst dem scharfen Auge des Jägers unbemerkt bleiben“ — sehr poetisch, aber schwerlich objektiv richtig.

e) Die „Schreckfarbe“ bei der Kröte, der Unke, dem Salamander fällt meines Erachtens auch ins Reich der Vermutungen; ich meinerseits habe schon manche Unke erschreckt, aber noch nie gesehen, dass sie mir ihre Flecke gezeigt hat. Wenn jede grelle Färbung „Schreckfarbe“ wäre, so hätten gar viele Tiere dieses Schutzmittel.

f) „Der Pirol ist ein sehr schöner, aber auffällig gefärbter Vogel; durch seine auffällige Farbe werden die Feinde angelockt; deshalb ist der Vogel sehr schlan.“ Wie reimt sich das mit obigem?

g) Die Geschichte mit dem Wiedehopfe, der den bekannten „bunten Lappen“ markiert, dadurch, dass er sich mit ausgebreiteten Flügeln und aufgerichtetem Schnabel niederlegt, um seinen Feinden zu entgehen, scheint mir auch auf wackeligen Füssen von Buch zu Buch zu gehen. Die Tatsache, dass er sich niederdrückt in Gefahr, ist eine Eigentümlichkeit, die er mit vielen anderen Tieren teilt; aber dass eine so auffallende Farbe, wie sie der Wiedehopf hat, einen Schutz bedeuten soll, lässt sich jedenfalls nicht nachweisen; das Gegenteil, wie beim Pirol, könnte man gerade so gut annehmen.

12. Vom Fuchse finde ich gesagt: „Mit seinem vorwiegend nächtlichen Leben steht das Vorhandensein von Tasthaaren im Zusammenhange. In stockfinsterer Nacht ersetzt der feine Tastsinn das Gesicht.“ Spürhaare hat der Fuchs; aber dass sie mit seinem „vorwiegend nächtlichen (!) Leben in Verbindung stehen, ist schwerlich zu beweisen“; denn es gibt sogar Hunde (der Tiere anderer Familien braucht man gar nicht zu gedenken) mit Tasthaaren, die kein Nachtleben führen, und solche ohne Tasthaare, die ein Nachtleben führen. Der obige Schluss ist also völlig unberechtigt.

Beim Marder werden die Spürhaare der Oberlippe als „Kennzeichen des schleichenden Räubers“ ausgegeben. Haben alle schleichenden Räuber Tasthaare? Nein!

13. „Da der Dachs kein Springer ist wie sein Vetter, der Marder, so ist sein Schwanz kurz.“ Rückschluss: Alle springenden Tiere müssten lange Schwänze haben.

14. „Der plumpe Körper des Dachses bedingt es, dass er — wie Schwein und Bär — Allesfresser ist.“ Es gibt Tiere mit weit plumperem Körperbaue, die nicht Allesfresser sind, wie z. B. die Elefanten.

15. „Der Pflanzenfresser Dummheit, geringere Sinnesschärfe, geringere Gewandheit und Wehrhaftigkeit weist sie auf gegenseitigen Schutz an.“ — „Da der Bär vorwiegend ein Pflanzenfresser ist, so ist er geistig nur wenig begabt.“ Pferd und Elefant sind nicht nur vorwiegend, sondern anschliesslich Pflanzenfresser; ihre Begabung müsste also noch weit geringer sein. Dass die Gemse geringe Sinnesschärfe, Gewandheit und Wehrhaftigkeit besitzt, kann man schwerlich behaupten.

16. Da das Lama stets genügende Nahrung findet (im Gegensatz zu Kamele), besitzt es keinen Fetthöcker.“ Der Buckelochs oder das Zebu hat sicher stets genügende Nahrung und doch einen Fetthöcker.

17. „Der Wels hat einen walzenförmigen Körper, der ihn befähigt, sich in den schlammigen Grund zu bohren.“ Welse leben wohl auf dem Grunde der Gewässer, aber sie bohren sich nicht in den Schlamm.

18. „Die Rüsselschnauze, der Bohrer, (!) des Maulwurfs ist steif und erleichtert das Eindringen in den Erdboden.“ Die Rüsselschnauze des M. ist in Wirklichkeit sehr beweglich und kann schlechterdings nicht als „Bohrer“ bezeichnet werden. Die vielen Nerven im Rüssel des Maulwurfs würden bei einer Bohrtätigkeit des ersteren gleich den Tod des letzteren bewirken; ein Schlag auf den Rüssel tötet den Maulwurf schon. Nicht einmal den ganzen Körper, der in der Tat ein wunderbarer Bohrmechanismus ist, soll man dem Schüler als solchen bezeichnen, denn der Begriff lässt sich nur am aufgeweichten Skelette veranschaulichen; er ist also, so schön er klingt, für den Schüler eine Phrase.

19. Die Richtung des Haarleides beim Orang Utan und beim Faultiere wird als wichtig für die Ableitung des Regenwassers hingestellt. Sind da nicht alle Tiere, die in derselben Weise den Regengüssen im Urwalde ausgesetzt sind und nicht dieselbe Haarrichtung haben, von der Natur vernachlässigt? Dass der Orang Utan bei Regengüssen die Hände über den Kopf halte, um dadurch das Wasser vom Körper abzuleiten, mag gerne richtig sein, aber daraus folgt noch lange nicht mit Notwendigkeit, dass die Stellung der Haare am Unterarm der Affen eine „Anpassung“ an die Eigentümlichkeiten seines Aufenthaltsortes sei.

20. Elefant und Wildschwein werden als vorzüglich eingerichtete Dickichtbewohner betrachtet. Das Wildschwein soll imstande sein, „mit Blitzesschnelle sich einen Weg durch Dickungen, die für andere Geschöpfe geradezu undurchdringlich sind, zu bahnen“. Wie werden da die armen, von der Natur vernachlässigten Geschöpfe fertig, die ausser dem Wildschweine dort leben und nicht die Körpereinrichtung haben, mit Blitzesschnelle das Dickicht zu durchbrechen? Dass das Wildschwein infolge seiner Körpereinrichtung verhältnismässig leicht und schnell das Dickicht durchbrechen kann, ist selbstverständlich; aber „Blitzesschnelle“ ist — selbst figurlich aufgefasst — mehr als Übertreibung, vielmehr eine tatsächliche Unrichtigkeit.

„Des Elefanten gewaltiger, riesenstarker Leib bricht wie ein Keil das Dickicht des Urwaldes auseinander“; tatsächlich bahnt sich der Elefant seinen Weg meistens mit dem Rüssel. „Die starke, brettartige Haut vermögen Dornen und Äste nicht zu verletzen.“ — Die starke, brettartige Haut schützt gewiss vor Verletzungen, aber sie ist daneben in Wirklichkeit in ihren Falten so empfindlich, dass der Elefant schon unter den Mückenstichen sehr leidet. Dass dem Elefanten seine Körperform, die massige Gestalt und die brettartige Bedeckung sehr zu statten kommen, wenn er den Urwald durchbricht, ist selbstverständlich; aber diese Eigentümlichkeiten als „Anpassungen“ an das Leben im Urwalde aufzufassen, ist doch sehr gewagt und ein offensichtliches Haschen nach vermeint-

licher „biologischer Vertiefung“. Der afrikanische Elefant z. B. ist ebenso häufig „Savannentier“ als Urwaldbewohner, und ob beispielsweise das Mammut letzterer war, ist doch mindestens unwahrscheinlich. Der Elefant ist ein Restbestand einer untergegangenen Tierwelt, in der vielfach solche Körperrichtungen anzutreffen waren, ohne dass wir heute noch nachweisen können, welchen besonderen Verhältnissen sie angepasst werden.

21. Der Schwanz des Fischotters ist seitlich zusammengedrückt; das befähigt ihn besonders zum Steuern. In Wirklichkeit ist er von oben nach unten zusammengedrückt, und doch ist er ein ganz gutes Steuer.

22. Die Lufträume zwischen den Haaren der Wassersäuger, Fischotter, Eisbär, Seehund, verringern das spezifische Gewicht der Tiere; denn Luft ist leichter als Wasser. Das befähigt zu besserem Schwimmen und schützt zugleich vor zu starkem Wärmeverluste. — Die Verringerung des spezifischen Gewichtes ist sicher noch nicht 0,01% und hat infolgedessen ganz gewiss keinen nennenswerten Einfluss auf die Leichtigkeit des Schwimmens.

23. „Die kleinen, im Pelze versteckten Ohrmuscheln der Wassersäuger hemmen nicht die Fortbewegung im Wasser“ — sicher nicht, auch wenn sie doppelt so gross wären.

24. „Die Nahrung der Ziege macht einen sehr komplizierten Verdauungsapparat nötig.“

Die Natur der Nahrung der Ziege macht einen sehr komplizierten Verdauungsapparat nicht nötig; denn die nicht wiederkäuenden Pflanzenfresser haben ihn alle nicht und werden sehr gut fertig. Das Wiederkäuen, „diesen grossartigen (!) Lebens- und Ernährungsbetrieb“ als „eine direkte logische Folge der dem Tiere zugewiesenen Nahrung“ hinzustellen, ist ein Unsinn. Das Wesentliche im Baue der Verdauungswerkzeuge der Pflanzenfresser liegt nicht in dem „Komplizierten“, sondern in der Grösse des Magens, der Länge des Darmes und der Eigenart ihrer Tätigkeit.

Doch genug der Beispiele dieser Art. Auch die Hypothesen und diesen entnommene Schlüsse finden im Interesse einer vermeintlich gründlicheren Durcharbeitung des Stoffes in biologischer Hinsicht Tür und Tor offen.

1. Für ein Schulbuch hat es meines Erachtens keinen Wert, die bekannte Hypothese: „Die gerade Linie ist grundlegende Formidee und Ausdruck des Bewegungsprinzipes der drei oberen Tierkreise“ zu verwerfen. Am leichtesten lässt sich ein stabförmiger, zylindrischer Körper bewegen, wenn die Bewegung in der Richtung seiner Längsachse erfolgt, zumal wenn er an dem Vorderende noch zugespitzt ist. Darum hat auch der Leib der Wirbeltiere (mehr oder weniger deutlich) die Form eines zugespitzten Cylinders und bewegen sich die Wirbeltiere auch vorwiegend in der Richtung ihrer Längsachse.“ Was soll ein Schüler mit diesem Gedanken machen, wenn er sich die Vögel, Schildkröten, Schlangen u. a. als zugespitzte Zylinder sich bewegend vorstellen soll.

2. „Das Gefühl der Schwäche gegen Menschen und Hunde nötigt den Fuchs, sich in unterirdischen Bauen ein sicheres Versteck zu suchen.“ Ob der Fuchs das Gefühl der Schwäche hat, wird sich schwerlich nachweisen lassen, also mindestens Hypothese bleiben; aber auch der Schluss ist unberechtigt; denn beispielsweise der Hase, der sich doch sicher schwächer fühlen muss als

der Fuchs, legt sich keine unterirdischen Bauten an; andererseits der Dachs, wohl bezahnt, legt eine Höhle an, und der Bär zieht sich in eine solche während des Winters zurück; beide tun es sicher nicht aus dem Gefühle der Schwäche, sondern weil sie eben einen Winterschlaf halten und in Höhlen ungestört sind.

3. Hypothesen über Entstehung beispielsweise der verschiedenen Hunderassen, wie Jagdhund, Pudel u. a., gehören nicht in ein Schulbuch, weil der Beweis für die Richtigkeit solcher Mutmassungen nicht erbracht werden kann.

4. „Das brütende Kranichweibchen bestreicht sich den Rücken mit dunkler Moorerde, um sich durch das hellfarbige Kleid nicht zu verraten.“

5. In einer Abhandlung über den Naturgeschichtsunterricht in der Volksschule lese ich folgendes: „Die Hervorkehrung des Gegenteils, der Nachweis etwa, welch ein Unding im Hinblick auf die sonstige übrige Beschaffenheit des Wesens es wäre, wenn der Löwe Hörner, oder die Schlange Beine, der Storch, die Giraffe, der Strauss einen grösseren Kopf oder kürzere Beine hätten, der Elefant, der Ochse, das Schwein, der Walfisch einen kleineren Kopf oder längere Beine hätten, welch ein Widersinn darin läge, wenn die Blüten der Rose etwa in Trauben oder Dolden, die Blüten der Doldengewächse dagegen einzeln, die Preisselbeeren mit ihrem dunkelgrünen Laube etwa schwarzblaue und die Heidelbeeren mit ihrem hellgrünen, später gelb werdenden Laube rote Beeren hätten usw., kurzum, die phantasievolle Neuschöpfung einer verkehrten Schöpfung zur Unterhaltung während der Unterrichtsstunde, die Erinnerung vielleicht an den Weltverbesserer, den tadelsüchtigen Schulzen Hoppe u. a. m., werden diese Erkenntnisse zu immer grösserer Klarheit bringen und die Weisheit und Vollkommenheit der wirklichen Schöpfung, sowie die Überzeugung, dass wirklich alles „gut“ in ihr ist, nur in um so helleres Licht setzen.“

Wenn der Nachsatz nicht den Vordersatz in einen ernsthaften Rahmen rückte, so könnte man sich das erstere als Unterrichtsscherz vielleicht mal gefallen lassen; so aber kann man nur sagen: das wäre allerdings die Höhe der hier gezeigten Verirrung, ganz abgesehen vom Walfische mit „kleinerem Kopfe und längeren Beinen“.

Das mögen der Beispiele genug sein, die beweisen, wie das Haschen nach vermeintlicher Vertiefung des biologischen Prinzipes auf Abwege führt und Ungereimtheiten hervorruft, die die biologische Unterrichtserteilung in Misskredit bringen müssen. Hat man ihr doch sogar vorgeworfen, sie sei „schädlich, weil sie die Kinder falsch denken lehre und zu einer falschen mechanischen Naturanschauung verleite“, indem man die wenigen Ausnahmen von Nichtanpassung, die die Natur in ihrer unendlichen Mannigfaltigkeit auch aufweist, der unzweifelhaft gültigen allgemeinen Regel gegenüberstellt. Ausnahmen aber bestätigen die Regel auch hier; denn die

wenigen Tierformen, deren Einrichtung und Lebensweise nicht miteinander im Einklange stehen — Teich- und Wasserhühner, Wachtelkönig, eine Spechtform in den baumlosen Ebenen des Rio de la Plata u. e. a. —, stossen die tausend- und aber tausendfach bestätigte Regel gewiss nicht um. Millionen von Wasservögeln haben mehr oder weniger genau die Organisation der Ente, nur verhältnismässig wenige die der Wasserhühner. Die erstere ist also ohne Frage die charakteristische für die Wasservögel und als zweckmässig — das lässt sich auch physikalisch nachweisen — kann man sie doch wohl bezeichnen, wenn man sie auch nicht gerade als die einzig zweckmässige oder als die zweckmässigste hinstellt.

Soll die biologische Unterrichtsweise vor solchen Be- und Verurteilungen geschützt sein, so muss

1. der Unterrichtsstoff auf eine sichere, wissenschaftlich nicht anfechtbare Grundlage gestellt werden; darum darf der Unterricht sachlich Falsches oder Zweifelhafes nicht bringen oder wohl gar als Ausgangspunkt für biologische Schlüsse verwenden.

2. nicht um jeden Preis ein zweckdienlicher (teleologischer) Zusammenhang nachgewiesen werden sollen, auch wo er sich nicht nachweisen lässt; denn die Natur weist auch Ausnahmen auf; nicht alles in ihr kann als zweckmässig bezeichnet werden.

Die eine Art der Anpassung schliesst nicht aus, dass es noch eine andere, von ihr abweichende, aber ebenso zweckmässige oder zweckmässig ausgenutzte geben kann.

Verlassen wir hiermit die im Vorstehenden gekennzeichnete Richtung, die in Befolgung des biologischen Prinzipes, wenn auch in bestgemeiner Absicht, so doch fraglos über das Ziel hinaus-schiesst.

Schluss folgt.

---

## II.

### **Die Veranschaulichung auf Abwegen.**

Von **F. Helder**, Rektor in Weisswasser O.-L.

Die Psychologie lehrt, dass von allen auf dem Wege der sinnlichen Empfindung und der bewussten Wahrnehmung auf uns einwirkenden Gegenständen in unsrer Seele Bilder entstehen, welche „Anschauungen“ genannt werden, und sie zeigt ferner, dass diese

Anschauungen die zum Vollzuge des Geisteslebens erforderlichen Grundlagen und Bausteine liefern.

Wohl gewinnen unsere Schüler schon im vorschulpflichtigen Alter durch die mannigfache Berührung mit ihrer Umwelt eine Fülle von Anschauungen, deren unterrichtliche Verwertung sich lohnt; doch ergibt sich aus der sorgfältigen Analyse des kindlichen Gedanken- und Erfahrungskreises die Unzulänglichkeit des vorhandenen Vorstellungsmaterials. Der Seeleninhalt des noch nicht schulpflichtigen Kindes ist zum grossen Teile passiv, ja nahezu instinktiv erworben, was zur Folge hat, dass die in Betracht kommenden Anschauungen und Vorstellungen ebenso sehr der Klarheit und Bestimmtheit wie der Ordnung ermangeln.

Die Notwendigkeit einer Vermehrung und Klärung dieses Anschauungsvorrates, die Unentbehrlichkeit eines planmässigen Eingreifens in das „wirre Durcheinander des Proletariats der Anschauungen und Vorstellungen“ auf dem Wege des Unterrichts ist von der Pädagogik frühzeitig erkannt worden. Noch ehe Pestalozzi sein bekanntes Wort: „Die Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnis“ prägte, haben alle grossen Erzieher des 17. und 18. Jahrhunderts ausnahmslos für jedwede unterrichtliche Betätigung eine „anschauliche“ Basis gefordert. Auf dem Boden dieser Idee erwachsen u. a. der *Orbis pictus* des Comenius und das Elementarwerk des Basedow.

Nur wenige pädagogische Ideen haben in den letztverflossenen Jahrzehnten eine so ausgedehnte praktische Durchführung erfahren wie gerade die Forderung der unterrichtlichen Veranschaulichung. Kunst und Wissenschaft haben sich in ihren Dienst gestellt. Mit ihrer Hilfe ist die Lehrmitteltechnik auf einem erstaunlichen Höhepunkte angelangt. Lehrmittelhandlungen schiessen wie Pilze aus der Erde und preisen in dickleibigen Katalogen die Fülle ihrer Artikel an. Kaum eine Woche vergeht, in der sie nicht hin und wieder in den Schulen durch Reisende ihre neuesten Erzeugnisse mit demselben Nachdruck zum Kaufe anpreisen lassen wie Waren des täglichen Lebensbedarfs. Die Zeiten, in denen der Lehrer fast ausschliesslich mit eigener Hand den grössten Teil der für seine Schule nötigen Veranschaulichungsmittel herstellte oder sammelte, sind dahin. Die Grenze zwischen dem primitiven Anschauungsobjekt und dem Kunstgegenstand verwischt sich mehr und mehr, und nicht bloss in höheren Lehranstalten haben schon das Stereoskop und Mikroskop, das Skioptikon, der Kinematograph und der Phonograph als Lehrmittel ihren Einzug gehalten. Gibt es überhaupt noch ein Stoffgebiet, für welches nicht kostspielige Lehrmittel zur Verfügung ständen? Wo vor nicht langer Zeit da und dort noch ein Mangel an zweckmässigen Hilfen zur Veranschaulichung sich fühlbar machte, herrscht heute jene Überfülle an Material, welche die Wahl zur Qual macht.



Angesichts der nicht abzuleugnenden Überproduktion auf dem Lehrmittelmarkte darf behauptet werden, dass wir uns einem Extrem nähern, welches die Veranschaulichung auf Abwege zu führen geeignet ist. Diese Gefahr des Abirrens von der richtigen Bahn springt namentlich ins Auge im Hinblick auf den Bilderkultus, der heutzutage in vielen Schulen, niedern wie höhern, getrieben wird,

„Alles wird heutzutage illustriert und soll mit Bildern ausgestattet sein: unsere Bibeln und Gesangbücher, unsere Klassiker, unsere Lyriker und Volksliedersammlungen, unsere Geschichtswerke, selbst wo es sich um die Darstellung geistiger Strömungen handelt, — alles wird zum Bilderbuch, und diesem Zuge folgen natürlich auch die Schulbücher.“<sup>1)</sup> Und wo diese letzteren versagen, tritt ein überreicher Vorrat an mehr oder minder grossen Wandbildern oder wohl gar der Projektionsapparat in seinen mannigfachen Formen einschliesslich des Biographs ergänzend ein. Guckkastenunterricht! Kaleidoskopisch zieht der Figureschwall von Hunderten und Tausenden von Bildern vor den Augen der Schüler vorbei, Bilderreihen, in Massen fabrikmässig dargestellt oder dilettantenhaft aufgenommen und oft des Ansehens nicht wert.<sup>2)</sup>

Sollte es als Ketzerei gelten, wenn gegen diese „Plakatpädagogik“ zu Felde gezogen wird? — Zunächst wird es immerdar als eine unbestrittene Forderung gelten, dass der Unterricht, um Anschauungen im psychologischen Sinn zu erzeugen, so oft und so viel als nur möglich von der Beobachtung der Dinge selbst ausgehen und überall da, wo diese letzteren in natura zur Verfügung stehen, auf Bilder und Zeichnungen derselben verzichten muss. Also Sachen, Sachen! „Sind denn aber Bilder Sachen? Auch das Bild ist nur ein Ersatzmittel und Notbehelf, auch nur ein Zeichen und quidproquo, und für das Kind oft ein recht schwieriges und irreführendes, weil zum Übersehen des Unterschiedes verleitendes quidproquo.“<sup>3)</sup> Hiernach dürfen Bilder nur als Lückenbüsser angesehen, grundsätzlich also nur in Ermangelung der wirklichen Gegenstände und Erscheinungen angewendet werden und zwar in dem vollen Bewusstsein, dass sie die lebendige Sache nicht voll ersetzen.

Die Schäden einer übertriebenen Veranschaulichung durch Bilder statt durch Sachen liegen offen zutage. Zunächst führt sie in vielen Fällen zur Veräusserlichung des Unterrichts. Wer auch nur einem kleinen Teile der von Lehrmittelfabrikanten für gewisse Stoffgebiete als unentbehrlich angepriesenen Bildwerken Raum zu ihrer unterrichtlichen Betrachtung gewähren wollte, fände kaum noch Zeit zu jener denkenden Vertiefung, welche immerdar die Hauptsache aller Lehrtätigkeit bleiben muss. Je komplizierter

<sup>1)</sup> Th. Ziegler, Allgem. Pädagogik, S. 34. Teubner, Leipzig.

<sup>2)</sup> Nach Ziegler a. a. O. S. 35.

<sup>3)</sup> Th. Ziegler a. a. O. S. 33.

eine bildliche Darstellung ist, desto mehr liegt die Gefahr einer gegenseitigen Verdunkelung der Einzelempfindungen nahe, und desto mehr Zeit ist nötig, um die „Anschauung“ auf den jeweils erforderlichen Klarheitsgrad zu erheben. Es liegt also auf der Hand, dass es unmöglich ist, im Rahmen der kurz bemessenen einzelnen Unterrichtsstunden Bilder zum Zwecke der Veranschaulichung in solcher Zahl zu verwerten, wie sie der Fülle des Angebots entsprechen würde. Wo dennoch der Unterricht dies Unmögliche versucht, ist er nicht viel mehr als ein „Bilderansehen“, welches, indem es an der Schale haftet, statt in den Kern einzudringen, in nutzlose Spielerei ausartet. Bei einer solchen Handhabung der Veranschaulichung geht es dem Schüler ähnlich wie dem Mann im Gleichnis, „der sein Angesicht im Spiegel beschaut und dahingeht, um von Stund' an zu vergessen, wie er gestaltet war,“ und er hat kaum einen grösseren Gewinn als das Kind, welches raschen Fluges sein buntscheckiges Bilderbuch durchblättert, um bald wieder von vorn anzufangen.

Wenn bei der Veranschaulichung in kaum unterbrochener Reihe Bild um Bild auf den Schüler einwirkt, dann wird dem Zustandekommen klarer und bestimmter Anschauungen und Vorstellungen geradezu der Weg verlegt. Wohl erzeugt auch eine zeitlich sehr beschränkte Betrachtung eines Objekts eine Empfindung und Wahrnehmung. Da aber bei einer solchen oberflächlichen Inaugenscheinnahme die äusseren Sinnesreize der erforderlichen Dauer und Stärke (Intensität) ermangeln, so bleibt im besten Falle neben einem flüchtigen und darum dunklen Gesamteindrucke im Bewusstsein das Bild einzelner, vielleicht besonders sinnfälliger Merkmale zurück, nicht aber das, was die „Anschauung“ ihrem Wesen nach ist: „das nach seinen einzelnen Merkmalen und in deren Gesamtheit von der Seele aufgefasste Bild eines Gegenstandes.“

Die betrübenden Begleiterscheinungen und Endergebnisse eines solchen Verfahrens bei der Veranschaulichung zeigen sich bald oder später in immer wachsendem Masse und zwar in der Unaufmerksamkeit und Zerstreutheit einzelner Schüler und ganzer Klassen, in der Unfähigkeit des denkenden Verweilens und Sichvertiefens nicht allein bei der Betrachtung der weiterhin zur Veranschaulichung dienenden Bildwerke, sondern im gesamten Unterricht.

Doch damit nicht genug. Die Veranschaulichung muss, wenn sie den Geist nachhaltig bereichern und das Gemüt wirksam befruchten will, darauf bedacht sein, dass dem Schüler Zeit und Anlass geboten werde, zu den seinen Sinnen dargebotenen Objekten in persönlichen inneren Connex zu treten. Hierzu ist allerdings möglichste Schärfe der Sinnesorgane zwecks genauer Auffassung der äusseren Merkmale Vorbedingung. Sie genügt indes für sich allein ebensowenig wie bloss die Tätigkeit des Verstandes, wie sie sich auf der Grundlage der Anschauung im Vorgange der

Begriffsbildung vollzieht. Zum Zwecke der Verinnerlichung, die ja das letzte Ziel jeder Art von Veranschaulichung bilden muss, ist vielmehr als *conditio sine qua non* noch ein Drittes nötig. Das ist das innere Sehen, die Belebung des Bildes von innen heraus, das eingangs erwähnte Aufnehmen und Gestalten des äusseren Eindrucks unter teilnehmender Mitwirkung der Persönlichkeit, die auch im Schüler schon vorhanden ist. Diese Verinnerlichung der Anschauungen, die, wie Chamberlain in seinen „Grundlagen des 19. Jahrhunderts“ sagt, „jeden notgedrungen zum Dichter macht“, ist aber nur denkbar, wenn in der Veranschaulichung — namentlich durch Bilder — weises Masshalten geübt wird.

Hiermit stossen wir auf eine weitere Gefahr der Überspannung des Prinzips der bildlichen Veranschaulichung. Das ist die Einengung der Phantasie.

Von der Tatsache ausgehend, dass die Phantasie wohl in Anlehnung an die Elemente der Erinnerung und Wirklichkeit schafft, im übrigen aber in durchaus freier Weise gestaltet, fordert die Psychologie, das ihr ein möglichst weiter Spielraum zur Betätigung gewährt werde und zwar besonders in Bezug auf solche Stoffgebiete, deren Inhalt in das Gebiet der Künste, z. B. der Poesie, hinüberreicht.

Jedenfalls sollte man bildliche Darstellungen letzterer Art niemals zum Ausgangspunkte der unterrichtlichen Behandlung machen. Ich denke hier beispielsweise an die in allerjüngster Zeit entstandenen Anschauungsbilder für die Betrachtung bekannter Gedichte, wie z. B. die Bilder zu „Schäfers Sonntagslied“ von Molitor, „Schloss Boncourt“ von Bukacz, „Die Auswanderer“ und „Ein süsser Trost ist ihm geblieben“ von Müller, „Das Schloss am Meer“ und „Lieblich war die Maiennacht“ von Liebermann. Wenn man diese in künstlerischer Beziehung vielleicht einwandfreien Darstellungen so benutzt, dass sie die Grundlage der Darbietung und Besprechung der betreffenden Gedichte bilden, so wird damit von vornherein die freischaffende Tätigkeit der Phantasie unterbunden. Wo bleibt ihr dann noch Raum zum freien Spiel ihrer Kräfte? „Alles ist ihr nun vorgeschrieben, nichts darf sie sich selber machen, ausmalen, gestalten, und so geht über dem äusseren Schauen das innere Aufbauen und künstlerische Bilden, über der Gebundenheit blosser Reproduktion die Freiheit nachschaffender Produktion verloren. Und noch mehr schwindet über diesem äusseren Sehen der Sinn für den Inhalt und den inneren Wert, wie es der auf das Äusserliche gerichteten Tendenz unserer Zeit leider nur zu sehr entspricht und ihr so von frühe an Vorschub leistet.“<sup>1)</sup>

Dass unter einer solchen Veranschaulichung, bei der die freie Abstraktion, Determination und Kombination der Vorstellungen und Erinnerungsbilder von Anfang an bestimmt und eingeschränkt ist,

<sup>1)</sup> Prof. Ziegler a. a. O. S. 34.

die Elastizität der Einbildungskraft auf die Dauer Schaden leidet, wird man nicht leugnen wollen.

Sollte für die Schüler der Gewinn in Bezug auf Geist und Gemüt nicht ein ungleich höherer sein, wenn ihrer Phantasie die Möglichkeit des eigenen, also individuellen Gestaltens gewahrt bleibt, wenn jeder einzelne Schüler vor seinen Geistesaugen sich selbst ein „Schloss Boncourt“, ein „Schloss am Meer“, die „Kapelle“ auf dem Berge aufbauen, den Schäfer auf sonntäglicher Flur, den vom Maienmond umglänzten Friedhof am Bergesrande, den Hirtenknaben an der Quelle nach seiner Weise sich vorstellen darf, wenn er auf inspiratorischem Wege angeleitet wird, auf Grund skizzenhafter Andeutungen ganze Landschaften, Szenen und Gemälde unter Zuhilfenahme der eigenen Ideen im Geiste sich selbst zu entwerfen und lebensvoll zu illustrieren? Man gewähre doch den Kindern diese Schaffensfreude und fürchte nicht, dass ihre Phantasie dabei sich allzuweit von der Wirklichkeit entfernen und ins Ziellose schweifen werde! Schranken dürften in dieser Beziehung nur selten vonnöten sein. — Was hier von Bildwerken literarischen Inhalts gesagt ist, gilt auch in Bezug auf viele heils- und profangeschichtliche Darstellungen.

Es ist gewiss ein wohlgemeintes und anerkennenswertes Bestreben, wenn versucht wird, dem Schüler die Lernarbeit so leicht und angenehm als nur möglich zu machen. Eine Veranschaulichung aber, die ihm jede geistige Kauarbeit ersparen will und zu diesem Zwecke das Bild über Gebühr in den Vordergrund des Unterrichts rückt, ist auf dem besten Wege, ihn der Oberflächlichkeit und Denkfaulheit in den Arm zu treiben. Und nicht bloss der Schüler leidet unter diesem Extrem, sondern auch der Lehrer. Wohl mag es für den letzteren bequem sein, Bilder an dem leiblichen Auge des Schülers vorüberzuführen, statt sie in seiner Seele erstehen zu lassen, — und verlockend, das Bild an seiner Stelle reden und sich von ihm gängeln zu lassen; aber ebenso wahr ist es, dass er sich durch das fortgesetzte bloss „Bilderzeigen“ in die Gefahr begibt, an seiner Selbständigkeit einzubüssen und den Einfluss seiner Persönlichkeit auszuschalten. Wie leicht verleitet es den Lehrer dazu, von einer sorgfältigen Vorbereitung auf die Unterrichtsstunden abzusehen! Das Bild wird ihm zur unentbehrlichen Krücke, auf die er sich stützt. Die Kunst des anschaulichen Beschreibens kommt ihm abhanden, und an die Stelle erster Unterrichtsarbeit tritt gar leicht geschäftiger Müssiggang. Wandelt solch ein Veranschaulichen nicht auf Abwegen?

Es mag hier mit Nachdruck betont werden, dass in den meisten Fällen die Gefahr nicht in der Anwendung des Bildes an sich liegt, sondern darin, dass sie durch den Umfang, die Auswahl und die Art seiner Verwertung heraufbeschworen wird.

Wie gross die Nachteile einer allzu umfassenden Ausnutzung

des überreichen Bilderschatzes, den die Gegenwart zur unterrichtlichen Verfügung stellt, sind, ist im Voraufgehenden erörtert worden. Dass aber auch in Bezug auf die Auswahl der Bilder Behutsamkeit am Platze ist, damit die Veranschaulichung nicht auf Abwege gerät, wird jeder Wissende gern zugestehen. Für die Schüler ist auch hier nur das Beste gut genug. Man darf von den Bildern fordern, dass sie sich mit Rücksicht auf die fernsitzenden Schüler durch grosse, deutliche, sinnenfällige Darstellung auszeichnen. Sie dürfen ebensowenig übertrieben einfach als überladen sein, sondern sie müssen nach ihrer ganzen Ausführung das pädagogische, wissenschaftliche und künstlerische Interesse befriedigen. Hierzu ist nötig, dass sie nicht nur durch lebenswahre Komposition und durch lichte, harmonisch abgestimmte Farben ästhetisch wirken, sondern auch geeignet sind, die Phantasie der Schüler in richtige Bahnen zu lenken und sie nötigenfalls zu korrigieren. Wie gross ist aber unter den gebräuchlichen Bildern die Zahl derjenigen, welche gegen diese Forderungen verstossen!

Die Frage, in welcher Weise Bilder dem Zwecke der Veranschaulichung dienstbar gemacht werden sollen, berührt das gesamte Empfindungs- und Vorstellungsleben des Kindes und ist daher so umfassend, dass ihre Beantwortung hier bloss im allgemeinen und zwar nur insoweit erfolgen kann, als erforderlich erscheint, um vor Abwegen zu warnen.

Zunächst ist daran festzuhalten, dass es den Forderungen der Psychologie durchaus widerspricht, wenn das zum Zwecke der Veranschaulichung eingeführte Bild entweder bloss vorgezeigt oder höchstens mit ein paar dürren Worten abgetan wird. Es gilt vielmehr, das Anschauen planmässig zu üben, zweckentsprechend zu dirigieren und zu vertiefen.

Dass selbst Schüler mit ganz normalen Sehorganen nicht sehen oder bei gleicher Sehschärfe qualitativ verschieden sehen, ist eine durch die Untersuchungen und Feststellungen der experimentellen Psychologie erhärtete Tatsache, die der Lehrer in der Unterrichtspraxis jeden Tag zu beobachten Gelegenheit findet. Angesichts dieser Erfahrung ist es Aufgabe der Veranschaulichung, die Schüler zum bewussten, genauen Sehen zu führen und sie darin unablässig zu üben.

Es handelt sich dabei von Anfang an um eine schrittweise Schulung des Auges durch verweilendes, in die Einzelheiten eindringendes Betrachten und Beobachten. Da es die Kraft des Schülers übersteigt, mit einem einzigen Blicke das zur Veranschaulichung dienende Bild in seiner Totalität zu erfassen, erweist es sich als nötig, bei dem unterrichtlichen Verfahren das alte *Divide et impera* derart zu befolgen, dass man, von den wesentlichen Merkmalen ausgehend, das „Schaufeld des Bewusstseins“ in wohlwogener Reihenfolge auf alle bedeutsamen Momente lenkt. Dabei kann, wie

Pilz fordert, „jede Einzelheit des Bildes zum Ausgangspunkte einer Gedankenreihe gemacht werden, wobei die Phantasie durch das Ausmalen gedachter Situationen zu ihrem Rechte kommt.“<sup>1)</sup> In vielen Fällen, besonders bei Gruppenbildern, sind sodann die Beziehungen zwischen den Einzelheiten und Teilsujets aufzudecken, bis schliesslich das Verständnis der Gesamtdarstellung erzielt ist. Hierbei ist nachdrücklichst darauf hinzuweisen, dass die Arbeit der Veranschaulichung nur dann wirkliche Erfolge zeitigt, wenn die Schüler angeleitet und angehalten werden, über das Angesehene sich auch verständlich und vollständig auszusprechen.

Steht der Schule hinreichend Zeit zu Gebote, neben dem Instruktionsbilde auch das eigentliche künstlerische Gemälde, das heutzutage auch in einfachen Schulen in einem oder mehreren Exemplaren vorhanden ist, in den Kreis der unterrichtlichen Verwertung zu ziehen, so erwachsen für die Veranschaulichung erhöhte Aufgaben. Bei der Betrachtung solcher Bildwerke wertvollerer Art, wie etwa Artur Kampfs „Volksopfer“ und „Einsegnung der Freiwilligen“ oder Schraders „Friedrich II. nach der Schlacht bei Kolin“, darf auch das ästhetische Moment nicht ausser acht gelassen werden. Professor Lichtwark<sup>2)</sup> hat dargetan, dass es möglich und erspriesslich ist, auch bei Kindern schon das Interesse für künstlerischen Aufbau, für die Darstellungsmanier und den Stimmungsgehalt eines Bildes, für das Schöne und Charakteristische seiner Formen, für die Harmonie und Kontrastwirkung der Farben wachzurufen. Ja man wird mit Pilz<sup>3)</sup> der Ansicht sein dürfen, dass es sich empfiehlt, bei „wertvollen Bildern und Gemälden die dargestellten Gegenstände formlich memorieren zu lassen, um dem Gedächtnisse und dem Vorstellungsschatze wertvolle Stücke einzuverleiben“.

Durch stete Schulung gewinnen viele Schüler ein so ruhiges, scharfes Auge, dass sie schliesslich aus eigener Kraft in das Verständnis eines Bildes einzudringen vermögen. Den Verfasser vorliegender Erörterungen machte einst eine 13jährige Schülerin nach kurzer Betrachtung des „Abendmahls“ von Leonardo da Vinci von selbst darauf aufmerksam, wie der Maler die Jünger Jesu zu je dreien gruppiert habe, wie sie in ihren Mienen und in ihrer gesamten Haltung den tiefen Eindruck des eben gefallenen Wortes: „Einer unter euch wird mich verraten!“ zum Ausdruck brächten und wie der Abendhimmel als Hintergrund zu dem Gemälde „so trefflich passe“.

Damit erreicht die unterrichtliche Veranschaulichung den Höhepunkt ihrer Aufgabe; denn dadurch, dass sie es dahin zu bringen sucht, dass die Schüler aus freiem Antriebe und eigenem Vermögen sich in ein schönes Bild vertiefen, seinen Inhalt in sich aufzunehmen

<sup>1)</sup> E. Pilz, *Bodenständige Pädagogik*, S. 137. Leipzig, Hahn.

<sup>2)</sup> Lichtwark, *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken*.

<sup>3)</sup> E. Pilz a. a. O. S. 137.

versuchen, wird sie zu einem wirksamen Faktor der Kunsterziehung, die ja auch in der einfachsten Schule eine bescheidene Pflegestätte finden kann und soll. Dieser Dienst der Schule ist um so notwendiger, als gerade in unsern Tagen infolge der in hohem Grade entwickelten Herstellungs- und Vervielfältigungstechnik das Bild als Wand- und Buchschmuck eine unbegrenzte Verbreitung gewonnen hat.

Der Reisende, welcher zum erstenmal eine ihm bis dahin fremde Gegend durchstreift, nimmt in der Regel nur einen oberflächlichen Eindruck von ihr auf. Erst nach und nach vertieft sich bei wiederholtem Besuche der erste Eindruck. Die einzelnen Szenerien der Landschaft prägen sich seinem Geiste fester ein, und auf dem Wege dieser wiederholten Anschauung gewinnt er ein detailliertes, alle charakteristischen Züge umfassendes, bleibendes Bild. In einer ganz ähnlichen Lage befinden sich viele Schüler dem Anschauungsbilde gegenüber. Mag man auch bei der erstmaligen Vorführung eines Bildes die weiter oben gegebenen Winke nach Kräften berücksichtigen, so ist doch bei vielen Schülern ein allmähliches Abblenden der erzielten Vorstellungen zu befürchten. Um dies zu verhüten, müssen die Schüler möglichst in dauerndem Umgang mit dem Bilde gebracht werden. Nur so ist ein wirkliches Vertrautwerden mit seinem Inhalte denkbar. Als das beste Mittel, einmal erworbene Anschauungen und Vorstellungen in ungeschwächter Weise zu erhalten, gilt von jeher die *mater studiorum*, die Wiederholung.

Eine Veranschaulichung, welche ohne diese Hilfe auskommen will, wandelt auf Abwegen; denn nur eine wiederholte Vorführung der Anschauungsobjekte führt zu einer gründlichen Auffassung, zu einer wirklichen Assimilation. Die Repetition des unter Zuhilfenahme der bildlichen Veranschaulichung durchgearbeiteten Lehrstoffes sollte in der Regel unter erneuter Benutzung der betreffenden Bilder erfolgen, sofern sie sich nicht bloss in übersichtlicher Form vollzieht. Sehr oft wird es angängig sein, die Wiederholung an früher behandelte Bilder anzuschliessen, so dass diesen die führende Rolle zugewiesen wird. Auf diese Weise wird eine gründliche Ausnutzung des Lehrmittelschatzes einer Schule erzielt. Die vorhandene Sammlung wird dann gewissermassen zum Museum, jederzeit bereit, der Unterrichtsarbeit wertvolle Hilfen zu bieten, und es tritt dann nicht der leider so häufig zu beobachtende, beklagenswerte Fall ein, dass kostbare Anschauungsmittel wie vergrabene Pfunde zinslos im Schulschranke lagern und dort veralten.

Wie nutzbringend wäre es, wenn jede Schule sozusagen über eine allen Schülern frei und leicht zugängliche permanente Ausstellung ihrer Bilder und sonstigen Lehrmittel verfügte! Innerhalb bescheidener Grenzen gewinnt dieser Gedanke praktische Gestalt, wenn unter Benutzung von Wechselrahmen und einfachen Gestellen ständig ein Teil der verfügbaren Bilder in einem

besonderen Zimmer, auf dem Flur oder in sonstigen Räumen zur steten Besichtigung offen aushängt. In der vom Verfasser geleiteten Mittelschule sind solche Gestelle seit längerer Zeit in Gebrauch. Sie bestehen aus  $2\frac{1}{2}$  m hohen, senkrechten Stäben, die durch mehrere etwa 25 cm weit voneinander entfernte Querleisten von 2 bis 3 m Länge verbunden sind, an welchen die Bilder mittels Reisszwecken befestigt werden. Die Schüler benutzen diese Gelegenheit zum bequemen, genauen Betrachten erfahrungsgemäss sehr gern und mit sichtlichem Erfolge. Dass diese Art der kontinuierlichen Veranschaulichung planmässig, d. h. unter beständiger Rücksichtnahme auf den stofflichen Fortschritt des Unterrichts, sowie unter steter Kontrolle und unter angemessener, regelmässiger Erneuerung der Aushänge erfolgen muss, liegt auf der Hand. Ein Durcheinander in den Aushängen ist natürlich vom Übel. Am zweckmässigsten erweisen sich Gruppen oder Serien, die sich eng an Lehreinheiten anschliessen. —

In die Reihe derjenigen bildlichen Darstellungen, welche zu unterrichtlichen Zwecken Verwendung finden, gehören seit einigen Jahren auch die sogenannten Ansichtskarten. Es nimmt nicht wunder, wenn man in Ermangelung grösserer Bilder diese Darstellungen in miniature, welche zu einem geringen Preise erhältlich sind, vielerorts als Lehrmittel würdigt. Schon im Jahre 1900 forderte Stübler<sup>1)</sup> geradezu ihre Verwendung im Dienste des erdkundlichen Unterrichts, und auch auf dem 15. deutschen Geographentage wurde dieser Gedanke durch Dr. Schwarz aufs eifrigste verfochten. Leipzig besitzt seit 1907 eine „Zentralstelle guter Ansichtskarten aller Art für Unterrichtszwecke“, deren Bestrebungen u. a. auch Tischendorf, Harms und Schmeil ihre Zustimmung bekundet haben. Und war es anfangs nur die Ansichtskarte geographischen Inhalts, welche unterrichtliche Verwendung fand, so sind inzwischen bekanntlich auch Karten mit naturkundlichen, weltgeschichtlichen, kunst- und literarhistorischen Darbietungen da und dort in Umlauf und Benutzung.

So gewagt und rückständig es nun einerseits wäre, einer grundsätzlichen Ausschaltung der Ansichtskarte aus der Reihe der Schullehrmittel das Wort zu reden, so notwendig erweist es sich andererseits aber auch, gegen ein Übermass in ihrer unterrichtlichen Verwertung Einspruch zu erheben. Alle unterrichtlichen Massnahmen, vor allem auch diejenigen der Veranschaulichung, sind so zu gestalten, dass in weitestem Umfange auf die Verhältnisse und Bedürfnisse des Klassenunterrichts Rücksicht genommen wird. Der Massenunterricht stellt aber in Bezug auf die vorzuführenden Objekte die Forderung, dass sie möglichst gross und deutlich und jede Beinträchtigung der Aufmerksamkeit fernzuhalten geeignet seien. Das übliche Verfahren bei der Verwertung der Ansichtskarten zu

---

<sup>1)</sup> Zeitschrift für Schulgeographie 1900, S. 357.



Lehrzwecken widerspricht aber diesem selbstverständlichen Verlangen. Die Kleinheit der Darstellung auf der Ansichtskarte zwingt dazu, den Klassenunterricht nahezu in Einzelunterricht aufzulösen: sodann mindert sie die Klarheit der Auffassung und verhindert das unterrichtliche Eingehen auf die Einzelheiten und Teile. Das bankweise Vorzeigen der Ansichtskarte oder das Weiterreichen von Schüler zu Schüler innerhalb der Stunde erfordert nicht allein viel Zeit und strengste Kontrolle, sondern erschwert auch in hohem Masse die Disziplin namentlich bei starkbesetzten Klassen. Und dieses unruhige Moment, welches die Verwendung der Ansichtskarte als Lehrmittel in den Verlauf der Unterrichtsstunden hineinträgt, macht in Verbindung mit den übrigen störenden Begleiterscheinungen den erhofften unterrichtlichen Gewinn in der Regel zur Illusion.

Nun mag man vielleicht einwenden, dass es möglich sei, jede zu verwertende Ansichtskarte in so vielen Exemplaren zu beschaffen und zu verteilen, dass jeder einzelne Schüler sie in den Händen habe. Würde nicht aber der zur praktischen Ausführung dieses Gedankens erforderliche Betrag hinreichen, grosse, die Erreichung des beabsichtigten Zweckes besser gewährleistende Bilder zu beschaffen? Diese Frage wird kaum zu verneinen sein.

Hiernach wird der Ansichtskarte, so vollkommen sie auch immer gestaltet sein mag, in der Reihe der Lehrmittel immer eine untergeordnete Rolle zuzuweisen sein. Sie wird da und dort als Nothelfer dienen können, z. B. in der Kunde der engeren und weiteren Heimat. Für den letzteren Zweck dürfte sie ohne erhebliche Kosten überall in ausreichender Zahl zu haben und namentlich dann am Platze sein, wenn grosse Bilder nicht zur Verfügung stehen. — Es dürfte sich als erspriesslich erweisen, die Schüler anzuhalten, gute Ansichtskarten und ähnliche Darstellungen (z. B. die bekannten Photocolors und Liebigbilder) zu sammeln, und sie anzuleiten, ihren Inhalt aus freiem Interesse selbsttätig zu verarbeiten. Eine so gehandhabte Benutzung der Ansichtskarte dürfte keinen Einwendungen begegnen. — Mit derselben Vor- und Umsicht wie die Ansichtskarten werden auch stereoskopische Abbildungen unterrichtlich zu behandeln sein.

Unter den Mitteln zur bildlichen Veranschaulichung bedürfen auch die Projektionsapparate, welche die moderne Technik zu Lehrzwecken darbietet, einer sorgfältigen Prüfung in Bezug auf ihren unterrichtlichen Wert. Sie kritiklos mit dem übervollen Masse des Entgegenkommens hinzunehmen, welches einer ausserordentlich geschäftigen Reklame stets erwünscht ist, wäre eine bedenkliche Übereilung; denn gerade auf dem Gebiete des Lehrmittelwesens hat sich bisher vieles als Blendwerk oder doch als zwar amüsante, aber völlig ertraglose Spielerei erwiesen. Wie manches mit hohen Kosten beschaffte Lehrmittel ruht wenig benutzt oder gar verstaubt

im Dunkel der Vergessenheit, weil seine unterrichtliche Verwendung kompliziert, disziplinstörend oder -erschwerend und durchaus nicht von der erhofften Wirkung war! Auch besteht im Sinne des alten Spruches: „Eines schickt sich nicht für alle“ unzweifelhaft die Möglichkeit, dass nicht jedes an sich einwandfreie Lehrmittel unbedingt auch in jede Schule, gleichviel wie sie geartet sei, hineinpasst.

Als die höchste Potenz der bildlichen Veranschaulichung wird zur Zeit vielerseits der Kinematograph in seinen verschiedenen Konstruktionen angesprochen, und wer den ihm geweihten Lobliedern mancher Zeitschriften<sup>1)</sup> ohne Bedenken Gehör schenken will, muss in ihm unbedingt das Non plus ultra aller Lehrmittel oder den Nürnberger Trichter in seiner zuverlässigsten Gestalt erblicken. Und doch fordert gerade diese modernste aller Unterrichtshilfen jene kühle Erwägung heraus, welche neuen Lehrmitteln gegenüber so oft am Platze ist. Zwar kann von einer strikten Ablehnung des Kinematographen als Veranschaulichung nicht die Rede sein, das hiesse das Kind mit dem Bade ausschütten; die Frage aber, ob er in dem Stadium seiner gegenwärtigen Entwicklung unbegrenztes Gastrecht in der Schule beanspruchen darf, ist aus den nachfolgenden Gründen zu verneinen.

In erster Linie sprechen ernste Bedenken hygienischer Natur gegen seine uneingeschränkte Verwendung zu Lehrzwecken. Die photographischen Momentaufnahmen, welche mittels des kinematographischen Apparats in raschster Aufeinanderfolge (20 Films innerhalb einer Minute) auf den von konzentriertem Licht grell bestrahlten Schirm projiziert werden, präsentieren sich bei ihrer Vorführung bekanntlich in einem unaufhörlich tanzenden Flimmern und Blitzen, welches auch bei Apparaten bester Konstruktion sich nicht hat beseitigen lassen. Die Netzhaut des im verdunkelten Raume der hellen Leinwandfläche zugekehrten Auges ist gezwungen, in kürzester Frist unzählig viele in Bezug auf Stärke und Bewegung verschiedene Erschütterungen hinzunehmen. Nun vermag ja wohl das gesunde Auge eine einmalige oder in langen Zeitintervallen sich wiederholende Einwirkung dieser durch die Projektion noch vergrößerten Zitterbewegung ohne merklichen Schaden zu ertragen; aber es steht ausser allem Zweifel, dass eine unterrichtliche Verwendung des Kinematographen in dem weiten Umfange, welcher neuerdings von verschiedenen Seiten gefordert wird, die Sehkraft der Schüler unbedingt schädigen muss, und nicht bloss das! Wenn sich auch die Schule davon fernhalten wird, den Schülern Stücke aufregenden Inhalts vorzuführen, so wird doch schon durch die Art der Darbietung nicht allein das Auge, sondern der gesamte Nervenapparat nachteilig beeinflusst werden.

<sup>1)</sup> z. B. „Schule und Technik“. Berlin, Verlag für Fachliteratur.

Die hetzende Geschwindigkeit, welche jeder kinematographischen Demonstration wesenseigen ist, kann in keinem Falle förderlich auf das Kind wirken. Die nervöse Hast, welche bedauerlicherweise einem grossen Teile unserer Schuljugend ohnehin schon anhaftet, wird durch eine umfassende Benutzung des kinematographischen Apparats im Unterricht sicher nicht eine Verminderung erfahren. Man wird daher dem Berliner Schularzte Dr. Paul Schenk beipflichten müssen, der vom hygienischen Standpunkte aus seine Stellungnahme zum Kinematographen so präzisiert: „Die kinematographischen Vorführungen sind geeignet, durch die sinnverwirrende, die Leistungsfähigkeit der Augen überlastende Schnelligkeit, mit der die einzelnen Eindrücke aufeinanderfolgen, die Gesundheit, namentlich die der Kinder, zu schädigen.“<sup>1)</sup>

Auch von dem rein pädagogischen Standpunkte aus machen sich Bedenken gegen ein Übermass kinematographischer Vorführungen geltend.

Zunächst darf die Behauptung, dass der Kinematograph die Anschauung der Wirklichkeit durchaus ersetze, nicht unwidersprochen bleiben. Was er bietet, sind Bilder, — nichts mehr. So gross die durch ihn erzeugte Illusion auch immer sein mag, ein voller Ersatz für das wirkliche Leben, für die Dinge und Erscheinungen an sich ist sie nicht. Wenn auch bei den ersten Vorführungen das durch den Reiz der Neuheit gefesselte Auge des Schülers über die Diskontinuität des bildlichen Geschehens, wie sie auch beim rapidesten Abrollen der Films in die Erscheinung tritt, sich hinwegtäuschen lässt, so kann es doch nicht ausbleiben, dass es beim wiederholten und regelmässigen Gebrauche des Apparats das durch unaufhörliches Aufblitzen markierte Zerreißen des Vorgangs in lauter kleine Abschnitte allmählich deutlich bemerkt und bewusst empfindet. Von dem ungestörten, verweilenden Betrachten, welches wir weiter oben als die unerlässliche Basis jeder bildlichen Veranschaulichung bezeichnet haben, kann dann wohl kaum die Rede sein. Wie sollten dauerhafte Wahrnehmungen entstehen, wenn eine Fülle von Bildchen im Automobiltempo auf das Auge eindringt! Was in Wirklichkeit sich im Laufe mehrerer Stunden abspielt, drängt der Kinematograph in den engen Raum weniger Minuten zusammen. Je schärfer der zuschauende Schüler das Unnatürliche dieses überhastenden Geschehens empfindet, desto geringer muss die anschauliche Wirkung sein.

Wohl mag es bequem und verlockend erscheinen, dem Schüler mit Hilfe des Kinematographen auf der Leinwand „die ans Ufer

<sup>1)</sup> Hierzu und zum folgenden vergleiche man den Aufsatz: „Der Kinematograph vom hygienischen Standpunkte“ von Dr. Schenk („Schulpflege“ 1907 Nr. 20, Verlag von R. Stricker-Berlin W.).

schlagenden Wellen des heimatlichen Sees, das vom leichten Winde gekräuselte Wasser, die träge einherschleichende Zille, das vorüberschliessende Klubboot', u. a. vorzuführen, sie zwischen den Wänden des Schulzimmers „die Konstruktion des Automobils, die Arbeit des Krahn, das Getriebe einer Dampfmaschine“ u. dergl. schauen zu lassen. Ist es aber nicht natürlicher und erfolgversprechender, sie die Schönheit der Heimat, das Leben im Walde usw. durch wirkliche Anschauung auf Beobachtungsgängen, die Wirkungsweise physikalischer Apparate an diesen selbst oder an guten Modellen erkennen zu lehren?

Wirklich naturgemässer Unterricht im eigensten Sinne des Worts wird immer in der Natur selbst seine sicherste Grundlage und kräftigste Stütze finden und das Bild, gleichviel in welcher Gestalt, nur dort, wo die Wirklichkeit nicht selbst ohne weiteres zugänglich ist, als berechtigten Ersatz benützen dürfen. Mehr als ein solcher Ersatz können auch kinematographische Vorführungen billigerweise nicht gelten. Und in diesem Sinne halten wir eine sparsame, sorgfältig erwogene Verwendung des Kinematographen für erlaubt und erspriesslich. Was darüber ist, das ist vom Übel, ist eine Veranschaulichung auf Abwegen. Und damit sei die pomphaft tönende Behauptung: „Die Einführung des Kinematographen in die Schule ist eine Kulturtat ersten Ranges, die dem Pädagogen seine Arbeit in ungeahnter Weise erleichtert“<sup>1)</sup> auf ihren wahren Wert zurückgeführt.

Günstiger als der Kinematograph ist das Skioptikon als Lehrmittel zu beurteilen. Die Einwendungen, welche vom ärztlichen Standpunkte aus gegen die unterrichtliche Verwendung dieses Projektionsapparates erhoben werden könnten, beschränken sich auf ein geringes Mass, während seine Benutzung eine ausserordentlich vielseitige Veranschaulichung und die Möglichkeit des verweilenden Betrachtens in weitestem Umfange gewährleistet.

In Bezug auf die Diapositive, welche für das Skioptikon verwendet werden, ist zu wünschen, dass man sich auf gute photographische Bilder, die ja auch schon wegen ihres weit niedrigeren Preises den kolorierten vorzuziehen sein werden, beschränken möge. „Wohl haben diejenigen recht, welche behaupten, dass Farbe Leben bedeutet, aber nur dann, wenn die Farben naturwahr sind. Dies ist aber bei den wenigsten im Handel befindlichen farbigen Diapositiven der Fall und kann auch nicht der Fall sein, so lange es sich um Handkolorierung handelt. Nur ein Künstler ist imstande, in dieser Miniaturmalerei Brauchbares zu leisten. Ein Handwerker wird durch waschblaufarbigen Himmel, grüspanfarbige Bäume und lichtblaue Wasserfälle vielleicht das Entzücken unserer lieben Jugend

---

<sup>1)</sup> Felix Wolff, Der Kinematograph als Lehrmittel („Schule und Technik“ 1. Jahrgang No. 2, S. 44).

hervorrufen; der Lehrer aber wird auf derartige „kostbare Kunst-erzeugnisse“ gern verzichten. Etwas anderes ist es, wenn es sich um Märchenbilder handelt. Diese sind ja für die kleinsten Leute bestimmt, da muss Farbe her, da darf sie auch ein bisschen grell sein, da darf aber auch kein zu strenger künstlerischer Massstab angelegt werden.“<sup>1)</sup>

Es wird daher nichts dagegen einzuwenden sein, wenn überall da, wo ein eigens hergerichteter, womöglich mit elektrischem Kontakt und Verdunkelungsvorrichtung versehener Raum für Lehrzwecke zur Verfügung steht, das Skioptikon seinen Einzug hält und innerhalb wohlwogener Grenzen in sparsamer Weise zu Zwecken einer vernünftigen Veranschaulichung benutzt wird. Die Höhe der Anschaffungskosten verschwindet gegenüber der ergiebigen, in allen Unterrichtsfächern möglichen Verwendung dieses Projektionsapparats. Niemals wird aber ausser acht gelassen werden dürfen, dass eine missbräuchliche, über ein gesundes Mass hinauschiessende Inanspruchnahme seiner Dienste zu Unterrichtszwecken auf Abwege führen würde. Solch einen Abweg beschreitet Scheel,<sup>2)</sup> welcher den Lichtbilderapparat nicht nur als gelegentliche Unterrichtshilfe benutzen will, sondern für einen besonderen Lichtbilderunterricht eintritt.

Sogar das Grammophon, dieser moderne, nicht bloss im öffentlichen Leben, sondern auch in vielen Privathäusern sein lästiges Wesen treibende Plagegeist, steht bereits Einlass begehend vor den Türen unserer Schulzimmer. Ein bayrischer Landtagsabgeordneter hat kürzlich im Parlament allen Ernstes empfohlen, die Sprechmaschine auch unterrichtlichen Zwecken nutzbar zu machen, und eine reichshauptstädtische Verlagsfirma hat sogar unter den Mitteln zur Aneignung fremder Sprachen das Selbststudium mittels Anwendung des Grammophons als das bequemste und beste bezeichnet.<sup>3)</sup> Wie alles Neue hat natürlich auch diese Idee schon begeisterte Verehrer gefunden, von denen einer schreibt: „Wem fern von der Stadt kein geeigneter Sprachlehrer zur Verfügung steht, der braucht jetzt nur eine Grammatik und ein Grammophon, so hat er den Lehrer im Hause, der ihm auf unbegrenzte Zeit erhalten bleibt.“<sup>4)</sup> Auf das Irrige, Utopische und Extreme einer solchen Ansicht näher einzugehen, erübrigt sich. Wohl ist der Fall denkbar, dass auch die Sprechmaschine unter Umständen einmal, eine ver-

<sup>1)</sup> Hans Kellermann, Die Zukunft des Skioptikons in der Schule („Periodische Blätter für Realienunterricht und Lehrmittelwesen“ 1907, Heft 1. Wien und Leipzig, Akademischer Verlag).

<sup>2)</sup> Dr. W. Scheel, Das Lichtbild. Leipzig, Quelle & Meyer.

<sup>3)</sup> So sind z. B. die Reisegespräche zu den Langenscheidtschen Sprachführern auf Grammophonplatten käuflich zu haben. Welch verlockende Perspektive: Sprechmaschine mit Zubehör im Reisekoffer!

<sup>4)</sup> „Schule und Technik“ 1908 Nr. 4.

vollkommnete Konstruktion vorausgesetzt, dem Unterricht einen schätzenswerten Dienst zu leisten vermag; ihr aber schon heute einen bevorzugten Platz unter den Lehrmitteln zuzubilligen, dürfte doch sehr verfrüht sein. Maschinenhafter Unterrichtsbetrieb erstickt die Persönlichkeit. —

In welcher Gestalt und Darbietung das Bild auch immer als Veranschaulichungsmittel Verwendung finden mag, wird es doch in der Mehrzahl der Fälle als blosser Ersatz der lebensvollen Wirklichkeit auch bei vorzüglichster Ausführung nur selten ebenso kräftig und nachhaltig wirken wie diese. Darum muss die Schule überall da, wo die Dinge und Erscheinungen in natura erreichbar sind, unter Verzichtleistung auf ihre bildliche Darstellung die Objekte selbst Ausgangspunkt, Grundlage und Förderungsmittel des unterrichtlichen Veranschaulichens sein lassen. „Diese wirklich unmittelbare Anschauung bringt lebendige Vorstellungen in die Seele, nährt und beschäftigt diese mehr als zehn der schönsten Bilder.“<sup>1)</sup>

Wie oft sündigt aber die Schule gegen diese Forderung? Es gibt kaum ein Unterrichtsfach, das nicht in irgend einer Weise unerlaubten Bilderkultus treibt. Am augenfälligsten tritt er allenthalben im naturkundlichen Unterrichte zutage. Man will noch immer die lebensfrische Natur an Bildern kennen lehren. Der oft ausgesprochenen und von den Meistern mit Nachdruck erhobenen Forderung des „Unterrichts im Freien“ wird meist auch dort, wo ihre Erfüllung ohne Mühe möglich wäre, nicht praktische Folge gegeben. Wo sind die Lehrer, welche mit ihren Schülern die Natur selbst: das Leben im Walde im Laufe der Jahreszeiten, die Pflanzen der Wiese und des Gartens, das Vieh auf der Weide, die Früchte des Feldes, den gestirnten Himmel, physikalische Vorgänge im Luftmeer u. dgl. anders als im Bilde, an der Zeichnung oder am Apparat betrachten? Warum schliesst man beispielsweise die unterrichtliche Beschreibung des Hundes, der Katze, des Huhnes und anderer Haustiere, der heimischen Kulturgewächse und anderer Pflanzen fast ausnahmslos an Abbildungen an, wo diese Objekte sich selbst ungesucht zur unterrichtlichen Demonstration darbieten? Verleitung zum Vorwitz, zur Tierquälerei, zum Frevel in Flur und Wald oder noch Schlimmeres sind bei einer so gearteten Veranschaulichung ganz gewiss nicht zu befürchten; wohl aber wird diese Veranschaulichung, zweckmässige Handhabung vorausgesetzt, dazu beitragen, dass bei den Schülern ein erhöhtes Interesse für die wirklichen Dinge und Lebensvorgänge in der Natur Boden gewinnt.

Nun meint man ja wohl, dass „Beobachtungsaufgaben“ das von uns als unerlässlich bezeichnete Verfahren vollauf zu ersetzen im-

<sup>1)</sup> Wigge und Martin, Grundlagen zur naturgemässen Umgestaltung des Volksschulwesens, S. 189. — Leipzig, Kahlé.

stande seien. Wer es aber erfahren hat, auf was für unselbständige Weise sehr oft die jeweils erforderten „Ergebnisse“ gewonnen werden, der wird den wahren Wert eines solchen, mehr oder minder den Schülern anheimgegebenen Naturstudiums zu würdigen wissen.

Eine Naturbetrachtung in dem Sinne, wie wir sie fordern, darf nicht auf halbem Wege stehen bleiben, sich auch nicht mit der Erzeugung von Teilvorstellungen begnügen. Ist es nicht eine ganz armselige Art der Veranschaulichung, wenn man sich z. B. bei der Betrachtung des Apfelbaums, der Kastanie, der Linde oder der Kiefer darauf beschränkt, im dumpfen Zimmer vor einer ganzen Klasse mit einem Zweiglein, mit einigen Blättern, Blüten oder Früchten zu operieren, anstatt „unter Eichen und Buchen zu lehren“, was schon Comenius forderte? Wieviel kräftiger muss die Wirkung auf die Schüler sein, wenn der Lehrer sie so oft als möglich hinausführt in den Garten der Natur, wenn er lehrend sie wiederholt unter die Bäume stellt, deren Lebensvorgänge und Bedeutung sie verstehen lernen sollen, das erstmal, wenn ihre Knospen schwellen, sodann, wenn ihre Blätter und Blüten sich entfaltet haben und von Insekten umsummt, von Vögeln umflattert werden, und schliesslich noch einmal, wenn ihre Äste sich unter der Last der Früchte beugen!

Inbezug auf die Entwicklung kleiner Pflanzen und Tiere, wie etwa der Erbse und des Maiglöckchens, des Frosches und des Schmetterlings, kann die kontinuierliche Beobachtung im Schulzimmer erfolgen. Gewisse Objekte stehen fast jederzeit und überall zur unterrichtlichen Verfügung und machen Abbildungen davon ganz entbehrlich, so z. B. charakteristische Gebisse geschlachteter Tiere (Rind, Schwein, Hase), Fussarten der Vögel (Gans, Ente, Huhn, Taube). Wertvolle Hilfe leisten auch gut ausgestopfte Tiere, Spiritus- und Trockenpräparate. Da aber derartige Sammlungen nicht den Zweck haben, die Beobachtung im Freien zu ersetzen, sondern zu ergänzen, braucht in ihnen nur das vorhandene zu sein, was in der Natur sich nur schwer oder nur in unzureichender Weise beobachten lässt. „Die Natur bleibt mit ihrem allzeit Zugänglichen immer die vollkommenste Sammlung der Schule.“

Die im naturkundlichen Unterricht am wirklichen Objekt gewonnene Anschauung ist das natürlichste und tragfähigste Fundament für einen geist- und gemütbildenden Ausbau des kindlichen Vorstellungskreises, während jede anders geartete Veranschaulichung leicht auf Abwege gerät und darum zu Scheinerfolgen führt. Von diesen Erwägungen lassen sich u. a. auch die für die preussischen Volksschulen geltenden neuen ministeriellen Anweisungen vom Jahre 1908 leiten, welche für den gesamten naturkundlichen Unterricht die Beobachtung der Gegenstände selbst zur Pflicht machen und Zeichnungen und Bilder nur dort zulassen, wo sie unumgänglich notwendig sind.

Es liegt im Rahmen unserer Untersuchungen, einer Verirrung

zu gedenken, welcher der naturkundliche Unterricht sich hier und da schuldig macht. Gemeint ist jenes Verfahren, welches in dem wohlgemeinten Bestreben, alles bis ins Kleinste veranschaulichen zu wollen, es zulässt, dass Schüler Mengen knospender und blühender Zweige von Bäumen und Sträuchern und ganze Sträuße von Wiesen- und anderen Blumen zur Naturgeschichtsstunde mitbringen. Wie oft werden sie hier angeblich zu bildenden Zwecken zerpfückt, wie oft in den Händen der Schüler zum Spielzeug! Ganze Körbe verwelkter und zeretzter Pflanzen wandern bisweilen nach beendetem Unterricht auf den Kehrriethaufen.

Von dieser zweckwidrigen Handhabung der Veranschaulichung ist nur ein kleiner Schritt zu solchen naturgeschichtlichen Versuchen, welche an die Roheiten der Vivisektion erinnern. Ernst Linde<sup>1)</sup> weist in seiner „Persönlichkeits-Pädagogik“ auf ein derartiges Experiment hin. Da soll — er zitiert aus einem mehrfach aufgelegten Präparationswerke — eine (allerdings vorher getötete) Taube vor den Augen der Schüler zerschnitten werden, um den Schülern die Luftsäcke im Innern des Vogelleibes zu zeigen. Man wird zugeben, dass bei einer solchen Veranschaulichung der erzielte spärliche Gewinn gegenüber der groben Verletzung zarter Empfindungen vollständig verschwindet; denn es wird damit, wie Linde treffend bemerkt, „das Gemütsleben der Kinder, ihre herzliche Pietät gegen die Geschöpfe seziert.“ Das Zergliedern eines Tier- oder Pflanzesleibes bis in die feinsten Organe muss Sache der wissenschaftlichen Forschung bleiben; in der Volksschule ist sie in dieser Tiefe nicht am Platze. Die Schule ist keine Universität. Sie besitzt einfachere Mittel zur Verdeutlichung biologischer Vorgänge. Wo die Veranschaulichung kleinster organischer Teile geboten erscheint, mag man doch lieber Handskizzen oder geeignete zootomische, biologische bzw. morphologische Abbildungen, etwa die von Schröder-Kull oder die von Jung-Koch-Quentell oder die Pflanzentafeln von Pilling-Müller, zu Hilfe ziehen. Hier sind Bilder am Platze! Und wenn im botanischen Unterricht das Mitbringen kleiner Pflanzen unerlässlich ist, dann sollte der Lehrer darauf halten, dass, sofern es sich nicht gerade um Unkräuter handelt, die Schüler beim Einholen dieser Pflanzen zur naturgeschichtlichen Lektion bzw. nach erfolgter unterrichtlicher Behandlung möglichst nach dem Goethe'schen Worte verfahren: „Ich grub's mit allen den Würzlein aus, zum Garten trug ich's am hübschen Haus; ich pflanzte es wieder am stillen Ort; nun zweigt es immer und blüht so fort.“

Wie in der Naturkunde, so gebührt auch im Geschichtsunterricht überall da, wo geeignete Objekte zur Verfügung stehen oder leicht zu beschaffen sind, der unmittelbaren Anschauung der Vorrang. Oft bieten sich solche Objekte am Heimatorte selbst oder

<sup>1)</sup> Ernst Linde, Persönlichkeits-Pädagogik S. 189. Leipzig, Brandstetter.



in seiner Umgebung in Menge dar, z. B. allerhand Bauwerke (Kirchen und Kapellen, Klöster, Burgen und Schlösser, Festungswerke, alt-ehrwürdige Stadtmauern, Türme, Tore und Ruinen der verschiedensten Art), alte Gräben, Brunnen und Wälle, historische und kunstgeschichtliche Denkmäler, Gedenksteine und -tafeln, Friedenseichen, Wappen und andere Wahrzeichen, Galgenberge, sogenannte Schwedenschanzen und Franzosengräber, Urnen, ferner einzelne Waffen sowie ganze Rüstungen, Dokumente, örtliche Sagen, Sitten und Gebräuche. Diese Objekte ganz übergehen, sie wenig ausnutzen oder durch Bilder ersetzen zu wollen, wäre zweifellos eine Veranschaulichung auf Um- und Abwegen. Stellen sie doch das naheliegendste und natürlichste Ausgangs- und Anknüpfungsmaterial für die Vermittlung und Klärung der zu behandelnden geschichtlichen Stoffe dar. Es wird dem Lehrer ein Leichtes sein, diesen Repräsentanten vergangener Tage und Sitten Leben einzuhauchen. Gute Abbildungen und Handskizzen mögen zur Ergänzung dieses heimatlichen Anschauungsmaterials dienen.<sup>1)</sup>

Auch im erdkundlichen Unterricht fordern in Bezug auf die Art der Veranschaulichung gewisse Massnahmen zur Kritik heraus, und zwar liegen auch hier die Fehlgriffe ebenso oft in der Auswahl als in der Anwendung der Anschauungsmittel.

Die Geographie ist noch zu oft Buch- und Bilderunterricht. Dieser Vorwurf trifft in erster Linie die heimatkundlichen Lehrstunden. Unzweifelhaft bildet „ein lebendiges, durch Erwandern erreichtes Bild des Wohnbezirks“<sup>2)</sup> also eine durch unmittelbare Anschauung gewonnene, genaue Kenntnis der Heimat die beste, die tragfähigste Grundlage des gesamten Geographieunterrichts. Wie selten begegnet man aber in der Praxis einer solchen Grundlegung! In neunzig von hundert Fällen begnügt man sich damit, zwischen den vier Wänden des Schulzimmers die wichtigsten „geographischen Grundbegriffe“ zu entwickeln und festzustellen. Man geht wohl auch einmal oder ein paarmal mit der Klasse hinaus ins Freie, um im Anschauen der Wirklichkeit die Schüler über einige allgemein-geographische Fragen (Horizont, Himmelsgegenden) oder über einzelne topographische Erscheinungen zu belehren und glaubt damit genug getan zu haben. Indem man vertraut, dass die Schüler beim freien Umherstreifen in der engeren und weiteren Umgebung des Heimatortes von selbst Anschauungen in hinreichender Stärke und Menge gesammelt haben, vollzieht sich der weitere Aufbau der Heimatkunde fern vom wirklichen Objekt. Da aber bei genauerem Zusehen solche „Anschauungen“ entweder gar nicht vor-

---

<sup>1)</sup> Vgl. M. Schilling, Über die Grundsätze der Auswahl, Anordnung und Behandlung des Lehrstoffs für den Geschichtsunterricht, S. 36 ff. Leipzig, Klinkhardt.  
— Pädagogische Studien 1898: M. Schilling, Die Pflege des geschichtlichen Interesse.

<sup>2)</sup> Heinr. Fischer, Methodik des Unterrichts in der Erdkunde, S. 10. (Breslau, Hirt.)

handen oder doch verworren, unbestimmt und unklar sind, so gestaltet sich der Unterricht zu einem blossen Spiel mit Worten, das des realen Untergrunds ermangelt. Wie vermag ein derartiges Fundament das weite, vielgestaltige Gebäude der Erdkunde zu tragen?

Wie in der Naturkunde, muss der Lehrer auch in der Geographie seine Schüler so oft als angängig hinausleiten und sie unter seiner Leitung an den wirklichen Objekten der Heimat geographische Anschauungen gewinnen und sammeln lassen. Es ist ein folgenschwerer Irrtum, wenn der Lehrer meint, die Umgebung seines Schulortes ermangele des notwendigen Materials zur Veranschaulichung geographischer Erscheinungen.<sup>1)</sup> Die Erde ist, genau besehen, auch in ihren kleinsten Teilen stets ein Ganzes. Wenn der Lehrer nur sorgsam sucht, so findet er überall — und wäre es nur an Halden und Gräben, an Teichen und Bächen — die erforderlichen Objekte zur Verdeutlichung orographischer, hydrographischer und anderer Begriffe. Oft übertrifft ein grosser Sandhaufen auf dem Schulgrundstück das kostspieligste Relief an unterrichtlichem Werte; mächtige Gebirgsketten mit Gipfeln und Plateaus, mit Kämmen und Tälern, Abgründen und Pässen, Seen und Wasserläufen lassen sich an ihm auf das sinnfälligste veranschaulichen. In den Augen der Schüler beleben sich derartige primitive Reliefs zur puren Wirklichkeit. Was sind oft Bilder dagegen und wären es die bestempfohlenen Ideallandschaften, wie etwa die bekannte Schreiber'sche oder die Hirt'sche Darstellung der „Hauptformen der Erdoberfläche“, die wegen ihrer unnatürlichen Kombination aus demselben Grunde zu verwerfen sind wie in der Naturkunde die nach rein systematischen Rücksichten zusammengestellten Tiertafeln von Schreiber-Esslingen. Fischer<sup>2)</sup> hat durchaus recht, wenn er hofft, dass die genannten geographischen Anschauungsmittel in unsern Schulen bald ebenso unmöglich sein möchten „wie Bilder von Einhörnern und Seeschlangen“.

Überhaupt muss auch an dieser Stelle vor einer zu grossen Fülle von Bildern gewarnt werden. Die beiden Hauptlehrmittel des erdkundlichen Unterrichts sind neben der Wirklichkeit die Karte und die farbenreiche, lebensvolle Schilderung; Abbildungen sind von untergeordneter Bedeutung. Fischer<sup>3)</sup> hält zur Geographie Deutschlands folgende Lehmann'sche Typenbilder für ausreichend: 1. Lindau, 2. Zugspitze, 3. Binger Loch, 4. Schwarzatal, 5. Riesengebirge, 6. Düne auf Rügen, 7. Hamburger Hafen, 8. Helgoland, indem er hinzufügt: „Man hat dann ein Bild des südlichen Grenzgebirges aus

<sup>1)</sup> Vgl. die treffenden Ausführungen in dem Aufsätze: „Heimatkunde im Freien“ von Colbus im 4. Hefte der „Pädagogischen Studien“ 1908. Dresden-Blasewitz. Bleyl & Kaemmerer.

<sup>2)</sup> Heintr. Fischer a. a. O. S. 121.

<sup>3)</sup> Heintr. Fischer a. a. O. S. 90.

der Ferne und eins, das uns einige Einzelheiten zeigt, drei Bilder aus den Mittelgebirgen, eins (Riesengebirge), das uns wieder ein Totalbild gibt, eins (Schwarzatal), das uns in Deutschlands Waldstiefen versenkt, eins, welches uns den Durchbruch eines Flusses in seinem vornehmsten Beispiele zeigt, und 3 von der Wasserkante (Steilküste, Flachküste und Hafen.“ Dass sich zu diesem Zwecke ebenso gut Bilder andrer Sammlungen, wie z. B. die von Geistbeck-Engleder oder die von Hoelzel, verwerten lassen, ist selbstverständlich. Auf fortgeschrittenen Unterrichtsstufen wird, wie schon früher erwähnt worden ist, bei der Veranschaulichung auch das Skioptikon wertvolle Dienste zu leisten vermögen. Zu betonen ist aber auch hier, dass in jedem Falle der Inhalt der Bilder durch verweilendes Betrachten, unterstützt durch anschauliche Schilderung, lebendig gemacht werden muss, wenn die Ergebnisse nicht schemenhaft bleiben sollen.

Als eins der erfolgversprechendsten Mittel zur geographischen Veranschaulichung betrachtet man vielfach das Kartenzeichnen. Man lässt sich hierbei von dem Gedanken leiten, dass es möglich sei, mittels einiger auf das Papier geworfener Linien und Zeichen dem Schüler eine richtige Vorstellung nicht allein von der äusseren Gestalt ganzer Erdräume oder einzelner Ländergebiete, sondern auch von den zugehörigen Boden-, Wasser- und Bevölkerungsverhältnissen zu geben. In manchen Schulen sind zu diesem Behufe besondere Hefte mit vorgedruckten Gradnetzen und Umrissen in Gebrauch, unter deren Benutzung ein grosser Teil der erdkundlichen Unterweisungen in zeichnerische Darstellungen sich auflöst.

Wie gestaltet sich die Handhabung dieses „Kartenzeichnens“? In den meisten Fällen beschränkt es sich auf ein mechanisches Kopieren, auf ein blosses Nachmalen der im Schulatlas enthaltenen Karten. Und da in der Regel die Schüler jener Fertigkeit im Zeichnen, die ein erfolgreiches geographisches Skizzieren voraussetzt, ermangeln, so greifen sie nicht selten zu dem unerlaubten Mittel des Durchpausens und zwar besonders dann, wenn die Herstellung der geforderten Skizze als häusliche Aufgabe gestellt wird.

Wie unzulänglich und ergebnisarm ist aber meist eine solche unter einem grossen Aufwand an Zeit und Mühe zutage geförderte Leistung! Was durch ein so gehandhabtes Verfahren im besten Falle gewonnen wird, ist ein topographisches Bild in allergrösster Form, höchstens eine mehr oder weniger zutreffende Vorstellung von der Gestalt und Flächenausdehnung eines geographischen Gebiets. Zu dem blossen Zwecke, dem Schüler ein anschauliches, seinem Geiste jederzeit parates Bild von dem Umriss eines Landes zu vermitteln, bedarf es indes dieser zeitraubenden Skizzen meist nicht; viel leichter und rascher vollzieht sich diese Vermittelung auf dem Wege des figürlichen Vergleichs. Augenfällige Veranschaulichung und haltbare Gedächtnisstütze zugleich gewährt es

dem Schüler, wenn der geographische Unterricht ihn beispielsweise den Umriss Italiens als Reiterstiefel, den Frankreichs als ausgespanntes Fell auffassen und festhalten lässt. Ähnliche Vergleiche: Europa = sitzende Frau, Schweiz = Schildkröte, Morea = Kuh-euter oder Platanenblatt (Plinius!), Hinderindien = Hand, Brandenburg = fliegender Adler, Schlesien = Eichblatt, Königreich Sachsen = rechtwinkeliges Dreieck, Böhmen = Viereck, Pyrenäenhalbinsel = Quadrat, Belgien = Trapez.

Natürlich gibt es zahlreiche Fälle, in denen sich das Kartenzeichnen als ein wertvolles Mittel zur Erzeugung klarer Anschauungen erweist. Es ist beispielsweise am Platze, wenn es sich darum handelt, das, was auf der Karte nur verworren oder verschwommen in die Erscheinung tritt, wie etwa die Landschaften Thüringens oder die Hauptzüge eines Gebirgssystems, zur deutlichen und übersichtlichen Darstellung zu bringen. Ebenso werden Reisewege, Flussnetze, Grössenvergleiche, Vertikaldurchschnitte verschiedener Gebiete, vergleichende Höhenprofile u. ä. zweckmässige Objekte für das geographische Skizzieren dar bieten. Aber auch diese Art der Veranschaulichung durch Faustskizzen, die am zweckmässigsten vor den Augen der Schüler mit Benutzung weisser und bunter Kreide an der Wandtafel entworfen werden, ist massvoll zu üben. Dabei ist festzuhalten, dass dieses Skizzieren in der Hauptsache Arbeit des Lehrers bleiben muss und dass „das Übertreiben bedenklicher ist als das Unterlassen“. Das Skizzieren darf in keinem Falle die denkende Durchdringung des Stoffes überwuchern und dadurch beeinträchtigen; es darf nie Selbstzweck werden, sondern muss stets Mittel zum Zwecke bleiben. Auch ist hier daran zu erinnern, dass nicht das Kartenzeichnen, sondern die unausgesetzt und gründlich betriebene Übung im Kartenlesen die lohnendste Form der geographischen Darbietung und Veranschaulichung ist.

In der modernen Schule, auch in der einfachsten, beschränkt sich das Kartenlesen in der Regel nicht mehr auf die Wandkarte, sondern es erstreckt sich in umfassendster Weise auch auf die in den Händen der Schüler befindliche Kartensammlung, den Atlas. Und das ist gut. Für einen zweckentsprechenden Betrieb des Kartenlesens ist aber völlige Atlaseinheit absolutes Erfordernis. Doch gerade in diesem Punkte wandelt die Veranschaulichung oft auf einem Abwege, der eine gründliche Einführung in das Verständnis der kartographischen Darstellung ausserordentlich erschwert. Jede Karte ist ein Bild, dessen Inhalt der Schüler in sich aufnehmen, ein Text, den er lesen soll. Wie vermag aber der Lehrer die hierzu erforderliche Geistesarbeit zu dirigieren, wenn nicht alle Schüler Karten von gleicher Ausführung und Darstellungsmanier vor sich haben! Mag auch immer die vor der Klasse hängende Wandkarte das Bindeglied für die gemeinsame unterrichtliche Betätigung bilden, so wird der Lehrer doch mit derselben Berechtigung, mit der er

im deutschen Sprachunterricht von sämtlichen Schülern dasselbe Lesebuch, im Rechenunterricht dasselbe Aufgabenheft usw. fordert, auch verlangen dürfen, dass alle Schüler einerlei Atlanten benutzen.

Hiermit sei unsere Revue beendet. Wohin wir in der Unterrichtspraxis auch blicken, überall begegnen wir auf dem Gebiete der Veranschaulichung bedenklichen Fehlgriffen. Schlimm ist es, wenn diese Fehlgriffe sich zu pädagogischen Verirrungen steigern, bei denen übersehen wird, dass zwischen schulgemässer Verdeutlichung und wissenschaftlicher Demonstration eine Grenzlinie besteht, die nie ohne Schaden überschritten werden kann. Einer solchen Überschreitung würde die Schule sich schuldig machen, wenn sie z. B. auf dem Gebiete der sexuellen Belehrung zu dem von Marie Lischneswka empfohlenen Verfahren greifen wollte, nach welchem auch die intimsten geschlechtlichen Erscheinungen und Vorgänge wenigstens durch Bilder zu veranschaulichen sind, — oder wenn sie die verderblichen Wirkungen des Alkohols an Abbildungen zu demonstrieren suchte, welche wie die Tableaux Muraux von Armand Collin oder die von Ch. Delagrave in Paris unter dem Titel „L'Alcool et l'Organisme“ herausgegebenen Skizzen das Gefühl verletzen und Ekel erregen. —

Wir haben erkannt: Eine in Bezug auf Lehrmittelwahl und methodisches Verfahren falsch gehandhabte Veranschaulichung wandelt auf gefährlichen Abwegen. Sie verkehrt eine im Kerne gesunde Idee ins Gegenteil und wird zur Spielerei, zu einem Haschen nach Effekten, von dem das Wort des alten Claudius gilt:

„Wir suchen viele Künste  
und kommen weiter von dem Ziel.“

---

### III.

## Über die Aufnahme in die Schule und über die Feststellung der Gegebenheit des Kindes.

Von Peter Zillig in Würzburg.

Im folgenden wird ein wichtiger Punkt von der Anfangsarbeit in der Volksschule auf der Grundlage der Erfahrung nach dem Gedanken der Erziehung überlegt: die Aufnahme des Kindes in die Schule und die Feststellung seiner ganzen Art. Die grosse Bedeutung der Sache wird empfunden, sobald man sich nur dieses Eine vergegenwärtigt, dass das gegebene Kind der Anfang und das

Ende, Grundlage wie Beziehungspunkt aller pädagogischen Einwirkung ist.

### I. Aufnahme des Kindes in die Schule.

Die Aufnahme des Kindes in die Volksschule erfolgt bei uns gemäss der Vorschrift zum Beginn des Schuljahres in der Regel für alle Knaben und Mädchen von gehöriger Entwicklung der körperlichen und geistigen Kräfte bei zurückgelegtem 6. Lebensjahre; Ausnahmen von der Vorschrift, das heisst Aufnahme jüngerer Kinder, ist zulässig und wird nicht selten gewährt. Abermals nach der Vorschrift ist bei der Aufnahme festzustellen: Zu- und Vorname des Kindes, Konfession, Geburtsort, Zeit der 1. Impfung, Zu- und Vorname, Stand, Heimat und Wohnung der Eltern.

Die Schulaufnahme darf nicht als erledigt erachtet werden, wenn der Vorschrift nach dem Buchstaben genüge geschehen ist. Der Lehrer richte vielmehr an Vater oder Mutter, die etwa das Kind vorführen, über seinem nächsten Auftrag hinaus noch folgende Fragen: War das Kind immer gesund? Welche schweren Krankheiten hat es durchgemacht? Wann? Was ist ihm davon geblieben? Hat das Kind einmal ein Unfall getroffen? Welcher? Welche Folgen hatte es davon zu tragen? Hat es kein Gebrechen an den Gliedern? (an der Hand?) Kein Leibgebrechen? Fehlt ihm nichts an den Augen? Ohren? Sieht, hört es gut? — Wie ist es mit seinem Sprechen? Bringt es alle Laute heraus? Oder stösst es an? Stottert es? Hat es sonst einen Mangel im Sprechen? — Kam es zuweilen mit hinaus? Wohin? Was haben Sie an ihm inbezug auf seine Aufmerksamkeit wahrgenommen? Worauf achtet es gerne? — Merkt es gut? genau? oder vergisst es leicht? — Erschrickt es öfters? Fürchtet sich's? — Folgt es? — Sagt es die Wahrheit? — Wie haben Sie es bisher behandelt? Mit Strenge? Sind Sie mit der Mama (dem Papa) gegenüber dem Kind in der Zucht einig? — Haben Sie ihm vor der Schule angst gemacht? — War es schon in einer Anstalt? in welcher? wie lange? was machte es dort? — Wie viele Geschwister hat es? welche? wie viele sind älter? jünger? (jedesmal: um wieviel?) welche davon gehen auch in unser Schulhaus? zu wem? welche gehen daheim am meisten mit dem Kind um? Verträgt sich's? — Was spielt es? Hat es Kameraden? welche? wie geht es mit ihnen um? — Sind Grosseeltern oder Anverwandte (Onkel, Tante) in der Familie? Haben sich diese mit dem Kind viel beschäftigt? Oder ein Diensthote? —

Die Gefragten werden zwar nicht auf alle Fragen eingehen, einzelne es sogar verwunderlich finden, dass dergleichen Fragen an sie gerichtet werden; die Antworten werden auch mehrfach dürftig ausfallen; selbst an Aufrichtigkeit wird es einzelnen fehlen. Aber eine Reihe Aussagen wird sich als zuverlässig erweisen und es wird

mit solchen ein Anhalt für die Rücksichten gewonnen sein, die dem einzelnen Kind von seiten des Erziehenden entgegenzubringen, und es wird damit auch ein Anfang zu dem wechselseitigen vertrauensvollen Austausch zwischen Haus und Schule gemacht sein.

Einzelne Punkte sind bei der Schüleraufnahme der Beachtung durch den Lehrer besonderes zu empfehlen. Zuerst Geschlecht, Alter und das Mass der körperlichen Entwicklung der Kinder. Geschlechts- und Altersunterschied weisen gewöhnlich auf tiefgehende Differenz hinsichtlich der geistigen Kraft und Stufe der Kinder hin. Wichtig ist es sodann zu ermitteln, ob die kindliche Entwicklung bis zum Eintritt in die Schule ungestört verlief, oder Hemmungen und Schädigungen unterworfen war, und welcher Art diese gewesen. Es ist eine so betrübende Erscheinung in der Kinderwelt der grösseren Städte, dass die Leiden unter den Kleinen zunehmen und die Schatten der Vererbung in diesen Leiden wahrgenommen werden. Die Gedanken gehen davon unwillkürlich weiter zu den häufig verkehrten, ja verwerflichen Gesichtspunkten bei der heutigen Gattenwahl. Bei der körperlichen Entwicklung des Kindes kommt noch Nahrung, Wohnung und Spielstätte des Kindes in Betracht. Wo die Kost schmal oder ungesund oder beides, wo die Wohnung enge, dumpf und unreinlich, wo die Spielstätte die luft- und lichtarme Gasse, da findet das Kind kein Gedeihen. Abstammung, Leibespflge, Gesundheitsstand sind Fragen, bei deren Erwägung vielleicht auch der Arzt mit dem Lehrer in der Schulaufnahme zusammenwirken sollte.

Schon die Spielgelegenheit des Kindes zeigt über die rein körperliche Seite der kindlichen Individualität hinaus. Denn mit der kindlichen Spielgelegenheit hängt bereits so vieles im Kindesgemüt und in der Haltung des Kindes zusammen. Im besonderen Masse ist aber die ganze Heimat des Kindes als wichtiger Faktor in der geistigen Entwicklung desselben zu beachten. Ob das Kind am Schulorte selbst oder anderwärts geboren, ob die Wurzeln seines geistigen Lebens nahe oder ferne gelegen, sich leicht auffinden, oder schwer verfolgen lassen, das ist für die Einflussnahme auf das kindliche Bewusstsein, wie sie die Schule beabsichtigt, von grossem Belang.

Zur sorgfältigen Achtsamkeit auf die bisherige Umgebung des Kindes geselle sich das Bemühen, mit seinen Familienverhältnissen nach aller Möglichkeit vertraut zu werden. Namentlich sollen Heimat, Beruf und soziale Lage der Eltern Gegenstand genauer Ermittlung seitens des Lehrers sein. Das elterliche Bewusstsein hat von dem Boden, auf dem die Wiege des Vaters, der Mutter gestanden, seine früheste und wichtigste Nahrung empfangen. Wohin nun auch der Mensch durch seine Lebensfügen später gelange, die Vorstellungen, Gefühle, Charakterzüge aus seiner Heimat bringt er überall mit hin. In den Dingen, welche er aus der neuen

Umgebung besonders aufsucht und betrachtet; in der Art, diese Dinge zu verstehen; in der Anerkennung wie Missbilligung, die er gegenüber den neuen Lebensverhältnissen äussert; in seinem Vorziehen wie Ablehnen bei der Einrichtung am neuen Orte: in allem wirken seine ursprünglichen heimatlichen Vorstellungen, Gefühle und Charakterzüge bestimmend mit. Und unter dieser ganzen geistigen, gemüthlichen und moralischen Stellungnahme der Eltern zu Dingen und Menschen kommen die Kinder herauf. Das kindliche Bewusstsein bildet sich unter der steten Beeinflussung durch das elterliche: von der Familienerinnerung geht die geschichtliche Aufmerksamkeit und Anteilnahme des Kindes aus. Von der Familienauffassung wird das Kind in seiner Erfahrung, vom Familiengeist in seinem Denken, von der Familienwertschätzung in seinem Gemüthe, von dem Familiencharakter in seinem Streben anfänglich und dauernd berührt.

Vom Beruf hängt das Auskommen in der Familie ab, vom Auskommen die Versorgung des Kindes. Von Bedeutung namentlich für die Erziehung des Kindes ist weiter der Umstand, ob der Vater durch seinen Beruf viel ausser der Familie beschäftigt, ob vielleicht selbst die Mutter mit verdienen und dabei auch ausser Hause sein muss. Ferner ist wohl zu berücksichtigen, ob noch beide Eltern am Leben und gesund und rüstig, oder ob eines oder beide gestorben, oder ob Krankheit und Unglück in der Familie heimisch seien. Wo der Mensch der Not tagtäglich ins Angesicht schauen und ringen muss, um nicht unterzugehen, da pflegt alles andere vor dem einen zurückzutreten: Woher nehme ich Brot? Und in solcher Lage bleibt auch der kindliche Geist unangesprochen. Aber auch dort, wo nicht gerade die Not schreckt, haben es heute die Familien, zumal die in den grösseren Städten, vielfach nicht leicht, wirtschaftlich zu bestehen. So nimmt der Gedanke an das Auskommen überhaupt den Sinn vieler Eltern ein. Dazu gesellt sich die Auflösung in bürgerlichen Kreisen, das Herabsinken ehemals selbständiger Leute zu blossen Arbeitern, die nur von heute auf morgen zu leben haben. Der grosse Zeitvorgang der Verwandlung ehemals bürgerlicher und bäuerlicher Existenzen in proletarische berührt die Volksschule in ihrem innersten Wesen: sie wird in der Stadt (und vielleicht auch auf dem Land) nach und nach Schule der Abhängigen, Besitzlosen, Armen; ja sie ist es schon überwiegend. Die wirtschaftliche Lage der Familie wirkt mächtig zurück auf ihre gesamte geistige Haltung; sie bedingt mit das Mass der elterlichen Fürsorge für das seelische Gedeihen des Kindes, sowie der Pflege der Schule durch das Haus.

Wichtig ist auch die Mannigfaltigkeit der Berufszugehörigkeit der Eltern und der Mangel an vertraueterem Austausch unter ihnen. In der Getheiltheit der Arbeitsrichtungen spiegelt sich die Getheiltheit der Interessen bei den Eltern wieder. Wenn die Eltern nicht zu-



fällig im gleichen Berufe stehen oder im nämlichen Hause wohnen, so kennen sie sich nicht einmal von aussen, geschweige von innen. Es besteht unter ihnen keine geistige Gemeinschaft, keine Berührung in Gedanken und Bestrebungen. Abgesehen vielleicht von einer Berufs- oder Fachvereinigung mit dem vorwiegenden Trachten nach Herbeiführung besserer Arbeits- und Lohnverhältnisse, oder von einem geselligen Verbands mit der Bestimmung, angenehme Unterhaltung zu gewähren, gehört der Vater kaum einer Gesellschaft an. So bringen die Eltern der Schule keinen gemeinsamen höheren Geist entgegen. Und wie sie selber in Sinn und Streben sich gegeneinander fremd verhalten, so ihre Kinder, die sie zur Schule bringen. Die meisten derselben kennen einander nicht einmal dem Namen nach. Sie gingen nicht miteinander um. So stellen sie der Schule gegenüber, die sie in einer kleinen Gemeinschaft sammeln und pflegen soll, lauter getrennte Punkte dar. Solche Geschiedenheit kennt die Landschule nicht.

Die Schulaufnahme soll zur Vorbekanntschaft zwischen Eltern und Lehrer, Kind und Lehrer führen. Sie steht im Dienst der Ermittlung der Individualität. Vor allem sucht sie bereits einige Anhaltspunkte zu gewinnen zur Beurteilung des Kindes hinsichtlich der ererbten und erworbenen Züge. Sie bildet den Anfang für die Erforschung der kindlichen Lebensgeschichte durch den Lehrer. Darum ist sie auch der Anfang zur Bekanntschaft mit der Geschichte der Familie des Kindes. Unter den Bedingungen, welche die kindliche Entwicklung bis dahin vor allem mit bestimmten, kann die Schulaufnahme wenigstens schon die Gesundheitslage des Kindes, angeborene Fehler oder spätere Schädigungen in leiblicher Hinsicht mit ihren inneren Fortwirkungen; ferner die häusliche Lage, wie sie hauptsächlich durch die gesellschaftliche Zugehörigkeit der Eltern, den väterlichen (oder mütterlichen) Beruf, die Kinderzahl, Lebenshaltung, Aufenthalt der Familie, Umgebung, aber auch durch die Bekenntnisart, Rasseneigenschaft bewirkt wird; sowie auch noch den Erfahrungs- und Umgangskreis des Kindes bereits in etwas kund machen. Dazu empfängt der Lehrer Anzeichen und Andeutungen über die bisherige Pflege des Kindes (in der Familie oder Anstalt), über die Weise der elterlichen Zucht und die Auffassung der Eltern von Erziehung überhaupt. Er hat Gelegenheit, dieses und jenes wohlgemeinte Wort an Vater oder Mutter zu richten und tritt in der Art, wie er die Kleinen ansieht und begrüsst, diesen selber schon ein wenig nahe. Mit Einem: es ist ein bescheidener Anfang gemacht zum Zusammengehen von Haus und Schule in der Erziehung des Kindes. Überdem lenkt die Schulaufnahme die Aufmerksamkeit des Lehrers wieder auf manche bedeutungsvolle Frage seines Berufes und gibt so seinem beruflichen Nachdenken frischen Anstoss und neue Arbeit. Die Anlage, die Seiten der Individualität, deren Abhängigkeit, die günstige und un-

günstige Beeinflussung des kindlichen Gedeihens an Leib und Seele, die äussere und innere Gesundheit des Kindes, dessen Fehler, ihr Fortwirken auf das kindliche Leben, ihre Ursachen, die Erblichkeit, die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele, Haus-, Schularzt in ihrer Sendung für das Kind, Erziehung in der Familie, in der Mutterschule, in der Anstalt, die Stufe der Schulfähigkeit, die Altersgrenze für die Schulaufnahme, Wechselbeziehung der leiblichen und geistigen Entwicklung, Trennung der Schüler nach den Geschlechtern, gemischte Klassen, kleine — grosse Klassen, kleine — grosse Schulsysteme, Schulverfassung, die notwendigen Voraussetzungen der Klasseneinigkeit, die Gesichtspunkte für die Klassenbildung, Verhältnis derselben zum Erziehungsgedanken, zum Gedanken der Gesellschaft, der Schulverfassung, des Schulsystems: dergleichen Fragen werden durch die Schulaufnahme im Lehrer lebendig, und die eine oder andere darunter geht länger mit ihm um. Darum wäre es zu bedauern, wenn die Schulaufnahme angesehen würde als bloss äusserer Akt, als nur formelle Feststellung ebenso formeller Angaben, zum blossen Zwecke äusserer Schülerverteilung. Leider können die grossen Schulganzen in der Stadt, die räumliche und innere Entfernung zwischen Schule und Elternhaus, die ganze Schulrichtung mit ihrer Beiseitesetzung der Familie und ihrem kalten Verhältnis zum Kinde doch dahin bringen, die Schulaufnahme als lediglich äusseren Akt zu behandeln. —

## II. Der Befund des Kindes.

### Notwendigkeit, pädagogische Bedeutung der Kenntnis des einzelnen Kindes, Abhängigkeit von der Lehrerpersönlichkeit.

Seit Lessing ist es ein geläufiger Satz, dass die Kunst in ihrer Ausübung genaue Kenntnis ihres Gegenstandes erfordere. Lessing selbst führte auf die Missverständnisse in bezug auf den Gegenstand die Verirrungen zurück, welchen Maler wie Dichter verfielen, indem sie glaubten, mit nebeneinander geordneten Zeichen Handlungen, und mit aufeinanderfolgenden Körper darstellen zu können. Auch die Erziehung wird als Kunst angesehen. Sie ist mehr als Kunst. Wenn in dieser, „das Tote bildend zu beseelen, mit dem Stoff sich zu vermählen, tatenvoll der Genius entbrennt“; so findet sich in der Erziehung das Gemüt von dem Willen beherrscht, sich des einzelnen aus Wohlwollen, in innerer Freiheit, anzunehmen, damit er sich zu dem Guten erhebe. Der Kunst schwebt als Gedanke die Darstellung des Schönen vor; der Erziehung die Verwirklichung des Guten. Der Gegenstand, mit welchem es die Erziehung zu tun hat, ist nicht das Tote, nicht der Stoff; sondern die einzelne Menschenseele. Schon Plato hat die Kunst der Erziehung untergeordnet. Aber wenn auch die Erziehung höher steht wie die Kunst, und wenn sie auch im Verfahren darin von der Kunst

wesentlich verschieden ist, dass sie es eben mit der Seele, nicht mit dem Stoffe zu tun hat: darin begegnet sie sich doch entschieden mit der Kunst, dass sie gleichfalls genaue Kenntnis ihres Gegenstandes verlangt. Dieser Gegenstand, die einzelne Menschenseele, ist von allem, was sich der Untersuchung anbieten mag, wohl am schwersten zu verstehen. Es handelt sich dabei um etwas, das sich nicht, wie der Stoff, der unmittelbaren Sinneserfahrung darbietet. Was sich davon ermitteln lässt, kann nur ausgelegt werden mit Hilfe der eigenen inneren Erfahrung. Es handelt sich ferner dabei stets um ein Individuelles, welches sich nicht nur in seinen Erweisungen sondern noch mehr in seinen Zusammenhängen der Feststellung öfters schwer zugänglich zeigt. So ist es schon für diejenigen, welche dem Kinde von Anfang an am nächsten stehen — für Vater und Mutter. In einer weit ungünstigeren Lage ist der Lehrer, der zuerst und vielleicht auf lange hin dem Kind als Fremder gegenüber steht, und dem das Kind in seinem freien Leben, in seinen intimen Äusserungen überhaupt selten erreichbar ist.

Wie unerlässlich für den Lehrer die genaue Kenntnis des Kindes, und zwar des vorfindlichen, gegebenen ist, dies bekräftigt die einfache Tatsache, dass er ohne das Kind in keiner Richtung auch nur das geringste vermag. Mit dem Kinde, wie es ist, muss er beginnen, im Kinde muss er weitergehen, zu dem Kinde muss er stets zurückkehren. Nach dem Kinde richtet sich die ganze Ausführung der Erziehung. Der Erziehungsplan, soll er nicht in den Wolken hängen bleiben, muss bereits im Hinblick auf das gegebene Kind aufgestellt werden. Die Vorarbeit für die Erziehung, die Regierung des Kindes, muss sich an das Kind in seiner Art halten und zusehen, wie sie es für die eigentliche Erziehungsarbeit zubereiten könne. Das erziehliche Hauptgeschäft, der Unterricht, muss Auswahl und Anordnung der Aufgaben mit Rücksicht auf Art und Zug der kindlichen Aufmerksamkeit betätigen, bei der Durcharbeitung in seiner Zumutung, Bewegung und Grenze der kindlichen Kraft und Anstelligkeit Rechnung tragen, auf allen Stufen in jedem Gebiete sich in das angemessene Verhältnis zum Kind setzen und als Höchstes vor Augen haben, das Kind, wie es ist, mit der ethisch geordneten geistigen Vielseitigkeit so zu durchdringen, dass dabei auch die rechte Einheit des inneren Lebens ihre Verwirklichung findet. Die abschliessende Bemühung der Erziehung, die Zucht, ist abermals bei ihren sämtlichen Schritten an das gegebene Kind gewiesen: Kraft und Beharrlichkeit, Übereinstimmung und Berechenbarkeit des Wollens, Gewissenstreue und Selbstopferung, endlich Selbstzwang und Selbstkampf — alle diese Grundzüge charaktermässigen Wollens und sittlichen Strebens, welche die Zucht im Sinne hat, haben ihren natürlichen Grund und Boden im vorfindlichen Kinde.

In der Anerkennung oder Missachtung des gegebenen Kindes

scheiden sich im Bereich der Erziehung die Geister. Heute droht der Erziehung die Gefahr, dass der Gesichtspunkt, den die Erziehung nicht aufgeben kann, ohne sich selbst aufzugeben: nämlich dass Erziehung dem einzelnen gelte, durch die Hochflut der gesellschaftlichen Bewegung überdeckt und so verloren werde. Für — oder wider das gegebene Kind! dürfte die Losung in dem Kampf der pädagogischen Auffassungen gegeneinander während der nächsten Zeit sein.

Die Stellung zum gegebenen Kinde ist von der Lebens-, ja Gesamtanschauung dessen abhängig, der sich gegenüber dem Kind zu entscheiden hat. Anders wird die Entscheidung ausfallen auf dem Boden des Christentums, anders auf dem Boden des modernen Heidentums; anders auf dem Standpunkte der ethischen Wertschätzung, anders auf dem Standpunkt der eudämonistischen Denkweise; anders auf dem Standpunkt des philosophischen Realismus, anders auf dem Standpunkt der Philosophie Schopenhauers oder Wundts: anders auf dem Boden der Naturauffassung unter dem Gedanken der Organisation wie der höheren Abzweckung der ganzen Naturordnung, anders auf dem Boden der Naturauffassung unter dem Gedanken rein mechanischer Weltgestaltung und Veränderung. Wer die Berufung des Menschen zum Streben nach dem Persönlichkeitsvorbilde abweist und den Egoismus als Achse des menschlichen Lebens anerkennt; wer das Gute nur in der Befriedigung der Lust erblickt; wer im einzelnen nur die Erscheinung eines allgemeinen sieht; wer aus der Natur den Schöpfer und Lenker voll der Macht und Weisheit und Heiligkeit fortweist und an seine Stelle den Zufall setzt, oder die ausnahmslose, blind wirkende Notwendigkeit: der kann auch gegenüber dem Kinde nicht so sich entscheiden, wie derjenige, dem die menschliche Lebensbestimmung in der christlichen Berufung liegt, der die innere Freiheit achtet, dem der einzelne wirklich als einzelner gilt, der in der Natur Zweckgemässheit und Unterordnung unter einen auf die Verwirklichung des sittlichen Lebensgedankens berechneten höheren Plan erkennt. Der Wert des gegebenen Kindes muss sich als ein völlig anderer darstellen, je nachdem der einzelne zu einem gottgewollten Zweck oder, gleich dem Tiere, nur zur Daseinsbefriedigung bestimmt erachtet; das Gute als das absolut Wertvolle, oder im Grunde als Torheit; die Einzelseele als ein tatsächlich neuer Anfang, als wirklicher Grund eines eigenen Lebens, oder nur als Name für die Äusserungen eines allgemeinen Ugrundes angesehen; die Natur als durch Gott geworden und bestehend oder als durch sich selbst daseiend; auch eine innere oder nur die mechanische Kausalität begriffen wird.

Hier wird die grosse Verantwortung derjenigen für die Erziehung des Kindes lebendig empfunden, welche an Hochschulen die Lehren darbieten, nach welchen sich so viele ihre Ansichten

über die Bestimmung des menschlichen Lebens, über die Seele, über die Natur bilden, die dann entweder an Lehrerbildungs-Anstalten diese Ansichten wieder weitergeben an die künftigen Lehrer der Kinder, oder die sogleich in das Volksschulamt treten und darin aus diesen Ansichten wirken. Aber auch die grosse Verantwortung der Schulverwaltung für die Erziehung des Kindes wird hier deutlich gefühlt, welche darin gegeben ist, dass die Schulverwaltung die Macht hat, für die Seminarien die Lehrkräfte zu bestellen. Gesetzt, es mangle da bei der Schulverwaltung selber an der rechten Einsicht, die Berufung an die Seminarien erfolge gar nicht unter dem Gesichtspunkt des Lehrerbildungs-Berufs, sondern etwa des blossen Wissens, ohne Rücksicht auf religiöse, ethische, allgemein philosophische Überzeugung, so kann man die Schulverwaltung nicht freisprechen von der Verantwortung, wenn dann etwa an einem Seminar eine naturalistische Auffassungsweise hervorgekehrt werden sollte, oder religiöse Gleichgültigkeit, oder neuhidnische Lebensschätzung — und wenn davon die künftigen Lehrer ergriffen und gegenüber dem Kinde einmal sich so verhalten würden, wie es naturalistischer Denkweise, Gleichgültigkeit in religiöser Hinsicht, oder Hinneigung zum modernen Lebensgedanken gemäss wäre.

Auch die grosse Verantwortung der Lehrerführer und -Berater für die Erziehung des Kindes wird hier im Gemüte ausgemacht. Der Lehrerführer gleicht in mehrfacher Hinsicht einem Steuermann. Der Steuermann muss sich auskennen auf dem Wege, auf dem er das Schiff zu führen hat; sonst wird dieses ein Spiel der Winde und der Wellen. Ebenso nun muss der Lehrerführer ein Mann voll pädagogischen Geistes sein, dem der Berufsgedanke des Lehrers klar und unverrückt vor Augen steht. Er darf sich nicht jedem Winde der umgehenden Meinungen ergeben, nicht jedem Wellenzuge der Tagesströmungen unter dem Scheine des Fortschritts sich fügen. Wer in religiöser, ethischer, allgemein philosophischer Überzeugung, und zwar in solcher, die durch den Erziehungsgedanken gefordert ist, nicht fest gegründet, der wird die Lehrer auf dem Wege des Berufsgedankens auch nicht zu leiten vermögen, vielmehr an seinem Teile dazu beitragen, dass die Lehrer den Zeitmeinungen williger Gehör schenken und in ihrer Entscheidung gegenüber dem Kind mit grösserer Wahrscheinlichkeit geirrt werden. Die Lehrerberater vollends, die Herausgeber und Schriftleiter der pädagogischen Zeitungen, sollten in religiöser, ethischer und allgemein philosophischer Hinsicht inmitten aller Zeitauffassungen mit festem Sinne auf das weisen, was die Erziehung erhebt und überhaupt möglich macht. Wenn sie selbst gleich dem Wandellichte umher schweben, so werden die Lehrer, die ihnen vertrauen, gleichfalls den richtigen Weg nicht finden und namentlich bei der Entscheidung gegenüber dem gegebenen Kinde wieder sich leicht irren.

Also bei der Frage, wie der Lehrer sich zu dem ihm anvertrauten Kind zu stellen habe, kommt es bereits auf die ganze Lehrerpersönlichkeit an. Aber nicht allein hinsichtlich der Geltung, welche dem Kinde für die Erziehung beigelegt wird, sondern auch hinsichtlich der ganzen Bestimmung der kindlichen Gegebenheit ist die religiöse, ethische, allgemein philosophische Überzeugung des Lehrers von massgebendem Einflusse. Es dreht sich bei dieser Feststellung doch um die beiden Punkte: Was? und wie soll (das Gesuchte) beim Kinde festgestellt werden? Überall, wo eine gute Antwort erwartet werden will, da muss eine gute Frage vorausgehen, und wo das Ergebnis mit Sicherheit sich einstellen soll, da muss das Verfahren verständlich gewählt sein. Für die Feststellung des kindlichen Tatbestandes ist es auch durchaus entscheidend, die Frage zutreffend zu gestalten und das passende Verfahren anzuwenden.

#### **Allgemeine Gesichtspunkte für die Feststellung der Gegebenheit des Kindes.**

Die Bestimmung der Gegebenheit des Kindes erfolgt unter Anerkennung des Musterbildes der Person, der Wirklichkeit der Einzelseele, der Tatsache der Individualität, worin der sicherste Erweis der Wirklichkeit der Einzelseele liegt. Jemand sagte angesichts der Schwierigkeit des Arbeitens bei den Anfängern in der Schule: In den oberen Klassen ist nur weiterzufahren, in der Elementarklasse ist aber zu beginnen. Das letztere ist nur nach dem Anscheine so. In der Wahrheit ist auch in der ersten Schulklasse fortzusetzen, was eben vor der Schule im Kinde bereits irgend Wertvolles angelegt wurde. Die Erziehung untersteht dem Gesetze der Stetigkeit, die Beachtung dieses Gesetzes ist von besonderer Wichtigkeit bei der Arbeit in der Anfangsklasse der Schule. Die Erfüllung dieses Gesetzes — der Lückenlosigkeit, wie es genannt wurde — lag Pestalozzi am Herzen. Aber er verlegte die Lückenlosigkeit in den Lehrgegenstand und ward so der Ausgang jenes sogenannten systematischen Ganges im Unterrichte, bei dem vor lauter Sorge, dem Gegenstande nichts abzubrechen, unerträgliche Lasten auf die Jugend gehäuft werden, zumal im allerersten Unterricht in Schreiben, Lesen, Rechnen. Ein Gesetz, das die Gesundheit des geistigen Lebens verbürgt, ist so in missverständlicher Anwendung gerade zur Gefahr der inneren und damit auch der äusseren Gesundheit des Kindes geworden.

Bei den Anfängen der Schulerziehung ist ausser dem Gesetze der Stetigkeit noch etwas anderes scharf ins Auge zu fassen: dass ein jeder nur seinem eigenen Masse gerecht zu werden vermag. Es ist ein furchtbarer Satz, den eine Schulaufsichtsperson ausgesprochen hat: Ich kenne keine Schwachen! Darnach wird in der Tat in vielen Schulen gearbeitet. Man möchte fast annehmen,

dass die Schablone — denn darauf kommt dieser Satz zuletzt hinaus — mit dem innersten Wesen der Schulöffentlichkeit untrennbar verbunden sei. Darnach gilt das Kind, wie es einmal von Natur und Lage her ist, gar nichts. Es ist ein bestimmtes Mass von Leistung in den sogenannten Lehrplänen gefordert, und dieses Mass soll jeder erreichen, es möge gehen, oder nicht. Man vergegenwärtige sich einmal unter diesem Gedanken: Keine Schwachen! die Lage des Kindes in der Schule, besonders wieder des neu aufgenommenen! Schwach, hilfsbedürftig in aller Weise ist jedes Kind, das der Schulerziehung zugeführt wird, und schwach, hilfsbedürftig bleibt ein jedes Kind, so lange es die Schulerziehung in ihren Händen hat. Jedes Kind natürlich nach seinem Grade. Und eben das ist das Verdienst der Erziehung, auch der Schulerziehung, sich zu jedem Kinde in seiner Bedürftigkeit herabzulassen und ihm darin zu dienen. Davon kann keine Rede sein, wenn nach dem Satze verfahren wird: Keine Schwachen! An die Stelle der hebenden, führenden Liebe tritt dann der Druck der Leistungsforderung mit all seiner Härte und Rücksichtslosigkeit gegen das einzelne gegebene Kind, tritt jene Freudlosigkeit und jener Mangel an holder Art in der Schule, unter welchem so viele Sonne suchende Menschenpflänzlein trauern. Das muss man wieder besonders mit erleben bei den Kleinen, die noch so ganz Kind, ganz Hoffnung und Hingabe sind, und welche nun in ihrer lieben Kindlichkeit, ihrer ahnungslosen Zuversicht und herzlichen Zuneigung nicht weiter können angesehen, sondern müssen getrieben und getrieben und zum drittenmale getrieben werden, damit das „Lehrziel“, vor allem im Schreiben und Lesen, erreicht werde. Es wurde einmal von einem ehemaligen Lehrer, der dann unter die Redakteure eines bekannten bürgerlich demokratischen Blattes gegangen war, ein Buch veröffentlicht: Unsere Schulen im Dienste gegen die Freiheit. Er meinte freilich: im Dienste gegen seine Freiheit, die demokratische. Man könnte aber ein Buch veröffentlichen, das mit grösserem Flug den Namen trüge: Die Leistungsschule im Dienste gegen die kindliche Freiheit, oder noch zutreffender: im Dienste gegen die Freiheit der Menschennatur. Die Bäume im Walde dürfen wachsen, wie sie wachsen; die Blumen auf der Flur dürfen blühen, wie sie blühen. Das Kind in der Schule darf nicht gedeihen, wie es gedeiht. Es wird hierhin und dorthin gezerrt, bis es dem äusseren Anschein nach so ist wie die andern. Aber das Kind sollte gelten, und zwar gerade in seiner Gegebenheit gelten, soweit dieselbe nicht der Erziehungsabsicht zuwider ist. Es sollte in allem, was es ist und hat, mit der angegebenen Einschränkung, Anerkennung finden; in allen Zeiten der Schulerziehung, in besonderem Masse aber in der ersten. Nur unter Erfüllung dieser Bedingung ist es überhaupt möglich, an das Kind zu gelangen, es in der Richtung der Erziehungsabsicht in innere Bewegung zu bringen. Nur unter Erfüllung dieser Bedingung besteht

Aussicht, die Willens-, Persönlichkeitsbildung in die Wege zu leiten.

Die Tatsache, dass jeder nur seinem eigenen Masse zu entsprechen vermag, weist ihrerseits wieder zurück auf das geistige Grundgesetz der Ursprünglichkeit, demzufolge die Seele gar nichts haben kann, ausser sie habe es durch ihre eigene Tätigkeit erworben: von der Empfindung, dem einfachsten Bewusstseinsinhalte, angefangen bis hin zur sittlichen Entscheidung, dem höchsten Bewusstseinsinhalte. Auch dieses Gesetz, die psychologische Richtschnur für alle Erziehungstätigkeit, wird in der Schule zu wenig geachtet, gerade gegenüber den Kleinen. Es ist kaum zu glauben, was man solch einem Kinderbewusstsein wohl zumutet, obschon es in jeder Hinsicht noch so gering ist; weil man nicht bedenkt, dass Ursprünglichkeit die Regel des Seelenlebens ist, und die Seele nichts von aussen her empfangen kann. Dieser Missachtung des bedeutungsvollsten Seelengesetzes gegenüber ist mit dem grössten Nachdrucke hervorzuheben: dass die Seele nur mit ihrer eigenen Kraft arbeitet und mit ihrem eigenen Gute wirtschaftet. Sie ist genau so tätig, wie es ihrer Kraft gemäss ist und sie wirkt dem Neuen gegenüber, das in ihr Bewusstsein eintreten will, genau gemäss ihrem eigenen Besitze. Die Naturkraft der Seele und ihr erworbenes Eigentum, die ursprüngliche und zugewachsene Anlage, bilden die Voraussetzungen, womit die Erziehung bei jedem einzelnen Kind in allem, was sie unternimmt, schlechterdings zu rechnen hat.

Das Gesetz der Stetigkeit schliesst ein, dass das Kind nur dort wirklich innerlich weiter gedeiht, wo man die Fäden aufsucht, welche in seinem Geistesleben in dieser oder jener Richtung bereits vorhanden sind: im Gesetz der Stetigkeit liegt die Forderung, sich in allen Stücken an die im Kinde schon gegebene Zubereitung zu halten. Das Gesetz der Ursprünglichkeit schliesst ein, dass das Kind nur jene Aufgaben wahrhaft angreift und durchführt, welche seiner Naturkraft und seinem Bewusstseinsinhalte gemäss sind. In jedem anderen Falle gleicht die Bemühung um das Kind dem Versuch eines Menschen, Wasser zu giessen in ein Sieb, oder Streiche zu tun in die Luft. Die Erziehung ist durchaus gebunden an die Regel der Verhältnismässigkeit.

Wenn sich der Lehrer angelegen sein lässt, das Kind, wie es ist, nach aller Möglichkeit kennen zu lernen, so erfüllt er also in der Tat eine berufliche Pflicht ersten Ranges. Nur wenn er es damit ernst nimmt, kann er darnach streben, allen Kindern alles zu werden; kann er es jenem nachzutun versuchen, der da die Kindlein zu sich rief, und der ihm das Vermächtnis hinterlassen, auch die Kindlein zu sich kommen zu lassen, und sie aufzunehmen in seinem Namen.



### **Besondere Gesichtspunkte für die Feststellung der Gegebenheit des Kindes.**

Die Feststellung der kindlichen Gegebenheit muss sich richten:

- A. auf den Vorstellungskreis und seine Zusammenhänge;
- B. auf den Gemütskreis und seine Zusammenhänge;
- C. auf den Lebenskreis und seine Zusammenhänge.

Dabei ist sogleich Eines nicht zu vergessen:

Der Erwachsene kann sich nicht anders in das Kind denken wie so, dass er das Kind in sich, seinem eigenen Bewusstsein, denkt. Es wird gegenwärtig so viel von Kinderpsychologie geredet und geschrieben — schier so viel wie von der Kunst im Leben des Kindes; Kinderpsychologie ist bereits beliebter Gegenstand der Zeitungsplauderei geworden; als ob die Sache die einfachste von der Welt wäre. Es hat den Anschein, dass es in der Wirklichkeit eine unmittelbare Kinderpsychologie gebe. Dieser bedenklichen psychologischen Einbildung gegenüber muss doch darauf hingewiesen werden, dass es so wenig eine unmittelbare Kinderpsychologie als eine unmittelbare Tierpsychologie geben kann; vielmehr alle Kinderpsychologie, wie alle Tierpsychologie, zuletzt nichts anderes ist, als die Ausdeutung der am Kinde, am Tiere beobachteten inneren Erscheinungen mit Hilfe der entsprechenden des eigenen Bewusstseins. Darum ist auch bei der Feststellung der kindlichen Gegebenheit Vorsicht doppelt am Platze; damit nicht der Erwachsene in das Kind sich trage, nicht unterlege, statt auslege, oder bei der Ausdeutung der kindlichen Geistesäußerungen Irrungen anheimfalle.

### **A. Die Feststellung des kindlichen Vorstellungskreises.**

#### **I. Die Feststellung der Erfahrungsvorstellungen.**

a) Die Feststellung des kindlichen Vorstellungskreises ist darauf besonders gerichtet, auszumachen, wie weit innerhalb der kindlichen Vorstellungen bereits die dem Inhalte derselben angemessene Scheidung in bestimmte Gebiete sich vollzogen habe. Es ist für den ersten Unterricht eine wichtige Sorge, zu wissen, ob im Bewusstsein des Kindes noch ein Zustand der Gebundenheit herrsche, wie er vielleicht im Pflanzenorganismus vorausgesetzt werden darf: ein Zustand wie im totalen Schläfe, bei dem das Leben fortbesteht, aber ohne Helligkeit; oder ein Zustand des ahnungslosen Durcheinander, in dem die geistigen Elemente ohne Ordnung, wie sie der Zufall herangeführt hat, gleich einem ungeschiedenen Urmisch, gefunden werden; oder ob schon ein Anfang der Sonderung der Vorstellungen nach ihrer objektiven Zusammengehörigkeit, durch bildende Beeinflussung, erreicht sei.<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Vergleiche dazu die lehrreiche Lehrprobe: „Die Sternthaler“ von Emil Fuss. (Schulfreund, 1896, Nr. 6—8.)

b) Der ganze Vorstellungskreis umfasst die zwei grossen Gebiete: der Erfahrungs- und der Erlebnis-Vorstellungen, welche den beiden grossen Quellen der Vorstellungen entsprechen: der Erfahrung und dem Umgang. Es ist also zu ermitteln: hat das Kind in irgend welchem Ansatz schon ein Bewusstsein davon: das gehöret zu dem Erfahrungsmässigen, das zu dem Erlebnismässigen; jetzt lerne ich etwas von den Dingen, jetzt von den Menschen (von der Natur, der Geschichte)?

c) Bei den Erfahrungsvorstellungen ist wieder ins Auge zu fassen: der psychologische Charakter und Wert. Nach dem psychologischen Charakter können es sein einfache oder zusammengesetzte, je nach ihrem Inhalte, und in beiden Fällen wieder: ursprüngliche, unmittelbar empfundene; oder wiedergekommene, von neuem bewusst gewordene Vorstellungen. Die einfachen Vorstellungen können nach den Sinnesgebieten wieder sein solche des Gesichts, Geruchs, Geschmacks oder des Getasts und Gehörs; die zusammengesetzten nach den grossen Gebieten der Erscheinungen entweder Gegenstandsvorstellungen oder solche des Geschehens (Vorstellungen des räumlich Erscheinenden oder des zeitlich Erscheinenden). Nach dem psychologischen Werte können alle Vorstellungen aus der Erfahrung sein klar oder unklar, beides in den möglichen Graden; deutlich (bestimmt) oder undeutlich (unbestimmt), abermals beides in den möglichen Graden.

d) Die zusammengesetzten Erfahrungsvorstellungen können zu höheren Gebilden, als weiteren Folgen im Bewusstsein, führen: zu Gesamtvorstellungen und Begriffen.<sup>1)</sup>

e) Aus den Erfahrungsvorstellungen scheiden sich nach und nach auch aus die Vorstellungen der Formen, in welchen die Erfahrung gegeben ist: des Raumes und der Zeit. Zu den Vorstellungen der Formen des sinnlichen Erscheinens gehören auch die Vorstellungen der äusseren Bewegung, worin die räumliche und zeitliche Erscheinungsweise vereinigt erfahren wird. An die Vorstellungen der „Anschauungsformen“ schliessen sich an die Vorstellungen der Zahl.

f) Auch die höheren Gebilde aus den Erfahrungsvorstellungen sowie die Vorstellungen der Anschauungsformen und der Zahl unterliegen der Wertung hinsichtlich der Stärke (Klarheit) und inneren Vollkommenheit (Deutlichkeit).

g) Auf den Erfahrungsvorstellungen beruht das Erfahrungsgedächtnis, auf den Vorstellungen der Anschauungsformen das

---

<sup>1)</sup> Die Gesamtvorstellungen werden auch als „Allgemeinvorstellungen“, als „psychische Begriffe“; die Begriffe hinwieder auch als „Gemeinvorstellungen“ bezeichnet. Es wäre dringend zu wünschen, dass in der Psychologie grössere Einstimmigkeit in der Benennung derselben Dinge angestrebt würde. Die Verständigung wie schon das Arbeiten innerhalb der Psychologie würde viel gewinnen.

Raum- und Zeitgedächtnis und das Gedächtnis für Bewegungserscheinungen, auf den Zahlvorstellungen das Zahlgedächtnis.

h) Das Gedächtnis tritt hervor in der Wiedererinnerung. Die Wiedererinnerung spiegelt ab: den psychologischen Charakter und Wert der Erfahrungsvorstellungen. Die Wiedererinnerung hat die Merkmale: der Dauer oder Vergänglichkeit; der Treue oder Unzuverlässigkeit; der Frische oder Mattigkeit. In diesen Merkmalen liegt ihr Mass.

i) Im Umkreis der Erfahrungsvorstellungen erwacht ein Denken. Dieses Denken äussert sich in der Anerkennung des Erfahrungsinhalts. Es erscheint als Überlegen dieses Inhalts, als Sichbesinnen auf die Bedeutung desselben, als Auffassen, Verstehen dieses Inhalts — in irgend welchem Grade der Richtigkeit, Genauigkeit, Schärfe; der Tiefe und Fülle. Das Denken im Bereich der Erfahrungsvorstellungen ist Betätigung der Aufmerksamkeit auf das sinnlich Erscheinende: Erfahrungssinn.

k) Schon für das blossе Vorstellen, aber noch mehr für das Denken der Erfahrung ist das Anzeichen die Sprache (im weitesten Sinne). Die Sprache offenbart, welcherlei Erfahrungsvorstellungen das Bewusstsein hat, wie beschaffen sie sind, wie weit die denkende Durchdringung des Erfahrungsinhalts gediehen ist. Die Gebärden- und Formensprache geben mehr den objektiven Inhalt der Erfahrungsvorstellungen kund, die Lautsprache, die Sprache im engeren Sinn, zeigt mehr die innere Anerkennung dieses Inhalts an.

l) Im Umkreis der Erfahrungsvorstellungen erwacht auch ein Phantasieren. Es entstehen Gebilde, welche sich in ihrem Inhalt von der Wirklichkeit, die sie abspiegeln sollten, entfernen. Innerhalb der Erfahrungsvorstellungen regt sich das Spiel. Die Ergebnisse desselben sind die Einbildungsvorstellungen. Innerhalb der Erfahrungsvorstellungen regt sich bereits auch das Gestalten.

---

Die Feststellung der kindlichen Erfahrungsvorstellungen geht wohl der ganzen möglichen Mannigfaltigkeit derselben nach, behält aber dabei doch im Auge, dass die Sinnesgebiete des Gesichts, Getasts und Gehörs die bei weitem wichtigsten sind. Sie gibt darauf acht, wie sich das einzelne Kind verhält gegenüber dem wirkenden sinnlichen Eindruck: in bezug auf Empfänglichkeit dafür, auf Leichtigkeit und Sicherheit der Aufnahme, auf Andauer der Aufmerksamkeit darauf, auf Ausbreitung der Aufmerksamkeit. Sie strebt dahin, aus dem Verhalten des Kindes gegenüber dem wirkenden sinnlichen Eindruck bereits Anhaltspunkte zu gewinnen für die Bestimmung seiner geistigen Naturkraft, insofern dieselbe in dem Grade der Frische im Augenblick des Empfindens, der Tiefe im

Augenblick der Hingabe an den wirkenden äusseren Eindruck, der Stärke im Augenblick des unmittelbaren Bewusstseins der Erfahrung und der Fortwirkung derselben auf die gleichzeitige kindliche Bewusstseinslage, nach dem Zeugnis der kindlichen Äusserungen in Blick, Miene, Haltung, Gebärde, Sprache (und vielleicht auch Darstellung) schon erkannt werden darf. Es handelt sich um die Ermittlung des Masses an ursprünglicher (primitiver) Aufmerksamkeit, welches dem einzelnen Kind für die Erfahrungswelt verliehen ist. Hierbei besteht auch die Aufforderung, der leiblichen Organisation des Kindes, seiner Ausstattung in den Sinneswerkzeugen, seinem körperlichen Gesamtzustand, wie er im sinnlichen Allgemeingefühl sich reflektiert, die schuldige Achtsamkeit zuzuwenden. Auge, Hand, Ohr des Kindes, Gesundheit, Frohmuth desselben spielen beim kindlichen Verhalten gegenüber wirkenden sinnlichen Eindrücken eine wichtige Rolle.

Beim Verhalten des Kindes gegenüber dem wirkenden sinnlichen Eindruck kommt nicht allein das Mass seiner geistigen Naturkraft, seiner ursprünglichen Aufmerksamkeit, worin die Naturkraft im Falle der Wahrnehmung erscheint; sondern auch seiner auslegenden Aufmerksamkeit zur Geltung. In seiner auslegenden Aufmerksamkeit offenbart es die Richtung seines erworbenen Erfahrungsbewusstseins, die Art seiner bereits gewonnenen Erfahrungsvorstellungen und deren Wert. Sein erworbenes Erfahrungsbewusstsein ist das Ergebnis aus der Arbeit der geistigen Naturkraft an dem Erfahrungsstoff, der ihm bis dahin dargeboten wurde. Die auslegende Aufmerksamkeit, das innere Interesse, gibt sich bereits in gewissen Erwartungen gegenüber dem neuen sinnlichen Eindruck kund; dann aber vornehmlich in dem Sinn, welchen sie dem Eindruck verleiht. In der Anerkennung der Bedeutung des Eindrucks wirkt die geistige Naturkraft durch das bereits erworbene Erfahrungsbewusstsein, soweit dasselbe für die Auslegung des neuen Eindrucks brauchbar ist. Die Feststellung der kindlichen Erfahrungsvorstellungen hat hier, im Akt der Anerkennung des neuen Eindrucks, ihre günstigste Gelegenheit, um einen Blick zu tun in die innere Welt des Kindes, seine Vorstellungen von der Erscheinungswelt. Sie lernt da kennen das Mass an geistiger Beweglichkeit, welches dem einzelnen Kinde für das Herbeikommen, vielleicht für das Heranrufen der auslegenden Erfahrungsvorstellungen gegeben ist; die Beschaffenheit seiner sinnlichen Erinnerungen. Die Anerkennung der Bedeutung des neuen Eindrucks spiegelt ab die kindliche Verständigkeit hinsichtlich der Erfahrungsvorstellungen. Es kommt darin zur Wirksamkeit, was das kindliche Bewusstsein bereits an höheren Vorstellungsbildern, an Gesamtvorstellungen, aus dem Gebiete der Wirklichkeitsvorstellungen, einschliesst. Hier, in der Anerkennung des Sinnes des Erfahrungsinhalts, wird das erlebt, was man phantasiemässige Auffassung des Kindes genannt hat. Der Lehrer kann dabei sehen.

wie weit das Kind noch von dieser Auffassungsweise gefangen ist, wie weit schon seine sachgetreue Auffassung reicht. Das Zeichen für die Auslegung des Erfahrungsinhalts ist vor allem die kindliche Benennung, nächst dieser die kindliche Darstellung im Bild. Die kindliche Benennung ist indes nicht nur Zeichen der kindlichen Auffassung des Wahrgenommenen, sondern auch bereits seiner gesellschaftlichen Beeinflussung. Die Benennung gehört entweder dem Kinderdeutsch an, oder dem Heimatdeutsch, oder dem Schriftdeutsch. Von hohem Interesse hinsichtlich der Erkenntnis der kindlichen Auffassung ist darnach auch das Bild des Kindes, die Versichtlichung seiner Auffassung des Erfahrenen durch den Griffel auf dem Schiefer, oder den Bleistift auf dem Blatt Papier.

Die Auslegung der Bedeutung des äusseren Eindrucks ist die Einleitung zur weiteren Verarbeitung des neuen Erfahrungsinhalts im kindlichen Bewusstsein, auf Veranlassung des Unterrichts. Da erscheint das kindliche Denken: der Grad, in welchem es vermag, eine erlebte Erfahrungsvorstellung eine Zeit im Bewusstsein vor sich zu halten, sie zu betrachten, zu anderen früher erlebten Erfahrungsvorstellungen, verwandten oder entgegengesetzten Inhalts, in Beziehung zu bringen, das ist zu urteilen, die allgemeinere Bedeutung der sinnlichen Einzelvorstellung zu finden und ihr, gemäss dieser allgemeineren Bedeutung, innerhalb des eigenen Erfahrungsbewusstseins, den angemessenen Zusammenhang zu geben.

Schon beim Erwerb der neuen Erfahrungsvorstellung, namentlich aber gelegentlich der weiteren Verarbeitung des frischen Erfahrungsinhaltes durch das Kind, tritt auch dessen Raum, Zeit-, Zahlaufassung, wie es sich fügt, an das Licht. Die Raumauffassung, die Auffassung der Richtung, des Ortes, der Lage, der Entfernung, der Ausdehnung, der Begrenzung, der Grösse, der Gestalt, offenbart sich in der Besinnung auf das Aufsuchen des Erfahrungsgegenstandes an seinem Platze, in seiner Umgebung, im Unterscheiden dieses Platzes von dem Platz des Kindes, in der bildlichen Darstellung des Weges zum Orte des Erfahrungsgegenstandes sowie dieses letzteren selbst durch hinweisende, malende Gebärde und Zeichnung auf dem Schiefer (Blatt). Die Zeitauffassung gibt sich kund in der Besinnung auf das Wann, Wielange des Erfahrungserwerbs, auf das Zugleich, Vorher, Nachher dabei, auf den natürlichen Zeitzusammenhang, in welchen etwa das Hervortreten der erlebten Erfahrung (bei Pflanzen, Tieren, Himmels-, Lufterscheinungen) gehört. Die Zahlaufassung verrät sich in der Angabe der Unterschiedenheit, der Mannigfaltigkeit, der Vielheit, des Wechsels, der Mehrheit bei der Besinnung auf die Merkmale des Erfahrungsgegenstandes, auf die zeitlichen und räumlichen Bestimmungen bei demselben.

Bei dieser weiteren geistigen Verarbeitung des neuen Erfahrungsinhaltes durch das Kind zeigt sich dessen Mass an Befähigung zur Vertiefung und Besinnung — zwei verschiedenen Richtungen der

Äusserung der geistigen Naturkraft, von welchen die eine darauf geht, aus dem Ganzen des neuen Erfahrungsinhalts das einzelne Element herauszunehmen und in der Aufmerksamkeit gesondert zu betrachten, die andere dagegen darauf, aus den einzelnen Elementen das Ganze, nach der Bedeutung der einzelnen Elemente im Ganzen, wieder zusammzusetzen; und weiterhin die eine wieder darauf, das Wahrgenommene zu älterem Wahrgenommenem zu halten und dadurch in seinem Sinne zu beleuchten, die andere hingegen darauf, sich aus der Vergleichung von Einzelvorstellungen zum Erfassen ihrer gemeinsamen Gültigkeit zu erheben. In dieser sich vertiefenden und dann auch besinnenden inneren Tätigkeit des Kindes erweist sich seine ursprüngliche Anlage zu Genauigkeit, Schärfe, wie zu Bestimmtheit im Denken; zum Eindringen in die Erfahrungswahrheit und zum Erkennen derselben; zur Lenkung der Reproduktion und zur geistigen Sammlung.

Abermals ist es die kindliche Sprache, und zwar jetzt die Lautsprache, welche dem Lehrer gestattet, in die innerere Arbeit des Kindes, beim Durchdenken des neuen Erfahrungsinhaltes, einen Blick zu tun. Die Sprache offenbart das Verwachsensein des kindlichen Denkens mit den individuellen Vorstellungen, aber auch mit dem individuellen Ausdruck des Kindes.

Auch bei der denkenden Verarbeitung des neuen Erfahrungsinhaltes durch das Kind besteht die Aufforderung, der Abhängigkeit des Kindes bei seiner geistigen Tätigkeit von seinem leiblichen Zustande, der Rückwirkung dieses letzteren auf die innere Aufgelegenheit und auf die seelische Freiheit des Kindes beim Denken, die gebührende Beachtung zu schenken.

---

Die Feststellung der Erfahrungsvorstellungen geht den bisherigen Erfahrungsgelegenheiten des Kindes, seiner Welt, nach. Obwohl dem Anscheine nach die Kinder, welche die Heimat gemeinsam haben, alle aus dem gleichen ersten Erfahrungsquell — eben ihrer Heimat — schöpfen; obschon die Kinder, welche dazu auch die Sprache gemeinsam haben, dem Anschein nach alle derselben Beeinflussung unterstehen: so ist in Wirklichkeit, sowohl was die Erfahrungsgelegenheiten wie die absichtslos wirkenden Mitbilder des Kindes anbetrifft, doch unter den gegebenen Kindern nicht selten ein grosser Unterschied. Schon die allererste und auf lange hin wichtigste Erfahrungsgelegenheit für das Kind, seine Wohnstube, ist wohl in allen Fällen etwas völlig Besonderes; desgleichen die allererste und abermals auf lange hin wichtigste Sprachquelle für das Kind, die Muttersprache. An die Wohnstube schliesst sich an das Wohnhaus, daran die Gasse oder Strasse dabei, der Spielplatz;

an die Muttersprache die Familiensprache, daran die Umgangssprache in der Kameradschaft. Dieses alles ist für jedes Kind wieder etwas Unterschiedenes, Eigentümliches. Und wie nun die Pflanze stets anders gedeiht, je nach dem Erdreich, worin sie steht, auch stets anders, je nach dem sie sich des Lichtes erfreut: so das kindliche Erfahrungsbewusstsein stets anders, je nach der Stätte, wo es emporkommt, auch stets anders, je nach dem Geist in seiner Umgebung, je nach deren Sprache, der getreuen Abspiegelung ihres Geistes.

Die Feststellung des kindlichen Erfahrungsbewusstseins führt also weiter zur Feststellung der kindlichen Heimat, geistigen Pflege und Sprache. Der Lehrer kann sich nicht tief genug die Tatsache einprägen, dass jedes Kind ursprünglich seine eigene Heimat, Beeinflussung und Sprache hat. Diese Tatsache lässt schon die grossen Schwierigkeiten ahnen, mit welchen der Lehrer in der Ausübung seines Berufs am Kind zu ringen hat; wie schwer insbesondere das Gesetz der Stetigkeit, der Anerkennung des Kindes, der Ursprünglichkeit zu erfüllen ist — schon im Bereiche der Erfahrungsbildung. Die geltenden Lehrpläne gehen von dem grossen Irrtum aus, dass es bei den Kindern bereits ein gemeinsames Heimatbewusstsein gebe. Nein, ein solches wird anfänglich nicht vorgefunden, so wenig, als eine gemeinsame Auffassung oder Sprache der Kinder. Der Unterricht erst mag zusehen, ob es ihm gelinge, mühsam ein allen Kindern gemeinsames Heimatbewusstsein, einen allen Kindern gemeinsamen Vorstellungskreis und eine allen Kindern gemeinsame Benennung und Verständigung anzulegen. Wenn ihm, trotz redlicher Anstrengung das vielfach nicht gelingt, so tragen die geltenden Lehrpläne daran die Schuld. Wo die Gesetze der Bildung nicht anerkannt sind, geschieht alle Bildungsarbeit vergeblich. Die Tatsache, dass jedes Kind ursprünglich seine Heimat, seinen Sinn und seine Sprache hat, lässt auch erkennen, wie verfehlt die Annahme der Theoretiker einer sogenannten Sozialpädagogik ist, dass das Einzelbewusstsein in seiner Entwicklung an die Beeinflussung durch das Gemeinbewusstsein vom Anfang an gebunden und dadurch bestimmt sei.<sup>1)</sup> Das Gemeinbewusstsein ist nicht der Ausgang, sondern ein mögliches Ergebnis der Bildung des Menschen.

Die Feststellung der Erfahrungsvorstellungen geht den kindlichen Einzelvorstellungen weiter nach. Sie ermittelt deren Gegenstand, ihre Beschaffenheit und Stärke: wie weit sie richtig oder falsch; hell oder dunkel; roh oder bereits etwas gebildet; vom Zufall her oder einer gewissen Anleitung zu danken sind. Ebenso geht sie

---

<sup>1)</sup> Man erinnere sich gegenüber dieser Annahme an die tatsächliche Zerteilung der Menschen in unserer Zeit in jeder, vornehmlich auch in geistiger, Hinsicht, eine Zerteilung, welche bald die Verständigung unter Mehreren nicht leicht mehr möglich erscheinen lässt.

den kindlichen Gesamtvorstellungen nach. Sie ermittelt ihren Sinn, Umfang, ihre Grundlagen in der Wirklichkeit, ihren Zustand: wie weit sie etwa noch verworren oder schon deutlich, eng oder ausbreitet, oberflächlich oder begründet sind. Sie beobachtet die Erinnerung im Umkreise der Erfahrungsvorstellungen, die Geschwindigkeit, Sicherheit, Ausdehnung (den Reichtum), die leibliche Begünstigung oder Hemmung dabei. Sie merkt auf das kindliche Verstehen und das, was ihm voran, zur Seite geht, oder folgt: auf das Besinnen, den Rhythmus im Gang der kindlichen Vorstellungen, den Grad der Aktivität des Kindes, der Ausdauer im geistigen Arbeiten und der inneren Spannung wie ihrer Verkündigung in Blick, Miene, Haltung; endlich auf die Entäusserung in der kindlichen Rede und auf deren besondere (mundartliche) Züge.

Die Feststellung des vorhandenen kindlichen Erfahrungsbewusstseins schliesst ab mit der näherungsweise sicheren Ermittlung des kindlichen Gutes an Erfahrungsvorstellungen; der Bestimmung der sinnlichen Aufmerksamkeit des Kindes, ihrer Richtungen und Nachhaltigkeit; des kindlichen Denkens im Umkreis der Erfahrung, seiner Äusserungen in Fragen nach dem Woher? Warum? — im Suchen, Zerlegen, Vergleichen, Zusammenfassen, Ordnen, Übersehen; der vorfindlichen kindlichen (Laut-) Sprache, ihrer Wörter (Benennungen) und ihres Ausdrucks (Satzgestaltung) — hinsichtlich des Grades der Angemessenheit und Vollkommenheit; und zuletzt der kindlichen Darstellungsfähigkeit im Bild hinsichtlich des Grades der Treue.

Schluss folgt.

## B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

### I.

#### Einstimmung.

Von Edmund Leupolt in Dresden.

Weite pädagogische Kreise interessiert noch heute der Konflikt, der sich an die beiden Namen Bremen-Scharrelmann knüpft. Scharrelmann hatte in einem pädagogischen Aufsätze die Meinung vertreten, dass es ihm nicht möglich sei, sich an den vorgeschriebenen Lehrplan zu binden, weil die Hauptsache beim Unterricht die Stimmung des Lehrers für das Fach sei, diese Stimmung aber sich für Zeit und Stunde nicht kommandieren lasse.

Im besonderen wird bei Besprechung des Themas Religionsunterricht immer wieder die Ansicht verfochten, dass man zum Religionsunterricht vor allem



Stimmung brauche, dass man lehrplanmässig früh 7—8 oder 8—9 solche Stimmung an manchen oder vielen Tagen gar nicht haben könne; ohne Stimmung sei wahrer Religionsunterricht nicht möglich, ohne Einstimmung der Seele, des ganzen Denkens, ohne Einspinning in die Gefühls- und Gedankengänge, die ein gesegneter Religionsunterricht nun einmal erfordert.

Es ist im letzten Grunde dieselbe Wahrheit, welche die Sekten erfahren haben, in denen der „vom Geiste Ergriffene“ anfängt zu predigen — in immer heiliger Erregung, in „Begeisterung“. Und es wird auch jeder Lehrer zugeben, dass seine Stunden, nicht bloss die Religionsstunden, ganz verschieden getragen werden von dem Geiste der Disposition, dass es Weihstunden gibt mit innerer Befriedigung und leuchtenden Kinderaugen und auf der anderen Seite Stunden in nüchternem Alltagsgrau, wo weder Kinder noch Lehrer sich aus bleierner Mattigkeit zur Höhe erheben können; dass die Stunden je nach der Individualität des Stoffes und der Individualität und sonderlichen Einstimmung des Lehrers stark wechseln.

Der Begriff der Stimmung kommt von der Kunst herüber. Auf den Kunst-erziehungstagen hörte man viel Treffliches und viel stark Anfechtbares über Stimmung und Einstimmung beim Geniessen des Kunstwerks mit starken Angriffen auf die herkömmliche Schularbeit und ihre herkömmliche Kunstbehandlung. Es klingen beim Werte Stimmung — Einstimmung alle jene Begriffe mit, für die wir die Werte innerer und äusserer Aufmerksamkeit — Apperzeption und Konzentration — Interesse geprägt haben. Die Seele horcht gleichsam gespannt auf die Töne, die ihr von der Aussenwelt zuströmen. Dass diese Einstellung der Aufmerksamkeit, diese Aufnahme der neuen Vorstellungen in die Reihe der alten und die bewusste Willensrichtung auf diese Aufnahme, verbunden mit den Schwingungen des Lustgefühls, ihre höchste Steigerung in der Kunst erfahren, bedarf keines Beweises. Ist doch jenes die rechte Einstimmung der Seele, da der Mensch Welt und Wirklichkeit, Zeit und Stunde vergisst und leuchtenden Auges in eine unsichtbare Welt voller Seligkeit schaut! Es hat die Einstimmung in diesem höchsten Sinne nichts zu tun mit leicht aufflackernder Augenblicksbegeisterung, nichts mit süsslicher Empfindsamkeit. Sie ist gesund und gross und innerlich. Sie kann vorhanden sein beim schaffenden Künstler, dem die Kunst selber die Hand führt; sie kann vorhanden sein beim Kunstgeniessenden, der reinen Herzens die Kunst ihr heiliges Feuer in seinem Innern entzünden lässt. Immer ist sie — selten eine bessere Himmelsgabe.

Heute ist das Wort Stimmung nicht auf die Kunst beschränkt geblieben. Es ist Sitte geworden in unseren Tagen, den Ausdruck Einstimmung in seinem edelsten Sinne auf die „Schulkunst“ zu übertragen. Und es liegt zweifellos eine hohe Auffassung des Lehrberufs in dieser Übertragung. Es spricht eine ausserordentliche Begeisterung und eine grosse Liebe für die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit an unserer Jugend aus ihr. Der Lehrer der Künstler, selber auf das Höchste eingestimmt, der Schüler, der die Kunst des Lehrers ergriffen, gefesselt: welch herrliches Bild! Es müsste eine Lust sein, Lehrer zu sein in einer Zeit, die so hoch von ihm und seinem Berufe denkt. Aber auf der andern Seite steht ernüchternd der oft so geringe Erfolg unserer Arbeit, die geringe Anteilnahme der Schüler! Hier stehen die zahllosen Vergehen gegen Aufmerksamkeit und

Fleiss. Wie reimt sich das zusammen? Wie ist dieser Gegensatz zu erklären? Hat die Einstimmung in jenem Sinne für die Volksschule überhaupt einen Zweck? d. h. ist sie möglich? Und wenn ja: was ist zu tun, um mehr als bisher jene innere Anteilnahme am Unterricht bei Kind und Lehrer zu erzeugen?

Bei der Stellungnahme zu dieser Frage erscheint mir zunächst die Tatsache nicht genügend beachtet, dass die Einstimmung im höchsten Sinne eine seltene Gabe des Himmels ist. Man muss sich auch darüber klar werden, dass Lehrer und Künstler auf der einen und Kunstgemeinde und Schüler auf der andern Seite einander durchaus nicht gleichzusetzen sind. Relativer als der künstlerische Erfolg und die künstlerische Kraft der Einwirkung ist der pädagogische Erfolg, der pädagogische Einfluss. Es hängt die Einstimmung bei der Schularbeit ausserordentlich stark von der Psyche des Schülers ab.

So gewiss man zugeben kann, dass vom Lehrer die Weihe des Unterrichts ausgeht, Wärme und Kälte, dass er die Tonart bestimmt, das Tempo, den Rhythmus und die Tonstärke, er ist dennoch nicht souveräner Herrscher. Das ist nicht einmal der Lehrer von Gottes Gnaden. Nun haben wir es für gewöhnlich mit Durchschnittsmenschen zu tun. Und dann ist es ein alter Fehler, der bei Aufstellung von pädagogischen Forderungen immer gemacht wird, dass sie nur ausgezeichnete Exemplare der Gattung magister im Auge haben. Es ist nun einmal so: alles in der Welt ist relativ. Die Welt ist selber ein Relativum. Aber von allen Dingen in der Welt ist die Pädagogik — die Schule das relativste. Darum ist auch die „Stimmung“, die man jetzt auf allen Gassen besingen hört, mit Vorsicht zu betrachten. Der bekannte Pfarrer Traub sagte kürzlich in einem Vortrage, dass er jedesmal, wenn das Wort Stimmung genannt werde, ein Gefühl des Abscheus empfinde. Nirgends wird so in die Luft hinein gebaut wie in der Pädagogik. Und auch die Einstimmung, dieses neugeprägte, neudeutsche Wort, ist durchaus relativ zu verstehen. Kinder und Lehrer, Objekt und Subjekt der Erziehung, unterliegen auch in unsern Tagen den neuen Propheten, die selten Neues bieten, sondern oft Allbekanntes in neuer Aufmachung, wie der Kaufmann sagt, darstellen oder mit einseitiger Betonung predigen, immer nach den Trägheitsgesetzen menschlicher Entwicklung.

Zunächst der Schüler. Es hängt mit diesen Trägheitsgesetzen des menschlichen Geistes zusammen, dass einmal der Geist längere Zeit braucht, um sich von der normalen Kälte der Indifferenz auf eine gewisse, ich möchte sagen höhere Temperatur einzustimmen; dass zum andern eine geraume Weile nötig ist, ehe er in der Temperatur einer gewissen Spannung zu wechseln vermag. Es fällt dem Kinde, dem nicht gereiften, nicht zur Selbstbeherrschung gekommenen, besonders schwer, etwa aus der Sonntags- oder der Ferienstimmung in die Arbeitsstimmung überzugehen; es fällt ihm schwer, aus der Gehobenheit einer gelungenen Religionsstunde in die klare Kälte der Rechenstunde hinüberzuschreiten. Es fehlt dem Kinde die Akkommodationsfähigkeit, die unser Auge besitzt. Unser Auge vermag sich rasch einzustellen, je nachdem die Entfernung des Objekts gross oder klein ist; unsere Seele nicht. Und es ist wohl so, dass diese Fähigkeit der Seele um so mehr mangelt, je einfacher, natürlicher, unberührt sie ist, je näher dem Naturstandpunkte sie sich befindet. Ein an moderne Sprünge und Gegensätze gewöhnter Geist vermag diese Einstimmung leichter zu leisten als jener,

der jeder Neuerung zunächst ratlos gegenübersteht, mit grosser Kraftenergie zu überwinden sucht und, inmitten dieses Prozesses durch ein neues Objekt gestört, diesem neuen, neue Aufgaben stellenden gegenüber völlig versagt. Es fehlt dem einfachen Dorfkinde die Fähigkeit, seine Seele einzustimmen, weit mehr als dem Stadtkinde. Das Stadtkind ist es gewöhnt, seine Seele gewissermassen abzustellen. An hundert Objekten der belebten Strasse geht es achtlos vorüber; wie in einem sich drehenden Panorama gleiten die Bilder an seinem Auge vorüber, kaum gesehen, beachtet; nur ein besonderer Fall lenkt seine Aufmerksamkeit auf sich.

So auch im Unterricht. Gewiss gibt es auch Kinder, welche das Vermögen einigermaßen wenigstens besitzen, sich schnell in das Neue zu finden, aber im allgemeinen gilt die Tatsache einer schlechten Einstimmungsmöglichkeit von der ganzen Klasse. Dabei kann man, wenn man will, eine doppelte Einstimmung unterscheiden. Einmal die innere, die ideale Erfassung durch den Stoff, welche namentlich bei Religions- und Geschichtsstunden auftritt; dann das äussere Hineinschicken in das Fach, die technische Fertigkeit und Schnelligkeit, sich in ein anderes Gebiet zu werfen. Da aber ihre Unterscheidung und Trennung immerhin schwierig ist, fasse ich unter dem Begriff Einstimmung gemeinlich beide.

Besonders auffällig tritt sie in die Erscheinung bei Revisionen, Prüfungen und Lektionsvermischungen. Es ist eine alte Klage, dass bei Revisionen die Klasse versagt. Nicht, dass der Revisor zu Schwieriges verlangt. Aber die Klasse vermag sich nicht sofort einzustimmen in die Stimmung, in welcher der Revisor sich befindet, ganz abgesehen davon, dass die Autorität der Persönlichkeit des Revisors, äussere Eigenheiten, Eigentümlichkeiten der Sprache, die Frageweise, das Ungewöhnliche der ganzen Situation stark mitwirken. Dabei ist die eine Klasse schwerfälliger als die andere. Die Kinder waren mit ihrem Lehrer in Stimmung — sie wurde jäh zerissen durch den Eintritt des Revisors — nun schweben die Saiten der Seele in ungleichen Schwingungen, und es dauert lange, ehe sie gleichschwebend werden und ein leiser wohlgestimmter Akkord über die Saiten läuft.

Eine analoge Erscheinung fällt dem Beobachter bei Prüfungen auf. Es ist bekannt, dass gerade die Besten hier oft versagen. Ihre Seele ist am feinsten besaitet. Es gehört zu den Gründen gegen die Prüfungen, dass viele der Kinder sich hier total anders zeigen als im Unterricht. Doch abgesehen davon: auch die Einstimmung der Klasse ist in vielen Fällen nur schwer zu erzielen. Ich nehme den Fall, dass das Thema, das sich der Lehrer gestellt hat, nicht ganz dem Thema im Tagebuch entspricht, dass auch die Behandlungsform, die der Lehrer wählt, neuen Forderungen nachgebend, durchaus originell sei. Das Thema soll beispielsweise lauten: Nerven und Muskeln in Wechselwirkung. Die alt-hergebrachte Methode, wie sie von vielen Lehrern geübt wird, wäre die Betrachtung des Nervensystems (a), die Betrachtung des Muskelsystems (b), die Betrachtung des Verhältnisses beider zueinander (c). Der Lehrer beginnt etwa mit der Betrachtung des Durchschnitts des Unterarms von der Haut bis auf die Speiche, wiederholt dabei kurz die Beschaffenheit der Haut, Bedeutung und Lage der Adern und geht nun näher auf die Muskelpartien und Nervenstränge ein: kurz:

er entwickelt neu sein Thema. Welche Ehrfahrung wird er machen? Die Lektion geht wahrscheinlich schlecht. Die Kinder antworten schwach, oft falsch. Die Fragenreihe schleppt sich dahin wie eine müde Karawane durch die Wüste in der Mittagsglut. Die Einstimmung fehlt. Es ist den Kindern nicht möglich, sich seelisch sofort zu fassen, sich in die neue Form der Behandlung zu finden. Sie sind auf gewisse Folgereihen in ihren Gedanken geschult, vielleicht nach der Regel: Wesen des Muskels, Bestandteile, Lage, Tätigkeit usw. Jetzt beginnt die Gedankenreihe anderswo. Da ist die Einstimmung für die meisten unmöglich.

Der Parallelklassenlehrer und mit ihm die grosse Zahl der Lehrer vermeidet die angegebene oder eine ähnliche Behandlung des Themas. Es kommen die bekannten Examenfragen: Wie haben wir damals gesagt? Welche drei Sätze haben wir uns damals gemerkt? Wie heissen die Überschriften jener Abschnitte? Gib zusammenfassend die besonderen Regeln über die Schonung der Nerven, der Muskeln an! Wie habe ich damals die Bedeutung der Nerven mit einem kurzen Worte gekennzeichnet? usw. Und die Kinder arbeiten „brillant“ mit, wie der technische Ausdruck lautet. Ja, warum? Die Einstimmung ist da, die Kinder werden in die gewohnte Temperatur geführt, in der gewohnten Weise werden ihre Gedanken ausgelöst ohne Hemmungen, ohne innere Schwierigkeiten, sie arbeiten wie ein grosses Maschinenwerk: sobald das Werk eingestellt ist, läuft alles in lustigem Brummen und Summen von selbst.

Und nun zur Frage der Lektionsvermischung und der Vergleichung. Du hältst eine Lektion in der Erdkunde, lieber Leser, beschreibst die Mittelgebirgslandschaften Ungarns und vergleichst sie nun in ihrer Beschaffenheit und ihrer Höhe mit mitteldeutschen Bergländern. Welches ist die Erfahrung, die du machst? Die Kinder versagen beim Vergleichen. Du weisst, sie kennen die deutschen Mittelgebirge, du hast sie gründlich behandelt, es ist auch exaktes Wissen genügsam vorhanden, du warst stolz auf deine Erfolge noch am Schlusse des letzten Schuljahres — und nun? Mühsam holpert die Lektion weiter. Die Einstimmung fehlt! Heisst das Thema wieder: Die deutschen Mittelgebirge an der Weser, zwischen Rhein und Elbe oder sonstwie, sofort würde die Klasse eingestellt sein; das Uhrwerk würde federleicht gehen. Aber so? Du weilst in Ungarn bei den Pusztahirten und beim Tokayer und bei den Siebenbürgener Sachsen und den halbwildten Schafhirten der Karpaten und den Bärenjägern der transilvanischen Berge und verlangst den Sprung rückwärts, unvermittelt in die deutsche Heimat, in deutsche bunte Wiesenlandschaften und stille Stromläufe, schweigende Fichtenwälder und gewerbfleissige Täler? Und nun vergleichst du gar die Höhenzahlen der Gebirge Ungarns mit denen der deutschen Berge. Du lässt rechnen, wieviel Meter, wieviel Quadratkilometer Differenz zwischen jenem Gebiete und diesem liegen, nur rund, nur ungefähr — du erschrickst! Die Klasse rechnet fürchterlich, und doch hast du vom Direktor das Zeugnis bekommen, dass die Klasse die beste Rechenklasse der Schule sei. Du lieber Gott! denkst du, wie man sich irren kann. Und dennoch kann das Urteil richtig sein!

Man kann oft bei Prüfungen die Rechenfertigkeit unserer Schulkinder bewundern.  $789 + 213$ ,  $1212 - 987$ ,  $88 \times 9$ ,  $777 : 15$  — es geht Schlag auf Schlag, die Zuhörer schütteln erstaunt die Häupter, die Kollegen denken: Tausendkünstler! Und dann verlangst Du von denselben Kindern bloss in der

Geschichtsstunde das Lebensalter Luthers; sagst dreimal die beiden Jahreszahlen 1483 und 1546 — ich wette zehn gegen eins — du bekommst erst drei falsche Antworten und nach fünf Minuten das richtige Ergebnis. Das ist ein Beispiel für mangelnde Einstimmung unserer Kinder, das jeder erlebt und registrieren kann. Gerade die mechanische Fertigkeit des Rechnens verlangt eine besondere Einstellung des Vorstellungsapparats. In der Rechenstunde können die Kinder glatt, erstaunlich sicher rechnen, in der nächsten Stunde schon versagen sie bei der leichtesten Aufgabe. Darum bezweifle ich auch den Wert dieser Rechen- dressur. Wenn der Lehrer nur sechs Wochen lang diese schwindelnden Schnell- aufgabenreihen nicht gibt, nicht übt, dann ist die mechanische Fähigkeit verschwunden. Frage ausserhalb der Schule einen solchen Schnellrechner nach der Lösung einer leichten Aufgabe — die rasche Antwort wird ausbleiben. Das ist ein Grundgesetz unserer Kinderseele im besonderen, dass sie für jede besondere Leistung eine besondere Einstimmung nötig hat. Und so ist es bei allen Lektionsvermischungen, wie ich es nennen will. Sprünge aus einem Fach ins andere, etwa der Versuch einer Geschichtslektion auf geographischer Grundlage, verblüffen die Kinder. Die Kinder denken nur eins, wie mau im gewöhnlichen Leben sagt, wie es die Hausfrau von den Dienstboten ebenfalls behauptet. Ein sprungweises Hin- und Herfahren verträgt ein Kind nicht, wenigstens nicht bei ernster Arbeit, so sehr es sonst den Wechsel liebt. Es gehört schon ein philo- sophierender, überlegender Geist dazu, hier mitarbeiten zu können. Es gehört schon eine ausserordentlich geschulte, geistig lebendige Klasse dazu, dabei Gutes zu leisten.

Damit komme ich zu der Frage: ist es möglich, diesen Mangel an Fähigkeit, die Seele rasch einzustimmen für das Neue, in etwas zu beheben? Die Antwort lautet Ja, wenn auch dieses Ja nur relativ zu verstehen ist. Anlagen der Seele, Erbstücke einer unermesslich langen Vergangenheit kann man nicht beseitigen, nie ansrotten, nur dämpfen und bleichen. Durch intensive lebendige Unterrichts- arbeit, die nicht das ganze Jahr hindurch in denselben Gleisen wandelt, die vielmehr einmal von der, das andere Mal von jener Seite an das Objekt heran- geht, die den Kindern auch einmal Probleme stellt, die die geistige Ausdrucks- fähigkeit und schnelle Beherrschung der Vorstellung im freien Aufsätze, in der öftern Übung von kindertümlichen Vergleichen, neuartigen Zusammen- fassungen, interessanten Überblicken und Ausblicken nach Kräften fördert, kann die Akkommodationsfähigkeit der kindlichen Seele ganz bedeutend ausgebildet werden. Und es ist das Kennzeichen einer wirklich durchgearbeiteten Klasse, wenn sie bei neuartiger Stoffbehandlung ihren Mann stellt. Das sind die schlechtesten Klassen, die nur bei ihrem Klassenlehrer etwas leisten, wie die Zucht der Klasse immer verkehrt ist, die nur bei dem Klassenlehrer sich beherrschen kann, gleichsam auf seine Person dressiert ist. Es fehlt in solchen Klassen die wirkliche Ausbildung für das Leben, die Ausbildung geistiger Fähigkeit, geistiger Gewandtheit. Die nahen Grenzen dieser Ausbildungsmöglich- keit aber liegen auf der einen Seite in dem schon gekennzeichneten Grund- charakter der kindlichen Seele, die zur Vertiefung in geistige Arbeit immer erst einer Einstellung bedarf, und auf der anderen Seite in der Person des Lehrers. Dabei schalte ich im Rahmen dieses Aufsatzes die erzieherisch fördernden und hemmenden Einflüsse des Hauses und der Umwelt aus.

Zunächst gilt auch von der Person des Lehrers jenes Grundgesetz der kindlichen — menschlichen Seele von der Schwierigkeit rascher Einstimmung im Wechsel. Ja, es kommt bei ihm in seiner Wirkung bedeutend stärker in Betracht, als seine Allgemeinbegabung und seine innere Teilnahme für Einzelfächer unendlich wichtiger für die Einstimmung der Klasse ist als die der Kinder. Bei den Kindern heben sich die verschiedenen Begabungen und Neigungen im Organismus der Klasse gegenseitig auf; von der Begabung des Lehrers aber hängt die Einstimmung der Klasse ab. Jeder Lehrer ist mehr oder weniger Fachlehrer. Nicht alle Schulfächer entzünden in gleicher Weise sein Inneres. Es ist die spezielle Begabung für ein oder mehrere Fächer sogar ein starker Faktor bei der Feststellung der Berufsfreudigkeit.

Wenn es richtig ist, dass die Berufsfreudigkeit bedingt wird durch die innere (und äussere) Ruhe des Lehrers, wird dieser Zusammenhang klar. Die Hemmnungen der Berufsfreudigkeit, die eben diese innere Ruhe des Lehrenden und den äusseren Frieden der Schularbeit stören, beeinträchtigen zugleich die Einstimmung. Ihrer ist Legion. Nicht nur die, die in seiner Sonderbegabung und ihrer Nichtberücksichtigung liegen, also die rein pädagogischen Hemmnungen. Der Lehrer ist wie jeder andere ein gar abhängiges Geschöpf, ein schwacher Mensch, Bürger des Staates, Haupt der Familie, Glied des grossen Schulorganismus und -bürokratismus; alle die Hemmnungen, welche ihn als Glied dieser Gemeinschaften treffen, verwunden ihn als Lehrer. Der Lehrer trägt seine Not mit in die stille Schulstube hinein: die Bitternis seiner Standeskämpfe, die Not seines Leibes, die Last seiner sozialen Stellung, die Sorgen des Hauses und äussere Einflüsse obendrein. Die Unzulänglichkeit der räumlichen und technischen Schuleinrichtungen macht die Arbeitsergebnisse stark relativ. Strassenlärm und Sonnenhitze, überfüllte Klassen und Minimallehrpläne neben mangelhaften Lehrvorrichtungen stören die Einstimmung. Dazu die Herrschaft des heiligen Bürokratismus. Er vergleicht fleissig Parallelklassen mit Parallelklassen, gibt alle 4 Wochen Prüfungsarbeiten und schickt Umfragebogen auf Umfragebogen, um alle möglichen Ergebnisse fein säuberlich in Prozenten darzustellen. Ade Feierstille der inneren und äusseren Einstimmung. Es geht dir wie der wahren Religiosität, die im Gepränge des kirchlichen Gottesdienstes und des weltlichen Lärms nur zu oft flüchten muss.

Hierher gehört auch die Nummerierungs- und Schematisierungs-, die Verordnungs- und Verfügungskrankheit Preussen-Deutschlands in unserer Zeit. Hierher gehört die Vielrevidiererei, die Sucht, Ergebnisse, Früchte zu registrieren, ehe die Saat noch recht in die Halme geschossen ist. Es fehlt die heilige Ruhe, in der allein echte Schul- und Erzieherarbeit gedeiht. Und neuerdings bringt die jüngste Grossmacht manchmal neue Beunruhigungen, neue Hemmnisse in unsere Schularbeit hinein: das ist die Hygiene. Man verstehe mich nicht falsch. Gewiss ist die Hygiene eine mächtige, freundliche Bundesgenossin auf dem Gebiete des Unterrichts, die an der Seite des Lehrers wacker mitstreitet gegen alle Feinde der Volksgesundheit, der Kindergesundheit im besonderen. Aber wir leben in einer Zeit, da ihre Vertreter im guten Eifer, in der besten Absicht über das Ziel hinausschiessen und in ihrem löblichen Drange, der unterrichteten Jugend zu helfen, mitunter in die Unterrichtsarbeit ein verwirrendes Moment tragen. Sie

haben in ihrem freudigen Drange, zu reformieren, nicht bedacht, dass in der Schule neben dem vielen, was die Hygiene fordert, auch noch — der Unterricht etwas Wesentliches ist. Da werden die Elementaristen nach dem Schuleintritt untersucht — die Untersuchung wiederholt sich (so ist es z. B. in Dresden) vor Beginn des Turnunterrichts. Da verordnet der Schularzt eine allgemeine Augenuntersuchung, und mit Hilfe der Cohnschen Sehtafeln wird die Sehkraft sämtlicher Schulkinder der Grossstadt festgestellt. Die Körperlänge wird gemessen — das kleinste und das grösste Schulkind herausgefunden — Gewicht und Gewichtszunahme ermittelt. An den Schülern der Nachbarschule wird eine allgemeine unentgeltliche Zahnbehandlung durchgeführt; klassenweise marschieren die Kinder nach dem Operationszimmer der nahen Zahnklinik, kehren blass, aufgeregt in den Unterricht zurück — und dann: weihevoller Einstimmung! Kürzlich wandte sich ein Oberarzt eines grossen Kinderkrankenhauses in D. an das Schulamant wegen der Erlaubniss zu einer allgemeinen — Urinuntersuchung einer grösseren Zahl Kinder. Immer und immer wieder die Schule, die Schule. Bonus' Worte über die Volksschule als Mädchen für alles sind bissig, aber treffend.

Man sieht, wie relativ der Begriff der Einstimmung ist, soweit er von der Person des Lehrers abhängig ist, von der doch hauptsächlich die Einstimmung der Klasse hergestellt wird, man sieht, wie beide, Kinder und Lehrer, oft in gleicher Weise von dem in ihrer stillen Besinnung gestört werden, was mit Lärm und Wichtigkeit in die Ruhe der Schularbeit tritt.

Gewiss gibt es eine besondere Begabung für das Lehrfach, ein Gottesgnadentum in der Pädagogik; es gibt geborene Schulmeister, die die Geister und Seelen der Kinder an sich fesseln, die alle inneren und äusseren Hemmungen überwinden mit innerer Sieghaftigkeit, unverwundlich, unerschöpflich in neuen Anregungen, kleinen Kunstgriffen, im stets interessierenden Wechsel, unverwundlich in lohender Begeisterung. Aber diese innere Freudigkeit, die nicht sterben kann, die das unsterbliche Teil der echten Pädagogen bildet, ist ein seltenes Gut. Der pädagogische Erfolg ist etwas sehr Relatives. Wie will man auf so schwanken Boden die neue Lehre gründen, dass aller Unterricht sich richten müsse nach der Einstimmung des Lehrers für das Fach, für die Stunde? Wie will man noch eine neue Bedingtheit an hundert andere anreihen? Das Mittel, mit dem der Lehrer auch ohne Sonderbegabung, ohne heroische Grösse trotz aller Hindernisse die Einstimmung der Klasse erzeugen kann, ist noch immer jenes starke Pflichtgefühl, das den Volksschullehrer befähigt hat, in den trübsten Zeiten seine schwere Arbeit zu tun; die subjektive Stimmung des Lehrers kann nicht den Hauptton bekommen.

Daraus ergibt sich für alle Freunde der innern Einstimmung zunächst nur das eine mit unerbittlicher Notwendigkeit: der entschlossene Kampf gegen alle die äusseren und inneren Hemmungen, welche die wahre Unterrichtsarbeit schädigen. Im allgemeinen gilt sehr noch der Satz, dass die Praxis des Lebens immer wieder von überfernen Sternenhöhen auf harten, steinigen Boden zurückführt. Alle Wünsche darüber hinaus sind blind verschossene Pfeile. Die subjektive Eigenwilligkeit des Lehrers darf nicht den Hauptton bekommen. Es wird gewisslich auch bei grösserer Freiheit im Reiche der Schule das Lehrtum eine oft dornenvolle Arbeit bieten; ihr bestes Äquivalent ist jene innere Freude, die Unzähligen

über die Misere des Lehrerseins hinausgeholfen hat, und der Gedanke, dass gerade für die Besten die Durchschnittslebensformen der Welt ein Martyrium bedeuten, und der Gedanke, dass unsere ganze Arbeit im Dienste des Kindes steht. Das lehre, heilige Menschenleben im Kinde achten und ehren wir als ein Stück Menschheitsgeschichte und Menschheitszukunft, das es repräsentiert, ein Stück des eigenen Lebens im letzten Grunde. Das gibt die beste innere Einstimmung für den Beruf überhaupt, das ist das Beste, das unsterbliche Teil des echten Lehrers: jene innere Begeisterung, die göttliche Funken austreut, an denen sich heilige Feuer in Kinderherzen entzünden.

### C. Beurteilungen.

**K. Hemprich**, Winke zur Gründung und Leitung von Jugendvereinigungen. Osterwieck a. Harz, A. W. Zickfeld 1906. 134 S.

Der Verf. gibt in dem Buche seine in 18 Jahren gesammelten Erfahrungen. Der 1. Teil zeigt zuerst im Anschluss an Massow, Haeseler, Kerschensteiner u. a., dass Jugendvereinigungen nötig sind. (Man vgl. Päd. Stud. 1907, 2. H. den Aufsatz von Rektor Hieronymus.) Dann folgt als Hauptsache die Beschreibung der „Einrichtungen zur Fürsorge für die arbeitende Jugend“, wobei wiederum die verschiedenen Formen der bereits vorhandenen Fürsorge neben einander gehalten werden. So wendet sich H. z. B. gegen v. Massow, insofern dieser verlangt, dass die „Pflegschaften“ von Staats wegen eingerichtet werden sollen, sondern meint, dass sich in jeder Gemeinde die nötigen „Pfleger“ ohne gesetzliche Anordnung finden würden. Volle persönliche Hingabe und der liebevolle Zwang, der von ihr ausgeht, wirkt hier mehr als Verordnungen und Vorschriften, sagt Verf. mit Kerschensteiner, aber auch ihm selbst ist das zur Tat treibende Wort nicht versagt. Im 2. Teil des Buches gibt er „einige Vorträge und Abschnitte aus solchen Büchern, die meinen Jungen in den Abendunterhaltungen am besten gefallen“. Hier findet also jeder angehende Leiter eine erprobte Auswahl des besten Unterhaltungs- und Belehrungsstoffes; auch der Humor und die Mundart (Anhaltische Dorfgeschichten von H.

Wäschke) fehlen nicht; den Freyburgischen Zug im Buche zeigt besonders der Vortrag über Ludwig Jahn.

Leipzig.

Fr. Franke.

„Mein Kind.“ Ein Erziehungsbuch von **Theodor Paul Voigt**. Verlag von Theod. Thomas in Leipzig. Preis broschiert 3,50 M., gebd. 4,50 M.

Das Interesse an der Erziehung ist gegenwärtig ausserordentlich gross. Es hat sich von den Berufspädagogen auf Ärzte, Künstler, Juristen, Sozialpolitiker und Gesetzgeber erstreckt. Und in der Tat tut es not, dass mehr als bisher dafür geschehe, dass unsere Kinder „zum Heil der Welt das werden, was wir geworden nicht und haben werden wollen“. Und der Punkt, an dem der stärkste Hebel eingesetzt werden muss, ist die Familie, „das Protoplasma der sozialen Verbände“. Aber wozu einer Mutter, einem Vater noch Belehrungen über das Geschäft der Erziehung geben? Ist nicht jedes Weib, das ein Kind geboren hat, und jeder Mann, der seinen Erstgeborenen aus der Wiege hebt, schon dadurch zur Erziehung befähigt? Nein. Es gibt nun bereits eine Reihe recht gediegener praktischer Anleitungen zur Erziehung, von Salzmanns bekannten Schriften bis auf Ammons „Mutterpflichten“. Aber keine berücksichtigt in so vortrefflicher Weise das unmittelbare Bedürfnis eines jungen Elternpaares, wie das oben genannte Buch von Voigt.



Der Verfasser steht anscheinend auf dem Boden der Herhartschen Pädagogik: Er entnimmt das Ziel jeglicher Erziehung der Ethik und schöpft aus der Psychologie die Mittel, es zu erreichen. „Ich muss im voraus das geistige Bild des Menschen schauen, den ich aus meinem Kinde im Laufe der nächsten zwanzig Jahre machen will.“ „Als sittlicher Charakter zu leben, in seinem Stande glücklich zu sein und in seinem Kreise nützlich zu werden, ist die Bestimmung des Menschen, ist das Ziel der Auferziehung unserer Kinder.“ „Ich muss aber auch die Bildungsarbeit, die Fähigkeiten und Kräfte der kindlichen Seele wenigstens einigermaßen kennen.“ Das Hauptmittel der Regierung ist ihm Autorität und Liebe. Der Gottesbegriff Voigts deckt sich mit dem Herbart, indem er definiert wird als der „reale Grund aller Weltwirklichkeit.“ Kurz und gut, wir haben hier ein Buch, das auch die hässliche Erziehung in der Kleinkinderstufe in Herhartschem Geiste beeinflussen will. Und wie schön liest es sich, wie anschaulich lehrt es, wie herzlich ermahnt es, mit welcher freundlichem Scherz sagt es oft seine Wahrheiten, und über allem, welche innige Liebe zu unsern Kindern durchweht das ganze Buch! Es ist eine Erquickung darin zu lesen.

Naumburg a. S.

Friedrich Blüthgen.

Deutsches Lesebuch, bearbeitet von einem Vereine praktischer Schulmänner. Ausgabe A [7 Teile]. Verlag von Emil Roth, Giessen.

Die Anregungen des Weimarer Kunst-erziehungstages sind auch dem Lese-  
buche zu gut gekommen: wir stehen  
im Zeichen der „Neubearbeitungen“.  
Vorliegendes Lesebuch ist wohl eine der  
ersten Schwalben, die den Sommer  
glorreicher Lesebuchfreuden ankündigen  
— leider, um es gleich vorwegzusagen,  
keine Gefühle übermäßiger Befriedigung  
anslöst. Nicht, dass die vorliegende  
Neubearbeitung keine tüchtige, der  
Anerkennung werthe Leistung sei! Wenn  
indes die Verfasser immer wieder (in  
den Vorworten zu den einzelnen Schul-  
jahren) betonen, dass die anerkannten  
Forderungen der modernen Pädagogik

ihr Kriterium gewesen, so müsste man  
den Pulsschlag derselben doch eigentlich  
etwas kräftiger verspüren. Denn für  
alle Vorwürfe gegen das bisherige Lese-  
buch lässt sich in den 7 Teilen eine  
stattliche Fülle von Beweisstellen bei-  
bringen: Platte Reimerereien die Menge,  
sehr wenig Humor, zahlreiche Ver-  
frühungen, eine grosse Zahl unkindlicher  
Erzählungen, Degradierung zum Realien-  
buche usw. nsw. Konservative Gesinnung  
ist sicher etwas schönes, aber wie in der  
Politik, so kann sie auch in der Pädagogik  
von Übel werden. Man trenne sich  
doch endlich einmal energisch von den  
ältesten Ladenhütern und lasse, z. B.,  
auch in der Geschichte endlich die  
Modernen zum Worte kommen. Wir  
haben heute Männer genug, die die Er-  
gebnisse der neueren Forschung in  
künstlerische Form zu giessen hervor-  
ragend befähigt sind. Vielleicht ent-  
schliessen sich die Herren Verfasser,  
einzelne Teile gelegentlich nochmals  
unzuarbeiten.

Leonhard, Der deutsche Aufsatz auf  
der Mittelstufe. Aus der Praxis für  
die Praxis. Verlag von Wilhelm  
Weicher, Leipzig. M. 1,25. 72 S.

Ewald, Wegweiser zur Erzielung  
eines selbständigen deutschen  
Schüleraufsatzes. Verlag von Moritz  
Diesterweg, Frankfurt a. M. Geb  
M. 2,40. 109 S.

Reiff, Praktische Kunsterziehung.  
Neue Bahnen im Aufsatzunterrichte.  
Verlag von B.G. Teubner, Leipzig.  
Geh. M. 1,60. 131 S.

Das Werkchen von Prof. Dr. Leon-  
hard ist eine Aufsatzmethodik für  
Mittelschulen, speziell für die Mittel-  
klassen derselben, also für Unter-,  
Oberterz und Untersekunda. Die Arbeit  
ist nun deswillen interessant, weil sie  
zeigt, wie ein berufener Vertreter seines  
Faches zur modernen Aufsatzbewegung  
steht. Um es kurz zu sagen: zwies-  
pältig: mit einem Bein in der alten,  
mit dem anderen in der neuen Bahn.  
[Er erinnert hierin lebhaft an seinen  
Spezialkollegen, Prof. Dietz, den Re-  
ferenten über den „Aufsatz“ auf dem  
2. Kunsterziehungstage, dessen Dar-  
legungen ja, wie bekannt, teilweise auf  
lebhaften Widerspruch stiessen.] Und

das ist nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass Deutsch ihm wesentlich Konzentrationsfach ist. Ich muss es mir selbstredend versagen, meine Auffassung eingehend zu begründen, will aber beispielsweise auf pag. 9 seiner Schrift verweisen, wo er im Beginn des 2. Abschnittes die sehr verständige Ansicht vertritt, dass die Unterstufe der Mittelschule (Sexta bis Quarta) in Bezug auf den Deutschunterricht nichts weiter sei als die Fortsetzung der Unterstufe der Volksschule, 15 Zeilen weiter unten aber erklärt, dass sie „nur die Wiedergabe von Gelesenem und Erzähltem“ sich zum Ziele setzen und dass man „selbst in Quarta, höchstens an die Darstellung, keinesfalls aber an den Inhalt irgend welchen Anspruch auf Selbständigkeit“ stellen und daher „von ‚seinen‘ deutschen Arbeiten nur im beschränktesten Sinne des Wortes“ reden könne. Ich denke, das genügt.

Ewald bietet eine gute, zusammenfassende Arbeit, die alle einschlägigen Fragen in den Kreis der Betrachtung zieht. Man kann ihn etwa als „gemässigten“ Freiaufsatzler ansprechen. Die „Jüngsten“ werden also vieles an ihm aussetzen haben, manche ihn vielleicht gar als rückständig ablehnen. Ich selbst, wiewohl durchaus kein „Radikaler“, bin gleichfalls in vielen Punkten anderer Meinung. Der Hauptdifferenzpunkt zwischen uns dürfte wohl

der sein, dass Verf. noch immer an der Konzentrationsidee klebt. Ich kann mich hier nicht in eine psychologische Kontroverse mit ihm einlassen; dass er aber jeden ordnungsgemäss an das Kind herangebrachten Unterrichtsstoff als „inneres Erlebnis“ ansieht, ist ein schwerer Irrtum. Und nur solche Stoffe können Gegenstand freier Aufsätze sein. Das alles kann mich indes nicht hindern, das Buch namentlich den Jüngeren unter uns und denen, die keine Freunde weitschichtiger Werke sind, zu sorgsamer Lektüre dringend zu empfehlen. Alle in Frage kommenden Faktoren werden reichen Gewinn haben, wenn nach des Verf. Intentionen gearbeitet wird.

Reiff spricht in seinem Werkchen zunächst zur Theorie des Aufsatzunterrichtes und zwar über Themenauswahl, Vorbereitung und Korrektur und gibt sodann im praktischen Teile eine Auswahlammlung von 125 selbständigen Schüleraufsätzen. Verf., der auf modernstem Standpunkte steht, zeigt, was mit unseren Kindern geleistet werden kann, wenn hinter der Sache eine entsprechende Persönlichkeit steht. (Und da liegt eben der Hase im Pfeffer!) Das Buch sei eindringlich der Lektüre und — Nachachtung empfohlen.

Ebersbach i. S. Dr. Fr. Schilling.

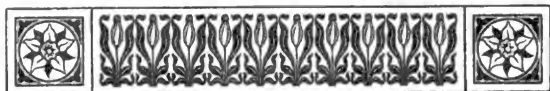
## Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

- Dinkler, Rudolf**, Morceaux Choisis pour les Écoles de Commerce. Leipzig 1907. Teubner. Pr. geb. 2,20 M.
- Nesson, Theodor**, Lateinische Satzlehre für Reformanstalten. Leipzig 1907. G. Freytag. Pr. geb. 1,80 M.
- Fison and Zieglers** Select Extracts from British and American Authors in Prose and Verse. 3. Aufl. von Prof. Dr. Regel und Kriete. Halle 1907. Gesehenus. Pr. geb. 4 M.
- Tögel, Dr. H.**, Der konkrete Hintergrund zu den 150 Kernsprüchen des religiösen Lernstoffes. Dresden 1908. Bicyl & Kacmmerer. Pr. geb. 2,80 M.
- Bahr, H.**, Erläuterungen zu den biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments. Leipzig 1908. Teubner. Pr. 2 M.
- Reukauf, Dr. A.**, Erläuterungen zu Reukauf-Schmauks neuen biblischen Wandbildern. Stuttgart. Havlik. Pr. 0,30 M.

- Mrugowsky, E.**, Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht. 1. u. 2. Teil. 2. Aufl. Halle 1908. Schroedel. Pr. 2 M., 2,50 M.
- Stein, W.**, Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus. Halle 1908. Schroedel. Pr. 1,50 M.
- Ders.**, Biblische Geschichten des neuen Testaments. Halle 1908. Schroedel. Pr. 1 M.
- Hahne, G.**, Präparationen für den Katechismusunterricht auf der Mittelstufe. 2. Teil. Der 1. u. 2. Art. Osterwieck 1908. Zickfeldt. Pr. 0,80 M.
- Regener, Fr.**, Dr. Martin Luthers kl. Katechismus für den Schulunterricht erläutert. Leipzig 1907. Teubner. Pr. 2,80 M.
- Leimbach, K. L.**, Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht in den höheren Lehranstalten. 1. Teil. Ausg. A. 5. Aufl. Neu bearbeitet von B. P. Schmidt. Hannover 1908. Meyer. Pr. 2,80 M.
- Gebrüder Falke**, Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht. II. Bd. 8. Aufl. Halle 1908. Schroedel. Pr. 3,70 M.
- Schiele, Fr. M.**, Religionsgeschichtliche Volksbücher. Modernismus, von Pr. Dr. K. Holl. Tübingen 1908. Mohr. Pr. geb. 1 M.
- Schmitt, Christ.**, Bekenntnis eines Gläubigen. Berlin. Schwaner. Pr. 50 Pf.
- Die Religion in Geschichte und Gegenwart.** Handwörterbuch, 1. Lieferung. Herausgegeben von F. M. Schiele. Tübingen 1908. Mohr. 4—5 Bde. Subskriptionspreis 20 M. für den Band.
- Meltzer, Dr. H.**, Geschichtlicher Religionsunterricht. 4. Heft. Leipzig 1909. Bredt.
- Hunzinger, Prof. Dr. A. W.**, Die religionsgeschichtliche Methode. Berlin 1909. E. Runge. Pr. 50 Pf.
- Monatsblätter** für den evangelischen Religionsunterricht von H. Spanuth. 1. Jahrgang, Heft 1—12; 2. Jahrgang, Heft 1—5. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht. Pr. halbj. 3 M.
- Franke, Th.**, Der Kampf um den Religionsunterricht. Leipzig 1909. Merseburger. Pr. geb. 1,50 M.
- Bang**, Grundlinien eines religionsunterrichtlichen Neubaus auf altem Grunde. Dresden 1909. Huhle. Pr. 0,50 M.
- Ders.**, Zur Reform des Religionsunterrichts. Ebenda 1908. Pr. 0,50 M.
- Arzt, A.**, Welche Mängel zeigt der gegenwärtige Religionsunterricht und auf welche Weise ist ihnen zu begegnen? Dresden 1908. Bleyl & Kaemmerer. Pr. 1,20 M.
- Lentz, K.**, Der moderne Religionsunterricht. Magdeburg 1908. Peters. Pr. 2 M.
- Arendt, F.**, Ein Beitrag zur Reform des Religionsunterrichts nebst einem ausführlichen Lehrplan. Halle 1908. Schroedel. Pr. 0,70 M.
- Leisner, O.**, Die religiöse Bewegung der Neuzeit und die Schule. Leipzig 1909. Gracklauer. Pr. 1,50 M.
- Achelis, Prof. Dr. Th.**, Abriss der vergleichenden Religionswissenschaft. Leipzig 1908. Göschen. Pr. geb. 0,80 M.
- Schmidt, L.**, Evangelische Glaubens- und Sittenlehre. Halle 1908. Schroedel. Pr. 1,80 M.
- Thrändorf, Prof. Dr. E.**, Religionsunterricht. Bd. 4: Das Leben Jesu und der 1. und 2. Artikel. 4. Aufl. Dresden 1908. Bleyl & Kaemmerer. Pr. geb. 3,40 M.
- Staupe, Dr. R.**, Der Katechismusunterricht. Präparationen: Das 2. Hauptstück. 3. u. 4. Aufl. Dresden 1908. Bleyl & Kaemmerer. Pr. geb. 3,40 M.
- Ders.**, Hauptstücke aus den prophetischen Schriften des alten Testaments. 2. Aufl. Dresden 1908. Bleyl & Kaemmerer. Pr. 0,15 M.
- Burckhardt, Prof. Dr. R.**, Geschichte der Zoologie. Leipzig 1907. Göschen. Pr. 80 Pf.
- Boldschmidt, Dr. R.**, Die Tierwelt des Mikroskops (Die Urtiere). Leipzig 1907. Teubner. Pr. geb. 1,25 M.
- Abelsdorf, Dr. med. Georg.**, Das Auge des Menschen und seine Gesundheitspflege. Ebenda. Pr. geb. 1,25 M.
- Müller, Gustav.**, Mikroskopisches und physiologisches Praktikum der Botanik für Lehrer. Ebenda 1907. Pr. geb. 4,80 M.
- Voges, Dr. Ernst.**, Der Obstbau. Ebenda 1906. Pr. geb. 1,25 M.
- Gisevius, Prof. Dr. Paul.**, Die landwirtschaftliche Naturkunde. Giessen 1907. Roth. Pr. 2,40 M.

- Zacharias, Dr. Otto**, Das Süßwasser-Plankton. Leipzig 1907. Teubner. Pr. geb. 1,25 M.
- Börnstein, Prof. Dr. R.**, Die Lehre von der Wärme. Ebenda. Pr. geb. 1,25 M.
- Brunswig, Dr. H.**, Die Explosivstoffe. Einführung in die Chemie der explosiven Vorgänge. Leipzig 1907. Göschen. Pr. 0,80 M.
- Partheil & Probst**, Naturkunde für Mittelschulen und höhere Mädchenschulen. Ausg. A. Heft 1. Berlin. Gerdes & Hödel. Pr. geb. 80 Pf. Ausg. B. für Bürgerschulen und gehobene Volksschulen. Heft 1, 3. Aufl. Pr. geb. 60 Pf.
- Frey, O.**, Physikalischer Arbeitsunterricht. Leipzig 1907. Wunderlich. Pr. geb. 2,50 M.
- Voickmar, Prof. Dr. E.** Kurzes Lehrbuch der Chemie. 3. Aufl. Giessen 1908. Roth. Pr. geb. 3,60 M.
- Wagner, Dr. Paul**, Lehrbuch der Geologie und Mineralogie. Kleine Ausgabe für Realanstalten und Seminare. Leipzig 1907. Teubner. Pr. geb. 2,40 M. — Grosse Ausgabe für Realgymnasien und Oberrealschulen.
- v. Graff, Ludwig**, Das Schmarotzertum im Tierreich. Leipzig 1907. Quelle & Meyer. Pr. 1,25 M.
- Giesenhagen, Prof. Dr.**, Befruchtung und Vererbung im Pflanzenreiche. Ebenda. Pr. geb. 1,25 M.
- Höller, K.**, Das Bild im naturgeschichtlichen Unterricht. Leipzig 1907. Nägele.
- Säurich, Paul**, Das Leben der Pflanzen. Bd. 4. Im Gewässer. Leipzig 1907. Wunderlich. Pr. geb. 2,50 M.
- Frech, Prof. Dr. Fr.**, Aus dem Tierleben der Urzeit. Osterwieck. Zickfeldt. Pr. geb. 2 M.
- Hempelmann, Dr. Fr.**, Der Frosch. Zugleich Einführung in das praktische Studium des Wirbeltierkörpers. Leipzig 1908. W. Klinkhardt. Pr. geb. 5,60 M.
- Dressler, Prof. Heinrich**, Die Lehre von der Funktion. Leipzig 1908. Dürr. Pr. geb. 1,60 M.
- Unger, Dr. Friedrich**, Gewerbliches Rechnen. Leipzig 1906. Teubner. Pr. geb. 1,20 M.
- Rothkühl**, Der Rechenunterricht auf der Unterstufe. Halle 1907. Schroedel. Pr. 3 M.
- Ahrens, Dr. W.**, Mathematische Spiele. Leipzig 1907. Teubner. Pr. geb. 1,25 M.
- Nieder, G.**, Rechenbuch für die Oberklasse der höheren Töchter- bzw. Mittelschulen und besonders für Lehrerinnenseminare. Heft 7. Halle 1907. Schroedel. Pr. 1,60 M.
- Burekhardt & Blank**, Mathematische Unterrichtsbriefe für das Selbststudium Erwachsener. 4. Aufl. Jena. Thüringer Verlags-Anstalt. Pr. für 1 Brief 0,60 M.
- Schwering, Prof. Dr. K.**, Handbuch der Elementarmathematik für Lehrer. Leipzig 1907. Teubner. Pr. geb. 8 M.
- Hentschel, E.**, Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen. Bearb. von A. Koltzsch. 1. u. 2. Teil. 17. Aufl. Leipzig 1907. C. Merseburger. Pr. je 2,40 M.
- Hanft, H.**, Altes und Neues zum Rechenunterrichte. Halle. Schroedel. Pr. 60 Pf. Teubner's Künstler-Modellierbogen. Leipzig 1907. B. G. Teubner. Pr. 40 Pf. für 1 Bogen, dazu 20 Pf. für einen Staffagebogen.
- Hamilton, Louis**, The English News-Paper Reader. Leipzig 1908. Freytag. Pr. 4 M.
- Thiergen, Dr. Oskar**, Lehrbuch der englischen Sprache für Bürger- und Mittelschulen. 2. Aufl. Leipzig 1907. Teubner. Pr. geb. 2,80 M.
- Boerner, Pilz & Rosenthal**, Lehrbuch der französischen Sprache für Präparandenanstalten und Seminare. 1. Teil. 2. Aufl. Leipzig 1907. Teubner. Pr. geb. 1,40 M.
- Camil, M.**, Méthode Camil pour l'Enseignement Pratique des Langues Modernes. 1. u. 2. Teil. Berlin. Boll & Pickardt. Pr. je 3 M.
- Eberhard, O.**, Je parle français. Conversations et lectures françaises à l'usage des écoles. 2. Teil. Zürich. Füssli. Pr. 1,20 M.
- Prelle, K.**, Le Commerçant. Hannover 1908. C. Meyer. Pr. geb. 2 M.



## A. Abhandlungen.

### I.

#### Unsere Schulfeste.<sup>1)</sup>

Von Schuldirektor **L. Köhler** in Lausa.

Als ich den Auftrag erhielt, einen Vortrag über Schulfeste zu halten, da war mein erster Gedanke: Du sprichst gegen die Schulfeste! Des ungeteilten Beifalls der Lehrerschaft wäre ich wohl sicher gewesen; hatte doch der Bezirkslehrerverein Dresden-Land erst im vorangegangenen Winter folgenden Beschluss gefasst: „Die Lehrerschaft kann den Gemeinden die Veranstaltung von Schulfesten nicht empfehlen.“

Damit nun erst einmal der Saulus in mir zu seinem Rechte gelangt, will ich zunächst auf alle die Auswüchse hinweisen, die uns Lehrern das Schulfest so unliebsam machen. Wir lassen solch ein „modernes“ Schulfest an unserm Geiste vorüberziehen.

Der Schulvorstand beschliesst ein Schulfest. Grund: Da bleibt's Geld hübsch im Dorfe. Nun werden Beratungen gepflogen 1., über das Wann 2. über das Wo; 3., darüber, wer die Würstchen liefert. Die „Geldfrage“ behandelt man in herkömmlicher Weise: Der Lehrer sammle in der Schule ein, oder er nehme den Kasten, wie weil Tetzl. Sicherlich hat mancher Schulvorstand gemeint, mit diesen Erörterungen seiner Schulfestpflicht Genüge geleistet zu haben, obwohl es nicht wenig Schulvorstände gibt, die sich mit einem wahren Feuereifer „ins Geschäft“ stürzen und sich's zur Ehre anrechnen, den Lehrer unterstützen zu können.

Einkassieren, Bittumgang! — ein besonders vergnügliches Geschäft. — Einkaufen! Der Lehrer versorgt Sonnabend nachmittag unter Assistenz zweier Schulvorstände alles, was zu eines Schulfestes Nahrung und Notdurft gehört, als Vögel und Armbrüste, Geschenke und Spiele, Pfefferkuchen und Schiessprämien. Er

<sup>1)</sup> Vortrag, gehalten auf der Hauptkonferenz des Schulinspektionsbezirks Dresden III.

schleppt heim, zählt, sortiert, tauscht um, bessert aus, leimt, holt Vergessenes nach, macht Bestellungen bei Bäcker und Fleischer, engagiert den Herrn Kapellmeister und rennt von Pontius zu Pilatus. In den letzten Tagen vor dem Feste wird er auch „qualifizierter Arbeiter“ und durchläuft in wenig Stunden alle Rangstufen dieser Spezies vom „gemeinen Erdarbeiter“ bis zum „Herrn Polier“. Nebenbei hält er vor- und nachmittags Unterricht, und in den Spätnachmittagsstunden werden auf der „Festwiese“ Spiele geübt. Die Lehrersfrau aber ist des Mannes treue Gehilfin. Wie einst bei Erschaffung der Welt die Vögelin alle zum lieben Gott geflogen kamen, dass er ihnen aus seinem grossen Farbenkasten mit dem Pinsel die Federn betupfe, weiss und grün und rot und blau, so fliegen in der Lehrerwohnung jetzt täglich kleine, wilde Finken zwitschernd und zwitschernd ein und aus. Schulmädchen sind's; die Frau Kantorin soll ihnen das weisse Festkleid mit bunten Schärpen schmücken. Endlich ist der herrliche Tag erschienen. Er gehört den Kindern, und zwar ganz. Drum geht's an manchen Orten schon früh um 6 Uhr mit Reveille los. Die ersten Knabenklassen marschieren mit Musik durch Dorf oder Stadt. Und dieweil der Tag einmal angerissen, statten sie sodann im Laufe des Vormittags dem Festplatze eine Anstandsvisite ab, um da die Zimmerarbeiten auf ihre Haltbarkeit und die Bretter auf ihre Festigkeit hin zu prüfen. Feststimmen! man hört sie; Feststimmung! Du spürst sie, wenn diese Knaben dann in der denkbar günstigen inneren Verfassung zum Festzuge antreten.

Der Festzug! Die Spitze: ein Herold zu Pferde; dahinter: ein Musikkorps mit Posaunen und Trompeten, wenn's sein kann Militärmusik; dann die Kinder gross und klein, auch die Schule der Zukunft, dreijährig und darunter; dazwischen: Gruppen — uniformierte Knaben und Mädchen in Tirolertracht; der Glanzpunkt: der Festwagen, drauf eine Göttin. Das ganze Dorf hat ein Recht auf den Festzug; darum wird auch jeder Winkel ausgekehrt. Ganz draussen, weitab vom Wege, wohnt der reiche X, der 5 Mark dazu-geben, da müssen wir hin.

Der Festplatz! Gesamteindruck: Vogelwiese. Einzelbilder: Karussell, Luftschaukel, Rutschbahn, Bier- und Weinzelte, Würfelbuden, Glücksrad, Fisch- und Würstelbuden, Sauergurkentonnen, Ausrufer, Kleinkrämer, die mit kletternden Affen und Schnurrbärten der Festfreude aufhelfen wollen u. dergl. Da leiert's und pfeift's, da schmettert's und schnarrt's, da knallt's und schallt's, da kling't und sing't: „Ein Prosit der Gemütlichkeit!“ Ist auch die Ausstattung des Festplatzes nicht allerorten so reichhaltig, ein Bierzelt, wo man nebenbei auch ein kleines Schnäpschen riskieren kann, muss doch zum mindesten da sein, wie soll sonst der Wirt bestehen? Und die Kinder? In quetschender Enge spielen sie, spielen ohn' Unterlass, reisen hundertmal nach Jerusalem, umkreisen tausendmal

den Carolasee, wo die Fischlein schwimmen und fragen immer wieder, ob die schwarze Köchin noch da ist. Da streiten sich die kleinen Leut' beim Vogelschiessen herum; hier werfen Mädchen den schweren, eisernen Stechvogel so gewuchtet nach dem bunten Stern, als stäken nicht schwache Stäbchen, sondern Telegraphenstangen in seinem Korpus; dort dreht sich, bis zum Brechen überladen, das Karussell, oder es lassen sich die Kinder, himmelhochjauchzend, zum Tode betrübt, auf der Schaukel oder Rutschbahn die Nerven kitzeln. Von der Kaffeekanne und dem Kuchenteller geht's zum flottfließenden Bierfass, und auf die Würstchen mit Semmel stopft die sorgende Mutter oder die kinderliebe Tante Pfefferkuchen und Sauer Gurken. Und so sich noch ein Löchlein zeigt im Magen, das wird verfüllt mit Zuckerzeug, das beim Spiel in ungeahnten Mengen verteilt wird. Endlich — alles hat sein Ende, auch das Schulfest. Doch halt! Die Hauptsache fehlt noch: Lampionzug durchs ganze Dorf, auch durch den Rittergutshof, wenn auch die gnädigste Herrschaft nicht da ist; obligates Feuerwerk; Böllerschüsse; eine bengalische Flamme; für die Erwachsenen im Gasthof ein Tänzchen, damit sich die Kinder möglichst lange auf der Strasse herumdrücken können; Vater und Mutter sind ja auch oben. Endlich — Schluss! Wirklich? Dort flackert's und dort! Bei der Lampe Dämmerchein geht's nicht etwa ins Kämmerlein, nein, jetzt feiert erst der Neid sein Fest. Am andern Morgen aber erzählen die matten Augen von der Übermüdung und die bleichen Wangen von der Überfütterung. Und das war ein Kinderfest, von der Schule veranstaltet! Damit sei nicht gesagt, dass alle Schulfeste aufs Haar diesem einen glichen, bewahre! Aber soviel ist sicher, sie sind alle auf denselben Ton gestimmt, und der ist verstimmt. Drum meine ich:

Gegen Schulfeste, wie sie bisher üblich waren, bestehen erhebliche Bedenken.

Als ich aber so die Anklageschrift fertigigte und Punkt an Punkt reihte, da ward mir's auf einmal recht wunderbarlich zu Mute. Ich träumte als Kind mich zurück in meine Schulzeit. Da lag sie wieder vor mir im Frühlingssonnenglanze. War's nur der Schein der Abendsonne, der sie umgoldete? Nein, der wärmt nicht. Ich aber fühlte deutlich die wonnige Wärme, als an meinem Geiste vorüberzog Bild um Bild: die freien Jahrmarktstage mit ihrem Tand und Flitter; der Geburtstag unsers lieben alten Kantors, da dieser, freundlich lächelnd, vor dem geputzten und mit Schätzen breit beladenen Katheder stand; der alte Bergmann mit seinem „ganz richtigen“ Bergwerke und seinem freundlichen Grusse: „Und nun wünsche ich auch diesen Kindern ein fröhliches Glückauf, womit sich die Bergleute einander mit diesem Grusse begrüßen“; der Mann mit der Riesenschlange und der mit dem stinkigen Gase, und alle die andern fahrenden Lehrer mit den von unsern gewärmten Pfennigen vollgefüllten Händen; der Schulgarten, da wir in der Lese-

stunde auch einmal die geschüttelten Birnen und Pflaumen auflesen und während der Rechenstunde das Laub unter den hohen Bäumen rechnen durften. Ich hörte wieder das Alarmsignal meines am Fenster sitzenden Freundes N.: „Herr Lehrer, die Bienen schwärmen!“ Natürlich schwärmten auch wir sofort unserm Weisel ins Freie nach. Und dann! Noch weiss ich den Ort, da ich, achtjährig, beim Schulfest eine Wurst bekam. Die war mein? Wirklich ganz allein mein? Ich brauchte sie nicht mit meinen beiden Schwestern zu teilen? —

Als ich diesen Erinnerungen so nachhing, da wollte mir's scheinen, als ob das Schulleben unsrer Kinder nicht mehr so farbenreich, so poesievoll wäre. Nicht, dass ich jene „alte, gute Zeit“ zurückwünschte, das sei ferne! Aber was dem Bauer Unkraut deucht, Kornblumen, Mohn und Raden, das ist dem Kinde Pracht. Es fragt sich nun: Darf man auch das Schulfest zum Unkraut rechnen, dass man es verbrenne? Ich wollte es tun und konnte es nicht. Ich kam mir vor wie einer, der seine Hand drohend erhebt, eine fröhliche Kinderschar aus einem blumenreichen Garten zu vertreiben, den eine gütige Fee ihr geöffnet. Ich sah die hellen Kinderaugen verlangend auf die schimmernde Pracht gerichtet, und ich dachte dabei an das ewige Einerlei der Schule. Ich spürte die zarten Keime des kindlichen Seelenlebens, und ich fühlte, wie ihrer so viele im Treibhaus der Schule dahinwelken. Ich sah vor mir die gefalteten Kinderhände und die in Andachtsfalten gelegten kindlichen Gesichter, und es wollte mir schier grausam erscheinen, dass der Lehrer Tag für Tag manche lange Stunde den kleinen Schalk in die Augenwinkel und in die Fingerspitzen verbannt. Ich wollte mein Herz stille machen und sagte zu mir: Unser heutiger Unterricht ist viel lebendiger, abwechslungsreicher; Pausen zwischen den Unterrichtsstunden dienen dem Kinde zur Erholung; in den Turnstunden richten sich die gekrümmten Rücken wieder gerade, und die Glieder strecken sich. Bald führen wir die Kinder auf Schulspaziergängen in den Tempel der Natur, und dann wieder verwandeln wir die Schulstube in einen Tempel der Kunst. Aber ist's nicht so? Auch den Schulspaziergängen haftet der Schulstaub an, und auch die Schulaufführungen riechen nach Schulluft. Immer gehen wir mit unsern Kindern den Weg der Mühen, ob wir sie auch mit Menschen- und mit Engelzungen hinter uns herlocken; die Schulwände tragen jahraus, jahrein dasselbe Grau, wenn wir auch einige der kahlen Stellen mit bunten Bildern schmücken; die Schulbänke drücken eben, gleichgültig, ob sie aus Lickroths weltbekannter Fabrik hervorgegangen, oder ob des Dorfes schlichter Meister sie gezimmert, und Schulstunden bleiben Schulstunden, auch wenn der Schulkalendermacher die Ermüdungsmoleküle der verschiedenen Unterrichtsfächer aufs sorgfältigste auszählt.

Ums Schulfest aber schlingt sich beim Kinde ein eigner Zauber.



Wir Alten sehen ihn freilich nicht, fühlen ihn kaum; aber er ist da! Worin er besteht? Vielleicht darin, dass das Kind mit seinem Feste plötzlich in den Mittelpunkt des Familienlebens rückt; dass es, ein König Wichtel, schön geschmückt und fein geputzt wird. Sieh nur, wie es aus dem Hoftor tritt, die Strasse hinauf zum Schulhof schreitet, in gleichem Schritt und Tritt im Festzug marschirt, die Fahne schwenkt oder erhobenen Hauptes das Kränzchen trägt! Ihm zu Ehren hat der Ort ein Feierkleid angelegt; man führt's von Freude zu Freude. Die angesehensten Männer und Frauen der Gemeinde reichen ihm Speis und Trank. Reizende Mädchen, feengleich, nehmen es an die Hand und singen und tanzen mit ihm den Ringelreihn. Das kleine Mädchen ist Grasprinzessin geworden, und der Junge glaubt ans Schlaraffenland, und bisher hatten beide gemeint, das stünde alles nur im Lesebuche. Wir merken die Märchenpracht nicht.

So mancher Griesgram denkt beim Schulfeste nur an das viele Geld, das dabei verpulvert wird. Er freut sich nicht an der Farbenpracht des Festzugs, sondern ärgert sich über jede Lücke, die die Kleinen lassen; er sieht nicht die strahlenden, sondern nur die erhitzten Gesichter der Spielenden. Es ist so wie mit dem Walde: Dem tiefen, kindlichen Gemüt erscheint er ein Dom, so kirchenstill, mit himmelanstrebenden Säulen; der Holzhändler, der ihn durchschreitet, berechnet im stillen den Gewinn, den er abwerfen könnte und ärgert sich über den Epheu, der sich am Baume hinaufrankt, weil er mit von dessen Saft zehrt.

Weihnachtszauber im Hause, Schulfestzauber in der Schule! Wie bald, ach, wie bald schwindet das Kindermärchenglück! Tausende unsrer Kinder werden nach der Schulzeit ins harte Joch der Arbeit gespannt, und erst, wenn der Tod die gekrümmten Finger streckt, lässt die harte, schwierige Hand das Werkzeug fallen. Wie wenige von ihnen finden im Leben dann noch solch' reine Freude, wahres Glück! Nur in der Erinnerung lebt es fort; es blinkt als freundliches Sternlein auf den Lebenspfad und fängt wieder an aufzuleuchten, wenn dann das eigne Kind in den Lichtkreis tritt. Wir Lehrer wollen, dürfen sie unsern Kindern nicht rauben, diese kindliche Poesie der Schulzeit.

Aber auch um der Eltern willen möchte ich fest am Schulfeste halten. Wohl fordert solch ein Fest Opfer; aber man bringt sie freudigen Herzens. Niemand empfindet sie als drückende Last. In den besser gestellten Familien sind nicht nur die Ausgaben für Essen und Trinken, sondern auch die für Kleider und Schuh mit in den Voranschlag des Haushaltplanes aufgenommen. In armen Familien, namentlich dort, wo der Herr des Hauses seinen Verdienst fast ausschliesslich seiner werthen Person zugute kommen lässt, gelingt es bei Gelegenheit eines Schulfestes, endlich einmal, der armen Mutter, dem Alten Geld zu entlocken zu einem Kleidchen fürs

Töchterchen oder zu einem Anzuge für den Buben; denn für einen Lump sollen ihn die Leute nicht halten. Wo aber wirkliche Armut wohnt, da steht für die Wohltätigkeit Tor und Tür offen. An freundlichen Geberinnen hat's mir nie gemangelt. Manches Kleidchen, manches Höschen ruht in der Truhe wohlverwahrt, es harrt auf seinen Ostertag, rufe nur: „Jochen heraus!“ Sprichst du dann, lieber Freund, zur gutmütigen Spenderin ein anerkennendes Wort, dann darfst du das nächste Mal getrost wiederkommen, und — pass auf! — sie gibt zum Rock noch den Mantel. Es ist mir immer eine grosse Freude gewesen, wenn so das Volk seine Opfer brachte.

Wohl weiss ich, dass bisweilen weidlich geschimpft wird, wenn es sich um Ausgaben für Schulbücher, Schulgeld, Schulanlagen handelt; aber das glaubt doch wohl niemand, dass das Raisonieren aufhört, wenn die Schulfeste aufhören. Vielleicht wäre das Gegenteil nicht ganz unmöglich. Ich meine, wenn wir den Eltern und den Gemeindegliedern bei einem Schulfeste Gelegenheit geben, einen Blick durchs Schulfenster zu tun, das könnte manchen Widersacher vielleicht willfährig machen. Man wird mir entgegen: Dazu sind die Schulprüfungen da. Antwort: Die sollen ja wegfallen. Wir haben Schulspaziergänge! Antwort: Ja, aber die Eltern will man nicht dabei haben. Schulaufführungen, Schulfeiern werden veranstaltet! Antwort: Da genügt selten der Raum für eine allgemeine Teilnahme. Zum Schulfeste können alle kommen, da können alle teilnehmen, können ganz nahe dabeistehen, können sich mit den Kindern und über die Kinder freuen. Gönnen wir doch den Eltern diese Freude! Manche Mutter dürstet förmlich nach einem Tropfen Freude. Das Alltags- und Schulleben des Kindes bringt nicht immer leuchtende Sonnenrosen, wohl aber oft Nesseln und Disteln hervor. Bald hat das Mädchen im Hause etwas versäumet, verwahrloset oder Schaden getan, und dann wieder gibt eine ungeratene Zensur des Sohnes dem Vater Anlass zu schrecklichen Zukunftsbildern. Am Schulfesttage herrscht endlich einmal reine, ungetrübte Freude. Wenn das Kind im Feststaate vor seiner Mutter steht, wenn ihr kritisches Auge zum letzten Male die kleine Gestalt mustert, vorn und hinten, oben und unten, wenn ihre arbeitsraue Hand die letzte Falte glättet, wenn sie dann ihr Kind im Festzuge gefunden, wenn's dann gelaufen kommt: Mutter, hast du mich gesehn? — wer denkt dann noch an Arbeit, an Opfer, an Fehler?

Am Schulfeste empfindet es auch die kinderreiche Mutter einmal als ein Glück, dass sie mit Kindern gesegnet ist und findet in dieser bescheidenen Freude reichen Ersatz für all die schweren Mühen, mancherlei Entbehrungen und langen Sorgen. —

Ich wende mich an die Amtsgenossen, die Weib und Kind haben. Fraget eure Frauen, die Mütter eurer Kinder, ob sie für oder gegen das Schulfest stimmen! Was gilt's? Ich errate die Antwort!

Wer aber den Bitten der Kinder und Eltern sein Ohr verschliesst, der bedenke, ob er als Lehrer nicht selbst Interesse an der Beibehaltung der Schulfeste haben müsste.

Die Diener der Kirche müssen manchmal den Vorwurf hören, dass sie sich allzuviel hinter ihre Kirchenmauern versteckt und damit die Entkirchlichung eines Teiles unseres Volkes mit verschuldet hätten. Hier sind wir Lehrer einmal besser dran. Sich der Schulpflicht zu entziehen, hat das Gesetz unmöglich gemacht. Aber es ist wohl möglich, dass das Interesse, das man unserer Arbeit erfreulicherweise entgegenbringt, wieder erlöschen könnte, noch ehe es ein allgemeines Feuer geworden, wenn wir uns selbst und unsre Arbeit den Augen der Menge immermehr entziehen.

Noch liest das „bessere Volk“ mit Wohlbehagen, wenn W. von Polenz in seinem „Pfarrer von Breitendorf“ am Hilfslehrer als das einzig Glänzende seinen glänzenden Rock hervorhebt und den alten Kantor als ein vers . . . . . Genie zeichnet. Noch sind die Leute nicht ausgestorben, die sich den Lehrer nicht anders denken können, als mit dem Bakel in der Hand; denen es als höchstes Mass von Lehrerfreundlichkeit gilt, wenn sie ihn als notwendiges Übel in der Gemeinde dulden; die es als eine Gnade ihrerseits erachten, wenn sie die Kinder zu ihm in die Schule schicken; die ihm ein Recht auf Kindererziehung nur dann einräumen, wenn er als Retter in der Not gegen fremde böse Buben gebraucht wird; die seine Arbeit gering achten, dem entsprechend gelohnt wissen wollen oder ihn um den verdienten Lohn beneiden.

Liebe Amtsgenossen! Unsere Würde ist in unsere Hand gegeben, bewahren, heben wir sie! Nicht Sturm und Wetter zwingen den Wanderer, den Mantel abzulegen, die milden, warmen Sonnenstrahlen aber vermögen es. Lasst uns die Welt bezwingen, indem wir die Kinder gewinnen durch den Sonnenschein der Liebe und der Freude! Das alte, dicke Fell des Vorurteils und der Gleichgültigkeit gegen die Volksschule und ihre Lehrer muss doch endlich einmal löchrig werden, wenn die Leute sehen, wie der Lehrer mit den Kindern umgeht, wie er sie achtet, wie er Leib und Seele vor Argem zu bewahren sucht, wie er mit ihnen singt und spielt und nicht müde wird, ihnen reine Freude und edlen Genuss zu bereiten.

Das war der Gedankenstrom, der mir entgegen flutete, als ich an der Spitze der Schulfestegner ins Feld ziehen wollte. Tu's nicht! rief's aus der Kindesseele mir zu, du raubst dem Schulleben ein gut Teil kindlicher Poesie. Tu's nicht! riefen die Eltern, du nimmst uns eine Gelegenheit, fröhlichen Herzens Opfer für unsre Kinder zu bringen und uns mit denselben zu freuen. Tu's nicht! du verscherzest der Lehrerschaft eine feine Gelegenheit, Schule und Elternhaus einander näher zu rücken und den Lehrerstand zu heben, so rief's in meiner eignen Brust.

Wie kann aber jemand für eine Sache eintreten, die er eben erst verworfen? Wenn dem Gärtner in seiner Anlage ein Wildling wächst, da kommt ihm wohl der Gedanke: Haue ihn ab, was hindert er das Land! Er besinnt sich aber eines anderen, nimmt Säge und Messer, schneidet die wilden Triebe, Dornen und Knorren ab und pflöpft ein Edelreis auf das Stämmchen. So wird der Unnütz zum Segenspende. Versuchen wir auch einmal am Wildling Schulfest unsere Kunst! Nicht ausreißen aus dem Schulacker wollen wir's, sondern den wilden Wuchs entfernen und ihm ein Edelreis aufsetzen, vom Baume der Pädagogik gebrochen. Nicht beseitigen wollen wir die Schulfeste, sondern sie nach erzieherischen Grundsätzen umgestalten.

Wie geschieht das? Bisher ist es wohl in den meisten Schulen Brauch gewesen, alljährlich entweder ein Schulfest oder einen grösseren Schulspaziergang zu veranstalten. Schulfest und Schulspaziergang galten als gleichartig, gleichwertig, weil eben beide die Sommervergnügen für die Schulkinder ausmachten. Dagegen müssen wir Lehrer zuerst Verwahrung einlegen. Schulfeste können niemals die Schulspaziergänge ersetzen; denn diese dienen an erster Stelle der Belehrung, weil sie die vorzüglichste Gelegenheit bieten, den Anschauungskreis des Kindes zu erweitern. Die Zahl der Schulspaziergänge darf unter keinen Umständen durch ein Schulfest Einbusse erleiden. Aber auch das Schulfest darf nicht degradiert werden zum gewöhnlichen Sommervergnügen; denn dann unterscheidet sich's in nichts von den Kinderfesten, die bei Gelegenheit der Vereinssommerfeste abgehalten werden. An derartigen Festen ist aber leider in unsrer vereinsreichen Zeit kein Mangel. Kaum hat ein Verein den Platz geräumt, da baut schon wieder ein anderer seine Zeltstadt auf. Jeder Vereinsvorstand setzt seine Ehre darein, während seiner Regierungszeit Mehrer des Vereins zu sein. Sommerfeste, verbunden mit Kinderfesten, sind ein bewährter Köder für den Mitgliederfang; ausserdem füllen sie die Vereinskasse. Ich befürchte nun, dass, feiert die Schule keine Kinderfeste mehr, die Vereine um so eifriger dem allgemeinen Bedürfnis unsers Volkes nach Festen Genüge tun werden. Wollen, oder vielmehr, dürfen wir die Kinderfeste den Vereinen ausliefern? Niemals! Unser Streben müsste vielmehr dahin gehen, die zuständigen Behörden zu veranlassen, die Beteiligung von Kindern an Vereinssommerfesten möglichst einzuschränken, bez. Unterlagen zu verschaffen, die ein etwaiges Verbot rechtfertigten.<sup>1)</sup> Denn was unsere Kinder bei derartigen Festen zu hören, zu sehen, zu geniessen bekommen, ist meist nicht für Kinder. Welch schädlichen Einflüssen sie ausgesetzt gewesen sind, das hat wohl jeder Lehrer mehr als zur Genüge er-

<sup>1)</sup> Der „Dresdner Anzeiger“ brachte in No. 183 (4. Juli 1908) einen kurzen, aber sehr beherzigenswerten diesbezüglichen Artikel.

fahren müssen, wenn der liebe Montag die Kinder wieder brachte. Von Frische, wie man sie nach der langen Sonntagspause erwarten müsste, keine Spur: Schwere Köpfe, trübe Augen, blasse Wangen, und der Geist ganz befangen!

Kinderfeste, von Unberufenen veranstaltet, können also leicht unheilbringend wirken; darum wollen wir Lehrer sie nicht aus den Händen geben, vielleicht, dass sie dann segenbringend werden.

Natürlich dürfen unsere Schulfeste nur wenig gemein haben mit jenen. Nicht blosse Vergnügen, sondern Feste müssen die Schulfeste sein, Feste, darüber eine feierliche Weihe liegt. Für jedes Schulfest muss somit ein konkreter Hintergrund vorhanden sein, der ihm Bedeutung und Wert, Richtung und Ziel gibt, und wonach sich seine Vorbereitung regelt und sein Verlauf. Darum sollen sich die Schulfeste an bedeutsame vaterländische oder heimatliche Gedenktage oder Feste anschliessen.

An solchen fehlt es nicht. Uns ist ein weites Feld zugemessen, darauf wir unsre Feststadt bauen können. Die oberste Schulbehörde hat verordnet, dass die vaterländischen Gedenktage auch in der Volksschule zu feiern sind. Wie geschieht das? Ich denke zunächst ans Sedanfest. In der Schule findet ein Aktus statt. Schulvorstände, Eltern und Freunde der Schule sind dazu eingeladen. Ein Glück, dass wenig Gebrauch von der Einladung gemacht wird; denn im „Fest“zimmer sitzen die Kinder „fest“, geschichtet wie die Heringe. Steht eine Aula oder Turnhalle zur Verfügung, dann sind zwar mildernde Umstände vorhanden, viel besser ist's aber auch nicht. Nach dem Aktus fiel früher in allen Schulen der Unterricht aus. So wurde der Sedantag wenigstens ein Festtag für die Kinder. In allen Städten und grösseren Orten ist er's heute noch; er ist's nicht mehr auf vielen Dörfern. Nun soll zwar in der ersten Unterrichtsstunde des 2. September auf die Bedeutung des Tages hingewiesen werden; aber wo geschieht's, und wie geschieht's, und wo bleibt die Weihe? Wer das Rauschen jener einziggrossen Zeit mit vernommen, dem muss die Nichtbeachtung des Sedantages bitter wehe tun. Wir rufen unsern Kindern zu: „Vergiss die treuen Toten nicht!“ und dabei streichen wir den Ruhmestag, den sie geschaffen. Wir wollen am Sedantag ein Schulfest feiern mit unsern Kindern! Wird ein solches Schulfest zu einem Volksfeste, so wollen wir Volksschullehrer gar nicht böse darüber sein, sondern uns dessen freuen. Es ist unsere Pflicht und unser Recht, auch das Volk mit zu erziehen. Da dürfen und wollen wir andern Ständen nicht nachstehen, nein, wir müssen an der Front marschieren, unbekümmert darum, ob unsere Kulturarbeit auf Trompeten und Posaunen ausgeblasen wird oder nicht.

In wenig Jahren vollendet sich ein Jahrhundert seit der Völkerschlacht bei Leipzig. Dort, auf jenen Feldern, wo die Steine reden,

wird das gewaltige Völkerschlachtendenkmal geweiht werden. Dürfen wir dann hinter dem Ofen im Pfühl sitzen bleiben und lesen, was unser Wochenblatt davon schreibt? Wollen wir Lehrer uns begnügen, vom Katheder herunter der Denkmalsweihe Erwähnung zu tun oder, wenn's hoch kommt, unsern Kindern den Verlauf der Leipziger Schlacht nach irgend einem „Leitfaden der Geschichte“ erzählen? Dann hätte wohl Leipzig ein Völkerschlachtendenkmal, aber nicht das deutsche Volk. In unserm Vaterlande gibt's sicher keine Gegend, der nicht jene Zeit ihre Runen eingegraben hätte. Wir wollen sie lebendig machen, uns, unsern Kindern, unsern Gemeinden! —

Und wenn die evangelische Kirche, 1917, ihren grossen Gedenktag feiern wird, da darf auch die Schule nicht zurückbleiben. Da soll es allen, den Kleinen und den Grossen, auch denen, die nicht in die Kirche gehen, gesagt werden, dass es Luther gewesen, die wittenbergische Nachtigall, der den neuen Tag verkündete. Zu solchem Werk aber sollten Geistliche und Lehrer einander als treue Freunde die Hände reichen und dem ganzen deutschen Volke ein Reformationsfest veranstalten. —

Der heimatlichen Gedenktage, Geburts- oder Sterbetage grosser Männer, Ortsjubelfeste u. s. f., soll nur kurz gedacht sein.

Feiert aber die Schule selbst ein Fest, die Weihe eines Schulhauses oder einer Turnhalle, dann gehört ein Schulfest dahinter, wie der Punkt hinter den Satz. Die rührendsten Abschiedsworte des Lehrers vom alten Schulhause vergisst das Kind ebensoschnell, wie die geistreichste Weiherede des Kgl. Bezirksschulinspektors; aber das Schulfest vergisst es nicht. —

Ein Schulfest könnte der Lehrer auch veranstalten am Tage nach der Osterprüfung.<sup>1)</sup> Prüfungstage sollen Festtage für die Kinder sein. Sind sie es? Was Rousseau einmal von den Schulprüfungen sagt, ist zwar lange her, aber wahr ist's heute noch: „Das Kind macht seinen Ballen auf und legt seine Ware aus. Man ist zufrieden damit. Es macht den Ballen wieder zu, und fort ist man!“

Vielleicht könnte man, wenn nicht ein Wegfall, sondern eine Umgestaltung der Osterprüfungen in Frage kommen sollte, dem Gedanken einmal nachgehen, durch einen festlichen Abschluss die Osterprüfungen Lehrern und Kindern geniessbarer zu machen. —

Ein Festtag ist unsern Kleinen unbestreitbar der erste Schultag; mache ihn zu einem Schulfesttage, lieber Elementarlehrer, für dich und deine junge Schar! Hier das Rezept: Nimm 3 oder 4 grosse Knaben, die trommeln oder Mundharmonika spielen, stelle die ABC-Schützen mit dem Tornister auf dem Rücken in Reih und Glied dahinter, marschiere mit den Schulkreuzen die eine

<sup>1)</sup> Vgl. Sächs. Schulz. 1847, 49.

Strasse hinauf, die andere hinunter, zurück nach dem Schulhofe; spiele eine Stunde mit ihnen und teile, wenn's sein muss, am Schlusse die Zuckertüten aus! Solch ein Menu bekommt den Kleinen besser, als wenn sie an Klapp- oder Schiebetafeln neuster Konstruktion sitzen und im Chore wiederkauen: Wir sind — in der Schu — le! Du aber, lieber Lehrer der Kleinen, kannst sicher sein, dass du nicht von vorn herein den ganzen Brei verdorben hast. Am 2. Tage wird das Fest wiederholt. Die Zuspelise, Trommeln und Pfeifen, fallen diesmal weg, ebenso die süsse Nachspeise. Hast du aber eine Knabenklasse, dann lasse das „Wiedemann'sche“ Vogelschiessen<sup>1)</sup> los, aber nur nicht, wenn irgend möglich, im Schulzimmer, sondern draussen auf dem Schulhofe. Dort stört's die andern Klassen nicht und ist doch tausendmal schöner. Schultafel und Gestell sind schnell aufgestellt, und nun wird gerichtet, gezielt, geschossen, und der mit Kreide angemalte Doppeladler sinkt unter der beschwammten Hand des Lehrers, Stück für Stück, je nachdem gut oder schlecht gezielt wurde, zum Gaudium der ABC-Schützen. Solch ein Schulfest kostet weder Vorbereitung noch Geld, erfüllt aber seinen Doppelzweck vollständig: Zwischen Lehrer- und Kindesherz webt die Liebe ihr Band, und dem Lehrerauge öffnet sich die Kindesseele. —

Mit solch geringem Aufwand an Geld, Zeit und Kraft lassen sich natürlich die obengenannten Schulfeste nicht abtun. Ihnen soll ein edler, Geist und Gemüt des Kindes erhebender und erfreuender Inhalt gegeben werden; darum erfordern ihre Vorbereitungen viel ernste Arbeit des Lehrers. Lenken wir noch einmal unsere Blicke auf ein Schulfest, das ans Sedanfest sich anlehnt. Die Kinder erfahren vom Lehrer so zeitig wie möglich, dass am Sedantage ein Schulfest stattfindet. In aller Stille, nicht mit Hochdruck, wird im Deutsch-, Gesang- und Turnunterricht auf die Feier hingearbeitet. Auf diese Weise verliert die kindliche Freude das Wilde, Unbändige. Kurz vor dem Feste wendet sich der Lehrer an die Mädchen der 1. Klasse mit der Frage: Wer will Kränze und Laubgewinde bringen, damit wir am Sedantage das Kriegerdenkmal schmücken können? Da kommen sie alle. Nie habe ich eine Spur von der Parteien Hass bemerkt. Das Fest wird mit einem Festzuge eingeleitet, der sich von der Schule aus nach dem Kriegerdenkmal bewegt; die Knaben tragen Fahnen, die Mädchen Kränze. Soll ein Musikkorps an der Spitze marschieren? Notwendig ist's nicht. Viel lieber wäre mir eine Knabenkapelle mit Querpfeifen und Trommeln. Mundharmonikas tun's auch. Sie haben uns bei Schulausflügen öfters gute Dienste geleistet. Fehlt's aber an alledem, nun, wozu lernen denn unsere Kinder singen? Die Grossen stimmen ihre Marschlieder an, und

<sup>1)</sup> Wiedemann, Lehrer der Kleinen.

die Kleinen marschieren im „ohne Tritt“ mit dem „Hänschen klein“ oder mit der „Goldnen Abendsonne“ um die Wette. Freude macht's entschieden, und das genügt. Der Zug bewegt sich nach dem Festplatze. Ist ein Kriegerdenkmal am Orte, so würde ich die Feier unbedingt hier abhalten. Am Denkmale stehen ja die Namen der Jünglinge aus der Gemeinde, die einst, mit tausend anderen, ohne Zögern ihr Leben geopfert, die sich mit all ihren Jugendträumen und Jugendhoffnungen ins dunkle Grab gelegt haben und uns das Reich gegründet, dessen Wohltaten wir geniessen, unter dessen Schutze wir leben und streben und uns freuen können. Im Angesichte dieses Gedenksteines wird des Lehrers Mahnung eindringlicher wirken; denn „der Ort, darauf du stehest, ist heiliges Land“. Der Ansprache des Lehrers (er entziehe sich dieser Aufgabe nicht) folgen Gesänge und Deklamationen der Kinder. An passenden Liedern und Gedichten ist kein Mangel, und an mutigen Deklamatoren fehlt's auch nicht. Sollte aber ein Kind stolz werden auf seine Kunst, so ist's mir immer noch lieber als ein anderes, das stolz auf seinen Königsschuss ist. —

An vielen Orten werden jetzt sogenannte Heimatfeste gefeiert. Verleihe, lieber Amtsgenosse, dem Heimatfeste Weihe und Glanz durch ein Schulfest! Und wenn dann die einstigen Ortskinder versammelt sind, und es hört ein jeglicher seine Sprache wieder, die alte, traute Sprache der Heimat, die mancher draussen hinter alle mögliche und unmögliche Zungenverrenkungen und Gaumenverbiegungen zu verstecken suchte, dann rühre an den Saiten der empfänglichen Gemüter mit Schenkendorffs „Muttersprache, Mutterlaut, wie so wonnesam, so traut!"; dann stimme mit den Kindern Heimatklänge an „In der Heimat ist es schön!"; dann mache Herzen zittern mit Freiligraths „O lieb, so lang du lieben kannst!"; dann mache Herzen jauchzen mit Vogls „Das Mütterlein hat ihn doch gleich erkannt!" Halt, lieber Freund, was ich dich zu lehren versucht, zeigt dir dein eigen Herz viel besser. Eins nur noch: Vergiss heimatliche Sage und Geschichte nicht! Und ziehen dann nach dem Feste die „Auswanderer“ wieder ihrer Heimat zu, im Herzen das Lied bewegend: „Nur die alten Eichen rauschen immer noch dasselbe Lied, sonst ist alles anders worden, seit ich aus der Heimat schied“, sollte dann nicht neben der Wehmut der Stolz sich spiegeln auf ihren Angesichtern? Alles anders worden — alles — auch die Schule! —

Nach allgemeinem Gesange beginnt der heitere Teil des Festes auf der Festwiese. Kindliche Spiele wechseln mit turnerischen Übungen, Gesang fröhlicher Volkslieder mit zierlichen Reigen, ernste mit heiteren Deklamationen. Damit aber die Angst vor dem Gelingen die Freudigkeit nicht beeinträchtige, wähle man einfache Übungen, Lieder und Reigen. Wenn es vor dem Feste immer wittert oder gar donnert und hagelt, da gucken die Kinder auch



am Schulfesttage besorgt nach oben, ob dort sich etwa wieder drohende Gewitterwolken auftürmen. Viel Spass macht den Kleinen eine Polonaise. Die Musik dazu spielen gern ein paar grössere Knaben. Nach den in der Schule gelernten Tanzliedchen lasse man auch die Kinder auf dem Wiesenplane tanzen; denn dazu sind doch wohl Tanzliedchen da. In der Schulstube finden sie doch kaum Verwendung. Welch eine Freude (und ich behaupte — reine Freude), wenn die kleinen Knaben und Mädchen sich nach dem schönen Liede drehen: „Liebe Schwester, tanz mit mir, meine Hände reich ich dir! Einmal hin, einmal her, nun rundum, das ist nicht schwer!“ Sollte etwa, lieber Amtsgenosse, deine Gemeinde im Besitz eines Extraheiligen sein, dem die frommen Augen übergehen, wenn du duldest, dass 6—8jährige „Jungen und Mädels“ einander zum Tanz umfassen, diesem bedeute, er solle doch lieber den Schulfeststaub von seinen Füssen schütteln. Für die grossen Kinder will sich, ich habe es oft gelesen, das Tanzen nicht mehr schicken. Und damit ich nicht etwa in den Ruf komme, als wäre ich ein so gar arg Tanzlustiger, meine ich auch, man soll es lassen. Mag sein, dass die heutige Kinderwelt keine kindliche Welt mehr ist. Wir haben einst wacker getanzt beim Schulfeste, und ich erinnere mich noch, dass ich mir immer die grössten Damen engagierte; denn diese brauchte ich nicht zu drehen, die drehten mich. Schaden habe ich nicht dabei genommen, weder am Leib, noch an der Seele. Aber die Zeiten ändern sich, und die Menschen auch, und tanzen kann später noch, wer da will. —

Wir berichten in der Erdkunde den Schülern von Märchenerzählern im Morgenlande, wie sie dort ihre Kunst auf der Strasse treiben. Lass solch einen Märchenerzähler auftauchen, wenn möglich in langem Kaftan (aus einem alten Kattunvorhange lässt sich leicht einer zurechtstutzen), um den Kopf ein langes Tuch zu einem Turban gewunden. Oder am Spinnrad sitzend erzählt Grossmütterchen, ein grosses Mädchen, die ewigschönen Geschichten von Dornröschen und Schneewittchen, von Rotkäppchen und Frau Holle u. a. Stelle lebende Bilder aus Märchen, aus des Ortes Vergangenheit, am Sedantage aus dem Kriegs- bzw. Lagerleben. Passende Lieder umrahmen die Bilder. An andächtigen Zuhörern und dankbaren Zuschauern fehlt's bestimmt nicht. Wir haben's einmal versucht, es ging prächtig. Auch ein Nussknacker kann erscheinen. Eine entsprechende Maske, ein Sack mit kleinen Gaben, und die Ausrüstung ist fertig. Die Kleinen setzen sich wie beim Märchenerzählen um ihn herum, und er gibt Scherzrätsel auf. Die Klugen belohnt er auf frischer Tat, und am Schlusse bekommen auch die andern ihr Teil. —

Auf die Bewegungsspiele hier einzugehen, halte ich für überflüssig. Man Sorge in der Zeit für einen guten Stamm von guten Spielen, sie erben sich leicht fort. Nur unterlasse man nicht, hin

und wieder die Texte zu revidieren, weil sich oft die wunderlichsten Wort- und Sinnverschiebungen einschleichen. Im übrigen mische man sich nicht allzuviel hinein, sondern überlasse den Kindern die Spielordnung. Auch bei Streitigkeiten dränge man sich nicht als Richter auf, sondern warte möglichst, bis man dazu aufgefördert wird. —

Nicht von der Hand zu weisen ist der Gedanke, die Erfindungen der Neuzeit, wie Phonograph und Kinemotograph, beim Schulfest zu verwenden. Wo sich Gelegenheit dazu bietet, fasse man sie beim Schopf. Hier darfs auch was kosten.

Wird so den Schulfesten ein edler, Geist und Gemüt der Kinder erhebender und erfreuender Inhalt gegeben, dann, sollte ich meinen, wirken sie auch erzieherisch. Hinweg aber mit all den Spielen, die den Kindern Veranlassung geben, einander zu verspotten, zu necken und zu schaden. Weg mit den Spielen, wo das fröhliche Tummeln zum wilden Tumult ausartet.) „Spiele sollen erfreuen, aber nicht kränken und verderben!“ Ich war einmal Zeuge, wie bei einem Schulfeste zwei Knaben mit verbundenen Augen vor einer Schüssel mit Syrup sassén. Jeder hatte einen Löffel in der Hand, und nun fütterten sie einander. Ein lieblich Bild! Das Publikum wälzte sich vor Lachen.

Ein ander Bild! Sämtliche Knaben erhielten Befehl, ihre Schuhe ausziehen und sie auf einen Haufen zu werfen. Wer nun zuerst wieder im Besitz seines Eigentums war, erhielt einen Preis. Ein drittes: Ein als Spassmacher bekannter Dorfbewohner liess seine Kleider mit Brezeln und Pfefferkuchen benähen. Nun wurde er losgelassen. Die „ganze Bande“ jagt wie das wilde Heer hinter ihm her, über Stock und Stein. Was stürzt, das stürzt. Endlich — viele Hunde sind des Hasen Tod — auf einem lehmigen Sturzacker bricht er zusammen. Die Jungen über ihn her. Jeder will seinen Raub. Der arme Kerl aber blutete aus vielen Kratzwunden. Mehr noch, als der Mann, dauerten mich die Kinder, denen eine solche „Freude“ bereitet wurde. —

Wegzulassen sind ferner alle Spiele, die die Gesundheit und, ich setze hinzu, die Kleider der Kinder gefährden können, wie Schlangeziehn, Kletterstange, Laufstange, Sackhüpfen u. a.

Vor allen Dingen sind aber die Veranstaltungen vom Schulfest auszuschliessen, die lediglich das sinnliche Genussleben oder die Gewinnsucht fördern. Ich meine nicht etwa, man solle den Kindern nichts zu essen und zu trinken geben. Das ginge gar nicht an, denn am Schulfestmittage wird bekanntlich der Magen ziemlich stiefmütterlich behandelt, und es wäre auch nicht richtig. Denn gerade in der gemeinschaftlichen Mahlzeit liegt ein besonderer

---

<sup>1)</sup> Sächs. Schulz. 1847, 49.

Reiz für die Kinder, und niemals schmeckt's so gut, als beim Schulfest. Fernzuhalten ist jedoch jeder Genuss von Alkohol. Auch nicht einfaches Bier sollte man geben; denn jeder Tropfen Alkohol wirkt schädigend auf Gehirn und Nerven des Kindes. Die Schule darf sich nichts erlauben, wovor sie warnt. Bier ist eben den Kindern Bier, ganz gleich, welcher Art das Gebräu auch sei. Und gibt die Schule „Einfach“, so lässt der Vater „Kulm“ oder „Lager“ folgen. Man gebe erfrischende Limonade statt Bier, warum nicht auch einmal Milch oder Kakao für Kaffee, Obst statt Würstchen! Dass eine Massenabfütterung der andern folge, vermeide man ja. Das Kind soll Mass halten lernen, auch im Genuss. —

Niemals sei auf einem Schulfeste Raum für Schaukel und Karussell. Sie überreizen die Nerven des Kindes und untergraben jegliche Ordnung. Die Kinder stürzen, schon nach Beendigung des Festzuges, wie besessen auf diese Ungetüme los und sind dann für nichts mehr zu haben. Das Schreien der Drehorgeln stempelt das Fest zur Vogelwiese und nimmt die Weihe.

Auch zu Gewinnspielen führe man die Kinder nie, gebe auch durch ihre Zulassung auf die Festwiese keine Gelegenheit. „Wenn wir die Kinder an den Gewinntisch stellen, zerstören wir ihnen die reine Freude durch die Nieten, die da fallen, und auf ihren wohlgestalteten kindlichen Gesichtern graben sich die Fratzen der Gewinnsucht, der Habsucht, des Neides ein.“ Auch Vogelschiessen und Vogelstechen sind nichts anderes als Gewinnspiele, sobald auf die Treffer Geschenke entfallen. Zum Königsschusse gehört immer mehr Glück als Geschick, und doch wird er besonders ausgezeichnet, meist durch ein verhältnismässig wertvolles Geschenk. Sehr oft ist noch dazu ein Unwürdiger der glückliche Schütze. Die Vogelschiessen möchte ich von den Schulfesten aber auch deshalb entfernt wissen, weil sie sehr kostspielige Veranstaltungen sind. Das Vergnügen entspricht den Kosten sicher nicht; denn sehr oft wird das Vogelschiessen vom Missgeschick verfolgt. Hier dreht plötzlich ein Vogel seinen Korpus; dort gehen alle Pfeile zu hoch; hier erreichen sie kaum die Mitte der Stange. Können die Kleinen nicht zielen, so tuns die Helfer. Ja, oft habe ich gesehen, dass die Erwachsenen schossen, wenn der Vogel unerschütterlich blieb. Dann ist erst recht Stoff zu übler Nachrede geschaffen. Widersteht aber ein Vogel allen giftigen Pfeilen der Finsternis, dann fällt er schliesslich einem Steinbombardement zum Opfer. Wer ist nun der König? Man überlasse darum das Vogelschiessen dem Privatstudium der Knaben. Einen Abschiessvogel muss der Junge selbst gezeichnet, angemalt und ausgesägt haben, dann erst bereitet das Abschiessen den rechten Genuss. — Von gleicher Güte hinsichtlich der Kosten, wie des Vergnügens ist das Sternschiessen der Mädchen. Dabei möcht' es einem angst und bange werden, wenn der schwere, eiserne, mit einem spitzen Schnabel versehene Stechvogel an der

Leine hin und her und den Kindern um die Köpfe baumelt. Und was ist der Zweck des Spiels? Die schönen bunten Sterne in lauter kleine Stückchen zu zersplintern. Wie wenig Interesse die Mädchen diesem Spiele entgegenbringen, kann man auf ihren gleichgültigen Gesichtern lesen. Darum schade ums Geld, weg mit all diesen kostspieligen Sachen.

Ein Schulfest erfordert ohnehin eine Menge Geld. Die Eltern lassen sich's nun einmal nicht nehmen, ihre Kinder, besonders die Mädchen, herauszuputzen. Nötig ist es nicht, dass diese wie die Puppen verziert werden. Der Lehrer kann zwar zur Einfachheit ermahnen, helfen wird's nicht viel, die „Mütters“ haben eben ihren Kopf für sich. Was ist nun zu tun, damit die Armen sich nicht beschämt fühlen? Ich machte einmal aus der Not eine Tugend. Geraume Zeit vor dem Feste fragte ich, welche Kinder kein schönes Kleid oder keinen guten Anzug hätten. Diese Armen bestellte ich nach der Schule zu mir, und da liess ich sie die feinste Gruppe ausdenken. Das Sonntagsunterröckchen wurde zum Staatskleid erhoben; eine gewöhnliche Bluse und einen Strohhut konnte jedes aufweisen. Dreissig Pfennige für ein paar Meter grellrotes Band um Hut und Leib waren die einzige Ausgabe fürs Kind, und die entwendete ich der Schulfestkasse. Nun borgte ich Hacken, Schaufeln, Rechen, Grabscheite zusammen, lauter Kinderspielzeug, und teilte aus. Ein paar Mädchen trugen kleine Körbe mit Heu auf dem Rücken, andere solche mit Feld- oder Gartenfrüchten in den Händen. Ähnlich wurden die Knaben ausgestattet. Aus Hut, Hemd, Hosen und Schuhen bestand die ganze Ausstattung. Sogar 2 Barfüssler, denen der Vater keine Schuhe kaufen konnte, brachte ich unter. Und mir deuchte, sie wären als Holzleser mit ihren Reisigbündeln auf den Rücken die Stolzesten unter den Stolzen gewesen. Von einem Neid der Besitzlosen keine Spur! — Vor kostspieligen Gruppen möchte ich warnen; man weiss dann oft keine Grenze zu ziehen.

Was wir brauchen zu einem Schulfeste? „Eine grüne Wiese und einen blauen Himmel, ein buntes Fähnchen für die Knaben und ein frisches Kränzchen für die Mädchen.“ Die Turnhalle leih Reifen, Bälle, Seile u. s. f. Notwendig aber sind, und daran wird selten gedacht, auf dem Festplatze Sitzgelegenheiten für die Kinder. Einige Pfähle werden in die Erde geschlagen, mit Brettern benagelt, wenn's sein kann einige grüne Birken um den Ruheplatz, das genügt vollständig. Mit Zelten, Buden und Verkaufsständen lasse man sich den Platz nicht verbauen.

Nun könnte wohl mancher denken: Wenn die Vogelschiessen wegfallen, wie soll man dann die Zeit hinbringen? Sehr einfach, lieber Freund! Wenn beim Bauer die Schüssel leer ist, hört das Essen auf. Mach's auch so! Ist der Vorrat an Spielen, Liedern, Reigen usw. zu Ende, dann hört eben die Geschichte auf. Muss

denn ein Schulfest bis ums „tz“ ausgedehnt werden? Dadurch wird's zu einer Strafe für den Lehrer, wie für die Kinder, wenigstens für die Kleinen. Sie lassen zwar ihre Müdigkeit nicht merken, sondern humpeln weiter, so gut es geht. Die Soldaten bedauern wir, wenn sie in Staub und Sonnenbrand ein paar Stunden marschieren müssen, ohne zu ruhen; unsern zarten Kindern muten wir aber Schlimmeres zu, wenn wir um 1 Uhr oder noch früher zum Festzuge stellen, sie dann 2 Stunden oder noch mehr strassauf, strassab marschieren und bis abends 8 Uhr oder länger auf der Festwiese herumtummeln lassen und daran noch einen möglichst ausgedehnten Lampioneinzugsmarsch anschliessen. Masshalten in der Freude, Masshalten im Genuss, Masshalten in der Anstrengung, also Masshalten auch in der Dauer des Schulfestes!

Dem Lehrer wird, auch wenn man das Schulfest hinsichtlich der Zeitdauer einschränkt, noch ein voll gerüttelt und geschüttelt Mass von Arbeit aufgebürdet. Die Hauptarbeit, die Vorbereitungen in der Schule, die Vorbereitung für den Festaktus, liegt allein auf seinen Schultern. Doch gibt es eine ganze Anzahl niederer Dienstleistungen, die er sich vom Halse halten muss und kann. Er lehne alles ab, was mit der Aufbringung von Geldmitteln zusammenhängt; er verweigere jegliche Besorgung von Einkäufen und Bestellungen. Fände ein Lehrer wirklich kein Entgegenkommen, dann heisst's einfach: Sein oder Nichtsein! Das zieht. Auf diese Weise verliert das Schulfest für uns Lehrer viele der kleinen Scherereien und Plackereien, die uns seine Veranstaltung so verleiden. Klappt dann hinterher die Sache nicht so, wie sie soll, dann geht's nicht über unser Fell.

Auch für das Fest selbst sehe sich der Lehrer nach Helfern und Helferinnen um. Wenn da der Ruf erklingt: Freiwillige vor! dann stellen sich hilfsbereite Kräfte in Menge ein, oft mehr als einem lieb ist. Der Turnverein stellt seine Mannen, wie der Gesangsverein, und auch die Jungfrauen drängen sich herzu: Manche um ihrer kleinen Geschwister willen, manche aus Anhänglichkeit an ihren alten Lehrer und manche — noch aus einem andern Grunde. Man teile einige Wochen vor dem Feste den grossen Mädchen die Klassen zu, damit sie an den Sonntagnachmittagen die vom Lehrer ausgewählten Spiele kennen lernen und einüben können. Die Schule verliert durch solche Beihilfe seitens der Gemeindeglieder nicht an Ansehen, sie kann nur gewinnen. —

Sollten in grösseren Gemeinden der Veranstaltung von Schulfesten allzuviel Schwierigkeiten entgegenstehen, dann lässt sich das nicht ändern. Wer so leibesstark geworden ist, dass er sich's nicht mehr getraut, einen Berg zu ersteigen, der muss dann unten bleiben. So gerät er zwar nicht in Schweiss, aber die Aussicht auf die lachenden Gefilde ringsumher, die geht ihm dann verloren. —

Dass die Schulgemeinde die Haftpflicht bei den Schulfesten übernimmt, ist selbstverständlich. —

Lieber Amtsgenosse, wirst doch nicht enttäuscht sein über das, was du gelesen? Hattest doch nicht etwa welterschütternde Ideen über die Umgestaltung der Schulfeste erwartet? Die gibts ja gar nicht! Oder meinstest du, einen Brunnen tiefster Weisheit zu finden, daraus dein Geist schöpfen könnte? Da sei Gott vor! Du weisst ja von unserm Altvater Wodan her, wie gefährlich es ist, aus dem Brunnen der Weisheit zu trinken! Also: Viel Lärm um nichts! Was ich bringen wollte, du musst es längst gefühlt haben: Eine Bitte der Kinderwelt an die Lehrerherzen, also lautend: „Ihr lieben Lehrer, lasst uns das Schulfest!“ — Was ich begehre, sind nicht allein die Füße und die Hände, und nicht das Auge nur und das Haupt, ich greife nach deinem Herzen. Sollt's ein Fehlgriff gewesen sein?!

„Hüpfen und springen,  
Lachen und singen,  
Jubeln und scherzen,  
So recht von Herzen,  
Das ist der Kinder Element.  
Weh dem, der diesen Zug verkennt!“

---

## II.

### Über die Aufnahme in die Schule und über die Feststellung der Gegebenheit des Kindes.

Von **Peter Zillig** in Würzburg.

Schluss.

#### Die Kindesfehler.

Es ist ein wahrhafter Fortschritt in unserer Zeit, dass verlangt wird, auch den Kinderfehlern in der Erziehung mehr und mehr Beachtung zuzuwenden. In jenem Vermächtnis an den Lehrer, die Kleinen zu sich kommen zu lassen, in der Aufforderung der Ethik an ihn, aus Wohlwollen in innerer Freiheit dem einzelnen Kind sich zu widmen, liegt für ihn auch die Verpflichtung, dem Kind in seinen Mängeln und Gebrechen, äusseren wie inneren, entgegenzukommen und dieselben, soweit es durch ihn versucht werden kann, allmählich zu bessern. Im Lichte dieser Verpflichtung des Lehrers durch Religion und Ethik zur Barmherzigkeit, Nachsicht, Geduld und Pflege gegen ein solches hilfsbedürftiges Kind wird erst recht die Härte jener Ansicht erlebt, derzufolge es in der Schule keine Schwachen, das ist eben keine Kinder geben darf, welchen der Lehrer in ihrer

Bedürftigkeit in besonderem Masse dient. Es wurde gelegentlich schon gesagt, dass bei der Feststellung des kindlichen Erfahrungsbewusstseins auch auf die körperliche Organisation des Kindes zu achten sei. Ergänzend ist hier noch zu berühren, dass beim Verhalten des Kindes gegenüber dem wirkenden sinnlichen Eindruck besonders die wichtigsten Sinne nach Möglichkeit zu prüfen sind. Vor allen wieder ist das Auge zu untersuchen: auf seine Kraft, seine Schärfe. Es ist vorkommenden Falls der Grad der Schwäche, der Kurzsichtigkeit zu ermitteln. Ein ernstes Übel, das namentlich auch den Gebrauch des Auges zum Erfahrungserwerb recht nachteilig berühren kann, sind die andauernden, wiederkehrenden Entzündungen des Auges. Wie der Zustand des Auges ist ferner der des Ohres zu prüfen. Die Feinheit, die Zuverlässigkeit des Ohres, seine Aufnahmefähigkeit in die Ferne beeinflussen in hohem Masse die Belehrbarkeit des Kindes durch jene Erfahrungen, die dem Umkreis der Gehörseindrücke angehören. Hierfür kommt auch die Gesundheit des Ohres sehr in betracht. Es ist beispielsweise nicht zu vergeben, dass dem sogenannten Laufen der Ohren gewöhnlich keine, oder nur geringe Beachtung zuteil wird. Dasselbe kann im Verein mit starker Harthörigkeit auftreten; es kann Anzeichen tief-sitzenden Übels sein, wie in einem Falle, wo es im Zusammenhange stand mit einem Leiden im Gehirn, das unerwartet den Tod eines hoffnungsreichen jungen Lebens herbeiführte. Krankheitserscheinungen am Ohre zeigen stets Hemmungen beim Kinde an für den Erfahrungsunterricht im Gebiet der Gehörseindrücke, ja für den gesamten Unterricht, soweit er durch die Rede vermittelt wird. Wie die Beschaffenheit namentlich der führenden Sinne, ist auch die Beschaffenheit der Glieder, zumal der Hände, ja des Leibes — unter dem Gesichtspunkt der Brauchbarkeit für die Ausführung von Bewegungen — beim Verhalten des Kindes gegenüber wirkenden äusseren Eindrücken sorgfältig zu beachten. Fehlen von Fingern, Verstümmelungen, Missbildungen, Steifheit; Schwerk Beweglichkeit des Körpers (etwa infolge der sogenannten englischen Krankheit); geringer Grad von Anstelligkeit, leibliche Unbeholfenheit sind Mängel, die sich beim Umgehen mit den Dingen, beim Ausmachen der Erfahrungsgegenstände, insonderheit auch nach ihrer räumlichen Erscheinungsweise hin, beim Gebrauch von Werkzeugen, wie vielleicht eines Messstabes, beim Darstellen erlebter Erfahrungen durch Zeichnung empfindlich fühlbar machen können. Diese Mängel können aber auch von öfters weitreichenden Folgen für das geistige Leben überhaupt begleitet sein, die in der Reproduktion der Vorstellungen, im kindlichen Gedächtnis, in dem Grade der geistigen Munterkeit des Kindes bei Zumutung denkender Tätigkeit hervortreten. Hiervon wird der Akt der Anerkennung einer erlebten Erfahrung durch das kindliche Bewusstsein und die Verarbeitung dieser Erfahrung zu höheren geistigen Gebilden seitens des Kindes merkbar ungünstig

berührt. Eine Sache, welcher der Lehrer ebenfalls schon bei der Feststellung des kindlichen Erfahrungsbestandes seine volle Aufmerksamkeit zuwenden soll, ist die Armut an Blut beim einzelnen Kind. Blutarmut hat ja schon in leiblicher Hinsicht für das Kind ernste Fortwirkungen: sein ganzes Wachstum wird gehemmt, es gleicht einer unglücklichen Blume, die dem Verwelken verfiel. Aber Blutarmut drückt auch so tief das Allgemeingefühl hinab und mit diesem die Sinnenfröhlichkeit, die Empfänglichkeit für die Erscheinungswelt. Dem körperlichen Schwächezustand, der sich im blassen Angesicht, in der Müdigkeit, der Neigung zum Schlaf anzeigt, geht eine geistige Mattigkeit zur Seite, die sich im halb trauernden Blick, in der langsamen Rede verrät. Diese innere Mattigkeit bringt mit sich ganz geringe Aufmerksamkeit gegenüber den frisch wirkenden Eindrücken und eine sich träge bewegende Erinnerung. Zur geistigen Arbeit des Überlegens, Vergleichens, Erkennens ist solches Kind nicht selten völlig untüchtig. Ein schlimmer, bedauernswerter Zustand des einzelnen Kindes wird ferner durch die Skrophulose herbeigeführt. Ein solches armes Kind ist wohl nie völlig frei von Schmerzempfindungen. Daher legt sich darüber wohl eine ganze Traurigkeit. Es wird in seiner geistigen Entfaltung gegenüber dem gesunden Kinde zuweilen auffallend zurückgehalten. Das Unlustgefühl, das den Grundton seiner Seelenstimmung abgibt, macht es im Umgang leicht scheu, gibt ihm einen herben Zug und lässt es wenig geneigt erscheinen zum Eingehen auf wirkende sinnliche Eindrücke. Es ist viel zu sehr stets mit sich selber beschäftigt. Es fehlt ihm die Heiterkeit des Gemüts, die eine wesentliche Bedingung frischer Aufgeschlossenheit und Empfänglichkeit für die äusseren Eindrücke bildet. Seine geistige Beweglichkeit leidet auch unter dem Druck der Schmerzgefühle, und mit ihr auch sein Denken. Das Gedächtnis erscheint wie erstarrt, gebunden, der Lauf der Vorstellungen wie stockend; die Aufgelegtheit zur Selbsttätigkeit ist nicht da. Die psychische Freiheit ist beengt, gefährdet. Daher ist mit einem solchen Kind bei dem Eingehen auf erlebte Erfahrung nicht viel zu unternehmen. Das einzelne Kind ist heute auch öfters von dem allgemeinen Zeitübel, der Nervenangriffenheit, befallen. Ein solches Kind gleicht von Ansehen sehr viel dem blutarmen Kind; aber es unterscheidet sich von diesem wesentlich in seinem Verhalten gegenüber dem wirkenden sinnlichen Eindruck. Während das blutarme Kind sich dabei wie empfindungslos erweist, gleich als ob es ohne Leben, ein blosses Bild, wäre; benimmt sich das „nervöse“ Kind oft im hohen Grade innerlich unruhig dabei. Seine Achtsamkeit hält dem Eindruck gegenüber nicht stand. Wie sein Körper keine drei Augenblicke stille zu halten vermag, wie seine Hände, Füße, sein Auge sich so oft regen, so ist seine Aufmerksamkeit springend, flüchtig. Es kann freilich auch vorkommen, dass es im Bewusstsein wie gelähmt erscheint. So war es in einem Falle,



bei welchem die Nervenangegriffenheit von einem grossen Schrecken herrührte. Das Auge des nervenangegriffenen Kindes sucht nichts. Es blickt hinein in die Welt wie in ein Leeres, oder es irrt umher. Die Reproduktion ist in solchem Zustande zuweilen anscheinend wie aufgehoben: das Kind merkt, behält nichts, weiss nichts; oder sie ist in hohem Masse unzuverlässig und abgerissen. Wo die Kraft abgeht, die Sinne dem Eindrücke auf einige Zeit zuzukehren, da mangelt erst recht die Kraft, in der Abwesenheit des Gegenstandes der Erfahrung, in der reinen Vorstellung, zu denken. Das Kind ist nicht imstande, sich mit Ernst zu besinnen, die ins Bewusstsein getretene Vorstellung mit der Aufmerksamkeit eine zeitlang festzuhalten, an anderes, welches zur Vorstellung etwa in Beziehung steht, sich zu erinnern, die erwünschten Vergleichenungen anzustellen und mit Beharrlichkeit nach einem inneren Ergebnisse hinzustreben. Mit den angedeuteten leiblichen Fehlern des einzelnen Kindes sind die möglichen Fälle noch lange nicht erschöpft. Es ist schon mehrfach die äussere Aufstellung gemacht worden, dass das Geschlecht infolge gesellschaftlicher Zustände und der Wirkungen unserer sogenannten Kultur der Entartung entgegengehe. Der einzelne übersieht in seiner Erfahrung viel zu wenig Fälle, um wagen zu dürfen, zu dieser Aufstellung sich bejahend zu äussern. Aber das darf ich doch aus meinen mehr als 20jährigen Beobachtungen an so vielen Kindern in der Stadt anmerken, dass die Kinder der Stadt inbezug auf Gesundheit, körperliche Grösse, Kraft, Sinnenfrische, Ausdauer, Lebendigkeit im Abnehmen sind.

Eine Erscheinung, welcher der Lehrer nächst den eigentlichen körperlichen Kindermängeln schon bei der Feststellung des Erfahrungsbewusstseins des einzelnen Kindes grosse Beachtung zuwenden soll, sind die sogenannten Sprachgebrechen. Dieselben sitzen entweder im Organ (der Zunge, dem Gaumen) — oder sie reichen mit ihren Wurzeln in das kindliche Bewusstsein selbst hinein. Sie bestehen in unvollkommener Aussprache einzelner Laute, oder in dem sogenannten Anstossen, im Stottern; oder in einem unverständlichen, mehr tierischen Sichkundgeben überhaupt. Diese letztere Art, die wahrhafte Sprachkrankheit, wenn die Bezeichnung bei der Sprache überhaupt angängig ist, ist eines der allergrössten Hindernisse bildender Arbeit am einzelnen Kind — schon im Bereich der Erfahrungspflege. Der Lehrer kann häufig gar nicht herausbringen, was das Kind meint. So ist es schon bei der blossen Benennung. Noch ernster wird der Missstand beim zusammenhängenden Reden im Satze. Die Sprache des Kindes ist da ein getreuer Spiegel seiner Vorstellung, seines Gedankens; wie seiner Auffassung überhaupt. Diesen undeutlichen, kaum auslegbaren Wörtern und diesen wie verwischte Schrift schwer oder gar nicht verständlichen Sätzen — wenn es zu solchen kommt! — entsprechen ebenso undeutliche, dunkle Vorstellungen und ebenso unsichere, verschwommene Auf-

fassungen im Bewusstsein des Kindes und diesen wieder eine ebenso niedrig stehende geistige Naturkraft.

Damit ist schon der zweite Hauptkreis der Kinderfehler betreten — der Kreis der inneren Fehler. Dieselben liegen nicht so zutage, wie die äussern, sie müssen aus dem Verhalten des Kindes gegenüber dem neuen äussern Eindruck, aus seiner Art der Anerkennung des Sinnes der Erfahrung, wie der weiteren denkenden Verarbeitung derselben, erst erschlossen werden. Vorsicht ist da zweimal geboten, damit nicht voreilig Annahmen gemacht und irrtümliche Beurteilungen unternommen werden.

Der grösste unter allen inneren Fehlern ist die geringe geistige Naturkraft, die schwache ursprüngliche Anlage. Er äussert sich im einzelnen Kind gegenüber dem wirkenden sinnlichen Eindruck als Stumpfheit. Bei geringer geistiger Naturkraft erscheint öfters bestes leibliches Gedeihen, körperliche Grösse und Stärke. Die ursprüngliche Stumpfheit des Geistes gibt sich vor allem kund im Blick. Das Volk bezeichnet das Sehen des stumpfen Menschen zwar derb, aber zutreffend als Glotzen. Die Volksbenennung dieses Sehens weist darauf hin, dass Stumpfsinn den Menschen dem Tiere annähert. Die ursprüngliche geistige Stumpfheit ist der eine Hauptzug in dem Zustande der Dummheit und der erste Grund der Faulheit. Sie wird vom Volk mit Recht als wahres Unglück veranschlagt; das Volk erkennt darin eine unholde Fügung des Schicksals. Ein anderer, dem angegebenen entgegengesetzter Fehler ist die Unstätigkeit der Aufmerksamkeit. Auch dieser macht sich gegenüber dem wirkenden sinnlichen Eindruck sehr nachteilig geltend. Der Stumpfe ist für den Eindruck nicht zugänglich, der Unstäte springt mit der Aufmerksamkeit sofort von demselben ab, so dass es zu einer tieferen, bleibenderen und wertvolleren Wirkung desselben auf das Bewusstsein nicht kommen kann. Stumpfheit ist geistige Unbeweglichkeit, Unstätigkeit ist geistige Flatterhaftigkeit. Wieder ein ernster geistiger Fehler, der sich besonders im Vorgang der Anerkennung des Sinnes der neuen Erfahrungsvorstellung als recht ungünstig erweist, ist die geistige Schwerbeweglichkeit. Bei diesem Zustande kommen die älteren Vorstellungen, welche etwa die Auffassung der Bedeutung der neuen Erfahrungsvorstellung sichern sollten, nicht leicht und nicht reich genug wieder zum Bewusstsein, was zur Folge hat, dass die neue Erfahrungsvorstellung in keine, oder nur in höchst dürftige innere Wechselwirkung tritt und darum auch in ihrem Sinne nicht, oder nur wenig verstanden wird. Diese Schwerbeweglichkeit des Geistes ist der andere Hauptzug in dem Zustande der Dummheit und der zweite innere Grund der Faulheit. Abermals ein nicht geringer geistiger Fehler ist die Gefangenschaft der Aufmerksamkeit in der Assoziation. Derselbe äussert seine nachteiligen Folgen besonders beim Verarbeiten der einzelnen Erfahrungsvorstellungen im weiteren Denken. Nach seiner Kundgebung beim

Denken erscheint er als Mangel an Achtsamkeit. Die Assoziation beherrscht da das Bewusstsein. Es fehlt die Kraft, in der Besinnung sich davon zu befreien und darüber zu erheben. Wie die Assoziation die Vorstellung mit sich bringt, so wird sie ohne Prüfung zugelassen. Und in der Vorstellung, welche die Assoziation aufdrängt, bleibt das Bewusstsein hängen. Diese Gefangenschaft der Aufmerksamkeit in der Assoziation kündigt Passivität als ursprünglichen Grundzug des Bewusstseinslebens an. Sie möchte als falsches Übergewicht der Phantasie über den Verstand angesehen werden. Das ist sie nicht. Sie ist vielmehr eine Art geistiger Gebundenheit. Wo sie vorgefunden wird, fehlt es an dem psychisch Wertvollsten, an der ursprünglichen inneren Aktivität. Noch ein erheblicher geistiger Fehler ist der Leichtsin. Er äussert sich auf allen Stufen des sinnlichen Bewusstseins: der Wahrnehmung, Anerkennung, des Denkens und Erkennens. In der Wahrnehmung tritt er hervor als Mangel an Sammlung in der Aufmerksamkeit für den Gegenstand. Der Leichtsin verweilt nicht beim Gegenstand. Er kürzt am liebsten tändelnd sich die Zeit. Im Vorgang der Anerkennung gebriecht es ihm an Wertschätzung. Ihm liegt nichts an der Bedeutung der Erfahrung; so mag er auch nicht darauf sich besinnen. Im Akt des Denkens und Erkennens geht ihm das innere Stillehalten ab. Er folgt jeder Ablenkung durch äussere oder innere Reize. Die Arbeit des Vergleichens, Unterscheidens, Begreifens empfindet er als etwas unlustvolles; darum findet er sich mit ihr ab, wie es angehen mag. Der Fehler des Leichtsinns zeigt an einen Mangel der geistigen Naturkraft und Organisation.

Zu den ursprünglichen geistigen Fehlern können noch erworbene kommen. Sie können herrühren von geistiger Verwahrlosung, Verwilderung, oder Verweichlichung und Verfrühung. Die Verwahrlosung schafft Verödung im Bewusstsein. Weil die geistige Versorgung abgeht, empfängt das Bewusstsein keine oder doch nur ganz unzulängliche, zufällige Anregungen. So sieht es darin aus wie auf einem verlassenem Acker, den niemand bestellt, welcher darum wüst dort liegt, nur hier und da von Unkraut bewachsen. Die Verwilderung dagegen führt zur Entartung im Bewusstsein. Hier geschehen Einwirkungen, aber von einer rohen Umgebung. Die Bilder, welche infolge davon das Bewusstsein aufnimmt, sind Bilder des Derben, Groben, Gemeinen. Die Verweichlichung berührt das Bewusstsein sehr nachteilig nach der Seite der Erfüllung. Sie sieht im Kind ein Blümchen Rührmichnichtan. Darum hütet sie es ängstlich, hält es viel auf dem Zimmer, entzieht es nach aller Möglichkeit jedem rauheren Luftzuge, jedem wärmeren Sonnenstrahle, erspart ihm jede, auch die kleine Anstrengung in der Bewegung, warnt es vor jeder freien Regung, sperrt es ab vom Umgang. So bleiben dem Bewusstsein des verweichlichten Kindes viele Gelegenheiten, mit der Erscheinungswelt in Berührung zu kommen, ver-

schlossen. Die Stube ist durch Jahre vielleicht fast sein einziger Erfahrungskreis, und in der Stube wieder nur die Enge seines Spielbereiches. Das verweichlichte Kind ist darum innerlich dem verwahrlosten ganz nahestehend, wenigstens was die grosse Leerheit seines Bewusstseins anbetrifft. Die Verweichlichung hat freilich noch eine völlig andere Richtung. Sie sieht im Kind wohl auch schon ein Vöglein Fliegüberallmithin. Da muss das Kind bereits Anteil nehmen an den Zerstreuungen der „besseren“ Leute. Es wird mitgenommen in die Unterhaltungen. Ja, es werden nachahmende Veranstaltungen ausgeführt, worin den Kleinen die „Freuden“ der Grossen zugänglich gemacht werden sollen. Das Kind trinkt da aus einem Becher, dessen Inhalt es überhaupt nicht geniessen sollte. Seine Aufmerksamkeit wird durch Begehungen bestimmt; sie wendet sich ab von dem, was nicht in der Richtung der Befriedigung dieser Begehungen liegt. Alles, was nicht Lust verheisst, wird ihm gleichgültig. Diese letztere Art der Verweichlichung begegnet heute leider in grosser Verbreitung, nicht nur bei den Kindern der oberen Zehntausend, sondern auch bei den Kindern der mittleren und unteren Volksklassen, wo das Beispiel von oben ja so gerne nachgeahmt wird. Sie ist ein wahres Zeitübel. Die Verfrühung, anscheinend der zweiten Art der Verweichlichung verwandt, ist doch wesentlich verschieden von ihr. Sie wurzelt in dem Gedanken, dass das Wissen das notwendigste Erfordernis des modernen Menschen sei. Sie glaubt darum schon beim Kind nicht bald genug mit dem „Lernen“ beginnen in können. Da muss das arme Ding, vielleicht mit Unterstützung von Bilderbüchern, die den Inhalt unserer Lexika in verdünntestem Umfange und angeblich völlig kindesgemässer Vermittlung darbieten, schon tausend Namen aufnehmen, deren tatsächliche Bedeutung es nicht erleben kann. Der Eifer geht sogar soweit, dass das Kind etwa auch schon die wissenschaftliche Bezeichnungsweise, wissenschaftliche Übersichten möglichst bald lernen muss. Das Kind darf da auch schon sehr frühe mit wissenschaftlichen Forschungsmitteln spielen. Was Wunder, wenn ihm der köstlichste kindliche Zug, die Einfalt, verloren geht. Wie das auf die zweite Art verweichlichte Kind erscheint es angekränkelt von Blasiertheit, der widerlichsten Erscheinung im Umkreise der Kinder.

Alle die Folgen im Bewusstsein aus Verwahrlosung, Verwilderung, Verweichlichung und Verfrühung werden schon im Verhalten des Kindes gegenüber dem unmittelbar wirkenden Eindruck als grosse Beeinträchtigungen der Bildung erlebt. Das verwahrloste Kind ist fast wie das stumpfe durch den Eindruck gar nicht innerlich zu erregen; das verwilderte sucht am Eindruck ihm Gemässes, und woferne ihm der Eindruck solches nicht anbietet, hat es an ihm weiter keinen Anteil; das verweichlichte Kind, das abgeschlossen gehalten wurde von der umgebenden Welt, steht dem Eindruck

auch ohne Aufmerksamkeit gegenüber; es schaut den Gegenstand nur physisch an, nicht geistig. Das verweichlichte Kind, das schon eingetaucht ist in die Geniessungen der Erwachsenen, ist nicht mehr unschuldig genug für das schlichte Aufnehmen des Eindrucks. Es ist in ihm bereits Verderbtheit angelegt, die es hindert, im Gegenstand nur den Gegenstand zu sehen. Es will etwas für sich haben bei der Erfahrung, und wo ihm das nicht in Aussicht steht, da gilt ihm die Sache als „dummes Zeug“. Das verfrühte Kind ist in seiner Meinung über die einfache Natur weit hinaus. Was ihm so eine nahe Erfahrung vorlegt, das ist in seinen Augen doch gar nicht wissenswert; da hat ihm Herr Papa doch schon ganz andere Dinge gelernt. Im Akt der Anerkennung der Bedeutung des Erfahrungsinhaltes versagen alle vier, das verwahrloste, verwilderte, das verweichlichte und verfrühte Kind: das verwahrloste empfindet nicht die innere Aufforderung zur Besinnung auf die Bedeutung des Wahrgenommenen, weil das Wahrgenommene in ihm keine Reproduktionen in Bewegung setzen kann; das verwilderte denkt nicht an die Bedeutung des Wahrgenommenen, weil es an dem Gegenstand kein Behagen hat; das durch Abschliessung verweichlichte ist ohne inneres Leben, es kommt über die Stufe blosser Sinnesaufnahme des Eindrucks nicht hinaus; das durch Geniessungen verweichlichte ist ohne Hingabe an den Gegenstand; das verfrühte lässt sich mit ihm nicht ein. Endlich beim Denken und Erkennen scheiden wieder die vier aus: das verwahrloste und das durch Verzärtelung verweichlichte Kind ist zu diesen inneren Tätigkeiten gar nicht imstande; sie sind beim Unterrichte tot; das verwilderte bereitet höchstens Störungen; das auf Geniessungen gelenkte äussert Langeweile; das vorgesättigte ebenfalls; innerliches Arbeiten zum Erfassen der allgemeinen Wahrheit in der Erfahrung ist allen zuwider. Besonders beim verweichlichten Kind, das schon dem Genussleben zugeführt ist, tritt die Erscheinung der Zerstreuung hervor. Es verweilt in seinen Vorstellungen aus den Erlebnissen beim Vergnügen, der Unterhaltung.

Abermals empfinden wir da die Bedeutung der Familie für das Kind. Die beste Naturkraft im einzelnen Kind muss nach und nach zu grunde gehen, wenn in der Familie Verirrung, Verkehrtheit oder Schlimmeres herrscht. Auf das einzelne Kind machen sich auch insbesondere die Wirkungen aus der wirtschaftlichen Lage der Familie geltend, mit welcher die übrigen Zustände in der Familie gewöhnlich zusammenhängen. Armut — Reichtum, Not — Wohlleben, Ringen ums Brot — Müssiggang beeinflussen die erworbenen geistigen Züge des einzelnen Kindes mitentscheidend. Ein Punkt, der hier auch in Frage kommt, ist die Kinderzahl in der Familie. Lebt in der Familie die Scheu vor Kindern, so ist die Rückwirkung davon auf das eine oder die paar Kinder, die etwa in der Familie geduldet oder ertragen werden, in der Regel eine unheilvolle. Es

entstammt daher möglicherweise Verweichlichung des Kindes; aber auch leicht eine besondere Art der Verwahrlosung kann von daher kommen, nämlich jene, welche das Kind als Last überhaupt aus dem Hause entfernt und sorglos fremden Händen ohne viel Wahl überlässt. Die Kinderscheu, die wieder vor allem in der feinen Familie angetroffen wird, aber auch schon in der bürgerlichen und Arbeiterfamilie vertreten ist, ist eines der verhängnisvollsten Übel auch in Ansehung des Volkes, ein Anzeichen drohenden Niedergangs. Die grossen Erzieher waren im Rechte, welche die Familie als den ersten Hort alles Gedeihens, wie als die erste Ursache alles Fehlschlagens des einzelnen Menschen erkannt haben. Der Lehrer, dem namentlich auch daran gelegen sein muss, den Anfängen der Kinderfehler auf die Spur zu kommen und den Nährboden derselben zu ermitteln, muss deswegen auch sich nach Möglichkeit Einblick zu verschaffen suchen in die kindliche Familienlage; von hier aus nimmt möglicherweise so vieles Ungünstige für das Kind, mit dem es doch der Lehrer im Beruf zu tun hat, seinen Ausgang, und hier findet es möglicherweise seine fortwährende Unterstützung.

Auch die geistigen Fehler des Kindes, sowohl die ursprünglichen als erworbenen, sind vorstehend nur in den Haupterscheinungen angedeutet. Manches, was insbesondere die erworbenen Fehler so kräftigt, die im Bereich des kindlichen Erfahrungsbewusstseins dann als so nachteilig erlebt werden, wie die moderne Kinderspielware und der moderne Bilderkult, wurde kaum gestreift. Eine Frage, welche sich schon bei dem Punkte von der Feststellung der leiblichen Kindesfehler herangedrängt, ist nun aber nicht mehr ganz aus dem Wege zu gehen: Ist dem Lehrer nicht Unmögliches damit zugemutet, dass gefordert ist, er soll die vorfindlichen Fehler des einzelnen Kindes, die geistigen wie die leiblichen, festzustellen versuchen? Soll der Lehrer da nicht Aufgaben zu lösen übernehmen, die dem Arzt und Psychiater müssen vorbehalten bleiben? Auf die Frage ist zu erwidern: Die Feststellung soll geschehen unter dem Gesichtspunkt der Erziehung, näher: der Bildung des Kindes, und zwar fürs erste unter dem Gedanken, welches die Momente beim Kinde seien, die auf sein Erfahrungsbewusstsein, auf sein Wahrnehmen, Anerkennen, Denken und Erkennen im Bereich der Erscheinungswelt nachteilig einwirken. Erziehung, Bildung, Erfahrungsunterricht des einzelnen Kindes obliegen weder dem Arzt, noch dem Psychiater, allein dem Lehrer. Darum hat auch nur er die geforderte pädagogische Untersuchung der Kindesfehler auszuführen. Dazu gehört allerdings Vorvertrautheit mit den Äusserungen der Kindesfehler, wenigstens der hauptsächlichsten. Solche Vorvertrautheit gehört einfach mit zur Erfüllung des Erziehungsberufs am Kind und sollte darum dem Lehrer vom Seminar aus mitgegeben werden für sein Leben in der Schule. Das Seminar müsste ihn dazu anleiten, wie die Kindesfehler, im Zusammenhang

mit der Erziehung, Bildung des Kindes, zu beobachten und zu bestimmen seien. Zum Unglück scheinen viele Seminare noch ganz unter dem Banne blosser Wissensvermittlung zu stehen. Es mag noch viel Wasser den Main hinablaufen, bis an allen Seminaren darnach gestrebt wird, den Lehrer zum Kindeserzieher vorzubilden. Vielleicht weist auch bereits bei diesem Punkte die Lehrerbildung über die vier engen Mauern des Seminars hinaus. Der Arzt und Psychiater werden in dem, was ihres Berufes ist, gerne dem Erzieher zur Seite stehen: wo es sich um medizinisches Eingreifen handelt, sind sie an ihrer Stelle. Die Pflicht, solches Eingreifen zu veranlassen, hat aber in erster Linie die Familie, nicht der Lehrer. Die Kindesfehler, wie sie bereits bei der Feststellung des Erfahrungsbewusstseins des einzelnen Kindes sich bemerkbar machen, weisen hin auf die Grenzen der kindlichen Bildsamkeit, hier im Bereich der Bildung durch Erfahrung und Erkenntnis der äusseren Welt.

Die guten Männer, welche das Studium und nach Möglichkeit die Berücksichtigung der Kindesfehler dem Erzieher ans Herz legen und ihm hierin mit Lehre und Beispiel vorangehen,<sup>1)</sup> möchten nur niemals aus dem Auge verlieren, dass das Mass für das Abweichende stets das Regelmässige, für das Kranke immer das Gesunde ist, und dass die Erziehung, die Bildung ihre Fingerzeige zuerst vom Normalen, Gesunden sich abnehmen. Auch möchten sie nie vergessen, dass auch das fehlerhafte Kind zuletzt ein Menschenwesen ist, dass das Studium und die Behandlung der Kinderfehler nicht abgelöst werden dürfen von der Gesamtaufassung des Menschen, die dem Erziehungsgedanken allein Genüge bieten kann.

## II. Die Feststellung der Erlebnisvorstellungen.

a) Die Feststellung des kindlichen Vorstellungskreises ist weiter auch darauf gerichtet, die Vorstellungen des einzelnen Kindes aus seinem Umgange, die Erlebnisvorstellungen, aufzusuchen und nach ihrem Charakter und Wert zu ermitteln. Während die Erfahrungsvorstellungen hauptsächlich dem Bereiche der Natur entstammen, kommen die Erlebnisvorstellungen hauptsächlich aus dem Bereich des Menschlichen in seinem weitesten Sinne.

b) Als Sinnesvorstellungen, das heisst als Vorstellungen, die vor allem wieder vermittle des Gesichts, Gehörs, der Glieder erworben werden, zerfallen auch die Erlebnisvorstellungen nach dem psycholo-

---

<sup>1)</sup> Unermüdlich tätig auf diesem Felde sind insbesondere mehrere Männer, die auf dem Boden der Pädagogik Herbarts gestanden und wohl noch stehen; vor allen Herr J. Trüper, Direktor des Privaterziehungsheims für schwer erziehbare Kinder auf der Sophienhöhe bei Jena.

gischen Charakter in einfache und zusammengesetzte und beidemale in unmittelbar empfundene oder blosser Erinnerungen.

c) Doch fällt bei ihnen die Trennung nach Sinnesgebieten weit weniger ins Gewicht als bei den Erfahrungsvorstellungen. Auch treten unter ihnen die Gegenstandsvorstellungen entschieden zurück hinter die Vorstellungen des Geschehens.

d) Den Merkmalen, woran der psychologische Wert der Vorstellungen gemessen wird, unterliegen natürlich auch die Erlebnisvorstellungen; wie sie auch dieselbe psychologische Entwicklung nehmen können, welcher wir bei den Erfahrungsvorstellungen begegnen.

c) Ebenso scheiden sich im Bereich der Erlebnisvorstellungen allmählich die Vorstellungen der Formen, unter welchen auch hier das sinnlich Gegebene erscheinen muss, die Vorstellungen von Raum und Zeit, nebst ihrer Begleiterin, der Vorstellung der Zahl, von den Vorstellungen der Dinge und Vorgänge selbst ab — als klare oder unklare, deutliche oder undeutliche Gebilde.

Auf den Erlebnisvorstellungen beruht das Erlebnisgedächtnis und mittelbar ein eigentümliches Raum-, Zeit- und Zahlgedächtnis.

g) Auch im Umkreis der Erlebnisvorstellungen erwacht ein höheres Geistesleben, ein besonderes Denken und eine besondere Phantasie, und die Erlebnisvorstellungen finden wieder ihren Ausdruck durch das Mittel der Sprache im weitesten Sinn.

---

Die Feststellung der Erlebnisvorstellungen des einzelnen Kindes geht vor allem wieder von der Beobachtung aus, ob im Kind das Bewusstsein von Erlebnisvorstellungen überhaupt bereits angelegt sei, das heisst, ob im Kind die Scheidung der Erlebnis- von den Erfahrungsvorstellungen schon angesetzt habe. Hat das Kind neben den Anfängen eines Bewusstseins von der Natur schon die Anfänge eines geschichtlichen, religiösen Bewusstseins? Das ist die wichtige Frage, über welche der Lehrer im Umkreise der Erlebnisvorstellungen zuerst einige Gewissheit sich verschaffen muss. Durch den Umstand, dass in den Erlebnisvorstellungen das kindliche geschichtliche und religiöse Bewusstsein beschlossen liegt, ist zugleich die Besonderheit der Erlebnisvorstellungen und ihre hohe Bedeutung für die Erziehung angezeigt.

Die Erlebnisvorstellungen stammen aus den Lebensgebieten, in welche das einzelne Kind möglicherweise eingetreten ist. Das bedeutsamste aller Lebensgebiete für das einzelne Kind ist die Familie. Daran reiht sich an die Spielgemeinschaft — die Kameradschaft. Weiterhin kommen in betracht: die heimatliche Gemeinschaft (die Nachbarschaft), die Stammes- und Volksgemeinschaft, die kirchliche Gemeinschaft. Die Vorgänge in der Familie, die heiteren und frohen



Begebenheiten im kameradschaftlichen Kreise, aber auch die unangenehmen, die Ereignisse in der Nachbarschaft, in der Heimat, die heimatliche Arbeit, die heimatlichen Feste, die Momente des Andenkens an Vergangenes in der Familie, Heimat, bei Stamm und Volk, der Gottesdienst, die kirchlichen Feste, die Überlieferung (im weitesten Sinne) — dies alles kann eingehen in das kindliche Erlebnisbewusstsein. Insbesondere für die Stetigkeit der Bildung ist es von grosser Bedeutung, dass die Erlebnisvorstellungen des einzelnen Kindes aufgefunden und als Grundlagen für den Unterricht benutzt werden.

In den kindlichen Erlebnisvorstellungen beruht die Möglichkeit, durch Geschichte und Religion das einzelne Kind innerlich zu beeinflussen. Durch die Erlebnisvorstellungen allein wird Geschichte, Religion für das Kind nach dem Inhalte vorstellbar. Die auslegende Aufmerksamkeit des einzelnen Kindes in Geschichte, Religion; die geschichtliche, religiöse Anerkennung seitens des einzelnen Kindes hängt durchaus ab von seinem Erlebnisbewusstsein; aber auch alles Einsehen des einzelnen Kindes in den angedeuteten Lehrgebieten. Darum wollte Pestalozzi die religiöse Bildung des Kindes beschränkt wissen auf die kindlichen religiösen Erlebnisgelegenheiten.<sup>1)</sup> Das Kind untersteht in der Gestaltung seiner Erlebnisvorstellungen dem naiven Vermenschlichen. Es betätigt den Zug, das Lebendige zu nehmen, wie es sich selber nimmt. Ja es verleiht selbst dem Toten eine Seele, die seiner gleicht. Und wie es das Irdische auffasst, als ob es ihm wie ein Bruder verwandt, die Abspiegelung seines Ich sei; so denkt es sich auch das Überirdische, Göttliche, Dämonische ganz in Einstimmung mit sich selber — wenn es in seinem Geistesleben so weit kommt. Das ist die andere phantasiemässige Auffassung, welche das kindliche Bewusstsein kennzeichnet.

Das Erlebte geschieht an seinem Ort, in seiner Zeit, unter seinen Umständen. Dadurch verknüpfen sich mit den Erlebnisvorstellungen bestimmte Raum- und Zeitvorstellungen, sowie bestimmte Zustandsvorstellungen. Mit den Raumvorstellungen, welche sich an die Erlebnisvorstellungen notwendig anschliessen, werden dieselben mittelbar der Ausgang der kindlichen Aufmerksamkeit auf das Geographische. Mit den Zeit- und Zustandsvorstellungen, welche sich an die Erlebnisvorstellungen knüpfen, werden dieselben mittelbar der Anfang der kindlichen Aufmerksamkeit auf das Kulturgeschichtliche (im engeren Sinne).<sup>2)</sup>

Die Feststellung des vorhandenen kindlichen Erlebnisbewusstseins richtet sich, gleich jener des kindlichen Erfahrungsbewusst-

<sup>1)</sup> Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 13. 14. Brief. Ausgewählte Werke (herausgegeben von Mann), III., 273 ff.

<sup>2)</sup> Von hier aus eröffnet sich eine günstige Aussicht auf die Konzentration des Unterrichts nach ihrer psychologischen Seite.

seins, auf das Verhalten des Kindes gegenüber dem wirkenden Eindruck, auf das Verhalten im Vorgang der Anerkennung und beim geistigen Durcharbeiten des Erlebten. Aber sie ist in einer ungleich schwierigeren Lage; denn sie kann in den meisten Fällen die Gelegenheit für die Wirksamkeit des Eindrucks nicht, wie es erwünscht erscheint, herbeiführen; sondern sie muss sich verträsten, bis einmal die Gelegenheit geboten ist. Sie kann in der Regel dem Kind nicht folgen in seine Lebenskreise; die kindlichen Erlebnisse werden meistens im rein individuellen Umgang gemacht. Es erhellt daraus, wie leicht die kindliche Bildung in Geschichte, Religion Gefahr läuft, dem Kinde gar nicht gemäss zu sein. Die Anfänge des geschichtlichen, religiösen Sinns im einzelnen Kinde zu bestimmen, das Mass seiner Aufmerksamkeit für Geschichte, Religion zu ermitteln, wie dieselbe als Ergebnis aus der Anregung seiner geistigen Naturkraft durch den Umgang hervorgeht, dabei die Rückwirkungen auf dieses Ergebnis aus der leiblichen Organisation des Kindes, seinem Gesundheitsstande, seinen geistigen Fehlern mit zu veranschlagen, mag jedenfalls viel schwerer gelingen, als die Lösung der entsprechenden Aufgabe im Bereich des kindlichen Erfahrungsbewusstseins.

Es wird hier noch dringlicher wie vorher die Notwendigkeit für den Lehrer empfunden, sich so nahe als möglich zum einzelnen Kinde und zu den Kreisen zu halten, unter deren Einfluss es stand und steht.

Die Höhe des einzelnen Kindes in seinem Erlebnisbewusstsein kommt näherungsweise zum Ausdruck in seiner Fähigkeit zu erzählen und in seinem Spiel. Die Erzählung des einzelnen Kindes offenbart namentlich, wie wenig oder wie tief das Kind bereits eingetaucht ist in die Überlieferungen, wie eng oder wie weit der Kreis seiner Anteilnahme am Menschlichen ist. Sein Spiel gibt ebenfalls kund, ob und wie weit es schon vom Leben der Menschen, von der Überlieferung berührt ist.

Die Feststellung des Erlebnisbewusstseins des einzelnen Kindes sollte abschliessen mit der Bestimmung des gegebenen geschichtlichen, religiösen Bewusstseins im einzelnen Kinde, der Erkenntnis der Begünstigungen und Hemmungen des einzelnen Kindes darin in seinem Umgang wie in seinen persönlichen Eigenschaften. Gerade die Feststellung des kindlichen Erlebnisbewusstseins führt wieder zurück auf die ausschlaggebende Bedeutung der Familie für die Erziehung des Kindes. Einer Familie ohne Aufmerksamkeit auf das Menschliche, ohne Sinn für Überlieferung, ohne kirchlichen Geist, einer Familie, die nichts pflegt, nichts mitlebt, die aufgeht entweder in der Sorge: Was werden wir essen? trinken? anziehen? oder aufgeht im Häufen des Besitzes, in der die Gleichgültigkeit oder die Menschenverachtung wohnt, die geistige Verkümmerng oder die moderne geistige Nichtigkeit: einer solchen Familie kann

auch kein in seinem Erlebnisbewusstsein gesegnetes Kind entspiessen. Ein gut Teil der einzelnen Ausführungen zur Feststellung des kindlichen Erfahrungsbewusstseins hat auch Gültigkeit für die Feststellung des kindlichen Erlebnisbewusstseins. Es sei dem geneigten Leser anheimgegeben, die Anwendungen selber zu vollziehen.

## B. Die Feststellung des kindlichen Gemütskreises.

Die Gemütskenntnis des Kindes ist aufs innigste verbunden mit seinem Vorstellungskreise und der Natur der Sache nach eigentlich davon nicht abzutrennen. Wenn er gleichwohl hier eine gesonderte Betrachtung erfährt, so geschieht das vor allem wegen der erhöhten Deutlichkeit, welche damit für die Betrachtung des kindlichen Gemütskreises gewonnen wird. Der Gemütskreis zerfällt in die zwei Gebiete: der sinnlichen und geistigen Gefühle. Unter den sinnlichen Gefühlen ist für die Erziehung bei weitem das wichtigste das Gemeingefühl. Dasselbe ist sozusagen die seelische Resonanz aus dem Gesamtverhältnis zwischen Leibeszustand und Bewusstsein. In ihm beruht die innere Stimmung. Sofern es geknüpft ist an die beharrende körperliche Organisation, beziehentlich an den körperlichen Zustand, welcher mit dieser gegeben ist, gehört es zu den dauernden Zügen des Seelenlebens. Es ist vermutlich die Grundlage des Temperaments. Das gesamte übrige Seelenleben wird durch das Gemeingefühl beeinflusst. Dies macht man aus, wenn man das frohgemute Kind beobachtet gegenüber dem durch Leiden gedrückten. Vom Gemeingefühl rührt her die Färbung, in der uns die Welt erscheint. Dem ungestörten, freien Gemeingefühl entspricht ein heiteres Verhältnis zu den Dingen, dem niederbeugten, gebundenen ein trübseliges. Die ganze Bildung hat mit dem Gemeingefühl als ihrem Bundesgenossen oder Gegner zu rechnen. Man muss die Wichtigkeit des Gemeingefühls für Empfänglichkeit, Vorstellungsverlauf, innere Aufgelegtheit und Ausdauer bei geistiger Arbeit in Zeiten der Krankheit in sich selbst erlebt haben, um gehörig zu ermessen, welche Tragweite für die Erziehung ihm zukommt. Es schliessen sich aber auch an die sinnlichen Vorstellungen Gefühle an. Schon durch die zusagende oder nicht zusagende Erregung des Sinnesorgans entstehen wohlthuende oder schmerzende Gefühle. Die sinnlichen Vorstellungen bewirken aber auch Gefühle durch die Beeinflussung des augenblicklichen Bewusstseinsstandes. Sie erwecken Empfindungen der Befriedigung oder Missbefriedigung, je nachdem sie das gegenwärtige Bewusstsein günstig oder ungünstig berühren. Die sinnlichen Vorstellungen erwecken auch Gefühle durch die Rückwirkungen auf den Vorstellungsverlauf. Wenn sie Erwartungen begünstigen und diese erfüllen, kommt der Vorstellungsverlauf in guten Zug, und daran schliessen sich Lustgefühle; wenn sie aber

Überraschungen oder gar Bestürzungen hervorrufen, gerät auch leicht der Vorstellungsverlauf ins Stocken, und daran schliessen sich Unlustgefühle. Damit ist freilich der Bereich der sinnlichen Gefühle fast überschritten. Eine besondere Art der sinnlichen Gefühle sind diejenigen, die sich an bestimmte Farben-, Gestalt-, Tonwahrnehmungen knüpfen und Elemente ästhetischen Empfindens abgeben. Abermals eine eigene Art der sinnlichen Gefühle sind jene, die sich an die Bewegungen der Glieder knüpfen; sie gehen ein in das Selbstgefühl. Die Gelegenheit zur Beobachtung des Gemeingefühls im Kind ist der gesamte Unterricht in seinen mannigfaltigen Zumutungen an das einzelne Kind. Bei der andeutenden Besprechung der Kindesfehler ist bereits etwas der verschiedenen kindlichen Krankheitszustände gedacht, aus welchen die Minderung des Gemeingefühls in besonderem Masse erfolgt. Auch die Verweichlichung kann auf das Gemeingefühl und im Zusammenhang damit auf das Selbstgefühl sehr nachteilig zurückwirken. Es sind aber namentlich die zwei Augenblicke der unmittelbaren Wahrnehmung und der denkenden Verarbeitung des Neuerfahrenen oder -Erlebten, bei welchen zugleich auf die Gefühlsseite, auf die Rückwirkung des Eindrucks auf das kindliche Bewusstsein, sowie auf den Einfluss des Gemeingefühls auf Empfänglichkeit und innere Arbeitslust, gemerkt werden sollte.

Unter den geistigen Gefühlen sind zu unterscheiden die innerlichen Kraftgefühle, die Schönheitsgefühle, die sittlichen und religiösen Gefühle. Die innerlichen Kraftgefühle wurzeln in dem Vorgang der Anerkennung und des Erkennens. Stösst die Anerkennung auf Hindernisse, oder will sie überhaupt nicht gelingen, weiss man nur mit Mühe und Not das Neue geistig unterzubringen, oder kann man es gar nicht bewältigen, so entstehen in der Seele Gefühle innerlichen Unvermögens; geschieht hingegen die Anerkennung mit Leichtigkeit, findet man sich gegenüber dem Neuen mühelos zurecht, geht die Ausgleichung zwischen Altem und Neuem ohne Reibungen und Verzögerungen vor sich, so regen sich Gefühle innerlicher Überlegenheit. Ähnlich im Akt des Erkennens. Will es damit nicht vorwärtsgen, ist das Bewusstsein in der Lage jener Gestalt der Sage, welcher der Stein, den sie mit Händen und Füssen von der Au aufwälzte zum Berge, mit Einemal entstürzte, gerade als sie ihn glaubte zu drehen auf den Gipfel, dann entstehen starke Unlustgefühle, die sich bis zum Zustande innerer Gepresstheit steigern können. Da versagen nach und nach die Erinnerungen, es wird öde im Bewusstsein, es regen sich Verlegenheitsgefühle, über das Bewusstsein legt sich die Empfindung eines wachsenden Drucks. Schreitet hingegen das Denken fort, fliessen die Reproduktionen ohne Zögern und ergiebig herbei, wird die allgemeine Bedeutung und Geltung des Erfahrenen oder Erlebten heller und heller erkannt, so bemächtigt sich der Seele auch wachsende Freude,

das Gefühl geistiger Stärke. Hier ergeht Einladung an den Lehrer, die Folgen der Gemässheit der Bildung für das geistige Leben und gegenteils der Nichtgemässheit zu erwägen und im Lichte solcher Erwägung die geltenden Lehrpläne für die Kleinen anzusehen. In der Hebung des innerlichen Kraftgefühls beruht das Geheimnis der Erzeugung von Interesse im Sinne von Aufmerksamkeit; in der Lähmung des innerlichen Kraftgefühls liegt die Ursache der Interesselosigkeit im Sinne von Gleichgültigkeit oder gar Widerwillen beim Unterrichte. In der Belebung des innerlichen Kraftgefühls beruht auch das Geheimnis der Verwirklichung der Disziplin im Sinne geistiger Hingabe; in dem innerlichen Druck hingegen liegt der Grund der Disziplinlosigkeit im Sinne geistiger Abweisung versuchter bildender Einflussnahme. Die Kraftgefühle weisen zurück auf die geistige Naturkraft und auf die erworbene Anlage; aber die wertvollste Naturkraft und die günstigste erworbene Anlage erschöpft sich und leidet unter den bitteren Gefühlen ergebnisloser Anstrengungen, wenn das Gesetz der Gemässheit durch die Lehrpläne nicht befolgt wird. Die Gelegenheiten zur Achtsamkeit auf die Äusserungen des innerlichen Kraftgefühls beim einzelnen Kind sind schon angezeigt: der Vorgang der Auffassung des Erfahrenen und Erlebten und des Eindringens in seinen begrifflichen Sinn. Die Entäusserung der Gefühle geschieht durch Auge, Miene, Stimme und Haltung. Schon bei den sinnlichen, noch mehr aber bei den geistigen Gefühlen muss der Lehrer trachten nach Bekanntschaften mit den Kundgebungen der Gefühle, dem Ausdruck der Gemütsbewegungen.

Die Schönheitsgefühle sind Gefühle des Wohlgefallens oder Missfallens an dem Scheine, in dem das sinnlich Gegebene sich darstellt. Es ist gestreift, dass in die Schönheitsgefühle sinnliche Gefühle als Elemente eingehen. Das kindliche Gefallen oder Nichtgefallen steht ursprünglich in engster Beziehung zu seinem Ich. Es kommt darin sein persönliches Verhältnis zu Dingen oder Vorgängen zur Geltung. Schön ist, was Lust bereitet; garstig, was Unlust macht. Dasselbe kann jetzt für schön, darauf für garstig gehalten werden, je nachdem es das einmal Behagen, das anderemal Missbehagen bereitet. Das kann man im Benehmen des Kindes gegenüber dem Spielzeug erfahren. Das Kind wird stofflich gereizt; es ist schliesslich die Art, wie es durch etwas Wahrgenommenes in seinem Bewusstsein angederedet wird, darüber entscheidend, welches Gefühl es dem Wahrgenommenen entgegenbringt und welchen Geschmackswert es ihm verleiht. Doch sind auch Augenblicke reinen Wohlgefallens am Scheine sehr frühe beim einzelnen Kinde festzustellen. Die kindliche Geschmacksstufe tritt hervor im Verhalten des Kindes gegenüber dem wirkenden Eindruck, dann beim Unterrichte in dem Kunstmässigen (Gesang, Dichtung, Bild-Darstellung). Weisst die Benennung Geschmack für die Gefühlsschätzung im Gebiete des

Schönen nicht auf ein ursprüngliches psychologisches Verhältnis dieser Schätzung zu den Empfindungen des Angenehmen-Unangenehmen im Bereich des Geschmackssinns, auf das Herüberwirken von Gefühlsassoziationen hin?

Die sittlichen Gefühle sind anfänglich wieder Lust- und Unlustgefühle. Das erste Mass für die Wertschätzung im Gebiete des Lebens wird abermals genommen aus der Beziehung des Gewerteten zum Ich; in dem Beifall oder Tadel spiegelt sich lediglich die eigene erlebte Gefühlsbejahung oder -Verneinung durch die Berührung von dem Gegenstand, der gelobt oder gescholten wird. Und auch hier kann es sich begeben, dass der nämliche Gegenstand nun für gut und dann für böse angesehen wird, je nachdem er entweder als angenehm oder als unangenehm zur Empfindung kommt. So sind die ursprünglichen sittlichen Gefühle des einzelnen Kindes wie die ersten Schönheitsgefühle desselben nur dem Namen nach das, als was sie psychologisch anerkannt werden möchten. Sie reichen mit ihren Wurzeln noch tief in den Boden der sinnlichen Seite des Geisteslebens hinein. Eine Stufe höher stehen die vorfindlichen Sympathie- und Antipathiegefühle des einzelnen Kindes. Die Wertung nach Lust-Unlust ist vielleicht noch die tierische. Die Wertung nach Sympathie-Antipathie ist der Beginn menschlicher Beurteilungsweise. Das Sympathiegefühl und das Antipathiegefühl ist in seinem Wesen noch durchaus verwandt der Lust-Unlust und wie diese verknüpft mit dem persönlichen Verhältnis zu dem Gegenstande, dem es gilt. Das älteste Sympathiegefühl ist wohl das gegen die Mutter, danach das gegen den Vater. Hieran reihen sich die Sympathiegefühle mit Gespielen (Geschwistern),<sup>1)</sup> dem (vermenschlichten) Spielzeug, Verwandten, Bekannten (Nachbarn, Heimatgenossen), Stammes-, Volks-, Bekenntniszugehörigen. Das Familiengefühl, das Heimatgefühl, das Stammes- und Nationalgefühl, das kirchliche Gemeinschaftsgefühl ist in seinem Kerne Sympathiegefühl. Das Antipathiegefühl regt sich bereits gegenüber der Umgebung, im Kreise der Kameradschaft, dann wider Fremde, zumal Fahrende (Zigeuner, Scherenschleifer), wider das „Gesindel“, die Andersgläubigen, Juden, in Zeiten auch gegen andere Volksangehörige (gegen die Engländer beim Burenkriege). Das Sympathie- und Antipathiegefühl äussert sich in der Übertragung auch gegenüber Tieren, Pflanzen. Es gibt geliebte und gescheute Tiere wie Pflanzen. Das Sympathie- und Antipathiegefühl ist ein noch völlig natürliches, ein „heidnisches“ Gefühl.<sup>2)</sup> Abermals eine höhere Stufe im sittlichen Gefühl zeigt an das Verhalten gegen Gutes oder Böses wie gegen Schönes oder Hässliches. Damit hat das einzelne Kind

<sup>1)</sup> Iphigenie von Goethe, I. 1.

<sup>2)</sup> Matthäus, V, 46. 47.

das wahrhafte sittliche Gefühl, wenigstens im Anfange, erreicht. Gleichwie reines ästhetisches regt sich reines ethisches Wohlgefallen möglicherweise sehr frühe. Schon öfters erkannten wir bisher die Familie als Glück oder Unglück für die Erziehung des einzelnen Kindes. Bei den höheren Gefühlen, dem Schönheits- und sittlichen Gefühle, bedeutet die Familie noch viel mehr als in allem Bisherigen Heil oder Unheil für die Erziehung. Wohl dem Kinde, dem von frühe an in seinem häuslichen Kreise Anmut und Würde nahe trat! Das wahrhafte sittliche Gefühl äussert sich im Empfinden gegenüber Erlebnissen von Friede-Streit; Lohn-Strafe; Freundschaft, Geschwisterliebe-Feindseligkeit, Hass; Barmherzigkeit, Hilfe-Härte, Übeltat; Unschuld, Zufriedenheit-Begehrlichkeit, Neid; Mut-Verzagtheit; Treue-Falschheit; Gehorsam-Unfolgsamkeit . . . Die Feststellung im Umkreise des sittlichen Gefühls achtet darauf, ob das einzelne Kind noch ganz selbstisch empfindet, roh, fühllos sich äussert, in der Unschuld Flecken hat; oder ob es Ansätze besitzt zu Familien-, Freundschafts-, Heimat-, Stammes-, National- und kirchlichem Gemeinschaftsgefühl; Ansätze auch edleren Empfindens gegenüber Tieren, Pflanzen; besonders aber, ob sich schon wirklich ethisches Fühlen vorfindet — Wohlgefallen am Guten, Missfallen am Schlechten. Sie merkt auch auf die Gemütsfehler: ob sich Ansätze zeigen zu Abneigungen gegen Fremde, Andersgläubige; Ansätze zu nationaler Antipathie, zum Rassenhass; Empfindungseigenheiten gegenüber bestimmten Tieren, Pflanzen. In den Sympathie- und Antipathiegefühlen hat eine Reihe von Zügen der Individualität ihre Grundlage: der kindliche, der Familienzug, der heimatische, der stammestümliche, der nationale, der konfessionelle, der soziale. Erinnern wir uns hier daran, dass die Individualität die natürliche Achse der Erziehung ist, und dass die Erziehung alle berechtigten wertvollen Züge derselben zu schonen und zu pflegen, hingegen die unberechtigten, nachteiligen Züge derselben zu bekämpfen und nach Möglichkeit zu überwinden hat; so kommt uns ein Bewusstsein von der Bedeutung der Sympathie- und Antipathiegefühle für die Erziehung des Kindes. In den wahrhaft ethischen Gefühlen des Kindes liegen die Anfänge des Gewissens; diese Gefühle sind die Grundlage des besseren Ich im Kinde. Nur von hier aus ist es für das Gute zugänglich. Alle die edleren Äusserungen eines Sinnes für Recht und Unrecht, eines Gefühls für wahre Ehre und Schande, eines Gefühls für Verantwortlichkeit und Zurechnung, eines Anfangs der wirklichen Ehrfurcht und Achtung, der Empfindung innerlicher Reue beruhen auf diesen Gefühlen. Sie sind der Keim des moralischen Charakters. Der Lehrer wird unter allem, was im kindlichen Geistesleben seine Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt, diesen Gefühlen die grösste Schätzung entgegenbringen. Wo sie angetroffen werden, da mag er in der Hoffnung des Sämanns leben, der den Samen auf gutes Land streut, wo er aufgenommen wird

und Frucht bringt, dreissig-, sechzig-, hundertfältig.<sup>1)</sup> In den Sympathiegefühlen und in den ethischen Gefühlen liegt die stille Heimat des einzelnen Kindes beschlossen, da ruht sein Schatz, bei dem sein Herz ist.

An die sittlichen Gefühle reihen sich zuletzt die möglichen religiösen Gefühle des Kindes: Wunschgefühle, Gefühle der Furcht und Abhängigkeit, vielleicht auch Gefühle des Vertrauens und der Hingabe. Diese Gefühle nehmen ihren Ausgang vom Zustande oder der Lage des Kindes (einer Krankheit, Gefährdung des Lebens), von gewaltigen Naturerscheinungen (einem Sturme, Gewitter, Hagel-schlag), vom religiösen Leben in der Familie (Weihnachten, Ostern), vom religiösen Gemeinschaftsleben (Sonntagsfeier). Aus den religiösen Gefühlen des einzelnen Kindes erhebt sich dessen Glauben, wie aus seinen ethischen Gefühlen das Gewissen. Die religiösen Gefühle bilden auch eine der Grundlagen des tieferen Ich im Menschen. Sie sind möglicherweise innig mit Sympathiegefühlen verknüpft, ja vielleicht nur eine Übertragung solcher Gefühle; denn das kindliche religiöse Fühlen hat leicht zum Hintergrunde die Neigungsgefühle gegen Mutter und Vater, wie auch die kindliche Vorstellungsweise eines höheren Wesens, wo sie sich über die allerniedrigste Stufe, den Fetischmus, zu erheben vermag, wohl nirgends von der Vorstellung der Eltern sich ablöst. Die religiösen Gefühle des Kindes können auch enge mit dessen sittlichem Fühlen verbunden sein. Liegt es doch jeder Mutter so nahe, ihren Äusserungen sittlicher Billigung oder Missbilligung beim Kinde dadurch grösseren Eindruck zu sichern, dass sie dieselben zugleich als Ausfluss des Beifalls oder Tadels des höheren Wesens dem Kinde zur Empfindung bringt. Die religiösen Gefühle des Kindes sind wieder etwas so ausgesprochen Menschliches. Durch die Wahrheitsgefühle, die Schönheitsgefühle, die ethischen und religiösen Gefühle empfängt das Menschenkind das Unterpfand seines Adels gegenüber dem tierischen Wesen. Die neueren Versuche, die Erziehung auf die Biologie oder die Entwicklungslehre zu begründen und dem menschlichen Leben einen reinen natürlichen Sinn zu geben, übersehen die totale Geschiedenheit des Menschen von allem geschöpflichen Wesen gerade durch die höheren Gefühle, deren der Mensch fähig ist. Die religiösen Gefühle zumal sind die Unterlage und der Anfang der Erhebung des Menschen zu einer jenseitigen Lebensauffassung. In ihnen liegt die Möglichkeit der Anknüpfung dieses irdischen Daseins an die Hoffnung einer künftigen inneren Herrlichkeit, welche den mächtigsten Antrieb zur persönlichen Höherbildung gibt.

Die Gelegenheit zur Feststellung der sittlichen und religiösen Gefühle des einzelnen Kindes bietet der Gesinnungsunterricht, der

<sup>1)</sup> Matthäus, 13, 1—23.



geschichtliche und der religiöse, aber auch der Unterricht im Gebiete des Kunstmässigen wie der Natur, soweit hier der Inhalt in den sittlichen und religiösen Gemütsbereich hineingreift. Im besonderen dienen zur Feststellung der sittlichen und religiösen Gefühle des Kindes die Fälle des Schullebens, bei welchem das Kind in seinem sittlichen, religiösen Gemütsbesitz angesprochen wird. Das sind die Zuchtfälle, die Fälle, die sich ergeben aus dem Anschluss an das kindliche Leben in der Familie, an das Heimatliche und Volkstümliche, an das Nationale und Kirchliche, an das Leben in der Natur.

Mit dem Gemütskreis des einzelnen Kindes ist zugleich dessen Interessenkreis umschrieben. Die einzelnen Interessen, die etwa im Ansatz beim Kind vorgefunden werden, beruhen nicht allein auf naiv erlebten geistigen Kraftgefühlen, wie sie sich vielleicht aus der beständigen Erregung der ursprünglichen Anlage in einer bestimmten Richtung hin schon vor aller absichtlichen Bildung ergeben, sondern vor allem auch auf den geistigen Gefühlen, die sich an die Beschaffenheit des Vorgestellten (aus Erfahrung und Umgang) schliessen. Interesse, wo es begegnen möge, ist ursprünglich nicht bloss Aufmerksamkeit, sondern auch Schätzung (im weitesten Sinne). Gerade diese Schätzung bewirkt jenes Merkmal im Interesse, das als gewisses geistiges Bedürfnis hervortritt; während die Aufmerksamkeit aus innerlichem Kraftgefühl mit dem andern Merkmal im Interesse zusammenfällt, das als geistige Regsamkeit in die Erscheinung tritt. Eifer für Erfahrung und Denken, Freude für das Schöne, das, was man als Anteilnahme (im höheren Sinne) und Gemeingeist bezeichnet, oder als Frömmigkeit benennt — Sinn für das Gute und Göttliche —, alle Richtungen des Interesse gehen auf jene Schätzungsgefühle (im weitesten Sinne) zurück. Der vielleicht im einzelnen Kind entstandene Ansatz zu einem Eifer für Erfahrung und Denken äussert sich vornehmlich in der Begleitung einzelner Erscheinungen des Naturlebens (im Laufe der Jahreszeiten) und im Nachgehen bei solchen einzelnen Erscheinungen, also schon in einer Empfindung für die Bedeutung derselben; die Freude für das Schöne im kindlichen Aufsuchen einzelner Dinge (Blumen), in dem Gefallen an der Sonne (Auf-, Untergang, Abendrot), den Sternlein und dem Monde, an Bächlein und Wald, an Bildern; die Anfänge einer Teilnahme im höheren Sinn im Beifall bei Erlebnissen des Rechten im Kreise der Familie, Kameradschaft und Heimat, darin, dass das Kind Züge des Guten gerne hört, aber auch im Missfallen bei Erlebnissen des Unrechten, darin, dass das Kind Züge des Bösen nicht gerne hört; die Spuren der Frömmigkeit im kindlichen Gebet, in den Anzeichen des Vertrauens auf den lieben Gott und der Folgsamkeit um Gottes willen.

Bei der Feststellung der Interessenansätze ist nicht nur auf die Stärke und Richtung, sondern namentlich auch auf die Reinheit

derselben acht zu geben; darauf, ob das kindliche Gemüt in Einfallt sich nach einer Richtung neiget, oder ob es dabei von Begehungen getrieben wird.

Zur Feststellung der Eigenschaften des einzelnen Kindergemüts gehört endlich noch die Aufmerksamkeit auch auf die Gleichgewichtslage des Kindergemüts, mit welcher die Gemütsklarheit aufs engste verknüpft ist; auf die Dispositionen zu Störungen des Gleichgewichts durch Gemütsbewegungen, wie: Lustigkeit, Traurigkeit, Furcht, Angst, Schrecken; und auf die mehr oder weniger fest gewordenen Eigentümlichkeiten im Ausdruck der Gemütsbewegungen (Lachen — Weinen). Hier kommen dann die von altersher unterschiedenen „Gemütsarten“ (des „leicht- und schwerblütigen, warm- und kaltblütigen“ Menschen), die Temperamente, die Angelegtheiten zu gewissen Stärkegraden und Massen der Schnelligkeit im Wechsel der Gemütsbewegungen, besonders in betracht. Sie bedeuten nicht selten erwünschte Begünstigungen — oder auch grosse Hemmungen der Erziehung. In ihnen wurzelt die „gute Seele“ des Volkstums, möglicherweise aber auch der „unverbesserliche Taugenichts“. Hier sitzen die ursprünglichen Gemütsvorzüge, aber auch die ursprünglichen Gemütsfehler. Die Gemütsfehler weisen aber auch wieder zurück auf die Verwahrlosung, Verwilderung, Verweichlichung und Verfrühung des einzelnen Kindes in der Erziehung, der Bildung. Der Geistesverödung des verwahrlosten Kindes geht die Gemütsverödung zur Seite; der Geistesentartung des verwilderten Kindes die Gemütsentartung; der Ablenkung der verweichlichten Kindes auf den Weg des Genussverlangens, oder seiner Einkapselung und seiner Absperrung von jeder anderen Berührung die Ansteckung des Gemütslebens durch unrechte Gefühlseinbildungen und daraus entspringende Begehungen — oder die Gemütsverzärtelung und Gemütsarmut; der verfrühten Sättigung des Geistes mit allerlei unpassender Nahrung die Gemütsunempfänglichkeit und -Gleichgültigkeit. Die Ansteckung des Gemütslebens durch unrechte Gefühlsphantasien und die Blasiertheit sind zwei der allerunerfreulichsten Erscheinungen in der heutigen Kinderwelt. Sie stehen der Bildung zumal durch Religion, Dichtung (Volkstum), überhaupt der Gemütsveredlung durch idealen Umgang, der Erhebung zum Glauben und zur Freudigkeit, am meisten im Wege. Besteht etwa hier auch Aufforderung für die Schule, in sich zu gehen und sich mit schuldig zu bekennen an der Beförderung der kindlichen Gemütsgleichgültigkeit? Oder hat die Schule von heute mit der Erhebung des Leistungsstrebens keinen Teil an der Verantwortung für die Verfrühung, der so manches Kind schon in der Familie nicht entgegen kann, und die dann im eigentlichen Schullernen erst recht ihre Blüten treibt? Ist die einseitige Wissenspflege in den Schulen nicht eine der hauptsächlichsten Quellstätten der geistigen Verfrühung bei den Kindern schon im Elternhause

und somit auch eine der hervorragenden Verursachungen der vorfindlichen Gemütsgleichgültigkeit bei den Kindern und ihrer ersten Fortwirkungen auf die kindliche Entwicklung?

Zu den Gemütsfehlern aus Verwahrlosung, Verwilderung, Verweichlichung oder Verfrühung in der Versorgung des einzelnen Kindes kommen die Erscheinungen der Gemütsverirrungen im Bereich der ästhetischen, ethischen und religiösen Gefühle: die Ansätze zum Behagen am Hässlichen, Gemeinen; zur Lust am Frechen. Die sogenannten Geisteskrankheiten haben ihren verborgenen Keim nicht selten im Zustand des Gemütes. Der Lehrer sollte wohl acht geben auf die Gemütschwankungen, auf die Gegensätzlichkeiten im Gemüte, auf die Stimmungen. Gemütsruhe und geistige Gesundheit, Gemütsfähigkeit, jäher Gemütswechsel, Gemütsdruck und geistige „Minderwertigkeit“ stehen wahrscheinlich in nächstem Zusammenhang miteinander.

### C. Die Feststellung des kindlichen Lebenskreises.

Das kindliche Leben ist innig verwachsen mit dem kindlichen Vorstellen und Fühlen; und darum die Betrachtung des kindlichen Lebenskreises eigentlich wieder nicht abzutrennen von jener des kindlichen Vorstellungs- und auch nicht von der des kindlichen Gemütskreises. Indessen steht doch das kindliche Leben als Erscheinung dem kindlichen Vorstellen und Fühlen äusserlich wie freier gegenüber. Es lässt sich für die Betrachtung leichter wie etwas Selbstständiges ansehen, als die kindliche Gemütswelt. In seinem Leben offenbart zwar das Kind seine Gedanken und seine Empfindungen, Kopf und Herz; aber es begegnet darin doch etwas wie ein neuer Anfang. Während Vorstellungen und Gefühle im Innern ihre Wohnung haben, tritt das Leben nach aussen in die Erscheinung. Bei den Vorstellungen und Gefühlen gibt uns nur die Sprache (im weitesten Sinne), das Bild kund, was da im Bewusstsein gehegt wird. Und die Sprache, die Darstellung — sind sie nicht schon dem kindlichen Leben zuzurechnen? Dort verläuft die Reihe der Vorgänge von aussen, der Erscheinungswelt (der auch der Körper zugehört), nach innen (zum Bewusstsein); hier umgekehrt von innen (dem Bewusstsein) nach aussen (zur Erscheinungswelt, der das Handeln sich einordnet). Bei der Feststellung des kindlichen Lebenskreises ist ins Auge zu fassen: Absicht, Tat, Charakter, Person. Die Absicht liegt im kindlichen Begehren und Nichtbegehren, Aufsuchen und Meiden, Liebhaben — Vorziehen, Nichtliebhaben — Zurückweisen: in dem, was das Kind haben oder nicht haben will. Die Absicht zeigt an die Abhängigkeit des kindlichen Lebens von den Vorstellungen des Kindes, welche es zu Gemütswirkungen,

womöglich zu beharrlichen, gebracht haben. Die Tat ist bejahendes oder verneinendes Handeln, Tun oder Lassen. Das kindliche Handeln ist geknüpft an die kindlichen Erfahrungs-, oder Bewegungs-, oder Erlebnisvorstellungen. Es ist Spiel. Im Spiel wirkt alles fort, was das Kind im Bewusstsein so berührt hat, dass davon zugleich die Gemütsaiten in stärkere und dauerndere Schwingungen versetzt wurden. Beim Handeln des Kindes kommen auch die kindlichen Mittel für das Handeln in betracht. Es sind oft die allereinfachsten äusserlich unscheinbarsten. Wie wenig kennen diejenigen die Art des Kindes, die dem Kinde in unseren modernen Spielwaren die zusammengesetztesten, künstlichsten Sachen anbieten zu seinem Spiel! Bei der Ausführung der Handlung kommt zur Offenbarung, was das Kind bisher in seinem angenommenen Charakter vor sich gebracht hat: seine (mittelbaren) Tugenden wie Untugenden. Da erscheint sein Fleiss, seine Pünktlichkeit, Ordnung, Sauberkeit — oder seine Trägheit, Nachlässigkeit, Unordnung, Unreinlichkeit; denn wie das Kind geworden, so verhält es sich im Spiele. Da erscheinen die Folgenwirkungen aus seiner „Umwelt“, seiner Familie, vor allem aus dem Beispiele seiner Mutter, dann seiner Mitspielern. Die Mitspielen zählen zu den wichtigsten Miterziehern des einzelnen Kindes — im Guten, wie im Bösen; und das Volk legt mit Recht grossen Wert auf einen guten Kameraden, während es in seinem Sprichwort dem bösen Gesellen die Schuld beimisst am endlichen Untergang eines Menschen. Wenn die Mitspielern so oder so für das kindliche Leben bedeutungsvoll werden können, dann ist darin doch auch ausgesprochen, dass das Emporwachsen ohne Mitspielern im kindlichen Leben sich entschieden äussern muss. Das verzärtelte Kind, dass nie unter andere Kinder kam und daheim des Brüderchens oder Schwesterchens entbehrte, ist in seinem Sichgeben ausserordentlich zaghaft und wird leicht ein Spielball in den Händen anderer Kinder, welchen es später doch nicht mehr völlig entzogen bleiben kann. Aber vieles von dem, was im kindlichen Handeln als Ankündigung einer werdenden Charaktereigenschaft gelten darf, ist nicht Folgewirkung aus der „Umwelt“, sondern hat im Kind selber seinen Ursprung. So die Anzeichen von Leichtsinne, von Unverträglichkeit, Streitsüchtigkeit, Herrschsucht, mürrischem Wesen, Müssigang; aber auch die Anzeichen der heiteren Zufriedenheit, stillen Aufgehens in der Beschäftigung (Sonntagskind), des Ernstes und der Ausdauer, des freundlichen Sichanschliessens an andere. Da kommt schon des Menschen leibliche Ausstattung, sein Gemeingefühl, dann aber auch sein Temperament sehr in Frage. Der Leichtsinne, die Streitsüchtigkeit z. B. weisen doch geradesweges zurück auf sanguinische oder choleriche Veranlagung. Auch die mehr formalen Züge im Handeln des Kindes leiten auf das Kind selber zurück. Darin spricht sich vornehmlich sein „Talent“ aus, das ihm möglicherweise in Vergünstigungen bei seinen Sinnen, Gliedern

oder ganz allgemein in leiblicher Anstelligkeit überhaupt verliehen ist. Im Handeln des Kindes treten ferner gewisse Eigenschaften des Kindes, oder doch Anfänge zu solchen, hervor, die im ausgereiften Charakter von grosser psychologischer Bedeutung sind: Zutrauen zu sich selber, Kraft, Entschlossenheit — oder Mangel an Willensgewissheit, Zaghaftigkeit und Unentschiedenheit. Diese Eigenschaften wurzeln vielleicht auch mit in der körperlichen Organisation, vor allem aber in den kindlichen Bewegungsvorstellungen. Sie weisen bereits weiter, auf die Ankündigungen künftiger Persönlichkeit in dem Tun und Lassen des Kindes. Solche Ankündigungen liegen vor in dem Vorwalten mehr tätigen, oder mehr leidenden Verhaltens im kindlichen Leben. Die überwiegende Selbsttätigkeit des Kindes, Ausdruck innerlicher Spontaneität, Selbstbehauptung gegenüber fremden Zumutungen ist Verheissung des Gedeihens zur Männlichkeit im Wollen. Überwiegend nachahmendes Gebaren, Nachgiebigkeit gegen jede fremde Zumutung, Sichschmiegen und -Biegen bei jedem willkürlichen Eingreifen eines zweiten in die eigene Sphäre des Handelns nötigt zur Besorgnis, dass die selbstbewusste persönliche Entscheidung und Haltung da einmal nicht so günstig sich entwickeln werden. Die Feststellung des kindlichen Lebenskreises stösst in der Schule auf besondere Schwierigkeiten. Denn das kindliche Leben und die Schule sind bei der heutigen Schullage, die es oft so hindert, dem einzelnen Kinde entgegenzukommen, nicht selten gegen einander ganz abgeschlossen: das Kind lebt ausser der Schule, wofern ihm die Schule noch etwas Raum und Freiheit dafür gewährt, sein Leben für sich; in der Schule ist es wie ein ausgewechseltes Wesen. Die Schule sollte selbst kindliches Leben werden! Wo sie das werden darf und kann, dort hat der Lehrer die Möglichkeit, das kindliche Leben in seinen Entäusserungen beim ungezwungenen, natürlichen Spiel, bei kleinen Versuchen, bei Spaziergängen, bei den Gelegenheiten der Andenkenpflege, bei dem Umgang zwischen Kind und Lehrer, den der Anschluss an die Familie, Heimat, an Stamm und Volk, an die kirchliche Gemeinschaft, an die Natur herbeiführt, zu beobachten und seinen Zusammenhängen weiter nachzugehen. Die Leistungsforderungen, die gerade bei den Kleinen und noch dazu in den Lehrgebieten, die dem Kinde, wie es frisch von der Mutter kommt, am wenigsten zusagen, nämlich im Schreiben — Lesen — Rechnen so hoch gespannt sind, die tiefe Entfremdung zwischen Schule und Haus<sup>1)</sup> (weiterhin der Klassenwechsel und das Eindringen des Fachlehrersystems in die Schule) lassen es nicht einmal dazu kommen,

<sup>1)</sup> Herr Prof. Dr. Theobald Ziegler ist fast geneigt, das beständige Gegeneinanderwirken von Schule und Haus, den geheimen Kriegszustand zwischen beiden für unabänderlich zu halten; das Unzulängliche der Verbindung zwischen Schule und Haus liege im Wesen der beiden als menschlich unvollkommener Institutionen begründet. (Allgemeine Pädagogik, 103f.)

den kindlichen Vorstellungskreis aufzusuchen, geschweige, dass dabei die Möglichkeit bestände, dem Gemüts- oder gar den Lebenskreis des Kindes nachzugehen. So muss das Lehren wie Lernen in der Schule häufig unter Missachtung der unaufgebbaren Forderungen des Gesetzes der Stetigkeit, Gemässheit und Ursprünglichkeit geschehen. Von Erziehung, erziehlichem Leben, Umgang in der Schule darf überhaupt kaum geredet werden. „Die Lehrer sind einzig und allein Unterrichter; die Erziehung gehört den Eltern.“ Die sozialpädagogischen Bestrebungen, die den einzelnen zum Mittel der Gesellschaft und die Schule zu einem ökonomischen Institut machen, werden den Riss zwischen den Ansprüchen wahrhaft pädagogischer Versorgung des Kindes und seiner tatsächlichen noch erweitern.

### Schlusserwägungen.

Das Ziel bei der Feststellung des kindlichen Vorstellungs-, Gemüts- und Lebenskreises ist zunächst die Ermittlung der gegebenen Individualität. Darüber hinaus steht dabei vor Augen, das Kindliche in seiner Besonderheit auszumachen: a) die kindliche religiöse Stufe: den kindlichen Gottesgedanken, die kindliche Vorstellungsweise des Übersinnlichen, die kindlichen religiösen Gefühle und Ausserungen (Kindergottesdienst); b) die kindliche sittliche Stufe: die kindliche Weise der Wertschätzung, das kindliche Gewissen, den kindlichen Gehorsam, das kindliche Sinnen und Trachten, den kindlichen Willen; c) die kindliche Geschmacksstufe: den kindlichen Schönheitssinn, das kindliche Lied, den kindlichen Spruch, das kindliche Bild, die Reize des kindlichen Spiels; d) die kindliche Erfahrungs- und Erkenntnisstufe: die kindliche Weise, die Welt aufzufassen, die kindlichen Naturgedanken, die kindliche Raum-, Zeit- und Zahlenvorstellung; die kindliche Einbildung. Im Kindlichen gilt es endlich das Menschliche in seinen Anfängen zu studieren. Das Menschliche ist der Bewegungspunkt für das Individuelle. Es ist eine schöne Aufgabe, in all den einzelnen Ausprägungen des Kindlichen (je nach Rasse, Geschlecht, Herkunft, gesellschaftlicher Abhängigkeit, örtlicher Bedingtheit) das Menschliche auf seinen ersten Stufen wiederzuerkennen.

Dabei bietet sich die Gelegenheit dar, die in Umlauf gebrachten Ansichten über das Kindliche zu prüfen. Ist es z. B. richtig, dass es überall die gleichen Dinge seien, an denen die Kinder überall ihr Hauptinteresse haben? Ist es richtig, dass das Kind, wie es vorgefunden wird, durch Beobachten, Experimentieren, Vergleichen und Fragen in das Verständnis der Erscheinungen auf der Erde und am Himmel einzudringen sucht? Umfassen die Typen der kindlichen Fragen, wie sie aufgeführt werden, die ganze menschliche Erkenntnis? Werden alle Kinder mächtig angezogen von den Be-

wegungen der Tiere, der Sonne, des Mondes und den Bewegungen überhaupt? von den Licht- und Farbenerscheinungen? von den Schalleindrücken? vom Himmelsgewölbe, den Wolken, den Himmelskörpern? von dem Mechanismus der Lokomotive usw.? vom Entstehen des Windes, des Regens, des Schnees? vom Wachsen der Pflanzen, Tiere und Menschen? vom Herstellen und Werden der Dinge überhaupt? vom Tod und Grab? vom lieben Gott und den Engeln? Hat das Kind, wenn es zur Schule kommt, ein mächtiges Interesse für Dinge aus der Tier-, Pflanzen- und Mineralienkunde, aus der Himmelskunde, Physik und Chemie, kurz für Dinge aus allen Gebieten der Naturkunde, für Nebenmenschen (Familie) und Gott; beobachtet, vergleicht, experimentiert es, stellt es sprachlich, zeichnerisch und körperlich die Dinge dar, strebt es namentlich durch Fragen in das Verständnis jener Dinge der Heimat sachlich einzudringen und legt es einen regen Kausalitätstrieb an den Tag? Wissen die Kinder — auch die in ihrer natürlichen Entfaltung nicht angetasteten und die nicht verfrühten — dass die Märchen doch nicht wahr sind?<sup>1)</sup> Oder ist es richtig, dass beim Kind das Interesse von Haus aus im allgemeinen wenigstens kein Lieblingsobjekt habe und dass das geistig wie körperlich gesunde Kind im allgemeinen allem Interesse entgegenbringe, was seinen geistigen und körperlichen Kräften Nahrung und Beschäftigung bietet, wenn nur die Nahrung zweckmässig dargeboten werde?<sup>2)</sup> Lebt im Menschen ein angeborener Naturtrieb, dem es entspricht, schwungvolle, rhythmische Bewegungen frei auszuführen, und darf darauf etwa das Kinderzeichnen basiert werden?<sup>3)</sup>

Im Weiteren handelt es sich um die Entscheidung darüber, auf welche Weise die Feststellung des kindlichen Vorstellungs-, Gemüts- und Lebenskreises ausgeführt werden soll. Die bisherigen Versuche, das Vorfindliche im Kinde aufzusuchen, hielten sich wohl zu ausschliesslich an das kindliche Vorstellungsbewusstsein und darin wieder vorwiegend an die kindlichen Wirklichkeitsvorstellungen. Vielleicht übte darauf der Gedanke seinen Einfluss, dass der Unterricht es mit den Vorstellungen zu tun habe? Immerhin waren die Versuche, ganz abgesehen vom Ergebnis, dadurch bedeutungsvoll, dass sie die Verpflichtung einschärften, mit dem Kinde sich erst einmal ins Benehmen zu setzen, ehe die unterrichtliche Arbeit bei demselben anhebe. Es darf wohl auch hervorgehoben werden, dass es wieder vor allem Männer aus dem Kreise waren, der sich auf

<sup>1)</sup> Lay, Führer durch den Rechtschreibunterricht, II. Aufl., 135 ff.

<sup>2)</sup> Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans von Dr. Georg Kerschensteiner, II. Aufl., 39.

<sup>3)</sup> Deutsche Nationalschule Wertheim am Main, V.

dem Boden des erziehenden Unterrichts im Sinne Herbarts zusammenzufand, welche der Untersuchung des kindlichen „Gedankenkreises“ ihre Aufmerksamkeit zuwandten. Die „statistische“ Methode, der sie folgten, konnte aber nicht wohl zu sichern, befriedigenden Resultaten führen. Durch Ausfragen, zumal bei neugekommenen Kindern, und Zählen der Fälle, in welcher beispielsweise festzustellen war, dass ein bestimmtes Tier in einer bestimmten Bewegung gesehen oder nicht gesehen worden, u. dgl., kann wenig Gewisses und Brauchbares ausgemacht werden. Hier steht im Wege die kindliche natürliche Befangenheit und die kindliche Nachahmung, welche beide so leicht bei Fragen an das Kind durch fernere Personen sich geltend machen und dem Kind entweder den Mund verschliessen oder das Kind zu Aussagen verleiten, die es andern nur nachspricht. Darum ist der Weg, den z. B. Hartmann gegangen, nicht zu empfehlen. Bei den Ausführungen über die Gesichtspunkte bei der Feststellung der kindlichen Gegebenheit war oft genug schon im voraus auch darauf hinzudeuten, auf welche Weise die Feststellung geschehen solle: die Ausübung des erziehlichen Berufs ist zugleich die rechte Art, das Kind nach seinen verschiedenen Seiten zu beobachten und in seiner Gegebenheit nach und nach zu bestimmen.

### III.

## Das biologische Prinzip im naturgeschichtlichen Unterrichte.

Von Kreisschulinspektor **O. Kohlmeier** in Jarotschin i. P.

Schluss.

Unsere kritische Betrachtung der Verwirklichung des biologischen Prinzips im modernen Naturgeschichtsunterrichte hat sich bis dahin ausschliesslich mit dem „Was“ in der biologischen Unterrichtserteilung beschäftigt. Auch das „Wie“ bietet sowohl in Bezug auf die methodische Verarbeitung wie auch bezüglich der methodischen Anordnung des Unterrichtsstoffes zu einigen kritischen Bemerkungen m. E. Anlass.

Dass unsere heutige Unterrichtspraxis in allen Fächern sich auf die modernen Forschungsergebnisse in der Anatomie, Physiologie, Psychologie, Biologie und Erkenntnistheorie mehr und mehr gründen muss, das wird bei allen Pädagogen, soweit sie über Handwerkeroutine hinausgewachsen sind, uneingeschränkt anerkannt.<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Vgl. Lay, „Experimentelle Didaktik. Leipzig 1905. — Wundt, „Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig 1906.



Aber von der theoretischen Anerkennung bis zur praktischen Verwirklichung liegen doch oft Jahrzehnte, ja Jahrhunderte lange Spannende Zeit.

Mag man die unterrichtlichen Massnahmen zur Verarbeitung einer methodischen Einheit oder ganzer Stoffmassen mit der Dörfpeldschen Dreiheit: „Anschauenden, Verknüpfen, Anwenden“, mit den Herbart-Zillerschen Formalstufen: „Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung und Anwendung“ bezeichnen, oder mag man, wie Lay, fordern: 1. Beobachten (Beschreiben), 2. Vergleichen (Gruppieren; Systeme, biologische Leitsätze), 3. Erklären (Schliessen von beobachteten Erscheinungen [Wirkungen] auf die Ursachen und umgekehrt; Aufdeckung der ursächlichen Beziehungen), 4. Verwertung (Anwendung in Theorie und Praxis) — immer wird man zugestehen müssen, dass wir dem Anschauen, dem Beobachten noch nicht den ihm gebührenden Platz im Unterrichte überhaupt, im biologischen Unterrichte ganz besonders, zugewiesen haben. Der Fluch des mittelalterlichen Verbalismus haftet unserm Unterrichte in allen Unterrichtsanstalten von der Volks- bis zur höheren Schule noch viel zu sehr an. Ist's nicht eine Tatsache, dass wir unsere Schüler, statt sie an die Sache selbst zu führen, noch viel zu viel mit „Wort und Bild“ abspesen!\*) Unsere modernen naturgeschichtlichen Lehrbücher, die nach Inhalt und Ausstattung ja fraglos vielfach Vorzügliches bieten, und die häufig ebenso ausgezeichneten, aber z. T. doch ganz überflüssigen Bildertafeln tragen einen nicht unwesentlichen Teil der Schuld daran. Die Parole der modernen Methodik muss darum mehr und mehr werden: Los von dem Bilderkultus, wo wir die Wirklichkeit, Tatsachen bieten können! Hinaus in die Natur, ins Leben! Ich kann mich im Rahmen dieser kleinen Abhandlung nicht über das Für und Wider von Ausflügen, und in der Natur angestellte Beobachtungen und anderes einlassen. Ich verkenne gar nicht die Schwierigkeit, die die harte Wirklichkeit der Durchführung dieser Forderung oft entgegenstellt; aber da sie sachlich und methodisch unbestreitbar berechtigt ist, so müssen Mittel und Wege gefunden werden, sie — wenigstens soweit es möglich ist und mehr als bisher — in die Tat umzusetzen. Um das in der Volksschule zu verwirklichen, ist es vor allem notwendig, dass ganz besonders in unseren Lehrerbildungsanstalten in dieser Beziehung gründlich mit dem Bilder- und Wortkultus gebrochen wird; denn hier ist naturgemäss die Quelle für das Übel, das sich tausend- und abertausendfach auf die Volksschule wieder überträgt. Hiermit verknüpft sich m. E. unmittelbar ein 2. Punkt, der eine überaus wunde Stelle in unserer heutigen Unterrichtserteilung dar-

---

\*) Vgl. Kohlmeyer, „Die praktischen Übungen im biologischen Naturgeschichtsunterrichte des Seminars. Pädag. Blätter 1906. Thienemann, Gotha.

stellt. Das ist die viel zu geringe Selbstbetätigung der Schüler aller Schulgattungen im Unterrichte. Die Stimmen mehren sich von Tag zu Tag, die unsern modernen Schulunterrichte in allen Schulgattungen den Vorwurf machen, dass zu viel und zu vielerlei gelehrt werde. Wir überschütten die Schüler mit Wissensstoffen der buntscheckigsten Art. Der Schüler ist dabei meist passiv beteiligt. Die Pflege seiner Selbsttätigkeit und Selbständigkeit, die doch für die Betätigung im späteren Leben so bedeutungsvoll ist, wird vernachlässigt. Unsere dickleibigen Lehrbücher für alle Unterrichtsgebiete, mögen sie noch so Hervorragendes nach Inhalt und Ausstattung bringen, sind ein schlagender Beweis für die Richtigkeit des Behaupteten. Wo findet man in ihnen die Forderung, den Schüler selbsttätig und selbständig arbeiten zu lehren, auch nur einigermaßen konsequent und befriedigend gelöst? Es ist eine nicht zu bestreitende Tatsache, dass unsere Schule gegenüber den amerikanischen und englischen auf diesem Gebiete weit zurückstehen. Man könnte mir entgegenhalten: gerade im naturkundlichen Unterrichte wird doch der Schüler zur Selbsttätigkeit angehalten; er stellt hier und da Beobachtungen an, macht diesen und jenen Versuch. Gewiss, aber wer wird behaupten wollen, dass das eine planmässige und grundsätzliche Durchführung eines als richtig anerkannten Grundsatzes wäre?<sup>1)</sup> Es ist theoretisch und experimentell psychologisch-physiologisch nachgewiesen, dass das gesamte Innenleben des Kindes nach Empfinden, Anschauen, Vorstellen (Denken), Fühlen und Wollen in ausgeführte oder gehemmte Bewegungen sich umzusetzen bestrebt ist. Daraus folgt mit logischer Notwendigkeit die energische Betonung der Erziehung der Schüler zur Selbstbetätigung im Unterrichte. Verfasser hat diesen Weg planmässig und konsequent zu betreten versucht, indem er den Unterricht in der allgemeinen Tier- und Pflanzenkunde in Seminaren und höheren Unterrichtsanstalten auf den allereinfachsten und notwendigsten praktischen Arbeiten des Schülers aufbaut.<sup>2)</sup> Für die Volks- und Mittelschule handelt es sich in Befolgung der grundsätzlichen Durchführung der Selbstbetätigung der Schüler natürlich in erster Linie um sprachliche, zeichnerische Betätigung, Beobachtungen in der freien Natur, in Schulgärten,<sup>3)</sup> an Raupen- und Pflanzenkästen, Aquarien, Terrarien, Volieren, um Blumen- und Tierpflege und Ähnliches, weniger um Arbeiten mit Lupe und Mikroskop und anderen Hilfsmitteln, wie bei dem höheren Unterricht. Hier wie

<sup>1)</sup> Aus Kohlmeier, „Allgem. Tierkunde nebst Anleitung zur Ausführung der notwendigen und einfachsten praktischen Arbeiten“. Handbuch für Schüler von Lehrerbildungs- und höheren Unterrichtsanstalten. Vorwort S. 4. Leipzig. Dürrsche Buchhandlung.

<sup>2)</sup> Kohlmeier, „Allgemeine Tierkunde“. Leipzig. Dürrsche Buchhandlung 1905. 2, 10 M. — Kohlmeier, „Allgemeine Pflanzenkunde“. Leipzig. Dürrsche Buchhandlung 1906. 3 M.

<sup>3)</sup> Schmid, „Der biologische Schulgarten“. Freising. Datterer & Co. 1908.

dort aber ist es m. E. eine unbedingt nötige und zu allererst zu verwirklichende Forderung für jeden Unterricht und nicht zuletzt für den naturgeschichtlichen: Mehr Passivität für den Lehrer, weit mehr Aktivität für den Schüler! Was sich auf diesem Gebiete bei konsequenter und energischer Verwirklichung der Forderung der Selbsttätigkeit der Schüler erreichen lässt, beweisen die Erfolge Kerschensteiners in München, das wohl allen deutschen Schulorten in dieser Beziehung rühmlichst vorangegangen ist.<sup>1)</sup>

Der 2. Punkt in der Beurteilung des Stoffes im biologischen Naturgeschichtsunterrichte betrifft die Stoffanordnung. Sie dreht sich im wesentlichen um 2 Fragen:

1. Soll der Unterrichtsstoff, die biologische Behandlung natürlich vorausgesetzt, nach dem System, nach Leibesgemeinschaften oder in natürlichen Gruppen angeordnet werden?

2. Wie ist es zu ermöglichen, dass durch die Stoffanordnung der Konzentrationsforderung in höherem Masse als bisher entsprochen werden kann?

Zu 1: Die geschichtlich begreifliche Abneigung der Methodiker gegen die Stellung des Linnéschen Systems in der Lübenschen Schule, gegen das System überhaupt, hat dazu geführt, dass man um jeden Preis vom System loszukommen suchte; daher zu Ende des vorigen Jahrhunderts das eifrige Suchen nach einem Ersatz für die systematische Stoffordnung. Junge und seine Anhänger glaubten in der Stoffanordnung nach „Lebensgemeinschaften“ das Rechte gefunden zu haben. Sie wurden bald ersetzt durch die „natürlichen Gruppen“. Heute haben auch diese sich nur noch auf den niederen Stufen des Unterrichts gehalten; selbst auf der Oberstufe der Volksschule fängt man an, dem System, natürlich soweit es hier in Frage kommt, doch eine gerechtere Würdigung als noch vor 10 Jahren zu teil werden zu lassen. Selbstverständlich handelt es sich hier nicht um irgend ein künstliches System, wie ich das schon oben angedeutet habe, sondern um das auf morphologischer und entwicklungsgeschichtlicher Grundlage aufgebaute natürliche System und um dieses selbstredend auch überall nur insoweit, als es auf sachlicher Grundlage, methodisch berechtigt, aufgebaut werden kann. Man erkennt doch mehr und mehr: „Was uns die Morphologie und Systematik wertvoll macht, das ist eine Reihe von teils formalen, teils sachlich wichtigen Momenten: zielbewusstes Einwirken auf die Sinnesorgane, dem bald ein selbständiges Sehen und Tasten folgt, klare Scheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem, strenge Disziplin der Gedanken, korrekte und knappe Aussprache über das Gesehene und Erkannte, Übungen im Klassifizieren (Bestimmungsübungen),

---

<sup>1)</sup> Siehe Kerschensteiner, „Grundfragen des Unterrichts“. Leipzig 1907. — Kerschensteiner, „Der erste naturkundliche Unterricht“. München, Gerber, 1904.

Einteilen und Erfassen des Einteilungsgrundes; das alles schafft eine ausserordentlich schätzenswerte Disziplinierung des Geistes, der im Sprachunterricht vergleichbar, wengleich dieser durch die fortwährende Beteiligung der Sinnesorgane und Verarbeitung dieser Eindrücke überlegen, ein Gegengewicht gegen die namentlich in der Unterstufe zutage tretende sprunghafte Phantasie.

Wie schon erwähnt, darf es sich heute nicht mehr um die alten erstarrten Schemata vergangener Zeiten handeln; auch in der Schule muss jener belebende Hauch die Systematik und Morphologie durchziehen, der in der Wissenschaft die Gegenstände so ungemein anziehend und interessant gestaltet.<sup>1)</sup>

Aus diesem Grunde haben aber die Lehrbücher für höhere Schulen und Lehrerbildungsanstalten alle — mit Ausnahme des Quehlschen Versuches, von dem wir noch sprechen werden, den biologisch-systematischen Gang innegehalten. Meines Erachtens unbedingt mit Recht, und ich weiss mich darin mehr oder weniger in Übereinstimmung mit Baade, Schmeil, Smalian, Rothe, Lay und verschiedenen anderen Methodikern und Verfassern von hier in Frage kommenden Lehrbüchern. Selbst für die oberen Stufen reicher gegliederter Volksschulen, für Mittel- und höhere Mädchenschulen will mir aus den oben angegebenen Gründen diese Stoffanordnung als die geeignete erscheinen.

Doch darf ich hierauf noch zurückkommen bei Erörterung der 2. Frage:

„Wie ist es zu ermöglichen, dass durch die Stoffanordnung der Konzentrationsforderung in höherem Masse als bisher entsprochen werden kann?“

Über Notwendigkeit, Wesen, Wert und Verwirklichung der Konzentrationsforderung i. a. mich zu verbreiten, gehört nicht in den Rahmen dieser Arbeit. Der Grundgedanke ist für den gesamten Unterricht wie auch für den in der Naturkunde insonderheit schon so oft erörtert, dass man ihn nicht mehr als neu bezeichnen kann. Scheller,<sup>2)</sup> Beyer,<sup>3)</sup> Seyfert,<sup>4)</sup> Twiehausen<sup>5)</sup> und Partheil-Probst<sup>6)</sup> haben ihn für Volks- und Mittelschulen schon früher in die Tat umzusetzen versucht. Quehl hat in seiner „Natur-

<sup>1)</sup> Bastian Schmid: „Der naturwissenschaftliche Unterricht“. Teubner. Leipzig 1907.

<sup>2)</sup> Rein, Pickel u. Scheller, „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts“. 3. Schuljahr. Naturkunde. Dresden. Bleyl & Kaemmerer. Dresden. 1882.

<sup>3)</sup> Beyer, „Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule“. Leipzig. Reichardt. 1885.

<sup>4)</sup> Seyfert, „Der gesamte Lehrstoff des naturkundlichen Unterrichts“, Leipzig. Wunderlich. 1899.

<sup>5)</sup> Twiehausen (Dr. Krausbauer) „Naturlehre für Volksschulen in ausgeführten Lektionen“. Vorwort, Halle. Schroedel. 1891.

<sup>6)</sup> Partheil-Probst, „Zur Konzentration der naturkundlichen Fächer“. Gerdes & Hoedel. Berlin. 1897. — „Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichts.“ Gerdes & Hoedel. Berlin. 1904. Vgl. dazu Rude, „Methodik“ Bd. II.

kunde für Lehrerbildungsanstalten“ (Leipzig, Dürr 1898 u. 99) den Versuch gemacht, den Konzentrationsgedanken in ähnlicher, wenn auch wissenschaftlich vertiefter Weise auf den naturkundlichen Unterricht in Präparandenanstalten zu übertragen. Wie sich Quehls Gedankenbau gestaltet haben würde, wenn er seine Arbeit auch auf die Seminare ausgedehnt hätte, ist aus den bis heute nur vorliegenden Anfängen seines Werkes natürlich nicht in vollem Umfange ersichtlich. Es darf aber angenommen werden auf Grund dessen, was vorliegt, dass er sich nicht mit der so hölzernen Konzentration begnügt hätte, wie sie die Bücher für Volksschulen vielfach aufweisen. Kienitz-Gerloff<sup>1)</sup> (in Reins Encyclopädie der Pädagogik. V. S. 23–35) sucht den zoologischen und botanischen Stoff für höhere Unterrichtsanstalten an der Hand der Geschichte dieser Wissenschaften auszuwählen und zu verteilen, also gewissermassen die Zillerschen kulturhistorischen Stufen auf den Unterricht in der Naturbeschreibung auf höhere Schulen zu übertragen. Alle diese Versuche haben den berechtigten Kern, die einzelnen Stoffgebiete des naturkundlichen Unterrichtes in- und aneinander zu schweissen, wie auch sie dem übrigen Unterrichtsstoffe anzugliedern. Alle machen jedenfalls keinen Anspruch darauf, die Frage endgültig gelöst zu haben; sie würden dadurch schon geschlagen, dass man statt der von ihnen aufgestellten Stoffreihen beliebige andere bilden könnte; von wesentlichem Einflusse auf die Ausgestaltung eines einheitlichen Gesichtskreises kann deshalb die Sache nicht sein. Die vorliegenden Versuche entbehren sogar z. T. oft eines komischen Beigeschmackes nicht; wenn beispielsweise an die Wiese als naturgeschichtliches Gruppenbild angeschlossen werden: Regenbogen und Barometer, weil es zur Zeit der Heuernte öfters regnet; Rolle und Flaschenzug, weil sie verwandt werden beim Einfahren des Heues; Reibungselektrizität, Gewitter, Blitz, Blitzableiter, weil zur Zeit der Heuernte der Blitz bisweilen einschlägt — so wirkt das ohne Frage komisch —, und mit der Bildung eines einheitlichen Gesichtskreises in den Schülern hat es gewiss nichts zu tun. Ich möchte aus dem Anführen dieser verunglückten Versuche im Streben nach Verwirklichung der Konzentrationsidee jedoch nicht den Schluss gezogen wissen, als ob ich mit diesen Zeilen ein abfälliges Urteil über die einschlägigen Bücher überhaupt fällen wollte. Ich spreche vielmehr gerne aus: es steckt in ihnen auch sehr ernst zu nehmende Arbeit, und sie zeugen vielfach von einem hervorragend praktischen Lehrgeschicke.

Ich kann mir aber nicht denken, dass in diesem Versuche zur Verwirklichung der Konzentrationsforderung etwas Wesentliches für einheitliche Naturauffassung, für die Bildung eines einheitlichen Anschauungskreises liegt. Der berechtigte Grundgedanke, Vereinigung

<sup>1)</sup> Kienitz-Gerloff, „Methodik des botanischen Unterrichts“. Berlin. Salle.

der verschiedenen Zweige des naturkundlichen Unterrichtes und Angliederung dieser an die übrigen Unterrichtsfächer, kann in dieser doch ganz zufälligen, äusserlichen Zusammenstellung meines Erachtens niemals seinen Lebensnerv finden. Im Vergleich zu diesen Formen der Verwirklichung der Konzentrationsforderung erscheinen mir die diesbezüglichen Gedanken Kollbachs, die er in seiner begeistert geschriebenen und eine Fülle von Reformvorschlägen zur Verwirklichung des biologischen Prinzips bergenden Methodik ausspricht, ungleich tiefer und wertvoller. Kollbach fordert in seiner „Methodik der gesamten Naturwissenschaft für höhere Lehranstalten und für Volksschulen mit Grundzügen zur Reform des Unterrichts“<sup>1)</sup>: Der naturgeschichtliche Unterricht beginnt als „Vorschule der Naturkunde“ im heimatkundlichen Anschauungsunterrichte. Aus ihm wachsen die einzelnen Zweige der Naturkunde nach und nach hervor; sie ziehen sich durch alle Schuljahre, sich stetig weiterentwickelnd, sich untereinander stützend und vertiefend. Das ist ohne Frage das, wie ich weiter unten nachweisen werde, worauf die einzig und allein sachlich und methodisch berechnete Verwirklichung der Konzentrationsforderung beruhen kann.

Auch die Forderung von K. Remus,<sup>2)</sup> die Kräftelehre oder Dynamik als Ausgangspunkt und Grundlage für sämtliche Zweige des naturkundlichen einschliesslich des geographischen Unterrichtes zu benutzen, zielen auf einheitliche Gestaltung des naturkundlichen Unterrichtes ab. Aus der Kräftelehre, als der Wurzel, sollen Meteorologie als der Stamm, Botanik, Zoologie, Geologie, Physik und Chemie als Zweige herauswachsen, was fachwissenschaftlich ja sehr schön gedacht ist, aber methodisch in Hinsicht auf die Wesenseigentümlichkeiten des Schülers aus vielen Gründen doch sehr bedenklich sein dürfte.

Einstweilen scheint mir darum, wenn wir von der Kollbachschen Verwirklichung der Konzentrationsforderung auf der Unterstufe absehen, hier die Lösung bleiben zu müssen: „Getrennt marschieren und vereint schlagen“ — will sagen: Die einzelnen Zweige des naturwissenschaftlichen Unterrichtes müssen ihren besonderen, ihnen eigentümlichen Gang gehen, der durch das Wesen des Stoffes und der Methode bestimmt wird. Dieser ist so einzurichten, dass verwandte Stoffe und Stoffgebiete sich sachlich stets, zeitlich, wenn es möglich ist, berühren, so dass sie an- und ineinander gewoben werden können zu ihrem besseren Verständnis, zur Erzielung der Einheitlichkeit der Anschauung. Jedenfalls muss man am Schlusse der Behandlung grösserer Abschnitte der verschiedenen Zweige des naturwissenschaftlichen Unterrichtes, so weit es geht, erstere unter einheitliche, verbindende Gesichts-

<sup>1)</sup> Kollbach, „Naturwissenschaft und Schüler“. Köln, Neuber, 2. Aufl. 1894.

<sup>2)</sup> K. Remus, „Das dynamische Prinzip“. Leipzig, Teubner, 1906.

punkte bringen, sie auch zu den übrigen Disziplinen in Beziehung zu setzen suchen, um auf diese Weise die Konzentrationsforderung zu verwirklichen. Zoologie, Botanik, Geologie, Physik und Chemie, sie alle müssen sich in ihren Berührungspunkten treffen, um ein einheitliches Bild vom ewigen Werden und Vergehen im grossen Haushalte der Natur anzubahnen. Auf den unteren Stufen muss dieser Zielpunkt durchleuchten, auf den oberen muss er bewusst leitender Gesichtspunkt sein. Dadurch wird Klarheit und Schärfe des Vorstellens, Folgerichtigkeit im Denken jedenfalls besser erreicht, als durch die Verarbeitung eines wenn nicht planlosen, so doch jedenfalls locker aneinander gereihten Stoffgewirres, das meines Erachtens viel eher Zersplitterung und Oberflächlichkeit erzeugen kann als das Gegenteil.

An den Lehrer stellt die zuletzt geschilderte Konzentrationsverwirklichung grosse Anforderungen: er muss den Stoff völlig beherrschen, ein umfangreiches, klares und sicheres Wissen besitzen, das es ihm möglich macht, die einzelnen Zweige seines Unterrichtsgebietes zu überschauen und geschickt und bewusst zu den gemeinsamen Berührungspunkten hinzuleiten, ohne dadurch die Schärfe des Einzelwissens zu verwischen; er muss die beschränkte Unterrichtszeit mit peinlichster Gewissenhaftigkeit ausnutzen; er muss die erforderliche pädagogische Geschicklichkeit haben, durch Stoff und Methode die Selbsttätigkeit und das Interesse der Schüler immer wieder anzuregen. Wie der Lehrer die — es sei mir die Wortbildung erlaubt — „Konzentrationsfäden“ von den einzelnen Zweigen der Naturgeschichte aus zu ziehen hat — denn nur mit dieser haben wir es im Rahmen vorliegender Arbeit zu tun —, will ich weiter unten nachweisen.

Werfen wir zunächst noch einen Blick auf die praktische Seite des biologischen Naturgeschichtsunterrichtes nach der Richtung hin, dass wir uns fragen:

Wie sind die Forderungen, die sich aus dem Wesen des biologischen Prinzipes heraus ergeben, in den verschiedenen Schulsystemen zu verwirklichen?

Die Stoffauswahl, für die verschiedenen Schularten meistens in den gesetzlichen Bestimmungen in grossen Zügen umschrieben und durch die Sonderbedürfnisse der Schule im einzelnen bedingt, wird durch die biologische Unterrichtserteilung wenig beeinflusst. Nur auf den höheren Stufen des Unterrichtes wird hie und da ein Naturkörper, der an und für sich ruhig fehlen könnte, um des biologischen Interesses willen, das er bietet, eingestellt, z. B. Salbei, Orchideen u. a. In biogenetischer Hinsicht würden auch beispielsweise in diesem Zusammenhange die Übergangsformen, z. B. Archäopteryx, Lanzettfischchen u. a. zu erwähnen sein.

Die Stoffanordnung berührt, wie wir schon oben gesehen haben,

das Wesen der Sache gar nicht; sie bildet nur eine mehr oder weniger förderliche oder hinderliche Hülle für sie.

Die methodische Behandlung des Einzelwesens sowohl wie ganzer Gemeinschaften dagegen ist streng den Forderungen des biologischen Prinzipes unterworfen und bildet den Kernpunkt des gesamten naturgeschichtlichen Unterrichtsbetriebes.

Sehen wir zunächst auf die einklassige Volksschule. Diese hat nach den heute in Preussen geltenden Vorschriften, den „Allgem. Best.“ vom 15. Oktober 1872, 6 Stunden wöchentlich für Realien, wovon zwei auf Geschichte, zwei auf Geographie, zwei auf Naturkunde fallen. Letztere sind meist so verteilt, dass im Sommer zwei Stunden Naturbeschreibung, im Winter eine Stunde Naturbeschreibung und eine Stunde Naturlehre erteilt werden. Rechnen wir rund: 40 Schulwochen, so kommen im ganzen 80 Stunden heraus, 60 für Naturbeschreibung und 20 für Naturlehre. Bei dieser Verteilung ist die Naturbeschreibung ohne Frage sehr bevorzugt; man könnte die Zahlen zu Gunsten der Naturlehre sicher etwas verschieben. (Ich habe bei dieser Aufrechnung den gesonderten Unterrichtsgang für Naturbeschreibung sowohl wie auch für Naturlehre im Auge, also nicht die Twiehausen'sche Stoffverteilung.) In manchen Provinzen tritt für die Sommermonate, von Juli bis Oktober, noch eine verkürzte Schulzeit ein, so dass nur eine Stunde Naturkunde wöchentlich bleibt. Was da an einzelnen Naturgegenständen behandelt werden kann, ist äusserst gering; deshalb ist es völlig zwecklos, sich bezüglich der einklassigen wie auch der verwandten Halbtagsschule darüber herumzustreiten, ob man nach dem Systeme, nach Lebensgemeinschaften, nach natürlichen Gruppen den Stoff anordnen solle, oder wohl gar, ob man Jungesche Gesetze oder Schmeilsche allgemeine biologische Sätze entwickeln wolle. Aber die vernünftige biologische Behandlung des Einzelwesens, die den Kindern die Augen öffnet und sie zu denkender, sinniger Naturbetrachtung führt, muss unter allen Umständen auch hier gefordert werden.

Für die mehrklassige Volks-, die Mittel- und höhere Mädchenschule gilt für die Behandlung des Einzelwesens in erweitertem Masse dieselbe Forderung wie für die einklassige Volksschule. Will man hier allgemeine Gesichtspunkte entwickeln, seien es Jungesche Gesetze, Schmeilsche „allgemeine biologische Sätze“ oder Lay'sche „naturgeschichtliche Leitsätze“, so scheitert man nicht an der Klippe, Phrasen einzuprägen, ohne der erforderlichen sachlichen Grundlage des Verständnisses bei den Schülern sicher zu sein. Ob man hier den Stoff systematisch anordnet — die „Allgem. Best.“ gestatten das für die mehrklassige Volksschule, schreiben es vor für die Mittelschule —, ob man ihn nach „Lebensgemeinschaften“ oder „natürlichen Gruppen“ zusammenstellt, ist zwar nicht nebensächlich, aber den Lebensnerv der Sache trifft es nicht. Mir persönlich, will ich gestehen, ist für die Volksschule die Anordnung nach „natürlichen



Gruppen“ für die mittleren Stufen am meisten sympatisch; systematische Zusammenstellungen, wenn sie die erforderliche sachliche Unterlage haben, auch von der Oberstufe verbannen zu wollen, halte ich für nicht methodisch berechtigt sowohl in Hinsicht auf den Stoff, als auch unter Berücksichtigung der Eigenart der Kinderseele. Für Unter- und Mittelstufe der höheren Mädchenschulen würde mir auch die Stoffanordnung nach natürlichen Gruppen in der Kiessling' und Pfalz'schen Weise und die Behandlung des Einzelwesens unter einem bestimmten ästhetischen Gesichtspunkte zusagen, nur müsste dieser nicht so beabsichtigt, gezwungen und — wie das bei Kiessling und Pfalz bisweilen nicht der Fall ist — des komischen Beigeschmackes entbehren. „Die Orchis bietet Überraschungen wie wenige Pflanzen.“ „Die Farne sind eine ganz eigene, uns fremdartig anblickende Zierde unserer Wälder.“ „Die Pilze haben etwas Geheimnisvolles in ihrem ganzen Wesen.“ „Die Lerche stellt ein Bild heiterer, lieblicher Anmut dar.“ „Die Frösche sind Tiere, welche auf jeden Menschen erheiternd wirken, aber doch von keinem gern angegriffen werden:

- a) Erheiternd wirken sie durch ihren eigentümlichen und beharrlichen Gesang.
- b) Erheiternd wirken sie auch durch ihr seltsames und auffälliges Aussehen.
- c) Erheiternd wirken sie durch ihr zwar furchtsames, aber doch munteres und drolliges Benehmen.
- d) So viel Vergnügen auch der Frosch den Menschen bereitet, so greifen ihn doch die wenigsten von ihnen gerne an.“

„Ähnlich ist behandelt der Storch („erfreut den Menschen“), die Schwalbe („allbeliebter Vogel“), die Bachstelze („anmutigster Vogel“) und viele andere. Es ist bedenklich, Gestalt, Bewegung, Lebensweise unter solchen ganz subjektiven Gesichtspunkten zu betrachten. Wenn nun der Frosch auf irgend einen nicht erheiternd wirkte, dann wäre ja das Ganze in die Luft gebaut! Schafft den Kindern Tatsachen! Nur die objektive Betrachtung ermöglicht uns, immer wahr zu bleiben . . . Gesichtspunkte endlich wie: „So zierlich die Eidechse ist, so trefflich ist sie doch durch ihre Körpereinrichtung befähigt, sich das Leben zu erhalten“ oder: „Die Schildkröte ist augenscheinlich trefflich zu Schutz und Trutz eingerichtet, nimmt aber doch unter den Tieren eine ziemlich tiefe Stellung ein“ — solche Gesichtspunkte sind weder einheitlich noch logisch, noch umfassend.“ (Partheil und Probst.) Für die oberen Klassen der höheren Mädchenschulen, insonderheit der nach den neuen Lehrplänen den höheren Schulen für das männliche Geschlecht gleichgestellten, gilt im wesentlichen das Folgende.

Für höhere Schulen wie auch für unsere Lehrerbildungsanstalten, Präparandenschulen sowohl wie Seminare, halte ich, wie ich oben

schon erwähnt habe, den systematischen Gang für den einzig richtigen, weil er — und das ist ganz besonders auch für den werdenden Lehrer wichtig, Übersichtlichkeit des Wissens sichert, ohne, wenn anders der Unterricht ein rechter war, die Einheitlichkeit des Wissens zu gefährden.<sup>1)</sup> (S. S. 447 u. 448. Bedeutung der Beschäftigung mit dem System.) Die Stoffanordnung nach Lebensgemeinschaften, nach natürlichen Gruppen, den sämtliche Zweige der Naturwissenschaften vereinigenden Quehl'sche Lehrgang u. a. soll der werdende Lehrer wohl bei der Besprechung der Methodik des naturkundlichen Unterrichtes kennen lernen, nicht aber darf seine materielle Aus- bildung sich an der Hand dieser vollziehen.

Wenn ich die systematische Stoffanordnung für die oben genannten Anstalten fordere, so will ich damit selbstverständlich nicht sagen, dass der Unterricht mit den niedrigsten Lebewesen, den einzelligen Pflanzen und Tieren beginnen und so allmählich die ganze Entwicklungsreihe des organischen Lebens durchlaufen müsse; das verbietet sich ja dem methodisch geschulten Lehrer ganz von selbst.<sup>2)</sup> Ich will ferner nicht damit sagen, dass ich wie Lüben das System als Ziel, als Endpunkt und Krone des Unterrichtes fordere; im Gegenteile — die Sache ist die Kenntnis des warm pulsierenden Lebens in der Natur, dessen Einheitlichkeit der Schüler ahnen soll; die Sache ist die Gewöhnung der Schüler an aufmerksame Beobachtung und die Erziehung zu sinniger Betrachtung der Natur selbst. Der Gang nach dem Systeme aber ist nur die Form, die Hülle, die das Gekennzeichnete zusammenfassen soll. Das System liefert gleichsam die Leitschnüre, vermittelt derer der Lehrer imstande ist, zu geeigneter Zeit und am geeigneten Orte aus den einzelnen Gebieten des gesamten naturwissenschaftlichen Lehr- und Lernstoffes das heranzuholen, was gerade nötig ist zur Ergänzung, Belebung, Wiederholung des zu behandelnden Gegenstandes, das heranzuziehen, was zur Erweckung, Belebung und dauernden Erhaltung des Interesses der Schüler dienen kann. Der systematische Unterrichtsgang, obwohl er Selbständigkeit für die Hauptzweige der Naturwissenschaften, Botanik, Zoologie, Physik und Chemie, bedingt, soll keineswegs die Konzentrationsidee ausser acht lassen; aber die Konzentrationsfäden sollen der Sache selbst entnommen werden und nicht, wie das bei dem oben geschilderten Verfahren der Fall

---

<sup>1)</sup> Vgl. Verworn, „Beiträge zur Frage des naturwissenschaftlichen Unterrichts an höheren Schulen“, Leipzig. G. Fischer. — Norrenberg, Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts an höheren Schulen Deutschlands“, Leipzig. Teubner.

<sup>2)</sup> Vgl. Zacharias, „Vorschläge zur Erzielung besserer Vorbedingungen für die Hebung des biologischen Unterrichts an unseren höheren Schulen“ und „Über die Nützlichkeit der Begründung eines staatlichen Instituts für Hydrobiologie und Planktonkunde“, Stuttgart, Schweizerbart, 1906. — Derselbe, „Das Plankton als Gegenstand eines zeitgemässen biologischen Schulunterrichts“, Ebenda, 1906.

ist, beliebige Stoffgebiete mehr oder weniger zufällig und locker aneinanderfügen.

Sehen wir uns zur Erläuterung des obigen die beiden Hauptzweige der Naturgeschichte, Botanik und Zoologie, an. Welche Stoffgebiete haben sie zu verarbeiten, und wie sind die „Konzentrationsfäden“ in ihnen und von ihnen aus zu ziehen?

Das Stoffgebiet der Pflanzenkunde ist die spezielle und allgemeine Botanik. Erstere hat das gesamte Pflanzenreich von den einzelligen Grünalgen und Spaltpilzen an bis zu den vollkommensten Blütenpflanzen hinauf in seinen wichtigsten Vertretern vorzuführen und auf diese Weise den biogenetischen Gesichtspunkt hervorleuchten zu lassen. Die wichtigsten natürlichen Pflanzenfamilien sind an hervorstechenden Typen zu veranschaulichen. Letztere sind zunächst natürlich beschreibend aufzufassen (Was und Wie?); dann ist aber auch ihre äussere und innere Einrichtung zu ihren Lebenstätigkeiten, zu ihrem Aufenthalte in klare und scharfe Beziehung zu bringen, wie ich das oben am „weissen Bienensaug“ — äusserer Bau und zentripetale Wasserleitung, Blütenbau, Insektenbestäubung usw. — versucht habe klarzulegen. Die Ausbeutung des biologischen Prinzips bei der Behandlung des Einzelwesens, ganzer Pflanzengruppen, Familien, spielt in so vielen Farben, dass ich hier nur einiges wenigens andeuten kann: Schutzeinrichtungen gegen den Regen, Wind, die Kälte, Hitze, lästige Gäste; Anpassung an trockenen, feuchten, steinigen Boden, lichten oder schattigen Standort; Nachahmung zwischen Blüten und Insekten; Bestäubungseinrichtungen bei Wind-, Insekten- und Wasserblütern; Verbreitungsmittel der Samen — und vieles andere mehr. Am Schlusse des Kursus erfolgt die übersichtliche Zusammenstellung der behandelten Familien der Phanerogamen und Kryptogamen und die Einführung eines natürlichen Systemes. Der Kenntnis des Linné'schen Systemes ist nur insofern Wert beizulegen, als es vielleicht für den Anfang eine leichtere Handhabe zum Bestimmen bietet als ein natürliches System. Sollte die obige Stoffzusammenstellung die Furcht vor Stoffüberhäufung hervorgerufen haben, so bemerke ich ausdrücklich, dass Beschränkung auch hier insofern Meisterschaft zeigen muss, als niemals die Stoffülle die Gründlichkeit der Verarbeitung und der Einprägung, die Sicherheit des Wissens beeinträchtigen darf. Die allgemeine Botanik, die das Wichtigste aus der Histologie über Zellen, Gefässe und Gewebe, aus der Morphologie — der hier in Frage kommende Stoff bedarf auf Grund der speziellen Botanik wohl nur der gelegentlichen Zusammenstellung: Blütendiagramme, Blatt-, Stamm-, Wurzel- und Fruchtformen — sowie endlich aus der Physiologie der Pflanzen zu bringen hat — Pflanzenbewegungen, Ernährung, Fortpflanzung und Vermehrung, Empfindlichkeit gegen Licht und Wärme, Feuchtigkeit, Trockenheit, Wind u. s. f. Die Physiologie kann entweder im Zusammenhange und unter Wieder-

holung dessen, was die Behandlung der Einzelwesen bereits geboten hat, vorgeführt werden oder aber, in einzelne Abschnitte zerlegt, an geeigneten Stellen der speziellen Botanik eingefügt werden. Selbstverständlich muss der Stoff unter Zuhilfenahme des Mikroskopes, Scioptikons, durch Versuche, vom Lehrer und von den Schülern<sup>1)</sup> angestellt, durch Inanspruchnahme der Beobachtungstätigkeit der Schüler veranschaulicht werden; denn der Unterricht darf beileibe nicht ein blosses Andozieren sein; der Schüler soll das Gebotene nicht einfach im guten Glauben hinnehmen; denn gerade darin, dass er selbst beobachtet, selbst die Tatsachen findet, liegt der mächtige Hebel für die Erweckung des Interesses.

Die Konzentrationsfäden in beiden Stoffgebieten sind so zahlreich, dass wir hier nur die allerwichtigsten andeutungsweise berücksichtigen können:

Die Vermittlung der Bestäubung der Pflanzen führt in die Zoologie; die Wechselbeziehung zwischen dem Baue der Blüte und dem des sie besuchenden Insektes sind hervorzuheben; viele Pflanzen sind der Tummelplatz unzähliger Käfer, die als Freunde oder Feinde kommen; in welcher Beziehung stehen sie zu einander? u. s. f.

Die Behandlung der Kryptogamen sowohl wie der Phanerogamen führt auch in die Geologie. Erstere bieten Anknüpfungspunkte für die Primärzeit der Erdoberfläche, die Nacktsamigen und Spitzkeimer versetzen uns in die Sekundärzeit, die Bildung der Zweisamler vollzieht sich in der Tertiär- und Quartärzeit. Steinkohle, Braunkohle, Torf u. a. leiten von den sie bildenden Pflanzen in die spezielle Mineralogie über. Die Spaltpilze, Bakterien, Baccillen und Micrococcen, bieten Anknüpfung für das Kapitel „Bau und Leben des menschlichen Körpers“.

Die Zellenlehre, die Lehre von den Lebenstätigkeiten der Pflanze sind ohne Beziehung zu Physik und Chemie gar nicht darstellbar. Nehmen wir beispielsweise bei der Behandlung des Zellinhaltes die Kohlenhydrate, Fette, Stärkemehl, Zellulose, Zucker, Gummi, Dextrin, heraus, so erhalten wir als nächst liegende Konzentrationsfäden für die Chemie die Elemente Kohlenstoff, Wasserstoff, Sauerstoff, die wieder nach den verschiedensten Seiten hin Brücken bilden können: Vom Kohlenstoffe zu Diamant, Graphit, Steinkohle, Petroleum, Kohlensäure; vom Sauerstoffe und Kohlensäure zur atmosphärischen Luft, zur Pflanzen- und tierischen Atmung, zu Wasser, Salzsäure, Salpeter, Ammoniak u. s. f. Das Chlorophyll bietet Anknüpfungspunkte für Eisen, Eisenerze, tierisches Blut

---

<sup>1)</sup> Siehe Kohlmeier, „Die praktischen Übungen im biologischen Naturgeschichtsunterrichte des Seminars“, „Pädagogische Blätter für die Lehrerbildung“, Gotha. Thienemann, Jahrg. 1906. — Derselbe, „Allgemeine Zoologie nebst Anleitung zur Ausführung der notwendigsten und einfachsten praktischen Arbeiten der Schüler“. Derselbe, „Allgemeine Botanik nebst Anleitung zur Ausführung der notwendigsten und einfachsten praktischen Arbeiten der Schüler“. Leipzig. Dürr, 1905 u. 1906.

u. v. a. m. Kurz gefasst: der ewige Kreislauf der chemischen Grundstoffe zwischen anorganischer und organischer Natur ist ein wichtiger Leitpunkt für die Erfassung der Natur als eines einheitlichen Ganzen. Die Schüler sollen zur Ermöglichung des obigen in der Herstellung von mikroskopischen Präparaten, in der Handhabung des Mikroskopes, im Anlegen biologischer Sammlungen, in der Herstellung einfacher schematischer Zeichnungen geübt werden. Die Besprechung einzelner ausländischer Pflanzen, ganzer Pflanzengruppen, ihre Verbreitung, Betrachtung von charakteristischen Landschaftsbildern führt hinüber zur Geographie; die Herstellung von Pflanzenskizzen, von Blüten- diagrammen und anderen schematischen Zeichnungen bedingt die Zeichenfertigkeit die in noch weit höherem Masse als bisher im Interesse der Selbstbetätigung der Schüler in Anspruch genommen werden muss.<sup>1)</sup> Die Heranziehung von prosaischen, poetischen Stoffen im botanischen Unterrichte berührt sich mit dem Sprachunterrichte. Das sind in flüchtigen Strichen eine Menge Konzentrationsfäden. Wo immer es sich machen lässt, soll man die sich berührenden Stoffgebiete gleichzeitig auftreten lassen. Die Gleichzeitigkeit erleichtert naturgemäss die Verschmelzung der verwandten Vorstellunggruppen zu einheitlicher Anschauung; aber sie bedingt schliesslich nicht das Wesen der Sache; der Kernpunkt liegt doch darin, dass früher oder später die Konzentrationsfäden überhaupt gezogen werden, sei es nach Abschluss der Behandlung des Einzelwesens, nach Abschluss eng begrenzter Stoffgebiete, oder am Ende eines ganzen Kursus. Auf alle Fälle aber muss ein tunlichst einheitliches Überschauen der verschiedenen Stoffgebiete herbeigeführt werden, um die Einheitlichkeit der Naturauffassung nach Kräften zu sichern.

Auch die Zoologie hat an den wichtigsten Vertretern des Tierreiches die Entwicklungsreihe von den einzelligen Urtieren bis hinauf zu den höchst entwickelten Säugetieren in dem oben gekennzeichneten Sinne zu durchlaufen und das biogenetische Prinzip bei Behandlung von Übergangsformen, wie Schnabeltier, Urgreif, Fischlurchen, Lanzettfischchen usw. in einfacher, tatsächlich begründeter Weise durchleuchten zu lassen. Bei der Behandlung des Einzelwesens ist ganz in derselben Weise zu verfahren wie bei den Pflanzen: Auffassen der äusseren Form (Beschreiben, Bestimmen,

---

<sup>1)</sup> Henke, Zeichnen und Sehen. Hamburg 1908. — Reuter, Morphologisch-biologisches Skizzenbuch. Arnberg. Stahl. 1908. — Natur und Schule. Bd. I. S. 31. „Über das Zeichnen im naturgeschichtlichen Unterricht“. — Schoenichen, „Das Zeichenextemporale im naturkundlichen Unterrichte“. Natur und Schule. Bd. I. — Franken, „Warum, wann und wie im naturkundlichen Unterrichte gezeichnet werden muss. Natur und Schule. Bd. III. — Möbius, „Das Gedächtniszeichnen im biologischen Unterrichte“. Natur und Schule. Bd. IV. — Natur und Schule. Bd. IV. „Die Bedeutung des Modellierens für den naturgeschichtlichen Unterricht. Bd. I. S. 72.

Vergleichen, Feststellen der Gattungs- oder Familienmerkmale), Betrachtung der Lebenstätigkeiten, die bei den Tieren differenzierter und darum in noch schärferen und klareren Zusammenhang mit den Organen zu bringen sind als bei den Pflanzen, Herausheben des ursächlichen Zusammenhanges zwischen Eigenart der Lebensverrichtung und Bau der in Frage kommenden Organe. Die Konzentrationsfäden von hier aus führen, abgesehen von denen, die wir schon bei der Botanik erwähnten, besonders durch die Paläontologie, die Vorwesenkunde, die der Behandlung der jetzt lebenden Tiere sich zwanglos anknüpft, in die Geologie. Die Besprechung des Tierreiches von den Urtieren bis zu den Knorpelfischen gibt Gelegenheit, die Vorwesen und die sie führenden Schichten des Primärgesteines daran zu knüpfen. Die Behandlung der Krebse, des Tintenfisches, der Stachelhäuter führt zu den Trilobiten, Ammoniten, Belemniten und der Meerlilie, zu den Galeriten und Ananchyten; man wird bei ihrer Erwähnung den Schülern nicht vorenthalten, dass diese Versteinerungen der Erdschichten sich da und da finden. An die Eidechsen knüpft man zwanglos die Meersaurier, Flugsaurier und Landsaurier, sowie den Urgreif (*Archaeopteryx*) und ist damit im Jura und seinem charakteristischen Gebiete. Elefant, Ohiotier und Mastodon, die Entwicklung des Pferdehufes, der Haifisch geben Anknüpfungspunkte für das Tertiärgestein; Riesenhirsch, Höhlenbär u. v. a. führen in die Eiszeit.

Umgekehrt führt die Geologie in die Zoologie zurück und berührt sich vor allem mit der Geographie. Wie interessant ist es z. B. in letzterer Beziehung bei Besprechung des böhmischen Gebirgssystemes hervorzuheben: „Die Grauwacke im inneren Becken war eine Bucht jenes uralten Meeres, in dem die Trilobiten noch herrschten; die Sandsteinbildungen aus der Kreidezeit verdanken ihr heutiges, den Unkundigen zu den wildesten Phantasieen herausforderndes Gepräge drei einfachen Bildungsphasen, der Ablagerung aus dem Kreidemeere, dem Rückzuge des letzteren und der Abtragung durch spätere Wasserarbeit; in der darauffolgenden Tertiärzeit stellte dann das basaltische Mittelgebirge ein ungeheures Vulkanterrain vor.“ Ebenso interessant ist die geologische Bildung der Alpen: Zusammenschiebung, Faltungsprozess, vulkanische Hebung; Gletscher-, Höhlen-, Klamm-, Dolomitbildung; sie wie die Bildung der Riffe und Atolle durch Korallen und ihr Vorkommen in ganz bestimmten Bezirken bieten geographische Konzentrationsfäden. (Nach R. Schneider, „Der naturwissenschaftliche Unterricht und die neuere Forschung“.)<sup>1)</sup>

Die Vorführung der einzelnen Erdschichten in der Erdbildungslehre hat überall das parallel laufende Leben in Pflanzen-, Tier-

<sup>1)</sup> Vgl. Landsberg, „Die Biologie auf der Oberstufe des Gymnasiums“. Monatschrift I S. 692f. und „Handbuch für höhere Schulen“ S. 524.

und Menschenwelt zu berücksichtigen, so dass der Schüler klar überblickt: z. B. in den Primärschichten finden sich Spuren des Pflanzenlebens von den einzelligen Pflanzen bis zu den Gefäßkryptogamen einschliesslich; das Tierreich ist vertreten von den Urtieren bis zu den ersten Knorpelfischen. Oder: der Jura weist auf: Meersaurier, Flugsaurier, Urvögel, Krokodile; die Pflanzenwelt steht im Übergange von den Nadel- zu den Laubwäldern u. s. f.

Bau und Leben des menschlichen Körpers, biologisch behandelt, geben ebenfalls eine Fülle Konzentrationsfäden: Die Behandlung des Rumpferüsts kann zu Hebel und Pendel,<sup>1)</sup> die der Muskeln zur Elastizität, die der Nerven zur Elektrizität führen. Der Verdauungs-, Kreislaufs- und Atmungsvorgang stellt Brücken zur Chemie her: Chemische Lösung, Umwandlung von Stärkemehl in Dextrin, Zuckerbildung, Überführung der Eiweisskörper in Peptone, Verseifung der Fette, Verbrennung durch Sauerstoffzufuhr bei der Atmung usw.

Die neuere Einteilung der Menschenrassen nach Schädel, Kiefer und Behaarung ist einzufügen; sie beweist, dass die schon dem äusseren Baue nach am tiefsten stehenden Menschenrassen, z. B. die Papuas, Langschädel mit Schrägkiefen und büscheliger, stark verfilzter Behaarung, heute noch in der Entwicklungsstufe der Steinzeit stehen, die uns in die Urzeit des Menschengeschlechtes, in die Zeit der Höhlenbewohner, in die Tertiärzeit zurückversetzt, in der die ersten Menschen, wie das zuverlässige Funde beweisen, schon Jahrtausende vor ihrem Eintritte in die Geschichte des Altertumes ein auf der obigen Kulturstufe stehendes Leben geführt haben müssen.

Das ist in kurzen Zügen ein Bild von der Möglichkeit der sachlichen Stoffverknüpfung, der Verwirklichung der Konzentrationsforderung aus dem Kerne ihres Wesens heraus, und nur in ihm kann der Keim zur Vervollkommnung der heutigen Konzentrationsversuche liegen, niemals, das sei noch einmal hervorgehoben, in einer Stoffanordnung, der man nicht einmal als Vorstufe für sachliche Verknüpfung irgend welchen Wert für die Anbahnung einheitlicher Naturauffassung beilegen kann.

Wenn ich in der vorstehenden kleinen Abhandlung nach zwei Seiten hin, nämlich gegenüber dem Stoffe und der Stoffanordnung des biologischen Naturgeschichtsunterrichtes, mich hie und da nicht zustimmend ausgesprochen habe, so will ich damit gewiss nicht, ich hebe das noch einmal ausdrücklich hervor, die Verfasser der in Frage kommenden Lehrbücher treffen; ich betrachte vielmehr erstere wie letztere als schätzenswerte Mitkämpfer um das gemeinsame Ziel, um die Verwirklichung des biologischen Prinzipes im Naturgeschichtsunterrichte unserer Schulen.

<sup>1)</sup> Vgl. Bertheau, „Ausgewählte Kapitel aus der Physik des menschlichen Körpers“. (Progr. der Hamburger Realschule a. d. Lübecker Tor. 1903 u. 1906.)

## B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

### Bericht über die 41. Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Von Fr. Franke in Leipzig.

Die diesjährige Versammlung fand am Dienstag und Mittwoch der Pfingstwoche in Strassburg statt. Der Verein hat im Reichslande noch nicht viel Mitglieder, der Besuch aber war gut, auch die Behörden waren vertreten. Kreisschulinspektor König hatte eine Begrüssungsschrift: „Von Herbart und seiner Schule“ verfasst, welche der Herausgeber des Elsass-Lothringischen Schulblattes, Geheimer Regierungs- und Schulrat Dr. Stehle, der zwei Tage wacker aushielt und auch in die Verhandlungen eingriff, am Dienstag früh den Versammelten überreichen liess. Der Vorsitzende, Prof. Rein, hatte in der Vorversammlung am 2. Pfingsttag abends ausgeführt, dass wir alle Zeitströmungen zu verfolgen und mit Vorsicht zu lernen suchen müssen, um unser Gebäude immer weiter auszubauen. Am Dienstag früh wiederholte er vor dem grösseren Kreise, dass wir uns nicht dogmatisch festlegen lassen, dass eine grössere Weitherzigkeit, als sie § 1 u. 2 unserer Satzungen zeigen, kaum möglich ist und dass auch die Arbeit unseres Vereins eine grosse Fortentwicklung zeigt. Die Begrüssungsschrift sei eine treffliche Einführung, sie zeige die Notwendigkeit einheitlicher Durchbildung der pädagogischen Gedanken, sie stärke auch das Vertrauen auf die Solidität unserer Grundlagen, die zwar viel angegriffen werden, aber auch immer wieder aus der Mitte des Kampfes heraus Bestätigung finden.

Die Arbeiten des Jahrbuches wurden diesmal im allgemeinen in der Reihe von unten nach oben durchgesprochen; diese Folge werden unsere Mitteilungen innehalten.

1. Spieser, Schwierigkeiten des Schreiben- und Lesenlernens und die Mittel dagegen. Der Verf. ist elsässischer Dorfpfarrer, sehr vertraut mit Phonetik und Lautphysiologie und neigt zu radikalen Ansichten hinsichtlich der Orthographie. Er hat mit Erlaubnis des Kreisschulinspektors das, was er im Einzelunterricht gefunden, im Klassenunterricht erprobt und seine Methode in mehreren Abhandlungen und kleinen Schriften mit einem Ausdruck von B. Otto „begriffliche Methode“ genannt, weil „der Schüler zuerst zum Begreifen seiner Sprechfähigkeit geführt wird.“ Zu diesem Begreiflichmachen benutzt er ein plastisches Kopfmmodell und seitliche Abbildungen der Mundstellung beim Aussprechen der wichtigsten Laute. An den von links nach rechts angeordneten Lautbildern aber lernen die Kinder auch lesen und dabei den „Schreibgrundsatz“ begreifen, nach welchem wir nicht die Begriffe schreiben, sondern die Lautzeichen für die betreffenden Worte. So bald dieses Lesen nach „Lantschrift“ geläufig ist, werden die Lautbilder allmählich durch die willkürlichen Buchstaben ersetzt. Dass die



Kinder auf diese Weise rasch lesen lernen und fröhlich dabei sind, wurde bezeugt durch den Kreisschulinspektor und durch Prof. Rein; aus Gera lag ein Gutachten des Kollegiums der Enzianschule vor. Trotzdem blieben gegen die allgemeine Einführung Bedenken, da ein z. Z. nicht allgemein vorauszusetzendes Mass phonetischer und physiologischer Kenntnisse nötig sei. Auch hielten einzelne Redner bei normalen Kindern den knrzen Weg der Nachahmung für besser, dagegen sei hier eine ausgezeichnete Ergänzung anderer Methoden gegeben bei Kindern mit Sprechfehlern. Vor allem zog man aus der Möglichkeit, rasch und leicht zu lernen, den Schluss, dass man mit um so weniger Bedenken das Erlernen des Lesens und Schreibens vom ersten nach dem zweiten Schuljahre hin schieben dürfe, wie es Ziller hielt und die Jenaer Übungsschule hält. Ungeeigneten Fibelstoff wird man vollständig vielleicht nur dadurch vermeiden, dass man gar keine gedruckte Fibel gebraucht, wie es von Krönelin in Freiburg und wiederum von der Jenaer Übungsschule berichtet wurde.

2. Pabst, Der Handarbeitsunterricht im Seminar. Der Verf. erörtert I. die Bedeutung des Handarbeitsunterrichts für das Erziehungswesen überhaupt, II. berichtet er von seinem eigenen Versuch am Seminar zu Cöthen (1889), der von Bedürfnissen und Weisungen der naturwissenschaftlichen Lehrfächer anging, III. stellt er für das sechsklassige Seminar einen Lehrplan auf. Hinsichtlich der Notwendigkeit praktischer Betätigung überhaupt herrschte völlige Übereinstimmung; der Verf. wies (was man in der Vorlage vermissen konnte) darauf hin, dass ein besserer Nachweis dieser Notwendigkeit, als er bei Herbart (z. B. Umriss § 56, 179, 259), Ziller (besonders in der Grundlegung) und den Nachfolgern zu finden sei, sich kaum geben lasse. Doch greift er, mehr Kerschensteiner folgend, die theoretische Scheidung von Allgemeinbildung und Berufsbildung und damit auch die Trennung des Seminarkurses in die allgemeine Bildungsanstalt und in die Fachschule an. Seminarinspektor Andrae aus Kaiserslautern erklärte sich gegen die Trennung, wie sie in Preussen durchgeführt ist, wies zum Zwecke der Begründung nicht auf Kerschensteiner, sondern auf P. de Lagard hin, fügte aber mit Recht hinzu, dass sich diese Frage nicht nebenher ausmachen lasse. Der Lehrplan, den Pabst für das Seminar aufstellte, geht von den leichter zu behandelnden Materialien zu den schwierigeren; der obersten Klasse wird hauptsächlich der Unterricht in der Übungsschule zugewiesen, sonst sieht man von einer „inneren Verbindung“ mit dem übrigen Unterricht des Seminars wenig. Das Leipziger Seminar, sagt man in der Versammlung, kann aber auch in seiner jetzigen Einrichtung nicht mehr lehren als Materialienkunde und entsprechende Technik; das suchen auch znnächst die Lehrer, die zu ihrer Ausbildung hinkommen, wie sie von einem Professor der Geschichte gediegenes Fachwissen, nicht Methodik lernen wollen. Die Methodik macht sich dann jeder nach seinen Verhältnissen selbst. Der stille Wunsch der Versammlung ging nun offenbar auf einen Lehrplan für die Volksschule, der die „innere Verbindung“ mit dem übrigen Unterricht zeigte; das Leipziger Seminar kann aber einen solchen erst zustande bringen, wenn es eine Übungsschule mit Unterricht in allen Fächern bekommt (und auch dann erst, das sei hier hinzugefügt, wenn es den pädagogischen Geist besitzt, der sich nicht mit einem Aggregat von Lehrfächern begnügt). — Die Verhandlung über diese beiden Gegenstände nahm den ersten Tag voll-

ständig in Anspruch; die noch nicht abgeschlossene Abhandlung über Grösse und Zahl wurde für die folgende Versammlung zurückgestellt.

3. Gizewski, der Kunstunterricht im Deutschen. Zu dieser Arbeit wie zur folgenden waren von mehreren Mitgliedern schriftliche Bemerkungen eingesandt; es berührte angenehm, dass man an diese alte Sitte wieder erinnert wurde. Über die Erörterung des Zieles der Kunsterziehung ging man hinweg, da die prinzipiellen Fragen nicht genügend entschieden und mit den früheren Arbeiten des Vereins (1908, 1903 und früher) sowie mit der übrigen Literatur nicht genügend in Beziehung gesetzt seien. (Die Anknüpfung an das Bisherige liess überhaupt bei mehreren Arbeiten dieses Jahrbuches zu wünschen übrig.) In der allgemeinen Erörterung der Wege stellt Verf. sich auf den Standpunkt, dass die Kunstbetrachtung dem übrigen Unterricht eingefügt werden soll. Hier erregte die verschiedene Form Anstoss, mit der Verf. verlangt, dass die erste Anleitung zum künstlerischen Sehen „nicht am Bilde, sondern an der Natur“ beginnen solle (S. 280). Der Sinn für das Naturschöne ist, wie er ja selbst S. 278 erwähnt, in der Völkerentwicklung ein spätes Erzeugnis, und wiederum ist der Sinn für das Schöne im Kleinen früher erwacht (z. B. bei W. v. d. Vogelweide, der auf Vöglein und Fischlein achter) als für das Schöne der Landschaft (vgl. J. Burkhardt, Kultur der Renaissance, Bd. XII). Ergötzliche Beispiele zeigten, wie man bei solchen Betrachtungen von den Schülern zu viel erwarten und ganz enttäuscht werden kann. Dasselbe ist aber auch bei Betrachtungen von Bildwerken möglich, wenn deren ästhetische Verhältnisse so reich sind, dass sie noch verwirrend wirken. Ein Bildwerk von beschränktem Reichtum kann eben durch die Beschränkung wirken, aber auch den Sinn stärken für die Auffassung einer reicheren Natur. Welche Beziehung die Pubertät zur Entwicklung des Schönheitssinnes habe, war eine weitere Frage, mit der man sich befasste, und weiter rückwärts die ungefähre Festsetzung gewisser Zeitgrenzen für die Stufen der Kunsterziehung (S. 276, 278). Sodann hob man hervor, dass Verf. den entwickelnd-darstellenden Unterricht in die Kunstbetrachtung eingeführt hat, wahrscheinlich bloss nach Erfahrungen, ohne an das bei Literaturstoffen gegebene Vorbild bewusst anzuknüpfen (S. 292). Ähnliches wiederholt sich in dem Lehrplane. Am Schlusse zeigt nämlich Verf., wie sich in den drei oberen Klassen des Gymnasiums in den deutschen Literaturunterricht Betrachtungen von Kunstwerken einfügen lassen. Da er vor allem an deutsche Kunst denkt, gruppiert er die Betrachtungen um die „drei Zentren“ Dürer, Rembrandt, Thorwaldsen und füllt dann die Lücken bei Gelegenheit aus. Damit folgt Verf. wohl H. Grimm, aber es ist auch dasselbe Verfahren wie bei Ziller, der im Geschichtsunterricht von Höhepunkt zu Höhepunkt schreitet und von denselben aus „schliessen lässt“ (Grundlegung S. 276, 429, 2. Aufl. S. 295, 457). — Da auch die Abhandlung von Friedrich noch nicht vollständig vorliegt, so folgte nun

4. Budde, Der Einfluss Herbarts und seiner Schule auf die Entwicklung des fremdsprachlichen Schnlunterrichts. Verf. möchte eine Wendung des philologischen Unterrichts von dem einseitigen Formalismus zu einem gesunden „materialen Prinzip“, welches in dem Inhalte der Autoren die stärkste bildende Kraft sieht, mit Hilfe der Herbartischen Pädagogik herbeiführen und glaubt auch sicher, dass sie bald kommen wird. Man vergleiche sein Werk: Die Theorie des

fremdsprachlichen Unterrichts in der Herbart'schen Schule, 1907. In der Versammlung wurden jedoch zwei Ansichten des Verfassers als irrtümlich bezeichnet, die den Erfolg seiner sehr dankenswerten Bemühungen beeinträchtigen müssen. Er meint nämlich, Herbart verwerfe den Begriff der formalen Bildung in jedem Sinne. Aber was er Jahrb. S. 231 Zillers „richtige Formel“ nennt, ist schon Herbarts Ansicht; es wurde hingewiesen auf die ausführliche Erörterung in der „Encyclopädie“ § 107 (bei Willmann, Herbarts Päd. Schr. II, 462). Ferner spricht Herbart dem grammatischen Unterricht nicht allen bildenden Wert ab und verwirft besondere Stunden dafür durchaus nicht, er wartet nur die „Reife“ dafür ab; hier wurde auf Umriss § 283, 284 verwiesen. Viel bestimmter lässt sich das jetzt nachweisen, nachdem die Akten des Königsberger Seminars in aller nur wünschenswerten Ausführlichkeit erschienen sind (als 14. u. 15. Bd. der Kehrbach'schen Ausgabe von Herbarts Werken, vgl. 14, S. 90, 131, 167, 202 und öfter). Alsdann bleibt Budde gegenüber noch die Frage, ob der philologische Unterricht auf den unteren und mittleren Stufen so bleiben soll, wie er im ganzen jetzt ist. Trotz alledem bleibt aber sein Eintreten für pädagogische Gestaltung eine höchst erfreuliche Erscheinung.

5. Gramberg, Die Schülerbücherei. Der Verf. tritt dafür ein, dass in Schulen Klassenbibliotheken gebildet werden mit wenigen Büchern (die Zahl seiner Vorschläge steigt vom 4.—8. Schuljahr von 12—24), aber mit entsprechend vielen Exemplaren. In den Päd. Stnd. 1892, S. 152 ff. ist schon ein ähnlicher Vorschlag, den K. Strobel in Lyons Zeitschr. f. deutschen Unterr. V, 1891, S. 527 ff. gemacht hatte, beleuchtet worden. Die Versammlung kam leider nicht zur genaueren Prüfung der einzelnen Werke; vielleicht aber wird die Arbeit fortgesetzt, denn es wurde eine Prüfung der Grundsätze der „Hamburger“, die eine dankenswerte Arbeit begonnen haben, angeregt. Wir können diese Prüfung in mehrfacher Hinsicht als eine Ehrenpflicht ansehen, denn Herbart gibt klassische Bestimmungen über die Jugendschriften (Allg. Päd., Einl. Abs. 19), und der Organisationsplan für die wissenschaftliche Arbeit der Lehrervereine von dem Berliner Hauptlehrer Senff (1867), der im folgenden Jahre zur Gründung des Vereins f. w. P. führte, enthielt als letzten Punkt die Aufgabe: die entsittlichen Jugend- und Volksschriften von den besseren zu scheiden und für Verbreitung der letzteren zu wirken. (Man vgl. den Artikel „V. f. w. P.“ in Reins Encykl. Handb., 2. Aufl., Bd. 9.)

6. Hemprich, Zur Jugendfürsorge und Jugendrettung. Diesem Gegenstande wurde eine ausführliche Besprechung zu Teil. Unsere Mitteilungen können aber kurz sein, weil keine erhebliche Meinungsverschiedenheit sich zeigte und die mit grosser Wärme abgefasste Vorlage den Praktiker in Sachen der Jugendvereinigungen verrät. Man wandte sich gegen die ganz einseitige Richtung der Fortbildungsschule auf den Beruf, wie sie Kerscheneiner vertritt, und wies dagegen hin auf die neuen Schriften von Schulrat Schilling und von H. Blitz, welche die Aufgabe weiter fassen. Die ungeheure Wichtigkeit der Jahre nach der Schulentlassung führte auch dahin, eine grössere Einheitlichkeit in der obersten Leitung der Erziehungstätigkeit zu fordern, während jetzt hier dieser, dort jener Minister die Spitze bildet. Aber auch die einheitliche Oberleitung nützt nichts, wenn nicht an den untersten Stellen die unmittelbar-tätigen Kräfte

sich finden und regen. Vgl. dazu Nr. 8. — Hiermit waren die Gegenstände, welche der praktischen Pädagogik angehörten, erledigt; die nächste Arbeit betraf das Gebiet der Grundwissenschaften.

7. Felsch, Ein neuer Versuch, Herbarts Psychologie zu vernichten. Die Abhandlung bezieht sich auf das Buch von Stössel, dessen Inhalt von Dr. Zimmer Päd. Stud. 1908, S. 152f. ohne besondere Kritik angegeben worden ist. Man war Felsch dankbar, dass er sich der nicht angenehmen Aufgabe einer eingehenden Beleuchtung unterzogen habe; wenn auch nicht alle Angriffe, welche die längst gelieferten Widerlegungen nicht beachten, so beleuchtet werden könnten, von Zeit zu Zeit sei es nötig. Freilich hat unterdessen der Herausgeber des Stösselschen Buches, Dr. A. Schmidt, gegen Felsch Gegeneinwände erhoben. Über Fragen der Interpretation u. dgl. lässt sich in der Kürze nicht berichten. Felsch hatte aber die Einwände Schmidts bereits im Abzuge vor sich und konnte m. E. alles, was irgendwie von Bedeutung war, gut erledigen. Nur das eine sei bemerkt, dass, wenn Felsch aus dem Gebrauch des Ausdruckes § keinen Schluss gezogen hätte (Jahrb. S. 115), mancher kleinlichen Bemerkung Schmidts die scheinbare Berechtigung gefehlt haben würde. Von den sachlichen Ausführungen in der Versammlung sei nur ein Punkt hervorgehoben. Wundt u. a. haben bestritten, dass es freisteigende Vorstellungen gebe. Dagegen ist Elias Müller in Göttingen in einer Abhandlung über Perseverationen auf dieselbe Annahme gekommen wie Herbart (das „plötzliche“ Weichen eines physiologischen Druckes, der in einem Erläuterungsbeispiel Herbarts vorkommt, macht Stössel mit Unrecht zu einem charakteristischen Merkmal). An Müller hat sich dann Meumann angeschlossen. Dabei wurde weiter erwähnt, dass sich Meumann in dem Buche „Intelligenz und Wille“ auch der Willenstheorie Herbarts genähert hat (Zeitschr. für Philos. u. Päd., April u. Mai 1909). Eine Bemerkung äusserlicher Art, die gleichwohl nicht unwichtig ist, betraf das Zitieren aus Herbarts Werken. Wenn Felsch nach Hartensteins Ausgabe zitiert, so ist für einen Leser, der Kehrbachs Ausgabe hat, die Nachprüfung oft sehr zeitraubend, und ebenso im umgekehrten Falle. Es sollte also Gebrauch werden, dass jemand, der nicht beide Ausgaben zitieren kann, das Werk nach §, Kap. oder dgl. wenigstens mit angibt; oft wird dann letztere Angabe allein genügen. Das gilt in verstärktem Masse für die in zahlreichen Ausgaben und Auflagen vorhandenen pädagogischen Schriften; für diese empfiehlt sich dann sehr die Benutzung der von E. von Sallwürk eingeführten Ziffern für die Absätze.

8. H. Pudor, Dörpfeld als Erzieher. Der kurze Aufsatz ist vom Vors. aufgenommen worden, weil er durch die Art, wie er Dörpfeld feiert, geeignet ist, dem jüngeren Geschlechte den Mann in Erinnerung zu bringen. Direktor Trüper, der mit ihm lange in persönlichem Verkehre gestanden, gab den Ausführungen Pudors eine angemessene Verstärkung. Auch der Jugendfürsorge sind in seiner Schulverfassungslehre nach unten wie nach oben Platz, Aufgaben und Kraftquellen bestimmt. Damit musste geschlossen werden. Die umfängliche Arbeit von Dr. Heine: Aus dem handschriftlichen Nachlasse J. G. Schummels, enthält zwar noch keine eigentliche Verarbeitung, aber reiches und nach vielen Seiten lehrreiches Quellenmaterial.

In geschäftlicher Hinsicht erhielten die Satzungen eine Form, nach der der

Vorstand zwischen zwei Hauptversammlungen auch zwei Jahre vergehen lassen kann, während das Jahrbuch wie bisher weiter erscheint. Es fällt mithin künftig den örtlichen Vereinen eine grössere Aufgabe zu. In literarischer Hinsicht war das neueste die unter 4 erwähnte Fortsetzung der Herbartausgabe; die beiden Bände lagen zur Einsicht aus. Als ein gediegenes Werk, das bei aller Vertrautheit mit den modernen Strömungen den hohen Wert der Lehre Herbarts erkennt und anerkennt, wurde wiederholt das Buch von Dietering genannt, das Dr. Zimmer im 2. Hefte dieses Jahrganges angezeigt hat. Im Gespräch erfuhr man, dass die 2. Auflage von Zillers Grundlegung und von seiner Ethik z. Z. vergriffen ist.

### C. Beurteilungen.

**J. F. Herbarts sämtliche Werke.** In chronologischer Reihenfolge hsgg. von K. Kehrbach †. 14. u. 15. Bd., hsgg. von O. Flügel XXII, 287, 295 S. Langensalza, Beyer & Mann 1909. Preis geh. je 5 M., in Originalhalbfranz 6,50 M.

In dem Bericht über die Versammlung in Strassburg ist bereits auf die beiden Bände hingewiesen worden; hier folge nun eine kurze Angabe des Inhalts. Den Anfang machen Aktenstücke über die Berufung Herbarts nach Königsberg. In seinem Schreiben vom 24. Oktober 1808 liest man: „Unter meinen Beschäftigungen liegt mir der Vortrag der Erziehungslehre ganz besonders am Herzen. Aber diese will nicht bloss gelehrt sein, es muss auch etwas gezeigt und gelbt werden“; und darauf folgt der Vorschlag einer „kleinen Experimentalschule“ als „zweckmässigste Vorbereitung für künftige mehr ins Grosse gehende Anordnungen“. Der König aber genehmigt Herbarts Berufung „um so lieber, als dieser für die Verbesserung des Erziehungswesens nach Pestalozzischen Grundsätzen besonders nützlich sein kann“. Ausserdem treten schon hier die Namen W. von Humboldt, Nicolovius, Süvern, Auerswald usw. auf. Weiterhin bilden dann die „Acta betr. das Seminarium für gelehrte und höhere Schulen“ den eigentlichen Stamm des Inhaltes (bis 15, S. 102). Wiederum das Wichtigste darin sind die Jahresberichte, die Herbart mit Vorschlägen, Wünschen u. dgl. der

Behörde übergab. Dieselben würden aber vielfach unverständlich sein, wenn nicht auch die Antworten, Entscheidungen, Anfragen des Ministers, des Universitäts-Kuratoriums usw. in kleinerem Drucke beigegeben wären, und von besonderem Werte sind auch die Berichte von Dinter u. a. über Prüfungen und Besuche in Herbarts Institut. Gut ist es auch, dass der Herausgeber im Vorwort die Angaben in Schmidts Encyclopädie wiederholt (Schmidt ist Druckfehler); denn dieselben sind lange Zeit beinahe die einzige Quelle über Herbarts pädagogische Tätigkeit in Königsberg gewesen, und doch sind sie nicht ohne die Zeichen der Animosität. Mit derselben hatte auch Herbart immer zu kämpfen, wie es einer, der einer so alten Einrichtung wie der des Gymnasiums etwas Besseres entgegenstellen will, stets zu tun haben wird. Darum darf man auch daraus, dass das Seminar nach Herbarts Weggang nicht fortbestand, Herbart keinen Vorwurf machen; wer die vorliegenden Akten zu lesen versteht, sieht das schon lange vorher so kommen. In vieler Hinsicht erlangen wir durch einzelne Ausführungen grössere Klarheit über Herbarts Lehre oder darüber, welche der bisherigen Anslegungen die richtige ist; das wird sich z. B. hinsichtlich der Begriffe Klarheit, Assoziation usw. bald zeigen lassen. — Daran schliessen sich Akten, welche Herbart als Mitglied der „wissenschaftlichen Deputation“, später Prüfungskommission genannt, zeigen. 1819 suchte er um seine Entlassung

nach, hatte aber auch fernerhin öfter Gutachten abzugeben, von denen schon Ziller und nach ihm Willmann (Päd. Schr. II. Bd., Nr. XVII u. XVIII) einzelne veröffentlicht haben. Ein Bericht Herbarts über ein nach Pestalozzis Grundsätzen geleitetes Waisenhaus wurde schon von Hartstein veröffentlicht im 30. Jahrb. des Vereins für wiss. Päd. 1898 (vgl. Päd. Stud. 1898, S. 164) und darnach jetzt abgedruckt, da er „in der Urschrift nicht mehr vorhanden“ ist. Hier findet man schon 1813 eine sehr lehrreiche Auseinandersetzung mit der Pestalozzischen Schule; ein weiteres Licht wird auf das Verhältnis Herbarts zu Pestalozzi fallen, wenn die „Briefe“ erscheinen werden. Mögen die Schätze, welche die nun vorliegenden Mitteilungen enthalten, recht bald durch sorgfältige Arbeit gehoben werden!

Leipzig.

Fr. Franke.

**Dr. Kurt Geissler, Moderne Verirrungen auf philosophisch-mathematischen Gebieten. Kritische und selbstgebende Untersuchungen.** Verlag Alpwacht, Ebikon bei Luzern, Schweiz. 160 S. Gross 8; Pr. 2 M. (direkter Bezug).

Es wird für den philosophisch, aber dabei nicht weitgehend mathematisch Gebildeten heute immer schwerer, über die Richtigkeit der Meinungen bez. der mathematischen Grundbegriffe zu urteilen. Diese Meinungen stehen keineswegs endgültig fest; es findet ein fortwährender Kampf statt zwischen den Philosophen einerseits und den Fachmathematikern andererseits, aber auch zwischen letzteren. Ein Teil dieser Fachmathematiker hat die erkenntnistheoretischen Grundlagen immer mehr so behandelt, dass damit recht schwierige Fragen der höheren Mathematik verknüpft worden sind, und behauptet ihren Gegnern, besonders den Nichtmathematikern gegenüber, diese Verknüpfung sei notwendig. Natürlich ist, falls das richtig ist, damit den philosophisch, wenn auch sehr gründlich Gebildeten die Möglichkeit genommen, überhaupt noch über diese Fragen zu urteilen, und der Sieg der gewissen mathematischen Partei wäre damit ziemlich verbürgt. Leider aber

fehlt diesen Mathematikern fast durchweg eine wirklich tiefe philosophische Bildung und Einsicht. Man wird das von einem Fachmanne ja nicht immer verlangen; gewiss aber muss man es verlangen, wenn derselbe endgültig über ein Gebiet urteilen will, welches durchaus philosophisch ist, wenn es auch die Grundbegriffe und Anschauungen der Mathematik behandelt.

Die betreffenden Fragen sind von allgemeinem Interesse, besonders wichtig für jeden Schulmann, welcher mit der Mathematik, mit Raum und Zeit, mit der Logik, mit dem Unendlichen irgend wie zu tun hat. Und wer hätte das nicht? In meinem Buche sind insbesondere behandelt: Die nichteuklidischen Geometrien, die Frage der Räume von mehr als drei Ausdehnungen, von anderen Eigenschaften als sie unser Raum aufweist, das Wesen des Punktes, der Linie, der Geraden, der Parallelen; der grosse, lange, allgemeine Streit über das Parallelenaxiom. Sehr oft werden auch in der Schule und im gewöhnlichen Leben, in fast allen Wissenschaften Begriffe (wie derjenige der Zahl usw.) geometrisch anschaulich gemacht, der Verlauf von Ereignissen graphisch angedeutet. Es wird hier untersucht der Gebrauch geometrischer Namen für Formallogisches und Zahlenmässiges und gezeigt, wie leicht derselbe trotz des sonstigen grossen Nutzens in Falsches führen kann. Ferner ist hier durch möglichst einfache Darstellung der beiderseitigen Ansichten die Möglichkeit geboten sich über die Lehre vom Unendlichen, die Mengenlehre, die Axiomatik Kenntnis zu verschaffen und zwar so, dass es möglich sein soll sich kritisch eine Meinung zu erwerben und dem Vorurteil oder der Behauptung entgegenzutreten, man müsse hierbei höchst spezielle Kenntnisse besitzen, um überhaupt urteilen zu können. Freilich wird man gern tieferen Einblick tun in die Behauptungen mancher Fachleute; und das suche ich durch das Buch auch dem nicht sehr weit mathematisch Eingeweihten zu ermöglichen. Ein Kapitel über Stetigkeit, Genzkurve und die vielgenannten stetigen Kurven, die keine Tangentialrichtungen, keine Differentialquotienten besitzen sollen, ist

für die fachmännisch mehr gebildeten zugefügt. Ich hielt es für nötig, ganz unbekümmert um Gefallen oder Missfallen bei jener, hier scharf kritisierten Richtung von Fachgelehrten, kritisch zu besprechen, und ich durfte mich dabei auf die Arbeiten stützen, die ich bisher auf beiden Gebieten, dem der Philosophie wie der (auch höheren) Mathematik veröffentlicht habe. Die Kenntnis dieser Bücher und Abhandlungen habe ich aber natürlich nicht für den Leser vorausgesetzt, sondern suchte in dieser Schrift selbst nach und bei gegebener Kritik das kurz und scharf zu sagen, was ich anstatt des Getadelten setzen möchte. Hoffentlich kann nun jeder Leser über beides selbst urteilen, wenigstens aber wird er, wie ich hoffe, in diesen Fragen eine klare Übersicht nach der Lektüre besitzen.

Kurt Geissler.

**Friedrich Rausch, Mängel der Anschauungsbilder und die Stofflehrmittel. Hauptverzeichnis. Als Handschrift gedruckt. Nordhausen. Fr. Rausch.**

Ganz neue Bahnen werden durch die Stofflehrmittel, wie Fr. Rausch in Nordhausen sie bietet, auf dem Gebiete der Lehrmittel für den Anschauungsunterricht beschritten. Man hört öfters, so heisst es in dem vorliegenden Hauptverzeichnis von Stofflehrmitteln, mahnende Stimmen, die den „allzusehr ins Kraut schiessenden Plakatunterricht“, wenn auch nicht direkt bekämpfen, so doch seinen praktischen Wert anzweifeln. Folgende Nachteile weist das Bild und seine Benutzung im Unterrichte auf: 1. Das Bild kann nur die Form und Farbe der Gegenstände wiedergeben, also nur den Schein der Wirklichkeit; im Unterrichte braucht man aber mehr als den Schein, man braucht das Sein der Dinge. 2. Das Bild kann nur einen Augenblick zur Darstellung bringen; Handlungen können nicht in ihrem Verlauf gezeigt werden. 3. Das Bild ist nur zweidimensional und fordert vom Beschauer einen besonderen, wenn auch unbewussten Denkprozess: Die Übersetzung ins Dreidimensionale. 4. Das Bild ist etwas Totes, Starres; es weckt meist

nur auf kurze Zeit das Interesse, dasselbe erlahmt jedoch schnell, so dass ein Bild schliesslich langweilt. 5. Die Einwirkung des Bildes auf die Seele des Kindes ist eine so beschränkte, weil die graphische Darstellung nur Eindruck auf das Auge macht. 6. Das Bild ist immer etwas mehr oder weniger Unwirkliches, Gemachtes.

Statt der Bilder, die ein Notbehelf minderer Güte bleiben, bietet die Lehrmittelhandlung von Rausch eine vielseitige Heranziehung der Sachen, der Wirklichkeit, des Greifbaren als Lehrmittel. „Stofflehrmittel“, werden die Anschauungsobjekte genannt.

Rausch liefert vortreffliche Modelle ausländischer Kulturpflanzen. Sie sind naturgetreue körperliche Nachbildungen der Pflanzen.

Der Kaffeezweig ist beispielsweise nach einem gleichen aus Madras eingeführten angefertigt, und die Mandeln hat der Herausgeber in der Markthalle von Tunis gekauft. Die Kakaofrucht ist auf deutschem Boden in Afrika gewachsen. Mit peinlicher Sorgfalt ist die Naturtreue gewahrt, so dass die Zweige fast den frischen vom Baume gepflückten gleichkommen. Alle Teile sind so dauerhaft wie möglich hergestellt; die Früchte bestehen aus bestem Papiermaché, die Blätter aus Leinenstoff und die Stengel aus Stahlraht. Bis jetzt sind erschienen: Ananas, Apfelsine, Aprikose, Banane, Baumwollenzweig, Dattelnzweig, Feigenzweig, Kaffeezweig, Kakaozweig, Mandelnzweig, Melone, Maiskolben, Pfirsiche, Quitte, Tabakzweig, Teezweig, Tomate, Weinrebe, Zitronenzweig.

Auch für den Kulturgeschichtsunterricht bringt Rausch die Wirklichkeit in Form von Stofflehrmitteln den Schülern nahe. Das sind seine Modelle zur Veranschaulichung vaterländischer Kulturgeschichte. Die Nachbildungen waren auf das Peinlichste die Originaltreue. Eingehende Erläuterungen über Fundstellen, Aufbewahrungsorte, Material, Grössenverhältnisse und Literaturnachweise liegen jedem einzelnen Modelle bei. Von den Direktionen der namhaftesten deutschen, britischen, dänischen und schwedischen Museen hat Rausch die Erlaubnis erworben, die unterrichtlich wertvollen

Objekte nachbilden und als Lehrmittel herausgeben zu dürfen.

Hier finden wir folgende Anschauungsmittel: Steinkeil, Steinmeißel, Reibfeuerzeug, Bronzeschwert, Pflugmodell (aus der Eisenzeit), Handmühle (Römerzeit), Wocken und Spindel, Schlagfeuerzeug und Zünderkästchen, Bogen und Pfeil, Guttenbergs Buchdruckerpresse, Klösterliches Schreibzeug usw.

Für den Geographienunterricht sind wertvoll die Produktsammlungen. Die Sammlungen sind nach folgenden Gesichtspunkten aufgebaut: Erzeugnisse des un bebauten Bodens, des Ackers, der Wiese, des Gartenbaus, der Viehzucht, der Forstwirtschaft, der Gruben und Steinbrüche, des Bergbaus, der Jagd, der Fischerei, des Gewerbetreibenden, der Industrie, des Handels. Die Stoffe sind in Büchsen mit Schraubendeckelverschluss oder in Flaschen mit Glasstöpseln untergebracht. Die Gefäße mit den Erzeugnissen je eines Landes stehen in einer handlichen elegant polierten Kiste.

Für Naturkunde sind die technologisch-biologischen Stoffsammlungen wertvoll. Die Naturgabe Pferd mit 8 Büchsen bzw. Flaschen enthält ein Stück präparierte Rosshaut, verschiedene Pferde Zähne, einen präparierten Huf mit Hufeisen, Rossleder, Fabrikate aus dem Fleisch, Talg, Schweifhaare und Verfälschungen derselben. Naturgabe Gerste und die Bierbrauer mit 21 Nummern enthält die Umgestaltung von der Ähre bis zum Mehl, Malz, Malzzucker, dazu kommen Hopfen und seine Bestandteile; Hefe und Brandpilz zeigen das Biologische; usw. den Fortbildungsschulen bietet Rausch in seinen Lehrmitteln für Gewerbekunde brauchbare Hilfsmittel. Durch diese Lehrmittel lernen die Lehrlinge die verschiedenen Qualitäten der Rohmaterialien, die Vorzüge der einen und die Nachteile der anderen Sorte sicher beurteilen. Rausch hat für die verschiedenen Fachklassen rein technologische Lehrmittel zusammengestellt, die die Rohstoffe, Halbfabrikate und die verschiedenen Sorten derselben zeigen.

Ich kann jedem Lehrer und jedem

Schulleiter nur empfehlen, sich diese prächtigen Stofflehrmittel einmal anzusehen, er wird dann sicher wünschen, seine Lehrmittelsammlung durch Rausch vervollständigen zu lassen.

**W. Henck,** Wie ich mit meinen Kleinen rechne. Eine praktische Anweisung für den Rechenunterricht im Zahlenkreise von 1—100. Mit zahlreichen Illustrationen. Thüringer Verlagsanstalt W.-Jena. 58 Seiten.

Der Verf. will mit helfen, dass um den Rechenunterricht sich Lust, Freude, Heiterkeit, Eifer, selbsttätige Mitarbeit, aufmunternder Erfolg gruppiere. Schlagfertigtes Rechnen, meint der Verf., wird bedingt durch die Erweckung eines allseitigen Interesses. Die Exempel bietet er darum in dem für die Kinder gewiss interessanten Gewande von angewandten Aufgaben aus dem Erfahrungsgebiete der Kleinen durch Darstellung der Naturtypen durch Ton und Zeichnung, mit Stäbchen und selbstgefertigten Tonkugeln usw. wird die Selbsttätigkeit der Kinder in hohem Masse gefördert. Die Ausgangsstoffe „in geschichtlichem Gewande“ stehen anscheinend isoliert neben dem Anschauungsunterrichte, wenigstens findet man keine Andeutung, in welchem Verhältnis zu ihm die Sachgebiete des Rechnens stehen. Ob übrigens die Rechenfertigkeit durch Beschäftigung mit interessanten Gegenständen in der Weise, wie es der Verf. vorschlägt, erzielt wird, ist zu bezweifeln. Über den eigentlichen psychologischen Vorgang beim Rechnen erfahren wir durch den Verfasser nichts. Das wäre aber nötig gewesen, ehe man eine befriedigende Lösung der im Rechenunterrichte in Frage kommenden Probleme bieten will.

Ich möchte hierbei hinweisen auf die 2. Aufl. des trefflichen Buches von:

**Hermann Haase,** Zur Methodik des ersten Rechenunterrichts. Langensalza, Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Hier finden wir nicht nur einen praktisch erprobten Lehrgang, sondern auch eine klare, durchdachte psychologische Darlegung über das Zahlvorstellen und das Rechnen. Ich halte



nach eingehender Vergleichung der zahlreichen Schriften über den ersten Rechenunterricht den Weg, wie ihn Haase vorschlägt, für den besten. Ich empfehle sehr, beide Schriften einmal gründlich zu vergleichen.

Naumburg a/S. Hemprich.

## Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

- Homan, F.**, Geschichte der neueren Pädagogik. Osterwieck 1909. Zickfeldt. Pr. geb. 5 M.
- Schultz, A.**, Gustav Friedrich Dinter. Halle 1908. Schroedel. Pr. 1,60 M.
- Ufer, Chr.**, Vorschule der Herbartischen Pädagogik. Neu herausgeg. von J. L. Jetter. 10. umgearb. u. verm. Aufl. Dresden 1909. Bleyl & Kaemmerer. Pr. geb. 2,85 M.
- Deutsche Kunsterziehung**, im Auftrag des deutschen Landesausschusses für den III. Internationalen Kongress zur Förderung des Zeichen- und Kunstunterrichts (London 1908) veröffentlicht. Leipzig 1908. Teubner. Pr. geb. 2 M.
- Boodstein, Dr. O.**, Die Erziehungsarbeit der Schule an Schwachbegabten. Berlin 1908. Reimer. Pr. 8 M.
- Horneffer, A.**, Erziehung der modernen Seele. Leipzig 1908. Klinkhardt. Pr. geb. 5 M.
- Gaudig, Prof. Dr. H.**, Didaktische Präludien. Leipzig 1909. Teubner. Pr. geb. 4,40 M.
- Ders.**, Didaktische Ketzereien. Leipzig 1909. Teubner. 2. Aufl. Pr. geb. 2,60 M.
- Budde, Prof. G.**, Schülerelbstmorde. Hannover 1908. Jänecke. Pr. 1 M.
- Dieterich, J.**, Der Lehrplan der Volksschule als Organismus. Leipzig 1909. Nemaich. Pr. geb. 2,60 M.
- Ziehen, Dr. J.**, Über die bisherige Entwicklung und die weiteren Aufgaben der Reform unseres höheren Schulwesens. Frankfurt a. M. 1909. Diesterweg. Pr. 1,40 M.
- Reinirkens, J.**, Praktische Jugendfürsorge. Essen-R. 1908. Reinirkens.
- Horn, D.**, Erinnerungen für seine Kinder und Freunde, aufgezeichnet von seinem ältesten Sohne. Crefeld. Worms u. Lütthgen.
- Weller, Dr.**, Zur Methodik des geographischen Unterrichts in der Volksschule. Langensalza 1909. Beyer u. S. Pr. 70 Pfg.
- Kühn, E.**, Kants Prolegomena in sprachlicher Bearbeitung. Gotha 1908. Thienemann. Pr. 2,50 M.
- Brasch, Dr. M.**, Wie studiert man Philosophie? 3. erw. Aufl. von Dr. H. Zimmer. Leipzig 1909. Rossberg. Pr. 1,20 M.
- Beth, D. Dr. K.**, Der Entwicklungsgedanke und das Christentum. 1909. Runge. Gr. Lichterfelde-Berlin. Pr. geb. 4,75 M.
- Geissler, Dr. K.**, Moderne Verirrungen auf philosophisch-mathematischen Gebieten. Ebikon 1909. Alpwatch.
- v. Brookdorff, Dr. Baron Cay**, Die Kunst des Verstehens. Osterwieck 1908. Zickfeldt. Pr. br. 0,60 M.
- Moderne Philosophie**, herausgegeben von Dr. M. Apel, Band 4. Darwin. 6 Aufsätze. Berlin 1909. „Hilfe.“ Pr. 1 M.
- Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik** usw., herausgeg. von E. Meumann. Bd. 7. Leipzig 1908. O. Nemaich. Pr. geb. 8,50 M., im Abonnement 6,50 M.
- Pädagogische Monographien**, herausgeg. von Dr. E. Meumann. Bd. V: Experimentelle Untersuchungen über qualitative Arbeitstypen, von Dr. L. Peiffer. Leipzig 1908. Nemaich. Pr. geb. 8,50 M., für Abonnenten der Zeitschrift „Experimentelle Pädagogik“ 6,80 M.
- Offner, Dr. M.**, Das Gedächtnis. Berlin 1909. Reuther u. Reichard. Pr. 3 M.

- Kerri, Dr. Th.**, Die Lehre von der Aufmerksamkeit. 2. umgearb. Auflage. Gütersloh 1909. Bertelsmann. Pr. geb. 4,20 M.
- Reiniger, M.**, Pädagogische Aufsätze. Halle 1909. H. Gesenius. Pr. geb. 3,60 M.
- Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik**, herausg. von W. Rein. 2. Aufl. 8. Bd. Langensalza 1908. H. Beyer u. S.
- Koch**, Der Schulgarten. Stuttgart. Frankh. Pr. 0,25 M.
- Reinhardt, Dr. med. L.**, Wie ernähren wir uns am zweckmässigsten und billigsten? Ebenda. Pr. 0,75 M.
- Pless, F.**, Unser Nervensystem. Graz 1909. Moser.
- v. Drigalski, Prof. Dr., u. Seebaum, H.**, Der Mensch in seinen Beziehungen zur Aussenwelt. Leipzig 1908. Quelle & Meyer. Pr. geb. 1 M.
- Kooh, Prof. Dr.**, Die Volks- und Jugendspiele nach den Grundsätzen des Zentralausschusses. Bielefeld. Helmich. Pr. 0,40 M.
- Report of President Butler to the Trustees of Columbia University.** Nov. 1908.
- Regener, Fr.**, Grundzüge einer allgemeinen Methodenlehre des Unterrichtes. 2. Aufl. Leipzig 1908. Teubner. Pr. geb. 5 M.
- Edillian, Dr. G.**, Kritik der Zillerschen Formalstufentheorie. Leipzig. Fock.
- Aus unserm Schulleben**, von Lehrerkollegium der Städtischen Realschule zu Haspe. Haspe 1909.
- v. Rohrscheidt, K.**, Preussisches Volksschularchiv, 8. Jahrg., 2. u. 3. Heft. Berlin 1909. F. Vahlen. Pr. des Jahrg. (4 H.) 5 M.
- Deutscher Frühling.** Eine Halbmonatsschrift für freies deutsches Volkstum, Kulturwissenschaften und Kulturpolitik. Herausgeg. von Graf Paul von Hoensbroech u. a. 1. Jahrg., Heft 1/2. 1908. Leipzig, Verlag Deutsche Zukunft. Pr. viertelj. 3 M.
- Kotte, Dr. E.**, Lehrbuch der Chemie für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. 2. Teil. Ausgabe A u. B. Dresden 1909. Bleyl & Kaemmerer. Pr. geb. 2,80 M. u. 2,50 M.
- Volkmar, Prof. Dr. E.**, Lehrgang der Chemie auf methodischer Grundlage. Giessen, Roth. Pr. geb. 0,80 M.
- Sachsze, Dr. R.**, Einführung in die chemische Technik. Leipzig 1907. Teubner. Pr. 2 M.
- Klingelhöffer, Prof. H.**, Leitfaden der Physik. Giessen 1908. Roth. Pr. geb. 2 M.
- Meyer, K.**, Naturlehre (Physik u. Chemie) für höhere Mädchenschulen. 5. verb. u. verm. Aufl. Leipzig 1908. Freytag. Pr. geb. 3 M.
- Tidy, Ch. M.**, Das Feuerzeug. Bearbeitet von P. Pfannenschmidt. Leipzig 1907. Teubner. Pr. geb. 2 M.
- Bock, H.**, Die Uhr. Grundlagen und Technik der Zeitmessung. Leipzig 1908. Teubner. Pr. geb. 1,25 M.
- Meyer, Dr. M. W.**, Der Mond, unsere Nachbarwelt. Stuttgart. Frankh. Pr. 1 M.
- Hinterthür, L.**, Naturkunde. Ein Handbuch für Lehrer und Seminaristen. Berlin. W. Gerdes u. Hödel. Pr. geb. 2,25 M.
- Baade, F.**, Gesteinskunde u. Erdgeschichte. 3. Aufl. Halle 1908. Schroedel. Pr. geb. 2,50 M.
- Niemann, G., u. Wurthe, W.**, Präparationen für den naturgeschichtlichen Unterricht. Osterwieck 1908. Zickfeldt. Pr. geb. 5 M.
- Sajo, Prof. K.**, Unsere Honigbiene. Stuttgart. Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde. Pr. 1 M.
- Flöricke, Dr. K.**, Kriechtiere und Lurche Deutschlands. Ebenda. Pr. 1 M.
- Kosmos.** Band VI, Heft 5—9. Ebenda. Pr. jährl. 2,80 M.
- Schmell, Prof. Dr. O., u. Fitschen, J.**, Flora von Deutschland. 5. Aufl. Leipzig 1909. Quelle & Meyer. Pr. geb. 3,80 M.
- Lakowitz, W.**, Flora von Nord- und Mittel-Deutschland. 2. umgearb. Aufl. Berlin 1908. Friedberg u. Mode. Pr. 2,80 M.
- Möbius, Dr. M.**, Kryptogamen, Algen, Pilze, Flechten, Moose und Farrnpflanzen. Leipzig 1908. Quelle & Meyer. Pr. geb. 1,25 M.
- Busemann, L.**, Der Pflanzenbestimmer. Stuttgart, Kosmos, Frankh.

- Francoé, R. H.**, Bilder aus dem Leben des Waldes. Ebenda. Pr. 1,25 M.
- Landsberg, B.**, Streifzüge durch Wald und Flur. 4. Aufl. Leipzig 1908. Teubner. Pr. 5 M.
- Volgt, Prof. Dr. A.**, Deutsches Vogelleben. Leipzig 1908. Teubner. Pr. 1 M.
- Schrader, Dr. E.**, Aus dem Liebesleben der Tiere. Stuttgart. Frankh. Pr. 1,40 M.
- Bavink, Dr. B.**, Natürliche und künstliche Pflanzen- und Tierstoffe. Leipzig 1908. Teubner. Pr. 1,25 M.
- Diels, Dr. L.**, Die Orchideen. Osterwieck. Zickfeldt. Pr. 2 M.
- Rossmässler, E. A.**, Flora im Winterkleid. 4. Aufl., bearb. von H. Kniep. Leipzig 1908. W. Klinkhardt. Pr. geb. 4 M.
- Winkelmann, A. P.**, Atmen, aber Wie — und Warum?! 9. verb. Aufl. Berlin 1909. Priber u. Lammers. Pr. 1,20 M.
- Dornblüth, Dr. med. O.**, Gesundheits-Brevier. Berlin 1908. Verl. f. Volkswohlfahrt. Pr. 0,50 M.
- Meerkatz, A.**, Blicke ins praktische Leben, Naturlehre f. Schulen, 1.—3. Heft. Halle 1909. Schrödel. Pr. 15, 20, 25 Pf.
- Richter, Dr. O.**, Kreis und Kugel in senkrechter Projektion. Leipzig 1908. Teubner. Pr. geb. 4,80 M.
- Hollenbach, Dr. W.**, Die Winkelverhältnisleichungen des Dreiecks und das Trisektionsproblem. Jena. Thüringer Verlagsanstalt, W.-Jena.
- Düsing, Prof. Dr. K.**, Die Elemente der Differential- u. Integralrechnung. Hannover 1908. Jänecke. Pr. geb. 1,30 M.
- Kowalewski, Dr. G.**, Einführung in die Infinitesimalrechnung. Leipzig 1908. Teubner. Pr. 1,25 M.
- Rohrbach, Dr. C.**, Vierstellige logarithmisch-trigonometrische Tafeln. 5. Aufl. Gotha 1908. Thiemann. Pr. 1 M.
- Schubert, Dr. H.**, Vierstellige Tafeln und Gegentafeln. Leipzig 1908. Göschen. Pr. 0,80 M.
- Wilk, Dr. E.**, Geometrie der Volksschule. Ausg. I. Anweisung für Lehrer usw. 10. umgearb. u. stark verm. Aufl. Desden, Bleyl u. Kaemmer. Pr. geb. 2,70 M.
- Quilisch, H.**, Raumlehre für Volksschulen. 1. Teil. Leipzig 1908. O. Maier. Pr. 1,30 M.
- Braune, A.**, Raumlehre für Volks-, Bürger- u. Fortbildungsschulen. 9. u. 10. Aufl. Halle 1908. Schroedel. Pr. 0,90 M.
- Unger, Prof. Dr., u. A. Trescher**, Gewerbliches Rechnen. Ausg. B in 1 Heft. Ausg. C, Holzarbeiter, 1 Heft; Bauhandwerker, 1 Heft. Leipzig 1909. Klinkhardt.
- Roesler, J. K., u. Fr. Wilde**, Beispiele und Aufgaben zum kaufmännischen Rechnen. 1. Teil. 8. Aufl. Halle 1908. Gesenius. Pr. geb. 2,40 M.
- Meyer, J.**, Rechenfibel. Ausg. L. 1. u. 2. Heft. Ausg. A. 1.—5. Heft. Schaffhausen 1908. Schoch.
- Ritthaler, Ant.**, Praxis des grundlegenden Rechenunterrichts. I. Teil. Halle 1909. Hermann Schroedel. Pr. geb. 3,50 M.
- Kleinschmidt, M.**, Die wissenschaftliche Methode zur Erlernung fremder Sprachen. Hannover 1909 Jänecke. Pr. 1 M.
- Stürmer, F.**, Wörterverzeichnis zu den griechischen Übungsbüchern von Prof. Dr. O. Kohl. I u. II. Teil. Halle 1908. Waisenhaus. Pr. 1 M.
- Kroll, Dr. W.**, Geschichte der klassischen Philologie. Leipzig 1908. Göschen. Pr. 0,80 M.
- Cury, C., u. Boerner, O.**, Histoire de la Littérature Française. Leipzig 1908. Teubner. Pr. geb. 5 M.
- Grosch, Prof. K., Julius Cäsar** von W. Shakespeare. Berlin 1907. Flemming. Pr. geb. 1,60 M.
- Wasserzieher u. Gontard**, L'Avare. Ebenda. Pr. geb. 1,50 M.
- Irmer, K.**, Sammlung französischer und englischer Volkslieder für den Schulgebrauch. Marburg 1909. Elwert. Pr. geb. 1,25 M.
- Peschler, Prof. A.**, Causeries Parisiennes. Berlin 1908. Langenscheidt. Pr. geb. 1,25 M.
- Burger, Dr. A.**, Die französischen Wörter germanischen Ursprungs. St. Pölten 1909. Sydy. Pr. 0,85 M.

- Brooke, A.**, Geschichte der englischen Literatur. 2. verb. Aufl. Deutsch von Dr. A. Matthias. Berlin 1908. Langenscheidt. Pr. geb. 2 M.
- Klapperich, Prof. Dr. J.**, Chambers's History of England. Glogau, Flemming. Pr. geb. 1,40 M.
- Gesenius-Regel**, Englische Sprachlehre. Ausg. B. 7. Aufl. Unterstufe. Halle 1908. Gesenius.
- Kron, Dr. R.**, Italienische Taschengrammatik des Nötigsten. Freiburg 1908. Bielefeld. Pr. geb. 1,25 M.
- Lateinisches Lesebuch für Lehrerseminare**, herausg. von Lic. Dr. Gebhardt, Dr. Neubner, O. Müller, Dr. Tögel, II. Teil, von Dr. Tögel u. Lic. Dr. Gebhardt. Dresden-Blasewitz 1908. Bleyl & Kaemmerer. Pr. geb. 3,85 M.
- v. Jhering, R.**, Landeskunde der Republik Brasilien. Leipzig 1908. Göschen. Pr. 80 Pf.
- Lampe, Dr. Fr.**, Zur Einführung in den erdkundlichen Unterricht an mittleren und höheren Schulen. Halle 1908. Waisenhaus. Pr. 3 M.
- Oppermann, E.**, Geographisches Namenbuch. 2. verb. Aufl. Hannover 1908. Meyer. Pr. geb. 3,60 M.
- Bruntsh, Dr.**, Die Heimat. Landeskunde vom Königreich Sachsen. Leipzig. Degener. Pr. 70 Pf.
- Pohle, P.**, Landeskunde vom Königreiche Sachsen. Leipzig 1908. Klinkhardt.
- Wahnschaffe**, Oberflächengestaltung des norddeutschen Flachlandes. 3. Aufl. Stuttgart, J. Engelhorn, Pr. 10 M.
- Schönke, K. A.**, Aus der Sagenwelt der Alten. 3. Aufl. Durchges. von Dr. H. Clodius. Berlin 1908. Winckelmann & S. Pr. geb. 3 M.
- Neubauer, Dr. Fr., u. Rösiger, Dr. F.**, Lehrbuch der Geschichte für die höheren Lehranstalten in Südwestdeutschland. 4. u. 5. Teil. Halle 1908. Buchandlg. des Waisenhauses. P. 2,40 M., 2,70 M.
- Seyfert, Dr. B.**, Geschichtliche Erzählungen. Vorstufe zu Neubauers Lehrb. der Gesch. Ebenda. Pr. 1,60 M.
- Schenk, K.**, Lehrbuch der Geschichte, für Präparandenanstalten bearbeitet von Dr. H. G. Schmidt. 3. Teil. Geschichte des Altertums. Leipzig 1908. Teubner. Pr. geb. 2 M.
- Spielmann, Dr. C.**, Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen. 3. Aufl. 1. Teil. Die Hohenzollern von Kaiser Wilhelm II. bis zum Grossen Kurfürsten. Halle 1908. Gesenius. Pr. geb. 3,80 M.
- Weigand u. Tecklenburg**, Deutsche Geschichte für Schule und Haus. 11. Aufl. Ausg. A. Hannover 1908. Meyer. Pr. geb. 1,20 M.
- Zander, H.**, Geschichtstabellen. 3. verb. Aufl. Leipzig 1907. Teubner. Pr. 40 Pf.
- Dr. Staude u. Dr. Göpfert**, Lesebuch für den deutschen Geschichts-Unterricht. 5. Teil. 2. Aufl. Dresden 1909. Bleyl & Kaemmerer. Pr. geb. 1,20 M.
- Eokart, Th.**, Friedrich Wilhelm IV. König von Preussen. 2. verm. Aufl. Lissa. Eulitz. Pr. geb. 1,60 M.
- Gerber, Prof. L.**, Englische Geschichte. Leipzig 1908. Göschen. Pr. geb. 0,80 M.
- Hommel, Prof. Dr. Fr.**, Geschichte des alten Morgenlandes. Ebenda. Pr. 0,80 M.
- Devrient, Dr. E.**, Thüringische Geschichte. Ebenda 1907. Pr. geb. 0,80 M.
- Rehm, H. S.**, Deutsche Volksfeste und Volksitten. Leipzig 1908. Teubner. Pr. geb. 1,25 M.
- Wendling, K.**, Deutsche Bürgerkunde. Leipzig 1908. Freytag. Pr. geb. 1 M.
- Neubauer, Dr. F.**, Kleine Staatslehre für höhere Lehranstalten. Halle 1909. Buchhandlung des Waisenhauses. Pr. 50 Pf.

GENE LIBRARY  
UNIV. OF MICH.  
NOV 17 1909

# Pädagogische Studien

XXX. Jahrgang.

Herausgegeben

von

Schulrat **Dr. M. Schilling,**

Königl. Bezirksschulinspektor in Rochlitz.

Sechstes Heft.

==== **Inhalt:** ====

**A. Abhandlungen.**

- I. L. Köhler: Unsere Schulfeste.
- II. Peter Zillig: Über die Aufnahme in die Schule und über die Feststellung der Gegebenheit des Kindes.
- III. O. Köhlmeier: Das biologische Prinzip im naturgeschichtlichen Unterrichte.

**B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.**

- Fr. Franke: Bericht über die 41. Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

**C. Beurteilungen.**

- J. F. Herbart's sämtliche Werke.
- Dr. Kurt Geissler: Moderne Verirrungen auf philosophisch-mathematischen Gebieten.
- Friedrich Rausch: Mängel der Anschauungsbilder und die Stofflehrmittel.
- W. Henck: Wie leh mit meinen Kleinen reche.
- Hermann Haase: Zur Methodik des ersten Rechenunterrichts.


**Dresden-Blasewitz.**

Verlag von Bleyl & Kaemmerer (Inh. O. Schambach).  
1909.

Preis des einzelnen Heftes  
1,30 Mark.

Der Beachtung unsrer geehrten Leser empfehlen wir die inliegenden Prospekte folgender Firmen:

- I. **T. Trautwein'sche Pianoforte-Fabrik G. m. b. H. Berlin W. 66, Leipzigerstrasse 6.**
- II. **Ernst Wunderlich, Pädagogischer Verlag, Leipzig, Rossplatz 14.**



Die nächsten Hefte der „Pädagogischen Studien“ werden u. a. folgende Beiträge bringen:

**Dr. M. Schilling**, Die Fortbildungsschule und die Volksschule in ihren gegenseitigen Beziehungen. Ein Beitrag zur Organisation der Fortbildungsschule.

**Frau von Nostitz-Wallwitz**, Über Ziel und Entwicklung des hauswirtschaftlichen Unterrichts.

**Dr. A. Ziechner**, Ästhetisch-Ethisches und Pädagogisches bei Herbart.

**Dr. Fr. Schulze**, Frauen im Geschichtsunterricht.

**Schuldirektor Hartmann**, Fortbildungsschule und Jugenderziehung.

**Schuldirektor Czerwenka**, Die Beurteilung einer Unterrichtsstunde im Lichte der modernen pädagogischen Wissenschaft.

## Anzeigen.

Preis der 2-gesp. Petitzelle 30 Pfg.

Bei 2-maliger Aufnahme 15%<sub>0</sub>,

bei 4 × 25%<sub>0</sub> und bei 6 × 40%<sub>0</sub>.

(Auflage z. Zt. 1500 Ex.)

Beilagegebühr M. 15.—. Für das Beiheften M. 3.75 extra. **Garantie** dafür, dass jedes Heft **höchstens** 5 Prospektbeilagen enthält, und dass die Prospekte **sorgfältig** auf das Heft **verteilt** werden!

**Nachweis** von Stoffen zu jeglicher Art **pädagogischer Arbeiten** vermittelt der Lehrer **R. Materne** in Suhl-Neundorf gegen M. 0.60 in Briefmarken.



Wir bitten unsere geehrten Leser um **freundliche Beachtung** des  
:: :: :: **Anzeigenteils.** :: :: ::

Bei **Bestellungen** wolle man sich stets auf die „**Pädagogischen Studien**“ beziehen. :: ::

## ■ Seltenes Angebot ■

Es ist uns der Verkauf eines **vollständigen** Exemplars des „**Jahrbuchs des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik**“ übertragen worden und zwar **sämtlicher** bisher erschienenen 41 Bände mit **Erläuterungen**.

Hierzu die Bemerkung, dass wir schon mehrfach von Bibliotheken beauftragt worden sind, **vollständige** Exemplare des genannten Werkes aufzutreiben, — es ist uns das bisher **nie** gelungen. In der Regel fehlen einige Bände der ersten Jahrgänge, die einzeln auch zu **höchsten** Preisen **nicht mehr** aufzukaufen sind.

Anfragen werden unter der Chiffre St. B. an den unterzeichneten Verlag erbeten.

Dresden-Blasewitz.

**Bleyl & Kammerer**

Inh.: O. Schambach.





## Kirchengeschichtliches Lesebuch

für Oberklassen höherer Schulen von **Dr. E. Thrändorf**  
und **Dr. H. Meltzer**. **I. Teil: Alte und mittelalterliche  
Kirchengeschichte** von **Dr. H. Meltzer**. **2. Aufl.**  
Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 167 S., 1,30 M., geb. 1,60 M.

Wir freuen uns, dass das mit viel Fleiß und Sachkenntnis  
gearbeitete Buch schon nach 3 Jahren seine zweite Auflage erlebt  
hat. Es ist eine vorzügliche Ergänzung zu jeder Kirchengeschichte,  
sofern es von allen Hauptpersonen, kirchlichen Einrichtungen, Lehren  
und Geschehnissen überhaupt charakteristische authentische literarische  
Proben vorführt, von Clemens' von Rom Bericht über das Ende des  
Petrus und Paulus bis zu Pabst Sixtus' IV. Ablassbulle von 1476.

Es ist erstaunlich, welche Belesenheit in der kirchlichen  
Literatur dem Büchlein zugrunde liegt, und wie durch diese zeit-  
genössischen Worte die Gestalten der Kirchengeschichte Leben und  
Farbe bekommen.

Wir gehen einer Zeit entgegen, in der man die Kirchen-  
geschichte zur allgemeinen Bildung rechnen wird<sup>4</sup>, so schrieb vor einem  
halben Jahrhundert der klassische Kirchenhistoriker des 19. Jahr-  
hunderts, Karl von Hase. Sein prophetisches Wort wird mehr und  
mehr wahr; wer auf Bildung Anspruch macht, muss mehr von ihr wissen  
als Leitfadenweisheit, muss zurück zu den Quellen; hier in diesem  
Buche hören wir sie rauschen. (Neue Blätter aus Süddeutschland. Juli 1909.)

## Der Katechismusunterricht.

Präparationen von Schulrat **Dr. R. Staude**, Seminar-  
direktor in Coburg. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.

**I. Teil: 1. Hauptstück, 3. und 4. Aufl., 2,50 M., geb. 3 M.;**  
**3. Teil: 3.—5. Hauptstück, 2. und 3. Aufl., 1,80 M.,**  
geb. 2,30 M.

Das zweite Hauptstück (Glaube) dieser trefflichen, edlen und  
feinsinnigen Präparationen haben wir 1908, S. 301, angezeigt; hier folgen  
nun Gebote, Vaterunser, Taufe und Abendmahl nach. Es ist bekannt,  
dass der Verfasser den Herbart'schen Grundsätzen huldigt; er hat sie  
auch hier angewendet, nicht schablonenmäßig, sondern frei und  
geistvoll, mit packender Anschaulichkeit, gemüthlicher Wärme und  
erbaulicher Kraft. Fragen und Aufgaben dienen überall zur Be-  
festigung und Verknüpfung des Lehrstoffs.

Die christozentrische Tendenz, die wir früher schon hervor-  
gehoben, findet sich auch hier unverkürzt; selbst die Behandlung der  
Gebote ist gestimmt auf den Ton: Durch Christus zu Gott! In  
jedem Hauptstück erscheint das ganze Evangelium, nur je von einem  
andern Gesichtspunkt betrachtet.

Das Werk ist eine bedeutsame Bereicherung der Katechismus-  
literatur, ja es bedeutet einen Einschnitt in der Geschichte der  
Methodik des ev. Religionsunterrichts überhaupt. Wir empfehlen es  
den Theologen unter unsern Lesern eindringlich zu ernstem Studium;  
es wird jedem neue Erkenntnisse, neue Antriebe bringen.

(Neue Blätter aus Süddeutschland. Juli 1909.)

Soeben erschienen:

# W. Fick: Erdkunde Band III. \*) Europa.

**Kottes  
Lehrbuch  
der Chemie.**

Ein Lehrgang auf moderner Grundlage nach modernen Grundsätzen. \* \* \* \* \*

Zweiter Teil.

**Ausgabe B**  
für

Lehrerbildungsanstalten:  
**Systematische anorganische Chemie mit Einschluss der Elemente der Mineralogie** (mit 180 in den Text gedruckten Figuren).

Preis gebunden M. 2.50.

**Lateinisches  
Lesebuch** für Lehrer-  
seminare.

Herausgegeben von

Lic. Dr. Gebhardt, ev. Sem. zu Dresden-Friedrichstadt.  
Oskar Müller, ev. Sem. zu Zschopau. Dr. F. Neubner, kath. Sem. zu Bautzen.  
Dr. H. Tögel, ev. Sem. zu Pirna. \* \* \* \* \*

II. Teil:

**Pädagogisch-  
Lateinisches  
Lesebuch.**

Preis: brosch.  
M. 3.25,  
geb. M.  
3.85.

Mit 86 Abbildungen im Text.  
Auf feinstem Illustrationsdruckpapier. Umfang  
26½ Bogen (424 Seiten).

Preis M. 4.—, gut in Leinwand gebunden M. 4.80.

\*) NB. Der bereits in zweiter, vermehrter und verbesserter Auflage vorliegende Bd. I enthält: „Die Alpen und Süd-deutschland“ (M. 2.40, geb. M. 3.—).  
Bd. II enthält: „Mittel- und Norddeutschland“ (M. 3.—, geb. M. 3.60).

Die  
pädagogische  
Verlagsbuchhandlung  
**Bleyl & Kaemmerer**  
in  
**Dresden - Bismarck**  
übernimmt umsonst und portofrei  
ihre neuesten Verlagsprospekte  
und steht diesbezüglichen  
Wünschen Fern-  
entgegen!

Prof. Dr. E. Thrändorf:

Beiträge zur Methodik  
des Religionsunterrichts an  
höheren Schulen.

**Heft II. \*) Alte und mittel-  
alterliche Kirchengeschichte**

M. 1.60, gebunden M. 2.—.

\*) NB. a) Heft I enthält: „Die Soziale Frage in Prima“ (M. 1.25).  
b) Dieses zweite Heft der „Beiträge zur Methodik“ korrespondiert mit dem ersten Teil des bereits in Zweiter Auflage vorliegenden „Kirchengeschichtlichen Lesebuchs von Thrändorf-Meltzer, Alte und mittelalterliche Kirchengeschichte“ (M. 1.30, geb. M. 1.60).

**Richt-  
linien zur  
Organisation**

der Fortbildungs-  
schule u. Lehrplan.

Eine Denkschrift  
von

Schulrat Dr. M. Schilling  
Rochlitz i. S.

Preis M. 1.50.

Fritz Lehmannsiek:  
**Das Prinzip  
des Selbstfindens.**

I.

Das Prinzip des Selbstfindens in seiner Anwendung auf den ersten Sprachunterricht.

II.

Das Prinzip d. Selbstfindens in seiner Durchführung in den holländischen Schulen.

Zweite  
Auflage.

Preis:  
M.  
—,90





BOUND IN THE LIBRARY  
MAY 5 1916

UNIVERSITY OF MICHIGAN



3 9015 07709 1745

